

5. INTERNATIONAL PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY

July 13 -14, 2022 / Lisbon, Portugal

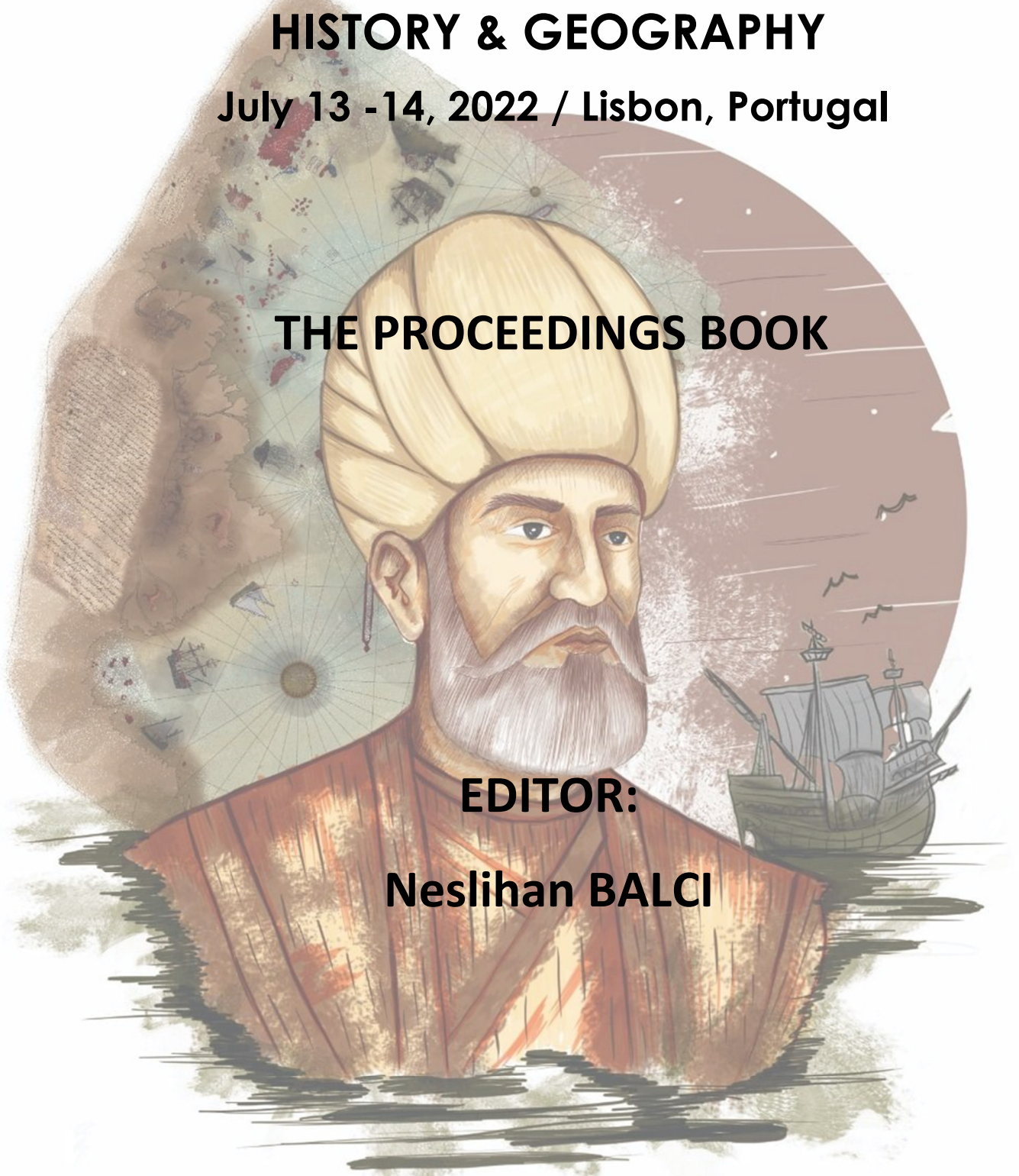
THE PROCEEDINGS BOOK

EDITOR:

Neslihan BALCI

ISBN:978-625-7464-94-9

<https://www.izdas.org/pirireis>





5. INTERNATIONAL PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY

July 13 -14, 2022 / Lisbon, Portugal

(THE PROCEEDINGS BOOK)

EDITOR

Neslihan BALCI

All rights of this book belong to IKSAD. Without permission can't be duplicate or copied.

Authors are responsible both ethically and juridically

IKSAD Publications – 2021 ©

Issued: 03.08.2022

ISBN: 978-625-7464-94-9

Bu Kitabın Tüm Hakları IKSAD Yayınevi'ne aittir.

Yazarlar etik ve hukuki olarak eserlerden sorumludurlar.

IKSAD Yayınevi – 2021 ©

Yayın Tarihi: 03.08.2022

ISBN: 978-625-7464-94-9

<https://www.izdas.org/pirireis>

CONFERENCE ID

CONFERENCE TITLE

5. INTERNATIONAL
PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY &
GEOGRAPHY

DATE and PLACE

July 13 -14, 2022 / Lisbon, Portugal

ORGANIZATION

IKSAD INSTITUTE
iksadinstitute.org
iksad.org.tr
iksadyayinevi.com
Universidade Fernando Pessoa

ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Ana CAMPINA
Prof. Dr. Carlos RODRIGUES
Prof. Dr. Ramazan GAFARLI
Prof. Dr. Álvaro Campelo
Prof. Dr. Elsa Simões
Prof. Dr. Vitor Teixeira
Prof. Dr. M. Salih MERCAN
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK
Gönül EDEŞLER
Neslihan BALCI

NUMBER of ACCEPTED PAPERS - 21

NUMBER of REJECTED PAPERS - 10

PARTICIPANTS COUNTRY

Turkey-8, Poland-1, Pakistan-2, India-3, Azerbaijan-4, Indonesia-1, Canada-1, Iran-1

*Double blinded evaluation proces

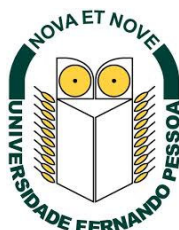
5. INTERNATIONAL
PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY
13 -14 July 2022 / Lisbon, Portugal
(THE PROCEEDINGS BOOK)
www.izdas.org/pirireis

SCIENTIFIC COMMITTEE

Prof. Dr. Ana CAMPINA- Universidade Fernando Pessoa, Porto
Prof. Dr. Carlos RODRIGUES- Universidade Fernando Pessoa, Porto
Prof. Dr. Deepak John Mathew- Indian Institute of Technology
Prof. Dr. Álvaro Campelo – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal
Prof. Dr. Elsa Simões – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal
Prof. Dr. Vitor Teixeira – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal
Dr. German Kim- Director of the Institute for Asian Studies al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan
Dr. Iosefina Blazsani-Batto – Romanian Language Institute, Bucharest
Prof. Dr. Isabel Costa Leite – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal
Prof. Dr. Teresa Toldy – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal
Prof. Dr. Rui Torres – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal
Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA- Azerbaijan State Pedagogical University
Prof. Dr. Lütviyye ASGERZADE- Azerbaijan National Academy of Sciences
Prof. Dr. Necati DEMİR- Gazi University
Prof. Dr. Morakeng Edward Kenneth Lebaka-University of Zululand – KwaDlangezwa Campus
Prof. Dr. Nuri KAVAK- Eskisehir Osmangazi University
Prof. Dr. Ramazan GAFARLI- Azerbaijan National Academy of Sciences
Prof. Dr. Mərziyye Necefova- Azerbaijan National Academy of Sciences
Prof. Dr. M. Salih MERCAN- Bitlis Eren University
Assoc. Prof. Dr. Cavid QASIMOV- Van Yuzuncuyil University
Assoc. Prof. Dr. Ayşe ERKMEN- Gaziantep University
Assoc. Prof. Dr. Ermal Baze- Tirana University
Assoc. Prof. Dr. Fatma İNCE- Inonu University
Assoc. Prof. Dr. Sehrane KASIMİ- Azerbaijan National Academy of Sciences
Assoc. Prof. Dr. Osman Kubilay GÜL- Sivas Cumhuriyet University
Assoc. Prof. Dr. M. Selen ABBASOĞLU ERMİYAGİL- European University of Lefke
Assist. Prof. Dr. Adem DEMİRİSOY- Selcuk University
Assist. Prof. Dr. Ahmet ÖZTURHAN- Batman University

Assist. Prof. Dr. Murathan KEHA- Ataturk University
Assist. Prof. Dr. Okan BOYDAŞ- Sivas Cumhuriyet University
Assist. Prof. Dr. Yasemin ERENGEZGİN KAFKAS- Fatih Sultan Mehmet Vakif University
Assist. Prof. Dr. Amira AMOURI- University of Sfax, Tunisia
Assist. Prof. Dr. Hamza Khalifa Ibrahim- Higher Institute of Medical Sciences, Libya
Assist. Prof. Dr. Ethar Abdul Mohsen Qasim Al-Mayahi- University of Kufa, Iraq
Assist. Prof. Dr. Mohamed Ahmeid- Newcastle University, United Kingdom
Assist. Prof. Dr. Reham Ershaid Nusair- University Science Islam Malaysia, Malaysia
Assist. Prof. Dr. Ismail Kakaravada- PVP Siddhartha Institute of Technology, India
Lect. Dr. Sibel ÇELİK- Dicle University
Dr. Alan Reed LIBERT- University of Newcastle
Dr. Baxşəliyev Fazil Eynulla oğlu- Bakı Dövlət Universiteti
Dr. Çağdaş YÜKSEL- Pamukkale University
Dr. Hümeyra TÜREDİ- Bakirkoy Fine Arts High School
Dr. Iosefina BLAZSANI-BATTO- Azerbaijan University of Languages
Dr. Mehmet Ali TÜRKMENOĞLU- Harran University
Dr. Murat KARATAŞ- Abdullah Gul University
Dr. Natalia POPKADZE- Tbilisi Research Center
Dr. Ömer Faruk KIRMIT- Hacibayram Veli University
Dr. Parviz KAZİMİ- Baku State University
Dr. Ramazan BULUT- Afyon Kocatepe University
Dr. Sajna. A- University of Kerala
Dr. Terane NAGIYEVA- Azerbaijan State Pedagogical University

5. INTERNATIONAL PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY



CONFERENCE PROGRAM

July 13 -14, 2022 / Lisbon, Portugal

Zoom Meeting ID: 891 7197 2642

Zoom Passcode: 550055

IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- ❖ To be able to attend a meeting online, login via <https://zoom.us/join> site, enter ID "Meeting ID or Personal Link Name" and solidify the session.
- ❖ The Zoom application is free and no need to create an account.
- ❖ The Zoom application can be used without registration.
- ❖ The application works on tablets, phones and PCs.
- ❖ The participant must be connected to the session 5 minutes before the presentation time.
- ❖ All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- ❖ Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

Points to Take into Consideration - TECHNICAL INFORMATION

- ◆ Make sure your computer has a microphone and is working.
- ◆ You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- ◆ Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.
- ◆ Requests such as change of place and time will not be taken into consideration in the congress program.

PARTICIPANTS COUNTRIES:

Turkey, Poland, Pakistan, India, Azerbaijan, Indonesia

5. INTERNATIONAL
PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY
13 -14 July 2022 / Lisbon, Portugal
(THE PROCEEDINGS BOOK)
www.izdas.org/pirireis

Date: 13.07.2022
Lisbon Local Time: 09⁰⁰-11³⁰
Ankara Local Time: 11⁰⁰-13³⁰
Session -1, Hall – 1

Head of the Session: Neslihan BALCI

Autors	University	Title
İbrahim Halil İNCİK & Prof. Dr. Fatih YILMAZ	<i>Tokat Gaziosmanpasa University</i>	COMMUNICATIONAL METHOD IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THE KARAGÖZ GAME
Öznur BÜTÜNER & Fatih YILMAZ	<i>Gaziosmanpasa University</i>	VOCABULARY TEACHING WITH GAMES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE
Assist. Prof. Dr. Muhammed Felat AKTAN	<i>Dicle University</i>	AN OTTOMAN NAVY ART: FINAL USUL FENN-İ HARB-İ BAHRİ
Cuma EREN	<i>Dokuz Eylul University</i>	THE FIRST SOVEREIGN OF MAGHREB, NORTH AFRICA AND AL-ANDALUS: MUVAHHİD ABDÜLMÜ'MİN B. ALİ
Res. Assist. Özge KOBAK	<i>Izmir Katip Celebi University</i>	MILESTONES IN THE DEVELOPMENT OF MODERN CARTOGRAPHY IN THE OTTOMAN EMPIRE: THE CRIMEAN WAR AND THE TREATY OF SAN STEFANO

Date: 13.07.2022
Lisbon Local Time: 09⁰⁰-11³⁰
Ankara Local Time: 11⁰⁰-13³⁰
Session -1, Hall - 2

Head of the Session: Dr. Anna Dąbrowska

Autors	University	Title
Ayşegül KUTLU ÇAKIN & Prof. Dr. Gürbüz OCAK	<i>Afyon Kocatepe University</i>	USE OF DIGITAL STORIES IN TEACHING ENGLISH TO 3RD GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL
Prof. Dr. Gürbüz OCAK & Ayşegül KUTLU ÇAKIN	<i>Afyon Kocatepe University</i>	DEVELOPING ENGLISH VOCABULARY OF 4TH GRADE PRIMARY STUDENTS WITH GAMES
Res. Assist. Rabia Elif ÖZCAN BEYDEMİR	<i>Boğaziçi University</i>	SAILING TO NOTHINGNESS: CHARACTER DECONSTRUCTION IN İHSAN OKTAY ANAR'S PUSLU KITALAR ATLASI AS A TOPOGRAPHICAL POST-STRUCTURAL METHODOLOGY
Seema Sadiq Assist.Prof. Dr. Mohammad Zahid	<i>Shibli National College</i>	FLIPPED CLASSROOM AND BLENDED LEARNING: NEED OF THE HOUR
Dr. Anna Dąbrowska	<i>University in Lublin</i>	(NON) SCHEMATIC METAPHORS BEHIND NICKNAMES
Ayətəxan Ziyad (İsgəndərov)	<i>Azerbaijan State Pedagogical University</i>	ARTISTIC IMAGE (OBRAZ) CREATION TECHNOLOGY OF ZAHID KHALIL
Aygün KURBANOVA	-	LANGUAGE AND CULTURE UNITY
Prof. Dr. Sevinc Novruz kızı ALİYEVA	-	INVESTIGATION OF ORHON-YENİSEİ MONUMENTS

Date: 13.07.2022
Lisbon Local Time: 09⁰⁰-11³⁰
Ankara Local Time: 11⁰⁰-13³⁰
Session -1, Hall - 3

Head of the Session: Neslihan BALCI

Autors	University	Title
Ayushi SINGH & Sparsh YADAV	<i>Galgotias University</i>	LEGAL STUDY OF THE WORLD
Elfrida Ratnawati & Sugeng Supartono & Meta Indah Budhianti & Yulia Fitriliani	<i>Universitas Trisakti</i>	DISTRIBUTION OF TRADITIONAL LEGACY TO CHILDREN ACCORDING TO BILATERAL SYSTEM IN JAVA INDONESIA REGION
Kiran Sharma & Assist. Prof. Anjali Verma	<i>Himachal Pradesh University</i>	SEARCH FOR INDIGENOUS ELEMENTS IN DOMINATING CULTURE: A STUDY OF GADDI TRIBE IN WESTERN HIMALAYAN REGION
Assist. Prof. Dr. Rafrat Shakil	<i>Shradda University</i>	RELIGIOUS FUNDAMENTALISM AND GENDER DISCRIMINATION IN TAHMINA DURRANI'S BLASPHEMY
Dr. Muhammad Faisal & Alquma Faisal	<i>Sindh Madressatul Islam University</i>	GEOGRAPHICALLY EXCHANGE CAPABILITY OF PAKISTAN WITH THE SOUTH ASIAN NATIONS: AN ENORMITY ARCHETYPAL METHODOLOGY
Asif Iqbal	<i>Alhamd Islamic University</i>	IS CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AN INDUSTRY SENSITIVE PHENOMENON?
Ananda Majumdar	<i>University of Alberta</i>	"COVID-19-EPIDEMIC: HINDUISM AND THE ARRANGEMENT OF THE LAST RITES"
Alireza Moghaddasi Ramuna Mirhajianmoghaddam	<i>Faculty Member of Imamreza International University Yazd University</i>	THE IMPACT OF INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATIONAL FACTORS ON KNOWLEDGE SHARING IN IRANIAN LIBRARIES

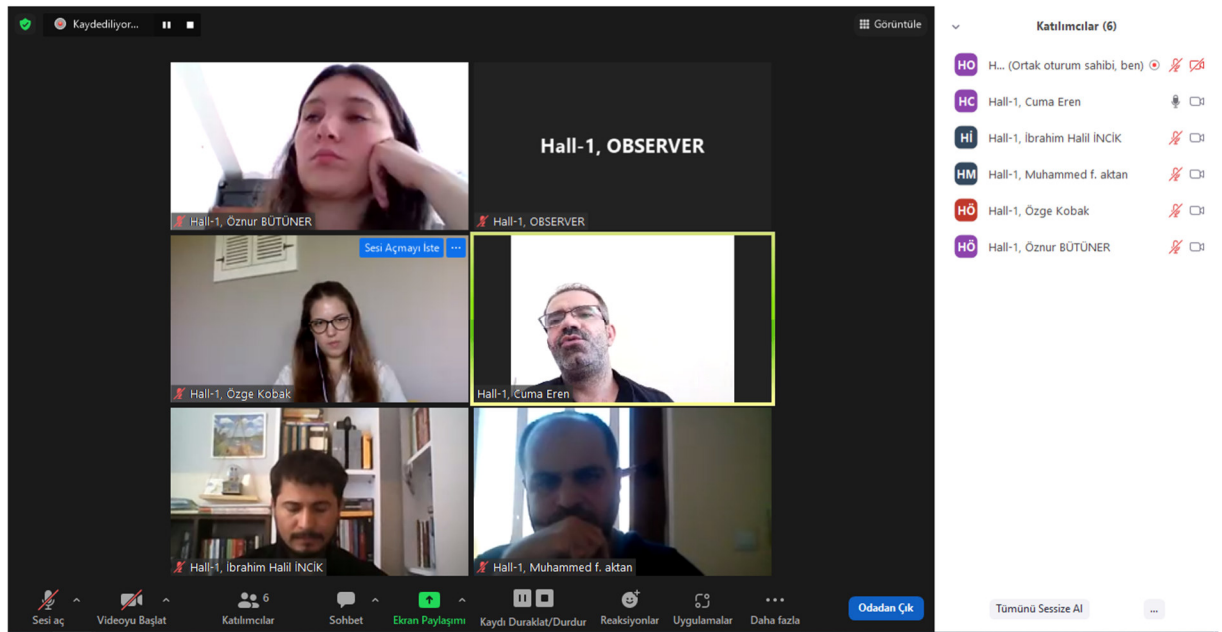
PHOTO GALLERY



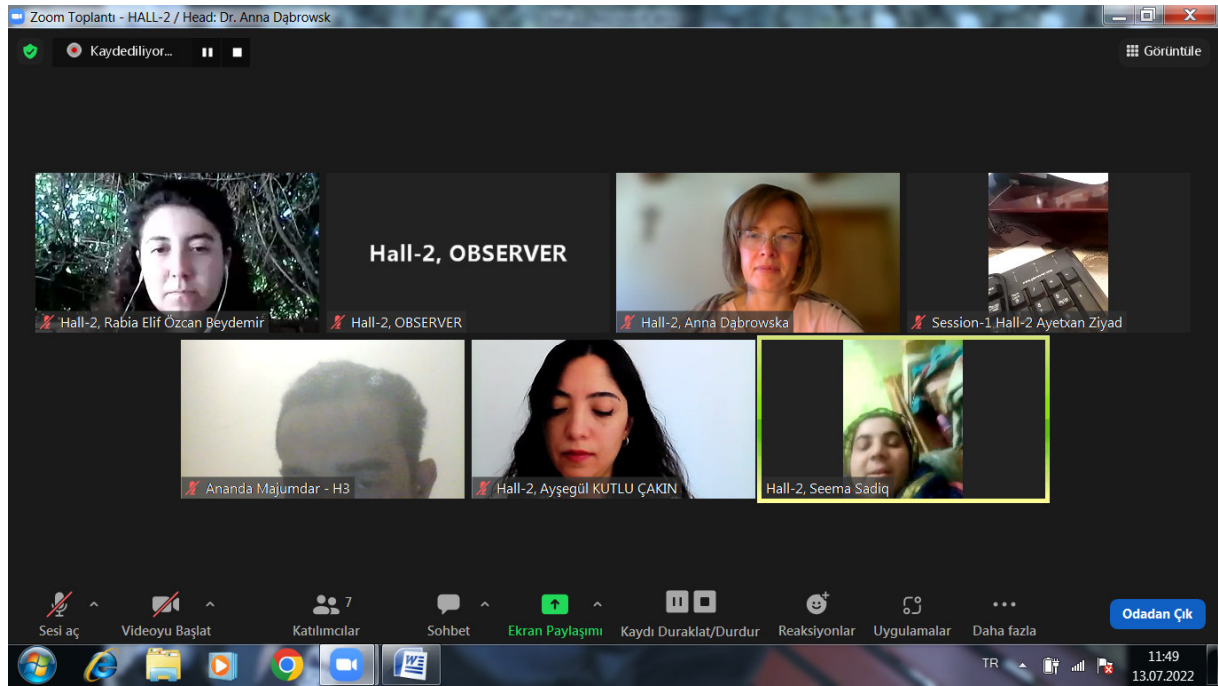
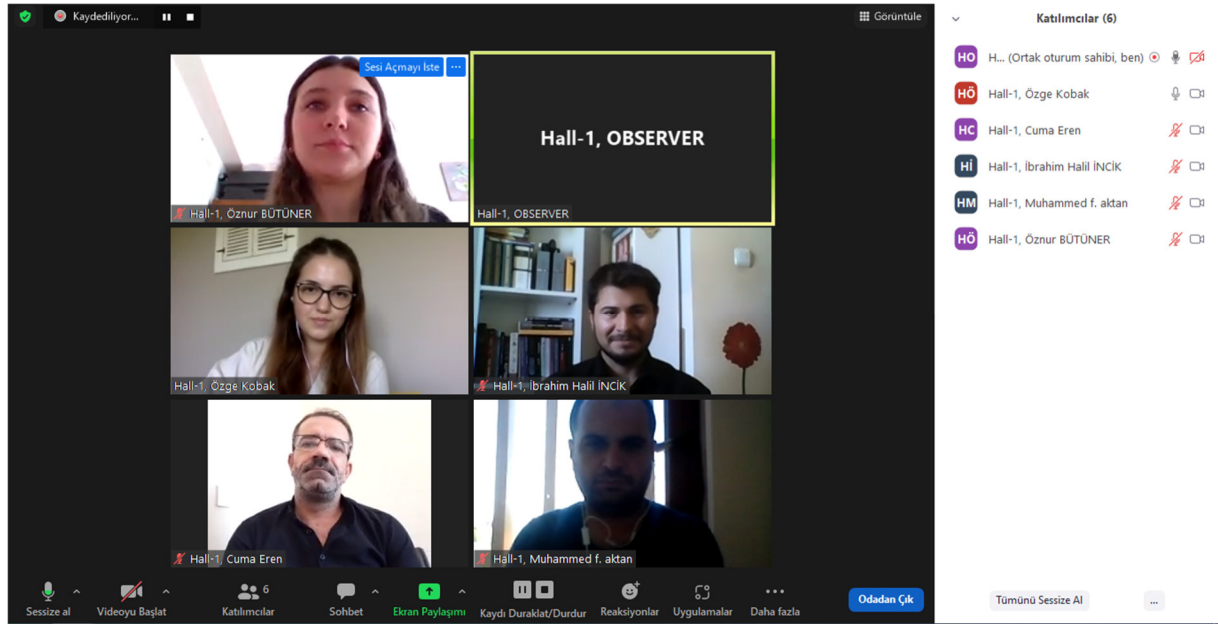
**5. INTERNATIONAL
PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY
13 -14 July 2022 / Lisbon, Portugal
(THE PROCEEDINGS BOOK)
www.izdas.org/pirireis**



**5. INTERNATIONAL
PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY
13 -14 July 2022 / Lisbon, Portugal
(THE PROCEEDINGS BOOK)
www.izdas.org/pirireis**



**5. INTERNATIONAL
PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY
13 -14 July 2022 / Lisbon, Portugal
(THE PROCEEDINGS BOOK)
www.izdas.org/pirireis**



**5. INTERNATIONAL
PİRİ REİS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY
13 -14 July 2022 / Lisbon, Portugal
(THE PROCEEDINGS BOOK)
www.izdas.org/pirireis**

CONTENTS

AUTHORS	PRESENTATION TITLE	NO
İbrahim Halil İNCİK & Fatih YILMAZ	COMMUNICATIONAL METHOD IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THE KARAGÖZ GAME	1-12
Öznur BÜTÜNER & Fatih YILMAZ	VOCABULARY TEACHING WITH GAMES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE	13-24
Muhammed Felat AKTAN	AN OTTOMAN NAVY ART: FINAL USUL FENN-İ HARB-İ BAHİRİ	25-26
Cuma EREN	THE FIRST SOVEREIGN OF MAGHREB, NORTH AFRICA AND AL-ANDALUS: MUVAHHİD ABDÜLMÜ'MİN B. ALİ	27-37
Özge KOBAK	MILESTONES IN THE DEVELOPMENT OF MODERN CARTOGRAPHY IN THE OTTOMAN EMPIRE: THE CRIMEAN WAR AND THE TREATY OF SAN STEFANO	38-39
Ayşegül KUTLU ÇAKIN & Gülbüz OCAK	USE OF DIGITAL STORIES IN TEACHING ENGLISH TO 3RD GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL	40-48
Gülbüz OCAK & Ayşegül KUTLU ÇAKIN	DEVELOPING ENGLISH VOCABULARY OF 4TH GRADE PRIMARY STUDENTS WITH GAMES	49-57
Rabia Elif ÖZCAN BEYDEMİR	SAILING TO NOTHINGNESS: CHARACTER DECONSTRUCTION IN İHSAN OKTAY ANAR'S PUSLU KITALAR ATLASI AS A TOPOGRAPHICAL POST-STRUCTURAL METHODOLOGY	58
Seema Sadiq & Mohammad Zahid	FLIPPED CLASSROOM AND BLENDED LEARNING: NEED OF THE HOUR	59
Anna Dąbrowska	(NON) SCHEMATIC METAPHORS BEHIND NICKNAMES	60
Ayətəxan Ziyad (İsgəndərov)	ARTISTIC IMAGE (OBRAZ) CREATION TECHNOLOGY OF ZAHİD KHALİL	61-76

Aygün KURBANOVA	LANGUAGE AND CULTURE UNITY	77
Sevinc Novruz kızı ALIYEVA	INVESTIGATION OF ORHON-YENISEI MONUMENTS	78
Ayushi SINGH & Sparsh YADAV	LEGAL STUDY OF THE WORLD	79
Elfrida Ratnawati & Sugeng Supartono & Meta Indah Budhianti & Yulia Fitriliani	DISTRIBUTION OF TRADITIONAL LEGACY TO CHILDREN ACCORDING TO BILATERAL SYSTEM IN JAVA INDONESIA REGION	80-87
Kiran Sharma & Anjali Verma	SEARCH FOR INDIGENOUS ELEMENTS IN DOMINATING CULTURE: A STUDY OF GADDI TRIBE IN WESTERN HIMALAYAN REGION	88
Rafraf Shakil	RELIGIOUS FUNDAMENTALISM AND GENDER DISCRIMINATION IN TAHMINA DURRANI'S BLASPHEMY	89
Muhammad Faisal & Alquma Faisal	GEOGRAPHICALLY EXCHANGE CAPABILITY OF PAKISTAN WITH THE SOUTH ASIAN NATIONS: AN ENORMITY ARCHETYPAL METHODOLOGY	90
Asif Iqbal	IS CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AN INDUSTRY SENSITIVE PHENOMENON?	91
Ananda Majumdar	"COVID-19-EPIDEMIC: HINDUISM AND THE ARRANGEMENT OF THE LAST RITES"	92-99
Alireza Moghaddasi Ramuna Mirhajianmoghaddam	THE IMPACT OF INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATIONAL FACTORS ON KNOWLEDGE SHARING IN IRANIAN LIBRARIES	100

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YÖNTEM VE KARAGÖZ OYUNU

İbrahim Halil İNCİK

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi. Türkçe Eğitimi ABD.
ORCID: 0000-0001-5861-074X

Prof. Dr. Fatih YILMAZ

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü
ORCID: 0000-0001-8025-8439

ÖZET

İnsanların günlük hayatta karşılaşabileceği durumlarda kendini ifade etmek ya da sağlıklı bir iletişim kurmak için dil öğrenmeye ihtiyacı vardır. Günümüzün modern dünyasında dil öğretimi için birden fazla yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler içerisinde öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği, kendini ifade edebileceği dil öğretim yöntemi ise iletişimsel yöntemdir. Bu yöntem günümüzde dil öğretimi alanında sıkça kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geleneksel Türk tiyatrosu olan Karagöz oyunu, iletişimsel yöntemle öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği dili öğretmektir. Karagöz oyunları, iletişimsel yöntem esas alınarak hazırlanmıştır. Dil öğretim ilkelerinden biri olan öğretilen dilin kültürü ve mantığı da öğretilmelidir, ilkesinden hareketle Karagöz oyunu hem öğretilen dilin günlük hayatta kullanım hem de o dilin ait olduğu kültürel dünyayı tanıma olanağı vermektedir. Ayrıca öğrenci karagöz oyunu sayesinde dili öğrenirken öğrendiği dile ait kültürel unsurları da beraberinde öğrenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözel iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada iletişimsel yöntemle uygun olarak gösterip yaptırma tekniği kullanılmıştır. Karagöz oyununda önce öğretmen tarafından belirtilen aşamalar tek tek anlatılıp gösterilmiş daha sonra belirtilen aşamaları öğrencilerin yapmaları istenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin etkinliklere aktif bir şekilde katılması öğrendiği dili daha çabuk öğrenmesini sağlayacaktır. Bu çalışmada Karagöz oyunu için özgün metinler hazırlanmıştır. Bu metinler için üç etkinlik tasarlanmış olup etkinlikler biri yabancı biri Türk öğrenciye ve ikisi yabancı öğrenciye olmak üzere farklı şekillerde uygulanmıştır. Hazırlanan etkinlikler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini, günlük dil kullanımı becerisini kapsamaktadır. Geliştirilen etkinlikler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere önce Karagöz metinleri verilmiş öğrencilerin metni çalışmaları sağlanmıştır. Daha sonra uygulamaya yapılmıştır. Karagöz oyununun öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca Karagöz oyunun öğrenciyi motive ettiği, güdülediği ve öğrencinin aktif katılımını sağladığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle gösterip yaptırma tekniği ile hazırlanan Karagöz oyunu ile öğrencilerin günlük dil kullanımını geliştirdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, iletişimsel yöntem, Karagöz oyunu.

COMMUNICATIONAL METHOD IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND THE KARAGÖZ GAME

ABSTRACT

People need language learning in order to express themselves or to communicate in a healthy way in situations that they may encounter in daily life. In today's modern world, more than one method and technique is used for language teaching.

Among these methods and techniques, the language teaching method that the student can use in daily life and express himself is the communicative method. This method is frequently used in the field of language teaching today. The aim of this study is to teach the traditional Turkish theater Karagöz play, the language that students can use in daily life, with communicative method in teaching Turkish as a foreign language. Karagöz plays are prepared on the basis of communicative method. Based on the principle that the culture and logic of the language taught, which is one of the principles of language teaching, should also be taught, Karagöz play gives the opportunity to both use the language taught in daily life and to get to know the cultural world to which that language belongs. In addition, the student learns the cultural elements of the language he learned while learning the language thanks to the Karagöz game. In addition, the student learns the cultural elements of the language he learned while learning the language, thanks to the game of Karagöz. In this study, which aims to improve the verbal communication skills of students learning Turkish as a foreign language, the show-and-do technique was used in accordance with the communicative method. In the Karagöz play, first, the stages specified by the teacher were explained and shown one by one, and then the students were asked to complete the specified stages. Therefore, the active participation of the student in the activities will enable him to learn the language he has learned more quickly. In this study, original texts for Karagöz play were prepared. Four activities were designed for these texts, and the activities were applied in different ways, one for a foreign student, one for a Turkish student, and two for a foreign student. The activities prepared include speaking skills and daily language use skills in teaching Turkish as a foreign language. Developed activities First of all, Karagöz texts were given to students learning Turkish as a foreign language, and the students' text studies were provided. It was then put into practice. It has been observed that the Karagöz game improves the verbal communication skills of the students. In addition, it has been observed that Karagöz play motivates and motivates the student and provides active participation of the student. Three this reason, it has been seen that the students improved their daily language use with the Karagöz game, which was prepared with the show-and-make technique.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, communicative method, karagöz game.

Giriş

İçinde yaşanılan dünyayı anlamaya ve anlatmaya yarayan en önemli iletişim aracı dildir. Bu iletişim aracı sayesinde insanlar birbirlerini anlayıp meramlarını anlatırlar. İnsanlar iletişim kurarken sadece duygu ve düşüncelerini değil içinde bulundukları çevrenin dünya görüşünü, zihniyetini ve kültürüne ait sözlü ve yazılı unsurlarını da ifade ederler. Gelişen dünyada anlaşmanın en önemli anahtarı dil olduğuna göre farklı ülkelerde insanların birbirini anlayabilmesi için yabancı dil öğrenmenin bir zorunluluk olduğu bilinen bir gerçektir. Kişi kendisini farklı dillerde ifade edebilmesi ancak öğrendiği veya öğreneceği yabancı dil ile mümkündür. Dolayısıyla insanların yabancı dil öğretimiyle günlük hayatta kendini ifade etmesi, sosyalleşmesi ve anlaşması son derece önemlidir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminin sadece iletişimi sağlama amacı taşıdığını söylemek eksik olur. Yabancı dil öğretiminde aynı zamanda öğretilen dilin kültürü ve mantığı da öğretilmelidir ilkesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel bir ilkedir. Ayrıca yabancı dil öğretilirken temel dil becerilerinin bütünleşik bir şekilde yürütülmesi ve bu becerilerin öğretimin birlikte yapılması dil öğretiminin prensiplerindendir.

Dil öğretiminde insanların günlük hayatta kullanabileceği dili öğretmeyi amaçlayan dil öğretim yöntemi iletişimsel yöntemidir.

İletişimsel metot dil öğretiminin temel maksadı olan iletişim becerilerini geliştirme, dil ve iletişimi birbirine bağlayan ve dilin dört temel alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğretme yöntemlerini geliştirme amacını güden bir yaklaşım olarak bilinir (Güneş, 2011). Dil öğretiminde iletişimsel yöntem ile kullanılan gösterip yaptırma tekniği süreçlerin öğretmen tarafından açıklandığı ve ardından gösterildiği, daha sonra öğrencilerin bu süreci izleyip yaptığı önemli bir tekniktir. Gösterip yaptırma tekniği, birden fazla duyuyu kullanarak öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir (Yağmur Şahin vd. 2018).

Yabancı dil öğretiminde anlayış bakımından uygulanan pek çok yöntem ve teknik mevcuttur. Bu metotlardan bazıları öğrencilerin sadece dil gelişimine veya bilişsel gelişimine ya da sosyal gelişimine odaklanırken dil öğretiminde oyunların kullanımı bu alanların tümüne aynı derece önem verir ve bu alanların birbirinden ayrılmaz olduğunu dile getirir. Kısacası oyunlar Türkçenin yabancı dil öğretiminde öğrencinin başta dil gelişimi olmak üzere aynı zamanda sosyal ve bilişsel gelişimine de katkı sağlar. Öğrenci Türkçeyi yabancı dili olarak öğrenirken hem Türkçeye ait kültürel unsurları (deyim, atasözü) içinde bulunduğu kültürün mantığı ile öğrenir hem de günlük konuşmalarında öğrendiği deyim ve atasözlerini kullanır. Böylece öğrenci Türkçeyi öğrenirken Türk dilinin kültürünü öğrenmiş olur. Ayrıca öğrenci birkaç kişi ile birlikte oyunları icra ettiği zaman öğrenmekte olduğu dilde özerklik elde eder, motivasyon kazanır ve kendini yabancı dilde akranlarına ile ifade eder. Bu sayede oyunların -özelde karagöz oyununun- bu yönüyle öğrenciye sosyalleşme imkanı sunduğu gibi Türkçeyi ve Türkçenin inceliklerini de öğretmiş olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan pek çok yöntem ve teknik mevcuttur. Hem eğlendirmesi hem de öğretmesi bakımında dil öğretiminde oyunlar eşsiz birer araçtır. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde de oyunların kullanımı diğer yöntemlere nazaran daha fazla etkili olduğunu söylemek gerekir. Çünkü öğrenci oyun aracılığı ile Türkçeyi hem eğlenerek öğrenir hem de günlük hayatta Türkçeyi kullanma fırsatı bulur. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geleneksel Türk tiyatrosu olan aynı zamanda bir oyun olan gölge oyunu karagöz oyununun kullanılması öğrencinin öğrendiği dili aktif olarak kullanmasını ve günlük hayatta kullandığı dilin kültürünü de öğrenmesini sağlar.

Bilindiği üzere karagöz oyununun ilk defa nerede ortaya çıktığı ile ilgili çeşitli söylenceler mevcuttur. Fakat araştırmacılar, Karagöz oyununun kaynağını Çin, Orta Asya, Mısır ve Bursa'ya dayandırmaktadırlar. Karagöz oyununun ilk çıktığı yerin neresi olduğu kesin olmamakla beraber kesin olan bir şey var ki o da Karagöz oyununun Anadolu ve İstanbul'dan tüm dünyaya yayıldığıdır. Birtakım şekillerin arkadan ışıktandırılması ve bu gölgelerin perdeye yansıtılması temeline dayanır. Karşılıklı diyaloglar üzerine kurulu olan geleneksel Türk tiyatrosudur. Çeşitli söz oyunları, gündelik konuşmalara ve halkın kültürel unsurlarına yer veren bir dayanan oyundur. Ayrıca Karagöz oyunu muhteviyatında Türk toplumunun zengin kültürüyle antropoloji ve sosyolojiye; deyim ve atasözleriyle edebiyata; tarihi karakter ve olaylarıyla tarih bilimine; yer adlarını barındırması yönüyle de coğrafya bilimine katkı sağlaması ayrıca önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oyunların kullanımı konusunda yapılmış çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bunlardan en önemlisi Fatih Yılmaz ve Erol Taşkın'ın (2014) "Hacivat Karagöz Oyunları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Kültür Aktarımı" adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada Karagöz oyunu ile kültürel unsurların ve kalıp ifadelerinin aktarımı amaçlanmıştır. Sedat Erol (2019) tarafından hazırlanan "Eğitsel Oyunlarda Yabancılar Türkçe Öğretimi" konulu doktora çalışması pek çok eğitsel oyunun yabancılar Türkçe öğretimi için bu amaca hizmet ettiği görülmektedir. Ayrıca bu tezde Karagöz oyunu ile hazırlanmış bir etkinliğe de yer verilmiştir.

