

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21st CENTURY
THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi
Uluslararası Hakemli Süreli Yayındır.
Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Researches
International Peer-review published.
April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

“Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen’in resmi görüşünü ifade etmemektedir.”

“Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union.”

ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



“21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır.”

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed
in akademia Social Sciences Index

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU
KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)
ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER
Talip GEYLAN

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
RESPONSIBLE EDITOR
Fuat YİĞİT

EDİTÖR / EDITOR
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR
Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ (Piriştine Üniversitesi, Kosova)
Prof. Dr. Elman NAŞİROV (Devlet İdarecilik Akademisi Rektörü, Azerbaycan)
Prof. Dr. Kulyash KAİMULDİNOVA (Kazak Ulusal Üniversitesi, Kazakistan)
Dr. Neriman HASAN (Ovidius Üniversitesi, Romanya)
Prof.. Dr. Abduvap ZULPUYEV (Kırgızistan)

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR
Fatma BADEM

KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN
Altuğ Ajans Fatih Taha AKALAN

21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayımcının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.

“21. Century, Journal of Education and Society Education Science and Social Researches articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author’s responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author’s responsibility belongs.”

YAYIN TARİHİ 15 Ağustos 2020 / DATE OF PUBLICATION 15 August 2020

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri
Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0 312 424 09 60
www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com
www.egitimvetoplum.net
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and
Community Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers
Trade Union
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0312 424 09 60
www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com
www.egitimvetoplum.net
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAEV
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Arzu TERZİ
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bernt BRENDMEON
(Norveç)
- Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Gazi UÇKUN
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL
(Amasya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria ÇIKİA
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ
(PriŐtine Üniversitesi, PRIŐTİNE / KOSOVA)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Asım YAPICI
(Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir TATLI
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Birsen ÇEKEN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi /Azerbaycan)
Prof. Dr. Levent ERASLAN
(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ
(Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL
(Niğde Üniversitesi)
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)

Prof. Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal AKSOY
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. M. Zahit SERARSLAN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)
Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Talip GEYLAN, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDÖĞAN,
Cengiz KOCAKAPLAN, Selahattin DOLĞUN, Fuat YİĞİT

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU
(Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
(Rusya Federasyonu)
Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
Prof. Dr. Alimcan İNAYET
(Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON
(Norveç)
Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)

- Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Cihangir DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cüneyt KANAT
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK
(Ardahan Üniversitesi)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hasan KASAP
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria ÇİKİA
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Meltem CANİKLİOĞLU
- Prof. Dr. Metin EKİCİ
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer TEKEOĞLU
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DEMİRKAN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DOĞANLAR
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Neslihan OKAKIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
- Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ
(Bosna-Hersek)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)
- Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN
(Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

- Prof. Dr. Kasım İNCE
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Yunus BALCI
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
(Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ
(İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali BALCI
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali KIZILET
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Doç. Dr. Ali SATAN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali BÜYÜKASLAN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
(Dicle Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayhan GENÇLER
(Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayfer YILMAZ
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Beyhan KEŞİK
(Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal DUMAN
(Muğla Üniversitesi)
Prof. Birsan ÇEKEN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Bülent BAYRAM
(Kırklareli Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU
(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU
(Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdal BAY
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN
(Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamza AKENGİN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep GÜREL
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
Prof. Dr. Erdal AKSOY
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih SAKALLI
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Firdevs CANBAZ YUMUŞAK
(TOBB ETÜ)
Doç. Dr. Fuat BAYRAM
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan AKÇAY
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan MERT
(Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Hikmet YAZICI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
Doç. Dr. Kayhan KURTULDU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi / Azerbaycan)
Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Osmangazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Latif BEYRELİ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ
(M.V. Frunze Simferopol State University)
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇIN
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammet YILMAZ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa AVCI
(Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Münir YILDIRIM
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Nuran ÖZTÜRK
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat AĞARI
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat AŞICI
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Musa YÜCE
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI
(Niğde Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan KURTOĞLU
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Sare ŞENGÜL
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sevgi KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel GÖK
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sinan ERTEN
(Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi / Azerbaycan)
Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yusuf CERİT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale 18 Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Levent ERASLAN
(Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ
(Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Rifat GÜNALAN
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
(Muğla Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman SOLMAZ
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Yunus KILIÇ
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Turgut TOK
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Nergis BİRAY
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Recep AHISKALI
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir KODAL
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)
Prof. Dr. Selçuk KOÇ
(Kocaeli Üniversitesi)
Doç. Dr. Halil TURGUT
(Sinop Üniversitesi)
Prof. Dr. Suat ÜNAL
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Şahin BARANOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali Murat KIRIK
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem KOÇ
(Osmangazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ahmet ATALAY
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ayten Can TUNALI
(Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Atınç OLCAY
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Behiye KÖKSEL
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Derya ÇELİK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mehmet Yiğit ERSOYDAN
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa KILINÇ
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa YORULMAZLAR
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Levent MERCİN
(Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Abdülkadir PALABIYIK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ahmet KATILMIŞ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ali KARACA
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayhan ORHAN
(Kocaeli Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ercüment YILDIRIM
(Sütçü İmam Üniversitesi)
Prof. Dr. Erman ÖNCÜ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Esra KESKİNKILIÇ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Nesrin CANBEK MENGİ
(Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Göksel ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Gül TUNCEL
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan AKÇA
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Haşim AKÇA
(Çukurova Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Hülya ÇELİK
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail ŞIK
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Kürşat DURU
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK
(Nevşehir Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ
(Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Metin YILDIRIM
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa GÜLTEKİN
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Murat ÇELİKDEMİR
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Veli Savaş YELOK
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mehmet AKPINAR
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet PALANCI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa ONUR
(Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Nedim ALEV
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Oğuzhan YONCALIK
(Kırıkkale Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Osman SEZGİN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Raif KALYONCU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Sedat BAHADIR
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Turgay SEBZECİOĞLU
(Mersin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

- Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yaşar KOP
(Kafkas Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yusuf KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Zekeriya BAŞARSLAN
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ali AHMETBEYOĞLU
(İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Dinçer KOÇ
(İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Fatma Nalan TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Mehmet TAŞDEMİR
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Veyssel KÜÇÜK
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ
(Çukurova Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yasin GÖKBULUT
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Zeki SEVEROĞLU
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Ali SARI
(Pamukkale Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Sait KOFOĞLU
(İstanbul Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Süleyman ÜNÜVAR
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yunus Emre TANSU
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Temel KÖSA
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Abdurrahman KEPOĞLU
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)
- Doç. Dr. M. Enes IŞIKGÖZ
(Mardin Artuklu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI
(Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Mehmet Emin DİNÇ
(Adıyaman Üniversitesi)
- Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)
- Dr. Öğr. Üy. Salih Kürşat DOLUNAY
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Taner ALTUN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Tuba GÖKÇEK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ömer Zafer GÜVEN
(Dumlupınar Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Murat ÖZCAN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL
(Akdeniz Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Rabia Gökçen KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ayşegül DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)
- Dr. Ali Osman AKALAN
Dr. Sinan DEMİRTÜRK
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Azra AKÇAY
(Boston Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemile KINACI
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Dr. Halil ÖZYİĞİT
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Mahmut ÇİTİL
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Yavuz GÜLER

ALAN EDİTÖRLERİ

- Çeviri Bilim – Prof. Dr. Nezir TEMUR
Filoloji – Doç. Dr. Hakan AKÇA
Halkbilimi – Prof. Dr. İsa ÖZKAN
Hukuk – Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
Tarih – Dr. Sinan DEMİRTÜRK
Sosyoloji – Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN
Temel Eğitim – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi- Prof. Dr. Ali YAKICI
Uluslararası İlişkiler: Dr. Cemil Doğaç İPEK
Yabancı Dil Eğitimi – Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
Yabancılara Türkçe Eğitimi – Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)

- Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murteza HASANOV (Azerbaycan)
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Ali KIRPIK (Kafkas Üniversitesi)
Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)
Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)
Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)
Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)
Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Enes IŞIKGÖZ (Mardin Artuklu Üniversitesi)
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Kırklareli Üniversitesi)
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI (Aksaray Üniversitesi)
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev – Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 Nisan, 15 Ağustos ve 15 Aralık olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi uluslararası hakemli bilimsel bir yayındır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, Editör, dil editörleri ve alanlarına göre editör kurulunda yer alan bilim insanları tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve hakemlerin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi halinde üçüncü hakeme gönderilir.

Derginin genel yayın politikaları ile ilgili kararları yayın kurulu verir. Yayın kurulu editör ve editör kurulunun taleplerini dinleyerek uygun gördükleri kararları alarak Editörler ve editör kurulu aracılığı ile tatbik edilmesine imkân verir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olmalıdır.

Dergi basılı olarak yayınlanmaktadır. Ancak derginin basım sürecinin ardından makaleler derginin internet adresinde de tam sayı ve münferit makale olarak yayınlanmaktadır. Dolayısı ile dergide yayınlanan makaleler açık erişimlidir ve bu şekilde kalarak bilimsel üretimlerin mümkün olduğunca ilgiliye ulaşma imkânı olacaktır.

Dergide yayınlanan yazılar için telif ücreti ödenmez, yazıların tüm hakkı 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne aittir.

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

Çalışmalarda intihal olup olmadığı hakemlerce incelenir, tespit edilmesi halinde hakem süreci dondurulur.

Yazının başlığı altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşabilecek e-posta adresi gibi bilgilere yer verilmemelidir. Yazılar sistem yöneticisine görülebildiğinden bu bilgiler hakem süreci tamamlandığında editörce eklenecektir.

Yazılar, <http://dergipark.gov.tr/egitimve-toplum> adresinden üye olunarak gönderilebilir.

Hakem süreci yaklaşık iki aydır, ancak bazı özel durumlarda hakemlerin çekilmesi veya zamanında değerlendirmeyi yapmaması durumunda yeni hakem atanarak süreç devam ettirileceği için bu süre uzayabilir.

Derginin temel amaçları;

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER alanlarına dâhil olan bilim dallarından makale kabul etmektedir. Basılı olarak yayınlanan dergi küresel ağ adresinde de hem tam metin hem de münferit makaleleri yayınlamaktadır. Bununla birlikte derginin amaçları aşağıda ifade edilmektedir;

Basılı olarak yayınlanan dergi ilgililere ve kütüphanelere ulaştırılırken, bunun yanında dergipark küresel ağ altyapısı üzerinden açık erişimli dergi sistemi aracılığıyla daha çok veri tabanında taranmak akademisyenlerin daha rahat ulaşacakları bilimsel malzemeyi sunmak.

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin birbiri ile ilgili olduğu düşüncesinden hareketle bu alanlarda yapılan çalışmalarını hiçbir karşılık talep etmeden bilimsel ölçüt ve değerlendirme kriterlerine tabi tutarak bilim dünyasının hizmetine sunmak.

Yazım Kuralları

1. Derginin yayın dili Türkiye Türkçesidir.
2. Yazıların başında Türkçe başlık, İngilizce başlık ardından en az 200 kelime Türkçe özet ve en az 3 anahtar kelime (Anahtar kelime makalenizin içeriğini ve özünü karşılayabilecek, uluslararası ve ulusal çalışmalarda araştırma yapılırken makalenize dikkat çekecek sözcüklerden seçilmelidir.) ardından İngilizce özet ile Türkçe anahtar sözcüklerin İngilizce karşılığı anahtar sözcükler bulunmalı,
3. Not: Makaleniz değerlendirme sürecini tamamladığında yayın aşamasında sizden 750 ile 1250 kelime arasında genişletilmiş İngilizce özet talep edilecektir. Bu durum makalenizin daha fazla okuyucuya ulaşması ve daha fazla atıf alabilmenize imkân vermesi açısından önem arz etmektedir.
4. Yazılar Arial karakterinde 12 punto ile yazılmalıdır. Yazılar windows 95 ve üzeri programlarla 1 satır aralığında yazılmalıdır. Kullanmış olduğunuz özel bir font var ise dergiye bu fontu ayrı bir dosya ile ulaştırmanız gerekmektedir.
5. Yazılar yayın sürecinde profesyonel dizgi ekibinden yeniden dizileceği için;
Çalışmanın kenar boşlukları üçer santim olmalı,
Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalı,
Satırları veya ilgili sözcükleri kaydırmak için ara boşluk tuşu kesinlikle kullanılmamalı,
6. Metinlerde Türk Dil Kurumu'nun yazım kurallarına uygunluk ön şarttır. Dergide yer alacak kısaltmalarda Türk dil Kurumu'nun kısaltma dizinine uygun olmalıdır.

7. Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Üç satırdan az alıntılar satır arasında ve tirnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 10 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

8. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır.

9. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazım Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

11. Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora...) yönelik olduğu belirtilmelidir.

12. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.

SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is published three times a year on 15 April, 15 August and 15 December.

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is an internationally recognized scientific publication.

The original articles submitted for publication in the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Science and Social Research are evaluated by two expert referees after they have been reviewed by the scientists in the editorial board according to the editor, language editors and field, and positive reports from both referees published. A third referee will be sent if one of the referees reports negatively.

The editorial board decides on the general publishing policies of the magazine. The editorial board of the editorial board allows the editorial board and editorial board to make the necessary decisions by listening to the requests of the editorial board and the editorial board.

Articles submitted to the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Research should never have been published anywhere before.

The magazine is published in print. However, after the publication period of the magazine, the articles are also published as full articles and individual articles on the internet magazine's website. Therefore, the articles published in the journal are open access, and by this way, the scientific productions will have access to as far as possible.

No royalties are paid for articles published in the magazine, all rights reserved to the 21st Century Education and Society International Journal of Educational Sciences and Social Research.

Any responsibility for the contents of the articles published in the magazine belongs to the author.

During the studies, the referees are examined for the presence of plagiarism, and if so, the referee is suspended.

The title of the article should not include information such as the name of the author, the title, the institution in which he or she works, and the e-mail address to which he can be reached. Since the articles can be seen by the system administrator, this information will be added to the editor when the referee process is completed.

Entries can be submitted by subscribing at <http://dergipark.gov.tr/egitimvetoplum>.

The referee process has been around for about two months, but in some cases the referee may not be allowed to withdraw or make a timely assessment, so the time may be extended as a new referee may be appointed to continue the process.

Main objectives of the magazine

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Science and Social Research accepts articles from science branches that are included in the fields of EDUCATIONAL SCIENCES and SOCIAL SCIENCES. The printed magazine publishes both full text and individual articles at the global network address. The aims of the magazine, however, are stated below;

While the printed magazine is circulated to interested parties and libraries, Dergipark will be scanned through the global network infrastructure through the open access journal system to present more scientific materials that academicians will access more easily.

To bring the work done in these fields into the service of the scientific world by subjecting the educational sciences and social sciences to scientific criteria and evaluation criteria without demanding any response.

Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

2. At least 200 words of Turkish abstract at the beginning of the texts followed by a title in English and at least 3 key words (The key word should be selected from the words that will meet the content and essence of your essay and will be interesting to your essay while researching international and national studies) The words in English should have keywords in English,

3. Note: When you complete the Makaleniz evaluation process, you will be asked for an expanded English summary of 750 to 1250 words from the publication stage. This is important in that your essay will allow you to reach more readers and get more references.

4. The manuscript should be written in Arial font with 12 points. Entries must be written in windows 95 and 1 line between programs. If you have a special font you have used, you need to send this font with a separate file.

5. For the articles to be rearranged from the professional formatting team in the broadcasting process;

The margins of the work should be three inches,

At the beginning of a paragraph, tab key should not be used between paragraphs,

The spacebar key should never be used to scroll lines or related words,

6. Compliance with the writing rules of the Turkish Language Association is a prerequisite in the texts. Abbreviations to be included in the article should comply with the abbreviation index of the Turkish Language Association.

7. Submissions within the text must be indicated in brackets as name and date and / or page. Example: (Tanpinar 1985) or (Tanpinar 1985: 316). Less than three lines should be quoted with a line between the lines and quotes, and lines longer than three lines should be given with 10 lines and a single line within a centimeter of the left and right of the line.

8. Footnotes must be numbered on the bottom of the page and must be used for descriptions only.

9. Books (dark and italic) and books (magazine titles, bold, volume in Roman numerals, numbers, top two points, page numbers) should be arranged in alphabetical order,

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazın Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. If more than one source of an author is indicated, the publications should be given in the order of date, while the same author's publications in the same year should be given in the order of (1985a), (1985b).

11. It should be noted at which university the theses are made and for which academic degree (masters / doctoral degree).

12. Writes that do not comply with the writing conditions specified above will not be strictly evaluated.

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

21. yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi nitelikli bilimsel araştırmaların ve makalelerin yayınlandığı; baskı sayısı, dağıtım ağı, elektronik ortamda indirilme ve görüntülenme sayıları itibariyle Türkiye'deki hakemli bilimsel dergiler arasında önemli bir yere sahiptir. dokuz yıldır yayın hayatında olmasına rağmen, 1.159.896 makale indirme sayısı ve 188.550 makale görüntülenme sayısı ile Türkiye'nin en çok takip edilen elektronik yayınlarından biri haline gelmiştir. Akademik teşvik ve doçentlik kriterlerine katkısı bakımından değerli akademisyen ve araştırmacılarımıza destek olan dergimizin 2020 yılında da siz değerli akademisyenlere sunduğu bu katkının devam etmesi en büyük arzumuzdur.

Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar dergimizin yeni sayısını sizlere takdim etmenin haklı gururunu yaşıyoruz. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, sizlerin katkısı ve teveccühü ile bu gün 9 yıllık bir dergi olmuştur. Akademik çalışmanın teşvik edilmesi, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesinin sizlerden gelen olumlu dönüşler ile ne doğru olduğu açıkça görülmüştür.

2020 yılının ocak ayında Akademik performans değerlendirme kriterlerindeki değişikliğin; eksikliklerin giderilmesi bir yana süreci daha da çıkmaza soktuğu aşikardır. "Oyun bittikten sonra kural değiştirmek olmaz." diyerek 2019 yılının akademik çalışmalarının yıl bittikten sonra yapılan kural değişikliği ile çıkmaza sokulması Türk akademisini derinden yaralamıştır. Biz daha önce Akademik Teşvik Yönetmeliği ile ilgili; ilgili alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir, görüşünün gereğini beklerken 17 Ocak 2020 yılında çıkan yönetmelik büyük bir tezat içermektedir. Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterlerine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyiz. Bu konuda yasal mercilere de başvurarak üyelerimizin haklı taleplerinin takipçisi olmaya devam ettik ve edeceğiz.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESEB) tarafından müştereken düzenlenen, 2016'dan bu yana her yıl düzenlenen kongrelerimiz yüzlerce katılımcının sunduğu bildirimler ile bir bilgi şölenine dönüşmüştür. Türk dünyasından katılan bilim insanları arasında tanışma ve yakınlaşmayı sağlaması, ilmi ve kültürel bağların kuvvetlenmesi bakımından Uluslararası mahiyette bu kongrelere imza atmanın onurunu sendikamız ve UAESEB adına yaşıyoruz.

Türk dünyasının meselelerini önceleyen, Fen ve mühendislik bilimleri ile Eğitim bilimleri ve beşeri bilimler alanındaki kıymetli fikirlerin bilim dünyasına kazandırıldığı bu kongrelerin, üyelerimizden gelen talep ve destek doğrultusunda geleneksel hale gelerek önümüzdeki yıllarda da devam ettirilmesi kararlılığımızda.

Bu yılın kasım ayında yapacağımız ve “2020 Bilge Tonyukuk Yılı”na ithaf ettiğimiz 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi’nin yapılması yönünde hazırlıklarımız devam etmektedir. Pandemi sürecinin verdiği imkânlar neticesinde çevrimiçi yapma alternatiflerinin de masada olduğu hazırlıklarımız bütün hızıyla devam etmektedir.

Bilimsel dergilerimiz, kongre, sempozyum, çalıştaylar ve konferanslar düzenleyerek üniversite çalışanlarının ve akademisyenlerin yanında olmayı sürdüreceğiz. Uluslararası hakemli yayınınızın yeni sayısını sizlere takdim ederken, alan editörü, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğü sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir tevccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

Talip Geylan

Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş, Saygıdeğer Eğitimciler ve Bilim İnsanları,

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Derginizin dokuzuncu cildinin ikinci sayısını elinizdeki yayın ile sizlerin takdirine bulunuyoruz. Böylece 2011 yılında hazırlıklarla yola çıktığımız ve 2012 Nisan'ında başlayan heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın, yeni bir sayısı ile Türk bilim hayatına küçük de olsa bir destek sunmuş olmanın kıvancını yaşıyoruz. Bu güne kadar bir milyondan fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginiz akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir.

Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır." Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğe şükranlarımızı sunuyor, teveccühün ve katkının devam edeceğine inanıyoruz. Bu ilgiye layık olmaya çalışacağımıza söz yeriyoruz. 2017 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yapacağınız görev ile yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz.

Bu bağlamda sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet olarak yayın periyodunu aksatmadan devam ettiren bu uluslararası dergi; Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi başlığı ile çıkmış ve bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir. Derginin ulaştığı pek çok ülkeden de makale almış bulunmaktayız. Bu gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi yayın kurulu ve hakemlerinin destekleriyle hazırlanan 2016 Hoca Ahmet Yesevi yılı anısına, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri kongresi ve aynı kongrenin ikincisi 2018 yılında yine Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi ve UAESEB ev sahipliğinde düzenlenmiştir. Bu yıl da "2020 Bilge Tonyukuk Yılı"na ithaf ettiğimiz 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'ni pandemi koşullarının verdiği imkanlar dahilinde gerçekleştireceğiz.

Üniversite çalışanları ve araştırmacıların geniş katılımıyla yapılan ve yapılacak kongremiz Türk dünyasındaki bilimsel çalışmalara katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Dergimizin ilk sayısından bu güne kadar emeği geçen bütün eğitimciler ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, editör kurulumuza, Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen'in yöneticilerine, yönetim kuruluna ve bizden bu konuda hiçbir desteğini esirgemeyen genel başkanımız Sayın Talip GEYLAN'a huzurlarınızda teşekkürü zevkle yerine getirilmesi gereken bir borç olarak görürüz.

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü

İçindekiler

- Beliren Yetişkinlikte Romantik İlişki Kalitesi ile Bağlanma İlişkisinde
Psikolojik İhtiyaçlar ve Zedelenmiş Otonominin Aracı Etkisi..... 267
*The Mediator Effects Of Psychological Needs And Impaired Autonomous Between Attachment
Relationship And Quality of Relationships in Emerging Adulthood*
Dr. Hasan EŞİCİ / Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
- Rusça Öğretiminde Ana Dilinin Önemi..... 289
The Importance of Native Language in Teaching Russian
Dr. Öğr. Üyesi, Fatih DÜZGÜN
- Türkçe 6-7-8 Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme / İzleme Etkinliklerinin Düşünce
Becerisine Katkısı..... 299
Contribution Of Listening / Monitoring Activities In Turkish 6-7-8 Textbooks To Thinking Skills
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK / Büşra AKGÜN
- Cahiliye Dönemi Dil Ve Üslup Özelliklerinin Erken Dönem Kur'an
Sûrelerindeki İzdüşümleri..... 361
*Language and Style Features of Jahiliyyah Period Projections on the Early Surahs of the
Quran*
Doç. Dr. Erdinç DOĞRU
- Animasyon Filmlerinde Sunulan Rol Modeller İle Mükemmelliyetçilik Algısının
Karşılaştırılması..... 381
Comparison Of The Perception Of Perfectionism With Rol Models Presented In Animated Film
Doç. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY / Yasemin KORKMAZ
- Mehdi Ayaklanmasında Charles George Gordon'un Rolü 399
Charles George Gordon's Role in The Mahdist Movement In Sudan
Dr. Sungur DOĞANÇAY
- Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini
Kullanma Düzeyleri..... 415
Middle School Students' Level of Using Reading Strategies Cognitive Awareness Skills
Dr. Öğrt. Üyesi Selma ERDAĞI TOKSUN
- Ernest Hemingway'ın The Sun Also Rises (Güneş De Doğar) Eserinin Türkçe
Çevirilerinde Çevirmen Kararları..... 431
*Translators' Preferences in the Translations of Ernest Hemingway's The Sun Also Rises into
Turkish*
Dr. Öğr. Üyesi Nazli GÜNDÜZ

Abdullah Kâdirî ve O'tkan Kunlar (Geçmiş Günler) Romanı.....	453
<i>Abdullah Kâdirî And O'tkan Kunlar (Past Days) Novel</i>	
Prof. Dr. Bahodir KARİM	
2015 ve 2017 İlkokul Birinci Sınıf Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.....	475
<i>Comparison of 2015 and 2017 Primary School First Grade Curricula</i>	
Dr. Ayhan İNCİRCİ / Dr. Özgür SİREM / Öğrt. Hilal SİREM	
Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Öğrencilerinin Ders Seçim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar.....	499
<i>Problems of Speech and Language Therapy Department Students in the Course Selection Process</i>	
Furkan Ali IRKLI / Seher ÇELİK / Doç. Dr. Müge Müzeyyen ÇİYİLTEPE	
Tasarım Eğitimi ve Dijitalleşme İle İlgili Tez Çalışmalarının Literatür İncelemesi Yolu İle Analizi ve Bu Alanda Problem Tespiti.....	527
<i>Analysis Of Thesis Studies Related To Design Education and Digitalization By Means Of Literature Review And Determination Of Problems In This Field</i>	
Arş. Gör. İpek YILDIRIM	
Yer Adı Olarak Bayburt	559
<i>Bayburt as Place Name</i>	
Dr. Mutlu ADAK	
Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçlar.....	575
<i>Aggravated Crimes By Their Result</i>	
Bengünur KAVLU	
Yapay Zeka Kökeninde Kant'ın Locke ve Leibniz Sentezi	607
<i>Synthesis of Kant's Locke and Leibniz in Artificial Intelligence Origin</i>	
Mehmet Fatih DOĞRUCAN / Zuhâl HAZAR	
Feyyaz Sağlam ve Divanı: Toplu Şiirler 1976-2019 Divan 2019.....	625
<i>Feyyaz Sagittarius and Divan: Collective Poems 1976-2019 Divan 2019</i>	
Dr. Öğr. Üyesi Nazlı Rânâ GÜREL	

Beliren Yetişkinlikte Romantik İlişki Kalitesi ile Bağlanma İlişkisinde Psikolojik İhtiyaçlar ve Zedelenmiş Otonominin Aracı Etkisi *

The Mediator Effects Of Psychological Needs And Impaired Autonomous Between Attachment Relationship And Quality of Relationships in Emerging Adulthood

Dr. Hasan EŞİCİ **
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY ***

Öz:

Bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş otonomi şema alanının, bağlanma biçimleri ile psikolojik ihtiyaç doyumlarının, romantik ilişki kalitesi üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu 18-25 yaşları arasında yer alan, beliren yetişkinlik dönemindeki 327 kız, 134 erkek olmak üzere toplam 461 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal, 2005), Young Şema Ölçeği-Kısa Form 3 (Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009), Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (Eşici, 2014) ve Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği (Eşici, 2014) kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21 ve AMOS 18 paket programları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; bağlanma, romantik ilişki kalitesiyle doğrudan ve zedelenmiş otonomi şema alanı ve psikolojik ihtiyaçlar üzerinden dolaylı olarak, zedelenmiş otonomi şema alanı, romantik ilişki kalitesiyle doğrudan ve psikolojik

* Bu makale "Romantik İlişki Kalitesinin Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Bağlanma Ve Psikolojik İhtiyaçlar Açısından İncelenmesi" Adlı Doktora Tezinden Üretilmiştir.

** Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Gaziantep, Türkiye, hasan.esici@hku.edu.tr, 0000-0003-3659-3074.

*** Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Gaziantep, Türkiye, yasar.ozbay@hku.edu.tr, 0000-0001-9355-8238.

Çalışmanın yapıldığı dönemde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından etik kurul onayı zorunlu olmadığı için bu çalışma kapsamında onay alınmamıştır.

ihitiyaçlar üzerinden dolaylı olarak ve psikolojik ihtiyaçlar, romantik ilişki kalitesiyle doğrudan ilişkili olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular literatür çerçevesinde tartiŐılmıŐtır. Sonuç olarak bireylerin romantik ilişki kalitesinin kaygılı ve kaçınmacı bağlanma düzeyleri ile arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz Şemalarından zedelenmiş otonominin aracılık etmesi bilişsel açıdan bireyin değerlendirilmesi ile ilişkili olabileceği düşünölmektedir. Yani bireyin bilişsel yapılarındaki değişimlerin veya olumsuz özelliklerin kaygılı ve kaçınmacı bağlanma durumlarıyla ilişkili olabileceği ve bu değişim veya olumsuz özelliklerin ise bireylerin romantik ilişki kalitesini negatif yönde etkileyebileceği düşünölmektedir.

Anahtar Sözcükler: Romantik İlişki Kalitesi, Psikolojik İhtiyaçlar, Zedelenmiş Otonomi, Bağlanma

Abstract:

The object of this research is to analyze the impacts of the university students' autonomous schema damaged by early maladaptive schemas in the period of emerging adulthood, attachment styles and psychological needs satisfaction over the quality of romantic relationship. The study group of the research consists of totally 461 university students including 327 female and 134 males in emerging adulthood's period between 18 and 25 ages. The Inventory of Experiences in Close Relationships-II (Selcuk et al., 2005), the Young Schema Questionnaire-Short Form 3 (Soygut, et al., 2009), the Psychological Needs Questionnaire (Esici, 2014) and the Romantic Relationship Quality Scale (Esici, 2014) have been used as data collection tools in the research. SPSS 21 and AMOS 18 packaged software have been used for collecting data. According to results obtained from the research; it was found that attachment is related with romantic relationship quality directly and through impaired autonomy schema and psychological needs indirectly, impaired autonomy schema is related with romantic relationship quality directly and through psychological needs indirectly and psychological needs are related with romantic relationship quality directly. The findings obtained have been discussed within the scope of literature. It is thought that autonomy damaged by early maladaptive schemas in the relationships between individuals' romantic relationship quality and the levels of anxiety and avoidant attachment have an intermediary, may be related with the individuals' evaluation cognitively. In other words, the changes or negative specifications in the cognitive structures of the individual may be related with the situations of anxiety and avoidant attachment, and this change or negative specifications are also thought to be able to affect individuals' romantic relationship quality negatively.

Key Words: Romantic Relationship Quality, Psychological Needs, Impaired Autonomy, Attachment

Giriş:

Günümüzde ergenlik geçmiş nesillere göre daha erken, yetişkinlik ise daha geç başlamaktadır (Arnett, 2000; 2004). Beliren yetişkinlik bir gelişim dönemi olarak ergenlik ile yetişkinlik arasındaki geçiş dönemini ifade etmekte ve 18-25 yaşları arasında kapsamaktadır (Arnett, 1994; 1998). Bu dönem ergenlik döneminden ve yetişkinliğin ilk dönemlerinden farklı olarak özel ve önemli gelişim dönemi olarak öne sürülmektedir (Fincham ve Cui, 2011). Arnett (2000, 2004) bu dönemi kimlik araştırmasının devam ettiği, istikrarsızlıkların olduğu, benliğe odaklanılan ve yetişkinliğin ilk yılları ile ergenlik döneminin arasındaki duyguların yaşandığı dönem olarak ifade etmektedir. Birçok insan bu zamanda kendisini artık ergen olarak hissetmediği gibi yetişkin olarak da görmemektedir. Fincham ve Cui (2011) beliren yetişkinlik kavramını onlu yaşların sonlarından yirmili yaşların ortasına kadar olan zamanı tanımlamak ve bazı araştırmaların çerçevesini oluşturmaya rehberlik etmek için kullanmaktadır. Türkiye’de son yıllarda yapılan çalışmalar beliren yetişkinlik kavramının Türk bilim adamlarının da ilgisini çektiğini göstermektedir (Atak ve Çok, 2010; Atak, 2011; Eryılmaz ve Atak, 2011; Eryılmaz ve Ercan, 2010, 2011; İlhan ve Özdemir, 2012; Parmaksız, 2008). Türkiye’de de beliren yetişkinlerin özelliklerini ortaya koymak ve kültürel anlamda farklarını belirlemek oldukça önemli görülmektedir.

Fincham ve Cui’ye (2011) göre beliren yetişkinlik döneminin önemli gelişim görevlerinden birisi romantik ilişkiye başlama ve sürdürmedir. Anne çocuk ilişkileri, arkadaşlıklar, romantik ilişkiler gibi var olan önemli ve sürekli yakın ilişkiler bebeklikten itibaren gelişmeye başlar ve yaşam boyu devam eder (Collins ve van Dulmen, 2006; Elder, 1985). Romantik ilişkilerde istikrarın, doyumun ve yakınlığın kurulması beliren yetişkinlerin gelişimleri ve evlilikleri için çok önemlidir. Fincham ve Cui (2011) romantik ilişkileri üç nedenden dolayı önemli görmektedir. Birinci olarak beliren yetişkinlikte romantik ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi gelişim görevidir. İkinci olarak romantik ilişki gelişimi iyilik hali ve davranış düzenlemesi için önemlidir. Üçüncü olarak, romantik ilişkilerin yapısı gelecekteki ilişkileri ve yetişkinlikteki evlilik ilişkileri için iyi bir yordayıcıdır. Gelişimsel bakış açısına göre, Karney ve Bradbury (1995) evlilik problemleri için bazı risk faktörleri ve boşanmanın evlilik öncesi ilişkilerden yola çıkarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Romantik ilişkiyle ilgili tutumlar ve davranışlar, bireylerin evlilikteki tutum ve davranışlarını öngörmeye yardım edebilmektedir (Axinn ve Thornton, 1993).

Araştırmacılar tarafından romantik ilişki kavramının diğer boyutlarının yanında romantik ilişki kalitesinin de çalışılmasını önerilmektedir (Collins ve van Dulmen, 2006; Arnett, 2000; 2004). Romantik partnere sahip olmanın dostluk, yakınlık ve destek, arkadaşlık, sosyal statü gibi duygusal kazanımları ve karşı cinsiyet hakkında bir şeyler öğrenme gibi bilişsel kazanımları olabilmektedir (Feiring, 1996). Connolly ve Goldberg (1999) ergenlik romantik ilişkilerinde dört aşama tanımlamıştır. Bunlar aşık olma, fiziksel yakınlık olan romantik ilişkiler, duygusal yakınlık olan romantik ilişkiler ve bağlı romantik ilişkilerdir. Bağlı romantik ilişkiler ergenliğin sonlarında, uzun süreli, duygusal yakınlık ve yardımlaşmanın yaşandığı ilişkilerdir.

Romantik İlişkilerin Kalitesi

Aynı cinsiyetten bireylerin ilişkilerinin benzer bir şekilde romantik ilişkilerde yakınlık, dostluk ve destek kaynağı olarak görülür (Hartup, 1993; Lempers ve Clark-Lempers, 1993; Youniss ve Smollar; 1989). Bununla birlikte romantik ilişkilerin bazı fonksiyonları aynı cinsiyet arkadaşlıklardan ilişki kalitesi açısından farklılıklar göstermektedir (Zimmer-Gembeck, 2002).

Flört kavramı altı ve 11. sınıflar için rekreasyon, yakınlık ve saygınlık anlamına gelirken, üniversite öğrencileri için daha düşük düzeyde saygınlık ve başarı, daha yüksek düzeyde rekreasyon, yakınlık, dostluk ve sosyalleşme anlamına geldiği ifade edilmektedir (Roscoe, Diana ve Brooks, 1987). Shulman ve Kipnis (2001), romantik ilişkisi olan 40 genç yetişkin çiftin romantik ilişki kalitesini birinci sırada destek, güven ve beğenme, ikinci sırada kararlılık, üçüncü sırada arkadaşlık ve idealleştirme, son sırada problemler olarak algılamaktadır. Romantik ilişkilerin yüksek kalitesi, partnerlerin yakınlık, ilgi ve duygusal doyumunu belirtirken, buna karşılık romantik ilişkilerin düşük kalitesi ilişkilerde kızgınlık, gerginlik, açıkça ve yüksek düzeyde çatışma veya kontrol davranışları yaşamayı ifade etmektedir (Galliher ve ark., 1998).

İlişki kalitesinin önemli göstergelerinden birisi yakınlıktır (Clark ve Reis, 1988). İlişkilerinde yakınlığı yüksek düzeyde algılayanların, düşük düzeyde algılayanlara göre ilişki doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur (Aron ve diğ., 1992). Romantik ilişkilerinde duygusal yakınlığı yüksek yaşayanların düşük yaşayanlara göre daha düzenli/kararlı bir ilişki yaşadıkları ve bu ilişkiyi sonlandırmayı daha az düşündükleri görülmektedir (Berscheid ve diğ., 1989). İlişkilerde destekleyicilik ve duygusal yakınlığın kalitesi bireylerin iyi oluşlarıyla ilişkili iken düşük kaliteli ilişkiler olumsuz durumlarla ilişkilidir (Berscheid ve Reis, 1998). Almanya'da yapılan boylamalı araştırmada (Seiffge-Krenke ve Lang, 2002) bireylerin orta ergenlikte yaşadıkları romantik ilişkinin kalitesi genç yetişkinliklerindeki romantik ilişkilerinde yaşadıkları bağlılık ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer bazı çalışmalarda hem akran ağlarının geniş olması hem de akranlardan alınan sosyal destek ve yakınlık gibi faktörlerin romantik ilişki kalitesindeki farklılıklarla ilişkili olduğu bulunmuştur (Connolly ve Johnson, 1996; Taradash ve ark., 2001). Ebeveynleriyle ve akranlarıyla daha az ilişki kuran bireylerin, ergenlik döneminin sonlarına geldiklerinde romantik ilişkilerinde partnerleriyle fiziksel ve ilişkisel saldırganlık yaşadıkları görülmektedir (Linder, 2002; Linder, Crick ve Collins, 2002).

İlişkileri başlatma, sürdürme ve sonlandırma davranışları bakımından kadın ve erkekler arasında farklılıklar olabilmektedir. Erkeklerin, kadınlara oranla romantik yakınlığı daha rahat başlatabildikleri, aynı zamanda erkeklerin, davranışsal yakınlık, duygusal ve bilişsel yakınlık ve romantik sözelleştirme konularında kadınlara göre daha rahat oldukları görülmektedir (Eryılmaz ve Ercan, 2010). Romantik ilişkilerde cinsiyet farklılıkları konusundaki tartışmalar ve incelemelerde, Burleson (2005) duyguları açma, teşekkür etme ve partnerle samimiyet gibi her iki cinsiyetin tanımladığı temalar bakımından çok güçlü benzerlikler olduğunu öne sürmektedir. Hem kadın hem de erkekler arasında duygusal yönlü becerilerinin diğer becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir (Griffiths ve Burleson, 1995). Aynı şekilde, romantik partnerle yakınlıklarıyla ilişkilerini tanımladıklarında ergen kızlar ve

erkeklerin kendini açma düzeylerinin ve duygularını açıklamalarının benzer düzeyde olduğu bulunmuştur (Shulman ve diğ., 1997).

Romantik İlişki ve Bağlanma

Bowlby bağlanmanın sadece bebeklikte veya çocuklukta değil, yaşam boyunca yeme-içme, cinsellik gibi önemli olduğunu ifade etmiştir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Bowlby, bağlanmanın birincil bakım verenden sonra diğerlerine de genellendiğini, bu şekilde yaşam boyu devam ettiğini belirtmektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Hazan, Shaver, Hazan ve Bradshaw (1988) yetişkinlikteki bağlanma ile bebeklik ve çocukluk dönemindeki bağlanmanın önemli benzerlikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Tıpkı bebeğin bakım verenin varlığında güvenlik hissetmesi gibi yetişkin de eş (partner) ulaşılabilir olduğunda kendini güvende hissetmektedir. Hazan ve Shaver (1987), Bowlby'nin bebekler ve çocuklarla ilgili bağlanma kuramını temel alarak, yetişkinlikte kurulan romantik ilişkilerde, bağlanma stillerinin etkisinin anlaşılabilirliğini düşünmüşlerdir. Strackert ve Bursik (2003) 17-28 yaşları arasında değişen üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kaygılı ve kaçınmacı bağlanma stiline sahip olanlarla karşılaştırıldığında, güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin romantik ilişkilerinde ilişki doyumunun daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Romantik İlişki ve Psikolojik İhtiyaçlar

Psikolojik ihtiyaçlar ilişki yaşayan bireylerin birbirini anlaması ve ilişkilerinden uzun süreli doyum sağlaması için gereklidir (Glasser, 2003). Connolly ve Goldberg (1999) ise romantik ilişkilerin temelinde hem cinsel çekicilik hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanması yer aldığını ileri sürmektedir. Murray psikolojik kökenli gereksinimlerden bahsederken insanın yakın ilişki ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir (Burger, 2006). Bununla birlikte Abraham Maslow da ait olma ve sevgi ihtiyacını, fiziksel ihtiyaçlarını karşılayan bireylerin bir süre sonra arkadaşları, bir sevgili veya eşe hatta çocuklara ihtiyaç duyacağını ifade ederek özetlemiştir (Burger, 2006). Benzer şekilde Alderfer (1969) de ilişki ihtiyacını dikkate alan bir diğer kuramcıdır. Öz belirleme kuramında da önemli bir yere sahip olan ilişki ihtiyacı, bireyin diğerleri tarafından anlaşılması, onlarla bağlantılı olma, destek alma ve verme ile birlikte zaman geçirme, faaliyette bulunma gayretlerini yansıtır (Deci ve Vansteenkiste, 2004; Ryan ve Powelson, 1991). İnsanın ilişki kurma, sevme-sevilme veya ait olma ihtiyacı ergenlik döneminde ve sonrasında karşı cinsle kurduğu romantik ilişkiye yönelmesine yardımcı olur. Glasser'a (1965) göre insanların hepsinde aynı psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçları olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırma kapsamında ele alınan psikolojik ihtiyaçlar Glasser (2003) tarafından ifade edilen ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarıdır. Mishler ve Cherry (1999) bu psikolojik ihtiyaçları şu şekilde özetlemektedir. Ait olma; sevgi ve sosyal bağımlılık ihtiyacıdır. Güç; hayatımız üzerinde bir tür kontrol kurmayı başarmak için duyulan ihtiyaçtır. Özgürlük; kendi tercihlerimizi yapma, etrafta istediğimiz gibi dolaşma ya da bizi ilgilendiren şeylerin peşinden gitmeye duyulan ihtiyaçtır. Eğlence; oyun oynarken, bir şeyler üretmeyi öğrenirken ya da çözümler üretirken aldığımız basit zevklere duyulan ihtiyaçtır. Bireyin psikolojik ihtiyaçlarını başarılı bir şekilde gidermesi önemli olduğu için başarısızlık yaşayanlar pasifleşmektedir.

Romantik İlişki ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Şemalar bireylerin bilgiyi algılama, düzenleme, işleme ve kullanmasına yardım eden varsayımsal bilişsel yapılarıdır (Burger, 2006). Erken dönem uyumsuz şemalar bireylerin gelişimlerinin erken dönemlerinde başlayan ve yaşamları boyunca tekrarlanan kendilik yıkıcı duygusal ve bilişsel örüntülerdir. Şemalar çocuklukta psikolojik ihtiyaçların karşılanmamasından kaynaklanır (Young ve ark., 2009). Young ve arkadaşları (2009) şemalar ile psikolojik ihtiyaçların ilişkisini ortaya koyan bir araştırma yapmalarına karşın psikolojik ihtiyaçların şema oluşumunda etkili bir dinamik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca Glasser (2003) insanların ihtiyaçlarını gidermek için onların nitelik dünyaları olduğunu ve o dünyada ihtiyaçlarını gidermek için neler yapması gerektiğine ilişkin şemaları olduğundan bahsetmektedir. Young ve arkadaşları (2009) tarafından ortaya atılan şemalar ile Glasser (2003) tarafında ifade edilen nitelik dünyası birbiriyle örtüşen özelliklere sahiptir.

Erken dönem uyumsuz şemaların belli başlı özellikleri bulunmaktadır. Otomatik olarak ortaya çıkma, esnek olmayan ve temelde hayatta kalmaya yönelik yapısından dolayı değişime karşı dirençli, kendini tekrarlayıcı ve devamlı olmaları bu özelliklerden bazılarıdır (Riso ve ark., 2006). Bireylerin erken dönem uyumsuz şemaları ve romantik ilişkileri bağlanma kavramıyla oldukça ilişkilidir (Young ve diğ., 2009; Hazan ve Shaver, 1987). Bireyin davranışları bizzat şemanın bir parçası değil, bireyin bir şemaya tepki olarak uyumsuz davranışlar geliştirdiğini ileri sürmektedir. Şemaların çocuklukta belirli çekirdek duygusal ihtiyaçların karşılanmamasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu temel ihtiyaçları 1) başkalarına güvenli bağlanma (güvenlik, istikrar, bakım ve benimseme), 2) özerklik, yetenek ve olumlu kimlik algısı, 3) ihtiyaç ve duyguları ifade özgürlüğü, 4) kendiliğindenlik ve rol yapma, 5) akılcı sınırlar ve özenetim olarak belirtmektedirler (Young ve diğ., 2009). Türkiye’de erken dönem uyumsuz şemalarla ilgili çok sınırlı çalışma bulunmaktadır. Çeri (2009) vajinismus tanısı alan hastalar ve eşleriyle normal grupların karşılaştırılması amacıyla yaptığı çalışmada güvensizlik / suistimal edilme, istenilmeme / yetersizlik, bağımlılık, iç içe geçme, fedakarlık, duyguların bastırılması ve kendini kontrolde yetersizlik şemaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Vajinismus tanısı almış bireylerin ifade edilen şema puanları normal gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Kapçı ve Hamamcı (2010) erken dönem uyumsuz şemalar, psikolojik belirtilerle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Konukçu, Akkoyunlu ve Türkçapar (2013) depresyondaki kadınların iç içe geçmişlik/gelişmemiş benlik erken dönem uyumsuz şeması dışında tüm şema alanlarını kontrol grubundakilerden yüksek bulmuştur. İki grup arasındaki en büyük fark duygusal yoksunluk, karamsarlık, terk edilme ve kararsızlık ve de başarısızlık şemaları arasında bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda, tanı gruplarının normal bireylere göre daha yüksek düzeyde şema alanlarına sahip oldukları, psikolojik belirtiler, kaygı ve depresyon ile erken dönem uyumsuz şemalar arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

Erken dönem uyumsuz şemaların evlilik ilişkileri veya romantik ilişkiler üzerindeki etkisine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Oysaki şemaların hem oluşmasında hem de ortaya çıkmasında ilişkilerde yaşanan problemlerden etkilendiği bilinmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş otonomi şema alanının, bağlanma biçimleri ile psikolojik ihtiyaç doyularının romantik ilişki kalitesi üzerindeki etkilerinin araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş otonomi şema alanının, bağlanma biçimleri ile psikolojik ihtiyaç doyumlarının, romantik ilişki kalitesi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı nedensel karşılaştırmalı bir çalışmadır. Nedensel karşılaştırmalı modele göre (Gall, Borg ve Gall, 1996; Fraenkel, Norman ve Hyun, 2012) var olan bir durum içinde araştırmanın müdahalesi olmadan değişkenler arasındaki ilişkiler neden sonuç etki bağlamında incelenmektedir.

Araştırmada öncelikle üniversite öğrencilerinin bağlanma, erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş otonomi şema alanının ve psikolojik ihtiyaçların doymu ile romantik ilişki kalitesi değişkenlerinin aralarındaki ilişkiler tespit edilmiştir. İkinci aşamada bağlanma biçimlerinin (kaygılı-kaçınmacı) erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş ve psikolojik ihtiyaçların doymu aracılığıyla romantik ilişki kalitesini ne düzeyde açıkladığı yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir. Modelde bağlanma biçimleri, erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş otonomi şema alanının ve psikolojik ihtiyaçların doymu exogen (bağımsız) değişkenler, romantik ilişki kalitesi ise endogen (bağımlı) değişken olarak tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. En az üç aydır romantik ilişkisi bulunan üniversite öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubu, 327 kız, 134 erkek olmak üzere toplam 461 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18-25 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{X} = 20.61$, ($ss=1.69$) erkek öğrencilerin yaş ortalaması $\bar{X} = 20.77$ ($ss=2.01$)'dir.

