

CONGRESS BOOK

3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL SCIENCES, CHINA TO ADRIATIC

Language & Literature

Educational Sciences & Pedagogy



A
N
T
A
L
Y
A

Editors

Dilrabo ABDAZIMOVA

Selçuk DEMİRKILINÇ

October 27-28-29-30



2016

www.iksad.org

Institution of Economic Development and Social Researches Publications®

INSTITUTION OF ECONOMIC DEVELOPMENT AND SOCIAL RESEARCHES



**3rd INTERNATIONAL CONGRESS ON SOCIAL
SCIENCES, CHINA TO ARDIATIC**

**October 27-30, 2016
ANTALYA**

CONGRESS BOOK

Editors

**Dilrabo ABDAZIMOVA
Selcuk DEMIRKILINC**

**LANGUAGE & LITERATURE
EDUCATIONAL SCIENCES & PEDAGOGY**

Institution of Economic Development and Social Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

Gölbaşı / ADIYAMAN - TURKEY

TR: +90 0850 303 5 603 USA: +1 631 685 0 853

E posta: info@iksad.org

www.iksad.org

www.iksadfuarkongre.org

All rights of this book belongs to IKSAD. Without permission, this book can't be duplicated and delivered.
The writers are responsible both ethically and juristically related with texts

Iksad Publications - 2016©

ISBN -978-605-9885-10-2



CONGRESS ID

NAME OF CONGRESS

3rdInternational Congress on Social Sciences, China to Adriatic

TYPE OF PARTICIPATION

Keynote and Invited

DATE AND PLACE

October 27-28-29-30, 2016 Antalya / TURKEY

ORGANIZATOR

Institution of Economic Development and Social Researches

ASSOCIATES

Kazakh State Women's Teacher Training University

HONORARY PRESIDENT

Prof. Dinar NUKETAYEVA

Rector of Kazakh State Women's Teacher Training University

HEAD OF CONGRESS

Prof. Mustafa TALAS

COORDINATORS

Ragıp PEHLİVANLI & Damezhan SADYKOVA

ORGANIZATION COMMITTEE

Mustafa Latif EMEK

Sefa Salih BILDIRICI

Ragıp PEHLİVANLI

Damezhan SADYKOVA

Selcuk DEMIRKILINC

WU Yicheng

Erdem HILAL

Baris AYTEKIN

Dilrabo ABDAZIMOVA

Umsunay ZHUMASHEVA

Betul HAYRULLAHOGLU

Ahmet GENC

SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Professor Ali DUYMAZ	Balıkesir University / Turkey
Professor Amina JESENKOVIC	University of Sarajevo /Bosnia and Herzegovina
Professor Ekrem CAUSEVIC	Zagreb University / Croatia
Professor Fadıl HOCA	Vision University of Macedonia / Macedonia
Professor Hamit PEHLİVANLI	Kırıkkale University / Turkey
Professor Harun GÜNGÖR	Erciyes University / Turkey
Professor Huo MEIXIA	Capital Normal University / China
Professor İrfan MORINA	Kosova University /Kosovo
Professor Inga SHAMILISHVILI	Batumi Shota Rustaveli State University / Georgia
Professor Jarkınbike SULEIAENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University / Kazakhstan
Professor Lille TANDILAVA	Batumi Shota Rustaveli State University / Georgia
Professor Maha Hamdan ALANAZI	King Abdulaziz University / Kingdom of Saudi Arabia
Professor Mariya LEONTIK	Goce Delchev University of Stip / Macedonia
Professor Mahmut ÇELİK	Goce Delchev University of Shtip / Macedonia
Professor Mehmet BAŞBUĞ	Ahmet Yesevi State University / Kazakhstan
Professor Mustafa TALAS	Niğde University / Turkey
Professor Mustafa TAŞKIN	Mersin University / Turkey
Professor Mustafa ÜNAL	Erciyes University / Turkey
Professor Nana TSETSKHLADZE	Batumi Shota Rustaveli State University / Georgia
Professor Nazım İBRAHİM	Saints Cyril and Methodius University of Skopje / Macedonia
Professor Nazmi AVCI	Süleyman Demirel University / Turkey
Professor Nurettin BİLİCİ	Çankaya University / Turkey
Professor Rudic GEORGE	Montreal Pedagogie Moderne Institute
Professor Remzi KILIÇ	Erciyes University / Turkey
Professor Salih ÖZTÜRK	Namık Kemal University / Turkey
Professor Sabyrova ZAURES	Kazakh State Women's Pedagogy University / Kazakhstan
Professor Şenol KANTARCI	Akdeniz University / Turkey
Professor Tsendiin BATTULGA	National University of Mongolia / Mongolia
Professor Turgınbaeva BOTAGUL	Natural Sciences Academy / Russia
Professor Veysel BOZKURT	İstanbul University / Turkey
Professor Yang ZITONG	Wuhan University / Chine
Assoc.Prof. Benedek PEN	Eötvös Loránd University / Hungary
Assoc.Prof. Birol AKGÜL	Erciyes University / Turkey
Assoc.Prof. Edina SOLAK	University of Zenica / Bosnia and Herzegovina
Assoc.Prof. Elbeyi PELIT	Afyon Kocatepe University / Turkey
Assoc.Prof. Elvan YALÇINKAYA	Niğde University / Turkey
Assoc.Prof. Fatih BAŞBUĞ	Akdeniz University / Turkey
Assoc.Prof. Kasım KARAMAN	Erciyes University / Turkey
Assoc.Prof. Kışıbaev KACIMUHAN	Kazakh State Women's Teacher Training University / Kazakhstan
Assoc.Prof. Mehmet Rahmi CANAL	Gazi University / Turkey
Assoc.Prof. Mustafa AKSOY	Marmara University / Turkey
Assoc.Prof. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan University / Turkey
Assoc.Prof. Tuba BÜYÜKBEŞE	Hasan Kalyoncu University / Turkey

Assist.Prof. Barış AYTEKİN	Kırklareli University / Turkey
Assist.Prof. Mehriban EMEK	Adıyaman University / Turkey
Assist.Prof. Bayram POLAT	Niğde University / Turkey
Assist.Prof. Malik YILMAZ	Atatürk University / Turkey
Assist.Prof. Mustafa METE	Gaziantep University / Turkey
Assist.Prof. Oğuz ÇETİN	Niğde University / Turkey

MISSION TEAM
Halil İbrahim MANTAR
Ayşen KEKLİK
Ali İhsan ÖZTÜRKÇİ
Aysel HASANOVA
Büşra YILMAZ
Edanur GÜNAY
Hande KÜÇÜKKAYA
Kağan KEKLİKOĞLU
Mehmet Ali ARITÜRK
Nihan KELEŞ
Tolga ÖZÇELİK
Zafer Tamıl OLCAY



Institution of Economic Development and Social Researches Publications®

(The Licence Number of Publisher: 2014/31220)

Gölbaşı / ADIYAMAN - TURKEY

TR: +90 0850 303 5 603 USA: +1 631 685 0 853

E posta: info@iksad.org

www.iksad.org

www.iksadfuarkongre.org

FOREWORD

It is great pleasure that I write this Foreword to the proceedings 3rd International Congress on Social Sciences, China to Adriatic (ICSSCA-III) which was held in Antalya, the magnificent city of Turkey, October 27 to 30, 2016 with the participation of Kazakh State Women's Teacher Training University. For the third time, we had the pleasure of welcoming distinguished academics from all over the world. The purpose of the congresses series of China to Adriatic is to provide an international forum for social and inter discipline scientists from different countries and to create new scientific research opportunities for participants. Since the land China to Adriatic has been the cradle of many civilizations, states and inventions, it has a great importance in world history. About two thousand years ago, the land in question across the land and water in Asia the realized the power of dialogue and formation of the great civilizations of the world, and also connected the countries closely together. The land China to Adriatic has been hosting peace and cooperation, transparency, openness and optimum tolerance, exchange and mutual benefit, mutual learning and other spirits that represents still shines with the glory of the times until now for about two thousand years. Currently, the world economy is in difficult recovery, and the world pattern is undergoing profound adjustments, and the human being is facing increasing major trans national and global challenges. International cooperation on a larger scope especially over education, higher grade, and deeper level has become the common aspiration of people in all countries. In this frame the role of international organizations -such as conferances, summits, meetings- is incontestable. The international character of 3rd International Congress on Social Sciences, China to Adriatic is illustrated by the 15 countries represented and by the more than 400 delegates coming from Kazakhstan, Turkey, Moldova, Kyrgyzstan, China, Russia, Bangladesh, Ukraine, Azerbaijan, Iran, Canada, Germany, Saudi Arabia, Afghanistan and Uzbekistan. During the Congress academics, high rank officials, national and international societies, think tanks and business representatives from a dozen of countries came together, and seeked the international academic cooperation and reciprocal development plans for future, which is a holy cause for the benefit of peoples in all countries including our common mission.

Coming to the end of writing, I would like to emphasize that as İKSAD family, we are thankful to Prof.Dr. Dinar NUKETAYEVA, the rector of Kazakh State Women's Teacher Training University for her support and cooperation and its crowd delegation with the the presidency of deputy rector Prof.Dr. Zaures SABYROVA. Participation of General Directorate of Land Registry and Cadastre by archive exhibition was excellent. All participant academics and officials honoured us. The presidency of Prof.Dr. Mustafa TALAS was highly motivated for İKSAD. I rankly thankful to the members of Science Committee; to Supreme Advisory Board; Mustafa TALAS, The head of Congress; H.E. Sefa Salih BİLDİRİCİ, the senior advisor of İKSAD; H.E. Erdem HİLAL, Ahmet GENÇ and Baris AYTEKİN, the senior executives of İKSAD; WU Yicheng and Ludmila IVANOVA, the Asia coordinators of İKSAD; Alice Auberta HERMANIS, Europe coordinator of İKSAD; Sonali MALHOTRA, Asia Pasific advisor of İKSAD; Mrs Damelia SADYKOVA and Ragip PEHLİVANLI, coordinators of Congress; Mr. Selcuk DEMIRKILINC, the head of Congress Secretaria; Mr. Ömer Okan FETTAHIOGLU, head of International Journal Of Academic Value Studies (JAVS) and editorial board; Dilrabo ABDAZIMOVA and Umsunay ZHUMASHEVA, Russian speaking countries experts of İKSAD; The mission team of congress from Akdeniz University, department of international relations and everbody who contributed on our congress.

Yours faithfully...

MUSTAFA LATIF EMEK

President of Institution of Economic Development and Social Researches

CONTENTS

CONGRESS ID	i
SCIENTIFIC ADVISORY BOARD	ii
MISSION TEAM	iii
FOREWORD	iv
CONTENTS	v

NOTIFICATIONS

Ahmet BAŞKAN	
Distinctive Phonetic Features of Bismil Dialect <i>Bismil Ağzının Ayırıcı Ses Özellikleri</i>	1-6
Sadykova DAMEZHAN & Ametova BİBİGÜL	
Environmental Problems of Kazakhstan Border Rivers <i>Қазақстандағы Траншекаралық Өзендердің Экологиялық Проблемалары.</i>	7-17
Sarsekenova Ayslu Bagitovna & Balapanova Janil Temirovna	
Acmeological Approaches and Their Roles at Quality Rising <i>Акмеологические Подходы И Их Роль В Повышении Квалификации</i>	18-19
Erdost ÖZKAN	
Metaphorical Perception of Teacher Candidates on "Speaking" Notion <i>Öğretmen Adaylarının "Konuşma" Kavramına İlişkin Metaforik Alguları</i>	20-25
Kaliyev BEDEL	
Almaty-Karasay Region's Geographical Location and Soil Properties <i>Алматы Облысы, Қарасай Ауданының Медициналық-Географиялық Жағдайының Аумақтық Ерекшеліктері</i>	26-31
Beyza KURT	
Legends Emerging Maritime in the Context of the Impact on the Folk Culture of the Geographical Onditions in Çanakkale <i>Coğrafi Koşulların Halk Kültürüne Etkisi Bağlamında Çanakkale'de Ortaya Çıkan Denizle İlgili Anlatılar</i>	32-38
A.S.Kıdırşayev, D.K.Tölegenova & O.A.Kıdırşayev	
An Important Source Peculiar to Turkish World "Şeşendik" <i>Шешендік - Түркі Әлеміне Тән Құндылық Көзі</i>	39-45
Ayşe Beyza BÜYÜKÇINAR	
A Bibliographic Work About Sultan Cem <i>Cem Sultan Hakkında Bir Bibliyografik Çalışma</i>	46-56
Kuandıkova E. K & Talipbay M. T.	
The Role of Space Pictures on Solving Environmental Problems <i>Экологиялық Мәселелерді Шешудегі Әуегарыштық Суреттердің Ролі</i>	57-59
Ahmet BAŞKAN	
Idioms in Bismil Dialect Which are not Avaliable in Standard Language <i>Bismil Ağzındaki Ölçünlü Dilde Bulunmayan Deyimler</i>	60-63
Sabyrova Zaures & Konyrbayeva Sarash	
The Meaning and Content of M.Zhumabayev's Opinions About Education <i>Значение И Содержание Воспитательных Идей В Произведениях М. Жумабаева</i>	64-73

Dursun KÖSE My Name is Red Painting and Miniature Art in the East-West Axis <i>Benim Adım Kırmızı Doğu Batı Ekseninde Resim ve Minyatür Sanatı</i>	<u>74-83</u>
Есимболова Майра Курмановна (Esimbolova MAYRA) Linguistic and Historical Bases of Professional Dictionary <i>Кәсіби Лексиканың Этнолингвистикалық Тарихи Негіздері</i>	<u>84-91</u>
Canan PAŞALIOĞLU 'Head' and 'Eye' in Russian and Turkish Idioms (Linguo-Culturological Analysis) <i>Rusça ve Türkçe Deyimlerde "Baş" ve "Göz" Kavramları (Kültürdilbilimsel Çözümleme)</i>	<u>92-104</u>
Torsıkbayeva Bigamila BAYAHMETOVNA & Imangaliyeva Bazarhan SAGINAYEVNA An Evaluation over High Education Institutions According to Credit System <i>Кредиттік Оқыту Жүйесі Бойынша Жоғары Оқу Орнында Білімді Бағалау</i>	<u>105-113</u>
Cafer GARİPER, Yasemin KÜÇÜKCOŞKUN & Emine Candan İRİ Mythic Structure and Evil in Deniz Gezgin's Novel Ahraz <i>Deniz Gezgin'in Ahraz Romanında Mitik Yapı ve Kötülük</i>	<u>114-127</u>
Sadykova DİNURA The Purposes of Organizing and Managing School Education <i>Мектеп Тәрбие Жұмысын Басқару Және Ұйымдастырудың Мақсаттары Мен Міндеттері</i>	<u>128-131</u>
Ekin KAYNAK ILTAR Hilmi Ziya Ülken's Thoughts on Philosophy of Education <i>Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri</i>	<u>132-138</u>
Tansholpan MUKATAY The Importance of Art Therapy over Pre-School Kids Personal Improvment <i>Педагогические Возможности Арт Терапии В Развитии Личности Ребенка Дошкольного Возраста</i>	<u>139-143</u>
Gönül ERDEM NAS Use of Words Related to Death in Anatolian Dialects; An Analysis of the Word of "Enshroud" (Bartın and Anamur Dialects Example) <i>Ölüm ile İlgili Sözcüklerin Anadolu Ağızlarındaki Kullanışları; "Kefenlemek" Sözcüğünün İncelenmesi (Bartın ve Anamur Ağızları Örneği)</i>	<u>144-146</u>
K. N. MAMİROVA The Issues of Geography and Tourism Experts Raising in Women's Teacher Training University <i>Қыздар Университетінде География Және Туризм Мамандарын Дайындау Мәселелері</i>	<u>147-151</u>
Hanife AKGÜL Investigation of Digital Empowerment Levels of Students Studying at Erciyes University Vocational High School in Terms of Various Variables <i>Erciyes Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sayısal Yetkinlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i>	<u>152-160</u>
Beysembayeva KENJE & Kongırbayeva SARASH The Significance of Empathy in Teacher Training Process <i>Болашақ Мұғалімнің Эмпатиясын Дамыту Құралдарын Білім Беру Үдерісіне Енгізудің Мәні</i>	<u>161-167</u>
İlke TEPEKÖYLÜ A Tragedy Told as a Folk Song and a Film: Bodrum Hakimi <i>Bir Dramın Türkü ve Sinema Filmi Hâli: Bodrum Hâkimi</i>	<u>168-173</u>

Kaliyeva A. N., Kaybagarova N. & Kagazbekova G. A. Innovative Approaches to the Organization of Independent Work of Students in Higher Education Institutions <i>Жоғарғы Оқу Орындарында Студенттердің Өздік Жұмыстарын Ұйымдастырудағы Инновациялық Әдістер</i>	<u>174-178</u>
Erdost ÖZKAN Metaphorical Perception of Teacher Candidates on "Writing" Notion <i>Öğretmen Adaylarının “Yazma” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları</i>	<u>179-184</u>
Kenjehan MEDEUBAYEVA Pedagogical Meaning of Senior Thinkers’ Opinions over Culture Economy <i>Ағартушы-Ойшылдардың Экономикалық Мәдениет Жайлы Ой- Пікірлерінің Педагогикалық Мәні</i>	<u>185-192</u>
Kemal EROL Quilty, A Novel that Reflects The Social View on the Concepts of Child, Crime and Punishment <i>Çocuk, Suç ve Ceza Kavramlarına Toplumsal Bakışı Yansıtan Roman: Suçlu</i>	<u>193-207</u>
Damezhanjan ADİLHAN The Social Pedagogy <i>Әлеуметтік Педагог</i>	<u>208-211</u>
Mehmet Recep TAŞ & Fethi DEMİR A Comparison of Jonah’s Gourd Vine and Native Son in Light of the Two Senses of Escapism <i>Jonah’s Gourd Vine ve Native Son Adlı Romanların “İki Boyutlu Kaçış Duygusu” Açısından Karşılaştırılması</i>	<u>212-218</u>
K. N. JAYLIBAY Agro Ecological Framework for the Optimization of Methods of Application of Mineral Fertilizers Depending on Varietal Characteristics of Therice <i>Агрэколагіческіе И Морфофизиологіческіе Основы Оптимізації Способов Внесения Минеральных Удобрений В Зависимости От Сортовых Особенностей Раса</i>	<u>219-229</u>
Mehmet Ali GÜNDOĞDU The Importance of a Nation’s Unity and Solidarity in the Theatral Texts of Abdülhak Hâmid About Andalusian and İlkanids <i>Abdülhak Hâmid’in Endülüs ve İlhanlılarla ilgili Piyeslerinde Milletın Birlik ve Beraberliğinin Önemi</i>	<u>230-242</u>
Мажитаева Шара(Мажитаева Shara), Хан Надежда Константиновна (Han Nadejda) & Е.А.Букетова(Е. А. Buketova) Methodical Opportunities over Multimedia Technologies in Education <i>Методические Возможности Мультимедийных Технологий В Обучении</i>	<u>243-248</u>
Murat SARIBAŞ Evaluation of Recaizade Mahmut Ekrem, Muallim Naci and Ahmet Cevdet Paşan's Opinions on Literature Knowledge and Theories <i>Edebiyat Bilgi ve Teorileri ile ilgili Olarak Recaizade Mahmut Ekrem, Muallim Naci ve Ahmet Cevdet Paşanın Görüşlerinin Değerlendirilmesi</i>	<u>249-257</u>
Ibrayeva AYGERİM (Әйгерім Ибраева) National Opinion of Present Kazakh Novels <i>Қазіргі Қазақ Романдарындағы Ұлттық Идея Көркемдігі</i>	<u>258-264</u>

Önder BİLGİN & Serdar SAKINMAZ What Does Materialist and Idealist Philosophy Say About Human Rights? (Examples of Fichte and Feuerbach) <i>Materyalist ve İdealist Felsefeler İnsan Hakları Konusunda Ne Diyor?(Fichte ve Feuerbach Örneği)</i>	<u>265-271</u>
Айман Зейнулина (Zeynullina AYMAN) National Art Position in Literature of Ibray Altınsarı <i>Ыбырай Алтынсариннің Әдебиеттегі Ұлттық Көркемдік Ұстанымы</i>	<u>272-279</u>
Eylem Selver Tuğçe BAYAZİT Reflecting on Mani" Wedding Invitations " <i>Manilerin "Düğün Davetiyelerine" Yansıması</i>	<u>280-285</u>
Adilkhanova ASEL "Kıssas-ül Anbiye" Monument And Common Words In Kazakh Language <i>«Қиссас Ұл-Әнбия» Ескерткіші Мен Қазіргі Қазақ Тіліндегі Ортақ Лексика</i>	<u>286-289</u>
Ümran TÜRKYILMAZ 17th-Century Ottoman Culture from the Window of Jean-Baptiste Tavernier <i>Jean-Baptiste Tavernier'nin Penceresinden 17. Yüzyıl Osmanlı Kültürü</i>	<u>290-299</u>
Yerzhan ZHUMABEKOV & Samal ZHUMABEKOVA Pseudo-Equivalences in Turkish and Kazak Turkish Speeches <i>Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesi Söz Dağarcığındaki Yalancı Eşdeğerlikler</i>	<u>300-305</u>
Zeynep KİŞİ Love in Ahmet Telli's Utopia <i>Ahmet Telli Ütopyasında Aşk</i>	<u>306-317</u>
Kuanysh ZHUMABEKOV Linguistic and Writing Policies of Turkish Society in the Time When Kutadgu Bilig was Written <i>Kutadgu Bilig`den Hareketle, Eserin Yazıldığı Dönemde Türklerde Takip Edilen Dil ve Yazı Politikaları</i>	<u>318-321</u>
Yasemin KÜÇÜKCOŞKUN & Cafer GARİPER A Contemporary Interpretation of the Epic of Ural Batır on the Plane of Intertextuality: Atilla Dirim's Novel, Called Ural Batır <i>Ural Batır Destanının Metinlerarasılık Düzleminde Çağdaş Yorumu: Atilla Dirim'in Ural Batır Romanı</i>	<u>322-333</u>
Gulnafis ERKEGALİYEVA A Study over Syntax <i>Синтаксистік Синтагманың Ерекшеліктері</i>	<u>334-337</u>
Sümeyra ÖZTİMUR & Melike AKYILMAZ A Study on the Conveyance of Conservative Values to the Child Through Domesticity <i>Muhafazakâr Değerlerin Çocuğa Aile Yaşantıları Yoluyla Aktarımı Üzerine Bir İnceleme</i>	<u>338-345</u>
Abdihak KUNİMJAN & Ahmet KULAŞ The Relations of Turkish and Kazakh Literature: Yunus Emre & Mağjan Jumabayev <i>Түрік Және Қазақ Әдебиетінің Байланысы (Юнус Емре Және Мағжан Жұмабаев)</i>	<u>346-351</u>
Hanife AKGÜL From Grandparents to Grandchildren: Metaphoric Perceptions Concerning Information and Communication Technologies <i>Nineden-Dededen, Toruna Bilgi ve İletişim Teknojilerine İlişkin Metoforik Algular</i>	<u>352-364</u>

Абилмажинова Д. З (ABILMAJINOVA D. Z.) The Effect of Heavy Metal on Anatomical Structure of Zea Mays Plant's Root <i>Ауыр Металдың Zea Mays Өсімдігінің Тамыр Өскінінің Анатомиялық Құрылысына Әсері</i>	<u>365-369</u>
Mustafa GÜLEÇ Changes in the View Point of the Phenomenon Culture in the Netherlands <i>Kültür Kavramının Hollanda'daki Değişimleri</i>	<u>370-380</u>
Балтабаева Ж. Қ. (Baltabayeva J. K.) & Сүлейменова Ж. Н. (Suleymenova J. N.) Professional Methods of Language Teaching <i>Кәсіби Тілге Үйрету Жолдары</i>	<u>381-384</u>
Абишева Т. О. (ABISHEVA T. O.) The Caspian Sea Environmental Problem's Solution Ways <i>Каспий Теңізінің Экологиялық Проблемаларын Шешу Жолдары</i>	<u>385-391</u>
Vera ABRAMENKOVA & Anatoliy LOGINOV Personal Security Experience of Kids in an Emergency Case <i>Переживание Личной Безопасности Ребенком В Экстремальной Ситуации</i>	<u>392-394</u>
АБИТЗХАНОВА Ж.А. The Semantic Feature of Metaphor in Language Works " Kutadgu Bilig " J. Balasaguni <i>Ж. Баласағұнның «Құтадғу Білік» Шығармасы Тіліндегі Метафоралардың Семантикалық Ерекшелігі</i>	<u>395-400</u>
Kıyakbayeva Ulbosın KOZIBAYEVNA Importance of Skill Creating in Professionals Future Education Process <i>Болашақ Мамандардың Оқу-Тәрбие Үдерісінде Ізгілік Қасиеттерін Қалыптастыру</i>	<u>401-407</u>
Artukmatova ZIYADA New Methods of Independent Work Students in Teaching Kazakh Language <i>Қазақ Тілін Оқытудағы Өздік Жұмыстардың Жаңашыл Әдіс-Тәсілдері</i>	<u>408-412</u>
Ботагүл Алтайқызы Тұрғынбаева (Turginbaeva BOTAGUL) Preparing Teacher for Future <i>Болашақ Педагогтардың Акмеологиялық Дайындығын Қалыптастыру</i>	<u>413-416</u>
Ералиева Толқын (Eraliyeva TOLKIN), Асылбек Ақжан (Asilbek AKJAN), Қонырбаева Сараш Сахиевна (Qonirbayeva SARASH) Folk Music Training's Impact on National Education Process of Students <i>Қазақ Халық Музыкасы Арқылы Оқушыларға Патриоттық Тәрбие Беру</i>	<u>417-421</u>
SADYRBEKOVA D. K. (АСАДИРБЕКОВА Д. Қ.) & OMARBEKOVA Ş. O. (ОМАРБЕКОВА Ш. О.) The Issues of Management Skills Formations of Experts in Future <i>Болашақ Педагог Мамандардың Басқарушылық Қабілеттерін Қалыптастырудың Мәселелері</i>	<u>422-425</u>
G. Ö. BAYTASHEVA, A. S. MUSİNA & A. K. SARKITBAYEVA The Basis of Education, the Use of Innovative Technologies <i>Инновациялық Технологияларды Қолдану, Білім Беруді Жаңғыртудың Негізі</i>	<u>426-430</u>
Raýmkułova SAULE & Sadykova DAMEZHAN Ability Features <i>Дарындылық Ерекшеліктері</i>	<u>431-434</u>
G. Ö. BAYTASHEVA The Education of the Students Outside of Class: Social Network Integration <i>Студенттердің Сыныптан Тыс Әрекеттерін Әлеуметтік Желіге Кіріктіре Оқыту Мәселелері</i>	<u>435-439</u>

Konyrbaeva SARASH & Kaliyeva MADINA Modern Opportunities Using for International Research Programmes to Improve the Quality of Education <i>Білім Сапасын Арттыруға Халықаралық Зерттеу Бағдарламаларын Пайдаланудың Заманауи Мүмкіндіктері</i>	440-446
Оспанова Б. А. (Osanova B. A.) & Рахмет У. (Rakhmet U.) Creative Image Forming Student: As a Component of Training Future Specialist <i>Формирование Креативного Имиджа Студента Как Компонент Профессиональной Подготовки Будущего Специалиста</i>	447-453
Georgy RUDIC & Duisebek Adilkhan TOLEGENULI Education in the Context of Globalization <i>Перефразментация Образования В Условиях Глобализации</i>	454-455
КОБЕГЕНОВА Н. N Visibility Role: The Development of Cognitive Activity of School Kids <i>Роль Наглядности В Развитии Познавательной Активности Школьников</i>	456-461
Kuanysh ZHUMABEKOV Language and Writing Policies Followed by Turks in Kutadgu Bilig Movement, Writer's Writing Period <i>Kutadgu Bilig`den Hareketle, Eserin Yazıldığı Dönemde Türklerde Takip Edilen Dil ve Yazı Politikaları</i>	462-465
Б.С.Кульбаева (KULBAYEVA B. S.) Professional Development System: The Indicator of Professional Development of Teachers <i>Біліктілікті Арттыру Жүйесі - Педагогтардың Кәсіби Дамуының Сапасы</i>	466-469
Mirzahmetova NURBALA & Kurmet NURJANAR The Research Methods of Chemistry Teaching and the Relationship with Other Sciences <i>Химияны Оқыту Әдістемесінің Зерттеу Әдістері Және Басқа Ғылымдармен Байланысы</i>	470-473
Lile TANDİLAVA Turkish Elements in Narratives of Chorokhi Territory Georgians (Klarjuli Language) <i>თურქული ელემენტები ჩოროხის აუზის ქართველთა მეტყველებაში (კლარჯულიში)</i>	474-476
Elvan YALÇINKAYA & Mustafa TALAS Metaphors of Social Studies Teacher Candidates on the Concept of Turkish World <i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türk Dünyası Kavramına İlişkin Metaforları</i>	477-485
Özkan AYDOĞDU Turkish Teaching for Foreigners in Kitâb-I Mecmû-I Tercümân-I Türkî ve Acemî ve Mugalî <i>Kitâb-I Mecmû-I Tercümân-I Türkî ve Acemî ve Mugalî'de Yabancılar Türkçe Öğretimi</i>	486-499
Elvan YALÇINKAYA The Place and Importance of the Subject of the Turkish World in Social Studies Lesson <i>Sosyal Bilgiler Dersinde Türk Dünyası Konusunun Yeri ve Önemi</i>	500-505
Fethi DEMİR & Mehmet Recep TAŞ A Comparison of Comparative Literature Science Books in Turkey <i>Türkiye'deki Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kitaplarının Bir Karşılaştırması</i>	506-517
Қ.М.Әшірханова (K. Ashirkhanova) Nasraddin Hodja: The Satirical Hero of Folk Literature <i>Ауыз Әдебиетіндегі Қожанасыр Образы</i>	518-520

Nabi KOBOTARIAN AZEROGLU Oral Tradition in Iranian Turks <i>İran Türklerinde Sözlü Gelenek</i>	521-527
Milina LATIKANT The Comparison of the Brothers Karl Moor and Franz Moor From the Book "The Robbers" by Johann Friedrich Schiller <i>Die Gegenüberstellung Der Brüder Karl Moor und Franz Moor Aus Dem Buch „Die Räuber“ Von Johann Friedrich Schiller</i>	528-534
Sibel BAYRAM An Evaluation on Types of Women in Turkish Novels Post 1980's <i>Seksen Sonrası Türk Romanındaki Kadın Tipleri Üzerine Bir Değerlendirme</i>	535-542
Sibel BAYRAM Narcissist Woman: Nermin in the Novel The Private History Of Loneliness <i>Yalnızlığın Özel Tarihi Adlı Romanında Narsisizmin Yansımaları Narsisist Bir Kadın: Nermin</i>	543-553
S. T. TOLEUXANOV & G. Q. ATANBAEVA An Eminent Scholar, Respected Teacher	554-558
Mustafa TALAS A Sociological Assay on Victim Tradition in Turkish Culture <i>Türk Kültüründe Kurban Geleneği Üzerine Sosyolojik Bir Analiz</i>	559-564



BİSMİL AĞZININ AYIRICI SES ÖZELLİKLERİ*

DISTINCTIVE PHONETIC FEATURES OF BISMIL DIALECT

Ahmet BAŞKAN

Arş. Gör., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
ahmet.baskan@dicle.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Bismil ağzını ölçünlü Türkçeden ve diğer ağız gruplarından ayıran başlıca ses özellikleri ortaya konmuştur. Araştırmaya kaynaklık oluşturan metinler Bismil Ağzı (Başkan, 2012) adlı çalışmadan elde edilmiştir. Bu çalışmada yer alan metinlerden hareketle Bismil ağzının ayırıcı ses özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Ses özelliklerinin ortaya çıkarılmasında Karahan'ın (2011: 2) "Ana Ağız Gruplarını Belirleyen Özellikler" başlığı altında sunduğu sınıflama esas alınmıştır. Bu sınıflamaya göre Bismil ağzının Doğu Grubu Ağızları içinde yer aldığı ve bu ağız grubunun ses özelliklerini yansıttığı görülmüştür. Buna göre, Bismil ağzının ayırıcı ses özellikleri şu şekilde sıralanabilir: alınma kelimelerde yer alan uzun ünlülerin normal süreli ünlüye dönüşmesi, alınma kelimelerdeki kalın ünlülerin ince ünlüye dönüşmesi, çok heceli kelimelerin sonundaki "ı, u, ü" ünlülerinin "i" ile karşılanması, ikinci şahıs kişi ve iyelik eklerinde görülen $\tilde{n} > y$ değişmesi, ön damak ünsüzü "g"nin iki ünlü arasında ve hece sonunda korunması, patlayıcı (patlamalı) ünsüzlerin ikizleşmesi, "öyle" ve "böyle" kelimelerindeki ses değişimleri, yönelme eki almış şahıs zamirlerinde görülen değişimler, zamir kökenli ikinci çokluk şahıs ekinde görülen değişimler. Sıralanan ses özellikleri Bismil ağzından örneklerle desteklenerek değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Bismil Ağzı, Doğu Grubu Ağızları, ses bilgisi, ayırıcı ses özellikleri.

Abstract

In this study, main distinctive phonetic features of Bismil dialect which differs from standard Turkish language and other dialect groups was revealed. Texts which constitute source to the work was obtained from the work named Bismil Dialect (Başkan, 2012). Based on the text contained in this study, distinctive phonetic features of Bismil dialect tried to determine.

In revealing phonetic features of Bismil dialect, classification of Karahan (2011: 2) called "Determining Features of Main Dialect Groups" was used. According to this classification, it was seen that Bismil dialect is located in East Group Dialects and it reflects dialect features of this dialect. Accordingly, distinctive phonetic features of Bismil dialect can be listed as follows: long vowels in borrowed words turn to normal length vowels, back vowels in borrowed words turn to front vowels, "ı, u, ü" vowels turns to "i" vowel at the end of polysyllabic words, $\tilde{n} > y$ replacing which is seen in second person possessive suffix and personal ending, preservation of "g" consonant which is a front palatal consonant between two different vowel and in the middle of word, gemination of plosive consonant, phonetic changes in the words "öyle" and "böyle", changes in personal pronouns which take dative suffix, changes seen in pronoun originated personal ending. All these listed phonetic features will be evaluated by supporting with examples in Bismil dialect.

Keywords: Bismil Dialect, East Group Dialects, phonetic, distinctive phonetic features.

*Bu araştırmanın verileri 2012 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "Bismil Ağzı (İnceleme-Metinler-Dizin)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1.GİRİŞ

Ses, kelime ve cümlelerden kurulu bir anlaşmalar sistemi olan dil, konuşma dili ve yazı dili olarak ikiye ayrılır. Yazı dili, konuşma dilinin herhangi bir ağzının esas alınmasıyla oluşturan bir dildir. Konuşma dili ise canlı olan, gelişen, asıl olan insanların kendi aralarında konuştukları dildir. Konuşma dili kendi alanı içinde çeşitli şartlara göre farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıklar lehçe, ağız gibi ifadelerle karşılanır (Özçelik ve Erten 2005).

“Ağız” kavramı Türkçe Sözlük’te (2011: 44) “aynı dil içinde ses, şekil, söz dizimi ve anlamca farklılıklar gösterebilen, belli yerleşim bölgelerine veya sınıflara özgü olan konuşma dili” şeklinde tanımlanmıştır. “Ağız” kavramını “bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimeleri söyleyiş bakımından birbirinden ayrı olması” şeklinde ifade eden Ergin (2007: 10) ağızlar da ses (söyleyiş); şivelerde ses ve şekil; lehçelerde ise ses, şekil ve kelime ayrılıkları olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada Bismil ağzını ölçünlü Türkçeden ve diğer ağız gruplarından ayıran başlıca ses özellikleri ortaya konmuştur. Araştırmaya kaynaklık oluşturan metinler Bismil Ağzı (Başkan, 2012) adlı çalışmadan elde edilmiştir. Bu çalışmada yer alan metinlerden hareketle Bismil ağzının ayırıcı ses özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2. BİSMİL AĞZININ AYIRICI SES ÖZELLİKLERİ

Ağız bölgelerinin tespiti ve sınıflandırılmasında belirleyici olması gereken asıl unsurlar yerleşim birimleri ve onların sınırları değil, dil özellikleri olmalıdır. Ağız bölgeleri adlandırılırken de daha çok bu özellikler temelinde adlandırılmalıdır (Buran 2011: 54). Bu doğrultuda, ses özelliklerinin ortaya çıkarılması ve tasnif edilmesi için Karahan’ın (2011: 2) “Ana Ağız Gruplarını Belirleyen Özellikler” başlığı altında sunduğu sınıflama esas alınmıştır. Bu sınıflamaya göre ayırıcı ses özellikleri başlıklar halinde sıralanmıştır:

2.1. Alınma Kelimelerde Yer Alan Uzun Ünlülerin Normal Süreli Ünlüye Dönüşmesi

Türkiye Türkçesinde “ı” dışındaki ünlüler normal uzunluğa sahiptir. Uzun ünlüler sadece alınma kelimelerde bulunmakta ve genellikle (inceltme özelliği dışında) yazıda gösterilmemektedir (Karahan 2011). Bismil ağzında alınma kelimelerdeki bu uzunlukların normal uzunluktaki ünlülere dönüşür. Bu sistemli dönüşüm sırasında çoğunlukla kalın ünlüler ince ünlülere dönüşmektedir:

bari<Far. bārî

Bari giderken bi vasiyet ét! (BA, 65/15).

sülehi<Ar. şurāhî

Rámazan’da bi **sülehi**kar gelidi (BA, 16/19).

mezer<Ar. mezār

Géttim bahtım, **mezer**ordadır. (BA, 57/137).

qaze <Ar. qazā’

Qazeye beleye uğra! (BA, 71/5).

2.2. Alınma Kelimelerdeki Kalın Ünlülerin İnce Ünlüye Dönüşmesi

Alınma kelimelerdeki kalın ünlülerin pek çoğu Doğu Grubu ağızlarında ince ünlüye dönüşür (Karahan 2011: 3).

ceneze<Ar. cenāze

Bením **cenezem** çıhaçaḥ (BA, 63/16).

dermen<Far. dermān

Nice dertilere **dermen** yetirir (69/8).

zeten<Ar. zāten

Éhtiyarlar géc kaçıyor *zeten* (BA, 19/10).

eses <Ar. esās

Esesmācir demek göç étmeg ... (BA, 40/15).

dükken<Ar. dukkān

Bi ĥurda *dükkenmíz* var (BA, 29/9).

mesele<Ar. meşelā

Meselediyi gelinimdir (BA, 4/25).

2.3. Çok Heceli Kelimelerin Sonundaki “ı, u, ü” Ünlülerinin “i” ile Karşılanması

Doğu ve Kuzeydoğu Grubu ağızlarında çok heceli kelime gövdeleri ile bazı eklerin sonunda bulunan ‘ı, u, ü’ ünlüleri ‘i’ ünlüsüyle karşılanır. Bu ağızlarda teklik 3. şahıs iyelik eki ‘-i, si’, yükleme hal eki ‘i’, görülen geçmiş zaman 3. teklik şahıs eki ‘-di’ bu ayırıcı özelliği gösterir (Karahan 2011: 11-12).

Kök ve Gövdelerde;

aşaği < aşadı

Çarşide *aşaği* geliyorum. (BA, 57/160); ı>i.

yaşli < yaşlı

Bi *yaşli* geldise kařardıĥ. (BA, 19/9); ı>i.

ķuzi < kuzu

Trene gitsen *ķuzi* korlar mı? (BA, 47/15); u>i.

ķoruķçi< Korukçu (Bismil’e bağlı bir köy)

Seyda Melle Emin var *ķoruķçi*’de (BA, 57/8); u>i.

süri< sürü

Yani oriya, bi *süriye* kıati ĥa! (BA, 8/17); ü>i.

Eklerde;

güniydi <günüydü

CumŐa *güniydi* (BA, 57/35).

ķaldi < kaldı

ķaldi iki yüz élli kâğıt (BA, 3/79).

ķaçti< kaçtı

Millet hepsi *ķaçti*oķula (BA, 54/21).

başķasi< başkası

Başķasi sölidi. (BA, 5/28).

ağasi < ağası

Ya köy *ağasiya* köyün muhtarı. (BA, 19/4).

aşķi< aşķı

*Aşķi*ataşlar meni (BA, 68/15).

çocuği < çocuğu

Çocuği salıyorduĥ. (BA, 56/21).

2.4. İkinci Şahıs Kişi ve İyelik Eklerinde Görülen ñ > y Değişmesi

Bu değişme, ñ > g > ğ değişmesinin daha ileri bir safhası olan bir akıcılaşma hadisesidir (Karahana 2011). ñ > y değişmesi Bismil ağzında iyelik 2. tekil kişi çekimlerinde +(I)y, 2. çokluk kişi çekiminde +(I)yIz şeklinde karşımıza çıkar:

İşte sen ne *aklıya* gelise onu söyle! (BA, 26/29).

Allah *caniyiala!* (BA, 71/8).

Emegiy boşa gitmesin! (BA, 70/6).

Éviyiz karşımızda

Sevdayız başımızda

Éller sevdi irag irag

Biz sevdiñ konuşumuzda (BA, 68/11).

- ñ > y değişmesi Bismil ağzında ilgi durumu ekinde +yIn şeklinde karşımıza çıkar:

Emniyet bu *belediyeyin* yériydi. (BA, 33/11).

Orda bu *çırayın*hisi var _idu. (BA, 9/2). “Çıranın isı vardı” anlamında.

-ñ > y değişmesi bir örnekte kelime kökünde tespit edilmiştir:

Ata bindirídiler, getirídiler kapiyín *öyüne*. (BA, 10/58).

2.5. Ön Damak Ünsüzü “g”nin İki Ünlü Arasında ve Hece Sonunda Korunması

İki ünlü arasında ve hece sonunda bulunan ön damak ünsüzü ‘g’, Batı ve Kuzeydoğu Grubu ağızlarında yazı dilinde olduğu gibi sızıcılaşarak ‘ğ, v, y’ ünsüzlerine döner. Doğu grubu ağızlarında ise sızıcılaşmayıp patlayıcı bir ünsüz olarak korunur (Karahana 2011: 28). Bismil ağzında ‘g’ sesinin korunmasına ilişkin şu örneklere rastlanmıştır:

Hece sonunda;

Böyüg abimnen anam götürü (BA, 38/33). “Büyük abimle annem götürüyor” anlamında.

Bazi adam var, evinde *ekmeg* yoñ (BA, 19/20).

Şener *Begism*inde bi memur vardı (BA, 34/11).

İki ünlü arasında,

Önceleri ayle *begenirdi* (BA, 31/4).

Yüksegova ’ya, Hakkari’ya, Van’a... (BA, 37/47).

Heybemizde *ekmegimiz*, aşımız, çayımız, *legenimiz*... (BA, 37/68).

Eger tanıdığım olursa yerim vardır (BA, 11/14).

2.6. Patlayıcı (Patlamalı) Ünsüzlerin İkizleşmesi

Patlayıcı ‘k, d, t, b, p’ ünsüzlerinin iki ünlü arasında ikizleşmesidir. Daha çok ‘iki, yedi, sekiz, dokuz, otuz’ gibi sayı isimlerinde sistemli olarak ortaya çıkan bu ikizleşme, Doğu Grubu ağızlarının karakteristik bir özelliğini teşkil eder (Karahana 2011: 32). Bismil ağzında konuyla ilgili şu örneklere rastlanmıştır:

sekkiz< sekiz

Sekkiz atarsın (BA, 3/16).

doğkuz< dokuz

Doğkuz atarsın (BA, 3/16).

sábbáh <Ar. şabāh

Sábbáh yédim yoğurdu (68/36).

yéttim <Ar. yetim

Kırmidılar **yéttim** olduğumuz için (42/5).

2.7. “Öyle” ve “Böyle” Kelimelerindeki Ses Değişmeleri

“Öyle” ve “böyle” kelimelerini “éle” ve “bele” şeklinde kullanan Doğu Grubu ağızları bu özellikleriyle Kuzeydoğu ve Batı Grubu ağızlarından ayrılmaktadır (Karahan 2011: 32). Bismil ağzında da bu kelimeler “éle” ve “bele” şeklinde karşımıza çıkar:

Béle satın alma tavuğ yoğ _idu (BA, 5/41).

Ufağ _idi **béle**(BA, 5/81).

Béleelbise melbise yoğ _idu (BA, 6/3).

Eli **béle**hafif _idi **béle!** (BA, 6/25).

İşte **béle!** (BA, 8/42).

Bi **éle**bi su içmez diler (BA, 4/7).

Elma ama, **éle**sağ elma atmi. Dört-bés parçaya ayırı. (BA, 10/42). ‘‘Elma ama, öyle bütün elma atmıyor’’ anlamında.

Yani bure **éle** degildi (BA, 10/42).

2.8. Yönelme Eki Almış Şahıs Zamirlerinde Görülen Değişmeler

Karahan’ın (2011: 34-35) ifadesiyle, yönelme hal eki almış şahıs zamirleri Doğu Grubu ağızlarında diğer Anadolu ağızlarından farklı yapılarda karşımıza çıkar:

a) bahan, behen, sahan, sehen, ...vb.

b) bene, sene, biye, siye

- Bismil ağzında bir örnekte ba^haⁿ şeklinde kullanıma rastlanmıştır:

Ma éyle de süzili ba^haⁿ! (BA, 44/2).

Bunun yanında, Bismil ağzının 1. ve 2. teklik şahıs çekimlerinde ‘‘biye, miye’’ ve ‘‘siye’’ şekilleri daha yoğun şekilde kullanılmaktadır. Bu kullanım Urfa Merkez ağzı (Özçelik 1997: 84) ile Tellafer Türkçesinde (Buluç, 1974: 54) de kullanılmaktadır. Bismil ağzında konu ile ilgili aşağıdaki örnekler verilebilir:

Dédi kızım eşşegizi **biye** vérecahsız (BA, 5/96).

Ya vér mením mıradım./Ya **miye**sabır Allah (BA, 69/10).

Dédi eşşegizi **miye** vérirsisse... (BA, 5/102). ‘‘Eşşeginizi bana verirseniz’’ anlamında.

Menden **siye** fayda yoğ (BA, 68/29).

Siyenası annadım? (BA, 20/26) ‘‘Sana nasıl anlatayım?’’ anlamında.

2.9. Zamir Kökenli İkinci Çokluk Şahıs Ekinde Görülen Değişmeler

Türkiye Türkçesi yazı dilinde ‘‘-sınız, -sınız, -sunuz, -sünüz’’ şeklinde olan bu eklerin Anadolu ağızlarında yapı bakımından gösterdiği çeşitlilik ağızlar için ayırıcı bir özellik teşkil eder. Batı ve Kuzeydoğu Grubu ağızları bu bakımdan sistemli olarak ‘‘-sız/siz’’ ekini kullanan Doğu grubu ağızlarından ayrılır (Karahan 2011: 37-38). Bismil ağzında konuya ilişkin şu örneklerle rastlanmıştır:

ÓArabama bindirdiğim zâman **konuşmiyecahsız** (BA, 33/53).

Nasıl olur, üçünüz de aç **kalırsız?** (BA, 62/26).

Niye yemeği *yémisiz*? (BA, 3/69). “*Niye yemeği yemiyorsunuz?*” anlamında.

Oğul, meni *yorisiz* ha! (BA, 7/14). “*Beni yoruyorsunuz*” anlamında.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda Bismil ağzının Doğu Grubu ağızları içinde yer aldığı ve bu ağız grubunun ses özelliklerini yansıttığı belirlenmiştir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, araştırmacıların inceledikleri ağızları ses ve şekil özellikleri açısından ele alarak tasnif etmeleri Türkçenin ağızlarının daha ayrıntılı şekilde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Böyle incelemeler neticesinde karşılaştırmalı ağız çalışmaları yapılabilir, böylece ağızların ortak ve benzer yönleri belirlenebilir.

4. ÇEVİRİ YAZI İŞARETLERİ

3.1. Ünlüler

á	: a-e arası ünlü
ā	: uzun a
Ōa	: ayınlı a
é	: e-i arası ünlü (kapalı e)
í	: ı-i arası ünlü

3.2. Ünsüzler

ğ	: arka damak g ünsüzü
ħ	: gırtlak h ünsüzü
ĥ	: arka damak h ünsüzü
ķ	: arka damak k ünsüzü

3.3. İşaretler

˘	: ulama işareti
h	: net çıkarılmayan yarı ünsüz
+	: isimle bağlanma
-	: fiille bağlanma
...>	: önceki şekil
<...	: sonraki şekil

5. KAYNAKLAR

BAŞKAN, A., Bismil Ağzı (İnceleme-Metinler-Dizin), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 2012.

BURAN, A., “Türkiye Türkçesinin Ağızlarının Tasnifleri Üzerine Bir Değerlendirme”, Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/1, s. 41-54.

BULUÇ, S., “Tellafer Türkçesi Üzerine”, TDAY-Belleten, 1974, s. 49-57.

ERGİN, M., Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım, İstanbul, 2007.

KARAHAN, L., Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.

KORKMAZ, Z., Gramer Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2010.

ÖZÇELİK, S., Urfa Merkez Ağzı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1997.

ÖZÇELİK, S. ve ERTEN, M., Türkiye Türkçesi Dilbilgisi, Diyarbakır, 2005.

Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2011.



ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ТРАНСШЕКАРАЛЫҚ ӨЗЕНДЕРДІҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ПРОБЛЕМАЛАРЫ

ENVIRONMENTAL PROBLEMS OF KAZAKHISTAN BORDER RIVERS

Damezhan SADYKOVA

ҚазМемҚызПУЖ.Ғ.М., аға оқытушы Садыкова Дамежан Адилхановна /
Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University

Ametova BİBİGÜL (Алматы қаласы)

Аметова Бибигул Нурадинқызы Қазақ Ұлттық Аграрлық Университеті Су ресурстары және
мелиорация бөлімі / Researcher, Kazakh National Agriculture University

Түйіндеме

Мақалада Қазақстандағы трансшекаралық өзендердің экологиялық жағдайы, су қорының ластану көздері мен алдын алу шаралары, трансшекаралық өзендерді пайдаланудағы мемлекетаралық, халықаралық мәселелер, экологиялық мәселелер мен оларды тиімді пайдаланудың бағыттары қарастырылды.

Кілттік сөздер: экология, трансшекара, өзен, мемлекет, су ресурстары, нормативтік құжаттар, заңдар.

Introduction

This article concerns the condition of transboundary rivers in Kazakhstan, water source pollution and its solutions, international and national issues of using transboundary rivers and their useful usage.

Keywords: ecology, transboundary, river, water resources, regulations, laws.

Қазақстан Республикасы - Еуразия материгіндегі континенттік, суға неғұрлым тапшы елдердің бірі. Жер бетінің су ресурстарының барлық көлемінің жартысына жуығы республикадан шет мемлекеттерде қалыптасады, ал үштен бірі Қазақстан арқылы көрші мемлекеттердің аумағына өтеді. Республиканың оңтүстік, шығыс және батыс бөліктерін қоректендіретін өзендер, негізінен мемлекетімізден тыс жерлер көрші мемлекеттерден бастау алады, соның ішінде Сырдария, Жайық, Ертіс, Іле, Талас, Шу, Еділ өзендері екі немесе бірнеше мемлекеттердің аумағы арқылы өтеді және олар үшін маңызы бар экономикалық мәселе болып табылады. Шекараны кесіп өтетін өзендер мен басқа елдерге де ортақ су айдындары ресурстарын тиімділікпен пайдалану проблемасы бүкіл дүние жүзінде шиеленісіп барады әрі әлеуметтік-экономикалық қиындықтар туындап, мемлекетаралық қақтығыстардың жиілеп кетуіне себеп болуда. Сарапшылардың бағалауы бойынша әр адам бір жыл ішінде кемінде 5000 (мың) текше метр таза су пайдалануға тиіс екен, ал Орталық Азияның көптеген аудандарында, соның ішінде Қазақстанда бұл көрсеткіш 700 текше метрден аспайды. Ал, Қазақстанда сараптамалық деректер бойынша соңғы 15 жыл ішінде республикамыздың табиғи жер беті су ресурстарының азая бастағаны байқалған, бұл мәлімет көрші елдерді басып өтетін өзендердің суларын да қамтиды. Қазақстан аумағында 85 мың өзен бар. Олардың ең ірілері ұзындығы 1000 км-ден асатын Ертіс, Жайық, Сырдария, Іле, Шу, көрші мемлекеттерден бастау алып, аумағынан кесіп өтеді, ал Есіл, Тобыл өзендерінің сағасы көрші мемлекеттердің аумағында орналасқан. Еліміздегі өзендер негізінен қар, жаңбыр, мұздық, жер асты суларымен қоректенеді. Көктемгі қар ерігенде өзендер ағыны күрт көтеріледі. ТМД елдерінде өзен режимінің бұл түрін «қазақстандық тип» деп атайды.¹ Өзен суларын егін және мал шаруашылығында, өндірісте, энергия көзін алу үшін пайдаланады. Су қорын шектен тыс пайдалану, өнеркәсіптік қалдықтар, ағынды сулардың шайынды

суларымен ластануда. Су қорларының ластануы бүкіл адамзат қауымын алаңдатып отыр. Бұл мәселе Қазақстанға да тән. Судың ластануы көп түрлі әрі ең соңында су экожүйесін бүлдірумен аяқталады. Сонымен бірге өнеркәсіп пен ауылшаруашылық қызметінің интенсивтілігіне байланысты су көлемі мөлшерінің қысқаруы мен трансшекаралық су ағынының концентратпен ластануының көбеюі және ірі халықаралық гидротораптарды бірлесіп пайдалану, суландыру жүйелерін технологиялық жарақтандыру мәселелері маңызды мәселеге айналып отыр. Қазақстан экономикасының дамуына орай су тапшылығы мен су қорының ластану мәселелсі, әсіресе трансшекаралық өзендер алабында шиеленістіретін, тұтыныудың әлеуеті ұлғаюда.

Қазақстандағы аумағы бойынша ең ірі өзен саналатын Жайық өзені Қазақстанның батыс бөлігінде орналасқан. Екі мың жарым шақырымға созылып жатқан Жайық өзені ұзындығы бойынша Еділ мен Дунайдан кейінгі үшінші орында. Ол Ресей Федерациясының Челябин, Орынбор облысы және Башқұртстан Республикасы мен Қазақстан шекарасында Ақтөбе, Батыс Қазақстан, Атырау облыстарының аумағымен ағып өтеді. Бастауын Ресейдің Орал тауының 600 м биіктігінен алады. Оның жалпы ұзындығы 2354 шақырым, оның 500 шақырымы ғана Қазақстандағы облыс аймақтарымен ағып өтеді. Жайық өзені Каспий маңы ойпатын кесіп өтіп, Каспий теңізіне құяды. Негізгі арнасына Батыс Қазақстан облысының жерінде бірнеше салалары қосылады. Оның оң жақ салаларына - Ембулатовка, Быковка, Рубежка, Шағын және Деркөл, ал сол жақ салаларына - Елек, Шыңғырлау, Барбастау және Ащы өзендері жатады. Соңғысы басын Шалқар көлінен алады да, Жайық өзеніне су мол жылдары ғана қосылады. Жайықтың бір жылғы орташа су шығыны секундына 320 текше метр. Соңғы жылдардағы құрғақшылық және шаруашылық мақсатына алынатын су мөлшерінің артуы өзеннің орташа су көлемінің жылына 7-8 текше шақырымға дейін азаюына әкеліп соқтырады. Жайық өзенінің тағы бір ерекшелігі, оның төменгі ағысында салалары жоқ. Сондықтан су деңгейінің түсуі немесе көтерілуі жоғарғы жақтан келетін су мөлшеріне байланысты болады. Жайық өзенінің бастауында жер бетінің деңгейі 637 м биікте, ал Каспий теңізіне құяр жері – теңіз деңгейінен 27-28 метр төмен жатыр. Сондықтан Жайық өзені арнасының төмен түсу бұрышы әрбір шақырым сайын 30 см төмендеп отырады. Ал, көршілес жатқан Еділ өзені бұрышының деңгейі Жайықтан 4 есе аз. Осы құлау деңгейінің салыстырмалы биіктері үлкен болғандықтан, күз кезінде су ағысының жылдамдығы сағатына 4-5 шақырым болса, ал көктемгі су тасыған шағында 10 шақырымға дейін жетеді. Өзеннің орта бөлігінде көктемгі тасқын судың артығы қолдан қазылған Кешім каналы арқылы төрт су қоймасына құйылып, шабындық және жайылымдық жерлерді сурауға пайдаланылады. Өзен суы біршама лайлы. Судың құрамындағы әртүрлі шайынды жыныстардың мөлшеріне қарап оның лайлануын анықтайды. Жайыққа Көшім саласының қосылар жерінде судың лайлануы бір текше метрде 290 грамм. Осы жердегі қатты шайынды жыныстардың мөлшері жылына 1900 мың тоннаға тең. Өзен суының химиялық, құрамында карбонатты кальций тұздарының қоспасы басым болып келеді.²

Жайық өзенінде су жол қатынасы ХХ- ғасырдың бірінші жартысында күшті дамып, оның аяғында мүлдем тоқталды деуге болады. Өйткені Жайық сонау тарихи заманнан бері балық кәсіпшілігі өркендеген, әсіресе «қызыл балықтың» негізгі мекені болып келеді. Өткен ғасырдың 70 жылдары әлемдегі бекіре тұққымдас балықтың үштен бірі Жайықтан ауланса, қара уылдырықтың 40% пайызы осында өндірілген.

Еділ өзені (ежелгі атауы Ра, орта ғасырларда Итил) - Еуропадағы ең ірі өзен. Ұзындығы 3530 км, су жинайтын алабы 1360 м (куб), бастауын Ресейдегі биіктігі 343 м Валдай қырытынан алып, Каспий теңізіне құяды. Солтүстіктен оңтүстікке қарай орман, орманды дала, дала, шөлейт белдемдері арқылы ағып өтеді. Жалпы құламасы 256 м. Сағасы теңіз деңгейінен 28 м төмен жатыр. Еділге 200-ден астам өзендер құяды. Жоғарғы ағысындағы басты салалары:

² Садықова Д.А. Мухамединова Н.Н. Өлеуметтік экология және тұрақты даму. -А.: ҚазмемПУ. 2013ж

Семижаровка, Тверца, Молога, Шексена және Унжа, Орта ағысында Ока, Кама, Сура, Ветлуга және Свияга салалары құйғаннан кейін Еділ суы мол ірі өзенге айналады. Бұл өңірде өзен Еділ бойы қыратын бойлай ағып, Жигули тауын айналып өтеді. Самара қаласы тұсында иін жасап ағады. Мұнда ірі Волга СЭС-тің бөгеті салынған. Одан төменгі бөлігінде Саратов бөгені бар.

Ресейдің Волгоград қаласына дейін өзенге Үлкен Ырғыз, Еруслан т.б. салалары қосылады. Волгоградтан 21 км жоғарыдан сол тармағы Ақтөбе (Ахтуба ұзындығы 537 км) бөлініп шығып, сағасына дейін Еділді бойлай ағады.

Бұзан тармағы бөлінетін жерден (Астрахан қаласынан солтүстікке қарай 46 км) Еділдің атырауы басталады. Аумағы 19 мың км (кв). Ол 500-ге тарта тармақтарға, тарамдарға, аралдарға, ұсақ көлдерге бөлініп кетеді. Еділдің төменгі ағысындағы ірі тармақтары: Бахтемир, Қымызаяқ, Ескі Еділ, Болда, Бұзан, Ақтөбе (Ахтуба), Қиғаш. Еділ өзенінің 60% пайызы негізінен қар суымен, 30% пайызы жер асты суымен және жаңбыр суымен толығады. Көктемде сәуір-маусым айларында тасиды, жазда және қыста суы азаяды. Күзде жаңбыр суымен қайта молаяды. Волгоград қаласы маңындағы жылдық орташа су ағымы 7240 м (куб)/ сек. Еділде балықтың 70 түрі кездеседі, оның 40-тан астамының кәсіптік маңызы бар. Аса маңыздылары: торта, майшабақ, табан, көксерке, сазан, жайын, шортан, бекіре, шоқыр. Өзенді элетр энергиясын өндіруге, көлік қатынасына, жер суаруға және суландыруға пайланады. Еділдегі бөгендердің жалпы аумағы 38 мың км (кв). Өзен суы Еділ-Жайық аралығындағы 1 млн га жерді суаруға және 9 млн га жерді суландыруға мүмкіндік береді. Ржев қаласынан өзеннің сағасына дейін кеме қатынайды. Волга-Балтық су жолы арқылы Балтық теңізімен, Волга-Дон каналы арқылы Азов (Азау) және Қара теңіздермен байланысады. Аса маңызды порттары: Тверь, Рыбинск, Ярославь, Кинешма, Нижний Новгород, Чебоксары, Қазан, Ульяновск, Тольятти, Самара, Саратов, Волгоград, Астрахан.³

Оңтүстік Қазақстан еліміздің ауылшаруашылығы және өнеркәсіппен маманданған басты аймақ. Онда трансшекаралық өзендерден Сырдария, Шу, Талас, Іле өзендері орналасқан.

Сырдария өзені - Орта Азия мен Қазақстандағы ірі өзендердің бірі. Орталық Тянь-Шань сілімдерінен басталды. Өзен Қырғызстан мен Өзбекстанның шығысында орналасқан Тянь-Шань тауларындағы екі өзеннің: Нарын және Қарадария өзендерінің қосылуынан бастау алады да, 2,212 км қашықтықта орналасқан Арал теңізіне барып құяды. Жалпы ұзындығы 2219 км (Нарын өзенінің бастауынан 3026 км), су жинайтын алабы 462 мың км (кв). Орта және төменгі ағысы Қазақстан жерінде: республикадағы ұзындығы 1400 км, су жиналатын алабы 240 мың км (кв). Алабында өзен суын толықтырушы жалпы ауданы 2208 км (кв) болатын 1713 мұздық бар. Қазақстан жеріндегі Оңтүстік Қазақстан және Қызылорда облысы алабы негізінен Сырдария өзенінің алабы 800 000 шаршы километрді құрайды, бірақ су іс жүзінде соның тек 200000-на ғана жиналады. Сырдария өзенінің 130-ға жуық салалары бар: ірілері – Келес, Құркелес, Арыс т.б. Сырдария өзені негізінен қар және аздап мұздық, жауын - шашын суымен толысады. Деңгейі сәуір айынан бастап көтеріле бастайды, маусым, мамыр айларында ең жоғары шегіне жетеді және республикадағы ең лай өзен. Суы негізінен гидрокарбонатты келеді. Сазан, көксерке, балық, бекіре, ақмарқа, қаяз, жайын, алабұға, аққайран т.б. балықтар тіршілік етеді. Су мол жылдары Қазалы қаласына дейін кеме жүзген. Өзеннің ағынын реттеп, суын егістік (күріш, мақта, бау-бақша) пен шабындықтарды суаруға және суландыруға тиімді пайдалану үшін өзен бойында Қызылорда суару жүйесі, Шардара бөгені, Қазалы суару жүйесі салынған. Өзен аңғары суармалы егіншілікке жарамды 8 млн га алқап игерілген. Өзен алабындағы Қарғалы (13,3 мың га), Торағылсай (7,9 млн га), массивтері қорғауға алынған⁴.

Шу өзені – Сырдария өзенінің шығыс бөлігінде орналасқан. Бастауын Қырғызстан аумағындағы Тянь-Шань тау сілемдерінен алады. Таудың төменгі бөлігіндегі екі саласы: оң

³Беличенко Ю. П., Шведов М.М. Рациональное использование и охрана водных ресурсов. Москва. Россельхозиздат, 1986-303с

⁴Глазовский В.И. Аралский кризис.- М. : Наука, 1990.

саласы Қараходжур, сол саласы – Качкор арқылы су қоймасына жиналады. Орта ағысында Қырғызстан мен Қазақстан (Жамбыл облысының Қордай, Шу, Мойынқұм аудандары жерінде) аралығында созылып жатыр. Шу өзенінің жалпы ұзындығы 1100 км, аумағы 148 мың км². Қырғызстандағы ұзындығы 200 км, ал Қазақстандағы ұзындығы Мойынқұмға дейін 180 км, енді жері 30-35 км-ге жетеді. Шу өзені Қырғыз жотасының етегінен бастап жері мал қыстауға қолайлы және суармалы егіншілік пен мал шаруашылығы дамыған.

Талас өзені Қырғызстан аумағындағы Талас Алатауынан бастау алады. Ұзындығы 661 км, су жиналатын алабы 52700 км (кв). Қазақстандық бөлігінің ұзындығы 453 км, Жамбыл облысының Байзақ, Талас, Сарысу аудандары жерімен ағады. Қырғыз Алатауы мен Талас Алатауы мұздықтарынан шығатын Қарақол және Үшқоша өзендері қосылған жерден басталып, Мойынқұмдағы айдын көліне жетпей құмға сіңіп тартылып қалады. Суы көктемде, күзде тұщы, сәл кермек, ауыз суға жарамды. Жылдық орташа су ағымы Тараз қаласы тұсында секундына 27,4 м³. Таластың бойында Тараз қаласынан 10 км жерде Киров бөгені, сағасынан 197 км жерде «Юбилейный» 275 км-де «Жінәлі», 280 км-де «Қазақбай» бөгендері және Талас-Аса каналы салынған. Суы егін суаруға пайдаланады.

Жетісудағы ең ұзын өзен саналатын Іле өзені бастауын ҚХР-дың Шыңжаң – Ұйғыр автономиялық ауданы аумағындағы орталық Тянь-Шань тауларынан (Тәңіртаудан) бастау алатын Текес пен Күнгес, Қас өзендерінің қосылуынан пайда болады. Іле (қытайша Или, қырғызша Іле) үш тарамнан тұрады: Текес, Қашкөл және Күнгес: олардың біріншісі ең негізгі Мұзтау жотасынан басталып, Күнгеске қосылғанша, шығысқа қарай ағады. Олардың барлығы қосылған соң Іле батысқа бағыт алады. Қытай аумағында Іле Қытайдағы үлкен қала Құлжаны сумен қамтамасыз етеді. Оның ұзындығы 1001 км (Текес саласымен 1439 км).

Қазақстан аумағында 815 км. Қазақстан аумағында Алматы облысының Қытайдан шыққан жолында Қарашағай резервуарынан өтіп, Балқаш көліне құйылады. Қазақстан шекарасында, яғни Қытай бекеттері тізбегінен бастап Ілеге оң жақтан тек екі өзен құяды Өсек пен Құсмұрын, олар бастауын Үш-Қоянды мен Шеңгелдіден алады.

Шығыс Қазақстандағы трансшекаралық өзенге Ертіс өзені жатады. Ертіс өзені бастауын Қытайдағы Алтай сілемдері Найрамдалы тауынан бастау алады. Сағасы Ресейдің Солтүстік мұзды мұхиты. Ертіс өзені Монғол Алтайының батыс беткейінен Зайсан өзеніне құятын тұсқа дейін Қара Ертіс деген атпен ағады, көлден төмен қарай Ақ Ертіс немесе Ертіс деп аталады. Арналардың айрықша деформациясы тау етегі өзендерінде байқалады. Ертіс өзені Қытайдан бастау алады. Жалпы ұзындығы 4248 км, оның 1698 км-і Қазақстан жерінде. Су жиналатын алабы 1643 мың км².

Ертіс өзені Обь өзенінің ең үлкен саласы болып табылады. Қазақстандық бөлігіндегі басты сағалары Есіл, Тобыл, Бұқтырма, Шаған, Үлбі, Күршім, Шар, Үлкен Бөкен, Қалжыр, Нарын, Алқабек, Ұлан, Қайыңды: Ресей аумағындағы салалары - Вагай, Конда, Омь, Тара, Демьянка, Қытай аумағынан Қара Ертіс өзені. Ертіс Зайсанға жылына орта есеппен 8,79 км³су әкеледі, судың бұл мөлшері Бұқтырма бөгеніне жеткенде 23,2 км³-ге, Шүлбі СЭС-і тұсында 33 км³-ге дейін өседі. Жылдық орташа су ағынының шамасы бастау жағында 300м³/с, Семей қаласы тұсында 960 м³/с, Қазақстанның Ресеймен шекаралас жерінде 2000м³/с, ал Обь өзеніне құяр сағасында 2830 м³/с. Суы мөлдір, таулық бөлігіндегі лайлылығы 50-100 г/м³, ал Құлынды даласы өңірінде 250 г/м³-ге жетеді. Аумағының шекарасы солтүстікте Шарыш өзенінің сағасынан бастап шығыста Обь пен Енисей өзендерінің су айрығына дейін, оңтүстікте осы өзендердің су айрықтары бойымен, Монғол Халық Республикасымен және Қытаймен екі арадағы мемлекеттік шекара бойымен, батыста Ертіс алабының өзендерінің су айрығымен және Балқаш, Алакөл көлдерінің су айрықтарымен, Ертіс өзеніне, Ащысу өзеніне құяр тұсына дейін өтеді.

Қазақстан суды Ресей мен Қытайдан, сондай-ақ Қырғызстан мен Өзбекстаннан алады. Осы елдермен екі арадағы әр трансшекаралық өзен бойынша, бүгінге дейін белгілі бір қиындықтар

қалыптасқанын жасыруға болмайды. Айталық, Батыс Қазақстан облысындағы табиғи су қорының 80% пайызы Ресейге тәуелді. Өйткен ондағы су көлемі көрші ел аумағында қалыптасады. Мәселен, Қазақстанның батысындағы ең үлкен су көзі-Жайық өз бастауын Башқұртстаннан алады. Өзге екі үлкен өзен Шаған мен Деркөлдің бастауы Орынбор аумағында жатыр. Қарөзен мен Сарыөзен Саратов облысынан басталады.

Тәуелсіздіктің алғашқы жылдарында, яғни 1992 жылдың 27 сәуірінде Ресей мен Қазақстан мемлекеттері арасында трансшекаралық өзендерді бірлесіп пайдалану және қорғау туралы келісімге қол қойылды. Шындап келгенде, бұл келісім, негізінен, Ресейге қызмет жасады. Ресей мемлекеті жаңа су қоймаларын салды. Бұрынғы су қоймаларына күрделі жөндеулер жүргізді. Келісімнің біржақты сипат алуы Орал өңіріндегі су мөлшерін азайтып, сапасын төмендетіп жіберді. Сарыөзеннің төменгі ағысындағы көлдер мен Қараөзеннің қойнауындағы қамыс, Самар көлдерінің суы азайып қалды. Бұл экологияға да әсер етті. Ресейдің Волгоград облысы арқылы Еділ суын Қазақстандағы Жәнібек суландыру жүйесіне беруде ресейліктер суға салынатын салық мөлшерін көтеріп жіберді.

Қырғызстан мен Өзбекстан мемлекеттерінде ауылшаруашылық егістіктер көлемін арттыру бағытында Қазақстанның оңтүстік аймақтарында суармалы жерлер өте көп мөлшерде (2,3 мың гектардан 1,3 мың гектарға дейін) азайды. Бастауын оңтүстіктегі таулардың басындағы мұздықтардан алатын өзендер мұздықтардың азаюынан тартылуда.

Еліміздіңшығысындағы екі ірі өзен-Ертіс пен Іле бастауын Қытайдан алады. БҰҰ-ның болжамы бойынша су тапшылығына Қытай мемлекеті бірінші кезекте бейімділігі айқындалды. Сараптама қорытындысы бойынша Қытайдың демографиялық жағдайы мемлекеттің суды пайдалануға деген сұранысын арттырады. Әлемдегі су қорының 7% пайызы осы елге тиесілі десек те, бүгінгі күні Қытайдағы өзен-көлдердің 90% пайыздан астамы ластанған. Сонымен бірге 30 мегаполис су тапшылығын сезінуде. Сарапшылардың болжамы бойынша 2030 жылға қарай Қытай ауызсуды сырттан сатып алатын мемлекеттердің қатарын толықтыратыны анықталды. Сондықтан Қытай мемлекеті өз мемлекеттерінен бастау алатын Қазақстанға қарай ағатын өзендерге тосқауыл салуда. Ертіс пен Іленің суын бұру Қытай мемлекетіне сусыз жатқан Шыңжанды игеру үшін қажет. Осының әсерінен Ертіс пен Іле өзендері суының азаюы елімізге экологиялық проблемалар мен ауыз су тапшылығының пайда болуына әсер етеді. Іле өзені – Қытайда Қас, Текес, Күнгес деген үш өзеннен бастау алады. Қазір дәл осы Іле бастау алатын жерге Жырынтай СЭС-і салынған. Бөгеттің ұзындығы -30 шақырым, биіктігі 2000 метрден асады. Бұл СЭС басын мәңгілік мұз басып жатқан Еренқабырға тауының екінші бетінде сусыз жатқан Жың ауданы үшін пайдаланылмақшы. Қазір Еренқабырға тауын тесіп, туннель салу жұмысы жүргізілуде. Туннель іске қосылған кезде, Іленің бізге келетін суы 30% пайызға кемиді. Текес өзенінде мұндай СЭС-тің екеуі салынған. Қас, Текес, Күнес өзен аңғарлары суға ғана емес, кенге де бай аймақ. Тек қана Қас өзенінің бойында 17 кен шайқау орны ашылған және шекаралық өзендердің жағалауларында егістік көлемі үнемі арттырып отырады⁵.

БҰҰ мамандары мен сарапшылардың болжамы бойынша алдағы уақытта әлемдік картада суға қатысты үш әлеуметтік-экономикалық мәселе туындап, басты күн тәртібіне айналатынын айтады. Оның біріншісі - 2020 жылдан кейін әлемнің 22 мегаполис құбырлар арқылы келетін тазартылған судың тапшылығын сезінеді. Әсіресе Қытайдың 50-ден астам қаласы Африканың көптеген мемлекеттерінде құрғақшылықтың салдарынан экономикалық және экологиялық проблемалар туындайды. Екіншіден, су әлеуметтік деңгейдегі әлемдік мәртебеге ие болады. 2015 жылдан кейін трансұлттық корпорациялар дамушы елдерден орасан көлемде су көздерін сатып алуды жүзеге асырады. Ауызсу мәселесі алдыңғы орынға шығып, көптеген елдің үкімет басшылары су ресурсын әлеуметтік бақылау құралына айналдырады. Әлемдік нарықта су экспорты үлкен бизнеске жол ашады. Үшіншіден, суды қайталап пайдаланудың технологиясы жандандырылады. 2025 жылдан кейін халықаралық нарықта әлемдік гидроэкономика саласы

5 Бейсенова Ә.С., Самакова А.Б., Есполов Т.И., Шілдебаяв Ж.Б. Экология және табиғатты пайдалану.- А.: Ғалым. 2004ж

өркендейді, оны жүзеге асыру жөнінен Қытай алдыңғы орынға шығады. Қазақстандағы су проблемасын шешудегі басты жоба Сібір өзендерін Ханты-Мансийский қаласы маңынан басталатын канал арқылы Обь өзені, Ертісті бойлай, Торғай даласы арқылы Сыр өңірінің Жосалы қыстағымен Сырдария өзеніне алып келу болатын. Бірақ бұл жобаны жүзеге асыруда Сібір аймағының табиғаты мен табиғат компоненттерінің өзгеруіне кері әсері болатыны айқындалды. Сондықтан суды тазарту әдістерін қолдану арқылы барлық мүмкіншіліктерімізді пайдалану қажет екендігі нақтыланды. Осыған байланысты ғалымдарымыз су плазмасы суды тазарту құралын пайдалану әдісін ғылымға енгізіп тәжірибелік жұмыстарды жүргізуде. Суды тазарту әдісі Еуропада 1975 жылдан айқындалып жүзеге асыру бағыттары қарастырылған болатын.

Қытайдың Синьцзян-Ұйғыр Автономиялық ауданының (СҰАР) аумағында Іле өзенінің су ресурстарының 70% пайызға жуығы қалыптасқан. Өзен арнасына қалыптасқан ағындының тек бір бөлігі ғана түседі, ал ағындының қалған бөлігі шаруашылықтың қажеттілігіне (суаруға, коммуналдық – тұрмыстық қажеттіліктерге, өнеркәсіпті сумен қамтуға және т.б.) пайдаланылады, булануға жұмсалады және жерге сіңіп кетеді. Шекаралас мемлекет Қытай аумағындағы өзен ағынының сарқылуына байланысты болашақта еліміздің оңтүстік аймағын сумен қамтамасыз етуде және Балқаш көлінің экологиялық жағдайының төмендеуін айқындауға болады және еліміздің әлеуметтік-экономикалық дамуына және экологиялық қауіпсіздігіне шынайы қауіп туғызатынын нақтылайды. Сондықтан Қытаймен арадағы трансшекаралық су мәселелерін реттеу өте маңызды мәселе екендігі айқын.

Осыған байланысты 1999 жылдан Қазақстан мен Қытай арасындағы «Ертіс және Іле трансшекаралық өзендерінің су ресурстарын бірлесе тиімді пайдалану және қорғау» туралы келіссөзде, «өзара мүдделерді есепке алып, қоршаған ортаға және бір-біріне зиян келтірмеу, трансшекаралық өзендердің ресурстарын қалыптасқан дәстүрлі су пайдалану және әлемдік тәжірибе негізінде тиімді пайдалану, бірлескен жұмыстардың басты ұстанымдары (принциптері) болып табылады» - делінген. Трансшекаралық өзендер мәселелері бойынша бірлескен жұмыстар жалпы қабылданған халықаралық құқық нормаларының негізінде жүргізілуіне тиіс және трансшекаралық өзендердің су ресурстарын тиімді пайдалану мәселелері бойынша бірлескен Қазақ-Қытай сарапшылар тобын құру жөнінде келісімге қол жеткізді.

1996-2005 жылдары Іле өзенінің суының жаппай ластануы деректері ҚХР аумағынан келетін осы ластанудың әсерінен соңғы 5-10 жылда Қапшағай бөгенінің Қытай жағындағы сағалық зонасында балықтардың жаппай қырылуынан айқындалды. Осының бәрі, біз анықтаған ластаушы заттарды құрамы бойынша шектік мөлшерлі шоғырлану (ШРШ) деңгейіне жеткізу қажеттілігін айқындайды. Осы мақсатта, ҚХР-ң СҰАР мен Қазақстанның шекаралас аумағында «Трансшекаралық ағын сулар мен халықаралық көлдерді қорғау және пайдалану туралы» Конвенцияның (Хельсинки, 1992) 1-бөлім 2- бабының 1,2,3,4 және 5 пунктеріне сәйкес осы көрсетілген улы заттардың Іле өзеніне тасталуын шектеуші шаралар жүргізілуі керек. Яғни, су бөлісу барысында трансшекаралық өзендердің су ресурстарының сапасы қадағалануы қажет. Сандық есептеулер көрсеткендей /2,5) әр жыл сайын Қытай аумағында қалыптасатын 17,04шк³ (оның 0,98 шк³ Текес өзені арқылы Қазақстанға түседі) судың 11,35 шк³(оның 0,98 шк³ Текес өзені арқылы Қазақстанға түседі) судың 11,35 шк³ Ямете су бекетіне жетеді, яғни, шамамен 5,5 текше шақырым суды жоғарғы Қытай мемлекеті пайдаланатыны айқын. Бұл судың қаншасы бізге қайтып келетіні белгісіз, алайда оның сапасы қандай екендігі белгілі. Егер, екі мемлекет арасындағы трансшекаралық өзендердің экологиялық жағдайына қадағалау, бақылау жұмыстары нақты жүргізілсе қоршаған ортаны қорғау мен табиғат ресурстарын тиімді пайдалану бағыттарын жақсарту шаралары мемлекеттік деңгейде жүзеге асырлатыны айқын. Қытай мемлекеті трансшекаралық Іле өзені

алабының шамамен 18% пайызын ауданын (60 мың шк²) қамтиды және онда ағындының 70% пайызы қалыптасады⁶.

Іле өзені алабының 80% пайызы ауданы (268 мың шк²) Қазақстан аумағында орналасып, онда ағындының 30% пайызы қалыптасатынын, ал қалған 20% және 70% пайыздық бөліктер Қытай аумағына тиесілі екендігін көреміз. Шартты – табиғи кезеңде (өткен ғасырдың 50-60ж.ж) ҚХР-дың СҰАР шегінде табиғат кешендеріне жұмсалатын су шығындарының жиынтығы шамамен алаптағы қалыптасатын ағындының 20% пайызын құраса, ал Қазақстан аумағында - 30% пайыз. Өзен суының қалған 50% пайызы (11,85 шк³) Балқаш көліне құятын.

Траншекаралық Іле-Балқаш алабында су бөлісуде БҰҰ Бас ассамблеясының 99 пленарлық отырысында бекітілген (21.05.97 ж., 51/229 резолюция) «Халықаралық ағын сулардың көлік жүрмейтін түрлерін пайдалану құқығы туралы Конвенцияны» Қытай Халық Республикасымен мемлекетаралық келісім-шарттың негізі ретінде қабылдау Қазақстан мүддесіне толық жауап береді. Конвенцияның 20 және 23 баптарында халықаралық ағын сулардың теңіздік ортасының экожүйелерін қорғау және сақтау керектігі көрсетілген. Сондықтан да осы Конвенцияның 6-бабына сәйкес халықаралық құқықтың географиялық нысаны ретінде Балқаш көліне құйылуға тиіс су лимитін анықтау қажеттігі туындайды. Осы бағытта жүргізілген зерттеу /2-7- және жобалау жұмыстары негізінде, аймақтағы экологиялық орнықсыздық ошағын болдырмау ұстанымын басшылыққа ала отырып, Балқаш көлінің жағдайының шекті мөлшерлі (нормативтері) бекітілген болатын. Траншекаралық Іле өзені алабында жылына көлемі 17,04 шк³ суды Қытай Халық Республикасы және Қазақстан мемлекеттерінің арасында әрбір мемлекеттегі суармалы жерлерді ескеру арқылы және суды үнемді пайдалану технологияларын бағытқа ала отырып су бөлісу ұсынылған (Кесте-1).

Кесте-1 Іле өзені алабындағы халықаралық құқыққа ие су тұтынушылар үшін бөлінетін өзен ағындысының бағдарлық көлемдері

Халықаралық құқыққа ие су тұтынушылар	Іле өзенінің су ресурстары, шк ³ / жыл		
	25%	50%	95%
Балқаш көлі	13,4	10,8	2,6
ҚХР үлесі	7,8	6,03	5,0
ҚР үлесі	7,8	6,03	5,0

Алайда Іле өзен суының азайуы ҚХР-ның көп мөлшерде пайдалануымен өндірістік орындардың суды ретсіз қолдануында болып отыр. Яғни трансшекаралық судың екі жақты келісім шарт негізі ретінде қабылдануы керек. Әр елдегі суармалы жерлерді ескеру және үнемді пайдалану, суды бөлісудің мәселелерін, табиғат ресурстарын тиімді пайдалану жолдары дұрыс шешілуі керек.

Соңғы жылдары Жайықтың ағысы азайып, мұнда күрделі экологиялық проблемалар қалыптаса бастады. Ол көрші мемлекеттер Ресей мен Қазақстанға ортақ өзен. Сондықтан Жайық өзенінің экологиялық жағдайы екі мемлекетке де ортақ. Осыған байланысты екі мемлекет арасында өзара экологиялық іс-шаралар мен ғылыми конференциялар ұйымдастырылып Жайық өзені проблемасын шешу бағытында шаралар қабылдауда.

Атап айтсақ, «Жайық өзені бассейні: экологиясы, мұрасы, Қазақстан-Ресей шекаралық ынтымақтастығы» атты тақырыпта өткізілген халықаралық ғылыми-практикалық конференция, ҚР Парламент Мәжілісінің «Экология және табиғат пайдалану мәселелері әрі экономикалық проблемалар және аймақтық даму комитеттерінің Жайық трансшекаралық өзені бассейнінің экологиялық, әлеуметтік-экономикалық және гуманитарлық проблемаларын зерттеу» жөніндегі бірлескен көшпелі мәжілісі. Бұл басқосуларға Ресей Федерациясының Орынбор, Челябин облыстары, Башқұртстан Республикасы басшылары,

⁶ Белличенко Ю. П., Шведов М.М. Рациональное использование и охрана водных ресурсов. Москва. Россельхозиздат, 1986-303с
Дукаев К.К. Практикум по оценке качества воды водных объектов. Методическое пособие. -Алматы, 2005. 58.

Ресейлік ғалымдардың үлкен тобы қатысып, ой-пікір қозғады. Осыған орай ҚР Парламенті мен Ресей Думасы мүшелерінің кеңесін құру қажеттілігін мәлімдеді. Сонымен бірге, республика Үкіметіне трансшекаралық Жайық өзені бассейнінің табиғи ресурстарын сақтау және тиімді пайдалану мәселелеріне қатысты мемлекетаралық бағдарлама әзірлеу жөнінде ұсыныс жасалды [2].

Қорыта келе айтарымыз, Қазақстандағы су көздерінің экологиялық жағдайы бүгінгі күннің басты мәселесі болғанымен дүниежүзілік су қорларының ластануы бүкіл адамзат қауымы үшін өзекті мәселе. Жалпы, әлем халқының 40% пайызы трансшекаралық өзендерді пайдаланады. БҰҰ сараптамасының мәліметі бойынша, әлемдегі 214 өзен бассейнінің 148-і – екі ел арқылы, 31 өзен – үш ел арқылы, ал 62 өзен төрт немесе одан да көп ел аймақтарымен өтеді екен. Халықаралық өзендерді пайдаланушы мемлекеттер өзара келісім бойынша бірлесіп пайдаланады.

Географиялық жағынан аймақтағы негізгі су көздері, еліміздегі судың 70% пайызын қалыптастыратын Ертіс, Сырдария, Жайық, Іле, Шу, Талас өзендері трансшекаралық өзендер. Сондықтан Қазақстан үшін су ресурстарын пайдалану өзекті мәселе. Осыған орай су мәселесі мен экологиялық проблемаларды шешу үшін суды тиімді пайдалану қажет.

Су ресурстарын тиімсіз пайдалану, Қытайға судың көптеп берілуіне байланысты Балқаш көліне де Арал тағдыры тууы мүмкін. 1970 жылы Балқашқа құятын Іле өзенінде Қапшағай бөгені мен су электр стансасының (СЭС) салынуы Іле-Балқаш су шаруашылығы кешенінде бетбұрыс кезең болды. Ақдала алқабын суландырып, күріш егу жобасы жүзеге аспай қалды. Соның нәтижесінде онда тіршілік ететін жануарлар дүниесі және ауылшаруашылығына көп зиян келді. Іле өзенінің атырауы кеуіп, оның кері әсері Балқаш көліне тиді. Қазір су ресурстарына деген қажеттілік 50 пайызға ғана орындалып отыр. Аймақтың әлеуметтік және экономикалық дамуы экологиялық мәселелермен тығыз байланысты. Халықтың ауруға шалдығу деңгейі соңғы жылдары 2-3 есе артқан. Негізгі себеп – суға байланысты аурулар. Экологиялық жағдайлараймақтың әлеуметтік- экономикалық дамуына кедергі келтіреді. Балқаш экожүйесінің бұзылуының зардаптары Іле-Балқаш экожүйесіндегі өзгерістер өте сирек кездесетін Іле тоғайын, өзен жағасындағы шұрайлы жайылымдар мен оның сағасындағы қамыс-қоғаның жойылуына себепші болды. Көлдiң жағалаулары кеуіп, тұзды шаң жиі көтерілді. Ауа райы өзгеріп, қуаңшылық пен аңызак желдер жүреді. Балқаш көлі соңғы жылдары 2 метрге жуық төмендеп отыр. Сонымен көл жағалаулары батпақтанып, сорланып, тақырлар шөлдерге айналууда. Іле-Балқаш экожүйесінің фаунасы мен флорасы зардап шегуде. Балық аулау соңғы жылдары 5 есеге төмендесе, уылдырық шашу тіпті азайды. Сонымен қатар балықтардың Іле бойындағы егіс, көкөніс алқаптарына пайдаланылған пестицидтер, гербицидтер және минералды тыңайтқыштар қалдықтарымен улануы жиі байқалуда. Іле-Балқаш алабы ит тұмсығы батпайтын тоғайлар, кішігірім көлдер, аралдар, аңдар мен құстар мекені болатын. Әсіресе 1960 жылдары жылына 1,5 млн-ға жуық бұлғын терісі дайындалатын болса, қазір бұл шаруашылық жойылған. Іле бойында және көл жағасындағы тіршілік ететін құстардың түрлері де азайып кеткен. “Қызыл кітапқа” енген акку, бірқазан, көккүтан, т.б құстар қазір өте сирек кездеседі.

Жайық өзенінің экологиялық проблемалары антропогендік іс-әрекеттің әсерінен қалыптасуда. Ақтөбедегі шайынды сулар шартты түрде тазаланып, құрамында хром тәрізді қоспаларымен бірге жер асты сулары арқылы Елек өзеніне құйылады. Ал Елек Ойыл өзенімен бірігіп Жайыққа құяды. Ол сулардың құрамында адам денсаулығына зиян 6 эквивалентті бор, хром қоспалары бар. Сонымен бірге Жайықтың бойында таязданып кеткен жерлер өте көп. Ол жерлерде су аз сондықтан тез бұзылады. Балықтардың өмір сүруіне қолайлы болмайды, су астында шірінділер жиналып қалады. Жайық өзені жағалауындағы ауылшаруашылық алқаптардың, басқа да өндірістік қалдықтардың әсерінен экологиялық проблемалар қалыптасуда. Суды шаруашылық мақсатта шектен тыс пайдалану, бөгендер мен суару жүйелерін пайдалану әсерінен Арал-Сырдария алабының өзен-көлдері ластануда. Өзен жүйесіне құйылатын ауылшаруашылығы және өндірістік кәсіпорындарының улы

қалдықтарымен ластанған сулардың мөлшері өте мол. Сырдария жүйесіне жыл сайын 12-14 км ластанған сулар құйылады. Өзен суының осындай дәрежеде ластануы Шардара бөгені, Арал теңізі және көптеген көлдер жүйесінің су сапасын өте төмендетіп отыр. Пестицидтер, ауыр металдар және басқа да улы заттар өзен су айдындарына кең тарап экологиялық жағдайына әсер етуде. Сырдария алабында мекендейтін балықтар мен өсімдіктер денесінде пестицидтер мен металдардың тұну мөлшері өте жоғары көрсеткіштерге жетуде. Соңғы жылдары айдындар экожүйесінде ДДТ метаболиттері мен мырыш, хром элементтерінің жоғарғы мөлшерде жинақталуы байқалады. Арал-Сырдария алабында соңғы 15-20 жылда улы заттардың әсерінен балықтардың көбеюі мен тіршілік жүйелеріне зиян келтірді.

1998 жылдың наурыз айында Сырдария өзеннің су-энергетикалық ресурстарын келісілген шартпен іске асыру мақсатында Орталық Азия экономикалық ынтымақтастығы ұйымының үкіметаралық негіздемелік келісіміне қол қойылды. Алайда, соңы екі жылда аталған келісімдердің ережелерін Сырдария өзенінің жоғары сағасында орналасқан мемлекеттер толығымен орындамай отыр. Мәселен, Қырғызстан қысқы мерзім аралығында энергетикалық режимге сәйкес 19,5 млрд. текше метрді құрайтын Тоқтағұл су қоймасынан суды көп мөлшерде жіберіп, осы өзеннің төменгі ағысында орналасқан Оңтүстік Қазақстан және Қызылорда облыстарының елді мекендерін су басу қаупін төндіруде. Ал Өзбекстан мемлекеті Сырдария өзенінің су ресурстарын пайдалану туралы келісім шартқа байланысты Қырғызстаннан электр қуатын қабылдап, Қырғызстанға газ беруге тиіс делінген мемлекетаралық келісім-шартты орындамай осының салдарынан Оңтүстік Қазақстан мен Қызылорда облыстарының егінді аймақтарын сумен қамтамасыз ету үшін біздің еліміз екі мемлекетке қатысты алынатын электр қуатын өтеуге мәжбүр болуда.

Қазір жер бетінде суды сырттан сатып алып, тасмалдап ішіп отырған мемлекеттер бар. Болашақта еліміз ауыз су тапшылығы негізгі проблемаға айналған мемлекеттердің біріне айналуымыз мүмкін.

2030 жылға қарай жер шары халқының жартысына жуығында (47% пайыз) су тапшылығы болуы мүмкін, себебі 2 миллиард адамды сумен қамтамасыз ететін, ең ірі 7 өзен бастау алатын Гималай мен Тибет тауларындағы мәңгілік мұздықтар еріп жер бетіндегі үлкен 70 өзен тартылады деген болжамдар айтылуда. Су тапшылығы артқан кезде, егістік жерлердің көлемі азаяды, демек, дүние жүзі бойынша астық тапшылығы туындайды, азық-түлікке деген сұрыныс артады. Жер шарының жарты миллиардқа жуық халқы қазірдің өзінде таза су іше алмайды. Олар өзен-көлдер мен жаңбыр суларымен қоректенеді. Уақыт өте келе, әлемдік нарықта судың бағасы мұнайдың бағасымен теңесетін болады. Су әлемдік саясаттың басты құралына айналады. БҰҰ-ның Даму бағдарламасының есебі бойынша, Қазақстан халқының үштен бірі таза ауызсуға қол жеткізе алмай отыр. Егер жағдай бүгінгіден өзгермесе, енді 30-40 жылдан кейін таза ауызсуға деген халықтың қажетін өтеу Қазақстанда тіпті мүмкін болмай қалады. Себебі, біздің елде таза су қоры қазірдің өзінде 3% пайызды құрайды.

Еліміздегі трансшекаралық өзендердің экологиялық проблемалары елдің экологиялық қауіпсіздігіне әсер ететін сыртқы қауіп болып табылады, оларды шешу халықаралық шарттар шеңберінде көршілес мемлекеттердің бірлескен іс-қимылдарымен қамтамасыз етіледі. 2003 жылдың басында Қазақстан «Қауіпті қалдықтарды трансшекаралық тасымалдау мен оларды аулаққа шығаруды бақылау» туралы Базель конвенциясына қосылды, бұл қауіпті қалдықтарды декларациялау жөніндегі жаңа кеден ережелерін белгілеуге және олардың шикізат пен өнім түрінде республика аумағына болдырмауға мүмкіндік береді.

Қазақстан трансшекаралық өзендерді ұтымды пайдалану және қорғау проблемасын шешуге бірыңғай құқықтық тәсілдерді қалыптастыруға мүмкіндік беретін «Трансшекаралық ағын сулар мен халықаралық өзендерді қорғау мен пайдалану» жөніндегі Хельсинки конвенциясына қосылды. Алайда, Орталық Азия елдерінің қалған елдері бұл конвенцияға қосылмағандықтан, трансшекаралық ағын сулар ағыны дұрыс та әділ пайдалануды

қамтамасыз ету, қауіпті заттардың құйылуынан ықтимал трансшекаралық әсердің алдын алу, «ластаушы төлейді» қағиданы орындау жөнінде шаралар қолданған жоқ.

Трансшекаралық сипаттағы экологиялық қатерлердің алдын алу және жою үшін:

1. 2005-2007 жылдары Қазақстан мен көрші мемлекеттердің шекаралас аудандарын экологиялық бақылау жөніндегі бірлескен зерттеулер жүргізу;
2. Орталық Азия мемлекеттерінің Хельсинки конвенциясына қосылуы жөніндегі Қазақстанның бастамасын өткізу арқылы трансшекаралық су проблемаларын шешу;
3. Бірегей табиғи кешендерді сақтау мақсатында Батыс Тянь-Шань мен Алтай-Саян өңірінде шекаралық биосфералық аумақтар құру қажет.
4. Іле өзені бойындағы өндіріс орындарында суды тиімді пайдалануды реттеу;
5. Қапшағай су қоймасынан Балқашқа жіберілетін судың үлесін тұрақтандыру;
6. Ақдала және Шарын массивтеріндегі күріш алқаптарын азайту;
7. Суармалы жерлердің көлемін шектеу;
8. Жер асты суларын пайдалануды жүзеге асыру, жануарлар мен өсімдіктерді тиімді, үнемді пайдалану керек.

Сонымен бірге ғылыми негізде Іле өзенінің су сапасының экологиялық жағдайын жақсарту күресі бойынша, нәтижелі шараларды жүргізу және су сапасын бағалау үшін аса терең зерттеулер жүргізу қажет.

Сонымен бірге БҰҰ-ның толыққанды мүшесі бола отырып, Қазақстан жаһандық серіктестіктің негізінде мемлекеттік экологиялық саясатты тиімді жүргізудің негізі ретінде халықаралық ынтымақтастықты пайдалануы тиіс.

Қазақстанның әлемдік қоғамдастыққа барған сайын жақындай түскенін ескере отырып, 1992 жылы Рио-де-Жанейрода негізі салынған және 2002 жылы Йоханнесбургте өткен дүниежүзілік САММИТ-те расталған тұрақты даму қағидаттары халықаралық қатынастардағы ынтымақтастық пен серіктестік саясатының негізі болуы тиіс. Осы саясаттың негізгі бағыттары:

халықаралық келісімдердің ережелерін практикалық жүзеге асыру;

қоршаған ортаның сапасын бағалаудың және жай-күйін бақылаудың жалпы тәсілдерін, әдістерін, өлшемдері мен рәсімдерін әзірлеу;

үйлестірілген іргелі және қолданбалы экологиялық зерттеулерді жүргізу;

экологиялық қауіпсіздік проблемасын шешуде халықаралық тәжірибені пайдалану;

қоршаған ортаны қорғау мен елдің тұрақты дамуы саласындағы нақты бағдарламалар мен жобаларды шешуге халықаралық ұйымдардың қаражатын тартуды жандандыру.

Қазақстан су ресурстарының сапасын жақсарту және қорғау шараларын жүзеге асыру бағытында мемлекет тарапынан көптеген игі істер жүргізілуде. 2002 жылы 21 қаңтарда ҚР Үкіметінің №71 Қаулысымен «Экономиканың су секторын дамытудың және ҚР су шаруашылығы саясатының 2010 жылға дейінгі тұжырымдамасы» қабылданды. Сондай-ақ халықты жеткілікті мөлшерде сапалы ауыз сумен тұрақты қамтамасыз ету үшін ҚР Үкіметінің 2002 жылғы 23 қаңтардағы №93 қаулысымен «Ауыз су» салалық бағдарламасы бекітілді. «Су кодексі» және «Су пайдаланушылардың ауылдық тұтыну кооперативтері туралы» Қазақстан Республикасының Заңы қабылданды. Осының бәрі ағынды сулармен ауыз суды қорғау, тиімді пайдалану, ластанудан сақтауды қамтамасыз етуді, суды пайдалануда жаңа технологияларды енгізуді қажет етеді.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Садыкова Д.А. Мухамединова Н.Н. ҚР экологиялық проблемалары,-А.: ҚазмемПУ.2010ж.
2. Садыкова Д.А. Мухамединова Н.Н. Әлеуметтік экология және тұрақты даму,-А.: ҚазмемПУ.2013ж.
3. Орлов В.Г. Контроль качества поверхностны вод. Учебное пособие. –Л:1988-139с.
4. Глазовский В.И. Аралский кризис.- М. : Наука, 1990.
5. Устойчивые развитие Или-Балхашского бассейна: проблемы и решение. Алматы, 2002г
6. Экология, охрана природы, экологическая безопасность. Под. Ред. Проф. Никитина А.Т. М., 2000г.
7. Бейсенова Ә.С., Самақова А.Б., Есполов Т.И., Шілдебаев Ж.Б. Экология және табиғатты пайдалану.- А.: Ғалым. 2004ж.
8. Беличенко Ю. П, Шведов М.М. Рациональное использование и охрана водных ресурсов. Москва. Россельхозиздат, 1986-303с
9. Дускаев К.К. Практикум по оценке качества воды водных объектов. Методическое пособие.- Алматы, 2005. 58.



АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ИХ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ ВАЛИФИКАЦИИ

ACMEOLOGICAL APPROACHES AND THEIR ROLES AT QUALITY RISING

Sarsekenova Ayslu BAGITOVNA

Assoc. Prof. Dr. National Center For Professional Development «ORLEU»
sarsekenova61@mail.ru

Balapanova Janil TEMIROVNA

National Center For Professional Development «ORLEU» janil70@mail.ru

Ключевые слова: саморазвитие, самоконтроль, профессиональное мастерство, компетентность, творчество, профессиональная активность, непрерывное повышение квалификации.

Педагогическая акмеология преобразовалась в акмеологию образования, задачей которой является вооружение субъектов образовательного процесса теорией и технологиями успешной реализации творческого потенциала человека в различных сферах деятельности, в том числе и в избранной профессии.

Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для современной школы.

XXI в. – это век построения нового типа цивилизации: постиндустриальной, информационной или интеллектуально-информационной (А.И. Субетто)[4].

Акмеология как условие повышения качества образования обусловлена особым интересом в педагогике и методике к проблеме качества образования.

Проблемы педагогического проектирования в контексте акмеологического подхода, формирование и развитие проектной культуры учителя, здоровье учителя как ценность и условие повышения качества образования в акмеологическом контексте, организации акмеологической школы и наиболее интересных для учителей-предметников и перспективных акме-технологий. Акмеология – это наука о качестве человека и о качестве жизни. Ключевая идея развития современной общеобразовательной школы – качество образования. «Качество школьного образования можно определить как совокупность его свойств, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств» (В.П. Панасюк)

Профессиональное становление и развитие педагога невозможно без сформированных проектировочных умений. Профессионализм педагога определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию педагогического процесса, уровнем владения проектировочными умениями. Проектировочные умения необходимы учителю-акмеологу для выстраивания своего профессионального роста, определения тех профессиональных вершин.

Акмеология образования создает продуктивные модели образовательных систем, реализующие акмеологическую концепцию образования, акмеологический подход к образованию как проектно-ориентированной созидательной деятельности и сфере самоорганизации социокультурного бытия человека[2]. У педагога есть возможность организовать свою профессиональную деятельность на высоком уровне при условии постоянного самоанализа, повышение квалификации и психологического благополучия.

Акмеология – это, по существу, наука о качестве человека и о качестве жизни. Акмеологическая модель педагога может стать ориентиром в обеспечении качества непрерывного педагогического образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

Акмеология: учебник / Под ред. А.А. Деркача. М.: Издательство РАГС. 2006

Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования // Завуч. 2004. №3, 6, 7, 8

Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего. С-Пб.: КАРО. 2003

Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития. СПб.: Кострома, 2002. 123 с.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ “KONUŞMA” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

METAPHORICAL PERCEPTION OF TEACHER CANDIDATES ON "SPEAKING" NOTION

Erdost ÖZKAN

Arş. Gör., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü, erdostozkan@gmail.com

Özet

Dilin insanlığa katkısı sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri edim sırasına konulduğunda konuşma sözlü iletişim becerisinin etkililiği rahatlıkla görülebilir. Araştırmalar günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek; %30'unu konuşarak; %16'sını okuyarak; %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000: 130). “Konuşma olmadan dinlemenin olmayacağı göz önünde bulundurulursa insan için konuşmanın ne kadar önemli olduğu çarpıcı olarak ortaya çıkar” (Kurudayıoğlu, 2003: 290). “Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır” (Sever, 2011: 22). Konuşma anlatma becerisi, bireyin diline ve dolaylı olarak da hayatına etki eden; bireyin toplumsal sürecindeki rolü gereği yanı başından ayrılmayan bir dil becerisidir. Sadece iletişim olarak adlandırılmaması gereken bu sürecin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi için bireyin konuşma eyleminin şahsına, ifade etme gücü, dil becerilerine egemen olabilmeye, beden dilini etkili kullanma vb. artıların kazanımına inanması ve bunlara uygun edimlerde bulunması gerekir (Kinay ve Özkan, 2014: 1749).

Anahtar Sözcükler: dil, konuşma, metafor, algı.

Abstract

The efficiency of oral communication skills can be easily seen when listening, speaking, reading and writing skills are put in an performance order in contribution of language to mankind. Researches have revealed that 50 % to 80 % of today is spent by communication; 45 % of our communication time is spent by listening; 30 % by speaking; 16 % by reading and 9 % by writing. (Nalıncı, 2000: 130). "When you take into consideration that listening could not happen without speaking, the importance of speaking is spectacularly revealed (Kurudayıoğlu, 2003: 290). "Speaking is a reflection of cognitive development, personality formation, and social relations (Sever, 2011: 22). Oral communication skill is a language skill that stands just besides the individual due to his/her role during the social process that affects individual's language and indirectly his/her life. In order for this process that should not be solely regarded as communication to apply, the individual should believe to gain expression skills, prevalence of language skills, use body skills effectively etc. and act in accordance with these performances (Kinay ve Özkan, 2014: 1749). The aim of this research is to define "speaking" perception of two hundred thirty-seven (237) teacher candidates who will be working in a language and language-related fields (Turkish-English-German-French-Turkish Language and Literature- School) through cognitive decriptions as miniature poems.

Keywords: language, speaking, metaphor, perception.

1. GİRİŞ

“Metafor, minyatür şiirdir.”

M. Beardsley

İnsanlığın hala yazılmakta olan tarihinde dil, en iyi mürekkep olmuştur. Süreç içerisinde dilin artılarıyla tanışan ve bunları hayata uygulamaktan kendini alıkoymayan birey dil ve dile yönelik kazanımların en büyük yürütücüsü rolüne bürünebilme başarısı da göstermiş ve de göstermektedir. Bu süreç içerisinde başvuru anlatma yollarından biri de “konuşma” eylemidir. Düşüncenin aktarımında birey iç sözlüğünün söze bir yansıması olarak da görebileceğimiz konuşma eylemi, oldukça karmaşık ve üst düzey zihinsel beceri gerektiren bir anlatım ögesidir.

Dil, sadece bir “göstergeler imparatorluğu” değil, aynı zamanda bir “metaforlar imparatorluğu” dur da. Metafor, sözcüklere özgü bir nitelik olup linguistik bir fenomendir. Grekçe *metaphoradan* gelen *meta*: öte ve *phrein*: taşımak ifadelerinden doğan ve dünyanın gizleyici takdimi olan ‘*metafor*’, dilin aslı varlığıdır (Lakoff & Johnson, 2015: 9). Anlam olarak ise ‘bir yerden başka bir yere götürmek’ anlamına gelmektedir. Metaforlar, insanların herhangi bir konudaki düşüncelerini ifade edebilmeleri için konuya farklı açılardan yaklaşabilmelerine imkân tanıyan bilişsel kavramlardır.

Metaforun diğer bazı tanımları:

*Türkçede eğretileme, mecaz, benzetme gibi karşılıklar bulan metafor, (Aydın, 2004), bilişsel yollu bir uğraşmayı ifade eder (Lakoff & Johnson, 2015).

*Metaforlar, insanların olayları, nesnelere ve özellikle soyut kavramları farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalıştıkları araçlar olarak görülmektedir (Cerit, 2008:694).

*Metafor, herhangi bir tecrübeyi başka bir tecrübe açısından kavramsallaştırmayı amaçlayan bilişsel bir harekettir (Morgan, 1998; Kalnicka, 2006).

*Metaforun esası bir şeyi başka bir şeyin bilgi alanıyla anlama çabasıdır (Lakoff & Johnson, 2015).

*Köken kavramsal alandan getirilenlerle hedef kavram alanını açıklama uğraşısıdır (Dobric, 2010). Köken kavram alanından getirilenler hedef alanla eşleştikçe hedef alanla ilgili bilgiler artar ve genişler (Sajaniemi ve Stütze, 2007) şeklindedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının «konuşma» edimine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile çözümlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının konuşma kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

		N	%
Cinsiyet	Kadın	165	68,5
	Erkek	76	31,5
Branş	Almanca	39	16,2
	Türk Dili ve Edebiyatı	34	14,1
	Fransızca	10	4,1
	İngilizce	56	23,2
	Sınıf	32	13,3
	Türkçe	70	29,0
Sınıf	3. Sınıf	111	46,1
	4. Sınıf	130	53,9
Toplam		241	100,0

2.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak katılımcıların düşüncelerini ve gerekçelerini alımlama adına boşluk doldurma esaslı “Konuşma.....gibidir/benzer. Çünkü.....” şeklinde bir form kullanılmıştır.

2.2. Veri Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama teknikleri kullanılmıştır. Veriler, “SPSS 20.0” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizi yapılırken Saban’ın (2008) kullandığı aşağıda verilen analiz aşamaları ve sırası takip edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması. Aşağıda yer alan bölüm de ise öğretmen adaylarının “konuşma” edimine yönelik verdiği yanıt metaforlar bulunmaktadır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Konuşma..... gibidir/benzer formuna verilen yanıtlar:

acı tatlı	1	bağ	1	cesaret	4	fidan	1	ilaç	1
acıkmak	1	balon	1	çağdaşlaşma	1	film	1	internet	1
ağaç	4	bebek	3	çekmece	1	gemi	1	insan	17
aksiyon	1	bellek	1	çınar	1	göz	1	Kadeş Ant.	1
altın	1	ben	1	çiçek	2	güneş	1	kalp	4
ana	1	beyaz örtü	1	çocuk	2	güvercin	2	kan	2
anahtar	1	beyin	1	değişmece	1	harita	1	katmer	1
anlama	1	bıçak	2	demir	1	hava	1	kedi	1
anlaşma	1	bilgi	1	deniz	6	hayal	2	kilit	1
anne	3	bilgisayar	1	derya	2	hayat	5	kitap	1
anne sütü	1	bitki	3	doğum	1	hazine	1	kişilik	3
araç	2	bukalemun	2	dünya	10	homo sapiens	1	kolye	1
aşk	2	bulmaca	2	düşünce	2	ışık	1	köprü	2
ayna	7	cenin	1	Facebook	1	iktidar	1	kuş	1

Tablo 1’de yer alan yanıtlar irdelendiğinde öğretmen adaylarının “konuşma” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar içerisinde en fazla 17 kez “insan” metaforu görülmektedir. Daha sonra ise 10 kez “dünya” metaforu kullanılmıştır.

Tablo 1 devamı. Konuşma.....gibidir/benzer formuna verilen yanıtlar:

kültür	4	nankör kedi	1	plasenta	1	tatma duyusu	1	yılan	4
lamba	1	Nazım Hikmet	1	renk	1	temel	1	yiyecek	1
lastik	3	nefes	3	saç	2	toprak	1	yol	5
lastik tamircisi	1	nehir	4	sanat	1	uçak	1	zehir	1
Mars	1	nota	1	sen	1	uzay	1	zenginlik	1
mâşuk	1	okyanus	3	sevgi	1	varlık	4	zincir	1
materyal	1	organ	1	sevgili	1	varoluş	2		241

matruşka	2	organizma	1	sigorta	1	vasıta	1	ÇALIŞMA GRUBU SAYISI	
mekanizma	1	ölçek	1	silah	1	vatan	1		
mevsim	1	özgürlük	1	su	8	yap-boz	1	KULLANILAN FARKLI VE GEÇERLİ METAFOR SAYISI	132
meyve	1	özlem	1	şiir	2	yâr	1		
muhabbet kuşu	1	para	1	Şiir	1	yaşam	7		
mum	1	para birimi	1	tabaka	1	yaşamak	1		
müzik	1	pil	1	taşıt	1	yenilik	1		

Tablo 1'in devamında ise en fazla kullanılan metafor "su" (8) iken, bu kavramı kullanım sayısı ile "yaşam" (7) takip etmektedir.

Tablo 2. "İnsanın var olma sebebi olarak konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtları

ANA	DOĞUM	KALP	SU
ANNE	DÜNYA	NAZIM HİKMET	TOPRAK
ANNE SÜTÜ	HAYAT	NEFES	YAŞAM
CENİN	HOMO SAPIENS	PLASENTA	YİYECEK

Çalışmanın veri analizi kısmındaki ulam (kategori) geliştirme bölümünde oluşturulan "İnsanın var olma sebebi olarak konuşma" ulamını oluşturan ve belirlenen yanıtlar Tablo 2'deki gibidir. Bu tabloda yer alan kavramların gerekçelerine bakacak olursak;

Plasenta: Çünkü zihin konuşma ile beslenir ve büyür.

Cenin: Çünkü yazı ile değil konuşma ile başlar her şey.

Anne sütü: Çünkü beslenme kaynağımızı oluşturur.

Toprak:konuşarak dünyaya gelir konuşamayarak dünyadan gideriz.

Kalp:konuştuğumuz sürece varız. Yanıtları alınmıştır.

Tablo 3. "İletişim alanı olarak konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtları

ANLAŞMA	KİŞİLİK
DÜNYA	KÖPRÜ
FACEBOOK	MUHABBET KUŞU
İNTERNET	UÇAK
KADEŞ ANTLAŞMASI	VASITA

Tablo 3'te yer alan ve "İletişim alanı olarak konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtlarının gerekçelerine bakılacak olunursa;

Köprü: Çünkü konuşma, iletişim dünyamdaki parasız geçiştir.

Facebook: Çünkü kullanmadan duramam.

Kadeş Antlaşması: Çünkü söz ağızdan bir kere çıkar.

Uçak: Çünkü konuşma, anlatmak istediğim şeylerde bana zaman kazandırır. Yanıtları alınmıştır.

Tablo 4. "Birleştirici ve değer kazandırıcı bir süreç olarak konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtları

ANAHTAR	SAÇ
BAĞ	SEVGİLİ
DÜŞÜNCE	PAYLAŞIM
KOLYE	YOL
KÜLTÜR	ZİNCİR

Tablo 4'te yer alan ve "Birleştirici ve değer kazandırıcı bir süreç olarak konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtlarının gerekçelerine bakılacak olunursa;

Anahtar: Çünkü kalpten kalbe kapıları açar.

Sevgili: Çünkü onunla önemli, onsuz önemsizim.

Kolye: Çünkü konuşabilme, en değerli hediyedir.

Saç: Çünkü uzadıkça güzelleşir ve değerlenir. Yanıtları alınmıştır.

Tablo 5. "Özgürlük ve zenginlik alanı olarak konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtları

ALTIN	DERYA	KUŞ	ŞİİR
DEMİR	GÜVERCİN	PARA	VARLIK

Tablo 5'te yer alan ve "Özgürlük ve zenginlik alanı olarak konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtlarının gerekçelerine bakarsak;

Güvercin: Çünkü konuşabildikçe varım.

Şiir: Çünkü konuşma, yürek ister, aşk ister, hürriyet ister.

Altın: Çünkü o tepside yemeğimi yiyor, para kazanıyorum.

Para: Çünkü konuşarak harcadıkça kendimi buluyorum. Yanıtları alınmıştır.

Tablo 6. "Kullanımının yarattığı sonuçlar açısından konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtları

ACI TATLI	BIÇAK	LASTİK	TATMA DUYUSU
ARAÇ	ÇİÇEK	MEYVE	YAP-BOZ
BALON	GÜNEŞ	PARA BİRİMİ	YILAN
BEBEK	İNSAN	SİLAH	ZEHİR

Tablo 6'da yer alan ve "Kullanımının yarattığı sonuçlar açısından konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtlarının düşünsel gerekçelerine bakılacak olunursa;

Balon: Çünkü nerede nefes vermeyi durdurman gerekir.

Bıçak: Çünkü iki tarafı da keskin bir süreçtir.

Lastik: Çünkü konuşma her tarafa çekilebilir.

Silah: Çünkü bazen namlu seni de gösterebilir. Yanıtları alınmıştır.

Tablo 7. "Kendi içerisinde farklılık barındırması açısından konuşma" ulamını oluşturan metafor yanıtları

BUKALEMUN	HAYAT
------------------	--------------

DÜNYA	MATRUŞKA
HARİTA	

Tablo 7’de yer alan ve ”Kendi içerisinde farklılık barındırması açısından konuşma” ulamını oluşturan metafor yanıtlarının gerekçelerine bakıldığında da;

Bukalemun: Çünkü içerisinde her rengi bulabilirsin.

Dünya: Çünkü konuşma evrensel bir nitelik taşıır.

Harita: Çünkü farklı yerler, farklı insanlar tanırırsın.

Matruşka: Çünkü içinde gizil güzellikler barındırır. Metaforik yanıtları alınmıştır.

4. SONUÇLAR

Araştırmanın bulgularına göre, çeşitli branşlardaki iki yüz kırk bir (241) öğretmen adayına uygulanan konuşma kavramına yönelik metafor çalışmasında yüz otuz iki (132) tane geçerli metafora erişilmiş ve bunlar ulam (kategori) geliştirme aşaması sonunda altı (6) başlık altında irdelenmiştir. Konuşmaya yönelik oluşturulan bu başlıklar içerisinde gerekçelerine de yer verilen söz konusu metaforlarda olumsuz hiçbir ögeye rastlanılmamıştır.

KAYNAKÇA

CEBECİ, O. Metafor ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri, İthaki Yayınları, İstanbul, 2013.

CERİT, Y. “Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 2008, 693-712.

CLARKEN, R. “Five Metaphors for Educators”. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, US, 1997.

DOBRIĆ, N. Theory of names and cognitive linguistics - the case of the metaphor, Philosophy and Society, 1, 135-147, 2010.

KINAY, İ. ve ÖZKAN, E. “Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/5 Spring 2014, p. 1747-1760, Ankara-Türkiye, 2014.

KURUDAYIOĞLU, M. “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”, TÜBAR, XIII, 2003.

LAKOFF, G. ve JOHNSON, M. Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil, İthaki Yayınları, İstanbul, 2015

MORGAN, G. Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (Images of Organization), MESS Yayınları, İstanbul, 1998.

NALINCI, A. N. Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma, Ümit Yayıncılık, Ankara, 2000.

ÖZKAN, E. ve KINAY, İ. “Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği)”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/3, s. 1290-1301, Türkiye, 2015.

SAJANIEMI, J. ve T. Stützle. Light weight techniques for structural evaluation of animated metaphors, Interacting with Computers, 19, 457-471.

SEVİM, O, VEYİS, F. ve KINAY, N. “Öğretmen Adaylarının Türkçeye İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi Örneği”, Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 2012, s. 38-47.



АЛМАТЫ ОБЛЫСЫ, ҚАРАСАЙ АУДАНЫНЫҢ МЕДИЦИНАЛЫҚ-ГЕОГРАФИЯЛЫҚ ЖАҒДАЙЫНЫҢ АУМАҚТЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

ALMATY-KARASAY REGION'S GEOGRAPHICAL LOCATION AND SOIL PROPERTIES

Kaliyev BEDEL

Калиев Бедел Шамилович Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University

bedel_kaliyev@mail.kz

ТҮЙІНДЕМЕ

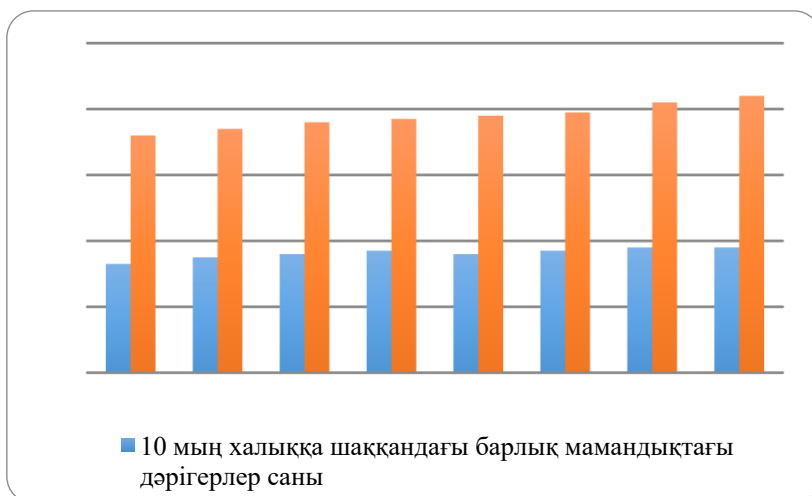
«Халықтың өмір сүруі үшін қолайлы орта қалыптастыру» еліміздегі мемлекеттік саясаттың өзекті мәселелерінің бірі. Қазақстан егемендік жағдайында экологиялық, экономикалық және әлеуметтік мәселелерді өзара байланыста шешу арқылы тұрақты дамуға өтуде [1].

Қазақстандағы денсаулық сақтау жүйесі нарықтық экономикаға өту кезінде түбегейлі өзгеріске ұшырады. Осы жылдар ішінде денсаулық сақтауды қаржыландырудың төмендеуіне байланысты халықтың денсаулық көрсеткіші мен денсаулық сақтау ұйымдары қызметінің көрсеткіштері бірден нашарлады. Мұндай жағдайда халықтың денсаулығын сақтау және жақсарту үшін ең алдымен, денсаулықты сақтау мекемелеріндегі материалдық-техникалық базаны жетілдіру, олардың жергілікті ерекшеліктерін ескеру және оларды білікті мамандармен қамтамасыз ету үлкен маңызға ие.

1991 жылдан 2000 жылға дейін денсаулық сақтау жүйесінің барлық көрсеткіштері бойынша күрт төмендеу байқалды. 1999 жылы аурухана және ауруханалық төсек орын саны 1991 жылмен салыстырғанда 2 есе қысқарды, дәрігерлер мен орташа медициналық қызметкерлер саны, тиісінше, 22,3% және 44,5%-ға қысқарды [2].

Қазіргі уақытта денсаулық сақтаудың жалпы жағдайы жақсарды, халыққа медициналық қызмет көрсетудің қазіргі заманға лайықты негізі салынуда, медициналық кадрлар саны өсуде (1-сурет).

2010 жылы Республиканың денсаулық сақтау жүйесі 119,6 мың төсек орындық 1055 ауруханамен толықты, дәрігерлер мен орташа медициналық қызметкерлер саны, тиісінше, 59,4 және 130,0 мың адам құрады (1-кесте).

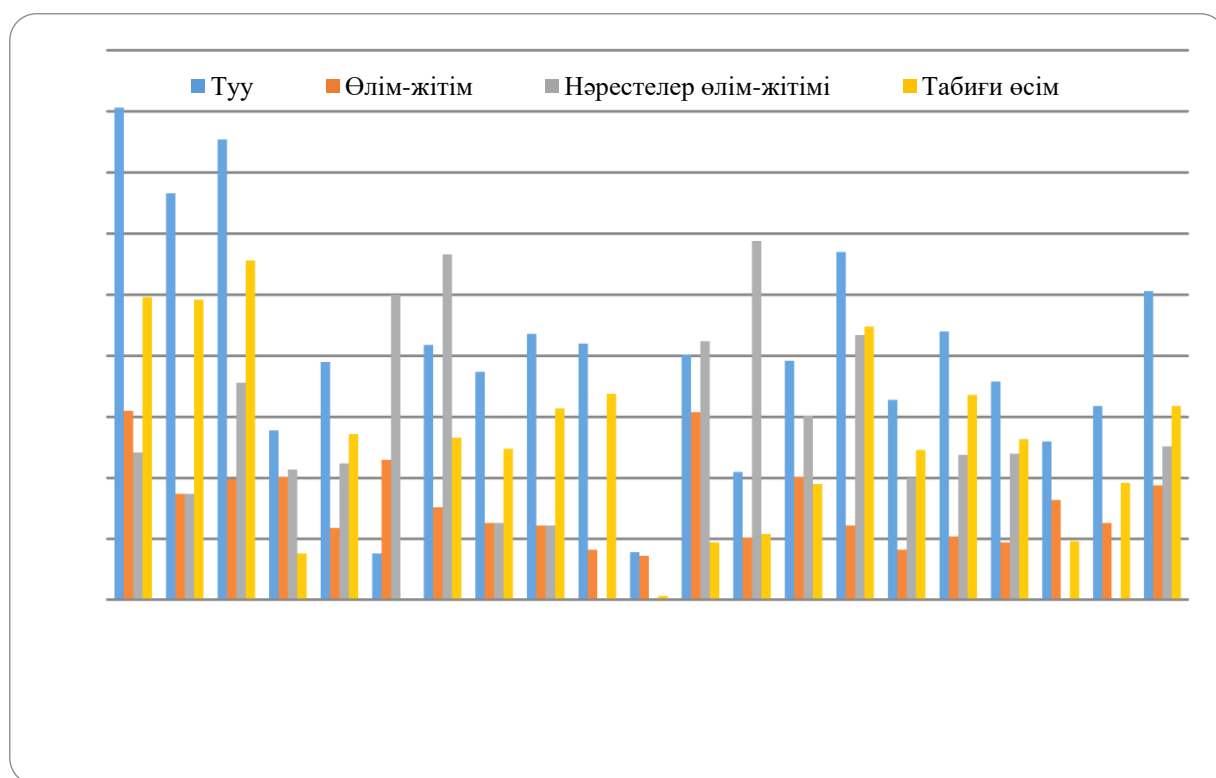


1-сурет. ҚР дәрігерлер және орта медициналық қызметкерлермен қамсыздандырылуы, 10 адамға шаққанда, 2010 ж [2]

1-кесте

ҚР денсаулық сақтаудың негізгі көрсеткіштері, 2010 ж [2]

	Барлық мамандықтағы дәрігерлер		Орта медициналық қызметкерлер саны		Ауруханалар саны	Ауруханалар төсегінің саны	
	Мың адам	Халықтың 10 мың адамына шаққанда	Мың адам	Халықтың 10 мың адамына шаққанда		Мың адам	Халықтың 10 мың адамына шаққанда
2006	54,6	36,5	115	76,9	1029	114,8	76,8
2007	54,8	36,3	117	77,6	1042	116,6	77,4
2008	55,5	36,5	119,6	78,6	1063	117,6	77,3
2009	57,3	37,6	125,2	81,8	1086	119	77,3
2010	59,4	38,4	130	84	1055	119,6	76,8



2-сурет. Қарасай ауданы ауылдық аумақтарындағы медициналық-демографиялық процестердің динамикасы, 2009 жыл (1000 адамға шаққанда) [3]

2-сурет бойынша, аудандағы нәрестелер өлім-жітімінің орташа көрсеткіші 12,6 промиле (2009 жыл) болған болса, бұл бойынша ауылдық аумақтардағы ең жоғары көрсеткіштер Қарағайлы (29,4), Абай (28,3), Алатау (25), Райымбек (21,7) және Мерей (21,2) елді мекендерінің үлесіне тиіп отыр, ал ең төмен көрсеткіштерді Көксай (6,1) мен Алмалыбақ (6,3) ауылдары көрсетіп отыр. Орташа аудандық туу көрсеткіші 25,3-ке (мың адамға шаққанда) тең болса, бұл категория бойынша ең жоғары көрсеткіштер Қаскелең қаласы (40,3), Шамалған станциясы (37,7), Үшқоңыр ауылы (33,3) және Райымбек (28,5) ауылдары үлесіне тиесілі, ал ең аз туу көрсеткіші Алатау (3,8) мен Қарғалы (3,9) ауылдарының үлесінде. Табиғи өсім

талданған жылы 15,9 промиле көрсеткішіне тең болса, бұл көрсеткіші жоғары елді мекендер: Шамалған станциясы (27,8), Қаскелең қаласы (24,8), Үшқоңыр ауылы (24,6) және Райымбек ауылы (22,4). Ең төмен табиғи өсім Қарғалы (0,3), Каменка (3,8), Мерей (4,7) және Іргелі (4,8) ауылдарында тіркелді.

Соңғы 10 жылда денсаулықты сақтау мекемелерінің материалдық-техникалық базасын жаңарту бойынша және білікті медициналық қызметкерлермен қамтамасыз ету бағытында біршама шаралар жүргізілсе де, Республикамыздың, соның ішінде Қарасай ауданы халқының денсаулығын сақтауда бірқанша ауру-сырқаулардың сандық көрсеткіштерінің сапалық көрсеткіштерге ауысу қарқыны баяу болып отыр.

Егер 2013 жылғы алғаш рет сырқаттану көрсеткіштерін ауданның ауылдық аймақтары шеңберінде қарастыратын болсақ Қарағайлы ауылында (1809, 10 мың адамға шаққанда), Шамалған станциясында (1616,9), Үшқоңыр ауылында (1576,2) және Жаңатұрмыс ауылдарында (1386) ең жоғары көрсеткіштерге ие (2-кесте).

2-кесте

Қарасай ауданы ауылдық аумақтарындағы ауру-сырқау көрсеткіші, 2013 жыл (жалпы және алғаш рет сырқаттанушылық 10 мың адамға шаққанда) [3]

Елді мекен	Жалпы сырқаттанушылық	Алғаш рет сырқаттанушылық	Туберкулез	Жаңадан пайда болған қатерлі аурулар	Бруцеллез	Вирусты гепатит	Өткір ішек инфекциясы
Қаскелең	1536,1	808,1	28	81	11	60	91
Үшқоңыр	2398,8	1480,0	11	20	7	12	15
Ст.Шамалған	2694,4	1616,9	40	34	1	4	6
Каменка	2669,0	-	15	14	-	2	3
Елтай	2050,7	1114,2	11	14	-	1	4
Алатау	1766,9	974,8	3	29	-	-	3
Абай	1199,2	322,5	5	13	1	2	2
Алмалыбақ	1711,4	1552,0	8	18	-	2	5
Көксай	2050,7	1114,2	11	14	-	2	2
Жандосов	1783,3	1378,1	-	6	-	1	2
Қарғалы	2535,9	1271,9	1	3	-	1	1
Мерей	1224,4	477,9	5	6	-	2	3
Қарағайлы	2495,7	1809,0	4	6	-	1	3
Ақжар	1644,6	1060,2	8	17	-	-	2
Райымбек	1318,1	472,1	8	13	-	2	3
Бекболат	1638,4	1250,8	3	4	-	1	-
Жамбыл	1860,1	1378,1	6	6	-	-	3
Алғабас	1365,0	572,7	9	19	-	4	3
Іргелі	1919,1	1313,8	4	20	-	1	4
Қырғауылды	1300,3	975,6	6	4	-	1	3
Аудан	1817,6	1171,2	199	375	3	50	69

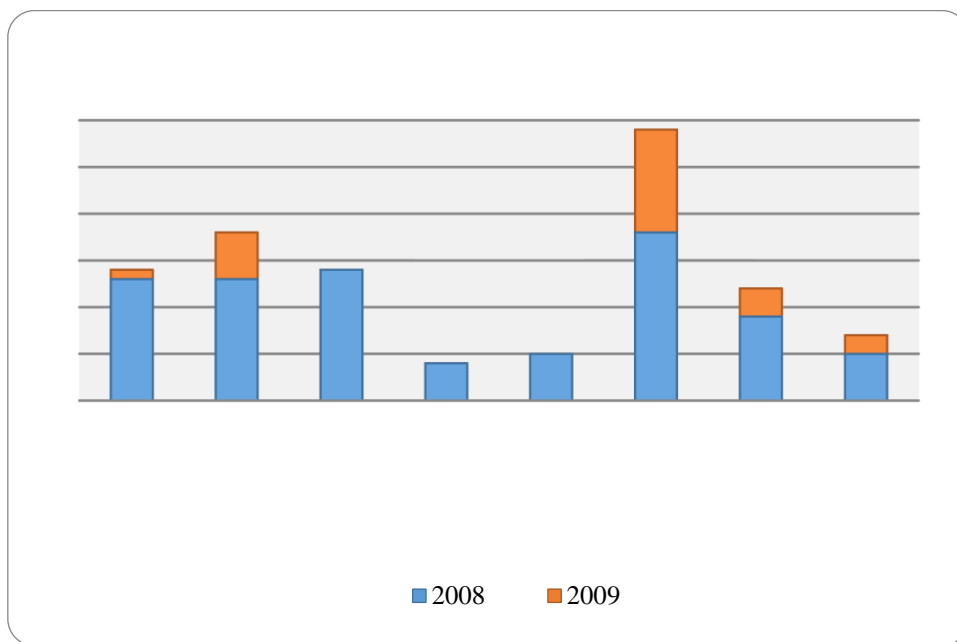
Ауданның науқастану құрылымында тыныс алу органдары, асқорыту органдары, несеп-жыныс жүйесі аурулары, жарақаттанулар мен уланулардың үлес салмағы басым.

Барлық науқастанушылықтың ішінде өкпе туберкулезі аурушаңдығының үлесі 84%, 100 мың халыққа шаққандағы көрсеткіші 54,8-ден 43,5-ке дейін, оның ішінде 14 жасқа дейінгі балалар

арасында 2 жағдайға (7-ден 9-ға) жоғарылады. Алғаш рет науқастар арасында «МТ+» жағдайлары 2009 жылы 2008 жылмен салыстырғанда 3 жағдайға (2008 ж – 76, 2009 ж – 79) өсті.

14 жасқа дейінгі балалардың арасында тіркелген туберкулездің 62,5% өкпе туберкулезінің аурушандығы (9 жағдайдың 7-і Шамалған, Жамбыл, Алғабас, Іргелі, Каменка, Қаскелең, Ақсеңгір ауылдарында тіркелді.

Жалпы сырқаттанушылық көрсеткіштерінің төмендеу үрдісіне қарамастан, аудандағы эпидемиологиялық ахуал тұрақсыз, кейбір ауылдық аумақтарда ауру санының өсімі байқалады (3-сурет).



3-сурет. Қарасай ауданы ауылдық аумақтарындағы өкпе туберкулезінің көрсеткіші, [3]

3-сурет бойынша, 2009 жылы 2008 жылмен салыстырғанда Қаскелең қаласында 11 жағдайға, Іргеліде 5 жағдайға, Ұмтылда 3, Көксайда 2 жағдайға (10-нан 12-ге) өсіп отыр, тек Бекболат ауылында ғана ұнамды динамика (-1) бақыланады.

Ауданда тұрғындарға амбулаториялық-поликлиникалық қызмет көрсету мақсатында 4 аурухана (Қарасай аудандың орталық ауруханасы, Үшқоңыр, Шамалған станциясы, Таусамалы), 21 дәрігерлік амбулатория (Жамбыл, Еңбекші, Қарағайлы, Шалқар, Бекболат, Жанатұрмыс, Айтей, Абай, Алмалыбақ, Райымбек, Іргелі, Ұлан, Мерей, Алғабас, Елтай, Алатау, Көксай, Ақжар, Қарғалы, Қырғауылды, Жандосов), 12 фельдшерлік-акушерлік пункт (Рахат, Кемертоған, Теректі, Энергетик, Батан, Қайнар, Қарғалы, Долан, Көлащы, Тұрар, Қошмамбет, Наурыз), 8 медициналық пункт (Құрамыс, Исаев, Мәдениет, №71 разъезд, Жармуханбет, Ақсеңгір, Байбосын, Көк-өзек) қызмет көрсетеді (3-кесте).

3-кесте

Қарасай ауданындағы стационарлық қызмет көрсететін медициналық мекемелер, 2013 жыл

[3]

Медициналық мекеме атауы	Төсек орнының саны	Келіп түскен науқастар	Ауруханадан шығарылғаны	Қайтыс болғаны	Дәрігерлер саны	Орта медициналық қызметкерлер саны

Қарасай аудандық орталық аурухана	225	14490	14387	119	217	269
Үшқоңыр ауылдық ауруханасы	50	2210	2221	0	33	65
Ст.Шамалған ауылдық аурухана	15	581	589	0	20	36
Таусамалы ауылдық ауруханасы	25	696	705	0	15	32

3-кестеде келтірілген ауруханалардың бірі көпбейінді Үшқоңыр ауруханасында күндізгі стационар қызмет көрсетеді. 2011 жылы бұл медициналық мекемеде 894 емделуші емдом қабылдады, олардың 521-і әйелдер, балалар мен жасөспірімдер – 85, соғыс ардагерлері – 8, пенсионерлер – 43.

Күндізгі стационарда емделген пациенттердің нозологиялық құрылымы 4-кестеде берілген.

4-кестеден көріп отырғанымыздай, аудандағы ауру-сырқаулықтың нозологиялық құрылымы жалпы алғанда республикалық көрсеткіштерге сәйкес келеді.

Соңғы жылдары ауыз судың химиялық және бактериологиялық көрсеткіштері бойынша РШК-ға сәйкес келмеуі және ауаның әртүрлі шаң-тозаңдармен ластануы адамдар арасында әртүрлі инфекциялық аурулардың, сондай-ақ туберкулез ауруларының көбеюіне алып келді. Бұл көрсеткіштерді қосымшадағы карта-сызбалардан көруге болады.

Тұрғындар өмір сүретін аумақтың экологиялық жағдайына байланысты туындайтын жалпы ауру-сырқаулықтың қалыптасу, даму және өзгеру деңгейін бақылап отыру медициналық-экологиялық зерттеулердің негізгі міндеті саналады [4].

4-кесте

2011 жылы күндізгі стационарда емделушілердің нозологиялық құрылымы [3]

№	Нозологиялық формасы	Емделушілердің саны
1	Жаңадан пайда болған	0
2	Қан мен қан құйылыс органдарының аурулары	18
3	Эндокринді аурулар, тамақтану мен зат алмасудың бұзылуы	78
4	Қанайналым жүйесінің аурулары	337
5	Тыныс алу органдарының аурулары	274
6	Асқорыту органдарының аурулары	119
7	Тері және тері астындағы қалқанша бездің аурулары	4
8	Тері-бұлшықет жүйесі мен дәнекер ұлпа аурулары	19
9	Несеп-жыныс аурулары	82
10	Жүктілік, босану және босанғаннан кейінгі кезең	1

Анау немесе мынау өңірде тіршілік етуші халықтың жалпы ауру-сырқаулық құрылымы мен динамикасы туу, өлім-жітім, өмір ұзақтығы, халықтың саны сияқты көрсеткіштерге тәуелді екендігі белгілі. Сондықтан ауру-сырқаулық көрсеткіштерінің өзгерістеріне мониторинг жүргізу маңызды [5].

Мониторинг әртүрлі деңгейдегі экожүйелерді басқару мен реттеудің жетекші функцияларының бірі саналады. Халық денсаулығының маңызды көрсеткіштеріндегі динамикалық үрдістерді бақылап отыру стратегияларды, өңірлік мақсатты бағдарламаларды және салаішілік жоспарларды әзірлеуде ақпараттық тірек қызметін атқарады.

Жалпы ауру-сырқаулық бірқатар факторларға (әлеуметтік, экономикалық, экологиялық, климаттық, демографиялық, ж.т.б.) тәуелді. Олардың толық ескерілуі қадеге жарамды болжамдық үлгілерді құруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

«Қазақстан халқының денсаулығы», Қазақстан Республикасының статистика агенттігі, Астана, -2007 ж.

Веб-сайт: <http://www.stat.kz>

Веб-сайт: <http://www.almatyobl.stat.kz>.

Буштуева К.А., Случанко И.С. Методы и критерии оценки состояния здоровья населения в связи с загрязнением окружающей среды. М.: Медицина, 1979. 2. Ивахненко

А.Г. Долгосрочное прогнозирование и управление сложными системами. Киев: Техника, 1975.

Шандала М.Г., Звиняковский Я.И. Окружающая среда и здоровье населения. Киев: Здоровье, 1988.



COĞRAFI KOŞULLARIN HALK KÜLTÜRÜNE ETKİSİ BAĞLAMINDA ÇANAKKALE'DE ORTAYA ÇIKAN DENİZLE İLGİLİ ANLATILAR*

LEGENDS EMERGING MARITIME IN THE CONTEXT OF THE IMPACT ON THE FOLK CULTURE
OF THE GEOGRAPHICAL ONDITIONS IN ÇANAKKALE

Beyza KURT

Okutman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
byzkurt@comu.edu.tr

Özet

Coğrafi koşullar insan ve toplum hayatını doğrudan etkilediği için kültürün oluşmasında ve şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Bu sebeple bir sahil kenti olan Çanakkale'nin kültürünü oluşturan en önemli unsurlardan biri de denizdir. Saha araştırması yöntemi ile yapılan bu çalışmada, Çanakkale ve çevresinde ortaya çıkan denizle ilgili anlatıların derlenmesi amaçlanmıştır. Bölgede yapılan saha çalışması ile; Gelibolu'da "Kızıldeli Sultan" anlatısı, Bozcaada'da "Aburga Ahmet Dede" anlatısı, Kilitbahir ve Eceabat dolaylarında "Cahidi Sultan" anlatısı, Babakale'de "Sultan Baba" anlatısı gibi anlatılar derlenmiştir. Bunların yanı sıra Çanakkale bölgesindeki denizcilerle ve Lapseki'deki kara uzantısı ile ilgili çeşitli anlatılar da tespit edilmiştir. Böylece, bu çalışma ile coğrafi şartların halk kültürü üzerindeki etkisi incelenerek bir sahil kenti olan Çanakkale'nin folklor ürünlerinin önemli bir kısmı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çanakkale, deniz, folklor

Abstract

As geographical conditions affects directly the life of people and communities, it plays amajor role in formation and the shaping of the culture. Because of tis reason, one of the most important elements that makes up the culture of a coastal city Çanakkale is the sea. In this study conducted with field research method, it is aimed to compile of maritime legends emerging in Çanakkale and around. With the fieldwork in the region; legends are compiled as: In Gelibolu "Kızıldeli Sultan" legend, in Bozcaada "Aburga Ahmet Dede" legend, in Kilitbahir and around Eceabat "Cahidi Sultan" legend, in Babakale "Sultan Baba" legend. In addition to these, various legends are also identifield about sailor in Çanakkale region and the land extension in Lapseki. Thus, by examining the impact of geographical conditions on folk culture, on important part of the folklore products of the coastal city Çanakkale have been revealedby this study.

Keywords: Çanakkale, sea, folklore

1. GİRİŞ

Kültür, insan topluluklarının sadece gelenek ve göreneklerini değil yaşamın her alanındaki alışkanlıklarını, tercihlerini ifade eden geniş bir kavramdır. Bu çok yönlülük kültürün birden çok tanımının yapılmış olmasının en önemli nedenidir. Kültür; edebiyat, folklor, coğrafya, tarih, sosyoloji, hukuk, antropoloji, psikoloji gibi bilim dallarını doğrudan etkilemekte ve bu bilimlerin inceleme alanı içinde yer almaktadır. Bu bilimlerin her biri de kültürü kendilerine bakan yönleriyle ele almaktadır. Bu nedenle pek çok bilim adamı kültürü farklı şekilde tanımlamıştır.

*"Çanakkale Deniz Folkloru" adlı bitmemiş doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Marx'a göre kültür, doğanın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun yarattığı her şeydir.⁵ Ziya Gökalp'e göre bir cemiyetin bütün fertlerini birbirine bağlayan yani aralarında dayanışma husule getiren müesseseler kültür müesseseleridir. Bu müesseselerin toplamı, o cemiyetin kültürünü oluşturur.⁶ Cemil Meriç'e göre ise kültür kaypak bir kavramdır. Tahlil edemezsiniz çünkü unsurları sonsuz. Tasvir edemezsiniz çünkü bir yerde durmaz. Manasını kelimelerle belirtmeye kalktınız mı, elinizde havayı tutmuş gibi olursunuz. Bakarsınız ki her yerde hava var ama avuçlarınız bomboş. Kültürün tarımdan idmana, balıkçılıktan medeniyete kadar akla gelen ve gelmeyen düzinelerce anlamı vardır.⁷ Erol Tümertekin'e göre ise kültür deyiminin bir toplumun yalnızca müzik, edebiyat ve sanatını değil aynı zamanda onun yaşam tarzının tüm yanlarını giyim kuşama, günlük yaşama alışkanlıkları, gıda tercihleri, evlerinin mimarisi, çiftlik ve tarlalarının şekilleri, eğitim, yönetim ve yasal sistemlerini de ifade ettiği kabul edilmektedir.⁸

Her ne kadar birbirinden farklı tanımlar yapılsa da kültürle ilgili ortak kabuller vardır. Bunların başında da kültürün sadece insana ait bir değer olduğu esası gelmektedir. Dolayısıyla kültür, insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültürle ilgili ortak kabullerin bir diğeri de kültürün maddi ve manevi yönünün olmasıdır. Maddi kültür, insanın yarattığı bütün araç ve gereçleri kapsarken manevi kültür, insanın yarattığı değerler ve kurallar bütününe kapsar.

Kültürün temsil edildiği yerler, temsil edilmiş biçimleri ve kültürü temsil edenlerin özellikleri bakımından değerlendirilmesiyle farklı kültür çeşitleri ortaya çıkmıştır. Bilimsel kaynaklarda pek çok kültür çeşidinden bahsedilmektedir.

Kültür çeşitlerinin belli başlıları üzerinde durmak istersek bunlardan ilki popüler kültürdür. Günümüzdeki biçimiyle “nüfusun büyük çoğunluğunun kültürü”, “çoğunluk için olan kültür” veya “çoğunluk tarafından izlenen, tutulan ve tercih edilen kültür” anlamında kullanılan popüler kültürün ilk özelliği kısa ömürlü olmasıdır. Kısa ömürlü olan popüler metinlerin çabuk tüketilip yeniden tekrarlanmaları gerekir.⁹

Bir diğer kültür çeşidi de kitle kültürüdür. Seri olarak üretilen ve hızlı bir şekilde tüketilmesi amaçlanan kültürdür. Oluşumunda teknolojinin ve maddi güçlerin büyük bir etkisi vardır. Öğrenilen değil dayatılan bir kültürdür. İmaj ve reklam bu kültürün yaygınlaşmasında en önemli etkidir.

Kültür çeşitleri arasında karşımıza çıkacak diğer bir tür de alt kültürdür. İçinde yer aldıkları ekonomik, siyasal ve kültürel yapının temel değerlerine karşı olmamakla beraber, dil, etnik köken ve zihniyet benzerliği veya aynı bölgeden, aynı meslekten olma yahut benzer özel eğilimler taşıma gibi nedenlerle toplumun bütününden ayrıştırılabilir farklı bir kimliğe sahip olan kültür gruplarıdır.¹⁰

Yüksek kültür ise ayırıcı özelliği eleştirelilik ve seçicilik olup bir ülkedeki yetişmiş insanlar tarafından üretilerek geliştirilen kültürdür. Özellikle kitle kültürünün karşısındadır. Bu kültüre sahip olabilmek için öncelikle iyi bir öğrenim görmek ve bilinçli kitap okuma alışkanlığı taşımak gerekmektedir. Ayrıca beğeni, eleştiri ve değerlendirme yeteneğinin de gelişmiş olması gerekliliği yüksek kültürün en önemli özelliklerindedir.

Son olarak değerlendireceğimiz ve çalışmamızın esasını da teşkil eden kültür halk kültürüdür. Halk kültürü kavramını tanımlamadan önce halk kavramı üzerinde durulması gerekmektedir. Uzun yıllar boyunca halk, aşağı tabakayı oluşturan genel nüfus olarak görülmüştür. Vahşi ve barbarlardan daha medenidir fakat toplumun seçkin tabakası kadar da medeni değildir. Son yıllarda ise halk kavramıyla ilgili yeni yaklaşımlar ortaya atılmıştır.

⁵ Bozkurt Güvenç, İnsan ve Kültür, Boyut Yayıncılık, İstanbul, 2011, s. 128

⁶ İlhan Erdoğan, Kültürün Yönetim Fonksiyonlarının Uygulanmasına Etkisi ve Faktör Analizi Yöntemi ile Bir Araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İstanbul, 1975, Sf. 9

⁷ Cemil Meriç, Kültürden İrfana, İnsan Yayınları, İstanbul, 1986, s. 9

⁸ Erol Tümertekin ve Nazmiye Özgünç, Beşerî Coğrafya İnsan, Kültür, Mekân, Çantay Kitabevi, İstanbul, 2002, s. 106

⁹ Ünal Şentürk, “Popüler Bir Kültür Örneği Olarak Futbol”, CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 31, 2007, s. 29

¹⁰ Mustafa Acar ve Ömer Demir, Sosyal Bilimler Sözlüğü, Adres Yayınları, 2005, İstanbul, s. 42

Halk kavramına farklı bir şekilde yaklaşan bilim adamlarından biri olan Alan Dundes'e göre halk terimi en azından ortak bir faktörü paylaşan herhangi bir insan grubunu ifade eder. Bu grubu birbirine bağlayan faktörün -ortak bir meslek, dil veya din olabilir- ne olduğu önemli değildir. Bundan daha önemli olan ise herhangi bir sebebe bağlı olarak oluşan grubun kendisine ait olduğunu kabul ettiği bazı geleneklere sahip olmasıdır. Teorik olarak en az iki kişiden oluşmak zorundadır, fakat genellikle çoğu gruplar daha fazla kişiden oluşurlar.¹¹

Halk kavramının tanımının da değişmesiyle halk kültürü ürünlerinin sadece köylülerin geleneklerinde yaşayan eski zamanlardan kalma değerler olduğu görüşü artık kabul görmemektedir. Milli kültür olarak da değerlendirilebilen halk kültürü bir topluluktaki herkese özellikle toplumun sosyal kurumları aracılığıyla verilen ortak kültürdür. Dolayısıyla halk kültürünün oluşumu için köy ya da şehir zorunluluğu yoktur. İnsan topluluklarının olduğu her ortamda halk kültürü ürünleri ortaya çıkacaktır.

Halk kültürü geleneği, insanların ve insan topluluklarının kültürel kimliklerinin ana kaynaklarından bir bölümünü oluştururken, öte yandan da tüm insanlığın paylaştığı ortak bir mirastır. Toplulukların değerleri ve ahlak standartları aracılığı ile dünyayı kavrayış biçimlerini anlatmaya olanak veren bir dizi yaşayan ve sürekli olarak yeniden yaratılan yol ve yöntemlerden, bilgiden ve anlatım yollarından oluşur. Anlatı geleneği, insan toplulukları arasında bir ait olma ve devamlılık yaratır ve bu nedenle de yaratıcılığın ve kültürel yaratının ana öğelerinden biri olarak kabul edilir. Kültürel mirasla anlatı geleneği arasında dinamik bir bağ vardır.¹²

2. YÖNTEM

Halka ait geleneksel dünya görüşünü ve bu dünya görüşünün yansıması olarak kabul edilen her türlü ürünü inceleyen bilim halk bilimidir.

Halk bilimi disiplini amaç ve görevlerini yerine getirmeye yönelik olarak başta tarih, edebiyat, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, etnoloji, arkeoloji, dinler tarihi, sanat tarihi, dilbilimi, coğrafya, tıp, hukuk, mimarlık, veterinerlik, olmak üzere hemen hemen sosyal ve beşerî bilimlerin hepsiyle ilişkilidir. Gerekliğinde bu disiplinlerin bulgularından yöntemlerinden yararlanır, başka ülkelerin halk bilimsel verileriyle koşutluklar kurar, karşılaştırmalar yapar, bunların kökenine inmeye, sosyo-kültürel ekolojisi içinde insanı ve bütüncül bir bakış açısıyla çevresini anlamaya çalışır.¹³

Halk biliminin sözlü, yazılı, görsel ve maddi kaynakları bulunmaktadır. Bu kaynaklarla ilgili bilgi toplamak için belli bir zamanda insan topluluklarının içinde bulunarak yapılan araştırmaya alan araştırması denilmektedir.

Halk bilgisi ürünlerinin bilimsel yöntemlerle toplanmasına derleme; bu ürünleri kaynak kişilerden belli bilimsel yöntemler kullanarak kaydeden ve toplayan kişiye derlemeci denir. Derlemeci saha araştırması yaptığı alanda gözlem, görüşme ya da anket tekniklerinden uygun olanlarını kullanarak çalışmasını gerçekleştirir.

Çanakkale ve çevresinde ortaya çıkan denizle ilgili anlatıları derlemek amacıyla yapılan bu saha çalışmasında ise yönlendirilmiş görüşme yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenen kaynak kişilerle yapılan görüşmeler -kaynak kişinin izni doğrultusunda- kimi zaman kamera ya da ses kayıt cihazıyla kimi zaman da not alınarak kayıt altına alınmıştır.

3. BULGULAR

Halk bilimi, halkın geleneğe bağlı maddi ve manevi kültürünü kendine özgü metotlarla derleyen, araştıran, sınıflandıran, çözümleyen ve halk kültürü üzerinde değerlendirmeler yapan bir bilim¹⁴ olarak tanımlanmaktadır. Halk bilimi ürünleri üzerinde coğrafi şartların etkisi açıkça görülmektedir.

¹¹ Alan Dundes, Halk Kimdir?, çev. Metin Ekici, Geleneksel Yayınları, Ankara, 2006, s. 19

¹² Erman Artun, Türk Halkbilimi, Karahan Kitabevi, 2015, Adana, s. 457

¹³ Özkul Çobanoğlu, Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş, Akçağ Yay, Ankara, 2010, s. 20

¹⁴ Nail Tan, Folklor, Kitap Matbaacılık, İstanbul, 2003, sf.9

Nitekim halk kültürünü coğrafi yaklaşımla inceleyen halk bilim dalına “çevresel folklor”, halk kültürünün oluşum ve değişimini coğrafya ile ilgili etkenlere bağlayan görüşe de “coğrafik nazariye” adı verilmektedir. (Tan, 2003)

Halk kültürü ürünleri içinde bulunduğu yörenin coğrafi özellikleriyle yakından ilgilidir. İklim ve yer şekilleri kültürün biçimlenmesinde oldukça etkilidir. Bunun en önemli nedeni coğrafi şartların insanların beslenme, barınma, giyim-kuşam gibi temel ihtiyaçlarını doğrudan etkilemesidir.

Özellikle antropolojik ve işlevsel halk bilimi kuram ve yöntemlerinin ısrarla vurguladıkları coğrafi çevre ve insan ilişkisi söz konusu olduğunda sahip olunan veya yaşanan coğrafi alan ile o bölgede yaratılan ürünlerin ilgili olması mutlaka söz konusudur.¹⁵

Coğrafi çevrenin halk kültürünü, halk kültürünün de coğrafi çevreyi etkilemesi kaçınılmazdır. Bu durum bir sahil kenti olan Çanakkale’de de kendini göstermektedir. Çanakkale ve çevresinde denizle ilgili pek çok halk anlatısı ortaya çıkmıştır. Bu ürünlerin bir kısmı doğrudan bir kısmı da dolaylı olarak denizle ilgilidir.

Aşağıda verilen anlatılarda en dikkat çekici özellik anlatıların genellikle Allah’a yakın olduğu kabul edilen ve halk arasında veli olarak adlandırılan, kendisi adına yaptırılmış bir mezar ya da türbenin bulunduğu şahsiyetlerle ilgili olmasıdır.

Bu anlatıların diğer önemli bir yanı da genellikle denizin üstünde ya da içinde yürüme motifinin kullanılmış olmasıdır. Denizin üstünde ya da içinde yürüyerek keramet gösteren bu şahsiyetlerin tasarrufunun devam ettiği inancı halk arasında hala hakimdir.

Halk biliminde ürünlerin birbirinden farklılıklar gösteren biçimlerine varyant adını vermekteyiz. Halk kültürü ürünlerinin en temel özelliklerinden biri de bu ürünlerin çeşitlenmesidir. Tespit ettiğimiz anlatılarda rastladığımız diğer önemli bir nokta da ürünlerin varyantlaşmasıdır. Bu varyantlaşmada kimi zaman isimlerin kimi zaman da rakamların değiştiği görülmektedir.

Derlediğimiz anlatılarla ilgili diğer bir husus da kaynak kişilerin genellikle geçimini deniz yoluyla sağlayan kişiler olmasıdır. Anlatılar daha ziyade onlar arasında anlatılmakta ve çeşitlenmektedir.

Saha çalışması yöntemiyle derlediğimiz bu anlatılar şu şekildedir:

3.1. Kırkbirler Anlatısı

Gelibolu ve Lapseki çevresinde rastlanılan bu anlatı, Rumeli’deki toprakların fethi için Orhan Bey tarafından gönderildiğine inanılan kırk bir evliya ile ilgilidir. Anlatıya göre, Rumeli’nin fethi için hazırlık yapan Gazi Süleyman Paşa’nın yanında kırk bir tane evliya vardır. Bu kırk bir evliya Gelibolu’nun karşı kıyısı olan Çardak’tan boğazı geçmeye karar verirler. Bu geçiş için de Çardak’taki balıkçılardan yardım isterler. Balıkçılar da bu evliyalara yardım ederler. Evliyaların kırk tanesi kayığa biner fakat biri ayağı topal olduğu için arkada kalır. Arkada kalan Kızıldeli Sultan isimli evliya tekneye yetişmek için eteğine aldığı kumu serperek denizin üstünde yürümeye başlar. Balıkçılar bu kerameti görünce gözlerine inanamazlar ve boğazın birleşeceği korkusuyla hemen geri dönüp Kızıldeli Sultan’ı da tekneye alırlar.

Çardak tarafından Gelibolu’ya doğru uzanan kara uzantısının bu zatın eteğinden döktüğü kumlar olduğu inancı hala devam etmektedir.

Bu anlatının Lapseki’de rastlanılan farklı bir varyantında ise Çardak’tan Gelibolu’ya uzanan kara uzantısının sebebi karşıya geçmek isteyen bir evliyadır. Bu evliya karşıya geçmek için yörenin balıkçılarından yardım istemiş fakat onlar yardım etmeyi kabul etmemişlerdir. Bunun üzerine evliya denizin üstünde yürümeye başlamış ve bastığı her yer kum olmuştur. Bunu gören balıkçılar hemen yaptıkları hatayı fark etmişler ve veliyi tekneye karşıya geçirmişlerdir fakat evliyanın bastığı yerler toprak olarak kalmıştır.

¹⁵Metin Ekici, Halk Bilgisi, Geleneksel Yayıncılık, Ankara, 2011, sf. 61

3.2. Yazıcızade Mehmet Efendi Anlatısı

Gelibolu ve çevresinde tespit edilen bu anlatı yörenin alimlerinden Yazıcızade Mehmed Efendi ile ilgilidir. Mehmed Efendi meşhur eseri Muhammediye'yi yazdıktan sonra eserin kabulü için eseri devrin şeyhülislamına gönderir. Götüren kişiye de bir kâğıt verip eğer şeyhülislam eseri beğenmezse bu kâğıdı kendisine vermesini söyler. Şeyhülislam ve yanındakiler, Gelibolu'nun deniz kenarı olması, halkının çokça balık tüketmesi, çok balık tüketenlerin de aklı noksan olacağı inancıyla eseri kabul etmek istemezler. Bunun üzerine kitabı götüren kişi kâğıdı şeyhülislama verir. Şeyhülislam ve yanındakiler kâğıdı açtıklarında "Bu kitabı yazarken vallahi balık yemedim." ifadesini görürler. Bu keramet üzerine de eseri kabul ederler.

3.3. Cahide Sultan Anlatısı

Kilitbahir'deki Ahmed Cahidi Sultan türbesine dayalı bir anlatıdır. Halk arasında Cahide Sultan olarak anılan bu zat bir gün Kilitbahir'den karşıya geçmek ister. Bunun için Kilitbahir balıkçılarından yardım ister. Parası olmadığı için balıkçılar onu karşıya geçirmeyi kabul etmezler. Cahide Sultan üzülen evine geri dönerek karısına olanları anlatır. Karısı ona bir seccade vererek karşıya bununla geçmesini söyler. Cahide Sultan tekrar iskeleye geldiğinde seccadesini denize serer ve bu şekilde karşıya geçer. Onu gören balıkçılar büyük bir şaşkınlık içinde onun veli bir zat olduğunu anlarlar.

Anlatının başka bir varyantında ise Cahide Sultan'ın karısıyla denizin üstünde yürüyerek boğazı geçtiği rivayet edilmektedir.

Cahide Sultanla ilgili diğer bir anlatı da doğrudan Çanakkale Savaşıyla dolaylı olarak da denizle ilgilidir. Rivayete göre savaşta görevli komutanlardan Cevat Paşa bir gece rüyasında bir ses duyar. Ses ona "denizin üstüne bak" demektir. Denizin üstüne bakan Cevat Paşa dalgaların arasında arapça kef ve vav harflerini görür. Uyandığında rüyaya bir anlam veremez. Ertesi gün Cahidi Sultan türbesinin yakındaki kızının mezarını ziyarete gittiğinde rüyasında duyduğu sesi tekrar duyar. Ses ona depolardaki mayını denize döşemesini söyler. Korku içinde kalan Cevat Paşa'nın yanında aniden biri belirir. Yüzü ay gibi parlayan bu adam Cevat Paşa'ya bir derdi olup olmadığını sorar. Cevat Paşa da hem gördüğü rüyayı hem de az önce duyduklarını nur yüzlü adama anlatır. Bu nur yüzlü adam Cahide Sultandır ve onu zaferle müjdeledikten sonra kaybolur.

3.4. Aburga Ahmet Dede Anlatısı

Bozcaada'da bulunan Aburga Ahmet Dede türbesiyle ilgili olan bu anlatıya göre çok eski zamanlarda Ahmet isimli bir denizci yanındaki iki kişiyle teknesine yük sarıp Çanakkale'den denize açılır. Boğazın tam ortasına geldiğinde tekne batır. Tekne batınca bu kişiler dikilirler ve dikildiklerinde ayakları yere basar. Su boğazlarına kadar gelir. Bu şekilde yürüye yürüye Bozcaada'daki tepenin alt kısmına kadar gelirler. Buraya geldiklerinde takatleri kesilir ve ölürler. Ahmet Kaptan'ın cesedi sahile vurur. Dalgalar cesedi döve döve cesedin kaburgalarını kırarlar. Ertesi gün cesedi bulanlar cesedi tepeye gömerler. Kaburgaları kırık olduğu için de ona Aburga Ahmet Dede derler. Aburga Ahmet Dede'nin yatırımın alt kısmındaki oyuğun içine ibrik, mum ve kibrit konur. İbrik her gün doldurulur. İbriğin doldurulmadığı günler Aburga Ahmet Dede bir ışık halinde denize inerek denizden abdestini alır. Hem balıkçılardan hem de civardaki evlerden bunu görenler olmuştur.

Anlatının farklı bir varyantında Çanakkale'den yola çıkan teknede ilk başta yedi kişi olduğu bunların dört tanesinin fırtına esnasında kaybolduğu anlatılmaktadır.

3.5. Sultan Baba Anlatısı

Babakale'de bulunan Sultan Baba türbesi çevresinde ortaya çıkan bu anlatıya göre Sultan Baba büyük Türk denizcisi Piri Reis'in yanında çalışmaktadır. Deniz seferlerine çıktıkları zaman Sultan Baba gemide çalışanların yemeklerini yapıp dağıtmakla görevlendirilir. Sultan Baba yemekleri yapar ve gemide çalışanlara kepçeyle dağıtmaya başlar. Tayfalar tabaklarına konan yemeklerin tanelerini saydıklarında hepsinin eşit olduğunu görürler. Böylece Sultan Baba'nın ermiş bir zat olduğunu anlarlar. Bundan böyle ona Hakyemez Baba adını verirler.

3.6. Hızır Anlatısı

Sadece Kemer yöresinde rastladığımız bu anlatıya göre bir zaman Hızır Kilitbahir'e gelir. Buradaki balıkçılardan kendisini karşıya geçirmelerini ister. Balıkçılar para vermediği için bunu kabul etmezler. Bunun üzerine Hızır denizi yürüyerek geçer ve geçerken de Kilitbahir'deki balıkçılara beddua eder. Bu bedduadan dolayı oradaki balıkçılar iş tutamazlar, kazançlarının da bereketi yoktur.

Bu anlatının farklı bir varyantında ise Hızır'ın denizi yürüyerek geçmediği fakat yine kendisini parasız karşıya geçirmeyen balıkçılara beddua ettiği anlatılmaktadır.

3.7. Balıkçılarla İlgili Anlatılar

Çanakkale ve çevresinde ekmeğini denizden kazananlarla ilgili pek çok anlatı ortaya çıkmıştır. Özellikle balıkçılar arasında yaygın olarak anlatılan bu anlatılardan ilki halk arasında balıkçıların adam yerine konmadığıyla alakalıdır. Bir zaman yolda giden bir çocuk annesine balıkçıları göstererek "anne bak adamlar geçiyor" demiştir. Annesi ise çocuğa "onlar adam değil balıkçı" şeklinde karşılık vermiştir. Yine bu hikâyenin farklı bir varyantında çarşıda geçen adli bir olayın ardından zabıtalara gelmiş olayı kim gördü diye sormuşlardır. Çevredeki halk da "bir adam bir de balıkçı" cevabını vermişlerdir.

Yine Kemer bölgesinde rastladığımız diğer bir anlatıda bir zaman denize açılan bir balıkçı teknesi fırtınaya yakalanmış ve Karaburun dolaylarındaki bir limanda uzun süre mahsur kalmışlardır. Yiyecek başka bir şey bulamadıkları için sürekli zeytin ekmek yiyen tayfalardan biri balıkçılık insanı şair eder diyerek bu şiiri söylemiştir:

Karaburun Karaburun

Zeytin ekmek yemekten

Kalmadı bizde ağız burun

4. SONUÇLAR

Sadece insana has bir özellik olan kültür, çok yönlü olması itibarıyla pek çok bilim dalını aynı noktada birleştirebilme özelliğine sahiptir. Bununla birlikte temsil edilmesi yönüyle de farklı kültür çeşitleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de halk kültürüdür.

Halk kültürü bir toplumdaki herkesin sahip olduğu ortak değerler bütünüdür. Halk kültürünün oluşumunda ve gelişiminde pek çok unsur etkilidir. Halk kültürünü etkileyen en önemli unsurlardan biri coğrafi çevredir. Toplumların yaşamlarını sürdürdükleri coğrafi çevre halk kültürünü doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda kültür de coğrafi çevreyi etkilemektedir. Bu karşılıklı etkileşim bir sahil kenti olan Çanakkale'de de açıkça kendini göstermektedir. Etrafının denizle çevrili olması Çanakkale'de denizle ilgili anlatılar, inanışlar, gelenek ve görenekler, kalıplaşmış sözler gibi pek çok halk bilgisi ürününün ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu ürünlerden bazıları da denize bağlı olarak ortaya çıkan anlatılardır. Bu anlatılar genel olarak veki kültüne bağlı olarak oluşmuş ve çeşitlenmiş anlatılardır. Bunun dışında geçimini deniz yoluyla sağlayan kişilerle ilgili anlatılar da mevcuttur.

Saha araştırması yöntemiyle derlenen bu anlatılar Çanakkale kültürünün önemli bir kısmını oluşturmakta ve aynı zamanda coğrafi çevrenin halk kültürü üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

5. KAYNAKÇA

GÜVENÇ B., İnsan ve Kültür, Boyut Yayıncılık, İstanbul, 2011

MERİÇ C., Kültürden İrfana, İnsan Yayınları, İstanbul, 1986

TÜMERTEKİN E. ve ÖZGÜNÇ N., Beşerî Coğrafya İnsan, Kültür, Mekân, Çantay Kitabevi, İstanbul, 2002

ACAR M. ve DEMİR Ö., Sosyal Bilimler Sözlüğü, Adres Yayınları, İstanbul, 2005

- ERDOĞAN İ., Kùltürün Yönetim Fonksiyonlarının Uygulanmasına Etkisi ve Faktör Analizi Yöntemi ile Bir Araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakùltesi, İstanbul, 1975
- ŞENTÜRK Ü., “Popüler Bir Kùltür Örneği Olarak Futbol”, CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 31, 2007
- DUNDES A., Halk Kimdir?, çev. Metin Ekici, Geleneksel Yayınları, Ankara, 2006
- ARTUN E., Türk Halkbilimi, Karahan Kitabevi, 2015, Adana
- ÇOBANOĞLU Ö., Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş, Akçağ Yay, Ankara, 2010
- TAN N., Folklor, Kitap Matbaacılık, İstanbul, 2003
- EKİCİ M., Halk Bilgisi, Geleneksel Yayıncılık, Ankara, 2011



ШЕШЕНДІК - ТҮРКІ ӘЛЕМІНЕ ТӘН ҚҰНДЫЛЫҚ КӨЗІ

AN IMPORTANT SOURCE PECULIAR TO
TURKISH WORLD “Şeşendik”

Prof. Dr. A.S.Kıdırşayev
Assoc. Prof. D. K. Tölegenova
O. A. Kıdırşayev,

Makhambet Utemisov West Kazakistan State University, Kdirshaev_abat@mail.ru

Бүгінде қазақ халқының ұлттық шешендік өнерінің тарихы Түркі қағанаты, қараханидтер, қыпшақтар мемлекеттері дәуірінен бастау алары, VI-IX ғ.ғ. түркі тілдес халықтарға ортақ саналатын Орхон-Енисей жазба ескерткіштеріндегі Күлтегін, Білге қаған, Тоныкөк сияқты қашалып жазылған жыраулардан бері таратылары мәлім. Бұл орайда Ж.Баласағұнидің «Құтадғу білік», М.Қашқаридің «Диуани лұғат-ат түрік», Қожа Ахмет Иассауидің «Диуани хикмет», А.Игүнекидің «Фибатул Хама» сынды көптеген еңбектерінің өркениет әлеміндегі орны ерекше. Сондай-ақ, туындыгері беймәлім «Кодекс Куманикс» (XIII-XV ғ.ғ.), «Оғызнаме» жырлары, кейінгі кезеңде жазылған қазақтың тарихшылары Хайдар Дулати («Тарихи Рашиди»), Қадырғали Жалайри («Жамиғ-ат-Тауарих»), Захариден Бабырдың («Бабырнаме») еңбектері тарихи әдеби-көркем шежірелер ретінде жазылғаны ақиқат. Бұған жалғас бес ғасырға (XV-XIX ғ.ғ.) созылған қазақтың көркем әдебиетіндегі шешен-билерді (Майқы, Кетбұға, Асан қайғы, Жиренше, Төле, Қазыбек, Әйтеке, Сырым) түгел түптеп білу, мұраларына үңілу, керегінше пайдалану да жас шешенге қажетті қағида. Шешендік өнердің туып, қалыптасуы қоғамның пайда болуымен байланыстылығы туралы пікірді қазақ шешендік өнерінің даму тарихы да дәлелдейді [1,60]. Тарихи аңыз-әңгімелерге, кейбір жазба деректерге қарағанда қазақтың шешендік өнері алғашқы хандықтарды құрысқан Майқы би, Аяз билермен (XII-XIII ғ.ғ.), Асан қайғы, Жиренше шешендермен (XIV-XVI ғ.ғ.) тығыз байланысты. Ал, хандықтың нығайған кезінде, яғни Төле би, Қаз дауысты Қазыбек, Сырым батыр өмір сүрген замандарда (XVII-XVIII ғ.ғ.) шешендік өнер өзінің даму дәуіріне жеткен. Демек, қазақ халқының зор мақтаныш боларлық мәдени бай мұраларының мол саласы - әдебиет мұрасы. Философиямен қабысқан терең ой-пікірлер арнасынан асқан ақыл, сезімді сергітіп, жүрек тербеткендей қажырлы қайрат, екпін, ынта, аңсаған әділдік, бой шымырлатып, жүйе босатарлықтай сөз - осылардың бәрі қазақ халқының ауыз әдебиетінің асылдығын көрсететін қасиеттер. Сол себептен де «Өнер алды-қызыл тіл» дейді қазақ мақалы. Қазақ халқы адам баласының қоғамдық қатынасының ең маңызды құралы сөзді өте жоғары бағалай білген. «Сөз тапқанға қолқа жоқ» деп, орынды айтылған жақсы сөздер отыз тістен шығып, рулы елге жайылған, көпке өнеге болған. Мұндай жүйелі сөздер ауыздан-ауызға көшіп, атадан балаға ауып, біздің заманға да жеткенін көреміз. Қазақ халқының ғасырлар бойы сақталып келе жатқан ауыз әдебиеті - түпсіз бұлақ, бітпес мол қазына. Қазақ халқының мәдени мұрасының ішінде көпке дейін ойдағыдай еске алынбай, зерттеу жағынан кенже қалып келген өткендегі ұлы сөз аталарының, айыр көмей, темір жақ шешендерінің қамал бұзарлықтай қаһарлы, жүйе босатарлықтай жылы сөздері, өмірді кеңінен алып, заманында кемеліне келтіре сөйлеген би-шешендердің ескіден қалған нақыл сөздері қазақтың ауыз әдебиетінен көрнекті орын алады. Шешендерден қалған мұндай шебер сөздер, бір жағынан, қазақтың елдік, қоғамдық өмірінің күллі жақтарын елестететін айнасы болса, екіншіден, халықтың ой-пікірінің, сана-сезімінің, жалпы дүниетанушылық көзқарасының арнасын, жеткен кемелін көрсетеді. Әділетті сағалаған шешен-билердің, ақыл айтқан қадірлі ақсақалдардың атақтарын іргелі қазақ еліне әйгілі еткен - олардың ұлт атынан, іргелі ел, аймақ атынан айтқан шешен сөздері, әділ биліктері, өмірдің өзгешеліктерін ақылға салып, өлшей айтқан болжал сөздері.

Кенеттен тауып, кемеліне келтіре сөйлеген адамды қазақ «би», «шешен» дейтіні бүгінде мәлім. «Би» сөзінің арғы тегі түрік сөзі болса керек. Биік, жоғары, өте, бек, ұлы, қуатты, күшті мағынасында. Түрік тіліндегі «бек» сөзі бай, биік, бас, бастық, хакім, әмір мағыналарында. Хан төңірегіндегі орда-сарайлардағы биік мәртебелі абыройлы да құрметті адамдарға айтылады. Қазақта «бек» өте, аса, тіпті (жақсы, жаман, үлкен, кіші т.б.) мағынасында. Сонымен қатар қазақта «биік» деген де сөз бар. Ол «жоғары» мағынасында. Сол биіктің соңғы буынын алып тастап, «би» деген бірінші буынын қазақ түріктің «бек» сөзінің мағынасына жақындатады. Бірақ қазақ ханға жақын адамдардың бәрін «би» деген. Әуелде ханға кеңес беретін, ақыл қосушыны ғана «би» десе керек. Түрік тіліндегі елдердің көбі ондайын «қазиді» дейді. Қазақ ауыз әдебиетінде «би» деген сөз өте әріден кездеседі. Ертедегі Аяз би, Шыңғыс заманында жасаған Майқы би, Кетбұға (күймен сөйлейтін болған) билер - тек ханға, хан сарайына жақын ғана адамдар емес, оның үстіне ақыл иесі, сөз тапқыш айтқыштар. Халық аузында аты қалған кеңесшілер - көпке ұнамды, ұмытылмастай ақыл сөз айтқандар. Бері келе мұндай сөз шеберлерін халық өзгелерден ерекшелеп, бөліп алып «шешен», «би» атаған. Жиренше шешен, Саққұлақ шешен, Төле би, Қазыбек би, Мөңке би, т.б. «Шешен» түрік тілдерінде сөзге шебер мағынасында.

Қазақ «шешен» деп ойланбай, кенеттен орынды сөз тауып айтқан адамға айтады. Сұлу сөзді мағыналы етіп, ұтып сөйлейтін, жазатын адамды сөзге би, шешен адам екен дейді. «Би» атауы әуелде хан қасындағы кеңесшілерге айтыла тұрса да, кейін қалың көптің халықтың өз арасынан шыққан айтқыштар да «би» аталған. Сонымен «шешен», «би» сөздерінің мағынасы кірігіп, көбіне айтқыш, сөйлегіш ұғымын береді.

Қазақ ауыз әдебиетіндегі, фольклорындағы ауызша айтылған сөздердің иесі бары, айтушының аты белгілісі, тек осы шешен-билер сөздері ғана. Аталы сөздері іргелі елге жайылып, шешендік даңқтары талай заманды басып өтіп, өзгермей, өшпей, мұра болған ақылгөй адамдар қазақ халқында жүздеп саналады. Өз басы ғана сөзге жүйрік болған аталарын былай қойғанда, туу ата тегінен бері қарай, тұқым қуалап, төңірегіннің көбі шешендікке ие болғандардың өзі сан алуан. Бізге сөздері жеткен шешендердің көпшілігі қазақ хандығы орнағаннан бастап көрінеді. Бірақ қазақ халқының ескі заманын суреттейтін батырлар жырларындағы Сыпыра жыраудың өзі шығыстағы көп заманды ішіне түйген, ғасырлар бойғы ұлы оқиғаларды ойына жинаған, келешекті болжай сөйлейтін кәрі құлақ, өткір, ақылгөй шешен адам болғандығы анық. Өңшен жүйрік, дүлдүл, толғау сөзге бұлбұлдай сайраған Тоқтамыстың тоғыз батыры Сыпыра жыраудың шалымына келмей қалғанына не айтарсың! Демек, қазақтың үш жүзіне ортақ, сонау әріден келе жатқан Асан қайғы, Жиренше шешен, Сыпыра жыраулар - өткенді өрнектей ойына тізіп, кезеңін кеңінен қамтыған, келешекті болжағыш, нағыз самғаған саңлақтар. Шешендіктері шешеннен асып, батпан бұлды сөздері еттен өтіп, сүйекке жетіп, жазықтыны жанынан түңілдірген сөз иелерінің атақтары Алтын орда хандығы ыдырап, қазақ хандығы ерекшеленген замандардан бері қарай анықтала бастайды. «Түгел сөздің түбі бір, түп атасы - Майқы би» нақылы – аталы сөздердің арғы тегін іздеуден қалған қазақ мақалы. Бұл айтылып отырған Майқы би - Шыңғыс, Жошы заманында жасаған адам. Ұлы жүз Жаныс Төле би, Саржан билер, Орта жүз Тобықты Әнет баба, Арғын Қаз дауысты Қазыбек, Сүйіндік Айдабол би, Ормамбет би, ер құнын екі ауыз сөзбен бітірген Едіге би, Керей Жәнібек би, Арғын Бекболат, Тіленші билер, Кіші жүз Алшын Әйтеке би, Қаражігіт би, Мәме би, Қара Тоқа Есет би, Мөңке билерден қалған нақыл сөздері қажыры қас батырларға берілместей қамалдарды бұзған болып келеді. Екі ауыз аталы сөздерімен ердің құнын, рулы елдің ісін бітірген деседі. Ендеше, қазақ халқының ертедегі елдік мәні бар істерінің бәрі осындай аталы сөз айтқан көсемдерінің алдына келіп шешілетін болған, шешендердің айтқан құнарлы сөздеріне жұрт бағынатын болған. Бұл сөздерді мазмұн жағынан алып қарасақ, өмірді кеңінен шолып, тереңнен қамтығаны байқалады. Мұндай шешендер аз сөйлеп, көп айтқан. Естіген, білгендерін көңілге көп түйіп, сөздерін көпке бірдей әділдікке сүйей, тұжырымды етіп, тәлім-тәрбиелік мәнін өсіре, жауыздықтан аулақтата, жақсылықты үлгі ете, сөз тындаушыларды жетелей сөйлеген. Көптің басына қауіп төніп, ел шетіне жау тақалған замандарда, болмаса елмен ел

егесіп, қару күшін сарқып, көп есеге салған күндерде, не болмаса хандардың каталдығы, білегі жуан белділердің әділетсіздіктері шектен асып, қауымның қабырғасына батқандай кездерде, шешен билердің елдік мәні бар ем сөздері ондайларға тойтарыс беріп, енді қайтып беттетпейтін болған. Әз Жәнібек, Әз Тәуке замандарын былай қойғанда, қазақтың етек жеңі біркелкі жиналып, іргелі ел болған кезі Абылай хан заманы болса, ол кезең қазақ халқының тарихында өзгеше көрінеді. Ақылды Абылай елдің ақылгөйлерін төңірегіне жинап, елеулі іс істеуге ұмтылған. Ол кездерде қазақ халқының байтақ жер-суы мен байлығы сырт дұшпандардың тынышын ала берген. Қазақ елі талай жауларымен жағаласып, көп қиыншылыққа кездесіп отырды. Сол күндерде елге ақылшы болып, батырлармен бірге елдің елдігін, бүтіншілігін, намысын қорғасқан да осы сөз иелері – шешен, билері. Әз Жәнібек заманында қазақта екі-ақ түрлі кісі болыпты: бірі – батыр, бірі – би деу де осыны дәлелдейді.

Халық тарихында шешендік сөздер ас-жиындарда, жәрмеңкеде айтылатын дау-тартыс, ақындық, шешендік айтыстармен ғана шектелмегені мәлім. Бұл орайда көпті көрген данагөй қариялардың үлгілі, өнегелі, ақыл-нақыл, үгіт-насихат, әзіл сөздері де мол. Дегенмен де шешендік сөздердің қайсысы қай уақытта шығып, қалай қалыптасқанын кесіп-пішіп айту да оңай емес. Мәселен, ежелгі грек тарихында шешендік өнердің өсіп-өркендеуіне атақты Солон заңы бірден-бір себепкер болғаны мәлім. Ежелгі Афиннің мемлекеттік қайраткері әрі ақыны Солонның (б.ғ.д. 638-558 ж.ж.) құлдық пен сот істерін демократиялауға бағытталған әлеуметтік реформалары «Солон заңы» делінген. Солон заңы бойынша Афиннің әрбір азаматы өз мүддесін қорғауға тиісті болған. Ал бұлай істеу әркімнің қолынан келе бермейтіні де аян. Осыдан келіп сот алдында айтылатын сөзді алдын ала жұптайтын, даярлайтын логогрифтер - сөз жұптаушылар пайда болған. Ал дау-талап мәселесін қарайтын қазақ қауымындағы ежелгі әдет заңы («Жеті жарғы» іспеттес) гректің Солон заңына ұқсастырылады. Демек, қазақ қауымында ертеден қалыптасқан ел ішіндегі дау-жанжалды мәмілемен шешіп реттеудің халықтық тәсілі дәстүрлі шешендік өнердің дамуына әсер еткен. Афин азаматтарының шаршы топ алды өз көзқарастары мен саяси мақсаттарын баяндау қажеттігі шешендікпен арнайы шұғылдануды керек еткені сияқты халық алдында талқыланатын дау-жанжал, билік-бітім сөздерде жеңіске жету үшін қазақ билерінен халықтың салт - санасын, әдет - ғұрпын жетік білумен бірге ойға ұшқыр, тілге шешен болуды талап еткен. Сондай-ақ халықтың тапқыр шешен адамға көрсететін құрметі мен білігі үшін беретін сыйы («би ақысы») шешендік өнерді дамытуда ынталандырушылық, қызықтырушылық қызмет атқарған.

Қысқасы, қазақ шешендік өнерінің тарихи тармақтары сан қатпарлы. Ұлттық шешендік өнерінің тарамдарын білу - бүгінде ұтқыр ойлы, шешен тілді ұрпақ тәрбиелеудің кепілі де. Халқымыздың сөйлеу өнеріне қай кезеңде де ерекше мән бергені аян. Ал қазіргі таңда тілдік қатынастың барлық түрлерін игерген жоғары мәдениетті адамдарға қоғам қажетсінуі айқын аңғарылуда. Қайта оралған «тиімді коммуникация жағдайы мен формасының құралы» шешендіктану ғылымы қоғамдағы сөйлеу мәдениеті деңгейін көтеру мен мықты «шешен тұлғаларды» тәрбиелеу мәселесін шешу жолдарын ұсынуы тиіс [2, 13]. Ал әлемдік шешендіктану ілімінің бір тармағы қазақтың шешендік дәстүрі, әлеуметтік феномен тұрғысынан таразылағанда, белгілі бір әлеуметтік ортада, қоғамда, қалай да бір адами оқиғаға байланысты қалыптасып, айрықша тапқырлықпен, суырыпсалмалықпен, көркем тілмен айтылатын озат ойлар мен тәлімді тұжырымдар үрдісі болмақ. Ал қазақтың от ауызды орақ тілді шешен-билер мұрасының тағылымын рухани байлығымыз ретінде кейінгі ұрпаққа қалай дәріптеп, оның тереңдігіне, тұңғыығына қалай бойлап жүрміз? Мәселен, қазақ халқы шешендік мұрасының жас атаулыға жұғысты болар өнегелік-тағылымдық бір қыры - сөздің құдіретті күшке ие екендігін аңғартуы, сөздің өзіндік бояуы, дәмі, адам сезіміне әсер етерлік қоңыр иісі бар екендігін, ал оның күші дауыс ырғағы арқылы берілетіндігін танытуы. Демек, дауыс үнділігі - сөйлеушінің сан қырлы қалтарысты иірімдерін танытатын басты құрал да. Шаршы топ алды қарсыласынан сескенгендер ол құралды орынды қолдана да алмайды, дірілдеп, жарқыншақталып шыққан дауысыңнан сенің кім екенің де танылмақ. Мысалы, халық шежіресінде Қазыбек бидің қалмақ ханы Қонтажыға айтқан сөзінің аса байсалдылықпен

айтылатынын, әр сөздің үні сазды шығатынын, онда асып-сасудың, мүдірудің жоқтығын білеміз. Бұл байсалдылықпен, қоңыр үнділікпен, ешбір кідіріссіз екпіндете шыққан дауысынан жауы оның психологиясын біліп отыратындығын байқаймыз. Онда Қазыбектің ерлігі, қайсарлығы сезілумен қатар, достық құшағы да ұғынылады. Шешен сөзі қарсыласының жан жүйесін босатып тастайды, абдыратып жібереді, бірақ өзі ықшам, белі бекем буылған, өлісерге баруға бел байланған, серттен ауытқу сезілмейді, қарсыласын ойынан жаңылыстырып, құмықтырып тастайтыны аңғарылады. Енді осы оқиғаның қалай өрбігеніне үңіліп көрелік. Абылайдың заманында қалмақ пен қазақтың арасындағы жауынгершілік кезінде қалмақтың Қонтажы ханы қалың қолмен келіп, бейбіт жатқан қазақ елінің бір шетін шауып әкетіпті. Қоралы қой, үйірлі жылқыға қосып, «күл етемін» деп ұл әкетіпті, «күң етемін» деп қыз әкетіпті.

Бұл қорлыққа қалай шыдаймыз, – деп ер азаматтар Абылайға келіпті. Абылай кеңінен толғайтын, алыстан орайтын сабырлы адам екен.

Шабыспақ оңай, табыспақ қиын, елші жіберіп алдынан өтейік, бітімге келсе, оны көрейік, келмесе ант өзіне ауар. «Ант аумай, ат жүгірмес» деген, еліміздің ісі әділ екеніне барша халықтың көзі жетсін. Ісі әділ елдің туы жығылып, аяғы сынбас болар, - депті.

«Сөз бермейтін шешенмін, жол бермейтін көсеммін, қол бастаған батырмын, мың кісіге татырмын» деп, кеудесін қағатын Қонтажы емес пе. Қонтажы алдына жауласқан елдің адамы барса, теп-тегіс бауыздап, аттарын жылқысына қостыра салады екен. Сол Қонтажыға «мен барайын» дегендерден 100 кісі елші болып барғалы жатады. Ол кезде Қазыбек тайға мініп жүретін 15 жасар бала екен.

- Тай бәйгесіне қосылып болдым ғой, енді ат бәйгесіне де бір қосылып көрейінші, - депті, тайына мініп келген Қазыбек Абылайға. Абылай балаға назарын салып, біраз қарап тұрыпты да:

- Талабың да жақсы екен, тайың да жақсы екен, меселің қайтпасын. Барсаң бар, балам, - депті.

Көзкөрім жерге дейін елшілерді шығарып салып, бір дөңнің басына келгенде Абылай жұрттың бәрін тоқтатып, былай депті:

- Батыр болып қол бастау, көсем болып ел бастау оңай емес. Осының бәрінен де ел тағдырын шешерлік сөз бастау оңай емес. «Жауластырмақ жаушыдан, елдестірмек елшіден». Ел тағдыры қылыштың жүзімен де, шешеннің сөзімен де шешілетін кез болады. Айтылған сөз, атылған оқпен тең, оны қайтып ала алмайсың, байқап сөйлеңдер. Дәлдеп атып жауды өлтіруге де болады, дәлдеп айтып көндіруге де болады. Қонтажыға құлақкесті құл емес екендігімізді естеріңнен шығармаңдар. Жау алдында жасық елдің адамына ұқсамаңдар. Тауындағы түлкіні бабындағы тазы алар. Тозғындаған аққуды шалғындаған қаз алар. Бірліктерің берік болсын. Үлкендеріңді кішің сыйлаңдар.

Орынды жерінде кішіні де тыңдаңдар. Басшыларың Тайкелтір би болсын, атшыларың мына тайлы бала болсын. Атшыдан бастап басшыға дейін ел намысы үшін бара жатқан елші екендеріңді естеріңнен шығармаңдар. Қонтажы икемге келетін болса, асықпассыңдар, егер икемге келмесе, қар суы кеппей келетін болыңдар. Ал, жолдарың болсын, барыңдар, - деп Абылай дөң басында тұрып қалыпты. Елшілер Қонтажының елі қайдасың деп жүріп кетіпті. Жолаушылар күні-түні жол жүріп, боранды күндерді бастан өткізіп, аязды түндерде аттарына қар тепкізіп, асу-асу белдерден, суы ащы көлдерден өтіп, бір күндері қалмақ елінің шетіне жетіпті. Сұрай-сұрай ханның ордасына келіпті.

Қонтажы ақпанның сақылдаған сары аязында кештетіп жеткен елшілерді қонақ үйіне түсірмей, қоңсыларына бөліп-бөліп қондыра салыпты. Тайлы бала тайынан түспей, аттарды

күзетіп, далада тұрып қалыпты. Оны ханның ханымы көріп тұрыпты.

Қонтажы түнде өзінің уәзірлерін жиып алып, ақылдасыпты.

- Тайға мінгізіп бала жібергені, Абылайдың мені мазақ еткені ғой. Осылармен сөйлесіп әуре болғанша түп-түгел қырып тастап, тыныш отырсам қайтеді, - депті. Уәзірлері «мақұл-мақұл» десіпті. Сонда ханның ханымы отырып:

- Тай дегеніңіз тұлпар болмасын, бала дегеніңіз сұңқар болмасын. Қазақ деген қабырғалы ел. 100 жігітті өлтіріп жайлана алмассыз. Алдыңызға бір елден елші келіп отырғанда, хандық қалпыңызды сақтаңыз. Елшіні өлтіру – бір елді қорлау болады. Өз елін аямаған адам, кісі қорлағыш келеді, - деген екен.

Хан біраз ойланып:

- Олай болса, осы 100-дің ішінде өзіме өзі, сөзіме сөзі лайық адам болса сөйлесермін, болмаса аман-есен елдеріне қайтарармын. Ертең елшілерді ордама келтіріңдер, бет-аузын көрейін, көріп отырып сыбағаларын берейін, - депті.

Ертеңіне елшілер ханның ордасына келеді. Елшілер отырар-отырмастан-ақ, ызбарланған хан көлбеп жатқан аяғын жимастан:

- Неге келдіңдер, - деп сұрапты.

Айдаболдың Тайкелтірі майдалап сөйлейтін бақпа адам екен. А дегеннен ақтарылмай, ханның көмейін байқайын деген оймен:

- Өгізді өлеңге, өрлікті төменге байлап, алдыңызға келіп отырмыз, алдияр! – деп, сөзді ханға тастапты.

Тайкелтірдің бірден кішірейе сөйлеуі, ханның мерейін өсіре, қаһарлана түсуіне жол ашады. Өзінен әлсізді оп-оңай ауызына қағып салып, жаман үйренген тәкаппар шіркін, жантайып жатқан қалпында мынаны айтқан екен:

- Кешке дейін бір жауап берермін, жауап бермесем, ат-көліктерің аманында елдеріне қайта берерсіндер, - деп, қолын есікке қарай бір сілтейді де, сөзді келтесінен кесіп жіберді. Кесіліп қалған сөзді іле жалғай алмай, Тайкелтір кідіріп қалғандай болады. Сол кезде, босағада отырған бала орнынан атып тұрып:

- Ел ебелек емес, ер көбелек емес, тақсыр! Дат! - депті.

Хан көзінің астымен сүзе қарап:

- Сен кім едің? - дегенде, бала кідірместен:

- Мен, халқым - қазақ, руым - Қаракесек, әкем - Келдібек, атым - Қазыбек. Елде жүргенде балалардың басшысы едім, қазір ағаларымның атшысымын. Ат бәйгесіне бірінші рет қосылып тұрмын, - депті.

- Датыңды айт! - деп, хан сұқ қолымен өзінің алдын нұсқапты. Бала адымдап басып, ханның алдына барыпты да, оның көзінен көзін айырмастан тұрып, мынаны айтқан екен:

*Қазақ деген мал баққан елміз,
соқтықпай жай жатқан елміз.
қашпасын деп,*

Жерімізді жау баспасын деп,

Найзамызға үкі таққан елміз.

Жау аяғына басылмаған елміз,

Ешбір дұшпан басынбаған елміз.

Адал көңілімізді жасырмаған елміз,

Басымыздан намыс асырмаған елміз.

Атаның өсиеті балаға,

Ұл мен қыз сенің тұтқыныңда отырса,

Оларды азат етпей еліміз тынбайды.

Қатты болсаң темір шығарсың

Сен темір де, мен көмір

Еріткелі келгенмін.

Сен көкте ұшқан құс болсаң,

Мен іліп түсер сұңқармын.

Сен жерде жортқан аң болсаң

*Мен қуып жетер тұлпармын (Бала сөйлеген
сайын ханның көзі бажырая түседі).*

*Баланың айтатын анты анаға:-
Арымнан жаным садаға!
Ерлеріміздің анты осындай,
Еліміздің салты осындай,
Досымызды сақтай білген елміз,
Дәм-тұзын ақтай білген елміз.
Еңкейді деп шалқая берме,
Асқақтаған хандардың
Ордасын таптай білген елміз.
Анадан ұл туса, құл боламын деп тумайды,
Енеден қыз туса, күң боламын деп тумайды.*

*Сен қабылан болсаң, мен арыстан -
Алысқалы келгенмін.
Жау тілегенге жасыл түседі,
Табысқалы келгенмін.
Елімнің шетіне ойран салған өзің,
Беретін болсаң, айыбыңды мойындап бітім бер!
Болмаса тұрысатын жеріңді айт,
Шабысқалы келгенмін! - депті.*

Хан бажырайған қалпында отырып қалып, сәлден кейін есін жиғандай тамсанады да:

- Япырмай, дауысың қаздың дауысындай екен, қазақ деген қаз дауысты болады екен.

Сенің атың қаз дауысты Қазыбек болсын. Мына қасыма отыршы, - деп, хан қағыла түсіпті. Сонда Қазыбек:

- Біздің елде үлкенді кіші сыйлайды, ағаларым төрде отырса, елімнің төрде отырғаны. Елім төрде отырса, менің төмен отырғанымның оқасы жоқ, - деп, жалт бұрылып орнына барып отырыпты. Аждаһамен арбасқандай болып отырған елшілердің сонда ғана көңілдері өсіп, дұшпан алдында мерейі үстем бола беріпті. Әлгіде ғана айбат шегіп отырған айбарлы хан, қалбаң қағып, орнынан ұшып тұрыпты да:

- Ай, мына елшілерді қонақ үйге апарыңдаршы! Жол жүріп келді ғой, тынықсын! - депті.

Сөйтіп, ісі әділ елдің елшілерінің сөзі қаһарлы әрі қылышынан қан тамған ханды қалбаң қақтырыпты. Қонтажы қанша бойлауық, кер аяр болғанымен лажсыз көніпті. Тұтқындарды босатып, тартып әкелген мал-мүліктерді айып-анжысымен қайтармақ болыпты. Жегенін қайта құсу ханға оңай болып па, шауып алып келген мал-мүліктерді түгелдеп жиып болғанша, көктем де келіп қалады. Елшілер де аттарына қонуға айналады. Елшілерді құрметпен аттандырып салуға көп халық жиналады. Екі елдің адамы қош айтысып, енді айырылайын деп тұрғанда, қазақтың бір жас жігіті келіп көпке арыз етеді:

- Мен жылқышы едім, жылқы бағып жүргенде Қонтажының қолы бас салды. Тұтқын етіп осында әкелді. Келген соң бір уәзір үстіндегі тонымды тартып алды. Еркіммен бермеп едім, ұрып тісімді сындырды. Жаныма балаған жалғыз атым бар еді, мына қайтып бара жатқан жылқының ішінде көрінбейді. Күрек тісім сынып, күлкім бұзылды, киімімнен айырылып, көркім бұзылды, атымнан айырылсам, ұйқым бұзылады, халайық, осыған не айтасындар? - депті әлгі жігіт.

Хан мен елшілер бетпе-бет тұр екен. "Қайтер екен, не айтысар екен" деген халық, оларды қоршай қалады. Ойда-жоқта айтылған арыз хан мен елшілерді халық алдында таразыға тағы бір тартады.

Алтын сапты болат семсерін беліне байланып, жанат ішігін үстіне киініп, қарақасқа тұлпарына мінгелі тұрған хан:

- Ат дегені сырты түк, іші боқ бір тай шығар. Тон дегені тоқтының терісі шығар, оның несін сөз етіп тұр, бітіскеннен кейін «қол сынса, жең ішінде, тіс сынса, ауыз ішінде» кете бермес пе? Қайта сөз қозғаудың не орны бар, - деп, теріс айналыпты.

Ханның сөзі жөн сияқты. Елшілер тағы бір тұйыққа тірелгендей болып аңыра қалыпты. Сонда тайына мініп тұрған Қазыбек тебініп, ілгері шығып:

- Қалайша тіс сынса, ауыз ішінде, қол сынса, жең ішінде кете бермек. Біз – жаманымызды жасырмайтын, жақсымызды асырмайтын елміз. Астыңдағы мінген ат, қанат емей немене, Тоқтышағым терісі, жанат емей немене, Ауыздағы отыз тіс, болат емей немене, Қанатынан

айырылу, болатынан майрылу оңай емес, хан! Табысқаның рас болса, еліміздің адамын қанатынан қайырмай табыс, болатынан майырмай табыс, жанатынан айырмай табыс. Жаяу, жалаңаш жүре беретін ол - сенің құлың емес, еліміздің ерікті ұлы. Ерікті ұл көрікті болуға тиісті, - деген екен.

Олақ ой, шолақ тілді хан көп алдында Қазыбектен оңбастай жеңіледі.

- Жанатыңа жанатым, - деп, ол үстіндегі жанатын шешеді. Қанатыңа қанатым, - деп, тұлпарын жігіттің алдына көлденең тартады. Болатыңа болатым, - деп, беліндегі семсерін береді. Жәбір көрген жігіт жанатты киіп, болатты асынып, қарақасқа тұлпарға қарғып мінеді. Елшілер шүү деп жүріп кеткенде, хан тұрған орнында тұрып қалыпты. Іргелі ел атынан айтылған сөздің атасына түсінген Қонтажы Қазыбектің билігіне қол қоймасқа шарасы қалмайды. Тілектерін орындайды. Сөйтіп, қажыры қатты қарлы сөз берілместей қамалды алып, ел-жұртының ар-намысын аяққа бастырмай, жоғары ұстатады.

Сондай-ақ, қазақ шешендігінің өнегелік тағылымына шешендіктің ой еркіндігі, сөз еркіндігі, ауызекі тілдегі сөздерді әдемі тізбектеп оралымды орналастыру, тиімділігін күшейтіп, қисынды ойға сыйғызу екендігін аңғартуын; сөзбен тоқтату, сөзден жаңылыстыру, қарсыласын сөз тыңдарлық жағдайға түсірудің орасан күшті өнер екендігіне көз жеткізуі, яғни, қарсыласынды ұтымды сөзіңмен, тапқырлығыңмен, шешендігіңмен иілте білу оңай шаруа еместігін, сөзсіз, бұл ойлау қабілетіңе де байланыстылығын, шаршы топ сенің төкпектетіп, ешбір мүдірмей сөйлеуіңе тәнті боларын, ұшқыр ойлы қалыпта сөйлей алатын адамның қолынан кесімді істің де келері дау туғызбайтындығын; тұспалдап сөйлеуге, мегзеуге, бернелеуге, символдауға, басқаны айта отырып, нені нысаналып отырғанын жасыра айтуға, жұмбақтап айтуға, яғни терең зейінділік пен ойлылыққа төселтуін; астарлап сөйлеу халқымыздың сөйлеу мәнері екендігін, бұл тек сөйлеу шеберлігімізді ғана емес, сөйлеу мәдениетімізді де танытатын, ойлау қабілетімізді аса тереңдетер құбылыс екендігін аңғартуын; тапқырлыққа, шапшаңдыққа, тез жауап берушілікке баулуын; өзгені тыңдауға, өзгенің өнегелі ісінен тағылым алуға жөн сілтеуін, т.б. қосар едік [3; 4; 5].

Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінініне келсек, шешендік шежіре - рухани байлық көзі. Түркі әлеміне тән шешендік өнер тәліміне кейінгі ұрпақты тәнті ете отырып, орасан рухани шапағат, парасат сыйлаймыз. Ал рухы зор, рухани бай ұрпақ - түркі әлемінің сенімді келешегі.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Адамбаев Б. Казахское народное ораторское искусство. Ана тілі.- А.,1997.- 208 с.
2. Қыдыршаев А.С. Шешендіктану. Орал, 2004. – 156 б.
3. Қыдыршаев А.С. Шешендік тағылымы. Орал, 2005. – 142 б.
4. Қыдыршаев А.С. Шешендіктану: теориясы мен практикасы.- Орал, 2012.- 230 б.
5. Қыдыршаев А.С. Шешендік өнер. Орал, 2015. – 60 б.



CEM SULTAN HAKKINDA BİR BİBLİYOGRAFİK ÇALIŞMA

A BIBLIOGRAPHIC WORK ABOUT SULTAN CEM

Ayşe Beyza BÜYÜKÇINAR

Doktora Öğrencisi, 2014 MEB YLSY Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi
Resmi Burslu Tarih Kurum: Ardahan Üniversitesi, b.buyukcinar@gmail.com

Özet

Şehzade Cem, Bursa'da 20 günlük süren iktidarından veyahut uğruna savaştığı davasından ötürü Türk tarihinde kimi taraflarca "Sultan", kimi taraflarca iktidarı kabul edilmeyip "Şehzade", Batı'da ise "Zizim" olarak adlandırılmış, gerek ilginç ve hareketli yaşam hikâyesinden, gerek entelektüel hayat görüşünden ötürü birçok çalışma alanına konu olmuştur. Bu bildiri de; tespit edilebilen çeşitli çalışma alanları temel alınarak Cem Sultan ile ilgili yazılı literatür bir araya getirilmeye amaçlanmıştır. Bu kaynaklar, bölümlere ayrılarak verildiği gibi, Cem Sultan'ın yazmış olduğu eserler ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında da ayrı bilgilendirilmeler verilmiş, bilimsel araştırmalar dışında da Cem Sultan konulu roman, çizgi roman, tiyatro türleri de alt başlıklar altında toplanmıştır. Bu bibliyografya denemesinin amacı; Cem Sultan hakkında yazılacak yeni eserler için bakılması gereken başlıca kaynakları ve tespit edilebilen son araştırmaları göstermek ve daha sonraki yapılacak yeni araştırma ve çalışmalara referans olmak olduğu gibi sosyal bilimler alanında yapılan az sayıdaki bibliyografya denemelerine bir katkı sağlamaktır. Bu bildiri ayrıca, Türk tarihi ve edebiyatında tartışılan "Cem Sultan" karakterinin farklı yönlerini göstermeyi hedeflediği gibi ilgili konuda tespit edebildiğimiz kaynakları da derli toplu hale getirmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Cem Sultan, Bibliyografya, Bilimsel Çalışmalar, Klasik Dönem

Abstract

Sultan Cem, because of 20 days of his potency in Bursa or fought for his goal, in Turkish history some of them called him "Sultan" and some of them didn't accept his potency so they called him "şehzade" in West they call him "Zizim", because of his interesting and animated life and also because of his intellectual view of life he has been the subject of a bit of field of study. In this study different fields based on studies related to Cem Sultan. These studies as separated into sections, Cem Sultan's written works are studies about as informed on given separate, outside of scientific studies on the theme of the novel, theatre, essays were collected under the subheading. The aim of this bibliography is show the main sources to look and last studies, being reference to next studies also help other studies which are about bibliography. This study aims show different points of Sultan Cem and make studies which are about this topic well-organized.

Keywords: Sultan Cem, Bibliography, Scientific Studies, Classical Period.

1. GİRİŞ

Cem Sultan, 1459 yılında Fâtilh Sultan Mehmet'in eşlerinden biri olan Çiçek Hatun'dan, Edirne'de dünyaya gelmiştir. Sultan olmak isteyip ağabeyi II. Bayezid ile karşı karşıya geldiğinde mağlup olan ve hiç sultan olamayan Şehzâde Cem, belki de hayat öyküsünün dramatikliğinden dolayı "Sultan" olarak anılmaktadır. Fâtilh Sultan Mehmet'in üç oğlundan biri olan Cem'in unvanı hakkında çalışmalara baktığımızda farklılıklar göze çarpmaktadır. 18-20 günlük iktidarından ötürü kimi araştırmacılar tarafından "Sultan", ağabeyine karşı çıktığından veyahut iktidarını devam ettiremediğinden ötürü olsa kimi araştırmacılar tarafından "Şehzade", Avrupa'daki uzun yaşamından dolayı ise Batılılarca "Zizim" olarak adlandırılmaktadır. Tarafımızca "hükümdarlık alametlerinden Sultanlığı ilan etmek, kısa sürede olsa tahtta kalmak ve adına sikke bastırmak gibi alametleri sağladığından bildiri metni boyunca "Sultan" unvanını kullanmak yanlış olmayacaktır. On yaşında

iken, Edirne Sarayı'ndan ayrılıp, Kastamonu'ya sancak beyi olarak görevlendirilmiş, ağabeyi Şehzâde Mustafa'nın 1474 yılında ölmesiyle Konya'ya sancak beyi olarak atanmıştır.

1481 yılında nereye doğru sefere çıktığı bilinmeyen Fâtih Sultan Mehmet'in Gebze yakınlarında vefat etmesiyle sadrazam Karamânî Mehmed Paşa, iki şehzâdeye birden haber göndermiştir.16 Anadolu Beylerbeyi Sinan Paşa ise Cem Sultan'a haber gönderen ulaşı öldürmüştür. 20 Mayıs 1481'de II. Bâyezid tahta çıkmıştır. Cem Sultan ise askerleriyle birlikte Bursa'ya gitmiş ve orada hükümdarlığını ilân etmiştir. 20 günlük iktidarlığında kendi adına sikke kestirmiştir.17 Halaları Selçuk Sultan, Anadolu'nun Cem Sultan'a, Rumeli'nin II. Bâyezid'a bırakılmasını teklif etti ise de II. Bâyezid bu teklifi kabul etmemiştir.18 20 Haziran tarihinde iki kardeş Yenişehir Ovası'nda karşılaşmışlar ve tarihe Yenişehir Savaşı olarak geçen bu savaşta Cem Sultan'ın askerlerinin bir kısmının II. Bâyezid'in tarafına geçmesiyle Cem Sultan yenilmiştir. Önce Eskişehir'e oradan da Konya'ya geçmiştir. İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın naklettiğine göre; tutunamayacağını anladığı için Konya'dan annesi Çiçek Hatun, ailesi ve oğlu Murad'ı alarak Suriye'ye iltica ile Kahire'ye Memluk Sultan'ına sığınmıştır.19 Bu sırada hac vazifesini eda etmiş ve "Osmanoğulları" hanedanından fiilen ilk hac yapan "Sultan" unvanının da sahibi olmuştur. Tahta geçme konusunda hâlâ ümidini yitirmeyen Şehzade Cem, II. Bâyezid'den gelen çeşitli teklifleri reddetmiştir ve bu şekilde ölümüne kadar Osmanlı Devleti'ne karşı koz olarak kullanılması ve zorlu yaşamı başlamıştır. Cem Sultan'ın bu durumunu, Osmanlı Devleti'ne karşı olan herkes kendi lehine kullanmaya başlamıştır. Önce Memlûk hükümdarı, sonra Karamanoğulları ardından Rodos Şövalyeleri ve Fransa (Burganeuf Şatosu) ve Papalık, Cem Sultan'ın durumundan istifade etmişlerdir. II. Bâyezid'in de Rodos Şövalyeleri ve Papalık ile kardeşi hakkında bazı antlaşmaları olmuştur. Halil İnalçık'ın ifadesiyle bu durum; Rodos Şövalyelerinin tahtta iddiası olan Cem'i salıvererek bir iç savaşı tekrardan başlatabilecekleri gerçeğinin belirlediği tutumdan ötürüdür.20

Şehzâde Cem'in saltanat isteği hiç şüphesiz ki, sadece kendisi için zorlu bir hayatı değil, ailesi için de beraberinde zorlu bir hayatı getirmiştir. Ailesini kaybetmiş, ağabeyi ile arası bozulmuş ve yaşamı boyunca tekrar memleketine dönmek için beklemiş ve ancak naaş (ö.1495) ile birlikte İtalya'dan Bursa'ya dönüş yapmıştır.

Bu bibliyografik denemede, eserler bölüm başlıkları altında yazarın soyadına göre alfabetik sırayla verilmeye çalışılmış, birincil kaynaklarla alakalı yapılmış araştırmalar ise ilgili ana başlığın altında yine yazarın soyadına göre alfabetik sırayla yazılmıştır. Cem Sultan'ın hayatı hakkında kaleme alınmış olan anonim eser Kitâb-ı Cem Sultan birincil kaynaklar arasında alt başlık olarak alınmıştır. Cem Sultan'ın yazmış olduğu eserler ve eserlerle alakalı neşir ve çalışmalar ayrı bir ana başlık altında alt başlıklar halinde verilmiştir. Ayrıca bu başlık altında Cem Sultan'ın yazılmasına vesile olduğu eserlerden de başlık altında değinilmiştir. Cem Sultan hakkında bilimsel olarak yapılan çalışmalar ise; yerli ve yabancı basım olarak ayrılmış, tez çalışmaları ile ilgili ise ayrı bir başlık açılmamış ilgili başlıkların altında belirtilmiştir. Son olarak Cem Sultan'dan ilham alınarak yazılmış olan ve tespit edebildiğimiz roman, tiyatro gibi yazı türleri de yeni bir başlık altında alfabetik sırayla verilmiştir. Tespit edilen eserler, eğer Türkçe diline çevrilmişse sadece Türkçe künyesi verilmesi tercih edilmiştir.

Birincil Kaynaklar

Osmanlı Tarihleri

Osmanlı tarih yazıcılığı bilindiği üzere Osmanlı Devleti'nin kuruluş tarihinden çok geç başlamıştır. Fâtih Sultan Mehmet ile birlikte Osmanlı tarih yazıcılığı başlamıştır. Çalışmamızla alakalı kroniklerde göze çarpan genel durum: Fâtih Sultan Mehmet'in oğulları II. Bâyezid ile Cem Sultan'ın

¹⁶ Nicolas Vatin, "Osmanlıların Yükselişi (1451-1512)", Osmanlı İmparatorluğu Tarihi I - Kuruluş ve Yükseliş Yılları, ed: Robert Mantran, çev: Server Tanilli, Alkim Yayınları, İstanbul, 2007, s. 124-125.

¹⁷ İbrahim Artuk; "Fatih Sultan Mehmed ve Onu Muteakıp Bayezid'le Cem Adlarına Kesilen Sikkeler", Fatih ve İstanbul, C.II., S.7-12., İstanbul, 1954, s.8.

¹⁸ M. Çağatay Uluçay, Haremden Mektuplar, Ötügen Neşriyat, İstanbul, 2011, s.19.

¹⁹ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Tarihi, C.2. TTK, Ankara, 2011, s. 164.

²⁰ Halil İnalçık, Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ (1300-1600), YKY, İstanbul, 2013, s. 36.

taht mücadelesi, Cem Sultan'ın yenilmesi üzerine Avrupa'ya sığınmasını içerir. Kuruluş dönemini anlatan Osmanlı Tarihi Kronikleri'nde Cem Sultan ile ilgili bilgiler vardır. Burada sadece örnek teşkil etmesi amacıyla Anonim Tevârîh-i Âl-i Osmân'dan örnek verilmiştir.

Anonim Tevârîh-i Âl-i Osmân(Kuruluştan 892/ 1487'ye kadar): Haz. Cihan Çimen, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, 2006.

Anonim Tevârîh-i Âl-i Osmân –F. GIESE neşri- , Haz. Nihat Azamat, Marmara Üniversitesi Yayınları No: 510, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 24, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, 1992.

877 yılında Fâtih Sultan Mehmet'in Uzun Hasan üzerine yaptığı seferde “*Oğlu Sultan Mustafa'yı, Sultan Beyazıt'ı ve Sultan Cem'i bile alıp gitti*” (s. 116.) ile II. Beyazıt Devri'nde “*Andan sonra Sultan Bayezid tahta ülus kılıp Konstantınıyye'de birkaç gün karar itdi. Karındaşı Sultan Cem Karaman'dan huruc idüp Burusa şehrine gelüp karar itdi. Sultan Bayezid dahi İstanbul'dan denizi geçüp çeriler cem' idüp Sultan Cem üzerine hücum idüp Ahmed Paşa dahi yolda yitişüp ol gün Sultan Bayezid ile beraber turdılar. Yeni şehirde ceng u kital eylediler. Akıbet Cem Sultan'a şikest vakı' olup kaçup Karaman'a vardı. Sultan Bayezid Karaman'a sefer idüp Sultan Cem Hicaz'dan gelüp Karaman vilayetinde Cem şikest olup kaçup deniz yüzünden sefer idüp ramazanun evvelinde Edrene'ye gelüp şevval ayının altıncı gicesinde yekşenbe gicesinde vezirlerini ekabir a'yanlarını cem' idüp Sultan Bayezid azze nasruhu şarap meclisin idüpekabir da'vet edüp ol gicede nısfu'l-leylde işret idüp nısfu'l-leyl'den sonra sa'at-ı zühalde nefsi-i Edrene'de Yeni Saray'da ekabirlere hil'at geyürüp bu mahalde merhum Gedik Ahmed Paşa'yı şehid idelden berü hicretün 887 yılında.*” (s. 118-119.)

Dönemin tarih yazıcıları ile ilgili bilgiler için bakınız: ÖZCAN, Abdulkadir, “II. Bayezid Devri Tarihçiliği ve İlk Standart Osmanlı Tarihleri”, FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, S.2. 2013., ss.141-153.

Kitâb-ı Cem Sultan²¹

Ayrı bir başlık altında değerlendirmeye tâbi tuttuğumuz bu kitap; anonim bir eser olmakla birlikte Cem Sultan'ı anlayabilmek için bir başucu kaynağı hüviyetindedir. Bu eserin üç nüshası bilinmektedir. Bunlardan Topkapı Sarayı ve Viyana Milli Kütüphanesi nüshaları yayınlanmıştır. Cem Sultan hakkında monografi tarzında yazılmış bu Türkçe eser 1330 tarihinde Tarih-i Osmani Encümeni Mecmuasının ilaveleri içinde Mehmet Arif Bey tarafından neşredilmiştir.²² Yazan kişinin ismi bilinmemekle birlikte Cem'in defterdârı ve nedîmi Haydar Bey olduğu düşünülmektedir.²³

Kitâb-ı Cem Sultan İle İlgili Kaynakça

DANIŞMEND, İsmail Hami, “Gurbetname-i Sultan Cem”, Fatih ve İstanbul, C. II., S.7-12., 1954, ss. 211-271.

ERAVCI, H. Mustafa, “Kitab-ı Cem Sultan ve Güney Batı Avrupa (Frengistan)”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi, C.9, S.1., 2007.

Haydar Bey, “Vakıat-ı Sultan Cem”, TOEM ilavesi (nşr. M. Arif), İstanbul, 1330.

RADO, Şevket, “Vakıat-ı Sultan Cem”, Hayat Tarih Mecmuası, C.1. S. 1, Şubat 1969, ss. 4-8.

_____, “Vakıat-ı Sultan Cem:2Sultan Cem'in Başına Gelenler”, Hayat Tarih Mecmuası, C.1. S. 2, Mart 1969, ss. 4-8.

²¹ Vâkı'ât-ı Sultan Cem ve Gurbetnâme-i Cem Sultan adları ile de anılmakla birlikte aralarında bazı farklar vardır. Bunun için bkz: İsmail Hami Danişmend, “Gurbetname-i Sultan Cem”, Fatih ve İstanbul, C.2., S.7-12, İstanbul,1954, s. 211.

²²İsmail Hami Danişmend, Gurbetname-i Sultan Cem”, Fatih ve İstanbul, C. 2, S.7-12., İstanbul, 1954. s.211.

²³Şevket Rado, “Vakıat-ı Sultan Cem”, Hayat Tarih Mecmuası, C.1. S. 1, İstanbul, 1969. s.4.

_____, “Vakıat-ı Sultan Cem:3 Sultan Cem’in Başına Gelenler”, Hayat Tarih Mecmuası, C.1. S. 3, Nisan 1969, ss. 10-14.

_____, “Vakıat-ı Sultan Cem:4 Sultan Cem’in Başına Gelenler”, Hayat Tarih Mecmuası, C.1. S. 2, Mayıs 1969, ss. 11-15.

_____, “Vakıat-ı Sultan Cem:5 Sultan Cem’in Başına Gelenler”, Hayat Tarih Mecmuası, C.1. S. 2, Haziran 1969, ss. 11-15.,²⁴

VATIN, Nicolas, Sultan Djem, Un Prince Ottoman dans l’Europe du XVe siecle d’aprees sources contemporaines; Vâkıât-ı Sultan Cem, Euvres de Guillaume Caursin, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1997.

Yayımlanmış Arşiv Belgesi

Evahir-i L 887: II. Bayezid’in Edirne’den İskender’e emri: Kendisinin Gedik Ahmet Paşa’yı tepelediği, Cem’in oğlunu da hiç kimseye duyurmaksızın boğdurması hakkında.10 x 12 cm., ta’lik, tuğra ve yazı siyahtır. E. 11983 / 125

Cem Sultan Tarafından Yazılmış Eserler

Cem Sultan’ın yazmış ve çevirmiş olduğu ve yazılmasına sebep olduğu eserler ve bu eserlerle alakalı kaynakçalar da, ayrı bir ana başlık altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Fâtih Sultan Mehmet’in oğlu, II. Bayezid’in kardeşi olması ve dönemin siyasi perspektifinde etkin olması sebebiyle hakkında tarih çalışmaları yapılan Cem Sultan’ın edebiyat tarihçileri tarafından da incelenmesinin sebebi edebî ve sanatkâr kişiliğinden ötürüdür. Türk edebiyatına katkıları yadsınamaz olan Cem Sultan’ın henüz on yaşlarındayken gazel yazdığı rivayet edilir. Sancak için ağabeyi Şehzâde Mustafa’nın ölümüyle 1474’te Konya’ya gittiğinde etrafında Sa’dî-i Cem, Haydar, Sehâyî, La’lî, Kandî Şâhidî gibi bazı şairler toplanmıştır. Bunların bir kısmı, daha sonra memleketinden ayrılmak zorunda kaldığında bile onu yalnız bırakmamışlar ve bu sebeple “Cem Şairleri” olarak anılmışlardır.²⁶

Cem Şairleri ile ilgili bkz.: AYNUR, Hatice; “Cem Şairleri”, İlmî Araştırmalar, S.9., 2000, ss. 33-43.

Cem Sultan’ın yazılmasına vesile olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilen hususu da belirtmeden geçmemek gerekir. Ebu’l Hayr Rûmî’nin bildirdiğine göre, Fâtih Sultan Mehmet, 1473 senesinde Uzun Hasan’ın üzerine giderken, Cem Sultan’ı Balkan sınırlarını muhafaza etmesi için Edirne’ye gönderir. Edirne’den Rumeli’deki Babadağı’na geçen Cem Sultan, bu yerde Sarı Saltuk’u öğrenir ve hakkındaki menkıbeleri dinler ve çok beğenir.²⁷ Hayatı hakkında çok bilgi sâhibi olamadığımız Ebu’l Hayr Rûmî’yi 1473-1480 yılları arasında Saltuknâme’yi yazması için görevlendirir. Ebu’l Hayr uzun bir süre Anadolu ve Rumeli’yi dolaştıktan sonra “Saltuknâme” isimli kitabı yazmıştır. Ebu’l Hayr’ın Şehzade Cem’in isteği üzerine yazmış olduğu Saltuknâme’den öğrendiğimize göre; Şehzade, Hamzanâme gibi eserler yerine bu Saltuknâme’yi okutup dinlemeyi tercih edermiş.²⁸ Tarihçiler, Selçuklu dönemindeki olaylardan II. İzzeddin Keykavus’un hayatına ait olan kısımların incelenmesi ve Osmanlı Sultanları’ndan Fâtih Sultan Mehmet, Cem Sultan ve II. Bayezid dönemlerinin açıklanması amacıyla Saltuknâme’den yararlanmışlardır.²⁹ Saltuknâme kulaktan kulağa gelen bilgilerle bugün ki haline gelmiştir. Saltuknâme tarih, din, kültür ve edebiyat alanlarında dönemin önemli bir perspektifini çizdiği gibi dil-anlatım bakımından klasik Türk edebiyatının başlıca yapıtlarındandır.³⁰

²⁴Şevket Rado, Mecmua’da yazdığı tüm sayıların sonuna “devamı gelecek” ifadesi kullanmış iken, Haziran 1969 sayısındaki makalesinde “devamı var” ifadesi kullanarak bir sonraki aya değil de daha sonraki bir tarihe ertelemiştir. Ertelenen tarih tespit edilememiştir.

²⁵İsmail Hakkı Uzunçarşılı vd., Topkapı Sarayı Müzesi Osmanlı Saray Arşivi Kataloğu, I. Fasikül No E. I – 12476, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1985.

²⁶Günay Kut, “Edebi Yönü”, DİA, C.7, İstanbul, 1993, s.285.

²⁷Nariman Abdülvahap, “Romanya ile Kırım’ın Ortak Tarihinden: İslamlaşma Hareketi ve Seyyid Sarı Saltuk (XIII. YY.), Moştenirea Istorica a Tatarilor I, Bucureşti 2010, s.59.

²⁸Fuat Köprülü, “Anadolu Selçukluları Tarihi’nin Yerli Kaynakları”, Belleten, C.7., s. 379-458., Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1943. s. 432.

²⁹Kemal Yüce, Saltuk-nâme’de Tarihi, Dini ve Efsanevi Unsurlar, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:832, Ankara, 1987. s. 46.

³⁰Fahir İz, “Saltuk-Nâme”, VIII. Türk Tarih Kongresi (11 Ekim- 15 Ekim 1976), Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1981. s.976.

“Cem Sultan ve Saltuknâme” Hakkında Kısa Kaynakça için bkz.:

AKALIN, Şükrü Haluk, Ebü'l Hayr-ı Rumi, Saltuk-name I, II ve III, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kaynak Eserler Dizisi, Ankara, 1987.

BABINGER, Franz; “Sarı Saltuk”, İA, C.10, 2001. ss.220-221.

DEMİR, Necati ve ERDEM, Mehmet Dursun, “Saltık Gazi Destanı”, Destan Yayınları, Ankara, 2007.

KIEL, Machiel, “The Türbe of Sarı Saltuk At Babadag-Dobrudja. Brief Historical and Architectonikal Notes”, Güney-Doğu Araştırmaları Dergisi, S. 6-7, 1978. ss.205-225.

_____, “Sarı Saltuk”, DIA, C. 36., 2009. ss.147-150.

OCAK, Ahmet Yaşar, Sarı Saltık: Popüler İslâm'ın Balkanlar'daki Destanî Öncüsü (XIII. Yüzyıl), Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2002.

Bunun dışında Cem Sultan'ın Fransa'da kendi nâmına bir coğrafya kitabının te'lif olduğunu (*Liber Geographia di Francesco Berleghieri*) ve bundan başka, hac esnâsında rast geldiği Hasan b. Mahmud Bayatî tarafından Osmanlı Hanedânı'nın silsilenâmesi olan *Câm-i Cem Ayin* adlı kitapları yazdığını bilmekteyiz.³¹

Câm-ı Cêm-i Ayin için bkz.:

Hasan b. Mahmûd-ı Bayâtî, Câm-ı Cem-âyîn, neşr. Ali Emiri, İstanbul, 1331.

ÖZCAN, Abdülkadir, “Câm-ı Cêm-i Ayin”, DİA, C.7. s.43.

Türkçe Divanı

Âşık Çelebi'nin verdiği bilgilere istinaden, bu divanı gurbette iken tamamladığı ve bugün toplamda bu divanın on bir nüshasının olduğu bilinmektedir.³² Bu divan öncelikle, Halil Ersoylu tarafından doktora tezi olarak hazırlanmış daha sonra ise yayımlanmıştır. Cem Sultan'ın Türkçe şiirlerinde kullandığı dil, yaşadığı dönemin Türkçe özelliklerini gösterir. Onun, en çok kullandığı şiir türü olan gazellerinde zaman zaman lirizmin doruğuna ulaştığı görülür. Şiir dili, devrine göre sade sayılan Cem'in Türkçesinde arkaik olmuş bazı Türkçe kelimelere ve halk dilinde geniş ölçüde kullanılan deyimlere – kalıplaşmış sözlere sık sık rastlanır.³³

Cem Sultan'ın Türkçe Divanı İçin Kaynakça

AKDURUŞ, Turgay, Ali Şir Nevayi'nin Mecalisü'n-Nefayis'i ile Cem Sultan'ın Türkçe Divan'ı Arasında Ses Bilgisi ve Ekler Açısından Karşılaştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2008.

BÜLBÜL, Tuncay, Cem Sultan'ın Türkçe Divanı'ndan Gazel Şerhleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2004.

ÇAKMAK ALPUN, Sema, Cem Sultan'ın Türkçe Divanı'nın Psikolojik Tahlili, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2000.

ENGİN, Sedat, Cem Sultan'ın Türkçe Divan'ının Tahlili, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2006.

ERSOYLU, İ. Halil, “*Cem Sultan'ın Divan'ı*”, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2013.³⁴

UZUN, Şerife, “Cem Sultan'ın Türkçe Divan'ında Hacca Dair Unsurlar”, Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S.24, 2008, s.177-186.

³¹ Cavid Baysun, “Cem”, İA, C.3., 1988., s.80.

³² Kut, a.g.md., s. 285.

³³ Halil Ersoylu, “*Cem Sultan'ın Türkçe Divanı – I*”, Kervan Yayıncılık, Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul, 1981. s. 22-23.

³⁴ Cem Sultan'ın Divan'ı Halil Ersoylu tarafından Tercüman Gazetesi Yayınları tarafından 1981 yılında İstanbul'da tercüme ve 2 ayrı ciltte sözlük olarak yayınlanan bu eser bu konuda bir başucu kitabı hüviyetindedir. Türk Dil Kurumu'nda ise 1989'da yayınlanmıştır.

YILMAZ, Meryem, Cem Sultan'ın Türkçe Divan'ında Âşık, Maşuk ve Rakib, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2003.

Farsça Divan

Farsça divan, Türkçe divanla bir arada Bursa Orhan – Haraççı, Topkapı Sarayı Müzesi, Süleymaniye ve Millet Kütüphanelerinde olmak üzere toplam dört nüsha olarak bilinmektedir.³⁵ Halil Ersoylu, Cem'in şairliği için, “*Kendi zamanına kadar yetişmiş olan büyük İran şairlerini, onlara nazireler yazacak kadar çok iyi tanıyan Cem, Türkçede olduğu gibi Farsçada da orta derecede bir şair olduğunu ispat etmiştir. Cem'de Acem şairlerinden başta Hafız-ı Şirazi olmak üzere Selman-ı Saveci ve Cami'nin etkileri görülmektedir.*”³⁶der.

Cemşid ü Hurşid

Cemşid ü Hurşid ilk defa Münevver Meriç Okur tarafından Kütahya Vahid Paşa İİ Kütüphanesi'nde 1666 numarada kayıtlı olarak bulunmuştur, eserin telif tarihi 1478 senesi olarak belirlenmiştir.³⁷

Cem Sultan'ın Cemşid ü Hurşid'i İçin Kaynakça

ÇORUH, Nesrin, XV. Yüzyıl Mesnevilerinden Hamdi'nin Yusuf u Züleyha, Cem Sultan'ın Cemşid ü Hurşid ve Şeyhi'nin Hüsrev u Şirin'inin Modern Roman Unsurları Açısından Değerlendirmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, 2003.

DOĞAN, Ahmet, “Cem Sultan'ın Cemşid ü Hurşid Mesnevisi'nde ‘Kahramanın Sonsuz Yolculuğu’”, The Journal of Academic Social Science Studies, No: 33, 2015, s. 135-145.

İNCE, Adnan; “Cem Sultan Cemşid ü Hurşid”, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2000.³⁸

KARDAŞ, Sedat; “Cem Sultan'ın Cemşid ü Hurşid Mesnevisinin Edebi Tarzlar Açısından Değerlendirilmesi”, Turkish Studies, C.8/1, 2013, ss.1899-1909.

OKUR MERİÇ, Münevver; Cem Sultan Cemşid ü Hurşid İnceleme- Metin, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 1997.

ÖZTELLİ, Cahit, “Cem Sultan'ın Yeni Bulunan Cemşid ü Hurşid Mesnevisi”, Türk Dili Dergisi, S. 248., 1972, ss. 124-128.

Fâl-i Reyhân-i Cem Sultan

Kırk sekiz beyitlik olan bu mesnevi hakkında Cem Sultan'a ait olup olmadığı konusunda çok itilaflar vardır.³⁹İstanbul Üniversitesi Kütüphanesinde iki nüshası bulunmaktadır.⁴⁰

Fal-ı Reyhan-ı Cem Sultan İçin Kaynakça

ERSOYLU, Halil, “Fal, Falnâme ve Bir Çiçek Falı: ‘Der Akşam-ı Ezhâr’”, İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırması Enstitüsü Yayınları, 1997, ss.195-254.

ERTAYLAN, İsmail Hikmet; Cem Sultan, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1951.

OKUR MERİÇ, Münevver, “Cem Sultan'ın Yeni Bulunan Fal-ı Reyhan-ı Cem Sultan Adlı Eseri”, Tarih ve Toplum, XVII (96), 1991, ss.24-27.

“_____”, “Cem Sultan'ın Yeni Bulunan Fal-ı Reyhan-ı”, Tarih ve Toplum, XVII (97), 1991, s.64.

Cem Sultan'ın Edebi Yönüyle İlgili Genel Bilimsel Yayınlar

³⁵ Kut, a.g.md., s. 285.

³⁶ Ersoylu, a.g.e., s. 20.

³⁷ Kut, a.g.md., s. 285.

³⁸Prof. Dr. Adnan İnce bu eseri doktora tezini düzenleyek yayımlanmıştır. Tez için bkz: Adnan İnce, Cem Sultan: Cemşid ü Hurşid (inceleme – metin), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1981.

³⁹ Bkz: Halil Ersoylu “Fal, Fal-Name ve Bir Çiçek Falı ‘Der Akşam-ı Ezhar’”, *Tarih ve Toplum*, s.195-254., İstanbul, 1991. Karşı beyan için bkz: Münevver Meriç Okur, “Cem Sultan'ın Yeni Bulunan Fal-ı Reyhan-ı Cem Sultan Adlı Eseri”, *Tarih ve Toplum*, S.96. ss.24-27. İstanbul, Aralık 1991.

⁴⁰ Kut, a.g.md., s.285.

BAYSUN, M. Cavit, Cem Sultan Hayatı ve Şiirleri, Ahmet Halit Kitabevi, İstanbul, 1946.

ÇINAR, Bekir, “Geleneğe Direnen Bir Şair ve Şiiri: Cem Sultan’ın Frengistan Kasidesi”, Turkish Studies, C.2/4, 2007, s.274-282.

GÖRE, Zehra, “Kerem Kasidelerine Dair”, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S.39., 2009. ss. 919-959.

IRKILATA, Mehmet, Nazire Geleneği İçerisinde Kerem Kasideleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.

KURTOĞLU, Orhan, “Osmanlı Sosyal Hayatında Şiir: Divan Şiirinde Afnâmeler ve Cem Sultan’ın Kerem Kasidesi”, Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları, S.8., 2011, ss.285-310.

ÖGE, Sevil, 15. yy. Şairlerinden Mesihî, Cem Sultan, Ahmed Paşa, Necatî Beg, Üsküblü İshak Çelebi ve Şeyhî’nin Divanlarında Atasözleri ve Deyimler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, 2001.

YAVUZ, Kemal, “Frengistan’da Ağlayan Bir Şair: Ölümünün 515. Yılında Cem Sultan”, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, C. 40, 2009, ss. 271-308.

Bilimsel Yayınlar

Türkçe Dilinde Yazılmış Bilimsel Yayınlar⁴¹

ABAÇ, Sadi, “Cem Sultanın Bastırdığı Para”,Yapı- Kredi Bankası, Üç Aylık Bülten, III/12, 1961, ss.7-8.

AK, Mahmut ve AKALAN, Kürşat, Cem Sultan, Park Kitap, İstanbul, 2011.

ALTINAY, Ahmet Refik, Sultan Cem (Geçmiş Asırlarda Osmanlı Hayatı), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2008.

ARASLI, Altan, “Vatikan’da bir Hacı Şehzade “Cem Sultan””, Tarih ve Medeniyet Dergisi, S.13., 1995, ss. 4-10.

ARTUK, İbrahim, “Fatih Sultan Mehmet ve Onu Müteakip II. Bayezid’le Cem Adına Kesilmiş Sikkeler”, Fatih ve İstanbul, II/7-12., 1954, ss.1-44.

BAYSUN, M. Cavid, “Cem Sultan”, İslam Ansiklopedisi, C. 3. 1988, ss.69-81.

BEAFORT, Marie-Madeleine, “Cem Sultan’ın Fransa’daki Hayatı”, Hayat Tarihi Mecmuası, S.5., 1977, ss.34-38.

EYİCE, Semavi, “Sultan Cem’in Portreleri Hakkında”, Belleten, S.145., 1973, ss. 1-49.

_____, “Cem Sultan Türbesi”, DİA, C.7, 1993, ss. 286-287.

CARRETTO, E. Giacomo, Cem Sultan’ın Roma Şehrindeki Günleri, *Erdem*, çev. Mahmut Şakiroğlu, C.12, S.35., 2002, ss. 451-482.⁴²

CERAN, İsmail, “İlk Osmanlı Fransız İlişkileri, Haçlılar ile Mücadeleler ve Cem Sultan Olayı”, Turkish Studies, Vol.9., 2014, ss.97-117.

FREELY, John, Cem Sultan – Rönesans Avrupası’nda Tutsak Bir Şehzade, çev. Pınar Özgüren, Everest Yayınları, İstanbul, 2012.

GALLOTTA, Aldo, “Venedik Devlet Arşivinde Osmanlı Şehzadesi Cem ile İlgili Belgeler”, çev. Mahmud Şakiroğlu, Tarih ve Toplum Dergisi, C.5, S.30, 1986, ss. 337-46.

Halil Hamid, Şehzade Cem Vakasında Mesele-i Hamiyet, İstanbul, 1337.

⁴¹ Makale içerisinde herhangi bir bölümde atıf yapılmamış kaynakça listesidir. Yabancı araştırmacılar tarafından Türkçe dilinde yazılmış veyahut çevirisi yapılan çalışmalar da bu başlık altında verilmiştir.

⁴² Aynı derginin ss. 419-451 sayfaları arasında 37 tane resim ve tablonun İtalyanca tercümesi ve açıklaması bulunmaktadır.

JASIM, Z. Jasim, Behiştî'nin Tarih-i Sultan Cem Eseri Üzerine Sentaks İncelemesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.

KAFADAR, Cemal, "Cem Sultan", Yaşamları ve Yapıtlarıyla Osmanlılar Ansiklopedisi, C.I., YKY, 1999, ss.340-343.

KOZANOĞLU, Kemal, "Cem Sultan Olayında Avrupa'ya Giden Hristiyan Kutsal Emanetleri", Toplumsal Tarih, S.14., 1995, ss.30-34.

KUT, Günay, "Edebi Yönü", DİA, C.7, 1993, ss.284-286.

LEFORT, Jacques, Topkapı Sarayı Arşivlerinin Yunanca Belgeleri, Cem Sultan'ın Tarihine Katkı, çev. Hatice Gonnet, Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1981.

MAZLUM, Müzeyyen, Osmanlı Kaynaklarına Göre II. Bayezid – Cem Mücadelesi ve Osmanlı Devleti'nin Dış Politikasına Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.

OKUR MERİÇ, Münevver, Sultan Cem (Hayatı, Esareti, Edebi Kişiliği/ Eserleri/Şiirleri), PSY Vakıf Sistem Matbaa Müdürlüğü, Ankara, 2006.

Bu kitabın tanıtımı için bkz.: AKŞİT, Bekir; "Kitap Tanıtımı" Tarihin Peşinde – Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, S.8., 2012, ss. 303-309.

ÖZTÜRK BİTİK, Başak, "Evliya Çelebi'nin Seyahatnâmesi'nde Cem Sultan Efsanesi", Evliya Çelebi'nin Sözlü Kaynakları, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları, 2013, ss.9-16.⁴³

ŞAKİROĞLU, Mahmut H., "Cem Sultan", DİA, C.7, 1993, ss. 283-284.

_____, "Cem Sultan", Yeni Türkiye, S.31., 2000, ss.124-127.

ŞEHİSUVAROĞLU, Haluk, Y., Cem Sultan ve Acıklı Hayatı, Resimli Tarih Mecmuası, S.3.1950, ss. 81-84, 120.

TURAN, Şerafettin, "Barak Reis'in, Şehzâde Cem Meselesi ile ilgili olarak Savoie'ye Gönderilmesi", Belleten, C.34, sayı.103, 1962, ss. 539-555.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, "Cem Sultan'a Dair Beş Orijinal Vesika", Belleten, S.95, 1960, ss. 457-483.

ÜNVER, Süheyl ve PAKALIN, M. Zeki, Bursa'da Fatih'in Oğulları Mustafa ve Sultan Cem Türbeleri, Bursa Halkevi, Bursa, 1945.

YAVAŞ, Doğan, "Cem Sultan'ın Türbesi", Şair Cem Sultan Paneli, Türkiye Yazarlar Birliği Bursa Şubesi, Şubat 2005.

YILMAZ, Muammer, Cem Sultan, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2012.

Yabancı Dilde Yazılı Bilimsel Yayınlar

AGOSTON, Gabor, "Cem", Encyclopedias of the Ottoman Empire, Facts on File, New York, 2009, ss. 128-130.

BOUDARD, Rene, "La sultan Zizim vu a travers les temoignages de quelques ecrivains et artistes italiens de la Renaissance", Turcica, Paris, 1975. ss. 135-156.

CAVOLLO, Bruno, "Le Prince Djem et le Pape Borgia Alexandre VI: Un echappe politique ou une rente financiere", XI. Türk Tarih Kongresi, C.3., 1994. s.1063-1070.

DELHOUME, Didier, Le Turc en le Chevalier. Djem Sultan, un prince ottoman entre Rhodes et Bourgneuf au XVe siècle, The Ottoman prince and the Knight, Limousin, 2004.

⁴³ (Satış dışı, internet üzerinden pdf linki: http://unesco.org.tr/dokumanlar/kitaplar/evliya_celebi_sozlu_kaynak.pdf)

İNALCIK, Halil, “Djem Sultan”, The Encyclopedia of Islam, C.2, 1960., ss.529-531.

_____, “A Case Study in Renaissance Diplomacy: The Agreement between Innocent VIII and Bayezid II regarding Djem Sultan”, The Middle East and the Balkans Under the Ottoman Empire Essays on Economy and Society, Indiana University Turkish Studies and Turkish Ministry of Culture Joint Series, C.9., 1993., ss.343-368.

İZZEDDİN, M., “Un Prince Turc en France et en Italie au XV siècle: Djem Sultan”, Orient, nr. 30., 1964., ss.79-99.

MALIPIERO, Domenico, “Annali Veneti Dall’anno 1457 al 1500”, Vieuusseux, 1843.

MENAGE, V.L., “The Mission of an Ottoman Secret Agent in France in 1486”, Journal of Royal Asiatic Society, 1965, ss.112-132.

ÖZGÜDENLİ, Osman G., “Jem Soltan”, Encyclopedia of Iran, C.14., 2008, ss.623-624.

RUEDERER, Josef, Theaterstücke: Die Fahnenweihe; Die Morgenröte; Prinz Dschem, Süddeutscher Verlag München, 1987.

SAKISIAN, Armenag, “Djem Sultan et les fresques de Pinturicchio”, Revue d’art, s. 1925.s.81-91.

THUASNE, Luois, Djem Sultan, Paris, 1892.

_____, Djem, Sultan, fils de Mohammed II, frère de Bayezid II, (1459-1495) d’après les documents originaux en grande partie inédits. Etude sur la question d’orient à la fin du XVe siècle, Nabu Press, 2011.

Cem Sultan Konulu Edebî Eserler

Tarihî şahsiyetlerin tarihte üstlendikleri rolün dışında yaşantılarına ait örneklerin belli bir olay örgüsü içinde anlatımı edebiyat biliminin, edebiyatçıların, roman ve hikâye sanatının işleri arasında yer alır.⁴⁴ Bu bağlamda görsel sanatlardan tiyatroyu da bu başlık altında değerlendirilmiştir.

Edebî ürünlerden ortaya çıkan tiyatro eserleri gibi; Gogol’un eseri olan “Bir Delinin Hatıra Defteri” adlı eserinin Ankara Devlet Tiyatrolarında uzun yıllardır kapalı gişe oynaması, Dostoyevski’nin “Yeraltından Notlar” adlı kitabının yine aynı tiyatrolar da sahnelenmesi gibi, konusunu tarihten ya da tarihi şahsiyetlerden alan tiyatro eserleri de vardır; Turan Oflazoğlu’nun Genç Osman, Orhan Asena’nın Hürrem Sultan, Bertold Bretch’in Galileo Galilei adlı oyunlar buna örneklerdir.

İşte Cem Sultan’da tam bu minvalde ilginç ve tartışmaya açık yaşamı ve yaşamının ardında bıraktıklarıyla edebiyat ve sanat dalları için çok sık kullanılmış bir konu olmuştur. Fakat edebiyatın ve sanatın gücünden doğan bu etki ne yazık ki; Cem Sultan’ın kişiliği hakkında sübjektif bir bakış açısıyla siyasi bir portrenin içinde gösterilmesine sebebiyet vermiştir. Bundan dolayı her eserde birbirinden farklı ve kurgusal “Cem Sultan” portresi karşımıza çıkmaktadır.

Roman Türleri

ALLARD, Guy, Philippine Helene de Sassenage’in Âşığı Osmanlı Şehzadesi Cem Sultan, çev. Işık Ergüden, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006.

ANDRIC, Ivo, Uğursuz Avlu, çev. Aydın Emeç, Ağaoğlu Yayınevi, İstanbul, 1964.

BAHADIROĞLU, Yavuz, Cem Sultan Cilt I, Nesil Yayınları, İstanbul, 1997.

_____, Cem Sultan Cilt II, Nesil Yayınları, İstanbul, 1997.

CARON, Maurice, Djem un prens dans la tourmente, Les Editions du Zeugma, 2010.⁴⁵

CHEVRIER, Jean- Marie; Cem Sultan Bir Osmanlı Prensini Trajik Öyküsü, çev. İlker Akın, Koridor Yayıncılık, İstanbul, 2005.

⁴⁴ Kemal Erol, “Tarih - Edebiyat İlişkisi ve Tarihî Romanların Tarih Öğretimine Katkısı”, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, C.1, S.2, 2012, s.59.

⁴⁵ Kitabın sitesi için bakınız: <http://princjedjem.com/>

- DÜNDAR, Ali ve MERT Timuçin, Zizim Mahkûmu Cem Sultan, Bir Harf Yayınları, İstanbul, 2006.
- ENGİNÖZ, Murat Aykaç, Sarayın Gözyaşları: Cem Sultan'ın Gözyaşları, Yalçın Yayınları, İstanbul, 2000.
- FETHİ, Mehmet, Cem Sultan, Yakın Plan Yayınları, İstanbul, 2011.
- MISIROĞLU, Kadir, Cem Sultan'ın Papağanı, Sebil Yayınları, İstanbul, 2006.
- MORRIS, Roderick Conway, Cem Sultan/ Sürgündeki Veliht, çev. Hakan Türkkuşu, Epsilon Yayınevi, İstanbul, 2006.
- MOUTAFCHIEVA, Vera, Cem Sultan, çev. Cüneyt Ardiç, Örgün Yayınevi, İstanbul, 2002.
- SABLIER, Eduard,⁴⁶Cem Sultan, çev. Nuriye Yiğitler, Everest Yayınları, İstanbul, 2001.
- TAN, Turhan; Cem Sultan, Çağrı Yayınları, İstanbul, 2010.
- TÜLBENTÇİ, Feridun Fazıl; Cem Sultan, İnkilap Yayınları, İstanbul, 2011.
- İvo Andriç'in 'Uğursuz Avlu', Vera Moutafchieva'nın 'Cem Sultan' ve Eduard Sablier'in 'Cem Sultan-Bourganeuf Mahpusu' adlı kitapları hakkında inceleme için bkz.:** TAĞIZADE-KARACA, Nesrin; "Batılı Üç Eserde Romantik Kurban Cem Sultan", Bilig, S: 36, 2006, ss.167-186.
- Çizgi Roman:** BAŞOĞLU, Ayhan, Malkoçoğlu Cem Sultan, De-Ha Yayınları, İstanbul, 1971.

Tiyatro Oyunları

- BALI, Lamia, Cem Sultan, Radyo Tiyatrosu, Baha Matbaası, 1969.
- İPEK, Yücel, Cem Sultan, Milli Eğitim Basımevi, 1999.
- OFLAZOĞLU, A. Turan, Cem Sultan, İz Yayıncılık, İstanbul, 2010.⁴⁷
- TEZEL, Yahya ve DEMİRALP, Hasan Ünlen, Cem Sultan, Ankara Koleji Tiyatro Kolu Yay, 1959.

Anı

- MORRIS, Roderick Conway, Cem Sulan 15. Yüzyıl Bir Saray İspiyoncusunun Anıları, çev. Hakan Türkkuşu, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1997.

5.SONUÇ

Yaşadığı dönemde Türk tarihi ve Avrupa tarihini oldukça etkilemiş olan Cem Sultan hem tarihi kişiliği ve tarihi kişiliğinin getirmiş olduğu serüvenler ile hem de sanatkar kişiliğinin Türk edebiyatına katmış olduğu kazanımlar sayesinde birçok farklı çalışmanın ana karakteri veya yan karakteri olmayı başarmıştır. Yaşamının başından sonuna kadar zorlu olması Cem Sultan'ı oldukça ilgi çekici kılmış bu yüzden hakkında çok sayıda bilimsel ve kurgusal çalışmalar yapılmıştır. İlginç yaşam hikâyesinden ve entelektüel yaşam birikiminden Cem Sultan hep bir tarafla tam olarak aydınlatılmamış bir karakterdir. Bunun sebebi yaşamının büyük bir kısmını ölümüne kadar Frengistân'da geçirmesi ve Avrupalılar tarafından Osmanlı'ya karşı bir koz olarak kullanılmasından da ileri gelmektedir. Dolayısıyla, hakkında yapılan bilimsel çalışmalar genellikle onun yazmış olduğu şiirler etrafında edebiyat tarihçileri tarafından açıklanmaya çalışılmış ve genel çalışmalar ise hep II. Bâyezid ile giriştiği taht mücadelesi, şahsiyeti ve yaşam hikâyesi perspektifinde olmuştur. Bu iki durum Cem Sultan hakkında yapılan çalışmalarda göze çarpan iki ana konudur. Bilimsel olmayan çalışmalarda ise hakkında bilinen az bilgi kurgulanmıştır. Bu minvalde eksiklikleriyle birlikte, Cem Sultan ile ilgili yazılı literatürün çok fazla olması sebebiyle başucu kaynakları ve sosyal bilimlerin çeşitli çalışma alanlarındaki başlıca kaynaklar metin içerisinde yer almıştır. Cem Sultan ile ilgili ortak bilgilere; genel Osmanlı Tarihi konulu kaynaklardan da ulaşmak mümkündür. Ancak, hayatı

⁴⁶ Farklı isimlerde de çevrilmiştir. Yazar Academie Française tarafından tarih ve sosyoloji dalında "2001 Diane Potier-Boes Gümüş Madalya" ödülüne layık görüldü.

⁴⁷Bkz: Hüseyin Doğramacıoğlu; "Edebi Eserde Tarihin Yeniden Yorumlanması Bağlamında Oflazoğlu Tragedyaları", Turkish Studies, C: 6/2, 2011, ss.403-412. Ayrıca bkz: Enver Töre, "Güzel Bir Tragedya Örneği: Cem Sultan", Türk Dili, nr. 534, Haziran, 1996.

hakkında bilinenler hemen hemen tüm çalışmalarda ortak bilinen tarihi gerçekler üzerine yazılmış, yaşadıklarından ötürü olsa gerek genellikle araştırmacılar tarafından ilgi çekici yönüne ağırlık veren kurgusal çalışmalar yapılmıştır.

Bu bildiri de konusu sadece Cem Sultan ile ilgili olan çalışmalar incelenmeye çalışılmış ve bu inceleme sonucunda Cem Sultan'ın yerli ve yabancı birçok araştırmacı tarafından çalışıldığı tespit edilmiştir. Cem Sultan hakkında yapılan çalışmaların fazlalığından ötürü, tespit edilebilen ancak çeşitlendirilemeyen çalışmalar bildiri içine alınmamıştır. Cem Sultan'ın Türk- Fransız ilişkilerinin ilk başlangıç konularından birisi olması sebebiyle olsa gerek, Fransa'da da "Cem Sultan" hakkında farklı çalışma alanlarında çok sayıda araştırma vardır. Tespit edilebilen literatür genellikle Türkçe, Fransızca ve İtalyanca dillerinde yazılmıştır.

Belirtmek gerekir ki yapılan bu bibliyografi denemesi muhakkak ki tüm çalışmalarını kapsamamakla birlikte, Cem Sultan ile ilgili yapılacak her türlü çalışmada referans olmayı amaçlamıştır.

KAYNAKÇA

- ABDÜLVAHAP, N, "Romanya ile Kırım'ın Ortak Tarihinden: İslamlaşma Hareketi ve Seyyid Sarı Saltuk (XIII. YY.), Moştenirea Istorica a Tatarilor I, Bucureşti 2010. ss.57-62.
- ARTUK, İ, "Fatih Sultan Mehmed ve Onu Müteakip Bayezid'le Cem Adlarına Kesilen Sikkeler", Fatih Ve İstanbul, C.2., 1954, ss. 7-12.
- BAYSUN, C, "Cem", İA, C.3., 1988, ss.80-81.
- DANIŞMEND, İ, "Gurbetnâme-i Sultan Cem", Fatih ve İstanbul, C. II., S.7-12., 1954, ss.211-271.
- EROL, K, "Tarih - Edebiyat İlişkisi ve Tarihî Romanların Tarih Öğretimine Katkısı", Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, C.1, S.2, 2012, ss.59-70.
- ERSOYLU, H, "Cem Sultan'ın Türkçe Divanı – I", Kervan Yayıncılık, Tercüman 1001 Temel Eser, İstanbul, 1981.
- İZ, F, "Saltuk-Nâme", VIII. Türk Tarih Kongresi, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1981. ss.971-977.
- KÖPRÜLÜ, F, Anadolu Selçukluları Tarihi'nin Yerli Kaynakları, Belleten, C.7., Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1943, ss. 379-458.
- KUT, G, "Edebi Yönü", TDV İslam Ansiklopedisi, C.7, 1993, ss. 284-286.
- RADO, Ş, "Vakıat-ı Sultan Cem", Hayat Tarih Mecmuası, C.1. S. 1, 1969, ss. 4-8.
- TAĞIZADE-KARACA, N, "Batılı Üç Eserde Romantik Kurban Cem Sultan", Bilig, S.3, 2006, ss. 167-186.
- ULUÇAY, Ç, "Haremden Mektuplar", Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2011.
- UZUNÇARŞILI, İ vd., Topkapı Sarayı Müzesi Osmanlı Saray Arşivi Kataloğu, I. Fasikül No E. I – 12476, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1985.
- UZUNÇARŞILI, İ, "Osmanlı Tarihi", C.2., Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2011.
- VATIN, N, "Osmanlıların Yükselişi (1451-1512)", R. Mantran (Ed.) Osmanlı İmparatorluğu Tarihi I - Kuruluş ve Yükseliş Yılları, çev: Server Tanilli, Alkım Yayınları, İstanbul, 2007.
- YÜCE, K, Saltuk-nâme'de Tarihi, Dini ve Efsanevi Unsurlar, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları:832, Ankara, 1987.



ЭКОЛОГИЯЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРДІ ШЕШУДЕГІ ӘУЕҒАРЫШТЫҚ СУРЕТТЕРДІҢ РОЛІ

THE ROLE OF SPACE PICTURES ON SOLVING ENVIRONMENTAL PROBLEMS

KUANDIKOVA E. K.

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University mira_kuandykov@mail.ru

TALIPBAY M. T.

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University

Әуеғарыштық түсіріс әдістері адам мен әртүрлі ғаламшарлардағы тіршілік ортасын зерттеу үшін қолданылады. Кеңістіктік ақпараттың сан алуан түрлерін алудың аса кең таралған және осы заманғы атауы – қашықтықтан зондтау (remote sensing), бұл жерде зерттелетін объектіні аппаратураның қабылдайтын сезімтал элементтерімен тікелей қарым-қатынасыз қашықтықта объектілерді зерттеу түсініледі.

Әуеғарыштық зерттеу әдістері – әртүрлі түсіру аппараттарымен жабдықталған ұшақ, тікұшақ және пилотты ғарыш кемелерінен, сонымен қатар орбиталық станцияларды қолдану арқылы ландшафтың құрамдарын зерттеу әдістерінің жүйесі. Әуеғарыштық зерттеу әдістері XX ғасырда карта жасаудың негізгі әдісі болып табылды. Әуеғарыштық зерттеу әдістері арқылы, синоптикалық карталарын жасау үшін, атмосфераның циркуляциясын зерттеу мүмкіншіліктері пайда болды, мұхиттық ағыстарды, мұз айдындарын және теңіз мұздықтарын бақылау жағдайлары жасалды. Бұл зерттеу әдістері Жер туралы ғылымдарға құнды мәлімет беріп, оның табиғи ресурстарын зерттеуге және табиғи ортаны қорғау проблемаларын шешуге мүмкіншілік береді. Географиялық зерттеулерде кеңінен қолданылатын басқа әдістермен салыстырғанда әуеғарыштық әдістердің негізгі мүмкіншіліктері болып келесілер болып табылады:

Бақылаудың ғаламшарлық түрі. Ғарыштық суреттер бойынша әртүрлі нысандарды, құбылыстарды ғаламшарлық масштабта зерттеу мүмкіншілігі .

Тез арада дайын болуы (жылдамдығы)

Түсірімдердің қайталанып тұруы (процестердің өзгеруін бақылап, оларды болжауға болады).

Баруға қиын аудандарда негізгі зерттеу әдісі болып саналады.

Әуеғарыштық суреттердің (сол масштабтағы топокартаға қарағанда) ақпараты көбірек және табиғи компоненттердің кейбір заңдылықтарын байқауға болады.

Динамикалық құбылыстарды зерттеуде ғарыштық суреттерді қолдану мүмкіншілігі қазіргі уақытта өте зор. Түсірудің әртүрлі уақыт интервалында (минуттан айлар мен жылдарға дейін) қайталануы, бір және сол фотоға түсіретін жүйенің Жер бетін бір уақытта түсіріммен толық қамтуы маңызды ролді атқарады. [1]

Географияда картографиялық мақсаттар үшін ғарыштық фототүсірістердің материалдары кеңінен пайдаланылады. Алғашқы сатыда, Жерге жеткізілгеннен кейін суреттерге өңдеу жүргізіледі. Бұдан кейін оларға бағалау жүргізіледі, түсірілімдерді пайдалануға жарамдылары каталогқа енгізіледі және көп салалық өңдеу үшін пайдаланылады.

Кешенді салааралық өңдеу алғашқы сатыдағымен қатар, мыналарды қамтиды:

ғарыштық түсірістер материалдарын жинақтау мен сақтау;

қосалқы жер серіктік сынақтар материалдарын өңдеу мен сақтау;

тұтынушыларды хабарландыру және оларды ғарыштық түсірілімдер материалдарымен және фотокарталар, фотожоспарлар түріндегі туынды материалдармен және т.б. жабдықтау;

ғарыштық фотоақпаратты өңдеудің, оларды түсіндіру мен жаңа технологияларын даярлау. [2]

Табиғи ресурстар мен қоршаған ортаны қорғауда әуеғарыштық суреттердің маңызы өте жоғары. Қазіргі уақытта экожүйені зерттеуге әуеғарыштық әдістер кеңінен қолданылады. Осы әдіс арқылы табиғатта болып жатқан құбылыстарды, табиғи қорлар жиынтығын, мөлшерін т.б. экожүйелерді сипаттайтын мәліметтерді білуге болады. Әуеғарыштық суреттерде антропогендік іс-әрекеттердің табиғи ортаға тигізетін әсері жақсы көрінеді. Ерекше сипатқа табиғи ортаға өндірістік, селителі, ауылшаруашылық әрекеттерді әсері жатады. Суреттерде пайдалы қазбалардың ашық әдіспен өндіру орындары: карьерлер мен тау-кен өндірісінің қалдықтары, тұндырмалар және тау-кен өндірісінің кен байыту өнімдерінің сақтау орындары, сонымен қатар, табиғатты қолданудың басқа да өндірістерінің түрлері дешифриленеді. Қалалық және қала маңындағы жерлердің құрылыс орындары мен олардың салыну тығыздығы суреттерде олардың сандық көрсеткіші бойынша анықталуы мүмкін. Сондай ақ әуеғарыштық суреттерде шаруашылық әрекеттердің түрлері ғана емес, сонымен қатар, табиғи ортаның әртүрлі өзгерістері де көрініс табады. Қолайсыз өзгерістерге: жел эрозиясы, эрозиялық жер бедерінің дамуы және шайылған топырақтың түрлерімен көрінетін топырақтың тозуы жатады. Суреттерде өте анық түрде жайылым депрессиясы, әсіресе, құдықтар мен табиғи су көздерінің маңайында жайылымдардың тапталуы көрінеді. Сонымен қатар, суреттерде орман өсімдіктерінің өзгерісі: ормандағы ағаштарды кесу, жою жұмыстары, ормандағы өрттердің орындары анық көрінеді. Сондай ақ өндіріс орындарының түтіндерімен ластанған өсімдіктер зоналары анықталады.

Ғарыштық суреттерде адам әрекетінің табиғи ортаға қолайлы әсерлері де жойылған табиғат байлықтарының қайта қалпына келтіруге бағытталған жұмыстары немесе қолайсыз жағдайлары мен оларды жақсарту жолдары да көрініс табады. Орман жолақтарының және жерді суару жұмыстарының жүйелері де дешифриленеді.

Әуеғарыштық суреттердегі ауа ластануының бейнеленуі. Суреттерде ірі зауыттардың түтін мұржалары жақсы көрінеді, ал қыс мезгілінде жалпы түтін шығу зонасы және ірі қалалар мен өнеркәсіптік аймақтар үстіндегі атмосфераның ластануы ерекшеленеді. Ғарыштық суреттердің көмегімен қала маңындағы атмосфераның түтінмен қатты ластанған аралдары анықталды және бұрын белгісіз болған түтін бұлттарының олардың шығу көздерінен жүздеген және мыңдаған километрге аймақтар бойынша жылжуы туралы мәліметтер алынды. Ластаушы заттардың таралуының жақсы индикаторы ретінде қала маңындағы қар жамылғылары болып табылады. Ол атмосферадан құрғақ немесе жауын-шашын түрінде түсетін ластаушы заттардың табиғи жинақтаушысы болып табылады. Спутниктік және жер үсті бақылауларды салыстыру барысында суреттегі қар түсінің өзгеруі ластану деңгейіне байланыстылығы анықталған. Метеорологиялық спутниктерден қыс мезгілінде түсірілген суреттерінен таза қар альбедосының 0,70-0,90- нан 0,20-0,30 – ластанған қар альбедосына дейін түсуі, қалалар мен өнеркәсіптік аудандардың әсер ету зоналарын анықтауға мүмкіндік береді. Қалалар аумақтары мен олардың әсер ету зоналарының өлшемдерімен сәйкестендіру барысында қала маңайындағы қардың ластану зонасы, оның аумағынан бірнеше есе асып түскенін көруге болады.

Әуеғарыштық суреттердегі су жүйелерінің ластануының бейнеленуі. Ғарыштан алынған суреттерде өндірістік өнеркәсіптерден шыққан қалдық сулар құрамындағы минералдық әктастар жақсы көрінеді.

Жылу инфракызыл суреттерде қалалардан шығатын ағынды сулардың жылулық әсер етуіне байланысты қалалық агломерацияға жақын орналасқан акваториялардағы температуралық аномалиялары анық көрсетеді. Су температурасының жоғары болуы энергия жүйелерінен келетін сулардың биохимиялық реакцияларына байланысты болуы мүмкін. Сондай ақ су бетіндегі мұнай қалдықтары да айналасындағы сулардан температурасы бойынша ерекшеленеді. Бірақ қазіргі уақытта шешілмеген мәселе ретінде ластаушы заттардың сапалық және сандық көрсеткіші болып табылады. Мұндай ізденістер оптикалық қасиеттері бойынша

жүргізіледі. [3]

Озон қабатының жұқару проблемасының әуеғарыштық суреттерде бейнеленуі. Жерді ультракүлгін сәулелерден қорғайтын озон қабатының жұқаруы, Антарктиданың үстінде «озон тесіктерінің» пайда болуы ультракүлгін диапазондағы жер үсті және ғарыштық спектрометриялық бақылаулар мәліметтері бойынша анықталды. Спектрометрлеу мәліметтері бойынша озон қабатының жұқару аймақтарын шұғыл бағалауға және оның мезгілдік және жыларалық динамикасын зерттеуге мүмкіндік беретін сонымен қатар, стратосферадағы озонның таралуының күнделікті ғаламдық карталары жасалады.

Әуесуреттерде аймақтың мәдени ландшафттарының көрінісі әркелкі болып келеді, әсіресе – шаруашылықтың игерілуіне байланысты. Мұндай жағдайда, табиғи және шаруашылық байланыстары әртүрлі аудандарды зерттеу үшін түсірілген көпзонаны суреттерді қолданудағы тиімділікті бақылауға болады. Құрлықтағы нысандардың көпзонаны суреттерінде, тұз мөлшері көбейген аймақтардың, яғни тұзданған топырақтар, жер бетіндегі тұз қабыршақтары, түрлі тұз жиналған қазаншұңқырлар, өзен көлдердің дешиферленуі біршама жоғары болады. [4]

Қазіргі таңда ушығып тұрған экологиялық мәселелерді шешуде қандай әдісті болмасын қолдану өте маңызды. Осы орайда әуеғарыштық зерттеу әдістерінің маңызы өте жоғары, яғни бұл бақылаудың ғаламшарлық түрі. Ғарыштан түсірілген суреттердің табиғи ресурстарды зерттеуге және қоршаған ортаны қорғау мәселесін шешуде алатын орны ерекше.

Қолданылған әдебиеттер

Көшімова Ә.Ғ. Географиялық зерттеулердегі әуеғарыштық әдістер. А.: 2006. 3-10 б.

Рысбеков Қ.Б., Айтқазынова Ш.Қ. Аэроғарыштық түсіріс әдістері. А.: 2014 ж. 15-20 б.

Книжников Ю.Ф, Кравцова В.И., Тутубалина О.И., М.: «Академия», 2004 г. 20-30 б.

Гонин Г.Б. Космическая фотосъемка для изучения природных ресурсов. – М.:Недра, 1984 г. 25-35 б.



BİSMİL AĞZINDAKİ ÖLÇÜNLÜ DİLDE BULUNMAYAN DEYİMLER

IDIOMS IN BISMIL DIALECT WHICH ARE NOT AVAILIABLE IN STANDARD LANGUAGE

Ahmet BAŞKAN

Arş. Gör., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
ahmet.baskan@dicle.edu.tr

Bu araştırmanın verileri 2012 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "Bismil Ağzı (İnceleme-Metinler-Dizin)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Özet

Deyimler, bir olayı, bir durumu, bir kavramı daha etkileyici anlatmak için en az iki sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan ve çoğu kez kendi anlamından uzaklaşarak kendine özgü anlamlar kazanan kelime gruplarıdır (Doğan, 2016). Anlatımın daha ilgi çekici hale getirilmesi ve anlaşılır kılınmasında önemli görevler üstlenen deyimler, bir dilin söz zenginliğini göstermesi bakımından da oldukça değerlidir.

Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü'nde (2009) genel itibariyle deyimlerin madde başı olarak yer almaması dolayısıyla ağızlarda var olan, ancak ölçünlü dile geçmemiş deyimlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada *Bismil Ağzı* (Başkan, 2012) adlı çalışmada yer alan metinler esas alınarak Bismil ağzında yer alan ve ölçünlü dilde bulunmayan deyimler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada derlenen metinlerin bağlamından hareketle deyimlerin anlamları belirlenmiş, deyimlerin geçtiği cümlelere de ayrıca yer verilmiştir. Araştırma ile Türkçemizin söz varlığına katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Diyarbakır, Bismil Ağzı, deyimler, ölçünlü dil.

Abstract

Idioms are wordgroups which consist of a combination of at least two words to express an event, a case or a concept more impressive and often gain new meanings beyond their own meanings (Doğan, 2016). Idioms take on important roles in making expressions more interesting and understandable, and also they are precious for indicating a language's vocabulary richness.

On account of the fact that idioms don't generally exist as headword in *Dictionary of Compilation* (2009), it is necessary to reveal the idioms which are available in dialects but not in standard language. In accordance with this purpose, this study endeavoured to reveal idioms in Bismil dialect which are not available in standard language by basing on the work *Bismil Ağzı* (Başkan, 2012). In the study, with reference to the collected texts, meanings of the idioms were given. With the study, it is aimed to contribute vocabulary of Turkish language.

Keywords: Diyarbakır, Bismil Dialect, idioms, standard language.

1. GİRİŞ

Türkçe Sözlük'te (2011: 651) "Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir" şeklinde tanımlanan deyim kavramının birçok tanımı bulunmaktadır:

Deyim sözcüğünü Korkmaz (2010: 66) "gerçek anlamlarından farklı bir ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime veya kelime grubu"; Doğan (2016) "bir olayı, bir durumu, bir kavramı daha etkileyici anlatmak için en az iki sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan ve çoğu kez kendi anlamından uzaklaşarak kendine özgü anlamlar kazanan kelime grupları"; Aksan (1982: 37) ise "belli bir kavramı belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamda kullanılmasıyla oluşan söz" şeklinde tanımlamışlardır.

Tanımlarda görüldüğü gibi deyimler anlatımın daha ilgi çekici hale getirilmesi ve anlaşılır kılınmasında önemli görevler üstlenir. Bunun yanında deyimler, bir dilin söz zenginliğini göstermesi bakımından da oldukça değerlidir. Halkın yaratıcı gücünü, estetik heyecanını, yüzyıllar boyunca farklı iklim ve yeryüzü koşullarında edindiği birikimlerini deyimlerde görmek mümkündür (Sinan, 2015: 14).

Yüzyıllardır halkımızın dilinden düşmeyen ancak henüz yazıya geçmemiş ve derleme kitaplarında da yer almamış deyimler, derlenip sözlüklerde yayımlananlardan çok daha fazladır (Yurtbaşı, 2013: 1). *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nde* (2009) genel itibariyle deyimlerin madde başı olarak yer almamaktadır. Türk Dil Kurumu bölge ağızlarındaki atasözlerini derleyerek bir eser (2009) ortaya koymuştur. Ancak Türkiye Türkçesi ağızlarındaki söz varlığını ortaya çıkaran yeni çalışmalar bu esere (TDK, 2009) henüz dâhil edilememiştir. Dolayısıyla ağızlarda var olan, ancak ölçünlü dile geçmemiş deyimlerin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada Bismil Ağzı (Başkan, 2012) adlı çalışmada yer alan metinler esas alınarak Bismil ağzında yer alan ve ölçünlü dilde bulunmayan deyimler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır:

2. BİSMİL AĞZINDAKİ ÖLÇÜNLÜ DİLDE BULUNMAYAN DEYİMLER

âb-u revân ol-: akarsu gibi akmak.

Yavrum sennen ayrulalu.

Heyli zâman oldu gel gel.

Bah gözümnen ahan yaşlar

Âb u revân oldu gel gel! (BA, 7/19)

Óaciz ol-: bıkmak, usanmak, bunalmak.

Óaciz olidu bizi sögidü, Óaciz olmisa ê’le güzel güzel söliidi. (BA, 7/19)

Óac’z ét-: bıktırmak, usandırmak.

Yäv, çoğ danişiler, adamı Óac’z édiler lo! (BA, 33/54) “Çok konuşuyorlar, insanı usandırtıyorlar” anlamında.

ad ol-: insanların diline düşmek.

Uzun uzun uzanıbsan.

Sen duvara dayanıbsan.

Menim yazdığım siye geli.

Kötülere ad olubsan. (BA, 68/14)

ağaç çek-: sopa ile dövmek.

Bana désem elli tene ağaç çektiler, inan! (BA, 39/13)

aklı yét-: bir şeyi kavrayıp anlamlandırarak yaşta olmak.

Eteğimize daş doldurduğ. Daş oyniyam daş! Gelin olubam. Aklım yétmi, uşağam (BA, 46/16-20).

âksine gel-: ters anına denk gelmek, inatlaşmak.

Yani âkis adam, *âksine gelen gelidi, yok di’idi, zengindir di’idi... Sen benim hediyemi vér di’idi.* (BA, 5/160-162)

arhasına düş-: takip etmek.

Yav, diyem Óamce valla benim degil, anam benim degil. Bu hahın köpegidir, arhama düşüb. (BA, 39/22)

başlık kes-: başlık parası miktarı belirlemek.

*Diyidi sen damada ne kade **başlık kesmişsen?** (BA, 3/70)*

belini (birine) sal-: bir kimseye kendini emanet etmek.

*Bizim babamız öldü, biz çoğ çocuğ kaldı, **belimizi ebemize saldı.** (BA, 42/1)*

beleye kal-: başına bela gelmek.

Seni vérdiler karaya.

Temáh éttiler paraya.

Umaram kardaşıyla babay heyr görmesin!

*Alanlar **beleya kala!** (BA, 68/33)*

elden yé-: eldeki şeylerle yetinmek.

*Eskiden getir yoh _idi, her şey **elden yiyidi.** (BA, 56/76)*

elini at-: dokunmak, tutmak.

***Elin at** toprağa, altın ossun! (BA, 70/13)*

gelinlh sür-: (gelin için) evlendikten sonra yeni girdiği evin düzenine alışana kadar kaynana ve kayınbaba ile iletişimini sınırlamak.

***Gelinlh süridile'**. Üksek sesle konuşmazdılar, duyurtmazdılar. Ne olur olsun, böyle bi éle bi su içmezdi kaç seneye kade. (BA, 4/7)*

gönül sal-: aşık olmak.

*Éyle siye **gönül saldım.**/Cigerimi dağliyanda (BA, 68/38)*

halden düş: yorulmak, bitkin düşmek.

*Aşşam gelirdi vallahi **halden düşüyorduh.** (BA, 56/52)*

her ipi oyna-: bir kimsenin her dediğini yapmak.

*Madamki **her ipi oynisa** men de böyle kocaya kurban oliyam. (BA, 61/46)*

kulağını yatırd-: dikkatlice dinlemek, kulak kesilmek.

*Bi tene annadidu, heppimiz onu dinnidih. Yanı zannéder burda kimse yoktu. Éyle **kulağımızı yatırdiduh.** (BA, 7/30)*

kuvvatına gel-: maddi gücü el vermek.

***Kuvvatına gelen** koyun, koç véridi, di'idi bu filan koç siye ossun di'idi, yén di'idi, yénidi. (BA, 5/157)*

loğma loğma ét-: lime lime etmek, paramparça etmek.

*Allah göstermesin bi trén vursaydı bizi **loğma loğma éderdi** éyle hepimizi. (BA, 37/12)*

torlayıp topla-: derleyip toplamak.

*Kahtuh valla menne gelin **torladuh topladuh**, eşyayı heppi yığdıg buriya. (BA, 47/17)*

üstüne kal-: üzerinden belli bir süre geçmek.

*Özü de sonu sonu gétti Almanya 'ya. Bir ay **üstüne kalmadı** dédi gel, boşandım. (BA, 47/34)*

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile Bismil ağzındaki ölçünlü dilde bulunmayan deyimler ortaya çıkarılmıştır. Buna göre araştırmaya kaynaklık oluşturan metinlerde ölçünlü Türkçede bulunmayan toplam yirmi iki adet deyim belirlenmiştir. Bu deyimlerin metinlerde geçtiği yerlerin ayrıca sunulmasıyla deyimlerin cümleye nasıl anlamlar kattığı ortaya konmuştur. Böylelikle, ağızlarımızdaki zengin söz varlığı Bismil ağzı örneğinden hareketle sergilenmeye çalışılmıştır.

Ağızlarımızın sözcük, söz öbeği, deyim ve atasözü yönünden oldukça zengin kaynaklar olduğunun eğitimin her kademesinde öğretilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, gerek öğretmen gerekse akademisyenlerin girdikleri derslerde ve yaptıkları çalışmalarda bu konuyu vurgulamalarının kişilerin dil bilincinin gelişmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Türkçemizin diğer ağızlarında da bundan sonra yapılacak çalışmalarda gerek deyim gerekse atasözlerinin belirlenerek ortaya konması alana katkı sağlayabilir.

4. ÇEVİRİ YAZI İŞARETLERİ

4.1. Ünlüler

á	: a-e arası ünlü
ā	: uzun a
Óa	: ayınlı a
é	: e-i arası ünlü (kapalı e)
í	: i-i arası ünlü

4.1. Ünsüzler

ğ	: arka damak g ünsüzü
h	: gırtlak h ünsüzü
h	: arka damak h ünsüzü
ķ	: arka damak k ünsüzü

4.3. İşaretler

˘	: ulama işareti
ˆ	: net çıkarılmayan yarı ünsüz
-	: fiille bağlanma
...>	: önceki şekil
<...	: sonraki şekil

5. KAYNAKLAR

AKSAN, D., Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilimi), TDK Yayınları, Ankara, 1982.

BAŞKAN, A., Bismil Ağzı (İnceleme-Metinler-Dizin), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 2012.

Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II, TDK Yayınları, Ankara, 2013.

DOĞAN, Y. (Ed.), Deyim Yerindeyse, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2016.

KORKMAZ, Z., Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK Yayınları, Ankara, 2010.

SİNAN, A. T., Türkçenin Deyim Varlığı, Kesit Yayınları, İstanbul, 2015.

Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2011.

Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, I-II-III-IV-V-VI, TDK Yayınları, Ankara, 2009.

YURTBAŞI, M., Sınıflandırılmış Deyimler Sözlüğü, Excellence Publishing, İstanbul, 2013.



ЗНАЧЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ИДЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ЖУМАБАЕВА

THE MEANING AND CONTENT OF M.ZHUMABAEV'S OPINIONS ABOUT EDUCATION

Sabyrova ZAURES

Prof. Dr. Vice Rector Kazakh State Women's Teacher Training University

Konyrbayeva SARASH

Prof. Dr. Kazakh State Women's Teacher Training University, pedsheberlik@mail.ru

Резюме

В статье рассматривается значение педагогических идей видного деятеля казахского народа М. Жумабаева и особенности их использования в учебно-воспитательном процессе. В основной части указываются возможности использования педагогических трудов поэтических произведений М. Жумабаева, имеющих большое воспитательное значение, в концепции воспитания системы непрерывного образования. В работе также дана таблица структуры воспитательных идей педагогического наследия М. Жумабаева с выделением составных частей и содержательной характеристики. В заключение рассматриваются возможности использования педагогических идей в произведениях поэта-педагога в системе образования.

Ключевые слова: творчество М. Жумабаева, педагогические установки, педагогические идеи, воспитательное значение поэзии, детское воспитание, процесс воспитания, структура воспитательных идей, казахская педагогика и психология.

1. Введение

Значимость и актуальность педагогических идей видного деятеля казахского народа М. Жумабаева с точки зрения парадигмы современного образования можно рассматривать в тесной связи с модернизацией системы непрерывного образования. Взяв за основу именно содержательную сторону педагогических идей, мы опирались на предложения ряда ученых о необходимости модернизации современной системы образования. И потому пополнение структуры курса «История педагогики» новыми материалами с целью создания развивающей среды, эффективной для повышения квалификации студентов и педагогов, считаем необходимостью нашего времени.

Сегодняшнее время, когда происходят кардинальные изменения в современной системе образования, требует от педагогов искать все возможные способы повышения квалификации и своего педагогического мастерства, особенно в сфере идей национальной педагогики.

А значит с целью обучения национальной казахской педагогике необходимо обратить особое внимание на решение следующих задач:

- дать понятие о взаимосвязи идей педагогических трудов М. Жумабаева с целями современной системы образования;
- использование педагогических трудов М. Жумабаева в качестве средства обучения казахскому языку и литературе;
- дать понятие о значении использования педагогических идей М. Жумабаева в качестве средства обучения дисциплине;
- разработать пути использования педагогических идей М. Жумабаева при обучении дисциплине и внедрить их в практику.

В результате, осуществляя изложенные выше задачи, планируя формы организации учебно-познавательных действий учащихся в соответствии с педагогическими идеями М. Жумабаева, в ходе занятия можно способствовать повышению мастерства достижения цели.

2. Основная часть

Вопрос о необходимости создания национальной модели образования уже не раз поднимался специалистами в области отечественной педагогики, социологии и политологии. То, что основу казахской педагогики и психологии на заре XX века заложили труды М. Жумабаева, неоспоримый факт. А значит, в процессе создания национальной модели образования невозможно не опираться на труды основоположников национальной науки.

А потому необходимо разработать способы использования педагогических идей М. Жумабаева на практике. Здесь возникает проблема, тесно связанная с формированием профессиональных возможностей педагогических кадров. Необходимо также обратить особое внимание на соответствие идей в работах М. Жумабаева по педагогике и психологии с целями современной системы образования и на способы использования его педагогических идей в процессе обучения.

Изменения в парадигме современного образования связаны с одними из главных субъектов системы обучения - личностными качествами и профессиональной подготовкой преподавателя. На профессиональную подготовку учителя обращали особое внимание в свое время и ученые-просветители. М. Жумабаев, один из первых исследователей педагогики в Казахстане, еще в XX веке, когда процесс воспитания только стал изучаться в научном ключе, в своем исследовании «Педагогика» рассматривал учителя как главного субъекта учебно-воспитательного процесса. Примером тому служат его слова:

«... воспитатель должен прилагать максимум усилий для обучения ребенка правильно мыслить. Он должен следить за правильным мышлением ребенка, вести его за собой, иначе ребенок привыкнет делать неправильно решения задач и извлекать неверные выводы.

... при обучении детей, разделяя их, а также предметы и понятия по группам, придерживайтесь принципа: от простого к сложному.

... мастерство педагога заключается не в быстрой передаче знаний детям, а в поэтапном, ступенчатом объяснении материала" (Жумабаев, 1992).

Роль профессиональной подготовки и степень педагогического мастерства учителя имеет большое значение в формировании учащегося как личности. Работа учителя, чья профессиональная деятельность направлена на развитие личности учащегося, должна осуществляться в следующих направлениях:

- ✓ при изучении и закреплении нового материала, а также при оценке знаний нужно опираться на личный, субъективный опыт учащегося;
- ✓ давать возможность учащемуся самому выбрать вид работы на уроке, а также уметь менять ход урока в зависимости от обстоятельства;
- ✓ распределять дидактический, раздаточный материал, учитывая личностные особенности учащихся;
- ✓ необходимо вести урок в форме диалога, вовлекая в беседу всех учащихся.

Оценивая действия и методы ведения урока учителя необходимо обратить внимание и на его языковую культуру. Он не только должен объяснять урок, быть не только организатором и распорядителем, в первую очередь он должен быть человеком, с уважением относящимся к мнению и чувствам учащегося. Учитель должен учитывать особенности личности каждого учащегося: хочет он ответить на вопрос с места или пройти к доске, устно, письменно или с применением наглядности и др.

По этому поводу, раскрывая социальную сторону педагогики взаимоотношений воспитателя и воспитанника, М. Жумабаев писал: «Отношения воспитателя и ребенка должны быть очень

близкими. Они не должны воспринимать друг друга как чужих людей. Для ребенка воспитатель должен стать другом, который сможет понять его грусть, разделить радость, с которым он готов поделиться своими тайнами. Только тогда ребенок не будет скрывать свои мысли. А значит не будет места таким отрицательным качествам, как обман» (Жумабаев, 1992).

У каждого учителя профессионализм наряду с педагогическим мастерством формируется в течение долгих лет работы. Технологически-содержательные изменения в современной системе образования способствуют переоценке различных ценностей социального характера в обществе. В ходе урока проявляются все педагогические элементы учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, организация и управление. Их результативность является условием правильного усвоения знаний учащимся. Вместе с тем в ходе урока большое значение имеет педагогическое мастерство учителя. Ключом к результативности учебно-воспитательного процесса можно назвать: с методической точки зрения – мастерство, с педагогико-психологической точки зрения – грамотность, с дидактической точки зрения – эффективно организованный урок. М. Жумабаев по этому поводу сказал так: «Цель воспитания не в том, чтобы сделать ребенка подобным воспитателю, а в том, чтобы он мог найти себя в обществе в будущем», «...знания ребенку надо дать, связывая дальше с близким, незнакомое со знакомым, новое со старым».

В своих трудах М. Жумабаев предупреждал о необходимости быть внимательным к любым действиям во время занятия: «... быстрая утомляемость ребенка в классе зависит от его мозговой деятельности, от его бездействия, от температуры воздуха. А потому, как только дети теряют интерес к уроку, их следует тут же отпустить побегать, поиграться, и в это время проветрить класс»; вместе с тем М. Жумабаев раскрывает значение данных действий: «Ребенок не может никогда бездействовать, значит его надо задействовать в деле, и тогда у ребенка на всю жизнь закрепляется привычка заниматься полезным делом. В противном случае предоставленный самому себе ребенок привыкает к плохому», т.е. «Воспитать ребенка – значит создать человека, у которого на фронте бытовой жизни главным оружием будет ум. Иными словами, воспитать настоящего мужчину, который в крайнем случае будет совершенствовать себя, в идеале - способствовать совершенствованию окружающих его людей, оказывая на них положительное влияние. Это должен быть человек, умеющий принимать быстрое решение, с сильной волей, который может принести себя в жертву во имя справедливости; другими словами, создать полноправного представителя человеческой цивилизации, гармонично развитую личность. А для того чтобы воспитать такого человека, воспитатель должен приложить все свои знания и силы, обучать ребенка, не покладая рук» (Токтаганова, 2009).

Магжан Жумабаев был не только поэтом-лириком, написавшим десятки поэм, сотни лирических стихотворений, переводчиком, но и будучи учителем занимался педагогической деятельностью и оставил после себя первые в Казахстане исследования по педагогике. Это и упомянутая выше «Педагогика» (1922), и учебники «Родной язык в начальной школе» (1925), «Будь грамотным» (1926), которые являются его первым вкладом в педагогику и методику. Изучая труды русских и западных педагогов и психологов, вместе с тем учитывая национальные особенности воспитания, М. Жумабаев так охарактеризовал основной принцип, которого придерживался при написании своего учебника «Педагогика»: «Я стремился опираться на мнения ученых в области воспитания (имею ввиду русских и западных ученых). По мере возможности пытался их мысли связать с душой казахов... Так как у нас раньше не был сформирован язык дисциплины, больших усилий стоило подобрать казахские аналоги различным терминам. И все же с помощью учителей, обучавшихся на различных курсах, чисто русские слова звучали по-казахски. А вот слова, ставшие терминами (жаһан тілі), не считались нужными переводить на-казахски». Действительно, в то время казахских педагогических терминов почти не было. Именно М. Жумабаев стал автором сотен новых педагогических терминов, вошедших в казахский язык.

Таблица 1. Педагогические труды М.Жумабаева

Произведения	Наименования	Педагогическое значение
Учебники	«Педагогика» (1922), (Оренбург, 1923)	Первый учебник в казахской педагогике. Рассматриваются классическое казахское воспитание, проблемы обучения, понятия педагогической психологии, виды воспитания и др.
	«Родной язык в начальной школе» (Ташкент, 1923)	Учебное пособие для детей
	«Значение обучению родному языку в начальной школе» (Москва, 1925)	В дополненном виде рассматривается значение обучения родному языку в начальной школе, методическая характеристика и возможности.
	«Будь грамотным» (Москва, 1926)	Методические предложения и основные педагогические правила, которые необходимо учитывать при обучении грамотности и др.

В первой части учебного пособия рассматриваются общие проблемы педагогики. По мнению М.Жумабаева, в процессе воспитания выделяют четыре направления. Это: воспитание тела, души, ума и поведения. Есть и другие виды воспитания, но обращение особого внимания именно на эти четыре направления связаны с требованиями того времени, в котором жил автор, т.к. экономическое, экологическое и правовое воспитание не было актуальным для 30-х годов.

Подробно рассматривая эти четыре направления воспитания, автор говорит: «Если человек получил воспитание по всем четырем направлениям, то можем говорить о правильном воспитании. Если ребенок физически силен, правильно мыслит, принимает правильные решения, умен, получает эстетическое удовольствие от слова, хорошей музыки, природы, умеет сам делать хорошее людям, не приемлет плохих поступков, стремиться делать добро, только в этом случае мы можем говорить о настоящем человеке с хорошим воспитанием... Если родители хотят, чтобы их ребенок стал хорошим человеком, они должны развивать ребенка в этих четырех направлениях...». «Подготовить ребенка к его будущей жизни», – такой видел М.Жумабаев цель воспитания. Много внимания автор уделял и усвоению богатого духовного наследия своего народа, имеющего огромное познавательное-воспитательное значение. «Национальное воспитание, – писал он, – отшлифовано временем, и потому каждый воспитатель, безусловно, должен быть знаком с ним и использовать его в своем процессе воспитания».

Нетрудно заметить, что педагогические идеи Магжана созвучны с идеями видных педагогов с мировым именем. Есть связь и с идеями Р. Штайнера, который по-новому взглянул на детское воспитание и внес в него антропософическое звучание. Р. Штайнер известную философскую проблему «**тело – внутренний мир**» рассмотрел как «**тело – внутренний мир – душа**» и предложил различные пути ее исследования. Р. Штайнер верил в то, что «в нашей цивилизации человека познать невозможно». Есть теории, но нет понятий о жизни и человеке, о мире (Steiner R., 1992). «Воспитание и обучение всегда должны стать основой познания для человека» (Р.Штайнер, 1994).