Mehmet Kara (2010) tarafından “Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi” Konulu makalesi, Arslan ve Gürdal’ın (2011) “Oyun ve Bulmaca Etkinliğiyle Yabancılar Türkçe Kelime Öğretimi” makalesi, Gamze Yavuz ve Alpaslan Okur’un (2021) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Konuşma Becerisindeki Rolü” adlı çalışması da ilgili konuda hazırlanmış önemli çalışmalardandır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili araştırmalar alan yazında mevcut iken eğitsel oyunlardan biri olan (gölge oyunu olarak da bilinen) karagöz oyununun literatürde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde müstakil bir araç olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir. Alan yazındaki boşluğu doldurmak için Karagöz oyunu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil kurallarını değil bizzat dilin kendisini günlük hayatta aktif olarak kullanabilmeleri, dili ve iletişimi birbirine bütünleyen temel dil becerilerinden sözlü iletişim becerilerini günlük hayatta kullanabilmeleri ve kullandıkları dile ait kültürel unsurlar olan deyim ve atasözlerini fark etmeleri ve kullanmaları amaçlanmıştır. Öğretmen bazı kelimeleri verip bu kelimeleri kullanarak karagöz oyununun önce kendisi bütün aşamalarını açıklayarak/göstererek daha sonra öğrencilerin çeşitli kelimelerle hazırlıksız konuşma yapmalarını ister. Bu çalışmada amaca yönelik Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencinin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek istenmiştir. Öğrencinin sözlü iletişimde aynı zamanda kullandığı dile ait kalıp ifadeleri ve kültürel unsurları konuşmalarında yer vermeleri sağlanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, kelime, kültür ve dil bilgisi alanlarını geliştirmek için çeşitli metinler üretilmiş ve üretilen bu metinler için etkinlikler tasarlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntem ve karagöz oyunu ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amaçlanmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil kurallarını değil bizzat dilin kendisini günlük hayatta aktif olarak kullanabilmeleri amaçlanmıştır. Konuşma ve dinlemeyi yani sözel iletişimi birbirine bütünleyen temel dil becerilerinden sözlü iletişim becerilerini günlük hayatta kullanabilmeleri, kullandıkları dile ait kültürel öğelerden olan deyimler ile atasözlerini fark etmeleri ve kullanmaları amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırmalardan literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması yönteminde genel olarak kullanılan doküman inceleme yönteminden yararlanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 187). Doküman analizi yöntemi ile elde edilen bulgular, dil öğretimi (sözlü iletişim), kültür aktarımı, dil bilgisi kavramları açılarından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Bulgular

Öğrenme, hayat boyu devam eden bir eğitim ve öğretim faaliyetidir. Eğitim ve öğretimin amacı insanların içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması olarak ifade edecek olursak bu uyum ancak dil öğretiminden geçmektedir. İnsanların birbirleri ile ya da daha genel perspektifle farklı dildeki insanlar ile anlaşabilmesinin yolu aynı dili konuşmaktan geçer. İnsanların farklı dilde konuşan kişiler ile anlaşabilmeleri de yabancı dil öğretimi ile mümkündür.

Türkçenin son yıllarda küresel ölçekte siyasi, sosyal, ekonomik, teknolojik ve jeopolitik nedenlerden dolayı kullanım alanı genişlemektedir. Farklı ülkelerde yaşayan insanların muhtelif nedenlerden dolayı Türkçeyi öğrenme ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Farklı milletlerden oluşan insanların Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için çeşitli öğretim teknikleri kullanılmaya başlanmış ve süreç içerisinde olumlu sonuçlar vermiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda artması sebebiyle akademik olarak bir takım dil öğretim teknikleri işe koşulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde günlük dilde ihtiyaçlara cevap vermesi için araştırma iletişimsel yöntemle dil öğretimi ve karagöz oyunu kullanılmıştır. Ayrıca karagöz oyununda etkin katılımın öğrenmeyi kalıcı kıldığı gerekçesiyle gösterip yaptırma tekniği kullanılmıştır.

Çalışmada birden fazla duyuyu kullanarak karagöz oyununu icra edilmiştir. Oyunda öğrenciler sözlü iletişim yöntemiyle günlük hayatta kullanabileceği dili kullanarak öğrenmiş ve bu dilin kültürel öğelerini sözlü iletişimde kullanmışlardır. Çeşitli kaynaklardan derlenen dört etkinlik öğrenciler tarafından oynanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler iletişimsel yöntemler ile özellikle sözlü iletişim boyutunda oyunu gösterip yaptırma tekniği ile oyunu oynamışlardır. Oyun sayesinde hem eğlenen hem de öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye motive olmuştur.

Metinlerin kazanımları, Maarif Vakfının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programındaki kazanımlar esas alınmıştır.

1- Karagöz Oyunu (Hacivat ve Karagöz)

Düzey: B1

Beceri alanı: Sözlü anlatım

Yeterlilik: Günlük dile ait kelime, deyim, atasözü ve kalıp ifadeleri kullanır, sözlü iletişimde kendini ifade eder.

Kazanım:

(Kazanımlar, Türkiye Maarif Vakfının “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programından” alınmıştır.)

- Uygun kelimeleri ve kalıp ifadelerini kullanarak anlık gelişen durumlara yönelik diyaloglar kurar.
- Yanlış anlamaları ya da hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.
- Kullandığı diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.
- Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.
- Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder.
- Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.
- Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
- Vurgulamaya, tonlamaya ve duraklara dikkat ederek konuşur.
- Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.
- İçinde bulunduğu durumu ya da süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.

Araç ve Gereçler: Işık, gölge oyunu, metin, kelimeler

Oyun

Hazırlık: Öğretmen sınıfa gelirken yanında bir ışık, birtakım kelime ve kelime grupları ve karagöz oyunu takımını getirir. Sınıfta öğrencilerine getirdiği materyalleri tek tek gösterip bunlar hakkında fikirleri olup olmadığını sorar. Böylece öğretmen öğrencilerin konuya dikkatlerini ve ilgilerini çekmiş olur. Daha sonra öğretmen Karagöz oyunun ekipmanlarını kurup perdeye ışığı yansıtmış böylece Karagöz ile Hacivat'ın gölgeleri perdeye yansıtmıştır.

Karagöz oyunu örnek olsun diye öğrencilere oyunu ilk olarak kendisi tek tek açıklayarak göstermiş ve sonrasında oynamıştır. Böylece öğrencilerin aktif katılımı ile hem yaparak yaşayarak öğrenmiş olmakta hem de oyuna karşı güdülenmiş olmaktadır.

Uygulama

(Metin, eserozetleri.com internet sitesinden alınmıştır.)

Bayram Konuşması

(Karagöz, arkadaşı Hacivat'ın yanına gelir.)

Hacivat: Hoş geldin, sefalar getirdin benim canım efendim. Seni ne görmek ne iyi, ne güzel.

Karagöz: Hoş bulduk Hacivat'ım iki gözüm; ver o mübarek ellerini öpeyim.

Hacivat: Hayrola ne bu el öpmesi kara üzüm?

Karagöz: Henüz öğrenemedin mi bayramlaşma vaktinde el öpmesini Hacivat Çelebi?

Hacivat: Orasını anladım, tamam da bir bayramda bir defa bayramlaşılır, el öpülür.

Karagöz: Bre, bayramlaşma kötü müdür köftehor?

Hacivat: Kötü olur mu hiç bayram merasimi, iyidir elbet.

Karagöz: İyi ya pirim, ver güzel elini öpeyim!

Hacivat: Bre yeter! Bayram namazından evvel ve sonrasında bayramlaştık, eve dönerken yolda bayramlaştık, şimdiyse yine bayramlaşıyoruz. Elim aşındı öpülmekten vallahi!

Karagöz: Hacı cav cav sen de ne sulu göz çıktın be! Cebinde akrep mi var yahu versene benim bayram harçlığımı!

Hacivat: İlahi Karagöz'üm, ondan mı iki de bir elimi öpüp durursun? Bu yaşta bir de benden bahşiş mi istiyorsun?

Karagöz: Ne varmış yaşımda başımda; bayramlaşmanın da bayram başlığının da yaşı olmaz! Hadi bakalım, ver harçlığımı da şurada çifte bayram edelim!

Hacivat: Hiç güleceğim yoktu kara üzüm.

Karagöz: Güleceğin var da para vereceğin mi yok senin?

Hacivat: Allah iyiliğini versin senin Karagöz'üm

Karagöz: Pekala anlaştık bakalım Allah bana iyilik, sana da cömertlik versin; Hadi sen de harçlığımı ver, anlaşılmı Hacivat'ım.

(Hacivat ve Karagöz birlikte dışarı çıkarlar.)

Etkinlikler

a) Metinde yer alan aşağıdaki kalıp ifadelerin metinde hangi anlamda kullanılmış olabilir? Metinden hareketle yanıtlayınız.

- El öpmek:
- Sulu göz:
- Cebinde akrep var
- Çifte bayram

b) Yukarıda verilen Karagöz metninde Türklerin bayram geleneğindeki ritüeller nelerdir? Bu ritüellerin farklı toplumlarda yansımaları nasıldır?

c) Sizin kendi kültürünüzde bayramlaşma geleneği midir varsa nasıldır? Açıklayınız.

2- Karagöz Oyunu (Hacivat ve Karagöz)

Düzey: B2

Beceri alanı: Sözlü anlatım

Yeterlilik: Günlük dile ait kelime, deyim, atasözü ve kalıp ifadeleri kullanır, sözlü iletişimde kendini ifade eder.

Kazanım:

(Kazanımlar, Türkiye Maarif Vakfının “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programından” alınmıştır.)

- Konuşmalarında sırasında kelime ve kalıp ifadeleri uygun yerlerde kullanarak anlık gelişen durumlara yönelik diyaloglar kurar.
- Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.
- Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır
- Tekrarı istendiğinde söylediklerini detaylandırarak açıklar.
- Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.
- Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder.
- Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.
- Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
- Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.
- Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle sözlü olarak aktarır.
- İçinde bulunduğu durumu/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.

Araç ve Gereçler: Işık, gölge oyunu, metin, kelimeler

Uygulama

(Metin internet sitesi olan www.topragizbiz.com’dan (Serdar Yıldırım yazısından) alınmıştır ve çeşitli uyarlamalar yapılmıştır.)

Parayı Bulan Kim?

Bir zamanlar Karagöz çalışacak bir iş bulur. Yedi gün yedi gece canla başla çalışır ve çalıştığı yerden ilk haftalığını alır. Haftalığını aldığı günün akşamı yorgun argın eve dönerken yolda haftalığını kaybeder. Geldiği yoldan geriden geriye döner ve düşürdüğü haftalığını aramaya başlar. Bir yandan kaybolan parasını ararken diğer yandan da kendi kendine söylenmektedir: ” Paralarım, paracıklarım, gitti bütün paracıklarım, hani benim paracıklarım. Keşke paralarım cebimde dursaydı da ben kaybolsaydım.”

Aynı vakitlerde evine dönmekte olan Hacivat Çelebi, Karagöz’le karşılaşır.

Hacivat: Hayrola canım Karagözüm, yanımdan geçiyorsun da beni görmezsin. Paracıklarım dersin. Paranı mı kaybettin?

Karagöz: Hiç sorma Hacivat Çelebi. Yedi gün yedi gece çalışıp da kazandığım haftalığımı almıştım, onu kaybettim de arıyorum paramı.

Hacivat: Bir gören, bir bulan yok mu ki?

Karagöz: Dört gören, beş bulan var. Canımı sıkma Çelebi, canını acıtırmam yoksa.

Hacivat: Aman canım efendim kızma hemen. Para kaybedince ararsın, bulamazsan, kadiya gidersin.

Karagöz: Hı. Nasıl?

Hacivat: Paranı kaybettin, aradın bulamadın, ne yaparsın? Kadiya gidersin.

Karagöz: Demek paramı kadı efendi bulmuş.

Hacivat: Kadının para falan bulduğu yok. Parayı bulan gider, kadiya bırakır. Kaybeden kadiya gider. Para kadıda ise eğer parasını alır.

Karagöz: Ya para kadıda yoksa.

Hacivat: Kadıda yoksa paran avucunu bir güzel yalarsın sonradan.

Karagöz: Yani şimdi ben avcumu yalarsam param bulunur mu?

Hacivat: Nereni yalarsan yala paran bulunmaz Karagöz.

Karagöz: Peki ne yapmak gerekir?

Hacivat: Kadiya gitmek gerekir. Buyur Karagözüm, önden buyur.

Karagöz: Önden ben yürümem, yan yana yürüyelim.

Hacivat ile Karagöz birlikte doğru kadiya giderler. Yolda yürürken para bulan biri parayı getirip kadiya teslim etmiştir. Fakat paranın sahibinin kim olduğunu bilmemektedir. Karagöz'ün haftalığını kaybettiğini öğrenen Hacivat Çelebi ise onu bu sebeple kadiya yönlendirir. Çünkü Karagöz'ün kaybettiği haftalığını bulan kişi Hacivat'tır.

Etkinlik: Ben olsaydım etkinliği

a) Karagöz'ün yerinde siz olsaydınız paranızı bulmak için ne yapardınız?

(Görüşlerini ifade etme)

b) Hacivat'ın yerinde siz olsaydınız Karagöz'ün parasını bulduğunuzda ne yapardınız?

(Görüşlerini ifade etme)

c) Dinlediğiniz/İzlediğiniz metni kendi kelimeleriniz ile özetleyiniz.

Etkinlik:

“Bir kavram yahut nesneyi karşılayan, birden fazla sözcük ile kurulan kelimelere, birleşik sözcükler denir.” **Parayı Kim Buldu metnindeki birleşik sözcükler nelerdir? Belirleyiniz.**

3- Karagöz Oyunu (Hacivat ve Karagöz)

Düzey: B2

Beceri alanı: Sözlü anlatım

Yeterlilik: Günlük dile ait kelime, deyim, atasözü ve kalıp ifadeleri kullanır, sözlü iletişimde kendini ifade eder.

Kazanım:

(Kazanımlar, Türkiye Maarif Vakfının “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programından” alınmıştır.)

- Söz varlığına ait öğeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.
- Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır
- Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.
- Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.
- Tekrarı istendiğinde söylediklerini detaylandırarak açıklar.
- Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.
- Metindeki kısa bir diyalogu canlandırır.
- Yeni öğrenmiş olduğu kelimeleri ve kalıpları doğru telaffuz eder.
- Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.
- Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.
- Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.
- İçinde bulunduğu durumu/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.
- Dinledikleri/izledikleri ilgili çıkarımlarda bulunur.

Araç ve Gereçler: Işık, gölge oyunu, metin, kelimeler

Uygulama

Hacivat'ın Küheylan Atı

(Kaynak: sinifogretmenim.com internet sitesi)

Hacivat Çelebi'nin son zamanlarda işleri gayet yolundadır. Çok para kazanır. Bu birikimi değerlendirmeye karar verir, bunun için bir yarış atı satın alır. Bu at girdiği her yarış kazanan, boylu boslu meşhur bir at olan Kara Küheylan'dır. Olayı duyan Karagöz, Hacivat'ın evine gidip kapısını çalar. Hacivat pencereye çıkar ve sorar: Buyur kara çocuk, bir şey mi istemiştin?

Karagöz: Hayrola Hacivat Çelebi, beni görünce cin çarpmışa döndün. İstedim ya, bir şey istemiştim. Duyduğuma göre, Küheylan'ı satın almışsın da...

Hacivat: ee?

Karagöz: Onu bana satar mısın, diyecektim

Hacivat: Neden olmasın Karagöz'üm. İyi bir fiyat verirsen neden sana satmayayım ki. De bakalım, ne veriyorsun Kara Küheylanıma?

Karagöz: Hı?..

Hacivat: Yani kaç para verirsin? Küheylan'ı kaç altına alırsın?

Karagöz: (Şaşırır) Altın mı? On altın Küheylan için veririm sana. Sattın mı bana?

Hacivat: Dur bakalım, Karagöz'üm. Hemen sattın mı olur mu? Bir pazarlık edelim hele, değil mi?

Karagöz: Nazarlık taktırırm, Küheylan'a. Anlaştık o zaman.

Hacivat: Yapma Karagöz'üm. Alışverişi oldubittiye getirme. On altına Küheylan satılır mı hiç? Çık biraz, çık hele çık.

(Hacivat'ın ne dediğini, neyi kast ettiğini tam olarak anlamayan Karagöz, evin merdivenlerinden yukarı çıkmaya başlar. Sonunda, burnu kapıya dayanır.)

Hacivat: Çık Kara üzüm, çık bakayım, çık hadi.

Karagöz: Bre, kapıya kadar da çıktım, kapının üstüne mi çıkayım. Daha fazla çıkamıyorum.

Hacivat: Ben sana merdivenlere, merdivenlerin üstüne çık demedim Karagöz'üm. Fiyatta yukarı çık, yani on altın dedin ya onu artır, yirmi de, otuz de.

Karagöz: Yirmi, otuz (Şaşırır)

Hacivat: Çık, çık.

Karagöz: Elli, altmış.

Hacivat: Çık, çık.

Hacivat'ın bu kadar çok para istemesine kızan Karagöz bağırır: Çık çıkı, çık çık, ne bu ya. Sanki zil takıp oynuyorsun. Bre Hacivat, sen ne istiyorsun bu ata, onu söyle bakalım.

Hacivat: Bak Karagöz'üm, ben atı yüz altına aldım. Üstüne bir de kar da koy. Yüzü geç, geç yüzü, geç.

Karagöz: Yüzgeç balıklarda olur, bre ben balık mı alırım. “

Hacivat: Hemen kızma Karagöz'üm. Şurada ne güzel pazarlık yapıyoruz. Bak Karagöz'üm, Kara Küheylan'ı sana veriyorum ama yüz yirmi altını alırım. Bir kuruş aşağı kabul etmem.

(Hacivat'ın konuşmasına ve Kara Küheylan'ı alamadığına üzülen Karagöz, Hacivat Çelebi'ye küser. Bir süre ne Hacivat'ın kapısının önünden geçer ne de onunla oturup iki çift laf eder. İki hafta sonra iki eski dost yine eskisi gibi tekrar barışırlar.)

Etkinlikler

1- Aşağıdaki etkinlikleri yukarıdaki metne göre cevaplayınız? Doğru olan cümlelerin başındaki kutuya “D” yanlış olan cümlelerin başına “Y” yazınız.

	Hacivat son günlerde işi kötü gittiği için bir at almıştır.
	Hacivat’ın aldığı yarış atının adı Küheylan’dır.
	Hacivat Küheylan atı yüz yirmi altına satın almıştır.
	Küheylan’ı satın alamayan Karagöz bir daha Hacivat ile konuşmamıştır.
	Hacivat’ın çok para istemesine sinirlenen Karagöz, Hacivat’a bağırıştır.

2- Dinlediğiniz/İzlediğiniz metinden hareketle verilen kelimelerle aşağıda cümlelerdeki boşlukları doldurunuz.

Satın almak, kazanmak, pazarlık, iki hafta

- Atı satın almak isteyen Karagöz Hacivat ileyapmıştır.
- Hacivat Küheylan’ı yüz yirmi altına
- Karagöz’ün satın almak istediği Küheylan girdiği her yarışbir yarış atıdır.
- Hacivat’a kızan Karagözsonra yeniden eskisi gibi arkadaş olurlar.

3- “Hacivat’ın Atı” metninde geçen sözcükler anlamları ile eşleştiriniz.

Meşhur	
Oldubittiye getirme	
Pazarlık	
Yüzgeç	
Birikim	
Yarış atı	

1. Bir alışverişte alıcıyla satıcı arasında geçen, alıcı ile arasında alıcı veya satıcı kendi fiyatını karşısındakine kabul ettirmek amacıyla yaptıkları görüşme.
2. At yarışları için yetiştirilmiş olan tay.
3. Ünlü ve tanınmış kişi, herkesçe bilinen şan sahibi.
4. Geri dönülmesi zor ya da olanaksız bir durum yaratma durumu, emrivaki yapmak.
5. Balıklarda ve yüzen memelilerde hareketi ve dengeyi sağlama işlevi gören organ, uzuv.
6. Kişi tarafından biriktirilen mal veya para.

4- Dinlediğiniz/İzlediğiniz metindeki cümle yapılarını inceleyiniz. İncelediğiniz cümlelerin yapılarını (basit ve birleşik) belirleyiniz. Belirlediğiniz birleşik cümle yapılarından hareketle üç farklı birleşik cümle kurunuz.

Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntem ve karagöz oyunun kullanılması öğrencileri hem eğlendirirken hem de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler iletişimsel yöntem ile günlük hayatta işine yarayabileceği dili kullanmışlardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrenciler Karagöz oyunu ile Türkçenin inceliklerini, söz varlığını fark etmişler ve aynı zamanda Türk kültürüne ait öğeleri de kullanmışlardır. Özellikle öğrencileri Türkçede yaşayan deyimlerin ve ata sözlerinin Türkçedeki kullanımını önemsemiş ve bunu diyaloglarda kullanmışlardır. Bunlara ilaveten Türkçedeki bazı deyimlerin kendi dillerinde yer alan deyimlerle karşılaştırma imkanı elde etmişlerdir. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandıran öğrenciler, yanlış anlamalarla kurulu olan Karagöz oyununda yanlış anlama veya hatalarını telafi edici öğeleri kullanarak kısmen özerk hareket etme performansı göstermişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler en çok diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler diyaloglarında vurgu ve tonlamaya azami ölçüde riayet etmeye çalışmışlar. Bunlara ek olarak öğrenci içinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında karagöz oyunu sayesinde konuştuğu ve Türkçe öğrenmeye motive olduğu görülmüştür. Uygulanan bu etkinliklerde öğrenciler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken Türkçenin söz varlığını, kültürel öğelerinden deyim, atasözü kullanmışlar ve karagöz oyunu birden fazla duyuya hitap ettiğinden dolayı telaffuz becerisini geliştirdiği görülmüştür. İletişimsel yöntemle hazırlanan karagöz oyunu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde günlük hayatta öğrencinin kullanabileceği dil ihtiyacına cevap verdiği görülmüştür. Son olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karagöz oyunun olumlu neticeler verdiği görülmüştür.

Kaynakça

- ARSLAN, MUSTAFA & GÜRDAL, AHMET. 2011 Oyun ve Bulmaca Etkinliğiyle Yabancılar Türkçe Kelime Öğretimi.
- EROL, SEDAT. 2019. Eğitsel Oyunlarda Yabancılar Türkçe Öğretimi. Doktora tezi eserozetleri.com (İnternet sitesi)
- GÜNEŞ, FİRDEVŞ. 2011. Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. <https://e-okul.org/> Karagöz oyunları .
- KARA, MEHMET. 2010. Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi.
- MAARİF VAKFI. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı. sinifogretmenim.com www.topragizbiz.com'dan (YILDIRIM, SERDAR (Bağımsız Yayıncı/Araştırmacı).
- YAVUZ, GAMZE & OKUR, ALPARSLAN. 2021. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Konuşma Becerisindeki Rolü. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.
- YILDIRIM, ALİ & ŞİMŞEK, HASAN. 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları. Ankara.
- YAĞMUR ŞAHİN, ESİN vd. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. S. 139. PEGEM yayınları. Ankara.
- YILMAZ, FATİH & TAŞKIN, MEVLÜT. 2014. Hacivat Karagöz Oyunları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Kültür Aktarımı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi.

Ekler

Hacivat ve Karagöz Oyununu Oynayan Öğrenciler



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OYUNLARLA KELİME ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Fatih YILMAZ

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
ORCID: 0000-0001-8025-8439

Öznur BÜTÜNER

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
ORCID: 0000-0001-7166-083X

ÖZET

Son yıllarda ülkemizin giderek gelişmesi, uluslararası alanda tanınması ve dış ülkelerle ilişkilerinin artması Türkçe'nin yabancı bir dil olarak kullanılmasını ve bu alana çok fazla ilgi duyulmasını sağlamıştır. Türkçe'nin yaygın bir şekilde yabancı bir dil olarak öğretilmesi bu alanda yeni arayışları kaçınılmaz kılmıştır. Daha etkili bir Türkçe öğretimi için bu alanda farklı yöntem ve teknik arayışlarına gidilmiştir. Dil edinim sürecinde kelime öğretimi oldukça önemli bir unsurdur ve bu önemli unsur öğrenme sürecinin her aşamasında gerçekleşmektedir. Öğrencilerde var olan kelime bilgisi dört temel dil becerisi olan; okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini kapsayan, bu becerilerin aktif olarak kazanılmasını ve kullanılmasını sağlayan, günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için vazgeçilmez unsurlardan biridir. Öğrencilere yabancı dil öğretilirken onların sürekli yeni kelimeler öğrenmesi ve bu kelimeleri kullanması teşvik edilir. Öğrenciler teşvik edilirken ise eğitsel oyunların rolü çok önemlidir. Bir amaç doğrultusunda uygulanan ve öğrenmeye yönelik olan eğitsel oyunlar; öğrenim sürecini ilgi çekici, motive edici hale getirmektedir. Ders sürecinde en pasif öğrencileri dahi ders sürecine çekerek öğrencileri derse teşvik ederken öğrencilerin öğrenme ortamından zevk aldığı, öğrenirken eğlendiği bir eğitim-öğretim ortamı yaratılmasını sağlar. Böyle bir ortamda da kaliteli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu arttırarak onların derse katılımını olumlu bir yönde etkileyecektir. Bu çalışmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde yer alan kazanımlara yönelik 6 adet etkinlik tasarlanmıştır. Etkinliklerde yer alan oyunlar Yer Tarif Etme, Tabu, Adam Asmaca, Torbadan Kelime Seçme, Kutudaki Kelimeyi Yüksek Sesle Söyle ve Yapboz Oyunu olarak belirlenmiştir. Etkinliklerin temelinde öğrencilerin kelime öğretimini zevkli ve kalıcı hale getirirken hedef kazanımların edinilmesi amaçlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken A1 ve A2 seviyelerinde yer alan öğrencilere kazandırılması hedeflenen kelimeler dikkate alınmıştır. Öğrencilerin grup ile birlikte çalışma becerileri gelişirken bir yandan da akranlarıyla iletişim kurma, sorumluluk alma, görev dağılımında bulunma, karar verme gibi becerilerinin de gelişmesi hedeflenmiştir. Etkinliklerimizde yer alan oyun türleri öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere yakın içerikler de barındırdığı için bilgilerini gerçek hayatta da kullanabilecek, karşılaştığı problem durumunda kaygısı azalacaktır. Oyun içinde öğrenciler öğrendikleri kelimeleri bağlam içinde kullanacak, kelimelerin telaffuzlarını sesli bir şekilde yaparak kalıcı öğrenmeler sağlayacak, aynı zamanda bu durum öğretici açısından da anında dönüt ve düzeltmelere olanak sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel Oyun, Yabancı dil Öğretimi, Oyunlarla kelime Öğretimi

VOCABULARY TEACHING WITH GAMES IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

In recent years, the gradual development of our country, its recognition in the international arena and the increase in its relations with foreign countries have led to the use of Turkish as a foreign language and a great deal of interest in this field. The widespread teaching of Turkish as a foreign language has made new searches in this field inevitable. Different methods and techniques have been sought in this field for a more effective Turkish teaching. Vocabulary teaching is a very important element in the language acquisition process, and this important element takes place at every stage of the learning process. The vocabulary that students have are four basic language skills; It is one of the indispensable elements for maintaining a healthy written and verbal communication in daily life, which includes reading, writing, listening and speaking skills, enabling the active acquisition and use of these skills. While teaching a foreign language, students are encouraged to constantly learn and use new words. The role of educational games is very important when students are encouraged. Educational games that are applied for a purpose and aimed at learning; makes the learning process interesting and motivating. By attracting even the most passive students to the lesson, it encourages the students to the lesson and creates an educational environment where students enjoy the learning environment and have fun while learning. In such an environment, it is inevitable for quality and permanent learning to take place. This situation will increase the motivation of the students and affect their participation in the lesson in a positive way. In this study, 5 activities were developed for the gains in the Common European Framework of Reference for Languages. The games in the activities were determined as Describing the Place, Taboo, Hangman, Choosing a Word from the Bag, Say the Word in the Box Loudly and Puzzle Game. On the basis of the activities, it is aimed to achieve the target acquisitions while making the vocabulary teaching of the students enjoyable and permanent. While preparing the activities, the words aimed to be acquired by the students at A1 and A2 levels were taken into account. While the students' ability to work with the group develops, it is aimed to develop skills such as communicating with their peers, taking responsibility, assigning tasks, and making decisions. Since the game types in our activities contain content close to the problems that students may encounter in daily life, they will be able to use their knowledge in real life, and their anxiety will decrease in case of problems they encounter. In the game, students will use the words they have learned in context, pronouncing the words aloud, providing permanent learning, and this will also allow immediate feedback and corrections for the teacher.

Keywords: Educational Games, Foreign Language Teaching, Vocabulary Teaching with Games

GİRİŞ

“Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dil” (Vardar, 2002, s. 17) ana dilidir. Dilin olduğu her yerde etkileşim var demektir. İnsanların toplum içinde birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurması ana dilini doğru ve kurallarına uygun kullanması ile mümkündür. İnsanlar dili yalnızca iletişim kurmak, ihtiyaçlarını anlatmak için kullanmazlar. Yaşadığı kültürü, içinde bulunduğu dünyayı anlatırken kendi kültürlerinin taşıyıcılığını da üstlenirler. Kendi kültürlerinin sözlü ve yazılı unsurlarını başka kültürlerle iletişim kurarken aktarma sürecinde köprü görevi görürler.

Sürekli gelişen dünyamızda toplumlar arası ilişkiler, teknolojik gelişmeler, bireylerin kendini geliştirmek istemesi ve diğer milletlerle iletişim kurma isteği yabancı dil öğrenimini artık ihtiyaç haline getirmiştir. Ve bu ihtiyaç yabancı dil öğretimi konusunda bir çok konuyu gündeme getirmiştir.

Türkçe dünyada çok geniş coğrafyalar arasında konuşulan önemli dillerden biridir. Türkçeyi ana dili olarak kullanan ülkelerin başında gelen Türkiye’de de son yıllarda yabancı dil öğrenimi/öğretimi alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır ve yaşanmaya devam etmektedir. Dünya üzerinde eğitim alanında çok büyük gelişmeler yaşanırken araştırmacılar ve uzmanlar öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri alanında araştırmalar yapmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda ise etkili bir eğitim/öğretim için yeni tekniklere , yöntemlere ihtiyaç duyulduğu açıktır. Özellikle son dönemlerde başta göçler olmak üzere turizm, ticaret, eğitim gibi faktörlerin etkisiyle Türkçeye duyulan ilgi ve ihtiyaç artmış; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi alanında önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte farklı ana diline, yaş grubuna ve özelliklere sahip bireylerin Türkçe öğrenirken birtakım sorunlar yaşaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulama sonucunda öğrenci merkezli, iletişim temelli, bireysel farklılıkları dikkate alan ve temel becerilerin kullanımına imkân sağlayarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur.(Erol, Erdem ve Akkaya, 2021)

Öğrenme sürecinde öğrencilerin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenilen bilgilerin kalıcı olması da o kadar çok sağlanacaktır. Bu yüzden öğrencileri merkeze alan, yaparak-yaşayarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri, ders sürecini olabildiğince eğlenceli hale getiren , eski öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kuran eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır. Gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise eğitsel oyunların kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü öğrencilerin sıkıcı bulduğu konuları ilgi çekici bir hâle getiren, akıcılığı teşvik eden oyunlar eğlendirir, öğretir ve teşvik eder. (Uberman, 1998, s. 21; Simpson, 2015).Eğitsel oyunlar eğitsel kaygı taşıyan, planlı ve programlı olarak uygulanan etkinliklerdir. Bu yönüyle eğitsel önem arz ederken aynı zamanda öğrencilerin derse olan ilgilerini ve güdülerini de artırır.

Yabancı dil öğrenirken dört temel dil becerisinin geliştirilmesi hedeflenir ve bu becerileri her aşamada destekleyen ve gelişmesine katkıda bulunan kelime haznesi de önemsenmesi gereken önemli bir faktördür. Dilin olduğu her yerde etkileşim vardır ve insanların etkileşim kurabilmesi için aktif olarak kullanabileceği, düşüncelerini duygularını doğru ifade edebileceği kelimelere ihtiyaç duyarlar. Çünkü bireyin kendini ifade edebilmesi için bulunduğu durumu , ortamı ya da kültürü karşılayan yeterli seviyede sözcük haznesine sahip olması gerekir. Sözcük haznesine sahip olmak da tek başına yeterli olmayacak bu sefer de yeni bir problem durumu ortaya çıkacaktır. Çünkü kelimelerimiz ne kadar çok olursa olsun onları hatırla tutmak bir hayli zorlaşacaktır. Sözcük haznemiz ne kadar zengin olursa olsun bu sözcükleri doğru bir şekilde hatırmızda tutmak , yeri geldiğinde kullanmak ve doğru telaffuz etmek asıl beceridir. Ve bahsettiğimiz bu becerileri edinmek sözcüklerin belleğimize yerleştirilmesine ve pekiştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda düşündüğümüzde bir konunun kalıcılığının sağlanması , pekiştirme yapılması, yaparak yaşayarak sözcüklerin kullanıldığı ve gerçek hayata yakın ortamlar kurularak sözcüğün doğru anlamda kullanıldığı ortamlar yaratılması aklımıza eğitsel oyunları getirmektedir. Yani sözcük haznemizi zenginleştirmek ve bu sözcükleri belleğimizde depolamak için oyunlar kaçınılmaz bir fırsattır. Yabancı dil öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma) için oyun etkinlikleri uygulanabilir. Oyunlar sayesinde özellikle kelime öğretimi, kısa süre içerisinde, etkili ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilebilir.(Kara,2010)

Bu çalışmada öğrencilerin kelime haznelerini genişletmek, var olan kelime dağarcıklarını oyunlar yoluyla pekiştirerek daha kalıcı öğrenmeler sağlanması amacıyla 6 adet özgün etkinlik tasarlanmıştır. Tasarlanan bu etkinliklerde öğrencilerin eski bilgilerini kullanarak yeni öğrenmeler arasında bağ kurması, grup etkileşiminin artması, dili doğru bir şekilde kullanma ve kelimeleri doğru hatırlama becerilerinin gelişmesi ,öğrencilerinin merak ,serüven, rekabet duyguları içinde derse güdülenmeleri hedeflenmiştir.

Amaç

Bu çalışmada temel amaç Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin eğitsel oyun tekniği ile kelime öğretimini gerçekleştirmektir. Çalışmada öğrencilerin kelime haznelerini genişletmek, var olan kelime dağarcıklarını oyunlar yoluyla pekiştirerek daha kalıcı öğrenmeler sağlanması amacıyla 6 adet özgün etkinlik tasarlanmıştır. Tasarlanan bu etkinliklerde öğrencilerin eski bilgilerini kullanarak yeni öğrenmeler arasında bağ kurması, grup etkileşiminin artması, dili doğru bir şekilde kullanma ve kelimeleri doğru hatırlama becerilerinin gelişmesi ,öğrencilerin merak ,serüven, rekabet duyguları içinde derse güdülenmeleri hedeflenmiştir. Kelimelerin yabancı dil öğrenenlere farklı yöntemlerle öğretilip, kelimeleri kavramaları ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel yaklaşıma uygun olarak desenlenip, doküman inceleme yoluyla toplanan verilerin yorumlanmasını içermektedir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme yazılı belgelerin içeriğinin titizlik ve sistematiklik süzgeçlerinden geçirilerek analiz edilmesine dayanan bir nitel araştırma yöntemidir.

Bulgular

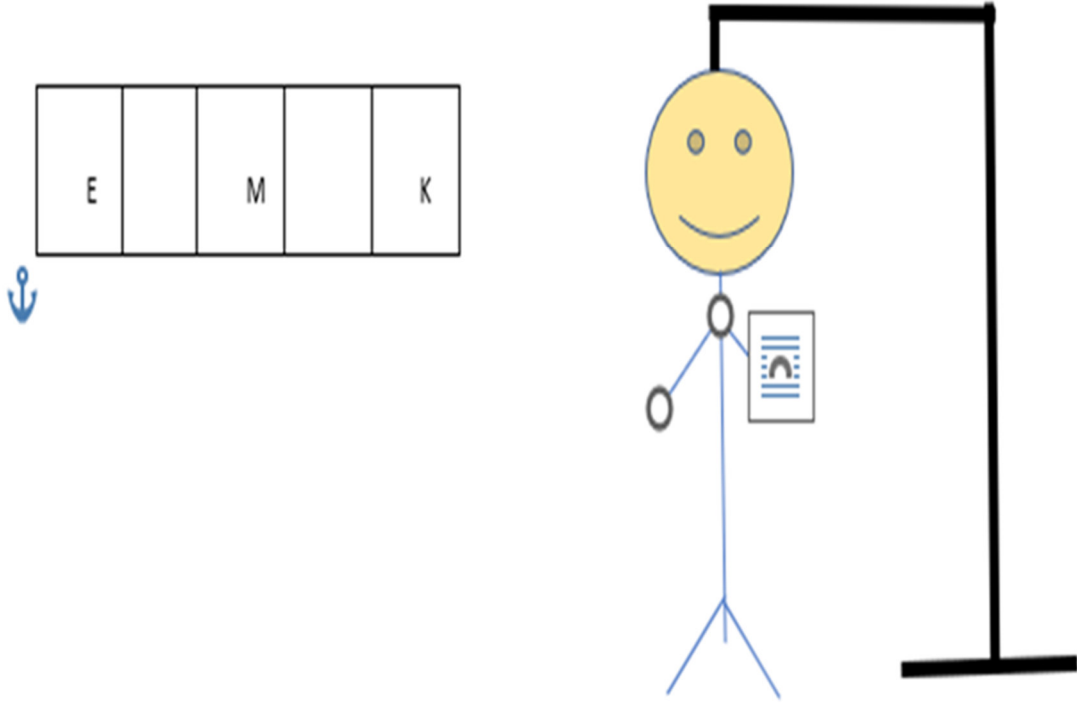
İnsanları dünyadaki diğer varlıklardan ayıran en temel özelliği düşünebilmesi ve düşüncelerini anlatabilmesidir. İnsanlar bu özelliği sayesinde çevresiyle iletişim kurarak etkileşim sağlar. Sözlü iletişim sürecinde ise en önemli faktör kelimelerdir. Çünkü insanlar kelimelerle düşünür, düşüncelerini dil ile aktarır. Kelimeler iletişimi sağlayan yapı taşlarıdır. Ne kadar çok kelime hazineniz varsa o kadar güçlü anlatma yeteneğiniz vardır.

Türkçe öğretimi dört temel dil becerisinin geliştirilmesine dayanır. Bu becerilerler anlamayı sağlayan okuma ve dinleme, anlatmayı sağlayan konuşma ve yazma becerileridir. Bu beceriler arasında çok sıkı bir bağ vardır (Gülsoy,2013). Kelimeler bu sıkı bağı oluşturan en önemli unsurdur. Bu çalışmada öğrencilerin kelime haznelerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla 6 adet etkinlik tasarlanmıştır. Etkinlikler sınıf ortamında uygulanmıştır. Etkinliklerin bir kısmı kelime haznesini pekiştirmek amacı taşırken bir kısmı ise yeni kelime kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Çalışmada etkinliklerin birden çok duyu organına hitap etmesine özen gösterilmiştir. Öğrenciler sözlü anlatım becerilerini kullanarak eğitsel oyunlara etkin katılım göstermiştir. Bu sayede eğlenirken öğrenerek sözlü anlatım becerilerini geliştirmişlerdir. Çalışmanın sonunda eğitsel oyun tekniğinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Etkinlikler

1. Etkinlik : Adam Asmaca Oyunu(A1)

Bu etkinlik iki öğrenci arasında oynanacağı gibi grup ile de oynanabilir. Öğrenciler seçilir ve tahtaya istenilen kelimenin harfleri kadar kutucuk çizilir. Bazı kutucuklara ipucu veren harfler yerleştirilir ve öğrenciler sırasıyla harf tahmin ederler. Her yanlış harf için asılacak adamın bir parçası çizilir. Oyun sonunda nesnesi ilk asılan grup/öğrenci sayı kaybeder.



ÖRNEK KELİME LİSTESİ

EKMEK	PARA
MASA	KİTAP
TUVALET	KALEM
AĞAÇ	TELEVİZYON
TELEFON	ÇANTA
ARABA	SÜT
OTOBÜS	TAHTA



2.ETKİNLİK: TORBADAN KELİME SEÇME (A1)

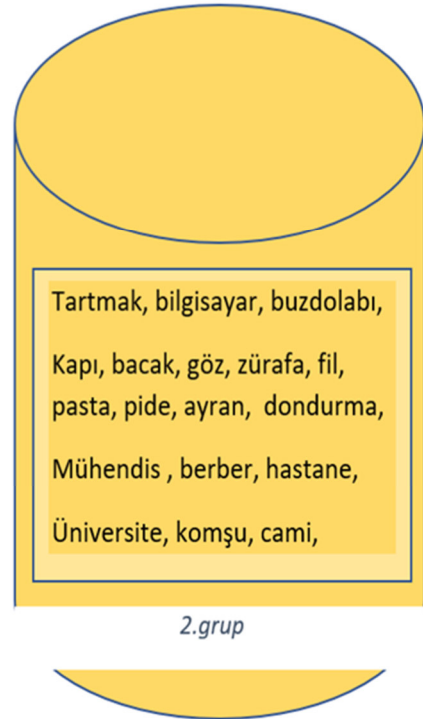
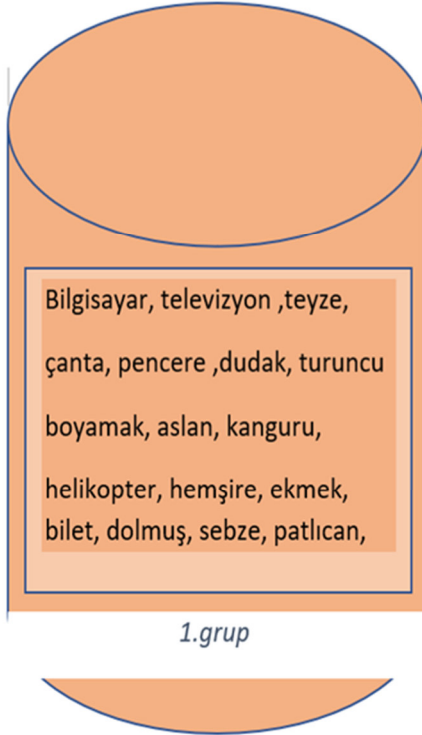
Bu etkinlikte dört adet öğrenci seçilir. İki öğrenci torbadan kelime seçer ve kelimeyi sesli bir şekilde grup arkadaşına söyler. Grup arkadaşı ise kelimenin baş harfini bularak tahtada işaretler. Kelimenin ilk harfini bularak önce işaretleyen grup/öğrenci sayı kazanır.

