

Uygulamalı Halk Bilimi Açısından Eğitim Sürecinde Dede Korkut*

Dede Korkut Narratives in Terms of Applied Folklore in Education Process

Arş. Gör. Ahmet Erman ARAL**

Özet

Türk kültür ve edebiyat tarihinin temel yaratımlarından Dede Korkut anlatıları, sosyal bilimlerin önemli araştırma konularından olup hakkında birçok çalışma yapılmıştır. Fakat uygulamalı halk bilimi açısından bu anlatıların incelenmediği tespit edilmiştir. Halk biliminin, derleme ve değerlendirme dönemlerinden sonra uygulama aşamasına geçmiş olması, onun toplumsal yararlılık gözeten bir yöne kayması gerekliliğini doğurmuştur. Bu noktada, II. Dünya Savaşı sonrasında Amerika ve Avrupa'da ortaya çıkan uygulamalı halk bilimi kavramının ve bu kavram kapsamında gelişen yeni bakış açılarının Türkiye'de de sözlü anlatılar ekseninde incelenmesi gereklidir. Türk sözlü anlatı geleneğinin en önemli yapı taşlarından olan Dede Korkut'un bu bakımdan değerlendirilmesi, örgün eğitim sürecinde kültür ve gelenek aktarımı açısından faydalı olabilir. Doğal kültür aktarım bağlamının büyük oranda kaybolduğu 21. yüzyılda halk kültürü unsurlarının genç kuşaklara aktarımında öne çıkması beklenen en önemli yapılar örgün ve yaygın eğitim kurumlarıdır. Bu çalışmanın amacı; Dede Korkut anlatılarının uygulamalı halk bilimi açısından eğitim sistemi özelinde ne kadar ve nasıl yer aldığını ve aktarıldığını tespit etmek ve neler yapılabileceği hakkında öneriler sunmaktır. Bu doğrultuda birisi özel olmak üzere MEB'e bağlı üç okul seçilmiş ve Dede Korkut anlatı ve kahramanlarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerin zihnindeki yeri, yarı yapılandırılmış mülakattaki sorulara verdikleri cevapların analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Uygulamalı halk bilimi, Dede Korkut, kültür aktarımı, medya, örgün eğitim*

Abstract

Dede Korkut narratives which are among the basic creations in the history of Turkish culture and literature constitute one of the most significant research fields in social sciences and have been the subject of many studies. However, it is ascertained that, these narratives haven't been investigated from the point of applied folklore. Following the periods of collection and evaluation, folklore's passing through the phase of application has resulted in a change which emphasizes social effectiveness. The concept of applied folklore which emerged in United States and Europe following the World War II and also new perspectives within the scope of this concept may help us handle the folklore studies from a different

* Bu makale ilk olarak, E.Ü. Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü tarafından düzenlenen "III. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi: Dede Korkut ve Türk Dünyası" (19-23 Ekim 2015, Çeşme-İzmir) adlı kongrede bildiri olarak sunulmuştur. Mevcut makale söz konusu bildirinin yeniden gözden geçirilmiş ve genişletilmiş şeklidir.

** Gazi Üniversitesi, erman34@gmail.com

point of view. At this point, it is necessary to examine the concept of applied folklore in terms of oral narratives in Turkey. Evaluation of Dede Korkut narratives from this perspective may be beneficial in terms of the transmission of culture and tradition in formal education. The institutions of formal and widespread education are the most important structures which are expected to come into prominence in transmission of folk culture elements to young generations in 21st century in which the natural contexts of cultural transmission have substantially disappeared. The aim of this paper is to identify how and how much Dede Korkut narratives take part and are transmitted in education system of Turkey with regard to applied folklore. Some suggestions will also be proposed in relation to what can be done on this issue. Accordingly, three schools-one of which is private- have been chosen. The place of Dede Korkut narratives and its characters in the minds of fourth-grade primary school students is tried to be identified based on the analysis of the students' answers to the questions in the semi-structured interviews.

Keywords: *Applied folklore, Dede Korkut, cultural transmission, media, formal education*

Halk kültürünün önemli bir kısmını oluşturan sözlü anlatılar toplumların hayata bakış açılarını, kısacası kültürlerini yansıtan geniş kaynaklardır. Toplumların kültürel hayatına yön veren, düşünce ve davranış biçimlerini şekillendiren ve yaşamın birçok yönüyle kavranışına dair algıları yansıtan bu kaynakların araştırılması, derlenip muhafaza edilmesi ve farklı kaynak kişi, araç ve ortamlar vasıtasıyla aktarılmasına ilişkin çalışma ve pratikler halk bilimi disiplininin doğuşundan beri, içinde bulunulan dönemin hâkim bakış açısına göre farklı yoğunluklarda da olsa öne çıkmıştır.

Teknolojik gelişmelerin sunduğu olanaklarla eş zamanlı olarak ortaya çıkıp gelişen küreselleşmenin tüm dünyaya yaydığı tek tip kültürel yapımlar, uluslararası görünürlüğe sahip olmayan/olamayan yerel kültürleri ve bu kültürlerle ait yaratmaları tehdit etmeye başlamıştır. Televizyon ve daha sonra internetin başını çektiği küresel platformlarla görünürlük kazanan Batı medeniyeti temelli kültürel içeriklerin bilhassa halk kültürü temelinde oluşturduğu yıkıcı etki, 21. yüzyılda sıklıkla vurgulanan yerel kültürel çeşitlilikler ve kültür aktarımı konusunda uluslararası anlamda ciddi endişelerin doğmasına yol açmıştır.

UNESCO'nun başını çektiği örgütlenmeler, sermaye sahibi ülkelerin yön verdiği kültür endüstrilerinin halkın kültür belleğinde yol açtığı tahribatı azaltmak ve halk bilgisinin günden güne daralan veya yok olan anlatım, uygulama ve aktarım alanlarına imkânlar ve kabuller dâhilinde canlılık kazandırmak için uluslararası toplumun katılımıyla birtakım faaliyetler yürütmektedir. Bu bağlamda, 2003 yılında kabul edilen Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) Sözleşmesi ve 2005'te *onaylanan Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesi* gibi uluslararası kabule sahip temel metinler, kısaca kültür endüstrisi ürünlerinin insanlığın kültürel zenginliğinin korunması için kullanılmasını ve geleneksel bilginin canlılık içinde korunmasını vurgulamaktadır.

Yukarıda sözü edilen girişim, yaklaşım ve endişeler, geleneksel sözlü aktarım ortamlarının büyük oranda ortadan kalktığı 20. yüzyılın sonu ile 21. yüzyılda aktarım özelinde değişik yaklaşımların gündeme gelmesini ve tartışılmasını gerekli kılmıştır. Çünkü artık çocukların büyük bölümü ev, sokak, mahalle gibi temel yaşam alanlarındaki kültürel aktarım kaynaklarından mahrum büyümektedir. Anneanne, babaanne, dede veya çevredeki diğer aktörlerin çocuklara masal, ninni, hikâye ve tekerlemeler anlattıkları; çocukların sokakta beştaş oynayıp aşık attığı eski aktarım ortamları, M. Öcal Oğuz'un *Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi* adlı eserinde belirttiği gibi, "çalışan anne" figürünü ön plana çıkar-

tan hayat şartları ve çocuğun evde anne babasıyla çok az vakit geçirebilmesi nedeniyle, örgün eğitim kurumlarını geçmişe kıyasla kültür aktarımı açısından çok daha önemli bir konuma taşımıştır [Oğuz 2013: 100].

