

ÇOK DİLLİ DEVLET ŞARTLARINDA ANA DİLİ EĞİTİMİ: BAŞKURT TÜRKÇESİ ÖRNEĞİ*

Mother language education in multilingual state conditions: The case of Bashkir Turkic

Murat ÖZSAHİN - Özge KARAKAŞ YILDIRIM*****

Gazi Türkiyat, Güz 2020/27: 71-83, DOI: 10.34189/gtd.27.006

Öz: 16. yüzyıldan bugüne kadar Rus egemenliği altında yaşayan Başkurt Türkleri, tarihte Kıpçak yazı dilini kullanmıştır. 19. yüzyıldan itibaren mahallileşmenin de etkisine giren Tatar yazı dili geleneğine dâhil olmuşlardır. Arından Sovyet dönemi ile birlikte Başkurt ağzına dayalı bir yazı dili ortaya çıkmıştır. Siyasi bir sonuç olarak ortaya çıkan Başkurt yazı dili, zamanla kendi edebî çerçevesini oluşturmuş ve genel olarak kurallı bir yazı dili hâline dönüşmüştür. 24 Aralık 1993 tarihli Başkurdistan Özerk Cumhuriyeti Anayasasının 1. maddesinde Başkurt ve Rus dilleri devlet dili olarak tanımlanmıştır. Başkurdistan'da Başkurt ve Rus okullarında her iki dilin de eğitimi yapılmaktadır ve devlet tarafından her beş yılda bir ders kitapları hazırlanmaktadır. Bu çalışmada Başkurdistan Eğitim Bakanlığı tarafından Başkurt çocuklarına Başkurtçayı öğretme amacıyla hazırlanan iki ders kitabı incelenmiş ve Başkurtça ana dili eğitimi ele alınmıştır. Bülük 1 (2009) ve Elifba (2009) adlı ders kitaplarının içeriği üzerinden kimi eleştirel noktalar belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ana dili eğitimi, Başkurtça, çok dillilik

Abstract: Bashkir Turks, who have lived under Russian rule since the 16th century, used the Kipchak language in history. Since the 19th century, they have been included in the Tatar writing language tradition. Then, with the Soviet period, a written language based on the Bashkir dialect emerged. Bashkir written language has gradually formed its own literary framework and has become a regular written language. In Clause 1 of the Constitution of the Autonomous Republic of Bashkortostan, dated December 24, 1993, Bashkir and Russian languages are defined as state languages. In Bashkortostan, both languages are taught in Bashkir and Russian schools, and textbooks are prepared by the state every five years. In this study, two textbooks prepared by the Ministry of Education of Bashkortostan were examined and Bashkir mother tongue education was discussed. Some critical points were determined over the content of the textbooks Bülük 1 (2009) and Elifba (2009).

Keywords: mother-tongue education, Bashkir, multilingualism

* Bu çalışma, "Çok Dilli Devlet Şartlarında Ana Dili Eğitimi: Başkurt Türkçesi örneği" başlığı ile IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda (2-4 Kasım 2017, İnönü Üniversitesi, Malatya) sunulmuş bildiriden genişletilerek hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Afyonkarahisar / TÜRKİYE. mozsahin35@hotmail.com, orcid.org/0000-0003-2135-0985, Gönderim tarihi: 12.07.2020 / Kabul tarihi: 05.11.2020

*** Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Afyonkarahisar / TÜRKİYE. ozgekarakas@aku.edu.tr, orcid.org/0000-0002-7838-8880

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu sözlüğünde “insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (TDK, 2009: 93) olarak tanımlanan ana dili, “...çocuğun genel anlamda ana merkezli öğrenme yaşantılarıyla oluşan, duygu, düşünce ve dilin kültürel iklimiyle beslenip gelişen bir iletişim aracıdır” (Güleryüz, 2004: 6). Diğer bir ifadeyle ana dilinin, “çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünü” (Sever, 2004: 1) olduğu söylenebilir. Bu tanımlardan yola çıkarak yaşanan çevrenin dil ediniminde önemli bir yere sahip olduğu gerçeği dikkat çekmektedir. Ana dili, çocuğun etkileşim ortamından öğrendiği ilk dil olmasının yanı sıra en iyi konuşabildiği dildir. Çocuğun öğrendiği ilk dilin ana dili olması, ana dili eğitiminin dil öğretiminin ilk basamağı olduğunu gösterir. Buradan yola çıkarak ana dili eğitiminde belli bir seviyeye ulaşmış bir bireyin, ana dili üzerine üst düzey dil becerileri koyabilmede daha başarılı olacağı söylenebilir. Dilin, bir anlama ve anlatma aracı olması niteliğinden ve “bu araçla çocuğun dünyayı algılayabilme, anlayabilme, anlamlandırabilme, duygu ve düşüncelerini anlatabilme” (Güleryüz, 2004) işlevlerinden yola çıkarak ana dili eğitimi kazanamamış bir bireyin öncelikle kendisini doğru ve etkili bir biçimde ifade edemeyeceği, dolayısıyla çevresini, içinde bulunduğu toplumu anlayamayacağı ve o toplumun bir parçası olamayacağı bir gerçektir. Sosyal ve toplumsal bir dinamiğin sağlanabilmesi, ortak bir dilin kullanılmasına bağlıdır. “Bireyin kendini ve çevresini anlaması, çağın gelişmelerini takip edebilmesi, ekonomik ve sosyal yönden nitelikli sayılabilecek bir grupta yer almasının ilk şartı, kendi ana dilini iyi kavrayabilmesi, özümsemesi ve amaca uygun olarak düzgün kullanabilmesidir” (Çelebi, 2007: 9).