Kelime örnekleri:

At	Limon	Öğrenci
Balık	Peynir	Nine
Ceket	Robot	Otobüs
Çiçek	Saat	
Dolap	Şemsiye	
Elma	Top	
Fil	Uçak	
Güneş	Üzüm	
Havuç	Vazo	
Irmak	Yağmur	
İnek	Zebra	
kalem	Masa	

3. Etkinlik: Kutudaki Kelimeyi Yüksek Sesle Söyle ! (A1-A2)

Bu etkinlikte dört adet öğrenci seçilir. İki öğrenci torbadan kelime seçer ve kelimeyi sesli bir şekilde grup arkadaşına söyler. Daha sonra tahtada bulunan öğrencilerin kelimeyi doğru bir şekilde yazması istenir. Duyduğu kelimeyi doğru bir şekilde yazan öğrenciye/gruba puan verilir.



1. Etkinlik: Tabu oyunu etkinliği



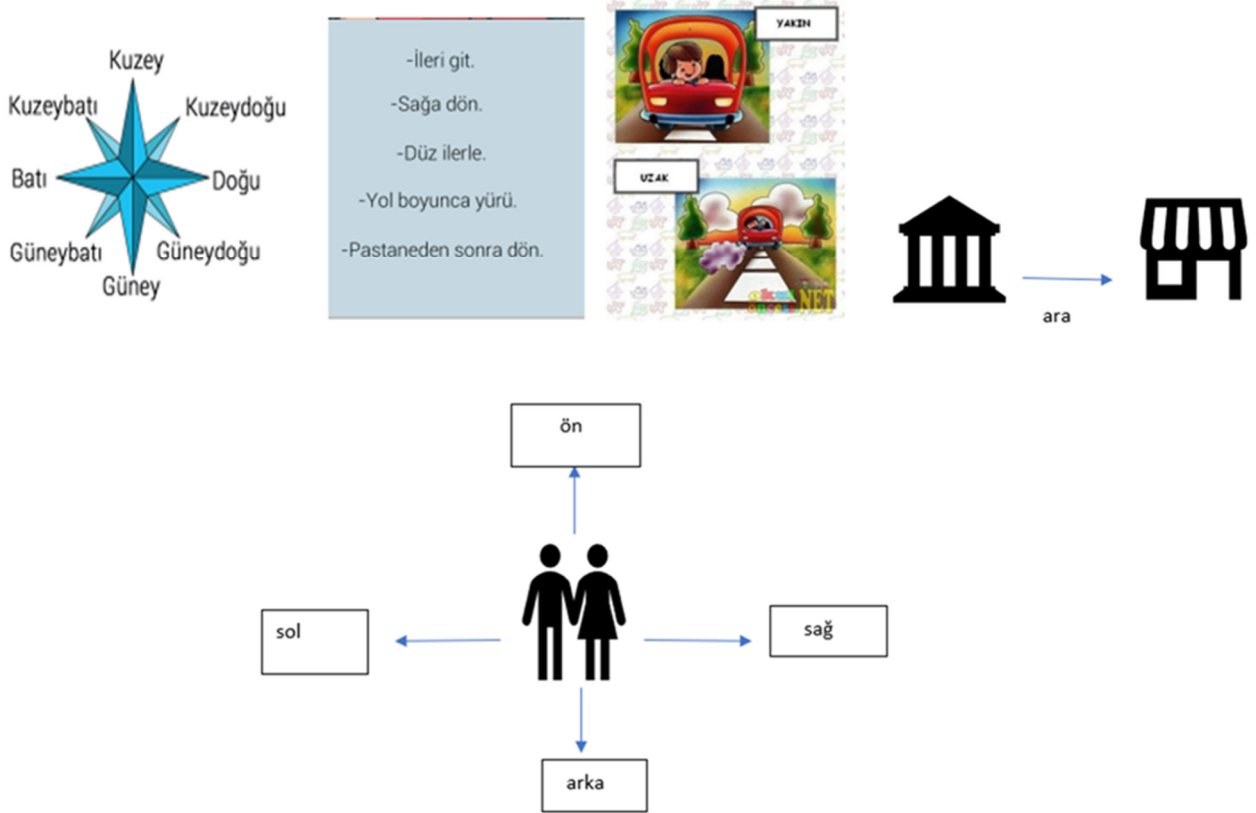
1. Etkinlik: Tabu oyunu etkinliği



6. ETKİNLİK: HAYDİ BUL ! (A1-A2)

Sınıf iki gruba ayrılır. Her gruptan yön tarif eden ve yolcu öğrenciler seçilir. Her iki grup için farklı mekanlar seçilerek öğrencilerden arkadaşlarını oraya yönlendirmeleri istenir. Hedefi ilk bulan grup puan kazanır. Yolcu ve yön tarif eden öğrenciler sırasıyla değiştirilir.





(Öğrenci Yönlendirmelerinde İpucu Olarak Bu Görseller Kullanılabilir.)

Sonuçlar

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eğitsel oyun tekniği ile kelime öğretimleri üzerinde çalışılmıştır. Bu amaca uygun olarak 6 adet özgün etkinlik tasarlanarak öğrencilerin ders sürecinde bu etkinlikler uygulanmıştır. Etkinliklerde şu sonuçlara varılmıştır:

- 1) Tabu etkinliğinde öğrencilerin kartlardaki kelimeleri anlatırken ilk etapta çekindikleri görülmüş, daha sonraki etaplarda sözcükleri hatırlama ve ifade etme becerilerinde hızlandıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda her turda ifadelerine yeni kelimeler ekleyerek kelime hazinelerini genişlettikleri görülmüştür.
- 2) Etkinliklerde grup arkadaşlarıyla etkileşim içinde bulunarak arkadaşlarına uyum sağlama, iş birliğinde bulunma, başkalarının düşünce ve kararlarına saygı duyma becerilerinin geliştiği görülmüştür.
- 3) Yapboz etkinliğinde çekimser davranan öğrencilerin arkadaşlarının desteğini gördüklerinde daha istekli oldukları ve bir süre sonra bu ruhsal durumdan çıkarak aidiyet duygusunu kazandıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin zamanla kelimeleri belleklerine yerleştirdikleri için oyun içinde kelimeleri bulurken hızlandıkları çok net bir şekilde görülmektedir.
- 4) Kelime telaffuzunun yapıldığı oyunlarda öğrencilerin telaffuz becerilerinin geliştiği ve süreç içinde dolaylı öğrenmelerin sağlandığı görülmüştür.
- 5) Yer tarif etme oyununda öğrencilere gerçek hayata uygun bir senaryo sunulmuştur. Böylelikle öğrencilerin yabancı bir ülkede yaşadığı ya da yaşama potansiyeli bulunan olaylara da değinilmiştir.

Bu durum öğrencilerin benzer bir olayla karşılaştığında daha az kaygılanmasını ve bu durumla daha kolay başa çıkmasını sağlayacaktır. Bu da öğrencinin kriz anında herhangi bir olayla başa çıkabilme becerisini geliştirecektir.

6) Etkinliklerde öğrencilerin rekabet duygusu içerisinde yarışmaları ve gruplar halinde bu süreci birlikte sürdürmeleri öğrencilerin aynı zamanda sorumluluk alma becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunmuştur.

7) Oyunların ders sürecini monotonluktan sıyrarak daha dinamik bir sürece dönüştürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Dil öğrenmek zor ve meşakkatli bir süreçtir. Bu yüzden bu süreci olabildiğince etkili ve eğlenceli hale getirmek gerekmektedir. Öğrenen bireyler ders sürecinde ne kadar istekli olursa öğrenme o kadar kalıcı ve hızlı gerçekleşmektedir. Eğitsel oyun öğrenen bireylere eğlenerek öğrenme fırsatı sunan bir tekniktir. Eğitsel oyun tekniğinin kullanıldığı etkinliklerde öğrencilerin kelimeleri daha hızlı ve kalıcı öğrendikleri görülmüştür. Bununla birlikte uygulama sırasında öğrencilerin derse etkin katılım gösterdikleri de saptanmıştır.

Bunlardan hareketle uygulama sonucunda geleneksel eğitim anlayışına nazaran eğitsel oyun tekniği ile kelime öğrenme hızında büyük farklılıklar görüldüğü, öğrencilerin grup içi davranışlarında ve etkileşimlerinde olumlu farklılıklar yaşandığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin daha olumlu hislere kapıldığı eğlenceli ve sıcak bir sınıf ikliminin oluştuğu saptanmıştır. Bu çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar bu çıkarımları göstermektedir.

Tüm bunlara ek olarak; yabancı dil öğretimi konusunda var olan yazılı ders materyalleri içerisinde oyunlara yeterince yer verilmesi gerektiği, eğitsel oyunların ayrıca bir ders saati olarak uygulanabileceği, eğitsel oyunlar konusunda öğretmenlerimize eğitimler verilebileceği ve öğretmenlerin paylaşım yapabileceği , fikir alışverişinde bulunabileceği sosyal paylaşım sitelerinin kurulabileceği önerilerimiz arasında yer almaktadır.

Kaynakça

EROL, Sedat. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı. Doktora tezi

Kara, Mehmet. 2010. Oyunlarla Yabancılar Türkçe Öğretimi.

YAĞMUR ŞAHİN, Esin vd. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. PEGEM yayınları. Ankara

EROL, Sedat. ERDEM, İlhan. AKKAYA, Ahmet. 2021. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi. 16(özel sayı).

GÜRDAL, Ahmet. ARSLAN, Mustafa. 2011. Oyun Ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Kelime Öğretim Yöntemleri

KARATAY, H. (2007). Kelime Öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 27, Sayı 1, Sayfa 121.

DEMİREL, Ö. (2008). Yabancı Dil Öğretimi, Pegem Akademi, Ankara, Sayfa 92.

MAARİF VAKFI. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı.

GÜLSOY, T. (2013). 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi. Yüksek lisans tezi

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-a1-ders-kitabi>

<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/yedi-iklim-turkce-a2-ders-kitabi>

BİR OSMANLI DONANMA SANATI: SON USÛL FENN-İ HARB-İ BAHRÎ

Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Felat AKTAN

Dicle Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

ORCID: 0000-0002-6052-969X

ÖZET

Osmanlı donanmasının mevcudiyeti her ne kadar on dördüncü yüzyıla kadar dayansa da Batılı tarzda modern donanma ordusunun varlığından ancak on dokuzuncu yüzyılın başlarında söz edebiliriz. On dokuzuncu yüzyılda Osmanlı tersaneleri Batı teknolojisinden yararlanılarak modern görünümüne sahip olur. Bu terakki ile beraber yeni donanma sistemini konu alan birçok eser kaleme alınır. Bu çalışmalar arasında Mîralây Mehmed Rasim tarafından 1894 yılında yazılan “Son Usûl Fenn-i Harb-i Bahrî” birçok yönüyle dikkat çeker. İstanbul Üniversitesi Nâdir Eserler Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Bölümü NEKTY 04190 demirbaş numarasıyla kayıtlı olan eser rika hattıyla yazılmıştır. 79 varaktan mütevellit ve satır sayısı 16 olan eserin son 14 sayfasında savaş çizimleri ve deniz harbi ile ilgili şekiller mevcuttur. Son Usûl Fenn-i Harb-i Bahrî, 8 bölüm ve her bölümü ihtiva eden 24 alt başlıktan oluşmuştur. Birinci bölümde teknolojik deniz harbinin genel tanımları; ikinci ve üçüncü bölümde savaş gemileri, dördüncü bölüm silahların kullanılma şekli, beşinci bölüm harb gemilerinin özellikleri, altıncı bölüm donanma eğitimi, yedinci bölüm açık denizde donanma muharebesi ve son olarak sekizinci bölümde hücum ve müdafaa için donanma başlıkları yer almaktadır. Genel olarak Osmanlı Deniz Kuvvetleri’nin teşekkülü, Osmanlı donanmasının durumu, deniz kuvvetlerinin harp manevraları, harp gücü, savaş sırasında donanmamızın yapması gerekenler, silah ve teçhizat bakımından Türk donanmasının düşman kuvvetler ile olan mukayesesi, Fırkateyn ve savaş gemilerinde topların bakımı ve çalıştırılmasından sorumlu olan topçu bahriyelerin vazifeleri, meziyetleri eserde belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Deniz Harbi, Fırkateyn, Türk Donanması, Mîralây Râsim

AN OTTOMAN NAVY ART: FINAL USUL FENN-İ HARB-İ BAHRÎ

ABSTRACT

Although the existence of the Ottoman navy dates back to the fourteenth century, we can only talk about the existence of a modern Western-style navy in the early nineteenth century. In the nineteenth century, Ottoman shipyards gained a modern appearance by utilizing Western technology. Along with this development, many works on the new navy system were written. Among these works, "Son Usûl Fenn-i Harb-i Bahri", written by Miralay Mehmed Rasim in 1894, draws attention in many ways. The work, which is registered with the NEKTY 04190 fixture number of the Turkish Manuscripts Department of the Istanbul University Rare Works Library, was written in rika script. There are war drawings and naval warfare figures on the last 14 pages of the work, which consists of 79 sheets and has 16 lines. Final Method Fenn-i Harb-i Bahri consists of 8 chapters and 24 sub-titles containing each chapter. In the first part, general definitions of technological naval warfare; In the second and third chapters, there are warships, in the fourth chapter the use of weapons, in the fifth chapter the characteristics of warships, in the sixth chapter naval training, in the seventh chapter the naval warfare in the open sea and finally in the eighth chapter are the naval titles for attack and defense.

In general, the formation of the Ottoman Naval Forces, the status of the Ottoman navy, the war maneuvers of the navy, the combat power, what our navy should do during the war, the comparison of the Turkish navy with the enemy forces in terms of weapons and equipment, Artillery responsible for the maintenance and operation of artillery in frigates and warships The duties and merits of the sailors are indicated in the work.

Keywords: Ottoman Empire, Naval War, Frigate, Turkish Navy, Miralay Rasim

MAĞRİB, KUZEY AFRİKA VE ENDÜLÜS'ÜN İLK HÂKİMİ: MUVAHHİD ABDÜLMÜ'MİN B. ALİ

Cuma EREN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0002-9685-155X

ÖZET

Muvahhidler Devleti 12. Yüzyılda Mağrib'te Selefleri olan Murabıtlar'ın Kur'an ve Sünnetten uzaklaştığını iddia edip onlara karşı İbn Tûmert'in öncülüğünde bir isyan hareketi olarak ortaya çıkmıştır. İbn Tûmert kendisi ve taraftarları için: Birleyen, birleştirici olan, bir tek kabul eden, Tevhid inancına sahip olan, Allah'ın vahdaniyetine şeksiz şüphesiz iman eden ve bu inancı şirkin her türlü pisliğinden uzak tutan kimse anlamına gelen Muvahhid kelimesini kullanmıştır. Toplumu ıslah etme gayesiyle yola çıkan ve Murabıtlar'ın iş başında olduğu sürece bu ıslah hareketinin başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını düşünen İbn Tûmert, 1121 yılında kendisini Mehdi ilan edip, meclisler kurarak Muvahhidun hareketini başlatmıştır. Ancak Muvahhidun hareketi ideolojik olarak başlangıçta İslam'ın saflığı ve ortodoksluğu temeline dayanırken daha sonra Ortodoksiyi kendi terimleriyle tanımlayarak kendilerini ne Sünni ne de Şii olmayan belirsiz bir teolojik konuma yerleştirmişlerdir.

Muvahhidler Devleti Mağrib İslam'ının bilhassa siyasi tarihi açısından oldukça ehemmiyetlidir. Zira Muvahhidlerin ulaştığı nokta, hem hâkim olduğu siyasi coğrafya ve hem de bıraktığı ilmî ve siyâsî miras açısından kendisinden sonra kurulan devletlerin erişemediği, ancak kendisinden beslendiği bir zirvedir ki bunun en büyük müsebbibleri hareketin fikri lideri İbn Tûmert ile birlikte devletin kurucusu Abdülmü'min b. Ali'dir.

İbn Tûmert, Murabıtlar'ın başkenti Merakeş'i kuşatırken ölünce yerine bu kez kaynaklarda Muvahhidler devletinin kurucusu olarak ele alınan en iyi talebesi Abdülmü'min b. Ali geçmiştir. Abdülmü'min b. Ali döneminde ise Muvahhidler Devleti zirve dönemini yaşamış; Mağrib, Kuzey Afrika ve Endülüs Muvahhid hâkimiyeti altında birleştirilmiştir. Bu hususiyet Abdülmü'min'i bu üç coğrafyayı hâkimiyeti altında tutan ilk Müslüman lider konumuna yükseltmiştir.

Anahtar Kelimeler: Muvahhidler, Murabıtlar, Mehdi, İbn Tûmert, Abdülmü'min b. Ali, Mağrib, Kuzey Afrika, Endülüs

THE FIRST SOVEREIGN OF MAGHREB, NORTH AFRICA AND AL-ANDALUS: MUVAHHİD ABDÜLMÜ'MİN B. ALİ

ABSTRACT

The Almohad Empire emerged in the 12th century in the Maghreb as a rebellion movement led by Ibn Tûmert, claiming that its predecessor, the Almoravid dynasty, had deviated from the Qur'an and Sunnah. Ibn Tûmert used for himself and supporters the term *Muwahhid*, which means a person who believes in tawhid, believes in the unity of Allah without a doubt, and keeps this belief away from all kinds of filth of polytheism. Ibn Tumart, who set out with the aim of correcting the society and thought that it would not be possible to achieve success as long as the the Almoravid dynasty was in power, declared himself as the Mahdi in 1121 and started the Muwahhidun movement by organizing meetings.

The Almohad Empire is very important, especially in terms of the political history of Maghreb Islam.

Because, the point reached by the Almohads is a summit that the states established after it, both in terms of the political geography it dominated and the scientific and political legacy it left, could not reach, and but this summit fed the further efforts and the greatest driving factor in that success was the intellectual leader of the movement, Ibn Tûmert, and the founder of the state, Abdûlmü'min bin Ali.

When Ibn Tûmert died while besieging the capital of the Almoravids, Marrakesh, his best disciples, Abdûlmü'min b. Ali achieved the power as the founder of the state. During Abdulmu'min bin Ali period, the Almohad State experienced its apogee; The Maghreb, North Africa and Andalusia were united under the rule of Almohads. This feature elevated Abdulmu'min to the position of being the first Muslim leader to dominate these three regions.

Key words: Almohads, Almoravids, Mahdi, İbn Tûmert, Abdûlmü'min b. Ali, Maghreb, North Africa, al-Andalus.

GİRİŞ

İspanyolca Almohads, İngilizce Unitarians, Arapça kaynaklarda ise el-Muvahhidun diye adlandırılan Muvahhidler devleti on ikinci yüzyıldan on üçüncü yüzyılın ilk yarısına kadar Fas, Cezayir, Tunus ve Endülüs'ü hâkimiyeti altında tutan Berberî hanedanıdır (Fierro, 2006). Muvahhidler hareketi 1081 yılında Mağrib-i Aksa'nın Sûs bölgesinde dünyaya gelen, Masmûde kabilesinin Herga koluna mensup Muhammed b. Tûmert tarafından başlatılmıştır. Dindar bir ailenin çocuğu olan İbn Tûmert ilme olan iştiağı dolayısıyla Endülüs, Mısır, Arabistan, Suriye, Irak gibi İslam ilim merkezlerine gidip dersler almıştır. Öyle ki Bağdat'ta Gazali'den de ders aldığı ifade edilmektedir (Ceran, 2012); (Şeyban, 2014); (Brockelmann, 1960). Ancak bu rivayetler güvenilir görülmemektedir. Zira Gazzâlî'nin (1105-1106) yılında Nîşâbur Nizâmîye Medresesi'ndeki derslerine başladığı ve bir daha Bağdat'a dönmediğini dikkate alan kaynaklarca böyle bir durum vaki' olmamıştır. Çünkü İbn Tûmert ilim tahsili için ilk olarak 1106 yılında Kurtuba'ya daha sonra sair beldelere gitmiştir. Nitekim İbnü'l-Esîr ile İbn Haldûn da söz konusu görüşmenin gerçekleşmediğini kaydetmektedir (Aytekin, 1999). Sözü edilen İslam merkezlerinde almış olduğu dersler İbn Tûmert'in te'vil mesleğini benimseyip bu öğretileri Mağrib'e götürme işini üstlenmesine neden olmuş ve bölgede Maliki fakihlerinin Selef-i Salihînden¹ almış oldukları te'vilden kaçınma anlayışına karşı bir duruş sergilemiştir (Ceran, 2012).

ARAŞTIRMA VE BULGULAR

İlmi hüviyeti noktasında oldukça donanımlı olan İbn Tûmert, hayatının daha teferruatlı olarak bilinen son on beş yılının neredeyse tamamını bulunduğu yerlerdeki insanlara eğitim vermeye tahsis etmiştir (Adıgüzel, 2015). Çünkü Murabıtlar Devleti döneminde meydana gelen ahlaki ve içtimai çöküşün sebebinin Kur'an ve Sünnetten uzaklaşmak olduğunu düşünen İbn Tûmert toplumun muhakkak ıslah edilmesi gerektiğini dile getirmekteydi (Ceran, 2012). Böylece başlangıçta Murabıtlar'ın son dönemlerinde onlara karşı çıkmış fikri bir isyan hareketi olan Muvahhidun hareketi daha sonra bir devlet teşekkülü olarak zuhur etmiş (Merrâküşî, 2006) ve Endülüs'te Reconquista'nın² zirve yaptığı dönemde karşılarındaki tek Müslüman güç olmuşlardır (Gutierrez, 2014).

¹ Selef, terim olarak ilim ve fazilet açısından müslümanların önderleri sayılan ashap ve tâbiîn için kullanılır. (Özervarlı, 2009)

² Reconquista İspanyolca "yeniden fetih" anlamına gelir. (Uçar, 2019); Murabıtlar Endülüs'e geçmeden önce bölge siyasi olarak iki kısma ayrılmış durumdaydı. Kuzey kısımda Aragon, Kastilya, Barcelona ve Leon krallıkları var iken, Güney de ise; Müslümanların kurmuş olduğu emirlikler bulunmaktaydı. Emirler arasındaki anlaşmazlıklar Hristiyan kuvvetlerin kaybettikleri yerleri geri alma fikrini meydana getirmiştir. İşte Hristiyan güçlerinde yapılan bu harekete Reconquista adı verilmiştir. (Abun-Nasr, 1987); (Şeyban, 2003)

Arapça “Birleyen, Allah’a ortak koşmayan kişi”³ anlamına gelen Muvahhid kelimesi, yanlış olarak gördükleri Murabıtlar’ın bazı uygulamalarına karşı İbn Tûmert ve taraftarlarının kendileri için kullandıkları özel bir kavram olmuş (Uçar, 2019) ve sonraki yıllarda teşekkül eden devlet adını buradan almıştır (Fierro, 2006); (F.Page, 2005). Sürekli olarak Tevhid meselesine vurgu yapan İbn Tûmert, Murabıtlar’ın Tevhid akidesinin İslam inancı ile uyuşmadığını ifade etmiş (García-Sanjuán, 2017) bu minvalde kendisi ve taraftarlarının hak, karşısındakilerinin ise batıl yolda olduğunu ifade manasında kendilerine “Muvahhid” karşısındakilere ise Teşbih ve Tecsimi kabul etmelerinden dolayı Mücessimûn⁴ veya Müşebbihûn⁵ demiştir. Çünkü İslam inancına göre her Müslüman aynı zamanda Muvahhid olmak zorundadır. Zira Müslüman olabilmenin şartı olan Kelime-i Tevhid -La İlahe İllallah- veya Kelime-i Şhadet -Eşhedü en La İlahe İllallah- ile kişi tüm şirklerden arınıp yalnızca “Tek, Vahid” olan Allah’a iman edip ibadet etmeyi kabul eder (Adıgüzel, 2005).

³ Arapça, bir ve birlik anlamlarına gelen Vahid ve Vahdet kelimelerinin de türetildiği “v h d” harflerinden türetilmiş bir kelimedir. (Durusoy, 2012)

⁴ “Sözlükte “gövdesi büyük olmak” anlamındaki cesâme kökünden isim olan cism “insan, hayvan vb.nin maddî varlığını oluşturan şey, ceset, beden” demektir. Aynı kökten türeyen tecsîm “bir şeyi cisim olarak düşünmek, onun üç boyutlu olduğunu kabul etmek” mânasına gelir. Buna göre mücessime tecsîm görüşünü benimseyen grup veya kişileri ifade eder. Allah’ın sadece zihinde değil gerçekte de mevcut olduğunu belirtmek ve insan aklının soyut bir varlığı tasavvurdaki aczi karşısında zihinde bir fikir uyandırmak üzere Allah’a istivâ (arş üzerinde karar kılma), nüzûl (yukarıdan aşağıya inme) gibi fiillerle yed, vech, ayn (el, yüz, göz) gibi organlar nisbet eden naslar sebebiyle ilk dönemlerden itibaren ulûhiyyet konusunda çeşitli anlayışlar ortaya çıkmıştır. İlâhî sıfatları, inkâra götürecek şekilde te’vile tâbi tutan Muattıla’ya karşılık O’na cismanî nitelikler izâfe eden Mücessime de aşırı bir grup olarak zuhur etmiştir. Bu anlayışın doğmasının sebepleri arasında nasları hakikat-mecaz ayırımına gitmeksizin zâhirine göre yorumlama, koyu bir antropomorfik anlayışa dayalı ulûhiyyet fikrine sahip bulunan Yahudiliğin tesirinde kalma ve Kur’an’ın tevhid ilkesini aklî bakımdan yeterince temellendirememesi şeklinde üç ana faktörden söz etmek mümkündür.” (Üzüm, 2020)

⁵ “Sözlükte “benzetmek” anlamındaki teşbih kökünden türeyen müşebbihe kelimesi “benzetenler” demektir. Terim olarak Allah’ı yaratıklara veya yaratıkları Allah’a benzeten yahut bu sonuçları doğurduğu ileri sürülen inançları benimseyenleri ifade eder.” (Yavuz, 2006)

Yukarıda zikredildiği gibi Doğu İslâm dünyasının başlıca ilim merkezlerine giderek on yıl süren bir seyahatten sonra hac farızasını da yerine getirip yurduna dönen İbn Tûmert, Bicâye, Tilimsân, Fas, Merakeş gibi uğradığı hemen her yerde itikat ettiği İslâm'a aykırı uygulamalar görmüş ve "Menâkir" diye vasıflandırdığı bu anlayış ve davranışlara, özellikle Allah'ı insan şeklinde tasavvur eden Mücessime akidesine karşı çıkmayı ve bunları ortadan kaldırmayı ilke edinmiştir (Özdemir, 2020).⁶ Etrafına, Mellâle'den beri kendisinden ayrılmayan öğrencisi ve istikbalde devletin kurucusu olarak zikredilecek olan Abdülmü'min el-Kûmî'nin de aralarında bulunduğu çok sayıda taraftar toplayan İbn Tûmert, önce Murâbıt Hükümdarı Ali b. Yûsuf b. Tâşfin'den menâkiri düzeltmesini istemiştir (Özdemir, 2020).

⁶ Burada Muvahhidlerin dini-politik ideolojisini düşünmek yerinde olur. Murabıtlar döneminde batı İslam ülkelerindeki ulema, usûl veya hukuk kaynaklarının incelenmesinden ziyade fûrû veya uygulamalı hukuk çalışmalarına daha fazla önem verdi. Yani, esin kaynağı olan Kur'an'a ve Sünnet'e başvurmadan, çalışmalarını Mâlikî mezhebinin fikhî derlemeleri ile sınırlandırmışlardır. Bu anlayış, doğu İslam Dünyasının alimleri tarafından, özellikle de İslam'ın manevi dirilişi için çağrıda bulunan büyük İslam âlimi Gazzâlî tarafından da eleştirilmişti. Doğudaki çalışmaları sırasında bu tür görüşlerden derinden etkilenen İbn Tûmert, Kur'an ve Sünnet'e dönüşte ısrar etmiş ve Allah'ın Kur'an'daki fizikî sıfatlarını lâfzî bir tarzda yorumlayanlara şiddetle karşı çıkmıştır. Çünkü O'na göre, söz konusu Kur'an âyetleri tamamen simge ve sembollerle yorumlanmalıdır. Bu nedenle bunu yapmayı reddedenler, tescim ile suçlanmaktaydı. (Sa'îdî, 1988); Ceran da geçen bilgilere göre, Selefiyye akidesine bağlı çevrelerce İbn Tûmert'in görüşleri kabul edilmeyerek kendisine karşı koyulmuştur. Örneğin; "Allah'ın eli onların ellerinin üzerindedir." (Kur'an-ı Kerim, Fetih Suresi (48), 10. Ayet) Ayetini Kelam alimleri kudret, Allah'ın kudreti şeklinde tefsir ederlerken, Selefiyye alimleri te'vil etmeksizin ayeti olduğu gibi anlamayı tercih etmişlerdir. Selefiyye alimleri bu görüşlerine delil olarak ise; "Sana kitabı indiren O'dur. Onun (Kur'an) bir kısım âyetleri muhkemdir, ki bunlar kitabın esaslarıdır, diğerleri ise müteşâbihlerdir. Kalplerinde sapma meyli bulunanlar, fitne çıkarmak ve onu (kişisel arzularına göre) te'vil etmek için ondaki müteşâbihlerin peşine düşerler. Hâlbuki onun te'vilini ancak Allah bilir; bir de ilimde yüksek pâyeye erişenler. Derler ki: Ona inandık, hepsi rabbimiz katındandır. (Bu inceliği) yalnız akliselim sahipleri düşünüp anlar." (Kur'an-ı Kerim, Âl-i İmrân Suresi (3), 7. Ayet) ayetini delil olarak getirmektedirler. (Ceran, 2012) "Selef kelimesi İslâmî terminolojide genellikle sahabe ve tâbiûndan oluşan ilk iki nesil ifade etmek için kullanılır. Geniş çapta kabul gördüğü üzere, bu iki nesil İslam'ın nasıl yaşanması gerektiği hususunda örnek addedilir. Nitekim İmam Gazâlî (ö. 505/1111) İlcâmü'l-Avâm adlı eserinde bunu kaydetmiştir: "Selef yolu sahabe ve tâbiûnun yoludur. Bu yolun yedi temel prensibi vardır". Ahmed b. Hanbel, Süfyan es-Sevri, Evzâî, Mâlik b. Enes gibi erken dönem selefler Ehl-i hadis diye de anılır. Diğer bir deyişle, Ehl-i hadis ve Selefiyye kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılır. Geç dönemlerde İbn Teymiyye ile talebesi İbn Kayyim el-Cevziyye tarihsel süreçte mütekaddimîn ve müteahhirîn seleflik şeklinde ikiye ayrılan selefliği geliştirip güçlendirme yolunda çaba sarf etmişlerdir. İlk selefler Allah'ın sıfatları konusunda ayrıntıya girmeden geç dönem selefler bu konu üzerinde etraflıca durmuşlardır. Erken dönem seleflikte ne Allah'a antropomorfik bir sıfat atfetmek ne de Allah'ın Kur'an'da kendine atfettiği sıfatları nefyetmek şeklinde bir tutum benimsenmiştir. Seleflere göre Allah'ın bir sıfatını ispat/kabul etmek, O'nunla mahkukatı arasında benzerliği gerektirmez. Sözgelimi, "Allah'ın eli vardır" demek, bunun keyfiyetini ispat anlamına gelmez. Yine Seleflere göre ilâhî bir sıfatın keyfiyeti hakkında nasıl sorusu sorulmamalı ve söz konusu sıfat, Allah'ın şanına yaraşır nitelikteki asıl manasından soyutlanarak çarpıtılmamalıdır." Hiçbir mahluk hiçbir şekilde Allah'a benzemediği halde bazı âyetler de Allah'a el vb. vecihler atfedilir. İşte Malik b. Enes ve Ahmed b. Hanbel gibi Sef alimlerine göre bu tür âyetlerin tefsir ve te'vilini bilmek zorunda değiliz. Bize düşen Allah'ın hiçbir şeye hiçbir şeyin e Allah'a benzemediğine iman etmektir. İsimleri geçen ve onların takipçileri olan diğer selef alimleri te'vil den uzak durmakla birlikte teşbih fikrini de kabul etmemişlerdir. (Öztürk, 2009); Nitekim Selefiyye alimlerini kelam alimlerinden ayıran görüş, sıfatların te'vili meselesidir. Çünkü Seleflik, yukarıda da örneği verildiği üzere itikadî konularda Kur'an ve Sünnet'in lafzına bağlı olan ve te'vili kabul etmeyen bir ekoldür. Bu nedenle bu ekolün mensupları kendilerini "ehlü's-sünne, ehlü'l-hadis ve's-sünne, ehlü'l-hak" gibi terkiplerle anarken muhalifleri onları Eseriyye, Haşviyye, bazan da Müşebbihe diye nitelendirmişlerdir. (Özervarlı, 2009); Fakat Adıgüzel, "Muvahhidler'in Zahiri anlayışa yakın şekilde doğrudan İslam dininin temel kaynakları olan Kur'an ve Sünnet'e dayalı hükümler vermek gerektiğini savunmuşlar ve Murabıtlar'ın tutucu Maliki anlayışlarına karşın daha akılcı bir yöntem takip etmişler zaman zaman Şii'likten de istifade etmişler. Zahiri Eş'ari görüşlerin de dile getirildiği bir yapı ortaya koymuşlardır." demektedir. (Adıgüzel, 2018b) Bize göre ise; İbn Tûmert her ne kadar doğudaki ehl-i sünnet İslam alimlerinden ders almış ve mücessime diye itham ettiği selefi gruplara karşı mücadele verdiğini ileri sürmüşse de bir taraftan Mehdiliğini ilan ederek Mehdî'ye imanın esas olduğunu, etmeyenin kafir olacağı iddiasıyla Şia'ya, diğer taraftan iyi ve kötü fiilleri yapabilme gücünün insanların kudretinden olduğunu iddiasıyla da Bağdat'taki Mu'tezile (uzaklaşan, ayrılıp bir köşeye çekilen) gruplarına benzemektedir. (Aytekin, 1999); Bundan dolayı olsa gerek Geutierrez de başlangıçta Muvahhid ideolojisinin İslam'ın saflığı ve ortodoksluğu temeline dayandığını fakat daha sonra Muvahhidler'in Ortodoksiyi kendi terimleriyle tanımlayarak kendilerini ne Sünni ne de Şii olmayan belirsiz bir teolojik konuma yerleştirdiklerini iddia eder. (Gutierrez, 2014); "Bir kelâm ekolü olarak ortaya çıkan Mu'tezile, İslâm dininin aslî hükümlerinin temellendirilmesi, sistematik hale getirilmesi, izah ve ispat edilmesi, karşı fikirlerin cevaplandırılması gibi konularla meşgul olmuştur. Siyasî, felsefî vb. hususlar bu çerçeveye yardımcı olduğu ölçüde ilgi alanlarına girmiştir. Meselâ tabiat felsefesi onlar için tevhidin temellendirilmesine bir vasıta"dır." (Çelebi, 2020); Mu'tezilîler, benimsemiş oldukları kelam metodu ile, akideleri kendilerine has bir üslupla değerlendirip, Ehl-i sünnet öğretisinin dışında farklı kanaatlere ulaşırlar. Bu nedenle, Mu'tezile,ehl-i bid'at fırkaları arasında zikredilmektedir. (el-Bağdadî, 1979)

Bunun üzerine Ali b. Yûsuf b. Tâşfin, İbn Tûmert'i huzuruna almış ve kendisini dinlemiştir. Hatta İbn Tûmert'ten etkilenmiş olmalıdır ki vezirlerine onunla ilmi münazara da bulunmaları için fakihler getirmelerini emretmiştir. Ancak getirilen Murabıt alimlerinin çoğu Hadis ve Fıkıh alimleriydi içlerinde Kelam ilminde derin bilgisi bulunanlar yoktu. Netice itibariyle Murabıt alimleri İbn Tûmert ile girdikleri münazarada mağlup olmuş ve Ali b. Yûsuf b. Tâşfin'den onun çok tehlikeli biri olduğunu ifade ederek öldürülmesini veya hapsedilmesini istemişlerdir. Ancak Ali b. Yûsuf ölüm veya hapsi gerektirecek bir suçunun olmadığını bunun yerine yapılabilecek şeyin ülkesinden çıkarmak olduğunu dile getirmiştir. Böylece Merakeş'ten sürülen İbn Tûmert, önce Sûs şehrine oradan Tinmal'e oradan da Masmûde kabilesi oymaklarından Missûfe kabilesine, daha sonra da Hintate'ye ve en son kendi kavmi Herga kabilesine gitmiştir (Ceran, 2012).⁷ Bunun üzerine Murâbıt'ın iş başında bulunduğu sürece bir ıslah hareketinin başarıya ulaşmasının mümkün olmadığına kanaat getiren İbn Tûmert, 1121 mehdiliğini ilân ederek (Dozy, 1913); (Vernet, 1986); (Baadj, 2013); (Özdemir, 2020) ⁸ kendisine biat eden on kişi ile birlikte onlar meclisi (Ceran, 2012)⁹ adında bir danışma meclisi ve çeşitli Kuzey Afrika kabileleri reisi olan 50 liderden oluşan kişilerle elliler meclisi adlı¹⁰ başka bir meclis kurup Muvahhidin devletinin temelini atmıştır (F.Page, 2005).