İlk yazılı biçimlerinden bugün elde bulunan yazmaları 15. veya 16. yüzyıla tarihlendirilen Dede Korkut Oğuznameleri üzerine Kilisli Muallim Rifat, Orhan Şaik Gökyay, Muharrem Ergin gibi değerli isimler tarafından yapılan öncü çalışmalar bugüne kadar birçok akademik çalışmaya kaynaklık etmiş, yön vermiştir. Heinrich Friedrich von Diez'in, 1815 yılında Tepegöz hikâyesini ortaya çıkarıp bilim dünyasına tanıttığının üstünden 200 yıl geçmiştir. Bu süreç içerisinde folklor, edebiyat, eğitim bilimleri, sahne sanatları ve daha birçok alandaki gerek pratik gerekse teorik çalışmada Dede Korkut anlatıları ciddi bir esin kaynağı oluşturmuştur. Yakın dönemde Semih Tezcan ve Hendrik Boeschoten'in Dede Korkut nüshaları üzerindeki onarım çalışmalarını yayınladıkları *Dede Korkut Oğuznameleri* adlı eserin uluslararası camiada ciddi bir ilgi uyandırdığı ve bu eser üzerine birçok eleştiri yazısının hazırlandığı bilinmektedir [Özay 2010: 91].

Dede Korkut anlatıları üzerine yapılan bütün bu değerli çalışmalar, ne var ki uygulama alanına yeterince aktarılamamaktadır. Bu anlatılar birtakım etkinliklere esin kaynağı olmakta (UNESCO Genel Merkezi'nde Nisan 2015'te düzenlenen "Dede Korkut Kitabı'nın Buluşunun 200. Yılı Etkinliği" kapsamındaki konser ve sergiler), ad verme biçimlerimizi etkilemektedir. (Dede Korkut Mahallesi-Konya, Dede Korkut Caddesi-İzmir, Korkut Ata Kongre ve Kültür Merkezi-Ankara, Korkut Ata Üniversitesi-Osmaniye, Dede Korkut Anadolu Lisesi-Ankara, Korkutata soyadını taşıyan şahıslar). Ayrıca, Türkiye'deki ilk uzun metrajlı çizgi film 1988'de hazırlanan "Boğaç Han"dır.¹ Devlet tiyatrolarının ilk olarak 1979'da sahnelediği Deli Dumrul da oldukça önemli bir uygulama olarak dikkat çekmektedir.

Geleneğin yarattığı kişi, mekân ve uygulamaların küreselleşme sürecinde geri planda kalmasını takiben, geleneklerin kendisi gibi dönüşen aktarım ortamlarının beraberinde yeni aktör, platform ve pratikler oluşturduğu da gözlemlenmektedir. Bu çerçevede, bildirinin de odaklandığı temel noktalardan biri olan uygulamalı halk bilimi kavramının üzerinde durulması gerekmektedir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde kültüre yönelik yeni uluslararası yapılanma ve bakış açıları, özellikle Almanya ve İskandinav ülkelerindeki folklorcuları bu disiplin üzerinde yeniden değerlendirmeler yapmaya itmiştir. Oğuz'un, "*halk bilimi ürünlerine toplum hayatında yeniden işlev kazandırılması*" olarak tanımladığı uygulamalı halk bilimi, halk kültürü ve hayatını toplum yararına açık bir noktaya yükseltme amacını taşımaktadır. Ayrıca, geleneksel gösterimlerin çağdaş yapım, etkileşim ve kurumlar bakımından nasıl bir görev üstlenebileceğinin araştırılması gerektiği ve sadece halk bilimcilerin değil, tüm toplumun yararı için bunlardan nasıl istifade edilebileceği vurgulanmaktadır.

Başka bir deyişle, "*halk bilimini seçkincilerin yarattığı ve uyguladığı yaklaşımlarla ortaya çıkan kuramsal yararsızlıktan daha doğrusu denenen kuramların yararsız sonuçlarından kurtararak uygulanabilir yararlılığa yönlendirme, yerel renkleri küresele yeni yorumlarla katma amacını güden ve bir anlamda kuramlardan sıkılmışlığın kuramı olarak ortaya çıkan uygulamalı halk bilimi çalışmaları*", halk bilimi disiplininin derleme ve değerlendirme dönemlerinden sonraki birikimini ortaya koyduğu bir alandır [Oğuz 2013: 42-45].

¹ Bu bilgi, Nefise Abalı'nın hazırladığı "Türkiye'de Animasyonun Dünü ve Bugünü" adlı elektronik kaynaktan alınmıştır: <http://ani.ipek.edu.tr/doc/nefise-abali-animasyon-ingilizce-tasart.pdf> (Erişim tarihi: 28 Eylül 2015).

Uygulamalı halk biliminin bir kavram olarak ortaya çıkabilmesi için gerekli zemini oluşturan sözlü geleneğin kültür aktarımı ve somut olmayan kültürel mirasla ilişkisinden de kısaca bahsedilmesi gerekli görünmektedir. Dursun Yıldırım'ın belirttiği gibi, sözlü kültürü vücuda getiren unsurlar yazılı kültüre oranla toplumsal yaşamda daha geniş bir kabul alanına sahip olduğundan ve bu ortak kabuller millet hayatı içinde gelenekler meydana getirdiğinden [Yıldırım 1989: 16], sözlü kültürü toplumların ortak yaratıcılığının kaynağı olarak görmek mümkündür.

Geleneğin, içinde bulunulan zamanın getirdikleri ile paralel şekilde değişip dönüşen dinamik niteliği ve nesilden nesile aktarılacak farklı bağlamlarda da olsa özü itibarıyla devam ettirile özelliği göz önünde bulundurulduğunda sözlü geleneğin ve bu geleneğin sağladığı özgün karakterli içeriklerin kültür aktarımı boyutunda vazgeçilmez bir yerde durduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Jack Goody'nin belirttiği gibi, "*sözlü kültürün işlevi, hayatın değişik noktalarındaki çeşitli sosyal gruplar tarafından farklı değerler atfedilse de, yazılı olana göre ikinci plandadır*" [Goody 1992: 128]. Sözlü geleneğe yönelik bu ve benzeri tespitlerin altını çizdiği yaklaşımların, sözlü kültürün yüzlerce yıllık belleğini oluşturan tutum, davranış, uygulama, üretim ve algılayış biçimlerini arka plana ittiğini ve gerek örgün eğitimde gerekse de kültür endüstrisinde bu geleneğin yarattığı çok boyutlu içerikten tam anlamıyla yararlanılmasını engellediği ifade edilebilir.