Veri Toplama Araçları

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II:

Fraley, Waller ve Brennan (2000) tarafından geliştirilen Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (Experience in Close Relationships - Revised), 18'i kaygı 18'i kaçınma boyutlarını ölçen toplam 36 maddeden oluşan 7'li likert tipi bir ölçektir. YİYE-II'nin Türkiye'deki standardizasyon çalışmaları Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından yapılmıştır. Buna göre; ölçekteki kaçınma boyutuna karşılık gelen birinci faktör toplam varyansın %21.36'sını, kaygı boyutuna karşılık gelen ikinci faktör ise toplam varyansın %16.33'ünü açıklamıştır. Yine bu çalışmada; YİYE-II'nin faktör yapısının incelenmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Modeldeki standartlaştırılmış faktör yükleri kaçınma boyutu için .56 ile .87 arasında, kaygı boyutu için .57 ile .80 arasında değişmektedir. Ayrıca kaygı ve kaçınma boyutlarını temsil eden iki gizil bileşen arasında .42 oranında yapısal bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Young Şema Ölçeği-Kısa Form 3:

Jeffrey Young'ın Şema Terapi (1990, 2009) temelinde geliştirdiği kısa form Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Birinci düzeyde 14 faktör ikinci düzeyde 5 ana faktörlü yapıya sahiptir. Beş ana faktörlü yapıya ilişkin şema alanları ve uyumsuz şemalar şu şekilde ortaya çıkmıştır. Şema Alan 1 Zedelenmiş Otonomi: İç İç Geçme/Bağımlılık, Terk Edilme, Başarısızlık, Karamsarlık, Tehditler Karşısında Dayanıksızlık. Şema Alan 2 Kopukluk: Duygusal Yoksunluk, Duyguları Bastırma, Sosyal İzolasyon/Güvensizlik, Kusurluluk. Şema Alan 3 Yüksek Standartlar: Yüksek Standartlar, Onay Arayıcılık. Şema Alan 4 Zedelenmiş Sınırlar: Ayrıcalıklılık/Yetersiz Özdenetim. Şema Alan 5 Diğeri Yönelimlilik: Kendini Feda, Cezalandırılma alanlarıdır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının YŞÖ-KF3 alt ölçekleri için $\alpha = .63-.80$ arasında değiştiği görülmektedir.

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği :

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği bu araştırma kapsamında William Glasser'in seçim teorisi temel alınarak geliştirilmiştir. Beşli Likert tipindeki ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO katsayısı .91, birinci faktör için açıklanan varyans %17.50, ikinci faktör için %9.13, üçüncü faktör için %9.28 ve dördüncü faktör için %12.30, toplam açıklanan varyans %48.21'dir. Alt faktörlerin isimleri sırasıyla Sevgi/Ait Olma, Güç, Özgürlük ve Eğlence olarak adlandırılmıştır. Faktörlere ait maddelerin faktör yükleri sırasıyla .64 ile .75, .38 ile .70, .55 ile .69, .45 ile .65 arasında değişmektedir. Ölçeğin dört faktörlü ölçme modeli için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sunucunda elde edilen uyum indeksleri sırasıyla; $\chi^2/sd = 2.03$, RMSEA=.05, RMR=.04, NFI=.83, CFI=.91, GFI=.90'dır. Güvenirlik için faktörlere ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı değerleri sırasıyla $\alpha = .87$, $\alpha = .69$, $\alpha = .66$ ve $\alpha = .76$ olarak bulunmuştur. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği'nin test tekrarına ilişkin kararlılık katsayılarının .66 ile .91 aralığında değiştiği görülmektedir.

Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği:

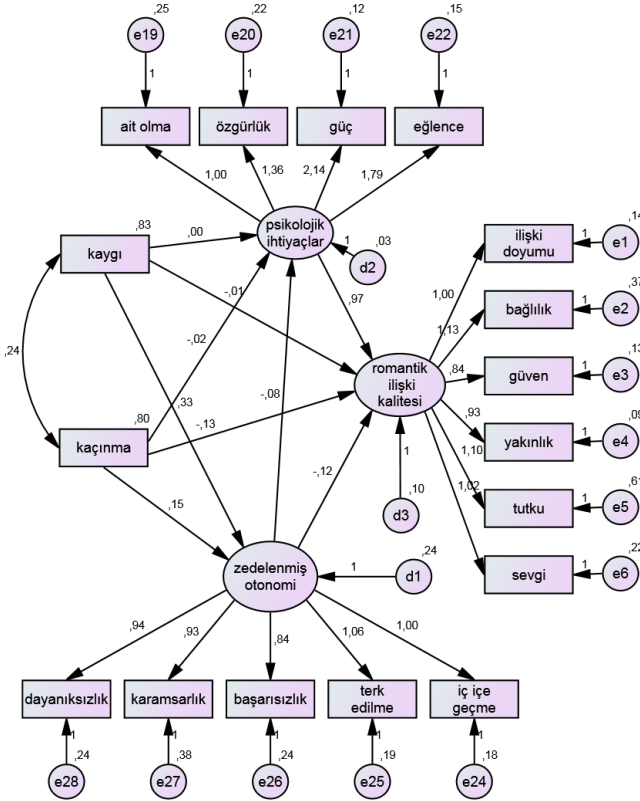
Bu araştırma kapsamında geliştirilen Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği, Fletcher, Simpson ve Thomas'ın (2000) romantik ilişki kalitesi ölçeğinde yer alan ilişki doyumu, bağlılık, güven, yakınlık, tutku ve sevgi alt boyutları temel alınarak geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi ölçeğin 25 maddeye düşürülerek 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu analiz sonucunda KMO katsayısı .94, birinci faktör (ilişki doyumu) için açıklanan varyans %3.98, ikinci faktör (bağlılık) için %3.49, üçüncü faktör (güven) için %41.73, dördüncü faktör (yakınlık) için %3.31, beşinci faktör (tutku) için %11.12 ve altıncı faktör (sevgi) için %4.20 olarak bulunmuştur. Altı faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %67.83'dür. Faktörlere ait cronbach alpha güvenirlilik katsayısı değerleri sırasıyla $\alpha = .87$, $\alpha = .87$, $\alpha = .81$, $\alpha = .72$, $\alpha = .86$ ve $\alpha = .83$ olarak bulunmuştur. Faktörlere ait maddelerin faktör yükleri sırasıyla .50 ile .82, .65 ile .83, .45 ile .68, .63 ile .88, .53 ile .88 ve .57 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin tanımlanmış olan altı faktörlü yapısının geçerliğini test etmek için AMOS 18 programı kullanılarak DFA ile incelenmiştir. DFA belirli değişkenlerin bir kuram temeline önceden belirlenmiş faktörlere dayalı bir ön beklentinin sınanmasına dayalıdır (Sümer, 2000, Schaumacker ve Lomax, 2010). Bu çalışmayla Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği'nin Türk kültürüne özgü olarak geliştirilmesinde AFA ile birlikte DFA yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen $\chi^2/$

sd oranının 2.00 olduğu ve RMSEA=.05, RMR=.05, NFI=.89, CFI=.94, GFI=.89 olduğu görülmektedir. Faktörlere ait cronbach alpha güvenilirlik katsayısı değerleri sırasıyla (İlişki Doyumu) $\alpha = .81$, (Bağlılık) $\alpha = .86$, (Güven) $\alpha = .83$, (Yakınlık) $\alpha = .87$, (Tutku) $\alpha = .87$ ve (Sevgi) $\alpha = .72$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının test tekrarına ilişkin kararlılık katsayılarının .62 ile .72 aralığında değiştiği görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde romantik ilişki kalitesini, bağlanmanın, seçim teorisi bağlamında psikolojik ihtiyaçların, erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş otonomi şema alanının yordama güçlerinin araştırıldığı yapısal eşitlik modeli sonuçları verilmiştir.

Hipotez: Romantik İlişki Kalitesi' nin Bağlanma, Psikolojik İhtiyaçlar, Zedelenmiş Otonomi Şema Alanı ile Açıklanmasına Yönelik Model



kikare= 395,960 sd= 111 P= ,000 GFI= ,906 CFI= ,901 RMSEA= ,075

Şekil 1: Hipotez Model: Standartlaştırılmamış Katsayılar

Şekil 1' de verilen hipotez modelin uyum katsayıları kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ($\chi^2=395.96$; $p=.00$; Normed $\chi^2(\chi^2/sd) = 3.57$; $GFI= .91$; $AGFI=.87$ $CFI = .90$ ve $RMSEA= .07$).

Doğrudan ilişkiler

Modele göre, psikolojik ihtiyaçların giderilmesi, romantik ilişki kalitesi puanlarında .97 ($\beta=.42$; $t= 4.89$; $p=.00$) puanlık artışa yol açmaktadır. Buna karşılık, zedelenmiş otonomi, romantik ilişki kalitesi puanlarında .12 ($\beta= .18$; $t=-2.93$; $p=.00$) puanlık bir azalmaya neden olmaktadır. Bununla birlikte kaygılı bağlanma, zedelenmiş otonomi puanlarında .33 ($\beta= .49$; $t=10.821$; $p=.00$) puanlık artışa neden olmaktadır. Kaçınmacı bağlanma, psikolojik ihtiyaçlar puanlarında .02 ($\beta= .10$; $t= -1.65$; $p=.10$) puanlık azalmaya, romantik ilişki kalitesinde .13 ($\beta= .29$; $t= 6.00$; $p=.00$) puanlık azalmaya, zedelenmiş otonomide ise .15 ($\beta= .21$; $t=4.90$; $p=.00$) puanlık artışa neden olmaktadır.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarının .10 olması düşük, .30 olması orta ve .50'den büyük olması yüksek düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Buna göre psikolojik ihtiyaçlar ve kaçınmacı bağlanma değişkenin romantik ilişki kalitesini orta düzeyde, zedelenmiş otonominin ise düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı yordadığı söylenebilir. Ayrıca kaygılı bağlanma ile zedelenmiş otonomi arasındaki ilişki yüksek düzeydedir. Kaçınmacı bağlanmanın psikolojik ihtiyaçlar ile arasındaki ilişki düşük düzeyde, zedelenmiş otonomi ile arasındaki ilişki orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, romantik ilişki kalitesini kaçınmacı bağlanma, zedelenmiş otonomi ve psikolojik ihtiyaçlar anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kaygılı bağlanmanın romantik ilişki kalitesini yordama düzeyi ise istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmamıştır.

Dolaylı ilişkiler

Modelde görüldüğü gibi, kaygılı ve kaçınmacı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi arasındaki ilişkide zedelenmiş otonomi aracılığıyla dolaylı ilişkilerinin olduğu varsayılmıştır. Zedelenmiş otonomi gizil değişkeninin kaygılı bağlanma ve kaçınmacı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi arasındaki dolaylı etkisi sırasıyla -.04 ($\beta= -.09$) ve -.02 ($\beta= -.04$)'dir. Psikolojik ihtiyaçlar gizil değişkeninin zedelenmiş otonomi ile romantik ilişki kalitesi arasındaki dolaylı etkisi -.08 ($\beta= -.11$)'dir.

Aracı değişken etkileri Sobel testi ile gerçekleştirilmiştir. Sobel test puanları kaygılı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi ilişkisinde zedelenmiş otonomi için -2.89, $p=.002$; kaçınmacı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi ilişkisinde zedelenmiş otonomi için -2.57, $p=.005$ ve zedelenmiş otonomi ile romantik ilişki kalitesi ilişkisinde psikolojik ihtiyaçlar için 2.66, $p=.003$ 'tür. Bu sonuçlara göre kaygılı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi ilişkisinde zedelenmiş otonomi, kaçınmacı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi ilişkisinde de zedelenmiş otonominin, zedelenmiş otonomi ile romantik ilişki kalitesi ilişkisinde psikolojik ihtiyaçların aracı değişken oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, standartlaştırılmış regresyon katsayıları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bulunan dolaylı ilişkilerin düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

Toplam ilişkiler

Kaçınmacı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi arasındaki toplam yol (path) ilişki katsayısı -.15 ($\beta= -.33$); kaygılı bağlanmanın -.05 ($\beta= -.11$) zedelenmiş otonominin -.20 ($\beta= -.29$), psikolojik ihtiyaçların .97 ($\beta= .42$)'dir. Standartlaştırılmış toplam ilişkiler (β

katsayıları) karşılaştırıldığında, romantik ilişki kalitesi üzerinde diğer yordayıcılara göre psikolojik ihtiyaçların en etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca sırasıyla kaçınmacı bağlanma, zedelenmiş otonomi, kaygılı bağlanmanın da romantik ilişki kalitesinin yordayıcısı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

Bağlanma, romantik ilişki kalitesiyle doğrudan ve zedelenmiş otonomi şema alanı ve psikolojik ihtiyaçlar üzerinden dolayılı olarak ilişkilidir. Zedelenmiş otonomi şema alanı, romantik ilişki kalitesiyle doğrudan ve psikolojik ihtiyaçlar üzerinden dolayılı olarak ilişkilidir. Psikolojik ihtiyaçlar, romantik ilişki kalitesiyle doğrudan ilişkilidir.

Bu araştırmanın bulgularına göre psikolojik ihtiyaçlar romantik ilişki kalitesini pozitif yönde yordamaktadır. Ayrıca bu araştırma sonuçlarına göre romantik ilişki kalitesinin en güçlü yordayıcısı psikolojik ihtiyaçlar bulunmuştur. Glasser (2003) psikolojik ihtiyaçların ilişki yaşayan bireylerin birbirini anlaması ve ilişkilerinden uzun süreli doyum sağlaması için gerekli olduğunu öne sürmüştür. Connolly ve Goldberg (1999) romantik ilişkilerin temelinde sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanması yer aldığını ileri sürmektedir. Baumeister ve Leary'e (1995) insanlar az sayıda, kalıcı, olumlu ve anlamlı kişilerarası ilişkiler geliştirmek ve sürdürmek için yaygın bir güdüye sahip olduklarını belirtmektedir. Ayrıca yüksek kaliteli ilişkilerde yakınlık, ilgi ve duygusal ihtiyaçların doyumuna da oldukça yüksek olmaktadır. Yani bir romantik ilişki kalitesi o ilişkide bireyin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyiyle yakından ilişkili görülmektedir (Galliher, Welsh, Rostosky ve Kawaguchi, 1998). Le ve Agnew (2001) yaptığı araştırmada romantik ilişki yaşayan bireylerin ilişki ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri ile pozitif duyguları arasında pozitif ilişki, negatif duyguları ile arasında negatif ilişki bulmuştur. Ait olma ihtiyacını karşılayabilen birey ilişkilerinde duygusal doyum yaşayabilmektedir. Clark ve Reis'e (1988) göre ilişki kalitesinin en önemli göstergelerinden birisi ise yakınlıktır. Aron ve arkadaşları (1992) araştırmasında ilişkilerinde yakınlığı yüksek düzeyde algılayanların, ilişkilerinde yakınlığı düşük düzeyde algılayanlara göre ilişkilerindeki doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Berscheid ve arkadaşları (1989) da benzer şekilde romantik ilişkilerinde duygusal yakınlığı yüksek yaşayanların düşük yaşayanlara göre daha düzenli/kararlı bir ilişki yaşadıkları ve bu ilişkiyi sonlandırmayı daha az düşündükleri görülmektedir. Teorisyenlerin ve araştırmacıların özellikle bireylerin ilişki kurarak giderebilecekleri psikolojik ihtiyaçları olduklarını vurguladıkları görülmektedir. Aynı zamanda psikolojik ihtiyaçlarını giderirken de ilişkilerinin kalitesinin artacağını öngörmüşlerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre zedelenmiş otonomi şema alanı romantik ilişki kalitesini negatif yönde yordamaktadır. Young'a (2003) göre zedelenmiş otonomi şemasına sahip bireyler çocukken ebeveynleri onlar için her şeyi yapmış, onları gereğinden fazla korumuştur yada tam tersi onlara hiç bakmamışlardır, ilgilenmemişlerdir. Çoğu kez ebeveynleri özgüvenlerine zarar vermişlerdir. Dolayısıyla bu kişiler kendi kimliklerini oluşturamamakta ve gerekli becerileri kazanamamaktadırlar. Zedelenmiş otonomi alanı iç içe geçme/bağımlılık, terk edilme, başarısızlık, karamsarlık ve tehditler karşısında dayanıksızlık şemalarından oluşmaktadır. Dumitrescu ve Rusu (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında da erken dönem uyumsuz şemaların düzeyi arttıkça bireylerin ilişkilerinden elde

ettikleri doyumun azaldığı görülmektedir. Ayrıca Konukçu ve arkadaşları (2013) çalışmasında depresyondaki bireylerin iç içe geçme şeması dışındaki tüm şemalara ilişkin puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğunu bulmuştur. Kastro (1998) evli bireyler üzerinde yaptığı araştırmasında eşlerden birinin depresyonda olmasının evlilikte uyumu olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. Bu iki araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde zedelenmiş otonominin romantik ilişki kalitesini negatif yönde yordaması bu araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarında kaygılı bağlanma ve kaçınmacı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi ilişkisinde zedelenmiş otonomi şema alanı aracı değişken olarak bulunmuştur. Bağlanma ve romantik ilişki kalitesi arasında erken dönem uyumsuz şema alanlarından zedelenmiş otonominin aracı değişken olarak işlevde bulunması bilişsel yapılar ile bağlanma ve ilişki doyumunu etkileyen bilişsel özelliklere değinilmesini zorunlu kılmaktadır. Öyle ki bilişsel özellikler bireylerin yaşantılarında karşılaştıkları durumlarla veya deneyimleriyle ilgili algılarını oldukça etkileyebilmekte, hatta birçok durumu çarpıtarak olduğundan farklı algılamasına neden olabilmektedir (Beck, 2001). Dağ ve Gülüm (2013) kaygılı ve kaçınmacı bağlanma ile psikolojik belirtiler (sosyal kaygı, depresyon ve obsesif kompulsif bozukluk) arasında bazı bilişsel yapıların aracı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Yaka (2011) ve Çeri (2009) kaygılı ve kaçınmacı bağlanma ile zedelenmiş otonomi şema alanında yer alan şemaların ilişkili olduğunu hatta diğer şema alanlarında yer alan bazı şemalarla dahi ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Young (2009) bağlanma ile uyumsuz şemaların oldukça ilişkili olduğunu, birbirine benzeyen yapılardan beslendiklerini, bağlanma sorunlarının erken dönem uyumsuz şemaların oluşmasına veya güçlenmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu anlamda bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda kaygılı ve kaçınmacı bağlanma ile romantik ilişki kalitesi arasındaki ilişkide zedelenmiş otonomi şema alanının aracı etkisi teorik görüşleri destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar şema ile bağlanma arasındaki ilişkileri açıkça belirtmektedir (Yaka, 2011; Çeri, 2009). Bununla birlikte bilişsel yapıların psikolojik belirtiler ile bağlanma boyutları arasındaki ilişkide aracılık ettikleri görülmektedir (Dağ ve Gülüm, 2013). Yapılan bazı araştırmalar depresyon gibi psikolojik belirti düzeyleri yükselen bireylerin, ilişki içerisinde oldukları bireylerle ilişkilerinden elde ettikleri doyumun düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Kurdek (1998) bireylerin depresif semptomları yükseldikçe eşlerin evlilik doyumlarında daha fazla düşüş olduğunu ifade etmişlerdir. Kastro (1998) depresif semptomların evlilik uyumunu olumsuz olarak etkilediğini bulmuştur. Bireylerin romantik ilişki kalitesinin kaygılı ve kaçınmacı bağlanma düzeyleri ile arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemalarından zedelenmiş otonominin aracılık etmesi bilişsel açıdan bireyin değerlendirilmesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yani bireyin bilişsel yapılarındaki değişimlerin veya olumsuz özelliklerin kaygılı ve kaçınmacı bağlanma durumlarıyla ilişkili olabileceği ve bu değişim veya olumsuz özelliklerin ise bireylerin romantik ilişki kalitesini negatif yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

AİNSWORTH, Marry S. ve BOWLBY, John, (1991), “*An Ethological Approach to Personality Development*”, American Psychologist, XLVI, 4: 333-341.

ALDERFER, Clayton P, (1969), “*An Empirical Test of A New Theory of Human Needs*”, Organizational Behavior and Human Performance, IV, 2: 142-175.

ARNETT, Jeffrey Jensen, (1994), “*Are College Students Adults? Their Conceptions of the Transition to Adulthood.*” Journal of Adult Development, I, 4: 213-224.

ARNETT, Jeffrey Jensen, (1998), “*Learning to Stand Alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context*”, Human Development, XLI, 5-6: 295-315.

ARNETT, Jeffrey Jensen, (2000), “*Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*”, American Psychologist, LV, 5: 469-480.

ARNETT, Jeffrey Jensen, (2004), *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, New York: Oxford University Press.

ARON, A., ARON, E. ve SMOLLAN, D. (1992), “*Inclusion of Other in the Self Scale and the Structure of Interpersonal Closeness*”, Journal of Personality and Social Psychology, LXIII, 4: 596-612.

ATAK, Hasan ve Çok, Figen, (2010), “*Emerging Adulthood: A New Period in Human Life*”, Child’s and Youth’s Mental Health Magazine, XVII, 1: 39-50.

ATAK, Hasan, (2011), “*Gradual Transition to Adulthood: Is Emerging Adulthood the Only Main Road?*”, Elementary Education Online, X, 1: 51-67.

AXİNN, William G. ve THORNTON, Arland, (1993), “*Mothers, Children, and Cohabitation: The Intergenerational Effects of Attitudes and Behavior*”, American Sociological Review, LVIII,2: 233-246.

BAUMEİSTER, Roy F ve LEARY, Mark R (1995), “*The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*”, Psychological Bulletin, CXVII, 3: 497-529.

BECK, Judith. S. (2001), *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi* (Çeviren: N. Hisli Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No 22.

BERSCHEID, Ellen ve REİS, Harry. T. (1998). *Attraction and Close Relationships. The Handbook of Social Psychology* (Ed. D. T. Gilbert, S. T. Fiske ve G. Lindzey), New York: Oxford University Press, 193-281.

BERSCHEID, Ellen, SNYDER, Mark ve OMOTO, Allen. M. (1989), “*The Relationship Closeness Inventory: Assessing the Closeness of Interpersonal Relationships*”, Journal of Personality and Social Psychology, LVII, 5: 792-807.

BURGER, Jerry M, (2006). *Kişilik* (Çeviren: İ. D. Erguvan). Birinci Baskı. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

BURLESON, B. R. (2005), “*A Different Voice on Different Cultures: Illusion and Reality in the Study of Sex Differences in Personal Relationships*”, *Personal Relationships*, IV: 229-241.

ÇERİ, Özge, (2009), *Analysis of Basic Cognitive Schemas and Attachment Styles in Women Receiving a Diagnosis of Vaginismus and Their Partners*. Master Thesis. Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.

CLARK, Margaret S ve REİS, Harry T, (1988), “*Interpersonal Processes in Close Relationships*”, *Annual Review of Psychology*, XXXIX: 609-672.

COLLİNS, Andrew ve VAN DULMEN, Manfred, (2006), *Friendships and romance in emerging adulthood: Assessing distinctiveness in close relationships. Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st century* (Ed. I J. J. Arnett - J. L. Tanner), Washington, DC; American Psychological Association, 219-234.

CONNOLLY, Jennifer ve GOLDBERG, Adele, (1999), *Romantic Relationships in Adolescence: The Role Of Friends and Pers in Their Emergence and Development. The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (Ed. W. Furman, B. Brown, - C. Feiring) New York: Cambridge University Press, 266-290.

CONNOLLY, Jennifer. A. ve JOHNSON, Anne. M, (1996), “*Adolescents’ Romantic Relationships and the Structure and Quality of Their Close İnterpersonal Ties*”, *Personal Relationships*, III, 2: 185-195.

DAĞ, İhsan ve GÜLÜM, Volkan, (2013), “*The Mediator Role of Cognitive Features in the Relationship Between Adult Attachment Patterns and Psychopathology Symptoms: Cognitive Flexibility*”, *Turkish Journal of Psychiatry*, XXIV, 4: 240-247.

DECİ, Edward. L. ve VANSTEENKİSTE, Maarten, (2004), “*Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology*”, *Ricerche di Psicologia*, I, 27: 23-40.

DUMİTRESCU, Daciana ve RUSU, Alina S. (2012), “*Relationship Between Early Maladaptive Schemas, Couple Satisfaction and İndividual Mate Value: An Evolutionary Psychological Approach*”, *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, XII, 1: 63-76.

ELDER, Glen. H., Jr. (1985). *Life Course Dynamics*. New York: Cornell Universty Press.

ERYILMAZ, Ali ve ERCAN, Leyla, (2010), “*İnitaiing Romantic Intimacy at Emerging Adulthood: Is it Intimacy or Isolation?*”, *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, IV,34: 119-128.

ERYILMAZ, Ali ve Ercan, Leyla, (2011), “*Starting Romantic Intimacy In Emerging Adulthood and Perceived Control*”, *GU, Gazi Education Faculty Journal*, XXXI, 2: 359-380.

ERYILMAZ, Ali ve ATAĞ, Hasan, (2011), “*Investigation of Starting Romantic Intimacy in Emerging Adulthood in Terms of Self-Esteem, Sex and Sexual Roles*”, *Educational Sciences: Theory & Practice*. XI, 2: 595-600.

EŞİCİ, Hasan, (2014), *Investigation of the Romantic Relationships Quality in terms of Early Maladaptive Schemas, Attachment, Psychological Needs. Doctoral Dissertation*. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.

FEIRING, Candice, (1996), “*Concepts of Romance in 15-Year-Old Adolescents*”, *Journal of Research on Adolescence*, VI, 2: 181–200.

FINCHAM Frank. D. ve Cui Ming, (2011). “*Emerging Adulthood and Romantic Relationships: An Introduction*”, *Romantic Relationships in Emerging Adulthood* (Ed. F. D. Fincham ve M. Cui). New York: Cambridge University Press, 3-15.

FLETCHER, Garth J.O., SIMPSON, Jeffrey A. ve THOMAS, Geoff, (2000), “*The Measurement of Perceived Relationship Quality Components: A Confirmatory Factor Analytic Approach*”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, XXVI, 3: 340-354.

FRAENKEL, Jack R., NORMAN, E. Wallen ve HYUN, Helen H., (2012), *How to Design and Evaluate Research in Education*. Boston: McGraw-Hill.

FRALEY, R. Chris, WALLER, Niels G. ve BRENNAN, Kelly A. (2000), “*An Item-Response Theory Analysis of Self-Report Measures of Adult Attachment*”, *Personality and Social Psychology Journal*, LXXVIII, 2: 350-365.

GALL, Meredith Damien, BORG, Walter R. ve GALL, Joyce P. (1996), *Educational Research: An Introduction*. (6th ed.). New York: Longman Publishers.

GALLIHER, R.C., WELSH, D.P., ROSTOSKY, S.S. ve KAWAGUCHI, M.C. (1998). *Power in adolescent romantic relationships and its association with well-being. In Paul Florsheim (Chair), Adolescent Romantic Relations: Interpersonal Processes in Developmental Perspective. Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, San Diego, CA.

Glasser, William (1965), *Reality Therapy: A New Approches to Psychiatry*. New York: Harper And Row.

Glasser, William (2003), *Seçim Teorisi* (Çev. Muge İzmirli). İstanbul: Hayat Yayınları.

GRIFFITHS, K. ve BURLESON, B. R. (1995). *Gender and Communication Values in Friendships: A Comparison of Gender-Related Similarities and Differences in Same-sex and Cross-sex Friendships. Paper presented at the Annual Meeting of Central States Communication Association*. Indianapolis, In, April 1995.

HARTUP, Willard W. (1993), “*Adolescents and Their Friends.*” *Close Friendships in Adolescence* (Ed. B. Laursen), San Francisco: Jossey- Bass, 3-22.

HAZAN, Cindy ve SHAVER, Phillip (1987), “*Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process*”, *Journal of Personality and Social Psychology*, LII, 3: 511–524.

İLHAN, Tahsin ve ÖZDEMİR, Yalçın, (2012), “*The Predictive Role of Age, Gender, and Attachment Styles on Identity Status among Emerging Adults*”, *Dicle University Ziya Gokalp Education Faculty Journal*, XIX: 227-241.

KAPÇI Emine Gül ve HAMAMCI, Zeynep, (2010), *“The Relationship between Family Function and Psychological Symptoms: Early Maladaptive Schemas’ Intermediary Role”*, Clinic Psychiatry, XIII: 127-136.

KARNEY, Benjamin R. ve BRADBURY, Thomas N. (1995), *“The Longitudinal Course of Marital Quality and Stability: A Review of Theory, Methods, and Research”* Psychological Bulletin, CXVIII, 1: 3-34.

KASTRO, Rosita Morlevi, (1998). *Marital adjustment and depression: A study on the quality of marital relationship and symptom formation in spouses*, (Master Thesis). Istanbul University Institute of Social Sciences, Istanbul.

KLIN, Rex B., (2011), *Principles and practice of structural equation modeling* (3th ed.), New York: Guilford Press.

KONUĞU, Hacer Bolat, AKKOYUNLU, Serkan ve TÜRKÇAPAR, M. Hakan (2013), *“Early Maladaptive Schemas in Depressed Women and its Relationship with Depression”* Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research, II, 2: 98-105.

KURDEK, Lawrence A. (1998), *“The Nature and Predictors of the Trajectory of Change in Marital Quality Over the First 4 Years of Marriage for First-Married Husbands and Wives”* Journal of Family Psychology, XII, 4: 494-510.

LE, Benjamin ve AGNEW, Christopher R, (2001), *“Need Fulfillment and Emotional Experience in Interdependent Romantic Relationships”*, Journal of Social and Personal Relationships , XVII, 3: 423-440.

LEMPERS, Jacques. D, ve CLARK-LEMPERS, Dania S. (1993), *“A Functional Comparison of Same-Sex and Opposite-Sex Friendships During Adolescence”*, Journal of Adolescent Research, IIX, 1: 89-108.

LINDER, Jennifer Ruh, (2002), *Parent and peer predictors of physical aggression, verbal aggression, and conflict management in romantic relationships in late adolescence and young adulthood: A prospective developmental study*. Doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

LINDER, Jennifer Ruh., CRICK, Nicki. R. ve COLLINS, W. Andrew, (2002), *“Relational aggression and victimization in young adults’ romantic relationships: Associations with perceptions of parent, peer, and romantic relationship quality”* Social Development, XI, 1: 69-86.

MISHLER, J.A. ve CHERRY, S. (1999). *Correlating Glasser’s Choice Theory to the Behavioral Requirements of IDEA 97. Rural Special Education for the New Millennium. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES)*. 19th, Albuquerque, New Mexico, March 25-27, 1999.

PARMAKSIZ, H. Rukiye, (2008), *The Participation To The Cultural Activities In Emerging Adulthood*. Master Thesis. Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.

RİSO, Lawrence. P., FROMAN, Shoshana. E., RAOUF, Mona, GABLE, Phillip., MADDUX, Rachel. E., TURİNİ-SANTORELLİ, Nöelle., PENNA, Suzanne, BLANDI-

NO, Jamie A., JACOBS, Carli H., ve CHERRY, Meliss, (2006) “The Long-Term Stability of Early Maladaptive Schemas” *Cognitive Therapy and Research*, XXX, 4: 515–529.

ROSCOE, Bruce, DIANA, Mark S. ve BROOKS, Richard H., (1987), “*Early, Middle and Late Adolescents’ Views on Dating and Factors Influencing Partner Selection*” *Adolescence*, XXII, 85: 59-68.

RYAN, Richard M. ve POWELSON, Cynthia L., (1991), “*Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education*”, *The Journal of Experimental Education*, LX, 1: 49-66.

SCHUMACKER, Randall E. ve LOMAX, Richard. G., (2010), *A Beginners Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Routledge.

SEIFFGE-KRENKE, I. ve LANG, J., (2002). *Forming and maintaining romantic relations from early adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence: In S. Shulman & I. Seiffge-Krenke (co-chairs), Antecedents of the Quality and Stability of Adolescent Romantic Relationships. Symposium at the conference of the Society for Research on Adolescence*, New Orleans, LA.

SELÇUK, Emre, GÜNAYDIN, Gül, SÜMER, Nebi ve UYSAL Ahmet, (2005). *A New Scale Developed to Measure Adult Attachment Dimensions: Experiences in Close Relationships – Revised (ECR-R) Psychometric Evaluation in a Turkish Sample*. *Türk Psikoloji Yazıları*, VIII, 16: 1-11.

SHAVER, Phillip R., HAZAN, Cindy ve BRADSHAW, Donna, (1988), “*Love as Attachment: The Integration of Three Behavioral Systems*”, *The Psychology of Love* (Ed. R. J. Sternberg - M. Barnes), New Haven, CT: Yale University Press, 68-99.

SHULMAN, Shmuel ve KİPNİS, Offer, (2001), “*Adolescent Romantic Relationships: A Look from the Future*” *Journal of Adolescence*, XXIV, 3: 337-351.

SHULMAN, Shmuel, LEVY-SHİFF, Rachel, Kedem, Peri ve Alon, Eitan, (1997), “*Intimate Relationships Among Adolescent Romantic Partners and Same-Sex Friends: Individual and Systemic Perspectives*”. *Romantic Relationships in Adolescence: Developmental Perspectives*, (Ed. S. Shulman - W. A. Collins) San Francisco, CA: Jossey-Bass, 37–51.

SOYGÜT, Gonca, KARAOSMANOĞLU, Alp ve ÇAKIR, Zehra, (2009), “*Assessment of Early Maladaptive Schemas: A Psychometric Study of the Turkish Young Schema Questionnaire-Short Form-3*”, *Turkish Psychiatry Journal*, XX, 1: 75-84.

STACKERT, Richelle A. ve BURSİK. Krisanne, (2003), “*Why am I unsatisfied? adult attachment style, gendered irrational relationship beliefs and young adult romantic relationship satisfaction*”. *Personality and Individual Differences*, XXXIV, 8: 1419-1429.

SÜMER, Nebi, (2000), “*Structural Equality Patterns: Basic concepts and sample practices*”, *Türk Psikoloji Yazıları*, III, 6: 74-79.

YAKA, Ali İhsan, (2011), *Attachment, early maladaptive schemas, self regulation and psychological symptoms*. Master Thesis, Ankara University Institute of Social Sciences, Ankara.

YOUNG, Jeffrey E., (1990), *Cognitive Therapy For Personality Disorders: A Schema -Focused Approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

YOUNG, Jeffrey, E., KLOSKO, Janet. S., WEİSHAAR, Marjorie. E., (2009), *Schema Therapy*. (Çev: T. V. Soylu). Istanbul: Litera Publishing.

YOUNİSS, James, SMOLLAR, Jacqueline, (1989), “*Adolescents’ interpersonal relationships in social context*”, Peer Relationships in Child Development, (Ed. Berndt TJ - Ladd GW) New York: Wiley, 300-316.

ZİMMER-GEMBECK, Melanie. J. (2002), “*The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships*”, Journal of Adolescent Health, XXXI, 6: 216-225.

Extended Abstract

Although adolescent starts earlier in respect to past generations, adulthood starts later nowadays (Arnett, 2000, 2004). Emerging adulthood expresses the transition period between adolescent and adulthood as a developmental period and consists the age range of 18-25 (Arnett, 1994; 1998). This period has been put forward as a private and significant developmental period differently from the earliest periods of the adulthood (Fincham & Cui, 2011). Arnett states that (2000, 2004) the identity crises continues in this period: there are instabilities: ego is focused and the feelings lived between the earliest years of adulthood and adolescent period. In this age, not only do many people feel themselves as an adolescent but they also don't see themselves as an adult. Fincham and Cui (2011) use the concept of emerging adulthood so as to define the time from the latest of mid-teens to the middle of mid-twenties and to guide for establishing a framework of some searches. The studies have done in the past have shown that the concept of emerging adulthood attracts also Turkish Scientists' attention (Atak & Cok, 2010; Atak, 2011; Eryilmaz & Atak, 2011; Eryilmaz & Ercan, 2010, 2011; Ilhan & Ozdemir, 2012; Parmaksiz, 2008). Presenting the adults' qualifications and specifying the cultural differences in Turkey have been considered as highly significant.

According to Fincham and Cui (2011), one of the most significant developmental tasks of emerging adulthood is to begin a romantic relationship and maintain it. The existential affiliations which are significant and continuous like mother-child relationships, friendships, romantic relationships begin to develop from infancy and continue lifelong (Collins & van Dulmen, 2006; Elder, 1985). In romantic relationships, satisfaction and intimacy are crucial for the developments and marriages of emerging adults to establish stability. Fincham and Cui (2011) consider romantic relationships significant due to three reasons. First, to begin and maintain romantic relationships in emerging adulthood are development tasks. Second, the development of a romantic relationship is significant for well-being and behavioral regulation. Last, the structure of romantic relationships is a good predictor for their future relationships and marital relationships in adulthood. According to developmental approach, Karney and Bradbury (1995) have stated that some risk factors and divorce for marriage problems may be identified based upon pre-marital relationships. Attitudes and behaviors related with romantic relationships are able to help to predict individuals' attitudes and behaviors in marriage (Axinn & Thornton, 1993).

To study the romantic relationship quality beside the other proportions of the concept of romantic relationship has been recommended by the researchers (Collins & van Dulmen, 2006; Arnett, 2000; 2004). Having a romantic partner may have emotional achievements, such as fellowship, intimacy, support, friendship and social status, and cognitive achievements like learning something about opposite sex (Feiring, 1996). Connolly and Goldberg (1999) have identified four stages in adolescent's romantic relationships. These are infatuation, romantic relationships having physical intimacy, romantic relationships having emotional intimacy and dependent romantic relationships. Dependent romantic relationships are relationships in which long-term emotional intimacy and cooperation are lived at the ends of adolescent.

It has been observed that the studies devoted to the effect of early maladaptive sche-

mas upon marriage relationships or romantic relationships are limited. However, it has been known that schemas are affected from the problems faced in relationships during when they are formed or appeared. Therefore, the purpose of this study is to make a survey of the effects of university students' autonomy schema area in emerging adulthood period that is damaged by early maladaptive schemas, attachment styles with psychological need satisfactions over romantic relationship quality.

METHOD

Research Pattern

This study is a causal-comparative study in which the effects of university students' autonomy schema area in emerging adulthood period that is damaged by early maladaptive schemas, attachment styles with psychological need satisfactions over romantic relationship quality, are researched.

Participants

An appropriate sampling method was used for determination of the study group. University students having romantic relationship for at least three months were included in the research. The study group consist of 461 of university students totally on the brink of 327 females and 134 males. Ages of students participating in to research change between 18 and 25.

Data Collection Tools

Experience Inventory in Close Relationships-Revised

Experience Inventory in Close Relationship-Revised developed by Fraley, Waller and Brennan (2000) is a type of 7-point Likert scale measuring 18 of anxiety and 18 of avoidance proportions and consisting of 36 of articles.

Young Schema Questionnaire-Short Form 3

The short form developed by Jeffrey Young based upon Schema Therapy (1990, 2009) was adjusted to Turkish culture by Soygut et al. (2009). It has 14 factor structure in the first level and 5 main factor structure.

Psychological Needs Questionnaire

Psychological Needs Questionnaire was developed by Esici (2014) based upon William Glasser's Choice Theory. Five-point likert type scale consists of 25 articles.

Romantic Relationship Quality Questionnaire

Romantic Relationship Quality Questionnaire developed by Esici (2014) was advanced based upon sub-dimensions of relationship satisfaction, dependence, confidence, intimacy, passion and love that take part in Fletcher, Simpson and Thomas's (2000) romantic relationship quality questionnaire. Five points Likert scale was reduced to 25 of articles and a 6-factor structure was obtained.

FINDINGS

The results of structural equation model in which romantic relationship quality, at-

tachment, psychological needs within the scope of choice theory and predictive powers of autonomy schema area damaged by early maladaptive schemas are researched, has been given in this section.

Hypothesis: Model for The Explanation of Romantic Relationship Quality with Attachment, Psychological Needs and Impaired Autonomy Schema Area

Relationships between sub scales forming dimensions that are being statistically meaningful refer to the fact that relationships between variables may be discussed with a hypothesis model. Aforementioned hypothesis model was presented in Figure 1.

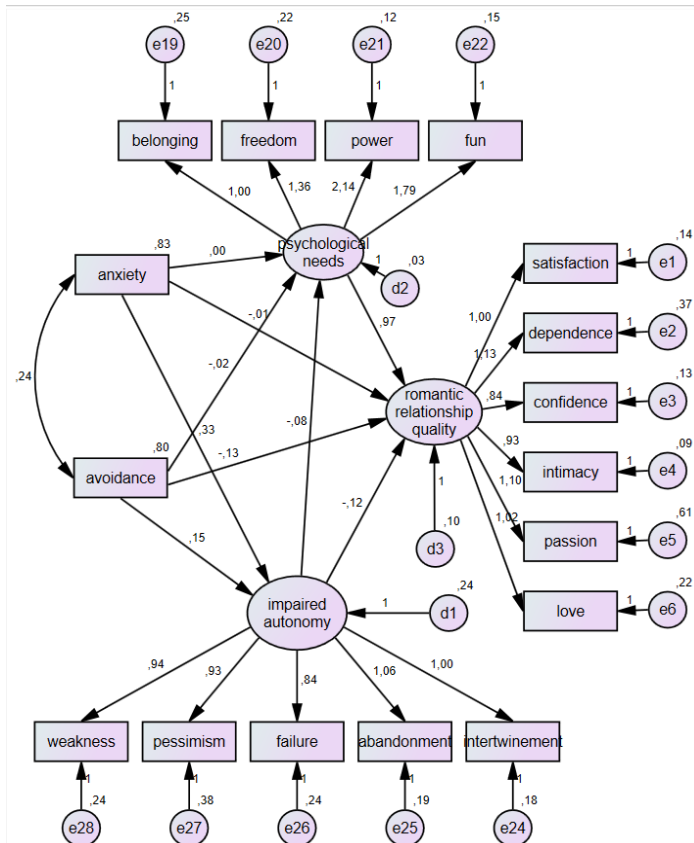


Figure 1: Hypothesis Model: Nonstandardized Coefficients

Conformity coefficients of the hypothesis model given in Figure 1 was found in acceptable level ($\chi^2=395.96$; $p=.00$; Normed $\chi^2(\chi^2/sd) = 3.57$; GFI= .91; AGFI=.87 CFI = .90 and RMSEA= .07).

Total Relationships

Total path relationship coefficient between avoidant attachment and romantic relationship quality is $-.15$ ($\beta = -.33$); the one between anxiety attachment and romantic relationship quality is $-.05$ ($\beta = -.11$); the one between impaired autonomy and romantic relationship quality is $-.20$ ($\beta = -.29$) and the one between psychological needs and romantic relationship quality is $.97$ ($\beta = .42$). It is understood that psychological needs are the most effective over romantic relationship quality in respect to other predictors in comparison with the standardized total relationships (β coefficients). Moreover, it is seen that avoidant attachment, impaired autonomy and anxiety attachment are respectively predictors of romantic relationship quality.

Attachment is related with romantic relationship quality directly and through impaired autonomy schema area and psychological needs indirectly. Impaired autonomy schema area is related with romantic relationship quality directly and through psychological needs indirectly. Psychological needs are related with romantic relationship quality directly.

Rusça Öğretiminde Ana Dilinin Önemi

The Importance of Native Language in Teaching Russian

Dr. Öğr. Üyesi, Fatih DÜZGÜN¹

Öz:

Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde öğrencilerin ana dilinin kullanımını destekleyen ve karşı çıkan birçok bilim insanı vardır. Bununla birlikte, birçok araştırmacı, ana dilinin öğrenilen yabancı dil üzerindeki etkisinin kaçınılmaz olduğunu kabul etmekte ve bir yabancı dile hâkim olmada başarı elde etmek için ana dili öğrenme sürecinde kullanma ihtiyacına dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ana diline başvurmak bir yandan ana dilinde var olan bilgi ve becerilerin öğrenilen dile geçişine yardım sağlar diğer yandan ana dilinin hedef dile olumsuz etkilerini önlemeye yardımcı olur. Ayrıca ana dili ve öğrenilen dilin birbiriyle uyumsuz olan yapıları sebebiyle oluşabilecek zorlukları engeller. Dolayısıyla ana dilinin ve hedef dilin yapılarının karşılaştırılması şüphesiz öğrenim sürecini kolaylaştırmaktadır. Ana diline başvurmak, Rusçayı öğretmek için kanıtlanmış öğretim yöntemlerinden biridir. Öğrencilere, Rus dilinin yeni öğrenilen bir olguyu, ana dilinde denk gelen olguyla karşılaştırarak incelemeleri tavsiye edilir. Farklı dillerde kelimeler ve gramer kategorileri farklı anlamlar ifade eder. Örneğin eylem türünün dil bilgisi kategorisi Rus dilinin karakteristiğidir, ancak Türk dilinde yoktur. Ayrıca aynı dil birimleri farklı özelliklere sahip olabilirler. Rus dili ve Türk dili dâhil olmak üzere farklı dillerin kelime dağarcığının semantik yapısında büyük farklılıklar vardır, çünkü her dil farklı bir anlam sistemine sahiptir. Rus ve Türk dillerinin karakteristik özelliklerini bilmek ve öğrenme sürecinde bunları

¹ Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü, Antalya/Türkiye, fatihduzgun@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2199-0640

hesaba katmak öğretmene bu dillerin tipolojik farklılığı ile ilgili bir dizi karakteristik hatayı tespit etme ve önleme fırsatı verir.

Anahtar Sözcükler: Rusça öğretimi, iki dillilik, ana dili.

Abstract:

There are many scholars who support and oppose the use of students' native language in teaching Russian as a foreign language. However, many researchers acknowledge that the influence of the native language on the learned foreign language is inevitable and draw attention to the need to use the native language in the learning process in order to achieve success in mastering a foreign language. Students' reference to their native language, on the one hand, helps transition the knowledge and skills that exist in the native language to the learned language, on the other hand, helps prevent the negative effects of the native language on the target language. Moreover, it prevents difficulties that may occur due to the incompatible structures of the native language and the learned language. Therefore, comparing the structures of the native language and the target language undoubtedly facilitates the learning process. Referencing to the native language is one of the proven teaching methods for teaching Russian. Students are advised to examine a newly learned phenomenon of the Russian language by comparing it with the corresponding phenomenon in their native language. Words and grammatical categories in different languages mean different things. For example, the grammar category of the verb type is characteristic of the Russian language, but not in the Turkish language. In addition, the same language units may have different characteristics. There are great differences in the semantic structure of the vocabulary of different languages, including Russian and Turkish language, because each language has a different system of meaning. Knowing the characteristics of Russian and Turkish languages and taking them into account in the learning process gives the teacher the opportunity to detect and avoid a series of characteristic errors related to the typological difference of these languages.

Key Words: Teaching Russian, bilingualism, native language.

Giriş:

Yabancı dil öğretim metotlarının omurgasını oluşturan iletişimsel karakter öğrencilerin ana dilinin kullanımını dışlamaz hatta tercih eder. Öğrencilerin ana diline başvurmak bir yandan ana dilinde var olan bilgi ve becerilerin öğrenilen dile geçişine yardım sağlar diğer yandan ana dilinin hedef dile olumsuz etkilerini önlemeye yardımcı olur. Ayrıca ana dili ve öğrenilen dilin birbiriyle uyumsuz olan yapıları sebebiyle oluşabilecek spesifik zorlukları engeller. Dolayısıyla ana dilinin ve hedef dilin yapısının karşılaştırılması şüphesiz öğrenim sürecini kolaylaştırmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde ana dilinin ve öğrenilen dilin karşılaştırılmasının önemi en çok bilinçli karşılaştırmalı yöntemin modern bir modifikasyonu olan ulusa göre uyarlama yönteminde yer verilmektedir. Bu yöntem günümüzde Rusçanın yabancı dil olarak öğretilmesinde giderek daha popüler hâle gelmektedir. Bu yöntemin temelini, öğrencinin ana dilini dikkate alma ilkesi oluşturur. Buna uygun bir öğrenme stratejisi oluştururken, bu yöntemin destekçileri, yöntemin hedef dilin algılanması ve edinimi özelliklerine odaklanır.

İki sistemin karşılaştırması ve tipik hataların analizi, kaynak dil sisteminin etkisini belirlemeye yardımcı olur ve bu durum olumsuz etkinin olumlu aktarılmasına, önlenmesine ve ortadan kaldırılmasına katkıda bulunan bu tür eğitim yöntemlerinin oluşturulmasını mümkün kılar (Vagner, 2001: 8).