⁷ Watt, İbn Tûmert'in Hintate kabilesinin bir koluna mensup olduğunu iddia etmektedir. (Watt, 2006)

⁸“Kur’ân-ı Kerîm’de hidâyet kökünden türeyen fîl ve isim kalıbında birçok kelime bulunmakla birlikte mehdî kelimesi yer almamakta, genelde hidayet kavramı Allah’a, Kur’an’a ve Hz. Peygamber’e nisbet edilmekte, ayrıca “insanın hidayeti benimsemesi” anlamında da kullanılmaktadır. Mâlik b. Enes, Buhârî ve Müslim gibi titiz davranan hadis âlimleri mehdî kelimesinin geçtiği rivayetlere yer vermezken Ahmed b. Hanbel, İbn Mâce, Ebû Dâvûd, Tirmizî, Hâkim ve Taberânî gibi muhaddisler eserlerinde bu tür rivayetleri nakletmişlerdir. Mehdîlik, iktidar mücadelesinde yenilgiye uğrayan veya mevcut iktidarını güçlü kılmak isteyen siyasî zümreler tarafından özellikle aşırı Şîa (Gâliyye)’nın siyasî kökenli kullandığı bir inançtır.” (Yavuz, 2003) “Fromherz, kitabında mehdî terimini ve olası kökenlerini ayrıntılı olarak açıklar; basitçe söylemek gerekirse, terim ve geleneğin kendisinin Kur’an ve hadis kaynaklarında çok az veya hiç temeli yoktur. Fromherz’e göre İbn Tûmert Mehdî terimini müjdelenen son günlere hazırlanırken İslam toplumunu doğru yolda yönlendirecek kişi olarak tanımlamıştır. Böyle bir iddia, ilk bakışta, Kuzey Afrika’daki Fatîmî İmparatorluğu’nun kurucusu Mehdi Ubeydullah’ın kendisini Mehdi ilan etmesinden ötürü Şîi etkisinin olduğunu düşündürse de Fatîmîler gibi bir batını doktrinine inanmadıkları belirtilmelidir. İbn Tûmert’in öğretileri, uzun yıllar öğrenim gördüğü doğu Sûnnî medreselerinde mevcut olan akımların etkisini yansıtıyordu. Bu nedenlerle Fromherz, Muvahhid doktrini üzerinde herhangi bir önemli Fatîmî etkisinin olmadığını iddia eder.” (Fromherz, 2010); Bununla birlikte Fierro ise Fatîmî devletinin Muvahhidler için en azından önemli bir siyasi model sağladığına inanır. (Fierro, 2010); İbn Tûmert: “Ben Abdullah oğlu Muhammed’im!” Rasûlullah’ın soyundan geldiğini ileri sürdü ve daha sonra ismet sıfatına sahip olduğunu açıkladı ve kendisini Mehdî-i Masûm (Günahattan korunmuş mehdî) olarak ilan etti.” (Ceran, 2012); Ancak Hopkins “Babası Herga ve annesi Masakkâla’ya kabilelerindedir. Her ikisi de Masmûda kabile grubunun bölümleridir. Netice itibariyle Kendisine atfedilen çeşitli Şerîf (Peygamber soyundan gelme) soy kütüklerine rağmen saf bir Berberi olduğuna şüphe yoktur.” Demektedir. (Hopkins, https://referenceworks.brillonline.com/search?s.f.s2_parent=s.f.book.encyclopaedia-of-islam-2&search-go=&s.q=İbn+Tumart&s.rows=100, (13.05.2022))

⁹; “Beyzak, Onlar Meclisi ile ilgili on iki isim vermiştir. Bunlar: 1-Abdülmuîn b. Ali, 2- Ebû Hafs Ömer b. Ali Sanhâcî, 3- Ebu’r-Rebî Süleyman Ahadrî (İbn Mahlûf), 4-Ebû İbrahim İsmail b. Hazrecî, 5-Ebû İmran Musa b. Temârî, 6- Ebû Yahya Ebû Bekir b. Yecît (Yekît) 7-Ebû Abdullah Muhammed b. Süleyman, 8-Abdullah b. Yuğlî Zenâtî (İbn Melviyye) 9-Ebû Muhammed Abdullah b. Muhsin Venşereşî (Beşir), 10- Ebû Hafs Ömer b. Yahya Hintâtî, 11-Ebû Musa İsa b. Musa Sevdî, 12-Ebû Muhammed Abdulaziz Gaygâyî, idi. Diğer kaynaklarda ise, bu meclisin üyeleri olarak on isim zikredilir. Bu isimler üzerinde tam bir ittifak yoktur.” (Adıgüzel, 2005); “İbnü’l Kattan ise şu isimleri zikretmiştir: 1- Abdülmü’min b. Ali, 2-Ebû Muhammed el-Beşir el-Venşerişî, 3- Ebû İbrahim el-Hazrecî, 4- Ebû Hafs Ömer b. Ali es-Sanhaci, 5- Ebu’r-Rebî Süleyman, 6-Ebû İmran Musa b. Ammar, 7- Ebû Yahya, 8- Ebû Bekir b. Yahî, 9-Ebû Abdullah Muhammed b. Süleyman, 10-Ebû Hafs Ömer b. Yahya (Tunus’ta Hafsiler Devletinin kurucusu), 11- Abdullah b. Melviye” (Ceran, 2012)

¹⁰ “İbn Kattan, Onlar Meclisi’nde yer alanlara İbn Tûmert’in vezirleri derken, Elliler Meclisi’nde bulunanlara ise İbn Tûmert’in danışmanları demektedir (eshâbu meşveretihî). Bu meclis ona göre İbn Tûmert’in danışma/istişare meclisiydi” (Adıgüzel, 2005)

1123 yılı civarında, Mehdi İbn Tûmert Murabıtlara karşı kutsal savaş ilan ederek (Branco 2013) Muvahhidler hareketine gönüllü olarak katılmaktan kaçınan kabilelere karşı mücadeleye girişmiş Anti-Atlas dağlarının bütün kalelerini ve yerleşim yerlerini fethederek itaati altına almıştır. 1130 yılına gelindiğinde ise İbn Tûmert, Merakeş'i Murabıtlardan almak kastıyla şehri kuşatmışsa da onlar meclisi üyelerinin beşinin öldüğü Buheyra savaşında¹¹ başarısız olmuş ve bu mağlubiyetten birkaç ay sonra da vefat etmiştir (Ceran, 2012); (Brockelmann, 1960); (Kennedy, 2014); (Özdemir, 2013b); (Adıgüzel, 2012). İbn Tûmert'in ölümünden üç yıl sonra Abdülmü'min b. Ali, halifelliğini ilan etmiş olsa da bu sürede İbn Tûmert'in iki kardeşi, Abdülmü'min'in Masmude kabilesinden olmayışını öne sürerek bu durumu kabul etmemişlerdir. Ancak Abdülmü'min galip gelerek Halifelliğini ilan etmiştir (Olsen, 2020).

1- 1. ABDÜLMÜ'MİN B. ALİ

Muvahhidin devletinin fikri temelleri her ne kadar İbn Tûmert tarafından atıldıysa da fiili teşekkülü en has talebesi Abdülmü'min b. Ali döneminde gerçekleşmiştir (Özdemir, 2013b); (Adıgüzel, 2005).

1095 yılında Tilimsan şehrine bağlı Tâcert köyünde dünyaya gelen (Beyzak, 1958) Ebû Muhammed Abdülmü'min b. Ali b. Mahlûf el-Kûmî, Berberi Zenâte kabilesinin Kûmye (Kûm)¹² koluna mensuptur. Çanak çömlek yapıyla uğraşan fakir bir adamın¹³ oğlu olan Abdülmü'min, ilk olarak tevellüd ettiği köyde ilim tahsiline başlamış ve Kur'an-ı ezberlemiştir. Daha sonra ise hocası İbn Tûmert ile karşılaşmış ve ilmi çalışmalarını onun yanında tamamlamıştır.

¹¹ 100.000 Muvahhidin'in Marakeş'i kırk gün boyunca kuşattığı Buheyra savaşı (1130) tam bir felaketle sonuçlandı. Çünkü al Hulal, Murabıtlar onları cezalandırmak ve onları Tinmal'deki üslerine geri itmek için kalelerinden hücum ettiğinde 40.000'den fazla Muvahhidin'in öldürüldüğünü bildiriyor. Ayrıca Almoravid halifesi Ali b. Yûsuf'un aklına Murabıt alimlerinin İbn Tûmert hakkındaki -öldürülmesi veya hapsedilmesi yönündeki- tavsiyeleri gelmekteydi. (Olsen, 2020)

¹² Araştırmalarda araştırmacılar tarafından bolca spekülasyon üretilmesine rağmen sundukları deliller kesin bir çözümü desteklemek hususunda yetersiz olan ve kendilerine basitçe özgür adam anlamına gelen "İmazighan" olarak değinen Berberilerin kökeni tam bir efsanedir. (Odom, 1984); (Yıldız, 1992) Ancak Merrakûşî, Berberîler'in Nuh'un oğlu Ham'ın torunlarından olduğunu iddia etmektedir. Kumîya veya Kûme şeklinde de okunmuş olan Kûmye kabilesi de bu Berberî kabilelerinden biridir. (Adıgüzel, 2005) İbn Haldun, Berberîleri başlangıçta al-Baranis ve al-Abtar veya al-Botr (göçebe) olarak iki ana kola ayırmaktadır. Daha sonra bu Berberîleri -Masmude, Sanhace ve Zenata- gibi üç büyük grup şeklinde ayırmış ve her birine ortak bir ataya giden ayrı bir soy kütüğü atfetmiştir. (İlahiane, 2006); Kûmye Berberîleri, bu iki büyük Berberî kolundan biri olan al-Abtar kolunun Lemaya ve Matghara Berberîlerine mensupturlar. Bu Berberî kabilelerinin her birinin kendi alt kolları bulunmaktadır. İşte Kûmye kabilesi Orta Mağrib'te bilhassa Tlemsen ve Ereşkul arasında Cezayir'in kuzeybatısında yaşayan en mühim Berberî kabilesidir. Özellikle Abdülmü'min' in halifelliği dönemiyle birlikte daha öncede çiftçilik, hayvancılık veya ticaretle uğraşan bu kabile liderliğe yükselerek Mağrib'in ve hatta Kuzey Afrika ve Endülüs'ün en önemli kabilesi olmuştur. (Basset, 1980); İbn Haldun'un Berberîler'i tasnif ettiği üç büyük Berberî konfederasyonu nezdinden bakınca da Muvahhidler, Zenata kabilesinin Kûmye koluna mensupturlar. (Fierro, 2006); (Özaydın, 1988)

¹³ Abdülmü'min'in babasının farklı olarak kadı olduğunu iddia eden kaynaklarda mevcuttur. (Beyzak, 1958); Ancak kaynakların ekserisi gibi L. Provençal da Abdülmü'min'in babasının küçük bir çiftçi olduğunu artı kalan zamanlarında çanak-çömlek yaptığını söyler. (Adıgüzel, 2005)

Murabıtlara karşı Buhayre yakınlarında verdikleri mücadele neticesinde mağlup olup birkaç ay sonra da vefat eden hocası İbn Tûmert'in yerine onlar meclisince halife olarak seçilen Abdülmü'min b. Ali için 1132 yılında Tinmal Camiinde umumi biat merasimi yapılarak kendisine "emîrû'l-mü'minîn" unvanı verilmiştir (Ceran, 2012); (Uçar, 2019).¹⁴ Ancak başka bir rivayete göre bu unvan 1123 yılında bizzat Mehdî tarafından verilmiştir (Özaydın, 1988). Abdülmü'min halife seçildikten sonra ilk olarak Mağribteki kabileleri itaat altına almayı programlarken daha sonra ise hayatta iken hocası İbn Tûmert'in de ifade ettiği üzere varlıkları devam ettiği müddetçe ıslah hareketinin başarıya ulaşmasının mümkün olmadığına kanaat getirdiği Murabıtlar Devletini ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. Çünkü ona göre Mülessemûn ve inançsız olarak tanımladığı Murabıtlara karşı savaş, Hristiyanlara karşı yapılacak cihattan daha fazla öneme haizdi (Lugan, 2000). Bu hedefler doğrultusunda harekete geçen Abdülmü'min b. Ali 1132 yılında Tadla şehrini daha sonrasında Der'a bölgesini ele geçirerek Atlas sıradağları boyunca hâkimiyetini kurmuş akabinde hâkimiyet sahasını Kuzey Fas'taki Rîf bölgesine kadar uzatmıştır (Ceran, 2012).

Bölgede Abdülmü'min b. Ali liderliğindeki Muvahhidler hâkimiyetinin karşısında kendilerine engel olarak gördükleri tek güç kalmıştı oda Murabıtlar. Böylece Murabıtlara karşı büyük çapta bir askeri harekate girişen Abdülmü'min b. Ali ilk olarak 1143'te tahta geçen ve iki yıl süren hükümdarlık dönemi süresince Muvahhidlerle savaşan Murabıt hükümdarı Taşfin b. Ali ve onun Hristiyan birlikleri kumandanı Catalan Reverter'e 1144 yılında ağır bir darbe vurup (Yiğit, 2020); (Altundağ, 1979) aynı yıl Tilimsan ve Vehran'ı ele geçirdiler (Mekki, 1992). Bu mağlubiyet üzerine Taşfin b. Ali Vehran da sığındığı kaleden kaçmak isterken ölünce Abdülmü'min b. Ali Murabıtlar Devletine son vermek için Fas'a doğru harekete geçti (Ceran, 2012) ve 1147 yılında Murabıtları başarılı bir şekilde yenip gelecekteki Muvahhid başkenti Merakeş de dahil olmak üzere Mağrib'in çoğunu ele geçirdi (F. Page, 2005); (Hitti, 1953). Abdülmü'min, Murabıtların başşehri Merakeş'i teslim alarak yeni hükümdar İshak b. Ali'yi de öldürünce Murabıtlar Devleti resmen son bulmuş oldu (İbnü'l Esîr, 1985-1987); (Özdemir, 2013b).

Normanlar'ın Mağrib'in doğusunu işgal etmeleri ise Abdülmü'min' in nazarının buraya dönmesine neden olmuştur ve bu istikamette sefere çıkmıştır. 1151 yılında Cezayir'i zapt eden Abdülmü'min, Hammâdîler'in başşehri Bicâye üzerine yürümüş ve 1152 yılında Bicâye'ye girerek Hammâdî hükümdarlığına da son vermiştir. Muvahhidler'in merkezi Mağribteki ilerleyişi her ne kadar bölgedeki bazı Arap kabilelerinin Muvahhidlere karşı harekete geçmesine neden olmuş ise de 1153 yılında Muvahhidler, onları da mağlup ederek bugünkü Rabat ve Kazablanka arasındaki bölgeye yerleşmişlerdir. 1158 yılında Tunus, Trablusgarp ve Mehdiyye'yi de hâkimiyeti altına alan Abdülmü'min 1160 yılında Merakeş'e dönmüştür. Bu sonuçlarla birlikte İslam tarihinde ilk defa Sûs'tan Trablusgarp'a kadar uzanan bölge ve tüm Kuzey Afrika tek kişinin siyasi otoritesi altına girmiştir (Branco, 2013).

¹⁴ Abdülmü'min'in "emîrû'l-mü'minîn" unvanını kullanıyor olması onların bir diğer Berberî hanedanı olan Murabıtlardan farklı olarak Abbasi Hilafetini tanımadıklarını göstermektedir. (Adıgüzel, 2018b); Muvahhid ideolojisinin en dikkat çekici özelliği, İbn Tûmert'in dünyada adaleti sağlayacak ve müritlerinden mutlak itaat talep eden yanılmaz mehdî olduğu iddiasıdır. Bu inancın siyasi sonucu Muvahhidlerin Bağdat'taki Abbasi halifelerini tanımamalarıydı. Bu, Mağribî tarihinde önemli bir hareketti. Hatta Murabıtlar bile Abbasi halifesinin ayrıcalığı olan Emir el-Mü'minin yerine sadece Emir el-Müslimin unvanını kullanmışlardı. Murabıtların tarihleri boyunca Abbasilerin otoritesini kabul etmekten asla vazgeçemediklerini belirtmek önemlidir. Ancak aynı durum Muvahhidler için geçerli değildir. (Sa'idi, 1988)

Afrika'da bunlar yaşanırken Murâbitlar'ın mülkü olan bir diğer bölge Endülüs'te de Taşfin b. Ali'nin ölümünden sonra parçalanmalar meydana gelmiş ve adeta ikinci bir Mülûkü't-tavâif devri başlamıştı. Tarih tekerrürden ibarettir sözünün karşılık bulduğu¹⁵ bu dönemde Kastilya kralı VII. Alfonso'nun müdahil olduğu Müslüman emirlikler arasında mücadeleler meydana gelmiştir. Böylece bölgedeki bazı Müslüman emirlikler elçiler göndererek Abdülmü'min b. Ali'den Endülüs'ü ele geçirmesini istemişlerdir. Bu minvalde 1149'da Kurtubalılar, 1150-51'de Bâce, Leble, Batalyevs, Şeriş emirleri Abdülmü'min'e bağlılıklarını bildirdiler (Özdemir, 2013b).

Mağrib'te hâkimiyeti tesis etmiş olan Abdülmü'min, Müslümanların Endülüs Emeviler dönemindeki güç ve ihtişamı tekrar kazanmalarını düşünmüş ve Tuleytula şehrini geri alarak Hristiyan kuvvetlerini son kez bölgeden göndermeyi arzulamıştır. Bu minvalde hem karadan hem denizden savaşabilmek maksadıyla 400 parçalık bir donanmada hazırlatmıştır.

Endülüs seferine karar veren Abdülmü'min b. Ali ilk olarak Kurtubayı işgal etmiş olan Kastilya orduları¹⁶ üzerine kumandanlarından Berrâz b. Muhammed el-Massûfi'yi göndermiştir. Muvahhid ordularının İşbiliye ve Malaka'yı zapt ettikleri sırada Kurtuba kalesi haraç vermesi şartıyla Kastilya kralı VII. Alfonso tarafından Murâbit kuvvetleri komutanı Yahya b. Ganiye'ye bırakılmıştı. Ancak haraç miktarının arttırılması yahut Yahya'nın şehri terk etmesi gibi ağır şartların sunulması sonucu Yahya, Kurtuba ve Karmüne'yi (Carmona) Muvahhid komutanlarından Berrâz'a teslim etmiştir. Bu vakıa ile birlikte Endülüs'ün güneybatısı Muvahhid hâkimiyetine dahil olmuştur (Ceran, 2012). Daha sonra 1156 yılında Murabıtlardan Gırnata'yı (Kennedy, 2014) 1157 yılında da Kastilya-Leon kuvvetlerinden Meriyye'yi alan (İbnü'l Esîr, 1985-1987) Muvahhidler 1172'de Portekizlilerden de kuşatmış oldukları Batalyevs şehrini geri alarak Portekiz kralını da esir etmişlerdir. Fakat daha sonra esir ettikleri kralı istila ettiği toprakları geri vermesi kaydıyla serbest bırakmışlardır (Kennedy, 2014). Böylece Murabıtlar'ın devamı olan Benî Ganiyye'nin hâkim olduğu Balear adaları haricindeki Endülüs toprakları Muvahhid hâkimiyeti altına girmiş (Özdemir, 2013b) ve Muvahhidler Endülüs'ü kendilerine bağlı bir eyalet haline getirerek burada Tempilier ve Hospital şövalyelerine benzer dini-askeri nitelikli bir ordu kurmuşlardır (O'Callaghan, 2002). Böylece Abdülmü'min b. Ali, Atlantik Okyanusundan Gades körfezine kadar Kuzey Afrika ve Endülüs'ü birleştiren ilk lider olmuştur (Imamuddin, 1990).

Muvahhidler Endülüs'te en fazla İbn Merdeniş ve Garcia'nın ifadesiyle İbn Merdeniş'in hem amcası hem kayınpederi olan İbn Hemşûk'tan muhalefet görmüşlerdir. Bu ikisinin muhalefeti Endülüs'teki Hristiyan kuvvetlerin daha fazla toprak elde etmelerini sağlamıştır. Nitekim Abdülmü'min b. Ali Merakeş'te iken İbn Merdeniş ve İbn Hemşûk, İşbiliye üzerine yürüyüp oğlu Ebû Yakup'u mağlup edip Muvahhidler'in önde gelen simalarını öldürmüş Portekizlilerde adanın batısında bulunan Santerem ve Lizbon'u ele geçirmiştir (García-Sanjuán, 2017). Bunları duyan Abdülmü'min b. Ali büyük bir sefer hazırlığına başladı. Kaynaklardan anlaşıldığına göre Abdülmü'min b. Ali'nin bu seferdeki niyeti bütün İber yarımadasını hâkimiyeti altına almaktı. Bu maksatla hem denizden hem karadan dört koldan saldırabilmek maksadıyla hazırlıklarını da yapmıştı. Ancak Abdülmü'min b. Ali 1163 yılında harekete geçtiyse de ömrü vefa etmedi ve aynı yıl vefat etti (Şeyban, 2014).

¹⁵ Nitekim Murabıt hükümdarı Yusuf b. Taşfin'de Merakeş'i başşehir yapıp (Branco, pp. 695,702) Mağribte hâkimiyetini tesis ettikten sonra, (Özdemir, 2013a,) Endülüs Emevi Devletinin yıkılışından sonra kendi aralarında mücadeleye başlayan ve yine Kastilya kralı VI. Alfonso'nun müdahil olduğu, Endülüslü emirlerin talepleri (García-Sanjuán, 2017) doğrultusunda Endülüs'e geçme kararı almış. (Adıgüzel, 2018a)

¹⁶ Şeyban'ın ifadesine göre, Endülüs'te ki isyanlar neticesinde İbn Kasî, Kurtubay'ı Murabıtlardan almış ancak tek başına onu koruyamayacağını düşünerek Muvahhidlerden yardım istemiştir. Muvahhidler ise yardım göndermemiştir. Bu durumda İbn Kasî de Kastilya ve Portekiz kralları ile iş birliği yapmıştır. (Şeyban, 2003)

SONUÇ

Mağrib, Kuzey Afrika ve Endülüs İslam tarihine damga vurmuş Muvahhidler kaleme alınınca haliyle akla ilk olarak hareketin fikri temellerini atan İbn Tûmert gelir.

Endülüs, Mısır, Arabistan, Suriye, Irak/Bağdat gibi İslam ilim merkezlerinde tedrisat görmüş olan İbn Tûmert ilmi dehası ve hitabetteki kabiliyetiyle halkı etrafına toplamış ve Tevhid mesleğine vurgu yaparak Murabıtlara karşı mücadeleye başlamıştır. Ancak ne var ki başlattığı hareketin teşekküllü bir devlet olduğunu göremeden ölmüştür. Ondan kalan mirası devralan en has talebesi Abdülmü'min b. Ali ise Murabıtlar Devletini ortadan kaldırarak Muvahhidler Devletini kurmakla kalmamış aynı zamanda Mağrib, Kuzey Afrika ve Endülüs'ü de fethederek, Devleti zirveye taşımıştır.

Abdülmü'min b. Ali dönemi (1130-1163), Muvahhidler Devleti'nin en hızlı yükseliş dönemidir ki bu dönemde devletin sınırları Trablus'tan Moritanya'ya oradan da Endülüs'e kadar uzamıştır. Halifeliği döneminde birçok savaş yapmış ve hepsinden de zaferle ayrılmış olan Abdülmü'min'in Endülüs ve Kuzey Afrika'daki fetihleri ayrıca anlamlıdır. Çünkü bu fetihler sayesinde Endülüs'teki Müslümanlar, Hristiyan saldırılarını durdurmaya muvaffak olmuş ve Kuzey Afrika'dan da işgalci Normanlar çıkartılarak burası da İslam toprağı olmuştur.

Muvahhidler'in dini anlayışı da oldukça önemlidir. Çünkü başlangıçta Tevhid, Kur'an ve Sünnete bağlılık şiarıyla Mücessimun olarak itham ettikleri Murabıtlara karşı harekete geçmişlerse de yaptıkları te'viller ile itikadi olarak bazen Şiiliğe bazen de Muteziliğe kaymışlardır. Sonuçta Gutieerez'in de ifadesiyle ne Sünni ne de Şii olmayan belirsiz bir teolojik konuma sahip olmuşlardır.

Abdülmü'min b. Ali'nin, Abbasi Halifelerine mahsus olan “emîrû'l-mü'minîn” ve Halife unvanlarını kullanması da ayrıca manidardır. Zira Abdülmü'min bu unvanlar ile kendisini İslam dünyasının hem dini hem de siyasi açıdan meşru tek otoritesi olarak ilan etmiştir. Böylece kendilerini, Selefleri olan Murabıtlardan farklı olarak Abbasi Hilafetinden bağımsız, müstakil bir devlet olarak ilan etmiş olan Muvahhidler Devleti, Berberiler'in kurduğu ilk bağımsız devlet olma özelliğini de bünyesinde barındırmaktadır.

KAYNAKÇA

Abun-Nasr, J. M. (1987). *A History of the Maghrib in the İslamic Period*. Cambridge University Press.

Adıgüzel, A. (2005). *Abdülmu'min b. Ali Döneminde Muvahhidler Devleti*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi.

Adıgüzel, A. (2012). Muvahhid Hareketi'nin Doğuşu. *Ekev Akademi Dergisi*, 16 (50), 115-132.

Adıgüzel, A. (2015). Abdulvahid Merrakuşî, el-Mu'cib fî Telhîsi Ahbâri'l-Mağrib adlı Eseri ve Tarihiçiliği. *Bilimname*, XXIX (2), 33-60.

Adıgüzel, A. (2018a). Mağrib ve Endülüs'ü Birleştiren Lider Yusuf b. Taşfin. *İSTEM*, (32), 231-257.

Adıgüzel, A. (2018b). XII. Yüzyıl Sonlarında Eyyubîler-Muvahhidler İlişkileri. *Türk-İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 13(25), 57-73.

Altundağ, Ş. (1979). Murâbıtlar. *MEB İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 8, ss. 580-586, MEB Yayınları.

Anne-Dozy, R. P. (1913). *Spanish İslam: A History of the Moslems in Spain*. (Francis Griffin Stokes Trans.), Chatto&Windus Press.

Aytekin, A. (1999). İbn Tûmert. *TDV İslam Ansiklopedisi*, cilt 20, ss. 425-427, TDV İslam Araştırmaları Merkezi.

- Baadj, A. S. (2013). *The Struggle fort North Africa between Almohads, Ayyubids, and Banu Ghaniya (Late Twelfth to Early Thirteenth Centuries A.D.)*. (Unpublished Doctorate Thesis), Department of Near and Middle Esatern Civilizations, Universty of Toronto.
- Basset, R. (1980). Kûmiya. C.E. Bosworth, E. Van Donzel, B. Lewis, and Ch. Pellat (Eds.) *The Encyclopedia of İslam, New Edition, Volume V*, E.J. Brill.
- Beyzak, E. S. M. (1958). *Kitabu Ahbâri'l-Mehdi İbn Tûmert ve İbtidâi Devleti'l-Muvahhidîn*, (Yay. Levi Provençal).
- Branco, M. D. and K. W. (2013). Berbers and Arabs in the Maghreb and Europe: Medieval Era. İ. Ness (Ed.) *In The Encyclopedia of Global Human Migration, Volume 2*, ss. 695-702, Wiley-Blackwell Press.
- Brockelmann, C. (1960). *History of the İslamic Peoples*. (Joel Carmichael & Moshe Perlmann Trans.), Capricorn Books Edition.
- Ceran, İ. (2012). *Fas Tarihi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çelebi, İ. (2020). Mu'tezile. *TDV İslam Ansiklopedisi, cilt 31*, ss.391-401, TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Durusoy, A. (2012). Vahdet. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 42*, ss. 430-431. TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- el-Bağdadî, A. (1979). *el-Fark Beyne'l-Fırak*. (Ethem Ruhi Fığlalı Çev.), Kalem yayınevi.
- Fierro, M. (2006). Almohads. Josef W. Meri (Ed.) *Medieval Islamic Civilization, c. I*, Routledge Press.
- Fierro, M. (2010). The Almohads and the Fatimids. Bruce D. Craig (Ed.) *In Ismaili and Fatimid Studies in Honor of Paul E. Walker*, ss. 161-175, Middle East Documentation Center.
- Fromherz, A. J. (2010). *The Almohads: The Rise of an Islamic Empire*. I. B. Tauris Press.
- García-Sanjuán, A. (2017). The Almohads. Kate Fleet, Gudrun Kramer, Denis Matringe, John Nawas, and Everett Rowson (Ed.) *The Encyclopaedia of İslam, Volume Three*, BRILL.
- Gutierrez, R. J. (2014). *Pieces of a Mosaic: Revised Identities of the Almoravid Dynasty and Almohad Caliphate and al-Bayan almugrib*, (Unpublished Senior Theses), Claremont McKenna College.
- Hitti, P. K. (1953). *History Of The Arabs: from the earliest times to present*. Macmillan Education & Co.
- Hopkins, J.F.P. Ibn Tumart. P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel and W.P. Heinrichs (Ed.) *Encyclopedia of Islam, Second Edition* Online. https://referenceworks.brillonline.com/search?s.f.s2_parent=s.f.book.encyclopaedia-of-islam-2&search-go=&s.q=Ibn+Tumart&s.rows=100, (13.05.2022)
- İbnü'l Esîr, Ebül-Hasan İzzeddin Ali b. Muhammed b. Abdülkerim (1985-1987). *İslam Tarihi: El-Kâmil Fi't-Tarih Tercümesi*. Cilt 9, (Komisyon çev.), Bahar Yayınları.
- İlahiane, H. (2006). *Historical Dictionary of the Berbers (İmazighen): Historical Dictionaries of Peoples and Cultures. Volume 5*, The Scarecrow Press.
- İmamüddin, S. M. (1990). *Endülüsi Siyasi Tarihi*. (Yusuf Yazar çev.), 1. Baskı, Rehber Yayınları.
- Kennedy, H. (2014). *Muslim Spain and Portugal: A Political History of al-Andalus*, Routledge Taylor & Francis Group.
- Kur'an-ı Kerîm, Âl-i İmrân Suresi (3), 7. Ayet
- Kur'an-ı Kerîm, Fetih Suresi (48), 10. Ayet
- Lugan, B. (2000). *Histoire du Maroc*. Éditeur Perrin.

- Mekki, M. (1992). The Political History of Al-Andalus. Salma Khadra Jayyusi-Manuela Marin (Eds.), *The Legacy Muslim Spain, Volume I*, E.J. Brill.
- Merrâküşî, A. (2006). *el-Mu'cib fî Telhîsi Ahbârî'l-Mağrib*. (Salihüddin el-Hevvarî Tahkik) el-Mektebetü'l-Asriyye.
- O'Callaghan, J. F. (2002). *Reconquest and Crusade in Medieval Spain*. University of Pennsylvania Press.
- Odom, C. F. (1984). *Political Change in Morocco: It's Effect on the Traditional Monarchy, Monterey*. Naval Postgraduate School.
- Olsen, D. M. (2020). *The Almohad: The Rise and Fall of the Strangers*. (Unpublished Thesis), Portland State University.
- Özaydın, A. (1988). Abdülmü'min el-Kûmî, *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 1*, ss. 274-275, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Özdemir, M. (2013a). Yûsuf b. Tâşfin. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 44*, ss. 30-32, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.
- Özdemir, M. (2013b). *Endülüs Müslümanları: Siyasi Tarih*. 3. Baskı, Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özdemir, M. (2020). Muvahhidler. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 31*, ss. 410-412, TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Özervarlı, M. S. (2009). Selefiyye. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 36*, ss. 399-402, TDV İslam Araştırmaları Merkezi
- Öztürk, M. (2009). Selefilik ve Te'vil Üzerine. *Marife*, 9(3), 85-110
- Page, W. F. (2005). Almoravids. R. H. Davis (Ed.), *Encyclopedia of African History and Culture: African Kingdoms (500 to 1500), Volume 11*, The Learning Source, Ltd.
- Sa'idi, A. (1988). Tawhîd al-Maghrib fî 'Ahd al-Muwahhîdin. J. T. Niyânî (Ed.) *În Târikh Ifriqiya al- 'Amm. Vol. 4*, ss. 35-73, UNESCO.
- Şeyban, L. (2003). *Reconquista: Endülüs'te Müslüman-Hristiyan İlişkileri*. 2. Baskı, İz Yayıncılık.
- Şeyban, L. (2014). *Endülüs*. 1. Basım, Albaraka Yayınları.
- Uçar, İ. (2019). Bir Berberî Hanedânlık: Muvahhidler (1147-1229). *Kalemname*, 4(7), 49-64
- Üzüm, İ. (2020). Mücessime. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 31*, ss. 448-449, TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Vernet, J. (1986). Ibn Tūmart. *În Encyclopedia of Islam. Second Edition, vol. 3*, ss. 958-960, Brill.
- Watt, W. M. (2006). *Endülüs Tarihi*. (Cumhur Ersin Adıgüzel-Qiyas Şükürov Çev.), Küre yay.
- Yavuz, Y. Ş. (2003). Mehdî. *TDV İslam Ansiklopedisi, cilt 28*, ss. 371-374, TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Yavuz, Y. Ş. (2006). Müşebbihe. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 32*, ss. 156-158, TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Yıldız, H. D. (1992). Berberîler. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 5*, ss.478-483, TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
- Yiğit, İ. (2020). Murâbitlar. *TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt 31*, ss. 152-155, TDV İslâm Araştırmaları Merkezi.

OSMANLI DEVLETİ'NDE MODERN HARİTACILIĞIN GELİŞMESİNDEKİ KİLOMETRE TAŞLARI: KIRIM SAVAŞI VE AYASTEFANOS ANLAŞMASI

Araştırma Görevlisi Özge KOBAK

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler
Bölümü, Siyasi Tarih Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0001-7524-1069

Özet

19. Yüzyılın savaşlar ve anlaşmalarla dolu dünyasında eski bir tanıdık, yeni bir aktör olarak ortaya çıkmıştır: Haritalar. 18. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa'da, haritalarca sınırları belirlenmiş toprak parçası, siyasal ve toplumsal bir sembol haline gelmeye başlamıştır. Toprağa ve millete yüklenen anlam arttıkça, haritalar da önem kazanmıştır.

Ulus inşasında, ulusu görünür hale getirmesi ile kilit rol oynayan haritalar aynı zamanda ulusun "ilerleme alanlarını" da görünür kılmıştır. Etnisiteye dayalı ulusal anlatıları güçlendirip onlara şekil kazandıran haritalar, insanları, kendi milleti ile tanımlanan toprak parçasına ait hissetmesini sağlamıştır. Aidiyet hissinin arttırırken aynı zamanda "öteki"nin tanımlanmasını da kolaylaştırmaktadır. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti'nin toprakları için yapılan etnik haritalar, 1878 Ayastefanos Anlaşması ile birlikte şekil değiştirmeye başlamıştır. 1878 sonrası dönemde özellikle Balkan toprakları üzerinde bir haritalandırma yarışı başlamıştır. Bütün devletler ve henüz devlet olamamış milletler bu topraklar üzerindeki iddialarını kartografik temsiller ile sunmuştur. Ayastefanos öncesinden farklı olarak haritalarda özellikle Makedonya özelinde bir ilgi olduğu görülebilmektedir. Aslında tüm Balkanların özeti niteliğindeki çok unsurlu Makedonya'nın karmaşık coğrafyasını sadeleştiren haritalar, Makedonya sorununun çözümünün beklenenden "kolay" olduğunu desteklemiştir.

Hem etnik, hem hudut haritaları için kırılma noktası aynı olmamıştır. Etnik haritalar açısından Ayastefanos Anlaşması önemliyken, hudut haritaları konusunda Kırım Savaşı Osmanlı Devleti'nde önemli haritacılık teşebbüslerini de beraberinde getirmiştir. 1853-1856 arasında yaşanan Kırım Savaşı'nda, savaştan hemen önce Osmanlı Türkçesi'ne çevrilen Kiepert haritalarından yararlanılmıştır. Kiepert bu haritaları Avusturya, Sırbistan ve Rusya'nın yerel kaynaklarından yararlanarak hazırlamıştır. Yabancı kaynaklardan hazırlanan çeviri haritalar ile savaşlara girmek beraberinde birçok sorunu da getirmiştir. Kırım Savaşı sonrası yaşanan modernleşme hareketleri orduya ve eğitime de sirayet etmiş, kısa vadeli çeviri haritalar ile harita sorununun çözülemeyeceği düşünölmeye başlanmıştır. Osmanlı Devleti içerisinde büyük çaplı harita alma girişimleri başlamıştır.

Bu çalışma, etnik haritalar ve hudut haritaları özelinde modern Osmanlı haritacılığının kırılma noktalarını tartışacaktır. Avrupa'daki haritacılık faaliyetleri ile karşılaştırılarak ve kronolojik gelişmesi incelenerek hem yatay hem dikey ekseninde analizin yapılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Harita, sembol, Osmanlı haritacılığı

MILESTONES IN THE DEVELOPMENT OF MODERN CARTOGRAPHY IN THE OTTOMAN EMPIRE: THE CRIMEAN WAR AND THE TREATY OF SAN STEFANO

Abstract

In the 19th century world of wars and deals, an old acquaintance has emerged as a new actor: Maps. Since the end of the 18th century, the piece of land, whose borders were determined by maps, began to become a political and social symbol in Europe.

As the meaning attributed to the land and the nation increased, maps also gained importance. In the construction of the nation, the maps that play a key role with making the nation visible also made the nation's "progress areas" visible. The maps that strengthen the national narratives based on ethnicity and give them shape have made people feel belonging to the piece of land defined by their own nation. Increasing the feeling of belonging, it also facilitates the definition of the "other". At the beginning of the 18th century, the ethnic maps for the territory of the Ottoman Empire began to change shape with the 1878 Treaty of San Stefano. In the period after 1878, a mapping race started, especially on the Balkan lands. All states and nations that have not yet become a state have presented their claims on these lands with cartographic representations. Unlike before San Stefano, it can be seen that there is a particular interest in Macedonia on the maps. In fact, maps that simplified the complex geography of multi-element Macedonia, which is a summary of all the Balkans, supported that the solution of the Macedonian problem was "easier" than expected.

The breaking point was not the same for both ethnic and border maps. While the Treaty of San Stefano was important in terms of ethnic maps, the Crimean War on border maps brought along important cartography attempts in the Ottoman Empire. In the Crimean War between 1853-1856, Kiepert maps translated into Ottoman Turkish just before the war were used. Kiepert prepared these maps using local resources from Austria, Serbia and Russia. Entering the wars with the translated maps prepared from foreign sources brought along many problems. The modernization movements experienced after the Crimean War also spread to the army and education, and it was thought that the map problem could not be solved with short-term translated maps. Attempts to obtain a large-scale map within the Ottoman Empire began.

This study will discuss the breaking points of modern Ottoman cartography in particular ethnic maps and border maps. It is aimed to analyze both horizontally and vertically by comparing it with the cartography activities in Europe and examining its chronological development.

Keywords: Map, symbol, Ottoman cartography

USE OF DIGITAL STORIES IN TEACHING ENGLISH TO 3RD GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL ¹

Ayşegül KUTLU ÇAKIN

National Education Assembly, Afyon Kocatepe University

ORCID: 0000-0002-1943-0807

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University

ORCID: 0000-0001-8568-0364

ABSTRACT

In the action research, it was aimed to teach English to 3rd grade students in primary school through digital stories. The study was carried out with the 3rd grade students in a primary school in a town of Afyonkarahisar in the 2021-2022 academic year.. The study group of the research consists of 19 students and 10 of them are boy and 9 of them are girl students. Action plans were planned as 2 lesson hours for 2 weeks. 4 digital stories were used in the action plans during 4 lesson hours. Digital stories were prepared by the teacher in accordance with the curriculum by taking expert opinion. The prepared digital stories include the unit called “My House”. The dialogues of the characters in the digital stories whose scenarios were prepared by the teacher were also voiced by the teacher. Digital stories were applied in the classroom with the help of an interactive board. After the action plans were implemented, necessary adjustments were made to the digital stories used in the action plans, and they were made ready for the thesis study. After the action plans, data were collected from the teacher’s - students’ diaries and focus group interview with 6 students. In order to prevent data loss during the focus group interview, audio recording was made with the permission of the students and their parents. In the analysis of the data obtained from the pilot focus group interview, it was revealed that digital stories make learning English easier and funnier, and digital stories make students love English lessons more.

Keywords: Action Plans, Digital Stories. Teaching English, 3rd Grade Students

INTRODUCTION

The Human being needs communication. People communicate with each other through language. According to the TDK (Turkish Language Association) language is “a communication with words or signs to understand what people think and hear, it is an instrument.” Due to the technological developments in the world, the use of the internet, economy, politics, art, academic publications and most importantly globalization, communication cannot be done only in mother language. At this point, there is a need to communicate with the whole world in a common language. English as a foreign language is used as a common language or global language all over the world. The factor that is effective in English is a global language is not the number of the people who speak English, but who the speakers of that language are. In other words, when examined from a historical perspective, it is about who leads the economic, military, industrial, political and technological developments (Crystal, 2003).

¹ This study is the preliminary part of a thesis study “A Research on the Use of Digital Stories in Teaching English to 3rd Grades in Primary School.” This study is funded by Afyon Kocatepe University Scientific Research Project Commission (BAPK).

The head of the Project: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

The Project Number: 22. SOS. BİL.01

What is happening in the world, especially in the internet, informatics, science, space technologies and genetics etc. all developments in such matters have contributed to this argument and strengthened the position of English as a global language, or in other words, an international language. In addition to the countries where English is used as an official language, there are countries where it is used as a second language and a foreign language. In particular, the education systems of countries used as a foreign language employ education policies that will make individuals ready for the world they will live in. Teaching English has an important place in the education policy of many countries. Knowing English enables individuals to be in contact with the world, to follow developments closely, and to see their cultural and individual awareness, while making them citizens of the world. In Turkey, English is also a priority in the curriculum. The inclusion of English in Turkish education system dates back to the Tanzimat period, which coincided with the second half of the 18th century, when westernization movements began (Kırkgöz, 2007). After this date, the importance of Westernization in the Ottoman Empire was realized and French gained importance due to close diplomatic relations with France (Selvi, 2011). As a result of the treaty signed between America and the Ottoman Empire in the 19th century, English gained importance with the spread of American schools (Doğançay Aktuna, 1998). After the foundation of the Republic of Turkey, teaching a foreign language in schools took place in the education policy. English education, which started at the secondary education level, started from the 4th grade, taking into account the early age criterion in the 8-year basic education reform in 1997 (Haznedar, 2010). With the transition to the 4+4+4 education system in the 2012-2013 academic year and the change in the primary school starting age, English lessons have been included in the curriculum from 2nd grade in primary school (Bayyurt, 2013).

In Turkey, it is stated that language learning should be started at an early age based on the Common European Framework of Reference For Languages Program in English curriculum (National Education Assembly English Teaching Program, 2018). With the new reform that came into effect in the 2012-2013 academic year, teaching English started from an early age. Reforms in the field of education in Turkey draw attention to the importance of learning English. The importance of English in Turkey day by day has shown parallelism with the developments in the world. In order to keep up with the developments in the world, to follow the developments closely and to stay in touch in the globalizing world, studies on teaching English and how to teach English have also come into prominence.