Goody'ye göre, sözlü kültürlerde öğrenme kaçınılmaz olarak daha ziyade bağlam odaklı bir süreçtir ve "*sözlü öğrenme çok daha fazla miktarda somut gösterimi ve katılımı gerektirir*" [Goody 1992: 131]. Dolayısıyla, kültür aktarımı temelinde mekân ve bağlamın gittikçe silikleştiği ve genç nesillerin halk kültürünün bugüne veya yakın geçmişe kadar ürettiği, sürdürdüğü ve geleneksel biçimlerle aktardığı birçok unsurdan habersiz şekilde yetişerek imge ve sembol ihtiyacını Batı kaynaklı ve büyük oranda tek tipleşmiş kültürel ürünler üzerinden giderme yoluna gittiği 21. yüzyılda, halk kültürü ürünlerinin sosyal hayatın eğitimden sinema ve turizme, sanattan tıba kadar farklı alanlarında yeniden işlev kazanabilmesini hedefleyen uygulamalı halk biliminin katılım ve somut yaratım vurgusuyla öne çıkması gerektiği düşünülmektedir.

Türkiye'nin 2006 yılında taraf olduğu SOKÜM Sözleşmesi'nin ikinci maddesinde, bu mirasın okul içi ve dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarımı vurgulanmaktadır. Buradan hareketle, sözleşmede de ifade edildiği gibi, çeşitli aktörlerce kültürel mirasın bir parçası olarak görülen anlatım, temsil, uygulama, araç ve mekânlardan oluşan somut olmayan kültürel mirasın, yarattığı bilinçle uygulamalı halk biliminin gelişimine ve dolayısıyla örgün eğitimde kültür aktarımına katkı sağlayacak değerli bir uluslararası enstrüman rolünü oynadığı iddia edilebilir.

"*Sözel eğitim alanlarının etki sahasının daraldığı günümüzde başta eğitim kurumlarının SOKÜM'ün çağdaş kent içinde yer almasını sağlayacak yaklaşımlar oluşturması, kitle iletişim araçlarının rol üstlenmeleri ve müzelerin duyarlılık kazanmaları*" [Oğuz 2013: 104] uygulamalı halk biliminden kültür aktarımı temelinde yararlanılmasını sağlayabilecektir. Ayrıca bu noktada kitle iletişim araçlarının ön plana çıkmasıyla ilgili olarak Walter J. Ong'un sözünü ettiği "ikincil sözlü kültür" ortamından da bahsetmek önemlidir. Ong'un, sözel anlatımın elektronik dönüşümü için kullandığı ikincil sözlü kültür kavramı, elektronik kültürün halk bilimi faaliyetlerini önemli ölçüde etkilediği bir döneme atıfta bulunmaktadır.

Sözlü kültürün geleneksel yollarla üretilip aktarıldığı birincil sözlü kültürdeki gibi ikincil sözlü kültürde de sözlü kalıpların kullanılıyor oluşu ve "*ikincil sözlü kültürün grup bilinciyle bir araya getirdiği insan topluluklarının birincil sözlü kültürden kat kat geniş olması*" [Ong 2013: 161] bu çerçevede halk biliminin uygulamalı çalışmalar için oldukça elverişli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bildiri kapsamında değerlendirilecek Dede Korkut anlatıları

açısından uygulamalı halk bilimi geniş bir yeniden üretim ve aktarım sahası oluşturmaktadır.

Çalışmanın başlangıcında dile getirilen kültür aktarımıyla ilgili güncel endişelerden dolayı uygulamalı halk biliminin alana getirdiği yeni bakış açılarından örgün eğitim süreçlerinde ne kadar yararlanıldığı ve söz konusu hususta neler yapılabileceği bu bildirinin vurguladığı temel noktalardandır. Bu çerçevede Ankara'da bulunan ikisi devlet biri özel olmak üzere üç okulda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. 8-10 yaşlarındaki öğrencilerin mülakata verdikleri cevaplar üzerinden Dede Korkut'un örgün eğitimde ne kadar ve nasıl yer aldığı ve aktarıldığı, bu bağlamda uygulamalı halk bilimi ve medya çalışmalarının ne kadar yer tuttuğu, çocukların bu anlatıları ve bu anlatılara ait karakterleri hangi kaynaklardan ne kadar bildiğinin tespit edilmesine çalışılmış ve elde edilen bulgular uygulamalı halk bilimi bağlamında değerlendirilmiştir.

Sırasıyla Orhan Cemal Fersoy İlkokulu (Yenimahalle), Dede Korkut İlkokulu (Yenimahalle) ve Atael Koleji (Batıkent)'nde 1-6 Ekim 2015 tarihleri arasında tamamı ilköğretim 4. sınıf öğrencisi olan 145 öğrenciye uygulanan mülakatta, öğrencilerin SOKÜM'ü duyup duymadıkları, Dede Korkut anlatılarını okuyup okumadıkları, bu anlatılara ilişkin herhangi bir görsel yapıyı (çizgi film, sinema) izleyip izlemedikleri, bu hikâyeleri çevrelerindeki kimselerden (anne, baba, anneanne, dede, öğretmen vb.) dinleyip dinlemedikleri, hangi karakterleri hatırladıkları, Dede Korkut'u hangi ortamda gördükleri, duydukları veya öğrendiklerine dair sorular yöneltilmiştir.

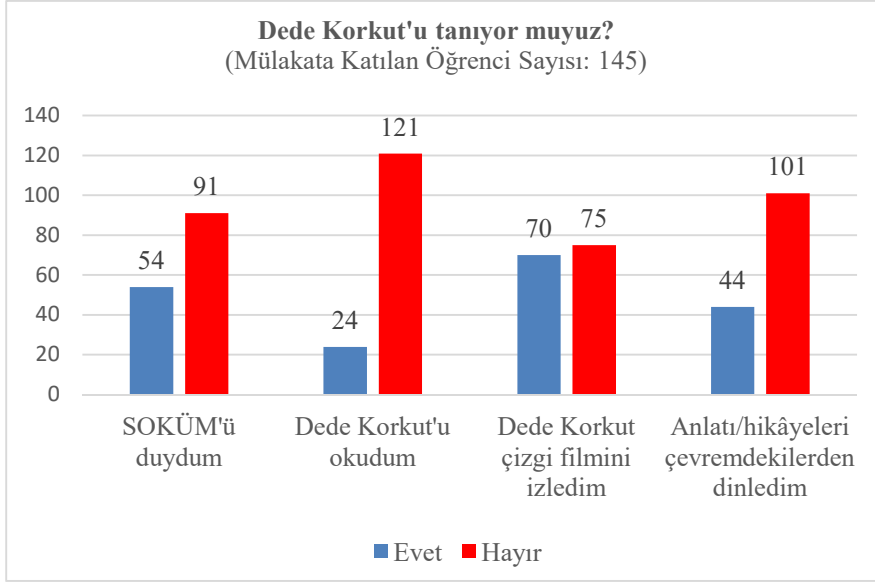
Değerlendirme kısmına geçilmeden önce, bu çalışma için seçilen okullar ve öğrencilerle ilgili birtakım kısa bilgilerin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yenimahalle'de bulunan Orhan Cemal Fersoy İlkokulu, yöneticilerin mülakat konusundaki duyarlılığı ve yardımı nedeniyle tercih edilmiş olup bunun dışında söz konusu okulun seçilmesine ilişkin herhangi bir özel neden bulunmamaktadır. Yine aynı semtte bulunan Dede Korkut İlkokulu ise taşıdığı addan dolayı okul yönetiminin Dede Korkut anlatılarının çeşitli yollarla öğrencilere aktarılmasına yönelik özel bir girişiminin bulunabileceği ve dolayısıyla öğrencilerinin bu anlatılarla ilgili bilinç düzeylerinin görece daha üst seviyede olabileceği varsayımıyla tercih edilmiştir.