Деятель эпохи Просвещения француз Жан-Жак Руссо подвергал критике книжный характер обучения, далекий от реальной жизни. Он говорит о необходимости дать возможность ребенку самому воспитывать себя для пробуждения интереса к учебно-воспитательному процессу. Жан-Жак Руссо обращает особое внимание на трудовое воспитание, которое, на его взгляд, способствует развитию практики самостоятельного мышления ребенка. Идеи Жана-Жака Руссо были новаторскими для своего времени (А.И. Пискунов, 2006).

Феномен педагогики видного передового итальянского философа, психиатра и психолога, педагога-гуманиста Марии Монтессори, который стал известен на весь мир своей особенной

художественной системой, связанной с воспитание детей, заключается в искоренении любого авторитетного давления на пути развития человека и безграничном доверии природе ребенка. Монтессори разрабатывал свою методику в постоянном наблюдении за детьми в их естестве и природе (М.Монтессори, 1993).

Педагогические идеи М. Жумабаева можно анализировать в сопоставлении не только с идеями о детском воспитании перечисленных выше великих личностей, но и многих других.

Также Магжан критически переосмысливал национальное воспитание казахского народа и призывал отличать зерна от плевел: “У юрты есть свои достоинства, – писал он, – но есть и недостатки. Как можно было удержать ребенка в юрте? Где еще, как не в юрте, мог быть чистый воздух? А воздух ребенку нужен, как ничто другое... Возможно, то, что кочевник не воспитывал ребенка нежным и чувствительным, и неправильно... Воспитание казахских детей было связано с бытом казахов”, т.е. считает, что ребенка с детства надо приучать к жизни, быть готовым ко всем ее тяготам.

Автор, утверждая, что: “Казахская колыбель создана с особой тщательностью... все ее составные части способствуют тому, чтобы ребенок всегда был в чистоте и собран”, в то же время предлагает усовершенствовать ее (не перетягивать путы, держать руки более свободными).

“Педагогика” Магжана состоит из 14 глав, из которых в 10 главах анализируется национальная психология, где проявления души рассматриваются с делением на три части: «знание, т.е. ум, чувство, т.е. настроение, и сила». Их природные взаимоотношения автор связывает с мыслями Абая: “Ақыл, қайрат, жүректі бірдей ұста, Сонда адам боласың елден ерек” («Пусть ум, сила и сердце вместе правят в тебе! Только тогда ты будешь особенным человеком»); таким образом, автор выявляет взаимосвязь ума (мозга), воли и силы.

Внешние чувства, такие, как: зрение, слух, обоняние, вкус, прикосновение (чувства тела), он делит на пять групп, дает характеристику их функций, указывает пути их совершенствования. При этом опирается на национальные традиции, например: предлагает учить детей различать звуки, издаваемые разными домашними животными. М. Жумабаев, утверждая: “Именно слух углубляет любовь человека к прекрасному”, приводит в пример древнегреческого Орфея, кюи казахского Коркыта.

М. Жумабаев, особо останавливаясь на роли фантазии в жизни человека, пишет: “Человек без фантазии глух... Только человек с фантазией развивает свой ум... Для этого детей с детства надо учить рассказывать сказки”. Магжан утверждает об особой роли языка в развитии фантазии человека: «В языке народа проявляется и его земля, и его история, быт, характер... Обеднение языка - значит крушение нации».

«Магжан также, как отец русской педагогики К.Д. Ушинский, рассматривал все аспекты педагогики в глубокой связи с психологической наукой. Таким образом, изучая педагогику казахского народа с научной точки зрения, стал основоположником теории науки этнопедагогики», - сказал ученый-этнопедагог С. Калиев (Калиев, 2004).

Ранние стихи Магжана Жумабаева были написаны в просветительском ключе. Это было и понятно. Хотя в эпоху, в которую жил Магжан, были актуальны сложные политические и общественные темы, в литературе того времени преобладала просветительская тематика, начатая в свое время Чоканом, Ибыраем, Абаем. Абай, Ибырай, Султанмахмут в своих стихах призывали народ к просветительству: получению знаний, воспитанию характера, к культуре. Магжан написал в манере Алая поэму, продолжил его традиции.

Стихотворения Магжана Жумабаева очень глубокие, их тематика самая разнообразная, представляют собой средства обучения и воспитания. Стихи Магжана Жумабаева имеют большое воспитательное значение. В поэтических произведениях М. Жумабаева раскрываются различные аспекты воспитания человека. Они:

- ✓ призывают к знаниям - интеллигентность;

- ✓ призывают любить Родину, родной край – поднимают проблему патриотизма;
- ✓ пробуждают любовь к прекрасному – побуждают к эстетическому воспитанию;
- ✓ формируют национальное мировоззрение – дают этническое воспитание;
- ✓ призывают к труду – способствуют трудовому воспитанию;
- ✓ формируют гражданское самосознание – способствуют воспитанию личности и др.

Поэзия Магжана, имеющая большое воспитательное значение, - это поэзия, которую можно применять в семейном воспитании, для воспитания в дошкольных учреждениях, в школе, в колледже, в вузах; это поэзия, которая, обладая не только познавательным, но и высоким воспитательным значением, может использоваться в учебно-воспитательных целях согласно концепции непрерывного образования.

Таблица 2. Воспитательное значение поэтических произведений М. Жумабаева

Произведения	Воспитательное значение	Воспитательное направление
«Летнее утро», «Как обрести знания», «Мои казахи».	Призыв к знаниям	интеллектуальная культура
"Пророк", "Рассвет", "Туркистан", «Огонь», "Волна".	Любовь к Отчизне	патриотическое воспитание
"Свобода", "Помню...", «Батыр Баян».	Почет	
«Горы Урала», «Ушедшие дни».	История казахского народа	этническое воспитание
«Мать». «Бабушка», «Колыбельная», «Отец, благословение», «Люблю».	Семейные ценности	
«Кто я?», «Я верю в молодых».	Самопознание	воспитание личности
«Целуй, дорогая», «Ты красавица», «Я превращу звезду в перстень», "Шолпы".	пробуждение любви к прекрасному	эстетическое воспитание

Итак, рассмотрим структурно творчество М. Жумабаева:

- ✓ **Первые шаги М. Жумабаева на творческом пути.** Начиная развивать древние традиции казахской поэзии, пишет стихи просветительского характера «Как обрести знания», «Бедняга казах», «Летнее утро», «Мои казахи».
- ✓ **Стихи М. Жумабаева просветительского, агитационно-пропагандистского характера,** написанные в духе критического реализма, в которых воспеваются свобода казахских женщин, ставших жертвой старых обычаев и проданных замуж за калым: «Платок», «Желание», «Обманутая красавица».
- ✓ **Поэзия Магжана социально-политического характера.** Стихи, написанные на злобу дня, в которых чувствуется дух времени: «Свобода», «Рассвет», «Раненая душа», «Пленник», «Плененному».
- ✓ **Поиски в мире поэзии.** Подражание Бальмонту, Брюсову, Мережковскому, Сологубу, Блоку и другим поэтам-символистам: философия жизни и смерти в стихотворениях «Тоскую», «Моя смерть», «Берниязу», «Жизнь», «Успокой меня, смерть».
- ✓ **Любовная лирика Магжана.** Диалектическое единство души и тела воспевается в стихотворениях «Целуй, дорогая», «Н», «Ты красавица», «Знаю, что влюблен», «Гулсум», «Я в перстень превращу звезду». Раскрывается переключки со стихотворениями Хафиз (Жумабаев, 2002).
- ✓ **Детские стихотворения и учебные пособия Магжана.** Учебники «Родной язык в начальной школе» (Ташкент, 1923), «Значение обучения родному языку в начальной школе» (Москва, 1925), «Педагогика» (Оренбург, 1923), «Будь грамотным» (Москва,

1926) и стихотворения «Снеговик», «Бабушка», «Внук и бабушка», «Пастушок и щенок»(Жумабаев, 2006).

- ✓ **Написание поэм** «Батыр Баян», «Жүсип хан», «Лживая сказка», «Коркыт», «Кобыз Қойлыбая» на основе истории казахского народа, легенд и сказаний.
- ✓ **Поэма «Батыр Баян».** В произведении даны образы Абылай хана, Баяна батыра. Трагическая история любви. Противоречия в образе Абылай хана. Смерть Баяна. Влияние русской литературы на поэму.
- ✓ **Поэма«Жүсипхан».** В произведении даны образы Аббасхана и Жүсипхана. Рассматривается символическое значение образа Жүсипа, и таким образом разоблачается характер эпохи сталинизма.
- ✓ **Эпос «Лживая сказка».** Сюжет произведения – крушение условностей. Восстание мышей против кошек. В поэме разрушается философия, что богатство дается человеку от бога.
- ✓ **Эпос «Девяноста».** В поэме рассматривается символическое значение цифры «девяноста». Автор восхваляет бедняка-труженика, выражает свою любовь к родной земле.
- ✓ **Переводы Магжана.**В переводах произведений «Лесной царь» (Гете), «Закат» (Гейне), «Волнуется рожь несжатая», «Пленник» (Лермонтов) проявляется его несомненное мастерство переводчика. Перевод прозаических произведений русских писателей, таких, как: Горький, Иванов, Мамин-Сибиряк. Их своеобразные особенности(Жумабаев, 1992).

В современной системе образования при рассмотрении содержания знаний как системы научных знаний, предприимчивости и умений можно достичь повышения знаний следующим образом: связать воспитательные аспекты и национальное культурное богатство с общечеловеческим культурным наследием, указать значимость связи культуры международных отношений при изучении национального языка и других языков и др.; в этом случае основным в содержании знаний будет показать воспитание как уровень культуры.

Понятно, что содержание педагогических идей Магжана Жумабаева надо рассматривать в сфере его произведений. Основными темами произведений поэта были:

призыв к знаниям, науке, культуре;

любовь и уважение к народу, родной земле, Родине;

почитание духовного наследия и истории;

великие принципы отваги и мужества, защиты Родины;

понимание прекрасного и влияние его на чувства;

возвышение высоких человеческих качеств, идея человечности;

уважение и почитание родного языка;

неприятие плохих поступков, здоровый образ жизни;

сохранение национальных ценностей;

вера в молодежь, формирование гражданских принципов;

семейное воспитание, половое воспитание и др.

Основные принципы педагогического наследия Магжана Жумабаева, которые получили свое начало еще со времен его педагогической деятельности:

- превозношение знаний и искусства как общечеловеческих ценностей;

- развитие мужества и отваги в молодом поколении как неотъемлемые условия любви к своему народу и родной земле;
 - необходимость прививать идеи человечности как основные при подготовке молодежи к жизни;
 - рассмотрение поучительных страниц из жизни исторических личностей во взаимосвязи с современностью;
 - влияние искусства и эстетического воспитания как основного при всестороннем, гармоничном развитии человека;
 - влияние старшего поколения на формирование поведения и характера молодежи;
 - родственные взаимоотношения как условие сохранения национальных традиций и культуры;
 - главенство идеи использования национальных ценностей как основы национального воспитания;
- возвышение роли природной красоты в воспитании молодого поколения;
- воспитание верности в дружбе, честности в любви и др.

Данные принципы воспитательных идей в произведениях поэта-педагога стали основой при изучении значения и содержания темы нашего научного исследования.

Таблица 3 – Структура воспитательных идей в педагогическом наследии Магжана Жумабаева

Составные части структуры	Содержательная характеристика
Закономерности	<p>Поэт – учитель и сегодняшнего, и будущего поколения. Человек, впитавший совесть и почитающий честь – настоящий гражданин. Справедливость и честность – самые бесценные качества человека. Семья – Родина гражданства, справедливости, честности, человечности. От матери - умения, от отца - благословение. Сын продлевает свое потомство, дочь продлевает род человеческий. Чин без мудрости – ничто; білімі жоқ білгіштік – түл. Только трудолюбивые потомки сделают процветающей Отчизну. Любовь – великая сила, делающая старое молодым, далекое близким. Красота спасет мир.</p>
Принципы	<p>самостоятельно достигать цели; любить свой народ и Родину, уважать историю; брать за пример бесстрашие и отвагу; делать добро, быть отзывчивым и милосердным; быть честным в дружбе и любви.</p>

Основная идея	Воспитывать молодое поколение в соответствии с требованиями времени на пути служения целям и задачам, стоящим перед обществом, в котором оно живет, в духе человеколюбия и искренности
Цель	Воспитывать молодое поколение в духе постоянного развития личности, придерживаться правильного направления в жизни, сочетающегося с общечеловеческими ценностями, отказываться от устаревших методов, идти в ногу со временем, не терять смысла жизни.
Задачи	непрерывное развитие мышления; самопознание; самосовершенствование; самооценка; жизнестойкость; познание правды жизни.
Содержание	воспитать молодое поколение, придерживающееся общечеловеческих и национальных идей, чье поведение и действия основаны на человеколюбии и честности
Средства	учебник «Педагогика»; взаимосвязь искусство и науки; поэзия, прозаический художественный язык; книги.
Методы	Обучение, образование; наставления, агитация; критичность; похвала; обучение, наставничество; обращение, призыв.
Результат	ВСЕСТОРОННЕ РАЗВИТАЯ ЛИЧНОСТЬ, ВООРУЖЕННАЯ ИДЕЯМИ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ.

3. Заключение

В заключении хотелось бы сказать, что **содержание педагогических идей** в произведениях поэта-педагога М. Жумабаева – воспитать новое поколение на общечеловеческих ценностях, чье поведение и действия будут основаны на человечности и гуманизме. При изучении идей

педагогического наследия известного поэта-педагога становится очевидным, что все они были направлены на воспитание в молодом поколении извечных человеческих качеств: уважительность, честность, простота, человечность, верность и др.

Талантливый поэт казахского народа, прекрасный педагог-просветитель, несмотря на то, что слишком рано ушел из жизни, став жертвой политической системы, оставил после себя богатое наследие. Таким образом, исследуя и анализируя поучительное педагогическое наследие Магжана Жумабаева, можно сделать вывод: **основное значение педагогической идеи произведений поэта-педагога - воспитывать молодое поколение в духе человечности и гуманизма, любви к человеку, своей земле и народу на пути служения целям и задачам, стоящим перед обществом, в котором он проживает свою жизнь.**

Литература

Жұмабаев М. «Педагогика». – Алматы, Ана тілі, 1992.

Тоқтағанова А.М. Жұмабаев пен Ж. Аймауытовтың педагогикалық идеяларының маңызы. Қазақстан МЕКТЕБІ – 2009, №8.

Steiner R. Anthroposophische Menschenkunde und Padagogik. — Dürnach: R.Steiner, 1965.-21 PS.

Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. - М.: Парсифаль, 1994. -78 с.

Хрестоматия по истории педагогики: В 3-х т./ ред. А.И. Пискунов. Т. 1: Античность. Средневековье. – М.: Сфера, 2006 г. – 512 с.

Монтессори М. Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка /Пер.с ит. -М., 1993. -168 с.

Қалиев С. Қазақ этнопедагогикасының теориялық мәселелері және тарихы. А; “Білім” 2004.

Жұмабаев М. Таңдамалы /өлеңдер, поэмалар, зерттеулер, аудармалар/ Алматы «Ғылым», 1992.

Жұмабаев М. «Сүй, жан сәулем» /өлеңдер, поэмалар/ Алматы. «Атамұра». 2002 .

Жұмабаев М. Өлеңдері, прозасы және әдеби зерттеулер /Құрастырған Ж.Сүлейменов. – Петропавл, 2006. – 428 б.



BENİM ADIM KIRMIZI DOĞU BATI EKSENİNDE RESİM VE MİNYATÜR SANATI

MY NAME IS RED PAINTING AND MINIATURE ART IN THE EAST-WEST AXIS

Dursun KÖSE

Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, dkose@mehmetakif.edu.tr.

Özet

Sultan III. Mehmet'in saltanat döneminde, 1591 yılının dokuz kış gününde Osmanlı saray nakkaşlarından Zarif Efendi'nin öldürülmesiyle başlayan Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı adlı romanında iki hikâye iç içedir. Bunlardan birincisi roman kahramanı Kara ile Şeküre aşkı, diğeri ise saray nakkaşlarının minyatür sanatı ile ilgili kendi aralarında yaşadıkları minyatür geleneğinden sapma korkusu ve işlenen cinayetlerdir. Roman bu iki ana motif üzerine kurgulanmıştır. Bu araştırmaya konu olan ise Benim Adım Kırmızı romanının, okuyucuya minyatür tarihi üzerine bilgiler vermesi, minyatürü kısa hikâyelerle anlatması ve minyatür sanatını yorumlamasıdır. Bu çalışmada Çin resim ya da minyatür sanatının, etkilere sürekli açık Türk-Osmanlı minyatür sanatı üzerindeki bilinen yansımaları Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı adlı romanından alıntılarla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu etkilerin Osmanlı minyatür sanatında ne gibi sonuçlar doğurduğu ve Orhan Pamuk'un da romanında işlediği gibi Türk kültüründe dünyayı algılama bakımından ne gibi etkiler yaratmış olduğu gerçekten merak uyandıran konulardır. Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı romanını, Osmanlı saray nakkaşlarının resimlerindeki Çin etkilerini dile getirişi bakımından değerlendirmek, Doğu-Batı eksenindeki resme bakışta Çin etkisini eserden yapılan alıntılardan hareketle mercek altına almak çalışmanın başlıca amacı olmuştur. Benim Adım Kırmızı romanından yapılan alıntılarla minyatür sanatının doğuşundan itibaren Doğudan Batıya doğru izlediği yol, Osmanlı, Moğol, İran, Çin ve Avrupa minyatürünün usul yönüyle karşılaştırılması, roman kahramanları aracılığıyla seslendirilen Osmanlı-Çin minyatürlerindeki benzerlikler, Osmanlı-Çin minyatürlerindeki içeriğin belirtilmesi ve romanda geçen Çin ve Çin'e ait ürünlerin Osmanlı evlerindeki değeri araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Orhan Pamuk, Benim Adım Kırmızı, Minyatür, Osmanlı, Çin

Abstract

Two stories are intertwined in the novel of Orhan Pamuk named My Name is Red that starts with the murder of Zarif Efendi, one of the Ottoman palace muralists, on the ninth winter day of 1591 during the reign of Sultan Mehmet the 3rd. The first one of the stories is the love between Kara and Seküre; and the other one is the fear between the palace muralists to break with the tradition of miniature and the murders committed. The novel is fictionalized on these two main motives. The subject of this study, on the other hand, is the information about the miniature history that the novel gives to the reader, explanation of the miniature with short stories and the interpretation of this art. The recognized reflections of Chinese drawing and miniature art on the Turkish/Ottoman miniature art that is constantly open to influence is also attempted to be identified in this study with the citations from the novel My Name is Red by Orhan Pamuk. Results of these influences on the Ottoman miniature art and the effects they created on Turkish culture in terms of the perception of world as also stated in the novel of Orhan Pamuk are intriguing subjects indeed. The main aim of this research has been to evaluate the novel of My Name is Red by Orhan Pamuk with regards to the Chinese effects on the drawings of Ottoman palace muralists and looking closer to these effects on the sense of art in the east-west axis with the citations from the novel. The route that art of miniature pursued from East to West starting from its rise, comparison of Ottoman, Mongolian, Persian, Chinese and European miniatures in terms of art methods, similarities between Ottoman and Chinese miniatures finding

voice with the novel characters, expression of the contents of Ottoman-Chinese miniatures (horse, tree, cloud, Chinese women, and etc.) and the worth of Chinese products mentioned in the novel at Ottoman houses are also studied in this research with the citations from My Name is Red.

Keywords: Orhan Pamuk, My Name Is Red, Miniature, Ottoman, China

1.GİRİŞ

Osmanlı Sultanı III. Mehmet'in saltanat döneminde 1591 yılının dokuz kış gününde Osmanlı saray nakkaşlarından Zarif Efendi'nin öldürülmesiyle başlayan Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı adlı romanında iki hikâye iç içedir. Bunlardan birincisi Kara ile Şeküre aşkı, diğeri ise saray nakkaşlarının minyatür sanatı ile ilgili kendi aralarında yaşadıkları minyatür geleneğinden sapma korkusu ve işlenen cinayetlerdir. Roman, bu iki ana motif üzerine kurgulanmıştır. Bu araştırmaya konu olan ise Benim Adım Kırmızı romanının, okuyucuya minyatür tarihi üzerine bilgiler vermesi, Osmanlı minyatürünü, minyatür sanatını ve minyatür ustalarını kısa hikâyelerle anlatması ve yorumlaması nedeniyle Yeni Tarihselcilik Kuramı çerçevesinde değerlendirilmesidir.

2.YENİ TARİHSELCELİK KURAMI VE BENİM ADIM KIRMIZI

Aslan, tarihi romanın gelişimini şu şekilde açıklar: Türk edebiyatında tarihi romanın gelişimi 1980 öncesi ve sonrası olarak iki dönemde ele alınabilir. 1980 öncesi tarihi romanlarda yazarlar her ne kadar birtakım yenilik çabalarına girmiş, romanlarında tarihi unsurları yorumlayarak yeni bir anlatı biçimi ortaya koysalar da gerçekçi anlatımın sınırlarını çok fazla aşamazlar. 1980 sonrasında, Türkiye'de sosyolojik, siyasi, kültürel ve teknolojik pek çok değişim yaşanması ve postmodernizmin edebiyata iyiden iyiye yerleşmesiyle yeni bir anlatım, yeni bir insan anlayışı ortaya çıkar⁴⁸. Bu açıdan bakıldığında Yeni Tarihselcilik kuramının temelini postmodernizm ya da postmodern edebiyatın oluşturduğunu söyleyebiliriz. Yeni Tarihselcilik, tarihi, edebi metinler üzerinden postmodern bakış açısıyla inceler. Oppermann da postmodern edebiyatta tarih anlatımının, Yeni Tarihselcilik kuramı odağında geliştiğini ve hem edebiyatın hem de tarihin birer anlatı olduğunu, postmodern edebiyatın tarihsel malzemeyi ele alarak onu yeniden yorumladığını belirtmektedir.⁴⁹

Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı romanının ana motifi olarak seçtiği minyatür sözcüğü el yazması kitaplarda kullanılan kurşun oksit renginden gelmektedir (lat. minium, ing. red lead, Türkçe: sülügen). Minyatür, illuminate fiilininin anlamı olan aydınlatma, ışıktandırma anlamları ile düşünülürse eseri aydınlatıp ona yol gösteren, anlamı ışıktandıran, dolayısı ile resmin/minyatürün sağladığı aydınlık altında anlaşılmasını kolaylaştıran bir işlev görmüştür denebilir. Eski Türkçede resim sözcüğü yerine "nakış" ve tasvir" kelimeleri kullanılmıştır. Minyatür sanatçılarına da bu iki kelimedenden hareketle "nakkaş" (nakşeden, nakış yapan) "musavvir" (tasvir eden) denmektedir. Binark, Türklerde Resim ve Minyatür Sanatı adlı çalışmasında, minyatürü el yazması kitapları süslemek için sulu boya ile yapılan resimler hakkında kullanılan bir tabir şeklinde tanımlar ve İtalyanca minyatura kelimesinden alındığını belirtir. Binark'a göre kitapları süslemek için yapılan resimlere de minyatür adı verilmiştir. Minyatür kelimesinin Türkçede, Arapçada ve Farsçada karşılıkları yoktur. Türk dünyasında minyatüre nakış, nakış yapana da nakkaş denilmiştir. Nakış, boya ile resim yapmak anlamında kullanılmış bir tabirdir. Boya ile resim yapanlara nakkaş, tablo ve insan resmi yapanlara musavvir veya şebih, manzara ve tezyinat adı verilmiştir. Ressam tabiri Tanzimattan sonra kullanılmaya başlamıştır.⁵⁰ Elyazması kitaplara süs ve metnin açıklanması amacıyla yerleştirilen minyatürler, İslam dünyasında resmin yerini tutan özgün bir sanat olarak ortaya çıkmıştır. İslam dünya görüşüne uygun olarak, figürler gerçek biçiminden uzaklaştırılmış, doğadan alınan motifler birer nakışa dönüştürülmüştür.⁵¹

Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı adlı romanından yola çıkarak Çin resim ya da minyatür sanatının sürekli etkilere açık olmuş olan Türk minyatür sanatı üzerinde varolduğu bilinen etkileri üzerinde romandan alıntılarla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu etkilerin Türk resim sanatında ne gibi

⁴⁸ Aslan, İlker. "Edebiyat ve Tarih İlişkisi: Edebi Metinleri Yeni Tarihselcilik Odağında Okumak." Tarih ve Uygarlık İstanbul Dergisi, Sayı 6, Aralık 2014.

⁴⁹ Oppermann S. 2006. Postmodern Tarih Kuramı. Ankara Phoenix Yayınları.

⁵⁰ Binark, İ. 1978. "Türklerde Resim ve Minyatür Sanatı." Vakıflar Dergisi S. 12, ss. 271-290.

⁵¹ Yalçın Ç. 2005. Yeni Tarihselcilik Kuramı ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları, İstanbul Akçağ Yayınları.

sonuçları olduğu ve Orhan Pamuk'un da romanında işlediği gibi Türk kültüründe dünyayı algılama bakımından ne gibi etkiler yaratmış olduğu gerçekten merak uyandıran konulardır. Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı romanını Osmanlı saray nakkaşlarının resimdeki Çin etkilerini dile getirişi bakımından değerlendirmek Doğu Batı eksenindeki resme bakışta Çin etkisini eserden yapılan alıntılardan hareketle mercek altına almak çalışmamızın başlıca amacı olmuştur. Bu çalışmada Benim Adım Kırmızı romanından yapılan alıntılar tarihsel evre (minyatür sanatının doğuşundan itibaren doğudan batıya izlediği yol), üslup (Osmanlı, Moğol, İran, Çin ve Avrupa minyatürünün usul yönüyle karşılaştırılması), benzetme (romanda, roman kahramanları aracılığıyla seslendirilen Osmanlı-Çin minyatürlerindeki benzerlikler), içerik (Osmanlı-Çin minyatürlerindeki at, ağaç, bulut, Çinli kadınlar vb. içeriğin belirtilmesi) ve ürünler (romanda geçen Çin ve Çin'e ait ürünlerin Osmanlı evlerindeki değeri) olarak üç ana başlıkta açıklanmıştır.

3.TARİHSEL EVRE

Minyatürün doğuya mı yoksa batıya mı ait olduğu tartışılmakla birlikte en eski minyatürlerin İ.Ö. 2. yüzyılda eski Mısır'da yapıldığı ve Avrupa'da 8. yüzyılda ortaya çıktığı bilinmektedir. Yunan, Roma, Bizans ve Süryani el yazmalarında minyatürlerin izlerine rastlanmaktadır. Sarı, Minyatür Sanatı adlı çalışmasında minyatürün tarihini şu şekilde özetler: Bilinen en eski minyatürler Antik Mısır'da rastlanan ve M.Ö. 2. yüzyılda papirüs üzerine yapılan minyatürlerdir. Daha sonraki dönemlerde Yunan, Roma, Bizans ve Süryani el yazmalarının da minyatürlerle süslendiği görülür. Hristiyanlık yayılınca minyatür özellikle el yazması İncil'leri süslemeye başladı. Avrupa'da minyatürün gelişmesi 8. yüzyılın sonlarına rastlar. 12. yüzyılda ise sadece dinsel konulu minyatürler değil dindışı minyatürler de yapılmaya başlanmıştır. 17. yüzyıldan sonra ise bu sanat güncelliğini yitirip geleneksel bir sanat olarak varlığını sürdürmüştür.⁵²

Türkler Anadolu'ya geldikten ve Osmanlı devleti ortaya çıktıktan sonra Batı ve Hristiyanlık ile her bakımdan çok yakından temas etmişlerdir. Sarı, minyatür sanatının Selçuklular döneminde Selçukluların İran ile ilişkileri nedeniyle İran etkisinde kaldığını belirtir⁵³. Selçuklu döneminde ağırlıklı olarak Arap Pers etkisi altında bulunan minyatür sanatının Osmanlı döneminde Avrupa ile daha fazla etkileşim içinde bulunmuş olması beklenir. Yine de Osmanlı minyatür sanatı batı ile çeşitli biçimlerde etkileşime girip onlardan etkilense de tam anlamıyla doğu geleneğini bir yana bırakamaz Arap, İran etkisini sürdürür ve bunların yanında özellikle Çin ve Moğol etkileri görülmektedir.

Moğol minyatür sanatı Hindistan minyatürünün uzantısı olarak da değerlendirilmektedir. Batıdan etkilenerek büyük ölçüde batı tarzı resme geçen Türk resim/minyatür sanatının üzerinde Çin etkisi Türk minyatürü kendini batı resmine teslim edinceye dek sürmüştür. Bu etki kısıtlı perspektif kullanımı ile Çin motifleri ve renkleri gibi özelliklerde kendini göstermiştir.

Karavit, eski Türk sanatının Çin'in batısından, Anadolu kültürel coğrafyasına kadar taşınmasındaki başlıca rolün, Uygur sanatının ve sanatçılarının üstlendiğini belirtir. Karavit, Osmanlı döneminin, minyatürün okulu olan nakkaşhanelerde ve Ortadoğu'nun Moğollar ve Moğollar sonrasında hâkimiyet kuran hanedanlarının kütüphanelerinde, temelini Uygur duvar resimlerine ve minyatürlerine bağladığı üslup ve estetiğin izlerine rastladıklarını belirtmektedir. Karavit'e göre minyatürün kaynağı Uygur Türkleri'dir. Sarı da minyatür sanatının kaynağını Uygur Türklerine dayandırmaktadır. Orta Asyada yapılan kazı ve araştırmalar, Uygur- Türk şehirlerinde bulunmuş fresk, resimli ve minyatürlü kitaplar, 8-9. yüzyılda bu sanatın Uygur Türklerinde ne derecede ilerlemiş olduğunu açıkça gösterir.⁵⁴

Farklı kaynaklar minyatür sanatının Çin- Moğol- Uygur üçgeninde ortaya çıktığını göstermektedir. Bu noktadan hareketle Benim adım Kırmızı romanında minyatür sanatının kökeni ile ilgili bilgileri aktarıldığını görmekteyiz.

⁵² Sarı, E. 2016. Türk Minyatür Sanatı. ss.6. Net Medya Yayıncılık.

⁵³ a.g.e.ss.7.

⁵⁴ a.g.e. ss. 11.

“Nakışta, resimde ne zaman harikalar yaratılsa, ne zaman bir nakkaşhanede gözlerimi sulandırarak, tüylerimi ürpertecek bir güzellik ortaya çıksa, bilirim ki orada daha önceden yan yana gelmemiş iki ayrı şey birleşip bir yeni harikayı ortaya çıkarmıştır. Behzat’ı ve bütün Acem resminin güzelliğini, Arap resminin Moğol- Çin resmiyle karışmasına borçluyuz...”⁵⁵

“Bundan iki yüz elli yıl önce Kazvin’de kitap süslemenin, hattın ve nakşın en itibarlı, en sevilen sanatlar olduğunu Raşidüddini Kazvin tarihinde keyifle yazar.⁵⁶ Kazvin’de o sırada tahtında oturan, Bizans’tan Çin’e kırk memlekete hükmeden (nakış sevgisi bu büyük gücün sırrı olabilir) zamanın şahının, ne yazık ki, erkek evladı yokmuş...”⁵⁷

“Moğollar, Çinli ustalardan öğrendiklerini kırmızı boyanın sırlarını Horasan’a, Buhara’ya Herat’a taşımaları bizlerin İstanbul’da bu resimleri hiç yapamayacağımızı konuştuk...”⁵⁸

Türker’e göre Çin-Türk ilişkilerinin tarihi milattan önce 318 yılına kadar gider⁵⁹. Bu dönemlerde daha ziyade savaşlarla başlayan karşılaşmalar giderek ticari ve kültürel alışverişe de yol açar. Türklerin Çinlilerden ipek, pirinç aldığı Çinlilerin ise Türklerden at aldığı, Çin Seddi’nin Türk saldırılarına karşı yapılmış olduğu gibi konulara rastlarız. Türker’in, Karavit’ten aktardığına göre Türk- Çin ilişkileri sadece askeri, ekonomik alanlarda değil kültürel alanlarda da gelişmiştir. Çin’e gidip gelen Türk kabileleri ülkelerine dönerken, birtakım Çin sanat eserlerini, sanat görüşlerini, tarzlarını ve süsleme örneklerini de getirmişlerdir. Özellikle, eşyalardaki bulut, ejderha, cinler, Anka kuşu gibi motifler ve başka simgesel hayvanlar her iki ülkede birbirine benzer” demektedir⁶⁰.

“Yalnızca nakış ve tezhip yapardım; sayfa kenarlarını süsler, çerçeve içine renkler, renkli yapraklar, dallar, güller, çiçekler, kuşlar çizerdim: Kıvrım kıvrım Çin usulü bulutlar, birbirinin içine geçen yapraklar, renk ormanları ve içlerinde gizlenmiş ceylanlar, kadırgalar, padişahlar, ağaçlar, saraylar, atlar, avcılar...”⁶¹

Elmas, Türklerde resim ve minyatür sanatının tarihinin, Türklerin Orta Asya’da tarih sahnesine çıktıkları devirlere kadar uzandığını belirtir. Minyatürün bir Orta Asya Türk sanatı olduğu, 19. yüzyılın ikinci yarısından bu yana, arkeolog ve sanat tarihçileri tarafından, Orta Asya topraklarında yapılan kazı ve araştırmaların neticesinde ortaya koyulmuştur. Eldeki bulgular, bu geçmişi 8. yüzyıla kadar dayandırmaktadır⁶².

Başka bir değerlendirmeye göre Çin ve Türk resmini ortak değerlerde buluşturan Mehmed Siyah Kalem olarak tanınan ancak gerçek kimliği tam olarak bilinmeyen bir minyatür ustasının eserleri olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılara göre Çin yakınında, Sincan (Türkistan) bölgesinde yaşadığı düşünülen Mehmed Siyah Kalem’in eserleri kuvvetli Çin etkisi altında görülür. *Benim adım Kırmızı* romanında Mehmed Siyah Kalem’e ve tarzına atıf yapıldığı görülmektedir.

“Siyah kalem tarzıyla Çin’den, Moğollar aracılığıyla gelen korkunç şeytanları, boynuzlu cinleri, iri taşaklı atları, yarı insan yarı canavar yaratıkları, devleri, cinleri, şeytansı ince ve hassas Herat resmine hüner ve dengeyle o katmış, Portekiz ve Felemenk’ten gelen gemilerden çıkma portre resimlerine herkesten önce o ilgi duyup etkilenmiş;...”⁶³

Araştırmalar, minyatürün temelde bir Orta Asya Türk sanatı olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Çin’de minyatürün gelişmesi, Uygur nakkaşlarının Çin’e göçmesiyle başlamıştı. Aynı nakkaşlardan bazıları da İran’a göçmüş ve İran minyatürçülüğünün doğmasında çıkış noktası olmuştur. İranlı minyatürçülerin çoğu, Belh, Horasan, Buhara gibi Türk kentlerinden göç etmiş Türk asıllı kimselerdi. Buna karşılık, Arap minyatürleri Türk ve İran minyatürlerindeki incelikten yoksundur. Üslup

⁵⁵ Pamuk, O. Benim Adım Kırmızı. ss. 186. İletişim Yayınları.

⁵⁶ Pamuk, O. Benim Adım Kırmızı. ss. 79. İletişim Yayınları.

⁵⁷ a.g.e ss. 79.

⁵⁸ a.g.e. ss. 196.

⁵⁹ Türker, N. 2013. Han Hanedanlığı döneminde Hunlarla Yürütülen He Qin Politikası ve Sonuçları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

⁶⁰ Pamuk, O. 1999. Benim Adım Kırmızı. ss. 14.

⁶¹ a.g.e. ss. 10.

⁶² Dalkıran, A. 2012. On Yedinci Yüzyıl Osmanlı Minyatürlerinde Sıra Dışı Bir Eğilim: Müstehcenlik”. İdil Dergisi S.5.

⁶³ Pamuk, O. 1999. Benim Adım Kırmızı. ss. 181.

bakımından aynı değeri taşımaz. Avrupa'da minyatür Ortaçağ'da yaygınlaşmıştır. Özellikle yazma kitapların süslenmesinde bu resim tekniğinden yararlanılıyordu. Bilinen en eski Osmanlı minyatürü Fatih Sultan Mehmet devrinden kalmadır. III. Murat'ın oğlunun sünnet düğününü anlatan "Sûrname" yi 427 resimle süsleyen Nakkaş Osman, o devrin en değerli minyatür ustasıdır. 17. yüzyılda Nakşı (Ahmet Mustafa), 18. yüzyılda Levni (Edirneli Abdülcélil Çelebi) gibi ustalar, bu sanata yeni katkılarda bulunmuşlardır.⁶⁴

Benim adım Kırmızı romanında da Sûrnameyi süsleyen Nakkaş Osman "Üstat Osman" olarak yerini alır. Ayrıca aşağıdaki paragraf, minyatür sanatının Çin'den İstanbul'a, Osmanlı sarayına nasıl geldiği konusu ile ilgili bilgi aktarmaktadır.

*"Üstat Osman, bu Çin resminin, Buhara'dan Herat'a, Herat'tan Tebriz'e, Tebriz'den de Padişahımızın sarayına çeşit çeşit kitaplara girip çıkıp, cildi parçalanıp, sonra başka resimlerle birlikte ciltlenip nasıl Çin'den İstanbul'a gelmiş olabileceğini hikaye etti."*⁶⁵

*... Tıpkı Türkmen nakkaşın güzel kadın sureti hayal edince, onu ancak Çinli olarak çizebilmesi gibi, bizler de güzel resim deyince Heratlı eski üstatların harikalarını düşünmedik mi?... bütün büyük nakkaşların arkasında Behzat'ın Herat'ı, Herat'ın arkasında da Moğol atlıları ve Çinliler var."*⁶⁶

Yukarıda, *Benim adım Kırmızı* romanından alınan bölümde, Osmanlı saray nakkaşlarından Osman Efendinin ağzından, Çin resim sanatının hangi coğrafi bölgelerden geçerek İstanbul'a, Osmanlı sarayına ulaştığı bilgisini vermektedir. Bu bölümlerin, minyatür sanatının tarihsel gelişim evrelerini de yansıması bakımından önemlidir.

4. ÜSLUP

Kaynaklar, Çin resminin doğuşunun M.Ö. 4000 yıllarına kadar gittiğini belirtmektedir⁶⁷. Çin resim sanatının gelişimi ve bugünkü haline gelmesi, toplumsal koşullar ve toplumsal değişimlerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çin'in Şin hanedanlığı ile başlayan tarih yolculuğu Şing hanedanlığının devrilmesi ve dolayısıyla imparatorluk döneminin bitmesi ile son bulur. Uzun yıllara dayanan bu süreçte Çin resim ve minyatür sanatının, hanedanlık dönemlerine göre özellikle usul yönünden farklılıklar gösterdiğini söyleyebiliriz. Song hanedanı döneminde Çin resminde dinsel temaların ötesinde günlük yaşama dair hikâyelerin konu edildiği resimlere rastlanır. M.Ö. 1766-1122 arası egemen olan Şang hanedanı zamanında resim yapıldığı, fırça kullandığı biliniyorsa da, zamanımıza ulaşan en eski tarihli Çin resimleri M.Ö. 206 yılından gelmiştir. Sonraları duvar resimleri (panolar) gelişmiş, tapınakların artmasıyla bu tür çalışmalar büsbütün yaygınlaşmıştır. Özellikle bu dönemde resim tekniği kendine özgü bir hale dönmüştür. Genel olarak Çin resminde ağır basan unsur tabiat sevgisidir. Resimlerdeki kişiler, bütün halindeki tabiatın bir parçası olarak ele alınmışlardır. İfade bakımından, Çin resmi dünya ölçüsünde büyük bir değer taşır. Çin ressamı eskiden beri genellikle empresyonist (izlenimci) bir tutumu seçmişlerdir. Eski resimlerin çoğunun uzun ipek kumaşlar ya da kağıt üzerine yapıldığı görülmektedir⁶⁸. Bugün Tayvan'ın başkenti Taype'de bulunan Ulusal Saray Müzesi, muhafaza ettiği Çin resimleriyle ayrı bir üne sahiptir. Müzede bulunan ve Çin İmparatorluğunun hemen her dönemine ait resimler Çin resim sanatının ve üslubunun en güzel örneklerini göstermektedir.

Osmanlı minyatür sanatına üslup yönüyle baktığımızda, Çin minyatüründe olduğu gibi geçiş dönemleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Minyatür üsluplarını Türkmen yazmaları ışığında değerlendiren Okay, İslam minyatür resminin "klasik üslup olarak nitelendirilen ana ilkelerinin 15. Yüzyılda İran ve çevresinde Timurlular tarafından oluşturulmuş sanat üretimleriyle temsil edildiğini belirtir. Ancak ortaya çıkan her yeni yazma ve belge türünden kaynakların bu sürecin net olmadığını farklı analizlerin yapılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Okay'a göre

⁶⁴ <http://www.nkfu.com/minyatur-nedir-nasil-yapilir-tarihcesi/>

⁶⁵ Pamuk, O. 1999. *Benim Adım Kırmızı*. ss. 346.

⁶⁶ a.g.e. ss. 382.

⁶⁷ Fong, Wen C. 1969. "Toward a Structural Analysis of Chinese Landscape Painting". *Art Journal*, Vol. 28, No. 4, pp. 288- 397.

⁶⁸ Doğru, Nigar Cansın. 2016. *Eski Çin'de Sanat*. <https://prezi.com/vczs7pwqriqp/eski-cinde-sanat/>

bugün literatürde belirtilen minyatür üslupları Celayirli üslubu, Şiraz ve Herat Timurlu üslubu, Türkmen üslubu, Ticari Türkmen üslubu ve Eyalet üslubu olmak üzere beş bölümde değerlendirilmektedir.⁶⁹

XIV. yüzyıl sonundan XV. yüzyıl sonuna kadar süren Timurlular dönemi, Türk resim ve süsleme sanatlarında önemli bir yere sahiptir. XIV. yüzyıl sonunda İran'ı alan Timur, Tebriz, Şiraz, Bağdat, Semerkant ve Buhara'da sanat merkezleri kurmuştur. XIV. yüzyılda İran'da hüküm süren Karakoyunlu Devleti ile Doğu Anadolu'da kurulan ve başkenti Tebriz olan Akkoyunlu Türkmen Devleti döneminde eşsiz sanat eserleri ortaya konulmuştur. Tebriz'i alarak Safevi Devleti'ni kuran Şah İsmail, Akkoyunlu sanatçıları da idaresi altına almıştır. Safeviler devrinde Tebriz, Kazvin, İsfahan ve Şiraz kentlerinde ayrı ayrı sanat okulları kurulmuştur⁷⁰. Osmanlı ve Hint sultanları bu hükümdarların saraylarını örnek tutmuşlar, orada yetişen sanatkarları kendi saraylarına çekebilmek için her türlü fedakârlığı göze almışlardır.

Orta Asya'da, özellikle Turfan bölgesinde 8. yüzyıldan kalma Uygur duvar resimlerinden başka minyatürler de bulunmuştu. Bu minyatürlerdeki üslup Türkler aracılığıyla birçok İslam minyatürüne de geçmiş ve etkilerini 15. yüzyıla kadar sürdürmüştür.⁷¹

Minyatür tarzındaki özellikler, figürlerin birbirini kapatmayacak bir düzenle istifi, kişilerin önemini boyutlarıyla belirtmek, perspektif (uzaklık ve derinliği) hiç bir şekilde vermemek, renklerde ışık-gölge etkisi aramaksızın düz boyamak, ayrıntıları olduğu gibi işlemek esaslarıyla ifade edilebilirdi.

Geleneksel resim sanatında perspektif ve gölge anlayışı mevcut değildir. Bu resimlerde gerçekliğe bağlı kalma kaygısı güdülmez. Tam tersine idealize edilmiş olan dünya ve insan yansıtılmaya çalışılır. Gerçekçi figürlerin yanı sıra bireyselleştirme etkisi yaratacak öğeler çizmekten de kaçınılır⁷². İnsan figürlerinde yüz umumiyetle yuvarlak, beyaz ve ifadesizdir. Kaşlar kıvrımlı, gözler çekik, kirpikler ince, ağızlar ufaktır. Doğal renklere benzemeyen renkler gerçek dışı bir şekilde bir araya getirilir⁷³. Bu figürlerin yalnızca eni ve boyu vardır; derinliği yoktur. Canlı, pırıl pırıl renkler hiçbir gerçeklik kaygısı taşımadan kullanılır. Sembolizmden bol bol yararlanılır. Bunun yanı sıra soyutlamaya önem verilir. Analoji yoluyla "görünende görünmeyen, değişende değişmeyen" yakalanmaya çalışılır⁷⁴. Sözelimi bir kadın figürü belli bir kadını değil, kâinattaki herhangi bir kadını temsil eder. Nakış aslında bir kitap sanatıdır, dolayısıyla yazma eserlerde anlatılan olayları görselleştirmek, böylece metni aydınlatmak amacıyla yapılır⁷⁵

Benim Adım Kırmızı'da bu tür harika kitapları ortaya koyan sanatçılarıyla ve atölyeleriyle meşhur olan kentlerin adları sık sık zikredilir. Bunlar aynı zamanda Doğu dünyasının sanat merkezleri olarak da bilinen Herat, Şiraz, Kazvin, Tebriz ve Bağdat'tır. Türk hükümdarlarının maddi ve manevi anlamda büyük katkı sağladığı bu eski merkezler, tüm süsleme sanatlarında, özellikle nakış sanatında çağları etkileyen ve dilden düşmeyen birer efsane olmuşlardır. Eski Heratlı, Tebrizli ve Şirazlı üstatların işlediği nakışların ünü, dilden dile anlatılarak asırları aşmıştır⁷⁶. Bu dönemlerde resim sanatına atılan temeller, konulan kurallar yüzyıllar boyu sürecek İslam resim sanatı tarzını doğurmuştur. Bu merkezlerde ortak bir yüksek saray kültürü söz konusu olmuştur. Bundan ötürü usta bir sanatkar, bir memleketten diğerine gittiği zaman aynı himaye ve anlayışı, aynı sıcak ve coşkulu karşılamayı bulmuştur⁷⁷

⁶⁹ Okay, Atılğan 2012. "XV. Yüzyılda İran ve Çevresinde Gelişen Minyatür Üslupları ve Sorunları Üzerine Bir Etüt." ss. 347 Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

⁷⁰ Özkeçeci, İ., Özkeçeci Ş.B. 2007. Türk Sanatında Tezhip. İlhan Özkeçeci Yayınları.

⁷¹ Eren Sarı. 2016. Türk Minyatür Sanatı. ss. 10. Net Medya Yayıncılık. Antalya.

⁷² Grube, E. J. 1968. The Classical Style In Islamic Painting, ss. 27. Germany.

⁷³ Koç, T. 2008. İslam Estetiği. ss.188. İstanbul İSAM Yayınları.

⁷⁴ a.g.e. ss. 25.

⁷⁵ Sürgüt, Büşra. 2014. "Orhan Pamuk'un Romanlarında Klasik Kitap Sanatları." CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, S.2, ss. 82.

⁷⁶ Özkeçeci, İ., Özkeçeci Ş.B. 2007. Türk Sanatında Tezhip. İlhan Özkeçeci Yayınları, ss. 197.

⁷⁷ İnalçık H. 2010. Şair ve Patron. 3. Baskı, ss. 11. Ankara Doğu- Batı Yayınları.

Benim adım Kırmızı romanında, roman kahramanlarının ağzından minyatür sanatının üslubuyla ilgili araştırmalarda belirtilen tanımlamalarla örtüşen kısımlar bulunmaktadır. Aşağıdaki alıntılar buna örnek olarak gösterilmiştir.

... ne de gökte kıvrım kıvrım Çin bulutları...⁷⁸

Çin resminin en tipik özelliklerinden birisi olan bulutlar, perspektif verilerek derinlere doğru uzayıp gider. Bu bir bakıma Çin resminin özelliğini taşır. Bu özellik Osmanlı minyatürlerinde bulunmaz. *Benim adım Kırmızı* romanında bu özelliklerle “... ne de gökte kıvrım kıvrım Çin bulutları” ifadesiyle belirtildiği görülmektedir.

“Yeni adete uyup Çinlilerin ve Frenklerin etkisiyle aman benim şahsi bir nakış üslubum, bir üslubum olsun diye tutturuyor mu..⁷⁹

Frenk etkisiyle Batı'dan ve Cizvit papazların götürdüğü resimlere kanıp yoldan çıkmış bazı zavallı Çinli üstatların etkisiyle Doğu'dan bu üslup...⁸⁰

...Bir de, İbni Şakir'in katliamından sonra, elindeki resimler ve yüreğindeki nakış azmiyle, kuzeye, Moğol ordularının geldiği yöne yürüyüp, Çinli ustaların resmini öğrenmesine... Böylece, beş yüz yıldır Arap hattatların gönlünde yatan sonsuz zaman fikrinin yazıda değil resimde gerçekleşeceği anlaşıldı...⁸¹

Şimdi, beni çizen usta nakkaş, geceleri sokaklarda pişmanlıklar içinde hiç durmamacasına yürüyor, tıpkı bazı Çinli üstatlar gibi kendini çizdiği şey zannediyormuş.⁸²

Hava iyice kararmıştı artık. Baharda açıldığında çınar ve nar ağacına bakan küçük ve dar pencerenin balmumuyla kalplı yüzeyinden, odaya, ancak içersinin hatlarını seçmeye yarayacak ve Çinli ressamın hoşuna gidecek kadar bir ışık giriyordu.⁸³

Söyle bana üslup denen şeyin aslı nedir? Şimdi Frenkler de, Çinliler de ressamın hünerinin renginden, üsluptan söz ediyor...⁸⁴

...Çin etkisiyle koyu cila yapılmış iki muhteşem cildin sayfaları, o kadar benzeşiyordu ki...⁸⁵

... Çin etkisiyle bütün Acem ülkesine yayıldığını bildiğim kıvr kıvr Çin usulü bulutların...⁸⁶

... bu at Çin usulleriyle resmedilmiş...⁸⁷

...yüksek dağları kıvrım kıvrım bulutlar içinde yitip giden, uzadıkça uzayan geniş bir manzara resmi gördük. Resmetmenin bu aleme bakıp onu öteki alemmiş gibi gösterebilmek olduğunu düşündüm. Üstat Osman, bu Çin resminin... Çin'den nasıl İstanbul'a gelmiş olabileceğini hikaye etti.⁸⁸

“Eli mi sürçmüş? Bu bir kusur mu?” Burnun bu tuhaf, benzersiz çizimine bakıyorduk hala. “Frenkleri taklitte Çinli büyük nakkaşlar dahil herkesin üslup diye sormaya başladığı şey bu mu?” dedi Üstat Osman alaycı bir sesle.⁸⁹

...Bir sokağı döneriz, eğer Frenk resmindeyseker çerçeveden ve resimden çıkar gideriz; eğer bizim Heratlı üstatlar gibi yaptığımız resimdeyseker, Allah'ın bizi gördüğü yere geliriz; eğer Çin resmindeyseker resimden hiç çıkamayız, çünkü Çinlilerin resimleri hiç bitmeden uzar gider.⁹⁰

⁷⁸ Pamuk, O. 1999. Benim Adım Kırmızı. ss. 59.

⁷⁹ a.g.e. s. 60.

⁸⁰ Pamuk, O. 1999. Benim Adım Kırmızı. ss. 76.

⁸¹ a.g.e. s. 85-86

⁸² a.g.e. s. 150

⁸³ a.g.e. s. 181

⁸⁴ a.g.e. s. 194

⁸⁵ a.g.e. s. 357

⁸⁶ a.g.e. s. 361

⁸⁷ a.g.e. s. 378

⁸⁸ a.g.e. s. 346

⁸⁹ a.g.e. s. 308

⁹⁰ Pamuk, O. 1999. Benim Adım Kırmızı. s. 271. İletişim Yayınları, İstanbul

...üstatların silsilesi ta Moğollara kadar gider. Moğol- Çin etkisini taşıyan, Semerkant, Buhara ve Herat'ta yerleşmiş yüz elli yıl öncesinin ihtiyar ustaları gibi genç aşıkları Çinliler gibi ay yüzlü çizer... Ruhunun derinliklerinde sakladığı Moğol- Çin- Herat üstatlarının usül ve örneklerinin dışına çıksın, hatta gerekiyorsa onları untabilsin isterdim...⁹¹

Sessizliğin uzamasına dayanamadım. "Eniştemin kitabına çizilen atın usül ve üslubuyla çizilmiş bir at değil bu, gördüğünüz gibi," dedim. "Ama burnu aynı. Alemler Çinlilerin gördüğü gibi görmeye çalışmış nakkaş." Biraz sustum. "Bir düğün alayı. Sanki bir Çin resmi, ama resmedilenler Çinli değil, bizim gibiler."⁹²

"Ya da gelinin güzelliğinin kusursuz olduğunu vurgulamak için nakkaş yüzüne Çinliler gibi beyaz boya sürdüğü gibi, gözlerini de Çinlilerinki gibi çekik çizdi de biz onu şimdi Çinli sanıyoruz," dedi.⁹³

... güzel Çinli kızlar gördük, bir bahçede toplanmış tuhaf bir ud çalıyorlardı. Çin evleri, uzun yolculuklara çıkmış hüznü kervanlar... Çin usulünce kıvrım kıvrım kıvrılan ağaçlar, bütün gücüyle açmış bahar çiçekleri, bu dallarda şen şakrak mutlu bülbüller gördük.⁹⁴

Benim adım Kırmızı romanında gerek Çin resim sanatı gerekse Osmanlı minyatür sanatı, üslup yönüyle değerlendirilmiştir. Romanın ana konusu olan cinayetler Osmanlı saray nakkaşlarının geleneksel resim yapma üslubundan çıkılması nedeniyle işlendiği görülmektedir. Yukarıda, romandan alınan bölümler Çin resim sanatının üslup yönüyle Osmanlı minyatürüne göre farklılıklar içerdiğini göstermektedir. Pamuk, Benim adım Kırmızı romanında, roman kahramanları aracılığıyla Osmanlı saray nakkaşlarının eserlerini oluştururken üslup açısından Çinli ressamın eserlerinden etkilendiğini belirtmektedir.

5. ÜRÜNLER

Benim adım Kırmızı romanında, roman kahramanları tarafından dile getirilen ifadelerde Çin'den gelen kumaş, ipek, fincan türünden eşyaların Osmanlı evlerine nasıl girdiğini aktarmaktadır. Bu eşyaların üzerlerinden bulunan süslemeler de yine Çin resim sanatının özelliklerini ve Çin sanatının Osmanlı minyatür sanatına ne şekilde etki ettiğini göstermektedir. Aşağıda romandan alınan bölümlerde Çin'den geldiği belirtilen ürünler hem içerik yönüyle hem benzetme yapılarak aktarılmıştır.

... Venedik doçu Padişahımız Hazretleri'nin kızları Nurhayat Sultan'a hediye olarak Çin ipeğinden top top kumaşlardan, üzeri mavi çiçekli Çin çömleklerinden başka ne yollamış biliyor musunuz?...⁹⁵

... ta Çin'den Portekiz üzerinden geldiğini rahmetli teyzemin kaç kere iftiharla söylediği kahve fincanlarını...⁹⁶

Yeni gelen Portekiz gemisinden çıkmış Çin ipeğinden kumaşın yeşilini bıraktım, mavisini bohçaya koydum...⁹⁷

"... bayramlık elbise için Çin'den gelmiş ipeklilerim var." ...ipeği Çin'den gecelik...⁹⁸

6.SONUÇ

Orhan Pamuk, yazıyla resmin, efsaneyle manzaranın kardeş olduğunu düşünen bir yazardır. Ressam Anselm Kiefer'in atölyesini ziyareti ile ilgili olarak verdiği söyleşide şöyle der: "Evet, önce söz vardı" der sanki Kiefer'in resimleri bakana. Ama resimlere ve dünyaya bakmak, yani onları dikkatle görmek,

⁹¹ a.g.e. s. 295

⁹² a.g.e. s. 374

⁹³ a.g.e. s. 375

⁹⁴ a.g.e. s. 375-376

⁹⁵ Pamuk, O. 1999. Benim Adım Kırmızı. s. 21. İletişim Yayınları, İstanbul

⁹⁶ a.g.e. s. 42

⁹⁷ a.g.e. s. 151

⁹⁸ a.g.e. s. 411

harfleri okumaktan çok daha hoş bir duygu veriyor insana. Acaba resimlere bakarken onları okuyabilir miyiz? Kitaplara resim, resimlere kitap gibi bakabilir miyiz? Anselm Kiefer, yalnız büyük bir ressam değil, derin bir insan da.”⁹⁹ Gençliğinde uzun bir süre ressam olacağını düşünen ve resimler yapan Orhan Pamuk’un resim sanatına olan ilgisi her zaman devam etti. Resimler yaptı, desenlerini yayınladı. 2-18 Temmuz tarihleri arasında düzenlenen İstanbul Caz Festivali’nin afişi bir Orhan Pamuk resmiydi.

Orhan Pamuk’un ilk romanı Cevdet Bey ve Oğulları yüzyıl başından 1970 yılına kadar Türkiye tarihini anlatan bir romandır. Daha yakın dönemin tarihi, sonraki romanı Sessiz Ev’de devam eder. Beyaz Kale kitabı ile on yedinci yüzyıldan bir hikâye anlatır. Burada araştırmamızın konusu olan Benim Adım Kırmızı romanı ise Türk edebiyatının önemli tarihi romanlarından biri sayılır. Pamuk romanlarının adlandırmalarında renkler de dikkat çeker; Beyaz Kale, Kara Kitap, Benim Adım Kırmızı, yeni kitabı Kırmızı Saçlı Kadın, denemelerini topladığı kitabı Öteki Renkler. Muhtemelen renklere olan ilgisi resimle olan ilişkisinden bağımsız değildir.

Orhan Pamuk büyük tarihi meselelerin ve insanın dünyada başından geçenlerin sırrını günlük hayatın içinde sıradan olaylarda, insanların ilişkilerinde ve küçük nesnelere hayatımıza kattıklarında araştırmaya devam eder. Dünyada bir romancının romanında yarattığı hikâyede geçen nesnelere kurduğu ilk müze olarak tarihe geçen Orhan Pamuk’un Masumiyet Müzesi’nde de gazoz kapaklarından, sigara izmaritlerine, çay bardaklarından kartpostallara kadar bu küçük fakat anlamlı nesnelere, eşyalar sergilenir. Bu romanında da küçük meselelerden günlük hayattaki ilişkilerden büyük olaylara ve meselelere doğru bir gidiş gözlenir.

Orhan Pamuk tarihi romanların önemli bir yer tuttuğu romancılık kariyerini Benim Adım Kırmızı romanı ile sürdürmüş kişisel olarak hayatında büyük yeri olan resim sanatı ile tarihi bu romanında buluşturmuş denebilir. Her zaman olduğu gibi meseleleri kökenine inmeyi seven bir romancı olarak da romandaki resim tartışmalarının Çin minyatürü ve Venedik resminden kaynaklanan unsurlarını da eserine taşımıştır. Bir nevi Çin minyatürü ve Venedik resmi doğu ile batı arasında kalan Türkiye’nin dünyaya nasıl bakacağını düşünürken arada kalışını ve yaşadığı çelişkileri de sembolize eder. Böylece bu bitmeyen tartışmaya da katılmış olur. Orhan Pamuk Benim Adım Kırmızı romanında tarih içinde resim tartışmaları ekseninde hikâyesini oluşturarak kahramanlarını yaratır ve onları kendi üslubu ile hayata katarak konuşur, canlandırır. Resim/Minyatür yaparken kullanılan üslubun dünyaya, hayata bakışımızı etkilemesinden yola çıkarak bu ilk bakışta önemsiz gibi görülen çekişmelerin bir cinayete sebep olabileceğini insanların toplumların dünyaya bakışını etkileyebileceğini gösterir.

KAYNAKÇA

ATILGAN O., “XV. Yüzyılda İnan ve Çevresinde Gelişen Minyatür Üslupları ve Sorunları Üzerine Bir Etüt”, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 2012, ss. 347.

BİNARK, İ., “Türklerde Resim ve Minyatür Sanatı”, Vakıflar Dergisi S. 12, 1978, ss. 271-290.

YALÇIN Ç., Yeni Tarihselcilik Kuramı ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları, İstanbul Akçağ Yayınları, 2005.

DALKIRAN A. “On Yedinci Yüzyıl Osmanlı Minyatürlerinde Sıra Dışı Bir Eğilim: Müstehcenlik”. İdil Dergisi, 2012, ss.5.

DOĞRU, N. C., Eski Çin’de Sanat, 14 Eylül 2016, <https://prezi.com/vczs7pwqriqp/eski-cinde-sanat/> (Erişim Tarihi: 14.11.2016).

FONG, Wen C., “Toward a Structural Analysis of Chinese Landscape Painting”, Art Journal, Vol. 28, No. 4, 1969, ss. 288- 397.

GRUBE, E. J., The Classical Style In Islamic Painting, Germany, 1968, ss. 27.

⁹⁹ <http://www.hurriyet.com.tr/orhan-pamuk-anselm-kiefer-in-studyosundagecen-gunum-28708704>

- İLKER A., “Edebiyat ve Tarih İlişkisi: Edebi Metinleri Yeni Tarihselcilik Odağında Okumak”, Tarih ve Uygarlık İstanbul Dergisi, Sayı 6, Aralık, 2014.
- İNALCIK H., Şair ve Patron, 3. Baskı, Ankara Doğu- Batı Yayınları, 2010. ss. 11.
- KOÇ, T., İslam Estetiği, İstanbul İSAM Yayınları, 2008, ss.188.
- OPPERMANN S., Postmodern Tarih Kuramı, Ankara Phoenix Yayınları, 2006.
- ÖZKEÇECİ, İ., Türk Sanatında Tezhip, İlhan Özkeçeci Yayınları, 2007, ss. 197.
- PAMUK, O., Benim Adım Kırmızı, İletişim Yayınları, 1999.
- PAMUK, O.,”Orhan Pamuk: Anselm Kiefer ‘in Stüdyosunda Geçen Günüm”,Cumhuriyet Gazetesi, 14 Nisan 2015
- SARI E., Türk Minyatür Sanatı, Net Medya Yayıncılık, Antalya, 2016.
- SÜRGİT B., “Orhan Pamuk’un Romanlarında Klasik Kitap Sanatları”, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık, Cilt: 38, Sayı 2, 2014.
- TAŞKENT, K., Ben Mehmed Siyah Kalem, İnsanlar ve Cinlerin Ustası. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, Mart, 2006.
- TÜRKER, N., Han Hanedanlığı Döneminde Hunlarla Yürütülen He Qin Politikası (Akrabalık ile Sağlanan Barış Politikası) ve Sonuçları, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2013.



КӘСІБИ ЛЕКСИКАНЫҢ ЭТНОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ТАРИХИ НЕГІЗДЕРІ

LINGUISTIC AND HISTORICAL BASES OF PROFESSIONAL DICTIONARY

Esimbolova MAYRA

ф. ғ.к., профессор. Есимболова Майра Курмановна Нархоз университеті,
Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы / Prof. Dr., Narхоз University mia_ku9@mail.ru

Талай ғасырлар бойында жинақталып, өрбіп, өсіп келген сөздік құрамның арнасы да, аумағы да ұшан теңіз. Сөздік құрам тілдегі мыңдаған, сан алуан сөздерді қамтып, бірнеше салалардан, лексикалық қат-қабаттардан құралған. Сөздік құрамға негізгі сөздік қордағы байырғы сөздермен бірге туынды сөздердің, жаңадан пайда болған сөздердің басым көпшілігі, сондай-ақ арнаулы терминдер, белгілі бір кәсіпке, шаруашылықтың түріне байланысты сөздер (профессионалдық лексика) енеді. Бұдан басқа қазақ лексикасында басқа тілдерден енген көптеген сөздер (араб, парсы, иран, монғол, орыс тілінен), тарихи қат-қабаттар да бар.

V-VIII ғасырлардың ескерткіші Орхон – Енисей жазу нұсқаларында *күн, түн, ұлыз, көк, боз, бар, алтын, күміс, кісі, темір* деген сөздер кейбір дыбыстық ерекшеліктерін ескермегенде, осы күнгі мағыналары кездеседі.

Негізгі сөздік қор туралы мәселе XVIII ғасырдың аяғы XIX ғасырдың басында өмір сүрген лингвист Рasmus Раскінің еңбектерінен басталып, қазіргі заманғы лингвистердің еңбектерінде сөз болып келеді. Мысалы, Р. Раск «Тілдің негізін жасайтын өте –мөте мәнді, материалды, қажетті және алғашқы сөздер»¹⁰⁰ жайында жазған болатын. Бұл мәселеге совет тіл білімінде Л.П.Якубинский¹⁰¹ мен В.И.Абаев¹⁰² сияқты лингвистер де тоқталған.

Сөз байлығы - лексика қарастыратын негізгі және күрделі единица. Тілдің сөз байлығына тұрақты тіркестер де жатады. Бұлар замандар бойы біртіндеп туып қалыптасқан, ұзақ дамудың жемісі. Тілдің қаншалықты дамып жетілгендігі, сөздік құрамдағы сөздердің санымен де, мәнімен де (көп мағыналығымен) өлшенеді. Сөздік құрам неғұрлым бай болса, тілде сонша дамыған болады. Бүгінгі қазақ тілі сөз байлығы жағынан дамыған тілдердің қатарына жатады.

Бір тілде қанша сөз болса, солардың тұтас жиынтығын тіл ғылымында лексика немесе сөздік құрам деп атайды. Сөздердің мағынасын, оның жалпы лексикалық жүйедегі алатын орнын, шығу төркінін, қолдану қабілетін, күнделікті қарым-қатынастағы көрінісін, түрлі стильдік мәні мен сипатын тексеретін ғылымды бір сөзбен лексикология дейді. Лексикология сөздерді тілдің, қазіргі тілдердің даму тұрғысынан да, сонымен бірге өткен тарихымен тығыз байланыстыра отырып та зерттейді.

Қазақ сөздері сан жағынан көп, сан-салалы болғанымен, бұлардың жасалуы мен шығу тегі, мағыналары мен қолданылуы, даму қарқыны белгілі бір заңдылықтарға бағынады.

Қазақ тілі лексикологиясы қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің осы заманғы даму қалпын, сөздердің экспрессивті-стилистикалық мәнін, қолдану аясын тексереді.

Тарихта лексикология – жалпы тіл білімінің сүбелі де күрделі салаларының бірі. Оның зерттеу объектісі - лексика және оның пайда болу жолдары мен даму заңдылықтары. Басқаша айтқанда, тарихи лексикология тіл тарихына сол тілде сөйлеуші этностың (халықтың, ұлттың)

¹⁰⁰ Раск Р. Исследования в области древнесеверного языка или происхождение исландского языка («История языкознания XXI и XX веков в очерках и извлечениях») хрестоматия, часть I, стр. 38.

¹⁰¹ Якубинский Л.П. Несколько замечаний о словарном заимствовании «Язык и литература». 1926, том 1, вып 1-2. стр. 48.

¹⁰² Абаев В.И. О взаимоотношении иранского и кавказского элементы в осетинского языка. стр. 48.

бастан кешірген қоғамдық формациялар мен басып өткен ұзақ өмірлік жолына қатысты тілдік фактілердің шығу тегін, қалыптасу кезеңдерін, туыстас тілдердің қатарынан алатын орнын, басқа тілдерге қатыстығын ғылыми–теориялық тұрғыдан зерттеуді мақсат етеді.

Тарихи лексикологияның зерттеу объектісі дегенде екі түрлі жағдайды ескергеніміз жөн. Біріншіден, ол алдына қойған мақсатына және тіл фактілерін талдау тәсілдеріне байланысты іштей сараланып, тікелей өзіне қатысты проблемаларды әр қырынан қарастыратын **этимология, семасиология, диалектология, ономазиология, этнолингвистика** сияқты тарауларды қамтиды. Екіншіден, оның тіл білімінің осы салаларында қол жеткен табыстары мен талдау әдістерін пайдалана отырып, этностың шығу тарихы (этногенезін), этнос тілінің пайда болуын, халық тілінің базистік структурасын, туыс, туыстас және басқа тілдермен қарым–қатынасты әр түрлі экстралингвистикалық факторлардың тіл дамуына тигізген әсерін т.б. тіл фактілері мен оның заңдылықтары негізінде қарастырып, тұжырым айтуға мүмкіндігі мол. Сондықтан да тарихи лексикологияның өзіндік объектілері мен қатыстық объектілері арасында тығыз байланыс, мүдделестік бар.

Тіл менен сол тілде сөйлеуші этностың (халықтың) қатыстығын, яғни бір-біріне әсер етіп отыратын лингвистикалық және этносқа қатысты факторларды өзара байланыстыра зерттеуші саланы тіл білімінде этнолингвистика деп атайды. Оның да өзіне тән зерттеу объектісі бар. Этнос және оның тілін біртұтас өзара тығыз байланысты құбылыс деп қарасақ, тіл қоғамда тек сол этностың қарым–қатынас құралы ретінде ғана емес, сонымен оның (этностың) бүкіл рухани, мәдени байлығының куәгері іспетті барлық болмысы мен өмір тіршілігін, дүниетанымы мен әдет-ғұрпын бойына сіңіріп, ата-мұрасы, асыл қазына ретінде ұрпақтан-ұрпаққа жеткізіп отыратын қызметі тағы бар.

Тілдердің дәл осындай, өткен өмірдің тәжірибесі мен өнегесін сөзбен өріп, жадына сақтау қасиеті болмаса, ешбір халықта дәстүр жалғастығы мен мұрагерлік болмаған болар еді.

Құбылыстар мен заттардың бәрі де белгілі бір сөздермен аталады. Атаусыз сөз жоқ. Сөз болмаған жерде атау да жоқ. Сондықтан, сөз тарихы тіл тарихымен, тіл тарихы халық тарихымен, халық тарихы қоғам тарихымен тығыз байланысты. Адам баласы өзінің жаратылысынан белгілі қоғамда өмір сүріп келеді.

Өмір сүруге қажетті заттарды өндіруді де олар бірлесіп атқарған. Осындай бірлесіп атқарған еңбектің өзі адамзатты ойлай білуге, сөйлеуге мәжбүр еткен. Тіл адам баласының қол жеткен табыстарын сөздер арқылы көрсетеді. Әрбір тілдің сөздік құрамындағы сөздер халықтың басынан өткен ұзақ сонар тарихын, оның саяси-әлеуметтік өмірін, тұрмыс-салтын, күнкөріс-тіршілігін, мәдени-рухани өмірін, бүкіл экономикасын айнытпай айқын бейнемен бере алады. Сөз байлығында біздің барлық білген біліміміз, ойымыз, идеямыз, ұғымымыз сақталған. Қазақ халқының да көне заманнан бері қарай өзімен қоса жасасып келе жатқан бай сөздің құрамы бар. Бұлар халқымыздың басынан кешкен бүкіл өмірінің, шаруашылығы мен кәсібінің, материалдық байлығы мен рухани қазынасының нақ айнасы. Сөз байлығы ұрпақтан-ұрпаққа өтіп, бірден-бірге жоғалмай сақталып келеді. Белгілі бір тілдегі сөздердің тұтас жиынтығы сол халықтың басынан өткізген бүкіл өмір тіршілігін, жалпы өткен тарихын айнытпай дәл бейнелейтін таусылмас бай қазына, өшпес тарихи мұра екендігі даусыз. Қазақ халқының басынан кешкен көне тарихын, ақыл-ойын, тілек-мүддесін, барлық кәсібі мен шаруашылығын, күллі мәдениетін, керек десеңіз, оның өзіне тән сезімі мен эмоциясын да білгіңіз келсе, осы тілдің бай лексикасын түбегейлі зерттеу арқылы көз жеткізуге болады.

Этностың басып өткен сан ғасырлық даму жолы, оның белгі-бейнелері біздерге тас мүсіндер мен жартастарға қашалған сына жазулар арқылы, мәдени ескерткіштер мен әр түрлі ғимараттар түрінде жетуі мүмкін. Бірақ бұлардың бәрі этнос өмірінің мың да бір елесі ғана. Оның шың мәніндегі даналығы мен дүниетанымы тек тілінде ғана сақталады.

Әрбір дәуірде өмірге қажет болған құрал-сайманның, қару-жарақтың, киер киім мен ішер тамақтың, тұрмыстық заттар мен әдет-ғұрып, наным сенімге, ойын-күлкі, той-томалаққа

байланысты ұғымдардың аты-жөні, сыр сипаты т.б. тек тіл фактілері ретінде ғана, яғни жеке сөздер мен сөз тіркестері, фразеологизмдер мен мақал-мәтелдер арқылы ғана бізге жетуі мүмкін, әсіресе, жазу-сызу болмаған халықтарда осыншама мол дүниені тіл мен ауыз әдебиетінен басқа жадында сақтайтын тәсіл жоқ. Сондықтан да тіл факторы ретінде кездеспейтін заттар мен құбылыстарды, ұғымдар мен түсініктерді этнос өмірінде болмаған, ал болған ретте ол бүгінде халық жадынан шығып, із-түссіз жоғалған, ұмыт болған деп қарауға болады. Этнос пен оның тілі бірге туып, біте қайнасқан біртұтас дүние екендігін біз осыдан көреміз.

Этнолингвистиканың негізгі зерттеу объектісі этнографизмдер, кеңірек айтсақ этнографиялық лексика. Бұл лексиканың құрамында өткен өмірді бейнелейтін сөздер мен сөз тіркестері көптеп кездеседі. Бірақ олардың көбі күнделікті қарым-қатынаста айтылса да, бәрі бірдей бүгінгі

ұрпаққа айқын бола да бермеуі мүмкін. Олардың арасында қолданыс аясы тарылып, о бастағы мағынасының күңгірттеніп, не мүлдем ұмыт болғандары да аз емес. Бұлардың этнографиялық мазмұнын, дәстүрлік қолданысын зерттеу этнолингвистиканың үлесіне тисе, тілдік табиғаты мен даму заңдылықтарын этнолингвистика деректеріне сүйене отырып тарихи лексикология анықтайды.

Этнолингвистика жалпы тіл байлығын толық қамти отырып, қызығушыны этностың болмысына байланысты тілінде қалыптасып, оның қат-қабат қойнауларында сақталып келе жатқан көненің көзіндей сыры мол дүниеге тереңірек үңілуге бағдарлайды. «Тіл – тұла бойы тұнып тұрған тарих» деген сөздің мәнін сонда ғана түсінеміз.

Этнолингвистика тілімізде этнографиялық лексиканың ұшаң-теңіз байлығын қалай болса солай, кез-келген фактіге байланысты емес, белгілі бір жүйе бойынша мағыналық-тақырыптық топтарға бөліп, өзара жіктеп, саралап барып зерттеу керек. Олай болса әр қилы ұғымға байланысты өмірдің әр түрлі саласы қамтылып, әр қырынан көрінетін сөз бен сөз тіркесінің тілдегі орны мен қолданыс аясы, мағына-мәні толық ашылмаған болар еді. Сондықтан да этнолингвистикалық зерттеулер тіл байлығын макросистемалар мен микросистемаларға бөліп алып, оларды табиғи жүйе бойынша жіктеп, топтастырып, өзара байланысты сала-салаға бөліп қарастырады.

Бүкіл болмысты «Табиғат», «Адам», «Қоғам» деген үлкен үш салаға бөліп қарасақ, ғылымда идеографиялық классификация бойынша анықталатын микросистемалық ұғымдардың бәрі осы үш саланың аясына толық сияды. Кәсіпшілік кәсіптік өнердің («Зергерлік», «Кілемшілік», «Егіншілік», «Мақташылық», «Балықшылық» т.б.) барлық түрін қамтуы тиіс.

Қазақ халқының өткендегі мәдениетіне үңілсек, күнделікті тұрмыс қажетін өтейтін қолөнердің жете дамыған түрлі салалары болғандығын көреміз. Айталық **киіз басу, киіз үйге қажетті бау-басқұр, алаша, киім, аяққап тоқу, сырмақ сыру, тері илеу, өрім өру, тас қашау, асыл тастардансәндік бұйымдар жасау (зергерлік өнері), қара темірден тұрмыстық, шаруашылық құралдарын жасау (ұсталық кәсіп)** т.б. қолөнерінің тамаша туындылары болып табылады. Бұлардың бірсыпырасы қазіргі гүлденген дәуірімізде де осы маңызын жойған жоқ.

Көне дәуір ескерткіштерінен түркі тектес ру-тайпалар тіліндегі киім-кешек, көрпе-төсекке байланысты сөздердің едәуірі белгілі.

Барқыт «жібек», торқу «жібек», себ «жасау», ісі «тігінші», кендір «кенеп» т.б. Бұл халық тұрмысындағы жүн, мақта, кенеп, жібек сияқты материалдарды халық біркелкі пайдалана алмады. Жібектен, кенептен тоқылған мата мен тері тек өз қолдарынан келген өнермен қажетті бұйымдарын табиғи түрде дайындап пайдаланған. Тарихи оқиғалар кешенінде тұрмыстық үй-шаруашылығына бірен-саран болмаса, көзге түсерлік әсер ете қоймаған. Өйткені, көшіп-қонуға жеңіл киім-кешек пен көрпе-төсектер болмаса, оларды көбейтіп, жүгін ауырлатуды, «аттың жалы, түйенің қомында» жүрген халықтың жағдайы көтере бермеді. Киім-кешек, үй

тұрмысына қажетті бұйымдары қолдан тоқылған, иленген, басылған жүн мен теріден даярланды. Олардың жасқа қарай түрлері, жиһаздың өрнек түстері өз ерекшеліктерімен дамып, халық шеберлерінің қолымен безендіріледі. Ою-өрнектердің аттары да көбейді. Кілем тоқу, өрнектеп алаша тоқу (терме алаша), құрақ құрау, кесте тігу, қыз жасауын түрлендіру тәрізді қолөнер кәсіптері кең таралды. Халық қашанда алға иек артып, жақсыға ұмтылып, өткеннің өтімді дәстүрлерін сақтай келіп, өмірдің эстетикалық жағына ерекше мән беріп, әдемілікке құлшынып, қолынан келгенінше оны дамытуға, барынша қамтуға әрекет етіп отырады. Сәнді киініп, дәмді тамақтану ғана емес, үйімен де көрікті болуды аңсады. Сондықтан үй бұйымдарын жасандыруға, безендіруге аса көңіл бөлді.

Кәсіби мамандыққа байланысты сөздер – жасанды сөздер емес, белгілі кәсіптің ұзақ уақыт бойы даму нәтижесінде пайда болған сөздер. Олар халықтың тілі негізінде дамып, толығып отырады. Кәсіби сөздерді қолданушы – жергілікті халық. Сол себепті олардың халықтық сипаты, қоғамдық мәні бар кәсіби сөздер ұлттық әдеби тіл лексикасының дамып, жетілуіне, толығып отыруына үлес қосады. Мәселен, тек ауылшаруашылығы саласында қазіргі кезде әдеби тілге еніп, бүкіл халықтық сипат алып кеткен кәсіби сөздер аз емес. Мысалы, дақыл, диқан, жүйек, мұрап, атыз т.б. бір кезде шағын ортада ғана белгілі кәсіптік сөздер болатын.

Қазақ тілінің өз сөздерінен термин жасауда кәсіби сөздердің зор мәні бар. Кәсіби сөздер терминдік лексиканы қалыптастыруда негізгі арналардың бірі болып табылады. Мұның өзі кәсіби сөздер мен терминдер сипатындағы жақындыққа байланысты. Термин ретінде қалыптасып кеткен кәсіби сөздер де белгілі бір ұғымның нақты, дәл мағынасын анықтайды. Ұлттық тілде олардың мағынасын дәл беретін баламалары жоқ. Мысалы, *жылым, танап, бағбан, дақыл* сөздерін басқаша атауға, басқа сөзбен ауыстыруға болмайды. Бұған қарап екеуінің арасында айырма жоқ деп қарамау керек. Ұлттық тілдегі кәсіби сөздердің бәрі бірдей ғылыми термин болып қалыптаса бермейді. Олардың ішінен тек баспасөз арқылы әдеби сөзге еніп, ғылыми ұғымдарды білдіру талабын сай келетіндері ғана термин бола алады. Терминдер ғылыми негізінде, ал кәсіби сөздер халықтық негізде әр түрлі кәсіптің дамуымен байланысты қалыптасады.

Қазақ тілінің өз сөздерінен термин жасауда кәсіби сөздердің зор мәні бар. Кәсіби сөздер терминдік лексиканы қалыптастырудың негізгі арналардың бірі болып табылады. Термин ретінде қалыптасып кеткен кәсіби сөздерде де белгілі бір ұғымның нақты, дәл мағынасын анықтайды.

Ұлттық тілде олардың мағынасын дәл беретін баламалары жоқ. Мысалы, жылым, манап, бағбан сөздерін басқаша атауға, басқа сөздерге ауыстыруға болмайды. Бұған қарай екеуінің арасында айырма жоқ деп қарамау керек.

Кәсіби (профессионалдық) сөздер жергілікті жерде әр алуан кәсіптің, өндірістің туып, дамуымен қалыптасады, соларға байланысты заттардың, өндіріс, еңбек құралдарының, еңбек өнімінің, процесінің атауларын білдіреді. Мұндай сөздер белгілі кәсіппен шұғылданған адамдардың арасында қолданылады да, көбінесе, солардың өздеріне ғана түсінікті болады. Мәселен, Арал, Каспий балықшылары тіліндегі *шола* (балықтың азаюы), *ұйық* (балықтың бір жерге шоғырлануы), *әттік* (қармақтың тілі), *тартым* (ау тартатын жер), *қоқан* (үлкен балықты тізіпбайлайтын арқан) т. б. Бұл сөздерді балықпен кәсіп етпейтін басқа жердің адамдары білмейді де, түсінбейді. Диқаншылыққа байланысты оңтүстік аудандарындағы *бәдірен* (қияр), *әбінауат* (үлкен сары қауын) сөздерін әркім біле бермейді. Әрине, белгілі кәсіп, шаруашылықпен байланысты сөздердің бәрін де халыққа түсініксіз деп қарамау керек.

Кәсіби (профессионалдық) лексика көркем шығармада да жиі кездеседі. Мысалы:

-Кәне, жігіттер, -Атаман сөзін қолымен көлегейлеп, жан-жағына ұзақ қарап алды, -бір шамаға келген шығармыз, дегенмен, байқап қаралық. Екі-үш жерден үкі ойып жіберіндерші.

-Уа, сүймен әкеліндер. Сүзгіні де ала түс.

-**Боғар** да керек шығар?

-Керек.**Прогон** да ала кет.

Бұл аталған балықшы құралдарының көпшілігі маған да таныс болатын. Үкі дегеніміз - мұзды ойып ау салатын жер. Сүймен дегеніміз - басы жұмыр ағашқа сапталған, екінші басы үшкір, ұзындығы құлашқа жуық, қырлы темір. Ол мұз, не тоң ою үшін қолданылады. Боғар дегеніміз - сырыққа сапталған бір бұтақты, бір қармақты темір.

Лингвистикалық терминдер жайында жарық көрген еңбектерде «кәсіби лексика» деп белгілі бір мамандық, кәсіп көлемінде қолданылатын сөздер танылып жүр.

Қазақ тіл мамандары соңғы жылдары кәсіби лексиканы жиып, зерттеуге баса назар аудара бастады.

Кәсіби лексикаға байланысты кейбір сөздіктер де жарық көрді¹⁰³. Жоғары оқу орындары студенттеріне арналған оқулықтарда, ғылыми монографияларда, кәсіби лексика жайында арнайы айтыла бастады¹⁰⁴.

Ғ. Мұсабаев Қазақ тілінің лексикасы жайлы жазған еңбектерінде¹⁰⁵ арнаулы лексика мен профессионалдық лексиканың айырмашылығын айта келе, бұларды профессионалдық және ғылыми терминологиялық лексика деп бөліп қарауды ұсынады. Профессионалдық лексикаға белгілі бір адамдар тобының қызметіне байланысты немесе бүтіндей бір ауданның шаруашылық саласындағы ерекшеліктерді білдіретін жалпы лексиканы бір бөліміндегі сөздерді жатқызады. Ондай кәсіби лексикаларға етікшілікпен, аңшылықпен, балық шаруашылығымен, ағаш жұмысына байланысты яғни белгілі кәсіппен шұғылданып жүрген адамдарға тән лексика екенін көрсетеді.

Кейбір кәсіби сөздер бірнеше аудан, облыстардағы тұрғындар тілінде қолданылып, белгілі бір аймақта ғана айтылып, өзінің таралу шегі, изоглосы болады. Міне, осы іспеттес кәсіби лексиканы да терминдерден ажырата білуіміз керек. Мұндай лексикалық топтарды біреулер кәсіби лексикаға жатқызса, енді біреулер термин сөздер деп таниды. Ал Б. М. Юнусалиев мұндай лексика топтарын «диалектілік терминологиялық лексика» деп атайды да, оған туыстық атауларына байланысты сөздерді, құрылысқа, техникалық дақылдарға, бау-бақшаға байланысты терминдерді жатқызады.¹⁰⁶ Қазақ тіл мамандары кәсіби лексикаға шаруашылық, кәсіп ерекшелігімен байланысты ерекшеленетін мақта, балық шаруашылықтары, көкөніс, бау-бақша, кілем тоқу өнерімен байланысты пайда болған сөздерді жатқызады.

Егерде терминдер белгілі бір ғылым, техника саласындағы маман адамдарға ғана түсінікті болып, сол говорда сөйлейтін адамдардың бәріне бірдей түсініксіз болып келсе, кәсіби лексика, керісінше шаруашылық, кәсіп түрімен ерекшеленіп тұратын сол өңірдегі тұрғындар үшін таныс сөздер болып табылады. Олар белгілі кәсіппен шұғылданып жүрген адамдармен қатар, сондағы басқа тұрғындар үшін онша жат сөз болып табылмайды. Термин сөздер болсын немесе белгілі бір өңірде ғана қолданылатын кәсіби сөздер болсын, бұлардың қай қайсысы да барлық халыққа бірдей түсінікті бола бермейді.

Кәсіби сөздер белгілі бір аймақтың тұрғындары ғана айналысатын кәсіпке ғана байланысты сөздер болғандықтан, белгілі территориялық аймақпен шектелуі жағынан диалектизмге ұқсас болып келеді. Мұндағы бір ерекшелік диалектизм бір жерді мекендеген елдердің белгілі территориясындағы тұрғындарына үлкендерге, балаларға

103 Арзымбетов С Русско- казахский сельскохозяйственный словарь Алма-Ата, 1965, Куленов К., Куленова С. Балық шаруашылығының орысша-қазақша сөздігі. Алматы, 1971 ж. [3,456]

104 Кеңесбаев І., Мұсабаев Ғ. Қазіргі қазақ тілі. Лексика, фонетика. Алматы. 1975, 133-134б., Балақаев М., Жанпейсов Е., Томанов М., Манасбаев Б. Қазақ тілінің стилистикасы. Алматы, 1966, 63-65б., Қалиев Ғ., Сарыбаев Ш. Қазақ диалектологиясы. Алматы, 1979 119-120б., Сарыбаев Ш. Казахская региональная лексикография. Алма-Ата, 1976.[4, 456]

105 Мұсабаев Ғ. Г. Современный казахский язык. Лексика. Алма-Ата 1959 с 75, Кеңесбаев І., Мұсабаев Ғ. Қазіргі қазақ тілі. Лексика, фонетика. Алматы, 1975, 133-б. [5,456]

106 Юнусалиев Б.М. Қырғыз диалектологиясы. Фрунзе. 1976 229-230б [6,466]

дейін түсінікті болса, профессионалдык лексика бір семьяның өзінде де бәріне бірдей түсінікті болмауы, олардың бәрі бірдей қолданатын сөз болмауы мүмкін.

Кәсіпке байланысты сөздердің белгілі аймақта ғана айтылатыны ескеріліп, қайсібір тұрғындар тілі жайлы мақала, монографиялық еңбектер жазылғанда, кәсіби лексика да жиналып, сол жайында диалектологтар еңбегінде айтылып та келеді. Бұның бәрі бұл лексикалық топтардың бір-біріне ұқсас жағдайларының молдығынан, әрі олардың ара жігін нақ басып бөліп айтпағаннан туған жағдайлар еді. Тілімізде қолданылып жүрген кәсіби лексиканың барлығы бірдей көпшілікке танымал бола бермейді. Олардың бірқатары бұрын бір немесе бірнеше говорларда жұмсалып келді. Олардың ішінде жалпыхалықтық сипат алғандары бар. Бұндай кәсіби сөздер-шағын аумақты ғана қамтитын, таралу шегі онша көп емес, кейбір говорлар өкілдеріне ғана таныс, басқа өңірлерге тамырын кең жайып орнықтамаған сөздер. Оған мысал ретінде **жүгері /борми/ көмбеқонақ** сияқты бір атаудың бірнеше варианттарын келтіруге болады.

Кәсіби сөздер әдеби тілді байыту не шұбарлау, олардың әдеби тілге қажетті – қажетсіздігі негізге алынып, соңғы кезде жарық көрген еңбектерде **прогрессивті, регрессивті** деп екіге бөлініп, қарастырылып жүр.¹⁰⁷

Прогрессивті диалектілік сипаттағы кәсіби сөздер әдеби тілді байыта түсетін қажетті, керекті сөздер болғанымен, қолданылу жағынан жалпыхалықтық сипат ала алмай жүрген бірақ өтуге тиісті сөздер. Бұл атаудың әдеби тілімізге кіріп орнығатын толық мүмкіндігі бар. Өйткені, прогрессивті диалектілік кәсіби сөздердің әдеби тілде ешқандай баламасы жоқ.

Қазақстан территориясында табиғат өзгешелігіне байланысты кәсіп шаруашылығының салалары да әр жерде әр түрлі. Осыған орай бұндай сөздердің таралуы да, қолданылуы да республика территориясы үшін біркелкі емес. Мақта шаруашылығы дамыған жерде **қоза** (мақта өсімдігі), **терімші** (мақта теруші) сияқты сөздер айтылады. Суармалы шаруашылығы дамыған Қазақстанның оңтүстік аудандарында арық-атыз түрлеріне байланысты атауларды молырақ кездестіреміз. Арық – атыздың ғана **әнер, оман арық, жап, бау арық, жан арық, қол арық, желке арық, қолшық** тәрізді отыздан астам түрлерінің бар екені белгілі.¹⁰⁸

Қазақстанның оңтүстік өңірінде бақша, күріш, мақта толып жатқан кәсіп дамығандықтан, әдеби тілімізді байытатын сөздер молынан кездеседі. Жүгері атауларымен байланысты қолданылып жүрген **сота (собық), саршая (күтімсіз қалған жүгері), сидамдау (жүгеріні шөптеу)**.¹⁰⁹

Арал теңіздері мен Балхаш көлі маңында балық шаруашылығы дамығандықтан, ондағы тұрғындардың тілінде осы кәсіпке байланысты қолданылатын көптеген кәсіби сөздер бар. Жоғарыда аталған жерлерде **айнағоз, шоқыр, қаяз, құты балық, көкжан, аққайран** тәрізді **балық атаулары, балберкі, жұтпа, морда, шөктірма, абақ**.¹¹⁰ сияқты балық шаруашылығы құрал-жабдығы мен оның бөліктеріне байланысты сөздерді көптеп кездестіруге болады. Сондай-ақ аңшылыққа байланысты, бүркіт салумен байланысты жергілікті жерде көптеген сөздер қолданылады. Мысалы, **шырға** (бүркітті үйрету үшін қоян не түлкі терісінен жасалған алдамшы), **балақбау / аяқбау** (қайыстан жасалған бау), **ырғақ** (жаңа ұстаған бүркітті шаршату үшін қондыруға арналған бос керілген арқан).

Сөз жоқ, бұл топтағы сөздердің қай-қайсысы болмасын әдеби тілдің баюына қажетті сөздер.

107 Сарыбаев Ш. Казахская региональная лексикография. Алма-Ата 1976, с. 167. [9,506].

108 Нақысбеков О. Жергілікті халық тіліндегі арық атыз түрлеріне байланысты қолданылып жүрген сөздер. Қазақ диалектологиясы 1-шығы. Алматы, 1965 [10,506].

109 Шамшатов А. Лексика знаковых культур в казахском языке. Автореф. дис... канд. филолог. наук. Алма-Ата, 1966. с. 6. [11,516].

110 Досқараев Ж. Арал, Каспий балықшыларының тіліндегі профессионалдык лексиканың материалдары. // Вопросы истории и диалектологии казахского языка. Алма-Ата, 1958. Вып. 1. // Вестник АН Каз ССР. 1966. №11.

Сонкі. Балхаш, Іле балықшыларының тіліндегі кейбір сөздер. // Известия АН Каз ССР. Серия общественных наук. 1966. Вып. 5, Айтазин Қ. Кейбір балық атаулары туралы // Қазақ тіліндегі жергілікті ерекшеліктер. Алматы, 1972, Айтазин Қ. Каспий балықшыларының тіліндегі ау, құрал-сайман аттарымен байланысты кәсіби сөздер // Қазақ диалектологиясы. Алматы, 19657 [12,516].

Регрессивті диалектілік кәсіби лексика.

Бұл топқа әдеби тілде баламасы бар , сол себепті әдеби тілдің лексикасына кіре алмайтын кәсіби сөздер жатады. Мысалы, әдеби тілге енгізуді қажет етпейтін , өдеби тілді шұбарламайтын сөз қатарына **бәдірең** (қияр) ,(чаңбыр) **шалғам** , **аскелді** (асқабак) **борми** (жүгері) сияқты атаулар жатады.

Жалпыхалықтық сипаттағы кәсіби сөздер.

Бұл топқа әдеби тілде норма болып қалыптасқан жалпыхалықтық сипаттағы қолданылып жүрген сөздер жатады. Олар - **мақта, жүгері, қияр, сәбіз, жүзім, дақыл, арпа, бидай, сұлы, бекіре, шортан** тәрізді сөздер. Бұлардың бірқатары халыққа кең тарап, солардың барлығына бірдей түсінікті сөздер болса, бірқатары шаруашылық, кәсіби өзгешелігімен байланысты бұрын белгілі бір өңірде ғана қолданылып, кейін келе халықтық сипат алып отырған сөздер.

Диалектілік сипаттағы кәсіби сөздер.

Бұл топқа жалпыхалықтық қолданылуынан орын ала алмай жүрген, қолданылуы жағынан кең аймақты қамтымайтын, белгілі бір өңірде ғана қолданылып, бірақ әдеби тілді байытуға аса қажетті сөздермен қатар әдеби тілде баламасы бар, сол себепті әдеби тілге кіре алмай жүрген сөздер жатады. Мұндай лексикалық топқа өзіндік ерекшелігі бар халық шаруашылығының жүзім, бау бақша, мақта балық шаруашылықтары мен ирригацияға байланысты атаулары жатады. Мұндағы атаулардың барлығы шағын аумақта қолданылып жүргендіктен, жалпыхалықтық сипат алып, көпшіліктің игілігіне айналу үшін едәуір уақытты, мерзімді керек етеді. Мысалы, қауын сорттарына байланысты **акнабат**, (жұмсақ, тәтті қауын түрі), **гүрбүк** (шағын көлемді, қабығы қалың ала қауын), **болболды** (ерте, тез пісетін қауын), **мәлек** (кішкене қауын), **жәмбілше** (кішірек келген сары қауын) тәрізді атауларды жалпыхалықтық сипат алған әдеби тілге енген сөздер деп айта алмаймыз. Міне, сондықтан академик І. Кеңесбаев кәсіби сөздер туралы жазған еңбегінде олардың «диалектілік және жалпы халықтық».¹¹¹

Әрине, жүзім, балық шаруашылық салаларына байланысты қолданылып жүрген сөздердің бәрі бірдей кәсіби лексика болып саналмайды. Олардың ішінде едәуір бөліктері терминалогияға енеді. Мысалы, бау бақшаға жататын **алмұрт, бәдірең, ләблеме, анар** сөздерін жүзім сорттарын білдіретін **арканд, алиготе, кулжиника, байтур, конкрад** сияқты атаулармен қатар қоюға болмайды. Мұндағы алғашқы атаулар бау- бақша, жеміс ағаштары молырақ өсірілетін жердегі тұрғындар арасына түсінікті болып, сол өңірге кеңірек таралып, молырақ айтылады. Ал, соңғы сөздер шағын, аз ғана мамандар түсінетін, говор өкілдерінің бәрі бірдей біле бермейтін сөздер. Сондай- ақ қызылша, мақта жинайтын машиналардың бөлшектерін барлық адам бірдей біле бермейді. Сондықтан мұндай сөздер белгілі мамандықтарға қатысты болғандықтан арнаулы терминдер қатарына жатқызылып, белгілі бір аумаққа, говорға кеңірек тараған кәсіби атаулардан бөлек қарастырылады.

Кәсіби сөздердің белгілі бір өңірде айдылып, басқа жерде кездеспейтіндігі лексиканың бұл тобын кейбір зерттеушілердің диалектілік құбылыс деп тануына себеп болды.

Кәсіби сөздер әдеби тілді байыту не шұбарлау, олардың әдеби тілге қажетті- қажетсіздігін негізге алып, соңғы кезде жарық көрген еңбектерде қарастырылып жүр.

Қорыта келе айтарымыз, Қазақстанның жері қандай кең , бай болса, мұндағы кәсіп пен шаруашылықтың түрі де соншалықты мол. Халқымыздың ежелден ата кәсібі болған мал мен егінді атамағанның өзінде республиканың әр өңірінде балық, мақта, қызылша, темекі, бау бақша кәсібімен айналысады. Бұдан басқа да егіншілік, тігіншілік, қолөнерлік, омарташылық сияқты көптеген ұсақ кәсіптер де бар. Осы тәрізді кәсіптерге байланысты

¹¹¹ Кеңесбаев С.К. К вопросу изучения профессиональной лексики // Вопросы казахского и уйгурского языкознания. Алма-Ата, 1963. С. 28.

толып жатқан сөздерді жиып, сөздіктерге енгізіп, әдеби тілімізді байытуға атсалысып , жұртшылық кәдесіне асыру жолында тіл мамандарының біраз еңбек істеуін керек етеді.

Қазақ тіл мамандары соңғы жылдары кәсіби лексиканы жиып теріп, зерттеуге баса назар аудара бастады.

Кәсіби лексика арнайы зерттеу объектісі болып, кандидаттық диссертациялар жазылып, олардың кейбіреуі жеке кітап та болып шықты.



RUSÇA VE TÜRKÇE DEYİMLERDE “BAŞ” VE “GÖZ” KAVRAMLARI (KÜLTÜRDİLBİLİMSEL ÇÖZÜMLEME)

‘HEAD’ AND ‘EYE’ IN RUSSIAN AND TURKISH IDIOMS (LINGUO-CULTUROLOGICAL
ANALYSIS)

Canan PAŞALIOĞLU

Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, cananpasali@gmail.com

Özet

Deyimler bir veya birden fazla kelimedenden oluşan, genellikle mecaz anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbekleridir. Deyimlerin bir milletin kültürünü, tarihini, geleneklerini, örf ve adetlerini yansıttığı tartışılmaz bir gerçektir. Kültür toplumlarının öz dilinde birtakım sembolik anlamları barındıran ve onları geçmişten günümüze taşıyan deyimler mevcuttur. Deyimlerde insan vücudunun bölümlerine ait (Burnu Kaf dağında, bir eli yağda bir eli balda vb.) adlandırmalar içeren kalıplaşmış ifadeler de bulunmaktadır.

W. Humboldt, Boduen de Courtaine, A. A. Potebnya, Sapir ve Whorf gibi araştırmacıların fikirlerine dayalı olarak temelleri atılan kültürelbilim, XX. yüzyılın sonlarına doğru dil ve kültür etkileşimini incelemek üzere ortaya çıkan yeni bir bilim dalıdır. İnsan, kültür ve dil kültürelbilimde ayrılmaz bir bütünlük içerisinde ele alınır. Çalışmamızda ise Rusça ve Türkçedeki bedensel (somatik) kodlardan ‘baş’ ve ‘göz’ kavramlarıyla oluşturulmuş deyimler kültürelbilim inceleme yöntemleriyle ele alınacak, söz konusu deyimlere yüklenen kültürel anlamlar belirlenip, bu söz öbeklerindeki evrensel ve ulusal-kültürel değerlerde bulunan benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültürelbilim, Dil, Kültür, Deyimler, Kültür kodları

Abstract

Idioms are phrase patterns that consist of one word or multiple words and that mostly have figurative meanings. It is an undisputable fact that; idioms reflect a nation’s culture, history, mores and customs. In the native language of cultural societies there are idioms that carry symbolic meanings from past to future. Idioms also include expressions that contain nomenclature of the human body (have one’s head in the clouds, to win by a nose etc.).

Linguoculturology is based on the ideas of researchers such as W. Humboldt, Boduen de Courtaine, A. A. Potebnya, Sapir and Whorf. It is a new discipline of science that emerged in late twentieth century to investigate the interaction between the language and culture. The human being, culture and linguistics are studied within the framework of inseparable unity. In this paper, using the investigation methods of linguoculturology we will study the idioms established through the physical (somatic) codes with “head” and “eye” in Russian and Turkish languages and will be tried to be revealed the cultural meanings of those idioms and the similarities and differences in the universal and national-cultural values.

Keywords: Linguoculturology, Language, Culture, Idioms, Culture codes

1. GİRİŞ

Dil, temelde iletişim aracı görevini görürken duygu ve düşünceleri de insandan insana toplumdaki topluma aktarmaktadır. Dil, birçok yönden oldukça önemlidir. İletişim aracı olarak kullanılan dil sayesinde duygu ve düşünceler aktarılabilirken, toplumdaki tüm bilgiler de yine dil aracılığıyla başkalarına ulaşabilmektedir. Doğan Aksan’ın ifadesine göre “dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” (Aksan, 1995: 55) Tarihsel ve toplumsal

bir miras olan kültürün öğrenilmesinde, araştırılmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında dilin varlığı en önemli faktörlerden biridir. Dil işaretleri içerisinde somutlaşan ve kalıplaşan kültürel anlamlar ancak dil unsurları yardımıyla betimlenip ortaya çıkarılabilir. Dil, kültürün temelini oluşturur, dolayısıyla bir milletin dil ile ifade ettiği yazılı ve sözlü her şey de kültür kavramına girmektedir. (Kaplan, 2004: 142)

Kültür ise, bir toplumun inancını, geleneklerini, adetlerini, sanatını ve yaşam biçimini içeren bir bütündür. Antropoloji başta olmak üzere, toplumbilim, halkbilim, tarih, sanat tarihi, psikoloji gibi bilimlerin ana konularından olmuştur. Günümüzde kültür için birçok tanım yapılmıştır. Örneğin R. Linton “*Kültür, bir toplumun tüm hayat biçimidir*” derken C. Wissler “*Kültür, belli bir düşünceler sistemi ya da bütünüdür*” tanımını yapmıştır. Daha genel bir tanım yapan İngiliz araştırmacı P. Bagby ise “*kültür bir toplumda geçerli olan ve gelenek halinde devam eden her türlü dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümüdür.*” demiştir. (Turan, 1990: 12) Humboldt’un da dediği gibi bir milletin dilinin incelenmesiyle o milletin kültürüne ve dünya görüşüne ışık tutulabilir.

Humboldt, Boduen de Courtaigne, Sapir ve Whorf gibi araştırmacıların görüşleri temelinde XX.yy sonlarında oluşmaya başlayan kültürdilbilim, dil ve kültür etkileşimi üzerine odaklanmıştır. Kültür göstergelerinin dilde yansımaları araştıran kültürdilbilimde insan-dil-kültür üçlemesi temel alınmıştır. Kültürdilbilimin farklı tanımları olsa da kullanılan artsüremli, eşsüremli, yapısal, tarihsel ve tipolojik yöntemler açısından birlik söz konusudur. Ayrıca Rusya’da dört ayrı ekol bulunmaktadır: Farklı dönemlere ait metinler üzerinden kültür değişmezlerini betimlenmesini hedefleyen Stepanov ekolü, farklı dönemler ve milletlere ait metinler üzerinden kültür olgularını inceleyen Arutyunova ekolü, dil taşıyıcısı açısından deyimleri ele alan Teliya ekolü ve karşılığı olmayan dil birimleri üzerine çalışan Vorobyev ekolüdür. (Maslova, 2001: 30) Araştırmamızda Teliya ekolünü baz alarak deyimler üzerinden inceleme yapılmıştır çünkü deyimlerin kültürdilbilimsel yaklaşım çerçevesinde incelenmesi o deyim kullanan toplumun ulusal-kültürel değerleri ve imgeleri hakkında bilgi edinmemizi sağlamaktadır. Bu ekolün kurucusu olan V.N. Teliya, kültürdilbilimini ‘her şeyden önce canlı iletişim süreçlerini ve günümüz halk mantalitesini eş zamanlı yansıtan dilsel ifadeleri inceleyen bağımsız bir disiplin’ olarak tanımlamaktadır. (Teliya, 1996: 218) Buradan yola çıkarak kültürdilbilimin, dildeki kültürel faktörlerin ve dilin insan üzerindeki etkisine odaklanan bir bilim dalı olduğunu söylemek mümkündür.

Kültür kodları, V.N. Teliya’nın ifadesiyle, kendi öz anlamından uzaklaşarak, dil unsurlarının kültür dili göstergesi olarak karşımıza çıkmasını sağlayan kültürel anlamları bünyesinde bulduran tüm ad ve ad gruplarının tamamıdır (Teliya, 1996). Deyimlerde hem kültürün hem de dilin göstergeleri vardır. Bir deyim incelerken o deyim kökeni hakkında bilgi toplanır. Bu da bizi incelenen halkın ritüellerine, adetlerine, geleneklerine, inançlarına, efsanelerine yönlendirir. Deyimlerde (dilde) bulunan imgelerin barındırdığı kültürel anlamlar kültür dilinin göstergeleri durumundadır. Bu göstergeler de dilde bulunan kültür kodları olarak karşımıza çıkar. V.N. Teliya’nın kültür kodu terimi hakkındaki açıklamasına dayanarak, V.V. Krasnih adı geçen ifadeyi, kültürün, insanın algılayabildiği çevreye yaydığı, yapılandırdığı, sınıflandırdığı ve değer biçtiği bir tür görünmez ağ (Krasnih, 2002: 232) olarak tanımlamaktadır. Bilindiği üzere göstergebilimin temel kavramlarından olan kod, anlatım ve içerik arasındaki bağıntıların toplamıdır. Kodlar, her milletin kültürüne özgü olarak oluşan ve kültürel anlama sahip olan kültür dilinin göstergeleri durumundadır. Dolayısıyla bu göstergeler, dilde kendilerine kültür kodları olarak yer bulur. Bilim dünyasında kültür kodlarının farklı sınıflandırmaları mevcuttur. Geniş anlamda bir sınıflandırma yapan araştırmacı Krasnih kültür kodlarını alansal, zamansal, bedensel¹¹², nesnel, bitkisel ve ruhsal olarak ayırır. (Krasnih, 2002: 233) Çalışmamızda ise bedensel kodlar ele alınmıştır. Bu kodlar vücut ya da vücutla ilgili kısımların adlandırmalarının tümüdür. Bunların içerisine dış organlar ve iç organların tümü dâhildir. Çalışmamızda hepsine yer vermemiz mümkün olmadığından vücudun üst kısmında bulunan baş ve göz kavramlarıyla sınırlandırarak inceleme yapılacaktır.

¹¹²Rusçada *телесный код* – *telesny kod* olarak geçen bu ifade tarafımızca *bedensel kodlar* şeklinde Türkçeleştirilmiştir ve tartışmaya açıktır.

2. TÜRK DİLİNDE “BAŞ” KAVRAMI

Vücudun üst veya ön kısmında bulunan, içinde beyin, göz, kulak, burun, ağız gibi organların bulunduğu bölümdür. Vücudumuzun en temel bölümü baştır. Göz, kulak, burun, dil gibi duyu organlarımız baş kısmında toplanmıştır. Görmek, duymak, hissetmek, işitmek gibi duyuların algı merkezi olan beyin de baş kısmında bulunmaktadır. Anatomik yapısı dışında *baş* sözcüğüne her kültürde farklı anlamlar yüklenmiştir. Türk kültüründe de *baş* sözcüğüne temel anlamı dışında başlangıç, yöneten kişi, şef, tepenin ucu gibi mecaz anlamlar yüklenmiştir. Deyimlere baktığımızda da baş ağrısı, baş dönmesi gibi fiziksel özelliklere başka yan anlamlar yüklenmiştir:

Başını ağrıtmak– çok konuşarak dinleyen kişiye bıkkınlık vermek

Başını döndürmek – hayranlık uyandırmak

Başını gözünü yarmak – bir işi kötü yapmak, istenildiği gibi yapmamak

Örnek: "*Aralarına girmemiş olsaydı boğaz boğaza dövüşecekler, birbirlerinin başını gözünü yaracaklardı.*" (Reşat Nuri Güntekin)

"*Ordu karargâhına giriş, artık bir mabede çıkılıyor gibi baş döndürür.*" (Falih Rıfkı Atay)

Baş sözcüğünün kullanıldığı deyimlere baktığımızda zihinsel faaliyetin gerçekleştiği alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Beyin, yani düşünme organımız, başımızda bulunduğundan *baş*a düşünce/düşünme ile ilgili anlamlar yüklenmiştir ve deyimlerde de bu anlamda kullanılmaktadır:

Başı dinç olmak – herhangi bir kaygısı olmamak, huzur içinde yaşamak

Başı kazan gibi olmak – gürültüden rahatsız olmak, çalışmaktan dolayı zihinsel yorgunluk duymak

Başını dinlemek – kalabalıktan, gürültüden uzak, sessiz sakin bir yerde dinlenmek

Başını alamamak – kendisini bir düşünceden kurtaramamak

Başının etini yemek – birinden rahatsız edercesine, sürekli olarak bir şey isteyip durmak

Başını şişirmek – çok konuşmak ya da gürültü ederek başının ağrmasına yol açmak

Başı yerine gelmek – kafası dinlenmiş, yorgunluğu gitmiş olmak

Baştan çıkmak – kötü yola sapmak, ahlakı bozulmak

Örnek: " – *Aman, hevesi kursağında kalmasın da... Ne yaparsa yapsın, tek başımız dinç olsun.*" (Mahmut Yesâri – Su Sinekleri)

"*Oda kapısına doğru yürüdü, durdu, başı kazan gibiydi.*" (Peyâmî Safâ)

"*Robenson, akıllı Robenson 'um,*

Ne imreniyorum sana bilsen!

Göstersen adana giden yolu;

Başımı dinlemek istiyorum." (Cahit Sıtkı Tarancı)

"*Bir katre içen çeşme-i pür-hûn-ı belâdan*

Başın alamaz bir dahi bârân-ı belâdan." (Ziyâ Paşa)

"*Her akşam bir müjde verircesine,*

"*Aldığını kırdım" deme be çocuk...*

Ve her gün oyuncak, oyuncak! Diye

Başımın etini yeme be çocuk." (Niyâzi Yıldırım Gençosmanoğlu)

Baş sözcüğüne Türk kültüründe yüklenen bir diğer anlam ise insanın kendisidir. Bir insan fiziksel özelliklerinin yanı sıra başından da tanınmaktadır. Kişileştirme yapılarak insanın kendisi anlamında kullanılan deyimler ise şunlardır:

Baş başa – birlikte, beraberce

Baş belası – bir kimseye musallat olup sıkıntı veren ve bir türlü uzaklaştırılamayan kimse ya da şey

Başını beklemek – bir kimseyi ya da şeyi beklemek, korumak, gözetlemek

Başının çaresine bakmak – içinde bulunduğu güç durumdan kendi olanaklarıyla kurtuluş yolu aramak

Başının derdine düşmek – başka bir şeyle ilgilenmeyecek kadar sıkıntılı durumda bulunmak

Örnek: "*Hele şükür, baş belası çapkınlar uyumuş.*" (Hüseyin Rahmi Gürpınar)

"*Çocuklarına hanlar hamamlar mı yaptın? Bırak o biçâreler de başlarının çaresine baksınlar.*" (Reşat Nuri Güntekin)

"*Bir dünyada yaşıyoruz ki,*

Bilemedik günler nasıl geçmiş...

Eş, dost, hısım akraba, tanıdık,

Herkes başının derdine düşmüş." (Coşkun Ertepinar)

Darısı başına – Elde edilen bir başarının ya da mutluluğun tebrik eden kişiye aynısını dileme

Tattığım sevincin aynısını senin de yaşamayı dilerim anlamına gelen ‘darısı başına’ deyimini eski bir geleneğe dayanmaktadır. Eskiden gelin kız evinden alınıp oğlan evine girerken, uğur ve bereket getirmesi için, gelinin başına darı serpilirmiş. Günümüzde de para, altın, pirinç, leblebi, şeker gibi şeyler gelin kendi evine girerken serpilmeye devam edilir. Bereket göstergesi olan bu ürünlerle gelinin evine bolluk, şans ve mutluluk geleceğine inanılır. Bu inanın etkisiyle de günümüzde de kullanılan ‘darısı başına’ ya da ‘darısı dostlar başına’ deyimlerinin ortaya çıktığını görürüz.

Vücudumuzun en önemli kısmı olan *baş* insanların karakterlerinin belirlenmesinde aktif rol oynamıştır. Başını tutuş şekline göre alçakgönüllü, uysal, kibirli, saygılı gibi özellikler deyimlere yerleşmiştir:

Başına buyruk – Kimseden izin alma gereği duymadan istediği gibi davranan

Başına vur ağzından lokmasını al – uysal, boyun eğen

Başı önünde – terbiyeli, uslu kimse

Başı yukarıda – Haysiyetli, dürüst/onurlu, kibirli, kendini beğenmiş kimse

Örnek: "*Başına buyruk bir alay ördek, yeşil bir düzlüğü kaplamıştı.*" (Fakir Baykurt)

"*Temkin ve feragatinden bulduğu bir tok gözlülükle hep başı yukarıda kalabilmiştir.*" (Sâmiha Ayverdi)

Türk kültüründe büyüklere, akrabalara, komşulara yani çevreye karşı saygılı olmak en önemli değerlerden biridir. Andımızda da ‘küçüklerimi sevmek, büyüklerimi saymak’ ifadesiyle saygının ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Her kültürün saygı gösterme davranışı farklıdır. Örneğin Türklerde el öpmek saygının bir göstergesidir. Batılı toplumlarda erkekler kadınların elini nezaketen öperken Türkler kadın-erkek ayrımı yapmadan büyüklerinin ellerini sevgiyle öper, ardından saygıyla da alnına koyar. *Baş*a her zaman saygı anlamı yüklenmiştir ve deyimlere de yansımıştır:

Baş üstünde yeri var - büyük bir saygı ve ilgi ile karşılanır veya ağırlanır

Baş tacı etmek – saygı göstermek, değer vermek.

Baş köşe – büyüklere, hatırı sayılır kişilere ayrılan yer

Başta taşımak – çok saygı göstermek

Örnek: "*– Yahu, misafiri bu şekilde taburcu etmek bizim misafirperverliğimize yakışır mı? – Biz onlara gidin demiyoruz ki... Misafirin başımız üstünde yeri var.*" (Reşat Nuri Güntekin)

"*Kendisine, “Baş köşe neresidir?” diye sormuşlar, Mevlânâ, “Aşk adamı için baş köşe sevgilisinin kucağıdır” demiş.*" (Ahmet Hamdi Tanpınar)

"*Benim olduğun zamanlar seni nasıl da baş tacı ettim, düşman gözünden nasıl korudum.*" (Safiye Erol)

Aile kurmak için evlenmek Türk kültürünün en önemli yapı taşlarından biridir. Büyükler gençlere her zaman bir an evvel evlenmeyi tavsiye eder, bekâr olanları ise görücü usulüyle evlendirmeye çalışır. Aşağıdaki deyimler de evlenmenin ve evlendirmenin gerekliliğine dikkat çeker:

Baş göz etmek – evlendirmek

Bir yastığa baş koymak - evlenmek

Başını bağlamak – evlendirmek

Örnek: "Başını bağlamak lazımdır gencin. Çünkü artık askerlik de yaptığı için erkek olmuştur." (<http://blog.azemalptekin.com/2014/08/haydi-gel-basn-baglayalm-bir-ortodoks.html>, 05.11.2016)

‘Başını bağlamak’ deyimini ‘başı bağlı olmak’ şeklinde de halk arasında kullanılmaktadır. Nişanlı ya da evli olmak anlamının yanı sıra sahiplenilmek anlamları vardır. ‘Bağlamak’ fiili de iki kişinin bir ömür beraber yaşaması, hiç ayrılmaması anlamını taşır.

Başına karalar bağlamak – çok kederlenmek, yas tutmak

Türk kültüründe çok kötü bir olay yaşanıldığında kadınlar başlarına siyah renkte bir bez bağlar. Siyah renge keder, üzüntü, yas gibi anlamlar yüklenmiştir. Kavga esnasında da evli bir kadına ‘karalar giyesin’ denildiğinde eşinin ölmesi yönünde beddua edilmiş olur. Osmanlı döneminde de cenazelere siyah tonda giysiler giyilerek gidilir, kadınlar da başlarına siyah örtü takarlarmış.

Örnek: "Başına karaları bağla

Ağla kaderine ağla

Olma bensiz olma

Bensiz aşka doyma" (Orhan Ölmez, şarkı sözü)

Başın sağ olsun – bir yakını ölmüş kimseye söylenen teselli sözü

‘Başın sağ olsun’ deyimini Türk halkının çok sık kullandığı en önemli deyimlerindendir. Türk kültüründe birisi öldüğünde vefat eden kişinin yakınlarına destek olmaya gidilir ve teselli edecek sözler söylenir. Bunlardan biri de ‘başın sağ olsun’ deyimidir. Bilindiği üzere bir kimse yaşadığı üzüntülü bir duruma çok odaklanırsa akıl sağlığını kaybetme riskiyle karşılaşır. Burada *baş* sözcüğü kişinin zihinsel alanını temsil eder. Bu deyimle kişinin hem zihinsel hem de fiziksel anlamda kendini bırakmaması, ölen kişinin ardından kendisini çok fazla yıpratmadan bu acıyla başa çıkması temenni edilir.

3. RUS DİLİNDE BAŞ KAVRAMI

Rusçada *голова-baş* kavramının temel anlamı Türkçede olduğu gibi vücudun üst kısmında bulunan organdır. Yönetici, başlangıç gibi yan anlamlara sahip olan bu kavram deyimlerde de öncelikli olarak temel anlamında kullanılmaktadır:

Приходить/прийти в голову

Rusçadan Türkçeye ‘başına gelmek’ şeklinde sözcüğü sözcüğüne çevirebileceğimiz bu deyim bir insanın bilincinde bir şeyin uyanması anlamını taşır. *Baş*, insanın düşündüğü alanı temsil eder. Rus kültüründe *baş* insanın entelektüel düşünce yapısını da sembolize eder. Türkçedeki ‘aklına gelmek’ deyimini ‘приходить/прийти в голову’ deyimini karşılamaktadır.

Örnek: "*Старею, не могут понять. Молодые вон понимают. Им и в голову не приходит сомневаться...*" (В. Распутин, *Прощание с Матёрой*) – ‘Yaşlanıyorum, anlayamıyorlar. Gençler de nah anlıyor. Akıllarına bile gelmiyor düşünmek...’

Взбрехать/взбрести в голову

‘Kafasına/başına uğramak’ şeklinde Türkçeye bire bir çevirebileceğimiz bu deyim bir kişinin bilincinde bir şeyin tesadüfen bir anda ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Bir önceki deyimden farklı olarak burada kişinin zihninde uyanan düşünceler kendisinin kontrolü dışındadır ve çoğunlukla da makul değildir.

Örnek: "*Поверьте мне, я хорошо знаю эту систему. У них никому ничего не взбредает в голову без указания свыше*" (В. Войнович, *Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина*) – ‘Bana güvenin, bu sistemi iyi biliyorum. Yukarıdan talimat gelmedikçe onların akıllarının ucuna bile gelmez bu.’

Лезть в голову

Türkçeye ‘kafasının içine girmeye çalışmak’ şeklinde sözcüğü sözcüğüne çevirebileceğimiz bu deyim kişinin zihnini bir şeyin sürekli olarak meşgul etmesi anlamını taşır. Deyimde olumsuz duygular uyandıran ya da gereksiz olan düşüncelerin, anıların, hatıraların istek dışı kontrolsüz şekilde kişinin kafasını kurcalaması kast edilir.

Örnek: "И какая же ерудна лезет в голову, господи прости." (И. Грекова, Хозяйка гостиницы) – ‘Yine ne saçmalıklar kafanı kurcalıyor, Tanrım bağışla.’

"Теперь, когда Тимофей Ильич лежал в кровати, весь этот разговор снова лез в голову, и старик мысленно то осматривал молотилку, то спрашивал Прохора, то ругал Никиту." (С. Бабаевский, Свет над землёй) – ‘Şimdi Timofey İlyiç yatağında uzanırken tüm bu konuşmalar yeniden kafasını meşgul ediyordu. Yaşlı adam kâh harman makinesini süzüyor, kâh Prohor’a sorular soruyor, kâh Nikitay’a içinden bir şeyler sövüyordu.’

Забивать / набивать себе голову

Bu deyim anlamı ‘bir kimsenin beynine aşırı derecede yüklenmektir’. Deyimde bir kimse aldığı haberlerle, çoğunlukla işine yaramayacak gereksiz haberlerle beynini doldurur, beyninin sınırlarını zorlar anlamı bulunur. Diğer bir anlamı ise bir kimsenin kafasını, yani aklını bir şeylerle doldurmaktır. Kişiye doğru olmayan bilgiler vererek söz konusu kişiyi yönlendirmeye çalışmak anlamı vardır. Çoğunlukla karşıdaki kişinin aklı yalan yanlış şeylerle doldurulur ve o kişinin bilinci etkilenmeye çalışılır.

Örnek: "Для того, чтобы ты не набивал себе голову праздным и невыносимым вздором, сядь и назло самому себе запиши слова." (А. Куприн, Прапорщик армейский) – ‘Boş ve gereksiz düşüncelerle kafanı doldurma! Otur, sürekli olarak bir şeyler yazmaya çalış.’

Вбивать в голову

Deyimde bir şeyi zorla benimsetmeye çalışmak, kabul ettirmek anlamları vardır. Kişi inatla, sürekli olarak söylediği şeyi karşıdaki kişiye kabul ettirmeye çalışır. Bir düşüncesinde, fikrinde ya da istediği bir şeyde ısrarcı tavrıyla karşı tarafı hem ikna etmeye çalışır hem de savunduğu düşüncenin iyice anlaşılmasına uğraşır.

Örnek: "Учитель принужден был всякую вещь им раза по три и по четыре перетолковывать и насильно вбивать в голову." (А. Болотов, Записки) – ‘Öğretmen her konuyu üç dört defa anlatıp öğrencilerin kafasına sokmaya uğraştı.’

Без царя в голове

‘Kafasında/başında çar yok’ olarak bire bir çevirebileceğimiz bu deyim kendini iyi taşıyamayan ve düşüncesizce hareket eden kişiler için kullanılır. Rus kültüründe en üstte bulunan, yöneten ve hâkim olan kişi Çardır. Çar sosyo-hiyerarşik düzeyde en üst kısımda bulunan ve saygı duyulan kişidir. Devletin hâkimiyetine Çar sahipken, insanı yönetme düzeyinde de temel rol akla aittir. Bundan dolayı da akıl, yani sağduyulu düşünebilen kişiler, aydın kesimin en üst düzeyinden olan Çarla eş tutulur. Bundan dolayı akılsız davranan ve makul düşünmeyen insanlar için bu deyim kullanılır.

Örnek: "Русский человек без двух вещей обойтись не сможет - без водки и без царя... Насколько я мог заметить, многие на Руси живут без царя в голове и прекрасно обходятся, - улыбнулся Циолковский." (Е. Евтушенко, Ягодные места) – ‘Ruslar iki şey olmadan yaşamayaz: votkasız ve Çarsız... Gözlediğim kadarıyla ise çoğu düşünüp taşınmadan yaşıyor ve pekâlâ da başa çıkıyor dedi ve güldü Tsiolkovskiy.’

Голова варит

Deyimde bir kişinin sürekli fikir üretip karşılaştığı her durumda bunu uygulaması anlamı vardır. Daha çok parlak zekaya sahip kafası çalışan insanlar için kullanılır. İçinde aklın yani beynin bulunduğu baş/kafa, yuvarlak bir kaba benzetilir düşünme ve anlamı süreci ise bir yemeğin kapta pişmesi gibi gösterilir. Görüldüğü üzere pişen yemek gibi düşünme faaliyeti mecaz yolla dile yerleşmiştir.

Örnek: "До сих пор голова у тебя варила неплохо." (Е. Пермитин, Поэма о лесах) – 'Şimdiye kadar kafan iyi çalışıyordu.'

4. TÜRK DİLİNDE GÖZ KAVRAMI

Göz, görme organımız olduğundan dolayı deyimlerde de görmek, bakmak anlamlarını içeren ifadelerde kendine yer bulur. Göz ile kurulan deyimlerde mecaz anlamlar bir şeyi ya da bir kişiyi izlemek, takip etmek, gözlemlemek gibi görme duyumuzla bağlantılıdır. Ayrıca, Türk kültüründe ve Rus kültüründe olduğu gibi her kültürde bir kişinin herhangi bir olayı kendi gözleriyle görmesi söz konusu olayın doğruluğunu tasdik etmeye yeterlidir. Bu anlamları içeren bazı deyimleri örnek verecek olursak;

Göz aşinalığı – konuşup ahablık etmeden yalnız görmekten doğan tanışıklık

Göz ucuyla bakmak - başını çevirmeden gözlerini yana kaydırarak bakmak

Gözü ısırma – bir kimseyi tanıyor gibi olmak, yüzü yabancı gelmemek

Gözü ilişmek – istemeden görüvermek

Gözüne sokmak – bir kimsenin göremediği ya da bulamadığı bir şeyi, ona sert bir tavırla göstermek, görmeye mecbur etmek.

Gözünü yummak – görmezlikten gelmek

Örnek: "Bizim fabrikada çalışır hanımefendi, o kadar göz âşinâlığımız vardır." (Mahmut Yesâri)

"Hayri, duvarlara değil, göz ucuyla kendisine bakıyordu." (Mahmut Yesâri)

"Bu geleni gözüm ısıırıyordu. Nerede görmüştüm acaba diyordum, işgal zamanı İstanbul'da mı? Kâhire'de mi? Vapurda veya trende sivil kıyafette mi?" (Refik Karay)

Örneklerden anlaşılacağı üzere göz organı yani görme duyusunu belirten temel anlamıyla deyimlerde kullanılmıştır. Yine görme duyusuna dayalı olarak beğeni duyma, hoş görünme ya da görünmeme gibi ifadeler de deyimlerde kullanılır.

Göz alıcı – güzelliği hemen dikkati çeken, alımlı

Göz doldurmak – görünüşüyle umulduğundan çok etkilemek

Göz doyurmak – görünüşüyle etkili olmak, seyredenlere zevk vermek

Göz kamaştırmak – hayran etmek, görenleri hayran bırakmak

Göze girmek – ilgi, sevgi, güven ve önem kazanmak, beğenilmek

Gözü kalmak – bir şeyi beğenip elde etme arzusunu yenememek

Örnek: "Bu kadar az malzemeyle birbirinden güzel ve göz alıcı tablolar yaratmak İstanbul'un Türk ve Müslüman halkının milli güzidelikliğini gösterir." (Yahya Kemal Beyatlı)

"Başı, yüksek alnı, sağlam çenesi ve hâlâ seyrelmemiş kır saçlarıyla cidden göz doldurur." (Tarık Buğra)

"Eller göze girerken bizi gözden düşüren,

Şiir diye bütün gün yediğimiz nandedir!" (Faruk Nafiz Çamlıbel)

"Yamtar beni yenerek bir tavşanımı aldı.

Senin gözün de yoksa bu kuşlarda mı kaldı?" (Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu)

Gözler Türk kültüründe oldukça önemlidir. İnsanın yaşadığı duygular yüzüne, özellikle de gözlerine yansır. Bir insanın gözlerinden üzünlüğü, şaşkınlığı, mutluluğu, sevinci ve korkusu gibi duygular anlaşılabilir. Bu duygular da gözlerle yüklenen anlamlarla deyimlere yansımıştır:

Gözlerinin içi gülmek - çok sevindiği yüzünden, gözlerinden belli olmak,

Gözü gönlü açılmak – neşelenmek, ferahlamak,

Gözleri parlamak - gözlerinde sevinç ve istek belirlemek

Örnek: "Bu ilahi güzellik yeni doğuran kadınlarda belirir. Ağır bir yükten henüz kurtulmuşlardır. Gözlerinin içi güler yavrularına baktıkça." (Cemil Meriç)

" – Getir anam şu düünden kalan patlıcan dolmalarını... Görsün de arsız kızın birazcık gözü gönü açılsın!" (Osman Cemal Kaygılı)

Bu üç deyim sevinç, neşe, mutluluk duygularını ifade eder. Üzüntü bildiren deyimler ise aşağıdakiler gibidir:

Gözleri dolmak - ağlayacak kadar duygulanmak

Gözleri yaşarmak – duygulanmak, örnek verilebilir.

Örnek: "Ayrıldığıımıza ne kadar üzüldüğünü söylerken gözleri doluyor, sık sık görmeye gitmem için adeta yalvarıyordu." (Reşat Nuri Güntekin)

"Öyle sanıyordu ki karısı bunu işitince ağlayarak boynuna sarılacak ve aralarındaki ihtilaf nihayet bulmuş olacak. Fakat aklınca çok müessir olan bu söz Ali Rıza Beyin yalnız kendi gözlerini yaşarttı." (Reşat Nuri Güntekin)

Duygu durumunu ifade eden deyimlerin sayısı oldukça fazladır. Bunların içinde kin, nefret, korku, öfke, aldatma, kandırma gibi duyguları barındıran deyimler de vardır. Duyguların yansımaları olarak kabul gören gözlere insan karakterini tanımlayacak anlamlar da yüklenmiştir:

Gözü aç – kanmak, doymak bilmez, aç gözlü

Gözü açık – uyanık ve becerikli kimse

Gözü bağlı – aymaz, gafil

Gözü tok– maddi çıkar peşinde olmayan, elindeki ile yetinen, kanâatkâr,

Gözü kapalı - Çevresinde olanlardan haberi olmayan, tecrübesiz

Gözü keskin – çok iyi gören kimse

Gözü pek – korkusuz, atılgan, pek cesur

Gözü yüksekte/yükseklerde - bulunduğu durumdan çok üstün olan bir duruma ulaşma amacı güden (kimse)

Örnek: "Yüzbaşı Celal: - Burada bir karakol kuralım, dedi. En gözü açık çavuşlardan birini bulup yemekten sonra bana getiriniz." (Burhan Cahit Morkaya)

"Garb 'ın almışsa herif, ilmini almış yalnız,

Bakıyorsun: Eli san 'atlıfakat, tırnaksız!

Fuhsu yok, içkisi yok, himmeti yüksek, gözü tok." (Mehmet Akif Ersoy)

"Ali Rıza Bey pek gözü kapalı bir adam değildi." (Reşat Nuri Güntekin)

"Hâcegândan, Enderun'dan, divandan benim aklıma böyle gözü pek bir adam gelmiyor." (Ömer Seyfeddin)

Gözlere yüklenen bir diğer anlam ise ölçü birimidir. Türk kültüründe özellikle ev hanımları yemek yaparken ölçme ya da tartma işini göz oranına göre yapar. Pazarlarda ya da sokaklardaki satıcılar da gözlerini ölçme aracı olarak kullanırlar. Ölçme aracı anlamını taşıyan bu gelenek deyimlerde de kullanılmaktadır:

Göz kararı – ölçü ya da tartıyla kullanılan şeylerde göz ile oranlanarak belirlenen miktar

Örnek: "Göz kararıyla yürüdü... Sokağın dibinde büyük bir aydınlık gördü." (Hulki Aktunç)

Göz ögesi ile oluşturulmuş deyimlerde karşımıza çıkan başka bir anlam ise mesafe bildiren deyimlerdir:

Göz alabildiğine – gözün görebileceği en uzak yerlere kadar

Örnek: "Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı: ne ağaç vardı, ne dere, ne ev" (Refik Halit Karay)

Göz sözcüğü ile oluşturulmuş deyimlerde uyku anlamı içeren deyimler sayıca fazladır:

Göz yummamak: Hiç uyumamak

Gözleri bayılmak: Uyku, arzu gibi herhangi bir hal gözlerine vurmak, gözlerinden belli olmak

Gözleri kapanmak: Çok uykusu gelmek

Gözlerini açmak: Uyanmak

Gözlerini kapamamak: Uyumamak

Gözünden uyku akmak: Çok uykulu olmak.

Gözüne uyku girmemek: Uyuyamamak, uykusuz kalmak.

Örnek: "O gece göz yummadım dersem yalan söylememiş olurum." (Halikarnas Balıkcısı)

"– Bir daha böyle yılan çiyen lafı konuşma Bayram. Gözüme uyku girmiyor korkudan." (Fakir Baykurt)

"Hafif şiş gözlerinden uyku akıyor." (Sait Faik)

Göz ile kurulan deyimlere ölüm anlamları da yüklenmiştir. 'Göz yummak, gözünü kapatmak' birçok kültürde benzer ifadelerdir. Türk kültüründe ise kendine özgü başka bir deyim vardır:

Gözü açık gitmek - gerçekleşmesini çok istediği bir dileğinin yerine gelmesini görmeden ölmek

Örnek: " – Şimdi de bir sıkıntım var: Eğer gideremezsem, gözlerim açık gideceğim." (Samim Kocagöz)

İstedigine kavuşmadan ölmek anlamına gelen bu deyim, ölen kişinin öldükten sonra gözlerinin bir türlü kapanmamasına dayanmaktadır. Halk inancında ölen kişinin gözlerinin açık kalması özlediği kişiyi görememesine ve çok istediği bir şeyi yapamadan ölmesine dayandırılmaktadır.

5. RUS DİLİNDE GÖZ KAVRAMI

Rusça deyimlerde de göz öncelikli olarak Türkçe deyimlerde olduğu gibi temel anlamında kullanılmaktadır:

На глазах

Gözleri üzerinde şeklinde çevirebileceğimiz bu deyim birinin ya da bir grup insanın görüş alanında bir şeylerin yaşandığı anlamını taşır. Yaşanan bir olaya, çoğunlukla da hoş olmayan bir duruma şahit olduğunda bu deyim kullanılır. Türkçedeki gözü önünde ifadesi bu deyim karşılıktadır.

Örnek: "В Москве похищен четырехлетний ребенок. ЧП произошло на Мосфильмовской улице. Как заявил УВД Западного округа, похищению произошло на глазах у матери – ребенка забрали из коляски во время прогулки." (Известия, 2006) – 'Moskova'da dört yaşında bir çocuk kaçırıldı. Olay Mosfilmovskaya caddesinde gerçekleşti. Batı bölgesi iç işlerinin açıklamasına göre, gezme esnasında bebek arabasından çocuğun alınıp kaçırılması annenin gözleri önünde yaşandı.'

Глаз да глаз

Bu deyim bir şeyi sürekli olarak takip etmek anlamını taşır. Örneğin, bir kişi ya da bir grup insan sürekli gözetim altında tutulmak zorundadır. Yapacakları şeyler kabul edilemeyecek olduğundan gözetim altındaki kişi ya da kişilerin hata yapmasına izin verilmemelidir. Türkçede gözünü üzerinden ayırmamak deyimini bu duruma uygun düşmektedir.

Örnek: "Сколько лет сюда никто не приходил, кроме таких же, как она сама. Теперь потянулись молодые. Нужен глаз да глаз: не знают, как подойти, как свечку поставить, все норовят осквернить ногами своими и ручищами... Она как собака лает на каждого, кто своего места не знает." (М. Рыбакова, Глаз) – 'Onun gibilerin haricinde kaç yıldır buraya kimse gelmedi. Şimdi ise gençler gelmeye başladı. Onları da gözlem altında tutmak gerekiyor çünkü nasıl yapacaklarını, mumun nasıl yakılacağını bilmiyorlar. Kirli ayaklarıyla ve elleriyle her şeyi berbat etmeye uğraşıyorlar... Kadın ise, yanlış yapan herkese it gibi çemkiriyordu.'

Мозолить глаза

Deyimde ilgiyi rahatsız edici şekilde üzerine çekmek anlamı vardır. Ayrıca bir kişinin başka bir kişiye kendi varlığıyla karşı tarafta hoş duygular uyandırmaması anlamını da barındırmaktadır. Türkçede ise 'göze batmak' deyimini bu duruma uygun olarak kullanılmaktadır.

Gözler, görme yetisinin yanı sıra mecaz anlamda bilgi anlamına da gelmektedir. Zaman içerisinde insan yaşadıklarıyla, yani, gördükleriyle tecrübe kazanır. Gözlerinin kendisine yaşamı boyunca

gösterdikleriyle insan her zaman yeni şeyler öğrenir. Bu öğrendikleri, başka bir deyişle zaman içerisinde kazandığı tecrübe, kendisine bilgi olarak geri döner. Bu durum aşağıdaki deyimlerde de açıkça görülmektedir:

Örnek: "«Крокодил» целых четыре с половиной часа кружил по центру Краснодара с бомбой в рюкзаке и в компании людей «вызывающей наружности» - то есть мозолил глаза милиции, пока наконец его не задержали." (А. Тарасов, Краснодарское дело) – "‘Timsah’ sırt çantasındaki bombayla ve ‘şüpheli görünen’ kişilerle birlikte Krasnodar’ın merkezinde tam dört buçuk saat boyunca dolaşmış – yani polislin gözüne batmaya çalışmış, ta ki en sonunda tutuklanana kadar.’"

Глаза открылись

Bir şeyin artık görünür olması anlamına gelen bu deyimde bir kişi ya da kişiler yaşanan bir hadiseden habersiz kalmıştır ya da o hadise karşısında yanılığa düşmüştür. Gerçeği ise daha sonra öğrenmiştir. Bu gerçeği öğrenme ise, beklenmedik bir anda gerçekleşir. Türkçedeki gözü açılmak deyimine tekabül etmektedir.

Örnek: "Бунин предполагал все что угодно, кроме вспыхнувшей любви между Галиной и Маргой. Его глаза открылись лишь после того, как Кузнецова вслед за невицей уехала в Германию." (АуФ, 2005). – "Galina ile Marga arasında oluşan aşk dışında her şeyi düşünüyordu Bünün. Kuznetsova, şarkıcının ardından Almanya’ya gittikten sonra Bunin’in gözleri açıldı.’"

Открыть глаза

Bir şeyin birisi için görünür hale getirilmesi anlamına gelen bu deyimde, bir önceki deyimde (глаза открылись) olduğu gibi kişi ya da kişiler bir durumdan habersiz kalmıştır veyahut o durum karşısında yanılığa düşmüştür. Fakat ‘глаза открылись’ deyiminden farklı olarak bu deyimde kişi gerçeği birinin ya da bir şeyin yardımıyla öğrenmiştir. Kişi, habersiz kaldığı durumdan çıkarılmak için bilhassa bilgilendirilir. Türkçedeki birinin gözünü açmak, aklını başına getirmek deyimleri ‘открыть глаза’ deyimine denk düşmektedir.

Örnek: "Асланбек Шерипов (...) был революционером совсем недолго, пока эпоха красного террора не открыла ему глаза на систему, которой он так по-детски присягнул на верность." (Новая газета, 2006) – "Aslanbek Şeripov yakın bir zamana kadar devrimcilerdendi, ta ki kızıl terör zamanlarına ve çocuk gibi masumane şekilde ant içtiği sistem gözünü açana kadar.’"

Закрывать глаза

Bu deyim var olan bir şeyi görmüyor gibi davranmaya çalışmak anlamına gelir. Türkçedeki göz yummak deymiyle aynı kullanıma sahiptir.

Örnek: "Зато в Туркмении, куда Бибиш поехала к подруге, она встретила будущего мужа, который закрыл глаза на её прошлое." (А. Генуева, Литература простодушия) – "Bibiş, Türkmenistan’a arkadaşına gittiği zaman, geçmişine göz yuman müstakbel eşiyle tanıştı.’"

Görüldüğü üzere incelediğimiz deyimlerde gözlere bir şeyi bilme ya da bilmeme anlamları yüklenmiştir. Gözlerin günlük yaşamda iletişim kurarken ayrı bir önemi vardır. Gözlerle temas kurma da bunlardan biridir. Gözler davranışların ve insanların birbirleri arasındaki düşüncelerin anlaşılmasında aktif rol oynar. Dolayısıyla, insanlar arasında güvenin, içtenliğin ve utangaçlığın belirlenmesinde gözler her iki kültürde de anlamsal değerlere sahiptir. Gözlere yüklenen anlamlar her dilde kendine özgü yansımaları barındırır.

Говорить / сказать в глаза

Deyimde bir şeyin üstü kapalı şekilde değil doğrudan söylenmesi anlamı vardır. Kişi ya da kişiler kendi düşüncesini karşı tarafa açık bir şekilde anlatır, karşı tarafın ne düşüneceği, ne diyeceği, nasıl hissedeceği dikkate alınmaz. Türkçedeki yüzüne söylemek deyimini benzer anlamı taşımaktadır.

Örnek: "Тысячу раз прав был и тот лейтенант. Который однажды дерзко сказал в глаза известному депутату Госдумы: «Я хочу служить государству, а не денежным мешкам»." (КП, 2005) – "O Teğmen sonuna kadar haklıydı. Bir defasında tanınmış bir milletvekiline cesurca şöyle dedi: ‘Ben devlete hizmet etmek isterim, çuval dolusu paraya değil.’"

За глаза

Bu deyim birinin yokluğunda o kişinin arkasından konuşmak ve iş çevirmek anlamlarına sahiptir. Anlaşılacağı üzere konuşulan kişi hakkında olumsuz yorumlar yapılır. Bir önceki ‘в глаза’ deyiminin tam tersidir. ‘в глаза’ deyiminde içtenlik ve dürüstlük varken, ‘за глаза’ deyiminde gizlilik, dedikodu ve ihanet gibi anlamlar bulunmaktadır.

Örnek: "Поневоле приходится кому-то врать, в ком-то заискивать, от кого-то отделяваться, с кем-то быть нелюбезным и даже жестким, о ком-то говорить за глаза то, что не говоришь в лицо." (М. Фрейдкин, Исповедь книгопродавца) – ‘İster istemez birine yalan söylemek gerekiyor, birinin yüzüne gülmek, birinden kurtulmaya çalışmak, birine nazik olmamak hatta sert davranmak, birinin yüzüne söyleyemediğin şeyi arkasından konuşmak durumunda kalabiliyorsun.’

Прятать глаза

Kelime anlamı gözlerini saklamak olan bu deyim mahcup olmak ve utanmak anlamlarına gelmektedir. Kişi yaptığı hatanın farkına vararak samimiyetsiz ve içtensiz davrandığını anlar, bunun sonucunda yaşadığı mahcubiyet ve iç huzursuzluğu gözlerine yansır. Türkçedeki ‘gözlerini kaçırmak’ deyimiyile benzerliğe sahiptir.

Örnek: "Он пугался с каждой встречной юбкой, приходил домой в следах губной помады, прятая глаза, доказывая мне, что это всего лишь корпоративная вечеринка..." (Женские страсти, 2006) ‘Gördüğü her etek kafasını karıştırdı, eve ruj lekesiyle geldi, gözlerini kaçırıp bunun sadece iş arkadaşlarıyla yapılan bir eğlence yemeği olduğuna ikna etmeye çalıştı.’

Пускатыпыль в глаза

Aldatmak ve kandırmak anlamlarına sahip olan bu deyimde kişi ya da kişiler kendi amaçları için muhatabında farklı izlenimler yaratır, kendilerini olduğundan farklı göstererek muhatabını kandırmaya çalışır. ‘Gözlerine toz atmak’ şeklinde bire bir çevirebileceğimiz bu deyim Türkçedeki ‘göz boyamak’ deyimiyile aynı anlamı taşımaktadır.

Örnek: "Перед отъездом, когда фирма была уже на грани разорения, директор пускал пыль в глаза кредиторам: мол, вот, кинули меня зарубежные партнеры. Следователи же уверены: никто его не кинул, и он сейчас, возможно, отлично чувствует себя на Канарах." (Вечерняя Казань, 1999) ‘Firma iflasın eşiğindeyken müdür, ülkeden ayrılmadan önce alacaklıların gözünü boyamaya çalıştı: işte bakın, yurt dışındaki ortaklarım beni bıraktılar dedi. Sorgu yargıçları ise hiç kimsenin onu bırakmadığından eminlerdi ve belki şimdi kendisi Kanarya Adaları’nda güzel hayatı sürdürmektedir.’

С глазу на глаз

Yalnız olmak, iki kişi dışında kimsenin olmaması anlamı bulunmaktadır. Deyimde anlatılmak istenen bir kişinin başka bir kişiyle baş başa, yani başka kimse olmadan görüşmesidir. Bu deyimde de karşı tarafla kurulan göz temasının önemi net bir şekilde anlaşılmaktadır. Anlaşılacağı üzere bu deyimde kişileştirme gözler üzerinden yapılmış ve gözlerle kişinin kendisi anlamı yüklenmiştir.

Örnek: "Заседание задержалось более чем на два часа, поскольку лидеры беседовали «с глазу на глаз» на час дольше запланированного времени." (МН, 2006) – ‘Toplantı iki saatten daha fazla sürdü çünkü liderler planlanan süreden daha fazla baş başa görüştüler.’

Görme yetisi ile alakalı anlamların yüklendiği deyimler haricinde göz ile kurulan deyimlerde “yetkinlik, doygunluk” hatta “fazlalık” anlamlarına gelen deyimler de mevcuttur:

За глаза

Yukarıda verdiğimiz ‘birinin yokluğunda’ anlamı dışında bu deyim diğer bir anlamı da bir şeyin tam gelmesi ve dolu olmasıdır. Rus ve Türk kültüründe çoğunlukla bir şeyin yettiği ve daha fazla geleceği anlamı bedensel kodlarda gizlidir. Rus kültüründe göz ve kulak gibi bedensel kodlarda bu anlam varken Türk kültürüne baktığımızda boğaz ve gırtlak gibi bedensel kodlara bu anlamın yüklendiğini görürüz.

Örnek: "Теперь у меня у самого денег за глаза — на жизнь хватит, еще пожалуй останется." (Мельников. Нагорах. 4, 2.) 'Şimdi oldukça fazla param var, tüm hayatıma yetecek kadar, hatta artacak kadar...'

Tüm bu anlamların yanı sıra gözlere metafiziksel anlamlar da yüklenmiştir. Büyü anlamında gözlere mitlerde, efsanelerde, halk masallarında rastlanılabilmektedir. Toplumda bazı insanlar birilerinin gözlerinden korkabilmekte ve o gözlerin farklı bir güce sahip olduğuna inanabilmektedir. Bu inanış Rusça deyimlere de yansımıştır:

Худой/Дурной глаз

Batıl inanışa göre, mutsuzluk ve kötülük getiren bakışa sahip insan anlamına gelir. Türkçede de 'kem göz' deyimini aynı anlamda kullanılmaktadır.

Örnek: "В последнее время Водонаева стала говорить товарищам, что во всем виноват дурной глаз" (КП, 2006) 'Son zamanlarda Vodonayeva arkadaşlarına her şeyde kem gözlerin suçlu olduğunu söylüyordu.'

6. SONUÇ

Yaptığımız bu incelemenin sonucunda *baş* ve *göz* kavramlarının temelinde yatan kültürel anlamlar karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Elde ettiğimiz verileri sırayla verecek olursak, '*baş*' sözcüğüyle oluşturulmuş Türkçe deyimlerde ulaştığımız kültürel anlamlar şunlardır:

Düşünme faaliyetinin gerçekleştiği alan

Kişileştirme, insan

Karakter

Saygı

Evlilik

'*Baş*' sözcüğüyle oluşturulmuş Rusça deyimlerde ise

Zihinsel faaliyetin gerçekleştiği alan/yer

Zihinsel faaliyetin gerçekleşmesine yardımcı olan bir aracı anlamlar bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere Rusça ve Türkçe '*baş*' sözcüğüyle oluşturulmuş deyimlerde *baş*a yüklenen düşünme faaliyeti anlamı her iki kültürde de bulunmaktadır. Fakat Rus toplumunda insanın düşünme yetisini etkileyen ayrı bir faktör karşımıza çıkmaktadır. İnsan, bir taraftan bu yetiyi kendi iradesiyle kontrol edebilmekteyken, diğer taraftan iradesi dışında kalan etkenlerden dolayı yönetememektedir. İnsanın kendisine oranla karşısında daha güçlü bir otoritenin var olması "*Без царя в голове*" örneğinde olduğu gibi Rus kültürüne özgüdür. Türkçe deyimlere baktığımızda ise böyle bir otoritenin düşünme yetisine etkisi olduğu tespit edilmemiştir. Düşünme faaliyeti anlamı dışında Türk kültüründe *baş*a yüklenen evlilik, saygı vb anlamlar Rus kültüründe bulunmamaktadır.

'*Göz*' sözcüğüyle oluşturulan Türkçe deyimlere baktığımızda ise *göze* yüklenen kültürel anlamlar şunlardır:

Görme yetisi

Duyguların yansımaları

İnsan karakteri

Ölçme aracı

Uzaklık-yakınlık gibi mesafe

Uyku

'*Göz*' sözcüğüyle oluşturulan Rusça deyimlere baktığımızda aşağıdaki anlamların yüklendiği sonucuna varılmıştır:

Görme yetisi, görme organı

Bir nesneye yöneltilen ilgi, alaka

Gözleme dayalı elde edilen bilgi, tecrübe

Sözlerin ve davranışların içtenliği, samimiyeti ya da tam tersi anlamda samimiyetsizliği, içtensizliği.

Her toplumun dil bilincinde ortaya çıkan kendine özgü algıları ve dünya görüşleri vardır. Göze yüklenen “görme yetisi” Türk ve Rus toplumunun dil dünya görüşünde¹¹³ bulunan evrensel anlam niteliğini bizlere göstermektedir. Türkçede duyguların yansımaları göz üzerinden ifade edilirken Rusçada da benzer anlamlar göze yüklenilmektedir.

Her iki toplumun dilinde *baş* ve *göz* kavramları benzer ve farklı anlamlara bürünmüş olarak karşımıza çıkmaktadır. İki farklı toplumun sahip olduğu inançlar, adetler, gelenekler, görenekler ve yaşam şartları yansımalarını kalıplaşmış söz ve söz öbeklerinde muhafaza etmektedir. Yaptığımız kültürdilbilimsel çözümleme çerçevesinde ise, deyimlerde saklı olan kültürel anlamlar gün yüzüne çıkarılmış ve örnekler eşliğinde betimlenmeye çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

AKSAN, D., Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yay. Ankara, 1995.

AYVERDİ, İ., Misalli Büyük Türkçe Sözlük, Kubbealtı Yay., İstanbul. 2008.

GUDKOV, D.B., KOVŞOVA, M.L., Telesny Kod Russkoy Kultury: Materialı K Slovaryu. Moskva, Gnozis, 2007.

KAPLAN, M., Kültür ve Dil, Dergah yayınları, İstanbul, 2004.

KRASNIH, V.V., Etnopsiholingvistika İ Lingvokulturologiya. Moskva, Gnozis, 2002.

MASLOVA, V.A., Lingvokulturologiya, Moskva, Akademiya, 2001.

SARAÇ, H., “Rus ve Türk Dil Dünya Görüşünde ‘Dağ’ Kavramı (Kültürdilbilimsel Analiz)”, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sa. 57, ss. 1581-1598.

SARAÇBAŞI, M.E., ve MİNNETOĞLU, İ., Örnekli ve Açıklamalı Türkçe Deyimler Sözlüğü, Bilge Kültür Sanat, İstanbul, 2002.

TELİYA, V.N. Russkaya Frazеologiya: Semantiçeskiy, Pragmatiçeskiy i Lingvokul'turologiçeskiy aspektı. Moskva, Yazıki Russkoy Kul'turı, 1996.

TELİYA, V.N., Bolşoy Frazеologičeskiy Slovar Russkogo Yazıka. Otv. Red. V.N. Teliya. Moskva, Ast-press kniga, 2014.

TURAN, Ş., Türk Kültür Tarihi, Bilgi yayınevi, Ankara, 1990.

¹¹³Saraç'a göre, ‘Dil Dünya Görüşü’ tanımı şöyledir: ‘Dil işaretlerinde kaydedilen, sonrasında kalıplaşmış söz ve söz öbeklerine yansıyan ve korunan bir topluma ait ekonomik, sosyal ya da kültürel değer, yargı ve görüşlerin tümüdür’ (Saraç, 2016: 1597).



КРЕДИТТІК ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІ БОЙЫНША ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА БІЛІМДІ БАҒАЛАУ

AN EVALUATION OVER HIGH EDUCATION INSTITUTIONS ACCORDING TO CREDIT SYSTEM

Torsikbayeva Bigamila BAYANMETOVNA

Assoc. Prof. Dr. Astana Medical University

Imangaliyeva Bazarhan SAGINAYEVNA

Assoc. Prof. Dr. K.Zhubanov Aktobe Regional State University

Ұсынып отырған инновациялық жоба жұмысы “Үшөлшемді әдістемелік жүйе” педагогикалық технологиясының талаптарын басшылыққа ала отырып жүргізілді.

Инновациялық жоба жұмысының өзектілігі: Білім алушылардың (студент, оқушы) функционалдық сауаттылығын дамыту және даму деңгейін критериялды бағалау жүйесі арқылы өлшеуге арналған оқу-әдістемелік кешенін (ОӘК) дайындау. Осыған орай, жобаның мақсаты мен міндеттері анықталды.

Мақсаты: Тұлғаның функционалдық сауаттылығын дамытуға қолайлы жағдай жасау және оның функционалдық сауаттылығының даму деңгейін критериялды бағалау жүйесі арқылы өлшеу.

Инновациялық жоба жұмысы “Үшөлшемді әдістемелік жүйе” педагогикалық технологиясының авторларының бірі педагогика ғылымдарының докторы Ж.У. Кобдикованың жетекшілігімен жүргізілді. Жоба жұмысы мына бағыттарды қамтыды:

Бірінші бағыт бойынша «ҮӘЖ» педагогикалық технологиясының тиімділігін дәлелдейтін магистранттардың дипломдық-ғылыми зерттеу жұмыстары жүргізілді. Педагогикалық технологияны пайдаланып, оқытуға байланысты өткізілетін педагогикалық эксперимент бағдарламасы даярланып, кезеңдері анықталды.

Екінші және үшінші бағыттар бойынша Республика көлеміндегі орта мектеп мұғалімдері және ЖОО оқытушыларынан тұратын авторлық ұжым құрамы белгіленіп, орта мектеп пен ЖОО оқу орындарына арналған «ҮӘЖ» педтехнологиясының талаптарын қанағаттандыратын химия пәнінен әдістемелік оқыту (ОӘК) құралдарын жазу жоспарланды.

Төртінші бағыт бойынша орта мектеп мұғалімдері арасында «ҮӘЖ» педагогикалық технологиясын оқу үдерісіне енгізуге орай оқыту семинарлары, курстар ұйымдастыру жұмыстары және «Шебер сынып» сабақтарын өткізу жоспарланды.

Зерттеу жұмысының міндеттеріне сәйкес тұлғаның функционалдық сауаттылық деңгейін өлшеуге арналған үш деңгейлік тапсырмалар дайындалды. Студент **II кезеңде** жаңа тақырыпты өз бетінше меңгеріп, алған білімдерін түрлі тапсырмаларды орындау арқылы дәлелдей отырып, практика жүзінде бекітеді. **II кезеңнің** алғашқы 20 минутында тақырып бойынша өз ойларын ортаға салып, жаттығу жұмыстарын орындау арқылы, білімдерін жүйелей түседі. **III кезең** (кері байланыс – бағалау кезеңі): Жеке жұмыс. Жоғарыда меңгерген мазмұнды үш деңгейге іріктеп, (әр деңгейдің *білімділік, біліктілік, яғни құзыреттілік* деңгейін анықтайтын тапсырмалар даярланды. Студенттерге берілген 50 минуттық аудиториялық сағаттың 30 минуты *тақырыпты меңгеруге*, соңғы 17 минуты *тапсырмаларды орындауға* + 3 минут *қорытынды шығаруға* арналады. Оларды біртіндеп орындату арқылы балл жинату барысында студенттердің құзыреттілік деңгейлерін анықтап, әділ бағалау жүзеге асырылады. Қалған тапсырмаларды үйде аяқтап келеді. Қорытынды балл саны дәстүрлі бағаға айналдырылып, келесі сабақтың басында топ журналына қойылады немесе электронды

журналға (Platonus) қойылып, мониторингке тіркеледі. Автоматты түрде даму деңгейі анықталады. Функционалдық сауаттылық деңгейі өлшенеді.

Аталмыш технологияны жоғарғы оқу орындарында қолдану, студенттердің тақырыпты меңгеру арқылы олардың оқу сапасын (семестрлер бойынша) арттыруға мүмкіндік береді. Бұл жұмыс дәптерінде әр тақырыпты меңгерудің III кері байланыс кезеңінің тапсырмалары беріледі [1,2,3].

Бұл кезеңнің негізгі мақсаты: үш деңгейлік тапсырмаларды орындау барысында оқулықтар мен дәріс конспектісіндегі 2-кезеңде алған білімдерін дәлелдеп, қабілетіне қарай тереңдету және оқу жетістіктерін 100 ұпайлық рейтинг жүйесі бойынша әділ бағаланады. Студенттерге стандарт көлеміндегі үш деңгейлік тапсырмалар ұсынылады.

1-деңгей – 50 балл = “сынақтан өтті” = “3” электронды журналға қойылады, егер келесі деңгейлерді меңгере алмаса. Бұл деңгейде студент білім сапасы «дұрыс», «толық» деген категорияларды қанағаттандырады.

2-деңгейде студенттерден: 1-деңгейде меңгерген ақпараттық **білімдерінің** себеп-салдарларын анықтайтын тапсырмаларды орындап, өз білімдерін *түрлі жағдайда қолдана білуі, оқу материалын талдау іскерлігі* (екінші деңгейде қалыптасатын **біліктілігі**) талап етіледі. Бұл жерде студенттің *танымдық қызметіне* оқу материалын өзгерту, оны сыни тұрғыдан ұғыну, шешім қабылдаудың тиімді жолдарын іздеу, **білімді салыстыру** арқылы мәтіннің **негізгі ойын бөліп шығару әрекеттері жатады**. Тапсырмаларда қолданылатын сұрақтар түрі: Неге? Неліктен? Себебі? түсіндір, бірнеше тәсілмен шеш, тексер, салыстыр, талда, классификация жаса және т.б.

2-деңгейде 50 балл + 30 балл = 80 балл = “4” электронды журналға қойылады, егер келесі деңгейлерді меңгере алмаса. Бұл жағдайда студенттің білім сапасына 1-деңгейдегі «дұрыс» пен «толықтылыққа» «әрекеттілік» пен «тереңділік» сияқты білім **сапасының түрлері** қосылады.

3-деңгейде студенттер танымдық-ізденушілік сипаттағы, білімнің тереңделуіне, қорытындылауға бағытталған тапсырмаларды орындайды. Тапсырмалар түрі: өз шешіміңді тап, алгоритм жаса, жүйеле, анықтама бер, қорытынды шығар, жетістіктерін сипатта, сәйкес келе ме?, дұрыс па?, т.б.)

3-деңгейде: 80 балл + 20 балл = 100 балл = “5” электронды журналға қойылады. Студенттің білім сапасы білім стандарты көлемінде «дұрыс», «толық», «әрекеттілік» пен «тереңділік»-ке «жүйелілік» қосылып, барлығының жиынтығы **«берік»** білім болып саналады.

4-деңгейдің тапсырмалары студенттерден зерттеу әдістерін пайдаланып, білімдерін қалыптан тыс (стандарттан жоғары) шығармашылық жағдайында қолдана білуін талап етеді (олимпиадалық тапсырмалар, реферат жазу, ғылыми жобалар қорғау, т.б.). Олар стандарттан жоғары болғандықтан **өзінше 100 балдық жүйемен ерекше бағаланады**. Аталмыш технологияны жоғарғы оқу орындарында қолдану, студенттердің тақырыпты меңгеру арқылы олардың оқу сапасын (семестрлер бойынша) арттыруға мүмкіндік береді. Бұл жағдайда студент оқытушының көмегінсіз өз бетімен білім алып, өзін-өзі басқару арқылы өз бетімен дами алатын тұлғаға айнала бастайды деп табылады. Төменде бір тақырыпты аталған технология бойынша оқыту үлгісін қарастырамыз [4,5].

Шебер-сынып сабағының тақырыбы: Қышқылдар мен негіздерге деген жаңа көзқарастар. Сольвожүйелер теориясы**

(асты сызылған курсив сөздердің орнына студент дәптерінде бос орын қалдырылады)

<p>Оң жақ бағандағы тапсырмаларды құрастырушы оқытушылардың есіне:</p>	<p>I кезең. Оқытушы алғашқы 5-7 минутта: а) ұйымдастыру сәтін өткізеді; б) өткен тақырып бойынша берілген деңгейлік тапсырмаларды үйде аяқтап орындап келу дәрежесі тексеріледі; в) төмендегі «Көпір» тапсырмаларын тексереді (алдымен жеке тексеріп шығады, сосын фронталды тексереді).</p>
<p>«КӨПР» тапсырмалары (студенттер үйде орындап, бүгінгі сабаққа дайындалып келеді)</p>	<p>Сұрақтарға жауап бер: Электролиттік диссоциациялану дегеніміз не? Жауабы: электр <i>тогын</i> өткізу қабілеті бар <i>иондарға</i> ыдырайтын электролит түзілу процесін айтады. Аррениустың иондық теориясы бойынша қышқылдар дегеніміз не? Жауабы: қышқылдар- <i>ерітінділерде</i> катион ретінде тек оксоний H_3O^+ ионын түзетін үрделі заттар. Аррениустың иондық теориясы бойынша негіздер дегеніміз не? Жауабы: негіздер-анион ретінде тек қана гидроксид OH^- ионын түзетін күрделі заттар. Су қандай қасиет көрсет алады? Жауабы: Су <i>қышқылдық</i> та, <i>негіздік</i> те қасиет көрсете алады. Аквохимия ұстанымдарының ұқсастығына негізделген қосылыстардың сольвожүйелер теориясын <i>1915</i> жылы америкалық ғалым <i>Франклин</i> ұсынды. Сольвожүйелер теориясының түсініктемесі бойынша қышқылдық- негіздік әрекеттесулер кезінде шешуші рольді <i>еріткіш</i> атқарады.</p>
<p>II кезең. (топтық жұмыс) жаңа сабақты топтық жұмыс барысында студенттердің өз бетімен меңгеруіне жағдай жасау: а) Студенттер төмендегі «Білу», «Түсіну», «Талдау», «Жинақтау» тәсілдеріне сәйкес тапсырмаларын өздері толтырады (10 минут); ә) жауаптарын оқытушымен бірге талдайды (10 минут). <i>Нәтижесі ауызша марапатталады.</i></p>	
<p>1-қадам: теория бойынша «Білу» үшін тақырып мазмұнынан кім? Не? кімнің? кімге? кімді? кімде? кімнен? кіммен? Қандай? Қай? Қашан? Не істеді? сияқты сұрақтарға жауап беретін толық ақпарат іріктелуі керек.</p>	<p>Бос орынға қажетті сөздерді жазып, сөйлемді толықтыр: Аквохимия судың диссоциациясын зерттегенде пайда болған <i>иондық</i> теорияның негізінде қалыптасты. Мысалы, $2H_2O = H_3O^+ + OH^-$ <i>Қышқыл негіз</i> Аммохимия сусыз <i>аммиактың</i> диссоциациясын зерттеу нәтижесінде жасалды. Мысалы, $2NH_3 = NH_4^+ + NH_2^-$ <i>Қышқыл негіз</i> Кез келген еріткіштің катионы- <i>лионий</i>, ал анионы- <i>лиат</i> деп аталғандықтан кез келген ортада түзілетін лионий ионын – <i>қышқыл</i>, ал лиат ионын- <i>негіз</i> деп есептейді. Аммохимияда аммоний тұздары (NH_4Cl, NH_4NO_3, $(NH_4)_2SO_4$ және т.б) <i>қышқылдар</i> класын, ал металдардың амидтері (KNH_2, $Ba(NH_2)_2$, $Zn(NH_2)_2$ және т.б) <i>негіздер</i> класын түзеді.</p>
<p>2-қадам: теорияны «Түсіну» үшін неге? неліктен? себебі? не үшін? Дәлелде, түсіндір сұрақтары оқушының жоғарыда берген жауаптарына қойылады</p>	<p>Аквохимия мен аммохимия өтетін процесстер неліктен ұқсастықтары көп екенін түсіндір. Біз металл тұзбен әрекеттескенде жаңа металл және жаңа тұз түзілетінін білеміз. Мысалы, $Mg + 2H_3OCl = MgCl_2 + 2H_2O + H_2 \uparrow$ Алайда мына реакцияның жүру себебін қалай түсіндіресің? $Mg + 2NH_4Cl = MgCl_2 + 2NH_3 + H_2 \uparrow$ Жауабы: бұл реакцияның жүру себебі, аммохимия заңына сәйкес, аммоний хлориді <i>артық</i> мөлшерде алынған жағдайда ғана жүреді.</p>

(оларды тереңдету үшін)	
<p>3-қадам: теорияны «Талдау» үшін</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Салыстыр, 2. Айырмашылығы неде? 3. Ұқсастығы неде? 4. Тақырыптың басты идеясын жаз деген тапсырмалар болу керек. Немесе 1-3 тапсырмаларды Венн диаграммасы арқылы қамтуға болады. 	<p>1-3. Венн диаграммасы арқылы аквохимия мен аммонохимия теорияларының салыстыр:</p> <div style="text-align: center;"> <p>Аквохимия Ұқсастығы Аммонохимия</p> </div> <p>Тақырыптың басты идеясын неде?</p> <p>Аквохимия мен аммонохимия теорияларының ұқсастығы: Кез келген еріткіштің катионы-<u>лионий</u>, ал анионы-<u>лиат</u> деп аталады. Келтірілген мысалымызда <u>лионий</u> және <u>лиат</u> иондары өзара байланысып, әлсіз <u>электролит</u> түзді. Сондықтан кез-келген ортада лиони ионын-<u>қышқыл</u>, ал лиат ионын-<u>негіз</u> деп есептейді.</p> <p>Аквохимия мен аммонохимия теорияларының ерекшеліктері: Аквохимия судың диссоциациясын зерттегенде пайда болған <u>иондық</u> теорияның негізінде қалыптасты. Мысалы,</p> $2\text{H}_2\text{O} = \text{H}_3\text{O}^+ + \text{OH}^-$ <p style="text-align: center;"><u>Қышқыл негіз</u></p> <p>Аммонохимия сусыз <u>аммиактың</u> диссоциациясын зерттеу нәтижесінде жасалды. Мысалы,</p> $2\text{NH}_3 = \text{NH}_4^+ + \text{NH}_2^-$ <p style="text-align: center;"><u>Қышқыл негіз</u></p>
<p>4-қадам: теорияны «Жинақтау» үшін Қорытынды шығар, анықтама бер, мазмұнды жүйеле, кестені, тірек- сызбаны, сөзжұмбақты толтыр немесе өзің құрастыр тағы с.с. басқа түрдегі тапсырмалар студенттің жоғарыдағы «тақырыптың басты идеясына» жазған жауабына қойылады.</p>	<p>Білгенінді жинақта:</p> <p>Аквохимияда оксоний ионы H_3O^+ - <u>қышқыл</u>, ал гидроксид ионы OH^--<u>негіз</u> болса, ал сольвохимияда NH_4^+ бар қосылыс <u>қышқыл</u>, ал құрамында амид ионы NH_2^- бар қосылыс <u>негіз</u> болып табылады. Сольвожүйелер теориясы тұрғысынан мынадай заттың H_2S диссоциациялану теңдеулерін жаз.</p> $2\text{H}_2\text{S} = \text{H}_3\text{S}^+ + \text{HS}^-$ <p style="text-align: center;"><u>Қышқыл негіз</u></p>
<p>Оқулықпен жұмыс(5 минут): төмендегі «Қолдану» және студенттің тақырып мазмұнына «Баға беруі» тәсілдеріне сәйкес, яғни рефлексия жасауға, эссе жазуға арналған, практика жүзінде бекіту тапсырмалары орындалады. <i>Нәтижесі ауызша марапатталады.</i></p>	
<p>5-қадам: практика жүзінде «Қолдану»(оқулықпен жұмыс жүргізу барысында тек қарапайым тапсырмалармен бекіту</p>	<p>Мына реакция: $\text{Mg} + 2\text{H}_3\text{OCl} =$ теңдеуі жүруі мүмкін бе, жүрсе қандай өнімдер түзілуі мүмкін? Жауабы: Менің ойымша, еріткішті <u>артық</u> мөлшерде алған жағдайда жүреді және өнімдер ретінде тұз, еріткіш молекуласы, сутек бөлінеді: $\text{Mg} + 2\text{H}_3\text{OCl} = \text{MgCl}_2 + 2\text{H}_2\text{O} + \text{H}_2\uparrow$</p>

жүргізіледі. Дайын формулалар арқылы есептер шығару орындалады	
6-қадам: практика жүзінде «Баға беру» (Сен қалай ойлайсың? Не істер едің? деген тапсырмалар студентке жоғарыда алған білімін (теория бойынша) және біліктілігін (практикасы бойынша) өмірдегі жағдаяттарды шешугебағытт алып қойылады	<p>Сеніңқалай ойлайсың? Магнийдің тұз қышқылымен және аммоний хлоридімен реакциялары арасында ұқсастық бар ма?</p> $\text{Mg} + 2\text{H}_3\text{OCl} = \text{MgCl}_2 + 2\text{H}_2\text{O} + \text{H}_2\uparrow$ $\text{Mg} + 2\text{NH}_4\text{Cl} = \text{MgCl}_2 + 2\text{NH}_3 + \text{H}_2\uparrow$ <p>Менің ойымша, ұқсастық бар, екеуінде де <u>еріткіш</u> молекуласы, сутек және магний тұзы түзіледі.</p>
<p>Бірінші міндет нәтижесінің жаңалығы: Әр студент топтық жұмыс барысында өз бетімен зерттеушілік әдіс арқылы білім алуға дағдыланады.</p> <p>Екінші міндеттің шешу жолы: Студенттердің функционалдық сауаттылық деңгейін өлшеу үшін үш деңгейлік тапсырмалар дайындалды.</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Деңгейлік тапсырмаларды орындап, балл жинау кезеңі</i></p> <p>III кезең (кері байланыс – бағалау кезеңі): Жеке жұмыс. Жоғарыда меңгерген мазмұнды үш деңгейге іріктеп (әр деңгейдің білімділік, біліктілік, яғни құзыреттілік деңгейін анықтайтын тапсырмалар) оларды біртіндеп орындау арқылы балл жинау барысында студенттердің құзіреттілік деңгейін анықтап, әділ бағалау жүзеге асырылады. Бұл тапсырмаларды студенттер әр сабақтың соңына дейін қалған 30 минуттың 24 минутында орындайды + 6 минут қортынды жасалады. Қалған тапсырмаларлы үйде аяқтап келеді. Қорытынды балл саны дәстүрлі бағаға айналдырылып, келесі сабақтың басында топ журналына қойылады немесе автоматтандырылған электронды журналға (Platonus) қойылады. ***</p>	
<p>I деңгей (50 балл)</p>	
<p>1-қадам: теория бойынша «Білу» үшін тақырып мазмұнынан кім? Не?кімнің? кімге? кімді? кімде? кімнен?кімме н? Қандай? Қай? Қашан? Не істеді? сияқты сұрақтарға жауап беретін толық ақпарат іріктелінуі керек.</p>	<p>Бос орынға қажетті сөздерді жазып, сөйлемді толықтыр:</p> <p>Сольвожүйелер теориясы тұрғысынан кез-келген еріткіштің катионы- <u>лионий</u> деп, түзілетін лионий ионын – <u>қышқыл</u> деп аталды.</p> <p>Сольвожүйелер теориясы тұрғысынан кез-келген еріткіштің анионы- <u>лиат</u> деп, түзілетін лиат ионын- <u>негіз</u> деп есептейді.</p> <p>Сольвожүйелер теориясының түсініктемесі бойынша қышқылдық- негіздік әрекеттесулер кезінде шешуші рольді <u>еріткіш</u> атқарады.</p>
<p>2-қадам: практика жүзінде «Қолдану» (оқулықпен жұмыс. II кезеңнің5- қадамындағы</p>	<p>Аррениустың иондық теориясы тек қана <u>аквохимияда</u> қолданылатын, <u>қышқылдар</u> мен <u>негіздердің</u> қатысуында өтетін реакцияларды қарастыратын <u>шектеулі</u> теория.</p> <p>Иондық теорияғадағы тән шектеу, сольвожүйелер теориясында да сақталады. Кез-келген <u>еріткіш</u> өзінің табиғатына тәуелсіз абсолютті <u>бейтарап</u> және абсолютті <u>екідайлы</u> зат болып табылады.</p>

қарапайым тапсырмалар үлгісіндегі тапсырмалар орындалады)							
<p style="text-align: center;">1-аралық нәтиже:</p> Бірінші деңгейде қалыптасқан күзінеттілік (білім, біліктілік) деңгейінің сапалық өлшемі (бірінші аралық өлшемі): – «дұрыс», «толық» деген білім сапасының түрлерімен сипатталады (Ю.К.Бабанский). Студенттің бұл алғашқы қадам нәтижесінің сандық өлшемі – елу балл = «сынақтан өтті» = «қанағаттандырарлық» білім деңгейінің өлшемі = «3» журналға қойылады, егер келесі деңгей тапсырмаларын меңгере алмаса.							
<p style="text-align: center;">II деңгей: (50 балл + 30 балл = 80 балл)</p>							
За-қадам: теорияны «Түсіну» үшін неге? неліктен? себебі? не үшін? Дәлелде, түсіндір сұрақтары студенттің жоғарыда берген жауаптарына қойылады (оларды тереңдету үшін)	<p>1-тапсырма: Неліктен иондар теориясы шектеулі теория болып табылады? Жауабы: Мысалы,</p> $\text{NH}_{3(r)} + \text{HCl}_{(r)} = \text{NH}_4\text{Cl}_{(к)}$ <p>Бұл реакция <i>сусыз</i> ортада жүргендіктен, H_3O^+ ионы мен OH^- ионы <i>түзілмейді</i>, сол себепті бұл газтекес заттардың әрекеттесуін иондар теориясы түсіндіре алмайды.</p>						
3б-қадам: теорияны «Талдау» үшін 1. Салыстыр, 2. Айырмашылығы неде? 3. Ұқастығы неде? 4. Тақырыптың басты идеясын жаз деген тапсырмалар болу керек. II кезеңде Венн диаграммасы арқылы орындалған тапсырманы кесте түрінде беріп, баланың білімін тексеруге болады.	<p>2-тапсырма: 1-3. Венн диаграммасы арқылы қышқыл мен негіздерге деген жаңа көзқарас сольвожүйе теориясы тұрғысынан қышқыл мен негіздерді салыстыр:</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Қышқыл</td> <td style="width: 33%;">Ұқастығы</td> <td style="width: 33%;">Негіз</td> </tr> <tr> <td> <p>Қышқыл дәм, индикаторлар түсіне әсері, металдармен әрекеттесуге қабілеттігі <u>оксоний</u> ионына байланысты</p> </td> <td> <p>Лионий және лиат иондары өзара байланысып, әлсіз <u>электролит</u> түзеді</p> </td> <td> <p>Қышқылдармен әрекеттесу қабілеті, индикаторлардың түсін өзгертуі, сабындану <u>гидроксид</u> иондарына</p> </td> </tr> </table> <p>Тақырыптың басты идеясын неде? Сольвожүйе теориясы тұрғысынан қышқыл мен негіздердің ұқастығы: Келтірілген мысалымызда <u>лионий</u> және <u>лиат</u> иондары өзара байланысып, әлсіз <u>электролит</u> түзді. Сольвожүйе теориясы тұрғысынан қышқыл мен негіздердің ерекшеліктері: Кез келген еріткіштің катионы-<u>лионий</u>, ал анионы-<u>лиат</u> деп аталады. Сольвожүйе теориясы тұрғысынан қышқыл мен негіздердің ерекшеліктері: Кез-келген ортада лиони ионин-<u>қышқыл</u>, ал лиат ионин-<u>негіз</u> деп есептейді.</p>	Қышқыл	Ұқастығы	Негіз	<p>Қышқыл дәм, индикаторлар түсіне әсері, металдармен әрекеттесуге қабілеттігі <u>оксоний</u> ионына байланысты</p>	<p>Лионий және лиат иондары өзара байланысып, әлсіз <u>электролит</u> түзеді</p>	<p>Қышқылдармен әрекеттесу қабілеті, индикаторлардың түсін өзгертуі, сабындану <u>гидроксид</u> иондарына</p>
Қышқыл	Ұқастығы	Негіз					
<p>Қышқыл дәм, индикаторлар түсіне әсері, металдармен әрекеттесуге қабілеттігі <u>оксоний</u> ионына байланысты</p>	<p>Лионий және лиат иондары өзара байланысып, әлсіз <u>электролит</u> түзеді</p>	<p>Қышқылдармен әрекеттесу қабілеті, индикаторлардың түсін өзгертуі, сабындану <u>гидроксид</u> иондарына</p>					
4-қадам: практика жүзінде «Қолдану. II-кезеңдегі қарапайым тапсырмаларының өзгертілген	<p>3-тапсырма: Аммононегіздің тұзбен реакциясының теңдеуін құрып, мысал келтіріндер.</p> $\text{Cu}(\text{NO}_3)_3 + 2\text{RbNH}_2 = \text{Cu}(\text{NH}_2)_2 \downarrow + 2\text{RbNO}_3$ $\text{Zn}(\text{NO}_3)_3 + 2\text{CsNH}_2 = \text{Zn}(\text{NH}_2)_2 \downarrow + 2\text{CsNO}_3$ <p>4-тапсырма: Кестені толтыр:</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>Сұлы ортада</td> <td>Аммиакты ортада</td> </tr> <tr> <td>қышқыл</td> <td>H_3O^+</td> <td>NH_4^+</td> </tr> </table>		Сұлы ортада	Аммиакты ортада	қышқыл	H_3O^+	NH_4^+
	Сұлы ортада	Аммиакты ортада					
қышқыл	H_3O^+	NH_4^+					

жағдайдағы нұсқалары орындалады.	негіз мысал келтір	OH ⁻ H ₃ OCl + KOH = KCl + 2H ₂ O H ₃ O ⁺ + Cl ⁻ + K ⁺ + OH ⁻ = K ⁺ + Cl ⁻ + 2H ₂ O H ₃ O ⁺ + OH ⁻ = 2H ₂ O	NH ₂ ⁻ NH ₄ Cl + KNH ₂ = KCl + 2NH ₃ NH ₄ ⁺ + Cl ⁻ + K ⁺ + NH ₂ ⁻ = K ⁺ + Cl ⁻ + 2NH ₃ NH ₄ ⁺ + NH ₂ ⁻ = 2NH ₃																																																																																																			
2- аралық нәтиже: Екінші деңгейде қалыптасқан құзіреттілік деңгейдің сапалық өлшемі (екінші аралық өлшемі): – студенттің бірінші деңгейдегі «дұрыстылық» пен «толықтылдық» деп аталатын білім сапасының түрлеріне «тереңділік» пен «әрекеттілік» сияқты түрлері қосылады. Білім, біліктілік сапасының сандық өлшемі – алғашқы жинаған елу балға + 30 балл = 80 балл = «4» , яғни «жақсы» деген баға журналға қойылады, егер студент келесі деңгейді меңгере алмаса.																																																																																																						
III деңгей: (80 балл + 20 балл = 100 балл)																																																																																																						
5-қадам: теорияны «Жинақтау» үшін Қорытынды шығар, анықтама бер, мазмұнды жүйеле, кестені, тірек сызбаны, сөзжұмбақты толтыр немесе өзің құрастыр тағы с.с. басқа түрдегі тапсырмалар оқушының жоғарыдағы « тақырыптың басты идеясына » жазған жауабына қойылады. II-кезең, 4-қадамда «жинақтауға» берілген тапсырма басқа формада беріліп, баланың білім деңгейі бағаланады.	<p>1-тапсырма: Сөзжұмбақтың жауабында Сольвожүйелердің теориясын ұсынған ғалым есімі кім? Сөзжұмбақты толтыр:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Ф</td><td>т</td><td>о</td><td>р</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>е</td><td>р</td><td>і</td><td>т</td><td>к</td><td>і</td><td>ш</td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>а</td><td>м</td><td>м</td><td>и</td><td>а</td><td>к</td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>н</td><td>е</td><td>г</td><td>і</td><td>з</td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td>е</td><td>к</td><td>і</td><td>д</td><td>а</td><td>й</td><td>л</td><td>ы</td></tr> <tr><td>қ</td><td>ы</td><td>ш</td><td>қ</td><td>ы</td><td>л</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>и</td><td>н</td><td>д</td><td>и</td><td>г</td><td>о</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>А</td><td>р</td><td>р</td><td>е</td><td>н</td><td>и</td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>у</td><td>с</td><td></td><td></td></tr> </table> <p>Химиялық элемент? Сольвожүйелердегі шешуші рөлді атқарады? Өткір иісті газ? Аммиакты ортадағы NH₂⁻ ионы бар қосылыстар қалай аталады? Сольвожүйелердегі еріткіштер көрсететін қасиеті? Аммиакты ортадағы NH₄⁺ ионы бар қосылыстар? Үнді жерінде өсетін индигофера өсімдігінен алынған көк түсті бояғыш? Қышқылдар мен негіздердің әрекеттесу ерекшеліктерін сипаттайтын иондық теорияны ұсынған ғалым?</p>							Ф	т	о	р							е	р	і	т	к	і	ш						а	м	м	и	а	к						н	е	г	і	з						е	к	і	д	а	й	л	ы	қ	ы	ш	қ	ы	л											и	н	д	и	г	о						А	р	р	е	н	и								у	с		
				Ф	т	о	р																																																																																															
			е	р	і	т	к	і	ш																																																																																													
				а	м	м	и	а	к																																																																																													
				н	е	г	і	з																																																																																														
			е	к	і	д	а	й	л	ы																																																																																												
қ	ы	ш	қ	ы	л																																																																																																	
					и	н	д	и	г	о																																																																																												
					А	р	р	е	н	и																																																																																												
							у	с																																																																																														
6-қадам: практика жүзінде «Баға беру» (Сен қалай ойлайсың? Не істер едің? деген тапсырмаларды орындату арқылы студенттің жоғарыда алған білімін (теория бойынша) және біліктілігін	<p>2-тапсырма: Сольвожүйелер теориясы бойынша қышқыл-негіздік әрекеттесулер кезінде шешуші рольді еріткіш атқарады дедік. Сенің ойыңша ешқандай қисынға бағынбайтын мына мысалды қалай түсіндіресің?</p> <p style="text-align: center;">(KCl)</p> <p style="text-align: center;">KOH + HCl = KCl + H₂O</p> <p style="text-align: center;">Қышқыл негіз тұз еріткіш</p> <p>Келтірілген мысалда еріткіш ретінде, арнайы автоклавта балқытылған сұйық KCl алынған. Егер онда KOH ерітсе, онда ол еріткіш катионымен бірдей <u>лиони</u> ионын (K⁺) түзеді. Оны <u>қышқылға</u>, ал KCl ерітіндісінде (балқымасында) HCl еріткенде еріткіш анионымен бірдей <u>лиат</u> ионы (Cl⁻) түзілгендіктен <u>негізге</u> жатқызады.</p>																																																																																																					

(практикасы бойынша) өмірдегі жағдаяттарды шешуге қолдана алу дәрежесі бағаланады.	Менің ойымша: Иондық теорияға дағы тән шектеу, сольвожүйелер теориясында да сақталады. Кез-келген <i>ерімкіш</i> өзінің табиғатына тәуелсіз абсолютті <i>бейтарап</i> және абсолютті <i>екідайлы</i> зат болып табылады.
3-нәтиже: Үшінші деңгейдің нәтижесі (түбегейлі көзделген нәтиже): алғашқы екі деңгейде жинаған 80баллға + 20 балл =100 балл = «5» журналға қойылады. Студенттің білім сапасы білім стандарты көлемінде «дұрыс», «толық», «әрекеттілік» пен «тереңділік»-ке «жүйелілік» пен «саналылық» қосылып, барлығының жиынтығы «берік» білім болып саналады (Ю.К. Бабанский).	
<i>Екінші міндет нәтижесінің жаңалығы:</i> Әр студент барлық тақырып бойынша қабілетіне сәйкес баға алады.	
<i>Үшінші міндет нәтижесінің жаңалығы:</i> Әр студент деңгейлік тапсырмалардың барлығын біртіндеп орындау барысында тиісті балл санын жинайды. Сол арқылы критериялды бағалау жүйесі оқыту үдерісіне енгізіледі.	
ЭЛЕКТРОНДЫ ЖУРНАЛ КӨРСЕТІЛЕДІ.	

**** Ескерту.**Біз ұсынып отырған «шебер сынып» сабағы, оның автоматтандырылған, жетілдірілген жүйесінің сценаріі. Ал (**Acid**) бағдарламасындағы автоматтандырылған жүйесін дискіде жазылып, бөлек ұсынамыз.

***** Ескерту.**Нәтиже, яғни студент білімі автоматтандырылған **Online** режимде тексеріліп, жиналған балл сандары студенттердің электрондық (**Platonus**) журналына автоматты түрде тіркеліп, мониторингке автоматты түрде жазылады және нәтижесі пән оқытушысына, администрацияға жіберуге болады. Яғни қашықтан оқыту. Сонымен қатар, ата-ана да баласының сабақ үлгерімін **Online** режимде тексеруге мүмкіндігі болады.

Тақырып бойынша құрастырылған мұндағы деңгейлік тапсырмалар жүйесі дамыта оқыту идеясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді, себебі ол студенттің ойлауын, елестету және есте сақтау қабілетін, ынтасы мен белсенділігін арттырады. Оқытушы әр жаңа тақырыпты түсіндіру алдында студенттерге оны өз бетімен меңгеруге мүмкіндік береді (5-10 минут). Ол үшін студенттер алдымен “Тірек тапсырмаларды” үйде орындау арқылы дайындалып келеді. Бұл олардың оқулықпен жұмыс жасап үйренуін және өз бетімен іздену дағдысын қалыптастырады, білім сапасын арттырады. Үшінші кезең (кері байланыс) – үш (төрт) деңгейдегі тапсырмалардың орындалуы. Алғашқы үш деңгей мемлекеттік стандарттың міндетті деңгейін құрайды: бірінші деңгейдегі тапсырмалар мемлекеттік стандарт деңгейінің ең қажетті минималды көлемін қамтыса, келесі екі деңгей студенттердің осы алған білімін тереңдетіп дамытуға, жүйелеп қорытынды жасауға арналады. Төртінші шығармашылық деңгейдің тапсырмаларын (олимпиадалық тапсырмалар, ғылыми жобалар) ұстаздар жеке студенттің қабілетіне қарай өзі құрастырады, сондықтан олар шебер сынып сабағында (жұмыс дәптерлерінде) қарастырылмайды. Деңгейлік саралау студенттердің білімін жаңа әдіспен, яғни, рейтинг жүйесі бойынша бағалауға мүмкіндік береді. Ол үшін тақтаның бір шетіне студенттердің тізімі ілінеді. Деңгейлік тапсырмаларды орындау барысында студент тақтада ілулі тұрған тізімдегі өз атының тұсына және өзінің жұмыс дәптерінің соңындағы 1-кестеге оларды “+” белгісімен белгілеп отырады (ұстаздың тексеруінен кейін). Қалған тапсырмаларды үйде орындап, оларды “V ” белгісімен белгілейді. Ал электронды нұсқасында Excell бағдарламасында компьютер өзі есептейді. Мұндай журнал беттерін құрастыру жолы төменде келтіріледі.

ЖОБА ЖҰМЫСЫНЫҢ ЖАҢАЛЫҒЫ:

«ҮӘЖ» педтехнологиясының талаптарын қанағаттандыратын студенттердің функционалдық сауаттылық деңгейін өлшеуге арналған үш деңгейлік тапсырмалардан тұратын әдістемелік жүйе (ОӘК) дайындалды.

Оқу әдістемелік (кешен) жүйедегі үш деңгейлік тапсырмаларды біртіндеп орындау барысында балл жинау және сол арқылы критериалды бағалау жүйесі тәжірибеде тексеріліп, практикаға енгізілді.

Студенттердің әр бағыттағы даму траекторияларын анықтайтын мониторинг жүргізіліп, практикада оның тиімділігі дәлелденді.

*Студенттердің әр бағыттағы даму траекторияларын анықтайтын мониторингісі **Online** режимде (**Acid** бағдарламасында) тексеріліп, жиналған балл сандары **Platonus-қа** автоматты тіркеледі, мониторингі автоматты есептелініп администрацияға, алыстағы ата-ана да баласының сабақ үлгерімін **Online** режимде тексеруге мүмкіндігі болады.*

*Қорытындылай келе, айтарымыз дұрыс орындалған тапсырмалар, олардың күрделілік критерийіне сәйкес бағалануы қажет, яғни тапсырманың сапасы өлшенеді (квалиметриялық амал негізінде: квали – сапа, метрия – өлшеу). Үш деңгейлік тапсырмаларды біртіндеп орындау барысында балл жиналады. Сол арқылы критериалды бағалау жүйесі енгізіледі. Студенттің **оқу жетістіктері** оның алған тек білім сапасымен ғана өлшенбейді. Әр деңгейдің нәтижесіне сәйкес, студенттердің **білім, біліктілігі** және оларды күнделікті өмірде кездесетін проблемалық жағдаяттарды шешуде қолдана білу **құзіреттілік** дәрежесі немесе **функционалдық сауаттылық деңгейі** өлшенеді. «Үшөлшемді әдістемелік жүйе» негізінде құрылған оқыту арқылы Қазақстанның **жаңа үлгідегі Ұлттық жоғары мектебін** құруға мүмкіндік туады деп санаймыз, оған магистранттардың ғылыми зерттеулерінің нәтижесі дәлел бола алады.*

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

Ж.А. Қараев, Ж.У. Кобдикова. Технологиялық тәсіл негізінде педагогикалық жүйені жаңартудың өзекті проблемалары, - Алматы, Жазушы, 2005 ж., - 2006.

Кобдикова Ж.У., Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі» педагогикалық технологиясы негізінде оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту, Алматы 2013, 150 бет, Арман ПВ.

Кобдикова Ж.У. Педагогическая технология «Трехмерная методическая система обучения». Алматы, 2008г.

Торсыкбаева Б.Б., Иманғалиева Б.С. «Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту және даму деңгейін критериалды бағалау жүйесі арқылы өлшеуіш-тапсырмалар жинағы. Химия» 8-сынып оқу-әдістемелік құралы– Алматы, 2015ж., «PrintPTTMSO» баспасы.- 215 б.

Торсыкбаева Б.Б., Иманғалиева Б.С. «Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту және даму деңгейін критериалды бағалау жүйесі арқылы өлшеуіш-тапсырмалар жинағы. Химия» 10-сынып оқу-әдістемелік құралы.–Алматы, 2015ж., «PrintPTTMSO» баспасы.-250б.



DENİZ GEZGİN'İN AHRAZ ROMANINDA MİTİK YAPI VE KÖTÜLÜK

MYTHIC STRUCTURE AND EVIL IN DENİZ GEZGİN'S NOVEL AHRAZ

Cafer GARİPER

Yrd. Doç. Dr., SDÜ Fen–Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
e-posta: cafergariper@sdu.edu.tr

Yasemin KÜÇÜKCOŞKUN

Yrd. Doç. Dr., SDÜ Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü,
e-posta: yaseminkucukcoskun@sdu.edu.tr

Emine Candan İRİ

Arş. Gör., SDÜ Fen–Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
e-posta: eminecandaniri@sdu.edu.tr

Özet

Deniz Gezgin'in 2012'de yayımlanan ilk romanı Ahraz, kötülük fikrinin mitik öyküler üzerinden anlatıldığı bir yapıda kurulur. Romanda toplumun dışlayarak günah keçisine dönüştürdüğü bir anne ile ahraz oğlunun öyküsü anlatılır. "Kötülük" ve "kötü"nün ne olduğunun probleme dönüştürülüp ele alındığı romanda, "şeytan" kavramına alışlagelenden farklı bir bakış getirilir. Adile ve İsrail hiçbir olumsuz davranışta bulunmadıkları hâlde kasabalılar tarafından dışlanmış, ötekileştirilmişlerdir. Anne ve oğul kasabalının çöpünü toplayıp kasabayı temizlerken, kasabalının manevi yükünü/pisliğini/günahını da yüklenmek zorunda bırakılır. Şeytanın yaratılışı ve cennetten kovulması hikâyesi mitik bir çerçeve ile anlatı boyunca işlenir. Günah ve kötülük kavramı şeytanın varlığı ile anlamlandırılmaya çalışılırken romanın ana kahramanları Adile ve oğlu İsrail'in toplumdaki yerleri ve hayatları "günah keçisi" mitosuna etrafında anlam bulur. Anlatıda, kötülen ve her günah içerikli davranışın sebebi olarak gösterilen şeytanın varlığı çerçevesinde genel olarak insanın kötülük algısı ve kodlaması sorgulanır. Kendi kötülüğünü/kötücül yanını başkalarına yüklemeye eğiliminde olan insanın kendisini temizlemek/aklamak/arınmak adına başkasını kirletmeye/kötülemeye yönelik davranışları ve sözleri anlatının alt katmanında sorgulanır. Roman, kötülük kavramı çevresinde insanın kendisini olumsuzluktan arındırmaya çalışırken olumsuzluğu şeytana yüklemeye uğraşını ifade eder. Kötülüğün varlığının yok olmadığını, sadece insandan insana, insandan şeytana vb. aktarıldığını, kötülüğü yok etme uğraşının boşuna olduğunu da dikkatlere sunar.

Anahtar Kelimeler: Roman, mit, Ahraz, Deniz Gezgin.

Abstract

Ahraz, the first novel of Deniz Gezgin, published in 2012, has a structure in which the idea of evil is narrated through mythical stories. In the novel, a story of a mother who is excluded from the society and almost converted to scapegoat and her deaf-mute son is narrated. "Evil" and "what is evil" is converted to a problem and the concept of "devil" is interpreted with a different viewpoint than usual. Adile and İsrail are excluded and marginalized by burghers although they have no negative behavior. While the mother and son clean up the town by gathering the burghers' garbage, they are also forced to undertake spiritual load/dirt/sin of the burghers. The creation of devil and the story of its expelling from the paradise are expressed throughout the narration with a mythical frame. While the concepts of sin and evil are tried to give the meaning with the existence of devil, the main characters' lives, take place in society around the meaning of the "scapegoat" mythos. In narration, human's perception and coding of evil is generally questioned within the frame of the existence of devil which is discredited and demonstrated as the cause of every behavior related to sin. The behaviors and words of human, who have a tendency to load his/her, own evil/evil side to the others, to pollute/discredit someone else in order to cleanse/acquit/purify him/her are questioned in the substratum of the narration. The novel figures the effort of human to load the negativity to the devil in order to purify

him/herself from negativity around the concept of evil; it also draws attention to the impossibility of the disappearance of evil, merely its transmission from human to human, human to devil etc., and the vainness of the effort to extinguish evil.

Keywords: Novel, myth, Ahraz, Deniz Gezgin.

GİRİŞ

Her insan yeryüzünde yazgısını yaşar. Diğer taraftan bir de insanlığın ortak yazgısı vardır. Bu ortak yazgı, insanoğlunu var olduğu günden bu yana kimi öykülere, destanlara, romanlara yansımış, görünürlük kazanmıştır. Kolektif bilincin ürünü olan mitler, geçmiş zamanlarda insanın dünyasını, evrenini inşa etmesi için yol gösterirken, bugün modern hayat ve modern sanatlar için de benzer işlevler üstlenmektedir. Sanatın, çoğunlukla simgesel ve kurmaca bir dilden ve yapıdan oluştuğu düşünülürse mitlerin de arkaik öyküler olmaları bakımından onu beslemesi kaçınılmazdır. Günümüzde birçok yazarın mitlerden faydalandığı, mitleri farklı işlevlerle kullandığı görülür. Kimi zaman geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmak için kullanılan mitler, başka alanlarda insana özgü problemleri ele almada felsefi bir açılım olarak yol gösterir. Mitler, psikolojik çözümlenmeler için çıkış noktası olabilirken, insanlık tarihine ışık tutan bir malzeme olarak da anlam kazanabilir. Mitlerin ele alındığı ve okunduğu bağlam, onun modern sanatta hangi işlevde kullanıldığını ortaya koyar. Evrensel anlamlar yüklenen mitler, görünürlük kazandıkları sanat eserlerinde çoğunlukla belirli fikirleri desteklemek ya da kimi anlamları öne çıkarmak, vurgulamak üzere varlık kazanırlar. Böylece insanın yeryüzünde yaşadığı yazgısının anlamı ortaya çıkar, modern sanatın önünde yeni ufuklar açılır.

Mitoslarda, destanlarda, kutsal kitaplarda ve diğer anlatılarda erken dönemlerden itibaren insan türünün temelde iki özelliğine dikkat çekilir. Bu özellikler iyilik ve kötülük kavramlarında karşılığını bulur. İnsanın cennetten kovulması anlatımından başlayarak kötünün ve kötülüğün insan hayatında önemli yer tuttuğu görülür. Bir bakıma insanlık tarihi iyi ile kötünün mücadelesi etrafında vücut bulur. Bu mücadele insanın kendi içinden başlayarak dış dünyaya doğru genişler. İnsanın kendi içindeki iyi-kötü çatışması bireysel çelişkilere, bunalımlara ve trajiğe yol açarken dışa dönük çatışma sosyal bunalımlara ve drama zemin hazırlar.

İnsana ait her şey edebiyatta yansıma alanı bulur. Özellikle anlatma veya gösterme üzerine kurulu türler, buna uygun şartları hazırlar. Tiyatro çeşitli insanlık durumlarını sahneye taşıyıp görünür kılarken roman da insanlık durumlarını imgesel ve metaforik düzlemde dil ile canlandırır, öyküye dönüştürür. Geçmiş çağların mitosta, destanda, masalda, kutsal kitaplarda görünürlük kazanan asli temaları/konuları modern dönemde tiyatrodan, sinemada, romanda kendini göstererek insanın değişmeyen yanına, iyi ile kötüye yeniden bakmamızı, onu soyutlayarak daha farklı açılardan görmemizi sağlar. Çünkü yeryüzünde insan oldukça iyi ile kötü hep olmuştur ve olacaktır.

Ahraz Romanının Mitik Dünyası

Deniz Gezgin'in 2012 yılında Sel Yayıncılık tarafından yayımlanan ilk romanı *Ahraz*,¹¹⁴ mitik öykülerin günümüz dünyasında kendine genişçe yer bulduğu bir kurmaca metindir. Kurmacanın alt katmanında yaratılmış mitinden tufan/kıyamet mitlerine kadar birçok mitik öykünün varlığı sezilir. Romanda kötülük kavramı başta, kutsal kitapların ve mitin öngördüğü günah keçisi ve şeytan olmak üzere, çeşitli mitik ve dinî varlıklar üzerinden sorgulanmaya girilir. Anlatıcının daha çok insanın kendi içine dönük dünyasına odaklandığı kurmaca evrende, insanlığın yaratılışından itibaren üretilen mitlerin metinlerarası düzlemde kimi zaman açık, kimi zaman da kapalı şekilde yer aldığı, onlara göndermelerde bulunduğu görülür. Dinler tarihinden de izler taşıyan çok katmanlı *Ahraz* romanı, kötülüğün ve "günahların romanı"¹¹⁵ olarak nitelendirilebilir.

Romanda farklı inanç sistemlerinin ortak kavramları ve değerleri, evrensel bir inanç algısı üzerinden yansıtılır. Günah, şeytan, lanet ve benzeri kavramlarla olduğu öngörülen metafizik varlıklar, mitik

¹¹⁴ Çalışmada romanın şu baskısı kullanılmıştır: Deniz Gezgin, *Ahraz*, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2012. Metin içi sayfa numaraları bu baskıya aittir.

¹¹⁵ Necip Güleçer, İçinden Şiir Geçen Roman: *Ahraz*, <http://www.edebiyathaber.net/ıncinden-siir-gecen-roman-ahraz-necip-gulecer/> (Erişim Tarihi: 20 Ekim 2016).

bilincin ve mitik bilincin etkisinde şekillenen inanç sistemlerinin bakış açısı içerisinde sunulur. Toplum dışına itilmiş, bir günahın ürünü olarak görülen ahraz çocuk İsrail ile annesi Adile'nin iç burkan öyküsü, annesinin/ailesinin kendi dünyasına sürgün ettiği marangoz Yusuf'un ve Yunan adalarından kaçmak zorunda kalan Papazla kızı Marika'nın öyküleri ortak bir noktada kesişir. Bu yönüyle *Ahraz*, doğuştan olumsuzluğu yüklenmiş, toplum dışına itilmiş, ötekileştirilmiş kişilerin romanıdır.

Ahraz kelimesi sıfat olarak "dilsiz, sağır ve dilsiz"¹¹⁶ kimseleri niteler. Romanın başkişisi olan İsrail, ahrazdır. Bebekliğinde geçirdiği ateşli bir hastalık yüzünden sağır kalan İsrail, toplumun içine almayı reddettiği annesinin yanında Rumlar tarafından terk edilmiş bir taş evin bakımsız odalarında büyür. Yeryüzünde her insanın öyküsünün farklı, kendine özel ve tek olduğu ön kabulü vardır, ancak romanda İsrail'in öyküsü, annesi Adile'nin öyküsüne, biyolojik durumlarıyla benzer olduğu kadar, sürdürülen hayat ve yazgısıyla da göbek bağıyla bağlıdır. İsrail'in toplumun dışına itilmesi, *kötü* bakışlara maruz kalması, *lanetli ve uğursuz* sayılması annesine, annesinden de kendisine aktarılan olumsuz bir mirastır. Adile de *kötü* yazgısını özellikle kendisini doğurduktan sonra terk eden annesine borçludur. O, daha çocukluğunda annesinin bıraktığı terk edilmişliğin içinde kasaba halkı tarafından iğrenç bulunan, diğer çocuklarca yaşadığı tekneye gazoz kapakları atılan, hakaretler edilen, lanetli, "İfrit Adile"dir (s. 18, s.34).

Romanın başkahramanlarından Adile'nin çocukluktan birden kadınlığa ve anneliğe adım atması hızlı olur. Üzerinde *Gerence* yazılı köhne bir balıkçı teknesinde dünyaya gelmiş olan Adile, babasının yanında bir deniz kabuklusu gibi büyür (s. 13). Kasaba halkının dışladığı baba-kız, onların gözünde *iki deniz hayvanıdır* (s. 13). Babasıyla iki kişilik bir dünyası olan Adile, bu dünyanın dışına adım atmayı başaramaz. Küçük ve köhne balıkçı teknesinin üzerinde gecenin örtüsü altında çocukluğunu ve masumiyetini de babasına teslim etmek talihsizliğiyle karşılaşır (s. 14). Adile, babasından hamile kalır, İsrail bu günahın tohumu olarak vücut bulur. Terry Eagleton'ın ifade ettiği gibi "[i]lk günah atalarımızdan değil ebeveynlerimizden kalmıştır bize".¹¹⁷ Anlatıda küçük kızın yaşadığı çıkmaz şöyle ifade edilir:

"Geceye olan kahrını çaresiz suya anlatırdı Adile; çokluğu yokluk deniz, onun balık sözlerini alır gibi yapar sonra hiç beklenmedik bir anda gerisin geri çarpardı kasabanın kayalıklarına. Bazen yıllar öncesinden gelen paramparça bir günah, ulu orta yankılanınca kıyıda, Adile etrafını saran binlerce kedi gözünü, çıplaklığında hissedirdi." (s. 14)

Kasabanın çöpünü toplayarak hayatlarını sürdüren Adile ve babası, tam anlamıyla kasaba halkının dışladığı, içine almayı reddettiği, küçümsediği iki varlıktır. Romanda bu durum "onlar kasabanın çöpünü yüklenen iki günah keçisiydi; araba ne kadar ağırlaşır ne kadar zor itilirse, kasabalının vicdanı o denli hafiflerdi, kem gözlerini gönül rahatlığıyla batırabilirlerdi böylece." (s. 15) şeklinde yer alır. Adile ve babasının dışlanmışlıkları, toplumun çöplerini toplayarak hayatlarını sürdürmek zorunda oluşları, metaforik düzlemde bu (kötücül) insanların günahlarını taşımak zorunda oluşlarıyla ilişkilendirilir. Bu yönleriyle şeytanla özdeşleşen Adile ve babası, onların günahlarını da sırtlanır, bu miras İsrail'e intikal eder.

İki ana bölümden oluşan roman, "[ş]eytan yükümüzü sırtlanan günah keçisi değilse nedir?" cümlesiyle başlar (s. 7). Romanın girişinde Tanrı'nın şeytanı yaratması, daha sonra insanı yaratması ve şeytanın Tanrı'nın buyruğuna karşı gelmesi, Âdem'e secde etmek istemeyen şeytanın Tanrı'ya karşı gelmesi yüzünden cennetten kovulması ve bunu gururuna yediremeyip insanoğlunun ilk fırsatta Tanrı'ya ihanet edeceğini ifade etmesi anlatılır. Kıyamet gününe kadar müddet isteyen şeytan, o günden sonra iyi meleklerden ayrılır ve kötülük onun ismiyle anılmaya başlar. Kutsal kitaplarda cennetten kovulma anlatımı, Âdem ile Havva üzerinde odaklanır. *Ahraz*'da bu anlatım geriye çekilerek şeytanın cennetten kovulması öne çıkarılır. Yaygın olarak bilinen anlatımda insanlara yol göstermesi bakımından Âdem ile Havva merkezdedir. Romanda ise anlatımın merkezine şeytan yerleştirilir, şeytanın bakışı açısı da dikkatlere sunulur. Romanda ise anlatımın merkezine şeytan

¹¹⁶ Şükrü Haluk Akalın vd., *Türkçe Sözlük*, 10. Baskı, TDK Yayınları, Ankara, 2005, s. 44.

¹¹⁷ Terry Eagleton, *Kötülük Üzerine Bir Deneme*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 37.

yerleştirilir, şeytanın bakış açısı da dikkatlere sunulur. İnsanoğlunun cennetten kovulması onun yeryüzündeki hayatının başlangıcıyla açıklanır. *Ahraz*'da ise insanoğlunun *kötü* tabiatıyla şeytanın bir ilgisinin bulunmadığı, şeytanın ileri sürdüğü görüş çerçevesinde insanın özü itibarıyla zaten *kaypak* bir ruh taşıdığı tezi üzerinde durulur. Böylece anlatıda şeytanla birlikte kötülük fikri, zaman zaman şeytanı aklayan farklı bakış açılarıyla okuyucuya sunulur, insan ve şeytan üzerine yeni sorgulamalara girilir. Anlatının temelinde, insanın ve evrenin yaratılışından itibaren kötülük fikrinin ve eyleminin var olması, şeytanın cennetten kovulduktan sonra kötülüğü yayması ve yaşatması bakımından insanların yoluna çıkması fikrinin tersine insanda kötülük fikrinin zaten mevcut olduğu, şeytanın ise sadece bir günah keçisi olarak seçildiği savı yer alır. Buna göre insanların çoğu kendiliğinden kötü bir yapıya sahiptirler. Nitekim Adile'nin ve oğlunun *kötü* yazgısı insanların onlara dayattıkları olumsuz kodlamayla ilişkilidir. Asıl kötülük, kasaba halkının bireylerinde saklıdır. Onlar, içlerindeki kötülüğü *iki günah keçisi* üzerinden yansıtarak kendi kirlenmiş ruhlarını arındırmaya çalışırlar. Fakat içlerinde boğuldukları kötülük, onların toplu olarak olumsuz bir durumla karşılaşmalarına zemin hazırlar.

Romanın girişinde yenidenyazma yöntemiyle aktarılan anlatımda dikkat çeken bir nokta şeytanın, *yaratıcıya sonsuz bir aşkla bağlı olması, varlığını Rabbin hizmetine adanması* (s. 7). Şeytan, hür iradesiyle yaratıcıya sonsuz bir bağlılıkla sevdiğini dile getirir. Rabbin şeytandan *çamurdan adamın* önünde secde etmesini istemesi onu incitir ve şeytanın Tanrı'nın buyruğundan kopuşu burada başlar. Yaratıcıya sonsuz bir aşkla seven şeytan, önünde secde etmesi istenilen varlığın ilk fırsatta Tanrı'ya ihanet edeceğini ifade eder. Burada Tanrı, şeytan ve melekler etrafında şekillenen başkaldırıdan çok, insanın özünde taşıdığı nitelikler öne çıkarılır. *Ahraz*'da yer yer Adile'nin ve oğlunun şeytan, ifrit, iblis gibi olumsuzluk yüklenmiş sıfatlarla nitelenmesi yoluyla sürekli ilk öyküye (geleneksel anlatıma) göndermede bulunulur. Fakat gerçekte kötülük yapan, zor durumda olan Adile'ye ve oğluna yardım etmeyerek olumsuzluklara sebep olan kasaba halkıdır. İsrail, masum bir melektir. Adından anlaşılacağı üzere, Adile, oğluna masum bir meleğin adını koyarak içten içe kasaba halkının *şeytan* yaftasından kurtulmak istemiştir. Mitik öyküde şeytanın da bir melek olduğu vurgusu yapılır. Böylece kutsal kitaplarda yer alan öykü, romanla birleştiğinde kötülüğün taşıyıcılarını asıl insanlar oldukları, şeytanın sadece bir günah keçisine dönüştürüldüğü anlamı yeniden üretilir. Bu bağlamda aslında Kutsal Kitap'ta geçen şeytanın önünde eğilmediği insanın yaratılıştan kaypak, güvensiz olduğu tezi doğrulanmış olur.

Günah keçisi anlatımı, *Tevrat*'ta *Levioğulları* başlığı altında yer alır. Bu kavram, Harun'un iki oğlunun Yehova'nın huzuruna yaklaştıklarında ölmeleri üzerine Musa ile Yehova arasında geçen diyalogda geçer. Buna göre, Harun kendisi için günah sunusu olarak sunulacak boğayı getirecek, kendisi ve evi için kefarete bulunacaktır. "Azazel için keçi. Kefaret Günü" alt başlığında *Tevrat*'taki ifadeler şöyle sürer:

"7 [Harun] İki keçiyi alacak ve onları Yehova'nın önüne, Toplanma Çadırının girişine getirecek. 8 Harun, biri Yehova için, diğeri Azazel için olmak üzere iki kura çekecek. 9 Harun kurada Yehova'ya çıkan keçiyi getirecek ve onu günah sunusu yapacak. 10 Fakat kurada Azazel için keçi canlı olarak Yehova'nın önünde durdurularak onun için kefarete bulunulacak ve Azazel için çöle salıverilecek. 11 Böylece Harun kendisi için günah sunusu olacak boğayı sunacak. Kendisi için olan boğayı kesip, kendisi ve evi için kefarete bulunacak. 12 Sonra Yehova'nın önünde bulunan sunaktaki ateşten kor alıp buhurdana dolduracak ve iki avuç dolusu ince öğütülmüş, güzel kokulu buhur alacak; bunları perdenin arkasına götürecektir. 13 Buhuru Yehova'nın önündeki korların üzerine koyacak; buhur dumanı Hatırlatma Sandığının kapağını kaplayacak ki, ölmesin. 14 Ve boğanın kanından biraz alıp doğu tarafında kapağın önünde parmağıyla yere serpecek; bunu kapağın önünde yedi kez yapacak. 15 Sonra halk için günah sunusu olarak sunulacak keçiyi kesecek ve kanını perdenin arkasına götürecektir; boğanın kanıyla yaptığı gibi aynı işlemi yapacak; kanı kapağa doğru, kapağın önüne serpecek. 16 İsrailoğullarının kirli durumları, isyanları ve tüm günahları yüzünden kutsal yer için kefarete bulunacak. Toplanma Çadırı için de böyle yapacak, çünkü kirli durumdaki insanların arasında bulunuyor. 17 Harun'un kefarete bulunmak için kutsal yere girdiği andan çıkacağı zamana dek Toplanma Çadırında başka kimse olmayacak; Harun kendisi, evi ve

İsrail cemaatinin tümü için kefarette bulunacak. **18** Ve Yehova'nın önünde bulunan sunağa çıkıp sunak için kefarette bulunacak; boğanın kanından ve keçinin kanından biraz alıp çepçevre sunağın boynuzlarına sürecek. **19** Ayrıca, parmağıyla kandan alıp yedi kez sunağın üzerine serpecek; böylece sunağı İsrailoğullarının kirliliğinden arındıracak ve kutsal kılacak. **20** Harun kutsal yer, toplanma Çadırı ve sunak için kefarette bulduktan sonra, canlı keçiyi getirecek. **21** İki elini de canlı keçinin başına koyacak ve İsrailoğullarının tüm suçlarını isyanlarını ve günahlarını itiraf edip bunları keçinin başına yükleyecek ve keçiyi bu iş için tayin edilmiş kişinin eliyle çöle gönderecek. **22** Adam keçiyi çöle salıverecek ve keçi onların tüm suçlarını çöle taşıyacak. (...)”¹¹⁸

Dikkat edilirse *Kutsal Kitap*'ta geçen ifadelerde günah keçisinin sembolik düzlemde bir toplumun kefaret aracı olduğu görülür. Harun'un iki elini keçinin başına koyarak İsrailoğullarının bütün suçlarını, isyanlarını ve günahlarını onun başına yüklemesi, tayin edilmiş bir kişi aracılığıyla bu keçinin çöle gönderilmesi bir toplumun günahlarından arınma çabası olarak anlam kazanır. Günahları yüklenmiş olan keçi çöle gidecek ve hepsini beraberinde götürerek uzaklaştıracaktır. Semavi dinlerin yeryüzünde yayılmasından önceki çağlarda insanlar tanrılara kurban edilmiştir. Daha sonra çeşitli hayvanlar kurban olarak sunulmuştur. Bir keçinin kurban olarak sunulması, insan yerine ikame edilmesi anlamını taşır. İnsanların günahlarını, fazlalıklarını, kirlerini yüklenerek onları bu yükten kurtarır. *Ahraz* anlatısında Adile ve oğlu, içerisine kabul edilmedikleri toplumun günah keçileridir. İsrailoğullarının bir keçiyi yükledikleri kirli durumlar, günahlar, isyanlar anlatıda Adile'ye ve oğlu İsrail'e yüklenir. Bu durumda şeytanın da insanların günahlarını yüklenen bir günah keçisi olduğu hipotezi anlatıda alttan alta işlenir.

Kutsal Kitap'ta şeytanın çeşitli adları vardır. Bunlardan biri Azazel ve/veya Azazel'dir. *Kutsal Kitap*'ta şeytana hitaben şu sözler geçer:

“**12** (...) ‘Sen üstün bilgeliğin ve kusursuz güzelliğin mührüydün. **13** Tanrı'nın cennet bahçesinde, Aden'deydin. Her tür değerli taşla, yakut, topaz, jasp, krizolit, oniks, yeşim, safir, turkuvaz ve zümrütle bezenmiştin. Üzerindeki kakmalar ve oymalar altından yapılmıştı. Yaratıldığın gün hazırlanmışlardı. **14** Koruyucu bir kerubiydin, seni o göreve Ben getirdim. Tanrı'nın kutsal dağındaydın. Alev alev yanan taşlar arasında dolaşıyordun. **15** Yaratıldığın günden itibaren, sende kötülük bulunana kadar bütün işlerin kusursuzdu. **16** Mallarının çokluğundan ötürü için zorbalıkla doldu ve günah işlemeye başladın. Bu yüzden seni kirli bir şey gibi Tanrı'nın kutsal dağından kovacağım! Ey koruyucu Kerubi, seni alev alev yanan taşların arasından alıp yok edeceğim. **17** Güzelliğin yüzünden yüreğini kibir kapladı. Parlak görkemini yüzünden bilgeliğini mahvettin. Seni yere savuracağım ve alay etsinler diye kralların önüne atacağım. **18** Suçlarının çokluğundan ötürü, ticarete yaptığın hileler yüzünden, kendi kutsal mekânlarını kirlettin. Senin içinden bir ateş çıkaracağım. Bu ateş seni yakıp yok edecek. Bütün seyredenlerin gözü önünde seni, toprak üzerinde bir kül yığımına çevireceğim. **19** Milletler arasında seni tanıyan herkes sana şaşkınlıkla bakacak. Başına ani felaketler gelecek, sonsuza dek yok olacaksın.’ ”¹¹⁹

Metin merkezli bakıldığında bu sözlerden başlangıçta Tanrı ve şeytan arasında güçlü bir bağın olduğu anlamı ortaya çıkar. *Ahraz*'da şeytanın Tanrı'nın buyruğuna karşı gelmesi anlatılırken *Kutsal Kitap*'ta Tanrı'nın şeytana sunduğu zenginlikler karşısında, şeytanın mallarının çokluğundan ötürü içinin zorbalıkla dolması ve günah işlemeye başlaması ele alınır. *Günah keçisi* miti *Kutsal Kitap*'tan alıntılanan bir öyküdür, fakat anlatıda Tevradî, İsevî ve İslamî yorum bir arada görülür. *Kutsal Kitap*'ta Tanrı, tehditkâr bir ifade ile şeytani yok edeceğini söylerken İsevî ve İslamî yorumlarda şeytanın aslında Tanrı'ya bağlı olan büyük meleklerden olması, Âdem'e secde etmeyi reddettiği için cennetten kovulması aktarılır. *Ahraz*'da şeytanın yaratılışıyla ilgili şu ifadeler geçer:

“...Rab, ateşe uzandı ve kor halindeki alevlerden şeytani yarattı. Onun ateş kızılı saçları, alnının ortasından çıkmış boğum boğum bir boynuzu, kıvrak ve dalgalı bir kuyruğu vardı; nefesi küf kokardı ki onun burun deliklerinden biri kapalıydı. Bu haliyle tüm meleklerden farklıydı ve ayrıcalığının farkındaydı. Kendinden üstün bir tek Rabbi bilirdi; O ki yaratıcıya sonsuz bir aşkla

¹¹⁸ Kutsal Kitap, Yeni Dünya Çevirisi, Japonya, 2011, s. 158.

¹¹⁹ Kutsal Kitap, Yeni Dünya Çevirisi, Japonya, 2011, s. 1110.

bağlıydı, varlığını Rabbin hizmetine adamıştı. Ve gün geldi Rab, suyla karılmış topraktan insanı yarattı. Bu ilk insanın adı Âdem'di; O Yaradan'ın suretinden geldi. Ve Rab, melekleri bu yeni gelenin önünde secdeye çağırdı. Şeytan haricinde tüm melekler Rabbin emrine boyun eğdiler; Âdem'in önünde secdeye vardılar. Oysa şeytan buna itiraz etti, ilk kez Rabbin buyruğuna karşı geldi:

'Çamurdan olma bir varlığa secde etmeyi önce senin kudretine sonra kendi haysiyetime küfür sayarım' dedi.

O vakit Rab onu cennetinden kovdu.

'Çık dışarı ve bir daha dönme' diye gürledi.

Bu sözleri gururuna yediremedi Şeytan;

'Seni özgür irademle sonsuz bir bağlılıkla sevdim, seni her şeyden öte ve tek belledim. Şu çamurdan Adam için beni incitmektesin. İzin ver de beni önünde secdeye zorladığın bu mahlûkatın kaypak ruhunu sana ispatlayayım. O hiçbir zaman seni benim gibi sevmeyecek ve and olsun ki ilk fırsatta sana ihanet edecek.'

İşte böylece Rab şeytana kıyamet gününe değin müddet tanıdı ve onu huzurundan kovdu. O günden sonra Şeytan iyi meleklerden ayrıldı ve kötülük onun ismiyle anıldı..." (s. 7)

Alıntıda gözler önüne serilen şeytan imgesi, Yahudi ve Hristiyan düşüncesinden doğan bir imgedir. Semavi inanç sistemlerinde şeytanın ateşten yaratılmış olması kabulü ortak bir inanıştır. Fakat onun betimlenen ateş kızılı saçları, alnının ortasından çıkmış boğum boğum boynuzu, kıvrak ve dalgalı kuyruğu, küf kokan nefesi ve biri kapalı olan burun delikleri daha çok Hristiyan inanç sisteminin üretimidir. Şeytanın kötü olarak anılması yaygın inanış olarak onun kibrinden kaynaklanır. Kasaba halkının kibirden, gösterişten uzak Adile'ye ve oğluna günahlarını yüklemesi ise ayrı bir paradokstur. Onların kibirli ve üstten bakan tavrı gerçekte kötülüğün onlarda mevcut olduğunu, gerçek iblisin kendileri olduğunu gösterir. Toplumun şeytan kodlamasıyla yaklaştığı Adile ve oğlu, toplumdan tecrit edilmiş bir şekilde yaşarlar. Bu rahatsızlık verici dışlanmışlık, Tanrı'nın huzurundan ve cennetten kovulan şeytan imgesiyle benzerlik taşır. İsrail'in toplumdan dışlanmış bir başkası olarak marangoz Yusuf'la teması çok sonraları, büyüdükten sonra gerçekleşir.

Ahraz Romanı ve Kötülük

Kötülük konusu üzerinde çeşitli filozoflar, ahlakçılar, düşünürler durmuş, kimi görüşler getirmişlerdir. Sözlükte kötü, "istenilen, beğenilen nitelikte olmayan, fena; iyi karşıtı (...); zararlı, tehlikeli"¹²⁰ şeklinde tanımlanır. Kötülük ise "kötü olma durumu (...); zarar verecek davranış veya söz"¹²¹ anlamına gelir. Bununla birlikte felsefi ve kavramsal çerçevede kötülük, insanı da aşan boyutta yaratılış olgusuyla ve evrenle ilişkilendirilebilir. Nitekim kimi filozoflar metafizik kötülük çerçevesinde problemi felsefi düzlemde tartışmaya açar. İmmanuel Kant'a göre "iyi veya kötü, aslında eylemin kendisiyle ilgilidirler, kişinin duyum alma durumuyla değil. Ve bir şey, kayıtsız şartsız (her bakımdan ve başka bir koşul gerektirmeden) iyi ya da kötü olacaksa, ya da öyle sayılacaksa, bu, bir eylem tarzından, istemenin maksiminden başka bir şey olamaz; dolayısıyla iyi ya da kötü diye adlandırılabilir olan, bir nesne değil, eylemde bulunan kişinin kendisidir: ona iyi ya da kötü insan denir."¹²²

Kötülük, genellikle *metafizik kötülük*, *doğal kötülük* ve *moral (ahlaki) kötülük* olmak üzere üç madde altında toplanır. Metafizik kötülük, insanı aşan boyutta, evrenin ve insanın yaratılış olgusuyla varlıkların sonlu oluşunu ifade eder. Doğal kötülük hastalık, sel, deprem, volkan, felâket gibi insan arzu ve isteklerinin dışındaki durumlara verilen addır.¹²³ İnsan, istese de doğal kötülüğü önleyemez. Çünkü kötülük, onun karar ve eylemlerinin dışındadır, insan ondan etkilenendir. Kötülük problemi

¹²⁰ Şükrü Halûk Akalın vd, Türkçe Sözlük, 10. Baskı, TDK, Ankara, 2005, 1238.

¹²¹ Age, s. 1239.

¹²² Immanuel Kant, Pratik Aklın Eleştirisi, 3. Baskı, Türkiye Felsefe Kurumu, 1989, s. 67.

¹²³ Ahmet Cevizci, Paradigma Felsefe Sözlüğü, 6. Baskı, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005, s. 1028-1029.

üzerine görüş getirenlerden önemli bir kısmı tarafından fizikî kötülük, doğal kötülüğün içerisinde değerlendirilir. Leibniz'in köklerini metafizik kötülükte aradığı moral (ahlaki) kötülük¹²⁴ ise daha çok insan eylemleri çerçevesinde anlam kazanır.

“Metafizik kötülük, bazı düşünürlerce doğal kötülükle bir tutulmuş; kötülük sınıflandırılırken metafizik kötülük üçüncü bir alan oluşturmamıştır. Metafizik kötülük, genel olarak, evrende kötülüğün ortaya çıkması için gereken ortamı ve koşulları yaratan eksikliklerin olması durumudur. Aslında kötülüğün kaynağının sorgulanmasına en elverişli olan bu alan, somut veriler sunan doğal ve ahlaki kötülük kadar tartışılmamış; zaman zaman da bu iki sınıfın içinde ele alınmıştır.”¹²⁵ Kötülük problemi üzerinde duran Leibniz, varlıkların eksik oluşlarını, yetkin olmayışlarını metafizik kötülük olarak değerlendirir.¹²⁶ “Yani metafizik kötülük, bir anlamda kötülüğün ilahi veya insani kökenlere dayanıp dayanmadığından ziyade bir olgu olarak onun evrendeki varlığına ve ortaya çıktığı koşullara yönelir. Bu bakımdan sözgelimi kötülükle ilgili yapılan sorgulamaların tamamı akıl yürütme esasınca metafizik kötülükle ilgilidir.”¹²⁷

Daha çok insan ilişkileri çevresinde şekillenen moral (ahlaki) kötülük, insanın ahlaki ödevlerini yerine getirmemesinden doğar. Kant, “insanın doğuştan gelen kötülük eğilimi olarak algıladığı şeyi adlandırmak için ‘radikal kötülük’ deyimini” kullanır.¹²⁸ O, insanın doğuştan kötülük eğilimiyle yeryüzüne geldiği düşüncesini taşır. Kötülük, “McCloskey’in tanımına göre, ‘basit bir ifadeyle ahlaksızlıktır (immorality)-bencillik, kıskançlık, aç gözlülük, aldatma, acımasızlık, sertlik, korkaklık gibi kötülüklerdir.’”¹²⁹ Soykırım, işkence, cinayet gibi bilinçli insan eylemlerini içine alır. İnsan tarafından istenen ve yapılan bütün kötülükler bu kapsamda değerlendirilir. Bu düşünceden çıkan sonuca göre kötülük, ahlakın olmaması veya eksikliği anlamına gelir. Bu görüşe göre iyi olan ahlaktır. Ahlakın eksikliği yahut yokluğu kötülüğün ortaya çıkmasına yol açar. İnsan, hür iradesiyle var olur. O, hür iradesine bağlı olarak kötülüğü ya da iyiliği seçer ve bunu eyleme dönüştürür. “Kötülük kendini ahlak, etik ve siyaset alanında açığa vurur. İnsan hayatının her yönünde kötülük içeren ayrımlar, kırılmalar ve yarılmalar” yaşanır.¹³⁰ Çünkü Hegel’in de belirttiği gibi, insandaki kötülük duygusu tamamen sökülüp atılamaz.¹³¹ Bununla birlikte diğer canlılara zarar vermeyecek şekilde ikame edilebilir. Felsefi çerçevede düşünürlerin sorgulamaları metafizik ve doğal kötülük üzerinde yoğunlaşır. Ahlaki kötülük felsefeyle birlikte daha çok sosyolojinin, psikolojinin ve psikanalizin üzerine eğildiği bir yapı gösterir. Kötülük, özellikle de ahlaki kötülük mitlerden başlayarak çeşitli sanat eserlerinin, sanat eserleri arasında da özellikle 18. yüzyıldan itibaren kimi romanların üzerinde durduğu, 20. yüzyılın üzerinde yoğunlaştığı, izleğe dönüştürdüğü bir görünüm sergiler.

Adile ve İsrail’in kötülük kavramı çerçevesinde varlık alanları da sorgulanmalıdır. Kasaba halkının uğursuz, ifrit olarak görüp dışladıkları bu kimseler, toplum içerisinde belirgin bir kimliğe sahip değildiler. Romanın birkaç yerinde *soysuz* olarak tanımlanan Adile, *kimliksiz, kaçak ve kimsesizlik* (s. 20) içerisinde “cinsiyeti belli olmayacak kadar kabuk bağlamış bir kadın” (s. 21) şeklinde yansıtılır. Kasabalının Adile’ye ve İsrail’e karşı olan tavrı metafizik ve daha çok da moral (ahlaki) kötülük çevresinde anlam kazanır. İsrail’in ahras oluşu metafizik kötülük, toplum kişilerinin onlara karşı takındığı tavır ise moral (ahlaki) kötülüktür. Kasabalıların kötü oluşu Kant’ın getirdiği radikal kötülük olarak değerlendirilebilir. Romanın bütün arka planını bu kötülük kavramı ve olgusu kurar.

Adile’nin hayatı, birincisi babasıyla, ikincisi oğluyla birlikte yaşadığı hayat olmak üzere iki döneme ayrılır. Adile’nin babası limanda çıkmış olan bir yangında hayatını kaybeder. Adile’nin sudaki alevleri seyrederken *ağzının kahkahaya boğulması*, gözlerinin ise acı yaşlar dökmesi bu yangında bir etkisinin olduğunu düşündürür (s. 24). Liman girintisinde karmaşa artar, “meraklı kalabalık havadaki yanık et kokusunu duymamak için elleriyle ağızlarını, burunlarını kapatırken Adile, bu kokuyu bir

¹²⁴ Macit Gökberk, Felsefe Tarihi, Üçüncü Basım, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 1974, s. 330.

¹²⁵ Ürün Şen Sönmez, Türk Romanında Kötülük – Başlangıçtan 1950’ye İnceleme-Araştırma, Yitik Ülke Yayınları, İstanbul, 2016, s. 19.

¹²⁶ Macit Gökberk, Felsefe Tarihi, Üçüncü Basım, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 1974, s. 330-331.

¹²⁷ Ürün Şen Sönmez, Türk Romanında Kötülük – Başlangıçtan 1950’ye İnceleme-Araştırma, Yitik Ülke Yayınları, İstanbul, 2016, s. 20.

¹²⁸ Richard Bernstein, Radikal Kötülük Bir Felsefi Sorgulama, (Çev. N. Erdoğan, F. Deniztekin), Varlık Yayınları, İstanbul, 2002, s. 16.

¹²⁹ Cafer Sadık Yaran, Kötülük ve Teodise, Vadi Yayınları, Ankara, 1997, s. 30.

¹³⁰ Richard Bernstein, Radikal Kötülük Bir Felsefi Sorgulama, (Çev. N. Erdoğan, F. Deniztekin), Varlık Yayınları, İstanbul, 2002, s. 97.

¹³¹ Age, a. y.

ayın tütsüsü gibi derin derin içine çek[er] ve kabuklu bir deniz hayvanından dikenli bir kara hayvanına dönüş[ür]" (s. 24). Bu metaforik anlatım, Adile'nin geçirdiği evrimi ifade eder. O, deniz hayvanından kara hayvanına dönüşürken babasız bir hayata yol alır. Artık teknede/denizde değil karada yaşayacaktır. Adile, "kodes"e atılır, işkence görür ve zaman kavramını kaybeder. Bir gün bir dere yatağında gözlerini açtığında *ölüme karşı efsunlanmış, yaşananları unutarak uyanmış* ve kasabaya döndüğünde kimse tarafından tanınmamıştır (s. 24). Onun geçmişinden kalan tek şey bir el arabasıdır (s. 35).

Tek başına doğum yapan ve çaresizlik içerisinde çarpınan Adile'nin bebeği ateşlendiğinde kimseden yardım görmemesi İsrail'in sağır kalmasıyla sonuçlanır. Adile, kendi kendine oğlunun hangi günahın bedelini ödediğini, kimin yükünü çektiğini sorgular (s. 30). Anlatıda annelik imgesi, kuvvetli bir imgedir. Adile, annelik özelliğini gerçekleştiremeyerek bu imgenin tersi yöndeki somutlaşmış göstergedir. Adile, annesiz büyümüş, kendisini babasının doğurduğuna inanmıştır. Hayatında annesi bulunmayan, bir oyuncak bebeğe bile sahip olmayan bu kadın için kendi bebeğine annelik yapmak da zordur. O, annesiz bir hayatın içerisinde kendisini bir erkeğin doğurduğuna inandırır. Babasından doğduğuna inanan küçük kız, ondan olan oğluna da annelik yapmayı beceremez.

Doğum-ölüm döngüsü anlatıda Kronos, Zeus ve Dionysos mitlerinin imgeleriyle birlikte vücut bulur. Yunan mitolojisinde kendi çocuklarını yiyen Kronos'un imgesi, Adile'nin babasında görünürlük kazanır. Anlatıcının ifadesiyle: "Yavrusunu yutan hayvanlar gibi, o da Adile'yi önce doğurmuş, sonra da yutmuştu"r (s. 33). Bu cümleyle roman, metinlerarasılık düzleminde Yunan mitolojisinden Kronos'a gönderme yapar. Kronos da kendi çocuklarını yutar.¹³² Bunun uzantısı olarak limanda büyük ihtimalle Adile'nin sebep olduğu yangının Adile'nin babasının ölümüyle sonuçlanması dikkat çeker. Bilimsel verilerle fizyolojik olarak erkeklerin gebe kalması mümkün değildir, ancak yine Yunan mitolojisinde Dionysos, babası Zeus'un baldırından doğmuştur.¹³³ Bunun izlerini Adile'nin annesiz hayatında sürmek mümkündür. Annesini tanımayan Adile, kendisini babasından doğmuş varsayar. Romanda meydana gelen ensest ilişki, bir döngüyle ifade alanına taşınır. Adile'nin hem babası, hem de küçük dünyasının tanrısı olan adam için söylenen "[b]u dünyadan gitmeden evvel, yuttuklarını bir bir Adile'nin rahmine geri koymuştu da sözleri ve sesleri unutmuştu meğer." (s. 33) cümlesi, metinlerarasılık bağlamında mitosa doğrudan gönderme yapar. Adile'nin mitik bilinci bebeğinin sağırlık durumunu bu cümleyle ifade eder. Kadının zihni, metafizik kötülük karşısında sürekli bir suçlu arar. Adile, kurban ritüelini düşündürecek şekilde *İsrail'in normal bir çocuk olması için boynunu uzatıp kurban olabilmeyi bile düşünür* (s. 33).

Babasının ölümünden sonra evsiz kalan genç kadın gebeliğinin ilerleyen zamanlarında, anlatıda ekim ayının ortalarından sonra, *koz kavuran fırtınasına* denk düşen zaman diliminde tesadüfen bulunduğu terk edilmiş bir eve yerleşir. Bu evin kapısının tokmağında *çift başlı kartal* motifi vardır (s. 35). Bu motif birçok medeniyette çeşitli anlamlar yüklenir. Anlatının dünyasındaki anlamla uyuşacak şekilde *Orta Asya'da Şamanizm'e göre yer ile göğün arasındaki çelik kapıyı kartal tutar*.¹³⁴ Adile'nin ayak bastığı bu terk edilmiş ev, onun yer ile gök arasındaki yeni evreni olur.

Anlatının ikinci bölümü *Mesnevi*'den alıntılanan "*Sen Vaktin İsrailisin; doğruca kalk da kıyametten önce bir kıyamet kopar!*" epigrafiyle başlar (s. 37). Epigrafın da işaret ettiği gibi bu bölüm daha çok İsrail üzerine inşa edilmiştir. Kıyameti sura üfleyerek haber verecek olan melek İsrail, *Mesnevi*'de metinlerarası düzlemde yer alır. *Mesnevi*'de asrın ya da vaktin İsrail'i olarak tanımlanan kişi Hz. Muhammet'tir.¹³⁵ Anlatı açısından bu beytin anlamı öykünün sonunda meydana gelecek olan tufan/kıyamet ve bunun İsrail'in hayat öyküsüyle olan bağı dolayısıyladır.

Bu bölümde İsrail'in çocukluğu ve ergenlik yılları aktarılır. İsrail, bebekliğinde sakin ve güzeldir. Karanlıktan korkan İsrail için karanlık, sessizliği doğuran dişi bir canavardır (s. 38). Sağırlığı sebebiyle daha çok kokulara ve görüntülere bağlı bir hayat süren çocuk, annesi tarafından yanından

¹³² Pierre Grimal, Mitoloji Sözlüğü Yunan ve Roma, Sosyal Yayınları, İstanbul 1997, s. 407.

¹³³ Azra Erhat, Mitoloji Sözlüğü, 6. basım, Remzi Kitabevi, İstanbul 1996, s. 94.

¹³⁴ Çift başlı kartal, https://tr.wikipedia.org/wiki/Çift_başlı_kartal (Erişim Tarihi: 20 Ekim 2016).

¹³⁵ Mevlâna, Mesnevi IV, (Çev. Veled İzbudak), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1991, s. 121.

uzaklaştırılır. Adile, taşıdığı laneti ona daha fazla bulaştırmak istemediği için çocuğuna bir hayvan gibi analık eder. Sütten kesildiğinde onu kendi başına bırakır (s. 39). Yedi yaşına gelen çocuk bir gün zifiri karanlıktan ve onun doğurduğu rüya/kâbus karışımı görüntülerden çok korkar, annesine sığınmadığı için bir zamanlar gömme dolap olarak kullanılan, kapısız hâliyle bir mağarayı andıran karanlık oyuğa girerek dizlerinin üzerine çömelir. Yerde üzeri pasla kaplanmış büyük bir çivi bulan İsrail, içgüdüsel bir yönelişle duvara çizmeye başlar, *çizdikçe içinde yer açılır* (s. 39). Bir cezbe hâli içerisinde sabahın ışıklarına kadar çizmeye devam eden İsrail, sabah olduğunda duvarda kocaman bir kadın silüeti görür:

“Kadının bedeninin tamamını saran upuzun saçları vardı ve bulut görünümündeki gözlerinden yağmur yağıyordu, geri kalanı ise memelerden ibaretti. İçi sayısız ağızla bezeliydi memelerin, hiç boşluk bırakmamacasına.

Bundan böyle karanlığı, korkuyu ve anlamakta zorlandığı her şeyi paslı bir çiviyle duvarlara oydu İsrail. O çivi onun dili oldu, çizdikleriyse sözcükleri ve tarih öncesi çağlarda yaşayan bir insan gibi resmini mağarasının en kuytu, en karanlık köşesine yaptı daima.” (s. 40)

Psikanalitik bakışla annesinin bıraktığı boşluğu doldurmaya çalışan İsrail, metruk evde kendi mağarası olarak gördüğü bir odanın duvarlarına içi sayısız ağızla bezeli memeleri olan kadın resimleri çizerek kendisini bu yolla ifade eder. Karanlıktan ve kâbuslardan korkarak içine sığındığı karanlık bir mağara gibi görünen dolap yeri, anne rahmine dönüş arzusunu düşündürür. İsrail’in çıkmazları arttıkça duvarlarındaki resimlerin sayısı da artar. Sağır ve dilsiz İsrail, bu yönüyle ve yönelişiyle dış dünyayla iletişim yollarını arayan bir varlık olarak tarih öncesinin insanlarına benzer. Onun kendisini ifade alanına dökmesi, kimsenin göremeyeceği mağarasının duvarlarına çizdiği resimler aracılığıyla gerçekleşir.

Ahraz romanının kurmaca dünyasında tufan anlatımı da yer tutar. Northrop Frye’in da ifade ettiği gibi “[i]nsanlar tufan mitleri üretirler çünkü onlara tufan mitleri ürettiren bir ortak bilinçaltına sahiptirler.”¹³⁶ Pek çok mitte tufan, Yüce Varlık’ın öfkelenmesine yol açan, ritle ilgili bir yanlışa bağlanır; kimi zaman da yalnızca tanrısal bir varlığın insanlığa son verme isteğinden doğar. Ancak gelecek tufanı haber veren mitler incelenirse, başlıca nedenlerden birinin, insanların işlediği günahlarda ve bir de dünyanın çok yaşlanmış olmasında yattığı görülür.¹³⁷

Ahrazlık kavramı sadece İsrail’in fiziksel durumunu karşılamaz, romanın değişik katmanlarında ahrazlık farklı yönleriyle okuyucu karşısına çıkar. Romanın dünyasında sağır ve dilsiz olan sadece romanın ana karakteri İsrail değildir. Yaşadıkları kasabanın halkı da ötekileştirerek günah keçisine dönüştürdükleri Adile’nin ve İsrail’in varlığına/hayatına sağır ve dilsiz kalmayı tercih eder. Böylece herhangi bir iletişimin önünü baştan keser. Anlatının içerisinde kasaba halkının Adile’ye yaptığı kötülükler ilahi adaletin tecelli etmesiyle karşılığını bulur. Adile’nin bebeğinin ateşlenmesi sonucunda hastalanarak sağır kalması, komşulardan yardım dilenmesi ve karşılık bulamaması bir gece Zeus imgesiyle birlikte beliren bir fırtınanın ona yardım etmeyenleri cezalandırmasıyla son bulur. Anlatıcının ifadesiyle *gökler âleminde büyük bir hesaplaşma yaşanıyor gibidir, bulutlar sertçe çatlar, yağmur değil ama gökten mavi ışık kıvılcımları yağar. Işık yakalanır ve gökteki kavga aşağıya iner* (s. 22-23). Zeus, Yunan mitolojisinde baş tanrılardan biridir ve göksel olaylardan sorumludur. Onun simgelerinden biri şimşektir, dolayısıyla çıkan fırtına ile ilişkilidir. Fırtınada Adile’ye yardım etmeyen komşulardan birinin ahşap evi yanar (s. 23), çünkü gök öfkeli.

Romanın yazarı Deniz Gezgin, hazırladığı *Su Mitosları* adlı araştırma kitabında “doğanın insan yaşamı için sunduğu nimetlerin heba edilmesi ‘birilerini’ kızdırmış olacak ki bugün dünya yakın bir ‘tufan’ felaketini beklemeye koyuldu ” ifadesine yer verir.¹³⁸ Tufan, insanlık tarihinde farklı coğrafyalarda benzer şekillerde gerçekleşmiş, insanlık bu öyküyü yeniden inşa etmiştir. Hz. Nuh’un tufan öyküsü en bilindik olanı ise de Sümerlerde de bir tufan öyküsüne rastlanır. Tufan, insanların yapılan uyarılara rağmen sürdürdükleri yanlış hayatları sonlandıran bir ceza olarak anlam kazanır.

¹³⁶ Northrop Frye, *Büyük Şifre Kitabı-1 Mukaddes ve Batı Edebiyatı*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2006, s. 78.

¹³⁷ Mircea Eliade, *Mitlerin Özellikleri*, Türkçesi: Sema Rifat, Om Yayınevi, İstanbul, 2001, s. 77.

¹³⁸ Deniz Gezgin, *Su Mitosları*, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2009, s. 9.

Ahraz'da da papaz tarafından yapılan tufan anlatımının kötülerin cezalandırıldığı, iyilerin yeni bir hayata doğru yol aldıkları bir milat görünümüne kavuşur. Bu yönüyle romanın her şeye rağmen iyimser bir dünya algısıyla sonlandığı söylenebilir.

Ahraz'ın kurmaca dünyasında metafizik/doğal kötülük de yer tutar. “İçinde yüzme havuzları, restoranlar, kumarhaneler hatta çim sahası bile olan adeta yüzen bir kasaba” (s. 47) gibi görünen “Gâvurun gemisinin” (s. 47) açıklardan geçmesi sırasında denizde yaşanan yer sarsıntısı, caddelere düşen beton levhalar, binaların çoğunun oturulamayacak hâle gelmesi, kasabanın altında kaynayan şifalı suların kesilmesi, arkasından dip sularının karaya vurarak ortalığa koku yayması bu çerçevede anlamını bulur. Deprem, yerinden kalkamayan hasta bir kadının ölmesi, dükkânların ve evlerin tahrip olmasıyla atlatılır. Fakat geminin geçmesi sırasında yaşanan depremden sonra sokaklardan çamuru, kumu, yosunu temizleyen kasabalı, dip kokusundan kurtulamaz. Geminin geçişini seyretmek isteyen kasabalı, depremden yaşlı kadın dışında can kaybına uğramamış olsa da yer sarsıntısının yaptığı tahribat, metafizik/doğal kötülük olarak yerini alır.

Romanda sosyal planda gelişen moral (ahlaki) kötülük geniş yer tutar. Toplumu oluşturan kişilerin birbirine karşı davranışlarındaki olumsuzluklar, dedikodu ve baskılar Kant'ın radikal kötülük şeklinde adlandırdığı çerçeve içerisinde anlamını bulur. Çocuk dünyaya getiremeyen Yusuf'un annesinin çözümü, ermiş olarak kabul edilen bir kadının tavsiyesine uyararak adamotunda araması, hamile kalması, Yusuf'u doğurduktan hemen sonra da makasla şahdamarını keserek intihar etmesi toplum baskısının sonucudur (s. 67-68). Bu davranışıyla o, kendini toplum baskısına kurban eder.

Ahraz'da öykünün geçtiği kasabada dikkat çeken bir nokta kasaba halkının çoğunun birbiriyle akraba olmasıdır. Adile ile babasının, babasından olma oğlu İsrail'in köklerinin farklı bir etnisiteye dayandığı anlaşılır. Bu durum, Adile kimsenin bilmediği bir dilde yas tutarken, *ana diliyle irin damlayan bir lanet okurken* (s. 33) sezilir. Kasabalının baştan kötücül ilan edip ötekileştirdiği/yabancılaştırdığı bu insanların yaşama alanları da farklıdır. Babasının yanında tekne de büyüyen Adile, çocukluğunda kasabanın çocuklarına, onların oyunlarına özenir; fakat her hâliyle onlardan farklıdır ve ayrıışık durur. Yakından bakıldığında kasaba halkının toprak üzerinde, Adile ve babasının ise deniz üzerinde yaşadığı görülür. Onlar, aidiyetleriyle, varlıklarıyla baştan farklıdır. Birçok toplumda olduğu gibi Adile'nin, babasının ve oğlunun yaşadığı toplumda da farklı olanı olumsuzlama, kötü görme eğilimi vardır. Adile için yaşadığı kasaba bir dünyaysa, kendisi de âdeta onun dışı atılmış safrası durumundadır (s. 34).

Kötülük olgusuna bağlı olarak olumsuzlanma ve/veya toplum dışına itilme Adile, babası ve İsrail'le sınırlı değildir. Karşı adadan kaçarak kasabaya sığınan papaz, kızı Marika, Yusuf ve Zehra da bu çerçevede anlamını bulur. Papaz ve kızı yaşadıkları adadan savaş yüzünden kaçarlardı. Bu kaçış sırasında paralarını balıkçı teknelerindeki insanlara kaptırırlardı. Doğumundan kısa süre sonra annesi ölen Yusuf, çocukluğunda aile sevgisi görmez, onunla ilgilenen olmaz. Çırak olarak verildiği marangozhanede ustası tarafından sürekli dövülür.

Savaştan kaçarak kasabaya sığınan papaz ve kızı Marika, kasabalılarca hoş karşılanmaz. Baba ve kızı bir süre Yusuf'un atölyesinde saklanırlardı, ama kasabada oldukları ortaya çıkar. Daha önce mübadeleyle giden papazın ve arkasından gelebilecek kişilerin kasabalıların sahiplendikleri ev ve arazi üzerinde mülkiyet iddiasında bulunmasından korkulur (s. 101). Diğer yandan da papazın gizli hazineye (altınlara) sahip olduğu söylentisi onu tehlike alanına sokar. Nitekim çeşitli baskılarla ve şiddetle karşılaşmaları riski karşısında komutanın kasabayı terk etmelerini istemesine rağmen Yusuf'un ve İsrail'in onları göndermek istemeyişi karşısında papaz ve kızı haber vermeksizin gece gizlice adalarına giden bir tekneye binerek ayrılmaktan başka yol bulamazlar.

Romanın kurmaca dünyasında iyilik ve kötülük zaman zaman sorgulanır. Yusuf, kasabalının kötülüğünden söz eder. Ona göre kendileri gibi yetimlere karşı toplum acımasız ve kötücüdür. Papazın “hiç mi iyi kimse yok burada” sorusu üzerine Yusuf, kasaba çerçevesinde kötülüğe şöyle bir yorum getirir:

“Olmaz mı, herkes kendine göre iyi, zannedersin ki kötülük kapının dışındadır, örtersin yüzüne orada kalır. Bir suç işlense önce yetimleri işaret ederler, onların örtecek kapısı yok ya o hesap...”

Kötülük böyle kasabalara bayılır; köylere, başka yerlerle bağlantısı uzak olan yerlere ama ada olmaz, gelen giden bol olacak, öyle fırtına çıktı yol kapandı mı planı aksar. İşte bu kasabayı bu yüzden pek seviyor bana kalırsa. Tabii bir de neredeyse herkes akrabadır burada. Herkesin bir diğeriyle kan bağı bulup çıkarırsın muhakkak. Doğru yönde ilerliyor yani; aile aile, ev ev kuşatıyor biz yetimleri.” (s. 103)

Marika'nın babasıyla adaya dönmesi üzerine İsrail'in gazetede gördüğü kulenin benzerini yapmaya kalkışması romanda öyküsü yer alan (s. 105) Babil Kulesi'ne gönderme yapar. O, annesiyle yemek yerken gazetede kulenin resmini yırtıp alır. Papazın ve Marika'nın habersizce adalarına dönmesi üzerine yıkık kilisenin yerine bir kule yapma işine girişir. Kulenin üzerinden karşıdaki adaya bakarak Marika'yı görmeyi hayal etmektedir. Tehlikeden, tufandan korunmak isteyen Babil kralının tavrıyla Marika'nın gitmesinden sonra onu görmek arzusuyla kule inşa eden İsrail'in tavrı işlevleri ve amaçları farklı olmakla birlikte benzerdir.

Diğer yandan yaşadığı hayatın içindeki kötülükten bıkan Yusuf'un gemi yapması Hz. Nuh'un gemi yapmasıyla koşut görünüm taşır (s. 126). Nitekim öfkeli kasabalı İsrail'i linç etmek için harekete geçince Yusuf, İsrail'i de aldığı gemiyle denize açılır. Denize açılma tıpkı Gilgameş'in ve/veya Hz. Nuh'un tufandan, bir başka söyleyişle kötülükten kaçması gibidir. Gilgameş'in ve/veya Hz. Nuh anlatısında kötülük/kötüler suyun altında, *Ahras*'da ise kötülük/kötüler yanan kasabada kalır.

Ahras'da kötülükten etkilenenler daha çok kadınlar ve özellikle anneler ve çocuklarıdır. Yusuf, bunun için “doğum yarası” (s. 107) nitelemesinde bulunur. Adile'nin annesi, Adile, Yusuf'un annesi, papazın annesi, Marika'nın annesi, Zehra hep kötülük ya da bir olumsuzluk çevresinde anlamını bulur. Adile'nin annesi, onu doğurduktan sonra ortadan kaybolur. Babası tarafından büyütülen Adile, onun tarafından tecavüze uğrar ve babasının çocuğunu dünyaya getirmek zorunda kalır. Papaz Vasil'in annesi çocukları küçükken ince hastalıktan ölür (s. 108). Tecavüze uğrayan Marika'nın annesi ailesi tarafından sokağa atılır, ona papaz sahip çıkar, onunla evlenir. Daha sonra kadın bebeğini dünyaya getirir ve ölür (s. 108-109). İki çocuk dünyaya getiren Zehra'ya doktor tarafından bir daha hamile kalmaması gerektiği söylenmesine rağmen eşinin buna karşı olan tutumu hamile kalmasına, ölü çocuk dünyaya getirmesine yol açar (s. 143).

Zehra'nın varlığı, Hz. Meryem imgesiyle birleşir. İsrail, kendisine annelik yapmayan Adile'de bulamadığı sığınma hissini Zehra'da bulmuş görünür. Gece yarısı âdeta çalılıkların içinden geçiyormuşçasına bilinçsiz bir şekilde İsrail'in yaptığı kulenin içine giren Zehra'nın iri dolu göğüsleri onda ateşli bir hastalığa yol açtığı sırada İsrail'in bu genç kadının göğüslerini emmesi, Zehra'nın şifa bulması, romanın kurmaca dünyasında esrarlı bir görünüm taşır. İsrail'in kulenin duvarlarına çizdiği resimlere bakan Zehra, olağanüstü görünümüyle yaşanan dünyadan uzaklarda bir yerde gibidir (s. 150).

Her olumsuzluğun sebebinin *Ahras*'ın uğursuzluğunda arayan kalabalık, zihnin kendini zehirlemesi demek olan *hınç*¹³⁹ ve öfke ile Adile'nin evine saldırarak oğlu İsrail'i öldürmek ister. Halkı harekete geçiren dinamik, baldızının telkinleriyle Zehra'nın eşinin çocuğun ölü doğmasını İsrail'in uğursuzluğuna bağlamasıdır. Toplumun annesiyle birlikte dışladığı bir günah keçisi olarak bu defa kalabalıklar tarafından kurban verilecektir. Oysa İsrail, Zehra'nın çocuğunun ölü doğmasında herhangi bir role sahip değildir. Doktor Zehra'nın rahminin ters olduğunu, bir daha hamile kalacak olursa risk alacağını söylemiş, bunu eş dinlememiş, kimsenin “uçkur”una karışamayacağını ifade etmiştir (s. 138). Buna rağmen kalabalıkları harekete geçiren de Zehra'nın kocası olur. Çünkü bir kurbanı ihtiyaç vardır. Bu da daha bebeliğinden itibaren dışlanan, diğer çocuklar tarafından dövülen, ifrit, şeytan gibi sıfatlarla anılan, evlerinin karşısına kule yapmaya kalkışan İsrail'dir. Zehra'nın eşinin İsrail'in bir suçunun olmadığını bildiği söylenebilir. Bunun başlıca belirtisi İsrail'in yaptığı kulenin içine giren Zehra'nın memelerini emerken yakaladığında bağırarak herkesin başlarına

¹³⁹ Max Scheler, *Hınç*, (Çev. Abdullah Yılmaz), Kanat Kitap, İstanbul 2004, s. 7.

toplanmasına yol açtıktan sonra “[o] şeytan karıma büyü yaptı ve yavrumu onun karnında zehirledi, bir gün hepimizin ruhunu ele geçirecek, artık yetmedi mi, onu daha ne kadar tutacağız aramızda” (s. 150) diyerek kalabalıkları harekete geçirmesine rağmen kendisinin bir şey yapmaması, yapamamasıdır. Bunda engelleyici öğelerden birincisi gözünün önünden gitmeyen Zehra’nın evlendikleri günden daha genç görünmüş olmasıdır. Ama yine de kendi günahı için de bir kefaret gerekmektedir. Bunu ödeyecek olan da karısı Zehra’nın dolu göğüslerini emerken yakaladığı İsrail’den başkası değildir.

“ ‘Evet, o bir şeytan!’

‘Daha ne kadar bekleyeceğiz?’

‘Gidip bulalım bu sapığı!’

‘Gebertelim bitsin, kim ne der ki bir ucubenin ortadan kalkışına?’ ” (s. 150-151)

diyerek sabıkalı bir suçlunun öncülüğünde harekete geçen öfkeli kalabalık, evi ateşe vererek günah keçisinden kurtulmaya çalışırken bu ikinci yangınla bütün kasabanın yanmasına yol açar. Yangının kasabaya yayılmasında İsrail’in uzun zamandır toplamadığı çöpler, özellikle de kâğıtlar rol oynar.

Romanda insanın yaratılıştan içinde kötülüğü (radikal kötülük) barındırdığı fikrinin işlenmesiyle birlikte yaşanan coğrafyanın yazgısıyla kötülük arasında da ilişki kurulur:

“Bundan yıllar yıllar evvel, evlerin taştan değil de kamıştan olduğu, asmadaki nektardan yalnızca keçilerin tattığı, bol tanrılı dönemlerde de günah bu toprakların en zehirli yılanıydı. Şeytan kılık değiştirerek bir yabancı kılığına bürünür, sürünerek insanların ayaklarına dolanır, kalplerini kötülükle lekelerdi. Bazen günahlar öylesine birikir, yer kabuğuna o kadar ağır yük bindirir ki ölümler ülkesinin tanrılarını rahatsız eder, onlar da yukarıya en azılı zebanilerden bir kaçını, günahkâr avına gönderirdi. İşte bu yüzden ölümlüler için yükte ağır olan günahlar başa belaydı. Kötülüğü tükürmenin de elbet bir kılıfı vardı. Tepelerde sarhoş gezen keçilerin en karası bulunur, şimdi İsrail’in kulesinin olduğu bu yerdeki geniş çayırılığa getirilirdi. Böylece büyü başlar, insanlar kendilerine ağır gelen günahları bu keçiye yükleyip onlardan kurtulurdu ve sonra ellerine sopaları geçirip günah keçisini döve döve sınırın ötesine geçinceye kadar kovalayıp kaçırdırlardı. Ta ki günahlar gözden yitinceye, yenileri için yer açılıncaya dek.” (s. 151)

Ahraz’da kötülük olgusu çevresinde uğursuzluk ve lânet kavramları da önemli yer tutar. Toplum kişilerince Adile’nin ve/veya oğlu İsrail’in bir yerden geçmeleri, bir yerde bulunmaları ve bizzat varlıkları uğursuzluğun kaynağıdır. Çünkü onlar lanetlidir. Yusuf’un doğumu sırasında annesinin ölmesi dolayısıyla başta babası olmak üzere onu uğursuz sayan yakınlarının onunla gereğince ilgilenmemesi, romanda geleneksel inançların izdüşümü olarak belirir. Buna karşılık oğlunu ve kendisini ötekileştiren, İsrail hastalandığında yüzüne kapıları kaparak onun işitme yetisini kaybetmesine yol açan toplum karşısında Adile de beddualara ve lanetlemelere başvurur. Kötülük olgusu üzerine oturan romanda, geleneğin belirlediği doğrultuda kötülüğün kaynakları mitik inanışlarla ve geleneklerle birlikte görünür kılınır. Roman kişileri, kötülüğü, olumsuzluğu kendi karar ve eylemlerinde aramak yerine kaynağının dışarıda olduğunu varsaydıkları uğursuzlukta, ifritte (şeytanda) ya da ötekileştirdikleri kişilerde bulmaya kalkışırlar. Bu da romanın başlangıcında yer verilen Kutsal Kitap’taki günah keçisi anlatımıyla örtüşür.

Romanın kötücül kişilerinin karşısında olumluluk yüklenen iyicil karakterleri de vardır. İsrail, Yusuf, papaz, Marika, Zehra ve hatta Adile bunların başlıcalarıdır. Yusuf, henüz adını bilmediği İsrail’i melek olarak niteler (s. 77). Gerçekten de İsrail, oltaya takılan balığın çırpınısından, gördüğü melek resminden etkilenen (s. 51), adadan kaçan Marika’ya ve babasına yardım eden, herhangi bir canlıya kötülük yapamayacak kadar kötülükten uzak, ona bakan kadınların güzelliğinden etkilendiği (s. 133) biridir. Papaz, ailesinin sokağa attığı tecavüze uğramış genç birine sahip çıkacak kadar iyilikseverdir. Marika, ergenliğe henüz adım atmakta olan masum bir kızdır. Yusuf, insanlara kötülükte bulunmaz, İsrail’e iyilik yapar, onu korur, papaza ve kızı Marika’ya atölyesini barınak yapar. Adile, kendilerini dışlayan, aşağılayan topluma bedduada bulunmaktan başka bir eylemde

bulunmaz. Fakat iyicil bu kişiler hayatın içerisinde özne konumuna yükselip hayatı düzenleyen kimselere dönüşmez. Kötücül kişilerin eylemlerinden etkilenen, iradeleriyle eylemlerini düzenleyemeyen karakterlerdir. Onlar kendileri lehine sonuç alacak eylemlerden uzaktır. Bu da romanda kötülüğün baskın gücünün öne çıkmasını hazırlar. Roman, daha çok Kant'ın radikal kötülük şeklinde ifade ettiği insanda doğuştan var olan kötülük olgusunu görünür kılma tavrıyla kurgulanmış bir görünüm sergiler. Aslında iyicil şeklinde kodlanan kötücül, kötücül şeklinde kodlanıp ifrit, şeytan, uğursuz, lanetli şeklinde gösterilenler iyicildir. Hayat, şeytanla meleğin yer değiştirme oyununu sergilemektedir.

Romanda kötülüğün uzantıları çöplük kavramı etrafında somutlaşır. Adile'nin, babasının ve İsrail'in çöp toplayıcı olması, buradan kazandıkları parayla hayatta kalmaları, insanların atıklarından, fazlalıklarından beslenmeleri gerçekte günahkâr olan insanların onları günah keçisi yerine koymalarına sebep olur. Kötülük, günah, pislik, kokuşmuşluk, çöp, hastalık vb. imgelerle belirginlik kazanır. Anlatının sonunda ortaya çıkan yangın ise bütün bu unsurları bir anda temizler. İyi insanlar kurtuluşa erer, kötüler cezalandırılır.

SONUÇ

Sonuç olarak *Ahraz* romanı, mitik arka plana dayanarak insanın kötüyle sınıanmasının anlatımı şeklinde varlık kazanmaktadır. Kutsal kitaplarda yer alan ilk günahattan ve kötülük fikrinden başlayarak modern dönemde yaşanan hayata bir kasaba çevresinde bakış getirir. Eski Yunan, Yahudi, Hristiyan mitosları insanların eylemlerini kötü ve kötülük çevresinde anlamlandırmada işlev üstlenir. Roman, insanların kötülüğü kendi dışında bir varlığa yüklemesini şeytan metaforu çevresinde yeni bir yoruma tabi tutarken aslında kötülüğün her bir insanın kendi içinde olduğunu ifadeye yönelir. Roman sanatı bakımındansa *Ahraz*, modern sanatın, bu arada edebiyatın, sürekli ilk anlatılara, mitoslara dönerek insanın yazgısını yansıtırma bakımından büyük bir imkân yakalayacağını göstermesiyle de anlam kazanmaktadır.

KAYNAKÇA

- AKALIN, Ş. H. vd., Türkçe Sözlük, 10. Baskı, TDK Yayınları, Ankara, 2005.
- BERNSTEİN, R., Radikal Kötülük Bir Felsefi Sorgulama, (Çev. N. Erdoğan, F. Deniztekin), Varlık Yayınları, İstanbul, 2002.
- CEVİZCİ, A., Paradigma Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2005.
- EAGLETON, T., Kötülük Üzerine Bir Deneme, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012
- ELİADE, M., Mitlerin Özellikleri, Türkçesi: Sema Rıfat, Om Yayınevi, İstanbul, 2001.
- ERHAT, A., Mitoloji Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.
- FRYE, N., Büyük Şifre Kitab-ı Mukaddes ve Batı Edebiyatı, İz Yayıncılık, İstanbul, 2006.
- GEZGİN, D., Su Mitosları, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2009
- GEZGİN, D., *Ahraz*, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2012.
- GÖKBERK, M., Felsefe Tarihi, Üçüncü Basım, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 1974.
- GRİMAL, P., *Mitoloji Sözlüğü Yunan ve Roma*, Sosyal Yayınları, İstanbul, 1997.
- GÜLEÇER, N., İçinden Şiir Geçen Roman: *Ahraz*, <http://www.edebiyathaber.net/icinden-siir-gecen-roman-ahraz-necip-gulecer/> (Erişim Tarihi: 26 Ekim 2016).
- Çift Başlı Kartal, https://tr.wikipedia.org/wiki/Çift_başlı_kartal (Erişim Tarihi: 26 Ekim 2016).
- KANT, I., Pratik Aklın Eleştirisi, 3. Baskı, Türkiye Felsefe Kurumu, 1989.
- Kutsal Kitap, Yeni Dünya Çevirisi, Japonya, 2011.
- MEVLÂNA, Mesnevî IV, (Çev. Veled İzbudak), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 1991.

SCHELER, M., *Hınç*, (Çev. Abdullah Yılmaz), Kanat Kitap, İstanbul 2004.

SÖNMEZ, Ü. Ş., *Türk Romanında Kötülük – Başlangıçtan 1950'ye İnceleme-Araştırma*, Yitik Ülke Yayınları, İstanbul, 2016.

YARAN, C. S., *Kötülük ve Teodise*, Vadi Yayınları, Ankara, 1997.



МЕКТЕП ТӘРБИЕ ЖҰМЫСЫН БАСҚАРУ ЖӘНЕ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ МАҚСАТТАРЫ МЕН МІНДЕТТЕРІ

THE PURPOSES OF ORGANIZING AND MANAGING SCHOOL EDUCATION

Sadykova DİNURA

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University

Түйіндеме

Бұл мақалада Қазақстан білім беру жүйесіндегі мектеп тәрбие жұмысын басқару және ұйымдастыру қызметі, қазіргі заманғы мектеп тәрбие жұмыстарының бағыттары мен міндеттері, оларды ұйымдастырудағы басқару жұмыстары туралы мәселелер қарастырылған.

Қоғам өркендеп, мемлекетіміз дамығанымен тәні сау, жаны азған жастардың көбеюі ата-ана, мектеп тәрбиесінің кемістігінің айғағы. Жас ұрпақ жанұя тәрбиесінен бастау алып, одан әрі мектеп тәрбиесімен жалғасады. Сондықтан білім берудің мектепке дейінгі, бастауыш, орта, жоғарғы оқу орындарында саналы жастарды тәрбиелеу, оларға дұрыс бағыт-бағдар беру қалыптасуы тиіс. Осыған орай, білім беру мекемелерінде тәрбие берудің жаңа әдіс-тәсілдері мен ұйымдастыру, басқару, басшылық жасау жұмыстары қарастырылып, тәрбие бағытының жан-жақты салалары қамтылуда. Әсіресе, жас ұрпақтың тәрбиесінде негізгі орын алатын мектеп тәрбие жұмысы жүйесінің дұрыс жасалуы, нақты, қажетті бағытта ұйымдастырылуы, оған сауатты, тәрбиелі, іскер, қабілетті мамандардың басшылық жасауы, мектеп тәрбие жұмысын басқару қызметінің ерекшелігін арттырады.

Еліміз өркениетті елдер қатарына жататын әлемдік деңгейдегі ел болады десек, өз ұлтымызды, елімізді, тілімізді, салт-санамызды ардақтайтын, асыл қасиеттерімізді құрметтейтін, тәрбиелі, саналы ұрпақтардың өсіп жетілуіне басты назар аударуымыз керек.

Осыған орай білім беруді жаңғырту аясында тәрбие жұмысы азаматтық мінез-құлықты, ізгілікті, әлеуметтік мақұлданған құндылықтары мен үлгілерін қалыптастыру мен қабылдаудың арнайы ұйымдастырылған үрдісі болуға тиіс. Қазақстан Республикасында білім беруді 2015 жылға дейін дамыту тұжырымдамасында тәрбие мазмұнын жаңартудың негізгі бағыттары белгіленген. Олардың ең бастысы-мектептерде демократиялық тыныс-тіршілік салтын қалыптастыру, тұлғаның өзін-өзі дамыту, оның өзін-өзі тану және өзін-өзі анықтап алу үрдісіне педагогикалық қолдау көрсету құралдары мен нысандарын іздестіру, әртүрлі жетілдіруші балалар бірлестіктерінің пайда болуына жағдай жасау, мектептен тыс білім беретін және білім бермейтін мекемелермен тығыз байланысты дамыту болып табылады. Осы міндеттерді мектеп деңгейінде іске асыру мектепті ізгілікті тәрбиелеу жүйесі ретінде қалыптастыру мен дамытуға бағытталған жүйеде жүргізуді талап етеді. Бұл, егер осы міндеттер мектеп әкімшілігінің, ең алдымен тәрбие жұмысын басқарудағы басшыларының қызмет басымдықтарының бірі болса ғана жүзеге асырлады.

Мектеп тәрбие жұмысын басқарушы тұлғалар өз қызметтерінде жұмысқа кіріспес бұрын мектеп тәрбие жүйесінің мақсатты бағдарламасын алдын-ала болжап, көз алдына елестетуі тиіс. Осы бағдарлама негізінде мектеп оқушыларын тәрбиелеудің негізгі мақсаттары мен міндеттері айқындалады. Мектеп оқушыларын тәрбиелеудің міндеттері мен мақсаттарын айқындауда, сондай-ақ мектеп тәрбие жұмысын ұйымдастыруда білім саласындағы мемлекеттік саясат мақсаттары басты бағдарлар болып табылады. Олар тәрбие бағытындағы негізгі құжаттарда айқындалған. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, «Қазақстандағы тәрбие берудің кешенді бағдарламасы», «Бала құқығын қорғау» Заңы, «Бала

құқығын қорғау Конвенциясы» құжаттарды мұқият талдау арқылы мектеп оқушыларының тәрбиесіне мемлекет ұсынған талаптарды қалыптастыруға болады. Атап айтсақ;

1. Мектеп тәрбие жұмысының жүйесі оқушылардың жан-жақты дамуына бағытталуы тиіс. Оқушылардың жан-жақты дамуы барлық тәрбие технологияларының және балалармен жұмыс жүргізу әдістемелерінің баланың өзіндік іске асыру шарттарын құру жағдайында ғана болуы мүмкін. Оқушылардың өзіндік жұмыс жасауы олардың танымдық дәлелдері мен танымдық қызығушылықтарын, жалпы оқулық тәсілдерін, әдеттер және шығармашылық қабілеттерін, қажетті ақпаратты таба білу, өз бетінше білім алумен айналысуына мүмкіндік жасайды.

2. Оқушылардың жан-жақты дамуы оқушының ашық ақпарат әлеміне азаматтық қасиетін көрсете кіруінің ғылыми дүниетанымын қалыптастыруды болжайды.

3. Оқушыларды физиологиялық тұрғыдан дені сау, құлықты және өз Отанының сөз жүзінде ғана емес, іс жүзіндегі патриоты болуға, өз елінің дәстүрлерін, өз халқы мен дәстүрлерін, әдет-ғұрыптарын, басқа халықтардың мәдениетін сыйлауға тәрбиелеуге мүмкіндік береді.

4. Азаматты және адамды қалыптастыруда тәрбие жұмысы жүйесінің оқушылар бойында басқа адамдардың құқықтары мен бостандықтарын сыйлауына, өзінің және жанұясының, қоғам алдындағы өз әрекеттері мен жауапкершілік тәрбиесіне мүмкіндік жасау қабілеттілігін есте ұстаған жөн.

Негізгі мемлекеттік құжаттарда белгіленген мақсаттардан өзге тәрбиелеуде білім берудің аймақтық бағдарламасымен анықталған мақсаттар да маңызды орын алады. Олар аймақтардың өзіндік ұлттық мәдениетінің, дәстүрлерінің, әдет-ғұрыптарының сақталуына, баланың рухани және құлықтылық дамуына мүмкіндік беретін тіл ерекшелігіне ынтасын суреттейді. Баланы рухани тәрбиелеуде отбасы маңызды орын алады. Білім беру саласындағы аймақтық саясат ата-аналар мен балаларда өзіндік бағалауын сақтау үшін жанұялық тәрбиелеудің маңызды түсінігін қалыптастырудың шарттарын құруды қарастырады.

Тәрбиелеудің аймақтық мақсаттары нақты мектептердегі тәрбиелеу мақсаттарымен тығыз байланысты. Мектептегі тәрбие жұмысының жүйесі бұл тек қана оқушылардың дәстүрлері мен әдет-ғұрыптары ғана емес, сондай-ақ оқу мекемесі дамуының кешенді бағдарламасын құруда қолданылатын тәрбиелеудің әдіс-тәсілдері мен құралдары.

Мектеп оқушыларын тәрбиелеудің кешенді бағдарламасын құрған кезде мынадай маңызды мақсатты бағдарлардың қажеттілігін ескерген жөн:

Оқушылардың жас ерекшеліктеріне қарамастан, балалардың белсенділігін арттыруға мүмкіндік беретін және олардың сапалы өзгеруіне септігін тигізетін балалармен жұмыс түрлерін қолдана отырып, белсенді шығармашылық жұмыстарын жүргізу;

Шарттар құру және балалармен жұмыс жүргізудің оқушылардың өзіндік дамуына және мұғалімнің жанама әсерінсіз өзіндік жетілуіне, өз бетінше білім алу мәдениетінің қалыптасуына бағытталған түрлерін қолдану;

Оқушылардың және олардың ата-аналарының құлықтылық мәдениетін, балалар мен ата-аналардың өзара қарым-қатынас этикасын, ересектер мен жастардың, тұлғаның жігерлі сапаларын қалыптастыру;

Оқушыларды табиғатты және өз елінің тарихын, өзіндік тұрмысының, адам мен табиғаттың тұлғалық қайталанбастығын, адамдардың бір-бірімен өзара қарым-қатынастарын сақтауға баулу;

Адам өміріндегі еңбектің маңызы және өзі мен басқа адам игілігі үшін жасалған олардың нәтижелері, еңбектік қатысу және еңбек қызметінің мәдениеті, шаруашылықтың мәдениеті түсінігін дамыту.

Мектеп оқушыларының тәрбие бағдарламасында мектеп оқушыларын тәрбиелеудің жоспарланған нәтижелерін ескермеу мүмкін емес. Олар оқушыларды тәрбиелеудің мектептік

және сыныптық кешенді бағдарламасын құруда көмектесетін әрбір мектептегі бітірушінің тұлғалық моделінің болуын, оқушылардың тәрбиелілігінің белгілерін болжайды. Оқушыларды тәрбиелеудің бағдарламасын және мектеп бітірушінің моделін қалыптастырып құруда мектеп тәрбие жұмысын басқарушылар «Жаңа мыңжылдыққа» атты ЮНЕСКО баяндамасында берілген кепілдемелерді қолдануы мүмкін. Кепілдемелерде мектептің оқушылары – бітіруші түлектерді:

оқуға үйрету;

өмір сүруге үйрету;

бірге өмір сүруге үйрету;

жұмыс істеуді және табыс табуды үйрету арқылы тәрбиелеу ұсынылған.

Оқуға үйрету – демек, баланы әр түрлі ақпараттар легінде сауатты бағдарлауға және қажетті ақпаратты өз бетімен табуға үйрету, балада өзіндік қалыптасуы үшін білімін жалғастыру және оның маңызы мен қажеттілігі түсінігі ұғымына талабын қалыптастыру, өзіндік даму мен өзіндік қалыптасуда ғылыми-техникалық прогрессті қолдану.

Өмір сүруге үйрету – демек, баланың бойында салауатты өмір салты дағдыларын, қоғамға бейімделу мүмкіндері мен қастық пен зорлыққа қарсы тұруын қалыптастыру. Мұндай бітіруші өзін-өзі қорғай алады, кемел ойлы, жоғары өнегелілік сапаларына ие. Ол тұлғалылық және әлеуметтік толысу, жанұясындағы және қоғамдағы өмірге дайындығын, қандай жағдайда болмасын жауапкершілікті өз мойнына алу қабілетін танытады.

Бірге өмір сүруге үйрету – демек, болашақ ересек тұлға бойында өзге адам үшін күйзелу, шыдамдылық, пікірді басқа көзқарас тұрғысынан түсініп қабылдау қабілеті, демократиялық және адамгершілік сынды мінез қасиеттерін қалыптастырады. Бұл тұста тек қана сөз жүзінде емес, іс жүзінде де өз елі мен өз халқының азаматы болған, өз елі мен өз халқын, оның жетістіктері мен мәдениетін барлық жерде өз дәрежесіне лайықты танытып жүрген азаматтың ғана әлем азаматы бола алатындығын ескерген жөн.

Жұмыс істеуді және табыс табуды үйрету – демек, болашақ бітіруші бойында еңбекке деген талабын және жұмыс істеу әдеттерін дамыту, табысты болу және бәсекеге қабілеттілігін арттыру. Болашақ бітіруші мамандық таңдап қана қоймай, өзінің алға қойған мақсаттарына жетудегі іскерлігі мен ынтасын танытуы, кәсіби қалыптасу жолында кездесетін түрлі қиындықтарды жеңе білуі тиіс.

Жоғарыда аталған тәрбиелеудің мақсаттарын қорытындылайтын болсақ, мектеп тәрбие жұмысын басқарушы және ұйымдастырушы тұлғалар мектептегі тәрбие жүйесін тиімді құруға көмектесетін тәрбиелеудің мынадай негізгі міндеттерін анықтауы тиіс:

мектеп өзін-өзі басқаруын белсенді қалыптастыру, мектептегі және сыныптағы оқушылардың немқұрайды қарамайтын көшбасшылығын танытуға бағытталған шарттар құру;

оқушылар тәрбиелілігінің белгілері және олардың көріну мүмкіндіктерін;

тәрбие үрдісін ұйымдастырудың жаңа әдістерін қалыптастыру және тәрбие үрдісіне тәрбие жұмысының жаңа технологияларын енгізу;

мектеп тәрбие жүйесіне жанұясының белсенді қатысуының шарттарын құру;

мектеп оқушыларының әлеумет өміріне және қоғамдық ұйымдарға белсенді араласуын қадағалау;

барлық сыныптан тыс іс-шараларды жоғары эстетикалық, этикалық және мәдени деңгейде өткізу;

мектептегі сыныптан тыс жұмыстың дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарын құру;

мектептегі тәрбие жұмысын құру үшін ата-аналар, оқушылар, әріптестер арасынан пікірлес ұжым қалыптастыру;

тәрбие үдерісіне қатысушының әдістемелік және кәсіби мәдениетін арттыру;

мектеп тәрбие жүйесі нәтижесін сараптап бағалау мен болжау элементтерін қолдану.

Тәрбиелеудің мақсаттары мен міндеттерін жасауда қазіргі қоғам балаларының даму ерекшеліктерін де ескергені жөн. Әрине, бүгінгі таңдағы балалар өткен мыңжылдықтағы балалардан ерекшеленеді.

1. Бүгінгі таңдағы балалар білімнің түрлі саласынан хабардар. Егер 15-20 жыл бұрын мектеп оқушылары белгілі бір ақпараттарға тапшы болса, ал қазіргі оқушылар жанама және психикалық, сондай-ақ физиологиялық тұрғыдан әсер ететін ақпараттарға тоғышарлық танытуда. Балалар қолданып жүрген ақпараттар ешқандай да жас ерекшелігін ескермейді, жүйесіз, өнегесіз және үйлесімсіз. Бұл оқушыларда қорқыныштың, сенімсіздіктің, алаңдаушылық, алынған ақпараттардың дұрыстығына көңіл бөлмейтіндігін танытудың пайда болуына әсер етеді.

2. Бұқаралық ақпарат құралдарының, мерзімді баспасөз, көркем және арнайы әдебиеттердің, әлеуеттің арқасында бүгінгі таңдағы оқушылар бойында әлемге өзіндік «Менін» жариялауға деген ықыласы туады.

3. Жасөспірімдер ешқашан ересектердің сөздері мен іс-әрекетіне сенімсіздік, шыдамдылық таныта бермейді, олар тіпті өздерінің жақындарына да еліктей бермейді. Ересектер оқушыларға шыдамдылық танытуға және оқушылардың ересектерге толыққанды сенімсіздік танытатынына психологиялық жағынан да дайын болуға тиіс.

4. Бүгінгі таңдағы оқушылардың физиологиялық денсаулығы экология мәселелерімен, ауқымды аймақтардың радиоактивті ластану мәселелерімен, мектеп жүктеген көп міндеттер, жанұя және оқу орнындағы психологиялық жоспар мәселелерімен тығыз байланысты.

5. Балалар бір балалы жанұяда өседі, ата-аналар өздерінің кәсіптік қызметімен айналысады, мансап қууға еліктейді, балалар сыныпта аз қарым-қатынас жасайды, сабақты ұйымдастыру түрлері жиі бірлестіре бермей, керісінше, балаларды бөліп қояды, ауладағы қозғалмалы ойындарды тығыз қарым-қатынасты компьютерлік ойындар, теледидар алмастырды.

6. Жоғарыда аталған қазіргі таңдағы жасөспірімдер бойындағы белгілер мұғалімдер тарапынан қатаң қадағалау мен бақылауды талап етеді. Бұл педагогтік ұжымға ересектер келеңсіздігін жеңуге қабілетті тәрбиелеудің рационалді моделін табуға көмектесетін мектеп тәрбие жүйесін құруға мүмкіндік береді. Қазіргі жас түлек төмендегі қасиеттерге ие болуы үшін талаптану керек:

таңдауда және шешім қабылдауда өзіндік қасиет таныту;
шешіміне, іс-әрекетіне және қылықтарына жауапкершілік;
жақын адамдарына, өзін қоршаған ортаға шыдамдылық қабілеті;
ойда болмаған және стандартқа сай келмеген жағдайларда әрекет етуге дайындық;
орнықты білімдер алу дәлелділігі;
өнегелі қадамдар жасау қабілеттілігі және ең қиын жағдайда өзінің адамгершілік сезімін сақтап қалу;
жоғары және болашақ кәсіби қызметінен хабардар болу;
өзін өз елінің, сонымен әлемнің азаматы сезіну, ұлт патриоты болу;
басқа халықпен, мәдениетпен бірлікте өмір сүру дағдылары;
басқа адамдардың пікіріне сыпайылық, қарым-қатынаста шыдамдылық таныту.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Советова Е.В. «Административная работа в школе», Ростов-на-Дону, 2006ж
2. Галкина Т.И. «Справочник современного заместителя директора школы по воспитательной работе», Москва, 2008 ж



HİLMİ ZİYA ÜLKEN'İN EĞİTİM FELSEFESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

HİLMİ ZİYA ÜLKEN'S THOUGHTS ON PHILOSOPHY OF EDUCATION

Ekin KAYNAK İLTAR

Öğr. Gör., Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, ekinkaynak@akdeniz.edu.tr

Özet

Cumhuriyet Dönemi'nin en önemli aydınlarından, değerli Türk filozofu Hilmi Ziya Ülken, sosyal bilimlerin hemen her alanında eserler vermiş; ülkenin "hilm" sahibi, yaşadığı dönemde yapmış olduğu çalışmalarla etrafını aydınlatmış, günümüzde de bırakmış olduğu eserleriyle bilim insanlarına ışık tutan büyük bir değerdir. Yenilikçi çalışmaları, cesaret gerektiren açıklamaları ve özgün söylemleriyle Cumhuriyet Dönemi'ne damga vurmuş bir bilge kişidir. O, bilim aşığı bir düşün adamıdır. Yetmiş üç yıllık yaşamının elli yılından fazla zamanını bilgi için sorgulayan, araştıran, yazan ve anlatan bir insan olarak geçirmiştir. Onun sosyoloji, psikoloji, ahlak, düşünce tarihi, sanat, mantık ve felsefe alanında onlarca eseri mevcuttur. Felsefenin pek çok alanıyla ilgilenmiş ve bu alanlardaki geçmiş çalışmaları tarihsel bir bakış açısıyla bizlere sunmanın yanı sıra kendi düşüncelerini de eserleri aracılığıyla bizlere aktarmıştır. Onun üzerinde çalışmalar yapmış olduğu ve görüşlerini aktardığı bir diğer alan da eğitim felsefesidir. Ülken'in özellikle *Eğitim Felsefesi* isimli eserinde, bu alandaki önemli düşünceleri yer almaktadır. Bu çalışmada, günümüzde ülkemizde ve dünyada önemli bir sorun haline gelen eğitime ilişkin Hilmi Ziya Ülken'in görüşleri betimsel bir yöntemle ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hilmi Ziya Ülken, Felsefe, Eğitim Felsefesi.

Abstract

One of the most important intellectuals of Republic Period, the Turkish Philosopher Hilmi Ziya Ülken is a great value, who had done studies on almost every field of social sciences; "gentleness" owner of the country; had enlightened the area with his studies in his time; and also today enlightens the way of scientists with his studies. He is a wise individual who had marked to the Republic Period with his innovative works, his descriptions that require courage and his unique discourses. He is a science lover philosopher. He had spent more than fifty years of his seventy-three years of life by questioning for knowledge, by researching, writing and teaching. He has dozens of studies on the fields of sociology, psychology, ethics, history of thought, art, logic and philosophy. He was interested in many areas of philosophy and as well as he revealed the past studies in these areas with a historical view, he also transferred his thoughts to us through his studies. One of the areas he had studies and transferred his thoughts is philosophy of education. Especially his work "The Philosophy of Education" has his important thoughts on this area. In this study, it has been aimed to reveal Hilmi Ziya Ülken's thoughts on "education" which has been a problematic area in our country and in the world through descriptive method.

Keywords: Hilmi Ziya Ülken, Philosophy, Philosophy of Education.

1. GİRİŞ

Felsefe tanımı yapılırken, onun bir düşünme etkinliği olduğu ve başlangıcının insanlık tarihi kadar eski olduğu dile getirilir. İnsanlık kadar eski geçmişi olan bir diğer kavram da eğitimidir. Eğitim, insanlık tarihiyle başlayan devletlerin gelişmesinde en büyük rol oynayan unsurlardan biridir. İnsan birikimin ürünü olan bir varlıktır. Doğar doğmaz yürüeyebilen bir tayın, dünyaya geldiği anda kendi kendini besleyebilen bir balığın ya da herhangi bir desteğe ihtiyaç duymaksızın filizlenip büyüeyebilen ağacın yanında insanı düşündüğümüz zaman, onun diğer varlıklardan ne kadar farklı ve bağımlı bir doğasını olduğunu görmekteyiz.

Ailesinin desteği olmadan hayatta kalması olanaklı olmayan, yıllarca onlara bağımlı yaşayan insan birikimin bir ürünüdür. Onu diğer varlıklardan ayıran en önemli niteliği bir kültür oluşturmaktır. Bu oluşturulan kültürün diğer insanlara, yeni bireylere aktarılması eğitim aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. İnsanlar, eğitim sayesinde yaşamlarını sonrakilere aktarmaktadır. Günümüzdeki insan yaşamı, geçmişteki milyarlarca insanın emeğinden ibaret olmakla birlikte gelecekteki insan için de bir mirastır. Başka bir deyişle eğitim insanı bugüne getirmiştir, yarının insanı için de bir temel oluşturmaktadır.