Although the importance of teaching English and knowing English is emphasized in the studies, serious problems have been experienced in learning English and they continue to be experienced. The reforms in Turkey reflect the development of teaching English; It also shows that students take English lessons at all levels of education from an early age (Yaman, 2018). However, considering all this process, it is observed that there are serious problems in learning English. The biggest problem experienced in learning English is that English is a foreign language in Turkey (Yaman, 2018) and foreign language learning does not follow a natural process like mother language acquisition. On the contrary, learning a foreign language is a process that does not follow the natural process and requires a plan and program (Şimşek, 2007).

English has an important place in Turkish Education System. Technology, globalization and developments in the world and the fact that English is an international language have led to reform movements in the education policies of the country. There have been innovations and reform movements in teaching English in Turkish Education System. Starting teaching English from the 2nd grade of primary school, increasing English lesson hours, and following modern methods and techniques in teaching English are the prominent details.

Despite all these regulations, there are some problems in learning English. It is observed that students have difficulties in fulfilling the most basic skills expected in English (reading-writing-speaking-listening), in short, they aren't successful as expected in communicating in English. There are similar problems in the primary school where the researcher works. It has been observed that primary school students in the school where the researcher works have difficulties in reading, writing, listening and speaking, which are the four basic skills of English. Most of the students do not want to communicate in English and it has been observed that they experience difficulties when they try to communicate. In this study, with the help of digital stories observed problem situation will be investigated and tried to be solved. Moreover, in this study, the usability of digital stories in the process of teaching English to primary school students will be investigated. In addition, the problems experienced in the use of digital stories in teaching English and the positive and negative aspects of digital stories on this subject will be observed and investigated throughout the process. The problem statement of the study is that "Can digital stories be used in teaching English to primary school students?" Within the scope of the study, answers to the following sub-problems will also be answered.

Sub-problems:

- 1-What are the findings regarding the use of digital stories in teaching English to 3rd- grade in primary school?
- 2- What are the students' approaches to English lesson regarding the use of digital stories in English?
- 3- What are the positive and negative aspects of using digital stories in English lesson for the students in 3rd- grade in primary school?
- 5-What are the students' opinions on the digital story application?

METHOD

Research Pattern

The study was carried out with action research, which is one of the qualitative research designs. The primary purpose of action research is to improve practice. The people who do action plans are in the research process, action plans are carried out in a real environment and the solutions are directly transferred to the action plans (Aksoy, 2003). Action research can also be expressed as a reflection of the processes aimed at solving the problems experienced by the teacher in the classroom during the teaching process (Ocak and Akkaş Baysal, 2020). Action research is a research approach that brings together research and practice and facilitates the transfer of research results to the practice (Yıldırım and Şimşek, 2018). Action research is a research design focused on the development and improvement made by people who are directly involved in the situation under investigation (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2020). Therefore, we cannot call action research effortless or purely qualitative research. It is a multidimensional research method whose validity is tested while applying (Greenwood and Levin, 2006).

DATA COLLECTION AND ANALYSIS

During the pilot action plans, student-teacher diaries were used as data collection methods and a pilot focus group interview was conducted. After each action plans completed, the students were asked to write their opinions about the action plans. Students were asked to write their thoughts about the applied methods in diaries. The teacher, on the other hand, stated what she experienced during the lesson, the difficulties she encountered and the solutions she came up with, and the action plan, in general terms, in the teacher's diaries after the action plans.

She noted the necessary corrections in the teacher's diaries and she planned how to proceed in the next action plans. After the two action plans were completed, a pilot focus group interview was conducted with 6 students from the class. Semi-structured interview questions prepared by taking expert opinions were asked to the students. With the permission of the students and their parents, the answers given by the students were recorded. The analysis of the focus group interview was made with content analysis. Content analysis was carried out by collecting the raw data under a title, that is, data reduction through symbols or numbers (Richards, 2015).

ACTION PLANS

The researcher did pilot practice with the digital stories she created for her thesis at same grade level but in a different class. The pilot practice consists of 2 action plans and 4 digital stories. The action plans were implemented during 4 lesson hours, each lesson hour is 40 minutes. The study group of the research consists of 3rd-grade students in a primary school in the town of Afyonkarahisar in Turkey. There are 19 students in the class. They all live in the town.

1ST ACTION PLAN

In the class where the pilot action plan was applied, the 6th unit of the English textbook, My House, was completed. The teacher prepared digital stories about the unit that will enable students to repeat and reinforce their unit achievements and words. There are 2 digital stories in the first action plan. In the first lesson, the teacher asked questions with the My House unit and she wanted to observe what the students remembered and the general situation of the class. She took notes to use the words or questions that the students could not remember in general or could not answer the questions, in the scenario of other digital stories. The teacher logged in to storyjumper application, in which she created a digital story, on the smartboard. She showed the first story to her students. Students expressed that they liked the character, the background and the scenario of the story very much. They were also surprised at first to learn that their teacher voiced the speech of the character in the digital story. However, the voice of the teacher started to seem very entertaining to them later. In the first digital story, the teacher used words and sentence structures that students in the class would generally know. The students were asked by the teacher what the speaking character said on each page of the digital story after the voiceover was finished. After the first digital story was finished, the teacher encouraged the students to tell them in English what they remembered from the digital story.

In the second lesson, the other digital story prepared by the teacher was started. However, before starting the story, a few students were asked what happened in the first story. In the second story, the character in the first story and the house where the character lives are the same. The students liked that the character, the house where the character lived, and the story was a continuation of the first story. In the second story, as in the first story, after the character's speech was finished, what the character said was expressed by the students. After the story was completed, the teacher asked the students what they remembered from the second story, as in the first one, and she encouraged the students to answer. The teacher took notes on the words to use in the next digital story that the students could not remember.

2ND ACTION PLAN

In the second action plan, as in the first action plan, two digital stories were prepared. The teacher tried to continue the stories using the same character and the background.

In the second action plan, the sentences of the characters were prepared to be slightly longer than the sentences in the first action plan. The words that the students had difficulty in remembering in the first action plan were also selected and added to the sentences of the characters in the stories. The prepositions “in –on- under” that are mostly used in the My House unit were added to the digital stories, supported by visuals, as in the stories in the first action plan. In addition, the question of “Where” was constantly asked by the characters in the story and answered using the “in-on-under” prepositions. In the digital story, “Tom”, the main character of the story, is again in the center, this time Tom's family and pets were also introduced to the students. Before moving on to the third digital story, the teacher reminded the students of what happened in the second story.

In the third story, after the speech of the characters was over, the students were given the time to speak and they were allowed to express what the characters said. After the story was completed, the teacher wrote true and false sentences about the story on the board because there was a true-false activity in the next story. The activity was completed by giving opportunity to the students to speak.

The fourth digital story was shared in the second lesson. After the teacher briefly reminded the third story, the teacher opened the fourth story on the smart board. In the fourth story, the teacher asked the students to express two pages, not on each page, after the characters had finished speaking. In this story, teacher chose this way as two pages of the story were visible on the smart board so that the integrity of the questions and answers would not be disturbed. At the end of the story, it was aimed to determine whether the story was understood or not doing the True-False activity given at the end of the fourth story. Students liked that the true-false activity was at the end of the digital story more than it was written on the smart board. The teacher decided to use it in the next story by noting that the students had difficulty in remembering the words or some phrases in the true-false activity and the scenario of the digital story. Moreover, she found it appropriate to add true-false activity to the end of each story by taking expert opinions.

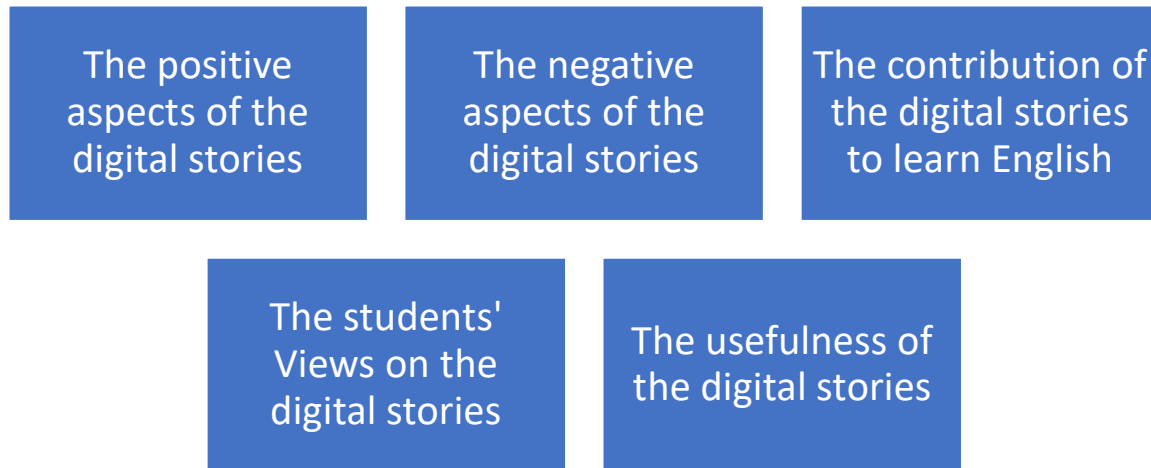
FINDINGS

After the pilot practice action plans, a pilot focus group interview was conducted with six students in the classroom where the action plans were done. In order to prevent data loss during the interview, audio recordings were taken with the permission of the students and their parents. Students were informed that their names would not be included in the study report. Students were also informed that instead of using their names the code names like Student 1 (S1) and Student 2 (S2) etc. would be used in this study. After giving all the information the students should know, the teacher started asking semi-structured questions. After the focus group interview, the data were transcribed. The obtained raw data were subjected to content analysis and divided into codes and themes. Miles and Huberman's (1994) check coding formula was used. According to Miles and Huberman (1994), the check coding formula is a good reliability check. The codes and the themes obtained from the content analysis of the focus group interview were compared with the codes and the themes obtained by another observer. After the comparison, the agreement between the two researchers ($\text{check.reliability} = \frac{\text{number of agreements}}{\text{total number of agreements} + \text{disagreements}}$) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Disagreement}} \times 100$) was 97 percent.

After the analysis, the codes were grouped under five themes. These themes are outlined below.

- *The positive aspects of the digital stories
- *The negative aspects of the digital stories

- *The contribution of the digital stories to learn English
 - *The students' views on the digital stories
 - * The usefulness of the digital stories
- Figure 1. The Themes of the Study



1-The Positive Aspects of The Digital Stories

Under this theme, there are codes such as "The contribution of the digital stories to reinforce vocabulary, being fun, facilitating reading and writing in English, and directing you to read English storybooks". Students emphasized that digital stories are fun, facilitate and reinforce vocabulary learning. The students' opinions are as follows.

Student 1: *"The digital story allowed us to reinforce the words we could not learn by repeating them."*

Student 4: *"Digital stories helped me read English books and also made it easier for me to read and write."*

2-The Negative Aspects of the Digital Stories

The code "Digital stories have no negative aspects" was found under this theme. In the interview questions directed to them, the students stated that the digital story has no negative aspects, on the contrary, it has many positive aspects.

Student 2: *"There is no negative side of the digital story. It has helped me."*

Student 3: *"There is no negative aspect of the digital story, teacher."*

3-The Contribution of The Digital Stories to Learn English

The codes under this theme are "providing vocabulary learning, reinforcing, facilitating learning English, facilitating reading and writing". The students emphasized that digital stories facilitate learning vocabulary and reinforce words. They also mentioned that it facilitates reading and writing in English.

Student 2: *"The digital story helped me learn English. It improved my reading and writing in English."*

Student 4: *"It accelerated my reading. It helps me learn English."*

Student 5: *"It helped me learn English better."*

4-The Students' Views on the Digital Stories

Under the 4th theme, there are codes for the digital story to be "fun, useful, teaching vocabulary, speeding up reading". In the focus group interview, the students emphasized that the digital story is fun and they stated that it facilitates learning vocabulary. The students' opinions on this issue are as follows:

Student 1: *"I think the digital story is useful in English lessons. It enabled us to learn the words we could not learn and provided reinforcement."*

Student 2: *"Digital stories have allowed me to learn more words and read words faster."*

Student 5: *"The digital story is beautiful, fun and it improves English, for example, when we turn on the computer, its voice is there and it reads. You can read with it while it is reading, so you can learn English by yourself."*

5- The usefulness of the digital stories

Under the theme of the usefulness of the digital story, there are codes for "being fun, making it easier to read in English, teaching how to write a story in English". The students' opinions on the usefulness of the digital stories are as follows.

Student 1: *"It allowed us to read books in English. It made it easy to read and it was fun."*

Student 4: *"The English lesson is going well. Thanks to the digital story, I can read well."*

Student 5: *"It taught me how to write stories in English and we learned that it is a very good practice."*

DISCUSSION AND CONCLUSION

There are studies on teaching English with different methods in the literature. As technology develops, different methods are tried to teach English. Teaching English with digital stories is just one of the possibilities offered by technology. This action study, it is aimed to teach English with the use of digital stories to 3rd-grades in primary school. The study is the preliminary study of a thesis study and 2 action plans were implemented using 4 digital stories in total. After the action plans, a pilot focus group interview was conducted with the students. The interview was recorded with the permission of the students and their parents. After the interview, five themes were obtained by conducting a content analysis on the raw data. These themes are grouped under five titles: "The positive aspects of the digital stories, The negative aspects of the digital stories, The contribution of the digital stories to learn English, The students' opinions on the digital stories, The usefulness of the digital stories".

The code that draws attention to the theme of the positive aspects of the digital stories is that the digital story is fun. The students emphasized that the digital story is fun and they mentioned that it is entertaining while teaching.

In the theme of negative aspects of the digital stories, it was stated that the digital stories do not have any negative aspects. On the contrary, digital stories facilitate learning and make learning fun.

Under the theme of the contribution of the digital stories to learning English, the codes of facilitating learning vocabulary, providing reinforcement and facilitating reading and writing draw attention. The students stated that they were able to learn the words, which they had difficulty remembering or could not learn, were repeatedly used in digital story scenarios.

In the theme of students' views on the digital stories, the codes that draw attention are the fact that the digital stories are fun, useful, teach vocabulary, and accelerate reading. The students expressed that digital stories are fun. It is emphasized that it also facilitates learning vocabulary by teaching English in a fun way.

In the last theme, the usefulness of the digital story, it was emphasized that the digital story is fun, as in the previous theme. In addition to making it easier to read in English, it also teaches writing story in English and guides to write in English.

It can be seen that studies supporting the findings of the study are found in the literature. Digital stories are used not only in teaching English but also in teaching Turkish to foreigners and in developing Turkish writing and reading skills. While Çıralı (2014) stated that digital story improves visual memory and writing skills in his study with 2nd-grade students, Türe Köse (2019) showed in her study that digital story contributed to preschool children' listening skills. Yamaç (2015) revealed the effect of digital stories on the development of writing skills of 3rd- grade students in primary school in his doctoral thesis. While Akdoğan (2020) showed that students studying at university preparatory class improved their English vocabulary and writing skills through digital stories, Çokyaman and Çelebi (2021) stated in their study that the academic success of 6th grade students who used digital stories in English lessons increased. Tatlı and Arzugül Aksoy (2015) stated that in their study with the students in the preparatory class of foreign languages in university, it was observed that students who create their own stories with digital stories began to express themselves more easily in a foreign language. In her doctoral thesis, Normann (2011) stated that while talking about the benefits of digital stories in the second language (English) teaching, she also stated that it increased the motivation of the students. Somdee and Suppasetserree (2013) observed in their study that the use of digital stories improved English speaking skills of Thai university students. Verdugo and Belmonte (2007) stated in their study that by using digital stories, young Spanish students' English listening and comprehension skills improved.

As a result, based on the results obtained from the findings of the research, English can be taught to primary school students through digital stories. It can be concluded that digital stories have a facilitating role in teaching English vocabulary and reinforcing the learned words, facilitating reading and writing in English, and provide all these in an entertaining way. However, if the study is evaluated within the framework of the limitations of the research; It should be noted that the digital stories and action plans are limited. The findings of the research should be re-evaluated after the master's thesis is completed.

REFERENCES

- Akdoğan, F. (2020) *Dijital hikâye anlatım yönteminin İngilizce kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 36 (36), 474-489.
- Bayyurt, Y. (2013, Kasım). 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma Yöntemleri*. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Çokyaman, M. ve Çelebi, M. (2021), Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (dha) akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 994-1035.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikaye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Dogancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24–39.
- Greenwood, D.J. ve Levin, M. (2006). *Introduction to action research: Social research for social change* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya, Turkey. Erişim: [http://www. iconte. org/FileUpload/ks59689/File/166. Pdf](http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.Pdf).
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228
- Miles, M.B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Education Assembly English Curriculum Program, 2018
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students’ reflections on potentials for learning*. (Unpublished Doctorate Thesis). Norway University, Norway.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.) içinde *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (s 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide*. (Third ed.). London: Sage.
- Selvi, F. (2011). World Englishes in the Turkish sociolinguistic context. *World Englishes*, 30(2), 182-199.
- Somdee, M. and Suppasetsee, S. (2013). *Developing English Speaking Skills of Thai Undergraduate Students by Digital Storytelling through Websites*. International Graduate Conference Proceedings by LITU, Thailand.
- Şimşek, R. (2007). *Küreselleşme sürecinde İngilizcenin artan önemi ve oluşturmıcılık yaklaşımının İngilizce öğretiminde kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tatlı, Z. ve Arzugül Aksoy, D. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45 (45) , 137-152 .
- Türe Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikaye anlatımının dinleme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Verdugo, D.R. ve Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*, (Yayınlanmamış doktora tezi.) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2018) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DEVELOPING ENGLISH VOCABULARY OF 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH GAMES

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University

ORCID: 0000-0001-8568-0364

Ayşegül KUTLU ÇAKIN

National Education Assembly /Afyon Kocatepe University

ORCID: 0000-0002-1943-0807

ABSTRACT

In this action research, it is aimed to improve the vocabulary of 4th grade students in primary school through games. The research was carried out with the 4th- grade students of a primary school in a town of Afyonkarahisar, in the 2020-2021 academic year. The study group of the research consists of 18 students studying in the 4th grade in the primary school in the town. The action plans were planned face-to-face. However, after the closure of the schools due to the pandemic, distance education was started. After the transition to distance education, the planned action plans were re-planned by making them suitable for online lessons. Although there were 18 students in the class, the action plans were done with 4-8 students after the transition to distance education, since there were students who did not have internet access at home. 5 of the students participating in the action plans were girls and 3 were boys. The action plans were done on EBA platform (education platform supported by National Education Assembly). Action plans were implemented for 4 weeks with 4th- grade primary school students who had 2 hours of English lessons per week. In the research, 4 action plans were applied and data were collected with teacher's and students' diaries and focus group interview. Focus group interviews with the students was conducted on Zoom. Codes and themes were created through content analysis from the data obtained from the interviews. In order to ensure the reliability of the data, the value of the codes and themes determined by the co-observer was calculated as 95%. From the findings of the research, it was seen that learning vocabulary with games improves the vocabulary of 4th-grade students, facilitates learning vocabulary and it also makes learning vocabulary fun.

Keywords: Action research, 4th grade students in primary school, games, teaching English words.

INTRODUCTION

Knowing a foreign language is one of the most important skills of the 21st century, along with the digital literacy. According to Yeşilorman and Koç (2014), developments in the world have made it important to access and use information. Therefore, in the globalizing world, people need a foreign language together with the technology to reach the information they are looking for or to communicate with people in a different part of the world. For this reason, people try to reach the information they are looking for by using English as a foreign language as well as their mother language. Although English as a foreign language is not the most spoken language in the world, it is the mother language of 53 countries; It is the second most widely used language in the world, spoken by approximately 400 million people (Ilyasovana, 2020). In this context, people who speak English, which is the most preferred international language in the world, may be in a superior position to those who do not speak English in terms of accessing information, sharing information and communicating.

So much so that knowing English is one of the most important elements to consider when applying to education programs of universities in many countries, including Turkey, and when applying for jobs in national and especially international organizations. People who speak English can have a more open communication with the world, they can follow the technology more easily, they can reach the information sources they want to reach more easily, and they can have more job opportunities.

Since countries know the place of English in the world, they consider that teaching English is important and they include English language in their curricula. In Turkey, English is a priority in the curriculum. In English curriculum in Turkey, it is stated that language learning should be started at an early age, based on the Common European Framework of Reference for Languages Program. The primary goal of teaching English in primary school is to enable children to develop positive attitudes towards learning English. The program emphasized the use of games, songs, animations, and cut-paste activities in teaching English to primary school students (National Education Assembly English Curriculum, 2018). In order to raise individuals who can closely follow the developments in the world, communicate with the world, and speak English actively, learning English should be started at an early age and learning English should be enjoyable. The most important factor that makes learning English fun is games. Therefore, the importance of games in learning English is mentioned. However, there are fewer studies on learning vocabulary of primary school students through games in the literature. Therefore, the action research to be carried out aims to improve English vocabulary of 4th grade students in primary school through games. It is thought that the results of the research and the stages of the action plans will contribute to the literature. The aim of this study is to improve English vocabulary of primary school 4th grade students through games in English lessons. The problem sentence of this study is "How can English vocabulary of 4th grade students in primary school be improved with games?"

Sub Problems

- 1- What effect did the use of games in English lessons have on the development of English vocabulary?
- 2- How did visual vocabulary cards affect learning vocabulary in English?
- 3- How did the matching game affect learning vocabulary in English?
- 4- How did the spinning wheel game affect learning vocabulary in English?
- 5- How did the maze chase affect learning vocabulary in English?
- 6- How did the quiz game affect learning vocabulary in English?

METHOD

Research Pattern

The study was carried out with action research, which is one of the qualitative research designs. Action research has a complex history as it is not a single discipline but an approach to research from different fields. Strong foundations for action research are found in John Dewey's work and experiments, both in the field of psychology and education. Kurt Lewin, on the other hand, is the person who brought the perspective of action research to the United States in the 1940s (Brydon-Miller, Greenwood, Maguire, 2003). To put it more clearly, action research is a reflection of the teacher's work on teaching and solving problems in the classroom (Ocak and Akkaş Baysal, 2020). Action research is a study in which the researcher is personally involved in the study and conducts the process.

The study group of the action research consists of 4th grade students in a primary school in the town of Afyonkarahisar province.

The reason for including this class in the study group was determined by the observations and exam results that the students had difficulties in learning vocabulary. From the moment the teacher started working at the school, she had the opportunity to observe the classes and students. It has been observed that there is a level difference in English between the students of the 4th grade classes, for which the action plan is applied, compared to the other 4th grade classes. The teacher had a better chance of observing the class while checking the homework and activities performed by the students in the classroom. She realized that students had difficulties learning English words and they got low grade on exam. After having meeting with the primary class teacher and getting information about the students, an action research was conducted for that class. It was aimed to improve the students' English vocabulary. There were 18 students in the class and action plans were planned for face- to -face education. Before starting action plans schools were closed again because of the pandemic and teacher changed the plan. 4 or 8 students attended English lessons during online education. The study group of the research consists of 4-8 10 years old 4th grade students. 3 of the participants are boy 5 of them are girl students.

DATA COLLECTION AND ANALYSIS

After the action plans were completed, teacher's diary and students' diaries were kept. Students were asked to write their thoughts about the applied methods in diaries. The teacher, on the other hand, stated in the teacher's diary what she experienced during the lesson, the difficulties she encountered and the solutions she came up with. She also wrote action plans process in general. When the action plans were completed, the teacher conducted a focus group interview with the students on zoom. The focus group interview was held with six students who attended online lessons. The teacher recorded the interview in order to prevent data loss by asking permission from the students and their parents before the focus group interview. Students were informed that their names would not be included in the study report, and instead of their names some code names such as Student 1 (S1), Student 2 (S2) would be used. In the focus group interview, the teacher asked the students semi-structured interview questions prepared by taking expert opinions. After the focus group interview, the data were transcribed. The obtained raw data was divided into codes and themes by applying content analysis. After the content analysis, Miles and Huberman (1994) check coding formula was used with the co-observer.

ACTION PLANS

Action plans were planned face-to-face however schools were closed again due to the pandemic. Therefore all the plans were changed and rearranged for online lessons. The students included in the study live in the town where the school is located. Students who had internet access at home attended online classes. Students who attended online classes experienced connection problems. Students participating in the lessons love English. However, they had difficulties in learning vocabulary. Action plans were implemented for 4 weeks with 4th-grade primary school students who had 2 hours of English lessons per week.

1ST ACTION PLAN

In the first action plan, it is aimed that the students learn the jobs and the words related to the jobs in the 7th unit (Jobs) of the 4th grade National Education Assembly English book. Teacher prepared cards for her students. On the cards there are jobs with their visuals and English meanings. At the beginning of the unit, the teacher would show the cards and her students would learn the words. However, before starting the action plan, schools were closed due to the pandemic.

The action plans were planned face to face, but they had to be rearranged for online lessons. In the first action plan, the teacher showed the cards to the students. There are visuals and English meanings of the jobs. For example; There is a woman selling flowers on the florist card and a teacher drawing a triangle on the board to explain her lesson on the teacher card. Then, all the cards were shown to the students. Each time the cards with the visuals of the jobs were shown to the students, the corresponding cards in English were also shown. In this way, students started to learn jobs.

In the second lesson, a game-themed competition was organized with the students. At the end of the game, it was said that the one who got the most correct matches would get a plus (+). However, as it was planned in face-to-face education, there was no real connection and students couldn't help each other. So the teacher gave clues to the students who couldn't know the answer to make them experience the feeling of achievements. Thus, all students participating in the lesson experienced positive emotions and received (+) points .

2ND ACTION PLAN

In order to prepare the students for the lesson, the pairs of cards shown in the previous lesson, especially the occupations that the students had difficulty remembering, and their English meanings were shown to the students. The teacher said that they would continue "Jobs" in the lesson, but they would proceed in a different way than last week. By sharing the screen, the Matching game was explained to the students. In the matching game, the visuals of the jobs and English meanings of the jobs were in two separate columns. Students were told that they would score points when they matched the correct visuals with their English meanings. There were 18 students in the class but in online lessons maximum of 8 students attended. 8 students were divided into 2 groups. The students from each group who matched their professions and English correctly, in turn, were given their points. By enabling groupmates to help each other, students got points and had fun. During the second lesson, the Spinning Wheel game was shared as screen sharing. After the students were told how to play the Spinning Wheel game, the students were divided into two groups as in the previous lesson. There are twelve professional visuals on the wheel. There are two buttons for spin and eliminate which could be selected by the teacher during practice. When the spin option was pressed in the game, the wheel would spin and when the wheel stopped, students would be asked about the jobs indicated by the needle of the wheel. When students knew the jobs correctly, that jobs would be removed from the wheel by pressing the eliminate button. When the game started, the teacher did not press the eliminate button for a while. After each of the jobs on the wheel were repeated two or three times, the jobs on the wheel were completed by pressing the eliminate button after the students answered whichever jobs the needle of the wheel showed. In this game, the teacher asked the students the jobs indicated by the needle every time the wheel turned. She asked the question "What is your job?" and then she gave the answer " I am a pilot" , "I am a teacher" according to the needle pointed by the wheel. The teacher asked " What is your job?" question several times, then she asked the students what the meaning of that question could be. The students guessed the question correctly. After that the teacher spun the wheel and needle pointed a job. She asked the question "What is your job?" . She helped the students and they answered the question. In the second action plan, the question "What is your job? and its answer were aimed to teach. Also, new words related with the jobs were also goals of the second action plan.

3RD ACTION PLAN

During the game in the previous lesson the question "What is your job?" was asked to the students and students were asked to answer the question.

The teacher aimed that her students could ask and answer third person's jobs such as "What is her job? She is a policewoman or What is his job? He is a pilot." The teacher used a matching game and maze chase in the third action plan. In the previous action plan, the students had a lot of fun, especially in the matching game. In the matching game, they showed the images and words to be matched with their own pencils on the screen. For this reason, the teacher chose a matching game and a maze chase game that the students would like and to make the students more active. This matching game differed in some ways from other matching game. In the matching game, visuals of the jobs appear from the left to the middle of the screen. If the job is a gardener, there is an image with tools that he/she can use while doing gardening, or if he/she is a veterinarian, an image in a white coat and treating the dog. Students have five times that they can play in the game. There are twelve sentences under the visual of the job that appears on the screen. The sentences are like "I am a doctor, She is a chef, He is a waiter". The matching game will be completed by matching all twelve sentences below. In the second lesson of the third action plan, the game of maze chase was introduced to the students. Maze chase has a maze. At four different points of the maze, there are sentences that change each time. For example; There are sentences such as "I am a singer, I am a gardener, I am a vet, I am a Policewoman." In the centre of the maze, there is a robot symbolizing the student and there are cute monsters moving in the maze that prevent that robot from moving. Since students were asked to be more involved in the process, each student –if they wanted– was made a host (manager) on the zoom application. The students, who were the administrators, guided the robot to the correct answer in the maze. The students who did not want to be administrators tried to reach the right answer by directing the teacher. Maze chase game has been a game in which the excitement is the highest and the students participated more actively in the process. Students both experienced excitement in the maze chase game. They learned new words by having the opportunity to practice with their questions and answers like "What is your job?, What is her job?, What is his job?"

4TH ACTION PLAN

The subject of Places was the topic of 3rd grade. The teacher shared the visuals about places in order to understand the readiness of the students. The teacher shared the images and asked the students to find out how many students remembered the words. When the teacher asked questions about the place in the image, she helped those who could not remember and she answered each image as follows. "Hospital A doctor works at a hospital." School A teacher works at a school." Then, the game Places-True False (places-true-false) was shared as screen sharing. In this game, the place image and English meaning are displayed on the film strip. For example, there is a hospital text and an image next to it. However, the image does not always show the correct one. At the bottom, there is a True-False box. This game, which takes a very short time, was presented to the students as a warm-up activity. Afterwards, the Quiz game about the place-space was shared as screen sharing. In the quiz example, there is a visual of the place where the profession works on the left, and there are four options on the right. There are questions such as "Where does he work? - Where does she work?" at the top of the image and options. The students were divided into two groups and the teachers started the competition. Students were allowed to help each other. The teacher helped them if they could not remember the words or did not know the answer.

In the second lesson hour, a Quiz Show game was shared. There are 23 questions in the quiz game. There is an image on the left, there are questions such as "What is your job", "What is his job?", "Where does she work?" at the top. There are four options under the questions. On the right of the screen, there are x2 score (2 times points), 50:50 (fifty percent) and extra time options. 30 seconds is given for each question.

If students answer the questions correctly, they can see the points they get and the total score. The quiz game was shared and the teacher explained the game to the students. The students had a lot of fun as in the maze chase game and they learned while having fun. Not only the quiz game gave the students the opportunity to repeat the whole unit, but it also enabled the teacher to observe English level of the students.

FINDINGS

After the action plans, the teacher conducted focus group interview with six students who attended the online lessons. The teacher recorded the focus group interview with the permission of the students and their parents. After the focus group interview was completed, the data were written down and content analysis was made. The raw data obtained were subjected to content analysis and divided into codes and themes. The teacher applied Miles and Huberman's (1994) check coding formula. The codes and themes obtained from the content analysis of the focus group interview were compared with the codes and themes obtained by another observer. After the comparison, the agreement between the two researchers ($\text{check.reliability} = \frac{\text{number of agreements}}{\text{total number of agreements} + \text{disagreements}}$) was 95 percent. The themes were grouped under six titles. These are:

- *The effect of the visual vocabulary cards on learning English words,
- *The effect of the matching game on learning English words,
- *The effect of the spinning wheel game on learning English words,
- *The effect of the maze chase game on learning English words,
- *The effect of the quiz game on learning English words,
- * The continuity of the games.

Figure 1. Themes of the study



The Effect of the Visual Vocabulary Cards on Learning English Words

It can be seen these codes under the theme of the effect of visual vocabulary cards on learning English words. “teaching vocabulary, memorizing words, improving English, understanding English questions, making sentences in English, visual memory-remembering, positive aspect, no negative aspect and helping learn vocabulary”

Student 3: “*They do not have any negative aspects, in my opinion, it is completely positive, that is, it helps us learn well.*”

Student 5: “*The positive aspect is that you show the first cards. I didn't know it in the wheel game, I started to understand it as you showed me there, my teacher, I learned the singer, the dancer.*”

The Effect of the Matching Game on Learning English Words

As a result of the analysis of the focus group interview, these codes are found under the theme. “Teaching words- providing learning vocabulary -helping to learn vocabulary-development of the vocabulary, being fun-teaching in a fun way, being visual-memorable-beautiful, motivating-helping to reinforce, no negative aspect. “The students mentioned that the matching game is fun and it teaches while entertaining; They also stated that it helped to learn vocabulary and contributed to the development of the vocabulary. The students' views on this issue are as follows:

Student 1: “*Teacher, it helped me a lot, for example, because you helped me with the words that we did not know, for example, I got used to it a lot, and because it sounded fun, I can ask the question we learned.*”

The Effect of the Spinning Wheel Game on Learning English Words

“Being fun - being fun and instructive - being exciting, helping to learn English - helping to learn vocabulary - having a positive side, being catchy, not having a negative side, not being useful and not speaking English” are the codes of the third theme.

Student 1: “*It was especially helpful and helped me learn. I had fun and these competitions made me excited, they did a great job.*”

The Effect of the Maze Game on Learning English Words

Under the theme of the effect of the maze game on learning English words, it can be seen these codes “contributing to learn vocabulary- providing learning – teaching word-being instructive, being exciting and entertaining, providing word repetition, some contribution, giving information and helping to remember.”

Teacher: “*Did the maze chase game help you improve your English vocabulary?*”

Student 6: “*Yes.*”

Teacher: “*How did it help?*”

Student 6: “*It shows the visual and it is both fun and teaching, I think it is good.*”

The Effect of the Quiz Game on Learning English Words

The fifth theme of the study is the effect of the quiz game on learning English words. Under this theme, there are codes of “teaching/learning words - facilitating learning vocabulary, being fun, permanent learning, providing group activity, providing reinforcement, contributing to learning words - having a positive side and not having a negative side”.

Student 3: “*Teacher, it's completely amazing. It also helped me to learn English words, so you try yourself with excitement, and you try to see if it will turn out to be correct. It is a pretty fun game so there is no negative side.*”

The Continuity of the Games

The last theme of the study is the continuity of the games. In the theme of the continuity of the games, there are codes of "being fun, being instructive, learning better, permanence, and to love English".

In the focus group interview held with the students, six students who participated in the interview stated that they wanted the games to be reused in English lesson. They stated that they could learn English words through games, they also expressed that the games were very entertaining and what they learned was permanent. They also stated that they liked the games.

Teacher: " *Would you like to play games in English lessons again?* "

Student 2: " *I would like to play games. Because we learn English better, it makes learning English more permanent, and make learning English fun.* "

DISCUSSION AND CONCLUSION

There are many studies emphasizing the importance of starting to learn foreign language at a young age. The prominent points in these studies are that starting learning foreign language at a young age provides an advantage compared to starting at a later age. Speaking, reading, writing, listening skills and the vocabulary associated with these four skills are the elements that support each other in language learning. The four skills develop in line with the richness of the vocabulary. For this reason, vocabulary is important in language learning and in the development of language skills. Songs, nursery rhymes, puppets, cartoons and games are used mostly to develop vocabulary, especially at a young age. In the action research carried out, it was aimed to improve English vocabulary of 4th grade students in primary school with games. There were four action plans in the study to improve English vocabulary of 4th grade students in primary school. The teacher did necessary arrangements in each action plan and she developed action plans to achieve their goals. At the end of the action research, the teacher conducted the focus group interview with the students. The data obtained from the focus group interview were subjected the content analysis. The codes and themes of the study were found. There are six themes in the study. These are "The effect of the visual vocabulary cards on learning English words, The effect of the matching game on learning English words, The effect of the spinning wheel game on learning English words, The effect of the maze chase game on learning English words, The effect of the quiz game on learning English words and The continuity of the games."

In the studies of Karakaş and Karaca (2011) there are opinions that support the research findings. Within the scope of the effect of the matching game on learning English words, it can be said that the matching game has achieved its purpose in terms of teaching words to students, helping them learn vocabulary in a fun way. The findings of Temaja and Bayu's (2017) study on the matching game in a computer environment in English lessons (e-matching game) with younger age group students show parallelism with the findings of the research. The theme of the effect of the quiz game on learning English vocabulary also supports other themes. In the findings of the study, it was also included under this theme that it contributed to vocabulary learning. However, unlike other games, it is one of the striking points in the findings that it provides group activity. While Zhu (2012) states in his study that games are very fun and creative not only for young learners but also for other age groups. He states that as in the findings of the research, it provides cooperation, group activity and improves communication skills of the learners. In the last theme of the research, it is expressed that the games help to learn vocabulary and they are permanent and fun. It can be said that the games facilitate the learning of English vocabulary, especially for young learners, and contribute to a positive classroom environment because they are fun.

Also, in the study of Derakhshan and Katir (2015), it is mentioned that games are very useful and effective in learning vocabulary. They also state that they motivate the students and enable them to work in groups.

As a result, according to the findings of the research, it can be said that games are useful to learn English, especially for young learners. English vocabulary can be learned through games. It can be said that games have a facilitating role in vocabulary learning, while providing permanence and reinforcement, they also contribute to group work. Teachers can be advised to use games in English lessons in order to increase the motivation of students and to provide a fun environment in the classroom for vocabulary learning and even in the development of other skills.

If the research is evaluated in terms of the limitations, the action plans planned face-to-face was completed in online courses due to the pandemic. If the action plans had been implemented face to face, more effective results could have been obtained from the research with the participation of more students. Even if action plans had been implemented with less student participation in online lessons, the research contributed to the improvement of English vocabulary of 4th-grade primary school students through games.

REFERENCES

- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. ve Maguire, P. (2003). Why action research? *Action research.1* (1),9-28.
- Derakhshan, A. ve Khatir, E. D. (2015). The effects of using games on English vocabulary learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (3), 39-47.
- Ilyosovna, N. A. (2020). The Importance of English Language. *International Journal on Orange Technologies*, 2(1), 22-24.
- Karakaş, A. ve Karaca, G. (2011). Yabancı dil öğretiminde resmin materyal olarak kullanımı ve önemi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26), 351-357.
- Miles, M.B. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA:Sage.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.) içinde *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (s 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- National Education Assembly Curriculum Programme, Ankara, 2018.
- Temaja, I. G. B. ve Bayu, W. (2017). E-matching game in teaching English for young learners. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 67-79.
- TDK (Turkish Language Association), e.t. 05.05.2021
- Yeşilorman, M. ve Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Zhu, D. (2012). Using games to improve students' communicative ability. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(4), 801-805.

**SAILING TO NOTHINGNESS: CHARACTER DECONSTRUCTION IN İHSAN
OKTAY ANAR'S *PUSLU KİTALAR ATLASI* AS A TOPOGRAPHICAL POST-
STRUCTURAL METHODOLOGY**

Res. Assist. Rabia Elif ÖZCAN BEYDEMİR

Boğaziçi University Department of Western Languages and Literatures

ORCID: 0000-0002-5860-6529

ABSTRACT

Deconstruction of a centered and stabilized structure is one of the post-structuralist theory's targets to question, shatter, and re-evaluate. This study aims to explore the character deconstructions in İhsan Oktay Anar's *Puslu Kitalar Atlası* (1995), questioning the possibility of "textual annihilation" within a linear temporal and topographical advancement. The novel introduces one of the central characters, Bünyamin, if not necessarily a protagonist, as a "complete" person both in physical and mental terms. However, Bünyamin's story begins with his confusional death, and as he makes a topographical discovery of an imagined world, he finds himself "sailing to nothingness" in its literal terms. That is, the unfortunate events Bünyamin faces during these successive travels cause several physical deformations to his body, yet at the same time, he reveals his own fictionality as a character in a postmodern novel. Beginning his story as a dead person, in each destination, he finds himself becoming a part of an unreliable history. However, Anar poses a textual paradox by creating a simultaneous deconstruction (of the central character) and construction (of fictionality). Thus, the novel experiments the textual illustration of postmodern deconstruction and annihilation within a linear advancement, which is considered a characteristic of a modern text. As a methodology, the study makes a close reading of the central character's physical and cognitive transformation from a complete and conscious state to a "deformed nothingness" in the context of topographical advancement. In the light of this investigation, the study suggests "deconstructive advancement" as a postmodern experiment, which allows linearity and anachronism simultaneously.

Keywords: postmodernism, topography, fictionality, deconstruction.

FLIPPED CLASSROOM AND BLENDED LEARNING: NEED OF THE HOUR

Ms. Seema Sadiq

Research Scholar, Shri Agrasen Mahila Mahavidyalay

Assist. Prof. Dr. Mohammad Zahid

Department of Teacher Education, Shibli National College, Azamgarh

Abstract

Education system is continuously changing in the twenty first century. Education 4.0 and Industry 4.0 pose continuous challenges to the education sector. Continuous reforms are required from both educators and learners to keep up with the advancements. Blended Learning and Flipped Classroom Approach are two alternative learning pedagogies that satisfy the twenty first century tech-savvy learners who would prefer active participation to passive listening while learning. Traditional classroom does not suit the present-day generation of students who are no longer interested in print textbooks as the sole medium of learning. Universities nowadays offer several online courses that individual students can complete according to their own pace. Though students are technology-friendly, they do not have assurance for accessibility to ICT-based self-learning due to socio-economic and technological reasons. Though both Blended Learning and Flipped Classroom Approach have certain distinct advantages, they also have certain limitations. This article explores and compares the strengths and limitations of these approaches to teaching and learning.