2012-2013 döneminden beri ilk ve orta derecede eğitim veren Atael Koleji ise müfredatında anaokulu seviyesinden başlamak üzere "Somut Olmayan Kültürel Miras" adlı bir ders bulundurması ve sadece bu ders için istihdam edilmiş yüksek lisans diplomalı bir halk bilimciyi bünyesinde barındırması nedeniyle seçilmiştir. Dolayısıyla bu okuldaki 4. sınıf öğrencilerinin, Dede Korkut anlatıları bağlamında en bilinçli grup olabileceği varsayımıyla hareket edilmiştir.

Çalışma için 4. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, bu grupta yer alan öğrencilerin kültür aktarımının en alt basamaklarından birinde yer alması ve ana sınıfı öğrencileri ile bu tür bir çalışmanın yapılması durumunda karşılaşılabilecek muhtemel zorluklardır. Bu çalışma, ortaya çıkış amacı ve Dede Korkut uygulamalı halk bilimi bağlamında ulaşılmaya çalışılan temel bilgiler itibarıyla mütevazı bir deneme olarak değerlendirilerek başlangıç olarak 4. sınıfların seçilmesinin uygun olabileceği değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın yapılması gerekliliğini doğuran nedenler ve ulaşılan temel bulguların, ileride hazırlanacak makale ve yüksek lisans tezleri için fikir verebileceği ve dolayısıyla bu mülakatın daha zengin bir içerikle ortaokul, lise ve üniversitelerde de uygulanarak daha analitik ve bütüncül değerlendirmeler yapılabilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevedeki çalışmaların çoğaltılması birlikte Dede Korkut anlatılarına ait imge, yayın ve görsel yapımların daha

nitelikli şekilde ve daha etkin bir aktarım aracı olarak örgün eğitimde yer alabileceği öngörülebilir.

Mülakattaki sorulara verilen cevaplar neticesinde elde edilen verilerden önemli olduğu düşünülen bölümler iki ayrı grafiğe dönüştürülerek verilmiştir. Devlet okullarının yanında dengeli bir dağılım olması için bir özel okulun da dâhil edildiği bu çalışmanın sonuçları grafiğe çevrilirken bütünü değerlendiren bir tutum merkeze alındığından her bir okul için ayrı grafik hazırlanmamıştır. Bununla birlikte, bazı sorulara verilen cevaplar açısından okullar arasında göze çarpan bazı farklar mülakatın değerlendirildiği kısımda belirtilmiş ve yorumlanmıştır.



Grafik-1: Öğrencilerin Dede Korkut'la tanıştıkları kaynaklar

Mülakat sonucunda somut olmayan kültürel mirası duyduğunu söyleyen öğrencilerin sayısı 54'tür. Bu öğrencilerden 38'i Atael Koleji'nde okuyanlardır ve tamamı bu kavramı aldıkları dersin adından dolayı bildiklerini ifade etmişlerdir. Geri kalan 16 öğrenci ise Orhan Cemal Fersoy İlkokuluna gitmektedir ve bu öğrenciler Ankara'nın Hamamönü semtinde bulunan Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi'ne öğretmenlerinin rehberliğinde gerçekleştirdikleri ziyaretten dolayı bu kavramı duyduklarını belirtmişlerdir. Dahası, bu müzeye giden öğrenciler, Atael Koleji'nde bu kavrama yönelik ders alan öğrencilerden farklı olarak, müzede duyduklarından hareketle SOKÜM hakkında bazı bilgiler de verebilmiştir. Örneğin, Orhan Cemal Fersoy İlkokuluna gidenler arasında, bu kavramın müzede gördüğü dönme dolaptan yola çıkarak kendisine "dolap çevirmek" deyimini ve masalları çağrıştırdığını ifade eden [K-56]; "atalarımızdan kalan eski hikâye ve değerler olduğunu" yazan [K-64] öğrenciler bulunmaktadır. Atael Koleji'ne kayıtlı öğrenciler ise SOKÜM'ü derste duymuş olmalarının yanında bu konuda herhangi bir ek bilgi sunamamışlardır. Kolejdeki öğrencilerin müzeye pek götürülmediği ve daha çok sınıf ortamında sözlü kaynaklar üzerinden bu dersi aldıkları, okulun uygulamalı kısma fazla eğilmediği bildirilmiştir. Dolayısıyla, SOKÜM müzelerinin, "deneyim sunarak öğretme" boyutuyla örgün eğitimin uygulamalı

kısmı için önemli bir zenginlik kaynağı olduğu ve bu tür kültür aktarım mekânlarının sınıf içi eğitimi önemli ölçüde destekleyebileceği iddia edilebilir.

Dede Korkut anlatılarını herhangi bir kaynaktan okumuş olan öğrencilerin sayısı ise 24'tür. Bir diğer deyişle üç okuldaki öğrencilerin sadece %16'sı bu hikâyeleri okuduğunu söylemiştir. Hikâyeleri okuyan kişi sayısının oldukça az olduğunu gösteren bu veri, henüz ilkököl çağındaki öğrenciler için normal karşılanabilecektir de Dede Korkut hikâyelerinin, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği 100 Temel Eser arasında yer alması bu noktada daha aktif bir yaklaşımın sergilenebileceğini düşündürmektedir. Ziyaret edilen okullarda, devlet okullarındaki iki sınıf haricinde sınıf kitaplığında Dede Korkut hikâyelerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıflardaki kitapların içerdikleri kelimeler itibarıyla seviyeye uygun olmayışının da aktarım sürecine zarar verdiği not edilmelidir. Bu bulgu, özellikle bu mülakatın yapıldığı yaş grubundaki öğrenciler düzeyinde kültür aktarımı boyutunda yazılı kaynaklardan ziyade uygulamalı sahaya yönelim gösterilmesinin gerekliliğini işaret ediyor olabilir.

Bu bildirinin odaklandığı temel nokta olan uygulamalı halk bilimi bağlamında, üzerinde durulması gerektiği düşünülen en önemli veriler, Dede Korkut'un görsel yapımlarla ilişkisine dair sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir. 145 öğrenciden 70'i TRT Çocuk adlı kanalda Ocak 2012- Haziran 2015 döneminde 52 bölüm hâlinde yayınlanan² "Dede Korkut Hikâyeleri" adlı çizgi filmi izlemiş olduğunu söylemiştir. Kültür aktarımı temelinde örgün eğitimde basılı kaynakların yeterince rağbet görmediği veya ilköğretim öğrencileri seviyesinde bu çerçevede yeterli verim düzeyine ulaşamadığı bir dönemde, M. Öcal Oğuz'un ifadeyle "*sözlerin nesne dünyasına girilebilmesi*" [Oğuz 2013: 99] için uygulamalı halk bilimi çerçevesinde medya kullanımının son derece önem arz ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin neredeyse yarısının söz konusu çizgi filmi izlediğini söylemesi medyanın bu noktadaki kritik konumunu ortaya koymaktadır.