Ana dili sisteminin hedef dil sisteminin oluşumu üzerindeki etkisi yabancı dil eğitimi boyunca herhangi bir seviyedeki herhangi bir dil olgusunun öğrenimi sırasında gerçekleşir. Öğrencilerin ana dili sistemine başvurma ve dil bilinci ilkesi, yeni bir dil sisteminin oluşturulmasını kolaylaştırır ve ayrıca öğrenciler için çok önemli olan iletişimsel ve kültürlerarası yeterliliklerin gelişimini destekler.

Yabancı bir dili öğretirken bilinçli “ana dilinden uzaklaşmanın” önemli destekçilerinden olan Lev Vladimiroviç Şçerba’ya göre, öğrencilerin ana dilini ne kadar yabancı dil derslerinin dışında tutmak istesek de ana dilinin var olduğunu kabul etmeli ve bu onu düşmandan dosta dönüştürmeliyiz (Şçerba, 1974: 313). Şçerba yabancı dil öğretimi derslerinde öğrencilerin bilincinden ana dilini çıkarmanın imkânsız olduğunu ve bu gerçeğin kabul edilmesi gerektiğini, öğrenilen dilin kurallarını oluşturma ihtiyacını değil, ancak yabancı dilin ve öğrencilerin ana dilinin karşılaştırılmasına dayanan kuralları oluşturma ihtiyacını belirlediğini ifade eder (Şçerba, 2004: 343).

Dil bilimci Vitali Grigoryeviç Kostomarov ve Olga Danilovna Mitrofanova, iki dilliliğin özelliklerini analiz ederek öğrencilerin ana dillerine başvurmanın gerekli olduğu durumları şu şekilde sıralarlar:

1. Dilin farklı alanlarındaki benzerliklerini ve farklılıklarını tespit etmek için öğrenilen dilin ve ana dilinin öğrenme sürecinin karşılaştırılması, dillerin etkileşim içinde olmasıyla ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçların tahmin edilmesine ve önlenmesine olanak tanır.

2. Belirli uluslara uygun öğrenme araçları oluştururken öğrencilerin ana dillerinin hesaba katılması gerekir.

3. Yabancılar için Rusçanın uygulamalı derslerinde dil bilgisel materyali, kelime anlamını ve diğer olguları açıklarken, organizasyon sorunlarını çözmek için ana dilin kullanılması gerekir.

4. Farklı milletlerden gelen öğrenciler için standart eğitim materyallerini kullanırken öğrencilerin ana dillerinin dikkate alınması gerekir. Evrensel ders kitaplarının kullanılması durumunda, Rusça öğretmeni, öğrencilerin bu koşullu materyalinin edininin bilişsel ve psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak, öğrenilen dilin konularının hangi sırayla ve hangi formda sunulması, metinlerle ilgili yorumların ne olması, yabancı dil becerilerinin ve yetilerinin etkinliğini arttırmak için hangi ek alıştırmaların dâhil edilmesi gerektiğini belirler (Kostomarov ve Mitrofanova, 1979: 67-73).

Yabancı dil eğitiminin temel metodolojik ilkelerinden biri olarak ana dilini dikkate alma ilkesi uzun zamandır birçok bilim insanının merkeze aldığı bir konudur. Ana dili konusu, yabancı dil öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesinde ortaya çıkar ve bilinen bazı metodolojik öğrenme prensiplerine yansır:

- a) ana dile dayanma,
- b) ana dili dikkate alma,
- c) ana dilin eğitim sürecinden tamamen hariç tutulması.

Bununla birlikte, birçok araştırmacı, ana dilinin öğrenilen yabancı dil üzerindeki etkisinin kaçınılmaz olduğunu kabul etmekte ve bir yabancı dile hâkim olmada başarı elde etmek için ana dili öğrenme sürecinde kullanma ihtiyacına dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin tüm konuşma mekanizmaları ana dili temelinde oluşur ve çevredeki gerçekliğin millî bakış açısını yansıtır. Yabancı dilde iletişim eğitiminin ilk aşamasında, öğrenci ana dili yoluyla sözcüksel becerilere hâkim olur ve yeni sözcüksel birimleri gerçek nesnelere değil ana dilin sözcükleriyle ilişkilendirir. Bir yabancı dile hâkim olmanın ilk aşamasında, iki dilliliğe benzeyen ikincil bir iki dillilik türü ortaya çıkar.

Bu durum aslında öğrencinin zihninde bazı stratejiler kullanılarak bir takım hipotezlerin kurulduğunun göstergesidir. Bu süreçte hem kaynak dilin hem de hedef dilin bir takım özelliklerini taşıyan ama her ikisinin sistemiyle de tam manada uyumlu olmayan bir “ara dil” ortaya çıkar (Kalkan, 2018: 98). Kupfer/ Schreiner’in (1994: 10) “hedef dilin nihai haline giden yoldaki ara mamül” olarak tarif ettiği bu olguyu Appeltauer (2001: 680) iki dilin çarpışmasıyla ortaya çıkan bir ara evre olarak görmektedir. Hedef dile ulaşmak için çaba sarf edilmekte ama ana dilin etkisi hala belirgin bir biçimde hissedilmektedir.

Yabancı dil iletişimsel yetkinliğinin daha yüksek seviyesinde, ana dili ve öğrenilen dilin eş güdümlü olduğu bir iki dillilik türü ortaya çıkar. Yeni bir dil öğrenirken, öğrenci her zaman yabancı bir dilde belirli bir dil olgusunu açıklamak için ana diline döner ve ana diline dayanarak bilinmeyen dilsel gerçekleri ve olguları anlamaya çalışır. Bir öğretmenin ana dillerine başvurmadan öğrencilere belirli bir ifadede gizlenmiş ince semantik nüansları açıklaması zor olabilir ve bu da bir yabancı dil dersini etkisiz hâle getirecektir.

İkinci bir dili öğrenirken öğrencilerin zihinlerinde iki farklı dil normun etkileşiminin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Psikolog ve dil bilimci Aleksey Alekseeviç Leontev, dil becerileri teorisini geliştirirken, Rus dilinin dil bilgisi sisteminin öğrencilerin ana dilinin dil bilgisi sistemiyle paralel olarak öğrenciler tarafından bağımsız bir biçimde inşa edilemeyeceğini, iki dilin kesinlikle teması geçtiğini belirtir (Leontev, 1963: 107).

Yabancı dil eğitiminin ilk aşamasında, önemli ölçüde işlev görebilecekleri durumlarda, ana dilinden bilgi, beceri ve yetenek aktarılması kabul edilebilir. Türk öğrencilerin eğitimleri sırasında Rus diline ait kuralları ihlal edebilecekleri bilinmektedir. Bu ihlaller iç ve dış sebeplerden kaynaklanabilir. Dış faktörlere örnek olarak çok miktarda yeni materyal sunumu, öğretim yöntemlerinin yetersizliği ve materyalin öğretmen tarafından doğru bir şekilde sunulmaması gösterilebilir. Dil kuralları ihlalinin iç nedenleri ise şöyle sıralanabilir: Rus dilinin yapısının özellikleri ve bu özelliklerin algı süreci, ezber ve hafızada tutma ile ilgili iki dilliliğin neden olduğu psikolojik zorluklar.

İki dillilik, dil bilim, psikoloji ve sosyoloji bilim dalları tarafından incelenmektedir. İki dilliliği incelerken dil bilimin görevi, temas eden dilleri karşılaştırmak ve ortaya çıkarılan spesifik özellikleri tanımlamaktır. Psikolojinin görevi, bir kişinin iki dil sistemine ait ifadelerin algılamasını ve üretmesini sağlayan zihinsel mekanizmaların incelenmesidir. Sosyolojinin görevleri ise iki dilli insanların konuşma davranışları ile iletişimin sosyal durumu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İki dillilik dil bilim açısından ele alındığında, dillerin temasları altında yatan dilsel olguların sonuçları psikoloji açısından, bir kişinin iletişim için iki dil sisteminin kullanılmasını sağlayan konuşma mekanizmaları; sosyoloji açısından, iki dilin dönüşümlü olarak kullanılması pratiği olarak anlaşılmaktadır.

Türkiye şartlarında üniversite öncesi öğrenciler, istisnaları olmakla beraber, Rusça eğitimi almamaktadır. Hâlihazırda üniversitelerde Rusça eğitimi sıfırdan başlamakta ve bu sebeple eğitimin ilk aşamasında ana dilinin olumsuz etkisiyle öğrenciler tarafından çokça hata yapılmaktadır. Olumsuz etki, konuşma becerilerinin bir dilden diğerine aktarılmasından kaynaklanan, yabancı dilin edinimini engelleyen bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Lev Semyonoviç Vigotskiy'in ifade ettiği gibi, yabancı dillerin edinimi, ana dilinin anlamının uzun süreli farkındalığına dayanan bir tür kendine özgü süreçtir. (Vigotskiy, 1956:124).

Olumsuz etki hem psikolojik hem de dilsel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ana dilsel faktörler, öğrenilen ve ana dillerin dil bilimsel yapılarındaki farklılıklardır. Yukarıda belirtildiği gibi, dilsel faktörle yakından bağlantılı olarak dil bilimsel olumsuz etkinin sebeplerinden diğeri psikolojik faktörlerdir. Çünkü iki dilli bir öğrencinin zihinsel etkinliği kendi ana diline dayanır ve düşüncenin ifadeye geçmesi Rus dilinin dil bilimsel araçlarıyla gerçekleştirilir. Yabancı dilin öğrenim sürecinde ana dilinin dil bilgisi kuralları baskın olduğundan, zihinsel aktivite ve öğrencinin konuşma yetenekleri arasında bir boşluk ortaya çıkar. Bir dil sisteminin dil bilimsel normlarının diğerinin sınırlarına girmesi, öğrencinin konuşmasına öğrenilen dilin dil bilimsel normlarının olumsuz etki yanıtları şeklinde yansır.

Dilsel olumsuz etki şunları içerir:

1) Fonetik hatalar: Rus dilinin seslerinin ana dili sesleri ile telaffuz ve ifade edilmesi, yani ana dilinin gerçeklerinin öğrenilen Rusçaya dayatılmasından kaynaklanan hatalar;

2) Morfolojik hatalar: Türk dilinde cinsiyet, durum, tür gibi Rus diline özgü dil bilgisel kategorilerin yokluğundan kaynaklanan hatalar;

3) Söz dizimi hataları: Esas olarak kelimeler arasındaki uyum, farklı cümle türleri, ana dili ve öğrenilen dillerin yapısındaki cümlenin sırasından kaynaklanan hatalar.

Farklı dillerde kelimeler ve gramer kategorileri farklı anlamlar ifade eder. Eylem türünün dil bilgisi kategorisi Rus dilinin karakteristiğidir, ancak Türk dilinde yoktur. Ayrıca aynı dil birimleri farklı özelliklere sahip olabilirler. Rus dili ve Türk dili dâhil olmak üzere farklı dillerin kelime dağarcığının semantik yapısında büyük farklılıklar vardır, çünkü her dil farklı bir anlam sistemine sahiptir. Öğrenme sürecinde, genellikle aşağıdaki olgular ayırt edilir:

- a) Rusça ve ana dilinde kesişen, öğrenilen dile aktarılabilenler,
- b) Sadece ayarlanması gereken kısmen eşleşenler,
- c) Uyuşmayan veya dillerin birinde hiç olmayanlar.

Sonuç:

Rus ve Türk dillerinin karakteristik özelliklerini bilmek ve öğrenme sürecinde bunları hesaba katmak öğretmene bu dillerin tipolojik farklılığı ile ilgili bir dizi karakteristik hatayı tespit etme ve önleme fırsatı verir. Türk öğrenciler için ana dilinden bilinçli uzaklaştırma, ancak öğrenciler belirli bir seviyede Rus dilinin edinimini gerçekleştirdikten sonra daha uygundur.

Öğretmenin, öğrencilerle çalışırken öğrenilen dilin ve ana dilinin dil bilgisel yapısındaki önemli farklılıkları dikkate alması son derece önemlidir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu üzere, Rus ve Türk dillerinde ifade edilen dil araçlarının özelliklerinden kaynaklanan dil bilgisi faktörleri ve Türk dilinde bulunmayan Rus dilinin belirli dil bilgisi kategorileri önem taşır. Alıştırma sistemi; Türk dilinin özellikleri ve Rus dilinin en zor dil olguları dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Öğretmen, eğitim materyalini böyle bir sırayla düzenlemeli ve muhtemel zorlukların üstesinden gelmeye katkıda bulunacak bir alıştırmaya seçimiyle sunmalıdır. Böylece, öğrencilerin ana dilinin özelliklerini öğrenilen dilin özellikleriyle karşılaştırıp dikkate almak eğitim materyalinin rasyonel organizasyonu ve öğrencilerin bilişsel ve pratik faaliyetlerinin aktivasyonu için bir temel oluşturur ve ders etkinliğini artırır. Türk öğrencilerin ana dillerinin özelliklerinin belirlenmesi, yeni materyallerin en rasyonel sunumunu sağlayarak öğrencilerin Rusça konuşmalarının geliştirilmesine, aktif kelime dağarcığının zenginleştirilmesine, dilin herhangi bir bölümünün edinimindeki zorlukların engellenmesine ve olası olumsuz etki hatalarının önlenmesine yardımcı olur.

Ana diline başvurmak, Rusçayı öğretmek için kanıtlanmış öğretim yöntemlerinden biridir. Öğrencilere, Rus dilinin yeni öğrenilen bir olguyu, ana dilinde denk gelen olguyla karşılaştırarak incelemeleri tavsiye edilir. Öğretmen, Rus ve Türk dillerinin dil bilgisel yapısında bulunan temel farklılıkları dikkate almalıdır. Ana dilinin özellikleri, Türk öğrenciler için en zor olan dil bilgisel konularda titizlikle düşünülmüş alıştırmalarda uygulanmalıdır.

Kaynakça:

VAGNER Vera Nikolaevna, (2001), *Metodika prepodavaniya russkogo yazıka anglogovoryaşım i frankogovoryaşım*. Moskova: Gumanit. izd. tsentr VLADOS.

VIGOTSKİY Lev Semyonoviç, (1956) *İzbranne psihologičeskie issledovaniya: Mışlenie i reç*. Moskova: izd. APN RSFSR.

KOSTOMAROV Vitali Grigoreviç, MİTROFANOVA Olga Danilovna, (1979) Metodika kak nauka: Metodičeskaya problematika dvuyazıçya // **Russkiy yazık za ru-bejom**. II, 6: 67-73

LEONTEV Aleksey Alekseyeviç, (1963) *Vozniknovenie i pervonaçalnoe razvitie yazıka*. Moskova: izd. AN SSSR.

ŞÇERBA Lev Vladimiroviç, (1974) *K voprosu o dvuyazıçii* // Şçerba L.V. Yazıkovaya sistema i reçevaya deyatelnost. Leningrad: izd. Nauka, 313-318.

ŞÇERBA Lev Vladimiroviç, (2004) *Yazıkovaya sistema i reçevaya deyatelnost*. Moskova: izd. Editorial URSS.

KALKAN, Hasan Kazım (2018). “Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung”. **Diyalog**, (1). 97-113

APELTAUER, Ernst (2001): “Zweitspracherwerb als Lernaktivität I: Lernersprache-Lernprozesse Lernprobleme”, in: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**, 1. Halbband, Berlin/New York, S. 677- 684.

KUPFER-SCHREİNER, Claudia (1994): Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. **Das Nürnberger Modell**, Weinheim.

Extended Abstract:

The communicative character, which forms the backbone of foreign language teaching methods, does not exclude students' use of their native language, and even prefers it. Referencing students' native language helps the knowledge and skills available in their native language to be transferred to the learned language, on the other hand, helps to prevent the negative effects of the native language on the target language. In addition, it prevents specific difficulties that may occur due to the incompatible structures of the native language and the learned language. Therefore, comparing the structures of the native language and the target language undoubtedly facilitates the learning process.

The importance of comparing the native language and the learned language in foreign language teaching is most emphasized in the adaptation method, which is a modern modification of the conscious comparative method. This method is becoming more and more popular today for teaching Russian as a foreign language. The basis of this method is the principle of considering the student's native language. In creating an appropriate learning strategy, supporters of this method focus on the method's perception and acquisition characteristics of the target language.

The impact of the native language system on the formation of the target language system occurs during the learning of any language phenomenon at any level throughout foreign language education. The principle of referencing to the native language system of students and language awareness facilitates the creation of a new language system, and also supports the development of communicative and intercultural competencies, which are very important for students. All speech mechanisms of students are based on their native language and reflect the national perspective of the surrounding reality. In the first phase of foreign language communication training, the student becomes proficient in lexical skills through their native language and associates new lexical units with the words of the native language, not with real objects. In the first stage of mastering a foreign language, a secondary type of bilingualism appears, similar to bilingualism.

At a higher level of foreign language communicative competence, a type of bilingualism occurs in which the native language and the learned language are coordinated. When learning a new language, the student always turns to their native language to explain a specific language phenomenon in a foreign language and tries to understand unknown linguistic facts and facts based on their native language. It can be difficult for a teacher to explain the subtle semantic nuances hidden in a particular phrase to students without resorting to their native language, which would render a foreign language lesson ineffective.

In the conditions of Turkey, pre-university students do not receive Russian education, although there are exceptions. Currently, Russian education in universities starts from scratch, and therefore, in the first stage of education, many mistakes are made by students due to the negative impact of their native language. The negative effect is understood as a process resulting from the transfer of speaking skills from one language to another, hindering the acquisition of a foreign language.

It is extremely important that the teacher takes into account the important differences in the grammatical structure of the learned language and the native language while working with students. As this study demonstrates, grammatical factors stemming from the characteristics of language tools expressed in Russian and Turkish languages and certain grammatical categories of the Russian language not found in the Turkish language are important. The exercise system should be formed by taking into account the characteristics of the Turkish language and the most difficult language phenomena of the Russian language. The teacher should organize the educational material in such an order and present it with a selection of exercises that will contribute to overcoming any possible difficulties. Thus, comparing and considering the characteristics of the students' native language with the characteristics of the learned language creates a basis for the rational organization of the educational material and the activation of students' cognitive and practical activities and increases the effectiveness of the lesson. Determining the characteristics of Turkish students' native languages helps to improve the Russian speech of students by providing the most rational presentation of new materials, to enrich their active vocabulary, to prevent difficulties in the acquisition of any part of the language and to prevent possible negative impact errors.

Referencing to native language is one of the proven teaching methods for teaching Russian. Students are advised to examine a newly learned phenomenon of the Russian language by comparing it with the corresponding phenomenon in their native language. The teacher should take into account the basic differences in the linguistic structure of the Russian and Turkish languages. The characteristics of the native language should be applied in meticulously thought-out exercises on linguistic subjects, which are the most difficult for Turkish students.

Türkçe 6-7-8 Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme / İzleme Etkinliklerinin Düşünce Becerisine Katkısı*

Contribution Of Listening / Monitoring Activities In Turkish 6-7-8 Textbooks To Thinking Skills

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK **
Büşra AKGÜN ***

Öz:

Türkçenin akademik olarak öğretimi noktasında her geçen gün yeni gelişmeler olmaktadır. Türk akademisi ve Türkçeye ilgi duyan yabancı bilim insanları bu alanda farklı çalışmalara imza atmaktadırlar. Türkçe eğitimi üzerine okullarda başlayan ve Türkçe eğitimini akademinin desteği ile farklı bir noktaya taşımayı amaçlayan çalışmalar içinde yapılandırıcı yaklaşıma göre 6-7-8 Türkçe Dersi Öğretim programları da yer almaktadır. Bu program dâhilinde ders kitapları hazırlanırken her bir temada en az bir dinleme metni ve onu destekleyen etkinliklerin olması zorunluluğu dinlemeye ve dinleme ile bireylerin kazandırmış olduğu bütün melekelerle dikkatleri tekrar toplama vesilesi olmuştur. Söz konusu öğretim programında yedi farklı dinleme yönteminden bahsedilmektedir. Bu yöntemler, katılımlı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak (empati kurarak), yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme ve düşünme olarak yer almaktadır. Dinleme kadar dinleme sonrası da istenilen bilgilerin kazanılması bakımından son derece önemlidir. Dineleme etkinliğinin sonrasında bireyin doğum öncesinden başladığı ve hayatının sonuna kadar devam edecek olan düşünme etkinliği bu sürecin tamamlayıcısı olarak yer almaktadır. Bu bağlamda dinleme etkinliğinin

* Bu Makale Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Hazırlanan "Türkçe 6-7-8 Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme / İzleme Etkinliklerinin Düşünce Becerisine Katkısı" adlı yüksek lisan tezinden üretilmiştir.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Ankara, fahri@gazi.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-4657-8054

*** Türkçe Öğretmeni, Şehit Ömer Halisdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ankara, kaplan_bosra@hotmail.com, ORCID ID 0000-0001-5011-4266

düşünme yeteneğine katkısı üzerine yapmış olduğumuz bu çalışmada dinleme kadar düşünme aşamasının da önemini anlatmaktadır. Makalemizde 6, 7, 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında Bulunan dinleme ve düşünme parçalarında hangi yöntemlere yer verildiği tespit edilmiş, bu yöntemlerin hangi parçalarla birlikte uygulandığı, üzerinde durularak düşünme eğitimi katkıları ifade edilecektir.

Anahtar Sözcükler: Düşünme Eğitimi, Dinleme ve / İzleme, Öğretim, Türkçe

Abstract:

New developments are taking place every day at the point of academic teaching of Turkish. The Turkish Academy and foreign scientists who are interested in Turkish are signing different studies in this field. Turkish Turkish Education Turkish education starting in schools and Turkish education with the support of the Academy aims to move to a different point in the work according to the constructivist approach 6-7-8 Turkish course teaching programs are also included. During the preparation of textbooks within this program, the obligation to have at least one listening text and activities supporting it in each theme has been an opportunity to listen and to re-gather attention to all the Angels that individuals have gained by listening. In this curriculum, seven different listening methods are mentioned. These methods include participatory, unattended, taking notes, putting oneself in the place of the speaker (empathizing), creative, selective, and critical listening and thinking. It is extremely important to obtain the desired information after listening as well as listening. After the listening activity, the thinking activity, which begins before the birth of the individual and will continue until the end of his life, is a complement to this process. In this context, in this study, which we have done on the contribution of listening activity to thinking ability, it describes the importance of thinking stage as well as listening. 6, 7, 8 in our article. Classroom Turkish lesson it has been determined which methods are included in the listening and thinking parts found in the teacher's guide books, which parts of these methods are applied together, their contribution to thinking education will be expressed by focusing on.

Key Words: Thinking education, listening and / monitoring, teaching, Turkish

Giriş:

Bireyin sahip olduğu ve eğitim ile geliştirilebilmesi mümkün olan dört temel beceriden birisi de dinleme ve düşünmedir. Bireylerin edindikleri bilgi ya da verileri düşünme ile işleyerek bir sonuca ulaşabilmeleri mümkün olmaktadır. Toplumsal sorunların temelinde dilin hem dinleme ve düşünme hem konuşma boyutu başta olmak üzere etkin kullanılamaması sonunda doğru tahlil ve düşünememe yatmaktadır. Çünkü bu iki işlev olması gerektiği gibi verimli kullanılmaz ise anlama ve yazma kabiliyetini de yetersiz kılmaktadır. Yaşamda bütün sorunların birbirini tetiklediği ve aracılı etkileri değerlendirildiğinde, bütün kazanımların eğitimde bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekliliği doğmaktadır. Orta eğitim kurumları 6, 7 ve 8 Türkçe dersi öğretimi programı doğrultusunda hazırlanan basılı öğretim materyallerinde, dinleme ve düşünme yöntem - tekniklerinin düşünme eğitimine etkisi değerlendirilmiştir. Dinleme kazanımlarının Türkçe öğretimi programları içinde yer alması ile öğrencinin edineceği beceriler, düşünme yöntem ve teknikleri açısından öğrencilerin sağlam bir muhakeme kabiliyeti kazanmalarına ve onların hayata daha sağlam hazırlanmalarına imkân verecektir.

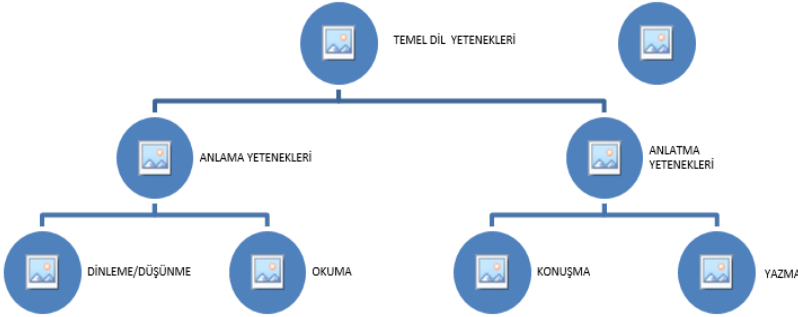
1. Dinleme

Çeşitli kaynaklarda ve Türkçe sözlüklerde dinleme için birçok farklı tanım gerçekleşmiştir. Türkçe sözlükte dinleme, “işitmek için kulak vermek; birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak” olarak sözlükte yer almaktadır (TDK, 2010, s. 671). Ergin (2008) dinleme ve düşünme için; görsel ve işitsel simgelere verilen bir tepki” ,Sever (2004), “işitilenlerden bir anlam yaratma, anlaşılana gerektiğinde kullanılmak üzere saklama”; Özbay (2005), “konuşan ya da sesli okuyan bir bireyin vermek istediği sözlü mesajları doğru bir biçimde anlama”; Yangın (2002), sesleri anlamaya çalışmak, çaba gerektiren bilinçli bir süreç; Demirel (1999) ise “seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” olarak tanımlarken; Güneş (2007) dinleme ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi, ses, kulak ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Bu süreçte, işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle konuşmacının söylediklerini bütünleştirme ve anlam oluşturma gibi bir dizi işlem gerçekleşmektedir.

Gündelik yaşantımızın büyük bir çoğunluğu dinlemek ve düşünmekle geçer. Evde, eğitim kurumunda, iş yerinde, radyoda, televizyonda, sinemada, yemekhanede, bahçede o kadar çok ses ve konuşma olduğu bilinmektedir. Bunların hepsine dikkat vermek sinir sistemini yoracağından her süre dikkati bir noktada tutamayız. Bu sebeple sinir sistemi o anda içinde bu-

lunduğu fizyolojik ve psikolojik gereksinimlere göre belli noktalara dikkati toplar (Cüceloğlu, 1998, s. 171). İnsan ilişkilerindeki sorunların özünü oluşturan iletişimsizliğin temelinde, bireyin dinleme ve düşünme etkinliği sırasında sadece kendi düşünceleri ve hislerini dikkate alarak çevresiyle kurduğu iletişime gölge düşürmesi etkili olmaktadır. İnsanların çoğu, karşısındaki birey konuşurken kendilerine sıra geldiğinde ne söyleyeceklerini düşünürler. Konuşmacının söylediğini sandıkları şeyin, gerçekten kendilerine söylenmekte olan şey olup olmadığını kontrol etmeyi nadiren düşünürler. Konuştukları bireyde ortaya çıkan duygusal tepkileri nadiren kabul ederler. Bunlar dinleme ve düşünme kabiliyetinin kullanımıyla ilgili önemli hatalardır (Robertson, 2004, s. 11). Bireyin yaşadığı problemlerde iletişimsizliğin ve bu iletişimsizliğin sebeplerinin başında da dinleme ve düşünme kabiliyeti kullanımının etkili olduğu açıkça görülmektedir.

Dil dört temel becerinin kazanımların dâhilinden ibarettir. Bu becerinin kapsamı da dinleme ve düşünme, okuma, konuşma ve yazma olarak ana hatları ile ifade edilmektedir. Şekil 1. de görüldüğü gibi dinleme ve düşünme ve okuma anlama kabiliyeti; konuşma ve yazma ise anlatma kabiliyetidir.



Şekil 1 Temel dil yetenekleri ve bileşenleri (Akalin ve diğerleri, 2013, s. 171)

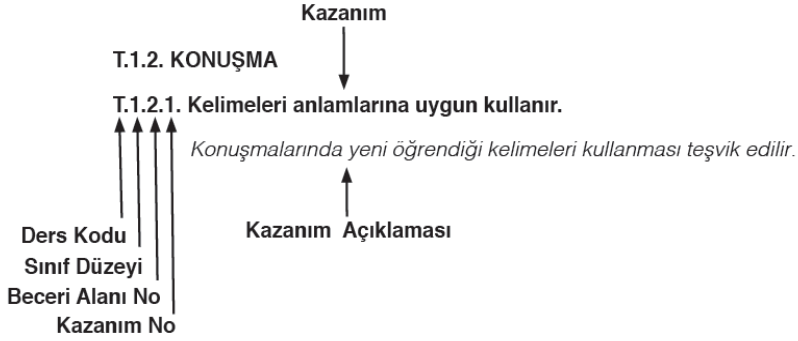
Anlama kabiliyetini geliştirilebilmesi için dinleme ve düşünmeye önem verilmesi bireyin sadece ilgili dersi değil yaşantının tamamını sıkıntısız sürebilmesi ve başarılı olabilmesi açısından gerekli görülmüştür. Türkçe öğretim programlarında yer bulan dinleme ve düşünme kazanımları da bunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.Türkçe Öğretim Programlarında Yer bulan Dinleme ve /İzleme Kazanımları

Geçmişten bu güne eğitim Kurumlarımızda tatbik edilen eğitimin belirli bir alt birlikteliğe sahip olduğunu sadece bu işle ilgilenenlerin bildiği ve eskiden müfredat adını verdiğimiz bir eğitim programı bulunmaktadır. Bu eğitim programları yasalara ve günün şartlarına göre her ders için ayrı ayrı hazırlanmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda dile getirilen çeşitk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÖP 2017; 10) ile öğrencilerin;

- Dinleme ve düşünme/izleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarının geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma kazanımlarının geliştirilmesi,
- Ders kitapları ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme kazanımlarının geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır. (TÖP 2017; 10)

Bu amaçlar doğrultusunda kazanım adını verdiğimiz öğrencilerin edinmesi hedeflenen davranışlar belirtmektedir. Bu kazanımlar dinleme ve düşünme/izleme, konuşma, okuma ve yazma Kazanımlarına göre dört temel gruba ayrılarak sınıf düzeylerine göre farklı bölümlere ayrılmıştır. Aşağıda belirtilen biçimde (Biçim 2.) kazanımların birlikteliği açıklanmıştır.



Şekil 2. Kazanımların birliktelikse (TÖP 2017; 22)

Dinleme ve düşünme/izleme, sesle veya görsel yollarla gelen iletileri algılama ve anlamlandırma süreçlerini kapsar. Bu becerinin geliştirilmesiyle öğrencilerin hem gündelik hayatlarında hem de öğrenim süreçlerinde etkili bir dinleyici ve izleyici olmaları sağlanacaktır. Dinleme ve düşünme/izleme Üzerine kazanımlar şu başlıklar altında verilmiştir: dinleme ve düşünme/izleme kurallarını uygulama, dinleneni/izleneni anlama ve çözümlenme, dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme ve düşünme/izleme alışkanlığı kazanma. Dinleme ve düşünme/izleme öğrenme kapsamına yönelik kazanımlar çeşitli sesli ve görüntülü materyaller aracılığıyla verilmiş, bu kazanımlar temalara eşit biçimde dağıtılmıştır.

1.1.1Türkçe Öğretim 6. Sınıf Programında Yer bulan Dinleme ve Düşünme/İzleme Kazanımları

6. Sınıf Türkçe dersi için hedeflenen kazanımların çizelgesi aşağıda verilmiştir (TÖP 2017; 42):

T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.6.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin tahminlerini kelimelerin sözlük anlamları ile karşılaştırmaları sağlanır.

T.6.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.6.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.6.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici parçaları canlandırır.

T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik Çalışmalar yaptırılır.

b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.6.1.12. Dinleme ve düşünme stratejilerini uygular.

Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme ve düşünme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

1.1.2. Türkçe Öğretim 7. Sınıf Programında Yer bulan Dinleme ve İzleme Kazanımları

7. Sınıf Türkçe dersi için hedeflene kazanımların çizelgesi aşağıda verilmiştir (TÖP 2017; 48):

T.7.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.7.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T.7.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

T.7.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.7.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.7.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici parçaları canlandırır.

T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma ve benzetmenin belirlenmesi sağlanır.

T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T.7.1.11. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir.

T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Medya parçalarındaki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.

b) Medya parçalarının hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.

T.7.1.13. Dinleme ve düşünme stratejilerini uygular.

Empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme ve düşünme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

T.7.1.14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

1.1.3 Türkçe Öğretim 8. Sınıf Programında Yer bulan Dinleme ve düşünme/ İzleme Kazanımları

8. Sınıf Türkçe dersi için hedeflene kazanımların çizelgesi aşağıda verilmiştir (TÖP 2017; 52):

T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.

T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici parçaları canlandırır.

T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirir.

T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya parçalarını değerlendirir.

Medya parçalarının amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlar.

T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşünceyi geliştirme yollarından örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.

T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.8.1.14. Dinleme ve düşünme stratejilerini uygular.

Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme ve düşünme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlar.

1.1.1. Dinleme Biçim ve Çeşitleri

Dinleme ve “düşünme biçim ve çeşitleri genellikle birbirine karıştırılmaktadır. Türkçe Sözlükte biçim; bir kavramın, düşüncenin, olayın veya işin değişik oluş biçimi; çeşit ise çeşit olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2010, s. 2214 ve 2400). Makalede dinleme ve düşünme işinin oluş, gerçekleşme biçimleri hakkında bilgi verilmiş, ardından da çeşitleri üzerinde odaklanılmıştır.

1.2.1. Dinleme biçimleri

Dinleme ve düşünme şekli ve dinleme ve düşünme çeşidi arasındaki ayrımın farkına varılması için dinleme ve düşünme çeşitlerine geçmeden önce, dinleme ve düşünme biçimlerinden bahsedilmesinde fayda olduğu bilinmektedir. Dinleyenin konuya katılıp katılmama durumuna göre dinleme ve düşünme iki değişik biçimde gerçekleşir.

1.2.1.1. Etkileşimli dinleme

Bu dinleme ve düşünme şeklinde dinleyen ile konuşan arasında bilgi alışverişi olduğu bilinmektedir. Dinleyici konuşmacıya tepki verme imkânına sahiptir. Telefon görüşmeleri, sohbet etme, grup ve sınıf içi dinleme ve düşünmeleri buna örnek olarak

gösterilebilir. Bu tür dinleme ortamlarında her iki taraf da dinlemenin gerekli ve amacının gerçekleşmesi noktasında hem fikir olduğu etkinlikler olarak düşünülmelidir. Çünkü dinleyen ve dinleten dönüşümlü olarak rolleri değişmekte aynı zamanda etkinliğin seyri gerçekleşen düşünme ve ortaya çıkan çıkarımların yönlendirmesi ile devam etmektedir.

1.2.1.2. Etkileşimsiz dinleme

Bu türde yer bulan dinleme ve düşünme faaliyetlerinde dinleyen karşısındaki ile hiç bir biçimde iletişime geçemez. Televizyon izleme, radyo dinleme ve düşünme gibi. Rollerin değişimi mümkün değil, ama dinleyicinin bu süreci sonlandırma ve iradesi bulunmaktadır.

Her iki dinleme ve düşünme grubunda da kaynağın gönderdiği mesajlar dinleyici tarafından algılanır. Fakat etkileşimli dinleme ve düşünmede bu algılama durumu daha önemlidir. Çünkü karşılıklı konuşmada, konuşan bireyin söylediklerini anında anlamak ve ona göre cevap vermek gerekmektedir. İletişimin kesintiye uğramaması için dinleyicinin kaynaktan gelen mesaja yoğunlaşması gerekir. Bununla beraber etkileşimli dinleme ve düşünmede dinleyici, tam anlamadığı bölümlerle ilgili anında sorular sorarak konunun biraz daha ayrıntılı ifade edilmesini veya farklı yönlerinin belirtilmesini sağlayabilir (Doğan, 2012, s. 29).

Etkileşimsiz dinleme ve düşünmede birey kendi iç dünyasıyla biraz daha mücadele etmek zorundadır. Düşünce hızı konuşma hızından daha yüksek olduğu için bu çeşit dinleme ve düşünme etkinliklerinde insan zihni hep öne doğru hamleler yapar. Bu hamleler bir müddet sonra başka noktalara gidebilir. Etkin dinleyiciler o anlarda kendilerini toparlamayı ve dinleme ve düşünmeye dönmeyi başarabilen dinleyicilerdir. Bu dinleyiciler varsa konuşmacının konuşmasının altında yatan gizli mesajları algılama işiyle uğraşır. Ama bütün bunları yaparken bir taraftan da konuşmacının söylediklerini takip ederler. Konuşma boyunca aktif bir zihnî süreç yaşarlar (Doğan, 2012, s. 29-30).

2.1.2.2. Dinleme çeşitleri

Dinleme ve düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar ekseninde dinleme çeşitleri değerlendirildiğinde bu husus ile ilgili çeşitli sınıflandırmalara yer verildiği açıkça görülmektedir. Bu tezimizin bu bölümünde dinleme çeşitleri ile bağlantılı olarak değerdirdiğimiz düşünme etkinliğinin çeşitlerinden bahsedeceğiz. Bu sınıflama ve ilgili dinleme düşünme etkinliği ile bilgi verilmesi esnasında öncelikle düşünmenin dinleme etkinliği ile önemli bir ivme kazandığı veya ilk dil edinimlerinin kazanılmasında dinlemenin önemli bir yer tutması düşüncesinden hareketle dinleme türleri ile bağlantılı olarak düşünme çalışmalarına ve tanımlamalara yer verilecektir. Tezimizin ana bakış açısı olan dinleme/izleme etkinliğinin düşünme becerisine katkısı da böylelikle daha somut olarak ortaya çıkmış olacağı değerlendirilebilir.

2.1.2.2.1. Aktif dinleme ve düşünme

Dinleyen aktif olduğu ve konuşmacıya dinlendiğinin, söylediklerine değer verildiğinin gösterildiği bir dinleme ve düşünme şeklidir. Dinleme sırasında verilen bu tepki, sözler, jest ve mimiklerle gösterilebildiği gibi not alarak, soru hazırlanarak, din-

leyiciye soru yöneltilebilir de gösterilebilir. Konuşmacıyla göz teması kurmak, ona arada sorular yöneltmek, konuşmacının sözlerine ve duygularına yanıt vermek, duygu ve düşüncelerini özetlemek, yani geri bildirimde bulunmak aktif dinleme ve düşünmenin göstergeleri arasında yer almaktadır. Geri bildirim sayesinde konuşan, gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını ya da ne kadarının alındığını dinleyicinin kendisine verdiği tepkilerden anlayabildiği için karşılıklı bir iletişim gerçekleştiği değerlendirilebilir.

Maden ve Durukan (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve düşünme stillerini cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından ele almıştır. Çalışma sonunda; Türkçe öğretmeni adaylarının % 48,4'ünün pasif dinleyici, % 32,7'sinin katılımcı dinleyici, % 16,4'ünün tarafsız dinleyici ve % 4'ünün aktif dinleyici oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktif düzlemenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olduğu için bu süreç aynı zamanda aktif düşünme olarak da değerlendirilebilir. Çünkü dinleme esnasında gelen iletiler anlamsız seslerden dinleme sayesinde zihninde anlamlı hale gelmekte verilen geri dönüşler neticesinde ise de zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle aktif bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüş olarak muhabata iletiltiği gerçeğini göstermekte dinleme/izleme etkinliğinin düşünme ile bil hassa aktif dinleme sırasında ilintisi net olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.2.2. Pasif dinleme ve düşünme

Pasif dinleme ve düşünme, dinleyicinin sözlü tepkide bulunmadan, sessizce dinleme ve düşünme etkinliğinde bulunmasıdır. Bu dinleme ve düşünme, konuşmacıya söylediklerinin kabul edildiği duygusunu verir, duygu ve düşüncelerini daha çok dile getirme konusunda bireyi cesaretlendirir. Bu dinleme ve düşünmede dinleyenin konuşulanları anlayıp anlamadığı konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır.

Pasif düzlemenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermemesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip etmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirileceği gibi bu süreç aynı zamanda pasif düşünme olarak da adlandırılabilir. Çünkü dinleme esnasında gelen iletiler anlamsız seslerden dinleme sayesinde zihninde anlamlı hale gelmekte buna karşın bir geri dönüş oluşmaması ise de zihnin aktif olup olmadığı noktasında; daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle düşünme eyleminin ilintisi net olarak ortaya çıkmamaktadır. Böyle durumlarda ya dinleyici düşünüyor tepki vermiyor ya da dikkat ve ilgi toplama noktasında bir eksikliğin hâsıl olması durumu sonucunda istenen dinlemenin gerçekleşmediğinden ötürü düşünme eylemi de eksik olarak gerçekleşmektedir sonucuna varılabilir.

2.1.2.2.3. Not alarak dinleme ve düşünme

Dinlenenlerin daha kolay anlaşılması, hatırlanması amacıyla önemli görülen bölümlerin kısa notlar alınması aracılığıyla yapılan dinleme ve düşünmedir. Bu dinleme ve düşünme sürecinde dinleyici ana düşüncüyü, önemli bölümleri, dikkat çeken

sözleri daha sonra kolay hatırlamak amacıyla kısa notlar olarak kaydeder. Not alarak dinleme ve düşünmenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermesi, kendince önemli gördüğü notların alınması gibi kararlar alması onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirileceği gibi bu süreç aynı zamanda not alarak düşünme olarak da adlandırılabilir.

Çünkü dinleme esnasında gelen iletiler karşısında verilen geri dönüşler neticesinde ise de zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle aktif bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüşü olarak önemli bölümlerin kayda geçirildiği bunun neticesinde de not almanın ve düşünmenin dinleme sırasındaki çıkarımlarla ilintisi net olarak görülebilmektedir.

2.1.2.2.4. Grup halinde dinleme ve düşünme

Anlatılanları daha iyi kavramak amacıyla dinleyenlerin dinleme ve düşünme esnasında birbirleriyle etkileşim içinde oldukları, birbirlerine soru sordukları, paylaşımında buldukları dinleme ve düşünmedir. Grup halinde dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında grupta bulunanların zihinleri geri bildirimler vermekte, onların süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirileceği gibi bu süreç aynı zamanda grup halinde düşünme olarak da adlandırılabilir. Bireylerin ferdi olarak yaptıkları çıkarım ve yorumlar toplu olarak irdelenmekte, tek başların yapılan geri dönüşlerin aksine toplu olarak dönüş ve ortak değerlendirmeler gerçekleşmektedir. Bütün bunlar neticesinde ise de grupta bulunanların zihinlerinin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle aktif bir düşünme eyleminin hem bireysel hem de kolektif olarak ortada olduğu ve grubun düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüş olarak birbirlerine ve muhataplarına iletildiği gerçeğini göstermekte dinleme/izleme etkinliğinin düşünme ile bilhassa grup halinde dinleme ve düşünme sırasında son derece aktif olduğu sonucu çıkmaktadır.

2.1.2.2.5. Empatik dinleme ve düşünme

Bir bireyin duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için kendimizi onun yerine koyarak yaptığımız dinleme ve düşünmedir. Bireyi anlamak amacıyla yapılan aktif dinleme ve düşünme olarak da görülen bu etkinlik aktif bir düşünme eylemine ihtiyaç duymaktadır. Empatik dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinleyicinin kendisini okuyucunun yerine koyması sırasında öncelikle onu anılması ve onun bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Bu esnada zihnin geri bildirimler vermesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmesi gibi bu süreç aynı zamanda empatik düşünme olarak da adlandırılabilir. Dinleme esnasında gelen iletiler neticesinde gerçekleşen değerlendirme ve düşünme etkinliği sonucunda muhatabın yerine bireyin kendini koyarak onu anlamaya çalışması empatik dinleme sırasında düşünme ilintisi net olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.2.2.6. Yaratıcı dinleme ve düşünme

Dinleme esnasında konuşmacıdan gelen iletilere dinleyicinin anlam verdikten sonra sonra zihni etkinlikler vasıtası ile yeniden yapılandırması, yorumlaması, tahlil ve senteze gittikten sonra bunlardan yeni fikirler üretmesi şeklinde gelişen bir din-

leme ve düşünme çeşitidir. Yaratıcı dinlemenin gerçekleşmesi sırasında zihnin geri bildirimler vermesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip ettiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç aynı zamanda yaratıcı dinleme ve düşünme olarak da adlandırılabilir. Dinleme esnasında gelen iletiler zihinde anlamlı hale gelmekte dinleyiciye ulaşan bilgiler dinleyici tarafından verilen geri dönüşler neticesinde ise de zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler sonrasında yeni çıkarımların yapılması farklı terkiplerin oluşmasına imkân vermekte bütünü parçaları yeniden derlenerek farklı bir bütün farklı bir birliktelik oluşturmaktadır. Yaratıcı dinleme ve düşünme/izleme etkinliğinin düşünme ile bilhassa yaratıcı dinleme sırasında önemli bir ilişki olduğu değerlendirilmelidir.

2.1.2.2.7. Amaçlı dinleme ve düşünme

Amaçları “belirli ya da planlı “bir hedefe odaklı olarak yapılan dinleme ve düşünmedir. Bir dinleyici bilgi edinmek, dinlediklerini yorumlamak, dinlediği üzerinde eleştirel düşünmek gayesiyle dinleme etkinliğini gerçekleştirebilir.

Bu çeşit dinleme ve düşünceler genellikle bilgi verme gayesi ile yazılan parçalarla ilgili dinleme ve düşüncelerdir. Fakat estetik dinleme ve düşünceler de bu dinleme ve düşünmeyle birliktelikleridir. Bu çeşit dinleme ve düşüncelerin araç olarak seçmiş olduğu türler ise hikâyeler, şiirler, tarihî romanlar nev’inden edebiyat mahsulleridir. Dinleme ve düşünme ekseninde yapılan çalışmalara göre amaçlı dinleme ve düşünme; bilgi edinmeye, yorumlamaya, eleştirmeye ve haz almaya (estetik) dayalı dinleme ve düşünme şeklinde tasnif edilmektedir. (Kırk kılıç ve Akyol, 2007, s. 6).

Amaçlı dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinlemem ve onunla birlikte gerçekleşecek düşünme etkinliğinin gerçekleşmesi öncesinde bireyin dolayısı ile zihnin bir hazır bulunurluğu ve hedefi bulunmaktadır. Bu durum onun geri bildirimler vermemesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip etmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmesine başlı başına imkân vermemektedir. Bu süreç aynı zamanda amaçlı düşünme olarak da adlandırılma noktasında etraflı çalışma yapılmasına ve irdelenmesine ihtiyaç duymaktadır. Çünkü zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan çıkarımlar neticesiyle dinamik bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı kabul ve retlerin geri dönüş olarak muhataba iletilmesi de önceden belirlenen amaç doğrultusunda kategorize edilerek dinlemenin hem öncesinde hem de sonrasında değişken irdelenmenin varlığı göz ardı edilmemelidir.

2.1.2.2.8. Sorgulayıcı dinleme ve düşünme

Dinleyici tarafından kendisine anlatılan bilgi ve ulaşan iletilerin tutarlılığı ve geçerliliğinin değerlendirildiği, zihin eksenli aşamaların çoğunluk olarak yer aldığı bir dinleme ve düşünme çeşitidir. Bu dinleme ve düşünme eylemi esnasında konuşmacı tarafından dile getirilen düşüncelerin zihinde mantık sorgusu yapılmakta, dinleyicinin elde etmiş olduğu tecrübe, bilgi ve birikim ekseninde kurgulanan bir değer mekanizması ile kontrol edilmesi noktasında yeni yorumlama, önceden istiflenmiş bilgilerle karşılaştırılır, değerlendirilir ve bir sonuca ulaşılır diye düşünülmektedir.

Sorgulayıcı dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinleme ve onunla birlikte gerçekleşecek düşünme etkinliğinin oluşması öncesinde bireyin dolayısı ile zihnin bir hazır bulunuşu olmasa da kendilerine gelen ileti ve bilgilerin sorgulanarak anlık ve sonuç çıkarımları yapılması imkânı doğmaktadır. Bu durum dinleyicinin anlık geri bildirimler vermemesi, onun süreci canlı ve etkin olarak takip etmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmesine yol açmamalıdır. Aksine süreç zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile ortaya atılan sorgulamalar neticesiyle dinamik bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara hem anında hem de toplamlarda dinlemem sonucunda ulaştığı gerçeği göz ardı edilmemelidir.