Keywords: flipped classroom, blended learning, Bloom's revised taxonomy, achievement, engagement, motivation, interaction, research, India.

(NON)SCHEMATIC METAPHORS BEHIND NICKNAMES

Dr Anna Dąbrowska

Department of Applied Linguistics, Maria-Curie Skłodowska University in Lublin

Abstract

The presentation aims at revealing different levels of metaphorical schematisation behind figurative nicknames. Based on the language corpus research, the Polish animal nickname is analysed within the Cognitive Linguistics paradigm. The study begins with extracting various metaphors behind the nickname under scrutiny, and then continues with realizing various levels of metaphorical schematicity. The metaphor A HUMAN BEING IS AN ANIMAL is obtained as the most basic and schematic one, realized at the level of image schema, while the metaphor A PERSON BEHAVING IN AN EVIL, PRIMITIVE AND WEIRD WAY IS A MONKEY is realized on the level of mental space, being the result of conceptual blending. This elaborated method of metaphor analysis, suggested by Zoltán Kövecses in his *Extended Conceptual Metaphor Theory* (2020) proves useful in language analysis of nicknames.

Keywords: nicknames, metaphor, mental spaces, corpus study, image schema

ZAHİD KHALİL'İN SANATSAL GÖRÜNTÜ YARATMA TEKNOLOJİSİ¹

Ayətəxan Ziyad (İsgəndərov)

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti. Elmi işçi.

ORCID: 0000-0002-0034-6736

ÖZET

Makale, şairin şiire getirdiği nesneleri nasıl tasvir ettiğinin olanaklarını tartışmaktadır. Hayatta karşılaştığımız her şeyin sanatsal bir görüntü olabileceği belirtilmektedir. Gerekli olan tek şey, yaratıcı düşüncenin o konuya müdahalesi, her bir görüntüyü ve onun karakteristik özelliklerini ana fikrin taşıyıcısı seviyesine getirme yeteneğidir. M. Gorky'nin sözleriyle, “Bir yazar görüntülerle düşünmeyi öğrenmelidir. Edebiyatı felsefe ve eleştiriden ayıran bu nitelik, mecazi düşüncedir”. Z.Khalil'in yaratıcılığını incelerken her zaman dikkat ettiği sonuç, araştırma düzeyine getirdiğimiz eserlerinde takdir edilmektedir.

Konuyu gündeme getirirken, bazı şiirlerin çoğunlukla ilahi olduğunu belirtmek önemlidir. Şunu da belirtmek gerekir ki şiire isim seçme konusu hep şairin ilgi odağı olmuştur. AD'yi eserin kartviziti, olay örgüsüne girmek için değerli bir araç, eserin konusu hakkında birincil bilgi aktarıcısı olarak kabul eden yazar, eserlerinin adını her zaman küçük bir cümle şeklinde tutar. Aklında tuttu ve başkalarından istedi.

İlk olarak, “imge” (“görseller”, “obraz”, “изображение”) ve “imge” (“surət”, “suret”, “человеческая копия”) kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar açıklığa kavuşturulmuştur. “imge” (“obraz”, “изображение”) ve “imge” (“nüshalar”, “surət”, “suret”, “человеческая копия”) kavramlarının her zaman çift kanatlı olarak yan yana geliştiği, ancak buna kıyasla “imge” (“obraz”, “изображение”) kavramının “imge” (“surət”, “suret”, “человеческая копия”) kavramından daha geniş bir anlama sahip olduğu belirtilmektedir. Edebiyat kahramanı “adam” anlamında “imge” (“obraz”, “изображение”) terimi eş anlamlı olarak kullanılabilir, ancak edebiyat eleştirmeni Nizameddin Şemsizade'nin yazdığı gibi, her ikisinden de “surət”, (“suret”, “человеческая копия”) olarak bahsetmek mümkün değildir. Yani dağ, yamaç, ceylan, karaca, çiçek bir vaadin “surət”, (“suret”, “человеческая копия”) olamaz, “surət”, “suret”, “человеческая копия” kavramı ancak insan için geçerli olabilir.

Makale de bunu vurgulamakta ve N. Shamsizade'den önce tüm edebiyat eleştirmenlerinin “imge”, “nüshalar”, (“surət”, “suret”, “человеческая копия”) kavramı üzerinde anlaştıklarına dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle, herhangi bir eserin edebi kahramanı olan bir insandan, dağdan, vadiden, herhangi bir hayvandan veya doğal bir olaydan bahsederken aynı zamanda “imge” (“görseller”, “obraz”, “изображение”) ve “imge” (“nüshalar”, “surət”, “suret”, “человеческая копия”) terimlerini de kullanırlar.

Tüm hususlara saygımızı ifade ederek, N.Shamsizadeh'in farklı konumunu dikkate alıyoruz ve sanatsal imge terimini şu sınıflandırmada gruplandırmanın uygun olduğunu düşünüyoruz: imge (suret) - insandan bahseden kahramanlar, imge (obraz) - örten ve koruyan flora, fauna ve diğer nesneleri birleştirir “kahramanlar”. Bu husus dikkate alınarak makale, **a) Z.Khalil'in çocuk şiirlerindeki “obrazlar”, (“imge”, “görseller”, “изображение”) ve b) Z.Khalil'in çocuk şiirlerindeki “suretler”, (“imge”, “nüshalar”, “человеческая копия”) olmak üzere iki alt başlık altında araştırmaya dahil edilmiştir.**

Anahtar Kelimeler: sanatsal bir görüntü oluşturma teknolojisi, suret (“imge”, “nüshalar”, insan kopyası), **obraz**, (“imge”, “görseller”, “kopya”), lirik şiirler, edebi kahraman, çocuk şiiri.

¹ (tədqiqat müstəvisinə çıxarılan şeirlər “Ağ leyləklər” və “Seçilmiş əsərləri”nin I cildi” kitablarından götürülüb)

ARTISTIC IMAGE (OBRAZ) CREATION TECHNOLOGY OF ZAHID KHALIL

ABSTRACT

The article discusses the possibilities of how the poet describes the objects he brings to the poem. It is stated that everything we encounter in life can be an artistic image. All that is required is the intervention of creative thought, the ability to bring each image and its characteristics to the level of the carrier of the main idea. In the words of M. Gorky, "A writer must learn to think in images. It is metaphorical thought that distinguishes literature from philosophy and criticism. The result that Z.Khalil always pays attention to while examining his creativity is appreciated in his works that we bring to the research level.

In bringing up the subject, it is important to note that some poems are mostly divine. It should also be noted that the subject of choosing a name for the poem has always been the focus of attention of the poet. Considering AD as the business card of the work, a valuable tool for entering the plot, the primary transmitter of information about the subject of the work, the author always keeps the title of his work in a small sentence. He kept it in mind and asked for it from others.

Firstly, the similarities and differences between the concepts of "image" ("images", "obraz", "изображение") and "image" ("sure", "copy", "человеческая копия") are clarified. The concepts of "image" ("obraz", "изображение") and "image" ("copies", "sure", "copy", "человеческая копия") have always developed side by side as biplanes, but compared to this, "image" It is stated that the concept of ("obraz", "изображение") has a wider meaning than the concept of "image" ("sure", "copy", "человеческая копия"). The term "image" ("obraz", "изображение") in the sense of "man" as a literary hero can be used synonymously, but as the literary critic Nizameddin Şemsizade writes, both "surət", ("copy", "человеческая копия")) cannot be mentioned. That is, a mountain, slope, gazelle, roe deer, flower cannot be the "surət", ("copy", "человеческая копия") of a promise, the concept of "surət", "copy", "человеческая копия" can only be valid for human beings.

The article also emphasizes this and draws attention to the fact that before N. Shamsizade, all literary critics agreed on the concept of "image", "copy", ("sure", "copy", "человеческая копия"). In other words, when talking about a person, mountain, valley, any animal, or natural event who is the literary hero of any work, at the same time "image" ("images", "obraz", "изображение") and "image" ("copies") They also use the terms ", "sure", "copy", "человеческая копия").

Respecting all points, we take into account the divergent position of N. Shamsizadeh and consider it appropriate to group the term artistic image in the following classification: image (image) - heroes that speak of man, image (obraz) - combine flora, fauna and other objects that cover and protect "heroes".

Considering this point, the article a) "obrazlar", ("image", "visuals", "изображение") in Z.Khalil's children's poems and b) "images", ("image" in Z.Khalil's children's poems) , "copies", "человеческая копия") were included in the research under two subheadings.

Keywords: an artistic rendering technology, copy ("image", "copies", human copy), obraz, ("image", "images", "copy"), lyric poems, literary hero, children's poetry.

GİRİŞ

Həyatda qarşılaşdığımız hər nəsnə bədii obraz ola bilər. Bunun üçün sadəcə həmin predmetə yaradıcı təfəkkürün müdaxiləsi, hər bir obrazı və onun xarakterik məziyyətlərini əsas fikrin daşıyıcısı kimi müstəviyə çıxarmaq qabiliyyəti lazımdır. M.Qorkinin təbirincə desək, "Yazıçı məhz obrazlarla düşünməyi öyrənməlidir. Ədəbiyyatı fəlsəfədən, tənqiddən ayıran, onlardan fərqləndirən həmin bu keyfiyyət, obrazlı təfəkkürdür".

Yaradıcılığını incələdikcə bu məziyyətləri Z.Xəlilin həmişə diqqətdə saxladığı qənaəti tədqiqat müstəvisinə çıxartdığımız əsərlərin nümunəsində təqdir olunur.

Ancaq şairin poeziyaya gətirdiyi predmetləri necə obrazlaşdırdığı imkanlarından bəhs etməkdən öncə “obraz” və “surət” anlayışlarında bəzi məqamlara aydınlıq gətirməyimiz gərəkir: “Obraz” nədir, “surət” nədir?

Etiraf etməliyəm ki, Şəmsizadənin bu fərqli mülahizəsinə qədər “obraz” və “surət” anlayışları qoşa qanad kimi həmişə yanaşı işlənib. Yəni, ədəbi qəhrəman olan insandan da, dağdan, dərədən, hər hansı heyvandan, yaxud təbiət hadisəsindən də bəhs edərkən, ədəbiyyatşünaslıq, paralel olaraq həm “surət”, həm də “obraz” istilahından bəhrələnilib.

Bu da qeyd edilməlidir ki, müqayisədə “obraz” anlayışı “surət” anlayışından daha geniş məzmunudur. O mənada ki, “insan” ədəbi qəhrəmanından bəhs edildikdə, yeri gələndə sinonim olaraq “obraz” istilahi da işlətmək olar, ancaq ədəbiyyatşünas Nizaməddin Şəmsizadənin qənaətinə, hər ikisi haqqında “surət” deyib bəhs etmək olmaz. Başqa sözlə, dağ, yamac, ceyran, cüyür, çiçək heç vədə “surət” ola bilməz, “surət” anlayışı yalnız insana şamil oluna bilər.

Diqqət yetirək:

“Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti”ndə ədəbiyyat termini olaraq “obraz” istilahının - “surət”, “obrazlı” (sifət) və “obrazlılıq” (isim) mənalarının olduğu qeyd olunur [1. s.297].

Leonid İvanoviç Timofeyevə görə, “**bədii obraz** bədii ədəbiyyatın köməyi ilə yaradılan və estetik əhəmiyyətə malik olan konkret və eyni zamanda, **insan** həyatının ümumiləşdirilmiş mənzərəsidir” [12. ctp. 55].

Əziz Mirəhmədova görə, “**Bədii surət (obraz)** sənətin varlığa münasibətləri haqqında, sənətin daxili qanunları haqqında təsəvvürlərlə, idrak problemi ilə bağlı olan mürəkkəb, çoxcəhətli bir anlayışdır” [9.].

Maksim Qorkinin fikrincə isə, “**Bədii obraz**, demək olar ki, həmişə fikirdən daha geniş və daha dərinidir; **insanı** mənəvi həyatının bütün müxtəlifliyi ilə, hiss və düşüncələrinin bütün ziddiyyətləri ilə aparır” [13.].

Nafiz Qəhrəmanlı obrazı “Ədəbiyyatın məğzində dayanan əsas anlayışlardan biri, bəlkə də birincisi” qismində qəbul edir. Tədqiqatçıya görə, “**bədii obraz** yaradıcılığın təbiətini, forma və funksiyasını təyin edir. Bədii obrazın mərkəzində isə ilk növbədə **ümumiləşdirilmiş insan** həyatının, insan səciyyəsinin təsviri dayanır” [7.].

Mir Cəlil və Pənah Xəlilov da həmmüəllif olduqları “Ədəbiyyatşünaslığın əsasları” dərsliyində eyni qənaətdədirlər: “Bədii əsər surətlər aləmidir - ictimai varlığın yüksək səviyyədə canlandırılmasıdır. Hər bir əsərdə üç növ surət ola bilər: Birincisi, **insan və kollektiv surəti** - tip, ya xarakterlər, personajlar heyəti; İkincisi: duyğu, əhvali-ruhiyyə surəti - lirika, qəhrəmanlıq, romantika; Üçüncüsü: **təbiət və əşya surəti** - peyzaj, mənzərə, lövhə” ... “Hər hansı bir əsərin, surətin təsir gücü, bədii qüdrəti həyatı, varlığı dürüst, həqiqi, təsirli əks etdirməsindədir” [8. s.15].

Rafiq Yusifov bütün bu qənaətləri təkrarlayaraq ümumi nəticə çıxarır: “Surətə belə tərif vermək olar: Müəyyən **insan** qruplarının bir fərdin üzərində ümumiləşdirilməsinə **surət** deyilir” [11. s.52].

Göründüyü kimi, müxtəlif ifadə tərzində olan, ancaq nəzəri cəhətdən bir-birini təkrarlayan bu fikirlər bir ümumi mərkəzdə birləşmişdir: **insan da daxil olmaqla bütün predmetlər surətdir**.

Və artıq məlum etdiyimiz kimi, fərqli mövqe yalnız Nizaməddin Şəmsizadənin araşdırmasındadır: “**Atın surəti, itin surəti, qağayının, yaxud dənizin surəti demək olmaz. Bunlara at obrazı, dəniz obrazı demək daha düzgündür**” [10. s.100-108].

Qeyd olunan bütün fikirlərə ehtiramımızı bildirərək biz N.Şəmsizadənin nəzəri mülahizəsi üzərində dayanır və demək istəyirik ki, yazıçı əsərində, məsələn, dağ obrazını canlandırırsa, ancaq bu “dağ” yalnız coğrafi termin olaraq obrazlaşdırılmışdır, surət deyil.

Surətlə obrazı eyni təbiətdə qəbul etməsinə baxmayaraq, R.Yusifov başqa bir məqamda özü də hiss etmədən N.Şəmsizadəyə fikrini əsaslandırmaq üçün “ipucu” verir: “Bədii əsərlərdə müxtəlif predmetlər, heyvanlar, təbiət lövhələri obrazlaşdırılsa da, ədəbiyyatın əsas obrazı insandır. Digər obrazlar yardımçı xarakter daşıyır və son nəticədə, insanın bədii obrazının mükəmməl yaradılmasına kömək edir” [11. s.50].

Rus ədəbiyyatşünası L.İ.Timofeyevin də bu məzmununda mülahizəsi R.Yusifovun fikri ilə səsləşir. L.İ.Timofeyev yazır ki, əgər hər hansı bir rəsmdə kreslodə, stol arxasında əyləşən insan təsvir olunursa, bu, heç də o demək deyil ki, burada bərabər hüquqlu obrazlar: stol, insan və kreslo təsvir edilib. Stol və kreslonun təsviri insanın təsviri qədər vacib olsa da, ancaq bu, onların bərabər hüquqlu olması demək deyildir, stol və kreslo yalnız və yalnız insanın obrazını tam əks etdirmək vasitəsidir [12. стр. 63].

Əsas məsələ də elə bundadır: insandan qeyri obrazların yardımçı, surətin isə aparıcı rol oynamasında, digər obrazların yalnız insanın obrazını tam əks etdirmək üçün vasitə olmasında.

Mövqeyinin şərhinə “öncə obraz haqqında bizim nəzəriyyəçilərin bir neçə qənaətinə nəzər salmaq” cümlələri ilə başlayan N.Şəmsizadə “Ədəbiyyat nəzəriyyəsi” adlı dərs vəsaitində “surət” haqqında mövcud qənaətləri tədqiqat müstəvisinə çəkəndən sonra fikrinin davamında yazır: “Hansı növə daxil olursa-olsun, obraz yazıçının həyata münasibəti zamanı əldə etdiyi hiss və duyğuların bədii ifadə şəklidir. Surət vasitəsilə yazıçı öz intibahlarını şəkllə salır: adam şəklinə, at şəklinə və s. Bədii obraz yazıçının (sənətkarın) estetik idealının ifadəsidir. Onların xarakterini yazıçının estetik idealı müəyyənləşdirir. Biz deyilənləri nəzərə alaraq belə qənaətə gəlirik: yalnız insan obrazına surət deyilir: Atın surəti, itin surəti, qağayının, yaxud dənizin surəti demək olmaz. Bunlara at obrazı, dəniz obrazı demək daha düzgündür” [10. s.100-108].

N.Şəmsizadənin təbircə desək, təbiətə, heyvanlara, hər hansı əşyaya aid predmetlər, başqa sözlə, dağ, yamac, ceyran, cüyür, hansı isə çiçək növü də yazıçı tərəfindən obrazlaşdırıla bilər, insan da. Ancaq dağ, yamac, ceyran, cüyür, çiçək heç vədə surət ola bilməz. Surət anlayışı yalnız insana şamil oluna bilər.

Bütün mülahizələrə ehtiramımızı bildirərək biz N.Şəmsizadənin fərqli mövqeyini (*məsələn, yazıçı əsərində dağ obrazını canlandırırsa, ancaq bu “dağ” yalnız coğrafi termin olaraq obrazlaşdırılmışdır, surət deyil*) əsas götürərək bədii obraz istilahını aşağıdakı təsnifatda qruplaşdırılmasını məqsəduyğun bilirik: **SURƏT - insandan bəhs edən qəhrəmanlara, OBRAZ - flora, fauna və digər predmetləri əhatə edən, özündə birləşdirən “qəhrəmanlara” deyilir.**

Beləliklə, məqalə iki bölgədə təqdim olunur: a) **Z.Xəlilin uşaq şeirlərində obrazlar** və b) **Z.Xəlilin uşaq şeirlərində surətlər.**

a) UŞAQ ŞEİRLƏRİNDƏ OBRAZLAR

Qəşəm Nəcəfzadə 2011-ci ildə qurultayqabağı məruzəsində Z.Xəlilin yaradıcılığı haqqında demişdir: “Zahid Xəlilin poetik imkanları, mütailəsi olduqca genişdir, ancaq o bunu yeri oldu-olmadı xərcləmir. O uşaqların yanınca gedir, uşaqların əli, düşüncəsi hara qədər çatırsa, ora qədər danışır. Məncə bu yüksək peşekarlıqdır. Vaxtı ilə Azərbaycan televiziyasında “Çıraq” verilişini aparırdı, “Çıraq” uşaq ədəbiyyatını işıqlandırır. ... o çıraq indi də yanır, Zahid Xəlil harda varsa, uşaq şeirinin bir çırağı da ordadır” [14. Qəşəm Nəcəfzadənin 2011-ci ildə qurultayqabağı məruzəsindən].

Q.Nəcəfzadənin haqqında bəhs etdiyi çırağı Z.Xəlil yarım əsrdən çoxdur yaratdığı obrazlar vasitəsilə ədəbiyyat cameəsində yandırır.

“Zahid Xəlilin uşaq şeirlərində obrazlar” mövzusunə aid şeirlərini şərti olaraq üç qrupda təsnifatlandırmaq olar: **1) fauna (heyvan) obrazları, 2) təbiət obrazları:** (a. flora obrazları, b. təbiət hadisələrinin yaratdığı obrazlar) və **3) cisim obrazları.**

1) Fauna (heyvan) obrazları.

“Ağ leyləklər” toplusunda şairin 220 şeiri toplanıb. Onlardan 72-si **faunaya həsr edilmiş şeirlərdir** (“Öküzlər”, “Tez gəl, buzov”, “Çil pişik”, “Qaraqulaq ağ küçük”, “Qatır”... – ev heyvanları), (“Dovşan və canavar”, “Tülkü”, “Ayı”, “Canavar”, “Ley və yel”, “Qırğılar”... – vəhşi heyvanlar);

2) Təbiət obrazları: Təbiətdən bəhs edən şeirlərin sayı 68-dir. **Təbiət obrazlarının özünü də iki növ üzrə qruplaşdırmaq olar: flora obrazları və təbiət hadisələrinin yaratdığı obrazlar.** Müqayisədə flora obrazları daha çoxdur: 38 şeir (“Torağaylar oxuyur”, “Arı və kəpənək”, “Bildirçin”, “Qırqovul”, “Qartal” və s.). Təbiət hadisələrindən isə şairin 30 şeirində bəhs olunur (“Uzun yol”, “Kür çayı”, “Şəlalə”, “Qar”, “Gecə” və s.);

3) Cisimlərdən bəhs edən şeirlərindən isə “Qələmim”, “Fırlancaq”, “Yeddirəngli muncuq”, “Araba”, “Məktəb yolları”, “Kitab”, “Uçan çıraqlar” və digərlərinin adlarını çəkmək olar.

Fakt budur ki, poeziya nümunəsi olmasdan əvvəl hər hansı heyvan, yaxud quş, təbiət hadisəsi, cisim obraz deyil, bioloji varlıqdır. Çünki obraz hər hansı obyektə sənətkar münasibətindən yaranır, - yazır N.Şəmsizadə [10. s.101]. Hər hansı, məsələn, at, ağac, eləcə də arı yalnız sənətkar təxəyyülünün süzgəcindən keçib obrazlı şəkildə ifadə olundandan sonra obraz olmaq hüququ qazana bilir. Bu “sənətkar” isə yazıçı, şair də ola bilər, heykəltaras, rəssam, aktyor, rejissor... da. Bəstəkar və müğənni obrazı səslə, rəssam fırçanın köməyi ilə aldığı rəng çalarları ilə, aktyor söz və bədən əzələlərinin hərəkəti ilə, yazıçı və şair isə söz vasitəsilə yarada bilir.

Şəppildadıb qanadını
Baxdı göyə,
Qayadan bir qartal uçdu.
Elə bildim bu qayanın
Bir parçası qalxdı göyə.

[4. s.85. Qartal]

“Qartal” adlı şeirdən götürülən bu misralarda ilk baxışda qartal obrazında quşun uçuşa hazırlıq prosesinin diqqətə çatdırıldığı da düşünülə bilər. Üzdə görünən də əslində elə budur. Hər hansı quşun qanadlarını bir-birinə vurub bədənini azacıq irəli əyməsinin uçuşa hazırlıq prosesi olduğunu yaşlı insanlar yaxşı bilir. Azyaşlı isə bundan anlaşıqsızdır. İllah da şeirin oxucusu olacaq Bakı (paytaxt) sakini: dağ-dərə görməyib, qartal-quzğun görməyib. “Şəppildadıb qanadını” deməklə müəllif qartalın bir an sonra havaya qalxmaq ehtimalını oxucuya hiss etdirir. Ancaq indicə ifadə etdiyimiz tərzdə demir. Demir ki, “qartal qanadlarını şəppildadıb havaya qalxdı”. Hadisəyə şair müdaxiləsi sayəsində müfəssəl təşbehin poeziyaya bəxş edə biləcəyi özəllikdən və sərbəst vəznin ritm şaqraqlığından bəhrələnərək ifadə etmək istədiyi fikrə poeziya nümunəsi möhürü vurmuşdur.

Bəs qartal uçmağa hazırlıq gördüyü anda göyə niyə baxır? Uçacağı ucalığın həddini (məsafəsini) yəqin etmək üçün mü? Ya, qanadlarının hansı məsafəyə qədər tab gətirəcəyinə əminlik üçün mü? Şair bunları açıqlamaq niyyətində də deyil. Qoy bu barədə oxucusu özü baş sındırsın. Yoxsa bu olardı “nə yoğurdum nə yaptım, // hazırca kökə tapdım”.

Şairin əslində məqsədi başqadır: qartalın göylər “padşahı” olaraq nəyə qadir olduğunu oxucusuna ötürmək.

Yoxsa “hansı isə bir quş qanadlarını bir-birinə vurub havaya qalxdı” deməklə hansı tələbkar oxucu bu kəlmələrə sahib durar?! Amma “Qayadan bir qartal uçdu. // Elə bildim bu qayanın// Bir parçası qalxdı // göyə” tamam özgə deyim tərzidir. Burada qartala hansı gücə-qüdrətə qadir olduğu diqqətə çatdırılır. Həm də elə poetik rənglərlə ki...

Allahverdi Eminov “Qartal” haqqında haqlı olaraq yazır ki, “Zahid Xəlil qartala gücünü qaya ilə assosiativ əlaqədə verir. Kiçik oxucunun nəzərində uçan qartal, bir də zərbədən parçalanmış qaya parçası qalır” [3.].

Poetik təfəkkürün misralara hansı “boya”nı, “rəngi” qatdığı və qartalı mükəmməl obraz səviyyəsinə ucaltdığı şeirdən aydın görünür. Bu, yaradıcının, sənətkarın istedadının göstəricisidir ki, beş-altı misralıq şeirə bədii ovqat qatıb sənət nümunəsi ucalığına qaldırmağa, tədqiqatçıların şeir haqda söz açmasına müvəffəq ola bilib.

Şairin bu qisim şeirlərində Azərbaycan təbiətinin bütöv bir fauna və florası görünür. Bu “milli qoruq”da arı da, kəpənək də, qatır, hacıleylək, bildirçin, qırqovul, bülbül, kəklik, sərçə də ... var, dovşan, canavar, ayı, tülkü də. Z.Xəlil yaradıcılığını oxucuya qəbul etdirən üstünlüklərdən biri də elə şeirlərində obrazlar qalareyasının bu zənginlikdə, bu rəngarənglikdə olmasıdır. Şair qələminin ecəzkar qüdrəti ilə bədilik tapan bu obrazlar, N.Şəmsizadənin yazdığı kimi, “... dünyanı idrak və dəyişmək vasitələrindən biri, sənətkarın hisslərinin, fikirlərinin, məqsədlərinin, estetik emosiyalarının simmetrik forması”dır (C.İ.T.c.241). [10. s.102].

İnsan, adətən, barəsində çox eşitdiyi, ancaq görmək imkanında olmadığı nəsənin soragında olur, onun haqqında daha çox oxumaq, bilgi əldə etmək, O-nu xarakterizə edən cizgilər, xüsusiyyətlər haqda daha çox məlumat toplamaq istəyir. Z.Xəlilin uşaq dünyası bu cəhətdən olduqca maraqlıdır.

Azyaşlılar at, dəvə, dovşan, arı, kəpənək, hətta qarışqa kimi heyvanları da sevir, özlərinə doğma qəbul edirlər. Uşaq dünyasına yaxşı bələd olan pedaqoq-yazıçı adını çəkdiyimiz və çəkmədiyimiz bir çox obrazlar haqqında, onların ümumi və milli xüsusiyyətləri barədə azyaşlılara informasiya ötürür, həm də sadəcə informasiya ötürməklə kifayətlənmir, imkan daxilində daha çox bilgi verməyə səy göstərir.

Məsələn, arı obrazı şairin iki şeirində qabardılıb: “Arılar” və “Arı və kəpənək”. Artıq qeyd etdiyimiz kimi, arı hər haldan öncə bioloji varlıqdır, uçan həşəratlar ailəsinə mənsubdur. Arı obrazını yaradarkən “Arılar” şeirində şair arının uçarkən hansı əlamətləri ilə diqqət çəkdiyini diqqətə çatdırır. Şeirdən məlum olur ki, arıların uçduğunu onların vızıltısının səsndən bilmək olur. Ancaq şair bu fikri bu tərzdə demir. Demir ki arılar vızıltı ilə uçurlar. Həmçinin bunu da demir ki, onlar uçan həşəratlar sinfinə mənsubdurlar. Deyir ki, çiçəklər arıların bu vızıltısını özləri üçün nəgmə qismində qəbul edirlər:

Vızıldayıb çəmənləri
Gəzir bir-bir arılar.
Çiçəklərin qulağına
Nəgmə deyir arılar.

[4. s.139]

“Arı və kəpənək” şeirində isə arı ilə kəpənək obrazlarının qeyri təbiətləri açıqlanır. Şeirdə təqdir olunan əlamətlər əslində insana xas olan müəyyən cəhətlərin adı çəkilən həşəratların simasında təzahürüdür. Tanrının ona bəxş etdiyi məxsusi gözəlliyi ilə qürurlanan kəpənək və bir an dinclik bilməyən zəhmətkeş arı obrazları! Burada arı aparıcı obraz – baş qəhrəmandır, kəpənək isə ikinci dərəcəli, yardımçı obraz. Arı şirə (bal) toplamaq üçün çiçək axtarışına çıxıb, kəpənək isə saatlarını bihudə keçirmək, boş-boşuna gəzişmək, dünyanı seyr etmək həvəsindədir. Bu, onun təbiətindədir. Arı isə işləməklə (bal toplamaqla) nəinki özü üçün qısa azuqə toplayır, sahibi olan insan üçün də ehtiyat azuqə tədarük edir.

Zəhmət adamı nümunəsində təqdim olunan arı obrazı ilə şair uşaqlarda əməyə maraq oyandırmağa səy göstərir. Onlara başa salmaq istəyir ki, zəhmət çəkmədən yaşamaq mümkün deyil, gərək işləyəsən ki, dişləyəsən də. Kəpənək obrazını yaratmaqla isə onlardakı bu xislətləri uşaqlarda yadırğatmaq, azyaşlılarda həyat, insanlar üçün zəruri işlərlə məşğul olmaq kimi vərdişlər tərbiyə etməyə səy göstərir.

Paralel olaraq sözarası ifadə olunan “İynəsi iti, acı, // Qanadları lüt bacı” misraları ilə əslində arının portreti cızılmışdır.

Cəməndə bir kəpənək

Arını qoydu lağa:

– İynəsi iti, acı,

Qanadları lüt bacı,

Nəyə gedirsən bağa,

Gəl gedək oynamağa!

Arı kəpənəyə heç gözüünün ucu ilə də baxmır. Dəyərli saatlarını, gününü boş-boşuna, bihudə itirmək onun xislətində deyil. Dağlara uçub axşama qədər gül-çiçəklərdən şirə (bal) toplayıb pətəyinə daşıyır. Arının bu cəfakeşliyini görən kəpənək utandığından başını çiçəklərin arasına soxub özünü gizlədir.

Gördü xallı kəpənək

Arının inadını,

Cicəklərin icində

Gizlətdi qanadını.

[4. s.8]

“Şamaxının Kürdəmic kəndi” kitabını işlədiyim 2009-2014-cü illəri xatırlayıram. 66 ay evdə də, işdə də günüm-saatım olmadı. Hər iki ünvanda əməyimə dodaq büzən də tapıldı, dinclik bilmədən çəkdiyim əziyyətə ağrıyan da. Sonda, bu gün heç bir rəsmi mənbədə adına rast gəlinməyən Kürdəmic kəndinin tarixini əks etdirən bir “möcüzə” ərsəyə gələndə, kitab nəşriyyatdan çıxıb əl-əl gəzəndə, hər bir kürdəmiclinin evinin əbədi “qonağına” çevriləndə həmin kəslərin sifət əzələrinin hansı rəngdə olduğunu xatirinizə gətirin.

Dediyim budu ki, deyilən söz, yazılan kəlmə, görülən iş bəhrəsiz qalmır...

...Z.Xəlil real həyatda gördüklərini ədəbiyyata olduğu kimi gətirmir, həyat həqiqətlərinin sadəcə foto-surətini çıxartmır. Həyatı müşahidələrini xəyalının poetik süzgəcindən keçirərək təxəyyülünün gücü ilə ona obrazlılıq bəxş edir, bədii təfəkkürlə bədii təxəyyülün vəhdətinin ifadəsi olan əsərlər ərsəyə gətirir. Çünki yaxşı bilir ki, yazıçı bədii kəşf ustası olmadığı halda bədii sənət nümunəsi yarada bilməz. N.Şəmsizadənin yazdığı kimi, “Bədii obraz yüksək bədii ümumiləşdirmənin məhsulu” olaraq ərsəyə gətirilməyibse, deməli çəkilən zəhmət əbəs imiş [10. s.103].

Belə olmasaydı, yaratdıqları yarım əsrdən artıq ömür məsafəsincə yaşamaz, sevilib yaddaşlarda qorunub saxlanılmazdı. Dediklərimizi 2017-ci ildə “Ağ leyləklər” şeirlər toplusunun “Qızıl kəlmə” mükafatına layiq görülməsi, təkcə son beş ildə ondan artıq kitabının nəşr olunması və bu nəşrlərin oxucular tərəfindən rəğbətlə qarşılanması da təsdiq edir.

Qeyd olunan kitablar həm Azərbaycanda (məsələn, “Orxan, Vəfa və Bənək” (2015), “Şəkərabad şəhərinin uşaqları”, “Göy qurşağı” (2018), “Kralın kreslosu” (2019), “Sonuncu güllə” (2020) “Seçilmiş əsərləri”. 7-ci (2020-ci il) və 8-ci (2021-ci il) cildlər), həm də Türkiyədə (məsələn, “Temrin” jurnalı 2017-ci ildəki 86-cı sayını bütünlüklə Z.Xəlilin həyat və yaradıcılığına həsr etmişdir), Abdulkadir Özkan-ın tərcüməsində “Yumru yumak” (İstanbul, “Asmaaltı yayın evi”-2020), və Abdulkarim Küçük-ün tərcüməsində “Kış nağlı” (İstanbul, “Asmaaltı yayın evi”-2021) nəşr edilmişdir.

Haqq sözdür ki, məcazlar olmasaydı, bəlkə də poeziya olmazdı. Z.Xəlil yaradıcılığında məcazların, demək olar ki, bütün növlərindən (*epitet, təşbeh (bənzətmə), mübaligə, litota, peyzaj (mənzərə), metafor (istiarə), metonimiya, təzad, kinayə, simvol (rəmz) kimi dil vahidlərindən*), dilin təsvir (*alliterasiya, assonans, təkrir*) və qrammatik göstəricilərindən (*inversiya, ellipsis və qeyri-normativ quruluşlu cümlələr*), eləcə də, bədii ifadə vasitələrindən (*omonim, sinonim, antonim, təqlidi sözlər, xitab, dialoq, nida və bədii sual*) səmərəli bəhrələnmə, “Zahid Xəlil” imzasını zamanlarca yaşatmağa qadir məlum əlvan boyalı sənət nümunələri yaratmağa müvəffəq olmuşdur.

Məsələn, “Nərə çəkdi dalğalar”da dəniz obrazı canlandırılarkən fikrinin ifadəsi üçün şair təşbehin hər iki növündən istifadə etmişdir:

Dəniz necə mavidir
Göy dəftər **üzü kimi**. (müfəssəl təşbeh)
Parıldayır damlalar
Balığın **gözü kimi**. (müfəssəl təşbeh)

Birdən tufan başladı,
Qalxdı, yatdı dalğalar;
Nərə çəkdi, hayqırdı,
Sanki atdı dalğalar. (müfəssəl təşbeh)

Guruldadı göy dəniz,
Dalğalar **qaya oldu** (mükəmməl təşbeh)
Qayaların dibində
Köpüklər taya oldu. (mükəmməl təşbeh)

Hey axırdı dalğalar
Coşğun **dağ çayı kimi**. (müfəssəl təşbeh)
Ağ yelkənli qayıqlar
Görünürdü sahilə
Nəhəng **qağayı kimi**. (müfəssəl təşbeh)

[4. s.80]

Bu vaxta qədər nə uşaqların, nə də böyüklərin qulağı bu bəlağətləri eşitməyib. Əsəri bütünlüklə təqdim etdiyimizdən şeirin uğurlu mizanlarını nəsr cümlələri ilə açıqlamaq niyyətində olmuruq.

Bu sırada poeziyaya məxsusi özəllik bəxş edən qafiyə sistemini də unutmaq olmaz. Heca vəznindən, həmçinin sərbəst şeirlə hecanın qarışığından yaradılan mözüvəli ritmə malik qafiyələr sistemindən, eləcə də vəsfedici bədii təsvir və ifadə vasitələrindən müdrikcəsinə bəhrələnmə Z.Xəlil şeirlərinin əbədiyyətinin qarantı olmuşdur.

“Gil pişik” şeirindən bir neçə bəndə diqqət yetirək:

Adiləyə hədiyyə (7)
Verdilər **bir gil pişik.** (7)
Gil pişik, (3)
Çil-çil pişik. (4)

Yaşıl muncuq gözləri (7)
Elə hey *par-par yanır.* (7)
Oturub pəncərədə (7)
Bucaqlara *boylanır.* (7)

A gil pişik, gil pişik, (7)
Gəl oynayaq, **gəl, pişik.** (7)
Sakit otur yerində (7)
İşlərini **bilmişik.** (7)

Quyruğunu şelləyib (7)
Tüklərini *qabartma.* (7)
Siçan yoxdu bu evdə, (7)
Gözlərini *bərəltmə.* (7)
Birdən düşdü *taxçadan,* (7)
Yerə dəydi *tappadan.* (7)
Çiləkləndi **gil pişik,** (7)
Gil pişik, çil-çil pişik. (7)

Eh, nə yaman kövrəkmiş, (7)
Səfehmiş bu **gil pişik.** (7)
Adilənin göz yaşı (7)
Çönüb oldu **sel, pişik!** (7)
Yalançı pişik üçün (7)
Qız doğrudan ağladı. (7)
Əydi yerə *başını* (7)
Axıtdı yana - yana, (7)
Doğruçu **göz yaşını...** (7)

[4. s.192]

Oynaq qafiyələr, qafiyələrin bir-biri ilə musiqili siyahla bağlanması şeiri poetik nümunə səviyyəsinə qaldırmışdır.

Yaxud “cisim obrazları” bölgüsünə daxil olan “Uçan çıraqlar” şeirini götürək. Zooloji anlayış olan böcəyin üst qabığının fosforla örtülü olması və bu üzdən qaranlıqda ətrafa işıq saçmaq xassəsinə malik olması şairə atəşböcəyini uçan çıraqla adlandırmaqla mükəmməl obraz yaratmaq imkanı qazandırmışdır:

Möcüzədir möcüzə,
Uçar, gəzər, çıraqlar.
Meşələrə, düzlərə,
İşıq salar, nur salar.
Tanış olun,
Çırağın
Adı Atəşböcəyi.
Otların yaraşığı,
Ağacların bəzəyi.
Çəmənələr - çöllərə
Şölə salar bu böcək.
Yanırsa - yaşayır o,
Sönübsə - ölüb demək.

[4. s.188. "Uçan çıraqlar"]

Məqamı ikən: Təəssüf ki, biz insanlar yetişdirmə prosesində kimyəvi gübrələrdən istifadə etməklə həm öz sağlamlığımızın qəsdinə durduğumuzu, həm də atəşböcəyinin nəslinin kəsilməsinə "fərman vermiş" olduğumuzu unuduruq. Belə olmasaydı, 2008-ci ildə atəşböcəyinin qorunmasına dair beynəlxalq konfrans çağırılmazdı. Konfrans təkcə Tayland bölgəsində son üç ildə atəşböcəyi ailəsinin 70 faiz azaldığını gündəmə gətirmişdi. Qeyd olunmuşdu ki, kimyəvi gübrələrdən istifadə atəşböcəyi nəslinin tamamilə kəsilməsinə səbəb ola bilər. Odur ki, onların yaşaması üçün vacib olan çəmənliklərin və sahil boyu ərazilərin sağlamlığını qorumaq vacibdir.

Şeirin qələmə alındığı 1970-ci illəri xatırlayaq. O zamanın uşaqları atəşböcəyini çox görüblər. Bəs indinin uşaqları necə? Atəşböcəyi ilə rastlaşdığı kiminsə xatirinə gəlirmi?..

b) UŞAQ ŞEİRLƏRİNDƏ SURƏTLƏR

Bu qənaətdə olduq ki, hər hansı əsərdə flora, fauna və digər predmetləri əhatə edən, özündə birləşdirən "qəhrəmanlara" - **obraz**, insandan bəhs ediliyi halda isə bu qəhrəmanlara **surət** deyilir. Beləliklə, məqaləmizin bu hissəsində Z.Xəlilin uşaq şeirlərində yaratdığı surətləri necə obrazlaşdırdığı imkanlarından bəhs olunur.