Bruce Jackson'a göre, film, çağımızın baskın anlatı türü olup film ve televizyon elektronik dünyada toplum olma duygusunu kazandırmakta ve sosyal karşılaşmalarda kullanılan söze ve hayalî referanslara kaynaklık etmektedir [Jackson 1989'dan akt. Koven 2003: 133]. Dolayısıyla, kültür kodlarını istenilen yönde şekillendirme doğrultusunda ciddi güce sahip olan ve ayrıca basılı eserlerden farklı olarak çok daha geniş kitleleri etkileyebilen medya araçlarının, Dede Korkut anlatılarının yeni ortamlarda yeni aktörler tarafından genç kitlelere aktarımı noktasında örgün eğitimin en büyük destekçisi olduğu görülebilmektedir. Hiçbir aktarım aracı, kişisi veya mekânı 21. yüzyılda medyanın uyandırdığı etkiyi uyandıramadığından bu kapsamda medyadan faydalanılması kaçınılmazdır.

Yukarıda belirtilen noktayla bağlantılı olarak, Dede Korkut Hikâyeleri adlı çizgi film özelinde dikkat çeken bir nokta, bu çizgi filmi izleyenlerden sadece 11'inin Atael Koleji öğrencisi olmasıdır. Devlet okullarında halk kültürü ile ilgili herhangi bir ders almayan iki ilkokuldaki öğrencilere kıyasla sözü edilen kolejdaki öğrencilerin bu anlamdaki farkındalık derecesinin de daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

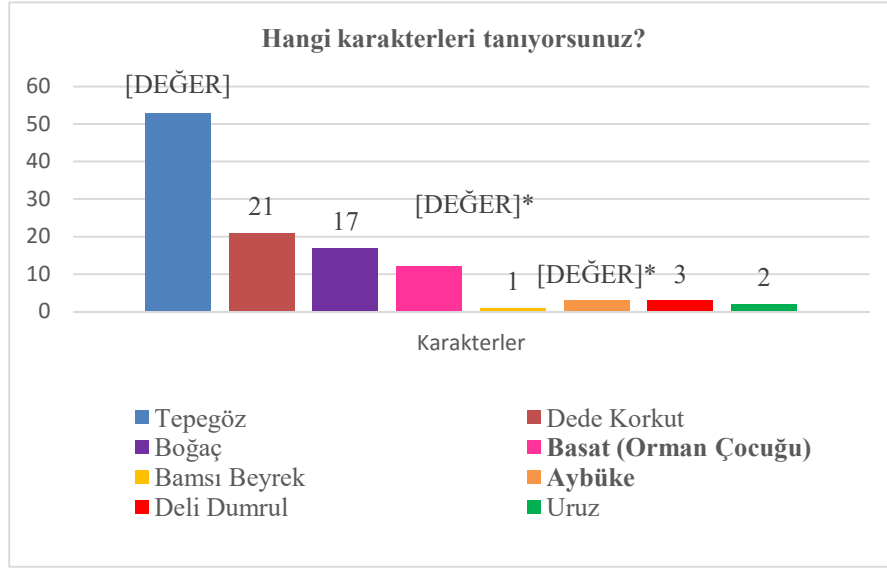
Mülakata katılan öğrencilere yöneltilen bir diğer soruda ise Dede Korkut anlatılarını çevrelerindeki diğer kişilerden (öğretmen, anne, baba, anneanne, babaanne, dede vb.) dinleyip dinlemedikleriyle ilgilidir. Bu soruya olumlu yanıt verenlerin sayısı 44'tür. Bu sayının önemli bir bölümünü (37 kişi), hikâyeleri sınıf ortamında öğretmenlerinden dinleyen kolej öğrencileri oluşturmaktadır. Devlet okullarındaki öğrencilerin içinde olduğu 7 kişilik

² Söz konusu çizgi filmin yayınına dair bilgiler İstanbul'da TRT Çocuk Kanal Koordinatörlüğünde çalışan Nevra Sarı adlı personelden 4 Kasım 2015 tarihinde e-posta yoluyla alınmıştır.

grup ise anlatıları anne, baba, abla, arkadaş ve öğretmeninden dinlediğini ifade etmiştir. Bu cevaplar, kültürün geleneksel aktarım imkânlarının günümüzde oldukça kısıtlı olduğunu Dede Korkut hikâyeleri gibi özel bir örnek üzerinden de olsa yeniden hatırlatmaktadır.

Hikâyeleri dinlediğini söyleyen öğrencilerin içinden anlatı karakterlerini hatırlayanların sayısı ise birkaç kişi ile sınırlıdır. Kolejdeki öğrenciler arasında hiçbir öğrencinin, anlatıları öğretmenleri dışındaki kimselerden dinlemediğini belirtmesi de oldukça dikkat çekici görünmektedir. Çünkü bu bulgu, geleneksel kültürün aktarımında, örgün eğitimde halk kültürüne etkin bir yer ayrılması gerektiğinin kayda değer bir göstergesini teşkil ediyor görünmektedir.

Fuat Köprülü'nün, Dede Korkut anlatıları konusunda burada tekrar edilmesine gerek duyulmayan ünlü deyişinden yola çıkarak, bu hikâyeler üzerinden kurgulanacak eğitsel uygulamaların yeni nesillere Türk kültür hayatına dair önemli kazanımlar sağlayabileceği vurgulanabilir.



Grafik-2: Öğrencilerin Tanıdıkları Karakterler

Yukarıdaki ikinci grafikte ise Dede Korkut karakterlerinin öğrencilerce bilinirliği üzerinden birtakım çözümler yapılmış ve bu bağlamda medyada görülen uygulamaların ilgi çeken yönleri yorumlanmıştır. Öğrencilerden 88'i yukarıdaki karakterlerden en az birini bildiğini söylemiştir. Karakterlerin bilinmesi noktasında en büyük katkı daha önce sözü edilen çizgi filmin yaptığı tespit edilmiştir. Mülakata katılanlardan 82'si Tepegöz, Boğaç, Basat (Orman Çocuğu)³, Bamsı Beyrek, Deli Dumrul, Uruz, Aybüke ve Dede Korkut karakterlerini TRT Çocuk'ta yayınlanan çizgi filmde bildiğini ifade etmiş; geri kalan 6 kişi ise çizgi filmi izlemediklerini ve bu kahramanların bir kısmını okudukları hikâyelerden bildiklerini söylemişlerdir.

³ Dede Korkut Hikâyelerindeki Basat adlı kahraman, mülakatın yapıldığı öğrencilerin tamamı tarafından Orman Çocuğu olarak anıldığından grafikte bu adın kullanılmasının daha uygun olabileceği düşünülmüştür.