2.1.2.2.9. Seçici dinleme ve düşünme

İlgi ve ihtiyaca cevap veren unsurların seçilerek dinlenmesidir. Konuşulanların içinden sadece ilgilenilen bölümleri dinleme ve düşünmek, o bölümlere dikkati yoğunlaştırmak, diğer bölümleri dinleme ve düşünmemektir. Bilinçli ve amaç odaklı bir dinleme ve düşünmedir. Seçici dinleme ve düşünme gerçekleşmesi sırasında dinleme ve onunla birlikte gerçekleşecek düşünme etkinliğinin oluşması esnasında bireyin dolayısı ile zihnin bir hedefi bulunmaktadır. Bu süreç aynı zamanda seçici düşünme olarak da adlandırılma noktasında bir çıkarıma malzeme sunmaktadır. Çünkü zihnin aktif olduğu daha önceki edinimler, mevcut bilgiler ve anlık gelen iletiler vasıtası ile kendilerine ulaşan iletileri seçen bireyler dinamik bir düşüncenin olduğu ve düşünme eyleminin zihinsel bir etkinlik olarak yeni sonuçlara ulaştığı aktif ve belirli birikime sahip bilinçli bir dinlemeyi ve onun neticesinde eylemin her anında aktif sorgulamayı gerektiren bir dinleme ve düşünme türüdür.

2.1.2.2.10. Eleştirel dinleme ve düşünme

Dinlenenlerin çokyönlü bakış açısıyla tarafsız bir biçimde ele alındığı, sorgulandığı, değerlendirildiği, karşılaştırmaların birlikteliği bir dinleme ve düşünmedir. Sorgulayıcı dinleme ve düşünmede olduğu gibi zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı, dinleyicinin kendi doğrularını bulmaya çalıştığı bir dinleme ve düşünme çeşitidir.

Dinleme ve düşünme sırasında dinleyici şu sorulara cevap arar (MEB, 2006, s. 63):

- *Konuşmacının amacı nedir?*
- *Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?*
- *Verilen bilgiler güncel ve geçerli mi?*
- *Konu tarafsız bir bakış açısıyla ele alınıyor mu?*
- *Eleştiriler doğru mu?*
- *Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?*
- *Çözüm önerileri bilimsel ve tutarlı mı?*

Hangi türde olursa olsun bir dinleme ve düşünme etkinliğinde yukarıdaki dinleme ve düşünme çeşitlerinden biri kullanılabilmesi gibi aynı anda birkaç dinleme ve düşünme çeşidinden de yararlanılabilir. Uygulamalar sırasında öğretmenin, bu konuda da öğrencilere örneklerden hareketle bilgi vermesinde fayda olduğu bilinmektedir. (Doğan, 2012, s. 30).

2.1.3. MEB 6-7 Öğretim Programı'nda yer alan Türkçe Dersi 'ne dair Dinleme / İzleme Yöntem ve Teknikleri

Çalışmanın bu kısmında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006, s. 62-63) yer alan ve bu bölüm dâhilinde adları verilen dinleme ve izleme/düşünme yöntem ve türler değerlendirilerek açıklanmaya çalışılacaktır. Bir önceki yapmış olduğumuz literatür taramasından farklı olarak Türkçe 6-8 programında yer alan tanımlara burada yer vermemiz nedeniyle büyük oranda benzerlik olsa da kısmı olarak eksik tanımlar da 6-8 Türkçe programında bulunmaktadır.

2.1.3.1. Katılımlı dinleme/izleme

Bu dinleme ve düşünme çeşidinde dinleme ve düşünme sürecinde zihinde oluşan sorular konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha kolay anlaşılması ve kaynağa dinlenildiğini hissettirme amacı olduğu bilinmektedir. Böylece konuşmacı dinlenildiğini hissedeceğinden, daha anlamlı bir iletişim süreci sağlanmış olacaktır. Başka bir deyişle dinleyenin dinlediklerini karşısındakine kendi penceresinden aktarması da mümkün olmaktadır.

Bu yöntem karşılıklı iş konuşmaları, mülakatlar, müzakereler gibi her iki taraf tarafından sürecin etkin olduğu durumlarda anlatana ve dinleyene önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Söz konusu dinleme ve düşünme/izleme yöntemi, etkileşimli dinleme ve düşünme durumlarında kullanılır. İletişimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi, konuşmacı ile dinleyici arasındaki etkileşimin kalitesine bağlıdır. Bunun için etkileşimli dinleme ve düşünme esnasında başka bir şeyle uğraşılmalı ve konuşmacı ile göz teması kurulmalıdır. Bu uygulamada dinleyici konuşmacının anlattıklarına açıklık getirmesini ister, konuşmacı sözlerini ve duygularını geri yansıtır, fikir ve duygularını kısaca dile getirir.

2.1.3.2. Katılımsız dinleme /izleme

Katılımsız dinleme/izleme yönteminde dinleyiciler anlatıcıdan gelen bilgileri kendi iç dünyalarında elde ettikleri bilgileri ve düşünceleri harekete geçirerek tepki vermeden dinleme/izleme yapmaktadırlar. Bu dinlemenin amacı bireyin tepki vermeden kendi iç dünyasını harekete geçirerek mevcut dinlemeyi gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Bu dinleme ve düşünme çeşidinde öncelikle dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Daha sonra öğrenciler metnin çeşidine ve parçadan beklenen kazanımlara göre zihinlerinde “Kim, ne, nereye, ne süre, nasıl?” gibi sorulara muhatap olmaları sağlanmaktadır.

Dinleyenler bakımından katılımsız dinleme ve düşünme/izleme, katılımlı dinleme ve düşünmeye göre daha zordur. Çünkü bu dinleme ve düşünme çeşidinde dinleyiciler kendi iç dünyalarıyla daha çok mücadele etme durumunda kalırlar. Dinleme ve düşünmeye devam etmek, anlaşılan bilgileri kendi bilgileriyle karşılaştırmak ve bir bilgi yapılandırması içinde olmak için dikkatin sürekli canlı tutulması gerekir. Bu kolay bir iş değildir. Katılımlı dinleme ve düşünmede ise dinleyici, konuşmacı kadar olmasa bile aktiftir; geribildirimleriyle, sorduğu sorularla süre süre iletişim sürecine dâhil olur. Böylece dinleyicinin dikkati daha canlı olur (Doğan, 2012, s. 32).

2.1.3.3. Not alarak dinleme /izleme

Dinleyicilerin dinlediği hususları daha kolay anlayabilmesi için not alarak dinleme /izleme yöntemine başvurdukları yöntemdir. Ders sırasında öğrencilerin not alırken dikkat etmeleri gereken hususlar mutlaka etkinlik öncesinde hatırlatılmalıdır.

Öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştıracak biçimde not almaları, anahtar kelimelere dikkat etmeleri, ana fikri belirlemeleri, özgün ifadeleri ve güzel sözleri not almaları tutulan notların kalitesini belirleyecektir.

Bu yönteminin amacına ulaşabilmesi sadece öğrencilere “dinlediklerinizi not alın” demekle sağlanamaz, bunun için öğrencilere not alma tekniğinin öğretilmesi ve etkili kullanımının anlatılmasını içeren bir eğitim verilmelidir. “Kocaadam (2011), kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak planladığı araştırmada not alarak dinleme ve düşünme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme ve düşünme kazanımlarının bu eğitimin verilmediği öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci klasik not alma teknikleriyle sınırlanmamalı öğrenciye olabildiğince farklı not alma teknikleri öğretilmeli ve bunu uygulaması sağlanmalıdır. Aydın (2009), öğrencilerin dinlenen parçaları anlamaları ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritalama yöntemini kullanan öğrencilerin klasik not alma tekniğini kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna” varılmıştır.

2.1.3.4. Yaratıcı dinleme /izleme

Dinleme etkinliğinde bulunan bireylerin dinlediklerini/izlediklerini değerlendirerek yeni fikirler elde etmesi amaçlanmaktadır. Katılımlı ve katılımsız olmak üzere iki türde gerçekleştirilebilir. Katılımsız dinleme/izleme ve düşünme olarak uygulama tekniği benimsendiğinde dinleyiciler konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretmektedir. Bu durum yaratıcı olarak zihnin yeni fikirlere sahip olmasını bu üretimimin gerçekleşmesini temel aldığı için analitik düşünme yeteneğini kazanılması bakımından son derece değerli olarak görülmektedir

Bu yöntemin, diğer uygulama biçimi olan katılımlı dinleme biçiminde ise dinleyiciler konuşmacının sözlerinden yola çıkarak üretmiş oldukları düşünce ve hayalleri ifade ederler. Bu yöntemin verimliliğini artırabilmek amacıyla konuşmacıyı rahatlatmak ve yaratıcı düşünmeye yön verebilmek gayesi ile cesaret verici, yüreklendirici sözlerin paylaşılması son derece önemlidir. Bu durum hem konuşmacı hem de dinleyici açısından etkileşim ve zihinsel üretimi açısından destekleyici bir rol oynamaktadır.

2.1.3.5. Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme /izleme (Empati kurma)

Dinleme etkinliğini gerçekleştiren birey veya grubun kendini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiği, sözlerinin hangi deneyimleri kapsadığı, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlaması için uygulanan yöntemdir.

Öğrencilerin dinleme etkinliğinden önce; “kendilerini konuşmacının yerine koyarak veya dinlediklerindeki/izlediklerindeki kahramanların yerine hayal ederek onların hissettiklerini daha iyi anlamaları istenir. Böylece öğrenci olayları daha çabuk kavrar ve karşısındakinin bakış açısıyla durumları değerlendirebilmeyi öğrenir.

Öğrenci, empati kuracağı birey hakkında iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerlendirmeler yapmamalıdır. Çünkü bu biçimdeki bir ön yargılı davranış karşıdakini anlamaya engel olmakta, etkinliğin amacına ulaşmadan tamamlanmasına neden olmaktadır.

2.1.3.6. Seçici dinleme /izleme

Dinleyicinin neleri dinleyeceğini seçerek dinleme ve düşünme/izleme, dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca cevap verenlerin seçilmesi amacıyla birlik-teliklere. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2006, s. 63) bu dinleme ve düşünme/izleme yöntemi iki biçimde uygulanmaktadır.

1. Dinleme ve düşünme etkinliğinden önce öğrencilere sorular verilerek bu soruların cevaplarını bulmak amacıyla dinleme ve düşünmeleri/izlemeleri istenir.

2. Dinleme ve düşünme amacına göre dinlenen veya izlenenden bir veya birkaç bölüm seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir.

2.1.3.7. Eleştirel dinleme

Konuşmacının anlatmış olduklarını dinleyenlerin çok yönlü bakış açısıyla tarafsız bir biçimde ele aldığı, sorguladığı, değerlendirdiği, karşılaştırmaların birlikte gerçekleştiği bir dinleme ve düşünme modelidir. Sorgulayıcı dinleme ve düşünmede olduğu gibi zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı, dinleyicinin kendi doğrularını bulmaya çalıştığı bir dinleme ve düşünme "çeşitlidir.

Dinleme ve düşünme sırasında dinleyici şu sorulara cevap arar (MEB, 2006, s. 63):

- *Konuşmacının amacı nedir?*
- *Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip mi?*
- *Verilen bilgiler güncel ve geçerli mi?*
- *Konu tarafsız bir bakış açısıyla ele alınıyor mu?*
- *Eleştiriler doğru mu?*
- *Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?*
- *Çözüm önerileri bilimsel ve tutarlı mı?*

2.1.3.8. Etkili dinleme ve düşünme

Konuşmacının sözlerinin dinlenmesi ve düşünülme sırasında bireylerin ya da ortamda bulunan öğrencilerin sadece duymak yerine, söylenenleri kavramak değerlendirmek için gerekli çabayı göstermesi ile birlikte yapılan dinleme ve düşünme biçimi olarak ifade edilmektedir. (Cem Yay, 2015, 91) Bu süreçte dinleyici olan öğrenci aktif olarak dinleme ve düşünme izleme sürecine zihinsel olarak katılarak konunun anlaşılması ve kendisi için gerekli bilgilerin alınması konusunda gerekli özveriği göstermektedir.

2.1.3.9. Tahmin ederek dinleme ve düşünme

Okuyucunun metnin belirli yerinde durması ve dinleyicilerden bundan sonra neler olacağını tahmin etmelerini istediği dinleme ve düşünme yöntemi olarak sadece MEB DK yayınevi tarafından hazırlana kitaplarda kullanılmıştır. (MEB 6, 2015; 278 / MEB 7, 2015; 229 / MEB 8 2015, 241) Bu parçalarda da belirli yerler işaretlenerek öğrencilerin tahminde bulunmaları ve bu tahminlerinin hikâye ya da efsanesinin normal seyri ile karşılaştırmaları "talep edilmektedir. Böylece dinleyicilerin kendi tahminleri ile anlatılanların gerçek durumu arasında mukayese yapmaları zihinsel gelişim ve düşünme eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Tahmin ederek Dinleme/ düşünme etkinliğinin düşünme eğitimine bu açıdan oldukça büyük katkısı olacaktır.

2.Düşünme

Tezin ana gayesi dinleme izleme etkinliğinin düşünme eğitimine etkisi ve olumlu katkısı olarak seçilmiştir. Bu bağlamda düşünme eylemi ve onun geliştirilmesinde katkı sunan teknikler çalışmanın adeta özünü oluşturmaktadır. İnsan, âdemoğlu; toplum hâlinde belirli bir kültür çerçevesinde yaşayan, diğer canlılardan farklı düşünme yeteneği olan konuşma kabiliyeti bulunan evreni bütün olarak kavrayabilen bir canlıdır. (Kurumu, 2011) Düşünme ise insanı diğer bütün canlılardan harcan en önemli özelliklerin başında gelmektedir. Düşünme; Antik Çağ Yunan filozoflarından bu yana ilgilenilen bir hayli karmaşık soyut bir kavramdır. (Çubukçu, 2011) Düşünme; bir sonuca ulaşmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemidir. Bu işlemler sonunda ortaya çıkan zihinsel ürüne de düşünce denmektedir. (Bakanlığı, 2007) Tanımlardan yola çıkarak düşünme bir amaca yönelik olarak zihinde bir dizi işlemden geçerek gerçekleşen bilinçli bir eylemdir. Düşünme yetenekleri ise dünyanın düzenini keşfetmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneğidir. (Çubukçu, 2011).Düşünmenin beceriye dönüştürülebilmesi için içselleştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Düşünme kazanımların asıl önemi bireyin neyi bileceği değil de, bilgiye nasıl ulaşması, gerektiğinin gösterilmesinde gizlidir. Fakat düşünme yetenekleri kendi halinde bırakıldığında süre süre önyargılar, çarpıtmalar, tarafı ve bilgilendirilmemiş düşüncelerin oluştuğu görülmektedir. Düşüncelerimiz yaşam tarzımızı, eylemlerimizi etkilemektedir. Bunun yanı sıra nasıl bir ailede doğduğumuz, ailemizin yaşam biçimi ve tutumları da düşüncelerimizin meydana gelmesinde en önemli etkenlerdendir. Düşünceye mükemmelliğe ulaşmakta ailenin önemli olduğu kadar düşünme kazanımlarına yapılan düzenli yatırımlarda gereklidir. Bu yatırımlar eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle gerçekleştirilmektedir. Düşünme kazanımlarının eğitimsel gücü bireyin öğrenme kazanımlarının farkında olarak düşünme süreçlerini organize etmesidir. (Tok, 2008)

Bu günde değişen ve gelişen imkân ve olanaklara bağlı olarak bireylerin hızla değişen dünyaya uyum sağlaması gerekmektedir. Çağımızda eğitim yalnızca bilgiyi almak veya bilgiyi aktarmakla yetinmemektedir. Bireyin doğru cevabı kendisinin düşünerek bulmasına yönelik, düşünmeyi öğrenme kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden modern eğitim sistemleri eğitim kurumlularda tartışan, eleştiren, üreten, neden-sonuç ilişkisi kurarak problemlere alternatif çözümler bulabilen, bilgiyi ezbe-

re bulan değil de sorgulayarak, içselleştirerek bulan ve benimseyen bireyler yetiştirilmektedir. Bu noktada düşünme yetenekleri devreye girmektedir. Düşünme kazanımlarının geliştirilmesi süreç olarak değerlendirilmekte ve bu sürecin başlangıcı olarak da küçük yaşlar kabul edilmektedir. Küçük yaşlardan itibaren sorgulayan, araştıran kendi kendine öğrenebilen ve öğrendiklerini içselleştirerek kalıcı hale getirip yaşantıda kullanabilen bireyler yetiştirmek toplum olarak eğitim kurumlarının ve eğitim sistemimizin nihai amacı olmalıdır. Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; milli kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı ve kabiliyeti gelişmiş; öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek; gayretli, girişimci, yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamaktadır. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019) Milli Eğitim Bakanlığının misyonunda da belirtilen hedefler, doğrultusunda görüldüğü gibi düşünme bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Bu günde düşünme Kazanımlarına sahip bireylere olan gereksinimi gidermek için hedefler konulmaktadır. Bilim ve teknolojide yaşanan değişim ve gelişim insanların bilgiye bakışını değiştirmiş bu da eğitim ve öğretim anlayışını derinden etkilemiştir. Birey bilgiyi karşılan bir durumla ilişkilendirmeli, gerekirse düzenlemeli ve bilgiyi içselleştirerek davranış haline getirebilmelidir. Bu amaçlar hedefler doğrultusunda bireylerin yetişmesinde eğitim ve öğretim programları önem kazanmıştır. 2004–2005 yıllarında çağın gereksinimlerine uygun olarak yenilenen Türkçe Dersi Öğretim programında öğrencilerden var olan birikimlerinin merkezinde yeni bilgiler inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, grup içerisinde birlikte çalışma kazanımlarını geliştirmeleri, tartışma ve yorumlama etkinliklerine katılmaları, araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumlardan yola çıkarak kendi görüşlerini oluşturmaları beklenmektedir. (Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı) Hedeflenen özellikte bireyler yetiştirilmesi için öğretmenin rolü değişmiştir. Öğretmen; bilgiyi öğrenciye aktaran ve otorite sahibi birey olmaktan çıkarak, bilgiye ulaşmada rehber görevini üstlenen birey haline gelmiştir. çeşitli ve dünyada çağın gereksinimlerine uygun olarak düşünen, araştıran, eleştiren, problemleri kendi çözebilen nesiller yetiştirmek için rehber görevin de bulunan geleceğin öğretmenlerinin nasıl olması gerektiği son yıllarda tartışılan bir konudur. “Amerika Birleşik Devletlerinde 1991 yılında, Natronla Education Galoş Panel ‘de eleştirel düşünme kabiliyetine sahip bireylerin yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmakta ve Eleştirel olarak ileri düzeyde düşünme kabiliyeti gösteren, etkili iletişim kurabilen ve problem çözebilen üniversite mezunlarının oranı artırılması, 2000’li yıllar ve sonrası için gösterilen hedefler arasında yer almaktadır. (Gülveren, 2007) İnsanların bilgiye bakış açılarının değişmesi, bilim ve teknolojide hızlı gelişmeler, eğitim anlayışının bu değişmeler ışığında kendini revize etme ihtiyacı sonucunda bilgili ve bu bilgiyi içselleştirerek kullanan bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesinin en önemli koşulu eğitim ve bu eğitimin temel taşı ise Çalışmalarda da görüldüğü üzere öğretmendir. Bunun yanı sıra bu değişime paralel olarak “bilimsel düşünme”, “mantıklı düşünme”, “ıraksak düşünme”, “yansıtıcı düşünme”, “üretici düşünme”, “eleştirel düşünme”, “yaratıcı düşünme” ve benzeri konularda eğitim ve psikoloji dâhilinde Yapılan Çalışmalarda önem kazanmıştır. (Doğan, 2005) Çağın gereksinimi olarak önemli olan düşünme ve çeşitleri merkezinde gerçekleşmiş Çalışmalara bakıl-

dığında bu konuda bir görüş birliği olmadığını söylemek mümkündür. Araştırmacılar kendi aralarında düşünme kazanımlarını sınıflandırırken tek bir noktada fikir birliği sağlayamamışlardır.

“Bazı araştırmacıların programlarında 112 tane düşünme kabiliyetine rastlanabildiği gibi bir başkasının modelinde dört ana kategoride” (Kaya ve Dönmez, 2012) incelendiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme ve benzeri gibi düşünme yetenekleri hem eğitim kurumlarda hem de ailede verilen eğitimle ve geçirilen çeşitli süreçler dâhilinde geliştirilmesi sağlanmakta veya tam tersi olarak gelişmesine engel olunmakta hatta köreltilmektedir. Düşünme: düşünme durumu, duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, harcama, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (Kurumu, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Beceri ise; bireyin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (Kurumu, 2011) olarak tanımlanabilir. Kısacası düşünme kabiliyeti bireyin karşılaştığı durumu kendine özgü çeşitli süreçlerden geçirerek amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir. Bu yeteneğin ve becerinin geliştirilmesi için çeşitli eğitimler planlanmaktadır. Planlanan eğitim ve öğretim programlarında ortak olarak düşünme yetenekleri eğitimi; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme ve meta bilişsel düşünme şeklinde kategorize edilmektedir.

2.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme ,bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu ,gerçekliğini ve güvenilirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli kriterlerden yararlanma,okuduğunu ya da duyduğu bir şeye hemen inanmadan önce kanıt elde etmeye çalışma,başkalarının idda ve düşüncelerini kabul etmeden önce ,onlardan bunu deliller ışığında ispatlamalarını isteme ve bunları yaparken açıklık ,dürütlük ,tutarlılık ,doğruluk gibi zihinsel ya da entelektüel becerilere sahip olma . (Aydoğdu, Eraydın ve Kızılkaya, 2016) Eleştirel düşünme ;düşünme eyleminde bulunurken sorgulamamızı,-riskleri görmemizi sağlayan düşünme kabiliyetidir. (Özdemir, 2005) Eleştirel düşünmenin tanımını ilk olarak 1962’de Robert Ennis yapmıştır.Ona göre eleştirel düşünme ;anlatımın anlamını bulmak , onun kabul ya da reddilmesine karar vermektir. (Kazancı, 1989) Eleştirel düşünme birçok çalışmaya konu olmuş, daha birçok da çalışmaya konu olacaktır.Farklı Çalışmalar da farklı araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde ele alınmıştır.Araştırmacılar , Çalışmalarında eleştirel düşünmeye kendi bakış açılarıyla ele alarak tanımlamalar yapmışlardır.Bunun yanı sıra farklı bakış açılarıyla ortaya konan tanımların dışında ortak bir tanıma ulaşmak için 1990 yılında Amerika Psikoloji Derneğinin (Apa) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’dan kırk altı kuramcının katılımıyla Yapılan çalışma sonunda eleştirel düşünme ,” bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici , değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi ” şeklinde ortak kabul gören bir tanımlama gerçekleşmiştir. (Seferoğlu & Akbiyık, 2006) Araştırmacılara göre eleştirel düşünme kendi içinde birbirinin tamamlayıcı niteliğinde,kendi içinde boyutlara ayrılmaktadır.Bu boyutlar birbirinin tamamlayıcısı niteliğindedir.Eleştirel düşünmenin boyutları göz önünde bulundurularak uygulanabilme,iletişim kurabilme ,yeni fikirlere açıklık getirme gibi biözelsari ön plana çıkmaktadır.

Eleştirel düşünmenin diğer biözelsarini şu biçimde sırkapsammaktadır:

1-Bir olayın ve araştırmanın değişkenleri arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma ve bu ilişkilerin kurulması esnasında oluşan anlamsız bağlantıları eleme

2-Bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliliklerini doğrulama ve yanlışlama

3-Düşünme süreçlerine yaratıcılık ,esneklik ve geliştirilebilirlik kazanımlarını dekleyerek yansıtma

4-Var olan soruna çok boyutlu ve bütünsel olarak yaklaşma

5-Problemin değişkenleri arasında anlamsal ve birlikteliksiz tutarlılık taşıyan ilişkiler kurma ve bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle test etme

6-Doğruluğu denenmiş sonuçlara göre aşamalı olarak problemi sınırlandırarak ,sorunu tanımlayarak geçerli çözüm bulma . (Şen, 2009)

Çeşitli araştırmacılar tarafından değişik boyutları ve biözelsari ele alınan eleştirel düşünme yukarıda belirtilen biözelsari dikkate alındığında eğitimcilerin biözelsari deTürkçe eğitim ve öğretilimini üstlenmiş bireylerce etkinliklerle ve uygun eğitim ve öğretim ortamıyla öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaları sağlanmalıdır bilgi, alt bilgi, kapak sayfası ve parça kutusu tasarımları sağlar. Örneğin, birbiriy-le uyumlu bir kapak sayfası, başlık ve kenar çubuğu ekleyebilirsiniz. Ekle'ye tıklayın ve ardından farklı galerilerden eklemek istediğiniz öğeleri seçin. Temalar ve stiller de belgenizin düzenli kalmasına yardımcı olur. Tasarım'a tıklayıp yeni bir Tema seçtiğinizde, resimler, grafikler

2.2.1.1.Türkçe Eğitimi ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin gelişen şartlarla birlikte bireylerin yetiştirilmesinde daha da önemli biçime gelmesi eğitim programlarındaki var olma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. "Dil , insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya şartlarla yaptıkları anlaşma ,lisan " olarak tanımlanmaktadır. (Kurumu, 2011) Türkçe dersi ise dil becerilerinin öğretilmesi ve öğrencinin bu yetenekleri içselleştirmesini hedeflemektedir.Türkçe dersi öğrencilerin anlama ,yorumlama ,iletişim kurma ve dili etkili kullanma kazanımlarını geliştirmeye yönelik dinleme/izleme ,konuşma ,okuma ve yazma öğrenme kapsamı ile dil bilgisinden oluşur. (Bakanlığı, Türkçe 7.sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2017) Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen temel dil kazanımlarının gelişimiyle paralel olarakTürkçeyi doğru ,güzel ve etkili kullanmanın yanı sıra eleştirel düşünme de yer almaktadır.Kazandırılması hedeflenen kazanımların hayat boyu kullanılması ön plandadır. İlköğretimTürkçe dersi(5, 6,7,8.sınıflar) Öğretim programının temel yaklaşımlar başlığı altında eleştirel düşünmeye şu biçimde vurgu gerçekleştirilmektedir."Öğrencilerin dinleme/izleme ,konuşma ,okuma ve yazma öğrenme kapsamlarında kazanımlarını geliştirmelerini ve Türkçe'yi güzel ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır.Dinledikleri ,izlediklerini ve okuduklarını anlayan;duygu ,düşünce ve hayallerini anlatan ; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen , girişimci ,çevresiyle uyumlu ve sorumluluk sahibi ;araştırma ,eleştirme ,sorgulama,yorumlama yetenekleri ve estetik zevk kazanmış , milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek gözetilir." (Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı

) Temele dil kazanımlarından olan okuma kazanımlarının kazandırılması hedeflenen amaçları arasında farklı kaynaklardan edinilen bilgiyi araştırma , yorumlama , tartışma , eleştirel düşünmeyi de içine bulan bir süreç olarak içine almaktadır. Türkçe Öğretim Programının okuma yetenekleri kısmında Gündelik yaşamda karşılaşılan yazılı parçaları doğru, akıcı bir biçimde , eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilme ve okumayı alışkanlık hâline getirebilme amaçlanmıştır. Türkçe dersinden temel dil yetenekleri öğretiminde uygulanacak yöntem ve teknikler arasında eleştirel düşünme kabiliyetini kapsayan eleştirel dinleme/izleme, eleştirel konuşma, eleştirel yazma ve eleştirel okuma gibi teknikler yer almaktadır. Bunların yanı sıra Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme Çalışmalarında "Öğretimin bütün aşamalarında performans değerlendirmesinde karar verme, eleştirel düşünme yetenekleri gibi bazı temel kazanımların gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme , grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin birlik-telikliği şeklinde. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019) Böylelikle eleştirel düşünme kabiliyetine dikkat çekilmektedir.

Türkçe Öğretim Programının hemen hemen her aşamasında eleştirel düşünme becerisinin izlerine rastlanmaktadır. Programda sıklıkla yer bulan eleştirel düşünme kazanımlarının kazandırılmasında ve uygulanmasında Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.

2.2. Yaratıcı Düşünme Kabiliyeti

"Yaratıcılık kelimesinin İngilizce karşılığı creativity 'dir Doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındadır. (Aydoğdu, Eraydın, ve Kızılkaya, 2016) Farklı yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmış olsa da yaratıcılık kavramının tam anlamıyla kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Tarihsel süreçte çeşitli davranış bilimciler yaratıcılık kavramı merkezinde değişik anlama gelen tanımlamalar yapmışlardır. Yaratıcılık doğuştan hemen her bireyde var olan bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılık özelliğinin her bireyde var olması her bir bireyin aynı düzeyde yaratıcılığa sahip olduğunu göstermemektedir. Psikoanalitik yaklaşıma göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerde atılganlığın ürünü; Hümanistlik yaklaşıma göre ise birey dışında gelişen karmaşık ilişkilerin ürünü; Gestaltçı yaklaşıma göre ise özgün bir probleme yönelik alternatif çözüm yolları sonucu biçimlenen düşünce; Bilişsel yaklaşıma göre eş ve zıt anlamlı düşünerek bilgileri düzenleme meydana özgün bir ürün çıkarma şeklindedir.

Yaratıcı bireylerin; öğrenmeye hazır, ilgili dilde çağrışımlarda, düşünsel anlamda ve anlatımda akıcı, düşüncede esnek ve özgür , meraklı ,hayal gücünü kullanabilme ,deneme ,araştırma ,sınama ,bulma ,kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme, farklı olana ,yeniliğe karşı istekli olma, görülmemiş ve estetik olana duyarlı olma, yüksek düzeyde öz eleştiriye ve mizaha açık olma gibi biözelsari olduğu bilinmektedir.. (Ömeroğlu, 1990) Yaratıcı düşünme kavramı ise yaratıcılık kavramının biözelsari merkezinde oluşmuş bir düşünme kabiliyeti çeşitidir.

Yaratıcı düşünme imgeler elde etme, bunları birleştirip, ayrıştırma, bunu gerece aktarma, gereç üzerinden düşünme; çizgiler, biçimler, renkler arasında niteliksel ilişkiler kurma, uzamsal ,anlatımsal ve estetik düzenlemeler bulmaya yöneliktir. (Kırışoğlu, 2002)

Yaratıcı düşünme daha önce aralarında bağlantı kurulmamış olay, durum veya nesnelere arasında bağlantı kurarak özgün, yeni çözümler üreterek ,çok yönlü çözümler üretmeyi kapsamaktadır.Yaratıcı düşünceyi diğer düşünme çeşitlerinden harcaan en önemli özellik ise alışılmış yolların yerine yeni, çok yönlü , özgün yolların takip edilmesidir.

Bu günde özgün, yeni ve çoklu çözümler üretebilen bireylere olan gereksimim gün geçtikçe artmaktadır. Bireyler kısa sürede etkili, yaratıcı, birliktelikçi çözümler üretmeleri bulunan bu çözümleri ise yeni, özgün şeyler üretmek için hayal gücünün de yardımıyla olaya, duruma veya nesneye transfer ederek özgünlüğü sağlamalıdır.

Yaratıcı düşüncenin etkili olmasının en önemli noktası hayal gücüdür. İnsanlar hayal güçlerini özgür bıraktıkları sürelerde yeni, özgün şeyler ortaya çıkarabilirler.

Yaratıcı düşünmenin biözelsarini şu biçimde sıralayabiliriz:

1-Daha önce aralarında ilgi kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurar.

2-Mantıksal açıdan uygun olmayan yenilikler, fikirler üzerinde çalışarak kabul edilebilir hale getirme

3-Çabuk karar vermeme

4-Hızlı akıl yürütme

5-Konuya çabuk odaklanabilme

6-Esnek düşünebilme

7-Yaratılan fikirleri geliştirme ve uygulanabilir hale getirme

8-Hayal gücünü kullanabilme

9-ÖzGündelik, detayları görebilme, derin düşünebilme

Yaratıcı düşünme biözelsarini taşıyan bireylerde kalıplara bağlı kalmadan farklı yollarla olaylara ve sorunlara farklı bakış açıları geliştirilebilen bireyledir.

2.2.2.1.Türkçe Eğitimi ve Yaratıcı Düşünme

2005 yılından itibaren uygulanmaya başlayanTürkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilerin yaratıcı düşünme kazanımlarının geliştirilmesine büyük önem verilmektedir.

1739 Milli Eğitim Bakanlığı 'Temel Kanun' una göreçalışık Milli Eğitim'inin Genel Amaçlarını belirlediği ilk bölümdeki şu madde:"Öğrencilerin bden, zihin ,ahlâk, ruh ve duygu açısından dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmiş bir bireyliğe ve karaktere i hür ve bilimsel düşünme gücüne , geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, bireylik ve teşebbüse değer veren , topluma karşı sorumluluk duyan ;birlikte-likçi ,yaratıcı ve verimli bireyler olarak yetiştirmek. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019)

Bu maddeden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme kazanımlarının geliştirilmesi temel amaçlardandır.

Türkçe Öğretim Programı öğrencilere dört temel dil kabiliyetinin kazandırılmasının yanında yeni bilgi ve çözümler üretmeyi, özgün ve çok yönlü çözümler bulmayı içselleştirmelerini alışkanlık haline getirmelerini hedeflemektedir. Bunun yanı sıra Türkçe Öğretim Programının "Yöntemler" kısmında yaratıcı düşünme kabiliyetine somut biçimde yer verilmiştir. Yaratıcı dinleme, yaratıcı konuşma gibi yöntemlerdir. Yaratıcı dinlemede öğrenciler dinledikleri/izlediklerini yorumlayarak yeni ve özgün fikirler üretme; yaratıcı konuşmada ise amaç konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek hedeflenmiştir. Yaratıcı yazmada ise öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Hatta bunu sağlamak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaratıcı yazılık adlı bir seçmeli dersi programlarına dahil etmiştir.

Çağımızda yaşantımızı kolaylaştıran teknolojik birlikteliğin hemen hemen her basamağında ve oluşmasında yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin büyük etkisi bulunmaktadır. Sadece teknoloji dâhilinde değil, sanatta, edebiyatta, müzikte meydana getirilen özgün eserler birer yaratıcı düşünmenin eseridir. Bu amaçla bu günde bu kadar önemli görülen yaratıcı düşünme kabiliyeti eğitim kurumlarında okutulan bütüb dersleri kapsayacak biçimde ele alınmaktadır. Eğitim – öğretim yaratıcı düşünme kabiliyetinin her kapsamda geniş bir biçimde ele alınma çok yönlü ve yaratıcı, yenilikçi bireyler yetiştirme açısından son derece önemlidir.

Yaratıcı düşünme kazanımların geliştirilmesi açısından en önemli derslerden biri Türkçe'dir.

Türkçe derslerinde hedeflenen amaca yönelik geliştirilmesi düşünülen davranışların oluşması açısından ders esnasında kullanılan parçaların öğrencilerde derste ya da ders dışında parçalar yardımıyla farklı duygu ve düşünceleri görme, bu duygu ve düşünceleri ön bilgileriyle ve kendi duygu ve düşünceleriyle karşılaştırma; karşılaşılan sorunlara ve bu sorunlara yönelik özgün ve çok yönlü çözüm yolları üretme ve değerlendirme gibibizelsari kazandırmasını sağlamaktadır. Ders kitaplarında kullanılan parçalar ve tekinlikler öğrencinin hayal gücünün gelişmesine yardımcı nitelikte seçilmektedir.

2.3. Yansıtıcı Düşünme Kabiliyeti

Yansıtıcı düşünme, "hipotezler oluşturma, hipotezler üzerinde çalışma ve test etme, tümevarım aracılığıyla veri toplama ve tüm dengelimi yaklaşım ile sonuçlara ulaşmayı içeren bir üst düzey düşünme kabiliyeti" (Bigge, 1999)

Yaratıcı düşünme bireyin belirli bir hedefi temel alarak eski tecrübelerin merkezinde düşünüp, tartıştığı ve değerlendirme yaptığı süreçtir. Yansıtıcı düşünme herhangi bir tecrübenin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve tartışıldığı, genellikle belirli bir hedef temel alınarak değerlendirildiği süreçtir. (Atay, 2003)

Eğitim ortamına etkin biçimde katılan bireyin öğrendiklerini kendi yaşantılarıyla harmanlaması, mantıklı ve bilgiye dayalı karar alması ve bunları yeni durumlarda kullanabilme kabiliyeti yansıtıcı düşünmedir. (Duban ve Yelken, 2010)

Eğitim öğretim ortamında öğrencinin geçmiş yaşantıları, deneyimleriyle yeni öğrendiği bilgiyi harlanması ve yeni durumlar kullanılabilir hale getirmesi yansıtıcı düşünmenin en belirgin biözelsarındendir.

Yansıtıcı düşünme kavramının oluşmasına ve gelişmesine John Dewey öncülük etmiştir.Yansıtıcı düşünmenin eğitimin en önemli olgularının olması gerektiği ve öğrenci öğretmen etkileşimli öğrenme ortamlarının gerekliliğini ortaya koyan Dewey'e göre ,yansıtıcı düşünmenin ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerde bazı biözelsarin bulunması gerektiğine dikkat çekmiştir.Bu biözelsarin bulunması gerektiğine dikkat çekmiştir.Bu biözelsar açık fikirlilik ,samimilik ve sorumluluk gibi duyuşsal olan biözelsaridir. (Hasırıcı ve Sadık, 2011)

Bu gün eğitim sistemlerinde öğrenci deneyimli eğitim ortamının ve eğitimin biçimlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri esnasında ne öğrendiklerinin, nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları önemlidir. Sınıf ortamında da bu farkındalık devam ettirilmelidir. .Öğrenci bilgiyi önceki ve sonraki ilişkisi için ele almalı ve içselleştirebilmelidir.

Yansıtıcı düşünmenin genel amacı, bir durumu bir olayı ya da bir bilgiyi anlamak ve var olan sorunu daha iyi çözmektir. Yansıtıcı düşünme iddia, hipotez, muhakeme ve test etme aşamalarından oluşur. (Dewey, 1933)

Yansıtıcı düşünme aynı süreda eleştirel ve yaratıcı düşünme kazanımlarından de etkilenmektedir. Öğrenci eski deneyimleriyle, yeni edindiği bilgileri harmanlarken eski deneyimlerini ve bilgileri eleştirel bir süzgeçten geçirerek yordama yapar ve eski deneyimleriyle yeni bilgi ve deneyimlerini birleştirerek örgütleme işlemiyle varsayımlar geliştirir ya da yeni edindiği bilgiyi kalıcı hale getirerek, uygular.

2.2.3.1.Türkçe Eğitimi ve Yansıtıcı Düşünme

Türkçe dersi bir beceri eğitimi dersidir. Türkçe eğitiminin nihai amacı Türkçeyi doğru, bilinçli ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmiş bireyler yetiştirmektir. Bunun içinde öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, bilinçli olarak seçeceği sistemli olarak ilerlemeye sağlanan konularda öğrenciyi ne kadar çok aktif hale getirirse; onu konuşturur, yazdırır ve üzerinde ne kadar çok düşünüp eleştiri yapmasını sağlarsa amacına ulaşmaya o kadar yaklaşmış olur.

Çağdaş eğitim öğretimde bilim ve bilimsel düşünme her daim esastır. Dil öğrenimi de bilimsel düşünmeyi esas almaktadır. Bu yüzden Türkçe öğretimi esnasında: dinlemenin konuşmanın, okumanın, yazmanın, görsel okumanın ve görsel sunu yöntemlerine dair kazanımlarının geliştirilmesinin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, tahlil sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin geliştirilmesi de amaçlanarak dört temel becerinin yanında görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin de istenen seviyeye getirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretiminde yetenekleri geliştirme amacıyla öğrencilere alıştırmaya yerine gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik etkinlik yaptırmak daha etkili olmaktadır. Bu amaçla öğrenme öğretme sürecinde gerçek yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye ağırlık verilmelidir. Sorunlar, işlenen parçalardan öğrencilerin

Gündelik yaşamından ,sınıf ve eğitim kurumu ortamından seçilebilir. Sorunlara iş birliği içinde çözümler aranmalı, uygun çözüm önerileri belirlenmeli, bunlar paylaşılmalı ve uygulamaya aktarılmalıdır. Üretilen çözümlerin farklı ve özgün olmasına dikkat edilmelidir. Bu uygulamalar öğrencilerin dil ve zihinsel kazanımlarını aktif olarak geliştirmesine ve öğrenmesine önemli katkı sağlar. (Bakanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi 5.sınıf Öğretim Programı, 2009)

Yansıtıcı düşünme;bir olayı bir durumu bireyin kendi yaşantısıyla ,kendi deneyimleriyle harmanlayarak kendiliğinden anlamasıyla oluşmaktadır.Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımını sağlamak ,kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvikte bulunmaktadır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyo kültürel ve çevresel durumlarla öğrenmelerini ilişkilendirmeleri, öğrenmeye aktif katılarak aşamalı olarak öğrenmeleri için etkinlik ve çalışmaların hazırlanması gerekmektedir.

Türkçe dersinin ölçme değerlendirme esnasında ise hazırlanan soruların eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini diğer bilgi kapsamlarıyla ve Gündelik hayatla ilişkilendirme birliktelik olması önemsenmektedir. Yansıtıcı düşünmenin biözelsarininTürkçe dersinin ölçme değerlendirme kısmında açıkça ortaya konulduğu görülmektedir. Öğrencilerin gerçek hayatla ilgili durumların ve materyallerin kullanıldığı öğrencilerin çıkarımda bulunma, yordama yapma ve edindikleri bilgileri nerede veya nasıl kullanabileceklerini fark etmeleri sağlanarak gerçek hayatla ilişki kurarak edindikleri bilgilerin farkında lığın sağlanması ölçme ve değerlendirmenin aşamalarındandır.

Dil kazanımlarının ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yarkapsanılabilir. (Bakanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019)

Yenilenen Türkçe Öğretim Programında da bahsedildiği üzere öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılmaları, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına teşvik edilmektedir. Bu durumTürkçe Öğretim Programında çağın gereksinimleri gereği öğrencilerin öğrenmelerin de yansıtıcı düşünme biözelsari dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme kısmında ise öğrencilerin bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi esasına dayanarak öğrenci ürün dosyaları ve elektronik protfololar hazırlanmaktadır. Öğrencinin bütüncül gelişimi ve aşamalı öğrenmesinde eski ve yeni bilgileri bütünleştirmesinde önemli bir konumdadır.

2.4. Analitik Düşünme Kabiliyeti

Analitik düşünme, karmaşık fikirleri parçalara harcamak ve bir bütünü oluşturan parçalar ve aralarındaki ilişkileri dikkatli bir biçimde düşündürmektir. (Erdönmez, 2008) Analitik düşünme; normal düşünmeye göre daha çok sorgulama, araştırma yapmayı gerektirmektedir.

Analitik düşünme durumları, olayları, nesnelere görülmeyen yönleriyle ele almayı, kıyaslama yapma, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, mantıklı kararlar alarak yaratıcı düşünmeyi sağlamaktadır. Bireyin analitik düşünmesi kendi yeteneğini en üst düzeyde kullanmasının ve yaratıcı düşünmenin önünü açması açısından önemlidir.

bir problemin veya konunun tümdengelim yöntemi kullanılarak ,alt bölümlere ,alt konulara harcaıp, her bilgiyi ayrı ayrı değerlendirmesidir.Analitik düşünme yeteneği olan bireylerde genellikle sorgulama yeteneği fazlaca gelişmiştir.Karmaşık birliktelik- lara karşı pratik çözümler üretirler.

Bu günde teknolojinin ileri düzeyde gelişmesiyle ihtiyaç duyulan bilgi ve bilgiyi alma yöntemleri çağın gereksinimlerine göre biçim değiştirmiştir. Bilim ve teknoloji dâhilindeki gelişmeler Sosyal yaşamın hemen hemen her aşamasını etkilediğini; ta- rımdan sanayiye yaşantın her dâhilinde bu gelişmelerden en çok etkilenen bulan olan eğitim sistemi kendi aşamalı ve sürekli biçimde revize etmektedir. Bunun sonucun- da da mantıksal ve analitik düşünme yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Eğitim dâhi- lindeki gelişmelere paralel olarak öğrencilerden yeteneklerini bilen ve sonuna kadar kullanan,analitik düşünen ,sentez yapabilen ve sorunları etkili iletişim kurarak çözen bireyler olması beklenmektedir.

Çağın gereksinimi olarak ortaya çıkan analitik düşünme kabiliyeti olan bireylerde şu biözelsar gözlenmektedir:

Analitik düşünme kabiliyetine sahip bir bireyde karmaşık fikirleri parçalara har- camak ve bir bütünü oluşturan parçalar aralarındaki ilişkileri dikkatli bir biçimde düşünme

Analitik düşünen birey her düşüncenin bir amacı; gayesi veya işlevi olduğunu fark eder.

Analitik düşünen bireyin hedefinde başarmaya yönelik yararlı ve mantıklı hedefler ve bu hedeflere yönelik çalışmalar yer alır.

Analitik düşünen bireyin hedefleri her süre tarafsızdır; kurallara uyar ve başkala- rının hedeflerini de değerlendirir.

Karmaşık soruları alt sorulara harcaır.

Amaca yönelik sorular sorar; iyi olanla saçma olanı, ilgili sorularla ilgisiz soruları harcat eder ve amacından dışarı çıkmaz.

Hr düşüncenin biraz bilgi, delil, tecrübe veya araştırmaya dayandığını bilir ve dü- şüncelerine ona göre yön verir.

Düşüncelerini temeli sağlam olan bilgiye dayandırır.

Edindiği bilginin doğruluğunu her süre kontrol ederek içselleştirir.

Çıkarımların sadece bilgidен değil aynı süreda düşünmenin altında yatan varsay- ımlardan da sonuçlandığını bilir.

Analitik düşünen bireylere göre varsayım çoğu süre hatalıdır. Her düşüncenin varsayıma dayandığını bilir. Fakat doğru olanla ve olmayan varsayımları harcat eder. Okudukları bilgilerde, kullandıkları kavramlarda saklı olan varsayımları tespit eder. Analitik düşünen bireyler araştırmayı severler ve kendi bakış açılarını bile irdelerler. Hareket etmeden önce davranışlarını sebepleri üzerinde düşünürler.Mantıksal ve sor- gulayan bir bakış açısın sahiptirler.

2.4.1. Türkçe Eğitimi ve Analitik Düşünme

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim; bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının değişmesine neden olduğu gibi , toplumun bireyden beklentilerini de etkilemiştir. Bu günde bilgiyi üreten, sorgulayan , karmaşık ya da zorlu bir görevle karşılatığında yılmayan, hareket etmeden önce davranışlarının sebepleri merkezinde düşünen , bilginin doğruluğunu sorgulayan , girişimci , iletişim Kazanımlarına sahip, empati yapabilen , topluma ve kültüre katkı sağlayan bir birey olması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ferdi farklılıklarda göz önünde bulundularak sade ve anlaşılır bir birliktelikte ve salt bilgi aktarmaktan ziyade değer ve beceriyi bütünsel olarak bir kere kazandırmayı amaçlayan eğitim programları baş vurulmaktadır.

Bir beceri eğitimi olan Türkçe öğretimi ise eleştiren, mantıksal bir bakış çansı geliştirmeyi öngören bir birliktelikte sahiptir. Türkçe dersi esnasında salt bilgi almak yerine bilgiyi irdeleme , sebeplerini araştırma , varsayımları test edip hatalı olanları harcarma ve farklı bakış açıları saygılı olarak muhakeme yaparak bilginin doğruluğunu kontrol etme gibi davranışların kazandırılması hedeflenir. Bunun için neden-sonuç ilişkisi, eleştirel okuma , yazma , konuşma, görselden hareketle çıkarımda bulunma gibi biözelsarini taşıdığı düşünülür.

Türkçe öğretim programında çeşitli yetkinliklere sahip karakterde birayler yetiştirme amaçlanmaktadır. Bu yetkinliklerin içinde Gündelik yaşamda karşılaşılan bir dizi problemi çözme, mantıksal ve uzamsal düşünme , soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek , risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma, proje yönetme gibi yetenekleri içerir.