Kültür ile karşılıklı bir etkileşime sahip olan dil, gücünü kültürden alırken, kültürün oluşumunda ve nesilden nesle aktarımında da etkilidir. Kültürün devamlılığını sağlayan unsur, dil eğitimidir. Dil eğitimi aynı zamanda kültürel değerlerin de öğretilmesi demektir. Her dil öğretimi, içerisinde kendi kültürünü, kültürel özelliklerini de barındırır. Bu açıdan ana dilinin öğretilmesi; kültürün devamlılığını, yeni nesillerce öğrenilmesini sağlayacaktır. Ayrıca “...ulusların var oluşunda ve varlığını devam ettirmesindeki yaşamsal önemi nedeniyle hemen her ülkenin eğitim sistemi içerisinde kendi ana dilinin öğretilmesine özel bir yer verilmektedir” (Çelebi, 2007: 10). Bu yüzden ana dili eğitimi, çocuğa dilini, benliğini, kültürel değerlerini öğretmede büyük bir öneme ve etkiye sahiptir. Dilin böyle bir etkiye sahip olması da dile, dil eğitimine özen gösterilmesi gerektiğinin kanıtıdır. “Kültürü, değerleri ve bilgiyi bize taşıyan, yaşadığımız dünyaya bakışımızı belirleyen, dil olunca, elbette bütün uluslar kendi dillerine gerekli özeni göstermek durumundadırlar” (Çavuşoğlu 2006: 41). Ana dili eğitimi; dilin bütün bu özellikleri, birey, toplum ve millet için önemi göz önüne alınarak verilmelidir.

Çocuk, ana dilini önce aileden daha sonra da çevreden edinir. “Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta;

bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır” (Demirel, 2003: 7). Okullarda formal yolla verilen ana dili eğitimi, ilk okuma-yazma öğretimi ile başlamaktadır. “...kaynak olarak, anlamlı işaretlerle ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözümlenerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreç...” (Kayıkçı, 2008: 424) olan ilk okuma ve yazma öğretimine başlamadan önce bir çocuğun, “ hem biyolojik (olgunlaşma), hem bilişsel (ilk okuma ve yazma öğretiminin gerektirdiği düzeyde ön bilgi ve beceri), hem de duyuşsal (öğrenme istekliliği ve güdüsü) ön yeterliliklere sahip bulunması gerekir” (Çelenk 2008: 84). İlk okuma ve yazma öğretiminde genel olarak okuma ve yazma becerileri üzerinde durulmaktadır. Okuma-yazma becerilerini kazandırmak, çocuğun anlama ve anlamlandırma becerilerini kazandırabilme açısından ana dili eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Başlıca amacı, “...bireyin içinde yaşadığı ailenin, toplumun dilini anlamak, onu tüm güzellikleriyle tanımak, kullanmak ve geliştirmek...” (Çelebi, 2007: 27) olan ana dili eğitimi, çocuğun millî bir kimlik oluşturması açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple de “ana dili eğitimi ve öğretimi her ülkenin eğitim politikasında önemli bir yere sahiptir. Kişisel gelişim, ulusal kimliğin oluşması, yurttaşlık bilincinin yerleştirilmesi açısından da önemli olan bu konu her zaman tazeliğini korumaktadır” (Sinan, 2007: 2).