Bir düşünme etkinliği olarak tanımladığımız felsefe, insanlığın var oluşundan beri bir şeyleri anlama çabasıdır. Varlık, bilgi, ahlak, siyaset, sanat gibi her alana ilişkin sorgulama yapan, her alanının bilgisine ulaşmaya çalışan filozoflar, insanlıkla birlikte var olan bir diğer kavram olan eğitim üzerine de çalışmalar yapmış ve bu alandaki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Eğitim felsefesi dediğimiz bu alana ilişkin pek çok kuram ortaya atılmış ve eğitimde uygulanmıştır. Bu alan ilişkin görüşlerini sunan önemli bir Türk filozofu da Hilmi Ziya Ülken'dir.

Ülken felsefe, sosyoloji, psikoloji, düşünce tarihi, sanat, ahlak gibi pek çok alandaki görüşlerini yazmış olduğu eserlerle ortaya koymuştur. O, felsefenin de hemen her alanıyla ilgili hem tarihsel bir inceleme gerçekleştirmiş hem de kendi görüşlerini bizlere sunmuştur. Onun varlığa ilişkin görüşlerine "*Varlık ve Oluş*", bilgi ahlaka ilişkin görüşlerine "*Bilgi ve Değer*", bilime ilişkin görüşlerine "*Bilim Felsefesi*" isimli eserlerinden ulaşabilmekteyiz. Ülken, eğitime ilişkin düşüncelerini de bize "*Eğitim Felsefesi*" isimli eseriyle aktarmaktadır. Bu eser, onun çok büyük bir değer atfettiği eğitime ve eğitim felsefesine dair önemli düşünceler barındırmaktadır. Ülken bu eserinde, pedagojiden ve eğitim psikolojisinden bir anlamda uzak durmakta, pedagoji tarihini ya da çocuk yetiştirmede başvurulan yolları inceleme gibi bir amaç gütmemektedir. Eğitimin temelleri üzerine düşünmeyi ve incelemeler yapmayı amaçlamaktadır.

2. HİLMİ ZİYA ÜLKEN'İN EĞİTİM ANLAYIŞI

Eğitim, insanla birlikte var olmuş olan ve yine varlığını insanla birlikte devam ettirecek olan bir süreçtir. Tarihsel olacak değerlendirecek olursak, eğitimin tarihini, insanlık tarihi ile başlatmak gerekmektedir. Başka bir deyişle, insanın varlığı ile eğitim etkinliği zamansal manada eşdeğerdir¹⁴⁰. Ülken, insanlığın tüm gücünün ve tohumunun çocuklukta yaşadığını ve bu sebeple çocuğu tanımanın tarihi, medeniyeti ve kültürü tanımak kadar güç olduğunu savunmaktadır. Ona göre eğitim öncelikle çocuğun yetişmesiyle başlayan bir etkinliktir. Ülken için beşikten mezara kadar süren ve tüm yaşları kapsayan eğitim faaliyeti, insanın kendisi için yaptığı en önemli ve değerli işidir. Tüm dini, felsefi ve ahlaki sistemler kendisine özgü bir eğitim tarzı benimsemişlerdir. Bilimsel çalışmalar bu eğitim tarzlarını araştırmış ve ihtiyatlı bir şekilde ortaya koymaya çalışmıştır. Böylelikle pedagoji, eğitim bilimi, çocuk fizyolojisi gibi çeşitli bilim dalları doğmuştur.¹⁴¹

Ülken'e göre, eğitim alanında iki temel kuram vardır. İlki, bireyin doğaya adapte bir şekilde yetişmesini sağlamaktır. Eğitimin buradaki işlevi bireyin doğuştan itibaren yeteneklerini geliştirmesi için uygun koşulları sağlamaktır. Eğitimin merkezine bireyi koyan bu yaklaşımda doğaya uygun bir eğitim görüşü savunulmaktadır. İkinci kuram ise, eğitimin manevi varlığımızdan ve değer yargılarımızdan ibaret olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, topluma ve toplumun kültürel özelliklerine göre insan yetiştirmek esastır. Ülken'e göre her iki kuram da kabul edilemez niteliktedir. Çünkü her ikisi de yetersiz kalmaktadır. Ona göre eğitimde bireyi de toplumu da geri planda bırakamayız. Ne yalnızca bireyi merkeze almak, ne de yalnızca toplum odaklı bir yaklaşımı benimsemek işe yarayan bir yöntem olmayacaktır. Ülken, hem bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkaran ve geliştiren hem de milli ve uygar insanı yetiştirmek için yapılan etkinlikler bütününe eğitim denilebileceğine vurgu yapmaktadır.¹⁴²

Ülken, eğitim sistemlerini üç başlık altında toplamaktadır: gelenekçi, muhafazacı ve ilerici. Bu üç grupta birbirini eleştirmekte, yetersiz ve zararlı bulmaktadır. Ülken, bu üç anlayışın da eksik

¹⁴⁰ Hilmi Ziya Ülken, *Eğitim Felsefesi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1967, s.1

¹⁴¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.15

¹⁴² Hilmi Ziya Ülken, *İnsani Vatansızlık*, Ülken Yayınları, İstanbul, 1998, s. 200

olduğunu düşünmektedir. Ona göre eğitim, hem tarihi birikim üzerine temellendirilmeli hem de ilerlemeye açık olmalıdır. Eğitim, bireylerin dinamik gelişimi sağlayan ve insanla evren arasındaki diyalektik bir etkinliğe dayanmaktadır. Bu sebeple eğitimin kaynağı, geçmişten edinilen kazanımların deneyim içindeki sürekli gelişimidir.¹⁴³

Ülken, bir toplumun koşullarının ve geçmiş deneyimlerin eğitimin belirlenmesinde çok önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Eğitimde bilgi ve inanç birlikte yürürse ancak o zaman insanın bir bütün olarak anlaşılması ve açıklanması sağlanabilir. Geçmişin deneyimlerinden yararlanarak ve toplumun koşullarını göz önünde bulundurarak bireyin gelişimini sağlayacak eğitim düzenlemesi yapılabilir. İşte böylelikle gerçeğe ilişkin bilgi ile ideale ilişkin inanç birlikte ilerler.¹⁴⁴

Ülken, eğitimde Doğu medeniyetindeki telkinin ve Batı medeniyetindeki istencin birlikte yer alması gerektiğini savunmaktadır. Bu iki unsurdan birinin tek başına ağırlıklı olduğu bir eğitim anlayışının başarısız olacağını vurgular. İnsan ne yalnızca zihinsel ne de yalnızca duygusal bir varlıktır. İnsana hitap eden eğitim, insanı bütünüyle kucaklamalıdır. Bu sebeple ancak insanın bütünlüğünü kavramsal olarak dikkate alan ve Doğu'nun ve Batı'nın bu esaslı iki niteliğini uzlaştıran bir eğitim politikası uygulanırsa başarıya ulaşılabilir.¹⁴⁵ Ülken'e göre, insanı yalnızca akli bir varlık saymak insana karşı yapılan büyük bir haksızlıktır. İnsan, duygulardan, arzulardan ve bilinçaltından oluşan çok geniş bir alana sahiptir. Bu sebeple, yalnızca istenci merkeze alan bir eğitim insanın sadece aklına hitap eder. Yalnızca telkini temel alan eğitim ise insanın akıldışı varlığını kavrayabilir. Bu sebeple eğitim, insana bir bütün olarak hitap eder nitelikte olmalı, hem telkine hem istence yer ayırmalıdır.¹⁴⁶

Ülken'e göre, tek tip insan yetiştiren eğitim yaklaşımı kesinlikle kabul edilemez. Bu tarz bir anlayış niteliksel değil niceliksel bir bakış açısına sahiptir. Böyle bir eğitim yaklaşımı üretici değil tüketici birey yetiştirmekten başka bir işe yaramaz. Sayıca çok olan memur yetiştirmektense, nitelikli ve ihtisas sahibi bireyler yetiştirmek bir devletin gelişmesi için de büyük önem taşımaktadır. Eğitimdeki kaliteyi nicelikte aramak işsiz aydınların çoğalması anlamına gelecektir. Bu da toplum yapısının bozulmasına ve toplumsal bunalıma yol açacaktır. Bu sebeple öncelik verilecek nokta, yüksek öğretimdeki mezun sayısını arttırmak değil sınav barajlarının ve meslek yönetim sistemlerinin güçlendirilmesi ve böylece eğitimdeki kaliteyi arttırmak olmalıdır.¹⁴⁷

Ülken, eğitim felsefesi sistemini kurarken öncelikli olarak kendisinden önce etkili olmuş eğitim yaklaşımlarını incelemiş ve onların olumlu taraflarını ve eksikliklerini belirlemiştir. Ülken, ortaya atılan hiçbir eğitim felsefesi sistemini tatmin edici olarak nitelendirmemektedir. Bu sebeple, kendisi yeni bir eğitim sistemi sunar. Ülken, "*Eğitim Felsefesi*" isimli eserinde, "eğitim felsefesi" yapmaktan ziyade bir "eğitim felsefesi taslağı" çizdiğini söylemektedir. Ona göre, felsefi sistemlerini tamamladıklarını düşünen filozoflar bütün bilimlerini kuşatacak bir bina inşa etme iddiasındadırlar. Oysa ki onların yaptığı yalnızca insan bilgileri için belli düşünce kalıpları oluşturmaktır. Bu sebeple her yönüyle tamamlanmış, yetkin bir eğitim felsefesi sisteminin varlığını savunmak Ülken'e göre kabul edilebilir bir düşünce değildir.¹⁴⁸

Ülken, eğitim felsefesi insanı, insan ve evren şeklindeki bir bütünün ayrılmaz iki yüzü olarak gören bir oluş içerisinde ele almalıdır. Bu bütün, Ülken için, birey anlamına gelmektedir. Bir birey diğer bireylerle olan ilişkisiyle anlaşılabilir ve evren ve insan bireyin iki yüzüdür. Bu ilişkiden soyutlanan bir birey düşünülebilir değildir.

Ülken, eğitimi farklı şekillerde tanımlamaktadır ve bunu yaparken de birleştirici ve bütünleştirici bir yol izlemektedir. Ona göre, ne yalnızca bireyci ne de toplumcu bir yaklaşım eğitimi tek başına açıklayamaz. Ona göre, bilinçli ve bilinçdışı toplumsal çevrenin bireye verdiği tüm kazanımlar eğitimidir.¹⁴⁹

¹⁴³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. VII

¹⁴⁴ Hilmi Ziya Ülken, *Dünyada ve Türkiye'de Sosyoloji Öğretimi ve Araştırmaları*, Anıl Yayınevi, İstanbul, 1956, s.5-6

¹⁴⁵ Hilmi Ziya Ülken, *Sark ve Garp*, Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayını, İstanbul, 1953, s. 16

¹⁴⁶ Ülken, *Dünyada ve Türkiye'de Sosyoloji Öğretimi ve Araştırmalar*, s. 16

¹⁴⁷ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s.301-302

¹⁴⁸ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 12

¹⁴⁹ Hilmi Ziya Ülken, *Veraset ve Cemiyet*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, İstanbul, 1957, s. 65

Ülken'e göre, insan ruh ve beden bütünlüğünden oluşan, dolayısıyla da hem biyolojik hem psikolojik hem de toplumsal bir varlıktır. Bu da her şeyin eğitimden beklenmemesi gerektiğini ve eğitimin sosyolojik, psikolojik ve biyolojik bilimlere de dayanması gerektiğini bize ispatlar niteliktedir. Hem biyolojik, hem psikolojik, hem de toplumsal varlık olan insanı ne materyalistlerin ne de spiritüalistlerin anlayışları doğru şekilde izah edemez. Çünkü Ülken, insanın ruh ve beden şeklinde iki manzarası bulunduğunu ve bunlardan birinin diğerine indirgenmesinin olanaklı olmadığını savunmaktadır.¹⁵⁰

Ülken, eğitimin en önemli misyonunun yetişmekte olan kuşaklara yetişmiş kuşakların aktarmakla yükümlü olduğu bilgi ve yeteneklerin aktarılmasıdır. *"Eğitimin görevi (...) kültür, yani değerler dünyasını yeni kuşaklara anlatmak ve açıklamaktır."*¹⁵¹ Ona göre, bu sebeple eğitim bu niteliğiyle sosyalleşmeyi sağlayan önemli bir kurumdur.¹⁵² Ülken'e göre, eğitim aracılığıyla insanları değiştirmek ya da onların özüne aykırı nitelikler katmaya çalışmak kabul edilebilir bir girişim değildir. Eğitimin amacı, insanların özünde bulunan nitelikleri ortaya çıkarmak ve ruhlarını aydınlatmak olmalıdır. Ülken, hiç kimsenin yabancı gerçeklerle karşılaştırılmaması, yalnızca bilinçlerinin altında bulunanların ortaya çıkarılması gerektiğini savunmaktadır. Yapılması gereken, ruhun gerçekliğini bulmak olmalıdır. Özünde var olmayan bir şeyi insana kazandırmaya gayret etmek eğitimin amacı değildir.¹⁵³

Ülken'e göre, eğitimdeki en önemli amaçlardan biri insanlığı dar kalıplar içerisinde kurtarmak olmalıdır. Eğitim, insana yaşamı tamamıyla tanıtmalı, öğretmeli ve yaşama bütünüyle hazırlamalıdır. Yaşamı at gözlükleriyle görmeyi sağlamak eğitimin amacı olamaz. Eğitimi, aksine, her olaya farklı pencerelerden, başka perspektiflerden bakmayı öğretmelidir.¹⁵⁴

Eğitim ve öğretim, Ülken için, birbirini bütünleyen iki önemli süreçtir. *"Öğretim, anlama ve öğrenme süreçleri halinde zihni işletiyor. Halbuki eğitim yalnız zihne ait bir işlem değildir. Zihin, insan gerçeğinin en önemli kısmı olmakla birlikte yalnızca bir manzarasıdır."*¹⁵⁵ Bu süreçlerden eğitim, değerlere dayanarak ruhu şekillendirme görevindedir. Kafaya yönelen öğretim ise eğitimin kapsamı altındadır. Çünkü, kafa zaten ruhun bünyesi altındadır; onun bir parçasıdır.¹⁵⁶ Bu sebeple de yöntemi akıl ve deney olan öğretim, yöntemi bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik yöntem olan eğitimin bir parçası konumundadır.¹⁵⁷ *"Öğretim, anlama ve öğrenme süreçleri halinde zihni işletiyor. Halbuki eğitim yalnız zihne ait bir işlem değildir. Zihin, insan gerçeğinin en önemli kısmı olmakla birlikte yalnızca bir manzarasıdır."*¹⁵⁸

Ülken, eğitimin öğretimi de kapsayan daha geniş bir süreçtir. Yöntemi bilgiyi inançla tamamlayan diyalektik yöntemdir. Ruha hitap eden ve değerlere dayanarak ruha şekil veren eğitim, akıl yoluyla kişilere aktarılan bilgilerin anlaşılmasını, benimsenmesini ve pratikte kullanmasını sağlar. Başka bir deyişle, öğretimle kişilere verilen bilgileri yaşama tatbik etmeyi öğreten süreç eğitim sürecidir. Eğitim, kişilerin bilgiler ve değerlerle dış dünyaya hazırlanmasını sağlamaktadır.¹⁵⁹

Eğitim ve öğretim programlarının sürekli güncellenmesi gerektiğini savunan Ülken, her gün gelişen ve değişen bir dünyada sabit kalan bir müfredatın kesinlikle verim sağlayamayacağını dile getirmektedir. Müfredat devamlı olarak yenilenmeli, yeni bilgiler ışığında düzenlenmelidir. Hedef, gerçek bilgiler üzerine temellendirilmiş, yeni hakikatleri keşfetmenin yolunu açan bir eğitim-öğretim programı olmalıdır. Bunun yolu da, modern gelişmeleri kendine rehber edinen devamlı olarak yenilenen ve geliştirilen eğitim-öğretim müfredatından geçmektedir.¹⁶⁰ Eğitimde dinamizmi savunan Ülken, değişen dünyaya, gelişen kültür ve medeniyete ayak uyduran bir eğitim-öğretim programının

¹⁵⁰ Hilmi Ziya Ülken, *Varlık ve Oluş*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1968, s. 227-233

¹⁵¹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 43

¹⁵² Hilmi Ziya Ülken, *Milli Eğitim Üzerine Düşünceler*, Pedagoji Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 1973, s.5

¹⁵³ Hilmi Ziya Ülken, *Aşk Ahlakı*, Sevinç Matbaası, İstanbul, 1971, s. 16-17

¹⁵⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 27

¹⁵⁵ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 41

¹⁵⁶ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. II

¹⁵⁷ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 252

¹⁵⁸ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 41

¹⁵⁹ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 29

¹⁶⁰ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 46

gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Eğitim, böyle bir değişim ve gelişime açık olan bir süreçtir. Yeniden şekillenmeye, değişime ve güncellenmeye uygun bir yapıdadır. Bu sebeple, gerekli gelişim ve değişim sürecini hızlandıracak olan da yine eğitimidir. Eğitimin buradaki önemli bir misyonu da geliştirmekte olan dünyaya ayak uyduracak gerekli değişmelere hız vermektir.¹⁶¹

Ülken'in vurgu yaptığı bir diğer nokta da, tek tip insan yetiştiren bir eğitim-öğretim programının asla kabul edilemez olduğudur. Bilgi ögesi üzerine kurulmuş olan eğitim-öğretim etkinliğinde, bilgiye ulaşma sürecinde bilgiye ulaşmanın yalnızca edilgen ve alıcı pozisyonunda olmaması gerekmektedir. Kişiler, etkin olmalı ve böylece bilgi daha sağlıklı bir şekilde gelişebilmelidir. Aksi halde, bilginin belli tekellerden kurtarılması sağlanamaz. Bilginin kazandırılması için kuram-uygulama birlikteliğinin sağlanması çok önemlidir. Her kuramsal dersin, laboratuvar veya atölye gibi, bir uygulama ortamının temin edilmesi gerekmektedir. *"... öğretimin başarılı olması için memleketimizde bugüne kadar uygulandığı gibi öğrenciler sabit, hocalar hareketli değil; hocalar (laboratuvar veya atölyelerde) sabit, öğrenciler hareketli olarak verilmelidir."*¹⁶²

Ülken'e göre, başarılı bir eğitim sistemi hedefliyorsak, yeni girişimler gerçekleştirmek istiyorsak, mutlak surette sosyal yapıyı doğru tanımak ve değişmekte ve geliştirmekte olan kültüre uyum sağlayacak bir eğitim görüşüne sahip olmak zorundayız. Böyle bir eğitim görüşü, tek tip bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi yerine bireysel farklılıklara odaklanan ve bu farklılıkları doğru değerlendiren bir okul anlayışı anlamına gelmektedir. Dinamik bir eğitim sistemi ezberci eğitimi desteklemez. Öğretim etkin olmalı ve öğretimin odağında birey bulunmalıdır. Öğrenciler hareketli ve öğrenme sürecine faal olmalıdır. Bu sebeple, kuram ve uygulamanın birlikte yürütülebilmesi için gerekli koşullar temin edilmelidir¹⁶³

Eğitim sosyal bir fenomendir. Ülken'e göre toplum yapısına göre şekillenen eğitim, sosyal yapıyla iç içe geçmiş bir durumdadır. Değişen kültür, eğitimi ve eğitim kurumlarını önemli oranda etkilemektedir. Bu etkilerin olumsuz olmaması için eğitim kurumları koşullara göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Eğer amaçlar birliğinin yok olmasını, gelişmelerin eğitime yansımalarının olumsuz yönde olmasını istemiyorsak, eğitim-öğretim programlarının değişen ve gelişen kültüre paralel olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenlemeler sağlanabilirse eğitimden beklenen verim alınabilir.¹⁶⁴

Ülken, bir milletin devamlılığı için en önemli hususun kültürünü yenileyebilmesi olduğunu savunmaktadır. Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilen milletler varlığını sürdürebilirler. Kültürün yenilenmesi, gelişmesi; dogmaların terk edilmesi, kalıpların yıkılması ve insana yönelmesine bağlıdır. Bu da ancak eğitimle gerçekleşebilir.¹⁶⁵

Eğitimin özgür olması gerektiğini savunan Ülken'e göre, hürriyetin yanında disiplin de eğitimin olmazsa olmazıdır. O, eğitimde kullanılacak olan yöntemin hürriyet ve disiplin öğelerini de içermesi gerektiğini savunmaktadır. Her birey doğuştan bazı yeteneklere ve eğilimlere sahiptir. Ülken eğitimde, bu yetenek ve eğilimlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini dile getirmektedir. Bireylerin içindeki bu potansiyelin yok sayılmaması ve ortaya çıkarılması gerektiğini savunmaktadır. Bunun için de bu güçlerin disipline edilmesi gerekir.¹⁶⁶

Ülken'e göre, yetişmiş ve yetişmekte olan gençlerin bedensel ve ruhsal sağlıkları, ülkelerin gelişmesi ve kalkınması için çok büyük öneme sahiptir. Gençleri bedensel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek eğitimin görevidir. Eğitimin başarıya ulaşması, bireyin zihinsel ve ruhsal eğitiminin yanı sıra fiziksel eğitiminin de sağlanmasına bağlıdır. Ülken, bu sebeple, beden eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Ona göre, beden eğitimi, eğitim ve öğretimin ayrılmaz

¹⁶¹ Ülken, *Veraset ve Cemiyet*, s. 190

¹⁶² Hilmi Ziya Ülken, *Cumhuriyet Devri 50 Yıllık Türk Eğitimi*, 50 Yıl, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1973, s. 16

¹⁶³ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. III

¹⁶⁴ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 140

¹⁶⁵ Ülken, *İnsani Vatanperverlik*, s. 95

¹⁶⁶ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 84

bir parçasıdır. O, beden eğitiminin öğrencilerin kişiliklerine şekil verdiğini , bunun yanı sıra onlara duygusal, zihinsel, sosyal ve bireysel pek çok değer kazandırdığını savunmaktadır.¹⁶⁷

Ülken'in en önem verdiği hususlardan biri de, eğitimin milli olmasıdır. O, milli değerlerin yeni nesillere aktarılmasının eğitimin görevi olduğunu dile getirmektedir. Bir milletin geleceği, geçmişinin unutulmamasına, yeni kuşaklara aktarılmasına bağlıdır. Geçmişini unutan bir millet gelecekte yok olmaya mahkumdur. Bu sebeple, milli eğitim büyük bir önem taşımaktadır. Fakat bu noktada Ülken bir açıklama yapmakta ve eğitimin milli olmasının asla kapalı olması anlamına gelmediğini dile getirmektedir. Kültür temeline dayalı açık bir eğitimin, dünya medeniyeti özelliklerini benimseyerek gerçekleştirebileceğini savunmaktadır. Ona göre, milli eğitim bir vatandaş eğitimidir. Bu eğitimde bireye, bireyle toplum arasındaki ilişkileri düzenleyecek bilgiler aktarılmaktadır. Bireylere, nesnel ve maddi öğelerden doğan bir ruh aşılanmaktadır. Bu öğeler, insan, vatan, dil gibi unsurları içermektedir. Ülken'e göre bu sebeple milli eğitim en yüksek beşeri eğitimidir.¹⁶⁸

3. SONUÇ

Ord. Prof. Dr. Hilmi Ziya Ülken, Cumhuriyet Dönemi'nin en önemli aydınlarından, tüm yaşamını boyunca ülkemizin gelişmesi için çalışmış çok değerli bir isimdir. Sosyal bilimlerin hemen her alanında eserler vermiş olan Ülken, bir milletin devamlılığı ve bir devletin gelişmesi ve kalkınması için en önemli unsurun eğitim olduğunu savunmaktadır ve bu sebeple eğitime ilişkin pek çok yazı kaleme almıştır. Bunlardan en önemlisi *Eğitim Felsefesi* isimli eseridir. Eğitime ilişkin görüşlerinin büyük bir kısmına bu eser sayesinde ulaşabilmekteyiz.

İnsanlığın tüm gücünün ve tohumunun çocuklukta yaşadığını ve bu sebeple çocuğu tanımanın tarihi, medeniyeti ve kültürü tanımak kadar güç olduğunu savunan Ülken, çocuklara verilen eğitimin devletlerin geleceğini belirlediğini savunmaktadır. Bu denli önemli olan eğitim, Ülken'e göre, hem bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmalı hem de milli ve uygar insanı yetiştirmeyi hedef olarak belirlemelidir. Bunun yanı sıra eğitim, hem tarihi birikim üzerine temellendirilmeli hem de ilerlemeye açık olmalıdır. Bir devlet, eğitim düzenlemesini geçmişin deneyimlerinden yararlanarak ve toplumun koşullarını göz önünde bulundurarak bireyin gelişimini sağlayacak şekilde yapmalıdır.

Ülken'e göre, eğitimde Doğu medeniyetindeki telkin ve Batı medeniyetindeki istenç birlikte yer almalıdır. Bu iki unsurdan birinin tek başına ağırlıklı olduğu bir eğitim anlayışının başarısız olmaya mahkumdur. Ayrıca, Ülken, tek tip insan yetiştiren eğitim yaklaşımının kabul edilebilir olmadığını dile getirmektedir. Bu tarz bir anlayış niteliksel değil niceliksel bir bakış açısına sahiptir ve böyle bir eğitim yaklaşımı yalnızca tüketici bireyler yetiştirir. Sayıca çok olan memur yetiştirmektense, nitelikli ve ihtisas sahibi bireyler yetiştirmek bir devletin gelişmesi için de çok önemlidir.

Ülken, hem biyolojik, hem psikolojik, hem de toplumsal varlık olan insanı materyalistlerin ya da spiritüalistlerin anlayışlarının doğru şekilde izah edemediğini savunmaktadır. Çünkü, insanı ruh ve beden şeklinde iki manzaraya sahiptir ve bunlardan birinin diğerine indirgenmesi olanaklı değildir.

Ülken'e göre, eğitimin en önemli misyonu yetişmekte olan kuşaklara yetişmiş kuşakların aktarmakla yükümlü olduğu bilgi ve yeteneklerin aktarılmasıdır. Bunun yanı sıra, insanların özünde bulunan nitelikleri ortaya çıkarmak, ruhlarını aydınlatmak ve insanlığı dar kalıplar içerisinde kurtarmak da eğitimin görevi olmalıdır. Eğitim, insana yaşamı tamamıyla öğretmeli ve yaşama bütünüyle hazırlamalıdır.

Ülken, her gün gelişen ve değişen bir dünyada müfredat devamlı olarak yenilenmeli, yeni bilgiler ışığında düzenlenmelidir. Hedef, gerçek bilgiler üzerine temellendirilmiş, yeni hakikatleri keşfetmenin yolunu açan bir eğitim-öğretim programı olmalıdır. Eğitimde dinamizmi savunan Ülken, değişen dünyaya, gelişen kültür ve medeniyete ayak uyduran bir eğitim-öğretim programının

¹⁶⁷ Ülken, *Eğitim Felsefesi*, s. 293

¹⁶⁸ Hilmi Ziya Ülken, *Millet ve Tarih Şuuru*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1948, s. 65

gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, kuram-uygulama birlikteliğinin önemini dile getiren Ülken, her kuramsal dersin bir uygulama ortamının temin edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Ülken'in eğitimle ilgili önem verdiği bir diğer husus da eğitimin milli olmasıdır. Milli değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasının önemini dile getiren Ülken, milli eğitimin asla kapalı bir yapıya sahip olmaması, tüm gelişmelere açık olması ve dünya medeniyeti özelliklerini benimsemesi gerektiğini savunmaktadır.

Günümüzde ülkemizde çözülmemiş problemlerin belki de en başında eğitim yer almaktadır. Ülken'in eğitime ilişkin görüşleri, bu sorunu çözmek için çok büyük değere sahiptir. O, eğitime ilişkin bütün düşüncelerini bu milletin kültürünü ve sosyal yapısını göz önünde bulundurarak ortaya atmıştır. Onun gibi, tüm ömrünü Türk Milleti ve Devleti için çalışmaya adanmış bir bilim insanının eğitim kuramı dikkatli okunur ve uygulanırsa eğitimde büyük bir atılımın yapılacağı aşikardır.

KAYNAKÇA

Ülken, Hilmi Ziya, *Aşk Ahlakı*, Ülken Yayınları, İstanbul, 1981.

Ülken, Hilmi Ziya, *Cumhuriyet Devri 50 Yıllık Türk Eğitimi*, 50 Yıl, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1973.

Ülken, Hilmi Ziya, *Eğitim Felsefesi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1967.

Ülken, Hilmi Ziya, *İnsani Vatanseverlik*, Ülken Yayınları, İstanbul, 1998.

Ülken, Hilmi Ziya, *Millet ve Tarih Şuuru*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1948.

Ülken, Hilmi Ziya, *Milli Eğitim Üzerine Düşünceler*, Pedagoji Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 1973.

Ülken, Hilmi Ziya, *Sark ve Garp*, Unesco Türkiye Milli Komisyonu Yayını, İstanbul, 1953.

Ülken, Hilmi Ziya, *Varlık ve Oluş*, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1968.

Ülken, Hilmi Ziya, *Veraset ve Cemiyet*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, İstanbul, 1957.

Ülken, Hilmi Ziya, *Aşk Ahlakı*, Sevinç Matbaası, 3. Baskı, İstanbul, 1971.

Ülken, Hilmi Ziya, *Dünyada ve Türkiye'de Sosyoloji Öğretimi ve Araştırmaları*, Anıl Yayınevi, İstanbul, 1956.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АРТ ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE IMPORTANCE OF ART THERAPY OVER PRE-SCHOOL KIDS PERSONAL IMPROVMENT

Tansholpan MUKATAY

Kazakh State Women's Teacher Training University, Lady.sholpanka@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В статье говорится о ведущей роли арттерапии в развитии личности ребенка дошкольного возраста.

Арт-терапия — это метод коррекции и развития посредством художественного творчества. Арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии. Это особенно актуально при работе с детьми дошкольного возраста и делает ее незаменимым инструментом для исследования, развития и гармонизации с окружающим миром. При организации работы с элементами Арт-терапии, на занятиях создается атмосфера игры и творчества. Существует целый ряд преимуществ арттерапии перед другими технологиями а именно:

- Создает положительный эмоциональный настрой.
- Позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким – либо причинам затруднительно обсудить вербально.
- Дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме.
- Развивает чувство внутреннего контроля. Арт - терапевтические занятия создают условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулируют развитие сенсомоторных умений и в целом правого полушария головного мозга, отвечающих за интуицию и ориентацию в пространстве.
- Способствует творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков изобразительной деятельности, художественных способностей в целом.
- Повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни и в детском саду. Снижает утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением.

Наиболее популярными и часто используемыми видами арт-терапии являются: изотерапия, сказкотерапия, игровая терапия, песочная терапия, музыкальная терапия, фототерапия.

Арсенал способов создания изображений широк: кисточки, нитки, природные материалы, акватушь, рисование сыпучими продуктами или засушенными листьями, рисование пальцами и ладонями, пульверизатором и т. д.

Огромная роль в развитии личности ребенка принадлежит отечественному искусству. Так занятия арттерапии на основе казахского декоративно- прикладного искусства (ювелирное, ковроделие), музыкальное (кюй, эпос), явление дающее навык для всестороннего развития ребенка.

Кроме того, продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей ребенка, что позволяет использовать их как диагностику.

Инновационные процессы в современном дошкольном образовании ориентированы на изменение содержания воспитания и обучения, разработку форм и технологий организации педагогического процесса на основе лично – ориентированного подхода.

В декабре 2012 года в Послании Главы государства народу страны была представлена Стратегия развития Республики Казахстан до 2050 года, в которой президент РК отметил, «... в ходе модернизации системы образования нам важно осуществить такие меры, как внедрение в процесс обучения современных методик и технологий, повышение качества педагогического состава, усиление стандартов базового педагогического образования, требований к повышению квалификации преподавателей школ и ВУЗов..»[1].

В ГОСО РК по дошкольному воспитанию и обучению особая роль отводится внедрению современных педагогических технологий в осуществление педагогического процесса в дошкольных организациях .

К числу образовательных технологий относительно дошкольного образования относятся:

здоровьесберегающие технологии;
технологии проектной деятельности;
технологии поисково -исследовательской деятельности;
информационно-коммуникационные технологии;
технологии Монтессори;
игровые технологии;
сказкотерапия;
арттерапия и др.

Современное дошкольное образование ориентирует педагогов, прежде всего, на развитие личности ребенка-дошкольника в связи с чем, возрастает актуальность арт-терапевтической технологии, суть которой заключается не только в обучении рисованию, а в том, что дети через различные виды деятельности, используя различные пение танцы, декламации, материалы, получили возможность выразить себя, выплеснуть отрицательные эмоции.

Педагогические возможности искусства подчеркивали такие известные психологи и педагоги :Л.С. Выготский , Е.И.Игнатьев, Н.А. Ветлугина , Т.С. Комарова , Н.П.Сакулина и др..

Важную роль искусства в воспитании подрастающего поколения отмечали казахские просветители и педагоги прошлого Ч.Валиханов, И.Алтынсарин, А.Кунанбаев. Абай отмечал в своем 38 слове , что «...искусство — вот подлинное, неиссякаемое богатство, учиться ему — самое благородное дело...» [2].

В специальных исследованиях М.Х.Балтабаева, С.А.Узакбаевой, Б.Альмухамбетова, Т.А. Левченко, Ф.Н.Жумабековой , и др. особо подчеркивали значение искусства в обучении и воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Арттерапия (лат. ars — искусство, греч. therapēia — лечение) представляет собой методику лечения и развития при помощи художественного творчества [3]. Арттерапия сегодня считается одним из наиболее эффективных методов, используемых в работе психологами, психотерапевтами и педагогами. Следует отметить , что педагогическое направление арттерапии нацелено на развитие, коррекцию, воспитание и социализацию ребенка .Словосочетание «арттерапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье, группы или личности средствами художественной деятельности. Арттерапия строится на вере в творческую основу человека и не ставит своей целью сделать человека художником или актером. Она в первую очередь, на решение психологических и педагогических проблем Посредством искусства ребенок не только выражает себя, но и больше узнает о других. Арттерапия позволяет познавать ему себя и окружающий мир. В художественном творчестве ребенка воплощает свои эмоции, чувства, надежды, страхи, сомнения и конфликты. В школе и в детском саду

применяются её различные виды, выполняющие следующие функции: воспитательную, коррекционную, психотерапевтическую, диагностическую и развивающую.

Если говорить о классической арттерапии, то она включает в себя только визуальные виды творчества, такие, как: рисование, лепка, живопись, графика и фотография. Современные же виды арттерапии насчитывает большее количество её видов. К ним относят: игротерапию, изотерапию, сказкотерапию, оригами, маскотерапию, драматерапию, музыкотерапию, цветотерапию, песочную терапию, танцеваль-двигательную терапию и т. д.

Арттерапия оказывает огромное влияние на развитие детей дошкольного возраста так как является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания – психологию, педагогику, медицину.

Существует целый ряд преимуществ арттерапии перед другими технологиями а именно: арттерапевтическая технология обеспечивает безопасность, творческую свободу; результат творчества ребенка позволяет проследить динамику её развития , обучения и воспитания;

арттерапия создает возможности ребенку для осознания своих возможностей, развитие воображения , фантазии;

арттерапия является средством невербального общения , что делает ее особенно ценной для тех , кто недостаточно хорошо владеет речью, или тех , кому сложно выразить свои мысли.

Кроме того, продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей ребенка, что позволяет использовать их как диагностику.

Арттерапия позволяет полнее познавать ребенку самого себя и окружающий мир.

Арттерапевтическая работа вызывает у детей положительные эмоции, большой интерес, помогает преодолеть пассивность и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию.

Основными задачами арттерапии:

1. Развитие познавательно-речевой активности, через использование средств арттерапии.
2. Формирование сенсорной и зрительно-моторной координации.
3. Использование ресурсов арттерапии для развития и решения целого ряда задач: обучение, воспитание, развития личности, коррекции поведения.
3. Расширение кругозора детей, привитие интереса к культурному наследию народов страны посредством декоративно- прикладного . музыкального и др. искусства. через музыку, живопись, поэзию.
4. Формирование навыков коллективного взаимодействия .
5. Способствование нравственно- духовному воспитанию детей [4].

Арттерапия позволяет привлечь и заинтересовать малоактивных детей, неуверенных в себе детей самочувствие психологический комфорт. Используя арттерапию в ходе непосредственно образовательной деятельности педагога, должны стремиться, сделать так чтобы каждый ребенок стал активным участником, а не пассивным слушателем.

Успех внедрения данной технологии зависит от компетентности педагога дошкольной организации.

В последние годы в педагогической теории и практике широкое распространение получил компетентностный подход. Он основан на концепции развития у педагогов способности решать важные практические задачи. Под компетентностью подразумевается самостоятельная реализация способности к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанных на приобретенных обучающимися учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.

Профессиональная компетентность преподавателя – это интегральная характеристика личности, основанная на единстве мотивационно-ценностных, когнитивных компонентах, а также профессиональных качеств и способностей.

Среди профессиональных качеств личности воспитателя лежат его личностные качества: искренность, справедливость, принятие личности любого ребенка, уважение, тактичность, доброжелательность и многое другое [5].

Педагог дошкольной организации для организации занятий с использованием арттерапии должна владеть следующими компетенциями:

овладение навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы профессиональной деятельности и межличностного общения;

наглядно представить особенности принятия решений;

приобретение навыков ясного, точного и тактичного изложения собственной точки зрения;

убедительно обосновывать и защищать свою точку зрения;

овладевать практическим опытом, извлекать пользу из своих и чужих ошибок, опираясь на данные обратной связи.

методика организации образовательного процесса.

овладеть соответствующим уровнем в области различных видов искусства.

владеть методиками диагностирования уровня развития личности ребенка.

Огромная роль в развитии личности ребенка принадлежит отечественному искусству. Так занятия арттерапии на основе казахского декоративно-прикладного искусства (ювелирное, ковроделие), музыкальное (кюй, эпос), явление дающее навык для всестороннего развития ребенка.

Таким образом, арттерапия имеет мощный потенциал, актуализация которого позволяет кардинально менять дидактические подходы к процессу обучения, воспитания, развития личности, ребенка дошкольного возраста. Использование арт-терапии в воспитательно-образовательном процессе в дошкольной организации повышает мотивацию, способно значительно оптимизировать развитие ребенка. Включение арт-технологии, дает большой воспитательный, коррекционно-развивающий и обучающий эффект. В заключении хочется сказать, что мы находимся еще в начале метода изучения теоретических основ и разработок практического использования арттерапии в воспитании и обучении дошкольников. С нашей точки зрения- это достаточно эффективная технология развития познавательной сферы детей любого возраста.

ANNOTATION

The article says about leading of art therapy in the development of the individual child of preschool age.

Art therapy is a method of correction and development through art. Art therapy uses the "language" of the visual and plastic expression. This is especially true while working with preschool children and makes it an indispensable tool for research, development and harmonization with the environment. There is a number of advantages over other techniques of art therapy, for example:

Creating a positive emotional state;

Allowing you to turn to the real problems or fantasies, which for some reason are difficult to discuss verbally;

Allowing you to experiment with a variety of senses, explore, and express them in a socially acceptable manner;

Developing a sense of internal control. Art - therapeutic classes create the conditions for experimenting with visual and kinesthetic senses, stimulate the development of sensorimotor

skills and the whole of the right hemisphere of the brain, responsible for intuition and spatial orientation;

Promoting creative expression, development of imagination, aesthetic experience, practical skills of graphic activity, artistic abilities in general;

Improving the adaptive abilities of the child in everyday life and in kindergarten. It reduces fatigue, negative emotional states and their manifestations, related to training.

The most popular and commonly used types of art therapy are: drawing therapy, fairy-tale therapy, play therapy, sand therapy, music therapy, phototherapy. drawing method Arsenal wide: brush, thread, natural materials, akvatush drawing solids and dried leaves, drawing the fingers and palms, spray and so on.

The most popular and commonly used types of art therapy are: isotherapy, fairy tale therapy, play therapy, sand therapy, music therapy, phototherapy. drawing method has wide variety of equipment: brush, thread, natural materials, aquapaints, drawing with solids and dried leaves, drawing with fingers and palms, spray and so on.. A huge role in the development of the personality of the child belongs to the domestic arts. So lessons of art therapy on the basis of the Kazakh decorative art (jewelry, carpet weaving), music (kui, epic), are a phenomenon which gives a skill for the full development of the child.

In addition, fine art products are objective evidence of sentiments and thoughts of the child, they can be used as a diagnosis.

ЛИТЕРАТУРА:

Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 17 января 2014 г.

Абай книга слов, поэмы; А.: 1993 г. - 270 с.: «Тридцать восьмое слово».

Арт-терапия / ред.-сост. А. И. Копытин. — СПб., 2001.

Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми. — СПб.: Речь, 2008.

Учебное пособие./Т.А.Левченко, Л.Е.Агеева, Е.Н.Агранович. 2- е издание дополнено.— Алматы 2016г. :«Этнокультурная компетентность современного педагога».



ÖLÜM İLE İLGİLİ SÖZCÜKLERİN ANADOLU AĞIZLARINDAKİ KULLANIŞLARI; “KEFENLEMEK” SÖZCÜĞÜNÜN İNCELENMESİ (BARTIN VE ANAMUR AĞIZLARI ÖRNEĞİ)

Gönül ERDEM NAS

Yrd.Doç.Dr. Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Bölümü
gonulerdem2002@yahoo.com

Özet

Ölüm insan hayatının doğasında var olan kaçınılmaz bir durum olduğundan Anadolu ağızlarında da derlemeler esnasında sıklıkla dile getirilen bir konudur. Derleme yapılan kişilerin yaş ortalamasının büyük olması da bu konunun ele alınmasını sağlamaktadır. Standart Türkiye Türkçesi’nde kullanılan ölümle ilgili terimlerden bir tanesi de “kefenlemek” sözcüğüdür. Ölen kişiye yıkandıktan sonra yapılan ve İslam dini için çok önemli olan bu uygulama Anadolu ağızlarında farklı sözcüklerle adlandırılmaktadır. Anlambilim bakımından da ilgi çekici olan bu adlandırmalar; Türkiye’nin en güney ucu ve tam anlamıyla bir Yörük yerleşim yeri olan Anamur ile Türkiye’nin en kuzey uçlarından biri aynı zamanda lehçe tabakalaşmasının da görüldüğü ender ağız bölgelerinden biri olan Bartın’dan derlenmiştir. Derlemelerde konuşmacıların büyük bir çoğunluğunun eğitimsiz oluşu ve çoğunlukla kadın konuşmacılardan oluşması ağız özelliklerinin mümkün olduğunca korunmuş şekline ulaşılmasını sağlamıştır. Tespit edilen bu kelimelerin anlam bakımından anlambilim çalışmalarına, sözlüklerde kullanılıp kullanılmadığı kullanılıyor ise de tespit edilen anlamlarıyla kullanıldığının incelenmesi bakımından ise sözlükbilim çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kavramlar: Anamur, Bartın, Cenaze törenleri.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Ölüm, insan hayatının sonu ve geçiş dönemlerinin son aşamasıdır. Anadolu Türklerinde ölümle ilgili inanç ve uygulamalar da doğal olarak değişen coğrafya ve ortamdan etkilenmiştir, ancak birtakım noktalarda da kendisini koruyacak ortamları bulmuştur. Bu doğrultuda Anadolu inanç ve ortamının ağırlığını şüphesiz İslam dini oluşturmaktadır (Artun, 2005: 170). Anadolu’da cenazeler diğer özel günler gibi oldukça özenilerek hazırlık yapılan törenlerdir. Çalışma bu törenlerin nasıl yapıldığı ve adlandırıldığı üzerinde yoğunlaşarak hazırlanmış, örneklem olarak da Türkiye’nin en güney ucu olan Anamur ve en kuzey uçlarından biri olan Bartın yörelerinde yapılan derleme sonucu elde edilen verilerden oluşturulmuştur.

Çalışmanın derlendiği ilk saha olan Anamur, İçel ilinin büyük oymaklarından biri olan Yıva oynağına mensup bir kazadır. Yıva oynağı Küçük Yıva ve Büyük Yıva kolları 14 yerleşim bölgesi halinde bu coğrafyaya yayılmıştır (Sümer, 1992: 180). Osmanlı dönemindeki kayıtlara göre Anamur’da ağırlıklı olarak Karakeçili, İshaklı, Tekeli, Bahşiş, Tahtacı ve Sarıkeçililer Aşiretlerinin yaşadığı bunların yanı sıra Ermeni ve Rumların az da olsa Yunan uyrukluların, Kıpti, Girit ve Dobruca Muhacirlerinin de olduğu yer almaktadır (Erim, 2014: 105). Tüm bu özellikleri ile birlikte Anamur’un en önemli özelliği iç ve dış göçün yıllardır büyük kitlelerce yapılmamış olmasıdır. Bunu sağlayan en önemli etken ekonomik yeterliliklerdir. Türkiye’nin en verimli arazilerinin bu yörede bulunması bununla birlikte mavi bayraklı bir denize ve kumsala sahip olmasıyla birlikte deniz turizmine de açık oluşu Anamur’un göç vermemesini sağlamıştır. İl merkezlerine olan uzaklığı, coğrafi anlamda ulaşımın oldukça zor olması ve üretilen tarım ürünlerinin –özellikle muz ve çilek- çok fazla iş gücüne ihtiyaç duymaması gibi etkenler de yöreye toplu dış göçün olmasını engellemiştir. Tüm bu sebepler Anamur ve yöresinde yaşayan Türkmen-Yörük topluluğun bozulmadan uzun yıllar korunmasını sağlamıştır.

Bartın ve yöresi hem sosyolojik olarak hem de ağız özellikleri bakımından oldukça farklılıklar barındırmaktadır. Bartın ve yöresi, bir yandan Anadolu ağızlarında görülen genel ve ortak özelliklere sahip olmak yahut Anadolu'nun kimi bölgelikleri ile özel ağız bağlantıları kurmak suretiyle Oğuz lehçeleri gurubuna girecek bir ağız bölgesi niteliğini taşıırken, bir yandan da Anadolu'daki dil kurallarının dışına çıkarak, Kıpçak lehçeleri grubundan gelen özelliklere sahip olması ve bu durumun ortaya çıkardığı lehçe tabakalaşması, ancak bölgenin etnik yapısında beliren karışmalar ile açıklanabilmektedir. Bartın ve yöresi ağızlarındaki belli başlı dil özellikleri, bu özelliklerin temsil ettiği birbirinden ayrı ağız veya lehçe kolları bakımından ele alınacak olursa, bölgede başlıca üç ayrı lehçe ve ağız tabakasının bulunduğu tespit edilir. Bunlar: 1) Oğuz, 2) Türkmen, 3) Kıpçak tabakalarıdır (Korkmaz,1965).

Bartın ve yöresi ağızları g>v değişimi ve değişimin kelime içindeki yerleri bakımından bugün 13.yüzyıl Kuman metinleri ile tıpatıp uyuşan bir durum göstermektedir. Bu durum karşısında, demek oluyor ki Bartın ağız bölgesi sistemli g>v değişimi ile Anadolu Türkçesindeki genel kuraldan ayrılmakta ve yedi yüz yıl önceki Kıpçak-Kuman metinleri ve onun bugünkü halefi Karayım lehçesi ile karşılaştırılabilecek bir durum göstermektedir (Korkmaz, 1994:3-4).

Anamur'da konuşulan ağızın özellikleri Oğuz-Türkmen özelliklerini tümüyle taşıırken Bartın ve Yöresi'nde konuşulan ağızda üç lehçe ve ağızın tabakalaştığı görülmektedir. Bununla birlikte daha çok söz varlığı açısından yapılan bu çalışmada derleme esnasında gelenek ve göreneklerin uygulanma şekillerinde de benzerlikler tespit edilmiştir. Bu durumu iki yönlü inceleyen çalışmada öncelikle Anamur ve yöresindeki gelenekler ele alınacak olursa Anamur ve yöresinde düğün kadar cenaze merasimleri de oldukça önemlidir. Cenaze törenleri oldukça kalabalık olmakla birlikte ilk üç gün çok önemlidir. Cenaze evinde yas süresi boyunca kazanlarla yemek pişirilmekte dibeklerde dövülen buğdaydan ve mısırdan keşkekler yapılmakta ve başka birçok yemekle birlikte gelen konuklara ikram edilmektedir. Yemek yapma işi ilk birkaç gün ev sahipleri tarafından üstlenilse de sonrasında komşu, akraba tarafından üstlenilmektedir. Bu konuda görüşmecilerden Kazım TEPE (82) şunları söylemektedir:

“Hoca bi sela verir cenaze evinde ondan soñra millet gāzmaya kurē alır mezeliğe goşar evdeki ayile hemen şurlarında bi kile on gutu yapıyor sekiz gutuya bi kile deriz biz kırk beş elli kilo fağat kile kabul edelim dibeğe beton bir de solku bunnarılan dov bakalım dov getirin bakalım kesin bakalım davarı kesiyollar o millet mezelikten gelinceye gadar yemek hazırlanıyor” (Kazım TEPE (82) Anamur Merkez).

Cenaze defnedilmeden “iç gölek” denilen iç çamaşır yırtılarak çıkarılır, bundan sonrasında yıkanan cenaze yöre ağızında “kefinlenir/yataklanır” “sal” denilen tabuta konur. Mezara cenazenin iki yakını girerek cenazeyi mezara “teğetme” denilen bir yöntemle yavaşça yerleştirdikten sonra “murt” ya da “sazak” denilen mersin ağacı yapraklarıyla cenaze kapatılır ve üzerine “saptırma tahtası” denilen tahta kapatılarak üzerine toprak atma anlamında “toprak pürülür” (Nas, 2015:25-32).

“onuñ ayak tarafına doğuya doğru çevirirlerdi, gövde tarafını çevirirlerdi ondan soñra iç gömlēni yırtar sırtını öyle çıkarırlardı ondan soñra yikallardı, keFin deriz oña sarallādı bağlallādı sal dellēdi götürürlerdi eletirlerdi tabii iki kişi iñerdi gabire yokardan o cesedi verilēdi o iki kişi onu nasıl yatırılacağsa yatırırlardı, teğetillerdi yatırdıkTan soñra saptırma tahtası deller arħasına şöyle tahta dikellerdi tahtayı diktikten soñra murt yanı sazak tahtanın altına döşellerdi yani o şeye toprak girmemesi için ondan soñra üstünden toprağı pürürlerdi” (Süleyman YILMAZ (83), Ormancık köyü).

Bartın ve yöresinde ise cenaze törenlerinde tıpkı Anamur ve yöresindeki uygulamaların yapıldığı görüşmecilerle yapılan mülakatlardan tespit edilmiştir. Bartın ve yöresinde ölen kişi erkek ise yıkanıp yöre ağızındaki şekliyle çadırlanmakta ve defnedilmektedir. Ölen kişi kadın ise farklı bir tören düzenlenmektedir. Buna göre yıkanan kadının alnına ve avuç içlerine bir tutam kuru kına konulmaktadır. Bu uygulama ise inanç ile açıklanmaktadır. Tabuta konulmadan önce kadın cenazenin altına kilim veya battaniye serilmektedir. Sonrasında yine sadece kadın cenazelerinde bazen de çocuk cenazelerinde defin öncesi cenazenin etrafına çörek otu ve kurutulmuş karanfil tutamları atılmaktadır.

Genç mezarlarına da gelinlik serdiklerini söylemektedirler. Bu konu Saide (66) ve Nuri (73) DURMAZ şunları söylemişlerdir:

“Çadırlama deriz biz cenaze bi güzel yıkandıktan sonra bi göñek şöle diz gapaklarına gada oñuy üzerine bi çadır oñuy üzerene bi gat daha üç gat olarak çadır o şekilde gaPadırsıy ayaklarını başıyı bağlar öyle gadınlarda da tabuta goyarken bi kilim goyuyoz insan giyamiya ya ondan goyuyoz gına gonuya erkeğe gonmuyo ama gadına gonuya gınayı cenazenin eline ve alnına goyuyoz gence de goyuyoz oña bi de gelinlik goyuyoz garanfil gonuyo şöle bi de goksuy diye çörek otu da oluya goksuy diye çadırını yanına gonuya”

Her iki yörede de uygulama sırası aynı iken amaç da benzerlik göstermektedir. Cenazeye böcek ve benzeri hayvanın gelmesini engellemek amacıyla Anamur’da defin öncesinde mersin yaprakları konulurken Bartın’da çörek otu ve karanfil taneleri konulmaktadır. Kınanın inanışta kadınlarda olması geleneği Bartın’da uygulanırken Anamur’da bu uygulama yapılamamaktadır. Çörek otu, kına, karanfil taneleri Bartın ve yöresinde kadın ve çocuk cenazelerine uygulanırken Anamur ve yöresinde aynı amaçla yapılan mersin yaprağı cinsiyet ve yaş gözetilmeksizin tüm cenazelere uygulanmaktadır.

Tüm bunlarla birlikte kefenlemek sözcüğü yerine kullanım her iki yörede de farklıdır. Yine örtmek anlamı çağrıştıran “çadırlamak” ve “yataklamak” sözcükleri kefenlemek sözcüğünün yerini almıştır.

Anlam bakımından Türkiye Türkçesi Ağızlar Sözlüğü (Derleme Sözlüğü)’nde ;

Yataklamak: Yatırmak (Krş. DS XI/s.4199) anlamında kullanılırken “Çadırlamak” sözcüğünün derlenip tespit edilmediği belirlenmiştir.

Bu tespitler ışığında birbirinden farklı iki yöreden derlenen ve Standart Türkiye Türkçesinde kullanılan “kefenlemek” sözcüğünün iki farklı sözcükle karşılanmış olması hem anlambilimi hem de sözlükbilimi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Artun, Erman (1998). Tekirdağ Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri Doğum-Evlenme-Ölüm, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, Sayı 9, İstanbul.

Erim, Mustafa. (2014), Osmanlı Belgelerinde İçel Sancağı Anamur Kazası, Hemen Kitap, İstanbul.

Korkmaz, Zeynep, (1965), “Bartın ve Yöresi Ağızlarında Lehçe Tabakalaşması” Türkoloji Dergisi, S. II/1, Ankara

Korkmaz, Zeynep, (1994), Bartın ve Yöresi Ağızları TDK yay, s.3-4 Ankara

Nas, Gönül Erdem. (2015), Yörük Kültüründe Düğün-Ölüm Âdetleri Ve Adlandırmaları (Anamur Örneği), Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature Volume:1, Issue: 2, Autumn, (25-32)

Sümer, Faruk (1992) Oğuzlar (Türkmenler), İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, (1979) Ankara: Türk Dil Kurumu, Cilt: 11.

Kaynak Kişiler

Kaynak Kişi 1: Kazım TEPE (82), İlkokul Mezunu, Anamur- Merkez.

Kaynak Kişi 2: Saide DURMAZ (66), Öğrenimi yok, Bartın- Kozcağız.

Kaynak Kişi 3: Nuri DURMAZ (73), Ortaokul Mezunu, Bartın- Kozcağız.



ҚЫЗДАР УНИВЕРСИТЕТІНДЕ ГЕОГРАФИЯ ЖӘНЕ ТУРИЗМ МАМАНДАРЫН ДАЙЫНДАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

THE ISSUES OF GEOGRAPHY AND TOURISM EXPERTS RAISING IN WOMEN'S TEACHER
TRAINING UNIVERSITY

K. N. MAMIROVA

Assoc. Prof. Dr., Kazakh State Women's Teacher Training University
mamirova_kulash@mail.ru

Summary

The article deals with problems of formation of professional competence of the future professionals Geography and Tourism Department. For example, the specialty "Geography" and "Tourism" are characterized by instrumental, interpersonal, systemic and subject competence of students and undergraduates. At the same time, the article presents the experience of practical activities of Geography and Tourism Department, the result of which is the professional competence of students.

72 жылдық тарихы бар «География және туризм кафедрасы» - еліміздің қоғамдық өмірі, жалпы оқу ағарту саласының қалыптасуы мен дамуы кезеңдерінің куәсі. Ұлағатты ұстаздардың даналығы мен жастардың жалынды істерін, білім мен ғылымға деген ізденісі мен құштарлығын бойына сіңірген, таусылмас білім ордасы - «География және туризм кафедрасы» мамандар дайындауға зор үлесін қосты.

Өткен тарихи кезеңдер ішінде кафедра республика мектептері үшін бірнеше мыңнан аса география пәнінің мұғалімдерін дайындап шығарды. Бүгінде кафедра түлектерін кең байтақ республикамыздың әр шалғайынан кездестіруге болады. Сондай-ақ, кафедрадан білім алған түлектер қазіргі кезде көршілес Ресей, Өзбекстан, Қырғызстан, Түрікменстан, Тәжікстан, Қытай, Түркия, Моңғолия және т.б. елдерде табысты еңбек етуде. География және туризм кафедрасының түлектері негізінен орта және жоғары білім алу жүйесінде мемлекеттің ғылыми-зерттеу кеңселерінде, алыс және жақын шет елдерде жұмыс істейді.

Қасиетті қарашаңырақ тарихының әрбір кірпіші белгілі ғалымдар-оқытушылардың шығармашылық талмас қайраты мен күнделікті еңбегінің арқасында қаланған. География кафедрасы ұзақ жылдар бойы білікті педагог-кадрлар дайындауда қомақты үлес қосып келе жатқан, ғылыми-зерттеу жұмыстарын үйлесімді жүргізіп, университетіміздің ғылыми әлеуетінің жоғары деңгейден көрінуіне ат салысып отырған, жетекші кафедраларының бірі болып саналады.

География кафедрасы қазақша географиялық терминдерді қалыптастыру ісін бастаушылардың бірі ретінде танымал. Өткен ғасырдың 50–60-шы жылдары Қазақ ССР Ғылым академиясының Тіл білімі институты қазақша ғылыми салалық терминдер сөздігін жасаудың ұйытқысы болды. География кафедрасы оқытушыларының тұңғыш орысша-қазақша географиялық терминдер сөздігін құрастырудағы еңбектері ұшан-теңіз.

1945 жылдан бастап 1980 жылдар аралығында география кафедрасында зерттеу жұмыстарын Қазақ География Қоғамымен тығыз қарым-қатынаста жүргізді. География Қоғамы өз мәжілістерін Қыздар институтында өткізетін. Мәжілістерде география кафедрасы оқытушыларының қатынасуымен басқару, ұйымдастыру, оқу-әдістемелік және ғылыми-зерттеу жұмыстарына байланысты көптеген мәселелер шешілетін.

Кафедра мүшелері тұңғыш Қазақ Совет энциклопедиясы, «Қазақстан» ұлттық энциклопедиясы, қысқаша Қазақ Совет энциклопедиясы, Алматы т.б. энциклопедиялық басылымдарды дайындауға үлкен үлес қосты.

География кафедрасының стратегиялық мақсаты: кафедраның ғылыми-әдістемелік деңгейін бәсекеге қабілетті ету, кадрлық әлеуеттің жоғарылату және студенттердің білім сапасын көтеру.

Кафедраның миссиясы: әлемдік және ішкі еңбек нарығында бәсекеге қабілетті, азаматтық ұстанымы жоғары мамандарды даярлау; білім, ғылым және инновациялардың кірігуіне қолайлы жағдайларды туғызу; мемлекетте туындаған мәселелерді ұтымды шеше отырып, ұлттық дәстүрді сақтайтын тұлғаларды дайындау.

Білім ордасының құрылған алғашқы күнінен бастап-ақ есімдері елге белгілі көрнекті ғалымдар кафедраның көркеюіне өз үлестерін қосты. Тарих қойнауына көз жіберсек кафедрада мынадай ардақты азаматтар қызмет етті: а/ш ғ.к., доцент Н.Баяндин, г.ғ.к., доцент Ғ.Қоңқашбаев, г.ғ.к., профессор А.Г.Поползин, г.ғ.к., профессор Ә.Б.Бірмағамбетов, геолог/минерал.ғ.к., доцент Р.Машанова, г.ғ.к., доцент К.Б.Ахмедова және т.б.

Кафедраның профессор – оқытушылар құрамы 72 жылдың ішінде елеулі жетістіктер мен нәтижелерге жетті. Профессор Ә.Б. Бірмағамбетов мектепке арналған 3-сынып «Табиғаттану», 4 сынып - «Дүниетану», 6 сынып - «Физикалық география» тәл оқулықтарымен және басқа да ғылыми еңбектерін жазды. Жоғары оқу орындарына арналған «Қазақстанның физикалық географиясы», «Географиялық атаулардың сыры», «Саяхаттар және географиялық ашылулар», «Географиялық сөздік», «Қазақстан табиғатын зерттеудің негізгі кезеңдері» және т.б. оқу құралдары жарық көрді. Сонымен қатар, Ә.Бірмағамбетов 12 томдық Қазақ ССР энциклопедиясы, қысқаша Қазақ ССР энциклопедиясы, балалар энциклопедиясы, «Қазақстан» ұлттық энциклопедиясы мақалаларының авторы.

География және туризм кафедрасының меңгерушісі, профессор м.а., К.Н.Мамированың 5В011600-География мамандығының студенттеріне арналған «Методика преподавания географии», «Развитие географического образования в Казахстане», «Қазақстанның экономикалық және әлеуметтік географиясы» электрондық мультимедиялық білім беру бағдарламасы, «Геоэкология и охрана природы», «Физическая география Казахстана» оқу құралдары жарық көрді. К.Н.Мамирова жалпы білім беретін мектепке арналған география пәнінің Стандарты, тұжырымдамасы мен 6-11 сыныптары оқу бағдарламасының, 6-сынып «Физикалық география» оқулығының және оның оқу әдістемелік кешенінің авторларының бірі. Оның «Қазақстанның экономикалық және әлеуметтік географиясы», «Дүние жүзінің экономикалық және әлеуметтік географиясы», «Қазіргі дүние географиясы» (9,10,11 сыныптары) әдістемелік құралдары 4 рет өңделіп баспадан шықты. «География в школах и вузах Казахстана» ғылыми – әдістемелік журналының редакциялық алқасының мүшесі.

Н.Н.Карменова «Қазақстанның экономикалық және әлеуметтік географиясы» 9 сынып оқулығы авторларының бірі. Сонымен қатар, «Қазақстанның облыстар географиясы», «ТМД-ның экономикалық және әлеуметтік географиясы» оқу құралдарының авторы. «География және табиғат» журналының редакциялық алқасының мүшесі.

К.А.Тлеубергенова - «Географияны оқытуда қолданылатын құралдар», «География пәнінің көрнекіліктері», «Географияны оқытудағы қолдан жасалатын құралдар», «Өндірістің техникалық-экономикалық негіздерінен жүргізілетін зертханалық жұмыстар», «Материалдық өндірістің техникалық-экономикалық негіздері» атты студенттерге арналған оқу құралдарының авторы.

Сондай – ақ, «География және туризм» кафедрасының жетістіктері бұқаралық ақпараттық құралдарында, яғни, Қазақстан телеарнасының «Таншолпан» бағдарламасында, Қазақстан – Орал телеарнасында, Қазақ радиосының «Білім көкжиегі» бағдарламасында, Kaznews бағдарламасының «Оқулық – білім тірегі» бөлімінде жарияланды.

Кафедраның студенттері де ғылым мен білім аясында өз жетістіктерін көрсетуде. 2015 жылы Қазақстан Республикасы жоғары оқу орындары студенттерінің VII Республикалық пәндік олимпиадасында (Орал қ.) 5В011600 - География мамандығы бойынша командалық есепте географтар II орын иеленді. 2016 жылғы VIII Республикалық география пәнінің олимпиадасында студенттіміз А.Қайрова бірінші орынға ие болды. Республикалық студенттер

ғылыми - зерттеу жұмыстарының (ғылыми жобалар) конкурс нәтижесінде кафедра студенті А.Текешева 3 орын алды [1].

Қазақстанның әлемдік үрдістерге кірігуі, дамыған елдермен қарым-қатынасының нығаюы еліміздің жаңа сапалық деңгейге көшуін көрсетеді. Қазіргі заманның білім беру жүйесінде кең ауқымды ойлай білетін жаңашыл мұғалімдерсіз жаңа ұрпақ қалыптаспайды.

Сондықтан да біз дүниежүзіне әйгілі «құзыреттілік оқыту» деген ұғымға бет бұрудамыз. Жалпы алғанда қабілеттік пен құзыреттілік ұғымдарын өзара айшықтап бөлу оңай емес. Ғалымдарының зерттеулерінде қабілеттілік пен құзыреттілікке мынадай сипаттамалар берілген: қабілеттілік – қойылған мақсатты іске асыруға жетелей тұғын белгілі бір дағдыларды қолдану. Құзыреттілік – бұл (алдын-ала дайындықсыз) қандай болса да жағдаятты бағалай алу және соған сәйкес азды-көпті әрекет етуге мүмкіндік беретін қабілеттіктер. Мысалы оқыту процесін алатын болсақ және құзыреттілікті операция ретінде қарастырсақ, жеке тұлғаның оқытуға құзыреттілігі бар деп айта аламыз, яғни нақты іс-әрекетті студент алдын-ала дайындықсыз-ақ орындай алатындығы көрінеді. Студент бұл құзыреттілікті іске асыру үшін бір топ қабілеттіктерді белсендіруі тиіс, мысалы танымдық сферада (сөзді қабылдау қабілетіне ие болу), психомоторлық сферада (зейінді белгілі бір бағытқа сай ұстап тұру немесе оны тез-тез ауыстыру), әлеуметтік мінез-құлықтық сферада (өзін өзгелерден айыра білу, өзгелердің сұрағын қабылдай алу). Оқу құзыреттілігі – белгілі бір іс-әрекетте барлық қабілеттіктердің көмегімен іске асырылады.

Осы жоғарыдағы айтылғандарға байланысты болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру үшін және Университеттің стратегиялық жоспарын іске асыру бағытында география кафедрасында келесідей іс- шаралар атқарылып жатыр:

- жаңа 2016 - 2017 оқу жылына арналған 5В011600 - География, 5В060900-География, 5В090200 - Туризм және 6М060900 – География (магистратура) мамандықтарына қазақ және орыс тілдерінде жұмыс оқу жоспарлары, оқу спецификациялары және элективті пәндер каталогтары дайындалды. Барлық аталған мамандықтар бойынша академиялық дәрежелеріне сәйкес студенттердің білімі, біліктілігі мен құзыреттілігіне қойылатын талаптар келесідей болып белгіленді:

- ғылыми теориялар мен заңдылықтарды, ұғымдар мен түсініктерді толық меңгеру;
- қазіргі заманғы ақпараттық технологияларды меңгеру және ғылыми ақпаратты қолдана білу, сараптау және болжау әдістерін жетік меңгеру;
- ғылыми және практикалық мәселелерді шеше білу; таңдап алған мамандық бойынша ғылыми - зерттеу және эксперименттік іс-әрекеттерді жоспарлау және жүргізе білу;
- ғылыми проблемаларды шешу үшін кез-келген жағдайда білім мен құзыреттіліктерді қолдана білу;
- инновациялық іс-әрекеттерді пайдалану; ғылыми жұмыстар нәтижелерінің қисынды аргументтерін шығара білу, алынған тәжірибелік мәліметтерді іске асыра білу;
- зерттеу объектісі мен құбылыстардың ерекшеліктерін анықтай білу;
- географиялық ақпаратты жүйелі қолдана білу және онымен жұмыс жасауды ұйымдастыра білу;
- табиғи және әлеуметтік - экономикалық құбылыстардың тақырыптық-картографиялық үлгілерін жасай білу ;
- заманауи географияның өзекті мәселелерін шешуге қабілетті болу; ғылыми ақпараттық ізденіс, ғылыми нәтижені құру және реттеу;
- табиғат пен әлеуметтік саланы зерттеудің картографиялық, геоэкологиялық, геохимиялық, статистикалық, математикалық әдістерін қолдану білу [2].

Кафедраның оқу бағдарламаларына сәйкес бакалавр мен магистрлерді дайындау үшін бітірушілерге келесідей құзыреттіліктерді меңгеруге талаптар қойып отырмыз, яғни:

Құралдық құзыреттілік:

- қолданбалы зерттеулер мен практикалық іс-әрекеттерде іргелі білімдерді қолдана білу; физикалық-географиялық, экономикалық-географиялық және туризм менеджменті

мәселелерінде - аталған ғылымдардың заңдылықтарын, ұғымдары мен түсініктерінің мән-мағыналарын анықтай білу, талдау, негіздеу және болжай білу;

- әртүрлі ақпарат көздерінен деректерді тауып, сараптама жасай білу. Ғылыми ақпараттарды жүйелеу, талдау және қорытындылау; табиғи және аумақтық, әлеуметтік –экономикалық, шаруашылық жүйелердің орналасуы мен даму динамикасын анықтай білу; қоршаған ортаны тиімді пайдалану және қорғау мәселелерін іске асыра білу;

- топографиялық және геодезиялық деректердің негізінде ГАЗ технологияларын пайдаланып, географиялық карталар мен картографиялық өнімдерін жасай алу; картографиялық өнімдерден қажетті ақпараттарды ала білу. Шет тілін толық меңгеру және алған білімін практикада пайдалану үшін кәсіби құзыреттілігін жетілдіру керек.

Тұлғааралық құзыреттілік:

- толеранттық негізде тұлғааралық қатынастарға қабілетті болу; әлеуметтік ортаға, өзіне және басқаларға сын тұрғысынан қарау; жеке тұлғаның жеке қасиеттерін дамыту; өмірдегі кез-келген жағдайларға дайын болу үшін әр түрлі қабілеттіліктерді таныта білу;

- кәсіби дағдыларды дамытуға дайын болу; ұйымдастыру және басқару іс-әрекетінде теориялық білімдерімен тәжірибелік дағдыларды қолдана білу; ұжымды басқару және келісімдік қатынастарды орнату үшін тұлғаның психологиясын білу;

- сын тұрғысынан талдау дағдыларын меңгеру, өз пікірімен аргументтік қорғанысты орната білу, оппоненттердің көзқарасын сыйлау және түсіне білуге қабілетті болу; әртүрлі әлеуметтік тұлғалық мәселелерді шеше білу; өз-өзін жетілдіру қабілетілігі, өз бетінше шығармашылық білімдерді меңгеру дағдылары; топтық ортада жұмыс істей білу және ұжымда өзара көмек беру.

Жүйелілік құзыреттілік:

- жүйелілік талдау негізінде жүйелік - құрылымдық әдістерді жалпы және жеке географиялық мәселелерде шешу үшін білім - білік дағдыларды қолдана білу; география ғылымның негізгі ұғымдары, терминдері мен категорияларын табиғат пен қоғамның даму заңдылықтарын түсіну үшін қолдана білу; табиғи кешендердің негізгі компоненттерінің құрылымын, жасын, генезисін білу;

- күрделі географиялық құбылыстарды жүйе ретінде қабылдау; жүйелік талдауға сәйкес теориялық білімдерді көрсете білу; қолданбалы міндеттерді шешу үшін теория және практикада қолдана білу;

- Қазақстан экономикасының дамуының өзекті мәселелерін білу; өз қабілеттілігімен іс-әрекеттер нәтижесін бағалай білу; әртүрлі географиялық жүйелер құрылымындағы өзгерістерді айқындай білу қабілеттілігі.

Пәндік құзыреттілік:

- литосфера, гидросфера, атмосфера және биосфераның негізгі заңдылықтары мен байланыстарын, ғаламшар геожүйелерінің негізгі зоналық - аймақтық ерекшеліктерін білу. Адамның антропогендік іс-әрекетінің түрлеріне талдау жасау және олардың табиғи ландшафттарға әсерін анықтай білу. Адам іс-әрекетінің нәтижесінде геожүйелерде пайда болған өзгерістерді айқындау және антропогендік мәселелерді жіктей білу. Қоршаған ортадағы өзгерістерді талдай отырып, ландшафт трансформациясын анықтап, табиғатты қорғауды жоспарлау және әртүрлі деңгейде мониторинг жасай білу;

- табиғат пен қоғамның тұрақты дамуының негізгі принциптерін кәсіби іс-әрекетте қолдана білу. Мемлекеттер мен аймақтардың саяси жағдайын талдау барысында электоралдық географияның әдістерін географиялық кеңістік контекстінде қолдана білу. Әртүрлі мемлекеттер мен континенттердегі саяси жағдайларды жетік білу үшін әлеуметтік, экономикалық, электоралдық географиядан құзыретті болу;

- табиғи, әлеуметтік, экономикалық және саяси құбылыстармен процесстерді теориялық тұрғыдан талдау мен болжауды білу. Меңгеруге тиісті пәндердің циклі бойынша мәселелерді шешуге арналған әртүрлі бағыттарды қамту. Ғылымның өзекті мәселелері және жалпы географиялық бағыттарына сәйкес көпнұсқаулы болжамдар және сараптамалық зерттеулер жүргізу дағдыларын меңгере білу [3].

Осы айтылғандарға сәйкес соңғы жылдары география және туризм кафедрасы университет ішінде өткен рейтинг нәтижелері бойынша үшінші және алтыншы орындарға ие болды. Рейтинг нәтижелері бойынша кейінгі бес жылда университет профессорларының ішінде профессорлар Ә.Б.Бірмағамбетов - 5орын, Н.Н.Карменова - 9 орын, доценттер ішінде К.Н.Мамирова – 1 және 2 орын, аға оқытушылар мен оқытушылар ішінде Х.Н.Кобегенова, Л.Ш.Қиясова, Е.А.Тулегеновтар жүлделі орындарға ие болды.

П.ғ.к., профессор м.а. К.Н. Мамирова Білім және Ғылым министрлігі тарапынан Қазақстан Республикасы Педагогика Ғылымдар Академиясының Стратегиялық даму институты құрамында «Научно методические основы формирования содержания школьных учебников в 12-летней школе» атты ғылыми жобасына жетекші орындаушысы болып қатысты.

Қорытындылай келе, кафедра білікті мамандар дайындау мақсатында, болашаққа келесідей міндеттер қойып отыр:

алдыңғы қатарлы кафедра болу үшін іргелі ғылым және педагогикалық инновацияларды пайдалана отырып, білікті географ мамандары мен туризм менеджерлерін дайындау;

Болон процесінің талаптарына сәйкес кредиттік технология бойынша академиялық ұтқырлық бағдарламасын жүзеге асыру мақсатында студенттер мен магистранттарды халықаралық көлемінде тағылымдамадан өткізуді жетілдіру қажет;

оқытушылардың біліктілігін арттыру мақсатында халықаралық және республикалық семинарлар мен тренингтерге қатысу;

әр түрлі инновациялық технологияларды енгізіп, студенттердің интеллектуалдық әлеуетін дамытып, бәсекелестікке сай саналы, білімді, жан-жақты үйлесімді білікті мамандарды қалыптастыру;

болашақ мамандардың біліктілігін жан-жақты жетілдіру үшін оқытушыларды үш тілдік бағдарламаға сәйкес өтетін арнайы курстарға қатыстырып, ғылыми-практикалық тәжірибелерден өткізу қажет;

студенттер мен магистранттарды отан сүйгіштікке баулу, олардың адамгершілік қасиеттерін, қалыптастыру. Ұлттық және әлемдік мәдени құндылықтарды меңгертіп, рухани-мәдени, парасаттылық пен инабаттылыққа тәрбиелеу.

ӘДЕБИЕТТЕР

1.Мамирова К.Н.Образовательная, научно-инновационная и социальная деятельность кафедры географии Казахского государственного женского педагогического университета. Ж. География и экология 21 века. № 6,2013.

2.Мамирова К.Н. Преемственность содержания среднего и высшего образования в Казахстане (на примере географического образования). Bulletin Eurotalent-fidjip.volume 5.2013 «Известия ЕВРО ТАЛАНТ-ФИДЖИП», Семинар Международной академии КОНКОРД (декабрь 2013, Париж-Брюссель-Страсбург-Женева).

3.Мамирова К.Н. және т.б. География пәнінің стандартына сәйкес картографиялық және геоақпараттық мазмұндық материалдарды пайдалану. Ұлттық біліктілік жүйесі мен кәсіби стандарттар негізінде білім мазмұнын жобалау.ҚР Білім және ғылым министрлігі қазақ мемлекеттік қыздар пед.университетінің базасындағы Республикалық оқу-әдістемелік кеңесі секциясы.А.2014.



ERCIYES ÜNİVERSİTESİ MESLEK YÜKSEK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN SAYISAL YETKİNLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF DIGITAL EMPOWERMENT LEVELS OF STUDENTS STUDYING AT
ERCIYES UNIVERSITY VOCATIONAL HIGH SCHOOL IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Hanife AKGÜL

Öğr. Gör. Dr. Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin MYO,
Çocuk Gelişim Programı

Özet

Giriş ve Amaç: Günümüzde teknolojideki hızlı değişiklikler hayatımızı çeşitli yönlerden etkilemektedir. Bilişim teknolojileri sadece günlük hayatı değil eğitimi dolayısıyla öğrencileri de etkilemektedir. Eğitim öğretim faaliyetleri; öğrenme-öğretme süreci, iş hayatı teknolojilerdeki hızlı değişim sürecinden etkilenmektedir. Bu çalışmanın amacı, meslek yüksek okulu öğrencilerinin sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesidir.

Yöntem: Araştırma betimsel araştırma olup araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Meslek yüksek okulunda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 360 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sayısal Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 45 maddelik, 7’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, Farkındalık (9), Motivasyon (10), Teknik Erişim (10) ve Yetkinlik (16) olmak üzere dört alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla şu şekildedir: 0.94, 0.84, 0.78, 0.81. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 20.00 programı ile analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesinde normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmıştır ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yetkinlik düzeylerinin belirlenmesinde frekans analizi, cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi, Bölümler değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Bu araştırma ile Erciyes Üniversitesi MYO öğrencilerinin sayısal yetkinlik düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek öğrencilerin sayısal yetkinlik düzeyleri dört alt boyutta incelenmiş, cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sayısal Yetkinlik, Meslek Yüksek Okulu, Öğrenci.

Abstract

Introduction and Aim: Rapid changes in technology at the present time have been influencing our lives from various aspects. Information technologies affect not only daily life but also students due to their education. Educational activities are influenced by learning-teaching process and rapid change process in business technologies. The aim of this study is to determine digital empowerment levels of vocational high school students.

Method: General survey model was used in this descriptive research. The population of the study consisted of students studying at Erciyes University Vocational High School in 2015-2016 academic year. The sample of the study, on the other hand, consisted of 360 students determined by using stratified random sampling method. “Digital Empowerment Scale” was used as data collecting tool in the study. This is a seven -point Likert type scale with 45 items. The scale consisted of four

subscales; Awareness (9), Motivation(10), Technical access(10), and Empowerment (16). Reliability coefficients of these subscales were 0.94, 0.84, 0.78, 0.81, respectively. The data obtained from the scale were analyzed by using SPSS 20.00 program. Test for convenience of normal distribution (Levene's Test) was performed for assessment of data obtained from the scale in terms of gender variable and homogeneity of variances was tested. Following statistical techniques were used; frequency analysis to determine empowerment levels of vocational high school students, independent samples t test to determine if there was a differentiation based on gender, one-way analysis of variance (ANOVA) for comparisons made according to department variable.

Results and Conclusion: With this study, it was aimed to investigate digital empowerment levels of students of Erciyes University VHS in terms of certain variables. Digital empowerment levels of students were examined under four subscales by analyzing collected data and it was questioned whether or not there was a difference in terms of gender and department variables. Various suggestions were made in accordance with study results.

Keywords: Digital Empowerment, Vocational High School, Student
Between 3 to 5 keywords should be written in lowercase letters.

1. GİRİŞ

Bilgi, iletişim ve teknoloji alanındaki yaşanan gelişmeler ve hızlı ilerleme bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılması ve maddi ürün yerine bilgi üretiminin önem kazanmasına yol açmış, bu durum ise toplumların ve bireylerin yaşamında değişiklikler meydana getirmiştir.(Castells, 2009). İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında, özellikle bilgisayarların elektronik bilginin işlenmesi, saklanması, paylaşılması ve ulaşılmasında sağladığı büyük kolaylık ve verimlilikler birçok sektörde bilgisayarın yaygın bir şekilde kullanımını arttırmaktadır (Tekinarslan, 2008; Dunn ve Johnson-Brown, 2008).

Bunun sonucu olarak da yetiştirilen bireylerin taşınması gereken özellikler bu durumdan etkilenmiştir. Günümüzde; bilgisini yenileyen, bilgi düzeyini arttıran bireyler her zaman bir adım önde olacak ve hızla değişen teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecektir. Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler ekonomik ve sosyal yapıyı etkilediği gibi eğitsel yapıyı da etkilemiştir (Akkoyunlu, 1995). Çünkü yeni teknolojiler birçok alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da etkililiğini büyük bir hızla arttırmaktadır (Taşçı, Yaman ve Soran, 2010). Dijital teknolojilerdeki hızlı değişiklikler de hayatımızı çeşitli yönlerden etkilemektedir. Yaşantımızın her alanında etkisini gün geçtikçe arttıran bilgi ve iletişim teknolojileri ekonomiden, politikaya, sosyal yaşama kadar tüm alanlarda kullanımıyla insan yaşamının kalitesini artıracak nitelikte yeni tip ekonomi ve iş seçenekleri (e-ticaret) oluşturmuştur. İnternet ve web teknolojileri yeni eğitim yöntem (uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme) seçenekleri oluşturarak sadece ekonomik ve güncel hayatta değil eğitim konusunda da önemli bir parametre haline gelmiştir (Huyer ve Sikoska, 2003; Erturgut, 2008). Yaşantımızın birçok alanında bilgi teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte günümüzde toplumlar "bilgi toplumu" haline gelmiştir (Crossley ve Jarvis, 2000). Yaşamın her alanında sürekli değişimin var olduğu bilgi toplumunda, gereksinim duyulan birey profili de değişmiştir (Polat ve Odabaş, 2008). Bilgi toplumunda yetişen bireylerin taşınması gereken özelliklerden biri de teknolojiyi kullanabilmeleridir (Umay, 2004). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu bu imkânlar sonucunda bireylerin, öğrencilerin internet ve web teknolojilerini öğrenimde ve alanlarında kullanmalarını ve bazı bilgi ve becerilere sahip olmalarını zorunlu hale getirmiştir (Horzum, 2011). Günümüzde bilim ve teknolojik metotları bilen, yorumlayan, kullanan ve alanındaki yeniliklere açık olan nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Sayısal yetkinlik de bu nitelik ve gerekliliklerden birisidir.

Sayısal yetkinlik, sayısal teknolojilerin büyük miktarlarda üretilmekte olan bilginin içinden ihtiyaç duyulan bilgiye erişme aracı olarak kullanılması, ulaşılan bilgiyi anlama, değerlendirme ve bilgi üretme becerileridir. (Akkoyunlu, Yılmaz Çağlar ve Soylu, 2010). Sayısal yetkinlik, aynı zamanda bilgi teknolojileri ile kişilerin yeni yetenekler, ağ toplumuna katılma ve kendilerini ifade etme yollarını kazanma olarak tanımlanmaktadır (Makinen, 2006). Sayısal yetkinlik teknik olanaklara sahip olma ve kullanmanın doğrudan bir sonucu olmayan, ancak daha iyi ağ, iletişim ve işbirliği

seçeneklerini kazandırma, bireylerin ve toplumların yeterliğini artırma ve bilgi toplumlarında etkili katılımcılar olarak rol almalarını sağlamada çok aşamalı bir süreçtir (Makinen, 2006). Teknolojinin hızlı gelişimi ile aşırı bilgi yüklemesi, bilgi kirlenmesi ile karşıkışıya kalan bireylerin “doğru” ve “kendisi için gerekli/yararlı” bilgiye ulaşmakta güçlükçektığı günümüzde sayısal yetkinlik, sayısal teknolojileri, üretilmekte olan büyük miktarlardaki bilginin içinden gereksinim duyulan bilgiye erişme aracı olarak kullanıp, ulaşılan bilgiyi anlama, değerlendirme ve bilgi üretme becerileri ile sayısal okuryazarlığı ve sayısal katılımcılığı içermektedir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Sayısal yetkin olmak için, bilgisayar temelleri bilinmeli, web teknolojileri ve uygulamaları bilgisine sahip olunmalı, bir sorunun çözümünü sağlamada becerilerin nasıl ve ne zaman kullanılabileceğinin farkındalığına sahip olunmalıdır (Cengage ve Learning, 2014). Sayısal teknolojilerin kullanımı için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliklere işaret eden ve sayısal teknolojilerin mesajlarını anlamak için gerekli olan sayısal okuryazarlığı da içeren sayısal yetkinliğe sahip olan bireyler, teknolojinin egemen olduğu bilgi dünyasına yapıcı bir katılım sağlayabilir. Bu unsurlar insanların yeni teknolojilerin uygulanmasına katılımını, yeni araçlar tasarlamalarını ve toplum gelişiminde anlamlı bir role sahip olmalarını sağlayacak yetkinliğe ulaşmalarını sağlamaktadır (Makinen, 2006).

Geleceğin kalifiye eleman adayları olan meslek yüksek okulu öğrencilerinin, öncelikle eğitim süreçlerinde, daha sonra çalışma hayatlarında önemli sorumlulukları ve rolleri bulunmaktadır. Öğrencilerin sayısal teknolojileri kullanma yetkinlikleri öğrenim hayatlarında ve çalışma hayatlarındaki başarılarında önemli rol oynayacaktır. Bu çalışmanın amacı, meslek yüksek okulu öğrencilerinin, sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

2. Araştırma Modeli

Bu araştırmada meslek yüksek okulu öğrencilerinin sayısal yetkinlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istendiğinden genel tarama modeli türlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin, varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu çalışmada değişkenlerin birlikte değişip değişmediği araştırıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2010).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Kayseri Meslek Yüksek Okulu ve Hüseyin Şahin Meslek Yüksek Okulunda, Çocuk Gelişimi, Lojistik ve Bilgisayar Programcılığı bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip olmaması nedeni ile eleman örnekleme türlerinden biri olan oransız eleman örnekleme (basit tesadüfi örnekleme) tercih edilmiştir (Karasar, 2003). Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 280 (E=102 K=178) öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%	Bölüm	N	%
Kadın	178	63.57	Çocuk Gelişimi	110	39.29
Erkek	102	36.43	Lojistik	42	15
			Bilgisayar Programcılığı	128	45.71
Toplam	280	100	Toplam	280	100

Çalışma grubundaki öğrencilerin 178’i kadın 102’si erkektir. Öğrencilerin 110’u Çocuk Gelişimi, 42’si Lojistik ve 128’i Bilgisayar Programcılığı öğrencisidir. Çalışma grubunda toplam 280 öğrenci bulunmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde, Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar (2010) tarafından geliştirilen “Sayısal Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 7’li Likert tipi 45 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86, KMO değeri 0.822 ve Bartlett testi değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Ölçek, Farkındalık (9 madde), Motivasyon (10 madde), Teknik Erişim (10 madde) ve Yetkinlik (16 madde) olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; 0.94, 0.84, 0.78 ve 0, 81 dir. Ölçekte 1= hiç katılmıyorum 4= kararsızım, 7= tamamen katılıyorum aralığına karşılık geldiği için 1–3 aralığı hiç katılmıyorum ile katılmıyorum aralığına, 4 kararsızım, 5–7 aralığı katılıyorum ile tamamen katılıyorum aralığına karşılık gelmektedir. 45 maddeden oluşan bu ölçekte genelde alınabilecek en yüksek puan 315, en düşük puan ise 45 olabilmektedir. Bu durumda yanıt verenlerin elde ettikleri puan 45–135 puan aralığında ise sayısal yetkinlik düzeyi düşük, 136–225 puan aralığı sayısal yetkinlik düzeyi orta ve 226–315 puan aralığı ise sayısal yetkinlik düzeyi yüksek olarak kabul edilmiştir. Alt faktörler açısından ise verenlerin elde ettikleri puan 9–27 puan aralığında ise farkındalık düzeyi düşük, 28–46 puan aralığında ise farkındalık düzeyi orta, 47-63 puan aralığında ise farkındalık düzeyi yüksek olarak kabul edilmiştir. Motivasyon alt faktörü için yanıt verenlerin elde ettikleri puan 10–30 puan aralığında ise motivasyon düzeyi düşük, 31–50 puan aralığında ise motivasyon düzeyi orta, 51–70 puan aralığında ise motivasyon düzeyi yüksek olarak kabul edilmiştir. Teknik erişim alt faktörü açısından yanıt verenlerin elde ettikleri puan 10–30 puan aralığında ise teknik erişim düzeyi düşük, 31–50 puan aralığında ise teknik erişim düzeyi orta, 51–70 puan aralığında ise teknik erişim düzeyi yüksek olarak kabul edilmiştir. Son olarak yetkinlik alt faktörü açısından yanıt verenlerin elde ettikleri puan 16–47 puan aralığında ise yetkinlik düzeyi düşük, 48 – 80 puan aralığında ise yetkinlik düzeyi orta, 81 - 112 puan aralığında ise yetkinlik düzeyi yüksek olarak kabul edilmiştir (Akkoyunlu, Yılmaz Soylu ve Çağlar, 2010).

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında öncelikle normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmıştır ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bölüm değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Tablo 2’de öğrencilerin sayısal yetkinlik düzeylerine ilişkin verileri yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Sayısal Yetkinlik Düzeyleri

	N	Min	Max	\bar{X}	ss
Farkındalık	280	9	63	45.06	10.40
Motivasyon	280	13	70	49.48	12.46
Teknik Erişim	280	10	67	38.79	11.43
Yetkinlik	280	30	112	67.94	19.47
Genel	280	92	291	201.25	37.42

Öğrencilerin sayısal yetkinlik genel ortalaması 201.25 çıkmıştır. Yani öğrencilerin sayısal yetkinlikleri orta düzeydedir. Alt kategoriler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin farkındalık, motivasyon, teknik erişim ve yetkinlik düzeylerinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Farkındalık	Kadın	17	45.5	10.3	278	0.107	0.744	1.097	0.273
	Erkek	10	44.1	10.4					

Tablo 3’de öğrencilerin farkındalık alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(278)}=1.097$; $p>0,05$]. Hem kadın ($\bar{X}=45.57$) hem erkek öğrencilerin ($\bar{X}=44.16$) farkındalık seviyeleri orta düzeydedir.

Tablo 4: Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bölümlere Göre KWH Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölümler	n	Sıra Ortalama	sd	KVH	p	Anlamlı Fark
Farkındalık	Çocuk Gelişimi	110	153.43	2	4.720	0.094	-
	Lojistik	42	128.83				
	Bilgisayar Programcılığı	128	133.23				
	Levene:10.566	p: 0.000					

Tablo 4’te farkındalık alt boyutuna ilişkin KWH testi sonucuna göre bölüm değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir [$KWH_{(2)}=4.720$; $p>0,05$]. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığı zaman en yüksek farkındalık düzeyi Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinde en düşük farkındalık düzeyi ise lojistik bölümü öğrencilerinde görülmektedir.

Tablo 5: Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
						f	p		
Motivasyon	Kadın	178	48.1	11.5	278	1.707	0.193	-2.403	0.017*
	Erkek	102	51.8	13.6					

Tablo 5’te öğrencilerin motivasyon alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(278)}=-2.403$; $p<0,05$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}=48.13$) motivasyon seviyeleri orta düzeyde iken erkek öğrencilerin ($\bar{X}=51.82$) motivasyon seviyeleri yüksek düzeydedir. Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre motivasyon alt boyutunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Tablo 6: Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Bölümler	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	sheffe
Motivasyon	Çocuk	11	48.0	12.8	Grup.	1494.580	2	747.29	4.946	0.008	3-1,2
	Lojistik	42	45.9	13.9		41855.292	27	151.10			
	Bilgisay	12	51.8	11.1		43349.87	27				
	Toplam	28	49.4	12.4							
Levene: 2.155		p:0.118									

Tablo 6’da öğrencilerin motivasyon alt boyutuna ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-279)}=4.946$; $p<0,05$]. Farklılaşma Bilgisayar Programcılığı ($\bar{X}=51.88$) bölümü öğrencileri ile Çocuk Gelişimi ($\bar{X}=48.05$) ve Lojistik ($\bar{X}=45.90$) bölümü

Ölçe k										
Yetkinlik	Çocuk Gelişimi	11	69.0	18.3	Grup. Ar.	233.913	2	116.95		
	Lojistik	42	67.4	18.7		105533.17	277	380.98	0.30	0.73
	Bilgisayar	12	67.1	20.6	Grup.İçi Toplam	3	6	7	6	-
	Toplam	28	67.9	19.4		105467.0	279			
	Levene: 0.150		p:0.861							

Tablo 10’da öğrencilerin yetkinlik alt boyutuna ilişkin görüşlerinin bölüm değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-279)}=0.307$; $p>0,05$]. En düşük yetkinlik düzeyinin Lojistik, en yüksek yetkinlik düzeyinin ise Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Sayısal Yetkinliğe İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	Levene		t	p
					f	p		
Kadın	178	196.81	33.97	278	6.458	0.012	-2.516	0.013*
Erkek	102	209.04	41.83					

Tablo 11’de öğrencilerin sayısal yetkinlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(278)}=-2.516$; $p<0,05$]. Erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre genel olarak kendilerini daha yeterli görmektedirler. Hem kadın ($\bar{X}=196.81$) hem erkek öğrencilerin ($\bar{X}=209.04$) sayısal yetkinlik seviyeleri orta düzeydedir.

Tablo 12: Sayısal Yetkinliğe İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	n	\bar{X}	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	sheffe
Çocuk Gelişimi	11	200.4	36.5	Grup. Ar.	2947.837	2	1473.918			
Lojistik	42	194.7	45.7	Grup.İçi	387734.60	27	1399.74	1.05	0.35	-
Bilgisayar	12	204.1	35.1	Toplam	390682.4	27		3	0	-
Toplam	28	201.2	37.4							
Levene: 2.796		p:0.350								

Tablo 12’de öğrencilerin sayısal yetkinlik düzeylerinin bölüm değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-279)}=1.053$; $p>0,05$]. En düşük yetkinlik düzeyinin Lojistik, en yüksek yetkinlik düzeyinin ise Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinde olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada meslek yüksek okulu, Çocuk Gelişimi, Lojistik, Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin sayısal yetkinlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin sayısal yetkinlikleri hem genel hem de alt faktörler bazında orta düzeydedir. Benzer şekilde Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu çalışmalarında (2010), öğretmenlerin sayısal yetkinlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Timur, Timur ve Akkoyunlu (2014) da çalışmalarında öğrencilerin, hem alt faktörler hem de genel sayısal yetkinlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak İşçioğlu ve Kocakuşak (2012) araştırmalarında öğretmen adaylarının sayısal yeterliklerinin yüksek seviyede olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Araştırmada kadın ve erkek öğrencilerinin hem alt faktörler hem de genel sayısal yetkinlik düzeylerinin orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2010) kadın ve erkek öğretmenlik bölümü öğrencilerinin motivasyon, yetkinlik düzeyleri ve genel ortalamalarının orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akbaba Dağ ve Oksal'da (2013) çalışmalarında hem kadın hem de erkekler için genel sayısal yetkinlik düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından; farkındalık alt boyutunda anlamlı fark bulunmamışken; motivasyon, teknik erişim, yetkinlik alt faktörlerinde ve genel sayısal yetkinlik düzeyinde fark anlamlıdır. Bu fark erkekler lehinedir. Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre bu alt boyutlarda ve genel sayısal yetkinlik düzeyinde kendilerini daha yetkin görmektedirler. Benzer şekilde Timur, Timur ve Akkoyunlu (2014) ve Yıldız, Kahyaoğlu ve Kaya (2012) çalışmalarında erkek öğretmenlerin sayısal yetkinlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gökçearslan ve Bayır (2011) ise araştırmalarında öğretmenlik bölümü öğrencilerinin sayısal yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgu ise öğrencilerin okudukları bölüm değişkenine göre; motivasyon ve teknik erişim alt boyutunda anlamlı fark çıkarken; farkındalık, yetkinlik alt boyutları ve genel sayısal yetkinlik düzeyinde anlamlı sonuca rastlanamamıştır. Genel olarak bilgisayar bölümü öğrencilerinin sayısal yetkinlik puanları diğer bölüm öğrencilerine göre daha yüksektir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (1995). "Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz Soylu, M. (2010). "Öğretmenlerin Sayısal Yetkinlikleri Üzerine Bir Çalışma", *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24(4), 748-768.
- Akkoyunlu, B., Yılmaz Soylu, M. ve Çağlar, M. (2010). "Üniversite Öğrencileri İçin "Sayısal Yetkinlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 10-19.
- Akbaba Dağ, S. ve Oksal, A. (2013). "Examining Prospective Primary School Teacher's Digital Empowerment Levels and Their Attitudes Towards Using Technology in Education", *Ozean Journal of Applied Sciences*, 6(3), 103-110.
- Büyüköztürk, S., Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. (2010). *Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Castells, M. (2009). *The rise of the network society: The information age: Economy, society and culture*. (Second Edition). *Wiley-Blackwell Publishing*. (Erişim Tarihi: 14.09.2016) <http://digilib.bc.edu/reserves/en807/klei/en80701.pdf>
- Cengage Learning. (2014). *Digital Literacy Research, What is Digital Literacy. Course Technology, Cengage Learning Company*. <http://www.cengagesites.com/academic/?site=5544&SecID=6730> (Erişim Tarihi: 20.09.2016).
- Crossley, M. ve Jarvis, P. (2000). "Continuity, Challenge And Change İn Comparative And International Education", *Comparative Education* 36 (3), 261-265.
- Dunn, H. S. ve Johnson-Brown, S. (2008). "Information Literacies and Digital Empowerment in the Global South". In A. W. Khan (Assistant Director-General for Communication and Information UNESCO), Reports prepared for UNESCO on the occasion of the International Association of Media and Communication Research (IAMCR) 50th Anniversary Conference 2007 Media, Communication, Information: Celebrating 50 Years of Theories and Practice (pp. 78-102). Paris: UNESCO.
- Erturgut, R. (2008). "İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri", *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.

- Gökçearslan, Ş. ve Bayır, E. A. (2011). “Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April 2011 (syf. 1177-1182). Turkey: Antalya.
- Horzum, M. B. (2011). “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlaması”, *İlköğretim Online*, 10(1), 257-272.
- Huyer, S. ve Sikoska, T. (2003). “Overcoming the Gender Digital divide: Understanding ICTs and their Potential for the Empowerment of Women”, INSTRAW Research Paper Series No:1, April 2003. The INSTRAW Virtual Seminar Series on Gender and ICTs.
- İşçioğlu, E. ve Kocakuşak, S. (2012). “İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeyleri ve Teknoloji Algıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 15-24.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım Ltd. Şti.
- Makinen, M. (2006). “Digital Empowerment as a Process for Enhancing Citizens Participation”, *ELearning*, 3(3), 381-395.
- Polat, C. ve Odabaşı, H. (2008). “Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme”, *Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, 27-30 Mart 2008, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. 13.09.2016 tarihinde <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12661/1/37.pdf> adresinden alınmıştır.
- Taşçı, G., Yaman, M. ve Soran, H., (2010). “Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretimde Yeni Teknolojileri Kullanma Durumlarının İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 267-278.
- Tekinarslan, E. (2008). “Eğitimciler İçin Temel Teknoloji Yeterlikleri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 186-205.
- Timur, B., Timur, S. Ve Akkoyunlu, B. (2014). “Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59.
- Umay, A. (2004). Matematik Eğitiminde Değişim, Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi. tarihinde http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&id=80:matematik-egitiminde-degisim&Itemid=38 (Erişim Tarihi: 23.09.2016).
- Yıldız, Ç., Kahyaoğlu, M, ve Kaya, M.F. (2012). “Siirt İlindeki Ortaöğretim Öğrencilerinin Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyet, Sınıf ve Öğrenim Gördüğü Lise Türüne Göre Farklılaşmasının İncelenmesi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 25-33.



БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМНІҢ ЭМПАТИЯСЫН ДАМУ ҚҰРАЛДАРЫН БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНЕ ЕНГІЗУДІҢ МӘНІ

THE SIGNIFICANCE OF EMPATHY IN TEACHER TRAINING PROCESS

Beysembayeva KENJE

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University missis.kenzhe@bk.ru

Kongrbyayeva SARASH

Prof. Dr., Kazakh State Women's Teacher Training University pedsheberlik@mail.ru

Жоғары педагогикалық білім беру үдерісін кәсіби білімді, біліктер мен дағдыларды меңгеру үдерісі ретінде дәстүрлі тұрғыда түсіндіруді, болашақ педагог тұлғасының кәсіби қалыптасу үдерісі ретіндегі жаңа, аса кеңейтілген ұғым алмастырады. Жоғары мектептің алдына болашақ мұғалімнің біртұтас тұлға ретінде, өзінің практикалық іс-әрекетінде тұлғалық-бағдарлы білім беруді жүзеге асыруға дайын, мұғалімді жалпы-мәдени және кәсіби-педагогикалық даярлау үшін қажетті жағдайларды құру мәселесі туындайды.

Білім беруді ізгіліктендіру жағдайында эмпатиясы дамыған мұғалімдерді даярлау, қазіргі кезде өзекті мәселелердің бірі, ол көптеген ғалымдардың ғылыми пікірталастарының пәні болып саналады. Сонымен бірге, эмпатияны қалыптастыруға арналған ғылыми зерттеулердің жеткілікті болуына қарамастан, педагогикалық және психологиялық зерттеулерде болашақ мұғалімді педагогикалық кәсіби даярлау барысында оның эмпатиясын тиімді дамытуға мүмкіндік беретін жүйелі тұғырдың және аталған мәселеге қатысты біртұтас көзқарас қалыптаспағаны анықталды. Мұғалімнің кәсіби тұрғыда қалыптасуында ЖОО-да педагогиканы оқыту үдерісі ерекше рөл атқаруы қажет. Педагогикалық пәндер эмпатияны дамытудың үлкен әлеуетіне ие, алайда педагогикалық пәндерді оқытудағы эмпатияны дамытудың тиімді технологияларын айқындап көрсететін зерттеулер жоқтың қасы.

Жалпы білім беруді ежелгі қазақ даласында өмір сүрген ақындар, ағартушылар, қазақ интеллигенциясының негізін қалаушылар алға тартып, халықты білімге, өнерге шақырып, өздерінің құнды өсиет-насихаттарын, шығармалары мен еңбектерін болашақ ұрпаққа мұра етіп қалдырған болатын. Атап айтсақ, қазақ даласында алғаш мектеп ашқан Ыбырай Алтынсариннің көзқарастарынан бүкіләлемдік тәлім-тәрбиенің алатын дінгегі гуманистік көзқарас, яғни шәкіртке жылы жүректі болу, мұғалім мен оқушы арасындағы ынтымақтастық принциптерінің көрініс тапқанын байқаймыз. Мысалы, өзінің екі класстық мектептердің меңгерушісіне жазған нұсқау хатында ол «Егер балалар бірдемені түсінбейтін болса, онда оқытушы оларды кінәлауға тиіс емес, оларға түсіндіре алмаған өзін кінәлау тиіс. Ол балалармен сөйлескенде ашуланбай, жұмсақ сөйлесуі, шыдамдылық етуі керек, әрбір нәрсені де ықыласпен түсінікті етіп түсіндіру керек, орынсыз терминдерді қолданбау керек, мұндай сөздер оқушыларға түсініксіз болады да, жалықтырып жібереді...» [1].

Ұлы ақын Абайдың педагогикалық көзқарасындағы басты нысана «Атаңның баласы болма, адамның баласы бол... жақсы көпке ортақ, пайдаң еліңе, халқыңа тисін», деген гуманистік ой-пікірді қуаттау болды. Оның жастарды тәрбиелеудегі педагогикалық көзқарастары дүниежүзілік педагогика классиктері Ж.Руссо, Д.Дидро, И.Кант, т.б. орыстың ұлы ойшыл педагогтары: Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинскийдің ағартушылық ой-пікірлермен терең қабысып жатыр.

Ахмет Байтұрсынов бүкіл саналы өмірін қазақ халқының бақытты, берекелі, бірлікшіл ел болуын аңсаған, сол жолда аянбай еңбек еткен ақын, аудармашы, тілші, ғалым, көрнекті қоғам қайраткері Ахмет Байтұрсынов қазақ елін отырықшылыққа, мектеп ашып білім алуға шақырған ағартушы. Оқыту әдістерін жетілдіруді, оқытудың әдіс-тәсілдерін жаңартуды көреді. “Оқыту жайында” атты мақаласында “Оқу жұмысының үш жағы үш нәрсеге тіреледі.

Бірі ақшаға, бірі құралға, бірі мұғалімге. Осы үш тіреуі бірдей тең болса, оқу қисаймайды, ауытқымайды, түзу жүреді... дейді [1].

М.Дулатов ұлы педагог Ы.Алтынсариннің оқу-ағарту мәселесіне байланысты идеяларын әрмен қарай жалғастырып, ол да А.Байтұрсынов сияқты оқу-тәрбие істерін ғылыми тұрғыда қарастырды. Оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін марапаттап, шәкірттердің жаңа бағдарлама бойынша білім алуына, сабақтың ғылыми дидактикалық негізде жүргізілуіне зер салды. Мәселен “Қирағат” атты кітабының алғы сөзінде “балаларды – дейді ол – оқыту өз алдына бір ғылым. Ғылыми педагогикада... мектеп программасында бірінші орыналатын нәрсе қирағат, баяндап оқыту... Қирағаттың мақсатын түсінбеген мұғалім үміт еткен пайданы бере алмайды... Баланы оқыған нәрсесін бір-біріне ұйқастырып ойлануына, оқып шыққанын жадында рет-ретімен хәм толық мағынасымен сақтауға әрекеттендіру керек» [1].

Нәзипа Құлжанова - қазақ әйелдері арасынан тұңғыш әлеуметтік іске белсене араласқан әрі мұғалім, әрі педагог-ғалым, әрі журналист болды. Автор мектепке дейінгі тәрбиенің мазмұнын, мақсатын баяндай келіп, баланың қимыл-қозғалысына, сезім мүшелеріне, сөйлеу, ойлау ерік-жігерін жетілдіру жолдарына тоқталады. Бала ойынының мәні мен маңызына тоқталады. Жас баланың өсіп-жетілуіне, дүние-танымына табиғаттың әсерінің ерекшелігіне тоқтала келіп, “суға түсіп, жүгіріп, құспен бірге сайрап, көбелек қуып, шыбын-шіркей, құрт-құмырсқамен бірге көкорай шалғын, тоғай арасын сайрандап жүріп, көңілі де, жан-тәні де бірдей тегіс өсіп, өркендеме” – дейді.

Ж.Аймауытовтың пікірінше мұғалімнің айналысатыны – үнемі қозғалып, өзгеріп, өсетін, өркендейтін тірі адам болғандықтан, біркелкі әдістен табан аумай шектеліп қалуға болмайды... Сабақ үйреншікті жай шеберлік емес, ол үнемі жаңаны табатын өнер... Дидактика мұғалімге жиі жөн-жоба көрсетіп жетекшілік етеді... Сыннан өткен тиімді деген жолдарды ғана нұсқайды”– деп, оқыту, білім берудің әдістердің догма емес, ізденуден туатын іс-әрекет екенін дұрыс атап өткен[1].

Болашақ мұғалімнің эмпатиясын дамытудың бағыттарын талдауды, біз «дамудың бағыттары» түсінігінен бастауды жөн деп санаймыз. Бағыт мұнда *стратегиялық бағыт* немесе *стратегия* ретінде қарастырылады.

«Стратегия» термині грек тіліндегі *strategia* сөзінен пайда болған, оның бірнеше мағынасы болады, мысалы, әлеуметтік мағынадағы стратегия ұғымы практикалық нәтижелерге жету мақсатындағы қоғамдық, саяси күресті *басқару өнері* ретінде, ұзақ мерзімді перспективаға белгілі бір іс-әрекетті *жоспарлау өнері* (экономикалық, ғылыми, білім беру және т.б.) түсіндіріледі [2].

Стратегия деп, *іс-әрекеттің белгіленген бағыттары* мен ірі ауқымды шешімдер жүйесі, аталған іс-әрекетті бірізді жүзеге асыруда қанағаттанарлық дәрежеде негізгі мақсаттарға қол жеткізуге болатын жүйе аталады. Стратегия *күштер мен құралдардың* кеңістікте және ойластырылған арақатынас тұжырымдамасымен, негізгі мақсаттарға жетудегі тіректі *кезеңдердің* анықталуымен, әрбір кезеңнің спецификасын, оның басымдылықтары мен кемшіліктерін саналы ұғынумен айрықшаланады. Стратегияны жүзеге асыратындарға келесі талаптар қойылады: *негізгі бағыттар мен шешімдерге*, оларды қоюдың және қол жеткізудің *объективті* мүмкіндіктерін есепке алу негізінде шынайы тұрғыда қарастыру, шешімнің қосалқы нұсқаларының болу қажеттілігі және қаланатын нәтижеге жетуге іс-әрекеттің қосымша резервтерін және бағыттарын анықтау [2].

«Стратегия» ұғымының көрсетілген мағыналық аспектілері оның біртұтас педагогикалық технология ретінде қарастыруға мүмкіндік береді, оның дәстүрлі құрылымына енетіндер:

- а) тұжырымдамалы негіз;
 - б) оқытудың мазмұнды бөлігі:
- оқытудың мақсаттары – жалпы және нақты;
- оқу материалының мазмұны;

в) процессуалды бөлім – технологиялық үдеріс:

оқу үдерісін ұйымдастыру;

оқу іс-әрекетінің әдістері мен формалары;

оқытушының жұмыс әдістері мен формалары;

материалды меңгеру үдерісін басқару бойынша оқытушының іс-әрекеті;

оқу үдерісін диагностикалау [3].

Бұдан басқа, біздің зерттеуімізде кәсіби-маңызды сапалар жүйесінде эмпатияны дамыту туралы, яғни болашақ мұғалімді кәсіби дамыту туралы айтуды қажет деп санаймыз. Біздің ойымызша, дәстүрлі педагогикада «қалыптастыру» термині қойылған мақсаттарды жүзеге асырудағы білім алушының «қатаң» позициясын қамтиды. Осы тұрғыда әңгіме студенттің субъективті позициясы туралы болмайды, мұнда «қалыптастыру» позициясы тұлғалық-бағдарлы білім берудің негізгі идеяларына қарама-қайшы келеді.

Эмпатияны дамыту – бұл бағытталған, заңды өзгеріс, оның нәтижесінде объектінің жаңа сапалы білімі пайда болады – оның құрылымы немесе құрамы. Бұдан басқа, дамыту біріншіден, әрекет үдерісін білдіреді, екіншіден, күйді (даму күйін), ал үшіншіден, ағартушылық және мәдениет, ақыл-ой және дене жетілуінің дәрежесін білдіреді. Тұлғаны дамыту туралы айтатын болсақ (бұл әлеуметтендіру нәтижесінде тұлғаны заңды өзгерту үдерісі) [4]), мұнда бұл үдеріс аталған тұлғаға тән мотивтердің басқарылатын жүйесіндегі іс-әрекетте жүзеге асырылады. Жалпы түрде тұлғаның дамуы, адамның жаңа әлеуметтік ортаға ену және осы үдерістің нәтижесінде интеграциялау үдерісі ретінде көрінуі мүмкін. Адамның жоғары дамыған әлеуметтік қауымдастыққа интеграциялану нәтижесінде, тұлғада ізгілік, адамдарға деген сенім, әділеттілік, өзін-өзі анықтау, өзіне деген талапшылдық және т.б. сапалар пайда болады.

Жоғары мектепке қатысты, студенттерді оқыту оларды кәсіби дамытуға, кәсіби-маңызды тұлғалық сапалар мен қабілеттерін,, кәсіби білімдері мен біліктерін дамытуға бағытталады.

Болашақ мұғалімнің эмпатиясын дамытудың *екі негізгі бағытын* қарастырайық.

Бірінші бағыт педагогикалық пәндерді оқытуда жүзеге асырылады, онда оқытушы негізінен бүкіл оқу тобымен фронтальды режимде және студенттердің дара сапаларына ерекше зейін аудармай жұмыс істейді. Бұл бағыт тақырыпты оқытудың ұсынылған мақсаттарымен байланысты, біздің міндетіміз (эмпатияны дамыту) оқу бағдарламаларында көрсетілген оқу мақсаттарына енгізіледі. Бірінші стратегия студенттердің Мемлекеттік білім беру стандартының нормативті талаптарына сәйкес оқу мазмұнын меңгерудің қажеттілігін көрсетеді. Бұл стратегия біршама дәрежеде оқытушының эмпатияны дамыту бойынша дәстүрлі оқу үдерісіне бейімделу жұмысына бағдарланған, онда білім беру мазмұнының барлық компоненттері (деректер, ұғымдар, заңдылықтар, іс-әрекет тәжірибесі, құндылықтар) эмпатияны дамытудың қойылған міндеттерімен арақатынаста болуы мүмкін. Біз арақатынастың көрсетілген мүмкіндіктерін көрсетеміз. Бұдан басқа, біз аталған стратегияның келесі төмендегі жағдайларда қолдануға мүмкін болатынын атап көрсетеміз:

оқу пәнінің тақырыбы эмпатияны дамыту үшін үлкен мүмкіндіктер ұсынған жағдайда, мысалы, «Жалпы педагогика» курсына «Оқытуды ұйымдастырудың қазіргі заманғы модельдері. Оқытудың формалары. Қазіргі мектептегі сабақ» тақырыптарын оқытуда қолайлы;

оқытушының эмпатияны дамыту үшін және біртұтас оқу іс-әрекетінң тиімділігі үшін маңызды студенттердің дара ерекшеліктері туралы толыққанды немесе сенімді ақпараты болмаған жағдайда, немесе студенттердің танымдық тәжірибесі жеткіліксіз, ал олардың оқу іс-әрекеті әлі дұрыс қалыптаспаған жағдайда қолайлы;

3) студенттік топ гомогенді топ болып саналады, яғни студенттердің тұлғасының көптеген маңызды сипаттамалары (жалпы мәдениет деңгейі, жауапкершілік, орындаушылық және т.б.), сонымен бірге студенттердің оқу іс-әрекетінің алуан түрлеріне қатысу тәжірибесі (пікірталастар, диспуттар, дидактикалық ойындар) жақын немесе сәйкес келеді.

Жоғарыда көрсетілген стратегияның арасынан біздің ойымызша, таңдауды үшінші стратегия басымдылыққа ие болады.

Аталған стратегияны *эмбебап* деп атаймыз, мұнда әрбір оқытушының эмпатия мәселесін өзіндік тұрғыдан қарастыруы және оны нақты оқу тобында дамытуын атап өтуге болады.

Педагогикалық пәндерді оқыту үдерісінде эмпатияны дамытудың *екінші стратегиясы* білім берудегі тұлғалық-бағдарлы тұғырдың принциптеріне сәйкес келеді.

Тұлғалық-бағдарлы білім берудің міндеттері ретінде алынатын: әрбір оқушының дара танымдық қабілеттерін дамыту, алдын ала ұсынылған қасиеттерді қалыптастыру емес, өзін-өзі танудағы, өзін-өзі анықтаудағы және өзін-өзі жүзеге асырудағы оқушының жеке тәжірибесін барынша айқындау және көмек беру [5].

Аталған бағыттың аясында біз таңдау курстары үшін сабақтың үзінділеріне арналған тақырыптарды ұсынамыз (ең алдымен, ақпаратты ұсынумен), бұл тақырыптар тізімі эмпатия феноменінің алуан түрлі қырларын оның мәнін, құрылымын, сапасын және педагогикалық үдерістегі көрінісін айқындайды. Біз базалық оқу мазмұнына жүктеме салмау үшін, осы микро тақырыптардың жинақты түсініктемесін беруге ұмтылдық. Сонымен бірге біз оларды аталған курстардың аясындағы ұғымдармен байланыстыруға тырыстық.

Бағыттардың әрқайсысын бірізді түрде қарастырайық, мұнда *стратегияларды жүзеге асырудың мәнін және жалпы процедурасын* көрсетеміз.

Эмбебап стратегияның мақсаты ретінде, педагогикалық пәндер бойынша практикалық сабақтарда студенттердің эмпатиясының барлық компоненттерін (когнитивті, эмоционалды және әрекеттік) дамыту алынады. Біз курстар бойынша оқу мазмұнын аламыз: «Педагогикалық мамандыққа кіріспе», «Жалпы педагогика». Оқу мазмұнының ішінде біз эмпатияның көрінісімен байланысты блімдер мен біліктерді, кәсіби-маңызды сапалар ретіндегі эмпатияның құндылық аспектілерін анықтаймыз.

Іс-әрекеттің салалас түрлерінің арасында біз айқындадық:

1) мәтіндермен жұмыс;

педагогикалық жағдаяттарды талдау және педагогикалық міндеттерді шешу;

топтық пікірталас барысында проблемалық мәселелерді талқылау;

студенттердің жеке хабарламасы;

өзіндік жұмыстарға арналған міндеттер;

б) өзіндік диагностикаға арналған тапсырмаларды анықтау және өзіндік диагностика нәтижелерін талқылау.

Іс-әрекеттің көрсетілген түрлерінің мысалдарын қарастырайық.

1) «Педагогикалық мамандыққа кіріспе» курсындағы «Қазіргі заманғы мұғалімнің кәсіби-тұлғалық сапалары» тақырыбын оқытуда студенттерге талдау үшін келесі мәтінде ұсынуға болады:

Шетелдік азаматтың қалың сөздігінде де табылмайтын бір психологиялық сөз бар. Бұл сөз – эмпатия, бірге сезіну, басқа адамның сезімін түсіну. Симпатия – мейірімді қатынас: ол симпатия туындайды, ол маған ұнайды, мейірімді жан немесе мейірімді адам. Немесе симпатия ұялатпайды.

Эмпатия – яғни, адамға, оның сезімдеріне, оның ішкі әлеміне, рухани эволюциясына жағымсыз емес, жағымды және күрделі қатынас.

Мұғалімдер не айтса да, практика жүзінде барлық балаларға бірдей махаббатпен қарай алмайды. Мұнда симпатияны балалар тудырмайды. Махаббат пен симпатия қызмет бабы бойынша пайда болмайды: мұғалім болса – жақсы көруге міндетті. Жүрекке әмір жүрмейді, сонымен бірге кәсіби-

мұғалімдік жүрекке де әмір жүрмейді.

Балаларға эмпатиялы қатынас жасауға үйрену керек. Махаббатпен, симпатиямен және құрметпен қараса жақсы болар еді; алайда эмпатиямен қараса да жеткілікті. Біздің сыныпқа келген әрбір адам осы эмпатияға сүйене алады. Жаңа сөз ұсынғанда, ойланасың: ол сөз қажет пе? Осы құбылысты белгілеу үшін басқа сөз жоқ па? Іріктеп көрейік: бірге күйзелу, бірге сезіну – бұл сөздің бәрі қайғы, жоғалту, бақытсыздық күйлеріне арналған. Олардағы басты ұғым - басқа адамның қайғысының бір бөлігін өзіне алу, ортақтасу, сол күйді бірлесіп сезіну. Жанашырлық, бірге сезіну, бірге күйзелу, басына қайғы түскен адамға рухани көмек беру – мұның бәрі мұғалімге қажет, себебі жанашырлық, бірге күйзелу мен бірге сезінуді көрсете алмайтын адамды жақсы мұғалім деп айтуға болмас еді.

Эмпатия міндетті түрде қатысумен байланысты емес, ол тек таным, бірақ зейінмен, назар аударумен, бір адамға бағытталумен, оның көңіл-күйіне енумен байланысты таным. Кейде көптеген адамдарды біз байқамаймыз, олар қызықсыз емес, маңызды емес, тіпті олар жоқ сияқты – біз оларды өзіміздің санамыз бен қызығушылығымызға енгізбейміз. Адамға симпатиямен қатынас жасау – яғни оны байқау деген сөз. Адамдар оларды сіздің байқайтыныңызды бірден сезеді.

Сұрақтар:

1. Эмпатияның сипатты белгілерін атаңыз.
2. Эмпатия мұғалім үшін кәсіби-маңызды сапа болып табыла ма? Неге?
3. Еске түсіріңіз (мұғалімдер сізге симпатия немесе антипатия білдірді ме? Сол кезде қандай сезімде болдыңыз? Еске түсіріңіз).

2012-2013 оқу жылы кезеңінде біз кіріспе диагностика жүргіздік. Оның зерттеу пәні ретінде, эмпатияны дамыту және оның компоненттерінің деңгейлері (когнитивті, эмоционалды, әрекеттік) алынды. Диагностиканың құралдары – сұрақнама болады, аталған әдістемеге біз И.М. Юсупов құрастырған тестті [6] және тұлғалық сапалардың жиынтығына сүйене отырып, әрбір тип үшін өзіміз құрастырған ой тұжырымдарын енгіздік. Сұрақнамада 81 пункт бар (қосымшаны қараңыз).

Диагностика барысында эмпатияның компонентті құрамы зерттелді, біз арнайы диагностикалық әдістемелерді қосуды жөн деп санадық.

Эмпатияның когнитивті компонентін тексеру үшін, біз *тест тапсырмаларын және студенттердің еркін ой тұжырымдар әдістемесін* қолдандық, себебі біз үшін ең басты - эмпатияның негізгі белгілері туралы ұғымдарды бағалау болып саналады.

Мысалы, студенттерге дұрыс ой тұжырымын таңдау ұсынылды. Эмпатия, бұл:

мұғалімнің оқушылармен өзара түсіністігі мен ынтымақтастығы;

басқа адамның жан-күйіне ену қабілеті, оларды дұрыс түсіну, бағалау және құрметтеу қабілеті;

басқа адамның сезімдерін және қажеттіліктерін түсіну.

Эмпатияның эмоционалды компонентін тексеру үшін, біз *кәсіби-маңызды сапаларды ранжирлеу* әдістемесін қолдандық, соның нәтижесінде студенттер үшін аталған сапалардың құндылығы анықтадық.

Ранжирлеу үшін мұғалімнің төмендегі тұлғалық сапаларының тізімі ұсынылды: 1) Пәнді терең білу; 2) Импровизация; 3) Интуиция; 4) Әдемілік және тартымдылық; 5) Креативтілік; 6) Балаларға деген махаббат; 7) Әдістемелік дайындық; 8) Байқампаздық; 9) Тапқырлық; 10) Оптимизм; 11) Ұйымдастырушылық қабілеттер; 12) Жауапкершілік; 13) Кішіпейілділік; 14) Болжау қабілеті; 15) Рефлексия; 16) Әділеттілік; 17) Толеранттылық; 18) Талапшылық; 19) Еңбекқорлық; 20) Өз ісіне адалдық; 21) Адалдық; 22) Эмпатия.

Эмпатияның *әрекеттік* компонентін анықтау үшін, біз пікірталас барысындағы, педагогикалық жағдаяттарды, дидактикалық ойындарды талдау барысында студенттерге жүргізілген *бақылау бағдарламасын* қолдандық. Біз бақылауды эмпатияның көрінісінің бес негізгі бағыттары бойынша жүргіздік: идентификация, шыдамдылық, адамға деген қызығушылық; кешірім; аяушылық сезімі,

жанашырлық.

Қазіргі әлеуметтік жағдайда және кәсіби-педагогикалық іс-әрекеттің жаңаша жағдайларында мұғалімнің рөлі, оның кәсіби құзыреттілігі артып келеді. Мұғалімнің тұлғасына қойылатын жаңа талаптар туындауда, оларды жүзеге асыру көп жағдайда мұғалімнің кәсіби-маңызды сапаларының қалыптасуына байланысты, аталған сапалардың арасында эмпатия адамның басқа адамдармен өзара әрекеттестік үдерісінде олардың жай-күйіне ену, оның күйін, көңіл-күйін, рухани жай-күйін түсіну қабілеті ретінде жетекші орындардың бірін алады.

Эмпатия байқампаздықты қамтиды, ол интуициямен, педагогтің басқа адам үшін жауапкершілік сезімімен, өзінің қоғамда алатын орнын саналы ұғынуымен байланысты болады және прогностикалық әлеуетке ие болады.

Жоғары оқу орындарында педагогикалық пәндерді оқыту үдерісіндегі эмпатияны дамыту үдерісіне жүргізілген зерттеу, бізге бірқатар теориялық жалпылама жасауға және қолданбалы сипаты бар нәтижелерді алуға мүмкіндік берді.

Зерттеудің логикасы айқындалған міндеттерге сәйкес жүзеге асырылды. Эмпатия феноменінің тарихи қалыптасқан және қазіргі заманғы түсініктемелерінің ерекшеліктерін талдау, аталған ұғымның мазмұнды өзегін, яғни эмпатияның мұғалімнің оқушылармен өзара түсіністігі мен ынтымақтастығы, баланың ішкі әлемін дұрыс интерпретациялау қабілеті, баланың рухани жай-күйін сезінуі, тәрбиеленушілердің алуан түрді мінез-құлық көріністеріне қатысты байқампаздық, педагогикалық үдеріснің субъектілерінің тұлғалық құқықтарын құрметтеу, өзі басқа адамдармен идентификациялау қабілеті, қарым-қатынаста өзін көрсету қабілеті, серіктестің жай-күйін бірге сезіну және бірге толғану сезімдері сияқты сипаттамаларын айқындауға мүмкіндік берді.

Эмпатияның компонентті құрамы, оның эмоционалды, когнитивті және мінез-құлықтың аспектілерінің синтезін құрайды.

Алайда, мамандар тұрғысынан эмпатияның басқа сипаттамаларының – рефлексия, интуиция, прогностикалық қабілет, байқампаздық және т.б. басым көпшілігін талдауда, бізді эмпатияны тек оқшауланған феномен ретінде емес, оның педагогтің кәсіби-маңызды сапаларымен тікелей байланысты қарастырудың қажеттілігіне әкелді.

Осылайша, келесі төмендегі сипаттамалар айқындалды: импровизация, интуиция, креативтілік, байқампаздық, болжау қабілеті, оптимизм, жауапкершілік, толеранттылық. Эмпатияны біртұтас, жүйелі қарастыру, педагогикалық пәндердің мазмұнының мүмкіндіктерін айқындауға және болашақ мұғалімнің эмпатиясын дамытудағы оларды зерттеу үдерісін анықтауға, сонымен бірге студенттердің алуан түрлі типологиялық топтарына: эмоционалды, интеллектуалды және практикалық топтарға арналған эмпатияны дамытудың нұсқалығын қамтамасыз ететін тиімді педагогикалық технологияларды іріктеуге мүмкіндік берді.

Педагогикалық пәндерді оқыту үдерісінде эмпатияны дамытудың негізгі стратегиялары ретінде екі стратегия анықталды, олар шартты түрде төмендегі атауларға ие болды: әмбебап стратегия және эмпатияны дамытудың жеке стратегиясы.

Әмбебап стратегия студенттердің іс-әрекеттің барлық негізгі түрлерін орындау барысындағы эмпатияның дамуын қамтамасыз етті: мәгіндердің арнайы іріктелген базасын және педагогикалық жағдаяттарды талдауда, проблемалық сипаттағы топтық пікірталастарда, жеке тапсырмаларды орындауда, өзіндік жұмыстарды және өзіндік диагностика тапсырмаларын орындауда.

Эмпатияны жеке дамыту стратегиясы әрбір типологиялық топтардың спецификасына сәйкес келетін вариативті педагогикалық технологияларды қодануды қамтиды (эмоционалды тип үшін ойын және топтық технологиялар, интеллектуалды тип үшін – дамытушы, проблемалық технологиялар, практикалық тип үшін – педагогикалық жобалау технологиялары).

Бұл стратегияны жүзеге асыруда студенттердің әрбір типологиялық топтарындағы кәсіби-маңызды сапалардың үйлесіміне сәйкес келетін тапсырмалар қолданылды, бұл өз кезегінде болашақ

мұғалімнің эмпатиясын дамыту үдерісінің тұтастығын қамтамасыз етеді.

Төрт критерийді қамтитын зерттеудің құрастырылған критерийлі базасына сәйкес: эмпатияның компонентті құрамының толыққандылығы, эмпатияның компонентті құрамының тепе-теңдігі, сапалардың жинақталуының үйлесімділігі, эмпатияны өзіндік бағалаудың адекваттылығы – жоғарыда аталған стратегиялардың тиімділігіне және диагностика нәтижелеріне бағалау жүргізілді, олар өз кезегінде студенттердің эмпатиясын дамыту деңгейінің позитивті динамикасын бідіреді, салдарында біз ұсынған болжамның әділеттілігі туралы тұжырым жасауға болады.

Алайда, алынған нәтижелер зерттеу жұмысының толық аяқталғанына нүкте қоя алмайды және мұғалімді кәсіби даярлау үдерісінде эмпатияны дамыту үдерісін әрі қарай зерттеудің перспективасын жоққа шығармайды.

Біз бұл перспективаны келесі үлгіде көреміз:

педагогикалық практиканың мүмкіндіктерін педагогикалық ЖОО-ы студенттерінің эмпатиясын дамыту тұрғысында болашақ мұғалімді педагогикалық даярлаудың ерекше компоненті ретінде зерттеу;

екі стратегияны оқытудың құралдарының спектрін кеңейту тұрғысында әрі қарай жетілдіру;

болашақ педагогтің эмпатиялық қабілеттерінің мүмкіндіктерін және күйін бағалаудың диагностикалық инструментарийін дамыту;

аталған міндеттері шешу үшін педагогикалық ЖОО-да жүргізілетін тәрбие жұмысының әлеуетін зерттеу.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

Қалиев С.Қ., Жарықбаев Қ.Б. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – Алматы, Санат, 1996.

Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией В.С.Кукушкина.- М. ИКЦ «МарТ»: Ростов н/Д: издательский центр «МарТ».- 2006.- 336 с.

Педагогическое проектирование: Учебно-методическое пособие по курсу «Педагогические технологии и управление образовательными системами» для студент пед. вуза./ Сост. Е.Ю. Ромашина. О.В.Чукаев./Научн.ред. А.А.Орлов.- Тула: «Инфра», 2003.- 35 с.

Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред.Б.Мещеряков,В.Зинченко.- СПб.: прам-ЕВРОЗНАК, 2004.- 672.

Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержания, технология (Под ред. Е.В.Бондаревской. - Ростов-на-Дону.,1995.

ЮсуповИ.М. Психология эмпатии.- Дисс.д-ра психол. наук.- Спб.-1995.



BİR DRAMIN TÜRKÜ VE SİNEMA FİLMİ HÂLİ: BODRUM HÂKİMİ

A TRAGEDY TOLD AS A FOLK SONG AND A FILM: BODRUM HAKİMİ

İlke TEPEKÖYLÜ

Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ilke.tepekoylu@kocaeli.edu.tr

Özet

Yüzlerce yıllık bir geçmişe sahip olan kadim Anadolu coğrafyası, üzerinde milyonlarca insanın kültür izlerini taşımaktadır. Bu kültür izlerinden en yaygın ve kalıcı olanlarından biri kuşkusuz türkülerdir. Türkülerin Anadolu insanının hayatındaki yeri yadsınamaz bir öneme sahiptir. İnsanların yaşam hikâyelerinin bir ezgi eşliğinde dışa yansması olan türküler bazen bir aşkı bazen bir ayrılığı anlatır. Ölüm karşısında hissedilen derin bir acının ağıtı da, bir kahramanlık destanının coşkuyla anlatımı da olur. Aynı zamanda bir iletişim aracı olan türküler içerdiği hikâyeler sayesinde yaşanan bir olayın nesilden nesile aktarılmasını ve belleklerde canlı tutulmasını da sağlar. İşte bu türkülerden birisi de Bodrum'da hâkimlik yapmış olan Mefaret Hanım'ın trajik öyküsünü anlatan "Bodrum Hâkimi" türküsüdür. Aynı zamanda bir sinema filmine de konu edilen türkü tam anlamıyla bir melodramdır. Bu çalışmada Bodrum Hâkimi türküsünün hikâyesi kaynaklığında türkü ve sinema formlarında üretilen iki eser incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Bodrum Hâkimi, türkü, Mefaret Hanım, sinema

Abstract

Ancient Anatolian geography with a history of hundreds of years, carries the cultural prints of millions of people having lived there. The most common and permanent of these culture prints is inarguably the local folk songs. Folk songs have an undeniable importance in lives of the Anatolian people. The folk songs which are an expression of the life stories of people, sometimes tell about a love or and other times a separation. It is an expression of a mourning of a deep sorrow or a passionate tale of heroism. Folk songs are also used as a means of communication which enables a true story to pass from generation to generation and let them remain alive. And just like that, "Bodrum Hakimi" is one of the folk songs which tell the tragic story of Mrs Mefaret who had served as a judge in Bodrum. The folk song which was also made into a movie, is an absolute melodrama. This study will review the works of the movie and the folk song in light of the story told by the folk song Bodrum Hakimi.

Keywords: Bodrum Hakimi, folk song, Mrs. Mefaret, cinema.

1. GİRİŞ

İnsanlar hayatları boyunca yaşadıklarını ifade etme aracı olarak birçok sanat eseri kullanmışlardır. Bu eserlerin Türk kültüründe en etkin olanlarından biri türkülerdir. Genel bir tanımlamayla türkü; bir ezgi ile söylenen halk şiirinin her çeşidine denmektedir (Boratav 1992:150).

Türk insanın sevincinin, acısının, heyecanının ve daha bir çok duygusunun en yaygın dışavurumları türküler aracılığıyla olmuştur. Fuad Köprülü de türkü için Türklere mahsus bir beste ile söylenen halk şarkısıdır (Köprülü 1976: 246) diyerek türküye adeta bir kimlik vermiştir. Türk halkının ortak malı olan bu sözlü ve ezgili ürünler (Elçin 1993:195) içeriğinde birçok hikâyeyi ve kişiyi barındırır. Türkü tanımlarının neredeyse hepsinde ilk ve en önemli unsur olarak türkülerin ezgisi ortaya çıkmaktadır (Hasan 2008: 8). Dolayısıyla türküler bir bakıma insan öykülerinin ezgisel yansımalarıdır.

Yaşadıklarını ezgiye döken insan türkü söyler ya da halk dilinde türkü söylemek manasına gelen; 'hava aytmak', 'türkü aytmak', 'çökmek', 'çığırmaq', 'okumak' eylemlerini gerçekleştirir (Gazimihal 2006: 177). Türkü dizelerini duymak öykülerin sayfalarını çevirmek gibidir ve dinleyici

türkü boyunca kendini hikâyesinin odağında bulur; aşk, ölüm, ayrılık, özlem, kahramanlık vb. olaylar tüm kurgusuyla ve tınısıyla kulaklardadır.

Muğla türküleri konu bakımından başta aşk olmak üzere, kına gecesi türküleri, ağıtlar, hayvanlar ve meyveler gibi çeşitlilik gösterirler (Kaya 2004:355). Bu çalışmada ele alınacak türkü, *Bodrum Hâkimi* ya da *Bodrumlular Erken Biçer Ekini* adıyla bilinen, Muğla Yöresi'ne ait oldukça trajik bir hikâyesi olan türküdür.

Türküde anlatılan hikâye yaşanmış bir olayın insan yüreğinden, dilinden süzölmüş ve söze ezgiye bürünmüş halidir. Milaslı sanatçı Nazmi Yükselen'in bir "derleyici" olarak, TRT Türk halk müziği arşivine kazandırdığı türkü; Türkiye'nin ilk kadın hâkimlerinden olan "Bodrum Hâkimi Mefaret Hanım"ın 1954'te kaybettiği nişanlısının ardından, beklenmedik ölümü üzerine Bodrum'da bu ağıtın/türkünün yakılarak, dilden dile dolaşan hikâyesini anlatır. Nazmi Yükselen türküyü 1960 yılında TRT Repertuarına girecek şekilde düzenleyerek, o yıl ilk kez plağa okumuştur (Altınay 2015: 66-67).

1.TÜRKÜNÜN METNİ

TRT Repertuar No: 3592

Yöre: Muğla/ Milas

Kaynak Kişi: Yöre Ekibi

Derleyen: Nazmi Yükselen

Notaya Alan: Hamdi Özbay

Bodrumlular erken biçer ekini
Feleğe kurban mı gittin Bodrum hakimi
Nasıl astın Mefaret Hanım kendi kendini
Altın makas gümüş bıçak ile doğradılar tenini

Hakim hanımın memleketi Kütahya Tavşan
Hakim hanım sen eyledin bizleri düşman
Nasıl kıydın Mefaret Hanım kendi kendine
Çifte doktor gümüş bıçak ile doğradılar tenini

Şu Bodrum'un dağlarında ceylan dolaşır
Kara haber Mefaret Hanım pek tez ulaşır
Hakim Hanımın memleketi Kütahya Tavşan
Hakim Hanım sen eyledin bizleri perişan

1.2. Türkünün Notaları

Rep.no: 3592 3592
Milas Der: Nazmi Yükselen Bodrum hâkimi Noto: Hamdi Bıyık

Bodrum ha lar er ken bi çer e ki ni
le le ye per an me pit tin Bodrum ha ki
na sel as tu me ha ret ha nım
ken di ke di ni Altın ma kas pü müş ka çiy le
de sa de la te ni mi
Hâkim hanımın memleketi kütahya
Hâkim hanım sen yelken lipli çürü man
Mant beyden tıfaset hanım kendi kendi ha
Çifte doktor gümüş bıçak ile doğradılar tenini
ha kim ha nım se nay le den biz le ri düş ma dı saz

TRT repertuarında üç dörtlükten oluşan haliyle alınan türküde, Bodrum hâkimi Mefaret Hanım'ın dramatik öyküsü anlatılmıştır. Türkünün dizelerinde Mefaret Hanım'ın memleketinden, intiharında ve ölüm haberinin çabuk yayılmasından bahsedilmiştir. Mefaret Hanım'ın bu ani ölümünün insanları perişan ettiğinden ve 'çifte doktor gümüş bıçak ile doğradılar tenini' dizesiyle de cesedine yapılan otopside söz edilmiştir. Bu sözler ezgiyle birleştiğinde Mefaret Hanım'ın trajik ölümünün acısını hissetmemek mümkün değildir. Türkülerde sıkça işlenen 'ölüm' teması bu türküde intihardan kaynaklı bir ölümü içerdiği için apayrı bir trajedi içermektedir, dolayısıyla olayın derin hüznü yakılan türküde yoğun bir biçimde hissedilmektedir.

1.3. Türkünün Hikâyesi



Mefaret Hanım

Türkünün hikâyesiyle ilgili çeşitli rivayetler mevcuttur ve bunlardan ilki; Ardeşen'de doğan ve Kütahya'nın Tavşanlı kazasında tapu memuru olan Temel Bey'in kızı Hakime Mefharet Tüzün, Ankara Hukuk Fakültesini bitirip, 24 Eylül 1951 de Bodrum'daki görevine başlamıştır. Mefaret Hanım Bodrumlularca cesur ve gözüpek bir kadın olarak tanınmıştır. Hâkime Hanım'ın erkek arkadaşlarıyla olan ilişkisi o zamanın kapalı görüşlü kişilerince yadırganmaktaydı ve misafirlige gittiği bir evde Savcı Ahmet Türdü'nün hanımı tarafından söylenen şu sözler ona çok dokunmuştu: "Kocamın bir karısı olduğunu bilirdim, meğer iki karılıymış." Mefharet Hanım'ı duyduğu sözler oldukça üzmüştür. Bu olayın ardından 17 Mayıs 1954'te hayatına son vermiştir ve davalı Bekir Akkaya tarafından adliyedeki odasında, açık bırakılan pencereden asılı olarak görülmüştür.

Bodrum Hâkimi'nin bir başka hikâyesi de Belkis Öztin Koparanoğlu'nun aynı isimli kitabı 'Bodrum Hâkimi'nde anlatılan trajik bir aşk öyküsüne dayanmaktadır. Mefaret Hanım 1951 yılında Bodrum'a hâkim olarak atanmış ve ölümüne dek üç yıl boyunca çalıştığı Bodrum'da halk tarafından çok sevilmiş, bir hemşehri olarak görülmüştür.

Mefaret Hanım bu süre zarfında evlenmek üzere olduğu ve çok sevdiği nişanlısını kaybetmiştir. Nişanlısının ölümünün ardından büyük bir bunalıma giren hâkime hanım bu zorlu süreci atlatamayarak kendisini asmak suretiyle hayatına son vermiştir (Koparanoğlu 2002:153). Bu iki hikâye araştırmacılarca yöre insanıyla görüşülerek ve onların birebir tanıklık ettiği olaylardan alıntılar yapılarak aktarıldığı için gerçek ya da gerçeğe en yakın hikâyeler olarak düşünülmüş ve paylaşılmıştır. Fakat olay hala gizemini korumaktadır ve gerçeği yalnızca canına kıyan rahmetli Mefaret Hanım bilmektedir.

Tüm bu yaşananların bir sonucu olarak Hâkime Hanım'ın ölümüne çok üzülen Bodrumlular ve Karaovalı Mustafa Bacaksız bu üzüntüyü, 'Bodrum Hâkimi Türküsü'nü besteleyerek dile getirmiştir (Uslu 1978: 132).

2. BİR TÜRKÜNÜN SİNEMAYA UYARLANIŞI: BODRUM HÂKİMİ



Filmin Afışı

Sinema filmlerinin temelinde daha önce anlatılmamış hiçbir hikâye yoktur. Bu hikâyeler masallarda, mitolojik hikâyelerde, efsanelerde ve kutsal metinlerde anlatılmışlardır (Göral 2008:7). Mefaret Hanım'ın efsaneleşen öyküsü de o kadar etkileyicidir ki sadece adına türkü yakılmakla kalmamış, sinema filmine de konu edilmiştir. Böylece Bodrum Hâkimi'nin öyküsü daha geniş kitlelere ulaşma imkânı bulmuştur. Türküyle aynı ismi taşıyan 'Bodrum Hâkimi' filminin başrollerini Türk sinemasının iki büyük ismi Türkan Şoray ve Kadir İnanır paylaşmaktadır.

Film 1976 yapımıdır ve senaryosu Safa Önal'a aittir. Filmin yönetmenliğini aynı zamanda başrol oyuncularından olan ve Mefaret Hanım'ı canlandıran Türkan Şoray yapmıştır. Filmde sahil

kasabasının tanınmış eşraflarından Ömer Bey’i Kadir İnanır canlandırmaktadır. Filmde işlenen öyküye göre Ömer Bey bir cinayet işler ve cinayet Hâkime Hanım Türkan Şoray tarafından ortaya çıkarılır. Zamanla aralarında duygusal bir yakınlık oluşan Ömer Bey’e suçuna karşılık idam cezası veren Hâkime, cezasını verirken kalemini kırar ve bu sevdiğini son görüşü olur. Bu olayın ardından Hâkime Hanım yani Türkan Şoray kendisini asarak hayatına son verir.

Oldukça trajik bir hikâyeye sahip filmin müzikleri de oldukça başarılıdır ve Cahit Berkay imzasını taşımaktadır. Şoray’ın hem oyuncu olarak hem de yönetmen olarak yer aldığı filmde, Yeşilçam’ın alışılmış kalıpları dışında farklı bir duyarlılığının izlerini sezmek olanaksızdır. Anlatımı rahat ve zaman zaman ilgi çekici bir çizgidedir. Tiplediği kişiliklerin tek boyutlu da olsa görünümünü kolaylıkla çizebilmiştir (Evren 1976:22).

Türkan Şoray *Sinemam ve Ben* isimli kitabında filmin senaryosu için Vedat Türkali ile görüşüğünü, Türkali’nin o sıralarda kitap yazmakla meşgul olduğundan senaryo ile ilgilenemediğinden bahseder (Şoray 2012:152). Şoray, filmin final sahnesinde Bodrum halkının özellikle de balıkçıların gönüllü olarak oynadığını, Bodrumluların kendisine içtenlikle yardımcı olduklarını anlatır (Şoray 2012: 153). Buradan da anlaşılacağı gibi Bodrumlular Mefaret Hanım’ım öyküsüne, adına türkü yakarak sahip çıktıkları gibi, filmine de aynı duyarlılıkla sahip çıkmışlardır. Bu etkileyici hikâye yaşanan bir olay olmakla kalmamış, türkü haline getirilerek dilden dile dolaşmış, filme uyarlanarak da insanların hafızasında yer edinmiştir. Türkan Şoray filmle ilgili, “*Bodrum Hâkimi güzel bir aşk filmi oldu diye düşünüyorum. Aşkı hissederek çektiğim ve oynadığım bu filmde duygularımın seyirciye geçtiğine eminim, çünkü seyircim bu filmi çok sevdi ve film çok iş yaptı*” (Şoray 2012:154) ifadeleriyle filmi çekerken hissettiği duygunun izleyiciye de aynı şekilde geçtiğini belirtmiştir. Gerçekten de *Bodrum Hâkimi*, gerek türkü gerekse film hâliyle yürek burkan bir hikâyedir ve hem dinleyici hem de izleyiciler üzerinde duygusal bir etkiye sahiptir.

3. SONUÇ

Bodrum Hâkimi türküsü, Muğla-Milas yöresinin ve Ege Bölgesi’nin düğünlerinde, konserlerinde, etkinliklerinde, radyo ve televizyon kanallarında; birçok mahalli ve ulusal sanatçının albüm ve konserlerinde icra edilmiştir. Türkünün dramatik ve gerçek hikâyesi, türküye olan ilgiyi daha da arttırmıştır. Bu sayede yerellikten çıkarak ulusal bir hâle bürünmüştür. Eser türkü formu dışında Türk Sanat Müziği formunda da icra edilmiştir. Türküyü birçok sanatçı seslendirmiştir bu sanatçılar arasında; Nazmi Yükselen (türküyü TRT repertuarına kazandıran kişi), Tolga Çandar, Emel Taşçıoğlu, Hale Gür, Tuğba Ger, Yatağanlı Mehmet Topçu ve Muğlalı Memiş Günüş’un isimleri sayılabilir. Milaslı sanatçı Tolga Çandar ‘Türküleri Ege’nin 2’ isimli albümüne ‘Bodrum Hâkimi’ ismini vermiştir.

Yaşamına intihar ederek son veren Mefaret Hanım’ın öyküsü yarım asırdır türkülere, filmlere, kitaplara ve makalelere konu olmuştur. Mefaret Hanım’ın öyküsü tüm bu çalışmalarda ele alınan birçok değişik anlatıya sahip olmakla birlikte gerçek öyküyü ve Mefaret Hanım’ı intihara sürükleyen nedeni bilen tek kişi Mefaret Hanım’ın kendisidir.

Bodrum Hâkimi türküsü, halkın belleğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Halk tarafından çok sevilen bir kişinin ölümü dolayısıyla duyulan acıyı, zaman kavramından bağımsız bir şekilde taze tutan ve hikâyesini birçok insana ulaştıran bir aracı olarak görülebilir. İnsanların melodramı genel anlamda sevdiği düşünülürse böyle trajik bir hikâyeye sahip olan türkünün yoğun bir ilgiye sahip olması yadsınamaz. Burada karşılaşılan durum bir bellek aktarıcısı olarak halk kültürü ürününün yani ‘türkü’nün kullanılmasıdır. Bodrum Hâkimi Mefaret Hanım’ın ölümle sonlanan etkileyici öyküsünün yıllar boyunca aktarılması, yöre halkının dilden dile dolaşan öyküyü türkü olarak icra etmesine bağlanabilir. Türkü olarak üretilen bu hikâyenin yerelden sıyrılarak daha geniş halk kitlelerine ulaşmasını sağlayan da Türkan Şoray ve Kadir İnanır’ın başrollerini paylaştığı sinema filmiyle olmuştur.

Halk tarafından içselleştirilen hikâyeler hem nesilden nesile aktarılır hem de çeşitli varyasyonlarla üretilmeye devam edilir. Bodrum Hâkimi bu iki niteliği barındıran bir hikâye olarak

değerlendirilebilir. Birçok sanatçının türkü formuna can verdiği bu trajik öykü, Türk sinemasının sultanı Türkan Şoray ve jönü Kadir İnanır'ın oyunculuklarıyla da hayat bulmuştur. Beyazperdenin büyümlü atmosferiyle birçok izleyici kitlesine ulaşmıştır. Böylece bu trajik öykü kendisine hem işitsel hem de görsel bir etki alanı bulmuştur.

KAYNAKÇA

ALTINAY, F. R., “Türk Halk Müziğinde Yeniden Yaratma Sürecinin Aktörleri Olarak Kaynak Kişiler/Mahalli Sanatçılar: Milaslı Nazmi Yükselen Örneği”, Uluslararası Hakemli Müzik Araştırmaları Dergisi, Sayı: 03, Cilt: 02, Kış İlkbahar, 2015, ss. 41-76.

BORATAV, P. N., 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı, Gerçek Yayınları, İstanbul, 1992.

ELÇİN, Ş., Halk Edebiyatına Giriş, Akçağ Yayınları, Ankara, 1993.

EVREN, B., “Bodrum Hâkimi”, Milliyet Sanat, Yıl 1976, Sayı 203, ss. 22.

GAZİMİHAL, M. R., Anadolu Türküleri ve Musıkî İstikbâlimiz, Haz. Metin Özarslan, Doğu Kütüphanesi, İstanbul, 2006.

GÖRAL, B., Neden Bazı Filmler Daha İyi?, Hayal Et Kitap, İstanbul, 2008.

HASAN, H., Makedonya Türklerince Söylenen Türküler, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara, 2008.

KAYA, D., Muğla Türküleri/Muğla Kitabı, Muğla Valiliği, 2004.

KOPARANOĞLU ÖZTİN, B., Bodrum Hâkimi, Simge Kitabevi, Antalya, 2002.

KÖPRÜLÜ, M. F., Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar, TTKB Yayınları, Ankara, 1976.

ŞORAY, T., Sinemam ve Ben, NTV Yayınları, İstanbul, 2012.

USLU, M., Bodrum Türküleri Manileri Tekerlemeleri ve Marşlar, Bodrum Belediyesi Yay., Muğla, 1978.



ЖОҒАРҒЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗДІК ЖҰМЫСТАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕР

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

KALIYEVA A.N.

Research Assistant Kazakh State Women's Teacher Training University,
e-mail: anar_kalievva65@mail.ru

KAYBAGAROVA N.

Research Assistant Kazakh State Women's Teacher Training University

KAGAZBEKOVA G.A.

Lecturer S.D.Asfendiarov National Medical University

XXI ғасырда ғылым мен білімді жаңа тұрғыда, жаңа әдісте дамытудың маңызы зор. «Жоғары білімді дамытудың негізгі үдерісі мамандар даярлау сапасын арттыру, қарқынды ғылыми-зерттеу қызметімен ықпалдастырылған инновациялық білімді дамыту, жоғары оқу орындары зерттеулерінің әлеуметтік сала мен экономиканың қажеттіліктерімен тығыз байланысы, білім беру және ақпараттық технологияларды жетілдіру болып табылады» - деп Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасында көрсетілген¹⁶⁹.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаев жолдауында білім саласына, жастардың білім-біліктілігін жетілдіруге ерекше көңіл бөлді. «Қазақстан - 2050» Стратегиясында: Біздің жастарымыз оқуға, жаңа ғылым-білімді игеруге, жаңа машықтар алуға, білім мен технологияны күнделікті өмірде шебер де тиімді пайдалануға тиіс. Біз бұл үшін барлық мүмкіндіктерді жасап, ең қолайлы жағдайлармен қамтамасыз етуіміз керек –деп атап көрсетіп, Қазақстан жоғары дамыған 30 мемлекеттің қатарына кіру үшін нақты мақсаттар жүктеді. Бұл бағыттар іске асырылуы үшін білім сапасы жоғары болуы қажет¹⁷⁰.

Бүгінгі білім беруде оқытудың жаңа технологияларын меңгерген маман өзін дамыта отырып, оқу - тәрбие үрдісін тиімділікпен ұйымдастыра біледі. Студенттің өздік жұмысы (СӨЖ) оқыту үрдісінде студенттің өзіндік әрекетін ұйымдастырудың, басқарудың ерекше бір жолы болып табылады.

Кредиттік оқу жүйесінде өздік жұмыс студенттің білім алудағы негізгі әрекетіне жатады. Динамика мен өзгерістерге толы, ақпараттар шектен тыс өрбіген заманда тұлғаның негізгі қасиеті өздігімен үйрену мен білім игеру болып табылатындықтан, өздік жұмыстың маңызы барған сайын арта түсуде¹⁷¹.

Жоғарғы оқу орындарында оқу-тәрбие үрдісін ұйымдастыруда жаңа оқыту технологиясын қолданып, әдістемелік жағынан қамтамасыз етілуі қажет. Студенттің ой еңбегінің ұтымды әдістерін меңгеруі, өз көзқарасын нақтылап, дәлелдей білуі, әртүрлі күрделі мәселелерді шығармашылықпен шеше білуді үйренуін талап етіледі. Осыған орай зерттеу жұмысының мақсаты студенттердің өздік жұмыстарын ұйымдастыру әдістерін дамыту.

Кредиттік оқу жүйесінде тақырып бойынша оқытушы ұсынған теориялық мәліметтерді студент өздігімен шығармашылық тұрғыдан меңгеріп, нәтижесін жазба жұмысында көрсетеді.

¹⁶⁹ Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы, ҚР Президентінің 2010 жылдың 7 желтоқсанындағы №1118 Жарлығы.

¹⁷⁰ Қазақстан республикасының президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2050» стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты қазақстан халқына жолдауы //Егеменді Қазақстан. – 2012, желтоқсан.

¹⁷¹ Алимов А. Интербелсенді әдістерді жоғарғы оқу орындарында қолдану. – Алматы: Ғылым, 2009. – 97б.

Өздік жұмыстарын аудиториядан тыс уақытта топпен талқылайды, тереңдету жолдарын іздестіріп, бір-біріне кеңес береді, жұмыстарын бағалайды. Оқытушы студенттердің өткізген шығармашылық жұмыстарын бағалайды. Студенттердің өздік жұмыстарының түрлері төмендегі кестеде келтірілген.

Кесте 1- Студенттердің өздік жұмыс түрлері

№	СӨЖ тапсырмалары
1	Интернет көздерімен, ғылыми әдебиеттермен, оқулықтармен жұмыс
2	Ұсынылған дәріс материалдарын игеру
3	Тақырып бойынша презентация дайындау
4	Ағымдық жоба дайындау
5	Ролдік ойын форматында консультация
6	Шығармашылық жұмыстарын рецензиялау
7	Топпен пікірталас өткізу
8	Топпен сабақ жоспарын дайындау және сабақ өткізу
9	Case-study ситуацияларын талдап, талқылау
10	Тақырып бойынша статистикалық мәліметтерді талдау
11	Тақырып бойынша интервью алу
12	Мамандар арасында белгілі бір мәселе бойынша сауалнама құрастырып, оны өткізу
13	Тақырып бойынша ситуацияларды дайындау
14	Студенттің өзін-өзі бағалауы, тестілеу

Өздік жұмыс студенттің өз біліміне деген жауапкершілігін арттырып, өз білімінің мазмұндық траекториясын анықтауға және қолданатын әдіс-тәсілдерді таңдауға баулиды¹⁷². СӨЖ тапсырмаларына байланысты жазбаша бақылау нысандары: конспект, интервью, реферат, бақылау жұмысы, сұрақ-жауап, эссе, баяндама, талдау, глоссарий, кесте, сценарий, жоба, рецензия, ақпарат көздерінің тізімі, *Case-study* тапсырмалары, сценарий, презентациялау, есеп беру түрінде тапсырылады. Студенттердің өздік жұмысы жақсы нәтижеге жету үшін ұйымдастыру-әдістемелік шараларының жоспарланған жүйесі болуы және қажетті оқу-әдістемелік, анықтама-нормативтік мәліметтермен қамтамасыз етілуі қажет.

Жобалап оқыту технологиясын өткен ғасырдың басында америка философы әрі педагогы Дж. Дьюи және У.Х. Килпатри оқудың белсенді әдісі ретінде ұсынды. Жоба әдісінің талабы бір мәселені шешу, бұл әдіс көптеген шет елдерде кеңінен қолданылады. Студенттер мәселені шешу кезінде әр түрлі пәндерден алған білімін біріктіре отырып, практика жүзінде қолданады және сол кезде жаңа идеялар пайда болады.

Жоба әдісі студенттердің білімділікпен өз мәселелерін іздеп тауып, шешуі, өзіндік жұмыстарын, іс-әрекетін ұйымдастыруы. Мұндағы мәселе студент үшін маңызды әрі таныс, оны шешуде өз білімін пайдалана алатындай болуы қажет. Оқытушы студенттердің теориядан практикаға жетуіне бағыт – бағдар береді.

Жоба әдісінде оқытудың көптеген әдіс-тәсілдерін, соның ішінде жаңа ақпараттық технологияны (компьютерлік телекоммуникация, мультимедиялық құралдар, электрондық база мәліметі т.б.) қолдануға болады. Жоба әдісінің ерекшелігі студенттердің әр саладан алған білімдері бойынша негізгі мәселені шешуге мүмкіндік алуы. Жобалық жұмыс белгіленген нәтижеге жетіп, қорытынды шығарылады. Жоба әдісі жеке, жұптық, топтық жұмыс бойынша іске асырылады және студенттердің интеллектуалдық, шығармашылық және коммуникативтік қасиеттерін дамытады. Бұл әдіс нақты нәтижеге қол жеткізеді, жобаны көпшілікке ұсынуға

¹⁷² Алимов А.В. Гузанов Б.Н. Активизация познавательной деятельности в вузе в процессе выполнения самостоятельной работы // Вестник УрИ ГПС МЧС России. – 2013. – № 40. – С. 115.

болады. Студенттердің өздік жұмысын ұйымдастырудағы Жоба - *method of projects* әдісінің ерекшелігі кесте 2-де көрсетілген.

Кесте 2 - Студенттердің өздік жұмысын ұйымдастырудағы Жоба әдісінің (*method of projects*) ерекшелігі

Негізі	Сипаты
Жоба мақсаты	Студенттерді өзіндік жұмыстарға бағыттау және іс-тәжірибеде көрсету
Жобаның түрлері	Зерттеушілік, шығармашылық, рөлдік ойын, практикалық, ақпараттық
Ұзақтығы бойынша түрлері	Қысқа мерзімді, орташа, ұзақ мерзімді
Қатысушы саны	Жеке, жұппен, топпен
Орындалатын жұмыстардың түрлері	Доклад, реферат, баяндама, шығармашылық жұмыстар, көрме, видеофильм (проект-видеофильм), шағын қойылымдар, концерттер (проект-инсценировка), видеоклип, слайд, музыкамен сүйемелдеу (проект-мультимедиялы)
Жоба қорытындысы	Студенттер ақпаратты өз бетінше іздеу арқылы шығармашылық қабілеттері дамиды, ой өрісі кеңейеді, қызығушылығы артады

Оңтүстік Қазақстанның флорасында 3000–дай түрлі өсімдіктер өседі, солардың ішінде көп мөлшерде дәрілік өсімдіктер бар. Дәрілік өсімдіктер қолдану кезінде фармакологиялық сараптаудан өткізілуі керек. Қазіргі кезде медицина саласындағы ғалымдар дәрілік өсімдіктерге барынша ден қойып, әр бірінің организмге қаншалықты пайдалы екенін кеңінен дәлелдеуде. Бұл жөнінде айтарлықтай табысқа жетуде, сондықтан қазіргі таңда фитотерапияға деген сұраныс артуда¹⁷³.

Биологиялық білім берудегі дәрілік өсімдіктердің маңызы:

- биолог мамандарын дайындаудың биологиялық білім жүйесін қалыптастыру;
- дәрілік өсімдік шикізаты туралы негізгі заңдармен танысып, құқықтық және коммуникативті дағдыларды игере білу;
- дәрілік өсімдіктермен жұмыс істеу барысында танымдық, тұлғалық, іскерлік қабілеттерін дамыту;
- дәрілік өсімдіктердің шипалық қасиеттерімен танысу, емдеу әдісін таңдауды саналы түсіну;
- дәрілік өсімдіктер ресурстарын тиімді пайдалану мен қорғауға тәрбиелеу¹⁷⁴.

Жоғарыда көрсетілген тұжырымдарға байланысты студенттерге дәрілік өсімдіктерді жинау және сақтау ережелері жайлы биологиялық білім беру қажеттілігі туындайды. Төменде көрсетілген «Дәрілік өсімдіктерді жинау және сақтау ережелері» тақырыбындағы жоба әдісінің (*method of projects*) - оқыту үлгісі студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыруда пайдалануға болады.

СӨЖ тақырыбы: Дәрілік өсімдіктерді жинау және сақтау ережелері

Әдісі: Жоба - *method of projects*, топтық - бағыттық әдіс-тәсіл

Жобаның мәселесі:

¹⁷³ Көкенов М.К., Әдекенов С.М., Рақымов Қ.Д., Исамбаев Ә.И., Сауранбаев Б.Н. Қазақстанның дәрілік өсімдіктері және оның қолданылуы. – Алматы: Ғылым, 1998. – 112 б.

¹⁷⁴ Калиева А.Н., Дюскалиева Г.У., Икрамова А.Ш., Дигарбаева А.М. Биологиялық білім беруде дәрілік өсімдіктердің маңызы. // Абай атындағы ҚазҰПУ Жас ғалымдардың VII халықаралық ғылыми конференциясы: «Қазақстан халықаралық білім беру кеңістігінде». – Алматы, 2015. – Б.258-262.

- адамдар дәрілік өсімдіктер жинауда, сақтауда білімсіздік көрсетіп, көптеген дәрілік өсімдіктердің қорын жоюға үлес қосатындары жайлы түсінбейді;
- дәрілік өсімдіктерді жинау, сақтау, кептіру, қолдану тәсілдерін жете білмегендіктен, дәрілік өсімдіктерді ысыраптайды.

Жобаның мақсаты:

Дәрілік өсімдіктерге деген қамқорлық, табиғатқа деген сүйіспеншілік қажеттігін, адам денсаулығына оның үлкен маңызы бар екендігін түсінеді, өсімдіктерді қорғай білуге, үнемділікке үйретеді. Дәрілік өсімдіктер туралы мағлұматтарды кеңінен қарастырып, оларды танып білетіндей, жинау ережелерін сақтайтындай деңгейге жеткізу. Білімгер өзі ізденіп, өз жобасын жасап, қорғауға дағдылану.

Педагогикалық мақсаты:

- білімгердің қабілетіне, ынта-жігеріне қарай жұмысты ұйымдастырып, бағыт-бағдар беріп, ізденіске қызығушылығын арттырып, жұмысын жобалай білуін, қорғай білуін, көркем сөйлеу шеберлігін, жалпыға ұсыныс бере білуін түсіндіруін қарастырады;
- зерттеушілік пен ізденушілік қасиетті ұштауға әсер ететін факторларды анықтай отырып, педагогикалық қолдау көрсету негіздерін ұсынады;
- дәрілік өсімдіктердің маңызын ұғындырады, адам денсаулығы үшін қорғай білуге үйретеді.

Жобаның ұсыну формасы: зерттеушілік.

Жобаның нысаны: дәрілік өсімдіктерді жинау мен сақтаудағы ережелер мен олардың сақталуы және білімгерлердің дәрілік өсімдіктер жайлы білімдерін жетілдіру.

Жобалық идея: дәрілік өсімдіктерді жинау мен сақтаудағы ережелердің сақталмауы.

Болжам: Білімгерлер дәрілік өсімдіктерді жинау және сақтау ережелерін дұрыс орындамаған жағдайда табиғатқа зиян келтіретіндерін түсінсе, онда дәрілік өсімдіктер санын сақтауға қол жеткіземіз, білімгерлердің дәрілік өсімдіктерді танып білуге деген қызығушылығын арттырамыз.

Жобаның міндеттері:

- жобада қарастырылатын мәселеге байланысты әдебиеттерді зерделеу;
- зерттеушілік жобаның теориялық үлгісін даярлау;
- жобаны іске асыру, тәжірибеге енгізу міндеттерін белгілеу.

Қорытынды:

Дәрілік өсімдіктерді тиімді пайдалану өнімділігін арттыру және табиғи қорын, таралу аймағын қорғау бүкіл халықтық мәселе. Бүгінгі ғылыми жетілген заманда дәрілік өсімдіктерді жете зерттеп, оны сауатты қолдану, оларды қорғауға алу шараларын ұйымдастырып, арнайы қолдан өсіру, табиғи қорының тепе-теңдігін жоғалтпау аса қажетті шаралардың бірі¹⁷⁵.

Жоғарғы оқу орындарында студенттердің өздік жұмыстарын ұйымдастырудың маңызы олардың жинақтаған теориялық білімдерін және түрлі ақпарат көздерін, инновациялық әдістерді нақтылы тәжірибелік мәселелердің шешімін табуға қолдана білулеріне негізделген.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы, ҚР Президентінің 2010 жылдың 7 желтоқсанындағы №1118 Жарлығы.

¹⁷⁵ Калиева А.Н. Биолог мамандарын дайындауда Agrimonia L. туысы дәрілік түрлерінің биологиялық ерекшеліктерін білім беру жүйесінде пайдалану: дис. ... PhD: 5D011300 – биология. – Алматы, 2015. – 131б.

2. Қазақстан республикасының президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2050» стратегиясы: қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты қазақстан халқына жолдауы //Егеменді Қазақстан. – 2012, желтоқсан.
3. Алимов А. Интербелсенді әдістерді жоғарғы оқу орындарында қолдану. – Алматы: Ғылым, 2009. – 97б.
4. Алимов А.В. Гузанов Б.Н. Активизация познавательной деятельности в вузе в процессе выполнения самостоятельной работы // Вестник УрИ ГПС МЧС России. – 2013. – № 40. – С. 115.
5. Көкенов М.К., Әдекенов С.М., Рақымов Қ.Д., Исамбаев Ә.И., Сауранбаев Б.Н. Қазақстанның дәрілік өсімдіктері және оның қолданылуы. – Алматы: Ғылым, 1998. – 112 б.
6. Калиева А.Н., Дюскалиева Г.У., Икрамова А.Ш., Дигарбаева А.М. Биологиялық білім беруде дәрілік өсімдіктердің маңызы. // Абай атындағы ҚазҰПУ Жас ғалымдардың VII халықаралық ғылыми конференциясы: «Қазақстан халықаралық білім беру кеңістігінде». – Алматы, 2015. – Б.258-262.
7. Калиева А.Н. Биолог мамандарын дайындауда *Agrimonia* L. туысы дәрілік түрлерінің биологиялық ерекшеліктерін білім беру жүйесінде пайдалану: дис. ... PhD: 5D011300 – биология. – Алматы, 2015. – 131б.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ “YAZMA” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

METAPHORICAL PERCEPTION OF TEACHER CANDIDATES ON "WRITING" NOTION

Erdost ÖZKAN

Arş. Gör., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
erdostozkan@gmail.com

Özet

İnsanlığın hala yazılmakta olan tarihinde dil, en iyi mürekkep olmuştur. Süreç içerisinde dilin artılarıyla tanışan ve bunları hayata uygulamaktan kendini alıkoymayan birey dil ve dile yönelik kazanımların en büyük yürütücüsü rolüne bürünebilme başarısı da göstermiş ve de göstermektedir. Dil, insan ve toplumdaki ayrı düşünülmemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurum (Aksan, 2010: 11) olmasının yanında dilin dört temel becerisini de oluşturan ve onları geliştiren bir sürecin oluşturucusudur. Düşüncenin aktarımında birey iç sözlüğünün dönüşüm halinde kâğıda bir yansımaları olarak da görebileceğimiz yazma eylemi, oldukça karmaşık ve üst düzey zihinsel bir beceri gerektiren anlatım ögesidir. Benzetime yönelik düşünce uğraşı olarak görebileceğimiz metafor ise yazıdaki yaratıcılığı ortaya çıkaran bir ifade olup sade bir sözcük tasarımı değil aynı zamanda fikrin yolculuğunu betimleyen sözcüklerin dil üzerindeki mantıksal oluşturucusudur.

Bu araştırmanın amacı, dil ve dile yönelik (Türkçe-İngilizce-Almanca-Fransızca-Türk Dili ve Edebiyatı-Sınıf) alanlarda öğretmenlik yapacak öğretmen adaylarının “yazma”ya ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışmaktır.

Anahtar Sözcükler: yazma, metafor, algı, öğretmen adayları

Abstract

Language has been the best ink in the history of mankind that is still being written. Individual who encounters the positive sides of language and cannot hold himself/herself from applying these to real life during the process has been successful in assuming the role of executive in language outcomes. Language, as well as being an institution which cannot be drawn away from mankind and society has a relation with all the fields as science, arts, technics, and culture (Aksan, 2010: 11) and also forms them. In addition to that, it is also a former of four main skills of language and develops them. The act of writing which we can see as a reflection of individual's inner lexical's transformation in the transfer of thoughts, is quite complex and an element of expression that requires a cognitive skill. Meanwhile, metaphor is a thought extension related to description and also former of ration on the words deceiving the journey of thoughts on language. So, the aim is to taste any experience through the window of another experience by conceptualising with the power of thought creation (PilavveElkatmış,2013:1210).

The aim of this research is to define "writing" perception of teacher candidates who will be working in a language and language-related field (Turkish-English-German-French-Turkish Language and Literature- School) through metaphors

Keywords: writing, metaphor, perception, teacher candidates

1. GİRİŞ

“Metafor, minyatür şiirdir.”

M. Beardsley

Yazı, insanlığın belleği olma sürecinde her zaman bilime ve insanlığa yol göstermiştir. Süreç içerisinde yazmanın en büyük kaynağı dil olmuş ve bunu da sözcükler aracılığı ile yerine getirmiştir. Sözcüklerden oluşmuş her tümce sadece bireyin değil aslında yazma eyleminin, dilin bir geçmişi ve bir aynası olma niteliği taşımaktadır. Belirli işaretler ve dizgelerden oluşan yazı, iletişimin lokomotifi olmuş ve anlatma becerilerinin üst düzey zihinsel bir becerisi haline gelmiştir. Dolayısıyla, zihinsel tasarımların kâğıda aktarılması olarak tanımlayabileceğimiz yazma, amaca uygun sözcükleri seçmeyi, bunları yerli yerinde kullanabilmeyi, dilin işleyiş düzenine uygun cümleler kurabilmeyi ve cümleleri değişik amaçlara uygun olarak biçimlendirmeyi gerektirir (Sever, 2004; Kantemir, 1997; Cemiloğlu, 2004; Yaman, 2010). Metafor ise yaratıcı yazma bağlamında da düşünebileceğimiz, bireylerin yazma sürecindeki etkinliğini ve de becerisini gösteren bir düşünsel dışı vurumdur. Metafor, sözcüklere özgü bir nitelik olup linguistik bir fenomendir. Grekçe *metaphoradan* gelen *meta*: öte ve *phrein*: taşımak ifadelerinden doğan ve dünyanın gizleyici takdimi olan ‘‘metafor’’, dilin aslı varlığıdır (Lakoff & Johnson, 2015: 9). Anlam olarak ise ‘‘bir yerden başka bir yere götürmek’’ anlamına gelmektedir. Metaforlar, insanların herhangi bir konudaki düşüncelerini ifade edebilmeleri için konuya farklı açılardan yaklaşabilmelerine imkân tanıyan bilişsel kavramlardır.

Metaforun diğer bazı tanımları:

*Türkçede eğretileme, mecaz, benzetme gibi karşılıklar bulan metafor, (Aydın, 2004), bilişsel yollu bir uğraşmayı ifade eder (Lakoff & Johnson, 2015).

*Metaforlar, insanların olayları, nesnelere ve özellikle soyut kavramları farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalıştıkları araçlar olarak görülmektedir (Cerit, 2008:694).

*Metafor, herhangi bir tecrübeyi başka bir tecrübe açısından kavramsallaştırmayı amaçlayan bilişsel bir harekettir (Morgan, 1998; Kalnicka, 2006).

*Metaforun esası bir şeyi başka bir şeyin bilgi alanıyla anlama çabasıdır (Lakoff & Johnson, 2015).

*Köken kavramsal alandan getirilenlerle hedef kavram alanını açıklama uğraşısıdır (Dobric, 2010). Köken kavram alanından getirilenler hedef alanla eşleştikçe hedef alanla ilgili bilgiler artar ve genişler (Sajaniemi ve Stütze, 2007) şeklindedir.

Bu araştırmanın amacı dile yönelik hedefleri barındıran öğretmen adaylarının «yazma» edimine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile çözümlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının yazma kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

		N	%
Cinsiyet	Kadın	165	68,5
	Erkek	76	31,5
Branş	Almanca	39	16,2
	Türk Dili ve Edebiyatı	34	14,1
	Fransızca	10	4,1
	İngilizce	56	23,2
	Sınıf	32	13,3
	Türkçe	70	29,0
Sınıf	3. Sınıf	111	46,1

	4. Sınıf	130	53,9
Toplam		241	100,0

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak katılımcıların düşüncelerini ve gerekçelerini alımlama adına boşluk doldurma esaslı “Yazma.....gibidir/benzer. Çünkü.....” şeklinde bir form kullanılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama teknikleri kullanılmıştır. Veriler, “SPSS 20.0” paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizi yapılırken Saban’ın (2008) kullandığı aşağıda verilen analiz aşamaları ve sırası takip edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması. Aşağıda yer alan bölüm de ise öğretmen adaylarının “yazma” edimine yönelik verdiği yanıt metaforlar bulunmaktadır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 120 geçerli yanıt oluşturulmuştur. Oluşturulan bu geçerli yanıtlarda da 79 farklı metaforun bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Yazma Kavramına İlişkin Oluşturulan Geçerli Metaforlar

	Oluşturulan Metafor	f
1.	Ayna	15
2.	Dışa vurum	12
3.	Konuşma	10
4.	Hayal	10
5.	İçini dökmek	8
6.	Resim	6
...
Toplam	79	120

Çeşitli branşlardaki öğretmen adayları yazma kavramına ilişkin yetmiş dokuz (79) farklı metafor oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflandırılmış ve yedi (7) ulam (kategori) altında toplanmıştır.

Tablo 2. “Özgürlük alanı olarak yazma” ulamını oluşturan metafor yanıtları

	Oluşturulan Metafor	Gerekçe
1.	Nefes	Çünkü, yazı yazdığımda yaşayabiliyor, kendimi bulabiliyorum.
2.	Uçurtma	Çünkü, hürriyetim rüzgar yazılarım ipim oluyor.
3.	Ağaç	Çünkü, yazmak bir ağaç gibi tek ve hür ve bir orman gibi kardeşesine.
4.	Merdiven	Çünkü, istediğim yerde durur, istediğim yerde yazarım.
5.	Elma	Çünkü, yasak da olsa bazı yazıların tadına varabilirim.
6.	Zevk	Çünkü, özgürlüğümün en büyük zevkidir kendisi.

“Özgürlük alanı olarak yazma” halinde oluşturulan yazma ulamına verilen metaforik yanıtlar Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 3. “Anlatma ögesi olarak yazma” ulamını oluşturan metafor yanıtları

	Oluşturulan Metafor	Gerekçe
1.	Öğretmen	Çünkü, yazılardan çok şey öğrenirim.
2.	Resim	Çünkü, her renk bir hayatı anlatır.
3.	Tanıtım	Çünkü, okuduğumda bilgilenirim.
4.	Konuşma	Çünkü, her yazı söylenemeyenlerin bir tür anlatımı olabilir.

“Anlatma ögesi olarak yazma” şeklinde düzenlenen ulam kısmında alınan metaforik yanıtlar Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 4. “Değerli bir eylem alanı olarak yazma” ulamını oluşturan metafor yanıtları

	Oluşturulan Metafor	Gerekçe
1.	Zaman	Çünkü, onların tanığıdır yazı.
2.	Hazine	Çünkü, içerisinde epeyce değerli şey barındırır.
3.	Mucize	Çünkü, medeniyet su ile değil, yazı ile başlar.
4.	Sevgili	Çünkü, yazmadan yapamam.
5.	Kar	Çünkü, yazıldığında toprak gibi zihin de beslenir.
6.	Altın	Çünkü, geçmişten günümüze çok değerli ürünler saklar.

“Değerli bir eylem alanı olarak yazma” şeklinde düzenlenen ulam kısmında alınan metaforik yanıtlar Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 5. “Yaşam alanı olarak yazma” ulamını oluşturan metafor yanıtları

	Oluşturulan Metafor	Gerekçe
1.	Her şey	Çünkü, her şeyi onda bulabilirim.
2.	Baba	Çünkü, bana çok şey öğretir.
3.	Köprü	Çünkü, çok uzağa gitmeden kalbime ve beynime karakterleri taşır.
4.	Dökülen yapraklar	Çünkü, her ağaç aslında bir eserdir. Okudukça yapraklı dökülür.

“Yaşam alanı olarak yazma” şeklinde düzenlenen ulam kısmında alınan metaforik yanıtlar Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 6. “Zorunlu bir eylem olarak yazma” ulamını oluşturan metafor yanıtları

	Oluşturulan Metafor	Gerekçe
1.	Organ	Çünkü, olmazsa olmazımız olmalıdır.
2.	Beslenme	Çünkü, onsuz doyamaz; onsuz büyüyemem.
3.	Sıfır (0)	Çünkü, olmadan bilim ilerleyemez.

“Zorunlu bir eylem olarak yazma” şeklinde düzenlenen ulam kısmında alınan metaforik yanıtlar Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 7. “Yansıtma ögesi olarak yazma” ulamını oluşturan metafor yanıtları

	Oluşturulan Metafor	Gerekçe
1.	Piyano	Çünkü, hangi sözcüğü kullanırsan o seni gösterir.
2.	Kitap	Çünkü, yazdıkça okunur; okudukça yazarsın.
3.	Dışa vurum	Çünkü, her kalem vuruşu bir iç yansımasıdır.
4.	Elçi	Çünkü, ne yazarsan onu okutursun.
5.	Mezar taşı	Çünkü, ne yaşarsan onu yazarsın.
6.	İnci	Çünkü, ne kadar eskiysen o kadar değerli olursun.
...

“Yansıtma ögesi olarak yazma” şeklinde düzenlenen ulam kısmında alınan metaforik yanıtlar Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 8. “Ruhsal betim ögesi olarak yazma” ulamını oluşturan metafor yanıtları

	Oluşturulan Metafor	Gerekçe
1.	Sevda	Çünkü, kalbimdekini yaşar; yüreğimdekini oynarım.
2.	Gökyüzü	Çünkü, her yağmurda havaya bakar bakar şiir yazarım.
3.	Hayal	Çünkü, yaşamadıklarımı ve yaşayamadıklarımı kağıda aktarırım.
4.	Şemsiye	Çünkü, yazdıkça sıkıntılarımdan korunuyorum.
5.	Liman	Çünkü, yanaşmam ve yazmam gereken çok konu var.
6.	İsyan	Çünkü, kalbimden kopanları yazıdan başka hiçbir şeyle anlatamam.

“Ruhsal betim ögesi olarak yazma” şeklinde düzenlenen ulam kısmında alınan metaforik yanıtlar Tablo 8’deki gibidir.

4. SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre, çeşitli branşlardaki iki yüz kırk bir (241) öğretmen adayına uygulanan konuşma kavramına yönelik metafor çalışmasında yüz otuz iki (120) tane geçerli metafora erişilmiş ve bunlar ulam (kategori) geliştirme aşaması sonunda altı (7) başlık altında irdelenmiştir. Yazmaya yönelik oluşturulan bu başlıklar içerisinde gerekçelerine de yer verilen söz konusu metaforlarda olumsuz hiçbir ögeye rastlanılmamıştır.

KAYNAKÇA

AKSAN, D. Her Yönüyle Dil, TDK Yayınları, Ankara, 2010

AŞILIOĞLU, B. ve ÖZKAN, E. “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır örneği” International Journal of Social Science Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527> Volume 6 Issue 6, p. 83-111, June 2013

CEBECİ, O. Metafor ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri, İthaki Yayınları, İstanbul, 2013.

- CEMİLOĞLU, M. Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi. 2. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul, 2004.
- CERİT, Y. “Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 2008, 693-712.
- CLARKEN, R. “Five Metaphors for Educators”. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, US, 1997.
- DOBRIĆ, N. Theory of names and cognitive linguistics - the case of the metaphor, Philosophy and Society, 1, 135-147, 2010.
- KANTEMİR, E. Yazılı ve Sözlü Anlatım. Engin Yayınları, Ankara, 1997.
- KURUDAYIOĞLU, M. “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”, TÜBAR, XIII, 2003.
- LAKOFF, G. ve JOHNSON, M. Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil, İthaki Yayınları, İstanbul, 2015
- MORGAN, G. Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (Images of Organization), MESS Yayınları, İstanbul, 1998.
- NALINCI, A. N. Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma, Ümit Yayıncılık, Ankara, 2000.
- ÖZKAN, E. ve KINAY, İ. “Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği)”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/3, s. 1290-1301, Türkiye, 2015.
- SAJANIEMI, J. ve T. Stütze. Light weight techniques for structural evaluation of animated metaphors, Interacting with Computers, 19, 457-471.
- SEVER, S. Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- YAMAN, H. “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması”, International Online Journal of Educational Sciences, 2 (1), 267-289, 2010.



АҒАРТУШЫ-ОЙШЫЛДАРДЫҢ ЭКОНОМИКАЛЫҚ МӘДЕНИЕТ ЖАЙЛЫ ОЙ- ПІКІРЛЕРІНІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘНІ

PEDAGOGICAL MEANING OF SENIOR THINKERS' OPINIONS OVER CULTURE ECONOMY

Kenjehan MEDEUBAYEVA

Assoc. Prof. Dr. Kazakh State Women's Teacher Training University,
medeubaeva_kt@mail.ru

Бүгінгі нарықтық кезеңде білімді ізгілендіре отырып, қоғамды адамгершілік тұрғыдан жаңартудың әлеуметтік-экономикалық міндеттерін жүзеге асыруға жан-жақты дайын, бәсекеге қабілетті, жаңа тұрпатты жеке тұлға тәрбиелеу заман талабына айналып отыр. Аталған мәселені шешу жолдары «Бәсекеге қабілетті Қазақстан үшін, бәсекеге қабілетті экономика үшін, бәсекеге қабілетті халық үшін!», «Қазақстан – 2050 стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты», «Нұрлы жол – болашаққа бастар жол», «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ», «Ұлт жоспары – 100 қадам», т.б. бағдарламалық құжаттарда жан-жақты көрсетілген.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаев «Бәсекеге қабілетті Қазақстан үшін, бәсекеге қабілетті экономика үшін, бәсекеге қабілетті халық үшін!» Жолдауында: «Жаһандану және күрделене түскен әлемдік бәсекелестік жағдайында қазақстандықтардың күш-қуаттық және санаткерлік қабілеттері біздің жоспарларымыздың табысты болуына, ел экономикасының бәсекелестікке төтеп беру мүмкіндігіне және бүгінгі жағдайда өмір сүре алуына тұғырлы фактор болып табылады», – деп, ұлттың бәсекелестік қабілеті бірінші кезекте оның білімділік деңгейімен айқындалатынын атап көрсеткен [1].

«Қазақстан – 2050 стратегиясы – қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» деп аталатын Қазақстан халқына Жолдауының «Білім және кәсіби машық – заманауи білім беру жүйесінің, кадр даярлау мен қайта даярлаудың негізгі бағдары» атты бөлімінде Н.Назарбаев бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін сауаттылығы жоғары елге айналу керектігін баса көрсете келе, «Қазіргі әлемде жай ғана жаппай сауаттылық жеткіліксіз болып қалғалы қашан. Біздің азаматтарымыз үнемі ең озық жабдықтармен және ең заманауи өндірістерде жұмыс жасау машығын меңгеруге дайын болуға тиіс», – деп ерекше атап айтты [2]. Елбасы атап көрсеткен заманауи қоғам иесі болатын жастарды тәрбиелеу оқушы – ата-ана – мұғалім арасындағы өзара қарым-қатынас негізінде жүзеге асатыны белгілі. Бүгінгі оқушы – ертеңгі қоғам иесін қазіргі бәсеке қабілетті тұлға ретінде тәрбиелеп шығару үшін оқушыларға мектеп жасынан бастап нарықтық педагогика негіздерін танытудың артықшылығы болмас еді. Осыған орай, оқушыларға мына мәселелерді ұғындырудың қажеттілігі туындайды:

нарық, кәсіпкерлік туралы ұғым-түсініктерін кеңейту;
кәсіпкерлікке, нарыққа баса назар аударту;
ата-аналарының еңбегін бағалай білу;
қаржыны реттеп, үнемдеп жұмсаудың жолдарын үйрету.

Бұл мәселелер зерттеуші-ғалымдар Қ.Ж.Аганинаның «Жеке тұлғаны қалыптастыруда экономикалық білімнің мәні» [3], «Оқушыларға экономикалық білім берудің дидактикалық негіздері» [4], А.К.Ахметовтің «Профессиональное экономическое ориентирование будущих учителей» [5], Қ.Ашанұлының «Кәсіпкерлік және қазақ менталитеті» [6], М.Құдайқұловтың «Мектеп директорлары мен оқытушыларына нарықтық оқу-әдістемелік құрал» [7], «Нарықтық қоғамда дара тұлғаны қалыптастырудың этнопедагогикалық негіздері» [8], М.Есқалиев, Э.Шедеков, А.Базиковтардың «Жастарға экономикалық тәрбие беру» [9], т.б. еңбектерінде тұжырымдалған.

Қазіргі өзгермелі дүние жағдайында адами болмыс пен оның әлеуметтік рөлі жаңа сипатқа ие болып отыр. Соған орай рухани құндылықтар әлемі де түбегейлі жаңарып, адамның ақыл-ой қуаты мен интеллектуалдық әлеуетін қалыптастырудағы білімнің маңызы туралы қағидалар түбірімен өзгерді. ХХІ ғасырдың оқыту жүйесінде меңгерілетін білімнің түпкі нәтижесі ең тұғырлы мәселеге айналды. Сондықтан, әрбір білім алушыны дара тұлға ретінде жетілдіру, оның шығармашылық қабілеттерін құзыреттілік тұрғыда дамыту – бүгінгі күннің кезек күттірмес мәселесі. Жетілген әрбір дара тұлға – еліміздің келешегі, адами әлеуеті. Ал, еліміздің келешектегі дамуы оның әлеуметтік-экономикалық жағдайына тікелей байланысты екендігі белгілі. Қоғамымыздың нарықтық экономикаға толығымен көшуіне байланысты, өскелең ұрпақтың экономикалық мәдениетін қалыптастыру қажеттілігі туындауда. «Экономикалық мәдениетті жалпы мәдениеттің элементтері мен құбылыстарының кешені, экономикалық сана-сезім стереотиптері, мінез-құлық, экономикалық өмірдің ұдайы өндірісін қамтамасыз ететін экономикалық институттардың мотивтері ретінде анықтауға болады» [10, 117]. «Жалған дүние бермейді опа басыңа, шамаңды біл, жөн-жосықсыз тасыма; құлқыңды оңда, дүние деп күйінбе, құлқың ізгі болса, толар үйің де!», – деп кемеңгер Ж.Баласағұни айтқандай, экономикалық мәдениет мәселесі бүгінгі нарықтық экономикалық қоғамда басты орында деп айтуға толық негіз бар.

Ежелгі дәуір әдебиетінің көрнекті өкілі Жүсіп Баласағұнның «Құтты біліг» дастанында кәсіпкерлік, кәсіппен айналысу мәселесі 34, 35, 36, 37, 38, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61-тарауларда жан-жақты баяндалған [11]. Өз заманындағы ғылым саласымен толық танысып кемелденген шағында жазған, ХІ ғасырға дейінгі түркі тілдес халықтардың қоғамдық ой-санасында терең орын алған рухани құбылыстарды тұтас қамтыған энциклопедиялық қуатқа ие «Құтты біліг» дастанында ұлы ойшыл кәсіпкерлік пен кәсіп мәселесін біршама көтерген. Дастанның «Дикандармен қалай қатысу жайлы» деген тарауында:

Тағы бір топ - дикандардың әулеті,

Ең керекті жұрт ол биік дәулеті, –

деген жолдармен диканшылық кәсіпті жоғары марапаттай келе:

Одан жанның бәрі пайда табады,

Ішпек-жемек, күллі дәмін алады.

Еш шүбә жоқ, бұл кісілер қажетті,

Солар билер тамақты да, тәбетті, –

деп, диканшылық кәсіптің адам өмірі үшін пайдалы жақтарын көрсетеді. Сондай-ақ «Малшылармен қалай қатысу туралы» тарауында:

Малшылар бар берекелі іс тындырған,

Күллі жылқы алдарында мыңғырған.

Бәрі ақкөңіл, шыншыл, елдің адалы,

Адамдарға жоқ еш зиян, залалы.

Бұл адамдар құтты жандар пайдалы,

Түзулікпен кешкен тірлік жолдарын, –

дей келе, малшылық кәсіппен айналысқан адамдардың өмірде таршылық көрмей, молшылықта өмір сүретінін үлгі етеді. Дастандағы «Қолөнершілермен қалай қатысу жөні» тарауындағы:

Қолөнерші қолдарында түрлі өнер,

Қолөнерін пайдаланып күн көрер.

Бұл дүние ғажабын істейтұғын осылар,

Өнердің кереметтерін істейтұғын осылар, –

деген бәйіт жолдары арқылы Ж.Баласағұн қолөнер кәсібінің маңызы мен мәнін айта келе, бұл кәсіптің халық тұрмысындағы орны мен қажеттілігін де көрсеткен. Дидактикалық дастандадағы кәсіпкерлік жайлы ой-пікірдің педагогикалық мәні кәсіпкерлік әр адамның өмір сүрген қоғамдық ортасына, қоғамның экономикалық даму деңгейіне сәйкес қалыптасатындығы дәлелденуінде. Кәсіпті, кәсіпкерлікті меңгеру адамға өмірлік азық, рухани байлық екенін ескертеді, кәсіп пен кәсіпкерліктің жас ұрпақтың нарықтық-экономикалық қоғамда өмірден өз орнын табуына септігін тигізетінін, еңбек арқылы олардың бойында ізгілік, жақсылық, қайырымдылық, т.б. игі қасиеттер қалыптасатынын баяндайды. Ұлы ойшыл түрлі кәсіппен айналысып, өз еңбектерімен күнкөретін адамдармен достық, жолдастық қарым-қатынаста болудың жолдарын ұсынады, кәсіпкер, еңбекқор адамдардың бойында еңбексүйгіштік, қайырымдылық, ұқыптылық, жинақылық, үнемшілдік сияқты бүгінгі экономикалық-нарықтық қоғамға тән ерекше белгілер болатынын атап көрсетеді.

Жақсы айтыпты білікті бір сөзінде,

Мейірлі елге адал болған өзі де:

«Тірлік емес, ізгі ақ тілек тілесен,

Ізгі атың – тірлігің ол, білесің!

Өзің өлсең, тастап ақыр атыңды,

Атың ізгі болса – тірлік татымды!

Өмірің емес, атыңмен шық арындап,

Жақсылықпен атың шығар жалындап! –

деген жолдар арқылы жақсы іспен, пайдалы кәсіппен айналысқан адамның артында істеген адал ісі ұмытылмастай болып қалатынын педагогикалық тұрғыда насихаттайды. Бұл педагогикалық пайымдаудың астарында қазақ халқының «Өнерлі өлмес, өнерсіз күнкөрмес» деген салқалы сөзімен сарындастық жатқанын байқауға болады.

Жүсіп Баласағұнның «Құтадғу біліг» дидактикалық дастанындағы тәрбие мәселесінің педагогикалық астарына үңілсек, ұлы ойшылдың тәрбиелік тағылымды негізінен үш арнаға бөлгенін байқауға болады. Біріншісі – әрбір жеке адамның білімді болуы, ал білімді болу үшін оқудың маңыздылығын ақын:

Балам білім жолын қусын десеңіз,

Бесігінде-ақ ілім шоғын төсеңіз

Білім үйрет сәбиіңе сарыла,

Уыздай ұйып, сүттей сіңір қанына!

Сәбиіңде көкірекке түйгені

Өлгенінше санасында жүреді! –

деген педагогикалық пікірмен пайымдаған. Екіншісі – барлық, байлық, молшылық. Ол үшін еңбек, кәсіп, адалдық, тазалық, ұқыптылық қажеттігін:

Нәзік, түзу жолды ұстанам десеңіз,

Ей, ақжүрек, ділге пәктік берсеңіз.

Сақилықты ұстансаң, без харамнан,

Киім, асың болсын дәйім адалдан.

Кедей болмай, байлық жолын қусаңыз, –

деп тұжырымдайды. Үшіншісі – әлеуметтік, табиғи күштілік. Ол үшін бірлік, достық, бостандық, ынтымақ, береке-бірлік керек екендігін ақын төмендегі жолдармен түйіндейді:

Бұл адамдар құтты жандар, пайдалы,

Ей, өркенді ер, араласқан жайдары.

Қатыс, қосыл, ішкіз-жегіз қолдағын,

Түзулікпен кешсін тірлік жолдарын.

Не сұраса, бер қажетін аяма,

Көзім көрді, жоқ пайда мен айлаңа.

Ж.Баласағұн XI ғасырда өз шығармасында үлгі-өнеге ретінде айтып кеткен кәсіп түрін меңгерудің адамға өмірлік азық, рухани байлық екендігі XIX ғасырдағы қазақ халқының ағартушы-ойшылдары Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин мен А.Құнанбаев туындыларында да өз сабақтастығын тапқандығын педагогика ғылымдарының докторы, профессор, ХАҒА академигі М.Құдайқұлов: «Қазақтың нарықтық және экономикалық ой-пікірлерінің дамуын А.Құнанбаев, Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин еңбектерінен табуға болады», – деп атап көрсетсе [12, 135 б.], заң ғылымдарының кандидаты С.Өзбекұлының: «Нарықтық қатынастар туралы ойлар» деген мақаласындағы «... Абай өз заманының талаптарынан көп алға кетіп, көргендік пікірлермен қазіргі нарықтық қатынастар, бизнесті ұйымдастыру, еркін кәсіпкерлік, капиталдың алғашқы кезеңінде қалыптасуы, меншік құқы иелену, пайдалану, билеу сияқты мәселелерге сол кездің өзінде-ақ жауап іздеген» [13], – деген пікірінен Абайдың өз дәуіріндегі нарық туралы айтқан ойы бүгінгі заманның талаптарымен ұштасып жатқандығын педагогикалық тұрғыдан пайымдауға болады. Абай Құнанбаев өзінің шығармаларында көптеген экономикалық мәселелерді көтеріп, оны ағартушылық және демократиялық көзқараспен шешіп отырғанын экономика ғылымдарының докторы, профессор Д.Кабдиев те өз еңбектерінде талдап көрсеткен. Бұл тұжырымды ұлы ақын Абайдың «Қараша, желтоқсанмен сол бір екі ай» өлеңіндегі мына жолдармен дәлелдеуге болады:

Қараша, желтоқсан мен сол бір-екі ай

Қыстың басы, бірі ерте, біреуі жай.

Ерте барсам жерімді жеп қоям деп,

Ықтырмамен күзеуде отырар бай.

Қар жауса да, тоңбайды бай баласы

Үй жылы, киіз тұтқан айналасы.

Жалшы үйіне жаны ашып, ас бермес бай

Артық қайыр артықша қызметке орай.

XIX ғасырдағы қазақ даласының экономикалық жағдайын ақын осылай суреттей келе, нарықтық қатынастың нақты көрінісін көзге елестетеді. Қазақ халқының ұлы ойшылы өзінің «Екінші сөзінде» өзі өмір сүрген кезеңдегі қазақ халқының саудаға, кәсіпке қырсыздығын, саудамен, кәсіпкерлікпен айналысқан елдерді күлкі еткен қыңыр мінездерін сынай келе: «Енді

қарап отырсам, сарттың екпеген егіні жоқ, саудагерінің жүрмеген жері жоқ, қылмаған шеберлігі жоқ. Ноғайға қарасам, еңбек қылып мал табудың жөнін солар біледі,.. соның бәрі қор болмай, шаруа қуып, өнер тауып, мал тауып, зор болғандық әсері», – деп кәсіп етіп, кәсіпкерлікпен айналысудың қазақ айтқандай күлкі де, мазақ та еместігін көрсетеді. «Қулық саумақ, көз сүзіп, тіленіп, адам саумақ – өнерсіз иттің ісі. Әуелі құдайға сиынып, екінші өз қайратыңа сүйеніп, еңбегінді сау, еңбек қылсаң, қара жер де береді, құр тастмайды», [14] – деген кемеңгер ойшыл сөзінің педагогикалық түйіні – еңбек ету, кәсіп қылу, бүгінгі нарықтық-экономикалық қоғам талабына сай өмір сүру. Абай өзінің халқына, келер ұрпағына қалдырған өшпес мұрасында жастарға үлгі етіп ұсынған адал еңбек, ар-ұждан қай дәуірде болмасын көнермейтін, адамды қиыншылық атаулыдан аман-есен алып шығатын тіршіліктің тұтқасы, өмірдің нұсқасы, жастарды алға жетелер жарық жұлдыз-нысаны екені даусыз. Абай өз шығармаларында жастардың өз алдына шаңырақ көтерген кездерінде шаруашылық-экономикалық есебіне ыждағатты болуы керектігін естеріне салады. Екі жастың да отбасы қаржысын үнемді пайдалануын, адал еңбегінің құнын өмірлік қажетіне жаратуға үндейді. Мақтан үшін артық дүние-мүлікке қызықпай, не қолындағысын орынсыз шашпай үнемшіл болуға үйретгі. Үй болған соң, еткен еңбегіне сай жиналған қаражат-қордың болуы қажеттігін көрсетті. Жастарды кәсіпкерлікке тәрбиелеудің педагогикалық астарында еңбекке оң көзқарас пен қоғамдық меншікке ұқыптылық арасындағы байланысты қалыптастыру мәселесінің маңызы зор. Данышпан Абай қазақ халқының экономикалық дамуын еңбекпен байланыстырады. Еңбектің терең әлеуметтік мәнін түсіндіреді. Ғұламаның шығармаларында еңбек экономикалық дамудың негізгі, материалдық құндылықтарды шығару көзі, халықтың тұрмыс деңгейін түзетудің басты құралы ретінде баяндалады. Өзі өмір сүрген кезеңдегі жұрт арасында еңбекке қалыптасқан немқұрайдылық, еріншектік, жалқаулық сияқты келеңсіз құбылыстардың әлеуметтік мәнін ашып, олардың қоғамның алға басуына кедергі болып отырғанын, халқтың негізгі бөлігінің материалдың жағдайының төмендігін айта келіп, аянбай жұмыс істеуге шақырады. Абай: «Еңбек жоқ, қарекет жоқ қазақ кедей, тамақ аңдып қайтеді тентіремей?», – деп, кедейліктің мотивін еңбексіздіктен іздеген. Еңбек етуші адамға шаруашылық жүргізгенде «жинаққылық керек, әрбір жинақылық түбі кеніш болады» деп, еңбекті ұтымды жүргізуге насихаттайды, өйткені ұтымды еңбек ету экономикалық дамуға жеткізудің жолы, кедейліктен шығудың бірден-бір басты құралы еді. Еңбектің сипаты мен маңызына ерекше мән берген Абай:

Түбінде баянды еңбек егін салған,
Жасынан оқу оқып, білім алған, –

деп егін салу мен білім алудың баянды еңбек екеніне ағартушылық тұрғыда баға береді. Баянды еңбекті материалдық игіліктерді өндірудің және адамның мұқтажын қанағаттандырудың маңызды көзі деп түсінді.

Қазақ қоғамында халықтың бәрі бірдей еңбекке тартылмай, оның белгілі бір бөлігі жұмыссыз болды. Абай оның жағымсыз әлеуметтік салдарын ашып көрсетті. Жұмысы жоқтық қазақты жаманшылыққа үйір етеді деп ескертті. Ұлы ойшыл жұмыссыздықтың материалдық жоқшылыққа әкеп соқтыратынын баяндай отырып, оның адам мінез-құлқын өзгертетініне педагогикалық тұжырым жасаған. Адамның бәрінде жаманшылыққа қарсы тұра алатын күш-қуат, жігер табыла да бермейді. Сондықтан да Абай «Жаманшылыққа бір ілігіп кеткен соң, бойын жиып алып кетерлік қайрат қазақта кем болады» деп жазды. Жұмыссыздықты ел ішінде тоқтату жолдарымен қатар, сырт елдерге барып жұмысқа орналасу арқылы жоюға болатынына үмітпен қарады. Ол «малды түзден, бөтен жақтан түзу жолмен іздеп табарлық күн болар ма екен?» деп армандады. Абай қазақ қоғамын дамытудың құралы халыққа білім беру, оларды ғылымға тарту деп есептеді. Ғылымды ол экономикалық жағдайларды жақсартудың бірден-бір құралы, деп қарай отырып, ғылымды игеру бүкіл жақсылыққа жеткізетін жол деп түсіндірді.

Ш. Уәлихановтың қоғамның шаруашылық-экономикалық проблемаларына арнаған

«Қазақтардың қонысы туралы», «Мал шаруашылығы – халық байлығы», «Өнеркәсіп және сауда», «Өнеркәсіп және ақша системасы» сияқты еңбектерінде өнеркәсіп пен сауда мәселелеріне елеулі орын берілген. Қазақ халқының тұңғыш зерттеуші ғалымы Ш.Уәлиханов өзінің «Сот реформасы туралы жазбалар» атты атақты еңбегінде: «Біздің заманымызда халықтың нағыз мұң-мұқтажына тікелей қатысы бар, халыққа ең маңызды, ең керекті реформа – экономикалық және әлеуметтік реформа. Әрбір адам және бүкіл адам баласы өзінің өрлеу жолында түпкілікті бір мақсатқа ұмтылады. Ол мақсат – өзінің тұрмысын жақсарту Прогресс дегеніміздің негізінің өзі – біз осы тұрғыдан алып қарасақ, адамның тұрмысын жақсартуға жағдай туғызатын реформалар ғана керекті де, ал осы мақсатқа қандай болса да кедергі келтіретін реформалар болса, ондайлар халыққа зиянды, керексіз реформа болып табылады», – деп жазды. [15, 193 б.]. Бұл пікір біздің заманымыздың бүгінгі мен ертеңі үшін қашанда құнды, бағалы болып қала беретініне дау жоқ, өйткені Ш.Уәлиханов атап көрсеткен «әр адамның тұрмысын жақсарту» еңбек және кәсіп арқылы келетіні белгілі Сол кездің өзінде-ақ Ш.Уәлихановтың миллиондаған халық тағдырына ерекше жанашырлықпен қарап, мәселенің дұрыс шешілуін армандағанын көрсетеді. Ш.Уәлиханов қазақ арасындағы кейбір жағымсыз әдеттерді мейлінше сынап, астарына үңіліп, олардың қазақ қауымын ілгері бастырмай келе жатқан келеңсіздік деп қарады. Соның бірі барымта екендігін, оны жұрттың көпшілігі баюдың мал жинаудың ең жеңіл әдісі деп қате түсініп жүргенін баса айтты. Ш.Уәлихановтың пайымдауынша, осы «кәсіппен» айналысқан адамның еңбекке ынтасы болмайды, жан-жүйесі жұғымсыз, ұсқынсыз келеді, ал тиімді кәсіппен айналысу уақытты, зор ынтаны керек етеді деп дұрыс тұжырымдады. Осылайша ол жастарды жағымсыз кәсіптен бойын аулақ салуға шақырып, оның адамды арамтамақтыққа, еріншектікке итермелейтінін айта келіп, осы жаман әдеттің сайып келгенде қазақ даласында түрлі кәсіптің дамуына кедергі келтіретініне тоқталды. Ш.Уәлихановтың экономикалық идеясының негізі – қазақ қоғамының экономикалық, саяси, рухани жағдайлары, қазақ халқының дамуы және өз халқының болашағын көрегендікпен болжай білуі.

Қазақ халқының тұңғыш ағартушысы Ы.Алтынсариннің «Бай баласы мен жарлы баласы», «Қыпшақ Сейітқұл», «Дүние қалай етсең табылады?», «Атымтай жомарт», «Асыл шөп», т.б. тәлім-тәрбиелік маңызы зор шығармаларының педагогикалық астарында жастарды еңбекке, еңбексүйгіштікке, еңбек етудің көзін таба білуге, еңбекқорлыққа, кәсіпшілдікке баулу идеясы жатқанын көреміз. Ағартушы-жазушының «Қыпшақ Сейітқұл» әңгімесі осы ойымызды айқындай түседі. Елді отырықшылыққа, егіншілік кәсіпке үйрету мәселесін көтерген шығармада ағартушы Сейітқұл мен оның ағасының іс-әрекетін қарсы қоя отырып, жер тырмалап, тер төгіп, еңбек етіп, кәсіппен айналысқан Сейітқұлдың ісін үлгі-өнеге етіп көрсетеді. «...Қабырғаның бойына келген соң Сейітқұл қолына кетпен алып, отыз үйлі кедейіне кетпен беріп, жер тегістеп, егін егуге кірісті. Түркістан жағында көрген үлгісімен судан арық қазып шығарып, егінге су жіберді. Егіні піскен соң, орып, жиып алып, артығын төңірегіндегі көшпелі елге сатып, мал етті... Көшпелі халық белгілі уақытта малын, жүн-жабағысын, тері-терсегін келтіріп, егіншілер оларға астығын, тауарын айырбас етіп, бір жағы егін, бір жағы саудамен Сейітқұлдың жұрты жұрттан асқан бай болыпты», [17, 209 б.] – деп суреттей отырып, кәсіпкерліктің еңбекпен, тер төгумен келетінін педагогикалық тұрғыда тұжырымдайды және қазақ даласындағы нарықтық-экономикалық қарым-қатынастың қыр-сырын ашып көрсетеді, қазақ жастарын нарықтық-экономикалық қоғамға сай өмір сүре білудің жолдарын нұсқайды.

Ы.Алтынсарин әңгімесіндегі кәсіпкерлік жайлы ой-пікірдің педагогикалық астарында бүгінгі нарықтық қоғамда жастарды адал кәсіп ете білуге тәрбиелеу идеясы жатқаны байқалады. Сондай-ақ ағартушының «Дүние қалай етсең табылады?» әңгімесі жастарды нағыз кәсіптің жолын игере білуге тәрбиелейтін шығармасы деп айтуға болады. Мұның дәлелі жолаушының: «Елден, қала-қаладан қыдырып жүріп, әуелі боқтық, сапам арасынан не болмаса жай кісілерден ескі-құсқыны жиып жүрдім. Ол шүберектерді апарып, қағаз істейтін фабрикаларға сатып, азды-көпті ақша болған соң, арбамен жүріп сауда ете бастадым. Осындай іспен жылда

он мың франк ақша тауып, қағаз фабрикасын аштым. Жасым – жас, ісім – нық, жинақтымын, еріншектікті білмеймін», – деген сөзі. Осы сөздерді жазушы жолаушының аузына сала отырып, кәсіпкерліктің жолын көрсетеді, белгілі бір кәсіппен айналысу қажырлы еңбектің нәтижесінде жолға қойылатынын түйіндейді. Бұл педагогикалық идея астарында бүгінгі таңдағы нарықтық-экономика заманда қазақ жастарына үлгі болар ой жатқаны даусыз.

Мектепте берілетін экономикалық тәрбие мен дағдыны халыққа пайда келтіру тұрғысынан бағалаған қазақ халқының агартушысы Ы.Алтынсарин бүкіл өмірін мектеп ашуға, қазақ балаларын оқуға тартуға, еңбекпен айналысуға үндеді. Оқу-ағарту ісіне Ыбырай енгізген жаңалық қазақ жастарына кәсіптік мамандық беру мәселесін көтере білді. Ол қазақ халқының шаруашылық-экономикалық дамуына қажетті мамандар даярлау ісіне ерекше мән берді: колөнер, ауылшаруашылығы училищелерін ұйымдастырды.

Қазіргі уақытта Ы.Алтынсарин еңбектерінің, идеяларының, педагогикалық пайымдауларының оқушыларға экономикалық білім беруде маңызы зор. Ол еңбектерінде жастарды сабырлыққа, әдептілікке, ұқыптылыққа, еңбексүйгіштікке үйрете отырып тәрбиелеуді мақсат еткенін көреміз. Ы.Алтынсариннің көлемі шағын әңгімелеріндегі еңбек, кәсіпкерлікті үйрену, табыс табудың жолдары бүгінгі нарықтық-экономикалық қоғамдағы басты ұстаным ретінде педагогикалық тұрғыда тұжырымдалған. Педагог-жазушының «Малды пайдаға жарату», «Дүние қалай етсең табылады?», «Талаптың пайдасы», «Қыпшақ Сейіткүл», «Петр патшаның тергелгені», «Мұжық пен жасауыл», «Жомарт», «Сарандық пен жинақылық» деген т.б. шығармалары әлеуметтік-экономикалық тәрбиесі зор әдеби мұралар болып табылады.

Қазақстан Республикасы Президенті «Нұрлы жол – болашаққа бастар жол» Жолдауында: «Отанды сүю – бабалардан мирас болған ұлы мұраны қадірлеу, оны көздің қарашығындай сақтау, өз үлесінді қосып, дамыту және кейінгі ұрпаққа аманат етіп, табыстау деген сөз», [9] – деп, жастардың болашаққа деген сенімін айқындап, қажырлы еңбек ете отырып, келешекті кемел ету жолында олардың үлесі зор екендігін баса айтты. Жастарға арналған бұл аманат аталған Жолдаудағы Елбасы ерекше атап көрсеткен шағын және орта бизнес пен іскерлік белсенділікті қолдау бойынша жұмысты жалғастыру қажеттігін толық жүзеге асыратын қазіргі нарықтық-экономикалық қоғамды одан әрі дамытатын кәсіпкер тұлға тәрбиелеуді жетілдірудің маңыздылығын көрсетеді.

Қазақстан Республикасы Президентінің «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Жолдауындағы шағын және орта бизнесті дамыту – ХХІ ғасырдағы Қазақстанды индустриялық және әлеуметтік жаңғыртудың басты құралы, экономикада шағын және орта бизнестің үлесі артқан сайын Қазақстанның дамуы да орнықты бола түсетіндігі туралы, «Ұлт жоспары — 100 қадам» бағдарламасының 79-қадамындағы білім беру жүйесінде даярланатын кадрлардың бәсекелестік қабілетін арттыру және білім беру секторының экспорттық әлеуетін көтеру жайлы ұстанымдары болашақта сапалы білімі, саналы тәрбиесі бар, нарықтық-эконмика заманында бәсекеге қабілетті, отансүйгіш жастар ғана бар белесті бағындыра алатынына келіп саяды.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Назарбаев Н. «Бәсекеге қабілетті Қазақстан үшін, бәсекеге қабілетті экономика үшін, бәсекеге қабілетті халық үшін!» 19 наурыз 2004 ж.
2. Назарбаев Н. «Қазақстан - 2050 стратегиясы - қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» 14 желтоқсан 2012 ж.
3. Аганина Қ.Ж. Жеке тұлғаны қалыптастыруда экономикалық білімнің мәні //Білім беру жүйесінде адам ресурстарын дамытуды басқарудың қазіргі тенденциялары. Халықаралық ғылыми-практикалық конференция. 12-13 сәуір, 2005 ж.
4. Аганина Қ.Ж. Оқушыларға экономикалық білім берудің дидактикалық негіздері.Білім, №2,2006 ж.

5. Ахметов А.К. «Профессиональное экономическое ориентирование будущих учителей». Алматы, 1997 ж.
6. Ашанұлы Қ. «Кәсіпкерлік және қазақ менталитеті». Қазақ әдебиеті. 2002 ж.
7. Құдайқұлов М. «Мектеп директорлары мен оқытушыларына нарықтық оқу-әдістемелік құрал». Алматы, 2012 ж.
8. Құдайқұлов М. Нарықтық қоғамда дара тұлғаны қалыптастырудың этнопедагогикалық негіздері. Алматы, 2011 ж.
9. Есқалиев М., Шедеков Э., Базиковтар А. «Жастарға экономикалық тәрбие беру». Алматы, 1989 ж.
10. Аманжолова М.К., Беркінбекова А.М., Әбілқасов Ғ.М. «Мәдениеттану». Қарағанды: ҚарМТУ, 2004. - 117 б.
11. Егеубай А. Жүсіп Хас Қажыб Баласағұн «Құтты білік» Алматы «Өлке» баспасы 2006 ж.
12. Құдайқұлов М. Нарықтық экономика негіздері. Алматы, 2007ж., 135 б.
13. Өзбекұлы С. Нарықтық қатынастар туралы ойлар. «Қазақстан Заман» газеті.
14. Құнанбаев А. Шығармалар жинағы. Алматы, 2007 ж.
15. Уәлиханов Ш. Шығармалар жинағы. Алматы, 2008 ж., 193 б.
16. Елеусізов М. Шоқанның экономикалық көзқарасынан. //Ақиқат. №6. 1995 ж.
17. Алтынсарин Ы. Таза бұлақ. Алматы, 2009 ж., 209 б.
18. Назарбаев Н «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ». 17 қаңтар, 2014 ж.
19. Назарбаев Н«Ұлт жоспары – 100 қадам» 20 мамыр, 2015 ж.
20. Құдайқұлов М. Білімді капиталға айналдыру технологиясы. Алматы, 2011 ж.



ÇOCUK, SUÇ VE CEZA KAVRAMLARINA TOPLUMSAL BAKIŞI YANSITAN ROMAN: SUÇLU

QUILTY, A NOVEL THAT REFLECTS THE SOCIAL VIEW ON THE CONCEPTS OF CHILD, CRIME
AND PUNISHMENT

Kemal EROL

Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
ekemal@yyu.edu.tr

Özet

Sanatsal formu hikâye veya roman olan bazı edebiyat ürünlerinde toplumcu-gerçekçi bir sanat anlayışı sergilenir. Bu gerçeklik, kurmaca gerçeklik şeklindedir. Sanatçının olayları veya fikirleri gözlemlediği dönemin birey ve toplum hayatından esinlenerek oluşturduğu eser, gerçek hayattan olduğu kadar yazarın duygu, düşünce ve hayat felsefesinden de izler taşır. Türk edebiyatının büyük ustaları arasında anılan Orhan Kemal'in (1914-1970) romanları da yazıldığı dönemin siyasi, sosyal ve ekonomik koşulları yanı sıra ülkenin idarî ve hukukî işleyişindeki gerçekliğe ayna tutar. Yazar, kendi fikir dünyasında yaşadığı sorgulamaları romanlarına suç, ceza, hak ve adalet gibi kavramlar bağlamında gerçekçi bir sanatkar duyarlılığıyla yansıtır.

Toplumsal hukuk işleyişinde sıkı bir gözlemci olduğu; işçi ve işveren konulu romanlarında çoğu kez bir hukuk adamı kişiliğini yarattığı görülen Orhan Kemal, Suçlu (1957) romanını da adeta bir hukuksal inceleme konusu yapmıştır. Roman, bir çocuğun suçlu damgası yemesine neden olan toplumsal gerçekleri çarpıcı bir biçimde ele alır. Türk edebiyatında "Suça Sürüklenen Çocuk" kavramının en iyi anlatımlarından biri olan bu eser, çocukların bazı dış etkenlerle suça itildikleri; bu durumun sorumlusunun da toplum olduğu tezine dayanır. Eserin amacı, sanat kaygısından çok bu konuda evrensel hukuku gözetken yasal düzenlemelere ön ayak olmaktır. Bu nedenle romanın edebiyat-hukuk ilişkisi kapsamında ele alınarak suçbilim açısından incelenmesi ayrı bir önem taşır.

Anahtar Kelimeler: Orhan Kemal, Suçlu, Edebiyat-Hukuk İlişkisi, Çocuk, Suç, Ceza.

Abstract

In some literature products whose artistic forms are novel or story, the socialist-realism sense of art is employed. This reality is in a form of fictional reality. The work, which is composed by the inspiration of thoughts and incidents of the era that the writer observes, bears the stamp of the writer's emotions, opinions and philosophy of life. Considered as being among the masters of Turkish Literature, Orhan Pamuk's novels (1914-1970) mirror the era's political, social, economical conditions and the reality in the managerial and judicial process of the country as well. The writer reflects his own questioning in his novels in terms of the concepts of crime, punishment, justice with a realistic sensitivity of an artist.

As being a careful observer in the process of sociological jurisprudence, Orhan Kemal, who is often observed to create a lawyer character in his works, again employs "the subject of judicial analysis" in his novel entitled Quilty. The novel deals with the social realities that cause a child to be labelled as guilty in a striking way. This novel whose expression of "juvenile pushed to crime" is among one of the bests, is based on the thesis that children are pushed to crime by some exogenous factors and the society is the main blameworthy for this. The purpose of this work is to take the lead in legal regulations based on universal law. Therefore, analyzing this work in terms of criminology within the framework of literature-law relationship is of special importance.

Keywords: Orhan Kemal, Guilty, literature-law relationship, child, crime, punishment.

GİRİŞ

Edebiyat, bir duygu, düşünce, olay veya olguyu çeşitli sanat formlarından birine bağlı kalarak dilin geniş imkânları aracılığıyla estetik bir şekilde ifade etme sanatıdır. Kurgu veya gerçek algı temelinde sınıflandırılabilen edebiyatın sosyoloji, psikoloji, felsefe, hukuk, din ve tarih gibi pek çok bilimsel alanla doğrudan veya dolaylı ilişkisi vardır. Bu disiplinlerden edebiyat ve hukuk arasındaki ilişki, edebiyatın en az diğer alanlarla olan ilişkisi kadar güçlüdür. Zira anlatının merkezinde en temel haklarıyla birlikte “insan” unsuru yer alır. Hukuk, toplumsal düzen için koyduğu kanun ve kurullarla somut verilerden yola çıkarken; edebiyat, toplum ve insandan hareketle somut vakalardan soyuta, yani bir nevi insan ruhuna seslenir (Kurtoğlu, 2016, 18). Bu iki disiplin arasında açığa çıkan güçlü bağ, söz konusu diğer alanları da kapsayan genişliktedir. Edebiyatın beslendiği ana kaynaklar, çoğu zaman hukuku ilgilendiren ayrıntılardır. Bu bağlamda bireyin aklına ve vicdanına seslenen, adaleti temin ederek toplum düzenini sağlamaya çalışan hukuk ile insanların duygu, düşünce ve ruhuna hitap eden edebiyat çoğu zaman aynı noktada buluşur.

Çok eskilere dayanan edebiyat ve hukuk arasındaki ilişki, son yüzyılda hukukun kendi başına bir disiplin haline gelmesiyle birlikte daha da güçlenir. 19. Yüzyıldan itibaren sosyal bilimlerde yaşanan gelişmelerin hukuk alanına yansımaları, zamanla hukukun da pozitif bir bilim düzeyine çıkmasına, insan eksenli evrensel bir boyut kazanarak kendi başına bir disiplin olmasına yol açmıştır. Zira hukuk, Aydınlanma düşüncesinin etkisiyle toplumdaki topluma değişen ahlak, erdem, eşitlik, adalet gibi soyut kavramlardan arındırılmak suretiyle öznel değerler ve kişisel tercihlerin ötesinde alanı genişletilmiştir. Böylece hukuk, zaman içinde aşama aşama kurumsallaşarak özerk bir alan elde etmiş ve bilimsel bir kimlik kazanmıştır (Sarup, 1997, 207). Pozitivizmin etkisinde oluşan bu gelişmenin edindiği amaç, tutarsızlıklardan, belirsizliklerden, çelişkilerden uzak; evrensel hukuka dayalı sistematik, açık ve tutarlı bir sistem yaratmaktır (Turanlı, 2014, 93).

Edebiyatın adalet temin etmek gibi toplumsal bir işlevi yoktur ama hukuku ve adalet kavramını birey veya toplum yaşamındaki çarpıcı kesitlerden yola çıkarak estetik anlatımını sergileyebilmektedir. Toplum düzenini sağlama amacını taşıyan hukuk, suç işleyen yargılamaya çalışırken; edebiyat, söz konusu yargılamanın zanlı üzerinde oluşturduğu etkiyi anlatır. Başka bir ifadeyle edebiyat, suç işlemediği halde yargılanırken suçlu muamelesi gören kişinin iç dünyasını, bunun yol açtığı mağduriyeti anlatır. Bu bağlamda “Edebiyatta Hukuk” kavramı, suça sürüklenen bireyin eyleminde sebep-sonuç ilişkisine bağlı açığa çıkan zaruret halini dile getirir. Dostoyevski’nin, Kafka ve Shakespeare’nin söz konusu disiplinler arasında oynadıkları rol de budur.

Türk ve Dünya edebiyatının önde gelen isimlerinin romanlarına baktığımız zaman aslında tarih ve edebiyatın beslendiği en önemli kaynaklardan birisinin hukuk olduğunu görürüz. Zira büyük sanatkârlara ait eserlerin konu edindiği meselelerin özü, hukukun temel kavramlarıdır. Nitekim Dünya edebiyatında Suç ve Ceza (Dostoyevski), Diriliş (Tolstoy), Suçluyorum (Emile Zola), Bülbülü Öldürmek (Harper Lee), Dava (Franz Kafka), Sefiller, Bir İdam Mahkûmunun Son Günü (Victor Hugo), Michael Kohlhaas (Heinrich von Kleist) eserlerinde bireye, topluma vedoğaya dair evrensel hukuk kavramlarının ağırlık kazandığı görülmektedir. Hemen her toplumda yaşanan sorunun çeşidi ve niteliği ne olursa olsun hukukla kesiştiği noktalarda edebiyatın devreye girmesi kaçınılmaz olmuştur. Keza Cumhuriyet dönemi Türk romanında da sosyal adaletsizlik, geçmişle hesaplaşma, iş hayatı, siyasal düşünce, komşuluk ilişkileri, cinsiyetçilik, ayrımcılık, ırkçılık, yoksulluk gibi sosyal temalar ekseninde adalet arayışını konu edinen pek çok romanın¹⁷⁶ hukuk kavramları kapsamında ele alındığı bilinmektedir.

Edebiyatta roman türünün genel karakteri, toplumsal olayları ele alması, insanın iç dünyasını yaşadığı olaylar ekseninde yansıtmasıdır. Pek çok realist sanatkârın yanında toplumcu gerçekçi

¹⁷⁶Kara Davut (1929) Nizamettin Nazif Tepedenlioğlu, Köy Hekimi (1932) Burhan Cahit Morkaya, Garipler Sokağı (1950) Oktay Akbal, Gedik Ahmet Paşa (1953) Murat Sertoğlu, Yeşilkaya Savcısı (1955) İlhan Tarus, Ali (1955) Orhan Hançerlioğlu, Suçlu (1957) Orhan Kemal, Hükümet Meydanı (1962)-İlhan Tarus, Tutunamayanlar (1971) Oğuz Atay, Kanlı Hamur (1972) Kemal Kırılgaç, Bir Avuç Gökyüzü (1974)-Çetin Altan, Benim Adım Kırmızı (1998) Orhan Pamuk...

yazarların roman veya hikâyeleri de bu temelde sokağa tutulan bir ayna görevini görmektedir. Romanın birey veya toplumu ilgilendiren olaylardan beslenmesi, edebiyat ile hukuk normları arasında bir ilişkiyi doğal kılmaktadır (Ulutaş, 2012, 8). Cumhuriyet döneminde özellikle Köy Enstitüsü çıkışlı yazarların eserlerinde toplumsal konulara yönelmesi, sorunları bizzat yerinde gözlemleyerek anlatmaları, edebiyatta hukuksal mücadeleyi önceleyen aydın bir zümrenin yetişmesine de yol açar. Bu mücadeleyi “Toplumcu-Gerçekçi” çizgide yürüten 3 Kemal (Yaşar Kemal, Orhan Kemal, Kemal Tahir) gibi yazarlar, dönemin sanat ve edebiyat hayatına damgalarını vurmuşlardır.

Sanat Anlayışı Bakımından Orhan Kemal

Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın “Toplumcu-Gerçekçi” geleneğine bağlı sanat anlayışıyla pek çok eser orta koyan Orhan Kemal (Mehmet Raşit Ögütçü) (1914-1970), anlatılarında toplumun zayıf kesimlerini ele alırken toplumsal hukuka da vurgu yapmaktadır. Romanlarında Anadolu insanının zorlu yaşamından kesitler sunan yazar, insan-toplum gerçeğine sorunlar/çelişkiler temelinde gözlemci gerçekçi bir perspektiften bakar. Romanlarının hemen tamamı bu bağlamda yazıldığı dönemin toplumsal, ekonomik ve kültürel yapısına tutulmuş bir ayna gibidir. Toplumdaki değişmelerden beslenen ve malzemesi insan olan roman, bağlı bulunduğu toplumun zaman içinde değişen sosyal yapısını, zevklerini, dünya görüşlerini ve eğilimlerini vermesi yanında; hayatı düzenleyen / yönlendiren / ufuk açan bir özelliğe sahiptir (Gündüz, 2000, 367). Orhan Kemal'in romanları da bu tanıma uygun bir sanatsal işleve sahiptir. Onun toplumun geniş kesimlerinin kendisini içinde bulduğu eserler vermeye başladığı yıllar, kapitalizmin içerde yayılarak hüküm sürdüğü döneme rastlar (Kurdakul, 2002, 159). Bu dönemde tarımda giderek artan makineleşmeyle birlikte köyden kente göçün başlaması, köylünün, işçi ve diğer emekçi kesimin de yaşam koşullarının değişmesine yol açar. Orhan Kemal'in romanlarının konusu ve karakterleri de buna paralel bir uyum gösterir. Romanları kırsaldan kopup büyük kentlerin kenar mahallelerine, fabrika çevrelerine yerleşen küçük insanların yaşam kavgalarına sahne olur. Orhan Kemal, sosyal ve fizikî çevreye dair keskin bir gözlem gücüne sahiptir. Olcay Öner toy, bu nedenle Orhan Kemal'in romanlarında toplumsal kaygının çok net görüldüğünü, çoğu gözleme dayanan toplum gerçekleri olduğu gibi vermekten kaçınmadığı tespitinde bulunur (Öner toy, 1984, 108). Öner toy, aynı zamanda sanatçıyı, “Her şeyden önce bir fikir adamı olması lazım gelen sanatçı, sosyal endişelerini sanat yoluyla belirten insandır” (s.108) diye tanımlayan Orhan Kemal'in kendi eserlerinde bu tanımı yeterince karşıladığını da sözlerine ekler.

Eserlerinde yakından bildiği tanıdığı mekânlarda hayata güçlkle tutunmaya çalışan farklı tabakalardan işsiz insanların serüvenlerine dikkat çeken Orhan Kemal, gerçeği farklı boyutlarda yeniden tasarlayarak sunar. Romanları dilenci, çöpçü gibi garibanların; ayyaş, hırsız, kapkaççı gibi suça meyilli kesimlerin; kıt kanaat geçinen küçük esnaf ve memurların; kimsesiz, bakıma muhtaç çocuk ve yaşlıların acı dolu hikâyeleriyle doludur. Büyük sermaye sahibi patronların, ağaların işlerinde karın tokluğuna çalışan işçilerin, ırgatların hayat hikâyelerine dikkat çekilir. Büyük şehirlerdeki küçük insanların çözüm bekleyen sorunlarına yönelen romanlarda bilhassa çocuklar, genç kızlar, kötü yola düşmüş kadınlar toplumsal bozulmanın, sorumsuzluğun, yalnızlık ve kimsesizliğin acı meyveleri görünüşündedir (Kurdakul, 2002:160-161). Bereketli Topraklar Üzerinde (1954), Suçlu (1957), Vukuat Var (1958), Hanımın Çiftliği (1961), Eskici ve Oğulları (1962), Kanlı Topraklar (1963), Sokakların Çocuğu (1963), Sokaklardan Bir Kız (1968) gibi romanları, iş hayatı içinde toplumun zayıf kesimlerine ait insanların bu görüntüsünü tasvir eder.

Orhan Kemal, romanlarında karakter ile mekân arasındaki diyalektik ilişkiyi sosyolojik ve psikolojik temellerde göstermeye özen gösterir. Kişilerin yaşamlarındaki yakın çevreyi, sokağı, fabrikayı, evi, odayı, mutfağı anlatırken onların ruh dünyaları üzerindeki etkileriyle birlikte kesin çizgilerle sergiler. Metinlerde yer alan kültürel tema veya figürler, o metnin ortaya çıkığı dönemin duygusal ihtiyaçlarının veya zihinsel alışkanlıklarının anlaşılmasını da sağlamaktadır (Dönmez, 2013, 55). Bu bağlamda Orhan Kemal'in romanlarına konu ettiği insan gerçekliğinde temel öge, ülkenin toplumsal değişim dönüşüm sürecinde yaşadığı sorunlardır. Yazar, toplumsal yaşamdaki altüst oluş sürecini yazıya aktarırken, daha iyi bir yaşam özlemini de dile getirmeyi öncelemiştir (Andaç, 2011: 108).

Zira Orhan Kemal, her şeyden önce toplumsal gâyesi olan bir sanatkârdır. Bu bakımdan yazarın toplumcu-gerçekçi sanat anlayışıyla ele aldığı bir konuyu romanına yansıtırken belirli bir dünya görüşüne dayanması, toplumun aksayan yönlerini dile getirerek mesajlar vermesi gayet doğaldır. Orhan Kemal, eserlerinde kendine özgü akıcı ve samimi bir dil, diyalog ve şive taklitleriyle yalın ve kolay anlaşılır bir anlatım sergiler. Hikâye ve romanlarındaki kahramanlarına bozuk sistemden etkilenen halktan biri olarak etki eder. Tipleştirmeler, karakter çizimler; eşya, tabiat ve çevre betimlemeleri de hep bu dil ve üslup temelindeki sanatsal anlayışa uygun sergilenir. Çünkü toplumcu yazarlar, belirledikleri kahramanların kişiliklerini çizerken gerçek hayattakiyle benzerliklerine özen gösterirler. Bu durum, romancının eserine taşıdığı kahramanın düşünce, tutum ve davranışlarını biçimlendiren toplumsal etkenleri de çok iyi bildiğini gösterir. Roman, bireyin içinde yetiştiği siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçeklik karşısında takındığı tavrı ve kendi kederini yeniden tayin etmeye çalışırken üstlendiği rolü açıkça gösterir. “Bu yapıtlar varsıllarla yoksulların, yönetici sınıflarla halk sınıflarının, tüm kurumlarıyla anamalcı ve kentsoylu düzenin çatışmalarına ayna tutar. Bu düzeni eleştirir, acımasızlığını, insan dışılığını gösterir” (Özdemir, 1999,311).

Orhan Kemal, hemen bütün eserlerinde, sahip olduğu ideolojinin temel ilkelerine paralel bir yol izler. Ait olduğu toplumun acılarının tek kaynağı olarak değil; ama başta gelen sebeplerinden biri olarak sosyal adaletsizliği, gelir dağılımındaki eşitsizliği, dolayısıyla hukuksuzluğu göstermiştir. Onun sanatını besleyen temel argüman, gerçek hayatta yaşanan hukuksuzluğa karşı edinilmesi gereken düşünce ve inançtır. Nitekim ona göre “Asıl yurtseverlik, içinde yaşadığı toplumun bozuk düzenini görmek, bozukluğun nereden geldiğine akıl erdirmek, sonra da bu bozuklukları ortadan kaldırmaya çalışmaktır” (Uğurlu, 1973, 42-43).

Suçlu¹⁷⁷

Orhan Kemal, romanlarında Anadolu insanının gerek taşradaki ve gerekse büyük kentlerin kenar mahallelerindeki yaşamından, iş ortamındaki problemlerinden kesitler yansıtmayı öncelemektedir. Onun edebî birikimi, Çukurova’dan İstanbul’a uzanan “tarihsel/ toplumsal bir süreci, yani toplumumuzun yaklaşık 70 yıllık bir dönemini kapsar” (Andaç, 2011: 103) . Bu tematik çerçevede inşa edilen ve birbirinin devamı olan Suçlu (1957)¹⁷⁸ ve Sokakların Çocuğu (1963) adlı romanları da toplumda ilgi, sevgi, şefkat ve anlayış görme hakkından yoksun bırakılmış çocukların suça suça nasıl sürüklendiklerini; devletten başka ailenin, yakın sosyal çevrenin, ekonomik yetersizliğin ve eğitimsizliğin bundaki rolünü ele almaktadır.

Orhan Kemal’in pek çok eseri gibi bu romanlarının da değeri ve önemi, yazıldığı dönemin aynası olma özelliğine dayanır. Bunlardan Suçlu, 1930’lar Türkiye’sinde İstanbul’un kenar mahallelerinden birinde kaderleri birleşmiş sokak çocuklarının serüvenini anlatır. Başka bir ifadeyle bu eser, bütün olumsuz koşullara rağmen ayakta kalmaya çalışan küçük bir çocuğun ev, sokak ve cezaevi üçgeninde gidip gelen acı dolu yaşamının anlatımıdır. Bu durum, edebiyat-hukuk ilişkisi ekseninde ele alınan bir konunun, geleceklerini arayan sokak çocuklarının verdikleri yaşam ve hukuk mücadelesinin, Türk romanına yansımadır. Eserde yazarın vermek istediği mesajlar, ayrıntılarda gizlidir. Bu nedenle önce kısa da olsa romanın özetini vermek, söz konusu ayrıntılara ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Olay Örgüsü

Romanda olayların geçtiği geniş mekân, İstanbul’da Küçükpazar diye bilinen bir muhittir. Romanın karakterlerinden İhsan Efendi, Posta Telgraf’tan elli yaşlarında emekli olduktan sonra bir fabrikanın posta işinde çalışmaktadır. Ancak ne eski işinden birkaç kuruş biriktirebilmiş ne de şimdi “tahsilat” dâhil, “satın alma” ve “tebligat” işlerini de gördüğü “fabrika posta memurluğu”ndan artırabilmiştir.

¹⁷⁷ Yıllar sonra bir Atif Yılmaz filmi olarak sinemaya da uyarlanan Suçlu bu romanın senaristliğini Yılmaz Güney yapmıştır. Ancak Ama içerik sol eğilimli olarak görüldüğünden önce sansür kurulundan geçemese de film, daha sonra bazı küçük düzeltmelerle kabul görebilmiştir.

¹⁷⁸ Orhan Kemal, *Suçlu*, Everest Yayınları, 14. Baskı, İstanbul 2014 (1. Baskı: Remzi Kitabevi, 1957). Bu çalışmada verilen alıntılar, romanın burada künyesi belirtilen 14. baskısına aittir. Çalışmamız, çocukların suça itilmesindeki bireysel ve çevresel risk faktörleri de gözetildiği için ulaşacağı hacimin genişliği de dikkate alındığından, birbirinin devamı niteliğindeki serinin yalnızca birinci romanı *Suçlu* ile sınırlı tutulmuştur.

Yeni işinde çalışırken üç büyük korkuyu yaşamaktan ölünceye kadar kurtulamaz. Birincisi eski karısı ölmeden önce evde hizmetçi olarak çalıştırdığı ama şimdi hayatını birleştirdiği yirmi yaşlarında genç ve güzel karısı Şehnaz'ın kendisini bırakıp başkasına gitme korkusudur. İkincisi, ilk eşinden olan çocuğu Cevdet'i üvey anne elinde tutamama, okutup geleceğe hazırlayamama endişesi; üçüncüsü de, hemen her gün fabrika hesabına esnaflardan topladığı paraları hırsız veya kapkaççılara kaptırma kaygısıdır. Bir zamanların “Bomba PTT’cisi” sarhoş İhsan Bey, her türlü şiddeti uygulamasına rağmen sevgi saygı gördüğü ilk eşinin aksine sürekli bulaşık ve evin diğer temizlik işlerinde çalıştığı halde razı edemediği genç ve güzel karısı Şehnaz’la başı derttedir. Şehnaz, çok geçmeden âşık olduğu komşuları şoför Adem’i annesiyle birlikte evinde ağırlamaya; hazırladığı içki sofrasında kocası sızıp uyuduktan sonra Adem’le gönül eğlendirmeye başlar. İhsan Efendi’nin henüz on üç yaşında olan oğlu Cevdet de ilkokulu dördüncü sınıfta üvey anne zoruyla terk etmiş, sokaklarda işportacılık yapmaya başlamıştır. “Kıçı yamalı pantolonu, dirseklere kadar sıvalı mavi gömleği, boynunda işportasıyla” gün boyu sokaklarda çalışan Cevdet, boş zamanlarında “Teksas kovboylarının büyük boy renkli resimlerini taşıyan kapaklarıyla irili ufaklı dergileri, İki Çocuğun Devriâlemi”ni, hırsız polis kitapçıklarını” okur; “Demir Maskeli Haydut filmindeki Tom Miks’in fedakâr yardımcısı Tomson gibi” olma hayallerini kurar. Mahalleden arkadaşı öksüz ve yetim, on bir yaşında bir Çingene kızı olan Cevriye’yle birlikte Amerika’ya gitmek, “Aslan Tomson olup Bill gibi haksızlıklarla çarpış(mak)” ister. Amacı, orada silahşörlüğü öğrenip döndükten sonra babasına mutfak işinde çalıştığı için “İhsan Hanım” diyen komşulardan, hakkında “boynuzlu” dedikodusunu yayan çevredeki şımarık çocuklardan ve bu dedikodulara neden olan üvey annesi Şehnaz’dan intikam almaktır.

Her seferinde olduğu gibi İhsan Efendi’nin yine evdeki içki sofrasında sızıp kalması, şoför Adem’le Şehnaz’ın gönül ilişkilerini kolaylaştırmıştır. Adem, aslında evlenmeyi düşünmediği Şehnaz’ı kullanarak kocası İhsan Efendi’nin çalıştığı fabrikaya ait paraları elde etmenin peşindedir ve planladığı gibi çantadan üç bin lirayı çalmayı başarır. İhsan Efendi bu olaydan sonra şüpheli sanık olarak tutuklanır. Ancak babasını kurtarmak için suçu üzerine alan Cevdet tutuklanınca babası serbest kalır. Sübyan koşullarının acımasız gerçeğiyle karşılaşan roman kahramanı Cevdet, burada adam bıçaklama, esrar kullanma ve kumar oynama gibi suçları işlendiği dönemin cezaevi gerçekleriyle yüz yüze kalır. Cezaevinde adam öldürme, uyuşturucu satma suçlarından tutuklu çete kurmuş çocukların dayak ve hakaretlerine maruz kalır; burada çıkan bir kavgadan sonra iftiraya uğrar ve disiplin cezasına çarptırılır. Bu yüzden uzun süre ziyaretçileriyle görüştürülmez. Babası İhsan Efendi de serbest olup bitenleri fark ettikten kısa bir süre sonra ölür. Cevdet’in cezaevinden arkadaşı Hasan tahliye edildikten sonra onu kurtaracak yardımsever bir avukat bulur. Suçlu oldukları ispatlanan Adem ile Şehnaz tutuklanır. Avukat, yanında kalmasını, kendisini okutabileceğini söylese de, Cevdet, öteden beri kurduğu hayallerini gerçekleştirmek için bunu reddeder. Tom Miks’in muavini Aslan Tomson olmak isteyen Cevdet, tek suçu muz çalmak olan Cevriye’yi de yanına alarak Amerika’ya gitmek ister. Kaçak bindikleri Norveç gemisinde tüm saklanma çabalarına rağmen yakalanır ve polise teslim edilirler. Bundan sonra yine özgürlüğünden ödün vermeyen Cevdet, kendisini ikinci defa kurtaran avukatın yanında kalma ve öğrenimine devam etme teklifini kabul etmek yerine, arkadaşı Hasan ile birlikte bir fabrikada çalışarak geleceğine yön vermeyi tercih eder. Bundan sonra ikinci kitaptaki (Sokakların Çocuğu) serüveninde büyük suçlar işleyecek olan Cevdet, “Sinema Soygunu” kitabından esinlenerek bir sinema gişesini soymaya kalkıştığı için tekrar hapisaneye girecektir. Bu kez hapisanedeki büyükler koşusunda kalan Laz Maksut hakkındaki efsanelere inanarak onun gibi davranmaya başlayacak; hayatındaki serüven kahramanlarının yerini artık gerçek hayattan koşuş efeliği ve hapisane kabadayılığı alacaktır.

Çocuk, Suç ve Ceza

Orhan Kemal’in Suçlu romanı örneğinde suça sürüklenen sokak çocuklarının¹⁷⁹ durumu, sosyolojik teoriler ışığında interdisipliner bir yaklaşımla izah ve analize muhtaç bir konudur. İçinde doğup büyüdüğü sosyal çevrenin şartlarına uygun şekillenen çocuk, yürürlükteki din, ahlak, hak ve hukuk

¹⁷⁹ “Suça sürüklenen çocuk” tabiri, Çocuk Koruma Kanunu’nun 3. maddesinde şu şekilde tanımlanır. “Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuğu ifade etmektedir” (ÇKK, 2005).

gibi üstyapı kurallarından bağımsız değildir. ‘Hak’ ve ‘hukuk’ kavramları arasında yakın bir ilişki vardır. “Hak, en basit deyişle bir şeyi yapma veya başkalarından bir şeyi yapmalarını, belirli bir şekilde davranmalarını isteme yetkisidir. Bu yetkiyi güvence altına alan ise hukuktur” (Akyüz, 2015, 3). Çocukluk döneminde henüz neyin suç olduğu ve neyin suç olmadığını bilmeyen birey, bu dönemde sosyalleşmeyi tamamlamadığı için suç işleyebilir. Ayrıca sosyal devlet anlayışının işlevsizliği, yanlış eğitim, yetersiz ilgi, sevgi ve şefkat gibi yaklaşımlar da, çocuğun suç işlemesine neden olan diğer unsurlar olarak kabul edilebilir. Çağın değişen değer yargıları, kuşaklar arası çatışma, ahlak kurallarındaki bozulma, kültürel yabancılaşma ve yozlaşma, işsiz ailelerde ekonomik bunalımlar gibi nedenler, çocukları suça iten başka etkenlerdir. Bütün bu nedenlere bağlı olarak suça sürüklenen bir çocuk varsa, onun da hukukun gözetmesi gereken korunma hakları vardır.

Toplumsal hayatta suç ve suçlunun olması kaçınılmazdır. Bu gerçeklik, çağımızda Kriminoloji (Suç Bilimi) denilen bir bilim dalının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bilim dalı, “...insanın suç teşkil eden eylemlerini, davranışlarını açıklamaya uğraşan niteliği yanında suça neden olan etkenleri ve suçlunun çeşitli yönlerden incelemesini yapmaya çalışır” (Kılıoğlu, 1988, 123). Suçun nedenleri ve etkenleri “Suç Etiyolojisi”; suçun etkenlerini suçlunun kişiliğinde veya ruhsal durumundaki bozukluklarda gören “Suç Antropolojisi” ve “Suç Psikolojisi”; suçun asıl etkenlerini ve sebeplerini suçlunun içinde yaşadığı “Suç Sosyolojisi” bu bilim dalının kapsamında yer alır. “Buna göre suçun işlenmesinde, suçlunun suç işleme eylemine itilmesinde fiziki çevreden başka, toplumsal etkenlerin çeşitliliği önem kazanmaktadır (Kılıoğlu, 1998, 123). Orhan Kemal’in çalışmamıza konu olan Suçlu romanındaki çocuk karakterlerinin suça karışmasında da bu sebeplerden pek çoğunun payı vardır. Dolayısıyla eser, kriminolojiyi esas alan bir bilimsel çerçevede incelenmelidir.

Romanın ana karakteri Cevdet’tir. Küçük yaşlarda annesini kaybettiği için 13 yaşına kadar acımasız üvey anne elinde büyümüş ve yine onun zoruyla ilkökul dördüncü sınıftan itibaren eğitimi engellenmiş, sokaklarda işportacılık işine mahkûm edilmiştir. Annesini, evdeki genç hizmetçiyle evlenmesi için babası İhsan Efendinin şiddet kullanarak öldürdüğüne inanmaktadır. Üstelik geçmişte kendisini çok sevdiğini hatırladığı öz annesinin aksine üvey annesinden nefret etmesi, bir birikimin sonucudur. Mutfak, bulaşık ve temizlik işlerini yaşlı babasına yaptırdığı yetmiyormuş gibi babasını kendi aleyhine kışkırtan üvey annesinin rahatsız edici davranışları, ev ortamındaki yaşamını da çekilmez hâle getirir. Hâkim anlatıcının “Annesi ölüp hizmetçi Şehnaz üvey anne olalı beri çocuğun huyu hızla değişmiş, değil mutfağa girip gazocağını yakmak, çarşıdan öteberi almak için bile surat eder olmuştu” (s.12) sözleri, küçük Cevdet’in içine düştüğü psikolojik bunalımın izahıdır. Çoğu zaman içine kapanık, bazen de “sert, haşin, aksi olmasının sebepleri” gün geçtikçe netleşen Cevdet’in geleceğe dair arayışları artar. Bütün bunlar Cevdet’in ütopyasını hazırlayan, besleyen sebeplerdir. Cevdet, okuduğu “Arsen Lüpen cinsinden hırsız polis kitapçıları, Teksas kovboylarının büyük boy renkli resimlerini taşıyan kapaklarıyla irili ufaklı dergiler, İki Çocuğun Devriâlemi” (s.14) gibi macera türü yayınlarda özendiği tipleri rol model almaya başlar. “Kendini bir parça, bir parça değil adam akıllı onlardan sayıyor, düşmanlarından öç alabilmek için çabucak büyümeyi bekliyordu” (s.15). Amerika’ya gidecek, “Demir Maskeli Haydut filmindeki Tom Miks’in fedakâr yardımcısı Aslan Tomson” gibi güçlü bir savaşçı olacaktır. Döndüğünde “Yalnız, okulu bıraktırıp boynuna işportayı taktıran üvey annesini değil, anneciğini genç yaşında öldüren babasını” (s.15) ve üzerinde mahalleden varsıl nüfuzunu kullanarak kendisine “Sen artık koca postallı pis bir işportacı oldun. Seninle konuşmaya terbiyem müsaade etmez” (s.15) diyen şımarık çocuklardan intikam alacaktır.

Toplumsal hayatta yaşanan suç olgusu, suçta sebep-sonuç ilişkisini inceleyen ve suçluyu topluma kazandırmayı hedefleyen kriminolojiyi, yani suçbilimi doğurmuştur. Buna göre her toplumda anti-sosyal davranışlarda bulunanlara geleneksel ya da hukuksal müeyyideler uygulanır. Çocuklar da buna dâhil olmakla birlikte yaşından dolayı suçun bilincinde veya farkında olma durumuna göre ayrı bir hukukî muameleye tabidir. Oysa gerçek hayatta bu uygulama pek gerçekleşmez. Nitekim Cevdet’in suç teşkil eden kavgası, her yönüyle bir sonuçtur. Oysa önemli olan sebeptir. Cevdet, suç işlemesine yol açan sebepler dikkate alınmadan, yani suçbilim temelinde bir mülâhazaya gidilmeden hapse atılmıştır. Nitekim çocuk adalet sistemi, çocukların korunması ve iyileştirilmesi amacını öne çıkaran

bir hukuk sistemidir; çocuğu cezalandırmaya odaklanmak yerine evvela çocuğu sosyal çevresi içinde ele alan bir yapılanmaya sahiptir (Aydın, 2009, 165).

Matza tarafından ileri sürülen “nötrleştirme/sürüklenme teorisi”ne göre, “çocuklar ruhsal durumlarına, duygularına ve konumlarına göre suçun içine sürüklenir ya da suçun dışında kalır. Bir suç işleme kararında önemli olan faktörlerden biri, çocuğun davranışıyla ilgili ahlaki kınamayı nötrleştirme ve makul gösterebilme yeteneğidir” (Ayan, 2011, 33). Buna göre Cevdet’i suç işlemeye sevk eden temel etken, ailesinin yetersiz ekonomik durumu, aile bireyleriyle bozuk ilişkileri ve yakın sosyal çevresiyle olan aykırı münasebetleridir. Nitekim üvey annesinin komşusu Şoför Adem’le babasını aldatması dedikodularının etrafa yayılması sonrasında mahalledeki çocukların evin duvarlarına her gün İhsan Efendinin resmini çizip altına “Boynuzlu” yazmaları, Cevdet’in suç işlemesinde yeterli bir sebeptir. Cevdet’in söz konusu yazıyı yazanlardan Dişçi Erol’la kanlı bir kavgaya girişip karakolluk olması da bu yüzdendir.

Çocuğun anne baba ve yakın aile üyeleri tarafından sevilmemesi; ilgi ve şefkatten yoksun bırakılması; üstelik hak etmediği halde uluorta azarlanması, aileye bağlılık ve aidiyet duygusunun tahrip olmasına da yol açar. Zira çocuğun suça yönelmesinde en temel çevresel risk faktörlerinin başında aile gelmektedir. Parçalanmış aile, anne/babanın yokluğu, ebeveynlerin tutarsız / olumsuz tutumları, çocuğun istenmemesi gibi faktörler çocuğun suç işleme riskini artırır (Yüksel, 2013, 5). Durum bu kapsamda değerlendirilecek olursa roman karakteri Cevdet, gelişen olaylar zinciri içinde belli nedenlerin doğurduğu bir sonuçtur. Cevdet’in evde tutunmasını engelleyen aksiliğinin ve saygısız davranışlarının pek çok nedeni vardır. Nitekim onun evde tutunamaması; babasının üvey annesi tarafından dolduruşa gelmesi ve üvey anneye arka çıkarak kendisine zaman zaman şiddet uygulamak suretiyle onu ekonomik yetersizlik içinde yalnızlığa itmesi, hatta evde istenmeyen biri olarak ilan etmesi, söz konusu sonucu doğurmuştur.

“Ndir senin elinden çektiğim ulan? Karakol nedir bilmezdim, senin yüzünden onu da öğrendim. İtin köpeğin ağız kokusu da caba. Senin gibi evlat yerin dibine geçsin, kahrolsun. (...) Bu suratsızlıktan vazgeçmeyeceksen, defol evimden, nereye gidersen git!

(...)

İt, dedi İhsan Efendi, “itoğlu it”

“İt değilim ben!”

“İtsin!”

“Değilim!”

Nedir senin bu asiliğın ulan? Al, al!”

İki tokat. Cevdet sendeledi. Sonra kendini toplayarak, boşalan bir zemberek gibi bağırmağa başladı:

“Allah belanızı versin sizin de, evinizin de! Gidecem işte. Bir daha gelmeyeceğim. Aramayın beni!..”

(...)

“Bu evden defolup gidersen ama, bir daha geri dönüp gelmek yok! Senin gibi evlat olacağına olmasın daha iyi. Yulan. Karşısındaki baba mı düşman mı? Ulan suratın çalımın kime? Ananı benim öldürdüğümü sanıyorsan o başka!”

“Sen öldürdün! Dövmeseydin, suratına yemek sahanlarını fırlatmasaydın, ölmezdi!”

“Allah seni kahretsin oğlum. Demek içindeki erik kurusu bu?” Haydi yallah, cehennem dibine kadar yolun var!” (s.151-152).

“Annesinin suratına yemek sahanlarını fırlatmasa, gece yarılarında eve körkütük sarhoş geldikçe küçük bahanelerle annesinin saçlarını desteleyip yerden yere çalmasaydı, annesi genç yaşta ne diye ölsündü? Ölmez, onu annesiz bırakmaz, babası da hizmetçiyi evde hanım yapmazdı. Demek suç babasındaydı” (s.13).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi Cevdet’in içinde bulunduğu ailevi şartlara yaşının getirdiği ergenlik döneminin kırılğan etkilerinin de eklendiği düşünülürse, gösterdiği bu aksi davranışlarının aslında pek de yadırganacak bir tarafı yoktur. Zira Cevdet, mizaç itibariyle onurlu ve bir o kadar da özgürlüğüne düşkün biri olsa da, ailesi tarafından baskı altında tutulması, onu fazlasıyla agresif bir ruh hâlini göstermeye itmiştir. Kendisinden evde yapılan yanlışlara göz yumması istenir, ancak doğruları söyleyince sert tepkiyle karşılaşır. Cevdet’in evinden, ailesinden ve toplumdan koparak

suça yönelmesi de bu yüzdendir. Nitekim “Gerilim Teorisi”ne göre, “insanlar yasalara uyarlar; fakat büyük baskılar altında suça başvururlar. Merton, sosyal yapıda kopma yaşayan bireyin, beklenti, hedef ve ihtiyaçlarına ulaşmak için suç işlediğini düşünmektedir” (Bal, 2014,10). Cevdet, onurlu duruşunu pek çok davranışında gösteren biridir. Aile içi sorunları hiçbir arkadaşıyla paylaşmadığı gibi Dişçinin oğlu Erol ile kavgası sonrası alındığı karakolda bile kavganın sebebini anlatmaktan; “Babamın boynuzlu resmini çizdiler. Ağrıma gitti, kavga ettim” (s.206) demekten imtina eder. “Ondaki onur hiç kimsede yok. Üvey annesi bir şoförle kırırtıyordu da kimseye bir günden bir güne açmadı” (s.206). O ve benzer çocuklar, kendilerini anlayacak, yardım elini uzatacak, bir menfaat gözetmeden haklarını savunacak tek merciin hukuk kurumu olacağını sanırlar. Ancak bu umutları da dava için “beş yüz lira” isteyen ilk avukatın “Ne bakkal, ne kasap, ne de fırıncı benden para almamazlık etmiyorlar” (s.209) şeklindeki gerekçeli sözleriyle tükenir. Ne var ki her hukuk adamının bu konu karşısındaki yaklaşımı aynı değildir. Durumu öğrenen başka bir avukat, maddî kazanç yerine vicdanî ve meslekî sorumluluğunu öne çıkarır. Suçsuz olduğu halde cezalandırıldığına inandığı için hiç para almadan davayı üstlenip Cevdet’i cezaevinden kurtarır. Yazar, küçük çocuğa yapılan bu hukukî yardımla aslında toplumsal faydayı amaçlamıştır. Cevdet’in suçluluk psikoloji ve karakter incelemesi, romanın bu yardımsever hukukçu karakteri Avukat tarafından değerlendirilir. Cevdet’in yanında kalma teklifini “İyiliğini gördü diye birinin minnet yükü altında ezilmeye rıza gösterilmez” gerekçesiyle geri çevirmesine sevinir. Genç Avukat, Cevdet ile Romain Rolland’ın ünlü romanının delikanlı tipi Jean Christophe arasında bir bağ kurar; sahip oldukları sağlam duruş, “onur ve haysiyet” değerleri bakımından bu karakterlerin birbirine benzediğini düşünür. Yazar, okurun karşısına her bakımdan durumu anlaşılması gereken bir çocuk karakter olarak çıkardığı Cevdet’in mevcut kişiliği, ruhsal durumu ve ütopyası hakkındaki görüşlerini romanın bu vicdanlı karakteri avukata, yani gerçek hukuk adamına söyler. Cevdet’i ve onun gibi sosyal psikolojin konusu olan çocukları tanımlayabilmek için sağlıklı kişiliği veya suçu besleyen kaynakları gösteren yazar, bilimi de desteğine alır (Narlı, 2002, 465). Bu tür insanların topluma nasıl kazandırılacağına dair yol gösteren Avukat, yardım etmeye çalıştığı Cevdet’i “İsyan eden bir paranoiaque” olarak tanımlar; onun gibi bu hastalığı taşıyan kimselerin gösterdiği davranışların açıklamasını da yanında bulundurduğu “Delilik” adlı kitaptan pasajlar okuyarak yapar.

“Gururlu ve itimsiz olan paranoiaque çocuklar, daha teşekkülleri ânında sahte bir ruha sahiptirler. Kıskanç, hırçın ve asi olduklarından, aile, okul veya atölye disiplinine uymazlar. Cevdet’te bu var. Ne mektep ne de muntazam mesai isteyen bir işyeri. Zeki olurlarsa fena insan olurlar. Ve isyanların başına geçerler!.. (...) Haksız ve tahammül edilmez saydıkları kurallara uyamadıklarından daha genç yaşta kendi hayatlarını yaşamak için kaçarlar. . Bu yersiz bir paranoia’dır. Bu kaçmalar, bilhassa çocuk reşit olmak üzereyken çok olur. Çünkü bu sırada kendini takdir hissi en yüksek noktasına varır. Çocuk, anlaşılmadığına ve bazı kurallara kurban edildiğine kolayca hükmeder” (s.312-3139).

Avukat’ın, başta ailesi olmak üzere toplumun sürüklediği suç ortamı sokaklarda kontrolsüz yaşamasına kayıtsız kaldığı Cevdet’in durumunu analiz eden bu sözlerinde edebiyat, hukuk, psikoloji, tıp, sosyoloji ve kriminoloji gibi pek çok bilimsel disiplinin izlerine rastlanır. Avukat’a göre bu tür davranışlar gösteren ve suç işleme potansiyelini taşıyan bireyleri baskı, şiddet ve ceza gibi yaptırımlar uygulayarak düzeltmeye çalışmak doğru değildir. Cevdet’in tepkilerini anlamak ve onunla tıpkı bir doktor gibi sıcak ve samimi bir iletişim kurmak suretiyle onu tedavi etme yolu tercih edilmelidir. “Elbirliğiyle çalışacağız. Bir doktor düşünün; hastasına hasta olduğundan dolayı kızar mı? İçerler mi? Şu halde bizim de Cevdet’e bir doktor gibi davranmamız, ona kızmamamız, tepkilerine alınmamamız gerekir (s. 313). Zira bu tipler, hayatı macera kitapları yahut filmleri gibi kolay sanıyorlar. Ancak bunun sanıldığı kadar kolay olmadığını anladıklarında macera aramaktan, suç işlemekten, gerçekleşmesi imkânsız hayallerden, ütopyalardan vazgeçeceklerdir. Mezkûr kitabın “Aile ve Muhit” başlıklı bölümünde de yine Cevdet ve onun gibi çocukların suça meyilli davranışlarını besleyen aile ve çevre cephesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer alır. Kitabın yazdıkları ile Cevdet’in içinde yetiştiği koşullar bire bir örtüşmektedir. “Suçlu çocuk, umumiyetle, içgüdülerinin gelişmesinde en fena şartları ortaya atan düzensiz ve karışık bir aile içinde yaşar...” (s.314). Cevdet’in de mevcut durumunu hazırlayan aile ortamı budur. Çünkü Cevdet, bozuk sosyal düzen ile bu düzenin oluşturduğu sağlıklı

aile yapısının ürünüdür. Romanda anlatılan aile kurumu, bozulmuş sosyal düzenin bir aynası olarak sunulmaktadır. Bu ailenin yanlışlarının kurbanı olarak gösterilen Cevdet'in kişiliği, üvey annesi ile üvey annesinin mutlak etkisi altındaki babası arasında şekillenerek bozulmuştur. Ailenin onun ruhunda oluşturduğu ilk tahribat, korku ve güvensizliktir. Nitekim okulu sadece bu çatışmalı aile hayatı yüzünden bırakmıştır. O halde toplumsal hayatta bireyleri yanlış iten şartlar değişmedikçe bozukluğu tamamen ortadan kaldırmanın imkânı da olmayacaktır. Toplumun gözü önünde tükenip giden bu tip çocukların durumuna sorumlu merciler kayıtsız kalmamalıdır. Çocuk Koruma Kanunu ve adalet sisteminde fiil değil, çocuğun yüksek faydası öne çıkmalı ve sistem de cezalandırıcı değil, onarıcı olmalıdır (Aydın, 2013: 52). Nasıl ki, bütün bedensel ve ruhsal hastalıklar bir sonuç ise ve hastalığı doğuran mikrop ya da sebepler yok edilmeden bünye iyileşmiyorsa bunun gibi aile ve toplum da zihniyet olarak ıslah edilmedikçe çocukların sağlıklı yetişmesi mümkün olmayacaktır. Bu karşılaştırma örneği, aslında dönemin kötü toplumsal koşullarının insanı kötü yaptığı tezini doğrulamaktadır. Zira ailede veya toplumda belli bir disiplin ve denetimden yoksun kurlsız yaşama alışkanlığı yaygınlaştıkça bireylerin suç işleme riski de artacaktır. Nitekim Emile Durkheim, "Yapısalcı Fonksiyonalist Teori" kapsamında suç olgusunun dayandığı temelleri ifade ederken toplumsal hayatta içselleştirilmiş kurlsızlığı öne çıkarır. Ona göre mevcut normların yıpranması, yaygın bir şekilde çiğnenmesi neticesinde standartların ve değerlerin kaybolması, toplumda egemen hâle gelen kurlsız yaşayışın bir sonucudur. Kurlsızlık (anomi) toplumun her kesiminde egemen olduğu ölçüde suçluluk da yaygınlaşır (Bal, 2004, 9). O halde suçlu çocuk yoktur, ona suç işleme zeminini hazırlayan aile ve toplum vardır. Çocuk, bu iki öznenin mağdurudur. Zira yanlışlık, eğri düşen gölgede değil; o gölgeye eğrilik veren varlığın duruşunda aranmalıdır. Çocuğun ait olduğu bozuk aile ve toplumdan farklı yetişmesi beklenemez. Kötü ortamlardan çıkarılarak topluma kazandırılmış bireyin ailesine, vatanına ve milletine olan bağlılık duygusu artacaktır. Sokaktan alınıp okula, bilime yönlendirilerek temel insan haklarına, evrensel hukuka uygun bir muamele ile koruma altına alınması halinde Cevdet'in de günün birinde bir Jean Christophe, bir Türk Jean Christophe' u olmayacağını kim iddia edebilir? Kaldı ki, romanın hukukçu kahramanı Avukat'ın da dediği gibi Jean Christophe'ların milliyeti olmaz! İnsanlığın Jean Christophe'larıdır onlar!.." (s.315).

Birey, ergenlik yaşlarında, yani çocukluktan yetişkinlik dönemine geçiş evresinde, "Ben kimim, kime benzemeliyim, ne olmalıyım?" gibi sorularla varlığını tanımak ya da ispat etmek ister. Onun bu birey ve özgür olma, çevresinde saygınlık kazanma arayışı, bazen ailesinin isteklerine karşı çıkmak, hatta başkaldırmak, cinayet işlemek gibi suçlar işlemesine yol açabilir. Romanda yer alan sokak çocuklarından biri de "Böcek" lakaplı Mustafa'dır. Onun hikâyesi de bu sebeplerin etkisinde gelişir. Mustafa, ekonomik yetersizliği olan bir ailenin çocuğudur. Zaten genellikle yoksul aile çocukları imkânsızlıklar içinde suça itilir. O da temeli yoksulluğa dayanan bir eksikliğin kurbanıdır. Adam öldürme suçundan ceza almış, cezaevinde de sokaklarda işlediği çeşitli suçlardan dolayı tutuklu çocuklardan çete kurmuştur. "Sübyan Koğuşu"na yeni gelen suçlu çocuklardan haraç almak, onlara zorla kumar oynatmak ve esrarlı sigara içirmektedir. Bunları yapmayanlara şiddet uygulamak, etrafındaki çocuklar üzerinde "Sizin gibi hırsızlık yapmadım, adam öldürdüm adam" diyerek korku salmak gibi pek çok suç işlemektedir. Cezaevi müdürünün ifadesiyle "Esrar onda, kumar onda, itlik uğursuzluk onda"dır (s.231). Böcek Mustafa hakkında yapılan bu tespit doğru olabilir. Ancak çocukların uluslararası antlaşmalarda tanımlanan uyuşturucu ve benzeri maddelere karşı korunmasını düzenleyen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 33. maddesi, "... sağlık açısından zararlı ve alışkanlığa yol açabilecek alkol, sigara, afyon, esrar, morfin, eriyik (yapıştırıcı) gibi maddelere karşı çocukları koruma(yı)" öngörmektedir. Devletler de bu konuda yasal, yönetsel, sosyal ve eğitsel önlemleri almakla yükümlüdür (Akyüz, 2015. 80).

Mustafa'nın da geleceğine yön veren, kaderini hazırlayan yine içinde yetiştiği bozuk sosyal çevredir. Okulda başarılı bir öğrenci olmasına rağmen arkadaşları tarafından "Böcek" diye hitap edilmeye dayanmadığı için okulu bırakmış, sokaklara düşmüştür. Ailesi tarafından da sevgi ve ilgi görmediği için kontrol dışı büyümüş, edindiği kötü arkadaş çevresinin etkisinde zorbaları örnek olarak varlığını ispat etmeye yönelmiştir. Zira suç, bireyin suçlularla olan teması veya suçlu bir çevre içinde yetişmesi

sonucu meydana gelebilmektedir (Yücel, 1973, s.26). Keza toplumdan izole edilmiş belli bölgelerde yaşamak zorunda kalan yoksul, marjinal kesimlerin oluşturduğu alt kültür grubu (Bal, 2004, 11) içerisindeki birey, bu grubun rollerini örnek alarak, gruba aidiyet duygusunu bu açıdan gidermeye çalışır. Bireyin suçlu veya anti-sosyal davranış kalıbını öğrenmesini, doğal ve meşru birşey olduğunu varsayar (Akıncı, 2010 166). Nitekim Mustafa'nın suça bulaşması da suçluları taklit etme yoluyla öğrenilmiş bir eylem olarak varlık kazanmıştır. Zira sosyal etkileşim/öğrenme teorileri de bireyin içinde bulunduğu sosyal yapıda suçlu davranışı öğrendiğini ve bunu alışkanlık haline getirdiğini kabul etmektedir. Buna göre toplumla etkileşim halindeki birey, öğrenme süreciyle bu olumsuz davranışları kazanmaktadır (Bal, 2004:18). Nitekim romanın suçlu çocuk karakteri Mustafa'nın suç işlemeye nasıl başladığına ilişkin itirafları, bu bilimsel bakış açısının doğru olduğunu ispatlamaktadır:

“Ben o suçu (adam öldürme) işlemezdim ama, bakma. Bir Hüseyin Ağabey vardı semtte. Benim kadarken adam öldürüp içeri düşmüş. On sene mi, on beş sene mi ne yatmış. Semtte herkes hatırını sayardı. Benim gibi cılız olduğu hâlde şaşardım bu işe. Halbuki beni hiç kimse takmazdı. Böcek Böcek. Küçük çocuklar bile boş verirdi. Ben de...” (...) Semtte Böcek, okulda Böcek. Bütün bunlardan kurtulacağımı sanmıştım. Hapse düştüm, nerden öğrendilerse öğrendiler, hapiste de Böcek. Kızdıkcça bindiler. Yoksa okurdum ben. Namussuzum üçüncü sınıfın en iyi öğrencisi, toplamayı, çıkarmayı, çarpmayı, bölmeyi en iyi yapmanı bendim!” (s.232).

Buna göre Mustafa'nın işlediği suç, başkasından öğ alma ya da başkasını cezalandırma gâyesinin dışında değerlendirilmelidir. Özne, başkasında görüp taklit ettiği bu eylem üzerinden kendine bir statü elde etme amacını gütmüştür. Nitekim sosyal öğrenme teorilerinden sosyal kontrol ve sosyal tepkiden başka taklit, bireyin yaşamında ilk olmakla birlikte sürekli devam edebilen bir öğrenme yöntemidir. Gabriel Tarde'in taklit teorisine göre suç sosyaldır. Bir suçlu, suç işleyerek, kısmen başka suçluları taklit etmiş, kısmen de başka türlü taklitler olan eğitiminin, sınıfının ve milliyetinin içgüdüleri ile davranmış olur (Ayan, 2011, 28). Böcek Mustafa'nın da adam öldürme suçu, ait olduğu sosyal sınıf içinde itibar kazanmak için işlediği bir suçtur ve öznenin gözlem yoluyla öğrendiği kötü bir örneği taklide dayanır.

Romanda Cevdet ve Mustafa'dan başka suça sürüklenen sokak çocukları arasında Cevriye adında bir Çingene kızına da yer verilmektedir. Onun da suçu muz çalmış olmaktır. Cevriye, bunun dışında bilinçli olarak suç işleyen biri değil; dış çevrenin kendi maddî emelleri uğruna kullanarak suça sürüklediği yoksul ve kimsesiz biridir. Anne babasını henüz çok küçük yaşlarda kaybettiği için zihninde onları hatırlamaya imkân tanıyacak en ufak bir iz yoktur. Hayatında bir gün bile okula gitmeyen Cevriye, “Ne annesini tanıyordu, ne babasını. Sanki gözlerini, mahallenin kenarındaki harap barakada, kupkuru ninesinin yanında açmıştı. Kendini bildi bileli haminnesi keman çalar, o da kıvrır kıvrır oynardı” (s.22). Öksüz ve yetim büyüyen bu küçük kız çocuğunun tek kimsesi, yanında büyüdüğü ninesidir ki, onun da Cevriye için varlığı yokluğundan daha zararlıdır. Bunun nedeni, romanın güzel yürekli karakteri öksüz Cevdet'in şu sözleriyle açıklanır: “Adamların kucağına oturuyor, para için. Şu kadar çocuk be. Pis karı, dudaklarını boyar, gözlerine sürme çeker, yüksek topuklu ayakkabı giydirir, bütün gün oyun oynatır (s.78). Cevriye, bunu yapmak istemediği zaman haminnesi tarafından korkutulmaya ve çoğu zaman şiddete maruz kalır. Cevriye'nin kendisine zorla yaptırılan bu ahlak dışı işlerin etkisinde değişen tinsel ve ruhsal dünyası, romanın hâkim anlatıcısının ağzından aktarılır:

“Etekleri şakıldaklı, pis entarisini çıkarıp haminnesiyle işe çıktıkları zaman giydiği, pembe üzerine yeşil yapraklı mor çiçekler bulunan, beli dar, etekleri kloş entarisini giydi.

Sevmiyordu haminnesini de, işi de. Haminnesi, yalnız para için erkeklerin kucağına oturuyor, çarşı Pazar dolaştırıp göbek attırıyor, toplattığı paraların tümünü elinden alıyor diye...” (s.67).

Orhan Kemal, toplumu ve o toplumun düzenini eleştirirken idarî mekanizmayı düzenleyen mevcut hukuk sistemini de ele almakta, yasaların toplumun bütün kesimlerini gözetleyip gözetlemediğine dikkat çekmektedir. Ayrıca yasalarda yeri olsa bile bunun yürürlükteki uygulamalarında görülen zafiyeti gözler önüne sermektedir. Sokak çocuklarının kendi kaderlerine terk edilmişliği, Suçlu romanında bu eleştirel bakış açısıyla ele alınmıştır. Kız çocuklarının küçük yaşlardan itibaren fuhuş

ve dilencilik gibi yasadışı ilişki ve eylemlere hazırlanmasına göz yummanın bir toplumsal suç olduğu vurgusu, eserin dokusuna işlenmiş bir uyarı olarak yer almaktadır. Bu uyarının Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bir karşılığı vardır. Sözleşmenin "40. maddesine göre, yasalara aykırı davranışta bulunan çocuk, saygınlık ve değer anlayışını geliştiren, yaş durumunu gözeten ve toplumla yeniden bütünleşmesini hedefleyen tarzda muamele görme hakkına sahiptir (Akyüz, 2015, 81). Romanda toplumun kötü yola düşmüş kız çocuklarının şahsında Cevriye'nin hayat hikâyesi ders alınacak bir örnek olarak yer almaktadır. Para kazanmanın ve evi geçindirmenin bir aracı haline getirilen Cevriye, adamların kucaklarına oturtularak bir oyun figürü rolünde fuhuşa alıştırılır. Aynı zamanda sokaklarda dilendirilirken kendisini izleyen "hanımların cömertliği karşısında mahcup olan beylerin, efendilerin işi adeta yarışa bindir(erek)" insanları verecekleri sadaka için duygu sömürsünde yarıştıran aracı hâline getirilir.

"Allah rızası için hanımefendi, Allah rızası için. Şu kimsesiz fakiri sevindirir! Ne annem var ne babam. Hiç kimsem yok. Düünden beri ağzıma lokma koymadım. Açlıktan gözlerim kararıyor. Çocuklarınızın, yavrularınızın başı için, bir sadaka!" (s.79). (...) "Allah rızası için, öksüze bir sadaka. Ne annem var, ne de babam. Düünden beri ağzıma tek lokma girmedim. Çoluk çocuğunuzun, sevdiklerinizin başı için..." (s.80).

Oysa çocukların uyuşturucudan (ÇHS 33.m), fuhuştan (ÇHS 35.m), ekonomik (ÇHS 32.m) ve cinsel sömürüden (ÇHS 34. m) korunma hakkı vardır ve bu hakları bakımından devlet güvencesindedir (Akyüz, (2015, 78-84). Dilenci çocukların kalabalık sokaklarda, otobüs ve tramvay duraklarında dilenirken bunların ekonomik eğitim, sağlık ve geleceklerini kurma haklarını düşünemeyen toplum kadar bir simit çaldıklarında onları karakollara, hapisanelere düşmekten kurtarıp topluma kazandırmaya dönük bir projesi bile olmayan devlet de işlen suçlardan sorumludur. Zira Cevriye gibi sokakta dilendirilen veya uygunsuz işlerde çalıştırılan her çocuk, Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre olağanüstü durumlarda yardım görmede öncelik hakkına ve topluma yararlı olacak şekilde yetişme hakkına sahiptir. Ne var ki o ve onun gibi pek çok çocuğun yakın akraba çevresinin veya bunu meslek edinenlerin elinde birer ekonomik getiri kaynağı olarak görülmektedir. Çocukların başta dilencilik olmak üzere çeşitli işlerde kullanılmalarına devlet aygıtı ve toplum seyirci kalabilmektedir. Durum böyle olunca söz konusu işlerin ekonomik geçim konusunda kısmen de olsa sonuç verdiğini gören başka çocukların da sokakta bir sosyal öğrenmeden geçerek aynı işi taklit etmeleri kaçınılmaz olacaktır. Zira sosyal öğrenme teorilerinden biri olan taklit, suçun suçlu faaliyetle ilgili normların, değerlerin ve davranışların öğrenilmesinin bir ürünü olarak ortaya çıkar (Bal, 2004, 17-18).

Orhan Kemal'in bu romanda genel olarak üzerinde durduğu konu, hangi dil, din ve etnik kökene ait olursa olsun çocukların toplumun bir parçası ve geleceği olduğu gerçeğidir. Romanın sokak çocuklarından bir diğeri kimsesiz bir Rum çocuğu olan Kostı de köprü altlarında işportacılık yaparak geçimini sağlamaya mecbur bırakılmış; sosyal ve hukuk devletinin sağlaması gereken hakların hiç birinden nasibini alamadığı için kendi kaderine terk edilmiştir. Sokaklara sürüklenen çocuklardan her birinin yalnızlık, kimsesizlik, yokluk ve yoksulluk içinde geleceğe dair düşleri, ütopyalı vardır. Kostı'nin de en büyük hayali Amerika'ya gitmek ve orada tiyatrocı, iyi bir tenor olmaktır. Günümüzde bile yeryüzünde onlar gibi milyonlarca çocuk yalnızca hayalleriyle yaşamakta, açlığın ve yokluğun pençesinde kıvrılmakta; çocukluğunu, gençliğini yaşamadan suça sürüklenmekte ve kimi zaman cezaevlerine düşmektedir. Oysa çocuklar, çocuk hukuku ve evrensel çocuk hakları kapsamında koruma altına alınmalıdır. Çocuk hakları, çocuk hukukunu ilgilendiren kurallar tarafından düzenlenmiş, yargı organlarınca gerçekleştirilen koruma yollarına kavuşturulmuş haklardan oluşur. Bu haklar, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve ekonomik bakımlardan korunmasını ve gelişmesini sağlar (Akyüz, 2010 3). Ne var ki bu çocukların haklarına kulak tıkayan toplum, kimi zaman onlara sadece dua ederek körelmiş vicdanlarını teskin etmekle yetinir. Oysa bu sorun, duadan öte toplumun ve devletin sorumluluğunda çocuk hakları bağlamında üretilebilecek bilimsel bir çözüm projesini zorunlu kılmaktadır. Toplumun ve devletin bu çerçevede yapacağı bir iyilik ancak sorunu çözecek; gelecek nesilleri de yozlaşmaktan ve çevreyi huzursuz edecek suçları işlemekten alıkoyacaktır. Nitekim romanın olay örgüsü halkalarının birinde yaşanmış

bir ölüm vakasının zanlısı olarak tutuklanan masum bir çocuğun (Hasan) babasının oğluna nasihatleri de bu yöndedir: “İmkân verilir, ufak tefek suçları bağışlanırsa, iyi olur, iyilik yaparlar. İyilik insanların hamurunda, çamurlarındadır! Yerler, gökler duayla durur derler ama kulak asma. Yerler, gökler yani bu dünya ‘yardım’la, ‘iyilik’le durur oğlum!” (s.246).

Ceza Ortamı: Hapishaneler, Sübyan Koşulları

Orhan Kemal’in Suçlu romanı, eserin yazıldığı dönemin suç işleyen sokak çocuklarına, çocukların tutuklu buldukları cezaevi ortamındaki yaşamlarına, burada uygulanan disiplin cezalarına ve serbest kaldıktan sonra dâhil oldukları toplumla olan münasebetlerine ayna tutmaktadır. Bu dönemde Çocuk Cezaevleri, haracın alındığı, kumarın oynandığı, esrarlı sigaranın içildiği suç yuvalarından ibarettir. Romanın hâkim anlatıcısının ifadesiyle burada “Zaten kumar oynamayan, esrarlı sigara içmeyenler pek de adamdan sayılmıyorlardı. “Çocuk” deniliyordu böylelerine. “Hanım evladı” deniliyordu, yahut da “muhallebi çocuğu”!” (s.199). Sübyan koşullarında gücünü ispatlayan ve hâkimiyetini kuranların sözü geçerlidir. Diğerleri, söylenenleri yapmak, verilecek emirlere itaat etmek için vardır. “Hapishanede en hatırlı mahpuslar adam öldürüp girenlerdir” (s.253). Böcek Mustafa da babasının tabancasıyla adam öldürüp buraya girmiştir. Bütün tutuklu çocukların ona saygısı da bu yöndedir. Emirlerle karşı çıkanlar, reislerin zoruyla görevlendirilen yalancı şahitlerin ifadeleri kullanılarak cezaevi idaresi tarafından disipline sevk edilir, tecride tabi tutulurlar. Koşunun belalı ismi Böcek lakaplı Mustafa’ya itaat etmeyen Cevdet de bu sınıftan sayıldığı için defalarca dövülmekten ve bir hafta boyunca karanlık tecritte kalmaktan kurtulamaz: “Hapishane idaresi karanlık tecride alınmasına karar vermişti. Bir hafta tek somunla burada kalacaktı. Disiplin cezası” (s.221). Bu cezayı alanlar, uzun süre görüşme günlerinde yakınlarıyla görüştürülmezler. Burada bulunanların pek çoğu fakir fukara çocuklarıdır ve avukat tutmaya paraları olmadığı için buradan çıkmaya imkânları yoktur. Sübyan koşullarında koşu efesi bulunur. Bunlar, istediği kişilerin parasına el koyar, onlara esrar içirir; herkese boyun eğdirirler. Cezaevi yöneticileri çoğu zaman bu olup bitenlere karşı kayıtsız kalmaktadır. İçerde yaşanan kavgalar, şişlemeler, dayaklar hâkimiyet kurmak ve para kazanmak içindir. Hapishanede esrar satışlarını yöneten azılı katiller, dünyanın parasını kazanmaktadır. Çoğu zaman taraflar arasında ölümle biten kavgalar da bu kirli kazanç yüzünden yaşanır.

Çözüm ve Öneriler

Romanda belirtilen çocukların ceza ortamlarına ilişkin bütün anlatılardan çıkarılabilecek sonuç, çocuk cezaevlerinin akıl, hukuk ve bilim dışı ceza yöntemleriyle varlığını sürdüren kurumlar hâline dönüşmüş olmasıdır. Cezaları bittikten sonra serbest kalanlar, uzun süre yaşadıklarının etkisinden kurtulamadıkları için daha büyük suçları kovalamaya devam edeceklerdir. Oysa suça işleyen çocukların, cezaevi ortamını çağrıştırmayan, daha çok eğitsel-kültürel bir ortamı yansıtan yerlerde barındırılmaları, ıslah ve rehabilitasyonları bakımından kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bundan amaç, yeni Cevdet’lerin doğmasını önlemektir. Kaldı ki, Çocuk Koruma Kanunu,180 çocuğa yaklaşımı, çocuğu suç işleyen bir suçlu olarak görmeyip onun suça sürüklendiğini kabul ederek bir anlamda fail çocuğu da suçun mağduru konumunda kabul eder. Bunun doğal sonucu olarak da suça sürüklenen çocuğun cezalandırılmasını değil, korunmasını temel amaç olarak kabul eder. Aynı kanun, suça sürüklenen çocuklar hakkında tutuklama gibi özgürlüğü kısıtlayıcı tedbirler ile hapis cezasına en son çare olarak başvurulmasını ilke olarak benimsemiştir (Aydın, 2009, 165). Söz konusu çocuklar hakkındaki yargılamaların da her açıdan sadece çocuğa özgü olması, çocuğun durumunun karar sonrasında da takip edilmesi gerekmektedir.

¹⁸⁰Uluslararası sözleşmelerin baskısı sonucu Türkiye’de suç işleyen çocukların yargılanmasına ilişkin usul ve esasları belirleyen 2253 sayılı yasa, ancak 1979 yılında yürürlüğe girebilmiştir. Orhan Kemal’in toplumsal ve hukukî bir sorun olarak dikkat çektiği bu konu, 1957 yılında romanlaştırmıştır. Edebiyatın hukuka etkisi ve yansıması olarak ortaya çıkan çocuk haklarına ilişkin sözleşme ise, ancak 1990 yılında imzalanmış ve 3 / 07 / 2005’te yürürlüğe girebilmiştir. “Bu Kanunun 1. maddesinde yer alan amacı, “korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir”. Aynı kanunun 2. Maddesinde ise, “Korunma ihtiyacı olan çocuklar hakkında alınacak tedbirler ile suça sürüklenen çocuklar hakkında uygulanacak güvenlik tedbirlerinin usul ve esaslarına, çocuk mahkemelerinin kuruluş, görev ve yetkilerine ilişkin hükümleri kapsa(dığı)” yazılıdır. Uluslararası çocuk hakları bildirgesinin ülkemizde kabulü ise 18.1.2001 tarihli ve 4620 sayılı yasayla mümkün olabilmektedir.

Çocukların, ev, sokak veya diğer ortamlarda suça yönelmelerini engellemek için alınacak en önemli tedbir, hiç şüphesiz mevcut risk faktörlerini azaltmaktır. Çocukların eğitim, sağlık, barınma; uyuşturucu kullanımı gibi zararlı alışkanlıklardan, ekonomik ve cinsel sömürüden korunma hakkı vardır. Bu bağlamda başta aile kurumu ve devlet aygıtı olmak üzere toplumun bütün kesimlerine ciddi görevler düşmektedir. Zira “Hak” kavramının karşısında “yükümlülük” kavramı bulunur. Yani bir hukukî ilişkide bir tarafın hakkı varsa, diğer tarafın yükümlülüğü vardır” (Gözler, 2015, 154). Çocuk hakları konusundaki yükümlülük, aileye, topluma ve sosyal hukuk devletine aittir. Devlet, ilgili kurumlar, sivil toplum kuruluşları ve ailelerin işbirliği ile çocukların çeşitli eğitsel etkinliklere dâhil edilmeleri, millî ve ahlaki değerler konusunda eğitilmeleri, hayatın gerçekleri hakkında bilgi ve tecrübe edinmeleri sağlanmalıdır. Çocukların geçim sıkıntısı yüzünden ağır işlerde çalışmalarının önüne geçilmeli; suç işlemelerine müsait riskli ortamlardan uzak tutulmaları konusunda aileler desteklenmelidir. Kimsesiz çocukların içki, sigara, alkol ve diğer uyuşturucu maddeleri kullanma alışkanlığına yakalanmadan devlet korumasında çocuk esirgeme kurumlarında hayata hazırlanmaları temin edilmelidir. Zira kanunla ihtilaf halindeki çocukların yeniden kazanılmasında cezaevinde tutulma uygulaması yerine, sivil rehabilitasyon kurumlarını hayata geçirip, bu yönde iyileştirmeye gidilerek gerekli altyapının oluşturulması zorunludur (Kırdök, 1998, 70).

Suçlu romanının bütününden çıkarılabilecek mesaj, suça sürüklenen çocukların içinde bulunduğu şartların sorumlusunun toplum olduğu tezidir. Buna göre çocuk, dış çevresel etkilerle suça itilmiştir. Dolayısıyla çocuk, suçun öznesi gibi görünse de aslında toplumsal mağdur konumundadır. Bu nedenle adaleti çocukları cezalandırmakla tesis etme arayışı yerine “önemli olan çocuğun geleceğidir” düşüncesinden hareketle sorunlarına hukukî bir alt yapı oluşturmak gerekir.

SONUÇ

Orhan Kemal, edebiyatımıza kazandırdığı 26 roman, uzun-kısa 244 hikâyeden başka çok sayıda tiyatro, senaryo, anı ve röportaj türünden eserleriyle toplumumuzun pek çok sosyal problemini dile getirmiştir. Siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik, eğitim, sağlık ve sınıf çatışmaları gibi meseleleri ele almış; toplumun önemli bir parçası olan sokak çocuklarının sorunlarını da Suçlu, Sokakların Çocuğu ve Sokaklardan Bir Kız adlı romanlarında gündeme getirmiştir. Mekân olarak İstanbul'un seçildiği bir yıllık süreyi kapsayan Suçlu'da, (Cevdet'in hikâyesi) suç ve ceza kavramı, sağlam bir kurgu içerisinde edebî bir anlatımla sunulmuştur. Orhan Kemal, bir edebiyatçı olarak bu eserinde hukukun pek çok alanına ustalıkla girebilmiştir. Suçlu romanı, Türk edebiyatına “çocuk ve suç” temasının girmesi ve işlenmesinde büyük rolü vardır. Bu eserler, toplumun bilgisizliği ve vurdumduymazlığı ile sosyal devlet ilkesini yeterince işletmeyen devletin tedbirsizliği yüzünden suça itilen çocukların giderek ne kadar çoğaldığına da vurgu yapmaktadır. Bu roman, 5393 sayılı “Çocuk Kanunu”nda ifadesini bulan “Suça Sürüklenen Çocuk” kavramının da en iyi anlatımıdır. Ayrıca suç teorisi, doğuştan suçluluk, sonradan edinilen suçluluk gibi kavramların işlendiği kriminoloji dersine de çocukları suça iten sebepler ve hukukun ayrılmazlığı bağlamında kaynaklık edebilecek düzeydedir.