Türkçe dersinin temel kazanımlarının yanında dil bilgisi öğretiminde de analitik düşünme kazanımlarının kullanılması amaçlanmaktadır. Parçadan bütüne ya da bütünden parçaya Yapılan öğrenmeler , kendi yazılarında ya da konuşmalarında her düşüncenin biraz bilgi, delil ve tecrübeye dayandırılması , bir işi işlem basamaklarına uygun yapma formları yönergelerine uygun doldurma gibi hedefler bunun göstergesidir.

Bir parçade anlatılan olayı, düşünceyi veya davranışı sebepleri üzerinde düşünme gibi analitik düşünme biözelsarine Türkçe Öğretim programında yer verilmiştir.

2.5. Yanal (Lateral) Düşünme Kabiliyeti

Yanal düşünme; yaratıcı düşünmenin değişik bir boyutudur.

İnsanların düşünme biçimleri merkezinde çalışmalarıyla düşünmeyi öğretme konusunda öncülük yapmıştır. De Bono hiçbir düşünme biçiminin olayın veya eşyanın tümünü görmemizi sağlamayacağını açıklarken bunun için etrafıca düşünme diyebileceğimiz yatay, lateral düşünme yeteneğine ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir. Sistem düşüncesi veya eleştirel düşünme olarak da nitelendirilebilecek bu düşünme biçimi eşyanın, olayın veya problemin bütün yanlarını görmemize fırsat verir. Kesinliği ve mutlaklığı bir an için bir kenara bırakmayı gerektirir. Bir problemle karşılaşan biri, karar vermeden önce değişik şapkalar, takarak problemi farklı yönleriyle tanımaya çalışmalıdır. Yeni bir durumla karşılaşan biri ne yapacağına karar vermeden durumu değişik açılardan anlamaya çalışır. (Gökalp, 2016)

Yanal (lateral) düşünen birey öncelikle yaratıcı düşünmektedir. Yaratıcı düşünme ise yeni fikirler keşfetme, üretme işidir. Yaratıcılık bireyden bireye değişen karmaşık ve yönlü bir düşüncedir. Çeşitli ölçme yolları ve testleri var olsa da yaratıcılığı ölçmek ve karşılaştırmak zordur. Tahlil çalışmalarının ortaya çıkardığı boyutuyla başarılı bir yaratıcılık için üretmek önemlidir. Yanal düşünme ise Bono'nun Yaratıcı düşünmenin kapsamlı bir biçimde açıklanması gerektiği düşüncesiyle araştırılmasıyla ortaya çıkmıştır. Bono; yaratıcı düşüncenin yanal düşünceyle tamamlandığını ortaya koymaktadır.

Yanal düşünme; doğal, matematiksel ve mantıksal biözelsare sahip ve her bireyde olmayan bir düşünme kabiliyetidir. Yanal düşünme kabiliyeti sistematik ve aşamalı biçimde ilerlemektedir. Atlamalı bir biçimde yol almaktadır. Bir problem hakkında çok yönlü düşünmeyi sağlar. Yanal düşünmenin yaratıcı düşünmeden farkı bir problemi çözerken yaratıcılığı kullanmasıdır. İlk anda yeni bir fikir oluşuyorsa yanal düşünme baş vurulmaktadır.

Yanal düşünme kabiliyeti ile yakınsak düşünme arasında nüanslar olsa da çoğu süre karşımıza literatürde birbirinin yerine kullanıldığı gözükmektedir. Oysa yanal düşünme ne yaratıcı düşünmeyle ne yakınsak düşünmeyle aynı şeydir. Yanal düşünme ;biçimlendirme amacıyla yeni fikirler ,yeni ürünler üretme kabiliyetidir.

Yanal düşünmenin biözelsarini şu biçimde sıralamak mümkündür:

- 1-Yanal düşünme; en düşük olasılıkları araştırmaktadır.
- 2-Yanal düşünme sistematik bir düşünme kabiliyeti değildir.
- 3-Yanal düşünme hem bir beceridir hem de tutum ve bilgiyi kullanma yöntemidir.
- 4-Eski alışılmış düşünceleri kabul etme ve bunları dikkatli biçimde saptayarak, tanımlar yapma
- 5-Farklı bakış açıları bulabilmek için sorunla ilgili bir hayli fazla çözüm yolu arama, sorunu alt bölümlere harcama, bu parçalardan birine yoğunlaşma
- 6-Çoklu bakış açılarıyla olaylara farklı yönlerden bakarak yaratıcı çözümlere ulaşma
- 7-Düşünme esnasında ardışık değil, farklı aşamalara atlamak
- 8-soruna farklı açılardan bakarak yeni çözüm yolları elde etmek, üretmek.

2.5.1. Türkçe Eğitimi ve Yanal düşünme

Bilimde ve teknoloji de yaşanan gelişmeler bireyde de değişik rollerin oluşmasına neden olmuştur. Bireyden beklentiler olduğu gibi bireyinde beklenti içinde olduğu durumlar ortaya çıkmıştır.

Bu gün eğitim sisteminde bilgiyi üreten, yaşamda işlevsel olarak ürettiği bilgiyi kullanan, girişimci ,eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretiminde ise öğrencilerin hayat boyu öğrenmeleri esas alınmaktadır. Öğrencilerin dil kazanımlarını ve zihinsel yetenekleri kazanmaları, bu yetenekleri

kullanarak kendilerini ferdi ve sosyal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amaçlanmaktadır..

Türkçe Öğretim Programında düşünme yetenekleri ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Bu düşünme yetenekleri içinde yanal (lateral) çok boyutlu düşünme kazanımlarının izlerine rastlanmaktadır.

Öğrenciye kazandırılması hedeflenen sarmal bir birliktelik halinde ilerleyen kazanımların etkinliklerle zenginleştirilmesi sırasında kullanılan altı şapkalı düşünme yeteneği, beyin fırtınası ve düşünme esnasında ardışık değil de farklı aşamalara atlayarak düşünmeye yönlendirme bunlardan sadece birkaçıdır.

2.3.3. Düşünme Eğitimi Merkezinde Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Köklü bir geçmişi bulunan Türkçenin öğretiminde kullanılan Türkçe ders kitapları en önemli kaynaklardır. Biözelsa çocukların ana dillerini öğrenmelerinde ailesinden sonra eğitim kurumudaki öğrenmelerinde etkisi yadsınamaz bir boyuttadır. Bu yüzden Türkçe ders kitapları ve içinde yer bulan etkinliklerle ilgili çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilmektedir. Literatüre bakıldığında bu çalışmalara şu biçimdedir;

Kılıç (2003) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Resimleme İçerik İlişkisi Merkezinde Bir İnceleme ”, İlköğretim ikinci sınıf için Türkçe ders kitabının tasarım ve resimlemesi adlı yüksek lisans tezinde ders kitaplarının resimlemesi, grafik tasarımında karşılaşılan sorunları ele alınmıştır. İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders kitabı çocuğun görsel eğitimi açısından, tasarımda açısından ve bu kitabın yayınlanmasına izin veren Talim ve Terbiye Kurulunun sorunları merkezinde araştırma yapmış ve rapor hazırlamıştır. Demirsoy’un (2004) ”Milli Eğitim Tarafından Yayınlanması Uygun Görülen 8.sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Yazınsal Parçalar Açısından Değerlendirilmesi ve Türkçe Öğretimindeki Yazınsal Parçaların Kullanılışı ” adlı Yüksek Tezinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanması uygun görülen 8.sınıf Türkçe ders kitabının yazınsal parçalar açısından incelemiştir. Bu araştırma üç bölümden oluşmuştur. I. bölümde Türkçe öğretimindeki yazınsal parçaların kullanılışı Üzerine bilgiler yer almaktadır. II. bölümde ise araştırmada kullanılan yöntem ve teknikleri bildirilmiştir. III. bölümde ise ulaşılan veriler değerlendirilmiştir. Uzuner (2007) ”Yenilenen Program Çerçevesinde 1.Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer bulan Öyküleyici Parçaların Sınıf Öğretmenleri Açısından Algılanma Yeterliliklerinin Tespiti ve Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Belirlenmesi ” adlı Yüksek Lisans Tezinde anket yardımıyla öğretmenlerin görüşleri alınarak Türkçe ders kitaplarında yer bulan öyküleyici parçaların, sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve Türkçe öğretimi programının genel amaçlarına uygunluğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öyküleri yeterli düzeyde bulduğu ve Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçlarına uygunluk gösterdiği düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Tatbik edilen Türkçe Öğretim Programında birçok yenilik getirdiği, öykülerin verdiği eğitsel mesajlar ve bu mesajların programın amaçlarına uygunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Çakır (1997), 1995–1996 eğitim öğretim yılında İstanbul ‘dakik İlköğretim eğitim kurumlularının 4. ve 5. Sınıflarında kullanılan Türkçe ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada ders kitaplarının Türkçeyi kullanma kabiliyetini yeterli düzeyde katkı sağladı belirlenmiştir. Güler (2001) , “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Parça Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi ”adlı araştırmasında, Türkçe ders kitabındaki eğitim öğretimdeki etkinlikleri destekleme, kolaylaştırma, geliştirme açısından içerikse örüntüden uzak olduğu tespit edilmiştir. Karaca (2003),İlköğretim Sekizinci Sınıfta Okutulmakta Olan Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Genel ve Sekizinci Sınıfa Yönelik Özel Amaçları ile Müfredat Programlarına Göre Değerlendirilmesi ” isimli çalışmasında, ders kitaplarının programda belirtilen genel ve özel hedefleri gerçekleştirebilecek biçimde hazırlandığı belirlenmiş ve parça altı ,ölçme ve değerlendirme sorularının ise ifade biçimi düzey ve tip yönüyle iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2004) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Eğitimsel Mesaj, dilsel Öge , Öğretmen ve Öğrencilerin masallar hakkındaki görüşleri ve Türkçe ders kitaplarındaki masallarda yer bulan olağanüstülükler masalların işlenişinde uygulanabilecek çağdaş yöntemler açısından çalışmasında ele almıştır. Çalışma sonucunda;Türkçe ders kitabındaki masalların dil bilgisine ait bazı konuları kapsadığı ,masallarda olağanüstü durumların yer aldığı fakat öğretmen ve öğrencilerin bu masalları olması gerektiği gibi tanımadığı aslında öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek pek çok mesajı içinde barındırmasına rağmen masal parçalarına gereken önemin verilmediği sonucunu ortaya koymuştur. Cal (2006) ,”Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer bulan Davranışlar ile Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması ”adlı araştırmasında ders kitaplarında yer bulan soru ve etkinliklerin programa uygunluğunu karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda 1981 tarihli programa göre hazırlanan ders kitaplarının, 2005 tarihli İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders ve çalışma kitaplarıyla kazanımlar açısından yeterli seviyede uygunluk gösterdiği saptanmıştır. Kabadayı (2006) , ”İlköğretim eğitim kurumlularında Okutulan 5.sınıfTürkçe Ders Kitaplarındaki Parçaları 1981–2004Türkçe Öğretim Programlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi ”adlı çalışmasında ders kitaplarındaki parçaların Türkçe Öğretim Programının hedeflerin de yer bulan kazanımların öğrenciye kazandırılması açısından yeterliliğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada 2005 yılından itibarençalışmaya genelinde tatbik edilenTürkçe Öğretim Programı ve öncesinde tatbik edilen program ve der kitaplarındaki parçale dersin işleniş biçiminin Değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda 2005-2006 yılındakiTürkçe ders kitaplarında ve öğrenci Çalışmalarının programa ve kazandırılması hedeflenen kazanımlara uygun parçaların yer aldığı; 1981Türkçe Öğretim Programına uygun hazırlanan ders kitaplarının ise programın içeriğine ve hedeflenen davranışları kazandırma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Topçuoğlu (2006) ,”İlköğretim İkinci KademeTürkçe Ders Kitaplarında Bulunan Halk Edebiyatı Parçalarındaki Parça Sonu Sorularının Temel EğitimTürkçe Programında Amaçlanan Davranışlara Uygunluğu ” adlı çalışmasında 2005-2006 öğretim yılında okutulmak üzere tavsiye edilen yirmi adet İlköğretim ikinci kademeTürkçe ders kitabı içinden araştırmaya dahil edilen Halk Edebiyatı par-

çaları incelenmiş ve Türkçe Öğretimi açısından destekleme ,kolaylaştırma ,geliştirme ,pekiştirme gibi konularda yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca ders kitabının içinden araştırmaya dahil edilen bu parçaların içeriğe yakın olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak parça sonu sorularının kazandırılması hedeflenen davranışlara uygun olmadığı sonucu varılmıştır. Sezgin (2000), "İlköğretim Eğitim kurumularının 6.sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Merkezinde Bir İnceleme "adlı çalışmasında üç ayrı yayınevine ait kitapları içerik ve biçim biözelsari açısından değerlendirmiş ve Parçalar çeşit dağılımı, programa uygunluk ve benzeri açıdan ele alınmıştır. Ünal (2006) , "Öykülerin Türkçe Öğretimindeki İşlevi ve 6. 7. ,8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yerinin Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında öykülerin Türkçe Öğretimindeki işlevi ve 6.,7. Ve 8. Sınıf ders kitaplarındaki yerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Kızılkuş (2009), İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye çeşiti Öğretiminin 1981 ve 2005 Türkçe Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında tarama modeli kullanılarak 1981 Türkçe Öğretim Programına göre Oluşturulmuş ve 2006 – 2007 öğretim yılına ait üç adet 7.sınıf Türkçe ders kitabı ile 2005 Türkçe Öğretim Programına göre Oluşturulmuş ve 2007- 2008 yılında okutulan üç adet 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye parçaları işlenişleri açısından karşılaştırılarak değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın sonucunda 2005 yılında hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici parçaların, 1981 programının hikâye parçaları , yazarların tanıtımı ve çeşitlerine göre kapsamının daha dar olduğu görülmüştür. Karadoğa (2009) "Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6. Ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Parçaları Niteliği " adlı çalışmasında Türkçe programına göre hazırlanan İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf ders kitaplarındaki parçaları anlaşılabilirlik düzeyleri ve parçaların biözelsarini ortaya koyma amacıyla Sönmez Modeli kullanılarak değerlendirilmeye alınmıştır. Sönmez Modeline göre ulaşılan veriler sonucunda İlköğretim 6. Ve 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki parçaların anlaşılabilir ve öğretimde kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kitaplarda yer bulan parçaların anlaşılabilirlik oranları kısmen yeterli bulunmuş, bazılarının ise tekrar düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca parçaların düzensizlik olduğu, bazı etkinliklerin içerik olarak işlevsel olmadığı, müfredatta göre dil bilgisi konularının eksik kaldığı sonucuna varılmıştır.

Yiğit (2009) , İlköğretim Türkçe 8.sınıf Ders Kitabındaki Parçalar üzerinde Cümle Çeşitlerinin Değerlendirilmesi ve cümle Çeşitlerinin Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında 8.sınıf ders kitabında yer bulan parçaların cümle çeşitleri, cümle dışı unsur, cümlede öge açıklayıcıları, ara sözlü ya da ara cümleli cümleler ve bunların biözelsarine ve cümle çeşitlerinin Türkçe öğretiminde açısından konumu hakkında değerlendirmelere yer verilmiştir. Durukan (2008) , "Türkçe Dersi Öğretim Programının (6, 7 ve 8.sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirmesi "adlı çalışmasında tarama modeli kullanılarak 2007- 2008 öğretim yılında öğrencilere okutulması kararı verilen üç adet 7.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve ders kitaplarındaki parçaların, etkinliklerin ve öğretmen kılavuz kitabında yer bulan ek etkinliklerin ve soruların Türkçe Öğretim Programlarında hedef ve kazanımlara uygun belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğrenci çalışma kitabında yer bulan etkinliklerin dil kazanımlarından biözelsa dinleme ve konuşma beceri geliştirme açısından yetersiz kaldığı fakat öğrencinin derse etkin katılımını sağladığı

tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin okuduğu ve dinlediği anlama ve çözümleme sürecinden çok anlaşılmanın aktarılmasına dayanan etkinlikler olduğu sonucuna varılmıştır. Dil bilgisi dâhilinde kuralları sezdirme ve kavratmaya yönelik etkinliklere yer verilmiş olmasına rağmen alıştırmaya yapmaya dayandırıldığı bu eksikliğin ise öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerle ve sorulara öğretmen rehberliğinde giderilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aytekin (2007), İlköğretim 1.Kademe 4.ve 5.SınıfTürkçe Ders Kitaplarının İlköğretim KurumlarıTürkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ilköğretim 4.ve 5. SınıfTürkçe ders kitaplarınınTürkçe Öğretim programına uygunluk düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarını dil anlatım ve eğitsel ilkeler açısından yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre öğrencilerin ders kitabına daha olumlu yaklaştığı ve öğretmenlerin kitaplara olumsuz eleştirilerde buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin ders kitapları hakkında sözlü olarak görüşlerine de yer verilmiştir. Bunun sonucunda öğretmenler ders kitaplarındaki parçaları fazla uzun bulmakta ve çok fazla yabancı kelime kullanıldığından yakınmaktadırlar. Ayrıca kılavuz kitabını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ise bazı parçaları ve etkinlikleri anlamadıklarını belirtmişlerdir. Akkurt (2011), "İlköğretim eğitim kurumlarında Görev YapanTürkçe Öğretmenlerinin 8.SınıfTürkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici ve Tahkiyeli Parçaların Anlaşılabilirliği ÜzerineGörüşleri ve Parçaların Parça Okunabilirliği Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında 8.sınıfTürkçe Ders kitaplarında yer bulan bilgilendirici ve tahkiyeli parçaların öğrenci açısından okunabilirliği ve anlaşılabilirlik düzeyleri değerlendirmeye alınmıştır..Parçaların okunabilirlik düzeyleri ile anlaşılabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde odaklanılmıştır.Araştırmada ele alınan on beş parçain öğretmen görüşleri alınarak okunabilirlik düzeyleri ile anlaşılabilirlik düzeyleri arasındaki ilişkileri bulunmuştur.

Bağcı (2010),"İlköğretimTürkçe Dersi 6.sınıf Öğretmen Kılavuz KitabınınTürkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Kapsamı Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında 6.sınıfTürkçe dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz kitabının dil bilgisi öğrenme kapsamlarında içerik olarak kılavuz kitabın etkinliği ve verimliliği karşılaştırmalı olarak değerlendirmeye alınmıştır.. Araştırma sonucunda kılavuz kitapla Öğretim Programının dil bilgisi dâhilinde uyumsuz olduğu ortaya konulmuştur. Dulluoğlu (2015), "İlköğretimTürkçe Ders Kitaplarının Tahlili "adlı araştırmasında 5. ,6. ,7. Ve 8.Sınıfların Milli Eğitim Bakanlığı veTürkçe Dersinin Amaçlarına uygunluğu açısından tematik inceleme aracılığıyla ele alınarak değerlendirmeye alınmıştır.. Araştırma sonucunda incelenen kitapların Milli Eğitim veTürkçe dersinin genel amaçlarına uygunluğu açısından bazı eksikler tespit edilse de uygun olduğu belirlenmiştir.

Sarıca (2014), "İlköğretim İkinci KademeTürkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Çalışmalarının Yöntem Teknik veTürkçe Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi "adlı çalışmasında İlköğretim 6. 7. Ve 8.sınıfTürkçe ders kitaplarındaki sözcük Çalışmalarının etkinlik kısımlarında kullanılan yöntem teknik ve bu etkinliklerin programdaki kazanımlara uygunluğu araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda; bazı eksikler ve istisnalar dışında kitaplardaki sözcük Çalışmalarının etkinliklerininTürkçe Öğretim Programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu tespit edilmiştir.Bazı yayınevlerinin etkinliklerinin ise yetersiz ve yöntem teknik açısından

çeşitliliğinin az olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Bıyık (2016), ”Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaeğitim kurumuTürkçe Kitap Setindeki Dil Bilgisi Öğrenme Kapsamı İçin Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri ”adlı çalışmasında Sivas ili Şarkışla ilçesinde görev yapan yirmi Türkçe Öğretmenine tatbik edilen görüşme formuylaTürkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler veTürkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme kapsamı içindeki etkinlikler hakkında görüşleri alınarak tahlil gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucundaTürkçe öğretmenlerinin geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleri hakkında şu görüşleri olduğu belirlenmiştir;

Bu yöntemlerin öğrenciyi ezbere ittiği, kalıcı öğrenim sağlamadığı, geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen öğretimin yüzeysel öğretim programına ve bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuz olduğu hem fikri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucundaTürkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde en çok düz anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap, tekniklerini kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahan (2017) ,”Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları ” adlı çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilen algı ölçeğiyle örnekleme yer bulanTürkçe öğretmenlerininTürkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları belirlenmiştir. Araştırma sonucundaTürkçe dersi etkinliklerine yönelik algı testi tatbik edilen algı ölçeğinde alınan puanlara göre cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve benzeri gibi değişkenler değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda Türkçe öğretmenlerininTürkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları ile yaş, mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat cinsiyet, öğrenim durumları, kıdemleri gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son bölümünde ortaya çıkan farkların giderilmesi için Türkçe öğretmenlerine formasyon ve hizmet içi eğitim verilmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Kırnık (2010), ”İlköğretim 5.SınıfTürkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi ”adlı çalışmasında Malatya Merkez Hacı İbrahim Işık İlköğretim eğitim kurumu 5.sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubuna yansıtıcı düşünme kazanımlarını geliştirmek için işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı ve Gündelik tutma stratejileri beş hafta uygulanarak akademik başarılarındaki değişme takip edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yansıtıcı düşünme yetenekleri geliştirilen öğrencilerin kontrol gurubundaki öğrencilere göre akademik başarılarında ve kitap okuma sayılarında artış gözlenmiştir. Bunun sonucunda araştırmacı yansıtıcı düşünme kazanımlarının eğitime uygulanmasının gerekli olduğu önerisinde bulunmuştur.

İlgili kaynakların Değerlendirilmesi sonucundaTürkçe kitaplarının çeşitli yönleriyle ve değişik araştırma modelleriyle incelendiği sonucuna ulaşılmış olmasına rağmenTürkçe ders Kitaplarındaki etkinliklerin düşünme kazanımların açısından öğretmen görüşleri temel alınarak incelenmediği görülmüştür. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesine karar verilmiştir ve araştırmaya başlanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma esnasında 6,7 ve 8. Sınıflara için Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına uygun olarak Oluşturulmuş öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir.

İncelenen kitaplar aşağıda çizelge halinde verilmiştir.

Yayınevi	Yıl	Yazarlar	Sınıf
Gizem Yayıncılık	2014	Şükran KAPLAN, Gülay YILDIRIM ŞEN	6
MEB DK	2015	Komisyon, Edt. Yrd. Doç Dr. Kemalettin DENİZ	6
Öğün Yayınları	2015	Fatma KAPLAN	6
Cem Veb Ofset	2014	Elife Şahbaz DAĞLIOĞLU	7
MEB DK	2015	Komisyon, Edt. Yrd. Doç Dr. Kemalettin DENİZ	7
Meram Yayınları	2015		7
Yıldım Yayınları	2014	Şükran KAPLAN, Gülay YILDIRIM ŞEN	8
MEB DK	2015	Serdar ARHAN, Sema BAŞAR, Tuncay DEMİREL	8
Evren Yayıncılık		Fatma KARABIYIK ÜN	8
Toplam 9 Yayınevi		18 Yayın	

Tablo 4. Araştırma dâhilinde incelenen ders kitabı çizelgesi.

Öğretmen kılavuz kitaplarının aynı zamanda ders kitabının ve öğrenci çalışma kitabının birer örneğini barındırması açısından değerlendirildiğimiz de öğretim setinin tamamı incelenmiş bulunmaktadır. Çalışma setlerinde her tema için araştırmaya dahil edilen parçaların yanısıra iki adet serbest okuma parçaları da bulunması özelebiyle her kitapta ilaveten 12 serbest okuma metni bulunmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen farklı yayınevlerinin kitapları incelendiğinden ise her sınıf için 36, toplamda da 108 serbest okuma metni de bulunmaktadır.

4.4. Dinleme ve Düşünme Metnilerinden Değerlendirilmesi:

Makalede incelenen parçalar, sözcük sayılarına göre çeşitlerine, dinleme ve düşünme/izleme yöntemlerine, kazanım numaralarına göre çizelgenerek biçimlerle ifade edilecektir. Böylece dinleme ve düşünme parçalarının incelemesi sonunda toplanan bulguların bir bütün halinde sunulması ile dinleme ve düşünme / izleme ekseninde eksik ya da fazla yönlerinin olup olmadığının tespiti amaçlanmaktadır.

5.1. Sonuç Ve Tartışma

Araştırma kapsamında değerlendirilen 3 farklı yayınevini 6-7-8 Türkçe ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları dâhil bütün materyallerde 55 dinleme ve düşünme metninde toplam 9 farklı dinleme ve düşünme / izleme yöntem ve tekniği ile 13 farklı parça çeşidi kullanılmıştır. Bunlar arasında öykü ve hikâye, söyleşi ve sohbet aynı çeşitleri karşıladığı göz önünde tutulduğunda 11 farklı parça çeşidi kullanıldığı görülmektedir. Hikâye çeşidi, dinleme ve düşünme parçalarında bütün sınıf seviyeleri içinde en fazla kullanılan (14 defa) çeşit olmuştur. Olaya dayalı yazılardan biri olan hikâyenin, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve onlarda sonuç bölümünde olacaklara karşı merak uyandırabilecek olması açısından dinleme ve düşünme çalışmalarında tercih edilmesi uygun olarak değerlendirilebilir. Fakat MEB Yayınları Türkçe-7'deki altı dinleme ve düşünme metninden dördünün bu çeşite ayrılması bir süre sonra öğrencilerde sıkılganlık ve usanma oluşturabileceğinden dinleme ve düşünme parçalarının farklı çeşitlerden seçilmesine dikkat edilmesinin uygun olacağı düşünülebilir.

Çalışmanın evreninin oluşturan bütün sınıf ve kademelerdeki dinleme ve düşünme metinlerine baktığımızda; eleştirel dinleme ve düşünmenin 2, empati kurarak dinleme ve düşünmenin 10, etkili dinleme ve düşünmenin 1, katılımlı dinleme ve düşünmenin 2, katılımsız dinleme ve düşünmenin 10, not olarak dinleme ve düşünmenin 13, seçici dinleme ve düşünmenin 10, teahmin ederek dinleme ve düşünmenin 3, yaratıcı dinleme ve düşünmenin 3 farklı parçade yer aldığını söyleyebiliriz. Aynı biçimde anıçeşitinden 6, denemeçeşitinden 8, efsaneçeşitinden 2 bir de sohbet biçiminde efsane olarak belirtilen (Cem Yay. 2015; 131)çeşitide halil edinince 3, fıkraçeşitinde 1, gezi yazısıçeşitinde 2 hikâye / öyküçeşitinden 14, makaleçeşitinden 6, masalçeşitinden 1, mektupçeşitinden 1, romançeşitinden 1, sohbet / söyleşiçeşitinden 4 ve şiirçeşitinden 7 metne yer verilmiştir. Bu durumda dinleme ve düşünme parçalarında farklı parçaçeşitlerine yer verilmeye çalışıldığını ve bunun olumlu bir tercih olduğunu ifade edebiliriz.

Eleştirel dinleme ve düşünme; dinlenenlerin çok yönlü bakış açısıyla tarafsız bir biçimde ele alındığı, sorgulandığı, değerlendirildiği, karşılaştırmaların birlikteliklediği bir dinleme ve düşünmedir. Sorgulayıcı dinleme ve düşünmede olduğu gibi zihinsel süreçlerin yoğun olarak kullanıldığı, dinleyicinin kendi doğrularını bulmaya çalıştığı bir dinleme ve düşünme çeşitidir. Bu yöntem incelenen parçalarda iki kez kullanılmıştır (Gizem Yay. 6; MEB Yay. 6) sohbet ve deneme çeşitinde yer alan parçalarda yönergeler ile öğrencilerin neler yapması gerektiği ifade edilmiştir. Eleştirel dinlemenin öğrencinin aktif zihin faaliyeti içinde bulunması konuşmacıdan gelenleri kendi bildikleri ve tecrübeleri ile kıyaslayarak eleştirel bir yorumlama yapması bakımından düşünme eğitimi ve dinleme yönteminin buna katkısı bakımından olumlu bir getirisi olacağı değerlendirilmelidir.

Empati kurarak dinleme ve düşünme, dinleyicinin kendini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiği, sözlerinin hangi deneyimleri kapsadığı, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlaması amaçlanır. ÖKK larda geçtiği gibi bu dinleme ve düşünmeçeşiti; Öğrencilerden kendilerini konuşmacının yerine koyarak veya dinle-

diklerindeki/izlediklerindeki kahramanların yerine kendilerini koyarak onların hissettiklerini daha iyi anlamaları istenir. Böylece öğrenci olayları daha çabuk kavrar ve karşısındakinin bakış açısıyla durumları değerlendirebilmeyi öğrenir. Buçesit dinleme yöntemi de (Gizem Yay. 6, 1; MEB Yay. 6, 1, MEB Yay. 7, 2; Cem Yay. 7, 2; Yıldırım Yay. 8, 2; Evren Yay. 8, 2;) 10 defa kullanılmıştır. Bu yöntem ile öğrenci, duygudaşlık kuraçağı birey hakkında iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerlendirmeler yapmaması gerektiği, çünkü bu biçimdeki bir ön yargılı davranışın karşdakini anlamaya engel olacağı konusunda bilgilendirilerek bu davranışı kazanmasını hedeflemesi açısından olumlu olduğu söylenebilir. Empati kurarak dinlemenin öğrencinin aktif zihin faaliyeti içinde bulunması, konuşmacının içinde bulunduğu durumu anlamaya çalışarak ondan kendisine gelen iletileri bu bağlamda yorumlayıp kıyaslayarak empatik bir değerlendirmesi yapması bakımından düşünme eğitimi ve dinleme yönteminin buna katkısı merkezli olumlu bir getirisi olacağı görülmelidir.

Katılımsız dinleme ve düşünme/izlemede öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinin harekete geçirilerek dinledikleri/izledikleri üzerinde düşünmeleri amaçlanır. Bu dinleme ve düşünmeçeşitinde öncelikle dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Daha sonra öğrenciler metninçeşitine ve parçadan beklenen kazanımlara göre zihinlerinde “Kim, ne, nereye, ne süre, nasıl?” gibi sorulara cevap bulmaları için yönlendirilir. Buçesit dinleme ve düşünmeçeşitine de 6. Sınıflarda anı ve Hikâye olmak üzere 2, 7. Sınıflarda şiir, söyleşi, deneneme, Hikâyeçeşitlerinden birer olmak üzere 4; 8. Sınıflarda 1 efsane 3 anı olmak üzere 10 kez yer verilmiştir. Dinleyiciler açısından katılımsız dinleme ve düşünme/izleme, katılımlı dinleme ve düşünmeye göre daha zordur. Çünkü bu dinleme ve düşünmeçeşitinde dinleyiciler kendi iç dünyalarıyla daha çok mücadele etme durumunda kalırlar. Dinleme ve düşünmeye devam etmek, anlaşılan bilgileri kendi bilgileriyle karşılaştırmak ve bir bilgi Yapılandırması içinde olmak için dikkatin sürekli canlı tutulması gerekir. Bu kolay bir iş değildir. Katılımlı dinleme ve düşünmede ise dinleyici, konuşmacı kadar olmasa bile aktiftir; geribildirimleriyle, sorduğu sorularla süre süre iletişim sürecine dâhil olur. Böylece dinleyicinin dikkati daha canlı olur (Doğan, 2012, s. 32). Bu baz alınarak farklı parçaçeşitlerinde bu yöntemle başvurulması dikkat eğitimi açısından olumlu düşünülebilir.

Katılımsız dinleme yöneti ise dinleme ve düşünme sırasında bireylerin ya da ortamda bulunan öğrencilerin sadece duymak yerine, söylenenleri kavramak değerlendirmek için gerekli çabayı göstermesi ile birlikte yapılan dinleme ve düşünme biçimi olarak ifade edilmektedir. (Cem Yay, 2015, 91) Bu metne sadece Cem Yay. 7 de makale çeşitiyle birlikte yer verilmiştir. Bu süreçte dinleyici olan öğrenci aktif olarak dinleme ve düşünme izleme sürecine ne kadar katılacağı tam olarak kestirilememektedir. Bu tekniğin başarılı olup olmadığı yolu sunulan metnin öğrenci tarafından dinlendikten sonra anlayıp anlamadığını ölçmek gayesi ile metnin ilgili bir anlama sorularının öğrenciye sunulması ve onun verdiği cevaplar üzerinden yeterli dinlemenin gerçekleşip gerçekleşmediği, alınan verilerin zihinde yeterince irdelenerek gerekli düşünme etkinliğinin yapıp yapılmadığı değerlendirilmelidir. Öğrenci bu etkinlik tasarlandığı gibi gerçekleşir ise zihinsel olarak düşünme ve kavrama sürecine katılacağı için parça çeşitindeki ihtiyaca binaen başvurulması gerekli olarak değerlendirilebilir.

Katılımlı dinleme ve düşünme, bu dinleme ve düşünmeçeşitinde dinleme ve dü-

şünme sürecinde zihinde oluşan sorular konuşmacıya iletilerek dinlenenlerin daha kolay anlaşılması ve kaynağa dinlendiğini hissettirme amacı olduğu bilinmektedir.. Bu yöntem Meb Yay. 6'da roman ve Öğün Yay. 6'da makaleçeşitindeler kez yer verilmiştir. Böylece konuşmacı dinlendiğini hissedeceğinden, daha anlamlı bir iletişim süreci sağlanmış olacaktır. Katılımlı dinleme ve düşünme/izleme, etkileşimli dinleme ve düşünme durumlarında kullanılır. İletişimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi, konuşmacı ile dinleyici arasındaki etkileşimin kalitesine bağlıdır. Bunun için etkileşimli dinleme ve düşünme esnasında başka bir şeyle uğraşılmamalı ve konuşmacı ile göz teması kurulmalıdır. Bu uygulamada dinleyici konuşmacının anlattıklarına açıklık getirmesini ister, konuşmacı sözlerini ve duygularını geri yansıtır, fikir ve duygularını özetlemesi açısından 6. sınıf seviyesinde bunun kullanılması öğrencileri ikinci kademe eğitim öğretim sistemine ısındırmak açısından olumlu olarak düşünülebilir. Çünkü yeri geldiğinde konuşmacının sözleri özetlenir veya söylenmek istenen geri bildirimle verilir. dinleyici, zihnindeki bir probleme çözüm bulmak, istekte bulunmak veya konuyu daha anlaşılır kılmak için soru soracağı süre not olarak veya araya girerek “Söylediklerinizi tam olarak anlayamadım. Daha açık söyler misiniz?”vb. sorular sorabilir. Bu biçimde aktif olarak derse katılımı sağlaması açısından yararlı olarak düşünülebilir.

Not olarak dinleme ve düşünme, dinlenenlerin/izlenenlerin daha kolay anlaşılması ve hatırlanması için not aldığı bir yöntemdir. Öğrencilere not alırken dikkat etmeleri gereken hususlar mutlaka hatırlatılmalıdır. Öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştıracak biçimde not almaları, anahtar kelimelere dikkat etmeleri, ana fikri belirlemeleri, özgün ifadeleri ve güzel sözleri not almaları tutulan notların kalitesini belirleyecektir. Bu yöntem 6 sınıflarda 1 anı, 1deneme, 1 makale, 1 sohbet; 7 sınıflarda 2 denemem, 1 mektup, 1+1 hikâye-öykü, 1 makele; 8 sınıflarda 1 fıkra, 1 söyleşi ve 1 makel olmak üzere toplam 13 kez başvurulmuş dinleme ve düşünme / izleme yönetmi olarak yer almaktadır. Bu yöntemin kullanılması fakat aşağıdaki hususlarla desteklenir ise tam amacına ulaşılabilir. Bu Baz Alınarak, not olarak dinleme ve düşünme yönteminin başarıya ulaşabilmesi için öğrenciye “dinlediklerinizi not alın” demek yeterli olmaz, bunun için öğrencilere etkili bir not alma eğitimi verilmesi gerekir. Kocaadam (2011), kontrol gruplu deneysel bir çalışma olarak planladığı araştırmada not olarak dinleme ve düşünme eğitimi verilen öğrencilerin dinleme ve düşünme kazanımlarının bu eğitimin verildiği öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci klasik not alma teknikleriyle sınırlanmamalı öğrenciye olabildiğince farklı not alma teknikleri öğretilmeli ve bunu uygulaması sağlanmalıdır. Aydın (2009), öğrencilerin dinlenen parçaları anlamaları ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritalama yöntemini kullanan öğrencilerin klasik not alma tekniğini kullanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu yöntemin seçilmesi olumlu değerlendirilirken, etkili bir not alma hususunda öğrencilere ÖKK'larda bilgi verilmesi ekseninde gerekli yönergelerin tutulması gereklidir.

Seçici dinleme ve düşünme/izleme, dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca cevap verenlerin seçilmesi amacıyla birlikteliktir. Bu yöntem; 6 sınıflarda 2 şiir, 1 Hikâye, 1 gezi yazısı; 7. Sınıflarda 1 sohbet, 1 öykü; 8. Sınıflarda 1 şiir, 1 deneme,

1 makale, 1 anı olmak üzere toplam 10 kez başvurulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2006, s. 63) bu dinleme ve düşünme/izleme yönteminin iki biçimde uygulanabileceği belirtilmiştir; birinci olarak; dinleme ve düşünme etkinliğinden önce öğrencilere sorular verilerek bu soruların cevaplarını bulmak amacıyla dinleme ve düşünmeleri/izlemeleri istenir. İkinci olarak; dinleme ve düşünme amacına göre dinlenen veya izlenenden bir veya birkaç bölüm seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir. ÖKK'larda bu yönde yönergelerin açık ve anlaşılır biçimde yer alması yöntemin amacına ulaşması açısından gerekli olarak düşünülebilir.

Tahmin ederek dinleme ve düşünme, okuyucunu metnin belirli yerlerinde durması ve dinleyicilerden bundan sonra neler olacağını tahmin etmelerini istediği dinleme ve düşünme yöntemi olarak sadece MEB DK yayınevi tarafından hazırlanan kitaplarda kullanılmıştır. (MEB 6, 2015; 278 / MEB 7, 2015; 229 / MEB 8 2015, 241) Bu parçalarda da belirli yerler işaretlenerek öğrencilerin tahminde bulunmaları ve bu tahminlerinin hikâye ya da efsanenin normal seyri ile karşılaştırmaları istenmektedir. Öğrencinin dikkatini diri tutması ve hayal gücünü geliştirmesi açısından olumlu olarak düşünülebilir.

Yaratıcı dinleme ve düşünmenin katılımlı çeşiti uygulanması açısından tahmin ederek dinleme ve düşünmeyle aynı görünmektedir. Bu yöntemin her iki çeşitinde de öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini yorumlayarak fikir üretmesi amaçlanır. Yaratıcı dinleme ve düşünme yöntemi 6. Sınıflarda Öğün Yay. 1 deneme çeşitinde; 8. Sınıflarda MEB Yay. 1 söyleşi çeşiti ve Evren Yay. 1 şiir çeşitinde kullanılmıştır. Katılımlı ve katılımsız olmak üzere iki biçimde uygulanabilir. Katılımsız dinleme ve düşünme/izleme şeklinde tatbik edildiğinde konuşmacının sözlerinden yeni düşünce ve hayaller üretilir. Katılımlı dinleme ve düşünme/izleme şeklinde tatbik edildiğinde ise konuşmacının sözlerinden üretilen düşünce ve hayaller ifade edilir. Konuşmacıyı rahatlatmak ve yaratıcı düşünmeye sevk etmek için yönlendirici sorular sorulur veya cesaret verici sözler söylenir. Bu bağlamda değerlendirilmeden tahmin ederek dinleme ve düşünmeye benzerliği bulunmakta fakat tam aynı olmadığı görülmektedir. Her iki yöntemle de dinleme ve düşünmenin birliktelik olması öğrencilerin fikir üretme potansiyelini geliştirmesi açısından faydalı değerlendirilmelidir.

Araştırma kapsamında yer alan ders kitaplarında bulunan ve dinleme ve düşünme / izleme yöntemlerine yer veren parçaları sözcük sayısı açısından değerlendirdiğimiz de en kısa metnin 77 en uzun metnin de 2245 sözcük olduğu görülmüştür. Bu her iki uç noktanın da MEB Yay. 7'de olduğu görülmektedir. Dinleme ve düşünme parçalarının öğrencilerin sıkılmasını önleyecek şekilde makul bir sürede bitmesi açısından sınıf seviyesine göre sözcük sayısına dikkat edilmesi öğrencilerin hem metinlerden hem de düşünme eğitiminin dinleme etkinliği eksenli daha çok fayda sağlayabilmesi bakımından katkı sağlayacağı değerlendirilebilir.

5.2. Öneriler

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan Öğretim Programı'nda dinleme ve düşünme kabiliyeti ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve Türkçe derslerindeki her temada en az bir dinleme ve düşünme metnine yer verilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Düşünme eğitiminin yurt içi ve yurt dışı pek çok araştırmaya konu olması bireylerin doğduğu andan itibaren yapacağı zihinsel üretim ile hayatlarını daha başarılı olarak geçirecekleri dile getirilmektedir. Dolayısı ile bireylerin dinledikleri ve anladıkları hususlar üzerinde yorum yapmaları, aldıkları bilgiyi içselleştirerek kendilerine göre çıkarımlar yapmaları, analitik, yanal, empatik ve yapılandırıcı gibi pek çok düşünme türünü öğrenmelerini ve bunu uygulayabilmelerini sağlamaktadır.

Bu bakımdan dinleme ile ilgili seçilmiş olunan yöntem ve tekniklerin düşünme türleri ile ilintili olarak seçilmesi dolaylı olarak varmak isteyeceğimiz düşünmeyi bilen, yorum yapan ve mantık yürüten bireyler haedefine bilinçli ve sistemli olarak ilerlenmesine de katkı sunacaktır. Dinleme ve düşünme parçalarının işlenişinde kullanılacak yöntem / tekniklere de programda yer verilmiştir. Çalışmada 6, 7, 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer bulan dinleme ve düşünme parçalarında hangi yöntemlere yer verildiği tespit edilmiş, bu yöntemlerin hangi parçalarla birlikte tatbik edildiği, hangi çeşit parçaların yer aldığı ve sözcük sayıları üzerinden de parçaların uzunluğu kısalığı üzerinde odaklanılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile vücut bulmuştur.. Çalışma sonunda Türkçe programında yer almayan dinleme ve düşünme yöntem ve teknikleri dâhil; eleştirel dinleme ve düşünme, empati kurarak / yaparak dinleme ve düşünme (kendisini konuşanın yerine koyarak dinleme ve düşünme, etkili dinleme ve düşünme, katılımlı dinleme ve düşünme, katılımsız dinleme ve düşünme, not olarak dinleme ve düşünme, seçici dinleme ve düşünme, tahmin ederek dinleme ve düşünme, yaratıcı dinleme ve düşünme olmak üzere dokuz farklı dinleme ve düşünme / izleme yöntem ve tekniğinin kullanıldığı görülmüştür.

Not olarak dinleme ve düşünme, seçici dinleme ve düşünme, katılımlı dinleme ve düşünme, eleştirel dinleme ve düşünme gibi yöntemlerin uzun ve bilgi içeren parçalarda; tahmin ederek dinleme ve düşünme, yaratıcı dinleme ve düşünme, empati kurarak dinleme ve düşünme gibi yöntemlerin olay anlatan ve tercih belirten parçalarda, katılımsız dinleme ve düşünme, etkili dinleme ve düşünme parçalarının şiir ve deneme gibi duygu içeren parçalarda kullanılması önerilebilir. Basılı türkçe öğretim materyalleri odağında yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgi ve eğitimin edinilmesinde son derece önemli olan dinleme ve düşünme yöntem ve teknikleri merkezinde daha fazla ve kapsamlı çalışmaların yer alması gereği görülmektedir. Ayrıca hangi sınıflar için hangi çeşit parçaların hangi dinleme ve düşünme yöntem ve teknikleri ile kullanılabileceği hususunda diğer sınıf kademeleri Üzerine de çalışmaların yer alması gerekmektedir.

Dinlememe metinlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin; düşünme teknikleri ile birlikte değerlendirilerek bir etkinlik ve hangi metinlerde nasıl kullanılacağına planlanması gerekmektedir. Eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, analitik, yanal düşünme, başlıkları dinleme teknikleri ile birlikte değerlendirilerek öğretim programlarında yer almalı, hatta ilk kademedan itibaren bu alana önem verilmesi tavsiye edilebilir. Bu bağlam-

da değerlendirdiğimiz zaman eldeki verileri yorumladığımızda dinleme yöntem ve tekniklerinin zihinsel hazırlık ve çıkarım gerektiren öğrenciyi karşılıklı etkileşime ve değerlendirmeye sevk eden türlerinin düşünme eğitimi açısından faydası yadsınamamaktadır. Bu konuda gerekli özenin gösterilerek dinlemenin düşünmeden bağımsız olmadığı göz önünde tutulabilir ve metin, program ve diğer etkinlikler bu bağlamda planlanması konusunda pilot uygulamalar ve farklı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça:

AARNOUTSE, C., Brand-Gruwel, S. and Oduber, R. (1997). *Improving Reading Comprehension Strategies Through Çizelgening*. Educational Studies, 23(2), 209-227.

AARNOUTSE, C., Van Den Bos, K.P. and Brand-Gruwel, S. (1998). *Effects of Çizelgening Comprehension Training on Çizelgening and Reading*. The Journal of Special Education, 32(2), 115-126.

ACAT, B. M. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Kabiliyeti Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ADALI, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

ADALI, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

AKBHARCA, S. (2006). *Cümle ve parça bilgisi*. Ankara: Pegem Yayınları.

AKDEMİR, A. S. (2010). *Videonun Dinleme ve düşünme Kabiliyetine Ön Örgütleyici Olarak Uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

AKSAN, D. (1988). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara:çeşitk Dil Kurumu Yayınları.

AKSAN, D. (1994, Şubat). *Ana dili*. Dil Dergisi/Doğan Aksan Özel Sayısı(16), 63-71.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara:çeşitk Dil KURUMU Yayınları.

AKSAN, D. (1999). *Anlam bilim*. Ankara: Engin Yayınları.

AKTAŞ, Ş. ve Güngüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım-kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

AKYOL, H. (1998). *Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, 1, 677-684.

AKYOL, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

AKYOL, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

AKYOL, H. (2010). *Yeni Programa UygunTürkçe Öğretim Yöntemleri (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ARAS, B. (2004). *İlköğretimde Dinleme ve düşünme Anlama Kabiliyetinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ARHAN, S., Başar, S. ve Demirel, T. (2014). *İlköğretimTürkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

ARI, G. (2010). *Dinleme ve düşünme/İzleme Öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan UygulamayaTürkçe Öğretimi* (s. 179-202). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ARI, G. (2010). *Kelime Öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (s. 311-336). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ARI, G. (2013). *Dinleme ve düşünme/izleme öğretimi*. C. Yıldız (Ed.) *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s.189-215). Ankara: Pegem Yayınları.

Armstrong, W. (1997-1998). *Learning to Çizelgen*. *American Educator*, 21(4), 24-25,47.

ARSLAN, A. (2009). *Eğitim kurumu Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar*. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(40), 1-12.

ASLAN, B. (t2005). *İlköğretim Programlarının hazırlanmasına dayanak oluşturan Cumhuriyet Döneminin Dinamikleri ve 1968- 2005 İlköğretim Programlarının sınırlı bir karşılaştırılması*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34-40.

ATAY, D. Y. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayınları.

AYDIN, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

AYDOĞDU, K., ERAYDIN, Ö., & KIZILKAYA, A. (2016). *2000-2015 Yılları arasında Düşünme Eğitimi Dâhilinde Akademik Eğilimler*. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü* , 48-61.

AYTAN, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

AYTAŞ, G. (2006). *Edebîçeşitlerden yararlanma [elektronik versiyonu]*. *Milli Eğitim Dergisi*, S. 169.

BAKANLIĞI, M. E. (2007). *Türkçe Öğretim Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

BAKANLIĞI, M. E. (2009). *İlköğretimTürkçe Dersi 5.sınıf Öğretim Programı*. Ankara: Devlet İtaları Müdürlüğü Basım Evi.

BAKANLIĞI, M. E. (2017). *Türkçe 7.sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Ez- De yayıncılık.