Rusya Federasyonu gibi çok dilli devletlerin şartlarında, millî kimliğin sürekliliğinin ana dili eğitimi ile sağlanmasında çeşitli zorluklar ortaya çıkmaktadır. Egemen bir başka kültürün var olduğu ortamda, alt kültürlerin kendi ana dili eğitimlerinde kullanılacak yöntem ve uygulamaları belirlemeleri başlıca bir problemidir. Alt kültürler, kendi eğitim yöntem ve tekniklerini oluşturabilecek imkân ve kabiliyetlere sahip olmayabilirler. Bu sebeple eğitim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilir olduğuna bakılmadan üst kültürün yöntem ve tekniklerden yararlanması mümkündür. Bu yararlanmanın somut ürünleri ise, başta ders kitapları olmak üzere ders materyalleridir. Bu çalışmada, Başkurt ana dilinin öğretimi sürecinde kullanılan kitaplar aracılığıyla Başkurt çocuklarına ana dili eğitiminin verilmiş yöntemleri değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Başkurt çocuklarına ana dili eğitiminin nasıl verildiğini tespit etmek amacıyla çalışmada veriler, nitel araştırmada veri toplama tekniklerinden olan doküman tarama aracılığıyla toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Taranan dokümanlar Başkurt çocuklarına ana dilini öğretmek amacıyla yazılmış olan “Elifba” ve “Bülek” kitaplarıdır.

ÇALIŞMA MATERYALİ

Çalışmanın kapsamını, Başkurt dilinde, Başkurt çocuklarına ana dillerini öğretmek amacıyla yazılmış “Elifba” ve “Bülek” adlı ders kitapları oluşturmaktadır. Her iki kitap da 2009 yılında Ufa’da basılmıştır. Bu kitaplar, beş yıllık Başkurtça eğitim kitabı olarak hazırlanmıştır. Araştırmaya ait bulgular, *Elifba* ve *Bülek* kitaplarından alınan görseller ile birlikte sunulmuştur.

Rus Mekteplerinde Okuyan Başkurt Çocukları İçin “Elifba”



1. Resim

2009 yılında basılmış olan bu kitap dört yıllık başlangıç mektepleri için hazırlanmıştır. Kitap, “Mektep Yolunda” adlı şiirle başlar. Şiirden sonra kitapta birtakım kavramların öğretilebileceği iki sayfayı kaplayan resimlere yer verilmiştir. Bu resimlerle yansıtılan manzaralar; Başkurt destanları, efsaneleri ve halk masallarındaki olay, varlık ve şahıslara aittir (bk. 1. Resim). 8 ve 9. sayfaların sonunda nasıl çizgi çizileceğine yönelik

birtakım şekiller, yine aynı sayfaların üst kısmında ise bir çocuğun bir gününü nasıl geçirdiğini anlatan resimler bulunmaktadır (bk. 2. Resim). Bu sayfanın altındaki şekillerle ilgili kitapta hiçbir açıklama yer almamaktadır.

Bu aşamada öğrenciden çizgi çekmesi isteniyorsa, öğretmenin bunu belirtmesi gerekir. İlk 19 sayfa boyunca sadece resimlere yer verilmiştir. Bu resimlerle birlikte ses öğretimine geçilmeden önce birtakım kavramlar görsel olarak gösterilmek istenmiş olabilir. Ses öğretiminde sesin içinde bulunduğu kavram öncelikle görsel olarak öğrenciye kavratılmak istenmiştir. 20 ve 21. sayfalarda ise resimlere ve resimlerin altında birtakım çizgilere yer verilmesi, heceleme öğretmek ve sayfa içinde yer alan resimlerin karşılık geldiği kavramların kaç heceden oluştuğunu göstermek açısından önemli bir çalışmadır. Ancak bu çizgilerle ilgili bir bilgi verilmediği için eğer öğretmen tarafından heceleme yapılacağı söylenmezse, şekiller soyut kalacak ve şekil olmaktan öteye gidemeyecektir (bk. 4. Resim).



4. Resim

öncesi veya somut işlemler döneminde bulunan 6-7 yaşındaki bir çocuğun böyle bir alıştırmayı anlamlandırabilmesi ve yapabilmesi için çocuğun öğretmeni tarafından yönlendirilmeye ihtiyacı vardır. Çünkü bu alıştırmalar, okuma yazmayı yeni öğrenen çocukların seviyesinin çok üstündedir. 24 ve 25. sayfalarda harf öğretimine başlanmıştır. Harf öğretiminde önce ünlü harflere ağırlık verildiği dikkat çekmektedir. Ünlülerin ünsüzlere göre daha kolay öğrenilmesi ve daha kolay telaffuz edilmesi sebebiyle ünlülerin daha önce verildiği düşünülmektedir. Ancak bazı ünlüler (a, e, o, ö, u, ü) verildikten sonra beş adet ünsüz harfe (l, m, n, ɲ, t) yer verilmiştir. Bu harflerden sonra tekrar ünlü öğretimine geçilmiştir. Bu da ses öğretiminin belli bir düzene göre yapılmadığını göstermektedir. Başkurt Türkçesindeki ses öğretiminde seslerin birtakım şekiller ve resimlerle sembolleştirilmesi, Türkiye Türkçesindeki ses öğretimi ile benzerlik göstermesine rağmen Başkurt Türkçesindeki ses öğretiminin belli bir kurala göre yapıp yapılmadığı konusunda tereddüt oluşturmaktadır. Ne alfabetik olarak bir sıra izlenmekte ne de Türkçedeki gibi anlamlı heceler ve