Sokaklarda çalışmak zorunda bırakılarak buralarda gerekli bakım, gözetim ve denetimden; eğitim hakkından yoksun kalan çocukların doğal olarak zararlı alışkanlıklara ve çeşitli suçlara bulaşmamaları beklenemez. Kaldı ki bilgi ve tecrübenin bütün kazanımlarından mahrum olan bu çocukların neredeyse tamamı, hayal-gerçek ayırımını yapabilecek erişkinlikten de uzaktırlar. Bu durum, çalışma ortamı bakımından son derece riskli olan sokaklarda çocukların yasal olmayan eylemlere girmelerini ve ahlakdışı davranışları öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Nitekim son yıllarda toplumumuzda çocuk suçlarında önemli bir artış gözlemlenmektedir. Çağımızın en büyük suçları arasında gösterilen uyuşturucu madde kullanımında da yer almaya başlayan çocuklar, gruplar hâlinde çeteler kurarak organize bir şekilde suç işleyebilmektedirler.

Teorik olarak çocuğun suça sürüklenmesinde en temel risk faktörü ailedir. Romanın suç muhiti sokaklara açılan Cevdet, Mustafa, Cevriye ve Koski, sağlıklı bir aile ortamından uzak yetişmişlerdir. Çocuklar, içinde buldukları ergenlik yaşının ve okudukları serüven kitaplarının etkisiyle zihinlerinde macera dolu ütopyik bir dünya yaratmışlardır. Cevdet'in Amerika'ya gidip Aslan Tomson gibi yetişme arzusu, çevresinde tanık olduğu haksızlıklarla mücadele edebilmek içindir. Ne var ki

yaşadığı cezaevi hayatı, onu psikolojik ekseninde başka bir yöne sürüklemiştir. Cezaevinde “suçlu psikolojisi”ne girmiş, maruz kaldığı suçlu etiketini içselleştirmiş ve neticede Sübyan koğuşundaki çetebaşlarını örnek alarak çevrede dikkate alınmak için şiddete başvurmanın gerekliliğini öğrenmiştir. Taklidi olarak edinilen bu öğrenme biçimi, öznenin daha sonra işlediği suçlara da zemin hazırlamıştır. Sosyal öğrenme teorilerinden taklit teorisi, neticede öznenin koğuşundaki muarızını bıçaklama pratiğinde hayat bulmuştur. Çocuk Cezaevlerinin, çocukların eğitsel etkinliklerle topluma yeniden kazandırıldığı mekânlara dönüştürülmek yerine; kumarın oynandığı, esrar ticaretinin yapıldığı, kavga ve şiddetin boy gösterdiği denetimsiz suç yuvaları hâline getirildiğine dikkat çekilmiştir. Bu durum, romanın yazıldığı dönemin Türkiye’inde toplumun ve devlet aygıtının suç işleyen çocuklara karşı hukuk dışı bakışını ve yürürlükte olan adalet sistemindeki eksikliği gözler önüne sermektedir. Nitekim romanın başkarakteri Cevdet, bir ceza hukukçusunun “suçluyu kazıyın, altından insan çıkar” (Erem, 2011,5) sözünün pratikteki örneğidir. Bu bağlamda suça sürüklenen çocukların durumuyla ilgili bugünün dünden çok farklı olduğu söylenemez. Daha çok yakın bir geçmişte, 2009 yılında, gerçekleşen Pozantı Çocuk İslah Evi’nde çocuk tutuklulara uygulanan baskı ve işkence iddiaları (Radikal Gazetesi-18 / 08 / 2009), aslında çocuklarla ilgili hukukî sorunların günümüzde bile devam ettiğini göstermektedir. Bu farkındalıkla gelecekte yetişecek sağlıklı bir nesil için devletin, çocukların temel haklarına yönelik üreteceği sosyal politikaları, evrensel düzeyde yeterli, nitelikli, kapsayıcı ve dönüştürücü olmak zorundadır. Unutulmamalıdır ki, “Suçlu çocuk yok, ancak suça itilmiş çocuk var”dır.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, E., Çocuk Hukuku, 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2015.
- AYHAN, S., Suçlu Kim? Türkiye’de Çocuk Suçluluğu, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2011.
- AYAN, M., Kişiler Hukuku, 5. Baskı, Konya, Mimoza, 2014.
- AYDIN, M., “Çocuk(ça) Adalet?” 3. Uluslararası Suç ve Ceza Film Festivali, Tebliğler, İstanbul, 13-19 Eylül 2013, s.51-56)
- AYDIN, M. “Suça Sürüklenen Çocuklara Yönelik Alternatif Yaptırımlar”, Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Uluslararası Sempozyumu. Ankara, 27-29 Nisan 2009, s.163-182.
- BAL, H., Çocuk Suçluluğu Kavramlar-Kuramlar-Saha Çalışmaları, Fakülte Kitabevi, Isparta, 2004.
- DÖNMEZ, İ. H. Bu da mı Gol Değil Hâkim Bey? Türkiye’de Hukuk Kültürü, Elips Kitap, Ankara. (2013).
- EREM, F., Bir Ceza Avukatının Anıları, Seçkin Yayınları, Ankara, 2011.
- GÖZLER, K., Hukukun Temel Kavramları, Ekin Yayınları, Bursa, 2015.
- GÜNDÜZ, O., Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı 1839-2000 (Edt: Ramazan Korkmaz) (367-454) Grafiker Yayınları, İstanbul, 2000.
- KILLIOĞLU, İ., Edebiyat ve Suç, Akabe Yayınları, İstanbul, 1988.
- KURDAKUL, Ş., Çağdaş Türk Edebiyatı 4 Cumhuriyet Dönemi 2, Evrensel BY., İstanbul, 2002.
- KURTOĞLU, M., “Edebiyat ve Hukuk” adlı makalesi. tyb.org.erişim: 30.09.2016.
- NARLI, M., Orhan Kemal’in Romanları Üzerine Bir İnceleme, KBY, Ankara, 2002.
- Orhan Kemal, Suçlu, 14. Baskı (2014), Everest Yayınları, İstanbul, 1957.
- Orhan Kemal, Sokakların Çocuğu, 9. Baskı (2007), Everest Yayınları, İstanbul, 1963.
- Orhan Kemal, Sokaklardan Bir Kız, 12. Baskı (2008), Everest Yayınları, İstanbul, 1968.
- ÖNERTOY, O., Cumhuriyet Dönemi Türk Roman ve Öyküsü, TİBY, Ankara, 1984.
- ÖZDEMİR, E., Yazınsal Türler, Bilgi Yayınları, İstanbul, 1999.

- SARUP, M., Post-yapısalcılık ve Postmodernizm, (Çev. A. B. Güçlü), Ark Yayınları, Ankara, 1997.
- TURANLI, Y., “Bir Nefes Almak”, Hacettepe Hacettepe Hukuk Fak. Dergisi, 4(2), 2014, s.93–106.
- UĞURLU, N., “Orhan Kemal ve Aydınlik Gerçekçilik”, Yeni A, 4(3), 1973, s.40-46.
- ULUTAŞ, N., Roman ve Hukuk, Akçağ Yayınları, Ankara, 2012.
- YÜCEL, M. T., Suç ve Ceza Anatomisi, Yarı Açık Cezaevi Matbaası, Ankara, 1973.
- YÜKSEL, M., (2013). “Bilim Felsefesi ve Sosyal Teori Bağlamında Hukuk Öğretimine Bakmak”, Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 3(2), 2013, (1-8).



ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГ

THE SOCIAL PEDAGOGY

Damezhanjan ADILHAN

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University

Әлеуметтік педагог – мектеп оқушыларының өзіндік және әлеуметтік дауына жағдай жасайтын, мұғалімдер және ата-аналардың адамгершілік бағытында қызметін ұйымдастыратын мектеп қызметкері.

Әлеуметтік педагогтің негізгі қызметі балалардың әлеуметтік құқығын қорғау, баланың дамуына қолайлы жағдай жасау, жанұя мен мектеп арасында өзара қарым—қатынасын ұйымдасу. Әлеуметтік педагогтің міндетін жоғарғы педагогикалық білімді, әлеуметтік педагог куәлігі бар мектептегі қызметкер орындайды. Әлеуметтік педагог мектеп әкімшілігі, мұғалімдер, педагог-психолог, валеолог, педагог-ұйымдастырушы, тәрбиешілер, оқушылар және олардың ата-аналары (немесе ата-ана ролін басушылар) мен өзара байланыс жасайды. Өзінің кәсіби мақсатында 16 жасқа дейінгі балаларға құқық қорғаушы органдардың өкілдері, қоғамдық ұйымдар, барлық мекемелермен байланыс орнатады. Білім беру мекемелерінде педагогикалық кеңестің жұмыстарына қатысады, жергілікті мемлекеттік басқару органдары, жанұя және балаларды әлеуметтік қорғау мекемелерімен байланыс орнатады. Әлеуметтік педагогті жұмысқа қабылдау және жұмыстан босату «ҚР Еңбек туралы» заңына сәйкес орындалады. Әлеуметтік педагогтің басқару қызметі білім беру мекемелерінің басшысы ретінде айқындалады.

Әлеуметтік педагогтің ұйымдастырушылық қызметі.

Әлеуметтік педагог педагогикалық ұжымның тең құқықты мүшесі. Әлеуметтік педагог педагогикалық кеңеске және әдістемелік бірлестіктің жұмыстарына қатынасады. Әлеуметтік педагогтің жеке кабинеті болады, іс-қағаздары, құрал-жабдықтар және көлік шығынымен қамтамасыз етіледі. Әлеуметтік педагогтің жұмыс уақыты жинақы, тиімді пайдалануға бейімделуі тиіс. Әлеуметтік педагогтің жұмыс уақытын білім беру мекемесінің директоры бекітеді. Жұмыс мерзіміне мектептен тыс уақыттағы жұмысы есепке алынады. Әлеуметтік педагог еңбек ақысы, еңбек демалысы, әлеуметтік қорғау білім беру мекемесі заңына сәйкес шешіледі.

Әлеуметтік педагогтің міндеті және құқығы

Әлеуметтік педагог өзінің кәсіби қызметінде міндетті:

- ҚР «Білім туралы» Заңы, «Бала құқығының Конвенциясы», нормативтік құжаттар, білім беру мекемесінің ішкі тәртібіне сәйкес басшылық жасайды;
- Мектеп жасындағы балаларға және мектеп оқушыларына есеп жүргізеді;
- мектеп әкімшілігімен бірге балалар, жасөспірімдер және ересек балалардың саны бойынша әлеуметтік қағаз жұмысын қалыптастыру, мақсатқа байланысты жұмыс мазмұнының мақсатты бағытын анықтау;
- өз біліктілігі шегінде сұрақтарды қарайды және шешім қабылдайды;
- өз біліктілігін әрқашан көтереді;
- жаңа құқықтық акпараттарды білуге, мектеп, жанұя, бала және жасөспірім құқығын жанұяда қорғау, атқарушы билік және заң органдары алдында мектеп оқушыларын қорғауға;
- орындалатын жұмыстың жоспарына сәйкес өз мерзімінде орындау;
- өз жұмысының нәтижесін әкімшілік ретінде мектептің педагогикалық кеңесінде мәлімдеме беру;

Әлеуметтік педагог құқықты;

- мектеп директорынан өз кәсіби қызметінде нәтижелі орындауға, жетістікке жету үшін жағдай жасатуға;
- білім беру мекемесінің құжаттарындағы мектеп оқушыларыны қатысты бөлімін пайдалануға;
- мектеп Ережесін жасауға қатысуға;
- балалар және жасөспірімдерді зерттеуге байланысты ақпараттар жинауға;
 - бала өміріне, жағдайына байланысты диагностикалық зерттеу, әлеуметтік сауалнамалар жүргізуге;
- кәметке толмағандардың жеке мәселелерін шешуге, қоғамдық және мемлекеттік ұйымдармен жеке жауап алуға;

Әлеуметтік педагогтің кәсіби сапасы;

Әлеуметтік педагог кәсіби жұмысты жеке мінезіне, адамдардың сенімі арасындағы өзара түсінушілік, өзара көмек, өзара жауапкершілік.

Әлеуметтік педагогтің төмендегі мінезі болуы қажет:

-қарапайымдылық- айналасындағыларға байланысты өзін-өзімдік қабілеті;
мейірімділік-мейірімді, айналадағы ортаны баурап алатын, адамға қажет уақытында жәрдем береті;

ашық мінез-өз ойын ашық айту;

нақтылық-қойылған сұраққа нақты жауап беру;

кішіпейіл-жұмсақ, қарапайым, жауапты;

Әлеуметтік педагогтің қызметі

Әлеуметтік педагог мектепте мұғалімдер, оқушылар, ата-аналармен өте кең ауқымды жұмыстар атқарады.

1. Аналитик-диагностикалық

- «әлеуметтік диагноз» қою, балалар, жанұя, айналадағы ортаның жеке ерекшеліктеріне және әлеуметтік-жағдайын зерттеу;
- балаларға, жасөспірімдерге оң және теріс әсерін, әртүрлі мәселелерді анықтау;
- бала және жасөспірімнің мінез-құлқының кері әсерінің себебін анықтау, сәтсіз жанұяның әлеуметтік себебін анықтау;
- дарынды баларға, интеллектуальды және көңі-күйі дамуы баяу баларға жәрдем беруді анықтау;

2 . Болжамдылық:

- жеке тұлғаның дамуы және тәрбие үрдісінде әлеуметтік педагогтік оқиғаларды талдау негізінде болжау және бағдарлау;
- өзінің әлеуметтік-педагогтік жұмысы негізінде алдын-ала мерзімдегі жұмыс нәтижесін жоспарлау;

3. Ұйымдастырушылық:

- мектеп оқушыларын әлеуметтік тәрбиелеу үрдісінде мектеп қызметкерлері, қоғамдық ұйымдар, пайдалы еңбек, демалыс ұйымдастыру қабілеті;
- жеке және іскерлік байланыс орнату;
- оқушыларға оң және теріс әсер ететін ақпараттар жинау;
- балалар мен жасөспірімдермен өзара қарым-қатынас жеке, ересектермен қарм-қатынаста демократиялық жүйе қалыптастыру;

4. Түзету:

- балалар және жасөспірімдердің жанұя, әлеуметтік арасынан тәрбиесіне әсерін түзету;
- әлеуметтік ортаға оң әсерін күшейту, теріс әсерін тоқтату;

5.Әлеуметтік шаралар және ақтау;

- девиант және қылмыскер мінез-құлықты балалар мен жасөспірімдерге алдын- алу шараларын ұйымдастыру;

- адамгершілік-құқықтық тұрақтылығын қалыптастыруға әсер ету;

«тәуекел» тобы балаларға және сәтсіз жанұяларға өз уақытында әлеуметтік- құқықтық көмек көрсету, алдын-алу шараларын ұйымдастыру;

6. Ұйымдастырушылық-бағыттаушылық;

-педагогика-психологиялық қажеттіліктерді есеппен оқушыларды әртүрлі пайдалы еңбекке кіргізу;

- қызықты кештер, қоғамдық пайдалы еңбекті парасатты ұйымдастыру;

жасөспірімдер және балаларға әлеуметтік маңызды қызметтер ұйымдастыру;

7. Оқушыларға әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсету;

- баланың өзінің даму, өзінің-өзі тану, өзінің-өзі бағалау, өзіндік ұйымдастыру, өзінің-өзі ақтауға жоғарғы білікті әлеуметтік көмек көрсету;

8. Қорғау:

-жеке тұлға құқығын қорғау нормативтік құжаттық талапқа сәйкес пайдаланады;

- әлеуметтік педагогқа тура және жанама қасақана әрекет жасаған тұлға мемлекеттік қажеттілік бойынша заң алдында жауапқа тартылады;

- әлеуметтік қорғау органдарымен өзара қарым-қатынаста

9. Психотерапиялық;

- жан ауытқудағы баланы қамқорлыққа алу;

- балалар, жасөспірімдер, ересектермен сенімді қарым-қатынас орнату;

- өзара жанжалдасу, күйзеліс жағдайды шешуде көмек көрсету;

- баланың, жасөспірім, ересектердің өмірге, қоршаған ортаға, өзіне-өзі өзгеріс әрекетіне жәрдем беру;

- балалар, ересектерге «жетістік оқиғаларын» үйрету;

10. Делдалдық;

- баламен жанұя, мектеп, қоршаған орта арасындағы байланысты жүзеге асыру;

11. Өзіндік білімін көтеру;

-әлеуметтік педагог өз біліктілігін барлық уақытта көтеру қажет;

Әлеуметтік қызметінің мақсаты;

- жеке тұлғаның дамуына (физиологиялық, әлеуметтік, рухани-адамгершілік, интеллектуалдық) қолайлы жағдай жасау;

- баланың өзіндік дамуы және өзінің-өзі ақтау, татулық түйсігі және оған бейімделу үрдісінде кешенді көмек көрсету;

- өмір кеңістігінде баланы қорғау;

Әкімшілікпен келісім жасау арқылы мектеп аумағындағы мәселелерді шешуде әлеуметтік педагог өзінің қызметтік бағыттарын қажетті бағыттарға бөліп толықтыруы мүмкін.

Қызмет бағыттары:

1. Барлық жастағы балалардың жеке әлеуметтік мәселелерін анықтау мақсатында әлеуметтік педагогикалық зерттеу;

- сыныптың, ықшамаудан, мектептің құжатын жүргізу;

- оқушылардың жанұядағы тұрмыстық-мәдени қарым-қатынасы, талдау, зерттеу;

-мектептің жеке тұлғаға әсер ететін моралдық-психологиялық кеңістігін анықтау, талдау және зерттеу;

- мектеп ықшамауданындағы оқушыларға әсер ететін әлеуметтік-мәдени ортаны анықтау үшін тәрбиелілік мәні және ұйымдастырушылық әрекеті;

- оқушылардың жанұялық жеке мәселелерінің пайда болуын анықтау мақсатында әлеуметтік педагогикалық диагностика;

2. Әлеуметтік педагогтің бала құқығын қорғау;

- әлеуметтік қорғауды қажетсінетін оқушыларға көмек көрсету (мүгедек балалар, дарынды балалар), қамқорлық жасау, қамқоршы болу;

- әртүрлі сатыдағы (педкеңес, қылмыскерлер мен құқық бұзушылықтардың алдын-алу кеңесі, кәмелетке толмағандар ісі жөніндегі комиссия, сот, прокуратура т.б) өмірлік қиын жағдайға түскен, ерекше көңіл бөлуді қажет ететін оқушылардың құқығын қорғау;

3. Оқушылардың жеке тұлғасын қалыптастыруда жанұяға әлеуметтік педагогикалық көмек қамтамасыз ету:

- сәтсіз жанұяны ерте анықтау;

- сәтсіз, толық емес жанұя, психологиялық тұрғыдан даму ерекшелігі бар жанұялар, қамқорлықтағы жанұялар, бала асырап алған жанұялар туралы нақты мәліметтер жинақтау;

- жанұяда өзара тіл табысу, татулық, түсіністік жағдай қалыптастыру бағытындағы психолог-педагогикалық ағарту;

- рухани-құндылық ағарту;

- оқу-тәрбие үрдісінде ата-аналарды қатыстыруға көмек көрсету;

- әлеуметтік –педагогикалық мәселелерге байланысты оқушылар, ата-аналар, мұғалімдермен кездесу, семинар-кеңес, дөңгелек үстел ұйымдастыру;

4. Әлеуметтік-педагогикалық кеңес:

- өмірдегі қиын жағдайларға түскен оқушыларға жеке кеңес өткізу және ұйымдастыру;

- оқушыларға арнайы кеңес беру;

- ата-аналар, мұғалімдер, әкімшілік, сынып жетекшілерге әлеуметтік-педагогикалық мәселелерді шешу бағытында кеңес беру;

5. Әлеуметтік-педагогикалық іс-шаралар, түзету және ақтау:

- оқушылардағы артта қалушылық мінез-құлқын (көңіл-күйін) ерте анықтау және алдын-алу дәлелдемелер;

-балалар және жасөспірімдер арасында «тәуекел тобы», «мектепшілік есепте», «инспектор есебінде» тұрған, кәмелетке толмаған балалармен іс-шара, түзету жұмыстарын жүргізу;

-«тәуекел тобы» оқушыларының алдын алу, іс-шаралар ұйымдастыру;

-салауатты өмір салтын насихаттау;

- әртүрлі қиын жағдайға түскен балаларға (ауру, мүгедек, күйзеліс) бас бостандығынан айырылған орындардан келген жасөспірімдерге ақтау ұйымдастыру;

6. Баланың жеке дамуына педагогикалық бағдарлауға көмек көрсету:

- мұғалімдер, ата-аналар және оқушылар арасындағы өзара түсіушілік, өзара қарым-қатынасты дамыту;

7. Балалар мен жасөспірімдерге әлеуметтік бағытта қызмет көрсету:

-ауру, мүгедек, кедейлерге қамқорлық жасау;

- кәрі адамдарға, құрбы-құрдастар үшін қайырымдылық іс-шара ұйымдастыру;

- әлеуметтік қорғау қызметіндегі жұмыс;

- мәдени ескерткіштерді, табиғатты қорғау;

- балалармен шығармашылық оқу және ойын ұйымдастыру;

-кәсіби бағытта іс-шаралар ұйымдастыру;

8. Әлеуметтік-ұйымдастырушылық қызмет:

-әлеуметтік-педагогикалық қызмет, іс-тәжірибесін тарату және талдау;

- әдістемелік семинар, секция, жанұядағы әлеуметтік-педагогикалық мәселелерге байланысты әртүрлі деңгейдегі іс-шараларға қатысу;

- әлеуметтік-педагогикалық арнайы әдебиеттер, ғылымдағы жетістіктер, зерттеулер қорытындысын жинақтау;

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1.Советова Е.В. «Административная работа в школе», Ростов-на-Дону, 2006ж

2. Галкина Т.И. «Справочник современного заместителя директора школы по воспитательной работе», Москва, 2008 ж



A COMPARISON OF JONAH'S GOURD VINE AND NATIVE SON IN LIGHT OF THE TWO SENSES OF ESCAPISM

JONAH'S GOURD VİNE VE NATİVE SON ADLI ROMANLARIN "İKİ BOYUTLU KAÇIŞ
DUYGUSU" AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet Recep TAŞ

Yrd. Doç. Dr., YYÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü,
mehrectas@hotmail.com

Fethi DEMİR

Yrd. Doç. Dr., YYÜ Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ABD,
mfethi_demir@yahoo.com

Abstract

The term escape has various meanings and connotations. It is likely to propose that through the literature, the most common perception of the term escapism is that it points out different types of reliefs from the problems and obligations of daily routines. In some cases, it denotes to the act of moving from a certain situation to another one when the characters feel they have difficulties and cannot bear the sufferings anymore. As well as being a physical action, escape can also occur in psychological forms. When it is impossible for the characters to escape from the reality physically, they escape from the reality in their inner world.

Considering Warren L. Young's Two Senses of Escapism (The Traditional Sense, The Dynamic Sense), This study aims to dwell on the comparison of Zora Neale Hurston's *Jonah's Gourd Vine* and Richard Wright's *Native Son* in terms of the forms of escapism that their protagonists experienced.

Keywords: Escapism, Reality, Wright, Hurston

Özet

Kaçış teriminin bir kaç esas ve yan anlamı vardır. Edebiyatta, 'kaçış' teması karakterlerin zorluklar çektiklerini ve çektikleri zorlukların dayanılmaz olduğunu hissettikleri anda bir bölgeden diğerine göç etme eylemlerini açıklamak için kullanılır. Fiziksel bir eylem olmanın yanı sıra, kaçış aynı zamanda psikolojik şekilde de olabilir. Gerçeklikten fiziksel olarak kaçmak imkânsız olduğu zaman, karakterler gerçeklikten kendi iç dünyalarında kaçarlar.

Bu makale, Warren L. Young tarafından ortaya atılan "*İki farklı Kaçış Duygusu*" (Geleneksel – Dinamik) tezini göz önüne alarak; Zora Neale Hurston'ın *Jonah's Gourd Vine* ve Richard Wright'ın *Native Son* adlı romanlarındaki roman kahramanlarının karşılaştıkları sorunlar karşısında hangi "kaçış" türünü benimsediklerini karşılaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kaçış, Gerçeklik, Wright, Hurston

Both Hurston and Wright are Afro-American writers who are the two prominent writers of the Harlem Renaissance Movement. In her quote from an article, Sarah L. Labbe underlines that the black artists of the Harlem Renaissance "Rejected the notion of the racial struggle as the sole mission of the black elite. Instead, this group was dedicated to literature and the arts as paths to uplift the black race," (2007, 2). Looking at their oeuvres, one can easily recognize that both writers are in exertion to put forward the life and literary works of black people. Nevertheless, the paths they walk on are completely different. In this regard, Megan Obourn highlights that both writers' mutual reviews on each other have led many critics to read their work as oppositional, and to consider them as representatives of a set of dichotomies in African American literary history (2012). While Hurston tried to bridge the cultural gap between blacks and whites, Wright moved beyond this to obtain equality between the races. Bearing in mind that, most of the novels reflects at least a modicum of

the writers' standpoints, this article aims to bring in light the types of escape that the protagonists of the two opposite authors have experienced against the confinements and troubles of the black aura.

There have been various definitions as regard the term "escape" and "escapism". Meriam Webster defines it as "an activity or form of entertainment that allows people to forget about the real problems of life". Etymologically, it comes from Anglo-Norman and Old Northern French "eschaper" (modern French échapper). It is said to have been derived from excappāre (ex =out) + (cappa = cape, mantle), a Vulgar Latin word which literally means "get out of one's cape; leave a pursuer with just one's cape;"(Klein, 1971). Oxford Dictionary of Media and Communication defines the term escapism as "A typically pejorative term for behavior perceived as a retreat from the problems, routines, and tensions of everyday reality by seeking distraction or relaxation in entertainment or fantasy." Encyclopaedia of Psychology gives the definition of escapism as follows: "A major kind of defence mechanism characterized by the tendency to withdraw physically and mentally from the unpleasant aspects of reality. Many neurotic systems are interpreted by the psychoanalysts as escape devices". From all the above definitions, one can conclude that escapism is a common response that the individuals act in order to free themselves from confinements; extricate themselves from troubles; and get away safely when they are faced with a challenge or a task.

Escapism occurs either in physical or psychological forms. Physical escape is generally used to depict the act of moving from one place to another place when the characters feel they have difficulties and cannot bear the sufferings anymore. Heilman explains physical escape as; "Leaving from a situation like family, job, community or a country is also another type of escape..." (1995). In terms of psychologic escape, Mark Jarmuth points out that "Psychic escapism is when people in search of psychic security ignore problems in the outside world"(2009, 281). When it is impossible for characters to escape from the reality physically, they escape in their inner world. They fantasize about their wishes, dream about a better future in a fantasy world. Some individuals escape from their routines by searching for some different activities, such as over sleeping, wasting their time with playing games, over working. Some lose themselves by sinking in addictive processes such as smoking, alcohol, drugs; and some physically flee from their neighbourhood, their cities, or even their countries.

Warren L. Young asserts that if we accept the term escapism a value led term that has an ethical connotation, then the term must be treated in terms of senses of action (1976, 377). In this regard, according to Young, there are two senses of escapism, which can be described as "*the traditional sense*" and "*the dynamic sense.*" For Young *the traditional sense* is the one, which is most familiar to the mass culture. In this sense, the individual attempt to escape the drudgery of the situation he finds himself in, an attempt to provide himself with a personal utopia. One, Young claims, can observe this attempt, in three ways: a) it can be viewed as a character weakness, when the escapist individual realizes that the only final escape is death. b) It can be viewed as the moral triumph of "advancing" one's self by "self-improvement." c) it can be viewed in the light of the intellectual triumph of the Greeks¹⁸¹ in developing transcendental or idealist thought, which leads to "scientific" discovery or discovery of all-inclusive metaphysical systems (1976, 378).

At first glance, one can ask that what differ the types (b) and (c). In this regard, Young underlines that "type (b) may only be a self-justification as evidenced by the individuals protestation of an attempt to "find-himself"(1976, 378). All three observations, which are considered within the "traditional sense", denote the "static organization man". Quoting from Pascal, Young describes the "static organization man" as; "the organization man escapes by means of the two sovereign anodynes of "habit" and "diversion". Man chases a bouncing ball or rides after a fleeing animal; *or the ball and fleeing game are pursued through the labyrinth of social intrigue and amusement*; anything, so long

¹⁸¹ The intellectual triumph of the Greek denotes Greek's achievement of civilization, their concentration on the concept of humanism. Because they combined the science of reason with their natural intelligence, they became unique among other communities. Consequently, Greek city-states, specifically Athens, grew in prosper. This humanistic ideals among intellectuals brought great improvements in Greek civilization. The rise of the intellectuals was also characterized by important achievements in science, mathematics, philosophy, architecture, sculpture and other arts. In field of literature, the Greeks were thought to be more literate and more concerned about their history as what is emphasized in the historical writings of Herodotus and Thucydides. (Payne, 1964)

as he manages to escape from himself.” Or, solidly enforced in habit the good citizen, surrounded by wife and family, secure in his job, need not cast his eye on the quality of his days as they pass, and see how each day entombs some hope or dream forgotten and how the next morning wakes him to a round that becomes even narrower and more congealed. Both habit and diversion, so long as they work, conceal from man "his nothingness, his forlornness, his inadequacy, his impotence and his emptiness" (1976, 378).

As for the “dynamic sense”, Young asserts, it consists of a concentration on our daily affairs, a concentration with a sense of altruistic humanism, but an altruism consisting of social consciousness, an effort at the betterment of the entire human situation (1976, 389). It is a course of action, not of hope, action for the betterment of man in his world, and maintaining the balance between man and his world. This dynamic sense is an effort to liberate oneself of thinking about the inevitability of death. Spinoza best puts this break forth as "The free man never thinks of death, but only of life" (qtd Young, 1976). This is the final existential philosophy -- a philosophy of dynamic escape, not of destructive escape: Because, if man desires to escape the organization or the absolute, his only course is to develop his self in this life. In this way, dynamic sense of escape shows analogous characteristics with the existentialists’ understanding of alienation concept. The existentialists consider the theme of alienation as “estrangement in space and time through a disparity between “esence” and “existence” (Williamson, 1997: 267). For the existentialist, alienation occurs when someone is constrained to become other than what he is. Being a constant feature of the human situation which can not be eliminated, as Singh asserts, it is an unavoidable state in the course of creativity (Singh 1998: 25). Because if one wants to have new ideas and visions, he has to cancel his previous ones. In this process of taking one role and giving up another, he constantly faces this sense of alienation. In this respect, an existentialist’s understanding of the theme of alienation resembles to Hegel’s concept of ‘alienation as seperation’ which reads “through self analysis and contemplation, the human moves from an immature sense of universality to a powerful sense of his/her own individuality" (Williamson, 1997: 265). However, it differs from Hegel’s concept of ‘alienation as surrender’ being positively peacefull and free from worry because “it involves a conscious relinquishment or surrender with the intention of securing a desired end: namely, unity with the social substance” (Schacht, 1970: 36) or any other entities like the state or religion. Because existentialists, rejecting all forms of authority, believe in the self-authority. They refrain from all forms of power because authoritarianism or power conflicts with their basic views of life. They believe in one’s own self-actualization and self-determination. A self-determined one, according to the existentialists, is capable of comprehending his/her problems without relying on any religious or political dogmas and ideology, and s/he can overcome these problems by bringing about realistic solutions that serve to him (Taş, 2011, s135).

Escapism is a recurrent theme through the life of the main character, John Pearson, in Zora Neale Hurston’s *Jonah’s Gourd Vine*. Throughout the novel, from his sixteen, both physically and psychologically, he escapes from reality in his inner world or moves to another place because of sufferings and unbearable situations he faces. In *Native Son* unlike in *Jonah’s Gourd Vine*, one witnesses the escapism motif through several characters, especially being through the main character, Bigger Thomas. What differs John Pearson from Bigger Thomas is that he escapes from reality both physically and spiritually. However, Bigger Thomas, as an illiterate boy unlike literate John Pearson, lives in a black ghetto and has nowhere to escape in real terms. Another difference is that while John escape from reality consciously because of his actions, Bigger Thomas is forced to escape unconsciously because of sufferings he faces. John Pearson has an advantage over Bigger in that he is a mulatto and his escape is not a result of white community around him. However, for Bigger, being black and controlled by the white community is the main reason to escape for a better life. For Bigger Thomas, belief in religious elements is a way of relief. In such a way, he feels secure and free from worry. His willingness and enjoyment that he has from his talks to Mrs Thomas, a religious character who devoted herself to religion, is likely to be considered as a hint which suggests that he is more prone to escape in the traditional sense. As mentioned above, escape in the traditional sense denotes

the individual's attempt to escape the drudgery of the situation s/he finds himself in to provide herself/himself with a personal utopia.

In *Jonah's Gourd Vine*, John Pearson's first attempt to escape occurs when he leaves his family because of his stepfather's maltreating. In this escape, one can infer that there is a trust on the self. Thus, he is not prone to close his eyes and forget about the problem he faces. This escape shows a self-decisiveness, a self-confidence and individuality. Pearson does not surrender to his stepfather's authority, he rejects it giving up his current role and taking a new role. Thus, he actualizes an alienation in the form of separation, which Hegel's puts as "through self analysis and contemplation, the human moves from an immature sense of universality to a powerful sense of his/her own individuality"(Williamson, 1997: 265). At the same time, it is an escape in the form of dynamic sense, which denotes "an effort at the betterment of the entire human situation" (1976, 389). Pearson's escape is a course of action, not of hope, action for the betterment of man in his world, and maintaining the balance between man and his world. It is an effort to liberate himself of thinking about the inevitability of his stepfather's authority. His action of leaving home carries an existential philosophy -- a philosophy of dynamic escape, not of destructive escape. Because, if man desires to escape the organization or the absolute, his only course is to develop his self in this life. However, Bigger Thomas in *Native Son* is not as lucky as John Pearson is. Bigger too is in revolt against his family but he is trapped in a black ghetto in the South of Chicago and he has nowhere to go. He escapes from reality either dreaming or going to cinema. He puts himself into shoe of people who are in strategic positions of power. Seeing a movie is another way of relief for Bigger. Because he needs no effort to escape in a cinema. As Right also puts, Thomas dreams without any effort leaning back in a comfortable seat and keeping his eyes open (Right 12). He surrenders himself to the sense of a momentary relief peculiar to the "static organization man" who escapes by means of the two sovereign antidotes of "habit" and "diversion" which conceal from him "his nothingness, his forlornness, his inadequacy, his impotence and his emptiness" (1976, 378).

Both John Pearson and Bigger Thomas act violence in both novels. However, they differ from each other regarding their responses. John Pearson's reaction is the thought of physically fleeing upon Alp Pearson's advice:

John, distance is the only cure for certain diseases. Here's fifty dollars. There are lots of other towns in the world besides Notasulga, and there's several hours before midnight. I know a man who could put lots of distance between him and this place before time, even wearing his two best suits—one over the other. (Hurst 86)

However, for Bigger, committing violence is not a cause but an effect of escapism. First, he resorts violence to a rat, which he corners and kills atrociously. Another time he resorts to violence is when he beats his friend Gus who too is a black. Bigger, unable to escape from reality and afraid of the white community around him, can only wreak his anger on a rat and a black boy like himself. His violence towards a rat and a black boy is a consequence of his cowardice and hatred against the white community. He shows his weakness through his violence, as he cannot cope with the fact that the oppressors control him. Bluefarb writes in this context; "In each case the rage and the violence that stem from boredom are unrestrained. But even these are insufficient to provide a complete release for Bigger's surge toward freedom" (Bluefarb, 1972).

For John, struggle for betterment is a matter of life. If possible, he estranges himself and escapes from the problematic situation through his reactions, but if it is not possible, he transcends himself spiritually. Upon his failure to deal with the deteriorating situation and his inner contradiction, unlike his two previous attempts of physically escape from his family and the territory, he uses his poetic language and speaks as though he is the God:

I am the teeth of time
That comprehended de dust of de earth

And weighed de hills in scales
That painted de rainbow dat marks de end of de parting storm
Measured de seas in de holler of my hand
That held de elements in an unbroken chain of controllment (Hurston 32).

Just like John, Bigger pretends to be someone else when he realizes that he cannot cope with the reality. Bigger and his friends commit robberies and they rob the black. When they decide to rob a white for the first time, Bigger is afraid but betrays no emotion. When they meet the other day as they arranged, Jack does not appear. While Bigger is glad secretly that Jack does not appear and that he will not involve in a robbery of a white, he pretends that he is angry with Jack because of his nonappearance. Jack shows no indications of individuality. Individuality is what makes a person different from the others. It states that individuals are acting on his or her own, making their own choices. As for Collectivism, it views the group as the important element, and individuals just serve for the aim of the group. When confronted with a drudgery situation, While John Pearson speaks as if he is God, and unique as an independent individual, Bigger behaves as if he is incomplete without the others.

Unlike Pearson, Wright does not provide his characters with any individualistic attributes. Pretention is a common behaviour among the people who tend to escape in the form of traditional sense when confronted with a drudgery situation. For instance, Mr. Dalton, an owner of a real estate company gets high profit from houses he hires out to the black tenants in ghettos. On the other hand, he has an aid agency and he claims that he helps the poor black through this aid agency. He escapes from the reality that he helps the black with the money he earns through exploiting the black again. Indeed, he is aware of the reality, the aim for helping the black is to ease his mind and cover his guilty. Such characters are abundant especially among nativist movements. Pretending that they are serving for the benefit of the nation or the group, they exploit the others. Such people give no importance to what others want or feel. They concretize within oneself all the values that the ordinary people attach importance. All the values are attributed to one person who is regarded as the representative of the group. In this regard Wright's explaniton about he gave no enough importance to other characters is a typical characteristic of a person who is prone to escape or alienate himself in the form Hegel's "alienation as separation" or in the form of Young's escape in "traditional sense". In an Essay titled "How 'Bigger Was Born'" Wright explains: "Because I have limited myself to rendering only what Bigger saw and felt, I gave no more reality to the characters than that which Bigger himself saw...Throughout there is but one point of view: Bigger's"(Wright, 1940).

Bigger's real escape begins when he kills Mary Dalton accidentally. From then on, he escapes physically from the law and death penalty and spiritually from the reality that he killed Mary accidentally. He confronts a dilemma as Courtney Deal describes; "Bigger struggles with a split personality; he hates his blackness, which he describes as feeling like he is on the outside of the world peeping in through a knot hole in the fence, but he also hates the side of himself yearning to experience the freedom of whiteness" (Deal, 2013). For him, even this murder is the crime of white community around him. He contradicts with himself in that while he complains about being a black, on the other side, he dreams about the 'freedom' the white have. That is why his crime is natural to him. Bigger has always dreamed of getting rid of white captivity. Now, for the first time he feels free and has his own control. He pretends to have killed Mary on purpose because killing a white person gives him the feeling of freedom. For the first time, he feels like an individual and a man. Bone says in this context: "[Bigger] has moved beyond the law, beyond convention, beyond good and evil, and he is now able to see beyond the surfaces of things. His sudden release [or escape] from the invisible forces that oppress him propels him toward a deeper vision of reality" (Bone, 1964). With the murder of Bessie, Bigger feels that he has achieved something for the first time in his life and Richard Wright explains this with these lines:

Out of it all, over and above all that had happened, impalpable but real, there remained to him a queer sense of power. He had done this. He had brought all this about. In all of his life, these two murders were the most meaningful things that had ever happened to him. He was living, truly and deeply. (Wright 203)

Bigger's feelings after he had murdered two whites indicate that he has the instinct of a thoroughly release or escape from the forces (whites) that oppress him. This escape would be realized through revenge, a usual sentiment that a nativist has. Bigger is not in a search or exertion towards the betterment of the drudgery situation as an existentialist would be.

As a conclusion, it is likely to assert that although Richard Wright and Zora Neale Hurston have many similar experiences throughout their lives, nevertheless, their standpoints regarding art and politic have not much in common. Richard Wright's *Native Son* is a prototypical novel of protest, while Zora N. Hurston's *Jonah's Gourd Vine* is a work of individuality. Both novels portray their authors' standpoints. Additionally, both writers wrote their standpoints and worldview in their article written for highlighting the contrasts between them. Wright wrote "Blueprint for Negro Writing" which lays down some sets of rules to guide the development of political writers. Thereupon, Hurston wrote "How It Feels to Be Colored Me" that underlines her individualistic standpoint as an independent writer. Wright presents art as a way for African-American having been unrooted from Africa to become a whole again. Hurston claims that she is already a whole. In Wright's novel, a person or a protagonist represents a group, while Hurston's novel portrays characters as distinctive individuals. Bearing in mind the two authors' standpoints, one can observe that their protagonists' standpoints have much in common with them. Both protagonists are not happy with their lives and have the feeling of being trapped in the society they live. As it has been mentioned above, people instinctively retreat from the problems, routines, and tensions of everyday reality by seeking distraction or relaxation in entertainment or fantasy. Both John Pearson and Bigger Thomas experience that instinctive sense as well. Nevertheless, they way of escape differ from each other. While Hurston does not use slavery and racism as the only reasons for escape, slavery and racism are the dominant reasons for escape in Richard Wright's *Native Son*. For Hurston, eventhough the cause of the situation that black people are entangled in is the result of the oppression of Whites, yet she does not exert in a collective manner for revenge. Her protagonist is in an individual struggle towards the betterment of the situation. On the other hand, for Wright's protagonist revenge is considered as one of the most important means to escape from his troubles. So one can conclude that While Hurston's protagonist John Pearson experiences the sense of escape in the form of dynamic sense, Wright's protagonist Bigger Thomas tries to escape from the troublesome situation in the form of "traditional sense.

WORKS CITED

- Bluefarb, Sam. *The Escape Motif in the American Novel Mark Twain to Richard Wright*, Ohio State University Press, 1972.
- Chandler, D. and Munday, R., *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford University Press, New York, 2011, s. 128.
- Deal, Courtney. *Turning a Blind Eye: The Ethical Implications of Blindness in Native Son*. Magnificat, Marymount University Common, 2003. <http://commons.marymount.edu/magnificat/>.
- "Escapism." Merriam-Webster.com. Merriam-Webster, n.d. Web. 5 Oct. 2016.
- "Escapism." <http://www.etymonline.com/index.php?term=escape> 6 Oct. 2016.
- Fernandes, Lilly. *Escape Motif in Zora Neale Hurston's "Jonah's Gourd Vine"*, *English Language and Literature Studies*; Vol. 3, No. 2; 2013 ISSN 1925-4768 E-ISSN 1925-4776.
- Goffman, Erving. *The Presentation of Self in Everyday Life*. (2001).
- Heilman, R. B. *Escape and Escapism Varieties of Literary Experience*. *The Sewanee Review*, 439-458. 1975.

- Hirschman, E. C. Predictors of self-projection, fantasy fulfilment, and escapism. *The Journal of Social Psychology*, 120(1), 63-76. 1983.
- Hurston, Zora Neale. *Jonah's Gourd Vine: Novels and Stories*. Ed. Cheryl Wall. New York: Library of America, 1995.
- Jarmuth, Mark. *The Psychology of American Fascism: The Triumph of the Authoritarian Id in Post-Christian USA*, California: Create Space, 2009.
- Klein, Dr. Ernest. *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*, Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Co., 1971.
- Tuan, Yi-Fu, *Escapism*. John Hopkins UP, Baltimore, 1998.
- Labbe, Sarah L., "Writers of the Harlem Renaissance at Odds: Wright and Hurston's Different Approaches" (2007). Pell Scholars and Senior Theses. Paper 15. http://digitalcommons.salve.edu/pell_theses/15
- Meisenhelder, S. E. (1999). *Hitting a Straight Lick with a Crooked Stick: Race and Gender in the Work of Zora Neale Hurston*. University of Alabama Press.
- Obourn, Megan. Early Civil Rights "Voice Work" in Richard Wright and Zora Neale Hurston, *Hofstra University: Twentieth Century Literature* 58.2 (Summer 2012): 238-IV.
- Payne, Robert. *The Triumph of the Greeks*, Hamilton, 1964.
- SCHACHT, R. *Alienation*. London, Allen & Unwin, 1970.
- Shodhganga. *Jonah's Gourd Vine: Roots Revisited*. http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/29515/9/09_chapter%203.pdf
- SINGH, Manjit Inder. *The Poetics of Alienation and Identity*. India, Ajanta Books International, 1998.
- Taft, Micheal. *Talkin' to Myself: Blues Lyrics, 1921-1942*.
- Taş, Mehmet Recep. Alienation, Naipaul and Mr. Biswas, *International journal of Humanities and Social Science*. Vol.1 No 11, Special Issue-August 2011.
- Williamson, I. and Cedric Cullingford. The Uses and Misuses of 'Alienation' in the Social Sciences and Education. *Blackwell Publishing, British Journal of Educational Studies* Vol. 45, No. 3 (Sep., 1997), pp. 263-275
- Wright, Richard. *Native Son*, Harper and Row publishers: New York, 1940
- Wright, Richard. How 'Bigger' Was Born 1940. *The Saturday Review* p.p.3-4, June 1 1940 <http://www.unz.org/Pub/SaturdayRev-1940jun01-00003>, 01, 01 06 2016,
- Young, W.L., *Escapism in Literature and Life*. *Neohelicon* Volume: 4, issue: 3, Springer Netherland, 1976, pp. 377-380, doi: 10.1007/BF02029240



АГРОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ И МОРФОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ СПОСОБОВ ВНЕСЕНИЯ МИНЕРАЛЬНЫХ УДОБРЕНИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОРТОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РИСА

AGRO ECOLOGICAL FRAMEWORK FOR THE OPTIMIZATION OF METHODS OF APPLICATION
OF MINERAL FERTILIZERS DEPENDING ON VARIETAL CHARACTERISTICS OF THE RICE

K. N. JAYLIBAY

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University, Bakobb@mail.ru

ABSTRACT

The optimum doses of nitrogen-phosphate fertilizer (N160-180P120 kg/ha) in relation to the varietal characteristics of the rice. The average height macrophylla (Marzhan, Aral 202, Togiscen 1) and low-growing broadleaf (Lyman) varieties the highest grain yield obtained on high-yielding crops when making 60-70% annual rate of nitrogen fertilizer before planting and 30-40% in the form of dressing in the phase of 6-7 leaves (in the early phase of the 3rd stage of organogenesis) at sowing 7.5 million germinating seeds. The average height with narrow vertical leaves (Kuban 3, Krasnodar 424, Aru, Dubovsky 129) the maximum grain yield is formed on high-yielding crops when making 25-33% annual rate of nitrogen fertilizer before planting and 67-75% in the form of dressing in phases 6-7 and 8-9 leaves when planting 7.5 million germinating seeds. Increasing doses of nitrogen-phosphorus fertilizers to N240P180 kg/ha does not contribute to the increase in grain yield. The introduction of high doses of mineral fertilizers is not profitable in the economic and environmental dimension, adversely affect natural plant communities located near rice rotations, contaminate soil and water bodies.

Keywords: rice varieties, optimal dosage and methods of application of mineral fertilizers in connection with the varietal characteristics; contamination of soil and water bodies, nature of plant communities with the introduction of high doses of fertilizers.

К. Н. Жайлыбай

Центрально Азиатский университет, Алматы, Казахстан

Email: bakobb@mail.ru

Аннотация. Установлены оптимальные дозы азотно-фосфорных удобрений (N160-180P120 кг/га) в связи сортовыми особенностями риса. У среднерослых крупнолистных (Маржан, Арал 202, Тогускен 1) и низкорослого широколистного (Лиман) сортов наибольший урожай зерна получен на высокопродуктивных посевах при внесении 60-70% годовой нормы азотного удобрения до посева и 30-40% - в виде подкормки в фазе 6-7 листьев (в фазе начала 3-го этапа органогенеза) при посеве 7,5 млн. всхожих зерен. У среднерослых с узким и вертикальным расположением листьев (Кубань 3, Краснодарский 424, Ару, Дубовский 129) максимальный урожай зерна формируется на высокопродуктивных посевах при внесении 25-33% годовой нормы азотного удобрения до посева и 67-75% - в виде подкормки в фазах 6-7 и 8-9 листьев, при посеве 7,5 млн. всхожих зерен. Повышение дозы азотно-фосфорных удобрений до N240P180 кг/га не способствует увеличению урожайности зерна, а наоборот происходит его снижение. Внесение высоких доз минеральных удобрений не выгодно в экономическом и

экологическом аспекте, отрицательно влияют на природных фитоценозов, расположенных возле рисовых севооборотов, загрязняют почву и водоемов.

Ключевые слова: рис, сорта, оптимальные дозы и способы внесения минеральных удобрений в связи с сортовыми особенностями; загрязнение почвы и водоемов, природ-ных фитоценозов при внесении высоких доз удобрений.

На засоленных почвах Казахстанского Приаралья максимальную зерновую продуктивность проявляют среднерослые узколистные, а также крупно- и широколистные низкорослые сорта риса при дозе удобрений N160-180P120кг/га д.в.[1,2]. В связи с этим, изучено влияние способов внесения оптимальной дозы азотного удобрения N180 кг/га (на фоне P120 кг/га) на формирование зерновой продуктивности и фотосинтетической деятельности. Изучались сорта риса, различающиеся по высоте и архитектонике: средне- рослые, узколистные- Кубань 3, Краснодарский 424, Дубовский 129, Ару; среднерослые, крупнолистные- Маржан, Арал 202, Тогускен 1; низкорослый, с широким вертикальным расположением листьев- Лиман.

Почвы опытного участка староорошаемые, лугово-болотные, карбонат- ные гидроморфного ряда. Тип засоления почвы хлоридно-сульфатный, сумма солей по плотному остатку 0,88-2,02%, степень засоления сильная. Площадь делянки в модельных опытах 5 м², в крупноделяночных- 100-120 м², повтор-ность четырехкратная. Схема опытов следующая

1. Блок 1- N180P120 кг/га д.в., годовая норма внесена до посевка;
2. Блок 2- N180P120 кг/га, из них до посева внесено 70% годовой нормы азотного удобрения (N120), остальные (30%, или N60 кг/га)- в виде подкормки в фазе 6-7 листьев.
3. Блок 3- N180P120 кг/га, из них до посева внесено 50% годовой нормы азотного удобрения (N60) и две подкормки по 25%- N45 кг/га в фазе 4-5 листьев и N45 кг/га в фазе 6-8 листьев- способ разработанный лабораторией минерального питания Института Ботаники АН РК [3,4].
4. Блок 4- N180P120 кг/га, из них до посева внесена 1/3 часть, (33%, или N60) годовой нормы азотного удобрения и две подкормки: N90- в фазе 6-7 листьев (в начале 3 этапа органогенеза) и N30 в фазе выхода в трубку (8-9 листьев)- способ, разработанный лабораторией физиологии растений Казах- ского НИИ риса [5].
5. Блок 5- N180P120 кг/га, из них до посева внесено 25% (N45) от годовой нормы азотного удобрения и две подкормки: 50%(N60) в фазе 3-6 листьев и 25% (N45) в фазе 8-9 листьев- способ, разработанный Российским НИИ риса [6].

Фон- фосфорное (P120 кг/га д.в.) удобрение внесено до посева. В круп- ноделяночных опытах блоки 4 и 5 объединены, так как эффект этих вариан- тов оказался одинаковыми.

При установлении сортовой технологии возделывания необходимо группировать сортов риса по архитектонике и типу растений. Сорта разные генотипически и по происхождению, но одинаковые по высоте, архитектонике и типу растений, создают близкие по структуре, фотосинтетической и зерновой продуктивности агроценозы. Поэтому

дозы и способы внесения удобрений, режим орошения и другие агротехнические приемы должны быть одного уровня, т.е. сходными по технологии. В связи с этим, районированные в зоне Казахстанского Приаралья сорта риса сгруппированы по высоте, архитектонике и по типу растений с целью дифференцирования технологий их возделывания. Результаты наших исследований показывают (таблица 1, рис. 1,2,3,4) что:

1. У сортов риса с узким, вертикальным расположением листьев (Кубань 3, Краснодарский 424, Дубовский 129, Ару) высокопродуктивные агроценозы формируются при густоте стояния 320-400 растений/м² по всходам и 250-350 раст/м²- перед уборкой при площади питания 22-30 см² по всходам, 25-38 см²- в период выметывания. Оптимальное число продуктивных стеблей

520- 650 шт/м². Максимальный урожай зерна на таких высокопродуктивных посевах получен при внесении 25-33% годовой нормы азота (N180 кг/га д.в.) до посева и 67-75%- в виде подкормки в фазах 6-7 и 8-9 листьев и при посеве 7,5 млн. всхожих зерен (таблица 1).

2. У крупнолистных сортов (Маржан, Арал 202, Токускен 1) высоко- продуктивные агроценозы формируются при густоте стояния 250-350 расте- ний/м² по всходам, 220-300 раст/м²- перед уборкой при площади питания 28-45 см² по всходам, 31-50 см²- в период выметывания. Оптимальное число продуктивных стеблей 520-580 шт/м², или 5,2-5,8 млн. метелок/га. Макси-мальный урожай зерна получен при внесении 60-70% годовой нормы азот- ного удобрения до посева и 30-40%- в виде подкормки в фазе 6-7 листьев (в фазе начала 111 этапа органогенеза)(таблица 1; рис. 1,2,3,4).

3. У низкорослого, широколистного сорта риса Лиман высокопродук- тивный агроценоз формируется при густоте стояния растений 280-380 шт/м² по всходам и 220-300 шт/м²- перед уборкой, оптимальное число продуктив- ных стеблей- 550-650 шт/м², или 5,5-6,5 млн. метелок. Наибольший урожай зерна получен при внесении 60-70% годовой нормы азотного удобрения до посева и 30-40%- в виде подкормки в фазе 6-7 листьев (в фазе начала 3 этапа органогенеза) (таблица 1, рис. 1,2,3,4). На основе изучения взаимосвязи показателей фотосинтетической дея- тельности, вертикального распределения площади листьев и оптимального хода формирования ассимиляционного аппарата- листьев установлены морфофизиологические особенности продукционного процесса высокопро- дуктивных агроценозов среднерослых и низкорослых сортов риса при оптимальной дозе (N180P120 кг/га д.в.) (рис. 5,6).

Так, у среднерослых узколистных сортов (Кубань 3, Краснодарский 424,

Таблица 1. Влияние способов внесения азотных удобрений на урожайность сортов риса (средняя для сортов, ц/га)

Способы внесения удобрений, кг/га д.в.	Урожайность сортов риса, ц/га			
	Маржан, Арал 202, Токускен	Лиман	Кубань 3 Дубовс- кий 129, Ару	Краснодар- ский 424
1.N180P120, годовая норма удо- брений внесено до посева	57,8	56,5	45,8	43,5
2. N180P120, в том числе N120 (70% от годовой нормы) внесено до посева и N60 (30%) в виде подкормки в фазе 6-7 листьев	63,1	66,6	50,2	45,8
3. N180P120, в том числе N90 (50% от годовой нормы) внесено до посева и две подкормки: N45 (25%) в фазе 4-5 листьев, N45 (25%) в фазе 8-9 листьев	58,6	57,9	62,2	60,8
4. N180P120, в том числе N45-60 (25-33% от годовой нормы) внесено до посева и две подкор- мки: N75-90 (42-	51,5	50,4	70,6	68,9

50%) в фазе 5-6 листьев, N45 (25%) в фазе 8-9 листьев				
---	--	--	--	--

Примечание: Годовая норма фосфорного удобрения (P120 кг/га д.в.) внесено перед посевом

Дубовский 129, Ару) риса наибольший урожай (60-65 ц/га) зерна получен при оптимальном ходе формирования ассимиляционной поверхности, при уровне максимальной площади листьев (ПЛ)- 68-72 тыс. м²/га, т.е. при индексе листовой поверхности (ИЛП)- 6,8-7,2 м²/м², фотосинтетического потенциала (ФП)- 2,8-3,5 млн. м²дней/га, чистой продуктивности фотосинтеза (Фч.пр.)- 6,6-8,0 г/м²сутки, хозяйственной эффективности фотосинтеза (Кхоз.)- 48-51%. При вертикальном распределении основная ПЛ в фазе налива зерна сосредоточена в верхнем слое- 60-90 см (рис.5).

У среднерослых крупнолистных сортов (Маржан,Арал 202,Тогускен) урожайность 60-63 ц/га зерна образована при формировании ПЛ 78-88 тыс. м²/га, при ИЛП- 7,8-8,8 м²/м², ФП- 3,5-3,8 млн. м²дней/га, Фч.пр.- 6,3-7,0 г/м²сутки, Кхоз.- 46-49%. Основная ПЛ сосредоточена в слоях 50-100 см (рис.6).

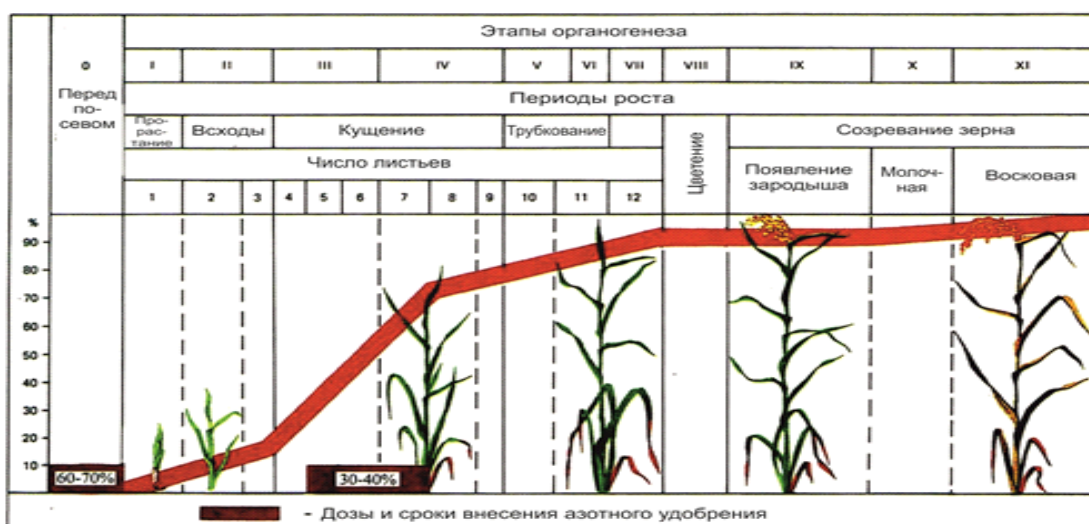


Рис.1 Азотное питание крупнолистных сортов риса (Маржан, Арал 202, Тогускен, Лиман)

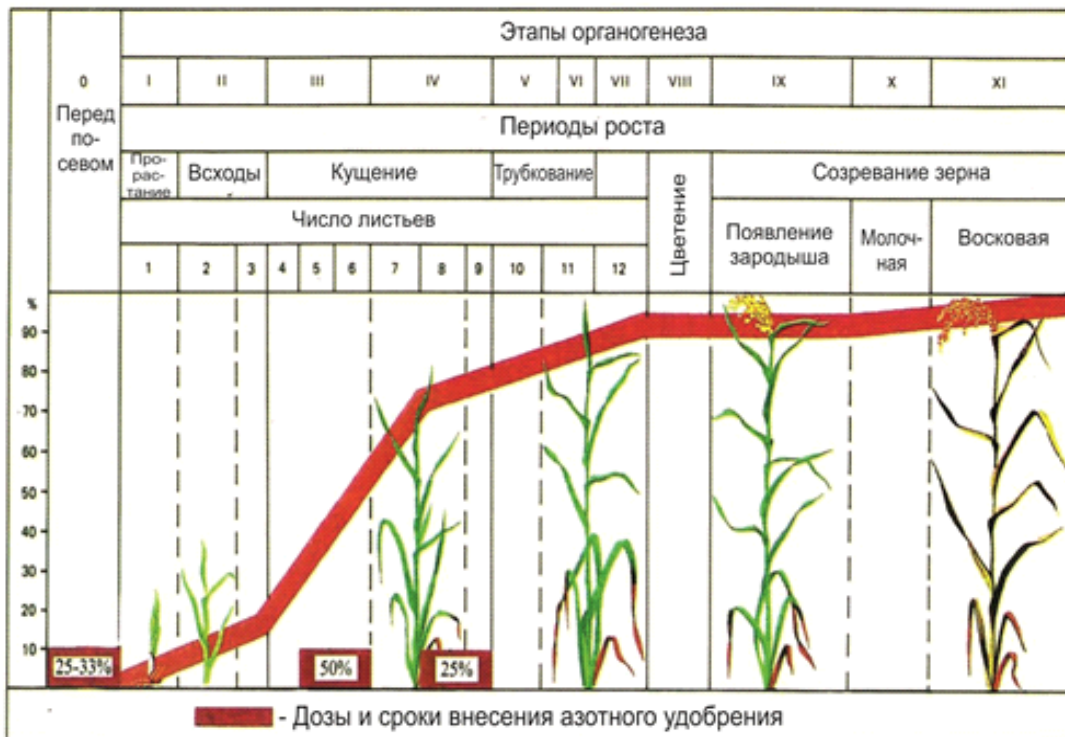


Рис.2 Азотное питание узколистных сортов риса (Кубань 3, Краснодарский 424, Дубовский 129, Ару)

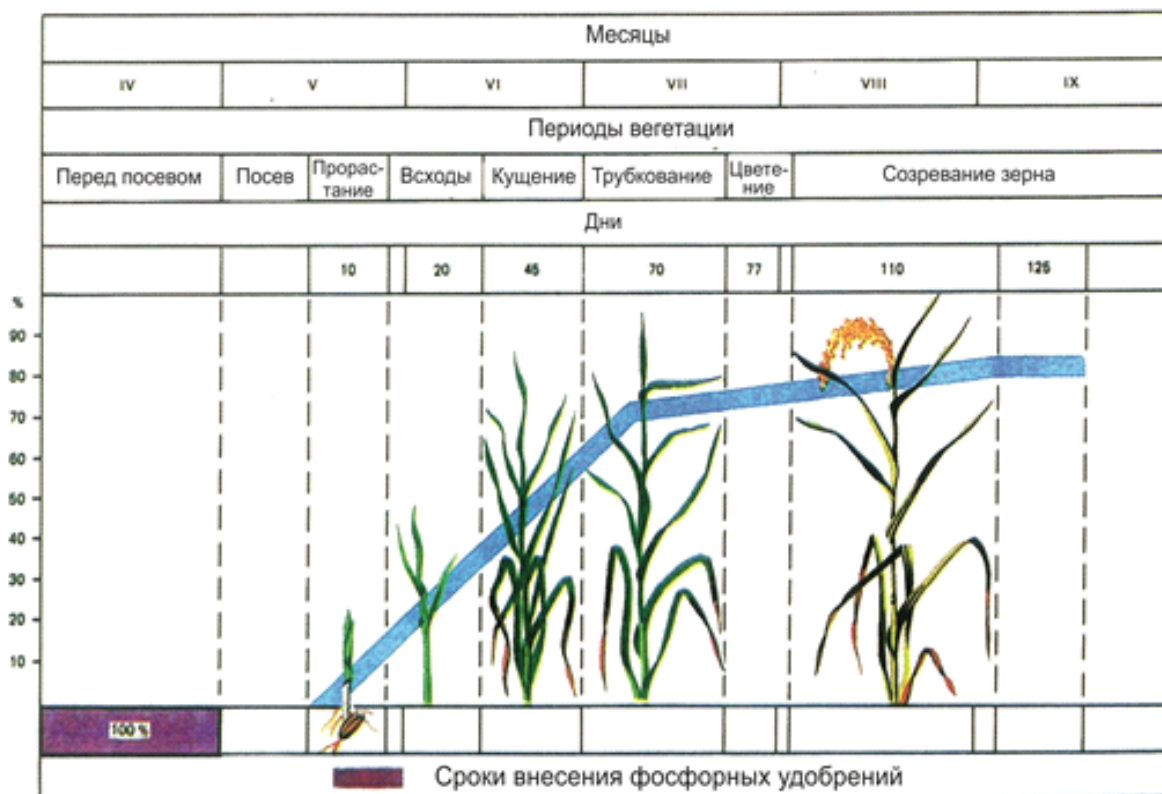


Рис.3 Поглощение фосфора рисом в течение вегетации

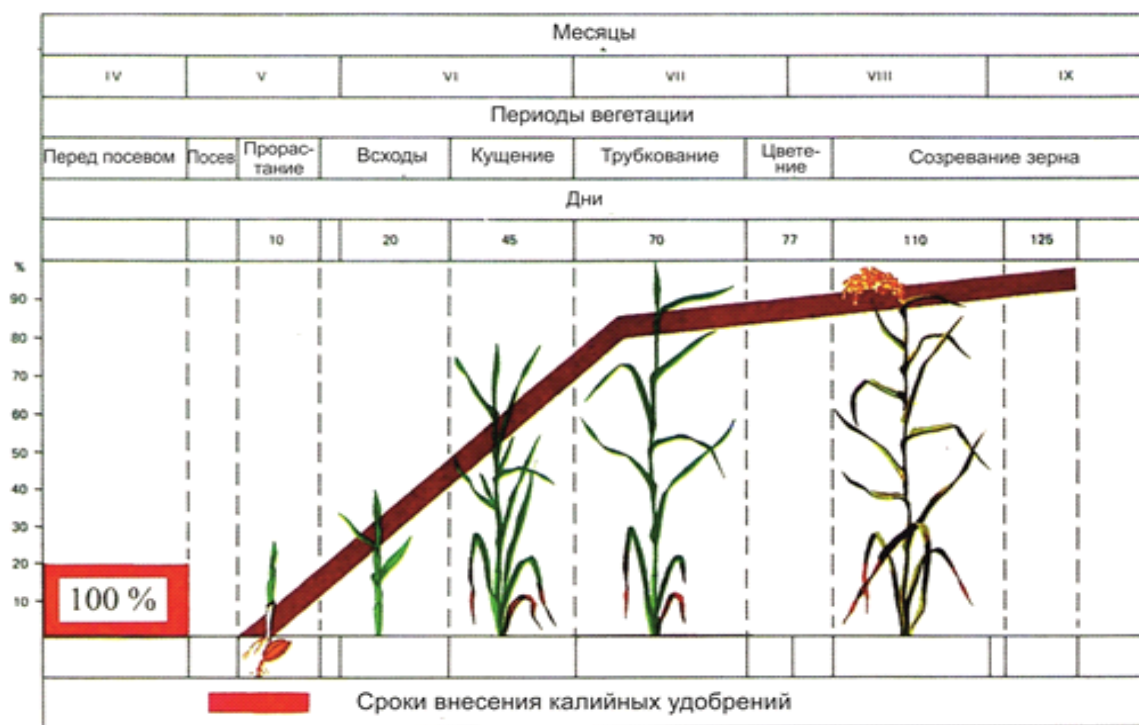


Рис.4 оголощение калия рисом в течение вегетации

При этом, оптимальным типом растений, формирующих максимальный урожай зерна на высокопродуктивных посевах оказалось получение формы (образцов) риса с крупным флаговым листом, с более длинными 2-ым и 3-им листьями и относительно коротким 4 и 5 листьями. Ориентация листьев: флагового – горизонтальное (после фазы выметывания), 2-го и 3-го листьев- вертикальное расположение, 4-го и 5-го листьев, с более увеличивающимся углом отклонения (рис.5,6). При такой архитектонике растений риса происходит более полное поглощение Солнечной радиацией и оптимальный продукционный процесс агроценозов среднерослых узколистных и крупнолистных сортов риса в условиях Казахстанского Приаралья, способствующие формированию наибольшей урожайности зерна высокого качества [1,2].

Результаты наших исследовательских работ [1,2,7] и передового опыта показывают, что внесение оптимальной дозы азотных, фосфорных и калийных удобрений при соотношений $N : P : K - 1 : 0,7 : 0,5$, а на засоленных почвах $N : P - 1 : 1$ или $1 : 0,8$ формируются максимальный и качественный урожай зерна (таблица 3).

В связи с дороговизной минеральных удобрений себестоимость зерна риса повышается. Однако, при урожайности зерна 40-45 ц/га транспортировка и внесения удобрений в рисовые плантации полностью окупаются. Это принесет прибыли хозяйствам и фермерам. Поэтому по критерию экономической эффективной урожайности, т.е. *хозяйственный оптимум (Х.О.)* и максимальной биологической урожайности зерна, т.е. *биологический оптимум (Б.О.)* не всегда соответствует друг с другом. Так, на полях по пласту и обороту пласта люцерны (или донника) хозяйственный оптимум (ХО) по урожайности зерна наблюдается при внесении малой или средней дозы азотного (N_{90-120} кг/га д.в.) удобрения и при получении урожая 43-52 ц/га, а на мелиоративном поле- при внесении азота- $N_{120-180}$ кг/га и получении 45-48 ц/га

урожайности зерна. В таких условиях расходы на попку, транспортировку и внесения минеральных удобрений окупаются и рисоводство становится рентабельным и приносит прибыли. Если азотное удобрение внесена в больших дозах (N240 кг/га д.в.) урожайность риса не повышаются, а наоборот- снижаются и загрязняют окружающую среду. Это не выгодно в экономическом и экологическом аспекте (табл.3, рис.7,8).

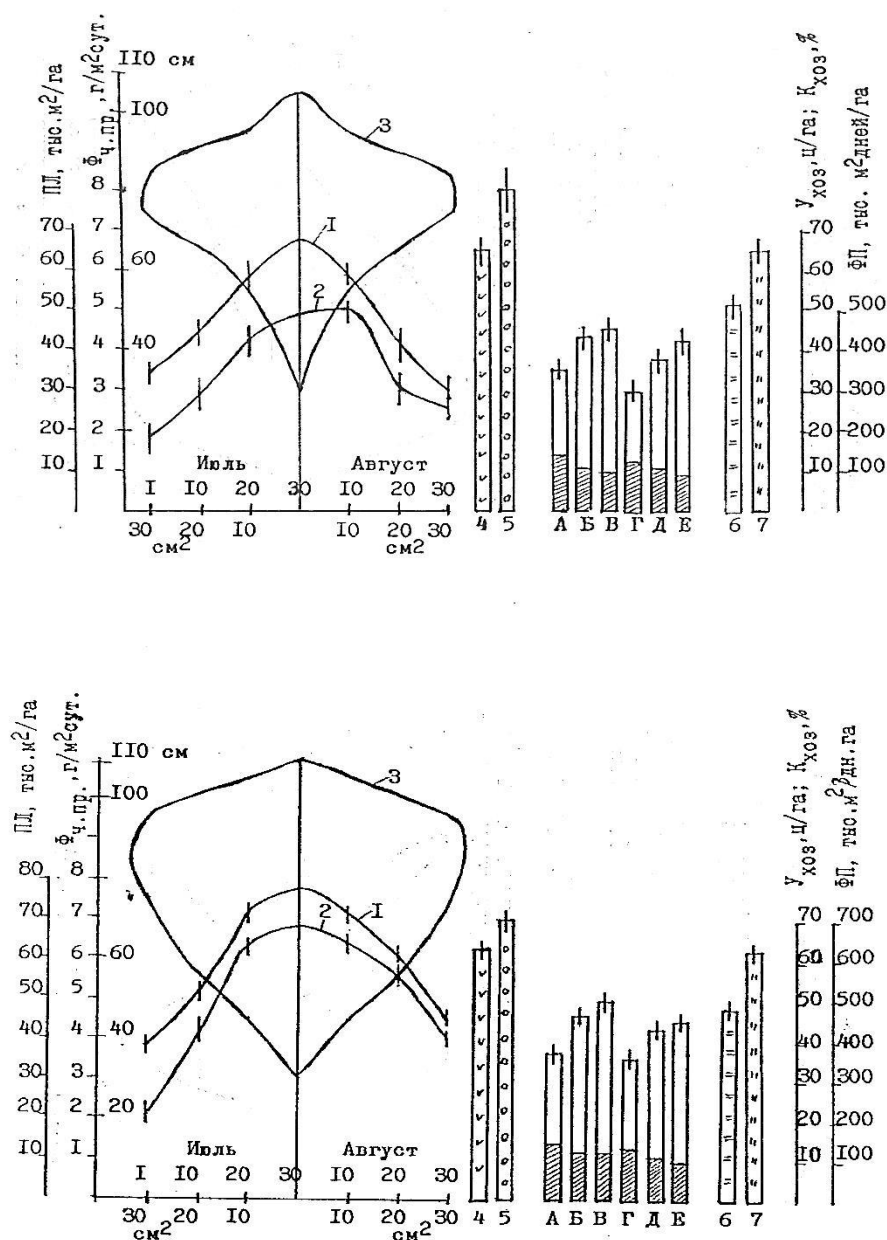


Рис. 5,6. Тип продукционного процесса агроценозов среднерослых узко-листных (наверху) и среднерослых крупнолистных (внизу) сортов рисов на высокопродуктивных посевах и при оптимальной дозе удобрений.

Обозначения: 1- динамика формирования ПЛ, тыс.м²/га; 2- динамика ФП, тыс.м²дн/га; 4-Фч.пр., г/м²сутки; 5- Фч.пр.- после фазы выметывания; А,Б,В- длина (см) и ширины (мм) флагового, 2-го и 3-го листьев главного стебля; Г,Д,Е- длина (см), ширина (мм) флагового, 2-го и 3-го листьев бокового побега; 6- Кхоз, %, 7- урожай зерна, ц/га.

Таблица 3. Влияние дозы и соотношений минеральных удобрений на урожайность зерна (ц/га)

Дозы удобрений, кг/га д.в.	Урожай зерна, ц/га	Прибавка урожая		Соотношение NPK
		ц/га	%	
Без внесения удобрений (контроль)	35,4	-	-	-
N160	49,7	14,3	40	1 : 0 : 0
P120	37,6	2,2	6	0 : 1 : 0
K80	35,8	0,4	1	0 : 0 : 1
N160P120	67,3	31,9	90	1 : 0,75 : 0
N160K80	56,1	20,7	58	1 : 0 : 0,5
P120K80	39,6	4,2	12	0 : 0,75 : 0,5
N160P120K80	69,5	34,1	96	1 : 0,75 : 0,5
N80P60K40	47,5	12,1	34	1 : 0,75 : 0,5
N240P60K40	62,5	27,1	77	1 : 0,25 : 0,15
N80P180K40	49,6	14,2	40	1 : 2,3 : 0,5
N80P60K120	46,5	11,1	31	1 : 0,75 : 1,5
N240P180K40	63,8	28,4	80	1 : 0,75 : 0,15
N240P60K120	60,3	24,9	70	1 : 0,25 : 0,5
N80P180K120	47,2	11,8	33	1 : 2,3 : 1,5
N240P180K120	62,9	27,5	78	1 : 0,75 : 0,5
HCP ₀₅ - ц/га	5,7			

Оптимальная густота стояния растений в посевах (т.е. высокопродуктивные посевы) оказывают существенное влияние на уровень хозяйственного оптимума (ХО) и биологического оптимума (БО) урожайности зерна (рис.7). Так, на изреженных посевах относительно высокий урожай зерна по критерию биологического оптимума (БО) формируются при внесении оптимальных доз азотного (N180 кг/га д.в.), так как повышаются кустиность растений риса, что приводит к увеличению продуктивного стеблестоя.

при оптимальной густоте стояния растений риса на высокопродуктивных посевах значительно повышаются эффективность минеральных удобрений. В таких посевах биологический оптимум (БО) по критерию



Рис.8 Влияние минимальных, оптимальных и высоких доз азотных удобрений на качество зерна и окружающую среду.

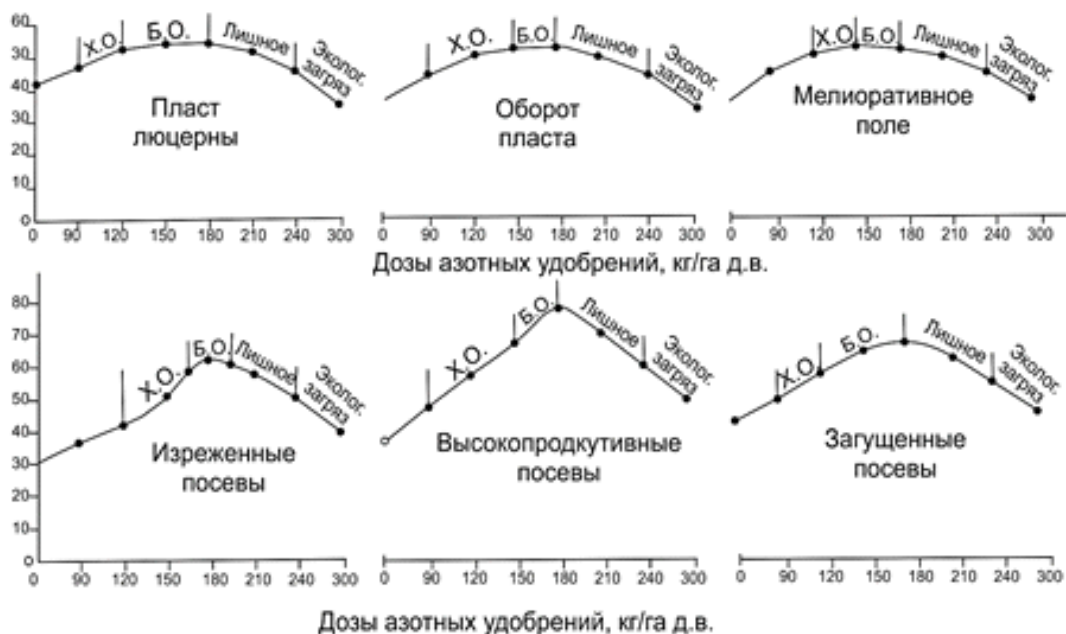


Рис.7 Влияние предшественников, дозы удобрений и густоты стояния на формирование хозяйственной (Х.О.) и биологической (Б.О.) оптимумов урожайности

максимальной урожайности формируется при внесении азотного удобрения в дозе N160-180 кг/га д.в. Внесение азотного удобрения в дозе N210 кг/га является лишней затратой, а при внесении N240 кг/га урожайность зерна не повышается, а наоборот снижается, так как растения риса вырастают высокими (135-145 см), полегают рано, в фазе молочной спелости, резко снижаются чистая продуктивность фотосинтеза (Фч.пр.), увеличиваются количество щуплых и пустых зерен, формируются зерно низкого качества (рис.7,8). Это в тоже время способствует загрязнению окружающей среды. Таким образом, при внесении оптимальной дозы азотно-фосфорных удобрений (N160-180P120 кг/га д.в.) на высокопродуктивных посевах формируются максимальная урожайность, с высоким качеством зерна. К тому же это способствует улучшению плодородия почвы (рис.7,8).

При внесении высоких доз азотных (N210-240 кг/га д.в.) удобрений на посевах риса растения вырастают высокими (135-145 см), увеличиваются их заболеваемость и повреждаемость вредителями. В результате возрастают количество внесенных пестицидов на 1 га, увеличиваются их содержание в зерне. Кроме того, это способствует загрязнению почвы и водоемов (реки, озера). Следовательно, внесение высоких доз азотных и фосфорных удобрений (N210-240P180 кг/га д.в.) на посевах риса не эффективны в экономическом и экологическом аспекте (рис.7,8).

ЛИТЕРАТУРА

1. Жайлыбай К.Н. Фотосинтетические и агроэкологические основы высокой урожайности риса (Монография). Алматы: Бастау. 2001.- 256 с.
2. Жайлыбай К.Н. Күріш (Монография). Алматы: Ғылым. 2015.- 351 с.
3. Гостенко Г.П. и др. Онтогенетические изменения отзывчивости риса на удобрения // Минеральное питание риса. Алма-Ата: Наука. 1972.- С.12-29.
4. Старкова А.В. и др. Физиологическая характеристика критического периода в минеральном питании риса // Минеральное питание в онтогенезе риса. Алма-Ата: Наука. 1982.- С.9-33.
5. Рамазанова С.Б. Особенности формирования элементов продуктивности риса при различных сроках внесения азотных удобрений // Доклады ВАСХНИЛ. 1982, №8.- С.18-20.
6. Алешин Е.П. и др. Практическое руководство по интенсивной технологии возделывания риса. М., 1986.- С.25-27.
7. Таутенов И.А., Жайлыбай К.Н., Баймбетов К.С. Агроэкологические и морфофизиологические основы минерального питания и продуктивности риса. Алматы: Ғылым. 2003.- 180 с.

REFERENCES

- [1] Zhailybay K.N. Fotosinteticheskie i agroekologicheskie osnovy visokoy urozhainosty risa (Monografif). Almaty: Bastau. 2001.- 256 p.
- [2] Zhailybay K.N. Kyrish (Monografia). Almay: Gilim. 2015.- 351 p.
- [3] Gostenko G.P. i dr. Ontogeneticheskiye izmenenia otzivchivosty risa na udobrenia // Mineralnoe pitanie risa. Almany: Nauka. 1972.- p.12-29.

- [4] Starkova A.V. i dr. Fizyologicheskaya karakteristyka krinycheskogo perioda v mineralnom pitanii risa //Minepalnoe pitanye risa v ontogeneze risa. Almany: Nauka. 1982.- p.9-33.
- [5] Ramazanova S.B. Osobennosti formirovaniya elementov produktivnosti risa pri razlichnykh srokakh vneseniya azotnykh udobreniy //Doklady VASChNIL. 1982, № 8.- p.18-20.
- [6] Aleshyn E.P. i dr. Prakticheskoe rukovodstvo po intensivnoy tekhnologii vovozdelivaniya risa. M., 1986.- p.25-27.
- [7] Tautenov Y.A., Zhailybay K.N., Baimbetov K.S.
Agroekologicheskoye i morfologicheskoye osnovy mineralnogo pitaniya i produktivnosti risa.
Almany: Gilim. 2003.- 180 p.



ABDÜLHAK HÂMİD'İN ENDÜLÜS VE İLHANLILARLA İLGİLİ PİYESLERİNDE MİLLETİN BİRLİK VE BERABERLİĞİNİN ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF A NATION'S UNITY AND SOLIDARITY IN THE THEATRAL TEXTS OF
ABDÜLHAK HÂMİD ABOUT ANDALUSIAN AND ILKHANIDS

Mehmet Ali GÜNDOĞDU

Dr., Marmara Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı,
maligundogdu@yahoo.com

Özet

19. yüzyılda çöküşe doğru sürüklenen Osmanlı Devleti'ni ayakta tutmak için ortaya atılan fikirler, dönemin edebiyat eserlerinde de işlenmiştir. Bu fikirlerden birisi de, birlik ve beraberliğin bir milletin devamında ne derece önemli olduğudur.

Namık Kemal'in teşvik etmesi ile sosyal içerikli şiir ve piyesler kaleme alan Abdülhak Hâmid, eserlerinde dönem için son derece önemli fikirleri gündeme getirmiştir. İşte bu çalışma, Abdülhak Hâmid'in Endülüs ve İlhanlılarla ilgili piyeslerinde, milletin birlik ve beraberliği hakkında serdettiği fikirleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmada yöntem olarak Hâmid'in manzum ve mensur tarzda kaleme aldığı piyes metinleri gözden geçirilmiş ve konu hakkındaki tespitleri ortaya çıkartılmıştır. Özellikle de Hâmid'in konu hakkındaki fikirlerinin kendi zamanını aşan, hatta bugüne de mesaj veren yönü üzerinde durulmuştur.

Hâmid, bu piyeslerinde, bir milletin geleceğini doğrudan birlik ve beraberlik metaforuna bağlamıştır. O da, diğer Tanzimat yazarları gibi tarihi bir ilham kaynağı olarak ele almış; Endülüs ve İlhanlılar tarihinden gelecek nesiller için önemli dersler çıkarmıştır. Ayrıca birliği bozan ihtilaf, fitne, kıskançlık, kibir ve bencillik gibi etkenler üzerinde de genel-geçer kaide ve kurallar belirlemiştir.

Bu çalışmanın, öncelikle Tanzimat döneminde sosyal temaların işlenmesi konusunda bir fikir vereceği; sonrasında ise, Hâmid'in "milletin birlik ve beraberliği ya da ihtilaf ve fesadı" konusunda dönemini aşan tespitlerinin ortaya çıkartılması hakkında araştırmacılara ışık tutacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tanzimat Edebiyatı, Abdülhak Hâmid Tarhan, piyes, milletin birlik ve beraberliği

Abstract

Many ideas which have been put forward to maintain the Ottoman Empire towards collapse in the 19th century have been used in literary works. One of these ideas was how vital important a nation's unity and solidarity to continue is.

Abdülhak Hâmid who have written some poetry and plays including social subjects with Namık Kemal's encouraging have proposed some extremely important ideas for his period.

As a method in this article, theatral texts Hâmid has written in the style of poem and prose have been studied and uncovered his detections about this subject. Especially his ideas' side passing his time in excess and giving some messages to today about the subject has been focused in this study.

Hâmid in these texts has directly connected the future of a nation to the metaphors of unity and solidarity. He, like other Tanzimat writers, thought the history as a source of inspiration and took some important lessons from the history of Andalusian and Ilkhanids for future generations. In addition to this, he established some universal rules generally accepted about the factors like conflict, strife, jealousy, arrogance and selfishness which distort the unity in a nation.

This article is expected to shed light on the researchers about firstly the subject of the processing social themes in Tanzimat literature, secondly Hâmid's deductions about "the unity and the solidarity or the conflict and the disturbance of a nation".

Keywords: Tanzimat literature, Abdülhak Hâmid Tarhan, theatral plays, a nation's unity and solidarity

1. GİRİŞ

Tanzimat dönemi Osmanlı Devleti'nin yıkılışına çözüm bulma çalışmaları ile geçmiştir. Dönemin aydınları gazete ve neşriyat yoluyla buldukları çözümleri kamuoyu ile paylaşmışlardır. Böyle bir dönemde edebiyat, eskinin aksine olarak sosyal temaları işlemeye başlamıştır. Tanzimat yazarları kurgusal ya da sanatsal eserlerinde devletin yıkılışına çözüm olarak gördükleri fikirleri işlemişlerdir.

Bu dönemde toplumla ilgili konuları edebi eserlerinde en ziyade işleyen öncü yazar Namık Kemal'dir. Kemal bu konuları, kaleme aldığı eserlerinde işlemekle kalmamış, bunun yanında kendisinden sonra gelecek yazarları da yönlendirmiştir. Geleceğe hazırladığı bu yazarları yazdığı mektuplarla teşvik etmiş, bazı noktalarda onlara tavsiyelerde bulunmuştur. İşte bu yeni yazarlardan birisi de Abdülhak Hâmid'dir.

Hâmid'in Kemal'in teşvik etmesi ile yazdığı en önemli eserleri, Endülüs ve İlhanlılarla ilgili olan piyesleridir. Bu piyeslerde Kemal'in özellikle vatan ve milletle ilgili düşüncelerinin doğrudan etkisi açık bir biçimde görülmektedir. Ancak toplumsal konularda heyecanlı ve ateşli bir üsluba sahip olan Kemal'e göre Hâmid, daha sakin bir tonla tarihi olaylar üzerinden mantıklı açıklamalar yaparak vatan ve milletin birliği ve beraberliği gibi konuları eserlerinde işlemiştir.

Ziya Paşa'nın Viardot'tan yaptığı çeviriden sonra Tanzimat yazarları Endülüs tarihinden dönemin sosyal ve siyasî problemlerine çözüm olacağını düşündükleri pek çok dersler çıkarmışlar ve bunları kurgusal eserler içerisinde işlemişlerdir. Hâmid'in Endülüs'le ilgili piyesleri bunların başında gelir. Ayrıca Hâmid tarihte pek bilinmeyen İlhanlılar devleti hakkında da beş manzum piyes kaleme almıştır. Bu piyesler içerisinde siyasî ve sosyal pek çok konuyu işlemiştir. Ancak Hâmid tarihin uzak sayfalarında kaybolup gitmiş olan bu iki devletin geçirdiği maceralardan, dönemin şartlarında son derece önemli bulduğu milletin birlik ve beraberlik içerisinde olmasının doğuracağı güzel sonuçları ve bunun aksiyetle milletin arasına ihtilaf ve düşmanlığın girmesi ile ortaya çıkacak feci neticeleri özellikle vurgulamıştır.

Tarık ve Turhan piyeslerinde tarihte kendi arasındaki birlik ve beraberliği tam tesis ederek ulaşılan büyük zaferleri piyes kurgusu içerisinde anlatan Hâmid; *İbnMusa, Abdullahü's-Sagîr ve İlhan* piyeslerinde ihtilaf ve düşmanlığın neticesindeki yıkılışları anlatır. Bundan sonraki *TayflarGeçidi, Ruhlar ve Arzîler* piyeslerinde kurgusal sınırları aşarak Kanbur ve Dilşad'ı günümüze hitap ederek konuşturur.

Bu çalışmada bu piyeslerde Hâmid'in tarihî olaylar üzerinden vermeye çalıştığı, hem milletin birlik ve beraberliği, hem de ihtilaf ve düşmanlığı hakkındaki görüşleri alt başlıklar halinde sıralanmıştır.

Ancak bu piyeslerin incelenmesinde döneme hâkim olan millet fikrinin doğru anlaşılması gerekmektedir. Çünkü cihangir bir devletin bakiyesinde yaşayan Tanzimat aydınlarına ırka dayalı bir millet düşüncesi son derece yabancıdır. O dönemde Tanzimat aydınları Batı'dan gelen "nation" kavramını daha ziyade "millet-i İslam" terkihi içerisinde kullanmışlardır. Çünkü onlara göre "bizim milletimiz" İslam'dır. Ayrıca "bizim tarihimiz" yine 1400 yıllık İslam tarihidir. Dolayısıyla bu piyeslerde anlatılan hem İlhanlılar hem de Endülüs Devleti, Tanzimat aydınlarına göre bizim tarihimizin içinde yer alır. Neticede Hâmid'in bu piyeslerde millet kavramından kast ettiği anlam Müslümanlardır.

2. MİLLETİN BİRLİK VE BERABERLİĞİNE TARİHTEN OLUMLU ÖRNEKLER

Hâmid, milletin birlik ve beraberliği hakkındaki olumlu örnekleri daha ziyade *Tarık ve Turhan* piyeslerinde anlatır. *Tarık*'ın başında "Son Tab'a Mukaddime" başlıklı bölümde, bu kitabın birlik ve

beraberliğe en ziyade ihtiyaç duyulan bir esnada yazıldığı anlatılır. Çünkü bu esnada, “*Gazi Osman Paşa Plevne’de, Gazi Muhtar Paşa Gedikler’de mühim ve muazzam gazavât ve galebât ile tarih-i Osmanî’ye şan ve şeref sahifeleri ilave*” etmektedirler. (Tarhan, 2002, s. 33)

Tarık’ta, Mısır’ı fetheden Müslümanlar, Kuzey Afrika sahilinde batıya doğru yürümek isterlerken, Berberiler tarafından durdurulurlar. Burada büyük savaşlar yapılır. Müslümanlar aralarındaki birlik ve beraberlik sayesinde muvaffak olurlar. (Tarhan, 2002, s. 38) Bundan sonraki dönemde de askerden komutana, halktan halifeye kadar bütün kesimler arasında tam bir ittifak ve beraberliğin neticesinde parlak bir zafer daha kazanılır ve Endülüs fethedilir. Bu büyük başarının başkahramanları ise, başta Halife Velid olmak üzere, Musa bin Nusayr, Tarık bin Ziyad, Aziz bin Musa ve piyeste önemli bir yere sahip olan kadın kahramanlar Azra, Zehra, Sulha ve Zâtü’l-Cemal’dir.

İbn Musa piyesinin başında yine Halife Velid, birlik ve beraberliğin en büyük sebebidir. Bir meşveret sahnesi ile herkese hâkim olan birlik ve beraberlik ruhu ifade edilir. Tarık ve Zehra’nın (Musa Bin Nusayr’ın kızı) evlenmelerini Velid, “*aralarına bir barışıklık yıldızı*” girmesi olarak yorumlar ve ekler: “*O izdivaç bizim nazarımızda iki devletin musâlahası kadar makbul bir ittifâk-ı delâilden olduğu için hususi değil, umumi bir meserret addolunur. İyd-i felâh gibi..*” Vezirleri de onunla aynı düşüncededirler. Bu meselenin tezekküründe vezirlerin arasında “ittifak” olması, Velid’in hoşuna gider; “*Hepiniz bir adam gibi söylüyorsunuz.*” diye onları taltif eder. Başveziri bu iltifata, “*Beynimizde daima ittihat husûle gelmesi murzi-i mülûkânenize tevfiik-i hareket ettiğimiz içindir.*” diye karşılık verir. (Tarhan, 2002, s. 164-167)

Fetihten sonra artık İspanya milleti ile Müslüman milletinin birlik ve beraberliğinin sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla Aziz Bin Musa eski İspanya kraliçesi Eyna ile evlenir. Eyna Müslüman olur ve Ümmülâsâm adını alır. Aziz sonradan bu evlilik için kendisini itham edenlere “*Ben o sahibe-i cemâlin refâkatını iki millet-i muharribenin, iki kavm-i muhâsımın tevhide için ihtiyar etmedim mi?*” diyerek cevap verir. (Tarhan, 2002, s. 331) Halkların kaynaşması için kahramanları evlendirmek kurgusunu, Hâmid muhtemelen Namık Kemal’in piyesinden esinlenmiştir. Çünkü *Celaleddin Harzemşah* piyesinde de, Celal ile Mihr-i Cihan’ın evlenmesi ile iki halk birbiri ile kucaklaşmıştır. (Namık Kemal, 2005, s. 147)

Hâlîde Edip Adıvar, *Tezer* piyesinde Müslüman ve Hristiyan din adamları başta olmak üzere bütün halkın bir maksat uğruna aralarında tam ittifak etmelerini ilginç bulur. (Halide Salih, 1909) Bu ittifak neticesinde büyük bir güç elde eden halk, Endülüs tarihinin en kudretli sultanı Melik Abdurrahman-ı Sâlis’e geri adım attırır. Ancak aslında Melik, milletinin aşığı olan bir sultandır. Bütün bunların bir kindarın oyunu olduğunu bilse de, sevdiği *Tezer*’i çekinmeden feda eder ve şöyle der:

“*Bana şan milletimse, can Tezer’im*”

“*Tebaam olsa da şu cemiyet,*

Tâbiim ittifâk-ı ârâya;

Çünkü serde bu devlet etti karar!

Halk için tâ cehenneme giderim.” (Tarhan, 2002, s. 423)

Tarık’tan sonra milletin birlik ve beraberliğinin en büyük neticesini Hâmid, *Turhan* piyesinde anlatır. İlhanlılar kardeşleri olarak gördükleri Osmanlılara yardıma koşarlar. İki halk birbiriyle kucaklaşır ve Kosova Savaşı Hâmid’in kurgusunda bu ittifak neticesinde kazanılır. Bu piyeste birliği tesis eden kahramanlar; İlhanlı sultanı Kanbur, karısı Dilşad, Osmanlı sultanları Orhan ve Murat ve Hâfız-ı Şirâzî’dir. Hâfız, bu birleşmeyi İslam milleti olmanın gerektirdiği bir “*uhuvvetin icabı*” olarak yorumlar. (Tarhan, 2002, s. 142)

3. OLUMSUZ ÖRNEKLER

Tarık piyesinde birlik ve beraberliği bozan tek olumsuz olay, Endülüs’ün fethinden sonra, Musa’nın *Tarık*’ın başarılarını kıskanıp onu hapse attırmasıdır. Musa, bu kıskançlık hissiyatıyla, *Tarık*’ı çok basit birkaç sebep yüzünden suçlar. Kendisi ona, durmasını emretmiş, ancak *Tarık* bu emri

dinlememiştir. Tarık bu suçlamaya karşı, “*Verdiğiniz tevakkuf emrine imtisal etmeyişim şevket-i İslâmiye’nin itilâsına hizmet içindi.*” sözleriyle kendini savunur. Musa, Kral Rodric’in başını kesmesinden dolayı da onu suçlar. Hâlbuki bu emri ona Musa vermiştir. Hatta sonradan, halifeye gönderilen “*maide-i Süleyman*”ın bir ayağının eksik olmasından da onu mesul tutar. (Tarhan, 2002, s. 108)

Musa’nın kızı Zehra, onların aralarındaki bu tartışmaya şahit olunca ağlamaya başlar. Ağlamasının sebebi, sevdiği Tarık’tan ayrılacak olması değil, milletin arasına bu vesile ile “tefrika” girecek olmasıdır: “*Ben senin benden müfarakat edeceğin için değil, pederimle beyninizdeki muhâsede-i zafer belâsının İslam arasına düşüreceği tefrika için ağlıyorum!*” (Tarhan, 2002, s. 109) Ancak bu piyeste Musa, hata yaptığını kısa süre sonra anlar ve Tarık’ı hapisten çıkarır. Kızı Zehra’yı Tarık ile evlendirerek hatasını telafi eder ve yeniden birlik ve beraberliği tesis eder.

Hâmid, “ihtilâf”ın en kötü örneğini *İbn Musa*’da anlatır. Burada Halife Süleyman sebebiyle millet bölünüp parçalanır. Böylece Endülüs’ün fethiyle devam eden “fütuhât” silsilesi “ihtilaf”la sonlanır. İnci Enginün’e göre, Hâmid, *Tarık*’ta kendisini bu kadar dizginlemesinin intikamını alırcasına, bütün ihtirasları ve onlardan doğan kötülükleri *İbn Musa*’da sıralamıştır. (Enginün, 2006, s. 699) Ahmet Hamdi Tanpınar’a göre de *İbn Musa* zaafının ve birbiriyle karşılaşan ihtirasların eseridir. Burada Emevî hânedânı ile Musa İbn Nusayr sülalesinin çatışması vardır. Yeni halife Süleyman, Endülüs fâtiplerinin “*memâlik-i meftûhada kalırlarsa bir Endülüs devleti tesis edebilecekleri*”nden korkmaktadır. Onları yok etme planını hızla devreye sokar. (Tanpınar, 2003, s. 576) Böylece devlet ve millet arasında daha önce oluşan birlik ve beraberlik havası tamamen kaybolur.

Enginün’e göre, Hâmid’in Endülüs’le ilgili piyeslerinde; kendi saadetini bile halkın isteğine feda edebilecek Abdurrahmanü’s-Sâlis gibi hükümdarların yerini, Abdullahü’s-Sagîr gibi “kendi nefsinin düşünenler” alınca devletin yıkılışı kaçınılmaz olur. (Enginün, 2006, s. 531) Hâmid, Endülüs medeniyetinin yıkılışını *Abdullahü’s-Sagîr* ve *Nazife* piyeslerinde anlatmıştır. *Tarık* ve *Tezer* piyeslerinde devletin kurulmasının ve zirveye yükselmesinin sebepleri ne ise, yıkılışının sebepleri de bunların tam tersidir. Devleti kuran ve yükselten güç, milletin birlik ve beraberliği, fedakârlık ve adâlet ise; yıkan da ihtilaf, tefrika, zulüm ve bencillik olmuştur. İşte bütün bu olumsuz özellikler Abdullahü’s-Sagîr tipinde toplanmıştır. Abdullah’ın gözünde milletin hiçbir kıymeti yoktur. Hayatını kurtarmak için milletini satar ve gününü gün etmekle meşgul olur. (Tarhan, 2002, s. 468)

Hâmid *İlhan* piyesinde, İlhanlıların ilk Müslüman hükümdarı Gazan Han’ın oğlu Bahadır Han’ın, öteden beri hânedânına vezirlik eden Çoban sülalesi ile mücadelesini anlatır. Piyestin sonunda Çoban sülalesini ortadan kaldıran olumsuz karakter Bahadır Han, yani İlhan, yine bu sülâleden gelen Dilşad Hatun tarafından öldürülür. (Tarhan, 2002, s. 105) Bu mücadele esnasında milletin birlik ve beraberliği paramparça olur, halk dağılır.

Tayflar Geçidi manzum piyesinde ihtilâfın kötü bir neticesi olarak, iki Müslüman sultanın yani Bayezid ile Timur’un birbirine düşmesi anlatılır. İlhanlılarla Osmanlılar arasında, *Turhan* piyesinde anlatılan, bir önceki dönemde sergilenen “uhuvvet” ve “kardeşlik” havası, Timur’un gelmesiyle bozulmuş, yerini düşmanlığa bırakmıştır. Piyeste Hâmid, bu iki Müslüman sultanın tayflarını tartıştır. Her ikisi de bu mücadelede kendinin haklı olduğunu savunur. (Tarhan, 2002, s. 218-222)

Kanbur, oğlu Timur’un “fütuhât” olarak tanımladığı seferleri, “*feth-i meyyit*”, yani millet açısından hiçbir değeri olmayan fetihler olarak tavsif eder. Ancak Timur, amacının iki İslam halkının “ittihâd”ı olduğunu savunur: “*Ben a’recim, yolunda fakat sanma aksadım / Tatar ve Türk’ü müttehid etmekti maksadım.*” Kanbur, Timur’un bu savunmasını kabul etmez. O, “*âfet gibi İslam topraklarını parça parça etmiş*”tir:

“*Tatar ve Türk’e sefk-i dimâ neylemiş meğer?*

Etmış değil mi onları hûn-hâr-ı yek-diğer?

Tevhîd iken tarikat-ı şâh-ı muvahhidîn,

Sen eyledin o seyl ile kat’-ı tarik-ı dîn!” (Tarhan, 2002, s. 218)

Bu sırada Bayezid’in tayfının da yavaş yavaş yaklaşması üzerine; Timur, Bayezid ile olan savaşın sebebinin kendisi olmadığını iddia eder: “*Kaç kerre eyledim sana teklif-i ittifak / Ancak gururun oldu senin mâni-i vifâk, / İnkâr eder misin bunu?*” Bayezid bu suçlamayı reddeder. Timur ısrar eder: “*Tevhîd içinse ben sana ettimdi istinâd. / İnkâr eder misin bunu?*” Bayezid bunu yine reddederek şöyle cevap verir:

“Tevhîd-i hak-şiken!

Teklif-i ittifak, o bizim hakkımız iken,

Ey sâni-i mükâbere! Ey Hâlık-ı nifak!

Haddin midir senin bize teklif-i ittifak?” (Tarhan, 2002, s. 219)

Bayezid, bu yenilginin sebebini, “kendisini arkadan bıçaklayan hainler”e verir. Bu mısralarda “Ankara Savaşı’nda Timur’un safına geçen beylerin ihaneti”ne telmih vardır: “*Tatar ihanetiydi, evet, indiren bizi! / Kimlerdi saff-ı hasma kaçıp yendiren bizi!*” Kanbur, Bayezid’in bu suçlamasına karşı çıkar. Çünkü bu olay “kaderin hükmü”dür. Onun, zamanında “Şehzâde Yakup Çelebi’ye yaptığı zulm”ün bir cezasıdır. Kanbur’a göre Bayezid “haksız yere Yakup Çelebi’yi boğdurmuş”tur. Kader de onun âhını Timur’un eliyle almıştır. Bayezid ise Yakup’u öldürmekten amacının “milletin arasına tefrika düşmesini engellemek” olduğunu iddia eder:

“Bendim eden hükümeti mağriple maşrika;

Yakup olurdu istese bâdi-i tefrika,

Gördüm muhill-i vahdet olan seyyiâtını,

Mecbur, izâle ettim onun ben hayatını.” (Tarhan, 2002, s. 220)

Hâmid “tayflar âlemi”nde Yakup Çelebi ile Bayezid’i barıştırır. Çünkü ona göre cennet, “sulh ve müsâlemet” yeridir. Orada “tefrika”ya, yani ayrılığa yer yoktur. Bayezid, her ne yaptıysa devletin selâmeti için yapmıştır:

“Demdir, cihâniyâna edip terk-i eslihâ

Dâr-ı bekâda na’şımız etsin musâlaha

(Bayezid’in Tayfi’nin elini öper)” (Tarhan, 2002, s. 223)

Hâmid bunların dışında *Arziler* manzum piyesinde de, milleti birbirinden ayıran “üç kukla Arap kralı”ndan bahseder. Bunlar, yabancı güçlerin elinde “oyuncak” olmuşlar ve Müslüman milletinin içindeki “en kahraman kavim” olan Türklere ihanet etmişlerdir. (Tarhan, 2002, s. 304)

4. BİRLİK VE BERABERLİĞİN ÖNEMİ

Hâmid’e göre, zaten İslam dini “*tevhid dini*” olduğu için, “bir olana inananlar”ın daima “bir ve beraber” olmaları gerekmektedir. Ayrıca “uhuvvet”, yani kardeşlik şeriatın emri; şeriat ise, tabiata hâkim olan “*kanun*”dur. Bu sebeple âlemdeki bu kanuna tabi olmak gerektir. Toplumun devamlılığı noktasında da, “aklı olan herkes”in daima birlik içerisinde olması gerekmektedir. Çünkü Hâmid’e göre “*birbiriyle dövüşen üç kişiye bir kişi saldırsa yenecek*”tir. (Tarhan, 2002, s. 49)

Hâmid, Müslümanların, “tek bir millet” olarak “birlik” oldukları sürece, az da olsalar, daima muvaffak olacaklarını savunur. Çünkü Hâmid’e göre birbiriyle her cihette ittifak eden insanları kimse mağlup edemez. Bu sebeple Müslümanların arasında uhuvvetin, kardeşliğin tesis edilmesi, ülkenin ayakta kalabilmesi için zorunludur. Hatta sadece ayakta kalabilmesi değil; “mâmur” olabilmesi, “terakki” edebilmesi, “Batı’ya hâkim olabilmesi” de ancak aralarında birliği netice verecek “samimi bir dostluğun tesisi”nden geçer.

Tarık piyesinde, Musa’nın yaptığı hatayı telafi etmesi ve tekrar kardeşlik havasının geri gelmesi; hem yöneticiler hem de halk tarafından büyük bir sevinçle karşılanır. Şeyh-i Ekber, Musa ve Tarık’ın

birbiriyle kucaklaşmasını, “*istikbâlin emniyeti*” olarak gösterir: “*Şu iki serdarın bu musâfahasından olacak netice istikbâlimizin emniyetidir. Hakikat-ı insaniyeyi bilenler böyle musâfaha eder. Her ferdin vazifesi budur; her kavmin vazifesi budur.*” Tarık ise, “*Allah her dini her milleti bir etsin! İnsaniyetle İslâmiyet’i benimle Zehra gibi beraber eylesin!*” der. (Tarhan, 2002, s. 140-141)

Piyesin başında Musa ve etrafındakiler, Endülüs’ün fethi için konuşmaktadırlar. Düşmanın ordusu kendilerinden en az üç misli kalabalıktır. Ancak Musa’ya göre, onlar “*üç yüz misli*” de olsalar yine gidilecektir. Onlar çoktur, fakat “*beyinlerinde tefrika var*”dır. Müslümanlar ise, az olmakla beraber “*müttehid*”dirler. Hâmid bu ifadelerle, milletin birlik ve beraberliği neticesinde çok büyük kuvvetlerin az bir kuvvet ile mağlup edilebileceği mesajını okura verir. Ayrıca onların “*birkaç ilahı*” vardır; Müslümanlar ise “*muvaahhid*”dirler; yani “*bir olan*”a inandıkları için “*bir*”dirler, “*beraber*”dirler. Ancak her şeye rağmen Sulha binti Eyub, düşmanın durumunu küçümsememek taraftarıdır. Çünkü İspanyolların biraz akılları varsa, kendilerine hücum eden düşmana karşı “*birleşecek*”lerdir: “*Beyinlerinde tefrika da bulunsa biz karışacak olursak mabudları da bir, mabedleri de bir, maksatları da bir, düşmanları da bir olur. İki kardeş birbiriyle dövüşürken hariçten birisi onları öldürmeye, hatta kurtarmaya gelse, zannederim ki dövüşü bırakıp o adama müdafaa ederler.*” (Tarhan, 2002, s. 49) Hâmid, bu ifadelerle, akıllı ve muhakemesi olan herkesin bir ve beraber olmaya çalışması gerektiğini ders vermektedir.

Tarık, Tuleytula’da yaptığı konuşmada bu zaferin sebebi olarak, milletin birbiriyle tam olarak ittihat etmesini gösterir:

“*Biz bu azim fütuhata hep ittihat sayesinde nâil olduk. Biz bu âli maksatları hep müşâvere ile husûle getirdik. Hükümette, diyanette, halife-i ma’delekkâra itaatte muvaahhid; gayrette, hamiyette, her bir hayırlı hizmette müttehid olduğumuz için, üç dört aylık yollardan, dağlar, ovalar, denizler geçerek geldik. Kaleler, şehirler, memleketler zapt ettik. Bir ordu için zırh ve siper metanetinde vasıta-i mukavemet, salâbet-i diniyyedir; bir kavim için burc u beden mehâbetinde daire-i tahassun, ittihad-ı millîdir. Benim itikadımca vazife-i insaniyye yalnız muvaahhid olmak değil hem de müttehid olmaktır; çünkü ittihat da tevhid gibi haktır.*” (Tarhan, 2002, s. 77)

Birbirlerini seven Azra ve Müslim arasındaki konuşmalarda Hâmid, millet aşkının her şeyden önce geleceğini vurgular. Azra Müslim’e, “*Milleti benden ziyade sev ki, ben de seni seveyim.*” der. Müslim buna, “*Vatan ve millet muhabbeti başkadır, insan bir güzele taassuk eder, bir millete âşık olamaz.*” sözüyle cevap verir. Azra’nın buna mukabil sözleri, Namık Kemal’in *Vatan Yahut Silistre* piyesinde İslam Bey’e söylediği sözlere benzer. (Namık Kemal, 2012, s. 29) Ancak, Hâmid’in piyesindeki sözlerde, birlik vurgusu daha ziyadedir. Azra’ya göre her şeyden önce insan millete âşık olur. Çünkü milletin içinde her şey vardır. Azra bunları büyük bir şevkle sayarken bir ve beraber olma konusuna da temas eder. Milletin içinde, “*ittihat ile tevhid sayesinde insaniyeti bir noktada cem’ etmeye hazırlanmış yüz binlerce mücahid, Allah vergisi olan kardeşliğe fâik surette birbirine muhabbet etmiş birtakım vefâdar ve sadık muhibler*” de vardır. Böyle bir millet âşık olmaya lâyıktır. Konuşmayı işiten komutan Mugîzü’r-Rumî, “*Buna herkesin içinden birisini sevecek yerde herkesi birden sevmek derler.*” diye mukabelede bulunur. (Tarhan, 2002, s. 84)

Merida şehrini fetheden Musa, maiyetiyle beraber bu şehirde bulunmaktadır. Kızı Zehra bu fetihlerin birlik sâyesinde gerçekleştiğini vurgular: “*Bu kale ne kadar olsa bizim diyanetimizden metin değildir. Her şeyde müttefik olan bir cemiyete, kale değil dağlar dayanmaz. Merida şehrinin halkı Berberiler kadar cesur [değil ya], mücahitlerimize Berberiler de mukavemet edemedi.*” (Tarhan, 2002, s. 90) Müslim de, karısı Azra’nın İslam ordusuyla beraber cihada iştirak etmek istemesine karşı birlik ruhunu vurgular: “*(Gâibe hitab ile) Burada bir nâzile-i diyanet, bir âyet-i zîruh u mücesssem, bir mucize-i dilrubâ-yı milliyet var gel, bir ilâhe-i cihâd u ittihat var, gel!*” (Tarhan, 2002, s. 159)

İbn Musa’da, Aziz Bin Musa, bir divanda yaptığı konuşmada bir ve beraber olmanın muvaffakiyetin mutlak şartı olduğunu vurgular: “*Muvaffakiyet denilen keyfiyet bir ferdin kârı değildir. Mutlak teâvün ister. İttifak ve ekseriyetle maksatlar husûl bulur.*” Ayrıca Aziz, milletin “*efkâr-ı umumiye*”sini temsil

eden bir lidere tabi olmayı da önemli görür: “*Metbûiyyet-i hakikiyye efkâr ve makasid-ı umumiyyenin teşahhus etmesinden, yani bir şahısta temessül etmiş olmasından ibarettir.*” (Tarhan, 2002, s. 274)

Bu piyeste ayrıca milletin birlik ve beraberliği neticesinde diğer insanların da bundan faydalanacağı vurgusu vardır. Mervan Bin Musa, “*Bir gün gelir ki, galip ve mağlup hangi taraftır, bilinmez. Her iki taraf da yeksaf olur. Dost ve düşman bir olunca zaaf gider, kuvvet gelir; husumet gider, muhabbet gelir. Bizim mesâimiz hep bu cihete masruf olacaktır. Zaten maksad-ı İslam ittihâd-ı akvâmdır. Biz o maksada hizmet ediyoruz.*” der. (Tarhan, 2002, s. 190-191)

İlhan piyesinde Hâfız-ı Şirâzî, ikisi de Müslüman olan İlhan ile Çoban sülâlesi arasındaki hâkimiyet mücadelesine karşı çıkar. İslâmiyet’in, birliği ve uhuvveti iktiza ettiğini vurgular:

“*Tesis-i uhuvvet ki odur hük-m-i şeriat.*

Dersek de olur biz ana kanun-ı tabiat.

Ancak o zaman hâkim olur adl ile insaf;

Ancak o zaman addolunur maksadınız sâf;

Ancak o zaman hâlis olur niyyet-i heycâ,

Ben yoksa bu gavgaya derim şûriş-i bî-câ” (Tarhan, 2002, s. 62)

Turhan piyesinde Dilşad Hatun, “Şark milleti” diye ifade edilen Müslümanların, hem kendisini mamur etmesinin, hem de Batı’ya hâkim olabilmesinin ancak “vifak” ve “ittihat”, yani dayanışma ve birlik sâyesinde mümkün olabileceğini savunur. Ancak araya “nifak” yani fitne girerse, bunun aksi olacaktır:

“*Miyanemizde demek yok vifak-ı fikr ü nazar;*

Huzur-ı kalbimizi bozmasın seferle hazer.

Değer mi yekdiğeri ân u în ile tasdi;

Hudâya etmeliyiz akl u fikri biz tevdî:

Gülerse böyle güler necm-i tâli-i maşrık,

Ve ehl-i mağrip olur sâyesinde müsteşrik!” (Tarhan, 2002, s. 147)

Görüldüğü gibi Hâmid bu piyeslerinde, birlik ve beraberliğin önemini ve güzel neticelerini mantıklı ifadelerle açıklamaya çalışmıştır.

5. BİRLİK VE BERABERLİĞİN SEBEPLERİ

Hâmid, Endülüs ve İlhanlılarla ilgili piyeslerinde milletin bir ve beraber olması için pek çok çözüm önerileri sıralar. Dikkat edildiğinde piyeslerde, başarıya ulaşılan dönemlerde milletin ve kahramanların bu şartlara uydukları, diğer dönemlerde ise tam aksine hareket ettikleri görülür.

Tarık piyesinde birlik ve beraberlik düşüncesini Hâmid, sosyal ilişkiler yönüyle ele alır. Ona göre birliğin gerçekleşmesi için Müslümanlar birbirlerinin üzüntüsünü ve sevincini paylaşmalıdırlar. Birbirlerine sarılmalı ve kardeş olduklarını hissetmelidirler. Sulha Zehra’ya, kendisinin “*ittihat ile hüsn-i muâşeret*”i sevdiğini ifade der. Bununla milletin arasında birliğin sağlanmasının ancak sosyal ilişkilerin güzel ve sağlam olması ile mümkün olabileceğini kastetmektedir. Zehra, Sulha’nın sözlerinden çok memnun olur. O da ittihat, kardeşlik ve muhabbeti vurgulamak için Sulha’ya “*Gel seninle birbirimize sarılalım da İslâmiyet’le insaniyeti tasvir edelim.*” der. (Tarhan, 2002, s. 94)

Hâmid’e göre bir ve beraber olmanın şartı, İslam dinine tâbi olmaktır. Çünkü, Müslüman milletin arasındaki “kardeşlik” bağlarını tesis eden, İslam dininin “ittihat”la ilgili emirleridir. Bu emirler, İslam dairesindeki bütün kavimleri “tek vücut” gibi yapmıştır. Çünkü İslam daima, “ittihâd”ı, “sulh”u ve “itidal”i emreder. *Tarık*’ta Sulha “Müslüman kardeşliği”ni İslâmiyet’e muhabbetin gereği olarak öne sürer: “*İslâmiyet’e muhabbet ise herkesle kardeşçe muâşeret, ulemaya hürmet, muhtacîne*

muavenet, her şeyde iltizam-ı istikamet, ihtiyar-ı adl u merhamet etmekle sâbit olur.” (Tarhan, 2002, s. 97) *Turhan* piyesinde de Dilşad Hatun, bir olmanın Hazreti Peygamber’in emri olduğunu vurgular: “*Ve biz nâiliz bunda çoktan beri / Telakkiye ferman-ı Peygamberi! / Odur ehl-i İslâm’ı tevhid eden!*” (Tarhan, 2002, s. 156-157)

Hâmid, ayrıca bir ve beraber olabilmenin şartı olarak âdil olmayı sayar. İlhanlılarla ilgili piyeslerinde Kanbur üzerinden verdiği mesajlarda, adâletin anlaşmayı; bunun da “*ittifâk*”ı doğuracağını vurgular. Birliğin gerçekleşmesi için, sadece Müslümanlara değil bütün insanlara “âdil” ve “eşit” davranmak gerektir. *Turhan*’da Sultan Murat’ın mihmandarı, Dilşad Hatun’a, “*adâlet*” geldiğinde uzlaşmanın ortaya çıkacağını ve bunun neticesinde de bütün anlaşmazlıkların kalkacağını söyler: “*Adâlet gelince, gelir itilâf / Gider dîn ü mezhebdeki ihtilâf.*” *Ruhlar*’da da Kanbur, milletin birlik ve beraberliğini, devletin halka “âdil” ve “eşit” davranmasına bağlar. Yoksa atalar ne kadar kuvvetli olurlarsa olsunlar, “*ihtilâf*” neticesinde, yeni nesiller “*mağlub*” ve “*zelil*” olacaklardır:

“Tefrik-i mezheb etmeyerek hep tevâbie,

Siyyan muameleyle adâlet gözetmeli.

Her kıyl ü kâli ref’ederek bir söz etmeli.

Siyyan muameleyle olur müttehid avâm;

Ancak o ittihat ile devlet bulur kıvam,

İllâ kavî de olsa o bir gün sukut eder.

Evlad alil olursa ne işler kavî peder?” (Tarhan, 2002, s. 282)

Tarık’ta birlik ve beraberliğin sağlanması için yöneticilerin âdil ve akıllı olmasına vurgu yapılır. Sulha, “Müslümanları birleştiren İslam halîfesi”ni sever; ancak onun da “âdil ve âkıl” olması gerekmektedir. Burada aslında Hâmid “kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla” kabilinden Osmanlı padişahına seslenmektedir: “*..bir adâletli halîfeyi severim; çünkü bir cemiyetin peder-i himâyekârıdır, penâh-ı müşahhasıdır. Severim; çünkü bir milletin ikbal ve saadetini, hâlde, istikbalde temine her ferdden ziyade halîfe yedinde kudret vardır.*” (Tarhan, 2002, s. 94-97)

Hâmid’e göre, Müslümanların âdil olan bir yöneticinin etrafında toplanması, birlik ve beraberlik için önemlidir. *Turhan*’da Hâfız-ı Şirâzî, tarihte Müslüman milletin birlik ve beraberliğini “Türk kavmi”nin tesis ettiğini; bir zamanlar “Selçuklular”ın taşıdığı bu bayrağı sonradan “Osmanlılar”ın aldığını savunur. Dilşad Hatun ise, bayrağı devralanın yine Türk kavmi olsa da, “*râbîta*”yı tesis edenin asıl “*İslâmiyet*” olduğunu vurgular. (Tarhan, 2002, s. 147) *Ruhlar*’daki Kanbur’a göre, Osmanlılar, dağıldıkları Ankara Savaşı’ndan sonra bile, Müslümanları yeniden bir bayrak altında toplamaya muvaffak olmuşlar ve bu savaşın birlik ve beraberliğe verdiği zararları izâle etmişlerdir. Uzun asırlardan sonra halîfeliği etkin bir konuma getiren Yavuz Sultan Selim ise, Müslüman milletini derleyip toparlamak için böyle büyük bir kuvveti kendisinden sonra gelenlere miras bırakmıştır. Müslümanlar, bu kuvvetin etrafında birleşseler mağlup olmayacaklardır. Ancak Türk kavminin bu kuvvet ile İslâmiyet’e büyük hizmet ettiğini bilen düşmanlar, “hilâfetin gücü”nü etkisiz kılarak Müslümanları başsız bırakmışlardır:

“Bir öyle devletin ki hilâfet elindedir,

Bî-şek devât ü seyf-i hasâfet belindedir.

Etmîş Selim-i Evvel, o bâzu-yı zûrkâr,

Tev’em doğan bu kuvveti ahfada yâdigâr.

Hakkıyla kullanır ise ahfâd o âleti,

Tahlîse elverir bu, o devletle milleti.” (Tarhan, 2002, s. 282)

6. MİLLETİ BİRBİRİNE DÜŞÜREN İHTİLAF

Hâmid, milletin birlik ve beraberliğini parçalayan sebepleri, daha ziyâde *İbn Musa, İlhan, Tayflar Geçidi, Ruhlar* ve *Arzîler*'de anlatır. Ona göre “*husûmet*”, “*muhâlefet*” ve “*fitne*”; milletin “*uhuvvet*” ve “*muhabbet*”ini ortadan kaldırmaktadır. Uhuvvvet ve muhabbet olmadan da milletin “*terakki*”si mümkün değildir. Yani milletin “*zillet*” içinde olmasının en büyük sebebi “*ihtilaf*”tır.

Büyük zaferlerin anlatıldığı *Tarık*'ta kahramanlar, “*ihtilaf*”ın zararları konusunda son derece hassastırlar. Müslim ve Azra Bintü'l-Anz arasındaki konuşmada “*tefrika*”nın ve bencilliğin bir milletin yükselmesine nasıl zarar verdiği anlatılır. Azra, iki serdarın birbirine muhâlif olmasını “*hezimet alâmeti*”, yani yenilmenin başlangıcı olarak telakki eder. Musa'nın, Sulha'nın ölümünü Zehra'ya haber verdiği diyalogda da, “*ihtilâf*”ın, bir millet için ne derece “*muzır*” olduğu vurgulanır. Musa, “*keder verici bir haber*”den bahsedince, Zehra hemen, milletin arasında bir fitnenin olup olmadığını sorar. Çünkü en büyük endişesi budur. Musa'dan “*Hayır!*” cevabını alınca rahatlar. (Tarhan, 2002, s. 125)

Ruhlar'da “*şahs-ı gâib*”, milletin mağlubiyetine sebep olarak, aralarına “*nifak*” girmesini gösterir ve şöyle der: “*Dinen ve mezheben size ma'rûz iken vifâk, / Cârî miyânenizde leîmâne bir nifak*” (Tarhan, 2002, s. 283) Ayrıca bu piyeste Dilşad ve Kanbur'un ağzından, İslam milletinin geçmişinde, “*ihtilaf*” neticesinde ortaya çıkan keder verici pek çok olay sıralanır. (Tarhan, 2002, s. 287-291)

Hâmid'e göre, milletin parçalanmasının büyük bir sebebi, idarecilerin arasındaki rekâbet ve menfaatperestliktir. *Tarık*'ta Azra, milletin birlik ve beraberliğini bozan sebebin, bencillik olduğunu vurgular ve, “*Ben, ben' diyenlerden ne beklersin? Onlar ebnâ-yı beşere akd-i uhuvvet tavsiye buyuran diyanetimizi bilmeyenlerdir!*” der. Müslim ise, “*cemiyet-i beşere tefrikalar veren şey*”in “*garaz*” olduğunu ifade eder. (Tarhan, 2002, s. 117)

Zehra, Musa'nın Tarık'a olan geçici düşmanlığının, milletin arasında olması gereken kardeşlik ve uhuvvvet prensiplerine hiçbir şekilde uyuşmayacağını şu sözlerle anlatır: “*Hak içinde kin, kalpte bir fesad! Hak içinde kin, melikte bir töhmet! Hak içinde kin, güzel bir çehrede bir leke, makam-ı fetvada bir hâin, sehâb-ı rebîde berk, nûr-ı hidâyette zulmet! Hak içinde kin, amâ-yı basar, dava-yı enelhak, zelzele-i beytullah, gazab-ı İlahî... Ah olmadı, bir türlü kâbil olmadı!*” (Tarhan, 2002, s. 120)

Hâmid, *İbn Musa*'da bir yöneticinin milleti bölecek bir fitneye nasıl sebep olduğunu anlatır. Halîfe Süleyman'ın selefi Velid, birlik ve beraberliğe son derece önem verirken; o, sadece kendi benlik ve menfaati için çalışmıştır. Büyük bir zafer kazanan Musa İbn Nusayr sülâlesini kıskandığı için, onların mahvını istemiştir. Dolayısıyla normalde birliğin merkezi olması gereken yönetici, bu piyeste “*nifak*”ın merkezi olmuştur. Hâlbuki Hâmid'e göre, muvaffakiyete “benlik”le ulaşılamaz. Büyük başarılar bir kişinin işi değildir; ancak “*teâvün*” ve “*ittifak*” ile mümkündür.

Abdullahü's-Sagîr piyesinde ülkesini düşmana verip işretle meşgul olan Abdullah'ın yanına Karolina gelir ve onunla konuşmaya başlar. Suçlayıcı bir dille onu tahkir eder: “*Pençende mukadderât-ı ümmet / Hep nefesine eyledindi hizmet!*” diyerek onun milletini düşünmek yerine hep kendi nefisini kayırdığını hatırlatır. (Tarhan, 2002, s. 456) Benzer ithamlar, Abdullah'a annesinden de gelir. Sıdika Hatun, vatanını ve milletini düşmana sattığı için oğlunu hor ve hakir görmektedir. Onunla evlenmek isteyen Karolina'ya, oğlunun nikâha değmeyeceğini söyler: “*Öz kavmini sevmeyince insan / Menkûhe nedir, bilir mi? Heyhat!*” (Tarhan, 2002, s. 473)

Tayflar Geçidi'nde Dante, Sâdi, Hâfız-ı Şîrâzî, Victor Hugo aralarında konuşmaktadırlar. Sâdi, Dante'nin, yazdıkları ile iki millet arasına “*tefrika tohumları*”nı saçtığını vurgular. Uhuvvvet ve beraberliğin önemine atıf yapar. (Tarhan, 2002, s. 231) Dante yaptıklarına pişmandır. Çünkü nefsinde diğer insanlara karşı “*tefevvuk hamiyeti*” olduğu için böyle yazmıştır. Onların konuşmalarına şahid olan Hâfız; Dante'nin, Victor Hugo'nun, Byron'un ve Hammer'in hayatta iken “*hodbinlik*”le Müslüman millete gösterdikleri kin ve düşmanlığın çok büyük zararları olduğunu ifade eder: “*Sizlerde çıkmasaydı o manzûme-i sakar / Olmazdı kîn-i dîn bu kadar belki müstakar*” (Tarhan, 2002, s. 233)

Dante ise, Hâfız'ın, bu felakete yol açan olayların faturasını kendilerine çıkarmasını kabul etmez. Çünkü ona göre, asıl zararı Müslüman milletinin kendi arasındaki üstünlük mücadelesi vermiştir. Bu mücadelenin sebebini yalnız “*kîn-i din*”e dayandırmak insafsızlıktır. Bu felâketlerin sebebi, “*sevdâ-yı igtisâb*”, yani iktidar ve mal düşkünlüğüdür. Burada Hâmid milletin zayıflığını sadece düşmanların saldırmasına verme kolaycılığına kaçanları tenkit eder. Dante, üstünlük mücadelesi neticesinde yaşadığını savunduğu, tarihteki Kerbelâ, Ankara Savaşı ve Çaldıran gibi büyük olayları örnek olarak sayar. Bu savaşlar neticesinde nice kanlar dökülmüş ve nice arbedeler yaşanmıştır:

“Çıkmışsa *kîn-i din* ile birçok *mücâhidîn*;

Sefk-i dimâya âmil-i yektâ mı kîn-i din?

Hep kîn-i din mi şûriş-i kâr u ziyân nedir?

Dinden mi Kerbelâ'daki sahra-yı hûn-feşân?

Irak'ı din mi eyledi mülk-i amr-keşân?

Akvâm-ı arzı yek-diğere saldırtan nedir?

Timur u Bayezîd nedir? Çaldıran nedir?

Şiraz'a din mi düşmen eden Belh'i, Kâbil'i,

Din mi muhâsım eyledi Kâbil'le Hâbil'i?

Peygamberân nidâsı mı meydan-ı harbde

Hâlâ nedir cihanda olan harb ü arbede?

Davâ-yı din midir bu, ya sevdâ-yı igtisâb?” (Tarhan, 2002, s. 233)

Dante, daha sonra Sâdi'ye dönerek, “*Sen söyle kîn-i dinle bu harbin temâsını!*” der. Sâdi bu kavganın sebebini, “*tıynet-i beşer*”in “*şerir*” olmasına bağlar. Yani insan fitratındaki “fenalık” dünyayı kana bulamakta ve düşmanlığı netice veren “ihtilaflar”a sebep olmaktadır. (Tarhan, 2002, s. 234)

Hâmid'e göre yöneticiler, aslında birlik ve beraberliğin önemini bilmektedirler. Fakat “hakkâniyetli” davranmayarak, bu birliği sağlayacak kişinin hep kendileri olduğu iddiasıyla “*tefrika*”ya sebep olmaktadır. *İlhan* piyesinde, Kâbil'de hüküm süren Gıyaseddin, Vezir Çoban'la beraber bir Hac yolculuğu yapar. Bu yolculuk esnasında Çoban, Gıyaseddin'e milletin birliği hakkında konuşur. Bu birlik son derece önemlidir. Ancak muhakkak kendisi yönetici olmalıdır. Çoban şöyle der:

“.....*Gıyaseddin,*

Olalım Müslimîn-i müttehidin.

En büyük padişeh benim ancak.

Bende olmak gerek bugün sancak.

Şehsuvar-ı ketîbe-i şâhân

...

Yoksa mülkün olur şu anda harab.” (Tarhan, 2002, s. 88)

Hâmid *Arziler*'de, milletin ihtilafına sebep olan “*kukla krallar*”dan bahseder. Düşmanların “*kukla krallar*” vasıtasıyla Müslüman milletini bölüp parçaladıklarını savunur. Dilşad'a göre, İslam milletine ihanet eden Faysal, Hüseyin ve Fuad'ın krallıkları “*sahte*”dir. Onlar, düşmanların “*esir*”i ve “*ecîr*”idirler. Kanbur, oynanan bu oyunun Türklerin Müslüman milleti üzerindeki “*riyaseti*”ni kırmak için olduğunu, fakat onların maksatlarına ulaşamayacaklarını, milletin arasındaki bu “*tefrika*”nın çok yakında izâle olacağını, derlenip toparlanarak yeniden kuvvet kazanacaklarını ifade eder:

“*Onlar da gün gelir olur elbette müstecir.*”

*İslâm'ı birbirinden ayırmak siyaseti
Türkün elinden almak içindir riyâseti.
Bulmaz fakat o maksad-ı pür-meşedet husûl!*

Lâbüdd olur bu tefrika zâil usul usul

Zira... Emr-i mühimm ü müdâmdır” (Tarhan, 2002, s. 304)

Ruhlar piyesinde “tecelli-i ulvî”, Hazreti Peygamber’i çok “mütehevvir” olarak gördüğünü ve onun bu tefrikalar sebebiyle büyük bir “melâl” içinde olduğunu söyler. Bunun üzerine “tecelli-i sani”, Şark milletindeki tefrika ve bölünüp parçalanma hâli son bulmadıkça “terakki”nin mümkün olmayacağını vurgular:

“Akvâmın benim de harâbîsi âşikâr.

Hâkim meâbidimde taaddi ve tefrika!

Layık görür müsün bu terakkiyi maşrika?” (Tarhan, 2002, s. 286)

Tecellilerin bu diyalogundan sonra Kanbur; ihtilaf, savaş ve nifakın feci neticelerini anlatan uzun bir konuşma yapar. İslam özünde sulhu, iyiliği emreder. Ancak, bu emre uymamak neticesinde kavgalar ve ihtilaflar çıkar. İlhanlılar nasıl “nifak” ve “inşikak” neticesinde dağılıp parçalandı ise, şimdi de Müslüman milleti aynı sebepler yüzünden çökmek üzeredir. Kanbur, milleti “ittihat” ve “sulh” fikrine dönmeye çağırır. (Tarhan, 2002, s. 288) Birlik ve barış fikri, akıl ve mantığa da son derece uygundur. Dilşad da savaşa karşı çıkararak barışı savunur: “*Emvâta rahmet isteriz ahyâya merhamet, / Dünya-yı ceng-cûya da sulh u müsâlemet!*” (Tarhan, 2002, s. 291)

7. GELECEĞE DAİR ÜMİTLER

Hâmid’e göre İslam milletinin kendi arasındaki birlik ve beraberliği, diğer bütün din ve mezheplerde olanların da ittifakını ortaya çıkaracaktır. Çünkü birlik ancak adaletle mümkündür. Âdil olan emirler ise sadece Müslümanlara değil Hristiyanlara da eşit davranacaklardır. Bu sebeple Hâmid’e göre, milletin birliği sağlandıktan sonra diğerleriyle de ittifak edilecek ve bütün dünya kardeşlik yeri olacaktır. Hâmid bu konuyu *İbn Musa* ve *Turhan* piyeslerinde detaylı olarak anlatır.

İbn Musa’da piyesin başında, mağlup İspanyol asilzadeleri kendi aralarında konuşmaktadırlar. Düşes Döluzitanya’nın Sulla’ya yönelttiği “*Sen İslâmiyet taraftarısın!*” ithamına karşı, Sulla şöyle cevap verir: “*Ben insaniyet taraftarıyım. İslâmiyet’i sevişim bunun içindir. ..İslâmiyet beşeri ittifaka davet ediyor. İşte Araplar bu daveti îlan ile muharebeyi mahva çalışıyorlar. ..Maksad-ı İslam, ebnâ-yı Âdem’in uhuvvetidir.*” (Tarhan, 2002, s. 151-154)

Aynı piyeste Halife Süleyman’ın oyunlarından sonra Tarık, karısı Zehra ve oğlu Muinüddin ile beraber Hicaz’da uzlete çekilir. Yanlarında bulunan Ukbetü’l-Kureyşî, Muinüddin’in kaleme aldığı bir manzumeden bahseder. Bu manzume ihtilafla ilgilidir. Ukbe, “*Ben, hafidiniz Emir Muinüddin’in bir neşidesini gördüm. İttifaksızlığa dair olduğu için kalbime hançer yarasından acı geldi.*” der. Zehra bu söz üzerine, “*Evet, Muin, benim nifak ve vifaktan bahis bir manzumemi tebyiz etmişti.*” der. Hâmid’in piyeste kahramanına nifakla ilgili bir eser yazdırması ve gelecek nesli temsil eden çocuğa bunu tebyiz ettirmesi bu konuya ne derece önem verdiğinin göstergesidir. Ayrıca yine Hâmid’in gözünde geleceğin teminatının, ancak milletin birlik ve beraberliği olduğunu ortaya koyar.

Arziler’de Kanbur, geleceğe dair ümitlidir. Çünkü çok yakında milletin nifak neticesinde düştüğü feci durumun farkına varacağını ve yeniden birlik ve beraberliği sağlayacağını düşünmektedir.

8. SONUÇ

Milletin birlik ve beraberliğinin güzel neticelerini Hâmid, *Tarık* ve *Turhan* piyeslerinde ortaya koymuştur. İttifak neticesinde Endülüs fethedilir ve Kosova Savaşı kazanılır.

Hâmid'e göre bir millet, kendi arasındaki ittifakı sağladığı sürece, az da olsa daima muvaffak olacaktır. Çünkü Hâmid'e göre, birbiriyle her cihette ittifak eden insanları kimse mağlup edemez. Uhuvvetin, kardeşliğin tesis edilmesi, ülkenin ayakta kalabilmesi için zorunludur. Hatta sadece ayakta kalabilmesi değil; “*mâmur*” olabilmesi, “*terakki*” edebilmesi, “*Batı'ya hâkim*” olabilmesi de, ancak aralarında birliği netice verecek “samimi bir dostluğun tesisi”nden geçer.

Namık Kemal'in eserlerindeki coşkun ifadeler yerine, Hâmid, mantıklı izahlarla birlik ve beraberliğin ne kadar “*mâkul*” ve “*hayatî*” olduğunu açıklar. Ona göre zaten İslam, “*tevhid dini*” olduğu için, Müslüman milletin “bir” olması gerekir. “Uhuvvet”, “kardeşlik” bir fitrat kanunudur. Şeriat “*fitrî*” olduğu için bir olmayı emreder. Toplum hayatında akıl ve muhakeme “*ittifâk*”ı iktiza eder. Çünkü “*birbiriyle dövüşen üç kişiye bir kişi saldırırsa yenecek*”tir. Hâmid'e göre İslam daima, “*ittihâd*”ı, “*sulh*”u ve “*itidal*”i emreder. Hâmid, *Tarık* piyesinde birliğin tesisi için insanların birbirlerinin üzüntüsünü ve sevincini paylaşmaları gerektiğini savunur. Birbirlerine sarılmalı ve kardeş olduklarını hissetmelidir.

Hâmid, ayrıca İlhanlılarla ilgili piyeslerinde Kanbur üzerinden verdiği mesajlarda, birliğin tesisini “*adalet*”in tam olarak uygulanmasına bağlar. Adalet, anlaşmayı; bu da “*ittifâk*”ı doğuracaktır. Bu birliğin gerçekleşmesi için, sadece kendi milletine değil bütün insanlara “*âdil*” ve “*eşit*” davranmak gerektir.

Hâmid tarihte Türk kavminin daima Müslüman milleti içinde birlik ve beraberliği sağladığını vurgular. *Ruhlar* piyesinde, Selçuklulardan sonra, birliği sağlama görevini Osmanlılar üstlenirler. Hatta Timur'un müdahalesiyle bozulan bu birlik ruhunu, Bayezid'dan sonra gelen padişahlar düzeltmişler, kısa zamanda milleti yeniden bir bayrak altında toplamaya muvaffak olmuşlardır. *İlhan* piyesinde ise, Bahadır Han'ın Çoban sülâlesiyle çatışması neticesinde bozulan birlik, ondan sonra gelen Kanbur'un, Sultan Murat ile ittifak etmesi ile düzelir. Bu beraberlik neticesinde Kosova'da büyük bir zafer kazanılır. Yine *Ruhlar* piyesinde Kanbur, Yavuz Sultan Selim'in, halifeligi etkin bir konuma getirerek, istikbalin eline birlik için önemli bir kuvvet verdiğini söyler. Eğer millet, bu kuvvetin etrafında birleşse mağlup olmayacaktır. Ancak *Arziler*'de anlatıldığına göre, Türklerin bu birliğin sağlanmasına büyük hizmet ettiğini bilen düşmanlar, “*hilâfetin gücü*”nü zayıflatarak, milleti başsız bırakmışlardır. “*Kukla krallar*”la içeri sızarak milleti bölüp parçalamışlardır.

Hâmid bir yöneticinin zaman zaman “*nifak*”ın da merkezinde yer alabildiğini *İbn Musa*'da işlemiştir. Halife Süleyman, Musa'nın sülâlesine açtığı savaş ile birlik ruhunu paramparça etmiş, zaferler silsilesini durdurmuştur. Hâlbuki Süleyman'ın selefi Velid, onun tam aksine, askerinden komutanına, halkından yöneticisine kadar bütün milleti tek bir bayrak altında toplamış ve büyük zaferler kazanmıştır.

Hâmid, *İbn Musa* ve *Turhan* piyeslerinde, milletin birlik ve beraberliğinin diğerlerine de yansıtacağını savunur. Çünkü birlik ve beraberlik, ancak “*adalet*”le mümkündür. Âdil olan emirler ise, sadece kendilerinden olanlara değil, diğerlerine de eşit davranacaklardır. Bu sebeple Hâmid'e göre, içerdeki birliğin sağlanmasından sonra, diğerleri ile de ittifak edilecek ve dünya kardeşlik yeri olacaktır.

Hâmid'e göre milletin şu an “*zillet*” içerisinde olmasının sebebi “*ihtilâf*”tır. O, *Tayflar Geçidi*, *Ruhlar* ve *Arziler*'de bu konuyu işler. Hâmid'e göre, ihtilâfın sebebi, öncelikle idarecilerin arasındaki rekâbet ve menfaatperestliktir. Ayrıca insanın mizacında, “fenalık” hissi vardır. Bu sebeple İslâm'ın birlik ve beraberlikle ilgili emirlerine uyulmazsa, bu fenalık ortaya çıkacak ve millet bölünüp parçalanacaktır. Hâmid'e göre, ihtilâfın bir sebebi de, lider seviyesindeki kişilerin, “hakkaniyetli” davranmayarak, sadece kendilerini emirliğe layık görmeleridir. Bu nedenle, emirler “*uhuvvet*” prensibine uymamakta, sadece kendi menfaatlerini öne çıkarmakta ve bu da “*ihtilâf*”a ve “*zulm*”e sebep olmaktadır.

Hâmid'e göre birlik ve beraberlik, geleceğin teminatıdır. Yani birlik sağlanmışsa, sağlam bir nesil gelecek demektir. *Arziler*'de, “*ihtilâf*”la “*zillet*”e düşenlerin, çok yakında yanlış yolda olduklarını görüp bir ve beraber olacakları ve “*tefrika*” sebeplerini bırakacakları söylenir. *İbn Musa* piyesinde

Hâmid'in gelecek nesli uyarmak için Zehra karakterine “*nifak*” ve “*vifak*” hakkında manzume yazdırması da önemlidir.

KAYNAKÇA

- Enginün, İ. (2006). Abdülhak Hâmid Tarhan. İ. Parlatur, İ. Enginün, A. Ercilasun, Z. Kerman, A. Uçman, & N. Çetin içinde, *Tanzimat Edebiyatı* (s. 411-555). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Enginün, İ. (2006). *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Halide Salih. (1909, Mart 8). Tezer yahut Melik Abdurrahman. *Tanin*(216), s. 3-5.
- Namık Kemal. (2005). *Celaleddin Harzemşah*. (O. Öcal, Dü.) Ankara: Akçağ Yayınları.
- Namık Kemal. (2012). *Vatan Yahut Silistre*. (A. S. Çılgın, Dü.) Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2003). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Tarhan, A. H. (2002). *Abdullahü's-Sagîr*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *Arzîler*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *İbn Musa Yahut Zâtü'l-Cemal*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *İlhan*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *Ruhtar*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *Tarık yahut Endülü'sün Fethi*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *Tayflar Geçidi*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *Tezer yahut Melik Abdurrahmanü's-Sâlis*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). *Turhan*. (İ. Enginün, Dü.) İstanbul: Dergâh Yayınları.



МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ

METHODICAL OPPORTUNITIES OVER MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Мажитаева ШАРА (Majitayeva SHARA)

доктор филологических наук, профессор / Prof.Dr. Karaganda State University
Sh-mazhit@inbox.ru

Хан Надежда КОНСТАНТИНОВНА (Han NADEJDA)

кандидат филологических наук, доцент / Assoc. Prof.Dr. Karaganda State University
hnadejda@yandex.ru

Е.А.БУКЕТОВА (E. A. BUKETOVA)

Карагандинский госуниверситет имени / Researcher Karaganda State University

Содержание понятия «мультимедиа» сегодня имеет множество толкований, в том числе понимается: технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов; информационный ресурс, созданный на основе технологии обработки и представления информации разных типов; компьютерное программное обеспечение, функционирование которого связано с обработкой и представлением информации разных типов; компьютерное аппаратное обеспечение, с помощью которого становится возможной работа с информацией разных типов; особый обобщающий вид информации, который объединяет в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.п.).

ЦЕЛИ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

1

• развитие лингвистических, творческих и интеллектуальных способностей

2

• формирование качественных знаний, умений и навыков по русскому языку

3

• формирование личностных качеств на основе приобщения к культуре Казахстана

Методические положения проектирования мультимедийных ресурсов определены в принципах разработки новых мультимедийных и информационных технологий (Беспалько В.П., Зимина О.В., Зайнутдинова Л.Х., Руденко-Моргун О.И., Талызина Н.Ф., Галеева И.Х., Меньшикова А.А., Мизинцева В.П., Якунина В.А. и мн. др.) и педагогических технологиях конструирования электронных курсов (В А. Каймин, Г.К. Нургалиева, Ускенбаева Р.К., Караева Ж.А., и др.) и ряда других работ по методологии и технологии создания мультимедийной методической системы в условиях информатизации образования [1, с.2].

В сотрудничестве ученика и учителя должна формироваться долговременная мотивация к обучению русскому языку с учётом культурных традиций казахского народа: воспитывается

уважительное отношение к русскому и казахскому языкам, к национальным традициям и культуре. Проведение уроков русского языка в инновационной форме создаёт для учащихся ситуацию успеха: учащиеся сами подбирают учебный материал, находят важную информацию, т.е. приучаются к самостоятельности и познавательной активности.

Использование возможностей техники увеличивает интенсивность учебного процесса. Работая с компьютером, ученик усваивает большее количество материала, чем при традиционном обучении. Использование электронных практикумов достигается большая объективность оценки контроля знаний учащихся, так как снимается психологический фактор. Различные факторы не позволяют многим ученикам показать свои знания в полной мере: страх ошибиться при устном ответе, неумении формулировать свои мысли, дефекты речи и т.д. За компьютером ученик не чувствует себя скованным и, как правило, проявляет максимум знаний.

Перед современным учителем русского языка стоит задача: в традиционный процесс преподавания русского языка включить инновационные компоненты и тем самым повысить качество преподавания предмета. Инновационные приёмы в преподавании русского языка должны учитывать культурные ценности казахстанских учащихся. Неслучайно Г.З. Зайнетдинова предлагает рассматривать понятие «педагогические традиции» в двух смыслах: как традиционный образовательный процесс и как культурные национальные традиции, с учётом которых выстраивался учебный процесс [2]. Инновационным компонентом в процессе преподавания русского языка являются национальные традиции, уважение которых воспитывается в ходе учебной деятельности с использованием инновационных педагогических технологий, методов и форм работы. Примером инновационного подхода на уроках русского языка в казахстанской школе могут послужить следующие цели:

- развитие лингвистических, творческих и интеллектуальных способностей;
- формирование качественных знаний, умений и навыков по русскому языку;
- формирование личностных качеств на основе приобщения к культуре Казахстана.



На данный момент существует множество мультимедийных обучающих средств, такие как: учебники, пособия, справочники, энциклопедии, тренажёры, экспертные электронные средства и компьютерные игры. Все перечисленные средства обучения разрабатывают программисты. Процесс разработки мультимедийных средств обучения – сложный и трудоёмкий, несмотря на то, что возможны разработки дидактических материалов на основе готовой электронной оболочки.

Средства и технологии мультимедиа обеспечивают возможность интенсификации школьного обучения и повышение мотивации школьников к учению за счет применения современных способов обработки аудиовизуальной информации, таких, как: "манипулирование" (наложение, перемещение) визуальной информацией; контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации; реализация анимационных эффектов; деформирование визуальной информации (увеличение или уменьшение определенного линейного параметра, растягивание или сжатие изображения); дискретная подача аудиовизуальной информации; тонирование изображения; фиксирование выбранной части визуальной

информации для ее последующего перемещения или рассмотрения "под лупой"; многооконное представление аудиовизуальной информации на одном экране с возможностью активизировать любую часть экрана (например, в одном "окне" - видеофильм, в другом - текст); демонстрация реально протекающих процессов, событий в реальном времени (видеофильм).

Способы использования мультимедийных технологий

Иллюстративный

Визуальный ряд иллюстрирует традиционный рассказ учителя.

Этот же визуальный ряд затем можно использовать при опросе или обобщении

Схематичный

В основу обучения положено конструирование опорных конспектов или структурно-логических схем.

Использование мультимедиа расширяет возможности построения таких схем.

Они становятся более наглядными, яркими.

Интерактивный

Наиболее сложный. Сочетает в себе элементы иллюстративного и схематичного подходов. Разница заключается в том, что использование разнообразного визуального материала, схем и анимаций сочетается, дополняется привлечением документов, отрывков из разнообразных источников. И документы, и „картинки" должны быть яркими, создавать определенный образ, отличаться определенной „символичностью".

Самое главное в таком подходе — высокий уровень методической обработки материала. Он и дается, собственно, в таком сочетании, чтобы вызвать активность учеников, спровоцировать их на сопоставление, размышление, дискуссию.

Традиционные средства обучения не в полной мере соответствуют новым концепциям обучения, следовательно, в образовательный процесс нужно внедрить инновационные средства обучения, в том числе и мультимедийные, которые максимально приближены к целям и задачам современного обучения. Имея высокую степень информативности и наглядности, мультимедийные технологии оптимизируют и интенсифицируют учебный процесс. Следует отметить, что мультимедийные технологии в полной мере соответствуют требованиям теории и методики русского языка. Каждый случай разработки цифрового учебно-методического комплекса индивидуален и требует специальных механизмов управления взаимодействием учителя и ученика. К таким системам можно отнести: диагностические тесты, уроки как для самостоятельной, так и для коллективной работы, поурочное планирование и методические рекомендации. Однако, технология и процесс создания мультимедийных средств обучения и традиционных полиграфических изданий — отличается. Мультимедийные дидактические средства обучения по своей структуре являются сложными и многокомпонентными, поэтому они требуют новейших подходов при разработке методического сценария. В идеале, такая деятельность учителя, как разработка электронного учебника, должна стать обыденной частью педагогической технологии, а также основой для мультимедийного моделирования ресурсов различного назначения.

Каждый педагог понимает, что разумное использование технических средств на уроках должно способствовать развитию творческого мышления учащихся, формированию языковых компетенций и, конечно же, стремлению к постоянному совершенствованию. Именно поэтому известный разработчик электронных и мультимедийных средств обучения О.И. Руденко-Моргун неслучайно отмечает, что современный учитель должен уметь ориентироваться в потоке новых учебных средств, оценивать их по новым, соответствующим этим средствам, критериям, отбирать из предлагаемых продуктов необходимое и, что самое главное, овладеть новой методикой. Только на этой основе возможно:

- органично включить электронное средство обучения в учебный процесс, систематически использовать его наряду с традиционными средствами при любых формах обучения (в том числе дистанционных), любых видах работы на уроке и дома в сочетании с любым выбранным типовым учебным комплектом;
- обеспечить все основные этапы работы с учебным материалом (урок-презентация, урок-закрепление, урок-обобщение, тренировка, самостоятельная работа, контроль), организуя их на основе компьютерного обучения и учитывая при этом возрастные особенности учеников;
- полноценно использовать электронные ресурсы (учебно-справочные, наглядные, тренировочные, контрольные материалы) и механизмы их оперативного извлечения и представления в разных формах, для того чтобы самому осуществлять их компоновку в зависимости от целей и задач обучения или предложить это сделать ученикам в рамках решения проблемной, поисковой задачи [3, с.1].

Применение компьютера при работе с информацией очень разнообразно. За короткий временной срок можно получить доступ к миллионам книг и найти требуемую информацию. Папилова Т.А. при использовании компьютера предлагает рассматривать вербальную коммуникативную деятельность в трёх аспектах:

1. свободное общение учащихся в режиме онлайн посредством электронной почты, то есть как письменный диалог;
2. интерактивное взаимодействие обучаемого с компьютером, то есть диалог человека с машиной (компьютером);
3. общение обучаемых с компьютерными обучающими программами, выступающими в качестве стимула для коммуникации и средства воссоздания условий ситуации общения [4].

Активное применение компьютера весьма уместно на уроках русского языка, так как основными видами обучения русскому языку являются 4 вида речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Использование мультимедийной программы – это своеобразный тренажёр, который способствует самостоятельной работе обучаемого и создаёт условия, при которых учащиеся самостоятельно формируют свои знания. Компьютер создаёт благоприятную атмосферу на уроке, так как он не сопровождает работу учащихся комментариями (хвалебными или порицательными), тем самым такой вид занятости придаёт уверенности в себе, а это немаловажно для развития индивидуальности ребёнка.

Мы не отрицаем, что технологии мультимедиа позволяют осмысленно и гармонично интегрировать многие виды информации. Это позволяет с помощью компьютера представлять информацию в различных формах, часто используемых в школьном обучении, таких как: изображения, включая отсканированные фотографии, чертежи, карты и слайды; звукозаписи голоса, звуковые эффекты и музыка; видео, сложные видеоэффекты; анимации и анимационное имитирование.



Вместе с тем, следует помнить, что если учащемуся одновременно демонстрируют информацию разных типов, он отвлекается от одних типов информации, чтобы уследить за другими, пропуская важную информацию, а использование средств информатизации зачастую лишает школьников возможности проведения реальных опытов своими руками.

Индивидуализация ограничивает живое общение учителей и обучаемых, учащихся между собой, предлагая им общение в виде "диалога с компьютером". Обучаемый не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке

У мультимедийных обучающих средств есть масса положительных сторон, но воспроизведение их возможно только с помощью средств информатики. Разумеется, при работе учащихся за компьютерами иногда возникает необходимость помощи педагога, а это значит, что учитель в полной мере должен владеть знаниями и умениями в области информатики и информационных технологий. Кроме того, учителю необходимо научиться отбирать материал, который будет использоваться в учебном процессе, а также уметь адаптировать его и совершенствовать.

Мультимедиа позволяет ученикам стать более активными в своей образовательной деятельности. Учащийся сам решает, как он будет изучать материал, какие будет использовать интерактивные возможности, а также сможет планировать совместную работу с коллегами-соучениками. При работе с мультимедийными средствами, учащиеся могут контролировать своё обучение, подстраивая его под свои предпочтения, ведь они изучают то, что их интересует, а также повторяют изученный материал столько раз, сколько им нужно для более правильного восприятия. В общем, использование качественно подобранных мультимедийных средств помогает сделать процесс обучения более гибким и оптимизированным. Мультимедийное обучение повышает мотивацию школьников к обучению, развивает навыки работы в коллективе, способствует более глубокому пониманию изучаемого материала.

К отрицательным аспектам использования мультимедийных средств обучения можно отнести сокращение общения, свёртывание социальных контактов. Проблемой использования мультимедийных технологий является и трудность перехода от знаковой формы материала со страниц учебника или экрана дисплея к системе практической деятельности. Злоупотребление мультимедийными технологиями и их повсеместным использованием учителя и школьники становятся неспособными воспользоваться большим объёмом информации, который предоставляют современные мультимедиа и телекоммуникационные средства. Сложные способы предоставления информации отвлекают учеников от изучаемого материала. Если учащемуся предоставлять информацию разных типов, чтобы уследить за важной информацией он будет отвлекаться с одного типа на другой, пропуская важные моменты. Постоянное использование средств информатизации лишает школьников возможности проведения опытов своими руками, а живое общение заменяется «диалогом с компьютером». Такое обучение не предоставляет достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мыслей. Стоит отметить, что чрезмерное использование компьютерной техники негативно влияет на здоровье человека.

Все вышеперечисленные плюсы и минусы говорят о том, что чрезмерное применение мультимедиа-средств не приведёт к реальному повышению эффективности обучения – необходим взвешенный и аргументированный подход. Использование компьютера не должно исключать традиционные методы обучения, а должно дополнять их на всех этапах обучения. Компьютер помогает повысить эффективность обучения, а также стимулирует учащихся к дальнейшему самостоятельному углубленному изучению дисциплины.

Использование мультимедийных технологий в инновационном обучении оказывает сильное воздействие на образование. Теперь образование стало легче и интереснее. Мультимедийные

технологии обеспечивают быструю обработку данных с минимальной долей вероятности ошибки при обработке контроля уровня знаний учащихся.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1 Тулегенова А.М. Современная система образования: опыт прошлого и перспективы будущего. – Алматы, 1989, 321с..

2 <http://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/srednjaja-shkola/russkij-jazyk/153388-tradicii-i-innovacii-v-prepodavanii-russkogo-.html>

3 Руденко-Моргун. Электронный учебник как средство обучения студентов-филологов педагогического вуза использованию ИКТ на уроках русского языка.

4 Полилова Т.А. Внедрение компьютерных технологий. – М.: ИЯШ, №6, 1997. -С. 2-7.



EDEBİYAT BİLGİ VE TEORİLERİ İLE İLGİLİ OLARAK RECAİZADE MAHMUT EKREM, MUALLİM NACİ VE AHMET CEVDET PAŞANIN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Murat SARIBAŞ

Arş. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
muratsaribas@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Edebiyat kavramı, asırlarca, bir sanat dalının adı olmuştur. Son iki yüz yıl içinde yapılan çalışmalar, edebiyatın, sanat yönü yanında bilim dalı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarır. Bir sanat dalının bilim dalı haline gelmesi, ancak araştırma teknikleri ve metotları bakımından, incelemelerin bir disipline kavuşturulması amacıyla düşünülebilir. Edebiyat bir sanat dalıdır ancak, bununla birlikte, edebiyat eserlerini incelemeyi öngören edebiyat, kullandığı metotları ve araştırma teknikleri ile bir bilim dalı olma özelliği göstermektedir. Bu çalışmada edebiyatın bilim yönü üzerinde durulmuştur. Bilim olarak ele alınan edebiyat alanı hakkında, Recâî-zâde Mahmut Ekrem ve eseri Talîm-i Edebiyat, Muallim Naci ve eseri Istilâhât-ı Edebiyye, Ahmet Cevdet Paşa ve eseri Belâgat-ı Osmâniyye ele alınarak değerlendirilmiştir. Eser odaklı yapılan çalışmada ağırlıklı olarak bu üç ismin edebiyat bilgi ve teorileri ile ilgili olarak görüşleri ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat bilgi ve teorileri, Recâî-zâde Mahmut Ekrem, Ahmet Cevdet Paşa, Muallim Naci.

1. GİRİŞ

Edebiyat kelimesi Arap sözlüğünden alınmıştır ve “edeb”den gelmektedir. “Edeb” kelimesi “nefis riyâzâtı ve iyi ahlak” anlamına gelmektedir(Bilgegil, 1989: 1). Kâmus Şerhinde edeb kelimesi: “1) Halk arasında hüküm süren en güzel ahlak, 2) İnsanı fenalıklardan sakındırıp iyiliğe sevk eden mesele, 3) Güzel huy ve hayırlı âmel” anlamlarını taşımaktadır.

Kâtip Çelebi(1941) de “ilmü'l-edeb” başlığı altında yaptığı tarifile, önce “ Arap dilinde söz ve yazı bakımından yanlışa düşmekten sakınıp korunmaya yarayan ilimdir.” ; sonra da “ edeb ilmi, o ilimdir ki, söz ve yazıda hataya uğramaktan kurtulmak onunla mümkün olur” demektedir. Edebiyat bilgi ve teorilerine girmeden önce belâgat kavramını açıklığa kavuşturmak gerekir.

1.1.Belâgat

Sözlükte belaga kökünden, “ulaştı, nihayete erdi, idrak etti, te'kidde son hadde vardı, aksâ-yı muradına yetti” anlamlarını ifade eder. Hastalık hakkında kullanıldığı zaman, “şiddetlendi, arttı”, hurma ve benzeri ağaçlarda kullanıldığı zaman, “meyve verme zamanı den önce geldi” demektir. Ayrıca kelimedede “tamamlanma” fikri vardır(Bilgegil, 1989: 20)

Belagât terim olarak, bir düşünce ve duygunun yerinde ve zamanında manası en açık şekilde ve akıcı bir dille ifade edilmesidir. Kelimenin temel anlamı “ulaşmak, bir şeyin son noktasına erişmek, olgunlaşmak”tır. Belâgat kitaplarında sözün fasih(açık, anlaşılır ve akıcı) olmak şartıyla *muktazâ-yı hal ve makam* denilen, söyleyenin, söze muhatap olanın ve dile getirilecek düşünce, duygu ve hayalin durumuna uygun şekilde tanımlanır. Muktezâ-yı hal ve makam, lafızların gösterdiği anlamların belirlenmesi ve anlaşılmasında da önemlidir. Aynı kelime farklı bağlamlarda farklı anlamlarda kullanılabilir. Belâgat ile iki şey nitelenir; kelâm/söz ve bu kelâmı dile getiren(Saraç, 2006: 35).

Belâgat kavramının iki yönü vardır. Birinci yönü doğuştan beraberinde getirdiği ve taşıdığı zevk-i selime işaret eden meleke, diğeri ise bir bilim olma yönüdür. Belâgat kısaca, yerinde olmak kaydıyla

sözün en doğru ve güzel şekilde ifade edilmesidir. Bunun usulünden bahseden ilme “Belâgat ilmi” denir. Belâgatın bağımsız bir ilim dalı olması ve kurallarının etraflıca tespitinde Kur’an-ı Kerim’i anlama çalışmalarının önemli bir yeri vardır(Saraç, 2006.38). Belâgat bir ilim olarak üç kısma ayrılır. Meâni, beyân ve bedî. Meâni sözün duruma uygun bir şekilde nasıl ifade edileceği, beyân bir maksadın birbirinden farklı usullerle ne şekilde dile getirileceği, bedî ise maksadı ifadede yeterli olan söze mana ve ahenk açısından güzellik verme yollarını gösterir(Önal, 2012: 319).

Belâgat için öncelikli şart “fesahat”tir. Sözlükte “açık seçik ve berrak bir halde bulunma, saf ve hâlis olma” olarak geçen fesâhat’in terim anlamı, kelimelerin telaffuzunun akıcı olup kulağa hoş gelmesi, anlamının da açık olmasıdır. Bunu gösteren özellik de kelimelerin dil kurallarına uygun olup o dilin ustası olan edebiyatçılar tarafından kabul görerek yaygın şekilde kullanılmasıdır. Diğer bir ifade ile sözün kolay anlaşılır ve kusurlardan uzak olması halidir.

Belâgat ilmine göre edebi yorumun zirvesi Kur’ân-ı Kerim ve bu anlayışın mütehasısları Kur’ân ilimlerinin erbablarıdır. Kur’ân’ın mucizesi “tarf-ı alâ”dandır(Bilgegil, 1989:22). Yani en yüce makamdandır. İnsan sözlerinin ona yetişmesinin imkânı yoktur. Kur’ân-ı Kerim’in insan sözü ile telif edilemeyecek özellikleri, onun edebi yönünü tam ve doğru olarak çözmek için evrensel bir ilim anlayışını gerekli kılar. Belâgat’ın ilime yönelmesi bu sebeptendir.

1.2. Edebiyat Bilimi

Edebiyat kavramı, asırlarca, bir sanat dalının adı olmuştur. Son iki yüz yıl içinde yapılan çalışmalar, edebiyatın, sanat yönü yanında bilim dalı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarır. Bir sanat dalının bilim dalı haline gelmesi, ancak araştırma teknikleri ve metotları bakımından, incelemelerin bir disipline kavuşturulması amacıyla düşünülebilir. “Bilim ve sanatın objesi aynı olabilir, ancak; yaklaşım biçimleri ve metodu farklıdır; ayrıca, farklı gibi görünen yollardan yürüseler bile, bilim adamları ile sanatçıların, medeniyeti, birlikte inşâ ettikleri görülür” (Önal, 2012: 13).

Edebiyat bir sanat dalıdır ancak, bununla birlikte, edebiyat eserlerini incelemeyi öngören edebiyat, kullandığı metotları ve araştırma teknikleri ile bir bilim dalı olma özelliği göstermektedir. Bu sadece edebiyatta geçerli olan bir kural değildir. Örneğin “bir şarkının söylenmesi, bir müzik aletinin çalınması, onlardan haz duyulması müziğin sanat dalı olarak icrasını ilgilendirir. Müzik sanatının tanımı, sınırları, alanı, malzemesi, enstrümanları, notaları, makam, usul bilgileri, etimolojisi, gelişimi, dalları gibi hususları, müzikoloji biliminin disiplinine dâhildir”(Önal, 2012: 14).

Türk edebiyatında “edebiyat bilimi” adı ile anılan sahanın daha önce “ilm-i edeb, ulûm-ı edebiye” (Aytaç, 1999: 15) fenn-i belâgat, fenn-i edebiyat gibi terimlerle ifade edilmesi bu terimlerin genellikle nazma dayalı eserleri deşifre etmeye çalışması, günümüzdeki edebiyat bilimi kavramı ile geçmişteki isimlendirmenin birbirine eşit olmadığını düşündürür. Sadık Tural(1983), “Edebiyat bilimi, edebiyat eserini, en yüksek seviyede anlama, onları yorumlama; anlayıp yorumladıktan sonra eseri değerlendirme, benzerleri arasındaki yerini de belirterek, çağının içindeki yerine oturtma işlemleridir. Bu genç bilimin bünyesinde edebiyatın terminolojik ve metodolojik problemlerini halleden edebiyat nazariyatı var; edebi tenkit ve edebiyat tarihi var. Edebiyat biliminin nihai gayesi de edebiyat tarihinin yazılması... Dördüncü bir saha olarak da edebiyat sosyolojisi... Edebiyat bilimi, dört ana daldan oluşuyor.” demektedir.

Edebi eserdeki izlenimleri, sanatın öznel yapısını reddetmemek şartıyla, şahsiliikten kurtarmak ve mümkünse bir metoda bağlayarak incelemek edebiyat biliminin işlevindeki temel sınırları çizer(Önal, 2012: 49). Ayrıca edebi eser karşısında sistemli bir düşünme ve araştırma geleneği oluşturmak da, edebiyat bilimi için istenilen şeylerin başında yer almaktadır.

2. YAZAR VE ESER DEĞERLENDİRMELERİ

Bu bölümde yazarlar ve bahsedilen eserleri çerçevesinde, yazarların edebiyat bilgi ve teorileri ile ilgili görüşleri ele alınarak değerlendirilecektir. İlk olarak, diğerlerini etkilemesi ve eseriyle edebiyata yenilikler getirmesi sebebiyle Recâî-zâde Mahmut Ekrem ve eseri Talîm-i Edebiyat ele alınacaktır.

2.1. Recâî-zâde Mahmut Ekrem ve Talîm-i Edebiyat

Recâî-zâde Mahmut Ekrem 1847'de İstanbul'da doğmuştur. Babası Recâî Efendi, Matbaa-i âmire müdürlüğü ile Takvim-i Vakayi nazarlığında bulunmuştur. Şiirle uğraşan Celal adlı kardeşi de, Hersekli Ârif Hikmet'in evinde toplanan Encümen-i şuarâ'ya dahildir. Oğlu Ercüment Ekremi mizâhi yazılarıyla tanınmıştır (Bilgegil, 1993:466). 2.1. Recâî-zâde Mahmut Ekrem, soylu bir ailenin çocuğudur. Aile o dönemde Recâî-zâdeler olarak bilinmektedir ve Tanzimat döneminin tanınmış ailelerindedir.

Recâî-zâde Mahmut Ekrem, önce doğu kültürü ile yetişmiş; Arapça ile Farsçanın ilk bilgilerini babasından öğrenmiştir. Daha sonraki dönemlerde batı ile münasebeti başlamıştır. “Tanzimat döneminin önemli aydınlarından biri olan Recaizade Mahmut Ekrem, batılılaşma süreci içinde önemli bir isimdir. Dönemin birçok aydınından farklı olarak siyasetle ilgilenmeyerek kendisini tamamen sanat ve edebiyata verir. Tanzimat'ın ikinci nesli sanatçıları arasında yer alan Ekrem'in ilk edebi denemeleri eski edebiyat anlayışı içinde olmakla birlikte, daha sonraki dönemlerde kaleme aldığı eserler, onu Batı edebiyatı anlayışının önemli isimleri arasına sokar”(Aytaş, 2005:60).

Recâî-zâde Ekrem'in Talîm-i Edebiyat adlı kitabı, 19 yüzyılın son çeyreğinde Türk edebiyatına yön vermiş önemli bir kuramsal çalışmadır. Recâî-zâde Mahmut Ekrem'in Mekteb-i Mülkiye'de verdiği derslerin notlarından oluşan kitap, 1882'deki basımını müteakip, bir yandan modern edebiyat yanlısı edipler üzerinde etkili olurken öte yandan muhafazakâr edebiyat taraftarlarının da tepkisini çekmiş, bu bağlamda tartışmalara yol açmıştır. Talim-i Edebiyat, modern edebiyat kuramı ile geleneksel belâgati harmanlayan bir anlayışla yazılmıştır. Dört bölümden oluşan eserin ilk iki bölümü yenilikçi bilgiler içerirken diğer iki bölümü Klâsik Türk edebiyatından tevarüs eden söz ve anlam tekniklerini kapsar. Eserin sonunda bir de “hatime” vardır. Bir sonsöz olarak görülebilecek bu kısımda Recâî-zâde Ekrem, eserinin Arap belâgatinden uzak, Türkçenin imkânlarıyla yazılmış metinlerden hareketle, kendi dilimize özgü bir kuramsal çalışma yaptığını vurgular. Recâî-zâde Mahmut Ekrem, “hatime”de yedi maddede topladığı görüşlerini ortaya koymuştur. Bunlar, Türkçeyi Arapça ve Farsçaya karşı gözetken, ön plâna çıkarmaya çalışan bir tutumu yansıtır (Sazyek, 2013:2227).

“Talim-i Edebiyat, Recaizade Mahmut Ekrem (1847-1914)'in Mekteb-i Mülkiye'de verdiği “Edebiyat-ı Osmâniyye” dersinin notlarından oluşturduğu ve ilkin 1879 yılında litografya usulüyle, 1882'de de matbu bir şekilde yayımladığı kuramsal eseridir”(Parlatır,2004: 16). Döneminde, içerdiği görüşler bakımından özellikle yeni yetişen edipler üzerinde derin etki yaratan çalışma, aynı zamanda gelenekçi isimlerin çok tepkisini çekmiş, hakkında önemli tartışmaların çıkmasına zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla, Talim-i Edebiyat'ın edebiyatımıza katkısını, bir yandan, barındırdığı düşüncelerle genç kuşaklarda yeni bir edebiyat anlayışını uyandırmak; öte yandan da yol açtığı tartışmalarla söz konusu edebiyat anlayışının yerleşme ve Türk edebiyatının modernleşme sürecini hızlandırmak şeklinde özetlemek mümkündür. Bu bağlamdaki konumu, Talim-i Edebiyat'ı 19.yüzyılın yenilikçi edebiyat ortamında kültürleştirilmiş, yazarına da “üstad” şanını kazandırmıştır (Sazyek, 2013: 2228).

Recâî-zâde Ekrem, edebiyata ayrı bir değer vermektedir. Talim-i Edebiyat adlı eserinde, edebiyatın tanımını yaparken nasıl olması gerektiği noktası üzerinde durmuştur:

“Edebiyat bir halkın ahlak ve âdetlerini, düşüncelerini ve duygularını, her türlü hallerini ve tavırlarını ve davranışlarını ve özelliklerini çoğunlukla yalancı bir lisan ile doğruca olarak tarif ve tasvir eden eserlerdir”(Ekrem, 2011: 58).

Ekrem, daha önce bahsedildiği gibi edebiyat kavramının bizde yeniliği üzerinde durmuştur:

“Edebiyat tabiri hususiyle beş on seneden beri erbâb-ı kalem arasında en çok zebânzed olmuş tabirlerdendir”(Ekrem, 2011:11). Ekrem edebiyatı iki şekilde tarif etmiştir:

a) En geniş tanımı:

“*Pek vâsi yani umumî bir nazarla bakılırsa edebiyat tabiri mmahsulât-ı efkârın kaffesine şâmil tutulmak iktizâ eder.*”

b) Dar ve hususî, asıl anlatılmak istenen şekliyle tanımı:

“*En meşhur erbâb-ı kalemin en müntehab en makbul eserlerinden istinbât ve ahz olunan usul ve emsâlin marifetidir.*” (Ekrem, 2011: 11-12).

Ekrem, edebiyatta üslûbun önemi üzerinde durmuştur. Konu kadar üslûbun da önemli olduğunu dile getiren Ekrem, edebi sanatlar, fesahat ve belâgat gibi üslûp ile ilgili unsurları inceleme yoluna gitmiştir. Ekrem, iyi bir üslûbun nasıl olması gerektiği konusunu uzunca ele almıştır. Bu konuda Talim-i Edebiyat adlı eserinde altı kural ortaya atar:

1.Sözün açıklığını sağlayan “*Vuzuh*”, 2. Anlatım tabiiğini yaratan “*Tabiilik*”, 3.Anlatımda ölçülülüğü veren “*Münakkahiyet*”, 4.Anlatımda akıcılığı doğuran “*Aheng-iselâset*”, 5. Anlatımda işlenen konu ile uyumu sağlayan “*Muvafakat*”, 6. Anlatımın düzgün, doğru ve kusursuzluğunu sağlayan “*Fesahat*” (Parlatır, 2004: 32). Bunların içerisinde en çok “*Muvâfakat ve Fesahat*” kavramları üzerinde durmuştur.

Belâgat kavramını Ekrem öz açısından değerlendirmiştir. Belâgat, “*Bir güzel fikri...bir güzel hissi...Bir parlak hayâli müfid ve müessir ve müstahsen surette arz etmekten ibaret...*” (Ekrem, 2001: 68) diyen Ekrem, burada daha çok duygu, düşünce ve hayal güzelliğinin ön planda olması gerektiğini söylüyor. Belâgatın değerli olduğunu dile getiren Ekrem, tek başına belâgatın yetmeyeceğini dile getirmektedir. Bunun yanında söz sanatlarının, edebi sanatların gerekli olduğunu dile getirir. Belâgat ve fesahat kavramlarını karşılaştıran Ekrem, bu konuda şunları söylemektedir:

“*Belâgat ehemmi ise de fesahat ondan mukaddemdir. Söz belîğ olmadan evvel fasih olmalı*” (Ekrem, 2011). Gramer kurallarına dayalı fesahatın, söz sanatlarına dayalı belâgatten önce geldiğini dile getirmektedir. Bir yazarın her şeyden önce iyi, düzgün, sağlam sözler yazması gerektiğini savunan Ekrem, bununla birlikte belâgatın de yadsınamayacağını dile getirmiştir.

Batı edebiyatı anlayışını savunan Ekrem’in, eski edebiyatı eleştirdiği de görülmektedir. Bununla ilgili olarak şu sözleri söylemiştir:

“*Bunların yanı sıra yılan saçlı...ok kirpikli...kıl kadar belli...ağzı yok...çenesi kuyulu câdûlarla...çarşamba karısı sıfatlı, kara konculus kıyafetli mahlûklar da karışır... Garipdir ki veya daha doğrusu garip değildir ki bunları beğenenler bunları sevenler de bulunur. Meşrepten bahsolunmaz ya!*” (Ekrem, 2011:42) diyerek eski edebiyatı ve eski edebiyatı sevenleri alaya alarak eleştiride bulunmuştur.

Tanzimatçıların en belirgin özelliklerinden biri ikili anlayıştır. Ekrem de bu konuda ikili bir anlayış sergilemiştir. Kimi zaman eski edebiyatı övmüş kimi zaman yermiş, kimi zaman bunun tam aksine yeni edebiyatı övmüştür. Batının da doğunun da bir sanatçı için gerekli olduğunu dile getirmiştir. Talim-i Edebiyat’ta bu ikili anlayış göze çarpmaktadır. Kitaba alınan örneklerin çoğu batı edebiyatının örnekleri olmakla birlikte doğu edebiyatından aldığı örneklerde varlığını göstermektedir.

Talim-i Edebiyat nazarında Ekrem hakkında Yetiş(1996) şunları söylemektedir:

“*Recâî-zâde eserinde sadece bilgi vermemektedir. Edebiyat bilgileri öğretmek gayesinin ötesinde tenkidi de getirmiştir. Bilhassa yeninin ve yeni bir edebiyat anlayışının istikametinde, hakikate ve tabiata uygunluk prensipleri çerçevesinde bir tenkit yolunu edebiyat nazariyatına sokmuştur. Daha ilk derslerinde Arapların ve Avrupalıların retorik ve edebiyat nazariyatı sahasında varmış oldukları noktalardan bizim çok gerilerde olduğumuzu ifade ile yokluğunu hissettiği Türkçe’nin retorik ve edebiyat nazariyatının tesisi yolunda en önemli ve ilk adımı atmış olmakla kalmıyor, evvelce Namık Kemal’in ifade ettiği yeni prensiplerin ve vazettiği kaidelerin süzgecinden, eserine aldığı zengin Türkçe örnekleri geçirmiş ve maalesef kendisinden sonra devam ettirilmeyen bir tenkit anlayışı da ortaya koymuştur.*”

Yukarıda da bahsedildiği gibi Talîm-i Edebiyat sadece bir nazariyât kitabı değil, aynı zamanda bir tenkit kitabıdır. Bunu verdiği örnekler üzerinden yapan Recâî-zâde Mahmut Ekrem, kimi zaman yukarıda da örneği verildiği gibi eski edebiyatın tenkidini doğrudan yapmaktan çekinmemiştir. Edebiyatımızda mühim bir eser olan Talîm-i Edebiyat'ın ehemmiyetini anlamak için Kazım Yetiş'in şu sözlerini hatırlamak gerekir: “ Talîm-i Edebiyat ve Recâî-zâde Mahmut Ekrem'in önemli bir fonksiyonu da asırlarca yapılmayan ve arap belâgatı sahasında basit bazı nakillerden öte gidemeyen Türk edebiyatı nazariyâtı sahasına dikkatleri çekmesidir. Aradan bir asır geçmiş olmasına rağmen bugün bile tam ve mükemmel bir nazariyâtın kitabının olmayışı Talîm-i Edebiyat'ın ehemmiyetini anlatmaya kâfi bir delildir”(Yetiş, 1996:660).

2.2. Ahmet Cevdet Paşa ve Belâgat-ı Osmaniyye

Ahmet Cevdet Paşa 27 Mart 1823 yılında Bulgaristan'ın Lofça kasabasında doğdu. Asıl adı Ahmed'dir. Cevdet mahlası, İstanbul'da öğrenim gördüğü sırada, 1843 yılında şair Süleyman Fehim Efendi tarafından kendisine verilmiştir(Karabey, Atalay, 2000: XXI).

Ahmet Cevdet Paşa, Tanzimat döneminin önde gelen bilim, kültür ve devlet adamlarından biri olarak tanınmıştır. Onun daha çok tarih konusundaki eserleri, Mecelle'ye olan katkıları ve devlet adamı olarak yaptığı icraatlar üzerinde durulmuş, ancak Türk dili konusunda yaptığı hizmetlere de zaman zaman işaret edilmekle birlikte yakın zamana kadar bu alandaki eserleri ve düşünceleri bütünüyle ortaya konulmamıştır(Özkan, 2006: 219). “Duygularıyla Osmanlıcı ve İslâmcı, düşünceleri ve çalışma yöntemiyle medeniyetçi ve Batıcı bir aydın olan Ahmet Cevdet Paşa, eserleri ve faaliyetleriyle doğu ile batı arasında bir sentez oluşturmaya çalışmıştır” (Turan, 1986: 13). Dönemin siyasi çekişmelerinden uzak duran ve yaptığı hizmetlerle ön plana çıkan Ahmet Cevdet Paşa, dille ilgili çalışmalarında edebiyat, kültür ve eğitim-öğretim hayatımızdaki bir boşluğu doldurmaya çalışmıştır. Ancak çoğu kez gelenekle yenilik arasında tereddütler geçirmiş ve bir orta yol bulmaya çalışmıştır(Baysun, 1986: 62).

“Türkçe'deki ilk belâgat kitabı İsmail Ankaravî'nin Müftâhü'l-belâga ve mısâbu'l-fesâha adlı eseridir, ancak belâgat ilminin en önemli kısmı olan ilm-i me'ânî bu eserde bulunmadığı için tam anlamıyla belâgat ilmini ele alıp işleyen ilk eser olarak Ahmet Cevdet Paşa'nın Belâgat-ı Osmâniyye'si kabul edilmektedir”(Özkan, 2006:228).

Ahmet Cevdet Paşa'nın Belâgat-ı Osmâniyye'si, klasik Arap belâgatı çerçevesinde kalmakla beraber Osmanlı Türkçesi'ne uygulama açısından yeni bir çıkış açmıştır.

Eser, Dîbâce ve Mukaddime kısımlarından meydana gelen bir giriş bölümünden ve üç ana bölümden oluşur. Birinci bapta ilm-i me'ânî, ikinci bapta hakîkî ve mecâzî anlam, üçüncü bapta edebî sanatlar işlenir. Her bap kendi içinde fasıllara ayrılmakta ve ele alınan konular çok sayıda örnekler verilerek açıklanmaktadır. Doğu kaynaklarına ve belâgat anlayışına dayalı olarak yazılan Belâgat-ı Osmâniyye, Recâîzâde Mahmut Ekrem'in batı anlayışına uygun olarak kaleme aldığı Ta'lim-i Edebiyat karşısında geleneği temsil etmektedir. Eser yazıldığı günden beri büyük bir ilgi görmüş, üzerinde pek çok değerlendirme yapılmış ve belâgatla ilgili tartışmaların doğmasına yol açmıştır. (Hacımüftüoğlu, 1997: 185-222)

Ahmet Cevdet Paşa, eseri Belâgat-ı Osmaniyye'nin giriş bölümünde eseri kaleme alma amacını şöyle dile getirir:

“Lisân-ı Osmâniyye'nin kavâ'id-i sarfiyye ve nahviyyesini cem ile, bir fen olmak üzere birleştirip Kavâ'id-i Osmâniyye nâm kitâbı tedvin etmiş idik ki lisân-i Osmânînin kavâ'id-i hakkında en ibtidâ yazılmış olan kitâb odur. Ba'dehu anı intişâr ile Medhal-i Kavâ'id nam risâleyi ve sonra anı telhîs ile Kavâ'id-i Türkiyye nâm risâleciği te'lif eyledik. Bunları teressüs ve ta'allüm edenler, lisân-ı Osmânî üzre asl-ı ma'nâyı doğruca söyleyip yazmağa muktedir olurlar, ammâ fasihâne ve belîgâne ifâde-i merâm edebilmek için ilm-i belâgatı bilmek lâzım gelir.” (Karabey, Atalay, 2000:2).

Belâgat ilminin bilinmesi gerekliliğinden dolayı kitabı kaleme aldığı dile getiren Cevdet Paşa, yine kitabın giriş bölümünde belâgat ilminin ne olduğunu şöyle açıklar:

“İlm-i belâgat, kelâmın mezâyâsını bildiren bir fendir. Kelâmın mezâyâsı, muktezâ-yı hâle tatbîkı ve teşbih ü mecâz ve kinayelerinin hakkıyla edâsı ve sanâyi’-i bedî’yye ile tezyîni husûslarıdır.” (Karabey, Atalay, 2000:3).

Eserin “Mukaddime” bölümünde yine fesahat ve belâgat kavramlarını ele alan Cevdet Paşa, bu kavramları da şu şekilde açıklamıştır:

Fesâhat: Elfâzın telaffuz ve istimâ’-i tatlı, ma’nâsı zâhir ya’nî telaffuz olunur iken ma’nâsı zihne mütebâdir olmaktadır. Bunun alâmeti dahi elfâzın kavâ’id-i lisâna muvâfık ve elsine-i üdebâda kesirü’l-isti’mâl olmasıdır.

Belâgat: Sözüün fasih olmak şartıyla muktezâ-yı hâle mutâbık olmasıdır (Karabey, Atalay, 2000:4).

Belâgat ve fesahat kavramlarını açıklayan Cevdet Paşa, ikisinin kıyasını şöyle yapmaktadır:

Fesâhat ile kelime ve kelâm ve mütekellim muttasıf olur. Belâgat ile yalnız kelâm ve mütekellim muttasıf olur (Karabey, Atalay, 2000:4).

“San’at-ı târîhe dâ-irdir” (Karabey, Atalay, 2000:123) diyen Ahmet Cevdet Efendi, bu sözünü şu şekilde açıklamıştır:

Müteâhhirîn-i üdebânın ihtirâ etdikleri bir de san’at-, târih vardır ki bir vak’ayı müş’ir olan mısra’ın yâhûd beytin bi-hisâbil-cümel aded-i hurûfu, ol vak’anın târih-i vuku-na müşâdif olmasıdır. Bu dahi sanâyi’-i bedî’iyyen ma’duddur (Karabey, Atalay, 2000:123).

Ahmet Cevdet Paşa, dil araştırmaları ve dilimizin yakın tarihi bakımından büyük bir değer taşıyan çok önemli eserlere ve görüşlere sahiptir; bir devlet ve hukuk adamı, bir tarihçi olduğu kadar, dil ve dil bilgisi tarihimiz bakımından çok derin izler ve etkiler bırakmış bir dil bilginidir. Kendini, Türk toplum ve kültür hayatındaki eksiklikleri ve aksamaları gidermekle görevli sayan Ahmet Cevdet Paşa, diğer alanlarda olduğu gibi, dil ve edebiyat ile ilgili görüş ve çalışmalarıyla da çok önemli bir öncülük görevi üstlenmiştir.

Belâgat-i Osmâniyye, yazarın diğer eserlerinde ihmal ettiğini düşündüğü sözün anlamıyla ilgili hususları ön plana çıkardığı bir kitabıdır. Bu kitabını da diğerleri gibi bir ders kitabı düzeni içinde yazmıştır. Ancak bu kitabın baş kısmında eserin yazılış gayesini açık ve güzel konuşmaya yardımcı olmak şeklinde özetler. Örnek aldığı dil, Arapça’dır ve çalışmasını da Arapça belâgat kitaplarını esas alarak düzenlemiştir. Ahmet Cevdet Paşa, böylece Kavâ’id-i Osmâniyye ile başladığı dil bilgisi çalışmalarını Belâgat-ı Osmâniyye ile tamamlar ve Türkçe’yi hem dil bilgisi kuralları bakımından hem de anlam dünyası bakımından incelemeye tâbii tutar (Özkan, 2006:230).

2.3. Muallim Naci ve İstılâhât-ı Edebiyye

Muallim Naci, 1850 yılında İstanbul’da Saraçhanebaşı’nda doğmuştur. Arapça ve Farsça dersleri almıştır. Aruz veznini Türkçe’ye kusursuzca uygulamak için çalışmış bir Tanzimat dönemi şairidir. “Eski ile bağları koparmadan yenileşmeyi savunmuş; edebiyat tarihinde “eski şiirin” temsilcisi sayılmıştır. Gerek edebiyat ve şiir hakkındaki eleştiri ve önerileri, gerekse Türk dilinin sorunları ve bunların çözümlerine yönelik düşünceleri ile edebiyat tarihinde yer edinmiş bir kişiliktir” (Arzu, 2009:2073). Tenkit, lügat ve edebiyat tarihi alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

Muallim Naci’nin eseri İstılâhât-ı Edebiyye, edebiyat nazariyâtı veya belâgat kitabı olmaktan çok edebiyat terimleri üzerine yazılmış bir lügattir. Alfabetik veya herhangi sistematik bir tasnifi olmayan İstılâhât-ı Edebiyye, fihristine göre 184 madde başlığı ihtiva eder. Kitap metni içindeki ana başlıklar veya alt başlıklar dikkate alındığında bu sayı daha az veya daha çok olabilir. Maddelerin hacmi arasında da bir tutarlılık yoktur. Birkaç satır içinde açıklanan kavramlar yanında ayrıntılı alt bölümleri ve bol örnekleriyle kafiye bahsine elli altı sayfa ayrılmıştır. Eserle ilgili değerlendirmelerin çoğunda belirtilmiş olan bu dağınıklık, onun Muallim Naci’nin verdiği ders notlarından derlenmiş olmasıyla açıklanabilir. Nitekim kitabın daha önce Mecmua-i Muallim’de yayımlanan bazı konularının baş tarafında “Mekteb-i Sultani derslerinden” kaydı bulunmaktadır (Saraç:206).

Naci, eserini kaleme alma amacını “Takdim” bölümünde şu şekilde dile getirir:

“*Istılâhât-ı Edebiyye*” namıyla meydana çıkmaya başlayan bu yazılar Türk Edebiyatının –fen olma itibariyle- bütün lüzumlu hususlarını bir yere toplamak gibi büyücek bir maksatla yazılıyor” (Saraç, 2004:11).

Edebiyat lügatı mahiyetinde olan eserde, edebiyat kavramları verilmiş ve örneklerle açıklanmıştır. Ders notlarının birleşiminden oluşan eser bugün bile bir müracaat kitabı olarak halindedir. Eserde, Naci, belâgat kavramı üzerinde de durmuş ve bu konuda şunlar söylemiştir:

“*Belâgat öyle bir sıfattır ki onunla mahiyetleri farklı iki şey nitelenir: Kelâm, mütekellim*”(Saraç, 2004:128).

Belâgat kavramını kelam ve mütekellim ile niteleyen Naci, bu kavramları açıklama yoluna gitmiş ve şunları söylemiştir:

“*Kelâm ile mütekellimin mahiyetlerindeki farklılık sıfatın bunların her birisine göre iki farklı surette ortaya çıkmasını gerektirdiğinden mutlak olarak, yani ortaya çıktığı yeri belirlemeksizin belâgati hakkında tarif etmek mümkün olmaz. Onun için kelâmda belâgat ve mütekellimde belâgat diye iki türlü tarif olunur. Kelâmda belâgat, fasih olmakla beraber muktezâ-yı hâle mutabık olmasıyla, mütekellimde ise şahsın belîğ söz ile maksadını ifade etme melekesine sahip bulunmasıyla gerçekleşir*”(Saraç,2004:128).

Naci, durumun gereği(muktezâ-yı hâl), muhatabın halinin gereği(muktezâ-yı hâl-ı muhatap) diyenlerin hata ettiğini düşünmektedir. Bu görüşünü şu sözlerle örnek olarak gösterdiği Fuzuli’nin şu beyit ile dile getirir:

“*Konuşmanın hâli yok mu? Öyle bir iddiada bulunmak, kendini unutmak kabilinden olmaz mı? Yukarıda enfüs ve âfâkta görülen bunca çeşitli durumun her biri bir hâldir. İnsan yalnız muhatabın hâline göre mi söz söyler? Kendi halimizi tasvir etmeyecek miyiz? Meselâ kalbinin bazı şiddetli hislere mağlup olduğunu gören bir şair feryat eder. O feryat onun halinin durumudur. Başkasının halini düşünmeye vakit mi bulabilir? Acaba Fuzuli aşağıdaki şiiri yazarken kimin halini hatırına getirmiştir?*

Dôst bi-pervâ felek bi-rahm devrân bi-sükûn

Derd çok hem-derd yok düşmen kavî tâli’zebûn” (Saraç,2004:129).

Naci, belâgat fenni erbablarından bazılarının şiiri “*murakkıs, mutrib, makbul, mesmû, metruk*” olmak üzere beş kısma ayırdıklarından bahseder. Ancak bu duruma bir eleştiri getirmiş ve şunlar söylemiştir:

“*Bu tasnifi yapanlar misaller getirerek bu beş kısmın izahına çalışmışlar ise de insanlar farklı tabiatlara sahip olduğundan bir tabiatın murakkıs sayacağı şiiri diğeri meselâ mesmû sayabileceği cihetle bu konuda misal verilmeye pek de lüzum görülmemelidir. Hatta bir şiirin mutlaka bu beş vasıftan biriyle nitelenmesine dâhi ihtiyaç, belki de imkân olmadığı izaha muhtaç değildir*” (Saraç,2004:139).

Bu kısımdan hemen sonra şiir söylemeye dair görüşlerini dile getiren yazar on başlık altında şunları söyler:

“1.Manalar kafiyeler ile aynı ahengi gözetmeli.

2.Maksat dışı lüzumsuz şeyleri yazmaktan sakınmakla beraber maksat ne ise tamamen ifade olunmalı.

3.İfade tarzı mümkün olduğu kadar çeşitlendirilmeli.

4.Sadelik içinde sanat, sanat içinde sadelik gösterilmeye çalışılmalı.

5.Âhengli, tumturaklı lafızlar seçilmeli.

6.Yazmadan düşünmeli, düşünmeden yazmamalı.

7.Laf kalabalığından, çok şey söylemekten sakınmalı.

8.İnsan kendi şiiri hakkında amansız bir tenkitçi olmalı ki diğer tenkitçilere beğendirebilecek söz söylemeye muvaffak olabilsin.

9.İnsan kendinde hissetmediği bir fikri iyi yazamaz.

10.Mümkün olduğu kadar tabiiikten ayrılmamalı” (Saraç,2004:139-140).

Muallim Naci kitabının baş tarafına koyduğu "İhtar"da şu sözleri söyleyerek döneminin yenilik hareketlerine daha milli bir çerçevede yaklaşma arzusunu dile getirmiştir:

"Bu ıstilahâta dair verdiğim izahat edebiyat-ı Türkiyye'nin şimdiki haline ve istikbaline göredir. Öteden beri Arap veya Fars tarz-ı edebisini aynen kabul etmek fikrine iştirak edenlerden değilim" (Saraç,2004:11).

Istilahat-ı Edebiyye, ağırlıklı olarak bir divan edebiyatı sözlüğü olmakla beraber örneklerinin çoğunu çağdaşlarından, hatta Batılı yazar ve şairlerden seçmesiyle de eski belâgat kitaplarından ayrılır. "Şiir" maddesinde nazım ve şiir kavramlarının birbirinden ayrılması ve nesir halinde de şiir bulunabileceği düşüncesine yer verilmesi eserin dönemin yeniliklerine kapalı olmadığını göstermektedir.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "eski belâgatın bizde en iyi eseri" şeklindeki değerlendirmesine rağmen İstilahât-ı Edebiyye sadece eski belâgat çerçevesinde yazılmış bir kitap değildir. Eserde klasik belâgat kitaplarına göre beyan ve meanî konuları hemen hiç bulunmamakta, sadece bedî' ilmine ait terimler yer almaktadır. Buna karşılık belâgat kitaplarında rastlanmayan klasik nazım şekilleri örnekleriyle beraber kırk sayfayı bulan bir hacmi işgal etmektedir(Saraç, 2006).

Istilahât-ı Edebiyye'nin özellikle eski nesrin kuralları hakkında getirdiği tenkitler de dikkati çekmektedir. "İtilaf", "Hazif", "Haşiv", "Vasil- Fasıl" gibi maddelerde bu anlayışla yazılan metinlerin eksiklikleri ve kusurları üzerinde durulmaktadır. "Veysî, Nergisî, Asım, Naîmâ ve Akif Paşa'dan alınan metinlerin değerlendirmeleri ve tenkitleri, İstilahât-ı Edebiyye'nin bazı araştırmacıların sandığı gibi tamamıyla klasik belâgata bağlı olmadığını ortaya koymaktadır"(Saraç, 2006).

3. SONUÇ

Çalışmada, Recâî-zâde Mahmut Ekrem ve eseri Talîm-i Edebiyat, Muallim Naci ve eseri İstilahât-ı Edebiyye, Ahmet Cevdet Paşa ve eseri Belâgat-ı Osmâniyye ele alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yer yer eserlerden alıntılar yapılarak sanatçıların belâgat ve diğer edebiyat ilimleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Recâî-zâde Mahmut Ekrem, eseri Talîm-i Edebiyat'ta, batılı retorik anlayışını Türk edebiyatına uygulamış ve konunun eski ve yeni görüşü şeklinde iki yönde de gelişmesini sağlamıştır. Edebiyatımıza getirdiği yeniliklerle, edebiyatımızda yadsınamaz bir yer edinmiştir. Yer yer eskiyi, eski edebiyatı eleştiren sanatçı, yeri geldikçe de kitabında eski edebiyattan örnekler vermekten çekinmemiştir. Divan edebiyatı hakkında ağır tenkitler barındıran Talîm-i Edebiyat, bir tenkit eseri olarak da değerlendirilebilir.

Ahmet Cevdet Paşa, eseri Belâgat-ı Osmâniyye'de her ne kadar Arap belâgatı çerçevesinde kalsa da, Arap belâgatını Osmanlı Türkçesine uygulaması ile yeni bir çığır açmıştır. Eski edebiyatın temsilcisi olarak bilinen Cevdet Paşa, yer yer batılı sanatçıların ürünlerine de eserinde örnek olarak yer vermiştir.

Muallim Naci'nin İstilahât-ı Edebiyye'si ise bir belâgat kitabından çok bir divan edebiyatı lügâtı olmaktan ileri gidememiştir. Aynı dönem içerisinde kaleme alınan eserlerden olan Talîm-i Edebiyat ve Belâgat-ı Osmâniyye kendi içlerinde bir görüş savunmuşlardır. Eski edebiyatın temsilcisi olarak Belâgat-ı Osmâniyye, yeni edebiyatın, yenilikçi edebiyatın temsilcisi olarak da Talîm-i Edebiyat'ı göstermek yanlış olmaz. Ancak İslâhât-ı Edebiyye ile Muallim Naci, bu iki görüş arasında kalmıştır.

KAYNAKÇA

- ARZU, Ş., Muallim Naci'nin Türkçe Üzerine Düşünceleri, Journal of Turkish Studies, Volume 4/3 Spring 2009
- AYTAŞ, G., Recaizade Mahmut Ekrem'in Divan Edebiyatı, Halk Edebiyatı, Din ve Kültür Hakkındaki Görüşleri. İdil Dergisi Cilt 1 Sayı 12, 2012, ss. 60-75.
- BAYSUN, C., Ahmet Cevdet Paşa, Tezâkir-i Cevdet, TTK Yayınları, Ankara, 1986.
- BİLGEGİL, M. K., Edebiyat Bilgi ve Teorileri(Belâgat), Enderun Kitabevi, İstanbul, 1989.
- BİLGEGİL, Z., M. Kaya Bilgegil'in Makaleleri, Kültür Bakanlığı, Ankara, 1993.
- EKREM, R. M., Ta'lîm-i Edebiyat, haz.: Murat Kacıroğlu, Asitan Yayıncılık, Sivas, 2011.
- HACİMÜFTÜOĞLU, N. Ahmet Cevdet Paşa'nın Belâgat-ı Osmaniye'si ve Yankıları, Ahmet Cevdet Paşa Vefatının 100. Yılına Armağan, TDV Yayınları, Ankara, 1997.
- KARABEY, T. ve ATALAY, M., Belâgat-ı Osmâniyye, Akçağ, Ankara, 2000.
- ÖNAL, M., Edebiyat Sanatı – Edebiyat Teorisi/Belâgat ve Retorik/Edebiyat ve İletişim, Kurgan Edebiyat, Ankara, 2012.
- ÖZKAN, N., Ahmet Cevdet Paşanın Türk Dili Hakkındaki Görüşleri ve Eserleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı : 20, ss. 219-232, 2006.
- PARLATIR, İ., Recaî-zade Mahmut Ekrem, Akçağ, Ankara, 2004.
- SARAÇ, Y. M. A., Edebiyat Terimleri - Istılâhât-ı Edebiyye, Gökkuşbu, İstanbul, 2004.
- SARAÇ, Y. M. A., Klâsik Edebiyat Bilgisi – Belâgat, Gökkuşbu, İstanbul, 2006
- SAZYEK, H., Talim-i Edebiyat'ın "Hatime"si Üzerine, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, volume 8, issue 1, ss. 2227-2239, 2013.
- TURAL, S., Edebiyat Bilimine Katkılar, Ecdâd, Ankara, 1983.
- TURAN, Ş., "Cevdet Paşa'nın Kültür Tarihimizdeki Yeri" , Ahmet Cevdet Paşa Semineri, İstanbul, 27-28 Mayıs 1985.
- WELLEK, R. ve VARREN A., Edebiyat Teorisi, Çev.: Ömer Faruk HUYUGÜZEL, Akademi Kitabevi, İzmir, 1993.
- YETİŞ, K., Talîm-i Edebiyat'ın Retorik ve Edebiyât Nazariyatı Sâhasında Getirdiği Yenilikler, Atatürk Kültür Merkezi. Ankara, 1996.



ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ РОМАНДАРЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ ИДЕЯ КӨРКЕМДІГІ

NATIONAL OPINION OF PRESENT KAZAKH NOVELS

Ibrayeva AYGERİM (Әйгерім ИБРАЕВА)

магистрант, с.торайғыров атындағы павлодар мемлекеттік университеті / research assistant,
s.toraygirov pavlodar state university, aiko_tarbinovna@mail.ru

Қазақ сөз өнерінің қалыптасуы, дамуы тарихының барлық кезеңдеріндегі көркем шығарма кеңістігінде халықтың басынан өткерген уақыт тынысы мен өмір шындығын танытуда мазмұн мен пішін жүйесімен қамтып бейнелеу жүзеге асырылып келеді. Қазақ Елінің тәуелсіздігін алған кезеңнен қалыптасуы жолында болып өткен қоғамдық-әлеуметтік оқиғалардың және олардағы көрнекті де ұлы тұлғалардың өмірлік шындық деректерін көркем шындықпен бүгінгі сөз өнерінің құндылығын бағалар ұрпақтың жан әлеміне танытуда тарихи тақырыптағы эпикалық шығармалардың, фантастика мен мифтік, реалистік және романтикалық туындылардың маңыздылығы жоғары екені анық. Әсіресе, Қазақ Елі тәуелсіздігі жарияланып, дербес егемен мемлекет болып өмір сүре бастаған жылдар белестері халқымыздың ұлттық-отаншылдық санасын жаңғыртып оятты, ұлтымыздың өзін-өзі тануы жаңа көзқарастармен жан - жақты рухани толыға түсті. Қазақ әдебиеті тарихындағы классикалық үрдістерді қалыптастырған сөз өнері алыптарының қатары жаңа есімдермен толығып, тәуелсіз қазақ әдебиетіне жаңа тақырыптық - жанрлық сипат әкеліп, көркемдік көкжиегі кеңейіп, салмағы мәртебелі қазақтың көркем әдебиеті жаңа бір белеске көтерілді.

Қазақ әдебиеттану тарихында көркем әдебиеттің жанрлық дамуы жан - жақты болды. Соның ең бастысы, қазіргі қазақ прозасындағы роман жанры. Көркем шығармаларда ұлт тарихының аса елеулі кезеңдері, тұлғалары уақыт шындығының мол деректерін негізге алып жазылуда. Көп ғасырлар бойы басқыншылық-шапқыншылық соғыстарға, отарлау езгісіне, әдейі ұйымдастырылған ашаршылықтарға, босқыншылықтарға, саяси құғын-сүргіндерге және т.б. озбырлықтарға ұшыраса да осы күнге дейін негізгі халықтық-ұлттық рухани құндылықтарын сақтаған қазақ ұрпақтарының әдебиет шығармаларында көркем шындықпен бейнеленуі – аса зәру мәселе екендігі айқын сезіледі. Әдеби шығарманың жасалу үрдісінде қаламгердің шындық болмыстағы құбылыстарды, өмірлік материалды екшеуі, сұрыптап саралауы мен жинақтап даралауының, игеруінің нәтижелі болып шығуы оның шеберлігіне, талант табиғатына, суреткерлік нысана - тұрғысына тікелей тәуелді. Жазушының суреткерлік нысанасы әдеби - эстетикалық талғамы мен таланты неғұрлым жоғары болған сайын оның өмір шындығын көркемдікпен жинақтап игеруі де соғырлым күрделі, көп сатылы, алуан салалы болып келеді. Бұл ретте, Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың «Ғасырлар тоғысында» (1996) кітабындағы пікірінің қазіргі қазақ романдарындағы тарихи шындық пен көркемдік шешім мәселелерін жүзеге асыруға тиянақты бағдар болатыны да күмәнсіз: «Мен өз халқымның көнбеске көніп, шыдамасқа шыдай білетін төзімділігіне қайран қаламын. Мәңгіліктің қатыгез басқыны біржолата шайып әкететіндей талай қилы кезең тұсында қиналса да аман қалыпты. Қазақтар талай жерде тұтасымен қырылып кетуге шақ қалды. Бірақ өмірге құштарлық, азаттыққа құштарлық қайтадан жығылған еңсені көтеріп, тәуекелге бел буғызды» [1, 268-269 бб].

XX ғасырдың 90-жылдарынан бастап Тәуелсіз Қазақ Елінің жаңа әдебиетінің қалыптасуына жаңа уақыт кезеңі басталды. Бұл уақытқа дейінгі көркемдік, шеберлік танымды озық дамыта жалғастыра отырып, қазақ қаламгерлері ұлтымыздың тарихындағы бұрынғы-соңғы қамтылмаған ақтаңдақ беттерді жаңғыртып жазуға бел буды. Осындай дәуірлік мән - маңызы бар серпіліс қазақ прозасындағы тарихи романдар жазу үрдісінен анық байқалды.

Ұлт тарихының ежелгі замандардан қазіргі кезеңге дейінгі аралығындағы тарихи оқиғалар, бұрын жазылмаған тарихтың ақтаңдақ беттері, кеңестік дәуір кезеңдегі адамдар тағдыры, жаңа ғасыр өміртанымын көркем сөз өнері арқылы суреттеу тынысы кеңейді. Көркем шығарманың мазмұны мен пішіні кең арналы болып, жазушы позициясы мен шеберлігінің кең ауқымды болуына жол ашылды. Қазір де қазақ роман көкжиегі кеңейіп, көркем туындылар арқылы қазақ халқының болмысы мен тағдырын сөз өнермен көркемдеудің айқын бағыты анықталды.

Қазіргі қазақ романдарының мазмұны – ұлттық болмысымыз бен әлемдік әдеби- мәдени кеңістіктегі адамзат табиғатын танытатын біртұтас шығармашылық тарих. Қазақ тарихының кезеңдерін қамтыған алдыңғы толқын суреткерлер ізімен кесек туындылар жазған кейінгі толқын қаламгерлер шоғыры қазіргі қазақ оқырмандарының ұлттық-тарихи санасын оятуға, жаңаша қалыптастыруға ықпалын тигізеді. Бұл орайда, І.Есенберлиннің «Мұхиттан өткен қайық», Ә.Нұрпейісовтің «Соңғы парыз», Р.Тоқтаровтың «Абайдың жұмбағы (роман-хамса)», С.Елубайдың «Ақ боз үй» (роман-трилогия), Б.Тілегеновтің «Тұйық өмірдің құпиясы», С.Жұбатырұлының «Абыржы», Т.Ахметжанның «Ақиқат жолы», М.Шахановтың «Желтоқсан эпопеясы», Ғ.Құлахметтің «Үйірі жоқ көкжал», С.Досановтың «Қылбұрау», «Ұйық», Қ.Жиенбайдың «Даңқ түрмесінің тұтқыны», Асқар Алтайдың "Алтай новелласы (Өлке), Тұрсынәлі Рыскелдиевтің "Ұлы көш"(Өлке),Төкен Әлжантегінің "Қым - қиғаш тіршілік"(Елорда), Өмір Кәріпұлының "Тайталас"(Елорда),Тілеуқар Адамбайқызы Қосуақтың "Әйел айтқан хикая""(Арыс), Дәлелбек батырдың "Ақ барыс"(Елорда), Сейітхан Әбілқасымұлының "Оспан батыр"(Ана тілі), т.б. романдар шоғыры тарихи шындық, адами тағдыр тоғысымен көркемдік шешім ерекшеліктері үндесе отырып, оқырмандардың рухани ұлттық дамуына негіз болды.

Қазақ тарихының бұрын жан-жақты қамтылмаған жақтарын кеңейте, тереңдете жазуда жазушылар сөз арқауындағы бірнеше ғылымдар салаларының тұтасуы жағдайында еңбек етуде. Ұлттық тарихтың көрнекті тұлғаларын, олар өмір сүрген қоғамдық-әлеуметтік ортаның қайшылықты, тартысты күрделі болмысын шығармашылық психологиясы шеңберінде айналымға түсіріп, оқырмандарға ұсыну жауапты іс. Бұл орайда, әдебиеттанушы-ғалым А.Ісімақова мынадай дәйектеме береді: «Шығармашылық психологиясы (психология творчества) – суреткердің өмірді танудағы, мәдени қазынаны жасаушы ретіндегі жеке психологиясы, жаңа бір туындының қиялда туғанынан бастап, оның аяқталуына дейінгі динамика, яғни көркем шығарма жасаудағы жалпы және жекелеген заңдылық процесі» [2, 228 б]. Демек, өмір шындығын тарихи шындық поэтикасы аясында бейнелеуде қаламгердің шығармашылық психологиясы ең негізгі шешуші қызметті атқарады.

Қазіргі қазақ романы - ұлттық сөз өнері тарихындағы алдыңғы толқын суреткерлер қалыптастырған көркемдік үрдістің жалғасқан көрсеткіші. Қазіргі қазақ прозасындағы тарихи шындық поэтикасы бағдарымен жазылған І.Есенберлиннің «Мұхиттан өткен қайық», Ә.Нұрпейісовтің «Соңғы парыз», З.Шүкіровтің «Сыр бойы», Қ.Шабданұлының «Қылмыс», Д.Досжановтың «Ақ орда» Р.Тоқтаровтың «Абайдың жұмбағы», М.Мағауиннің «Мен», Б.Тілегеновтің «Тұйық өмірдің құпиясы», «1986 жыл», С. Елубаевтің «Ақ боз үй» және т.б. романдар ұлттық әдебиетіміздің әлемдік тәжірибедегі үлгілермен үндестігін айқын аңғартады. Бұл романдарда ұлттық тарихымыздағы қайраткерлер тұлғаларының, оқиғаларының барлығы да шындықты көркемдік шешіммен өрнектеудегі қаламгерлер шеберліктерін, өзіндік мәнер-машықтары танылды. Бұл орайда, белгілі әдебиеттанушы ғалым, профессор Т.Н.Рахымжановтың пікірі эпикалық шығармалардың мазмұны мен пішіні жүйесіндегі өмір шындығы бейнеленуінде авторлық ұстанымдар табиғатын кеңінен түсінуге мүмкіндік береді:

«Қазіргі романның көркем бейнеленген объектісі – қоғамдағы әлеуметтік-психологиялық құбылыстар, адамның жан қозғалысы, орталық және қосалқы кейіпкердің ішкі «менінің» өсу, кемелдену эволюциясы болып табылады [3, 219 б]. Бұл пікір қазіргі қазақ романдарындағы тарихилықты, деректерді мол қамтып жеткізетін эпикалық авторлық баяндаулар болмысын

дәйектей түседі.

Қазіргі деректі эпикалық прозалық шығармалардың көрнекті үлгілерінің қатары 1986 жылғы Желтоқсан ұлттық-азаттық көтерілісіне арналады. 2006 жарық көрген М.Шахановтың «Желтоқсан эпопеясы» атты деректі романының бірінші кітабы – қазіргі қазақ әдебиетіндегі тарихи тақырыптың игерілуін білдіретін елеулі туынды. «Желтоқсан эпопеясы» деректі романының композициясында екі маңызды мәселе қарастырылады: біріншісі – автордың 1986 жылғы Желтоқсан көтерілісі туралы көсемсөздік-философиялық ой-толғаулары мен тұжырымдары; екіншісі – Желтоқсан көтерілісін айғақтайтын ресми құжаттар, естеліктер мен деректі материалдар. Деректі романдағы осы бөліктерде ХХ ғасырдың 1986 жылғы Желтоқсан көтерілісі болған күндерден бастап қазіргі ХХІ ғасырдың осы кітап шыққанға дейінгі аралықтағы Қазақстанның саяси-әлеуметтік оқиғалары, халқымыздың рухани өсуіне, өркендеуіне байланысты өзекті мәселелер жинақталған. (кейбір деректі материалдар желтоқсандықтардан алынған – автор И.А.). Деректі романның авторы, ұлтжанды қаламгер болғандықтан шығармадағы аталған тарауларда стильдік қолданыстардың алуан түрі берілген. Шығармадағы тараулардың тақырыптық сипатына орай суреттемелер де, диалогтар да, авторлық дербес толғаныстары мен тұжырымдары да, ресми құжаттар (қаулылар, мәжілісхаттар, анықтамалар, хаттар, т.б.), сонымен бірге оқиғалар желісіндегі поэтикалық әсерлілікті күшейту қызметін атқарған өлеңдер де аралас қолданылған.

Деректі романның әр алуан жанрлардың синтезі үлгісінде болуы қазақ сөз өнері тарихындағы тарихнамалық-шежірелік туындылар жазу үрдісін еске салады. Сөз арқауындағы Б.Тілегеновтің «Тұйық өмірдің құпиясы», М.Шахановтың «Желтоқсан эпопеясы», Т.Ахметжанның «Ақиқат жолы» деректі романдары жаңа дәуірдегі әдеби үдерістегі шежірелік-тарихнамалық және әдеби шығарма поэтикасы тұтастығының көрінісіндей танылады.

Т.Ахметжанның «Ақиқат жолы» (2003) роман-диалогында Желтоқсан көтерілісінен кейін «ұлтшыл», «жершіл», «рушыл» т.б. жалалар жабылып, аудандық партия комитетінің бірінші хатшысы қызметінен босатылған, бірақ қуғын-сүргінге ұшыраса да әділетсіздіктен ықпаған, рухын жоғалтпаған қазақ зиялысының тағдыры арқылы тоталитарлық жүйенің шаруашылық салаларында жүрген қазақ азаматтарына да тигізген зардаптарын көреміз. Романдағы автор мен кейіпкер диалогтары шығарманың поэтикалық мазмұны мен пішін тұтастығымен өрілген. Академик З.Ахметов көркем шығармадағы диалогтың кейіпкерлердің жан әлемін, қоршаған тіршілік қозғалыстарындағы өзіндік орындарын анықтаудағы поэтикалық қызметін атап көрсеткен [2, 79-80 бб]. Диалог – деректі романдардың психологиялық сипатын күшейте түсетін көркемдік тәсіл екені белгілі, жазушы осы көркемдік психологиялық детальді шебер пайдалана отырып, кейіпкердің ішкі жан дүниесінің иркімін, көңіл қыжылын ашық бере білген.

Деректі роман – қазіргі жазбаша әдебиеттің өзіндік жанларының бірі. Құрылысындағы деректі құжаттардың, естелік әңгімелердің мол болуымен бірге туынды авторларының көркем шындық бейнелеулері де қолданылатын-дығы оларды ерекшелендіріп тұрады. М. Шахановтың «Желтоқсан эпопеясы» деректі романының «Ұлтсыздандыру саясаты немесе Желтоқсан көтерілісіндегі тіл мүддесі» атты тоғызыншы бөлімінде тәуелсіздігі ресми жарияланған Қазақстан Республикасындағы қазақ тілінің мемлекеттік мәртебелі қолданысын нығайту, қазақ ұлтының мемлекет құрушы ата-бабалық және мәңгілік тұғырын сақтау іс-әрекеттері жүйелене көрсетілген. Романның өмір шындығын танытуда жазушылық палитрасы жоғары, суреттеу әдісі көркем, деректілікті қолдану шеберлігі ұшқыр екенін байқаймыз.

Тарихи – деректі роман жазуда ерекше туындылардың бірі – Т.Сәукетаевтың «Айқараңғысы» романын атауға болады. Роман 2011 жылы жарық көрді. Романда қазақ халқының басынан кешкен тарих жолдарының оқиғалары бастау болып, 1986 жылғы ызғарлы да, қанға боялған алаңдағы оқиға суреттеледі. Роман отыз төрт тараудан тұрады. Әр тарауға тақырып қойылған. Романның басты кейіпкерлері Әзиз Сұлтан мен Сәбира романның басында

«Бұлтты жарып Күнді ашқан,
Түнді жарып Айды ашқан
Жас Қазақ,
Өр дауысыңнан миллион жүрек оянған,
Көз жасыңнан

Көк байрағым боялған» деген эпиграф берілген. Бұл сөздерден романдағы баяндалатын оқиғаның сырын, қараңғы түнекте тұншыққан елдің бұлқынысын, ашу – ызасы мен бостандық таңы алда деген бір тұспалды байқауға болады. Ең бастысы, романның «Айқараңғысы» деп аталуы да көп ойдан хабар беретіндей. Себебі «Айқараңғы» сөзінің ұғымы табиғат пен адам болмысы табиғатының өларалық құбылысын танытатын табиғи құбылыс. Жазушы да осы қағидаға сүйенген сияқты.

Жазушы өмір шындығы мен көркем шындықты бір – бірімен жымдастырып, жігін білдірмей үйлестіре білген. Романда бейнеленген образдар мен суреттелген қиғалар, мінездер мен қимыл – әрекеттері расында да өмірде дәл солай болғандығына шүбәсіз сендіреді. Бұл романды жазуда көздеген мақсаты, ұстанған авторлық позициясы болғаны анық. Ол – халықтың тәуелсіз, азат ел болудағы мақсат – мүддесін, елдің елдігін, бірлігін, азаттығын, болашағын астарлы, жалынды сөздермен жеткізу болған.

Романның прологында жексенбі күні Шымбұлақта шаңғы теуіп, демалып, қызыққа батқан Әзиз – Сұлтан мен Сәбираның қанен қаперсіз, ертеңгі ызғарлы күннен еш хабары жоқ, екеуі сезімге толы сырларымен бөлісіп, аспан астын жарқын күлкіге толтырған сәт тосынан алай – дүлей болады.

«Кенет өзекті қуалай ұйытқыған сұп – суық жел бусанып алақызған денеге инедей қадалып түршіктіріп жіберді. Тыныштық дүр үркіп, шуақ астында шайыр иісі аңқып, маужырап, мүлгіп тұрған қалың қарағайдың басы сусылдай жөнелсін... Ұлпа қар аспанға көтеріліп, айнала астан – кестең болды да кетті әп – сәтте. Тау сілемінен ойнап шыққан қара бұлт қара құстай қанатын жайып екпіндеп келеді» деген табиғат суретінен кейіпкерлердің де ертеңгі өмірлері де алай – дүлей болатынын, оларды да тағдырдың бастарына салған азапты күндер күтіп тұрғанын меңзейді. Автор бұл қара бұлттың тек романдағы кейіпкерлердің бастарына төнгендігін емес сол ызғарлы желтоқсан айында алаңға жиналған бейбіт шеру өткіземіз деп келген талай жастың өміріне қауіп төнгендігін емеуірінмен жеткізген.

«Қайда ұштың, аққулар» деген бірінші тарауында фабрикада жұмыс істеп жүрген қазақ қызының аузымен автор мынадай сөздерді келтіреді:

«...Азғындықтан басқа не үйреттің бізге? Ішкеніміз арақ, шеккеніміз – шылым. Жолдан тапқан баланы шырылдатып жетімхананың босағасына тастаймыз. Еңгейген ананы панасыздар үйіне өткіземіз – осы ма сенің үлгі – өнегең?»

Дінімді алдың, тілімді алдың – енді алмаған нең қалды? Жоқ, жетеді осы табанда жаншылып құл болғанымыз», деген кейіпкер сөзі арқылы халықтың әбден ашынған, көп жылдардан бері жиналып келген осы ащы зары айтылған.

Бұндай зарды заңғар жазушы М.Әуезовтің де 1916 жылғы ұлт – азаттық көтерілісін суреттеген «Қилы заман» повесінде оқиғаның негізгі түйіні етіп алғаны айқын.

Аталмыш повесте: «Жерді алды, қонысты алды, суды алды... Бұдан арыға шыдай алмаймыз» деп, қазақтардың бас көтергендігін осы ащы сөздері, сондай – ақ «... Оян, намысы тапталған қазақ! Жағаласып өл, болғанша қазақ!...» - деп алаш қайраткері М.Дулатовтың «Оян қазақ!» өлеңімен идеялас жолдары арқылы жеткізілген. Әрине, бұл азаттықты Алаш қайраткерлері де аңсап, халықтың еркіндігі үшін күресіп, сол жолда өмірлерін құрбан етті. Бұл тілек сол тұстағы алаңға шыққан жастардың ғана емес, ата – бабамыздың арман, тілегі болатын. Т.Сәукетаев сол ата – бабамыздың мүддесін қайсар қазақ қызының сөзімен жеткізіп отыр.

Жазушы әрбір обрызды беруде шеберлік танытып, олардың тарихи бейнесін сомдап, әр қайсысының аузына мағыналы, терең, киелі ойларды салады. Бұнда жазушы тек оқырман ойынан шығуға аса көңіл бөліп қана қоймай, тарихи болған оқиғаны қаз – қалпында кейінге жеткізу мақсатын көздеген. Кейіпкерлер ойы, әрекеті, сөзі арқылы өзіндік, авторлық тұғырнамасын жеткізуге күш салған.

Автор романда желтоқсан көтерілісінің шығу себептерін, оның тарихын суреттей отырып, кей тұста оған кейіпкерлер көңіл – күйімен өзіндік баға беріп отыратын жерлері де кездеседі.

Қазақ поэзиясын орыс тілінде сөйлеткен О.Сүлейменов пен Қазақ Ұлтының жанашыр перзенті Д.Қонаевтың бейнелерін сомдай отырып, олардың азаматтық биік рухын, елім, жерім деген азаматтық парыздарын, ұлттың болашағы үшін толғанған ойларын, ар – намыс, мұқалмаған қайраты мен жігерін шынайы суреттей отырып, елдің алдағы өміріне деген толғаныстарын жеткізуге тырысқан.

Бұл романның құндылығы жазушының өз замандағы болған оқиғаны баяндап, тарихи оқиғаға қатысты авторлық тұғырнамасын көрсетуі, бірлікті, ерлікті шығарманың лейтмотиві етіп алуы.

Т.Сәукетаевтың «Айқараңғысы» романы отарлау саясатының озбырлықтарын, қарулы әскердің қарусыз халықты аяусыз қыруын, бейбіт шеруге оқ атылуы, қазақ билігіндегі қалыптасқан жүйенің бұзылуын, жергілікті халықтың Қазақстанға басшылық етіп басқа ұлт өкілін тағайындауына наразылық тудырғанын, сондай – ақ тәуелсіздікке, азаттыққа ұмтылған елдің ұлттық рухы мен жігерін суреттеп, сол көтерілістің халық жадында мәңгі сақталып қалуын көздегені байқалады.

Бұл ар – ожданы, намысы, құқы тапталғандардың, әбден қорлықты көрген момындардың бұлқынысы, көтерілісі, яғни түптің түбінде жететін азаттық пен тәуелсіздік идеясын жазушы сол ұлттық көтеріліс арқылы бейнелеп берген. Ойымызды түйіндесек, Т.Сәукетаев тарихи оқиғаны суреттеу арқылы оқырманның рухани байлығын тәрбиелейтін, ерлікке, батырлыққа, ұлтжандылыққа баулитын ірі сом тұлғалар жасаған. Туынды құндылығы да осында жатыр.

Жалпы еліміз тәуелсіздік алған жылдардан кейінгі жазылған романдар тақырыбының ауқымы кеңейіп, идеясы тереңдей түскені белгілі. Әсіресе, экология, табиғат құпиясы мен тылсымын таныту ретіндегі мифологиялық тақырыптағы романдар, жаңа замандағы адам тағдырын суреттейтін әлеуметтік – тұрмыстық, адамгершілік сипаттағы психологиялық романдар, роман – эсселер, роман – миф, роман - - эпика сипатында жазылған шығармалар жиынтығы бүгінгі оқырмандарың қолындағы сүйікті туындылар деп тануымыз қажет.

Ұлттық сананы ояту мен ұлттық зердені жаңғыртудың әлемдік сана-сезім үндесуінің алапат ағымына тап болған дәл қазіргі жағдайдағы орны да, қажеттілігі де орасан зор. Әлемдік даму деп аталатын сөз тіркесіне сыйып тұрған аса қомақты ұғымның барлық үндестігі де, қайшылығы да, табиғат тылсымдарын тарамдап айтпағанның өзінде, барлық адамзат атаулының мінез-құлқына, наным-сеніміне, ой-өрісі мен парасат өресіне, салт-санасы мен әдет-ғұрпына тәуелді екенін ескерсек, ұлы көшке ерудің ұлы мұраты — сана мен зердені саралау, тарихқа тәуелділіктен арылу - ұмтылыс, рухани бұлқыныс, өткен өмір, кешкен ғұмырға сын көзбен қарай білу екені даусыз. Ал бұл құбылысты көркем сөзбен өрнектеу үлкен жауапкершілікті қажет етеді.

XX ғасырдың 90-жылдары мен XXI ғасырдың бас кезіндегі қазақ прозасындағы көптеген романдар ұлттық тарихымыздағы бұрын айтылмай келген көптеген мәселелерді тарихи шындықпен бейнелеудің поэтикалық заңдылықтарын игеруімен ерекшеленді. Қазақтың көркем прозасында өзіндік суреткерлік қолтаңбаларымен танылып қалыптасқан көрнекті қаламгерлердің жаңа романдары ұлттық және әлемдік әдебиеттің классикалық үрдістерін байыта, тереңдете түсті. Д.Досжановтың «Алыптың азабы», «Ақ Орда», Р.Тоқтаровтың «Абайдың жұмбағы», М.Мағауиннің «Мен», Б.Тілегеновтің «Тұйық өмірдің құпиясы»,

С.Елубаевтың «Ақ боз үй», Қ.Шабданұлының «Қылмыс» атты романдары қазіргі қазақ прозасындағы реализм көркемдік әдісінің шынайы үлгілері ретінде оқырмандарына ұсынылды. Аталған романдардағы тарихи тұлғалар (Кенесары, Құнанбай, хакім Абай, Д.А. Қонаев, Н.Ә.Назарбаев, т.б.) және олардың заманы, уақыт пен кеңістік аясындағы қарама-қайшылықтар қазақтың ұлттық тарихына көркемдік уақыт, көркемдік шындық, поэтикалық жинақтау, авторлық шешім және т.б. шығармашылық ерекшеліктер тұрғысында қамтуымен байқалады. Аталған романдардың тақырыптық, идеялық-композициялық желісіне алынған кезеңдер қазіргі Тәуелсіз Қазақ Елінің жаңа тарихының қайта қарастырылып, жаңаша бағаланып жатқан мемлекеттік бағдарымен толық үндеседі.

2001 жылы жарық көрген романдар тобында Тілеуқар Қосуақтың "Әйел айтқан хикая" романы тақырыбының даралығымен, баяндалатын шындық құбылыстар тобының молдығымен ерекшеленеді. Шығармада көрініс тапқан оқиғалар желісі қоғам ақ пен қызыл болып соғысқан кезеңнен бастап бүгінгі күнге дейінгі кезеңге созылады. Тарих кейіпкерлері - Ақынай әже, Гүлжауар ана, Үкілімай сұлу тағдыры.

XX ғасырда ел басынан өткен ауыртпалық, соқтықпалы кезеңдер, олардың қилы шындықтары осы үш әйелдің өмір жолы, тағдыр - талайы арқылы көрсетіледі. Үш әйел өмірі үш түрлі дәуірге сәйкес келеді. XX ғасырдың басында бірі, ортасында екіншісі, соңында үшіншісі белсенді тіршілік кешті. Үш кезең - үш түрлі дәуір, үш түрлі тарих. Бірақ кезең басқа, дәуір өзге болғанымен, үш әйелдің басынан өткен өмір - тағдырының қуанышы мен өкінішінде, бейнеті мен зейнетінде, арманы мен алданышында өзгеріс те, айырмашылық та жоқ сияқты. Үшеуі де жарық дүниеден бейнет кешіп, азап шегіп өтті. Жазушының өмір туралы, өмірдің жалғандығы туралы айтайын деген көкейкесті ойы осындай көркемдік шешіммен өрістейді.

Ал Тұрсынәлі Рыскелдиев "Ұлы көш" романында XX ғасырдың басындағы қилы кезеңде Қытайға ауған қазақтардың басынан өткен қан қилы бөтен тағдыр шырмауы, атамекеннен ауып, тарыдай шашылған туған - туыс, жұрағат - жегжаттардың аштан, көштен қалған запыран ғұмыры суреттеледі. Романның басты қаһарманы - Ақтоты. Ата жұрттан кеткенде аузынан ана сүті арылмаған алты жасар қыз еді, ал атамекенге оралғанда сексеннен асқан кейуана болды. Бір әйел тағдыры - Ұлт анасының тағдыры іспеттес. Жазушы осы қым - қиғаш әйел ғұмырын терең бір сезіммен сипаттайды.

Романның композициясындағы бірқатар оқиға желісі Әсет Найманбайұлы, Жүсіпбек Шайхысламұлы, Таңжарық секілді қазақ өнері мен мәдениетінің, қазақ әдебиетінің ірі өкілдерінің ірі өкілдерінің өмірі, өнегесі, өнері зерделенеді. Көш үстіндегі елдің мәдениеті мен өнері, әдеті мен ғұрпы, тұрмысы мен салты, кәсібі үлкен эпикалық сарында танылады. Сол сарын арнасында атамекенін арман еткен жеке тау тұлғалардың өкініші мен үміті, мұңы мен сыры, мақсат пен мұраты кейбір тұстарда барынша биік болып, өресі үстем болды.

Көркем характер жасауда тағы бір шеберлік иірімі жазушы Сейітхан Әбілқасымұлының "Оспан батыр" романын айтамыз. Роман мазмұны Шығыс Түркістандағы халық көтерілісінің басшысы Оспан батырдың өміріне арналған. Қаламгер Оспанның жеке басының жайы мен оны қоршаған ортаның әлеуметтік - қоғамдық шындықтарын жеке қарамай, өзара біртұтас қалыпта бейнеленеді. Оспанның күрескерлік тұлғасының қалыптасуына негіз болған өмір құбылыстары, адамдар тағдыры, елдің басындғы мұң мен зар, ерлік пен елдік, өмір мен өлім хикметі - мұның бәрн де автор көркемдік таным сұраныстарына қарай сомдайды. Сондықтан романның көркемдігі халықтың ереулік рухы, азатшыл ойы шынайы берілген. Сондықтан да болар Оспан батырдың тарихи тұлғалық, қаһармандық бейне тұғырына жетуі, сөз жоқ жазушының сөз саптауы мен мәнелі көркем жазуында деп білуіміз керек.

Қазақ әдебиетінің соңғы ширек ғасырда, яғни Қазақ Елінің Тәуелсіздік алғаннан кейінгі жарық көріп жатқан көрнекті көркем туындылары - ұлттық санамыздағы көркем ойлаудың кодтық көрсеткіштері. Әдеби шығармалар мен ғылыми зерттеулердің мыңжылдықтар белестерінде қалыптасқан қазақ өркениетін танытатын тарихи-мәдени құндылықтардың барлығын да

шынайы болмысымен толық қамту аясында жазылып жатқандығын байқаймыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Назарбаев Н.Ә. Ғасырлар тоғысында. – Алматы: Өнер, 1996. – 272 б.
2. Әдебиеттану терминдерінің сөздігі / Құрастырғандар З.Ахметов, Т.Шаңбаев. – Алматы: Ана тілі, 1996. – 240 б.
3. Рахымжанов Т. Романның көркемдік әлемі. – Алматы: Рауан, 1997. – 223 б.
4. Қазақ прозасы: Хрестоматия. Үш томдық / Құрастырған және алғы сөзін жазған Х.Ж.Сүйіншәлиев. 1-том: 564 б.; 2-том: 564 б.; 3-том: 548 б.). – Алматы: Ғылым, 2001.
5. Шаханов М. Желтоқсан эпопеясы: Деректі роман.. – Алматы: ЖШС «Жедел басу баспаханасы», 2006. Т. 1.– 624 б.
6. Жұбатырұлы С. Абыржы. Роман. – Қызылорда: Тұмар, 2000. – 448 б.

ӨТІНІМ НЫСАНЫ:

1. Ибраева Ә йгерім Тарбинқызы
2. С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Гуманитарлық - педагогикалық факультеті, қазақ тілі мен әдебиеті мамандығының 2- курс магистранты
3. С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті
4. Қазақстан, Павлодар қаласы
5. Қазақстан. Павлодар қ., ак.Бектұров көшесі, 2/1-128, ү.т: 8 (7182) 53 67 95
ж.т: 8 (7182) 67 36 87 ішкі 1327 .
ұялы тел: 8777 068 48 15
aiko_tarbinovna@mail.ru
6. Баяндама тақырыбы – **Қазіргі қазақ романдарындағы ұлттық идея көркемдігі**



MATERYALİST VE İDEALİST FELSEFELER İNSAN HAKLARI KONUSUNDA NE DİYOR? FICHTE VE FEUERBACH ÖRNEĞİ

Önder BİLGİN

Yard. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü

Serdar SAKINMAZ

Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü

Özet

Felsefe Tarihi ayrımı içerisinde en genel haliyle nesneden hareket eden felsefeler materyalist, öznenen hareket eden felsefeler ise zorunlulukla idealizme varır. Bu felsefelerin hangisini seçeceğimiz ne çeşit bir insan olduğumuzla ilgilidir. Ne çeşit insan olduğumuz ise insan haklarından ne anladığımızı belirler. Bu çalışmada idealist ve materyalist Alman temsilcilerinden hareketle İnsan haklarının tespit ve çözümlenmesinde, felsefe sistemlerinin hareket noktalarına göre nasıl biçimlendiğini ve günümüz insanının hangi perspektiften beslenerek insan hakları konusunda akıl yürüttüklerini belirlemeyi deneyeceğiz.

Anahtar kelimeler: insan hakları, materyalizm, idealizm, Fichte, Feuerbach, din, eğitim, devlet.

Abstract

In the distinction of history of philosophy, philosophies moved from object comes to materialism, on the other hand, philopshies moved from subject necessarily reaches idealism. Which philosophy we will choose among these philopshies is related to what kind of human you are. Also, What sort of human we are determines our understanding of human rights. In this study, with the reference to German agents of idealism and materialism, we will try to identify that how systems of philosophy shapes for their starting points. Moreover, we will try to determine that which perspectives modern-day humans prefer to reason regarding human rights.

Keywords: human rights, materialism, idealism, religion, Fichte, Feuerbach, education, state.

Giriş

Yunan Felsefesi tarihinde insan ve onun haklarına ilişkin düşünüşün tarihçesi, eşya/kosmos üzerine düşünüşten görece sonradır. Bu görecelik felsefeyi Thales (M.Ö. 6. yy) ile başlatmaktan da kaynaklanır. Daha sonra Antropolojik devir (M.Ö. 450-400)¹⁸² ile insan ve onun üzerine düşünmeye başlayan Yunan felsefesinden önce de insanın kendi ve hakları üzerine düşünmüş olmalıdır. Zira insan kendini sorun etmekten asla vazgeçmeyen bir varlıktır. Bu haliyle aynı insan, haklarının da sorumluluklarının da peşine düşen ve bunu bir sistem ve tutarlılık içerisinde göstererek hukukî, siyasî, iktisadî, bedenî, medenî ve diğer hakları üzerinde birbirinden farklı düşünce sistemleri ortaya atmıştır.

Modern antropoloji insanı; bilen, yapıp-eden, kıymetleri duyan, tavır takınan, önceden gören ve tayin eden, isteyen, bilen, yapıp-eden, kıymetleri duyan, tavır takınan, önceden gören ve tayin eden, isteyen, seven, özgür, ideleştiren, çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, konuşan ve biyopsişik bir varlık olarak görür.¹⁸³ Oysa Kant ve sonrası Alman felsefesi tarihsel akrabalıkları bakımından kökleri Yunan felsefesinde aranacak olan idealizm ve materyalizm karşıtlığını insan ve onun hakları üzerinden de derinleştirmiştir.

¹⁸² Kâmuran Birand, İlk Çağ Felsefesi Tarihi, A. Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları No:198, 2001, Ankara, s. 9.

¹⁸³ FARUK YILMAZ, İlkçağ Düşünce ve Uygarlık Tarihi, Köprü Yayıncılık, İstanbul, 2002, s. 67-68.

Henüz ‘insan’, ‘devlet’ ve ‘hak’ üzerinde, üçünün birlikte oluşturduğu sorunu birlikte kavrayan ve bu haliyle de köklü bir deneyimi olmayan Batı zihni, hareket noktası belirlemede tarihsel birikimlerinden destek ve dayanak alabilmektedir. Bu bakımdan hem idealist hem de materyalist felsefeler bu yeni durum karşısında hepten çaresiz değillerdir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nden yaklaşık iki yüzyıl önce başlayan bu tartışmalarla Batı, çeşitli felsefeler arasında salınan görüşlerini hukuki ve evrensel normlarla buluşturmayı başarabildi. İşte uzun soluklu bir çabanın aynı dili konuşan iki filozofunun bu alana ne kattıklarını da birkaç örnek üzerinden göstermeyi deneyeceğiz. Ancak burada Fichte ve Feuerbach’ın İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi üzerinden bir karşılaştırması çeşitli sınırlılıklar nedeniyle gösteril/meyecektir.

İnsan haklarını idealist ve materyalist perspektiften anlamak için Alman filozoflar seçilmiştir. Her ikisinin de en genel anlamda metafizik ve eylem felsefesi üzerinde ortaklaşmış olmaları insan hakları konusunda söz söylemeyi mümkün kılacak özellikler olarak alınabilir. J. Gottlieb Fichte (1762-1814)’yi merkeze alarak yapılacak olan bir insan hakları çözümlemesinde; insanın en temel hakları, *mülkiyet hakkı, mal edinme hakkı, iş hakkı (çalışma hakkı), devlet kurma hakkı*,¹⁸⁴ *düşünce ve eylem özgürlüğü ve öğrenme hakkıdır*. Bu hak ancak *öğretme hakkının* bulunduğu yerde gerçekleştirilir. Bu haklar insandan hiçbir şekilde alınmamalıdır.

Özgürlüğü istemek zorunlulukla idealist olmak, kör bir zorunluluğun olduğunu söylemek ise materyalist olmak demektir. Fichte’ye göre bilmek değil, eylemek temeldir. Çünkü varlık özgür olduğu için ektindir, aktiftir. Bilmek de eylemek gibi üç adımda olur. İnsan, sırasıyla mutluluk, güçlülük ve özgürlük istencine ulaşır. Fichte’nin özgürlük ve ahlak öğretisi, devlet ve hukuk öğretisini oluşturur. Devlet ve hukuk mülkiyet ve çalışma haklarını teminat altına alır. Devlet gerektiğinde zor kullanabilir. Zor kullanmak özgürlük ve dolayısıyla ahlakı etkileyip, belirleyeceği için devlet bir hukuk kurumu gibi değil, bir eğitim kurumu gibi çalışmalıdır. Bu ise pratikte uygulanamaz olduğu için romantizme yaklaşmış olur.

Fichte önceleri Fransız devrimi yanlısıdır. Bazı kişilerin uluslara karşı ayrıcalıklı olmalarına karşı çıkar. Asilliğin ortadan kalkmasını ister. Bu görüntüsü onu bir Aydınlanmacı yapar. Ancak o aydınlanmacılarla da mücadele eder. Bu mücadele onda özgürlük hakkını bir değer olarak geliştirir. Bu kavramın gelişmesi ile Fichte, “Kapalı Ticaret Devleti” adlı eserini yazar. Burada ulusları ayakta ve bir arada tutan “bir tek kişi evini süslemeden önce, herkes tok ve sürekli ev sahibi olmalıdır. Bir kişi şatafatlı giyinmeden önce herkes rahat ve sıcak giyinebilmelidir. Bu Fransız devriminin eşitlik anlayışını çağrıştırmaktadır. Oysa Kant’ın “kendi maksimini kişi kendi koymalıdır” ilkesi onu zorunlulukla özgürlüğe ve o da Kapalı Ticaret Devletine yöneltir.¹⁸⁵

Bu devlette malların eşit olarak dağıtılması için bütün mallar devletin elinde bulundurulmalıdır. Fransız devriminin anladığı anlamda mülk edinme hakkı verilmeyecektir. Ama iş hakkı verilecektir. Yani her vatandaşın devletten iş isteme hakkı olacaktır. Mülkiyet hakkı ile kastedilen de budur. Devlet iş verdiği için mülkiyeti ve toprakları denetimi altına alır. Serbest piyasa ve rekabet koşullarına asla izin verilmez. Para biriktirilmemesi diye en değersiz şeyden yapılır. Devlet; sanatçı, ticaret erbabı ve zanaatkarın sayısını belirler. Para dışarı gitmesin diye seyahat de kısıtlanabilir.

Görülüyor ki özgürlük hakkını bir ide olarak alan ve çıkış noktası olarak belirleyen Fichte düşüncesi sıkı bir devlet sosyalizmine “*Autarchie*” dönüşür. Bu sistem yurttaşlar arasında eşitlik sağlasa bile özgürlük ve buna bağlı diğer anlayışlar gelişemez. “Özgürlük, eşitlik içinde kölelik, eşit olarak dağıtılmış sefillik olur.” Hızır’ın “iyi niyetli bir metafizikçi” olarak gördüğü Fichte düşüncesinin iki büyük dünya savaşı esnasında ekonomileri bozulan ülkelere ilham verdiği sıkça tekrarlanır.¹⁸⁶

Fichte’nin “Alman Milletine Söylevler” adlı eseri, siyasal tarih ile felsefenin iç içe geçtiği, siyasal yankıları bir yana, insan hakları konusunda millet merkezli; millet, milliyetçilik ve milli eğitim gibi

¹⁸⁴ NUSRET HIZIR, Felsefe Yazıları, Çağdaş Yayınları, 1976, İstanbul, s.184.

¹⁸⁵ Hızır, a.e. s.185,186.

¹⁸⁶ Hızır, a.e. s. 186-187.

konuları öne taşır.¹⁸⁷ Eğitim ise onun hem devlet hem de insandan beklediği en önemli eylem ve etkinlik alanıdır. Devlet insanın türdeşlerini ezmemesi için olması gereken bir kurumdur. Bu da insanın yaşama hakkını koruyan kurumun devlet olduğunu gösterir. Devlet yaptırma hakkına sahiptir. Bu da zor kullanarak mümkün olabilir. Zor kullanmak özgürlükleri kısıtlar. Öyleyse devlet özgürlükleri kısıtlamamak için milli eğitimi düzenlemeli ve öğrenme hakkını güvence altına almalıdır. Öğrenme hakkını garanti eden şeyde öğretme hakkıdır. Dolayısıyla devlet bireyin yaşamına karışma hakkına sahiptir.

Fichte felsefesi bir ahlak idealizmidir. İnsanın özgürlüğü ve çalışma hakkı üzerine kurulmuş ama zora dayalı bir sosyalist devlet fikri onun özgürlük anlayışı ile çelişir. Bunu Fichte şöyle çözümler. Gerçekten ahlakı olan ve hak düşüncesine inanan kimse, hukuk ve devletin zor kullanmasını kabul edecektir. Yasa başkalarına saygı göstermemizi sağlar, ahlaklı kimse bunu devletin kullandığı zor ile değil, ahlakî özünden doğan bir inanışla isteyecektir. Zira devletin zor kullanmasını da yine özgür birey olarak kendisi seçmiştir. Devletin zor kullanmasının hak olması bireyin seçimi dolayısıyladır. Böylece devletin yasası, zor kullanması, ahlakîlik için bir sorun oluşturmaz. Yine de ahlakilik ile zor arasındaki çelişme tam olarak ortadan kalkmış olmaz. Ahlak mutlak özgürlük isterken, devlette zor kullanmak durumundadır. Bu çelişki ancak devletin zor kullanmadığı bir duruma yükselmesiyle mümkün olabilir. Bu da devleti bir hukuk kurumu olmaktan çıkarıp bir eğitim kurumuna dönüştürmekle olabilir. Devlet her bireyi yasaya kendiliğinden uyan ahlaklı bir birey olarak yetiştirmesiyle gerçekleşebilir. Böylece Fichte'de hak ide'si eğitime dönüşür. Siyasal yükselme ahlakî yükselmeye bu da politik ve ekonomik kalkınmaya varır. Her şeye ahlak ilkeleri egemendir ve bu ilkelerle insan hak ve özgürlüklere ulaşmış olur. Bu düşüncesi ile o romantiklere yaklaşır.¹⁸⁸

İnsanın neliğine ilişkin felsefi soruya onun doğasından kalkarak cevap veren görüşün en temel örneği Feuerbach'tır. İnsanı tarihselliği içerisinde geçirdiği değişimi ve bu değişimin insanlığın tamamında olumlu bir gelişmeye sebep olacağını çözümleyen, materyalizm'in doruk noktalarından biri olan 19. Yüzyıl filozofu Feuerbach'a (1804-1872) göre din, insanlığın idealini yansıtan bir fenomendir. İnsan, doğa karşısında eksiklikleri ve çaresizliği karşısında kendisinden daha mükemmel, daha üstün, daha ideal sıfatları soyut bir varlığa havale eder. Arzu ve istekler, bu dünyada gerçekleştirilmesi imkânsız gibi görünen durumlar, hayaller her zaman bir ideal tasarımına götürmüştür. Bu durum ise insanı idealleri karşısında küçük duruma düşürmüştür. İnsan kendini Tanrılaştırırken, kendi özüne uzak kalmıştır. Ancak doğa karşısında güçlendikçe dinler konusunda şüpheye düşmüş ve kendine güveni artmıştır. Tanrı'dan kısmen vazgeçerek sekülerleşme adımı olarak devleti kurmuş; son olarak aydınlanma sürecinde "aklını kullanmayı" şiar edinerek toplumsal birey haline gelmiştir. Kendine yabancılaşmaya sebep veren ve doğal olmayan dinden uzaklaşılmalı, toplumsal yaşantıya insanın kendi doğal özü yoluyla varılmalıdır. Öyleyse Feuerbach, teolojiyi antropolojiye çevirir. Çünkü insanın en kutsal kavramları bile doğa yoluyla, yani bir maddi nedenden türer. Din karşısında mutlulukçu ve özgürlükçü bir ahlakı savunan filozof, insanın kendi özüne uygun bir toplumsallığı kurabileceğine inanır. Tanrı sevgisinin insan sevgisine dönüşeceğini belirten Feuerbach'a göre mutluluk bir eğilim olarak aynı anda hem kendine hem de başkalarına yararlı olabilecek bir arzuyu barındırır. Bunun gerçekleşeceği yer ise Devlet'tir. İnsan'ın kendi özünü yansıtan devlet, mutlak insandır. Devletin mensubu bir insan, bir iş yapıyorken başkasının da o işi yaptığını bilir. Herkes başkası için çalışır. İnsana hakkını veren kendisi değil diğer insanlar; dolayısıyla devlettir. Tanrı'dan vazgeçen insan, seküler din olan politika ile hayatını sürdürür. Böylece ilkelere göre değil de özü konusunda karar verecek politikalar üzerinden doğallık yakalanmaya çalışılacaktır.

İnsan hakları; tarihsel gelişim sonucu meşrulaşmış, temel normlar haline gelmiş, tüm insanların sahip oldukları vazgeçilmez, devredilemez temel haklardır. Peki, salt insan kimdir? İnsan bir ruh varlığı mı? Bir beden mi? Doğanın mı yoksa Tanrının, Tinselliğin ortaya çıkardığı bir varlık mıdır? İnsanın neliğini ortaya koyan farklı felsefi akımlar aslında onun kim olduğunu açığa çıkarırken kullandığı yöntemde farklılaşsalar bile, hepsi insan için ideal yaşamın mümkün olduğuna inanırlar. Bu bakımdan

¹⁸⁷ Haz. Eyüp Ali Kılıçaslan- Güçlü Ateşoğlu, Alman İdealizmi I Fichte, Doğu Batı, 2006, Ankara, s.426,427

¹⁸⁸ Bedia Akarsu, Çağdaş Felsefe, İnkilâp Yayınları, 1979, Ankara, s. 61-65.

hiçbir filozof insan için ideal olmadığını düşünceği bir fikri beyan etmez. Zaten böylesi bir sav felsefenin kendisine, kökleri Eski Mısır ve Antik Yunan'a uzanan "Kendini Tanı" düşüncesine de tezat oluşturur. Kendini tanımayı, kendini bilmeyi amaç edinen ve farklı başlangıç noktalarından hareket eden felsefe bu noktada birleşir. Onları ayırırsa insana olan yaklaşımda hangi temelden hareket ettikleri, neyi öncül alıp sonuca nasıl ulaştıklarıdır. Varlığa ve bilgiye dair söylemde bulunmak bir filozofun yegâne işi değildir. O, insana ulaşma çabasını gizlemeye çalışsa da vardığı bütün sonuçlar yine insanı ilgilendireceğinden kurduğu bütüncül yaklaşımda insana her daim yer açar. Bu yüzden bütün felsefe akımlarının insana dair şöyle ya da böyle tanımlamalar yaptığı görülür. Bunlar, kimi zaman "politik canlı"¹⁸⁹ (zoon politikon), kimi zaman "mikrokosmos"¹⁹⁰ kimi zamansa "ölüme doğru olan varlık"¹⁹¹tır. Bu tanımlar her zaman bir varsayımdan kalkılarak yapılmaktadır. Bir varsayımın dayanağı ya fikri ya da maddi bir temele oturur. Çalışmamızın eksenini oluşturan iki filozof, Fichte ve Feuerbach, temellerin açıkça görünebilmesi, insana dair iki uç yaklaşımın ve insan haklarına dair perspektiflerin temel dayanaklarının anlaşılması için seçilmiştir.

İnsan hakları, bütün insanlara tanınmış doğal haklardır. İnsana yaklaşılması gerek yön, zihinsel, ırksal, kültürel vs. değil, türsel ve bütünsel antropolojik yöndür. Feuerbach, insanı kendi doğasına kavuşturarak kendini tanımasının önünü açacaktır. Böylece olanakları, duyguları, iradesi, akli ve farkındalıkları yani kısacası doğası açığa çıkacak; mutlu olma yolundaki eğilimini, sevgi bağı ile kurduğu toplumda gerçekleştirebilecektir. Kendi kendine düştüğü yabancılaşmadan yine akli ve doğası sayesinde kurtulacak ve "insan olma" amacını gerçekleştirecektir.

Feuerbach'a göre insan doğa karşısında kaldığı güçsüzlük ve korkularının üstesinden kendi özünü parçalayarak gelmiştir. Korkan, çaresiz kalan bir "ben"e karşılık, doğa karşısında korkusuz, iradeli, güçlü bir ben imgesi yaratmıştır. Bu, insanın mutlu olma isteği ve ben sevgisinden kaynaklanır. Gerçek benin bu parçalanması insanın özünden de uzaklaşmasını, dolayısıyla yabancılaşmayı beraberinde getirir. Her korkudan, özellikle ölüm korkusundan kaçmanın yolu olarak yaratılan imgeye sığınan insan, arzu ve isteklerini de imgelemine taşımıştır. Mağaralara çizilen öküzler ya da -doğurganlığa duyulan arzunun cinsel organların abartılmasında cisimleştiği- Venüs heykelleri bu imgelemin dışavurumları olmuştur. Ölüm korkusu karşısında artan ölümsüzlük arzusu, gökyüzünün sonsuzluğu, güneşin kutsal sayılmasını ve piramitlerin yapımını beraberinde getirmiştir. Yaratılan imgeler gittikçe mükemmelleşip gittikçe daha fantastik ve mistik nitelikler kazandığında pagan çağın dini haline gelir. İmgelem kendini sanatta, bilimde ve felsefede gösterir. Bu yansılar ise dinin kendini korumasını sağlayan kendi bilincidir. İnsan kendi bilincine uzak düşmektedir. Doğaya bağımlı Antik Yunan yaşamında ihtiyaç olan şey uzun ve sağlıklı yaşam olduğundan Tanrılar bunları sağlayacak niteliklere sahiptir. İnsanın ihtiyacına göre şekillenen dini yapı, ihtiyaçlar şekillendikçe farklılaşır. Antropomorfik tanrılar döneminde insanlar doğa karşısında güçlendikçe Tanrılar da daha sosyal ve siyasal nitelikler kazanmıştır. Örneğin Zeus aynı zamanda kraldır. Feuerbach'a göre "din insanın hayvandan özden kaynaklanan farkına dayanır".¹⁹² İnsanın kendini yansıttığı, kendiyi özdeşleştirdiği Tanrı'dan uzaklaşması onun yabancılaşmasını derinleştirir. Daha soyut Tanrı figürlerinin ortaya çıkmasıyla Tanrı kavramı mükemmelleştirilir ve din estetize edilir. İnanç mekânları birer şaheser olmak zorundadır. Tanrıça dönemi biterken erkek ve Baba Tanrı modeli geçerlilik kazanır. Ancak Hıristiyan dininde baba olan tanrı tekrar yeryüzüne iner. Acı çeken, halkın gönlünden kopan duygular taşıyan Tanrı'nın yeryüzündeki oğlu, aslında insanın doğal özelliklerini kendi bedeninde yeniden birleştirmiştir. Dahası Meryem de Tanrı ve İsa figürlerinin yanına yerleştirilir ve ona (kadına) kutsallık vazifesi verilir. "... Tanrının tek oğlu bir tanrı-anasına da gereksinim duyar. Oğul neredeyse ana da orada olmalıdır, baba için oğul biriciktir ama oğul için ana bir tanedir."¹⁹³ Yani tanrıya atfedilen özellikler tekrar aileye ve insana döner. Akıl, istenç, sevgi insanın özünde tekrar canlanmaya başlar. Hıristiyanlığın aşılması, aslında Hıristiyanlığın kendinde bulundurduğu bu durumdan

¹⁸⁹ ARİSTOTELES, Politika, Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1975, 1. bölüm

¹⁹⁰ Max SCHELER, İnsanın Kozmostaki Yeri, Bilgesu Yayınevi, 2012, Ankara

¹⁹¹ Martin HEIDEGGER, Varlık Ve Zaman. Agora Kitaplığı, 2011, İstanbul, s.250

¹⁹² Ludwig FEUERBACH, Hıristiyanlığın Özünü, (çev: Oğuz Özügül), Say yayınları, İstanbul, 2008, s116

¹⁹³ Ludwig FEUERBACH, S.35

kaynaklanır. Hıristiyanlığın da aşılmasıyla insanlar Tanrı sevgisini insan sevgisine dönüştüreceklerdir.

Feuerbach, dini dilsel yönden de analiz etmiştir. Din, Latince bağlanma anlamındaki *Religare* kelimesinden gelir.¹⁹⁴ Öyleyse din bağlanmayı ifade eder. Bu bağ insana ait öznelikler ile kurulur. İnsanlar arası kurulan her bağ dinsel niteliktedir. Dini, maddi bir temele, insana indirgeyen Feuerbach materyalizmi ruhu da bedeninin bir çıktısı olarak tanımlar. Mistik bir önerme olan “Tanrı insanın içindedir” sözü, insanın kendisini bulması için önce özünü, yani Tanrı’yı bulması gerektiğini belirtir. Ruh ile beden, varlık ile bilinç, biçim ve içerik nasıl ki iç içeyse, Tanrı ile insan da iç içedir. Tarih, insanın ortaya çıkmasıyla başlar. Tarihin konusu insandır. Feuerbach’a göre insanın insan haline gelmesini yalnızca antropolojinin dine bu tarihsel bakışıyla anlayabiliriz. İnsanın doğaya bağımlılığı dinin kökenidir. Bu bağıllığın ideal tasarımları yaratması ve sonrasında ihtiyaçların çeşitlenip farklılaşmasıyla açılan din, son kertede insanın tekrar insan olması görevini üstlenecektir. “İnsan pratik olarak İsa’nın yerini almışsa insansal öz de tanrısal özün yerini almalıdır. Gökyüzünün yerini yeryüzü, duanın yerini çalışma, incilin yerini de akıl almalıdır.”¹⁹⁵ Öyleyse diyebiliriz ki insanın özü Tanrı’dır. İnsan Tanrı’dan gelir ve ona bakarak kendini tanır. Teoloji antropolojiye döner.

Logos; söz, yasa anlamına gelen bir kavram iken Herakleitos’un bahsettiği gibi, aklın evrene hükmeden düzeni olmuş, Hıristiyanlıkta ise Tanrı’nın sözü haline gelmiştir. Ancak Hıristiyanlığın çözülmesiyle tekrar yeryüzüne inmiştir. İnsan kendi logosunu kendine tekrar kazandırmıştır. Tanrı’nın sözünü tekrar insandaki öz olarak, kendi bütünlüğünde kendini kavramasını sağlayan yasa olarak okumak mümkündür. İnsan haklarının keşfinde bir ara basamak olarak insanın kendini yeniden keşfi, dinin yeryüzünde yeniden canlanmasıyla ilgilidir. Bu ilgiyi sağlayan bağ, insanla devlet arasındaki bağıdır. İnsan her ne kadar seküler bir devlette yaşıyor olsa da, devlet bütün insanların ortak iradesi olduğundan, devlet de Tanrının bir görüntüsüdür; politika ise bağlar kuracak bir dindir. Bu anlamda insan, kendi özünü yansıttığı, ayna tuttuğu Hak’ka bakarak kendi haklarının farkına varacaktır. Çünkü devrettiği iradesini devrettiği sevgi ile beraber tekrar kazanacak, mutluluk amaçlı bir ahlak yaşantısıyla ortak bir gelecek kuracaktır. Feuerbach’ın demesiyle Önce Tanrı’yı, sonra aklı en son da İnsan’ı tanıyan ve keşfeden süreç insanın kendi imgeleminin tarihsel çözümlemesi ile son bulacaktır. Kendini bilen insan kendi haklarını da bu süreçte oturtacak, Tanrı sevgisinin insan sevgisi olarak yansımalarıyla da hakların korunması toplumda karşılıklı hale gelecektir. Böylece, somut insandan soyutlanan fikirlere, imgeleme, oradan da insanın özüne ulaşan Feuerbach, insan haklarının arka planı olan doğal hak düşüncesini de kurmuş olur. İnsanın kendini değerli, onurlu, saygın görmesinin yolu ve yöntemi budur. Akıl, bilme, isteme, irade ve sevginin dünyasallaşması, insan haklarının da evrensel olanağını tür olarak ele alınan insana bahşeder. Bu temel özellikler tekrar insana döndüğünde, insan kendi bütünlüğüne tekrar kavuşacak ve yabancılaşmadan da kurtulacaktır. Aslı olan doğaya dönen insan, asıl özü olan sevgiyi hem kendisine hem de başka insanlara sunacak, bir denge halini, mutlu olma eğilimi ile sağlayacaktır. Aklını kullanmayı doğanın verdiği bir ödev olarak görerek, birlikte yaşayacağı insanlarla ilişkisini düzenleyen kuralları da, özünden, doğasından ve ayna tuttuğu Tanrı’dan tespit edecektir.

Feuerbach’ın insan tasvirinden çıkan sonuçları İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin¹⁹⁶ bazı maddelerinde test etmemiz mümkündür.

Madde 1

Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar.

İnsanı tanımlarken Feuerbach, doğa karşısında kalınan durumun yarattığı imgelemin çözümlenmesi işini hareket noktası olarak alır ve türsel olarak insanın bütünselliğinin kurulmasını amaç edinir.

¹⁹⁴ Ali TAŞKIN ve Metin BECEREMEN, Rönesans ve Yeniçağ Felsefesi Tarihi, Sentez Yayıncılık, 2013 s443

¹⁹⁵ Ludwig FEUERBACH, Dinin Özü, Say Yayınları, 2008, İstanbul. S60

¹⁹⁶ <http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf>

(Erişim Tarihi: 20 Ekim 2016).

Çözümleme sonunda, dinin aşılması ile insan, kendi bütünlüğünü kendi imgesinden yansıtarak görür. İnsanı bölen, benliği parçalayan her ayırım noktası, irade ve sevginin insanda belirmesiyle yok olur. Böylece beyannamede geçen “ insanların haysiyet ve haklar bakımından eşitliğinin” gerekçesi sağlanır. Akıl ve vicdan artık Tanrı'nın değil, bütün insanların Tanrı'dan kendilerine geri aldıkları özler ve niteliklerdir. Bu bilinç noktasından hareket eden insan, Tanrı'ya karşı beslediği sevgi bağına insanlara besleyecek; dini, Tanrı için değil, insan için var olan bağlarda sergileyecek; hatta denilebilir ki insanlara sevgi ile bağlanma ve kardeşlik zihniyeti asli dini olacaktır.

Madde 4

Hiç kimse kölelik veya kulluk altında bulundurulamaz, kölelik ve köle ticareti her türlü biçimde yasaktır.

Feuerbach'a göre yetkin insanda düşüncenin, iradenin ve yüreğin gücü bir arada bulunmalıdır. Yetkin insan, özneliklerinin bilincindedir. Parçalanmışlıktan sıyrılmıştır. O gerçek insandır. Öyleyse insan, başka bir insanın altında ya da üstünde olamaz. Aynı imgelemin yansımaları olan insan kavramı, bir ve bütündür. Bu yüzden insanlar farklı değil eşittir. Dahası kölelik ve kulluk, bir kurum olarak tarihte ortadan kalkmıştır. Bunun kimi dini temelleri, insan aklının yabancılaşmadan sıyrılıp kendi mutluluğu için çalışmasının sonucunda dayanaklarını yitirmiştir. Yetkinleşen insanlık, bu gibi uygulamaları yok edip, insanı korumak için haklarını garanti altına almak istemiştir.

25. Maddenin 2. Kısımında

Anaların ve çocukların özel bakım ve yardım görme hakları vardır. Bütün çocuklar, evlilik içi veya evlilik dışı doğmuş olsunlar, aynı sosyal güvenceden yararlanırlar.

Bir çocuğu bir diğerinden farklı kılacak nitelikler insanın öznelikleri arasında kesinlikle sayılamaz. İnsan, bu nitelikleri kullanmadan Tanrı'ya havale etmiş ve tarihin ileriki dönemlerinde antropoloji ve teoloji yardımıyla geri almıştır. Bu nitelikler akıl, bilme, istenç ve sevgi'dir. Ve bunların hiç biri iki çocuk arasında farklı hukuksal değerlendirmeye yol açamaz. Tersine insanların doğal eşitliği buradan anlaşılabilir ve aile içinde ya da dışında doğsun, bir çocuğun hakları her çocuk gibi doğal olarak kendi bütünlüğünde önceden vardır.

SONUÇ

Aynı dili konuşan Fichte ve Feuerbach, insan konusunda, dolayısıyla insan hakları konusunda iki uçtan fikirler vermiştir. Fichte için hak bir *ide* iken, Feuerbach için bedeninin doğal *iradesidir*. Özgürlüğü mantıksal bir kurgu olmaktan çıkarıp insanın doğal yapısına tekrar kavuşmanın tarihsel çözümlemesini yapan, Alman pozitivistinin babası Feuerbach, insana dair bütün bilginin doğaya da ait olacağından bahseden bir ontolojiden beslenirken, Fichte'nin insana ve haklarına dair incelemeleri mantıksal bir çıkarımdan ve yine benzer kurgunun basamağı olan devletten hareket eder. Fichte, insan haklarının temelini devlette bulurken, Feuerbach kendi doğalcı görüşünde tutarlı kalarak, kendi benliğinde bunu zaten sakladığını ve tarihte bunu gerçekleştireceğinden bahseder. Öyleyse, insan haklarına dair iki yaklaşım, maddeye ya da nesneye olan iki tür yaklaşımda başlamış ve devam etmiştir. Bu iki yaklaşım hala geçerliliğini sürdürdüğüne göre, insana ve insan haklarına dair tartışmalar da güncelliğini koruyacaktır.

KAYNAKÇA

AKARSU, B., Çağdaş Felsefe, İnkılâp Yayınları, 1979, Ankara.

ARİSTOTELES, Politika, Remzi Kitabevi Yayınları, 1.Baskı 1975, İstanbul.

BİRAND K., İlk Çağ Felsefesi Tarihi, A. Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları No:198, 2001, Ankara.

FEUERBACH L., Dinin Özü, Say Yayınları, 2008,1.Baskı, İstanbul.

FEUERBACH L., Hıristiyanlığın Özü, 2008, 1.Baskı, İstanbul.

HIZIR, N., Felsefe Yazıları, Çağdaş Yayınları, 1976, İstanbul.

HEİDEGGER, M., Varlık Ve Zaman, Agora Kitaplığı, 2011, İstanbul.

Haz. Kılıçaslan E. ve Ateşoğlu G., Alman İdealizmi I, Fichte, Doğu Batı, 2006, Ankara.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi,

<http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf>

(Erişim Tarihi: 20 Ekim 2016).

SCHELER M., İnsanın Kozmostaki Yeri, Bilgesu Yayınevi, 2012, Ankara.

TAŞKIN A. ve BECERMEN M., Rönesans ve Yeniçağ Felsefesi Tarihi, Sentez Yayıncılık, 2013, Ankara.

YILMAZ F., İlkçağ Düşünce ve Uygarlık Tarihi, Köprü Yayıncılık, 2002, İstanbul.



ЫБЫРАЙ АЛТЫНСАРИННИҢ ӘДЕБИЕТТЕГІ ҰЛТТЫҚ КӨРКЕМДІК ҰСТАНЫМЫ

NATIONAL ART POSITION IN LITERATURE OF IBIRAY ALTINSARI

Zeynullina AYMAN (Айман Зейнулина)

Prof.Dr., S. Toraygirov Pavlodar State University / ф.ф.к., профессор, С.Торайғыров атындағы
Павлодар мемлекеттік университеті
akbura66@mail.ru

Әр заман, тарихи әр кезең әлеуметтік құбылыстар өзінің дарынды өкілдерін жарыққа шығарып отыратыны мәлім. Олар елдің мұң – мұқтажын көре біліп, халқының сол мұқтажына перзеттік махаббаттын арнаған, туған халқының игілігі үшін бар күш жігерін жұмсаған ардақты азамат ретінде халық тарихынан орын алып отырған. Мұндай азаматтардың игілікті дәстүрлері ұрпақтан- ұрпаққа жалғасып, елдің тарихи, мәдени өміріне елеулі ықпал етіп келген.

Қазақ халқының тарихында аса көрнекті орын алған сондай тұлғалардың бірі - Ыбырай Алтынсарин. Ол жаңашыл, дарынды ағартушы ғана емес, халқымыздың теңіздей толқып тасыған інжу – маржан жырларын жақсы біліп, еңбегіне арқау еткен. Сүйтіп, өзі өмір сүрген дәуірдің мұрат- мүдделерінің кәдесіне, ұрпақ тәрбиесіне жарата білген тұлға, ұлықты ұстаз.

Ал оның заманы тарихтың бір аумалы – төкпелі кезеңі болған еді. Өйткені ақтабан шұбырынды, алқакөл сұламадан кейін- ақ енді қазақ жеріне Ресей патшалығының сұғы қадалып, жаулауы басталған-ды. Қазақ халқы небір зорлық- зомбылық, зобалаңды басынан өткізіп жатты. Намысқа шапқан қазақ батырлары бастаған азаттық жолындағы күрестер біріне- бірі жалғасқан еді.

Исатай- Махамбет, Кенесары- Наурызбай, Сырым батыр, Едіге, Есет пен Бекет, Жанғожа, Сұраншы- Саурық тәрізді батырлардың есімі қазақ тарихында алтын әріппен жазулы.

Ауыр заманда білім алып, ат жалын тартып мінгесін- ақ Ыбырай Алтынсарин білім ұранын көтерді. Қазақ Еліне ағартушылық насихатын жүргізіп, елді қорлықтан құтқаратын, игілікке бастайтын тек білім деп есептеді. Бұл ретте ол жалғыз болған жоқ. Байтақ Қазақстанның әр өңірінен ұлт басына төнген қауіпті терең сезініп, ұлттық құлдыраудан құтылудың жолдарын көрсеткендер болды.

Солардың ішінде хакім Абайдың, ұлт ұстаздары Ыбырай мен Ахметтің орны ерекше. Абай мен Ыбырайдың ақындық, ағартушылық еңбектері бірін –бірі толықтырып, үндесіп жатты. Олардың бұл үндестігін терең зерттеп дәлелдеген ғұлама жазушы Мұқтар Әуезов болды.

Ыбырай Алтынсарин өзі ашқан мектептерде ана тілінің таза оқытылуына көңіл бөліп, тілашар ретінде халықтың ауыз әдебиетін пайдаланып, өзі де ұрпақ тәрбиесіне арналған әдеби шығармалар жазды. Сол әдеби шығармалары арқылы тіршіліктің өзекті мәселерін көтеруге бет бұрды. Ол қазақтың жазба әдебиетінің, әдеби тілінің негізін қалаушылардың бірі болды. Әдебиетке тың тақырыптар әкеліп, озық ойлар негізді. Шиеленіскен тартыстар, соны бейнелер, бұрын болмаған жанрлар арқылы әдебиетті мазмұн жағынан ғана емес, түр жағынан да дамытты. Оның мазмұнды да мағыналы әсем лирикалық өлеңдері, қысқа да әсерлі әңгімелері қазақ әдебиетінің тарихында өшпес орын алады.

Ыбырайдың әдеби еңбектерінің жинағы "Қазақ хрестоматиясы" (1879) ағартушылық мақсатта жазған әйгілі екі өлеңмен ашылды. Ақын бұл өлеңдерді өз кезінде "Сөз басы" деген атпен алған. Қазір бұл өлеңдер "Кел, балалар, оқылық", "Өнер-білім бар жұрттар" деген атаулармен

мәлім. Ол халық ағарту ісіне арнаған әдеби туындыларын да оқу- білімді насихаттаудың ұтымды әдісінің қажеттігін көрсетті. Оқу білімнен кенже тұрған халық үшін ғылым мен техниканың жетістіктерін насихаттай алатын қысқа көлемдегі поэтикалық шығармалардың айрықша ұтымды екенін, әсерін терең сезінді, сенді. Қазақ жастарын білім алуға, мәдениеттің жаңа дәстүрлерін игеруге, бойға сіңіруге шақырды, терең білім алуды үгіттеді. Ол өз замандастары арасында ғалым-этнограф, көсемсөзші әрі ақын ретінде де кеңінен танылды. Ол Орыс географиялық қоғамының Орынбордағы бөлімінің толық мүшесі болды. Географиялық қоғамның тапсырмалары бойынша баяндамалар жасап тұрды, қазақ халқының этнографиясы бойынша мақалалар жариялады. Атап айтқанда, Кіші жүз қазақтарының адамды жерлеу, ас беру, құда түсу, қыз ұзату және той жасау дәстүрі, ежелгі әдет-ғұрып заңдары туралы зерттеу мақалалары жарық көрді. Ол өзінің жұмыстан қолы босаған кездерінің бәрін де ауыл арасында өткізді, туған халқының тарихы, фольклоры, шежіресі, әдет-ғұрпы, салт-дәстүрі туралы материалдар жинастырды. Өзінің көзі тірісінде бірқатар ғылыми мақалалары журналдар мен газеттерде жарияланды. «Орынбор ведомствосы қырғыздарының құда түсу мен үйлену тойы кезіндегі әдет-ғұрыптарының очеркі» атты еңбегінде үйлену тойларына байланысты толып жатқан әдет-ғұрыптарды тәптіштей суреттеді. Ы.Алтынсариннің әдеби мұрасы да едәуір елеулі. Ол И.А.Крыловтың мысалдарын, Л.Толстойдың әңгімелерін орыс тілінен қазақ тіліне аударумен қатар өзі де қысқа әдемі әңгімелер жазды. Ы.Алтынсариннің қаламынан туған аудармалар, өлеңдер, әңгімелер, мысалдар, этнографиялық очерктер мен ертегілер оқырман жүрегіне жол тапты. Оның шығармаларының тақырыбы да әр алуан. Ы.Алтынсаринді қазақ балалар әдебиетінің негізін қалаушы деп айтуға әбден болады.

"Кел, балалар, оқылық" өлеңінде ақын қазақ ауыз әдебиетінің дәстүрлерін шебер пайдаланып, білім мен надандықты, жақсылық пен жамандықты қатар алып, салыстырып отырды.

1) Істің болар қайыры

Бастасаңыз алдалап.

Оқымаған жүреді

Қараңғыны қармалап.

2) Надандықтың белгісі-

Еш ақылға жарымас...

Жөн білмеген адамға

Қыдыр ата дарымас...

Бұл "өлеңнің айрықша құндылық қасиеттерінің бірі- оның халық дәстүрі, халықтың ұғым өлшемі негізінде жазылғандығында",- деп атап көрсетеді ғалым Ә.Дербісалин "Ы.Алтынсариннің әдеби мұралары" деген еңбегінде. Мысалы мал байлығын салыстыру, білмесіз, еңбексіз байлықтың баянсыздығы т.б. Ал "өнер- білім бар жұрттар" өлеңінде сол тұстағы ғылым мен техниканың ең басты жаңалықтары толық қамтылып, өнер мен білімге қолы жеткен халықтың экономикалық жағынан озықтығын әр салада қаншалықты құнды екенін көрсетеді. ("Сарай салғызды", "Айшылық алыс жер", "Көзінді ашып жұмғанша", "Құстай ұшу", "Балықтай жүзу", "Өнер- жігіт көркі", "Сіздерге бердім батамды" т.б. заман жаңалықтарын ұлт ұғымына сай зор көркемдікпен суреттей білген.

Ыбырай Алтынсариннің бір алуан өлеңдері әлеуметтік мәселелерге арналған. Бұған "Өсиет өлеңдер", "Әй жігіттер" тәрізді т.б. өлеңдерін атауға болады. Аталмыш өлеңдері биік адамгершілік тұрғысынан ұрлық - қарлықты, астамсу, әділетсіздікті сынап, еңбексіздікті, ескілікті салттардың зияндығын көрсетіп, адал- еңбектің адамгершілік мінез-құлықтың артықшылықтарын бейнелейді. Мысалы:

Араз бол, кедей болсаң, ұрлықпенен,

Кете бар, кессе басың, шындықпенен.
Қорек тал бейнеттен де, тәңірім жәрдем,
Телмірме бір адамға мұңдықпенен.
Әй, жігіттер, үлгі алмаңыз
Азған елдің ішінен
Алыс- алыс қашыңыздар
Зияндасты кісіден.
Жақсыны көзден салмаңыздар,
Жақсыдан қапыл қалмаңыздар...

Ыбырайдың мұндай өлеңдері бүгін де ескерді, мән –мағынасы көнерді деп айта алмаймыз. Нағыз адмгершілік қағидаттарын үлкен сұраныспен өмірде пайдалануға болатын әдептік өлшемдер.

Ақынның бірлі – жарым өлеңдері табиғаттың сұлу көрністерін суреттеуге арналған. Мұндай лирикалық өлеңдер Ыбырайға дейін қазақ әдебиетінде кездеспейтін. Кездесе қалса, ол таза пейзаждық суреттеу болмайтын. Ал Ыбырайдың табиғат мінезін детальді суреттеу үлкен көркемдікпен шендестірілген. Өйткені пейзаждық лирика, көбінесе, жазба әдебиетке тән. Табиғат сұлулығын жырлау – орыс әдебиетінде, т.б. елдердің әдебиетінде ХҮІІІ ғасырдан келе жатқан белгілі дәстүрлердің бірі.

Ыбырайдың "Жаз", "Өзен" өлеңдері көркемдік келісім жағынан (халық өмірімен байланыс, өлкетану т.б.) оқушының жан дүниесінде жайдары сезім туғызып, көңілді әсер қалдырады. Табиғат көріністерін суреттеуі жағынан да Ыбырай мен Абайдың арасында үндестік бар. Олардың орыс әдебиетімен жақсы таныстығы көрінеді, сонымен қатар ұлттық таным бояуын да сезінеміз.

Ыбырайдың табиғат тақырыбындағы өлеңдерінен ақындық шеберлігі түрлі палитрлік сөз бояуы арқылы көрініп тұр. Зерттеушілер бұл өлеңдердің халық арасына кеңінен таралғандығын атап көрсетеді.

Таулардан өзен ағар сарқыраған,
Айнадай сәуле беріп жарқыраған.
Жел соқса, ыстық соқса бір қалыпта,
Аралап тау мен тасты арқыраған.
Көңілің суын ішсең ашылады,
Денеңде бар дертінді қашырады.
Өксіген оттай жанып жануарлар
Өзеннен рақат тауып басылады.
Қынарда тілсіз тұрған тоғайлар да
Шуылдап желмен бірге бас ұрады...
Он мың мал айдап өтсең лай қалмайды,
Тасыса су бармаған сай қалмайды.
Тасыған өзен судың қуатымен
Көк шығып шөп бітпеген жай қалмайды.

Ел қыстап күн көреді жаныбында,
Дәм болар алуан - алуан балығында...
Тас таста, алтын таста сынамаққа,
Сонда да аққан өзен қалыбында.
Құдіретін құдайымның көресін бе?
Не нәжіс тоқтар өзен денесінде...
Арыстан демалуға суға кірсе,
Балықтар шымшып ойнар терісіне...

Суреткердің Өзен мінезін соншалықты нақты, таза суреттеп, көркемдік поэтикасының ұтымды шыққанына шек келтірмейміз. Мұндай суреттеу Абай поэзиясына да тән. Мәселен екі ақынның жайдарлы «Жаз» өлеңінің мінезделу, суреттелу жағдайын көрейік. Абай «Жазда» ағыны қатты өзенді бейнелегенде «күркіреп» сөзін ұтымды пайдаланады, құлын-тайдың көптеген әрекеттері ішінен де «айнала шауып бұлтылдап» көрініс беруін таңдап бейнелейді. Ал Ыбырай «Жазда» қардың суының молдығын «жайылар» сөзі арқылы, ал жердің гүлінің жайқалып өсуін «ұйқыдан көзін ашқан жас балаша» деген заттандыру әрекеті арқылы жан бітіре суреттей білген.

Бұл туралы белгілі ғалым Р.Сыздықова: «Абайда жалпы суреттеме тәсілі күшті берілген. Мұның өзі де–қазақ поэзиясында тың нәрсе. Осы әдіс өлең тіліне күнделікті тұрмыс-салтқа байланысты лексика тобын әкелді. Мысалы, «Күз» деген өлеңінде келтірілген: жыртық киім, шуда жіп, кемік сүйек, сорпа-су, жамау, ыс–деген сөздер бұрынғыдай ауыспалы мағынада емес, тура өз мағыналарында сурет үшін пайдаланылған. Поэтикалық табиғатын зерделесек,

1. Абай шөптің биік болып өскенін қалай өрнектеген? «ұзарып өсіп толғанда», «шалғыннан жоны қылтылдап».
2. Ыбырай шөптің молдығын «нөсердің қуатымен жер шөбі өсер», «көкорай дүние жүзі шалғын болып» деп береді.
3. Өзенде су мол екенін қай сөз айқындап тұр? «Күркіреп» деп Абай сипаттаса, Ыбырай «тасиды» деп береді.
4. Үйрек-қаз ұшуында қандай ерекшелік бар? «Сымпылдап» Абайда, Ыбырайда: «қаңқылдап».
5. Су жағасында жүрген бозбаланың көңіл-күйін білдіретін сөздердің дәйектелуі «Қутындап» деп Абай суреттесе, Ыбырай «жүгірер ойдан қырға жұмарланып» деп береді. Сөйтіп, біріншіден, ақындардың аз сөзбен сурет сала білу шеберліктерін көрсек, екінші қыры, белгілі бір құбылыс, әрекеттің көп саласы ішінен ең өзекті бір түрін екшеп ұсынуына назар аудартады. Қаздаңдау, дедектеу, маң-маң басу, еңкеңдеу, ордаңдау, арбаңдау, балпаңдау, мамырлау, былқылдау т.б. Абай мұның бәрін келтіре бермей, бір ғана «былқылдап» деген жүру түрін қыз-келіншектерге арнап қолданған. Ал Ыбырай «алшаң басу» тіркесін түйелерге қолданған. Бұл да екі ақынның ешкімге, бір-біріне ұқсамауы, ерекшелігі. Бұл ақындардың үшінші қыры–бәрін бір ғана лирикалық қаһарманның талғамына, көзқарасына, сезіміне бағындыруында. Төртінші қыры—өлеңдегі бар сөздердің, ұйқас құруға белсене қатысып тұрған көріктеуіштердің (эпитеттердің) «қылтылдап», «шылпылдап», «бұлтылдап», «сылқылдап» т.б. өзара әсем үндесуі Абайдан көрінсе, арқырау, сарқырау, тасыған атты суреттермен өзен мінезін сипаты мен жалпы табиғаттың сұлу көрінісін тамашалайтын көркемдік болмысының сәнді ұйқасын, келісті үнін байқаймыз.

Сондай-ақ ағартушы ғалым бала тәрбиесіндегі ананың еңбегіне ерекше мән беріп, ана махаббатын терең сезіммен жырлап, сол арқылы баланың ата-ана алдындағы перзенттік парызын есіне салып, ғибратты сөздер, пайымды ойлар айтқан. Бұл өлеңдерді біз бастауыш сыныптардан-ақ жатқа айтып жүрміз. ("Бұл кім?", "Ананың сүюі", "Балғожаның хаты"...). Ыбырай Алтынсариннің жемісті еңбек етіп, едәуір жақсы шығармалар қалдырған саласының бірі- проза жанры болды. Оның "Бай баласы мен жарлы баласы", "Қыпшақ Сейіткұл", "Киіз үй мен ағаш үй", "Надандық", "Лұқпан хакім", т.б. бірсыпыра шығармалары қоғамдық өмірдің әр алуан жақтарын суреттеуге арналған. Бұл еңбектерінде жазушы өз дәуірінің елеулі мәселелерін көтере отырып, еңбекші халықтың қоғамдық санасын оятуды, тәрбиелеуді мақсат етеді. Біздің бүгінгі таңда білуімізше ұлтты тәрбиелеу тақырыбына Ыбырай Алтынсариннің жазған үш жүзден аса әңгімелері бар екені белгілі болып отыр. Бірақ кеңестік дәуір цензурасында имандылық, діни, қазақ баласының ұлттық тәрбиесіне қатысты жазылған әңгімелері жарияланбаған. Міне, бұл да бүгінгі заманың еншісіндегі зерттеуді қажет ететін Ыбырай Алтынсариннің құнды әдеби мұрасының бірегейлері.

"Бай баласы мен жарлы баласы" – Ыбырай Алтынсарин шығармаларының биік шыңы. Ол, біріншіден, озық ойларының жемісі әңгіме оқушысын еңбек етуге, өмірін сырын ұғына түсуге бағыттайды. Үсеннің іс-әрекетін жазушы сүйсіне жазады. Асан мен Үсенді салыстыра отырып, олардынадамдық қасиеттерін еңбекке қатысына қарай бағалайды. Бұл әңгімеден сол дәуірден өмір көріністерін, көшпелі тұрмыстың беймаза тірлігін көреміз. Қазақ энциклопедиясы жазушының бұл әңгімесіне орыстың сол кездегі озық ойлы адамдарының көңіл аударғанын Н.Иванов деген журналистің орыс тіліне аударып, "Родник" журналының 1890 жылғы 6-санында жарияланғанын атап көрсетеді.

Ыбырай Алтынсариннің айтулы шығармасының бірі - "Қыпшақ Сейіткұл". Сейіткұлдың іс-әрекетінен оның өмірге жаңаша талаппен қарайтындығы байқалады. Жер шаруашылығымен айналысуы, бұл кәсіптің тиімді тәсілдерін қолдануы (шығыр салу, арық қазу, т.б.), сүйтіп, оның айналасындағылардың орташа тіршілік етуге жетуінің өзі бірліктің, еңбектің нәтижесі екендігін сипаттайды. Әңгіменің тәрбиелік жағы - осындай жаңашылдық бағытында. Сол арқылы қоғамдық құбылыстармен жұртшылықты кеңінен таныстыру мақсаты көзделген. Әрі бұл әңгіме тарихи болған оқиғаның негізінде жазылса керек. Оны автордың өзі деректі фактілер негізінде атап көрсетеді.

Көркем әдебиеттің күрделі жанры - әңгіме екені белгілі. Өйткені үлкен жанрдағы шығармаларға қойылатын талаптар әңгіме, новелла тәрізді (1-2 эпизодтан тұратын көркем қысқа әңгіме) шағын шығармаларға да қойылады. Бұл тұрғыдан алғанда Ыбырай Алтынсариннің әңгімелері түр мен мазмұн бірлігін сақтай отырып, негізгі мәселені жинақы, тартымды, әсерлі жеткізеді. Өзінің озық идеяларын жеткізуде жазушы халық тілінің байлығын шебер пайдалана білді. Оның шығармаларының бұндай қасиеттері олардың жастарға да, үлкендерге де ортақ екендігін көрсетеді.

Белгілі ғалым Қажым Жұмалиев: "Ыбырай Алтынсарин қазақ әдебиетінде көркем әңгіменің негізін салушы атасы болды. Көркем әңгімелердің композициялық құрлысынын шебер етіп құруда да оның өзінше еңбегі бар,"-деп жазды. Бұл аталған ерекшеліктер жазушының барлық әңгімелеріне ортақ екенін байқауға болады.

Мектептің білімі мен тәрбиесіне және оқулығы үшін жазылғандықтан, Ыбырайдың әдеби туындылары балалар дүниесіне өте жақын. Сондықтан да ол қазақ балалар әдебиетінің атасы деп танылған. Оның шығармалары мұғалімдер даярлайтын оқу орындарында кең көлемде оқытылады. Мектеп оқулықтарына да енгізілген.

Әңгімелерін идеялық нысанасы жағынан жүйелер болсақ, еңбекті сүю, қадірлеу, жақсы мінез - құлыққа бағыттау, халқын сүю махаббат - мейірім (ата - ана- бала) перзенттің парыз, т.б. өмірдің өзекті мәселелері қамтығанын көреміз.

Жазушының адамгершілік туралы идеялары эстетикалық тәрбиемен байланыста, бірімен- бірі ұштастырыла суреттеліп отырады. Оның шығармаларынан жазушының биік адамгершілік қасиетін, азаматтың тұлғасын көреміз, ұстаздық таным шеберлігіне таң қаламыз.

Шығармадағы бас қаһарманның характерін талдау арқылы ашу-адамтанудың ұтымды бір жолы. Себебі кейіпкер сомдауда автор өмірде болатын құбылыстарды, адамдарды, оқиғаларды арқау етеді. Өзі аңғарған, өзіне қатты әсер еткен жағдайлар, эпизодтар шығармада қисынды орнын тауып жатады.

Өзінің өнегелі өмірі, тынымсыз ізденісі, жан - жақты таланты арқылы танылған Ыбырай Алтынсарин шығармаларының қазақ әдебиеті тарихында алатын орны орасан зор. Ыбырай Алтынсарин өзінің өскелең, ойшыл шығармашылық мұрасымен классик ретінде танылып қана қоймай, сонымен қатар өз маңайындағы ақын-шәкірттерінің дүр түлеп, қанаттанып, шарықтап ұшуына үлкен педагогикалық ықпал жасады. Ыбырай білімінің ерекшеліктерін өзінше саралай білген. Білім–адамды ақылды ететін, ғылымды әр нәрсенің қадір-қасиетін түсініп, өлшеуіне жете алады, құнын бағалай алады деп есептеген. Сондықтан ақын: «мектеп, мұғалім, шәкірт, оқу, білім», туралы қанатты ой пайымдарын поэзия, проза жанрымен әспеттеп көркемдікпен суреттейді, білімнің алар орнын айшықтап берген. Осыларды қорытындылай отырып, «білімді адам мыңды жығады» дегендей, ол ақылды, қуатты күші бар, шебер шешен болса не нәрсеге де төтеп береді, ендеше өмірдің кілті–білімде, білімсіз күнің қараң деген насихатын анық жеткізеді.