Mülakat neticesinde en çok bilindiği tespit edilen karakter Tepegöz'dür. Yunan mitolojisinde Homeros'un Polyphemus'u olarak bilinen ve 1940'lardan beri uzun ve kısa birçok yabancı yapıma konu olduğu anlaşılan⁴ Tepegöz'ü toplamda 53 öğrenci önemli çoğunluğu çizgi filmde olmak üzere bildiğini söylemiştir. Anlatıya göre bir çobanla bir peri kızının birlikteliği sonucunda dünyaya gelen kötü huylu, fiziksel açıdan çok güçlü bir karakter olan Tepegöz'ün birçok öğrencinin ilk hatırladığı karakter olduğu görülmüştür. Gerek fiziksel özellikleri gerekse Oğuzlar içinde yarattığı sürekli karmaşadan dolayı çizgi filmde de bir aksiyon unsuru olarak öne çıkan Tepegöz'ün, öğrencilerin en çok dikkatini çeken karakter olması onun küresel bir imge olarak başka yapımlarla (örneğin 2007 yapımı Shrek The Third) desteklenmesiyle de açıklanabilir.

Çalışma kapsamında en çok bilinirliğe sahip diğer karakterlerin Boğaç (17 kişi) ve Basat (12 kişi) olduğu görülmüştür. Bu noktada üzerinde durulabileceği düşünülen asıl karakterlerin Aybüke ve Basat olduğu düşünülmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda Aybüke adlı bir karakter bulunmamasına rağmen çizgi filmde bu adı taşıyan bir kız çocuğuna rastlanmaktadır. TRT Yayın Koordinatörlüğü yetkilisi, yöneltilen yazılı soru neticesinde, böyle bir karaktere yer verilmesinin gerekçeleri arasında kız çocuklarının projede kendilerini dışarıda hissetmemelerinin sağlanması, Türk kadınının tarih sayfasındaki yeri ve önemine değinilmesi, kadının Türk kültüründeki yeri ve önemi üzerinde durulması ve kız çocuklarının beceri ve kabiliyet açısından erkek çocuklarla eşit olduğunun kavratılmasını saymıştır. Bu bağlamda, Dede Korkut Kitabı'na ait kültür mirasının yeterince aktarılamayışı ve dolayısıyla değerlendirilemeyişinin oluşturduğu boşluklardan birini, medya ortamının Aybüke karakteri ile doldurduğu ve medyanın dinamik aktarım temelinde kendi geleneğini oluşturma yolunda ilerlediği ifade edilebilir.

Diğer taraftan, Basat karakterini bilen 12 öğrencinin tamamı bu karakteri "Orman Çocuğu" ismiyle anımsamış ve cevaplarını da bu yönde vermişlerdir. Obasını Tepegöz'ün saldırısından koruması üzerine Dede Korkut tarafından kendisine Basat adının verildiği 13. bölüme kadar Orman Çocuğu olarak anılan bu figür, sonraki 39 bölümde Basat adıyla anılmasına rağmen çocukların zihninde anlatıların aslında yer alan bu ad değil, Orman Çocuğu adı yer edinmiştir. Çizgi filmde Orman Çocuğu'nun görsel açıdan Tarzan figüründe tasvir edilmesinin de çocukların zihninde imge ve ad eşleşmesini kolaylaştırarak bu adın öne çıkmasını sağladığı iddia edilebilir. Küçükken ormanda kaybedilen ve aslanlar tarafından yetiştirilen Basat'ın, Tarzan'la kurgu karakterlerin yazgısı açısından benzer özellikler taşıması bu karakterin Tarzan formatında resmedilmesini anlamlı gösterebilir.

Orman Çocuğu figürünü, Peter Burke'nin *Kültürel Melezlik* adlı eserinde sözünü ettiği "uyarlanma" kavramının sunduğu bakış açısından yorumlamak mümkün görünmektedir. Burke'nin "*yeni parçaları geleneksel bir yapının bünyesine katmak için parça parça ödünç almak*" olarak tanımladığı uyarlanma, Basat'ın Batı medeniyetinin bir çıktısı olan Tarzan imgesiyle resmedilmesi bağlamında değerlendirilebilir. "*Kültürel uyarlanma, bir kültürel olguyu orijinal yapısından dışarıya çıkartan, onu dönüştüren ve yeni çevresine uyduran, bağlamından çıkartma ya da yeniden bağlamaştırma biçiminde ikili bir hareket olarak analiz edilebilir*" [Burke 2011: 136-137]. Buradan yola çıkarak, çizgi filmdeki Orman Çocuğu karakteri için ilk bölümlerde (Basat adını almadan önce), öğrencilerin zihinlerinde daha kolay karşılık bulabilmesi için bu küresel imgenin kullanıldığı değerlendirilmektedir. Ancak, sözü edilen Tarzan imgesinin kullanımıyla ilgili bazı endişelerin gündeme getirilmesi gerekebilir. "*Anlatıların kitle iletişim araçlarıyla aktarılan biçimlerinin önceden yaygın olan özel anlatı biçimlerinin yerini alması ve dolayısıyla standart anlamlar yaratılması*" endişesi ve

⁴ Bk. http://www.imdb.com/find?ref_=nv_sr_fn&q=cyclops&s=all (Erişim tarihi: 1 Ekim 2015)

"videoların basılı öykülerin üzerini örttüğü" kaygısı [Tucker 1992'den akt. Koven 2003: 121] vurgulanmak istenen kapsam bakımından önemli görünmektedir. Dolayısıyla, çizgi filmde bir süreliğine de olsa Orman Çocuğu adının kullanılmasının Dede Korkut anlatılarındaki asıl ad olan Basat adının üzerini örttüğü ortaya atılabilir.

Diğer yandan, bu karakter için seçilen Tarzan imgesinin, farklı gelenek ve kültürlerin imgeler dünyasında görüntü temelli standart anlamlar yarattığı savunulabilir. Bu kapsamda, Dede Korkut anlatılarının kendisinden yola çıkarak Basat için Türk imgelem dünyasını yansıtan daha uygun bir tasvirin oluşturulabileceği aklı gelmektedir. Bu noktada Türk mitolojisinde ve geleneksel anlatılarında geçen karakterlerin film, sahne sanatları, kitap kapağı veya afiş tasarımı gibi farklı mecralarda birbirinden bağımsız ve mitolojik göndermelerden uzak şekilde resmedilmesi gibi bir sorunun varlığından da söz edilebilir. Basat'ın çizgi filmde bu şekilde gösteriliyor oluşunun, Dede Korkut Hikâyeleri adlı çizgi filmle amaçlanan kültür aktarımına ister istemez zarar vererek bu yapıyı izleyen çocukların zihinlerinde farklı referans noktaları oluşturabileceği de değerlendirilmektedir. Çünkü Burke'nin dediği gibi, "*bazı durumlarda belli bir ürünün, Asyalılaştırılmış Avrupalıların mı yoksa Avrupalılaştırılmış Asyalıların mı eseri olduğunu söylemek olanaksız olabilir*" [Burke 2011: 139].