BAKANLIĞI, M. E. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Temmuz 2019 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/vizyon - msiyon /duyuru /8851>. adresinden alındı

BAKANLIĞI, M. E. *İlköğretimTürkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı* . Ankara : Ez -De Yayıncılık.

BANGUOĞLU, T. (2007). *Türkçenin grameri (8 b.)*. Ankara:çeşitk Dil Kurumu Yayınları.

BAŞ, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Saözelında Yazılmış Tahkiyeli Parçaların Söz Varlığı Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BAŞ, B. ve Karadağ, Ö. (2012). *Söz Varlığı Merkezinde Yurt Dışında Veçşitkiye’de Yapılan Temel Çalışmalar*. Milli Eğitim Dergisi, 41(193), 81-105.

BAYMUR, F. (1944). *Nasıl Not Tutmalı?* Yeni Kültür, 82, 25-29.

BERMAN, M. (2003) *Çizelgening Strategy Guide*. DynEd International. http://englishvls.hunnu.edu.cn/Downloads/LrnStrts/str_002.pdf adresinden 06.01.2013 tarihinde alınmıştır.

BİGGE, M. (1999). *Learning Theories For Teachers*. New York: Longman Inc.

BLEWETT, T. T. (1951). *An Experiment in the Measuring of Çizelgening at the College Level*. *The Journal of Educational Research*, 44(8), 575-578.

BUCK, G. (2001). *Assessing çizelgening*. Cambridge:Cambridge University Press.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Deneysel Desenler* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Tahlili El Kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

CALP, M. (2005). *Özel öğretim kapsamı olarakTürkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

CALP, M. (2010). *Özel Eğitim Kapsamı OlarakTürkçe Öğretimi* (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CEM (2104),*Türkçe 7 Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul

CEMILOĞLU, M. (2005). *İlköğretim eğitim kurumlarındaTürkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

CENTER, Y., Freeman, L., Robertson, G. and Outhred, L. (1999). *The Effect of Visual Training on the Reading and Çizelgening Comprehension of Low Çizelgening Comprehenders in Year 2*. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 241-256.

CERVETTI, G., Pardales, M. J. and Damico, J. S. (2001). *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. *An Electronic Journal of the International Reading Association*, 4(9). www.readingonline.org adresinden 02.05.2012 tarihinde alınmıştır.

CHOMSKY, N. (2001). *Dil ve Zihin*. (çev: Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.

CIHANGIR, Z. (2000). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Eğitiminin Başkalarını Dinleme ve düşünme Kabiliyetine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

CIHANGIR, Z. (2004).*Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Eğitiminin Dinleme ve düşünme Beceresine Etkisi*.*çeşitk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.

CIHANGİR-Çankaya, Z. (2011). *Bireyler Arası İletişimde Dinleme ve düşünme Kabiliyeti* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

CIHANGİR-Çankaya, Z. (2012). *Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Ölçeği'nin Yeniden Değerlendirilmesi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Kazanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2359-2376.

COMPREHENSION, *Pre-Reading Skills, Word Identification Skills and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 1093-1109.

COSSITT, M., (1978). *Curriculum Guide for Elementary Language Arts*. Edmonton: Alberta Education.

COŞKUN, E. (2009). *Türkçe öğretiminde parça bilgisi*. A.Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*. (s. 231-283). Ankara: Pegem Yayınları.

CUNNINGHAM, A. and Shagoury, R. (2005). *Starting with Comprehension: Reading Strategies for the Youngest Learner*. Portland: Stenhouse Publishers.

CÜCELOĞLU, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

ÇEÇEN, M. A. (2007). *Kelime Hazinesi Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar*. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.

ÇEÇEN, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer bulan parçaların çeşit ve tema açısından Değerlendirilmesi*. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.

ÇELEBE, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme ve düşünme Kazanımlarının Değerlendirilmesi* (Muğla Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

ÇETİNGÖZ, D. & Açıkgoz, K. (2009). *Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri* *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60:577-600

ÇİFÇİ, M. (2001). *Dinleme ve düşünme eğitimi ve dinleme ve düşünmeyi etkileyen faktörler*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 165-177.

ÇUBUKÇU, Z. (2011). *Düşünme Yetenekleri*. Y. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (s. 281-331). Ankara: Pegem Akademi.

ÇUHADAR, F. (2012). *Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Türkçe Derslerinde Tatbik edilen Sessiz Okuma Etkinliği İle Sessiz Okuma Anında Yapılan Dinleme ve düşünme Etkinliğinin Öğrencilerin Okuma Kabiliyetine Etkisinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

DEMİREL, Ö. (1999). *İlköğretim Eğitim kurumlarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

DEMİREL, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DENİZ, K. (2007). *İkinci Kademede Konuşma ve Dinleme ve düşünme Aracılığıyla Öğrencileri İkna Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DENİZ, K. (2007). *İlköğretim İkinci Kademede Konuşma ve Dinleme ve düşünme Aracılığıyla Öğrencileri İkna Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DEVINE, T. G. (1976). *Çizelgening and Reading*. Annual Meeting of the Reading Association of Ireland.

DEVINE, T. G. (1982). *Çizelgening Skills Schoolwide: Activities and Programs*. Urbana: National Council of Teachers of English.

DEWEY, J. (1933). *How We Think*. New York: Prometheus Books.

DIAKIDOY, I. N., Stylianou, P., Karefillidou, C. and Papageorgiou, P. (2005). *The Relationship Between Çizelgening And Reading Coniprehension Of Different Types Of Text At İncrasing Grade Levels*. Reading Psychology, 26(1), 55-80.

DOĞAN, N. (2005). *Yaratıcı Düşünme*. Ö. DEMİREL içinde, Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem Akademi.

DOĞAN, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademede Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve düşünmeyi Gelistirme Çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DOĞAN, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademede Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve düşünmeyi Geliştirme Çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DOĞAN, Y. (2010). *Dinleme ve düşünme Kabiliyetini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma.çeşitklük Bilimi Çalışmaları*, 27, 263-274.

DOĞAN, Y. (2011). *Dinleme ve düşünme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DOĞAN, Y. (2013). *Dinleme ve düşünme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.)Türkçe öğretimi el kitabı içinde. (s. 151-178). Ankara: Pegem Yayınları.

DORNAN, J. M. (2001). *Etkili insan olmak*. (D. Dizman, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DUBAN, N., & YELKEN, T. Y. (2010). *Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Yansıtıcı Öğretmen Biözelsariyle ilgili Görüşleri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi, 343-360.

DUKER, S. (1965). *Çizelgening and Reading*. The Elementary School Journal, 65(6), 321-329.

DURUKAN, E. ve Maden, S. (2010). *Kavram Haritaları İle Not Tutmanın İlköğretim Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Kabiliyeti Merkezinde Etkisi*. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi, 1(2), 63-70.

EPÇAÇAN, C. (2009). *Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış*. Uluslararası Sosyal Çalışmalar Dergisi, 2(1), 207-223.

ERDOĞAN, E. O. (1995). *Developing Çizelgening Comprehesion With Special Reference to Blueprint-Intermediate*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ERDÖNMEZ, R. (2008). *Analitik ve Kritik Düşünme Merkezinde Notlar*. Marifet Yayınları.

ERGIN, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim* (4 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, A. ve Birol, C., (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, A., (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGIN, M. (2004). *çeşitli dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.

ERGÜN, M. (1995). *Bilimsel Çalışmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Ocak Yayınları.

EVREN (2015), *Türkçe 8 Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul

FUNK, H. D., and Funk, G. D. (1989). *Guidelines for Developing Çizelgening Skills*. *Reading Teacher*, 42(9), 660-663.

GAY, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. (2005). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8. edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

GEMALMAZ, E. (2010). *Türkçenin derin birlikteliksi*. (C. Alyılmaz ve O. Mert, Dü) Ankara: Belen Yayıncılık.

GIZEM (2014), *Türkçe 6 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara.

GONZALEZ, T. D. (2009). *Impact of Active Çizelgening Training at a California State Hospital: A Quantitative Study*. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Phoenix.

GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta dereceli eğitim kurumlarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Eğitim kurumlarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖĞÜŞ, B. (1983). *Anadili Eğitim Programlarının Niteliği*. *çeşitk Dili*, 40(43), 379-380.

GÖKALP, M. (2016). *öğrenme ve Öğretme*. M. GÖKALP içinde, *öğretim ilke ve Yöntemleri* (s. 82-91). Ankara: Pegem Akademi.

GÜLERYÜZ, H. (1998). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi, Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık

GÜLERYÜZ, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

GÜLVEREN, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yetenekleri ve Bu Yetenekleri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* Yayınlanmamış Doktora Tezi . İzmir ,çesitkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü .

GÜNAY, V.D. (2001). *Parça bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

GÜNAY, V. D. (2007). *Parça bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe öğretiminde parça seçimi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 1-12.

GÜNEŞ, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.

GÜVEN, Z. Z. (2007). *Öğrenme Stilllerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

HANÇERİOĞLU, O. (1993). *Ruhbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

HAWKINS, O. R., Musti-Rao, S., Hale, A. D., Mcguire, S. and Hailley, J. (2010). *Examining Çizelgening Previewing as a Classwide Strategy to Promote Reading Comprehension and Vocabulary*. Psychology in the Schools, 47(9), 903-916.

HEDRICK, W. B. and Cunningham, J. W. (1995). *The Relationship Between Wide Reading And Çizelgening Comprehension Of Written Language*. Journal of Reading Behavior, 27(3), 425-438.

HIRAI, A. (1999). *The Relationship between Çizelgening and Reading Rates of Japanese EFL Learners*. The Modern Language Journal, 53(3), 367-384.

HOROWITZ, R. and Samuel, S. J. (1985). **Reading and Çizelgening to Expository Text**. Journal of Reading Behavior, 17(3), 185-198.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/tosunoglu.htm adresinden 26.05.2012 tarihinde alınmıştır.

JOLLY, T. (1980). *Reading, Writing, Çizelgening, Speaking*. Language Arts, 57(6), 664-668.

KAMIL, M. L, and Hiebert, E. H. (Eds). (2005). *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New Jersey: Earlbaum.

- KANTEMİR, E. (1972). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- KAPLAN, H. (2004). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Yetenekleri Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KAPLAN, Ş. ve Yıldırım-Şen, G. (2014). *İlköğretimTürkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- KAPLAN, Ş. ve Yıldırım-Şen, G. (2014). *İlköğretimTürkçe 8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- KARAARSLAN, F. (2010). *Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- KARABABA, Z.&Dilçin, Ş. (2002). *Dinleme ve düşünme Anlama Kabiliyetini Geliştirme*. Tömer: 5. Dünya'daTürkçe Öğretimi Sempozyumu, s.49-62
- KARABAY, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci SınıfTürkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve düşünme ve Konuşma Yetenekleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARACAN, Elvan (2000), "Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi" Klinik Psikiyatri Dergisi C.3, S.4, s.263-268
- KARADAĞ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAKUŞ, İ. (2002).*Türkçe çeşitk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- KARASAKALOĞLU, N. ve Bulut, B. (2012). *Görsel Destekli Dinleme ve düşünme Parçalarının Anlamaya Etkisi*. E-Journalof New WorldSciencesAcademy, 7(2), 722-733.
- KARATAY, H. (2013). *Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.)Türkçe öğretimi el kitabı içinde. (s. 221-264). Ankara: Pegem Yayınları.
- KARATAY, H. (2014). *Okuma eğitimi- kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- KATRANCI, M. (2012). *Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Kabiliyetine ve Dinleme ve düşünmeye Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KAVCAR, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995).*Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçinTürkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYA, B., & DÖNMEZ, C. (2012). *Sosyale Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üst Düzeyli Düşünme Kazanımlarının Öğretimi ÜzerineÖzyeterlilik düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*.çeşitkiye Sosyal Çalışmalar Dergisi , 107-122.

KAYGAS, N. (2002). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme ve düşünme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Yetenekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

KAZANCI, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve ilkelere uygulamaya*. Kazancı Yayınları.

KESKİL, G. (1997). *Çizelgening vs. Reading: An Experiment to See How They Improve Each Other*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 135-140.

KINGEN, S. (2000). *Teaching Language Arts in Middle Schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

KIRIŞOĞLU, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem Akademi.

KLIN, J. A. (1996). *Çizelgening Effectively*. Alabama: Air University Press.

KOCAADAM, D. (2011). *Not Alarak Dinleme ve düşünme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Kabiliyeti Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KOÇ, N. (2003). *Dinleme ve düşünme Kazanımlarını Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

KOÇAK, H. (1999). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KOMİSYON. (2013). *İlköğretim Türkçe 6 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

KOMİSYON. (2013). *İlköğretim Türkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

KORKMAZ, Z. (2007). *Dil nedir? Z. Korkmaz içinde, çeşitk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

KORKUT, F. (1996). *İletişim Yetenekleri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İletişim Kazanımlarını Değerlendirmelerine Etkisi*. 3P Dergisi, 4(3), 191-198.

KÖKLÜ, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KURT, B. (2008). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve düşünmenin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KURUMU, T. D. (2011). *çeşitk DİL KURUMU :Türkçe sözlük*. Ankara: çeşitk DİL KURUMU.

LUNDSTEEN, S. W. (1963). *Teaching Abilities in Critical Çizelgening in the Fifth and Sixth Grades*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

LUNDSTEEN, S. W. (1971). *Çizelgening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*. Washington: Office of Education.

MACKAY, I. (1997). *Dinleme ve düşünme Kabiliyeti*. (çev: Aksu Bora ve Onur Cançolak). Ankara: İlknur Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.

MANY, W. A. (1965). *Is There Really Any Difference: Reading vs. Çizelgening? The Reading Teacher*, 19(2), 110-113.

MARKERT, S. J. (1974). *Relationships Between Çizelgening Comprehension and Reading Comprehension Among Second-Graders*. Unpublished master of education, Rutgers University, New Jersey.

MARLEY, S. C. and Szabo, Z. (2010). *Improving Children's Çizelgening Comprehension with a Manipulation Strategy*. The Journal of Educational Research, 103(4), 227-238.

MASTROPIERI, M. A. and Scruggs, T. E. (2004). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction (2. edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall Publishing.

MAZI, A. (2008). *Hikâyeler Aracılığıyla Düşünmenin İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Derisinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

MEB (2015), *Türkçe 6 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, MEB DK

MEB (2015), *Türkçe 7 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, MEB DK

MEB (2015), *Türkçe 8 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara, MEB DK

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe (1-5.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

MEHRPOUR, S. and Rahimi, M. (2010). *The Impact of General and Specific Vocabulary Knowledge on Reading and Çizelgening Comprehension: A Case of Iranian EFL Learners*. System, 38, 292-300.

MELANLIOĞLU, D. (2011). *Üstbiliş Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Kazanımlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MELANLIOĞLU, D. (2012). *Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinleme ve düşünmeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi*. Milli Eğitim, 41(196), 56-68.

MERAM (2015), *Türkçe 7 Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul

ODACI, T. (2006). *Açık Dinleme ve düşünme Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımı ve Dinleme ve düşünme Anlama Düzeyi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

OGLE, D. M. (1986). *K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text*. The Reading Teacher, 39(6), 564-570.

ONAN, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Birlikteliklerinin Anlama Kazanımlarını (Okuma/Dinleme ve düşünme) Geliştirmedeki Rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

OSADA, N. (2004). *Çizelgening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years*. Dialogue, 3, 53-66.

ÖĞÜN (2015), *Türkçe 6 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara

ÖMEROĞLU, E. (1990). *Ana eğitim kurumuuna Giden 5- 6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Ana eğitim kurumuuna Giden 5- 6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Ankara : Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

ÖZ, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi (4. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZBAY, M. (200). *Bir dil kabiliyeti olarak dinleme ve düşünme eğitimi*. Ankara: Akçağ Basım Yayımları.

ÖZBAY, M. (2001). *Türkçe öğretiminde dinleme ve düşünme kabiliyetini geliştirme yolları*. çeşitk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 589(1), 9-14.

ÖZBAY, M. (2001). *Türkçe Öğretiminde Dinleme ve düşünme Kabiliyetini Geliştirme Yolları*. çeşitk Dili Dergisi, 589. 9-14.

ÖZBAY, M. (2005). *Bir dil kabiliyeti olarak dinleme ve düşünme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayımları.

ÖZBAY, M. (2005). *Bir dil kabiliyeti olarak dinleme ve düşünme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayımları.

ÖZBAY, M. (2005). *Bir Dil Kabiliyeti Olarak Dinleme ve düşünme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayımları.

ÖZBAY, M. (2010). *Anlama Teknikleri: II Dinleme ve düşünme Eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Öncü Basımevi.

ÖZBAY, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). *Türkçe öğretim programlarının dinleme ve düşünme kabiliyeti açısından değerlendirilmesi*. Turkish Studies, 7 (1), 87-97.

ÖZÇELİK, D.A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. ÖSYM Yayımları.

ÖZDEMİR, S. M. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Kazanımlarının Çeşitli Değişkenler açısından Değerlendirilmesi*. çeşitk Eğitim Bilimleri Dergisi , 297-314.

ÖZDOĞAN-Demirci, Ş. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Dinleme ve düşünme Kazanımlarının Geliştirilmesi: Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZELİRİCİ, Ö. K., & SADIK, F. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 195-210.

- ÖZER, K. (1995). *İletişimsizlik Kabiliyeti*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- PEARSON, P. D. and Fielding, L. (1982). *Research Update: Çizelgening Comprejen-sion*. Language Arts, 59(6). 617-629.
- QUANDT, I. J. (1983). *Language Arts for the Child*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- RASINSKI, T. V. (1990). *Effects of Repeated Reading and Çizelgening-While-Reading on Reading Fluency*. The Journal of Educational Research, 83(3), 147-150.
- ROBERTSON, A. K. (1999). *Etkili Dinleme ve düşünme*. (çev: E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- ROBERTSON, A. K. (2004). *Etkili dinleme ve düşünme*. (E. S. Yarmalı, Çev.) İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- SAYERRS, F., Bingaman, C. E., Graham, R. ve Wheeler, M. (1993). *Yöneticilikte İletişim*. (çev: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.
- SCHWARTZ, D. (1995). *Ready, Set, Read - 20 Minutes Each Day Is All You'll Need*. *Smithsonian*, 25(11), 82-91.
- SEFEROĞLU, S., & AKBIYIK, C. (2006). *Eleştirel Düşünme ve Eğitimi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 193-200.
- SENEMOĞLU, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuram ve Uygulamaya (20. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- SEVER, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVER, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVER, S., (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (5. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SMITH, C. (1993). *How Can Parents Model Good Çizelgening Skills*. Washington: ERIC Clearinghouse. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED376481.pdf> adresinden 16.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- SPRING, C. and French, L. (1990). *Identifying Children With Specific Reading Disabilities From Çizelgening and Reading Discrepancy Scores*. Journal of Learning Disabilities, 23(1), 53-58.
- SWAIN, K. D., Friehe, M. and Harrington, J. M. (2004). *Teaching Çizelgening Strategies in the Inclusive Classroom*. Intervention in School and Clinic, 40(1), 48-54.
- ŞAHBAZ-Dağlıoğlu, E. (2014). *İlköğretimTürkçe 7 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Cem Yayınları.
- ŞAHİN, A., Aydın, G. ve Oğuzhan, S. (2011). *Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenen Metni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29, 29-36.

ŞEN, Ü. (2009). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Zeitschrift für die welt derçesitken Journal Of world Of Turks , 69-89.

TABACHNICK, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. edition.). Boston: Allyn and Bacon.

TAŞER, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

TAŞER, S. (2015). *Konuşma sanatı*. İstanbul: Pegasus Yayınları.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara:çeşitk Dil Kurumu Yayınları.

TEMİZYÜREK, F& A. Balcı (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim eğitim kurumları Türkçe programları*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

TEMUR, T. (2001). *Dinleme ve düşünme kabiliyeti-konu kapsamı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.

TEMUR, T. (2001). *Dinleme ve düşünme Kabiliyeti-Konu Kapsamı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEMUR, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazineslerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TEMUR, T. (2010). *Dinleme ve düşünme parçalarından önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 303-319.

TEMUR, T. (2010). *Dinleme ve düşünme Parçalarından Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 303-319.

TOK, Ş. (2008). *Yansıtıcı düşünme yi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi*. Eğitim ve Bilim, , 104-117.

TOMPKINS, G. E. (2005). *Language Arts Patterns of Practise* (6. edition). New Jersey: Pearson Publishing.

TOSUNOĞLU, M. (1999). *Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi*. Milli Eğitim Dergisi, (144).

TRINKLE, C. (2008). *Çizelgening Comprehension Leads to Reading Success*. School Library Media Activities Monthly, 24(6), 43-45.

TUMAN, M. C. (1980). *A Comparative Review of Reading and Çizelgening Comprehension*. Journal of Reading, 23(8), 698-704.

TURGUT, M.F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TÜRK DİL KURUMU (1998), *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

TÜRKYILMAZ, M. (2010). *Bir Ders Aracı Olarak Dinleme ve düşünme Parçalarının Anlamaya Etkisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 207-220.

TÜZEL, S. (2014). *Dinleme ve düşünme eğitimi*. M. Yılmaz (Ed.) Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde. (s. 17-41). Ankara: Pegem Yayınları.

TÜZEL, S. ve Keles E. (2013). *Dinleme ve düşünme öncesi ve dinleme ve düşünme sonrası verilen soruların 5. öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(23): 27-45.

UMAGAN, S. (2007). *Dinleme ve düşünme*. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 149-163). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

UNGAN, S. (2009). *Dinleme ve düşünme*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 135-161). Ankara: Pegem Yayınları.

ÜNKAPSAM, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3. askı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÜNKAPSAM, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

VIDAL, K. (2003). *Academic Çizelgening: A Source of Vocabulary Acquisition? Applied Linguistics*, 24(1), 56, 7 ve 89.

VIDAL, K. (2011). *A Comparison of the Effects of Reading and Çizelgening on Incidental Vocabulary Acquisition*. Language Learning, 61(1), 219-258.

WEISS, D. H. (1993). *Bellek Güçlendirme Teknikleri*. (çev: Doğan Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.

WINN, J. (1988). *Developing Çizelgening Skills as a Part of the Curriculum*, Reading Teacher, 42(2), 144-146.

WISE, C. J., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. and Wolf, M. (2007). *The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Çizelgening*

XIAO-yun, J. & Gui-rong, F. (2011). *Strategies to Overcome Çizelgening Obstacles and Improve the Çizelgening Abilities US-China Foreign Language*, 9(5), 315-323.

YAKICI, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, V.Ş. (2010). *Üniversiteler için Türkçe-1: yazılı anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.

YAKICI, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2005). *Türkçe 2-Sözlü Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

YALÇIN, A. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

YALÇIN, S. K. ve Özek, F. (2006). *Söz Varlığının Temel Dil Kazanımlarının ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri*. Milli Eğitim Dergisi, 35(171), 130-140.

YAMAN, B. (1999). *Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama*

ya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

YANGIN, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Kabiliyetini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YANGIN, B., (1999). *Türkçe Öğretimi-İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 4*. Ankara: MEB Yayıncılık.

YAŞLI, A. (2001). *Öğrenmede Empatik Dinleme ve düşünme ve Öğrenme Güdülenmesine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

YAZKAN, M. (2000). *İlköğretim Eğitim kurumularının 1. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YILDIRIM (2014), *Türkçe 8 Öğretmen Kılavuzu*, Ankara

YILDIRIM, . A., & ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, A., Doğanay, A. ve çeşitkoğlu, A. (2009). *Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri (2. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve düşünme Yetenekleri Merkezinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

YILDIRIM, K. (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YILDIRIM, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). *Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anamlı Bir Yordayıcısı Mıdır ve Yordama Gücü Parçaçesitlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.

YILDIRIM, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. V. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf çeşitk Öğrencilerin Parçaçesitlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1855-1891.

YILDIZ, C. (2010). *Okuma ve Anlama Öğretimi*. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (s. 115-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

YILMAZ, İ. (2007). *Türkçe Öğretiminde Dinleme ve düşünme Kabiliyetini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

YÜKSEL, H. (2011). *Konuşma ve Dinleme ve düşünme*. U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (s. 133-188). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Extended Abstract:

New developments are taking place every day at the point of academic teaching of Turkish. The Turkish Academy and foreign scientists who are interested in Turkish are signing different studies in this field. Turkish Turkish Education Turkish education starting in schools and Turkish education with the support of the Academy aims to move to a different point in the work according to the constructivist approach 6-7-8 Turkish course teaching programs are also included. During the preparation of textbooks within this program, the obligation to have at least one listening text and activities supporting it in each theme has been an opportunity to listen and to re-gather attention to all the Angels that individuals have gained by listening. In this curriculum, seven different listening methods are mentioned. These methods are involved in participatory, unattended, taking notes, putting oneself in the place of the speaker (creating affective), creative, selective and critical listening and thinking. It is extremely important to obtain the desired information after listening as well as listening. After the listening activity, the thinking activity, which begins before the birth of the individual and will continue until the end of his life, is a complement to this process. In this context, in this study, which we have done on the contribution of listening activity to thinking ability, it describes the importance of thinking stage as well as listening. 6, 7, 8 in our article. Classroom Turkish lesson it has been determined which methods are included in the listening and thinking parts found in the teacher's guide books, which parts of these methods are applied together, their contribution to thinking education will be expressed by focusing on.

A total of 9 different listening and thinking / tracking methods and techniques and 13 different types of parts were used in 55 "listening and thinking text in all materials, including 6-7-8 Turkish textbooks, student workbooks and teacher manuals of 3 different publishing houses evaluated within the scope of the research. Among them, 11 different types of tracks are used, given that the story and story, interview and conversation meet the same varieties. The story type has been the most used (14 times) in all class levels in listening and thinking parts. It can be considered appropriate that the story, which is one of the event-based writings, is preferred in listening and thinking studies in terms of attracting students' interest and may arouse curiosity about what will happen in the results section in them. But since the separation of four of the six listening and thinking texts in Mone publications Turkish-7 in this variety can cause boredom and boredom in students after a while, it would be appropriate to pay attention to the selection of listening and thinking parts from different varieties." All classes that make up the universe of the study texts at the levels of listening and thinking to looking at; listening and critical thinking 2 of 10 listening and thinking by establishing empathy, effective listening, listening and thinking 1 and thinking 2, attended, unattended 10 listening and thinking, note-taking, listening and thinking 13, selective listening, and thinking 10, thinking of by guessing and listening 3, listening and creative thinking are situated in 3 different parts, we can say that. In the same format, 6 from an equal moment, 8 from an equal trial, 2 from a variety of legends are also mentioned as legends in the form of a conversation (Cem Sagittarius.) 2015; 131)3, 1 in anecdote, 2 stories / stories 14, 6 in anecdote, 1 in a story, 1 in a letter, 1 in a novel, 4 in a conversation / interview, and 7 in a poetic text are included, including the variety. In this case,

we can express that listening and thinking parts are trying to include different parts, and this is a positive choice.”

“Listening and thinking is a listening and thinking in which the listeners are treated impartially, questioned, evaluated, and comparisons are combined from a multifaceted point of view. Questioning is a type of listening and thinking in which mental processes, such as listening and thinking, are intensively used, where the listener tries to find their own truths. This method has been used twice in the studied parts (mystery arc. 6; MEB Sagittarius. 6) in the parts contained in the chat and essay type, instructions and what students should do are expressed”. It should be evaluated that critical listening will have a positive return on the contribution of thinking education and listening method to this in terms of the student’s active mind activity and making a critical interpretation by comparing the speaker with their own knowledge and experience. Empathizing listening and thinking, “it is aimed that the listener puts himself in the place of the speaker to understand what he feels, what experiences his words cover, and how he perceives himself and the world. It’s like listening and thinking, as it happens in the oxen.; Students are asked to better understand what they feel by putting themselves in the place of the speaker or replacing the heroes they listen to/watch. In this way, the student understands events more quickly and learns to evaluate situations from the point of view of the other person. This method of listening (Gizem Sagittarius. 6, 1; MEB Sagittarius. 6, 1, MEB Sagittarius. 7, 2; Cem Yay. 7, 2; Lightning Arc. 8, 2; Universe Sagittarius. 8, 2;) was used 10 times. With this method, the student should not make assessments such as good, bad, right, and wrong about the person with whom he will be emotional, because this form of biased behavior will prevent the other person from understanding this behavior by being informed that it is positive in terms of aiming to gain this behavior.” It should be seen that listening by empathy will have a positive return based on the contribution of thinking education and listening method in terms of the student being in active mind activity, making an empathic assessment by interpreting and comparing the messages coming from him in this context, trying to understand the situation in which the speaker is in.

Unattended “listening and thinking/monitoring is aimed at activating students’ mental activities and thinking about what they are listening/watching. In this range of listening and thinking, it is primarily determined whether the text being listened to speaks of a process or brings an explanation. Then the students “who, what, where, for what time, how? “ in their minds, according to the text and the expected gains from the piece.”they are directed to find answers to such questions. 6 in this variety of listening and thinking. In Grades 2, 7, memoir and story. 4; 8. Classes have been given 10 times, including 1 Myth 3 memoir. For listeners, unattended listening and thinking/monitoring are more difficult than participatory listening and thinking. Because in this variety of listening and thinking, listeners are more likely to struggle with their inner world. Attention must be constantly kept alive in order to continue listening and thinking, to compare understood information with its own information, and to be in an information configuration. This is not an easy task. In participatory listening and thinking, the listener is active, if not as much as the speaker; he is involved in the communication process for a while with his feedback, with the questions he asks. Thus, the listener’s attention becomes more vivid (born, 2012, p. 32). Based on this, the application of this

method in different parts can be considered positive from the point of view of attention training”.

Unattended listening management is expressed as a way of listening and thinking during listening and thinking, with individuals or students in the environment making the necessary effort to understand what is being said, rather than just hearing it. (Cem Yay, 2015, 91) only Cem Yay to this text. 7 is also included along with the type of Article. It is impossible to predict exactly how much a student who is a listener in this process will actively participate in the process of listening and monitoring thinking. In order to measure whether the text presented is understood by the student after listening, it should be evaluated whether the understanding questions about the text are presented to the student and whether sufficient listening occurs through the answers it gives, whether the data received is adequately examined in the mind and whether the necessary thinking activity is performed. If the student takes place as designed, it may be considered necessary to apply to the need for the variety of parts, as they will participate in the process of thinking and understanding mentally.

“Listening and thinking, it is known that in this type of listening and thinking, the questions that occur in the mind in the process of listening and thinking are transmitted to the speaker, making those who are listening easier to understand and making the source feel listened to.. Mone Yay to this method. Novel and meal bow at 6. In Article 6, 1 is mentioned each time. In this way, a more meaningful communication process will be provided, as the speaker will feel listened to. Participatory listening and thinking / monitoring is used in interactive listening and thinking situations. The effective realization of communication depends on the quality of the interaction between the speaker and the listener. For this purpose, nothing else should be dealt with during interactive listening and thinking, and eye contact should be established with the speaker. In this application, the listener asks the speaker to clarify what he has said, the speaker reflects back his words and feelings, and summarizes his ideas and feelings 6. the use of this at grade level can be considered as positive in terms of warming students to the second-tier education system. Because when it comes to the place, the speaker’s words are summarized or given with the feedback that needs to be said. ” “I didn’t quite understand what you were saying, taking notes or intervening while the listener would ask questions to find a solution to a problem in their mind, make a request, or make the subject more understandable. Can you tell more clearly?”etc. he can ask questions. In this form, it can be considered as spreading in terms of actively participating in the course.

Listening and thinking by taking notes is a method in which “those who are listened/watched take notes to make it easier to understand and remember. Students should be reminded of the considerations they should pay attention to when taking notes. Students should take notes in a way that makes it easier for them to achieve their goals, pay attention to keywords, determine the main idea, and note original expressions and beautiful words will determine the quality of the notes that are kept. This method is 1 memoir in 6 classes, 1deneme, 1 Article, 1 chat; 2 essays in 7 classes, 1 letter, 1 + 1 Story-Story, 1 makele; In 8 classes, 1 Paragraph, 1 interview and 1 makel, a total of 13 times referred to as listening and thinking / monitoring management is included. The use of this method can only be achieved if it is supported by the follow-

ing birches. Based on this, it is not enough to say to the student” “take note of what you are listening to” in order for the method of listening and thinking to be successful by taking notes, for this, students should be given effective note-taking training. Kocadam (2011) concluded that “listening and thinking achievements of students who were trained in listening and thinking by taking notes in the research that he planned as an experimental study with a control group were at a higher level than students who were not given this training. The student should not be limited to classical note-taking techniques, the student should be taught as different note-taking techniques as possible and should be provided to apply it. Aydin (2009) concluded that students who used the mind mapping method were more successful in remembering The listened text than students who used the classical note-taking technique in their study to determine whether there is a difference between the mind mapping note-taking technique and the classical note-taking techniques in understanding and remembering The listened parts. In evaluating the selection of this method, it is necessary to” maintain the necessary guidelines on the axis of providing information to students in Ökks in order to take effective notes.”

Selective listening and thinking/monitoring are combined with “selecting those who respond to interests and needs from among those who are listened to/watched. This method; 2 poems in 6 classes, 1 Story, 1 Travel Letter; 7. 1 chat in Classes, 1 story; 8. In the classes, 1 poem, 1 Essay, 1 Article, 1 memoir was applied a total of 10 times. According to the Turkish language curriculum (MEB, 2006, p. 63) it has been stated that this method of listening and thinking/monitoring can be applied in two forms; firstly, ; before the listening and thinking event, students are asked to listen and think/follow in order to find the answers to these questions by giving questions. Second, only these parts are carefully listened/monitored by selecting one or more parts from The listened or watched according to the purpose of listening and thinking. It can be considered” necessary for the method to achieve its purpose “ to clearly and clearly include the guidelines in this direction in the ökks.

Listening and thinking by guessing “has been used only in books prepared by MEB DK yainevi as a method of listening and thinking in which the reader stops at certain parts of the text and asks listeners to predict what will happen next. (MEB 6, 2015; 278 / MEB 7, 2015; 229 / MEB 8, 2015, 241) in these parts, certain places are marked and students are asked to make predictions and compare these predictions with the normal course of the story or legend. It can be considered” positive “ in terms of keeping the student’s attention alive and developing their imagination.

Creative “ listening and thinking seems to be the same as listening and thinking by predicting in terms of applying the participatory variety. Both types of this method aim to generate ideas by interpreting what students are listening/watching. Creative listening and thinking method 6. Spread Meals In Classrooms. 1, 8. Mone Sagittarius in classrooms. 1 interview Variety and Universe Sagittarius. 1 has been used in a variety of poems. It can be applied in two forms: participatory and unattended. New thoughts and dreams are produced from the speaker’s words when they are applied in the form of unattended listening and thinking/monitoring. When it is applied in the form of listening and thinking/monitoring with participation, the thoughts and Dreams produced from the speaker’s words are expressed. Leading questions are asked

or encouraging words are said to comfort the speaker and encourage creative thinking. Because it is evaluated in this context, it has a similarity to listening and thinking by predicting, but it seems that it is not exactly the same. Both methods of listening and thinking should be considered” useful in terms of improving the potential of students to generate ideas.”

In the textbooks included in the research, we evaluated the parts contained in “listening and thinking / tracking methods “ in terms of the number of words, and the shortest text was 77 and the longest text was 2245 words. It is the spring of the MEB of both extremes. It appears to be at 7. Listening to prevent getting bored and thinking of parts in terms of Grade Level students finish in a reasonable amount according to the number of words to be considered” students from both texts and listening thinking skills the activity of both axes can be evaluated in terms of providing greater benefits to contribute.

Cahiliye Dönemi Dil Ve Üslup Özelliklerinin Erken Dönem Kur'an Sûrelerindeki İzdüşümleri

Language and Style Features of Jahiliyyah Period Projections on the Early Surahs of the Quran

Doç. Dr. Erdinç DOĞRU *

Öz:

Estetik beğenilerin ve edebî zevklerin, her millete ve her döneme göre değişiklik arz ettiği bilinen bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle Arap dili ve edebiyatının en eski aşaması sayılan ve “Cahiliye Dönemi” olarak adlandırılan zaman diliminde yaşamış insanların da kendilerine özgü bir edebiyat anlayışları ve estetik beğenileri bulunmaktadır. Dönemin edipleri bu anlayış ve beğeni kültürü çerçevesinde şiirler ve hutbeler söylemiş ve bu edebî ürünler yazılı kültürün yaygın olmadığı o dönemde insanlar tarafından dilden dile aktarılarak günümüze kadar gelmiştir. Kur'an-ı Kerim'in nazil olduğu süreçte yaşayan ve onun mesajına muhatap olan insanlar, Cahiliye Dönemi'nin sözü edilen edebî ve estetik değerleri ile şekillenmiş ve bu değerleri içselleştirmiş bireylerdir. Dolayısıyla belirli bir kitlenin aklına ve gönlüne hitap etmek isteyen ve özellikle de o kitleyi dönüştürmeyi hedefleyen bir metnin o kitlenin geçmişten gelen edebî ve estetik değerlerini görmezden gelmesi düşünülemez. Aksi takdirde hedef kitle üzerindeki etkisi sınırlı olacaktır. Bu durum, güzel bir içeriğin hoşla gitmeyen bir üslupla sunulması gibi bir duruma yol açacağı açıktır. İşte Kur'an-ı Kerim de mesajını bu ilke uyarınca o dönemin dil ve üslup özellikleri üzerine bina etmiş olması yadırganacak bir durum değildir. Makalede öncelikle genel olarak Cahiliye döneminin dil ve üslup özellikleri belirlenmiş ardından da bu özelliklerin erken dönem Kur'an sûrelerindeki izleri sürülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Cahiliye Dönemi, Dil ve Üslup, Sûre, Âyet

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı,
derdinc@gazi.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-1601-8008>

Abstract:

It is well-known that aesthetic pleasures and literary tastes vary among nations and times. Keeping this in mind, people who lived in the period called “Jahiliyyah” which is considered the oldest stage of Arabic language and literature, also have their own literary understanding and aesthetic pleasures. The poets and literati of the period within the framework of this understanding and manner of aesthetic appreciation said poetry and these literary products are not common in written culture at that time and they have been transferred verbally by people up to present days. Those who lived during the time of the Quran were the ones who were shaped by and internalized the literary and aesthetic values of the Jahiliyyah Period. Therefore, it is unthinkable that a text aiming to appeal to the minds and hearts of a particular audience and especially aiming to transform that audience will ignore the literary and aesthetic values of that audience from the past. Otherwise, its impact on the target audience will be limited. It is clear that this will lead to a situation where good content is presented in an unpleasant style. It is not unfortunate that the Quran is based on the language and stylistic features of that period in accordance with this principle. In this article, firstly the language and style features of the Jahiliyyah period were identified, and then these features in the early Quranic Suras were traced.

Key Words: Jahiliyyah Period, Language and Style, Surah, Quranic Verses

Giriş

İlk inen sûrelerin dil ve üslup özelliklerine girmeden önce günümüz dilbilim çalışmalarının ulaştığı olduğu ve bugün için artık dilbilimle uğraşanlar tarafından müsellem kabul edilen bir genel kurala değinmekte fayda vardır. Bu da bir metnin dil ve üslup özelliklerinin senkronik (eşsüremlili) olarak incelenmesinin gerekliliğidir. Zira her dönemin kendine özgü bir beğeni kültürünün ve estetik anlayışının olması kaçınılmazdır. Gerek dilin kendisi gerekse o dili konuşan toplum sürekli bir değişim ve dönüşüm içinde olduğundan dolayı hem beğeniler ve estetik değerler değişikliğe uğramakta hem de dil içinde değişik düzeylerde farklılaşmalar meydana gelmektedir. (Vardar 1986: 57) Örneğin klasik kaside estetiğinin günümüzde artık pek çok yönüyle estetik bulunmadığı, bunun yerine yeni estetik anlayışların geçtiği bilinen bir vakıadır.¹ Bu yüzden bir dönem geçerli olan belagat kurallarının tamamı tüm zamanları ve bütün metinleri kapsayacak şekilde genelleştirilip dondurulamaz. Ancak belagat kuralları içinde bütün zamanlar için geçerli olabilecek bazı söz sanatları da vardır. Başka bir ifadeyle söyleyecek olursak ilk inen vahiylerin, o dönemin gerek şiir gerek hitabet gerekse de hikmet (emsal) kültürü çerçevesinde genel kabul görmüş bulunan ve adları daha sonradan konulmuş olan söz sanatlarından çoğunu kullandığı ve bu şekilde dönemin estetik anlayışını yok saymadığı söylenebilir. Ancak bu ifadeden Kur'an vahyinin, o dönemin estetik zevk ve beğeni anlayışını olduğu gibi alıp kullandığı anlayışı da çıkarılmamalıdır. Dil ve üslup özellikleri açısından ele aldığımız bu konu, aslında Kur'an vahyinin nüzul süreci içinde meydana gelen olayları ve o günkü ortamı görmezden gelmeye söz konusu ortam ve olaylar üzerinden hareket ederek ama sadece onlarla sınırlı kalmayarak inşa etmeye çalıştığı dünya görüşü ve bakış açısı ile de doğrudan ilişkilendirilebilir. Yani tevhidi bir sorumluluk bilinci yerleştirmeyi amaç edinen Kur'an, günün bir örfünden, âdetinden, anlayışından, coğrafyasından vb. yola çıkmak suretiyle yerel/öznel/tarihsel olabilirken bu anlatının derinindeki mesajlarla genel/nesnel/evrensel olmaktadır. Kur'an'ın özellikle ilk inen sûrelerindeki vahyin yukarıda anlatılan zihniyet ile uyum arz etmesi, onun hem yerele hem de genelle hitap etmesi açısından da önemli görülmektedir. Fakat burada bahsedilen uyumun Kur'an'ın konuları açısından değil, dil ve üslup özellikleri açısından olduğuna dikkat çekmek gerekir.

Cahiliye Dönemi Dil ve Üslup Özellikleri

İlk inen ayetlerin dil ve üslup özelliklerine bu yaklaşımla bakmak gerekirse, öncelikle Cahiliye dönemi edebiyatının dil ve üslup özelliklerine genel çerçevesiyle değinmek gerekecektir.² Cahiliye dönemi edebiyatının dil ve üslup özelliklerini şu şekilde özetleyebiliriz:

Sadelik: Cahiliye edebiyatı sadelikle nitelenmiştir. Hem kelime seçimleri hem de cümle yapıları açısından yalın bir dil ve üslup benimsendiği görülmektedir. (Dayf 219; ez-Zeyyât 27) Günümüzde Cahiliye şairlerinin anlaşılma problemi, dil ve üslubunun

¹ Daha Sadru'l-İslam döneminde şiir anlayışının Cahiliye şairinden içerik ve şekil bakımlarından nasıl farklılaştığına dair bkz. Kenan Demiryak, Arap Edebiyatı Tarihi II Sadru'l-İslam Dönemi, Fenomen, Erzurum 2009, s. 87-92.

² Cahiliye döneminden günümüze az miktarda nesir intikal etmiştir. Bu intikal eden kısmın da mevsukiyeti tartışmalıdır. Bunun için bkz. Kenan Demiryak, a.g.e., s. 204. Bu yüzden Cahiliye dönemi edebiyatının dil ve üslup özellikleri daha çok şiir üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır.

ağdalı olmasından değil kullandığı kelime ve eşdizimlerin günümüzde ya kullanımının değişikliğe uğramış ya da kullanımdan tamamen kalkmış olmasına bağlanabilir. (Demirayak 2009: 12) Ayrıca kimi zaman anlaşılma problemine katkıda bulunan bir diğer etmenin, durum bağlamı dediğimiz olguyla ilgili bilgi eksikliği olduğu düşünülebilir. Kelimeleri bir sözlük yardımıyla öğrenildiği ve durum bağlamına dair bilgi eksikliği olmadığı takdirde Cahiliye şiir ve nesri ile ilgili anlaşılma problemi büyük oranda ortadan kalkmış olacaktır.

Somutluk ve ayrıntılı tasvir: Cahiliye edebiyatında çeşitli soyutlamalara yer verilse de bu edebiyatın baskın karakterinin soyuttan daha ziyade somut bir çizgi izlediği görülebilir. Tasvirlerin ve benzetmelerin büyük bir çoğunluğu bu minvalde akmaktadır. (Dayf 220) Çöl hayatı, binek hayvanları, vahşi hayvanlar, sevgilinin güzellikleri, sevgilinin bıraktığı kalıntılar (Atlâl) vb. şeyler en ince ayrıntısına kadar tasvir edilmektedir. Cahiliye dönemi kasidelerinin girişi mahiyetindeki ilk bölümü genellikle bu şekilde başlardı ve bu bölüm nesib ya da teşbib diye adlandırılırdı. (Demirayak 2009: 114-115)

Hareketlilik: Cahiliye insanının çöl ortamındaki hareketli yaşam tarzı ve göçebe kültürü edebi üretimlerine yansımıştır. Örneğin bir şair devesini ya da herhangi bir binek hayvanını tasvir edecek olsa onu durağan haliyle değil hareketli haliyle tasvir ederdi. (Dayf 223,224)

Konu geçişkenliği: Hareketliliğin getirdiği bir özellik olma olasılığı yüksek olan bu durum uyarınca şair, bir konu üzerinde uzun uzun durmadan başka bir konuya geçerdi. Belki de bu sebeple veciz (îcâz) anlatımlara daha çok, uzun anlatımlara (itnâb) daha az rastlanmaktadır. (Dayf 223,224; ez-Zeyyât 27; Ferrûh 1981: I/78)

Çoklukta birlik arayışı: Aslında birden fazla konunun (Nesib, atlâl, gazel, medih, fahr vb.) bir arada sunulması, birinden diğerine zaman zaman âni geçişler yapılmasının temel amacı asıl konuyu daha vurgulu hale getirmek, etkileyciliği artırmak içindir. (Dayf 224)

Kafiye/seci ve vezin: Bilindiği Cahiliye edebiyatında gerek şiir gerek nesir türlerinde (Hitabet, Hikmet, Hikâyet) kulağa hoş gelecek bir ritim, harmoni ve müzikalite daima aranmıştır. Bu meyanda çeşitli türlerde kullanılan ve bir müzikalite yaratan cinas, kafiye, seci, tasrî, tarsi' vezin gibi unsurlar, vazgeçilmez kabul edilmekteydi. Aruz vezni, teorisi bilinmeden içselleştirilmiş bir şekilde uygulanmış, daha sonra Halil b. Ahmed tarafından kuralları konulmuştur. Cahiliye şairi, kasidesine Matla' denilen beyitle başlardı. Matla' beyiti kendi içinde kafiyeli olurdu ve buna tasrî' denirdi. Bundan sonraki beyitlerin birinci mısrası serbest, ikinci mısrası ise matla' beytiyle uyumlu olurdu. Bazen de hem kelime sayıları ve hem de her kelimenin son harfi denk gelecek (kafiyeli olacak) şekilde bir söz sanatı yapılırdı ve buna da tarsi' denirdi.

İfade güçlülüğü: İfade edilmek istenen şey, az ama öz; kısa ama güçlü bir biçimde dile getirilirdi. Bunun için bazen hikmetli sözler de istihdam edilirdi.

Sanatsal İfade: Anlatılmak istenen konunun, az ama öz; kısa ama güçlü bir şekilde anlatılması hedefini gerçekleştirmek için çeşitli söz sanatlarına başvurulmuştur. Bu söz sanatlarının adları ve kuralları daha sonra konulmuş olmakla birlikte Cahiliye dönemi insanı (hem edebiyat yapan hem de alıcı) bu söz sanatlarını gizil olarak biliyor ve bunlardan estetik bir zevk duyuyordu.

Bütün bunların ışığında ilk inen ayetlerin kimi dil ve üslup özelliklerini tespit etmeye çalışacak olursak öncelikle şunu belirtmemiz gerekir ki vahyin ilk üç yılında inen ayet necmlerinin (pasajlarının) tam olarak tespit edilemediği, bunun en azından şu an için mümkün olmadığı görülmektedir. Kaldı ki ayet necmleri bir tarafa, sûrelerin sıralamasında dahi birçok farklı görüş bulunduğu dile getirilmektedir. Buradan hareketle konuyla ilgili müstakil bir çalışma yapmış olan Dr. Hadiye Ünsal'ın "Erken Dönem Mekki Sûrelerin Tahlili" adlı çalışmasından yararlanarak 40 sûrelik bir liste oluşturulmuş ve çalışma bu liste üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu liste, ayet necmlerini (pasajlarını) değil sûreleri bir bütün olarak ele almaktadır. Çalışmamıza temel teşkil edecek olan liste aşağıda verilmiştir:

Alak, Müddessir, Müzzemmil, Fatiha, Fecr, Tebbet, Âdiyat, Maun, Kafirun, Felak, Nas, İhlas, İnşikak, Ğaşiye, Kureyş, Kevser, Hümeze, Maun, Tekasur, Fil, Leyl, Beled, İnşirah, Duha, Kadr, Tarık, Şems, Abese, Kalem, Âlâ, Tin, Asr, Buruc, Karia, Zilzal, İnfitar, Tekvir, Kıyamet, Mürselat, Necm.