Ыбырай Алтынсарин тағылымының бүгінгі педагогикамен тығыз байланыстылығы сол– алдағы уақытта қазақ ғалымдары жазуға тиісті төл педагогика мен психологияның тарихы мен теориясына бағышталған оқулықтарда ұлы ұстаздың көркем әдеби, педагогикалық-психологиялық ой-тұжырымдары екшеліп, ғылыми тұрғыдан дәйекті орнын алмақ.

Даналардың таным құпиясы ешқашан да толық ашылмайды. Тамыры табылып, түбірі жалаңаштанып қалған дана–данышпан, яғни жұмбақ жан болудан қалады. Ыбырай да сондай түйсік-түйіні шешілмейтін шыңырау. Оның суық ақыл, күшті қайрат, ыстық жүректің қуатына сүйеніп, көңіл көрігінде балқытқан ойының астарын әлі іздеп зерттеуіміз қажет. Сол заманның қас-қабағына қарап күйлемегендіктен де Ыбырайдың зарлы да жаралы, жан дүниесін, заманына сыймаған даналық тұлғасын, көрке шығармашылығын бар болмыс-бітімімен көркем ой мен ғылыми пікір арқылы зерделеп беру бүгінгі заман талабы. Ол үшін ғұлама ойлы ғалымдық зейінін де, ұлы қуатқа ие суреткерлік талантын да тануымыз қажет. Өкінішке орай, ұлы қаламгердің өзі де ішкі толғамын, ең бір шағымды тұспалдары мен тұжырымдарын ашық әрі еркін білдіре алмай, әр кезде орайы келген тұста сөз сарасын көмбе ғып көміп кетіп отырғанын да сеземіз.

Ыбырай шығармаларының көпшілігі жастарға арналған. Елді түзеу бесікті түзеуден басталады. Мұнда жаманнан жиреніп, жақсыдан үйренсе деген ниетпен жастарға ұсынатын ұлттық тәрбиенің сан алуан түрін сараптай келе, Ыбырай атамыз айтатын жігітке тән мақтаулы қасиеттер: тұрақтылық, табандылық, шынайылық, адалдық, талаптылық, татулық, сыйластық. Осының бәрі жиылып бірлік деген ұғымға айналады. Ол жолдастарға, достарға, ағайындарға тән татулықтан басталып, бүкіл ел, халық өміріндегі ынтымақтастыққа, түсіністікке, тыныштыққа әкеледі. Жаны таза жақсы адам ғана жаман мінездерден, бақталастық пен қызғаныштан бойын аулақ салып, олардан жоғары тұратынын әңгімелерінде қарапайым сюжеттермен суреттеп, парасатты ой толғайды.

Түйіндеп айтсақ, Ыбырай Алтынсарин – қазақ халқының тарихи көшін ілгері бастауда, ой-пікірінің шеңберін кеңейтуде, ұлттық сана-сезімін шыңдауда, ұлттық мәдениетін көтеруде ерен еңбек сіңірген, ұлттық болмысымызға дара біткен жарық жұлдыз. Ыбырай тағылымы оның даналығында, Ыбырай даналығы–оның данышпандық ойлары мен парасатты сөздерінде, Ыбырай парасаттылығы–оның ағартушылық ой-түйіндерінде, ал ұстаздық ұлағатының асқар белесі–адам және ел тәрбиесінде.

Ақын - педагог деген ұғым Ыбырай атымен, оның әдеби еңбегімен келіп ұштасқаннан бері жаңа мағынаға ие болып, ең ардақты атаққа айналды. Ыбырай Алтынсарин өзінің өскелең, ойшыл шығармашылық мұрасымен классик ретінде танылып қана қоймай, сонымен қатар өз маңайындағы шәкірттерінің дүр түлеп қанаттанып, шарықтап ұшуына үлкен педагогикалық ықпал жасады.

XIX ғасырдың II жартысы мен XX ғасырдың басында ұлтын биікке жетелеген озат ойлы зиялылар шоғыры айрықша көзге түседі. Бірақ «жүзден жүйрік, мыңнан тұлпар» дегендей, шоғыр ішінде ұлы Абай мен Ұлы Дала ұстаздары Ыбырай мен Ахмет тұлғалары көзге ерекше шалынады. Бірі дүниеден қайтқанда, екіншісі өзінің өзгеше көзқарасымен қазақ қоғамының ой-сана өрісін жаңа арнаға бет бұруға бет алып, бекем байлам жасап, нық қадам басты.

Қазақ әдебиетінде педагог- жазушының көркем бейнесі жасалып, Қазақ Еліне сіңірген ақындық, жазушылық шеберлігі танылып, ұстадық білімділігі мен біліктілігі ұлықталу мақсатында белгілі ақын Ғафу Қайырбеков " Дала қоңырауы" поэмасы, М.Ақынжанов " Ы.Алтынсарин" пьесасы, Жайсаңбек Молдағалиевтің "Алғашқы ұстаз" романы жазылды.

Көрнекті әдебиетші ғалым Қ.Жұмалиев өзінің "ХҮІІІ- XIX ғасырлардағы қазақ әдебиеті" деген ғылыми – зерттеу еңбегінде педагог- жазушыға: XIX ғасырда қазақ даласынан шығып, орыс, Европа мәдениетіне қолы жеткен оқымысты, халық ағартушылар дәрежесіне көтерілген әрі педагог, әрі ақын- жазушы Ыбырай Алтынсаринның өз халқының келешегі үшін істеген еңбегі зор,"- деп баға береді.

Биыл зерделі ақын, ұлықты ұстаз Ыбырай Алтынсариннің туғанына 175 жыл толып отыр. Осы орайда қазақтың аса көрнекті ағартушы-педагогы, жазушы, этнограф, фольклоршы, қоғам қайраткері Ы. Алтынсариннің туғанына – 175 жыл толуына орай оның шығармашылық мұрасын заман талабы мен мүддесіне қарай қайта зерделеп, зерттейтін уақыт жетті. Ыбырай Алтынсариннің жалпы халық ағарту жұмысы мен халықтың ой – санасын жаңалыққа қарай бейімдеу жолындағы тәрбиелік істерін ұлықтайтын шараларды өткізу қажеттілігі туындады. Бұл заман талабы.

Ойымызды түйіндесек, Ыбырай Алтынсарин - реалист жазушы, ағартушы педагог, қазақ балалар әдебиетінің негізін салушы, тіл тазалығы үшін күрескер, тұңғыш кеменгер, Қазақ Даласының зерделі ұстазы.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Жарықбаев Қ., Қалиев С. «Қазақ тәлім-тәрбиесі», Алматы, «Санат», 1995.
2. Жарықбаев Қ., Қалиев С. «Халық педагогикасының тағылымдары», Алматы, «Бастауыш мектеп», 1990 ж.
3. Қ.Жұмалиев өзінің "ХҮІІІ- XIX ғасырлардағы қазақ әдебиеті" Алматы, «Санат», 1995.
4. Қазақ әдебиетінің тарихы. Он томдық. 4-том. XIX. ғасырдың біріншіжартысы (1800-1850) / Жалпы ред. басқ. Қ. Егеубаев.- Алматы: ҚАЗАқпарат,2005. 237-253 б.
5. Сүйіншәлиев Х. Қазақ әдебиетінің тарихы. Алматы: Санат, 2006. 815-830 б.
6. Сыздықова Р. “Қазақ әдеби тілінің тарихы”. Алматы. “Ана тілі” 1993 жыл)

Өтінім нысаны:

7. Зейнулина Айман Файзулловна
8. Филология ғылымдарының кандидаты, профессор
9. С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, гуманитарлық- педагогикалық факультеті, қазақ тілі кафедрасының меңгерушісі
10. С.Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті

11. Қазақстан, Павлодар қаласы
12. Қазақстан, Павлодар қаласы, Ломов көш., 64
13. Қазақстан. Павлодар қ., ак.Бектұров көшесі, 2/1-128, ү.т: 8 (7182) 53 67 95
ж.т: 8 (7182) 67 36 87 ішкі 1327. ұялы тел: 8 705 611 53 12
14. akbura66@mail.ru
15. Баяндама тақырыбы – **Ыбырай Алтынсариннің әдебиеттегі ұлттық көркемдік ұстанымы**



MANİLERİN “DÜĞÜN DAVETİYELERİNE” YANSIMASI

Eylem SelverTuğçe BAYAZİT

Karabük Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, estb1234@hotmail.com

Özet

Türk Halk Edebiyatı ürünlerinden anonim bir tür olan mâni edebiyatımızda geniş bir yere sahiptir. Birçok konuda söylenen maniler, geçmişten günümüze kaynaklık eder. Farklı konularda söylenen bu manilere düğün davetiyelerinde de sıkça rastlanır. Davetiyeler toplumumuzda, gelişen teknolojiye rağmen hala önemini ve canlılığını koruyan yazılı davet metinleridir. Yazılı bir metin olan bu davetiyelerde amaç gerek sünnet düğünleri ve gerekse evlilik adına yapılan düğün törenlerine eş, dost, akraba ve yakınlarla çağrı olduğundan, içeriğindeki sözler özenle seçilir. Davetiyelerde mânilere de geniş yer verilmiştir. Bu çalışmada düğünler için davetiyelerin önemi, mâni türü ve düğün davetiyelerine yansımaları aynı zamanda örnekleri ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: mâni, davetiye, düğün, folklor

Abstract

Mani, which is an anonymous type of Turkish Folk Literature has a wide coverage in our literature. Mâni, which was told about lots of subjects is a resource from the past to the present. Mâni told about lots of subjects can often be seen in wedding invitation. Invitations are written texts which still maintains its importance and continuity despite the developing technology. Invitation is a written text and words in content have been chosen meticulously since its main target is to invite friends, relatives for circumcision feast and wedding ceremonies. In invitations, a mani has been given wide coverage. In this text, the importance of invitations for ceremonies, types of mani, its reflection on invitations and its examples have been examined.

Keywords: Mani, invitation, wedding (ceremony) folklore.

GİRİŞ

Folklor: “*Halkın geleneğe bağlı maddi ve manevi kültürünü kendine özgü metotlarla derleyen, araştıran, sınıflandıran, çözümleyen ve halk kültürü üzerinde değerlendirmeler yapan bir bilimdir*” (Tan, 1997:5). Folklor araştırmalarında daha çok halk kültürü için yararlı olacak, geleceğe kaynaklık edecek ürünler araştırılır. Bu ürünler sözlü gelenekten gelen anonim ürünlerken zamanla yazılı ürünlerde folklorun araştırma alanlarına girmiştir. Düğünlerde, folklor için bir araştırma konusudur. Düğün, evlenme denilen geçiş döneminin en belirgin özelliğidir. Düğünün geleneklere en uygun biçimde uygulanmasına çaba sarf edilir. Medeni nikahtan sonra yapılan düğünle gelinle güveyin evliliği yasa, din ve bağlı bulunduğu topluluğun üyelerinin onayıyla, geçerli sayılır. Düğünde amaç, kadın ve erkeğin evliliğini ilan etmek, toplumun gözünde geçerli kılmak, kutlamak ve kutsamaktır. (Alıntıl原因 Altın, 2014:43-44)

Öyle ki yapılan bu düğün törenleri yöreden yöreye farklılık gösterir. İnançlar, dünya görüşü, insanların ekonomik durumu, yaşadıkları yer hatta iklim bile düğünleri etkileyen faktörlerdendir. Günümüzde ağırlıklı olarak insanların kişisel zevkleri doğrultusunda ilerleyen ve hazırlıkları bu şekilde yapılan düğünlerde kullanılan davetiyelerde önemli bir yere sahiptir. Düğüne katılması istenen misafirlere davetiyeler ulaştırılır. Geçmişte okuntu şeklinde olan bu gelenek davetiye adıyla varlığını sürdürmüştür. Günümüzde de bu şekilde devam etmektedir. Teknolojinin hızla ilerlediği bir çağda yaşamaktayız. Artık insanlar günlük hayatta birçok işini teknoloji sayesinde kâğıda kaleme dokunmadan halledebiliyorlar. Böyle bir çağda yazılı ürünler varlığını yitirirken, örneğin; mektup

yazılı bir tür olarak yerini kısmen e-maile bırakmışken davetiyelerin hala varlığını koruyor olması çok önemli bir husustur.

“Okuntu’dan sonra ortaya çıkan davetiyeler, içlerinde ait oldukları dönem ve insanın çeşitli inanışlarını, pratiklerini, dünya görüşlerini ve çeşitli konulardaki değişim ve dönüşüm dinamiklerini barındırmaktadırlar. Bu bakımdan her biri, basit bir davet aracından ziyade başka anlamlar da ifade etmektedirler halkbilimciler için” (Boyras,2009:87-88).

Düğünler için önemli bir yere sahip olan davetiyelerde kişisel zevklerin, motiflerin yansımaları görülür. Davetiyeler aracılığıyla düğün sahibi hakkında bilgiler edinmek, yaşantısı hakkında, ekonomik durumu hakkında tahminde bulunmak mümkündür. Davetiyeler hem bir davet aracı hem de bir anı olarak düşünülmektedirler. Gerek sünnet davetiyeleri gerekse düğün davetiyeleri için de bu durum geçerlidir. Yazılı birer belge niteliğindedirler. Günümüzde çoğunlukla çağırılacak misafirler için tek şekilde bastırılırken, yakınlarına, özel gördükleri misafirlerine hem hatıra kalması açısından hem de onlara ayrı bir değer verdiklerini göstermek açısından, düğün sahiplerinin iki çeşit davetiye bastırdıkları da görülmektedir. Bunlar diğerine nispeten daha pahalı ve çoğunlukla gelin ve damadın resimlerinin olduğu davetiyelerdir. Ve bunu gelir düzeyi iyi olan düğün sahipleri yapmaktadır.

“Davetiyeler önceleri ebeveynler, özellikle de babalar tarafından biraz da davetiye basanlardan yardım alınarak seçilip yazdırılıyordu. Bu ise davetiye üzerinde nispeten resmi bir havanın esmesine yol açıyordu. Fakat sonradan bu işin evlenecek çiftlerin tercihine bırakılması davet cümlelerinde bir çeşitliliğin, zenginliğin oluşmasına yol açmış ve resmî hava yerini romantizme ve felsefe kokan ifadelere bırakmıştır” (Boyras,2009:91).

Davetiyelerde, gelin, damat, kalp, çiçek, yüzük, kurdele gibi insanların aklında düğünü, evliliği, aşkı, sevgiyi çağrıştıran figürler kullanılmaktadır. Ayrıca sünnet davetiyelerinde de sünnet olacak çocuğu temsil eden ve sünnet düğününü çağrıştıran pelerin, asa, sünnet arabası, nazar boncuğu gibi sembollere yer verildiği görülür. Gelin ve damadın isimleri, ailelerinin isimleri, sünnet çocuğunun ismi, düğün yerinin adresi ve tarihi davetiyelerin içeriğini oluşturan temel yazılarken davetiyelerde kullanılan davet metinleri de oldukça önemlidir. Nesir, nazım her iki şekilde de davetiye metinleri oluşturulmaktadır. Anonim halk edebiyatı ürünlerinden olan manilerde bu davetiyelerde fazlaca kullanılmıştır.

‘Mâni Anonim Halk Edebiyatının en yaygın şeklidir. Yedi heceli ve dört mısralı tek kıtadan meydana gelir. Dört mısralı manilerde, 3 Mısra’sı serbest diğer mısraları kendi aralarında kafiyeli dörtlükler halinde söylenen nazım şeklidir. Kâfiye düzeni (aaxa) düzenine uygundur. İlk iki mısra, çok defa asıl mana ve musikiyi hazırlayan giriş niteliğindedir. Dörtlüğün anlam yükünü 3. Ve 4. Mısralar taşır. Bununla birlikte en güzel maniler, ilk mısralarıyla son iki mısrası arasında gizli bir bağ kurulabilen ve böylece dış alem ile iç duyguları kaynaştırmayı başaranlardır.’ (Güzel, Torun, 2015: 188)

Yapı bakımından düz mâni, kesik mâni, artık mâni, deyiş gibi adlar alırken birçok konuda mâni söylendiği görülmektedir. Ramazan davulcularının söylediği maniler, daha çok sakız fallarında rastlanan niyet fal manileri, sevda manileri, düğün manileri, gelin kaynana manileri, öğüt içeren maniler, pazarcı-esnaf manileri, iş-imece manileri, semai kahvehanelerinde söylenen maniler, mektup manileri, asker manileri ve daha birçok konuda söylenmiş maniler vardır.

Mâni Örnekleri:

Karanfilin saksıda
Bir yar sevdim Aksu’da
Mevla’ m bizi kavuştur
Akşam ile yatsıda (Artun, 2014:104).

Masa üstünde pekmez
Bu pekmez bize yetmez
Adana’nın kızları

Davulsuz gelin gitmez (Artun,2014:105).

Ana başta taç imiş
Her derde ilaç imiş
Bir evlat pir olsa da
Anaya muhtaç imiş (Artun,2014:105)

Tayyareler kanatlı
Kızlar elma yanaklı
Oğlanları sorarsan
Hepsi şapşal suratlı (Üçer,1987:388)

İki tepsi balım var
Birini yesem biri var
Kanadlar arasında
Orta boylu yârim var(Üçer,1987:388)

‘ ‘En çok dört mısralı maniler olmakla birlikte beş, altı yedi, sekiz, on ve on dört mısralı mânilere de rastlanmaktadır’ ’ Örnekler: (Güleç,2014:479)

Altılı

Ağaçlarım Çağlar gibi
Derdim var dağlar gibi
Ciğerden yaralıyım
Gülerim ağlar gibi
Her gelen bir gül ister
Sahipsiz bağlar gibi (Güleç,2014:479)

Yedili

Karadan hep karadan
Yârim gider gemiyle
Ben giderim karadan
Ciğerim göz göz oldu
Görünmüyor yarada
Hak beni ayırmasın
Kaşı gözü karadan (Güleç,2014:480)

Sekizli

Meler gelir
Kuzular meler gelir
Yiğit aşka düşünce
Başına neler gelir
Yâri illerle gördüm
Aklıma neler gelir
Hicran oku sevdiğim
Sinemi deler gelir (Güleç,2014:480)

Düğün davetiyelerinin içeriği, yapılacak olan düğüne yakınların çağrılması, mutlu anların onlarla paylaşılması adına bu kişilere iletilen yazılı, resimli metinlerden oluşur. Davetiyeler de yer alan manilerde davet havası içerisinde söylenmiştir. Sünnet davetiyelerinde, sünnet çocuğunun ağzından bir çağrı ve davet dile getirilir. Evlenecek çiftler de mutluluklarını belirterek düğünlerinde yakınlarını görmek istediklerini yine maniler aracılığıyla aktarırlar.

Güne gün ekledim

Hiç Durmadan bekledim
Ben babamın oğluyum
Hem ilki hem sonuyum
Sünnet olup övüneceğim
Gelirseniz sevineceğim

Ailemin tek oğluyum
Babamın sağ koluyum
Hey büyüklerim
Bende adam oluyorum
Laf aramızda ya
Birazda korkuyorum
Bu mutlu günümüze sizleri de bekliyorum (Resim.3)

Bu mâni örneklerinde de davetin, sünnet çocuğunun ağzından söylenmiş olduğunu görüyoruz.

Teyze dayı amcacığım,
Enişte yenge halacığım
Beni sünnet ettirmeye
Karar verdi babacığım(Resim.2)

Başıma giydim fes,
Aniden oldum prens,
İşte karşıdayım sünnetçi amca,
İstediğin kadar kes(Resim.8)

Evlilik adına yapılan düğün törenlerinde ise, kullanılan davetiyelerde şu mâni örneklerini inceleyebiliriz;

Allah'a (c.c) bağladık özümüzü
Hz. Muhammed (s.a.v.) duysun sözümüzü
Mevla'm ak etsin yüzümüzü
Buyurun beraber yapalım düğünümüzü (Resim.4)

Senelerdik bekledik bugünü
Gelinimiz güzel Sarız'ın gülü
Damatta Pınarbaşılı olunca
Yedi cihana duyulur ünü
Emir vermiş yüce Allah
Düğünümüz var elhamdülillah
Hele bakın gençlere maşallah
Sizleri de aramızda görürüz inşallah(Resim.7)

Not: Sarız ve Pınarbaşı Kayseri'nin İlçeleridir.

Sevdik seviyoruz
Allah'tan mutluluk diliyoruz
Bu mutlu günümüzde
Tüm dostlarımızı bekliyoruz

Bu üç mâni de ise evlenecek çiftlerin ağzından bu mutlu günlerini yakınları ile paylaşma düşüncesi hakimdir ve bir çağrı söz konusudur. Davetiyelerdeki manilerin geneli bu şekilde olsa da maninin sonunun davet cümlesi ile bağlanması maniyi davetiye için özgünleştirmiştir. Ayrıca bu üç manide de dikkat çeken diğer hususa tasavvufî, dini kelimelerin kullanılmış olmasıdır. Allah (c.c) adının geçmesi, Peygamber (s.a.v)

adının geçmesi, davetiyelere yansıyan manilerde inanışlarında etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu inanış izleri bizlere gösteriyor ki davetiyeler ile düğün sahipleri hakkında fikir yürütmek tahminde bulunmak mümkündür. Bu bakımdan davetiyeler sıradan bir davet aracı olmayıp, kültürel açıdan döneminin izlerini taşıyan önemli birer belge niteliğindedir.

Mutluluk Gele dursun
Dostlara haber olsun
Düğümüz var bugün
Bizi sevenler buyursun

Sevdik birbirimizi
Evlendirin dedik bizi
Kırmadılar sözümüzü
Yapacaklar düğünümüzü
Bu mutlu günümüzde
Bekleriz hepinizi(Resim.6)

Aynı şekilde bu örneklerde de düğüne davet söz konusudur, mutluluk vurgulanmıştır.

SONUÇ

Günümüzde artık birçok iş elektronik ortamlarda halledilebiliyor. Kâğıda ve kaleme dokunmadan işlerimizi yürütmek neredeyse mümkün. Böyle bir ortamda, başlangıçta ‘okuntu’ adı ile bugünse ‘davetiye’ olarak bilinen bu yazılı metinlerin hala kullanılması kültürümüze olan bağlılığın göstergesidir. Davetiyeler teknolojiden renk, yazı şekli, kullanılan simgeler olarak daha çok dış görünüşteki çeşitliliğin artması anlamında etkilenmişlerdir. Gelişmiş şekilleri ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada, düğün davetiyeleri ve manilerin bu davetiyelerde kullanılması, kültür için önemli iki unsurun iç içe geçmiş şekilde varlığını bugünde koruduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Altın, Tahsin (2014), ‘Eskişehir İli Sivrihisar İlçesi (Merkez) Folkloru’ Eskişehir
- Artun, Erman (2014), ‘Türk Halk Edebiyatına Giriş’, (9. Baskı), Adana: Karahan Kitabevi
- Boyraz, Şükrü ‘ “Okuntu”dan Davetiyeye Bir Dönüşüm Anatomisi,’ Milli Folklor Dergisi S:84 (2009)
- Elçin, Şükrü (2004), ‘Halk Edebiyatına Giriş’ (9.Baskı), Ankara: Akçağ Kitabevi
- Güleç, Hamdi (2014), ‘Türk Halk Edebiyatı’, (3. Baskı), İstanbul: Kriter Yayınevi
- Güzel, Abdurrahman, Torun Ali (2015), ‘Türk Halk Edebiyatı El Kitabı’, (9.Baskı), Ankara: Akçağ Kitabevi,
- Kıraç, Ekrem (2013), ‘Türkiye Sahası Türk Halk Edebiyatı’, (1.Baskı), Denizli: Gökçe Yayınevi
- OĞUZ M. Öcal, EKİNCİ Metin, AÇA Mehmet, DÜZGÜN Dilaver, AKPINAR R. Bahar, ARSLAN Mustafa, YILMAZ Aktan Müge, ÖĞÜT EKER Gülin, ÖZKAN Tuğba (2015) ‘Türk Halk Edebiyatı El Kitabı’ (12.Baskı) Ankara: Grafiker Yayınları
- Tan, Nail (1997), ‘Folklor (Halkbilimi) Genel Bilgiler’, (Geliştirilmiş Dördüncü Baskı 4.Baskı), İstanbul
- Üçer, Müjgan ‘Anonim Halk Edebiyatında El’, 2.Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri’, 7-9 Mayıs 1985, Yunus Emre Kültür Sanat ve Turizm Vakfı Yayınları 2, Eskişehir 1987, s.388

EKLER

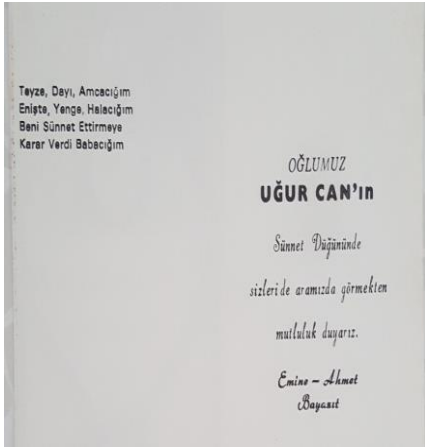
Resim 1



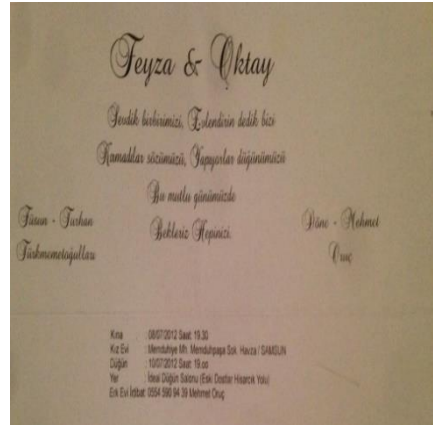
Resim 5



Resim 2



Resim 6



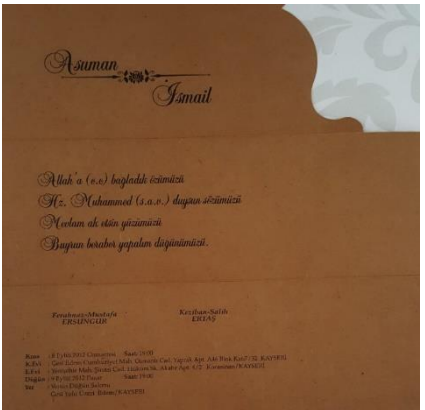
Resim 3



Resim 7



Resim 4



Resim 8





«ҚИССАС УЛ-ӘНБИЯ» ЕСКЕРТКІШІ МЕН ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ОРТАҚ ЛЕКSIKA

«ҚИССАС-УЛ ӘНБИЯ» ЖАЗБА ЕСКЕРТКІШІНІҢ АВТОРЫ МЕН ЖАЗЫЛУ ТАРИХЫ
“KISSAS-UL ANBIYE” MONUMENT AND COMMON WORDS IN KAZAKH LANGUAGE

Adilkhanova ASEL

(Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ)

Lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University
Kazakhstan, Astana

XIV ғасырдың басында Насреддин Рабғузидың «Қиссас-ул әнбия» деген атаумен көбірек мәлім «Қисса-и Рабғузи» деген қолжазба кітабы шықты. Шығарманың авторы – «Раббат оғыз» атты елді мекеннің қазысы, ғалым Насыреддин Бурханаддин Рабғузи. Насыреддин Бурханаддин Бұл туралы «Қиссас ул әнбия» ескерткішінің кіріспесінде автордың өзі бу кітабны түзген, таат йолында тизген, машиет ябанын кезген, аз азуглуг, көп язуклуг, Рыбат оғызлыг, бир оглы казы Насыр (бұл кітапты жазған, құлшылық жолында тізген, шөл даланы кезген, аз азықты, көп жазықты, Раббат оғызлық, бір қазы Насыр) деп айтып кетеді. Негізінде Рабғузи оның лақап аты болып табылады. Түркітанушы ғалым А.Бомбачидің айтуынша, Рабғузи 1250 жылы Сырдарияның төменгі ағысындағы Баршынкентте өмір сүрген. Сол кездегі атақты Нұсамаддин медресесінде үздік оқып, араб, парсы және түркі тілдерін еркін меңгерген. Осы тілдерде еңбек жазған. Алайда ғалым мұралары арасында біздің заманымызға дейін сақталып, бүгінгі ұрпақтың қолына тиген жалғыз ғана туынды – «Қиссас ул әнбия» ескерткіші. Араб тілінде Алла сүйіктілерінің өмірбаяны, дін-шариғаты баяндалған кітап «Қиссас-ул әнбия» деп аталады. Бұл «Пайғамбарлар туралы әңгімелер» деген мағына береді. Кітап желісінде Мұхаммедке дейінгі пайғамбарлардың өмірі мен бастарынан кешкен оқиғалар, Мұхаммедтің өзі мен мұсылман халифтарының өмірі суреттеледі. «Рабғузи қиссаларындағы» пайғамбарлар туралы әңгімелердің негізгі өзегі, бастапқы түп-тамыры Құраннан алынғанымен, қиссаларға халықтың фантазиясымен кеңейіп, өрбіген, ауызша таралған аңыздар мен ауыз әдебиетінің үлгілері көбірек енген¹.

Пайғамбарлар жайлы қиссаларда олардың кереметін баяндауға көп көңіл бөлінеді. Ондай әңгімелерде пайғамбарлардың халықты дінге үндеуі, сол жолда мехнат шегуі, өзін Алланың жіберген адамы екенін дәлелдеу үшін керемет сиқырлы құбылыстар көрсетуі баяндалады.

Орта ғасырларда «Қиссас-ул әнбияның» әр тілде бір-біріне ұқсай бермейтін бірнеше нұсқалары пайда болды да, соған қатысты әртүрлілік оқуға, түсінуге қиындық туғызды. Сол себепті XIV ғасырда Өзбекстанның Оңтүстік аймағында билік жүргізген Тоқбуға бек араб, парсы және түркі т.б. тілдерде өзгеріске түскен қисса нұсқаларын бір жүйеге түсіруді Рабғузиге тапсырады. Рабғузи пайғамбарлар туралы кітаптың араб, парсы тіліндегі нұсқаларын реттеп, қағаз бетіне түсіреді, оны көне түркі тіліне аударып шығады. Кітапты Тоқбуға бекке арнап, сыйға тартады. Бұл хижраның 709-710 жылдары еді, біздің жыл санауымыз бойынша –1310 жыл. Аталған еңбек осы кезеңнен бастап бүкіл түркі халықтарының рухани қазынасына айналады.

Рабғузи шығармасының қолжазбасы ғасырлар бойы талай рет көшіріліп жазылып, көптеген көшірмелері арқылы түрлі елдерге таралып кетеді. «Қиссас-ул әнбия» ескерткіші біздің заманымызға бірнеше нұсқада жетті. Алтын орда тұсындағы орта ғасырлық ортақ түркі әдеби тілінде үш нұсқасы бар. Бірі – Лондон, бірі – Қазан, бірі – Ташкент нұсқалары. Ең ертедегі көшірмесі Лондондағы Британия мұражайының кітапханасында сақтаулы. Бұл көне

¹ Қыраубаева А. Ғасырлар мұрасы. – Алматы: Мектеп, 1988. - 163 б

қолжазбалар XIV-XVI ғасырлар аралығында көшірілген, олардың бесеуі бүгінге дейін сақтаулы. Бірақ, олардың біреуі ғана жарық көрген. Оны ғалым К.Гренбек 1948 ж. Копенгаген қаласында басып шығарады (Rabghuzi, Narrationes de prophetis, Kopenhagen, 1948). Осы нұсқасы 1990-1991 жылдары Ташкентте жарияланады. Қиссаның екінші қолжазбасы Санкт-Петербургтегі М.Е.Салтыков-Щедрин атындағы көпшілік кітапханасында сақтаулы. Бұл кітапханада сақтаулы қолжазба беттері реттерінен шатасып кеткен, әрі жалпы мәтіннің 27 пайызы жоғалған. Сонымен қатар Санкт-Петербург қаласының Ғылым академиясы Шығыстану институтында да сақталған қолжазба шамамен 1560 жылы көшірілген. Бұл нұсқасы жаңа редакция болып саналады. Кейбір әңгімелер, хикаялар, көптеген материалдар қосылып, толықтырылған .

Түркітанушы ғалымдар «Қиссас-ул әнбия» ескерткішінің ең көне қолжазбалары бойынша толық ғылыми мәтінін іздестірген. 1893 жылы Лондонға барған сапарында П.М.Мелиоранский Британия мұражайында сақталған ең ескі қолжазбаны қарап шығып, көшіріп алған үзінділерін елге оралған соң, 1897 жылы жариялаған болатын. Автордың айтуы бойынша, ескерткіштің бұл баспасы тарих, әдебиет, тіл зерттеушілеріне сенімді мағлұмат бере алатын кітап болы шығуы тиіс. Ғалым Лондон нұсқасын Москва, Санкт-Петербург кітапханаларындағы қолжазбаларымен де салыстырып отырған.

Сонымен қатар, С.Е. Малов П.М. Мелиоранскийдің бұрын жарияламаған Санкт-Петербург кітапханасындағы қолжазбалардың ішінен, Лондон нұсқасының бірнеше үзіндісін тауып, еңбегін жалғастырған. С.Е. Маловтың 1951 жылы ЖОО студенттеріне арнап шығарған «Көне түркі жазба ескерткіштері» деген кітабында, Н.И. Ильминскийдің бастырып шығарған үзінділері де енгізілген. «Рабғузи қиссаларының» басқа да үзінділері Н.П. Острозливтің (1874 ж), Н.Ф. Котоновтың (1894 ж) мақала еңбектерінде бар. Бұл жұмыста «Қисас ул Әнбия» жазба ескерткішінің Лондон нұсқасы негізінде Түркияда жарияланған транскрипциялық мәтіні бойынша зерттеу жүргізілді. Себебі Лондонда сақтаулы нұсқасы қолжазбалардың ішіндегі ең ескісі және көлемі жағынан үлкені болып табылады.

«Қиссас-ул әнбия» ескерткішінің зерттелуі мен жариялануы

Рабғузидің «Қисас ул әнбия» ескерткіші ғалымдардың назарының зерттелуінде көрнекті ғалым Б.Кенжебаевтың еңбегі айрықша. Ол жөнінде алғаш рет сөз етіп, ескерткішке: «Қисса-сұл әнбия» таза діни кітап қана емес, түгелдей әулиелер, пайғамбарлар туралы хикая да емес. Ерте замандардағы түркі текті халықтардың, ру-тайпалардың қисса-хикаяларының, аңыз- ертектілерінің, өлең-жырларының жинағы, өңделген түрі, ескі ұрпақ мәдениетінің нұсқасы дерлік көркем шығарма», - деп баға берген еді ². Бұл ескерткіш қазақ әдебиеттану ғылымында алғаш рет 1967 жылы профессор Б.Кенжебаевтың басшылығымен «Ертедегі қазақ әдебиеті хрестоматиясында» да жарияланады. Ғалым өз еңбегінде «Қисас ул әнбияның» 1914 жылы Қазанда Каримовтар баспасынан шыққан нұсқасынан «Лұқпан Хакім», «Әбіл мен Каин», «Нұх пайғамбар», «Зұлқарнай», «Адам ата» қиссаларының тақырыбына, мазмұнына жалпы шолу жасайды. Кенжебаевтың бастамалы еңбегінен кейін Х.Сүйіншәлиев, Н.Келімбетов, М.Жолдасбеков, А.Қыраубаева және т.б. ғалымдар мол үлес қосты. Аталған ғалымдар арасында «Рабғузи қиссаларын» жан-жақты зерттеп, талдау жұмыстарын жүргізген А.Қыраубаеваның еңбегін айрықша атауға болады. Қиссалардың қазақшаға аударылуына Б.Сағындықұлының, Н.Сағындықовтың, Р. Мұқанованың еңбектері бар. Соңғы жылдары Н.Сағындықовтың аударған «Рабғузи қиссасынан» жекелеген үзінділер «Ежелгі дәуір әдебиеті» атты хрестоматияға енгізілсе, жазушы Р.Мұқанованың жасаған тәржімасы «Қисса-сул-Әнбия-и Адам-атадан Мұхаммед ғалайһи – уәссәләмға дейін» деген атпен жарияланды³.

² Қыраубаева А. Ғасырлар мұрасы. 5 томдық шығармалар жинағы. 1-том. Алматы: Өнер, 2008. – 304 бет

³ Ежелгі дәуір әдебиеті (Құрастырған және өмірбаяндық деректерді жазған А.Қыраубаева). Алматы: Ана тілі, 1991. – 280 б

Түркі халықтары әдебиеттерінің ішінде қырғыз әдебиетшілері Рабғузидің ескерткішін аударып, жариялау ісіне өз үлестерін қосуда. Темиралы Кунашев, Камбаралы Ботояров 1914 жылы Ташкент қаласындағы Хасан Арифжановтың литографиялық баспасынан шыққан «Қисас–ул анбийа» ескерткішін көне түркі тілінен қырғыз тіліне аударып, «Пайғамбарлар баяны» деген атпен әрбір пайғамбардың мұғжиза оқиғаларын бөлек-бөлек кітап етіп жариялады. Рабғузи қиссалары өзбек әдебиетінде де ертеден қарастырылып, 1950 жылы шыққан «Өзбек әдебиетінің антологиясында», 1959 жылы шыққан төрт томдық «Әдебиет тарихының» бірінші томында жарияланды және кейбір үзінділері орта мектептің оқулықтарына енгізілді. Сонымен қатар, Рабғузи қиссалары 1990, 1991 жылдар аралығында өзбек тілінде Ташкентте «Езувчи» баспасынан жарық көрді. Өзбек ғалымдары 1948 жылы Копенгагенде К.Гренбек жариялаған нұсқасы пайдаланған.

Зерттеу барысында ескерткіш тілі мен қазіргі қазақ тілінде мағынасы мен тұлғасы бірдей және тұлғалық жағынан өзгеріске түскен, бірақ мағынасы бір 400-ге жуық сөз табылды Шығармада қолданылған бір буынды болып келетін сөздер, дыбысталуы жағынан да, мағынасы жағынан да тектес, мәндес келеді. Мысалы: ау - ай, ақ - ақ, ат - ат, бар - бар, бас - бас, бат – бат, бел - бел, бер - бер, біт – біт, буз – бұз, ет - ет, кел - кел, кес - кес, кет - кет, көз - көз, көк - көк, көш - көш, күн – күн, күй – күй, қал - қал, қол, қurt – құрт, қus - құс, мол - мол, от - от, сап - сан, сен – сен, там – там, таң, тон – тон, тең т. б.

Жазылуы мен мағынасы мүлдем өзгермеген сөздерді өз ішінде жалпытүркілік лексика және кірме қабат ретінде ажыратып былайша көрсетуге болады.

Жалпытүркілік лексикаға жататын ортақ сөздер: адым – адым, алма - алма, ана - ана, ата – ата, аyt - айт, бай – бай, бал - бал, бала - бала, біреу – біреу, бірге – бірге, біз – біз (есімдік), бұлақ – бұлақ, ит - ит, күйеу – күйеу, күйеу бала, күй – күй, оян - оян, сап – сап, сан – сан, сексен - сексен, сөз - сөз, сөйлеу - сөйлеу, су - су, тері – тері т.б.

Кірме лексикаға жататын ортақ сөздер: базар - базар, берекет - берекет, мал – мал, мирас – мирас, сабыр - сабыр, сарай - сарай, талім – тәлім т.б.

Жазба ескерткіш лексикасында шығарманың жазылу себебіне байланысты араб және парсы сөздері көбірек кездеседі. Сол себепті дінге байланысты: Қуран - Құран, қудрет – құдырет, қурбан - құрбан, намаз - намаз, қабір - қабір сөздері де тұлғалық, мағыналық жағынан еш өзгеріске түспей, қазақ тілінің сөздік қорына енген. Көптеген түркі сөздерінің мағынасы қазақ тіліндегі мағынасымен дәлме-дәл болғанымен, сыртқы тұлғасы фонетикалық өзгеріске ұшыраған. Фонетикалық өзгерістер әрі дауысты, әрі дауыссыз дыбыстар тұрғысынан байқалады. Ескерткіш тілінде сөз басында й (у) дыбысы қолданылған сөздер қазақ тілінде ж дыбысына өзгереді: yer – жер; yazı – жазық, қыр; үйз - жүз, yol -жол, уіл - жыл, ұлан – жылан, уарғак - жапырақ, уакпн - жақын, уағұл – жасыл. Сөз басындағы д (d) дыбысы қазақ тілінде т дыбысына өзгереді: darak - тарақ, dur – тұр, duman - тұман. Ескерткіштегі сөздердің сөз соңында және сөз ортасындағы ч (ç) дыбысы қазақ тілінде ш болып өзгереді: barça – барша, bıçak - пышақ, ақша – ақша. Сөз соңында немесе сөз ортасында ш (ş) дыбысы қазақ тіліндегі сөздерде с дыбысына өзгерген: karındaş (қарындаш) - қарындас, baş – бас, taş - тас, balçık – балшық, tumşuk – тұмсық, töşek – төсек. Дауысты дыбыс тұрғысынан көбінесе у (u) дыбысының ы дыбысына өзгергендігі байқалады. Шағатай тіліне тән болып саналатын бұл ерекшелік мына сөздерде байқалады: azuk - азық, artuk – артық, ақпу - ақырын. Бұдан тыс шағатай тілінің басқа бір ерекшелігі болып саналатын п (p) дыбысының ф дыбысына өзгерген мысалдары да байқалады: arfa – арпа, tofrak – топырақ.

Қорыта келгенде, қазақ айтыс өнерінің шоқтығы биік үлгісі, атақты «Біржан - Сарада»:

Ей, Біржан, кімге дәрі амандығың,

Сөз білсең бұл да сенің жамандығың.

«Қисасул әнбиеден» естімеп пе ең? - деген ақын Сараның Біржанға айтқан сөзінде «Қисас-ул әнбияны» тілге тиек етіп, «соны да білмедің бе?!» - деп сұрауында Рабғузи кітабының қазақ арасына ертеден-ақ тарағанын көрсетеді.

«Қисас-ул әнбия» негізінен үлкен хрестоматиялық жинақ, Алтын орда дәуірі әдебиетінің соны үлгісі. Сонымен қатар жинақта орын алған қиссалар ғашықтық, батырлық жырларына негіз болған құнды мұра болып табылады. Рабғузидың шығармасы қазіргі қазақ тілінің даму сатыларын, қалыптасуын тереңірек ұғынуға мүмкіндік береді. Ескерткіш тілі мен қазіргі қазақ тіліндегі лексиканың салыстырылуы арқылы қазақ тілінің тарихы үшін толық және құнды мәлімет қалыптастыруға болады. Лексикалық қорды зерттеу аясында кейінгі жұмыстарда Алтын орда дәуіріндегі түркілердің дүниетанымдық көзқарастарының қалыптасуын да зерделеу мүмкіндігі пайда болады.

1.[Қыраубаева А. Ғасырлар мұрасы. – Алматы: Мектеп, 1988. - 163 б.].

2.Қыраубаева А. Ғасырлар мұрасы. 5 томдық шығармалар жинағы. 1-том. Алматы: Өнер, 2008. – 304 бет

3. Ежелгі дәуір әдебиеті (Құрастырған және өмірбаяндық деректерді жазған А.Қыраубаева). Алматы: Ана тілі, 1991. – 280 б.



JEAN-BAPTISTE TAVERNIER’NİN PENCERESİNDEN 17. YÜZYIL OSMANLI KÜLTÜRÜ

17TH-CENTURY OTTOMAN CULTURE FROM THE WINDOW OF JEAN-BAPTISTE
TAVERNIER

Ümran TÜRKYILMAZ

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
uturkyilmaz@gazi.edu.tr.

Özet

Çalışmamızda, diplomatik, siyasi ve ticari ilişkiler sayesinde doğuya yapılan yolculukların arttığı, hem Doğu’nun hem de Batı’nın etkin dönüşümleri yaşadığı bir dönem olan 17. yüzyılda, Paris’te doğan Jean-Baptiste Tavernier’nin *Tavernier Seyahatnamesi* adlı yapıtında gün ışığına çıkan Osmanlı kültürünü, metne bağlı inceleme yöntemi ışığında çözümlemeye çalışacağız. Küçüklüğünden itibaren eski haritaların ticareti ile ilgilenen babasının yanında, ilk kez haberdar olduğu farklı dünyaları tanımayı arzulayan Jean-Baptiste Tavernier, gündelik yaşamı ve düşleri arasında sıkışır. Anadolu’nun çeşitli köşelerine, İran’a, Mezopotamya’ya ve Hindistan’a yolculuk yapan Fransız tüccar ve gezgin Jean-Baptiste Tavernier, Batı’nın üstünlüğü düşüncesinin üzerine odaklanır. Okur, Osmanlı topraklarına çeşitli aralıklarla gelen gezginin, hep merak konusu olan doğu kültürüne ve bu uzamda yaşadığı serüvenlerine yakından tanıklık eder. Tavernier, Osmanlı topraklarına gerçekleştirdiği yolculuklar sırasında edindiği sosyal, idari ve ekonomik izlenimleri, henüz adlandırılmamış olan oryantalist bir bakış açısı çerçevesinde yansıtır. Gezin, hem yolculuk deneyimlerini hem de kendisinden sonra aynı uzama gelmek isteyen tüccar ve meraklılara rehber olması amacıyla seyahatnamesini titizlikle kaleme alır. Çalışmamızda *Tavernier Seyahatnamesi*’nden yola çıkılarak öznel bir bakış açısı aracılığıyla aktarılan “öteki” imgesi ve söz konusu yapıtın kültürel artalanı irdelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Jean-Baptiste Tavernier, *Tavernier Seyahatnamesi*, öteki, kültür.

Abstract

Our study is intended to make a textual analysis of the Ottoman culture in the work *Tavernier’s Travel Book*, Tavernier travels to the east when both the East and the West underwent sharp transformations. Dealing in the old maps since his childhood, his father provides him with the chance and desire to get acquainted with the different worlds. He is thus trapped between his daily life and dreams. Travelling in Anatolia, Iran, Mesopotamia and India, Tavernier focuses on the idea of the superiority of the West. His reader witnesses the traveller’s adventures in the eastern culture, which has always been a matter of curiosity. Tavernier reflects the social, administrative and economic impressions that he has acquired during his travels to the Ottoman territories from an orientalist perspective not labelled yet. The traveller carefully pens his travelling experiences and his travel books so that they could be a guide to the tradesmen and aficionados who wish to his travel to the same places afterwards. Our presentation aims to analyse the image of the “other” transferred with a subjective point of view in the work *Tavernier Travel Book*, and the cultural background of the work concerned.

Keywords: Jean-Baptiste Tavernier, *Tavernier Travel Book*, the other, culture.

17. yüzyıl; Antik dönemlerden beri egzotik varlığın uzamı, Batı’nın tehlikeli karşıtı ve gizemini sürdüren “öteki”nin yaşadığı Doğu’ya yapılan yolculukların giderek artış gösterdiği bir dönem olarak karşımıza çıkar. Yaşanan bu eğilimin bir sonucu olarak, Doğu’yu görmek istediği biçimde yeniden kurgulayan ve üreten Jean-Baptiste Tavernier, Joseph Pitton de Tournefort, Jean Thévenot ve Jean Chardin, bu yüzyılda yolculuk eden ve öznel bir bakış açısından aktarılan seyahatnameleri aracılığıyla

gündemde kalmayı başaran Fransız yazar ve gezginlerindendir. Düşüncelerin ve edimlerin özgür bir nesnesi olmayan Doğu üzerinde yaratılan klişeleşmiş yargıların hep aynı izleklerle tekrar edilip yansıtıldığı Fransız yazınında söz konusu bu seyahatnameler ilgi odağı olur. Batı, politik, ideolojik, sosyolojik ve bilimsel olarak kendisini Doğu'dan ayırarak karşılaştırır. Bu bağlamda tüm Avrupa'nın Doğu imgesini oluştururken baktığı yer, "yerleşik ötekiler"ce sorgulanan Osmanlı topraklarıdır. Doğu ile Batı'nın birbirlerine karşıt dünyalar olarak kurgulanması ve bu perspektifin yaygınlığı, oryantlizme damgasını vurur ve trajik bir gerçek olarak ortaya çıkar:

"Doğu çok eski çağlardan bu yana garip yaratıklarla dolu, şaşırtıcı anılar ve görüntüler taşıyan ve doğaüstü olaylara bezenmiş bir fanteziler dünyası olarak Avrupalılar tarafından yaratılmıştır"¹⁹⁷.

Görüldüğü üzere Batı, Türk / Osmanlı imgesinin oluşup kemikleşmesinde önemli rol oynar ve şüphesiz bu imgeyi kendi politikaları çerçevesinde kullanmayı ve beraberinde daha fazla bilgi aktarımını da ihmal etmez. Bu noktada ilk göze çarpan özellik; yüzeysel olmaktan ileriye gitmeyen, yalnızca genellemelere dayanarak yapılan ve kolektif bilincin derinliklerinde yer eden Doğu'nun, despotizmi, acımasızlığı, kösüllüğü, monolitik yapısı ve barbarlığının yanı sıra görkemli sanat hazineleri, meydanların, köprülerin ve yalıların eşsiz güzelliği, dinsel hoşgörüsü, misafirperverliği, mezarlıkların güzelliği gibi çelişkili imgelerin, tarih boyunca sık sık yinelenmesi ve inandırıcılığının doruğa çıkmasıdır. Burada yüzyıllar boyunca evrensel ve ortak bir düşman olarak nitelenen Türkler / Osmanlılar, Batılı gezginlerin çizdiği ve kısır bir döngü içinde sıkışıp kalan önyargılarla açılırlar. Gezginler, Batı perspektifini ortaya koymak ve okurun ilgisini uyandırmak için çoğu kez kendisinden önceki gezginlerin söylediklerine, hayal gücünü ve takıntılarını da eklerler.

"Vahşet, egzotizm, şehvet, kudret kavramları etrafında dönen ve şekillenmesinde coğrafyanın büyük bir rol oynadığı Türk imgesi, kronikler, şiirler, novellalar, romanlar, kiliselerin basıp dağıttığı kitapçıklarla ölümsüzleşir"¹⁹⁸, endişe ve merakla çığ gibi büyür. Toplumsal yapısı kölelik ve çokeşlilik üzerine kurulan Türkler / Osmanlılar üzerine yapılan tartışmalar, yeniden yorumlanarak tüm dünyaya taşınır.

Kültürel ve ideolojik açıdan kaybolmayan ve değişikliğe uğramayan Doğu'ya ilişkin ide ve gözlemler, basmakalıplaştırılarak geniş bir coğrafyada etkili olmaya başlar. Doğuya yapılan yolculuk, adeta gizli bir arzunun yolculuğu olarak, oryantlistler üzerine bir sorgulamadır. Gezginler, "gezdikleri yerlerin ve kültürlerin kendilerinininkinden farklı olduğunu göz ardı ederek, bu toplumları kendi değerleriyle yargılamaya ve yalan yanlış bilgileri Batılı toplumlara aktarmaya başlamışlardır"¹⁹⁹. Bu dönemde Batılı bakış açısıyla gezginler, Doğu'yu küçümsemeye ve üstünlük duygusuyla onu aşağılamaya başlarlar. Zira "ötekileştirilen Doğu, seyyahlara göre donmuş ve medeniyetin gerisinde kalmıştır"²⁰⁰. Kültürel bir yolculuk olan seyahatler, "insanların her dönemde tutkusu olmuştur"²⁰¹. Başka kültürleri ve toplumları tanımak, seyahatler aracılığıyla olur. Yazarların yaşadıkları uzamları ve zamanları aktarırken, sundukları kişisel serüvenler, Osmanlı toplumu ve kültürü açısından son derece ilgi çekicidir. Dahası seyahatname, "bir edebiyat türüdür ve türün en başarılı örnekleri sadık ve kılı kırk yaran betimlemelerden çok, durumları saptama başarısı göstermiş büyük çarpıtmalar pahasına yaratılmıştır. Ne var ki, seyahatname sadece edebi bir tür değildir, edebiyat yaklaşımı ya da eleştirisi tek başına yetersiz kalır. Bilinmeyen ya da az bilinen bir gerçekliğin aktarıcısı sayılan yazar, hep görüntüyü çarpıtıcı bir ayna olarak aldığından, yazdıklarını irdelemenin amacı, anlatıyı okura sunmadan önce, mümkün düzeltmeleri yapabilmektir"²⁰².

Gezginlerin önyargılarının devam ettiği 17. yüzyılda da pek çok gezgin, Osmanlı topraklarına gelir ve gezi notlarında başta Türkler olmak üzere Müslüman ve Gayrimüslim halkalara ilişkin gözlemlerini sunarlar. Gezginler, Türk/ Osmanlı topraklarında geçirdikleri zaman içinde genelleme yapar ve Batı'da Türk /Osmanlı imgesinin şekillenmesi açısından önemli bir dönüm noktası yaratırlar.

¹⁹⁷ Edward W.Said, Oryantalizm (Doğubilim) Sömürgeciliğin Keşif Kolu, Çev. Nezih Uzel, İrfan Yayıncılık, İstanbul, 1995, s.11.

¹⁹⁸ Özlem Kumrular, Dünyada Türk İmgesi, Kitap Yayınevi-83, İstanbul, 2005, s.8.

¹⁹⁹ Şahin Gürsoy, İngiliz Seyahatnamelerinde Osmanlı Toplumu ve Türk İmaji, Gökkuşbu Yayınları, İstanbul, 2007, s.42.

²⁰⁰ Kemal Kurak, "Osmanlı'yı Seyahatnamelerden Okumak", Tarih ve Düşünce Daimi Takvim ve Tarih Çevirme Kılavuzu, Mayıs 2004, s.37.

²⁰¹ Jean Thévenot, Relation d'un voyage fait au Levant, Chez Thomas Iolly, Paris, 1664, LXV, s.1.

²⁰² Jean Baptiste Tavernier, Tavernier Seyahatnamesi, Çev. Teoman Tunçdoğan, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2006, s.9.

Bu bağlamda “bakan” kültürün bakış açısına göre düşmana atfedilen pejoratif sıfatlar, bugün de büyük bir tehlike kaynağı olarak görülen Doğu'nun içinde bulunduğu yazgısını yansıtması açısından oldukça ilginçtir. Batı'nın /Avrupa'nın, Doğu'ya/ Asya'ya bakışını oryantalizm olarak kavramlaştıran ve Doğu imgesini kuramsal bir çerçeveye yerleştiren Edward Said'in katkısı, Batı oryantalizmini anlamak açısından son derece açılmalıdır:

“Doğu hakkında yazan herkes, Doğu'ya karşı kendisini konumlandırmak zorundadır. Herkes bu konumlanmayı metnine çevirir ve üstlendiği şeyi anlatan bir sesi kapsar. Yazan her kişi, biçimlendirdiği bir tür yapıyı, metninden dolaşan imgeleri, konuları ve motifleri/ izlekleri üstlenir. Tüm bunlar, bir araya gelerek, okuyucuya seslenen, Doğu'yu içeren ve sonunda onu temsil eden ve Doğu adına konuşan keyfi tarzlara dönüşür. Oryantalizm, mekânsal dışar(da)lık üzerine kuruludur, oryantalistin, yazarının veya bilimcinin Doğu'yu konuşurması, betimlemesi, onun gizemini Batı'ya açıklaması gerçeği üzerine kuruludur. Oryantalist, söylediği veya yazdığı şeylerle Doğu'nun dışında olduğunu göstermek ister. Söz konusu mekânsal dışarıdalığın temel ürünü olarak temsil etmez. Doğu çok uzak bir şeydir, çoğunlukla az bilinen figürlere aktarılmış tehlikeli ötekiliktir. Batı, kendisini temsil edemeyen zavallı Doğu'yu temsil etmek zorundadır”²⁰³.

Bu çağda Avrupa tarafından dışlanan, özellikle de düşmanlaştırılan ve ilerleme yeteneğinden yoksun gösterilen Doğu, salt hayali değil aynı zamanda Avrupa kültürünün de ayrılmaz bir parçası olarak göze çarpmaktadır. Doğu'ya egemen olma anlayışını ifade eden oryantalizm, dünyanın bu parçasını kültürel ve ideolojik olarak ifade eder. Öte yandan Oryantalizm, Doğu ile Batı arasında ontolojik ve epistemolojik ayrıma dayanan düşünce tarzıdır. Doğu-Batı ikilisinin yüzyıllara dayanan karşıtlıkları, tarihin değişmez bir değeri olarak görünür.

“Karşılıklı olarak birbirlerini etkileyen ve asla kalıcı bir karışıma uğramaksızın, savaşta ve barışta birbirlerine el atan iki temel yapının sorunlu yan yanılığı (...) Bölünme çizgisi hiç durmamacasına yeniden, yeniden ortaya çıkar. Ve bu çizgi hep var olmuş gibidir. Her şey sanki Doğu ile Batı'da Antikçağ'dan beri kendilerini tüketen ama bitmek tükenmek bilmeyen bir hesaplaşmaya girişmiş gibi olup bitmektedir”²⁰⁴.

Yapıtlarıyla Doğu'yu yeniden yapılandıran, Doğu'nun kültürünü ve insanlarını kendi imgeleriyle ve motifleriyle açıllayan gezginlerden Jean-Baptiste Tavernier (1605-1689), eşsiz bir deneyim ve ayrıcalık olarak görülen ve özellikle diplomatik, siyasi ve ticari ilişkiler aracılığıyla ilgi alanı içine giren Doğu'ya giden ve mücevher ticareti ile uğraşan bir tüccardır. Küçüklüğünden itibaren eski haritaların ticareti ile ilgilenen babasının yanında konuşulanlardan etkilenen ve ilk kez haberdar olduğu farklı dünyaları tanımaya isteyen Jean-Baptiste Tavernier'nin ruhunda, egzotik uzamları gezme arzusunun uyandığını belirtebiliriz. Jean-Baptiste Tavernier'nin kendisinden sonra aynı topraklara gelmek isteyen tüccarlara rehber olması amacıyla kaleme aldığı yapıtı, yaşamında bir dönüm noktasını oluşturur. Jean-Baptiste Tavernier, yazınında belirleyici bir rol oynayan bu topraklarda altı yıl boyunca edindiği izlenimlerini, 1687 yılında *Les Six Voyages de Jean-Baptiste Tavernier* (Jean-Baptiste Tavernier'nin Altı Seyahati) başlığıyla yayımlar.

Doğu'ya giden gezginlerin izlediği güzergâhın vazgeçilmez durağı olan Osmanlı İmparatorluğu'na bağlı topraklara, 1631 ile 1663 yılları arasında aralıklarla gelen ve bu yolculukları sayesinde gündemde kalmayı başarmış bir gezgindir Jean-Baptiste Tavernier. Ortadoğu'ya altı seyahat yapan ve bu seyahatleri sırasında Anadolu'nun çok çeşitli köşelerine Adapazarı, Afyonkarahisar, Ankara, Antakya, Bitlis, Bolu, Bolvadin, Cizre, Diyarbakır, Edirne, Efes, Erzurum, Gebze, Gerede, Gümüşhane, İskenderun, İzmir, İznik, Kağızman, Kars, Kuşadası, Mardin, Sivas, Sinop, Trabzon, Tarsus, Tatvan, Tokat, Turhal, Urfa ve Van'a uğrar. Seyahatnamesinin birinci cildini Türkiye ve İran'a, ikinci ve üçüncü cildini İskenderiye'ye, Halep ve Ninova'ya, dördüncü cildini ise İran'a ayırır. Jean-Baptiste Tavernier, 1652 yılında da Hindistan'a seyahat yapar. Anılarını tüccar olarak kaleme alan Jean-Baptiste Tavernier, Doğu ile arasına mesafe koyar ve Avrupalı olma üstünlüğünü her fırsatta hissettirmeye çalışır. Gezgin, kendi toplumunun önyargıları ve kalıplarıyla Doğu halkına

²⁰³Said, *a.g.e.*, s.29-30.

²⁰⁴ Thierry Hentsch, *Hayali Doğu, Batı'nın Akdenizli Doğu'ya Politik Bakışı*, Çev.Aysel Bora, Metis Yayıncılık, İstanbul, 2008, s.23.

bakar ve öteki olarak gördüğü Türkleri, Ermenileri, Rumları, Yahudileri ve Süryanileri görmezlikten gelmeyi yeğlemesine karşın, etkin bir biçimde irdeler. Oryantalist bir bakış açısı çerçevesinde yansıttığı düşünceleri, çoğu zaman düşlerin, efsanelerin ve yarısamaların bir birikimi olarak karşımıza çıkar. Bu bakış açısı doğrultusunda, 17. yüzyıldan itibaren gizemli Doğu'yu tanımak ereğiyle yola çıkan Batılı gezgin, "hegemonyasının genel şemsiyesi altında tüm güçlerini kullanarak Doğu'ya dalmıştır"²⁰⁵.

Batı'nın tartışmasız olarak üstünlük duygusundan doğan anlayışı sonucunda, Doğu'nun varlık kazandığı gözlemlenir. Kendisinden önceki gezginlerin Doğu halkına ve toprağına biçtiği oryantalist söylemlere Jean-Baptiste Tavernier'de de rastlanır. Değişmeyen Doğu söyleminden etkilenen Jean-Baptiste Tavernier, Batılı'nın bakışıyla Türk / Osmanlı imgesini çoğu zaman önyargı ile aktarır. Doğu despotizmi ve bu bakış açısından kaynaklanan Batı'nın üstünlüğü düşüncesinin temellerini Jean-Baptiste Tavernier'nin de yazdıklarının oluşturduğu gözlemlenir. Yazar, bu noktada Türklerin / Osmanlıların olumsuz özelliklerini ölümsüzleştirir. Antikçağ'ın parlaklığını okuduktan sonra, bu toprakları görmeye giden bir gezgin olarak harabeye dönüşen söz konusu bu uzamların suçunun, kötülük, şiddet ve barbarlıkla özdeşleştirilen Türklerde ve Araplarda olduğu sonucuna ulaşır. Tipik bir örnek olması bakımından şu alıntıya bakalım:

"Asya'da seyahatler, Avrupa'daki gibi ne her saatte ne de aynı kolaylıkla yapılıyor. Her hafta kentten kente ve eyaletten eyalete giden arabalar yok ve ülkeler Avrupa'dan çok farklı. Asya'da ya iklim ve toprak özellikleri, ya da çalışmaktansa yoksul yaşamayı yeğleyen insanların tembelliği nedeniyle hiç işlenmemiş ve ıssız yerlere rastlanıyor. Su bulunmadığı ve Arapların saldırıları yüzünden geçilmesi tehlikeli olan, ama yine de aşılması gereken geniş çöller var (...) Kaldı ki, bütün Türkiye kalabalık çeteler halinde gezen, yollarda tüccarları bekleyen eşkıyalarla dolu: Bu çeteler, kendilerini yolcu kafilesinden daha güçlü hissettiklerinde onları soyarlar ve çoğunlukla da canlarını alırlar"²⁰⁶.

Görüldüğü üzere yukarıdaki satırlar, askeri saldırganlıklarıyla ön plana çıkan Türklerin / Osmanlıların vahşi olarak tanıtılmasına güzel bir örnek oluşturmaktadır. Bu noktada adım adım gelişen ve derinleşen nefretin boyutlarını açıklamaktadır.

"Vahşi Türk milleti üzerine yazılanlarda farklı bakış açılarının hâkim olduğu göze çarpıyor. Latin ve Yunan tarihçilere ek olarak İbrani ve Arap tarihçilerde de bunu görüyoruz. Bunların arasından bazıları, Türk isminin (Turco) acı çektirmek (a turquendo) veya işkence (a tortura), ellerine düşenlere acı çektiren belahlılar anlamına geldiğini dahi söylemeye çalışırlar"²⁰⁷.

Türk'ün / Osmanlı'nın sistematik olarak zalim, barbar, katil, vahşi ve kötü olarak portrelendirilmesi, Batılı pek çok yazar ve gezginin düşüncesinin temel taşı oluşturur ve bu bağlamda Türk/ Osmanlı imgesinin tamamen küçümseyici izleklerle örülmesi gerçekten ilginçtir:

"Eğer Türklere bakacak olursanız bunları beter bir halde görürsünüz: inanç yoksunu, kanunsuz, kibirli, barbar, şehvetli, hayvani, hırsız, katil, gaddar, sanattan ve dürüst bir hayat düzeninden yoksun, Tanrı korkusu olmayan, kanunsuz, edebiyattan ve bilimden yoksun insanlardır: kan ve savaş dostudurlar"²⁰⁸.

Ortadoğu'nun çok çeşitli köşelerine yaptığı altı seyahat sonucunda kendi toplumunun kalıpları ve önyargıları ile Türkleri, Ermenileri, Rumları, Yahudileri ve Süryanileri aktaran Jean-Baptiste Tavernier, gizemli Doğu topraklarında tehlikelerle karşılaşan Batılı'nın söylencesini oluşturur. Gündelik yaşamı ve düşleri arasında sıkışan Jean-Baptiste Tavernier, Anadolu'nun çeşitli köşelerine, İran'a, Mezopotamya'ya ve Hindistan'a yolculuk yapar. Okur, Osmanlı topraklarına çeşitli aralıklarla gelen gezginin, hep merak konusu olan doğu kültürüne ve bu uzamda yaşadığı serüvenlerine yakından tanıklık eder. Jean-Baptiste Tavernier, gezdiği bu uzamların, efsanelerini, fantastik öykülerini, geleneklerini, göreneklerini, tarihini, toplumsal ve siyasi düzenine ilişkin saptamalarını bazen bir

²⁰⁵ Said, *a.g.e.*, s.20.

²⁰⁶ Tavernier, *a.g.e.*, s.43.

²⁰⁷ Özlem Kumrular, *Avrupa'da Türk Düşmanlığının Kökeni Türk Korkusu*, Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul, 2008, s.48.

²⁰⁸ Kumrular, *a.g.e.*, s.53.

tarihçinin bazen de bir sosyologun bakışıyla titizlikle aktarır. Harem yaşantısına olan ilgisi, Türklerin gayrimüslimlere gösterdikleri hoşgörüdeki başarısı, mezarlıkların güzellikleri, bayramlar gibi konularda yazarın aktardığı bilgiler, yapının kültürel artalanını oluşturur.

Oryantalist gezginler, Avrupa'nın Doğu'ya açılan kapısı olan Osmanlı İmparatorluğu'na yönelirler. Söz konusu bu uzamların egzotik güzelliklerinden ve tarihsel zenginliklerinden bahsederler. Saraylar, harem, gizemli esir pazarları, köle tüccarları, kervansaraylar, hamamlar, mezarlıklar, tekkeler ve camiler, Osmanlı toplumunu diğer toplumlardan farklı kılan Doğu kültürünün izlerini yansıtmaya açısından büyük önem taşır. 17. yüzyılda Doğu'ya giden yolların güvenli olmamasına karşın, Batılı yazar ve gezginler, yabancı topraklarda törelerin ve geleneklerin tuhaflığını ve egzotik uzamın özelliklerini aktarabilmek için, hem oryantal hem de gizemli olan söz konusu bu uzamlara giderler. İmgelerinde çoğu zaman ön yargıyla var ettikleri topraklarda, farklı kültürlerin gizemlerini tanımlamaya çalışırlar.

Yirmi iki yaşında Batı'nın ileri bir durumda olduğunu kanıtlamak, kültürel mesafeyi sağlamlaştırmak ve ticaret yapmak için farklı uzamlara gitme amacıyla seyahatine başlayan gezgin Jean-Baptiste Tavernier de, kendisi ile öteki arasındaki çatışmanın ürünü olarak tanımladığı Türklerin/Osmanlıların, öncelikle hırsız oluşları üzerine şu yorumu getirir:

“Tokat yüksek bir dağın eteğinde kurulmuş, kentin tam ortasında bulunan büyük bir kayanın çevresinde uzanan oldukça büyük bir kent. Ermenilerden, Rumlardan, Yahudilerden ve kentin efendisi olan Türklerden oluşan bir ahalisi var. Kentin yakınında, son seyahatim sırasında henüz tamamlanmamış durumda olan çok güzel bir kervansaray görülüyor (...) Bu kervansarayın ve kentin diğer kervansaraylarının çevresinde, tek başlarına bir odada kalmak ve kervanlar Tokat'ta konaklarken kervansarayların gürültüsünden kurtulmak isteyen tüccarlara kiralanan odalar var (...) Kimi kötü yürekli Türklerin zaman zaman tüccarları gözetleyip keselerinden bir şeyler aşırarak için bir pundunu kolladıkları kervansaraylarda bu tür eğlenceler düzenlemek çok güç”²⁰⁹.

Farklılıkların altını çizmeyi ihmal etmeyen Jean-Baptiste Tavernier, Doğu'da birçok farklı koşulda seyahat edebilme özgürlüğünün olduğunu vurgular. Doğu'ya ticaret yapma ereğiyle gelecek olan tüccarlara kervan ticareti için sadece elverişli yolları betimlemekle kalmaz, kervansaraylara ilişkin bilgileri de verir:

“İki çeşit kervansaray var. Bazılarının vakıfları var ve bunlar - bizim hastanemiz gibi - birer hayrat; diğerleri böyle değil, yenen her şeyin ücreti ödeniyor. Buda ile İstanbul arasında sadece hayrat kervansaraylara rastlanıyor. Kırsal kesimde kervansarayların odalarını kiralamak için herhangi bir ücret ödenmiyor; buna karşılık kentlerde çok küçük bir ücret ödeniyor. Kervansaraya varır varmaz, ister varlıklı olsun, ister yoksul, herkes bir oda alabiliyor; zira bu yörelerde insanların niteliği üzerinde hiç durulmuyor. Kimi zaman küçük bir çerçi-saygısından ya da çıkar uğruna-yerini büyük bir tüccara bırakabiliyor; ne var ki kim olursa olsun, hiç kimse odasından zorla çıkarılamıyor. Kervansarayın çevresinde her zaman bir bekçi bulunuyor”²¹⁰.

Batılı yorumlara göre, vahşi yaşamın içinden gelen saldırgan Türklerin / Osmanlıların, ellerinde bulundurdukları büyük güçle Hıristiyanlığı asırlardır baskı altında tuttıkları ve zulmettikleri söylenir. Saldırganlıklarıyla ön plana çıkan Türklerin, yaşamlarının ana kaynağının hırsızlık olduğu farklı seyahatnamelerde betimlenir. Görüldüğü üzere ticaret yolları, güzergâhlar, kervansaraylar gibi konulara ağırlık vererek betimleme yapan Jean-Baptiste Tavernier, parayı her şeyden üstün tutan Türkleri, Ramazan ayında en duyarlı oldukları noktada cezalandırmak ister. Jean-Baptiste Tavernier, Doğulu Müslümanların kendi amacına hizmet edenlerini olumlu, diğerlerini ise olumsuz olarak değerlendirmekten geri kalmaz ve durumu şöyle özetler:

“Türklerin Ramazan ayında olduklarını ve bu ayda şarap içmenin çok daha sıkı yasaklandığını gözden kaçırmamak gerekiyor. Türklerin gelişyle ve yeniçerinin ihanetiyle ilgili kanımda yanılmamıştım: Bizim set çevresinde yemek yiyeceğimizden kuşkusuz bulunmayan yeniçeri –haklı olarak– uşağın

²⁰⁹Tavernier, *a.g.e.*, s.52.

²¹⁰Tavernier, *a.g.e.*, s.142-143.

ettiği alayın öcünü almak için bizi kadıya şikayet etmiş. Bu kaba ve kılıksız Türkler, yörenin yeniçerileriydi, kadı onları kutsal kabul ettiği bir yerde bizi şarap içerken yakalamaları için göndermişti ve onları göre burada yaptığımız şey günahı. “Hıristiyan köpekleri” diye bağırdılar bize yaklaşırken, “caminin içinde yiyip içseydiniz bari, kutsal mekana böylesi bir zamanda saygısızlık etmek, suçunuzu katmerlendiriyor. Sonra, “köpekler” diye devam ettiler, “şarap içiyorsunuz”. “Hayır” diye yanıt verdim hemen, dillerini biraz bildiğimden diğerleri adına da konuşarak “asla şarap içmiyoruz” (zira şarabı saklamıştım), “su içiyoruz; buyurun tadın” dedim en kötü davranan kimseye. Ve aynı anda, bir uşağa daha önce doldurduğum bir tulumu boşalttım. Hemen bu Türklerden birine de kaş göz işareti yaptım; Türk kendisine özel bir şey vaat ettiğimi hemen anladı ve arkadaşlarına dönerek şöyle dedi: “Valla doğru söylüyorlar, içtikleri hiç de şarap değil”. Yine de bizi kadı efendinin karşısında çıkarmak için emir aldıklarından, onları izlemek zorunda kaldık”(…) Kadı da sitemleri oldukça sert bir biçimde yineledi; ne var ki, yeniçeriler hep bir ağızdan hiç şarabımızın olmadığını söyleyince çok şaşırды, çok kızdı; bizimle anlaştıklarından kuşkulananarak buna inanmak istemedi. Aslında, yolda ustaca bir hareketle göz işareti yaptığım Türk’ün cebine sekiz duka altını koymuştum; bu kadar yüksek bir armağan beklemediği için kendinden geçen Türk, arkadaşlarını mantıklı davranarak bizim aleyhimize bir şey söylememeleri konusunda kandırmıştı. Kadı, hoşuna gitmeyen bu rapor üzerine, ülke göreneklerini uygulamayarak bize kahve ikram etmedi ve bizi yardımcısına gönderdi. İş kapatmak için yardımcıya yirmi beş duka altını verdik”²¹¹.

Batı’nın, yayılcı bir topluluk olan Türkleri/ Osmanlıları karşısında bulunduğu bu dönemde “Türkler için kullanılan sıfatlar daha da sertleşmeye başlamış, “köpek” yalnızca halk dilinde değil, aynı zamanda diplomatik yazışmalarda da kullanılan bir terim”²¹² haline gelmiştir. Fransız gezgin Jean-Baptiste Tavernier, Batılıların, Türkler/Osmanlılar için köpek benzetmesi yaptıklarını, Müslümanların da öteki’ni bir başka deyişle Hıristiyanları köpeğe benzetme geleneğinin, özellikle 16. ve 17. yüzyıllarda doruğa ulaştığını açıklar.

Batı ölçütleriyle uyuşmayan her şeyi olumsuz olarak algılayan Jean-Baptiste Tavernier, seyahatnamesinde fethedilen topraklar üzerindeki heykelleri yıkan Türklerle / Müslümanlara karşı küçümsemesini açıkça ortaya koyar. Kültürel ve bilimsel olarak başarı gösteremeyen Türklerin / Müslümanların, başarılarını askerlik sayesinde kazandıklarını ifade eder. Türklerin uygarlıkların kültürlerini yıktıklarını, heykellerini harap ettiklerini etkin bir biçimde gözler önüne serer:

“İngiliz tüccarlar Smyrna harabelerinde kazılar yaptırdılar ve birçok heykel bularak ülkelerine götürdüler. Burada her gün yeni heykeller bulunuyor, ama kazıları yapan Türkler bütün heykellerin yüzlerini parçalıyorlar”²¹³.

Jean-Baptiste Tavernier, tarihi eserleri korumaktan uzak bir durumda olan Türkleri / Osmanlıları, az gelişmiş ve her tür sanatın düşmanı olarak algıladığının altını daima çizer. Eski Rum kiliselerinin harabelerinden bile cami yapan Türklerin / Osmanlıların, eserleri korumak yerine onları yok ettiklerini açıkça ortaya koyar. Camilerden kilise olarak söz edilen farklı seyahat metinlerinde, Türklerin/ Osmanlıların kiliseleri camiye çevirdiğini ve Hıristiyanların ibadet uzamlarını ortadan kaldırmak suretiyle başka dinden olan insanlara yaşam hakkını tanımadıkları klişesini şöyle yorumlanır:

“Efes’e çeyrek mil kala, Hıristiyan kilisesinden dönüştürülmüş bir camiyle karşılaştık. Hıristiyanlar bu kiliseyi Efes tapınağının kalıntılarıyla yapmışlar. Cami duvarlarla çevrilmiş, her biri on iki basamaktan oluşan iki merdivenle bir sete tırmanılıyor”²¹⁴.

Türk / Osmanlı nefretinin kaynağında, Hıristiyan toplumlarda manevi, sosyolojik ve dini açıdan doğru kabul edilen her şeyin tam tersini temsil etmesi gerçeğinin yattığını söyleyebiliriz. Fransız gezgin, Türklerin / Osmanlıların değerbilmezliğini ve tarihi eserler konusunda umursamazlıklarını yoruma açık bir biçimde bırakır:

²¹¹Tavernier, *a.g.e.*, s.121-122.

²¹²Kumrular, 2008, s.55.

²¹³Tavernier, *a.g.e.*, s.114-115.

²¹⁴ Tavernier, *a.g.e.*,s.118.

“Antik Smyrna’nın kurulu olduğu yamacın orta kesiminden tepesine kadar olan bölümünde artık kimse oturmuyor. Buradaki eşli ve büyük bir kalenin duvarlarıyla daha yukarıda bir amfiteatrın (Aziz Polykarpos’un burada aslanlara atıldığına inanılır) yıkıntıları hala ayakta. Türkler onu neredeyse tamamen yıkmışlar ve körfez kıyısındaki kente iki mil uzaklıkta, geçidin dar olduğu, gemilerin körfeze girerken selam vermek ve çıkarken önünden geçmek zorunda oldukları bir hisar yapmak için taşlarını kullanmışlar. Taşları çok uzaklardan getirme zahmetine katlanmamak için, kıyı yakınındaki Hıristiyan ve Yahudilerin mezarlıklarındaki taşları kullanmayı bile düşünmüşler; ne var ki, gerek Hıristiyanları ve Yahudileri kızdırmamak, gerekse amfiteatrdaki kadar elverişli taşlar bulmamaları nedeniyle, mezarlıktaki taşların çok azını kullanmışlar”²¹⁵.

Jean-Baptiste Tavernier, Aras ve Kars ırmaklarının geçtiği ülkelerde ve bunlara eklenen birçok başka ülkede yalnızca Hıristiyanlar yaşadığı için, Türklerin / Müslümanların koyu boş inançlara kapıldıklarını vurgular ve Müslümanların kendilerinden olmayanları küçümsediklerini ve hor gördüklerini serimlemeye çalışır:

“Bu ırmakların Hıristiyanlarca kirletilerek pislendiğine inandıkları için, hiçbirinden su içmezler, hiçbirinin suyuyla yıkanmazlar. Onların kuyuları ve özel sarnıçları var ve Hıristiyanların bunlara yaklaşmasına izin vermezler. İşte bu bölgenin Müslümanlarında buna benzeyen birçok boş inanca rastlanıyor”²¹⁶.

Görkemden yoksun, dayanıksız ve gösterişsiz bina yapılanmasının karşısında hayal kırıklığına uğrayan Jean-Baptiste Tavernier, evlerin ve kent isimlerinin açıkladığı bölümde, Batılıların üstünlüğünü bir kez daha ortaya koymak arzusundadır. Sade evlerde yaşama, Batılılar tarafından estetik anlayışın yoksunluğu olarak betimlenir:

“Afyonkarahisar, pis ve evleri kötü yapılmış büyük bir kasaba; eski adını öğrenemedim. En büyük güçlüğü yaratan şeyse Türklerin eski adları kendilerine göre değiştirmeleri ve ırmaklara içinden geçtiği en büyük kentin adından ya da kumunun aldığı renkten başka bir ad koymamaları”²¹⁷.

Bozkır kültürü, Türkler / Osmanlılar ve ilerledikleri coğrafyalarda beraber yaşadıkları topluluklarla özdeşleşir. Devenin yetiştirilmesi, at ve koyun besiciliği gibi konular Türk / Osmanlı kültürünün temelleri arasında sayılabilir. Orta Asya’dan Anadolu’ya yerleşerek büyük bir imparatorlukla dünyaya egemen olma arzularıyla var olan Türklerin / Osmanlıların, kılıç gücüyle kazandıkları zaferlerin ardında, aslında bozkır düzenin getirdiği bir düzenin söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Bozkır bölgesinde deve yetiştirme kültürü, aşağıdaki satırlardan da anlaşılacağı üzere, önemli bir kültürel aşama olur ve Jean-Baptiste Tavernier’nin seyahatnamesinde yerini alır:

“Atlar gibi, develeri de tımar etmek gerekiyor; ne var ki deveçilerin kaşağı olarak küçük bir sopadan başka gereçleri yok (...) Ne var ki, devenin en çok hayranlık duyulması gereken yanı susuzluğa karşı gösterdiği dayanıklılıktır; çöllere en son geçişimde (kervanın çölü aşması altmış beş günü buldu) bir defasında develerimiz dokuz gün su içmediler. Tebriz-İstanbul arasında görülenler gibi soğuk ülke develeri büyük develerdir, ağır yük taşır ve çamurda yürüyebilirler. Bu develer çoğunlukla beş yüz kilo yük taşıyabilirler; ama tüccarlar ve deveçiler anlaşır, gümrüklere yaklaşıldığında (özellikle de gümrüklerin en sert olan Erzurum gümrüğüne), her deveye yedi yüz elli kiloya kadar yük vurulur ve üç develik yük iki develik hale gelir”²¹⁸.

Görüldüğü gibi eski çağlardan beri, Türklerin / Osmanlıların yaşadığı bölgeler, hayvan yetiştiren kültür bölgesi olarak anılır. Böylece ziraat ve ona bağlı hayvancılığın gelişimi, yapıtta etkin bir biçimde yansımaları bulur.

Tavernier Seyahatnamesi’nin editörü Yerasimos, farklı dinlerden olan ve aralarında sürekli savaşlar yaşayan iki halkın bilinçlerinde ve imgelemlerinde, kaçınılmaz bir biçimde çatışmaların söz konusu olduğunu belirtir. Yerasimos, Batı ile ötekiler arasındaki yaratılan mesafenin, her düzlemde devam

²¹⁵Tavernier, *a.g.e.*, s.113-114.

²¹⁶Tavernier, *a.g.e.*, s.64-65.

²¹⁷Tavernier, *a.g.e.*, s.126.

²¹⁸Tavernier, *a.g.e.*, s.153-154.

ettiğini açığa vurur. Çeşitli alanlarda üretilen ve zaman içinde bir gerçeklik olarak zihinlerde yer eden bu söylemin, çoğunlukla olumsuz imgenin oluşumuna işaret ettiğini belirtir. Batı toplumunun ürettiği metinlerin yadsınamaz bir gerçek olarak bize hatırlatıldığının altını şöyle çizer:

“Jean-Baptiste Tavernier için Doğu bir yandan başarının, öte yandan da serüvenlerin, sarayların ve değerli taşların, kısacası ihtişamın simgesiydi; ama orada yaşayan insanların simgesi asla değildi”²¹⁹ sözleriyle doğu insanı ile arasına hep bir mesafe koyduğunu hissettirir.

Kolektif algı tablosunda Türk insanına atfedilen sıfatların başında “barbar” imgesi gelir. Barbar, Fransız gezgin ve yazarlarının hiç tereddüt etmeden kullandıkları bir sıfat olarak karşımıza çıkar. Barbar Türk imgesinin oluşumuna katkı yapan konulardan birisi de taht kavgası içinde olan padişahların, kardeşlerini hiç acımadan öldürmeleridir. Böylece Türk/Osmanlı imgesinin giderek daha da olumsuz bir niteliğe büründüğünü görürüz. Bu noktada gezginler, sürekli savaşlarla ve ölümlerle beslenen korkunç Türk / Osmanlı imgesini, kendilerini dehşete düşüren kardeş katli örneği ile betimler ve somutlaştırırlar. Gezgin ve yazarlar, Batılıları / Hristiyanları bu noktada uyararak, sultanı barbar olarak gözler önüne serer. Rönesans ideallerine zıt düşecek olan sultanın bu portresi; gaddar, vahşi ve acımasız olarak böylece daha da korkunçlaştırılmış olur.

“Yalnızca şehzadeler değil, ölüm kararı verilen paşa ve vezirler de padişahın kararına karşı koymadan, üstelik de, karara duydukları saygının işareti olarak kararı öpüp başlarına koyduktan sonra, kendilerini bu işle görevli kişinin ellerine teslim ederlerdi”²²⁰.

Türklerin / Osmanlıların kaderciliğini sık sık eleştiren gezginlerden olan Jean-Baptiste Tavernier, veba ve salgın hastalık karşısındaki kayıtsızlığı açılar ve dramatik bir şekilde anlatımına şöyle devam eder:

“Yıl geçmiyor ki kentte bir veba salgını çıkmaz; ne var ki, bu salgınlar Hristiyan âleminde olduğu kadar büyük olmuyor. Türkler vebadan ne korkuyor, ne de kaçıyor, çünkü kadere olan inançları çok büyük. Bununla birlikte, İzmir’de yaşayanlar kış boyunca kentin çevresine biriken bol miktardaki kokuşmuş suyu boşaltmaya özen gösterse de veba salgınları bu denli sık yaşanmaz. Veba salgınları çoğunlukla mayıs, haziran ve temmuz aylarında çıkıyor; ne var ki bunun ardından da eylül ve ekim aylarında öldürücü humma gelmekte gecikmiyor ve vebadan çok daha fazla insanı öldürüyor”²²¹.

Gezginler için önemini koruyan harem ve hamam, kadınlarla, kahvehane, çarşı ve pazarlar ise erkeklerle özdeşleştirilir. Jean-Baptiste Tavernier, Türk /Osmanlı kadınına ilişkin saptamalara geniş yer verdiği seyahatnamesinde, feraceler giyen ve özgürlükleri kısıtlı olan Türk / Müslüman kadınının cahillikleri ve tembelliklerinin yanı sıra güzelliklerine de vurgu yapar. Hemen belirtilmelidir ki yazar, Doğulu Türk kadını denince aklına gelenleri eleştirel bir biçimde yansıtır. Yabancı erkeklerin görmesine olanak olmayan kadınları, tütün içerken, yastıkların, dokumaların ya da halıların üzerinde uyusuk bir şekilde betimler. Bu bağlamda peçeli olan kadınlar, Doğu’ya özgü erotizmin içinde çoğu zaman hayal dünyasının yarattıkları kahramanlar olarak karşımıza çıkar. Örf ve adetlerin sıkı kurallarından kurtulabilen kadınların, özellikle hamamlarda güzel zaman geçirdiklerini belirtir:

“Kentte ve kentin kenar mahallelerinde, yaklaşık olarak kırk kervansaray ve erkeklerle kadınların sırayla yararlandıkları halka açık elli hamam var. Kadınlar için hamama gitmek bir eğlence. Orada yiyecekleri şeyleri hazırlamak ve birlikte eğlenmek içi bütün bir haftalarını harcıyorlar”²²².

Türklerin sosyal yaşamlarına ilişkin yorumlarda, ilk göze çarpan olumsuz imgelerin yanı sıra olumlu imgelerin de varlığı söz konusudur. Her seviyeden ve her yaştan insanlarla görüşen Jean-Baptiste Tavernier, Türklerin misafirperverliğinin her koşulda var olduğunu gösterir. Türklerin/ Osmanlıların hayırseverliğine vurgu yapar ve mesajını:

“Birçok başka şeyin yanı sıra bu yolda ve daha birçok yolda Türklerin hayırseverlik geleneğini gösteren dikkat çekici bir şey var: Akarsulara uzak kalan büyük yolların çoğunda sarnıçlar yapmışlar;

²¹⁹Tavernier, *a.g.e.*, s.258.

²²⁰Tavernier, *a.g.e.* s.172.

²²¹Tavernier, *a.g.e.*, s.117.

²²²Tavernier, *a.g.e.*,s.172.

yağmursuz geçen yıllarda, yolcular için yakın köylerden buralara su getiriliyor; eğer böyle yapılmasa yolcular çok sıkıntı çekerler”²²³ diyerek iletir.

Fransız gezgin, gösterişli kıyafetleri ve özellikle sakalları ile eğlence düşkününü olan Türk erkeğinin yaşam tarzının ayrıntılarını ince ince yermesi ile ön plana çıkar. Jean-Baptiste Tavernier'nin yüzyıllardır süregelen yaygın Türk erkeğine olan bakış açısı, yapıtın şu satırlarında yansımaları bulur:

“Sarık takmak için kafanızı kazıtmanız gerekir, yoksa sarık- saçlar yüzünden kaydığı için- düşebilir. Sakala gelince, Türkiye’de sakala ilişilmez ve en yaşlılar en güzel sakala sahip olurlar; ama İran’da bütün çene tıraş edilir, bıyıklarsa bırakılır; en kalın ve en uzun bıyıklar en makbul olanlarıdır: Anımsıyorum, İran şahının bir kapıcısının bıyıkları o kadar uzundu ki başının arkasında bağlayabiliyor ve bu sayede iki kat ücret alıyordu. Dahası, yörenin geleneklerine uygun çizmeler de giymek gerek: Bunlar sarı, kırmızı ya da siyah deriden yapılıyor, içine bez geçiriliyor; boyları dizi geçmediği için, bu çizmelerle ayakkabılar kadar rahat yürünüyor”²²⁴.

Sonuç olarak 17. yüzyılda merak uyandıran Doğu, egzotik bir unsur olarak çoğunlukla olumsuz, kimi zaman da olumlu bir yaklaşımla ele alınmıştır. Fransız gezgin Jean-Baptiste Tavernier, Türklerin /Osmanlıların kültürlerinin tanıtılmasının gerekliliğini imler. Bu noktada gezgin, “ben” ya da “biz” vurgusunu sürekli yaparak aslında öteki’ni yaratır. Öteki’nin yer aldığı saray, harem, hamam, kervansaray gibi konular, kültürel unsurun artalanını oluşturarak etkin bir biçimde açıklanır. Tam da bu noktada, öteki’nin, bir başka deyişle Türklerin/ Osmanlıların merak edilmelerinin nedeni, kültürlerine olan bağlılıkları, süreklilik sağlama arzuları ve özgünlükleri olarak karşımıza çıkar. Tıpkı diğer Fransız gezginlerde olduğu gibi Jean-Baptiste Tavernier’nin de geçmişten günümüze miras kalan önyargılardan ve taraflı gözlemlerin yanıltıcı yönde iz bırakmasından pek kurtulamadığı görülür. Zira yüzeysel olmaktan ileri gidemeyen ve genellemelerle sonuçlanan bu tarz yorumlar, özellikle Fransız gezginlerin seyahatnamelerinde çoğu kez göz ardı edilmeyen bir gerçeklik olarak karşımıza çıkar.

Anlaşılacağı üzere Fransız seyahatnamelerinde olumsuz örneklerin tüm topluma mal edildiği Osmanlı topraklarında gezen gezginlerin geçirdikleri kısıtlı zaman içinde başta kültür olmak üzere her konuda genelleme yaptıkları görülür. Türk / Osmanlı karşıtı bir okura seslenecekleri için, olumsuz örnekleri ön plana çıkartan ve seyahatnamesini öncekilerden farklı kılmayı isteyen gezginlerin notları, Türk /Osmanlı imgesinin biçimlenmesi açısından dönüm noktasını oluşturur. Gezginler, diplomatlar ve elçilerin, kısır bir döngü içinde sıkışıp kalan önyargılı bakışlarının etkisi oldukça belirgindir. Bu bağlamda oryantizmin benimsenip içselleştirilmesinden dolayı reddedilip silinemediği tespit edilir. Birçok alanda sorgulamadan, yalnızca basit gözlemlere ve ilk bakıştaki yetersiz bilgilere dayanarak sonuçlanan yanlış anlaşılmalara, gezginlerin yapıtları aracılığıyla hayli geniş bir coğrafyada düşündürücü boyutlara ulaşır. Oluşan ya da açığa çıkan bu Türk/ Osmanlı imgelerinin belirgin olarak klişeleştiğini ve kanıksandığını görürüz. Jean Baptiste Tavernier’nin seyahatnamesinden yola çıkılarak resmedilmeye çalışılan Türk / Osmanlı imgesinin ortaya koyduğu bu kalıplaşmış yaklaşımlar içindeki kültürün örüntülerinin, günümüzde de öylece kaldığını ya da değişen zamana ayak uyduracak biçimde ötekileştirmeye devam ettiğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

GÜRSOY, Ş., *İngiliz Seyahatnamelerinde Osmanlı Toplumunu ve Türk İmajı*, Gökkuşbu Yayınları, İstanbul, 2007.

HENTSCH, T., *Hayali Doğu, Batı'nın Akdenizli Doğu'ya Politik Bakışı*, Çev. Aysel Bora, Metis Yayıncılık, İstanbul, 2008.

KUMRULAR, Ö., *Avrupa'da Türk Düşmanlığının Kökeni Türk Korkusu*, Doğan Egmont Yayıncılık, İstanbul, 2008.

KUMRULAR, Ö., *Dünyada Türk İmgesi*, Kitap Yayınevi-83, İstanbul, 2005.

²²³Tavernier, *a.g.e.*, s.126.

²²⁴Tavernier, *a.g.e.*, s.147-148.

KURAK, K., Osmanlı'yı Seyyahlardan Okumak, Mayıs 2004, [http:// kemalkurak.blogspot.com.tr /2015/04/osmanly-seyyahlardan-okumak.html/](http://kemalkurak.blogspot.com.tr/2015/04/osmanly-seyyahlardan-okumak.html/) (Erişim Tarihi: 18 Ağustos 2016).

SAID, E., *Oryantalizm (Doğubilim) Sömürgeciliğın Keşif Kolu*, Çev. Neziğ Uzel, İrfan Yayıncılık, İstanbul, 1995.

TAVERNIER, J., *Tavernier Seyahatnamesi*, Çev. Teoman Tunçdoğan, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2006.

THÉVENOT, J., *Relation d'un voyage fait au Levant*, Chez Thomas Iolly, Paris, 1664.



TÜRKİYE TÜRKÇESİ İLE KAZAK TÜRKÇESİ SÖZDAĞARCIĞINDAKİ YALANCI EŞDEĞERLİKLER

Yerzhan ZHUMABEKOV

Doktora Öğrencisi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Samal ZHUMABEKOVA

Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kazakistan, Almatı sultan-2012@mail.ru, samalalikizi@gmail.com

GİRİŞ VEYA KURAMSAL ÇERÇEVE

Türkçe, dünya üzerinde çok geniş bir coğrafi alan içine serpilmiş, gerek coğrafya gerekse yerel kültürlerin etkisiyle farklı etkileşimlere girmiş köklü bir dildir. Doğu Avrupa'dan Çin'e kadar uzanan geniş bir sahada varlığını sürdürmekte olan Türkçe'nin, doğal ve yapay yollarla farklı lehçeleri ortaya çıkmıştır. Yine de lehçelerin türediği varsayılan bir kaynak Türkçe'nin olması beklenir. Bugünkü Türkçe lehçelerin çıktığı varsayılan dil için Ana Türkçe, Ön Türkçe, Kaynak Türkçe gibi adlar verilmektedir. Ana Türkçe'den doğan bu lehçelerin, kaynak dilden getirdiği ve hâlâ kendi bünyesinde barındığı birçok özelliğinin olması kaçınılmazdır. Ana Türkçe'den doğduğu varsayılan bu lehçelerin birçok benzerlikleri ve ortak yanları araştırmalar tarafından ele alınmıştır. Bunun yanında aynı kaynak dilden çıkan bu lehçeler arasındaki uzamsal, siyasi ya da başka nedenlere bağlanabilecek kopukluklardan dolayı, zaman içinde aralarında farklar da oluşmuştur. Bu farklılıkları değişik boyutlarda görmeli olasıdır. Farklılık gösteren konulardan biri de “yalancı eşdeğerlilik” konusudur. Yalancı eşdeğerlilik, iki ayrı lehçelerin metin aktarımında ya da hedef dili öğrenmesinde karşılanacak büyük sorunlardan biri olarak görülmektedir.

Bu çalışmada aynı Ana Türkçeden doğmuş Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesi arasında bazı bitki adları konusunda görülen yalancı eşdeğerlik sorununa değinilmiştir.

Araştırmada önce eşdeğerlik sorunu ele alınmış ve bu durumun dilbilimsel nedenleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra bitki adları ile ilgili iki dilde anlamsal sorun yaratabilecek sözcükleri tek tek ele alıp karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalardan sonra Türkiye Türkçesi öğrenen bir Kazak Türkünün ya da Kazak Türkçesi öğrenen bir Türkiye Türkünün düşebileceği yanlışlıklar konusunda önerilerde bulunulmuştur.

1. YALANCI EŞDEĞERLİK VE DİLDEKİ BENZERLİKLER DURUMU

Yalancı eşdeğerlik kavramı, iki farklı dilde ya da aynı büyük dilin iki farklı lehçesinde yazılış ve/ya da söylenişlerinin aynı ama anlamları farklı sözcükleri belirtir. Resulov, "Akraba Diller ve Yalancı Eşdeğerler Sorunu" adlı makalesinde çeviri biliminde yalancı eşdeğer terimini "Kaynak dildeki bir kelimeyle amaç dildeki bir kelimenin köken, yazılış ve söylenişlerinin aynı, anlamlarının ayrı olması durumu ifade edilmektedir"²²⁵ şeklinde belirtmiştir. Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi, yalancı eşdeğerlik bir anlam sorunudur. Benzer iki sözcüğün anlam açısından farklı olmasını belirtiyor. Türkçe'de bu durum için farklı terimler kullanılmaktadır. Aralarında hiçbir fark olmasa da, yalancı eşdeğerlik yerine sahte karşılıklar, sahte benzerlikler ya da sözde denkteşter terimlerinin de kullananlar olmuştur. Eş değer (ing. *equivalent*), yapı ve köken bakımından birbirine denk olan, eşit olan demektir.

David Crystal “sahte benzerlikler (faux amis)” olarak adlandırdığı bu durum için “iki dilde yazılışları birbirine benzeyen ancak genelde aynı anlamı taşımayan sözcükler vardır. Bunlara sahte benzerlikler (faux amis) denmektedir”²²⁶ şeklinde açıklamıştır. Fransızca ile İngilizce arasındaki örneklerden bir

²²⁵ Asker Resulov, “Akraba Diller ve Yalancı Eşdeğerler Sorunu”, Türk Dili Dergisi, S. 524, 1995, s. 916.

²²⁶ David Crystal, Cambridge Dil Ansiklopedisi, 2. Baskı, Uludağ Üniversitesi Yayınları, *Çevirenler*: Kurul, Bursa, 2010, s. 349.

kısmını sahte benzerlik olarak örnek vermiştir. Benzer durumlar Ana Türkçeden doğmuş ve uzun süre birbirinden kopuk olarak varlığını sürdürmüş Türk dilleri (ya da lehçeleri) arasında da olabilecektir.

Son zamanlarda Türkiye Türkçesi ve Türk lehçeleri arasındaki yalancı eşdeğerlik gösteren sözcükler üzerinde yapılan araştırmalar artmaktadır. Örneğin, Fatma Özkan'ın "Bugünkü Türk Lehçelerindeki İletişimi Zorlaştıran Kelimeler" başlıklı yazısında Kazak, Azerbaycan, Hakas, Tatar, Başkurt vb. lehçelerden örnekler vererek 28 kelime üzerinde durmuştur²²⁷. Bu diller arasındaki yalancı eşdeğerlik sorunu 28 kelime ile sınırlı değildir. Yani çalışmalar daha da genişletilerek sürmesi gerekmektedir.

Mustafa Uğurlu ise, "Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eşdeğerliği" başlıklı çalışmasında, Türk lehçeleri arasında "tam eş değer kelimeler" in var olduğundan bahsetmiş ve bunu şöyle açıklamıştır:

"Bunlar, ses ve yapı bakımından aynı veya lehçeler arasındaki düzenli ses denklikleriyle aynı kaynaktan geldiği bilinen, ancak kavram alanları bakımından hiç örtüşmeyen kelimelerdir. Ayrıca, aynı kaynaktan gelmeyen sesteş ("homonym") kelimeler de buraya dahil edilebilir. Bu tür kelimelerde bir "eş değerlik"ten söz edilemez"²²⁸.

Dilek Ergönerç Akbaba "Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler" adlı bildirisinde yalancı eşdeğerlik oluşturan sözcükler üzerinde durmuş ve birçok metinden örnekler göstermiştir²²⁹.

Ancak yapılan çalışmalar yeterli değildir. Türk lehçeleri çok sayıdadır ve her lehçedeki bu durum ayrıntılı olarak ele alınıp incelenmek durumundadır. Daha fazla çalışma yapılmalı ve Türk lehçeleri arasındaki öğretim/öğrenimlerde olabilecek tuzakları en aza indirmek gerekir. Diğer yandan dil canlı bir varlık olduğuna göre belirli aralıklarla bu tür çalışmaları yenilemek gerekir. Dilde en çabuk "değişen" şey, anlamdır. Bu nedenler denkteşlik sorunundaki durum sürekli değişebilir.

Yalancı eşdeğerlik sorununun kaynağı konusunda farklı görüşler öne sürülebilir. Daha önce de belirtildiği gibi Türk lehçelerini konuşan toplulukların aralarındaki etkileşimin az olması en büyük neden olarak gösterilebilir. Resulov, yalancı eşdeğerlerin ortaya çıkışında çeşitli sebeplerin etkili olduğunu şöyle açıklamıştır:

1. Türk dilinin uzun tarihsel gelişim dönemleri içinde kollara, gruplara, alt birimlere ayrılması.
2. Her iki dile yabancı dillerden giren aynı kelimelerin bu dillerde değişik kavramlara karşılık olması ve yazı dilinde bu şekilde kabul edilmesi.
3. Ana dilden gelen bazı kelimelerin bu dillerden birinde yazı dilinde alınmaması ve konuşma dilinde kalarak zamanla ilk anlamından ve öteki dildeki anlamından farklı bir anlam ve üslüpta kullanılması²³⁰.

Her ne kadar Türk lehçelerini konuşan dilsel toplulukların aralarındaki iletişim azalmış olsa da, aynı dönemde bu toplulukların başka dilleri konuşan gruplarla yakın işbirliği içinde olması sonucu, diller arası sözcüksel ödünçleme yolu olmuştur. Her dilde sözcük alışverişi vardır. Fakat V. Doğan Günay **Sözcükbilime Giriş** kitabında ödünçleme her iki dilde de karşılıklı olursa bir dengeden söz edilebileceğini, ancak dışarıdan çok sayıda sözcük alınması dilde bazı zararlı durumlar oluşturacağını belirtmiştir²³¹. Bir başka açıdan bakıldığında aynı kaynak dilden doğmuş ve aralarında değişimler olmuş Türk dilleri arasında sözcük alışverişinin olması daha iyi bir durumdur. Böylece ilgili lehçeler yeniden birbirine yaklaşabileceklerdir. Ancak bu ısmarlama bir durum değildir.

Ana Türkçeden doğduğu düşünülen Türk lehçeleri de kendi içinde ayırırlar. Ana Türkçenin öncelikle temel kollara, gruplara ayrılır. Kıpçak grubu, Oğuz grubu gibi. Kıpçak grubu ve Oğuz grubu bu alanda en fazla konuşanın olduğu dil gruplarıdır. Kıpçak grubu 20 milyon kişi tarafından, Oğuz grubu ise

²²⁷ Fatma Özkan, "Bugünkü Türk Lehçelerindeki İletişimi Zorlaştıran Kelimeler", Ankara, 3.Uluslararası Türk Dili Kurultayı, 1999, ss. 883-889.

²²⁸ Mustafa Uğurlu, "Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eşdeğerliği", Bilig, S.29 (Bahar), 2004, s.21.

²²⁹ Dilek Ergönerç Akbaba, "Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler", Bilig (Yaz), 2007, S. 42, ss. 151-176.

²³⁰ Asker Resulov, a.g.e. Türk Dili Dergisi, S. 524, 1995, ss. 917-918.

²³¹ Veli Doğan Günay, **Sözcükbilime Giriş**, Multilingual Yayınları, İstanbul, 2007, ss. 43-51.

100 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. Bu çalışma Türkçe'nin en önemli iki dili Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi arasında sözcükler bağlamında yapılacaktır.

2. TÜRKİYE TÜRKÇESİ İLE KAZAK TÜRKÇESİ ARASINDAKİ BAZI SÖZCÜK ADLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Kazak Türkçesi, Kıpçak grubuna ait, çağdaş Türk lehçelerinden biridir. Türkiye Türkçesi ise Oğuz grubunun batı kolunu oluşturan bir dildir. Böylece iki ayrı gruptan gelen lehçelerin arasında farklılıklar oranı daha da yüksektir. Uğurlu bunu şu şekilde belirtmiştir:

“Lehçelerin kavramsal benzerlikleri aynı grup içindeyse farklı, ayrı grup içindeyse farklı olmaktadır. Meselâ ikisi de Oğuzcaya dayanan Türkiye ve Azerbaycan Türkçelerinin örtüşme oranları yüksek olmasına rağmen, Türkiye Türkçesi ile temeli Kıpçakçaya dayanan Kazak Türkçesi söz konusu olduğunda bu kavramsal benzerlik oranı düşmektedir”²³².

Bu çalışmada Kazakçada ve Türkçede aynı biçimde ya da yakın biçimde yazılan ama anlamsal açıdan değişiklik gösteren sözcükleri belirleyerek, iki dildeki değişimleri ortaya koymaya çalışacağız. Aynı kök dilden doğmuş iki dil arasında zaman içinde oluşmuş farklılıkların bir kısmını bu şekilde göstermeye çalışılacaktır. Amacımız, ‘yalancı eşdeğer kelimelerin’ anlamlarını, Kazak Türkçesinde kullanıldığı yerleri göstererek lehçeler arasında aktarmalarda zorluk çekmemelerine, Türk boylarının birbirlerini daha iyi anlamalarına katkıda bulunmaktadır ve Kazakistan’da Türkçe veya Türkiye’de Kazakça öğrenen öğrencilerin daha da iyi öğrenmesini sağlamaktadır.

Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi arasında yalancı eşdeğerlik gösteren sözcükler çok sayıda karşımıza çıkmaktadır. Fakat çalışmamızda Kenan Koç, Ayabek Bayniyazov ve Vehbi Başkapan’ın Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü ve Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlük’ünü esas alarak Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasında 14 tane bitki ile ilgili yalancı eşdeğerlik gösteren sözcükler tespit edilmiştir. Listede sözcüklerin önce Türkiye Türkçesindeki şekli, anlamı ve örneği, sonra Kazak Türkçesindeki şekli ve anlamı gösterilmiştir. Bu sözcüklerde lehçeler arasında ses değişiklikleri olabilmektedir.

1.Tablo. Türkiye türkçesi ve Kazak Türkçesinden örnekler

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDEN ÖRNEKLER	KAZAK TÜRKÇESİNDEN ÖRNEKLER
DAL (дал):1.Ağacın gövdesinden ayrılan kollardan her biri. (TDK/TS, 463) Örnek: "Cılız <i>dallar</i> , yeşili felsiz, tırnak kadar yapraklar!" - T.Buğra/ "Alsiz <i>butaqtar</i> , jasılı solğın, turnaqtay japıraqtar!"	ДАЛ (dal):Şaşkın.(KZ-TR S., 118)
DARI (дәрі): Buğdaygillerden, kuraklığa dayanıklı bir bitki, akdarı. (TDK/TS, 475) Örnek: " <i>Darı</i> unundan baklava, incir ağacından oklava olmaz (kötü gereçle iyi iş görünemez)" / " <i>Tarı</i> ununan baklava, injir ağaşıman oktau bolmas"	ДӘРІ (darı): 1. İlaç. 2. Barut.(KZ-TR S., 122)
DOMALAN (домалан): Askılı mantarlardan, toprak içinde yumru biçiminde yetişen, yenilebilen bir bitki, yer mantarı, karakeme. (TDK/TS, 558)	ДОМАЛАН (domalan):Yuvarlan! (KZ-TR S., 128)
ERİK (epik): 1.Gülgilerden, beyaz çiçekli bir ağaç. 2. Bu ağacın kabuğu ince, çeşitli renklerde, mayhoş veya tatlı, eti sulu, tek ve sert çekirdekli yemişi. (TDK/TS, 644)	EPIK (erik):1.Erk, irade, iktidar, istem. 2.Hak, hukuk. (KZ-TR S., 144)

²³² Mustafa Uğurlu, "Türk Lehçeleri Arasında Aktarma Meseleleri ve 'Abay Yolu' Romanı", Bilig (Güz), 2000, s. 60.

KABAK (кабак): Kabakgillerden, sürüngen gövdeli, sarı çiçekli, birçok türü olan bir bitki. (TDK/TS, 1018)	ҚАБАҚ (kabak): 1. Göz kapağı. 2. Uçurumun en üst bölgesi, yar başı. (KZ-TR S., 267)
MALTA (malta): Malta eriği. (TDK/TS, 1336) Örnek: "Biraz ötede <i>malta</i> renkli, yeşil panjurlu, yüksek taş bir binanın önünde bir otomobil geçiyordu"-H.R.Gülpınar/ "Biraz burun <i>japon muşmulası</i> tüste, jasıl perdeli, ülken tas gimaratinın aldında bir avtomasına ketip bara jatkan edi."	МАЛТА (malta): Süzölmüş yoğurttan yapılan tuzlu ve kurutulmuş yuvarlak yiyecek. (KZ-TR S., 366)
MURT (мұрт): Mersin ağacının yazın olgunlaşan, bezelye büyüklüğünde, morumsu siyah, çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanılan meyvesi. (TDK/TS, 1422) Örnek: <i>murt</i> yememek-yükseklerden üçmak, burnu büyük olmak/ <i>mirt</i> jemeu: "Engin dallardan <i>murt</i> yemezdi. Onun alacağı kız ya da çok zengin ya da tanınmış bir aileye mensup olmalıydı." - O.Kemal.	МҰРТ (murt): Bıyık. (KZ-TR S., 388)
MUZ (мұз): 1. Muzlugillerden, sıcak bölgelerde yetişen, bir çenekli, çok yıllık bir bitki. 2. Bu bitkinin kendine özgü hoş kokulu, tatlı, besleyici, kalın kabuklu, uzun meyvesi. (TDK/TS, 1427)	МҰЗ (muz): Buz. (KZ-TR S., 384)
NAR (нар): Nargillerden, yaprakları karşılıklı, çiçekleri büyük, koyu kırmızı renkte, küçük bir ağaç. 2. Bu ağacın kırmızımtrak sarı sert bir kabukla örtölü, içinde çok sayıda kırmızımtrak, sulu taneler bulunduran yuvarlak yemişi. (TDK/TS, 1456)	НАР (nar): 1.Tek hörgüçlü deve. 2. Güçlü, küvvetli. (KZ-TR S., 395)
OT (от): Toprak üstündeki bölümleri odunlaşmayıp yumuşak kalan, ilkbaharda bitip bir iki mevsim sonra kuruyan küçük bitkilere verilen ortak ad. (TDK/TS, 1517)	ОТ (ot): Od, ateş. (KZ-TR S., 419)
SAP (сап): Bitkinin da yapra çiçek vb.bölümlerini taşıyan, ağaçlarda odunlaşarak gövde durumunu alan bölüm. (TDK/TS 1699)	САП (sap): Saf, katıksız. (KZ-TR S., 467)
TAL (тал): Kök, sap ve yaprak şeklinde farklılaşmamış bir bitkinin yaşama ve büyüme organı. (TDK/TS, 1894)	ТАЛ (tal): Yaş dalları olan, ince yapraklı ağaç. (KZ-TR S., 514)
TERME (терме): Bir tür yaban turpu. (TDK/TS, 1960)	ТЕРМЕ (terme): Kazak sözlü edebiyetında dombıra eşliğinde terennüm edilen bir nazım türü. (KZ-TR S., 535)
ÜZÜM (üzim): Asmanın taze veya kuru olarak yenilen ve salkım durumunda bulunan meyvesi. (TDK/TS, 2070) Örnek: <i>üzüm üzüme</i> baka baka kararır - her zaman bir arada bulunan, arkadaşlık edinen kimseler, birbirlerine huy aşlar / <i>jüzim jüzimge</i> karay karay karayadı	ҮЗІМ (üzim): Lokma, parça. (KZ-TR S., 594)

Görüldüğü gibi iki dil arasında aynı biçimde sesletilen ancak farklı anlamlara gelebilen bitki adları vardır. Her ne kadar aynı kökten doğmuş diller de olsa bu tür anlam kargaşası dil öğrenen birisi için sorun oluşturabilecektir. Bu tür sözcükler iki dil arasındaki tuzak sözcüklerdir. Kişi aynı sözcüğü duyunca kendi dilindeki anlamda olacağını düşünerek kullanabilir. Dikkatsizce kullanılan bir durumda ilgili sözcüğü kullanan kişi belki de komik duruma düşebilecektir.

Buradaki sözcükler tüm bitki adlarını içerdiğini söylemiyoruz. Belki bir başlangıç olarak düşünülebilir. Ama yalnızca bitki adlarında bile gerçekten öğrenenler açısından sorun oluşturabilecek durumlar vardır.

3. SONUÇ

Bir dönemler tek bir yazı diline sahip olan Türkçe, zaman içerisinde coğrafi, siyasi, tarihi şartlar sebebiyle çeşitli lehçelere ayrılmıştır. Böylece lehçeler arası aktarmalarda, iletişimlerde temel sorunlar, farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle kelimelerde meydana gelen değişiklikler Türk toplulukları arasında iletişim kopukluğuna sebep olmuş ve Türk boyları birbirini anlayamaz hâle gelmiş. Fakat doğru iletişimin kurulması hayati öneme sahiptir. Bunun en etkili yolu lehçeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilmekten ve böylece ortak bir iletişim dili kurmaktan geçmektedir. Yalancı eşdeğerlik de bunun bir parçası sayılır.

Araştırmalara göre, lehçeler arasındaki yalancı eşdeğerlikler çok sayıda bulunmaktadır. Çoğu sözcükler anlamlarının tarihsel süreç içerisinde farklı nedenlerden dolayı başkalaştığı görülmektedir. Kültürel, coğrafi ve siyasi nedenler, bir dilin farklı lehçelerinde asıl anlamdan uzaklaşmasına, yeni anlam oluşturmaya sebep olabilmektedir.

Bu çalışmada sadece bitkilerle ilgili yalancı eşdeğerlik gösteren sözcükler tespit edilmiştir ve çalışma kapsamı iki sözlük ile (TDK Türkçe Sözcük ve Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi Sözlüğü) sınırlı tutulmuştur.

Aynı dilden doğduğu varsayılan yazı dillerindeki bu tür sözcüklerin ortaya çıkarılması Türk yazı dilini gelişimi, edebî kabiliyetinin öne çıkması ve Türk sözcükçülüğünün gelişiminde yararlı olacaktır. Yalancı eşdeğerliklerle ilgili bilimsel çalışmalar Türkçenin söz varlığının kaynakları üzerine fikir yürütmemize imkân sağlayacaktır. Bunun için yalancı eşdeğerliklerle ilgili çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Türk dünyasının birliği ve dirliği sağlanması için ilk önce Türk topluluklarının her türlü alanda iletişimi artırması gerekmektedir. İletişimde en önemli noktalardan biri ise, insanların birbirini doğru anlayabilmesidir. Yanlış anlamaya sebep olan yalancı eşdeğerlikler eserlerin aktarılması ve Türkiye Türkçesinin veya Türk lehçelerinin öğretimi/öğrenimi konusunda büyük sıkıntı yaratmaktadır. Yalancı eşdeğerlikler üzerinde yapılacak çalışmalar dilimizin, tarihimizin ve kültürümüzün aydınlatılmasına hizmet edecektir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların ileride bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KISALTMALAR:

TDK/TS: Türk Dil Kurumu/Türkçe Sözlük

KZ-TR S: Kazak Türkçesi-Türkiye Türkçesi Sözlüğü

KAYNAKLAR

AKBABA, D. E., “Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler”, Bilig (Yaz), 2007.

BAYNİYAZOV A., BAYNİYAZOVA C., Qazakşa - Türükşe Sözdik, Almatı, 2007.

CRYSTAL, D., Cambridge Dil Ansiklopedisi, 2. Baskı, Uludağ Üniversitesi Yayınları, Çevirenler: Kurul, Bursa, 2010.

GÜNAY, V. D., Dil ve İletişim, Multilingual Yayınları, İstanbul, 2004.

- GÜNAY, V. D., Sözcükbilime Giriş, Multilingual Yayınları, İstanbul, 2007.
- KENAN, Koç, BAYNİYAZOV Ayabek, BAŞKAPAN Vehbi (2003). Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü, Ankara, Akçağ Yayınları.
- ÖZKAN, F., “Bugünkü Türk Lehçelerindeki İletişimi Zorlaştıran Kelimeler”, 3.Uluslararası Türk Dili Kurultayı, Ankara, 1999.
- RESULOV, Asker “Akraba Diller ve Yalancı Eşdeğerler Sorunu”, Türk Dili Dergisi, S. 524, 1995.
- Türkçe Sözlük (2005; 10.baskı), TDK Yayınları, Ankara.
- UĞURLU, M., “Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eşdeğerliği”, Bilig, S.29 (Bahar), 2004.
- UĞURLU, M., “Türk Lehçeleri Arasında Aktarma Meseleleri ve ‘Abay Yolu’ Romanı”, Bilig (Güz), 2000.



AHMET TELLİ ÜTOPYASINDA AŞK*

LOVE IN AHMET TELLİ'S UTOPIA

Zeynep KİŞİ

Okutman, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Gevaş Meslek Yüksekokulu
zeynepkisi@yyu.edu

Özet

Şiir edebiyatta farklı bir nefestir. Hissiyatı derin, varlığı karmaşıktır. Her satırında ince nüanslar gizlidir. Şiir kendi varlığını oluştururken, farklı fikirler etkisiyle, farklı tarzlarla tanışmış ve her yeni fikirle yeniden yoğrulmuştur. Bazen duygunun ağır bastığı şiirler bazen de toplumun gür sesi olmayı hedefleyen şiirler yazılmıştır. Toplumun sesi olmayı hedefleyen, sanatını toplum için yapan şairlerden biri de Ahmet Telli'dir. Şair, belirli coğrafyaların sancılarını o kadar onlardan biri gibi anlatır ki, şiirlerinde o coğrafyaya seyahat edersiniz. Ayrıca romantik şiirlerindeki dili kullanım gücü ve belirli imgeler üzerinden hareket edişi dikkate değerdir. Belirli imgelerin çağrışım gücünden faydalanan şair, okuyucuyu düşündüren bir üslup kullanır. Ahmet Telli'nin şiirini anlayabilmek, sözcüklerin altında yatan gizli manaları bulabilmekle mümkündür. Şiirlerinde kullandığı temalar hep 'biz' ifadesinin yansımalarını barındırır. Temalardaki hüznün, sevinç hep ortak bir sesin gürleşmesidir. Ahmet Telli'nin 12 Eylül darbesine paralel olarak yazılan şiirlerinde devrim temasının bütün şiirlerine yansıdığını, darbenin ardından yenilen ve ben-biz olarak yaşananların ortaya çıkardığı halleri şiirlerinde işlediğini görürüz. Yaşayan bir tarih vardır Ahmet Telli'nin şiirlerinde devrim ruhunu anlatmaya, yeniden uyandırmaya çalışır hep. Ama bunu ilk kitapları hariç hep gizli bir ütopyadan anlatır. Sözcüklerin çağrışım gücünü kullanırken okuyucunun anlam kazandırıp çıkarım sağlamasını amaçlar. Ahmet Telli'nin yakın tarihin yaşayan şairi olması sebebiyle dokuz şiir kitabında bulunan şiirlerindeki siyasi ve bireysel aşk temaları üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada aşkın şairin oluşturduğu ütopyadaki yansımaları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Telli, aşk, şiir, ütopya.

Abstract

Poetry is a different breath in literature. Its feelings are deep and also existence is complicated. Its each line of nuance is confidential. Creating its own existence, with different ideas, it has met with different styles and kneaded again in each new idea.

Sometimes the poems which are written in outweigh emotions, sometimes they aim voice of own community. When considered from this point of view, Ahmet Telli is one of the poet who aims to be voice of community and performs his art for community. The poet describes the pains of specific geography as one of them so much poetry in it. You will travel to the region. Moreover, use of language and the power of romantic poetry is remarkable the way he moves through certain images. The poet, who used the powers of certain images connotations, uses a style thought of readers. For understanding of Ahmet Telli's poetries, should be realized the hidden meaning behind the words. Themes he used in this poetry always 'we' statement contains the reflections. The theme of sadness, joy is always a common sound richer. The poet has always approached a revolutionary theme. In his poems written parallel to 1980 coup d'etat. It can easily be realized that in Ahmet Telli's poems have living history which try to tell and reawake the soul of reevaluation. But except for that first books, he always takes from secret utopia. While using the power of the word connotations, aims to be inferred by the readers. Due to Ahmet Telli is a living in recent history, in this study it has been focused on

*Zeynep Kişi, Ahmet Telli'nin Şiirleri Üzerine Tematik Bir İnceleme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2013. Bu bildiri adı geçen çalışmadan türetilmiştir.

his poems which have themes of political issues and in his nine books. The study is also focused on "Love Reflections" which the poet created in his utopia.

Keywords: Ahmet Telli, love, poem, utopia.

GİRİŞ

Ahmet Telli'nin 2 Eylül darbesinin getirdiği uygulamalar neticesinde şiirlerindeki siyasi ifadeler ve devrime yönelik üslubu sebebiyle 1981'de Gazi Eğitim Enstitüsü'nde öğretmenken sıkıyönetimce tutuklanarak görevine son verilir. Aynı yıl, Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 141, 142 ve 146. maddelerinden yargılanır. Cigerhun'un¹ şiirleri üstüne yazdığı bir yazısından ötürü 142. maddeden kısa bir süre hüküm giyer.²

1990'lı yıllarda, devrimci gençlerin evlerinde, okulların kantinlerinde Telli'nin şiirleri öğrenciler tarafından fısıltılı bazen de gür bir sesle okunur. "Bu yıllarda genç müzisyenlerin kurdukları gruplar Ahmet Telli'nin şiirlerini bestelemek için sıraya girer."³ Kendi sesinden şiirlerini okuduğu *Kalmasın* (1993), *Kül ve Kil* (1997) adlı şiir albümleri devrimci gençlerin en çok dinlediği şiir albümleri arasında yer alır.⁴

Ahmet Telli'nin kırk yılı aşkın bir şiir serüveni vardır. Bu serüven boyunca ülkenin sıkıntılı günlerini gören şair, halkın üzüntüsünü, zulme uğrayışını içine sindiremez daha doğru bir ifadeyle politik düzlemde sahip olduğu fikirler onu böyle düşünmeye yönlendirir. "Şairlik, gönül üzünlüğüyle sözünü birkenardan usul usul söylemek ise, bir yandan da isyanı haykırmaktır."⁵ Aslında şairlik, bu ikisi dışında kalan bütün insanlık hallerini de kapsar. Ahmet Telli'de tam olarak bu ifadenin şairidir. Şiirlerinde sadece zulme karşı haykırmak yoktur, okuyucunun duygu dünyasını da seslendirir.

1977 yılından itibaren çıkarılmaya başlanan *Türkiye Yazıları* dergisinde yazmaya başlayan A.Telli derginin ana kadrosu içinde yer alır. Bu dönemde *Türkiye Yazıları* dergisi bir hareket dergisi olma çabasıdadır. Bu dergideki yazarlar "Edebiyattan ödün vermeksizin çağdaş düşünce ve eylemleri, Türkiye gerçekleri planında işlemeyi görev biliyor; bütün sanat dallarının bu yolda etkin olmasını istiyorlardı. Dergi misyonu olarak edebiyat alanında bu devrimci çizgiyi geliştirmek ve bunu yaparken edebiyatın özündeki sanatsal yaratıcılığı genişletmek, derinleştirmek istiyorlardı."⁶ Bu misyonu üstlenen bir dergide yazmaya başlayan Telli'nin sanatsal yolculuğu da kuşkusuz bu bağlamda ilerleyecektir. Bu dergideki çalışmalarına başlamadan önce *Yangın Yılları* şiir kitabını yayımlanmış olan şair, bu yıllarda geleneksel şiirimize yakınlık duyar. Halk şiirinin dolaysız söyleyişini ve tekrarlarından kaynaklı etki gücünü bildiği için biçim olarak halk şiirinin imkânlarından faydalanır. Bu yıllarda *Hüznün İsyân Olur* ve *Dövüşen Anlatsın* şiir kitapları da çıkan Telli tarzını değiştirmez. İlk kitabında olduğu gibi düzene karşı koyan, slogancı bir ses yükselir şiirlerinde.

1960 sonrası toplumcu gerçekçi şiirimizin ikinci kuşağında yer alan özgün şairlerden İsmet Özel'den sözcük seçimi ve ses tonu bakımından etkilenir. Romantik ve başkaldırıcı şiiriyle bir yandan da Attilâ İlhan'a yakın durduğu söylenebilir. A.Telli'nin şiiri yazma serüveni boyunca bir topluluğa bağlı olmaktan ziyade tek başına bir kulvar oluşturur. Ahmet Telli şairleri onar yıllık kuşaklara bölerek değerlendirme eğilimine karşıdır. Şairleri bir topluluk altında anmayı emeklerine duruşlarına bir

¹Devrimci Kürt şairi Cigerhun (1903-1984) Mardin'in Gercüş İlçesinin (şu anda Batman'a bağlı) Hesar köyünde doğdu. Asıl adı Şeyhmus Hasan'dır. Yoksul bir ailenin çocuğu olan Cigerhun küçük yaşta anasız babasız kalır ve yoksul ablasının yanında yaşamaya başlar. Ancak çocukluğunda, varis ağaların yanında çobanlık, ırgatlık yapmak zorundadır. 1. Dünya Savaşı şartlarında Suriye'deki Kamışlı yakınındaki Amud köyüne gider. Burada yaşam Mardin'den farklıdır. Okuma tutkusu onu oralarda dinsel eğitim veren medreselere yönlendirir. Zor şartlarda cami imamı belgesi alır.

Cigerhun köy köy dolaşabilecek, köylülerin yaşamını daha çok tadabilecektir. Cigerhun'un çocukluk yaşından beri sınıf çelişkilerini yaşayarak büyümesi, onu 1924'de yazmaya başladığı şiirde ezilenlerin safına koyar. Onun kullandığı rumuz bundan böyle "Cigerhun (ciğerikanlı)"dır. Tüm yazdıkları, genelde dünya yoksulları özeldir tarım emekçilerinin çektikleridir Çektiği acılar nedeniyle toplumcu bir dünya görüşüne sahip olan Cigerhun, Marksizm-Leninizm'i öğrenince eşitsizlik karşısında daha güçlü bir duruş gösterir. Onun özgürlük anlayışı, sınırların olmadığı, emeğin-emekçilerin yönettiği bir dünya yaratmaktır.

² Asuman Susam, *Yangın Yıllarından Nidâ'ya Ahmet Telli Şiiri*, Everest Yay., 2010, s.1.

³ A. Galip, "Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri", Ahmet Telli Şiirini Anlamak, Everest Yay., İstanbul, 2012, s.443.

⁴ http://tr.wikipedia.org/wiki/Ahmet_Telli#Yaz.C4.B1lar

⁵ Ahmet Say, "Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri", Ahmet Telli Şiiri Üzerine Notlar, Everest, İstanbul, 2012, s.33.

⁶ Ahmet Say, a.g.e., s.34.

saygısızlık olarak görür. Bu konudaki düşüncelerini şöyle aktarır:

“‘Kuşak’ olgusu, bir aitlik ve aynılaştırma zemini alarak, rasyonalitenin tuzaklarından yalnızca biridir. Heder edilen yeteneklerin şizofrenik kopuşlarıyla, inanç duvarlarını sağlamlaştırılanlar yan yanadırlar orada. Bu kuşak arenasına kızgın boğalar gibi dalanlar yanında, yarın sana ya bir ev alacağım ya da yasımı tutacaksın çaresizliğini yüklenip çıkanları da görürüz. Onların fişkırkan kanlarına “oley” nidâlarıyla tezahüratta bulunanlar mutludurlar. Ortalık kan revandır çünkü... Kuşak kavramını, aynılaştırmayı reddeden hangi şair kabullenir? Benzemezliğe soyunmayı göze alamayanlardır bunlar. Burjuva paradigmasının zokasını yutmaktan başka anlamı yok bu kabullenişin... Bazı şeyleri o yıllarda eksik kavramış olabiliriz. Ama bizi bir potada aynılaştırmayı amaçlayan övgülere hayır demedikçe ve samimiyetimizle alay edenleri iki yüzlüğü sergilemedikçe bu “kuşak”, belimizde çıkarıp boğazımıza bir idam ipi gibi geçirilmeye devam edecektir sanıyorum. Hayır, hiçbir kuşağa ait değilim.”⁷

Şiirlerinde Nazım Hikmet’in etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu etki, Telli’nin oturan söyleyişiyle benzerlik halini almıştır.

“Nazım bir kurucu şairdir ve öyle ki sadece devrimin değil, kendi zamanında boşluğunu hissettiği ulusal edebiyatın da kurucu görevini üstlenmiştir. Telli’ninki Nazım’ın yaptıklarını yinelemek değil, yazılamamış olan kendi savaştığı kuşağının keder ve başkaldırısı iç içe taşıyan, ama asla misyoner bir edayla değil, kendilik bilinciyle özdeşleşmiş içgörülü sesiyle yazmaktı.”⁸

Nazım’ın Türkiye’de kitlesel karşılığını göremediği devrim arzusuyla A.Telli ve kuşağının gerçek, somut arzusunun bir düzlemde buluşma zamanı gelmişti. Nazım’ın yaşadığı yıllardaki tek parti hükümeti ve bunun sıkıntıları anımsandığında, Telli’nin de 12 Mart ve 12 Eylül sıkıntılarını yaşadığı düşünüldüğünde bu bağlamda ikisi de arzularının zaferi için yürekli ve azimli bir direniş örneği göstermiştir. Bütün bunların yanı sıra Telli’nin şiir serüvenine başladığı yıllarda zengin bir şiir ortamı vardı. Telli bu yıllarda devrimci bir şairin ne söylemesi gerektiği üzerinde yoğunlaşır, çünkü şiirdeki bütün poetik saflar belirlenmiştir. Kendini bütün bu safların ardında tutarak ideolojisi için yazmaya başlar. Nazım Hikmet’in yeni biçimler deneyen, sözü akustik bir yansıma haline koyan yaklaşımı A.Telli’de görülmez o şiirin yeni biçime ihtiyacı olduğu bir devrin çocuğu olarak görmez kendini. Tek gayesi vardır şiirini oluştururken devrime ve direnişe davet.

Şairin ilk üç kitabı *Yangın Yıllar*, *Hüznün İsyân Olur*, *Dövüşen Anlatsın*’daki slogancı, isyancı sesi *Saklı Kalan* şiir kitabıyla birlikte naif bir sese dönüşmeye başlar. *Saklı Kalan* şiir kitabıyla devrimci söyleyişin slogancı zincirlerinden kurtulan A.Telli, sesin inceliklerini kullanır. Yine de onun şiiri son kitaba kadar devrim ruhuyla yoğrulur. A.Telli’nin sesi naifleşmiş olsa da kendisi şiirlerinde sayısız göndermelerle mesajını vermeyi başarır. *Su Çürüdü* şiir kitabında şairin hapisane yıllarının izleri görülür. *Belki Yine Gelirim* şiir kitabından sonra tam on yıl bekler. Ve söyleyişine oturan naifliğin en güzel örneklerini *Çocuksun Sen* şiir kitabıyla verir. Artık kişisel söylemi ve biçimi oluşmuş etkileyici şiire iyice yaklaşmıştır. Onun şiiri için bu kitap bir dönüm noktasıdır. Ardından yazılan *Barbar ve Şehla*, *Nidâ* şiir kitapları Telli’nin şiir serüveninde parlayan bir yıldız niteliğindedir.

Ahmet Telli’nin söz ve eylem arasındaki birliği savunan, başka bir dünya kurmak isteyenleri huzursuz ederek harekete geçiren bir şair olduğunu söyleyebiliriz. Ahmet Telli’nin şiiri ve sanatı üzerine yazdığı “*Yangın Yıllarından Nidâ’ya Ahmet Telli*” kitabını yakın zamanlarda yayımlayan şair-yazar Asuman Susam, şair için kalıcılığın özgün olmak, yaratıcı olmak ve gençliğin heyecanını taşımak anlamına geldiğini ve Ahmet Telli’nin bu nedenle kalıcı bir şair olduğunu belirtir.

Ahmet Telli, şiirini kendi dünyasında kurgular. Şiirlerinde anlatılan ortak sancılar “biz” öznesiyle toplumun sesiyle birleşir. Belirli coğrafyaların kültür unsurlarını şiirine yansıtan şair, bu yansımayı

⁷Ahmet Telli, *Ben Hiçbir Şey Söylemedim*, Everest Yay., 2004, s.83

⁸Mahmut Temizyürek, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli Poetikasının Poetikası ve Bir de R Harfi Üzerine”, Everest Yay., İstanbul, 2012, s.217.

ortak bir ses olarak kullanır. Gurbeti, hüznü anlatırken hep çoğulcu konuşur. Onun şiirleri motiflerin arkasına gizlenmiş, manalarla bezelidir. Şiirinde genellikle kullandığı simgelerin çağrışım gücünden faydalanan şair, geçmişle geleneği birleştirerek yaşanan ana iliştiirir. Şairin şiirlerindeki aşk temalarını biz ifadesiyle harmanladığı: devrim aşkı/toplumsal aşk, salt duygunun anlatıldığı ancak alt mesaj olarak yine kısmi devrim aşkı göndermeleri olan: bireysel temalı aşk başlıklarıyla incelemek gerekir.

1.TOPLUMSAL TEMALAR

Ahmet Telli şiirini halkın sıkıntılarını, acılarını anlatmak için kullanır. Bu nedenle onun şiirinde toplumsal temalar öne çıkar. Ahmet Telli'ye göre ortak bir sestir şairin sesi. Bu sesle onun yüzü topluma dönüktür. Şiirinin ana izleğini devrim düşüncesi ve buna bağlı temalar oluşturur. Bireysel temalar bile toplumsal bir zemine dayanır. Toplumsal temaların işlendiği şiirlerinin bir kısmı da biz sesinin yansımalarını taşır.

1.2.Devrim Sevdası

Sevda bazen salt duygunun kendisidir bazen de savunulan düşüncenin insandaki etkisini özetleyen bir kavram. Telli'ye göre aşkla, sevdıyla bakılan bir dünya güzeldir. Ancak şairin aşk temasını kullandığı şiirlerin genelinde bir kadına duyulan aşktan ziyade devrim sevdasının kullanıldığı görülür. Elbette aşk temasını içeren şiirlerde bir özneye duyulan aşk bulunur ama bu kullanım yine bir şekilde devrim sevdasına yaklaştırılır. Şaire göre devrim sevdası uğruna candan geçilebilmeli ve bu sevdanın daima canlı kalması için uğraşılmalıdır. Bu bağlamda şiirlerine bakacak olursak:

“Bir Sevda Ki...” şiirinde şair “*kavga tarihi*” ifadesini, siyasi süreçte faşizme, emperyalizme karşı çıkmaya başladığı tarih olarak anlatmak ister. Düzenin aksaklıkları ve yanlışlıklarıyla kavga kaçınılmazdır. Şairin sevda-devrim sözcükleri üzerine oluşturduğu ütopyasında tarihe düşülecek ferman, sevdasıdır. Sevdanın bu yolda emrine itaat şarttır. Kavgayı durduracak olan yalnızca sevdadır.

Kavganın kesintisiz tarihinde

Yalnızca

Sevdanındır ferman (D.A./s. 23)

“Kavgalar Büyüdükçe” şiirinde ağır yenilgiler ardından inanılan düşünceden vazgeçilmemesi gerektiği aksine büyüyen kavgaların beraberinde sevdalarında daha kuvvetlenmesi gerektiği vurgulanır. Bu şiirlerde tabiat, karanlık geçen zaman dilimlerini aydınlatan tasvirler için kullanılır. Şair için tabiat, umut demektir çünkü her sonbaharda dökülen yapraklar ilkbaharda yeniden yeşerecektir. Bu durumu şairin devrim düşüncesiyle ilişkilendirebiliriz. Yenilgilerin ardından dostlar kaybedilmiştir. Sert kayalarda, dağlarda yetişebilen bir bitki olan ışkın, dağlarda kaybedilmiş dostların yerine yeşerecektir. Yaşanan sıkıntılı günlerden sonra tarih, sonbahardan ilkbahara geçmiş gibi yeniden yazılacaktır.

Şimdi bir yol ayırımındayız

Çekip gitmiştir nice dostlar ama yalnız değiliz

Binlerce ışkın fışkırtıyor direniş günlerinde

Sarıp sarmalıyor umudu aşkı ve dünyayı

Suların akışı günlerin doğuşu

Ve sevdanın gül yüzü

Yeni baştan kaleme almaktır tarihimizi (D.A/s.45)

“Bel Bağlamadık Sevdanın Gayrısına” şiirinde çölün çoraklığına değinilir. Sevdanın yeşilliklerle, umutla, bahar tomurcuklarıyla dolu bahçesi, sevdayı yaşayacak ortam kalmadığından, mecburi bir

şekilde yaşanmamaya mecbur bırakıldığında bu bahçenin çöle döneceği anlatılır. Buradaki sevda bir beşer olmaktan çok bir düşünce sevdasıdır. İşte bu noktada sürgünlerle sevdasından uzaklaştırılan insanlar, bir çöle dönen sevdalarında birer mecnun olurlar. Burada Mecnun, kavgasından ayrı düşmüştür, aşkına direnemez, omuz omuza verecek kimsesi yoktur. Bu yüzden masalcıdır, çünkü aşkı için kalıp savaştık yerine çöllere, yalnızlığa sığınır. Kalbinin çölünden hikâyesini anlatır.

Sevda da çölleşebilir yaşanmazsa

Kandilsiz bir Leyla olur sonunda

Ki bu yüzden

Bir masalcıdır mecnun

Kavga kaçağı, korkak feodal

Aşkında direnemeyen

Tek düşmüş bir bedevi (D.A./s.25)

Şair, sevdayla hasret yan yana yazılmalıdır der. Sevdalıya hasret illaki uzakta olunca duyulmaz, bazen en yakındaki sevdalıya hasret dağlar kadar büyür. Bazen de gerçek mesafeler girer araya. Bu noktada Telli “ Gurbet Mutlaka Olacaktır” şiirinde mahpusluk varsa, zulüm varsa, ayrılık varsa gurbet mutlaka olacaktır der. Gurbet için kabul görmüş gerçekler aranmaz, insan var olduğu sürece aşık olacak, hasret çektiği sürece gurbet de var olacaktır.

Sevda ile hasret varsa eğer

Zulüm varsa mahpusluk varsa

Ayrılık yakıyorsa içimizi

Gurbet mutlaka olacaktır. (H.İ.O./s.9)

“Gurbet” şiirinin bütününde hissedilen, gurbet duygusunun insanda bıraktığı izlerdir. Gurbette olan insan, sıla türkülerini dilinden düşürmez. Bu türküler, genelde insanın ruhunda sevda çağrışımları uyandırır. Türküler sevdaların yangını olur gurbette.

Ve dudaklarımızda sıla türkülerini

Savurur nice sevdaların yangını

Can evimize

Şair ütopyasının ürünü olan masal dağlarını sevda için dile gelmeleri bakımından şiire ekler. Eğer dağlar masallarda dahi olsa dile gelmişse sevdalar boşuna değildir. Burada sanki sevdanın hitap ettiği özne değişir. Bir sevgiliden ziyade bir düşünce şairle özleşen devrimci ruh anımsatılmak istenir.

Dağlar dile gelmişse masallarda

Boşuna değildir ol sevdalar. (H.İ.O./s.34)

“Hayatın Uçurumlarıdır Yalnızlıklar”adlı şiirinde Ahmet Telli şiirin bütününü saran yalnızlık temine karşılık aşkın kırıntısının bile insana umut verdiğini ve hayatın karşısında tutunacak bir dal olduğunu söyler. Ayrıca yalnızlıkla beraber sevdaların parçalandığını ancak her zaman sevdaya dair bir umut kırıntısının olduğunu söyler. Çünkü sevda, kolay kolay bütününü silinmez.

Paramparça da olsa sevdalar

Yine de kalmış olabilir

Küçük bir mavilik gökyüzünde bir sevda kırıntısı

avuç içi kadar bir umut (H.İ.O./s.26)

“Hüznün İsyan Olur” şiiri, şairin devrim ve aşk ikilisini kullandığı şiirlerindedir. Devrim kavgayı

gerektirir. Eğer kavgadan uzak kalınmışsa sevdadan da uzak kalınmıştır. Eğer sevdadan uzak kalırsa yüreğin içindeki derin ateş hareket etmez, suskunlukla kararır sabır taşı çatlamaz. Kavga, devrim sevdasının diğer adıdır. İşte burada şair, devrim için yapılan eylemler, direnişler bu sevdanın gereğidir der. Dava arkadaşlarıyla omuz omuza olmak gerektiği vurgulanır.

Kavgadan uzak kalmışsan

Sevdadan da uzaksın demektir.

Devinmez yüreğinin magması

Çatlamaz sabrın karataşı unutmaz (H.İ.O./s.66)

“Bir Sevda Ki”şiirinde şair, sevdadan asla vazgeçemediklerini anlatır. Buradaki çoğulcu ses sevdanın devrim sevdası olduğunu gösterir. Hiçbir zorluk bu sevdadan vazgeçirmez. Sürgünlerde ayrılık bağrılarını yaksa da gülleri soğukta donsa da bu sevdadan başkasına inanılmaz.

Yakıp dursa bağrımızı hicran

Zemheri ayazında kalsa da güller

Bel bağlamadık sevdadan gayrisine

Törelere kaçış olmadığını anımsatan şair, sevdanın şimdilik sakladığı gücünü, elbet bir gün göstereceğini söyler. Arka planda bir okuma gerçekleştiğinde devrimin er ya da geç gerçekleşeceği anlatılır.

Ki çıkarıp kol taşını topraktan

Töre'nin gereğini

Yerine getirecektir sevda. (D.A./s.23)

“Acıyla Dolarken Günlerin Sarnıcı”şiirin bütününde acı duygusu kendini hissettirir. Şair aşkı, yaşamın olmazsa olmazlarından görür. Devrimci yönünü öne çıkaran şair, bu düşüncesiyle aşkı küçümsemek yerine yüceltir. Bu yönüyle de bir dengeyi tutturmaya çalışır. Şair, acı bitsin diye edilen bütün kavgalar aşkı doğursun der. Doğan bu aşk, yaşamın anlamı olsun.

Acının çektikleri ile dönüyorsa günler

Hesabı sorulsun diyedir biraz

Ve aşk kavga kadar kaçınılmaz

Yaşamak kadar anlamlıdır şimdi. (S.K./s.35)

“Hala Koynumda Resmin” şiirinde zulüm şiddet altında biten bir aşk resmedilir. Şiirin bütününde lirik bir söyleyiş hâkimdir. Sevgilinin susması devrimin susmayla ilişkilendirilir. Bireyin acısı devrimin acısıyla birdir. Şiirdeki aşk, her iki türlü aşka da kapı aralar şiirde geçen, çiğdem, menekşe, çiçekleri devrimin simgesi kadınlar olarak nitelendirilmiştir. Zaten o dönemlerde devrimci aileler kız çocuklarına bu isimleri vermektedir.

Sımsıcak konuşurdun konuşunca

Irmak gibi rüzgâr gibi konuşurdun

Çiğdemler, güller, mor menekşeler açardı

sımsıcak konuşurdun konuşunca

Hala koynumda resmin (S.Ç./s.71)

2.BİREYSEL TEMALAR

Ahmet Telli şiirlerinde genelde özne olarak kendisi var olmuştur. Özellikle çıkan ilk kitabında direkt

özne kendisidir. Şiir serüveni devam ettikçe bu özne belli belirsiz hissedilmeye başlanır. Telli'nin şiiri bireyden hareketle genele hitap eden bir şiidir. A.Telli'nin sadece kendi yaşadığı ruh hallerinin yansımalarını barındıran şiirleri de vardır ama bunlar sayıca azdır. Bu bölümde bireysel tema başlığı altında topladığımız temaların birçoğu ikili okumalar sonucu bireyden topluma mal edilmiş temalar olarak düşünülebilir. Burada başlıklandığımız temaların büyük bölümü genelde devrim/devrimci temasının bireysel temalar üzerinden anlatılmasıdır.

2.1. Aşk

Aşkın üzerine neler yazılmamıştır. İnsanın var olma sürecinden beri en yoğun duygusudur aşk. Âşık olunan illa bir kadın değildir, aşkın yolu sayısızdır. Aşk; beşerden ilaha giden bir yol, doğaya sığınılan bir giz, buhranlı günlerin pırıltısı olarak karşımıza çıkabilir. Aşk insanın duygu dünyasında tutunduğu bir daldır. Ahmet Telli'nin şiirlerinde, şiirin her duyguyu barındırması ve bir yüzleşme yeri olması aşkın tema olarak seçilmesini gerekli kılar. Çünkü aşk, insanın kendisiyle yüzleşmesi gibidir. Şiiri bir şairin coğrafyasına benzeten şair, elbette bu düşüncesinin gereği olarak kendi ruhundaki aşkın yansımalarını şiirine döker. Telli'ye göre aşkla bakılan bir dünya güzeldir. Şaire göre kavgadır aşk.

“Nöbetin Bitmedi Daha” şiirinde şair geriye dönüp bakıldığında, gözlere bir avuç kum atılınca yaşanan acı durgusuyla özdeş bir hüznün olduğundan bahseder;

Bir avuç kum gibi gözlerinde

Geride bıraktığın günlerin hüznü

Şaire göre; acılı hüznün asla pes ettirmemeli yine ayakları yere değmemeli insanın, duyguların en yoğun yaşandığı delikanlı dönemlerindeki gibi aşka, sevdaya tutunmalı insan. Buradaki delikanlılık dönemi, şairin devrim aşkıyla dolup taşıdığı dönemlere bir gönderme için kullanılmıştır. Delikanlılık, kanın deli gibi aktığı zaman dilimidir. İnancın, arzunun, aşkın en uçlarda yaşandığı zaman dilimidir. Burada aşka sığınan şair, aşkla insanın acılarının dineceğini aktarır. Aşkla hayata bir sevgili gibi sarılmalı ve bu duyguyla yaşanmalıdır:

Yine delikanlı olmalısın

Bulutlara değmeli başın

Ve aşk seni sen yapan şeylerin

En başındadır.

Hep diri kalmalı yüreğinde

Sevgiliye sarılır gibi sarılmalısın hayata (Y.Y./s.66)

“Gurbet Mutlaka Olacaktır”şiirinde aşk duygusu ağırlıklı olarak kendini hissettirir. Genç kızların oyalayla mendile işledikleri gül demetinin sevgiliye duyulan hasretle, sabırla karardığı anlatılır. Gül aşkı simgeler, bu yüzden şair gülün karardığını söylerken, kavuşmayan sevgililerin sembolü siyah güle atıf yapmıştır. Sevgiler varoldukça, gurbetin daima olacağı söylenir.

Oyalı bir mendilin kanaviçesindeki

Sabrın kararttığı gül demetine

Uzulca düşüyorsa bir damla gözyaşı

Gurbet mutlaka olacaktır. (H.İ.O./s.10)

“Gurbet” şiirinin bütününde hissedilen, gurbet duygusunun insanda bıraktığı izlerdir. Gurbette olan insan, sıla türkülerini dilinden düşürmez. Bu türküler, genelde insanın ruhunda sevda çağrışımları uyandırır. Türküler sevdaların yangını olur gurbette.

Ve dudaklarımızda sıla türküleri

Savurur nice sevdaların yangınını

Can evimize

Şiirin yazıldığı yıllarda tren; uzak yolların gurbetin sembolüdür. Sevdalı geride kalmıştır. Uzayıp giden bu tren yolları kadar mesafe girmiştir araya, sevda artık gurbetin kendisi olmuştur.

Ve artık sevda

Uzayıp giden tren yollarındadır. (H.İ.O./s.33)

“Şiirime Dair” şiirinde şairin sevdaya yüklediği anlamların çağrışımlarını görmekteyiz. Sevdanın bütün sözcükleri doğurduğundan bahseden şair, hüznü sevdanın çocuğu olarak görmektedir. Toplumcu devrimci bir şair olan A.Telli'nin sevdayı şiirlerinde öne çıkarmasının nedeni sevdanın vuruşkan bir kuş gibi zulme, baskıya direnmesidir. Onun şiirlerinde hüznün hep sevdıyla gelir zaten. Sevda direnmektir, karşı koymaktır. Telli'nin şiirinde bahsettiğimiz gibi zulme uğrayanın sevdası daha ağırdır. Çünkü zulme uğrayan genelde hüznü öfkeyi karıştırarak bir direniş sağlar kendine. Bu direnişin savaşı sevdadır. Sevda ile bir yırtıcı kuş gibi karşı koyulur düşmana.

Bütün sözcüklerin anasıydı sevda

Hüznü kundaklayıp yatırıyordu, yüreğimizin beşiğine

Sonra bize düşüyordu büyütüp civanlaştırmak

Kimi ellerde bezgin bir ihtiyara dönse de

Kimi ellerde vuruşkan bir Şahan oluyordu.

Ve ben sevdayı

Öylece aldım şiirime. (D.A./s.8)

“Unutulan” şiirinde insanın doğadaki güzellikleri aşkla görmesinin mümkün olduğu söylenir. Meşe ve incir ağacının ürperen dalları her sene yeniden aşkla tazelenir. Âşık olan insan çevresindeki her şeye aşkla bakar. Gözüne doğanın ayrıntıları çarpar. İçindeki aşk her şeyi güzel gösterir. Burada incir ağacının bereket sembolü olması, meşe ağacının köklerinin sağlam olması aşkında sağlam ve bereketli olması manasında yorumlanabilir.

Meşe ve incir ağaçlarının

Ürperen dallarına bak

Aşktır böyle güzelleştiren

Doğayı, yaşamı ve seni (S.K./s.28)

“Sıcak Bir Kış” şiirinde şairin *Çocuksun Sen* şiir kitabıyla birlikte epik söyleşinin yerini lirizme bıraktığını ve sevdayı kısmen de olsa devrim sevdasından ayrı işlemeye başladığını görürüz. Kadın ve ona duyulan aşk *Çocuksun Sen* şiir kitabından önceki şiirlerinde pek rastlanmaz. Sürgüne giden devrimciyi bekleyen kadınlar vardır, ya da gurbetteki evladına hüznülenen ama A.Telli direkt olarak sevda ve kadını yan yana kullanmaktan kaçınmıştır. Çünkü Telli'ye göre esas olan devrimdir. Şiirlerinde slogancı ve dili epiktir ama *Belki Yine Gelirim* şiir kitabında kırılan bu söyleyiş *Çocuksun Sen* kitabında artık naif bir sese dönüşür. Bu çerçevede “Sıcak Bir Kış” şiiri ayrılık acısıyla kendini değiştirmeye saçlarından başlamış bir kadının tasviriyle başlar. Ayrılığın bir son olmadığını yeni bir başlangıçları içinde taşıdığını görürüz. Bu şiirle beraber aşk ve kadın imgesi yan yana kullanılmaya başlanır.

Saçlarını gittikçe kısalttığın günlerde

Sen söylemiştin bu sözleri unutmadım.

Her aşk bir ayrılık gizler ayrılıklarsa

Bir merhabanın sıcaklığını taşır kendisinde (S.Ç./s.31)

“Çocuksun Sen I” şiirinde kent yaşamının tozuna bulaşmamış katkısız acemi kasabalı aşklara

gönderme yapılır. Kasabalarda aşklar daha mahrem, daha mahcup yaşanır. Ayrıca Telli kent kavramını hayat kadınlarına benzetir. Çünkü ona göre kent güvenilir değildir, vefası yoktur. Dünyanın aşkı unuttuğu sadece bir tanıdık gibi adını anımsadığında bahseden A.Telli aslında bu düşüncenin altında dünyadaki zulümlerin, acıların aşkı unutturduğunu ya da yaşanmaz hale getirdiğini söylemek istemiştir. Zaten şair, bu kirlenen dünyada sevdiğini, sevdâyı anlatmaz. Onu ütopyasına çağırır. Çünkü dünyada yaşanan zulümler, ayrılıklar aşkları yaşanmayacak kadar yormuştur. Dünyadaki bu olumsuzluklar, şairin ütopyasını da kirletmiştir.

Kekemeyim en az kasabalı aşlar kadar mahcup...

Aşkta dünyanın çoktan unuttuğu bir tansık

Seni bekliyorum orda, o kirlenen ütopyada (S.Ç./s.35)

“Aşk Bitti” şiirinde biten bir aşkın ardından yaşananlar anlatılır. Aşk, insanın bütün uğraşı olur. Hayatının tek dikkate değer gerçeği, her şey unutulur bir aşkla, sadece merkezde aşk olur. Bu şiirde bir kadına duyulan ve biten bir aşk konu edilir ve bu aşkın ardından değişen duyguların anlatımı aktarılır.

Bir aşk nasıl biterse öyle bitti bu aşk da

uzun bir hastalık gibi

Aralıksız dinlediğim alaturka bir fasıl gibi

Gökyüzüne bakmayı, dostlara mektup yazmayı

Çiçekleri sulamayı unutmuşluğum gibi.

Bitti (S.Ç./s.88)

Çocuksun Sen şiir kitabının sonunda, “Söz/De Sararır” şiiriyle yumuşamış bir dille güzel bir ayrılık şiirine rastlarız. Bu şiirde anlatıcının bir aşktan sonra yaşadığı sıkıntıları, hayata bakışını görürüz. Aslında şiir biten bir aşkın ardından yazılmıştır ama duygunun kuvvetini okuyucuya geçiren bir aşkın ardından. Burada bir kadına duyulan aşk ve ayrılık acısı karşımıza çıkar. Aşk herhangi bir düşüncenin, devrimin, özgürlüğün simgesi değildir bu şiirde. Tam olarak yüreğe işlenmiş bir aşktır.

Olur, aramam seni ve kimseyi

Anıları pas tadında bırakırım

(...)

Ayrılıkta bir olanaktır bilirsin

İnce bir sis, bir hüznün örtüşür

(...)

Sözlerde sorarım biterken bir aşk (S.Ç./s.92)

Ayrıca söz /de sararır yazımı bize sözün eskiyeceğini, aşkın da sözde ironik olarak sararacağını hissettirir. Bir aşk biterken sözler ayrılık yüklüdür, hüznüldür, sarıya güze dönüktür. Ama aşkın kendisi sözde sararır çünkü aşk hep bahar ve yeşildir.

SONUÇ

Ahmet Telli'nin şiiri, ilk yazdığı şiirden son şiirlerine kadar uzun bir solukta okunması gereken bir serüvendir. Şair, 70 kuşağının hüznü sesidir. 1960'lardan başlayan zulümler, acılar, sıkıntılar unutulmayacağı için ve belki de hala dünyada zulüm varlığına devam ettiği için dün de okunan Ahmet Telli şiiri, bugün de okunacaktır. Telli 1979'da yayımlanan ilk şiir kitabı olan *Yangın Yılları*'ndan bu yana poetik duruşunu değiştirmemiş bir şairdir. Şairin gençlik dönemlerine denk gelen ülkedeki siyasi karışıklıklar, onun şiir dünyasının başında yer alır. Asıl önemli nokta bu gençlik yıllarındaki üslubunu yıllarca vazgeçmeden ama biçim ve dili kullanma bakımından kısmi değişikliğe uğratarak ısrarla

sürdürmüş olmasıdır. Biçimde gittiği bu değişiklik ve onun tutarlı tavrı, şiir serüveninde farklı duruş sergilemesine sebep olmuştur. Bu değişikliklerden biri ilk şiir kitaplarında var olan slogancı, yüksek sesi diğer kitaplarında yumuşatıp şiire uygun naiflikte bir sese dönüştürmesidir. Ayrıca şiire ilk başladığı yıllarda devrim düşüncesine hizmet amaçlı şiirin önüne geçen mesajlar, sanki şiiri bu mesajlara hizmet amacıyla yazdığı hissini uyandırır. Ancak ilerleyen yıllarda özellikle *Çocuksun Sen* şiir kitabıyla bu üslup tam olarak değişmeye başlamış, şair şiirin hakkını vermeyi başarmıştır.

1970'li yıllarda edebiyatın genel eğilimi, toplumcu kuşağın yönelimi özellikle halk edebiyatından beslenmektir. Bu eğilim, ilk başlarda şiire kan kaybettirse de zaman içinde bazı şairlerin değiştirme, soyutlama gibi yöntemlerle bu eski geleneği yeni bir sese dönüştürmeyi başardıklarını biliyoruz. İşte bu ortam içinde Ahmet Telli de halk şiirinin söylencesinden çok mazmunlarına yönelmiştir. Bu yöneliş, halk edebiyatının samimi, kolay, açık söyleyişinden kaynaklı değildir. İdeolojik bir yönelimdir. Ulus olma ve modernleşme sürecinde uzun yıllarca halk, egemen güçlerin etkisinden kurtulamamıştır. Kendi insanının gerçeğinden yola çıkmayan bir sanatsal türün; çağına insanına sorumluluk duyan bir sanatçı için hiçbir değeri yoktur. A.Telli de bu düşünce ekseninde yer alan sorumlu aydın ve ideolojik dert, kendini baskın olarak hissettirir. Bu sorumluluk, Telli için öyle bir derttir ki çoğu zaman şairliğin ve şiirin önüne geçer. Bu duruşu eleştiriye açık olsa bile, şiirinde bu tavrını onuru olarak görür. Bu tavır kendi onuru üzerinden tüm dünya insanının onurunun kurtuluşudur. Bu uğurda şiirinde tekrara düşmekten korkmaz.

Telli'nin şiiri sese dayalı bir şiirdir. Ruh halini, anlatmak istediklerini okurken; ritimle sağlanan ahenk, bize bazen gür bazen çığlık bazen de fısıltı sesiyle okutur şiirleri. Şiirlerinde metinler arasılıktan faydalanarak sık sık telmih yapar. Bazen sıkıntının derecesini anlatmak için şimdiki zaman yeterli olmaz. Bu yüzden yaşanan durumla ilintili bir telmih yapar çoğu zaman. Şiirleri okunduğu vakit insanın belleğinde soru ve merak uyandırır. Bu merak, insanı ve yaşamı değiştirme duygusunu barındırır. Böylece devrim ruhunu şair okura da bulaştırmayı başarır. Şiirlerinde genel olarak lirizm ön plandadır. Ancak ilk kitaplarında daha çok kabına sığmayan coşan devrimci özneler hep yol gösteren epik bir şiir karşımıza çıkar.

Çizgisini değiştirmeyen bir şairdir Telli. Bunu tema seçiminde de görmekteyiz. Üslubu ve dili kullanma biçimi değişmiş, fakat vermek istediği mesajlar hiç değişmemiştir. İlk şiirleri başkaldıran şiirlerdir. Devrim ruhunu canlandırmak için yazılmış şiirlerdir bunlar. Dönem içindeki eylemler, grevler, direkt şiirin içinde kendine yer bulmuştur. İlerleyen yıllarda bu tutumu yavaştan değişmiş, ancak devrim ruhu, şiirlerinde varlığını daima korumuştur.

Bireyselden hareketle toplumsal mesajlar veren şair, şiirlerinde bireysel tema olarak görülecek durumları bile devrim kavramıyla ilişkilendirilir. Toplumsal temaların büyük bir kısmı devrim ve direniş üzerine kuruludur. Bireysel temalarda ise yaşanan sıkıntılı yılların bir sanatçı olarak halkın üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri anlatmaya çalışır.

Ahmet Telli'nin şiir üslubunda var olmak, diğer varlıklarla birlikte olmaktır. Birliktelik, sorumluluktur. Dayanışma gereklidir zulme, ezilmişliğe. Onun şiirlerinde; düzeni, yaşanan acı günleri, tarihi reddetme vardır ve bu reddetmeyle beraber isyan yüklüdür sesi. Şiirinin iki silahı vardır devrim ve aşk. Şair ideolojisine sonuna kadar bağlıdır ve şiirinin tekrardan ibaret olduğu eleştirisine şiirinde cevap verir. *“Uşaklaşmadı hiçbir şiirim, Onurumdur bu “*

Ahmet Telli'nin şiir serüveni siyasi bir ortamda boy verir. Bildiğini, inandığını söylemekten vazgeçmez. Ancak tabii ki dönemler içinde üslubu farklılıklar gösterecektir. İlk kitaplarında iktidar ve güç ilişkileriyle boy veren, kapitalizmin mekanizmalarıyla derinleşen kopmalara karşı bir duruştur Telli'nin duruşu. Ardından şiirin yumuşak dokusunu fark eder ve şiirini bambaşka bir söyleyişe ulaştırır. Üslubu zaman içinde değişse de hareket noktası aynıdır, zulme, baskıya, egemen güce tahammül edemez. Yakın tarihin bütün siyasi sıkıntılarını yaşamış şairin düşünce dünyası ve şiirlerinin tematik örgüsü dikkate değerdir.

Ahmet Telli'yi okumak, yakın tarihi okumak gibidir. Bu yüzden onun şiirlerini okurken, şiirlerinin yazıldığı dönemin siyasi olaylarının kavranılması gerekir. Şiirlerinde yaptığı göndermeler, 1960'dan

bu yana yaşanan sıkıntılı günlerin sanatsal söylencesidir.

KAYNAKÇA

İncelenen Şiir Kitapları

- TELLİ, Ahmet, *Yangın Yılları*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.
TELLİ, Ahmet, *Hüznün İsyana Olur*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.
TELLİ, Ahmet, *Dövüşen Anlatsın*, Everest Yayınları, İstanbul, 2003.
TELLİ, Ahmet, *Saklı Kalan*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.
TELLİ, Ahmet, *Su Çürüdü*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.
TELLİ, Ahmet, *Belki Yine Gelirim*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.
TELLİ, Ahmet, *Çocuksun Sen*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.
TELLİ, Ahmet, *Barbar ve Şehla*, Everest Yayınları, İstanbul, 2003.
TELLİ, Ahmet, *Nidâ*, Everest Yayınları, İstanbul, 2010.

Yararlanılan Kaynak

- ALPAY, Necmiye, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli’nin Şiirlerinde Farklılaşmaya Dair”, Everest Yayınları, İstanbul, 2012
ATABAŞ, Hüseyin, “Barbar ve Şehla Bağlamında A. Telli Şiiri”, *Damar*, 167, Şubat 2005
BARTHESES, Roland *Ara Olaylar*, Çev. Sema Rifat, Kaf, 1999
BAŞ, Selma, *Geceye Çizilen Güneş Ayhan Kırdar ve Şiiri*, Grafiker Yay., Ankara, 2012.
BAŞAT, İsmail Mert, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Yolculuk Uzun Bir Cümledir”, Everest Yay., İstanbul, 2012
BEHRAMOĞLU, Ataol, *Büyük Türk Şiiri Antolojisi II*, Sosyal Yayınlar
BERGER, John, *Şiirin Saati*, Çeviren: Gönül Çapan, Adam Yay., 1988
ÇAPAN, Cevat, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli’yi Okurken”, Everest Yayınları, İstanbul, 2012
ÇUBUKÇU, Aydın, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Nidâ Üzerine”, Everest Yay., İstanbul, 2012
DEVİRİM, Sabahattin, “Hüznünü İsyana Çeviren Şair”, *Özgür Yarın* ; Aralık 1999
DURAK, Mustafa, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Şiirsel Edim Bakımından Ahmet Telli Şiiri”, Everest Yay., İstanbul, 2012
ERGÜLEN, Haydar, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli için Özel ve Serbest Sözlük”, Everest Yay., İstanbul, 2012
GALİP, A., *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli Şiirini Anlamak”, Everest Yay., İstanbul, 2012
HELİMOĞLU YAVUZ, Muhsine, *Kitaplar Arasında*, Cumhuriyet Kitap, 28 Kasım 1996
HIZLAN, Doğan, “*Altın Portakal Şiir Ödülü*”, *Hürriyet* 21 Mart 2011
<http://fasizmnedir.blogspot.com/>
http://marksist.net/komunizm_nedir_sosyalizmden_ne_farki_vardir.htm
http://tr.wikipedia.org/wiki/12_Eyl%C3%BCI_Darbese
http://tr.wikipedia.org/wiki/Asker%C3%AE_darbe

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Devrim>

http://tr.wikipedia.org/wiki/Devrimci_Yol

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Kom%C3%BCnizm>

<http://www.dergilerden.com/resimler/dosya/168.pdf>

<http://www.felsefeforumu.com/viewtopic.php?f=112&t=975>

KESKİN, Tuğrul, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli Yaşamına Özne Bir Bakış”, Everest Yay., İstanbul, 2012

KOÇAK, Orhan, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Şiir ve Olgunluk”, Everest Yay., İstanbul, 2012

KORAT, Gürsel, “Taşralı Kentin Şiir İzleği”, *Birikim*, 82; Şubat 1996

KURTULUŞ, Akif, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Reddin Hayata Bağladığı Müthiş Gerçek”, Everest Yay., İstanbul, 2012

NAZIM, Hikmet, *Bütün Şiirleri*, YKY., İstanbul, 2009

OĞUZ, Emirhan, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli Nidâsından Ses-Olmayan’ın Şiiri”, Everest Yay., İstanbul, 2012

RİTSOS, Yannis, *Her Zaman En Başta Özgürlük*, Çevirenler: Ö. İnce, H. Milas, İ.Kuçuradi, Kırmızı Yay.,2010, s.35

SARIOĞLU, Sezai, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Devlete Ters, Devrime Şerh, Şerhla Şair”, Everest Yay., İstanbul, 2012

SAY, Ahmet, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli Şiiri Üzerine Notlar”, Everest Yay., İstanbul, 2012

SUSAM, Asuman, *Yangın Yılları’ndan Nidâ’ya Ahmet Telli Şiiri*, Everest Yay.,2010

ŞİMŞEK, Aydın, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli Şiirindeki Poetik Olgular Üzerine Bir Giriş Denemesi”, Everest Yay., İstanbul, 2012

TELLİ, Ahmet, *Ben Hiçbir Şey Söylemedim*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.

TELLİ, Ahmet, *Buradayım Sözümde*, Everest Yayınları, İstanbul, 2005.

TELLİ, Ahmet, *Sulara Mı Yazıldı*, Everest Yayınları, İstanbul, 2004.

TEMİZYÜREK, Mahmut, *Nidâ Odağında Ahmet Telli Şiiri*, “Ahmet Telli Poetikasının Poetikası ve Bir de R Harfi Üzerine”, Everest Yay., İstanbul,2012,

YALÇINKAYA, Şerife, “Yol Metaforu ve Klasik Türk Edebiyatında Arayış Yolculukları”, *Türk Dili ve Araştırmaları Dergisi*, Sayı/13, Ocak 2007

KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı geçen eser
Y.Y.	: Yangın Yılları
H.İ.O.	: Hüznün İsyan Olur
D.A.	: Dövüşen Anlatsın
S.K.	: Saklı Kalan
S.Ç.	: Su Çürüdü
B.Y.G.	: Belki Yine Gelirim
Ç.S.	: Çocuksun Sen
B.Ş.	: Barbar ve Şehla
S.	: Sayı
s.	: Sayfa



KUTADGU BİLİĞ'DEN HAREKETLE, ESERİN YAZILDIĞI DÖNEMDE TÜRKLERDE TAKİP EDİLEN DİL VE YAZI POLİTİKALARI

LINGUISTIC AND WRITING POLICIES OF TURKISH SOCIETY IN THE TIME WHEN KUTADGU
BİLİĞ WAS WRITTEN

Kuanysh ZHUMABEKOV

Research Assistant, Ömer Halisdemir University
kuanysh.zhumabekov@mail.ru

Kutadgu Bilig, Karahanlı Türkçesi'nin Divanu Lügat-it Türk'ten sonraki Türk Edebiyatı'nda İslam kültürünün özelliklerini taşıyan en büyük eserdir. Türk-İslâm tarihi açısından en önemli belgelerin başında gelen Kutadgu Bilig, İslâmî Türk edebiyatının adı bilinen ilk şair ve düşünürü Balasagun'lu Yusuf Has Hacip tarafından 1069 yılında Karahanlı Devleti'nin merkezi olan Kaşgar'da yazılmıştır. Yazar kitabını bitirince, doğu Karahanlı Hükümdarı Tabgaç Buğra Han'a sunmuş, eserdeki derin felsefeden etkilenen hükümdar da bu eserden dolayı Balasagunlu Yusuf'a Has Haciblik unvanını vermiştir. Aruz vezni ile yazılan eserde 73 bölüm, 6645 beyit ve 173 dörtlük vardır. Bazı bölümlerinde ansiklopedik bilgiler içerir. Bu eserin bugün Fergana, Viyana ve Mısır'da bulunan üç yazma nüshası vardır. Her üç nüshanın tıpkıbasımları Türk Dil Kurumu'nca yayımlanmıştır. Bu üç nüshanın karşılaştırılması ile meydana getirilen metin ve eserin günümüz Türkçesine çevirisi, Reşit Rahmeti Arat tarafından yayınlanmıştır²⁴¹. Didaktik bir eser olan Kutadgu Bilig'de alegorik bir anlatım vardır. Dört soyut kavram üzerine kurulan eserde aklı, adaleti, devleti ve saadeti temsil eden dört kahraman vardır. Eser, yarı hikâye ve yarı temsil tarzında yazılmıştır. Dört ana karakter arasında geçen diyaloglardan oluşan esere sembolik şahısların konuşmalarıyla tiyatro havası kazandırılmıştır. Gündoğdu adı ile bahsedilen hükümdar, "kanun ve adaleti", Aytoldı adlı vezir "saadeti", vezirin oğlu Ögdülmüş adlı kişi "aklı" ve Odgurmış ise "akıbeti, hayatın sonunu" temsil eder. Bu dört şahıs konuşmalarıyla devlet yönetimi, hükümdarların sorumlulukları, iyilik etmenin faydaları, eğitim, evlendirme, çocuk büyütme, konuk çağırma, görgü kuralları, doğruluk, halkın yapısı, dünya ve ahiret işleri, insanlık ve dostluk gibi birçok konuda bilgi veriliyor. Buna ilgili Kemal Yavuz şöyle diyor: "Eserden öğrendiğimiz kadarıyla her türlü bilgiyi edinmek, okumak, yazmak, güzel yazı, sanat, belagat ve bütün diller ile alfabeleri bilmek, şiir yazmak, çeşitli ilimlerle uğraşmak, insan topluluklarının hayatlarını gözden geçirmek, mesleklerle ilgili durumlar ve bunların özellikleri, tıpla ilgili bilgiler yanında hesap ve hendese öğrenmek, astronomi ilmine vakıf olmak, hatta rüya tabirinden tutun da sairlerin toplumdaki durumuna kadar hemen her konuya eserinde yer vermesi Yusuf'un bilgisinin görüş açısının genişliğini ortaya koyar"²⁴².

Kutadgu Bilig, "mutluluk veren bilgi" anlamına gelmektedir. İsmi genellikle "saadet veren bilgi" olarak da tanımlanan eser, Vámbéry, Radloff, V. Thomsen, A. Caferoğlu gibi yazarlar tarafından "kut" kelimesi, saadet olarak algılanmıştır. Kutadgu Bilig de kutlu ve **mutlu olma bilgisi** olarak anlaşılmıştır. İbrahim Kafesoğlu, kut'un siyasi güç olduğunu söyler. İlahi kaynağını belirtir. Kaşgarlı Mahmut kut'a devlet anlamı verir. Kutadgu Bilig'in **devlet yapan bilgisi** anlamına geldiği de söylenebilir. Günümüze uyarlanmış haliyle "Devlet bilgisi" adı da uygun düşecektir. Kutadgu Bilig, iki Türkçe kelimeyle oluşturulmuş bir isim tamlamasıdır ve burada "kut" kelimesi devlet adamı için hem hükümdarlık hem de mutluluk demektir. Zaten Fuad Köprülü de "saadet veren ilim" ve "padişahlara layık ilim" olarak mana vermiştir²⁴³. Mutlu olma bilgisi anlamına gelen Kutadgu Bilig, insanlara her iki Dünya'da da mutluluğa kavuşmak için gereken yolu göstermek ve toplumsal öğütler vermek amacıyla kaleme alınmıştır. Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig'i yazma amacını kendisi şöyle açıklar; "Okuyana hem bu dünya hem de ölümden sonra ki hayat için bilgi verici ve yol gösterici

241 Reşit Rahmeti Arat, Kutadgu Bilig 1 – Metin, TDK, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1947, s. 26.

242 Kemal Yavuz, "Has Hacib ve Kutadgu Bilig", İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s.7.

243 Mehmet Fuad Köprülü, Türk Edebiyatı Tarihi, Akçağ Yayınları, İstanbul, 1926, s. 194.

olmasıdır. Hacib, eserde, bireyin ve toplumun mutlu ve huzurlu olabilmesi için izlenmesi gereken siyaseti ve toplum ve devlet hayatının ideal bir şekilde düzenlenmesi için gereken anlayışı incelemiştir. Yazar eserini yaşadığı dönemde karşılaştığı devlet ve toplum düzeninin bozulması sebebiyle, "ideal"e ulaşmak için eleştiri olarak yazmış olması görülmektedir. Eserin sonunda bulunan "Zamanın bozukluğunu ve dostların cefasını söyler." cümlesi bunu doğrular. Öte yandan, insanlara hizmet etmek suretiyle faydalı olmak, hem bu Dünya'da hem de öteki Dünya'da mutlu kılacağını söylemektedir. İyiliğe yönelten sözler ile toplum hayatındaki bozuklukları düzeltecek, insanı mutlu edecek yolların neler olduğu belirtilmiştir. Bunun yolları ise devrin hükümdarına öğütler halinde gösterilmiştir. Eserde devlet idaresi, ahlak ve dinin önemi gibi konulara da değinilmiştir. Öte yandan, bilimin değerini tartışan Yusuf'a göre, âlimlerin ilmi, halkın yolunu aydınlatır ve insanlığa doğru yolu gösterir. Bu nedenle âlimlere hürmet göstermek çok önemli olduğunu söylemektedir. Bu bakımdan Yusuf Has Hacib Türk eğitimcileri arasına girmeye hak kazanmaktadır.

Kutadgu Bilig didaktik bir eser olmasına rağmen, Halk şiirinin dışında kalan ve araştırmacılar tarafından "Aydın zümre şiiri" olarak değerlendirilen aruz vezni ile yazılan bir eserdir. Yusuf Has Hacib'in duyarlı bir şair olduğunu da göstermektedir. Yusuf Has Hacib, eserine önceden yazdığı şiirlerini de katmıştır. Karahanlılar döneminde yazılan ve önemli eser olan Kutadgu Bilig, bir yandan da İslâmiyet öncesi dönemin Türk şiir geleneğine bağlamaktadır. Öte yandan eser, devlet yönetimiyle ilgili görüşlere yer verdiği için İslami dönem Türk edebiyatının bir siyasetname veya bir nasihatname olarak nitelendirilebilecek eserlerindedir. Hanifi Vural; "Türk dilinin dallanıp budaklanmaya başladığı bir yol kavşağında vücuda getirilmiş olan Kutadgu Bilig, dil malzemesi bakımından Divan-ü Lügat-it-Türk kadar önemli, aziz bir kaynak olmakla birlikte sadece dil için dil ile vücut bulmuş bir eser değildir, ilk siyasetname eserimiz olmakla da büyük bir kıymete sahiptir"²⁴⁴.

Arap, Fars ve İbrani dil ve edebiyatı, astronomi, felsefe, matematik, tarih, tıp eğitimi gören Yusuf, İranlı şair Firdevsi'nin Şeh-nâme'sinden etkilenmiştir. Eserin Şehname'nin aruz kalıbıyla yazılması ve mesnevi olması İran Fars edebiyatından etkilendiğini göstermektedir. Ancak ne kadar eser türlü kültürlerden etkilenmiş olsa da Türk kültürünün ve Türk yaşayışının sonucu olarak yazılmıştır. Onun Farsçada yaptığını Türkçe'de yapmıştır. Kemal Yavuz şöyle diyor: "Karahanlı devletindeki bu dil şuuru ve dil mirası zengin bir Türkçenin varlığını ortaya koymuştur. Bu miras bölgede Türkçenin varlığını diri tutmuş ve Türkçeyi öne çıkarmıştır"²⁴⁵. Edebi bakımdan olduğu gibi dil bakımından da Hakaniye Türkçesi adı verilen lehçede yazılan "Kutadgu Bilig" in dili oldukça yalındır. Bilim dilinin Arapça, edebiyat dilinin Farsça olarak yaygın kullanıldığı dönemde, çok az sayıda yabancı sözcük kullanılarak Türkçe yazılmıştır. Kitabın yazıldığı dil, konuşma dili değil, resmî yani yazı dilidir. Pek çok sözün kaynağının hadislere dayanmasına rağmen, bazı dini terimleri Türkçe kullanmayı tercih etmiştir. Eserde İslamiyet'in etkisiyle kullanılan kelimeler şunlardır: helal, haram, sevap, günah, şükür ve dua vs. Fakat "Allah" kelimesinin bulunmaması dikkat çekicidir. Bunun yerine Has Hacib, Türkçe'de kullanılan "Tanrı", "Ugan", "Bayat" kelimelerini kullanmaya özen göstermiştir. "Peygamber" kelimesi yerine de yine Türkçedeki "Yalavaç", "Savcı" kelimeleri kullanmıştır. Kemal Yavuz bu eserin dil açısından özelliklerine şu şekilde değinmiştir:

Herkese hitap etmesi, anlaşılır ve herkesin konuştuğu bir dil kullanması ayrıca dikkat çeken tarafıdır. Eserine bakıldığı zaman devrin Türkçesi Yusuf'un ağzında en güzel şekilde dile gelir. Yusuf Türk dilinin de ustası durumundadır. O bu hale gelinceye kadar halkın değer verdiği bahşi ve ozanlarının, kamlarının sesini de gönlünde duymuş, ruhunda eritmiş ve dilinden dökmesini bilmiştir. Onun, bu bakımdan incelendiğinde dini terimlerde bile çok dikkatli olduğu görülür. O devirde Türklerin İslamiyet'e girmesi çok yeni iken bile Yusuf, Arapça ve Farsça kelimeleri en az seviyede kullanmış, hatta dini terimleri bile Türkçedeki şekli ile karşılamıştır²⁴⁶.

"Yusuf, Türk yazı diline hâkim bir şairdir. Türk dilinin inceliklerini, aruz veznini ve İslam edebiyatlarını bilmektedir. İnsana fert ve toplum halinde iki cihanda mesut olmanın yollarını

²⁴⁴ Hanifi Vural, "Kutadgu Bilig'de Dilin Felsefesine dair Unsurlar", İstanbul Üniversitesi, Türk dili ve edebiyatı dergisi, C. 43, S. 43, s. 2.

²⁴⁵ Kemal Yavuz, a.g.e., İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s. 7.

²⁴⁶ Kemal Yavuz, a.g.e., İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s. 9.

göstermek, hükümdardan itibaren devlet adamlarını aydınlatmak üzere kaleme aldığı eserini Türkçe yazmaktaki tercihi, şahsi sairlerden çok milli sairlere dayanan şuurlu bir tercihtir; böyle bir eseri devrinde, daha önce ve daha sonra pek çok sair ve yazarın yaptığı gibi Arapça veya Farsça yazabilirdi; umduğu bir mükâfat varsa, onu aynı hükümdardan veya başkalarından da alabilirdi. Fakat o, eserini Türkçe yazmıştır ki, onun yaptığı bu tercihinin şuursuz olması düşünülemez”²⁴⁷.

Böylece, Türk yazı diline hakkıyla hâkim ve inceliklerine vakıf olan Yusuf'un Türk Milletinin hayatına geniş yer verdiğini Kemal Yavuz da şöyle açıklamaktadır: “Bu zengin dil ile Yusuf Türkçeyi bir çağlayan haline getirmiş, en ince duyguları bile ifade etmiş ve Türkçeye Kutadgu Bilig gibi büyük bir hazine bırakmıştır. Gerçekten şair Türk dilinin kelime varlığını bazen tekrarlayarak, bazen kelimeler türeterek genişletmiş, ona serbest ve rahat bir kullanım kazandırmış”²⁴⁸. Aşağıdaki beyitlerde görüldüğü gibi, Yusuf ta büyük bir dil sevgisi vardır.

Ukuşka biligke bu tılmaçı til,
Yaruttaçı erni yoruk tilni bil.
Kişig til ağırlar bulur kut kişi,
Kişig til uçuzlar barır er başı.
Til arslan turur kör işikte yatur,
Aya evlig er sak başıngnı yiyür.

Elig sundum uş men biligni tilep,
Sözüg sözke tizdim şaşurdum ura.
Keyik tağı kördüm bu Türkçe sözüg,
Anı akru tuttum yakurdum ara.

Sıkadım sevittim köngül birdi terk,
Takı ma belingler birerde yire.
Sunup tutmuşımça ederdim sözüg,
Kelü birdi ötrü yıparı bura.

SONUÇ

Sonuç olarak, buradan çıkarılacak düşünce, büyük olasılıkla Has Hacib'in bu eserde dil ve yazı politikasını takip ettiği görülmektedir. Doğu Karahanlı bölgesinde Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig eserinde çeşitli konular ele alınmıştır. Eserinden öğrendiğimiz kadarıyla bilgisi ve görüş açısının genişliği olan Yusuf'un Türk milletinin asıl yapısını bildiği görülmektedir. Öte yandan yazarın niyeti insanları iyiliğe doğruluğa yöneltmektir. Bilim dilinin Arapça, edebiyat dilinin Farsça olarak yaygın kullanıldığı dönemde, Arapça veya Farsça yazmadan Türkçe yazmayı tercih ettiği, Türkçeye ne kadar güvendiğinin, halkın diline ne derecede önem verdiğinin bir delilidir. İslam öncesi Türk dilinin de gücünü göstermekte ve zengin bir edebiyatın varlığını söylemektir. Böylece Türkülük İslam inanç dili ve edebiyatı ile beraber gelmiştir.

²⁴⁷ Yeni Türk Ansiklopedisi, “Yusuf Has Hacib” maddesi, Ötügen Yayınları, Ankara, 1985, C. 12, s. 4831.

²⁴⁸ Kemal Yavuz, a.g.e., İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s. 11.

Öte yandan, eser devlet ile adalet ilişkisini ortaya koyan ve felsefi açıdan değerlendirilen devlet yönetimiyle ilgili görüşlere yer veren İslami dönem Türk edebiyatının bir siyasetnamesidir.

Devlet yönetimi, hükümdarların sorumlulukları, halkın yapısı, eğitim, konuk çağırma, görgü kuralları, iyilik etmenin faydaları, evlendirme, çocuk büyütme, doğruluk, dünya ve ahiret işleri, insanlık ve dostluk gibi birçok konuda bilgi veren ve Türk sosyal yapısının iç kısmı üzerinde duran eser Türk edebiyatında önemli bir yere sahiptir.

KAYNAKÇA

Arat, R. R., Kutadgu Bilig I- Metin, TDK, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1947.

Yavuz, K., “Has Hacib ve Kutadgu Bilig”, İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007.

Fuad, M. K., Türk Edebiyatı Tarihi, Akçağ Yayınları, İstanbul, 1926.

Vural, H., “Kutadgu Bilig`de Dilin Felsefesine dair Unsurlar”, İstanbul Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı dergisi, C. 43, S. 43, (2010).

Yeni Türk Ansiklopedisi, “Yusuf Has Hacib” maddesi, Ötüken Yayınları, Ankara, C. 12, 1985.



URAL BATIR DESTANININ METİNLERARASILIK DÜZLEMİNDE ÇAĞDAŞ YORUMU: ATILLA DİRİM'İN URAL BATIR ROMANI*

A CONTEMPORARY INTERPRETATION OF THE EPIC OF URAL BATIR ON THE PLANE OF
INTERTEXTUALITY: ATILLA DİRİM'S NOVEL, CALLED URAL BATIR

Yasemin KÜÇÜKCOŞKUN

Yrd. Doç. Dr., SDÜ Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü,
yaseminkucukcoskun@sdu.edu.tr

Cafer GARİPER

Yrd. Doç. Dr., SDÜ Fen–Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
cafergariper@sdu.edu.tr

Özet

Atilla Dirim'in Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır adlı eseri, Başkurtlar arasında günümüzde de varlığını sürdüren Ural Batır Destanının yeniden yazımıdır. Yazar, Ural Batır Destanı'nın ana hatlarına sadık kalmakla birlikte bazı noktalarda eksiltme ve dönüştürme yoluna gider. Mitolojik öğelerle yüklü bu destan, metinlerarası düzlemde okunmaya elverişlidir. Bunun sebepleri arasında Hz. Âdem, Hz. Havva ve cennet motifiyle benzerlikler taşıması, konu düzleminde Sümerlerin Gılgamesh Destanı'nı hatırlatması tufan ve yaratılış mitlerine göndermeler yapması sayılabilir. Ural dağlarının oluşumuna dair mitik bir anlatımın ürünü olan bu destan, tabiat olaylarını kişileştirme yoluna giderek Başkurtların kolektif bilincinin ipuçlarını da verir. Orta Asya'daki başka Türk boylarına ait destanlarla benzerlik gösterdiği gibi ayrıştığı birçok yön de bulunmaktadır. Diğer destanlar kahramanlık mitleriyle ve savaş betimlemeleriyle doluyken bu destanda bunların yanı sıra insanın ruhsal yönüne vurgu yapan ve kişinin ahlaki değerlerini de ortaya koyan yapılar yer alır. Uçsuz bucaksız bakir tabiatın içerisinde insan, muhayyilesini sadece savaş ve kahramanlık öğeleri etrafında oluşturamaz. İnsani değerleri de sorgulatan bir yapı geliştirir. Bunun için simgesel bir dilin kullanımına gidilir. Bu bildiride Atilla Dirim'in yeniden yazmayla varlık kazanan Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır adlı eseri metinlerarasılık düzleminde gönderme yaptığı diğer metinlerle birlikte ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Ural Batır, Atilla Dirim, yeniden yazma.

Abstract

Atilla Dirim's novel, called Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır, is the rewriting of The Epic of Ural Batır which still exists among Bashkirs nowadays. The author adheres to the main lines of The Epic of Ural Batır for the most part, but in some points he chooses the way of reduction and conversion. This epic which is loaded with mythological elements, is convenient to read on the intertextual plane. Among the reasons for it, its similarities with the themes of Saint Adam, Saint Eve and paradise; reminding Sumerians' epic, The Epic of Gılgamesh, in terms of its subject; referring to the myths of flood and creation can be considered. This epic which is the product of a mythical narrative about the creation of Ural mountains, also gives clues about Bashkirs' collective consciousness through personalizing natural events. It shows similarity with the epics of another Turkish clans in Central Asia. On the other hand, there are various aspects that it dissociates from the others. While other epics are loaded with the myths of heroism and depictions of war, in this epic apart from these features, the structures that emphasize the spiritual aspect of human and present individual's moral values, are located in. Human in the immense, untouched nature, doesn't only compose his imagination around the elements of war and heroism. He develops a structure that causes to question human values as

*Bu bildiride Yasemin Küçükcoşkun'un şu çalışmasından yararlanılmıştır: Yasemin Küçükcoşkun, Türk Romanında Mitik Görünüm (1980-2005), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Denizli, 2016.

well. For this, the use of a symbolical language is preferred. In this paper, Atilla Dirim's novel, called *Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır* which is shaped through rewriting, will be analysed on the plane of intertextuality together with the other texts that it refer to.

Keywords: Ural Batır, Atilla Dirim, rewriting.

1. GİRİŞ

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır, Yurt Kitap Yayınlarının *Tarihi Romanlar Dizisi* içerisinde Atilla Dirim tarafından yazılmış ve yayınlanmıştır. Roman, 2005 yılında okuyucuyla buluşmuştur. Basıldığı yayınevinin mitolojik romanlar dizisi içerisinde yerini alan bu eser, Başkurtlar arasında günümüzde de varlığını sürdüren *Ural Batır Destanı*'nin yeniden yazımıdır. Romanın başında, *Kitap Üzerine* başlığı altında destana ait kısa bilgilendirme yapılır. İslam öncesi inanışlara göre doğanın kutsallığının ön planda olduğu, doğa varlıklarının ve doğa olaylarının simgeleştirilerek başka biçimlerde sunulduğu üzerinde durulur. Mitik bilincin simgeleştirme aracı olarak anlam kazanan bu açıklama destandaki mitolojik karakterlerin yansıma alanını da ifade eder.

2. URAL BATIR'IN KURMACA DÜNYASI

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır adlı anlatıda, *Ural Batır Destanı*'nin ana hatlarına sadık kalmakla birlikte bazı noktalarda eksiltme ve dönüştürme yoluna gidilmiştir. Bu mitolojik destan, metinlerarası düzlemde okunmaya elverişlidir. Bunun sebepleri arasında Hz. Âdem, Hz. Havva ve cennet motifiyle benzerlikler taşıması, konu düzleminde Sümerlerin *Gilgamesh Destanı*'ni hatırlatması tufan ve yaratılış mitlerine göndermeler yapması sayılabilir. Ural dağlarının oluşumuna dair mitik bir anlatımın ürünü olan bu destan, doğa olaylarını kişileştirme yoluna giderek Başkurtların kolektif bilincinin ipuçlarını da verir. Orta Asya'daki başka Türk boylarına ait destanlarla benzerlik gösterdiği gibi ayrıştığı da birçok yönü bulunmaktadır. Diğer destanlar kahramanlık mitleriyle ve savaş betimlemeleriyle doluyken bu destanda bunların yanı sıra insanın ruhsal yönüne vurgu yapan ve kişinin ahlaki değerlerini de ortaya koyan yapılar vardır. Uçsuz bucaksız ve bakir doğanın içerisinde insan muhayyilesini sadece savaş ve kahramanlık öğeleri etrafında oluşturmaz, insani değerleri de sorgulatan bir yapı geliştirir. Bunun için simgesel bir dilin kullanımına gidilir.¹

Buradaki asıl mitik doku destanın kendisinden ortaya çıkar. Destan, Ural dağlarının ve bu dağdaki nehirlerin yaratılışına/oluşumuna ilişkin hikâyeyi aktarır. Halk arasında sözlü olarak aktarılan anametin romanın yapısına etki etmiştir. Romanı çözümleyebilmek, mitik öğelerini anlamlandırabilmek için destanın yapısını ve içeriğini çözümlemek gerekir. Bir yaratılış miti olan *Ural Batır Destanı*, Başkurtlara ait inanışları ve folklorik öğeleri de yansıtır. Atların ve doğanın önemini yansıdığı bu destanda birçok metinlerarası göstergeyi yorumlamak da mümkündür.

Roman, destanlardaki yapıyla başlıklar verilerek bölümlenmiştir. *Yenbirzi Ata'yla Yenbike Ana'nın Olduğu Büyük Oğulları Şülgen'in Ata Sözüünü Tutmadığı, Ana Sözüünü Dinlemediği Samrav Kızı Humay'ın Akkuş Olup Tutulduğu ve Kurtulduğu...* başlığı altında belirsiz bir zamanda, dört tarafı denizlerle çevrili âdeta ütöpic bir mekânda bu adanın tek sakinleri olan Yenbirzi Ata ile Yenbike Ana'nın varlığından bahsedilir. Bu kişiler buraya ne zaman geldiklerini, nereden geldiklerini, ne kadar zamandır burada olduklarını unutmışlardır. Âdemle Havva'ya benzer şekilde soyutlanmış bir yaşam süren bu çift, yalnızlıktan sıkılır ve zaman içerisinde iki oğul sahibi olur. Büyük oğullarının adını Şülgen, küçük oğulunun adını Ural koyarlar.² Destanın içerisinden doğduğu toplumun özelliklerini yansıtan şekilde avcılık yapan ve çiftten Yenbirzi Ata binek olarak bir aslana biner, Yenbike Ana ise omzuna oturttuğu bir doğanla avının üzerine çöker. Avlarının başını çiğneyen çift, çocuklara ve diğer hayvanlara bırakırlar. Otlarla beslenen hayvanların vücuduna kara sülükler takıp kanını emdirirler ve bu kanı küpe doldurarak susadıklarında içerler. Çocukların bu kandan içmesi kesin bir dille yasaklanmıştır (s. 8).

¹ Yasemin Küçükcoşkun, *Türk Romanında Mitik Görünüm (1980-2005)*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2016 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 335.

² Atilla Dirim, *Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır*, Yurt Kitap Yayın, Ankara 2005, s. 5. Bundan sonraki sayfa numaraları metinde parantez içerisinde kitabın bu baskıdan gösterilecektir.

Bu adada insanoğluna ölüm yoktur. Bunun sebebi ölümün bu adayı unutmış olmasıdır. Şülgen on iki yaşına, Ural on yaşına geldiğinde anneleri ve babaları ava giderler. Babaları onlara kan içmeyi bir kez daha yasaklar ve töreleri hatırlatır, fakat Şülgen rahat durmaz, kardeşine kan içmekten söz eder (s. 10). Şülgen kara kandan içeceği zaman bir yetişkin olacağını düşünür. Ural'ın zihninde ise başka sorular vardır. Babaları ölümün onları unuttuğunu söylese de avladıkları hayvanlar onların elinden öldüğü için kendilerinin ölümün ta kendisi olduklarını düşünür. Şülgen kara kanı içmeyi kafasına koymuştur. Kardeşini bu suçu babasından saklaması için tembih eden Şülgen kardeşini sırrına ortak eder.

Anne-baba avdan dönünce ölüm üzerine konuşulur. Zihninde gençliğine giden Yenbirzi Ata halkıyla birlikte yaşadığı günlerde ölümün bir dev kılığında gelip üzerlerine çöktüğünü anlatır. Böylece dünyada çok az insan kalmıştır. Dev, karnını iyice doyurup gittikten sonra tüm kara parçaları suyla kaplanır. Nuh tufanını andırır biçimde ancak yüksek yerlere kaçışan insanlar, sayıları çok az olmak üzere bu felaketten kurtulabilir. Ölüm, bir adaya kaçan ve sığınan bu çifti takip etmemiş, bu adaya ayak basmamıştır (s. 15). Ölümün göze görünmediğini anlatan Yenbirzi Ata, ölümle başa çıkmanın tek yolunun olduğunu, bunun da Dev padişahın ülkesinde bulunan pınardan su içmekten geçtiğini söyler. Adam, susayıp büyük oğlundan kanla dolu küpü getirmesini istediğinde küpteki kara kanın eksildiğini fark eder (s. 16). Oğullarını sopayla döven adam karısının sözlerine aldırış etmez. Şülgen yediği sopanın acısıyla kıvrılırken, Ural sırtına inen sopaya metanetle karşı durur. Sonunda Şülgen suçunu itiraf eder.

Ural, babasının karşısına çıkıp ağabeyini bu şekilde dövmeye devam ettiği takdirde ölümün kapılarına gelmiş olacağını söyler. Ural, ölümü yenmenin yollarını arar, bunun ilk adımını onu bulmakla sağlayacaktır. Bunun için önce bütün hayvanların karşısına çıkar ve kendisine yardım etmelerini ister. Fakat hayvanlar, ölümden korkmadıklarını ifade ederler. Yenbirzi Ata, ölüm konusunda hayvanların gözlerini açmış olmaktan korkar. Bir gün, avladıkları kuşun başını kesmek üzereyken ağlamaklı bir ses duyulur. Kuşların arasında bir akkuş güzel gözlerinden kanlı yaşlar döker. Bir kanadı kırık olan bu kuş, güneşin kızı olduğunu, Samrav adlı padişahın Huma adındaki kızı olduğunu söyler. Kendisini bırakırlarsa hayat pınarının su yolunu söyleyeceğini, ondan yıkananların ölüm denilen illetin elinden kurtulacağını dile getirir (s. 24). Merhametli olan Ural kuşun bırakılmasını ister, Şülgen ise kuşun yalan söylediğini düşünür. Sonunda Ural baskın çıkar ve kuşun hayatı bağışlanır. Bir kenarda duran kuş sağlam kanadını üç kere yere vurur, gagasıyla onları alıp kırık kanadından akan kanla boyar, sonra yine yere bırakır. Kızıl kana bulanmış üç tüy yavaş yavaş değişmeye başlar, canlanırlar ve sonunda üç akkuş olup çıkarlar (s. 25). Bu kuşlar, adı Huma olduğunu söyleyen yaralı akkuşu aralarına alırlar, kanatlarını çırpa çırpa uçup giderler.

Bir gün Yenbirzi Ata oğullarını karşısına alır ve onlarla konuşur. Yıllardır onlara baktığını, şimdi ise sıranın onlarda olduğunu, Huma kuşunu takip etmelerini istediğini söyler. Oğullarının hayat pınarının yerini bulmalarını ister. Ölümün ise karşılıklarına çıktığında başını kesivermelerini söyler. Ural, babasının sözlerine çok sevinmiştir, çünkü o, ölümü bulup yok etmenin arzusunu içinde taşır. Şülgen ise babasının söylediklerinden hiç hoşnut olmamıştır. Böylece hazırlıklarını tamamlayan iki kardeş azıklarını yanlarına alarak ve iki aslanın üstüne binerek dere tepe demeden yollara düşerler.

Ural'ın Katil Padişahı Yenip Şöhret Aldığı, Halkı Hürriyete Kavuşturduğu... adını taşıyan ikinci bölümde iki kardeşin uzun bir zaman dilimi içerisinde yol almaları ve zorluklar içerisinde yaptıkları yolculuk anlatılır. Büyük bir ırmağa yaklaşan iki kardeş, büyük bir çınarın dibinde yaşlılıktan beli bükülmüş bir ihtiyarla karşılaşır (s. 28). İhtiyar, iki kardeşin selamını aldıktan sonra gençlerle birlikte karnını doyurur. Sohbet esnasında Ural, başlarından geçenleri ve onları yolculuğa sevk eden amacı anlatır. İhtiyar adama, hayat pınarına giden yolu soran Ural, ihtiyardan iki yolun tarifini alır. Sol yol, kolay olanı, sağ yol ise zor olanıdır. Her iki yol da hayat pınarına çıkar, fakat sağ yolda zalim bir padişah vardır, iyilik yapan kötülük bulur. Sol yolda zorluk yoktur. Burada iyilik yapan iyilik bulur. İki kardeş başta kura çekmeye karar verir, fakat Şülgen döneklik yapar ve ağabey olarak gideceği yolu seçme hakkına sahip olduğunu söyler. Ural, kahramanca sağ yoldan gideceğini, bu yolu kendisine kolaylaştıracağını söyler.

Zor yolu ve tehlikelerini merak eden Ural, çok sular geçer, çok dağlar aşar (s. 32). Burada sırtı lime lime olmuş, insandan çok hayvana benzeyen bir kadınla karşılaşır. Ural, tatlı dili ve iyi niyetiyle kadına yaklaşır. Kadın, başta çekinse de Katil Padişah adında zalim bir hükümdardan bahseder. Bu padişah, her sene kız-erkek ayırt etmeksizin ülkenin gençlerini toplar, kızına bir erkek, askerlerine diledikleri kızları seçtirir ve geri kalanlarını tanrıya kurban eder. Kadın, Katil Padişah'tan kaçmış birçok anne-babanın varlığından söz eder. On çocuklu bu gözü yaşlı kadın Ural'a geri dönmesini söylese de o, hayat suyunu ve ölümü aradığını söyler ve yoluna devam eder. Bir günlük bir yolculuğun ardından bir şehre varan Ural, kadının bahsettiği manzarayla karşılaşır. Padişahın, altın tahtta taşınan kızı gelir, merakından bir çırpıda soyunup gençlerin arasına karışan Ural'ı kendisine seçer. Seçilmesine rağmen padişahın kızının ardından sarayına gitmeyen Ural, burada kalıp kalanların akıbetini görmek istediğini söyler. Katil Padişah gelir, Ural'a, kendisine ve kızının isteğine karşı gelmesinden ötürü kızar. Ural, padişaha meydan okur, ne kendisinden ne de ölümden korktuğunu ifade eder. Katil Padişah, kurbanlık kızların suya, erkeklerin ise ateşe atılmasını emreder, *deli* olarak tanımladığı Ural'ın ise askerler tarafından yakalanıp yanına götürülmesini ister (s. 42). Ural, tekrar meydan okur, askerler karşısına çıkınca, bir hayvanı üzerine salmalarını söyler. Saraydan getirilen en güçlü öküz genç adamın karşısına çıkarılır. Padişahın kızı Ural'ı koca olarak istediğini babasına söylese de padişah onu dinlemez. Öküz, var gücüyle Ural'a saldırır, fakat boynuzları tarafından yakalanır. Ural, öküzü dizlerinin üzerine çökertir, iki boynuzu arasına bir yumruk patlatır, ağzından ve burnundan kan boşanan hayvan ölür (s. 45). Katil padişahın askerleri hep birlikte Ural'a saldırırlar, fakat Ural, hepsinin üstesinden gelir, sonunda bir bahadırı padişahın üzerine savurur ve hepsini un haline getirir. Ural, Katil Padişahın tahtına oturur, kötü günlerin sonunu getiren bir kahraman olur. Amacını yerine getirmek için yoluna devam etmek isteyen Ural, halkın sözleri üzerine bir süre için Katil Padişahın kızının gönlünü onunla evlenerek hoş etmeyi kabul eder (s. 48). Ural, halkının eksiklerini gideren, sevilen bir yönetici hâline gelir.³

Üçüncü bölümün adı *Ural'ın Zerkum'u Ölümden Kurtardığı, Onunla Babası Kahkaha Padişah'a Gittiği sır Sarayını Açtığı, Gölöstan'ı Kendine Aldığı...*'dir. Ural, günler, haftalar, aylar geçtikten sonra yoluna devam etmek için aslanının sırtına biner ve tekrar yollara düşer. Bir zaman cennetten bir köşeye benzeyen bir yere ulaşır. Tıslama sesi duyan Ural, azman bir yılanla karşılaşır. Bir geyiği yemeye uğraşan bu yılan, geyiğin boynuzlarının boğazına takılmasıyla zor duruma düşer, Ural'dan yardım ister (s. 53). Kendisini Kahkaha Padişahının oğlu Zerkum olarak tanıtan bu yılan, Ural'a yılanla dönüşme hikâyesini anlatır. Onun bu geyiği yemeye çalışmasının sebebi âşık olduğu Kuşlar Padişahı Samrav'ın kızıdır. Böylece her türlü renge bürünecek, *insanların güzeli bir erkeğe dönüşecektir* (s. 55). Kendisine geyiği yutması konusunda yardımcı olması durumunda zengin olan babasından üstün güçleri olan inci başlı dayağı alabileceğini söyler. Bu dayak, insanı suyu düşse de batırmayan, ateşe girse de yaktırmayan, görünmezlik sağlayan bir dayaktır. Zerkum'u boğulmaktan kurtaran Ural, onunla birlikte babasının sarayına doğru yol alır. Babasının sırlarını bir yabancıyla paylaşmış olduğu için suçluluk duyan Zerkum, artık yakışıklı bir delikanlıya dönüşmüştür. Kahkaha padişahının sarayına ulaşan iki delikanlı on bir başlı bir yılanı aşarlar, güzel bir kız kılığındaki yılanla karşı karşıya gelirler. İçinde hapsettiği bahadırları bu yılanı öldürerek kurtaran Ural, *Sır Sarayı*'na doğru yol alır. Sır Sarayı'nda yılanların padişahıyla karşılaşan yiğit, padişahın inci başlı dayağını alır, böylece onu güçsüz bırakır. Yıllardır yılanların zulümden bıkmış olan insanları ise özgürlüklerine kavuşturur (s. 66). Ural'ın Sır Sarayı'nda kurtardığı kız, Gölöstan, Ural'la evlendirilir.

Dördüncü bölüm olan, *Şülgen'in Devler Padişahı Ezreke'nin Hilesine Kandıdığı, Ezreke'nin Hilesini Yapmak İçin Samrav Padişahın ülkesine Gittiği, Huma'nın Onu Sarayın Altına Kapattığı...* adlı bölümde öykünün başında sağ yolu seçmiş olan Şülgen'in başına gelenler anlatılır. Şülgen gittiği yolda bir ihtiyara rastlar, ihtiyarın ikram ettiği yiyecekleri yerken ondan bir şey saklamaya lüzum görmeyerek anne-babasının yanında başına gelenlerden başlayarak bu yola gelme sebeplerini anlatır. Yol ayrımında Ural'la birlikte gördükleri kişinin bu ihtiyarın kardeşi olduğunu öğrenen Şülgen, olumsuzlanan adamın hakkında duyduklarına inanamaz. Zayıfları ezen, suçsuzları öldüren bu adam verilen bir andı bozmuş, ölümün en yakın dostu olmuştur (s. 70). Hayat pınarı bu yolda bulacağını

³ Yasemin Küçükcoşkun, Türk Romanında Mitik Görünüm (1980-2005), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2016 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 338-339.

varsaydığı için sevinen Şülgen, aylar, yıllar boyunca yol alır, sonunda bir göle rastlar. Bu gölde birbirine kadim düşman olan kuşlar bile dostluk içinde, mutlulukla bir arada dururlar. Ayrıca *koyunla kurt, tavukla tilki, tavşanla sansar yan yanadır, kardeşçe* bir arada gezerler (s. 72). Tekrar yola koyulan Şülgen günler, haftalar boyu yol aldıktan sonra yakışıklı bir delikanlıyla karşılaşır. Bu delikanlı, Ural'ın kovduğu Zerkum'dan başkası değildir. Delikanlıya Samrav padişahı nerede bulabileceğini soran Şülgen, delikanlıdan bu ülkenin devler padişahı Ezreke'ye ait olduğu, kendisinin de onun oğlu olduğu cevabını alır (s. 73). Şülgen, başından geçenleri Zerkum'a anlatır. Zerkum ise birlikte yolculuk yapmayı, babasından hayat pınarının suyundan istediği kadar almasını sağlayabileceğini söyler.

Epeyce yol aldıktan sonra devler padişahı Ezreke'nin en güvendiği devle karşılaşan iki delikanlının saraya ulaşmaları uzun sürmez. Zerkum'u tanıyan dev, onun bir şeyler çevirdiğinin de farkına varır. Sarayda Ezreke ve Kahkaha Padişahı yan yana oturmakta, Ural'dan konuşmaktadır. Samrav'ın hayat pınarına düşen kızından da bahis açan iki padişah, *Akbozat* ile *Polat Kılıcı* elde etmenin yollarını da tartışır (s.). Samrav kuşun *Akbozat*'ını insan yoluyla çalmaya karar verirler. Samrav'ın aydan doğan kızı çalmış olan Ezreke, güneş kızı Huma'yı etkileyecek bir erkeğin *Akbozat* ile *Polat Kılıcı* alabileceğini düşünür. Onların asıl amaçları bütün dünyayı hükmedecek kişiler olmaktır.

Bu sırada Zerkum, Ezreke'nin ve Kahkaha padişahının huzuruna çıkar, kulak misafiri olduğu tartışmaya son noktaya, bu erkeği bulduğunu söyleyerek koyar. İki acımasız padişahın kurtarıcısı Şülgen olacaktır (s. 78). Sarayın ve taht salonunun ihtişamından etkilenen Şülgen verilen ziyafete katılır, müzik eşliğinde dans eden kızları görünce afallar. Ezreke'nin onu karşılama biçiminden memnun olan genç adam, dans eden kızlardan birine vurulur. Adı *Ayhılıv* olan bu kız, sözde Ezreke'nin oğlu olan Zerkum'un kız kardeşi olarak tanıtılır. Şülgen'i, daha rahat kontrol altında tutabilmek için *Ayhılıv*'la evlenmesine karar verilir (s. 81). *Ayhılıv*'a, kendisi, Ezreke ve Kahkaha Padişahı ve Zerkum hakkındaki gerçekleri söylememesi için baskı yapan Ezreke, onu ve Şülgen'i görkemli bir törenle evlendirir. Uzun bir zaman sonra Zerkum'u ve Şülgen'i huzuruna çağıran Ezreke, Samrav Padişahının kızı Huma'nın elinde bir *Akbozat* ve *Polat Kılıç* olduğunu söyler, *Akbozat*'a binen, *Polat Kılıcı* tutan kişiyle kimsenin boy ölçüşmeyeceğini söyler (s. 83). Yanlarına bir dev verilen iki genç yola düşer, Samrav Padişahın ülkesine varırlar. Bu arada Zerkum, Ural'ın Şülgen'in kardeşi olduğundan habersizmiş gibi davranarak Ural'a karşı onu doldurur. Ural'ın gücünden bahsederek içine kıskançlık tohumları atar. Asıl amacı iki kardeşi birbirine kıydırmaktır (s. 87).

İki delikanlı saraya ulaştıklarında avluda yüzlerce, binlerce kuş görürler. İnsan dilini konuşabilen bir kuş yaklaşıp ne istediklerini sorar. Huma'yı görmek istediklerini söyleyen delikanlılar, kuşların kız suretine dönüştüklerini görünce etkilenirler. Özellikle Şülgen'in başı bu kadar güzel kızı bir arada görünce döner. Huma'yla karşılaştığını anlayan Şülgen, onun güzelliğine vurulur. Saraya alınan iki delikanlı birkaç adım attıktan sonra büyük bir gürültüyle altlarında açılan zeminden karanlığın içine yuvarlanırlar. Her yerlerinin taşla çevrili olduğunu fark ettiklerinde Zerkum, kendisini yılana dönüştürür ve çıkabilmek için bir yarık, delik aramaya koyulur. Üstün güçleriyle olup bitenleri izleyen Huma, onun zindanının suyla doldurulmasını emreder. Böylece Zerkum, can havliyle kendisini bir sığana dönüştürür ve suda yüzmeye başlar (s. 91). Huma, Şülgen'in yanına gider ve zamanın birinde kendisine bıçak bilemediği anın korkusunun kendisinde oluşup oluşmadığını sorar. Şülgen, babasının evinde yakaladığı akkuşu hayal meyal hatırlar, bu kızın Huma olduğunu anlar. Huma, Şülgen'e merhametli, adaletli olana dek diri olarak bu mezarda yatacağını söyler ve Şülgen'i tekrar karanlığa terk ederek yanından ayrılır (s. 92).

Beşinci bölüm, *Ural'ın Huma'nın Sarayına Gittiği; Hayat Pınarı Suyunu Bulmak İçin Huma'nın Koyduğu Şartı Geçip, Onun Kızkardeşi Ayhılıv'ı Bulup, Alıp Geldiği...* adını taşır. Huma'nın taht odasına çıktığı bir anda *yakışıklı ve yiğit bir oğlanın* saraya doğru geldiği haber verilir (s. 93). Huma, vaktiyle kendisini kurtarmış olan Ural'ı hemen tanır. Ural, Huma'nın güzelliğinden çok etkilenir ve ardı sıra saraya girer. Ona hayat pınarını ve ölümü aradığını söyler. Huma, ona yardım etmek için bir şart koşar. Yılan diyarının ötesinde farklı olan bir kuşu bulup kendisine getirmesini ister. Dünyanın tüm renklerini kendi üzerine bezemiş olan bu kuş getirilirse *Akbozat* ve *Polat Kılıç* da kendisine hediye edilecektir (s. 96-97). Ural, saray sofrasında ağırlandıktan sonra yollara düşer. Derken hiç

kimsenin ayak basmadığı sık ormanlıklarla kaplı bir yere varır. Büyülü dayağının yardımıyla başı göklere değen bir dağa tırmanır ve karşısında uzanan manzaradan nefesi kesilir. Biraz uzağında pırıl pırıl bir göl, bu gölün içinde de diğer kuşlardan farklı güzellikte bir gözüne çarpar. Dünyanın tüm renklerini taşıyan bu kuşu gördüğünde, aradığını bulduğunu fark eder. göle giden ve gölde yüzmeye başlayan Ural, kuşu bir hamlede yakalar. Konuşabilen kuş, kendisini bırakırsa gerçekte kim olduğunu söyleyeceğini ifade eder. Kuş, *esmer tenli, yay kaşlı, yüzünün sol yanında küçücük bir ben bulunan, saçları tomurcuk gül gibi dalgalanan, uzun kirpiklerinin arasından tatlı tatlı bakan dünyalar güzeli bir kıza dönüşür* (s. 101). Bu kız, devler ülkesinden zorluklarla kaçan Ayhılıv'ın ta kendisidir. Kendisini babasının sarayına ulaştırmasını isteyen Ayhılıv, Ural'dan hoşlandığı için onunla evlenmeye de hazırdır. Büyülü dayakla göz açıp kapayıncaya kadar Ural'ın bildiği tek saraya, Huma'nın sarayına ulaşırlar. Huma, kız kardeşini karşısında görünce çok şaşırır (s. 105). Huma, Ural'ı tanıdığını da bu kavuşmada açıklar. Samrav Padişahı kızıyla kucaklaşır ve onu annesi olan ayın yanına yollar (s. 108).

Altıncı bölüm, *Kızı Huma'yı, Akbozat'ını, Polat Kılıcını Ural'a Vermeye Samrav Padişah'ın Razi Olduğu; Ural'ın Şülgen ile Karşılaştığı, Ağabeyinin Kötü Düşünceli Biri Olup Çıktığı, Huma'nın Topladığı Meydanda Şülgen'in Rezil Olduğu, Ural'ın Halkı Şaşırttığı...* adını taşır. Ural, akıp giden günler içerisinde Samrav Padişahının sarayının en itibarlı konuğu olur. Fakat Ural'ın tek isteği, hayat pınarını bulmak, suyunu dünyaya saçarak ölümü yenmektir. Huma, onun bu halini görünce babasına Akbozat ve Polat Kılıcı verip vermeme konusunu sorar. Padişah, kızının Ural'a aşk duyduğunu anlar ve kararı kendi iradesine bırakır. Ural'la evlenmesini de uygun görür. Babasının evlilik onayını Ural'a açmadan Şülgen'in de sarayda olduğunu söyleyen Huma, iki kardeşin güzel buluşmalarına tanık olur (s. 113). Ural, kardeşiyle karşılaşınca başından geçenleri bir bir anlatır. Bu durum, Şülgen'i kıskançlığa sürükler. Onun her yerde şöhret kazanması, neredeyse Akbozat'ı ve Polat Kılıcı elde edecek olması Şülgen'in hoşuna gitmez. Şülgen, kıskançlıkla kalmaz, Ural'ı öldürmek de ister. Bu sayede şan şöhret sahibi olacağını, Huma'yı kendisine alacağını, Akbozat ile Polat Kılıcı elde edeceğini hesaplar.

Aradan günler geçer. Ural ne kadar neşeli ve dışadönükse Şülgen o kadar durgun ve içedönüktür. İki kardeşi sürekli gözetleyen Huma'nın içinde endişe belirmeye başlar. İki kardeşin birbirinden bu kadar farklı olmalarına anlam veremez. Ural'ın da kötü huylu olabileceğini, bunu gizlemeyi başarabildiği konusu kafasında dolaşır. Fakat günler geçtikçe bu konuda yanıldığını anlar. Ural'ın iyiliğinden, yiğitliğinden daha fazla emin olmaya başlar. Ona olan sevgisi de büyür (s. 115).

Şülgen, Ural'ın kafasına girmeye çalışıp Samrav'a karşı savaş açmaları gerektiğini söyler. Ural ise devler ülkesine gidip onlara savaş açmaları gerektiğini söyler. Şülgen, Huma'yla evlenmek istediğini de kardeşine açınca, Ural ona, zorla değil güzellikler sahip olması gerektiğini söyler. Bir gün Şülgen Huma'ya onu sevdiğini, ömrünün geri kalanını onunla geçirmek istediğini açar. Ural'ı seven Huma tek çare olarak onu bir sınamaya tabi tutmayı akıl eder. Ancak böyle kendisini kabul edebileceğini bildirir.

Sınav vakti geldiğinde bütün insanlar meydanda toplanır. Gök gürültüsüne benzeyen bir sestten sonra yer sarsılır, dağlardan kayalar kopar ve bir yıldız belirir. Bu yıldız, büyür ve meydanın ortasına düşer. Bu, Akbozat'tır (s. 119). Akbozat'ın sırtında som altından bir eyer, eyerin başında ise elmadan bir kılıç vardır. Dizgin başı da som altındandır. Atın yelesi bir kız gibi taranmış, güzelce süslenmiştir (s. 119). Huma, Akbozat'a Ural ve Şülgen'den birisini seçmesini söyler. Seçilen kişi, ata yoldaş, Huma'ya yar olacaktır. Akbozat, *yetmiş batman ağırlığındaki bir kayayı kaldırıp göğe fırlatamayan, sonra üç parmağının ucunda düşürmeden tutamayan kişinin* bahadır er olamayacağını söyler, bu yolla güçlerini sınamak ister (s. 120). Hepsini bir dağın yamacına giderler. Şülgen ay boyunca uğraşır, yıl boyunca uğraşır taşı yerinden oynatamaz (s. 121). Huma, Ural'a döner, belki kendisinin bunu başarabileceğini söyler. Huma'nın ağabeyinin başarısızlığıyla ilgili sarf ettiği sözlerden hoşlanmayan Ural öfkeyle taşa doğru yürür, var gücüyle bir yumruk savurur ve taşı göğe doğru fırlatır. Geceye kadar taşın akıbeti belli olmaz, fakat sonra yine keskin bir ıslık sesi duyulur. İnsanlar, *dehşetle sığınacak bir yer bulmak için kaçıırken, o, ellerini uzatır, taşı havada yakalar* (s. 123). Hiç beklemeden taşı Ezreke'nin ülkesinin bulunduğu yöne doğru fırlatır. Akbozat, Ural'ın önünde baş

eğer, Huma ise yanında kalmasını, güveyi olmasını istediğini söyler. Ural, ona cevap vermek yerine, yanına sokulan Huma'yı kendine doğru çekerek göğsüne bastırır (s. 123).

Düğün günü yaklaştıkça Şülgen'in canı daha fazla sıkılmaya başlar. Bir gün Ural, Huma ve Samrav'la otururken Ayhılıv'ı ağabeyine ister. Düğün günü yaklaştığında Samrav padişahının topraklarında yaşayan herkes davet edilir. Düğün günü, eğlencelerin ortasında yer sarsılmaya başlar. Dünyaya yaklaşan bir alev topu görülür. Ural, tahtından kalkar, son anda alev topunu yakalar. Ural'ın kollarında Ayhılıv'ın kapkara bedeni belirir (s. 125). Ayhılıv, Ural'ın Ezreke'nin ülkesine attığı topun bir alev yarattığını, bu alevin kendisini yaktığını söyler. Şülgen, Ayhılıv'la karşılaşınca herkese yalan söyler. Devlerden kaçarak bu saraya sığındığı yalanını anlatır. Oysa Huma, Şülgen'in buraya Zerkum'la birlikte geldiğini bilen tek kişidir.

Yedinci bölüm, *Sihirli Dayağın Yardımıyla Tufan Çaktırıp, Şülgen'in Halkını Yok Etmeye Çalıştığı; Birlikte Devler Padişahı Ezreke['] ye] Doğru Kaçtığı; Ural'ın Ezreke ve Başka Devleri Doğradığı, Onların Cesetlerinden Dağlar Yaptığı...* adını taşır. Bu bölümde Huma, zindana gider, Zerkum'u sorguya çeker. Diğer taraftan Şülgen Ural'ı kandırır ve büyümlü dayağı elinden alır. Dayakla zindanın tavanını açar, Huma zindana yuvarlanır, Zerkum'la Şülgen'in eline düşer. Bu arada güneş gökyüzünden her şeyi seyretmektedir. Zerkum'un koca bir balığa dönüştüğünü, Huma'yı ağzında taşıdığını görür. Güneş, Akbozat'a Huma'yı kurtarmasını söyler. Akbozat, Huma'yı kurtarır, Zerkum ve Şülgen kaçarlar. Kahkaha Padişahının yanına gittiklerinde, padişah, dayağı geri ister, fakat Şülgen onu geri vermez. Hepsini Ural'a karşı birleşir ve büyük bir savaş başlar. Bir yıl boyunca süren savaşta Ural, devleri kırıp geçirir. *Suların içine düşen devlerin gövdeleri dağları meydana getirir* (s. 134). Ural, Ezreke'nin de başını gövdesinden ayırır, büyük bir *Yaman Dağ* oluşur (s. 136).

Sekizinci bölümün adı *Ural'ın Katil Padişah'ın Kızından Doğan Yayık Adlı, Gölöstan'dan Nöğöş, Humay'dan İdil Adlı Üç Oğlu, Şülgen'in Ayhılıv'dan Doğan Hakmar Adlı Oğlunun Ural'a Geldiği, Ulu Bahadıra Doğru [Y]oldaş Olup, Savaşta Usta Destekçi Olup Kötü Canlıları Yendiği; Ural İl Şülgen'in Tutuşup Savaştığı...*'dir. Bu bölümde Ural'ın yıllarca savaşmış durduğundan, savaş başladığından bu yana çocuklarını görmediğinden, çocuklarının da ata binecek birer yiğide dönüştüğünden söz edilir (s. 137). Ural, bir gün tozu dumana katarak kendisine doğru gelen dört atlıyı görünce şaşırır. Her biri kendini sırayla tanıtır. Yayık, Katil Padişahın kızından, Nöğöş Gölöstan'dan, İdil Huma'dan doğmuştur. Ayrıca Şülgen'in Ayhılıv'dan doğan oğlu Hakmar da aralarında. Hepsini Ural'a yoldaş olmayı, onun yanında savaşmayı dilerler. Böylece birlikte Zerkum'u, Kahkaha Padişahını öldürürler. Sıra Şülgen'e geldiğinde, o da karşısında kendisine aşağılamayla bakan oğlunu bulur. Hakmar, babasının başını gövdesinden ayırmak üzereyken Ural yetişir, ona çocukluğundan beri yaptığı kötülükleri hatırlatır. İyi bir insan olması ve suçlarını itiraf etmesi için son bir şans verir. Fakat nefret dolu kalbiyle Şülgen ancak ölüm korkusuyla kardeşine söz vermeye çalışır. Şülgen'in insanlara hizmet ederek ancak iyileşebileceğini düşünen Ural, susayan insanlara su vermesi için onu bir göle dönüştürür. Bu, onun son sınanma hakkıdır (s. 149). Sonunda Şülgen berrak bir göle dönüşür, kendi içine kapanır, aklında iyi ve kötü bin bir düşünceyle beklemeye başlar.

Anlatının dokuzuncu bölümü *Ölümü Göremeyip Aptallaşan İhtiyarın Söyledikleri; Ural'ın Hayat Pınarını Ağzına Aldığı, Bir Damlasını Bile Yutmadiği, Etrafa Serptiği, Yerin Canlandığı* adını taşır. Bu bölümde Ural, nihayet uzun zamandır peşinde olduğu hayat pınarını ele geçirir. Amacı hayat pınarını kaplara doldurup bütün insanlara içirmektir. Fakat bu sırada beklenmedik bir şey olur. Ural'ın karşısına yaşlı bir adam çıkar. Nereden geldiğini, kim olduğunu kimsenin bilmediği bu yaşlı adam yaşlılığından ötürü çok perişan bir haldedir. Adamın fısıltıya benzer sözlerini duymak oldukça zor olduğundan Ural, adama doğru yaklaşır kulağını kabartır. Adam, "Ölüm!" diye bağırır, "Ölüm!.. Neredesin?.. Gel, al beni... Ölüm!.. Gel, kurtar beni..." diye inlemektedir (s. 152). Bir tüy kadar hafif olan yaşlı adamın anlatacakları vardır. Birçok kuşak gören, çok yer gezen bu adam ölümün çok defa kendisine rastladığını, fakat canını teslim etmeyerek ölüme hep üstün geldiğini söyler. Hayat pınarından su içtiği için ölüme karşı güçlenmiş olan bu adam ölümü çağırıldığında artık canını alamayacağını söyler (s. 155). Adam, ölümün kendisine "hayat pınarı insana ebedi yaşam verir, ebedi gençlik ve sağlık değil!" demiş olduğunu da aktarır (s. 155). *Bu zavallı insan kalıntısı* Ural'ı ve halkını uyararak büyük bir felaketten kurtarmıştır. Ural, ölüm diyerek kötilediği şeyin bir sonraki

nesil için gerekli olduğunu anlar. Böylece dünyayı asıl ebedi kılabilecek şeyin iyilik olduğu sonucuna varır. Ural, büyük bir fiçı alarak hayat pınarının suyunu çıplak kayaların üzerine serper. Böylece her yemyeşil otlar, çalılar, soğukta renk değiştirmeyen, sıcakta kurumayan, kurdun böceğin yemediği çam ve gürgen ağaçlarıyla kaplanır (s. 157). Bu diyar artık ebediyen yeşil ve hayat dolu kalacaktır. Diğer tarafta Şülgen, kalan devler ve yılanlarla konuşur, insanları ve Ural'ı avlamak için onları ikna etmeye çabalar. Su almak için Şülgen gölüne gelecek insanları beklemeye başlarlar (s. 158).

Onuncu ve son bölüm olan *Devlere Kızıp Ural'ın Şülgen Gölünü Yuttuğu; İçine Giren Devlerin Ve Yılanların Ural'ın Göğsünü Deştiği; Ural'ın Ölümlerini Söyledikleri; Ural Dağı Boyunda İnsanların Çoğaldığı, Hayvan, Kuş-Kurdun Çoğaldığı, İçecek Suyun Yetmediği, İdil, Hakmar, Yayık, Nöğöş Nehirlerinin Meydana Geldiği; İnsanların Kıtılığı Da, Devlerden Eziliyeti De Unutup, Bollukta Yaşayıp Gittikleri* adlı bölümde göle gidip kaybolan, geri dönmeyen insanların arttığından bahsedilir. İnsanlar, devlerin ve yılanların su almak için giden insanları öldürdüklerini Ural'a anlatırlar. Ural, dört yiğidi toplayıp bu işi bitirmeye karar verir. Göle vardığında Şülgen'e hitap eder ve gölün suyunu içeceğini söyler. Müthiş bir fırtınayla gölü yutan Ural büyük bir hata yapmıştır. *İçine dolan yılanlar ve devler, fırsat bu fırsattır diyip onun göğsünü, yüreğini kemirmeye, tırnaklarıyla ciğerini parçalamaya* başlarlar (s. 160). Çektiği acının etkisiyle iki bölüm olan Ural, yuttuğu devleri ve yılanları kusmaya başlar ve insanlara bu gölün suyundan içmelerini yasaklar. Oğullarına vasiyetini açıklayan Ural, öleceği yerde bolluk bulmalarını diler. Halkı önemsemelerini, büyüğü, küçüğü bilmelerini ister. Böylece yıllardır yok etmeye çalıştığı ölüm onu yakalamıştır. Gökte kayan bir yıldız saraya giderek olanları Huma'ya haber verir. Huma hemen Ural'ın yanına gider, onunla vedalaşır. Bir daha kuş kılığında başka kılığa görünmemeye yemin eder. Ural'dan geriye büyük bir dağ kalır, böylece *Ural Dağı, zirvesi bulutlarda, yalnız başına dünyayı bekler* olur (s. 163).

Aradan yıllar geçer ve Huma, Ural'ı ziyaret etmeye gider. Onu gördüğünde şaşırır, çünkü üzerine hayat suyu serpilmiş gibidir. *Bir akkuş olup döl yayan Huma*, akkuşların Ural dağında çoğalmasını sağlar. Öküz neslini buraya getirir, yilkı atlarını burada çoğaltır. Derken zaman su gibi akar. İnsanlar korkudan Şülgen gölünden su içemezler. İdil öfkelenir. Polat Kılıçla bir kayaya darbe indirerek üç ırmak yaratır. Böylece Ural Batır'ın oğlu İdil Batır halkı susuzluk belasından sonsuza dek kurtarır. Romanın sonunda İdil, Yayık, Nöğöş ve Hakmar da birer ırmağa dönüşüp hiçbir canlıyı susuz bırakmazlar (s. 168).

3. ESERİN GÖNDERME YAPTIĞI METİN

Ural Batır, Başkurt Türklerinin ortaya çıkışını, tarih sahnesinde yer almaya başlayışını, buldukları coğrafyayı düzenleyişlerini, kötülükle iyiliğin mücadelesine anlatan, masalsı öğelerin bulunduğu bir destandır. Destanda Yenbirzi ile Yenbiki'nin ve onların çocukları Şülgen ile Ural'ın öyküleri anlatılır. Destanın olaylar dizisini şu şekilde gösterebiliriz:

Eski bir zamanda kimse yokken Yenbirzi ile Yenbiki yaşar. Bunlar evlenirler ve çocukları Şülgen ile Ural dünyaya gelir. Şülgen kötücül bir kişiliğe, Ural ise iyi bir yaratılışa sahiptir. Hayvan avlayarak hayatlarını sürdürürler. Henüz küçük yaşta olan Şülgen, kardeşi Ural'ın uyarısına rağmen Yenbirzi'nin koyduğu yasağı çiğner, su yerine küpteki hayvan kanını içer. Ural'ın da karıştığı aralarında çıkan tartışma sonunda Yenbirzi, ölümün kendisine de gelmesinin yaklaştığını düşünerek ölümü öldürme arayışına girer. Ölümü öldürdüklerinde kurtulacaktır. Orman hayvanlarıyla konuşan Yenbirzi, görünmez olan ölümü yakalayıp öldürmenin pek mümkün olmadığını anlar. Hüma kuşunun söylediği hayat suyunu aramaları, karşılaştıklarında ölümü öldürüp getirmeleri için Şülgen'le Ural'ı gönderir. Yol ayrımında karşılaştıkları yaşlı kadın sola giderlerse kaygının, acının ve ölümün olmadığı bir yere, sağa yönelirlerse, baskının, kötülüğün olduğu kralın ülkesine ulaşacaklarını söyler. Kurada sola gitmesi gereken Ural, Şülgen'in isteğine boyun eğerek sağa gitmek zorunda kalır. Güzel kızları kendine ayırdıktan sonra diğer insanları öldüren kralın ülkesine varır. Kralın kızının kendisiyle evlenme isteğini çeviren Ural, sonra onunla evlenir, çocuğu olur. Arayışına devam eder. Şülgen'in kıskanıp onu engellemek istemeye çalışmasına, çeşitli engellerle karşılaşmasına rağmen hayat suyunu bulur. Fakat yaşlı birinin asıl ölümsüzlüğün iyilik yapmak olduğunu söylemesi üzerine suyu dağlara serper. Bunun üzerine otlar, ağaçlar yetişir. Ural'ın ölümsüzlüğü ele geçirmediğini haber alan Şülgen,

Ural'a karşı mücadele etmek için devleri ve yılanları kendi gölünde toplar. Bunların hepsiyle baş etmenin güçlüğüne gören Ural, gölü yutar. Devler ve yılanlar tarafından iç organları parçalanır ve ölür. Onun mezarının bulunduğu dağa insanlar yerleşir. Su yetişmemeye başlayınca çocukları dağları keserek dört nehir yapar.⁴

4. YENİDENYAZMA

Yenidenyazma, genel anlamda “metinlerarası ilişkiler bağlamında bir yöntem olarak” anılır.⁵ Bu çerçevede yenidenyazma “bir yazarın başka bir yazara ait bir metni, bir gönderge metnini, bir alt metni (hypotexte) yenidenyazması, onu yeni bir durumda, yeni bir bağlamda, yeni bir okur kitlesi için, yeni işlevlerle, yeni erklerle dönüştürmesi işlemidir. ‘Yenidenyazma genel olarak, hangi türden olursa olsun, önceki bir metnin, onu taklit eden, dönüştüren, açık ya da kapalı bir biçimde ona gönderen bir başka metinde yinelenmesi olarak tanımlanır.’⁶ Yenidenyazmak, Littré'nin de ifade ettiği üzere, geniş anlamıyla önceden yazılmış bir metni yeniden yazmaktır.⁷ Bir başka deyişle yenidenyazma yeni anlam alanları arama ve yaratma işi şeklinde de tarif edilebilir.⁸ Bu durum, bir yazarın daha önce başka yazarların yazdığı metni yenidenyazması anlamına gelebileceği gibi, kendi yazmış olduğu metni de yeniden yazabileceği anlamına gelir. Günümüzde yenidenyazma daha geniş çerçevede düşünülebilir. Yenidenyazma konusunu ele alan teorisyenlere göre “[m]odern bir bağlamda yenidenyazma bir metnin ardışık durumlarını (Flaubert'in l'Education Sentimentale'i ve l'Education Sentimentale'inde olduğu gibi) kapsamaz yalnızca, aynı zamanda özet, her türden çoğaltma ve her türden aktarma (transcription) olgularını da kapsar.”⁹ Hatta “[b]ir yazar, düzeltmek, derinleştirmek vb. amaçlarla” kendi eserlerinden birini de yeniden yazabilir.¹⁰

Her iki eserin tanıtımından da anlaşılacağı üzere, Atilla Dirim'in kaleme aldığı roman, *Ural Batır Destanı*'nin modern çağdaki versiyonu, yenidenyazımı olarak anlam kazanır. Yazar, destanın ana yapısına sadık kalarak, buna romanda gereksinim duyulan ayrıntılı anlatımları da ekleyerek yeni bir kurgu oluşturmuştur. Romanda destanın yapısından gelen mekân, hayvan, doğa mitleri vardır. Olağanüstü bir anlatıma sahip olan romanın başka bir metinlerarası bağı *Gilgameş Destanı* ve Nuh Tufanı ile vardır. Destanın ana kahramanı Ural Batır, Gilgameş gibi ölümsüzlüğü aramaya koyulur. Her iki kahramanın amacı da ölümü yenmektir. Gilgameş'te bu bireysel bir arzu olarak kalırken, Ural Batır'ın amacı hem hayvanlara hem de insanlara ölümsüzlük kazandırmaktır. Böylece kolektif bir amaç ortaya çıkmış olur. Diğer taraftan Ural Batır, Gilgameş'e göre daha iyi(mser) bir karaktere sahiptir. Ural Batır destanı/romanındaki Nuh Tufanı motifinin de *Gilgameş Destanı*'ndan gelme olasılığı vardır. *Gilgameş Destanı*'nın on birinci tabletinde Gilgameş, ölümsüzlüğü ilk ve son bulan kişi olan Utanapiştim ile karşılaşır:

Tablet XI (En İyi Korunmuş Tablet)

Utanapiştim, Gilgameş'e ölümsüzlüğü nasıl bulduğunu anlatıyor: Tanrılar, toplantılarında bir tufan yapıp bütün yarattıklarını ortadan kaldırmaya karar veriyorlar. Bilgelik Tanrısı ona durumu bildirip bir gemi yaparak ailesini ve mümkün olanları kurtarmasını söylüyor. Utanapiştim söylenenleri yapıyor. Tufan başlıyor, altı gün yedi gece sürüyor. Yedinci gün gemiden çıkarak Tanrılara kurban sunuyor. Tufana karar veren Tanrı yaptığı suça karşılık Utanapiştim'e ölümsüzlüğü veriyor.¹¹

Gilgameş Destanı'na ait anlatımda bugün Nuh Tufanı olarak bilinen mitik anlatımın kökleri vardır. Bu anlatımın yeryüzünün yaratılışına ilişkin bir mit olması ihtimali yüksektir. Utanapiştim'in ölümsüzlüğü elde etmesi ruhun ölümsüzlüğü ile yorumlanabileceği gibi insan neslinin yeryüzünde devamlılığını sağlayacağı fikri ile de yorumlanabilir. Yukarıdaki anlatıma benzer şekilde *Yerin ve*

4 Bilgehan Atsız Gökdağ ve Kemal Üçüncü, Başlangıcından Günümüze Türk Destanları, Ankara, 2007, s. 103-113.

5 Kubilây Aktulum “Yenidenyazma”, Frankofoni, Ortak kitap no: 18, Ankara 2006, s. 158.

6 Age, a. y.

7 Age, a. y.

8 Age, a. y.

9 Age, a. y.

10 Kubilây Aktulum, Metinlerarası İlişkiler, Öteki Yayınevi, Ankara 1999, s. 236.

11 Muazzez İlmiye Çığ, Gilgameş Tarihte İlk Kahraman, İstanbul, 2012, s.84.

Göğün Öyküsü Ural Batır'da da Yenbirzi Ata halkıyla birlikte yaşadığı günlerde ölümün bir dev kılığında gelip üzerlerine saldırışını anlatır. Dev'in saldırışının ardından dünyada çok az sayıda kalan insanlar yüksekçe bir yere sığınır ve dünyayı kaplayan su onlara zarar veremez. Tufandan sonra Yenbirzi Ata, eşiyle yeni bir hayat kurar, ölüm onları unuttur ve iki oğulları doğar. Anlatıma dikkat edildiğinde kadın ve erkek olarak Yenbike Ana ile Yenbirzi Ata'nın iki kişi olarak bakır doğanın içerisinde yaşadıkları yeni hayat Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın cennetteki yaşamına benzer. Görüldüğü üzere *Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır* romanı çok sayıda metinlerarası bağa sahip olan, günümüz Türkçesiyle yeniden kurgulanmış bir anlatı olarak varlık kazanır.

5. KAHRAMANIN YOLCULUĞU VE ERGİNLEŞME

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır'da Ural, ölümü öldürmek için ağabeyiyle birlikte yola çıkar.¹² Yaşadıkları adayı ve Ural'ın ailesini unutmüş olan ölümün insanlara ve hayvanlara acı çektirmesi Ural'ın kafasına takılır. Yolculuklarında karşılına bir yol ayrımı çıkar. Ural zor yolu, Şülgen kolay yolu seçerler. Ural, hem mizaç yönünden hem de bedensel olarak güçlü bir kişiliğe sahiptir. Yolculuğunda karşısına çıkan hiçbir zorluktan çekinmez ve tüm mücadelelerini kazanır. İnsanların gönlünde taht kuran Ural'ın zorlu mücadeleleri aktarılır. En sonunda iyi niyeti ve kahramanca duyguları yüzünden bir dağa dönüşür.

Vladimir Propp'un halk masallarının yapılarını çözümlerken ortaya koyduğu, mitoloji ve destan anlatılarında sıkça karşılaşılan bir yapı olan "yasak çiğneme" ve bunun üzerine "maceraya atılma" izleği *Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır*'da da yer alır. Anlatıda adada yaşayan aile "otla beslenen hayvanların vücuduna kara sülükler takip kanını emdirirler ve bu kanı küpe doldurarak susadıklarında içerler. Çocukların bu kandan içmesi kesin bir dille yasaklanmıştır" (s. 8). Bu yasağın çiğnenmesi, kahramanların yola çıkmasına ve maceraya atılmalarına neden olur. Bu maceranın sonunda ise Ural iyi niyetli ve doğru davranışları sonucu bir dağ olarak ödüllendirilirken Şülgen zehirli bir göl olarak cezalandırılır.

6. ÖLÜM

Ölüm ve ölüme karşı koyuş, mitolojik anlatılarda oldukça ön plana çıkan bir konudur. Kimi anlatılarda ölüm, ruhu bedenden ayıran baş melek (Azrail) ile özdeşleştirilir. Ölümün baş melek ile özdeşleştirilerek anlatılışı ise onu bir rakip olarak görmeyi –çoğu zaman onunla mücadele edebilme olanağını- sağlar. *Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır*'da Ölüm, Yenbirzi Ata ile Yenbike Ana'nın yaşadığı adayı unutmıştır. Şülgen ve Ural'ın hayvanlara ölüm korkusunu hatırlatması ile Yenbirzi Ata ölümün adayı tekrar hatırlamasına neden olacağını düşünür ve çocukları Ural ve Şülgen'i "ab-ı hayat"ı bulmaları için gönderir. Bu yapı, mitik anlatılarda –örneğin Gılgamesh'in ölümsüzlük suyu için yola çıkması, Zülkarneyn'in komutanları Hızır ve İlyas'ı ölümsüzlük suyunu aramaya göndermesi gibi- sıkça rastlanan bir ölümsüzlük suyuna ulaşma mücadelesini ortaya koyar.

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır'da zihninde gençliğine giden Yenbirzi Ata halkıyla birlikte yaşadığı günlerde ölümün bir dev kılığında gelip üzerlerine çöktüğünü anlatır. Böylece dünyada çok az insan kalmıştır. Dev, karnını iyice doyurup gittikten sonra tüm kara parçaları suyla kaplanır. Nuh Tufanını andırır biçimde ancak yüksek yerlere kaçışan insanlar, sayıları çok az olmak üzere bu felaketten kurtulabilir. Ölüm, bir adaya kaçan ve sığınan bu çifti takip etmemiş, bu adaya ayak basmamıştır (s. 15). Ölümün göze görünmediğini anlatan Yenbirzi Ata, ölümle başa çıkmanın tek yolunun olduğunu, bunun da Dev padişahın ülkesinde bulunan pınardan su içmekten geçtiğini söyler.

7. HÜMA

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır'da Samrav Kızı Humay, kuşlar padişahının kızıdır. Ural'ın eşi olacak Humay, önce onun çocukluğunda karşısına çıkar. Daha sonra Ural'ın yolculuğu esnasında karşısına çıkar. Ural, Humay'ın eşi olmayı geçtiği sınamalardan sonra hak eder. Humay, Ural Batır'ın dağa dönüşmesinden sonra bu dağlarda ortaya çıkan güzel Hüma kuşlarının anası olur.

¹² Metin Ergun ve Gaynislam İbrahim, Başkurt Halk Destanı Ural Batır, Türkoç Yayınları, Ankara, 1996, s. 13.

8. KILIK DEĞİŞTİRME/DON DEĞİŞTİRME

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır'da hayvanların mitolojik anlatımlardaki yerleri korunur. Hayvanlar içerisinde fizikî açıdan en güçlüsü olduğu kabul edilen aslanın Ural ve babası tarafından binek hayvanı olarak kullanılması dikkat çeker. Eski dönemler ait duvar resimleri ve kabartmalarda oldukça sık yer verilen aslanın bu şekilde bir binek hayvanı olarak kullanılışı kahramanların gücünü ortaya koyan birer mitik yapıdır. Yine aynı şekilde gücüyle ön plana çıkan bir diğer hayvan öküz ise –Oğuz Kağan Destanı'nda olduğu gibi- kahramanın meydan okuduğu ve gücünü ispatlamak için savaştığı, mitik anlatılarda sıkça yer verilen bir diğer hayvandır.

Anlatıda Hüma kuşu önemli bir karakter olarak karşımıza çıkar ve olayların gidişine yön verir. Başlangıçta av esnasında yaralanan Hüma Kuşu Ural'ın iyi niyetli davranışı sonucu ölümden kurtulur. Ab-ı hayata ulaşma mücadelesinde ise Ural'a en büyük yardım ondan gelecektir. Mitik inanışlara uygun olarak bir kız olarak tasvir edilen Hüma, Ural ile evlenir ve sadakati ile ön plana çıkar.

Mitik anlatılarda genellikle *Şahmeran* olarak adlandırılan “yılanların padişahı” *Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır*'da farklı yönleriyle verilir. Özgün olan *Şahmeran* anlatısında yılanların padişahı olan *Şahmeran* vücudunun alt kısmı yılan üst kısmı bir dişi olarak tasavvur edilir ve iyi kalpliliği vurgulanır. İncelenen eserde ise Ural, hayat pınarını aramaya giderken yolda karşılaştığı ve ölümden kurtardığı Zerkum ile birlikte Sır Sarayı'nda yılanların padişahıyla karşılaşır. Anlatıda yılan padişahı ülkesini zalimce yöneten bir erkektir ve Ural'ı engellemek için birçok hileli yola başvurur.

Eserde mitolojik özellikler gösteren hayvanlardan bir diğeri ise Akbozat'tır. Özellikle anlatıda yer alan tasviri ile Batı mitolojisindeki Pegasus'u hatırlatan “*Akbozat'ın sırtında som altından bir eyer, eyerin başında ise elmastan bir kılıç vardır. Dizgin başı da som altındandır. Atın yelesi bir kız gibi taranmış, güzelce süslenmiştir.*” (s. 119)

Anlatıda mitik inanışta önemli bir yeri olan *don değiştirmeye* de sıkça rastlanır. Örneğin Hüma ve onun sarayındaki kuşlar birden güzel bir kıza dönüşür. Zerkum istediği zaman çeşitli hayvan şekline girebilen biridir.

9. MİTOLOJİK NESNELER

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır'da *Polat Kılıcı*, anlatıda sahip olana doğüstü güçler veren bir nesne olarak karşımıza çıkar. Hatta güneş kızı Hüma'yı etkileyecek bir erkeğin Akbozat ile Polat Kılıcı'na sahip olması gerekir.

İnci Başlı Dayak, bir baston olarak düşünebileceğimiz bu nesneye sahip olan kişi, birçok zorluğun üstesinden gelir. Örneğin Ural, dağları aşarken *İnci Başlı Dayak*'tan destek almıştır.

10. YARATILIŞ

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır anlatısı “yaratılış”ın açıklanması/anlamlandırılması üzerine söylenegelen mitler üzerine kurulmuştur. Mitik inanışa göre dört unsur (hava, ateş, su ve toprak) insanın yaratılışından daha öncedir. Bu açıdan bakıldığında anlatının dört tarafı denizlerle çevrili bir adada başlaması yaratılışı açıklayan mitik inanışlarla izah edilebilir. Çünkü anlatı ilerleyen bölümlerde, dünya üzerindeki yer şekillerinin/göllerin/akarsuların yaratılışına ilişkin inanışların mitik boyutta anlamlandırılışını gözler önüne serer.

Eserde Yenbirzi Ata ile Yenbike Ana'nın kurmaca içerisinde üstlendiği fonksiyonlar, kutsal kitaplarda yer alan din kaynaklı anlatılarda aktarılan Âdem peygamber ve Hz. Havva'ya ait anlatıları hatırlatır. Öyle ki eserdeki olay örgüsü neredeyse baştan sona kadar iyi ve kötünün çatışması hâlinde karşımıza çıkar. Bu çatışma ile Yenbirzi Ata ile Yenbike Ana'nın oğulları Ural (iyi) ve Şülgen (kötü) karakterleri üzerinden verilirken öte yandan Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın çocukları Habil (iyi) ve Kabil (kötü)'in öyküsünün yeniden yazma yoluyla anlatımını ortaya koyar. Buna göre Kabil'e atfedilen bütün kötü karakter özellikleri eserde yer alan Şülgen'de görülür. Şülgen, sözünün arkasında durmayan, itaatsiz, kıskanç ve iyilik yapmaktan ziyade yapılan iyiliklere dahi kötülükle yanıt veren biridir. Hatta bu kötü zihniyet/mizaç onu, -tıpkı Kabil'in Habil'i öldürmesi gibi- kardeşi Ural'ı öldürme isteğine kadar götürür. İnsan doğasının farklı iki kutbunu temsil eden karakterlerden bir

diğeri olan Ural ise oldukça iyi huylu, yiğit, gözü pek bir kişi olarak karşımıza çıkar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta Ural'ın epik destanlardaki kahraman tipine uygun özellikleriyle ön plana çıkmasıdır. Çünkü anlatının devamında Ural asıl kahraman görevini üstlenirken şülgen hasım güç olarak ona rakip olur.

11. SONUÇ

Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır iki kardeşin babalarının isteği üzerine, ölümsüzlüğü bulmak üzere masalsı diyarlara yolculuğunu ve birbirlerine karşı giriştikleri mücadeleyi konu alır. Yenidenyazma yoluyla ortaya konan ikincil metin, ana metin olan *Ural Batır Destanı*'na ileri düzeyde bağlıdır. Ana metnin başka metinlerle kurduğu metinlerarası bağ, romanda da sürdürölür.

KAYNAKÇA

AKTULUM, K., *Metinlerarası İlişkiler*, Öteki Yayınevi, Ankara, 1999.

AKTULUM, K., "Yenidenyazma", *Frankofoni*, Ortak kitap no: 18, Ankara, 2006.

ÇIĞ, M. İ., *Gilgameş Tarihte İlk Kahraman*, İstanbul, 2012.

DİRİM, A. *Yerin ve Göğün Öyküsü Ural Batır*, Yurt Kitap Yayın, Ankara, 2005

ERGUN, M. ve İBRAHİM G., *Başkurt Halk Destanı Ural Batır*, Türksoy Yayınları, Ankara, 1996.

GÖKDAĞ, B. A. ve ÜÇÜNCÜ, K., *Başlangıcından Günümüze Türk Destanları*, Ankara 2007

KÜÇÜKCOŞKUN, Y., *Türk Romanında Mitik Görünüm (1980-2005)*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Denizli, 2016.



СИНТАКСИСТІК СИНТАГМАНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

A STUDY OVER SYNTAX

Gulnafis ERKEGALIYEVA

Research Assistant, Abai Kazakh National Pedagogical University,
gulnafis_yerkegaliyeva@mail.ru

Аннотация

Мақалада тіл бірлігі болып саналатын сөздің тіл иесі халықтың әлем, дүние туралы білімдерін жинақтаушы, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуші когнитивтік қызметі мен сөйлемнің сөйлеу бірлігі ретіндегі коммуникативтік қызметі анықталып, тілдің басты бірлігі – сөз емес, сөйлем екені анықталады. Синтаксистің негізгі зерттеу объектісі - сөйлем, мәтін екені нақтыланып, осы синтаксистік бірліктердің коммуникативтік қызмет атқаруына арқау болатын категория синтаксистік синтагма болып табылатыны туралы талданады. Синтагманың басты ерекшелігі сөйлем құрамындағы сөздер мен мәтін құрамындағы сөйлемдердің семантикалық мазмұнға ие болуы, соның нәтижесінде ақпарат адамдарға жететіндігі мысалдар арқылы сараланып, оған лингвистикалық тұрғыда талдау жасаудың жолдары анықталады. Синтагма – сөйлеу бірлігі, құрылымдық, мағыналық, интонациялық жағынан байланысқан сөздер тобы, сөйленімнің(речь) құрылуы мен тыңдаушыға жетуіне қызмет атқаратын сөйлеудің құрылымдық-мағыналық фрагменті ретінде қарастырылады. Адресанттың сөйлеу мақсатына байланысты ақпарат мазмұнын айқындайтын синтагматикалық қатынастың түрлері де анықталады. Тіл бірлігі ретіндегі жеке тұрған кез келген сөз синтагма құрамына енген кезде сөйлеу бірлігіне айналады, жағдаятқа байланысты мағынасы нақтыланады. Бұл құбылыс мақалада синтагманың ең басты белгісі ретінде қарастырылады. Синтагма компоненттері бір-бірімен мағыналық та, синтаксистік те, интонациялық та байланыста болатындығы дәлелденіп, синтагманың семантикалық, синтаксистік, интонациялық сияқты үш жағы бар деп қарастырылады. Сөйлемнің интонациялық ерекшелігіне қарай интонациялық синтагма түрлері сараланып, олар таныммен, коммуникациямен, ақпарат мазмұнымен тікелей байланысты лингвистикалық категория ретінде танылады.

Кілт сөздер: синтагма, сөйлеу бірлігі, сөйленім, лингвистикалық категория, коммуникативтік қызмет

Сөз – кез келген тіл иесі халықтың әлем, дүние туралы білімдерін жинақтаушы, ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуші бірлік, яғни сөз ең алдымен, когнитивті қызмет атқарады. Тілдің басты қызметі – коммуникативтік қызмет десек, сөз жеке қолданылып, коммуникативтік қызмет атқара алмайды, қарым-қатынас құралы бола алмайды. Тілді қатынас құралы ретінде жұмсаған кезде, хабарлау, баяндау, сұрау, пікір білдіру т.б. коммуникативтік актілер сөйлем арқылы жүзеге асады. Тілді қарым-қатынас құралы ретінде қарастыратын болсақ, тілдің басты бірлігі – сөз емес, сөйлем болады. Сөйлем, мәтін - синтаксистің негізгі зерттеу объектісі екені белгілі. Осы синтаксистік бірліктердің коммуникативтік қызмет атқаруына арқау болатын категория синтаксистік синтагма болып табылады. Оның басты ерекшелігі - сөйлем құрамындағы сөздер мен мәтін құрамындағы сөйлемдердің семантикалық мазмұнға ие болуы, соның нәтижесінде ақпарат адамдарға жетеді.

Синтагма – сөйлеу бірлігі, құрылымдық, мағыналық, интонациялық жағынан байланысқан сөздер тобы, сөйленімнің(речь) құрылуы мен тыңдаушыға жетуіне қызмет атқаратын сөйлеудің құрылымдық-мағыналық фрагменті, сөйлеу тіліндегі ең шағын үзінді. Қай тілде де синтагма сөйлеу тіліндегі сөздердің мазмұнын, олардың бір-бірімен логикалық байланысын, сөйлеушінің ақпаратқа, айтылып тұрған хабарға қатынасын, оларды пайымдап,

тұжырымдауы арқылы сипатталады. Әр синтагма кідіріс арқылы бөлініп, бәрі бірігіп сөйлемнің интонациялық контурын сызады. Ал егер сөйлемдегі сөз тіркестерінің синтаксистік мазмұны толық жеткілікті болмаған жағдайда, олар синтагма бола алмайды. Мысалы, *Біз бүгін театрға барамыз*. Бұл сөйлемде кідіріс жасауға келмейді. Ал егер *Біз үшеуміз // бүгін кешкі жетіде // театрға барамыз* десек, сөйлемдегі синтаксистік мазмұн ұлғайып, бірнеше жеке синтагмаға жіктеледі. Тіл бірлігі ретіндегі жеке тұрған кез келген сөз синтагма құрамына енген кезде сөйлеу бірлігіне айналады, жағдаятқа байланысты сөз мағынасы нақтыланады. Бұл құбылысты синтагманың ең басты белгісі деуге болады. Сөйлем синтагмаларға дұрыс мүшеленбеген жағдайда сөйлемде айтылған ойды түсіну қиындыққа түседі. Мысалы, *Сәрсен ақсақалды жоқшы ғып қалаға, ұлыққа аттандырды*(М.Ә) деген сөйлемдегі ойды айқын түсіну үшін сөйлемді синтагмаларға дұрыс бөлудің мәні ерекше. Егер *Сәрсен // ақсақалды жоқшы ғып // қалаға, // ұлыққа аттандырды* деп синтагмаларға бөлсек, онда белгісіз бір ақсақалды қалаға аттандырған Сәрсен екенін түсінеміз. Ал *Сәрсен ақсақалды // жоқшы ғып // қалаға, // ұлыққа аттандырды* дейтін болсақ, Сәрсен ақсақалды қалаға аттандырған басқа адам екені белгілі болады.

Академик Л.В.Щерба синтагма мәселесін ұзақ жылдар зерттей келе, синтагма – сөйлеу әрекетін жасаушы негізгі бірлік деп тұжырымдаған[1,488]. Ол сөйлеу процесіндегі мағыналық тұтастық пен сөзге түсетін синтагмалық екпіннің күшеюінен фонетикалық шек қалыптасатынын, ол негізгі синтаксистік бірлік – синтагма ұғымына сәйкес келетінін және сөз-синтагма, сөз тіркесі-синтагма, сөз тіркестері тобынан жасалған синтагма болатынын айтады. Ол синтагманы синтаксистік ұғым ретінде қарастырып, оның интонациялық-әуезділік факторына назар аудару керектігін ұсынған болатын. Синтагманы сөйлеу-ойлау процесіндегі біртұтас ритмикалық топты құрайтын сөздерден тұратын бірлік деп тұжырымдайды. Алайда синтагманы тек сөйлеу барысында кідіріс жасау арқылы бөлшектенетін физиологиялық құбылыс деп қарастыру жөн болмас еді, себебі синтагма компоненттері интонациялық-ритмикалық топ қана емес, мағыналық та, синтаксистік те байланыста болады, сол себепті де синтагманың үш жағы бар деп есептеледі: 1.семантикалық; 2.синтаксистік; 3.интонациялық.

«Синтагма қай тілдің болса да сөйлемдерінің синтаксистік құрылысы мен оның мағынасын терең зерттеп түсінуге көмектеседі. Ең шағын синтаксистік мағыналық сөз, сөз тіркесі және сөйлем синтагма түрінде интонациялық формаға ие болады. Синтагмалар үлкенді-кішілі паузалармен бөлінетін тілдің интонациялық мазмұндық үзінділері ретінде жай сөйлемде, жайылма сөйлемде, құрмалас сөйлемде, сондай-ақ бір тақырыпты күрделі синтаксистік тұтастықтарға сөзді, сөз тіркестерін, сөйлемдерді қамтып, оларды бір интонациялық жүйеге бағындырып ұстап тұратын тәсіл» [2,107]. Олай болса, интонациялық синтагма – сөйлемнің мағынасын ашуға қызмет ететін негізгі элементтердің бірі. Сөйлеу әрекеті барысында интонациялық синтагма сөйлемді шағын семантикалық бөліктерге мүшелеп, сөздің сөйлемдегі басқа сөздермен тіркесіп, синтагмалық қатынас жасаудағы мағынасын нақтылайды. Өйткені сөйлем құрамындағы әрбір сөздің мағынасы жеке дара емес, синтагмалар шегінде анықталады. Интонациялық синтагма - сөйлемдегі ең кіші құрылымдық-мағыналық бөлшек. Сөйлемдегі синтагмалық үзіктерді таба білу сөйлемді, мәтінді толық түсінуге мүмкіндік береді. Ал жазбаша сөйлемдерде синтагмалық бөлшектер көрінбейтіндіктен, сөйлемді оқу барысында оқырман адам жазушы адамның айтайын деген негізгі ойын, дітін түсіну үшін синтагмалық бөлшектерді өзі табуына тура келеді, бұл орайда оқырман жекелеген сөйлем емес, толық мәтінмен танысқан жағдайда ғана автордың дітін түсіне алады. Өйткені кейбір сөздің, синтагманың, сөйлемнің мәні тек контексте ғана анықталуы мүмкін. Осы орайда Г.А.Золотованың «сөйлем тек қана сөйлеуде қосымша функцияларға ие болып, бүтіннің бөлшегі ретінде қарастырылуы керек» деген пікірі құнды [3,88].

Синтагма бір ғана сөзден немесе бірнеше сөзден жасала береді. Бірақ сөздің жеке тұрғандағы мағынасы мен сөйленімдегі, яғни синтагма құрамындағы мағынасының айырмашылықтарын

білу қажет. Сөз тілде бұрыннан бар ұғымды білдірсе, синтагма сөйлеу кезінде пайда болған ұғымды білдіреді, контексте мағынасы айқындалады. Синтагма сөйлемнің негізгі компоненті десек, сөйлем тілге емес, сөйлеуге тән. Синтагманың прагматикалық қызметі де маңызды. Жазба тілде, ойды жазбаша жеткізуде, мәтінді түсініп оқу үшін синтаксистік синтагманың атқаратын рөлі зор. Мәтін қандай құрылымдық-мағыналық компоненттен тұрса, мәтінді оқыған кезде сол компоненттерді дұрыс ажырата білген жағдайда, автордың айтайын деген ойы түсінікті болмақ. Мәселен, сөйлемдегі сөз тізбектерінің біріне акцент түсіру қажет болса, сөйлеуші сол жердегі интенсивтілікті күшейтеді. Интенсивтіліктің күшейтілгені көбіне дауыстың қатты шыққанындай боп естіледі, сондықтан да тыңдаушы сол акцент түскен сөзге назар аударады. Мысалы: Ол – студент деген сөйлемді алсақ, сөйлемнің бастауышы (Ол) мен баяндауышы (студент) пауза арқылы екіге бөлініп, хабарлы сөйлемге тән сөйлем соңына қарай төмендейтін интонациямен айтылып тұр, сондықтан екі сөзден тұратын жалаң сөйлемнің әр мүшесі бір синтагмаға теңеліп тұр. Ал егер Ол студент // сабаққа келмей жүр деген сөйлемнің айтылу интонациясындағы ерекшелікті қарастыратын болсақ, бұл сөйлем де екі синтагмадан тұрады. Бірінші синтагмалық үзік ол студентке акцент беріліп, сабаққа келмеген адамды нақтылау мәнін үстеп, сондай-ақ жалпы коммуникативтік мағынасында кінәлаушылық мән бар екенін көрсетеді. Сонымен, сөйлемдегі синтагмалық үзік сөйлемнің жалпы мазмұнын ашуға, эмоциялық реңкін түрлендіруге қызмет атқарады.

«Синтагма – мазмұндық-синтаксистік, интонациялық өлшем болғандықтан, әр уақытта сөз тіркесінен, сөйлем бөлшектерінен тұрады және бір-бірінен интонациялық жеке болып табылатын паузамен бөлінеді» [4,135]. Алайда сөйлем құрамындағы сөз тіркестері мен мен синтагманы бір ұғым ретінде қарастыруға болмайды. Сөйлемдегі бөліну шегіне қарағанда синтагма сөз тіркестерімен сәйкес келуі де мүмкін, ал кей жағдайда бір синтагма бірнеше сөз тіркестерінен болуы мүмкін. Сондай-ақ сөз тіркесі сөйлем ішінде қатар тұрып та, алшақ тұрып та байланысқа түссе, синтагмалар тек қатар тұрып, бір синтагмалық екпінге ие болып, синтагма құрайды. Мысалы, Хас сұлуды // қаралысында сынама, Хас батырды // жаралысында сынама. Сөйлемдердегі хас сұлу, хас батыр қатар тұрып қабыса, сұлуды сынама, батырды сынама сөз тіркестері алшақ тұрып меңгеріле байланысқан. Ал синтагма компоненттері тек іргелес тұрып, бір синтагмалық үзік бола алады. Мысалы, Шеберді шебер // қолынан таниды, Батырды батыр // жонынан таниды.

Жалпы синтагмалық категориялар тілдік бірліктердің сөйлеу әрекетіндегі функционалдық қызметін анықтайды. Тілдің функционалдық қызметі тікелей коммуникативтілікпен байланысты. Синтагмалық категориялар тілдің функционалдық мүмкіндігін айқындаудың бір амалы болып табылады. Сөйлеу бірлігі болып саналатын әрбір сөйлем коммуникатикалық мақсатқа негізделген синтагмалық үзіктерден тұрады. Сөйлем мағынасы мен айтылар ой синтагма арқылы айқындалады. Синтагма теориясы сөйлеу прагматикасымен тығыз байланысты. Сонымен,

- синтагма – сөйлеу ағымы кезіндегі психолингвистикалық бірлік;
- сөйлеу кезінде синтагма сөздердің мағыналық және стилистикалық реңктерін анықтауға мүмкіндік береді;
- синтагма да сөз секілді аяқталған ұғымды белгілейді. Бірақ сөз бұрыннан бар белгілі ұғымды атаса, синтагма сөйлеу кезінде ғана пайда болады, яғни тілде орныққан синтагма кездеспейді, синтагма - сөйлеудің не сөйленістің туындысы;
- синтагма индивидуалды сөйлеу әрекетінің нәтижесі, яғни сөйлеу кезіндегі жағдаятқа байланысты сөйлем синтагмаға бөлініп, сөйлеушінің мақсатына қарай мазмұн иеленеді;
- синтагманың бөлінісі тыңдаушының қабылдауына, оның түсінуіне, кейде сезімі мен білім деңгейіне тәуелді. Сондықтан оқылым әрекетін орындау кезінде оқырманның сөздер тобын жіктеліске түсіруі мен автордың синтагмалық жіктеліс арасында тепе-теңдік бола бермейді.

- дем алыс тобы мен синтагма – әртүрлі құбылыстар, синтагманың дем алыс тобымен сәйкес келетін кезі де, сәйкестенбейтін жағдайы да бар[5,83].

Қарым-қатынастың басты құралы болып саналатын тілді оқытуда тілдің заңдылықтары мен қағидаларын оқытып қоймай, тіл бірліктерінің коммуникативтік қызметін танытып, сөйленім кезінде ғана көрініс беретін осындай ерекшеліктерін де меңгерту білім алушының дұрыс сөйлей білу дағдысын қалыптастырып, сөйлеу мәдениетінің жоғары болуына септігін тигізері анық.

1 Виноградов В.В. Синтаксические взгляды и наблюдения академика В.В.Щербы/Избранные труды. Исследование по русской грамматике. М., Наука. 1975.- 516

2 Қазақ грамматикасы. Астана, 2002. - 784

3 Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка М.,Наука.1973.- 350

4 Қазақ грамматикасы. – Астана. 2002. – 784

5 Момынова Б. Тілдегі жаңа бағыттар мен типтік қатынастар. Алматы.-2009.-160



MUHAFAZAKÂR DEĞERLERİN ÇOCUĞA AİLE YAŞANTILARI YOLUYLA AKTARIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

A STUDY ON THE CONVEYANCE OF CONSERVATIVE VALUES TO THE CHILD THROUGH
DOMESTICITY

SümeYra ÖZTİMUR

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı , sumeyra-
oztimur@hotmail.com

Melike AKYILMAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı,
melikez493@gmail.com

Özet

Muhafazakârlık, Aydınlanma düşünürlerinin rasyonalist fikir ürünleriyle temelini kurdukları Fransız Devrimi'ne karşı bir eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Muhafazakârlık, salt rasyonalizme karşı din, gelenek, tarih ve tecrübe temelleri üzerinde durmaktadır. Aile ise muhafazakârlığın nesilden nesile aktarılıp devam ettirilmesini sağlayan önemli bir kurum olarak varlığını sürdürmektedir. Çünkü birey, ilk eğitim sürecini ailede gerçekleştirir. Bireyin özellikle 0-6 yaş döneminde ailesinden aldığı eğitim bütün hayatını etkiler. Bu dönemde ailenin aktardığı değerler ile bireyin kişiliğinin temelleri atılır. Birey, ailesinden informal eğitim yoluyla edindiği bilgi ve değerler doğrultusunda bir dünya görüşü inşa ederek sosyalleşir. Dolayısıyla bu çalışmada bir çizgi film üzerinden yapılan söylem analizi ile bir ailenin çocuğuna aktardığı değerler ve aktarımda ailenin rolü incelenmiştir. Sonuç olarak çizgi filmde yer alan ailenin ve söylemlerin, dini öğretiler ile geleneksel ataerkil toplum kurallarını yansıtan muhafazakârlık değerler etrafında şekillendiği ve ailenin, çocuğun değerler eğitiminde etkin rol oynadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: muhafazakârlık, aile, eğitim

Abstract

Conservatism emerged as a criticism against the French Revolution, which the Enlightenment thinkers constructed the bases structure of, with their rationalist ideas. Conservatism stands upon the basis of religion, tradition, history and experience against pure rationalism. Family continues to exist as an important constitution which helps the continuity of conservatism through generations because individuals get their first education in family. The education that the individual gets from his/her family especially between the ages 0 and 6 affect all his/her life. The basis of the individual's personality is constructed with these values that the family conveys in this phase. The individual socializes by building a conception of the world through the knowledge and values that he/she has got from his/her family via informal education. Therefore, in this study, the values that a family conveys to their child and the role of the family in this conveyance are examined by using the discourse analysis made through a cartoon. As a consequence, it has been found out that the family and the discourse in the cartoon are shaped around the religious doctrines and the conservative values which reflect the traditional patriarchal society rules, moreover, the family plays an effective role on the values education of the child.

Keywords: conservatism, family, education

1.GİRİŞ

Muhafazakârlık, Fransız İhtilali'nden sonra etkisi bütün dünyaya yayılan tartışmalı bir düşünce biçimi olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde muhafazakârlık düşüncesinin tanımı ve değer verdikleri ile ilgili anlatı, muhafazakârlığa dair genel fikirlerden yola çıkılarak yapılmıştır. Bu bağlamda gelenek, din ve aile, muhafazakârlık düşüncesinin temel taşları olarak ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde bireyin karakterini oluşturan değerlerin aktarımında ailenin rolü incelenmiştir.

Üçüncü bölümde ise sosyal paylaşım sitesinden ulaşılan bir çizgi film üzerinden muhafazakâr değerlerin aktarımında ve dolayısıyla muhafazakâr kimlik inşasında aile yaşantılarının etkileri incelenmiştir. Sonuç olarak çizgi filmdeki ailenin klasik ataerkil bir aile olduğu, bunun yanında İslam dininin öğretilerini temel alan muhafazakâr bir yapıda olduğu; çocuklarını da kendi değerleri etrafında şekillenen söylemlerle yetiştirdikleri görülmüştür.

1.1. Muhafazakârlığın Tanımı ve Değer Verdikleri

Fransız Devrimi'nden sonra devrimin temellerini hazırlayan Aydınlanmacı salt rasyonalist fikre karşı duruş olarak ortaya çıkan muhafazakârlık, bir düşünce geleneği olarak varlığını sürdürmektedir.

Muhafazakârlığı, Aydınlanmanın tüm fikir dünyasına körü körüne bir karşıtlık olarak değerlendirmek, kavramı sığ bir hale getirecektir. Muhafazakâr düşüncenin kurucularından sayılan Edmund Burk'e göre Aydınlanma düşünürlerinin düşünce eksenini etrafında devrime imza atanların başlıca hatası, hale hazırdaki her şeyi bertaraf ederek bir başlangıç yapmış olmalarıdır. Çünkü muhafazakâr düşünürlere göre insan, dünyayı daha yaşanılabilir bir yer kılma çabasını, varlığının sınırlı imkânlarıyla gerçekleştiremez. İnsanın ve toplumun yeniden inşası salt akılla değil, ancak devrim öncesindeki değerlerin korunup sürdürülmesiyle gerçekleşebilir. Tarih, tecrübe, din ve gelenekten yoksun bir çaba ile insanın ve toplumun mükemmelleşmesi mümkün değildir. (Özipek,2013) Sonuç olarak muhafazakarlık, bütünüyle Aydınlanmacı fikri reddetmekten ziyade "Aydınlanmanın radikalizmine veya yeni bir başlangıç yapma düşüncesi olarak kendini milatlaştıran Aydınlanmacılığa karşıtlık" (Bora,2015:56) olarak değerlendirilebilir.

Gelenek, muhafazakâr düşüncenin temel taşlarından biridir. Gelenek, tecrübe edilmiş davranış biçimleridir. Eskiden beri var olan, nesilden nesile aktarılmış alışkanlıklar, deneyimlenmiş olması sebebiyle Aydınlanmacı şüpheci duruş karşısında güven duyulandır. (Bora,2015) Gelenekler, değişen dünya karşısında topluma temkinli bir tavır sunar. Ayrıca gelenek, gelecekte olası bir radikalizm tehdidine karşı normatif bir duruş oluşturur.

Muhafazakârlığı ayakta tutan temel taşlardan biri de dindir. "Muhafazakârlık, vazgeçilmez hazinesi olan dini, modern bir müdahaleye tabi tutar, onu dünyevi saiklerle yeniden yorumlar, yeniden biçimlendirmek ister. Dini kendisi uğruna olmaktan ziyade toplumun istikrarı ve otorite açısından kaçınılmaz sayar. Dindarlıktan çok dinin ritüellerine, din bağına ehemmiyet verir." (Bora,2015:58)

Muhafazakâr düşüncede kökleşmiş otorite fikri, meşruiyetini dinde bulur. Yaratıcı, muhafazakâr düşüncede mutlak ve sarsılmaz otorite olarak şüphe barındırmayandır. Dolayısıyla yaratıcının gerek İslam dininde gerekse diğer dinlerde kutsal kitaplar vasıtasıyla bildirdiği emir ve yasaklar, muhafazakâr bireyin yol haritasını oluşturur. (Belge,2013)

Muhafazakâr düşüncenin bir diğer temel taşı da ailedir. Aile, muhafazakâr değerlerin korunması, sürdürülmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması bakımından muhafazakâr düşünce içinde önem arz eder. Bu çalışmada muhafazakârlığın aile üzerinden aktarılması incelendiği için ailenin karakter gelişimindeki rolü ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.1.1. Kişilik Gelişiminde ve Değerlerin Aktarımında Ailenin Rolü

Birey, doğumundan itibaren sosyalleşmeye ve kişilik geliştirmeye başlar. Bu süreçte toplumun en küçük birimi olan aile, en önemli rolü üstlenir.

Kişiliğin temelleri bireyin ilk altı yılında aile tarafından atılır. Birey, yaşamının 0-3 yaş aralığında çok hızlı gelişir,3-6 yaş aralığının sonuna geldiğinde dünyayı algılama düzeyi normal seviyeye yaklaşır. (Bilici,2014) Zihinsel, bedensel ve duygusal gelişiminin en yoğun olduğu bu dönemde ailenin bireye aktardığı değerler, gelenek ve görenekler bireyin bütün hayatını etkileyebilecek potansiyele sahiptir. Bu sebeple bireyin kişiliğinin gelişiminde birinci sorumluluk, anne ve babaya aittir.

Bireyin sosyalleşmesi, kişiliğini geliştirmesi ve toplumsal değerlerin aktarılması eğitim yoluyla gerçekleşir. Bireyin ilk eğitimi ailede başlar, daha sonra okullarda devam eder. Birey, ailesinden informal eğitim yoluyla; okullardan ise hem formal hem informal eğitim yoluyla yeni şeyler öğrenir.

“İnformal eğitim, belirli bir plan ve program uygulanmadan, yaşam içinde kendiliğinden gelişen eğitimidir. Kişi, karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde buldukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir. Bu tür öğrenmeler ailede, sokakta, iş yerinde, televizyon önünde, okulda, kısacası yaşam içinde kendiliğinden oluşur.” (Demirel ve Ün,1987, Akt. Öztürk ve Talas:104)

İnformal eğitim sürecinde iki önemli öğrenme yolu vardır. Bunlar, gözlem ve taklittir. (Demirel ve Ün,1987, Akt. Öztürk ve Talas:105) Birey, aile içinde anne ve babasını gözlemler, onları taklit eder ve model alır. Ailenin bireye sağladığı görsel-sözel veriler; davranışa yönelik zihinsel, duygusal ve manevi verilerin niteliği bireyin kişilik gelişimini olumlu ve olumsuz yönde etkiler. (Bilici,2014) Bunun yanı sıra ana babanın tutum, değer, ilgi ve inançları ile bakım ve eğitim davranışları da bireyin kişiliğini biçimlendirir ve gelecekteki davranışları üzerinde etkili olur.

Bütün bu anlatılardan yola çıkarak aile, kişilik gelişiminde ve değer aktarımında en önemli etmen olarak görülmektedir. Dolayısıyla her ailenin çocuğuna sahip olduğu değerleri aktaracağı, bu doğrultuda muhafazakâr düşünceye sahip bir ailenin de çocuklarına muhafazakâr bir kimlik inşa edecekleri, sonuç olarak aile kurumunun muhafazakârlığın aktarımında ve sürdürülmesinde etkin olacağı söylenebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, aile kurumunun söylemler üzerinden muhafazakârlığın aktarılmasında ve sürdürülmesindeki rolünü incelemektir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara cevap aranmaktadır.

- ✓ Muhafazakâr değerlerin aktarılmasında ailenin rolü nedir?
- ✓ Muhafazakâr söylemler, muhafazakâr düşünce dünyasında hangi anlamları taşımaktadır?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Yaklaşımı

Araştırma yaklaşımları;araştırmada sonuca ulaşmak için izlenen yollar olarak ifade edilir.Bu çalışmada metodolojik yapı ve süreç gereği nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır..Nitel araştırma yaklaşımları dıştan değil içten bakan,bağlamsalci,derinlemesine inceleyen ,bütüncül ve insan odaklı bir yaklaşım olması sebebiyle bu çalışmanın yapısına uygundur.

2.2.Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Durum çalışması sosyal bilimlerde kullanılan bir yöntemdir. Toplumsal bir birimin geçmişini, şimdiki durumunu ve çevreyle ilişkisel özelliklerini oldukça ayrıntılı bir biçimde incelenmesi durum çalışması yöntemi ile yapılabilir. Durum çalışması, tek bir kişinin, bir ortamın, tek bir tür dokümanın ve olayın ayrıntılı olarak incelenmesidir (Kazak, 2001:146)

2.3.Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verilerini You Tube adlı sosyal paylaşım sitesinden ulaşılan “Ana Babaya İtaat” adlı çizgi filmde yer alan söylemler oluşturmaktadır.

2.4.Verilerin Analizi

Çalışmaya kaynaklık eden veriler söylem analizi yöntemi ile incelenmiş olup söylemlerde muhafazakâr düşünce dünyasına ait anlamların izleri sürülmüştür. Söylem belirli kurallar, terminoloji ve konuşmalardan oluşan sistematik dilsel düzenleri betimlemek üzerine kullanılan bir kavram olarak kategorize edilir. (Tonkiss,2006,Akt.Çelik ve Ekşi,2008) Söylem, bir iletinin tüm boyutlarını, sadece

iletinin içeriğini değil, onu dile getireni (kim söylüyor), otoritesini (neye dayanarak), dinleyiciyi (kime söylüyor) ve amacını (söyleyenler söyledikleri ile neyi başarmak istiyor) kapsar. Söylem belirli bir zaman dilimi içinde insan grupları arasında olan ve diğer insan grupları ile ilişkili olarak geliştirilen fikirleri, ifadeleri ve bilgileri içerir. Söylem, konuşma ve sohbetle dahil olmak üzere tüm iletişim biçimlerini kuşatır.(Punch,2005, Akt.Çelik ve Ekşi,2008) Söylem analizinde ise temel hedef söylemlerin hangi inanç, tutum, bilgi, duygu ve düşünce etrafında şekillendiğini yorumlayıp değerlendirmektir. (Çelik ve Ekşi,2008)

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Muhafazakârlığın Aile Yaşantıları Yoluyla Aktarımı:”Ana-Babaya İtaat”

İncelenen çizgi filmde belirlenen konu, karakterler ve muhafazakâr düşünceye ait temalar şöyle özetlenebilir:

3.1.1.Konu

Küçük Ahmet, muhafazakâr çekirdek ailenin tek çocuğudur. Film, bir gün Ahmet’in anne ve babasının bir hasta ziyaretine gitmek istemeleri ile başlar. Ahmet’e gitmek isteyip istemediği sorulduğunda Ahmet, tavrını gitmemekten yana koyar. Çünkü o, ormanda arkadaşları Kar Topu ve Pırpır ile oyun oynamak istemektedir. Ahmet’in anne ve babası, ormanda oynanacak oyuna eve geç kalmamak ve ormanın derinliklerine dalarak evden uzaklaşmamak şartıyla izin verirler. Ahmet, bu konuda onlara söz verir. Ahmet, Kar Topu ve Pırpır bir müddet ormanda oynadıktan sonra Pırpır, yerine getirmesi gereken sorumluluklarını öne sürerek oyundan erken ayrılır. Pırpır ayrılırken Ahmet ve Kar Topu’nu eve dönmeleri konusunda uyarır. Ahmet’e, anne ve babasına verdiği sözü hatırlatır. Ahmet ve Kar Topu, Pırpır’ın söylediklerini onaylasalar da dediklerini yapmazlar. Ahmet, ormanda biraz daha oynama konusunda Kar Topu’nun da desteğini alınca verdiği sözden tamamen dışarı çıkar. Zamanın nasıl geçtiğini anlayamayan ikili akşam olunca ormanın karanlığında yolunu kaybeder, yağmurda ıslanır ve büyük bir korku yaşar. Eve dönüş Pırpır’ın onları ormanda bulup yol göstermesiyle sağlanır. Eve döndükten sonra anne baba; Ahmet ve arkadaşları ile öğüt veren konuşmalar yaparlar. Ana baba sözü dinlemenin önemi, ana babanın çocuğuna karşı görevleri, çocuğun da ana babasına karşı görevleri açık mesajlar halinde verilir.

3.1.2.Karakterler

Çizgi filmin ana karakteri olan Ahmet, anne babasına saygılı ve itaatkâr bir çocuktur. Ahmet’in anne ve babası öncelikle görüntü itibarıyla İslami izler taşımaktadır. Annenin başı örtülüdür, ayrıca vücut hatlarını belli etmeyen uzun ve bol bir kıyafet giydiği görülür. Babanın ise giyimi, saç ve sakal bırakma tarzı, İslami erkek geleneğinin bir göstergesi gibidir.

Ahmet’in hayvan arkadaşlarından Pırpır bir kuş, Kar Topu ise bir kedidir. Pırpır mantığın ve aklın temsilcisiyken Kar Topu Ahmet’in biraz zaafı tarafına hitap etmektedir. Nitekim Pırpır’ın uyarılarına kulak vermeyen Ahmet, Kar Topu’nun yanlış desteği yüzünden birtakım olumsuzluklar yaşar fakat Pırpır’ın sayesinde içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtulur.

3.1.3.Muhafazakâr Temalar

3.1.3.1.Mutlak Teslimiyet

Dinin teslimiyetçi tavrı, söylemlere yansımıştır. Buna göre Allah, her halükarda mutlak gücü ile kendisinden yardım dileyene cevap veren, tüm sorunları çözendir. Çizgi filmdeki olayların olumsuz gidişatı da Allah’a havale edilmiş ve şüphe barındırmayan tam teslimiyetçi bir tavırla olayların hayırla sonuçlanması beklenmiştir. Söylemin dili, “inşallah”, “hayırlısı” ve benzeri sözcüklerle kurulmuştur. Çizgi filmin iki yerinde teslimiyet teması işlenmiştir.

Örnek 1:

Anne ile baba akşam eve döndüklerinde Ahmet’i göremeyince merak ederler. Vakit bir hayli geç olmuştur. Fakat Ahmet’i merak eden anne ve baba bu konuda kesinlikle bir panik içine düşmemiş,

Allah'tan yardım dileyerek hayırlısını istemişlerdir. Hatta Ahmet'i ormanda aramak üzere Pırpır'ı görevlendirdikleri görülür. Duruma ilişkin diyalog şöyle gelişir:

"Baba: Şimdiye dönmüş olmaları lazımdı.

Anne: Eve erken dön demiştin.

Baba: Ahmet hiç böyle yapmazdı. Niye sözümü dinlemedi bu sefer?

Anne: Ama akşam oluyor. Oyuna dalmış olamazlar. İnşallah başına bir iş gelmemiştir.

Baba: Ahmet defalarca ormana gitti. Kaybolmuş olamaz da. Hem ormanda bir sürü dostları var. Bu nedenle başlarına bir şey gelmesi zor...

Anne: Ne yapacağız şimdi?

Baba: Bekleyeceğiz. Hele Pırpır bir dönsün bakalım. Ondan bir haber gelmezse düşünürüz ne yapacağımızı.

Anne: Allah'ım sen yardımcılarını ol.

Baba: Amin... Hayırlısı inşallah..."

Örnek 2:

Bir başka teslimiyet örneği Ahmet ile Kar Topu arasında ormanda yollarını kaybedip çare aradıkları bir sırada geçen şu diyalogda görülür:

"Kar Topu: Kötü kurtlara yem olacağız.

Ahmet: Bırak kötü şeyler düşünmeyi de yoluna devam et Kar Topu! Bak, eve yaklaştık. Burayı hatırlıyorum.

Kar Topu: Aman Allah'ım! Yıldırım düşecek üstümüze!

Ahmet: Allah'tan eve yaklaştık.

Kar Topu: Islanacağız.

Ahmet: Allah yardımcımız olsun. Hava iyice karardı. Şimşek de çakıyor.

Kar Topu: Ben korkmaya başladım.

Ahmet: Allah'a sığınmamız ve korkmamamız lazım Kar Topu. Ha gayret..."

3.1.3.2.Şükür

İstenilen bir şeye ya da sonuca ulaşıldığında Allah'a şükür edileceği, iki yerde örneklenir.

Örnek 3:

Pırpır, ormanda kaybolan Kar Topu ile Ahmet'i bulduğunda, Pırpır'ı Ahmet'ten önce fark eden Kar Topu şöyle der:

"Kar Topu: Ahmet, bak bu Pırpır! Kurtulduk Allah'a şükür!"

Pırpır, Ahmet'i ve Kar Topu'nu bulduğunu haber vermek üzere eve önden gider. Anne ve babaya mutlu haberi verir:

"Pırpır: Ahmet'le Kar Topu'nu buldum.

Anne: Allah'a çok şükür..."

3.1.3.3.İkaz

Yaratıcının emir ve yasaklarına uygun olmayan bir iş yapıldığında, insanın yaratıcı tarafından çeşitli sıkıntılara maruz bırakılarak ikaz edileceği filmin bir bölümünde vurgulanmıştır. Bu bölümde Ahmet ve Kar Topu eve sağ salim döndükten sonra baba, olayın bir değerlendirmesini yapar. Varılan sonuca göre yaşanan olumsuz olay, Ahmet'in anne babaya itaatsizliğinden ve kılmayı unuttuğu namazlarından ötürü Allah'ın bir ikazıdır. Baba ile Ahmet arasında bu temaya ilişkin şöyle bir diyalog geçer:

Örnek 4:

"Baba: Bak işte, anne baba sözü dinlememenin sonu... Hem kayboldunuz, hem korktunuz hem de islandınız.

Ahmet: Benim suçum... Biraz daha oynayalım diyen bendim.

Baba: Pişmanlık fayda vermiyor bazen. Ben sizi affettim. Annen de affetti Ahmet. Önemli olan hatanızı anlayıp bir daha yapmamanız. Ahmet, bu arada sen namazlarını kıldın mı?

Ahmet: Galiba unuttum baba.

Baba: İşte Allah, seni böyle ikaz ediyor. Başına gelenleri düşünmeli, bunlardan ibret almalısın. Anne babana itaat etmelisin.

Ahmet: Haklısın baba, söz veriyorum. Senin ve annemin söylediği her şeyi yapacağım bundan sonra. Hiç itiraz etmeyeceğim. Tembellik de yapmayacağım.”

3.1.3.4. Anne ve Babanın Çocuğuna Karşı Sorumlulukları

Baba, bir ailede sosyal ilişkilerin düzgün yürüyebilmesi için ana babanın çocuğuna, çocuğun da ana babasına karşı görevleri olduğunu söyler. Öncelikle anne ve babanın çocuğuna karşı sorumluluklarını sıralar.

Anne ve babanın birinci görevi çocuğuna güzel bir isim koymaktır. Bu madde, bir hadis ile desteklenir. Hadise göre Hz. Muhammet, çocuklara güzel isim koyulmasını tavsiye etmiştir. Ahmet, bazı insanların çocuğa Muhammet isminin verilmesi yönündeki çekincelerini dile getirip sorunun çözülmesine vesile olur:

“Ahmet: Ama baba, bazı insanlar çocuğa Muhammet ismini koymak günahdır, diyor. Baba: Hayır oğlum, aksine peygamber efendimiz Muhammet isminin koyulmasını tavsiye ediyor.”