3. Resim



2. Resim

¹ 3. resimde verilen kavramlardan öğrencinin sırasıyla şunları tespit etmesi istenmektedir: *eteç* "horoz", *bisey* "kedi", *öleseş* "büyükanne", *nine*, *at* "at", *ayuw* "ayı", *avtobus* "otobüs". Örnek kavramların hem kalın hem de ince ünlü özelliğinin fark ettirilmesinin yanı sıra hece sayılarının ve yapılarının da kavranması amaçlanmaktadır.

kelimeler oluşturacak sesler bir arada gruplanarak öğretilmektedir. Ünlülerin çoğunun başta öğretilmesinden yola çıkarak, ünlüler ile ses öğretimine başlandığı; ancak daha sonra karışık bir sıralama izlendiği söylenebilir. Ünlü ve ünsüz sesler ayrımı, ayrıca renklerle de belirtilmeye çalışılmıştır. Bu harflerin özelliklerini bilmeyen öğrencilere bu harflerin farklı olduğu öncelikle görsel olarak sezdirilmeye çalışılmıştır. Sesler, heceler içerisinde verilerek, hecelere bağlı bir bütün olarak öğretmek amaçlanmıştır. Hece oluşturmayı sağlayan diğer sesler ise daha önce öğretilen seslerden seçilmektedir. Öğretilecek olan harfler her sayfada yer alan resimler içerisine yerleştirilerek sayfadan bağımsız değil, sayfa ile bir bütün hâlinde verilmiştir.

Birtakım sesler ve kelimeler öğretildikten sonra, öğretilen sesler ve kelimelerle ilgili kısa bir paragraf verilmiştir. Bazı paragraflarda halk edebiyatı türlerinden örnekler verilerek sözlü edebiyat türlerinin öğretimi de sağlanmaktadır (bk. 5. Resim)².



5. Resim

47. sayfadan sonra, ses ve kelime öğretimi belli bir aşamaya geldiği için kısa paragraflara daha sık yer verilmeye başlanmıştır. Resimlerle desteklenen bu kısa paragraflar, çocuğun hikâyeyi somutlaştırmasını, zihninde canlandırmasını da sağlar. Kısa paragraflardan sonra kitapta şiirler de yer almaktadır. 79. sayfadan itibaren ise Başkurt edebiyatındaki bazı önemli şahsiyetlerin genel olarak, ayrıntıya girmeden tanıtıldığı ve daha sonra bu şahsiyetlerin eserlerinden örnek verildiği dikkat çekmektedir (bk. 6. Resim).



6. Resim

kitapta aynı zamanda kültürel özellikler de verilmek istenmiştir. Ancak bu özellikler, kitabın amacından sapmaması ve okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuğun seviyesine uygun olması için geniş tutulmamış, yüzeysel bir şekilde verilmiştir. 6-7 yaşındaki bir çocuğun edebiyattaki şahsiyetlerden en önemlilerini, sadece ismen bilmesi yeterli olacaktır. Harflerin çoğunun öğretimi gerçekleştirildikten sonra okumaları için verilen örnek paragrafların da hacim olarak büyüdüğü gözlenmiştir. Bu paragraflarda çocuğun henüz öğrenmemiş olduğu harflerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca yeni öğretilen bir harften sonra okuma metni ya da şiir veriliyorsa, öğretilen

² Ekiyet: Ökө, tölkө, kekük, işekke kile. İşek ikmek, sek-sek, beşmek aşata "Masal: Baykuş, tilki, guguk kuşu eşeğe gelir. Eşek; ekmek, çak-çak (bir çeşit hamurlu-balı tatlı), mantar yedirir".