İlk İnen Sûrelerin Dil ve Üslup Özellikleri

1-Sadelik: İlk inen sûreleri dil açısından incelemeye tabi tuttuğumuz zaman muhataplarına sade bir üslupla seslendiğini, onların anlamakta zorlanacağı ağır bir felsefi üslup kullanmadığını söyleyebiliriz. Zaten bu husus, o dönemki vahye muhatap olan insanların vahyin dilini anlamadıklarını söylememelerinden de anlaşılabilir bir mevzudur. Bilindiği kadarıyla böyle bir taleple Peygamber (A.S.)'a gelenlerin sayısı oldukça sınırlıdır. Bu da vahyin sadeliğine gölge düşürmez. Çünkü vahiy daha önce de belirtildiği üzere yerel unsurları (dil, çevre, inanış, örf âdet vb.) gözetmiş ve o günün insanına kendi dilleri, örf, âdet, inanış ve çevre şartları çerçevesinde hitap etmiştir. Basın karakter bu olmakla birlikte ilk dönem vahiy üslubunun, söz konusu çerçevenin dışına hiç çıkmadığı söylenemez. İlk inen ayetler genellikle kısa ve meramı vezir bir şekilde anlatan cümlelerden oluşmaktadır. Günümüz için anlaşılmasında zorluk bulunan bazı kelimelerdeki bu anlama sıkıntısının daha sonraki dönemlerde söz konusu kelimelerin ya kullanımdan düşmüş veya kullanımının oldukça nadir hale gelmiş olmasında aranmasının daha doğru bir yaklaşım olacağı kanaatindeyim. Öte yandan bu sade üslubun arkasında derin bir yapının bulunduğunu da görebiliriz. Örneğin Alâk sûresinin ilk ayetlerine baktığımız zaman hem sade üslubu hem de derin yapıyı iç içe görebilmek mümkündür. Seyyid Kutup burada اقرأ ile ربّ ile علقى ile الأكرم kelimeleri arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir. Oku emri; öğrenmek, kendini yetiştirmek, eğitmek ile ilgili olunca yaratıcı için seçilen sıfat ismin de Rabb oluşu, öte yandan insanın yaratılışının ilk ve en basit evresi olan alak'tan başlayarak kalemle eğitilebilir ve öğretilir bir varlık haline gelmesiyle kerim olan rabbın keremine mazhar olması arasında bir ilişki kurulmuş olduğuna dikkat çeker. (Kutup 1980: 19-21)

2-Somutluk ve ayrıntılı tasvir: İlk inen sûreler olarak seçilen 40 sûreye bakıldığında ayrıntılı bir şekilde cennet, cehennem ve kıyamet tasvirleri ile dolu olduğu, tabiata ve insan doğasına dikkat çeken kısa ve somut betimlemeler yapıldığı görülebilir. Kur'an-ı Kerim'in temel üsluplarından birisinin tasvir olduğu ve bunun da ilk inen sûrelerde çok sık kullanıldığı görülmektedir. (Kutup 1980: 71-72)

3-Hareketlilik: İlk ayetlerde gözlemlenen bir özellik de ayetlerdeki hareketlilik. Burada hareketlilikten kasıt, vahyin inananlardan daimi bir hareket içinde olmalarını

talep etmesidir. Bu hareketlilik, hem zihinsel hem de eylemsel olarak sürekli bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. İlk vahiylerde daha sık görünen bu olgu, ya doğrudan emir ve nehiy kipleriyle ya da dolaylı olarak teşvik edici veya itap edici/kınayıcı bir üslupla bir şeyin yapılmasını veya yapılmamasını talep etmek şeklinde tezahür etmektedir. Daha ilk inen ayetler bile bu hareketliliğe örnek teşkil etmektedir. Alak sûresinde muhataptan okuması (iki kere geçiyor), kendini müstağni görene itaat etmeyip secde ederek Allah'a yaklaşması emir kipleriyle (talebi cümle) talep edilmektedir. Diğer taraftan öğrenmeye, haddi aşmamaya, kendini müstağni görmemeye, namaz kılmaya, namaz kılanı engellememeye, takvalı olmaya ve hidayet üzere yaşamaya, yalanlayıp yüz çevirmemeye yönelik talepler inşaî cümleler aracılığıyla sıralanmaktadır. Müzzemmil sûresinde kalkıp Kur'an okumaya, Müddessir sûresinde kalkıp uyarmaya, Rabbini tekbir etmeye, elbiseni temizlemeye, kötülüklerden uzak durmaya vb. Duha sûresinde yetime kötü davranmamaya, ihtiyaç sahibini azarlamamaya ve rabbinin nimetlerini anlatmaya, Asr sûresinde iman etmeye (zihinsel hareketlilik), amel-i salih işlemeye, birbirine hakkı tavsiye edip direnmeye; İnşirah sûresinde bir işi tamamlayınca başka bir işe koyulmaya ve rabbine yönelmeye dair emir ve teşvikler daimi bir hareketlilik ifade eden üsluplardır. Bazen de Fatiha sûresinde olduğu gibi kuldun Rabbe karşı talepler (Bizi doğru yola ilet) olmaktadır.

Ayrıca hareketlilik başlığı altında ilk inen sûrelerdeki edebî tasvirler (canlandırmalar) de gözden irak tutulmamalıdır. Yani iletilmek istenen şey, salt teorik ve zihinsel bir anlatımla sunulmamakta, daha ziyade olay, tiyatral bir canlandırma üslubuyla göz önüne serilmekte ve deyim yerindeyse somutlaştırılmaktadır. (Kutup 1980: 242-243) Örneğin Müddessir sûresinin 49-51. ayetlerinde, zikirten (öğütten) yüz çevirenlerin sanki aslandan kaçan ürkmüş yaban eşekleri gibi oldukları söylenerek gözümüzde bir canlandırma yapılmaktadır. Buna benzer örnekler ilk inen sûreler arasında çöktür.

4- Konu geçişkenliği ve çoklukta birlik arayışı: Konu geçişkenliğine gelince, bu konuda ilk inen vahyin üslubu, belirli bir konuyu giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle ele almak şeklinde görülmemektedir. Örneğin Alak sursinin ilk 5 ayeti bir konudan bahsederken 6. ayetle birlikte keskin bir şekilde konu değişikliği yapılmıştır. Bu olgu pek çok başka sûrede de görülebilir. Örneğin Müddessir sûresinde ilk 7 ayette yapılması ve yapılmaması gereken şeyler anlatılırken 8- 10 arası ayetlerde ahiretten, 11-26 ayetler arasında belirli bir tipolojiden, 27-31 arası ayetlerde cehennemden ve cehennem azabından, 32. ayetten itibaren ise önce tabiattaki ayetlerden ardından cennetliklerden ve onlarla cehennemlikler arasındaki konuşmadan ve ondan sonra da ilk muhatap olan Kureyşli müşriklerin öğütten (vahiyden) yüz çevirmeleri olgusundan bahsedilmektedir.

Bu konu geçişkenliği doğal olarak konu çokluğunu/çeşitliliğini beraberinde getirmektedir. Ancak Kur'an, sözü edilen konu çokluğunu/çeşitliliğini bir ana mihver etrafında döndürmekte, çeşitli konuları kullanarak ya da onlar vasıtasıyla asıl konuya vurgu yapmaktadır. Böylece zahiren görünen dağınıklığı bir ana eksen etrafında toparlamaktadır.

5-Kafiye/seci ve vezin: Seci ve vezin olayı, Kur'anı Kerim'de genel olarak bütün sûrelerde görülmekle birlikte özellikle ilk inen sûrelerde daha bariz bir şekilde göze çarpmaktadır. Bunun sebebi muhtemelen seci ve vezin meselesinin Medeni sûrelerde

ayetlerin uzunluğundan dolayı doğrudan doğruya göze çarpmaması ve belirgin bir algı oluşturmaması olabilir. Ancak ilk inen sûrelerin ayetleri genellikle kısa olduğu için söz konusu olgu, daha net bir şekilde göze çarpmakta ve kulağa hitap etmektedir. Kur'an-ı Kerim'in ilk sûrelerindeki ritmin, aruz vezni ya da hece ölçüsü şeklinde gelmediğini ama bunlardan da çok uzak olmadığını belirtmek gerekir. Yani bir sûrenin, aruz veznine veya hece ölçüsüne göre edebi bir değerlendirmeye tabi tutulması (aruz vezniyle veya hece ölçüsüyle birebir uyuşması) mümkün olmayabilir, fakat gönülde yarattığı etki ve kulakta bıraktığı tını itibarıyla onlarla eşdeğer/benzer bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Örneğin İhlas sûresine baktığımız zaman bütün ayetlerin dal harfiyle sona erdiği, dolayısıyla secili olduğu görüleceği gibi ayetlerin uzunluğunun da birbirine yaklaşık olduğu görülmektedir. Felak sûresinde ise ilk iki ayetin kaf ile son iki ayetin ise dal ile mescu olduğunu görmekteyiz. Ortada kalan 3. Ayetin ise bâ sesi ile bittiğini, aslında seciye uymadığını ancak ritmik bir ses düzeni ile bir harmoni oluşturduğunu görebiliriz. Nâs sûresini bu açıdan incelediğimiz zaman daha da ilginç bir durumla karşı karşıya gelmekteyiz. Sûrenin her ayetinin sin harfiyle sona ermesinin yanı sıra aynı harfin ve bu harfle benzer fonetik özellikler gösteren zel, sad ve şin harflerinin ayetlerin içerisine dağılmış bir şekilde ilginç bir aliterasyon (müşâkele/tenâsub) oluşturduğunu görmekteyiz. Sûrenin içerisine dağıtılmış olan bu harfler (sin, şin, sad ve zel) fonetik özellikleri ve teşekkül noktaları (mahreçleri) bakımından ses biliminde fısıltılı (mehmus) sesler olarak tasnif edilmektedir. (Abdu't-Tevvâb 1997: 40, 47) Mehmus seslerin özelliği, bir fısıltı şeklinde ağızdan çıkmaları ve takıntısız (süreğen) olmalarıdır ki bu fısıltılı sesler, sûrenin şeytanın vesvesesi (kuruntu) meyânında kurduğu bağ ile de uyum arz etmekte ve kulağa gelen fisıldeşmalara benzer bir şekilde içerik ve biçim birlikteliği sağlamaktadır. Benzer bir özelliği Kıyamet sûresinin 26-30 arasındaki ayetlerde de görmekteyiz. Can boğaza dayandığında ruhunu teslim etmekte olan kişinin çıkardığı sese benzer bir sesin ayet sonlarında tekrar edildiğini görmekteyiz. *كَلَّا إِذَا بَلَغَتِ الثَّرَاقِيَّ (26) وَقِيلَ مَنْ رَاقٍ (27) وَظَنَّ أَنَّهُ الْفِرَاقُ (28) وَالْتَقَتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ (29)* Bu ise hem kendi içinde bir seci oluşturmakta hem de içerik ve biçim uyumu sağlamaktadır. Bu bağlamda İbrahim es-Sâmerrâî de Fatiha sûresindeki م ve ن seslerinin sûre içindeki dizilim ve dağılımına dikkatleri çekmekte ve bunun ilginç bir aliterasyon oluşturduğunu belirtmektedir. Zira bu sesler sûre içine neredeyse eşit bir şekilde dağıtılmış ve dizilimi de genellikle aynı sıralamayı takip etmiştir. (es-Sâmerrâî 1981: 130-131)

6- İfade güçlülüğü ve sanatsal ifade: İlk inen sûrelerde ifadeler çok güçlü ve keskin bir durum arz etmektedir. Bu güçlülüğü sağlamak üzere yemin üslubu oldukça sık kullanılmıştır. Yemin üslubunun amaçlarından birisi muhatabı güçlü bir şekilde etki altına almak ise bir diğeri de yeminden sonra gelecek olan cevap cümlesine dikkatleri çekmek ve söylenecek olan şeyin önemine atıfta bulunmaktır. (Ünsal 2016: 61) Yeminin yanı sıra veya yeminden bağımsız olarak gerek ismi gerek fiili gerekse de cümleyi pekiştirecek çeşitli pekiştireçler (لَقَدْ، قَدْ، نَ، نْ، لَ، لَنْ، لَنْ، لَنْ) ve yine anlama güç katan zecr harfi (كَلَّا) ile hasr ve kasr (لَكِنَّ - بَلْ - إِنَّمَا - إِلَّا) kullanımı, bu dönemin karakteristik üsluplarından bir kaçısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ilk inen sûrelerdeki ifadeler son derece güçlü, keskin ve sert bir dil ihtiva etmektedir.

Arapçada ifade güçlülüğü iki yönlü bir durum arz etmektedir. Bunlardan birisi ve birincisi fesahat denilen olgunun söze hâkim olmasıdır. İkincisi de sözün belîğ olma-

sında aranır. Fesahat ve belagat birbirini tamamlayan iki unsurdur. Fesahat, kelimedede ve cümlede gerçekleşirken belagat da sözün konuma uygun söylenmesinde kendini gösterir. (Bolelli 2012: 12-29) Belagat diye bilinen ilim dalı, Meâni, Beyan ve Bediî ilimleri olarak üç kola ayrılmaktadır. Bunlardan Bediî ilmi, söz sanatlarının daha yoğun olduğu alandır. Bediî ilmi, söz sanatlarını kendi içinde Muhassinât Lafziyye ve Muhassinât Maneviyye olmak üzere ikiye ayırmıştır. Şimdi ilk inen vahiy bağlamında 40 sûre olarak belirlediğimiz Kur'an ayetlerinin öncelikli olarak Bediî ilmi çerçevesinde söz sanatları açısından durumuna örneklem bazında göz atalım. Bu meyanda söz sanatının adı ve tanımı verildikten sonra söz konusu 40 sûre içinden tanımı verilen söz sanatını içeren bir veya birkaç örnekleme yapılacaktır.

Söz Sanatları

Cinas

Cinas, sözlü veya yazılı şekli aynı ya da benzer, fakat anlamları farklı olan iki yahut daha fazla kelimenin sözlü/yazılı bir metin içinde kullanılması durumuna denir. Cinas-ı tât ve cinas-ı gayr-ı tât (cinas-ı nakıs) olarak iki ana bölümde incelenir. Her ikisinin de kendi içlerinde pek çok çeşidi bulunmaktadır. (el-Curcanî 1991: 7)

Örn 1:

Hümeze sûresi 1. ayet:

وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ

Buradaki cinas sanatı, (همزة لمزة) kelimeleri ile yapılmıştır.

Örn 2:

Duha sûresi 9-10. ayetler

فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ

Buradaki cinas sanatı, تقهر ve تنهر kelimeleri ile yapılmıştır.

Örn 3:

Âdiyât sûresi 7-8. ayetler

وَإِنَّهُ عَلَىٰ ذَٰلِكَ لَشَهِيدٌ وَإِنَّهُ لِحُبِّ الْخَيْرِ لَشَدِيدٌ

Burada da شهيد ve شديد kelimelerinde cinas vardır.

Örn 4:

Müddessir sûresi 3. ayet

وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ

Buradaki cinas,³ ayetin sondan başa doğru okunduğunda baştan sona doğru okunduğu zamanki harflerin aynısını içermesidir.

Seci

³ Ayrıca cinas için bkz: Kıyamet Sûresi 22-23 ve 29-30; Kâfirûn sûresi 1-3.

İki veya daha fazla cümlenin son seslerinin aynı olmasına seci denir. (İbn Fâris 1998: 506) Seci, sadece nesir türleri için geçerlidir. Şiirde secinin yerini kafiye tutar. (Es-Sekkâkî 1987: 431) Secinin de kendi içinde birçok türü vardır.

Örn 1:

Müddessir sûresi

Müddessir sûresi içinde beş ayrı seci bulunmaktadır. Bunlar 1-10 arasındaki ayetler, 11-17 arasındaki ayetler, 18-37 arası ayetler, 39-49 arası ayetler ve 50-56 arası ayetlerdir ki görüldüğü gibi sûrenin tamamı secilidir.

Örn 2:

Duha sûresi

Duha sûresinin 1-8. ayetleri ile 9-10. ayetleri kendi içlerinde secilidir.

Aslında seci açısından ilk inen sûrelere bakıldığında secili olmayan bir sûrenin olmadığı görülmektedir. Her bir sûre, çoğu zaman kendi içinde hem farklı secileri hem de farklı seci türlerini içermektedir. Bu açıdan ilk inen sûreler oldukça zengindir.

Reddu'l acuz alâ's-Sadr

Bu söz sanatı, lafız ve mana açısından aynı olan ya da lafızları aynı ama manaları farklı olan veya aynı kökten türemiş olan iki lafzın birincisini ilk cümlenin başında, ortasında ya da sonunda zikredip diğerini ikinci cümlenin başında ortasında ya da sonunda zikretmeye denmektedir. Tekrar edilen lafızların cümlenin neresinde zikredildiği, aynı vezinde olup olmamaları, aynı anlamda olup olmamaları gibi hususlar dikkate alındığında çeşitli türleri bulunmaktadır. (El-Kazvîni 1980: II/543)

Örn 1:

Kıyamet sûresi 29-30. ayetler

وَالْتَقَتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ

Burada الساق ve المساق sözcükleri bu söz sanatını oluşturmaktadır.

Örn 2:

Hümeze sûresi 2-3. ayetler

الَّذِي جَمَعَ مَالًا وَعَدَّدَهُ يَحْسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخْلَدَهُ

Burada مال sözcüğünün hem ikinci ayette hem de üçüncü ayette zikredilmesi, bu söz sanatının örneklerindedir.

Örn 3:

İhlas sûresi İve 4. ayetler

قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ

أحد sözcüklerinin sûrenin başında ve sonunda zikredilmesi bu sanatın örneklerinden biridir.

Tevriye

Tevriye, biri yakın diğeri uzak anlamı bulunan bir lafzın yakın anlamıyla değil uzak anlamıyla kullanılmasına denir. (Es-Sekkâkî 1987: 427) Zaten her uzak anlam (yan anlamlar), genellikle yakın anlamdan (temel anlam) kaynaklanmaktadır. Günümüz dilbilim terimleriyle dile getirecek olursak aslında yakın anlam, kelimenin temel anlamını, uzak anlam ise kelimenin yan anlamlarını teşkil etmektedir. (Aksan 1998: 50-51) Dolayısıyla tevriye sanatı, kelimenin temel anlamıyla (yakın anlam) değil yan anlamlarından biriyle (uzak anlam) kullanılmasına denmektedir.

Örn 1:

İnşirah sûresi 1. ayet

أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ

Bu ayetteki صدر kelimesinin yakın anlamı göğüs demek iken uzak anlamı olan gönül manasında kullanılmıştır.

Örn 2:

Necm sûresi 38. ayet

أَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى

Bu ayetteki وزر kelimesinin yakın anlamı yük demektir, uzak anlamı ise günah demektir. Kelime yakın anlamıyla değil uzak anlamıyla kullanıldığı için tevriye sanatı yapılmıştır.

Tıbâk

Tıbâk, hakiki de olsa mecazi de olsa birbirine zıt anlamlara gelen iki lafzın aynı cümle (ayet) içinde kullanılmasına denir. (es-Sekkâkî 1987: 423) Kullanılan kelimelerin isim, fiil, harf olmaları ya da olumlu, olumsuz mana taşımaları açısından çeşitli türlere ayrılmıştır.

Örn 1:

Âlâ sûresi 13. ayet

كُلُّمَّ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَخْيَى

Burada يَمُوتُ ve يَخْيَى kelimeleri fiil türünden bir tıbâk oluşturmuştur.

Örn 2:

Necm sûresi 43-45. ayetler

وَأَنَّهُ خَلَقَ الزَّوْجَيْنَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَى وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتٌ وَأَحْيَا وَأَضْحَكَ وَأَبْكَى

Ayet-i kerimelerde önce fiil türünden (أَضْحَكَ وَأَبْكَى)، daha sonra isim türünden الذَّكَرَ وَالْأُنثَى tıbâk vardır.

Örn 3:

Leyl sûresi 13. ayet

وَأَنَّ لَنَا لِلْآخِرَةِ وَالْأُولَى

Burada **لِلْآخِرَةِ وَالْأُولَى** kelimelerinin bir arada kullanımı tıbâk sanatına örnektir.

Örn 4:

Zilzal sûresi 7-8. ayetler

فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ

Burada da **شرا** ve **خيرا** zıtlıkları tıbâk sanatına örnek teşkil etmektedir.

Hazf

Hazf, bağlamdan anlaşıldığı hallerde bir kelime veya cümlenin zikredilmemesi durumuna denir. (el-Merâğî 1984: 99)

Örn 1:

Şems sûresi 11-13. ayetler

كَذَّبَتْ ثَمُودُ بِطَغْوَاهَا إِذِ انبَعَثَ أَشْقَاهَا فَقَالَ لَهُمْ رَسُولُ اللَّهِ نَاقَةَ اللَّهِ وَسُقْيَاهَا

Bu ayette “Allah’ın resulü onlara Allah’ın dişi devesine ve onun su hakkına (dokunmayın)” denilmekte fakat parantez içindeki dokunmayın sözcüğü hafzedilerek söylenmemektedir. Çünkü bağlamdan anlaşıldığı için bu sözcüğün söylenmesine gerek kalmamaktadır.

Örn 2:

Fecr sûresi 4. ayet

وَاللَّيْلِ إِذَا يَسِرُّ

Bu ayette **يَسِرُّ** fiilinin aslı **يسري** dir. Sondaki illet harfinin hazfını gerektirecek herhangi bir edat olmadığı halde hafzedilmiştir. Buradaki hazif olayının, 1-5 arası ayetlerdeki ses uyumunu sağlamak için olduğu söylenmektedir. (es-Sâmerrâî 1981: 136)

İltifat

İltifat, sözün gaibden muhataba ya da muhataptan gaibe döndürülmesi ya da muhataba hitabın gaib sigasıyla, gaibe hitabın muhatap sigasıyla yapılması sanatıdır. (Atik 1985: 143)

Örn 1:

Fatiha sûresi

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ مَلِكِ يَوْمِ الدِّينِ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ

Fatiha sûresinde hitap gaibden muhataba döndürülerek iltifat sanatı yapılmıştır.

Örn 2:

Abese sûresi 1-2. ayetler

عَبَسَ وَتَوَلَّى أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى

Abese sûresinde muhataba yöneltilen söz, gaib sigasıyla söylenerek iltifat sanatı yapılmıştır.

Takriri istifham

Sorulan soruyla, gerçekten soru sorma değil onaylama amacı güdüldüğünde bu söz sanatı uygulanmış olmaktadır. (el-Meydânî 1996: II/275)

Örn 1:

İnşirah sûresi 1- 4. ayetler

أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ الَّذِي أَنقَضَ ظَهْرَكَ وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ

Örn 2:

Duhâ sûresi 6-8. ayetler

أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَى

Hem birinci hem de ikinci örnekteki ayetlerde sorulan soruların gerçekten soru sorma amacı gütmeyiği, zaten cevap bilindiği için onaylama makamında olduğu görülmektedir.

İstiare

İstiare, bir kelimenin hakiki ve mecazi anlamları arasında var olan bir benzerlik münasebetiyle bu kelimenin anlamını geçici (ödünç) olarak başka bir kelimeye yüklemek demektir. İstiarede gerçek anlamın anlaşılmasının önünde bir karine-i mania bulunur. Pek çok çeşidi bulunmakla birlikte genel olarak istiare-i tasrihiyye ve istiare-i mekniyye olmak üzere iki ana kategoride ele alınır. (el-Curcânî 1992: 67) İstiare, teşbihin iki temel ögesinden (benzeyen-kendisine benzetilen) herhangi birinin düşürülmesi ile oluşturulur.

Örn 1:

Tekvir sûresi 18. ayet

وَالصُّبْحُ إِذَا تَنَفَّسًا

Bu ayette istiare-i tasrihiyye sanatı vardır. Sabah vaktinin gelmesi, insandaki yaşam belirtisi olan nefes almaya benzetilmiştir. Buradaki karine-i mania, sabah vaktinin nefes alıp veren canlı bir varlık olmadığının bilinmesidir.

Örn 2:

Beled sûresi 11. ayet

فَلَا اقْتَحَمَ الْعَقَبَةَ

Bu ayetteki عَقَبَة (sarp yokuş) kelimesi, yapılacak her türlü iyilikten müsteardır. Muhtemelen buradaki istiare, iyilik yapmanın nefsi terbiye etmeyi, nefsi terbiye etmenin ise büyük bir mücadeleyi gerekli kılması dolayısıylaadır.

İtnâb

İtnâb, herhangi bir fayda ya da gayeye matuf olarak, anlatılmak istenen manadan daha fazla lafız kullanmak suretiyle gerçekleşen sanata denir. (Atik 1985: 204) Bir şeyi kapalı söyleyip daha sonra açıklama yapmak, bir şeyin farklı bir yönünü vurgulamak veya bir şeyin gönülde iyice yer etmesini sağlamak vb. fayda ve gayelere yönelik olabilir.

Örn 1:

Kadr sûresi 4. ayet

تَنْزِيلُ الْمَلَائِكَةِ وَالرُّوحِ فِيهَا يَأْتِينَ رَبَّهُمْ مِنْ كُلِّ مَكَرٍ

Bu ayette ...melekler ve Ruh iner... denilmiştir. Ruh ile kastedilen Cebrail (as) dır ve o da bir melektir. Yeniden zikredilmesi onun Allah nezdindeki yüksek makamından ya da başka bir sebepten dolayı olabilir.

İttisâ'

İttisâ' sözlükte genişleme demektir. Terim olarak ise cümle içinde manası itibarıyla çok geniş bir yelpazede değerlendirilmesi mümkün olan bir lafzın kullanılmasına denir. (Eren ve Özcan 2003: 99)

Örn 1:

Fecr sûresi 3. ayet

وَالشَّفَعِ وَالْوَتْرِ

Ayetteki bu iki lafızla ilgili pek çok yorum ve açıklama vardır. Bu da ittisâ' sanatına delalet eder.

Örn 2:

Kevser sûresi 1. ayet

إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ

Kevser sûresindeki kevser kelimesinin çok çeşitli tevillelerinden dolayı bu sûrede de ittisâ' sanatı olduğu söylenmektedir.

İzmâr ve İzhâr

İzmâr, zahir ismin kullanılması mümkün olan bir makamda zahir isim yerine zamir kullanılması sanatıdır. Şe'n zamirinin kullanıldığı yerler bu sanata örnek verilebilir. Zamirin yerine kullanıldığı zahir isme büyük bir önem atfedilmesi gerektiği vurgulanmak istendiğinde başvuru bir durumdur. (el-Meydânî 1996: I/503)

Örn 1:

İhlas sûresi 1. ayet

قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ

İzhâr ise izmârın tersi olarak zamir kullanılması mümkün olan makamda zahir ismin tekrarlanması şeklinde gerçekleşen sanatın ismidir.

Örn 2:

Nâs sûresi 1-3. ayetler

قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ مَلِكِ النَّاسِ إِلَهِ النَّاسِ

Mukabele

Mukabele, iki veya daha fazla kelimeyi bir araya getirdikten sonra sırasıyla bunla-

rın karşıtlarını zikretmektir. Bazı belagatçiler bu sanatı Tibâk sanatı içinde değerlendirmişlerdir. (Atik 1985: 84-85)

Örn 1:

Leyl sûresi 5-10. ayetler

فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَىٰ وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَىٰ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَىٰ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَىٰ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَىٰ فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْعُسْرَىٰ

Burada أعطى ile اتقى ; صدق ile بخل ; اليسرى ile استغنى ; كذب ile العسرى arasında mukabele sanatı yapılmıştır.

Takdîm ve Te'hîr

Takdim, cümle diziminde normalde sonra söylenmesi gereken bir kelime veya ibareyi herhangi bir sebepten dolayı öne almaya denir. Te'hîr ise bunun tersidir. (Atik 1985: 148-149)

Örn 1:

Fatiha sûresi 4-5. ayetler

إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ

Mefulün bih konumundaki zamir öne alınarak takdim yapılmıştır.

Örn 2:

Duha sûresi 9-10. ayetler

فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ

Yine mefulün bih konumundaki kelimeler (اليتيم ve السائل) öne alınarak takdim yapılmıştır.

Sonuç:

İlk inen sûrelerdeki dil ve üslup özellikleri ile Medeni sûrelerin dil ve üslup özellikleri üstünkörü bir şekilde karşılaştırıldığında bile aralarında bir takım bariz farklılıklar olduğu hemen göze çarpmaktadır. Özellikle cümlelerin (ayetlerin) uzunluğu bakımından bu fark daha da belirgindir. Ayrıca kullanılan söz sanatları açısından da aralarında önemli bir fark bulunduğu fark edilebilir. Elbette ki bu durum, ayrı bir incelemeyi gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, söz konusu fark(lar)ı ortaya çıkarmak değildir. Ancak genel bir değerlendirme çerçevesinde dil ve üsluptaki bu farklılaşmanın, zamanın ve mekânın ruhundan ve de muhatap kitle(ler)in değişmesinden kaynaklanan bir değişim olduğunu söylemek mümkündür.

Vahyin ilk döneminde henüz güçlü bir şekilde Cahiliyenin düşünsel ve biçimsel etkisi altında olan muhatap kitleye vahiy, o dönemin düşünsel ve biçimsel motiflerini de kullanarak hitap etmiş görünmektedir. Bu durum, ilk inen sûrelerin Cahiliye dönemi edebî türlerindeki dil ve üslubu aynen taklit ettiği anlamına gelmez. Daha önce de belirtildiği üzere vahiy, bu sanatları Cahiliye döneminde kullanıldığı haliyle aynen almamış, kendine özgü bir şekilde işlevselleştirmiştir. Öte yandan ele alınan söz sanatlarının önemli bir kısmı, insan fitratına tekabül eden özellikler içermesinden dolayı Cahiliye döneminde kullanıldığı gibi sonraki dönemlerde kullanılmış ve hâlâ da kullanılmaya devam etmektedir. Sonuç olarak, ilk dönem vahyinin bu söz sanatlarını kullanmış olması, bir yandan ilk muhatapların estetik beğenilerini görmezden gelmemesine diğer yandan da insan fitratında var olan estetik beğenilere hitap etme isteğine bağlanabilir.

Kaynakça:

- ABDU'T-TEVVÂB, Ramadân, (1997), *el-Medhal ilâ İlmi'l-Luğa ve Menahicu'l-Bahsi'l-Luğavi*, Kahire: Mektebetu'l-Hancî.
- AKSAN, Doğan, (1998), *Anlambilim - Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- ATÎK, Abdu'l-Azîz, (1985), *İlmu'l-Bedî'*, Beyrut: Dâru'n-Nahdati'l-Arabiyye.
- ATÎK, Abdu'l-Azîz, (1985), *İlmu'l-Meânî*, Beyrut: Dâru'n-Nahdati'l-Arabiyye.
- BOLELLÎ, Nusrettin, (2012), *Belağât Beyan-Me'ânî-Bedî'* İlimleri Arap Edebiyatı, İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- el-CURCÂNÎ, Abdu'l-Kâhir, (1992), *Delâilu'l-İ'câz*, Kahire: Dâru'l-Medenî.
- el-CURCÂNÎ, Abdu'l-Kâhir, (1991), *Esraru'l-Belâğa*, thk. Mahmut Muhammed Şakir, Kahire: Matbaatu'l-Medenî.
- DAYF, Şevki, (2008), *Târîhu'l-Edebi'l-Arabî el-Asru'l-Câhilî*, Mısır: Dâru'l-Maârif.
- DEMİRAYAK, Kenan, (2009), *Arap Edebiyatı Tarihi I Cahiliye Dönemi*, Erzurum: Fenomen Yayınları.
- DEMİRAYAK, Kenan, (2010), *Arap Edebiyatı Tarihi II Sadru'l-İslam Dönemi*, Erzurum: Fenomen Yayınları.
- EREN, Cüneyt ve ÖZCAN, Halil, (2003), *Kur'ân-ı Kerim'de Edebî Sanatlar*, Erzurum: Aktif Yayınevi.
- FERRÛH, Umar, (1981), *Târîhu'l-Edebi'l-Arabî*, Beyrut: Dâru'l-İlm li'l-Melâyîn.
- İbn Fâris, (1998), *Mu'cemu'l-Mekâyis fi'l-Luğa*, thk. Şihâbu'd-Dîn Ebû Amr, Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- el-Kazvîni, (1980), *el-İzâh fi Ulûmi'l-Belâğa*, thk. Muhammed Abdu'l-Mu'min Hafâcî, Beyrut.
- KIRAN, Zeynel, (1986), *Dilbilim Akımları*, Ankara.
- KUTUP, Seyyid, (1980), *et-Tasvir'ul-Fennî fi'l-Kur'ân*, Kahire: Dâru'ş-Şurûk.
- el-MERÂĞÎ, Ahmed Mustafa, (1984), *Ulûmu'l-Belâğa*, Beyrut.
- el-MEYDÂNÎ, Abdurrahmân Hasen Habenneke, (1996), *el-Belâğatu'l-Arabiyye Ususuhâ ve ulûmuhâ ve Funûnuhâ*, Dimeşk: Dâru'l-Kalem ve ed-Dâru'ş-Şâmiyye.
- es-SÂMERRÂÎ, İbrâhîm, (1981), *Min Vahyi'l-Kur'ân*, Irak: Müessesetu'l-Matbûât el-Arabiyye.
- es-Sekkâkî, (1987), *Miftâhu'l-Ulûm*, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- ÜNSAL, Hadiye, (2016), *Erken Dönem Mekki Sûrelerin Tahlili*, Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- VARDAR, Berke, (2001), *Dilbilim-Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Multilingual.
- ez-ZEYYÂT, Ahmed Hasen, (ts.), *Târîhu'l-Edebi'l-Arabî*, Kahire: Dâr Nahdatu Mısır li't-Tab'i ve'n-Neşr.

Extended Abstract:

It is useful to mention a general rule that today's linguistic studies have reached and which are now considered to be accepted by linguists. This is the necessity of examining the language and style features of a text as synchronic. Because it is inevitable that each era has a unique culture of taste and aesthetics. Since both the language itself and the society that speaks that language are in constant change and transformation, both tastes and aesthetic values change and differentiations occur at different levels in the language. (Vardar 1986: 57) For example, it is a known case that classical aesthetic is no longer aesthetic in many aspects, but instead new aesthetic concepts are replaced. Therefore, not all rhetoric rules valid for a period can be generalized and frozen to cover all time and all texts. However, there are some verbal arts that can be valid for all times within the rules of rhetoric. In other words, it can be said that the first descending Quranic revelations used most of the rhetoric arts that were generally accepted within the framework of poetry, rhetoric, and wisdom culture, and did not ignore the aesthetic understanding of the period. This subject, which we have dealt with in terms of language and style, is in fact with the world view and perspective that the Quran revelation tries to build by not only ignoring the events that occurred in the course of the revelation and the environment of that day but by not only being limited to them can be directly associated. In other words, the Quran, which aims to establish a consciousness of Tawhid, is based on a tradition, understanding, geography, etc. of that day.

Language and Style Features of the Jahiliyyah Period

If we need to look at the language and style features of the first descended verses with this approach, firstly, it will be necessary to mention the language and style features of the literature of the Jahiliyyah in general terms. We can summarize the language and style features of the literature of the Jahiliyyah as follows:

- 1-Simplicity
- 2- Concreteness and detailed depiction
- 3-Mobility
- 4- Subject pass-through
- 5- The search for unity in the plurality
- 6- Rhyme / seci and meter
- 7- Strength of expression
- 8- Artistic Expression

In the light of all this, if we try to determine some language and style features of the first Quranic verses, we must first state that it is seen that the descending verse (passages) of the first three years of revelation were not fully detected, at least for now. Besides, it is stated that there are many different views in the order of Surahs as well. Dr. Hadiye Ünsal has done a separate study on the subject. Using the study of Hadiye Ünsal, "The Analysis of the Makki Surahs of EarlyTimes," a list of 40 Surahs were created and the study was carried out on this list. This list deals with Surahs as a whole, not verse passages. The list that will form the basis of our study is given below:

Alak, Müddessir, Müzzemmil, Fatiha, Fajr, Tebbet, Âdiyat, Maun, Kafirun, Felak, Nas, İhlas, İnşikak, Ğaşiye, Kureyş, Kevser, Hümeze, Maun, Tekasur, Fil, Leyl, Beled, İnşirah, Duha, Kadr, Tarık, Şems, Abese, Kalem, Âla, Tin, Asr, Buruc, Karia, Zilzal, İnfitar, Tekvir, Kiyâmah, Murselat, Necm.

Language and Style Features of the First Descended Surahs

1- Simplicity: When we examine the first descending Surahs in terms of language, we can say that they addressed their interlocutors in a plain style and that they did not use a heavy philosophical style that they would have difficulty understanding.

2- Concreteness and detailed depiction: When looking at the 40 Surahs selected as the first descending Surahs, it can be seen that they are full of depictions of heaven, hell and apocalypse, and short and concrete descriptions that draw attention to nature and human nature.

3- Mobility: Another feature observed in the first verses is the mobility in the verses. What is meant by mobility is that revelation demands believers to be in a permanent movement. This mobility is constantly present both mentally and actively. This phenomenon, which is seen more frequently in the first revelations, is manifested in the form of demanding to do or not to do something either directly through orders and negations modes.

4- 5- Topic passivity and the search for unity in plurality: When it comes to the subject pass-through, the first style of revelation in this regard is not seen as addressing a specific subject with introduction, development and conclusion sections.

6- Rhyme / seci and meter: Seci and meter is seen in all the Surahs in the Quran, but it is more obvious in the first Surahs. The reason for this may be that the matter of seci and meter is not directly noticeable due to the length of the verses in the Surahs and does not create a clear perception.

Result:

Even when the language and style characteristics of the first descending Surahs and the language and style characteristics of the Madanî Surahs are compared in a cursory way, there are obvious differences between them. This difference is even more pronounced, especially in terms of the length of sentences (verses). It can also be noticed that there is a significant difference between them in terms of the used figures of speech. Of course, this situation requires a separate examination. However, within the framework of a general evaluation, it is possible to say that this differentiation in language and style is a change caused by the spirit of time and space and the change of the addressee (s).

The revelation, which was still strongly under the intellectual and formal influence of Jahiliyya in the first period of revelation, seems to appeal to the audience using the intellectual and formal motifs of that period. This does not mean that the first descending Surahs literally imitated the language and style in the literary genres of the Jahiliyyah. As mentioned earlier, revelation did not take these arts exactly as they were used in the period of Jahiliyyah, but it functionalized it in a unique way. On the other hand, an important part of the vocabulary handled, since it contains features corresponding

to the human fitra, was used in the later periods as it was used in the period of Jahiliyyah and still continues to be used. Consequently, the fact that the revelation of the first period used these rhetoric can be attributed not only to ignore the aesthetic tastes of the first interlocutors, but also to the aesthetic tastes that exist in the human nature.

Animasyon Filmlerinde Sunulan Rol Modeller İle Mükemmeliyetçilik Algısının Karşılaştırılması

Comparison Of The Perception Of Perfectionism With Rol Models Presented In Animated Film

Doç. Dr. Müzeyyen ALTUNBAY*
Yasemin KORKMAZ**

Öz

Siyasetten reklam sektörüne kadar pek çok alanda sıklıkla duyulan kavramlardan biri olan mükemmeliyetçilik, kusursuzluğu arama şeklinde tanımlanabilir. Mükemmeliyetçilik kavramı, beraberinde örnek alınabilecek kusursuz, güçlü bir rol model arayışını da getirmektedir. Kulağa hoş gelen bu kavram aslında bireyin sosyal yaşamını, iş hayatını veya psikolojisini olumsuz etkileyebilmektedir. Her yüzyılda farklı imgelerle mükemmeliyetçiliğe vurgu yapılmakla birlikte 21. yüzyılda bu vurgunun pek çok alanda giderek yaygınlaştığı görülür. Medyanın sunduğu programları seyrederken ya da gazete okurken de “mükemmel” kavramı sıkça göze çarpar. Görsel pek çok üründe mükemmelin “ideal” olarak sunulduğu görülür. İçinde bulunduğumuz çağda bilimsel çalışmalarda meydana gelen köklü değişiklikler neticesinde gerek temel materyal gerekse yardımcı materyal olarak kullanılacak çok sayıda görsel ürün ile karşılaşılmaktadır. Bunlar arasında görsel-işitsel malzeme olarak bilinen animasyonlar önemli yer kaplar. Bu çalışmada, ikisi de ABD yapımı olan “Shrek” ve “Barbie” animasyon filmlerindeki mükemmeliyet algısı üzerinde durulmaktadır. Araştırma nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Shrek serisinin prensesi Fiona ile prenses Barbie karakterlerini mükem-

* Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: altun.bay@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9568-3160>

** Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: yaseminnorkmaz28@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3025-5835>

meliyetçilik ve rol model olma açısından karşılaştırmaktır. İki sinema serisi olan bu filmlerin izlenme sayıları göz önüne alındığında, bu modellerin gerek toplumumuzda gerekse diğer ülkelerde çocuklar için güçlü birer rol model olarak sunulduğu görülmektedir. Çalışmada bu iki ana karakter üzerinden çocuklara sunulan mükemmeliyetçilik algısı, karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur.

Anahtar sözcükler: Mükemmeliyetçilik algısı, animasyon, Fiona, Barbie, rol model.

Abstract

Perfectionism, used in many fields from politics to advertisement, can be defined as seeking the flawlessness. The concept of perfectionism, sounds good, however, it can affect individual's social life, business and psychology negatively. Besides every century underlines the importance of it, it is clear that the emphasis on perfectionism is so widely seen in many fields in 21st century. While watching the programmes or reading the newspapers the concept "Perfection" stands out. In many visual products the perfection is presented as "the ideal". As a result of the changes in scientific studies in the current age, we encounter too many visual products to be used not only as the main materials but also as the supportive materials. Among all these, the animations known as visual-auditory materials are significant. In this study, made in the USA, which is both 'Shrek' and 'Barbie' in the animated film focuses on the perception of excellence. The research was conducted using document analysis, one of the qualitative research techniques. The purpose of this study, with Princess Fiona in the Shrek series and the princess Barbie being a role model is to compare characters in terms of perfectionism. Two flicks of the series, the viewership of this film, given the need of these models are presented as strong role models for children in our society and in other countries. The perfectionism which is presented to the children through this two main characters will be discussed comparatively.

Key words: Perception of perfectionism, animation, Fiona, Barbie, role model.

Giriş

21. yüzyıl, ülkeler arası bilgi ve teknoloji alanındaki rekabet kadar kültür aktarımı alanındaki rekabeti de öne çıkaran bir yüzyıl olmuştur. Gerek teknolojide gerekse kültür aktarımında mevcut bilgileri transfer etmenin ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın en etkili yollarından biri, görselliğin öne çıkartılmasıdır. Görsel malzemenin insanlar üzerindeki etkisine dair pek çok araştırma yapılmıştır. Görsellik üzerine yapılan araştırmaların (İşler, 2002; Kuvvetli, 2008) da aynı konuya vurgu yaptığı görülmektedir.

Kuvvetli (2008), öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini, bilgisayarların ve dijital teknolojilerin görselliğe getirdiği katkı sayesinde görsel öğelerin eğitimdeki öneminin arttığını söylemektedir (Kuvvetli, 2008: 17). İşler (2002) ise içinde bulunduğumuz bilgi çağında görselleştirmenin günlük yaşantımız için olduğu kadar eğitim yaşantımız için de önemini arttırdığına dikkat çeker.

Ticaretten sanata, reklamcılıktan spora kadar pek çok alanda etkili olan ve “görsel okuma” içinde değerlendirilebilecek olan görsel ürünlerden eğitimde de yararlanılır. Bilindiği gibi 21. yüzyılda eğitimde alanındaki değişiklikler neticesinde gerek temel materyal gerekse yardımcı materyal olarak kullanılacak çok sayıda görsel ürün, eğitim-öğretim sürecine girer. Özellikle çocuğun gelişiminde etkili olan görsel malzeme ile sadece okulda karşılaşıldığı söylenemez. Kitle iletişim araçları vasıtasıyla çocukların her gün onlarca görsel malzeme ve bilgiyle karşılaştıkları bilinmektedir. Bunlar arasında görsel-işitsel malzeme olarak bilinen animasyonlar önemli yer kaplar.

Animasyonlar, çok sayıda resmin belli bir hız ve düzen akışı içerisinde hareket izlenimi kazanması ile ortaya çıkar. Canlandırmanın tanımı, TDK Türkçe Sözlükte “tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek bir biçimde düzenleme ve filme aktarma işi” olarak açıklanmıştır (TDK, 2006). Animasyonun tarihine bakıldığında 19. yüzyılın sonlarına doğru fotoğrafın, daha sonra sinemanın gelişimi ile koşut bir yapılanma izlediği görülür. Animasyon, hareketli ve sesli olması nedeniyle birden fazla duyu organını işe koşturmaktadır. Eğitimde kullanıldığı takdirde ise öğrencilerin öğrenme yaşantılarının artmasına katkı sunar. Benzer şekilde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesinde, zamanı etkili kullanmalarında, karmaşık bilgileri basitleştirmede ve görselleştirmede etkisi fazladır.

Animasyonların bireyin dil gelişimine katkısı unutulmamalıdır. Çocukların duygu, düşünce ve kendilerini ifade edebilme becerilerini destekler, düşünme becerilerine katkıda bulunur. Aynı zamanda çocuğun hayal gücünü kullanmasına ve geliştirmesine yardımcı olur. Çocukların merak duygularını harekete geçirir. İzlediklerinden hareketle mantıksal çıkarım yapma ve genelleme yapma becerisini destekler.

Birey için katkısı oldukça fazla olan animasyonun, sinema ile olan benzerliği de göze çarpar. Bu benzerliklerden ötürü animasyon sinemanın bir dalı olarak görülmektedir. Bu iki sanatın temelindeki en benzer nokta “hareket” unsurudur. “Belli bir hareket dizisini oluşturan durağan görüntüler tek tek filme alınıp saniyede 24 kare hızla izleyiciye sunulduğunda, her bir durağan resim bir sonraki resmin sunumuna kadar gözün retina tabakasında kalarak insanda hareket izlenimini yaratmaktadır. Bu temel prensip üzerine oluşan animasyonun gerçekçi filmde (Live-action) ayrılan özelliği, filmin kare kare oluşturulması ve köklerinin grafik ya da plastik sanatlara

dayalı olmasıdır” (Larousse,1986; Akt. Kaba, 1992). Animasyon, üreticisinin/sanatçısının yaratıcılık anlamında daha serbest ve özgür olduğu bir alandır.

Mükemmeliyetçilik Algısı ve Rol Model İlişkisi

Mükemmeliyetçilik, kusursuzluğu arama şeklinde tanımlanabilir. Mükemmeliyetçilik kavramı, beraberinde örnek alınabilecek kusursuz, güçlü bir rol model arayışını da getirmektedir. Gelişim dönemleri dikkate alındığında rol model arayışının en baskın olduğu dönemlerden biri, çocukluk dönemi ile içerisinde kimlik krizini barındıran ergenlik dönemidir. Bu dönemlerdeki çocuklar kimlik oluşturabilmek için kendisini özdeşleştirebileceği kimseye, ona yol gösterecek bir rehbera yani rol modele ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar, böylece oluşturdukları dünyalarında kendilerine ait bir yaşam tarzı benimseyerek bu yaşam tarzında popüler yaşamda karşılaşılan kişilere (artist, aktrist, futbolcu, manken, siyasi lider, bilim adamı vb.) yer verirler.