Anne babanın ikinci görevi, çocuklarını terbiye etmek olarak belirlenmiştir. Terbiyeden kast edilen, kişinin nerede, nasıl davranacağı ve nasıl konuşacağıdır.

Anne babanın üçüncü görevi, çocuklarına dini emir ve dini ilimleri öğretmek olarak belirlenir. Dini ilimleri baba şöyle anlatır:

“Dini ilimlerin ilki iman esaslarıdır. Sonra ilmihal bilgileri yani namaz, oruç, zekât gibi ibadetler gelir. Sonra haram, helal, alış veriş gibi bilgiler... Bundan sonra anne ve baba, çocuğa namaz dualarını ezberletmeli ve Kur’an okumayı öğretmelidir. Buraya kadar saydıklarımız farz olan ilimlerdir. Yoksa İslami ilimlerin birçok çeşidi vardır.”

Babanın söylemlerinden anlaşılacağı üzere Ahmet’e biçilen rol hayatın her alanında dinin kural ve ritüellerine uygun bir şekilde yaşamaktır. Babanın, söylemlerini “farz” sözcüğü ile bağlaması, anlattıklarının yaratıcı tarafından emredildiğini vurgular niteliktedir. Sorgulamaya kapalıdır.

Anne ve babanın son görevi, çocuklarını kötü arkadaş ve kötü huylardan korumak olarak belirtildikten sonra Küçük Ahmet’e öğretilen muhafazakâr değerler tekrar ettirilir, öğrenip öğrenmediği kontrol edilir.

3.1.3.5. Çocuğun Anne Babaya Karşı Sorumlulukları

Çizgi filmdeki anlatıya göre çocuğun ilk görevi, ana babaya itaattir:

“Baba: İyi bir evlat anne babaya iyi davranmalı, onları üzmemelidir. Anne babaya iyi davranmak, itaat etmek Allah’ın emridir.”

Çocuğun anne babaya koşulsuz itaat etmesi isteği, “Allah’ın emri” söylemiyle meşrulaştırılmıştır. Böylece çocuğun aksi bir düşünceye sahip olmasının veya aksi yönde bir davranış ortaya koymasının önü kapatılmıştır. Baba, çocukların yaşlanan anne ve babaya bakmaları gerektiğini, bunun da çocukların sorumlulukları arasında olduğunu söylemlerine ekler. Düşüncesini bir ayet ile destekleyerek de sağlamlaştırır. Bunun üzerine Ahmet şu sonucu çıkarır:

“Ahmet: Siz nasıl bu zamana kadar bana baktıysanız, ben de size bakacağım.”

Ahmet bu söylemi ile muhafazakâr aile yapısını sürdüreceğini açıkça dile getirir. Ayrıca söylemde anne babaya borçlu olma gibi bir duygudan doğan mecburiyet de mevcuttur.

3.1.3.6. Toplumsal Cinsiyet ve Ataerki

Çizgi filmde bilgi içeren açıklamalar ve verilmek istenen mesajlar daima baba tarafından iletilmektedir. Anne, babanın verdiği bilgileri onaylayan konumundadır. Baba, bilginin iktidarı olarak anneden de çocuktan da üstün durumdadır. Aile içinde toplumsal cinsiyet rolleri incelendiğinde ise çocuğun bakımının kadına ait olduğu yine babanın bir söylemi üzerinden verilmiştir:

“ Baba: Ayrıca annemizin bizi nasıl bakıp büyüttüğünü, bizi büyütürken neler çektiğini, uykusuz kaldığını unutmamalıyız.”

Baba bu söylemi ile anneye itaatin ve saygının gerekliliğini, annenin çocuğa verdiği karşılıksız hizmete bağlamıştır. Çocuğun anneden sağladığı çıkar nedeniyle ona iyi davranması beklenmiş fakat baba-çocuk arasında buna benzer bir ilişki kurulmamıştır. Kadının ev içi işlerle ilişkilendirilmesi ve erkeğin bilginin iktidarı olarak belirlenmesi, ailede, geleneksel ataerki toplumlardaki erkek üstünlüğünün olduğunu vurgulamaktadır.

4. SONUÇLAR

Bireyin salt akılla mükemmelleşme çabasına karşı muhafazakârlık; din, tarih, gelenek ve tecrübeyi koruma altına alarak varlığını sürdürür. Muhafazakârlığın aktarımında en önemli kurum ailedir. Çünkü aile, gerek rol model olarak gerekse söylemler yoluyla bireye kendi değerleri etrafında bir kimlik inşa eder.

“Ana Babaya İtaat” adlı çizgi filmde elde edilen verilere göre bireyin hayat tarzını oluşturan, çocukken ailede geçirdiği yaşantılardır. Bu yaşantılarda ailenin inanç, tutum ve değerlerini yansıttığı söylemlerin hâkim olduğu görülmektedir. Söylemlere bakıldığında varılacak sonuçlardan birincisi, muhafazakâr dilin etkin kullanımınıdır. Muhafazakâr değerlerin aktarımında hadislerden ve kutsal kitaptaki ayetlerden faydalanılması, “farz” söyleminin kullanılması anlatılan değerleri bağlayıcı kılmış ve çocuğun sorgulama mekanizmasını devre dışı bırakmıştır. Değerlerin, çocuğun hayatta en sevdiği ve güvendiği insanlar olan ana-baba tarafından aktarılması bahsi geçen bağlayıcılığı arttıran bir durum olarak düşünülebilir.

İkinci husus, yaratıcının yani otoritenin çocuğun dünyasına giriş şeklidir. Buna göre yaratıcı, sıkıntılı anlarda mutlak teslim olunacak, sıkıntı geçtiğinde şükredilecek, emrettikleri yapılmadığı takdirde cezalandıracak bir otorite olarak çocuğun zihninde betimlenmiştir.

Üçüncü husus, filmdeki anne ve babanın, yaşlılık dönemlerini rahat ve emin bir şekilde geçirmek için gerekli yardım ve desteği çocuktan beklemeleridir. Çocuk, kendisine yetiştirilme döneminde verilen emeğin karşılığını, anne ve babasına yaşlandıkları zaman vermek durumunda bırakılmıştır. Burada sosyal devletin sorumluluğu altında olan yaşlı bakımının, tamamen çocuğa devredildiği görülmektedir.

Söylemlerde, toplumsal cinsiyet ve ataerkinin izlerini görmek mümkündür. Bütün anlatı boyunca baba, bilginin iktidarı olarak karşımıza çıkmaktadır. Anne, babanın iktidarını zayıflatacak ya da bölüşecek hiçbir konumda gösterilmemiştir. Anne, babanın otoritesini içselleştirmiş bir şekilde onaylayan bir figür olarak verilmiştir. Klasik ataerki ailelerde olduğu gibi evin reisi babadır. Annenin yetkin olduğu tek konu çocuk bakımındır ki örnekte de görüldüğü üzere anne, sadece çocuğu büyütürken çektiği zahmetten ötürü takdir edilir ve saygıya değer görülür.

Sonuç olarak muhafazakâr değerleri yükselten ve aktaran bir ailede, çocuğun muhafazakâr bir birey olması kuvvetle muhtemeldir.

KAYNAKÇA

BELGE, M., Muhafazakarlık Üzerine, Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C.5, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013

BİLİCİ, A. B. 0-6 Yaş Grubu Çocuklarda Dini Gelişim Süreci ve Din Eğitimi, Diss. DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2014.

BORA,T., Türk Sağının Üç Hali,İletişim Yayınları,İstanbul,2015

ÇELİK, H. ,EKŞİ, H., Söylem Analizi, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sa.27, 2008, s.99-117

KAZAK,N. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,Anadolu Üniversitesi Yayınları,Eskişehir,2001

KAYA, M., Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü,On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sa.9, 1997, s.193-204

ÖZİPEK, B.B., Muhafazakarlık,Devrim ve Türkiye,Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce, C.5,İletişim Yayınları,İstanbul,2013

ÖZTÜRK, M. F., TALAS, M. ,Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi, Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks 7.1 ,2015, s.101-120

YEŞİLYAPRAK, B.,Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Sa.3,1993, s.3-15

YİĞİT, A.,Çocuğun Gelişim Özellikleri ve İletişim İlkeleri Doğrultusunda Ailede Din Eğitimi,On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sa.22 ,2006, s.179-203



ТҮРІК ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНІҢ БАЙЛАНЫСЫ (ЮНУС ЕМРЕ ЖӘНЕ МАҒЖАН ЖҰМАБАЕВ)

THE RELATIONS OF TURKISH AND KAZAKH LITERATURE: YUNUS EMRE & MAGJAN
JUMABAYEV

Abdihalik KUNİMJAN

Prof. Dr., Kazakh State Women's Teacher Training University ф.ғ.к., проф. Әбдіқалық Күнімжан
Сәдірқызы, Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті, kun_jan.16@mail.ru

Ahmet KULAŞ

Prof. Dr. Al-Farabi Kazakh National University ф.ғ.д., проф. Ахмет Күләш Садыққызы,
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

Resume

In this article we write about the hermeneutic connection between creation of famous Turkish poet Yunus Emre and Kazakh outstanding writer Magzhan Zhumabayev, which was defined after six centuries passed.

The spiritual relationship of both poets' creation is similar in the theme of love, friendship and describing nature. The way of giving us such kind of understanding covered by the work of Yunus "Whether there is such poor as I?" and "A poor man" which was written by Magzhan Zhumabayev. Moreover we found out the hermeneutical connection between both poets' works, especially in describing nature. In comparison of Yunus' work "Sick circle" with Magzhan's "Birch" we clarified that the main idea was about society. The most importance of both poets' view is having a bright future. Therefore shining moon was used as a key word in poems of both famous poets of absolutely different nations.

Түркі әдебиетінің тарихына зер салғанда, ұлы даналарымыздың барлығы да терең сырға тұнған өсиеттерін маржан сөзбен өрнектеп, кейінгі ұрпаққа аманат етіп қалдырып отырған. Солардың бірі түркі әдебиетінің тарихында өзіндік орны бар түрік халқының ұлы ақыны Юнус Емре де «Юнуске өзің қарашы, қасірет шеккен бір бейбак, Әр өлеңі терең сыр, тебірентпей қоймаған» деп жырлап, өзінің «әр өлеңі терең сыр» екенін ұқтырып кетеді. Жалпы, XIII ғасырдың ортасы мен XIV ғасырдың басында ғұмыр кешкен Юнус Емре мен XX ғасырдың басында өмір сүрген қазақтың ұлы ақыны Мағжан Жұмабаев өлеңдеріндегі сырлы сөздерге назар аударғанда, өмір сүру кезеңінің арасында алты ғасырдан аса айырмашылығы болса да, екі ақынның өзара рухани үндестігі герменевтика сабақтастығымен ұласып жатады.

Сыршыл ақындардың ұқсастығы алдымен олардың өздерін бірде сорлы қып, бірде ақындық «мені» шарықтап, өздерінен асқан күшті жан жоқтай таныстыруында. Мәселен, Юнус Емре «Мендей сорлы бар ма екен?» деген өлеңінде:

Мынау жердің бетінде

Мендей сорлы бар ма екен?

Қаңғыған желдің өтінде

Мендей сорлы бар ме екен? [1,25 б.] –

деп бастап, жеті шумақтың әрбір соңғы жолында «Мендей сорлы бар ме екен?» деп мұң шақса, Мағжан Жұмабаев «Мен сорлы» өлеңінде:

Талапсыз, бақсыз мен сорлы

Бір ісім оңға бармаған.

Мен не жаздым о ғұрлы,
Тәңірім мұнша қарғаған? [2,26 б.] –

деп жолының болмағанына қынжылып, өзінен асқан сорлы жоқтай зарланады. Түрік ақыны Юнус Емре «Румге бардым, Шам бардым, Жоғарғы елде сандалдым, Кезіктірмедім ешкімді» деп өкінсе, қазақ ақыны Мағжан «Талпындым, түстім ізіне, Оңалмады бір ісім» деп күйнеді. Юнус Емренің «қан жұтқан» қайғысы қандай? Екі ақын да «сорлымыз» деп неге жылайды? Түптеп келгенде, екеуінің де қайғысы ортақ тәрізді.

Білім іздеп сусаған
Жылайды пендең алдыңда.
Мейірі кең жасаған,
Кұр алақан қалдым ба?–

деп өлеңін аяқтау арқылы Мағжан өз елінің сорлы, білімсіз болып артта қалмауын қайғырып, осылайша түспалдап түсіндірсе, «Алдынан жұлдыз жанбаған» Юнус Емренің «Жанарына жас толып, Қаңғыбас зар еңірейді» деп жылауы да тегін емес. Өлең жолдарындағы «қысы-жазы қаңғыған» деген сөзіне қарап Румге, Шамға барған Юнус Емрені А.И.Гөлпынарлы [3] сияқты кейбір зерттеушілер айтқандай жиһанкез деп те бағалай алмаймыз. Өйткені ақынның «Ұстазым-ау, дүниеде, Қаңғыбас ешкім болмасын» деген сөздерінен өзінің кешкен халін ешкімге тілемегені аңғарылады. Бұл арада бір жағынан шәкірттік тілек-талабы жатса, екінші жағынан өз халқының мұң-мұқтажын жоқтағандығы сезіледі. Сөйтіп, қос ақын да «мен сорлымын» деу арқылы осылайша сырларын түйген еді.

Ал ақындық «меніне» келсек, «Періште бірде боламын» деп басталатын өлеңінде періште де, күннің тағына отырып көкті бағындырған билеуші де, он сегіз мың ғаламның патшасы да болған Юнус Емрені көреміз. 84 жолдан тұратын осы өлеңінде өзін қоршаған барлық құбылыстарға теңей отырып, ақындық тұлғаны ерекше сомдайды. Ол, тіпті, «Басы, соңы дүниенің Құдайдың өзі боламын» деп өлеңін түйіндеу арқылы ақындық «менін» асқақтата түседі. «Қағбаның қара тасы – мен» деп басталатын өлеңінде Юнус Емре:

Жер мен көктің тірегі,
Мұхит та – мен, теңіз – мен.
Көпке мәшһүр Юнуспін,
Барлығына негіз – мен, –

деп жырласа, қазақ ақыны Мағжан Жұмабаев «Мен кім?» өлеңінде өзін арыстан мен жолбарысқа, бірде көктегі Күнге, бірде көктегі бұлт пен жердегі ерке желге, бірде шалқып, тасатын шеті жоқ қаракөк теңізге, бірде патша, қазы, биге, бірде жалын мен тұлпарға, сондай-ақ «От» өлеңінде де от пен жалынға, күнге балайды. Сөйтіп, түркі халқының екі ақыны да өздерінің кім екендігін осылайша бар әлемге паш етеді. Әсіресе, олардың өздерін құдайға теңестіруі жағынан ұқсастығы ойландырады. Мәселен, Юнус Емре «Басы, соңы дүниенің Құдайдың өзі боламын» десе, «Өзім – тәңірі, табынамын өзіме, Сөзім – құран, бағынамын сөзіме» дейді Мағжан. Осы айтқандарын әрі қарай дәлелдей түскендей Юнус Емре:

Әзірейіл деген кім екен?
Құртамын оны, құл етем!
Әзірейілді салып зынданға,
Бишаралардың бірі етем.
Жәбірейіл маған түк емес,
Секілді ол бір құр елес,

Жүз мың Жәбірейіл келсе де,

Келе алмас маған тізерлес,—

десе, М.Жұмабаев:

Мейірленсем – сегіз жұмақ қолымда,

Қаһарлансам – тамұқ даяр жолымда,—

деп бастапқы ойларын үдете түседі. Сөйтіп, бар әлемнің билеушісіне айналған ақындардың құдіреті сұмдық шарықтап, ақындық «мені» тым биіктей береді. Аумалы-төкпелі заманда ғұмыр кешкен Юнус Емренің де, бұлыңғыр қоғамда өмір сүрген Мағжан Жұмабаевтың да осылайша асқақтауы бәлкім заңдылық шығар. Өйткені ақындық «менінің» астарында терең сыр жатқандай. Мағжанның «мені» қазақтың «мені» еді. Отаршылдықтың езгісін көргісі келмей, еңсесін көтеру үшін өзін тәңірге балады. «Қаһарлансам – тамұқ даяр жолымда» деп дұшпанына сес көрсетіп, ақын осындай рухты өлең жазады. Оның үстіне өздерін тәңірге балап, өктем сөйлеген бұл ақындар тамырын тереңге жайып, төрткүл дүниені бағындырған ежелгі түркі халқының ұрпақтары емес пе?!

Әлемдегі барлық ақындар жырға қосатын махаббат, достық тақырыбында да Юнус Емре мен Мағжанның үні бөлек. Юнус Емре махаббат тақырыбындағы өлеңдерінде ғашықтықтың барлық дерлік сипатын өзінше суреттейді. Ғашықтық Алланың сыйы деп бағалайды. Ақын үшін шынайы сезім иесі «еш халықты, ешбір дінді білмейді». Тіпті, олар «махаббаттың құлы» болып жаратылғандар. Мағжан да махаббат тақырыбындағы өлеңдерінде ғашықтықтың күйін кешіп, сұлу сезімнің сырын ұқтырады. Ғашығының сұлулығын сипаттауда барлық әсемдікті тізбектей келе, «бәрінен де сен сұлу» деп оны асыра бағалайды. Юнус Емреше сұлулыққа, сұлу сезімге аса мән беріп, соның жолында өзін құрбан етеді.

Юнус Емре «Сенің сұлулығыңнан бақтың іші жайнайды» деген өлеңінде «Саған деген махаббат мені оттай жандырды» деп жырласа, Мағжан «Сүйгеніме» өлеңінде «Отқа түскен сорлыңды сүйші» – дедім» дейді. Яғни, екі ақынның да лирикалық кейіпкері махаббаттың отына түседі. Юнус Емре «Сен сияқты шын ғашық, өзі отқа күйеді» десе, Мағжан «Күйдірген қалың өрттің зардабынан Өлгелі тұр сүмірейіп сорлы жаным» деп сол махаббаттың отына күйген шын ғашықтың бейнесін елестетеді. Юнус Емре «Көзім сені көрмек үшін...» деп басталатын өлеңінде «Жұмақ дейсің, сен тұрғанда жұмақты да тілемен» деп тебіренсе, «Сүй, жан сәулем» өлеңінде Мағжан «Ләззат, рақат, бақыт – бәрі қойыңда, Сұрамаймын енді ұжмақ – жақсы жай!» дейді. Осылайша екі ақынға да «жұмақтың еш керегі жоқ».

Юнус Емре мен Мағжанның махаббат тақырыбындағы өлеңдерінде өзара үндестік тек мұнымен шектелмей, олар герменевтика сабақтастығымен де жалғасып жатады. Мәселен,

Бет алсам да қай жаққа, жол сілтер маған махаббат,

Жүрегімді билеген жалғыз дос қой ол менде [1,26 б.],

немесе

Дос екеуіміз мәңгілікке біргеміз,

Жанымыз болып тұрады егіз [1,50 б.],—

дегенде Юнус Емренің «досы» адамдар арасындағы достықты емес, ғашықтар арасындағы махаббатты мегзейді. Мұны Мағжан «Достық һәм көз жасы» өлеңінде былайша түсіндіріп жырлайды:

Достықты мастық туғызад,

Шын-шын достар – екі мас.

Жүректі мастық өртейді,

Төккізіп көзден ыстық жас.

Достықты ауру туғызад,

Ауру адам – адал дос.

Ауру көз жас төккізед,

Ауырсаң ғана жүрек бос [2,80 б.].

Мұндағы «достық» та махаббат болып жырланып, ал «мастық» пен «ауру» шынайы сезімдер кейшінде бейнеленген. Сондай-ақ осы өлеңде махаббатты түсінбейтіндерді сынға алғанда «Айық адам – аң адам, Дені сау адам – бейне тас» деп қана қоймай, «достыққа баға бере алмас» деп әшкере етеді. Юнус Емре де «Махаббаттың не екенін білмес жанға сөз айтпа, Ол малмен бір, мал айтқан сөздерінді ұға ма?» [1,33 б.] деп уағыздаған. Осы кезде қазақтың ұлы ақыны Абайдың «Махаббатсыз – дүние бос, Хайуанға оны қосыңдар» деген өлең жолдары да еске түседі. Мағжан өлеңіндегі «ыстық жастың» да өз құпиясы бар.

«Шын дос боп ыстық жас төксін»,–

Десең, досқа арақ бер.

Не болмаса, тәңіріден

Ауру бер деп тілей көр!

Ақынның «ыстық жасы» – шынайы ғашықтықтың белгісі. Ал «ыстық жасың» төгілу үшін «мас» немесе «ауру» жанға, яғни, шынайы сезімнің иесіне айналуың қажет. Юнус Емре де ғашықтар арасындағы махаббатты жырлағанда:

Досым маған тұрды-дағы жай қарап,

Түк білмес деп қойған ат.

Тілім – бал да, денем – дінгек мызғымас,

Жан емеспін тайғанақ [1,51 б.],–

деп сыр шертеді. Ақынның бұл бейнесі уәдеге берік, тілі де, дене-бітімі де айтарлықтай керемет жан болса да «түк білмес» атанады. Мұнысы ол адамның шынайы сезімнен құр алақан екендігін білдірсе керек. Мінекей, ақындардың осындай сырға толы сөздерінде де ғашықтықтың пәлсапасы айтылған.

Ай бейнесін сомдауда да Юнус Емре мен Мағжан өлеңдерінде өзгеше мазмұн бар. Шығармаларында ай бейнесі ерекше суреттеліп, оның шашқан нұры мен жарығы алдымен тілге тиек етіледі. Юнус Емренің «Көзді ашып-жұмғанша» өлеңіндегі «Қараңғы түнде жарық Ай, Жүрекке шұғыла шашады» деген жолдарда Ай жарығы адам жүрегіне шұғыла шашса, Мағжанның «Толған ай» өлеңіндегі Айдың шашқан нұрынан қараңғылық та қаймығады, тіпті, ол адасып жүрген даладағы жолаушыға да жолбасшылық бола алатындай тұлғаға айналады. Және де осы нұр шашатын толған Айды тек қана екі ғашықтың ұнатпайтындығын баяндағанда да ақын ай сәулесінің оларға кедергі жасайтындай ап-анық жарықтығын бағалағаны еді. Сондай-ақ осы өлеңде толған Айдың мейірімділігімен қоса, сұлулығы, яғни, келбеті «дөңгелек, жарасымды ақ», жүрісі әсем, көркі «ажары ақ жамбыдай сұлулардан» да асқан болып жырланады. Юнус Емренің де «Бас ием жерге – ұлы анам» деген өлеңінде толған Айдың бейнесі барлық қасиетімен сипатталады. Ол – аспанда күліп тұратын мейірімді, айналасына жарығын молынан төгетін сәулелі Ай. Яғни, «Он төртінде толған Ай, Түсірмес бұлтқа көлеңке... Ай сәулесі үйімнің, Ішін жарық қылады» деген өлең жолдарындағы бұлтқа көлеңке түсірмейтіндей әрі үйдің ішін жарық қылатындай сәулесінің молдығы оның әбден толғандығымен байланысып жатқандығын білдіреді. Осылайша екі ақын да өлеңдерінде нұр шашатын толған Айды жырға қосып, жарық бейнесіне ерекше екпін түсіреді. Ал мұның сыры

неде? Жарық бейнесі ақындарда ғайыптық болып қабылданған тәрізді. Өйткені жарық – өмірдің бастауы ретіндегі махаббат және ғайыптықтан пайда болған болмыс іспеттес.

«Түнде шықсам далаға» атты өлеңінде де Юнус Емре жарқырап тұрған Айға «Жарқырай бер, жана бер, Мына әлемге бол шырақ» деп тілек айтудан бастап, әрі қарай ай бейнесін айрықша сомдауға көшеді. Мұндағы Ай «түннің иесі, ұлы иенің киесі» ретінде бағаланып қана қоймай, адамзаттың жүрегіне шам жағатын және тебіренетін қасиетімен де дараланады. Мағжанның да «Айға» деген өлеңінде Ай бейнесі ерекше тұлғаланған. Оның қайғысына ортақтасып, өзінің мұңын шаққан ақынның «Мейірімді Ай, мені-дағы жаныңа алшы» деп, Аймен бірігіп Алладан тілек тілемекші болғанына қарағанда мұндағы Ай да құдіретті, киелі болып сипатталады. Сонымен Юнус Емре:

Мұхаммед пайғамбарымның,

Шырағы дейді бұл Айды.

Ай жанып тұрса аспанда,

Дүние – жұмақ шырайлы,–

деп жырласа, Мағжан да «Айға» деген өлеңінде:

Бір жауыз сөндіремек пе әлде нұрың?

Үстіңе кигізбек пе қара құрым? –

деп үн қатады. Мінекей, алдыңғы өлеңдерінде нұрын шашып жарқыраған толған айды, оның сұлулығы мен қасиетін жырлаған ақындар енді аспандағы сол Айдың мәңгі жанып тұруын қалайды. Не себепті ол жанып тұрса ғана «дүние – жұмақ шырайлы» болып келеді екен? Өйткені Айды мұсылман жұртшылығы «Мұхаммед пайғамбарымның шырағы» деп қастерлеген көрінеді. Ал сопылық поэзияда «шырақ» ең жоғарғы Ақиқат болып саналса, өлеңдегі шырақ бейнесі де эмоционалдық символ ретінде берілген. Жалпы, шырақтың құпиясын махаббаттың жарығы, ақынның философиялық-эстетикалық концепциясының негізгі ұстанымы десек те болады.

Қоршаған орта мен табиғат құбылыстарын суреттеген өлеңдерінен де Юнус Емре мен Мағжанның сырға тұнған тұспалды ойлары аңғарылып жатады. Мәселен, ағаш дөңгелектің қайғысы жырланған Юнус Емренің «Дертті дөңгелек» деп аталатын өлеңі мен «қайғылы қайыңның» бейнесі сомдалған Мағжанның «Қайың» деген өлеңін алайық. Алдымен «Дертті дөңгелекке» тоқталсақ, Юнус Емре өлеңінің басында судың ағынына орнатқан ағаш дөңгелекке «–Ыңырсысың, ыңқылдайсың тынымсыз, Дөңгелек-ау, неге мұнша жылайсың?» деп сауал тастайды. «Ыңырсымын, ыңқылдаймын тынымсыз, Қапаланып, қайғы жеңіп жылаймын» деп әлгі дөңгелек ақынға тіл қатып, әрі қарай өз мұңын шаға бастайды. Ақынның лирикалық кейіпкері жүрегін өртеп жандыратындай дерті көп дөңгелек атанады. Сонда оның дерті қанша? «Құдіреттің орындаған серті жоқ» деп қапаланып жылауын бірінші дерті деп алсақ, екінші дерті оның орманда жайқалып өскен жас ағаш кезінде бұтақтарының кесіліп, судыңағынына орнататын дөңгелекке айналғаны екен. Ал «Мөлдір суды көтеремін жоғары, Сон соң көзден қанды жас боп ағады. Жас жүрегім сор бейнеттен жанады...» деп жылауы үшінші дерті болса, «Судың қатты ағынына орнатты, Күндіз түні дөңгелет деп сорлатты. Бір Құдайға адал бол деп зарлатты...» [1,14 б.] дегені төртінші дерті болса керек. Осылайша, дертті дөңгелек «Қапаланып, қайғы жеңіп жылаймын» деп тоқтаусыз өз мұңын шағады. Бір ғажабы, ақын басқа да өлеңдерінде тек қана осы ағаш атаулыға сауал қойып, сырласады. Сөйтіп, жас ағаш пен қураған ағаштар туралы сыр шерткенде, ақын оларды адам өмірімен байланыстыра, яғни, адам да жас ағаш сияқты құлпырып, қураған ағаштай солады, екеуі де мәңгілік емес деп табиғи заңдылыққа негіздей отырып жырлайды. Ал жоғарыдағы дөңгелекке келсек, мұның жайы мүлдем бөлек. Бұл да ағаштан жасалған, жас ағаш кезін аңсайды. Тіпті, дөңгелекке айналмаған жағдайда да оның жас ағаш болып мәңгі қалмайтыны да белгілі. Бірақ ақын адамдарға қызмет ететін кәдімгі судың ағынына орнатылған осы ағаш

дөңгелекті дертті қылып, қайғысына ортақтасып жырлайды. Демек, мұндағы ағаш дөңгелектің дерті ақынның құпиясы, яғни, өзінің қайғысы деп ойлаймыз. Өйткені ақын «Күндіз түні дөңгелет деп сорлатты. Бір Құдайға адал бол деп зарлатты» деу арқылы өзі ғұмыр кешкен дәуірдегі кейбір қатып қалған қағидалар мен заңдылықтарға мойынсұнғысы келмеген тәрізді. Тіпті, «Күдіреттің орындаған серті жоқ», «Жас жүрегім сор бейнеттен жанады» деп налуына қарағанда лирикалық кейіпкердің қайғысы қаншама тер төксе де, тұрмысы түзелмей-ақ өткен еңбекқор жандардың мұң-мұқтажымен де ұласып жатқандай. Сөйтіп, ақын ішіндегі дертін сыртқа шығару үшін ағаш дөңгелек арқылы осылайша тізбектеп жеткізгендей.

Мағжан Жұмабаевта «Қайың» өлеңінде өзінің ішінде тынған қайғы-мұңынан сыр шертеді. Ақын мұнда суыққа тоңып қайғырған қайыңның әрі қарай «Суға қанып, Жапырақ жарып, Күн болар ма Шайқалатын? Жылы желмен Жайқалатын? Құс дауысына Құлақ салып...» деп жазды сондай аңсағанын сипаттай келе, «Қайғылы қайың! Қалың уайым Басқан сені, Жазды ойлап. Тұр үскірік Боран ойнап... Жасыңды исін Бір құдайың!» [2,125 б.] деп оны жұбатады. Алайда, қайыңды қайғыртып, оған жұбату айтатындай Мағжан бұл арада қыс артынан жаз келетін заңдылықты, яғни, табиғатты жырлап тұрған жоқ. Мұндағы ақынның құпиясы, айтпақ сыры тереңде. Яғни, қайыңның басты қайғысы жазды ойлағаныдеу арқылы елінің тағдырынан сыр шертеді. Отаршылдықтың зардабы өтіп, ауыртпашылықтан бас ала алмаған ел-жұртының бейнесін «үскірік аязда ызғарлы жел соққысынан дірілдеген, сыбырласып күбірлеген, еңкейген қайғылы қайыңға» балап тұрғандай. Осы өлеңі арқылы Мағжан ұлт тағдырын бедерлегені сөзсіз. Олай деуіміздің басты себебі мұнда ақын «Қашан, қайың, Жетеді жаз?» деп қайың арқылы өз арманын білдіргісі келеді. Яғни, «Қашан, қазақ, жетеді тәуелсіздік?» дегісі келеді. Жалпы, қазақтың қай алашшыл ақыны болмасын олардың тұспалды өлеңдерінде кездесетін «жаз» сөзінің ұғымы – ел бостандығы мен бақыты. Өйткені тамыры тереңге тартылған ерікті ұлт болу барлық алашшыл ақындардың ізгі арманы еді.

Түйіп айтқанда, түрік ақыны Юнус Емренің де, қазақ ақыны Мағжан Жұмабаевтың да «әр өлеңі терең сыр». Ақындардың жұмбақ әлеміне бойлаған сайын ұлтының да ұлылығы асқақтай түседі.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Юнус Емре. Таңдамалы өлеңдер.– Алматы: Нұрлы әлем, 1996.
2. Жұмабаев М. Сүй, жан сәулем.– Алматы: Атамұра, 2002.
3. Abdulkaki Gölpınarlı. Yunus Emre ve tasavvuf.– Istanbul, 1961.



NİNEDEN-DEDEDEN, TORUNA BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOJİLERİNE İLİŞKİN METOFORİK ALGILAR

FROM GRANDPARENTS TO GRANDCHILDREN: METAPHORIC PERCEPTIONS CONCERNING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Hanife AKGÜL

Öğr. Gör. Dr. Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin MYO, Çocuk Gelişim Programı

Özet

Giriş ve Amaç: Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişme yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeye gençler, çocuklar çok hızlı uyum sağlarken, yaşlılar bu hızı yakalayamamaktadırlar. Bu sebeple yaşlı bireyler için teknoloji bazı durumlarda sorun olarak algılanabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, ninelerin, dedelerin ve torunlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir.

Yöntem: Araştırma nitel bir araştırmadır. Gönüllülük esasına göre belirlenen toplam 40 kişi araştırmacının örneklemini oluşturmuştur. Araştırma 2016 yılında Kayseri ilinde yaşayan 65 yaş ve üstü 20 nine veya dede ile bunların torunları olan 20 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki katılımcılara “Bilgisayar/tableta/e benzer; çünkü” biçimindeki birkaç cümle verilerek, görüşleri alınmıştır. Katılımcıların bilgisayar teknolojilerine ilişkin algılarını hangi metaforlarla ortaya koyacakları hem de ortaya çıkacak metaforların ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler “Zaman geçirme aracı”, “Zararlı icatlar” “Zaruri ihtiyaç”, “Hayatı kolaylaştıran icatlar” şeklinde oluşturulmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerini torunlar olumlu metaforlarla ifade ederken; nine ve dedeler olumsuz metaforlarla yorumlamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Bilgi ve iletişim Teknolojileri, Nine, Dede, Torun, Metafor.

Abstract

Introduction and Aim: Rapid changes and developments have occurred for information and communication technologies in recent years. While the youth and children adapt to these changes and developments very quickly, the elderly are not able to catch this speed. For this reason, technology might be perceived as a problem for old people in some cases. The aim of this study is to determine perceptions of grandparents and their grandchildren concerning information and communication technologies through metaphors.

Method: This is a qualitative study. The sample of the study consisted of a total of 40 people who were determined based on voluntariness. The study was conducted on 20 grandmothers or grandfathers, aged 65 years and older, who were living in the city of Kayseri, and 20 children who were their grandchildren, in 2016. Opinions of the participants included in the study were taken by giving several sentences in form of “Computer/tablet is like.....; because.....” to them. It was tried to determine with which metaphors the participants will reveal their perceptions concerning computer technologies and also common characteristics of metaphors.

Results and conclusion: Content analysis method was used as appropriate to qualitative research design for evaluation of the obtained data. Metaphors concerning information and communication technologies were categorized. These categories were formed as “Time-wasting tool”, “Harmful inventions”, “Essential needs”, “Inventions making the life easier”. While the grandchildren

expressed information and communication technologies by using positive metaphors, the grandmothers and grandfathers commented them by using negative metaphors.

Keywords: Information and Communication Technologies, Grandmother, Grandfather, Grandchildren, Metaphor.

1. GİRİŞ

Bilgi teknolojisi, bilginin yaratılması, toplanması, biriktirilmesi, işlenmesi, yeniden elde edilmesi, yayılması, korunması ve bunlara yardımcı olan araçlar olarak da tanımlanabilir (Akkoyunlu, 1998; Akt. Eyidoğan, 2009). İletişim teknolojisi; bilgiye erişebilmede ve bilginin ortaya konulmasında, telefon, faks, modem ve bilgisayar gibi uzaktan iletişim donanımlarını tanımlamada kullanılmaktadır (UNESCO, 2003). Farklı bir tanımda, iletişim teknolojisi; insanlar arasında iletişim ve haberleşmeyi sağlamaya yarayan telefon, televizyon, internet gibi araçlardır (Akkoyunlu, 1998; akt. Eyidoğan, 2009). Bilgiye ulaşmada kullanılan teknoloji, alet ve araçlar aynı zamanda iletişim amaçlı da kullanılmaya başlanmış ve böylece iletişim teknolojisi ve bilgi teknolojisi birleşerek birlikte kullanılmaya başlanmış; bilgi ve iletişim teknolojileri BİT kavramı oluşmuştur. Bilgiye ulaşma, iletişim kurma veya çevreye elektronik veya dijital araç gereç kullanarak etkide bulunmayı sağlayan her şeye BİT denir (Siraj-Blatchford ve Siraj- Blatchford, 2003). Bir başka tanıma göre ise BİT, bilgiyi iletmek, işlemek, yaratmak, yaymak, paylaşmak, depolamak ve yönetmek için kullanılan bilgisayar, telekomünikasyon, internet vb. elektronik kaynaklar ve servislerdir (Jankowska, 2004). Rouse (2005) tanımında BİT'in çeşitli şekillerine vurgu yapmıştır. BİT; radyo, televizyon, cep telefonu, bilgisayar, ağ donanım ve yazılımları, uydu sistemleri ve tüm bunlarla alakalı video konferansı veya uzaktan eğitim gibi iletişim cihaz ve uygulamalarının bütünüdür demiştir. Genel olarak BİT; Elektronik ortamda bilgiye ulaşma, elde etme, kaydetme, düzenleme, depolama, yaratma, kullanma, sunma ve paylaşma olanağı veren donanım (bilgisayarlar, tarayıcılar, dijital kameralar, v.b) ve yazılımları (veritabanı ve çoklu ortam programları); telefonlar (sabit, mobil), belge-geçerler, modemler, bilgisayar, televizyon, video, DVD, radyo, uydu sistemleri gibi bilgiye erişme ve kullanmayı sağlayan telekomünikasyon araçlarını ve bu teknolojiler tarafından sağlanan video konferans ve e-posta gibi hizmetlerini tanımlamak için kullanılan terimdir (UNESCO, 2006).

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yayıldığını görmekteyiz ve bu yayılma hızı artarak devam etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre; 2004 yılında hanelerde bilgisayar kullanım oranı %23.6 iken 2015 yılında bu oran %54,8'e, internet erişim oranı ise %7'den %69,5'e çıktığı görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015). Özellikle internetin yaygınlaşması, bilgiyi elde etme yollarında ve iletişimde teknoloji kullanımını önemli ölçüde artırmıştır. Teknoloji kullanımının artması ise yine bilgi paylaşımını arttırmış ve bilgiyi daha kolay ulaşılabilir hale getirmiştir ve günlük hayatı hızlandıran BİT oldukça hızlı gelişen devasa bir bilgi kaynağı da yaratmıştır. Böylesine geniş çapta bilgi muhafazası sonunda ilk kez 1968'de Kohyama tarafından kullanılan "Enformasyon Toplumu" metaforunu doğurmuş; buna karşın 1990'lı yılların başında ise daha çok bilginin ekonomik değer ifade etmesi ile ilgili olan "Bilgi Toplumu" metaforu belirlemiştir (Anderson, 2008). Bu karşı konulamaz yaygınlaşma birçok yarar sağladığı gibi beraberinde bazı endişeleri de getirmiştir. Bu endişelerden en çok göze çarpanı BİT'in kısa ve uzun vadede bireylere ve topluma düzen mi yoksa kargaşa mı getireceği sorusunda vücudaktadır (Zittrain, 2008; Miller ve Slater, 2001). BİT ile birlikte hayat hızlanmış ve bilginin önemini artmış, teknolojik bir yenilik insanın günlük hayatını derinden etkilemiştir. BİT'in bireylerin düşünüş ve yaşayış çizgisinde kırılmalara yol açtığı söylenebilir. Yeni bir kültür yarattığı iddia edilen BİT'in hayata etkisi ile bireylerin kendilerini bu yeni kültüre uymaya mecbur hissetmeleri kaçınılmazdır (Williams, 2001). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin toplumdaki her kesimden bireyin yaşamını etkilediğini söylemek mümkündür. BİT, günümüzde pek çok farklı kişi tarafından pek çok farklı alanda kullanılmaya başlanmış ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Haugen, 1998).

Yaşlılık, yaşam sürecinde gelişme ve olgunlaşmanın ardından kendine özgü fizyolojik ve ruhsal değişimlerin ortaya çıktığı evredir. Genel olarak algılama, bellek ve yaratıcılık yeteneklerinin azalması ile kendini belli eden durumdur. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ise teknolojik

aletlere yeni özellikler yüklemektedir. Her gün hatta her dakika yeni bir teknolojik ürün geliştirilmektedir. Aynı zamanda yaşlanarak öğrenme oranı da azalmaktadır. Böylece BİT yaşlılar için takip edilemez, öğrenmesi güç bir hale gelmektedir. Bunu birçok nedene bağlayabilmek mümkündür. Yaşlılardan birçoğu için geçmişte öğrendikleri ve gördükleri teknoloji dışında teknoloji hakkında pek bilgileri yoktur. Kullandıkları teknolojik aletler ise televizyon, radyo ve telefon gibi daha yaygın olanlarıdır. Hatta cep telefonları kullanamayan yaşlılarda vardır. Günümüzde epey gerekli olan cep telefonlarının her dakika yeni bir modeli çıkmaktadır. Böylece öğrenmekte bir hayli zaman almaktadır. Oysaki BİT yaşlıların hayatını kolaylaştıracak birçok hizmeti sunmaktadır (İnternet bankacılığı, E şifre kullanarak kurumsal işlemleri yapabilmek, internet ve akıllı telefonla çevreyle iletişim kurmak ve yalnızlık yaşamamak). Yaşlıların bir kısmının BİT kullanımları ve ilgileri düşük olmasına rağmen, BİT ile ilgilenen, kendini genç hissederek teknolojik aletleri öğrenmeye istekli ve bunları iyi kullanabilen birçok yaşlıda mevcuttur. “Yaşlı tüketicileri anlamak” konusunda araştırma yapan Zeynep Özata ise yaşlı tüketicileri, teknolojik ürünlere yönelik tutumlarına göre "Teknoloji Karşıtları, Teknoloji Aşıkları/ Kullanıcıları, Teknolojiye Ayak Uyduramayanlar, Teknolojiden Bihaberler" diye dört gruba toplamıştır (Dönmez, 2012).

BİT açısından incelenmesi gereken diğer bir yaş grubu ise çocuklardır. Çocukluk döneminde sosyal gelişimi etkileyen bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; aile, kardeşler, akranlar, cinsiyet, çocuğun engel durumu, yaş, oyun faaliyetleri, kitle iletişim araçları, televizyon, internet, bilgisayar, okul ve eğitimidir. Çocuğun sosyal, bilişsel, dil gelişimi ve diğer tüm gelişim alanları bu faktörlerden zaman zaman etkilenmektedir (Akbaş, 2008). Bazı çocuklarda gelişimi desteklemek, sadece tek bir materyalle mümkün olmamaktadır. Günümüzde tablet bilgisayarlar, televizyonlar, bilgisayarlar, internet gibi birçok teknoloji onlara sunulmaktadır. Çocuklar yaşadıkları bu çevrede artık bahsedilen aletlerden uzak kalamamaktadır. Çocuklardan birçoğu bilgisayar, internet, tablet gibi BİT ve bu tür öğrenme metotlarından daha iyi anlayabilmekte ve öğrenebilmektedirler (Dereobalı, 2010). Kısaca BİT çocuklarda; dil gelişimini desteklemek için kullanılabilir, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için kullanılabilir, farklı kültür ve dil özgeçmişine sahip çocukların desteklenmesinde kullanılabilir, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimini desteklemek amaçlı kullanılabilir. Çocuklara hitap edecek şekilde tasarlanan, sadece görsel bir bakış, klavye veya fareden daha fazlasını sunan ürünler gittikçe artmaktadır (Resnick ve diğerleri, 1998). Tüm bunlar göz önüne alındığında çocukların bu teknoloji dünyasının içerisinde yaşarken bu elektronik oyuncaklardan, bilgisayardan, telefondan, internetten, televizyondan, dijital fotoğraf makinesinden, video oyunlarından, nasıl etkilendikleri, onları kullanma biçimleri araştırılmalıdır. Bu metaforlar bunu ortaya koyabilir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri günümüzde hayatımızın gerekli bir parçası haline gelmiştir. BİT içerisinde, kullanımda en önde gelenlerin çoğunlukla bilgisayar, cep telefonu ve internet olduğu söylenebilir (Anderson, 2008). Bu nedenle bu çalışmada çocukların ve yaşlıların bu araçlara ilişkin metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Metafor, bir kavramın bireyde oluşturduğu etiket, anlam ya da kavramsal ifadelerdir. Bir görme ve anlama sürecidir. Bireylerin basit olarak bir kavramı bir başka kavramla açıklamasından daha önemli ve güçlü bir zihinsel üretilerdir çünkü ilgili kavrama dönük sahip olunan derinliği ve deneyimleri ifade eder (Eraslan, 2011). Metafor kelimesi, Yunanca “*metaphoradan*” ya da “*Metafora*” köklerinden türemiştir. “*Meta*” öte, değiştirmek, “*pherein*” ise taşımak, yüklenmek kelimelerinden oluşmuş, bir yerden başka yere taşımak anlamındadır (Levine, 2005). Türkçede metafor kavramı; benzetmeler, istiareler ve mecazlar şeklinde kullanılmaktadır. Bu kullanımlar metaforun bir olguyu ya da nesneyi yeniden kavramsallaştırma, değişik açılarıyla bağlantılama ve ifade etme özelliğini belirtmektedir (Aydın ve Pehlivan, 2010; Eraslan, 2011). Cerit (2008) metaforları insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak tanımlamıştır. Arslan ve Bayrakçı (2006), metafor terimini, genel olarak bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle ifade edilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Metaforlar ayrıca, insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak “bilmeye” de olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve

Şimşek, 2006). Koç (2014) ise metaforu, “bireylerin somut ya da soyut herhangi bir olgu, durum ve süreç hakkındaki algı ve tutumlarının belirlenmesini sağlayan, söz konusu unsurlara yönelik zihinlerinde yer alan kavramsal karşılıklar” şeklinde tanımlamıştır.

Metafor oluşturma bireylerin basit olarak bir kavramı bir başka kavramla açıklamasından daha önemli ve güçlü bir zihinsel üretimdir. Çünkü oluşturulan metafor, ilgili kavrama dönük sahip olunan derinliği ve deneyimleri ifade etmektedir (Eraslan, 2011). Metafor sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürüdür” (Lakoff ve Johnson, 2005).

Metaforlar;

- ✓ Yürütülen çalışmalarını tekdüze ve sıkıcı bir yapıdan kurtarmakta; alışlagelmiş tekniklerin dışında yeni bir alternatif oluşturmaktadır.
- ✓ Yaratıcı düşünmeyi destekleyen, farklı bakış açılarını ortaya koyma imkânı sunan, belli başlı sınırlar çerçevesinde değil tamamen bireylerin düşünce sistemine göre ilerleyen özgürlükçü bir çalışma ortamı sağlamaktadır.
- ✓ Çalışmaların içerik olarak derinlik kazanmasının yanı sıra işleyişin de pratikleşmesine katkı sağlamaktadır. Onlarca maddenin yer aldığı anket çalışmalarına kıyasla katılımcıların bu tarz sorulara daha içten cevaplar verdiği görülmektedir.
- ✓ Bireylerin kendilerini birden fazla sözcük ile dahi eksik ifade edebilecekleri pek çok durumda, düşünceleri net bir şekilde tek bir sözcük ile çok daha kısa bir zaman zarfı içerisinde ortaya koyabilmelerine imkân sunmaktadır.
- ✓ Belirlenen kavramın farklı kavramlara benzetilmesi sonucunda bağ kurma, karşılaştırma yapılmasını sağlamaktadır.
- ✓ Araştırmacıların bilinen ya da tahmin edilen gerçeklerin ötesinde görülmeyeni görmelerini, detayları fark etmelerini ve ayrıca yeni araştırma sorularının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.
- ✓ Araştırmacılar tarafından belirlenmesi güç olan soyut tutumların saptanabilmesine ve duyuşsal alana ait verilerin elde edilebilmesine katkı sağlamaktadır (Koç,2014).

Metafor, bireylerin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır. Metaforlar iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurulmasını sağlar veya belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak verir. Bu durum ise metaforu, bir zihinsel araç olarak güçlü kılmaktadır. Metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir anlayış (kavrayış) biçiminden başka bir anlayış (kavrayış) biçimine hareket etmesini sağlar. Böylece birey belli bir olguyu başka bir olgu olarak görebilir (Saban, 2008). Metaforların kesin ve bilinçli olarak kullanılmaları henüz yenidir. Fakat metaforların bir öğretim aracı olarak kullanılmaları çok eskiye dayanır. (Arslan ve Bayrakçı, 2006). “Metaforlar, bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda, tecrübelerin dilidir (Lakoff ve Johnson, 2005). Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişme yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeye gençler, çocuklar çok hızlı uyum sağlarken, yaşlılar bu hızı yakalayamamaktadırlar. Bu sebeple yaşlı bireyler teknolojiyi bazı durumlarda sorun olarak algılanabilmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; Çocukların ve yaşlıların, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Çocukların ve yaşlıların, bilgi ve iletişim teknolojilerinde en çok kullanılan araçlardan olan, bilgisayar, akıllı cep telefonu ve interneti nasıl anlamlandırdıkları ve imgesel olarak nasıl ifade ettiklerini belirlemek araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Belirlenen metaforlar değerlendirilerek yaşlıların ve çocukların bilgisayar, internet ve cep telefonuna ilişkin düşünceleri ve aralarındaki fark ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde araştırmaya ilişkin alt amaçlar şöyle sıralanmıştır:

1. Yaşlıların, BİT ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Yaşlıların, BİT ilişkin sahip oldukları metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Çocukların, BİT ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

4. Çocukların, BİT ilişkin sahip oldukları metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

Ninelerden ve dedelerden oluşan yaşlı bireylerin ve çocukların, BİT'lerinden en çok kullanılan, bilgisayar/tablet, internet, akıllı telefon kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesine yönelik bu çalışma da betimsel tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma olgu bilim desenindedir. Kişilerin, bir olguya ilişkin algıları, bunlarla ilgili yaşantıları, olguya yükledikleri anlamlar yapılan içerik analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2016 yılında Kayseri'de yaşayan, 65 yaş ve üzeri nine ve dedeler ile onların torunlarından oluşan çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Gönüllülük esasına göre belirlenen toplam 36 yaşlı; 36 çocuk toplam 72 birey araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesini sağlayan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, bu çalışmada örneklem seçiminde tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak, çalışma kapsamındaki bireylerin, belirlenmiş olan kavramlara ilişkin metaforik algılarının belirlenebilmesi için, üç adet açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Çalışmaya katılan yaşlılardan ve çocuklardan, formda yer alan, "Bilgisayar/Tablet.....'ye/ya benzer; çünkü....."; "İnternet.....ye/ya benzer; çünkü....."; "Akıllı telefonlar.....ye/ya benzer; çünkü....." biçimindeki cümleler verilerek, görüşlerini yazmaları istenmiştir. "Benzer" ifadesi ile katılımcıların oluşturdukları metafor kaynağı ile metafor konusu arasında bağ kurmaları, "Çünkü" ifadesi ile de oluşturdukları metaforlar için bir gerekçe sunmaları istenmiştir (Saban, 2008). Yaşlıların ve çocukların verdikleri cevaplar, çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur ve değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi tekniği" kullanılmıştır. Çözümleme araştırma için oluşturulan akademisyen grup tarafından yürütülmüştür. Yapılan çözümlemeyle ortaya çıkan metaforlar listelenmiştir. Listelemenin hemen ardından gerekçeler incelenerek, metaforların kategorilendirilmesine geçilmiştir. İçerik analizinde amaç, verileri belirli bir amaç bakımından sınıflandırılarak, ilişkilendirerek, çeşitli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, yaşlıların ve çocukların ürettikleri metaforlar, 4 uzman tarafından incelenmiş, yorumlanmış ve metafor kategorileri oluşturulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ninelerin, dedelerin ve torunların BİT'e yönelik olarak oluşturdukları metaforlar ve metaforlara ilişkin yorumları yer almaktadır. Yaşlıların ve çocukların bilgisayar, internet ve akıllı telefonlara ilişkin düşünceleri metaforlar aracılığı ile belirlenmiştir.

Tablo1: Ninelerin ve Dedelerin Bilgisayara İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Televizyon	12	Görsel Özellikleri	Biçimsel ve İşlevsel
2	Kutu	7	Şekil	
3	Kara kutu	1	Zağlığa zararlı, zarar verme	
4	Çöp kutusu	4	Kullanılmıyor	Gereksiz
5	Eğlence	3	Film izleme	Oyun
6	Kitap	2	Bilgiye ulaşma	Erişim

7	Dünyayı küçülten nesne	2	İşlevselliği	
8	Hapishane	1	Herkesi İçine hapseder	Bağımlılık
9	Yokluk	1	Zaman kaybı	
10	Nesne	1	İyi bir gereç	Hayatı kolaylaştırma
11	Araba	1	Bireysel kullanım	Yönetme
12	Ömür	1	Hızı	Zaman kaybı

Tablo 1 incelendiğinde, 36 yaşlının, 12 metafor geliştirdiği görülmektedir. Yaşlıların bilgisayara ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar gerekçeleri dikkate alınarak sekiz grupta kategorize edilmiştir. Yaşlıların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Biçimsel ve İşlevsel”, “Gereksiz”, “Oyun”, “Erişim”, “Bağımlılık”, “Hayatı kolaylaştırma”, “Yönetme” ve “Zaman kaybı” yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Biçimsel ve İşlevsel

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “televizyon”, “kutu”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların bilgisayara ilişkin görsel özellikler ve şekil yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “televizyon” metaforudur. Yaşlıların, bilgisayarın biçimsel ve işlevsel boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı “televizyona” benzeten yaşlı “Bilgisayarda televizyon gibi haberleri, bazı bilgileri, dizileri gösteriyor, her şeyi orada görüyoruz” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bilgisayarı “kutuya” benzeten yaşlı “dört köşe bir kutuya benzer, kutuya da işe yaramayan, kullanılmayan her şeyi koyarız, bilgisayarda da işe yaramayan bir sürü bilgi saklarız” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

3.2. Gereksiz

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “çöp kutusu”, şeklindedir. Yaşlıların, bilgisayarın gereksiz boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorum aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı “Çöp kutusuna” benzeten yaşlı “Benim için çok anlam ifade etmiyor, kullanılmayan her şeyi çöpe attığım için, bilgisayarda kullanılmayan birçok şeyin atıldığı çöp kutusu gibidir” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

3.3. Bağımlılık

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Hapishane”, “Yokluk” şeklindedir. Yaşlıların, bilgisayarın bağımlılık boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı “hapishaneye” benzeten yaşlı “Büyük küçük herkesi içine çekiyor, saatlerce kendisine mahkum ediyor, fakat insanlar mahkum olduklarının farkına bile varmıyorlar. Suç işlemeyen kendilerini habis ediyorlar” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo2: Nenelerin ve Dedelerin, İnternete İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Balık Ağı	1	Etki altına alma	
2	Oyun Tuzağı	9	Olumsuz etkilemesi	Bağımlılık
3	Kahvehane	3	Kendini kaptırma	
4	Sigara	7	Bağımlılık yapması	
5	Televizyon	2	Haber izleyebilme	İşlevsellik
6	Uzay	3	Sonsuz bilgi	Bilgi Erişimi

7	Ansiklopedi	2	İstenilen bilgiye ulaşma	
8	Güvercin	2	Anında bilgiye ulaşma	
9	Hayalet	1	Her an her yerden erişim	
10	Muhtar	1	Her şeyden haberdar olma	
11	Soru Makinesi	1	Anında dönüt	
12	Akraba	3	Mesafeyi kısaltma	İletişim
13	Ulaşım	1	Uzakları yakın etme	

Tablo 2 incelendiğinde, 36 yaşlının, 13 metafor geliştirdiği görülmektedir. Yaşlıların internete ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar gerekçeleri dikkate alınarak dört grupta kategorize edilmiştir. Yaşlıların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Bağımlılık”, “İşlevsellik”, “Bilgi erişimi” ve “İletişim”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

3.4. Bağımlılık

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Balık ağı”, “Oyun tuzağı”, “Kahve hane”, “Sigara” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların internetin bağımlılık yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “oyun tuzağıdır”, ikinci sırada “sigara” metaforu vardır. Yaşlıların, internetin bağımlılık boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

İnterneti, “balık ağına” benzeten yaşlı “Bütün insanları sarıyor, şimdiki devir onsuz duramıyor, ağlara takılmış balıklar gibi sürekli internet arıyorlar. Balıklar ağda insanlar internette çırpınıyor” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

3.5. Bilgi Erişimi

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Uzay”, “Ansiklopedi”, “Güvercin”, “Hayalet” ve “Muhtar” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların internetin bilgi erişimi yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “uzay”, metaforudur. Yaşlıların, internetin bilgi erişimi boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

İnterneti, “Muhtara” benzeten yaşlı “her şeyden haberi var” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 3: Nenelerin ve Dedelerin Akıllı Telefona İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Beyin	7	Çok yönlülük	Depolama
2	Ansiklopedi	5	Bilgi saklama	
3	Kumanda	1	Tuşlara sahip olması	İşlevsellik/ fonsiyonellik
4	Asistan	1	Yardım etme	
5	Küçük telefon	1	Biçimsel özellikler	
6	Gazete	2	Haberlere erişebilme	Bağımlılık
7	Tembellik	3	Zaman öldürme	
8	Oyuncak	4	Sürekli kullanım	
9	Gölge	4	Uzva dönüşmesi	
10	Sağ kol	1	Vazgeçememe	Özgürlük Sınırlaması
11	Zincire	1	Esir etmek	
12	Arkadaş	5	Vakit geçirme	İletişim
13	Su	1	Vazgeçilemezlik	Hayati İhtiyaç

Tablo 3 incelendiğinde, 36 yaşlının, 13 metafor geliştirdiği görülmektedir. Yaşlıların akıllı telefona ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak altı grupta kategorize edilmiştir.

Yaşlıların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Depolama”, “İşlevsellik/fonksiyonellik”, “Bağımlılık”, “Özgürlük sınırlaması”, “İletişim” ve “Hayati ihtiyaç”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

3.6. Depolama

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “*Beyin*”, “*Ansiklopedi*”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların akıllı cep telefonunun depolama yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “*Beyin*”, metaforudur. Yaşlıların, bilgi erişimi boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır

Akıllı cep telefonunu, “*Beyne*” benzeten yaşlı “*Bizim yerimize her şeyi saklıyor, unutmuyor resimleri saklıyor bakınca anıları hatırlıyorsun*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Akıllı cep telefonunu, “*ansiklopediye*” benzeten yaşlı “*Aklımızda tutamadığımız bilgileri tarih ve saat detayına kadar saklıyor, randevularımızı, resimlerimizi saklıyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

3.7. Hayati İhtiyaç

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “*su*”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforun akıllı cep telefonunun hayati ihtiyaç yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Yaşlıların, hayati ihtiyaç boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metafora ilişkin yorum aşağıda yer almaktadır.

Akıllı cep telefonunu, “*suya*” benzeten yaşlı “*Herkes tarafından kullanılan, nasıl su olmadan insanlar çok az dayanırsa telefon olmadan da o kadar az dayanıyorlar*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 4: Torunların Bilgisayara İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Telefona	3	İşlevselliği	Biçimsellik
2	Dikdörtgen	1	Şekil özelliği	
3	Roket	1	Hız	
4	Uzay aracı	1	Her yere erişim	Fonksiyonellik
5	Dünya	1	Her şeyi barındırması	
6	Einstein	1	Zeka	
7	Otobüs	1	Hız ve erişim	Depolama
8	Kütüphane	2	Bilgi çeşitliliği	
9	Sır kutusu	1	Her şeyi saklama	
10	Oyun	1	Sürekli isteme	Bağımlılık
11	Oyuncak	5	Oynama fırsatı	Eğlence
12	Gökkuşağı	1	Keyif verici	

Tablo 4 incelendiğinde, 36 çocuğun, 12 metafor geliştirdiği görülmektedir. Çocukların bilgisayara ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak beş grupta kategorize edilmiştir. Çocukların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Biçimsellik”, “Fonksiyonellik”, “Depolama”, “Bağımlılık” ve “Eğlence”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bazı yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

3.8. Foksiyonellik

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “*Roket*”, “*Uzay aracı*”, “*Dünya*”, “*Einstein*” ve “*Otobüs*” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların bilgisayarın fonksiyonellik yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Çocukların, fonksiyonellik boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır

Bilgisayarı, “*Einstein*” benzeten çocuk “*onun kadar akıllı, her şeyi biliyor, buluyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bilgisayarı, “*Uzay aracına*” benzeten çocuk “*Onunla her şeyi yapabilirsin, her yere gidebilirsin*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

3.9. Eğlence

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “*Oyuncak*”, “*Gök kuşağı*”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların bilgisayarın eğlence yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “*Oyuncak*”, metaforudur. Çocukların, eğlence boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı, “*Oyuncağa*” benzeten çocuk “*Hep oyun oynayabiliyorsun*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bilgisayarı, “*Gökkuşağına*” benzeten çocuk “*Beni mutlu ediyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 5: Torunların İnternete İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kitap	7	Bilgi çeşitliliği	Bilgi erişimi
2	Beyin	5	Fonksiyonellik	
3	Öğretmen	1	Bilmediğimizi öğretme	
4	Sözlük	2	Bilgileri Bulabilme	
5	Bilim adamı	1	Her şeyi bilme	Somutlaştırma
6	Modem	1	görsellik	
7	Görünmez ip	1	İşlevsellik	
8	Sinek	1	Hız	
9	Çanak anten	1	Erişim	
10	Deniz	1	Uçsuz bucaksız olması	Erişim
11	Koşucu	1	Hız	
12	Uçak	1	Ulaşım	
13	Dünya	2	Uzakları yakınlaştırma	Eğlence
14	Oyuncak	6	Vakit geçirme	
15	Örümcek ağı	1	Tutsak etme	Bağımlılık
16	Dünya	2	Herkes tarafından kullanılması	Evrensellik
17	Olağanüstü bir şey	2	Herkesle bağlantı sağlama	

Tablo 5 incelendiğinde, 36 çocuğun, 17 metafor geliştirdiği görülmektedir. Çocukların internete ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak altı grupta kategorize edilmiştir. Çocukların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Bilgi erişimi”, “Somutlaştırma”, “Erişim”, “Eğlence”, “Bağımlılık” ve “Evrensellik”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

3.10. Bilgi erişimi

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “*Kitap*”, “*Beyin*”, “*Öğretmen*”, “*Sözlük*” ve “*Bilim adamı*” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların internetin bilgi erişimi yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “*Kitap*”, daha sonra ise “*Beyin*” metaforu vardır. Çocukların, internetin bilgi erişimi boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

İnterneti, “*Kitaba*” benzeten çocuklar “*Her ikisi de bilgi veriyor*”, “*Her sorunun cevabı vardır*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamışlardır.

İnterneti, “*Bilim adamına*” benzeten çocuk “*Ne sorsak cevap veriyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

3.11. Somutlaştırma

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “Modem”, “Görünmez ip”, “Sinek”, “Çanak anten” ve “Deniz” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforla ile çocukların soyut bir kavramı somut bir kavramla açıkladıkları görülmektedir. Çocukların, internetin somutlaştırma boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

İnterneti, “Görünmez ipe” benzeten çocuk “Birçok ipin birbirine bağlanması, bir iple bağlı” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

İnterneti, “Sineğe” benzeten çocuk “Her yere girip çıkıyor” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 6: Torunların Akıllı Telefon İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Tablet	5	İşlevsellik	Fonksiyonellik
2	Beyin	3	Çok yönlülük	
3	Baston	1	Erişim kolaylığı	Somutlaştırma
4	Gökyüzü	1	Uçsuz bucaksız olması	
5	Yardımcı	2	Yönlendirme	
6	Canavar	1	Her şeye yetişebilme	
7	Steve Jobs	1	Yaratıcılık ve keşfetme	
8	Haberleşme	6	Diyalog kurma	İletişim
9	Kavuşma	1	Bir araya getirme	
10	Kuş	1	Her yere erişim	
11	Telsiz	4	Konuşabilme özelliği	Eğlence
12	Şeker	1	Mutluluk verici	
13	Oyun	6	Vakit geçirme	Depolama
14	Küçük obje	2	Her şeyi içinde barındırabilme	
15	Çikolata	1	Vazgeçilmezlik	Bağımlılık

Tablo 6 incelendiğinde, 36 çocuğun, 15 metafor geliştirdiği görülmektedir. Çocukların akıllı telefona ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak altı grupta kategorize edilmiştir. Çocukların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Fonksiyonellik”, “Somutlaştırma”, “İletişim”, “Eğlence”, “Depolama” ve “Bağımlılık”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

3.12. İletişim

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “Haberleşme”, “Kavuşma”, “Kuş”, “Telsiz” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların akıllı telefonun iletişim yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “Haberleşme”, daha sonra ise “Telsiz” metaforudur. Çocukların, akıllı telefonun iletişim boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Akıllı telefonu, “Haberleşme” benzeten çocuk “Uzakta olan akrabalarımızla görüntülü konuşuruz, insanlar birbirleri ile konuşurlar” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Akıllı telefonu, “Telsize” benzeten çocuk “Herkesle elinde konuşursun” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

3.13. Bağımlılık

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Çikolata”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforun akıllı telefonun bağımlılık yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Çocukların, akıllı

telefonun bağımlılık boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metafora ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Akıllı telefonu, “Çikolataya” benzeten çocuk “*Şekil olarak benzer, tat olanakta benzer çok lezzetli ve asla vazgeçmem sürekli isterim*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

4. SONUÇ

Araştırma sonucunda, nineler ve dedelerden oluşan yaşlıların bilgisayara yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar sekiz kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Biçimsel ve İşlevsel”, “Gereksiz”, “Oyun”, “Erişim”, “Bağımlılık”, “Hayati kolaylaştırma”, “Yönetme” ve “Zaman kaybı” olarak belirlenmiştir. Bilgisayarın biçimsel ve işlevsel kategorisini ifade eden metaforlar “Televizyon”, “Kutu”, “Kara kutu” şeklinde sıralanmaktadır. Gereksiz boyutuna ilişkin metafor, “Çöp kutusu”, oyun boyutuna ilişkin metafor ise, “Eğlence”, erişim boyutuna ilişkin metaforlar ise, “Kitap” ve “Dünyayı küçülten nesne”, bağımlılık boyutuna ilişkin metaforlar ise, “Hapishane” ve “Yokluk” şeklinde sıralanmaktadır.

Nineler ve dedelerden oluşan yaşlıların internete yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar dört kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Bağımlılık”, “İşlevsellik”, “Bilgi erişimi”, “İletişim”, olarak belirlenmiştir. İnternetin bağımlılık kategorisini ifade eden metaforlar “Balık ağı”, “Oyun tuzağı”, “Kahvehane” ve “Sigara” şeklinde sıralanmaktadır. İşlevsellik boyutuna ilişkin metafor, “Televizyon”; iletişim boyutuna ilişkin metaforlar ise, “Akraba” ve “Ulaşım” şeklinde sıralanmaktadır.

Nineler ve dedelerden oluşan yaşlıların akıllı telefona yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bunlar; “İşlevsellik ve fonksiyonellik”, “Bağımlılık”, “Özgürlük sınırlaması”, “İletişim”, “Hayati ihtiyaç” olarak belirlenmiştir. Akıllı telefonun işlevsellik/fonksiyonellik kategorisini ifade eden metaforlar “Kumanda”, “Asistan”, “Küçük telefon” ve “Gazete” şeklinde sıralanmaktadır. Bağımlılık boyutuna ilişkin metaforlar ise, “Tembellik”, “Oyuncak”, “Gölge”, “Sağ kol”; özgürlük sınırlaması boyutuna ilişkin metafor ise, “Zincir”; İletişim boyutuna ilişkin metafor ise, “Arkadaş”; Hayati ihtiyaç boyutuna ilişkin metafor ise “Su” şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırma sonucunda, torunlardan oluşan çocukların bilgisayara yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar beş kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Biçimsellik”, “Fonksiyonellik”, “Depolama”, “Bağımlılık” ve “Eğlence” olarak belirlenmiştir. Bilgisayarın biçimsellik kategorisini ifade eden metaforlar “Telefon” ve “Dikdörtgen”; Fonksiyonellik boyutuna ilişkin metafor, “Roket”, “Uzay aracı”, “Dünya”, “Einstein” ve “Otobüs” iken; Depolama boyutuna ilişkin metafor ise, “Kütüphane” ve “Sır kutusu”; Bağımlılık boyutuna ilişkin metafor ise, “Oyun”; Eğlence boyutuna ilişkin metaforlar ise, “Oyuncak” ve “Gökkuşağı” şeklinde sıralanmaktadır.

Çocukların internete yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Bilgi erişimi”, “Somutlaştırma”, “Erişim”, “Eğlence”, “Bağımlılık” ve “Evrensellik” olarak belirlenmiştir. İnternetin bilgi erişimi kategorisini ifade eden metaforlar “Kitap”, “Beyin”, “Öğretmen”, “Sözlük” ve “Bilim adamı” iken; somutlaştırma boyutuna ilişkin metaforlar, “Modem”, “Görünmez ip”, “Sinek”, “Çanak anten” ve “Deniz” iken; Erişim boyutuna ilişkin metafor ise, “Koşucu”, “Uçak” ve “Dünya”; Eğlence boyutuna ilişkin metafor ise, “Oyuncak”; Bağımlılık boyutuna ilişkin metafor ise, “Örümcek ağı”; Evrensellik boyutuna ilişkin metaforlar, “Dünya” ve “Olağan üstü bir şey” şeklinde sıralanmaktadır.

Çocukların akıllı telefona yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Fonksiyonellik”, “Somutlaştırma”, “İletişim”, “Eğlence”, “Depolama” ve “Bağımlılık” olarak belirlenmiştir. Akıllı telefonun fonksiyonellik kategorisini ifade eden metaforlar “Tablet”, “Beyin”; Somutlaştırma boyutuna ilişkin metaforlar, “Baston”, “Gökyüzü”, “Yardımcı”, “Canavar” ve “Steve Jobs”; İletişim boyutuna ilişkin metafor ise, “Haberleşme” “Kavuşma” ve “Kuş” ve “Telsiz”; Eğlence boyutuna ilişkin metafor ise, “Şeker” ve “Oyun”; Depolama boyutuna ilişkin metafor, “Küçük obje”; Bağımlılık boyutuna ilişkin metafor ise, “Çikolata”; şeklinde belirlenmiştir.

Yaşlıların BİT ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; genellikle olumsuzluk içeren metaforlar oldukları görülmektedir. Özellikle bağımlılık boyutundaki metaforlar incelendiğinde olumsuz ve negatif özellikler taşıyan (balık ağı, sigara, tuzak, hapisane) metaforlar kullandıkları görülmektedir. Bu durum yaşlıların BİT’ndeki hızlı ilerleyiş ve değişime ayak uyduramamalarından kaynaklı olumsuz duyguların yansması olarak düşünülebilir.

Çocukların BİT ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; bu metaforların genellikle olumluluk içeren metaforlar oldukları görülmektedir. Bağımlılık boyutundaki metaforlar bile olumluluk içeren ve çocuklar tarafından sevilen (çikolata, oyun) nesne ve faaliyetlerdir. Çocuklar bağımlılık boyutlarında bir veya iki metafor oluştururken; yaşlılar her üç (bilgisayar, internet ve akıllı telefon) alet için frekansları fazla olan en az dörder adet metafor oluşturmuşlardır. Çocukların metaforlarında rastlanan diğer bir özellik ise bilgisayar, akıllı telefon ve özelliklede interneti anlatırken somut özellikler kullanarak metafor oluşturdukları (uzay aracı, dünya, görünmez ip, çanak anten, Eistein,) görülmektedir. Bu çocukların soyut kavramları bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak somut kavramlarla açıklama özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar BİT’lerine yaşlıların aksine daha olumlu yaklaşmakta ve aktif olarak kullanılmaktadır bu durum oluşturdukları metaforlara da yansmaktadır.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Yaşlılara ve çocuklara dönük bu araştırma yetişkinlere dönük olarak da yapılabilir.
2. Yaşlıların ve çocukların diğer teknolojik aletlere yönelik metaforik algılarına da bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. (2008). Kişilik, Sosyal, Duygusal ve Ahlak Gelişimi. (Ed: K. Ersanlı ve E. Uzman) *Eğitim Psikolojisi*, 2. Baskı, ss: 91-144. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the Information and Knowledge Society for Education. Voogt, J., Knezek, G. (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (p. 5-22). New York: Springer Science Business Media LLC.
- Arslan, M.M. , Bayrakçı, M. (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-103.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar”. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Cerit, Y. (2008). “Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 694-712.
- Dereobalı, N. (2010). Okul Öncesi Eğitim ve Kitle İletişim Araçları. (Ed: G. Haktanır). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 4. Baskı, 263-288. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, Y., (2012). “Yaşlılarda Teknoloji Kullanım Düzeyi Üzerine Bir İnceleme “Eskişehir İli Örneği”, *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu*, Bursa. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/26/14/967997/dosyalar/2012_12/10040955_28.pdf (Erişim Tarihi: 22.10.2016)
- Eraslan, L., (2011), “Sosyolojik Metaforlar”, *Akademik Bakış*, 27, 1-22. Erişim Tarihi (21.10.2016) <http://www.akademikbakis.org>
- Eyidoğan, B. (2009). *Bilişim Teknolojileri Dersinin İlköğretimde Seçmeli Ders Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haugen, K. (1998). “Using Technology To Enhance Early Learning Experiences”. *Child Care Information and Exchange*, 9, 47-56.

- Jankowska, M. A. (2004). "Identifying University Professors' Information Needs In Thechallenging Environment Of İnformation And Communication Technologies". *TheJournal of Academic Librarianship*, 30(1), 51-66.
- Koç, E.S., (2014). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 47-72.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*(Çev: G.Y. Demir), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Levine, P.M. (2005). *MetaphorsandImages of Classrooms*. ERIC: EJ724893.
- Miller, D. and Slater, D. (2001). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Oxford International Publishers Ltd.
- Resnick, M., Martin, F., Berg, R., Borovoy, R., Colella, V., Kramer, K. and Silverman, B. (1998). Digital manipulatives: new toys to think with. *Proceedings of CHI '98 (ACM conference on Human Factors in Computing Systems)*, pp. 281-287. New York: ACM.
- Rouse, M. (2005). *ICT(information and communication technology-or technologies)* <http://searchcio-midmarket.techtarget.com/definition/ICT> adresinden (Erişim Tarihi: 5.10.2016).
- Saban, A., (2008). "Okula İlişkin Metaforlar". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. (2003). *More than Computers: Information and Communication Technology in the Early Years*. London: The British Association for Early Childhood Education.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2015). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 12.10.2016).
- UNESCO, (2003). *Developing and Using Indicators of ICT Use in Education*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, 7-9.
- UNESCO, (2006). *Using ICT to Develop Literacy*. UNESCO Bangkok, 18-21.
- Williams, L. (2001). ICFT Information Communication and Friendship Technology: Philosophical Issues Relating to the Use of ICT in School Settings. Leask, M. (Ed.), *Issues in Teaching Using ICT* (p. 49-60). London: Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2016). *Soysal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zittrain, J. (2008). *The Future of the Internet and How to Stop It*. London: Yale University Press.



АУЫР МЕТАЛДЫҢ ZEA MAYS ӨСІМДІГІНІҢ ТАМЫР ӨСКІНІНІҢ АНАТОМИЯЛЫҚ ҚҰРЫЛЫСЫНА ӘСЕРІ

THE EFFECT OF HEAVY METAL ON ANATOMICAL STRUCTURE OF ZEA MAYS PLANT'S ROOT

АБИЛЬМАЖИНОВА Д.З (АБИЛЬМАЖИНОВА Д.З)

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University Биология мамандығы бойынша педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы
abilmazhinova.1985@mail.ru

Қоршаған ортаға таралған барлық зиянды қалдықтар топырақты ластаушылар болып табылады. Мұндай зиянды заттарға күнделікті тұрмыстық қалдықтардан бастап үлкен өндіріс орындарынан шығарылатын барлық қалдық түрлері кіреді. Өндіріс орындарынан шығарылатын газды және аэрозольды қалдықтар атмосферадағы су буымен қосылып және оттегімен тотыға отырып қышқыл жауын ретінде топыраққа түседі. Ондай газдардың ең үлкен үлесі күкірт пен азот оксидтері болып табылады. Шаң мен қатты қалдық ретінде шығарылатын заттарды кейде көзбен көру де қиын емес. Мысалы, қыстың күндері өндіріс орындарының маңында ақ қардың бетінен қара түйіршіктермен ластануы жиі байқалады және сонымен қатар, үлкен жолдың маңында да дәл осындай көріністерді аңғаруға болады. Әсіресе, жазда өсімдік жамылғысының жапырағында шаң мен қатты аэрозоль түрінде қонған лас заттар ұсытыла арқылы өсімдіктерге сіңіріледі. Ал, күзде өсімдік қурағанда барлық лас заттар кері топыраққа араласады. Осындай жолдармен ластанған жердің литосфера қабаты қазіргі кезде ғалымдарды алаңдатып отыр. Нәтижесінде Қазақстанның егін шаруашылығы мен жайылым жерлерінің үлкен көлемі ауыр металдармен ластанған Себебі, әртүрлі жолдармен түскен улы заттар қоректік тізбек арқылы адам денсаулығына кері әсерін тигізеді [1,2,3].

ЗЕРТТЕУ МАТЕРИАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

Зерттеу объектісі ретінде *Zea mays* өсімдігінің Қазақстан 587 гибридінің дәндері алынды. Ауыр металл ретінде мыс (Cu), кадмий (Cd) және мырыштың (Zn) әртүрлі (25мг/л, 50мг/л, 100мг/л) концентрациялы ерітінділері алынды. Зерттеу 4 вариант бойынша ылғалды ортада жүргізілді. 1 бақылау варианты, 2 вариант - 25мг/л Cu ионы, 3 вариант – 50 мг/л Cu ионы, 4 вариант – 100 мг/л Cu есептелген күкірт қышқылының тұздары алынды. Әр вариант үш қайталаумен жүргізілді.

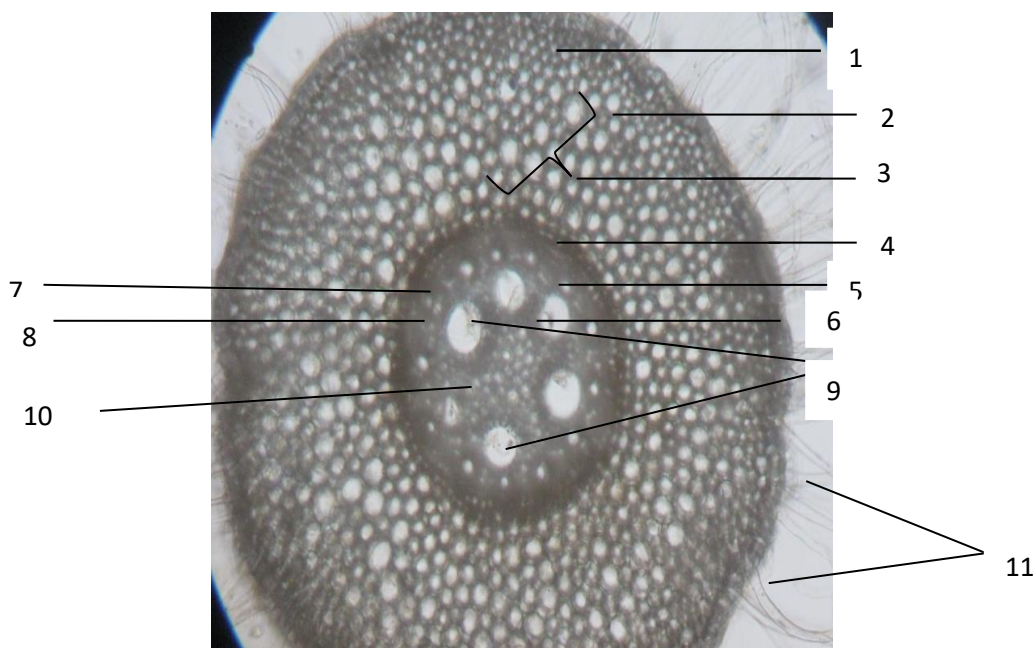
Зерттеуге алынған өсімдік дәндерін өндіруге қоймас бұрын, толық қалыптасқан біркелкі дәндерді іріктеп алып 5-6 қайтара қара сабынмен сумен жуып, 16% сутек асқын тотық ерітіндісінде 15 минут өндеп, одан кейін тағы да бірнеше қайтара дистильденген сумен жуып, залалсыздандырамыз. Тұқымдар 3 күнге өндіруге қойылып, өнгеннен кейін тәжірибе ауыр металсыз бақылау варианты және мыс, кадмий, мырыштың 25мг/л, 50мг/л, 100мг/л концентрациялары бойынша варианттар алынды. Тәжірибе 7 күнге созылды. 7 күндік жүгері гибридінің және арпаның тамыр және сабақ ұзындықтары сызғышпен, жеке мүшелерінің биомасса жинауы электронды таразыда өлшеніп, тамыр өскіндерінің анатомиялық құрылысы зерттелді. Анатомиялық зерттеулер жалпы қабылданған әдіспен жасалды. Фиксация Страсбургер-Флемминг әдісі бойынша жүргізілді. *Zea mays* өсімдігінің тамыр өскіндері 70% этил спиртінде фиксацияланды. Фиксацияланған материалдар 1 апта тұрғаннан соң, тамырдың көлденең кесінділері қолмен алмаспен (лезвия) және тоңазытқыш микротом арқылы кесілді. Уақытша препараттар глицеринге бекітілді. Жасалған препараттар МБИ-6 микроскоп арқылы зерттеліп, микроскоптан сандық фотоаппарат арқылы фотосуретке түсірілді.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ

7 күндік өскін тамырының көлденең кесіндісінің 1 варианты – бақылау варианты бойынша анатомиялық құрылысын зерттеу барысында трихобласттардың жақсы дамығандығы көрінеді. Ризодерма клеткалары анық байқалмайды. Ризодермадан кейін 1 қатар экзодерма клеткалары орналасқан. Экзодерма су мен органикалық заттардың өтуін реттеуші ұлпа болып табылады. Алғашқы қабық 9 қатар паренхималық клеткалардан құралған. Эндодерма негізінен заттардың іштен сыртқа қарай өткізу қызметін атқарады. Эндодерма 1 қатар сақина түзеді. Эндодермамен алғашқы қабық аяқталады да, перициклден орталық шеңбер айқын білінеді. Орталық шеңберде ксилема түтіктері 6 ксилема түтігін түзген. Ксилема түтіктері 4 шеңбер түзген. Өзектік паренхима айқын көрінген және трихобласттар анық байқалады (сурет-1).

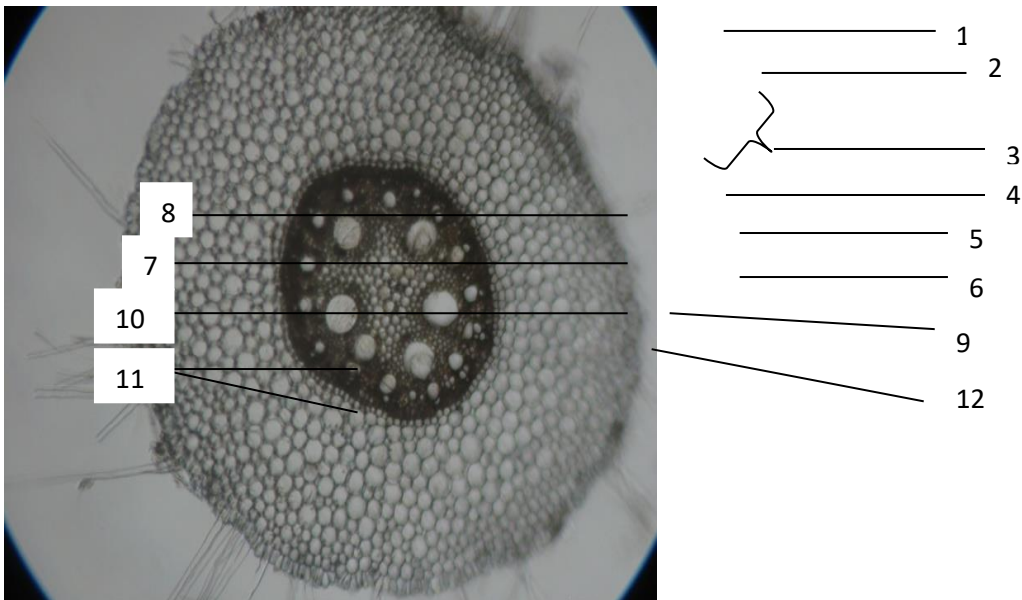
7 күндік өскін тамырының көлденең кесіндісінің 2 варианты (25мг/лCu) бойынша зерттелген анатомиялық құрылыстың ерекшелігін анықтау барысында трихобласттардың жақсы дамығандығы байқалады. Алғашқы қабық 7 қатар паренхималық клеткадан құралған. Эндодерма 1 қатар сақина түзіп орналасқан. Эндодермада алғашқы қабық аяқталып, перициклден орталық шеңбер білінеді. Орталық шеңберде ксилема түтіктері 6 ксилема түтігін түзген. Ксилема түтіктерінің 2 шеңбері анық байқалады. Ксилема түтіктерінің арасында флоэма орналасқан. Өзектік паренхима анық көрінген және трихобласттар байқалады (сурет-2).

Сурет-1. *Zea mays* өсімдігінің Қазақстан 587 гибридінің 7 күндік өскін тамырының көлденең кесіндісінің бақылау варианты бойынша анатомиялық құрылысы



1-ризодерма, 2- экзодерма, 3- паренхима, 4- алғашқы қабық паренхима, 5- эндодерма, 6- перицикл, 7- өзектік паренхима, 8- орталық шеңбер, 9-ксилема, 10- флоэма, 11- трихобласттар

Сурет-2. 7 күндік өскін тамырының көлденең кесіндісінің мыстың (25мг/л) концентрациясы бойынша зерттелген анатомиялық құрылысы

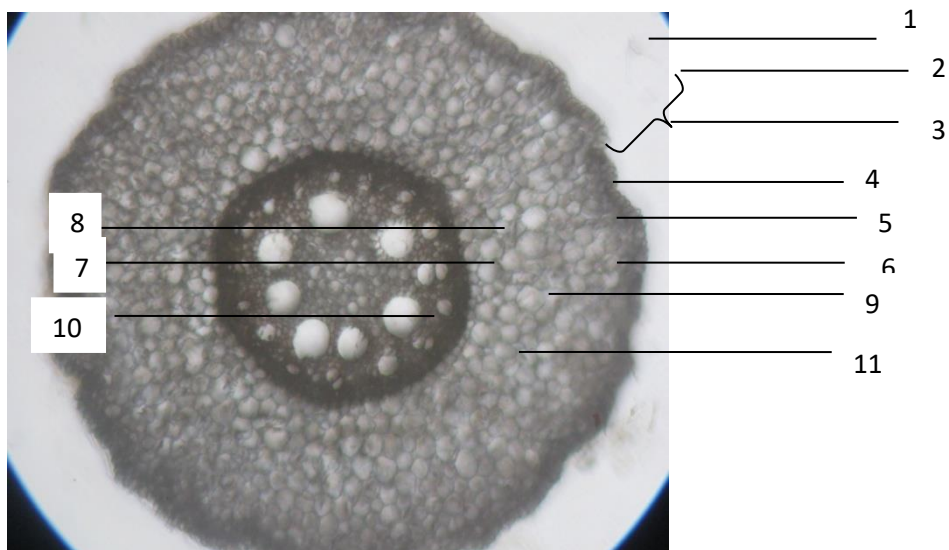


1-ризодерма, 2- экзодерма, 3- паренхима, 4- алғашқы қабық паренхима, 5- эндодерма, 6- перицикл, 7- өзектік паренхима, 8- орталық шеңбер, 9-ксилема, 10- флоэма, 11- трихобласттар, 12- склеренхима

3-вариант (50 мг/л Cu) бойынша тамырдың анатомиялық құрылысын зерттеу барысында трихобласттардың дамығандығы байқалады. Ризодерма клеткалары 1 қатар тығыз орналасқан клеткалардан құралған. Ризодермадан кейін 1 қатар экзодерма клеткалары орналасқан. Ризодерма заттардың өтуін реттеуші ұлпа болып табылады. Алғашқы қабық 7 қатар паренхималық клеткалардан құралған. Эндодерма 1 қатар сақина түзіп орналасқан. Орталық шеңберде орналасқан ксилема түтіктері 7 ксилема түтігін түзген. Ксилема түтіктерінің арасында флоэма орналасқан. Склеренхима жақсы дамыған (сурет-3).

Сурет-3. 7 күндік өскін тамырының көлденең кесіндісінің мыстың

50мг/л концентрациясы бойынша зерттелген анатомиялық құрылысы



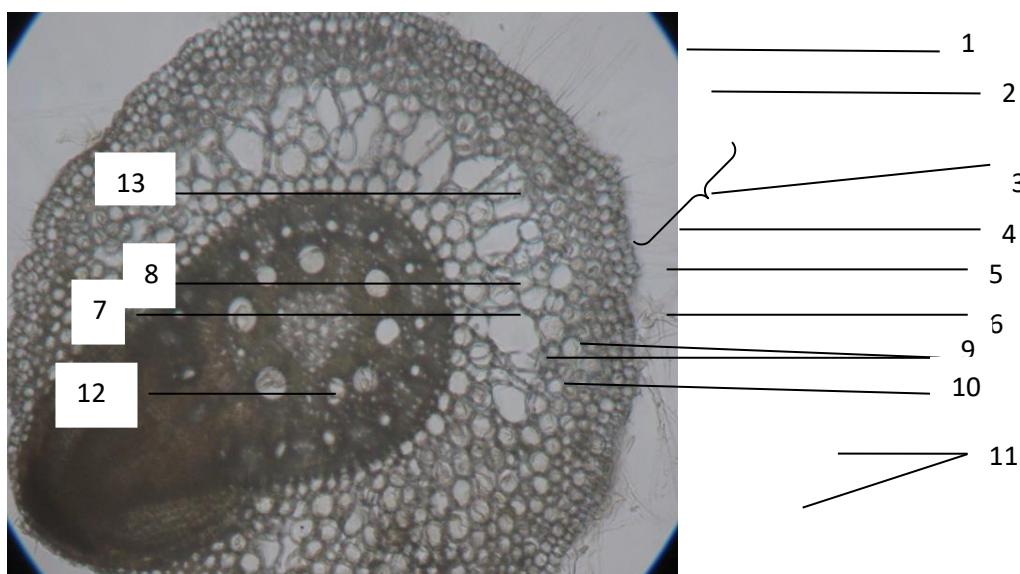
1-ризодерма, 2- экзодерма, 3- паренхима, 4- алғашқы қабық паренхима, 5- эндодерма, 6- перицикл, 7- өзектік паренхима, 8- орталық шеңбер, 9-ксилема, 10- флоэма, 11- склеренхима.

Zea mays өсімдігінің Қазақстан 587 гибридінің 7 күндік өскіні тамырының көлденең кесіндісінің 4 варианты (100 мг/л Cu) бойынша анатомиялық құрылысын зерттеу барысында

ризодерма мен трихобласттардың дамығандығы байқалады. Ризодерма бірқатар тығыз орналасқан клеткадан құралған, клетканың сыртқы қабықшасы аздап қалыңдаған. Ризодермадан кейін бірқатар экзодерма клеткалары орналасқан. Алғашқы қабық 6 қатар паренхималық клеткалардан құралған. Ішке қарай паренхималық клеткалар деформацияға ұшыраған. Сондай-ақ алғашқы қабықта белгісіз заттар жинақталған. Заттардың өтуін реттеуші эндодерма – іштен сыртқа қарай су мен органикалық заттарды өткізеді. Эндодерма 1 қатар сақина түзеді. Эндодермада крахмалдық қынапшалар айқын байқалады. Эндодермамен алғашқы қабық аяқталады да, перициклден орталық шеңбер анық білінеді. Алғашқы бүйірлік түзуші ұлпа клеткалары перициклден жанама бүйірлік тамырдың шыққаны айқын білінген. Орталық шеңберде ксилема түтіктері 8 ксилема түзген. Ксилема түтіктерінің 2 шеңбері анық байқалған. Ксилема түтіктерінің арасында флоэма орналасқан. Өзектік паренхима кішірейген. Орталық шеңберде склеренхима күшті дамыған (сурет-4).

Сурет-4. 7 күндік өскін тамырының көлденең кесіндісінің мыстың жоғары

(100мг/л)концентрациясы бойынша зерттелген анатомиялық құрылысы



1-ризодерма, 2- экзодерма, 3- паренхима, 4- алғашқы қабық паренхима, 5- эндодерма, 6- перицикл, 7- өзектік паренхима, 8- орталық шеңбер, 9-ксилема, 10- флоэма, 11- трихобласттар, 12- жанама тамыр,13- склеренхима

Zea mays өсімдігінің Қазақстан 587 гибридіне мыс ионының әсерін зерттеуді қорытындылайтын болсақ, неғұрлым мыстың концентрациясын арттырған сайын, солғұрлым өсімдік тамыры өзгеріске ұшырағандығы анықталды. Бақылау варианты бойынша анатомиялық құрылысын зерттегенде трихобласттардың және ризодерма клеткасының жақсы дамығандығы көрінді.

Алғашқы қабық 9 қатар паренхималық клеткалардан құралған болса, ауыр металл ионымен әсер еткен тәжірибе варианттарында паренхималық клеткаларының саны азайып, клеткалар деформацияға ұшыраған және белгісіз заттар жинақталғандығы анықталды. Әсіресе оны ауыр металл ионының жоғары концентарциясын беру вариантынан байқауға болады. Орталық шеңберде ксилема түтіктері бақылау вариантында 6 ксилема түтігін 4 шеңберде түзсе, металл ионы берілген концентрацияларда 7 және 8 ксилема түтігін 2 шеберде түзген. Өзектік паренхима бақылау вариантында айқын көрінген және ксилема жақсы дамыған болса, мыс ионы берілген варианттарда нашар дамығандығы байқалды. Ауыр металл ионының концентрациясын арттырған сайын склеренхима жақсы дами түскен және өзектік паренхима кішірейген.

ТҰЖЫРЫМ:

- 1) Бақылау вариантында тамырдың анатомиялық белгілері жоғары көрсеткішке ие. Алғашқы қабық 9 қатар паренхималық клеткалардан құралған, ал ауыр металл ионының жоғары концентрациясы берілген вариантта 6 қатар құраған. Орталық шеңберде ксилема түтіктері бақылау вариантында 6 ксилема түтігін 4 шеңберде түзсе, металл ионы берілген концентрацияларда 7 және 8 ксилема түтігін 2 шеңберде түзген.
- 2) Мыстың төменгі концентрациясын беру барысында бақылау вариантымен салыстырғанда анатомиялық белгілерінің көрсеткіші азайған.
- 3) Мыстың 50 мг/л концентрациясын беру барысында орталық шеңберде склеренхима клеткаларының дамуы байқалды.
- 4) Мыстың жоғары концентрациясын (100мг/л) қосу жағдайында тамырдың анатомиялық құрылысында өзгеріс айқын байқалды. Алғашқы қабық паренхималық клеткалары деформацияға ұшыраған. Сондай-ақ алғашқы қабықта белгісіз заттар жинақталған. Өзектік паренхима кішірейген, склеренхима күшті дамыған. Бақылау вариантымен салыстырғанда анатомиялық көрсеткіштер кішірейген.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Панин М.С. Формы соединенных тяжелых металлов в почвах средней полосы Восточного Казахстана. // Семипалатинск: Государственный университет Семипалатинска. – 1999.- 329с.
2. Кіршібаев Е.А., Сәрсенбаев Б.А., Сапахова З.Б. Кейбір астық тұқымдас өсімдіктерге ауыр металдардың әсері // Биотехнология, теория и практика. 2004. - №2.- 90-100б.
3. Абильмажинова Д.З., Сейтхожаев А.И. Ауыр металдардың арпа өсімдігінің Север1 сортының тамырының өнгіштігіне әсері // Ізденіс ҚР Білім және ғылым министрлігінің ғылыми журналы. Жаратылыстану және техника сериясы. - 2012.- №1(2). – 76-79б.

РЕЗЮМЕ

В статье приведены данные о влиянии некоторых тяжелых металлов на анатомическое строение корня растения *Zea Mays*.

SUMMARY

The article presents data on the effect of some heavy metals in the anatomy of the root of the plant *Zea Mays*.



KÜLTÜR KAVRAMININ HOLLANDA'DAKİ DEĞİŞİMLERİ

CHANGES IN THE VIEW POINT OF THE PHENOMENON CULTURE IN THE NETHERLANDS

Mustafa GÜLEÇ

Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi,
Hollanda Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı mustafagulec@hotmail.com

Özet

Kültür, çok yönlü tanımı olan bir göstergedir. Batı Avrupa'da; ruhun işlenmesi, Tanrıyı yüceltmek, biçimlendirmek gibi anlamlardan geçen kültür, Aydınlanma çağından itibaren uygarlık anlamını da kapsamaya başladı.

Batı kökenli olmayan işçilerin (Türklerin ve Faslıların), 1960'lı yıllardan itibaren Hollanda'ya göç etmesinden sonra, kültür kavramı, uygarlık içeriğinden uzaklaşarak değişmeye başladı. Çokkültürlü toplum söylemi, demokratik geleneği koruyup güçlendirmek adına farklılıklara saygı ve eşit oranda yaşam alanı sağlama amacıyla devreye girdi. Daha sonra, kültür, belli bir toplumsal grubun ahlaki ilke ve değerlerinin vücut bulduğu kurum ve uygulamaların görece tutarlı bir bütünü olarak tanımlandı (Boog, 2004). Belli bir gruptaki insanları diğer gruptan ayıran ortak zihinsel izleme olarak da görüldü (Hofstede, 2005). Kültür, toplumlar birbirine belli mesafede yaşarken, uygarlık kavramına yakın; iç içe geçmiş durumdayken farklı bir içerik kazandı. Bir aradayken, çokkültürcülük, uyum ve eritme gibi kavramlar toplumsal söylemin uç noktalarını oluşturmaya başladı. Scheffer (2007) ve Pos (2014), göçün getirdiği bu dönüşüm sürecini üç ayrı evreye bölüyor: kaçınma (yok sayma), anlaşmazlık ve kabullenme. Gruplar arası ilişkileri denetleme bağlamında, toplumsal gücün uygulanmasında, korunmasında ya da yasallaşmasında söylemin rolü ön plana çıkar (Van Dijk, 1989: 3). Bu çalışmada, Hollanda'daki toplumsal söylemin güç ilişkilerini nasıl belirlediği, bu süreçte kültür kavramının, söylem içinde nasıl değiştiği irdelenecektir.

Anahtar sözcükler: kültür, göç, uyum, eritme, toplumsal söylem.

Abstract

Culture is a sign, which has various meanings. In Western Europe it has contained references such as cultivating one's soul, praising God, self-formation and civilization since the Enlightenment. After the immigration of non-western workers to the Netherlands as of the 1960s, the concept 'culture' started to distance the reference 'civilization'. Meanwhile, a multicultural discourse was activated to preserve the tradition of democracy and respect for differences. 'Culture' was afterwards defined as set of practices, institutions, where norms and values of a certain social group are embodied (Boog, 2004). It was also considered as a common mind-setting, which separates social groups from each other (Hofstede, 2005). Thus, culture denoted civilization when societies co-existed at certain distance; however, when they live intertwined, it began to have another content, which may lead to a conflict case. Social discourse started to be motivated by the dichotomy multiculturalism-integration. Scheffer (2000), Pos (2014) analyze this transformation process, which migration brought along, in three phases: neglecting, conflict, accepting. So, the role of social discourse in the exercise, maintenance of power becomes relevant (Van Dijk, 1989). This study deals with how the Dutch social discourse sets power relations; how 'culture' within social discourse has changed in this process.

Keywords: culture, migration, integration, assimilation, social discourse.

1. GİRİŞ

Kültür, çok yönlü tanımı olan bir göstergedir. Latince işlemek, tarlayı ekmek (örneğin, *agri cultura*), ekin yetiştirmek, bakıp ilgilenmek, bakımını yapmak, yüceltmek, süslemek gibi anlamlara karşılık gelen *colere* eyleminden türetilmiş *cultura* sözcüğüne dayanır. Eski Roma'da Cicero, kültürü,

ruhun işlenmesi olarak kullanmıştır (*Tusculanae Disputationes*). Bu işlemin meyvesinin de felsefe olduğunu belirtmiştir (*cultura animi philosophia est*).

Ortaçağ Avrupa'sında kültür, Tanrıyı yüceltmek (*cultura Domini*) en Tanrıya tapmak (*cultura Dei*) eylemlerinde kullanılmıştır. Rönesans ile birlikte, biçim verme, biçimlendirme kavramına gönderimde bulunurken, Alman romantizminin (Herder) etkisiyle kendini biçimlendirme, kendine biçim verme içeriğini taşımaya başlamıştır. Böylece gittikçe biçimlendirmeden ayrılıp durağan bir yapı kazanarak uygarlık ve kültür sözcükleriyle karşılanır olmuştur. Fransa'da, bir halkın yaşam biçimi, yaşam görüşü olarak tanımlanan ve uygarlık (*civilisation*) sözcüğüyle eşanlamli görülen kültür, Germen coğrafyasında da bu anlama yakın biçimde kullanılmıştır. Ancak, bu bağlamdaki kavramsal yaklaşımlar ve gönderimler, halklar ya da uygarlıklar, birbirlerine belli uzaklıkta dururken ve aynı çağı bu uzaklıkta deneyimlerken üretilmiş türden düşüncelerdir. Söz konusu olan halklar ya da uygarlıklar, iç içe geçmiş duruma geldiklerinde, bir başka deyişle, onları belirleyen ve betimleyen 'uzaklık değiştirgeni' (parametresi) yok olduğunda, II. Dünya Savaşı öncesi ve hemen sonrasını hesaba katarsak, ırk kavramına eşdeğer biçimde kullanıldığını belirtebiliriz. Savaşın yarattığı yıkım ve acıların etkisiyle oluşan siyasi doğru söylem (*political correct discourse*), ırk sözcüğü duygusal anlamda oldukça yüklü bir içerik, yani yan anlam taşıdığı için, sözcüğün kullanım sıklığını ciddi boyutta düşürdü. Ancak, tüm göstergeler, gerçek tabanlı gereksinimlerden doğarlar. Gereksinim sürerse, gösterge de varlığını sürdürür. Herhangi bir nedene bağlı olarak, kullanımda ayıplama ya da kısıtlama varsa, gereksininin sürekliliği kullanımın biçim değiştirmesine yol açar.

Bu saptamalara bağlı olarak, Batı kökenli olmayan Müslüman misafir işçilerin (özellikle Türklerin ve Faslıların), 1960'lı yıllardan itibaren Hollanda'ya göç etmesinden sonra, ırk kavramı; kullanım gereksinimi sürerken, zorunlu kısıtlamaya maruz kalmış ve bir tür gereksinim sürekliliği belirtisi olarak kültür kavramının genişlemesine yol açmıştır ve böylece kültür kavramı, uygarlık içeriğinden uzaklaşıp değişmeye başlamıştır.

'Çokırklılı toplum göstergesi', duygusal açıdan yüklü bir içerik taşıdığı ve siyasi doğrucu söylem bakımından uygun karşılanmadığı için (tıpkı 'çingene' sözcüğünün Türkiye'deki toplumsal dil kullanımında ayıplanıp bunun yerine dil kullanıcıların 'roman' sözcüğüne yönlendirilmesinde olduğu gibi), çokkültürlü toplum (*multiculturele samenleving*) söylemi, demokratik geleneği koruyup güçlendirmek adına farklılıklara saygı ve eşit oranda yaşam alanı sağlama amacıyla devreye girdi. Daha sonra, bu gelişmelere koşut olarak, kültür, belli bir toplumsal grubun ahlaki ilke ve değerlerinin vücut bulduğu kurum ve uygulamaların görece tutarlı bir bütünü olarak tanımlandı (Boog, 01.10.2004, http://www.art1.nl/artikel/4397-Cultuur_wat_is_dat_eigenlijk). Belli bir grup ya da ulamdaki insanları diğer grup ya da ulamdan ayıran ortak zihinsel izleme (programlama) olarak da görüldü (Hofstede, 2005). Böylece zaman içinde iki farklı kültür kavramı gelişti: birincisi, davranış, yetenek ve sanatın çeşitli biçimlerini öğrenmeye verilen ad iken; ikincisi, belli bir toplumsal grubun alışkanlıklarının bütünü oldu.

Söz konusu kavram, toplumlar birbirine belli mesafede yaşarken farklı yani uygarlık kavramına yakın; iç içe geçmiş durumdayken farklı bir içerik kazandı. Bu, yalnızca dışarıda görüşen insanların, yeni bir kararla aynı evde yaşamaya başladıklarında davranış biçimlerinin değişmesi gibi bir durumdur. İç içe geçme, söz konusu olduktan sonra, çokkültürcülük, uyum ve eritme gibi kavramlar toplumsal söylemin uç noktalarını oluşturmaya başladı. Scheffer (2007) ve Pos (2014), bu dönüşüm sürecini üç ayrı evreye bölüyor: kaçınma (yok sayma), anlaşmazlık ve kabullenme. Bu ayırım, baskın kültürün göçmen kültürünü algılama biçimi temel alınarak yapılmıştır. Van Dijk'e göre (1989: 3), toplumsal güç ilişkileri ve denetim dizgesi bağlamında, fiziksel güç kullanmayı bir kenara bırakacak olursak, baskın grubun, denetim altındaki grup eylemlerinin bilişsel koşulları (arzu, dilek, plan ve inançları) üzerinde denetim uyguladığı görülür. Böylece toplumsal güç, genellikle dolaylı ve insan zihnini yönlendirme olarak uygulanır. Bu gücün uygulanmasında, korunmasında ya da yasallaşmasında söylemin rolü ön plana çıkar.

Bu çalışmada, Hollanda'daki toplumsal söylemin güç ilişkilerini nasıl belirlediği, bu süreçte kültür kavramının, söylem içinde nasıl değiştiği göç ve köken olgularını da kapsayacak biçimde irdelenecektir.

2. KÜLTÜR, GÖÇ ve KÖKEN

Boog, 1. Bölümdeki kültür tanımlamasında, kültür kavramının genelleme ve basitleştirmelere yol açabileceğini ve bunların da 'öteki' kavramını zorlaştırdığını ya da buna zıt düştüğünü öne sürüyor. Ona göre uygulamalar, kurumlar, ahlaki kural ve değerler kendiliğinden oluşan kavramlar değildir. İnsan tarafından üretilir, değiştirilir ve nesilden nesile aktarılır. Bu betimlemeleri yaparken, Boog, aynı zamanda uyarılarda da bulunuyor. Ona göre insanlar, buldukları toplumsal ortamdaki kültür öğelerinden bütünüyle bağımsız değildir ve bu kültürü tek parça bir olgu, dolayısıyla değişmez olmaktan kurtarıyor. Bu açıklama, Boog'a hareket alanı sağlıyor; kültür olgusu içindeki farklılık ve çeşitlilikle baş edebilme olanağı sunuyor. Yoksa tek bir kültür kavramından, tek ve belli bir Hristiyan kültürü ya da İslam kültüründen bahsetmek sorunlu bir durum yaratırdı.

Boog, toplumsal grupların tümünde ortak payda biçiminde olan yani çoğunluk tarafından kabul gören kültür öğelerinin olduğunu, ancak grubun üyesi olmasına rağmen bazı öğeleri paylaşmayan alt grupların olduğunu da haklı olarak belirtiyor ve türban takmayan Müslüman kadınların İslam kültürüne ait olmadığı savının doğru olmayacağını da ekliyor. Öyleyse, tüm alt grupları toplayarak üst kültür ulamına bağlayan etken nedir? Zamanda, uzamda ve dilde birlik ve uyum bağlayıcı etki yapmaktadır. Kültür öğelerindeki değişim, alt grubun ait oldukları üst kültür ulamını değiştirici işlev üstlenmesinin belirtilerinden biridir. Yani, kültürde bir değişim olmaya başladıysa bu türden öğelerde farklılıklar ortaya çıkar. Değişimin hangi yönde olacağı ise birçok farklı etkene bağlıdır. Öncelikle toplumun inançları, toplumsal belleğe kazınmış olan tarihsel deneyimler ve dürtüler, toplum için önemli ya da yaşamsal konumda ve toplumun varlığıyla doğrudan ilintili olan özel gerekçeler, yakın ya da uzak geçmişte yaşananların verdiği rahatsızlık, istikrarsızlık ve düzensizlik ya da geçmişteki kazanımların verdiği rahat, huzur ve düzen, değişimlerin yönünü belirleyebilir. Boog'a göre toplumdaki üye sayısı arttıkça, kültürdeki çeşitlilik de o oranda artış gösterir, dolayısıyla davranışı kültür yardımıyla açıklayamayız. Toplum büyüdükçe, toplum üyeleri tarafından paylaşılan kültür öğeleri de azalmaya başlar ve bireylerin siyasi, toplumsal, ekonomik durumlarındaki farklılıklar artış gösterir. Küçük toplumlarda, toplumsal denetlemenin de etkisiyle, kültür öğelerinin etkin biçimde paylaşımı çok olağan bir durumdur. Boog'un bu görüşü küçük toplumlar için sürekli geçerliliğini koruyabilir, ancak geniş tabanlı toplumlarda kültür öğelerinin bir tür ideolojiye dönüşerek geniş tabanlı paylaşılmasını açıklayamıyor. Öyleyse geniş tabanlı toplumlardaki kültür değişimleri nasıl olur, geniş tabanlı paylaşılan kültür öğeleri hangi etkene bağlı olarak kabul görür?

Boog'un yukarıda öne sürdüğü bireylerin siyasi, toplumsal ve ekonomik durumlarındaki artan farklılıklar, bu sava taban tabana zıt olarak, yönlendirildiklerinde kültür öğelerinin geniş tabanlı paylaşımına olanak sağlayabilir. Kültür, bu bağlamda, paylaşılan ortak payda olarak yönlendirme aracı işlevi üstlenebilir. Böylece, davranışı, kısmen de olsa, kültür yardımıyla açıklığa kavuşturabiliriz. Boog, bir Hristiyan ya da Müslümanın davranışını Hristiyan ya da Müslüman kültürüne bakarak açıklayamayacağımızı öne sürüyor. Ancak, bütünüyle göz ardı ederek de netlik sağlayamayacağımızı hesaba katmıyor. Toplumsal davranışlar, genel olarak, başat göstergeler, simge ve imgeler üzerinden biçimlenir. Söz konusu başat göstergeleri öncelikle inanç kurumları sağlar, ancak hemen ardından siyasi, toplumsal ve ekonomik yapılara devreder. Örneğin, Hollanda kültüründe ekonomi ve ticaretin çok öne çıkmasının temel etkenlerinden biri, ülkede, dinsel anlamda eski gücünü yitirse de, kültürel öğe olarak varlığını sürdüren Protestan (Kalvinist) dürtünün yani para kazanmanın, ekonomide etkin olmanın başarılı bir dindar olma ile eşdeğer görülmesidir. Burada da gözlemlediğimiz gibi, inanç temelli bir gösterge kültürel öğe konumuna aktarılmış ve toplumsal davranışa bir taban oluşturmuştur. Bu davranışı herhangi bir perspektiften 'iyi' ya da 'kötü' olarak nitelemek, perspektifin kültürel, toplumsal, siyasi ve söylemsel yapılarının ayrıntılı çözümlenmesiyle bağlantılıdır. Dolayısıyla, niyet olgusu burada devreye girer. Herhangi bir 'iyiyi' bir kültürle, bir 'kötüyü' de başka bir kültürle ilişkilendirmek; söz konusu kültüre dönük tavır, tutum ve niyetle koşuttur. Boog'a göre, belli kültür öğelerinin (örneğin dinsel simgelerin) işlevi, grup ve hatta birey

temelinde bile farklıdır ve ayrıca bireyin bulunduğu siyasi, toplumsal ve ekonomik duruma bağlıdır. Bu saptamaya, kanımca hem eşzamanlı hem de artzamanlı olarak ekleme yapmak gerekir. Grupların ya da bireylerin nerede ve ne zaman buldukları, kültür öğelerinin işlevselliğini etkinleştirir ya da devre dışı bırakır. Ülkedeki siyasi yapının değişmesi ya da göç olgusuyla karşılaşan grup ya da bireyler, farklı kültürel öge ve gerekçeleri seçerek etkinleştirebilir.

Etnik kimlik, budun ya da soy bilgisi konusunda da, Boog'un ilginç saptamaları var: "Köken yakınlığı olan insanlar, benzer giyim tarzı ve yeme-içme alışkanlıkları gibi kolay tanınan kültür öğelerini paylaşırlar. Bu yüzden kültür, çoğunlukla doğrudan ya da dolaylı olarak etnik kökenle özdeşleştirilir. Bu haksız bir yaklaşımdır. Etnik gruplar, ilk bakışta kültürel ya da dilsel tektürlülük (homojenlik) tarafından belirlenmez, fakat grubun ya da diğerlerinin (grup dışındakilerin) çizdiği toplumsal sınırlar tarafından biçimlenir. Çizilen sınır, büyük kültürel farklılıkların varlığını belirleyici, öne çıkarıcı nitelikte olmak zorunda değildir. Sıklıkla görülen, bir etnik grubun içindeki bireysel farklılıkların, gruplar arası farklılıklardan daha büyük olmasıdır. Bir etnik grubun sınırları, grup üyelerinin ortak bir kökene sahip olmaları merkezinde, genellikle göreceli olarak bellidir. 'Kültürel bir sınır' belirleme ise, daha zor bir görevdir. İnsan grupları arasındaki kültürel sınırlar, her zaman derecelidir. Bazı kültür öğeleri, çok açık farklılaşmalar gösterirken, diğerleri benzerlikler içerir. Bir etnik ya da ulusal grup, diğer gruplarla arasındaki kültürel farklılıkları öne çıkarıp, vurgulayıp benzerlikleri önemsizleştirerek kimliğini güçlendirmeye çalışabilir." (Boog, 01.10.2004, http://www.art1.nl/artikel/4397-Cultuur_wat_is_dat_eigenlijk).

Kültür ile budunun (soyun) çok sık biçimde birbiriyle karıştırılan kavramlar olduğu, yukarıdaki alıntıda da, çok açık biçimde görülüyor. Budunsal sınırlar, genellikle kökenle belirlenirken, kültürel sınırların belirlenmesinin oldukça zor olması, 'kültür' kavramı üzerindeki tartışmaların ne kadar değişken ve tehlikeli olduğunu da bize sezdiriyor. Bu olguları, bireysel ve toplumsal davranışla bir araya getirdiğimizde, konu daha da karmaşık bir hal alıyor. Dolayısıyla, Boog'un öne sürdüğü gibi, bir kişinin belli bir kültüre ait olduğunu iddia ettiğimizde, hangi gerekçelerle iddiamızı temellendirdiğimiz oldukça fazla önem kazanıyor. Örneğin, yargı sürecinde bireysel ya da toplumsal adaletin korunması anlamında hüküm verirken, bireyin davranışını budunsal artalanını temel alarak ve çözümleyerek açıklamak, karışıklık yaratıp daha yaşamsal gerekçe ve etkenlerden uzaklaşılmasına neden olabilir. Boog, bu bağlamda kavramları karıştırarak, "yargı sürecinde bireyin davranışını kültürel artalanını temel alarak ve çözümleyerek açıklamak" ifadesini kullanıyor. Halbuki, yukarıdaki açıklamasında, 'budun, soy' ve 'kültür' kavramları arasında ayırım yapılmasının ne kadar elzem olduğunu vurguluyordu.

Nitekim, Türk kökenli Hollanda vatandaşı bir genç kızın, bir kaza sonucu ömür boyu sakat kalması ile ilgili tazminat davası görüşülürken, budunsal kimliğinin ön plana çıkarılarak yargıdaki karar sürecinin sonlandırılması, bu anlamda çarpıcı bir örnek olarak verilebilir: "...Ezra'nın hayatını hesapladılar. Hollanda mahkemesi, geçirdiği kazada beyinde hasar oluşan 20 yaşındaki Türk kökenli Hollanda vatandaşı genç kız Ezra Coşkun için, 'nasılsa evde oturacak çocuk doğurup bakacaktı' diye az tazminatı uygun gördü..." (24 Aralık 2013, joop.nl). Bu durum, Türkiye'deki herhangi bir tazminat davasında, yargıcın, davacının budunsal kimliğini, örneğin Roman kökenli olmasını öne çıkararak, 'en iyi olasılıkla gezici müzisyen olurdu, yoksa genelde işsiz sıfatıyla yaşamına devam ederdi' gibi oldukça öznel ve budunsal bir mantık yürüterek tazminat miktarını belirlemesine benziyor.

Eğer Ezra'nın budunsal kimliğine yani Türkiye kökenli olmasına bakılmaksızın, Hollanda toplumu içindeki kültürel artalanı ve kimliği dikkate alınarak tazminat davası yürütülmüş olsaydı, ödenen miktar Hollanda kültürel bağlamı ölçülerine göre olurdu. Öyleyse, Boog'un da karıştırdığı gibi, budunsal kimlik ile kültürel kimlik sıkça birbirine geçebilen olgulardır. Her ne kadar, 'kültür' ve 'köken' olgularını ayırmada kuramsal farkındalık yeterli düzeyde olsa da, birçok sorunlu kavram, uygulamada 'kültür' ulamının altına kolayca eklenilebilmektedir.

Bu savımın geçerliliğini, Boog'un vermeye devam ettiği durum örnekleri, daha net bir biçimde ortaya çıkarıyor: "Kız çocuklarının okula gitmesinin çok gerekli olmadığı düşüncesini barındıran bir kültürden gelen ebeveynlerin kızlarının okula gelmemesinin, kültürleriyle bağdaştırılması, oldukça

kolay bir varsayımdır. Ancak yapılan birçok araştırma da göstermiştir ki bu davranışın nedeni, özgül kültür öğeleriyle ilintili değildir ve diğer toplumsal gruplarla çok az fark içerir ya da hiç farklılık barındırmaz. Böylece, Fas kökenli ve Hollanda kökenli kız öğrencilerin okuldaki devamsızlıklarının temelinde, aynı sorunların etken olması ya da ergenliğin etkisiyle kızların, öğretmen ve ebeveyn baskınlığına karşı gelmesi görülebilir. Bazı kültürel insanbilimciler, kültür kavramının, her durumda kullanıma uygun olup olmadığını sorguluyor. Kültürel farklılıklara verilen önemin, uygulamada, insani benzerliklere olan duyarlılığın önüne geçmemesine özen göstermek gerekir.”

1.Bölümdeki kavramsal açıklamaları da dikkate alacak olursak, kültür sözcüğü ‘tekbudunlu’ (*monoethnic*) bir yapıdayken, toplumda daha sorunsuz ve göndergesi açık bir olgu (toplumun yaşam biçimi ve kendini biçimlendirmesi) gibi gözükmemektedir. İşin içine göç ve çokbudunlu (*multiethnic*) bir yapı girince, kültür olgusu da, kaçınılmaz biçimde değişime uğramıştır.

Hofstede; budun, soy, köken ya da ırk kavramlarını kullanmadan, daha az sorunlu ve daha teknik bir yaklaşımla, insanları, halk, grup ya da ulamlara ayırarak kültür olgusunu betimliyor. Kültür olgusunu farklı düşünce dizgeleri olarak yorumladıktan sonra, farklı düşünme, hissetme ve uygulama biçimlerinin sıklıkla anlaşmazlık ve sorun ürettiğini ekliyor. Ancak, günümüzdeki tafisi olmayacak çevresel, toplumsal, askeri ve ekonomik felaketleri önlemenin zaruret olduğu bir ortamda yaşadığımızı düşünürsek, sorun üretmenin değil, çözüm üretmenin ve işbirliği yapmanın kaçınılmaz olduğunu görmemizin gerekli olduğunu da ekliyor. Söz konusu işbirliğinin temel koşulu, her grupta var olan kültürel farklılığı (farklı düşünme, hissetme ve uygulama biçimlerini) yani zihinsel izleme (programlamayı) anlayarak hareket etmektir (Hofstede, 2005: 3). Bu izleme, Hofstede’ye göre, önce ailede başlar, daha sonra toplumsal çevre genişledikçe artarak devam eder. Bu izleme, kültürün oluşum biçimidir. Hofstede, kültürü, dar anlamda uygarlık ve onun doğurduğu sonuçlar olarak; geniş anlamda ise belli ulamdaki insanları ya da grup üyelerini diğerlerinden ayıran toplu zihinsel izleme olarak tanımlıyor. Bu bağlamda, kültürün doğuştan gelen genetik bir yapılanması yoktur ve toplumsal ortamdan edinilen bir olgudur.

Kültürel görecelik ise, Hofstede’ye göre, başka bir kültürün uygulamalarını geri kalmış ya da üstün, ileri biçiminde nitelendirebilmek için elde nesnel ölçütlerin olmaması, duygusal ve öznel yaklaşımların baskın olması durumudur.

Hofstede, ayrıca, kültürel farklılıkların çeşitli biçimlerde ifade edildiğini öne sürüyor. Bunlar, simge ve imgeler, kahramanlar, ritüeller, ahlaki ölçüt ve değerler (*norms and values*) olarak sıralanıyor. Bu bakış açısında, simge ve imgeler, her türden gösterge yani grup için belli bir anlam taşıyan sözcük, resim, jest, mimik ya da işitsel-görsel nesnelere. Hofstede, simgelerin, basitçe değiştirildiği ya da aktarıldığı için yüzeysel birimler olduğunu savunuyor. Ancak, kolay değiştirilip aktarılmalrı, dönüştürülmeleri simgelerin yüzeysel olmalarını kanıtlamaz. Aksine kavranması zor ve kalıcı nesnel olduklarını bize sezdirir. Değişmeleri ve dönüşmeleri, kalıcılıklarını ya da iz bırakıcılıklarının bir belirtisidir. Simgeler, bu savın tam tersine, bir kültürü ayakta tutan, değişerek sürekliliğini sağlayan yapıtaşlarıdır. Örneğin, II. Dünya Savaşı sırasında Polonya ulusal direnişinin simgesi olan *PW 1944 (Polska Walczka)*’nın bugün yeniden canlanarak milliyetçi akımın kullandığı gösterge haline gelmesi bu bağlamda düşünülebilir.

Diğer taraftan, simgelerin kolayca benimsenip aktarılmalrı belli bir grup sınırının dışına da taşabilir. Anlık ya da kalıcı olsun, buna bir tür kültürel etkilenme denebilir. Öyle ki, öncelikle sözlü dilde kullanıma giren simgeler, sonraki evrede yazılı biçimlere ve hatta yazın metinlerine de aktarılabilir. Linn ve Van Vorst, Hollanda’da Türk ve Fas kökenli göçmen ergenlerin kullandığı ve sokak dili (*straattaal*) olarak adlandırılan, Hollandacanın göçmen dilleri (Türkçe ve Arapça) ve İngilizce ile karıştırılmış biçiminin yerli Hollandalı akranları tarafından da kullanıldığını belirtiyor (Linn & Van Vorst, 2016: 90). Bu da gösteriyor ki dil içi göstergeler ya da simgeler dilsel topluluk dışı bireyler tarafından da, herhangi bir nedene bağlı olarak benimsenebilir.

Bu türden somut karışımlar ve çeşitlenmeler, toplumdaki her birey tarafından eşit oranda hoşgörülle karşılanmayabilir. Göç olgusu, kültür ve köken kavramlarıyla birleşince, Hollanda bağlamında sorun olarak algılanmaya başlamıştır. Göçün, Hollanda için gelecekte kötü sonuçlar doğuracağı, toplumsal

yalıtıma ve varoşlaşmaya yol açacağı, toplumda var olan güveni sarsacağı, budunsal gruplar arasında yüksek düzeyde zekâ farklılıkları oluşturacağı, bundan sonra daha büyük çaplı göç dalgalarına neden olacağı, Hollanda kamuoyunda neredeyse günlük temelde tartışılmaktadır (Pos, 2014: 253). Pos, haklı olarak, bütün bu gerekçe ve söylemlerin bir tür varsayımdan öte gidemediğini, tartışmalara somut taban oluşturacak bilimsel verilerin eksik olduğunu ve ayrıca siyasi doğrucu bakış açısının bu türden hassas konularda geniş çaplı araştırma yapmayı neredeyse olanaksız kıldığını belirtiyor. Halbuki, göçlerin küresel eşitsizliği dengeleyip ülkelerin kalkınmasına önemli katkıda bulunduğu Hollanda dışındaki uluslararası çalışmalarda sıkça dile getiriliyor (New Scientist, 2016). Sığınmacı akınını durdurarak ülkelerinin ekonomisi ve güvenliğini korumaya çalışan siyasetçiler, ırkçılığın yükselişte olduğu günümüzde, oy kaygılarını ön plana çıkardıkları için, aslında göçlerin ekonomik kalkınmanın itici gücü olduğu gerçeğini göz ardı ediyorlar. Bir yandan dünyada mal ve hizmetlerin serbest dolaşımı desteklenirken, iş gücünün serbest dolaşımı, içeriği çok dolgun olan ‘kültür olgusu’ öne sürülerek bilinçli bir biçimde kısıtlanmaktadır. Ciddi anlamda nüfus daralması sorunu yaşayan ve işgücü azlığıyla uğraşan gelişmiş sanayi ülkeleri, aynı zamanda tersinlemeci biçimde, iş bulup zor koşullar altında bile çalışmaya razı ‘farklı kültürden’ gelen yabancılara kapılarını kapatıp sınırlarına yüksek duvar örme eğilimindedir. Farklı kültürlerin Hollanda’ya göç etmesinin, ulusal gelirin düşmesine, ülkenin yoksullaşmasına, ulusal birliğin zedelenmesine yol açacağına inanılıyor. Bu türden nedenlere bağlı olarak, şimdiye kadar gelenlere yüksek düzeyde eritme (asimilasyon) ya da uyum adı altında Hollandalılaştırma, bundan sonra gelmek isteyenlerin önüne de zor ölçütler koyma siyaseti uygulanıyor. Ancak, çokkültürlülükten uzaklaşmanın büyük sorunlara yol açabileceği; ancak kültürel çeşitliliğin artmasıyla güven, işbirliği ve özveride bulunmanın zarar göreceği olasılığına karşı, yeni ve geniş kapsamlı bir ‘biz’ olgusunun yaratılmasına gereksinim duyulduğu gözden kaçmamalıdır (New Scientist, 2016). Kültür olgusunu, olumlu bir veri olarak alırsak, kültürel açıdan çeşitlilik gösteren grupların tekkültürlü gruplardan daha fazla verimlilik sergilediklerini söyleyebiliriz. Çünkü her bakımdan çeşitlilik, farklı karmaşık soru ve sorun türleri üretirken, aynı zamanda çok çeşitli düşünce, bakış açısı ve çözüm türleri de ortaya koyabilir. Bu durumun olumlu anlamda gelişebilmesi için, toplumsal gücün ve onun sözcüsü konumundaki söylemin de çeşitliliğin içindeki üretkenlik ve ilerleme kaynağını görebilecek bakış açısına sahip olması gerekir.

3. GÜÇ ve SÖYLEM

Yukarıda belirttiğim toplumsal izleme, Hofstede’ye göre, çoklu düzeylerde gerçekleşir. Çünkü insanlar; ulus, bölge, köken, din, nesil, toplumsal sınıf, cinsiyet ve dil anlamında farklı düzeydeki grup ve ulamları oluştururlar (Hofstede, 2005: 4). Bu bakış açısında, insan topluluklarının ve devletlerin gelişim süreçleri en azından zamansal açıdan birbirinden çok farklıdır. Başlangıçta göçebe biçimindeki toplulukların²⁶¹ on bin yıllık bir geçmişi var iken, devletlerin geçmişi çok daha yakın zamana dayanır. Bir toplum, tarihsel ve organik (doğal olarak) gelişme göstermiş toplumsal düzen biçimiyken, devlet her bireyin ait olmak zorunluluğunda bulunduğu ve dünyadaki her ülkenin ulamlandığı siyasi bir birimdir.

Inkeles ve Levinson’dan alıntılararak, Hofstede, ulusal kültürlerin boyutlarını, tüm kültürlerin karşılaştıkları sorunlar bağlamında tartışıyor ve söz konusu sorunları, güç merkezine karşı konum, tutum, özellikle birey-toplum etkileşimi, kadın-erkek rolleri bakımından insanların kendileri ile ilgili sahip oldukları imge, duyguların ifadesi, şiddetin denetimi gibi çatışma durumlarında davranış ve tutum biçimleri olarak sıralıyor. Bu temel sorun ve çatışma alanlarını, kültürel boyutları betimlerken kuramsal olarak öne sürüyor. Öyleyse, kültür kavramı, burada temel gönderiminden uzaklaşarak yani toplumların yaşam biçimleri, yaşamı yorumlama biçimleri olmaktan çıkarak bütünüyle sorun ve çatışma üreten bir olgu olarak algılanıp yorumlanıyor diyebiliriz. Zira, yazar, bir boyut olarak, bir kültürün diğeriyle, iyisi kötüsü, eksisi, artısı ile karşılaştırılmasını tasarlıyor ve kültürün boyutlarını toplumdaki farklı kesimden bireyler arasında gözlemlenen güç mesafesi, ortaklaşa yapıcılık (*collectivisme*), bireysellik (*individualisme*), anaerkil-ataerkil düzen ve güvensizlikten kaçınma

²⁶¹ En azından 12.000 yıllık bir geçmişi olan Urfa Göbeklitepe yerleşim birimindeki arkeolojik kazılar, bilindik göçebe / avcı-toplayıcı insan toplulukları yaklaşımının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu hale getirmiştir.

olarak özetlemeyi öneriyor. Gerekirse, boyut olgusu yerine, birinci, ikinci ve üçüncü dünya ülkeleri gibi tür bilgisinden de (*typologie*) yararlanabileceğimizi ekliyor. Bu bağlamdaki kültürel farklılıkları; bölge, din, cinsiyet, nesil ve toplumsal sınıf biçiminde yorumladıktan sonra, budunsal (etnik) ve dinsel grupların siyasi sınırları (ülkelerin ulusal sınırlarını) çok fazla umursamadıklarını ve kendi geleneksel grup kültürleriyle yerleştikleri ülkenin baskın kültürü arasındaki çakışma noktasında konumlanan azınlıklar oluşturduklarını belirtiyor.

Bu mercekte bakınca, Batı toplumu, farklılıklar ve bunların üzerine odaklanma; Doğu toplumu ise benzerlikler ve bunları koruma çabası gibi gözükmektedir. Toplumlar birbirine yaklaşınca, görüldüğü gibi, Batı söyleminde, budunsal ve dinsel gruplardan bahsedilmeye başlanmıştır. Ancak, yüzyıllar boyu kültürel bir araç olarak kullanılmış oryantalizmin yapısı, 'bize yakın olan' (yani Avrupa'ya, Batı'ya) ile bize yabancı olan 'onlar' (Doğulular) söylemini kesinleştirme üzerine kurulmuştur (Türkyılmaz, 2012: 1232). Bu türden uzun mesafeden yapılan ötekileştirme, zayıf olanın önce 'öteki' olarak tanımlanmasını öngörür ki ezilebilsin, horlanabilsin ve rahat bir vicdanla sömürülebilsin. Batı'nın üstünlüğü ve Doğu'nun geriliği esasına dayanan Oryantalizmin, sınırlı düşünceler ekseninde ilerlediği algılanır. Batı'nın diğerlerinden daha üstün bir kültüre ve güce sahip olduğunu durmaksızın yineleyen yazar ve gezginler, Batı'nın üstün kültürü sayesinde Doğu'nun karanlıklarını yırtabildiklerini ve ona yeni bir şekil verebildiklerini vurgular (Türkyılmaz, 2012: 1232). Toplumlar birbirinden uzak iken ve Batı toplumları, Doğu'daki toprakları, bizzat oralara giderek sömürgeleştirip kendi ekonomik gelişme ve ilerlemelerine ana kaynak olarak seçmişken, ırk, budun ya da uygarlık sözcüklerini kullanmak göreceli olarak daha kolaydı ve kendilerine göre sıra dışı bir coğrafya olan Doğu'ya ilgi, oraya giden yollar çok güvenli olmasa da, çok fazlaydı. Batılı gezginler, kültürel açıdan yabancı bir ortamda bulunmaya, törelerin ve geleneklerin tuhaflığını ya da egzotik diyarların kültürel özelliklerini anlamak için serüvenlere atılmaya çoğu zaman hazırlıklıydılar. Bu duygular içinde geçmişin değişmeyen gerçeklerini, ülkesini sınırları dışında ve kendisinininkinden çok farklı bir kültür ortamında aramaya yöneldiler. Ülkelerinin sömürgeci, ticari ve diplomatik etkinlikleri gereği, çoğu zaman imgelerinde önyargılarla var ettikleri Doğu'ya seyahat eden birçok diplomat, gezgin ve sanatçı, ulaştıkları uzak ülkelerde farklı kültürlerin, bir araya gelip yakınlık kurabileceğini ve birbirlerine alışabileceklerini fark ettiler (Türkyılmaz, 2012: 1233). Türkyılmaz'ın saptamaları, bu tartışmanın geneline baktığımızda, oldukça iyimser biçimde algılanabilir. Ancak, söz konusu ülkeleri işgal edip sömürgeleştiren Batılı devletlerin diplomat, gezgin ve sanatçıların bakış açısından, işgal edilen topraklardaki kültürlerle yakınlık kurmak zaten oraya gitme amaçlarına hizmet eden yan hedeflerden biridir. Ancak yakınlık kurup birbirine alışabilirsen, ekonomik anlamda söz konusu ülkelerin yeraltı ve yerüstü kaynaklarını Batı'ya aktarabilirsin. Yerel halka sürekli düşmanca tavır sergilenirse, bu kaynak aktarımına zarar verir ve ticari anlamda elde edilecek kârdan zarar edilmesi anlamına gelir. Dolayısıyla, ticari ve ekonomik kaynak olarak gördükleri sömürge topraklarındaki yakınlığı, Batılılar, kültürel bir etkinlik olarak değil, tam tersine bir tür ticari yatırım olarak görmüşlerdir.

Ancak, sömürgelemlerden sömürgeci ülkelere 20. Yüzyılda göç akımı olmaya başlayıp toplumlar, sömürgeci topraklarda karşı karşıya gelmeye başladığında, kültür, ırk ve soy kavramları değişmeye başladı. Sıradüzensel biçimde farklılıkları vurgulayarak, kültürleri bir tür çatışma üretim dizgesi gibi yorumlayan Hofstede'nin yukarıdaki yaklaşım biçiminin, mutlaka toplumsal güç olgusunu da hesaba katmış olması gerekir. Toplumsal gücü tartışırken, Van Dijk, bu olguyu, grup, sınıf ya da diğer toplumsal oluşumlar ya da toplumun üyeleri olarak bireyler arasındaki özellikler olarak tanımlıyor (Van Dijk, 1989: 19-20). Toplumsal güç ilişkileri, toplumlararası etkileşim devreye girdiğinde somut biçimde gözlemlenebilir. Grup A, grup B üzerinde denetleme ve güç uyguluyorsa, grup B'nin kendini denetlemesi doğrudan kısıtlamaya maruz kalır ve B'nin toplumsal eylem özgürlüğü azalır. Böylece, grup A, grup B üzerinde yani grup B'nin arzu, dilek, hedef ve inançlar gibi bilişsel eylem koşulları üzerinde sürekli denetleme yapar. Toplumsal güç genellikle dolaylıdır ve insanların zihinleri aracılığıyla eylem yapar. Batı toplumlarında uygulanan toplumsal güç (yumuşak güç olarak da adlandırılır), çoğunlukla ikna yoluyla ya da diğer söylemsel iletişim biçimleriyle, A'nın uygulayabileceği yaptırımların korkusuyla işleyen zihinsel denetlemedir. Grup A'nın gücünün

sağlam bir temele dayandırılması gerekir. Bu temel, toplumsal anlamda güç kullanabilmek için gerekli toplumsal değeri olan eşit biçimde dağıtılmamış sıfat ve mülkiyet (örneğin, varlık, mevki, makam, rütbe, konum, yetki, bilgi, uzmanlık, öncelik ya da baskın grup, çoğunluğu oluşturan grup üyeliği) gibi kaynakları sunar. Güç, eğer temeli toplumsal anlamda önem arz eden kaynaklardan oluşmuşsa, toplumsal denetlemenin bir biçimidir. Gücün sürekliliğini sağlamada yaşamsal önemi olan nokta, grup A'nın, grup B üzerinde zihinsel denetleme yapmasıdır ki grup B, grup A'nın dilek, istek, beklenti, öncelik ya da niyetinin ne olduğunu bilsin (Van Dijk, 1989: 20). Emir, rica ya da tehdit gibi dolaysız söz eylemlerinden başka, söz konusu bilgi, kültürel inançlar, ahlaki kural ya da değerler, bir ideolojik çerçeve içinde paylaşılan fikir birliği ya da A'nın toplumsal eylemlerini gözlemleyip yorumlama aracılığıyla da elde edilebilir. Van Dijk'e göre, çağdaş Batı toplumlarında toplumsal denetlemenin, güç odaklarının güç alanı ve kapsamı ile sınırlıdır. Belli bir toplumsal alanda (örneğin, siyaset, ekonomi, eğitim ya da okuldaki sınıf ve mahkeme salonu gibi özgül toplumsal bağlamlarda) güç kullanabilirler. Güç odağının büyüklüğü birkaç kişiden oluşabileceği gibi, bir toplumsal sınıfı, grubu ya da özgül eylemleri de kapsayabilir. Güç dağılımı biçimlerinin yanında, bunlara karşıtlık oluşturan direnç boyutu da söz konusudur. Denetim altındaki gruplar, bütünüyle güçsüz ve etkisiz durumda değildir. Özgül sosyoekonomik, tarihsel ya da kültürel koşullar altında, bu gruplar direnç göstermeye başlayabilir. Bu sürecin sonunda, devrim durumlarında görüldüğü gibi güç dengeleri değişebilir. Dolayısıyla, Van Dijk, haklı biçimde, gücün devinime geçmesini bir eylem biçimi olarak değil, toplumsal etkileşim biçimi olarak niteliyor ve toplumsal gücün uygulanması ve korunmasının toplumsal düzlemde paylaşılan, çıkar bağlantılı edinilmiş, teyit edilmiş ya da iletişim ve söylem aracılığıyla değiştirilmiş ideolojik bir çerçeve öngördüğünü; gücün, direnç ya da karşı güç biçimleriyle bağlantılı, toplumsal ve tarihsel değişim ve meydan okumanın koşulu olarak çözümlenmesi gerektiğini de ekliyor.

Güç ve söylem olguları, göç bağlamında birleştiğinde ister istemez ikili kutuplanmalar (*dichotomies*) yaratıyor. Göç bağlamı, en azından budunsal çeşitliliği içeriyor ve buna bağlı toplumsal söylem ya da inanç biçimlerinin oluşmasını tetikliyor. Çokkültürcülük bir yanda, uyum (*integration*) ve eritme (*assimilation*) kavramları diğer uca yer alıyor. Toplumsal güç, kutuplanmanın hangi ucuna yakın ise, toplumdaki resmi ya da baskın söylemi içeriği de ona göre biçimleniyor. Soy, köken ya da budun kavramları, yine çokkültürcülük olgusunun içine yerleştirilmiş halde varlığını sürdürüyor. Söz konusu kavramlar, hassas nitelikte olduğu için, 'kültür' gibi daha diplomatik etki yaratan bir olguyla dolaylı olarak yansıtılıyor. Bu açıdan bakıldığında, çokkültürcülük, kökenlerin farklılıklarını koruyarak bir arada yaşamasına izin verilmesi anlamına gelirken; uyum ve eritme, farklılık gösteren kökenlerin, toplumda baskın olan kökene uydurulması ve baskın kökenin potasında eritilip uzun erimde yok edilmesine eşdeğer olur.

4. 'KÜLTÜRDEKİ' DEĞİŞİMLER

İlk üç bölümde tartıştığım kültür, göç, köken, güç ve söylem konuları, 20. Yüzyılın ortasından itibaren toplumların, sömürgeci toprakları temel alarak daha yakın bir arada bulunmaya başlamasıyla birlikte, daha sık tartışılır biçimde gündeme geldi. Paul Scheffer'in 2000 yılında kaleme aldığı "Çokkültürlü Dram" başlıklı makalenin Hollanda'daki etkileri göz ardı edilemeyecek boyuttaydı. Scheffer (2007)'den aktardığı kavramlarla tartışmaya başlayan Pos, 1950'li yıllarda görünmez, fark edilmez biçimde olan Hollanda'ya iş göçü olgusunu, Scheffer'in üçlü evrelemesine sadık kalarak çözümlüyor: 1950 ve 60'lı yıllarda kaçınma, 1970 ve 80'lerde anlaşmazlık, sürtüşme ve 1990'lardan günümüze ise kabullenme (Pos, 2014: 247). Ancak, söz konusu iş göçünün geleneksel Hollanda özgürlükçü toplumsal yapılanmasını da sarstığını ve özellikle 2002'de Pim Fortuyn'ün, 2004'te de Theo van Gogh'un öldürülmesinden sonra bir on yıllık süre zarfında, toplumda kutuplaşmalara neden olduğunu belirtiyor. Bu çözümlemede, Hollanda'daki yabancılar temelde ikiye ayrılıyor: Batılı yabancılar (*westerse allochtonen*) ve Batı kökenli olmayan yabancılar (*niet-westerse allochtonen*). Tartışmaların odağında, Batı kökenli olmayan, çoğunlukla da Müslüman kimlikli yabancılar ve 'onları koruma eğilimindeymiş' gibi gözükten sol eğilimli akademisyen, siyasetçi ve yazarlar bulunuyor.

Scheffer ve Pos, 2000'den sonraki çok kısa olarak nitelendirebileceğimiz bir on yıllık süreçte, Hollanda'nın yurtdışında yüzyıllardır sahip olduğu liberal, özgürlükçü ve açık toplum imgesinin ciddi

biçimde sarsıldığını ve değiştiğini saptıyor (Pos, 2014: 248). Kendi deyimlerince 180 derecelik dönüş sonunda, Hollanda’da, hoşgörüsüz, tepkici, küçük düşünen, dar görüşlü milliyetçi muhafazakâr ve tekkültürlü bir toplumsal iklim oluştu. Buradaki tekkültürlü ifadesine özellikle dikkat etmemiz gerekiyor, çünkü Scheffer ve Pos, farkında olmadan ‘kültür’ sözcüğünü, farklı budun, soy ve ırk anlamıyla kullanmıştır. Söz konusu toplumsal bakıştaki kökten dönüşün, uzun erimde bir dönüşüme neden olup olmayacağı henüz yanıtı verilmemiş bir soru konumundadır. Bu ‘dönüş’, yaşam güvencesini tehdit altında hisseden yerli halkın bir bölümünde haksızlığa karşı verilen tepkidir. Bu durumun halk söylemindeki sorumluları da, sol eğilimli seçkin güç odakları ve Batı kökenli olmayan yabancılardır. Pos’a göre, bu dönüş, Hollanda tarihinin önceki evrelerinde sağ eğilimli seçkinleri (*conservatieve regenten*) yenilgiye uğratan solculardan (ilerlemeye dönük seçkinler: *progressieve elites*), şimdi sağcıların intikam alması eylemidir. Bu durum, şaşkınlığa yol açacak biçimde, “acaba Hollanda’da farklı görüşler aynı anda varlığını sürdüremez mi?” sorusunu gündeme getiriyor (Pos, 2014: 248). Pos, o yüzden Scheffer’in yaptığı üçlü evre betimlemesinde son evrenin kabullenme olmasını aşırı sağ eğilimleri hesaba katmadan ve yalnızca sol kesimlerin bakış açısını yansıttığını vurguluyor (Pos, 2014: 249).

Halk söyleminin yaygınlık kazanmasında, Pos’a göre devlet ile yurttaş arasında gün geçtikçe büyüyen uçurumun varlığı ve Fortuyn / Van Gogh cinayetlerinin neden olduğu ulusal sarsıntı önemli rol oynamıştır. Bu bağlamda, Pos, söz konusu sarsıntının aşırı büyütülmesinin yanında, geleneksel Hollanda hoşgörüsünün, halkın yadırgadığı kültürel öğelere karşıt gelmesi ve güçlendirilmiş (şişirilmiş) üstünlük hissi, kibir, kayıtsızlık, umursamazlık ve çıkarıcılığın hesaba katılmasının gereken gerekçeler olduğunu da haklı olarak belirtiyor.

Toplumdaki kutuplaşmalar, küçük farklara ve ayrıntılara odaklanılmasını engelliyor. Pos’a göre, ister siyasi fırsatçılık, isterse de uzlaşma çabası olsun, Hollanda’da siyasi yelpazenin geniş orta tabanını oluşturan kesim, bugün için bütünüyle sağ kesime doğru kayma göstermiştir ve buna yanıt vermesi gereken ya da beklenen sol kesim olayın ya da durumun farkında değilmiş gibi davranmaktadır; dolayısıyla hâlâ ırkçılığa, faşizme ve antisemitizme hayır sloganlarını kullanmaktadır. Halbuki, siyasi anlamda geniş orta tabakayı oluşturan kesimi yanına çekmeyi başaran sağ eğilimli siyasi partiler (Wilders’in da işbirliği içinde olduğu AB’ye şüpheyle yaklaşan partiler), Yahudi karşıtı söylemlerini çoktan terk ettiler ve İslam karşıtlığı ortak paydasında birleştiler. Şimdi kendilerine yöneltilen ‘ırkçı’ suçlamalarını asla kabul etmiyorlar. Zira, söylemlerinin asla ırkla ilişkisinin olmadığını, aksine ‘kültür’ kavramıyla ilgili savları öne sürdüklerini vurguluyorlar (Pos, 2014: 250-251). Bu köktenleşme süreci, siyasi yelpazenin ortası boşaldığına göre, özellikle sağ tarafta olanların içinde görecelendirme olanağını da yok ediyor. Solda bulunanlar tektürleşip bilinen söylemleri yinelemeyi sürdürürken, sağdakilerin içinde yer alan ılımlılar, muhafazakârlar da kökten sağcı ya da aşırı sağcıların arasında anılmaya başlıyor. Tutarlı biçimde olgulara görecelendirme getirip ayrıntıları ve küçük farkları öne çıkarmak isteyenler ciddiye alınmıyor; alındıkları zaman ise düşman ya da vatan haini damgası ile ‘ödüllendiriliyorlar’. Zihinlerde varlığını sürdüren göstergelerin, herhangi bir siyasi doğrucu söylem ya da toplumsal baskının etkisiyle arka plana itilmesi, sonuçta ‘kültür’ gibi farklı manto kavramların içine sokuşturularak dolaylı biçimde kullanılmasına yol açıyor. Böylece, aslında A kavramı düşünülürken, bu kavram, B göstergesi daha tarafsız ve sorunsuz olduğu için, mevcut B göstergesinin içine yerleştirilerek yaşıyor.

Nitekim, söz konusu kavramsal sıkıntıyı, Chomsky, Türkiye – Avrupa Birliği (AB) ilişkileri bağlamında basite indirgeyerek özetliyor. AB’nin tam üyelik konusunda son dönemde Türkiye ile yaşadığı gerilim, sürtüşme ve kutuplaşmaların nedeninin Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın bireysel eğilim ve söylemlerinden mi kaynaklandığı sorusuna Chomsky’nin verdiği yanıt, bu bağlamda oldukça ilginçtir: “Bu durumun diğer kaynağı Avrupa olmuş olabilir. Avrupa, Türkiye’ye AB’ye girme olanağını sunuyordu. Bireysel olarak bu olasılığa hiçbir zaman inanmadım. Çünkü bence Avrupa, çok aşırı ırkçıdır. Türklerin kendi sokaklarında dolaşmasını istemezler. Fakat Türkleri resmi düzlemde davet ediyorlardı... Olanlara iyice baktığımızda, her defasında Türkiye bir üyelik koşulunu karşıladığında, yeni bir koşul öne sürülüyordu. Yaklaşık 2005 yılına kadar, Avrupa’nın yeni engeller öne süreceği çok açık biçimde belli olmuştu. Ve galiba bu

durum, Türkiye’de ‘sürekli çabalamanın bir anlamı var mı?’ sorusunu doğurdu. Avrupa, birçok bakımdan Amerikalılardan çok daha fazla oranda ırkçı bir grup ve bölgedir...” (Chomsky, 26 Ekim 2015). Avrupa’daki resmi kurumları da içine alarak Chomsky’nin böyle bir saptamada bulunması, dünyanın gelişmiş ulamında nitelendirilip örnek gösterilen / alınan bu coğrafyasındaki ‘kültür’ olgusunun ne kadar karmaşık boyutta olduğunu, kavramsal yapısındaki değişimlere ve bununla ilgili ayrıntılara girmeden, somut biçimde gösteriyor.

5. SONUÇ

İlk dört bölümdeki kuramsal ve uygulamalı verileri / gerekçeleri dikkate aldığımızda, ‘kültür’ kavramının bir dilsel gösterge olarak; göstereni sabit kalırken, gösterilen boyutunda oldukça önemli değişikliklere ve genişlemeye maruz kaldığını görüyoruz. Toplumun, topluluğun ya da bireyin kendini biçimlendirmesinden, bir topluluğun budunsal kökenine gönderimde bulunmasına doğru evrildiği, söz konusu göstergenin Hollanda’daki kullanımlarında öne çıkıyor. Ancak, bu kullanım, ‘ırk’ göstergesinin Avrupa yakın tarihi bakımından hassas ve çekince yaratan bir yapıda olmasından dolayı, söz konusu hassas göstergenin işlevini de üstlenmiştir. Bu durum, çok net biçimde kavram kargaşasına neden olmakta ve Avrupa’yı yine büyük bir tarihsel yanılsa doğru sürüklemektedir. Boog’un, kültür ve köken kavramlarının karıştırılması ile ilgili saptaması, oldukça yerindedir. Ancak, kendisi de, kullandığı betimlemelerde, benzer türden hataya düşmektedir. Soy, köken ya da budun sınırları kolay belirlenen olgulardır. Ancak, kültür, daha devingen, değişken ve kapsayıcı bir olgudur. Köken yakınlığı olan insanlar, benzer giyim tarzı ve yeme-içme alışkanlıklarını gösterebilirler. Fakat, köken ortaklığı olan bir çok topluluk ya da toplum kendi içinde sürekli davranış ve tutum çeşitliliği gösterebilmektedir. Yaşamı yorumlama biçimi bakımından yani kültürel açıdan kendisinden çok farklı kökene sahip başka bir toplum ya da topluluk ile benzer ya da ortak davranış ve tutumlara sahip olabilir. Bu gözlem, köken ile kültürün birbirinden çok farklı göstergeler olduğunu bize sezdirir. Hofstede, kültürü, dar anlamıyla uygarlık, geniş anlamıyla ise grupları birbirinden ayıran zihinsel izleme olarak betimlerken; kendi bağlamında önem kazanan soy, köken, budun, göç, toplumsal güç ve söylem değiştirgenlerini hesaba katmıyor. Konuya teknik ve kurumsal düzlemde bakıyor. Halbuki, herhangi bir uygarlık ya da zihinsel izleme, söz konusu değiştirgenleri devreye sokmadan, en azından bugünkü yani 21. Yüzyılın başındaki Avrupa bağlamında yapılandırılmaz. İşte bu yüzden, Scheffer ve Pos’un yukarıda daha diplomatik bir dille yaptıkları kültür kavramı yorumları ve bunun değişimlerini, Chomsky daha düz ve dolaysız bir dil kullanarak dile getirmiştir. Diğer bir deyişle, Avrupa, toplumsal belleğinin derininde yer etmiş ‘ırk’ kavramını çözmeden, kültür olgusunu netleştiremez. Aksi halde, sürekli kavram kargaşası ve A göstergesi sesletilirken, B göstergesinin sezdirildiği büyüklü-küçüklü bunalım durumlarıyla karşılaşabilir. Kültürün kökene indirgenmesi, içinde barındırdığı bireyselliğe ve devingenliğe yapılmış bir haksızlık olarak görülmelidir. Buna bağlı olarak, farklı kökenden gelen, ancak dünya görüşleri ve yaşam biçimleri benzerlik gösteren insanların bir arada olabilmeleri kolaylıkla açıklanabilir. Aynı kökenden olup da buldukları toplumda gözlemediği yaşam biçimini, davranış ve tutumları benimse(ye)meyen, bundan dolayı toplum değiştirmek ihtiyacı hisseden insanların varlığı da köken ile kültürün birbirinden çok farklı kavramlar olarak ulamlanması gerektiğini bize düşündürür. Diğer bir deyişle, kültür, değişken, daha ziyade bireysel devinimi olan, köken ise toplumsal boyutta ve durağan nitelik gösteren bir kavramdır.

KAYNAKÇA

Chomsky, Noam. (2015). “‘Racist’ Europe Does Not Want Turks Walking Around Their Streets”. Cansu Çamlıbel’in röportajı: <http://www.hurriyetdailynews.com>. 26 Ekim 2015.

Hofstede, Geert. (2005). *Allemaal Andersdenkenden: Omgaan met Cultuurverschillen*. Amsterdam: Uitgever Olympos / Contact B.V.

- Linn, Stella ve van Vorst, Sandra. (2016). "Tatta's en Mokro's: Straattaal in de Nederlandse Literatuur". *Ons Erfdeel, Vlaams-Nederlands Cultureel Tijdschrift*, Ağustos 2016, s. 90-100.
- New Scientist (9 Nisan 2016). "Göçler Küresel Eşitsizliği Dengeliyor" *Herkese Bilim ve Teknoloji*, Sayı 7, 13 Mayıs 2016, Çeviren: Reyhan Oksay
- Pos, Arie. (2014). "Voor wie de nuance zoekt". *Internationale Neerlandistiek*. Volume 52, no: 3. s. 247-259. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Scheffer, Paul. (2007). *Het Land van Aankomst*. Veertiende Druk. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Türkyılmaz, Ümran. (2012). "Pierre Loti'nin Aziyade'sinde Osmanlı Kültürünün Yansımaları". *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 1229-1239.
- Van Dijk, Teun A. (1989). "Structures of Discourse and Structures of Power". *Communication Yearbook 12*. Yay. Haz. James A. Anderson. New York: Routledge Publishing.



КӘСІБИ ТІЛГЕ ҮЙРЕТУ ЖОЛДАРЫ

PROFESSIOANAL METHODS OF LANGUAGE TEACHING

БАЛТАБАЕВА Ж.Қ. (Prof.Dr. BALTABAYEVA J.K.)

педагогика ғылымдарының докторы, профессор Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті / Abai Kazakh National Pedagogical University

СҮЛЕЙМЕНОВА Ж.Н. (Prof.Dr. SULEYMEANOVA J.N.)

педагогика ғылымдарының докторы, профессор Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті / Kazakh State Women's Teacher Training University

Қазіргі кезде мемлекеттік тілді оқытып үйретудің жаңа технологияларға негізделген тиімді жолдары қарастырылуда. Әсіресе мемлекеттік тілдің қатысымдық қызметінің деңгейін жетілдіруге зерттеушілер көп көңіл бөлуде. Мұндай бағыттағы еңбектерде білім алушыларға кәсіби қазақ тілін мамандыққа сай меңгертудің ғылыми-теориялық негіздері анықталып, мамандыққа қатысты терминдерді жинақтап, жүйелеп, оны сұрыптаудың ұстанымдарын нақтылау, кәсіби қазақ тілін кредиттік технология арқылы меңгертудің тиімді жолдарын эксперимент арқылы дәлелдеуге ерекше мән берілуде. Олай болса, студенттердің кәсіби тілде қазақша сөйлеу дағдыларын қалыптастыруда олардың сөздік қорын дамытып, сөйлеу белсенділіктерін арттырудың мәні үлкен. Ол үшін оқытудың интербелсенді технологияларын тиімді пайдалана білу керек.

Интербелсенді оқыту оқытушы мен студент арасында қарым-қатынасты қалыптастыратын диалогты оқыту екені белгілі. Қазіргі оқу процесі бұрынғыдай «үйрету», «оқыту», «беру» сынды сыртқы ықпалды білдіретін етістіктерден құралмай, «ұйымдастыру», «жағдай жасау», «бағыт-бағдар беру», «басқару» сияқты ұғымдардан тұрады. Оқу процесі студентке бағыттанып, студент центристік идеяларды ұстанғандықтан, *үйрену/үйрету әрекеттері қоян-қолтық қарым-қатынастан тұруы керек*. Бұл қарым-қатынас оқытушы мен студенттер, студент пен басқа студент, студенттердің шағын топтары арасында өтеді. Оқу мен оқыту, үйрену мен үйрету мұндай қарым-қатынаста біртұтас қалыпта болып, олардың нәтижесі мен маңызы да осындай қарым-қатынасқа тәуелді болады. А.Қ.Әлімовтің пікірінше, бүгінгі күні білім беру жүйесінде мәселені былайша қоюға болады: «Үйрену мен үйрету тек өзара белсенді әрекеттерге негізделген қарым-қатынас арқылы жүзеге асырылады» және «тек әрекеттесу арқылы ғана үйренуге/үйретуге болады»¹. Олай болса, жоғары мектепте оқу процесінің негізін

интерактивті әдістемелер құрауы керек, яғни сабақ процесінде интербелсенді технологияларды кеңінен қолдана білу қажет. Сол себепті де дамыған елдердің жоғары мектептерінде интербелсенді технологиялар оқу процесінің негізін құрап, ең басты үйрену технологиясы болып есептеледі. Интербелсенді оқытуда студенттер жүйелі ойлау арқылы өздігімен үйрену, ақпаратты таңдау, түсіну, қолдану, оның негізінде жаңа ақпарат құрастыру және оны бағалау дағдыларын қалыптастырады. Бұл дағдылар болашақта білім алушыларды бүгінгі күні тіпті де болжауға мүмкін емес проблемалардың шешімдерін табуға жетелейді.

Студентті өз ойын ауызша да, жазбаша да толық кәсіби тілмен жеткізе білуге үйрету қысқа мерзімде жүзеге асатын іс емес. Сондықтан өзге тілді студенттерді қазақша кәсіби тілде сөйлеуге үйрету жұмыстары белгілі бір ұстанымдар негізінде ұйымдастырылуы қажет. Өзге тілді білім алушыларды кәсіби тілде сөйлеуге дағдыландыруда қатысымдық ұстаным басты рөл атқарады. Ал қатысымдық ұстаным тілдік материалдарды таңдауды, қатысым жағдайын нақтылауды анықтайды, яғни ауызша, жазбаша тұрғыдағы қатысымды жүзеге асыру үшін қандай біліктер қажеттігін, қандай құралдар арқылы тілдің қатысымдық қызметін меңгеруді қамтамасыз етуді айқындайды. Бұл ұстаным сондай-ақ қатысымдық жағдайды туғызатын

шарттардың сақталуын талап ете отырып, студент пен оқытушы, студент пен студент арасындағы қатысымның нәтижелі болуына мүмкіндік береді.

Студент жоғары оқу орнында кәсіби шебер сөйлеуге үйренбесе, өз ойын басқаға толық, жүйелі жеткізе алмаса, онда оның тілдің қатысымдық қызметін дұрыс меңгермегені болып есептеледі. Сондықтан студенттер болашақ кәсібіне сәйкес таңдалған оқу материалдарын тілдік қатынас үшін пайдалана білуге дағдылануы тиіс. Осы ретте студентке тілдік қатысымның ауызша да, жазбаша да түріне үйретуге көңіл бөлінуі қажет. Тілдің қатысымдық қызметін ұғындыратын жұмыс түрлері дұрыс ұйымдастырылса, студенттің жүйелі де тілдік нормаларға сәйкес сөйлеуіне жағдай жасалады. Ал тілдік қатысымға дағдыландыратын жұмыстар студенттерді қызықтыратындай, кәсіби тілде сөйлеулерін дамыту мақсатына да сәйкес келетіндей болуы тиіс. Тілдік жаттығулар, тапсырмалар қатысымдық бағытта ұйымдастырылуы қажет. Студенттер тілдік бірліктерді сөйлесімде, тілдік қатынаста дұрыс қолдана білгенде ғана ол қатысымдық біліктілік жүзеге асады. Ал әрбір студенттің тілдік қатынаста белсенділік танытуы оқытушының қатысымдық жағдайды дұрыс ұйымдастыруына байланысты. Сонымен, қатысымдық ұстанымда мынадай мәселелер қамтылуы тиіс: тілдік қатынас туғызатын жағдайды таңдай білу; тілдік қатысымға студенттердің белсенді қатысуларын қамтамасыз ету; жаттығу, тапсырмаларды қатысымдық мақсатқа сай дұрыс таңдай білу.

Студенттердің кәсіби тілде сөйлеу дағдыларын қалыптастыру жұмысы ең алдымен олардың өздерінің белсенділіктеріне байланысты. Өйткені әр студент өзінің сөйлеу мәдениетін арттыруға, болашақ кәсіби шеберлігін жетілдіруге талпынбаса, белсенділік танытпаса, сөздік қорын толықтырып, жүйелі де мазмұнды сөйлеуге үйрене алмайды. Сондықтан студенттерді кәсіби тілде сөйлеуге дағдыландыруда белсенділік ұстанымының да мәні үлкен. Студент бойында шебер сөйлеуге деген белсенділік оның тілге деген сезімінің оянуына байланысты. Ондай қызығушылықты туғызуда сабақ кезінде кәсіби тілде сөйлеуге үйрету мақсатына сәйкес ұйымдастырылған жұмыстардың жүйелілігі, тартымдылығы басты рөл атқарады. Сондықтан оқытушы студентті кәсіби тілде сөйлеуге ынталандыратын түрлі әдістерді орынды пайдалана білуінің ықпалы күшті болады. Сабақ кезінде, тіптен сабақтан тыс кезде өткізілетін тіл дамыту мақсатындағы жұмыстар студенттердің эмоционалды белсенділігін оятатындай деңгейде болуы тиіс. Болашақ мамандарды дайындауда олардың кәсіби тілде жүйелі де сапалы сөйлей білулерін қалай ұйымдастыру қажет деген мәселенің шешімін табуда білім алушылардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру ерекше назарда болуы тиіс. Кәсіби құзыреттілікті қалыптастыруда білім алушының психологиясы ескерілуі қажет. Сондай-ақ болашақ филолог-маманның кәсіби тілде дұрыс сөйлей білуінде ең алдымен сөздерді дұрыс айта білу, логикалық екпінді, дауыс қарқынын сөз, сөйлем мазмұнына, мақсатына сай өзгертіп отыру секілді талаптар басты рөл атқарады.

Білім алушыларды болашақ мамандықтарына сай кәсіби тілге үйретуде мәтіннің де мәні үлкен.

Өткен ғасырдың 60-70 жылдарынан бастап мәтін лингвистикалық білімнің жеке саласы тұрғысынан қарастырыла бастады, яғни осы ретте мәтіннің негізгі белгілері, басты қызметі, грамматикалық категорияға ие болуы жайында айтылып, мәтінге көптеген анықтамалар да берілді. Мәселен, И.Р.Гальперин мәтінді лингвистикалық зерттеудің нысаны ретінде қарастыра келіп, мәтіннің белгілі бір мақсатты көздейтіндігін, прагматикалық құрылғылары болатындығын, лексикалық, грамматикалық, логикалық, стилистикалық байланыстардың көрініс беретіндігін және белгілі бір тақырыптағы аяқталған ойға ие болатын сөйлеу шығармасы деген сипаттама берген². О. И. Москальская мәтіннің коммуникативтік маңыздылығын айқындай отырып, « «мәтін» деп бір жағынан, бір немесе бірнеше сөйлемдерден тұратын, сөйлеушінің ойы аяқталған, кез келген айтылған пікірді түсінсек, екінші жағынан, повесть, роман, газет немесе журнал мақалалары, ғылыми мақалалар, түрлі құжаттар тағы басқа осы сияқты тілдесім (речевые)

туындылары»,- деген анықтама береді. ³ Ал А. Ф. Алефиренко мәтінге төмендегідей сипаттама береді: «Мәтін – бұл тұтастық, коммуникативті құрылым, оның компоненттері автордың коммуникативті интенциясымен ұйымдастырылып, иерархиялық, семантикалық құрылымға бірлескен». ⁴

С.И.Гиндин мәтін құру заңдылығы мен сөйлем құру заңдылығын салыстырмалы түрде анықтағанда, олардың айырмашылығын былайша көрсетеді: «1-ден, сөйлем дайын формулаға сәйкес құрылады да, мәтін жалпы ұстаным бойынша құрылады; 2-ден, сөйлемнің негізгі белгісі оның грамматикалық құрылымында болса, мәтінде - мағыналық құрылымында; 3-ден, сөйлемді грамматикалық жағынан құрғанда қатаң ұстанымға негізделсе, мәтінді мағыналық жағынан ұйымдастыру, яғни сөз таптарының ішкі байланысы еркін (икемді) ұстанымға негізделеді». ⁵

Өзге ұлтқа мемлекеттік тілді меңгертуде мамандық мәтіндерімен жұмыс түрлерін қолдану тиімді болып табылады. Мамандық мәтін сабақтағы негізгі мәтін, қалған шағын мәтіндер көмекші мәтін болып есептеледі. Ал, негізгі мамандық мәтін де, көмекші мәтіндер де сабақтағы бір мәселе үшін қызмет ететін болғандықтан, ол кешенді жұмыс түрі болады. Әрине, көмекші мәтіндердің бәрі сабақта үйретілмейді. Көмекші мәтіндердің аз, көп қолданылуы түрлі әдістемелік жағдайлармен байланысты:

а) негізгі мәтіннің көлеміне байланысты. Көлемді мамандық мәтіндерімен көмекші мәтіндер азырақ беріледі. Бұл сабаққа бөлінген уақыт мөлшерін сақтаумен байланысты;

ә) негізгі мамандық мәтіннің қиын, жеңілдігіне қатысты. Егер негізгі мәтіннің грамматикалық құрылымы тым ауыр болса, жаңа сөздер көп болса, ондай негізгі мәтінмен көмекші мәтіндер азырақ беріледі. Бұл тіл үйренушінің мүмкіндігімен санасуға жатады.

б) бірақ мұндай қиын мамандық мәтіндері көп бола бермейді. Орта дәрежедегі мамандық мәтіндеріне көмекші мәтіндер көбірек беріледі. Бірақ көмекші мәтіндердің саны үштен аспағаны дұрыс саналды.

в) мамандық мәтінмен қолданылатын көмекші мәтіндердің көлемі де, ауыр, қиындығы да ескерілуі тиіс.

Көмекші мәтіндердің қолданылуы мынадай жағдайларға байланысты:

1. Мәтіндегі тілдік бірліктердің қолданылу дағдысын қалыптастыру мақсатында көмекші мәтіндер қолданылады. Өйткені мамандық мәтіндегі жаңа сөздер мен тілдік бірліктерді есте бекітіп, жақсы меңгеру үшін мәтінді орынсыз артық қайталату тіл үйренушіні жалықтырады. Сондықтан мамандық мәтіндегі тілдік бірліктерді, жаңа сөздерді көмекші мәтіндер арқылы қайталатып, есінде қалдыру жеңіл.

2. Оның үстіне көмекші мәтіндер тіліміздің асыл қазынасы - мақал-мәтелдерді сөйлеу барысында қолдануға мүмкіндік береді. Даналар сөзін білу – ақылдың кені, жұмбақтарды шешу – тапқырлық белгісі. Ал, өлең үйрену – өнерге бейімделу, өнерді бағалау, тапқақ айту – әдеби тілде сөйлеуге жаттығу. Көмекші мәтіндердің осы қасиеттері тілді меңгеруге көмектесумен бірге, адами қасиеттерге бейімдеу болып саналады.

Қорыта айтқанда, түрлі әдіс-тәсілдерді тиімді пайдалана білгенде ғана, өзге тілді білім алушыларға кәсіби тілді үйрету нәтижелі болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Әлімов А. Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орындарында қолдану. Алматы, 2009.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.
3. Москальская И. О. Грамматика текста. – М. : Высшая школа, 1981. с.12-14.

4. Алефиренко Н. Ф. Смысловая структура текста // Семантика языка и текста: ғылыми мақалалар жинағы. – Волгоград, 1998. с.4.

5.Гиндин С.И. Внутренняя организация текста: Элементы теории и семан-тический анализ. Автореф. дисс. канд. филол. наук: 10.02.19. -М., 1972. .с.17.

КАСПИЙ ТЕҢІЗІНІҢ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ПРОБЛЕМАЛАРЫН ШЕШУ ЖОЛДАРЫ

THE CASPIAN SEA ENVIRONMENTAL PROBLEM'S SOLUTION WAYS

АБИШЕВА Т.О.(ABISHEVA T.O.)

(ҚазМемҚызПУ), Assoc.Prof.Dr. Kazakh State Women's Teacher Training University

Түйіндеме

Бұл мақалада Каспий теңізінің экологиясы, органикалық дүниесі экологиялық проблемалары және оның шешудің жолдары қарастырылған.

Тірек сөздер: Неоген, дрейсендер, бекірелер, майшабақ, табан балық, сазан, каспий миногоасы, мониторинг, полихеттер.

Abstract

Hydrology, organic world and ecological problems of Caspian sea and way of their decision, is examined in the article.

Keywords: Neogene, dreysena, sturgeon, vobla, sprat, bream, sazan, Caspian lamprey, monitoring, polikheta.

Каспий теңізі-тұйық су қоймасы. Еуропа мен Азия аралығында орналасқан жер шарындағы ең үлкен тұйық көл. Үлкендігіне қарап оны теңіз деп атады. Неоген дәуірінің аяғында жер қыртысының көтерілуінен Қара теңізден бөлінген. Жалпы ауданы 376 мың км². Оның беті теңіз деңгейінен 28 м төмен жатыр. Солтүстіктен оңтүстікке қарай 1200км созылып жатыр. Теңіздің жағалау сызығының ұзындығы 7000 км. Оның суы 5 мемлекеттің жағалауын шайып жатыр. Жағалау сызығының Қазақстан үлесіне 29 % (2340 км), Ресейге 16 %, Әзербайжанға 20 %, Түркіменстанға 21 %, Иранға 14 %, тиесілі. Каспийге 130 ға жуық өзендер, ағынды сулар құяды. 80 % суды Еділ өзені, 5% Жайық өзені құяды. Ағынның 10 – 11 %-ын Батыс жағалауындағы өзендер Терек, Сулак, Самур, Кура және т.б. береді. Қалған 4-5 %-ы Иран жағалауы өзендерінен келеді. Шығыс жағалауларда тұрақты ағын сулар жоқ.



КАСПИЙ ТЕҢІЗІ

Каспий теңізі оқшауланған су алабы ретінде өзіне тән гидрологиялық режимге ие. Оған әсер ететін факторлар: климаттық жағдайлары, өзен ағыны, тереңдігі, теңіз түбінің жер бедері, жергілікті жер бедері. Теңіз деңгейінің толқуының жылдық деңгейі 30-35 см құрайды, кей жылдары 55 см-ге жетеді. Каспий теңізінің жылдық өзгерісі климат факторларының маусымдық өзгерістерімен байланысты. Негізгі ықпал өзен ағыстарынан болады, оның көбеюі деңгейдің көтерілуін, ал азаюы деңгейдің түсуін қамтамасыз етеді. Деңгейдің көтерілуі шілде, маусым айларында байқалады, ал төмендеуі желтоқсан, ақпан айларында болады. Сәуір айынан бастап теңіз деңгейі көтеріле бастайды да маусымда шегіне жетеді. Деңгейдің орташа маусымдық тербелуі 22-30 см аралығында сақталады.

Каспий теңізінің солтүстік бөлігі таяз, көп жерінде 5 м-ден аспайды, ең терең жері 26 м, жалпы теңіз ауданының 24% алады. Орталық Каспийдің орташа тереңдігі 200 м, ең терең жері 788 м, жалпы теңіз ауданының 36%-ын қамтиды. Оңтүстік бөлігінің орташа тереңдігі 345 м, ең терең жері 1025 м, ол теңіз ауданының 40%-ын, ал теңіз суының 66 %-ын алып жатыр. Каспийге шығыс жақтан Маңғыстау, Түпқараған, Бозашы сияқты үлкен түбектер сұғына еніп жатыр.

Каспий теңізінің деңгейі шұғыл ауытқып тұрады. Бакуде 1830-жылдан бері үздіксіз жүргізілген байқаулар бойынша өткен ғасырдың алғашқы жартысында бірнеше жылдар бойы су деңгейінің көтерілуі анықталған. Өткен ғасырдың екінші жартысының басында деңгей төмен түскен, ол 15 жылға созылған. Бұдан соң қайтадан көтерілуі болған, ол XX ғасырдың 70- жылына дейін созылған. Одан кейін деңгейдің қайта төмен түсуі байқалған, деңгейдің төмендеуі, әсіресе біздің ғасырымыздың 30-40- жылдары өте үлкен мөлшерге жеткен. Қазіргі кезде теңіз деңгейі төмен түсуде.

Теңіздің солтүстік бөлігінің климаты континентальды, температураның амплитудасы үлкен және атмосфералық жауын- шашын аз түседі. Мұнда ауаның қаңтар айындағы орташа температурасы $-5-6^{\circ}\text{C}$ шамасында, аяз -38°C , шілде айында орташа температура $23-24^{\circ}\text{C}$. Жылдық жауын – шашын мөлшері 100-150мм. Теңіздің солтүстік бөлігі қыста қатып қалады, орталық бөлігінде судың температурасы 0°C болады, теңізді мұз жаппайды, мұнда қалқыма мұздар пайда болады. Жазда судың бетінде температура біршама жоғары болады.

Теңіздің Қазақстандық бөлігінде суында оттегі мол, ал оңтүстікке қарай барған сайын оның мөлшері азая береді.

Каспий теңізінің суы көгілдір-жасыл түстен, сарғыш-қоңыр түске дейін өзгереді. Судың мөлдірлігі лай өзен ағындарының әсерінен жоғары емес. Каспий теңізінің шөгінділері айрықша борпылдақ болып келеді. Басым жамылғы қабатын қоспалар мен ұлу қабықшалары қосылған түрлі түстегі лайлар құрайды. Каспий теңізінің ауа және су температурасы әртүрлі болып келеді. А.М.Книповичтің зерттеулері нәтижесінде Каспий теңізін өзіне тән ағыс жүйесі анықталған. Ағыс теңіздің батыс жағалауын бойлап салқын ағыс түрінде бағытталады да оңтүстік жағалауға жетіп, шығысқа бұрылады, содан соң солтүстікке бағыт алып, осы тұстан қайтадан батысқа қарай қозғала отырып, солтүстік ағысқа қосылады. Сонымен қатар Оңтүстік Каспийдің ерекше ағыс жүйесі анықталған.

Каспийде жануарлардың 2000-ға жуық түрі (оның ішінде омыртқасыздар – 1069, омыртқалылар – 415, паразит жануарлар – 325) тіршілік етеді. Теңіз фаунасының негізін эндемик жануарлар (шаянтәрізділердің 60%-ы, моллюскілердің 80%-ы, балықтардың 50%-ы) құрайды. Каспий теңізінің балық қоры 2,9 млн.т. болса, оның 40%-ы Солтүстік Каспий бөлігінің үлесіне тиеді. Бекіретәрізділердің дүниежүзілік өнімінің 90%-ы осында ауланады. Соңғы кезде балықтардың уылдырығын шашатын жерлеріне кедергі келтіретін өзендерге салынған бөгеттер судың радиациялық және химиялық жолмен ластануы браконерлік етек алуы бекіренің қорын азайтуда.



Бекіре тәрізділер (лат. Acipenseriformes) — сүйекті балықтардың шеміршекті-сүйекті балықтар класс тармағына жататын отряды.

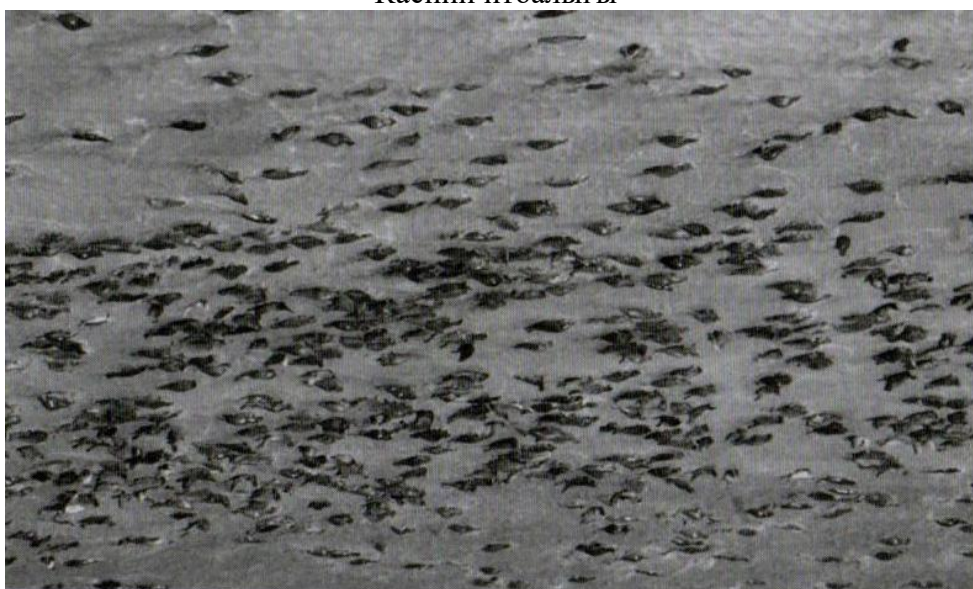
Каспий теңізінің кәсіптік балықтары

Бекіре тұқымдастар	Орыс бекіресі, курин бекіресі
	Каспийдің қарапайым майшабағы
Алабұға тұқымдастары	Каспийлік алабұға, ақбалық, лақа
Шортан тұқымдастар	Қарапайым шортан
Жайын тұқымдастар	Еуропалық жайын
Теңіз инелері тұқымдастар	Каспийлік ине- балық
Кефаль тұқымдастар	Сингиль, үшкіртұмсық
Атерин тұқымдастар	Каспийлік атерина
Карп тұқымдастар	Солтүстік каспийлік қаракөз, курин қаракөз, шығыс табаны, сазан

Каспий ит балығы (*PHOSA CASPICA*) – ескекаяқтылар отряды, итбалық тұқымдасына жататын жануар. Оны қазақ тілінде түлен деп атайды. Дене тұрқы 125-160 см, салмағы 65-80 кг. Суда тіршілік етуіне байланысты дене құрылымында сол ортаға бейімделуі басым. Мойны денесімен тұтасып біткен, сондықтан басы айқын бөлектеніп көрінбейді; құлақ қалқаны болмайды; аяқтары ескек тәрізді, башайларының арасында қалың тері жарғақтары болады. Қара түсті арқасында теңбіл дақтары айқын көрінеді, бауыры ақшыл болады. Каспий итбалығы тек Каспий теңізінде ғана мекен етеді. Еділ мен Жайық өзендерінің төменгі ағыстарында сирек те болса кездесіп қалады әсіресе, солтүстік бөлігіндегі аралдарда қыс айларында көбірек ұшырасады. Тіршілігінің көбі суда өтеді. Тек түлейтін, шағылысатын және балалайтын кезде ғана теңіздегі аралдарға немесе мұз үстіне шығады. Шағылысуы ақпанның ортасынан наурызға дейін созылады. Бір жылдан кейін 1 кейде 2 күшік табады. Ақүрпегін аналығы майлы сүтімен 34 тәуліктей қоректендіреді. 2-3 айда әбден семірген ақүрпегін (май итбалық) деп, ал бір жылдан кейін терісінің реңі бірнеше рет өзгергендіктен «қара итбалық» деп атайды. Терісімен майы өте бағалы болғандықтан кәсіптік маңызы бар. Ересек түлен күзге қарай бойына 45-75 кг-дай май жинайды. Ол медицинада және парфюмерияда қолданылады. Каспий теңізінде шамамен 400-450 мыңдай Каспий итбалығы мекендейді.



Каспий итбалығы



Итбалықтардың көбеюі үшін мұзда топтасуы



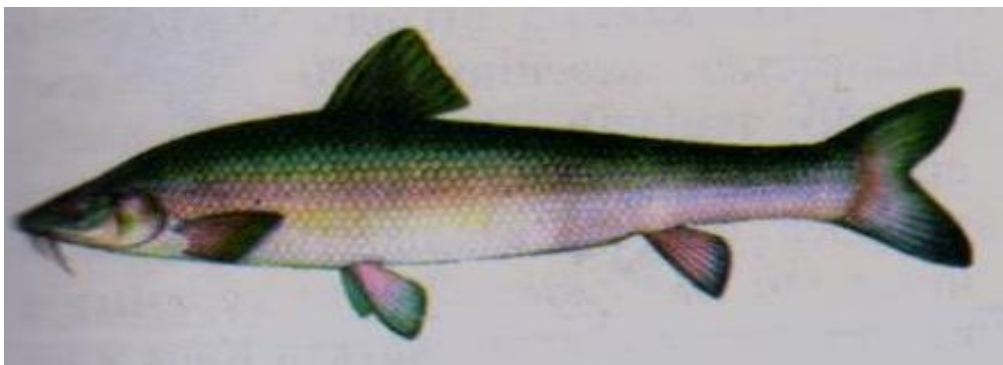
Мұз үстіндегі Каспий итбалығы

Каспий албырты (*Salvo trutta caspius*) албырттар тұқымдасының бір түр тармағы. Негізінен Каспий теңізінің оңтүстік батыс аймағын мекендейді Солтүстік Каспийде сирек кездеседі. Каспий албырты албырттардың ішіндегі ең ірісі; ұзындығы 100 см; салмағы 2,7 кг; бұл өткінші (өрістегіш балық) алғашқы кезде өзенде одан кейін теңізге шығып жыныстық жағынан жетіледі. Каспий албырты 10 жылдай тіршілік етеді. Шабактары жәндіктердің дернәсілдерімен, ересектері балықтармен (атерина, май шабақ) қоректенеді. Каспий албыртының Қазақстан бөлігінде мекендейтіндерінің тіршілігі аз зерттелген. Алғашқы жылдар өзенде, кейін теңізге шығап, онда 3-5 жасында жыныстық жағынан жетіледі. Уылдырығын (45 мыңға дейін) өзеннің түбіндегі малта тасты жерлерге, қазан – қаңтар айларында (судың температурасы 3-13⁰С-қа жеткенде) шашады, ұрығы 26-90 тәулік аралығында жетіледі. Теңізге шықпай тек өзенде тіршілік ететін аталықтары да болады. Каспий албырты Қазақстанның «Қызыл кітабына» енгізілген (1996ж).



Каспий албырты

Каспий қаязы (*Barbus brachycephalus caspius*) – Арал қаязының түр тармағы, өткінші балық. Негізінен, Каспийдің оңтүстік бөлігінде тіршілік етіп, теңізге оңтүстік және батысынан құятын өзендерге өрістейді. Дене тұрқы – 56-76 см, салмағы 3-6 кг-дай болады. Жалпы морфологиялық белгілері Арал қаязына ұқсас. Жыныстық жетілуі 5 жастан басталады. Уылдырық шашу үшін сәуірдің аяғынан тамызға дейін Жайыққа өрлейді. Көктемде өрлегендері судың температурасы 21-23⁰С-қа жеткенде уылдырығын (115-1259 мың) ағысқа шашады. Каспий қаязы өзен шаяндарымен, су жәндіктерімен қоректенеді. Қазақстан суларында ешуақытта саны көп болған емес, сондықтан кәсіптік маңызы шамалы.



Каспий қаязы

Каспий миногоасы (*Caspiomyzon warneri*) – миноготәрізділер отрядының миногоалар тұқымдасының жалғыз түрі. Каспий теңізі су алабы Әзербайжан және Солтүстік жағалауында тараған. Теңізден Еділ, Жайық, Кура, Терек өзендеріне және олардың салаларына өрлейді. Каспий миногоасының ұзындығы 20-55 см, ал салмағы 30-200 г болады. Денесі жалаңаш пішіні жыланбалық тектес. Қаңқасында сүйекті тіні болмайды, екі арқа және құйрық қанаты болады, аузы соруға бейімделген. Көбеюі мен дернәсілдік уақыты 8-9 тәулікте өтеді. Каспий миногоасының еті дәмді, әрі майлы болғандықтан (30-34 %) көп ауланған. Қазақстанның (Қызыл кітабына) енгізілген (1996).



Каспий миногоасы

Каспий ойпатында өсімдіктің 88 тұқымдасы, 371 туысқа бірігетін 945 түрі өседі. Соның ішінде 357 түрі жоғары сатыдағы өсімдіктерге (25 түрі эндемиктер) жатады, 6 түрі Қазақстанның Қызыл Кітабына енгізілген. Ал теңіздің өзінде су өсімдіктерінің 728 түрі (оның 5 түрі жоғары сатыдағылыр) өседі. Құрлықта негізінен гүлді өсімдіктер, ал суда балдырлар (64 түр) кездеседі. Солтүстік Каспийде негізінен қамыс, теңіз шөбі, егеушөп, мүйізжапырақ т.б. өседі. Бұл өсімдіктер балықтардың уылдырықтарының су түбінде бекінуі үшін қажет.

Каспий жағалауының табиғатына атмосфераның, топырақ, жамылғысының, судың ластануы үлкен қауіп төндіруде. Атмосфераның ластануына мұнай – газ өндіретін және оны қайта өңдейтін кәсіпорындар әсер етуде. Мұнай кәсіпшілігінің ең басты экологиялық басты экологиялық проблемасы – ілеспе газды іске жарату. Мұнай кен орындарында мұнай өнімдерін өңдеу кезінде мұнай мен қалдық сулардың топырақ пен грунтқа төгілуі оларды ластайды. Теңіз суының құрамында мұнай өнімдерінің қалдықтары, фенол, хлорлы органикалық пестицидтер, аммонийлі азот, ауыр металдардың мөлшері рұқсат етілген мөлшерден жоғары екені анықталған. Судағы мұнай өнімдерінің ең жоғарғы концентрациясы мамыр- шілде айларында байқалады. Мұндай теңіз жағалауының мұнай өнімдерімен, улы газдармен ластануы планктондар мен теңізде тіршілік ететін жануарлар мен өсімдіктерге кері әсерін тигізуде.

Геологиялар жұмыстың барысында соңғы жылдары итбалықтың, құстардың жаппай қырылуы теңіздің қазақстандық бөлімінде дабыл қағарлықтай жағдай. Бізге «қара алтын» игеру жолында табиғатты құрбандыққа шалмау, қоршаған ортаны таза күйінде сақтау жолындағы шараларды қолға алатын кез жетті. Қазіргі кезде Каспийдің табиғи қорының 3 экологиялық проблемасы бар.

1) Қошқар – Ата қалдық сақтау қоймасының проблемасы, онда 105 млн тонна улы және радиоактивті қалдықтар сақталады. Оған көп қаражат керек. Қазіргі уақытта 77 км жер тазартылып, көлемі 30 км жағажайлар пайда болды.

2) БН- 350 реакторлық зауытының істен шығуы.

3) Каспийдің Солтүстік теңіз қайраңында қоршаған ортаны қорғау жөніндегі толыққанды мемлекеттік мониторингтің жоқтығы, Каспий теңізі жағалауының 1350 км бақылаусыз қалып отыр.

Өңірде 2008 жылдан бері «Экологиялық зерттеу зертханасы» МКК тұрақты жұмыс істеуде. Зертхана 2010 жылдан бастап Каспий теңізінің жағалау зонасында орналасқан мұнай өндірістерімен теңіз порттарының техногендік әсерін бағалау мақсатында кешенді экологиялық мониторинг жүргізіп келеді. Бес жыл қатарынан Бозашы түбегіндегі Қаламқас, Қаражанбас, Арман кен орындары мен Ақтау, Баутин порты бақыланып, аналитикалық зерттеу нәтижесінде үлкен мәліметтер қоры жинақталады. 2014 жылы Құрлық портында теңіз суындағы мұнай өнімдерінің мөлшері 5 есеге артқандығы анықталды. Ауыр металдар мөлшері де рұқсат етілетін шектен 74, алюминий 221, сынап 82 есеге артық. Қаражанбас, Комсомольский кен орындарында 14 су басу қаупі бар мұнай ұңғымалары орналасқан. Бұл аймақта судағы мұнай өнімдерінің рұқсат етілген шектен 5 есе жоғары. Ауыр металдар, атап айтқанда, мышьяк 112, алюминий 8, темір 7, сынап 22 есе артқан. Көрсеткіш көңіл көншіктерліктей емес. Осы ретте Каспий теңізінің экологиялық қауіпсіздігін арттыру мақсатында өндіріс орындарына мұнай төгілуін мұқият қадағалап бақылайтын радарларды орнатуды жоспарлап отыр.

Каспий жағалауында орналасқан мұнайлы Маңғыстау өлкесіндегі жерасты қазба байлықтарын өндіру, тасымалдау, бұрғылау, өңдеу, геологиялық зерттеу жұмыстарын жүргізу себептерінен осы өлке топырағы, ауасы, теңіз суы ластанып кеткені белгілі. Өңірдің экологиялық ахуалы мен мәселенің шешілуі жолдары өте күрделі. Бұл экологиялық күрделі мәселелерді шешуде теңіз экологиясы жөнінде арнаулы халықаралық құжат қабылдау қажеттігі туды.

ҚР Президенті Н. Ә. Назарбаевтың өзі Қауіпсіздік кеңесі отырысында атап көрсеткендей «Каспий маңы аймағы табиғи және антропогендік факторлармен байланысты бірден-бір сезімтал экологиялық өңір» деген болатын. ҚР Президентінің бастамасы барлық Каспий маңы мемлекеттерінің болашақ ұрпақ туралы қамын ойлау ниетінен туындаған. Каспий теңізінің құқықтық мәртебесі мәселелерін тезірек шешу туралы айтқан идеясын Иран Президенті де қолдады. Экологиялық қауіпсіздік концепциясы бойынша Каспий теңізі қайраңын қарқынды игеруге қатысты жаңа технологиялар енгізу, қоршаған ортаны қорғау және табиғатты пайдалануға байланысты экологиялық мониторинг және мемлекеттік бақылау жүйелерін жетілдіру тұрақты түрде жүзеге асып келеді. 2017 жылдың аяғына дейін кен орындарын бағалау процесін реттейтін нормативтік- құқықтық актілерге толықтырулар мен өзгерістер енгізу жоспарланып отыр. 2018 жылдан бастап халықаралық стандарттарға көшу жоспарланып отыр.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Шілдебаев Ж. (2012). Биогеография.
2. Бірмағамбетов Ә (2004). Қазақстанның физикалық географиясы.
3. Бейсенова Ә., Шілдебаев Ж. (2004). Экология және табиғатты тиімді пайдалану.
4. Қазақстан табиғаты, «Қазақ энциклопедиясы» (2009). 172-173, 178-179 б.б.
5. Бейсенова Ә.С. Қазақстанның физикалық географиясы. Алматы (2014). 287-290 б.б.



ПЕРЕЖИВАНИЕ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКОМ В ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

PERSONAL SECURITY EXPERIENCE OF KIDS IN AN EMERGENCY CASE

Vera ABRAMENKOVA

Dr. Russian Academy of Family and Childhood Education, verabram@mail.ru

Anatoliy LOGINOV

Lecturer, Luhansk Taras Shevchenko National University Loginov_Anatoly@mail.ru

Аннотация

Работа посвящена вопросу личной безопасности ребенка в условиях экстремальных ситуаций. Рассмотрены переживания детьми собственной защищенности, влияющие на формирование детской картины мира. Проанализированы различия в переживании личной безопасности детей и взрослых.

Ключевые слова: безопасность, дети, экстремальная ситуация.

Abstract

The issues of personal child's safety in extreme situation are considered in the article. Feelings of children's self-protection, affecting on shaping of children's world building are described. Differences of self-protection feelings between children and adults are analyzed.

Keywords: safety, children, extreme situation.

Безопасность как нейтрализация и отражение существующих и потенциальных угроз, и обеспечение защищенности жизненно важных интересов личности, общества, государства [1] рассматривается в трех основных сферах: **биосфере** (защиты от природных катаклизмов, таких, как землетрясения, наводнения, лесные пожары и пр.), **техносфере** (механизмы и технические объекты, такие как атомные электростанции, железные дороги и др.) и **антропосфере** (это сфера человеческих отношений, социальные сообщества и др.).

Говоря о безопасности ребенка и детства вообще, мы имеем в виду не только обеспечение гарантий прав и условий для нормального развития ребенка в разных сферах, но и учет тех его переживаний собственной защищенности, которые оказывают влияние на становление детской картины мира, на всю систему отношений его с окружающей средой – предметной и социальной (взаимоотношения со взрослыми, сверстниками, с самим собой как субъектами) [2; 3; 7].

Переживания личной безопасности могут совпадать, а могут не совпадать с представлениями взрослых, что сказывается на обеспечении безопасности на уровнях государства, школы, семьи [1]. Особенно остро и наглядно эти несовпадения обнаруживаются в возникающей экстремальной ситуации – реальной (например, вооруженные конфликты) [8] или искусственно созданной (учебной) [10].

В научной литературе, несмотря на широкое рассмотрение вопросов общей и личной безопасности детей, недостаточно раскрывались вопросы организации совместной деятельности в детской группе в ситуации угрозы. Необходимо уделять внимание не только передаче знаний о мерах индивидуальной безопасности, но и формировать такую совместную деятельность детского (школьного) сообщества, которая позволит им в экстремальной ситуации адекватно реагировать на возможные угрозы, и эффективно противодействовать им.

Поиск путей по обеспечению безопасности детей в ситуациях растущих угроз необходимо сосредоточить на организации деятельности коллектива школы при непосредственном

содействии самого детского сообщества. Для этой цели в школах проводятся специальные учебные мероприятия по эвакуации в различных ситуациях угрозы жизнедеятельности образовательного учреждения, представляющие собой по сути экстремальные ситуации [10].

Организация учебных занятий по безопасности как совместной деятельности интерактивного типа опосредствует эффективность обеспечения реальной безопасности детского сообщества в большей степени, чем по коактивному типу («рядом, но не вместе»). Тогда время эвакуации сокращается, сохраняется полный состав класса, резко уменьшается количество травм, происходит изменение поведения членов детского сообщества в сторону более осмысленного, ответственного и гуманного.

Каковы объективные и субъективные ресурсы обеспечения **чувства безопасности ребенка?**

Во-первых, социальные ресурсы:

- семейные условия (теплота отношений, надежность и поддержка со стороны членов семьи);
- социально-психологическая поддержка вне семьи (учителя, дальние родственники, соседи, сверстники).

Во-вторых, личностные ресурсы (личностные характеристики, стрессоустойчивость, оптимизм и проч.);

Особенности ребенка и его позитивный настрой:

- Эффективные стратегии, направленные на регуляцию эмоций и поведения.
- Позитивный образ себя (уверенность в себе, адекватно высокая самооценка).
- Оптимистический взгляд на жизнь.
- Вера и осмысленность жизни.

Чувство безопасности ребенка есть поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на него окружающей среды и устойчивостью его самого к негативным факторам, способностью преодолеть такие воздействия собственными ресурсами и/или с помощью объединения со взрослыми и сверстниками.

Каковы переживания личной безопасности детей разных возрастов в различных ситуациях степени экстремальности? В нашем исследовании приняли участие около семисот детей: школьники Москвы и Подмосковья, ученики школ Донбасса, городов Луганска и Ровенек, находящихся в зоне вооруженного конфликта, дети из промышленных городов России, находящиеся на отдыхе в лагере в Краснодарском крае России. Возраст детей, принявших участие в исследовании: от 8 до 17 лет.

Основные методы исследования носили проективный характер: тесты - рисунки, анализ творческих сочинений и стихов, а также известная методика «Человек под дождем», способная определить меру совладания (овладения, преодоления) ребенком с трудной (экстремальной) ситуацией, пути ее разрешения, готовность к преодолению и способы защиты.

Полученные нами результаты позволяют в первом приближении констатировать, что значительная часть детей в случае реальной опасности или учебной тревоги по эвакуации школы способны предпринимать действия, по обеспечению их безопасности, они имеют внутренние механизмы, позволяющие помочь тем, кто нуждается в помощи (это по преимуществу школьники старшей группы, мальчики). Иногда парадоксальным образом дети в экстремальной ситуации переживают ее менее болезненно, чем дети в благоприятных условиях. Возможно, здесь действуют мощные механизмы защиты. Уменьшение страха перед источниками опасности часто справедливо и для тех, кто живет в районах действующих вулканов, землетрясений и прочих природно-опасных мест.

Дети, которые в условиях, когда нет прямой угрозы их безопасности, часто испытывают страх и беспокойство в случаях кризисных ситуаций, которые могут нести прямую угрозу их жизни и здоровью, имеют определенные внутренние механизмы защиты, позволяющие им справиться с возникшими сложностями.

Имеется ли у ребенка индивидуальный ресурс и компенсаторные механизмы, обеспечивающие защиту личности в ситуации, грозящей нарушением безопасности его развития? Что может сделать сам ребенок для адекватной защиты от опасностей, внешним и внутренним деструктивным воздействиям на его жизнь и здоровье, на его психологический личностный статус?

Успешный выход из жизненных обстоятельств, кризисов и экстремальных ситуаций означает для ребенка:

- 1). отсутствие признаков болезни, патологии,
- 2). переживаемое субъективное благополучие,
- 3). успешное решения возрастных задач развития,
- 4). усиление чувства защищенности [4; 6].

Результатом обретения чувства личной безопасности является психологически и духовно-нравственно здоровая личность, способная к позитивному развитию и защите себя от различных угроз.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. – 421 с.
2. Абраменкова В.В. Теоретические основы стратегии безопасного развития детства в России //Проблемы национальной стратегии. № 2(29), 2015. С. 119-136 (ВАК). 0.9 п.л.
3. Бершедова Л.И. Психологическая готовность человека к экстремальным ситуациям //Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2013. - № 7 (123). - С. 105-110.
4. Бурмистрова Е.В., Баева И.А., Лактионова Е.Б., Россоха Н.Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. СПб., 2006.
5. Дрокова С.В., Кургак Е.А. Психологическая безопасность школьной среды в переживаниях младших школьников и старшеклассников //Проблемы психологической безопасности человека в социально нестабильной среде. - 2007. - № 1. - С. 87-98.
6. Логинов А.В. Вооруженный конфликт на Донбассе как вызов нового типа // Власть и общество в условиях межгосударственных конфликтов. Сборник статей участников Шестнадцатого международного конкурса научных работ студентов и молодых ученых памяти Галины Васильевны Старовойтовой «Галатhea» /Под ред. В.В. Костюшева. – СПб.: Норма, 2015. – С.104-118.
7. Психология экстремальных ситуаций /под ред. В.В.Рубцова, С.Б.Малых. – 2-е изд., стер. – М.: Психологический ин-т РАО, 2008. – 304 с.
8. Рыбалкин Н.Н. Философия безопасности: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 296 с.
9. Секач М.Ч. Комплексный подход к обеспечению психологической безопасности в экстремальных ситуациях //Прикладная юридическая психология. - 2010. - № 3. - С. 112-117.
10. Abramenkova V.V., Minyaev A.S. Child safety in school emergencies. Psychology in Russia: State of the Art. 2012. Т. 5. С. 422-435.



Ж. БАЛАСАҒҰННЫҢ «ҚҰТАДҒУ БІЛІК» ШЫҒАРМАСЫ ТІЛІНДЕГІ МЕТАФОРЛАРДЫҢ СЕМАНТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІГІ

THE SEMANTIC FEATURE OF METAPHOR IN LANGUAGE WORKS " KUTADGU BILIK " J.
BALASAGUNI

ABITZHANOVA J.A.

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University
abitzhanova.zhanar@mail.ru

Түйіндеме

Мақалада Ж. Баласағұнның «Құтадғу білік» шығармасы тіліндегі метафоралардың семантикасы арқылы көк түріктердің дүние жайлы көзқарасы мен мифтік санасы, ежелгі дүниетанымын анықталды. Тілдік бірліктердің ішкі мағыналық-мазмұндық құрылымында этномәдени ақпараттар жүйесі сөз болады.

Түркі халықтарының тарихи мұралары шын мәнінде тарих, мәдениет және тіл тұрғысынан алғанда баға жетпес қазына. Орта ғасыр жазба ескерткіштері – көне тілдің көзі.

Соның бірі – Ж. Баласағұнның «Құтадғу білік» шығармасы. Оның ғылым дүниесіне мәлім болғанына екі жарым ғасырдан артық уақыт өтті. Олар әр алуан зерттеу жұмыстарының объектісі болып келеді, бірақ бұл ескерткіштерде әлі де болса анықтай түсуді, тереңірек талдауды керек ететін жеке мәселелер баршылық.

Түркі тілдерінде, соның ішінде қазақ тілінде, метафораның орны ерекше. Метафора туралы әр түрлі ғылым тұрғысынан сыр шерткен еңбектер баршылық. Алайда Ж. Баласағұнның «Құтадғу білік» шығармасы тіліндегі метафоралардың зерттелуі тілтаным үшін өте маңызды болып табылады. Метафораларды анықтау арқылы ертедегі түркілердің көркем ойлау деңгейінің тілдегі көрінісін айқындай алады. Көне түркі метафоралары бойынша зерттеу нәтижелері қазіргі қазақ метафораларының даму жолын бейнелі пайымдайды.

Ж. Баласағұнның «Құтадғу білік» шығармасы тіліндегі метафораларда ғасырлар тұңғығындағы көк түркілердің тұрмыс-тіршілігі, таным-түсінігі, ой, сана тарихы бейнеленген. Метафораларды сипаттау көне түркілердің көркем ойлау жүйесін анықтаумен бара-бар. Көне тарихи-мәдени мәтін болған соң, онда жанама-туынды метафоралар көбірек табылуы заңды құбылыс.

Тірек сөздер: Метафора, номинативтік метафора, образды метафора, когнитивтік метафора.

Abstract

The semantics feature of metaphor in language works " Kutadgu Bilik " J. Balasaguni

This article discusses the semantics of metaphor in the language of the works "Kutadgu Bilik " J. Balasaguni. In the language of the ancient Turks refined figurative artistic level.

In system semantics of metaphors in language works "Kutadgu Bilik " J. Balasaguni outlook and mythical knowledge is condered. Value a substantial structure internal language units ethno cultural information are attached.

Historical monuments of the Turkish people in truth is in the history of culture to the senomy. Dreena written monuments – a source of a classical language.

One of them–works "Kutadgu Bilik " J. Balasaguni. They are already known to us more 2,5 century. They were objects different research, but in these monuments still there are many studied problems.

The Turkish languages, one of them in kazakh language, the special place takes metaphors. About metaphors different sciences there are a lot of works. But a metaphor in language of works "Kutadgu Bilik " J. Balasaguni it isn't investigated, it is a subject it is very considerable in linguistics. Research of metaphors allow us to find out art consciousness of ancient Turkic peoples. To us allows to understand development the kazakskikh of metaphors. By means of a metaphor it is possible to define ancient knowledge of turkis, them and mythical consciousness. In structure of language the ethnocultural information system is kept. The art method has the direct attitude to custom, national colour of turkis.

Keywords: metaphor, nominative metaphor, figurative metaphor, cognitive metaphor.

Ж. Баласағұнның «Құтадғу билик» шығармасы тіліндегі көріктеу құралдың бірі – метафора(балау). Метафора жөнінде көптеген зерттеулер бар. Жеке ақын-жазушылардың тілдеріндегі метафоралық қолданыс жөнінде жазылған диссертациялар, монографиялық еңбектер бар. Метафораның жеке бір тілдің қолданысында қарау өте күрделі ізденісті талап етеді. Метафораның осындай күрделі айшықтау екендігін қазақ тілінің тілдік көрінісінде көрсеткен еңбек – Б. Хасановтың «Қазақ тіліндегі сөздердің метафоралы қолданылуы» атты 1966 жылы жарық көрген зерттеу еңбегі. «Метафора – деп жазады ғалым, - мағына масштабын кеңейтетін, сөздің жаңаша қолданылуын туғызатын тәсіл» [1,17 б.].

Ал тілші ғалым Ә. Болғанбаев «Өмірдегі зат пен құбылыстың сыртқы не ішкі ұқсастық белгілеріне қарай сөздің бірнеше мағынада ауысып қолданылуын метафора дейміз» - дейді [2, 22 б.].

Метафоралық сөз айшықтарын зерттеушілер сөз мағынасының кеңейуінің бұл тәсілінің негізі халықтың бай ауыз әдебиетінде жасалған деп көрсетеді.

Метафоралық қолданыстың сөздік құрамды байытып, дамытудағы қабілетін тану үшін, семантикалық-стистикалық тұрғыдан біріктіріп, өзара байланыста зерттеу керек. Б. Хасанов ана тіліміздегі сөздердің метафоралану арқылы сөздік құрамның байып, дамып тұрғандығын көрсете келіп, соның бір түрі ретінде қанатты сөздер мен афоризмдердің метафораға негізделуін көрсетіп, «афоризмдер – элеуметтік өмірдің бай тәжірибесінің қайнап шыққан кең мазмұнды «тоқсан сөздің тобықтай түйіні», - деп жазады» [1, 7 б.].

Көне жазба нұсқаларындағы метафораларды қазіргі метафоралармен қатар қоюға болмайды, олар қазіргі көркем ойлаудың басты арналарына жатады. Г.Ж. Баялиева былай дейді: «Қазіргі қазақтың метафора желісінің басы ертедегі көне түркі жазба нұсқаларынан басталады. Көне түркі жазба нұсқаларындағы метафоралар сол тұстағы халықтардың тұрған ортасы, кәсібі, дүниетанымына тікелей байланысты. XI-XII ғасырлардағы жазба әдеби ескерткіштер тіліндегі сын есімнің метафоралар қолданысы көбінесе екі және үш буынды сөздерде байқалады [3, 58 б.].

Аз, көп емес (аз сараң-сараң, аз біліг «сарандық»).

Қышың аз – «қисық жол»,

Ақа-ақ (ақ қышың аз – «сенің ұнамды мінезің жоқ»),

Ақ оғлан – «лайықты ұл, ақ – «пейіл»

Кең –кең (көңлі кең - «жомарт»)

Сақ көңіл кең кэрэк – «жіті көз, сақ құлақ кең пейіл керек»

Кең алқығ – «теңіздей»

Кең тұт – «кеңпейілділік»

Метафоралық қолданыстар XI ғ. одан да бұрынғы көне түркі жазба ескерткіштер тілінде сөз мағынасын кеңейтудің ең өнімді тәсілі болғанын көреміз.

Метафора өзінің мәнінде, мағынасында образды ойлаудың өнімді тәсілі болып табылады. «Құтадғу билиг» ескерткішінің әр тарауында метафораның кездесу жиілігі әр түрлі, біркелкі емес.

Жүсіп дастанында түркі танымындағы дәстүрлі ұқсатулар (ассоциациялар) мол орын алған. Метафоралық қолданыс сөз қолданушының айырым танымының сол тілдегі мінезін жан-жақты бейнелейді. Жүсіп поэзиясынан метафоралық қолданыстардың өзіндік өрнегін байқаймыз.

Täñri/mäñir метафорасы «Құтадғу биликтің» 375-ші жолында берілген: *bu qadıu ičün bersü täñri* туған пусть за это несчастье воздаст (тебе) бог (QVK 375₄) [4, 347 б.]. *Täñri* сөзінің көне түркі тіліндегі мағыналары мынадай: *Täñri* 1. Небо; 2. Бог, божество; 3. Божественный; 4. Повелитель, господин [4, 544 б.]. *Täñri* сөзі екінші ауыспалы мағынада метафораланған.

Qalıq/bұлт метафора.Өйткені бұлттың «жылжу, қалықтау» қасиеті негізінде «қалықтау» етістігінен екіншілік аталым «*qalıq*» (*бұлт*) пайда болған деп есептейміз. Аталған сөз мына жолдарда берілген: *qalıq qası tügti közi jas sacar* небо нахмурилось, из глаз его брызжут слезы (т.е. пошел дождь) (QBN 18₁₃) [4, 431 б.].

BaYir/бауыр метафорасы екіншілік аталымда «жүрек» мағынасында әрі *baYri taş* «бауыр – тас» бейнелі метафора түрінде де жұмсалған: *bolu ber maña sen aja baYri taş* согласись со мной, ты, чье сердце (букв. печень) – камень (QBN 140₂₀) [4, 78 б.]. Аталған сөздің «жүрек» метафоралы мағынасы «Құтадғу биликтің» 187, 192 жолдарында көрініс тапқан: *qadasqa baYir ber jaqinliq ula* с родными будь сердечен и близок (QVK 187₁₁) [4, 78 б.]; *baYirsiz tusulmas oYulda koru / taruYci tusuöi ögü* польза от добро-сердечного служителя больше / от бессердечного, беспомощного сына (QBN 192₃) [4, 590 б.]. Көне түркі сөздігінде *baYir* сөзі былай түсіндірілген: *BaYir* 1. Печень; 2. Живот, брюхо. 3. перен. Сердце; 4. Родственник кровный [4, 78 б.]. *BaYirsaq/бауырмал* екіншілік аталым метафорасы «Құтадғу биликтің» 91-ші жолында орын алған: *čiYaj tul jetimkä baYirsaq köñül* (он должен быть) милосердным в отношении бедных, вдов и сирот (QBN 91₂₉) [4, 259 б.]; *baYirsaq keräk qoiqa qoj kütöisi* чабан должен быть добрым по отношению к овцам (QBN 58₁) [4, 330 б.]. *BaYirsaq* сөзі 3-ші мағынаға сәйкес бауыр сөзінің туынды ауыспалы мағынасы болып табылады.

Kisilik – адамгершілік метафорасы мына жолдарда қолданылған: *kislik ücün at urundü kisi* из за человечности назван человеком (QVK 75₁₀) [4, 310 б.]; *uqusluY kisidin kelur* от разумного человека идет человечность (QBN 212 б.) [4, 310 б.]. Қазіргі кезде «кісілік» былай түсіндіріледі: «Кісілік– адамның тұлғалық жақсы қасиеттерін танытатын ұғым. Кісілік адамгершілік түсінігіне жақын мағынада қолданылады. Оған амандық, ізгілік, қайырымдылық, рахымдылық, ақылдылық, адалдық, әділдік, қанағатшылдық, кішіпейілділік, дербестілік, жауапкершілік, намысқойлылық жатады».

Сондай-ақ біліксіз кісілерді жылқыға (малға) балайды: *biliksiz ksilär tükäl jilqi* ol невежественные люди совершеннейшие скоты (QBN 67₁₇) [4, 267 б.]; *biliksiz kizig bilgä jilki* atar невежественного человека мудрый называет скотом (QBN 82₁) [4, 267 б.]. Көне түркі сөздігінде *jilqi* сөзін «мал» деген мағынамен түсіндіреді: *jilqi* 1) крупный скот, преимущественно лошади; 2) перен. скот, скотина (о человеке) [4, 269 б.]. Ал ақылсыз кісілер – жеміссіз ағашқа балаңады: *uquşsuz kisi ol jemişsiz jıYac* человек, лишенный разумение, словно дерево без плодов (QBN 184₄) [4, 265 б.].

Сын есім негізді метафоралар да көрініс тапқан. *Қара* сын есімінің даму өрісінде «*халық*» метафоралы мағына жасалған: *qaraqqa bilig berti bilgä asuq* данағөй халыққа ашық ақыл берді (ҚБГ 41₁₈).

Етістікке негізделген метафоралар да кездеседі. Мысалы, *kesu* етістігінің даму өрісінде метафоралар жасалған. Алғашында *kesu* етістігі «өткір құралмен шорт кию, тілу, кесіп алу, тастау» мағынасына ие еді. Аталған сөздің даму барысында «сөз кесу» (сөзін бөлді) абстрактілі номинативтік метафора жасалған. Ол Жүсіп Баласағұн шығармасының мына

жолында қолданылған: *sözün kesti qoptı adaqın örü / esänlästi ebkä jüz urtı körü* сөзін кесті, аяғымен тұрды, қоштасып үйге қарай жөнелді (ҚБГ 137₂₆); *sözün kesti acti ayi qaznaqi / üladi üküс neq cıyajlar haqi* сөзін кесті, қазынаны ашты / және көп заттарды кедейлер үшін бөліп берді (ҚБН 86₁₀). Сондай-ақ *sözüg qijisa/ sözün qısa* метафорасының да бейнелілігі басым: *sözüg qijisa qijlur qasar qut* если [человек] нарушит слово, то счастье отворачивается и бежит [от него] (QVK 302₂) [4, 441 б.]. Мұндағы *qasar qut* метафорасында абстрактілі ұғымға жан бітіре суреттеледі.

Жүсіп метафорасында жан-жануар, ағаш, тұрмыстық-салт, абстрактілі лексика да кездесіп отырады. Бейнелі метафораға *bөri, қозы* сөздері жатады. Мысалы бейбітшілік өмірді бөрімен қозының бірге жүруіне ұқсатады: *acunluу belinkä batı qut qurı / qozı birlä qatlıp jorıdı böri / елге құт қонып бақытқа кенелді / қозымен бөрі бірге жүрді* (ҚБГ 47₃₆). *Ақыл-дос* бейнелі метафора Құтты біліктің 35₃ жолында қолданылған: *ıquс ol saıar edgü andlıq adas* ақыл – ол саған ант берген мейірімді досың (ҚБН 35₃).

Сондай-ақ Жүсіп бәйіттерінде қызды «құсқа», оның ішінде «аққуға» балайды. Метафора әлемді танудың үлгісі, сондықтан ауысулардың жаңа түрлері Орхон-Енисей ескерткіштері үлгісімен жасалғандай көрінеді. Жүсіптің тілдік шеберлігіне әсер етуші фактордың бірі көне түркілік мол білім екені байқалады. Сол себепті кейде көне ескерткіштер сабақтастығы да метафоралық қолданыстардың мүшесі ретінде қолданылады.

Сақалды мұз, қырау жапты метафорасы да ұтымды жұмсалған:
Шашым құп-қу, селеу шөптей ағарды,

Сақалды – мұз, қырау жапты жанарды (ҚБ 5695).

Дүние сусыны – у метафорасы қолданылған: *jatarlıу turur dünja noşı aуı опасен* (этот) мир, его сладкий напиток- яд (QVN 151₈) [4, 378 б.]. Көне түркі сөздігінде *noşı* сөзінің мағынасын былай түсіндіреді: оғ нектар; напиток вечности, эликсир жизни [4, 361 б.]. Ал *ауı* сөзінің мағынасы мынадай: *Ауı* I 1. Яд, отрава; 2. Ядовитость, ядовитое; II Чурбан, чурка, III Геогр. река [4, 24 б.].

Дүние – тікен метафорасы бар: *Тикән* ол уқушлуғда *дүнийа* толу Ардақ урса йерке кирүр сақланғу Ойлы адамға бұл дүние тола тікен Аяғынды жерге қойсаң болды, кіреді, сақтанғайсың (ҚБ 180).

Дүние ісі – *сағым* метафорасы мына жолда қолданылған: *Сақығ* ол көрү барса дүнийа иши Дүние ісін тексеріп қарасаң – сағым (ҚБ 113).

Әдемі мінез – тамақ, киім метафорасы «Құтадғу биликтің» 152 жолында берілген: *Қылынч удзгү ерка йегү кедзүси / Әдемі мінез ерге әрі тамақ, әрі киім болады.*

Жамандықтар – зұлымдықтың ұрығы метафорасы берілген: *Қамуғ* егрилар есиз уруғы болур / Барлық жамандықтар – зұлымдықтың ұрығы (ҚБ 68).

Дүние ісі – *ойын* бейнелі метафорасы мына жолда көрініс тапқан: *bu dünja işi kör ojun / ojunqa qatılmä neräk bu ojun* смотри, дела этого мира – сплошная игра, эта игра? (QVK 354₁₇) [4, 434 б.].

Күнге қатысты *туа келді, жүзін шығарды* бейнелі метафоралық оралым «Құтадғу биликтің» 139-шы жолында орын алған: *toуa keldi örläp cıqardı jüzin* (солнце) появилось, взошло, показало свой лик (QVN 139₃₀) [4, 389 б.].

Шыншылдық – байлық, ақша метафорасы «Құтадғу биликтің» 154-ші жолында орын алған: *könilik mün ol* честность – это капитал (QVK 154₁₃) [4, 352 б.].

Negü kelsä tapla kör edgü esiz / bojun ber qazaqa köni tut aYiz мирись, что бы ни случилось – хорошее или плохое, при (злой) участи считай шею, (но) речь держи правдивой (QVK 68₇) [4, 439 б.] деген жолда жақсы мен жаманды мойынға балайды.

Kuik – дәулет метафорасы мына жолда берілген: *kejik sanı дәvlät kisidin kezik* считай счастье оленем, убегающим от людей (QBN 39₁₃) [4, 305 б].

Ақыл – арқан бейнелі метафорасы көрініс тапқан:

Ақыл – арқан: күз, шыңырау, құзарда

Шыбын жаның сол арқылы ұзарған (ҚБ 592 б.).

Ақылсыз – өлік метафорасы «Құтадғу біліктің» 91-жолында жұмсалған: *uquussuz ölüg ol uquşluY tirig / uqus munça teñliq adirtlar erig* неразумный – мертвый, разумный – живой / подобным образом разум разделяет людей (QVK 91₁₀) [4,12 б.].

Автор ақылды кейде ордаға балайды: *bilig kimja teg ol neñ irklü turur / uqus ordusı ol neñ üklü turur* знание как эликсир, [вокруг него] все собирается, / разум – его дворец, [внутри него] все скапливается (QBN 34₁) [4, 624 б.].

Үміт пен қорқынышты екі қанатқа балайды: *käza xavf bu iki qanat sanı ol* надежда и страх как два крыла (QBN 268₁) [4, 637 б.].

Метафораға негізделген эпитеттер де баршылық. Мәселен, *асіу söz/ашты сөз* (адам жанына бататын сөз, қатты сөз) эпитеті жұмсалған: *tügük жүз асіу söz kisig tumlütur* қатал жүз ашы сөзді адам түңілдіреді (ҚБГ 94₃₁); *ата сөзі* – қант шекер бейнелі метафорасы 5150 жолда жұмсалған:

Өсиетін айтты атаң кетерде,

Ата сөзі – тұтсаң – қант, шекер де! (ҚБ 5150).

Алау еді (ол алау еді) метафорасы мына жолда берілген: *jula erdi xalqqa qarañu tüni on был* факелом для народа в его темную ночь (QBN 12₄) [4, 278 б.].

Аш бөрілер – адам бейнелі метафорасы сәтті қолданылған:

Сені қалың *аш бөрілер* торып жүр,

Ей, ел ері, қойды қатты қорып жүр (ҚБ 5160).

Адам – *сиыр* метафорасы мына жолда берілген: *Joғı ud atanma kişilik qıl-a* букв поступай человечно и не зовись «коровой» (QBN 169) [4, 605 б.].

Күн еңкейіп, жерге жүзін жасырды ұлғаймалы метафорасы көрініс тапқан:

Күн еңкейіп, жерге жүзін жасырды,

Көк күмбезі ізін қуып асылды (ҚБ 6210).

Күн сөзімен қатысты *kün qadas/туысқан* метафорасы жасалған: *men bü kün qadasıñuа barğum kelür örtügün* я сегодня хочу отправиться тайком к моему родственнику (QBN 161₁) [4, 295 б.]. Мұнда *күн* сөзінің бейнелілігі басым деп айтуға болады. Сондай-ақ күнді рим қызына балаған метафораны кездестіруге болады: *kuzäkjazdı rumi qızı örtti жүз румийская девица* (т.е. солнце) распустила локоны, закрыла лицо (т.е. наступила ночь) (QVK 289₁₅) [4, 250 б.].

Қорыта айтқанда Жүсіп Баласағұнның «Құтадғу білігі» шығармасы қазақ жазба әдебиетінің тарихынан үлкен белесті орын алатын ұлттық мұрамыз. Сондай-ақ ежелгі түркі тіліндегі классикалық поэзияның тұңғыш үлгісі. Философиялық толғамдарымен де, метафоралы ойлау ерекшелігімен де шеберліктің ең үздігі ретінде бұл ауқымды дастан сол дәуірдегі өнер өресін, көркемдік таным мен ой-сананың биігін аңғартады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Хасанов Б. Қазақ тіліндегі сөздердің метафоралы қолданылуы. – Алматы: Мектеп. – 1966.
2. Болғанбаев Ә. Қазақ тілінің лексикологиясы. – Алматы: Санат. – 1988.

3. Баялиева Г.Ж. XI-XII ғасырлардағы жазба әдеби ескерткіштер тіліндегі сын есімдер. Фил.ғыл.канд. дисс. – Алматы, 2003.
4. Древнетюркский словарь. - Ленинград., 1969.



БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ ОҚУ-ТӘРБИЕ ҮДЕРІСІНДЕ ІЗГІЛІК ҚАСИЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

IMPORTANCE OF SKILL CREATING IN PROFESSIONALS FUTURE EDUCATION PROCESS

Kıyakbayeva Ulbosın KOZIBAYEVNA

Prof.Dr., Abai Kazakh National Pedagogical University
kyakbaeva@mail.ru

Қоғамда болып жатқан әлеуметтік-экономикалық және саяси өзгерістердің адамзат баласының жеке тұлғалық сапалық қасиеттерінің қалыптасуына ықпалы бүгінгі таңдағы көкейкесті мәселелердің бірі болып отыр. Ол туралы «Адам құқығы конвенциясында», қоғамымыздағы демократиялық жаңғыруларға сай жалпы азаматтық ұлттық құндылықтарға, адамгершілік ойларға негізделген «Қазақстан Республикасындағы гуманитарлық білім беру» тұжырымдамасында (1996ж.) және Қазақстан Республикасының «Білім туралы» заңында (2007ж.) қарастырылады. Білім берудің маңызды мақсаты – адамды әдеттегі үйреншікті сана-сезім шеңберінен алып шығып, мәдениеттің биік деңгейіне көтеру, өз гуманистік дүниетанымы мен адамзат табыстарына негізделген өзіндік сенім көзқарастарын қалыптастыруға мүмкіндік тудыру, жеке тұлғаның ізгілік қасиеттері мен мәдениеті арқылы өркениетті көтеруін көздейді.

Жеке тұлға тәрбиесін ізгілендіру - бүгінгі заманның басты талабы. Гуманизмнің негізі және оның тәлім-тәрбиелік маңызы туралы құнды ой-пікірлер туралы қазақ даласындағы ұлы ғұламалар әл-Фараби, Махмұд Қашқари, Жүсіп Баласағұни, Қ.А.Ясауи және т.б. ағартушылар Ы.Алтынсариннің, Ш.Уәлихановтың, А.Құнанбаевтың, қазақ зиялылары Ж.Аймауытов, А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев т.б. болашақ ұрпақты адалдық, парасаттылық, шыншылдық сынды қасиеттерге тәрбиелеудегі халық даналығын жоғары бағалағандығы және соған талпынғаны да аңғарылады.

Мектеп оқушыларына ізгілік тәрбие беру мәселесін зерттеуде Ш.Амонашвилидің ауқымды үлесін және жеке тұлғаны тәрбиелеу мен оның психологиялық жағы Л.М.Божович және т.б. ғалымдардың еңбектерінде баяндалған. Оқу-тәрбие үдерісін гуманизациялау туралы көлемді зерттеу жұмыстарын жүргізіп, өздерінің зерттеулерінде ізгілік қасиеттердің, қарым-қатынастардың қалыптасуы мен дамуы, олардың заңдылықтары мен қалыптасу әдістерін қарастыру педагог-ғалымдардың назарынан тыс қалмады. Оқушыларда ізгілік қасиеттерді қалыптастыру мәселесіне қатысты А.А.Бейсенбаева мектеп білімін ізгілендірудің теориясы мен практикасы, Ш.С.Ахимбекова мектеп өмірінде мектеп кеңесін ізгілендіру іс-әрекеттері, Г.Ерғалиева рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде студенттердің өзін-өзі тәрбиелеудің педагогикалық шарттары бағытындағы ғылыми-зерттеулерде рухани-мәдени дамуымыздағы тәлім-тәрбиенің мәні ғылыми тұрғыда қарастырылған. Өсіп келе жатқан кейінгі ұрпақты мәдениетті, парасатты, білікті, көргенді, көрегенді етіп тәрбиелеу, олардың дүниетанымын жоғары деңгейге көтеру, қоғамды ілгерілету үдерісінде адами ізгілік қасиеттерін дамытуға үлкен мән беру, ұлттық намысы жоғары ұлтжанды өкілдерді тәрбиелеу ісі ұстаздарымыздың еншісінде екендігі айқын десек те, бұл міндеттердің өмірлік практикада толық мәнді жүзеге асырылмай жататыны да белгілі. Олай дейтініміздің бір себебі, мектеп мұғалімдері мәртебесінің өз дәрежесінде қоғамдық ортадан көрініс таппауы.

Қазіргі кезде білімнің беделі төмендеп, мәдениеттің, рухани байлықтың мәртебесі құнсызданып отырған жағдайда А.А.Бейсенбаева бұл гуманитарлық мәселені шешудегі негізгі тұлға – мұғалімге үлкен мән береді және «Себебі білім беруді гуманитарландыруда педагог маманның мәртебесін көтеру елімізді өркениетті мемлекеттер деңгейіне жеткізудің басты

шарты деп есептейміз» - деп біледі. Педагог-ғалымның бұл пікірі құптарлық ой десек те, оның қамтама-сыз етілуі бірқатар зерттеулердің, жұмыстардың атқарылуын талап етеді.

Педагогикалық жүйеде педагогтың атқарар рөлі, алатын орны өте жоғары екендігі белгілі. Ол жөнінде қазақ ағартушылары және жазушы педагогтары Ы.Алтынсариннің, М.Жұмабаевтың, А.Байтұрсыновтың және басқалардың айтқан пікірлерінің мәні өте зор. Мұғалім туралы қазақтың аса көрнекті қайраткері, ақын, аудармашы, лингвист-ғалым Ахмет Байтұрсыновтың «Ең әуелі мектепке керегі білімді, әрі педагогика, әдістемеден хабардар, оқытып білетін мұғалім» деп баға бергені бүгінгі күнде де өз мәнін жойған жоқ.

Мұғалім және оның педагогикалық іс-әрекеті жөнінде кезінде көптеген ғұламалар, педагог ғалымдар өздерінің пікірлерін жазып қалдырған. Атап айтар болсақ: Ян Амос Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци т.б. Кеңес дәуірінің ірі педагогі А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский балалармен күнделікті қарым-қатынаста болу адамға деген сүйіспеншілікті, сенімділікті арттыратындығын жазған.

Мұғалім мамандығын даярлау – қашан да педагогиканың көкейкесті мәселесінің бірі және солай қала береді де. Оның себебінің бірі ретінде ғылым мен техниканың, ел экономикасының дамуы мен әлеуметтік өмір сүру жағдайының жоғарылауына және т.б. байланысты білім мен тәрбие ісінің өзгеруін, соған сәйкес жаңа тұрпатты мұғалімді даярлау ұдайы өзгерісте болуын айтуға болады.

Қазіргі кезде жоғары мектеп педагогикасы жоғары білімді мамандарды даярлауды жүзеге асырумен айналысуда. Жоғары білімді мамандарды даярлау негізгі нормативтік құжат - стандарт шеңберінде жүзеге асырылатыны белгілі. Зерттеу міндеттеріне тән болашақ педагог-психологтарды дайындауда нормативтік құжаттар басшылыққа алынады.

Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде: «Гуманизм адамға деген ізгі ниет, сүйіспеншілікпен қарайтын адамгершілік қасиет» ретінде қарастырылады. Ал, «Гуманитарлық» ұғымы «.. халықтың мәдениеті мен тарихын терең зерттеуге бейім қоғамдық ғылымға **қатысты ғылым**» болып табылады.

Философиялық сөздіктегі анықтамада: «Гуманизм – адамның қадір-қасиеті мен құқығын құрметтеуді, оның жеке тұлға ретіндегі адамның игілігіне, оның жан-жақты дамуына, адам үшін қолайлы қоғамдық өмір жағдайын жасаған қамқорлықты білдіретін көзқарастың жиынтығы», - деп тұжырымдалған.

Педагогика және психология қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде: «гуманизм (лат-gumanus – адамгершілік) – дүниетаным үдерісі. Оның негізінде адамның мүмкіншілігінің шексіздігіне өзін-өзі дамыту қабілетіне деген сенімі мен ерік бостандығын, абыройын қорғау, адамның бақытқа жету жолындағы құқығы мен оның барлық сұраныстарын қамтамасыз ету қоғамның түпкілікті мақсаты мен мұраты жатады» - деп анықтама берген. *Гумандық* ұғымын сипаттауда ғылымдар арасында бірізділік көрінісі кездесе бермейді. Бұл салалық ғылымдарға ғана қатысты емес, түрлі дәуірдегі түрлі көзқарастарға да тән. Сондай-ақ гуманизм адамға деген ізгі ниет, сүйіспеншілікпен қарайтын адамгершілік қасиет ретінде қарастырылса, қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «ізгі – адал, ақ, игі», «ізгілік – жақсылық, адалдық, игілік» деген мағына беретіндігі жөнінде айтылады. Қ.Т.Әтемова, М.Ералиева, Г.Ерғалиева, т.б. ғылыми-зерттеу еңбектерінде «*ізгі*», «*ізгілік*», «*ізгілендіру*», «*гуманизм*» т.б. ұғымдарға қатысты зерттеулер көрініс тапқан.

«Гуманизм» ұғымы көне түркі әлемінде «жәуанмәртлік» термині аясында қарастырылып келгенін байқадық. «*Жәуанмәртлік*» ұғымы парсы халқының «жувонмард» сөзінен шыққан «жувон» - жігіт, ал «мард» - жомарттықты, қайырымдылық пен кішіпейілділікті, яғни ұнамды қасиеттер жиынтығын білдіреді.

Бұл бағытта А.А.Бейсенбаева, Ж.Таубалдиева, т.б. педагог-ғалымдар зерттеу жұмыстарын жүргізді. Сондай-ақ аталған мәселе бағытын зерделеу мен оны оқытуда «гумандық педагогика» жөніндегі ойлар туындауда.

«Гуманистік педагогика» ұғымы жөнінде педагогикалық еңбектерде түрліше беріледі. Мәселен, мұғалімдер мен жалпы білім беретін мекеме басшыларына арналған психологиялық-педагогикалық сөздікте: «Гуманистік педагогика АҚШ-та ХХ ғасырдың 60-жылдары гуманистік психологиялық идеяны педагогикалық іске асырушы ретінде туындаған тәрбие теориясы мен практикасындағы заманауи бағыт» ретінде анықталады. Гуманистік педагогиканың философиялық-идеологиялық бағдары жаңа тәрбие және «прогрессивизм» идеяларына жақын. Гуманистік педагогиканың зейін ортасында бірегей жеке тұлға тұрады. Гуманистік педагогика - өзінің мүмкіндігі бойынша дамушы, оқу-тәрбие үдерісінде белсенді, саналы, тең құқылы қатысушы ретіндегі тәрбиеленуші мақұлдайтын ғылыми теориялар жүйесі ізгілік педагогиканың практикалық аспектісі ретінде Ш.А.Амонашвилидің, Ш.Майғаранованың еңбектерін атауға болады.

Гуманистік психология жөнінде педагогикалық және психологиялық сөздікте: «Гуманистік психология – психологияның ең басты пәні бірегей біртұтас жүйе болып табылатын тұлға болуға тиіс деп есептейтін бағыт. Гуманистік психологияның өкілдері «шын мәнінде ол адамның асқан қажетсінулерін, адамның өзін-өзі кемелдендіруін, білім алуын, эстетиканы зерделейтін ғылым болуға тиіс деп есептеді» - деп берілген. Педагогикалық еңбектерде тәрбие үдерісінде тәрбиені гуманизациялау қағидасы ретінде жеке дара да қарастырылады. Болашақ мұғалімдерді даярлау мазмұны ізгілік қасиеттерді қалыптастыруға мүмкіндіктерінің мол екендігін көрсетеді. Оның ішінде «Өзін-өзі тану», педагогикалық және психологиялық пәндер кешенін атауға болады.

Педагогикалық еңбектерде қалыптастыру, «*қалыптасу*» термин ретінде қолданыс табады. Мәселен, педагогика және психология бойынша қазақ тіліндегі түсіндірме сөздігінде: «*Қалыптастыру* – баланың қоғамда өздігінен өмір сүруге қабілеттілігін, өзінің тағдырына өзі үкім ете білуін және өз мінез-құлқын жөнге сала білуін, сондай-ақ дүниемен өзінің қарым-қатынасын түсінуін меңгерту» десе, «қалыптасу» – үйлесімді мінез-құлықты біртіндеп жасау, көңілдегі нәтижеге жақындайтын кезектес қадамдарды бекіту арқылы мінез-құлықтың қарапайым моделін күрделі модельге өзгертеді» - деп түсінік беріледі. Бұл мазмұндаулардан сыртқы факторлар ықпалынан ішкі мазмұнның өзгеруін түсіну керектігі көрінеді. Жалпы қарағанда «қалыптастыру» ұғымы сыртқы факторлар арқылы ішкі сапалық қасиеттерді орнықтыруда көрініс табатындығын сипаттайды. Ал «қалыптасу» болса, негізінен ішкі факторлар арқылы жүзеге асырылатын іс-әрекет нәтижесі ретінде көрінеді. Оны жеке тұлға тұрғысынан қалыптану деп те қарауға болады.

«*Қалыптану*» ұғымы адамның қалыптасу үдерісі, оның адами бейнеге ие болуы, білім мен мәдениетке ұмтылысы мағынасында Ежелгі грекияның атақты пайдейясынан (б.э.д. V-IV ғ.ғ.) бастау алады. «Антик сөздігінде» пайдейяға жалпы алғанда – қалыптану дегеніміз – адамның бүкіл қабілеттері мен мүмкіндіктерін жүзеге асыратын тәндік және руханилық жағынан үйлесімді түрде қалыптасуы» ретінде қарастырылады. Қалыптану - Әл-Фарабидің ойынша, шынайы ізгілік пен бақытқа апаратын адамның адамгершілік және ақыл-ой дағдыларын қалыптастыруда сенімді басшылық жасайды. Оның үйлесімді дамыған тұлға және кемелденуге қол жеткізу туралы ілімі адамның нағыз рухани азат болуына ықпал етеді. Әрі ғалым, әрі энциклопедист Әл-Фараби оқыту, тәрбиелеу, мадақтау, мақтау, бетіне басу, мәжбүрлеу, бақыт, білім, дағдылар, әдеттер, қабілеттер және т.б. педагогикалық категорияларға баса назар аударды. М.Жұмабаев «Адамға қалай да болса, қашан да болса пайда келтіретіндей ой, ләм іс ізгілік» - деп атап көрсеткен. Ізгілікке ұмтылу жауыздықтан безу адам жаратылысының өзінде бар нәрсе. Кімде-кім өзін, туыстарын, өз елін сүйсе, әсіресе, бүткіл адам баласын бауырым деп білсе, сол адамды ізгі деп атаймыз, өзін-өзі соқыр сезіммен мал да сүйеді дей отырып, адамның адам болуы үшін өзін сүю, жақындарын сүюмен қанағаттанбай, жалпы адамзатты сүюі шарт екендігіне тоқталған.

Сонымен біздің ойымызша, *«ізгілік қасиеттер дегеніміз – адамның ізгі іс-әрекетін сипаттайтын жақсы әрекеттерден, жағымды белгілерден тұратын мінез-құлық сапалары»*. Ізгілік қасиеттерді Қ.Әтемованың зерттеуіне сәйкес жеке тұлғалық жақсы мінез-құлықты, жеке тұлғалық мазмұндық, жеке тұлғалық іс-әрекеттік қасиеттер тұрғысынан қарастыру жөн.

Ал біз зерттеуімізде болашақ мұғалімдердің, соның ішінде педагог-психолог мамандарының кәсіби іс-әрекетіне қатысты ізгілік қасиеттерінің мазмұны мен құрылымы төмендегілерден тұруы тиіс деп білеміз: жеке тұлғалық сапалық қасиеттерден; жеке тұлғалық сапалық қасиеттерді танып, білуге даярлығынан.

Жоғарыдағы жүргізілген зерттеулер мен талдауларға сүйене отырып, біз *«болашақ мұғалімдердің ізгілік қасиеттері деп, жеке тұлғалық сапалық қасиеттерді (жақсы мінез-құлықты, оларды мазмұндық, іс-әрекеттік тұрғыдан игеруі) меңгеруін және оларды танып білуін, оларға өзіндік бағдар алуын, оқу-тәрбие үдерісін ізгілік үдеріс негізінде ұйымдастыруға ұмтылысын (даярлығын) түсінеміз»*.

Мектеп қабырғасындағы оқушылардың ізгілік қасиеттерін қалыптастырудың іс-әрекетті құраушы құрылымдарын Г.К.Байдільданова, Н.Д.Иванова тағы басқалар зерттеу жұмыстарына және тұтас педагогикалық үдерістің тұжырымдамасына талдау жүргізген. Болашақ ұстаздарды кәсіби даярлау мәселесін шешуге О.А.Абдуллина, Ю.П.Азаров және т.б. өз еңбектерін арнаған. Осы және т.б. педагог-ғалымдардың еңбектерін талдау негізінде мұғалімдерге қойылатын негізгі талаптардың белгіленгендігін, бүгінгі таңдағы мұғалімнің тұлғалық үлгісінің жасалынғандығын, оның кәсіби даярлығын қалыптастыру барысында ізденіс жұмыстарының жүргізілгендігін байқауға болады.

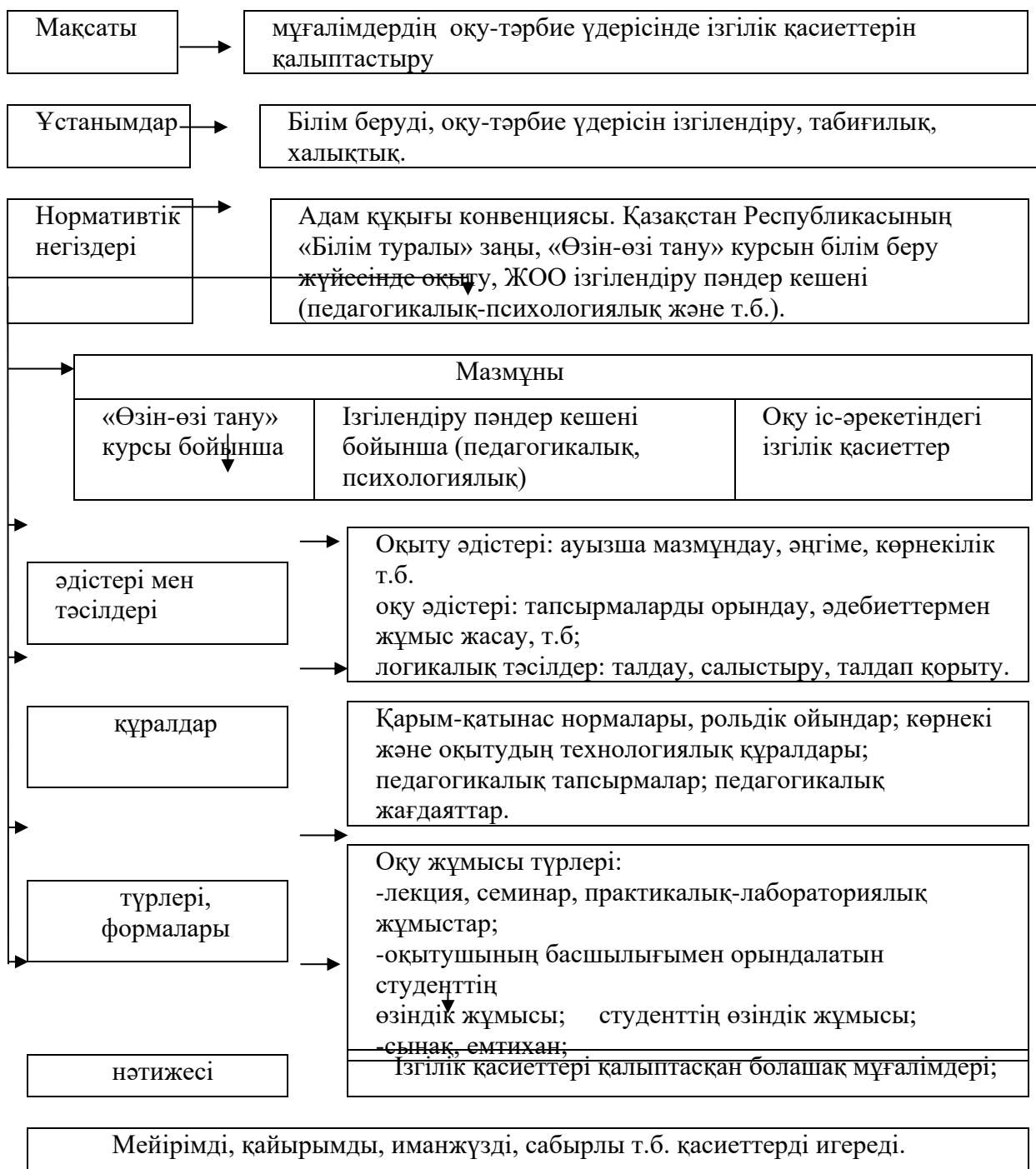
Ал болашақ мұғалімдердің, оның ішінде педагог-психологтың ізгілік қасиеттерін қалыптастыру мәселесі әлі зерттеле қоймағанын көрсетеді.

Бұл мәселенің теориялық негіздерін жасау *«болашақ мұғалімдердің ізгілік қасиеттерін қалыптастыру»* ұғымының мәнін анықтауды қажет етеді. И.П.Подласый мінез-құлықтың қалыптасуының мынадай үлгісін ұсынады: мінез-құлық нормалары мен ережелері жөніндегі білімді меңгеруі → сенімнің қалыптасуы → сезімнің қалыптасуы және бұл тізбектен бөлек олардың әрқайсысы жеке-жеке мінез-құлықтың қалыптасуына бағытталады. «Модель» термині латынның «modus» сөзінен шыққан. Ол «өлшем», «әдіс», «бейне» деген ұғымдарды көрсетеді. Педагогика ғылымында модельдеудің бірнеше үлгілері кездеседі.

«Модель» - үлгі, сұлба, өрнек, өң, кейіп деген ұғымдарды да білдіреді. Сондай-ақ ғылыми зерттеулерде «модель» ұғымының орнына түрлі ұғымдар қолданыс табуда. Ал қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде: «Модель – бір нәрсенің жалпылама алғандағы жобасы, сұлбасы» ретінде қарастырылса, «модельдеу – шамалау, жобалау, долбарлау» үдеріс, әрі әдіс ретінде қарастырылады.

Сонымен, зерттеуімізде теориялық модельдеу әдісін басшылыққа ала отырып, зерттеліп отырған сапалық қасиеттерді педагогикалық үдерістің құраушылары тұрғысынан қарастыру арқылы, мұғалімдердің ізгілік қасиеттерін қалыптастырудың моделін сипаттадық (Сурет 1).

1-сурет. Болашақ мамандардың оқу-тәрбие үдерісінде ізгілік қасиеттерін қалыптастырудың құрылымдық - мазмұндық моделі



2 – сурет. Болашақ мамандардың оқу-тәрбие үдерісінде ізгілік қасиеттерін қалыптастырудың құрылымдық компоненттері, өлшемдері, көрсеткіштері

Компоненттері	Өлшемдері	Көрсеткіштері
1	2	3
Мақсатты-мотивациялық	Педагогикалық үдерістерде ізгілік қасиеттерді танып білуге ұмтылысы, олардың мәнін және ізгілік қасиеттердің қалыптануын ұғынуға ынта-ықыласы	- ізгілік қасиеттерді қажеттілік деп ұғады; - ізгілік қасиеттердің мазмұнын түсініп, оны жоғары бағалайды; - педагогикалық үдерістегі ізгілік қасиеттерді танып білуге ұмтылады; - педагогтың ізгілік қарым – қатынасын айқындай алады.
Мазмұндық және мінез-құлықтық	Ізгілік қасиеттер және олар жөніндегі білімі; ізгілік қасиетке тән мінез-құлық қасиеттері	- ізгілік қасиетке тән өзінің сапалық белгілері; - ізгілік қасиеттер жөніндегі білімі; - педагогикалық үдерістегі ізгілік қасиеттер жөнінде танып біледі; - педагогта болуы тиіс ізгілік қасиеттер бойынша білімін жетілдіреді.
Іс-әрекеттік	Ізгілік қасиеттерді танып білу іскерлігі мен дағдылары	- ізгілік қарым-қатынас жасай алады; - ізгілік қасиеттерді, құбылыстарды айқындау іскерлігі; - педагогикалық үдерісті ұйымдастыруда ізгілік қарым-қатынас жасай алады; - педагогикалық үдерісті ізгілік қарым-қатынас тұрғысынан ұйымдастыруға әдістемелік көмек бере алады

Мұғалімдер төмендегідей ізгілік қасиеттерді танып білуі үшін олар міндетті түрде оқу пәні мазмұнында қамтылуы тиіс. Олар:

- 1) (Қ.Әтемова бойынша): жүректің қызметіне тән ізгілік қасиеттер; ақылға, білімге тән ізгілік қасиеттер; қайратқа, іс-әрекетке тән ізгілік қасиеттер;
- 2) Көркем мінезді сипаттайтын қасиеттер (Н.Манаев бойынша);
- 3) Тұлғаның мейірімді қасиетін сипаттайтын ерекшелік белгілері (Ш.А.Амонашвили бойынша);
- 4) адамның ізгілік қасиетіне жат жаман әдеттер, ізгілік қасиетке жат жағымсыз әрекеттер.

Қорыта келе, ізгілік адамның өзіне және өзгелерге жасаған жақсы, игі істері екенін, ал ізгілікке тән мейірімділік, сүйіспеншілік, сыйластық, қайырымдылық сияқты қасиеттер адамды тек жақсылыққа жеткізетінін бәріміз білеміз. Сол себепті бойымыздағы ұстаздық құндылықты жоғалтпай, тек дұрыс іс - әрекет жасап, болашақ мамандарды тәрбиелеуде сүйіспеншілік пен ақиқат жолында, адамгершілік пен ізгілік арқасында ішкі тыныштығымызды орната білейік!

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Тәлім-тәрбие тұжырымдамасы. Қазақстан мұғалімі, -Алматы, 1993, ақпан.

2. Қожахметова К.Ж. Рухани-адамгершілік тәрбиенің негіздері.-Алматы: Қазақ университеті, 2012.
3. Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. - Алматы: «Аруна Ltd.» ЖШС, 2010.
4. Әтемова Қ.Т. Оқушылар бойында гумандық қасиеттерді дамытудағы отбасының рөлі.- Алматы, 2002.

Аннотация. Казахстанской школе крайне необходим педагог высокой культуры, способный к рефлексии, к контролю и коррекции своих действий и поступков, педагог-интеллигент, способный не только красиво говорить, но и внимательно слушать, глубоко понимать другого человека. Интеллигентность неразрывно связана с нравственностью, с познанием ценностей и особенностей другой личности, с установкой на конструктивный диалог, со стремлением понять и оценить каждую личность, с проявлением отзывчивости, с готовностью помочь.

Annotation. The Kazakh school needs the teacher of high culture who can control and correct his activity, teacher-intelligent who can not only speak but also can listen attentively, and who can understand other people. Intelligence is connected with morality, with the knowledge of value and peculiarities of another person. The person should communicate with other person, understand and appreciate every person and should be ready to help.



ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ ӨЗДІК ЖҰМЫСТАРДЫҢ ЖАҢАШЫЛ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРІ

NEW METHODS OF INDEPENDENT WORK STUDENTS IN TEACHING KAZAKH LANGUAGE

Artukmatova ZIYADA

Research Assistant, Kazakh State Women's Teacher Training University
merry_life_93@mail.ru

З.М. Артукматова 2 -курс магистранты Қазақ Мемлекеттік Қыздар Педагогикалық
Университеті Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы

Түйіндеме

Мақалада оқушының өздік жұмысын жаңашыл әдіс-тәсілдер арқылы жасауға үйрету негізінде әрбір жеке тұлғаның өзіндік табиғатын қалыптастыру мен білімділік деңгейін көтерілуі қарастырылады. Бүгінгі таңдағы қарқындап өсіп отырған ғылым мен техника заманындағы мектеп бағдарламасы мен оқулықтарына сараптама жүргізілді. Сапалы оқыту және өздігінен оқып білім алуға баулу негізінде ғана оқушылардан парасатты азамат тәрбиелеп шығуға болады. Осыған орай, мектеп бітіруші әрбір оқушы ғылым негіздерінің жаңалықтарымен хабардар болып, кейін сол алған білім мен іскерлігін одан әрі дамытуға тиіс.

Мақалада өздік жұмыстың бала дамуына тигізер пайдасы мен іскерлік дағды қалыптастыруда және білім мен біліктілікті игеруде құнды құзыреттіліктерді сіңіруі қарастырылады. Сонымен қатар, танымдық мәселелерді шешуімен бірге игерілген білімдерді практикада қолдану қажеттігі зерделенеді. Өздік жұмыс жүргізген оқушымен жұмыс атқарудағы күрделі үрдіс, оқушының өздігінен ізденуі, зерттеу жұмыстарын жүргізуі, шағын жобаларына жоспар құруы, шығармашылық тапсырмаларды орындауы талданады.

Тірек сөздер: қазақ тілі, өздік жұмыс, тұлға, оқу-үдеріс, әдіс-тәсілдер, эксперимент, дағды.

Abstract

This article is determined about formation of intellect and student's level education in independent work. Today, the time of science and technology is rapidly growing school textbooks and examination program. Only on the basis of high-quality training and self-study training students can take the high of intellect citizen. In this regard, each student aware of the foundations of the new science graduate school, and the further development of the acquired knowledge and skills.

The article of the self-formation of the child benefit and the development of business skills and knowledge will be valuable in developing the skills and competencies of absorption. In addition, cognitive problems have been kept to explore the need for the practical application of knowledge. To execute in the pupil of the complex process of self-study, student self-seeker, research, project planning, creative tasks are analyzed.

Keywords: Kazakh language, independent work, individual development, method, the learning process, experiment, skills.

Қазіргі таңда барлық ғылым саласында білім мазмұны мен көлемі қауырт өсіп отыр. Ғылыми-техникалық прогресс кезінде білім берудің міндеттерін жүзеге асыру да барынша өзекті мәселелердің бірінен саналады. Оқыту үрдісінде оқушылардың өзіндік оқу жұмыстарын оңтайлы ұйымдастырудың тиімді әдістері мен тәсілдерін, оқыту түрлерін, нысандарын іздестіру өзекті сипатқа ие болады. Әсіресе, өзгетілді сыныптарда өздік жұмыстарын арнайы ұйымдастыру оқу үрдісін жетілдірудің негізгі шарты болып табылады. Бұл тіл үйренудегі өздік жұмыстың маңыздылығымен айқындалады.

Білім алушының өзіндік іс-әрекетін жаңа жағдайға байланысты оңтайлы ұйымдастыра білу

маңызды. Өзгетілді мектептің 6-сыныбының өздік жұмысы – тіл үйренуші жеткіншектің қазақ тілінен білігін және білім сапасын арттырады. Осыған орай 6-сынып оқушысынан ой еңбегінің ұтымды әдістерін білуі, яғни аз уақыт кетіріп қажетті ақпаратты іздеп және меңгеруді, қазақ тілін дұрыс сөйлеу мен жаза білуді, теорияны, қазақ тілінен ережелер мен анықтамаларды жүйелеп және жіктей білуді, өз көзқарасын нақты айтып және дәлелдей білуді үйренуі талап етіледі.

Оқушының өздік жұмысы – бұл білім алушының дидактикалық тапсырмаларды өзінше орындауға, танымдық әрекеттерге қызғушылығының қалыптасуына және нақты бір пән бойынша білім жинақтауына бағытталған оқушының оқу әрекетінің ерекше түрі. Өздік жұмыс оқушылардың шығармашылық қабілеті мен біліктерін дамытуда оқыту барысында тиімді, әрі өнімді еңбек етуіне мол мүмкіндіктер жасайды. Өздік жұмысты оңтайлы ұйымдастыру елеулі практикалық міндет және маңызды ғылыми проблема болып табылады. Оқыту үдерісінде тапсырма бойынша қойылған мәселені саналы түрде ақыл-ой мен пайымдау еңбектерін жұмсау арқылы нәтижеге қол жеткізеді. Оқушы қарапайым оқушылық деңгейден алгоритмдік деңгейді басып өтіп, ізденімдік деңгейде тіпті кейбір дарынды, таланты оқушылар шығармашылық деңгейден көрінуі анық. Өздік жұмыстың дұрыс ұйымдастырылуы мен тиімді жолдар арқылы орындалуы оқушының өздігінен жұмыс орындау біліктілігі мен дағысын қалыптастыра отырып, нәтижеге алып келеді.

Әдіс – оқу-тәрбие жұмыстарының алдында тұрған міндеттерді дұрыс орындау үшін мұғалім мен оқушылардың бірлесіп жұмыс істеу үшін қолданатын тәсілдері. Олай болса, әдіс арқылы мақсатқа жету үшін істелетін жұмыстар ретке келтіріледі. Өздік жұмыстарды дұрыс саралап, оқушының мағынаны тануға қызмет атқара алатын түрлерін жүйелеп алу – басты талап. Оқыту әдістері танымға қызығушылық туғызып, оқушының ақыл-ойын дамытады, ізденуге, жаңа білімді түсінуге ықпал етеді. Оқытуда ең басты нәрсе – оқушылардың танымдық жұмыстары. Оқыту әдістері ең анық фактілерді білуді қамтамасыз етеді, теория мен тәжірибенің арасын жақындатады. Сыныпта орындалған өздік жұмыстар оқушының осы тұрғыдан іскерлік дағдысын қалыптастыра отырып, өзіндік тұжырым жасауына, шешім шығаруына, шығармашылыққа жетуіне ықпал етеді.

Бүгінгі таңдағы тіл үйретуші әрбір шығармашыл ұстаз үшін оқу және жазу арқылы сын тұрғысынан ойлау әдісінің стратегиялары құнды әрі бағалы болмақ. Бұл стратегиялар оқушылардың білімге қызығушылығын арттыра отырып, ұстаздың алдына қойған мақсатына жетуіне жол нұсқайды. Сын тұрғысынан ойлауға құрылған сабақта мұғалімнің «сұрақ қою», «ой шақыру», «білім көпірі», «бес жолды өлең», «еркін жазу», «Инсерт кестесі», «Венн диаграммасы», «пікірталас», «болжау», «автор орындығы», «топтастыру», т.б. сынды стратегияларды орынды қолдануы оқушылардың іскерлік мотивациясын оятып, білімге ынталандырады. Сонымен қатар бұл стратегиялар оқушының көзқарасын, дүниетанымын дамытып, өз бетінше әрекет етуге, ізденуге құлшындырады. Мұндай нәтижелерге жетуге жүйелі жүргізілген төмендегі әдіс-тәсілдердің ықпал етері анық. Ұсынылып отырған әдіс-тәсілдер оқушылардың шығармашылық жұмыстармен айналысуына жол ашты.

Психологиялық жаттығулар.

Мақсаты: Стресс түсіру, жағымды көңіл-күй тудыру, сабаққа ынталандыру.

Нәтиже: Жағымсыз көңіл-күйді кетіріп, осы сабаққа жағымды көңіл-күй туғызады.

- ✓ Бүгінгі сабақ көңілді өтсін.
- ✓ Бүгінгі сабақта «5» деген баға алуыңа тілектеспін.
- ✓ Бүгінгі сабақтың қызықты өтетініне сенімдімін.
- ✓ Сабақта бір-бірімізді тыңдап, бірлесіп жұмыс жасайық.
- ✓ Сенің қазақ тілін тез меңгере алатынына сенемін.
- ✓ Сен грамматикалық тапсырмаларды жақсы білесің ғой, «5» аласың.

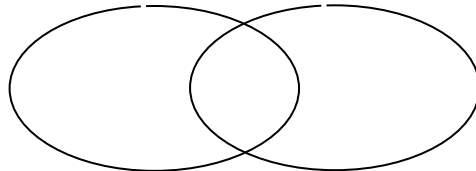
- ✓ Сабақта тапсырмаларды орындап, білімің тереңдесін.
- ✓ Бүгінгі сабақтан көп нәрсе үйренейік.
- ✓ Жарайсындар! Бәріңе сәттілік тілеймін!

Венн диаграммасы.

Мақсаты: Ойды жинақтап, ортақ қорытынды жасауға ықпал ету.

Нәтиже: Білім қорытындыланады, ортақ шешім, көзқарас анықталады.

Белгілі құбылыстарды салыстырады, ортақ қасиеттерін тауып, диаграмманы толтырады.



Ақылдың алты қалпағы.

Мақсаты: Мәселені барынша мұқият талқылап, баланың жалпы ойлау қызметін жетілдіру үшін ойдың, сананың түрлі аспектілерін жандандыру мақсатында қолданылатын әдіс.

Нәтиже: Алты қалпақтың әрқайсысы ойлаудың түрлі элементтерін, аспектілерін білдіреді. Оқушыларға қалпақ беріледі (рас қалпақ немесе ойдан шығарылған) де, олардан мәселені талқылау барысында барлық ой операцияларын (ойлану, талдау т.б.) осы қалпақтың түсіне сәйкес келетін шекте жүргізу сұралады. Бұл әдістің көздегені: осылайша мәселенің немесе ойдың барлық аспектілерін қамтитын карта жасау. Сынып топтарға бөлініп, бір топқа бір түсті қалпақ беріледі. Мұғалім әңгімені жүргізеді.

Ақылдың алты қалпағы (Де Боно)



«Кім жылдам ойнайды?» ойыны.

Ойынның мақсаты: Үй жануарлары мен үй құстары, жабайы аңдар мен

құстардың атын дұрыс айта білуге және есте қалдыруға үйрету. Ойынға керекті заттар: жануарлар мен құстардың суреті.

Ойынның шартты: Ненің даусы? Не қалай дыбыстайды? деген сұрақтарға жауап беруге жаттықтыру.

Нелер? Тауықтар, қаздар, қойлар, лақтар.

Үй жануарлары қалай дыбыстайды? (Үй жануарлары қайтеді?).

- Қой маңырайды.

- Сиыр мөңірейді, т.б.

Не қалай дыбыстайды? деген сұрақты оқушыларға қайта қойған кезде, олар дыбыстап көрсетеді, бұл ненің даусы екенін басқалар табады.

«Кім жүйрік?» эстафетасы.

Ойынның мақсаты: Берілген сөздерді қай топ тез және дұрыс аударарды. Бұл ойын барысында оқушылардың жылдамдығын, сабаққа деген дайындығын тексеру болып табылады.

Нәтиже: Оқушылардың есте сақтау қабілетін жақсартуға, сөздерді қайталау нәтижесінде тез жаттауға дағдыланады.

I қатар

Житель – тұрғын

Центр – орталық

Будущее – болашақ

Священный – қасиетті

Столица – елорда, астана, бас қала.

Здание – ғимарат

Гостиница – қонақ үй

II қатар

Облик города – қала келбеті

Гостеприимный – меймандос

Четко, ясно – айқын

Особенно – өзгеше

Размер, площадь – көлем

Улица – көше

Жилой дом – тұрғын үй

III қатар

Представители наций – ұлт өкілдері

Памятник – ескерткіш

Раскрыть объятия – құшақ жаю

Высотный – зәулім

Знаменитый – әйгілі

Независимый – тәуелсіз

Красивый – әдемі, сұлу.

Мұндағы нәтиже тез жаттау және есте сақтау арқылы қазақ тілінен сөздік қорын молайтады.

Қорыта келе, қазақ тілін өзгетілді сыныптарда жүргізудің және өздік жұмыстар арқылы іскерлік дағды қалыптастырудың өзіндік ерекшелігі бар. Білім алушының білімін кеңейтіп,

танымын, тілін дамыту сабақтағы әдістерді түрлендіре қолдануға, көрнекіліктерді, дидактикалық оқу материалдарын дұрыс жүйелеп пайдалануға тікелей байланысты.



БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ АКМЕОЛОГИЯЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

PREPARING TEACHER FOR FUTURE

Turginbaeva BOTAGUL (Ботагүл Алтайқызы Тұрғынбаева)

Prof.Dr., Abai Kazakh National Pedagogy University / Профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті – педагогика ғылымдарының докторы,
botagul53@mail.ru

АБСТРАКТ

Мақалада болашақ педагогтарды кәсібиліктің, тұлғалық дамудың биігі «акме» жағдайға жетуге дайындаудың теориялық және практикалық астарларына сипаттама беріледі. «Акмеологиялық дайындық» сияқты күрделі ұғым турасындағы түсіндермелер талданып, авторлық көзқарастар білдіріледі. Педагогикалық оқу орындары білімгерлерін кәсіби дайындаудың акмеологиялық шарттары мен технологиялары сипатталады.

Тірек сөздер: акмеология, акмеологиялық дайындық, акмеорта, акметехнологиялар.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының Президенті Н. Назарбаевтың жариялаған «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» тұжырымдамасында халықтың әлеуметтік-тұрмыстық жағдайын жақсарту, әл-ауқатын арттыруға тек еңбек қана жеткізетіндігі аталып өтіліп, Үкімет алдына таяу мерзімде жүзеге асыру үшін 20 тапсырма жүктелді [1]. Осыған орай, кәсіби әрекетте және өмірдің басқа да салаларында табыс биігіне жетуді мақсат ететін тұлғаны дамыту, бәсекеге қабілетті сапалы адам капиталын құруды қамтамасыз ету еліміздің жоғары білім беру жүйесі алдындағы аса жауапты міндеттердің бірі болып табылады. Нарық жағдайында жоғары оқу орынының әрбір білім алушысының жақсы дайындығының болып, тұлғалық және кәсіби тұрғыда өзін - өзі дамытудың, өз бетінше жұмыс жасау, қарым - қатынасқа түсе білу дағдыларын меңгерген, жаңа жағдайларға бейімделе алу қабілеттері қалыптасқан әрі ұтқыр болуы оның маман иесі ретіндегі табыстылығын қамтамасыз етеді. Бұл ретте интегративті-кешенді ғылым ретіндегі акмеологияның алар орыны ерекше.

Негізгі бөлім.

«Акме» көне грек тілінен аударғанда «биік, шың, табыс, logos – ілім» ретінде анықталады. Гректер «акме» сөзімен адам өміріндегі есейген жастық кезеңді белгілейді, жастық шақтың осы кезеңінде адам өз қабілеттерінің жоғарғы шыңына жетеді, осы кезеңді адам күштерінің нығайып, қанат жайып, гүлденген кезі деп санайды. «Акме» ұғымы кәсібиліктің шыңына шығу сол арқылы өмірде табыстарға жету, шығармашылық әлеуеттің дамуы мен адамның шығармашылық әрекет жағдайында ұзақ болуымен түсіндіріледі.

Акмеология *жетілген ересек адамның* дамуын зерттейді. «Акмеология» ғылыми термині өткен ғасырдың 20-шы жылдары ақыл-ой және әлеуметтік ізденіс, эвриология (П.Энгельмейер), эргонология (В.Н.Мясищев), рефлексология (В.М.Бехтерев) ғылыми бағыттарының пайда болуы барысында айқындалды. 1928 ж. Н.А. Рыбников акмеология ұғымын ересек адамдардың дамуы туралы ғылым ретінде енгізген. XX ғасырдың ортасында белгілі ресейлік психолог Б.Г. Ананьев ғылым жүйесіндегі акмеологияның орнын анықтады, ересек адамның акме - дамуын азаматтық, қоғамдық-саяси, кәсіптік-еңбек сапалары негізінде қарастырды [2].

XX ғасырдың 70-жылдарынан бастап психология мен педагогика саласының көрнекті ғалымдары Н.В.Кузьмина, А.А. Деркач, А.А. Бодалев, т.б. аталған ғылыми бағыттың дамуының жаңа іргелі кезеңін бастады деуге болады [3;4;5].

Маманның кәсіби тұрғыдағы жетілуі және оның шыңына жетуі оның кенеттен, әрі бірден қалыптаса салмайтын полифункционалды жағдайы. Оған индивидтің алдыңғы сатыда алған білімдері мен жинаған тәжірибелері «жұмыс жасайды». Тек солар ғана маманның қандай тұлғалық бағдарлары мен кәсіби қабілеттері, қаншалықты білім қоры мен білік, дағдылары оны жасампаз субъект деңгейіне жетелейтінін көрсетеді. Солардың бірі оның жоғары оқу орынында алатын білім алу басқышындағы дайындық үрдісі.

Біз сөз еткелі отырған «акмеологиялық дайындықты» түсіну үшін алдымен «дайын болу», «педагогикалық әрекетке дайын болу» сияқты мәселелерге тоқталған жөн. Қазақ тілінің сөздігінде «дайын» ұғымы «даяр, әзір» сөздерінің синонимі ретінде қарастырылып, «дайындық» белгілі бір шаруаға әзірлік, қам жасаушылық деп түсіндіріледі. Ал «даярлау» – бұл өзара байланысқан элементтердің (компоненттердің) тұтас кешені. Оның басты сипаттамалары «тұтастық», «құрылым», «қызмет», «байланыс» ұғымы арқылы нақтыланады. «Даярлау», «тұтастық» ұғымдары стратегиялық, ал «байланыс» даярлаудың түзілуі мен талдау құралы ретінде көріне отырып, байланыстар топтамасын мәнді етеді.

Акмеологиялық дайындық туралы – бұл адамды кәсіби салада және жалпы өмірде ілгері дамуға, шығармашылықпен өзін-өзі жетілдіруге бағдарлайтын тұлғаның жалпы дайындығының сапалық сипаттамасы деген тұжырым бар. Біздің пікірімізше, болашақ маманның акмеологиялық дайындығының мәні: оның жоғары деңгейдегі ғылыми - педагогикалық әрекетіне негіз болатын *акмеологиялық білімдері, жаңалыққа, жетістікке жетуге деген тұрақты мотивтері, педагогикалық шығармашылыққа қажетті кәсіби мәнді сапалары мен эмоционалды еріктік аймақтарын біріктіретін кешенді сапасы.* [6].

Бұл мәселе кез келген сала мамандарын дайындауда өзектілігімен сипатталады. Дегенмен біздің қарастырып отырғанымыз болашақ педагогтардың акмеологиялық дайындығы болғандықтан, аталмыш сапаны қалыптастырудың педагогикалық шарттары мен технологиялары жайлы ойымызды нақты осы контексте жалғастырамыз.

Болашақ мұғалімнің кәсіби білім алу барысындағы акмеологиялық дайындығының нәтижелі болуы белгілі бір шарттарға да байланысты. Оның алғашқысы педагогикалық оқу орындары студенттерінің шығармашылық әрекетке, шеберлік деңгейінде жұмыс жасауға дайындығын қалыптастыру «әр адамның өзі» деген философияға негізделуінде деп санаймыз. Себебі жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуы - *өзін-өзі тану, өзін-өзі тәрбиелеу, «өзін-өзі өзектілеу», «өзін-өзі жетілдіру», өзін-өзі білімдендіру, өзін-өзі түсіну, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бағалау мен басқару* үрдістерінде орын алады. Ғалым С.М. Жақыповтың «өзіндік тану, өзіндік сана, рефлексия және әлеуметтік талаптарды еске алу арқылы өзін-өзі дамыту тұлғаның өзін-өзі танытуының негізі болып табылады» деген пікірі біздің бұл ойымызды негіздей түседі [7].

Мәселені тиімді шешудің келесі шарты - мамандықты дұрыс таңдау. Мамандық таңдау – қарапайым міндет емес. Бұл – бүкіл қоғам болып атқарылатын аса жауапты мәселе. Сондықтан да алдыңғы қатарлы дамыған мемлекеттерде ерте қолға алынып, оқушыға дұрыс бағдар берілетін болған. Мысал келтірер болсақ, 1908 жылдың қаңтар айында Бостон қаласында жастарды кәсіби бағдарлау жұмысының алғашқы бюросы ашылып, мұнда талапкерлердің өмірлік еңбек жолын анықтауға көмек беретін әдістемелер қолданыла бастаған. Әрбір адам мамандық таңдағанда өзіне «бұл мамандыққа менің бейімділігім бар ма?» деген сауал қою керек. Ж.Аймауытұлының «мамандықтың жаманы жоқ, бірақ, мұның кез - келгеніне икемділік керек, бұл жай күнелту, тамақ асыраудың ғана жолы емес, үлкен өнерді, зор шеберлікті қажет ететін нәрсе» - деген пікірінде құзыретті, шығармашыл, бәсекеге қабілетті маман болудың бастауының бала шақтан, мектептен басталатындығына меңзеп, бұл іске аса жауапкершілікпен қарау қажеттілігіне назар аударады [8].

Үшінші шарт ретінде оқу орынында акмеологиялық орта түзу деген болар едік. Болашақ мамандарды дайындаудың *акмеологиялық ортасы* жүйелілік амал негізінде құрылады және ол ашық, динамикалық интегративті жүйе ретінде анықталынады. Жоғары оқу орынындағы акмеологиялық дамытушылық орта – әлеуметтік-мәдени кеңістіктің бір бөлігі, субъектілердің шығармашылық жағдайындағы өзара әрекеттесетін аймағы. Мұндай ортаның сипатына: кәсіби және тұлғалық әрекеттесу; кәсіби және тұлғалық өсу; кәсіби ізденісті және шығармашылықты ынталандыру; кәсіби шебер адамдардың өзара ынтымақтасуы жатады. Акмеологиялық ортада міндетті және таңдау пәндерін игеру барысында білім алушы мен оқытушы арасындағы субъект-субъектілік қарым-қатынасы жүзеге асады, ал өнімді-креативтілік іс-әрекеті барысында білім алушылардың кәсіби -практикалық тәжірибесі жүзеге асады.

Болашақ педагогтарды шығармашылық өнімді еңбекке дайындауды нәтижелі етудің тиімді жолдарының бірі ретінде маман дайындаудың мазмұнын жаңалау деп есептейміз. Бұл ретте болашақ ұстаз педагогикалық шығармашылықтың, креативтілік пен сыни ойлаудың, акмеологияның теориялық негіздерін оқып үйреніп, тәжірибелік тетіктерін меңгеруі тиіс. Ал осы жаңа мазмұнды игертуде қолданылатын жаңашылдық әдістер мен технологиялардың алатын орыны ерекше. Себебі жоғары оқу орнында мамандар дайындауда *акмеологиялық технологиялар мен тренингтерді қолдану* арқылы оқу үдерісін белсенді түрде жүзеге асыруға мүмкіндік туады. Тек белсенділік қана тұлғаның кәсіби әрекетте биіктерді бағындыруға дайын болуын нәтижелі ететіні белгілі.

Акмеологиялық тренингтер білімгерлердің оқу кезеңіндегі интегративті іс-әрекетін құралдармен қамтамасыз етуге бағытталған. Бұл тренингтер кәсіби жауапкершілікті дамытады, яғни білім беру мамандарын даярлау сапасын арттыруға қызмет етеді.

Акмеологиялық технология - кәсіби дамудың жоғары деңгейіне жетуге мүмкіндік беретін жеке тұлғаның ішкі әлеуетін ашуға, қасиеттері мен сапаларын дамытуға бағытталған құралдар жиынтығы. А.А. Деркач пен В.Г. Зазыкин қысқаша акмеологиялық сөздікте «акмеологиялық технологиялардың» болашақ маманды кәсіби тұрғыда дамытуға, оның тұлғалық әлеуетін ашып көрсетуге бағыттылығына тоқталады [9].

Акмеологиялық технологияларды А.П. Ситников «психотехнология» ретінде қарастырады. Аталған ұғымды технологиялық тұрғыда қарастыру базалық акмеологиялық категорияларды нақтылауға ықпал етеді, яғни мұнда кәсіби шеберлік ең алдымен өнімді психотехнологиялар мен кәсіптік іс-әрекет технологиялар кешенін меңгеру ретінде қарастырылады [10].

В.Н. Максимова акмеологиялық технологиялар білімді ізгілендіру факторы болып табылатындығын және олар жеке тұлғалардың әлеуметтік маңызды құндылықтарына (денсаулық, отбасы, адамгершілік, өмір, азаматтық) және субъектінің тіршілік әрекетіндегі құндылықтарына (өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру, біртұтас және орнықты даму, руханилық, өмірлік жетістік, даралық), сондай-ақ кәсіби сапаларға (қабілеттілік, құзырлылық, бағыттылық, эмпатиялық сапалар, ерік-жігер, іскерлік) басымдық беру негізінде жасалатындығын атап өтеді. Автор сонымен бірге оқытудың акмеологиялық технологиялары кез келген педагогикалық технологиялардың барлық қырлары мен рет-тәртібін жүзеге асырады және басқаларға қарағанда кешенді болып табылады деген пікір білдіреді [11].

Жоғарыдағы айтылғандарға қосыла отырып, біз акмеологиялық технологиялардың: креативтілікті дамытуға бағытталуы; кешенділік; қызмет етіп отырған жүйені жоғары жетістіктерге жетуге өзін-өзі жылжуына мүмкіндік беретін факторларға жүйелі ықпал етуді қамтамасыз етуі; жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуын және кәсіби іс-әрекет үдерістерін оңтайландыруы; қоршаған әлеммен және өзімен-өзі мақсатты қарым-қатынас орнатуы сияқты белгілері болатындығын атап өтеміз. Олардың басты мақсаты – студенттердің субъектілік қасиеттерінің дамуына ықпал ету. Акмеологиялық технологиялардың негізгі міндеттерінің бірі - арнайы тәсілдермен, техникалармен тұлғалық және кәсіби «Менін» өзектілендіруге

мүмкіндік беретін адамның дамуында, өзіндік санасында, өзін - өзі жүзеге асыруында талап етілетін қажеттілікті қалыптастыру және бекіту.

Қазіргі білім беру саласында қолданылып жүрген акметехнологиялар қатарына: педагогикалық шеберханалар, ТРИЗ-технологиясы, сыни ойлауды дамыту, арт-технология, ақпараттық - коммуникациялық технологиялар жатады. Олардың әрқайсысының өзіндік философиясы, ғылыми негіздемесі, интербелсенді әдістер мен тәсілдер жүйесі бар. Аталған технологиялар білім алушыны біртұтас және орнықты дамытуға, жетістіктерге жетуіне, ішкі мотивациясын қалыптастыруға бағытталады, болашақ маманның акмеологиялық дайындығының қалыптасуына ықпал ететін біртіндеп күрделеніп отыратын кәсіби практикалық міндеттерді шешуге бағдарланады.

Қорытынды.

Болашақ мұғалімдердің акмеологиялық дайындығын қалыптастыруды өзекті мәселе ретінде қарастыра отырып мына төмендегі тұжырым жасауға болады: акме жағдайына көтерілген тұлға – үнемі іздену нәтижесінде, шығармашылық әрекет түрлерін құрастыра алу арқылы, өзінің дамуының субъектісі деңгейіне көтеріліп, қайталанбайтын даралық әлеуеттерін дамытады. Сол арқылы өзіндік өмір жолын жасауға мүмкіндік алады. Жоғары оқу орындарында білім беруді акмеологиялық тұрғыда ұйымдастыру қайталанбас табиғи қасиеттері бар адамдармен даралап жұмыс жасау емес, әр болашақ маманның табысқа жету мүмкіндіктерін ашуға көмектесу болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Назарбаев Н. «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына қарай 20 қадам» -Астана. -2014.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания». - М., Наука, 1997.
3. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001, С.11
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. - Москва - Воронеж. 2004 г. 750 с
5. Бодалев А.А. Акмеология, РАГС. М., -2002, С.301
6. Тұрғынбаева Б.А. Болашақ мұғалімдердің әлеуетін дамыту: кәсіби шығармашылық жолында. Монография. –Алматы. -2012. 315 б.
7. Джакупов С.М. От смысловой теории мышления к концепции совместно-диалогической познавательной деятельности / Вопросы психологии, № 2 -2010. С. 46-55.
8. Аймауытов Ж. Психология. - Алматы:, 1995. - 320 б.
9. Деркач А.А., Зазыкин Краткий акмеологический словарь М., РАГС, 1998.
10. А.П.Ситников Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии / А. П. М. : Технол. шк. бизнеса, 1996. – 429 с.
11. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования: Кн. Для педагога. СПб.: Изд-во. РГПУим. А.И. Герцена, -2002. - 99 с.



ҚАЗАҚ ХАЛЫҚ МУЗЫКАСЫ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРҒА ПАТРИОТТЫҚ ТӘРБИЕ БЕРУ

FOLK MUSIC TRAINING'S IMPACT ON NATIONAL EDUCATION PROCESS OF STUDENTS

Eraliyeva TOLKIN (Ералиева Толқын)

Т.Жүргенов атындағы Қазақ Ұлттық өнер академиясы Қазақстан тарихы және әлеуметтік ғылымдар кафедрасының аға оқытушысы Lecturer, T.Zhurgenov Kazakh National Art Academy eraliyeva.tolkin@mail.ru

Asilbek AKJAN (Асылбек Ақжан)

Т.Жүргенов атындағы Қазақ Ұлттық өнер академиясының Researcher, T.Zhurgenov Kazakh National Academy

Konrbaeva SARASH (Конырбаева Сараш Сахиевна)

кандидат педагогический наук., асс. проф. Казахский государственный женский педагогический университет Assoc. Prof. Dr., Kazakh State Women's Teacher Training University pedsheberlik@mail.ru

Кілттік сөздер

музыка өнері, патриоттық тәрбие, жастардың адамгершілік қасиеттері, моральдық интеллектуалдық орта, оқушылардың тұлғалық сезімдері

Резюме

Автором затронуты проблемы патриотического воспитания посредством казахской народной музыки, их значимость в восприятии шедевров музыкального искусства, вопросы организации воспитательных мероприятий с участием учащихся.

Annotation

An author is affect the problems of patriotic education by means of Kazakh folk music, their meaningfulness in perception of masterpieces of musical art, questions of organization of воспитательных events with participation students.

Қазіргі жаңа қоғам жағдайында адамгершілік бастамасының рөлі күннен-күнге артуда, әрбір адамның моральдық, адамгершілік бейнесіне, мінез-құлқына қойылатын талап та өсуде. Мектеп ең алдымен, жан-жақты дамыған саналы азаматты дайындауды өзіне мақсат ете отырып, жас ұрпақтың ғылыми көзқарасы мен адамгершілігін қалыптастыру міндеттерін қояды. Жас ұрпаққа тәрбие берудің негізгі жолдары көптеген ғалымдардың еңбектерінде сараланады. Олар жастарға берілетін білім мен тәрбие жұмыстарының бәрі моральдық тәрбие беруді көздеуі керек деген пікірді ұстанады. Мораль туралы ілім – жеткіншектердің тәрбие теориясының әдіснамалық негізі. Мемлекет ісіне деген берілгендік, Отанға, басқа мемлекеттерге деген сүйіспеншілік, қоғам игілігі үшін адал еңбек ету, мектепте жеткіншектердің адамгершілік тұрғыда қалыптасу процесінің негізгі бір саласы – патриоттық тәрбиенің жүзеге асырылуының басты бағытын айқындауға ықпал етеді.

Мораль – бүкіл тәрбие процесінің негізі және оның барлық құрамды бөліктерін қамтиды. Ол, ең алдымен, халықтың сана-сезімінде және істерінде көрініс алады. Адамдарды белсенді еңбек пен қоғамдық іс-әрекеттерге талаптандыратын адамгершілік сезімдерінің ішіндегі аса бір әсерлі де тереңі *патриотизм сезімі*. Ол идеялық сеніммен байланыста бола отырып қазақстан халқының еңбекке деген көзқарасынан, саналы тәртібінен, еңбектегі және жауынгерлік ерліктерінен, өмірі мен іс-әрекеттерінің басқа да саласынан көрініс алады. Бұл, өз кезегінде, бүгінгі таңда жеткіншектерде патриотизм сезімін тәрбиелеуде жалпы білім беретін мектептің алдында тұрған жетекші міндетті айқындайды, қоғамдық идеяларды оқушылардың

жеке басының сеніміне айналдыруға, жаңа қоғамдық құрылыс мүддесіне сай әрбір тұлғаның тіршілік әрекетін одан әрі қамтамасыз етуге итермелейді.

Нағыз азамат – патриот өзінің Отан алдындағы борышын сезінеді. Әртүрлі мәдени-материалдық құндылықтарды жасауда оның қоғам үшін, өзінің жеке басы үшін маңызын жақсы түсінеді. Ол нағыз патриотизмнің халыққа қызмет етуде көрініс алатынын біледі. Өткен ұрпақтың тәжірибесін танып білуге, құнды дегеннің бәрін сақтауға, сонымен қатар қоғамды қайта құруда өз үлесін қосуға, озық тәжірибесін келешек ұрпаққа жеткізуге талпынады.

Бүгінгі таңда жастарды патриотизмге тәрбиелеудің мазмұны – көптеген ғалымдардың зерттеу пәні. Олар «патриотизм» ұғымының пайда болуы мен дамуын, адамның патриоттық санасын және патриотизмге тәрбиелеудің формалары мен әдістерін қарастырады.

Біз «патриотизм» ұғымының мазмұнын айқындай отырып, оның анықтамаларына аса мән бердік. Қазіргі философиялық, саяси және педагогикалық әдебиеттерде «патриотизм» (грек тілінде рагіз – Отан, Отанға деген сүйіспеншілік, өз халқына деген сүйіспеншілік деп түсіндірілсе, үлкен энциклопедияда, «патриотизм - Отанға деген сүйіспеншілік, оған берілгендік, өзінің әрекеттерімен оның мүддесі үшін қызмет етуге ұмтылу» деп анықтама беріледі [1]. Осы анықтамаларда бірінші кезекте, адамның қоршаған болмысқа деген қарым-қатынасы арқылы байқалатын эмоционалдық-сезімдік ұғым көрініс алады. Бәлкім, педагогикалық әдебиеттерде патриотизм сезіміне тәрбиелеу деген түсініктің жиі кездесетіні де осымен түсіндірілетін шығар. Алайда адамның қоғамдағы өмірі нақты әрекеттермен, мінез-құлық ережесімен, адамдардың өзара қарым-қатынасымен байланысты.

Ұлттық патриотизм, деген өз ұлтының, мәдениеті мен әдебиетінің тілі мен ділінің, салт-дәстүрлерін сезіну, жерінің Қазақстан екенін жете түсінуіне байланысты. Ұлттық патриотизмді қалыптастыруда «Отан», «атамекен», «ел-жұрт», «азаматтық борыш», «арнамыс», «адалдық пен әділдік», «ұлттық парыз» сияқты құндылықтар негіз болған. Мысалы, қазақ халқы туып өскен жерін, ата анасының жерленген жерін ерекше қадір тұтқан, қай жерде болмасын олардың басына келіп, құран оқытып, бата жасатып тұрған, мүмкіндігінше туған жерден кетпеуге тырысқан. Оны «Отан оттан да ыстық», «Басқа елде сұлтан болғанша, өз елінде ұлтан бол», «Ер өзі үшін туады, елі үшін өледі» деген мақал-мәтелдерден-ақ көруге болады. Халық балалар мен жастарға өз Отанын, туған елін, халқын, ана тілін, салт-дәстүрін терең сезіммен сүйе білуге баулыған. Әркімге өзінің туып - өскен жері қымбат болатынын «Ер – елінде, гүл – жерінде», «Ел іші – алтын бесік», «Елінен безген ер оңбайды» деп ескертіп отырған. Яғни, өз болмыс-бітімін Отанынан жеке бөліп қарамаған. Отанын, елі мен жерін өзінің туған анасындай құрметтеген.

Жалпы білім беретін мектепте патриотизмге тәрбиелеу әртүрлі құралдар арқылы, соның ішінде музыка өнері арқылы жүзеге асырылады, сондықтан да ол «күрделі қоғамдық қатынастарды түсінуді жеңілдетеді, моральдық қатынастарды қабылдауға негіз болады». «Музыка – алып ұлы күш. Ол адамды сүйеге және жек көруге, жазалауға және кешіруге мәжбүр етеді», - деп айтуға болады [2].

Музыка патриотизм идеясын ерекше айқындылықпен, жарқындылықпен білдіруге қабілетті. Адамның сезіміне әсер ететін нәрсенің бәрі: туған табиғат көрінісі, халық әндері мен үйлері, тарихи және қазіргі заман көріністері музыкалық шығармаларда өзінің көрінісін табады, «музыкада жоғары әсемділікпен жанданады, сезімнің бастауына жылылық төгіледі».

Музыка өнерінің табиғаты әсер беретін, музыка арқылы патриоттық тәрбие берудің өзіндік ерекшеліктерін атап өту қажет. Музыка қоғамдық сананың бір түрі бола тұра, шынайы өмірді көрсете отырып, адамның ішкі жан-дүниесіне эмоционалдық тұрғыда әсер етуде мүмкіндігі бар.

Музыка ең алдымен, тыңдаушылардың эмоционалдық сезім өрісіне ықпалын тигізеді. Адамгершілік жағынан жетілдірілген тұлғаның эстетикалық негізін қалауда ерекше рөл атқарады. Музыканың адамның сезімдік дүниесіне терең эмоционалдық ықпалынан басқа, рухани көзқарастарының, сенімінің қалыптасуына әсер ететіндей идеялық-көркемдік мазмұны

бар. Бұл жағдай музыканың тәрбиелік ролін анықтауда біз үшін өте маңызды, себебі мектеп оқушыларының тек патриоттық сезімін ғана емес, сондай-ақ, патриоттық санасын тәрбиелеу қажет. Музыка адамның қоршаған ортаға деген түрлі сезімдерін білдіре алады.

Музыка өнерінің бұл ерекшелігі *біріншіден* эстетикалық тәрбиенің мазмұнын анықтайды. Патриоттық тәрбиенің ерекшелігі де, нақты заттық, патриоттық мазмұнды мақсаттылықпен қабылдауы болып табылады. Сонымен қатар оларда, олардың өзара әрекеттестігін анықтайтын көп ортақтық бар. Бұл мәселені эстетикалық тұрғыда қабылдау, әдемілікті сезініп, бірге түйсіне білу.