Mövzunu şərti olaraq iki istiqamətdə qruplaşdırmaq olar:

1 - uşaqdan bəhs edildiyi sərlövhəsindən aydın görünən şeirlər ("Keçi və Əziz", "Külək və Mələk", "Fərruxun diş", "Ali və gavalı", "Gülzar və gilənar", "Çoban Həsən", "Dilarənin danası", "Şəlalənin cavabı", "Salam, Məlik", "Çərkəz" "Ay Vüqar" və s.);

2 – sərlövhəsində insan adı çəkilməyən, yalnız əsərlə tanışlıq zamanı uşaqdan bəhs edildiyi anlaşılan şeirlər. "Quşəppəyi" (*Gülzar*), "Çələ və tələ" (*Şəlalə və Səfər*), "Mən rəngləri tanıyıram" (*Elman*), "Ay dənizə düşübdür" (*Sərxan, Çərkəz, Kamran və Fikrət*), "Hamı yatır" (*ana və uşaq*), "Gil pişik" (*Adilə*), "Gəlin, gəlin, sərcələr" (*Vasya*) və "Uçmaq istəyən ağaclar" (*Vasya*). Hər iki sonuncu şeir rus şairi Yuri Naumoviç Kuşakdan tərcümədir və s. bu qəbildəndir.

Ədəbiyyat nəzəriyyəçisi Rəhim Əliyev surətlərin (obrazların) beş növünü qeyd edir: proteks (həddən artıq şişirdilərək qeyri-təbii görkəmə salınmış), ironiya, satira, yumor və tərənnümedici xarakterli əsərlər. "Tərənnüm xarakterli əsərlər (obrazlar) müəllifin təsdiqedici və təbliğedici tendensiyasını əks etdirir. Tərənnümçü obrazlarda yazıçı sevdiyi, himayə etmək istədiyi, nümunə saydığı həyat faktlarından danışır. Tərənnümçü obrazlar ən qədimlərdə qida (ruzi) verən miflərə, gözəlliyə (qadınlara) və təbiətə aid olmuşdur. Vətəni, onun təbiətini tərənnüm də poeziyanın əsas və müqəddəs mövzularından sayılır" [2. s.259-260].

Z.Xəlil yaradıcılığında surətlərin əsasən tərənnümedici növündən istifadə edildiyi müşahidə olunur. Bu mövqe yazıcının həm peşə, ixtisas etibarı ilə pedaqoq olmasından, həm də bir varlıq olaraq insan kimi öz təbiətindən irəli gəlir.

Şeirlərdə heyvanlara sevgi, məhəbbət bəsləyən Əziz (“*Keçi və Əziz*”), Dilarə (“*Dilarənin danası*”), Səməndər (“*Səməndər*”), çoban Həsən (“*Çoban Həsən*”), dərslərini yüksək qiymətlərlə oxuyan Lalə, Qərənfil, Nərgiz (“*Üç rəfiqə*”), Əsəd (“*Hərflər*”), Sevinc və İlqar (“*Sevinc və İlqar*”) surətləri ilə yanaşı dərstdən qaçan tənbel İsgəndər (“*İsgəndərin işləri*”), kitab-dəftər almaq bəhanəsi ilə gah valideynindən, gah da babasından al dirlən pul alıb dondurmaya xərcləyən və bu səbəbdən də xəstələnib dərstdən qalan məktəbli ilə də (“*Kitab və dondurma*”. Yuri Naumoviç Kuşakdan tərcümədir) qarşılaşırıq. Bu surətlər sırasında həmçinin öz dəcəlliklərini “oynamaq”, “şənlənmək” kimi qiymətləndirib əslində evin əşyalarını dağıdan, nəticədə valideynləri üçün əlavə qayğı yaradan Zahid və Orxan kimi azmı yaşadığımız olub.

Dibçək güllərini qıran Vüqar (“*Ay Vüqar*” şeiri), mürəbbəni özü yeyib günahı pişiyin boynuna yıxan İmran (“*Yalançı İmran*”) və s. bu təbiətdə surətləri qələmə almaqla müəllif azyaşlılarda bənzər naqis cəhətləri islahedici tərzdə tənbeh edərək, əslində onların əməllərinin cəmiyyət üçün qəbulolunmaz olduğunu azyaşlıya diktə etmişdir:

Necə dəcəlsən, necə,
Ay Vüqar.
Anan gələr indicə,
Ay Vüqar.
Dibçəkdəki çiçəkdir,
Ay Vüqar.
Gör onlar nə qəşəngdir,
Ay Vüqar.
Mənə qulaq as bir az,
Ay Vüqar.
Gülləri üzmək olmaz,
Ay Vüqar.

[5. s.143]

“Hansı bir əsər, hansı bir surət olursa-olsun, onun təsir gücü, bədii qüdrəti həyatı, varlığı dürüst, həqiqi, təsirli əks etdirməsindədir”, - yazırlar Mir Cəlal ilə Pənah Xəlilov [8. s.15].

Qələmə alındığından yarım əsr ötməsinə baxmayaraq, indi də zamanındakı qədər istəklə qəbul olunan Vüqar surəti öz poetik siqlətini, ədəbiyyat nəzəriyyəçilərinin qeyd etdikləri kimi, həm “həyatı, varlığı dürüst, həqiqi, təsirli əks etdirməsi”nin nəticəsi olaraq, həm də, təbii ki, şair qələminin gücü, qüdrəti sayəsində qazanmış, öz yaşamını, qəlbəyatımlığının əbədiliyini təmin etmişdir.

Edilən müraciət, başqa sözlə, sənətkarlıqla işlənmiş epifora (*Ay Vüqar*) və mükəmməl qafiyələnmələr (“*necə//indicə*”, “*çiçəkdir//qəşəngdir*”, “*bir az//olmaz*”) şeirə xüsusi ahəng, musiqilik, obrazlılıq gətirərək təqdim olunan mənzərəni poetik lövhəyə çevirmiş, oxunaqlı, azyaşlı üçün yaddaqalımı etmişdir.

“Ədəbi qəhrəmanlara həmişə ehtiyac var” məqaləsinin müəllifi Mətin Abbaslının bir haqlı mülahizəsi ilə razılaşaq ki, “Ədəbiyyat – insanları obrazlara çevirərək xalqların yaddaşında yaşadır və tanıdır” [15. <https://nuhcixan.az/news/medeniyyet-turizm/10675-edebi-qehremanlara-hemise-ehtiyac-var>].

Götürək “Fərruxu dişi” şeirini. Şeir Fərrux adında cavanın tələbə olduğu illərdə bir təsadüf hadisə nəticəsində yaranıb. Şiltaqlıq edib dərsin gedişinə mane olan tələbəsinə yaxınlaşan müəllim (burada Z.Xəlil) ona heç də nəyi isə irad tutmayıb. Yaxınlaşıb və sadəcə bədahətən nitqinə gələn ilk iki misranı deyib:

Dişi mırıqdı Fərruxun,
İşi fıırıqdı Fərruxun.

[5. s. 61]

Z.Xəlil poeziyasının oxucular tərəfindən zaman ölçüsü bilmədən eyni hərarətlə qəbul edilməsini əsaslandıran ümumi cəhətlərdən biri də budur: yaratdığı həm surətlərin, həm də obrazların xarakterik cizgilərini fərdi müşahidələri, həyat həqiqətləri əsasında qələmə alması. Qələmə alınmasından 50 ildən artıq bir zaman keçməsinə baxmayaraq “Fərruxun dişi” bu gün də poetik nümunə baxımından oxucular tərəfindən maraqla qarşılır, sevilə-sevilə oxunur. Üç yerdə misralara rədif qafiyələr hopdurmaqla təkririn epifora növündən ustalıqla bəhrələnməsi (*Dişi mırıqdı Fərruxun, // İşi fıırıqdı Fərruxun*) şeirə özəl ritm, musiqilik, əsrarəngiz gözəllik bəxs etmişdir.

Şeir davam edir:

Alma demir,
Armud demir
Çəkir dişə.
Dişi də ki,
Düşür bir-bir,
Gəlmir işə.
Heyvaya bir
dişdəm çaldı.
Dişdəmdə bir
Dişi qaldı.
Dişi mırıqdı Fərruxun,
İşi fıırıqdı Fərruxun.

Poetik təfəkkürün bəhrəsi olan bu “incilər” Z.Xəlil üslubunun təsdiqləyici amilidir. Şeir başdan-başa mükəmməl qafiyələrin (*fikir//bir-bir*) və rədif qafiyələrin (*ıynə dişlər//balta dişlər//düymə dişlər*) ecəzkar nəغمə çələngi ilə sıralanıb:

Dedim: - Fərrux,
Çəkmə **fikir**,
Çıxacaqdı
Dişin **bir-bir**.
Çıxacaqdı
İynə dişlər,
Balta dişlər,
Düymə dişlər.
Onda heç kəs
Deyə bilməz:
Dişi mırıqdı Fərruxun,
İşi fıırıqdı Fərruxun.

Z.Xəlil elə qələm sahibidir ki, bütün təbiətdə olan uşaqlar onun yaradıcılığında yer alıb. Uşaqlara isti münasibəti sayəsində o, hər təbiətdə olan uşaqla dil tapıb onu öyrənə bilir. Məsələn, yağışdan əmələ gələn su sığınının içində ayaqqabılarını şappıldada-şappıldada yeriyib həm özünün, həm də yan-yörəsində olanların üst-başını nohurun çirkli suyuna bulaşdırmaqdan “həzz alan” “Çərkəz” təbiətdə azmı yaşadıımız olub?!

Girir yağış gölünə,
Şappıldadır suları.
Vecinə də almır ki,
Üstü-başı bulaşır.
Şappıldayır çəkmələr
Laq, laq, laq.

[5. “Çərkəz”. s.206]

Özü öz əməlindən həzz alan, dəcəlliyi, şıltaqlığı, ərköynlüyü ilə qürrələnən bu uşaq daha düşünür ki, bu hərəkəti ilə həm özünün, həm də məktəbli yoldaşlarının valudeynləri üçün əlavə problem yaratmış olur.

Yazıcının ədəbi qəhrəmanlarının sayı, sözsüz ki, əsərlərinin sayından dəfələrlə çoxdur. Məsələn, “Çələ və tələ”də iki uşaq surəti yaradılıbsa (*Şəlalə və Səfər*), “Ay dənuzə düşübdür”də dörd surətlə (*Sərxan, Çərkəz, Kamran və Fikrət*) qarşılaşırıq.

“Ay dənuzə düşübdür” şeirində uşaqlar gecənin qaranlığında əksi dənizə düşən Ayın taleyindən narahatdırlar: “Balinalar, balıqlar // tutmasaq, udar onu”.

Sonda Fikrətin təklifi ilə bu qərara gəlirlər ki, tor atıb Ayı dənizdən çıxarsınlar. Uşaqların hay-küyünə valideynlər gəlir:

Gəlir ata-analar,
başə salır onları:
- Ay qopmayıb yerindən.
Xəzərin sularına
Onun əksidir düşən.

[5. “Ay dənuzə düşübdür”. s.178]

Ədəbiyyat - zaman və məkan müstəvisində öyrənilməsinə tələb edən söz sənətidir. Amma nə xoş ki, Z.Xəlilin uşaq əsərləri zaman çərçivəsinə sığmır, zamanının (XX əsrin 70-ci illərinin) uşaq ədəbiyyatına xas təravətini yarım əsr sonra da qoruyub saxlamaq imkanında olduğundan bu gün də ədəbi tənqidin diqqətindədir. Hər haldan öncə ona görə ki, bu surətlərin hər biri zamanının - XX əsrin 70-ci illərinin uşaqlarıdır. Və bu da danılmazdır ki, Z.Xəlilin şeirlərlə illər sonra təkrarən “ünsiyyətdə” olduqda, həqiqətən 1970-80-ci illərdə tanışlıqlarımızdan kiminsə xarakterik cizgiləri ilə yenidən “qarşılaşır”, nostalji duyğulara köklənirik.

Deyək ki, körpə yaş həddini yaşayan anlaşıq bir uşaq. Onun üçün dünyada ən əziz nəsnə (şey) nədir? Müəllif bu sualı “Ən şirin şey” şeirində cavablandırır:

- Ən şirin şey nədir, de?!

Soruşdum Şəlalədən.
Bircə anlıq durdu o.
Amma cavab vermədi,
Əmziyini sordu o.

[5. s.141]

Beləsi ilə bu gün çətin ki, rastlaşasan. Mobil telefonla, planşetlə oynayan bu günkü körpələr arasında, bəlkə heç əmzik üzü görməyənlər də ola bilər. Amma XX əsrin 70-80-ci illərinin körpələri üçün əmziyə bu qədər “təmənnasız məhəbbət” təbii idi.

Z.Xəlilin lirik şeirlərinin qəhrəmanları arasında çılğın təbiətli uşaqlarla bəhəm “Çələ və tələ” şeirinin qəhrəmanları Şəlalə ilə Səfər kimi ağıllı, düşüncəli, fərasətli uşaqlar da var. Şəlalə quş, Səfər isə tülkü tutmaq fikrindədir. Bunun üçün uşaqlar hansı vasitədən istifadə etməlidirlər? Səfərin işi rahatdır. Tülkü və bu qisim iri heyvanların tələ ilə ovlandığını hamı bilir. Bəs quşları tutmaq üçün hansı vasitədən istifadə edilir? Axı quş iri heyvanlar üçün nəzərdə tutulan tələ ilə ovlanarsa, əti əzilər, yemək üçün yararsız hala düşər. Belə olan halda Şəlalə neyləsin?

Şair bu məqamda məktəblinin lüğət fonduna yeni bir istilahnın daxil olmasının vasitəçisi kimi çıxış edir: çələ. Sən demə quş tutmaq üçün istifadə olunan vasitənin adı “çələ” imiş. Bu anlayış müəllifin özünün söz yaradıcılığıdır, yoxsa xarici ədəbiyyatdangəlmə istilahnı? Bunu yəqinləşdirmək çətindi. Ancaq şeirdən əxz olunan budur ki, quş tutmaq üçün çələdən istifadə olunur, tələ isə nisbətən daha iri canlıları tutmaq üçündür.

At quyruğundan
Hörüldü çələ.
Çoxlu quş tutdu
Bizim Şəlalə.

[5. “Çələ və tələ” s.113]

Burada bir başqa dəqiqləşdirməyə ehtiyac duyulur: atın quyruğundan nə isə hörmək mümkündürmü? Axı “quyruq” adı çəkilən heyvanın bədən orqanlarından birinin adıdır və o, qətiyyənlə hörülə bilməz. Amma atın quyruğunun üstündə olan tük yumşaq olduğundan hörülə bilər ki, bu tükün adına el arasında “atın yalı” deyilir.

Maarifləndirmə missiyasına sədaqətli olan şair 12 misralıq kiçik bir şeirdə quş ovlamaq üçün tələdən yox, çələdən istifadə olduğunu təlqin etməkdən əlavə, həmçinin, tələnin dəmirdən hazırlandığı xassəsini və başqa vasitələrlə müqayisədə ondan daha iri canlıları tutmaq üçün istifadə olduğu xüsusiyyətini də azyaşlı oxucuya ötürür:

Möhkəm dəmirdən
Qayrıldı tələ.
Xəbəri yoxdur
Tülkünün hələ.

Gözləyir Səfər,
Açgöz vəhşilər
Uyub kələyə
Düşər tələyə.

Göründüyü kimi, şair sonuncu bənddə dolayısı ilə el arasında işlənən “tülkü kimi kələkbaz” məsəlindən də bəhrələnmişdir. Səfər o qədər ağıllıdır ki, hətta tülkünün özünü də kələklə tələyə salıb ovlamaq niyyətindədir.

Mirzə İbrahimov 1964-cü ilin fevralında qələmə aldığı “Müsbət qəhrəman məsələsi” adlı məaləsində yazır: “Müsbət qəhrəman yazıcının uzun müşahidələri nəticəsində həyatın mürəkkəb, dramatik mübarizələri içərisindən seçildikdə canlı çıxır, əsərdə böyük rol oynamağa başlayır” ... “Belə qəhrəmanı o zaman yaratmaq olar ki, sən onun özünü həyatda görüb sevəsən, ideallarına, xasiyyətinə, əxlaqına, vərdislərinə vurğun olasan. Böyük məhəbbətsiz böyük qəhrəman yaratmaq çətindir” [6. s.71].

Həmçinin bu da xüsusi qeyd edilməlidir ki, qınaq obyektı olan bəzi uşaq surətlərinin əməlləri nə zamanında, nə də 50 il sonrakı oxucu tərəfindən də sərt qınaqla, lağla qarşılanmır.

Əksinə, bu surətlərlə kəlmə-kəlmə, misra-misra tanış olduqca, artıq yaşlaşmış oxucunun ürəyinə özündən asılı olmayan ilıq bir xiffət dolur - ədəbi qəhrəmanda olan xoşagəlməz əlamətlərin islah olunduğunu görmək istəyi.

Əslində yazıçının nail olmaq istədiyi də budur: cəmiyyətin qəbul etməkdə çətinlik çəkdiyi ovqatları azyaşlıda xoş əhvalla islah etmək! İstəyinə hansı qədərdə nail olduğu da göz önündədir. Belə olmasaydı, qələmə alındığından yarım əsrdən artıq zaman ötməsinə baxmayaraq həm XX əsrin 70-ci illərinin uşaqları olan bugünkü ağsaqqal nəsil, həm də XXI əsrin öz uşaqları həmin əsərləri məmnuniyyətlə, sevə-sevə mütaliə etməzdilər.

Söyləyin görək kimdir,
Çıxan zaman eşiyə
Pişik dama dırmaşır,
Siçan girir deşiyə?!
Yenə haray-həşirdi:
Kimsə bərkdən dişləyib
Qulağını dovşanın,
Kimin işidir görən?
- Kimin olar, Orxanın!

[4. "Orxan" s.236]

NƏTİCƏ

Son olaraq bu qənaətə gələ bilirik ki, Z.Xəlilin uşaq şeirlərinin ədəbi qəhrəmanları şairin həyatı müşahidələrindən misralara köçürülən real surətlərdir. Onların hər biri özünəməxsusluğu ilə diqqətdə qalır. Aralarında dəcəli, ərköyünü, həyatı öz bildiyi məzmununda yaşamaq istəyində olanı, dərslərində davamiyyəti zəif olanlar olduğu kimi, yüksək qiymətlərlə oxuyanı, hər kəs tərəfindən qəbul ediləni, hər kəsə nüsxə göstəriləni də var. Ümdə olanı isə budur ki, bu surətlərin hər biri müəllifin, eləcə də bizlərin həyatda gördüyü 100-lərin, 1000-lərin ümumiləşmiş surətidir.

Mövzü gündəmə gətirilməklə, bu vaxta qədər diqqət yetirilməyən bir qənaət - bu qisim şeirlərin əsasən tərənnüm xarakterli olması da diqqətə çatdırılmışdır.

"Dünyada sözdən böyük yadigar yoxdur. Zira ki, mal-mülk tələf olur gedir, amma söz qalır" yazıb böyük Mirzə Cəlil Məmmədquluzadə.

İnanırıq ki, Z.Xəlilin sözlə "rəsmini çəkdiyi" obrazlar, eləcə də surətlər bugünəqədərki yarım əsrdən artıq bir müddət ərzində məhəbbətlə əhatə olunduqları kimi, insan yaşamının bu mərhələsi (uşaq ömrü) var olduqca onlar da daim yaşayacaq, bundan sonrakı zamanlar civarında da qələmə alındığı illərdəki şirinliklə qəbul olunacaq, seviəcək, var olacaq.

Açar sözlər: bədii obraz yaratmaq texnologiyası, surət, obraz, lirik şeirlər, ədəbi qəhrəman, uşaq şairi.

İstifadə olunan ədəbiyyat

1. Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. Bircildlik. Bakı-2005, 452 səh.;
2. Əliyev Rəhim. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı-Mütərcim-2008, 360 səh.;
3. Gənc müəllim qəzeti, 7 iyul 1972-ci il;
4. Xəlil Zahid. Ağ leyhləklər. Bakı-"SkyG"-2016, 246 səh.;
5. Xəlil Zahid. Seçilmiş əsərləri. I cild. Bakı-ADPU-2008, 388 səh.;
6. İbrahimov Mirzə. "Ədəbi qeydlər. Bakı-Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı- 1970", 300 səh.;
7. Qəhrəmanlı N. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı-BDU-2008;
8. Mir Cəlil, Xəlilov Pənah. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Bakı-Maarif-1972;

9. Mirəhmədov Ə. Ədəbiyyatşünaslıq terminləri lüğəti. Bakı-1972;
10. Şəmsizadə Nizaməddin. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı-Proqres-2012, 434 səh.;
11. Yusifoğlu Rafiq. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Bakı-2009, 290 səh.;
12. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы.

İNTERNET RESUSRLARI

- 13.10. https://az.wikipedia.org/wiki/B%C9%99dii_obraz#cite_note-1.
14. 11. <http://yarpaq.az/az/qesem-necefzade-sehifeler-usaq-edebiyati-haqqinda>
15. <https://nuhcixan.az/news/medeniyyet-turizm/10675-edebi-qehremanlara-hemise-ehtiyac-var>

DİL VE KÜLTÜR BİRLİĞİ

Aygün KURBANOVA

Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Dil Komisyonuna bağlı İzleme Merkezi'nin Üst Elemanı

Özet

Eski ve zengin kültürel mirasa sahip olan Azerbaycan halkı zengin maddi kültür anıtları, edebiyat, sanat ve müziği ile her zaman ünlüdür. Asırlık gelenekleri olan Azerbaycan müziği, dünya müzik kültürünün hazinesine değerli katkılarda bulunmuştur. Bu gelenekleri nesilden nesile aktaran halk müziğinin yaratıcılarının Azerbaycan müziğinin gelişmesinde paha biçilmez rolü vardı. Azerbaycan ulusal müzik sanatında türküler, danslar, Aşık sanatı özel bir yere sahip olsada, ancak ulusal müziğimizin temel dayanağı muğam tarzıdır.

Anahtar Kelimeler: müzik, türkü, dans

LANGUAGE AND CULTURE UNITY

Abstract

The people of Azerbaijan, who have an ancient and rich cultural heritage, have always been famous for their rich material cultural monuments, literature, art and music. Azerbaijani music, with its centuries-old traditions, has made a valuable contribution to the treasury of world music culture. The creators of folk music, who passed on these traditions from generation to generation, had an invaluable role in the development of Azerbaijani music. Although folk songs, dances and Aşık art have a special place in Azerbaijani national music art, the mainstay of our national music is mugham style.

Keywords: music, folk song, dance

ORHON-YENISEY ANITLARININ ARAŞTIRILMASI

Prof. Dr. Sevinc Novruz kızı ALIYEVA

Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Dil, Komisyonuna bağlı İzleme Merkezi Başkanı

Özet

Eski Çin kaynaklarında, eski Yunan ve Latin yazarların eserlerinde Türk etnozları hakkında bilgi ancak M.Ö. Birinci bin yılın ortalarından sonraki yüzyıllara aittir. Bu nedenle VI-VIII yüzyıllara ait eski Türk yazılı anıtları, Türk halklarının tarihi ve kültürü hakkında ilk ve tek kaynak olarak nitelendirilmektedir. 19. yüzyılın sonlarında okunan ve araştırılan bu anıtlar, Azerbaycan halkının ve diğer Türk halklarının etnik ve dilsel tarihini incelemek için ana kaynaklardan biridir.

Anahtar Kelimeler: anıt, etnoz, tarih

INVESTIGATION OF ORHON-YENISEI MONUMENTS

Abstract

Information about Turkish ethnoses in ancient Chinese sources, in the works of ancient Greek and Latin writers, can only be found in the BC. It belongs to the centuries after the middle of the first millennium BC. For this reason, ancient Turkish written monuments belonging to the VI-VIII centuries are described as the first and only source about the history and culture of the Turkish peoples. Read and researched in the late 19th century, these monuments are one of the main sources for studying the ethnic and linguistic history of the Azerbaijani people and other Turkic peoples.

Keywords: monument, ethnos, history

LEGAL STUDY OF THE WORLD

AYUSHI SINGH

Galgotias University, Department Of Law

SPARSH YADAV

Galgotias University, Department Of Law

Abstract

The history of law's relation with the social sciences necessitates a dissection of the various meanings at play on both sides of the relationship. The term 'law' is used to refer to the two distinct decision-making processes of adjudication and legislation. 'Social science' refers to a wide spectrum of epistemic endeavours, ranging from extremely positivist to highly interpretive. These social scientific endeavours have gradually cleansed themselves of the numerous legalisms that originally framed them, in varied ways. Simultaneously, as they establish themselves as autonomous epistemic practises or sources of scientificity, legislative and adjudicative practise broaden the frontiers of relevant knowledge from which to draw for legal purposes.

The oldest written set of laws known to us is the Code of Hammurabi. He was the king of Babylon between 1792 BC and 1758 BC. Hammurabi is said to have been handed these laws by Shamash, the God of Justice. The laws were carved on huge stone slabs and placed all over the city so that people would know about them. Ruled over an empire with only about 282 laws. The code's rules were elementary, and its punishments straightforward.

Since the 1990s, Attempts to augment the traditional, primarily national historiographical traditions by introducing a global component have been on the increase. Meanwhile, the term 'global' has become increasingly popular in legal historical publications, papers, and even institutions. Legal historiography is being influenced by the transnationalization of law, as well as the emergence of global history and global studies in general. The necessity for fundamental reflections on law and legal study, as well as a fresh appeal for long-term perspectives on a global scale, has become obvious as the world's legal systems undergo enormous upheavals. As a result, there is an increasing demand for legal history from around the world.

However, there is no agreement on what global legal history is, what goals this type of legal historiography aims to achieve, or even where it should be placed in relation to other disciplines. The following article tries to paint a broad picture and highlight some of the major challenges that global legal history faces.

Keywords: Global History, Legal History, Legal Method, Translation, Multi-normativity

DISTRIBUTION OF TRADITIONAL LEGACY TO CHILDREN ACCORDING TO BILATERAL SYSTEM IN JAVA INDONESIA REGION

Elfrida Ratnawati

Faculty of Law, Universitas Trisakti

Sugeng Supartono

Faculty of Law, Universitas Trisakti

Meta Indah Budhianti

Faculty of Law, Universitas Trisakti

Yulia Fitriliani

Faculty of Law, Universitas Trisakti

ORCID: 0000-0001-7424-3812

Abstract

In Indonesia there is no unification in inheritance law, but there are 3 (three) that apply in society, including customary inheritance law, Islamic inheritance law, and western civil inheritance law. This paper discusses the rights of biological children in the inheritance of their parents, which distribution if the community concerned is subject to customary inheritance law, then the distribution can be seen from the existing kinship system, namely patrilineal, matrilineal, and parental or bilateral. How is the distribution of inheritance to children in Java, Indonesia, which adheres to customary inheritance law in the bilateral kinship system? The discussion of this paper uses a conceptual approach, which uses secondary data and will be analyzed and described descriptively. The results showed that in a patrilineal society that adheres to the male lineage, the position of the son is very prominent than the daughter, so that the son is the successor of the offspring and as the heir of the parents/father. Sons are the successors of their father's descendants drawn from one original father, while daughters are prepared to become other people's children who will strengthen other people's descendants. Therefore, the position of the daughter is not as a successor and not as an heir. In the parental or bilateral kinship system, the hereditary system is drawn according to a two-sided line (father-mother), where the position of sons and daughters is not distinguished. This kinship system is followed in Javanese society. The position of sons and daughters as heirs who have the same right to the inheritance of their parents applies in Javanese society. According to customs in Central Java, children, both male and female, are entitled to the inheritance of their parents in an equal distribution.

Keywords: Child Inheritance; Bilateral; Indonesian customs

A. Introduction

Children are a mandate and gift from God Almighty, which is inherent in the dignity and worth as a whole human being. The existence of children in inheritance law has a very important position. The existence of children will directly lead to the process of inheritance between parents to their children. The transfer of inheritance from parents to their children must be carried out properly, in accordance with applicable laws by prioritizing deliberation to reach an agreement. The provisions and the existence of customary inheritance law have regulated the distribution of inheritance, in which the arrangement has accommodated the rights and obligations between the testator and his heirs.

Indonesia is a country that has various kinds and cultures. So that the Indonesian state also has many kinds of rules whose rules are certainly related to the various cultures that exist. In Indonesia, there is no inheritance law that has a national nature, but inheritance law has various kinds of which are often applicable in society, including customary inheritance law, Islamic inheritance law, and civil inheritance law. Each inheritance law has different rules. Society has a variety of different character traits, both individual and familial. And it can be said that the nature of this family is very closely related and certainly has a very large influence on the wealth or property of the community itself.

Fair distribution of inheritance in accordance with applicable law is the basis that must be met in the process of distribution. Indonesia is a country rich in cultural diversity, and this affects the enactment of laws governing the distribution of inheritance, including customary inheritance law, western civil inheritance law and Islamic inheritance law, each of which divides inheritance based on applicable legal rules. What will be discussed in this paper is the distribution of inheritance based on customary inheritance law which is influenced by customary law, and is one of the laws that is used as a reference and basis in the process of dividing inheritance.

In customary inheritance law, the distribution of inheritance to the heirs is determined from the kinship or kinship system, which is divided into 3 (three) namely the Patrilineal kinship system, which is to draw the lineage of the father or the male, which means that the son gets the inheritance while the daughter gets the inheritance. only get gifts such as jewelry from his parents. In Indonesia, this inheritance distribution system exists in the Batak, Balinese, Toraja, Nias and so on. Matrilineal is a system of inheritance distribution that draws the female lineage, so that it is the daughter who inherits. This inheritance distribution system in Indonesia, exists in the West Sumatran or Padang tribes in Indonesia and Bilateral is an inheritance division system that does not distinguish between sons and daughters, the inheritance is equally divided, and the Javanese are a tribe in Indonesia that is subject to this system.

The existence of children in the distribution of inheritance has a very important position, where the presence of children will directly cause the process of inheritance between parents to their children. The existence of customary law must be maintained and preserved as a culture and noble values that develop and grow as a benchmark in people's lives. On the other hand, understanding the child's position in the process of dividing the inheritance, and how the process of dividing the inheritance according to customary inheritance law, is also very important for the author, which is the basis for conducting this research.

If it is seen more clearly related to inheritance law as described above, then the explanation in the following discussion can be related to the principle of the inheritance process for boys and girls as applicable on the island of Java, which is called the Bilateral kinship system.

B. Result and Discussion

1. Heirs of both Men and Women according to Customary Inheritance Law

Heirs both male and female according to customary inheritance law. In Indonesia, between one region and another, there is a difference regarding the heirs, both for heirs who are entitled to inherit and those who are not heirs but inherit. Whether or not the heirs are entitled to inherit is greatly influenced by the kinship system and the religion adopted. Based on the influence of the lineage principle that applies to the community itself, the heirs of each region will be different. Javanese society that adheres to a bilateral system, both boys and girls have the same rights over the inheritance of their parents.

Customary inheritance law does not recognize the principle of "legitieme portie" or absolute part as western inheritance law where inheritance rights have been determined for certain parts of inheritance as regulated in article 913 BW. Customary inheritance law also does not recognize the right of the heir to demand that the inheritance be distributed to the heirs as referred to in the second paragraph of article 1066 of the Western Civil Code, but if the heir has a need or interest, while he is entitled to inherit, then he may submit his request to be able to use the inheritance by means of deliberation and consensus with the other heirs.

The division of inheritance by the heir to the heirs is based on customary inheritance law. In general, the inheritance process that applies according to customary law in Indonesian society only has two forms, namely first, the inheritance process carried out while the heir is still alive, and second, the inheritance process carried out after the heir dies. If the inheritance process is carried out while the testator is still alive, it can be carried out by way of forwarding, transferring, ordering, willing, and mandating. On the other hand, if it is carried out after the heir dies, the ruling method is carried out by certain children, family members or to relatives, while in the case of a deferred distribution, the distribution is carried out in a balanced manner, compared or according to religious law.

2. A Son and a Daughter Inheritance System

In Indonesia, there is a system of inheritance in customary law. Inheritance system in customary law can be divided into 3 (three) kinds, which can be described as follows: Individual Inheritance System Inheritance with individual system is an inheritance system where each heir gets a division to be able to control and/or own inheritance according to their respective share. After the inheritance is divided, each heir can control and own a share of his inheritance to be cultivated, enjoyed, or transferred (sold) to other people. This individual inheritance system is applied to societies with parental or bilateral kinship systems, where the position of men and women is equal or equal. As adopted by the Javanese people (Javanese terms: *mentas* and *mencar*). The characteristic of the individual inheritance system is that the inheritance rights will be divided between the heirs, this is as applicable according to the Civil Code and Islamic law, as well as only applies to people in the customary law community, such as Javanese families with a system of parental or bilateral relationships.

Collective Inheritance System Collective inheritance system is where the inheritance is passed on and transferred by the owner from the heir to the heirs as a unit that is not divided into control and ownership. Therefore, the heirs have the right to seek to use or obtain the proceeds from the inheritance. How to use their inheritance for the interests and needs of each heir is jointly regulated on the basis of deliberation and consensus by all members of the relatives who are entitled to the inheritance under the guidance of their relatives. This collective inheritance system exists, for example, in the Minangkabau community. In Minangkabau, property is controlled by the clan collectively, while the heirs are also members of the clan, so the death of a person within the clan does not cause much problem. Property remains in the house occupied by the clan to be used jointly by all members of the clan. In Minangkabau the collective system applies to inheritance land which is managed together under the leadership or management of the head of the inheritance, where family members only have usufructuary rights.

The majority inheritance system which is a collective inheritance system, only the transfer and control over what is not divided is delegated to the eldest child (from the male majority system or the female majority system) who serves as the head of the household or the head of the family replacing his position as parents. (father or mother) as the head of the family.

The eldest child in his position as the successor of the responsibility of the deceased parent is obliged to take care of and care for the other siblings, especially responsible for the inheritance of his parents and the lives of his brothers (sisters) who are still small until they are married and stand alone in their hereditary kinship.

There are 2 (two) kinds of majorat system due to differences in the heredity system adopted, namely: Male majority, also applies to Javanese customs such as the island of Java and female majority. The characteristic of this majorat inheritance system is that the inheritance of parents (lower inheritance) or ancestral property of relatives (high inheritance) remains intact and is not distributed to each heir but is controlled by the eldest son (male majority) in the neighborhood. Javanese society, or still controlled by the eldest daughter (majorate women).

The weakness and advantage of this majority inheritance system lies in the leadership of the eldest child who replaces the position of his deceased parents to manage wealth and use it for the benefit of all family members. The eldest child must take full responsibility and must be able to maintain the integrity. harmony in the family until all the heirs become adults and can independently manage their own household. However, if the eldest child is irresponsible and unable to control himself over the inheritance of his parents (called wasteful), then the inheritance of his parents can be managed by other family members.

3. The Process of Inheritance of a Man and a Woman

Before the heir dies. In customary inheritance law, the process of inheritance can be carried out in the following ways: Method of forwarding or transferring When the heir is still alive, the heirs often carry out the transfer or transfer of customary positions or positions, rights and obligations of assets to their heirs. This method usually takes place according to local customary law, for example with respect to position, rights and obligations and assets that are not divided between the eldest or youngest son in Java or the eldest daughter in Java. There is also the provision of certain assets as a provision of wealth for continuation given by the heirs to their children when their children are about to marry and build a new house. The gift can be in the form of houses, land, fields, jewelry.

The method of election when the heir is still alive, where the heir appoints the heir to the rights and obligations of the inheritance in the form of certain assets. The transfer of the inheritance will completely pass to the heirs if the testator is declared dead. The way the heir leaves a will in the form of inheritance or his property is usually done by way of writing or speech. And if the heir does it by speaking or by writing, it must be witnessed by family members, village elders, and other heirs. After the heir dies, sometimes problems arise whether the inheritance is passed on to his heirs in a divided or undivided state. If the inheritance is continued in an undivided state, it is necessary to determine if the inheritance is in control.

4. The Position of Children on the Island of Java

The position of children according to customary law, has the most important position in every indigenous people. According to the parents, the child is seen as the successor of his generation, the child is also seen as a place where all the hopes of the parents in the future must be shed and are seen as the protector of their parents when that person is no longer physically able to earn a living on their own. Children are expected as a substitute or successor of the family in terms of breadwinners and as protectors of the family.

Therefore, since the child is still in her womb, until she is born, even later in her further growth, in indigenous peoples, there are many traditional ceremonies that are religious in nature and magical and which are held sequentially following the child's physical growth, all of which are aimed at protect the child and the mother who bears him from all dangers and disturbances and later after the child is born, so that the child in question can transform into a child who can meet the expectations of parents. Based on customary law after marriage, husband and wife must have the responsibility to take care of, maintain, and educate children as well as possible, both biological children, adopted children, stepchildren and children out of wedlock.

The legal relationship between children and parents, between one area and another, there is a difference. This difference is due to the kinship system of each region. When viewed from the origin of the child in question, this greatly distinguishes the position and rights of these children. However, the so-called biological children, illegitimate children, stepchildren, and adopted children in positions according to law have the same rights, namely in obtaining supervision, maintenance and education from their parents. However, in the matter of the division of inheritance between biological children, illegitimate children, stepchildren, and adopted children, they get a different and unequal share or based on their portion, which can be described as follows: Position and rights of biological children in inheriting. All children born from the marriage of the father and mother are legally called biological children. If the marriage of the father and mother is not valid, then the child becomes an illegitimate biological child (kowar child, bastard child, kampang child, Astra child). Children born of their own blood or referred to as biological are considered legitimate heirs. But in this case there are several things that cause the child to be considered an illegitimate child: Does not have the right to be an heir from either the father or mother even though the child is a biological child, this is due to certain things. Only has the right as an heir from his biological mother or from his father, so in this case only inherits from one party. Having the same position as biological children who in this case are considered as legitimate children as heirs of their biological fathers.

The position of the biological child in the inheritance of the inheritance is very important, because the biological child is the one who will inherit all of his inheritance. The relationship with the position of biological children in customary inheritance law can be seen from the existing kinship system, namely the patrilineal kinship system, the matrilineal kinship system, and the parental or bilateral kinship system. In a patrilineal society that adheres to the male lineage, the position of the son is very prominent than the daughter, so that the son is the successor of the offspring and as the heir of the parents/father. Sons are the successors of their father's descendants drawn from one original father, while daughters are prepared to become other people's children who will strengthen other people's descendants. Therefore, the position of the daughter is not as a successor to the offspring and not as an heir.

In the kinship system with a parental or bilateral system, namely the hereditary system drawn according to a two-sided line (father-mother), where the position of sons and daughters is not distinguished. In parental or bilateral kinship, free marriage applies, where the position of husband and wife is equal and balanced. This kinship system is followed in Javanese society. The position of sons and daughters as heirs who have the same right to the inheritance of their parents applies in Javanese society. According to customs in Central Java, children, both male and female, are entitled to the inheritance of their parents in an equal distribution.

In customary law communities, the position and regulation are also based on the composition of the indigenous peoples concerned and the prevailing form of parental marriage.

In a society with a patrilineal kinship structure that tends to have honest forms of marriage, where the wife is generally included in the husband's kinship group, the position of the child is associated with the purpose of transmitting offspring according to the male line. So there is a possibility that a family that does not have a son or has no children at all raises a daughter in the position of a son or raises someone else's son to be the successor of a descendant whose position is equal to that of their own child. Thus, in a patrilineal family/household, there are various kinds of children, such as legitimate children who are not in the same position as illegitimate children, biological children who have different positions because of the different position of the mother.

Marriage is carried out between a husband and wife, in this case with the aim of building a sakina mawaddah and warahmah household and obtaining pious and pious offspring. Usually what happens in people's lives is that marriages carried out between husband and wife are getting devout and pious offspring and can create a sakinah, mawaddah and warahmah family. The role of women is strongly influenced by the local culture in which they live. Like the culture in Indonesia, especially Java. The previous teaching that developed in Javanese society was the position of women being placed under the control of men. The ideal woman is a woman who is able to please her husband. This includes the wife's duties in preparing food for her husband and family, always taking care of the cleanliness of the house, being able to take care of children and others. Various teachings that are passed down in the form of documentation or passed down in oral form, indicate that there is an order for Javanese women to obey their husbands and stay at home and hide their role in the public sphere. In customary law communities, the position and regulation are also based on the composition of the indigenous peoples concerned and the prevailing form of parental marriage. In a society with a patrilineal kinship structure that tends to have honest forms of marriage, where the wife is generally included in the husband's kinship group, the position of the child is associated with the purpose of transmitting offspring according to the male line. So there is a possibility that a family that does not have a son or has no children at all raises a daughter in the position of a son or raises someone else's son to be the successor of a descendant whose position is equal to that of their own child. Thus, in a patrilineal family/household, there are various kinds of children, such as legitimate children who are not in the same position as illegitimate children, biological children who have different positions because of the different position of the mother.