harfin daha fazla kullanıldığı metin ya da şiir tercih edilmiştir. Son kısımda iki sesli/heceli yani diftonglu okunan (e, ıo, ë gibi) harflerin öğretimine yer verilmiştir. Bütün harflerin öğretiminden sonra alfabe verilir. Harflerin tek tek verilerek en son alfabenin verilmesi, parçadan bütüne (tümevarım) bir yol izlendiğini gösterir. Harfler, özelliklerine göre farklı renklerde verilmiştir. Farklı renklerin kullanılması, çocuğun harfler arasındaki farklılıkları görmesi ve somutlaştırması açısından önemli bir ayrıntıdır. Harf öğretimi bittikten sonra 103'ten 141. sayfaya kadar Başkurt edebiyatını tanıtan örnek metinlere ve şiirlere yer verilmiştir. Seçilen metinler, çocuk edebiyatının da en tanınmış edebiyatçıların eserlerinden alınmıştır. Nitekim modern Başkurt edebiyatının oluşumunda yararlanan Başkurt halk edebiyatı unsurları ile Başkurdistan coğrafyasının tabii zenginlikleri bu parçalarla öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır. 104. sayfada Başkurdistan'ı tanıtan bayrağı, devlet başkanı gibi birtakım bilgilere yer verilmiştir.

Kitabın genelinde harflere, harflerden oluşan hecelere ve hecelerden oluşan kelimelere, ayrıca kelimeleri okumada ipucu olabilecek resimlere de yer verilmiştir. Öğretilen kelimelerle ilgili tekerlemeler ve şiirler de kitapta yer bulmuştur. Öğretilen harf sayısı arttıkça kelime örnekleri de artmıştır. Kelime öğretimi ile ilgili örnek konuşma metinleri sunulmuştur. Konuşma metni ile birlikte öğretilmek istenen harfin içinde geçtiği kelimeler kullanılmıştır.

Harf öğretimi ilerledikçe şiirler ve edebî metinlerin yanı sıra şair tanıtımlarına; harf öğretimi bittikten sonra Başkurt edebiyatı ile ilgili önemli eserlere; kitabın sonunda ise aile üyelerinin öğretimi ile ilgili bir şemaya yer verilmiştir. Aile üyelerinin tanıtımının şema ile verilmesi çocuğun aile üyelerini daha iyi anlamlandırmasını ve özümsemesini sağlayacaktır. Bu kitapta örnek edebî eserlere yer verilmesi ise edebiyatın, kültürün öğretilmesi açısından çok önemlidir.

Harflerden heceye, hecelerden kelimeye doğru bir yol izlenmesi; Başkurtça ilk okuma yazma öğretiminin parçadan bütüne doğru olduğunun kanıtıdır. Aynı zamanda bu yöntem, ses temelli cümle yöntemine de benzemektedir. Ancak Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan ses temelli cümle yönteminden farklıdır. Türkçe ilk okuma yazma ses temelli cümle yöntemi ile verilmesinin yanında harfler alfabetik sırayla öğretilmek yerine, en çok kullanılan harflerin bir grup içerisinde öğretildiği bir yöntemle verilmektedir.

Bu hususları daha ayrıntılı bir şekilde ele almak gerekirse, yukarıda belirtilen tüm bu öğretim yöntemlerinin yanı sıra kitapta kullanılan görsellerin ve yine metinlerin de değerlendirilmesi gerekir. Kitabın 4. ve 5. sayfalarında yer alan nesnelere ve kurgu resimleri, Başkurt halk edebiyatının en belirgin masal yahut efsanevi kahramanlarını, varlıklarını işaret etmektedir. Bu da halk anlatılarındaki mitik unsurlar ile öğrencinin ilgisini çekmenin amaçlandığını göstermektedir. 6. ve 7. sayfalarda Başkurt masal kahramanları anlatılardaki belirgin eylem ve nitelikleri ile resmedilmiştir. Fakat bu yaş grubundaki öğrencinin gözünde Başkurt toplumu, göçebe özellikleri ile

yansıtılmaktadır. Dil öğreniminde etnik unsurların kullanımı, öğrenimin temeli açısından elbette önemlidir. Nitekim kitapta yer alan görsellerin ve metinlerin pek çoğu Başkurt kültürüne ait malzemelerden seçilmiştir. Bu açıdan ele aldığımızda dil eğitimi ile birlikte kültür eğitiminin de sağlanmak istendiği anlaşılmaktadır. Metinler incelendiğinde ise genel olarak akrabalık kavramları, tabiat varlıkları (hayvanlar, sebze-meyve), giyim-kuşam, çeşitli oyun nesnelere vb. kavramlar öğrenciye öğretilmektedir. Fakat bu noktada Başkurt toplumunun göçebe özellikleri, şehir yaşamı içerisinde bu eğitimi alan çocuk açısından ne derece kullanılabilir? Ayrıca bu kırsal özelliklerin gerçek Başkurt yerleşik özelliklerinin, şehir halkının günlük yaşantısına dair kesitlerin azlığı, öğretilmek istenen dilin sadece kültür dili olarak yansıtıldığını göstermektedir. Bu açıdan bir anlaşma dili, her ihtiyaca cevap verebilecek bir dil hüviyetini göstermek hususunda sınırlı bir yaklaşım izlendiği düşüncesi doğmaktadır. Nitekim benzer bir durumun “Yurt Dışında Türkçenin Öğretimi İle İlgili Bazı Uygulamalar” başlıklı tebliği ile Hamza Zülfikar tarafından da tespit edildiği bilinmektedir. Hamza Zülfikar, bildirisinde Hollanda’da Türk çocuklarının ana dili eğitimi ve öğretimiyle meşgul olan Eğitim Planları Geliştirme Enstitüsü’nün (kısa adı: SLO) hazırladığı bazı ders kitaplarını inceleyerek şunları anlatmaktadır:

“...Avrupa’da yaşayan şairlerden ve yazarlardan da bazı parçalar metin olarak ders kitaplarına konuluyordu. Okuma parçaları daha çok masa başında üretildiğinden yavan, kuru ve anlamsız olup imlâ birliğinden de yoksundu. Bu parçalar içinde “Türkiye’deki eoterimizde kullandığımız; kazan, kürek, el arabası gibi aletlerin bir kısmını da buradaki eoterimizde kullanmıyoruz.” Biçimindeki bir karşılaştırmayla bilerek veya bilmeyerek bir aşığılama, soğutma yolu izleniyordu. Önsoru örneğinde olduğu gibi Hollandacanın etkisiyle birçok kelimeyi gereksiz birleşik yazma, bu ülkedeki Türkçe eğitim ve öğretiminin durumunu ortaya koyuyordu...” (Zülfikar, 2000: 69).

Bülek

2009 yılında basılan kitap, Rus okullarında okuyan Başkurt çocuklarına ana dilini öğretmek amacıyla yazılmıştır. Kitabın başında birtakım şekillere ve bunların açıklamasına yer verilmiştir. Kitapta ana konulara geçmeden önce, Başkurdistan’ın tanıtımı ile ilgili bir resim yer almaktadır. Kitabın ilk kısmında “Tanışma” bölümü bulunur. Burada önce Başkurtça verilen kavramlar yanlarında Rusça karşılıklar ile sunulmuştur. Bir kavramın önce Başkurt Türkçesinin daha sonra da Rusçasının verilmesi, Başkurtça anlaşılmayan kavramın Rusça üzerinden anlamlandırılacağı gibi bir düşünceyi doğurmaktadır. Yani burada Başkurt çocuklarının ana dili, Başkurt Türkçesi değil de Rusçaymış gibi gösterilmiştir (bk. 7. Resim). Bu kitabın okuma yazma öğretildikten sonra, Başkurt Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmış bir kitap olduğu dikkat çekmektedir. İlk bölümde Başkurt Türkçesindeki tanışma kavramlarına, insanların nasıl tanıştığına yer verilmiştir. Ancak ana dili öğretiminde

çerçevesinde yapılan kavram öğretiminde görsellerden sıklıkla yararlanıldığını söyleyebiliriz. Kitapta yer alan tema başlıkları önce Başkurt Türkçesi sonra Rusça olarak verilmiştir. Kitabın sonunda ise Başkurdistan'ı tanıtıcı metinlere, Başkurt şairlerine yer verilmiştir. Ayrıca kitabın sonunda Başkurtça- Rusça bir sözlük de bulunmaktadır. Kitaptaki her temada kavramların önce Başkurtçasının sonrasında ise Rusçasının verilmesi, Başkurtçanın ikinci bir dil gibi öğretildiğini göstermektedir. Bu durum, Başkurt çocuklarının ana dilini Rusça olarak göstermiştir.

Clauson çağdaş dillerdeki tahakkümü, tarihî sürece bakarak şöyle ifade eder:

“Kendi dilini konuşan bir toplum, farklı bir dili konuşan toplumun boyunduruğu ve hükümdarlığı altına alırsa, hükmeden toplum boyunduruk altına alınan toplumdaki medeniyet açısından ister daha az ister daha çok gelişmiş olsun, tâbi olan toplum hükmeden toplumun kullandığı pek çok sözcüğü kendi diline almak mecburiyetinde kalır. Bunun sebebi, kendi dillerinde diğer dilden alınan sözcüklerin karşılıklarının olmaması değil, hükmeden toplumun, tebaasıyla ilişki kurarken onlardan bu sözcükleri anlamalarını, bilmelerini ve bunları kullanmalarını beklemesidir. En kötü ihtimalle, tebaa konumundaki toplum kendi dilini tamamen kaybeder;...” (Clauson 2017: 180-181).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu kitaplarda seçilen görseller vasıtasıyla ve de verilmek istenen kavramlar üzerinden bir çocuğun ev içerisinde gördüğü nesne ve varlıklardan, kavramlardan çok daha fazla tabiatla her daim rastlayamadığı çeşitli unsurların öğretilmesi ile kırsallık imajı yaratılmıştır. Başkurtçanın iletişim dili olarak karakterinin tam olarak yansıtılmadığını söyleyebiliriz. Nitekim böyle bir durumda Başkurt Türkçesinin öğrenci tarafından günlük yaşama aktarılması mümkün görülmemektedir. Bu nedenle öğrenci, günlük yaşamında kırsalın dili olarak gösterilen Başkurt Türkçesi ile değil, zaten içerisinde bulunduğu ve asıl iletişim dili olarak kabul ettiği Rusça üzerinden bilgi, duygu ve düşünce aktarımını gerçekleştirecektir.