Эстетикалық саланың өзекті мәселесі сұлулықты сезіп, бірге түйсіну болып табылады, және осыны жете түсінуге эмоционалдық жағдай көмектеседі. *Екінші* жағдайда ең бастысы патриоттық мазмұнды жете түсінуге болып қабылданған сезімдік-образды бекітуге эмоционалдық жай-күй көмектеседі.

Бірақ екі жақтың тәрбиелік ықпалына да сезім мен ойдың өзара әрекеттестігі себепші болады және осы процесті бағалай білетін танымның ерекше түрі пайда болады. Музыка өнері арқылы эстетикалық және патриоттық тәрбие берудің бірлігі де, айырмашылығы да, осында болып табылады.

Патриоттық тәрбие мазмұнын «патриотизм» ұғымы тұрғысында қарастыра келе, музыка өнері осы белгілердің топтарын көрсетеді, соның ішінде, «Туған өлкем» тақырыбы бойынша біріккен белгілер тобы жетекші орын алады деуге болады. Бұл өзінің ерекше тұрақтылығымен, ғасырлар бойы тұрмыста орнығып, патриотизмді тәрбиелеудің негізін салады деп түсіндіріледі. Белгілердің нақ осы тобы балаларға арналған шығармаларда кең көлемде орын алады, себебі бала туған өлке, ел, әдет-ғұрып, салт -дәстүр, тілге деген үйреншікті сезімдеріне ерте кезден ие болғанымен, аса жете түсінбейді. Патриотизмнің қалған басқа белгілері, негізінен саналы түрде оның мазмұны мен бұқаралық мәнін қабылдап түсіне алатын кезде мақсатты түрде тәрбиенің ықпалымен мектепте қалыптастырылады.

Ғылыми әдебиеттерге жасаған талдау музыканың жеткіншектерге патриоттық тәрбие берудегі ықпалының зор екендігін көрсетеді.

Музыкасыз жер бетінде бірде-бір халық өмір сүре алмайды. Музыка адам өміріне өте ерте бала кезден енеді, өмір бойы бірге жүреді. Адам сезімі, оның ойы, арманы және іс-әрекеті музыка арқылы беріледі. Музыкада бүкіл адамзат өмірі, айнадағыдай бейнеленеді.

Музыка өнері дүниеге көзқарасты қалыптастырудың ықпалды құралы ретінде, жастардың адамгершілік қасиеттерін, моральдық интеллектуалдық ортасын, оқушылардың тұлғалық сезімдерін байытады. Өз елінің патриоттық мазмұндағы музыкалық шығармаларын үйрену жеткіншектерге патриоттық тәрбие берудің құрамдас бір бөлігіне айналды. Оны қазақ халық музыкасының мүмкіндіктері де дәлелдейді.

Қазақ халық музыкасы жеткіншектерге жан-жақты тәрбие берудің, соның ішінде патриоттық тәрбие берудің таптырмас құралы болып табылады. Қазақ халық музыкасының ұрпақтан ұрпаққа мирас ретінде жетіп отыруына халық ақындарының әнші-күйшілерінің, жыршыларының ролі ерекше болды. Олар қазақ халық музыкасын үлкен мереке-тойларда дәріптеген, өздерінің әншілік-күйшілік шеберліктерін шыңдаған.

Музыкалық шығармаларды таратуда, өз өнерлерін танытуда, сал серілердің де өзіндік орны болған. Кезінде А.Жұбанов: «...салдар мен серілер ол заманғы өнердің өкілдері. Бұл күндегі әртістерше сахнаға киетін киімін чемоданға салып алып келіп, әдейі оларға арналған бөлмеде қайта киінетін жағдай сал мен серіде болған жоқ. Олар ат үстінде де, ауыл сыртында да, базарда да, жәрмеңкелерде де өнерлерін көрсетті. Сондықтан басқа кісіге алабажақ, өсіре қызыл көрінетін олардың киімдері сол сахнаға киетін киімдер. Ал олар өмірде де солай киініп жүреді. Өйткені, өмір мен өнердің екеуі бірі мен бірі қосылып, ұласып кеткен» - деп жазған [3]. Оларды халық күні-түні тыңдаудан жалықпаған. Мұндай кездесулер

көрерменнің музыкалық - эстетикалық талғамын, адами көзқарасын дамытып, ұлттық патриотизмін қалыптастыруда айтарлықтай роль атқарған.

Отбасылық-тұрмыстық әндерде Отанға, туған жерге, елге деген сүйіспеншілікті көзқарас, ойын-сауықтар, мораль, күнделікті тұрмыс қарекеті, отбасылық өзара қарым-қатынастар сипатталады, өнеге тұтар нақыл сөздер көп пайдаланылады. Мысалы, «Мақтаншақ» әнінде шектен тыс даңғаза кербездік тәлкек етілсе, «Көксау шал» әнінде теңсіз неке айыпталады және т.б. Көптеген әндерде балаларға деген нәзік, мейірбанды сезім, аялы ықылас көрініс табады. Оны шілдехана, туған күн, бесік жыры, тұсау кесу, жеті жас, он үш жас, жиырма бес жас сияқты елеулі сәттерге арналған әндерден көруге болады. Тоқ етерін айтқанда, қазақтардың жас мөлшеріне байланысты әрбір маңызды кезең: баланың алғашқы езу тартып күлуіне, бірінші рет ат жалын тартып мінуіне, тұңғыш рет бәйгеге қатысуына дейін ән арқылы бейнеленіп отырады.

Оларда ата-аналардың балаға деген сүйіспеншілігі, оның тағдырына деген жауапкершілігі, бала болашағы туралы терең ой толғаныстары ашып көрсетіліп, адал, мейірімді, ақылды азамат болуға, өз халқының лайықты қорғаны, батыры, ең бастысы - бала кім болсын, мейлі шебер, мейлі малшы болсын, адам болып қалуға деген үлкен үміті, тілегі» айтылады. Бұған дәлел «Бесік жыры» өлеңі. Онда:

Бармақтарың майысып,
Түрлі ою ойысып,
Ұста болар ма екенсің?

Таңдайларың тақылдап,
Сөйлегенде сөз бермей,
Шешен болар ма екенсің?

немесе:

Құрығыңды майырып,
Түнде жылқы қайырып,
Жаудан жылқы айырып,
Жігіт болар ма екенсің? дейді.

Айыр қалпақ киісіп,
Ақырып жауға тиісіп,
Батыр болар ма екенсің? -

Әдет-ғұрыптық әндерге үйлену әдет-ғұрпы «Тойбастар», «Жар-жар», «Беташар», «Сыңсу» немесе «Қыз қоштасу» сияқты дәстүрлі әндерді жатқызуға болады. Егер, «Той бастар» әнінде үйлену тойының басталғаны жарияланса, «Жар-жар», «Беташар» күйеу жігітті, қалыңдықты, ата-аналар мен туған-туысқандарды мадақтай отырып, жас жұбайларға игі тілектер тілеп, ақыл-кеңестер берген. «Сыңсу», «Қыз қоштасу» әндерінде қалыңдық ата-ана, туған-туыстарымен, ел-жұртымен, дос-жарандарымен, туып-өскен жерімен жастық - балалық өмірімен қоштасқан. «Сыңсу» мен «Қыз қоштасудың» өлеңдерін көп жағдайда ақындар шығарып беріп отырған. Жоқтау әндерінің де тұлғалық қасиеттерді қалыптастыруда рөлі ерекше болған.

Жасынан отбасылық-тұрмыстық және әдет-ғұрыптық әндердің ортасында өскен балалар мен жастар бірте-бірте өздерінің шығармашылық туындыларын қалыптастырады, айшықты сөйлеуге, айтайын деген ойын бейнелі жеткізе білуге үйренеді.

Жеткіншектердің тәрбиесінде ұлтжандық сезімін қалыптастыруда *еңбек әндерінің* мәні ерекше деуге болады. Олар өз мазмұнында тыңдаушыларды еңбектің түрлерімен, әрекеттерімен таныстырады, халықтың ауыр тұрмысын суреттеумен қатар, оның адам өміріндегі қажеттілігін ашып көрсетеді. Өз кезегінде қазақ халқының еңбегі мал шаруашылығымен байланысты болғандықтан, еңбектің пайдалы жақтары да көп болды. *Біріншіден*, бала мал бағып жүріп көптеген уақыты табиғат аясында өткізеді, оның әсемдігінен ләззат алады, *екіншіден*, аң-құстардың сан қилы дыбысын бір-бірінен айыра білуге, табиғат құбылыстарын бақылауға үйренді, *үшіншіден*, эстетикалық сезімі мен талғамын қалыптастырды, *төртіншіден*, Отанын, туған жерін қадірлеуге, батылдыққа, төзімділікке баулиды.

Қорыта келе, қазақ халық музыкасы арқылы жеткіншектерді ұлттық елжандылыққа тәрбиелеу мақсатында ұйымдастырылатын әртүрлі музыкалық іс-әрекеттерге қатыстыру мәселесі ұлттық тәрбие беру туралы қоғам талабы мен өмірлік қажеттіліктен туындап, болашаққа жол ашуға бағыттайды. Осы орайда мектепте өткізілетін іс-шаралар мазмұнында қазақ халық музыкасын кеңінен пайдаланып, олардың Отан туралы білімдері мен сезімдерін оятып, азаматтық тұлғасын қалыптастыруға ерекше мән берілуі тиіс. Қазақ халық шығармалары, жарқын көркем бейнелер арқылы жеткіншектерге Отан туралы идеялар мағынасын, күрделі ойлар мен сезімдердің рухани мәнін ұғынуға мүмкіндік бере отырып, жеке тұлғалық жағынан өз елінің белсенді патриоттық көзқарасы қалыптасқан ұрпақ тәрбиелеу мәселесі жалпы ұлттық тәрбие идеясын жалғастыруға ықпал ететіні сөзсіз.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. <https://kk.wikipedia.org/wiki/>
2. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки. – Л.: Музыка. 1975. – 64 с.
3. Жұбанов А. «Замана бұлбұлдары». – Алматы: «Білім», 1963 ж.
4. Қозыбаев Е.Ш. Қазақтың музыкалық фольклоры арқылы жоғары сыныптардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыру. Алматы, 1998
5. Халикова Р.Ш. Народное творчество как средство воспитания любви к родному краю у детей старшего возраста. М; 1987
6. Қышқашбаев Т.А. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников средствами казахской народной инструментальной музыки. Алматы.-2006.



БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ МАМАНДАРДЫҢ БАСҚАРУШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІНҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

THE ISSUES OF MANAGEMENT SKILLS FORMATIONS OF EXPERTS IN FUTURE

SADYRBEKOVA D. K. (АСАДИРБЕКОВА Д. Қ.)

PHD, Researcher, Abai Kazakh National Pedagogy University / Phd – докторант
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті diko82-@mail.ru

OMARBEKOVA Ş. O. (ОМАРБЕКОВА Ш. О.)

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University/ п.ф.к., аға оқытушы
Қазақ Мемлекеттік қыздар педагогикалық университеті

Кілттік сөздер: қабілет, басқару, басқарушылық қабілеттер, құзыреттілік, басқарушылық құзыреттілік.

Қазіргі таңда болашақ педагог мамандардың басты тұлғалық сапаларының бірі - басқарушылық қабілеттері. Кәсіби құзіреттілікті қалыптастыру жеке шығармашылық қабілетті дамытуды, инновациялық жаңа үрдістерді дұрыс қабылдауы, күнделікті өзгеріп жататын ортаға тез бейімделуді қажет етеді. Бүгінгі күні жоғары оқу орындарының әлемдік өркениетке ұмтылып, дүниежүзіне іргелі ел ретінде танылып, Тәуелсіздіктің тұғырын 25 жыл берік орнатып отырған Қазақстан Республикасының болашағында білімді, білікті, саналы азаматтар тәриелеу міндеттері қойылған. Бұл міндет білім алушы жастардың шығармашылықтарын арттырып, өздігінен білім алуға және алған білімін іске асыра білуге үйретуді міндеттейді. [1]

Басқарушылық қабілеттер – бұл көптеген факторларға байланысты, өте күрделі түзілулер: тұлға құрылымы, мінез-құлық ерекшеліктері, тәжірибесі мен бағыттылығы, іс-әрекет шарттары. Бұлар педагогикалық іс-әрекетке әсер етуші тұрақты сипаттамалар болып табылады. Мұндай тұлға қалыптастыру бойынша мақсатты жұмыс жинақталған тәжірибе жұмысын теориялық жоспарлауды, педагогикалық жұмыстың инновациялық бағыттылығын қажет ететіні анық. Адам белгілі деңгейдегі басқарушылық қабілеттермен туылады, дегенмен басқарушылық қабілеттің айқындалуы үшін дамытушы орта, мотивация, іс-әрекет маңызды рөл атқарады.

Мәселені айқындау үшін «басқару» және «менеджмент» түсініктерін талдау қажет. «Басқару» ұғымы ағылшын тілінен аударылған «менеджмент» сөзімен бірдей, яғни, «management» - басқару. Сөздіктерде «басқару, басқарушылық» сөздері қозғалысты, белгілі бір затты бағыттау, басқару, іс-әрекетті бағыттау, белгілі бір әрекет деген мағынада [2, б.935]. «Басқару» түсінігінің бірқатар интерпретациясы бар: белгілі бір күйден екінші күйге ауысу процесін білдіретін, категория [3,б.69]; адамдарды басқару бойынша іс-әрекет функциясы; қоғамдық қатынастарды ұйымдастырушы мақсатты әдіс, басқарушылық шешімдер қабылдау мен іске асыруда орын алушы өзара қатынас жиынтығы [4, б.132]; түрлі деңгейдегі басқару субъектілерінің мақсатты іс-әрекеті, олар басқарушы жүйенің тиімді дамуы мен қызметін қамтамасыз етеді, қажетті педагогикалық шарттар, әдістер, құралдар және әсерлер көмегімен нақты мақсатқа қолжеткізудің сапалы жоғары деңгейге көтерілуі; «педагогикалық басқару», «мәселелі-қызметтік басқару» ретінде мұғалімдер, білім алушылар, ата –аналар, қоғам ұжымдарына ғылыми негізделген әсер ету [5, б.58-59].

Басқарушылық қабілеттер – бұл табиғи берілген тұлға сапалары. Олар тек білім мен дағдыларға тәуелді емес, көшбасшы болу үшін туылғанынан мүмкіндіктерінің болуын, өзге адамға әсер ете алу біліктілігін игеруді қажет етеді [6].

Басқарушылық қабілеттер – белгілі бір іс-әрекет түрін тиімді іске асырудың субъективті шарттарын анықтау болып табылады, яғни адамдарды басқару әрекетін іске асыру үшін табиғи алғышарттардың болуы [7].

Е.В. Шестун пікірінше басқарушылық іс-әрекетке даярлық – сыртқы түрткі болмаған кезде басқарушылық іс-әрекетке қатысуға бағыттылығын сипаттаушы, субъектінің ерекше күйі. Автор басқарушылық іс-әрекетке даярлық құрылымына екі топтағы сапаларды жатқызады: функционалды критерий негізінде таңдалған сапалар (жалпы басқарушылық қабілеттер), психологиялық критерий негізінде таңдалған сапалар (кәсіби маңызы бар қабілеттер).

К.В. Локшин пікірінше, маманның басқарушылық даярлығы өзіндік ішкі ресурстардан тұрады, олар кәсіби іс-әрекет барысында адамдарды тиімді басқаруға өз әсерін тигізеді. Біздің ойымызша, болашақ педагог маманның басқарушылық іс-әрекетке даярлығы – бұл интегративті білім беру, олар тұлғалық негізде яғни, өз-өзіне деген сенімділік, белсенділік, бастамашылдық, мақсаттылық, табандылық, шығармашылық, жауапкершілік, коммуникабельділік және іс-әрекеттік негізде педагогикалық басқарушылық іс-әрекетте жетістікке жету түрткісі, болашақ мамандығына деген құндылықты бағдар, ұйымдастырушылық мүмкіндіктер, өзіндік орнын табу мүмкіндігі, өзіндік даму мүмкіндігі белгілі негізде іске асып, білім алушының кәсіби қызметінде өзіндік жетілуіне септігін тигізеді. Кәсіби даярлықтан болашақ маманның басқарушылық қабілеттер қалыптасу деңгейі байланысты. Сол себепті де болашақ педагог-психологтардың басқарушылық қабілеттері тікелей жоғарғы оқу орындарында қалыптастырылуы қажет.

Болашақ педагогтардың негізгі басқарушылық іс-әрекеті өзге адамдармен өзара әрекеттестікке негізделген, өзіндік әрекеттерді ұйымдастыру мен басқаруға бағытталған. Оны біз басқарушылық - ұйымдастырушылық жұмыс деп те атай аламыз. П.Ф. Кубрушко пікірінше, басқарушылық іс-әрекет педагог маманның базалық іс-әрекеттерінің бірі болып табылады, және де өзге ғылыми – зерттеушілік, жобалық, ұйымдастырушылық, педагогикалық іс-әрекеттермен қатар жүреді [8, б.61]. М.М. Поташникпен келісе отырып біз, педагогтың басқарушылық іс-әрекеті аясында, басқарушымен орындалатын бірінен кейін бірі кезекпен орындалушы әрекеттер үдерісін түсінеміз, оның нәтижесінде басқарылушы объект бейнесі өзгеріп және қалыптасады, іс-әрекет мақсаты анықталады, оған қол жеткізу әдістері нақтыланады, оған қатысушылары арасындағы қызметтер бөлініп, әрекеттері өзара интеграцияланады. [9, б.75].

Басқарушылық іс-әрекет объектілері білім алушылар тобы және педагог маманның өзі болып табылады. Е.В. Руденский анықтамасы бойынша, педагог «педагогикалық қатынас менеджері ретінде басқарушылық әсерді екі объектіге жүргізеді – педагогикалық үдерісте болатын білім алушылар тобына, және ерекше функцияға ие объект ретінде - өзіне» [10, б.7].

Басқарушылық іс-әрекет субъекті педагог – менеджер болып табылады. Педагог – менеджер, пән – педагогынан шығармашылыққа, өзіндік дамуға, жаңашылдылыққа, қарым - қатынасқа деген ұмтылысымен ерекшеленеді.

Кәсіби бағдар адам кәсібін игеру сәттілігін анықтайды, және кәсіби бағдарланған педагог маманның тұлғалық дамуының маңызды факторы болады.

Кәсіби құзыреттілік (білім, білік және мүмкіндіктер). Менеджмент деңгейіне көтерілу педагог маманға өз кәсіби құзыреттілігін көтеруге мүмкіндік береді. Ол педагог маманның басты құраушысы болып табылады. Педагог маманның кәсіби құзыреттілігін анықтау үшін, «педагог құзыреттілігі» деген ұғымды қарастырсақ.

Педагог құзыреттілігі – бұл кәсіби – педагогикалық іс-әрекетке теориялық және практикалық даярлық, оның кәсіби зиялылығының көрсеткіші [11, б. 57].

Білім беру модернизациясындағы құзыреттілік амал жақтастары Э.Ф.Зеер құзыреттіліктерді: «теориялық және эмпирикалық білімдердің мазмұнды жинағы, олар түсініктер, принциптер және мән түзуші ережелер түрінде беріледі» [12, б.6].

А.К. Марковаға сәйкес «мұғалімнің төмендегідей еңбегі кәсіби құзыретті: педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық қарым-қатынас жоғары деңгейде атқарылатын, мұғалім тұлғасы іске асырылушы, білім алушылардың тәрбиелілігі мен білім беру нәтижелері жақсы нәтиже беруші» [13, б.116].

Кәсіби құзыреттілік – бұл педагог маманның хабардар болуының деңгейі, ол маман даярлауда туындайтын қиындықтар, білім алушы тұлғасын қалыптастыруда пайда болған оқу – тәрбиелік міндеттерді өнімді шешуге мүмкіндік береді.

Басқару тиімділігі басшының үш өлшемді қамтамасыз етуіне, және олардың арасындағы өзара байланысты дұрыс орната білуі. Біріншісі, бірлеске іс-әрекетті дұрыс ұйымдастыра алуы, екінші – тиімді тұлғааралық өзара әрекеттестікті қамтамасыз ету, бұл тұста жалпы қабілеттер емес, тұлғалық негізгі сапалар қатысады, біз өз зерттеуімізде бұл ретте субъектілік сапаларды осыған дейінгі бөлімде атап өткенбіз, және субъектілік сапа құрамы ретінде ерік – жігер мен өзіндік таным дамуы алынған. Үшінші болашақ маманның кәсіби сапалары кіреді. Сонымен қатар, осы үш өлшемнің басқару үрдісі барысында келісілген болуы тағы бір қабілеттер категориясын көрсетеді, олар координациялық, жалпы ұйымдастырушылық, олар өз кезегінде басты тұлғалық сапалармен байланысты. Бұл құрамға қарасақ, басқарушылық қабілеттер құрамы өте кең. Оларға кәсіби негіздегі қасиеттермен қатар, көптеген болашақ маман тұлғалық қасиеттері де кіреді. Сол себепті де басқарушылық қабілеттер жалпы басқарушы тұлғасы құрамымен бірге қарастырылады, кей кездері сонымен алмастырылады. Қабілеттер ұғымы жалпы болашақ басқарушының тұлғалық сапалар ұғымымен теңестіріледі. Бұл қазіргі таңда басқарушылық қабілеттерге берілген негізгі көзқарастардың бірі. Мұндай амал негізінде басқарушылық қабілеттер ауқымы кеңейеді, олар өз құрамына түрлі дәрежедегі тұлға мен психика қасиеттерін ендірген. Бұл амал басқарушылық іс-әрекет өте күрделі екенін көрсетеді, оның негізінде тұлғаға көп талаптар қойылады. Шетел еңбектерінде ол «қасиеттер теориясы» деген атпен енген, ол өз құрамына көптеген осы негіздегі қабілеттерді және бағыттарды жинақтаған. Аталған амал басқарушылық қабілеттер құрамына сипаттама беріп, оның өзара байланыстарын нақты көрсетпейді. Бұл мәселе нақты жауап алу үшін басқарушылық қабілеттер бірқатар категорияларына тоқталу қажет. Олар басқарушылық қабілет болып табылады, немесе басқарушылық іс-әрекет тиімді орындалуын іске асырады, яғни қабілеттер қызметін атқарады.

Біріншіден, бұл басқарушының тұлғалық сипаттамалар категориясы, олар менеджерлік сипаттамалар деп аталады. Олар басқарушылық іс-әрекетке қажетті, себебі олар оның сәтті орындалуын қамтамасыз етеді. Сонымен қатар олар тұлғаның басқарушылық іс-әрекетті таңдауын шарттаушы фактор болып табылады. Бұл сипаттамалар екіге бөлінеді. Біріншісі - жалпыәлеуметтік, олар биографиялық сипаттамалар (әлеуметтік, мәдени – білім берушілік, жасерекшелік және т.б.); Екіншісі – тұлғалық сапалар. Екіншісінде бұл басқарушылық қабілеттер категориясы. Ол да екі топқа бөлінген. Біріншісі – жалпы басқарушылық қабілеттер. Олар аталған іс-әрекет тиімділігін арттырады. Екінші жеке басқарушылық қабілеттер, олар жеке қызметтер, басқару міндеттерін қамтамасыз етеді.

Екі аталған категория іс-әрекеттік – қызметтік критерийге кіреді, іс-әрекет үшін қандай тұлға психикасы мен сапалары қажет екендігін анықтайды. Осы критерийге сәйкес басқарушылық іс-әрекетке қатысты жалпы және арнайы қабілеттерді ерекшелейді. Екіншіден, қабілеттер негізгі психикалық үрдістерге жинақталады – когнитивті, реттеушілік, коммуникативті, мотивациялық, еріктік. Осылай біз басқарушылық қабілеттер жалпы құрамын екі критерий арқылы көреміз – қызметтік – іс-әрекеттік және құрылымдық – психологиялық. Кәсіби маңызды қабілеттер даму деңгейіне басқарушылық педагогикалық іс-әрекетті игеру, бәсекеге қабілеттілік, олардың кәсіби маман болуы байланысты болады.

Басқарушылық қабілеттің қалыптасуы өзіндік даму, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі актуаландыру мәселелерімен байланысты. Өзін-өзі актуаландыру психология ғылымында тұлғаның барлық динамикалық құрылым деңгейінде саналы белсенділік таныту процесі ретінде қарастырылады. Өзіндік сана сезім әрқашан адамның сыртқа бағытталуымен, қатынасты жетілдірумен айқындалады. Ол студенттің интеллектуалды даярлық деңгейін арттырудағы белсенділігін, жауапкершілігін, дербестігін бастамашылығын сипаттайды. Осыған орай өзіндік сана студенттердің басқарушылық қабілеттерін бейнелейтін маңызды көрсеткіш деп санаймыз.

Басқарушылық қабілет жоғары деңгейі студенттердің ерік-жігер сапаларының дамуы, әлеуметтік белсенділігі; өзін-өзі актуалдандыруға ұмтылысы; қатынастар жүйесінің мазмұны болып табылады. Сонда, оның көрсеткіштері ретінде студенттердің өзіндік сана-сезімі аса маңызды болады. Осыған орай студенттердің өзіндік сана-сезімі, ерік күш қасиеттерінің жоғары деңгейлі танытуы мен дамытуы басқарушылық қабілет деңгейінің де көрсеткіші болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасында Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы.
2. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ООО «Издательство Астрель», 2009. - 1239с.
3. Нарibaев К.Н., Аганина К.Ж., Утебаева Н.М. Менеджмент в сфере образования. Образовательная программа. – Алматы, 2012. – 50 с.
4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление; — М.: Педагогический поиск, 2000. — 224с.
5. Умирбекова Ж.Б. Организационно-педагогические основы менеджмента в образовании в условиях глобализации современного общества : автореф.док.пед. наук. – Атырау, 2010. – 46 с.
6. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. СлостенинаУ/Сибирский педагогический журнал. - №2. - 2005. — с.193-208.
7. Слостенин В.А. Деятельностное содержание профессиональноличностного развития педагога //Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития: Материалы Международной научной конференции. - М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2009. - с.3-8.
8. Кубрушко П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. Монография. -2-е изд., дораб.-М.: Гардарики, 2006.— 207с.
9. Поташник М.М. Управление современной школой: (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов, образования. - М.: Новая школа, 1997. — 352с.
10. Руденский Е.В., Панина Т.С. Введение в теорию и практику психологических технологий общения учителя как менеджера. - Кемерово: Изд-во ОбЛИУУ, 1995. - 109с.
11. Жайтапова А.А., Садуақасова З.М., Кабдолданова Б.А. Менеджмент качества в организации образования. – Алматы, 2010. – 279 с.
12. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. - Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. - Екатеринбург, 2002. — 380с.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 278с.



ИННОВАЦИЈАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ, БІЛІМ БЕРУДІ ЖАҢҒЫРТУДЫҢ НЕГІЗІ

THE BASIS OF EDUCATION, THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

G.Ö.BAYTASHEVA

A. S. MUSİNA

A. K. SARKITBAYEVA

Kazakh State Women's Teacher Training University

Елбасының жолдауында «Білім беру жүйесі реформасының орталық буыны осы заманғы білім беру үрдістерін, ақпараттық технологияларды жаппай енгізу, бұл кезеңде назарды оқушылардың біліктілігін арттыруына аудару қажет» дегеніндей, біз инновациялық оқытуды тәжірибемізге енгізіп, ойлау қабілеті дамыған, өз бетінше шешім қабылдай білетін білімді ұрпақты тәрбиелейміз қажет.

Мемлекеттік білім стандарты деңгейіне оқыту үрдісін ұйымдастыру жаңа педагогикалық технологияны ендіруді міндеттейді. Сондықтан оқу - тәрбие үрдісіне жаңа инновациялық әдіс - тәсілдерді енгізу – оқушылардың білімге деген қызығушылығын, талпынысын арттырып, өз бетімен ізденуге, шығармашылық еңбек етуге жол салатындығы әріптестеріміздің еңбектерінен көрініп жүр. Сондай-ақ, М.Әуезов «Халықты халықпен, адамды адаммен теңестіретін - білім» - деп атап көрсеткеніндей, еліміздің болашақта ілгері басуы үшін ең алдымен білім қажет. Рухани ұлттық қажеттілікке жараған білім – ең мықты білім, рухани ұлттық тәрбие нәрімен сусындаған ұрпақ қана – болашақты гүлдендіріп, тәуелсіз елді нығайтатын болады. Мұндай зерттеулер білім беру жүйесін үнемі жандандыру қажеттігі өзекті мәселе екендігін көрсетеді. Яғни, білім беру үрдісін ақпараттандыру – жаңа инновациялық әдістер мен оқыту технологияларын қолдану арқылы дамыта оқыту, дара тұлғаны бағыттап оқыту мақсаттарын жүзеге асыра отырып, оқу - тәрбие үрдісінің барлық деңгейлерінің тиімділігі мен сапасын жоғарылатуды көздейді. Мұндай белестерге қол жеткізу үшін бүгінгі ұстаз оқыту үрдісінде иновациялық әдістер мен оқыту технологияларын қолдану мұғалім мен оқушы қарым - қатынасының бұрынғы қалыптасқан жүйесін, олардың іс - әрекеттерінің мазмұнын, құрылымын үлкен өзгерістерге ұшыратуды қажет етеді. Қалыпты білім беру жүйесінде мұғалім – оқушы - оқулық түрінде құрылған үш жақты байланыс бұзылып, мұғалім – оқушы - компьютер - оқулық жүйесі пайда болды. Мұндай жүйеде білім беру оқыту процесінде компьютерді қолдану білім мен біліктілікке қоятын талаптарды қайта қарап, жетілдіріп, жүйелеуді талап етеді.

Білім – адамзаттың терең және үйлесімді дамуын бекітетін құралдардың бірі, прогрестік, әлеуметтік тұрақтылық пен ұлттық қауіпсіздіктің маңызды факторы. Қазіргі білім беру үрдісі адамның ішкі табиғи мүмкіндіктерін ашып, әр адамның өзінің «Менін» сезінуге, толықтыруға көмектесетіндей, сыртқы әлеммен әлеуметтік қарым-қатынастарда өз орнын табуға, өзін шығармашылықпен өзгертуге белсенділік танытуға ықпал етуі тиіс. Ал мұндай мамандарды даярлау күзиретті педагогтың ғана қолынан келері сөзсіз.

Құзыретті мұғалім дегеніміз-адамның өз мамандығы бойынша жылдар бойы ізденіп, әлеуметтік және кәсіби пісіп-жетілуі. Мұғалім психологияны, педагогиканы, тәрбиелеу теориясын, педагогикалық технологияларды, құқықтық нормаларды білуге міндетті.

Ол үшін:

-Мемлекеттік стандартты сараптап, өз іс-әрекетіне сәйкес қолдана білу;

-Педагогикалық технологияларды сабақ үрдісінде қолдана білу;

-Кәсіби мониторингтің нәтижелерін қолдану;

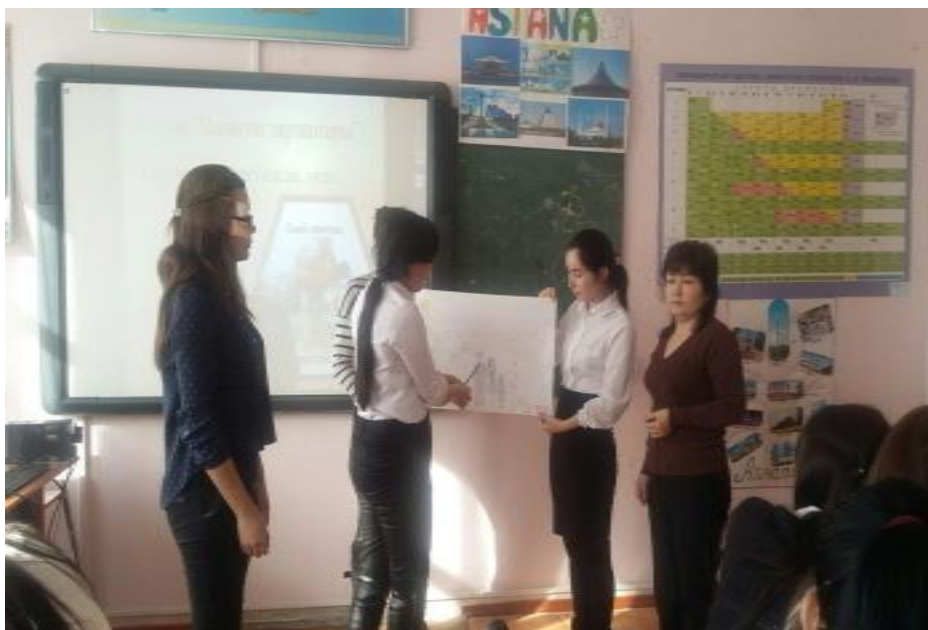
-Инновациялық әдістер мен оқытудың ақпараттық технологияларын пайдалана отырып, білім сапасын арттыру- міндеттерін орындау басты назарда. Бұл міндеттерді ұстаз бойына сіңіру үшін университетіміз 70 жылдан астам уақыт ықпал етуде.

Бүгінгі таңдағы қоғам кәсіби білімі жетік, құзіретті, бәсекеге қабілетті мамандарды талап етеді. Білімді маман болу үшін - әрбір мұғалім өз білімін үздіксіз көтеріп отыруы тиіс. Білімін тұрақты көтеріп отыру – мұғалімдердің құқықтары әрі міндеттері, білім беру жүйесінің тұрақты дамуының кепілі, Мемлекеттің дамуының құралы болып табылады.

«Құзырлылық – тек кәсіби білімі емес, тұлғаның жалпы мәдениеті мен шығармашылық әлеуетін дамыту қабілеті»- деп түйіндейді белгілі оқымысты Т. Г. Браже.

Жеке адамға бағытталған оқыту отандық және шетелдік педагогикада да кең таралған. Деңгейлеп оқыту арқылы тексеру (Ж.А.Караев, 2005), мектептегі білім берудің мазмұнын дифференциялау (М.Ж.Жадрина,1988), жекеленген компьютерлік оқыту (Р.К.Нұрғалиева, 2004) кездесетіндігі Қазақстан мұғалімдеріне жақсы белгілі. Дегенмен бүгінгі мұғалімдер мен мектеп басшылығының диагностикалық тестілерімен жұмыс жасаулары білім беруді негізгі проблемадан алшақтатып жібереді. АҚШ-тың сонымен қатар, Халықаралық бағдарламаларында оқытудың ең басында баланың сабақта қорғаныш сезімі, өзінің дамуына өз ықпалын тигізгісі келетіні тұрады. Жеке тұлғалық әдіс, ол жай тестілеу немесе шексіз диагностикалық емес. Керісінше, бұл әдіс балаға «Әлемді тануда өз көзқарасын терең және жан-жақты дамытуға» оң ықпалын тигізеді. Басқаша айтқанда, өз білімін алудағы баланың құқығын, сонымен қатар, білім беру философиясы мен сабақ беру әдісін таңдаудағы мұғалімнің құқығын сыйлау. Ойлары мен іс-әрекеттері бірдей сызба түрінде – топтар ретінде құралған оқушылар нені үйренеді, не істей алады. Кішкентай бүлдіршін схеманы бір-бірімен байланыстыра отырып, түрлі қарапайым мәселелерді елестете алады.

Мұғалімнің оқыту философиясын қалыптастыруға белгілі ықпалын тигізіп жүрген оқытудың кейбір әдіс-тәсілдері бар екені белгілі. Бұл білім берудегі атқарушы әдіс, қолдану көрсететін немесе фасилитаторлы тәсіл, босатылған несие либеральды тәсіл фасилитациялық әдіс оқушының сыныпқа қандай жағдайда келгенін жоғары бағалайды. Олар оқушының өткен тәжірибесіне көп көңіл бөледі (Сурет-1).



Сурет -1 Ақпараттық технологияларды қолданып постер қорғау

Бұл бағыттағы мұғалімдер, оқыту-тұлғаның жеке дамуына, өзін-өзі түсіну және бүгінге сай болу арқылы жоғарғы деңгейге жетуіне көмектесетіне сенеді.

Қазіргі мұғалім тұлғасы оның жалпы және кәсіби мәдениеті қоғамның басқа мүшелері, оның ішінде, өскелең ұрпаққа қарағанда озық қарқынмен дамуы тиіс, мұғалімнің құзіреттілігі – білім негізінде, тәжірибе мен құнды көріністер, берілген мәселенің шешімін табу үшін білім мен оқиға арасында орнату бейімділігі ретінде анықталады. Қазақстан оқу Ассоциациясы мұғалімнің гуманистік философиясының функционалдық моделін жасады. Ол негізінен «Сын тұрғысынан ойлауды оқумен жазу арқылы дамыту» халықаралық бағдарламасы негізінде құрылған. МГФ құрылымының моделі төмендегідей болуы мүмкін.

1. Концепцияның білімінің жоғары деңгейі ой толғаныс;
2. Ұлттық нормативтік құжаттар;
3. Мұғалім философиясы ой толғаныс;
4. Концепцияның білімінің төменгі деңгейі.

Мұғалім философиясы деңгейінің негізгі көрсеткіші: 1. Сабақ жоспары; 2. Сол жоспармен өткізілген сабақ; 3. Сабақ уақытысында және сабақтан соңғы мұғалімнің өз ой толғанысы болып табылады.

Қазіргі заман талабына сай мектепте сабақ үрдісіне дәстүрлі әдістердің орны жаңа технологияларды енгізе отырып, оқушылардың білімін тереңдетуге болатынын ғалымдар дәлелдеп отыр. Жоғарыда аталған мәселелердің барлығы жаңа заман талабына сай навадор ұстаздардың бар болуын қажет етеді. Сондықтанда университетіміз жылдар бойы білім беру жүйесін модернизациялау бағытында жоспарлы түрде жүйелі жұмыстар атқаруда. Оқу үдерісінің қажеттілігін қамтамасыз ететін ІТ-технологиялардың негізін білу, оқу үдерісінде жаңа педагогикалық технологияларды қолдану; ғылыми-техникалық және ғылыми-педагогикалық ақпараттарды жетік меңгеру және Интернет желісінің көмегімен ізденіс жасай алуы өз мамандығына сәйкес терең білімі болуын қамтамасыз ету үшін интернет кластар мен электронды оқу залдары студенттер үшін жұмыс атқаруда.

Білім алушылар және бітірушілер өз мамандығы бойынша қазақ-орыс-шетел (ағылшын) тілдерін жетік меңгеруі, үш тілде педагогикалық шеберлік өнерін және әлеуметтік келіспеушіліктерді шешуді, байланыс стратегиясын, құрылымдық диалогтың икемін және дағдыларын, түрлі мәдениетті, түрлі этникалық және көп кәсіптік ортада әңгімелесуді игеруі, педагогикалық қарым-қатынасқа икемді болу және төзімді болуын басты назарға алатын «Педшеберлік», «Көп тілді білім беру» орталықтарымен қатар көптеген кафедраларда Қосымша білім беру бағдарламалары жұмыс жүргізіп, студенттеріміз жылдан жылға құзіреттіліктерін арттырып келеді. Сондай-ақ, жұмыс берушілермен сан алуан кездесулер мен сұхбаттасулар өткізіліп, мамандықтарының оқу бағдарламалары заман және жұмыс берушілер талаптарына сай қайта қаралып, мазмұны жетілдірілді. Оқу бағдарламасы студенттерде қалыптастырылатын құралдық, тұлғааралық, жүйелік, пәндік құзіреттіліктерге сай болуы қамтамасыз етілген. Осы мәселені зерттеу және қалыптастыру барысында:

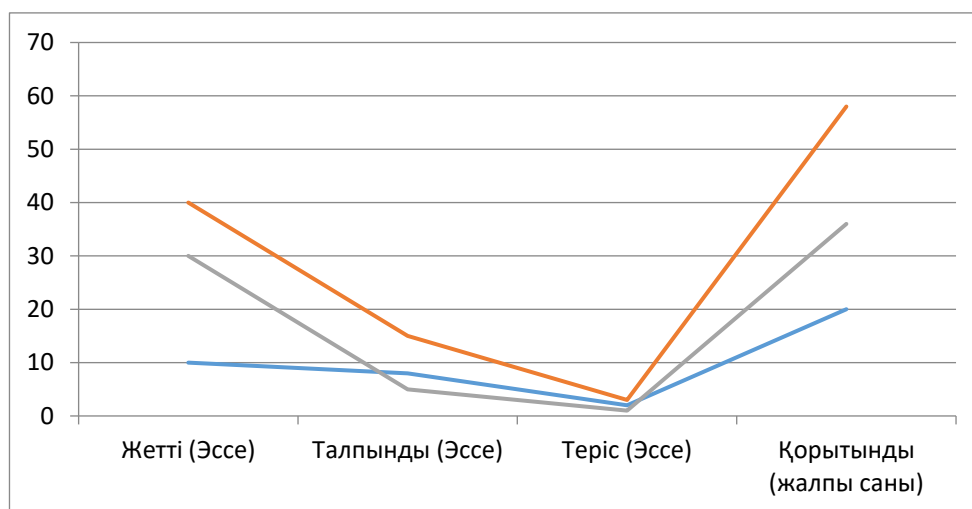
-құзіреттіліктер жүйесі қалыптастырылды;

-элективті пәндер каталогы құрастырылды;

-жұмыс оқу жоспары (қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде);

-спецификация құжаты (қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде) рәсімделіп, жылда студенттерге арналған Силлабустардың мазмұны талғыланып, кемшіліктер мен ұсыныстар жасалып, толықтырулар енгізіліп отырады. Оқу бағдарламаларының мазмұнына қарай оқулықтар, оқу құралдар мен электронды оқу құралдар шығару басты назарда. Аталған бағыттардың өлшемдік бағалануы қосымша білім беру бағдарламаларының жаңа курстарында өз көріністерін тапты. Педагогтардың кәсіби құзыреттілігі, білім беруді жаңғыртудың негізі екендігіне үш жыл бойы қосымша білім беру бағдарламасы бойынша дәріс алған білім алушылардың рефлексиясы дәлел іспетті.

(Сурет -2).



Сурет 2. Білім алушылардың рефлексиясы

Біз жүргізген «Биолог-Эколог фасилитаторы» аясындағы қосымша білім беру бағдарламасы бойынша білім алушылар курс соңында «Педагогтардың кәсіби құзыреттілігі, білім беруді жаңғыртудың негізі» тақырыбында қалдырған ЭССЕ –лері негізінде сараптама жасалды. Курстың соңында мамандар:

- ✓ Интербелсенді оқыту әдістерін қолдана отырып химиядан алған теориялық білімдерін тәжірибе жүзінде пайдалануға, химияның күрделі және олимпиадалық есептерін шығаруға, химияның қазіргі заманауи зертханалық, сарамандық (практикалық) тәжірибелік жұмыстарын орындауда пайдалана білу дағдылары мен біліктерін қалыптастыруға құзыретті болуы;
- ✓ Заманауи құралдармен және ғылыми құрылғылармен жұмыс істеудің кең ауқымды дағдысы, өз қызметі аясындағы жоғары жетістіктерге жетуде экологияны оқытудың әдістемесі және заманауи әдістердің тиімді және пайдалы кешенін таңдай алу құзыреттілігі.
- ✓ Зерттеліп отырған экологиялық үдерістер мен құбылыстардың негізгі заңдылықтарын өздігінен шығару және орнату, экология ғылымының таңдалған бөліміндегі жүргізілген зерттеу жұмыстарының нәтижелерін талдауда құзіретті көзқарас негізінде негізгі тұжырымдар мен қорытындыларды тұжырымдау құзыретлігі.
- ✓ Экологияны оқытуда алдыңғы қатарлы және ақпараттық әдістерді кең көлемде игеру, зерттеушілік қабілетке ие болу, осы әдістерді меңгеруге қабілетті болу және оларды қолдануда тиімді әдістерді таңдай білу.
- ✓ Тұрақты даму заңдылықтарын зерттеу, алынған нәтижелерді өңдеу және зерттеушілік дағдыларын дамытуға құзыреттілігі.
- ✓ Алынған нәтижелерін ғылыми журналдардың қойылған талаптарына сәйкес ғылыми мақаланы жазып шығаруға үйрену – құзіреттіліктерін игере алады.

Осы құзіреттіліктерге жету үшін «Үйрену мен үйрету тек өзара белсенді әрекеттерге негізделген қарым-қатынас арқылы» жүзеге асырылып, Оқу бағдарламасында көрсетілген тақырыптарға сәйкес, семинар-тренингтер, коучингтер, акциялар, флеш-мобтар өткізілді.

Сонымен қатар білім алушыларға, өзінің педагогикалық философиясында «Әрбір ұстаз-білікті маман, ал әрбір үйренуші – ойшыл тұлға» деген белгілі әдістемеші Ә.Қ.Әлімовтың қағидасы негізінде курс барысында үйренген әдіс тәсілдерді әрбір білім алушы өз

қажеттіліктеріне икемдеп, бейімдеп, өз мақсаттарына сәйкес өзгертеді дамытады деген үміт қолданылды. Білім алушылар курс соңында бағалау критерилері бойынша өз пікірлерін үш түрлі Эссе-ге түсірді (Кесте -1).

Эссе түрлері	2014ж	2015ж	2016ж
Жетті (Эссе)	10	40	30
Талпынды (Эссе)	8	15	5
Теріс (Эссе)	2	3	1
Қорытынды (жалпы саны)	20	58	36

Кесте -1. Білім алушылардың жылдар бойғы Эссе қорытындыларының мониторингі

Кестеде көрсетілгендей әр жылы білім алушылардың саны да өзгеріп отырды. Олардың Эсселері оқылып, жылдағы курсқа өзгерістер мен толықтырулар енгіздік.

Көпшіліктің пікірі бойынша «Педагогтардың кәсіби құзыреттілігі, білім беруді жаңғыртудың негізі» екендігіне тағы көз жеткіздік. Құзіретті ұстаз болам десеңіз өмір бойы оқыңыз, ізденіңіз, өйткені Мәңгілік елдің іргесін қалаушы әрбір кірпіш сіздің алдыңыздан өтетінін ұмытпағаныңыз абзал – Құрметті Ұстаз!

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются проверка эффективности предлагаемой методики применения инновационных технологий в экологическом образовании студентов

SUMMARY

In the article was determined the model working out of non- stop ecological education of students on the bases of innovative technologies

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 28. 01. 2011 ж. Қазақстан халқына Жолдауы. Болашақтың іргесін бірге қалаймыз! [Электрондық ресурс]: <http://adilet.zan.kz>

2 Мемлекет басшысы Н. Назарбаевтың 17. 01. 2014 ж. Қазақстан халқына Жолдауы. Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ. [Электрондық ресурс]: <http://adilet.zan.kz>

3 А.Қ.Әлімов Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері.- Алматы 2013ж. 446 б.

4 Г.Ө.Байташева Экологиялық білім беру және дүниетаным. – Алматы 2013ж. 254 б.



ДАРЫНДЫЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

ABILITY FEATURES

Rayımkulova SAULE

Kargalı Special Education School by Three Language For Skilled Kids

Sadykova DAMEZHAN

Lecturer, Kazakh State Women's Teacher Training University

Түйіндеме

Мақалада дарынды балалармен жұмыс жасау, дамыту ерекшеліктері туралы мәселелері қарастырылған.

Abstract

Working with gifted children in the article, are questions about the features of the development.

Қазіргі қоғамның өзекті мәселелерінің бірі - жоғары интелектілік, терең білімділік, кәсіби сауатты, шығармашыл жеке тұлғаны қалыптастыру.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев өз Жолдауында: «Біздің болашағымыз өз елі мен жерін сүйетін білімді, саналы, тәрбиелі, дарынды, елжанды ұрпақ. Біз әрқашанда өз дарындарымызды қолдап дұрыс бағыт-бағдар беруіміз қажет. Біздің болашақтағы жоғары технологиялық және ғылыми өндірістеріміз үшін мамандар қорын жасақтауымыз қажет» деп мемлекет болашағыдарынды ұрпақтың қолында екендігін айқындады. Болашақ мектептен басталады десек, оқушылардың ғылыми - зерттеу жұмыстарына қызығушылығын қалыптастыру, шығармашылық қабілетін дамыту, қазіргі техниканы тиімді пайдалану мәдениетіне тәрбиелеу - мектептің басты бағыттарының бірі.

Көрнекті педагог К.Д.Ушинский: «Ғылымды сүйетін ұстаз ғана өз шәкірттеріне жемісті нәтиже береді». Оқушының дарындылығының дамуы, қабілетінің ашылуы көбінесе мұғалімнің кәсіби біліктілігіне, және оның тұлғалық қасиетіне байланысты екендігі айқын.

Белгілі ағылшын психологі П.Торранс өз зерттеулерінде “дарынды оқушы – бұл жақсы оқитын оқушы” деген пікірдің ұстаздардың арасында жиі қалыптасатынын айқындайды. Мұғалімдерге оқуда қиыншылық туғызбайтын, тәртіпті, ұйымшыл, білімді, саналы, зейінді, өз ойын нақты және түсінікті жеткізе алатын оқушылар көбірек ұнайды. Ал білімі мен тәртібі орташа, тәуелсіз, өз ортасында түсініспеушілік туғызатын, қияли, әр нәрсеге көзқарасы әртүрлі оқушылар ұнамайды. Ал П.Торранстың зерттеулерінде нақ осы қасиеттер оқушының шығармашылық дарындылығын көрсететін және оның нашар оқитын оқушылардың арасында да аз емес екендігін айқындаған. Сондықтан мұғалімдер дарынды оқушыларды анықтауда, білімін айқындап шығармашылық қабілетін дамытуда оқушыны жан-жақты зерттеу арқылы осы зерттеу заңдылықтарының нәтижесін есте ұстағаны жөн.

Дарындылық – бұл адамның басқа адамдарға қарағанда бір немесе бірнеше қызметтегі жоғары нәтиже мүмкіндіктерімен анықталатын психикалық сапа, біріккен қабілеттіліктің көрсеткіші¹. Психологтар дарындылық деңгейі, сапасы, даму сипаты бұл табиғи дарын белгілері мен әлеуметтік ортада іс-әрекеті арқылы қалыптасатындығын айқындайды. Оқушының дарындылық қабілеті мектептегі жетістіктерімен ғана емес, мектептен тыс іс-шараларда айқындалады.

Дарындылық белгісі – бұл бақылау барысында анықталып бағаланған және баланың нақты іс-әрекетінде көрінетін ерекшеліктері. Дарындылық инструменталдық және мотивациялық бағытында қалыптасады.

Дарынды баланың инструменталдық аспектісінің ерекшеліктері:

- өзіне тән ерекше іс - әрекеттің болуы;
- тез қабылдауы және оны жоғары деңгейде орындап шығуы;
- тапсырманы орындауы немесе белгілі бір жағдайда шешімге келуде жаңа тәсілдер мен әдістерді пайдалану немесе ойлап табу;
- жаңа идеялар мен шешімдерді өмірге әкелуі;
- «бәрін өзім жасаймын» дегенге бейімділік;
- күрделіні қарапайым, қарапайымды күрделі деп қабылдай алуы;
- оқытылымдылығы мен үйретілімділігінің ерекше түрі.

Дарынды баланың мотивациялық аспектісінің ерекшеліктері:

- белгілі бір нәрсенің нақтылығын көру, таңдау, сезе білуі (дыбыс, белгі, түр, өсімдік т.б.)
- белгілі бір нәрсеге жоғары қызығушылық танытуы;
- қызығушылық таныта отырып, сол нәрсені толығымен тануға, білуге деген қажеттілігі;
- стандарттық және дайын жауабы бар мәселелерді қабылдамай керісінше, нақты емес, қайшылық тудыратын ақпараттарды таңдауы;
- өзінің туындылары мен еңбектеріне деген жоғары сыншылдығы, өзін жоғарыдан көру үшін шамадан тыс қиын мақсаттар қоюы.

Дарынды баланың бойында жоғарыда аталған ерекше белгілердің бәрінің болуы тиіс емес. Солардың біреуі ғана бала бойында анықталса ол мұғалімнің балаға ерекше көңіл аударып, зерттеу жүргізіп, қадағалауын қажет етеді. Дарынды балаларды оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастырудағы басты міндет – балалардың қабілеттері мен таланттарын жан-жақты аша түсу үшін дарындылықтың ерекшеліктерін (түрі, деңгейі және т.б.) анықтау мен айқындау болып табылады. Дарынды балаларды анықтау – баланың дамуын талдаумен байланысты ұзақ процесс. Дарындылықты қандай да бір әдіспен анықтау мүмкін емес (мысалы, сынақтан өткізу). Дарынды баланы тәрбие беру мен оқыту барысында сатылап анықтау қажет. Дарындылық қалыптасу бағытына байланысты төмендегі түрлерге бөлінеді².

- Көркем дарындылық, – көркем өнер салаларындағы: музыка, би, сурет, мүсін, әртістік орындаушылық шеберлігі бойынша жоғары жетістікке қол жеткізу.

- Жалпы интеллектуалдық және академиялық дарындылық – жоғары интеллектіні көрсетеді, бұл типтегі оқушылар ақпаратты қабылдау мен өндеудің тамаша үлгісі болып табылады. Олардың танымдық саласының (ойлау, жад, назар) ерекшелігі оқуды еркін әрі оңай меңгеруінде. Интеллектуалдық дарынды балаларда ақыл-ой дербестігі басым, олар сыни ойлайды, күрделі мәселелерді терең әрі дербес түсінуге қабілетті. Ал академиялық дарынды балалар – нағыз оқудың данышпандары, мазмұнды тез, берік, сапалы игерудің шеберлері. (вундеркиндртер)

- Шығармашылық (креативті) дарындылық – шарттылықтарды мойындамайтын, пікір айтуда еркін, жарқын темперамент егелері. Мектеп практикасында мұндай балаларды анықтау қиын, стандартты оқу бағдарламалары олардың өздерін көрсету мүмкіндігін толық қанағаттандырмайды. Бұл типтегі оқушыларды анықтауға арнайы психологтар тартылуы тиіс. Оларға берілетін тапсырмалар шығармашылық сипатта, дәстүрлі емес формада болуы тиіс.

- Әлеуметтік немесе лидерлік дарындылық – ерекше байқалатын «ұйымдастырушылық бейімділік». Бұл типтегі оқушы жоғары интеллектімен қатар, жақсы дамыған интуиция, өзгенің сезімін, қажеттілігін анық түсінуге бейімділігімен ерекшеленеді. (атақты педагогтер, психологтар, психотерапевтер)

²Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы. “Ғылым”. 1988г.

- Спорттық (психомоторлық) дарындылық – мектеп жасындағы балада айқын танылатын қабілеттілік. Қозғалыстың жылдамдығымен, нақтылығымен, ептілігімен тығыз байланысты.

Дарынды оқушымен жұмыс жасауда мұғалімнің алатын орны ерекше. Дарынды оқушымен жұмыстың негізгі мақсаты - олардың шығармашылық жұмыста өзінің қабілетін жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыру. Ал мақсатқа жету оқу бағдарламасын тереңдетіп оқыту және оқушының танымдық белсенділігін дамыту арқылы жүзеге асады. Дарынды оқушыларды қалыптастыруда мұғалімнің білімі басты орын алады. Сондықтан дарынды оқушылармен жұмыс жасауда мұғалімнің білімінде төмендегідей талаптар болуы қажет:

- өзінің сабақ беретін пәнін мемлекеттік стандарт деңгейінен жоғары деңгейде білу;
- оқушы дарындылығының моделін білу;
- қазіргі заманға сай оқытудың жаңа технологияларын білу;
- дарынды оқушыны оқыту, тәрбиелеу үрдісінде үлгірімге ғана көңіл бөлмей оның басқа да көрсеткіштерімен байланысына да көңіл бөлу;
- дарынды оқушылардың ерекшелігін ескере отырып, оларға шығармашылықпен жұмыс жасайтын тапсырмалар дайындай білуі.

Мұғалімнің іскерлік, шеберлігіне қойылатын талаптар:

- дарынды оқушыны анықтау әдістерімен жұмыс жасай алуы;
- дарынды оқушыларды (жекелей және топпен) оқытуға арналған бағдарлама құрастырып, сонымен тұрақты жұмыс істей білуі;
- оқушы дарындылығын дамытуға қажетті зерттеу жұмыстарын жүргізе алуы;
- дарынды оқушыны оқытудың нәтижесін нақты бағалай білуі;
- дарынды оқушының ғылыми - ізденіс жұмыстарымен айналысуына жетекшілік етуі;
- дарынды оқушыны олимпиадалар мен ғылыми жоба сайыстарға дайындауда жетістікке жете алатындай деңгейде жұмыс жасауы.

Сондай-ақ дарынды оқушылармен нәтижелі жұмыс жасайтын мұғалімнің кәсіби “бейнесі: жоғары кәсіби біліктілік, даралық қасиет, білімділік, ойлап табуға және ғылыми зерттеу жұмысына қабілеттілік, кәсіби қызметін өздігінен жетілдіруге ұмтылушылық. Дарынды оқушымен жұмыс мұғалімнің өзіне, қызметіне және кәсіби біліктілігіне жаңа, жоғары талаптар қояды.

Тарихымызда білімі мен біліктілігі жоғары, әр салада жаңалықтар ашып, таңдаулы шығармалар мен ғылыми жобалар ұсынған дарынды қабілеттер әрқашан жоғары бағаланған. Дарындылық - табиғаттан берілген ерекше қабілет. Жас ұрпақ бойындағы ерекше қабілетті айқындау, шығармашылық белсенділігі мен дарындылық қасиетінің биік тұғырына жетуіне бағыт-бағдар беріп ғылыми жаңалықтарды әлемге әйгілі етуде ғылыми жетекшілік ету ұлағаттылық, біліктілік пен шеберлік нәтижесі³.

XXI ғасыр – әлемдік білім ғасыры. Жаңа ғасырдың зерделі, дарынды, талантты ұрпағын қалыптастырудағы білім беру мәселесі мемлекетіміздің басты назарында.

Ұлы педагог А.Байтұрсынов «Мұғалім қандай болса, мектеп те сондай болмақшы...» деген сөзінен де болашақ ұрпағымыздың қандай деңгейде болуы ұстазға байланысты екендігін айқындауға болады. Сондықтан білім сапасын арттыру, оқушылардың дарындылығын айқындап, біліміне, ойлау қабілетіне сай деңгейлеп оқыту, ғылыми ізденіс қабілеттерін қалыптастыру - әрбір ұстаздың міндеті.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности. Основные современные концепции творчества и одаренности. М. 1997г.
2. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. – Алматы. “Ғылым”. 1988г.

³Қазақстан Республикасында 2015жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы //Астана. 2004.

3.Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы // Алматы 2010.6-б

4.Қазақстан Республикасында 2015жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы
//Астана. 2004. 3-4б.



СТУДЕНТТЕРДІҢ СЫНЫПТАН ТЫС ӘРЕКЕТТЕРІН ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІГЕ КІРІКТИРЕ ОҚЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

THE EDUCATION OF THE STUDENTS OUTSIDE OF CLASS: SOCIAL NETWORK INTEGRATION

G.Ö. BAYTASHEVA

Prof. Dr., Kazakh State Women's Teacher Training University

Қазіргі кезде қоғамның барлық даму кезеңінде және бүгінгі білімді модернизациялау мен білім берудің ұлттық үлгісін жүзеге асыру жағдайында мектеп мұғалімдерінің қосар үлесі мол. Мұндай мұғалімдердің жұмысы, бүгінгі таңда заман сұранысын болашақ талаптарымен ұштастыра отырып, қазіргі жаһандану жағдайында жеке адамды қалыптастыруға, дамытуға бағытталған іс шаралар жыйынтығы болып табылады. Осы сәтте, оқыту мен тәрбие беру үрдісінде сабақтан басқа, сыныптан тыс жұмыстардың орны ерекше.

Сыныптан тыс жұмыстардың мазмұны – оқушының теориялық білімін кеңейтіп, толықтырып, жеке шығармашылық және коммуникативті қабілетін дамыта түседі.

Оқушылардың сыныптағы және сыныптан тыс әрекеттерінің күрігуі қоршаған орта туралы біртұтас түсінік қалыптастыруға, теория мен практика арасында байланысты қамтамасыз етуге, оқу – тәрбие үрдісін құруда және оқушы тұлғасын қалыптастыруға үйлесімдікке жетуге, мұғалімдер мен сынып жетекшілерінің педагогикалық шеберліктерін жетілдіруге, мұғалімдер мен оқушылар арасындағы ынтымақтастықтың дамуына ықпал етеді.

Қазіргі кездегі оқу мен тәрбиенің кіріктірілуі мына төмендегі жұмыстар арқылы жүзеге асады.

- ✓ базалық кәсіпорындарда, табиғат аясында, мәдени мекемелерде, мұражайларда мектептен тыс сабақтар ұйымдастыру;
- ✓ оқушыларды дамыта оқыту үшін әртүрлі жастағы дарынды балалар топтарын құру;
- ✓ таңдауы бойынша еркін сабақтар, оқу пәндері бойынша сайыстар мен олимпиадалар жүргізу;
- ✓ оқу бағдарламаларына сай қосымша арнаулы сабақтар өткізу;
- ✓ кіріктірілген және пәнаралық оқу сабақтарын жүргізу;

Біздің зерттеулерімізде оқу процесіне әлеуметтік медиа желілерін пайдалану қарастырылып, осы жүйеге

- ✓ Кіріктірілген әлеуметтік медиа желілерін пайдаланып оқу сабақтарын жүргізу-ендірілсе студенттердің АКТ білімдері мен оларды пайдалану құзіреттіліктері артар еді. Осы сәтте біздің студенттеріміз болашақ мектеп ұстаздары екендігін ескеріп өз тәжірбиемізді студенттер арасында бақылауды жөн көрдік.

Білім беру мен жеке және кәсіби білім беру ұйымдарында және одан тыс әлеуметтік медиа пайдалану арасында қайшылық бар (мысалы, Andersen 2007 ; Buckingham 2007; Hrastinski және Aghaee 2012 ; Николов 2007 ; Selwyn 2006, қараңыз), кері пікірлер қалыптасқанын шет елдік ғалымдарда атап көрсеткенін анализ жүргізу барысында байқадық. Олардың зерттеулерінде білім аймағын оқу және оқу іс-әрекетін (әдетте, «демалу шарты») жеке тіршілік әрекетімен байланысты іс болуы қажет деп түсінеді. Бұл зерттеулерде авторлар неғұрлым нәзік интерпретация пайдаланып, карьералық өсуді қамтамасыз ететін, ойын іс-шаралары арқылы өтетін сыныптан тыс қосымша кәсіби білім беруді енгізуді қолдайды (Josefsson, P.2016).

Сондықтан, дамыған елдердің іс-тәжірбиелерін зерделей келе, біз білім беру саласында сыныптан тыс жұмыстарды жүргізгенде әр дайым бір уақытты Әлеуметтік медиа жұмысына

бөлуді біздің елімізде де қолға алу қажет екендігі өзекті мәселе деп түсіндік. Студенттер берілген тапсырмаларды интернет желісінен тауып оған анализ жасауы оны топпен талқылап өз пікірлерін қосуы олардың іздену жұмыстарына қызығушылығын арттырады. Олар бір сыныптан тыс іс-шараның сценарийін жасау үшін дайын сценарийді алып оған өз үлгілерін енгізу үшін топпен талқылағанда әр түрлі идеяларды біріктіру барысында ізденістерге жол ашылып әрі қарай интернет желісінен немесе кітапханалардан іздеу қажеттілігі туындайды. Бұл дайын этолон жұмысты көрген бала міндетті түрде өз ойын қосуға ұмтылады, сонымен оларда топпен талқылау күшейе түседі осы сәтте де әлеуметтік желілердегі топпен құрылған WhatsApp, Facebook, Instagram -дардың рөлі де арта түседі, яғни оқушылардың сыныптағы сабақ үстіндегі және сыныптан тыс әрекеттерін әлеуметтік желіге кіріктіру біріңғай педагогикалық жүйе құруға бағытталса, ондағы әр құралдар тәрбиелік және білімділік міндеттер кешенін шешуге көмектеседі. Сол жұмыстар арқылы оқушылардың бос уақыттарын тиімді пайдалануға, өз қабілетін танып білуге, қосымша жұмыс жасауға үйретіп, дүниетанымын кеңейтеді. Қытай даналығында: «Маған айтсаң, мен ұмытып қаламын; маған көрсетсең, мен есімде сақтаймын; ал өзіме әрекет жасауға мүмкіндік берсең, мен үйренемін» деп айтылғандай, біз оқушыға бір ақпаратты тек айтып қана қойсақ, ол ұмытып кетуі мүмкін, көрсетсек есінде қалуы мүмкін, ал әлеуметтік желіден іздеу өзара пікір таласу өз іс-әрекеттерінің шешімін қосу үрдісінде студенттің өзіне жасауға мүмкіндік берсек, өте керемет жұмыс жасалып шығуы әбден мүмкін. Сонымен қатар, зерттеу барысында шетел мектептерінде сабақ үдерісінде қолданылатын іс-әрекеттер түрлері желіден қарастырылып, қосымша материалдар мен оқу-әдебиеттер беріліп, салыстырыла талданады.

Бұл уақытта ұйымдастырушы ұстаздың кәсіби икемділіктері мен шығармашылық қызметте, басқаруда ақпаратты қамтамасыз ету, талдау, жоспарлау, ұйымдастыру әрекетінде біліктілікті талап етеді. Яғни, мектеп жағдайында егер мұғалімдер оқушылардың қызығушылықтары мен сұраныстарын ескеруді көздеген болса, онда атқарылатын жұмыстардың түрлері оқу пәндері мен сыныптан тыс жұмыстың мазмұнын, мақсат – міндеттеріне кіріктіре алатын болады. Бұл оқыту үшін білім беруді жеңілдетеді.

Оқыту - білім берудің негізгі жолы болып табылады. Оқыту оқытушы мен оқушының біріккен іс-әрекеттері, сондықтан да ол екі жақты бір текті процесс. Оқытушы оқушыларға білім беріп іскерлікке, дағдыға үйретеді, ал оқушы таным міндеттерін түсініп, дағдыны игереді. Оқыту барысында оқушыларға теориялық білім мен тәрбие беру бір-бірімен ұштастырыла жүргізіледі. Тәрбие негізін қалайтын, оқушылардың білімін кеңейтіп, өз қабілетін танып білуге үлес қосатын оқытудың түрі – **сыныптан тыс оқыту**.

Сыныптан тыс оқыту мұғалімнің ұйымдастыру шеберлігімен іске асады. Сонымен қатар сыныптан тыс оқыту әртүлі жұмыстар арқылы жүзеге асады.

Оқытудың қай түрі болмасын барлығының көздейтін мақсаты – адамды жан-жақты тәрбиелеу, сапалы білім беру екендігі отандық ғалымдардың еңбектерінде атап көрсетілді (А.Қ.Әлімов 2013, Жанпейісова 2012, Шілдебаев 2016.) Әлеуметтік медияны қосымша білім беруде қолданып білім берудің түпкі нәтижесі жай ғана білім, білік, дағды қалыптастыру емес, студенттің оларды өзінің өміріндегі кездескен және әлеуметтік желілердегі түрлі жағдаяттарды шеше отырып, оны дұрыс саналы қолдана білуін талап ететін құзыреттіліктер түрінде қалыптастыру болып отыр. Сонда болашақ мамандарды даярлауда педагогикалық институттарда, университеттерде білім беру деген көптеген пәндер мазмұнындағы білім қорын меңгерту ғана емес, алынған білімдерін салыстыра отырып, өз қызметінде пайдалана білу жолдарын үйрету болып табылады. Мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі мен шеберлігі, әсіресе, қазіргі нарықтық жүйеде ерекше қажеттілікке ие болып отырғаны белгілі. Себебі заман талабына қарай қазіргі жеткіншектер көбіне кітапханаларда отырғаннан **ON-LINE** жүйесімен оқу курстарын тыңдағанды жақсы қабылдайды. Олардың көпшілігінің сұранымын қамтамасыз ете отырып, білім беру таптырмайтын тәсіл. Бұл - кәсіби шеберлігі мен құзыреттілігі жетілген маман даярлауда да, білім беру саласына қойылып отырған ортақ

міндетті шешуде де – ойлауы жан-жақты дамыған, тілге шебер және мемлекеттік тілдегі іс-қағаздарына жауап беріп, бейресми және ресми жағдаяттардан жол тауып шыға алатын, өзінің өмірдегі мәнін түсінетін, өз ісіне жауап беретін азамат тәрбиелеу.

Оқушылардың бос уақыттарын пайдалы, тиімді өткізуде, инабаттылық, имандылық, адамгершілік, отаншылдық сияқты биік қасиеттерге баулуда, ұлттық өнерді, халық өнерін қастерлеу, қорғауда да экологиялық мәдениеттілігін оятуда сыныптан тыс оқытудың мұндай кіріктірілген түрінің жас ұрпаққа берері көп.

Әрбір оқытушы мұндай сыныптан тыс жұмыстарды жоспарланғанда жауапты міндеттердің орындауы мұғалімнің жеке басына, оның жалпы білімі мен сабақтан тыс түрлі көпшілік қоғамдық жұмыстарды және оқушылармен жүргізілетін жұмыстарды ұйымдастыра алуына тікелей байланысты. Оқушының сабақ үстінде алған білімін, тереңдету мақсатында жүргізілетін, әлеуметтік медианы пайдалану жұмыстарының маңызы зор. Осының бәрі бір-бірімен үйлесімді жүруі оқушының жан-жақты дамуына жол ашады. Оқушының жан-жақты дамуы, оның жан дүниесінің байып рухани өсуі, қабілеті мен дарынының анықталып, кең өрістеуі олардың ой өрісінің дамып, еңбек, отан сүйгіштікке, салауаттылыққа, жоғарғы моральдық қасиеттің қалыптасуына ықпалын тигізеді сөзсіз. Бұның іске асуы мектептерде сыныптан тыс жұмыстарында пайдаланылған жағдайда кең өріс алады.

Ал сыныптан тыс жұмыстардың өз деңгейінде, қызықты әрі мазмұнды өтуі ұстаздың танымдылығы, ізденімпаздығы мен жаңашылдылығына тікелей байланысты болып отыр.

Сыныптан тыс жұмыстар жеке болсын, үйірмелік болсын, мұғалімнің жетекшілігімен оқушылардың басшылығымен өткені жөн. Өйткені оқушылар өз білімдері мен ойларында қалған сауалдарды әрі қарай дамытуы қажет. Олар оны әрі қарай ұжымдық жұмыстармен жалғастырады. Ұжымдық жұмыстар өздерінің мазмұны бойынша біртекті немесе дифференциалды (әр текті) болып келеді. Бірінші жағдайда топтың барлық мүшелері әр алуан материалды қолдана отырып, бір ғана жоспар бойынша бір ғана жұмысты орындайды. Екінші жағдайда оқушылар жекеленген топтар мен звеноларға бөлінеді, бір ортақ жұмысты жүзеге асырады. Бұл жұмыстардың барлығы оқытушының бағыттауымен, оқушылардың таңдауы бойынша алынған тақырып аясында талқылау талдау арқылы жүргізіледі.

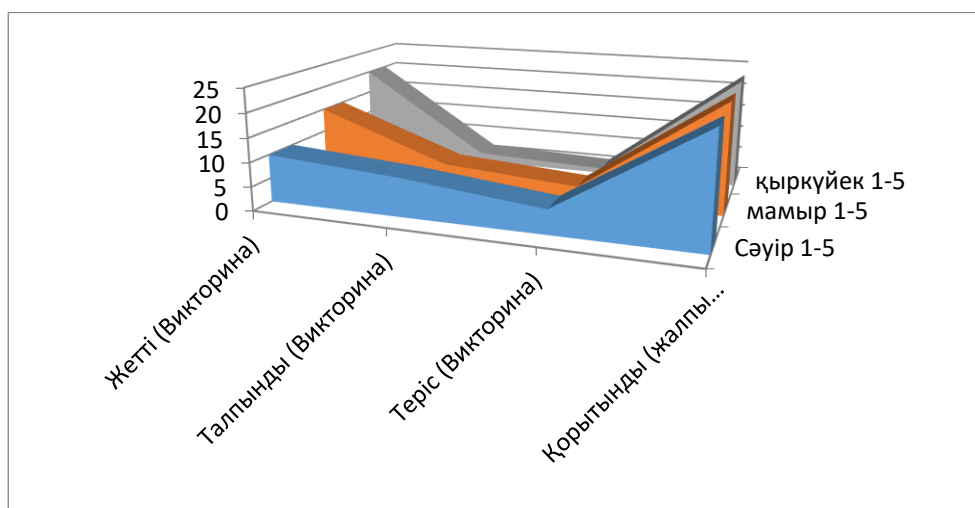
Оқушылардың мұндай сабақтарын ұйымдастыру кезеңдегі негізгі талап – мақсат бірлігі ортақтығы және жұмыс жоспарының бірыңғайлылығы. Ортақ тақырып бойынша жекеше жұмысты орындай отырып, әрбір оқушы өз көршісінің (серігінің) жұмыс мазмұны мен міндетін жақсы білуі керек және олардың арасында қандай байланыс бар екендігін түсінуі тиіс. Ал, түсініксіз кез-келген сұрақтарға оқытушы дұрыс жауап беріп, оқушыларды бағыттап отыруы қажет. Сондықтан да алда тұрған ұжымдық жұмыстың міндеттері мен мазмұнын анықтай отырып, оқытушы әрбір оқушының ортақ жұмыстағы өз орнын нақты анықтауына және ол жұмысты жүзеге асыру үшін нені білу керектігіне ықпал етуі тиіс. Мұның барлығы нақты нұсқау-түсіндіру көмегімен жүзеге асырылады, ол әрбір оқушы жұмысының мазмұнын анықтайды. Ортақ тақырыпты оқушылардың таңдауы олардың өзіндік қызығушылығын арттыра отырып, олардың іс-шараға деген қызығушылығы мен қамқорлығы артырады. Әрине оқушылар мектеп бағдарламасындағы сабақтарға сәйкес тақырып алады. Сонымен, интернет желісінен алынған сценарилер өңделіп өз ойлары қосылып, әдебиеттердегі теориялық практикалық бағыттар қамтылып, өте ауқымды өзекті жұмыстың сценариіне айналары сөзсіз. Олардың білімділігі арта түседі, себебі олар сыныпта орындаған жұмыстардың толық ашылуына жағдай жасап, әрі қарай дамытады. Мысалы, біз ұйымдастырған жұмыстарда әрбір оқушының пікірімен салысу дәстүрге айналған. Қазіргі таңда бәсекегеқабілетті болуы үшін білім берудің бүгінгі саясатына өзгерістер енгізу керек. Жастардың ақпаратты тұтыну тәсілі өзгергенін мойындау қажет, олар оқу-әдебиеттерін қарағаннан, оңай тәсіл әлеуметтік медиа желілерін қолданғанды ыңғайлы көрсе, оқыту үшін сыныптан тыс жұмыстарға біз ұсынып отырған кіріктіре оқыту тәсілін қолданған жөн. Мұнда әр түрлі топтар ашқанда оларды бақылаушы ұстаз болғаны дұрыс. Қазір жастардың басым бөлігі twitter, google+, Mail.ru,

WhatsApp, Facebook, Instagram тәрізді әлеуметтік желілерге тіркелген. Мұғалім үнемі профайлдарын ашып, студенттермен кері байланыс орнатып, оларға не қажет екендігін біліп, пікір-алмасуына жұмыс тәсіліне жаңарту енгізуіне өз пікірін қосып отыруына болады.

Сабақтарды осылайша жоспарлау жеке жұмыстардың есебін және есеп беру түрінде ресімделетін нәтижелерді талқылауды жеңілдетеді. Әрбір оқушының пікірімен санасып қорытындыланады. Сыныптан тыс сабақтарды кіріктіре жүргізетін тәсілді қолдану ерекшеліктерін студенттермен талқылау барысында төмендегідей ерекшеліктерді:

1. Пәнге деген қызығушылықтың артуы;
2. Шет елдік мәліметтерге жүгіну;
3. Тақырыпты оқу-әдебиеттермен толықтыруға қызығушылық;
4. Ыңғайлы кері байланыс;
5. Жаңаша ойлар мен көзқарастар – байқадық.

Олармен жүргізілген викторина нәтижесінде студенттердің 75 пайызы оң көзқарас көрсетті (Сурет -1).



Сурет 1. Білім алушылардың рефлексиясы

ТҮЙІНДЕМЕ

Қорытындылай келе, қазіргі жас ұрпақтың саналы да сапалы білім алуының бірден-бір шарты – оқу орындарындағы білім беру процесіне жаңа инновациялық технологияларды енгізу екендігі сөзсіз. Сондықтан ғылыми-техникалық прогрестен қалыспай, жаңа педагогикалық инновацияларды дер кезінде қабылдап, өңдеп, қай салада болсын нәтижелі пайдалана білу – әрбір ұстаздың негізгі міндеті болып табылады.

РЕЗЮМЕ

В заключение отметим, что одним из условий нынешнего молодого поколения несомненно, является внедрение новых инновационных технологий в образовательном процессе. Поэтому не отставая от научно-технического прогресса, новые педагогические инновации принимают своевременную обработку и способность быть эффективным – это обязанность каждого учителя.

SUMMARY

In conclusion, the present young generation of intelligent, high - quality education is one of the conditions of education is undoubtedly the introduction of new innovative technologies in the educational process. Therefore lag behind scientific and technological progress, new pedagogical innovations take timely processing and the ability to be an effective use of the area is the main task of every teacher.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Josefsson, P., Hrastinski, S., Pargman, D. Частный и профессиональная роль студента использование социальных медиа студентов. etal. *EducInfTechnol* (2016) 21: 1583. doi:10.1007/s10639-015-9403-7.
2. Андерсен, Р. (2007). *Что такое Web 2.0? идеи, технологии и последствия для образования* (Vol. 1 (1)). Бристоль: КН.
3. Buckingham, D. (2007). *Помимо технологии: обучение детей в возрасте цифровой культуры*. Кембридж: Полити Пресс.
4. Hrastinski, S., & Aghaee, NM (2012). Как студенты кампуса используют социальные медиа для поддержки своих исследований? Исследующий исследование интервью. *Образование и информационные технологии*, 17 (4), 451-464. [CrossRef](#)
5. Николов, Р. (2007). К веб 2.0 школы: Переосмысление учителей профессионального развития. В *трудах IFIP-конференции по информатике, математике и ИКТ: золотой треугольник*. Бостон: 27-29 июня.
6. Селвин, Н. (2006). Изучение «цифровой разъединение» между чистым подкованных студентов и их школы. *Обучение, медиа и технологии*, 31 (1), 5-17. [CrossRef](#)
7. А.Қ.Әлімов Интербелсенді әдістемені ЖОО-да қолдану мәселелері.- Алматы 2013ж. 446 б.
8. Г.Ө.Байташева Экологиялық білім беру және дүниетаным. – Алматы 2013ж. 254 б.



БІЛІМ САПАСЫН АРТТЫРУҒА ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫН ПАЙДАЛАНУДЫҢ ЗАМАНАУИ МҮМКІНДІКТЕРІ

MODERN OPPORTUNITIES USING FOR INTERNATIONAL RESEARC PROGRAMMES TO
IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION

Konyrbaeva SARASH

Prof.Dr.Kazakh State Women's Teacher Training University pedsheberlik@mail.ru

Kaliyeva MADINA

Research Assistant Kazakh State Women's Teacher Training University breath_slow@mail.ru

Қазақстан Республикасында болып жатқан саяси-әлеуметтік, экономикалық өзгерістер білім беру жүйесін өзгеше құруды талап етуде. Өйткені, қазіргі өркениетке жеткізетін құрал – тек қана білім. Білімді ұрпақ қана қоғамның болашақ иесі бола алады.

Елбасы Н.Ә.Назарбаев «XIX ғасыр идеялар мен инновациялық технологиялардың бәсекелестік ғасырына айналып барады. Егер қоғамда білімді адамдар жеткілікті болса, онда кез келген ноу-хау барлығымыз үшін қолдан келерлік іске айналады. Жаңа идеялар тудыра білу қабілеті – міне, осы ғана қандай да бір елдің ғаламдану жағдайында алатын орнын анықтайтын болады. Сондықтан, қазақстандық өскелең ұрпақ бәсекеге қабілетті білімге ие болуы керек» деді. Сондай-ақ, «Қазақстан – 2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауында: «біз өте шынайы, барынша прагматикалық стратегия құрғанымыз жөн. Біз шығыны көп емес зерттеулер мен эзірлемелерге ден қоюға тиіспіз». Олай болса, алға қойған мақсаттарды орындау үшін еліміздегі ақылды, ойлы, дарынды жастарымызды шығармашылық әлеуетін жан-жақты өсіру қажеттілігі туындайды.

Педагогика ғылымында білім сапасы, оқытудың оң нәтижесін алу және оны бақылау мен бағалау мәселелері басымдылықпен қарастырылады. Білім беру сапасы жөнінде Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, Т.И.Шамова, В.К.Кальней, т.б. ғалымдардың еңбектеріне сүйенсек, ИСО 9000-2000 стандарттарына негізделген мемлекеттік білім беру стандарттары және білім сапасының менеджменттік жүйесін құруға арналған жұмыстар жатады О.В.Аристов, В.И.Байденко, В.А.Исаев, В.А.Качалов, С.И.Колесников, Э.М.Коротков, С.К.Круглов, В.А.Нефедов, Н.А.Селезнева, В.М.Соколов.

Білім берудегі өзгерістер мен үрдістер жайында теориялық-әдіснамалық зерттеулер бірыңғай мемлекеттік емтиханды енгізуде тәжірибелер басталғаннан кейін жедел түрде дами бастады Бұған А.Н.Майоров, В.С.Аванесов, В.И.Звонников, А.Е.Бахмутский, В.Н.Белобородов, В.А.Болотов, В.М.Мокосеев, В.Ю.Переверзев, С.А.Сафонцев, А.И.Севрук, А.О.Татур, М.Б.Чельшкова, А.Г.Шмелев, т.б. ғылыми-зерттеу жұмыстарын жасады.

Еліміздегі білім сапасының өлшемдері А.Қ.Құсайынов, Ж.А.Қараев, М.Ж.Жадрина, Т.Т.Галиев, Г.О.Искакова, К.С.Құдайбергенова, т.б. ғалымдардың еңбектерінде әр қырынан талданған.

Осыған орай, осы мәселенің өзектілігі мектептерде білім беру сапасы жүйесін арттыруда халықаралық зерттеу бағдарламаларын пайдалану қажеттілігімен, оларды отандық білімді жаңартудың заманауи талаптарының сенімді деңгейіне жетумен сипатталады. Зерттеудің ерекше маңыздылығы 2020 жылға дейінгі отандық білім беруді жаңарту Тұжырымдамасы мен Қазақстан Республикасы Үкіметінің әлеуметтік саясат және экономиканы жаңарту аймағындағы іс-әрекет жоспарында қойылған міндеттерге негізделеді.

PISA халықаралық зерттеуі. Оқушылардың білім жетістіктерін бағалау бойынша PISA Халықаралық бағдарламасы оқушылардың оқу барысында алған білімдері мен дағдыларын өмірлік жағдайларда қолдана білу машықтарын, нақты бір оқу пәндерімен тікелей байланысты емес мәселелерді шеше білу құзыреттіліктерін бағалауға бағытталған.

Бұл зерттеу Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымымен (ЭЫДҰ) жүзеге асырылады. PISA зерттеуі 2000 жылы басталып, үш жылдық кезеңмен өткізіледі. Бұл қатысушы-елдерге оқушылардың білім жетістіктерінің нәтижелеріндегі қозғалысты, білім беру жүйесіндегі болып жатқан өзгерістерді бақылауға, жүргізілген реформалардың салдарын анықтауға мүмкіндік береді. 2009 жылы бағдарламаның төртінші кезеңі аяқталды.

PISA-2009 зерттеуін ұлттық орталықтар мен ЭЫДҰ қатысуымен жетекші халықаралық ғылыми ұйымдардан тұратын Консорциуммен жүзеге асырылады. Оның құрамына білім беру сапасын бағалау аймағындағы төмендегідей жетекші ұйымдар кірді:

- Білім беру аймағындағы Нидерланд Ұлттық өлшеу институты (*Netherlands National Institute for Educational Measurement, CITO*);
- АҚШ педагогикалық тестілеу қызметі (*Educational Testing Service, ETS*);
- Білім беру аймағындағы Жапония Ұлттық зерттеу институты (*National Institute for Educational Research, NIER*);
- Статистикалық ақпараттар жинау бойынша түрлі зерттеулерді орындайтын Америкалық ұйымы (*WESTAT*).

Консорциумның жұмысын педагогикалық зерттеулердің Австралиялық Кеңесі үйлестіреді (*The Australian Council for Educational Research, ACER*).

Халықаралық үйлестіруші орталық дайындаған бірыңғай ережелерге сәйкес зерттеу барлық қатысушы елдерде бірдей болу үшін жүргізіледі.

Қазақстанда зерттеу жұмысын Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің, білім беру органдары мен аймақтық білім беру ұйымдарының көмегімен «Ұлттық білім беру сапасын бағалау» орталығы жүргізеді. Зерттеуді ұйымдастыру және өткізуге көмек көрсету үшін аймақтарда облыстық үйлестірушілер, сонымен қатар зерттеу өткізетін білім беру ұйымының үйлестірушілері анықталып, тағайындалады.

PISA зерттеуі өткізілетін әрбір аймақта облыстық үйлестірушілер тағайындалады. Үйлестірушілердің міндеттері – бекітілген кестеге сәйкес өз аймағында зерттеудің өтуін қамтамасыз ету, зерттеу материалдарын білім беру ұйымдарына дейін жеткізу, олардың сақталуын және құпиялылығын қамтамасыз ету, сонымен қатар білім беру ұйымының үйлестірушісімен және тест өткізуші тұлғамен тығыз байланыста жұмыс жүргізу.

Зерттеуге қатысатын әрбір білім беру ұйымында 15 жастағы оқушылардың тізімін жасау үшін және зерттеуді ұйымдастырып, өткізу үшін білім беру ұйымының үйлестірушілері тағайындалады. Сонымен қатар тест аяқталған соң зерттеу құралдарын Ұлттық орталыққа жөнелту де білім беру ұйымдары үйлестірушілерінің міндетіне жатады.

Тест өткізуші тұлғаның ең басты мақсаты барлық қатысушыларды буклеттермен және сауалнамалармен қамтамасыз етіп, тестті және сауалнаманы зерттеу жүргізу рәсімі бойынша өткізу.

Зерттеудің мақсаты мен міндеттері. PISA халықаралық зерттеуі барлық білім беру ұйымдарындағы 15-жастағы оқушылардың оқу, математика және жаратылыстану бағытындағы пәндерден білім жетістіктерін анықтауды мақсат етеді. Зерттеу оқушылардың қабілеттерін емес, ол оқу барысында меңгерген білімдері мен дағдыларын өмірлік жағдайларда қолдана білу ептіліктерін бағалауға бағытталған.

Көптеген елдерде жасөспірімдер 15 жаста негізгі білім беру сатысын аяқтап, ересек өмірге дайындалады, осыған сәйкес зерттеудің негізгі міндеті он бес жастағы оқушылардың өз беттерінше өмір сүрулеріне қажет білім, білік, дағдыларын анықтау.

PISA халықаралық зерттеуінің негізгі міндеті – білім беру саласындағы әлемдік басымдықтарды сипаттайтын зерттеу құралдарының негізінде объективті өлшеулер арқылы алынған айқын нәтижелерді талдау болып табылады.

Оқушылардың білім жетістіктерін зерттеу негізгі үш бағыт бойынша жүзеге асады: «математикалық сауаттылық», «жаратылыстану сауаттылығы» және «оқу сауаттылығы».

Зерттеудің әрбір кезеңінде үш зерттеу бағыттарының біріне ерекше көңіл (тесттің үштен екі бөлігі) бөлінеді. 2000 жылы зерттеудің негізгі бағыты «оқу сауаттылығы», 2003 жылы – «математикалық сауаттылығы», 2006-жылы – «жаратылыстану сауаттылығы», ал 2009 жылы білім жетістіктерін бағалаудың негізгі аймағы «оқу сауаттылығы» болды.

PISA зерттеуінің әрбір кезеңіндегі бағалаудың басым аймағындағы өзгеріс зерттеудің негізгі бағыты бойынша толық ақпарат алуға және бұл бағыттағы үдерістерге салыстырмалы талдау жасауға мүмкіндік береді.

Зерттеу құралдары. PISA 2009 зерттеу құралдары (материалдары) Консорциумның жетекшілігімен жетекші халықаралық ұйымдардың және қатысушы елдер өкілдерінің сарапшыларының қатысуымен дайындалады.

Зерттеу құралдарына мыналар кіреді:

- Тест тапсырмалары бар буклеттер;
- Білім беру ұйымдарының оқушыларына арналған сауалнамалар;
- Білім беру ұйымдарының басшылығына арналған сауалнамалар;
- Тест және сауалнаманы жүргізушіге арналған нұсқаулық;
- Білім беру ұйымының үйлестірушісіне арналған нұсқаулық;
- Тест тапсырмаларын бағалау, мәліметтерді енгізу және өңдеу бойынша нұсқаулықтар.

Әрбір тапсырма бір мәселені суреттеген мәтінді қамтиды және мәтінмен қатар төрт немесе бес нұсқада жауабы бар сұрақтар, немесе таңдау бойынша қатар екі жауабы болуы мүмкін жорамалдар мен нақты бекітулер қалыптарында көрсетілген қиындық дәрежесі әртүрлі бірден алтыға дейін сұрақтарды қамтиды. Сұрақтардың қалған бөлімдеріне оқушылар өз жауаптарын құрастырулары керек, олардың кейбірі қысқа жауапты, қалғаны толық жауаптарды талап етеді. Соңғысы тест тапсырушылардан жеке өзіндік пікірді талап етеді және өз көзқарасын айқындауға мүмкіндік береді. Өзге кейбір сұрақтар оқушылардан шеңберде шектелген жауаптар нұсқаларын таңдауын талап етеді, дұрыс немесе бұрыс болып бағаланады (жабық құрастырылған жауаптар).

Тест жұмыстары аяқталғаннан соң, әрбір оқушы жарты сағаттың ішінде білім алатын мекемесі, отбасы, араласатын ортасы, өз мүдделері туралы сұрақтарға жауап беріп, сауалнама толтырады. Қосымша білім ұйымдары әкімшілігінен де сауалнамалар жүргізіледі. Жауаптардың бағалануы халықаралық жауаптарды кодтау нұсқауының қатал орындалуы бойынша жүргізіледі, әрбір жауап өз кодына сәйкестелініп, білікті мамандармен іске асырылады. Кейбір тапсырмалардың жауаптары дұрыс немесе бұрыс деп бағаланады, ал жартылай дұрыс немесе оңай жауаптар жартылай дұрыс деп бағаланады.

Зерттеу нәтижелерін статистикалық өңдеу барысында әрбір оқушыға әрбір топтағы тапсырманы орындауына қарай (оқу, математика және жаратылыстану бойынша) халықаралық 1000-балдық шкала бойынша балл қосылады. Сонымен қатар, тапсырма барлық тестіленушілермен қаншалықты орындалғанына байланысты әрбір тапсырмаға аталған шкалаға сәйкес нақты балл қосылады (тапсырманың қиындығы үшін).

Әрбір елдің нәтижелерін талдауда және халықаралық шкаланы құрастыруда жеке елдердің тапсырмаларды орындау ерекшеліктері есепке алынады. Ал қатесі бар тапсырмалар, мысалы, полиграфиялық немесе аудармасында қателескен тапсырмалар талдаудан шығарылып тасталады.

Негізгі бағыттары: математикалық сауаттылығы. PISA зерттеуінде математика бойынша жеке ойлау қабілеттеріне бағытталған тест тапсырмаларының мазмұнына ерекше көңіл бөлінеді. Ол математикалық ойлаудан және құбылыстарды сипаттауға, түсіндіруге және болжау үшін математикалық тұжырымдамаларды, рәсімдерді, айғақтарды және құбылысты қолданудан тұрады. PISA тестіндегі математикалық тапсырмалар сонымен бірге, оқушыларға математиканың олардың өмірінде қандай рөл атқаратынын түсінуге көмектеседі. PISA тестіндегі математикалық тапсырмалар оқушыларға сандық, кеңістік, ықтимал болатын және басқа да математикалық тұжырымдамалары бар математикалық мәселелерді талдауға, ойластыруға, шешуге және түсінік беруге мүмкіндік туғызады. Сонымен, PISA зерттеуінде 15-жастағы оқушылардың күнделікті өмірде туындайтын көптеген мәселелерді шешу үшін алған білім және біліктілік қабілеттерін анықтау және бұл қабілеттіліктің даму тенденцияларын айқындау басым сипатта болып табылады.

15-жастағы оқушылардың математикалық дайындықтарын тексеру мазмұны математикалық сауаттылық түсінігіне негізделген, ол «адамның өмір сүретін әлемде математиканың рөлін анықтау және түсіну қабілеті, жақсы қисынды математикалық пікірлерді айту, қазір және келешекте мүдделі, саналы азамат жасайтын қажеттілігін қанағаттандыру үшін математиканы қолдана білу» деген түсінікті береді.

Математикалық сауаттылық деген ұғымға оқушылардың келесі қабілеттіліктері жатады:

- қоршаған ақиқат ортада пайда болатын және математика арқылы шешіле алатын мәселелерді тани білу;
- бұл мәселелерді математика тілінде құрастыру;
- бұл мәселелерді математикалық айғақтар мен әдістерді қолдана отырып шешу;
- шешімдерде қолданылған әдістерді талдау;
- қойылған мәселелерді есепке ала отырып нәтижелерді түсіндіру;
- шешімдердің нәтижелерін құрастырып жазу.

PISA зерттеулерінде оқушыларға қазақстандық мониторинг зерттеулеріне тән типтік математикалық есептер ұсынылмайды. Бұл зерттеудегі математикалық тапсырмалар нақты өмірлік мәселелерге жақын, қоршаған өмірдің түрлі аспектілерімен байланысты және өз шешімдері үшін математикалық талдауды талап ететін, мектептің өмірі, қоғам, оқушының жеке өмірі, кәсіби қызметі, спорт және т.б. туралы мәліметтер ұсынылады.

Зерттеу тұжырымдамасына сәйкес, әрбір тапсырма математиканың мазмұнды бөліктерінің біріне сәйкес келеді: сандар; кеңістік және форма; өзгерістер мен қатынастар; белгісіздік.

Оқушылардың математикалық сауаттылығының деңгейі, осы аталған мазмұнды бөліктерімен қатар «математикалық құзыреттіліктің» даму деңгейімен сипатталады. Оқушылардың математикалық құзыреттілігі зерттеуде «тұлғаның математикалық білімдерінің, біліктілігінің, тәжірибесінің және қабілеттерінің үндесуімен» анықталады. Зерттеуде үш математикалық құзыреттіліктің деңгейлері қарастырылады: елестету деңгейі, байланыс орнату деңгейі, ойлау деңгейі.

Жаратылыстану сауаттылығы. Қазіргі заманғы қоғам өмірінде оқушылардың жаратылыстану ғылымдары мен технологияларын түсінуі, оларға өмірге әсер ететін жаратылыстану ғылымдары мен технологиялары салыстырылатын қоғамдық стратегияны (курсты, саясатты) қалыптастыру жұмыстарына қатысуға мүмкіндік беріп, ерекше маңызға ие болуда. Сондықтан, PISA зерттеуі аясында 15-жастағы оқушылардың ғылыми жаратылыстану сауаттылықтарын зерттеу де маңызды.

PISA зерттеуінде ғылыми жаратылыстану сауаттылығы ретінде ғылыми жаратылыстану білімдерін қолдана білу, қоршаған әлемді және оған адамның іс-әрекетінен қосылатын өзгерістерді түсінуге және сәйкесінше шешімдер қабылдауға қажетті мәселелерді анықтап, негіздемелі қорытындылар жасай білу қабілеттерімен түсіндіріледі.

Ғылыми жаратылыстану сауаттылығын төрт аймаққа бөлуге болады:

- ғылым мен технологияға сүйенетін өмірлік жағдайларды танып білуі (контекст);
- қоршаған орта мен ғылым туралы білімдерден тұратын ғылыми білімдердің негізінде техниканы қоса қоршаған әлемді түсінуі (білім);
- ғылыми сұрақтарды ажырата білуі, ғылыми жаратылыстану құбылыстарын түсіндіруі, айқын нақтылықтар мен дәлелдемелердің негізінде қорытындылар жасауы үшін ғылыми білімдерді қолданудан тұратын құзыреттіліктерді көрсетуі (құзыреттіліктер);
- ғылыми жаратылыстану біліміне деген қызығушылығы.

PISA зерттеуінде бағаланатын ғылым жаратылыстану білімдері, машықтары мен дағдылары ғылыми жаратылыстану циклі пәндері – физиканы (астрономия элементтерімен), биологияны, химияны, географияны оқуда қалыптасады.

Ғылыми жаратылыстану сауаттылығы келесі компоненттерден тұрады: ғылыми жаратылыстану пәндері аясында қалыптасатын «жалпы пәндік» машықтары, ғылыми жаратылыстану білімдері қолданылатын жаратылыстану ұғымдары мен жағдайлар. Зерттеу мақсатына – белгіленген машықтар мен ұғымдарды кешенді тексеру жатады. Ұсынылған сұрақтардан жаратылыстану ғылымдары жауап беретін сұрақтарды белгілей білу, берілген ақпараттың негізінде ғылыми негізделген қорытындылар жасай білу машықтарын тексеруге ерекше көңіл бөлінеді.

Оқу сауаттылығы. PISA зерттеуінде оқу сауаттылығы ұғымын оқушылардың жазбаша мәтіндерді ұғына оқу қабілеттілігі және оларға рефлексия, олардың мазмұнын өз мақсаттарына қол жеткізу үшін қолдануы, білімдері мен дағдыларын қоғамның белсенді өміріне араласуы үшін дамытуы деп түсінуге болады. Оқушылардың оқу сауаттылықтарын тексеру оқу техникасы немесе мәтіннің мазмұнын нақты түсінуін бағалауға емес, оқу барысында меңгерген білімдері мен дағдыларын өмірлік жағдайларда қолдана білу ептіліктерін бағалауға бағытталған. Оқу сауаттылығын бағалау барысында үш аспекті есепке алынады: оқу материалдарының форматы, тапсырманың түрі, мәтіннің қолдану жағдайы немесе мақсаттары.

Зерттеу барысында мәтінді толық түсінгенін дәлелдейтін машықтары мен меңгере білу деңгейлері бағаланады: мәліметті табу, мәтінді түсіндіріп беру, мәтіннің мазмұнына немесе оның формасына рефлексия және олардың бағасы. Мәтіннен мәлімет таба білуді бағалау үшін, мәтінді қарап шығып, оның негізгі элементтерін анықтау және сұрақтан гөрі қажетті (синонимдік) форманы бейнелеген мәліметті іздестіру үшін тапсырмалар қолданылады.

Оқушылардың мәтінді түсіндіріп беру қабілетін бағалау барысында мәтінде берілген әр түрлі мәліметтерді салыстыру, автордың сипаттаған ойларынан қорытынды жасау немесе мәтіннің мәнін түсіну ұсынылады. Рефлексияны бағалау үшін мәтіннің мазмұны немесе формасына, оқушы тапсырманы орындау барысында мәтіндегі мәліметті басқа жерден алған білімдерімен байланыстыра білуіне, мәтінде берілген бекітулерді өмір туралы өз көзқарастарымен байланыстырып, дәлелдеулеріне көңіл бөлінеді.

2009 жылғы PISA-ның қорытындылары оқушылардың үлгерімдері тәртіптік климатпен тығыз байланысты болғанын көрсетеді. ОЭСР елдеріндегі оқушылардың көпшілігі тәртіптік климаттағы сыныптарда білім алудан үлкен қанағаттану алған.

"Мұғалім-оқушы" арасындағы позитивті қарым-қатынастар білім алуға себепші болатын сыныптағы жағдайларды орнатуда шешуші мағынаға ие. Зерттеулердің нәтижелеріне сәйкес, оқушылар мұғалімдердің оларды шындап қабылдауын сезінгенде, оқушылардың білім алуға құштарлықтары артып, тәртіпке қатысты проблемалары азайған. 2000 жылғы PISA-ның қорытындылары оқушылардың басым көпшілігінің мұғалімдермен қарым-қатынастарының сапасына көңілдері толатынын көрсеткен. 2009 жылы "мұғалім-оқушы" арасындағы қарым-қатынастар сапасы одан әрі жақсарды. Білім беру қорларын әділ үлестірумен сипатталатын жүйеде академиялық жетістіктер мен әлеуметтік-экономикалық жағдай арасындағы өзара

қатынас әлсіз болуы мүмкін. Мұндай жүйеде барлық оқушылар өздерінің әлеуетін жүзеге асыру үшін бірдей мүмкіндіктерге ие және нәтижелері олардың зейінін, қабілеттері мен барлық қауымда амбициясын көрсетеді.

PISA зерттеуінің көмегімен алынған мәліметтер зерттеушілерге әлеуметтік-экономикалық жағдайдың жақсы болуы, оқушылардың білім жетістіктері мен білім үлгерімдеріне біршама әсерінің барын анықтап, осылайша білім алу мүмкіндіктерінің, білім ресурстарының нақты бөліну дәрежесін бағалауға мүмкіндік береді.

TIMSS ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЗЕРТТЕУІ. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) - Бастауыш сынып оқушыларының мәтінді оқу және түсіну сапасын зерттеуге арналған Халықаралық жоба бесжылдық мерзіммен өткізіледі (2001, 2006, 2011, 2016). PIRLS оқу, стратегия және оны тәжірибе жүзінде пайдалану саласында оқушылардың білім жетістіктерін бағалауға, бастауыш сынып оқушыларының оқу және мәтінді түсіну сапасы мен деңгейін салыстыруға, ұлттық білім беру жүйелерінде айырмашылықтарды анықтауға бағытталған.

PIRLS зерттеуінің басты мақсаты түрлі әлем елдері бастауыш мектеп оқушыларының мәтінді оқуы және түсіну сапасы деңгейін салыстыра бағалау. Зерттеуге көптеген әлем елдері қатысады. PIRLS халықаралық іріктеуіне зерттеуді өткізу барысында 9,5 жасқа толған 4-сынып оқушылары қатысуға құқылы. Бағдарламаны оқушылардың білім жетістігін бағалау бойынша Халықаралық Қауымдастық үйлестіреді (IEA).

2011-2020 жылдар аралығына арналған Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы аясында Қазақстан аталмыш зерттеуге 2016 жылы қатысуды жоспарлап отыр.

TIMSS зерттеуінің негізгі компоненті ретінде 4 және 8 сыныптар оқушыларының оқу жетістіктері қаралады. 4-сынып оқушыларының тестік тапсырмаларының әр варианты 44-50 тапсырмадан тұрады, 8 сынып оқушылары үшін – 55-60 тапсырма қарастырылған. Онда жауаптар әртүрлі болуы мүмкін. Тапсырманы орындау үшін 4-сынып оқушыларына 72 минут, 8-сынып оқушыларына 90 минут уақыт бөлінеді. Бағалау диапазоны 0-ден 1000 балл аралығында болады, орташа статистикалық балл 500 баллды құрайды.

Тестілеу тапсырмаларын бағалау төрт деңгейде жүзеге асырылады:

- ілгері (625 – 1000 балл);
- жоғары (550 – 624 балл);
- орта (475 – 549 балл);
- төмен (400 – 474 балл).

Жабық тапсырма бойынша әр дұрыс жауапқа халықаралық эксперттер 1 балл береді. Ашық тапсырмалар бойынша әр жауапқа арнайы екі таңбалы код беріледі – «дұрыс жауап», «жартылай дұрыс жауап», «жауап дұрыс емес».

Зерттеулерге арнайы сауалнамаларға жауап беру арқылы Ұлттық координаторлар қатысады. Бұл жауаптар алынған нәтижелердің кейбір себептерін түсіну үшін қосымша фондық ақпараттарды құрайды. 4-8 сынып оқушылары мектептегі пәндерге көзқарастары, педагогтар тарапынан сабақтарды ұйымдастыру, сыныптан тыс ісшараларға қатысу, отбасын сипаттау туралы сауалнамалық сұрақтарға жауап береді.

Сауалнама сұрақтарына берілген жауаптар арқылы оқушылардың нәтижелеріне әсер ететін фондық ақпарат ретінде кейбір факторлар анықталады. Мысалы халықаралық сарапшылар жасаған модель бойынша мынадай факторлар:

- оқушылардың демографиялық сипаттары (тестілеу кезіндегі оқушылардың жасы және олардың жынысы);
- отбасының әлеуметтік-экономикалық жағдайы (үйде компьютердің, мобильдік телефонның, автомобильдің бар болуы және т.б.);

- отбасы мәдениеті (үй кітапханасының бар болуы, сөйлесу тілі);
- өз жетістіктерін бағалау (пәнге деген көзқараспен анықталады – «жалықтыратын пән», «жеңіл пән», «әр адамның өмірінде маңызды»);
- оқушының уәждемесі (білім траекториясы, пәнді игеруге тиісті жігердің, қызығушылықтың болуы);
- мектептен тыс іс-әрекеттер (оқушыны әртүрлі мектептен тыс шараларға қатыстыру, бос уақытты тиімді пайдалану);
- мектептегі және сыныптағы психологиялық ахуал анықталады.

Кадрлық әлеуеттің оқу процесін ұйымдастыру сапасына әсерін пән мұғалімдерінің анкета сұрақтарына берген жауаптары арқылы анықталатынын атап өту қажет. Бұның арқасында мынадай фондық ақпарат алынады: мұғалімдердің жеке мінездемелері (жынысы, жасы, жұмыс стажы, білім деңгейі), кәсіптік құзыреттілігі (сабаққа дайындалу, оқу жұмыстары, оқу жетістерін бағалау, мұғалімдер мен оқушылардың ынтымақтастығы, біліктілікті көтеру және т.б.).

Халықаралық сарапшылардың көзқарасы бойынша оқушылардың оқу жетістіктеріне мынадай факторлар: мектептің орналасуы, білім беру ұйымының материалдық ресурстары, тәртіп деңгейі, психологиялық «ахуал» және басқару қызметінің жекеленген аспектілері әсер етеді. Бұл сұрақтар бойынша алынған фондық ақпарат білім беру ұйымының басшыларын сауалнама барысында алынады.

Халықаралық зерттеулерге қатысу білім мекемелеріндегі білім сапасының артуына, өз мүмкіндіктерін әлемдік деңгейде салыстыру мен салғастыруға мүмкіндік табады. Сондай-ақ, оқушылардың өзін-өзі тануына, өзінің қабілетін сынап жетілдіруіне, өзіндік бағасының артуына, яғни, өзін-өзі әлеуметтендіруге мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

Құсайынов А.Қ. Әлемдегі және Қазақстандағы білім берудің сапасы. – Алматы, 2013. – 196 б.



ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО ИМИДЖА СТУДЕНТА КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

CREATIVE IMAGE FORMING STUDENT: AS A COMPONENT OF TRAINING FUTURE SPECIALIST

Оспанова Б.А., доктор пед. наук, профессор (Prof. Dr. Ospanova B.A.)

Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави, / Ahmad Yasavi
International Turkish Kazak University
oba_49@mail.ru

Рахмет У., кандидат пед. наук, доцент (Assoc. Prof. Dr. Rakhmet U.)

Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави / Ahmad Yasavi
International Turkish Kazak University

В условиях постиндустриального общества знания и информация выступают как движущие силы общественного прогресса. При этом особенность этой социальной сферы состоит в ее сложности и неоднозначности, поскольку образование связано не только с усвоением новых знаний, но и с социокультурным развитием личности, ее способностью адаптироваться в новых условиях жизни, с раскрытием потенциала будущего специалиста. Немаловажным фактором является то, что поставленные перед государством, педагогической общественностью задачи модернизации высшего образования диктуют необходимость формирования активной личности будущего специалиста, собственной Я - концепции, включающей также создание креативного имиджа.

В первую очередь следует остановиться на дословном переводе с английского слова «имидж» (image), что означает образ. Происхождение этого понятия имеет несколько толкований. Одни считают, что происходит оно от латинского imago, связанного со словом imitari – имитировать. Согласно толковому словарю Вебстера, имидж – это искусственная имитация или преподнесение внешней формы какого-либо объекта и, особенно, лица. Современный словарь иностранных слов даёт такое определение: имидж – целенаправленно сформированный образ какого-либо лица, явления или предмета, выделяющий определённые ценностные и призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-то в целях популяризации, рекламы и т.д. Более краткое (хотя и неполное) определение: имидж – это впечатление об объекте.

Прежде чем подойти к проблеме формирования имиджа, необходимо рассмотреть некоторые свойства человеческого сознания. Как правило, человек мыслит и действует, ориентируясь не столько на саму реальность, сколько на сформировавшиеся под влиянием социальных коммуникаций представления о ней. Информационные конструкции, такие, как символ, миф, репутация и т.д., имеют большое, иногда решающее значение для человека, группы, общества в целом. В современных условиях важнейшими компонентами этого мира являются социальные стереотипы и имиджи.

Понятие социального стереотипа впервые было введено в научный оборот американским исследователем СМИ У. Липпманом. Согласно положениям У. Липпмана социальные стереотипы представляют собой основной мыслительный материал, на котором строится массовое сознание. Одним словом, стереотипы имеют объективную природу и являются неотъемлемым свойством психики человека делать обобщения. Стереотип определяют, как стандартизированный и устойчивый образ, имидж – образ целенаправленно сформированный. Сходность определений подталкивает к тому, что имидж – разновидность

стереотипа. Однако, эти два понятия не только не одно и то же, но в некотором смысле противоположность друг друга. Во-первых, различие кроется в этимологии самих слов. Стереотип в переводе с греческого означает «твёрдый отпечаток». Он воспринимается готовым и не требует домысливания. Имидж же связан с понятием *imagination* – воображение. Он - всегда «полуфабрикат», всегда «довоображается», человеку лишь задаётся направление такого «домысливания». Человек сам достраивает предлагаемый ему имидж, становясь, таким образом, его соавтором. После чего имидж воспринимается не как нечто навязанное, а как собственное видение явления. Известно, что имидж – это не только средство, инструмент управления, но объект управления.

Следует отметить, что в период возникновения новых экономических общественно-политических реалий необходимо формирование у будущих специалистов соответствующей логико-понятийной системы, а также развитие у них коммуникативно-речевых возможностей для реализаций и самореализации. Создание собственного имиджа - это процесс длительный, работа, в которой молодому человеку должны помочь преподаватели-профессионалы. Вполне понятно, что формирование имиджа происходит, в первую очередь, непосредственно в процессе обучения студента, поскольку само содержание образования является отражением состояния общества, сформированной в нем системы ценностей и духовно-нравственных ориентиров, его культурной среды. С точки зрения формирования позитивной Я-концепции и креативного имиджа специалиста особую важность приобретает гуманитарная составляющая подготовки специалистов, которая определяет задачи воспитания гражданина, человека гуманистической и духовно- нравственной ориентации.

Разумеется, будущий профессиональный успех определяется способностью молодого человека найти свое место в мире, в современном обществе. Требования к современному студенту значительно возросли в последние годы. Сегодня это активный, деятельный человек, который знает, каких высот он хочет достичь в жизни и стремится к профессиональному успеху и карьерному росту. Он энергичен и деловит, целеустремлен, требователен к себе и окружающим, в условиях остро конкурентной ситуации на рынке труда студент отчетливо осознает, что создаваемый им креативный имидж специалиста – профессионала должен выделять, отличать его от других претендентов. Сегодня большинство студентов уже осознало необходимость формирования собственного имиджа как необходимого атрибута эффективных деловых отношений во внутривузовской среде и будущей профессиональной деятельности. При этом понятие «имидж» означает собирательный образ, который включает не только внешнее впечатление и представление о человеке, способность его к самопрезентации, но и стиль мышления, особенности действий и поступков, его представление о себе.

Как отмечает В.А.Сластенин, «молодой специалист становится активным субъектом, реализующим в избранной профессии свой способ жизнедеятельности, готовым доопределить задачи независимо от частных ситуаций и обстоятельств, вырабатывать особенную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности» [1, 10].

Несомненно, одна из целей деятельности современного вуза – обеспечить становление личностной и профессиональной культуры специалиста. В этой связи перед преподавателями вуза стоит задача способствовать формированию у студента позитивной Я-концепции, т.е. целостного представления молодого человека о себе как о личности, члена общества и коллектива, работнике, будущем профессионале. Как известно, Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, является активным началом, важным фактором в интерпретации опыта и регулятором поведения человека.

Вполне очевидно, быстро меняющаяся социальная среда порождает новые требования к системе высшего профессионального образования, качеству и содержанию получаемого образования. Как показывают материалы исследований, выпускники вузов в настоящее время в достаточной мере владеют фундаментальными знаниями в профессии и способностью

осуществлять исследовательскую деятельность, но не готовы; к выполнению профессиональных обязанностей, эффективным действиям в конкретной профессиональной ситуации. Предоставление образовательной услуги осложняется непрерывно возрастающими требованиями к уровню подготовки выпускников, все более обостряемой проблемой их трудоустройства, все более ощутимой конкуренцией среди вузов. На «выпуске» требуется полностью готовый конкурентоспособный специалист, сформированными акме-креативными качествами, обладающий достаточным уровнем компетенции, способный быстро адаптироваться к постоянно меняющимся современным требованиям учебно-воспитательного процесса.

В этой связи вектор фундаментальных педагогических исследований должен быть направлен на поиск новых подходов к формированию и становлению личностно-профессиональной готовности будущего специалиста, способного продуктивно осуществлять образовательную деятельность в новых социально-экономических условиях, в новых типах общеобразовательных учреждений, с использованием личностно-ориентированных, развивающих технологий и информационно-коммуникационных, высокопродуктивных дидактических систем.

Мы придерживаемся мнения, что профессия как система задач, форм и видов деятельности, обеспечивает удовлетворение потребностей общества в достижении значимого результата, требует специалистов, обладающих определенной суммой знаний, навыков и умений, имеющих соответствующие профессионально важные качества и способных эффективно решать профессионально-ориентированные, развивающие задачи. В то же время человек как субъект деятельности требует от профессии возможности не просто «получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития» (А.К.Маркова [2,17]), а как можно полнее раскрывать свой творческий потенциал и самореализовываться.

Безусловно, создавая имидж студенту как будущему специалисту, необходимо думать о «потребителе» - будущем работодателе. На современном рынке труда выпускники вуза выступают именно в качестве «товара», который продается и покупается. Это связано с представлением работодателя о том, как должен выглядеть преуспевающий деловой человек, специалист. С этой целью необходим анализ требований и ожиданий общества, деловой среды по отношению к специалисту. Такой анализ вначале осуществляется студентом на эмпирическом уровне, в результате наблюдений, анализа мнений, оценок представителей взрослого окружения, значимого для студента: родителей, преподавателей, знакомых и т.д. Учитывая эти особенности, студент, в соответствии с постоянно формируемой Я-концепцией, вырабатывает собственный имидж. Однако работа над имиджем всегда зависит не только от ожиданий тех, кто окружает молодого человека, но и от личности самого носителя имиджа. В отдельных вузах Казахстана уже проводятся исследования по изучению имиджа современного студента. Например, в Международном казахско-турецком университете им.Х.А.Ясави г.Туркестане, на педагогическом и экономическом факультетах было выявлено, что почти все опрошенные (63%, 65%) следят за своим имиджем, а больше половины респондентов успех в достижении поставленных целей связывают с использованием эффективной поведенческой техники. Большинство студентов с радостью воспользовались бы советами специалиста в области имиджа для повышения внешней привлекательности, коммуникабельности и личного обаяния.

Другое исследование, проведенное членами ALESEC (Ассоциации студентов и молодых специалистов в области экономики и управления), показало, что среди личных качеств сотрудника наиболее важными студенты посчитали порядочность, творческо-креативную и деловую активность. По мнению же работодателей, в работнике, не менее важна компетентность, чувство ответственности и исполнительность. Умение подать себя и эрудиция тоже занимают не последнее место [3, 61].

С точки зрения формирования креативного имиджа студентов вуза необходимо давать и

представление о миссии, как основной цели человека или организации. Имидж необходим лишь постольку, поскольку позволяет выполнить миссию, при этом сама миссия, задает определенные требования к креативному имиджу. Имидж дает возможность молодому специалисту реализовать свою миссию, добиваться того, чтобы другие воспринимали так, как он презентует себя. Например, если студент уже в процессе обучения ставит себе цель достичь больших успехов в профессиональной карьере, то он должен выглядеть как человек, способный добиться этого, т.е. демонстрировать своим поведением целеустремленность, настойчивость, лидерские качества.

К сожалению, приходится констатировать, что при всех успехах и способностях перед молодыми людьми остро стоит проблема самопрезентации. Нередко отечественные молодые специалисты при блестящих знаниях не умеют себя представлять. И именно целенаправленная работа по созданию имиджа приводит к выработке таких немаловажных качеств, как умение подать себя, осознание собственной значимости.

Сегодня перед вузами стоит задача не просто подготовки грамотного специалиста, обладающего всеми компонентами профессиональной культуры, но и креативно развитой личности. Формирование мировоззрения молодого человека и социально ценных качеств личности, составляющее понятие позитивного, креативного имиджа, становится приоритетной задачей вуза наряду с формированием профессиональной компетентности специалиста. Существенным моментом является то, что сформированность целевой устремленности у будущего специалиста к личностному и профессиональному росту возможна через изменение его профессионального сознания и развитие креативного мышления, которые могут эффективно реализоваться через мотивационно-ценностную сферу профессиональной акме-креативной деятельности, которая является побуждающим фактором синергетического самообучения и саморазвития.

Актуальной проблемой современности является формирование у будущих специалистов способностей и потребностей в постоянном обновлении профессиональных знаний и умений, в креативном саморазвитии, в направленности на достижение высот профессионализма. При этом подходе внимание акцентируется на самой личности и блоке важнейших личностно-значимых, профессиональных качеств, приобретения опыта профессиональных действий в нестандартных ситуациях взаимодействия, установки к взаимодействию. Учет личностно-профессиональных качеств позволяет развивать установку на личностно-профессиональное самосовершенствование путем познания своих возможностей и правильной самооценки достигнутого уровня профессионального мастерства.

Стимулирующим фактором в данном случае выступает мотив психолого-педагогического самовыражения и самоутверждения, стремление найти свое место в обществе и, следовательно, повлиять на его развитие. В становлении и развитии личности будущего специалиста, как и его творческого потенциала, мы выделяем стадии самоидентификации, самоопределения и самореализации.

Самоидентификация предстает как единство самопознания и соотнесения своего образа с образами других людей. Самопознание позволяет личности дать соответствующую оценку своим способностям, качествам, возможностям, действиям, поступкам и перспективам развития, осмыслить приоритеты и смыслы собственной жизни, личный социальный статус. В целом же описанное позиционирование носит позитивный характер, а главное, оно имеет выход в процесс самоопределения.

Самоопределение накладывает на личность ответственность за свою судьбу и в этом плане несет в себе мощный ценностно-мотивационный заряд. В определенной степени самоопределение есть та отправная точка, от которой начинается процесс самореализации.

По мнению А.А.Деркача [4,28], полная и всесторонняя профессиональная самореализация возможна только при оптимально выстроенной траектории личностно-профессионального самосовершенствования и профессионального роста.

Отметим, что рассматриваемые процессы становления и развития творческого потенциала интенсивно протекают в вузе, задача которого предложить студенту - будущему специалисту, некий идеал как

главный стимул, концентрирующий в себе профессионально ценностные ориентиры. Следовательно, воображаемый идеал приобретает значение высшей ценности, творческое осмысление которой способствует личностно-профессиональному становлению.

Опираясь на вышесказанное, можно утверждать, что для решения поставленных задач необходимо пересмотреть подходы к обучению в вузе будущих специалистов, способных осуществлять поставленные цели. Сегодня требуется творчески мыслящий специалист, способный к эффективной рефлексии, к выработке стратегически верного направления в образовательной политике и к успешной реализации своих потенциальных возможностей. Рефлексия является основным механизмом осмысления профессиональных успехов и неудач, личностных достижений. Личностная рефлексия - основа профессиональной рефлексии является обязательным атрибутивным качеством компетентного специалиста и развивается у студентов в процессе учебно-познавательной деятельности средствами метакогнитивных процессов -это позволит профессиональной осведомленности, перерасти в профессиональную компетентность.

Следет обратить внимание, что при возникновении трудностей и выходе в рефлексивную позицию будущий специалист не только перестраивает свои действия, но и просматривает возможные их изменения. С помощью рефлексии студент объективирует отдельные собственные интеллектуальные операции, эмоциональные состояния и переживания. Превращаясь в механизм самоанализа, рефлексия становится инструментом самоконтроля, дает возможность осознающей себя личности проследить те или иные отношения в собственном субъективном мире. В способе решения профессиональных задач мышление студента неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, проецированием личностного смысла на реальный педагогический процесс. Развитие рефлексивного креативного мышления, осознание его значения для творческого решения профессиональных задач будут способствовать активизации познавательной деятельности студентов и систематической работе по повышению ими своей профессиональной компетентности. Рефлексия играет детерминирующую роль относительно других профессиональных качеств, поэтому учебный процесс в вузе должен быть организован так, чтобы уже с первого курса у студентов рефлексия формировалась не стихийно, а целенаправленно. Важно разделить два уровня рефлексии: рефлексия по поводу собственного учения (в позиции «студент») и рефлексия по поводу организации обучения (в позиции «педагог»). Способность к профессиональной рефлексии определяется как совокупность следующих умений: переходить из пространства мыслительной или организационной деятельности в пространство выделения, анализа и проектирования способа этой профессиональной деятельности; фиксировать результаты анализа в собственных схемах и представлениях, а изменение этих схем и представлений (перепроектирование) делать содержанием собственной профессиональной деятельности.

Производя соотнесение знания о себе с социально-профессиональными требованиями и нормами, позволяет студентам определить свое место в системе общественных отношений. Совершенствование знаний о себе, постоянное обращение к своему «Я», помогает лучше адаптироваться к социальным условиям, отрегулировать свое поведение. Профессиональный и личностный рост в значительной мере связан с особенностями профессионального самосознания.

Предлагаем рассмотреть строение профессионального самосознания в следующем плане. Строение профессионального самосознания образует трехуровневую структуру, динамику трех образов «Я»: «Я-реальное (настоящее)», «Я-идеальное (профессиональное)» и «Я-будущее (развивающийся профессионал)». Такое строение позволяет проследить процесс становления профессионального самосознания в учебно-профессиональной деятельности.

«Я-реальное»- это комплекс представлений о себе. Он формируется во взаимодействии со сложившейся у студента Я-концепцией, а также со сложившимся у него идеалом своего будущего. «Я-идеальное (профессиональное)» - это комплекс представлений студента об идеальном профессионале. «Я-будущее (развивающийся профессионал)» -это комплекс

представлений студента о перспективах своего развития и самосовершенствования на профессиональном пути, выход на смысложизненное самоопределение.

Профессиональное восхождение к акме – требует самоактуализации личности в педагогическом сознании от «Я-реального» к «Я-идеальному». Это целенаправленный, осознанный и непрерывный процесс поиска на основе анализа собственных смыслов жизни и деятельности, побуждающий будущего специалиста постоянно расширять границы субъектного Я. Потребность в постоянном восхождении по вертикали определяется смыслом акме-креативной деятельности и коммуникативного общения, развивающих личность обучаемых и обучающихся. Адекватная критически-рефлексивная деятельность сознания преподавателя сопровождается позитивными и негативными эмоциями, переживаниями, испытываемыми в трудных ситуациях. При этом знание преподавателем полифункциональной сущности рефлексии направляет на поиск критериев и показателей эффективности педагогической деятельности и общения.

Необходимо подчеркнуть, что на основе изучения индивидуально-психологических особенностей человека составляется его психологический портрет, в который обычно включаются следующие компоненты: направленность, ее виды (деловая, личностная, коммуникативная); интеллектуальность - степень развития и структура интеллекта; эмоциональность - уровень реактивности, тревожности, устойчивости; волевые качества - умение преодолевать трудности, настойчивость в достижении цели; коммуникативность, степень общительности; самооценка (низкая, адекватная, завышенная); работоспособность - уровень самоконтроля, скорость и точность выполняемых операций; способность к групповому взаимодействию, умение разрешать сложные ситуации.

Однозначно, эффективность усилий по формированию культуры позитивного, креативного имиджа будущего специалиста, способна повысить целенаправленная, правильно поставленная работа, в период производственной практики. В процессе этой работы активно формируются лидерские качества будущего специалиста. Следует также отметить, что систематическая педагогическая работа позволяет формировать целостный имидж социально зрелого, общественно активного, профессионально компетентного студента, человека с активной жизненной позицией, богатым духовным миром, позитивной Я-концепцией.

Таким образом, в последние годы в обществе сложилось новое понимание того что возрастает потребность в формировании креативного имиджа студентов, обладающих способностью к перманентному развитию и совершенствованию. На сегодня такая система еще несовершенна. Сказанное обуславливает: наличие потребности в научном исследовании фундаментальных основ создания этой системы; высокую степень актуальности проблемы создания психолого-педагогических условий для формирования креативного имиджа у будущего специалиста. Становится очевидным, что в высшем образовании наиболее актуальным является вопрос синтеза педагогических и психологических концепций, глубокое психологическое осмысление закономерностей учебной деятельности, принципов и методов обучения и управления учебным процессом.

Казахстанские ученые ведут активные поиски по развитию системы образования, сутью которой является создание условий для приобретения студентами «действующих знаний», то есть, знаний, умений, навыков, опыта, компетенций, необходимых в повседневной жизни, в решении реальных проблем современности.

Как известно, для того чтобы целенаправленно формировать имидж будущего специалиста, необходимо осознание высоких целей и задач, миссии высшего учебного заведения. Личное участие каждого преподавателя и студента в общественно значимых мероприятиях вуза способствует самораскрытию личности, ее творческих способностей, формированию креативного имиджа будущего специалиста. Полагаем, что эти тенденции окажут существенное влияние на развитие высшего образования которое будет ориентироваться на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой акме-

креативностью, мобильностью и профессионализмом.

Из вышеизложенного следует, что построение успешной карьеры сегодня не представляется возможным без сформированного креативного имиджа студента как важного компонента профессиональной подготовки востребованного специалиста. Собственно, в этом и будет заключаться смысл лично ориентированного образовательного процесса, нацеленного на развитие индивидуальной, а следовательно, неповторимой природы каждого студента.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Слостенин В.А. Гуманитарная составляющая модернизации высшего профессионального образования // Модернизация профессиональной подготовки молодежи в системе учреждения образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 1, с.9-22.

2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для преподавателя М.: Просвещение, 1990. — 192 с.

3. Парамонова Т.Н., Красюк И.Н., Формирование общественного лица фирмы – Маркетинг, 1998.- № 6 с.60-63

4. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. М.: Изд-во РАГС, 2001.-541 с.

5. Оспанова Б.А. Креативная психология : Учебник для вузов. Алматы, 2012.- 420с.



ПЕРЕФРАГМЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Georgy RUDIC (РУДИК ГЕОРГИЙ.АЛЕКСЕЕВИЧ)

Prof. Dr. International Kazakh – Russian University профессор Международного Казахско-русского университета, Актобе, Казахстан, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, Директор Центра современной педагогики (Монреаль, Канада)

Duisebek Adilkhan TOLEGENULI (ДУЙСЕБЕК АДИЛЬХАН ТОЛЕГЕНУЛЫ)

Assoc. Prof. Dr. Ministry of Education of Kazakhstan кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Республиканский научно-практический центр "Учебник" Комитета по контролю в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан

Тактик должен знать, что надо делать, когда есть что делать.

Стратег должен знать, что надо делать, когда нечего делать.

Савелий Тартаковер

СТРАТЕГИЯ ПЕРЕФРАГМЕНТАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Глобализация сделала вызов тому, что методологический и научный базисы стратегических ориентиров соответствует равновесию, гармонии и устойчивому развитию Земли с о Вселенной.

Стратегия перефрагментации должна соответствовать следующим принципам: «ДРОН», «ГОЛОГРАФИЯ» «МАТРЕШКИ»:

- Закон Дронов - мысленное видение с большой высоты связей образовательной системы с многообразием связей в условиях реалий глобализации (7D);
- Закон Голографии - изображение образовательной системы в квантовых реалиях
- Закон Матрешки - концентрический синтез индивида, как элементарной единицы сложной метасистемы

I, Рамочное поле координат стратегии в условиях глобализации.

- i. Пространственные рамочные координаты педагогики в условиях глобализации Пространство современной педагогики можно описать координатами, определяемыми через метасистемный анализ комплекса систем, руководствуясь научным прогрессом в различных системах: философия – глобальное образование; экономика – современные рыночные отношения и менеджмент; педагогика – компетентностный подход в педагогике, индивидуально-ориентированное обучение; психология – квантовая психология и многомерное мышление; физиология – физическое и энергетическое тело; кибернетика и информатика - теория струн и теория октавы.

ii. Координата «ВРЕМЯ». Время описывается реалиями 21-го века – здесь и сейчас..

iii. Социальный заказ. Социальный заказ на личность в эпоху глобализации - новые ценности эпохи глобализации

iiii. Модель обучающего. Модель обучающего в эпоху глобализации должна быть релевантна «духу» времени

iiii Архитектура системы образования. Архитектура/проект национальной системы образования должен отвечать вызовам глобализации

ТАКТИКА ПЕРЕФРАГМЕНТАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

II. Рамочное поле координат тактики в условиях глобализации.

i. определение древа целей; Дерево целей — это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей образовательной системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»).

ii. определение цели и задач в менеджменте; **Целью менеджмента в условиях нестабильности является** постоянное преодоление риска или рискованных ситуаций не только в настоящем, но и в будущем. **Задачами менеджмента являются** разработка, экспериментальная проверка и применение на практике научных подходов, принципов и методов, обеспечивающих, надежную, перспективную и эффективную работу коллектива или же индивидуума, путем устойчивого развития системы образования..

iii Планирование деятельности по реализации задач: планирование – это одна из составных частей управления (менеджмента), заключающаяся в разработке и практическом осуществлении планов, определяющих будущее состояние образовательной системы, путей, способов и средств его достижения.

iiii менеджерский коллапс : процесс разрушения образовательной структуры под влиянием системного кризиса менеджмента (менеджмент -делитантов; . фокусирование менеджмента на показуху и мгновенные результаты; ориентация на конференции и юбилейные мероприятия, сопротивление инновационному менеджменту; отсутствие осмысления, понимания и внедрения менеджмента знаний и корпоративного обучения; попытка адаптации системы старого в новым условиям, ориентация на изменения форм и т.д.);

iiii мониторинг на основе аутентичного оценивания: аутентичное оценивание – это оценивание применяющееся при индивидуально-ориентированном в соответствии с вызовами глобализации, используя навыки самоорганизации, самообучения и самооценивания.

Синтез стратегии и тактики представляют двойную менеджерскую петлю (бесконечность), способствующая равновесию, гармонии и устойчивому развитию системы образования, которая отвечает на вызовы глобализации и основывается на науке Космологии.



РОЛЬ НАГЛЯДНОСТИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

VISIBILITY ROLE: THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF SCHOOL KIDS

KOBEGENOVA H. N.

Researcher, Kazakh State Women's Teacher Training University

Аннотация

Наглядность на уроках географии своим содержанием и заданиями создает познавательный интерес, возбуждает активную мыслительную деятельность учащихся, благодаря наглядности создается определенная конкретность и образность в абстрактном мышлении учащихся, вырабатывается умение искать и находить общее в самых различных явлениях и процессах.

Ключевые слова: Самостоятельность, познавательный и поисковый интерес, продуктивность, мыслительная активность.

Abstract

Visibility on its content and tasks geography lessons creates cognitive interest, excites an active mental activity of students, due to the visibility created by certain specific and imagery in abstract thinking of students, produced the ability to search and find the most common in a variety of phenomena and processes.

Keywords: Independence, cognitive and exploratory interest, productivity, cogitative activity.

Урок есть и остается основной формой получения учащимися знаний. Провести урок на современном этапе стало намного сложнее и труднее, чем это было 20 – 30 лет тому назад. В чем дело?

Современный ученик стал другим – многознающим: это я видел, это я слышал, это я читал и т.д. Современный ученик получает огромный поток научной информации вне школы, вне урока. Эту информацию он не всегда может переработать, осмыслить, привести в последовательную систему знаний. Учитель в какой-то степени перестал быть для учеников первоисточником получения знаний. Вследствие этого и других факторов интерес к учебному процессу со стороны некоторых учащихся снижен. Становится все труднее и труднее вовлечь их в учебный процесс, в формирование знаний.

Школьников заставляют учиться все – родители, бабушки и дедушки, учителя, шефы и т.д. Но желания учиться от этого у детей не прибавляется. А учитель обязан дать знания всем учащимся, развивать их способности, склонности, воспитывать.

Перед нами, педагогами, стоит задача, как сделать, чтобы учебный труд был бы непринужденным, чтобы он диктовался внутренними потребностями и желаниями учащихся в приобретении знаний. Речь идет о непринужденном мотиве учения как важнейшем стимуле учебной деятельности. Наша задача – найти резерв и возможности во всех имеющихся методах и приемах обучения, сделать их более гибкими, рациональными, оптимальными в повышении эффективности учебного процесса.

Все мы знаем, что кратчайший путь к познанию лежит через познавательную и самостоятельную активность учащихся в учебном процессе, через продуктивную их деятельность. Прочнее и глубже, легче и с наименьшими усилиями формируются знания при условии создания для учащихся познавательного и поискового интереса. «Непосредственный интерес - вот великий двигатель, единственный, который видит верно, и далеко, интерес в педагогической системе является краеугольным камнем обучения» - так писал Ж.Ж. Руссо еще в 18 веке.

Любая деятельность человека будет проходить более активно, с наибольшим конечным эффектом, если она полностью поглощает волю и чувства человека, если она ему интересна.

То же самое в обучении. Без интереса не может быть продуктивного учения. Без продуктивного учения нельзя говорить об эффективности урока и о его оптимизации.

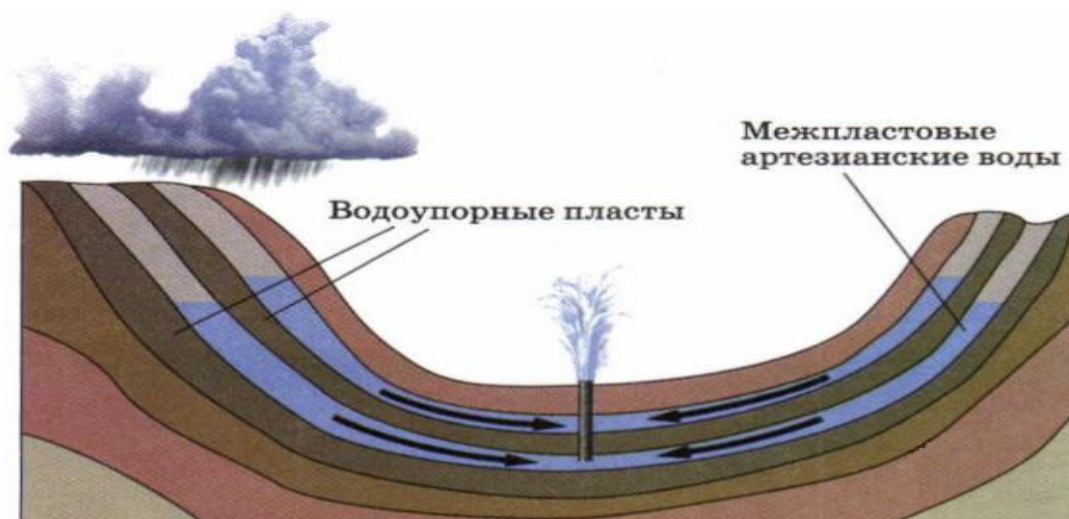
Познавательный и поисковый интерес, а вследствие его и творческая активность школьников сами по себе не возникают. Они формируются и создаются содержанием учебного материала, методами и приемами обучения, личностью учителя и под влиянием внутренних потребностей, желания учиться.

Большим подспорьем в повышении эффективности учебного процесса, его оптимизации является дидактический принцип обучения – наглядность. Речь идет о такой наглядности, которая имела бы большой простор для творческой самостоятельной деятельности учащихся на всех этапах усвоения знаний, которая была бы со многими неизвестными, которые необходимо раскрыть, распознать и усвоить. Наглядность должна быть и такой, чтобы она без принуждения будила бы внутренний стимул к познанию, чтобы запрограммированное содержание учебного материала, его раскрытие и усвоение находились бы в тесной взаимосвязи с ранее усвоенными знаниями. Это то условие, это тот мостик, от которого начинается и осуществляется познавательная деятельность учащихся. Наглядность должна не просто демонстрироваться, к ней обязательно должны быть проблемно-познавательные вопросы и задания. Вопросы должны быть интересными, побуждающими учащихся к мыслительной самостоятельной деятельности. [1, 309]

География как учебный предмет состоит из множества взаимосвязанных природных и экономических представлений, понятий, законов, закономерностей, изучение и усвоение которых трудно осуществить без наглядности.

Опираясь на многолетнюю практику работы, изучение теоретических основ дидактики, мне удалось создать подобный дидактический материал по курсу физической географии 6 класса и использовать его в учебном процессе. Применяю его при изложении, закреплении и контроле знаний.

Рассматривая в 6 классе формирование родников, ключей, болот, артезианских и обычных деревенских колодцев, предлагаю учащимся схематические рисунки с изображением водопроницаемого, водоносного и водоупорного слоев с различным уклоном. Задаю вопрос: «На какой стороне оврага может возникнуть родник? Почему?»



Учащиеся анализируют смысловое содержание рисунка, выполняя его в своих тетрадях, и не сразу приходят к правильному выводу. Одни доказывают, что родник может сформироваться на обеих сторонах оврага, объясняя свои предположения выходом в разрезе оврага водоносного слоя. Другие утверждают, что родник может образоваться только на правой стороне оврага, говоря о наклоне водоупорного слоя к этому склону.

На первых порах обе гипотезы как будто правильны. Но полной убежденности в этом у всех учащихся нет. Тогда я предлагаю нарисовать над оврагом тучи, дождь и стрелками отметить движение дождевой воды. Выполняя дополнительное задание, все ученики приходят к правильному выводу, что родник может образоваться только на правой стороне оврага, и эту закономерность показывают на рисунке.

Опорными сигналами в решении данного задания были ранее усвоенные знания: свойства водопроницаемого, водоносного, водоупорного слоев земли, круговорот воды по наклону вниз. Данные опорные знания будут облегчать решение других задач, связанных с изучением вод суши. Решая следующее практическое задание, учащиеся отвечают на вопросы: «Какой из колодцев правильно вырыт? Почему вы так думаете?»

В результате анализа рисунка, выдвижения предположений, их опровержения или доказательства учащиеся узнают, что когда роют колодцы, то обязательно должны углубиться в водоупорный слой, который должен быть наклонен к колодцу.

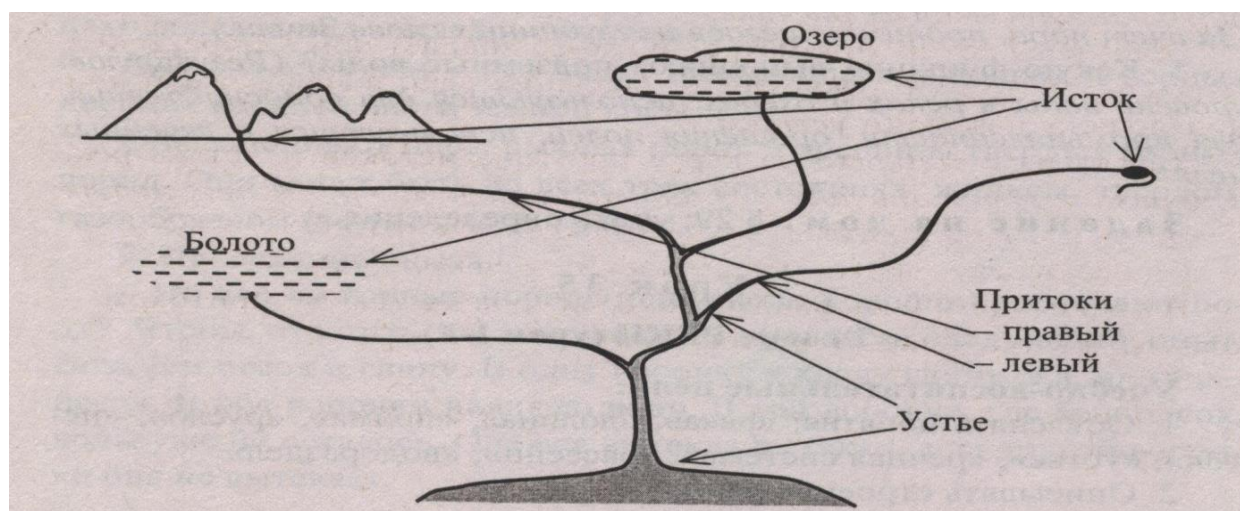
В процессе закрепления, выполнения домашних заданий, контроля знаний предлагаю другие задания и схемы.

1. На профиле оврага нарисуйте слои земли так, чтобы родник мог бы образоваться на обеих сторонах оврага.
2. Нарисуйте слои земли так, чтобы мог бы образоваться родник на ровной поверхности.
3. Изобразите болотную местность так, чтобы болото могло бы высохнуть.

Вариации таких заданий и схем могут быть разнообразными. В отличие от заданий на уроке, где учащиеся работали по готовым схемам, в которых было запрограммировано содержание изучаемого материала, в домашних заданиях им предложено самим сделать схематические рисунки, показать в них требуемые природные закономерности.

Данные задания будут побуждать ребят к более активным поисковым решениям, в результате, которого расширяются и углубляются полученные на уроке знания. Выполняя задания, учащиеся самостоятельно приходят к выводам и выражают и в схемах.

При изучении темы «Реки» можно предложить такие задания: «В какой части реки могут образоваться пороги, водопады? Покажите их образование на рис. 2. В какой части реки вы бы построили ГЭС? Почему?»



Значительно легче, быстрее, осмысленнее и эффективнее усваиваются такие географические понятия, как исток, устье, приток, русло, пойма, речная долина, водораздел, бассейн, речная

система, при изображении их схематическими рисунками и параллельной работе по физической карте.

Многие природные явления можно показать в их динамике с последовательной постановкой вопросов, что облегчит понимание явления, например развитие вулкана, изображенного на рисунке 3.



К рисунку можно предложить такие вопросы:

1. В каком состоянии и почему находится магма?
2. Под действием, каких сил образовалась трещина в земной коре?
3. Что изображено на рисунке 3? Почему сначала летят вулканические бомбы, пепел, газ, пар, а потом изливается огненная лава?
4. Какая форма поверхности может образоваться вследствие вулканической деятельности?
5. Каково строение вулкана? Чем вулканические горы отличаются от складчатых?

Большие возможности с точки зрения активизации самостоятельной деятельности учащихся в процессе усвоения новых знаний имеет тема «Атмосфера».

После формирования понятия «максимальная, абсолютная и относительная влажность воздуха» учащимся можно предложить решение нескольких практических заданий, которые станут подготовительным этапом к осмысленному пониманию формирования атмосферных осадков.

1. В каком случае воздух будет насыщен водяными парами и в каком нет?
2. Что произойдет с состоянием воздуха, если его температура понизится на 10°C?
3. В каком случае воздух будет более насыщенным?

Анализируя рис. 4, учащиеся приходят к выводу, что над 1, 2, 3, 4-м районами воздух насыщен, а над 5-м районом – ненасыщен водяными парами.



Сравнивая свойства воздуха, полученные вследствие условного снижения температуры на 10°C , с данными максимальной влажности, ученики делают вывод, что в 1 м воздуха образовались излишки водяного пара: в первом случае – 3 г, в третьем – 13 г, в четвертом – 8г.

Развивая дальше логическую мысль, учитель ставит вопрос: «Что произойдет с излишками водяного пара над данными районами?» Таким образом, учитель переходит к формированию понятий конденсации водяного пара и атмосферных осадков.

По рис.4 можно предложить пятиклассникам такие задания:

1. В каких районах и почему может образоваться туман, если температура воздуха понизится на $3-4^{\circ}\text{C}$?
2. Что будет происходить с туманом, когда взойдет солнце и воздух начнет прогреваться, и почему?

Путем сопоставления данных рисунков с максимальной влажностью воздуха учащиеся отвечают на первый вопрос задания: «Над первым и третьим районами создаются небольшие излишки водяного пара, которые будут превращаться в мельчайшие капельки воды, т.е. образуется туман».

Это и будет конденсация водяного пара, говорит учитель.

Утром, когда солнце взойдет, отвечают ученики на второй вопрос, температура воздуха повысится, капельки воды превратятся в пар и туман рассеется.

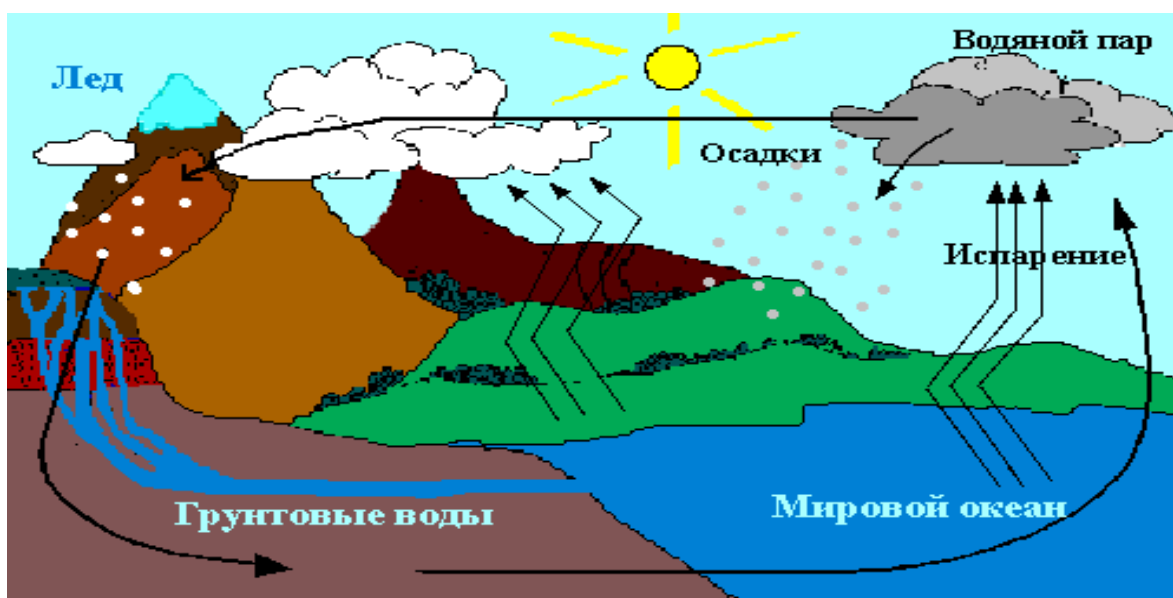
Туман, роса, иней, изморозь, объясняет учитель, это атмосферные осадки, которые образуются при небольшом избытке водяного пара в воздухе.

Аналогичные задания схемы можно предложить при изучении атмосферных осадков.

Во время беседы об осадках учитель задает ученикам вопросы, постепенно усложняя их:

1. Из чего состоят облака?
2. Почему одни облака просвечиваются лучами солнца, другие нет?
3. Какие вы знаете виды облаков, и на какой высоте они образуются?
4. Почему из облаков идет дождь, снег, град?
5. В чем различие в образовании града и дождя?
6. В какое время дня и почему чаще всего бывает град?

Отвечая на вопрос об образовании града, учащиеся опираются на знания о влажности воздуха, о конденсации водяного пара, о его движении вверх под действием теплого потока воздуха, о тяжести капелек воды и притяжении Земли.



В результате работы на уроке шестиклассники делают вывод, что атмосферные осадки образуются от создавшегося избытка водяного пара в атмосфере.

Самостоятельность, активность, творческая мыслительная деятельность, последовательность логических рассуждений, опора на ранее изученные знания ведут к более сознательному усвоению знаний. Такой подход к содержанию урока дает возможность ограничить домашнее задание или вообще его не давать.[2, 38-39.]

Иллюстративный дидактический материал имеет большое значение в повышении эффективности урока.

Во-первых, наглядность своим содержанием и заданиями создает познавательный интерес, возбуждает активную мыслительную деятельность учащихся.

Во-вторых, многие схемы и задания основываются на ранее приобретенных знаниях, это позволяет систематически повторять пройденный материал, изученный материал в тесной взаимосвязи с прохождением нового.

В-третьих, благодаря наглядности создается определенная конкретность и образность в абстрактном мышлении учащихся, вырабатывается умение искать и находить общее в самых различных явлениях и процессах. «Не только старайтесь передавать человеку знания, но стремитесь, чтобы он получил способность сам доходить до них, - вот крайний предел педагогики во всех степенях учения, тем более на степени элементарной» - писал В.Ф. Одоевский.

Используемая литература.

1. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении.— М. : Учпедгиз, 1990. - 309 с.
2. Зильберштейн А. И. О роли средств наглядности в активизации познавательной деятельности школьников. М. ,2003. - № 3.,с.. 38-39.



KUTADGU BİLİĞ'DEN HAREKETLE, ESERİN YAZILDIĞI DÖNEMDE TÜRKLERDE TAKİP EDİLEN DİL VE YAZI POLİTİKALARI

Kuanysh ZHUMABEKOV

Doktora Öğrencisi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kazakistan, Almatı,
kuanysh.zhumabekov@mail.ru

Kutadgu Bilig, Karahanlı Türkçesi'nin Divanu Lügat-it Türk'ten sonraki Türk Edebiyatı'nda İslam kültürünün özelliklerini taşıyan en büyük eserdir. Türk-İslâm tarihi açısından en önemli belgelerin başında gelen Kutadgu Bilig, İslâmî Türk edebiyatının adı bilinen ilk şair ve düşünürü Balasagun'lu Yusuf Has Hacip tarafından 1069 yılında Karahanlı Devleti'nin merkezi olan Kaşgar'da yazılmıştır. Yazar kitabını bitirince, doğu Karahanlı Hükümdarı Tabgaç Buğra Han'a sunmuş, eserdeki derin felsefeden etkilenen hükümdar da bu eserden dolayı Balasagunlu Yusuf'a Has Haciblik unvanını vermiştir. Aruz vezni ile yazılan eserde 73 bölüm, 6645 beyit ve 173 dörtlük vardır. Bazı bölümlerinde ansiklopedik bilgiler içerir. Bu eserin bugün Fergana, Viyana ve Mısır'da bulunan üç yazma nüshası vardır. Her üç nüshanın tıpkıbasımları Türk Dil Kurumu'nca yayımlanmıştır. Bu üç nüshanın karşılaştırılması ile meydana getirilen metin ve eserin günümüz Türkçesine çevirisi, Reşit Rahmeti Arat tarafından yayınlanmıştır²⁶². Didaktik bir eser olan Kutadgu Bilig'de alegorik bir anlatım vardır. Dört soyut kavram üzerine kurulan eserde aklı, adaleti, devleti ve saadeti temsil eden dört kahraman vardır. Eser, yarı hikâye ve yarı temsil tarzında yazılmıştır. Dört ana karakter arasında geçen diyaloglardan oluşan esere sembolik şahısların konuşmalarıyla tiyatro havası kazandırılmıştır. Gündoğdu adı ile bahsedilen hükümdar, “kanun ve adaleti”, Aytoldı adlı vezir “saadeti”, vezirin oğlu Ögdülmüş adlı kişi “aklı” ve Odgurmış ise “akıbeti, hayatın sonunu” temsil eder. Bu dört şahıs konuşmalarıyla devlet yönetimi, hükümdarların sorumlulukları, iyilik etmenin faydaları, eğitim, evlendirme, çocuk büyütme, konuk çağırma, görgü kuralları, doğruluk, halkın yapısı, dünya ve ahiret işleri, insanlık ve dostluk gibi birçok konuda bilgi veriliyor. Buna ilgili Kemal Yavuz şöyle diyor: “Eserden öğrendiğimiz kadarıyla her türlü bilgiyi edinmek, okumak, yazmak, güzel yazı, sanat, belagat ve bütün diller ile alfabeleri bilmek, şiir yazmak, çeşitli ilimlerle uğraşmak, insan topluluklarının hayatlarını gözden geçirmek, mesleklerle ilgili durumlar ve bunların özellikleri, tıpla ilgili bilgiler yanında hesap ve hendese öğrenmek, astronomi ilmine vakıf olmak, hatta rüya tabirinden tutun da sairlerin toplumdaki durumuna kadar hemen her konuya eserinde yer vermesi Yusuf'un bilgisinin görüş açısının genişliğini ortaya koyar”²⁶³.

Kutadgu Bilig, "mutluluk veren bilgi" anlamına gelmektedir. İsmi genellikle “saadet veren bilgi” olarak da tanımlanan eser, Vámbéry, Radloff, V. Thomsen, A. Caferoğlu gibi yazarlar tarafından “kut” kelimesi, saadet olarak algılanmıştır. Kutadgu Bilig de kutlu ve **mutlu olma bilgisi** olarak anlaşılmıştır. İbrahim Kafesoğlu, kut'un siyasi güç olduğunu söyler. İlahi kaynağını belirtir. Kaşgarlı Mahmut kut'a devlet anlamı verir. Kutadgu Bilig'in **devlet yapan bilgianlamına** geldiği de söylenebilir. Günümüze uyarlanmış haliyle “Devlet bilgisi” adı da uygun düşecektir. Kutadgu Bilig, iki Türkçe kelimeyle oluşturulmuş bir isim tamlamasıdır ve burada "kut" kelimesi devlet adamı için hem hükümdarlık hem de mutluluk demektir. Zaten Fuad Köprülü de “saadet veren ilim” ve “padişahlara layık ilim” olarak mana vermiştir²⁶⁴. Mutlu olma bilgisi anlamına gelen Kutadgu Bilig, insanlara her iki Dünya'da da mutluluğa kavuşmak için gereken yolu göstermek ve toplumsal öğütler vermek maksadıyla kaleme alınmıştır. Yusuf Has Hacib Kutadgu Bilig'i yazma amacını kendisi şöyle açıklar; “Okuyana hem bu dünya hem de ölümden sonra ki hayat için bilgi verici ve yol gösterici olmasıdır. Hacib, eserde, bireyin ve toplumun mutlu ve huzurlu olabilmesi için izlenmesi gereken siyaseti ve toplum ve devlet hayatının ideal bir şekilde düzenlenmesi için gereken anlayışı

²⁶² Reşit Rahmeti Arat, Kutadgu Bilig I – Metin, TDK, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1947, s. 26.

²⁶³ Kemal Yavuz, “Has Hacib ve Kutadgu Bilig”, İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s.7.

²⁶⁴ Mehmet Fuad Köprülü, Türk Edebiyatı Tarihi, Akçağ Yayınları, İstanbul, 1926, s. 194.

incelemiştir. Yazar eserini yaşadığı dönemde karşılaştığı devlet ve toplum düzeninin bozulması sebebiyle, "ideal"e ulaşmak için eleştiri olarak yazmış olması görülmektedir. Eserin sonunda bulunan "Zamanın bozukluğunu ve dostların cefasını söyler." cümlesi bunu doğrular. Öte yandan, insanlara hizmet etmek suretiyle faydalı olmak, hem bu Dünya'da hem de öteki Dünya'da mutlu kılacağını söylemektedir. İyiliğe yönelen sözler ile toplum hayatındaki bozuklukları düzeltecek, insanı mutlu edecek yolların neler olduğu belirtilmiştir. Bunun yolları ise devrin hükümdarına öğütler halinde gösterilmiştir. Eserde devlet idaresi, ahlak ve dinin önemi gibi konulara da değinilmiştir. Öte yandan, bilimin değerini tartışan Yusuf'a göre, âlimlerin ilmi, halkın yolunu aydınlatır ve insanlığa doğru yolu gösterir. Bu nedenle âlimlere hürmet göstermek çok önemli olduğunu söylemektedir. Bu bakımdan Yusuf Has Hacib Türk eğitimcileri arasına girmeye hak kazanmaktadır.

Kutadgu Bilig didaktik bir eser olmasına rağmen, Halk şiirinin dışında kalan ve araştırmacılar tarafından "Aydın zümre şiiri" olarak değerlendirilen aruz vezni ile yazılan bir eserdir. Yusuf Has Hacib'in duyarlı bir şair olduğunu da göstermektedir. Yusuf Has Hacib, eserine önceden yazdığı şiirlerini de katmıştır. Karahanlılar döneminde yazılan ve önemli eser olan Kutadgu Bilig, bir yandan da İslâmiyet öncesi dönemin Türk şiir geleneğine bağlamaktadır. Öte yandan eser, devlet yönetimiyle ilgili görüşlere yer verdiği için İslami dönem Türk edebiyatının bir siyasetname veya bir nasihatname olarak nitelendirilebilecek eserlerindedir. Hanifi Vural; "Türk dilinin dallanıp budaklanmaya başladığı bir yol kavşağında vücuda getirilmiş olan Kutadgu Bilig, dil malzemesi bakımından Divan-ü Lügat-it-Türk kadar önemli, aziz bir kaynak olmakla birlikte sadece dil için dil ile vücut bulmuş bir eser değildir, ilk siyasetname eserimiz olmakla da büyük bir kıymete sahiptir"²⁶⁵.

Arap, Fars ve İbrani dil ve edebiyatı, astronomi, felsefe, matematik, tarih, tıp eğitimi gören Yusuf, İranlı şair Firdevsi'nin Şeh-nâme'sinden etkilenmiştir. Eserin Şehname'nin aruz kalıbıyla yazılması ve mesnevi olması İran Fars edebiyatından etkilendiğini göstermektedir. Ancak ne kadar eser türlü kültürlerden etkilenmiş olsa da Türk kültürünün ve Türk yaşayışının sonucu olarak yazılmıştır. Onun Farsçada yaptığını Türkçe'de yapmıştır. Kemal Yavuz şöyle diyor: "Karahanlı devletindeki bu dil şuuru ve dil mirası zengin bir Türkçenin varlığını ortaya koymuştur. Bu miras bölgede Türkçenin varlığını diri tutmuş ve Türkçeyi öne çıkarmıştır"²⁶⁶. Edebi bakımdan olduğu gibi dil bakımından da Hakaniye Türkçesi adı verilen lehçede yazılan "Kutadgu Bilig" in dili oldukça yalındır. Bilim dilinin Arapça, edebiyat dilinin Farsça olarak yaygın kullanıldığı dönemde, çok az sayıda yabancı sözcük kullanılarak Türkçe yazılmıştır. Kitabın yazıldığı dil, konuşma dili değil, resmî yani yazı dilidir. Pek çok sözün kaynağının hadislerle dayanmasına rağmen, bazı dini terimleri Türkçe kullanmayı tercih etmiştir. Eserde İslamiyet'in etkisiyle kullanılan kelimeler şunlardır: helal, haram, sevap, günah, şükür ve dua vs. Fakat "Allah" kelimesinin bulunmaması dikkat çekicidir. Bunun yerine Has Hacib, Türkçe'de kullanılan "Tanrı", "Ugan", "Bayat" kelimelerini kullanmaya özen göstermiştir. "Peygamber" kelimesi yerine de yine Türkçedeki "Yalavaç", "Savcı" kelimeleri kullanmıştır. Kemal Yavuz bu eserin dil açısından özelliklerine şu şekilde değinmiştir:

Herkese hitap etmesi, anlaşılır ve herkesin konuştuğu bir dil kullanması ayrıca dikkat çeken tarafıdır. Eserine bakıldığı zaman devrin Türkçesi Yusuf'un ağzında en güzel şekilde dile gelir. Yusuf Türk dilinin de ustası durumundadır. O bu hale gelinceye kadar halkın değer verdiği bahşı ve ozanlarının, kamlarının sesini de gönlünde duymuş, ruhunda eritmiş ve dilinden dökmesini bilmiştir. Onun, bu bakımdan incelendiğinde dini terimlerde bile çok dikkatli olduğu görülür. O devirde Türklerin İslamiyet'e girmesi çok yeni iken bile Yusuf, Arapça ve Farsça kelimeleri en az seviyede kullanmış, hatta dini terimleri bile Türkçedeki şekli ile karışılmıştır²⁶⁷.

"Yusuf, Türk yazı diline hâkim bir şairdir. Türk dilinin inceliklerini, aruz veznini ve İslam edebiyatlarını bilmektedir. İnsana fert ve toplum halinde iki cihanda mesut olmanın yollarını göstermek, hükümdardan itibaren devlet adamlarını aydınlatmak üzere kaleme aldığı eserini

²⁶⁵ Hanifi Vural, "Kutadgu Bilig'de Dilin Felsefesine dair Unsurlar", İstanbul Üniversitesi, Türk dili ve edebiyatı dergisi, C. 43, S. 43, s. 2.

²⁶⁶ Kemal Yavuz, a.g.e., İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s. 7.

²⁶⁷ Kemal Yavuz, a.g.e., İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s. 9.

Türkçe yazmaktaki tercihi, şahsi sairlerden çok milli sairlere dayanan şuurlu bir tercihtir; böyle bir eseri devrinde, daha önce ve daha sonra pek çok sair ve yazarın yaptığı gibi Arapça veya Farsça yazabilirdi; umduğu bir mükâfat varsa, onu aynı hükümdardan veya başkalarından da alabilirdi. Fakat o, eserini Türkçe yazmıştır ki, onun yaptığı bu tercihinin şuursuz olması düşünülemez”²⁶⁸.

Böylece, Türk yazı diline hakkıyla hâkim ve inceliklerine vakıf olan Yusuf’un Türk Milletinin hayatına geniş yer verdiğini Kemal Yavuz da şöyle açıklamaktadır: “Bu zengin dil ile Yusuf Türkçeyi bir çağlayan haline getirmiş, en ince duyguları bile ifade etmiş ve Türkçeye Kutadgu Bilig gibi büyük bir hazine bırakmıştır. Gerçekten şair Türk dilinin kelime varlığını bazen tekrarlayarak, bazen kelimeler türeterek genişletmiş, ona serbest ve rahat bir kullanım kazandırmış”²⁶⁹. Aşağıdaki beyitlerde görüldüğü gibi, Yusuf ta büyük bir dil sevgisi vardır.

Ukuşka biligke bu tılmaçı til,
Yaruttaçı erni yoruk tilni bil.
Kişig til ağırlar bulur kut kişi,
Kişig til uçuzlar barır er başı.
Til arslan turur kör işikte yatur,
Aya evlig er sak başıngını yiyür.

Elig sundum uş men biligni tilep,
Sözüg sözke tizdim şaşurdum ura.
Keyik tagı kördüm bu Türkçe sözüg,
Anı akru tuttum yakurdum ara.

Sıkadım sevittim köngül birdi terk,
Takı ma belingler birerde yire.
Sunup tutmuşımça ederdim sözüg,
Kelü birdi ötrü yıparı bura.

SONUÇ

Sonuç olarak, buradan çıkarılacak düşünce, büyük olasılıkla Has Hacib’in bu eserde dil ve yazı politikasını takip ettiği görülmektedir. Doğu Karahanlı bölgesinde Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig eserinde çeşitli konular ele alınmıştır. Eserinden öğrendiğimiz kadarıyla bilgisi ve görüş açısının genişliği olan Yusuf’un Türk milletinin asıl yapısını bildiği görülmektedir. Öte yandan yazarın niyeti insanları iyiliğe doğruluğa yöneltmektir. Bilim dilinin Arapça, edebiyat dilinin Farsça olarak yaygın kullanıldığı dönemde, Arapça veya Farsça yazmadan Türkçe yazmayı tercih ettiği, Türkçeye ne kadar güvendiğinin, halkın diline ne derecede önem verdiğinin bir delilidir. İslam öncesi Türk dilinin de gücünü göstermekte ve zengin bir edebiyatın varlığını söylemektir. Böylece Türkülük İslam inanç dili ve edebiyatı ile beraber gelmiştir.

Öte yandan, eser devlet ile adalet ilişkisini ortaya koyan ve felsefi açıdan değerlendirilen devlet yönetimiyle ilgili görüşlere yer veren İslami dönem Türk edebiyatının bir siyasetnamesidir.

Devlet yönetimi, hükümdarların sorumlulukları, halkın yapısı, eğitim, konuk çağırma, görgü kuralları, iyilik etmenin faydaları, evlendirme, çocuk büyütme, doğruluk, dünya ve ahiret işleri, insanlık ve

²⁶⁸Yeni Türk Ansiklopedisi, “Yusuf Has Hacib” maddesi, Ötüken Yayınları, Ankara, 1985, C. 12, s. 4831.

²⁶⁹ Kemal Yavuz, a.g.e., İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007, s. 11.

dostluk gibi birçok konuda bilgi veren ve Türk sosyal yapısının iç kısmı üzerinde duran eser Türk edebiyatında önemli bir yere sahiptir.

KAYNAKÇA

Arat, R. R., Kutadgu Bilig I- Metin, TDK, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1947.

Yavuz, K., “Has Hacib ve Kutadgu Bilig”, İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, C. 37, S. 37, 2007.

Fuad, M. K., Türk Edebiyatı Tarihi, Akçağ Yayınları, İstanbul, 1926.

Vural, H., “Kutadgu Bilig`de Dilin Felsefesine dair Unsurlar”, İstanbul Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı dergisi, C. 43, S. 43, (2010).

Yeni Türk Ansiklopedisi, “Yusuf Has Hacib” maddesi, Ötüken Yayınları, Ankara, C. 12, 1985.



БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІ - ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ САПАСЫ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM: THE INDICATOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Б.С.Кульбаева, педагогика ғылымдарының кандидаты, С.Бәйішев атындағы Ақтөбе университетінің доценті
Assoc. Prof. Dr. Kulbayeva B.S
Aqtobe Baishev University
e-mail:kulbaeva_1972@mail.ru

Қазіргі жағдайда қоғамның білім деңгейі мен интеллектуалдық әлеуеті ұлттық байлықтың маңызды құрамы ретіндегі сипатқа ие болды, ал адамның білімділігі, кәсіби икемділігі, шығармашылыққа талпынысы және қалыптан тыс жағдайларда әрекет ете білуі қоғамның тұрақты дамуы мен қауіпсіздігін қамтамасыз етуге шарт бола алады. Мұндағы, қажеттілік, қабілет, мүмкіндіктен туындайтын нәтиже даму мен ұмтылыс арқылы жүзеге асады. Олай болса, білім беруді дамыту процесінің әлемдік үрдіс дағдарысының кірігуі, дамыған елдердің стандартына деген ұмтылыс қоғам дамуындағы қажеттіліктер туындатуда. Бүгінгі өмір талабы сапалы, әрі терең білім беру жолдарын әлемдік дәрежеде ұйымдастыруды қажет ететіні баршаға белгілі. Бұл қажеттілікке жетудегі басты стратегиялық мақсат - адамзат жинақтаған білімді жай игеріп қана қою жеткіліксіз, соған сәйкес ақпарат негізінің артуы мен оның өсу модернизациясына ілесу болып табылады. Осы жауапты жұмысты іске асыруда басты жауапкершілік педагогтар қауымына жүктеледі.

Еліміздің бүгінгі мен ертеңі өскелең ұрпақ еншісінде. Осы ұрпақты бүгінгі таңда жан-жақты терең білімді, интеллектуалдық деңгейі жоғары, өз бетімен ізденуге қабілетті етіп қалыптастырудың бірден бір жолы – оқушыны шығармашылыққа жетелеу. Бұл мұғалімнен терең біліктілікті қажет етеді.

Білім беру саласындағы дағдарыстан шығудың тағы бір жолы оқытушы білімін жүйелі көтеріп отыруы болып табылады. Қазіргі уақытта мұғалімдердің біліктілігін арттыру жүйесін түпкілікті өзгерту білім беруді жаңғырту үшін жалпы жүйелік маңызға ие. Қазақстан Республикасы бойынша мұғалімдердің біліктілігін арттыру жүйесін түпкілікті өзгерту мәселесімен «ӨРЛЕУ» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы АҚ айналысуда. ҚР ББЖҚБАРИ де Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасына сай, жыл сайын шамамен 73,3 мың педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттырады.

Қазақстан Республикасының 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының – басты стратегиясы, сапалы білімнің бәсекеге қабілеттілігін арттыру, білім беру жүйесін басқарудың менеджменттік жүйесін дамытуна басты назар аударады. Бағдарламаның мақсаты айқын, міндеттері белгілі, іске асырылатын кезеңдері нақты, нысаналы индикаторлары, мен басты принциптері жүйелі. Бағдарламада «еліміздің болашақ экономикасының саяси және әлеуметтік, мәдени өркендеуінің тұғырнамасы – білім, соның ішінде, сапалы білімге ерекше мән беру» - атап көрсетілген. Соның ішінде сапалы білім беру біріншіден, оқыту үдерісіне қазіргі замануи әдістемелер мен технологияларды енгізу, екіншіден, педагог мамандығының сапасын арттыру, жаңа форматта мұғалімдердің біліктілігін арттыру, білімнің қоғам сұранысын қанағаттандырудағы сапалы білім беруде әлемдік стандарттар деңгейіне дейін қол жеткізу керектігі атап көрсетілді.

Заманауи қоғамда білім адамның капиталы болып табылады. Елдегі білімді адамдардың санының көбеюі елдің мүмкіндігін арттыратыны даусыз. «Бәсекеге қабілетті дамыған ел болу

үшін білімі жоғары ұлт болуымыз керек. Қазіргі заманда жай ғана сауатты болу жеткіліксіз, азаматтарымыз ең алдыңғы қатарлы құрал-жабдықтармен, ең заманауи өндірісте жұмыс істеу қабілеттерін әрқашан игеріп отыруы тиіс», - бұл «Қазақстан-2050» старетгиясында көрсетілген ұлттық білім беруді дамытудың жаңа тәсілдерінің жорамалдарының бірі. Бүгінгі күн мұғалімнің біліктілігін арттыруда жалпы қоғамдық мәселе ретінде қарастыру қажеттігі туған кезең. Біліктілік - бұл білімді меңгерудегі, тәжірибедегі білімділікті, құндылықты бейнелейтін жалпы қабілеттілік. Оқытушылардың сапалы білім беруі үшін міндетті түрде біліктілігін арттырып отырған жөн. Біліктілік арттыру курстары – оқытушының білімін шыңдай түсуімен қатар еңбегінің сапалы болуына өз септігін тигізеді және шығармашылықпен жұмыс істеуіне ықпал ететін негізгі фактор.

Ендеше сапалы білім беру бүгінгі күнде өзіндік ерекшелігі бар сұранысты қамтамасыз ететін орта болады. Мұндағы басты көрсеткіш индикаторы, мұғалім біліктілігіндегі кәсіби - тұлғалық деңгейі сапасының жоғары болуына ерекше назар аударады. Сапалы біліктілікті арттырудың басты ерекшелігі әлемнің ең үздік тәжірибелерін біліктілік арттыру жүйесіне біріншіден, біліктілікті арттыруда мұғалімдердің кәсіби деңгейінің сапасы қоғам сұранысына сай болуы; екіншіден, біліктілікті арттырудың сапасын қамтамасыз етуде әлемнің озық тәжірибелерін пайдалану үрдісін жалғастыру; үшіншіден, мұғалім мәртебесін көтеруде, білім беруді дамытудағы оның интелектуальдық, кәсіби-тұлғалық сапалық деңгейлерінің үлесінің өсуіне жағдай жасау. Олай болса, педагогтардың кәсіби біліктілігін арттырудың сапалық категориясына белсенді оқытудың тиімді әдістері оқыту әдістемелерін жаңғырту, оқытудың қазіргі заманауи әдістемелерін енгізу (тьюторлық, менторлық, аниматорлық, модераторлық әдістер т.с.с) және де педагогтарды сындарлы ойлауға, өзіндік ізденіс пен ақпаратты терең талдау машығын игертуге жағдай жасау; жобалар қорғауда, өзіндік жұмыстарда ғылыми-зерттеушілік қызметтегі белсенділікті дамытуды креативті қолдану болып табылады. Мұғалімнің біліктілігін арттырудағы сапасы педагогтың кәсіби даму және тұлғалық әлеуеті деңгейінің дамуына мүмкіндік береді, өйткені, мұғалімнің даму дәрежесі, мектептің даму сапасынмен анықталады. Батыс елдеріне белгілі американдық ғалымдар Виллис Д.Холи және Линда Валли зерттемелеріне сүйенсек, педагогтардың біліктілігін арттырудың жаңа 2 бағытын атап көрсетеді:

- *Біріншісі*, педагогтың оқыту және кәсіби-педагогикалық іс әрекетінің даму сапасы. Бұл, педагогтың тұлғалық және кәсіби өсу үдерісінің сапалық нәтижесі.
- *Екіншісі*, оқыту үдерісіндегі менеджмент. Мұның негізі педагог алған білімін, кәсіптік жоғары деңгейде белсенділік таныта отырып, іс-әрекетте қолдана алуды басқарау болып табылады – дейді ғалымдар.

Біліктілікті арттыру курстарында жоғары сапаға жету үшін мынадай міндеттерді белгілеуге болады:

1. Мұғалімнің шығармашылықпен еңбек етуіне жағдай туғызу;
2. Мұғалімнің зерттеушілік мәдениетінің қалыптасуына қажетті бағыт-бағдар беру;
3. Шығармашылық ізденісі мен еңбегіне толық еркіндік бере отырып, оқыту ізгілендіру мақсатындағы талап, тілектерінің орындалуына өзіндік іс-тәжірибесін таратуға мүмкіндік туғызу;
4. Мұғалімнің қоғамдағы мәртебесі мен беделін арттыруға арналған іс-шараларды жиі ұйымдастырып отыру.

Мұндай зерттемелер мұғалімдердің кәсіби біліктер сапасын көтеруге толық теориялық-әдістемелік тұрғыда қажеттілігі мол. Біліктілікті арттыруда мұғалімнің сапалық көрсеткіштері: ол, білім беру саласындағы жаңалықтарды ендіру, жаңалықты ендіру құндылықтары, білім беру саласына жаңалық ендіру концепциялары, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыру заңдылықтары, ғылыми-әдістемелік жұмыс, озат педагогикалық тәжірибе мен инновациялық педагогикалық технологияларды үйрену, жинақтау, пайдалану, инновациялық психологиялық-педагогикалық зерттеулер нәтижесін іс-

тәжірибеге кеңінен ендіру, әртүрлі инновациялық психологиялық-педагогикалық теория мен практиканың өзара байланысқан іс-әрекетін жүзеге асыру; педагогикалық инновациялық қозғалыс, инновациялық зерттеушілік ізденістер қажеттілігінен тұрады.

Жалпы, «сапа» ұғымының мәні кең, ол өнім, еңбек, тұрмыстық қызмет, денсаулық, білім, мәдениет, қоршаған ортадан бастап адам өмірінің сапасына дейінгі аралықты қамти отырып - нақты қажеттілікті қанағаттандыратын барлық сипаттамаларының жинақтығын анықтайтын норма болып отыр. Ал «сапа» ұғымының мәні кең, ол өнім, еңбек, тұрмыстық қызмет, денсаулық, білім, мәдениет, қоршаған ортадан бастап адам өмірінің сапасына дейінгі аралықты қамтиды. Мұның ішінде білім беру сапасына тоқталсақ, күні бүгінге дейін білім сапасын ағымдағы оқу жылының бағалары «жақсы», «өте жақсы» деген ұғымдардың пайыздық көрсеткіштерімен көрсетсек, ендігі сапа - нақты қажеттілікті қанағаттандыратын барлық сипаттамаларының жинақтығын анықтайтын норма деп атайды. (С.Е.Шишов, В.А.Кальней). Олар «Білім беру сапасы – әлеуметтік категория, бұл білім беру үрдісіне қатысушылардың білім беру мекемелері ұсынған білім беру қызметіне қанағаттану дәрежесі» деп түйіндесе. М.М.Поташник көзқарасы бойынша «Білім беру сапасы мақсат және нәтижеге байланысты, яғни мақсатқа жетуде оқушыны дамытуға болжанған әлеует аймағы» дейді. Білім беру сапасын зерттеуші ғалымдар (А.М.Моисеев., С.Е.Шишов., В.А.Кальней және т.б.) сапаның үш құрам бөлігінің бірігіу түсінігін жіктейді. Ол- ресурс сапасы, үрдіс сапасы және нәтиже сапасы. Мұндағы, ресурс сапасына жататындар: білім беру стандарты, оқу жоспарлары, бағдарламалар, оқытудың әдіс-тәсілі, оқытудағы тұлғаны дамыту, педагог кадрлар құрамы, білім беру мекемесінің құрылымы, материалдық техникалық база, құқықтық-нормативтік база, білім беруге жұмсалатын қаржы және білім беру мекемесі педагогтарының имиджі. Үрдіс сапасына жататындар: білім беру мекемесін дамыту және жүйелі басқару, оқу-тәрбие процесі, білімділік технологиялар, оқыту процессінде субъектінің жекелей мүмкіндігін жүзеге асыру, білім беру мекемесінің сыртқы ортамен өзара байланысы. Нәтиже сапасына жататындар: өзара біріккен құзырлылықты қалыптастыру, оқыту деңгейі, жеке тұлғаның физикалық, психикалық, адами денсаулық деңгейін дамыту, құндылыққа бағытталған қарым-қатынас, шығармашылыққа бағытталған іс-әрекеттегі қабілетті меңгерту, тұлғаны өз бетінше әлеуметтендіру және әлеуметтендіруге дайындау деңгейі, білім беруде жеке тұлғаны қанағаттандыруға бағытталған сұраныс.

Білім беру сапасы тұрақсыз, динамикалық үзіліссіз категория, ол әлеуметтік қоғам сұранысына қарай өзгеріп отырады. Білім беру сапасы өзіндік мақсат емес, адамның өмір бойы жетістікке жетуге бағытталған қабілеті. (Л.М.Голубева) Олай болса, болашақтағы білім беру сапасы адамның өмір сүру сапасына да байланысты болады деп ойлаймыз. Сапалық білім беру жағдайында ең алдымен мұғалімнің инновациялық біліктілік дағдысын қалыптастыру басты қажеттілік: ол, білім беру саласындағы жаңалықтарды ендіру, жаңалықты ендіру құндылықтары, білім беру саласына жаңалық ендіру концепциялары, мұғалімнің инновациялық даярлығын қалыптастыру заңдылықтары, ғылыми-әдістемелік жұмыс, озат педагогикалық тәжірибе мен инновациялық педагогикалық технологияларды үйрену, жинақтау, пайдалану, инновациялық психологиялық-педагогикалық зерттеулер нәтижесін іс-тәжірибеге кеңінен ендіру, әртүрлі инновациялық психологиялық-педагогикалық теория мен практиканың өзара байланысқан іс-әрекетін жүзеге асыру; педагогикалық инновациялық қозғалыс, инновациялық зерттеушілік ізденістер және т.б. Осыған орай білім беру жүйесінде жасалынып жатқан реформалар орта білім деңгейін жаңашыл бастамаға бағыттайды. Жалпы кәсіби педагогикалық біліктілікті арттыру, біріншіден, тұлғаның дербес ерекшеліктерін өздігінен жүзеге асыруының жоғары деңгейімен және өзіндік стильде іс-әрекет ету қабілеттілігіне байланысты. Мұндай стиль жоғары оқу орнында оқып жүргенде қалыптаса бастайды және болашақта жетістіктерді қамтамасыз ететін өзіндік ерекшелігі бар тәсілдер жүйесін көрсетеді. Екіншіден, мұғалімнің педагогикалық әрекетінің, педагогикалық қарым-қатынасы мен тұлғалық құндылықтарының қалыптасқандығын айқындайтын кәсіби білім, білік, дағдының қажетті мөлшерін меңгеру, яғни, кәсіби-педагогикалық құзыреттілік –

педагогтың кіріктірілген кәсіби-тұлғалық сипаттамасы ретінде анықталады. Қазіргі кезде мектепке әдіснамалық мәдениетті игерген, яғни, әдіснамалық ережелер туралы білім мен білікке, оларды проблемалық педагогикалық жағдаяттарды шешу үдерісінде қолдана білуге негізделген ойлау қабілеті ерекше тұлға керек. Өйткені қазіргі педагог тек ұйымдастырушы бола алмайды, ол басқарушы тұлға болуы тиіс.

Оқу орындарында педагогикалық процесте жүйелі түрде сапалы, жан-жақты білім берілу үшін мына жайттарды ескерген жөн:

- Оқытушының өз пәні бойынша біліктілігін көтеруді басты назарға алу;
- Қызметкер өткен біліктілік арттыру курстарын мазмұнына қарай жаңартып, араластырып отырған жөн;
- Курсты аяқтаған оқытушы біліктілігін өз тәжірибесінде тиімді пайдаланып және әріптестерімен тәжірибе алмасу тренингтерін өткізгені дұрыс.

Қорыта келе, мемлекетіміздің сапалы білім беру сұранысын қанағаттандыруға бағытталған іс-шаралар, педагог қауымының алдағы кәсіби дамуының сапасын көтеруге айқын көрсеткіш. Біліктілікті арттырудағы сапа - бір мақсатқа, бір мүддеге жетуге бағытталған, бірлескен іс – әрекет деуге болады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Назарбаев Н.Ә. Қазақстан халқына жыл сайынғы жолдауы. Астана.
2. Қазақстан Республикасында 2011-2020 жылдарға дейінгі білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы, Астана. -2010.
3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе.-М.,1999.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: М., -2006.
5. Кудайбергенова К.С. Методика развития профессиональной компетентности учителей. // Менеджмент в образовании . – 2010.-№3, - с.170-173.



ХИМИЯНЫ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІНІҢ ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ ЖӘНЕ БАСҚА ҒЫЛЫМДАРМЕН БАЙЛАНЫСЫ

THE RESEARCH METHODS OF CHEMISTRY TEACHING AND THE RELATIONSHIP WITH OTHER SCIENCES

Mirzahmetova NURBALA

Assoc. Prof. Dr. Kazakh State Women's Teacher Training University mmyrzahmetova64@mail.ru

Kurmet NURJANAR

Research Assistant Kazakh State Women's Teacher Training University Nurjanar_vip_92@mail.ru

Қазіргі таңда білім беру жүйесі барлық пәндерді өзара байланыстыра, кіріктіре, сабақтастыра отырып оқыту арқылы білім беріп, оқушыларды шығармашылық іс-әрекетке үйрету, жекебас дербестігін дамыту, бойларына жауапкершілік, орнықтылық қалыптастыру мәселелерін шешу мақсатын көздеп отыр. Пәнаралық байланыста білім беруді ұйымдастыру, жеке пәндер мазмұнының, мәтіннің бір-бірімен өзара жымдасуын қамтамасыз ететіндей белгілі бір жүйелілікті керек етеді.

Химияны оқыту әдістемесі зерттеу объектісі және әдістері жөнінен, ең алдымен, дидактикамен байланысты. Өзінің ең негізгі міндеті – химия пәнінен білім берудің мазмұнын анықтағанда химия ғылымының қол жеткен жетістіктеріне дидактикалық талдау және іріктеу жасайды. Химия жаратылыстану ғылымдарының жүйесінде физика, биология, геология ғылымдарымен тығыз байланысты. Қазіргі заманғы ғылымдардың көптеген тараулары осы ғылымдардың түйісу шегінде қалыптасқан: физикалық химия, геохимия, биохимия. Әсіресе, химия мен биология арасындағы терең байланыс негізінде медициналық химия, агрохимия секілді жаңа ғылым салалары дүниеге келді. Сонымен қатар, экология, геохимия, космостық медицина секілді кешенді ғылымдар қалыптасты [1].

Химияны оқыту әдістемесі педагогикалық ғылым және оқу пәні болғандықтан, қоғам талаптарына сай педагогика ғылымы анықтап берген жалпы орта білім беру және тәрбиелеудің мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес химия пәнінің өзіндік ерекшеліктеріне негізделіп құрылады. Химияны оқыту әдістемесі алдымен химия ғылымымен тығыз байланысты қарастырылады. Себебі, химияны оқыту әдістемесі мектеп химиясының мазмұнын анықтауда шешуші роль атқарады. Мектеп химиясы оқушыларға химия ғылымы ашқан теориялар мен заңдылықтарды, деректерді, ұғымдар мен түсініктердің негізін үйретеді. Химияны оқыту әдістемесі осы ғылым негіздерінің неғұрлым маңызды элементтерін, оқып-үйрену нысандарын дұрыс таңдауға, оқу материалдарын неғұрлым түсінікті және еске сақтауға жеңіл де, ұғымды түсінуге бағыттайды. Химияны оқыту әдістемесіне өзара жақын химия ғылымының бір саласы - химия тарихы. Ол химия ғылымының жеке тарауларын оқытқанда - оның даму жолдары мен заңдылықтарын ашуда, ғалымдардың өмірі мен ғылыми еңбектерін түсіндіруде, элементтердің ашылу тарихын оқытқанда,- нақты деректермен корсетуге мүмкіндік береді. Сондай-ақ, химияны оқыту әдістемесі ғылымы дидактиканың заңдары мен ұстанымдарына сәйкес дамиды. Химияны оқыту әдістемесінің жүйесі мен оған қойылатын талаптар оқыту әдістерінің дидактикалық сипатталуымен тығыз байланысты. Ол психология мен физиология ғылымдарымен де байланысты, өйткені, оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес, нақты материалдарға байланысты білім дамытылып отырады [2].

Пәнаралық байланыс – оқытудың қазіргі кезеңдегі ең көп қолданылатын үрдістерінің бірі. Ол пәндер арасындағы заңды байланыстылықты реттейді, оқушылардың алған білімдерінің бір-бірімен сабақтастығын бір жүйеге келтіреді. Пәнаралық байланыс оқушының меңгерген білімін кешенді түрде пайдалана білуге жол ашады. Бұл мәселенің ең негізгі дидактикалық

міндеті – оқыту үрдісінің білім беру, тәрбие беру, дамытушылық сипатының ара сындағы байланысты күшейте отырып, білім сапасын көтеру болып табылады. Химиядан оқу материалын іріктегенде, көрнекі көрсетілетін және зертханалық тәжірибелерді жетілдіруде, көрнекі құралдардың жаңа түрлерін жасауда, оқытудың формалары мен әдістері қолданылады. Оларға жататындар: оқу материалын іріктеу, химия ғылымының мазмұнын әдістемелік талдау, бұрыннан қолданылып келе жатқан көрнекіліктерді, зертханалық тәжірибелерді, көрнекі құралдарды жетілдіру және жаңадан ұсыну оқушылардың өздігінен істейтін жұмыстарының тапсырмаларын жасауы т.б. [3].

Бүгінде білім беру мен жастардың танымдық қызмет деңгейін арттыруда пәнаралық байланыс негізінде білім берудің аса маңызды әдіс екендігін педагогикалық қауымның көпшілігі мойындап отыр. Әдіскер, зерттеуші педагог-ғалымдар пәнаралық байланыс туралы түрлі пікір білдіреді, мысалы: П.А.Кулагин: Пәнаралық байланыс білім игеру үрдісінде бағдарламалардағы материалдарды неғұрлым тиянақты меңгеру мақсатындағы ұқсас пәндердің мазмұны пайдаланылып, қамтылатын оқытушы мен оқушы арасындағы жұмыстар жүйесі.

Г.Ф.Федорец: Пәнаралық байланыс шындық өмірдің объектілері, құбылыстары мен үрдістері арасындағы синтездеуге, интеграциялауға ұшырайтын қарым-қатынасты бейнелейтін педагогикалық категория. Ал, оның бейнесі оқу-тәрбие үрдісінің мазмұнынан, формалары мен әдістерінен көрінеді және табиғаттың біртұтастығы туралы білім беру, дамыту және тәрбиелеу қызметін атқарады.

Н.А.Ложкарева: Пәнаралық байланыс оқу-тәрбие үрдісінде объективті шындық өмірді баяндаудың дидактикалық формасы және педагогикалық қағида.

В.И.Максимова: Пәнаралық байланыс жүйеліктің жалпы әдістемелік принципінің нақтылы формаларының бірі, ақыл-ой қызметінің ерекше типін-жүйелі ақыл-ойды детерминацияға түсіреді [4].

Химия пәнін арнайы пәндермен байланыстырудың үш кезеңі бар: алдын ала, ілеспе, болашақта орындалатын. Алдыңғы пәнаралық байланыстар – химия курсы материалдарын оқыту кезінде басқа пәндерден бұрын алған білімдеріне сүйенеді. Ілеспе пәнаралық байланыстар – бұл бірқатар теориялық мәселелер мен ұғымдар бір мезгілде химия бойынша да, арнайы пәндер бойынша да қатар жүзеге асып оқытылатын байланыстар. Болашақта орындалатын пәнаралық байланыстар арнайы пәндерде химия пәнінен бұрын алған білімдерін қолдану.

Пәнаралық байланыстың мақсатты - оқушыларды жаңа сұрақтар мен есептерді шешкенде әр түрлі пәндерден алған білімдерін өздігінен қолдана білуге үйрету. Сабақтарда оқушылардың танымдық қызметін белсендіру үшін келесі әдістемелік жолдарды қолданған маңызды:

- сабақ басында немесе жаңа материалды түсіндіру үрдісінде басқа пәндерден алған білімдерін еске түсіру үшін қайталама әңгімелесулерді өткізу;
- аралас пәндерден білімін қажет ететін мәселелік сұрақтарды қою және шешу, мәселелік ситуацияларды тудыру;
- оқулықтан параграфын көрсетіп, басқа пәндерден алған білімдерін қайталап келуге алдын-ала үйге тапсырма беру;
- сыныпта ұжымдық жұмыс жасай отырып, жекелей және топтық тапсырмаларды (қызығушылығы бойынша, таңдауы бойынша және міндетті түрде) біріктіру;
- оқушылардың әр түрлі пәндерден алған білімдерін жинақтайтын сыныптан жұмыстарға сүйену.

Пәнаралық байланыс оқушылардың тәрбие және білім алуын тек сабақ барысында ғана емес, сыныптан тыс тәрбиелік жұмыстарда да жоғарлатады. Пәнаралық байланыс сыныптан тыс жұмыстарда ары қарай даму үстінде. Пәнаралық негізінде комплексті экскурсия, олимпиадалар, тақырыптық конференциялар көптеп жүргізілуде. Пәнаралық сипаттағы

сыныптан тыс жұмыстардың жекелей, топтық және көпшіліктік түрлері қолданылады. Жекелей түрлеріне рефераттар, өзіндік зерттеулері, бақылаулары, баяндамалар, тәжірибелер, материалдар жинақтары жатады. Топтық түрлеріне пәнаралық тақырыптық ұйымдар, секциялар, практикалық жұмыстар, қабырға газеттерін жасау, топтық шығармашылық тапсырмалар және т.б. жатады. Көпшіліктік түрлеріне пәнаралық экскурсия, кештер, конференциялар, турнирлар, конкурстар, олимпиадалар жатады [4-5].

Химиядан пәнаралық байланыста экологиялық білім беру үшін материалдарды сұрыптағанда, қоршаған ортадағы болып жатқан әр түрлі құбылыстарды жалпы және жеке заңдар мен ережелер негізінде түсіндіруден бастаса, оқушыларда қоршаған орта жүйесіндегі түрлі үрдістерге танымдық көзқарасы жетіліп, ол жалпы білімнен мамандықтарына қатысты кәсіби білімге ұласа алады. Ал, мұндай білім беру жүйесін іске асыру үшін, ең алдымен пәнаралық байланыста оқытылатын химия пәнінің мазмұны оқытудың мақсатын, нәтижесін анықтайтындай оқу бағдарламасында көрініс табуы қажет .

Пәнаралық байланыста экологиялық білім беруді ұйымдастыру, жеке пәндер мазмұнының, мәтінінің бір-бірімен өзара жымдасуын қамтамасыз ететіндей белгілі бір жүйелілікті керек етеді. Экологиялық білім берудің мазмұны, нақты пәндердегі білім, әлеуметтік экологиялық білім, тізбегіндей бір-бірімен өзара ұштасып, сабақтасып жатса, онда әрбір жеке адамда жоғары әлеуметтік экологиялық сана-сезім, әрбір іс-әрекеттерінде ойлылық, жауапкершілік әрекеттерінің қалыптасатыны анық. Бұл идеяны оқу үрдісінде жүзеге асыру кезінде пән тақырыптарының мазмұнын әдістемелік тұрғыдан талдап, оқу материалдарын іріктеп, ол пәннің жаратылыстану, қоғамдық пәндерімен байланысын анықтап алып, сабақ үрдісінде мейілінше соңғы кезеңдегі техникалық құралдарды пайдалану арқылы, мұндай мүмкіндік болмаған жағдайда бұрын қолданылып келген көрнекі құрал-жабдықтарды барынша жетілдіріп, тапсырылатын өзіндік жұмыстар мен тапсырмаларды студенттердің білім деңгейіне қарай топтап түрлендіріп, жұмыстың мазмұнын, мақсатын анықтау қажет [6].

Білім беру жүйесінде Қазақстан Республикасының білім және ғылым Министрлігі бекіткен типтік оқу бағдарламалары қолданылады. Типтік оқу бағдарламаларын негізге ала отырып, мұғалімдер бейіналды элективті курс бағдарламаларын өздігінен жасайды. Кез келген оқу бағдарламасы сияқты элективті курс бағдарламасы да белгілі бір технология бойынша жасалатын және белгілі талаптарға жауап беретін нормативті құжат.

Химияны жаратылыстану ғылымдарымен байланыстыра элективті курсты пайдаланып оқытудың негізгі идеясы – оқушыларға таңдау мүмкіндігін беру болып табылады. Оқушылардың химия пәнінен терең білім алуының негізгі формасы ретінде таңдау бойынша курстары – элективті курстарды атауға болады. Пәнаралық байланысты оқыту жүйесіндегі элективті курстар негізгі мектеп оқушыларының мектептің жоғары сатысында болашақ бейін бағытын саналы түрде таңдап алуға көмек көрсетуші және жеке білім беру траекториясын құруға мүмкіндік беретін құрал болып табылады.

Элективті курстың міндеттері:

- Химия пәні бойынша теориялық білімдерін арттыруына жағдай жасау;
- Химия, география, экология, экономика пәндері бойынша білімдерін интеграциялау;
- Химиялық экспериментті орындауға қажетті практикалық білімдері мен біліктерін нығайту;
- Химиялық білімге байланысты мамандық таңдауына оқу мотивациясын дамыту;
- Экологиялық және экономикалық мәдениетінің қалыптасуына жағдай жасау;
- Оқушылардың оқу – коммуникативті білімдерін және біліктерін дамыту;
- Іс –әрекеттің интеллектуалды және практикалық салаларын, танымдылық белсенділіктің, өздігінен жұмыс істеудің, ұқыптылықтың жинақылықтың, мақсатқа жетудегі өжеттіктің дамуына жағдай жасау [7].

ҚОРЫТЫНДЫ:

Химияны оқыту әдістемесі педагогикалық ғылым әрі оқу пәні. Химия – заттардың бір – біріне өзгеруін зерттейтін ғылым. Демек, химияны оқыту әдістемесі мектептің химия курсындағы осындай заңдылықтарды оқушыларға үйрету жолдарын, түсіндіру тәсілдерін зерттейтін педагогикалық ғылым деп түсінуіміз керек. Оған оқу үрдісін ұйымдастыру, оқушылардың танымдық іс – әрекетіне басшылық, сарамандық дағдылар мен іскерліктер қалыптастыру, шығармашылық қабілеттер мен ғылыми дүниетанымдық көзқарастарды дамыту жатады [7].

Пәнаралық байланыс барлық оқыту процесіне де, барлық пәндерге де қатысты педагогикалық теорияның жетекші қағидаларының бірі болып табылады. Сондықтан жаратылыстану цикліндегі, оның ішінде химия пәнінің мұғалімдерінен де әрбір сабақта бұл бағыттағы арнайы педагогикалық қызметі талап етіледі және бұл күрделілігі бойынша басқа әрекет түрлерінен басым болуы мүмкін. Ал оқыту процесінде пәнаралық байланыстың жеткілікті деңгейде жүзеге асуы оқушыларға дүниені танып – білу жолдарына бағдар бере отырып, тұжырымдық ойлау стилін қалыптастыруға өз үлесін қосатын болады. Пәнаралық байланыс ғылым тарихын және оның практикалық қолданылуын толығырақ ашуға мүмкіндік береді. Пәнаралық байланыс –оқытудың қазіргі кезеңдегі ең көп қолданылатын үрдістерінің бірі. Ол пәндер арасындағы заңды байланыстылықты реттейді, оқушылардың алған білімдерінің бір-бірімен сабақтастығын бір жүйеге келтіреді. Пәнаралық байланыс оқушының меңгерген білімін кешенді түрде пайдалана білуге жол ашады. Бұл мәселенің ең негізгі дидактикалық міндеті – оқыту үрдісінің білім беру, тәрбие беру, дамытушылық сипатының ара сындағы байланысты күшейте отырып, білім сапасын көтеру болып табылады [8].

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Бесембаева А. Пәнаралық негізінде оқу процесін ұйымдастыру. Алматы. -1995 жыл. 290 б
2. Нуғыманұлы И., Шоқыбаев Ж.Ә., Өнербаева З.О. Химияны оқыту әдістемесі: Оқу құралы. - Алматы: Print-S, 2005. - 354 б. 7-8 бб.
3. Мамандарды кәсіби жетілдіруде пәнаралық байланысты қолдану ерекшеліктері //Қазақстан кәсіпкері-Профессионал Қазақстана. – Алматы, 2010.-№ 10. –Б.12-13.
4. Ә.Ж.Әлімқұлова. Химияны жаратылыстану пәндерімен байланыстыра оқыту негізінде студенттердің экологиялық білімін жетілдіру. Пед. ғылым канд. диссер., Алматы, 2005.
5. А. Мырзабайұлы. Химияны оқыту әдістемесінің педагогикалық негіздері. Алматы: Білім, 2004 -224б.
6. Измұқанов М. Білім жетілдіру- кәсіби қалыптасудың негізі // Қазақстан мектебі. - 2001. - №10. - Б. 35.
7. Бейсенова А.А. Мектептегі оқу-тәрбие процесіндегі пәнаралық байланыс. Алматы, 1991.-Б. 4-9.
8. Нұғыманов И.Н., Иманғалиева Б.С. Пәнаралық байланыс арқылы био-гео-химиялық ұғымдар қалыптастырудың теориялық негізі. Халықаралық ғылыми- практикалық конф. Мат., Алматы, 1998.-Б.157.



**თურქული ელემენტები ჩოროხის აუზის ქართველთა მეტყველებაში
(კლარჯულში)**

TURKISH ELEMENTS IN NARRATIVES OF CHOROKHI TERRITORY GEORGIANS (Klarjuli language)
ÇORUH NEHİR HAVZASI GÜRCÜ SVEL'DE VAR OLAN TÜRKÇE KELİMELER (KLARCULI)

Lile TANDILAVA

(ლილეთანდილავა) Prof. Dr., Batumi Shota Rustaveli State University

/ასოცირებული პროფესორი, ბათუმის შოთა რუსთაველის,

სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი lile-tandilava@rambler.ru

თურქეთის ტერიტორიაზე ართვინის ვილაეთში მცხოვრები ქართველების ქართული მეცნიერული კვლევის ობიექტი ხშირად ხდება. ეს რეგიონი მჭიდროდ არის დასახლებული ქართველებით და ისინი კომუნიკაციისთვის იყენებენ ორ ენას, რა თქმა უნდა თურქულს, რომელიც ამ ქვეყნის სახელმწიფო ენაა და ასევე ქართულს, რომელიც მშობლიურია. მეცნიერები ჩოროხის აუზში მცხოვრები ნაწილი ქართველების ქართულს კლარჯულს უწოდებენ, გამომდინარე ამ რეგიონის ძველი ქართული სახელწოდებიდან - კლარჯეთი. ხანგრძლივი თანაცხოვრება ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მიზეზია ენობრივი ასიმილაციისა, რომელსაც ვერც კლარჯულმა აუარა გვერდი, ის სავსეა თურქული ლექსიკური ელემენტებით. შესწავლილი მასალიდან გამომდინარე შემიძლია გამოვყო სამი ძირთადი ჯგუფი შემდეგნაირი სახეცვლილი ასპექტებით:

1. სიტყვები, რომლებიც შეითვისა კლარჯულმა ქართულმა და მიიღო ისინი სრულყოფილად და უცვლელად:

ათმაჯა - atmaca - მიმინო

ბათმანი - batman - კოკა, საწყაო

ბეთერი - beter - უარესი

მეზერი - mezer - საფლავი

ომუზი - omuz - მხარი

არქადაში - arkadaş - ამხანაგი

დედე - dede - ბაბუა

დესტანი - destan - ლექსი, პოემა

დუმანი - duman - კვამლი, ნისლი

ელმა - elma - ვაშლი

ზამანი - zaman - დრო

ზენგინი - zengin - მდიდარი

დომუზი - domuz - ღორი

დიზგინი - dizgin - აღვირი

2. სიტყვები, რომლებმაც განიცადეს რიგი ფონეტიკური ცვლილებები(გამომდინარე თურქულიდან):

თურქული თავკიდური k/ქ გადმოდის ქართულში როგორც ხ:

ახშამი - akşam-საღამო.

ბოლოკიდური k/ქ თურქულში ხმოვნის დართვისას მჟღერდება k>ღ :

ბაჯანალი - bacanak- ქვისლი.

გელინლული - gelinlik- საპატარძლო სამოსი.

თურქული t გამჟღერდა და მივიღეთ დ t>დ :

დერდლი - dertli - დარდიანი, დაღონებული.

გვაქვს აგრეთვე ნაწილობრივი გამჟღერება k>გ და არა ღ:

დირეგი - direk - დედაბოძი.

თურქული ხმოვანი uქართულში ჩაანაცვლა ი ხმოვანმა:

კომში - komşu - მეზობელი.

გვაქვს მეტათეზისის შემთხვევებიც, rდა l მონაცვლეობა ქართულში შევიდა ლ და რ სახით:

ლეჩერი - reçel- მურაბა.

გვაქვს ასევე ხმოვნის დამატებაც:

ნაანე - nane - პიტნა.

ქართულ ენაში არარსებული f ზგერა, შეიცვალა ქართული ფ ზგერით.

დეფთერი - defter - რვეული.

ანალოგიურია ფაკირი - fakir და ფუხარა - fukara.

პირველ მაგალითში f >ფ და k>კ,> ხ.

თურქული თავკიდური k გადადის ქართულ ყ-ში და გ გადადის ყ-ში.

ყალე - kale - ციხე

ყანთარი - kantar - სასწორი

ყინანა - kainana - დედამთილი

ყურბეთი - gurbet - უცხოეთი

თურქული თავკიდური h გადადის ქართულ ხ-ში.

ხაბერი - haber - ამბავი

ხასტანე - hastane - საავადმყოფო, აქ თურქულით>ჩაანაცვლა ქართულმა ტ.

3. სიტყვები, რომლებმაც მოირგო ქართული სუფიქსები(გამომდინარე ქართულიდან). აქ კლარჯულმა ვერ მოახერხა ქართული ლექსიკური მნიშვნელობის თარგმნა, სამაგიეროდ მან მოახერხა მთლიანად მოერგო რიგი ლექსიკური ერთეულებისათვის ტიპური ქართული სუფიქსები. ანალოგიური მაგალითებით სავსეა ლაზურიც. ეს ეხება ძირითადად სახელიდან ნაწარმოებ

ზმნებს, კონკრეტულად სახელადი ნაწილი თურქულია, ხოლო აფიქსი და სუფიქსი ტიპიური ქართულია:

გა - თემიზ - ება /temiz-le-mek- დასუფთავება

გა - ყირმიზ - ება/kırmızı olmak - გაწითლება

და- ყაფან - ება /kapan-mak- დაკეტვა

გა - ზორ - ება /zor-la-mak- გართულება, გამძნელება

გა - ჰერს - ება /hers-len-mek- გაბრაზება

გა - ზენგინ - ება / zengin olmak -გამდიდრება

გა - ფაქ - ება / fak-la-mak - დასუფთავება

და - ქორ - ება / kör olmak - დაბრმავება

გა - დელ - ება / deli olmak- გაგიჟება, გადარევა

მოცემული მაგალითებიდან ჩანს, რომ კლარჯულმა გადმოიღო ამ სიტყვების პირდაპირი მნიშვნელობა, გარდა ზმნისა -გა - ფაქ - ება / pak-la-mak - დასუფთავება (pak - სპარსული სიტყვაა და ნიშნავს სუფთას, la - არის სახელიდან ზმნის მაწარმოებელი სუფიქსია თურქულში, mak კი საწყისი დროის მაწარმოებელი სუფიქსია), რომელსაც თურქულში სხვადასხვა სემანტიკა გააჩნია: დასუფთავება, გამართლება, გაწმენდვა, მოკვლა. მოცემული ზმნის ყველა სემანტიკა შენარჩუნებულია ლაზურში, ხოლო კლარჯულმა გადმოიღო მხოლოდ ერთი.

მოყვანილ მაგალითებში ნათლად ჩანს სხვადასხვა ნიშნული სხვაობანი, ქართულმა მიიღო თითქმის ყველა ლექსიკური ერთეული მისთვის დამახასიათებელი ენობრივი ფენომენით, ზოგი ნაწილობრივ, ზოგიც კი მთლიანად მოაქცია თავის ენობრივ ყაიდაზე.

გამოყენებული ლიტერატურა:

„კლარჯეთი“ მონოგრაფია. ბათუმი 2016.

„თურქულ-ქართული ლექსიკონი“. სტამბოლი. 2001.

„ლაზური ლექსიკონი“. ა. თანდილავა. თბილისი. 2013.

„თურქულ-რუსული ლექსიკონი“. მოსკოვი. 1977.



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK DÜNYASI KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI

Elvan YALÇINKAYA

Doç. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, eyalcinkaya@ohu.edu.tr

Mustafa TALAS

Prof. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, mtalas44@gmail.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türk dünyası kavramına ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullandıkları metaforları araştırmaktır. Çalışma, mevcut durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının Türk dünyası kavramına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Katılımcılar kavramlarını belirtmek amacıyla “Türk dünyası..... gibidir. Çünkü.....dir” boşluğunu tamamlamışlardır. Öğretmen adayları sadece metafor geliştirmemişler, aynı zamanda nedenini de açıklamışlardır. Veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Metaforlar farklı kavramsal kategoriler altında toplanmıştır. Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretmen adayları toplam 43 metafor geliştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının Türk dünyası kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar; “birlik ve beraberliği temsil eden”, “geniş bir coğrafyaya yayılan”, “özgürlüğüne ve bağımsızlığına düşkün”, “hayranlık bırakan”, “ortak bir geçmişi olan”, “zorlukların üstesinden gelmesini bilen”, “birbirinden habersiz” biçiminde alt kategorilerden oluşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türk Dünyası, Türk Tarihi, Türk Coğrafyası, Sosyal Bilgiler, Nitel Araştırma, Metafor, Metaforik Algı

Abstract

The aim of this study is to examine the metaphors of pre-service social studies students about the concept of Turkish world. This is a descriptive study since it aims to display existing situation. This research has been carried out with 4th grade students from pre-service social studies teaching students during 2015-2016 educational terms. 45 students attended to this research. Open ended questions constructed by investigator has been used as data collection tool to take pre-service students' opinions about Turkish world. Participants have completed the phrase of “Turkish world is like . . . because . . .” to indicate their conceptualizations of learner. Students not only developed metaphors but also they stated the reason why they used this metaphor. Data has been analyzed as qualitative. Collected metaphors have been collected under different conceptual categories. Within this framework, pre-service social studies teaching students gathered to this research have developed 43 metaphors. These metaphors compose of sub categories like “representing the unity and solidarity”, “covering a wide geography”, “fond of freedom and independence”, “giving admiration”, “a common history”, “knowing the overcoming challenges” and “unaware of each other”.

Keywords: Turkish World, Turkish History, Turkish Geography, Social Studies, Qualitative Research, Metaphor, Metaphorical Perception

GİRİŞ

Türk dünyası coğrafi olarak, yaklaşık 20° ve 90° doğu boylamları ile 35° ve 55° kuzey enlemleri arasında yer almakta olup kuzeyden Rusya Federasyonu, doğudan Çin, güneyden Pakistan, Afganistan ve İran, güneybatıdan Arap ülkeleri, batıdan ise Avrupa ülkeleri ile sınırlandırılabilir (Özey, 1999: 2). Türkler, bağımsız Türk Cumhuriyetleri de dâhil yaklaşık 20 farklı devlet içerisinde yaşamaktadırlar. Bu sınırların dışında Orta, Batı ve Kuzey Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin sayısı da her geçen gün artmaktadır (Topal ve Sezer, 2016: 97). Topal ve Sezer (2016)'ya göre bu genel sınırlar içerisinde Türkler, Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan olmak üzere yedi bağımsız devlet olarak varlığını sürdürmektedir. Bu devletlerin dışında; Başkurdistan, Çuvaş Dağıstan, Gagavuz, Kabarday-Balkar, Karakalpak, Nahçıvan, Saha, Tuva (Yakut), Uygur (Doğu Türkistan) olmak üzere 10 özerk cumhuriyette ve Dağlık Altay, Hakas ve Karaçay-Çerkes olmak üzere de 3 muhtar vilayette yaşamaktadırlar. Türklerin dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşamaları, Türk Dünyası'nın sınırlarını kesin olarak çizmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca sınırların hangi kriterlere (Türk soyu, Türkçe, Türk Kültürü, bağımsızlık vb.) göre belirlenmesi gerektiği konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak, tartışılmayan bir konu var ki o da günümüzdeki "Türk Dünyası" gerçeğidir (Alım, 2009: 584). SSCB'nin dağılması sonrasında Türkiye ile etnik ve tarihi bağlara sahip yeni cumhuriyetlerin tarih sahnesine çıkmaları iç politikada en çok milliyetçi duyguları harekete geçirmiş ve Türk Dünyası kavramının Türk siyasi hayatının gündemine oturtmasına sebep olmuştur (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2010: 284).

Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Toplulukları coğrafyası şu ülke ve toplulukları içermektedir (Kavak ve Baskan, 2001):

- ✓ *Türk Cumhuriyetleri:* Türkiye, Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- ✓ *Balkan ve Asya Ülkeleri:* Bulgaristan, Makedonya, Bosna-Hersek, Romanya, Irak, İran, Lübnan, Suriye, Afganistan vd. ülkelerdeki Türk Toplulukları .
- ✓ *Rusya:* Rusya Federasyonu'nda yer alan 60'ın üzerindeki topluluk.

Safran (2006a:93) Türk dünyasını, dünyanın diğer ülkeleri ile dinamik ilişkileri olan parçalı bir bütün olarak görmektedir. Türk dünyasının soyutlanmış bir kitle olmadığını belirtmektedir. SSCB'nin dağılmasına müteakip bağımsızlıklarını ilan eden Türk devletleri ve toplulukları ile ortak mirasın devamlılığını sağlama çalışmaları açısından 1991 yılı önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti ise bu coğrafyada etkin bir rol üstlenmek ve Rusların politikaları yüzünden Orta Asya'da bir birlikteliği oluşturamamış bu Türk devletleri ve toplulukları üzerinde etkili olmak amacıyla önemli faaliyetlerde bulunmuştur. Bu faaliyetlerin önemli bir kısmını ise eğitimle ilgili çalışmalar oluşturmaktadır.

Türk dünyası olarak adlandırılan coğrafya hem siyasi hem ekonomik, hem de stratejik bir öneme sahiptir. Dünya petrol, doğal gaz rezervlerinin ve su kaynaklarının önemli bir kısmı Türk Dünyası dediğimiz coğrafyadadır. Stratejik öneme sahip bu coğrafyayı öğrencilerin tanıması oldukça önemlidir (Ünal ve Özmen, 2012: 448). Türk dünyası konularının öğretiminde sosyal bilgiler ve tarih dersleri önemli bir yere sahiptir. Ulusoy (2010: 374)'a göre yetişen yeni neslin Türk Cumhuriyetlerini bilmesi, tanıması ve bu ülkelerde de Türkiye'yi kardeş gören, seven ve sayan insanlar olduğunu bilmesi gerekir.

Safran (2006b), Ulusoy (2010), Ünal ve Özmen (2012) sosyal ders kitaplarında, Türk dünyası konularının öğretimini yeterli bulmamaktadırlar. Ünal (2008), Ulusoy (2010), Karaçalı (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin Türk dünyası konusuna ilişkin olarak yeterli bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin Türk dünyası konusunu çok merak ettikleri ve bir birlikteliğin oluşturulmasını önemsedikleri ortaya konulmuştur. Alım (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, Coğrafya Eğitimi öğrencilerinin Türk dünyası ve Türk cumhuriyetleri ile ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olduğu belirtilmektedir. Gülüm ve Seyfullayeva (2013) tarafından yapılan çalışmada da Öğrencilerin Türk Dünyası ile ilgili algı ve bilgi düzeylerinin oldukça iyi bir durumda olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk dünyası kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adayları Türk dünyasını açıklamada hangi metaforları kullanmaktadırlar?

Ortak özellikleri dikkate alındığında Türk dünyasına yönelik metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 72).

Katılımcılar

Araştırma, 2015–2016 Eğitim-öğretim yılında Sosyal Bilgiler Eğitiminde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 45 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmesinin temel sebebi öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca disiplinler arası bir anlayışla çok farklı derste Türk dünyası kavramını öğrenmiş olmalarıdır. Öğrencilerin son sınıfa kadar Türk dünyası kavramına ilişkin bir bilgi birikimine sahip olduklarını düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk dünyası kavramına ilişkin sahip oldukları algıları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir form hazırlanmıştır. Bu formun ilk bölümünde öğrencilerden çeşitli değişkenlere ilişkin kişisel bilgileri doldurmaları, ikinci bölümde ise, “*Türk dünyası . . . gibidir/benzer, çünkü. . .*” cümlesini tamamlayarak metaforlar üretmeleri istenmiştir. Metaforlar, genel olarak bir fenomenin veya bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi ve ikisi arasındaki benzerliklerin ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Groth ve Bergner, 2005; Arslan ve Bayrakçı, 2006; Akt: Yalçınkaya, 2013). Öğrenciler sadece metafor geliştirmeyip aynı zamanda neden bu metaforu kullandıklarını da yazmışlardır. Bu uygulama, yaklaşık 25 dakikalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar toplanarak metaforlar bu çerçevede analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının Türk dünyası kavramına ilişkin algıları metafor analizi yöntemi ile incelenmiştir. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Üretilen metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, metafor analizinin kullanıldığı birçok çalışmada (Saban, 2004; Groth ve Bergner, 2005; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban ve diğ., 2006; Semerci, 2007; Öztürk, 2007; Erdoğan ve Gök, 2008; Güven ve Güven, 2009; Saban, 2009; Yalçınkaya, 2013) olduğu gibi, şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir;

- ✓ Metaforların belirlenmesi
- ✓ Kâğıtların okunması ve numaralandırılması
- ✓ Kodlama aşaması
- ✓ Metaforların sınıflandırılması

- ✓ Kategori geliştirme
- ✓ Geçerlik ve güvenilirliği sağlama

Öğrenciler tarafından belirlenen metaforlar ilk olarak araştırmacı tarafından okunarak her bir kâğıda bir numara verilmiştir. Kullandıkları kavramlar kodlanarak geçici bir liste oluşturulmuştur (Örneğin, aile, güneş vb). Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak hazırlanmıştır: (a) metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak (Saban, 2009: 286). Boş bırakılan kâğıtlar ayrılmıştır. Metafor listesi oluşturulduktan sonra Türk dünyası kavramına ilişkin öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak incelenmiştir. Metaforların Türk dünyası kavramının hangi boyutunu yansıttığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin Türk dünyası kavramını nasıl kavramsallaştırdıklarına bakılmıştır. Öğrenciler tarafından üretilen her bir metafor, metaforun konusu (yani, “Türk dünyası”), metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından analiz edilmiştir. Daha sonra her metafor imgesi, öğrencinin ilişkin sahip olduğu yaklaşım bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmen adayları Türk dünyası kavramına ilişkin toplam 43 metafor geliştirmişlerdir. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 7 kategoriye ayrılmıştır. Bu kısımda tüm kategorilere ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiş ve bunlar sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Türk Dünyasına Yönelik Ürettikleri Metaforlar ve Kategorileri

Kategori Adı	Metafor Adları	Metafor Sayısı	f	%
<i>Birlik ve Beraberliği Temsil Eden Türk Dünyası</i>	Aile (5) Gökkuşluğu (2) Yapboz (2) Nar (1) Sandık (1) El (1) Pasta (1) Kar tanesi (1) Sarmaşık (1) Rüzgâr gülü (1) Orman (1) Pazıl (1) Zincirin halkaları (1) DNA (1) Bayrak (1) Müzik korosu (1) Kültür yelpazesi (1) Beşiktaş Spor Kulübü (1) Vücut (1)	19	25	58,1
<i>Geniş Bir Coğrafyaya Yayılan Türk Dünyası</i>	Örümcek Ağı (2) Ahtapot (1) Arı kovanı (1) Göçmen kuş kabile (1) Ulu bir çınar (1)	5	6	14,0
<i>Özgürlüğüne ve Bağımsızlığına Düşkün Türk Dünyası</i>	Ağaç (1) Bozkurt (1) At (1)	3	3	6,9
<i>Hayranlık Bırakan Türk Dünyası</i>	Güneş (2) Parlayan inci (1)	2	3	6,9
<i>Ortak Bir Geçmiş Olan Türk Dünyası</i>	Geçmişin kalbi (1) Türk vatani (1)	2	2	4,7
<i>Zorlukların Üstesinden Gelmesini Bilen Türk Dünyası</i>	Demir (1) Çelik (1)	2	2	4,7
<i>Birbirinden Habersiz Türk Dünyası</i>	Birbirine Yabancı (1) Gurbete dağılan bir aile (1)	2	2	4,7
	TOPLAM	34	43	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin *birlik ve beraberliği temsil eden Türk dünyası* kategorisi ile ilgili toplam 25 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Birlik ve beraberliği temsil eden Türk dünyası kategorisinde öğrencilerin en fazla ürettikleri metafor “aile” olmuştur. Bunun yanında “gökkuşluğu, yapboz, nar, sandık, el, pasta, kar tanesi, sarmaşık, rüzgâr gülü, orman, pazıl, zincirin halkaları, dna, bayrak, müzik korosu, kültür yelpazesi, Beşiktaş spor kulübü, vücut” metaforları da bulunmaktadır. Bu kategoriye ilişkin öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar ve neden bu metaforu kullandıkları ile ilgili öğrencilerin yazdıklarından alınan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Türk dünyası pasta gibidir. Her bir insan ayrı bir renk verir pastaya. Her dilden insan ayrı bir tat verir dünyasına. Bu nedenle pastanın farklı renkleri, farklı tatları ile benzettim.

Türk dünyası kar tanesi gibidir. Çünkü hepsinin maddesi kökeni aynı olmasına rağmen asıl benzerlik hiçe sayılıp farklı şekil almalarıdır. Türk'tür ama dilleri coğrafyaları farklıdır. Bir Kırgız'la, Özbek'le Türkiyenin kökenleri aynı, ama farklılaşmışlardır.

Türk dünyası aile gibidir. Çünkü her devletin vatandaşları sonuç olarak soy bağıyla birbirine bağlıdır. Yaşanılan coğrafyalar, kullandıkları diller farklı olsa dahi Türk dünyası bir ailedir.

Türk dünyası yapboz gibidir. Çünkü Türk dünyası dağınık gibi görünüyor, fakat parçaları birleştirdiğinde bir bütün olarak karışımıza çıkıyor.

Türk dünyası ormana benzer. Çünkü Türk dünyasının çok çeşitli olduğunu düşünüyorum. Burada bahsettiğim orman tek bitki türlerinin olduğu orman değildir. Birçok türün içinde barınabildiği hür ve kardeşçe yaşayan topluluktur. Kökleri çok eskiye uzanan her bir dalından ayrı bir filiz verip büyüyen bir ağaç, toprağında birçok verimli ot çeşitlerinin yetiştiği bir arazi, ağaçlardan kağıt üretilip tüm dünyaya yayılan kitap...

Türk dünyası vücuda benzer. Çünkü vücudun herhangi bir organı, parçası eksik olursa tam olarak işlemez. Bu yüzden Türk dünyası da tek bir vücut gibi hareket etmelidir. Türk dünyası gerek kültürüyle gerekse çeşitli ülkeleriyle bir bütün olmalıdır.

Genel olarak bakıldığında öğrenciler Türk dünyasını birlik ve beraberliği yansıtan bir kavram olarak görmektedirler. Örneğin Türk dünyası kavramını ele benzeten bir öğrenci “Yazı yazmak için nasıl iki parmak ve arkasında üç tane destekçi parmak varsa, Türk dünyasının da birbirine destek olması ve bağlantılı çalışması gerekir. Ortak bir yerden geldiğimizi bildiğimiz halde ayrık duran parmaklar gibiyiz. Birleşince o parmakların neler yaptığını anlayınca asıl güç ve kudret gelecektir” açıklamasıyla Türk dünyasının birlik ve beraberliğinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde de anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının geniş bir coğrafyaya yayılan Türk dünyası kategorisine ilişkin ürettikleri toplam metafor sayısı 6'dır. Bu kategoride üretilen metaforlar ise “örümcek ağı, ahtapot, arı kovanı, göçmen kuş kafilesi ve ulu bir çınar” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metafor ve neden bu metaforun geliştirildiğine ilişkin dikkate değer bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

Türk dünyası ahtapota benzer. Çünkü birden çok kültürü ve coğrafyayı kapsar.

Türk dünyası göçmen kuş kafilesine benzer. Çünkü Orta Asya'da ilk tarih sahnesine çıkmış ve oradan dünyanın her bir yanına yayılmış, gittikleri yerlere kültürlerini, törelerini, yaşayış tarzlarını götürmüşlerdir. Bugün dünyanın her bir yanında bir çok Türk devleti bulunmaktadır.

Türk dünyası örümcek ağına benzer. Türk dünyası birçok coğrafyada egemen olmuş, birçok topluluğa son vermiş ve geçmişten günümüze kadar dünyaya egemen olmuştur. Günümüzde geniş coğrafyayı kapsamaktadır. Avrasya coğrafyasının hemen hemen her yerini kaplamış durumda birçok bağımsız Türk devleti bulunmaktadır.

Bu kategoride yer alan metaforlara baktığımızda Türk dünyasına yüklenen anlam coğrafi bakımdan geniştir. Öğrenciler Türk dünyasının çok geniş alana yayıldığını belirtmektedirler. Bu durumu bir öğretmen adayı “Türk dünyası büyük ve ulu bir çınara benzer. Çünkü Türkler gittiği her yerde nam salmış, etkilemiş, etkilenmiş ve uzun ömürlü bir millet olmuşlardır. Kalıcı izler bırakmışlardır. Tarihin tozlu sayfalarında kaybolmuşlardır. Geniş bir alana yayılmışlardır. İncelenmesi ve araştırması da zor olmuştur” biçiminde açıklamıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının özgürlüğüne ve bağımsızlığına düşkün Türk dünyası kategorisi ile ilgili toplam 3 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoride öğrencilerin en fazla ürettikleri metaforlar “ağaç, bozkurt, at” olmuştur. Öğretmen adaylarının bu kategoride ürettikleri metaforlar genelde Türk tarihinden örneklerle dayanmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliğinde okumuş oldukları Türk tarihine ilişkin derslerin bu metaforları üretmelerinde etkili olduğu düşünülebilir. Türk tarihinin geçmişten günümüze hiçbir kesintiye uğramadan devamlılığını sağlaması, öğretmen adaylarının dikkatini çekmektedir Bu kategoriye

ilişkin öğretmen adayları tarafından geliştirilen metafor ve neden bu metaforun geliştirildiğine ilişkin dikkate değer bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

Türk dünyası bozkurt gibidir. Çünkü geçmişten günümüze esaret altında kalmak istememiş, esaret altına almaya çalışanlara hep diremiştir. Kürşat ve arkadaşlarının yaptığı buna örnektir. Kurtuluş Savaşı buna örnektir. Türk dünyası bağımsızlığı ve özgürlüğü için yaşar. Bozkurtta zaten Türklerin simgesidir ve bozkurtlar da esaret altında kalmaz ve kalırsa ölür.

Türk dünyası at gibidir. Çünkü özgürlüklerine çok düşkündürler. Türkler bir otorite altına girmeyi istemezler.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayranlık bırakan Türk dünyası kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoride üretilen metaforlar “güneş ve parlayan inci” olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adayları tarafından geliştirilen metafor ve neden bu metaforun geliştirildiğine ilişkin dikkate değer bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

Türk dünyası parlayan inci gibidir. Çünkü ilmiyle kültürüyle dünya milletlerini kendine hayran bırakmış, zaferleri diğer milletlerin gözünü kamaştırmıştır. Dünya milletleri bu inciyi elde etmek için yıllarca uğraşmıştır.

Türk dünyası güneş gibidir. Çünkü karanlıkları aydınlatan, yol gösterendir. Türk dünyası güneş gibi içimizi ısıtır, sevgi bağlarımızı kuvvetlendirir ve bize güven verir.

Tablo 5'i incelersek öğrencilerin ortak bir geçmişi olan Türk dünyası kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdiklerini görebiliriz. Bu kategoride öğrenciler Türk dünyası kavramını “geçmişin kalbi, Türk vatanı” metaforlarına benzetmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metafor ve neden bu metaforun geliştirildiğine ilişkin dikkate değer bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

Türk dünyası Türk vatanı gibidir. Çünkü geçmişinden bugüne, üzerinde Türklüğü barındıran, yaşatan, can veren kutsal yerdir. Birçok istila, savaş yaşasa da birçok zorluğa direnmiş, üzerinden Türklüğü hiçbir zaman bırakmamış, adeta Türklüğü can vermiştir. Bu durum hiçbir zaman bitmeyecek, Türk dünyası hiç durmadan ilerleyecektir.

Türk dünyası geçmişin kalbi gibidir. Tarihte Kavimler Göçü'nün başlamasıyla Orta Asya'dan Avrupa'ya göçler olmuş, Türkler Dünyaya yayılmıştır. Bu yüzden Türk dünyası geçmişin atan kalbidir.

Tablo 1'deki verilere göre, öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmesini bilen Türk dünyası kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoride öğrenciler geçmişte yaşanan olaylardan hareketle bu metaforları üretmişlerdir. Türk dünyası kavramına ilişkin “demir ve çelik” benzetmesi yapmışlardır. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metafor ve neden bu metaforun geliştirildiğine ilişkin dikkate değer bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

Türk dünyası demire benzer. Geçmişten günümüze Asya'nın bozkırlarında, sert iklimlerinde adeta dövülerek şekil almıştır. Etrafında birçok düşman olmasına karşın her türlü zorluğa göğüz gererek hayatta kalabilmiştir. Yok olup giden medeniyetlere benzememiş günümüze kadar varlığını devam ettirmiştir. Bazen dağılmış bazen parçalanmış ama yine de her dönemde dünyaya hâkim olmuştur. Demirin şekil alması gibi gittiği her yere uyum sağlamıştır.

Türk dünyası çelik gibidir. Çünkü zorluklara karşı dayanıklıdır. Bozkırda olumsuzluklara karşı çabuk hareket etme, birleşme, teşkilatlanma ve yönetim gibi konularda taviz vermez. Uzun süren savaflara rağmen pes etmez. Çin ile mücadelesi yıllarca sürmesine rağmen boyun eğmemiştir. Yokluğa karşı dayanıklıdır. Çelikteki sağlamlık, Türklerin her yere gittiklerinde orada kalmalarıyla anlatılabilir.

Birbirinden habersiz Türk dünyası metaforunu ise 2 öğrenci geliştirmiştir. Bu kategoriye ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metafor ve neden bu metaforun geliştirildiğine ilişkin dikkate değer bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

Türk dünyası gurbete dağılan bir aile gibidir. Zamanında kardeşiler. Lakin şimdi Türk dünyası o kardeşlerin torunlarından, çocuklarından oluşan uzak akrabalar topluluğu gibi. Ancak bayram, seyran, ölüm günlerinde birbirlerini arar olmuşlar. Türkiye ise en uzak akraba gibi duruyor. Zamana ve şartlar onları ayırtmış ve uzaklaştırmış. O samimiyet çoktan öldü. Herkes kendi ailesiyle ilgileniyor. Yani dostlar ve arkadaşlar edinilmiş.

Türk dünyası birbirine yabancı gibidir. Çünkü Türk dünyası muhtaç olduğu kudretin Turancılıktan geçtiğini anladığı gün birbirine yabancılıktan kurtulacak.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

- ✓ Öğretmen adayları Türk dünyası kavramına ilişkin olarak toplam 43 tane metafor geliştirdiler.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Türk dünyası kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar; “birlik ve beraberliği temsil eden”, “geniş bir coğrafyaya yayılan”, “özgürlüğüne ve bağımsızlığına düşkün”, “hayranlık bırakan”, “ortak bir geçmişi olan”, “zorlukların üstesinden gelmesini bilen”, “birbirinden habersiz” biçiminde yedi kategoriden oluşmaktadır.
- ✓ Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların daha çok somut nesnelere ilişkin olduğu görülmektedir.
- ✓ Öğretmen adayları Türk dünyası kavramına ilişkin olarak en fazla aile (5) metaforunu geliştirmişlerdir.
- ✓ Araştırmada öğretmen adaylarının genellikle Türk dünyası kavramına ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmektedir.

Alım (2009) yaptığı araştırmasında, bu çalışmaya benzer şekilde genel anlamda öğretmen adaylarının Türk dünyasına olan bilgi düzeylerinin ve algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte Alım (2009)’ın çalışmasında öğretmen adayları Türk Dünyası’nın lideri olarak Türkiye’yi işaret ederken, Türk Dünyası’nın en önemli sorunu olarak da, Türk Cumhuriyetleri arasındaki ilişkilerin yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada da benzer şekilde Türk dünyası arasındaki ilişkilerin yetersizliğine vurgu yapan öğrencilerin olması oldukça dikkat çekicidir. Ulusoy (2010) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim öğrencileri Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasındaki siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlar geliştirilmesini istemekte ve Türk dünyasının ortak değerleri olan dil, tarih ve kültür bilincinin gelişmesi için çalışmalar yapılması gerekliliğine inanmaktadırlar.

Araştırma bulgu ve sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk dünyasına ilişkin bilgi düzeyleri araştırılabilir.
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türk dünyasına ilişkin algı ve tutumları anket, görüşme gibi farklı araştırma yöntem ve teknikleri ile tespit edilebilir.
- ✓ Metaforlarla ilköğretim öğrencilerinin Türk dünyası kavramına yönelik bakış açıları ve algıları belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alım, Mete (2009). Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk dünyası algıları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6 (2), 574-586. [Online]: <http://www.insanbilimleri.com> 12.01.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Arslan, M. Metin ve Bayrakçı, Mustafa (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:171, 100-108.
- Bayraktaroğlu, Serkan & Mustafayeva, Lale (2010). Türk yüksek öğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri: Sakarya üniversitesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 12, 284-292.
- Erdoğan, Tolga ve Gök, Bilge (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *8th International Educational Technology*

Conference. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir. [Online]:
ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/210.doc adresinden 09 Şubat 2011 tarihinde
indirilmiştir.

- Groth, Randall E. and Bergner, Jennifer A. (2005). Pre-Service Elementary School Teachers' Metaphors For The Concept Of Statistical Sample. *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 27-42. [Online]: <http://www.stat.auckland.ac.nz/serj> adresinden 07 Aralık 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Gülüm, Kamile ve Seyfullayeva, Nermine (2013). Üniversite öğrencilerinin Türk dünyası algısı ve bilgi kaynakları. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 5(18), 69-79
- Güven, Bülent ve Güven, Sibel (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 503-512.
- Karaçalı, Hülya (2012). 7. sınıf öğrencilerinin zihin haritasında Türk Dünyası algısı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kavak, Yüksel ve Başkan, Gülsün A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20),
- Ocak, Gürbüz ve Gündüz, Mevlüt (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 293-309.
- Özey, Ramazan (1999). *Dünya platformunda Türk dünyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Öztürk, Çağrı (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Coğrafya Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 55-69.
- Saban, Ahmet (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, Ahmet Koçbeker, Beyhan N. ve Saban, Aslıhan (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, Ahmet (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 281-326.
- Safran, M. (2006a). Türkiye'de tarih öğretimi Türk dünyası ve Avrupa modeli. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler İçinde* (s. 87-97). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, Mustafa (2006b). Ders kitaplarımızdaki Türk dünyası konularına ilişkin bir çalışma. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler İçinde* (s. 79-86). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Semerci, Çetin (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(40), 125-140.
- Topal, Erhan ve Sezer, Adem (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 96-113.
- Ulusoy, Kadir (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türk dünyası ve Türk cumhuriyetlerine yönelik tutum ve düşünceleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 357-377.
- Ünal, Fatma (2008). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası Ünitesinde Geçen Haritaların Kullanılabilirlik Düzeyi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Ünal, Fatma ve Özmen, Cengiz (2012). 1998 İle 2005 4-7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan Türk dünyası konularının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 445-459.
- Yalçınkaya, Elvan (2013). The effects of performance assessment approach on democratic attitude of students. *Educational Research and Reviews*, 8(8): 441-448.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



KİTÂB-I MECMÛ-I TERCÛMÂN-I TÜRKÎ VE ACEMÎ VE MUGALÎ'DE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

TURKISH TEACHING FOR FOREIGNERS IN KİTÂB-I MECMÛ-I TERCÛMÂN-I TÜRKÎ VE ACEMÎ
VE MUGALÎ

Özkan AYDOĞDU

Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, aydogdu.ozkan@gmail.com

Özet

Türk dili, dünya dilleri arasında köklü bir geçmişe sahip olan dillerden birisidir. Günümüzde var olan birçok dilin henüz yazılı metinleri yokken Türk dili, edebî ve bilimsel eserler vücuda getirilen bir yazı diliydi. Birçok imparatorluk kuran ve bünyesinde başka milletleri de barındıran Türklerle ilişki kurmak isteyen yabancıların Türkçe öğrenmeleri, bir gereklilik hâline gelmiştir. Tarih içerisinde, ister Türklerin egemenlikleri altında bulunan yabancılar isterse siyasi veya ticari ilişkiler kurmak isteyen yabancılar tarafından Türkçenin öğrenildiği bilinmektedir. Bu amaca yönelik olarak hem Türkler hem de yabancılar tarafından Türkçe öğretmek için eserler kaleme alınmıştır.

Türkçenin tarihî dönemleri içerisinde Kıpçak Türkçesi dönemi, yabancılarla Türkçe öğretimi ile ilgili eserlerin en yoğun yazıldığı dönem olarak göze çarpmaktadır. Bu dönemde yabancılarla Türkçe öğretmek için kaleme alınmış olan eserlerden birisi de Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî'dir. Çalışmamızda eserin yazıldığı dönem ve eserle ilgili bilgi verildikten sonra yazarın yabancılarla Türkçe öğretmek için nasıl bir yöntem izlediği eserden örneklerle gösterilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kıpçak Türkçesi, Dil Öğretimi, Yabancılarla Türkçe Öğretimi, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî.

Abstract

The Turkish language is one of the languages that have a long history among the languages of the world. Many languages which still exist today had no written text while Turkish Language used literary and scientific artifacts. It was necessity to learn Turkish for the other states that wanted to establish relation with the Turks who founded great empires. In history, the foreigners who lived in under Turks rule, learned Turkish too. Therefore many books was written, to teaching Turkish to foreigners by Tuks and foreigners.

Kipchak Turkish, one of the historical periods of Turkish language, is the most intensive writing period of works related to teaching Turkish to foreigners. One of the works written to teach Turkish to foreigners during this period is Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî. In our study, will we try to show which methods the author uses for teaching Turkish to foreigners with examples from work after giving information about the period and the work.

Keywords: Kipchak Turkish, Language Teaching, Turkish Teaching for Foreigners, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî.

GİRİŞ

Türkler, göç ederek Orta Asya'dan farklı coğrafyalara dağılmışlardır. Bu göçenlerden bir kısmı da çeşitli sebepler ve yollarla Ortadoğu ve Kuzey Afrika'ya gelmişler ve buralarda Araplar yoğunlukta olmasına rağmen güçlü devletler kurmuşlardır. Nüfus açısından az olmalarına karşın siyasi açıdan gücü ellerinde bulundurmaları, Araplarda Türkler ve Türkçeye karşı bir ilgi uyandırmıştır. Araplar Türklerle siyasi, ticari ve kültürel anlamda iyi ilişkiler kurmak istemişler ve bunun için de dillerini öğrenmenin gerekliliğini görmüşlerdir. Bu sebeple yabancılarla Türkçe öğretmek için birçok eser hazırlanmıştır. Bunların bir kısmı Türkler tarafından, bir kısmı ise yabancılar tarafından kaleme

alınmıştır.

Türkçenin tarihî dönemleri içerisinde Kıpçak Türkçesi dönemi, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla en fazla eserin kaleme alındığı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır²⁷⁰. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla bu dönemde yazılmış eserler şunlardır: *Codex Comanicus*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Kitabü Bulgatü'l-Müşâtâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*.

Çalışmamızda, bu eserlerden *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenecektir. Eserin yazıldığı dönem ve eserle ilgili bilgi verildikten sonra yazarın yabancılara Türkçe öğretmek için nasıl bir yöntem izlediği eserden örneklerle gösterilmeye çalışılacaktır.

1. Kıpçak Türkçesi

3.2.1. Tarihî Türk lehçeleri arasında en ilgi çekici lehçe Kıpçak Türkçesidir. Bu dil, birbirinden uzak iki coğrafyada kullanılmıştır. Kıpçak Türkçesi bir taraftan XIII.-XV. yüzyıllarda Altın Orda Devleti'nin içerisinde bugünkü Rusya, Ukrayna ve Kafkaslar'da yaşayan Kıpçakların dili olmuş, burada İtalyan ve Almanlar tarafından yazılan *Kodeks Kumanikus (Codex Cumanicus)* adlı özel eseri oluşturmuş, diğer taraftan yine bu coğrafyada uzun asırlar Ermeni harfleriyle gelişmiş bir yazı dili meydana getirmiş, bir diğer taraftan da Müslüman Memluk Kıpçaklarının edebî dili olarak XIII. yüzyılın ortalarından XVI. yüzyılın başlarına kadar Mısır ve Suriye'de konuşma dili yanında yazı dili olarak devam etmiştir (Argunşah, 2010: 175).

Ahmet Bican Ercilasun, Kıpçak Türklerinin dilinin bir yazı dili hâline gelmediğini, *Codex Cumanicus* adlı eserin yazı diline ait olmadığını, Kıpçak ağzından yapılan bir derlemeden ibaret olduğunu ifade etmektedir. Memluk döneminde yazılan eserlerin kullandığı dilin de Harezmi Türkçesinin bir devamı olduğu ve Harezmi Türkçesinden çok az farkı olduğunu belirtmektedir. Ercilasun, Kıpçak Türkçesinin tarihî bir dönem şeklinde değerlendirilmemesi gerektiğini ifade ederek bu dönemi, Harezmi Türkçesi döneminin devamı olarak değerlendirmektedir. Bu sebeple Harezmi ve Kıpçak Türkçelerini ayrı iki tarihî dönem olarak değil, "Harezmi-Kıpçak Türkçesi" veya "Kuzeydoğu Türkçesi" şeklinde tek bir dönem olarak ele almaktadır (Ercilasun, 2006: 382).

2. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî

Eser, kelime çeşitlerine göre düzenlenmiş bir sözlük-gramerdir. Yazarına göre bir '*halis Türk-Kıpçakça*' bir de '*Türkmençe*' vardır. Eserde 1260 kelime yer almaktadır (Karamanlıoğlu, 1994: XII).

Halil bin Muhammed bin Yusuf El-Konevi adlı Konyalı bir Türk tarafından istinsah edilen bu eserin yazması, Hollanda'nın Leiden Akademisi Kütüphanesinde bulunmaktadır. Her sayfasında 13 satır bulunan ve 76 yapraktan ibaret olan yazmada kısmen kırmızı kısmen de siyah mürekkep kullanılmıştır. Houtsuma'ya göre Leiden yazması H. 643 yani 28 Ocak 1245'te yazılmıştır. Houtsuma baskısını göz önünde bulunduran sonraki yazarlar da bu tarihi tekrarlamışlardır. Ancak Barbara Flemming, bu tarihin 1343 olarak düzeltilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Eser, biri Arapça-Türkçe sözlük (63 yaprak), ikincisi Moğolca-Farsça sözlük (13 yaprak) olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır (Toparlı, Çögenli ve Yanık, 2000: V).

Birinci kısım olan Arapça-Türkçe sözlük (ilk 63 yaprak) kendi içerisinde bölümlere ayrılır. İlk bölümde, 26 alt bölüm altında kelime listeleri verilir. İkinci bölüm, emir kipi 2. teklik şahıs çekimi örneklerini kapsamaktadır. Üçüncü bölümde, fiil çekimleri yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise bazı ekler ve kelimeler hakkında bilgiler vermektedir. Bunların daha iyi kavranması için bazılarının Arapçadaki karşılıkları da belirtilmekte ve örneklerle gösterilmektedir.

Tercüman ilk defa Martin Theodor Houtsma tarafından 1894'te yayımlanmıştır: Houtsma, M. T. (1894). *Ein türkisch-arabisches Glossar*. Leiden. Bu çalışmada yazmanın tıpkıbasımı ve Arap

²⁷⁰ Ayrıntılı bilgi için bk. Biçer, 2011.

harfleriyle yazılmış Türkçe kelimelerin Almanca anlamları verilmiştir. Eser üzerinde ikinci olarak Kurişjanov çalışmıştır: Kurişjanov, A. K. (1970). *İssledovaniye po leksike starokipçaks kogo pis'mennogo pamyatnika XIII v.* Alma Ata. Eserin Moğolca bölümü 1927-28 yıllarında N. Poppe tarafından işlenmiştir. Son olarak Tercüman; Recep Toparlı, Sadi Çögenli ve Nevzat H. Yanık tarafından işlenmiştir: Toparlı, R., Çögenli, S. ve Yanık N. H. (2000). *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*. Ankara: TDK Yayınları. Bu çalışmada eserin tıpkıbasımı verilmiş, tercümesi yapılmış ve eserde geçen bütün Türkçe kelimeler alfabetik dizin olarak düzenlenmiştir (Ercilasun, 2006: 386).

Çalışmamızda, eserin ilk bölümünü oluşturan ve Araplara Türkçe öğretmek için hazırlanan 63 yapraklık Arapça-Türkçe sözlük bölümü incelenecektir.

2.1. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî’de Yabancılara Türkçe Öğretimi

Eserde, tümevarım yöntemi egemen olmakla birlikte dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak dil öğretimi hedeflenmiştir. Günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamakla birlikte çok sayıda ticaretle ilgili sözcük içerdiği için aynı zamanda özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir (Bayraktar, 2003).

Eserin yazılış amacı, kendi kendine Türkçe öğrenmek isteyenlere faydalı olmaktır. Yazar, kitabı yazarken Türkçe öğretimi ile ilgili daha önce eser verenlerin yöntemini uyguladığını ifade etmektedir:

“Ben bu kitabımı, Türk dilinin tercümesi ile ilgili olarak daha önce kitap yazarların yolunu takip ederek ortaya koydum. Yararlanmak isteyenlerin muhtaç oldukları şeyleri, herhangi bir hocaya ve rehberine gerek bırakmaksızın karşılayacağımı - Allah Teala dilerse - umuyorum. Bunu, ilmin ve anlayışım ölçüsünde gerçekleştirmeye çalıştım. Allah, ona hoşgörü ile bakanları ve her ilim sahibi üzerinde ondan daha iyi bilen bulduğunu bilenleri bağışlasın” (Toparlı vd., 2000: 1).

Yazar işe ilk önce alfabeyi tanıtmayla başlar. Arap alfabesinde olduğu hâlde, Türklerin kullanmadıkları harfleri sıralar. Bu harflerin yer aldığı kelimelerin mutlaka yabancı kökenli olduğunu vurgular ve bu tür kelimelerin kökenini yeri geldiğinde belirteceğini söyler. Aynı şekilde Kıpçakça olmayan, Türkmençe olan kelimeleri de göstereceğini ifade eder. Daha sonra Türkçede kullanılan fakat Arap alfabesinde bulunmayan harfleri tanıtır ve özelliklerinden bahseder:

“Şunu bilmelisin ki - Allah seni muvaffak kılsın - Halis Kıpçak Türk dilinde şu sekiz harf yer almamaktadır: /peltek se/, /ha/, /hu/, /dat/, /zı/, /ayın/, /fe/, /he/. Bu harflerden bazısını ihtiva eden bir kelime işittiğinde onun, halis Türk dilinden olmadığını, dışarıdan ödünç alınmış bir kelime olduğunu bilmelisin.

İlgili yerlerde de geleceği üzere, arı Türk dili ile Türkmen dili arasındaki farklılıkları ve hâlen Farsça ile diğer dillerden alınan kelimeleri gösterdim. Allah nasip ederse noktalı ve noktasız harfleri Türkler arasında kullanılan bazı sembollerle - yararlanmak isteyenlerin doğru telaffuz edebilmeleri için - belirtmeye çalıştım.

Altında üç nokta bulunan /b/: /b/ ile /f/ arasındaki kalın /p/ dir.

Altında üç nokta bulunan /c/ de: /ş/ ile /c/ arasındaki harftir. Baalbek’te yaşayan Nebatlıların /cim/ telaffuzlarını andırır.

Üzerinde küçük bir /m/ ile gösterilen /z/ de kalındır. Saîd elinden olan Nebatlıların /dat/ telaffuzlarına benzer.

Üzerinde üç nokta buluna /kef/: /gayın/ ile /kef/ arasında bir ses olup genizsidir. Çıkış yeri genizdir.

Üzerinde küçük bir /mim/ ile gösterilen /lam/ da kalındır. Onu telaffuz, Allah kelimesinin - aziz ve yüce oldu - /lam/ını söylemek gibidir” (Toparlı vd., 2000: 1-2).

İlk öğreteceği kelimeleri belirlerken de dinî hassasiyetin ön planda olduğu görülmektedir:

“Önce Allah Teala’nın, sonra da meleklerin ve daha sonra da Nebi (SAV)’nin isimleri ile söze başlıyoruz.

Allah sübhanehu ve teala: **teñri**. İnsanlardan çok azının bildiği bir kelime ile: **oğan**.
Yaradan: **yaratkan**; bağışlayan: **yarluğan**. Melekler: **firişteler**, tekliği **firişte** Farsçadır.
Nebi (SAV): **peygamber**, Farsçadır, elçi demektir. Resul: **yalavaç**” (Toparlı vd., 2000: 2).

Yazar eserini 4 ana bölümden oluşturmuştur. Birinci bölüm, '**İsimler**'; ikinci bölüm, '**Fiillerin Mastar Şekilleri ve Emir Çekimi**'; üçüncü bölüm, '**Kelime ve Fiil Çekimleri**'; dördüncü bölüm ise '**Cümle Kuralları ve Gerekli Olan Diğer Bilgiler**' şeklinde ayrılmıştır. Her Türkçe kelimenin ve ifadenin Arapça karşılığı verilmiş, yabancı dilden alınanlar ve Türkmençe olanlar belirtilmiştir. Sözcüklerin Türkçe karşılıkları kırmızı mürekkeple yazılmıştır.

Birinci Bölüm olan '**İsimler**', konularına göre 26 alt bölüme ayrılmış ve her bölümde aynı kavram alanına ait isimlere yer verilmiştir. Her ismin karşılığı söylenmiş, aynı anlamda kullanılan başka bir sözcük varsa belirtilmiştir. Ayrıca Türkmençeye ait olanlar ve yabancı dillerden alınanlar da gösterilmiştir. Bu alt bölümler ve verilen kelimelerden bazıları şu şekildedir:

“1. (Alt) Bölüm: Yükseklik ve Onunla İlgili İsimler

kök: Sema, gökyüzü. Mavi demektir. 'Asıl', 'döl suyu' anlamları da vardır.

ķır: Felek

kün: Güneş. 'Gün' anlamına da gelir.

ķuyaş: Güneş ışığı. **Türkmençedeküneş** denir.

ķuman: Duman. **caş** da denir.

yaşın: Şimşek. **Türkmençedeyuldırım** da denir.

(...)

2. (Alt) Bölüm: Yer ve Orada Bulunanlar

yer: Yer. 'Boş' ve 'parça yer' anlamındadır.

ķum: Kum. 'Dalga, fırtına, semer' anlamlarını da gelir.

oy: Vadi. **ķol** da denir.

yazı: Sahra

sarāy: Ev, saray. **Farsçadır**.

aķınģaç: Merdiven.

aķķuķ: Kilit. **ķilit** de denir. **Farsça** aslı **ķilid**'dir.

ķin: Kabir. 'Put' anlamına da gelir. **ķurģan** da denir.

(...)

3. (Alt) Bölüm: Su vb. Şeyler

ōzen: Nehir. **Türkmençedeyirmaķ** da denir.

bulaķ: Göl. **ķōl** de denir.

ķıy: Derin olmayan. **Türkmençedesıķ** da denir.

ķurbaģa: Kurbaģa.

ķaburķaķlı baģa: Kaplumbaģa. Kutulu kurbaģa.

ķemi: Gemi. **Rumcakerep** de denir.

(...)

4. (Alt) Bölüm: Aģaç, Meyve, Bitki vb. Şeyler

yabuldıraķ: Yaprak.

būrķek: Dalların baş kısmı.

ķōlek: Aģaç vb. gölgesi. **Türkmençedekōlģe** de denir.

ķorla: Üzüm. **Yüzüm** de denir.

ķoz: Ceviz.

ķurma: Hurma. **Farsça** aslı **ķurmā**.

elestek: Salatalık.

aķı erenge: Turp. **turma** da denir.

(...)

5. (Alt) Bölüm: Ziraat ve Hububat

ēkinķi: Çiftçi.

ķarmavuķ: Tırmık.

araba: Araba. **kañlı** da denir.

urluğ: Tohum.

burçak: Nohut.

tuğurğan: Pirinç.

(...)

6. (Alt) Bölüm: Kuş vb. Şeyler

köçken: Kartal. **Türkmencede kartal** da denir.

laçın: Şahin.

çipçuk: Serçe. **Türkmencede serçe** de denir.

çibin: Sinek. **Türkmencede sinek** de denir.

dağık: Tavuk. **Türkmencede dağık** da denir.

horos: Horoz. **Türkmencedir. Farsçadan alınmıştır.**

dumşuk: Kuş gagası.

(...)

7. (Alt) Bölüm: Vahşi Hayvanlar vb.

börü: Börü, kurt. **Türkmencede kurt** da denir.

bülçek: Kurt yavrusu.

şağın: Yabani eşek.

kançık: Dişi it.

meçi: Erkek kedi. **çetük** de denir.

çoçka: Domuz yavrusu.

(...)

8. (Alt) Bölüm: Haşere vb. Şeyler

evren: Büyük yılan.

şazğan: Ejderha.

kumurska: Karınca. **Türkmencede karınca** da denir.

sirke: Sirke, bit yavrusu.

kaşırta: Kene. **Türkmencede kene** de denir.

(...)

9. (Alt) Bölüm: At Cinsleri, Renkleri vb. Şeyler

tazi: Arap atı. **Aslı Farsçadır. Arap demektir.**

kunlançı kısrak: Döl veren kısrak.

yunt: Otlakta otlayan atların tümü.

kuğuk: Sıpanın küçüğü.

kölük: Binek hayvanlarının genel adı. **Türkmencedir.**

ağ kaşındı: At işedi.

ağ ağnadı: At yuvarlandı.

eşkün: Açık adımlarla yürüyen at.

(...)

10. (Alt) Bölüm: Silah, At ve Savaş Aletleri

kübe: Zırh.

aşık: Miğfer.

yona: Eyer altına konan keçe. Buna **nemezîn** de denir. **Aslı Farsçanemedzîn** 'dir.

kişen: At kösteği.

şancış: Savaş.

şeri: Asker. **sü** de denir. **sübaşı**, komutan.

(...)

11. (Alt) Bölüm: Deve ve Sığır

iñen: Dişi deve.

köşek: Deve yavrusu.

teve çökti: Deve çöktü.

buzağı: Buzağı.

šana: Bir yaşındaki dana.

şu şığırı: Manda.

(...)

12. (Alt) Bölüm: Koyun ve Keçi

koçkar: Koç. **Türkmencedekoç** da denir.

toflu: Bir yaşındaki kuzu.

şişek: Bir yaşındaki koyun.

yabağı: Kırkılmış yün.

mayak: Koyun vb. hayvanların pisliği. **Türkmencedekiğ** da denir.

eçki: Keçi. **keçi** de denilir.

çibiç: Bir yaşındaki oğlak.

şamğalı: Sağımlı koyun ve keçi. **şaglık** da denilir.

(...)

13. (Alt) Bölüm: Yemek, Yiyecek, İçecek ve Sütler

aş bolsun: Yiyip içen bir adama denilir, yarasin anlamındadır.

müyün: Çorba. **Farsçaşôrbâ** da denir.

söklençi: Kızarmış et.

etmek: Ekmek.

bor: Şarap. **süçü** de denir ve bu ikincisi 'her şeyin tatlısı' anlamına da gelir.

ürün: Süt.

çıgıt: Peynir. **yürümçük** de denir **Türkmencedepenir** de denir. Aslı **Farsçapenîr**'dir.

kere yağ: Tereyağı.

(...)

14. (Alt) Bölüm: Ev Eşyası, Sergi, Kadınlara Mahsus Giysi vb.

kür: Sergi, halı. **Türkmencedekalı** da denir. **Farsçadır**.

çökmen: Kilim. **Türkmencedekilim** de denir. **Farsçadan** alınmıştır.

ağırşak: İp eğrilecek iğe takılan yuvarlak tahta, ağırşak.

çömçe: Kepçe.

cemşe: Bardak. **Farsçasicâmçe**'dir, küçük bardak demektir.

burç: Biber.

bürünçek: Peçe, örtü.

kerşen: Allıktan önce kadınların yüzlerine sürdükleri yağ.

közgü: Ayna.

abak: Koku kutusu. **ķabarçuk** da denir.

yıpar: Misk.

(...)

15. (Alt) Bölüm: Giysi ve Kumaş Çeşitleri

könçek: Don. **im** ve **iç fon** da denir.

destârçe: Mendil. **Farsçadır**. **yağlık** da denir.

kürünçük: Cep.

yançuk : Kese, torba.

başmak: Ayakkabı. **izlik** de denir.

çuz: Atlas.

turğa: Dokunmuş şeyler.

mamık: Pamuk. **Türkmencedebanbuk** da denilir.

böz: Kumaş. **Türkmencedebiz** de denir.

fon: Bütün giyecekler.

(...)

16. (Alt) Bölüm: İnsan Dış ve İç Organları

uş: Akıl.

ķılık: Huy, hareket, tarz, gidiş.

ķulum: Saç örgüsü.

kırtıg: Göz bebeği.
sağak: Çene.
çıkanağ: Dirsek. **Türkmencedetirse** de denir.
çıçlak: Küçük parmak.
emçek: Meme.
kindik: Göbek. **Türkmencedegöbek** de denir.
yar: Tükürük.
öyke: Akciğer. **Türkmencedeöyken** de denir.
süñük: Kemik.
kökrek: Kadavra, ceset.

(...)

17. (Alt) Bölüm: Sayılar ve Hesap

şanamağ: Sayı.
şagış: Hesap.
biş: Beş.
yigirmi: Yirmi.
min: Bin.
buçuk: Yarı, yarım.
manaş: Dörtte bir. Şu anda manaş onlarca bilinmiyor. Fakat bu şehirlerde bilinmektedir.
(...)

18. (Alt) Bölüm: Makam ve Sanatçılar

yükünçi: Halife. İnsanlara namaz kıldırın demektir.
dānişmend: Din bilgini. Türkmencedir. Farsçadan alınmıştır.
bitikçi: Kâtip, yazıcı.
üşük: Kalem.
kıptı: Makas. **Türkmencedebıçkuç** ve **sındu** da denir.
yonğuçı: Marangoz.
irşik: Matkap. **üşkü** de denir.
yilim: Tutkal.
ügerçi: Kurye.
yarığçı: Zırhçı.
sıbzığüçı: Islıkçı, düdükkü.
ıklıkçı: Saz çalan.

(...)

19. (Alt) Bölüm: İnsanların Nitelikleri

kart: Yaşlı. At hakkında da söylenir.
kırgıl: Orta yaşlı.
epçi: Kadın.
aylu: Hamile. **yüklü** de denir.
kaзақ: Evsiz barksız.
başdak: Çoluk çocuğu olmayan, tek başına yaşayan.
tığrak: Becerikli.
özden: Necip, asil.
tügme: Düzenbaz, hileci.
oğrı: Hırsız.

(...)

20. (Alt) Bölüm: Genel İsimler ve Karşıtları

eygi: İyi. **key** de denir.
yaman: Kötü. **yavuz** da denir.

erdemli: Erdemli, alim.
beliñ: Cahil.

çalıt: Çalışkan.
armavu: Tembel. **Türkmencedekehel** de denir. **Farsçadan** alınmıştır.
ınaq: Dost. **Farsçadost** da denir.
yağı: Düşman.
üyegençi: Büyük, ulu.
tolaz: Aşağı, bayağı.
yiti: Keskin.
çünge: Kör.
asığ: Kazanç.
kur: Zarar. Yaygın olan *ziyān*'dır. **Türkmençe** olup **Farsçadan** geçmiştir.
(...)

21. (Alt) Bölüm: Vakit ve Zaman

ilşin yıl: Bir önceki yıldan önceki yıl.
esregü kün: Dünden önceki gün.
irte: Sabahleyin. 'Yarın' anlamına da gelir.
düş: Öğle. *öylen* de denir.
tün buçuğu: Gece yarısı.
bu şen: Bu saat.
(...)

22. (Alt) Bölüm: Melik ve Melike İsimleri

Baybars: Baybars. Barsın emiri.
Keykeldi: İyi geldi.
Ĥutluba: Kutlubey. Doğrusu **Ĥutluba**.
Ağaçeri: Ormancı.
Ĥatıyalu: Güçlü yaylı.
Bektaş: Bektaş. Güçlü taş.
Yünçü: İnci.
Benefşe: Menekşe.
Aygine: Küçük ay.
Ayseli: Temiz ay.
(...)

23. (Alt) Bölüm: Renkler

kök: Mavi.
yaşıl: Yeşil.
apaq: Bembeyaz.
künkök: Masmavi.
koğur: Üstü kırmızı altı beyaz.
(...)

24. (Alt) Bölüm: Madenler

kān: Maden. **Farsçadır**.
kümüş: Gümüş.
temür: Demir.
kurğaşun: Kurşun. **Türkmencede kurşun** da denir.
küney şu: Civa. *cive* de denir.
ķurç: Çelik.
(...)

25. (Alt) Bölüm: Akraba - Yakın - Tanıdık - Mülk - Memlük - Hür ve Cariye

açkı: Amca. *ağa ķarındaşı* da denir.
çiçe: Babanın kız kardeşi.
ķayı: Dayı. *tayğa* da denir.
ķayza: Teyze.
egeçi: Büyük bacı, abla.

epçi: Hanım, eş. evdaş da denir.
küyegü: Güveyi. yizne de denir.
yıqız: Kuma.
kökürdeş: Süt kardeşi.
katun: Kadın. ilti de denir.
kırnaq: Cariye. qaravaş, qarabaş, tüge de denir.
(...)

26. (Alt) Bölüm: İlet - Hastalık ve Seytan

yig: Dert, illet.
sökellik: Hastalık.
söken: Hasta.
yunçuqmaq: İncimek, burkulmak.
öz yürimek: Kanlı basur.
soqlıq: Hırs, hastalıkların en şiddetlisidir.
üzit: Şeytan (...)" (Toparlı vd., 2000: 4-47).

İkinci Bölüm, emir kipi 2. teklik şahıs çekimi örneklerini kapsamaktadır. Yazar, bu çekimin mastarları tespit ile gelecek zaman çekimi için kullanılacağını ifade eder ve 420 madde başında fiillerin çekimlenmiş şeklini verir. 15 madde başında ise birleşik fiillerde yer alan isimlerin anlamları verilmiştir. Bölümde toplam 435 madde başı kelime vardır. Eserde bu konuyla ilgili yapılan açıklama ve verilen örneklerden bazıları şu şekildedir:

“Emir ve II. şahsa hitapta dinlenme lafızları hakkında olup bunlardan yararlanan mastarlara ulaşır ve gelecek zamanda sözlerin çekimini elde eder. Bu bölüm alfabetik olarak düzenlenmiştir.

çız-ğil: Yaz. Türkmencedeyaz-ğil da denir.

oqtı: Oku.

şağışla-ğil: Hesapla.

segirt-kil: Atı sür.

büşür-gil: Pişir.

amraq bol-ğil: Aşık ol.

salıber-gil: Salıver.

köyündür-gil: Yak. örte-gil de denir.

tikeqoy-ğil: Ek.

yim ber-gil: At için ot ver, yemle.

küse-gil: Arzu et.

ülit-kil: İslat.

yunçuq-kıl: Yeinden oynat.

anuqlan-ğil: Azıklan, hazırlık yap.

tepret-kil: Kımıldat, hareket ettir.

arqa ber-gil: Yardım et.

konakla-ğil: Ağırta, misafir et.

urla-gil: Şarkı söyle.

alda-ğil: Aldat.

izde-gil: Araştır.

esenleş-kil: Veda et, vedalaş (...)" (Toparlı vd., 2000: 48-63).

Üçüncü Bölüm, kendi içerisinde dört alt bölüme ayrılmıştır. **Birinci alt bölüm** ‘*Kelime ve Fiil Çekimleri Hakkındadır*’ başlığını taşımaktadır. Bu alt bölümde, Türkçede erillik-dişilik olmadığından bahsedilmiştir. Ayrıca fiillerin kökünün tespit edilebilmesi için emir kipi II. teklik şahıs eki *-ğil / -gil* ve *-kıl* ekinin atılmasının yeterli olduğu, bu ekleri atıp yerine *-maq / -mağ* ekinin getirilmesiyle de mastar şeklinin elde edildiği belirtilmiştir. Bütün kip çekimlerinin fiil köküne getirilen ekler vasıtasıyla yapıldığı açıklanmış ve örnek olarak emir kipinin şahıslara göre çekimi gösterilmiştir:

“Kelime ve Fiil Çekimleri Hakkındadır

Bil ki - Allahüteala seni başarılı yapsın - Türk dilinde ikinci şahısta müennesle müzekkerin birbirinden ayrılabilceği bir kip yoktur. Erkek ile bayana aynı şekilde hitap edilir. Yine Türklerde ikinci şahısta ikili olan şeylere mahsus ayrı bir kip de bulunmaktadır. Çünkü onlarda çokluğun başlangıcı ikidir. Bunu iyi kavra.

Şunu iyi bilmelisin ki - Allah seni yüceltsin - Türk dilinde kelime çekiminde üzerine kurulan şeyin kökü, ikinci şahsın teklik emir kipidir. Her emir kipi için - fiil çekiminde hiçbir fonksiyonu bulunmayan ve yalnızca emir teklik ikinci şahsında kullanılan - kendine özgü bir son ek vardır.

*Emir ikinci teklik şahısta bu eklerin söylenmesi yerinde olur. Bu ekler üç tanedir: **-ğil / -gil, -kıl**. Bunları burada anmaktaki yarar, mastarın bilinmesidir. Mastar fiilin ismidir ve o, fiillerin gelecek zamanında yardımcı olur.*

*Fiilin ismini, yani mastarı anlamak için fiilin hangi emir biçimi ele alınır alınsın, ek **-ğil** olursa düşürülür, kalan kısmına **-mağ** eki eklenir. Böylece ortaya çıkan mastar, fiilin ismi olur.*

*Eğer ek **-kıl** ise, o düşürülür, emrin kalan kısmına **-mağ** eki ilave edilir. Böylece ortaya çıkan mastar, o fiilin ismi olur. Ek **-gil** ise, bu düşürülür, emrin kalan kısmına **-mağ** eklenir. Böylece ortaya çıkan mastar, o fiilin ismi olur.*

Bu ortaya konmuş güzel bir kuraldır ki sözlüklerle onların tercümesini yapanların hiçbiri daha önce bunu yapmamışlardır.

Gelecek zamandaki faydası, Allah'ın izni ile, ilgili yerlerde gelecektir.

*Fiil çekimi yapılmak istendiğinde ek atıldıktan sonra istenilen bir emir kipi alınır ve o emir, nehiy, gelecek zaman, geçmiş zaman ve şimdiki zaman gibi fiil çekimlerinde üzerine kurulabilecek kök yapılıdır. Bunun örneği örneği ikinci teklik şahsa 'yaz' anlamında emredilip **çız** denilmesidir. Olumsuzu yapılmak istenildiğinde köke dönülüp bir **-ma** eklenir. O zaman 'yazma' anlamındaki **çızma** olur.*

*Emir ikinci çokluk şahısta köke **-ıñız**, olumsuzunda ise **-mañız** eklenir: **çız-ıñız** 'yazınız', **çız-mañız** 'yazmayınız'*

*Emir ikinci çokluk şahısta ve olumsuzunda izlenen bir yol daha vardır ki Türklerde en çok kullanılan da budur. Bu da köke **-ıñ**, olumsuzunda ise **-mañ** ilave edilmesidir: **çız-ıñ** 'yazınız', **çız-mañ** 'yazmayınız'*

Emirde ve olumsuzunda bulunan bu ñ de bir genizlilik vardır. Bunun çıkış yeri boğazın tavanından burnun ucuna kadardır.

*Üçüncü teklik şahıs emir yapılmak istenildiğinde köke **-şın**, olumsuzunda ise **-maşın** eklenir: **çız-şın** 'yazsın', **çız-maşın** 'yazmasın'*

*Emir üçüncü çokluk şahısta, üçüncü teklik şahsın emir biçimine ve olumsuzuna **-lar** eklenir.*

Bu, ikinci ile üçüncü teklik ve çokluk şahısların emir ve olumsuz emir biçimidir. Bu kural yukarıdaki emir ve olumsuz emir biçimlerinde de geçerlidir" (Toparlı vd., 2000: 64-65).

İkinci alt bölüm, 'Fiillerin Geçmiş Zamanı Hakkındaki Bölüm' başlığını taşımaktadır. Bu alt bölümde fiiller, görülen geçmiş zamanda şahıslara göre çekimlenmiştir:

"Fiillerin Geçmiş Zamanı Hakkındaki Bölüm

*İkinci teklik şahısta köke **-dıñ**, olumsuzunda ise **-madiñ** eklenir: **çız-dıñ** 'yazdın', **çız-madiñ** 'yazmadın'*

*İkinci çokluk şahısta köke **-dıñız**, olumsuzunda ise **-madiñız** eklenir: **çız-dıñız** 'yazdınız', **çız-madiñız** 'yazmadınız'*

*Üçüncü teklik şahısta köke **-dı**, olumsuzunda ise **-madi** eklenir: **çız-dı** 'yazdı', **çız-madi** 'yazmadı'*

*Üçüncü çokluk şahısta, üçüncü teklik şahıs biçimlerine **-lar** eklenir.*

*Senin de içinde bulunduğu birinci çokluk şahısta köke **-dığ**, olumsuzunda ise **-madiğ** eklenir: **çız-dığ** 'yazdık', **çız-madiğ** 'yazmadık'*

Birinci teklik şahısta köke **-dım**, olumsuzunda ise **-madım** eklenir: **çız-dım** 'yazdım', **çız-madım** 'yazmadım'

Bu durum yukarıda geçen bütün emir biçimlerinde aynı olup ek atıldıktan sonra onda hiçbir değişiklik meydana gelmez" (Toparlı vd., 2000: 66).

Üçüncü alt bölüm, 'Fiillerin Gelecek Zamanı Hakkındaki Bölüm' başlığını taşımaktadır. Bu alt bölümde fiiller, gelecek zamanda şahıslara göre çekimlenmiştir:

"Fiillerin Gelecek Zamanı Hakkındaki Bölüm

İkinci teklik şahısta köke **-ğa sen**, olumsuzunda ise **-maya sen** eklenir: **çız-ğa sen** 'yazacaksın', **çız-maya sen** 'yazmayacaksın'

İkinci çokluk şahısta; ikinci teklik olumlu ve olumsuz biçimlerindeki **sen** yerine **siz** getirilir.

Üçüncü teklik şahısta köke **-ğay**, olumsuzunda ise **-mağay** eklenir: **çız-ğay** 'yazacak', **çız-mağay** 'yazmayacak'

Üçüncü çokluk şahısta; üçüncü teklik olumlu ve olumsuz biçimlerine **-lar** getirilir.

Birinci çokluk şahısta köke **-ğa biz**, olumsuzunda ise **-maya biz** eklenir: **çız-ğa biz** 'yazacağız', **çız-maya biz** 'yazmayacağız'

Birinci teklik şahısta; birinci çokluk olumlu ve olumsuz biçimlerindeki **biz** yerine **men** getirilir.

Başlangıçta sözü edilen ve orada anlatılmayan eklerin kullanışlarını burada ortaya koymak ve onları burada anmak yerinde olur. Bu da, gelecek zaman bölümüdür. Bu bölüm emir ikinci teklik şahıs ekinin yukarıda geçen bütün emir çekiminde uyulması gereken bir örnek olmasından dolayı buraya alınmıştır.

Emir ikinci teklik şahıs eki olarak **-ğıl** alan fiil köklerinde;

İkinci teklik şahıs: **çız-ğa sen**

İkinci çokluk şahıs: **çız-ğa siz**

Üçüncü teklik şahıs: **çız-ğay**

Üçüncü çokluk şahıs: **çız-ğaylar**

Birinci çokluk şahıs: **çız-ğa biz**

Emir ikinci teklik şahıs eki olarak **-kıl** alan fiil köklerinde **-ğ** yerine **-k** getirilir. Emir ikinci teklik şahıs eki olarak **-ğıl** alan fiil köklerinde **-ğ** yerine **-k** getirilir. Bu kural, emirlerin tümünde uygulanır. Bu kuralın dışına çıkma" (Toparlı vd., 2000: 67-68).

Dördüncü alt bölüm, 'Şimdiki Zamanın Çekimi Hakkındaki Bölüm' başlığını taşımaktadır. Bu alt bölümde fiiller, şimdiki zamanda şahıslara göre çekimlenmiştir:

"Şimdiki Zamanın Çekimi Hakkındaki Bölüm

İkinci teklik şahısta köke **-ar sen**, olumsuzunda ise **-maz sen** eklenir: **çız-ar sen** 'yazıyorsun, yazarsın', **çız-maz sen** 'yazmıyorsun, yazmazsın'

İkinci çokluk şahısta; ikinci teklik olumlu ve olumsuz biçimlerindeki **sen,siz** ile değiştirilir.

Üçüncü teklik şahısta köke **-ar**, olumsuzunda ise **-maz** eklenir: **çız-ar** 'yazıyor, yazar', **çız-maz** 'yazmıyor, yazmaz'

Üçüncü çokluk şahısta; üçüncü teklik olumlu ve olumsuz biçimlerine **-lar** eklenir.

Birinci teklik şahısta; köke **-ar men**, olumsuzunda **-maz men** eklenir: **çız-ar men** 'yazıyorum, yazarım', **çız-maz men** 'yazmıyorum, yazmam'

Birinci çokluk şahısta; ikinci teklik olumlu ve olumsuz biçimlerindeki **men,biz** ile değiştirilir" (Toparlı vd., 2000: 69).

Dördüncü Bölüm, anlamlı cümleler kurabilmek için bilinmesi gereken bazı ekler ve kelimeler hakkında bilgiler vermektedir. Bunların daha iyi kavranması için bazılarının Arapçadaki karşılıkları da belirtilmekte ve örneklerle gösterilmektedir. Bu ekler ve kelimeler ile verilen örneklerden bazıları şunlardır:

"-mu, -mü

Bu **-mu/-mi** edatı; gelecek, şimdiki ve geçmiş zamandaki fiil çekimlerinin tümünde soru alametidir.

-mi, -mu edatı; içinde **sen** veya **siz** veya **men** veya **biz** bulunan kelimelerin dışındaki bütün kelimelerin sonuna getirilir. Şahıs zamirlerinin bulunduğu kelimelerde ise soru edatı bunların önüne geçer. Bu edat Arapçadaki soru elifi 'nin yerine geçer.

-ıdı/-idi

Arapçadaki '**kāne**' (idi / -dır, dir)yi karşılar: **sen-idiñ** 'sendin', **ol-ıdı** 'oydu', **neçe-idi** 'nasıldı', **ķara-ıdı** 'siyahtı', ...

-çı

Eklendiği her kelime, o şeyin yapıcısı anlamında bir isim olur: **temür** > **temürçi** 'demirci', **bakır** > **bakırçı** 'bakırcı', **bitik** > **bitikçi** 'yazan, kâtip', ...

-daş

Türkçe bu ek hangi kelimenin sonuna getirilirse iki şeyi toplama ve bir araya getirme alameti olur: **ķarın** > **ķarın-daş**, **yol** > **yol-daş**, ...

kim

Türkçe bu kelime, Arapça soru edatı olarak kullanılan '**men**' (kim)in yerine geçer: **kim-dür** 'o kimdir', **kim siz** 'siz kimsiniz', **kim kel-di** 'kim geldi', ...

-dan/-den

Arapça '**min**' (-dan, -den)in yerine geçer: **bāzār-dan** 'pazardan', **ķal'a-dan** 'kaleden', **Şām-dan** 'Şam'dan', **fülān-dan** 'falandan'.

-da/-de

Türkçe bu ek, Arapça '**fi**' (-da, -de)nin karşılığıdır: **yer-de** 'yerde', **kök-de** 'gökte', **Mışır-da** 'Mısır'da', ...

-lu/-lü

Türkçe olan bu ek, Arapça '**zî**' (-lı, -li)nin yerine geçer: **aķ-lu** 'atlı', **teve-lü** 'develi', **şakal-lu** 'sakallı', ...

-sız/-siz

Türkçe bir ek olup, Arapça '**bilā**' (-sız, -siz)nin yerine geçer: **aķ-sız** 'atsız', **māl-sız** 'malsız', **teve-siz** 'devesiz', **etmek-siz** 'ekmeksiz', ...

İyelik ve Zamir Olarak Kullanılanlar

İyelik olanlar: **bu seniñ** 'bu senindir', **bu siziñ** 'bu sizindir', **bu muniñ** 'bu bunundur', **bu aniñ** 'bu onundur', Bu kelimelerdeki /n/ler genizsi olup çıkış yerleri genizdir.

Zamir olanlar: **saña aytır men** 'sana söylüyorum', **sizge aytır men** 'size söylüyorum', **muña aytır men** 'buna söylüyorum', **añaaytır men.** 'ona söylüyorum',....

-nı/-ni

Türkçe olan ek, sonuna eklendikleri kelimeleri nesne yapar: **alğıl muni** 'bunu al, bunu tut', **kötürgil muni** 'bunu kaldır', **Sançar urdı Aybeg-ni** 'Sancar Aybek'e vurdu', **yegil bu etmekni** 'bu ekmeği ye', ...

üst

Arapça '**fevķa**' (üst) kelimesinin karşılığıdır: **üst-üñ-de** 'senin üstünde', **üst-üñiz-de** 'üstünüzde', **muniñ üst-ünde** 'bunun üstünde', ... Bu kelime Arapça '**alā** 'üstünde, üzerinde' anlamı da verir.

alt

Arapça '**tahte**' (alt) kelimesinin karşılığıdır: **alt-ı-ñda** 'altında', **alt-ıñız-da** 'altınızda', **muniñ alt-ı-nda** 'bunun altında', ...

ara

Arapça '**beyne**' (ara) kelimesinin karşılığıdır: **ara-mızda** 'aramızda', **ara-ları-nda** 'aralarında', **ara-ñız-da** 'aranızda', ...

orta

Arapça olan '**vasaķ**' (orta) kelimesine gelince; Türkçede bu söz **orta** ile karşılanır: **orta-da** 'ortada', **orta-ğız-da** 'ortanızda', **orta-ları-nda** 'ortalarında', ...

bile

Arapça **'ma'a'** (ile) sözü Türkçede **bile** ile karşılanır: **seniñ bile** 'seninle', **siziñ bile** 'sizinle', **munıñ bile** 'bununla', **munlar bile** 'bunlarla', ...

kat

Arapça **'inde** (yanında, katında) sözü Türkçede **kat** ile karşılanır: **seniñ kat-unda** 'senin yanında', **anlar kat-unda** 'onlar yanında', **meniñ kat-unmda** 'benim yanımda', ...

ayruķ

Arapça **'ğayrū'** (başka) kelimesinin karşılığı Türkçede **ayruķ** 'tur: **senden ayruķ** 'senden başka', **sizden ayruķ** 'sizden başka', **mundan ayruķ** 'bundan başka', ...

Bunun bir başka şekli de **özge** ve **öñü** getirilerek yapılır. Her ikisi de önceki ile aynı kullanışa sahiptir. Bunlar her kelimenin sonuna getirilir. Tümünün hükmü her şeyde aynıdır.

üçün

Arapça **'li-ecli'** (için) kelimesinin karşılığı Türkçede **üçün** 'dür. Bu her kelimenin sonuna gelir ve yemin yerine geçer: **teñri üçün** 'Allah için', **peygamber üçün** 'peygamber için', **baş üçün** 'başın için', **seniñ üçün** 'senin için', ...

neçe

Arapça **'kem'** (kaç) kelimesinin karşılığı Türkçede **neçe** 'dir: **neçe kişi** 'kaç kişi', **neçe atlu** 'kaç atlı', **neçe yarmaķ** 'kaç dirhem', ...

Bunun bir başka şekli de **kaç** ile yapılır. Onun kullanımı da birincisi gibidir. Bunların her ikisi de bütün kelimelerin başına getirilir. Bunların her ikisi de aynı özelliklere sahiptir.

neçeye

Arapça **'bikem'** (kaça) kelimesinin karşılığı Türkçede **neçeye** 'dir: **neçeye bu** 'bu kaça', **batman neçeye** 'batman kaça', ...

neçük

Arapça **'keyfe'** (nasıl) kelimesinin karşılığı Türkçede **neçük** 'tür: **neçük idi** 'nasıldı', **fülān neçük** 'falan nasıl', **neçük boğay iş** 'iş nasıl oluyor'.

Bunun bir başka biçimi de **nete** 'dir. Bunda da aynı kural geçerlidir. Bu kelime Türkmencedir.

kaçan

Arapça **'metā'** (ne zaman) kelimesinin karşılığı Türkçede **kaçan** 'dır: **kaçan keldi** 'ne zaman geldi', **kaçan bardı** 'ne zaman gitti', **kaçan bargay** 'ne zaman gidecek', ...

kaçan kelimesi Arapça **'izā'** (-dığı zaman, -diğında) yerine de geçebilir.

yana

Arapça **'sümme'** (sonra) kelimesinin karşılığı Türkçede **yana** 'dır: **yana keldi** 'sonra geldi', **yana bardı** 'sonra gitti', **yana ayıtķay** 'sonra söyleyecek', ...

dağı

Arapça **'eydan'** (dahi, da/de) kelimesinin karşılığı Türkçede **dağı** 'dır: **dağı ayıttı** 'o da dedi', **dağı ayıtķay** 'o da söyleyecek'.

Bu, bir şeyi artırma dilemeyi de karşılar: **ber-gil dağı** 'bana ver', **dağı ber-gil** 'bana ver'. **dağı** kelimededen önce de sonra da getirilebilir. Bu kelimedeki /d/, /t/ya benzemektedir.

bu

Arapçadaki **'hezihi'** (bu) kelimesinin karşılığı Türkçede **bu** 'dur.

-dur

Arapçadaki **'hüve'** (-dur) kelimesinin karşılığı Türkçede **-dur** 'dur.

ne

Arapçadaki **'iş'** (ne) kelimesinin karşılığı Türkçede **ne** 'dir: **bu ne** 'bu ne', **bu nedür** 'bu nedir'.

nese

Arapçadaki **'eş-şey'** (şey) kelimesinin karşılığı Türkçede **nese** 'dir: **bu ne nese** 'bu ne şeydir'.

bisre

Arapça ‘*el-ednā/el-aḳrab*’ (en alçak/en yakın) kelimelerinin karşılığı Türkçede *bisre*’dir: *bisresi* ‘ikisinden yakını’.

isre

Arapça ‘*el-aḳṣā*’ (uzak) kelimesinin karşılığı Türkçede *isre*’dir: *isresi* ‘ondan en uzağı’.

munda

Arapça ‘*hüna*’ (burada) kelimesinin karşılığı Türkçede *munda*’dır.

anda

Arapça ‘*hünalike*’ (orada) kelimesinin karşılığı Türkçede *anda*’dır” (Toparlı vd., 2000: 70-79).

SONUÇ

Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî, Kıpçak Türkçesi döneminde Araplara Türkçe, Farsça ve Moğolca öğretmek için hazırlanmış bir sözlük-gramerdir. Eserin Arapça-Türkçe bölümünde dil öğretimi yöntemlerinden daha çok dil bilgisi - çeviri yöntemi kullanılmıştır. Yazar, Araplara Türkçeyi öğretmek için öncelikle, günlük hayatta sıkça kullanılabilecek isimleri konulara göre tasnif etmiş ve bunları bir liste şeklinde sıralamıştır. Daha sonra dil bilgisi konularına yer vererek, özellikle fiil çekimleri üzerinde durmuştur. Yazar, dil bilgisi konularını anlatırken Türkçenin kurallarını örnekler vererek açıklamıştır. Yeri geldikçe kelime şeklindeki örneklerin yanı sıra cümle örneklerine de yer vermiştir. Bazı ek ve kelimelerin Arapçadaki karşılıklarının verilerek öğretilmeye çalışılması, yazarın eserde karşılaştırmalı dil bilimi yöntemini de kullandığını göstermektedir.

Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî, Arapların Türkçeyi öğrenme taleplerinin neticesinde kaleme alınmış bir eserdir. Böyle bir eserin kaleme alınmış olması, Türkçeye Kıpçak Türkçesi döneminde yoğun bir ilgi gösterildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca eserin o dönemde kullanılan Kıpçak Türkçesinin söz dağarcığını ve dil bilgisi özelliklerini günümüze taşımış olması da kıymetini arttırmaktadır.

KAYNAKÇA

ARGUNŞAH, M., “Kıpçaklar ve Kıpçak Türkçesi”, *Karahanlıca, Harezmce, Kıpçakça Dersleri*, Kesit Yayınları, İstanbul, 2010, ss. 169-299.

BAYRAKTAR, N., “Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, *Dil Dergisi*, Sa. 119, 2003, ss. 58-71.

BİÇER, N., *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2011.

ERCİLASUN, A. B., *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Akçağ Yayınları, 3. Baskı, Ankara, 2006.

KARAMANLIOĞLU, A.F., *Kıpçak Türkçesi Grameri*, TDK Yayınları, Ankara, 1994.

TOPARLI, R., ÇÖGENLİ, M.S. ve YANIK, N.H., *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî*, TDK Yayınları, Ankara, 2000.



SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TÜRK DÜNYASI KONUSUNUN YERİ VE ÖNEMİ

Elvan YALÇINKAYA

Doç. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı,
eyalcinkaya@ohu.edu.tr

Özet

Türk dünyası bugün geniş bir coğrafyada yaşamaktadır. Bu coğrafya, 7 bağımsız Türk cumhuriyeti, özerk Türk cumhuriyetleri ve Türk topluluklarından oluşmaktadır. Türk dünyasında birlikteliğin ve işbirliğinin oluşturulması ve geliştirilmesinde, eğitim oldukça önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde özellikle küçük yaştan itibaren Türk dünyasının kavratılması için disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Türk dünyası konularının öğretimi ile ilgili olan derslerin başında ise sosyal bilgiler gelmektedir. Türkiye’de, ilkökul ve ortaokullarda okutulan bir ders olan sosyal bilgiler, 4, 5, 6 ve 7. Sınıflarda, haftada 3’er ders saati olarak yürütülmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde Türk dünyası konusunun öğretimi temelde öğretim programı doğrultusunda gerçekleşmektedir. Öğretim programında Türklerin tarihi ve coğrafyası dışında Türk cumhuriyetlerine özgü kültürel özelliklerin de öğrencilere kazandırılması öngörülmektedir. Genel itibariyle, Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk dünyası konusuna yeterince ağırlık verilmediği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türk Dünyası, Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı

1. GİRİŞ

Türk Dünyası, Kafkasya ve Orta Asya ülkelerinin eski Sovyet literatüründen geçen bir kelime olarak Turko-yazıçını (Türk Dili Konuşan Ülkeler) den oluşmaktadır. SSCB’nin dağılması sonrasında Türkiye ile etnik ve tarihi bağlara sahip yeni cumhuriyetlerin tarih sahnesine çıkmaları iç politikada en çok milliyetçi duyguları harekete geçirmiş ve Türk Dünyası kavramının Türk siyasi hayatının gündemine oturtmasına sebep olmuştur. Bu dönemin Türkiye açısından önemli bir sonucu ise, dil, din ve kültür yakınlığı sebebiyle SSCB’nin dağılması sonucu Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Türkmenistan’ın bağımsızlığını kazanarak uluslararası arenada yerlerini almaları ve Türkiye ile çok boyutlu işbirliğine girmeleridir (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2010: 284). 1991 yılı dünya ve Türk tarihi için yeni bir dönüm noktası teşkil etti. Çünkü bu tarihten itibaren Avrupa ve Asya’nın siyasi haritası yeniden değişti. Türkiye Cumhuriyeti artık bu yeni süreçte önemli kararlar almak ve atılımlar yapmak zorunda kalmıştır. Türk Dünyası ifadesi artık daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, Türk Dünyası neresidir? Türk Dünyası’nın sınırları “Türk diline göre mi, Türk soyuna göre mi? veya başka bir kritere göre mi çizilmelidir?” gibi sorular tartışılmaktadır (Ünal ve Özmen, 2012). Özey (1999: 2)’e göre Türk dünyası coğrafi olarak, yaklaşık 20° ve 90° doğu boylamları ile 35° ve 55° kuzey enlemleri arasında yer almakta olup kuzeyden Rusya Federasyonu, doğudan Çin, güneyden Pakistan, Afganistan ve İran, güneybatıdan Arap ülkeleri, batıdan ise Avrupa ülkeleri ile sınırlandırılabilir (Şekil 1).