Marriage is carried out between a husband and wife, in this case with the aim of building a sakina mawaddah and warahmah household and obtaining pious and pious offspring. Usually what happens in people's lives is that marriages carried out between husband and wife are getting devout and pious offspring and can create a sakinah, mawaddah and warahmah family. The role of women is strongly influenced by the local culture in which they live. Like the culture in Indonesia, especially Java. The previous teaching that developed in Javanese society was the position of women being placed under the control of men. The ideal woman is a woman who is able to please her husband. This includes the wife's duties in preparing food for her husband and family, always taking care of the cleanliness of the house, being able to take care of children and others. Various teachings that are passed down in the form of documentation or passed down in oral form, indicate that there is an order for Javanese women to obey their husbands and stay at home and hide their role in the public sphere.

In reality, the role of Javanese women in the family is divided into two things, firstly, priyayi women consisting of royal women and noble wives. They are not burdened with financial problems because they have high-income husbands, so women in this group only carry out activities at home. The second is women from the elite group, which consists of women farmers and workers' wives.

Most of them help work to support the family with the aim that the family's economic situation will improve because the results of their husband's work are unable to feed and send their children to school. Some of them work as farmers in the fields, selling at home or at the market, some even work as Indonesian workers. Similar to the position of women in Javanese texts and cultural contexts, the position of women in earlier Arabic cultural texts and contexts also places women as main actors in the domestic sphere as women who must obey and submit to their husbands.

5. Conditions for Receiving Inheritance

The conditions for obtaining inheritance among its parts are: Relationship between husband and wife who have been bound by marriage/marriage Descendants in a downward and upward line (children, grandchildren, great-grandchildren, to the bottom line), in terms of the conditions for receiving the inheritance above by the heirs, there are further provisions in it, as the above also applies to Javanese indigenous peoples, including East Java, because the majority of Javanese people are Muslim. There are several things that cause a person not to get an inheritance which is due to the following: A person who has committed a murder and a person who has different beliefs with his heirs.

6. The Position of Boys and Girls in Inheritance according to the Bilateral System in Java, Indonesia

The legal position of biological children in a patrilineal society in inheriting is a son as the successor of offspring and as heirs of his parents/father, while a daughter is not a successor and not an heir, while in a matrilineal society (female) the position of biological children is both female. and men only inherit from their own mothers and in the parental kinship system, the position of sons and daughters is not distinguished, equal and balanced and as heirs are entitled to the inheritance of their parents in an equal distribution. The position and rights of adopted children with their biological parents, children who have been adopted by others, result in the relationship with their biological parents being severed. The position of the biological parents has been replaced by the adoptive parents, but does not break the child's family ties to his biological parents.

In addition to the wife and children, in this case those who are entitled to inherit rights are parents in a straight line up, grandfather from father in a straight line up, grandmother from mother in a straight line up. Cousins, nephews, aunts, uncles who in this case are descended from men, for example, fathers, grandfathers.

However, as explained in the question, that the heir died leaving his wife, six sons and three daughters only. The inheritance mentioned is not explained in which category, whether it is joint property or inherited property, or acquired property. If the property is joint (between husband and wife), then the wife gets the rights from the joint property. However, if what is meant is inherited property, or inherited property of the heir, then the wife only gets 1/8 of the share, the rest is for the children. In this case, the blessing to become an heir is a downward line where the heir of the highest lineage, namely the child, must come from the blood of the heir's biological descendant. And related to children who do not live together, then he is considered not to be included in the main heir as the heirs listed above.

In the distribution of the inheritance of the Javanese community, because the Javanese people are closely related to adat, then in the distribution of their inheritance they use customary inheritance law and because the majority of Javanese people are Muslim, Islamic inheritance law applies both to male and female inheritance.

Inherited assets according to customary inheritance law are not only those of economic value but also non-economic ones, namely those that contain customary honor values and are religious in nature. so that if an heir dies, it is not only the tangible inheritance that will be passed on or transferred to the heirs but also intangible objects.

The types of inheritance according to customary law are as follows: Customary position or position A hereditary customary position or position is an intangible inheritance. For example, the position of the customary head or traditional officers. Included in the inheritance of customary positions are the rights and obligations as members of the customary *prowatin* (council of traditional elders) who maintain customary order, regulate traditional events and ceremonies, use traditional equipment and buildings and act as mediators in settlement of customary kinship disputes.

Heirloom treasures are divided into two types, namely high inheritance and low inheritance. High library assets are all tangible assets, fixed objects such as buildings and land, movable objects such as traditional clothing and traditional jewelry, weapons, agricultural tools, fisheries, livestock, amulets. Meanwhile, in the form of intangible objects, such as the occult sciences and written messages. Low inheritance assets are all inherited assets that are also undivided, originating from the hard-earned livelihoods of grandparents or mothers/fathers and most of them are not located in the village of origin. Congenital assets are all inherited assets owned by the husband or owned by the wife with the aim of carrying out marriages related to inherited assets. An example is a moving object. Search treasure is an inheritance that comes from a husband and wife that is obtained with difficulty and is valid as long as the marriage between husband and wife is still bound.

C. Conclusion

From the results of this study, the authors conclude, the distribution of inheritance based on the Javanese community specifically including the province of East Java, in addition to the community carrying out an inheritance system carried out between the heir and heirs, is carried out with the provisions of the applicable inheritance law and in this case, of course, must be done by in good faith and in a familial way.

Regarding the distribution of inheritance, it must be done with an agreement between the parties, both heirs and heirs. Where the distribution is equal, namely one part for boys and one part for girls.

REFERENCES

- Esti Ismawati, "Status dan Peran Perempuan Jawa dalam Teks Sastra Indonesia dan Dunia Nyata The Status and The Roles of Javanese Women in Indonesian Literary Texts and in The Reality," 233, diakses 30 Januari 2020, <http://dx.doi.org/10.14203/jmb.v20i2.612>.
- Hilman Hadikusuma, *Hukum Waris Adat*, PT. Citra Aditnya Bakti, Bandung, 1993
- Hilman Hadikusuma, *Hukum Perkawinan Adat, Citra Aditya Bakti*, Bandung, 1995
- Habib Ismail dkk, "Hak Waris Anak Laki-Laki Tertua dalam Hukum Adat Lampung Pepadun Perspektif Gender (Studi di Tegineneng Kabupaten Pesawaran)," *ALHURRIYAH: Jurnal Hukum Islam* 4, no. 1 (2019): 56, <https://doi.org/10.30983/alhurriyah.v4i1.938>.
- Irnanda Lucky Ajisaputri, *Pembagian Harta Warisan Bilateral Laki-Laki dan Perempuan*, 2021.
- Irnanda Lucky Ajisaputri, *Pembagian Warisan Bilateral Laki-Laki dan Perempuan*, 2021.

**SEARCH FOR INDIGENOUS ELEMENTS IN DOMINATING CULTURE: A STUDY
OF GADDI TRIBE IN WESTERN HIMALAYAN REGION**

Kiran Sharma

Department of History, Himachal Pradesh University

Assist. Prof. Anjali Verma

Department of History, Himachal Pradesh University

ABSTRACT

Chamba region first emerges from the mists of Rigvedic and post-Vedic texts yet remains shrouded in clouds of uncertain historical background till second century BC when numismatic evidences appear as concrete source of its existence with the lacuna of not providing detailed description as an evidence to know culture, society or religion of the area much. However, it is only from the beginning of the eighth century AC that epigraphic gleanings sparkle the name of the place as Bharmaur and allow one to reconstruct socio-religious structures along with political developments taking place in the area.

The present study is an addition to on-going research on the area by re-visiting the Gaddi brahman community of Bharmaur area of Chamba district in present day state of Himachal Pradesh. It is an attempt to find the elements of indigenous and Brahman as social and cultural milieu as caste and religious rituals remained a dominating factor from Gangetic plains of India as several waves in western Himalayan region.

The present study concludes on two findings; a) that not gotra but aal is the indigenous element in Gaddi tribe of Bharmaur. Secondly, marriage with same caste is taking place. Thirdly, there is amalgamation of several elements of tribal and dominating Hindu culture in the Gaddi tribal social life.

Keywords: Aal, Bharmaur, Chamba, gotra, caste.

RELIGIOUS FUNDAMENTALISM AND GENDER DISCRIMINATION IN TAHMINA DURRANI'S BLASPHEMY

Assist. Prof. Dr. Rafrac Shakil
Shrada University

Abstract

The present paper is an attempt to critically analyze the representation of religious fundamentalism and gender discrimination in Tahmina Durrani's *Blasphemy*. The novel highlights how women are forced to live a life of servitude by manmade religious rules and misinterpretation of Holy Scripture. The novel selected for study is a tragic story which shows how religion is used as a tool to get power and to dominate the weaker sections of society. The story set in South Pakistan revolves around the protagonist which shows male dominance and religious fundamentalism at its peak. It highlights the issue of distortion of religion by the so called hypocritical predatory religious leaders. It also exposes the issue of gender discrimination and how it is defended by religious laws. All religions are patriarchal in nature and give women the secondary status; *"Men are above the women, because Allah has given the one part superiority above the other."* (Koran: Sura 4) *"One hundred girls are not worth as much as one boy."* (Confucius) *"A woman must never enjoy independence."* (Hinduism) *"The women shall be servants to their men who are their masters."* (Christian Bible: Paul to the Ephesians in the New Testament)

Islamic countries like Pakistan is known for subjugating women in the name of Sharia Law and confining them in the four walls making them voiceless. Tahmina Durrani's *Blasphemy* takes the reader inside the secret life of so called God man and questions the misuse of religion by Muslim clergy. The objective of this research is to analyze how women are trapped by misconstruction and misinterpretation of religious laws by some and how it impacted women's life socially and politically.

Keywords: Fundamentalism, religious oppression, gender discrimination, Sharia Law.

GEOGRAPHICALLY EXCHANGE CAPABILITY OF PAKISTAN WITH THE SOUTH ASIAN NATIONS: AN ENORMITY ARCHETYPAL METHODOLOGY

Dr. Muhammad Faisal

Sindh Madressatul Islam University, Artificial Intelligence, Information Technology

Alquma Faisal

Sindh Madressatul Islam University, Artificial Intelligence, Information Technology

ABSTRACT

The ongoing review researches the exchange capability of Pakistan with south Asian nations utilizing an increased gravity model methodology. the model utilized most recent ESCAPF dataset with base year 2017. results show that basic typical tax inconvenience and GDP of accomplice nations emphatically influence the exchange worth of Pakistan, though straightforward normal duty burden respectively hurts the exchange volume of the revealing country. measurably, a one percent change in the taxes rate will diminish 0.3 percent in Pakistan's complete exchange. besides, a one percent expansion in the GDP of the accomplice nations will expand Pakistan's all out exchange by 0.5 percent. we additionally tracked down that normal language, landlocked, and distance essentially influence Pakistan's all out exchange. authentic Pakistan going to low not tracked down the making authority in Pakistan. the temporary GDP development rate for the year 2021-22 is assessed at 4.97 percent, declared the arranging service after a gathering of the public records board of trustees. The expansive based development was seen in every one of the areas of the economy, it added. the GDP is the financial worth of all labor and products created in a year. the almost 5.3% development rate is higher than the authority focus of 4.4 percent and far higher than the evaluations of the service of money, state bank of Pakistan, IMF, world bank and the Asian improvement bank. this exploration prescribes south Asian nations to overhaul the duty rates and other non-tax boundaries to support exchange and availability for the better fate of the occupants of south Asian nations.

Keywords: inconvenience, accomplice, emphatically, straightforward, trustees, expansive

IS CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AN INDUSTRY SENSITIVE PHENOMENON?

Asif Iqbal

Department of Management Sciences, Alhamd Islamic University

Abstract

The main purpose of this study is to observe the understanding level, implementation stage and disclosure route/intensity within various nature of corporations operating in Pakistan. GRI (G-4) guidelines were taken to calculate the CSR's trends with the help of content analysis within sin and neutral industries. Overall, this research revolves around the extent of different CSR's dimensions, essence of its indicators and the nature of activities both in more and less sensitive (hazardous) corporations. Unlike proposition, it was noticed that neutral industries outperformed in almost every dimension. Government and other law enforcement institutions should act as watchdog to monitor corporate activities, especially in sin industries. They should introduce and implement customized CSR guidelines which are not only acceptable to corporations but also fulfill the needs and priorities of all stakeholder, especially weak and silent stakeholders.

Keywords: Corporate social responsibility; neutral industry;; GRI (G-4); Pakistan.

COVID-19-EPIDEMIC: HINDUISM AND THE ARRANGEMENT OF THE LAST RITES

Ananda Majumdar

The University of Alberta, Bachelor of Education after Degree Elementary, Faculty of Education

ORCID: 0000-0003-3045-0056

Abstract

COVID-19 pandemic is a reality for humanity, which means that the last rites must be faster and accepted and minimize the number of people involved. Close contact with the dead body is not possible without any personal safeguard. These rules challenge the families and friends of the deceased to manage their loss. The article will discuss the understanding of the Hindu perspective on the management of the dead body and its current precautions for the last rites to reduce the achievable danger of additional infection regarding the COVID-19 epidemic. Hinduism is one of the oldest religions, next to Christianity and Islam, and the third largest. An estimated 1.15 billion people, 15-16 percent of the world population, are Hindu, from Nepal, Mauritius, Bali (Indonesia), and India. Rather than one amalgamated method, it covers a vast diversity of spiritual beliefs and phenomena throughout its scriptures, such as Vedas, Upanishads, Puranas, and epics such as Bhagavat Gita Mahabharata and Ramayana. In Hinduism, it is the faith that all livelihood animals have an 'Atman' (soul, spirit) as the supreme soul from the God 'Brahman,' which is the principle of all formation. Though the brain and the form of the being are subject to demise, Atman (soul, spirit) is immortal and passes between another human through the re-embodiment over many lives. In Hinduism, there are three types of funerals: 'Agni Dah' (incineration), 'Bhu Samadhi' (entombment), and Jal Samadhi (water entombment). Most Hindus burn their deceased, while saints and infants are buried or submerged in the stream. According to the ritual, 'Antyesti' (funeral) of the 'Marodeho' (dead body) is usually arranged within twenty-four hours of death. The details of the funeral rites depend on the school of ideas, community, caste, gender, and the age of the dead. Therefore, a general description has been provided here. The Government of India has published guidelines regarding the final rites of those confirmed to have died due to COVID-19. Crematory staff should be informed of the possible risk of infection and provided PPE; Staff must rehearse precautions of hand sanitation, use of masks, and gloves; Hindu rituals such as reading from sacred scriptures, interspersing holy water and other last rites that do not need touching the body may be allowed; Bathing, kissing, hugging the dead body should not be allowed; The service staffs and the family members of the deceased person should wash their hands entirely and carefully after execution of the last rites; The ashes of the dead person do not posture any harm and may be gathered to perform the last rituals. ; Large gatherings at the burning ghat (crematoriums) should strictly be social distancing. The purpose and objective of the article are to focus on arranging the last rites of the Hindu religion during the pandemic era. A documentary analysis has been followed for the methodology of the paper writing. A feature question is how does religious faith affect the context of the COVID-19 scenario?

Keywords: COVID-19, Customs, Reincarnation, Cremation, Salvation, Spiritualism, Divinity, Precautions, Soul, Eternal, Immortal, Death, Heaven, Embodiment, State of Selfless Awareness of Loyal Constitution, State of Bliss, Pleasure, Terrible Moment, Relieve, International Committee of the Red Cross, Government of India Health and Family Services, Health Prevention Control Practice, Autopsies, Embalming, Morgue, Health and Safety, Environmental Cleaning, Holiness, Holy River Ganges.

Introduction: Hinduism is one of the oldest religions and religion of the majority in India and Nepal. ¹An estimated one billion people worldwide are Hindu, while in the United States, an estimated 1.8 million Hindus reside. ²Karma and reincarnation are the two most typical values in Hinduism. Therefore, they evaluate death well because of its soul knowledge as the soul moves for spiritual development and enlargement. Karma decides the next incarnation, whether it will be a peaceful or wild destiny based on good karma and bad karma. If anyone lived a good life, performed good deeds and helped others, shares emotions with others for the betterment and thus devoted to the almighty, they would bear with a more privileged existence and improve their spiritual status. This is how they will achieve the highest level of a spiritual entity, called 'moksha.' Therefore, death is the next stage on the voyage. Though it gives comfort in knowing their reincarnation, the loss of life provides mourning because of its absence at present. Therefore, support during grief is essential for a compassionate life. Hindu beliefs are extraordinarily diverse, with a vast diversity of spiritual attitudes. Its scripts range from the earliest Vedas to many epics and literature on the idea that the soul is immortal. Therefore, the human being can be dead; thus, their physical entity vanishes, but their soul is alive. It moves and is reborn based on its past activities. The soul is, therefore, eternal through many lifetimes over and over. The last rites of the Hindu tradition have been affected due to the pandemic. The government of India has taken various steps and tools to protect the communities, health professionals, and cremation handlers. A notice by the government has been launched saying that all health care professionals, dead body handlers in the isolation area, and burning places must be trained in the ³infection prevention control practice.

All tubes and drains on the dead body must be removed; the dead body should be placed in a leak-proof plastic body bag. Its exterior can be decontaminated through 1 percent hypochlorite and dressed in waterproof material. All used materials must be decontaminated; all medical waste must be exposed; the health staff will perform and follow hand hygiene. ⁴The dead body should be stored in a cold chamber where 4 degrees Celsius exists; the morgue must be clean, and the equipment such as environmental exteriors and streetcar must be clean with 1 percent Hypochlorite solution⁵. Autopsies must be prevented; in this context, the number of autopsies specialists must be limited; the team in the autopsies room must use PPE such as head cover, shoe cover, N95 mask, goggles etc. Round needles must be used, clean, new, and placed in a sharps bucket; the dead body must hand over to close people or relatives. The autopsies table must be cleaned appropriately according to the standard protocol. After moving the dead body, the vehicle must always be cleaned, and the staff will be cleaned with 1 percent Sodium Hypochlorite. ⁶The cremation staff will be sanitized for their safety from the COVID-19 risk; they must wear gloves and masks. Dead bodies must be seen throughout the face from the body bag by relatives; ⁷any rituals may be allowed when it is not harmful to the surrounding people. Touching a dead body must not be allowed, and public mourning must not qualify due to environmental noise pollution.

¹The Culture Connection: Hindu End-of-Life Practices – Healthcare Professionals Blog. Paragraph 1st.

² The Culture Connection: Hindu End-of-Life Practices – Healthcare Professionals Blog. Paragraph 1st.

³ COVID-19 Guidelines on Dead Body Management. Government of India, Ministry of Health, and Family Welfare Services. Training in Infection and Prevention Control Practices.

⁴ COVID-19 Guidelines on Dead Body Management. Government of India, Ministry of Health, and Family Welfare Services. Handling of dead body in Mortuary.

⁵ COVID-19 Guidelines on Dead Body Management. Government of India, Ministry of Health, and Family Welfare Services. Handling of dead body in Mortuary.

⁶ COVID-19 Guidelines on Dead Body Management. Government of India, Ministry of Health, and Family Welfare Services. At the crematorium/ Burial Ground.

⁷ COVID-19 Guidelines on Dead Body Management. Government of India, Ministry of Health, and Family Welfare Services. At the crematorium/ Burial Ground.

Consequently, it has been realized that rituals of Hindu cremation have been affected due to COVID-19-pandemic. Though there are many questions over its maintenance by the authority and people, many actions have been officially launched by the government of India temporally and even permanently.

Literature Review: The arrangement of last rites in Hinduism is a celebration through many rituals and customs determined by Hindu textbooks such as Upanishad. The current pandemic is a critical scenario for human being and their lives. They are dying. Hindu mythological texts have described those human beings can die physically, but their soul is immortal, and it goes to the universal body of Lord Krishna. The glimpse of this mythological philosophy-based statement is nice to hear and realize. It is a religious belief. But how is it practical? How can it be explained that the soul of the damaged physical body exists in the eternal world? Is there any proof of a supernatural entity? Therefore, rationality should be placed with such discussion, in the context of the COVID-19-pandemic, the notification of the government-affected rituals during the last rites of dead bodies. India is a big country with a billion population. Therefore, it has been observed by many surveys that the notification of the government for safety did not maintain, especially in the funeral areas of villages. Many people in India live in villages, unaware of those notifications due to the lack of campaigning and media resources and their illiteracy. Therefore, the infection was not controlled even after many safeties protocol standard initiatives. Government himself gathered for political campaigns without taking any precautions and violated the mass gathering pandemic rule.

Methodology: The paper has been assumed through subordinate sources of data. Subordinate sources of data include academic articles, websites etc. The description of sources has taken the method of writing the essay, reading, gathering in-depth insights on topics, exploring ideas, summarizing, interpreting, and mainly expressed in words (documentary analysis through qualitative approach). The paper has discussed the divinity of Hinduism through its last rite rituals, spiritualism, reincarnation, and all traditional values. It has focused on those classic texts of the Upanishad, the Bhagwat Gita. The article's focus has been illustrated on the final rite of the dead human body, which belongs to the Hindu community, and its customary rituals for cremation in the standard period. The precautions have been taken to protect society from the COVID-19 pandemic and safeguard the dead bodies. Due to the pandemic, many things have changed in human lifestyles and activities. Therefore, the paper focused on those restrictions that the government of India has launched regarding the last rite of the dead body in Hindu communities. According to the Philosophical and Psychical viewpoints, the paper also discussed the fear of death when a terrible moment, such as a pandemic. During this disaster period, there should not be any argument regarding the restrictions on last rite rituals. It is a protection for the society from the gathering and viewing the last rites. It is therefore rationalized.

Result and Discussion: Hindus believe that life and death are part of the notion of rebirth (Samsara). ⁸It is an aspiration to become free from greed, desire, and samsara and attain the divine state of salvation. Once the state of salvation is accomplished (Moksha), the soul of the dead human body will be attracted to Brahman, the heavenly force, and the fundamental reality (Ever plans, 2019). ⁹

⁸ Hindu Funeral Traditions. Paragraph 1st.

⁹ Hindu Funeral Traditions. Paragraph 1st.

A priest should be signed when an individual of the Hindu religion dies. The priest and the dead person's relatives will gather with the deceased person.¹⁰ Gathering relatives and the priest will chant mantras or a recording of mantras being recited. When the dying person is dead or in dying circumstances, they will be transferred to a grass mat on the floor.¹¹ A small amount of water from the holy river Gages (Ever plans, 2019) should be consigned to the mouth of the dying person. If it is not possible during dying circumstances, immediately those actions should be done after the death.¹² After death, the dead body should not touch by anyone as it is recognized as impure. Funeral preparation immediately begins.¹³ The funeral process should be completed by the next dawn or dusk of the day, whichever happens first. In this context, a priest should be hired for the entire process and for the guidance of the family at that time.¹⁴ Organs can be donated after the death if any aspiration by the family members as the deceased person's last wishes. According to Hindu Law,¹⁵ there is no restriction against organ donation of a deceased person (Ever plans, 2019). Mummifying the dead body is also acceptable according to Hinduism¹⁶. The dead body should be prepared by washing entirely, and the family members should do it.¹⁷ It is a custom of Hinduism that the family members should be attached during the final rites of the dead body. The funeral home may consider washing the dead body if it is impossible.¹⁸ According to the ritual, the head of the dead body should be confronted southward (Ever plans, 2019). A lamp with lighting oil and a picture of the preferred deities should be placed by the deceased's head.¹⁹ The holy bath of the dead body should be done with a mixture of milk, yogurt, ghee (clarified butter) and honey (Ever plans, 2019). The body can be washed with cleansed water, and mantras should narrate the washing materials²⁰. After cleaning the dead body, big toenails should be knotted jointly²¹, hands should be placed in a position of prayer,²² then the body should be covered in a plain white piece. A married woman who died before her husband should be worn on a red sheet.²³ Hindu custom believes a brief viewing should be held before the incineration. Therefore, the dead body should be placed in a simple coffer (Ever plans, 2019).²⁴ Ash (Vibuti) or sandalwood (Chandanam) should be smeared on the forehead of the deceased person.²⁵ If the deceased person is a man, then ash or sandalwood should be applied to the forehead or if a woman, turmeric should be applied to her forehead.²⁶ A wreath of flowers should be placed around the neck, and holy basil should be consigned to the coffer. Family, friends, and other relatives can gather around the coffer and chant hymns during the viewing. After the viewing, many Hindu families place rice balls (Pinda)²⁷ near the coffer. After all the viewing rituals, the dead body brings to the location of incineration.

¹⁰ Hindu Funeral Traditions. When Death is Imminent. Paragraph 1st.

¹¹ Hindu Funeral Traditions. When Death is Imminent. Paragraph 1st.

¹² Hindu Funeral Traditions. After the Death. Paragraph 1st.

¹³ Hindu Funeral Traditions. When to Hold a Hindu Funeral. Paragraph 1st.

¹⁴ Hindu Funeral Traditions. Organ Donation. Paragraph 1st.

¹⁵ Hindu Funeral Traditions. Organ Donation. Paragraph 1st.

¹⁶ Hindu Funeral Traditions. Embalming. Paragraph 1st.

¹⁷ Hindu Funeral Traditions. Preparing The Body. Paragraph 1st.

¹⁸ Hindu Funeral Traditions. Preparing The Body. Paragraph 1st.

¹⁹ Hindu Funeral Traditions. Preparing The Body. Paragraph 1st.

²⁰ Hindu Funeral Traditions. Preparing The Body. Paragraph 1st.

²¹ Hindu Funeral Traditions. Preparing The Body. Paragraph 1st.

²² Hindu Funeral Traditions. Preparing The Body. Paragraph 1st.

²³ Hindu Funeral Traditions. Viewing, Wake, Or Visitation Before a Hindu Funeral. Paragraph 1st.

²⁴ Hindu Funeral Traditions. Viewing, Wake, Or Visitation Before a Hindu Funeral. Paragraph 1st.

²⁵ Hindu Funeral Traditions. Viewing, Wake, Or Visitation Before a Hindu Funeral. Paragraph 1st.

²⁶ Hindu Funeral Traditions. Viewing, Wake, Or Visitation Before a Hindu Funeral. Paragraph 1st.

²⁷ Hindu Funeral Traditions. Viewing, Wake, Or Visitation Before a Hindu Funeral. Paragraph 1st.

All coffer carried on a starcher and walked to the burning side. The vehicle can also bring the dead body to the cremation site.²⁸ It is then a ritual that the eldest male of the family (Karta) and another senior family member will accompany the coffer in the vehicle. It is also a custom in Hinduism that only men can join the burning ceremony. Traditionally (Ever plans, 2019)²⁹, Hindu cremations are complete on the bank of the river Ganges in India. The family makes a bonfire³⁰ and places the dead body on the bonfire. The eldest member of the family (Karta) will circle the dead body three times (Ever plans, 2019) by countering clockwise so the dead body stays on his left side.³¹ He then fizzes the holy water on the bonfire. Then the elder member of the family (Karta) sets the bonfire on fire, and the gathered people will stay until the body is fully scorched.³² Those living outside of India who belong to the Hindu Community will be cremated by the companies or company will arrange shipment of the dead body to India and then hold a customary burial with an alternate elder member of the family (Proxy Karta). After returning home, members of the family will go for a shower and wear fresh clothes. Then a meal will be arranged for them.³³ A priest then comes to the home for its cleansing with anger. After the cremation, the elder member of the family (Karta) will return to the burning side the next day to collect the ashes. Those ashes should be engrossed in the holy river of the Ganges.³⁴ However, other rivers are now acceptable and alternatives to the Ganges (Ever plans, 2019).³⁵ Hindu community residing outside India, the company will rearrange their incinerated remains for shipment to India and then plunge the ashes into the holy river, the Ganges.³⁶ The grieving period starts on the day of cremation until the day of the 13th. Therefore, the mourning period is thirteen days for the deceased person by the family members. The deceased family will stay home, and visitors will come to meet with the family. However, the mourning period and customs are different based on community. A photo of the deceased person may be placed, and a wealth of flowers will be placed on the photo of the deceased person.³⁷ After thirteen days of the grieving period, the final customary work for the deceased person will be held, called³⁸ 'sraddha' or 'preta-karma' for the peace of the soul.³⁹ The final customary activity also helps for the reincarnation of the spirit. A memorial event will show respect to the deceased one year later. The elder member of the family (Karta) will invite people from Brahmin communities, who are members of the highest casts according to the Hindu caste-based system. Those Brahmin invited people, including priests, will pray for the family and the deceased's soul. Finally, the meal will be provided to the Brahmin. The Hindu community believes in reincarnation.⁴⁰ A large percentage (Bilimoria, 2021) of the Hindu community in South Asia is dying due to the effect of the COVID-19-Pandemic. What is then happening at death? Death is an unavoidable condition.⁴¹ The body of a human being is nurtured by heat, cold, air and breath. It also faces decay, which makes the body fractured, leading to death.

²⁸ Hindu Funeral Traditions. Cremation. Paragraph 1st.

²⁹ Hindu Funeral Traditions. Cremation. Paragraph 2nd.

³⁰ Hindu Funeral Traditions. Cremation. Paragraph 2nd.

³¹ Hindu Funeral Traditions. Cremation. Paragraph 3rd.

³² Hindu Funeral Traditions. Cremation. Paragraph 4th.

³³ Hindu Funeral Traditions. Cremation. Paragraph 4th.

³⁴ Hindu Funeral Traditions. Hindu Mourning Period and Memorial Events. Paragraph 1st.

³⁵ Hindu Funeral Traditions. Hindu Mourning Period and Memorial Events. Paragraph 2nd.

³⁶ Hindu Funeral Traditions. Hindu Mourning Period and Memorial Events. Paragraph 2nd.

³⁷ Hindu Funeral Traditions. Hindu Mourning Period and Memorial Events. Paragraph 2nd.

³⁸ Hindu Funeral Traditions. Hindu Mourning Period and Memorial Events. Paragraph 2nd.

³⁹ Hindu Funeral Traditions. Hindu Mourning Period and Memorial Events. Paragraph 2nd.

⁴⁰ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 3rd.

⁴¹ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 3rd.

After the death, the jiva-atman (spirit, soul, and self) departs from the body's physical structure and is escorted by the 'Yama,' the Lord of the Death⁴². Therefore, a supernatural power, an almighty, controls the destiny of the human being beyond the earthly kingdom. Death, therefore, damages the brain, nerves, body, breathing, organ, and heart; jiva-atman does not die. Jiva-atman (spirit soul and self) finish their activities and depart. Many scholars said that the resting place of the 'atman'⁴³ (Bilimoria, 2021) is heaven. ⁴⁴According to Bhagavad Gita, Atman never dies (Bilimoria, 2021). It can not be cut; it can not be burnt by fire, rolled by wind, dampened by water, overrun by time because of its immortal purity. ⁴⁵Therefore, death can not come near Atman. However, many scriptural texts mention that the Atman (soul) enters the universal bodies of Lord Krishna after leaving its earthly body, or the soul achieves freedom from the cycle of birth (Bilimoria, 2021). If a person performs three rites⁴⁶ in fire alter, during the sun's northern journey, and in moonlight, they go to Devaloka (the kingdom of the highest god) after departing from the earthly body. From the Devaloka, nobody returns. Therefore, no reincarnation. If a person dies during the night of the smoke,⁴⁷ they return to the world again. This is how the soul of human being receives ⁴⁸the state of bliss (Ananda) from their conditioned lives on the earth. They fulfill all kinds of desires with happiness and without any pain (Bilimoria, 2021). The Upanishad texts thus explain the existence of souls after death. ⁴⁹In the context of the pandemic, which is a fear of death or traumatic death, what type of comfort does ⁵⁰Hinduism offer? Death by terror is not reflected as an unnatural death. It might be worsened by increasing fears of death from the past lives that the soul has passed throughout those circumstances. ⁵¹According to classical Yoga (Yoga-sutras, YS, 1990), death by fear is one of the five unpleasant mental states which must be overwhelmed by the glimpse of enlightenment. ⁵²Lord Krishna was telling Arjuna that "I now become Death [Time grown old], the destroyer of the world; you should have no fears" (Bhagwat Gita, 11.32). Therefore, according to Hinduism, the solace is to be reminded that death is not the end of life. ⁵³Mahatma Gandhi said, "life and death are phases of the same phenomenon, the reverse and observation of the same coin.; life becomes livable, only to the extent that death is not treated as an enemy but as a friend; death is not a friend; it is the truest of friends. It delivers us from agony." (Mahatma, 1960, 3, 4; 2, 237). There is another question about the preparation for the moment of death. ⁵⁴Does Hinduism dictate the moment of death? ⁵⁵The advisers have said that life is working towards achieving a state of selfless awareness of a loyal constitution, which will relieve the fear of dying when a terrible moment comes, such as a pandemic (Bilimoria, 2021).

⁴² Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 3rd.

⁴³ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 6th.

⁴⁴ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 6th.

⁴⁵ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 6th.

⁴⁶ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 8th.

⁴⁷ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 8th.

⁴⁸ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 9th.

⁴⁹ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 11th.

⁵⁰ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 11th.

⁵¹ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 11th.

⁵² Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 11th.

⁵³ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 12th.

⁵⁴ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 13th.

⁵⁵ Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. Hinduism and Death. Paragraph 13th.

Conclusion: A feature question is how does religious faith affect the context of the COVID-19 scenario? The trust has been affected by many restrictions launched by the government of India for the precautions of the communities. The last rite of Hinduism has been flexible by minimizing contact with the dead body⁵⁶. Many steps have been taken in the previous ceremony, such as sanitization of cremation staff for the procurement from the risk of possible infection; distribution of personal protective equipment (PPE) for the self-testing; guidance for the cremation staff to use the equipment for their safety and keeping the place safe. Masks and hand gloves have been distributed to maintain a hygiene sustained environment; the ⁵⁷face of the dead body at the end of the body bag can be seen by the deceased person's relatives. With the maintenance of the precautions, touching the dead body has been postponed. According to the Hindu heritage, rituals such as reading scripts from religious books, dusting holy water, and other funeral requirements may be allowed, which do not need to touch the dead body; bathing the dead body, cuddling, and kissing the dead body have been postponed. It has been notified that funeral staff and the relatives of the dead body must wash their hands immediately after performing the last rites; the ashes can be collected due to harmless objects after completing the last rites. ⁵⁸Due to the infection through closure contact, large gathering at the cremation area has been postponed, which is a rule of social distancing; the government of India has advised avoiding post-mortem of confirmed COVID-19 patients. Though the issue of autopsies is now debated, it has an option that the decision will be made by the advice of the state and its hospital depending on the test kits' accessibility. ⁵⁹Under the guidance of ICRC (International Committee of the Red Cross), all health care professionals, dead body management people, and the rest of the surrounding communities must be protected and maintain the self-respect of all dead bodies who have died due to COVID-19. It has been (ICRC) mentioned that the PPE during the handling of the dead bodies and wrapping the dead body in a double body bag can not be diffused quickly before its morgue. Dead bodies must not be mummied or protected because the body's manipulation can expel fluid from the body's cavity and thus increases the risk of pollution and the health of others. The dead body bag must not open before the funeral; relatives or close friends can see the dead body using PPE, which can be seen before the dead body is bagged. A post-mortem can be done with family and hospital officials' permission by a particular officer; identification and reliable documentation of the dead body must be completed thoroughly. A faster process for the family peace and avoidance of trauma for the loved one. ICRC also mentioned social distancing from the gathering and the dead body, avoiding carelessness and the disposal of the dead bodies. ⁶⁰The ICRC has especially noted that when people die because of war, traumatic situations, or migration, the dead body of the victims must be controlled and managed with respect and dignity. The remains of the dead body of the victims who have died due to war situations and disaster must be recovered, found, and thus help those families bringing their loved ones for the last seen or last rites. Therefore, the answer to the research question is clear the rituals of the Hindu last rites have been postponed until the existence of a normal situation.

⁵⁶ Hindu management of the dead and covid-19. Impact of covid-19. Paragraph 1st.

⁵⁷ Hindu management of the dead and covid-19. Impact of covid-19. Paragraph 1st.

⁵⁸ Hindu management of the dead and covid-19. Impact of covid-19. Paragraph 1st.

⁵⁹ Hindu management of the dead and covid-19. Impact of covid-19. Paragraph 1st.

⁶⁰ Protection, dignity, and respect for deceased individuals and their families in COVID-19. International Committee of Red Cross. Paragraph 1st.



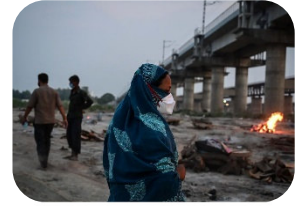
Covid-19: India's holiest river is swollen with bodies - BBC News



Covid-19: India's holiest river is swollen with bodies - BBC News



Covid-19: India's holiest river is swollen with bodies - BBC News



Covid-19: India's holiest river is swollen with bodies - BBC News

References:

Bilimoria, P. (2021). Hindu Response to Dying and Death in the Time of COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636384>

COVID-19: GUIDELINES ON DEAD BODY MANAGEMENT. (2020, March 20). Government of India Ministry of Health & Family Welfare Directorate General of Health Services (EMR Division). https://www.mohfw.gov.in/pdf/1584423700568_COVID19GuidelinesonDeadbodymanagement.pdf

COVID-19: Hinduism and Management of the Dead. (2020, May 14). The ICRC in New Delhi. <https://blogs.icrc.org/new-delhi/2020/05/14/covid-19-hinduism-and-management-of-Ever-plans>. (2019). Hindu Funeral Traditions. Ever plans. <https://www.everplans.com/articles/hindu-funeral-traditions>

India's holiest river, the Ganges, is swollen with Covid victims. (2021, May 19). *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-asia-india-57154564>

Protection, dignity, and respect for deceased individuals and their families in COVID-19. (2020). *Www.icrc.org*. <https://www.icrc.org/en/document/protection-dignity-and-respect-deceased-individuals-and-their-families-covid-19>

The Culture Connection: Hindu End-of-Life Practices – Healthcare Professionals Blog. (n.d.). *Www.crossroadshospice.com*. <https://www.crossroadshospice.com/hospice-palliative-care-blog/2015/december/30/the-culture-connection-hindu-end-of-life-practices-healthcare-professionals-blog/>

THE IMPACT OF INTERNAL AND EXTERNAL MOTIVATIONAL FACTORS ON KNOWLEDGE SHARING IN IRANIAN LIBRARIES

Alireza Moghaddasi

Faculty Member of Imamreza International University

Ramuna Mirhajianmoghaddam

Candidate of Industrial Management, Yazd University

Abstract

Knowledge sharing is one of the vital processes in implementation of knowledge management, because it enables organizations to improve their skills and create value and competitive advantage. The purpose of this study was to investigate the effective motivational factors on knowledge sharing among Iranian National Archives staff. This research is a descriptive survey and carried out using a questionnaire. To measure the reliability was used Cronbach's alpha coefficient. The statistical population of this study is 248 staff of the National Archive of Iran. Using Cochran's formula, 151 of them were selected as samples. The conclusions indicate the motivational factors can contribute to the behavior of knowledge sharing and internal motivational factors have an effect on external motivational factors. The results indicate the internal and external motivational factors have a positive effect on the desire to share knowledge and behavior knowledge sharing. According to research findings, "success" and enjoying helping others are the most influential variables of internal motivational factors, and the motivational factors external to job security and recognition are the most effective variables in knowledge sharing.

Keywords: Knowledge sharing, Internal Motivational Factors, External Motivational Factors

5. INTERNATIONAL PIRI REIS CONFERENCE ON LINGUISTIC, HISTORY & GEOGRAPHY 13 -14 July 2022 / Lisbon, Portugal



REF : Akademik Teşvik

03/08/2022

İLGİLİ MAKAMA

5. PİRİ REİS dil, tarih, coğrafya kongresi 13-14 Temmuz 2022 tarihleri arasında Lizbon / Portekiz’de 8 farklı ülkenin (Türkiye-8, Diğer Ülkelerden-13) akademisyen/araştırmacılarının katılımıyla gerçekleşmiştir. Kongre 16 Ocak 2020 Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliğine getirilen “Tebliğlerin sunulduğu yurt içinde veya yurt dışındaki etkinliğin uluslararası olarak nitelendirilebilmesi için Türkiye dışında en az beş farklı ülkeden sözlü tebliğ sunan konuşmacının katılım sağlaması ve tebliğlerin yarıdan fazlasının Türkiye dışından katılımcılar tarafından sunulması esastır.” değişikliğine uygun düzenlenmiştir.

Bilgilerinize arz edilir,
Saygılarımla

Prof. Dr. Carlos RODRIGUES
Universidade Fernando Pessoa, Porto
Committee Member