Sonuç olarak, mülakatlar üç okulda gerçekleştirildiğinden elde edilen sonuçlardan genel yargılara varmak mümkün ve doğru olmasa da çıkan bulgular üzerinden konuya ilişkin birtakım yorumlar getirilebilir. Örgün eğitim sürecinde genel itibarıyla sözel eğitimde görülen eksikliklerin, geleneksel kültüre ait unsurların yeterince aktarılamamasında da pay sahibi olduğu görülmüştür. Geleneksel kültüre ilişkin aktarım süreçlerinin 21. yüzyılda uygulamalı halk biliminin sağladığı yöntemler gözetilerek dönüştürülmesi gerektiği düşüncesinin, 4. sınıf öğrencilerinin zihnindeki Dede Korkut algısının gözlemlenmesiyle biraz daha güçlendiği söylenebilir.

Dede Korkut Kitabı'nın bulunuşunun 200. yılında örgün eğitim düzeyinde Dede Korkut'un anlam, değer ve imgeler dünyasına ilişkin bir belleğin oluşturulması için yeterince çaba harcanmadığı; sözü edilen anlatıya ilişkin olay ve kahramanların çoğunlukla çizgi filmde ve az da olsa halk biliminin uygulamalı yönüne vurgu yapan bir müze üzerinden bilindiği görülmüştür. Dolayısıyla, bu anlatıların toplumsal düzlemde daha fazla yer edinebilmesinin, uygulamalı halk bilimine yönelik dikkat ve vurgunun artırılmasıyla mümkün olabileceği sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın başında ifade edildiği gibi, geleneksel aktarım bağlamlarının büyük oranda ortadan kalktığı 21. yüzyılda Dede Korkut anlatıları gibi temel bir esin kaynağının örgün eğitimde özellikle edebiyat, sahne sanatları ve resim gibi alanlarda görünür olması ve okul-müze işbirliğinin bu çerçevede önemli bir eğitsel unsur olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, Ankara'da bulunan Dede Korkut Anadolu Lisesinin öğrencilerinden Rabia Polat'ın, 2013 yılında İsveç'te düzenlenen "World of Tales" (Dünya Masalları) konu başlıklı resim yarışmasında Şahmeran masalından hareketle çizdiği resmin kendi kategorisinde dünya birincisi seçilmiş olması, halk bilimini uygulamalı çalışmanın içerik ve özgünlük açısından önemli farklar yaratabileceğini gösteren bir örnektir.

Basat örneğinde görüldüğü üzere, Türk imge hazinesini oluşturarak bu kültüre özgü bir anlam dünyasının yaratılmasıyla Dede Korkut'un Türk kültür belleği açısından zihinlerdeki yeri sağlamlaştırılabilecek ve kültürlerin özgünlükleriyle öne çıktığı bir çağda Türk dünyasının yarattığı en önemli kaynaklardan biri olan bu anlatılar, eğitim ve uygulamada geniş bir esin deposu işlevi görebilecektir. Bununla birlikte, özellikle TRT Çocuk'ta yayınlanan Dede Korkut Hikâyeleri adlı çizgi filmin, bazı eksikliklerine rağmen kültür aktarımı boyutunda oldukça önemli bir işlev gördüğü ve aktarım çerçevesinde önemli bir adım olarak görülmesi gerektiği belirtilmelidir.

Ayrıca, devlet okullarında halk kültürü derslerini tarih veya sosyal bilgiler öğretmenlerinin değil, halk bilimcilerin vermesi ve bu noktada çözüm olarak 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanınan formasyon hakkından faydalanmaya başlayan halk bilimcilerin 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulan Halk Kültürü derslerini vermek üzere öğretmen olarak kademeleli şekilde atanabileceği ifade edilebilir.

Formasyon alıp öğretmenlik yapma hakkına sahip olan halk bilimciler, gerek folklorcu gerekse formasyonla edindikleri eğitimci kimliklerinden istifade ederek eğitimde halk kültürü ve bu bağlamda Dede Korkut imgelerinden yararlanmanın yollarını çok yönlü olarak daha sağlıklı şekilde görme ve icra etme eğiliminde olabilirler. Bunun yanında, Dede Korkut anlatılarının uygulamalı halk bilimi çerçevesinde örgün eğitim süreçleri üzerinden değerlendirildiği bu çalışmanın ortaokul, lise ve üniversitelere doğru genişletilerek makale ve yüksek lisans tezi gibi daha hacimli çalışmalar bağlamında değerlendirilebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- 📖 BURKE Peter [2011]. *Kültürel Melezlik*, İstanbul: Asur Yay.
- 📖 GOODY Jack [2009]. "Sözlü Kültür", *Millî Folklor*, çev. Selcan Gürçayır, S. 83, ss. 128-132.
- 📖 KOVEN Mickel J. [2014]. "Halk Bilimi Çalışmaları, Popüler Film ve Televizyon: Gerekli Bir Eleştirel Araştırma", çev. Gülşah Yüksel Halıcı, *Uygulamalı Halk Bilimi*, (Ed. M. Öcal Oğuz vd.) Ankara: Geleceksel Yay., ss. 118-138.
- 📖 OĞUZ M. Öcal [2013]. *Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi*, 2. Baskı, Ankara: Akçağ Yay.
- 📖 ÖZAY Yeliz [2010]. "10 Yıl Sonra Dede Korkut Oğuznameleri ve Notlar", *Millî Folklor*, S. 85: ss. 91-100.
- 📖 YILDIRIM Dursun [1989]. "Sözlü Kültür ve Folklor Kavramı Üzerine Düşünceler", *Millî Folklor*, S. 3, ss. 16-17.

🌐 <http://ani.ipek.edu.tr/doc/nefise-abali-animasyon-ingilizce-tasart.pdf> (Erişim Tarihi: 28 Eylül 2015)

🌐 http://www.imdb.com/find?ref_=nv_sr_fn&q=cyclops&s=all (Erişim Tarihi: 1 Ekim 2015)

KAYNAK KİŞİLER

B. Kerem, 2007, Ankara, (K.1)	O. Köroğlu, 2006, Ankara, (K.74)
B. Gökçe, 2007, Ankara, (K.2)	İ. E. Altınsay, 2007, Ankara, (K.75)
Z. Göktaş, 2006, Ankara, (K.3)	B. Kurtoğlu, 2006, Ankara, (K.76)
Ö. Türksay, 2006, Ankara, (K.4)	B. Nehir, 2006, Ankara, (K.77)
A. N. Uğur, 2007, Ankara, (K.5)	S. E. Akgün, 2005, Ankara, (K.78)
E. Burak, 2007, Ankara, (K.6)	Ü. G. Kara, 2006, Ankara, (K.79)
E. Ertem, 2006, Ankara, (K.7)	Y. E. Aysan, 2007, Ankara, (K.80)
E. Altındağ, 2006, Ankara, (K.8)	Y. Yüksel, 2006, Ankara, (K.81)
A. S. Yılmaz, 2007, Ankara, (K.9)	R. Kör, 2006, Ankara, (K.82)
H. Aydın, 2006, Ankara, (K.10)	B. Kargı, 2007, Ankara, (K.83)