TÜRK DÜNYASI HARİTASI



Şekil 1: Türk Dünyası Haritası (Sosyal bilgiler ders kitabından)

Türk dünyası olarak adlandırılan coğrafya hem siyasi hem ekonomik, hem de stratejik bir öneme sahiptir. Dünya petrol, doğal gaz rezervlerinin ve su kaynaklarının önemli bir kısmı Türk Dünyası dediğimiz coğrafyadadır. Stratejik öneme sahip bu coğrafyayı öğrencilerin tanıması oldukça önemlidir (Ünal ve Özmen, 2012). Ülkemizde özellikle küçük yaştan itibaren Türk dünyasının kavratılması için disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir. Türk dünyası konularının öğretimi ile ilgili olan derslerin başında ise sosyal bilgiler gelmektedir. Türkiye’de, ilkökul ve ortaokullarda okutulan bir ders olan sosyal bilgiler, 4, 5, 6 ve 7. Sınıflarda, haftada 3’er ders saati olarak yürütülmektedir.

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005a; MEB, 2005b). Sosyal bilgilerin iki temel ayırıcı özelliği, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak ve bütüncül, disiplinler arası bir alan olmasıdır (Doğanay, 2003: 16). Öztürk (2007), içeriğini sosyal ve beşeri bilimlerden alan sosyal bilgilerin, bu bilimlerden aldığı bilgileri kaynaştırıp bütünleştirerek oluşturması yoluyla öğrencilere bir konunun birden fazla disiplini ilgilendiren boyutunu aynı anda görme imkânı sağladığını ifade eder. Bu bağlamda, Türk dünyası konusunun öğretiminin temelde öğretim programı doğrultusunda gerçekleştiği sosyal bilgiler dersinde, Türk dünyası konusu ele alınırken çok boyutluluğu dikkate alınmalıdır. Örneğin Türk dünyasının geçmişi, coğrafyası, kültürel özellikleri, dil ve konuşma biçimleri, ekonomik ve sosyal yaşamı gibi konular disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Şekil 2). Ders kitaplarında da sadece Türk cumhuriyetlerinin tarih ve coğrafyası değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri de öğrenciye kazandıracak şekilde tasarlanmalıdır.



Şekil 2: Sosyal Bilgiler dersinde Türk dünyası konusu

Sosyal bilgiler dersinde konu ve kazanımlar yer-zaman özellikleri dikkate alınarak sunulmaktadır (Doğanay, 2008). Dolayısıyla Türk dünyası konusunun öğretiminde yer ve zaman özelliği dikkate alınmalıdır. Türk dünyasının geniş bir coğrafyaya yayılması ve geçmişten günümüze geçirdiği evreler çerçevesinde sunulmalıdır. Bununla birlikte Türk dünyası konusunun öğretiminde, son yıllarda sosyal bilgiler öğretimine yönelik olarak ortaya çıkan yeni perspektifler göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal bilgiler öğretimindeki yeni perpektifler aşağıda belirtilmiştir:

- Geçmiş-bugün-gelecek boyutu
- Küresel duyarlılık
- Yerel-bölgesel-ulusal- evrensel dengesi
- Bilgi-değer-beceri dengesi
- Çoğulculuk: Farklılıkların uyumu
- Güncel olayların ele alınması
- Tartışmalı konuların ele alınması
- Konuların derinliğine incelenmesi
- Üst düzey düşünme becerilerine odaklanma
- Toplumsal katılım: Topluma hizmet yoluyla öğrenme
- İnsan haklarına vurgu
- Barış eğitimi ve çatışmaların çözümü (NCSS, 1994; Alberta, Canada social studies curriculum, 2005; Social Studies in the New Zealand Curriculum, 1997; History-social science framework for California Public Schools, 2005; Akt: Doğanay, 2008: 86).

Arıcı (2010:245) ders kitaplarındaki metinler, resim ve karikatür gibi görsel materyallerle derslerde Türk dünyası ve onun milli değerlerinin kazandırılabilceğini belirtir. Ulusoy (2010) ise artık özellikle sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarının son sayfalarında yer alan Türk Dünyası haritasının daha bir önem taşımaya başladığını; bu haritayı gören bir öğrencinin Boşnaklar, Kumuk, Karaçay, Balkar, Nogaylar, Çeçenler, İnguşlar, Çerkez, Abhaz, Uygur ve Avrupa'da yaşayan Türkler gibi birçok yerde Türk insanının yaşadığını ve buralarda gelenek, görenek ve kültürlerini yaşattığını

öğreneceğini ifade etmektedir.*

1998 Öğretim Programında Türk Dünyası Konuları

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda "Türk Dünyası" ile ilgili sadece 7. sınıfta "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesinin Türk Dünyası ile ilgili özel amaçları şunlardır:

- ✓ Bağımsız Türk Cumhuriyetlerini tanıyabilme.
- ✓ Bağımsız Türk Cumhuriyetlerinin coğrafi özellikleri bilgisi.
- ✓ Türkiye'nin Bağımsız Türk Cumhuriyetleri ile olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme.
- ✓ Asya'da Türklerin yaşadığı başlıca diğer ülkeleri tanıyabilme.
- ✓ Asya'da yaşayan Türklerin nüfus varlığının farkında oluş.
- ✓ Asya'da Türklerin yaşadığı özerk cumhuriyetleri tanıyabilme.
- ✓ Asya'da özerk cumhuriyetlerde yaşayan Türklerin nüfus varlığının farkında oluş.
- ✓ Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkeleri tanıyabilme.
- ✓ Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerin coğrafi özellikleri bilgisi.
- ✓ Avrupa'da yaşayan Türklerin nüfus varlığının farkında oluş.
- ✓ Türkiye'nin Avrupa'da Türklerin yaşadığı başlıca ülkelerle olan sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerini açıklayabilme.
- ✓ Türkiye dışındaki vatandaşlarımızın yaşadığı ülkeleri tanıyabilme.

1. Bağımsız Türk Cumhuriyetleri (Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Azerbaycan önceki konularda ele alındığından burada üzerinde durulmayacaktır.)

- a. Kazakistan
- b. Türkmenistan
- c. Özbekistan
- ç. Kırgızistan

2. Asya'da Türklerin yaşadığı başlıca diğer ülkeler ve yerler

- a. Afganistan
- b. Tacikistan
- c. Doğu Türkistan-Uygur Özerk Eyaleti
- ç. Rusya Federasyonu'nun Asya kesimindeki özerk cumhuriyetler

3. Avrupa'da Türklerin yaşadığı diğer ülkeler ve bölgeler

- a. Romanya
- b. Makedonya
- c. Arnavutluk
- ç. Bosna-Hersek
- d. Yugoslavya Federal Cumhuriyeti (Sırbistan-Karabağ)
- e. Rusya Federasyonu'nun Avrupa kesimindeki özerk cumhuriyetler

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Dünyası

Sosyal bilgiler dersi 2005 yılında yapılandırmacılık esas alınarak hazırlanan ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen öğretim programları ile yürütülmektedir. Sosyal bilgiler dersi 4,5,6 ve 7.sınıflarda haftada 3'er ders saatidir. Öğretim programında Türk Dünyası konusu ile ilgili olarak herhangi bir öğrenme alanı ve ünite bulunmamaktadır. Türk Dünyası ile ilişkili "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı bulunmaktadır. 4. Sınıf ders kitabı "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesinde bazı Türk Cumhuriyetleri ile ilgili bilgiler ve görseller yer almaktadır. Türk dünyası konusunda öğretim

*Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine göre; Sosyal Bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi kitaplarında Türk dünyası haritası yer alır (MEB, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilere Türk dünyası ve onun milli değerlerini kazandırılabilmesi için özellikle Türk cumhuriyetlerinin tarihi, coğrafyası ve kültürü konu edinilmelidir. Fakat genel itibarıyla, Türkiye’de okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk dünyası konusuna yeterince ağırlık verilmediği görülmektedir. Türk dünyası konusu ile ilgili olarak herhangi bir öğrenme alanı ve ünite bulunmamaktadır. Türk dünyası ile ilişkili “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı yer almaktadır. Ders kitaplarında ise Türk cumhuriyetlerinin bir veya ikisi ile ilgili bilgiler ve görseller yer almaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitaplarında, konu daha kapsamlı bir biçimde ele alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Arıcı, A. F. (2010). Türk dünyası ve Türkçe öğretimi. In *International Symposium, Lefke European University, TRN Cyprus*. [Online]: <http://ekoavryasya.net/images/upload/attachments/21-yuzyilda-turk-dunyasi.pdf> 20.01.2013 tarihinde indirilmiştir.

Bayraktaroğlu, S., & Mustafayeva, L. (2010). Türk yüksek öğretim sistemi ve Türk dünyası ilişkileri: Sakarya üniversitesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 12, 284-292.

Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. Ed. C. Öztürk ve D. Dilek. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2): 77-96.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6 ve 7. sınıf öğretim programı*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf öğretim programı*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. [Online]: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm> 20/09/2016 tarihinde indirilmiştir.

Özey, R. (1999). *Dünya platformunda Türk dünyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Ed. C. Öztürk. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ulusoy, K. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türk dünyası ve Türk cumhuriyetlerine yönelik tutum ve düşünceleri. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 357-377.

Ünal, F., & Özmen, C. (2012). 1998 İle 2005 4-7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan Türk dünyası konularının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 445-459.



TÜRKİYE'DEKİ KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT BİLİMİ KİTAPLARININ BİR KARŞILAŞTIRMASI

A COMPARISON OF COMPARATIVE LITERATURE SCIENCE BOOKS IN TURKEY

Fethi DEMİR

Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, mfethi_demir@yahoo.com

Mehmet Recep TAŞ

Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, mehrectas@hotmail.com

Özet

Karşılaştırmalı edebiyat; farklı dillerin, yazarların, akımların ya da dönemlerin edebiyatıyla aynı anda ilgilenen eleştirel bir bilim dalı olmakla birlikte tanımı, alanı ve etkinlikleri konusunda netleşmiş bir tariften bahsetmek imkânsızdır. Özellikle başlı başına bir “komparastik” (karşılaştırma) bilimi olmadığı için karşılaştırmalı edebiyat kavramının “edebiyat” başlığı altında mı, yoksa “komparastik” başlığı altında mı incelenmesi gerektiği hep bir polemik konusu olmuştur. Öte yandan ülkelerin toplumsal, kültürel, ekonomik, sosyal ve entelektüel düzeylerinden kaynaklanan farklı tarihsel süreçleri yaşaması da ulusal edebiyatlar arasında bir yönüyle derin ayrılıklar yaratmıştır. Paradoksal bir biçimde aynı durum politik, sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda güç devşiren ülkelerin başka ulusların edebiyatları üzerinde kurduğu hegemonik ve kolonyalist bir bakıştan kaynaklanan benzerliklere ve öykümelere de yol açmıştır. Küreselleşme, uluslararası yayınevlerinin güçlenmesi, edebiyat eserinin aynı anda birçok ülkede yayımlanabilmesi gibi teknolojik imkânların artması, sanal ağlar üzerinde rahatlıkla iletişime geçen evrensel bir okur ağının kurulması gibi etmenler ise karşılaştırmalı edebiyatı daha kompleks bir alan haline getirmiştir. Benzer gelişmelerin karşılaştırmalı edebiyat alanındaki teorik çalışmalara da yansıdığını belirtmek gerekir. Bu bağlamda Türkiye’de karşılaştırmalı edebiyat alanındaki çalışmalardan İnci Enginün’ün *Mukayeseli Edebiyat* ve Gürsel Aytaç’ın *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi* adlı eserlerini içerik bakımından analiz etmek gerekir.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Edebiyat Teorisi, Türkiye’de Karşılaştırmalı Edebiyat Teorisi, İnci Enginün, Gürsel Aytaç.

Abstract

While comparative literature is a critical discipline, which simultaneously deals with the literatures of different languages, writers, movements or periods, it is impossible to speak of a certain description about its definition, field and activities. Especially, as there is not a “komparastik” (comparison) science all by itself, it has always been a matter of debate whether to study the concept of comparative literature under the topic of “literature” or “komparastik”. On the other hand, as countries have gone through historical processes stemming from different social, cultural, economic and intellectual levels, it has caused to deep discrepancy among national literatures in some way. Paradoxically, the same situation has caused to similarities and emulations stemming from hegemonic and colonial perspective, which politically, socially, economically and culturally powerful countries have about other nation's literatures. Some factors like globalization, growing international publishing companies, increasing technological opportunities like being able to publish a literary work simultaneously in many countries and establishing a reader network to communicate through virtual networks have turned comparative literature into a more complex area. In this context, we need to analyze *Mukayeseli Edebiyat* by İnci Enginün and *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi* by Gürsel Aytaç.

Keywords: Comparative Literature Theory, Comparative Literature Theory in Turkey, İnci Enginün, Gürsel Aytaç.

GİRİŞ

Karşılaştırmalı edebiyat klasik anlamda; “analoji, akrabalık ve etkileşim bağlarının araştırılması suretiyle, edebiyatı diğer ifade ve bilgi alanlarına ya da zaman ve mekân içerisinde birbirine uzak veya yakın durumdaki olaylarla edebi metinleri birbirlerine yaklaştırmayı amaçlayan yöntemsel bir sanat”²⁷¹ olarak tanımlanabilir. Başlangıcı Goethe’nin doğa bilimlerindeki karşılaştırma yöntemine öykünerek ileri sürdüğü ve “bütün dünya edebiyatların birleşeceği bir zamanı ifade etmek için kullandığı ‘Dünya Edebiyatı (weltliteratur) kavramına kadar gitmekle birlikte, karşılaştırma düşüncesi ve yöntemi, Avrupa’da ilk kez François Raynouard’ın 1821 yılında yayımladığı Latin Avrupa Dillerinin Karşılaştırmalı Grameri adlı eserinde, dil sınıflamaları için kullanılmıştır.²⁷² Görüldüğü gibi karşılaştırmalı edebiyat kavramının ortaya çıkışı, üzerinde tam bir konsensüs sağlanmasa bile, Avrupa’da yükselen milliyetçilik düşüncesi, ulusal dil ve edebiyat inşa etme süreci ile yakından ilgilidir. Öte yandan pozitivistizmin güçlenmesi ile sosyal bilimlerde ve özellikle dilbilimde bu yöntemlerin uygulanmaya çalışılması, doğa bilimlerindeki determinist bağların ve karşılaştırma metodunun edebiyat incelemelerine taşınmasına zemin hazırlamıştır. Benzer biçimde Romantizm akımının ortaya çıkması, yeni bir tarih ve ulus yaratma coşkusunu desteklemesi özellikle filoloji, antropoloji, etnoloji gibi alanlardaki çalışmaları hızlandırmış, karşılaştırma bağlamında sürdürülen dil, köken ve tarih çalışmaları doğrudan edebiyatı da etkilemiştir.

Karşılaştırmalı edebiyatın, ulus devletlerin dolayısıyla ulusal dillerin ve edebiyatların belirli bir formasyon içerisinde yeniden inşa edilmesiyle ortaya çıktığı bilinmekle birlikte; içeriği, metodolojisi ve kuralları bakımından bir uzlaşmadan söz etmek neredeyse imkansızdır. Örneğin “karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının mutlaka iki farklı dile ve kültüre ait imgeler, konular ve tipler, türler eserler ya da şairler/yazarlar üzerinden yapılması gerektiğini savunanlar yanında; bu çalışmaların milli edebiyatların sınırları içerisinde yapılabileceğini savunanlar da olmuştur.”²⁷³ Bunun yanı sıra metod konusunda da bir kafa karışıklığı, sürgit devam etmiştir. Çünkü müstakil bir “karşılaştırma” bilimi olmadığından “karşılaştırmalı edebiyat” kavramını; “edebiyat” başlığı altında mı, yoksa “karşılaştırma/komparastik” başlığı altında mı ele almak gerektiği hep tartışma konusu olmuştur. Tüm bu karmaşıklığın ve belirsizliğin içinde bir başka sıkıntı da karşılaştırmalı edebiyat kavramının uzun yıllar sadece ulusal edebiyatlar arasındaki ilişkilerin incelenmesine indirgenmesidir. Kimi araştırmacılar karşılaştırmalı edebiyatı; belirli kuralları ve metodolojisi ile belirlenmiş bir araştırma alanı olan müstakil bir disiplin gibi görürken; kimi araştırmacılar da “edebiyat biliminin bir dalı, bir alt kolu”²⁷⁴ olarak değerlendirir. Neticede tüm bu tartışmaların genel anlamda üç farklı ekol bağlamında toparlandığını da söylemek gerekir. Bunlar, “edebiyatı sosyoekonomik olaylar tayin eder diyen Marksist ekol, toplumsal ve politik öğelere önem veren ve ‘edebiyat dışı verilere yönelen Fransız ekolü ve özellikle Fransız ekolüne bir tepki oluşturan Amerikan ekolüdür.”²⁷⁵ Avrupa kökenli olan Marksist ve Fransız ekolleri genellikle iki farklı dil ve kültüre ait eserler/yazarlar arasındaki karşılaştırmayı öne çıkarıp ekonomi, kültür, sanat, tarih, politika, sosyoloji, psikoloji gibi edebiyat dışı alanlara ait verileri tespit etmeye çalışır. Dilbilimden, Yapısalcılıktan, Yeni Eleştiriden etkilenen Amerikan ekolü ise genellikle bir ulusa ya da yazara ait eserler arasında iç bir karşılaştırma yapmayı önceler ve bu karşılaştırmadan edebiyat biliminin kendisine ait birtakım ilkeleri ve sistemleri saptamaya çalışır.

Karşılaştırmalı edebiyatın tarihi kuşkusuz insanın ilk edebi üretimlerine kadar götürülebilir. Fakat bu ilk çalışmalar, belirli bir metoda, ilkeye ya da sınırlılığa dayanmadığı gibi bilinçli bir amaç doğrultusunda da gerçekleşmiş değildir. Çoğu zaman bireysel değerlendirmelerin ötesine geçmeyen bu karşılaştırma çalışmaları, daha çok, karşılaştırmalı edebiyatın geliştiği 19.yüzyıl ve sonrası dönemden

²⁷¹ A. M. Rousseau, Cl. Pichois, *Karşılaştırmalı Edebiyat*, Çev. Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yazgan, MEB Yayınları, İstanbul, 1994, s.182.

²⁷² Ali Donbay, “Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmalarının Yeni Türk Edebiyatındaki Gelişim Çizgisi”, *Turkish Studies*, Volume 8/8 Summer 2013, s.492.

²⁷³ Yavuz Bayram, “Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi ve Bir Uygulama”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.16 (Güz 2004), s.69.

²⁷⁴ Mesut Tekşan, *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, Kriter Yayınları, İstanbul, 2011, s.1.

²⁷⁵ Timuçin Aykanat, “Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi ve Karşılaştırmalı Bir Metin Tahlili Örneği”, *Turkish Studies*, Volume 7/3, Summer 2012, s.411.

yapılan anakronik tespitlerdir. Nasıl ki pozitivism, modernizm yeni bir ulus, kültür, kimlik ve tarih inşa etmeye çalışmışsa benzer bir yaklaşımı edebiyat sahasında da göstermiş ve ulusal edebiyatların oluşturulmasında tarihi metinleri, arkaik edebi ürünleri karşılaştırma bağlamında yeniden ele almış ve ulusal edebiyatlar için birer referansa dönüştürmüştür. Örneğin Yunanca ve Latince, Ortaçağ Roman dili edebiyatları, XVIII. yüzyıldaki Fransızca ve İngilizce bağlamındaki karşılaştırmalar, hep yeni bir ulusal edebiyat sistematığı oluşturarak, ulusal edebiyatların kökenlerini sağlamlaştırma, sınırlarını belirleme, karakteristiğini tespit etme ve kendini diğer ulusal edebiyatlara karşı kurma amacına hizmet etmiştir.

Karşılaştırmalı edebiyat, çalışmalarının akademik boyutu ve gelişimi de tıpkı kuramın kendisi gibi ülkeden ülkeye, akımdan akıma farklılık göstermiştir. Nitekim önceleri ulusal edebiyatları karşılaştırmakla sınırlı kalan mukayese çalışmaları, hazırlık devresi sayılabilecek bu sürecin sonunda yeni bir boyut kazanmıştır. Özellikle ulusal edebiyatların katkıları neticesinde Avrupa’da her türlü tecrit politikasını reddeden, bir kozmopolitlik anlayışını benimsemiş ve ulusal hassasiyetler konusunda belirli bir yumuşama göstermiş eğilimlerin gelişmesi ile karşılaştırmalı edebiyat kuramının da başka bir boyuta evirildiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda, karşılaştırmalı edebiyatın ağırlık merkezi Fransa ve İngiltere’den İsviçre’nin Fransızca konuşulan alanlarına doğru kaymıştır. Yine bu dönemde karşılaştırmalı edebiyat kuramı açısından dönüm noktası teşkil edecek olan ABD’deki karşılaştırmalı edebiyat bilimini çalışmaları tanınmaya başlamış, Columbia’da, Harvard’da karşılaştırmalı edebiyat bölümleri açılmıştır. 1940’tan sonra karşılaştırmalı edebiyat gerek Kıta Avrupa’sında gerekse ABD’de büyük bir sıçrama göstermiştir.²⁷⁶ Örneğin 1948’de Paris’te kurulan Uluslararası Edebiyat Tarihi Komisyonu’nun dördüncü kongresiyle çalışmalar yeniden başlamıştır. Komisyon, Floransa’da yapılan beşinci kongrede feshedilmiş, yerini Uluslararası Modern Diller ve Edebiyatlar Federasyonu’na bırakmıştır. Bu federasyon üslup, eleştiri, diğer edebiyat bilimleriyle ilişkiler gibi konulara yoğunlaşmıştır.

Karşılaştırmalı edebiyat, 1960’lardan sonra postmodernizm yükselişi, teknoloji ve medyanın güçlenmesi, ulaşım, haberleşme, bilgisayar ağları sayesinde ultra küresel sayılabilecek bir boyut kazanmıştır. Özellikle 1990’lardan sonra tarihsel anlamının çok ötesine geçmiş, ilk ortaya atıldığı dönemden oldukça farklı anlamlar içeren; modernizm, psikanalizim, postmodernizm, küreselleşme, postkolonyalizim, simülasyon, teknolojik gelişmeler, çokkültürlülük vb. politik, bilimsel, kültürel, sosyal ve sanatsal dönüşümler nedeniyle değişik türlere, alt başlıklara, metotlara ve izleklere ayrılan kompleks bir araştırma alanı haline almıştır. Artık; farklı yazarlara, dillere veya kültürlerle ait iki eserin mukayese edilmesi ve bu eserler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların tespit edilmesini aşan bir durum ortaya çıkmıştır. Çünkü esas olarak Avrupa’daki uluslaşma sürecinin bir sonucu olarak yeşeren ulusal edebiyatların sınırlarının belirlenmesi, aralarındaki etkileşimin tespit edilmesi ya da herhangi bir ulusal edebiyatın kendini başka ulusların edebiyatı üzerinden inşa etme çabası Avrupa’daki karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının referanslarından birini oluşturmuştur. Benzer biçimde sömürgecilik faaliyetleri ile başta Asya, Latin Amerika ve Afrika olmak üzere dünyanın diğer bölgelerine ihraç edilen kültür emperyalizmi ve bu kültür emperyalizminin oluşturduğu kolonyalist ilişkiler, yüzyıllar boyunca karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarına kaynaklık etmiştir. Nitekim önceleri Batılı ulusların kendi aralarındaki iç hesaplaşmaların, ulusal bir kimlik ve edebiyat inşa etmenin önemli bir argümanı olarak ortaya çıkan karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları, sömürgecilik yarışının hızlanmasıyla birlikte küresel bir boyuta taşınmıştır. Bilhassa Avrupa edebiyatlarının “ileriye, yükseği, gelişmiş” temsil ettiği söylemi yaşamın her alanında olduğu gibi edebiyatta da kanıksanmış; dünyanın geriye kalanında kendi edebiyatlarını Batılı edebiyatlara göre tanzim etme anlayışını yerleşmiştir.

Postmodernizmin edebi bir akım olarak karşılaştırmalı edebiyat kuramını da kökten etkilediğini söyleyebiliriz. Nitekim Lyotard’ın “büyük anlatıların sonu”²⁷⁷ dediği Marksizm, kapitalizm gibi ideolojilere olan inancın sarsılması, edebiyatta biçimci eğilimlerin öne çıkmasını körüklemiştir. Yapısalcılık, Dilbilim, Yeni Eleştiri gibi akımlarının sanat eserinin gerçek konusunu içerikten sanat

²⁷⁶ A. M. Rousseau, Cl. Pichois, Karşılaştırmalı Edebiyat, Çev. Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yazgan, MEB Yayınları, İstanbul, 1994, s.14.

²⁷⁷ J.F. Lyotard, Postmodern Durum, Vadi Yayınları, 2. Basım, Ankara, 1997, s.68.

eserinin oluşturulma sürecine ve sistematığına kaydıran²⁷⁸, Roman Jakobson'un ifadesiyle "edebiyatın konusu edebiyat değil edebiliktir"²⁷⁹ yaklaşımı, karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarını da etkilemiştir. Nitekim Amerika'da XX. yüzyılın ikinci yarısında büyük bir gelişme gösteren karşılaştırmalı edebiyat kuramını bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Çünkü Amerika'da farklı ülkelerin, kültürlerin edebiyat üretimlerini mukayese etmenin ötesinde "edebiyat ile felsefe, tarih, sosyoloji vd. sosyal bilimlerin ve resim, müzik, heykel, mimari gibi güzel sanatların hatta bilgi ve inanç münasebetlerinin araştırılmasına yönelik bir ekol oluşmuştur."²⁸⁰ Bu bağlamda edebiyattan giderek kopan, metodolojisi, sınırları, ilkeleri ve çalışma alanı saptanmaya çalışılan müstakil bir "Karşılaştırmalı Edebiyat" biliminin oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Fakat yine de toplumlar ve edebiyatlar arasındaki tarihsel süreç farkları, ulusal edebiyatların ihtiyaçları ve beklentileri, gelenekselleşen karşılaştırma yöntemleri ve ideolojik yaklaşımlar herkesin üzerinde hemfikir olduğu bir "Karşılaştırmalı Edebiyat" kuramının oluşmasına imkân vermemiştir. Nihayetinde bu alandaki tartışmaların hemen her ülkedeki edebiyat ve sanat çevrelerinde, değişik platformlarda ve akademilerde özellikle son yarım asırda gittikçe boyutlanarak daha kompleks bir hal alarak devam ettiğini de eklemek gerekir.

1. TÜRKİYE'DE KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT

Türkiye'de modern ve bilinçli anlamda karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının ortaya çıkışı, Batılılaşma çabalarının yoğunlaştığı hatta resmi bir devlet, kültür ve edebiyat politikası haline geldiği Tanzimat sonrası döneme rastlar. Fakat Türk edebiyatı gibi tarihsel gelişim süreci, farklı kültürle yoğun ilişkiler içeren; politik, dinî, ekonomik, kültürel ve coğrafî anlamda radikal değişimlerle, alt üst oluşlarla, göçlerle, savaşlarla dolu olan bir edebiyat için bazı mukayese amacı taşıyan eserlerden bahsetmek gerekir. Örneğin Türklerin İslami kültüre adapte olma sürecinde Kaşgarlı Mahmud'un Araplara Türkçe öğretmek ve Türkçenin yaygınlığı göstermek için kaleme aldığı *Dîvânü Lugati't-Türk* adlı eseri, Türkçe yazılan ilk karşılaştırmalı edebiyat eseri olarak kabul edilebilir. Benzer biçimde Ali Şîr Nevaî'nin *Muhakemetü'l-Lugateyn*'i de bu alandaki eserlerin en önemlilerinden biridir.

Türk edebiyatındaki bir diğer kırılma noktası ise kuşkusuz ülkenin içine girdiği Batılılaşma süreciyle birlikte yaşadığı modernleşme çabasıdır. Osmanlı Devleti'nin gerilemesiyle başlayan Batılılaşma hareketleri Tanzimat döneminde yoğunlaşır ve toplumsal yaşamın bir parçası haline gelir. Dönemin sanatçıları ve aydınları bir taraftan "Batı'nın edebiyatına, düşüncesine, müziğine yönelirken; Doğu kültürünü de geçmiş yüzyıllardaki Osmanlı'dan daha sistematik"²⁸¹ bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlarlar. Bu yeni bakış açısının etkisiyle tarih, toplum, edebiyat, düşünce ve bilim gibi kavramlar yeniden ele alınır ve o güne değin tabu olarak kabul edilen birçok kavram sorunsallaştırılır. İşte Türkiye'deki karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları da bilinçli ve metodolojik anlamda, toplumunun Doğu ve Batı medeniyetleri arasında bocaladığı bu sürecin ürünü olup "bir medeniyet buhranı"²⁸² neticesinde ortaya çıkar. Bu yüzden karşılaştırmalı edebiyatın yirminci yüzyılın başında ortaya çıkışı salt edebiyatla sınırlı bir olgu değildir; bilakis, Osmanlı devleti ve toplumunun geçirdiği köklü dönüşümle yakından ilintilidir.²⁸³ Elbette Batılılaşma sürecindeki karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının önemli bir bölümü Doğu-Batı arasında kalmış edebiyatçıların ürettikleri metinlerdir ve iki eser, sanatçı ya da akım arasındaki bir mukayeseden çok, Doğu medeniyetinin kodları içerisinde hayat bulan kadim bir edebiyatın Batılı bir forma kavuşturulması ve bu bağlamda yeniden düzenlenmesi amacı taşır. Örneğin Tanzimat yıllarında Namık Kemal'in Ziya Paşa'nın *Harabat*'ına karşı kaleme aldığı *Tahrîb-i Harabat*'ı ile belki de Doğu ve Batı edebiyatları arasındaki zihniyet farkını ironik ve keskin bir biçimde ortaya koyan *Mukaddime-i Celâl*'i karşılaştırmalı edebiyat bağlamında değerlendirilecek avangart çalışmalar arasındadır.

²⁷⁸ Jean Baudrillard, Şeytana Satılan Ruh Ya da Kötülüğün Egemenliği, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015, s. 101.

²⁷⁹ Berna Moran, Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, Cem Yayınevi, İstanbul, 1994, s.165.

²⁸⁰ Ali Donbay, "Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmalarının Yeni Türk Edebiyatındaki Gelişim Çizgisi", Turkish Studies, Volume 8/8 Summer 2013, s.494.

²⁸¹ İlber Ortaylı, Batılılaşma Yolunda, Merkez Kitapları, 3. Baskı, İstanbul, 2007, s.18.

²⁸² Ahmet Hamdi Tanpınar, 19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, YKY, 1. Baskı, İstanbul, 2006, s.15.

²⁸³ Ahmet Ö. Evin, Türk Romanının Kökenleri ve Gelişimi, Agorakitaplığı, İstanbul, 2004, s.XI.

Namık Kemal'den sonra Türkiye'deki karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları daha teorik ve bilimsel bir boyut kazanarak ilerler. Çünkü Namık Kemal başta olmak üzere Şinasi, Ahmet Mithad, Rezaizade Mahmut Ekrem, Şemsettin Sami ve Muallim Naci gibi Tanzimat kuşağı edebiyatçılarının nesnel ve edebi olmaktan çok, politik ve tarafgir salıklarle sürdürdükleri Doğu-Batı eksenli karşılaştırmalı edebiyat tartışmaları zamanla belirli edebiyat eserleri (romanlar, öyküler, şiirler, tiyatrolar vs.) üzerinde yapılan daha nesnel ve metodolojik ölçütlere dayanan bir hal alır. Örneğin Mehmet Fuat Köprülü, "tarih ve edebiyat alanında komparastiğin bütün sorunlarını ve çalışmalarını tespit eden ve kendinden sonrakilere önemli bir yöntem ve bilgi birikimi bırakan dünya çapında bir bilim adamıdır."²⁸⁴ Yine Ömer Lütfü Barkan, Halide Edip Adıvar, Ahmet Hamdi Tanpınar, M. Kaya Bilgegil, Cevdet Perin, Berna Moran'ın karşılaştırmalı edebiyat sahasındaki çalışmaları da Türkiye'de komparastiğin gelişimine önemli katkılar sunmuştur.

Türkiye'de güncel anlamda karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları hem içerik hem de teorik anlamda çeşitlenerek varlığını sürdürmektedir. Dünyadaki komparastik çalışmalarına küresel anlamda daha da yakınlaşan Türkiye'deki karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları artık, kültür arası ilişkiler, ötekileştirme, minör edebiyat, "imge/imağ", metinlararasılık, postmodernizm, postkolonyalizm, oryantizm/oksidantalizm, alımlama estetiği gibi konulara odaklanmaktadır. Elbette karşılaştırmalı edebiyatın tarihî problemlerinden olan metodoloji, alanın sınırları ve ulusal-evrensel tartışmaları da sürgit devam etmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde bir ders olmanın ötesine geçen karşılaştırmalı edebiyat bağlamında, İngiliz Dili ve Edebiyatı başta olmak üzere Alman, Rus ve Fransız edebiyatları ve dilleri üzerine kurulan bölümlerde de önemli araştırmaların yapılır, özellikle Türk edebiyatı ile ilgili edebiyatlar arasındaki içerik, teknik, akım, etkileşim, kültürel alışveriş meselelerine yoğunlaşılır. Kuşkusuz Karşılaştırmalı Edebiyat bölümlerinin açılmasını da bir milat olarak değerlendirmek gerekir. Çünkü kültürel etkileşiminin, uluslararası ilişkilerin ve bununla birlikte ekonominin, politikanın, sanatın, edebiyatın neredeyse iç içe geçmesi, birçok edebiyat eserinin aynı anda birçok dilde aynı anda yayımlanır hale gelmesi, karşılaştırmalı edebiyat araştırmalarının da müstakil bir disipline dönüşmesini zorunlu kılmıştır. Küresel yazarların ve buna mukabil küresel bir okur kitlesinin oluştuğu, edebiyatın yatay anlamda ulusal sınırları aştığı dikey anlamda ise tarihe, geleneğe, mitolojiye, insanlığın kolektif bilinçaltına ve tarihî birikimine yöneldiği bir atmosferde, Karşılaştırmalı Edebiyat bölümleri sadece ulusların edebiyat ilişkilerini değil; sosyoloji, tarih, kültür, sanat, mitoloji, politika ve hatta gelecek tahayyüllerini de ortaya koyma konusunda önemli çalışmalar ve tespitler sunacaktır.

Türkiye'de karşılaştırmalı edebiyatın tarihî gelişim sürecini gösteren en önemli eserler, bu sahada üretilen teorik metinlerdir. Nitekim akademinin farklı ekollerinden, kürsülerinden, anlayışlarından ve dönemlerinden gelen akademisyenlerin kaleme aldığı karşılaştırmalı edebiyat konulu kitaplar meselenin Türkiye'deki insicamını da göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda Türkiye'de karşılaştırmalı edebiyat alanındaki daha klasik sayılabilecek bir çalışma olan İnci Enginün'ün *Mukayeseli Edebiyat*'ı ile modern sonrası dönemin parametrelerini göz önünde bulunduran Gürsel Aytaç'ın *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi* adlı eserini içerik bakımından analiz etmeyi uygun gördük. Neticede bu eserlerin her biriyle ilgili naçizane yapılamaya çalışılacak içerik analizi, sadece bu eserler hakkında genel bilgiler vermeyecek aynı zamanda Türkiye'de karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının nereden nereye geldiği, hangi aşamaya ulaştığını da gözler önüne serecektir.

1.1. İnci Enginün'ün *Mukayeseli Edebiyat*'ı

İnci Enginün'ün *Mukayeseli Edebiyat*^{*} adlı kitabı, Türkiye'de bu sahada yapılan birtakım avangart çalışmaları bir kenara koyarsak kapsamlı sayılabilecek ilk girişimlerden biridir. İnci Enginün'ün de eserinde, bizim edebiyatımızda genel olarak yapılan comparastik çalışmalarının nerdeyse karakteristiği olan Batı edebiyatlarının Türk edebiyatına tesirleri konusuna odaklanır. Elbette Yeni Türk Edebiyatı alanında *Tanzimat Devrinde Shakespeare Tercümeleleri ve Tesirleri* başlıklı bir doktora tezi

²⁸⁴ Ali Donbay, "Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmalarının Yeni Türk Edebiyatındaki Gelişim Çizgisi", Turkish Studies, Volume 8/8 Summer 2013, s.495.

* Dergâh Yayınları, İstanbul, 1992. (Çalışmamızda verilen sayfa numaraları eserin bu baskısındanadır.)

hazırlamasının da böyle bir çalışmaya kaynaklık ettiğini de belirtmek gerekir. Neticede küresel ilişkilerin henüz bugünkü kadar yaygınlaşmadığı, modern ve modern sonrası akımların ve eğilimlerin edebiyat dünyasını bu kadar etkilemediği bir dönemde üretilen bu çalışmanın özellikle Tanzimat'tan itibaren Batılılaşmaya çalışan Türk edebiyatçıların nasıl bir Batı algısına sahip oldukları, Batı edebiyatlarından ne kadar etkilendikleri ya da kültürel ve edebi etkileşimi hangi oranda olumlayıp hangi oranda karşı çıktıkları hakkında önemli veriler içerir.

Mukayeseli Edebiyat, Türk edebiyatının tarihsel gelişim sürecine oldukça uygun düşecek biçimde Tanzimat'tan Milli Edebiyat'a, milli mücadele döneminden Cumhuriyet'in kurumsallaşma yıllarına ait edebi eserlerden, çevirilerden, deneme ve anı türündeki kimi eserlerden yola çıkarak Türkiyeli yazarların zihnindeki Batı imajını ve algısını tespit etmeye çalışır. Bu yönüyle edebi ve sanatsal boyutu kadar siyaset tarihi, uluslararası ilişkiler, kültürel etkileşim gibi alanlara dair de kıymetli bilgiler içerir. Hatta *Mukayeseli Edebiyat*'ta, Türkiye'deki Batı imgesinin (elbette kastedilen Avrupa ülkeleri ve Amerika) nasıl geliştiğini, önceleri Osmanlı'nın ardından da Cumhuriyetin diplomatik ve siyasi ilişkilerine göre Batı imajının nasıl farklılaştığını de örnekler üzerinde gözleme imkânı buluruz. Aslında İnci Enginün, gelişmekte olan mukayeseli edebiyat alanının önemini görerek eserin önsözünde bu duruma dikkat çeker. Nitekim uluslararası ilişkilerin gittikçe yaygınlaştığını, ulusal edebiyatların ötesine geçen bir uluslararası edebiyat kavramının geliştiğini belirterek "milletlerin birbirlerini tanımaları ve kurmak istedikleri dünya hayalini, edebiyat ürünlerindeki imaj incelemeleriyle ortaya çıkarmak mümkündür" (s.5) der. 1960'ların ortasından 1980'li yılların başına kadar çeşitli dergilerde yayımlanan makalelerden ya da bilimsel etkinliklerde sunulan bildirilerden herhangi bir kronolojik sıra izlenmeden derlenen bu yazılarda, İnci Enginün'ün genel anlamda bir tür imaj çalışması yaptığını, Türk edebiyatındaki "yabancı imajı" üzerine yoğunlaştığını belirtmek gerekir. Bu bağlamla kitabı oluşturan yazılar, kronolojik anlamda belirli bir düzen içermemekle birlikte içerik ve tema bağlamında birbiriyle ilintilidir ve belirli bir insicam taşır.

İnci Enginün, öncelikle karşılaştırmalı edebiyatın genel ve tarihi problemi olan metodoloji ile alanın sınırları ve öncelikleri konusundaki tartışmaların bilincindedir. Bu bağlamda Türkiye edebiyatının Batılılaşma sürecinde yaşadığı çatışmaları, zihinsel gelgitleri de hesaba katarak meseleye biraz da Türk edebiyatı kanvasından bakmayı tercih eder. Bugün bile geçerliliğini önemli oranda koruyan bu tespitlerin Türk edebiyatının yenileşme serüvenini anlamamızda da yardımcı olacağı aşîkârdır. Nitekim Enginün, 1960 sonrasında Türkiye'nin özellikle Batı dünyasıyla ilişkilerinin yoğunlaşmasını, çeviri faaliyetlerinin artmasını, toplumsal, politik ve kültürel etkileşimin hızlanmasını da bir biçimiyle göz önünde bulundurarak Türkiye'deki Batı edebiyatlarıyla ilgili araştırmacıların "yurtdışında sundukları bildiri ve yayınlarda Türk edebiyatına yöneldiklerini vurgular. (s.5) Bu, aslında Türkiye modernleşmesinin bir başka kırılma noktası olan 1960'ların bir taraftan kentleşme, bireyselleşme gayretinin öte yandan geleneksel ve tarihî kimliğiyle nasıl bir denge kuracağının doğurduğu gerilimlerinin bir izdüşümüdür. Nitekim Enginün'ün da belirttiği gibi Türkiye'de de günün koşulları gereği karşılaştırmalı edebiyat ve sanat çalışmalarının zorunluluğu kendini dayatmaya başlamıştır; fakat farklı disiplinlerdeki bilim insanları arasında bir koordinasyon ve işbirliğinden söz etmek mümkün değildir. Kanımca bu kaygı, Türk edebiyatı kürsüleriyle Türkiye'deki Batı edebiyatı kürsüleri arasındaki algı farkından kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkiye'deki Batı edebiyatı kürsülerinin Batı ile Türk edebiyatındaki çeşitli eserleri karşılaştırırken Türk edebiyatının bazı hassas sorunlarını gözden kaçırmaktadır. Öte yandan Türk edebiyatı araştırmacıları ise Batı edebiyatlarına yeterince vakıf olmadıkları ve belirli bir kalıbın ve geleneğin dışına taşmak konusunda çekinceli davrandıkları için Türkiye'de karşılaştırmalı edebiyat alanında özgün, kapsayıcı ve doyurucu çalışmalar yapılamamaktadır.

İnci Enginün'e göre Türkiye'deki karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının temel sorunlarından biri de – yukarıdaki tartışmalarla ilintili olarak- alanın ulusal edebiyat kürsülerinden çok, Batı edebiyatlarıyla ilgili bölümlerin hegemonyası altında kalmasıyla ilintilidir. Nitekim ona göre "Dünya üniversitelerinde Mukayeseli Edebiyat o ülkenin kendi anadili ile vücuda gelen edebiyat bölümüne bağlıdır ve disiplinler arası bir mahiyet taşır. Ülkemizde önce Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde başlatılmış olan bu çalışma sahası, araştırmanın bağlı olması gereken Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün dışında olması

yüzünden kökleşememiştir.” (s.17) Günümüzde; edebiyatın, kültürün, toplumun ve dolayısıyla küresel ilişkilerin yoğunlaştığı, neredeyse Goethe'nin yüzyıllar öncesinden işaret ettiği bir “dünya edebiyatından” söz edilen bir atmosferde, İnci Enginün'ün söyledikleri arkaik gibi algılanabilir. Fakat hem bu tespitlerin 1970'lerde yapıldığı hem de gerçekten de ulusal edebiyatın sağlam temelleri üzerine kurulamayan karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının parçalı, eklektik ve bireysel çabaların ötesine geçmeyen bir karakter taşıdığını da unutmamak gerekir.

İnci Enginün, Türkiye'de karşılaştırmalı edebiyatın yaşadığı sorunlara değindikten sonra, işin başına dönerek Türk edebiyatının Batılılaşma çabasının ilk halkasını oluşturan Tanzimat'tan itibaren Türk yazarların eserlerindeki “yabancı” imgesinin izlerini sürmeye çalışır. Nitekim ona göre ancak tarihî insicamı içerisine oturtulacak bir perspektifle “Türk yazarların eserlerinde yabancıların ve onların temsil ettiği değerlerin işlenmesine” (s.6) bakmak gerekir. Zaten *Mukayeseli Edebiyat* adlı eser de bu ihtiyaç neticesinde doğmuştur. Eserin başına çok genel hatlarıyla karşılaştırmalı edebiyatın içeriği, tarihçesi hakkında bilgi veren bir bölüm ekleyen yazar, hemen akabinde 1960'lı yıllar Türk edebiyatı için oldukça yeni sayılabilecek bir yöntem olan “Mukayeseli Edebiyat Araştırmalarında İstatistik Metoduna” (s.22) dikkat çekmek için bizzat kendisinin çevirdiği, Japon yazar Saburo Ota'nın aynı adlı yazısını koyar. İnci Enginün'ün özellikle karşılaştırmalı edebiyatın tarihçesi, içeriği, sınırları, metodolojisi üzerinde fikirlerini açıkladığı prolog sayılacak ilk bölümde, sadece Batı'daki “komparastik” çalışmalarından bahsetmez. Öncelikle Türk edebiyatının köklerine dönerek aslında Türk edebiyatı tarihinin aynı zamanda bir karşılaştırmalı edebiyatlar tarihî olduğunu ya da bu sahada yapılacak çalışmalar için zengin bir birikim taşıdığını vurgular. Bu bağlamda Fuad Köprülü'nün Türk edebiyatı için yaptığı; “İslamiyet Öncesi Dönem /İslami Dönem/Batı Medeniyeti Tesirindeki Dönem” tasnifine dikkat çeken İnci Enginün, Türkiye'de karşılaştırmalı edebiyat sahasındaki araştırma yapacaklara geleneksel, kültürel ve tarihî bir boyut olduğunu hatırlatır. Türk edebiyatının tarihi boyunca yabancı kültürlerle bir münasebet içerisinde olduğunu ve yazarların kendi şahsi zevk ve kültürlerini oluşturan çok değişik yabancı tesirlere maruz kaldıklarını söyler. (s.11)

İnci Enginün, dikey anlamda ulusal edebiyatın köklerine yönelen, yatay anlamda ise farklı edebiyatlarla ilişkiye, etkileşime yayılan iki boyutlu bir karşılaştırmalı edebiyat algısına sahiptir. Nitekim yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi hem milli edebiyatın şuurunun sağlamlığını hem de diğer edebiyatlarla ilişki geliştirmenin ve bu edebiyatlara vakıf olmanın gerekliliğini önemser. Esasında o da Türk edebiyatının Tanzimat'la birlikte Batı edebiyatını çağdaşlaşmanın kaynağı olarak gördüğünün farkındadır. Nitekim Türk yazarların zihnindeki “yabancı” imgesinin sık sık değişiklik göstermesi bile onların ana istikametinin Batı edebiyatı ve kültürü olduğunu etkilemez. Elbette gerek Osmanlı'nın son dönemleri gerekse Cumhuriyet'in kurumsallaşma sürecinde Batılı ülkelerle yaşanana politik gerilimler, savaşlar, çatışmalar ya da yakınlaşmalar ve ittifaklar Türk yazarların zihnindeki Batı algısının sık sık değişmesine neden olur. Bu bağlamda Türk edebiyatçıların devletten ya da iktidardan bağımsız bir kimlik edinemeyişi, özerk bir entelektüel ve aydın sınıfın yeterince güçlenememesi de resmi söylemin dışına çıkan, kanonu aşan bir edebiyat söyleminin gelişmesine ket vurur. Zaten Enginün'ü böylesi bir çalışmaya yönelten noktalardan biri de Türk edebiyatçılarının Batı karşısındaki tavırlarının “tarihî ve sosyal şart ve zaruretlerin tesiriyle” (s.6) değişmesidir.

Mukayeseli Edebiyat'ta, sadece Türk edebiyatındaki “Batı/yabancı” imajını sorgulayan çalışmalara yer verilmez. Aynı zamanda Batı edebiyatlarındaki Türk imajı ile Batı dillerine çevrilen Türk yazarların ne gibi tepkilerle karşılandığı da irdelenir. Bu konudaki yazılarında Batılıların zihnindeki oryantalist Türk edebiyatı ve kültürü algısının altını çizen İnci Enginün, araştırmacıların bu sahaya da yoğunlaşması gerektiğini söyler. Öte yandan Atatürk'ün Batı yazarlarınca kamuoyuna tanıtılmasının da değinir ve İngilizce yayınlara dayanarak Atatürk'ün Batı dünyasında nasıl algılandığını “İngilizce Yayınlarda Atatürk” başlıklı yazısında tartışır. *Mukayeseli Edebiyat*'ta, Türkiye'deki azınlıkların ülkenin değişen koşullarıyla birlikte edebiyattaki imajlarında da meydana gelen farklılaşmalar da işlenir. Özellikle 1990'lı yıllardan sonra postmodernizmle hız kazanan ve edebiyatta popüler bir izlek haline gelen azınlıklar, kültürel kimlikler ve bu bağlamda üretilen ötekileştirme, aidiyet, çokkültürlülük vb. gibi kavramların da karşılaştırmalı edebiyatın önemli veri tabanlarından biri olduğunun öngörüsü yapılır. Kuşkusuz İnci Enginün, meseleyi bu tür modern sonrası kavramlarla tartışmak amacı gütmeyiz. O daha

çok ulusal edebiyatı, ulusal kimliği ve kültürü merkeze alan bir refleksle Türk edebiyatında başta Ermeniler ve Rumlar olmak üzere azınlıkların nasıl işlendiğine, değişen politik şartlarla birlikte edebiyattaki azınlık imajının da ne gibi değişimler yaşadığını örneklerle somutlamaya çalışır. Bu bağlamda “Edebiyatımızda Yunanlılar” (s.231-240) ile “Romanlarımızda Ermeni Tipler” (s.220-230) başlıklı yazıları; günümüzde, edebiyatta ötekiler, yabancılaşma, azınlıklar gibi konularla ilgilenen araştırmacılar için üzerinde durulması gereken metinlerdir.

Mukayeseli Edebiyat'ta, yer alan diğer yazıların büyük çoğunluğu Abdülhak Hamit, Halide Edip, Ahmet Haşim, Ömer Seyfettin ve Yakup Kadri ile ilgilidir. Özellikle Halide Edip ve Abdülhak Hamit hakkında İngilizce yayınlarda çıkan değerlendirmeler dikkat çekicidir. Örneğin “Ateşten Gömlek Romanının İngilizce Tercümelere”, “Halide Edip ve Shakespeare”, “Halide Edip'in Eserlerinde Amerikalılar” adlı makalelerde, Halide Edip Adivar'ın İngilizce yayın dünyasında nasıl tanındığı üzerine verilen bilgiler önemlidir. Zira Batı'nın Türkiye'yi oryantalist bir gözle değerlendirmesi, Halide Edip üzerinden kendi kültürel ve politik çıkarlarını tahkim etme çabası öne çıkar. Benzer bir yaklaşım Abdülhak Hamit için de geçerlidir. Her ne kadar Abdülhak Hamit, İngiltere'deki cemiyet hayatını, kültürel ve sosyal atmosferi uzun bir süre soluma imkânı yakalamışsa da Batı'nın zihnindeki Doğulu, Müslüman ve Türk imajları içerisinde değerlendirilmiş, oryantalist tabuların dışına taşamamıştır. Bu durum, Hamit'te, Batı'ya karşı benzer bir tepkiselliğin gelişmesine yol açmıştır. Öyle ki Batı'ya oksidantalist bir bakışla ele alan Abdülhak Hamit, Batı'nın kültürel, ahlaki ve sosyal anlamda yozlaştığını, kendi dışındaki dünyaya gözlerini kapadığını ve çıkarları doğrultusunda bir yabancı/öteki imajı oluşturduğunu birçok eserinde işler. Elbette hem Halide Edip'in hem de Abdülhak Hamit'in Batı karşısındaki tutumları, Türkiye'nin içinde bulunduğu Doğu-Batı arasında kalmanın yarattığı kimlik krizinin bir izdüşümüdür. Bu komplikasyonlar onları Batı karşısında ikircikli bir tutum takınmaya itmiştir. *Mukayeseli Edebiyat*'taki ilginç konulardan biri de Ahmet Haşim'le ilgili olanlardır. “Ahmet Haşim'de Yabancı Ülkeler ve Yabancılar” ile “Ahmet Haşim'in Estetiğinde Uzak Doğu” başlıklı yazılarda, bir taraftan Ahmet Haşim'in bakış açısıyla Doğu-Batı meselesi yazarın özellikle *Frankfurt Seyahatnamesi* temel alınarak değerlendirilirken öte taraftan Haşim'in pek bilinmeyen bir yönü olan estetiğindeki Uzak Doğu izleri oldukça çarpıcı örneklerle verilir. İnci Enginün'ün kitabın içeriğine dâhil ettiği ve eserlerini Batılılaşma izleği etrafında mukayeseli bir üslupla irdelediği bir diğer yazar ise Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dur. “Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Sodom ve Gomora'sında Yabancılar” başlıklı yazıda, bir taraftan eserin Batı dillerine çevrilmesinde Avrupa'daki dönemin politik koşulları nedeniyle yaşanan zorluklar anlatılırken Hitler Almanya'sında Yahudilerin uğradığı soykırımın yarattığı atmosfere vurgu yapılır. “Ankara Romanında Batılılaşma Meselesi” adlı makalede de Türk edebiyatının iç gündemine dönülerek alfabe değişikliği, dilde sadeleşme, kültürel kopukluk gibi konular öne çıkarılır. Bu bağlamda bir taraftan Yakup Kadri'nin Ankara romanında yabancıların nasıl işlendiği belirli tipler üzerinden tasnif edilirken öte yandan romanın dilinin Cumhuriyet sonrası dönemde yaşanan dönüşüm nedeniyle sadeleştirilmesinin eserin edebi değerinde yarattığı tahribata dikkat çekilir. “Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde Yabancılar” başlıklı yazı da yine yazarın öykülerinde ele alınan yabancıların bir tasnifi yapılırken sadece Ömer Seyfettin'in değil, genel anlamda Milli Edebiyat akımıyla birlikte yabancıların edebiyat dünyasında nasıl görüldüklerinin bir panoraması sunulur.

1.2. Gürsel Aytaç'ın *Karşılaştırmalı Edebiyat*'ı

Gürsel Aytaç'ın *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi** adlı eseri, İnci Enginün'ün *Mukayeseli Edebiyat*'ının domestik, ulusal ve dikey anlamda tarihî arka plana uzanan anlayışının aksine; yabancı, uluslararası ve yatay anlamda farklı edebiyatlara ve ülkelere açılmayı yeğleyen bir bakış açısıyla kotarılmıştır. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda öğretim üyeliği yapan Gürsel Aytaç, biraz da kendi akademik formasyonunun gereği, başta Alman edebiyatı ile olmak üzere diğer edebiyatlarla Türk edebiyatını arasındaki etkileşimleri; içerik, üslup ve akım bağlamındaki ilişkileri tespit etmeyi öncelleyen bir yaklaşımı yeğlemiştir. Elbette Gürsel Aytaç da malzemesi dil olan edebiyatın “öncelikle anadili ve ulusal kültür” (s.7) kökenli olduğunun bilincindedir. Fakat tarih

*Say Yayınları, İstanbul, 2003. (Çalışmamızda verilen sayfa numaraları eserin bu baskısındanadır.)

boyunca sanatta etkileşim gereği hemen her yazar, şair doğrudan ya da dolaylı olarak sadece kendi ulusal edebiyatından değil; aynı zamanda farklı dillerde yazılan veya söylenen edebiyattan da bir biçimde etkilenmiştir. Zaten karşılaştırmalı edebiyatın ortaya çıkışı da ulusal edebiyatların iç meselelerini tespit etmekten, edebiyatçıları arasındaki etkileşimini ortaya koymaktan çok; farklı ülkelerin/dillerin yazarları, şairleri arasındaki etkiyi; içerik, teknik ve akım bağlamında irdelemekle ilgilidir. Gürsel Aytaç, bu noktadan hareketle karşılaştırmalı edebiyatı, “görevi, işlevi, farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yanlarını tespit etmek, nedenleri üzerine yorumlar getirmek” (s.7) olan bir bilim dalı biçiminde tanımlar.

Gürsel Aytaç’a göre karşılaştırmalı edebiyat biliminin temelinde, öteki karşılaştırmalı bilim dallarında olduğu gibi, karşılaştırma yöntemi vardır. Karşılaştırma bilimsel bir boyut kazandığında, sosyal bilimlerde, ulusal olanla yabancı ülkedeki durumu karşılaştırmak anlamında “komparatistik” çalışmalara dönüşmüştür. Komparatistik 18. yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başı dönemlerde çeşitli alanlarda ortaya çıkmıştır ve işe genellikle “söz konusu bilim dalının dış ülkelerdeki durumu nasıl?” sorusuna cevap aramakla başlamıştır. (s.13) Gürsel Aytaç, aynı zamanda kendi bilim dalının başka ülkelerdeki durumunu sorgulamaya başlayan araştırmacının bilimsel bir boyuta geçtiğini söyler ve bu düzeye geçmenin pek çok faydasını sıralar. Her şeyden önce farklı uluslara, dillere ve ülkelere ait edebiyat eserleri arasında yapılan bir karşılaştırma, araştırmacının kendi ulusal edebiyatını ve kültürünü farklı bir bakış açısıyla görmesini sağlar ve onda eleştirel bir ruh geliştirir. Kişi kendinin olana, yabancıya baktıktan sonra başka bir bakışla bakmayı öğrenir. Bu duruma örnek olarak Almanya’daki “Bildungsreise” (eğitim seyahati) (s.14) adlı uygulamayı gösterir. Öğrencilerin farklı yerleri, kültürleri, sosyal çevreleri ve atmosferleri tanımaları için yolculuğa gönderilmesinin onların zihin dünyalarında nasıl bir zenginlik yarattığını; düşünce, sanat, kültür ve bilim açısından onları nasıl geliştirdiğini dile getirir.

İnci Enginün’ün ulusal edebiyatı önceleyen karşılaştırmalı edebiyat anlayışına karşı, Gürsel Aytaç, edebiyat bilimi araştırmalarının temelinde edebiyatın bir bütün olduğu görüşünü savunur. Nitekim her ne kadar diller, edebiyatları ayırırsa da edebi türler edebiyatları edebiyatta birleştirir. (s.8) Ona göre “edebiyat öyle bir bütündür ki içinde bölümlere, çeşitlemelere tarih boyunca ve günümüzde farklı bölgelerde yer verir. İncelemelerde tarih boyunca değişimleri ortaya çıkarmayı amaçlayan vertikal (dikey) çalışmalar olduğu gibi eşzamanlı (horizontal, yani yatay) çalışmalar yapılmaktadır.” (s.7) Bu bağlamda Gürsel Aytaç, İnci Enginün’ün karşılaştırmalı edebiyat için önerdiği tarihî köklere dönüş, gelenek-modernlik skalası içine oturan bir karşılaştırmalı edebiyat algısına yaklaşmakla birlikte; bu dikey ve yatay düzlemde genişleyen çalışma metodunu Geothe’nin Dünya Edebiyatı (weltliteratur) biçiminde kavramsallaştırdığı bir zemin üzerine oturtur.

Gürsel Aytaç’ın karşılaştırmalı edebiyat biliminin amacı konusunda yaşanan tartışmalara da değinir. Aytaç’a göre karşılaştırmalı edebiyat biliminin ulusal edebiyat bilimine rakip görülmesi, dünyanın çeşitli ülkelerinde yaşanan bir sorundur. Öte yandan kimi bilim insanları da karşılaştırmalı edebiyat bilimini esas alıp ulusal edebiyatları ona malzeme olarak görmektedir. (s.10) Buna karşıt olarak da kimi araştırmacılar da yabancı edebiyatları kendi ulusal edebiyatlarıyla mukayese ederek ulusal edebiyatlarını daha iyi tanımayı arzularken yabancı edebiyatları, kendi edebiyatlarına hizmet etme noktasında değerlendirmektedir. Aytaç, karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmalarında “Türk edebiyatına Batı edebiyat bilimi metodlarıyla yaklaşmayı” (s.10) esas alır ve bu bağlamda hem ulusal edebiyata hem de genel anlamda dünya edebiyatına hizmet etmeyi amaçlar. Nitekim Türkiye’deki karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmalarının Türkologlarla Batı filolojilerinden gelen uzman kişileri birlikte çalışacakları bir alan olarak görülmesini önerir. Özellikle çeviri faaliyetlerinin yoğunlaşmasını, kültürel ilişkilerin yaygınlaşmasını, Batılı edebiyat bilimcilerin metodlarından yararlanılması gerektiğini belirtir.

Gürsel Aytaç’a göre “edebiyat konulu bilimsel çalışmaları, edebiyat tarihi incelemeleriyle sınırlı bırakamayız.” (s.193) Çünkü teknolojinin, ulaşımın, uluslararası yayıncılığın bu kadar yoğunlaştığı, edebiyatçıların eserlerinin birçok yabancı dile çevrildiği ve dolayısıyla farklı ülkelere yazarlar arasındaki etkileşimin yaygınlaştığı ve kompleks bir boyut kazandığı bir çağda, bilimsel kriterlerle kotarılan çağdaş edebiyat çalışmaları elzem hale gelmiştir. Bu bağlamda “metot bilgisi edinmek, dış

ülkelerde bu alanda nereye gelindiğini izlemek, yeni uygulamaları denemek” (s.193) Türk edebiyatı çalışmaları için de ufuk açıcı olacaktır. Burada karşılaştırmalı edebiyat bilimi konusunda çekinceli davranan bazı Türkoloji çevrelerine de uyarda bulunan Aytaç, ulusal edebiyat dışındaki herhangi başka bir edebiyatı çalışma alanına katmayı kozmopolitlikle damgalamanın bilimselliğe ters düştüğünü söyler. Neticede edebiyat eleştirisine önem verilmeli, edebiyatı politik angajmanlardan kurtarmalı ve farklı ülkelerin edebiyatlarıyla edebiyat biliminin evrensel kriterlerini esas alan bir ilişki geliştirilmelidir. Öte yandan edebiyat incelemelerini sadece eserin içeriğini ele almaya, konusunu özetlemeye ve belirli bir akıma veya metoda dayanmayan yorulmasını yapmaya dayanan klasik çalışmalardan da vazgeçmek gerekir.

Gürsel Aytaç, *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi* adlı kitabında, genelde Türkiye’deki edebiyat, özelde ise karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmalarında terminolojik birliğin olmamasından da yakınır. Kuşkusuz bu yakınma bir taraftan ulusal edebiyatı önceleyen anlayışla Batı filolojilerinden gelen bilim insanlarının akademik altyapılarından ve konuya yaklaşım biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Öte yandan farklı filolojilerinden gelen uzmanlar arasında da araştırma sahalarındaki dillerin etkisiyle farklı terminolojiler kullanılmaktadır. Aynı zamanda Türkologların edebiyat bilimi terminolojisinin modern edebiyat araştırmaları için yetersiz olduğunu savunan (s.194) Gürsel Aytaç’a göre herhangi bir komplekse kapılmadan “bu terminolojiyi hangi alanda filolojinin terimleriyle zenginleştirebileceğimizi tartışmaya açmak gerekir.” (s.194) Fakat Türkiye’deki bilim insanlarının kendi ürettiği ya da başka bir dilden kendince adapte ettiğini düşündüğü bir terimi kullanmakta ısrar etmesi, terminolojik bir bütünlüğün oluşmasına ket vurduğu gibi bilimde süreklilik ilkesini de daha başından yok etmektedir.

Gürsel Aytaç, karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmalarının sahasını genişletmeyi ve özellikle Batılılaşmaya birlikte ihmal edilen Doğu edebiyatlarına yönelmeyi de önerir. Nitekim Türkiye’deki karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmalarının Batı filolojileri ile ilgili bölümlerde yaygın olduğunu söyler. Ve özellikle eski edebiyatımızın Doğu’ya yönelik olduğunu düşünürsek o dönem eserlerini Fars, Arap, Hint vb. edebiyatlarla karşılaştırmanın ilginç sonuçlar verebileceğinin altını çizer. (s.195) Gürsel Aytaç, burada Türk edebiyatının gelenek ile modernlik arasında yaşadığı kopukluğun yarattığı birtakım sorunlardan da bahseder. Ona göre Türk edebiyatının klasik eserlerini, alfabe değişikliği, dilde sadeleşme gibi nedenlerden dolayı anlamak genç kuşaklar için sıkıntılıdır. Bu sıkıntıyı aşmak için klasik eserlerin “edition critique” denen orijinal nüshasını esas alan bir yaklaşımla günümüz Türkçesine çevrilmesi gerekir. Böylece hem ulusal edebiyat hem de karşılaştırmalı edebiyat incelemeleri belirli bir seviyeye ulaşacaktır.

Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi, dört bölümden oluşur. İlk bölümde, komparastığın tarihçesi anlatılır. Karşılaştırmalı edebiyat biliminin hazırlayıcıları, bu alanda avangart eserleri veren edebiyatçılar ve yazarlardan bahsedilir. Özellikle karşılaştırmalı edebiyatın Türk edebiyatındaki seyri konusunda önemli tespitler yapan Aytaç’a göre edebiyat tarihimizde yabancı edebiyatlarla dostluk kurma eğilimi vardır. Bu bağlamda Cemil Meriç’in yabancı bir lisan bilmeyi medeniyetin anahtarı olarak gördüğünü hatırlatan Gürsel Aytaç, Cemil Meriç’in Doğu’yu, Uzak Doğu’yu ilgi alanımıza dâhil etmek istemesini olumlu karşılar ve onu karşılaştırmalı edebiyat biliminin Türkiye’deki hazırlayıcıları arasında önemli bir yeri olduğunu söyler. Gürsel Aytaç, Namık Kemal’in *Mukaddime-i Celal*’deki Doğu ile Batı edebiyatları arasındaki karşılaştırma denemesini (s.32), Halit Ziya’nın romanın tarihî gelişimini romantik ve realist romanı Batı Fransız edebiyatını temel alarak anlatmasını ve Nazım Hikmet’in özellikle Rus yazarlar üzerine yaptığı fikir üretimlerini (s.34) de edebiyatımızdaki öncü komparastik girişimler arasında değerlendirir. (s.33) Yine çeviriye ve yabancı dile önem veren Halide Edip Adivar’ı, Batı klasiklerinden antik yazar ve şairlere geçip Avrupa edebiyatlarının da ilk örneği olan eski Yunan ve Roma yazarlarını tanıma, onlardan esinlenip yaratma akımını temsil ettiği için Halikarnas Balıkcısı’nı ve bu kültürden yaptığı çevirilerle edebiyat dünyamıza renk katan Azra Erhat’ı karşılaştırmalı edebiyat biliminin Türkiye’deki gelişimine katkı sunan kişiler arasında sayar.

Kitabın ikinci bölümü, karşılaştırmalı edebiyat biliminde yöntem konusuna ayrılmıştır. Türkiye’deki sadece karşılaştırmalı edebiyat bilimi çalışmalarında değil genel anlamda edebiyat incelemelerindeki en büyük problemlerden biri yöntem yoksunluğudur. Klasik anlamdaki şerh ve özetleme işinin metin tahlili zannedilmesinin kanıksandığı bir edebiyat ortamı vardır ki bu, Gürsel Aytaç’ın kitap boyunca bir

alt mesaj olarak sürekli vurguladığı bir konudur. Nitekim bilhassa modern edebiyatlarda komparastik çalışmalarının en yaygın şekliyle “ortak konu” ve “motif” ağırlıklı yapıldığını belirten Aytac (s.87), ancak ulusal edebiyatların sınırlarını aşan inceleme metotların kullanılmasıyla karşılaştırmalı edebiyat biliminin gelişeceğini söyler. Bu inceleme metotları ise Pozitivist, Psikanalitik, Marksist, Feminist, Hesaplaşmacı, Dilbilimsel, Okuyucuya Yönelik, Felsefeye Dayalı, Metne Bağlı Yapısal, Yorumlayıcı, Alımlama Estetiği, Çoğulcu başlıkları bağlamında tasnif edilir.

Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi'nin üçüncü bölümünde, komparastik güncel bir panoraması sunulur. Dünyanın değişik kıtalarındaki durumu, özellikle postkolonyalizm sonrası dönemde daha da kompleks hale gelen edebi etkileşim, kültür emperyalizmi gibi meseleler bağlamında anlatılır. Alanın başlıca tartışma konuları, ulusal edebiyat-dil ilişkisi, terminoloji, teori ve Metodoloji konuları ile karşılaştırmalı edebiyat biliminde yeni açılımlar bu bölümde işlenen başlıca konulardır. Gürsel Aytac, kitabın dördüncü ve son bölümünde, ilk üç bölümde bir bilim dalı olarak kavramsal çerçevesini oluşturduğu karşılaştırmalı edebiyat biliminin pratik uygulamalarını yapar. Nitekim Oğuz Atay'ın *Bir Bilim Adamının Romanı* ile Stefan Zweig'in *Dünya Fikir Mimarları* adlı eserlerini karşılaştırır. Benzer biçimde Thomas Mann'ın *Buddenbrook Ailesi* ile Orhan Pamuk'un *Cevdet Bey ve Oğulları*'nı mukayese eder. Bu bölümde son olarak Peride Celal'in etkilendiği kadın yazarların izlerini sürer. Kuşkusuz tüm bu karşılaştırmalar yapılırken belirli yöntemlere bağlı kalmaya çalışan Gürsel Aytac, son tahlilde karşılaştırmalı edebiyatın bir bilim olduğu düşüncesini yerleştirmeye çalışır.

SONUÇ

Türkiye'deki karşılaştırmalı edebiyat teorisi çalışmalarını Türkiye'nin son iki asırdır yaşadığı Batılılaşma sürecinden bağımsız düşünmek imkânsızdır. Nitekim kimi araştırmacılar bir karşılaştırmalı edebiyat teorisi oluştururken ulusal edebiyat merkezli bir bakış açısını esas alırken özellikle Batı filolojilerinden gelen araştırmacılar ise uluslararası edebiyatın kriterleriyle örtüşen bir komparastik söylemi inşa etmeye çalışmışlardır. Birbirine tezat gibi görünen bu iki yaklaşım aslında birbirini tamamlayan, besleyen ve güçlendiren iki yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Çünkü ulusal edebiyatın köklerine yönelmeyi, güçlü bir tarih ve gelenek algısı üzerinden yabancı edebiyatlarla ilişkilenebilir. Öte yandan dünyadan olup bitenden haberdar, akımları, yenilikleri yakından takip eden ikinci görüş ise ulusal edebiyatın yeni anlatım imkânlarına kavuşmasını, kendini yenilemesini ve dünyaya entegrasyonunu sağlamada önemli katkılar sunar. Bu bağlamda Türkoloji kürsüsünden gelen İnci Enginün'ün *Mukayeseli Edebiyat*'ı ile Alman Dili ve Edebiyatı alanında çalışan Gürsel Aytac'ın *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi* birbirini tamamlayan iki yapıt olarak değerlendirilmelidir. Neticede komparastik çalışmalarının çok çeşitlendiği, farklı teorilerin ve akımların geliştirildiği bir dünyada, Türkiye'deki karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarını Türkoloji-Batı filolojileri karşıtlığına indirgemek doğru olmaz. Hele, küreselleşme, uluslararası yayınevlerinin güçlenmesi, edebiyat eserinin aynı anda birçok ülkede yayımlanabilmesi gibi teknolojik imkânların artması, internet üzerinde rahatlıkla iletişime geçen evrensel bir okur ağının kurulması gibi etmenler de göz önünde bulundurulursa bu çalışmaların daha da çeşitlenmesi gerekir. Zira tarihî gelişim süreci boyunca farklı edebiyatlarla, kültürlerle etkileşim yaşayan, değişik dinlerden ve medeniyetlerden izler taşıyan imparatorluk bakiyesi bir edebiyatın, karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarına çok daha fazla ihtiyacı vardır.

KAYNAKÇA

- AYKANAT, T., “Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi ve Karşılaştırmalı Bir Metin Tahlili Örneği”, *Turkish Studies*, Volume 7/3, Summer 2012, s.409-427.
- AYTAÇ, G., *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, Say Yayınları, İstanbul, 2003.
- BAUDRILLARD, J., *Şeytana Satılan Ruh Ya da Kötülüğün Egemenliği*, Doğu Batı Yayınları, Ankara, 2015.
- BAYRAM, Y., “Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi ve Bir Uygulama”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.16 (Güz 2004), s.69-93.
- DONBAY, A., “Karşılaştırmalı Edebiyat Araştırmalarının Yeni Türk Edebiyatındaki Gelişim Çizgisi”, *Turkish Studies*, Volume 8/8 Summer 2013, s.491-550.

- ENGİNÜN, İ., Mukayeseli Edebiyat, Dergah Yayınları, İstanbul, 1992.
- EVİN, A.Ö. Evin, Türk Romanının Kökenleri ve Gelişimi, Agorakitaplığı, İstanbul, 2004.
- LYOTARD, J.F., Postmodern Durum, Vadi Yayınları, 2. Basım, Ankara, 1997.
- MORAN, B., Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, Cem Yayınevi, İstanbul, 1994.
- ORTAYLI, İ., Batılılaşma Yolunda, Merkez Kitapları, 3. Baskı, İstanbul, 2007.
- ROUSSEAU A. M., PICHOS, Cl., *Karşılaştırmalı Edebiyat*, (Çev. Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yazgan), MEB Yayınları, İstanbul, 1994.
- TEKŞAN, M., Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi, Kriter Yayınları, İstanbul, 2011.
- TANPINAR, A.H., 19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, YKY, 1. Baskı, İstanbul, 2006.



АУЫЗ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ҚОЖАНАСЫР ОБРАЗЫ

NASRADDIN HODJA: THE SATIRICAL HERO OF FOLK LITERATURE

HALK EDEBİYATINDA HİCVİN KAHRAMANI: NASREDDİN HOCA

Қ.М.ӘШІРХАНОВА (K. ASHİRKHANOVA)

Ахмет Ясауи университеті оқытушысы / Lecturer Ahmet Yasavi University
karligash78@mail.ru

Özet

Bu makalede, birçok ortak özelliklere sahip Türk Halkları sözlü Edebiyatında ünlü kahraman olarak bilinen Nasreddin Hoca'nın Kazak Edebiyatındaki nüshaları incelenir. Bazı kaynaklarda onun evliya ve bilgin adam olduğu anlatılır. Onun öğüt verici, eğitici ifadeleri, ağızdan ağıza geçerek, günümüze kadar gelmiştir. Nasreddin Hoca'nın hicivleri hakkında folklorik hikâyeler, kardeş Türk Haklarındaki nüshaları ile karşılaştırmalı şekilde verilir. Kazak Edebiyatındaki Nasreddin Hoca, kendi çağında felsefi değere sahip basit hicivleriyle aile ve komşu arasındaki; ticaret ilişkisindeki eksizlik ve olumsuzlukları düzelterek, gerçek dostluğun gerçek payını şaka yaparak acı dille nasihat eden kahramandır. Günümüzde sosyologlar ve psikologlar kendi çalışmalarında Nasreddin Hoca'nın eğitici hicivlerini uygun bir şekilde yararlanmaktadır. Türk Dünyasında onun şakalarını kazılar bile kendi yasa ve yargılarında esasa almıştır. Nasreddin Hoca'nın fıkraları Avrupa'ya kadar yayılmıştır. Birçok yabancı dillere çevrilmiştir. Kısaca, Orta Asya Türklerinde Nasreddin Hoca gibi şaka ile esprili düşünceler söyleyen, keskin dille halk yöneticilerini bile durdurabilen kişiler çoktur. Her Kazak köyünde kendi Nasreddin Hocası olduğu ve onların hikâyeleri fıkraları hiciv gibi edebi türün cevheri olduğu da anlatılır.

Anahtar kelimeler: Kazak Edebiyatı, Hikâye, Hiciv, Nasreddin Hoca

Түбі бір туыс халықтардың көне аңыздары ұқсас болуы заңды. Қазақ фольклорындағы жанрлардың түрік халқы фольклорында кездесетін жанр түрлерімен өзара ұқсастығы, үндестігі және кейбір өзіндік ерекшеліктері типологиялық жағынан қарағанда анық байқалады. Қазақ фольклорындағы Алдар көсе, Қожанасыр және Тазша бала жайлы күлдіргі әңгімелер мен ертегілер түркі халықтарының көбіне ортақ мұра.

Барлық түркі халықтарына ортақ, жиі кездесетін Қожанасыр жайында әңгімелер - бір кездегі түркілердің тұтастығы бұзылмай тұрған кезде туған аңыздар. Түркі халықтарында кейінгі дәуірлерде әр халықтың аңыздары өзінше дамыды. Түркі халықтарының бірінде Қожанасыр жайлы аңыз болса, екінші елде ертегі туды. Кейін оны қысқа күлдіргі әңгіме етіп айтатын да болды. Бірақ Қожанасыр бейнесінің маңызы сол күйінде сақталды.

Даңқы шартарапқа тараған Қожанасыр қиялдан туған кейіпкер емес. Оның кесенесі қазір Түркияның Ақшехир қаласында қаласында орналасқан.

Есекке теріс мінген Қожанасырдың шымшыма әзілдері тек түркі халықтарында емес әлем халқының көпшілігінде кездеседі. Өз Қожанасырларын арабтар - Джуха, тәжіктер - Мушфих, ұйғырлар - Саяй Чаккан және Зайдин молда, түрікмендер- Кемин, Болгария мен Югославия халқы - Петр деп атайды. Ел арасында кеңінен таралған күлдіргі әңгімелерде Алдар көсе, Қожанасыр аттары да әр жерде, әр түрлі айтыла береді. Қожанасыр түркі тілдес барлық ұлтқа ортақ тұлға. Бірде қу, бірде аңқау, бірақ жаны таза, әулиедей суреттелетін әпенді Қожанасырды бір зерттеушілер өмірде шын болған тарихи тұлға деп қараса, өзгелері оның есімін аңыз-әпсаналармен байланыстырып, әңгімелерін халық фольклоры қатарына жатқызады. [1, 35].

Қожанасыр туралы алғашқы деректер Сары Салтұқтың өмірін баяндайтын Әбулхайыр

Румидің «Салтұқнамесінде» кезігеді. Фатих Сұлтан Мехметтің ұлы Жем сұлтанның билігі кезінде Әбулхайыр Руми түрік тілінің сөздігі саналатын «Салтұқнаме» атты шығарманы жеті жыл уақыт жазып, 1480 жылы кітап етіп бастырған. Қожанасырдың өмір сүрген кеңестігі мен уақыты хақында зерттеушілердің түрлі көзқарасы бар. Кейбір деректерге қарағанда оның Селжұқтар, ал, келесі бір деректерде Өмір Темірдің дәуірінде өмір сүргендігі айтылады. Қожанасырды Анадолы өңірінде өмір сүрді деп білетін зерттеу жұмыстары оны 1208 жылы Акшеһирде Абдуллаһ қожа мен Сыдықа қатынның отбасында дүниеге келгендігін баяндайды. XIX ғасырда өмір сүрген Сибрихисардың муфтиі болған Хусейн мырзаның «Междуай-Маариф» атты шығармасында Қожанасырдың туылған жері Сибрихисардың Қорту елді-мекені деп көрсетілген. Алайда, басқа зерттеушілер бұл дерекке күманмен қарайды. Атақты энциклопидист Фуад Көпірұлы «XIII ғасырда өмір сүрген Хажы Ибрахим және Сейд Махмут Хайранидің шығармаларындағы басты кейіпкерді Қожанасыр болуы мүмкін» дейді. Тіпті, зерттеушілер Селжұқтар дәуірінде өмір сүрген дәруіш Вехлули Дана, Болгария мен Македонияда өмір сүрген Хитар Петар, сицилиялық Гиуфа, германиялық Тилл Еуленспиегел, ресейлік яһуди мұжық Хершеле Острополер атты кейіпкерлердің Қожанасырға ұқсастығына қарап, оның шын мәнінде өмірде болғандығына күманмен де қарайды. Кейбір зерттеушілердің пікірінше оның есімімен бірге «афенди» (грекше «ие») атауы қоса айтылғандықтан, Қожанасырдың Анадолының төл тумасы екендігі, фольклорлық деректердегі есекке теріс мініп жүргеніне қарап, оның христиан монахы болғандығы айтылады. Келесі бір зерттеушілер Қожанасырды Хорасан аймағынан шыққан дәруіш десе, өзбек ағайындар оны Бұхараның тумасы деп те біледі. Ал, түркиялық зерттеушілер Ыстанбұлдың алғашқы қазысы болған Сыбрихасардан шыққан атақты «Қызыр мырза» мен «Тазаррунаменің» авторы Синан пашаның Қожанасырдың нақ өзі екенін айтады. » [2, 10].

Қазақ ғалымы академик М.Әуезовтың пікірінше, Қожанасыр әңгімелері қазақ ішінде тумаған, себебі көп әңгімеде Қожаның шаһарда тұратындығы айтылады: «Қожанасырдың өз басы қазақ емес және әңгімелері де басынан қазақ ортасында туған әңгіме емес. Бұл жайындағы әңгімелерді алсақ, барлығының ішінде кездесетін, базар, қазы (билік айтушы әкім), шәкірт сияқты белгілердің барлығы, ол әңгімелерді шығарған жағдай қазақ елінің бұрынғы ескілікті жағдайынан басқарақ екенін көрсетеді. Әңгімелерінің көбінде Қожанасырдың шаһарда тұратындығын айта отырады. Өзінің кейде шәкірттері де бар болып шығады. Сайып келгенде, Қожанасыр әңгімесін қазақ топырағында туып, тараған әңгіме деп айта алмаймыз. Әңгімелердің денінде отырықшы қалалы елдердің сауда-кәсібі туралы болады. Ол жағынан қарағанда Қожанасыр әңгімесі көршілес өзбектен ауысып келген деуге болады және көбінесе реформадан кейінгі дәуірде кітап, баспа арқылы татар тілінде әңгімелену жолымен де қазақ ішіне жайылған аңыздар деуге сияды» [3,23].

Қожанасыр өз дәуірінде философиялық қарапайым әзілдерімен отбасы мен көршілер арасындағы және сауда-саттық қатынастағы кемшілік пен олқылықтарды түзеп, шынайы достықтың қас үлгісін әзіл айта отырып ащы тілмен уағыздаған көрнекті тұлға.

Біздің халық Қожа туралы естіген, білген әңгімелерін қанағат қылмай, өз тұсынан әңгіме шығарып, Қожанасыр айтыпты деп, қосымша, үстеме әңгімелерді молайтып айта берген.

«Қазақ фольклорының типологиясы» атты еңбекте «Тарихи аңыз- әңгімелер» бөлімін жазған белгілі ғалым Б.Адамбаев: «Біздің дәуірімізге ауызекі және ішінара жазбаша жеткен әдеби мұралардың ең арғысы - Қорқыт, Қожанасыр, Майқы жайындағы аңыз-әңгімелер», -дей отырып, Қожанасырды аңыз-әңгімелер тобына жатқызады да [4, 82], сөз соңында: «Алайда, ол да ойдан шығарылған кейіпкер емес, негізі - прототипі бар тарихи адам», -деп көрсетеді [4, 91].

Көп халық Қожаны өз адамы, өз Насыры санайды. Айырмасы - бір ел Насырды «қожа» (ұстаз, ғұлама ғалым мағынасында) деп қошеметтесе, екінші бір ел «молда» (бұл да алғашқы мағынада) деп атап, үшінші бір ел «әпенді» деп еркелетеді. Қай жерде жүрсе де, Қожанасыр сырттай қарағанда, аңқау жан бейнесінде көрінеді, бірақ шынтуайтына келгенде, әлгі аңқаулықтың арғы жағында ащы мазақ, терең қулық жатқаны байқалады. Қожа әрқашан

ерегіскен адамын жер соқтырып кетеді.

Қожа-мемлекет заңдылығын, әдет-ғұрпын құрметтеген. Сабырлығымен ұрыларды болсын, күнә жасаған адамдарды болсын тез кешіре білген. Ешқашан қызғанышпен ешкімге қарамаған. Бірақ, солай бола тұрып халықтың дертін, кемшілігін аямай ащы тілімен сынаған Қожанасыр сияқты философ, өнерлі адам табыла қоймайтын шығар.

Қожа - исламның барлық парыздарын орындауға тырысқан. Халықтың діни нанымдарын құрметтеген және қанағандарды сынға алған. Күлдіргі әңгімелердің үлкен бөлігі белгілі бір кезеңге және әртүрлі ұлтқа ғибрат бола алатын адамгершілікке құрылған. Қожа сараң емес, байды қызғанып, кедейді кемітпеген. Әр нәрсенің шешімін табуда асығыстық жасамаған. Мысалы, бір күні Қожаның әйелі су жағасында кір жуып жатқан кезінде бір адам келіп кір сабынын алып қашқан. Сол кезде Хожа әйеліне қарап: «Оған ашуланба. Демек, оның денесі біздікінен де кір болғаны ғой», - деп әйелінің ашуын басқан [5, 81].

Қожа кедей болғанына қарамастан зиялы адам болған. Түрік ғалымдарының айтуы бойынша Конья медресесінде оқып, дін оқуымен бірге ғықых (мұсылман құқығы) білімін де үйренген. Селчук империясының қоғам құрылысын, мекемелерін де жақсы білген. Мемлекеттік тіл болған араб тілі мен парсы тілін қатты сынаған [6, 59].

Қожа - өте ақылды болған, ешқандай даңқой болмаған. Өтіріктің не екендігін білмеген. Оны оқыған адамдар, Қожаны оқу-жазу білмейтін балғын жас деп санаған. Оның әңгімелеріндегі аңғалдығын төмендегі мына сөздерден байқауға болады: «Қожаның кейбір әңгімелерінде аңқаулық сезіледі. Бұл оның білімсіздігінен емес, керісінше, халыққа бір нәрселер үйрету және әзілдеу ынтасынан туындауда. Қожанасыр ешқашан күлкілі жағдайға душар болмаған. Тіпті, шынайы бір философ сияқты дүниеге күлген. Халық мәжілістерінің және халық әзілінің тек қайнар көзі болған Қожаны сегіз ғасырдан бері Түріктер (Анадолы) өз жүректерінде сүйіспеншілікпен алып жүрген» [7, 3].

Қожанасыр бейнесі - күрделі. Ол - әрі фольклорлық, әрі тарихи кейіпкерлердің сипаттамаларын бойына жиған бейне. Қорыта айтқанда, Қожанасыр түбі бір түркі халықтары сатирасының сардары. «Қожанасыр әңгімелері бүкіл түркі халықтарының әзіл-оспағы сияқты көп күлдіртпейді, дәлірек айтсақ адамды ойландыртады. Қазіргі әдебиетіміздегі ирония, сарказм сияқты жанрлардың негізін салған Қожанасыр бабамыз. Бірақ, оның мақтамен бауыздау арқылы сойып салып, ақиқатты паш ететін әдемі тәсілінің ел ішінде кеміп бара жатқаны өзекті өртейді. Қазіргі сатира саңлақтары осыны ескерсе нұр үстіне нұр болар еді.

Пайдаланған әдебиеттер:

1. Мадалиев Я. «Түркі халықтары әдебиетіндегі Қожанасыр, зерттеу мәселелері», Қазақ тілі мен әдебиеті журналы №1, 2010 жыл, 130- бет.
2. Boratov P.N. Nasreddin Hoca. – Ankara: Edebiyatçılar derneği yayinlari, 1996. – 237.
3. Қазақ әдебиетінің тарихы. – Алматы: Ғылым, 1967. – 664 б.
4. Қазақ фольклорының типологиясы. – Алматы: Қазақ ССР-інің Ғылым баспасы, 1981. – 308 б.
5. Құрастырған: Саттаров Қ. Ел аузынан. Күлдіргі әңгімелер. – Алматы: Жазушы баспасы, 1987. – 362 б.
6. Çuhacı A. “Nasrettin Hoca Öğretisi”, İlgaz dergisi, cilt: 11, sayı: 131. - Ankara: San matbaası, Ağustos 1972. - 165 s.
7. Özçelebi S. “Nasrettin Hoca”, Cumhuriyet gazetesi, 15 Temmuz 1963.
8. Felek B. “Nasrettin Hoca”, Cumhuriyet gazetesi, 21 Haziran, 1962.



İRAN TÜRKLERİNDE SÖZLÜ GELENEK

Nabi KOBOTARIAN (AZEROĞLU)

Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları.

Özet

İran coğrafyası, büyük Türk nüfusu ile zengin şifahi halk edebiyatına sahip olan Türk yurtlarından. Bölgede bin yıllar boyu yaşayan büyük Türk nüfusu köklü bir sözlü kültür geleneğini ortaya koymuştur.

Sözlü kültür geleneğimizin önemli kolunu oluşturan ozan-âşık, uygarlığımızın derinliklerinden kuşaktan kuşağa aktaran Türk kültürünün eşsiz varlıklarıdır. Milli edebiyatın önemli yapıtı olan destan ve hikâyeler ozanların halefi sayılan âşıklar tarafından günümüze ulaşmaktadır. Milletlerin toplumsal gen kodlarını taşıyan sözlü kültür ürünleri bir arkeoloji çalışması gibi değerlendirmek gerek. Arkeolojik çalışmalarda toplumun tarihi varlığı incelendiği gibi destanların arkeolojisinde ise milletin kültürel geçmişi, milli-manevi değerleri ortaya çıkmaktadır.

Ozan- âşıkların destan anlatma geleneği derin kültür izleri taşıyan bir gelenektir. Bu geleneğin kökenini araştırmak için âşık-ozan-baksı-şaman çizgisini tarihi aşamalarını incelememiz gerekmektedir. Radloff, baskı ile şaman arasındaki olan ilişkiyi Proben adlı eserinde belirtmiştir.

Bu gün bile çeşitli Türk topluluklarında ozanlar destan söyleme geleneğini sürdürmektedir. Bu geleneğin Azerbaycan bölgesinde de önemli yeri vardır. Eskiden kırk gün kırk gece veya yedi gün yedi gece süren düğünlerde, âşıklar bu süreni destan söylemekle doldurmaları gerekiyordu. Destan arasında âşık farklı konulardan söz açsa da destan sürekliliğini kaybetmezdi. Destan dinlemenin kendine özgü adabı bulunmaktaydı. Destanı erken bitiren âşık iyi âşık sayılmazdı, dinleyicilerin tepkisini bile alabilirdi. Bu bölgede âşıkların insan hayatının üç önemli devresinde görmemiz mümkündür. Doğum döneminde ad koyma törenleri âşıklar tarafından yürütülür, evlenme döneminde düğünü yöneten ve bazı yerlerde ölüm törenlerinde âşıkların varlığına şahit olmuşuz.

Bu bildirimizde İran sınırları içinde yaşayan Türklerden bahsettikten sonra Azerbaycan Türkleri ve onların şifahi edebiyat hakkında bilgi vererek bölgeden topladığımız görsel örneklerle konuyu somutlaştırmaya çalışacağız.

Açar Sözcükleri: İran Coğrafyası, İran Türkleri, Sözlü Gelenek.

İran coğrafyası, büyük Türk nüfusu ile zengin şifahi halk edebiyatına sahip olan Türk yurtlarından. Bölgede bin yıllar boyu yaşayan büyük Türk nüfusu köklü bir sözlü kültür geleneği ortaya koymuştur. İran'da yaşayan Türkmenler, Kaşkaylar, Afşarlar, Kaçar'lar, Şahsevenler, Karadağlılar, Karapapaklar, Hamse Türkleri, Eynallular, Baharlular, Kengerlular, Boçagçiler, Karayiler, Bayatlılar, Karaçorlular, Ağaçeri ve Azerbaycan Türklerinin diğer boyları gibi çeşitli Türk toplulukları yaşamaktadır. Bu bölgede âşıklar Türk kültürünün gönüllü elçileri olarak bir yandan ozanlık-âşıklık geleneğini sürdürüp yaşatmakta diğer yandan Türkçenin gelişme ve yayılma ortamını sağlamışlar.

İran Türklüğü ve İran Türkleri bu güne dek araştırılmayan konular arasında yer almıştır. W. Barthold, İran'ın tarihi coğrafyasına dair kitabında dağınık olsa da bilgiler verilmiştir (kitabın Farsça tercümesi Tahran'da 1308 hicri şemsi'de yayımlanmıştır).²⁸⁵ İran etnografyası hakkında da N. De Khanikoff 1866 yılında Paris'te basılmış eserinde vermiştir.²⁸⁶ Ahmet Caferoğlu 1932 yılında çıkardığı "Azerbaycan Yurt Bilgisi" dergisinde İran Türkleri hakkında da bilgiler vermiştir.

İran'ın büyük bölümü eski zamanlardan beri Türk yurdu olmuştur. Türkistan ve Anadolu coğrafyasını birleştiren bu önemli bölge, göçler sırasında Türklerin Türkistan'dan Anadolu'ya geçiş yolunu sağlamıştır. Rafael'in belirttiği gibi, Anadolu'nun Türkleşmesinden önce İran Türkleşmesi

²⁸⁵ . Köprülü, Mehmet Fuat, (1989), Edebiyat Araştırmaları II, Ötüken Yayınları, s. 33.

²⁸⁶ . Khanikoff, (1866), Memoire sur l'ethnographie de la Perse. Paris.

tamamlanmış ve bu durum Anadolu'nun Türkleşmesine önemli katkılarda bulunmuştur.²⁸⁷ (Rafael, 1997: 312), İbni Haldun kendi tarih kitabında "İran Türklerin yurdudur, ancak Fars bilginleri bunu inkâr ediyorlar." ifadesini kullanmıştır.²⁸⁸ İran Türklüğü gerek halk edebiyatı ürünleri gerekse inanç yönünden her zaman Anadolu'ya bir kaynak olmuştur. Horasan erenlerinin, Anadolu'nun Türkleşmesinde ve Müslümanlaştırmasında büyük etkisi olmuştur.²⁸⁹

İran'ın her tarafına yayılan Türkler üç bölgede yoğunlaşmıştır:

1. Kuzey Batı Türklerini Afşar, Bayat, Begdili, Bayındır, Kıpçak, Halaç, Tekeli, Şamlı, Usanlı, İspirili, Karagözlü, Buçarlı, Akkoyunlu, Karakoyunlu, Rumlu, Ustaclu, boyları oluşturmaktadır. Bu boylardan Kıpçak ve Halaçlar hariç diğerleri Oğuz boylarındandır.

2. Kuzey Doğu Türklerinin çoğunu Türkmenler oluşturmaktadır. Ayrıca Geraylı, Temirtaş, Çağatay, Celayir, Karşıkuzey, Afşar ve Bayat boyları da bu bölgede yaşamaktadır.

3. Güney ve Orta İran Türklerinde Kaşkaylar, Hamseler, Huzistan Türkleri, Kirman Türkleri ve İsfahan Türkleri yaşamaktadırlar.

Âşıklık Geleneği

Âşık-ozan sözlü geleneği sinesinden nesillere aktararak Türk dilinin gönüllü kültür taşıyıcı görevini de üstlenmişler. Türk dilinin en arı en duru şeklini kullanarak dilimizin gelişmesi ve yayılması açısından önemli bir işlevi olmuştur. Bu geleneğin Azerbaycan sahasında önemli bir yeri vardır. Bölgedeki âşıkları, insan hayatının üç önemli evresinde; doğum, evlenme ve ölüm törenlerinde görmemiz mümkündür.

Âşıkların, eski şaman-kam-ozan tipinin günümüzde İslami kültür daire çerçevesinde değişim geçirerek ortaya çıktığı bilinmektedir. İslami kültür çerçevesinde İslami değerlerle harmanlaşan şaman-kam-ozan kültürü yeni değerler kazanarak âşık tipini ortaya koymuştur. Göçebe hayat tarzının yerleşik hayata geçmesi, gezgin ozanların oba oba gezerek destan anlatma işine son vererek yerini hak âşığı diyerek yerleşik düzene ayak uyduran kişiye bırakmıştır. Efendiyev ozan-âşık ilişkisini şöyle tanımlamıştır: "Dün toplumun sözcüsü ozan iken bugün yerini âşık almıştır. Oğuzların en eski şairi olan ozanlar, aslında birkaç işi birden yapabilen insanlardır. Onlar şairliklerinin yanında sihirbazlık, müzik, rakkaslık, hekimlik ve benzeri işleri de üstlenirlerdi. Yüz yıllarca kopuzlarıyla sanatlarını icra eden ozanların, yaşadıkları dönemlerle takip eden dönemlerde büyük ilgi gördüğüne inandığımız şiirlerinden günümüze kadar gelebilenleri son derece azdır. Altay Türklerinin "Kam", Tunguzların "Şaman", Moğol ve Burgatların "Bo" ve "Bukuc", Yakutların "Oyun", Samoyetlerin "Tadıben", Fum- Ugurların "Tiotoeji" (bakıcı), Kırgızların ise "Bahşi", "Bahsi" adını verdikleri bu sanatkarın günümüzdeki temsilcileri de sayısı azalmıştır (Efendiyev, 1981: 175).

Türk boylarının hemen hepsinde görülen destan söyleme geleneği farklı ellerde farklı adlarla belirtilmektedir. Kazak Türkleri arasında destan anlatılanlara cıra, akın ve cırlamak adı verilmektedir. Kahramanlık ve âşık konulu destanla kopuz ve dombura eşliğinde söylenir. Özbek Türklerinde Bahşi adlanan bu kişiler, Türkmen sahasında da bu adla tanınmışlar. Kırgız Türkleri bu geleneğe Comok ve Köönö adı verseler de onlarda Manasçıların Manas söylemesi ağırlık basmaktadır. Destan anlatıcısı için Türk toplulukları farklı adlandırmalarda bulunmuştur: Karl Reichl'in tespitlerine (2002) göre; Yakutlar arasındaki destan anlatıcısına "oyun" veya "olongo" denilmektedir. Epik Şiir veya destanî şiir anlamına gelen "olongo" kelimesinden türetilmiş olan bu kelime, Kazak ve Türkmenlerde "öleng" şeklinde kullanılmaktadır. Destan anlatıcıları, Anadolu ve Azerbaycan Türklerinde "Âşık, Ozan", Türkmenlerde "Dassançı ve Bağşi", Kırgızlarda "Comokçu, Manasçı", Kazaklarda "Akın, Cırçı ve Cırav", Karakalpaklarda "Jırav, Bakşı", Uygurlarda "Meddah, Dastançı,

²⁸⁷ . Blagga Rafael, (1997), "İran Halkları El Kitabı".s. 312.

²⁸⁸ . "و في الكتب ان ارض ايران هي ارض الترك..... فاما علماء الفرس و نسابتهم قبايون من هذا كله."

تاريخ ابن خلدون (ق ١، ج ٢، ص ١٥٤)، المسمي بكتاب العبر و ديوان المبتدا و الخبر، في ايام العرب و العجم و البربر و من عاصرتهم من ذوي السلطان الاكبر، منشورات مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت، لبنان.

²⁸⁹ . Artun, Erman (2002), Tasavvuf Edebiyatı",

Goçaçğı”, Tatarlarda “Çaçan”, Başkurlarda “Sasan”, Altay Türklerinde “Gayçı veya Kayçı”, Özbeklerde ise, “Bahşı, Dastançı ve şâir” olarak adlandırılmıştır (Reichl, 2002: 66).

Destan anlatma geleneği derin kültür izleri taşıyan bir gelenektir. Bu geleneğin kökeni araştırmak için âşık-ozan-baksı-şaman çizgisini tarihi aşamalarını incelememiz gerekmektedir. Radloff’un belirttiği gibi bahşı veya baksa sözcüğünün kökü bakmak fiilinden gelmektedir (Köprülü, 1989: 153). Radloff’un baskı ile şaman arasındaki ilişki hakkında bilgilerine Proben adlı eserinde rastlıyoruz: Radloff araştırmalarında, Kırgız baksılarını şöyle anlatmıştır: “Baksa, çok eski şamanların zamanımıza kadar gelen örneklerinden biridir. Hastalıklarda yardımcı olmak için çağrılırlardı. Baksaların şamanların davulu yerine, iki telli bir kemençeleri vardı. Kenarları zillerle ve ses veren maden parçaları ile süslenmiştir. Buna “Kobus” derler. Bir de asa taşırlardı. Değnek şeklindeki bu asanın da başında bir çingirak ile maden parçaları vardı. Kopuzunu çalmaya başlar ve çevresindekileri, etkisi altında tutmak isterdi.”

Kutsal olarak nitelendirilen destan metinleri ve onların büyük bir ihtimamla icra edilen merasimleri, Türk destancılık geleneğinin kam-ozan kökenini ve mitolojik dönem ile organik bağına ortaya koymaktadır. Altay Türklerinde destan okuma geleneğinin tam bir ritüel formunda olması; destanın icrası için en az 25 kişilik bir dinleyici topluluğunun bulunmasının şart koşulması, destan anlatma geleneğine verilen değeri göstermektedir. Kırgız Türkleri de, Manasçı’nın icrası sırasında koyunların, hırsızlardan ve kurtlardan korunduğuna, Manas’ın icrasının doğum yapmakta olan hanımın kolayca doğum yapmasını sağladığına inanırlar. Bunun yanında Altay Türklerinin “Jangar Destanı”nın birçok belalarla dolu olması nedeniyle icra edildiğinde belaları def edeceği inancı, Dolganların “Olongho”nun icrasının çeşitli hastalıkları iyileştireceği inancı ve uygulaması da mevcuttur (Çobanoğlu, 2006: 69).

Bu gün de çeşitli Türk topluluklarında bu ozanlar destan söyleme geleneğini sürdürmektedir. Bu geleneğin Azerbaycan bölgesinde de önemli yeri vardır. Kırk gün kırk gece veya yedi gün yedi gece süren eski toylarda, âşıklar bu süreni destan söylemekle doldurmaları gerekiyordu. Destan arasında âşık farklı konulardan söz açsa da destan sürekliliğini kaybetmez. Bazen yanındaki balaban çalan da kısa anlatılarla katkıda bulunur. Ancak âşığın söylediği destan toyun asıl destanıdır ve destan bittiği zaman toy da bitmiş olur. Destanı erken bitiren âşık iyi âşık sayılmaz ve halkın tepkisini bile alabilir (Kobotarian, 2013: 86).

İlhan Başgöz, 1967 yılında Tebriz, Urumiye ve Hoy’da yaptığı araştırmalarını “İran Azerbaycan’ında Hikâye Anlatma Geleneği” adlı makalesinde bir araya getirmiştir.²⁹⁰ Bu çalışmada bölgedeki âşıklarla görüşmüş birçok hikâye derlemiştir. Başgöz çalışmasında bu bölgelerde hikâyelerin âşık kahvelerinde anlatıldığını belirtmektedir. Özellikle kırsal bölgelerden şehre gelen insanlar, tarafından rağbet görür. Bunlar alışverişlerini yapıp, işlerini bitirdikten sonra köylerine dönmek için otobüs saatini beklerler. Bu süre için hem az parayla uzun süre geçireceği hem de eğlenileceği meşgale lazımdır. Bunun için de âşık kahveleri bulunmaz nimettir. Her âşığın ne zaman hikâye anlatacağı bellidir. Dolayısıyla âşık sırası geldiğinde sazını alır ve meydana çıkar. Misafirlerine ne anlatacağını söyler. Bazen de hikâyeyi misafirler belirlerler ancak belirleyici kişi genellikle önde gelen kişilerden olur. Bu durumda bu kişi âşığa bahşiş vererek istediği destanı âşıktan anlatır. Daha sonra da destanı anlatmaya başlar. Kahvede her gün aynı hikâye anlatılmaz. Genellikle çeşitli hikâyelerden bölümler anlatılır. Bu da her gün gelen kişilerin aynı hikâyeleri dinlememeleri içindir (Başgöz, 1970: 402).

Bu saha aynı zamanda Anadolu âşıklarına ilham kaynağı olmuştur. Hem Türkiye’de hem Azerbaycan’da tanınan ortak âşıklardan Garacaoğlan, Âşık Şenlik, Âşık Garip, Kerem Dede, Tahir Mirza, Yahya Bey Dilgem, Âşık Ali, Âşık Hüseyin Cavan, Han Çoban, Hasta Kasım, Âşık Alesger, Tufarganlı Abbas’ı adlandırabiliriz (Alptekin, 1999: 31). Meherrem Kasımlı’nın da belirttiği gibi birçok âşık destanı incelendiğinde, âşıkların bu bölgede yetiştikleri daha sonra diğer bölgelere

²⁹⁰ “Turkish Hikâye-Telling Tradition in Azerbaijan” Journal Of America Folklor,1970.

gittikleri anlaşılmaktadır.²⁹¹

Ensar Aslan, Doğu Anadolu ve Azerbaycan sahasında halk hikâyeleri anlatma geleneği konusunda şu bilgileri vermektedir: “Bu bölgelerde anlatılan hikâyeler çoğunlukla eski üstatların tasnif etmiş olduğu türkülü hikâyelerdir. İran ve Azerbaycan’da en çok anlatılan halk hikâyeleri yine eski ustaların tasnifidir. Bunlar Tufarganlı Abbas ile Gülgez, Şah İsmail, Aslı ile Kerem, Tahir Mirze, Kurbanı ile Gülgez, Âşık Valeh, Hacer Hanım, Kçroğlu kolları, Emrah ile Selvi Hanım ve Âşık Garib’tir. Burada her iki bölgede de ufak tefek farklılıklarla aynı hikâyenin anlatıldığı dikkati çekmektedir. Bunu da bölgelerin din, dil ve kültür birliğine bağlayabiliriz” (Aslan, 2003: 147).

Tebriz âşıkları düğünlerde, kahvehanelerde ve bulunduğu diğer yerlerde töreni yürüten kişi olarak birçok işlevi bir yerde yürütmektedir. Âşığın yürüttüğü ortamda tiyatro, şiir, müzik iç içedir. Fakat her şeyden üstün olan anlatımdır. Âşık duygu yüklü şiirlerini sazıyla ifa ederek dinleyici üzerinde şiirlerin etkisini daha da artırmaktadır (Kobotarian, 2015: 151).

Tebriz âşıklarının dilinde saf Türkçeyi bulmak mümkündür. Âşıklar, Türkçenin yapısına uygun şiirlerin yanı sıra düz anlatımlarında da Türkçenin sözdizimine uygun bir anlatıma sahipler. Bu ifalarda mitolojik anlatım ve arkaik sözcüklere rastlamaktayız.

Sözlü kültürün yok olup gitmesini önlemek ve bu kültürü yazılı edebiyata kazandırmak amacıyla Tebriz âşıklarından derlediğimiz destanlardan Şikâri Destanı ve Tufarganlı Abbas ile Gülgez Destanı, Türk Dil Kurumunun yürüttüğü Türk dünyası destanları tespit ve Türkiye Türkçesine aktarma projesine dâhil olmuştur. Şikâri Destanı 2013 yılında kitap halini almış, Tufarganlı Abbas ile Gülgez Destanı yayım aşamasındadır.

Âşıkların Destan Anlatma Geleneği

Tebriz âşıkları arasında destan anlatımının belirli zamanlara mahsus olmadığı ancak bazı aylarda daha yoğun görüldüğünü tespit ettik. Çobanoğlu (2011) Anadolu sahasında destan anlatma zamanları konusunda bu bilgileri vermektedir: “Müslüman Türkler arasında Ramazan ayı, destan anlatımı için kelimenin tam anlamıyla bir sözlü edebiyat ve sanatlar festivali mahiyetindedir. Doğal olarak bu durum destan anlatma geleneğini ve destanların repertuarını bile etkilemiş daha doğru bir ifadeyle belirlemiştir. Günümüzde gelenek çevresi neredeyse yok olmak üzere denilebilecek kadar daralmış olan uygulamaya göre, iftar sonrasında sahura kadar âşık kahvehanelerinde âşıkların Köroğlu kolları başta olmak üzere destanlar ve halk hikâyeleri icra edilir. Kahvehane sahipleri âşıkları Ramazan ayından önce bir aylığına anlaşırlar ve âşık bu bir ay boyunca (Kadir gecesi ve arife geceleri hariç) kahvehanelerde sanatını icra ederek müşterileri eğlendirir. Ücretini de ya kahvehanedeki satıştan yüzde üzerinden ya kahvehane sahibi ile anlaşılan miktar olarak ya da kahvehanede toplanan parsa yahut bunların değişik bir kombinezonuna usta bir âşığın bir Ramazan boyunca anlatabileceği miktarda bir destan stokuna sahip olmasına gerektiriyor ve çoğunlukla da Ramazan’ın her gecesine bir hikâye anlatabilecek şekilde otuz hikâye veya destan bilme ölçüyünü getirmiş ve geleneği bu yönde şekillendirmiştir (Çobanoğlu, 2011, s. 87).

Kahvehanelerde Destan Anlatma Geleneği

Anadolu sahasında kahvehanelerde sazlı sözlü gelenek konusunda ilk tespitler Halit Bayrı tarafından kaleme alınmıştır.²⁹² Çalgı kahveler adı verildiği bu kahvehaneler ile ilgili bu bilgiler verilmiştir: Çalgı kahvelerde saz ve söz fasıllarına Ramazan gecelerinde teravih namazından çıkıldıktan sonra başlanır ve aralıksız devam edilirdi. Bu destanlar okunurken “Ah, of, aman, yazık” sesleri işitilir, dinleyenler arasında ağlayanlar bile bulunurdu. Çalgılı kahvelerde saz çalınır, destan, mani, koşma okunurken

²⁹¹Prof. Dr. Muharrem Kasımlı’nın belirttiği gibi Azerbaycan şifahi edebiyatının kolu Azerbaycan ve Türkiye’de olsa gövdesi İran sınırları içinde olan Azerbaycan’dadır. Bu bölgeden derlediğimiz âşık destanları Anadolu ve Azerbaycan coğrafyasında bilinen destanlardır. Anadolu coğrafyasında bilinen Köroğlu kolları, Şah İsmail Destanı, Aslı ile Kerem Destanı, Tahir ile Zöhre Destanı ve diğer birçok destanın kökü bu coğrafyada bulunmaktadır.

²⁹² Bayrı, Halit (1939), Halk Şairleri Hakkında Küçük Notlar, İstanbul.

hiç ses çıkarılmaz, bunların hepsi zevkle dinlenir, yalnız coşkun kalıplar arasında ara sıra “yaşa” demeden duramazlar (Bayrı, 1939, s. 67).

Âşık kahvehanelerin Kars, Erzurum ve Doğu Anadolu'nun birkaç şehrinden olduğu tespit edilse de bu geleneğin zayıfladığını görmekteyiz.

Özkul Çobanoğlu kahvehanelerin 16. yüzyılın ikinci yarısında tekkelerin yanı sıra sosyal kurum olarak ortaya çıktığını topluca eğlenilen, çeşitli sosyo-kültürel faaliyetlerde bulunan yer olarak tekkelerdeki uhrevi bir neşe ile yapılan toplu eğlenmelerin kahvehanelerde dünyevi bir karakter kazandığını belirtir. Âşık edebiyatının çıkışını halk kültürü ve diğer geleneklerin yanı sıra ozan-baksı ve tekke kültürü geleneği üzerine kurulan bağımsız bir edebiyat biçimi olarak çıkışını kahvehanelere bağlar (Çobanoğlu, 1999, s. 55).

Kahvehaneler toplumun bütün kesimlerine açıktır. Kahvehaneler, bir iletişim yeri olarak kültürel etkileşimlerin ve bunlara dayalı değişim ve dönüşümlerin gerçekleşmesini sağlayarak Osmanlı halk kültürünün ortak referans noktalarının oluşma zeminini oluşturur (Çobanoğlu, 1999, s. 60). Çobanoğlu'nun bu tespitini Azerbaycan sahasında da geçerli olduğunu anlayabiliriz.

İlhan Başgöz'ün (1970) tespitine göre Tebriz'de hikâye anlatım sezonundaki dinleyicilerin neredeyse tamamı şehre iş ya da başka şeyler için gelen köylüler ve bazı aşiret üyelerinden olmuş, âşık onlar olmadan geleneğe dayanan bu sanatı icra edecek bir dinleyici kitlesi bulamaz. Bugünkü dinleyici kitlesine baktığımızda köylerden göç eden ve yerli kişilerin olduğunu gördük.

Bu çalışmada bu bilgilere yer verilmiştir: “Tebriz'de bütün bir yıl boyunca sabahdan akşama kadar bütünü ile hikâye anlatımına tahsis edilmiş iki kahvehane vardır. Bunların ilki, alışveriş mağazalarının bulunduğu ana cadde olan Pahlavi Hiyabanı yakınındaki Şehir parkı Bağ Hiyabanı karşısında bulunur. Bu kahvehane, işleticisi olan kişinin adı ile “Hüseyin Tirendaz Kahvehanesi” olarak adlandırılır. İkincisi ise şehrin eski bir bölümünde çok dar bir sokak üzerinde bulunur. Bu kahve ise “Meşehmet kahvehanesi” diye adlandırılır. Urumiye'de ise kahvehane şehrin göbeğinde bulunmaktadır. Hoy'daki ise oldukça küçüktür ve gerçek bir kahvehane değildir, ama kahveyi işleten kişinin kendisi de âşık Arsalan Talebi adında bir âşıktır”.

Bu gün Tebriz'in bir kaç kahvehanesinde destan söyleme geleneği devam etmektedir. Kimi zaman destan anlatmak yerine bu kahvehanelerde âşık mahnıları söylenmektedir. Kahvehaneye çay içmek için gelen kişiler bir destanı veya destanın bir bölümünü bahşiş karşılığında âşıktan dinlerler. Bu kahvehaneler çoğu Tebriz'in göçebe alan yerlerinde bulunmaktadır. Bunun nedeni göçebe insanların milli kültürlerine daha çok değer vermekte olduğunu anlamak mümkün. Hesen Tirendaz Kahvehanesi eskiden beri âşıkların toplandığı yer olmuştur.

Bu kahvehanelerde âşık kahvehane sahibiyile anlaşarak daha çok müşterinin girmesini sağlamak için belirli günlerde belirli saatler arasında sanatını ifa eder. Âşık topladığı bahşişlerin bir kısmını kahve sahibine vererek onunla anlaşır.

Günümüz Tebriz âşıklı kahvehanelerinden olan Çiçekli Kahvehanesinde yaptığımız araştırmada âşıkların kahvehanedeki hareketlerini gözlemlediğimizde bu sonuca varılmıştır: Âşık yanındaki kavalcı ve balabancı ile kahvehanenin orta bir yerinde bulunduktan sonra programına başlar. Orada bulunanların dikkatini çekmek amacıyla balabancı bir havayla giriş yapar. Kavalcı da bu girişte ona eşlik edebilir. Daha sonra âşık divani adını verdiğimiz öğüt verici ve bazen dini içerikli şiirler okumaya başlar. Âşık ve beraberindeki balabancı ve kavalcı resmi ortamlarda âşıkların milli kıyafetlerin giyseler de bazı kahvehane ortamında günlük elbiseyle de çıkabilirler.

Tebriz âşık kahvehanelerinde tespit ettiğimize bir husus kahvehane ortamında sazı kılıfından çıkarmak için alınan bahşiş (köynek çıkarma) göz ardı edilebilir. Bu uygulama düğünlerde daha katı bir şekilde görülmektedir. Mahnı söylenen kahvehanelerde ilk istek gelene dek âşık sesinin ısınması ve ortamı hazırlamak için üstat-nâme okur. Divani adı da verilen bu parça genelde öğüt verici şiirlerden oluşmaktadır.

Mahnı söyleyen âşıklar ile destan söyleyen âşıkların ortak yönlerinden biri de her iki âşığın meclisi

öğüt verici şiirlerle başlamasıdır. Mahnı söyleyen âşık bir şiir ile meclisi açsa da destan söyleyen âşık üç üstat-nâme söylemektedir.

Tahran'da Lâlezar-nov caddesinde Arif Gâsîmi yönetiminde Azerbaycan Kahvehanesi adlı kahvehanede âşıklar ve Türk müziğiyle uğraşan şahıslar bir yere toplanırlar. Buraya toplanan âşıkların önde gelenleri âşık Cavadi, âşık Sulduz, âşık İmran gibi âşıkları adlandırabiliriz. Ayrıca Tahran'ın Abdul Abâd mahallesinde âşıklar kahvesinin bulunduğunu tespit ettik.

SONUÇ

İran Azerbaycan'ı Türk kültürü açısından çok önemli bir bölgedir. Minorsky'nin Halaç Türklerini İran'ın merkezinde keşfetmesi daha sonra Gerhard Dorefer'ın Halaç Türkçesi üzerinde incelemeleri ve bulguları bu bölgenin Türk kültürü açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Âşıkların sözlerinde Türkçenin en temiz ve en doğru şeklini bulabiliriz. Şiirlerinde Türkçenin yapısına uygun olan hece ölçüsünü kullanmalarının yanı sıra sözlerinde Türkçenin söz dizimi ve yapısına en uygun şeklini görmekteyiz.

İran Azerbaycan'ı bölgesi şifahi edebiyat yönünden zengindir, bölgenin âşıklarında da birçok destan (hikâye) anlatımlarında atasözleri, deyimler, alkış ve kargışları yaygın şekilde görmekteyiz. Alkış ve kargışlar âşık sözlerin ve âşık destanların renklendiren anlam yükü ağır olan kalıplardır. Bu sözler bir taraftan anlatımı güçlendirerek duyguları daha belirgin şekilde ifade etmesine yardımcı olur diğer taraftan anlatımı zenginleştirmektedir.

Bu bölgedeki deyimler, atasözleri, masallar, halk hikâyeleri ve âşık destanları el değmemiş bir hazine gibi gün yüzüne çıkmayı beklemektedir.

KAYNAKÇA

Sözlü Kaynaklar:

Âşık Yedullah Eyvazpur, (Şikâri Destanı'nı derlediğimiz âşık) yaş 81, Tebriz.

Âşık Hesên İskenderi, yaş 67, Tebriz.

Âşık Hesên Gaffari, (vefat etmiştir), 2002 yılında görüşmede derlediğimiz Tufarganlı Abbas ile Gülgez Destanı.

Dr. Hüseyin Feyzullahi Vehid, yaş: 60, Tebriz.

Prof. Dr. Meherrem Kasımlı, yaş: 57, Bakü.

Yazılı Kaynaklar:

AKPINAR, Yavuz (1997), "Türkçülük ve Azerbaycançılık Kavramları Hakkında Bazı Düşünceler" *Kardaş Edebiyat*. 39. sy. 34-39. s. Erzurum.

ALPTEKİN, Ali Berat (1999), Azerbaycan ve Türkiye'de tanınan ortak âşıklar, *Türk dünyası dil ve edebiyat dergisi*. 7. sy. 33-42. s. Ankara.

ALTAYLI, Seyfettin (2005), Azerbaycan Türkçesi Deyimler Sözlüğü. Ankara: Prestij.

ALKIN, Selçuk (1998), Azerbaycan Coğrafyasının önemi. *Azerbaycan birinci uluslararası sempozyumu bildirileri*, Ankara: AKMY.

ARAN, M. Sanan (1963), "Azerbaycan" Türk Kültürü Dergisi, 8. sy. 55-59. s. TKAE. Ankara.

ARTUN, Erman (2005), Âşık Geleneği ve Âşık Edebiyatı, Akçağ, Ankara.

ASLAN, Ensar (2003), Halk Bilimi Araştırmaları, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yayınları.

ATSIZ, H. Nihal (1969), "Makaleler I. İran Türkleri", İrfan Yayınları, İstanbul.

- BAŞGÖZ, İlhan (1970), “İran Azerbaycan’ında Hikâye Anlatma Geleneği” Journal Of America Folklor. 330. sy. 391-405 s.
- BORATAV, Pertev Naili (1982), “Türk Destanları Tekniklerinin Bugünkü Vaziyeti ve Verdiği Neticeler”, *Folklor ve Edebiyat*. İstanbul.
- CAFEROĞLU, A. - AKPINAR, Y. (1976), Türk Dünyası El Kitabı IV, Azerbaycan Türkleri Edebiyatı. Ankara.
- ÇOBANOĞLU, Özkul (2006), Âşık Tarzı Kültür Geleneği ve Destan Türü, Akçağ Ankara.
- DOERFER, Gerhard (1996), “İran’daki Türk Dili ve Lehçeleri ile Bunların Hayatta Kalma Şansı, III. Uluslararası Türk Dili Kurultayı, s. 303-310, TDK yayınları, Ankara.
- ERGİN, Muharrem (1972), Türk Dil Bilgisi, İstanbul, XXVIII+407 s. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No. 785.
- EFENDİYEV, Paşa (1981), Azerbaycan Şifahi Halg Edebiyatı, Maarif Neşriyatı. Bakı
- GÜNAY, Umay (1992), Türkiye’de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi, Akçağ Yayınları, Ankara.
- KOBOTARIAN, Nabi (2007), Âşık Yedullah ve Şikâri Destanı, “II اورلیق آذربایجان آشیق ادبیاتی”, *Varlık*, Tahran. 146. sy. 41-49. s. Kültürel Türkçe-Farsça Süreli Yayın
- KOBOTARIAN, Nabi (2013a), *Tebriz Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı*, Adana: Karahan.
- KOBOTARIAN, Nabi (2013b), *İran Azerbaycanı Âşık Destanları I, Şikâri Destanı*, Ankara: TDK yayınları.
- KOBOTARIAN, Nabi (2015), *Tebriz Âşıklık Geleneğinde Destan Söyleme*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ocak 2015, 910 sayfa.
- KÖPRÜLÜ, Mehmet Fuat (1981), Edebiyat araştırmaları *I,II*, Akçağ, Ankara.
- REİCHL, Karl (2002), Türk boylarının destanları, Çeviren Metin Ekici, TDK yayınları, Ankara.
- SCHMİD, H. Achmed (1969), Büyük Azeri Şairi Molla Penah Vakıf’ın Dili, Türk Kültürü, 79 sy. 494-498. s. TKAME Yayınları.
- SÜMER, Faruk (1992), Kara Koyunlular, Ankara, 170 s. Türk Tarih Kurumu Yayınları VII. Dizi, No 49b.
- TÜRK DİL KURUMU: Türkçe Sözlük (2011), 11. Baskı Ankara, XXXII+2763 s. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 549.



DIE GEGENÜBERSTELLUNG DER BRÜDER KARL MOOR UND FRANZ MOOR AUS DEM BUCH „DIE RÄUBER“ VON JOHANN FRIEDRICH SCHILLER

THE COMPARISON OF THE BROTHERS KARL MOOR AND FRANZ MOOR FROM THE BOOK
"THE ROBBERS" BY JOHANN FRIEDRICH SCHILLER

JOHANN FRIEDRICH SCHILLER 'IN KİTABINDAN 'HAYDUTLAR' KARDEŞLER KARL MOOR VE
FRANZ MOOR 'UN KARŞILAŞTIRMASI

Milina LATIKANT

Researcher, Ankara University

Vorwort

Johann Friedrich Schiller gilt heute noch als einer der berühmtesten Schriftsteller der Welt. Durch seine zahlreichen literarischen Werke wie beispielsweise „Kabale und Liebe“ (1783) oder „Die Räuber“ (1781) hat er den Verlauf der Literatur bis heute stark geprägt. In meiner Arbeit habe ich mich mit seinem Jugendwerk „Die Räuber“ (1781) und der Gegenüberstellung der beiden Hauptrollen der Brüder Karl Moor und Franz Moor beschäftigt, um dem Leser das Denken und die weltliche Anschauung Schillers in der Epoche des Sturm und Drangs, in der Johann Friedrich Schiller gelebt hat näher beizubringen. Meines Erachtens war Friedrich Schiller ein Stürmer und Dränger und ein Freiheitskämpfer. Er hat nicht „nur“ Bücher geschrieben, sondern er hat versucht mit seinen Büchern die Menschheit aufzuklären ihnen mit seinen Geschichten etwas beizubringen und gegen die Herrschaft der damals Regierenden aufzufordern. Weswegen dies ein weiterer Grund ist, weshalb ich mich mit diesem Thema beschäftigt habe. Denn eine Demokratie, wie sie heute eine Selbstverständlichkeit in Deutschland ist, war sie in der Zeit des Sturms und Drangs nicht.

Schlüsselwörter: Literaturprägung, Auflehnung gegen Staat, Demokratiedenken

Abstract

Johann Friedrich Schiller is still considered one of the most famous writers in the world. He influenced the history of literature through his numerous literary works like "Intrigue and Love" (1783) or "The Robbers" (1781). In my work I compare the characters of the two main roles the brothers Karl Moor and Franz Moor with the intention to underline the thinking and the secular view of Schiller in the epoch of Storm and Stress in which he has lived, for a better understanding of the living standards in this time. In my opinion was Friedrich Schiller a striker and a freedom fighter. He didn't write just books, he tried to clarify the humanity and to teach something with his tales. His tales should invite people to strike against the government and regime in this time. That fact that democracy, in the shape as we know now has grown just new in Germany and hasn't exist in the epoch Storm and Stress, gives me also another inducement to write my work about Schiller's book.

Keywords: Influence on the literature, Strike against the government, Democratic intention

Özet

Johann Friedrich Schiller dünyanın en ünlü yazarlarından biri olarak kabul edilir. Önemli sayıda edebi eserlerinden dolayı, örneğin 'Hile ve Aşk' (1783) ya da 'Haydutlar' (1781) dünya edebiyat tarihini kadar çok etkilemiştir. Bu çalışmada onun eserinden biri olan 'Haydutlar'ın (1781) ana karakterleri Karl Moor ve Franz Moor kardeşler karşılaştırılmıştır. Johann Friedrich Schiller'in yaşadığı çağda 'Sturm und Drang' düşünceleri ve dünyanın görüşlerini okuyucuya aktarmak istenilmektedir. Friedrich Schiller ön saflarda bir aktivistti, barış için savaşıyordu. Onun amacı sadece eserler yazmak değildi, amacı bir şey öğretmek ve o zamanlarda egemenlere karşıya çıktı. Onun dönemde monarşi olduğu için ve Almanya'da demokrasi yeni kurulmuş olduğu göz önüne alınarak bu konu tekrar

incelenmiştir.

1. Einleitung

2. Wie bereits erwähnt, beschäftige ich mich in meiner Arbeit mit den Figuren Karl Moor und Franz Moor des Buches „Die Räuber“ und der Gegenüberstellung dieser zwei Charaktere. Zu Beginn befaße ich mit dem Verfasser dieses Buches und der Epoche des Sturms und Drangs um das Leben des Schillers, welches den Handlungsablauf dieses Dramas beeinflusst hat, näher beizubringen. Anschließend komme ich zu einer kurzen Inhaltsangabe und bringe eine Überleitung in die Hauptthematik. Als nächsten Punkt setzte ich mich mit der Figurenkonstellation auseinander und gebe eine Klarheit in den Beziehungen zwischen den einzelnen Personen. Mithilfe einer bereits erarbeiteten Arbeit, können Unterschiede und Gemeinsamkeiten meiner Arbeit und einer anderen durch einen Vergleich erkennbar gemacht werden. Mithilfe des Kompositionsmodells des Gustav Freytag wird das Schema des Handlungsablaufes im Drama dargestellt. Wie bereits erwähnt steht im Vordergrund dieser Arbeit die Gegenüberstellung der Brüder Karl Moor und Franz Moor. Dabei gehe ich auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Brüder ein und biete dem Leser somit einen genaueren Einblick in Rollen dieser Personen. Zu guter Letzt gebe ich nochmal eine kurze Zusammenfassung meiner erarbeiteten Ergebnisse.

1.1. Wer hat das Drama „Die Räuber“ verfasst?

Das Buch „Die Räuber“ verfasst von Friedrich Schiller, wurde im Jahre 1781 veröffentlicht und am 13. Januar 1782 in Mannheim uraufgeführt. (Vgl. <http://de.wikipedia.org>.) Das Drama entstand „in der Epoche Aufklärung und ist der Strömung Sturm und Drang in der deutschen Literatur zuzurechnen.“ (<http://de.wikipedia.org>.) Friedrich Schiller wurde 1759 in der Nähe von Stuttgart, in der Stadt Marbach geboren. Sein Vater Johann Caspar Schiller war einfacher Offizier im Dienste des Herzogs von Württemberg. Schiller war der einzige Sohn unter sechs Kindern. Zu Beginn studiert Schiller Jura, wechselt anschließend aber ab 1775 zu Medizin. Da die Familie unter finanzieller Not litt, hat sich sein Vater nach Ludwigsburg versetzen lassen. 1777 arbeitete Schiller anonym an seinem Theaterstück „Die Räuber“, das ein voller Erfolg werden sollte. (Vgl. www.freiereferate.de) Durch die Aufführung dieses Stückes hatte Schiller den Zorn des damaligen herrschenden Herzogs Karl Eugen auf sich gezogen und wurde somit für 14 Tage ins Gefängnis verbannt. Aber nicht nur eine Gefängnisstrafe, sondern auch ein Verbot weitere Dramen zu schreiben, wurde veranlasst. (Vgl. www.rhetoriksturm.de) Schließlich floh Schiller 1782 aus Württemberg und reiste in den Jahren von 1782 bis 1789 durch Deutschland. 1789 wird Schiller zum „Professor der Geschichte und Philosophie an der Universität von Jena ernannt.“ (www.freiereferate.de) 1790 heiratete Schiller anschließend Charlotte von Lengenfeld in Jena. In dieser Zeit freundete sich Schiller auch mit Wolfgang Goethe an. Im Jahre 1792 „wurde Schiller aufgrund seiner „Räuber“ zum Ehrenbürger der französischen Republik.“ ernannt. (www.freiereferate.de) Folgend erlag Friedrich Schiller 1805 an seiner Krankheit Tuberkulose und starb somit im jungen Alter von 35 Jahren. (Vgl. www.freiereferate.de)

1.2. Welche Epoche hat das Werk Schillers beeinflusst?

In Schillers verfasstem Werk wird deutlich die Epoche des Sturm und Drangs durch den Protagonisten Karl Moor widerspiegelt. Die Zeit zwischen 1769 und 1785 wird als Epoche des Sturms und Drangs bezeichnet. Sie ist eine Weiterentwicklung der Aufklärung. Dabei wurden Ideale und Ziele der Aufklärung verworfen. Besonders standen Gefühle und Freiheit im Vordergrund. Die Vernunft, die im Vordergrund der Epoche der Aufklärung stand, wurde in den Hintergrund gerückt. Das eigene Ich und das Gefühl war ein wichtiges Element der damaligen literarischen Welt. Die Epoche des Sturm und Drangs war eine Protestbewegung, die durch die damalige Jugendbewegung ausgelöst wurde. Die Proteste richteten sich vor allem an den Adel und an die höfische Welt. (Vgl. <http://wortwuchs.net>)

1.3 Kurze Inhaltsangabe des Buches

Das Buch „Die Räuber“ handelt von zwei Brüdern, Karl und Franz Moor. Franz Moor ist der zweitgeborene und hässliche Bruder, welcher sich von seinem Vater Graf Maximilian von Moor ungeliebt fühlt. Im Gegensatz zu Franz ist Karl Moor ein freundlicher junger Mann, der sich aufgrund seines Studiums in Leipzig aufhält. Um an die Herrschaft des Schlosses heranzukommen, plant Franz Moor eine Intrige gegen seinen Bruder. Durch die von Franz geplante und ausgeführte Intrige, wird Karl von seinem Vater enterbt und verstoßen. Daraufhin entscheidet sich Karl, nachdem er von seiner Verstoßung erfahren hat, mit seinem Kameraden Spiegelberg eine Räuberbande zu gründen. Als Franz den Tod seines Bruders vortäuscht, gerät der Vater in Verzweiflung. Dies nutzt Franz aus und sperrt seinen Vater in einen Turm und täuscht auch dessen Tod vor und wird schließlich der neue Graf. Währenddessen entsteht in der Räuberbande ein Konflikt. Denn Karl, der gutherzig und freundlich ist, entscheidet sich den Armen zu helfen und vergilt unschuldig Verfolgte, im Gegensatz zu dem skrupellosen Spiegelberg. Im Laufe der Geschichte wird Karl an seine geliebte Amalia erinnert und beschließt unter falschem Namen in die Heimat zurück zu kehren. Während seines Aufenthalts erfährt Karl von den Intrigen seines Bruders und entschließt sich an ihm Rache zu nehmen. Als Franz bemerkt, dass seine Pläne nicht aufgehen und alles zu spät ist, begeht er Selbstmord. Ein weiterer Tod findet statt als Maximilian von Moor erfährt, dass sein Lieblingssohn Karl der Hauptmann einer Räuberbande ist. Der gutherzige Karl, welcher verpflichtet ist in der Räuberbande zu bleiben, tötet schließlich Amalia, welche um ihren Tod bittet und stellt sich der Justiz.

1.3.1 Figurenkonstellation

Die Figurenkonstellation dieses Dramas besteht aus dreizehn Figuren. Jeder dieser dreizehn Figuren hat eine bestimmte Beziehung zueinander, die wie folgt dargestellt wird. Maximilian von Moor herrscht über das Schloss Moor und spielt den Vater seines erstgeborenen Sohnes Karl und des zweitgeborenen Sohnes Franz Moor. Einer der Hauptrollen spielt Karl Moor. Er ist des Vaters Liebling, Erstgeborener und somit auch Thronfolger. Karl studiert an der Universität in Frankfurt, weswegen er sich nicht in seiner Heimatstadt befindet. Franz ist der zweitgeborene Sohn von Maximilian von Moor. Er erfährt im Gegensatz zu seinem älteren Bruder weniger Liebe von seinem Vater. Amalia ist die Geliebte von Karl Moor. Ihre Liebe beruht sich auf Gegenseitigkeit. Gleichzeitig wird sie auch von Franz verehrt, der aber durch Amalia abgewiesen wird. Daniel und Hermann sind die Diener der Brüder Franz und Karl. Franz manipuliert und instrumentiert Hermann für seine Intrigen. Da Hermann in keiner lieblichen Weise von Karl Moor denkt, ist dieser leicht für Franz Intrige zu überzeugen. Spiegelberg, Kosinsky, Roller, Schweizer, Razmann, Schwarz und Schufferle gehören zu der Räuberbande in der Karl der Hauptmann ist. Jedoch ist Spiegelberg ein Rivale Karls, welches im späteren Verlauf der Handlung zu erkennen ist. Spiegelberg gehört zu den brutalen Räubern dieser Gruppe so wie auch Schwarz, Schufferle und Razmann. Zu den „ehrevollen“ Räubern gehören Karl Moor, Roller, Schweizer und Kosinsky.

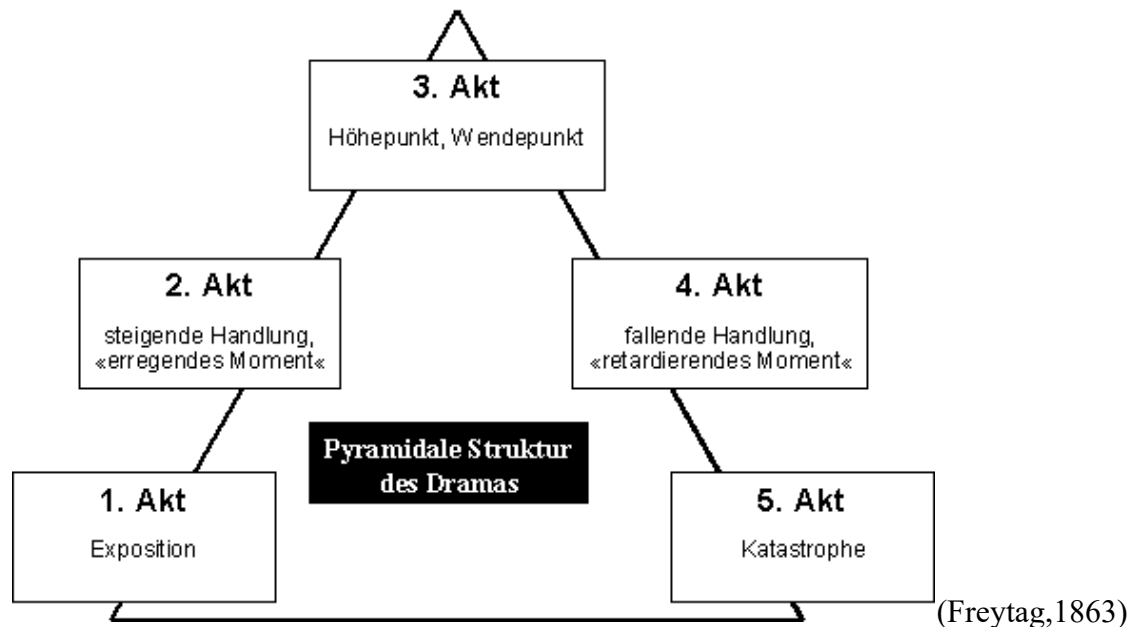
1.4 Auseinandersetzung einer bereits analysierten Arbeit

Da das Drama „Die Räuber“ einer der bekanntesten Werke Friedrich Schillers ist und die deutsche Literatur durch ihn geprägt worden ist, wurden bereits zahlreiche Arbeiten zu diesem Thema verfasst. Folglich befasse ich mich mit der Arbeit des David Heim, der sich mit den Hauptrollen Karl Moor und Franz Moor und der Rivalität zwischen den Brüdern auseinandergesetzt hat. Dabei vergleicht David Heim zu Beginn das Aussehen und den Beliebtheitsgrad der beiden Brüder, welchen er deutlich unterschieden hat. Denn Franz ist eher der hässliche jüngere Bruder, der von seinen Mitmenschen gemieden wird. Ganz im Gegensatz zu Karl, welcher ein gutaussehender und beliebter junger Mann ist. So unterstreicht David H. die Eifersucht, welches Franz gegenüber seinem älteren Bruder fühlt (Vgl. <http://www.klausschenck.de>: S.12). Ein anderer Punkt den David Heim aufgreift, ist die Beziehung zwischen Karl und seinem Vater und der Beziehung zwischen Franz und seinem Vater. Hierbei wird klar, dass die Verteilung der Liebe des Vaters nicht gleichmäßig auf beide Söhne erfolgt. Karl wird deutlich von seinem Vater bevorzugt. So wird Karl „aufgrund seiner Lebensfreude, seinem Mut und seiner Selbstständigkeit der Liebling des Vaters.“ (<http://www.klausschenck.de>: S.12) Auch

die Beziehung zwischen Amalia und den Brüdern wird thematisiert. So entsteht wieder ein Konkurrenzkampf zwischen den Brüdern, den wiederum Franz gegen seinen älteren Bruder verliert (Vgl. <http://www.klausschenck.de>: S.12). Demzufolge ist zu sagen, dass David Heim in seiner Arbeit „*Feindliche Brüder – eine Urrivalität*“ (2006) die Unterschiede beider Brüder ganz klar unterstreicht, Karl als gutaussehenden Protagonisten des Dramas darstellt, während Franz als böser und hässlicher gilt und gegen seinen Rivalen Karl in vielen Punkten unterliegt.

1.5 Das Kompositionsmodell nach Gustav Freytag

Kompositionsmodell des Dramas der geschlossenen Form



Die Theorie des Dramas hat Gustav Freytag in seinem Buch „*Die Technik des Dramas*“ (1863) in einer pyramidalen Struktur nach den Grundgesetzen des Aufbaus eines Dramas von Schiller oder Lessing aufgearbeitet. (Vgl. <http://www.lehrerfreund.de>) Die pyramidale Strukturierung beschreibt die systematische Handlung vom Anfang bis zum Ende eines Dramas. Im ersten Akt (Exposition) wird der Leser in das Buch eingeführt, wird an die Personenkonstellation herangebracht, wird in Ort und Zeit eingeführt und man erfährt von der Vorgeschichte und dem Konflikt der jeweiligen Personen. Im zweiten Akt (Steigende Handlung) wird die Spannung der Handlung gesteigert, es werden Intrigen geplant, ausgeführt und die Handlung des Dramas wird in eine bestimmte Richtung gelenkt. Im dritten Akt (Wendepunkt) erreicht die Handlung ihren Höhepunkt. Im vierten Akt (Fallende Handlung) geht die Handlung langsam auf das Ende zu, jedoch wird die Spannung nochmal gesteigert indem die Handlung noch etwas verzögert wird. Im fünften Akt (Katastrophe) kommt es zur Schlusshandlung, welches die Lösung des Konflikts jedoch mit keinem guten Ende abschließt. (Vgl. www.magic-point.net)

1.5.1 Aufbau des Dramas

Das von Friedrich Schiller verfasste Buch „*Die Räuber*“ weist typische Merkmale für ein Drama auf. Es besteht aus fünf Akten welches in je zwei bis fünf Szenen eingeteilt und eine abgeschlossene Handlung ist. Das Drama spielt sich in Deutschland ab. Es ist nach dem Kompositionsmodell des Gustav Freytags aufgebaut, wie es im vierten Punkt bereits erklärt ist. Im ersten Akt (Exposition) wird Karl durch die von Franz geplante und mit Hermann ausgeführte Intrige vom Vater verstoßen. Als Reaktion darauf gründet Karl mit seinen Kameraden eine Räuberbande. Als Franz Amalia umwirbt, weist diese ihn ab, weil sie an ihren geliebten Karl hängt. In diesem Akt erfährt der Leser von den Vorgeschichten und wird in die Rollen der jeweiligen Personen eingeführt. Auch wird in den Konflikt dieser Handlung thematisiert und erhält einen genauen Überblick von der Handlung. Im

zweiten Akt (Steigende Handlung) täuscht Franz Karls durch gefälschte Briefe dessen Tod vor und verkündet auch des Vaters Tod um als Herrscher des Schlosses zu regieren. Während Franz als Herrscher regiert, tut sich Karls als edler Räuber seiner Räuberbande. In diesem Akt erkennt man das die Handlung durch Franz weitere Intrige in ihrer Spannung gesteigert und in eine bestimmte Richtung gelenkt wird. Im dritten Akt (Wendepunkt) wird der Wendepunkt durch Hermanns Geständnis das Karl noch am Leben ist herbeigerufen. Somit beginnt sich die Handlung in ihrer Richtung im Verlauf zu ändern. Franz Versuch Amalia zu umwerben ist gescheitert und Karl hat schließlich beschlossen zurück zu kehren um Amalia zu sehen. Im vierten Akt (Fallende Handlung) kehrt Karl zurück, trifft auf Amalia und seinen eingesperrten Vater. Jedoch als Franz von der Rückkehr seines Bruders erfährt, will er ihn ermorden lassen, doch Karl schwört an Franz Rache zu nehmen. Hierbei erkennt man deutlich, dass die Handlung sich langsam ihrem Ende nähert und ein Wendepunkt in diesem Teil der Handlung auszuschließen ist. Zu guter Letzt, im fünften Akt (Katastrophe) kommt es zum Tod von Franz, Maximilian von Moor und Amalia. Franz beginnt Selbstmord, da sein Plan nicht aufgegangen ist. Aufgrund des Treueschwurs den Karl der Räuberbande gegeben hat, kann er in sein altes Leben nicht mehr zurückkehren und stellt sich letzten Endes der Justiz. Deutlich wird die Katastrophe, die sich am Ende der Handlung abspielt. Es kommt zu zahlreichen Todesfällen und ein sogenanntes "Happy End" tritt nicht auf.

2. Vergleich der Charaktere Franz Moor und Karl Moor

In Schillers verfasstem Buch „Die Räuber“ spielen Karl und Franz Moor einer der wichtigsten Rollen. Oberflächlich betrachtet, könnten sie nicht unterschiedlicher sein, wirft man doch einen genaueren Blick auf die Figuren, kann man durchaus ihre Gemeinsamkeiten erkennen.

2.1 Parallelen der Charaktere

Wenn man die beiden Charaktere miteinander vergleicht, kann man erkennen, dass die Brüder Parallelen zu einander aufweisen. Beide Charaktere lassen sich nicht zurückhalten wenn es um die Erfüllung ihrer Vorstellungen geht. So hat sich Franz in den Kopf gesetzt über andere Menschen zu herrschen und versucht mit allen Mitteln sein Ziel zu erreichen. Erkennbar ist das durch folgende Aussage: „*Ich will alles um mich herum ausrotten, was mich einschränkt daß ich nicht Herr bin.*“ (Schiller,1781: S. 8) Wie auch Franz, versucht Karl seine Absichten durch die Räuberbande als Weltverbesserer zu verwirklichen. Deutlich wird es in diesem Satz: „*Das Gesetz hat noch keinen großen Mann gebildet, aber die Freiheit brütet Kolosse und Extremitäten aus.*“ (Schiller,1781: S.9) So haben sie keine Gewissensbisse und instrumentieren ihre Mitmenschen, wenn es darum geht ihre Pläne auszuführen. Es beruhen sich die Straftaten beider auf Rache. Karl sucht Vergeltung an der Gesellschaft durch seine Räuberbande indem er den "Robin Hood" spielt, Franz wiederum sucht Vergeltung an seinem Schicksal als Zweitgeborener, welches ihm nicht die Möglichkeit gibt, als Thronfolger zu herrschen. Erkennbar ist es durch folgende Aussage: „*- Warum bin ich nicht als Erste aus Mutterleib gekrochen?*“ (Schiller,1781: S.7) So benutzt er Hermann um seinen Vater zu täuschen um als Herrscher zu regieren. (Vgl. Schiller,1781: S.18)

Seine Absichten werden deutlich durch diesen Satz verdeutlicht: „*Todt, schreien sie, todt! Jetzt bin ich Herr.*“ (Schiller,1781: S.22) Demzufolge stellen sich beide Brüder als Gauner heraus, da beide keine Hemmungen vor schlechtem Umgang mit Menschenleben haben. Jedoch gilt vor dem Gesetz nur Karl im Gegensatz zu seinem Bruder Franz vor dem Leser als Verbrecher. Jedoch gehen ihre Pläne nicht auf, da beide erkennen, dass ihre Situation aussichtslos ist. Karl ist bis zum Tod an seine Räuberbande gebunden und kann nicht in sein altes Leben zurückkehren, bringt somit seine Amalia um und begibt sich ins Gefängnis, gleichzeitig begeht Franz Selbstmord.

2.2 Unterschiede der Charaktere

Im Laufe des Dramas wird jedoch klar wie unterschiedlich die Brüder sind. Während Franz die Rolle des hässlichen zweitgeborenen Bösewichts, welcher von Mitmenschen vermieden wird einnimmt, wird Karl als erstgeborener Protagonist dieses Dramas dargestellt. Zwar sind beide Verbrecher, jedoch war der Auslöser für Karls Verbrechen Franz Intrigen, nicht durch seinen Charakter. Folglich bringt

Karl seine Opfer nicht aus Lust des Mordes um, sondern um die Armen, die ihr Unheil den Mächtigen zu verdanken haben zu rächen und Gutes zu tun. Diese charakteristische Eigenschaft an Karl erkennt auch sein Kamerad Razmann: „*Er mordet nicht um des Raubes Willen*“ (Schiller, 1781: S.24) Franz hingegen nutzt seine geplanten Intrigen zum eigenen Vorteil. So lehnt er sich gegen seine Familie, versucht durch Täuschungen Karl zu enterben und des Vaters Tod zu erreichen um einen eigenen Vorteil aus dieser Handlung herauszuziehen. Festzustellen ist es aufgrund folgender Aussage: „*Jetzt bin ich Herr*.“ (Schiller,1781: S.22) Somit ist zu erkennen, dass Franz klar und deutlich böse Absichten hat, welche im Gegenteil zu Karls sind. Ein anderer Unterschied ist, dass Franz seine Intrigen genau und strategisch plant, um keinen Nachweis seiner Taten zu hinterlassen, „*Ich muß diese Papiere vollends aufheben, wie leicht könnte Jemand meine Handschrift erkennen?*“ (Schiller,1781: S.7) So versucht er seinen Vater nicht direkt, sondern indirekt durch psychische Belastungen zu töten. Verdeutlicht wird dies anhand dieses Gedankens: „*Soll ich mein hochfliegender Geist an den Schneckengang der Materie ketten lassen?*“ (Schiller,1781: S.17) Durch dieses Vorhaben wird die nicht emotional gefühlvolle Seite an Franz unterstrichen, sondern eher die logisch denkende und genau geplante Seite betont. Im Gegensatz zu Franz, der so gut wie „gefühlstot“ ist, wird Karl von seinen Gefühlen gelenkt. Alle seine Entscheidungen im Laufe des Dramas beruhen auf seinen Gefühlen. So handelt Karl unüberlegt, gelenkt von seinem Herzen und beschließt der Hauptmann einer Räuberbande zu werden als er von seiner Enterbung erfährt. (Vgl. Schiller,1781: S.11,12) Dann wird er nochmals von seinem Herzen gelenkt als seine geliebte Amalia in seine Gedanken eindringt. Draufhin macht sich Karl auf den Weg in seine Heimat. Im Anschluss erkennt Karl den Schaden den er angerichtet hat, löst sich anschließend von der Räuberbande indem er ins Gefängnis geht. Allerdings setzt Franz seinem Leben nur ein Ende, weil er keinen anderen Ausweg sieht da seine Intrigen aufgegangen sind.

3. Zusammenfassung

Abschließend ist zu erkennen, dass in Schillers Drama die beiden Hauptfiguren Karl Moor und Franz Moor zwar Gemeinsamkeiten aufweisen, jedoch unterschiedlicher nicht sein könnten. Beide verfügen über unterschiedliche Weltansichten. Deutlich wird vor allem, dass sie sich in ihren Absichten ihrer Ziele klar unterscheiden. Obwohl beide zu einer Familie gehören, verfügt Franz gegenüber seinem Vater und seinem Bruder kein schlechtes Gewissen wenn es um die Erfüllung seiner Intrigen geht, welches zum eigenen Vorteil dienen. Hingegen versucht Karl durch seine Taten Gutes zu tun und eine „bessere“ Welt zu schaffen. So ist in der Rolle des Karls deutlich zu erkennen, dass er den Stürmer und Drängler verkörpert, den Schiller versucht in seinem Drama deutlich hervorzuheben. Durch Karls Absichten sich an die Herrscher zu rechen und die Beute den Hilflosen zu spenden, unterstreicht Schiller die Ungerechtigkeit, die zu jener Zeit herrscht und fordert von seinen Mitmenschen etwas gegen diese Ungerechtigkeit zu tun. Ein anderer Anhaltspunkt ist, das Karl den Stürmer und Drängler verkörpert, ist das er von Anfang an von seinen Gefühlen geleitet wird, welches als typisches Merkmal der Epoche Sturm und Drang gilt. Friedrich Schiller versucht wie durch viele seiner Werke seine Mitmenschen aufzuklären und die Motivation, etwas gegen die damalige tyrannische Herrschaft zu tun, zu steigern.

Literaturverzeichnis

Bücher:

Schiller, Friedrich (1781): Die Räuber, Kindermann Verlag Berlin, S.7-9, Berlin (03.08.2016)

Schiller, Friedrich (1781): Die Räuber, Kindermann Verlag Berlin, S.11,12, Berlin (03.08.2016)

Schiller, Friedrich (1781): Die Räuber, Kindermann Verlag Berlin, S.17, 18, Berlin (03.08.2016)

Schiller, Friedrich (1781): Die Räuber, Kindermann Verlag Berlin, S.22, Berlin (03.08.2016)

Schiller, Friedrich (1781): Die Räuber, Kindermann Verlag Berlin, S.24, Berlin (03.08.2016)

Internetseiten:

http://de.wikipedia.org/wiki/Die_R%C3%A4uber (05.08.2016)

<http://magic-point.net/fingerzeig/literaturgattungen/drama/drama-freytag/drama-freytag.html>
(09.08.2016)

<http://wortwuchs.net/literaturepochen/sturm-und-drang/> (14.08.2016)

<http://www.freiereferate.de/deutsch/friedrich-schiller-lebenslauf-biographie> (11.08.2016)

<http://www.rhetoriksturm.de/friedrich-schiller.php> (17.08.2016)

<http://www.klausschenck.de/ks/downloads/h12gfsbruederrivalitaetof.pdf> (17.08.2016)

<http://www.lehrerfreund.de/schule/1s/pyramidaler-aufbau-drama/3180> (04.08.2016)

<http://www.lyrik-klänge.de/tag/harrogath/> (04.08.2016)



SEKSEN SONRASI TÜRK ROMANINDAKİ KADIN TIPLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUTION ON TYPES OF WOMEN IN TURKISH NOVELS POST 1980'S

Sibel BAYRAM

Yrd.Doç.Dr., Düzce Üniversitesi, sibelbayram@duzce.edu.tr

Özet

Kadın, tarihî süreç içerisinde çeşitli tanımlamalara, araştırma ve incelemelere konu olmuş, farklı ilmi disiplinlerin tartışma sahasında kalmıştır. Erkek doğduğunda kendisine biçilen rol bellidir. Toplum içerisinde saygınlık kazanma, sosyal olma, işinde başarılı olma ve aile kurmak. Kadının ise tarihi dönemler içerisinde rolleri değişime uğramıştır. Zamanla toplumsal, ekonomik yapının değişmesi, kadının iş hayatına atılması kadının erkeğin rollerini de kazanmasına sebep olmuştur.

Anne ve eş olma rollerinin yanında okuyan düşünen aydın kadın ve ekonomik bağımsızlığını elde etmiş bunun sonucunda da özgürlüğünü isteyen bağımsız kadın tipi ortaya çıkar. Bu roller günümüzde çoğalınca kadının kendi içerisindeki çatışması da daha fazla olur. Çünkü anne ve eş rollerini yerine getiren kadın iş hayatında aynı dengeyi sağlayamaz. Bunun sonucunda çoğu zaman seçim yapmak zorunda kalır. Bazen ailesini seçerken bazen de kariyerini, özgürlüğünü seçer. Bu çok rollülük kadının bölünmesi sonucunu doğurur. Geçmişte belli rolleri olan ve bu rolleri en iyi şekilde yerine getirmekle yükümlü olan kadın günümüzde pek çok role bürünmüştür. Kadının önündeki seçeneklerin artması, kadınlar arasında da farklı beklentilerin, isteklerin oluşmasına sebep olur. Bu da farklı kadın tiplerini ortaya çıkarır.

Anahtar Kelimeler: Kadın, tip, bağımsızlık, çatışma.

Abstract

Woman, in historical process, has been subject to various definitions, researches and examinations, while remaining in the debate field, of different scientific disciplines. Man on the other hand when born a certain role is designated to him. With this designation, he is to gain respect in society, be social, be successful in business and to start a family. On the other hand, woman's roles, has been subject to change in the historical periods. Over time, the change in social and economic structure has led a woman to join the work force and win over man's roles.

In addition to her roles as a mother and wife, she is an intelligent woman who reads and thinks of her economic independence. As a result, an independent woman type, who wants freedom, is born. Currently, and as these roles grow, womens' internal conflict grows even greater. This is due to the fact that woman who fulfills her mother and wife roles can not achieve the same balance in business life. And as a result, she is most of the times, forced to make a choice. Sometimes in choosing her family, other times her career, she chooses her freedom. The very multiple roles the woman has, leads to her division. A woman who has had certain roles in the past and is obliged to perform these roles in the best way has many roles in our day. The increase of options before woman, also causes different expectations and desires among women. This reveals different types of women.

Keywords: woman, type, independence, conflict.

GİRİŞ

“Kadın kimdir?” sorusu tarih boyunca sorulmuştur. Bu sorunun cevabı kadının kendisine biçilen rollerle yakından ilgilidir. Geçmişe bakıldığında kadınlar, genellikle erkeklerin kurmuş oldukları düzende yer almışlar ve toplumda daima ikinci bir yere sahip olmuşlardır. Kadın, bu erkek dünyasını çoğu zaman kabul etmiş, ikinci, bağımlı bir varlık olarak varlığını sürdürmüştür. Uzun yıllar kadının yaşama alanı evi olarak görülmüş ve kadın da buna razı olmuştur. Onun için hayattaki en önemli şey,

evinin düzeni, mutfağı, giysileri, yemekleri vs. idi. Zamanla kamusal alanda da varlığını hissettirmeye başlayan kadın, farklı yönlerinin de olduğunu göstermeye başlar. Bu farklı yönler, farklı kadın tiplerini doğurur.

Toplumsal değişimin aynası olan romanlarda bu farklı kadın tiplerine rastlanılır. Özellikle seksen sonrası romanda kadının karmaşık ruhsal dünyası ayrıntılı tasvir edilir. Kadın, bu romanlarda okuyucunun çözmek zorunda kaldığı bir bulmaca gibidir. Romanlarda sık sık rastlanılan kendine hayran kadın tipi, güzelliğinin farkındadır. Kadınlığını kullanarak çevresindeki insanları etkilemekten haz duyar. Onun için estetik önemlidir. Kendine hayran olan kadınlar, önce etrafındaki erkekleri idealleştirip daha sonra değersizleştirirler. Diğer bir kadın tipi ise sevdalı kadın tipidir. Sevdalı kadın, kendisini sevdiği insana adayandır. Kendisine eziyet etme noktasına kadar varır. Sevdiğine başkaldırmayı asla düşünmez. Her şey için suçluluk hisseder. Karşısındaki mutlu olmadığını gördüğü zaman bu durumdan kendini sorumlu tutar. En büyük amacı sevdiğine hizmet etmektir. Bu, kadının var oluş amacıdır. Eserlerdeki başka bir kadın tipi ise özellikle son dönem romanlarında daha çok görülen bağımsız kadın tipidir. Kadın, birtakım haklar elde ederek tam olarak bağımsızlığını kazanamaz. Ekonomik bağımsızlığını elde edip çalışma hayatına aktif olarak katıldığı zaman "özgürüm" diyebilir. Böylelikle kendini somut bir varlık haline getirebilecektir. Kadının çalışmaya başlamasıyla birlikte bağımsız kadın tipi, romanlarda daha fazla yansıtılmaktadır. Son olarak da aydın kadın tipi eserlerde hem görünüş hem de düşünce dünyasıyla toplumdaki diğer insanlardan farklıdır.

1. Kendine Hayran Kadın

Kendine hayran kadın güzelliğinin farkındadır. Kadınlığını kullanarak çevresindeki insanları etkilemekten haz duyar. Onun için estetik önemlidir. Ünlü bir tiyatro oyuncusu Cecile Sorel, "Aynanın önündeyim. Çok daha güzel olmak isterdim. Aslan yelesinden yapılmış fırçamla saçlarımı tarıyorum. Tarağımdan kıvılcımlar fıskırıyor. Başım, altın sarısı ışıklara benzeyen kabarık saçlarım arasında bir güneş gibi duruyor." der.(Beauvoir, 1975:57) Aynanın karşısında kendisini seyredirken dünyanın merkezinde sadece kendisi vardır. Güzelliği kendisine güveni sağlar. Ahmet Altan'ın "Yalnızlığın Özel Tarihi" adlı eserinde Nermin, kırklı yaşlarda ailesi ile birlikte yaşayan bir kadındır. Yaşı ilerlemesine rağmen birine bağlanmayı düşünmez. O, çekici bir kadındır ve bunun farkındadır. Kendisine son derece güvenen ve gücünü erkeklere karşı kullanmaktan hoşlanan bir tiptir. Ayna onun hayatında önemli bir nesnedir: Nermin, güzel olduğunu düşünür ve bu düşünceden zevk duyar. Aynada kendini seyredirken vücudu onu heyecanlandırır. Erkek vücudundan ziyade kendi vücuduna düşkündür. Nermin: "Güzelim, diye düşündü. Hem de çok güzelim. Aynadaki görüntüsünü seyretmeye daldı." (Altan, 1991:63)

Ayna figürü Metin Kaçan'ın "Fındık Sekiz" adlı eserinde karşımıza çıkar. Sevda da Nermin gibi ayna karşısında kendisini izlemekten hoşlanır. Pamuk Prenses masalındaki kraliçe gibi bu dünyada kendisinden daha güzel bir kadının olup olmadığını sorar. "Sevda, ayna karşısına geçip her kadının kendini seyrettiği gibi kendine dalıyor, yüzündeki çizgilerin derinleştiğini gördükçe, aynaya klasik bir espri yapıyor. Ayna söyle benden daha güzelini gördün mü? diyor." (Kaçan, 2003:90) Bu söz karşısında temizlikçi kadın "gördüm" diye cevap vermesiyle Sevda'nın aynayı paramparça etmesi bir olur. Olumsuz düşünceyle karşılaştığında kraliçe ile aynı davranışı sergiler. Onun egosunun benzerine sahiptir. Güzelliği hakkındaki aykırı bir düşünceye tahammül edememektedir.

Nermin için beğenilmek hayatının merkezindeki bir duygudur. Vücudunu sergilemekten çekinmez çünkü vücudunun güzel olduğunun farkındadır. Pencerede durup vücudunu sergilemekten keyif alır: "Pencerenin önünde durup çırılçıplak dışarı baktı, her an birisi görebilirdi kendisini, ama bu düşünce onu ürkütüyor, aksine hoşuna gidiyordu, üstelik birisinin kendisini görmesini de istiyordu." (Altan, 1991:63) Nermin, vücudunun her parçasından keyif alır. Ellerine, vücudunun her parçasına hayranlıkla bakar: "Nermin bir başkasının elini seyrederek gibi hayranlıkla seyrediyordu elinin hareketlerini." (Altan, 1991:64)

Âşık olan kadının kendini unutmamasının aksine kendine hayran olan kadın kendini tamamen aşkına vermez, kendi "ben"ini unutmaz. Ahmet Altan'ın "Yalnızlığın Özel Tarihi" adlı eserinde Nermin,

erkeklerle olan ilişkilerinde "ben"i daima ön plandadır. Erkekler kendisinden iz bırakmazken kendisinin erkeklerde iz bırakması hoşuna gider. İlişkideki amacı erkeklerin kendisine bağlanmasını, kendisinin etrafında pervane olmasını sağlamaktır. Bu amacına ulaştıktan sonra karşısındaki erkek onun gözündeki cazibesini yitirir. : *"Erkeklerin bana hayran olmasını istiyorum, bir yanık izi bir sızı kalsın bana dokunan ellerinde, beni hiç unutmasınlar, yanık yerleri hep sızlasın hep daha fazla yanmak istesinler... Hiçbiri bende hiçbir iz bırakmıyor, yanlarından bir su gibi akıp geçiyorum, yorulana kadar peşimden koşuyorlar, sonra bir daha hiç unutmamak üzere ayrılıyorlar benden."* (Altan, 1991:14)Giyimiyle, kendini göstermek, başkalarından kendini dinlemek ister. Söylenilenlerin doğru olmadığını bilse de aldırmaz. Önemli olan onun kulağına fısıldananlardır. Kadınlık özelliklerini beraber olduğu erkeğe söylettirir. O, *"İnanmıyorum ama kendimi dinlemek hoşuma gidiyor"* der. (Altan, 1991:15)

Kendini sevilen biri sanan hastaların çoğunluğunu kadınlar oluşturur. Bu tip kadınlar, kendini yüceltmekle ve kendisiyle meşgul oldukları için herhangi bir varlık göstermezler. Zamanla övgü sözlerine bağımlı hale gelirler: *"Tutumundaki çelişme, yalnız kendisine değer verdiği için değersiz saydığı bir dünyadan saygı beklemesindedir. Yabancıların oyu, ancak büyü yardımıyla ele geçirebileceği insanlık dışı, anlaşılabilir, her an değişen bir güçtür. Kendine hayran kadın, yüzeysel saldırganlığına rağmen, kendini hep tehlike içinde hissetmektedir.; bu yüzden de hep tetikte, sinirli, alıngan ve kaygılıdır; boş gururu hiçbir zaman doymaz; yaşlandıkça övgü ve başarı ardında koşar, her yanında tuzaklar görmeye başlar; yolunu şaşırır, aklını kaçıtır, kötü niyetin karanlıklarına gömülür ve çoğu kez, çevresine abuk sabuk konuşmalarla dolu bir çılgınlık duvarı örer."*(Beauvoir, 1975:76)

Olumlu her tür duygudan ve sevgiden yoksunluk, kadınların sonraki hayatlarında sergiledikleri davranışlarında belirleyici rol oynar. Hem kendilerini hem de başka insanları değerlendirirken sevgisizlikleri etkindir. Bu durum onların "normal"den uzaklaşıp kendileriyle meşgul olmaları sonucunu doğurur. Kendilerine dönük olan bu kadınlar çocuklarına da bağlı değillerdir. Freud, 1914 yılındaki "Narsizm Üzerine Bir Giriş" adlı makalesinde bu tip insanları şöyle değerlendirmiştir: *"Freud,sevmediğimiz takdirde hastalanmanın kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Günlük dilde kendinden başkasını düşünememe ve sevmeme durumunun psikanaliz kuramda bulunduğu karşılık narsisizmdir."* (Karahana, 2002:81-82)

Elif Şafak'ın "Eski Şehrin Aynaları adlı eserinde Isabel, Freud'un teorisine uygun olarak mutsuz bir çocukluk geçirmiş, kendini başkalarına bir türlü ifade edememiştir. Bunun sonucunda sadece kendisiyle ilgilenen narsist biri haline gelmiştir. Isabel'in mutsuzluğu onu bencil yapıp kendisini bir istiridyenin içinde saklar gibi ruh dünyasını kimseye açmayıp saklar. Ancak kadın olarak bilinmek de ister: *"Kadın inci gibidir Isabel. Bazen senelerce, bazen de bir ömür boyu bir istiridyenin içinde saklar kendini. Fakat bir kez gün ışığı gördüğünde çabucak unuttur geçmişini. Geçmişte ne kadar saklanmışsa o kadar seyredilmek ister; ne kadar kapalı kalmışsa o kadar açığa çıkmak ister. İşte an çıkıp geldiğinde, artık ona kimse mâni olamaz. Kendi bile."* (Şafak, 2007:111)

Narsisizm, Yunan mitolojisine dayanmaktadır. Narkissos, kendisine hayran olan tüm kadınlara acı çektirmektedir. Sonunda bir hayranı tarafından *"başkasını sevmesin, sadece kendini sevsin; sevdiğini de elde edemesin"* diye lanetlenir. Tanrıça Nemesis, bu isteğe cevap verir. Narkissos, suda gördüğü yansımasına âşık olur ve birleşmek isterken ölür: *"Narkissos, miti bugün yalnız çağrıştırdığı ben merkezli aşkla değil, hayal-gerçek, varlık-yokluk, özne-nesne, uyumsuzluk-teklik, bağlılık-ayrılık gibi insan varlığının temel karşıtılarıyla da edebiyat kuramcılarını, düşünürleri ve psikologları ilgilendirir."* (Karahana, 2002:82)

Freud'a göre narsizm, libidonun dış dünyadan ayrılıp kendi "ben"ine yönelmesidir. Çocuğun "büyüklenme" kişiliğiyle açıklanan birincil narsizm, erişkinlikte aşılmamışsa yerini kökensel ve ikincil narsizme bırakır. Freud, nesne seçimine göre özellikle bir başka bireye, anneye aşırı bağlılığı erkeklerde yaslanma tipinin; kadınlarda ise narsist tipin var olduğunu belirtir. *"Freud, 'Narsizm Üzerine Bir Giriş' adlı makalesinde ileri sürdüğü düşünceye göre erkekler tam bir nesne sevgisi geliştirebilirlerken kadınlar, özellikle güzel küçüklüklerinden itibaren güzel bulunmuşlarsa, sevgi*

nesnelere seçimini kendilerinden yana kullanırlar. Bir erkeğin onlara duyduğu sevgiyi kendilerine duydukları sevgiyle karşılaştırıp yoğunlukta yalnızca kendilerini severler." (Karahan, 2002:93) Orhan Pamuk'un "Benim Adım Kırmızı" adlı eserinde Şeküre güzelliğinin farkındadır. Şeküre'nin etrafında onu beğenen insanlar olur. Eşi öldükten sonra hem eşinin kardeşi Hasan hem de Kara onun için mücadele ederler. Erkekler tarafından sevilme hissi onda güven duygusunu yaratır. Ünlü nakkaşlar tarafından resminin yapılmasını ister. Yaşlandığında gençlikteki güzelliğinin bilinmesini böylece baki kalabileceğini umut eder. Ancak güzelliğinin resmedilme konusunda yetersiz kalacaklarını çünkü kendi güzelliğinin kendisinin gördüğünü göremeyeceklerini düşünür: "*Kendi resmim yapılsın isterdim. Ama ne kadar gayret etseler de bunu yapamayacaklarını biliyordum, çünkü benim güzelliğimi olduğu gibi görebilseler bile, Padişah'ın nakkaşlarının hiçbiri, gözlerini ve dudaklarını Çinliler gibi çizmedikçe, bir kadının yüzünün güzel olduğuna ne yazık ki inanamazlardı. Heratlı eski ustaların yapacağı gibi, bir Çinli güzel gibi resmetselerdi beni, belki görüp tanıyanlar o Çinli güzelin arkasında yatan benim yüzümü çıkartabilirlerdi. Ama bizlerden sonrakiler, gözlerimin aslında çekik olmadığını anlasalar bile, yüzümün neye benzediğini çıkaramazlardı hiç. Bugün, oğullarımın tesellisiyle geçirdiğim yaşlılığında yüzümün gençken yapılmış bir resmi olsaydı ne mutlu olurum.*" (Pamuk, 1998:469)

Kernberg ise narsizmin farklı bir özelliğini işler: "*Diğer insanlarla olan etkileşimlerinde alışılmadık düzeyde kendilerinden söz ederler, başkaları tarafından seilmeye ve hayranlık duyulmaya büyük ihtiyaç duyarlar ve görünüşte garip bir çelişki yaratacak şekilde çok yüksek bir kendilik kavramının yanı sıra başka insanlardan haddinden fazla bir takdir alma ihtiyacı gösterirler.*" (Akt. Karahan, 2002:94) Ayşe Kulin'in "Adı Aylin" adlı eserinde Aylin görünürde kendisine güvenen, güçlü bir kadın profili çizer. Ancak bu güçlü görünümünün altında etrafındaki erkeklerden sürekli iltifat bekleyen zayıf bir karaktere sahiptir. İltifat almak onun hayatının merkezindedir. Onun için kimin iltifat ettiğinden ziyade övüldüğünü duymak önemlidir. İltifat almadığında abartılı davranışlar sergileyerek dikkat çekmeye çalışır. Amacına ulaşmak için de çevresindeki erkekleri kullanmaktan geri kalmaz: "*Oysa Aylin ne zamandır ruhunu, abartılı komplimanlar, sınırsız hayranlık gösterileriyle beslemeye alıştırmıştı. Erkeklerin gözlerinde devamlı bir "senden güzeli, akıllısı, esprilisi yok" bakışı görmek istiyordu. Richard'ın ilgisini çekebilmek için aşırı hareketlerde bulunuyor, abartılı danslar, kahkahalar.*" (Kulin, 1998:167)

Psikolojik kuramlara göre yetişkin dönemde ortaya çıkan davranış bozuklukları çocuklukta gelişim evreleriyle yakından ilgilidir. Özellikle anne babanın çocuğu terk etmesi ya da sevgi yitimi kişide narsisist bir iz bırakmaktadır. Anne ile çocuk arasındaki bağın kopması onda aşağılanma hissi uyandırmaktadır. Kernberg'e göre annesinden sevgi görmeyen çocuk, sonraki yıllarda olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Diğer insanlarla olan ilişkilerine mesafe koymakta, insanlardan uzak durmaktadır. Küçük yaşta bu sevgi yitimi bireyde narsisist bir iz bırakır. (Akt. Karahan, 2002:93) Buket Uzuner'in "İki Yeşil Su Samuru" adlı eserinde Nilsu'nun annesiyle babası boşanır. Nilsu, annesi tarafından terk edildiğine inanır. Bu onun daha sonraki ilişkilerinde belirleyici bir "*düşünce*" olarak kalır. Hayran olduğu babası ise Selen adlı bir kadınla birlikte olur. Kendisi ve kardeşine büyükannesi bakar. Çocuk yaşta yaşadığı bu aile vakası onun ilişkilerinde "*ben*" merkezli ve terk edilmemek adına erkekleri sürekli terk eden kişi olmasına sebep olur.

Kadın her zaman etrafında kendisini beğenen erkeklerin olmasından hoşnut olur. Arayış sırasında etrafında erkek bulamazsa bunalıma girer. Leyla Erbil'in "Mektup Aşkları" adlı eserde Sacide, sol görüşlü bir kadındır. Toplum, kendisine kurallar koyan kendisini kısıtlayan bir mekanizma olarak görür. Toplum kurallarını çiğnemek için erkekleri kullanır. Toplumsal kurallara aykırı birliklikler yaşar, böylece kendisini sınırlandıran herkesten intikam aldığını düşünür. Erkek onun için sadece birer nesnedir.

Kendisine hayran kadın, kendisiyle vakit geçirmekten hoşlanır. Yalnızca kendi dünyasında yaşar. Hayatına aldığı erkekler onun isteklerini yerine getirmek için birer araç olmanın ötesine geçemezler. En yoğun aşk duygularını dahi kendisiyle yaşarlar. Güzelliklerinin farkındadırlar ve bu güzellikleri onların en büyük silahıdır. Çoğu zaman başkalarının acı çekmelerine neden olsalar da bu duruma

aldırmazlar. Çünkü dünyalarının merkezinde kendileri vardır. Bu dünyada da ikinci bir kişiye yer yoktur.

2. Sevdalı Kadın

Sevdalı kadın, kendisini sevdiği insana adayandır. Kendisine eziyet etme noktasına kadar varır. Bu kadın çizimi, dünya edebiyatının vazgeçilmezlerindedir. Victor Hugo'nun sevgilisi Juliette Drouet, kendisine eziyet eder, defalarca sevgilisinin resminin önünde diz çöküp kendisini affetmesini ister. Sevdiğine başkaldırmayı asla düşünmez. Her şey için suçluluk hisseder. Karşıdakinin mutlu olmadığını gördüğü zaman bu durumdan kendini sorumlu tutar. En büyük amacı sevdiğine hizmet etmektir. Bu, kadının var oluş amacıdır. Hatta sahip olduğu bu aşk kadını küçük düşürür. İnci Aral'ın "Ölü Erkek Kuşlar" adlı eserinde Suna, başlangıçta kendisine güvenen bir kadinken Onur'a âşık olduktan sonra iradesini kaybeder ve tüm davranışlarını Onur'a göre ayarlar. O derece kendinden geçer ki sonunda Onur, Suna'ya "*Kendince biçimlemişsin beni ve bu imgeye uyup uymadığımı anlamaya bile gerek görmüyorsun. Üstelik öngördüğün kişiye ters düşen her davranışım seni çılgına döndürüyor. Bende var saydığın hani derler ya vehmettiğin değerlere sahip olup olmadığını kendim de bilmiyorum. Oysa sen durmadan kafadaki Onur'u kanıtlamamı istiyorsun benden.*" der. (Aral, 1998:59) Suna, âşık olduğu adamı kafasında farklı şekillendirmiştir. Onur'un, kafasındaki Onur'dan farklı davranışlar sergilemesine tahammül edemez.

Kendisinin durduğu nokta değil, sevdiğinin durduğu, baktığı nokta önemlidir kadın için. Erkek "*biz*" sözcüğünü kullandığında kadın dünyanın en mutlu insanı olur. Erkeğin gölgesinde kalmaya razıdır. Kadın her şeye duygularıyla bakar. Kadın yaptığı özverileri anlatarak erkeği kendisine bağlamaya çalışır. Erkek sevse dahi kadın kendisine karşılık verdikten sonra doyumuna biter, kadının ise yeni başlar. Uyuyan kadın erkek için güzelliği ifade ederken, kadın için uyuyan erkek çirkinliktir. Çünkü kendisiyle zaman geçirmesini tercih eder. Nietzsche, "*Her türlü özel haktan vazgeçiş demek kadının tutkusu. Kadın sahip olunmak ister.*" der. Erkek kadından vazgeçmediği zaman kadın kendisini çok değerli bir varlık olarak görür. Erkekle sevdalı kadının mutlu olduğu anlar ise farklıdır: "*Bir delikanlı geçerken, bir genç kız şarkı söylüyordu... Bir delikanlı şarkı söylerken, bir genç kız ağlıyordu.*" (Beauvoir, 1975:103)

Sevdalı kadın, çoğu zaman kendisini aldatarak avunmaya çalışır. Erkeğe, "*Beni seviyor musun? Beni daima sevecek misin? Beni ne kadar çok seviyorsun?*" sorularını sorar. Aslında kendisini kandırır. Bu soruları erkeğin olumsuz cevap veremeyeceği anlarda sorar. Çünkü aksini duymak istemez. Çoğu zaman sevişme sırasında ya da ağladığı anlarda bu sorular yöneltilir. Erkek de bu soruları geçiştirir ya da olumlu cevap verir. Ahmet Altan'ın "Tehlikeli Masallar" adlı eserinde Berrin, sevgi sözcükleri duymak istediğini belirtir: "*Ama benim bunu duymaya ihtiyacım var... Bunu anlamıyor musun?*" (Altan, 1997:106) Seven kadın sevilmediğini anlamakta güçlük çeker, erkeğin soğuk tavırlarına karşılık sürekli olarak erkeği haklı çıkartacak bahaneler bulur. Ancak duygu yoğunluğu geçtikten sonra sevilmediğini görüp gerçeği kabul eder. Erkeğin aşkının bittiğini kabullenmek kadın için zor bir durumdur.

Ayla Kutlu'nun "Hoşça Kal Umut" adlı eserinde Algüz, her şeyiyle sevgisi için mücadele eder. Kendisi aşka inandığı için erkeğin de aşka inanmasını fedakâr âşık gibi davranmasını bekler. Ancak çoğu zaman bu aşk, fedakârlık duygularının tek taraflı olduğunu görüp hayal kırıklığına uğrar: "*Sevgi düşüncesizlikleri bittiği yere kadar taşıyor. Sevginin biteceği günden boyuna korkuyor seven kişi. Daha sonra acı çekmekten hoşlanan bir yapısı olup olmadığını kendine sormaya başlıyor. En sonunda bakıyor ki sevgi gitmiş... Bir hüznün ve büyük, ölmez, bitmez sanılan duygulardan ancak küçük bir anı bırakarak.*" (Kutlu, 1987:167)

Sevdalı kadın, sorgulamaz; birlikte olduğu adamı mutlu etmek tek amacıdır. Bu beraberinde güçsüzlüğü ve kontrolsüzlüğü de getirir. Kadın aşkı yüzünde her şeyi en iyi şekilde yapmaya çalışır. Ancak bu arada kendisini unuttur. Onun için sevgilisi ya da eşi olmak daha önemlidir. Bu tür kadınlar aslında erkek için iyi bir dost olmanın ötesine geçemez. Buket Uzuner'in "İki Yeşil Su Samuru" adlı eserinde Sevinç, sevdalı bir kadındır. Birlikte olduğu Teoman'ı mutlu etmekten başka bir mutluluğu

yoktur. Teoman için yemekler yapar, daima onu bir dostu gibi dinler, Teoman'a huzur vermek en büyük gayesidir.

Sevda kadın, sadece sevdiği erkeğe karşı değil, çocuklarına karşı da fedakârlık yapmak ister. Füzûzan'ın "Berlin'in Nar Çiçeği" adlı eserinde de Frau Lemmer, savaşa giden eşinin ardından tek başına çocuklarını büyütür. Tüm hayatını çocuklarına adar. Savaşa giden eşinin ardından hayatının merkezinde sadece çocukları vardır. Onları temiz giydirmek, onlara iyi bakmak en büyük gayesidir. Kadın olduğunu unuttur, çocuklarına sevda kadın bir kadındır.

Sevda kadın tipi kendisini düşünmekten ziyade sevdiği insanları düşünür. Bu sevdiği insan bazen bir erkek bazen de çocukları olur. Karşısındaki kişi değişse de sevda kadının rolü hiç değişmez. Kadın olduğunu unutturcasına sadece verici olmak ister. Çünkü kendince verici olduğu sürece sevdikleri tarafından daha çok sevileceğini düşünür. Bu onun kendisine olan güven eksikliğinden kaynaklanır. Sevdiklerini rahat ettirmeye, onların sorunlarını çözmeye, temizlik yapmaya, yemekler hazırlamaya gayret eder. Bunların karşılığında beklediği ise sevdiklerinin hayatlarında vazgeçilmez ve gerekli olduğu hissini duymaktır. Ancak bu beklentisi karşılanmadığı zaman hayatını boşa harcadığını düşünüp kendisini, hayatını sorgulamaya başlar. Eğer genç yaşta ise farklı bir role girer, yaşam tarzını değiştirmeye çalışır ancak yaşlanmışsa birtakım değişiklikler yapmak için artık zamanın geçmiş olduğunu düşünüp kabuğuna çekilir.

3. Bağımsız Kadın

Eserlerdeki başka bir kadın tipi de bağımsız kadın tipidir. Kadın, birtakım haklar elde ederek tam olarak bağımsızlığını kazanamaz. Ekonomik bağımsızlığını elde edip çalışma hayatına aktif olarak katıldığı zaman "özgürüm" diyebilir. Böylelikle kendini somut bir varlık haline getirebilecektir.

Erkek boyunduruğundan kurtulan kadının temel problemi ekonomiktir. İş dünyasında kendini gösterebilmek için erkek gibi davranmak zorundadır. Bu, kendi varlığına -yani kadınlığına- ters düşmesine yol açabilir. Başarılı kadınlar kendilerine bakmadıkları için eleştirilirler. Oysa bu onlara çevreleri tarafından telkin edilmiştir. İş hayatındaki kadın, cinsiyetini bir tarafa bırakmak için çaba sarf eder. Böylece kılık değiştirmiş bir kadın olur. Ayrıca topluma ayak uydurmak zorundadır ve aşırılığa kaçmaktan çekinmektedir. Oysa erkeğin hiçbir zaman böyle bir problemi yoktur. Adeta toplum yaşantısı erkeğe göre ayarlanmıştır. Bununla birlikte erkeğin dış görünüşüne fazla özen göstermesine gerek yoktur. Kimse erkekten böyle bir beklenti içerisinde değildir. Kadın içinse durum farklıdır. Dış görünüşü ile kişiliği özdeşleştirilmiştir. Ayrıca kadın kendisini göstermek ister, güzelliğiyle göz kamaştırmak, beğenilmek ister. Küçüklüğünden itibaren ailesi tarafından kendisine yuva kurma fikri aşılanmıştır. Ekonomik olarak bağımsızlığına ulaştığı zaman bile bu yuva kurma fikrinden vazgeçmez. Erkek karşısındakini bir insan olarak değil, bir kadın olarak görmektedir. Temel problem de buradan kaynaklanmaktadır. Bağımsız kadın yuva kurmak istese de özgürlüğünden taviz vermez.

İnci Aral'ın "Ölü Erkek Kuşlar" adlı eserinde Suna iki evlilik yapar. İlk evliliği aşık olduğu Adam'ladır. Adam, Suna'nın pasif olmasını beklerken Suna kendisini yaşamak ister. Suna'nın özgür davranışları, kendisine aşırı güveni hem yaşadıkları çevrede hem de evliliğinde sorun yaratır: "*Sınırsız özgür buluyordum kendimi. Ölçüsüz güveniyordum kendime.*" (Aral, 1998:13)

Ayşe Kulin'in "Adı Aylin" adlı eserinde Aylin evlilikler yapar, ancak hiçbir evliliğinde başarılı olamaz. O, işini kariyerini ve özgürlüğünü her zaman ön planda tutar. Evliliği bir esaret olarak görür. Bunun sonucunda da tüm evlilikleri boşanmayla sonuçlanır: "*Akdeniz'e bir kısrak başı gibi uzanan ülkeden kopup, yaşlı orta Avrupa'da dönüp dolaştıktan sonra Atlantik kıyılarına vurmuş bir deli rüzgâr. Tek bir ülkeye, tek bir ilkeye sığamayacak kadar güçlü, tek bir eşle, tek bir meslekle ömür tüketemeyecek kadar hızlı esen bir bora. Bir meltem aynı zamanda. Yumuşak, sevecen, sarıp sarmalayan, dinleyen, dinlendiren, şifâ veren kocaman yürekli bir Lokman Hekim.*" (Kulin, 1998:12)

Bağımsız kadın için yalnız kalmak da bir anlam ifade etmez. Yalnızlık onu korkutmaz. Geleneksel olarak alıştığımız yalnız kalmamak adına evlilik yapma fikrine sahip değildir. Kadının güçlü duruşu erkeğin ona karşı davranışlarında belirleyici olur. Erkek güçlü kadının her şeyin üstesinden geleceğini

düşünür. Bu kadının sürekli bir mücadele içerisinde olmasına sebep olur. Ancak Freud, kadının üstünlük mücadelesinin kadına zarar verdiğini düşünür. Kadın erkeğe karşı kendisini sürekli kanıtlamak zorunda kalacaktır:

Bağımsız kadının isteklerine göre yaşaması kolay olmayacaktır. Çünkü bugüne kadar dünyaya şekil verenler erkekler olmuşlardır. Savaşları yapan da sonlandıran da erkek olmuştur. Bu güne kadar hâkimiyet erkeklerin olmuştur. Bu yüzden de erkek dünya üzerinde kendisinin kadından daha fazla söz sahibi olduğunu düşünmüştür: "*Evrene kendi malıymış gibi bakabilmek, kendi başarılarından, ilerlemelerinden gururlanabilmek için, ayrıcalıklı insanlar arasına girmek gerekir; evreni değiştirerek, onun üzerinde düşünerek, üstünü örten perdeyi kaldırarak bu dünyayı doğrulamak, yalnızca, ipleri ellerinde tutanlara vergidir; yalnız onlar evrene bakarak kendilerini tanıyabilir ve ona damgalarını vurmaya çalışabilirler. Bugüne dek insanoğlunu kadın değil, erkek canlandırmıştır.*" (Beauvoir, 1975:180)

4. Aydın Kadın Tipi

Tarih boyunca aydın kadın tipi mevcuttu ve her zaman edebi, sanatsal eserler vermiştir. Ancak çoğu zaman kadın ürettiği eserlerinde toplumsal baskılardan dolayı babasının ya da eşinin imzasını kullanmak zorunda kalmıştır.

Türkiye’de özellikle 1980 sonrası kadın yazarları arasında belirgin bir artış olur. Kadın yazarların artması dönemin apolitik ortamından da kaynaklanan nedenlerden dolayı kadınsal konuların daha çok işlendiği görülür. 1980 sonrasında yaşanan gelişmeler sonucu apolitik insanlar yetişmiş ve bu durum eserlere yansımıştır: "*Darbeyle birlikte, sanatçı ve yazarların bağlı oldukları ideolojik katmanlara mesaj verme zorunlulukları ortadan kalkar ve bu durum da onların geçmişte yandaşı oldukları siyasal yapılara karşı eleştirel bir tutum geliştirme olanağı sağlar. 12 Eylül sonrası yazılan romanlarda öne çıkan temaların cinsellik etrafında şekillendiğini söylemek mümkündür.*" (Balık, 2009:2402)

1980 sonrası aydınlar çevresi toplumsal konulardan ziyade bireysel konuları işlemişlerdir. Üst üste gerçekleşen darbeler karamsar bir hava oluşturmuştur. Gerçek dünyadan soyutlanıp hayal dünyasını eserlerinde anlatmayı tercih etmişlerdi. 1980 sonrası kullanılmaya başlanılan ve 1990 sonrası etkin olan "*postmodern*" kavramı kendi "*ben*"ini ön planda tutan, toplumsal olayları arka planda tutan bir aydın profilini ortaya çıkarmıştır. Bu değişimden aydın kadın da nasibini almıştır. Leyla Erbil’in "*Karanlığın Günü*" adlı eserinde yazar olan Neslihan, aydın kadını şöyle tanımlar: "*Beni sorguya çeken herkesi; bir insanı gözetleme ve hesap sorma hakkını kendinde bulan herkesi kimsenin başına gelmemiş, tarihi olmayan, acılardan acı bir ölümle gebertme isteğini (vızgelir Melville)... Kendi halinde bir kadın olmaya çalışan ben... Uyumlu... Toplumla, dünyayla, kâinatla, felekle uyumlu=karşıt=uyumlu olan, her hayata, yeni karşıt bir insan olan... Ben... Burada oturup cama bakan Türk kadını.*" (Erbil, 2009:219)

Aydın kadının ahlakî değerlere karşı tavrı değişmiştir. Daha önce eserlerde birtakım ahlaki mesajlar vermek amaç iken 1980 sonrası kadın yazarların eserlerinde böyle bir amaç güdülmez. Evli iken kadının başkasından hoşlanması doğaldır. Leyla Erbil’in "*Karanlığın Günü*" adlı eserinde şair, yazar ve sanatın diğer dallarıyla ilgilenen aydın arkadaş grubu vardır. Evli olmalarına rağmen aralarında aşk, cinsellik yaşanır.

Aydınlar, kendilerini halka rehber kişiler olarak görürken aslında halktan kopuk yaşamaktadırlar. Halk, onları anlamamaktadır. "*Karanlığın Günü*" adlı eserde kendilerini aydın, halkın önünde rehber olarak gören Neslihan ve arkadaşları halktan uzak yaşayan halkın yaşayışı hakkında habersiz olan insanlardır. Ancak onlara göre halk, hangi eseri okuyacaklarını bilmeyen tiyatro ve sinemada iyi kötü ayırımını yapma yeteneğine sahip olmayan insan topluluğuydu. Aydın kesim olarak kendileri onlara öncü olmaları gerekiyordu. Ancak Neslihan ve arkadaşları bu düşünceleri savunurlarken meyhanelerde buluşup bunalmalarını anlatmaktan ve birbirleriyle tartışmaktan öteye gidemezler. "*Durup dururken işçi sınıfı yazarlarını bulan da onları ortalığa kabul ettiren de bizler, iletişim araçlarını elinde tutan bizler, işte böyle ev toplantılarında ya da meyhanelerde buluşarak insanlar,*

sistemler, toplum biçimleri üzerine ilkeler koyan, kararlar alan biz aydınlardık; ve bana öyle geliyor ki halktan çok kendimiz için buluşurduk o sanatçıları biz, bizim hoşumuza gidenleri önerirdik ortaya, 'Bu en iyisidir, bunu okuyun!' demek hakkını - halktan çok daha kültürlü olduğumuzdan ve kültürümüzün halkın aklının almadığı ve anlayamadığı bir şey olduğundan-kendimizde gören küçük burjuva buyurganlarıydık. Onlarsa neye uğradığının farkına varamamış, kendi tiyatrosundan, kendi sinemasından, yazarından, resminden yoksun - daha önce böyle zevkleri tatmadığına göre neden yoksun olduğunu da bilemeyen - sazını çalıp türküsünü söyleyen, el çırpıp göbeğini atarak, bazı bölgelerde halay çekerek, bazı bölgelerde horon tepip hampir çekerek, bizden iyi eğlenip giden, bizi gereksinmeyen insanlardı." (Erbil, 2009:155)

1980 sonrası kadının öncelikleri değişmiştir. Aydın kadın için evlilik, bir yere bağlanıp özgürlüğünün elinden alınmasıdır. Bu dönemde kadının merkezinde ev hayatı yoktur. Okuyan sorgulayan, kitaplarla, sinemayla ilgilenen birisidir. Buket Uzuner'in "İki Yeşil Su Samuru" adlı eserinde Cahide Hanım için kütüphanesi her şeyden önemlidir. Kendisini bulduğu özel mekânıdır. Kitaplarının zarar görmesine tahammül edemez. Kitapların taşınması tören gibidir. Mutsuz evliliğinde kendisini mutlu eden hayata bağlayan kitaplarıdır.

SONUÇ

Sanayi toplumu derken; modernizm, bilgi toplumundan sonra da postmodernizm oluşmaya başlamıştır. Toplumdaki değişimler, kadının toplumdaki statüsünü, aile içerisindeki yerini, erkekle olan ilişkisini etkilemiştir. Kadının eğitim seviyesinin yükselmesi, iş hayatına girmesi zaman içerisinde etkinliğini arttırmış farklı rollerde kendini göstermeye başlamıştır. Başlangıçta anne ve eş gibi belli rollerde görmeye alıştığımız kadın, kendi dünyasında yaşadığı karmaşayı, gel-gitleri farklı kadın kimliklerinde ortaya koymaya başlar. Artık kadın nesne değil öznedir. Kendi hayatının merkezindedir. Bağımlı olmaktan çıkmıştır.

Sevda kadın, daha önceki dönemlerde sık sık karşılaşılan bir tiptir. Ancak bağımsız ve aydın kadın tipi modern hayatın sonucunda oluşmuştur. Bağımsız ve aydın kadın tiplerinin önceliği evlilik, anne olmak değildir. Her şeyden önce var olma, kendi benlerini var etme çabası içerisindedir. Yeni oluşan durumun sonucunda karşımıza bazen kendini merkezde gören, hayatının öznesi olan kendine hayran kadın tipi çıkarken, bazen sevdiklerine karşı kendi benini unutan sevda kadın, bazen entelektüel ancak iç çatışmaları bitmeyen aydın tipi, bazen de özgürüm diyen bağımsız kadın tipleri çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- ALTAN, Ahmet, *Yalnızlığın Özel Tarihi*, Can Yayınları, İstanbul 1991.
- ALTAN, Ahmet, *Tehlikeli Masallar*, Can Yayınları, İstanbul 1997.
- ARAL, İnci, *Ölü Erkek Kuşlar*, Özgür Yayınları, İstanbul 1998.
- BALIK, Macit, "Türk Romanında 12 Eylül Darbesi", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı:4, 2009. s.2375-2411
- BEAUVOIR, Simone, *Kadı, Bağımsızlığa Doğru*, Payel Yayıncılık, İstanbul 1975.
- ERBİL, Leyla, *Karanlığın Günü*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2009.
- FÜRÜZAN, *Berlin'in Nar Çiçeği*, Can Yayınları, İstanbul 1988.
- KAÇAN, Metin, *Fındık Sekiz*, Can Yayınları, İstanbul 2003.
- KARAHAN, Burcu, *Peride Celal'in Romanlarında Kadın Kimlikleri*, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2002.
- KULİN, Ayşe, *Adı Aylın*, Remzi Kitabevi, Ankara 1998.
- KUTLU, Ayla, *Hoşçakal Umut*, Bilgi Yayınevi, Ankara 1987.
- PAMUK, Orhan, *Benim Adım Kırmızı*, İletişim Yayınları, İstanbul 1998.
- ŞAFAK, Burcu, "Füruzan'ın Öykülerinde Anne-Kız İlişkisi", Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2007.



YALNIZLIĞIN ÖZEL TARİHİ ADLI ROMANINDA NARSİSİZMİN YANSIMALARI NARSİSİST BİR KADIN: NERMİN

NARCISSIST WOMAN:NERMIN IN THE NOVEL THE PRIVATE HISTORY OF LONELINESS

Sibel BAYRAM

Yrd.Doç.Dr.Düzce Üniversitesi, sibelbayram@duzce.edu.tr

Özet

Sigmund Freud'un araştırmaları psikanalizmin temellerini oluşturur. Psikanalizme göre insanın bilinçaltı, davranışlarını temellendirir. Doyurulmamış duygular, istekler çeşitli ruhsal bozuklukların da ortaya çıkmasına neden olur. Bu ruhsal bozukluklardan biri de narsisizmdir. Narsisizm, kişinin kendisini özel görmesi sonucu ortaya çıkan bir kişilik bozukluğudur. Narsisist kişiler, kendilerini hem fiziksel hem de ruhsal olarak beğenen, buldukları ortamlarda ön planda olmayı isteyen kişilerdir. En başarılı, en güzel olmanın önemli olduğu bu kişilerde hayal kırıklıkları da büyük olur. Çünkü bireyin öz saygısı dışarıdan gelecek beğenilerle doğru orantılıdır. Bu öz saygısı karşılanmadığında kuruntular, tedirginlikler bireye hâkim olur.

Narsisizmin kaynağı depresyondur. Depresyonun işleyişi ise kayıplar üzerine kuruludur. Çocukluktaki bir kayıp, eksiklik ileride farklı bir boyutta kendisini gösterir. Çocukken eksikliği giderilmeyen ve egosu gelişmeyen çocuk kendisini fazla önemseyip *Ben kendime yeterim.* cümleleriyle karşı savunmaya geçer. Analitik olarak değerlendirildiğinde narsisizm bireyin yaralarını gizlemesi olarak da açıklanabilir. Kendince bir savunmadır. Lacan'a göre narsisizm, özdeşim yoluyla diğer insanlar üzerinden öğrenilen kendini sevmedir. Freud ise narsisizmi iki şekilde açıklar. Birincil narsisizm libidinal enerji *self*'te olup objelerle ilgisi yoktur. Burada güçlülük ve kusursuzluk ön plandadır. İkinci narsisizmde ise yaşanan hayal kırıklıklarından dolayı birey yeniden kendi egosuna döner.

Psikanaliz ve edebiyat iç içe olan iki disiplindir. 19. yüzyıldan itibaren ortaya konulan kuramlar, edebi eserlere uygulanmış ve eserlerdeki karakterlerin çözümlenmesiyle birlikte bireyin bilinçaltındaki düşünceleri ortaya konulmuştur. Ayrıca psikanalistlerin ortaya koydukları düşünceler, romanlardaki karakterlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Ahmet Altan'ın *Yalnızlığın Özel Tarihi* adlı romanında Nermin narsisist bir kadın olarak karşımıza çıkar. Nermin, çocukluğunda yaşadığı sevgi ve güven eksikliğini ileriki yaşlarda insanlarla arasına koyduğu duvarla aşmaya çalışır. Ancak bu duvar gittikçe kalınlaşıp ruh dünyasını kapatır. Aşırı güven duygusu kendisini sevmesinin en üst derecede görüldüğü Nermin'de sergilediği davranışları ile bilinçaltı zıtlık oluşturur. Çatışmaları ruh dünyasında yoğun yaşayarak anlaşılmaz, tedirgin, güvensiz, arayışı bitmeyen bir kadın olarak var olmaya çalışır.

Anahtar Kelimeler: narsisizm, ego, psikanalizm, bencillik.

Abstract

Sigmund Freud's researches underpin psychoanalysis. According to psychoanalysis, human subconscious grounds for human behaviour. Dissatisfaction, under filled desires leads to the emergence of various mental disorders. One of these mental disorders is narcissism.

Narcissism is the personality disorder where the person sees himself exclusive. Narcissist people like themselves physically and morally and want to shine out between people. In these people who think being beautiful if important, the disappointments are also big. Because the self-respect of these people are directly proportional with the likings of other people. When the likings aren't enough, illusions and uneasiness takes on the individual. The source of narcissism is depression. The operation of

depression is based on losses. A loss from childhood later on shows itself in another extend. The kid that whose wants aren't indulged and whose ego doesn't develop, cares a lot of himself and using the sentence "I'm enough for myself." starts to defend himself. Analytically examined, narcissism can be explained as the individual concealing his scars. In his opinion it's a defense mechanism . Narcissism for Lacan is the self-love that is learned from identification from other people. But Freud explains narcissism in two different ways. First, narcissism is in libidinal energy self and has no connection with object. Here, power and imperfection is important. In the second one, the individual turns back to his ego because of the disappointments.

Psychoanalysis and literature are two disciplines that are intertwined. Since the 19th century , theories have been applied to literary works and the ideas of the individual's subconscious have been put forward with the analysis of the characters. Furthermore, ideas of the psychoanalysts provided a better understanding of the characters in the novel. In Ahmet Altan's novel 'The Private History of Loneliness', we see Nermin as a narcissist woman. Nermin, in the later years, tries to overcome the lack of love and trust in her childhood with the wall that she put between people . However, this wall becomes thicker of her spirit world. Her over confidence in Nermin who has the highest level of self-love conflicts with her behaviour and subconscious. She tries to exist by living with the conflicts in her spirit world intensely, incomprehensible ,anxious, insecure, never-ending quest to try to be there as a woman.

Keywords: narcisizam, ego, selfishness, psychoanalysis.

GİRİŞ

“19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında psikanaliz yöntemi, Freud ile birlikte ortaya çıkmıştır. Freud, bilinçaltına eğilerek bilinçaltının insan davranışları üzerinde etkin ve temel yönlendirici olduğunu savundu. Bilinçaltına itilen duyguların sonraki zamanlarda birtakım olumsuz davranışlar yoluyla ortaya çıktığını ileri sürerek psikanalizi, ‘Belli birtakım sinir hastalıklarının tedavi metodu” (Tiken, 2009:48) olarak tanımlar. Psikanalistlere göre bastırılan duygular bireyde birtakım nevrozlar oluşturur. Psikanalizin görevi ise bu nevrozların kaynağına inmek ve hastayı tedavi etmektir.

Freud başta olmak üzere Alfred Adler, Carl Gustav Jung, Jacques Lacan gibi araştırmacılar bu alanda kuramlar ortaya koymuşlardır. Böylece yeni bir disiplin alanı oluşmuştur. Bu disiplin alanı, aynı zamanda başka disiplinlere de kaynaklık etmiştir. Psikanaliz, en başta edebiyatta kullanılmıştır. Freud ve öğrencileri edebi eserlerdeki karakterleri kullanarak teorilerini geliştirmişlerdir. *“Freud, Düşlerin Yorumu adlı kitabında, sonradan çok işlenen Oidipus karmaşası izleğinin bir örneğini Sophokles'in Kral Oidipus oyununda bulmuştur. Çocukta ilk cinsel yönelimin anneye karşı gerçekleştiği ve babaya karşı gizli bir rekabetin oluştuğunu öne süren Freud'a göre, dünya edebiyatının en büyük üç eserinin (Sophokles'in Kral Oidipus Rex'i, Shakespeare'in Hamlet'i ve Dostoyevski'nin Karamazov Kardeşler'i) aynı konuyu yani baba katilliğini ele alması rastlantı olarak açıklanamaz.”(Tiken, 2009:49)*

Böylece psikanalistlerin edebi eserlere yaklaşımı sonucu psikanalitik edebiyat eleştiri kuramı doğar. Eserlerdeki kahramanların bilinçaltının ortaya konulmasında ruh dünyasının açığa çıkarılmasında psikanalitik kuramlardan faydalanılır. Edebi eserlerde işlenen ve aynı zamanda psikanalizmin de inceleme alanı olan bir konu da narsisizmdir. Yunan mitolojisindeki Narkissos'un hikâyesi narsisizme kaynaklık etmiştir.

1. Narsisizm Kültürü

“Narsisizm sözlük anlamına bakıldığında kişinin vücuduna yönelttiği cinsel arzu ve haz anlamına gelmekte olduğu görülür. (Özsaydın,1984) Narsisizm kelimesi, ilk kez 1898 yılında psikanalitik kuramcı Ellis tarafından psikolojik bir kavramı açıklamak amacıyla kullanılmış ve Ellis, narsisizmi özellikle kadınlarda görülen ve cinsel dürtüleri bireyin kendisine hayranlıkla yöneltmesini içeren duygular olarak açıklamıştır. (Rozenblatt,2002)” Amerikan Psikanaliz Derneği'nin sözlüğünde ise “psikolojik ilginin kendilik üzerinde yoğunlaşması” şeklinde tanımlanmıştır. (Fine ve Moore, 1967)

(Karaaziz ve Erdem, 2013:46) Narsisizmde yalnızca bireyin kendisinin, düşüncelerinin, onunla ilgili her şeyin ve herkesin gerçek olarak algılandığı, bunun dışında yani kendisiyle ilgili olmayan her şeyin ve herkesin önemini yitirdiği görülür. (Tuncer, 2015:97)

Narsisistik birey, kendi varlığını onaylatmak üzere bir öteki yaratma zorunluluğu hisseder. Kendilerinin önemleri, büyüklükleri ve yeteneklerine odaklanan narsisistik kişilikler başkaları ile ilgilenmekten ve ilişki kurmaktan uzak olmaları ile diğer insanlardan ayrılırlar. Fromm, "Kişinin kendi durumunu üstün görmesinin, bunun dışında her şeyden nefret etmesinin özünde kendine hayranlık yatar. "Biz" hayran olunacak durumdayızdır; "onlar" nefret edilecek durumdadırlar. "Biz" iyiyizdir; "onlar" kötüdürler" (Akt. Tuncer, 2015:28) ifadeleriyle narsistik ben merkezci psikolojinin ve Öteki algısının karakteristik özelliklerini betimlemektedir.

Olumlu her tür duygudan ve sevgiden yoksunluk, bireyin hayatında sergilediği davranışlarında belirleyici rol oynar. Hem kendilerini hem de başka insanları değerlendirirken sevgisizlikleri etkindir. Bu durum onların "normal"den uzaklaşıp kendileriyle meşgul olmaları sonucunu doğurur. Kendilerine dönük olan bu kişiler çocuklarına da bağlı değillerdir. 1914 yılındaki "Narsisizm Üzerine Bir Giriş" adlı makalesinde "Güçlü bir bencillik, hasta olmaya karşı bir savunmadır ama son aşamada hasta olmamak için sevmeye başlamamız gerekir diyen Freud, sevmediğimiz takdirde hastalanmanın kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Günlük dilde kendinden başkasını düşünememe ve sevmeme durumunun psikanaliz kuramda bulunduğu karşılık narsisizmdir." (Karahan, 2002:81-82)

Narsisizm, Yunan mitolojisine dayanmaktadır. Narkissos, kendisine hayran olup tüm kadınlara acı çektirmektedir. Sonunda bir hayranı tarafından "Başkasını sevmesin, sadece kendini sevsin; sevdiğini de elde edemesin" diye lanetlenir. Tanrıça Nemesis, bu isteğe cevap verir. Narkissos, suda gördüğü yansımasına âşık olur ve birleşmek isterken ölür: "Narkissos, miti bugün yalnız çağrıştırdığı ben merkezli aşkla değil, hayal-gerçek, varlık-yokluk, özne-nesne, uyumsuzluk-teklik, bağlılık-ayrılık gibi insan varlığının temel karşıtılarıyla da edebiyat kuramcılarını, düşünürleri ve psikologları ilgilendirir." (Karahan, 2002:82)

Freud'a göre narsisizm, libidonun dış dünyadan ayrılıp kendi "ben"ine yönelmesidir. Çocuğun "büyüklenmeci" kişiliğiyle açıklanan birincil narsisizm, erişkinlikte aşılmamışsa yerini kökensel ve ikincil narsisizme bırakır. Freud, nesne seçimine göre özellikle bir başka bireye, anneye aşırı bağlılığı erkeklerde yaslanma tipinin; kadınlarda ise narsisist tipin var olduğunu belirtir. "Freud, 'Narsisizm Üzerine Bir Giriş' adlı makalesinde ileri sürdüğü düşünceye göre erkekler tam bir nesne sevgisi geliştirebilirlerken kadınlar, özellikle güzel küçüküklerinden itibaren güzel bulunmuşlarsa, sevgi nesnelere seçimini kendilerinden yana kullanırlar. Bir erkeğin onlara duyduğu sevgiyi kendilerine duydukları sevgiyle karşılaştırıp yoğunlukta yalnızca kendilerini severler." (Karahan, 2002:93)

Kernberg ise narsisizmin farklı bir özelliğini işler: "Diğer insanlarla olan etkileşimlerinde alışılmadık düzeyde kendilerinden söz ederler, başkaları tarafından sevmeye ve hayranlık duyulmaya büyük ihtiyaç duyarlar ve görünüşte garip bir çelişki yaratacak şekilde çok yüksek bir kendilik kavramının yanı sıra başka insanlardan haddinden fazla bir takdir alma ihtiyacı gösterirler. Duygusal hayatları sığdır. Başka insanlara eş duyum duymazlar, başkalarından aldıkları takdir ya da kendi büyüklenmeci fantezileri dışında hayattan pek haz almazlar ve dış ilgi azaldığında ve yeni kaynaklar kendilik saygılarını beslemediğinde kendilerini huzursuz ve sıkılmış hissederler. Başkalarına haset ederler ve narsist destek besledikleri bazı kişilerde idealleştirme, hiçbir şey beklemedikleri kişileri ise küçük görme ve onlara tepeden bakma eğilimi gösterirler". (Akt. Karahan, 2002:94)

Narsisist kişiler için başkaları önemsizdir, sadece benleri vardır. İnsanlar kullanılmak için vardır. Küçümseme ve güçlü görünmelerinin arkasında güvensizlik ve bağımlılık duyguları hâkimdir. Liderlik, teşhircilik, sömürme, kibir narsisist kişinin karakteristik özellikleridir.

2. Ben'in Yansması: Ayna Evresi

Ayna nesnesi, psikanalistler için ayrı bir önem taşır. Sıradan bir nesne olmayıp *ben*'in oluşumunda etkindir. *Lacan, 3 Ağustos 1936'da Uluslararası 14. Psikanaliz Kongresinde sunduğu 'Ayna Evresi' başlıklı tebliğinde, bebeğin şempanzenin gerisinde kaldığı yaşta bile, aynadaki imgesini kendisi olarak tanıyabildiğini söyler. Aynadaki yansıması karşısında altı aylık bebeğin, sevinçli bir çaba ile bedeninin durumunu az çok sarkmaya benzer bir tavırla eğerek, imgenin bir anlık parçasını tekrar yakalamaya çalıştığı gözlemini aktarır. Bu gözlemden hareketle Lacan, insandaki 'ben' kavramının önceden var olmadığı, sonradan oluştuğu sonucuna varır ve insan yavrusunda oluşan, tamamen imgesel olan bu ben'in dildeki özne olan ben olmadığı görüşünü ileri sürer. (Tiken, 2009:50)*

Çocuk için aynada kendisini ya da bir başkasını görmesi önemli bir olaydır. Çünkü ayna evresi aynı zamanda narsisistik dönemde bir aşamadır. Ayna evresinden önce bebek kendisini annenin bir devamı olarak görür. Kendisini başka bir bütün olarak görmesi için öteki ile yüz yüze gelmesi gerekir. Öteki ile yüz yüze gelmesi ayna evresinde gerçekleşir. Çocuk var oluşunu anlamlandırır. Kendisinin farkına varır. Çocuk, annenin bedeninden kendisini ayırıştırmasıyla birlikte yeni bir dünyaya adım atmıştır. *"Lacan, çocukta birey duygusunu yaratan ayna deneyimini, sevinçli bir an olarak kavrar. Françoise Dolto ise Lacan'ın tersine bunu acı bir içişi sınavı olarak görür. Çocuğun kendi varlığıyla soğuk ve düz bir yüzeye yansıyan ayna imgesi arasında bir yarılma başlar. Beden imgesiyle ayna imgesi arasındaki uyumsuzluk çocuğun görünüşler dünyasına dramatik girişini başlatır. Böylelikle kişinin kendiliğinin farkına varma süreci, çocuğun henüz altı aylıkken suda, annenin veya bir başkasının göz bebeklerinde yahut ayna gibi bir imgeyi yansıtabilecek herhangi bir düzlemde kendi imgesiyle karşılaştığı Lacan'ın 'ayna evresi' adını verdiği ayna deneyimi ile başlamış olur. Çocuğun aynada kendi bedenini keşfettiği bu deneyim 'narsisist bireyleşme' ile sonuçlanır. (Tiken, 2009:51)*

Ayna nesnesi, daha sonraki yıllarda da bireyin hayatında önemli rol oynamaya devam eder. Narsisist özelliklerin olduğu kadın, aynanın karşısında kendisini seyretmekten keyif alır. Ünlü bir tiyatro oyuncusu Cecile Sorel, *"Aynanın önündeyim. Çok daha güzel olmak isterdim. Aslan yelesinden yapılmış fırçamlı saçlarımı tarıyorum. Tarağımdan kıvılcımlar fıskırıyor. Başım, altın sarısı ışıklara benzeyen kabarık saçlarım arasında bir güneş gibi duruyor."* der.(Beauvoir, 1975:57) Aynanın karşısında kendisini seyrederken dünyanın merkezinde sadece kendisi vardır. Güzelliği kendisine güveni sağlar. Ahmet Altan'ın "Yalnızlığın Özel Tarihi" adlı eserinde Nermin, kırklı yaşlarda ailesi ile birlikte yaşayan bir kadındır. Yaşı ilerlemesine rağmen birine bağlanmayı düşünmez. O, çekici bir kadındır ve bunun farkındadır. Nermin, güzel olduğunu düşünür ve bu düşünceden zevk duyar. Aynada kendini seyrederken vücudu onu heyecanlandırır. Erkek vücudundan ziyade kendi vücuduna düşkündür: *"Güzelim, diye düşündü. Hem de çok güzelim. Aynadaki görüntüsünü seyretmeye daldı, bazen kendi çıplaklığı bir erkeğin çıplaklığından daha çok heyecanlandırıyordu onu, o sabah da öyle oldu."* (Altan, 1991:63)

Nermin için beğenilmek hayatının merkezindeki bir duygudur. Vücudunu sergilemekten çekinmez çünkü vücudunun güzel olduğunun farkındadır. Pencerede durup vücudunu sergilemekten keyif alır: *"Pencerenin önünde durup çırılçıplak dışarı baktı, her an birisi görebilirdi kendisini, ama bu düşünce onu ürkütüyor, aksine hoşuna gidiyordu, üstelik birisinin kendisini görmesini de istiyordu."* (Altan, 1991:63) Nermin, vücudunun her parçasından keyif alır. Ellerine, vücudunun her parçasına hayranlıkla bakar: *"Nermin bir başkasının elini seyrederek gibi hayranlıkla seyrediyordu elinin hareketlerini."* (Altan, 1991:64) Ayna, çocuğun kendini keşfettiği beninin farkına vardığı bir nesne olarak daha sonrasında da kendini beğenme, arzulamanın bir nesnesi olarak var olmaya devam eder. Ayrıca yansılama kişinin kaybolmuş kişiliğinin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynar. Psikanalistler, aynayı narsisizmin başlangıcı olarak görürler. Narkissos da sudaki yansımasından sonra kendisinin farkına varmış sadece kendisine âşık olmuştur.

3. Ben/lik/Kendilik ve Öteki

Benlik, bireyin kendini algılamasıdır. Bir farkında oluş ancak bu farkında oluşu yine kendisinin yaratmasıdır. İki yönü bulunmaktadır. Bilen ve bilinen. Benlikle kendimizi ve kendi dışımızdakini

ayırt etmiş oluruz. “Freud, Almanca ‘Ich’ (ben) terimini aynı anda iki şeyi anlatmak için kullanmıştır: 1) Ruhsal aygıtın bir işlevsellik alanı yani bir ruhsal yapı, 2) Kişinin kendine ilişkin algı ve tasarımları” (Akt. Dereboy, 2000:12) Bireyin, hem kendisine karşı hem de başkalarına karşı bir takım yargıları vardır.

Birey benliğini tanımlarken aynı zamanda öteki kavramını da geliştirir. Ben ve benim dışındaki... “Sosyal çatışmaların temelinde Ben/Biz’den olmayan Öteki’ne veya Yabancıya karşı olumsuz tutumlar yatmaktadır. Kendini merkezde konumlandıran Ben ‘İnsan’ olarak tanımlanırken Öteki bu tanıma dâhil edilmeyerek ‘İnsan dışı’ bir varlığa indirgenmektedir. ‘İnsan dışı’ varlığa indirgenen Öteki vasıtasıyla Ben kendini psikolojik olarak ‘kirlenmişlik’ şüphesinden’ kurtarma çabasıdadır. (Gruen, 2014:20) Bu tutum veya davranış biçimi narsisizme işaret eder. Nitekim narsisist kişiliklerin bir yandan kendilerini sürekli olarak olumlama ve onaylatma eğilimindeyken diğer yandan zayıflık başarısızlık korkaklık vb. duygularını korunma adına çevresine yansıttığının altı çizilmektedir. (Funk, 2013:57) (Akt, Tuncer, 2015:97) Ahmet Altan’ın "Yalnızlığın Özel Tarihi" adlı eserinde Nermin, erkeklerle olan ilişkilerinde beni daima ön plandadır. Erkekler kendisinden iz bırakmazken kendisinin erkeklerde iz bırakması hoşuna gider. İlişkideki amacı erkeklerin kendisine bağlanmasını, kendisinin etrafında pervane olmasını sağlamaktır. Bu amacına ulaştıktan sonra karşısındaki erkek onun gözündeki cazibesini yitirir: "Erkeklerin bana hayran olmasını istiyorum, bir yanık izi bir sızı kalsın bana dokunan ellerinde, beni hiç unutmazlar, yanık yerleri hep sızlasın hep daha fazla yanmak istesinler... Hiçbiri bende hiçbir iz bırakmıyor, yanlarından bir su gibi akıp geçiyorum, yorulana kadar peşimden koşuyorlar, sonra bir daha hiç unutmamak üzere ayrılıyorlar benden." (Altan, 1991:14)Giyimiyle, kendini göstermek, başkalarından kendini dinlemek ister. Söylenilenlerin doğru olmadığını bilse de aldırılmaz. Önemli olan onun kulağına fısıldananlardır. Kadınlık özelliklerini beraber olduğu erkeğe söylettirir. O, "İnanmıyorum ama kendimi dinlemek hoşuma gidiyor" der. (Altan, 1991:15)Nermin için ben’in dışındaki herkes öteki’dir. Modernizmin sonucunda ‘biz’ düşüncesi kaybolmuş ‘ben’ ön plana çıkmıştır.

Nermin, yalnızlığı seven bir kadındır ve narsisisttir. Onun için insanlara yakın olmamayı tercih eder: “Bir kişilik bozukluğu olan narsisistik, kişinin yoğun gereksinimlerinin ve bunlara ilişkin gerçek dışı beklentilerinin de engelleneceği ve düş kırıklığına uğrayacağı bilinç dışı beklentisiyle muazzam öfkesi uyanmasını diye başkalarına yakın olmaktan korkar.”(Akt.Karabulut,2011:980) Eserde Nermin yalnızlığını sever, yalnızlık kendisini gerçekleştirmek için bir fırsattır: “Yalnızlığı seviyorum, yalnız olduğum zamanlar hem hüznleniyorum, hem de garip bir güçlülük duyuyorum. Bazen, mutlak, kesintisiz ve sonsuz bir yalnızlığım olsun istiyorum. Canımı acıtacak, beni hüzünden mahvedecek içimi tırmalayıp parçalayacak keskin bir yalnızlığım olsun isterdim.” (Altan, 1991:95) Nermin aynı zamanda yalnızlıktan korkar: “Yalnızlık da korkutuyor, bu korku çok yavaş ve bana sezdirmeden gelip gelip tenime siniyor sanki, bu korkuyu yakalayıp atamayacağımı biliyorum gittikçe daha da çoğalacak galiba.” (Altan, 1991:185)

Narsisist bozukluğun görüldüğü kişiler, aynı zamanda hem beniyle hem de toplumla yabancılaşma içerisine girerler. “Yabancılaşma, Farsça kökenli yabansözünden türetilmiştir. Bu sözün Farsçadaki karşılığı boş, ıssız yeranlamına gelen ‘yâbân’dır. Anlam daha da genişletildiğinde evcil olmayan, uygarlaşmamış, toplum dışı kalan gibi karşılıklara da rastlamak mümkündür.” (Kiraz, 2011:149)

Yabancılaşma sözcüğünün yabancı dildeki karşılığı “alienation” olup “başkalaştırmak” anlamında kullanılmaktadır. Bu sözcük Yunancadan Latinceye, Latineden de İngilizceye geçmiştir. Sözcüğün Latinedeki isim hali ise “alienatio”dur. Alienatio’dan türemiş olan alienation “bir topluluk veya gruba ait olmama duygusu, aidiyet hissetmeme” anlamında da kullanılmaktadır. Felsefi anlamda bu sözcüğü ilk defa Fichte, kullanmıştır. Ayrıca yabancılaşmanın karşılığı olarak kullanılan “alienatio” kelimesi tıpta “akıldan uzaklaşmak, delilik” anlamlarında da kullanılır. Bireyin aklını yitirmesiyle eş tutulmuştur. Bunun sebebi delilerin sosyal çevreleriyle iletişimlerini koparmasındandır. Türkçede yabancılaşma “öteki” anlamında kullanılmıştır. Her zaman bir “ben” bir de “öteki” vardır. Yabancılaşma, “ben”in “öteki”nden uzaklaşmasıdır. Zamandan zamana ve kültürden kültüre “öteki” kelimesinin taşıdığı anlam farklılık gösterir. Yoksul-zengin, kadın-erkek, doğulu-batılı, ben-öteki vb.

olabilmektedir. Bununla birlikte “ben”in olabilmesi için “öteki”nin de olması gerekir. “Ben” kavramı “öteki” ile anlam kazanır. Hayat ben’lerin ve öteki’lerin toplamıdır. Ben ve öteki arasında olumlu bir ilişki söz konusu değildir. Ben, ötekini dışlar, istemez: “*Bu olumsuz tavır üzerinde duran Dominique Schnapper, öteki ile ilişkinin iki temel biçiminden bahseder. Birincisi 'farklaştırıcı tutum' olarak adlandırılan ve farkın saptanmasına dayanan tutumdur. Bu fark kaçınılmaz olarak aşağıda olma bağlamında yorumlanır. Ben, ötekine değer biçerken kendisini ölçüt olarak alır ve ötekini kendisinin eksik hali olarak görür.*” (Kiraz, 2011:158)

Birey, kendi ben’i ile toplumsal ben arasındaki farkı gördüğünde özünü toplumdan soyutlamayı tercih eder. Nermin diğer bireylerle arasına mesafe koyarak kendisini korumaya çalışır. O, kendi ben’i ile etrafındaki ben’ler arasındaki farkı görmüştür: “*İnsanlara hiçbir zaman tam anlamıyla yaklaşmıyorum, en yakınımda oldukları zamanlar bile gene de benden uzaktalar, üstelik bu benim suçum, onları uzak tutan benim, ama bu neyi değiştirir.*” (Altan,1991:95)

Ben sadece toplumdaki ötekine değil kendi benine de yabancı olur. Birey, kendi beni ve olmak istediği beni arasında gel-gitler yaşar. Bu da kişilik bölünmesine yol açar. Nermin, çatışmalarla dolu olan bir kadındır. Kendisini tanımlayamamaktadır ve duygularında sabit değildir. O, değişim içerisinde olan ancak bu değişim sırasında sancı çeken modern kadını temsil eder. Modern hayatta birkaç kişiliği aynı anda yaşar. Nermin, bütün bu kişiliklerinin arasında kalırken aynı zaman da korkulara kapılır. Bir yandan her şeyi bırakıp gitmek isterken diğer yandan nereye niçin gideceğini bilemeyen bir kadın vardır: “*Kendimi terk edip gitmekten korkuyorum, ben beni bırakıp gidiverceğim sanki, bence çıldırmak bu işte, kendimi bırakıp gidivermek, kalan da giden de yabancı olacak bana. Çıldırmaktan niye korktuğumu bilmiyorum, ama arada bir sık sık değil, sanki içimde biri varmış, ben onu tutamadan kaçıp gidivercekmış duygusuna kapılıyorum, ya giderse ne yaparım diye düşünüyorum, çaresizlik ürktüyor beni.*” (Altan, 1991:12) Nermin kendi benine de topluma da yabancılaşmıştır.

4. Patolojik Narsisizm

Narsisizm, normal narsisizm ve patolojik narsisizm olarak görülür. Normal narsisizm, bireyin kendisine duyduğu güvenin yüksek olması, çevresinden kendisine yöneltilen olumsuzlukların özgüvenini etkilememesidir. Güven duymak ve beğenilmek her insanın istediği bir durumdur. Normal narsisizmde birey beğenilmek ve takdir toplamak için gereğinden fazla zaman harcar.

Patolojik narsisizmde ise birey kendisine aşırı güven duyuyormuş gibi görünse de aslında içten içe kendisindeki güvensizliği, olumsuzluğu çevrelerine yükleyerek bu eksikliklerini kapatmaya çalışır. Patolojik narsisizm rahatsızlığı olan kişi, güven duygusundan yoksundur. Çevresindeki herkese şüphe ile bakar. Özellikle Sullivan, güvensizlik konusunda araştırmalar yapmıştır. Ericson (1968), yaşamın ilk bir yılında kişilikte yer edebilecek sağlıklı yaşamın temel sağlıklı yaşamın temel güvensizlik olduğunu söyler. Bu duygu başlangıçta bebeğin özellikle annesiyle ilişkisi bağlamında yaşanırken giderek çocuğun tüm ilişkilerine yayılır. Çünkü bebek için annesiyle kurduğu ilişki genel olarak nesne ilişkilerinin bir ilk örneği (prototip) niteliindedir; dolayısıyla yaşamı boyunca kuracağı sonraki tüm ilişkilerin genel rengini belirleyecek önemdedir. “ (Dereboy, 2000:15) Özellikle anne babanın çocuğu terk etmesi ya da sevgi yitimi kişide narsisist bir iz bırakmaktadır. Nermin’in annesinin çocuk yaşta kendisini terk etmesi onda bir travma yaratmıştır. Nermin, annesinin kendisini terk etmesiyle ilgili konuşmaz sadece ‘gitti’ kelimesini kullanır. Ancak bu olay onun hayata bakışında ve insanlarla olan ilişkilerinde belirleyici olur. Yaşadığı olumsuz durumun acısını birlikte olduğu erkeklerden çıkartır. Her zaman terk edilen değil, terk eden olmak ister. Bu aslında bilinçaltına ittiği terk edilme olayından kaynaklanmaktadır.

Nermin, bir savunma mekanizması geliştirmiştir. Zarar görmemek için zarar verir, bağlanmaz: “*Nevrotik sevgi ihtiyacı olan insanların öteki insanların kendilerine düşman olduğuna inandıklarından, her türlü bağlılıktan ölesiye korktuklarından söz eden Karen Horney, bu konu hakkında şunları söyler: Bağımlılık korkusu bu kadınların âşık olmanın neden olabileceği hayal kırıklıklarına ve aşağılanmalara karşı duydukları derin bir korkudur; bu küçümsemeler,*

çocukluklarında yaşadıkları ve sonradan başkalarına yaşatmak istedikleri küçümsemelerdir.” (Dündar, 2004:58)

İnci Aral'ın “Ölü Erkek Kuşlar”ındaki Suna ile Ahmet Altan'ın “Yalnızlığın Özel Tarihi” adlı eserindeki Nermin de aynı psikolojiye sahiptir. Suna ve Nermin sürekli bir arayış içerisindedir. Tatmin olmayı bilmezler. Kendileriyle çatışır, ne istediklerinin farkında değillerdir. Mutluluğun peşinde koşarlar ancak nerde nasıl bulacaklarını kendileri de bilmez. İkisi de depresiftir: “*Melges, depresyonda temel sorunun umutsuzluk olduğunu vurgulamıştır. Umutsuzluğa eşlik eden diğer bulgular ise değersizlik, çaresizlik, mutsuzluk, kararsızlık, eyleme geçememe, işlerini sürdürememe ve suçluluk duygularıdır.*” (Seber, 2013:139)

Nermin, geçmişlerindeki kötü tecrübelerinden dolayı güvensiz, huzursuz bir kişilik sergilerler. En mutlu oldukları anlarda bile mutsuzlukları devam eder. Gel-gitler yaşayıp kendilerini tanımlamakta zorluklar yaşarlar. Bu durum kendisine hayran olan Nermin için bir çelişkidir “*Tutumundaki çelişme, yalnız kendisine değer verdiği için değersiz saydığı bir dünyadan saygı beklemesindedir. Yabancıların oyu, ancak büyü yardımıyla ele geçirebileceği insanlık dışı, anlaşılabilir, her an değişen bir güçtür. Kendine hayran kadın, yüzeysel saldırganlığına rağmen, kendini hep tehlike içinde hissetmektedir, bu yüzden de hep tetikte, sinirli, alıngan ve kaygılıdır; boş gururu hiçbir zaman doymaz; yaşlandıkça övgü ve başarı ardında koşar, her yanında tuzaklar görmeye başlar; yolunu şaşırır, aklını kaçıtır, kötü niyetin karanlıklarına gömülür ve çoğu kez, çevresine abuk sabuk konuşmalarla dolu bir çılgınlık duvarı örer.*” (Beauvoir, 1975:76)

Nermin, sürekli yalnızlık ve boşluk hissiyle karşı karşıyadır. İçindeki bu boşluğu kurduğu ilişkilerle doldurmaya çalışır: “*İnsanın kendi yaratımları dışında dünyanın hiçbir anlamının olmayışı, genel ahlak değerlerinin yokluğu anlamsızlık fikrini doğurarak insanda, nedensiz bir şekilde ortaya çıkmış görünen sıkıntıyla dışarı vuran varoluşsal boşluk yaratır. Bu sıkıntıyı insanın mutlak özgürlüğüyle ilişkilendiren Sartre, bunaltı ifadesini kullanır.*” (Akt. Gürgöz, 2010:80) Kadın sürekli bir umutsuzluk ve karamsarlık hali içerisindedir. Bu konuyla ilgili Beck'in bilişsel modeli etkindir: “*Bu modele göre depresyona yatkın bireylerde, kendisine, dış dünyaya ve geleceğe karşı olumsuz beklentiler vardır. Bu olumsuz tutumlar ve kavramlar kişinin düşüncesinde sistematik hatalara, olumsuz yargılara ve sessiz kabullenişlere neden olur. Depresif durumdaki hastalar sıklıkla üzüntü, umutsuzluk, kötümserlik ile ilgili duygu durum bozukluklarından yakınır.*” (Seber, 2013:139) Eserde Nermin, istediği gibi yaşamakla birlikte umutsuzluk, boşluk hissinden kurtulamaz: “*Bu nedensiz ne zaman ortaya çıkacağı belli olmayan, ne olduğunu bir türlü sökemediğim bu adını koyamadığım duygu, türlü sökemediğim bu adını koyamadığım duygu, o beni parçalayan boşluk ne?*” (Altan, 1991:53) Nermin'in başucu kelimesidir “boşluk”. Geceler onun yalnızlığının, parçalanmışlığının en doruk noktasına ulaştığı anlardır: “*Geceler ve düşler, onun tazelendiği değil, parçalandığı yerlerdir.*” (Altan, 1991:61) O, sürekli kaçış halindedir. En çok da kendinden kaçmak ister: “*Bütün gün düşlerinden kaçmaya uğraşır, içindeki canavarları kendinden bile gizleyebilmek için hep bir başkası gibi davranmaya çalışırdı.*” (Altan, 1991:62)

Nedensiz mutsuzluk = arayış = boşluk

Belirsizlik ve yalnızlık ona hâkim olan en önemli duygulardır: “*İnsanın yalnızlığının, dünyada amaçsızca bulunmasının, içinde bulunduğu hayatın anlamsızlığının, saçmalığının karşısında net bir biçimde bildiği sonu olan ölüm gerçeğinin verdiği titremenin tamamı "bulantı" kavramında kendini bulur. Bundan dolayı insan, bu dünyada derin bir yalnızlık ve hüznün duyguları ile varolmaya çalışır.*” (Akt. Gürgöz, 2010:81) Nermin'in ruh dünyasında denge yoktur. Çevresindeki insanlar onun yalnızlığını arttırır. Sartre'in savunduğu bulantıyı duyar ve bu onu kararsız yapar: “*Benden hayata doğru bir belirsizlik yayılıyor, kararsızlıklarım, sınırlanmış bir türlü belli olmayan duygularımın sürekli değişmesi, bir duygudan öbürüne duraksamadan geçişim, sevinçten kedere, sıkıntıdan kıskançlığa rahatça atlamam kendimle ilgili her şeyi belirsiz kılıyor.*” (Altan, 1997:160)

Narsisist kişilik bozukluğu olan kişilerde mutsuzluk hali rutin bir eylem halini alır. Nermin, kişiliğinde ani değişimler yaşar. Kendisi de bu durumu anlayamamaktadır. İnsanın dünyada yaşadığı

aidiyetsizliği ve güvensizliği duymaya devam eder. Bununla birlikte o, sürekli bir mutluluk arayışı içindedir. Mutluluğun ne olduğunu bilmemekle birlikte... Mutlulukla ilgili soruların cevabını bulamaz. Neticede Nermin, kendisinden de uzaklaşır. Yabancılaşmanın kudretsizlik, anlamsızlık, soyutlama ve kendinden uzaklaşma olan dört aşamanın sonuncusundadır. Kendisinden uzaklaşan birey mutluluğu sonrasına bırakır. Bulduğu an ile sonrası arasında uyum sağlanamaz. Kadın mutlu olmayı erteledikçe eksiklik hissetmeye devam eder. İnsan yetkin bir bilince sahiptir; mutlak bir bilince değil. İnsan olarak Nermin'in içindeki eksikliği sonlandırması, aradığı cevapları bulması mümkün değildir. Nermin bir şeyleri beklediği için mi mutsuzdu, yoksa mutsuz olduğu için mi sürekli bir şeyleri bekliyordu? Bu sorulara Nermin'in bakışı şöyledir: *"Mutsuz insanlar hep bir şeyler beklerler, bunu biliyorum, çünkü ben de hep bir şeyler bekliyorum, ama bir şeyler beklediğim için mi mutsuzum, yoksa mutsuz olduğum için mi bir şeyler bekliyorum onu anlayamıyorum. Hep bir şeyler bekliyorum, ama nedir o beklediğim, o her yerde aradığım, her seste, her bakışta kapının ya da telefonun her çalışında ısrarla bulmaya çalıştığım, hiç bulamayıp da hep bulmayı beklediğim şey ne?"* (Altan, 1991:94)

Narsisist birey, aslında zayıflıklarını gizlemeye çalıştığı için olduğundan daha güçlü görünmeye çalışır. Nermin, bağımsız, güçlü bir kadın imajı çizer. Bununla birlikte çok istediği halde evden, büyükbabasından ayrılamaz. Nefret ettiği evine bağımlıdır. Aynı evi dedesi ve teyzesi ile paylaşması onu bunaltır. Evdeki üç kişinin de karakteri de farklıdır. Saldırganlık, yalnızlık, yaşlılık hissi... Sürekli memnun olmayan birbiriyle çatışan bireyler: *"Nermin'in dedesinin yaşlılığı, teyzesinin saldırganlığı, kendi yalnızlığı hep birlikte ortaya çıkmıştı."* (Altan, 1991:162) Bununla birlikte Nermin en çok büyükbabasına benzer. Büyükbabası da Nermin gibi başkasını sevmeyen birisidir. Hayatı boyunca kimse ile yakınlık kuramamış ben duygusunu ön planda tutmuştur: *"Ben kimseyi sevemiyorum."* (Altan,1991:177) Nermin, büyükbabasının aksine herkesten sevgi beklemiştir, kimseye de sevgi göstermemiştir. Farklı olarak görünmeye çalışsa da aslında zayıftır: *"Yıllarca hep bir kara haber beklemenin tedirginliğiyle yaşadım, ama onun ne olabileceği konusunda hiçbir fikrim yoktu."* (Altan,1991:166).

Narsisist kişiler aşkı da farklı yaşar. *"Kernberg, Aşk İlişkileri adlı kitabında narsisist kişilere dair şu gözlemlerde bulunur: "Bu hastaların birçoğu asla âşık olmaz, olmamıştır da. Rastgele cinsel ilişkilere giren ve arzulanana cinsel nesnelere hemen erişemediklerinde yoğun ketlenme ve sabırsızlık hislerine kapılan hastalar sanki âşık olmuş gibi görünür, ama değildir. Bu bir kere fetih gerçekleştikten sonra gösterdikleri ilgisizlikten bellidir"* (Dündar,2009: 225) Kendine hayran olan kadınlar etrafındaki erkekleri idealleştirip daha sonra değersizleştirirler. Kadın için çevresindeki erkeğin kendisinden hoşlanması önem arz eder. Kendisine hayranlık duyduğu andan itibaren erkek önemini yitirir. Nermin'in önemli zevklerinden biri bir erkeği kendisine âşık ettikten sonra bırakmaktır. Erkeğin acı çektiğini görse de onu terk eder, acı çeken erkek onun içinde nahoş duygular uyandırır. Erkeğin cazibesi ona âşık oluncaya kadar ki süreçtir. Âşık olma süreci bitip acı çekme dönemi başladığında Nermin'in gitme zamanı gelmiş demektir: *"Bir erkek benim için acı çekmeye başlarsa onu hemen bırakırım, bir daha da aramam. Benim için çekilen acı sıkıntı verir, erkeğin acısı içinde boğulup yok olduğumu hissederim, kurtulmak için hemen kaçarım O kadar çok acı çekerler ki insan şaşar. Bana dokunduktan bir süre sonra içten içe yanmaya başlarlar, acının kokusunu alırım hemen, insan acısının tuhaf, değişik bir kokusu vardır, ama sezdirmem onlara, onlar bir şey söylemeden ben de bir şey söylemem. Susarlar bir süre, yanık kokuları ve dalgın gözleriyle boş boş yüzüme bakarlar... İşte tam da orada bırakırım onları, acılarıyla baş başa, yapayalnız kalırlar."* (Altan, 1991:71) Nermin için aşk yoktur, sadece erkeklerin ona âşık olması söz konusudur. Erkeğin kendisine âşık olmasından sonra terk etme süreci başlar. Sadece âşık olmuş gibi yapar. Aşk değil beğenilme duygusu önemlidir: *"Erkekleri görünce dayanamıyorum, coşuyorum, beni beğensinler, bana hayran olsunlar diye uğraşıyorum, beni canlandıran tek şey de bu kendimi beğendirme isteği galiba."* (Altan, 1991:135)

Cinsellikte de narsisist kişiler karşı cinsi sadece ulaşılması gereken bir hedef olarak görürler. Kernberg narsisist kişilerdeki cinsellik algısını şöyle açıklar: *"Cinsel heyecan geçici olarak nesnenin arzulanırlığı yanılmasıyla güçlendirdikçe, arzulanana cinsel nesneye duyulan geçici heves âşık olma*

durumuna benzetilebilir. Ama çok geçmeden cinsel başarı fetih ihtiyacını doyurur, arzu nesnesinin değerini düşürme yönündeki bilinçdışı süreç işlemeye başlar ve sonuçta hem cinsel heyecan hem de kişisel ilgi hızla ortadan kalkar.” (Dündar,2009:225) Nermin’in hayatında birçok erkek vardır. Bunların hiçbirine aşkla bağlı değildir. Hepsiyle cinsel birliktelik yaşarken hiçbirine karşı duygusal bir bağ kurmaz. Onun tatminsizliği devam eder: “Haluk var, Ertuğrul var, onlar kadar önemli olmayan ama beni seven başka erkekler var ama gene de hiçbiri beni parçalayıp yok eden o boşluğu dolduramıyor, aksine her sevişmeden sonra duyduğum korku o boşluğu biraz daha büyütüyor.” (Altan, 1991:50) Nermin için cinsellik sadece bedensel bir olaydır. Kendisine hayran olan Nermin, kendisiyle vakit geçirmekten hoşlanır. Yalnızca kendi dünyasında yaşar. Hayatına aldığı erkekler onun isteklerini yerine getirmek için birer araç olmanın ötesine geçemezler. En yoğun aşk duygularını dahi kendisiyle yaşar. Güzelliğinin farkındadır ve bu güzelliği onların en büyük silahıdır. Bir erkekle sevişirken dahi aslında kendileriyle sevişir.

Yaşanılan ilişkiler, narsisist kişiler için bir esarettir. Empati duyguları olmadığı için yaşanılan ilişkinin ya da karşı tarafın kısa bir süreliğine idealleştirilmesinin temel nedeni güç, servet ya da birtakım menfaatlere dayanmasıdır. Ancak bu durum da kısa sürer. Kernberg, “Narsisistik kişiliğin merkezi bir sorunu temelde yatan kimlik çözülmesi ve ötekiyle derin bir empati kurma kapasitesinin yokluğudur. Tatmin kaynakları yoktur ve ilişkinin hapis hayatı yaşattığı duygusu yaygındır.” (Dündar,2009:227)

Özgürlük, bu tipler için önemli bir kavramdır. Özellikle modernizmle birlikte özgürlük büsbütün önem kazanmıştır. “Modernizm, insanların kendi iradelerinden başka her türlü aşkın otoriteyi reddederek, özgürlüklerinin önüne yine kendilerinin koydukları engelleri aşma kararlılığı ve kişisel özgürlükle bir arada yaşamının gereklerinin birbirlerini kısıtladığı değil, zenginleştirdiği bir toplum daha doğrusu bir dünya yaratma hayalidir.” (Karahan, 2012:2) Nermin, için de özgürlük önemlidir. Kimsenin kendisine sahip olmasını kabullenemez O yalnızca kendisine hayran olunmasını ister. Sahiplenilmek, sevilme demek Nermin için kafese girmek demektir. Kafese girmeyi reddettiği için kimseyle uzun süreli bir ilişki yaşayamaz: “Bana sahip olduklarını düşünürler. Sonra ağır ağır bana sahip olamadıklarını ve hiç sahip olamayacaklarını anlamaya başlarlar. Bu onları dehşete düşürür.” (Altan, 1991:72)

Narsisist kadınların bu özgürlük düşüncesi anne olma fikirlerini de etkiler. Çocuk sahibi olmak aynı zamanda kendilerini yaşamalarında bir engeldir. Annelik duyguları gelişmemiştir. Kernberg, “Narsisistik kadınlar çocuklarla ilişkilerinde de patolojilerini dışa vurabilirler. Bazıları çocuk sahibi olmakta isteksizdir, çünkü bir çocuğun bilinçdışı olarak açgözlü bir çıkarıcılık ve kısıtlayıcılık olarak gördükleri kendilerine bağımlılığından korkarlar. Çocuk sahibi olmaya karşı aynı isteksizlik, yatırım yapma acizliği, çocuk kendi ihtiyaçlarını gidermedikçe aynı derin ilgisizlik erkeklerde de görülebilir: Anneyle babanın rollerinin birbirinden kesin çizgilerle ayrıldığı geleneksel pedersahi toplum narsisistik erkeklerin çocuklarıyla ilişkisindeki patolojiyi perdeler. Erkekler çocukların bakımını kadınlarına bırakırlarken, çocuklarına karşı ilgisizliklerini maskeleyiş olurlar.” ifadelerini kullanır. (Akt. Dündar, 2009:231) Nermin, kırk yaşlarındadır ve anne olmayı hiçbir zaman düşünmez. Çocuk onun hayatında kısıtlayıcı bir rol oynayacaktır. Ancak çocuk sahibi olmak istemeyişinin diğer bir nedeni de çocukluğunda yaşadığı terk edilmedir. O, küçükken annesi tarafından terk edilmiştir. Hatıralarında annesinin yeri bulunmamaktadır. Annesinin onu ve babasını terk etmiş olması onu annelik duygusuna karşı yabancılaştırır.

SONUÇ

On dokuzuncu yüzyılda bireyin ruhsal derinliklerini inceleyen psikanaliz bilimi insanların davranışlarında bilinç olduğu kadar bilinçdışı nedenlerin de etkin olduğunu ortaya koyar. Psikanalizin kurucu olan Avusturyalı Freud, psikolojik kuramların edebi eserlere uygulanmasında öncülük etti. Freud’un bilinçaltına yönelik makaleleri daha sonra Jung, Eric From ve Adler’in çalışmaları edebiyatla psikolojinin kesişmesinde önemli kaynaklar oldular. Psikanaliz ve edebiyat arasındaki

ilişki, sanatçının ve işlenen konuların daha iyi açık anlaşılmasını sağladı. Freud, yazarı oyun oynayan bir çocuga benzetir. Büyüdüğünde ise oyun oynama yerini kurmaca dünyası alır.

Psikanalitik yaklaşımlarla edebi eserler incelenirken bireyin bilinçaltındakilerin de dışavurumu sağlanmaktadır. Kişilik bozukluklardan biri olan narsisizm, edebi eserlerdeki kahramanlar aracılığıyla zaman zaman işlenmiştir. Yunan mitolojisindeki Narkissos'un sudaki yansımını görmesi ve kendisine aşık olmasına dayanan narsisizm sözcüğü de Narkissos'tan gelmektedir. Bireyin kendisinin çok önemli olduğunu düşünmesi, aşırı beğenilme isteğinin olması, empati kuramaması, eşsiz olduğuna ve ancak yine kendisi gibi eşsiz insanların kendisini anlayabileceğine inanması olarak açıklanan narsisizm kişinin benlik yapısındaki bozukluktur.

Özellikle kadınlarda daha fazla narsisizmin olduğunu belirten psikanalitik Ellis, narsisizm kelimesini ilk defa kullanan psikanalitik kuramcıdır. Ahmet Altan'ın *Yalnızlığın Özel Tarihi* adlı eserindeki Nermin'in davranışları incelendiğinde narsisist bir kişilik sergilediği görülür. Çocukluğundaki anne varlığının yokluğuyla doyuma erişemeyen Nermin çocukluğundaki bu eksikliği olduğundan daha güçlü görünerek, çevresindeki insanları değersizleştirerek zayıflığını ve hissettiği değersizliği yok etmeye çalışır. Sadece kendisini merkeze alan Nermin, ruh dünyasında çatışmalar yaşayıp kendisine ve topluma yabancılaşmıştır. Bencil, bağıllığı kabul etmeyen, beğenilmeyi hayatının merkezine koymuş kırk yaşlarındaki kadın karakter, aşkı, çocuk sahibi olmayı da kendisinden vazgeçmek olarak gördüğü için reddeder. Boşluk depresyonu yaşayan Nermin, dış dünyaya karşı libidosunu çekip kendi benliğine yöneltir. Bunun sonucunda tatminsiz bir karakter olarak eserde yerini alır.

KAYNAKÇA

- ALTAN, Ahmet, (1991), *Yalnızlığın Özel Tarihi*, Can Yayınları, İstanbul.
- BEAUVOİR, Simone,(1975), *Kadın, Bağımsızlığa Doğru*, Payel Yayıncılık, İstanbul.
- DEREBOY, İ. Ferhan,(2000), Şizofreniye İlişkin Psikanalitik Yaklaşımlar, *Şizofren Dizisi*1, 12-19.
- DÜNDAR, Hülya, (2009) *Nahit Sırrı Örik'in Romanlarında Narsisist Entrikalar*, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.
- GÜRAKAR, Nalan,(2010), *Thomas Hardy'nin The Return Of The Native, Joseph Conrad'ın Lord Jim ve James Joyce'un A Portrait Of The Artist As A Young Man Adlı Romanlarında Yabancılaşma, Benzerlikler ve Farklılıklar*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- GÜRGÖZ, Nevruz, (2010), *Tezer Özlü'nün Yapıtlarında Aşk-Özgürlük*, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- KARAAZİZ, M. ve ERDEM Atak, İ. (2013). Narsisizm ve Narsisizmle İlgili Araştırmalar Üzerine Bir Gözden Geçirme *Nesne*, 1 (2), s.44-59.
- KARABULUT, Mustafa, (2011), “Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerine Psikanalitik Bir Yaklaşım”, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, Sayı:6/3, s.973-988.
- KARAHAN, Burcu, (2002), *Peride Celal'in Romanlarında Kadın Kimlikleri*, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- KİRAZ, Sibel,(2011), “Yabancılaşmanın Kökeni Üzerine”, *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, İstanbul, s. 147-169.
- SEBER, Gülten; DİLBAZ, Nesrin, (2007), “Umutsuzluk Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirliği”, *Kriz Dergisi* Sayı:1, İstanbul, s. 139-142.
- TİKEN, Servet,(2009), Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerindeki ‘Ayna’ İmgesinePsikanalitik Bir Yaklaşım, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* Say ı 41 Erzurum S. 47-60

TUNCER, Cihan, (2015), Anna Seghers'in Ölüler Genç KalırAdlı Romanında Narsisizm veÖtekilik İzlekleri, *Karadeniz*, (28) 96-107.



3rd International Congress on Social Sciences, China to Adriatic

info@iksad.org www.iksad.org
www.iksadfuarkongre.org

October 27-30, 2016
Antalya / TURKEY



Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts,
Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines

AN EMINENT SCHOLAR, RESPECTED TEACHER

S. T. TOLEUXANOV

Prof. Dr. Al-Farabi Kazakh National University

G. Q. ATANBAEVA

Lecturer, Al-Farabi Kazakh National University

The President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev in 2001 during his speech in front of teachers and students of the al-Farabi Kazakh National University noted about importance of extending the active phase of human life and entrusted scientists to find ways to improve the activity of the immune system of people.

Science and education should develop together. Our nation says that, "Education is a boat looking for a knowledge in an ocean of science". Bachelor students, masters and PhD students must learn how to be engaged in scientific work as well as studying. If so, teachers must possess both of them inseparably from each other while teaching students. By given opportunity we would like start talk about scholar whom archived comprehensive high degree in physiology science, taught students for many years, so most of them became well-educated scholars and has his own research school, great scholar Professor QabdraxmanDuysembiuli.

As wise man said - "Curiosity for knowledge is given by ancestors". Qabdraxmanuli when he was studying in fifth grade was forced to go to another village to continue studying. His father Duysembi: «My son, as a citizen you are going to continue studying». As Kazakh people said, "Science is the key to treasure". From now on, you are going to collect treasures. Whole path is knowledge, so that only a person should be able to distinguish it. Try to avoid bad people, now you are able to recognize good and bad, control yourself you are not at home anymore. Listen to adults, everything what teachers say is knowledge continue to knit it in your heart», - so he took his child to the village Tobiljan to his friend's house. "My thirst for knowledge started from my father words," says Qabekeñ when he recalls his childhood.

For no more than ten aged little boy he tried his best to do everything his father said, and studied well in Tobiljan school trying not to shame his parents so he became noticeable. Veteran teacher Beisen Akhmetovich noticed his desire and passion to learn, he mentioned his name among 9th grade graduates and gave him advice to continue studying in Pavlodar Pedagogical College (now B.Akhmetov Pedagogical College). This was start Q.Duysembiuli's unique pedagogical journey.

Group of graduates of specialized school went to Almaty to continue studying, easiest way was to catch a train along Irtysh river and reach Semipalatinsk. Youngsters reached Almaty on a train from Semipalatinsk, they had their clothes, convenience food in their suitcases and their dream drove them to mining, agricultural, educational institutions and to the one and only university in country named after S.M.Kirov. It was 1945's August.

The university had a lot of specialties. For a young and green hand boy it was difficult to choose a profession among so many specializations. So, he thought for some time and wrote an appointment to meet university rector T.T. Tazhibaev.

When he met rector, he asked and noted that he does not know what profession to he should chose. He looked at students certificate grades and asked, "How do you feel about the Department of Biology? Now in Moscow there are two big Academy's joint session on genetics going on. Nowadays more emphasis placed on Biology. Kazakhstan must have their own Michurins, Sechenovs and

Pavlovs». Thus, he took the rectors advice and started studying in Soil recognition faculty.

In University, he listened lectures from such teachers as M.F.Avazbakiyeva, G.Z.Biyashev, T.B.Darqanbaev, F.X.Xalilov and participated in many scientific conferences, in the library, he read works of I.P.Pavlov and I.M.Sechenov. Thus, in the third year he wrote the report on subject of "Philosophical significance of the I.P.Pavlovs teachings" for student scientific conference of the faculty. Qabdraxman Düysembiulı was very responsible, because of research-prone he was elected as the Chairman of the Scientific Council of Students. As a students he was freelance lecturer of the Central Committee of the Komsomol.

Qabeken said - Student life is a key milestone in the life of one person. You want to know and see everything. We did not go out from the library. However, by the end of the week we would try to go to a theater to watch what we did not see before. The theater was a special place for us. We used to prepare for theater as to a celebration. For first and second year, students whom had small stipend could not afford a costume. In third year we saw ourselves as adults living in a city and bought a costume and neck tie, with ceremonially mood went to theaters and visited famous artists, singers and actors like Kulash and Kananbek Bajseitovs, Baigali Dosymzhanov, Rosa Baglanova, Serke Kozhamkulov, Khadisha Bukeyeva, Rebiga Esimjanova, Jamal Omarova and tried to visit and participate their performances. Those times we had to buy tickets early because it was hard to find tickets. We were glad even if we could find seat in last row or in balcony. We imagined everything happening on stage as it was actually happening in our lives, we were happy when character were and sad when they were sad. For us theater was also a way to learn something new, - said and thought for a while.

After getting, a degree in human and animal physiology Qabdraxman continued studying in post-graduate course in Soviet Unions Leningradsglobally renowned Institute of Physiologynamed afterI.P.Pavlov. For the first year post-graduate students lectures were given by well-known throughout the world scholars such as L.A.Orbeli, K.M.Bikov, E.M.Kreps, P.K.Anoxin, world's leading researchers and scientists shared their wisdom and research at the institute and news took part in the competition and international conferences. This attracted graduate students thoughts that encourage young scientists to go deeper into the science.

Graduate student's English classes took place along the Neva River, in A.Menshkovs beautiful architecture building near imperial king's winter palace, which became museum. Even their stairs attracted people with its beauty.

I.P.Pavlov laboratorycalled Koltushi was located near the Leningrad city. The higher nervous activity, conditional reflexes skeleton, higher nervous activity, genetics, etc laboratories also where places I.P.Pavlovs feet stepped. Especially outside of Leningrad in special room called "no sound camera," post-graduate students would say "How great scientist, Nobel Prize-winning scholar worked in this room?" such thoughts create interest to science. After finishing first year graduate school exams, under the guidance of Professor I.A.Barishnikov also known as "Grandparent of lactation" he began to study the effects of hormones that inhibit the lactation activity of animals. To do this, they did surgeries to animal brains, breasts, nerve roots to conduct research in a variety of situations. Laboratory Professor G.B.Tversko teaches him methods of post-surgery. Qabdraxman treated and cared animals as young children after surgery, then began to do direct research work.

"Professor I.A.Barishnikov between 1932-1938 years served as the secretary of the Kazakh branch in USSR Academy of Sciences and worked with Q.I.Satbaev. He praised many times Kanysh Satpayev, old Almaty city, Alatau Mountains and the beauty of our nation," said, Qabeken recalls:" It was great to see strangers praising our country. Such a good feeling for my country and soil that my body danced because of joy and increased feelings of patriotism, " - he said in one of interviews.

Q.Düysembiuli graduated from the Leningrad graduate school, defended his candidate dissertation work and was planning to go home when his supervisor asked, "Would you like to stay as a junior researcher here? You can collect materials and defend a doctoral degree, because your subject has bright future and you can learn new techniques", Qabeken expressed sense breaking up: "Thank you very much! Of course these institutions, and scientific work, would be a great honor for me, but I have learned and I dreamed that I will use the benefits for my country, I hope now it is possible to fulfill that dream," he said. Qabekeñ a smile: "I felt myself to be a great candidate of science. So that I would go to the country, as all cows now are waiting for me to provide villages with buckets of milk," - he said.

Thus, post-graduate school finished, candidate dissertation work was defended, Qabdraxman Düysembiuli returns to country and starts his work in Academy of Sciences in Almaty, as a junior researcher in the Research Institute of Physiology. The first issue was housing. He, was lucky to get keys to the new released room, in mountain granite barracks built by captured Japanese troops during the war were the scientists lived with their family. Qabekeñ "I was in the seventh heaven from happiness in that day," he said. Because it was the most difficult question in our country. At the same time on the corner of Furmanov street and Abai Avenue road, were a few houses. Houses on the both sides were divided right in the middle by a corridor and scientists were living in each room with their family. Qabeken was located in one of them. Many young scientists living at the time in those 5-6 barracks then became PhDs, doctors and academics. They were people of science, they did not pay attention to such uncomfortable conditions. «Area of my room was about 10 m², one of a ten meters was for oven. Former lodger Russian woman left old metal net bed. I was very happy because during those times it was hard to find furniture in stores. I went to the dormitory and asked a bed from commandant whom I knew well. Thus the lay of the house remained to be appropriate. Only the things that I took with me my precious books, so the next day, on weekend I went to the market in central stadium which located in the corner of the Abay and Baytursyn streets and bought book shelf to put things in, I am was so happy. Is not it great when books gathered tidied up in line."

"The Academy of Sciences Institute of Physiology's so-called "Farm animals' physiology" buildings laboratories were very narrow. Head of the Laboratory scientific staff and all the staff were Russians, Qazis was the only Kazakh science candidate. Qazis and I later became good friends, communicated with families and houses so our children grew up together. He and his wife Gulzipa good, kind, people without any work to gossips. The entire laboratory staff were like members of family whom loved science, intelligent people were always ready help each other. We quickly adapted," - says Qabeken.

Those were the first steps in science of our eminent scholar who dedicated all his life to science.

Q.D. Dyusembins basic scientific studies of various farm animals breast nervous and humoral regulation was theme that was never investigated before. The sort of the country's "good" cows milk does not exceed 4500-5000 liters per year, and in foreign cows give 6000-12000 liters of milk. Why so? And why cows while milked near strangers don't give much milk? If think, there are many questions.

A study of Q.Düysembiuli, efferent nerve roots and catecholamine's dairy cattle swell milk production process produced restrain- and blood oxytocin, prolactin and other hormones to determine how receptors of breast milk and animal bend and swell proposed measures to influence the issue. This process shows how the animal body behaves and its graphic was supported by specialist scientists from Moscow (Zaks), European (Cross) and Qabeken defended his doctoral dissertation in 1970 on the results of this research.

Qabdraxman Düysembiuli during 1964-1965 years raised the issue of the technology of machine milking mares. At that time, machines milked all the cows.

Implementation of the idea, he went to Moscow at the All-Union Institute of mechanization and electrification of agriculture, agreed to make and adjust literacy tool for mare. There were three types

of mare literacy tool were created in the laboratory of Professor V.F.Korolevtin and send for comparative tests to Almaty regions' "Kamensky" state farm and T.Ryskulov collective farm. Practice "Temp" is a convenient tool to milk the mare and found that it does not damage when milking mare, farms were proposed to use them. In addition, to study other issues need to machine milk the mare and identify new technology to milk the mare in 1970's exhibition of achievements of the national economy of the Kazakh SSR, and a film studio released the film "machine milking mares". Chief Advisor Q.Dyusembiuli film.

In 1971 year, Q.D.Dyusembin USSR won the prize of the state scientific and technical committee opened the first lactation physiology laboratory and allowed to expand scientific research work. Laboratory had to determine problem causing local cows to give less milk. According to the survey results, animal feed and drank water containing cobalt, iodine, copper and other trace of other little elements were found. When you add them to feed cows' milk increase 23% in research conducted in Almaty region's farms, cows made 30 rubles each, and 40 million per year in the country. Ruble economic efficiency achieved.

1990. Q. Düysembiulin has been appointed as the director of the Institute of Physiology Institute of the Academy of Sciences of the Kazakh SSR. Here, modern scientific program of the Institute identified, scientists have studied the physiology of the visceral systems and the necessary conditions for the scientific work. Qabeken as a director of the institute during 1990-2003, 6 doctoral, 21 master's dissertation works were defended, scientists went to foreign countries and to international conferences made reports about Kazakhstan physiology achievements and participated scientific debates. Qabeken and professors R.A.Gareev and I.Ya.Kleynbok did physiological research in the planning of programs of the first Kazakh cosmonauts T.O. Aubakirov and T.A. Musabaev.

Qabdraxman Düysembiuli with his students solved global problem with his disciples nursing mothers hypogalactism (milk) to study the blood and breast milk prolactin and other hormones in the regulation of the activities of g hypogalactism determine the importance of prevention and suggested measures to improve the quality of breast milk.

Q. Düysembiuli made reports in the international scientific congresses and symposiums in Bulgariya, Hungary, Italy, India, Cambodia, Mongolia, Pakistan, Russia and the Czech Republic discussed the issues of preventing hypogalactism in global level, and shared other Physiology science achievements of our republic country. He won Copernicus, Science Foundation of the Republic of prizes and a state scholarship competition between outstanding scientists. Qabekens followers are serving under the contract in France, Vietnam, Russia, Ukraine, Kyrgyzstan.

Under the leadership and guidance of Q.Düysembiuli 30 people defended doctoral dissertations. This is all the result of scientific works of our eminent scholar.

Since graduating from the University Qabeken did not change his department. During 1981-1982 academic years, Qabdraxman Düysembiuli worked for 9 years as the head of Al-Farabi Kazakh National University's department of human and animal physiology. By coming to department, he intensified the learning process and bought special tools. At the same time a new elektrokimograf, electrical stimulator and mass spectrograph tools for students to use in laboratory. In order to create two-way communication between Universities and research institutes the students opened a branch in the physiology laboratory at the Institute of the Academy of Sciences of the Kazakh SSR scientists drive and graduate courses, diploma and dissertation works may be made directly by animal experience. Solved the problem of post-graduate students, the production was able to practice, skilled personnel was prepared. At that time, the department defended doctoral dissertations and now study in foreign countries (France, Israel, Mongolia, Russia, Uzbekistan, Kyrgyzstan, etc.) and regional institutions of higher education in the country are engaged in teaching and research works.

Director of the Institute of Physiology teacher continued to work even after he was elected. 2004-2010 Al-Farabi Kazakh National University Professor of the Department of Human and Animal

Physiology and Biophysics, Faculty of Biology and Biotechnology and Biomedicine since 2011 worked as a professor of the department and works combining science and education.

Since our country gained independence the Al-Farabi Kazakh National University dynamically developing, implement use of credit technology for learning new. According to the International Declaration of Bologna bachelor's, master's, PhD specialists are prepared. Our Department of Biophysics and Biomedicine at the moment is one of the best in this direction. Staff of the department working hard to study the issues of chronobiology, adaptation physiology and immunology. National Center for Toxicology Research Institute of Veterinary Medicine studies Chronobiology trends together. Almaty healthy lifestyle with the National Center for disabled children "Balbulak" rehabilitation center teachers are dealing with the diagnosis issues together with doctors.

Our department with CIS of the Institute of Medical and Biological Problems, Russia, the Kyrgyz Republic, according to the Moscow Institute of Physiology and Experimental Pathology years together with specialists from the Institute of Physiology and Institute of Correctional Education will consider ways to increase the resistance of the body to adapt to the negative effects of stress.

Finnish Environmental Center, the state of Sri Lanka, the International Medical University, the center of traditional medicine in India, Egypt and Israel's Ben-Gurion health center in collaboration with biologists and environmental physiology, are studying the mechanisms of regulation of the body's resistance to stress.

Many graduates of the department are serving in foreign countries in the United States, Australia, Germany, Canada, etc.. We have Bulgarian student K. Xristovch studied in department and defended a post-graduate dissertation work, Portugal, Doctor Sa Coimbra came to improve profession.

Academician Q.Düysembiuli published 240 scientific works, including 5 monographs, 3 textbooks written in Kazakh and there are also several educational tools. main Research materials were included in All-Union the textbook for students of higher educational institutions (Physiology of Farm Animals. Moskow-Leningrad. «Kolos», 1973).

Q.Düysembiuli's research and teaching was highly appreciated, the work of the National Academy of Sciences (2003), a member of the Academy of Preventive Medicine (2003) and the International Academy of Integrative Anthropology (2001), the National Academy of Sciences doctoral dissertation at the Institute of Human and Animal Physiology of the Chairman of the Board (1991-2004), the national Academy of the Republic of Kyrgyzstan, a member of the boards of his doctoral dissertation at the Institute of Biotechnology and medical Academy (2003-2016), the Honorary Director of the Institute for Human and animal physiology of the national Academy of Sciences (2007-2016), elected honorary citizen of Pavlodar's Uspen region (2011).

Q.Düysembiuli's family of 2 daughters, 1 son, 6 grandchildren, 1 great-grandchildren are working in the field of their higher education area. Spouse Zaire Magauyanovna - Excellent Professor in Education of the population.



TÜRK KÜLTÜRÜNDE KURBAN GELENEĞİ ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR ANALİZ

A SOCIOLOGICAL ASSAY ON VICTIM TRADITION IN TURKISH CULTURE

Prof. Dr. Mustafa TALAS

Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mtalas44@gmail.com

Özet

Kültür, insana özgü ve insan tarafından yaratılmış maddi ve manevi her şeydir. Kültür çeşitli kodlarıyla bir bütündür. Devamlılığını geleneklere borçlu olan kültür toplumsal yaşamın her alanıyla ilgilidir.

Kültür, geleneklerle beraber varlığını sürdürebilir. Bu geleneklerin çeşitli örnekleri her toplumda vardır. Bu örneklerden biri de kurbandır. Kurban geleneği, insanların inandıklarına kendilerini adanmalarıyla ilgilidir.

Bütün kültürlerde, kurban geleneği vardır. Aynı şekilde, Türk kültüründe de kurban geleneği mevcuttur. Türk kültüründeki kurban geleneği bütün Türk dünyasında varlığını sürdüren bir özelliktir. Çok eski çağlardan beri kanlı ve kansız şekilde mevcudiyetini sürdürmektedir.

Anahtar sözcükler: Kurban, kültür, gelenek, kurban geleneği, Türk Kültürü

Abstract

Culture is everything that is created by human and belong to human. Culture is a completed with its various codes. Culture which affect on its tradition is related to whole life.

Culture can survive by tradition. There are variations of these traditions in every society. One of the patterns are also victim. Victim tradition is related to devotion of humans about their beliefs.

There are victim tradition in all cultures. In the same way, Turkish culture has also victim tradition. This has been appeared both bloody and bloodless patterns in all Turkish World.

Keywords: Victim, culture, tradition, victim tradition, Turkish culture

Giriş, Amaç, Kapsam, Sınırlılıklar ve Metod

Toplumun yaşam biçimi olarak ifade edilen kültür, disiplinlerarası bir çalışma alanı olma özelliğine sahiptir. Sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve siyaset bilimi başta olmak üzere, pek çok sosyal bilim alanının temel başvuru noktalarından biri de kültürdür.

Kültür, öncelikle, milletleri diğer milletlerden kategorik olarak ayıran bir güce sahip olması bakımından önemlidir. Özellikle, geleneksel yapıların farklı yönleri, toplumsal yapıları başka toplumsal yapılardan çok derin anlamda farklı ve özel kılan yönler olarak kabul edilmektedir. Bu farklı ve özel olan geleneksel numunelerden biri de kurbandır.

Türk kültür ve geleneğinin de önemli kategorik özelliklerinden birini oluşturan kurban meselesi, çok önemli bir toplumsal yapı örneği olarak düşünülebilir (Arık, 2005:158). Türklere, kurban, İslamiyetten önce de var olan ve Türkleri net bir biçimde diğer topluluklardan farklı kılan hususlardan biri olarak dikkat çekmektedir.

Kurban geleneği, ister müslüman ister hristiyan, ister musevi ve isterse budist olsun bütün Türklerde varlığı söz konusu olan bir gelenektir. Yine müslüman olan Türklerin içerisinde de farklı inanç motiflerinin yaklaşımlarıyla da kurbanın varlığını gözlemleyebilmek mümkündür.

Özellikle, Türklerde var olan atalar, Gök-Tanrı, yer-su (dağ, ağaç,su), ateş, hayvan, ölümler kültürlerinin(Bars, 2014:381-Duymaz-Şahin, 2008:120-122; Alptekin, 2007:35) gereklerine göre, yüksekçe yerlerde kurban kesmek şeklinde kurban geleneği şeklinde, Türklüğün kendine özgü anlayışından bahsedilebilir.

Bu bildiri de, bir kültür ve gelenek konusu olarak Türklerde kurban geleneği sosyolojik analize tabi tutulmuştur. Bu anlamda, kurban geleneği, farklı Türk boylarının anlayışlarına göre ve farklı inanç sistemlerine mensup Türklere has örneklerle teorik analiz yöntemi kullanılarak izah edilmesi yolu benimsenmiştir.

Çalışma üç bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci bölüm olarak kültür ikinci bölümde kültür, gelenekler ile gelenek örnekleri ve kurban geleneği, üçüncü bölümde ise Türklerde kurban geleneği şeklindedir.

Çalışmanın bu aşamasında, kültürün analizinin yapılması icap etmektedir. Farklı disiplinlerin odak noktasında olan kültür, sosyolojik olarak aşağıdaki biçimde açıklanabilir.

1. Kültür

Bir toplumu diğerlerinden ayıran öğrenilmiş davranışlar bütünü olarak tanımlanabilecek kültür, geçmişten alınıp geleceğe doğru aktarılan ve insana özgü yapısıyla sosyoloji, antropoloji, psikoloji, dilbilimi, siyaset bilimi, tarih, arkeoloji, mimarlık vb. gibi alanların temel konularından biri olarak ifade edilebilir.

Farklı disiplinlerin inceleme konusu olan ve çok işlek bir kavram olan kültürün yüz altmıştan fazla tanımı yapılmıştır. Öyle ki, her çalışma yeni bir kültür tanımı yaratacak dense yeridir diye ifade etmek, kültürün önemini daha iyi vurgulamak anlamına gelebilecektir. Bundan dolayı, kültürün nasıl tanımlanacağı, bu tanımın içinde hangi özelliklerin vurgulanması gerektiği konusunda çok farklı görüşler vardır. Bununla beraber, bütün bu tanımların bir ortak noktası bulunmaktadır. O da kültürün her şeyi kapsayan geniş yapısıdır (Kağıtçıbaşı, 2007:36). Nitekim, insana özgü olup, insan tarafından yaratılmış olan maddi ve manevi her şeyi kapsayan kültür, toplumsal sistemlerin varlıklarının sigortası gibi işlev görmektedir denilebilir. Bu izahlar, kültürün sosyal bilimlerin alanlarının hepsi için büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Söz gelimi, psikolojik olgular, bireylerle ilgili olarak görülmesine rağmen, kültürel ortamına yerleştirilerek analiz edilmesi gereken tarzda olmaktadır. Çünkü, bilinmelidir ki, hiçbir insan, içinde bulunduğu kültürden bağımsız olarak davranmamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2007:37). Özü itibarıyla, kültür, kendine özgü olan bir grubu tanımlayan ve onu diğer gruplardan ayıran biliş ve pratikler kümesi şeklinde açıklanabilir (Hogg, Michael A.- Vaughan, Graham M., 2007:655) Yani, kültür hem bireyi, hem grubu ve hem de toplumu diğerlerinden farklı kılan özellikler kümesine atıfta bulunan bir kavramdır.

Kültür, insanların, bu içinde yaşadıkları toplumlarda gelişmiş olan tutumlar, değerler, davranışları şekillendiren bir karaktere sahiptir. Bu bağlamda, toplumlarda var olan kültürel farklılıklar, bireysel düşünce ve davranış tarzlarına da yansımaktadır (Zencirkıran, 2015:58). Yeme-içme alışkanlıkları, eğlenme adetleri, hergünkü münasebet özellikleri, oyunlar, bilmece, masallar, mitoslar, tüketim alışkanlıkları, tablolar, piyesler, felsefeler, itikatlar hepsi birer kültür ürünü niteliğindedir. Kültürün bu tür ürünlerinin yanı sıra, maddi unsur nitelikli olan biçimleri de mevcuttur. Yapılar, teknik aletler, araçlar, yollar, köprüler, barajlar vs. gibi örnekler bu tarzdadır.

Maddi ve manevi örnekleriyle kültür, toplumsal yapının somut ve somut olmayan gerçeklikleri olarak yaşamda yer tutmaktadır. Toplumsal yaşamın kendisi kültürü ifade ettiği için yaşamın her boyutu da kültür olarak ifade edilebilecektir.

Gelenekler de bir kültür unsuru olarak değerlendirilmesi gereken hususlardandır. Toplumların kültürleri bir taraftan geleneği yaratırken, diğer taraftan geleneğin etkisiyle varlığını sürdüren yapıda

olmaktadır. Bu bağımlılık ilişkisi sebebiyle, yaptığımız bu çalışmada da geleneklerle kültürün ilişkisini, örneklerini ele almak durumunda olmaktadır. İşte bundan dolayı, bu noktada, kültür ve gelenek ilişkisinin kurban geleneği örneğinde sosyolojik olarak analizine geçilebilir.

2.Gelenekler, Kültür; Gelenek Örnekleri ve Kurban Geleneği:

Yaşamda nesilden nesile intikal eden ya da ettirilen her şeye kültür dendiği için, yaşamda devamlılık kazanan unsurlar olan gelenekler de kültür ile yakından ilgilidir.

Bir toplum ya da grupta geçmişten beri yapılageldiğinden dolayı, yerleşmiş olan eylem biçimleri gelenekler olarak adlandırılır. Farklı toplumlarda farklı derecelerde varlığını devam ettirirler de, gelenekler, kapalı toplumlarda daha güçlü bir etkiye sahiptirler. Gelenekler, bir toplumda, işlevsel olduğu düşünülen uygulamaların devamlılığını sağlayan bir yapıya sahiptir. Gelenekler, toplumlarda düşünce sistematüğünü de yansıtan ve aynı zamanda, söz konusu toplumlarda biçimsel davranış sergilemek fonksiyonlarına da sahip olmaktadır (Zencirkıran, 2015:61).

İnançlar, alelade hale gelmiş olan alışkanlıklar, toplumda yer tutmuş olan değer yargıları, kültür ve gelenekleri en iyi ifade eden yaşam alanlarıdır. Bu sebeple, inançlar konusunu iyi anlayıp ve kavramak gerekmektedir. İnsanların hem ait oldukları toplumların ne olduğu konusuna en iyi cevap inançlar olmakta, hem de insanların alışkanlıklarının dayanak noktasını inançlar oluşturmaktadır.

İnsanlar, bir alışkanlığı, kendilerinden öncekilerden alıp, onu biraz farklılaştırıp geleceğe aktarınca, onu gelenek haline dönüştürmüş olurlar ve doğaldır ki, bu gelenek, kültürlerinin bir parçası olacaktır.

Bazı inanç örnekleri de, aynı alışkanlıklar gibi, bir yaşam tarzı örneği olmayı başardığında geleneksel özellik kazanarak, kültürün bir parçası olabilmektedir. Bu durum, değer yargıları ve toplumsal değer taşıyan kültür unsurları için de geçerlidir.

O halde, kültür, geleneksel özellikli anlayış, alışkanlık, tutum, değer ve inançları da kapsayan bir yapıya sahiptir. Bu yönleriyle de, kültür, yaşamın bütün alanlarını ilgilendiren özelliktedir. Toplamların varlık ve yokluk mücadeleleri, kültürlerinin rekabete konu olacak şekilde unsurlar yaratıp yaratamamasına bağlıdır. Yani, oluşturmuş olduğu normlar, değerler, kurallar bütününün toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilip karşılayamaması ile bağlantılı olmaktadır. Bu vasfını kaybetmiş olan bir kültür ve onun sahip olduğu toplum da, kaçınılmaz bir biçimde, yok olacaktır.

Toplumdan topluma, aynı toplum içinde çağdan çağa farklılık arzetsede de, gelenekler, her toplumun sahip olduğu kültürün unsurlarını nesilden nesile intikal ettirmelerini temin etmesinden dolayı, her toplumda bulunması gereken bir özellikler gurubudur.

Geçmişten günümüze ve günümüzden de geleceğe taşınan bütün kültür unsurları, gelenekleşme sayesinde, varlığını sürdürebilir ve geliştirebilir.

Bu geleneklerin bir örneğini de kurban temsil etmektedir. Çalışmanın bu aşamasında kurban geleneğini izah etmek gereği bulunmaktadır.

Kurban geleneği, toplumsal hayatın farklı yönlerini ortaya koymasından önemlidir. Bütün toplumsal yapılarda, adanma, adama, adanmışlık gibi örneklerle varlığı söz konusu olan kurban hususu, geleneksel bakımdan farklılıklar da içeren bir husustur.

Tanrı'ya, yaratıcı varlık ya da varlıklara, onları etkilemek, teskin etmek, onlara şükretmek ve minnettarlık duygularını ifade etmek, onlardan bir şeyler istemek ya da günahlarını affettirmek, onların rızasını kazanmak, kötülüklerinden korunmak gibi nedenlerle icra ettikleri ibadet ve uygulamaların en önemlilerinden biri kurban törenleri oluşturmaktadır (Arık, 2005:157). Halk inancı ya da geleneksel bir vecibe gibi yerine getirilebilen "kurban" konusunun her toplumda örnekleri vardır. Var olmasına rağmen, her toplumda aynı şekilde olması söz konusu değildir. Toplumsal yapıların tarihsel arka planları aynı olmadığı için geleneksel kültürel değerleri de aynı olmayacaktır. Bu bir sosyolojik gerçekliktir.

Kurban, iki farklı biçimde karşılaşılan bir sosyolojik olgu niteliğindedir. Bunlardan biri, belli zamanlarda Tanrı'nın emri gereği, ibadet amaçlı sunulan kurban, diğeri ise insanların çeşitli dileklerin gerçekleşmesi için gönüllü olarak sundukları kurbandır. İkinci tür kurbanlara "iduk" sözcüğünden gelme "adak" adı verilmektedir. Buradaki adak, adamaktan gelmektedir. Adamak takdis ve tahsis etmek anlamında olup, adakta bulunan kimsenin yaratıcı güçle münasebet kurmayı ve ahit gerçekleştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Bu amaçla "iduk" ya da kutsal görülen her nesne ve her hayvana bu ad verilmektedir. Söz konusu edilen hayvana yük yüklenmez, sütü sağılıp yünü kırılmaz(Oymak,2002:170). Totem ya da totemik iz taşıyan hayvanlar buna örnektir. Tavşan, güvercin(turna) gibi örnekleri bulunmaktadır.

Yaratıcı gücün haricinde, Eski Türklerde, ölmüş atalar için de kurban sunumu yapılmaktaydı. Atalar her bir Türk ailesi için unutulmaması gereken varlıklardır.Türk inancına göre, ataların ruhu yardımcı ve koruyucu sıfatına bürünmüştür.Bu sebeple eski türkler, ataları temsil eden tözlere; yemeğe oturduklarında lokmalarını ve ayrıca hayvan sürülerinin ve kısrakların ilk sütlerini takdim etmekteydi(Roux, 1998:187). Bu inanışların kalıntılarının günümüzde de yaşadığını görmek hiç de zor olmayacaktır.

Dünyanın pek çok toplumunda olduğu gibi Türk toplumu ve kültüründe var olan kurban geleneğinin farklı yaşanış biçimi olduğunu da bilmek gerekmektedir. Bu farkı Türk kültürü de yaşatmaktadır. Farkı çalışmamızın üçüncü bölümünde değerlendirmeye tabi tutabilmek mümkündür.

3.Türklerde Kurban Geleneği

Türk toplumsal sisteminin kurbanla verdiği önem büyüktür. Toplumsal yaşamın her aşaması kurbanla birlikte anılabilecek şekilde varlığını sürdürmüştür. Doğumlar, ölümler, toy-düğünler, şölenler, bayramlar, yatır ve mezar ziyaretleri hayvancılık ve ziraat hayatı ile ilgili bereket dilekleri, Tanrı'ya yakarışlar hep kurbanla olurdu.

Eski Türklerin inançlarında, Orhun Abidesi'ndeki yazılanlara ve Çin Kaynaklarına göre, Tengri'ye ve Yer-Sub ya da yer-su adı verilen ve iduk yani kutsal olan doğa güçlerine inanç şeklinde inanç bulunmaktaydı (Artun, 2011:106; Oymak, 2002:170)). Bu inancın bir gereği olarak, yüce dağ başlarına, su başlarına ve ormanlara gidilerek kurbanlar kesildiği anlaşılmaktadır (Eröz, 1987:292).

Bazı kültürlerde ataların ruhları önemlidir. Özellikle, ölen ataların ruhlarının yol gösterici, yardımcı olduğuna inanılmaktadır. Bu özelliklerinin yanı sıra, bu ata ölümlerinin ruhlarından sakınılmaktadır. Aynı şekilde, rüyalarda ata ruhlarıyla iletişim kurulduğuna inanılmakta ve onların istekleri yerine getirilmektedir. Buradaki inançlara göre, yaşayanlarla ölmüş olanlar bir bütün şeklinde değerlendirilmektedir. Böylelikle, ölümsüzlük arzusu yerine getirilmiş olmaktadır. Özellikle, ahlâka uymayan davranışların ata ruhlarınca cezalandırılacağı inancı ahlâkın korunması hususunda önemli bir rol oynamıştır. Atalar kültü, hem Kızılderililer, Güney Amerika ve Afrika'nın farklı yerlerinde; hem de Sibiryaya ve Altay yöresinde yaşayan Şamaniist Türklerde, Moğol ve Çin kültürlerinde rastlanılan bir inanıştır. İslâmiyet öncesi Türk inanışlarında önemli olan bu kült, İslâm'ın kabulüyle, farklı formlara bürünmüş olarak varlığını sürdürmektedir. Anadolu'daki dede, baba, bacı vs gibi adlarla adlandırılan türbeler ile çeşitli yatırlar etrafında şekillenen anlayışlar, atalar kültürünün günümüzdeki uzantısı olarak değerlendirilebilir (Özer, 2014:148).

Türk kültüründe kurban iki biçimde karşımıza çıkmaktadır: 1. Kanlı kurban 2. Kansız kurban geleneği şeklindedir. Kansız kurbanla "saçı" da denilmektedir. Süt, kırmızı, içki ve diğer içeceklerin kutsal sayılan yerlere serpilmesine "saçı" denmektedir. Yatırlara, ulu ağaçlara bağlanan bezler de kansız kurban örneği olarak ifade edilebilir ve birer saç sayılmalıdır. Hem Türkistan hem de Türkiye'de ve bu arada diğer Türk illerinde bu gelenekler canlı bir biçimde yaşamaktadır (İnan, 2000:100-Eröz, 1987:293-Güngör, 1998:75-79-Roux, 1998:198-Arik, 2005:159-Aşkar, 2011:449-Ören, 2015:68-Akgün, 2007:42).

Eski dönemlerden beri Türk kültüründe kanlı kurbanın örneği olarak kesilen hayvanlar şunlardır: At, sığır, koyun, keçi, topoz(Çin mandası), deve, bazen de tavuk ya da horoz... Türk topluluklarında

kurban için genellikle erkek hayvanların tercih edildiği görülmektedir(Arık, 2005:159-Ögel, 1995:430). Bu geleneğin, karşılaşılan ya da atlatılan çeşitli kötü olaylar sonrasında “kan akıtmak” şeklinde yerine getirildiği ifade edilebilir. Türk insanının çok önemli bir çoğunluğunda, bu inancın etkilerini her kademede ve her eğitim seviyesindeki insanlarda görebilmek imkânı vardır. Bu durum Türkiye; Azerbaycan, Diğer Kafkasya Türklüğü, Türkistan, Balkan Türkleri, Sibirya ve Yakutistan’daki Türkleri içeren bütün Türk illeri için geçerlidir.

Türk geleneğinin bütün örneklerinde olduğu gibi, kurban örneğinde de, Türk kültürünün farklı kültürlerden etkileşimle geçmiş olan özellikleri kadar, özelliğini günümüze kadar sürdürebilmiş tipik örnekleri de mevcuttur. Özellikle, kurban, Türk kültürünün diğer müslüman kültürlerden de net çizgilerle ayırım yapılabilecek yönleri hakkında geniş ip uçları arasında yer almaktadır.

Sonuç

Kültürün soyut ve somut unsurlarının her ikisine de konu olabilecek kurban meselesinin pek çok farklı toplumda varlığı bir olgudur. Farklı toplumlardaki bu mevcudiyete rağmen, her toplumda aynı biçimde olması söz konusu değildir.

Türk kültüründe de de kurban bir kültürel gelenek olarak bulunmaktadır. Türklüğün yaşadığı bütün coğrafyada var olan bu kurban geleneği, yapılış tarzı ve nedenleri açısından kendine özgüdür. Türk kültürünün tipik yönlerinden biri olarak dikkat çeken kurban geleneği, toplumsal yapıda yaşamsal öneme sahip olan toplumsal dayanışmanın örneklerindedir.

İslamiyetten önceki Türklükte, atalara, Gök Tanrı’ya, kutsanmış mekânlara kesilen kurbanlar; İslamın kabulünden sonra da varlığını sürdüren geleneksel anlayışlardan olmayı başarmıştır. Bazı hıristiyan Türk topluluklarında da Müslümanlarınkine benzeyen tarzda görülen kurban anlayışı, Türkler dışındaki Müslümanlarda da ya olmadığını ya da Türklerinkine benzemeyen tarzda olduğunu görmek çok kolaydır.

Kültürün geleneksel numunelerle yaşamını sürdürebildiğini ve toplumsal yaşam için önem arz edenleri korumanın da kültür ve toplumu yaşatmakla eşdeğer olabileceğini bilmek gerekmektedir. Dahası Türk topluluklarının bütün farklı coğrafyalarda yaşayan örneklerinin daha objektif, tutarlı ve bilimsel mantaliteye uygun yeni çalışmalarla önce Türklere, sonra da Tüm dünyaya anlatılmasının başarılması gerekmektedir.

Kaynakça

Akgün, Engin (2007) “Şamanist Türk Halklarında Kurban Sungusu ve Kendisine Kurban Sunulan Varlıklar”, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), s.39-53.

Alptekin, Ali Berat (2007) “Türk Halk Hikayelerinde ağaç motifi Üzerine”, Milli folklor, Sayı:76, s.33-39

Arık, Durmuş (2005) “Kırgızlar’da Kurban Fenomeni”, AÜİFD, Sayı:1, s.157-175

Artun, Erman (2011) Türk Halkbilimi, Karahan Kitabevi, Adana

Aşkar, Fisun (2011) “Batı Trakya (Yunanistan) Türklerinde Kurban (Mahya)Geleneği” Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, C:8, Sayı:2, s.444-454.

Bars, Mehmet Emin (2014) “Türk Kültüründe Ağaç Kültü ve Şor Kahramanlık Destanlarına Yansımaları, JASS, Number:27 Autumnv1. s.379-398.

Duymaz, Ali-Şahin Halil İbrahim (2008) “Kaz Dağlarında Dağ, Ağaç, ve Ocak Kültü Üzerine İnanış ve Uygulamalar”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 19; s.116-126.

Eröz, Mehmet (1987) “Türk Boylarında Kansız Kurban Geleneği” Atatürk-Milliyetçilik-Doğu Anadolu, TDAV Yay., İstanbul, s.292-296

Güngör, Harun (1998) Türk Din Tarihi, Kayseri

Hogg, Michael A.-Vaughan, Graham M. (2007) Sosyal Psikoloji, Çevirenler:İbrahim Yıldız-Aydın Gelmez, Ütopya Yayınları, Ankara.

İnan, Abdulkadir (2000) Tarihte ve Bugün Şamanizm, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2007) Kültürel Psikoloji, Evrim Yay., İstanbul.

Oymak, İskender (2002) “Gökçeada Hıristiyanlarında Kurban Geleneği”, Dini Araştırmalar Dergisi, Ocak-Nizan, C.4, Sayı:12, s.169-180

Ögel, Bahaeddin (1995) Türk Mitolojisi, Cilt II, Ankara.

Ören, Umut (2015) “Türklerde At Kurbanı ve Dede Korkut’taki İzleri”, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi”, 15/2, Kış-Winter, s.65-74.

Özer, Çetin (2014) “Din”, Sosyal Antropoloji, Editör:Mustafa Talas, Lisans yayıncılık, İstanbul.

Roux, John Paul (1998) Türklerin ve Moğolların Eski Dini, 2. Baskı, Çev, Aykut Kazancıgil, İşaret Ayayınları, İstanbul.

Zencirkıran, Memet (2015) Sosyoloji, Dora Yay., Bursa.