Dikkat çeken bir başka husus ise, *Elifba* kitabındaki harf öğretiminde verilen örnek metinler, diyaloglar içerisinde bazı seslerin öğrenci tarafından belirlenmesinin istenmesidir. Bu amaçla, kare, daire ve yarı dolu daire gibi işaretlerle sözdeki eksik sese dikkat çekilmiştir. Fakat istenen sesin hem ilgili bölümde hem de öncesinde geçmemesi, öğrencinin tanımadığı bir sesi ve dolayısıyla kelimeyi belirlemeye çalışması, başarma güdüsünü olumsuz etkileyebilir. Bu da öğrencinin öğrenme istek ve arzusunu yok edebilir. Yine aynı kitapta görsel malzemeler içerisinde diyalogları kurgulamak amacıyla telefon görüşmelerine sıklıkla yer verildiğini anlıyoruz. Bunun yanı sıra resimlerde ev işlerini yürüten çocukların aksettirilmesi, bireyin ev sorumluluklarının ve evin ferdi olmak hâlinin çağrıştırılması bakımından da önem arz ediyor.

Elifba kitabındaki görsel malzemeyi üç grup altında toplamak da mümkün görünüyor: dış mekân, iç mekân/ev, mitik/masal ögeli görseller. Bu görsellerin bir oranını çıkardığımızda ise, dış mekân vurgulu görsellerin 47 adet, iç mekân/ev vurgulu olanları 16 adet ve mitik/masal ögeli görsellerin ise 10 adet olduğu sonucu çıkmaktadır. Görsellerin yanı sıra seçilen metinlerin de genel olarak halk ürünleri ve çağdaş edebî ürünlerden meydana geldiği görülür. Buna göre; 15 metin halk ürünlerinden, 35 metin ise çağdaş edebî metinlerden seçilip alınmıştır.

Fonetik imlaya sahip dillerin öğretimi usulünde olduğu gibi Başkurtçanın da öğretimi fonetik usulle yapılmaktadır. Sesleri ve harfleri birlikte öğretme amacı güdülmektedir. Ancak Başkurt-Kiril alfabesinden kaynaklı diftonglar karmaşa yaratmaktadır. Ana dili kullanılırken nesne ve ses arasındaki bağlantının zihinde meydana gelmesi ve bir müddet sonra nesnenin zihinde canlanmayarak sözün bunu karşılama zihin çabasını azaltır (Gökberk, 2008: 90-91). Başkurtça eğitiminde başka bir ses dizgesi üzerinden (Rusça gibi) aktarımın ve zihinde nesnenin çağrıştırılması bu yolla ana dili eğitiminin ne denli zayıf kalacağını göstergesi olur. Bu durum, ana dili öğrenimini aksatacağı gibi ana dili üzerinden oluşturulacak millî zekânın da yok olmasına sebep olur. Çünkü dil, zihnin aynasıdır. Kitabın sözlük kısmında Başkurtça sözün Rusça anlamlandırılması da bu açıdan dikkatle ele alınmalıdır. Başkurtça eğitimi için ilkokullarda kullanılan bu kitap (Bülek), Başkurtçayı yabancı bir dil gibi öğretmesi bakımından eleştirilebilir. Kitabın bir yüzünde konu başlığı Başkurtça verilirken karşı sayfada Rusça izahının bulunması, Rusça üzerinden Başkurtçanın öğretildiği hissini uyandırmaktadır. Bu da ana dili eğitiminde söz-nesne ilgisinin doğrudan yapılmadığını işaret eder. Bu nedenle öğrencinin zihninde Başkurtça söz, anlatılmak istenen kavramı doğrudan canlandıramaz.