E. Kula, 2007, Ankara, (K.11)	A. C. Altın, 2006, Ankara, (K.84)
İ. Taşyalak, 2007, Niğde, (K.12)	Z. R. Sarı, 2007, Tekirdağ, (K.85)
A. Efe, 2006, Ankara, (K.13)	E. Arslan, 2006, Ankara, (K.86)
T. Arslan, 2006, Kayseri, (K.14)	E. Ahıska, 2006, Ankara, (K.87)
D. Dumlupınar, 2006, Yozgat, (K.15)	E. Bulut, 2006, Ankara, (K.88)
Ş.Mert, 2006, Ankara, (K.16)	E. Nazlı, 2007, Ankara, (K.89)
E. Türk, 2006, Ankara, (K.17)	M. T. Bilecen, 2005, Ankara, (K.90)
B. Çakıcı, 2006, Ankara, (K.18)	A. T. Özdemir, 2007, Ankara, (K.91)
İ. Söğüt, 2006, Eskişehir, (K.19)	E. Çakır, 2006, Ankara, (K.92)
C. İlhan, 2006, Ankara, (K. 20)	B. Kargı, 2006, Ankara, (K.93)
G. Safiye, 2006, Ankara, (K.21)	K. Güler, 2006, Ankara, (K.94)
N. Yiğit, 2007, Ankara, (K.22)	E. Gürer, 2006, Ankara, (K.95)
B. Öztan, 2007, Ankara, (K.23)	Z. Macit, 2007, Ankara, (K.96)
T. B. Gül, 2006, Ankara, (K. 24)	F. Bilsel, 2006, Ankara, (K.97)
Y. Köksal, 2007, Ankara, (K.25)	B. Kargu, 2006, Ankara, (K.98)
F. Kangal, 2006, Çankırı, (K.26)	O. E. Ağaoğlu, 2006, Çorum, (K.99)
E. Yılmaz, 2006, Ankara, (K.27)	B. Çürük, 2005, Ankara, (K.100)
B. Kök, 2007, Trabzon, (K.28)	F. Bolat, 2006, Kayseri, (K.101)

Z. Özdoğan, 2006, Ankara, (K.29)	E. Damar, 2006, Ankara, (K.102)
S. Yücel, 2006, Ankara, (K.30)	M. Sipahi, 2006, Yozgat, (K.103)
S. Koç, 2006, Ankara, (K.31)	K. Ş. Yılmaz, 2006, Ankara, (K.104)
Ö. A. Tekin, 2006, Ankara, (K.32)	F. S. Yavrugül, 2006, Ankara, (K.105)
D. Sancartürk, 2006, Ankara, (K.33)	B. Karataş, 2006, Ankara, (K.106)
N. Toprak, 2006, Malatya, (K.34)	D. Turan, 2006, Ankara, (K.107)
A. Kılıç, 2007, Ankara, (K. 35)	E. Kar, 2005, Ankara, (K.108)
A. Tekay, 2006, Ankara, (K. 36)	A. E. Ertem, 2006, Ankara, (K.109)
E. Kara, 2006, Ankara, (K.37)	E. Temel, 2006, Ankara, (K.110)
Y. Özgedik, 2007, Ankara, (K.38)	I. Gökalp, 2005, Ankara, (K.111)
A. Yılmaz, 2006, Ankara, (K.39)	T. A. Ögün, 2006, Ankara, (K.112)
B. Köksal, 2006, Ankara, (K.40)	B. Şahiner, 2006, Ankara, (K.113)
S. Bilgin, 2007, Ankara, (K.41)	D. Kösem, 2007, Ankara, (K.114)
K. Yanar, 2006, Ankara, (K.42)	M. B. Dölek, 2006, Ankara, (K.115)
G. Bayırince, 2006, Ankara, (K.43)	S. Makas, 2006, Ankara, (K.116)
Ö. F. Gök, 2006, Ankara, (K.44)	D. Kuzucan, 2007, Ankara, (K.117)
Z. Kişi, 2006, Ankara, (K.45)	D. D. Yıldız, 2006, Ankara, (K.118)
A. Gül, 2006, Ankara, (K.46)	Y. Karadeniz, 2007, Ankara, (K.119)
Y. Sami, 2007, Ankara, (K.47)	K. Ün, 2006, Ankara, (K.120)

M. Taner, 2006, Ankara, (K. 48)	A. Yunuscular, 2006, Ankara, (K.121)
N. Işık, 2006, Ankara, (K. 49)	D. Çoban, 2005, Ankara, (K.122)
D. Şener, 2006, Ankara, (K.50)	B. D. Öztürk, 2007, Ankara, (K.123)
E. Şakir, 2006, Ankara, (K.51)	S. Azak, 2006, Ankara, (K.124)
M. S. Çınar, 2007, Ankara, (K.52)	T. A. Özdemir, 2006, Ankara, (K.125)
F. Yücel, 2006, Ankara, (K.53)	İ. Akkaya, 2007, Ankara, (K.126)
S. Şahin, 2006, Şanlıurfa, (K.54)	M. Y. Yakışan, 2006, Gümüşhane, (K.127)
K. Küçük, 2006, Antalya, (K.55)	A. Kışeci, 2006, Ankara, (K.128)
A. S. Kurt, 2005, Ankara, (K.56)	M. Ekmekci, 2006, Ankara, (K.129)
B. N. Kartal, 2005, Ankara, (K.57)	B. Demirari, 2006, Ankara, (K.130)
D. Özdemir, 2006, Ankara, (K.58)	N. E. Tekin, 2007, Ankara, (K.131)
K. R. Arıcan, 2006, İstanbul, (K.59)	E. Bayezit, 2006, Ankara, (K.132)
Z. Yiğit, 2005, Ankara, (K.60)	E. E. Ekici, 2006, Tekirdağ, (K.133)
Y. A. Ana, 2006, Ankara, (K.61)	M. D. Savcı, 2006, Ankara, (K.134)
A. Şen, 2006, Elazığ, (K.62)	B. Baran, 2006, Ankara, (K.135)
K. Karadavut, 2006, Ankara, (K.63)	İ. Kaya, 2006, Ankara, (K.136)
Z. Aşkın, 2006, Ankara, (K.64)	Y. Şirin, 2006, Ankara, (K.137)
S. E. Şahin, 2006, Kahramanmaraş, (K.65)	E. Kayıran, 2006, Ankara, (K.138)

N. Z. Acar, 2007, Ankara, (K.66)	E. Aylin, 2006, Ankara, (K.139)
M. Köle, 2005, Ankara, (K.67)	T. Gültekiner, 2006, Ankara, (K.140)
E. Özdemir, 2005, Ankara, (K.68)	M. E. Özer, 2006, Ankara, (K.141)
D. Göresin, 2006, İzmir, (K.69)	D. B. Karuk, 2005, Konya, (K.142)
E. Karakanat, 2006, Ankara, (K.70)	E. Dündar, 2006, Ankara, (K.143)
E. N. Dalgıç, 2006, Ankara, (K.71)	D. Gökalp, 2005, Ankara, (K.144)
M. N. Dağcı, 2006, Kayseri, (K.72)	O. Gürhan, 2006, Ankara, (K.145)
M. Işık, 2006, İstanbul, (K.73)	