Çarlık ve Sovyet dönemlerinde eğitimin Türk topluluklarının dönüşümünde en güçlü araç olduğu bilinmektedir. Örneğin, Sovyet eğitim sistemi, muhtelif kabilelere parçaladıkları Türk milletini dil, din, alfabe ve kültür hazineleriyle tarihî mazilerinden koparmaya, yeni nesle yalnız Rusya'ya ilhak sayesinde medeniyete kavuşacaklarını telkin etmektedir. Ayrıca Sovyet idaresi altındaki bütün milletleri tek bir dil ve tek bir kültür etrafında 'sosyalistik' bir Sovyet milleti hâline getirmeye yaramaktadır (Mirza Bala 1956: 2; Yeşilot 2007'den).

Günümüzde Başkurt toplumu üzerinde benzer uygulamaların devam ettiğini söylemek mümkündür. Başkurt okullarının sayılarının azaltılması ile başlayan ve Başkurtça eğitimin uluslararası bir geçerliliği olmadığını ifade eden anlayış, bu adımla okulların kapanmasına ve buna bağlı olarak üniversitelerdeki Başkurt dili ve edebiyatı bölümlerine öğrenci talebinin neredeyse sıfıra inmesine sebep olmaktadır.

1926 Bakü Türkoloji Kurultayında da ana dili eğitiminde iki metot üzerinde tartışmaların yoğunlaşır: ses usulü ve bütün kelime (Amerikan) usulü. Bu usullerden Türk yazı dillerine en uygun olanının ses usulü olduğu yönündeki görüşlerin ağırlıklı olduğu görülür. İmla ile de doğrudan ilgili olan bu usulün Başkurtçanın eğitiminde de kullanıldığı anlaşılıyor. Ancak kimi seslerin yazımı ve diftonglar (y, ʏ, e) fonetik

öğretim sistemini düzensiz hâle getirmektedir. Başkurt imlâsına kıyasla Rus alfabesinin tumturaklı ve kolay anlaşılır imlâsı, Başkurtçanın eğitimi ve geleceği konusunda bir diğer önemli meseledir. Millî imlâ, ana dili eğitiminin temel unsurlarından biridir.

Başkurtçanın yazı dili olarak kabul edildiği 1920’li yıllardan sonra Başkurtçanın öğretimi için çocuk edebiyatının da geliştiği anlaşılmaktadır. Her iki ders kitabında da bu tarihten itibaren Başkurtçayı canlandıran yazarların, şairlerin günden güne zenginleştirdikleri çocuk edebiyatı örneklerini görmek mümkündür.

Son olarak “Başkurdistan Cumhuriyeti Halklarının Dilleri Hakkında Başkurdistan Cumhuriyeti Kanunu”nun I. bölüm 2. Madde ve beşinci fıkrasında şöyle denilmektedir:

Başkurdistan Cumhuriyetindeki halkların dilleri eşit hukukî kanunla korunmaktadır. Kanunlarla belirlenen durumlar dışında o ya da bu dili kullanmaya sınırlamalar ve üstünlükler göstermeye hiç kimsenin hakkı yoktur. Bu kanun tarafından ele alınan kurallar Başkurdistan topraklarında yaşayan Rusya Federasyonu vatandaşlarını, ayrıca yabancı ülke vatandaşlarını ve vatandaşlığı olmayan kişileri kapsamaktadır.

KAYNAKÇA

- CLAUSON, S. G. (2017), *Türkçe-Moğolca Çalışmaları*. (Çev.: Fatma Kömürcü), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÇAVUŞOĞLU, A. (2006), AnaDili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11:1, 37-46.
- ÇELEBİ, M. D. (2006), Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285- 307.
- ÇELEBİ, M. D. (2007), *Türkiye ve Almanya’da İlköğretimde Anadili öğretimi- Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÇELENK, S. (2008), İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- DEMİREL, Ö. (2003), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- GÖKBERK, M. (2008), *Değişen Dünya Değişen Dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- GÜLERYÜZ, H. (2004), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- KAYIKÇI, K. (2008), İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.
- SEVER, S. (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- SINAN, A. T. (2007), Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler, http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmet_turan_sinan_ana_dili%20egitimi_dusunceler.pdf, Erişim Tarihi: 23.08.2016
- ŞCERBA, L. V. (2008), *Ana Dili Eğitimi Metodunda En Yeni Akımlar. 1926 Bakü Türkoloji Kurultayı Tutanaklar* (Çev. Kamil V. Nerimanoglu, Mustafa Öner), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜRK DİL KURUMU. (2009), *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- YEŞİLOT, O. (2007), Stalin Döneminde Azerbaycan'da Eğitim Politikaları. E. Gürsoy ve N. Liaisan Şahin (Edt.), *Stalin ve Türk Dünyası*, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.
- ZÜLFİKAR, H. (2000), *Yurt Dışında Türkçenin Öğretimi İle İlgili Bazı Uygulamalar. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı*, 24-26 Eylül 1998 Bildiri Kitabı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.