Rol model olarak adlandırdığımız bu kişiler; bireylerin hayranlıkla takip ettiği, başarılarıyla ve yaşam tarzlarıyla ön planda olan kişilerdir. Rol modeller başkaları tarafından saygı duyulan ve attığı her adımı yakından takip edilen, sahip olduğu özelliklerle başkalarından farklılaşan bireylerdir (Sarıkaya; Barutçu, 2016). Dolayısıyla kişi için mükemmel ve güçlü rol modeller örnek olarak alınır. Birey bu rol modeller içerisinden, “iyi olanın daha iyisi de vardır” anlayışı ile hep daha iyinin peşinden koşar. Bu da kişide mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili literatürde pek çok tanıma rastlanmaktadır:

Burns’e göre mükemmeliyetçilik; kişinin ulaşamayacak yüksek standartlar ve amaçlar tespit edip bunlara ulaşmak için çabalaması, başarısını, verimliliğini, standartları ve amaçları gerçekleştirme derecesine göre belirlemesidir (Burns, 1980; Akt. Kıral, 2012: 15). Hollender ise mükemmeliyetçiliği; kişinin kendisi ve diğerleri için mevcut durumdan daha yüksek performans niteliği göstermeyi arzulaması şeklinde tanımlayarak bu düşüncenin kişiyi çevresindekilerden farklı bir konuma getirdiğine değinmektedir (Hollender,1978; Akt. Kıral, 2012: 15).

Yukarıda birkaç örneği de görülen tanımların hepsinin ortak noktası mükemmeliyetçiliğin “kusursuzluğu ve en iyi olanı temsil ettiği”ne vurgu yapmasıdır. Mükemmeliyetçiliğe sebep olan bazı etmenler vardır. Bunlar; aile baskısı, kişinin kendi kendine yaptığı baskı, sosyal baskı, medya baskısı ve gerçek dışı rol modellerinin etkisi şeklinde sıralanabilir (Adderholdt-Eliot ve Goldberg, 1999; Burns, 1980; Akt. Kıral, 2012). Nitekim çocuklarının mükemmel olmalarını arzulayan ebeveynler, onlar için kusursuz eğitim, kusursuz iş yaşamı, kusursuz bir ev vb. hayal ederler. Bunun farkında olan çocuklar ise onları mutlu etmek ve sevgilerini kazanmak için mükemmel olmaya çalışacaktır. Okul döneminde de benzer durumla karşılaşılır. En iyi notu alma gayesi öğrenciyi daha çok çalışıp mükemmel olmaya iter. Böylece zamanla not kaygısı, öğrenme isteğinin önüne geçebilir.

Medyanın sunduğu programları seyrederken, gazete okurken de “mükemmel” kavramı sıkça gözümüze çarpar. Gazetelerde ve televizyon programlarında tanıtımı yapılan “mükemmel arabalar, evler, hayatlar” toplumu mükemmel olanın peşinde sürüklemektedir. Kıral’a göre (2012) mükemmel ulaşma çabası kişiyi rahatsız edebilir.

Çünkü kişi iyi yapma arzusunun yanında, iyi sonuçlara ulaşamama kaygısı ve endişesi yaşayabilir. Mükemmeliyetçilik, bir taraftan kişiyi motive ederek performansının artmasına olanak sağlarken (ki bu istenen bir durumdur); diğer taraftan ortaya konulan performanstan rahatsız olmasını sağlayarak kişide bilişsel ve fiziksel sorunlara yol açabilir. Birey, elde edilenler üzerinde kendini yetersiz hissetme, başkalarının olumsuz değerlendirmelerine maruz kalma ve bir işi ilk defasında doğru yapamama gibi birtakım düşüncelere kapılabilir. Bu da kişide kendini kötü hissetme gibi bir duruma yol açabilir (Kıral, 2012: 22).

Bilindiği gibi, özellikle ergenlik dönemindeki genç kızlarda görülen Anoreksiya Nevrosa “mükemmel vücut, kusursuz görüntü” arayışının bir sonucudur. Bu hastalık halk arasında manken hastalığı olarak da bilinir. Anoreksiya Nevrosa’ya manken hastalığı da denmesinin sebebi hastaların mankenler gibi olma özentsinin sonucudur. Bu duruma bir gazete haberinde “Kızların Tehdidi ‘Barbie’ “başlığıyla dikkat çekilmiştir. Habere göre Barbie bebeği gibi zayıf olmanın hayalini kuran kızlar, anoreksiya hastalığı ile karşı karşıya kalıyor. Küçük yaşlardan itibaren yemek yemeyen kızlar, bu hastalığın pençesine düşerken sonu ölüme varan risklerle de karşı karşıya kalmış oluyor (arsiv.takvim.com.tr). Dolayısıyla bireylerin karşısına çıkan bu gibi kusursuz rol modeller onları taklitçiliğe sürüklemekte ve sonucunda da istenmedik olaylara sebep olabilmektedir.

“Bandura’ya göre insanların sergilediği birçok davranış, diğer insanların yaptıkları davranışları gözleme ve onları modelleme yoluyla kazanılır. Örneğin, öğrenciler ebeveynlerini kitap okurken ya da yemek yaparken izleyebilirler; herhangi bir kişinin cesurca ve korkusuzca hareket ettiğini gözlemleyebilirler” (Bayrakçı, 2007: 203). Bu rol model alınanlar ise her zaman olumlu özellikleriyle örnek alınmazlar. Bireyler saldırganlığı, acımasızlığı da rol modeller yoluyla öğrenebilirler. Buradan hareketle;

Bandura, üç tür modelden bahsetmektedir:

Canlı model: belirli bir davranışı sergileyen gerçek bir kişi.

Sembolik model: bir filmde, televizyon şovunda, kitapta veya başka bir platformda tasvir edilen bir karakter veya da kişi.

Sözlü direktifler: nasıl davranılacağına ilişkin açıklamalar – canlı veya da sembolik bir insan tarafından gösterilmeyen (Syracuse University, 2003; Akt. Bayrakçı, 2007).

Bandura’nın sembolik model olarak da adlandırdığı televizyonda, sinemada vb. yayınlanan animasyonların, çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Öyle ki çocuklar bazı durumlarda hayal ile gerçeği ayırt edemediklerinden televizyonda veya sinemada izledikleri filmlerdeki karakterleri gerçek olarak algılayıp onların yaptıklarının aynısını yapmaya kalkışır. Onları kendilerine rol model olarak görüp davranışlarını, sözlerini, sıradan işlerini, alışkanlıklarını vb. taklit ederler.

Kendini Süperman ile özdeşleştiren bir çocuk onun gibi uçabileceğine, tırmanabileceğine inanır ve bunu yapmaya kalkışır. Nitekim geçtiğimiz yıllarda böyle bir olayın da gerçekleştiği bilinmektedir. Basına yansıyan olaya göre kendini örümcek adam

zanneden bir çocuk, “Onun gibi uçacağım.” diyerek yedinci kattan atladı. Belden aşağısı kırılan çocuğun iyileştikten sonra “Örümcek adam gerçek. Çünkü onu hep rüyalarımnda görüyorum ve onunla birlikte uçuyorum.” (arsiv.takvim.com.tr) diyerek izlediği çizgi filmlerden hareketle gerçek-kurgu ayrımını yapamadığı anlaşılmaktadır.

Görüldüğü gibi televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi çok fazladır. Bu durumda başta çizgi film, sinema filmi, diziler, animasyonlar vb. gibi pek çok görselin yayınlanmasında dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle çocukların yakından takip ettikleri/izledikleri çizgi film veya animasyon gibi filmlerin senaristlerinin senaryoyu oluşturmadan önce çocukların gelişim dönemi özelliklerini dikkate alması gerekir. Çocuklara zarar vermeyecek aksine gelişimlerini destekleyecek çalışmaların yapılması olumlu rol-model oluşturulmasına ve çocukların gelişimlerine destek olunmasına katkı sunacaktır.

Bu çalışmada, ikisi de ABD yapımı olan “Shrek” ve “Barbie” animasyon filmlerindeki mükemmeliyetçilik algısı üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Shrek serisinin prensesi Fiona ile prenses Barbie karakterlerini mükemmeliyetçilik ve rol model olma açısından karşılaştırmaktır.

Yöntem

Çalışmanın yöntem bölümünde araştırmanın yapılmasının temel amacı ortaya konacak olup araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi gibi bölümlere yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Literatürde doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım; Şimşek, 2013: 217) şeklinde açıklanmaktadır. Çalışmanın temel dokümanlarını Shrek ve Barbie animasyon filmleri oluşturmaktadır. Bu dokümanlar aynı zamanda araştırmanın örnekleme olarak da kabul edilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında çocuklar tarafından tercih edilen ve seri hâlinde yapılan Barbie ile Shrek animasyon filmlerinin sadece üç bölümü alınmıştır. Filmler, başkahramanlarının (Barbie ve Fiona) mükemmeliyetçilik ve rol model olma yönünden iki ayrı durumu temsil etmesi nedeniyle seçilmiştir. Barbie'nin kusursuz bir rol modeli temsil ederken Fiona'nın kusursuz olmamasına rağmen mutlu olabilmesi iki kahramanın belirlenen ölçütlerle karşılaştırılabilmesine olanak sağlamaktadır. Analiz kısmında araştırmacılar tarafından hazırlanan kodlara göre içerik analizi yapılmış, elde edilen veriler bulgular kısmında sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada Shrek serisinin var olan ilk üç filmi ile [Shrek 1 (2001), Shrek 2 (2004), Shrek 3 (2007)] Barbie serisinin son üç filmi [Barbie Prensesin Süper Gücü (2015), Barbie Uzay Macerası (2016), Barbie Video Oyunu Kahramanı (2017)] incelenmiştir.

Mükemmeliyetçiliğin Sunumu Olarak Barbie ve Fiona

Fiona (Bk. Resim 1), Shrek 1-2-3 olarak gösterimi yapılan animasyon film serisinin karakteridir. Dış görünüş olarak başlarda güzel bir prensesken Shrek'e âşık olmasının ardından yeşil bir deve dönüşmüştür. Bu görüntüsüyle günümüz prenses algısına pek uymayan Fiona, kısa boylu ve kilolu bir devdir. Vücudu diğer insanlardan farklı olarak yeşil renktedir.



Resim 1. Prenses Fiona (Kaynak:wikimedia.org)

Günümüzün güzellik algısıyla bağdaşmayan bu görüntüsünün ardında ise kocaman bir kalbi olan gerçek bir prenses yatmaktadır. Bunun en büyük örneği ise Shrek'i dış görünüşüyle yargılamayıp ona âşık olabilmesidir. Onunla bataklıkta yaşamayı kabul etmesi, onu olduğu gibi kabul ettiğinin göstergesidir. İnsanların iyiliğini düşünen ve onlara saygı duyan iyi kalpli biridir. Bu da onu gerçek bir prenses yapmaktadır. Serilerdeki konu akışına geldiğimizde ise, Shrek 1 filminde, Lord Farquad'ın bir ejderha tarafından kaçırılan prenses Fiona'yı kurtarmak için kendi bataklığında mutlu bir şekilde yaşayan yeşil ve çirkin bir dev olan Shrek'ten yardım istemesi üzerine Shrek'in, prensesi ejderhanın elinden kurtarması ve gerçek aşkı birbirlerinde bulması anlatılmaktadır. Serinin ikinci filmi olan Shrek 2'de ise, Shrek ve Fiona, Fiona'nın ailesi ile tanışmak üzere yanlarından hiç ayrılmayan dostları Eşek ile birlikte Uzaklardaki Krallık'a doğru yola çıkarlar. Bu yolculuk onlar için komikliklerin ve aksiliklerin olduğu bir maceraya dönüşür. Krallığa geldiklerinde aksilikler peşlerini bırakmaz ve Shrek sevdiği kadını kaybetmemek ve birlikte sonsuza kadar mutlu yaşayabilmek için iksir üreten Peri Anne'den iksiri alır ve Yakışıklı Prens (Prens Charming)'in karşısına çıkar. Devamında gerçekleşen aksiliklere rağmen Shrek ve Fiona oldukları gibi yaşamaktan mutlu olurlar. Serinin son filmi Shrek 3'te ise kurbağaya dönüşen kayınpederi-

nin ani ölümü üzerine tahta geçmeyi kabul etmeyen Shrek'in Eşek ve Çizmeli Kedi ile birlikte tahtın yeni varisini bulmak üzere çıktığı yolculuk ve devamında gerçekleşen yeni maceralar anlatılmaktadır.

İlk olarak oyuncak bir bebek olarak tasarlanan ve üretilen Barbie ise ününü buradan sağladıktan sonra çeşitli alanlarda da kendini göstermeye başlar. Çocuklar, özellikle kız çocukları için üretilen kıyafetten çantaya, ayakkabıdan çocuk odasına kadar pek çok alanda Barbie'nin tasarımları ile karşılaşmaktadır. Bunlardan biri olan animasyon filmleri ile Barbie'nin popülerliği oldukça artar. Barbie'nin bu kadar gözde olmasının sebeplerinden kuşkusuz en önemlisi, dış görünüşü yani mükemmel tasarımıdır. Bakıldığında uzun boylu, ince belli, sarı saçlı, zayıf bir görüntüye sahiptir. Çocukluktan itibaren Barbie bebekleri ile mükemmel vücut algısı zihinlerine yerleşen genç kızların, özellikle ergenlik dönemlerinde kendilerini Barbie ile özdeşleştirmeye çalışmaları kaçınılmazdır.



Resim 2: Prenses Barbi (www.adatoys.com)

Fiziksel olarak bu denli rol model olmaya elverişli olan Barbie'nin animasyon filmleri sayesinde ruhsal olarak da nasıl olduğunu görebilmekteyiz. İncelenen üç filmde göze çarpan en önemli özelliği, kendinin farkında olması ve kendine oldukça güvenmesidir. Yeteneklerinin farkında olan ve zekâsı ile her şeyin üstesinden gelen bir prensistir Barbie. Çevresiyle uyumu, arkadaşlık ilişkileri de göze çarpan özellikleri arasındadır.

Barbie serisine gelindiğinde ise Barbie Prensesin Süper Gücü adlı filmde, prensesin sihirli bir kelebek tarafından öpülmesi sonucunda özel güçlere sahip olması ve bu güçler sayesinde insanlara yardım etmesi üzerine gerçekleşen maceralar anlatılmaktadır.

Barbie Uzay Macerası'nda, Barbie kaykayıyla uçabilen ve inanılmaz yeteneklere sahip olan bir ütöpic prensistir. Sevimli arkadaşı Pupcorn ile birlikte gezegenlerde dolaşp eğlenmektedir. Gökyüzündeki yıldızların bir gün eskisi gibi parlamaması ve galaksinin tehlikeye girmesi üzerine bir ekip kurulmakta ve bu ekibe Barbie de se-

çilmektedir. Galaksiyi kurtarmak için çıktıkları yolculukta Barbie'nin yetenekleri ve zekâsı sayesinde başarıya ulaşan bu ekip galaksinin kahramanı olmuştur. Barbie serisinin son filmi olan Barbie Video Oyunu Kahramanı'nda ise Barbie bu sefer sanal bir oyunun içinde karşımıza çıkmaktadır. En sevdiği oyunun virüsler tarafından ele geçirilmiş olması Barbie'nin kendini oyunun içinde bulmasına neden olur. Barbie ve arkadaşları oyundaki seviyeleri geçerek kazanmak zorundadır. Böylece oyun virüslerden kurtulacak, Barbie ve arkadaşları oyunun içinde hapsolmayacaktır.

Fiona ile Barbie Karakterlerinin Karşılaştırılması

Fiona ve Barbie birçok yönden farklılaşan iki ayrı prensesdir. Gerek görüntüleri gerek yaşam biçimleri gerekse topluma verdikleri mesajlar ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu başlık altında ise Barbie ve Fiona'nın farklılaşan yönleri üzerinde durulacaktır.

Fiziksel Farklılıklar

Fiona iri yapısına rağmen kısa boylu ve yeşil renkte bir devdir. Fiona'nın tasarımında mükemmel bir görüntü çizilmemiştir. Kendisi bir dev olarak ortaya konmuş bir prensesdir. Bundan dolayı kusursuz bir görüntüye sahip değildir. Barbie ise ince beli, zayıf vücudu, uzun sarı saçları ve güzel yüzü ile kusursuz olarak tasarlanmış bir prensesdir. Görüntü itibarıyla zihinlerdeki prenses algısına uygundur. Bu iki prensesin ortaya koydukları prenses algısı, fiziksel görüntü olarak birbirinden oldukça farklıdır. Bir tarafta tüm ihtişamı, göz alıcılığı ve güzelliğiyle Barbie varken diğer tarafta ise yemyeşil, kısa ve kilolu vücuduyla Fiona vardır. Barbie fiziksel olarak kusursuzluğu öne çıkaran, bir prensesin böyle mükemmel görüntüye sahip olması gerektiği algısını yaratan bir karakterdir. Fiona ise prenses olmak için mükemmel bir görüntüye sahip olmak gerektiğini ortaya koymuştur.

Prenseler denildiğinde akla Barbie'de olduğu gibi kusursuz bir görüntü gelir. Çünkü prensesler herkesin hayalinde mükemmel bir görüntüye sahiptir. Onlar günlük yaşamdaki hiçbir kişiye benzemezler. Prenseler olmaları da bu sebeptendir zaten. Bakıldığında kişilerin kendilerine rol model olarak seçtiği bireylerin onların gözünde mükemmel olduğu, bu mükemmelliğin de genellikle fiziksel görünüşte olduğu görülecektir. Fiona bunun içindir ki genellikle prenses olarak tanımlanmaz. Çünkü görüntü itibarıyla insanların bildiği prenses şemasına uymaz. Fiona karakterinin de önemi işte buradadır. O prenses olmak için mükemmel bir görüntüye sahip olmanın şart olmadığı ispat etmiştir.

Mekânsal Farklılıklar

Fiona'nın yer aldığı mekânlar arasında serinin ilk filmde tutsak olarak tutulduğu şato, devamında Shrek ile yaşamaya başladığı Shrek'in bataklıktaki küçük, yıkık dökük kulübesi ve son olarak da ailesinin yaşadığı "Uzaklardaki Krallık" olarak nitelenen saray bulunmaktadır. Bu mekânlardan bataklık ele alındığında burası Shrek'in kendi başına hayatını sürdürdüğü küçük, yıkık dökük bir evdir. Fiona Shrek'le evlenmesinin ardından burada yaşamaya başlamıştır. Daha sonra ailesinin daveti üzerine gittikleri Uzaklardaki Krallık'taki saray ise yüksek kuleleri olan, gösterişli oldukça ihtişamlı bir yerdir.

Barbie'nin, incelenen 3 filminden ikisinde mekânların Shrek serisinden biraz farklı olduğu görülür. Barbie Uzay Macerası adlı filmde olaylar filmin isminden de anlaşılacağı üzere sıradışı bir mekânda geçmektedir. Bu mekân üstün güçleri olan insanların yaşadığı galakside bir yerdir. Barbie Video Oyunu Kahramanı filminde ise mekân 3 farklı oyundan oluşan bir bilgisayar oyununun içidir. Görüldüğü üzere burada da mekân oldukça farklıdır. Son olarak incelenen Barbie Prensesin Süper Gücü filminde var olan mekânlar diğer filmlere göre daha gerçekçidir. Bunlar, prensesin yaşadığı lüks ev ve sıradan bir şehirden oluşmaktadır.

Zamansal Farklılıklar

Shrek ve Barbie animasyon filmlerinin belirlenmiş serileri incelendiğinde zaman olarak belirli bir aralığa vurgu yapılmadığı görülmektedir.

Mesajda Görülen Farklılıklar

Shrek serisinde Prenses Fiona üzerinden birtakım mesajlar verilmiştir. Bu mesajların başında “dış görünüşün ve sıradan bir yaşamın mutluluğun önünde engel olmayacağı” gelmektedir. Shrek bilindiği üzere dış görünüşüyle ürkütücü diyebileceğimiz bir devdir. Ancak güçlü, mücadeleci karakteri ve bir o kadar iyi bir kalbi vardır. Fiona tam da bu noktada Shrek'in karakterine hayran olmuş, dış görünüşünü önemsememiştir. Hatta kendinin bile deve dönüşmesi yaşamını etkilememiştir. Filmlerde verilmek istenen asıl mesaj sevginin önünde hiçbir engelin olmadığıdır. Fiona'nın görüntüsünün de vermek istediği bir mesaj vardır aslında. O da prenses olmak için mükemmel bir görüntüye sahip olmak gerekmediğidir.

Reklamlarda, dizilerde, filmlerde insanlara kusursuz hayatların yansıtıldığı görülmektedir. Bunun temel sebeplerinden biri her şeyi mükemmel olarak ortaya koyma ve gösterme amacıdır. Shrek serisine bakıldığında ise tam tersi bir durum göze çarpmaktadır. Filmlerde mükemmel bir hayat şeması çizmek amaçlanmamış, aksine doğal yaşama vurgu yapılmıştır. İnsanların mükemmel hayatları olmasa da mutlu olabilecekleri ortaya konmuştur.

Barbie filmlerinde verilmek istenen mesajlara bakıldığında, Barbie karakterinin zekâsı ve kendine güveni ile sonuçlandığı başarıları göze çarpmaktadır. Kendine verilen üstün yetenekler sayesinde yardıma ihtiyacı olanların yardımına koşması, bütün işlerin üstesinden arkadaşlarından oluşan bir ekip gelmesi izleyicilere iş birliğinin sonuçları hakkında birtakım mesajlar vermektedir. Barbie'nin kusursuz görüntüsü de aslında başlı başına bir mesajdır. Kusursuz görünüm ile dolaylı olarak güzellik algısının nasıl olması gerektiği sunulmuş, mükemmel güzellik ile başarı ve sosyal çevrede statü elde edilebileceği aşlanmaktadır.

Sosyal Çevre

Fiona'nın sosyal çevresine bakıldığında en yakın arkadaşı ve eşi olan Shrek göze çarpmaktadır. Bu ikiliye serinin ilk filminden itibaren komikliği ve ilginç fikirleri ile ön plana çıkan Eşek eşlik etmektedir. Bu üçlüye zamanla Çizmeli Kedi, Kurabiye Canavarı, Pinokyo gibi masal kahramanları da katılmıştır. Görüldüğü üzere Fiona ve Shrek'in sosyal çevresini ağırlıklı olarak masal kahramanlarından oluşan arkadaşları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra yer yer filmde görülen Peri Anne ve oğlu ile Fio-

na'nın anne ve babası da sosyal çevrelerini oluşturan diğer kişilerdir.

Barbie'nin sosyal çevresine bakıldığında ise üç filmde de sıkı bir arkadaş grubu göze çarpmaktadır. Arkadaşlık ilişkileri oldukça gelişmiş olan Barbie tüm işlerini arkadaşlarının da yardımıyla halletmektedir. Barbie Video Oyunu Kahramanı'nda ona üç farklı oyunun içerisindeki oyuncular eşlik etmekte, Barbie Uzay Macerası'nda ise galaksiyi kurtarmak için oluşturulan ekipteki arkadaşları eşlik etmektedir.

Fiona'nın arkadaş çevresini çoğunlukla masal kahramanları oluştururken Barbie de bu durum tam tersidir. Barbie gibi çevresindekiler de normal kişilerdir. İncelenen filmlerde genellikle aileden çok arkadaş çevresi ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar filmlerde Barbie mükemmelliği ve yetenekleriyle ön plana çıkarılsa da arkadaşları da sıradan kişiler değildir. Barbie'ye her konuda yardım edebilecek zekâya ve yeteneğe sahiptirler.

Yetenekler

Shrek serisi incelediğinde Fiona karakterine özgü bir yetenek ortaya konmamışken Barbie'nin izlenen üç filmde de ayrı ayrı yetenekleri olduğu göze çarpmaktadır. Barbie karakterine filmlerde genellikle ortaya atılan bir problemi çözme yeteneği verilmiştir. Örneğin, Barbie Prensesin Süper Gücü animasyonunda prensesi bir kelebeğin ısırması sonucunda üstün yeteneklere sahip olmuş, uçabilmiş, dövüşebilmiştir. Barbie Uzay Macerası'nda ise kaykayıyla uçabilmesi, hayvanlarla iletişim kurabilmesi, galaksiyi kurtaracak zekâya sahip olması ona verilen yetenekler arasındadır. Barbie Video Oyunu Kahramanı'nda da oyunu virüslerden kurtaran yine Barbie olmuştur.

Çocuklara Uygunluk

Fiona'nın ele alınan serileri incelendiğinde genel olarak çocuklar için olumsuz bir örnek oluşturmadığı görülmektedir. Serilerde Shrek'e özenip sergilediği bazı davranışları haricinde olumsuz bir tutum sergilenmediği tespit edilmiştir. Barbie karakteri de ele alınan serilerde olumsuz bir davranış ortaya koymamakta, aksine örnek alınabilecek davranışlar yansıtmaktadır. Bu açıdan çocuklara uygunluğu konusunda bir sakınca yoktur; ancak mükemmel olarak tasarlanmış olmasının güzellik algısı açısından özelliklerde çocuklarda olumsuz durumlara sebep olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Bulgular bölümünde başlıklar hâlinde verilmiş karşılaştırmalarda da görüldüğü üzere Fiona ve Barbie karakterlerini birbirinden ayıran oldukça fazla etmen vardır. Bunların başında fiziksel görüntüleri gelmektedir. Barbie kusursuz bir görüntü sergilerken Fiona bunun tam tersi bir görüntüye sahiptir; çünkü o bir devdir. Bunun içindir ki zarafet ve güzellikle donatılmamıştır. Barbie her anlamda prenses figürünü temsil ederken Fiona dış görünüşüyle bu figüre uymamaktadır. Fiona'nın yaşadığı mekânlar da Barbie'den oldukça farklıdır. Fiona yıkık dökük bir evin olduğu bataklıkta hayatını sürdürebilirken Barbie için bu mümkün değildir. Böyle bir ortam Barbie'nin doğasına aykırı bir durum olarak aktarılmıştır; çünkü o yaşamıyla, görüntüsüyle kusursuzluğu temsil etmektedir. Aynı zamanda Barbie'nin yaşamı incelenen filmlerde genellikle ütöpik bir mekânda geçer. Yukarıda da örneği verildiği üzere galaksi, uzay, bilgisayar oyunun içi gibi mekânlar ön plana çıkmaktadır.

Fiona'nın izleyiciye verdiği mesaj incelendiğinde Barbie'ninkinden oldukça farklı olduğu görülür. Fiona güzellikten çok karakterin önemini vurgularken bunu yaşamıyla da destekler. Shrek'le yaşamayı seçer ve o kusursuz görüntüsünden vazgeçip bir deve dönüşür. Barbie ise insanlara kusursuz bir görüntü sergiler. Mutlu ve başarılı olabilmenin koşulunun bir nevi kusursuzluktan ibaret olduğu algısına sebep olabilir; ama bunun yanında paylaşmanın, iş birliği ile çalışmanın ve insanların kendilerine güvenerek neler yapabileceğinin de bir örneğidir. Arkadaş ve sosyal çevrelerine bakıldığında Fiona'nın çevresinin genellikle masal kahramanlarından oluşması göze çarpmaktadır. Onlarla olan iletişimleri, el birliği içerisinde işleri halletmeleri ve hep birlikte oldukları görülmektedir. Barbie'ye bakıldığında da çevresindeki arkadaş figürleri oldukça fazladır. Shrek serisinde Fiona karakterine belirli bir yetenek verilmemişken Barbie serilerinde Barbie yetenekleriyle hep ön planda olmuştur. Yukarıda da örneklediği gibi Barbie kimi zaman galaksinin, kimin zaman bir oyunun, kimin zaman ise insanların kurtarıcısı olarak ele alınır. Animasyon denildiğinde akla ilk çocuklar geldiğinden bu iki filmin çocuklara uygunluk kriteri de oldukça önemlidir. Bakıldığında iki karakterin de doğrudan çocuklara yönelik olumsuz bir davranışı yoktur. Fiona dev olduktan sonra Shrek gibi bazı davranışlar sergilemekte, bunlar haricinde olumsuz bir durum sergilememektedir. Barbie ise davranışlarıyla örnek olabilecekken kusursuz görüntüsüyle yanlış bir algıya sebep olabilmektedir.

Her iki animasyon serisinde de izleyicilere aktarılmak üzere doğrudan ya da dolaylı birtakım mesajlar bulunmaktadır. Bu mesajlar bazen olumlu olabilirken bazen ise olumsuz olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin, Barbie serisi ele alındığında prenses Barbie incelenen her filmde zekâsı ve özgüveni ile problemlerin üstesinden gelebildiği, başarıya ulaşmasında daima arkadaşları ile işbirliği yaptığı ve bir ekip oluşturabildiği görülür. Bu ekip sayesinde işbirliğinin önemi ve arkadaşlık ilişkilerinin nasıl olması gerektiği izleyicilere sunulur. Bu da izleyiciler için olumlu bir örnek teşkil eder.

Barbie'nin kusursuz yaşamı, evi, kıyafetleri, dış görünüşü filmlerde hep mükemmel olarak tasvir edilmiştir. Sunulan mükemmel hayat, izleyicilerde kusursuz olma ve bu kusursuzluk sayesinde başarıya ulaşabilme duygusu yaratabilmektedir. Oysa başarıya ulaşmada her şeyin mükemmel olmasına gerek yoktur. Yine Barbie'nin fiziksel olarak

kusursuz tasarlanmış olması, ihtişamlı kıyafetleri, zayıf vücudu, zengin hayatı özelliklerle genç kızlar için önemli bir rol modeldir. Çocukluktan itibaren Barbie karakteri gibi mükemmellik algısını zihinlere kazıyan rol modellerle karşılaşan çocukların, gençlik dönemlerinde aşırı zayıflaması, onlar gibi kusursuz olmaya çalışması vb. gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir. Filmlerde aktarılan Barbie karakterinin arkadaşlık ilişkileri, sosyal çevresi ile olan uyumu ise rol model alınabilecek olumlu özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tartışma

Araştırma bulguları neticesinde mükemmeliyetçiliğin bireyin yaşamını etkileyen bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Mükemmeliyetçilik iyi ve kötü tarafları olan bir özelliktir. İyi tarafı kişiyi hep daha iyisini yapmaya ve kendi sınırlarını zorlamaya iter. Mükemmeliyetçiliğin kötü tarafı ise, bireyde ciddi problemlere sebep olabilmektedir (Büyükbayraktar, 2011: 13-14). Bu çalışmada da sıklıkla vurgulandığı üzere mükemmeliyetçi insanların hayattan beklentisi hep yüksektir. Kendilerine ulaşılması güç hedefler belirlerler ve bu hedefleri mükemmel bir şekilde yerine getirmek için çaba harcarlar. Bu kişilerin hayatta belli başlı kalıp yargıları vardır. Bir işi ya mükemmel yapmalıdırlar ya da hiç yapmamalıdırlar. Yine mükemmeliyetçi kişiler çevresindeki insanların da mükemmel olmasını isterler. Kendilerine seçtikleri rol modeller de onlar için mükemmel olan kişilerdir. Görüldüğü üzere mükemmeliyetçilik bireye olumlu özellikler sağlarken diğer taraftan da bireyin hayatını zorlaştıran kalıplar oluşturur.

Kara (2009) tarafından yapılan lisansüstü çalışmasında çizgi filmlerin çocuklara duygusal yönden etkilediği ve onların karakter gelişimleri üzerinde etkisi olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla izlenenlerin çocuklar ve gelişim çağındaki bireyler üzerinde etkili olduğunun ortaya konması bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki bireyler kendilerince mükemmel olanı rol model seçerler ve bunun sonucu olarak onlar gibi görünmeye, giyinmeye, yaşamaya kalkışırlar. Bu doğrultuda çocukların rol modeller ile karşılaştığı bir platform olan televizyon büyük önem arz etmektedir. Çünkü bireyler televizyonda izledikleri filmler, diziler, animasyonlar, reklamlar aracılığıyla pek çok şeyi örnek olarak alabilirler. Seçtikleri bu rol modeller onların yaşamını değiştirir ve istenmedik durumların ortaya çıkmasına sebep olur. Büyükbaykal (2007) çalışmasında, günümüzde en yaygın ve etkin kitle iletişim aracı olan televizyondan çocukların büyük ölçüde etkilendiğini dile getirmiş, televizyonun çocuğun üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinden bahsetmiştir. Büyükbaykal, televizyonun çocuğun dış dünyayı tanınması ve anlamlandırmasında olumlu etkisinin olduğunu belirtirken, gönderdiği mesajlar karşısında çocuğun savunmasız olmasını da olumsuz bir durum olarak görmüştür (Büyükbaykal, 2007, s.32).

Sonuç olarak bu çalışmada örneklem olarak alınan Shrek ve Barbie animasyonlarında da belirli rol modeller çocuklara sunulmuş ve bu rol modellerin özelliklerinden bahsedilmiştir. Bilindiği gibi çocuklara sunulan rol modeller büyük önem arz etmekte, onların yaşamında olumlu ve olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir. Sunulan rol modellerin onları mükemmeliyetçiliğe itebileceği ve yaşamlarını yönlendirebileceği kaçınılmaz bir gerçektir. Bunun için rol modellerin sunulduğu başta televizyon olmak üzere diğer platformların ailelerce kontrol edilmesi gerekmektedir.

Öneriler

- Çalışmada örneklem olarak alınan animasyon filmlerinden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:
- Aileler tarafından çocukların televizyon izleme alışkanlıkları kontrol edilmelidir.
- Ailelerin çocukların neyi izledikleri konusunda fikir sahibi olabilmeleri için içerikler hakkında bilgi edinmeleri gerekmektedir.
- Ailelerin çocuklarına ev ortamı içerisinde vereceği eğitimin bir nevi destekçisi olan çizgi film ve animasyonların seçimi titizlikle yapılmalıdır.
- Çocuklara hitap eden oyuncakların, kıyafetlerin ve hazırlanan animasyonların tasarımında çocukları mükemmeliyetçiliğe zorlayacak unsurlar olmamalıdır.
- Çocuklar için alınan her türlü materyal doğal olanı temsil etmeli, en güzel en çirkin gibi uç noktadaki durumları aşlamamalıdır.
- Aileler, çocuğu başkalarıyla özellikle fiziksel görünüm üzerinden kıyaslamamalıdır.
- Çocuk kitaplarında idealize edilmiş, mükemmel karakterler yerine hayatın olağan akışına uygun şekilde kurgulanan karakterlere yer verilmelidir.

Kaynakça

BAYRAKÇI, Mustafa, (2007), “Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması”, SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14: 198-210.

BÜYÜKBAYKAL, Güven, (2007), “Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri”, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28: 31-44.

BÜYÜKBAYRAKTAR, Çağla, (2011), “Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik ve Öfke İlişkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

İŞLER, Ahmet Şinasi, (2002), “Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, I: 153-161.

KABA, Fethi, (1992), “Animasyon’un Eğitim Amaçlı Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi”, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

KARA, Osman, (2019), “Çizgi Filmlerin Çocukların Karakter Eğitimine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.

KIRAL, Erkan, (2012), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mükemmeliyetçilik Algısı ve Kontrol Odağı İle İlişkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

KUVVETLİ, Esra, (2008), “Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersi Başarılarına Etkisinin Araştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

MORAN, Berna, (1983), *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul: Cem Yayınları.

SARIKAYA, Nilgün ve BARUTÇU, Merve Türkmen, (2016), “11-14 Yaş Arası İlk Dönem Çocuk Ergen Tüketicilerin Alışveriş Davranışlarında Ünlü Kişi Etkisi”, Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 17, 43-64.

TDK, (2006), *Büyük Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK, Hasan, (2013), *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Elektronik Kaynaklar

Kendini Superman Zanneden Çocuk, Erişim tarihi: 03.11.2017, <http://arsiv.takvim.com.tr/2007/05/31/pap119.html>

Kızların Tehdidi Barbie, Erişim tarihi: 03.11.2017, <http://arsiv.takvim.com.tr/2007/05/31/pap125.html>

Resim 1 (Fiona), Erişim tarihi: 13.12.2017, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/b/b9/Princess_Fiona.png

Resim 2 (Barbie), Erişim tarihi: 23.12.2017, <http://www.adatoys.com/userdata/gfx/a6048fb600f0c009bd97114abc5abf3d.jpg>

Animasyonlar

Barbie Prensesin Süper Gücü(2015), Erişim Tarihi: 28.11.2017, <http://www.fullhd->

filmizlebe1.net/barbie-prensesin-super-gucu-film-izle.html/5

Barbie Uzay Macerası(2016), Erişim Tarihi: 28.11.2017, <http://www.filmgoo.com/barbie-uzay-macerasi-izle-2016-full.html>

Barbie Video Oyunu Kahramanı(2017), Erişim Tarihi: 3.12.2017, <http://www.fullhd720pizle1.net/barbie-video-oyunu-kahramani-2017-turkce-dublaj-izle.html>

Shrek 1 (2001), Erişim tarihi: 25.10.2017, <http://www.hdfilmizlebe.org/shrek-1-turkce-dublaj-izle.html/2>

Shrek 2 (2004), Erişim tarihi: 05.11.2017, <https://www.fullhdfilmizlesene.org/animasyon-filmleri-izle/srek-2/>

Shrek 3 (2007), Erişim tarihi: 14.11. 2017, <http://720pizle.com/izle/altyazi/shrek-the-third.html>

Extended Abstract

Visual products which can be evaluated in “visual reading” and also effective in many areas from trade to art, advertisement to sports and are used in education. As it is known, as a result of radical changes in education in the 21st century, a large number of visual products that can be used both as basic and supplementary material appears in the education process. It cannot be said that the visual material which is effective especially in the development of the child is encountered only in school. It is known that children encounter dozens of visual materials and information every day through mass media. Among them, animations that are known as audio-visual material occupy an important place.

Animations are created when a large number of images move within a certain flow of speed and order. Looking at the history of animation, it is seen that animation has gained its structure after the photography and the development of the cinema towards the end of the 19th century. Animations address multiple sensory organs because it is dynamic and audible. When used in education, it contributes to the increase of students' education. Similarly, it has a positive effect on developing positive attitudes towards the lesson, using time effectively, simplifying and visualizing complex information.

Today, television and the high rate of animation have a great impact on children. That's why, it is concluded that many images should be paid attention to especially in cartoons, cinemas, series, animations and so on. The scenarists of films that children often watch, such as cartoons or animations, must take into account the characteristics of children's developmental period before creating the script. Conducting the studies that will not harm children but contrarily support their development will contribute to the development of a positive role-model and to support the development of children.

This study focuses on the perception of perfectionism in the animated films “Shrek” and “Barbie” made in the USA. The aim of this study is to compare the princess Fiona and princess Barbie characters in terms of perfectionism and role model.

In the method section of the study, the main purpose of the research will be revealed and the model of the study, data collection and analysis parts will be included.

The research was conducted using document analysis as one of the qualitative research techniques. In the literature review part, document analysis is described as the analysis of written materials containing information about the cases that are aimed to be investigated (Yıldırım; Şimşek, 2013: 217). The main documents of the study are the animated films, Shrek and Barbie. These documents are also accepted as the sample of the research.

Only three episodes of Barbie and Shrek, which were preferred by the children as series were included. The films were chosen because their protagonists (Barbie and Fiona) represented two different roles in terms of perfectionism and role modelling. While Barbie represents a perfect role model, Fiona can be very happy in spite of her imperfectness. This allows the two heroes to be compared with a set of criteria.

In the analysis section, content analysis was conducted according to the codes pre-

pared by the researchers, and the data obtained were presented in the findings section. In the analysis of the data, sociological examination method which is one of the methods of comparative literature was also used.

There are many factors that distinguish Fiona and Barbie from each other. The most important of them is physical images. Barbie has a flawless appearance while Fiona hasn't because she is a giant. This is why; she is not equipped with grace and beauty. While Barbie always represents the princess figure, Fiona does not fit this figure because of her outer appearance. The places where Fiona lives are quite different from Barbie's. Fiona can survive in a swamp with a wreck house; however, it is not possible to survive in that swamp for Barbie. Such an environment has been portrayed against to Barbie's nature; because she represents the perfection with her life and appearance. At the same time, Barbie lives in a utopian place in the films. As given above, galaxy, space and the places mostly seen in the computer games are used in those films. Fiona lives in the places which we can come across in real life. Nevertheless, we can't really say this for the places where Barbie lives.

When Fiona's message to the audience is studied, it is seen that it is quite different from Barbie's message. Fiona emphasizes the importance of character rather than beauty and she supports it with her life. She chooses the life with Shrek, and gives up her flawless appearance and then becomes a camel. Barbie, on the other hand, displays a flawless image. It may cause the perception that being happy and successful results from the perfection; but it is also an example of sharing, collaborating and the confidence.

As a result, certain role models are presented to children in Shrek and Barbie animations which are taken as a sample in this study and the characteristics of these role models are mentioned. As it is known, role models presented to children are of great importance and can have positive and negative consequences in their lives. It is an inevitable fact that the role models can lead them to perfectionism and direct their lives. Hence, families should take the platforms under control where role models are presented, especially television.

Mehdi Ayaklanmasında Charles George Gordon'un Rolü

Charles George Gordon's Role in The Mahdist Movement in Sudan

Dr. Sungur DOĞANÇAY *

Öz:

Charles George Gordon 1833'te İngiltere'de doğdu. Küçük yaşta Kraliyet Askeri Akademisine katıldı ve buradan teğmen olarak mezun oldu. Kısa süre içerisinde askerlik alanında önemli başarılar elde etti. 1853-1856 yıllarında cereyan eden Osmanlı-Rus Savaşında görev aldı. Savaş sonrası müzakerelerde de bulundu. Bu sırada komutanlarının ve diplomatların dikkatini çekti. Nihayet Sudan'ın bir eyaleti olan Ekvator'da görevlendirildi. Burada görev yaptığı süre içerisinde Sudan hakkında tecrübe ve bilgi sahibi oldu. Buradaki görevi sona erince 1879'da ayrıldı ve ülkesine döndü.

1881-1898 yılları arasında Sudan'da vuku bulan Mehdi Ayaklanması; Sudan-Mısır ve İngiltere arasında büyük bir kriz yarattı. Kendini mehdi olarak Sudanlılara kabul ettiren Muhammed Ahmed bin Abdullah'ın güçlenmesi ve İngiltere'nin aleyhine nüfuz kazanması üzerine İngilizler tecrübeli generali Gordon'u Sudan'a gönderdi. İsyanı bastırmayı, Sudan'ın gelir kaynaklarından köle ticaretini kaldırmayı, Sudan'ı usulsüz vergilendiren mütegalibe kesimini bertaraf etmeyi amaçlayan Gordon Paşa göreve atıldığı 1883'ten itibaren askerî ve diplomatik çalışmalara ağırlık verdi. Sudan'ın ekonomisinin temellerinden olan köle ticaretinin kaldırılmasının karşısında olanları, fakir halkı, Sömürgeci batıya karşı olanları ve Mehdinin gelmesini bekleyenlerin desteğini alan Mütemehdi karşısında Gordon'un işi zordu. Nitekim köyleri, kasabaları

*Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, sungur.dogancay@dicle.edu.tr ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8291-3775>

ve şehirleri ele geçiren isyancılar sonunda Hartum'u muhasara altına aldılar. Muhasara uzayınca şehirdekiler at, katır, eşek bunlar tükenince kedi, köpek yemek zorunda kaldılar. İngilizlerin Gordon'a yardım ulaştırmasının önüne geçerek burasını düşüren isyancılar Gordon'u günümüzde Sudan Cumhurbaşkanı'nın da konutu olan binanın merdivenlerinde katlettiler. İsyanı bastırmakta kararlı olan İngilizler Gordon'un ölümünden birkaç yıl geçtikten sonra Sudan'da daha kararlı çalışmalar yürüttüler lakin isyanın bastırılması ancak 1898'de mümkün oldu.

Bu çalışmada jeostratejik ve jeopolitik açıdan önemli bir konumda olan Sudan'da ortaya çıkan Mehdi Ayaklanmasını bastırmak ve bu stratejik bölgeyi İngiltere adına elinde tutmak isteyen General Gordon'un faaliyetleri ve bunun sonuçları hakkında bilgi verildi.

Anahtar Sözcükler: Sudan, Mehdi, Mütemehdi, Charles George Gordon, Hartumlu Gordon, Gordon Paşa, Emin Paşa, Schnitzer

Abstract:

Charles George Gordon was born in 1833 in The United Kingdom of Great Britain and Ireland. He was attended to The Royal Military Academy and graduated as a lieutenant. He achieved significant success in the military field. He also attended Ottoman-Russian War which took place between 1853-1856. He participated in the negotiations and caught the attention of his commanders. Finally he was appointed to Equador. During his duty here he gained significant experience about Sudan. He left there in 1879 and turned his country.

Mahdist Movement that occurred between 1881-1898 caused a crisis between Sudan-Egypt and The British Empire. When Muhammad Ahmed bin Abdallah accelerated his power and gained influence as a Mahdi in Sudan, The British Empire sent his famous and experienced General Charles George Gordon (also known as Gordon Pasha) to Sudan. He focused on diplomatic and military studies to abolish the slave trade and eliminate the influential people who collecting taxes irregularly, since 1883 when he was appointed as a governor general in Sudan. Gordon's duty was very difficult against the Mahdi because Mahdi was supported by the most of Sudanese who were poor, religious and supporters of continuation of slave trade. Rebels captured villages, towns and then surrendered Khartoum. City people had to eat horses', donkeys' and mules' meat during the siege. Revolters prevented the military aid from the British Empire and killed General Gordon. British army tried to suppress the rebellion but succeeded in 1898. In this paper, it was given information about General Charles George Gordon's activities to suppress the Mahdist movement and control Sudan in the name of the British Empire.

Key Words: Sudan, Mahdi, Charles George Gordon, Gordon of Khartoum, Gordon Pasha, Emin Pasha, Schnitzer.

Giriş:

Charles George Gordon 28 Ocak 1833 tarihinde Londra yakınlarında o dönemde kasaba olan Woolwich'te doğdu. İlk askerî tecrübesi çocukluk döneminde başladı denebilir. Zira 1830'larda Woolwich'te bulunan Royal Military Academy'ye katıldı. Bu kasaba askerî nitelikli bir kasabaydı. Henüz 19 yaşındayken Kraliyet Mühendislik Bölümü'ne Teğmen oldu. Ülkesi, Osmanlı Devleti'nin yanında olarak Rusya'ya savaş açtığı Kırım Savaşı'na 1854 yılının Aralık ayında dahil oldu ve Sivastopol kuşatmasında yer aldı. Bu kuşatma sırasında, Britanya subaylarının dikkatini çekti. Bu subaylar ise yıllar Sudan'daki görevi sırasında kendisi ile görev yapacak olan Lord Garnet Wolseley ve General Gerald Graham'dı (Laffer 2010: 18).

Kırım Savaşı Gordon'un diplomasideki ilk tecrübesiydi. Kendisi de savaş sonrası barış görüşmelerinde yer aldı. Bu görüşmeler 1856 tarihli Paris Antlaşmasını doğurdu. Gordon, barış görüşmelerinin delegasyonu içerisinde olmasına rağmen karar alıcılar içerisinde yer almadı. Buna rağmen Baserabya sınırlarını ortaya koyan komisyonun üyeleri arasındaydı. Yani bir bakıma Gordon, Romanya, Rusya ve Moldova'nın sınırlarının belirlenmesinde kilit bir konuma yükseldi (Laffer 2010: 18). Burada yaklaşık bir yıl görev yaptıktan sonra sırasıyla Ermenistan ve kısa süre sonra da Osmanlı Devleti'ne geldi. O sıralarda İstanbul'da bulunan Fransız mimar Ferdinand de Lesseps¹ ve Osmanlı Sultanı Abdülaziz ile görüştü. Bu görüşmelerin gerçekleşmesinde Gordon'un Kırım'da iken sınır komisyonu üyesi olması önemli bir rol oynadı. Bu iki görüşme ise Gordon'un Afrika'da üstleneceği görevler için zemin hazırladı. Gordon doğrudan Mısır Hidivi'nin hizmetinde olmakla birlikte dolaylı yoldan Osmanlı Sultanı için de görev yaptı. Çünkü o dönemde Sudan resmen Osmanlı Devleti'ne bağlıydı (Laffer 2010: 19).

Nubar Paşa İle Tanışması ve İlk Sudan Görevi (1873)

Gordon, Kırım'dan ayrıldıktan sonra İngiltere'nin İstanbul sefiri tarafından İstanbul'da organize edilen toplantıya davet edildi. Bu toplantıda Nubar Paşa ile tanıştı. Nubar Paşa Mısır ve Sudan için oldukça önemli bir devlet adamıydı. Çünkü Mısır Hidivi İsmail'in bir süre danışmanlığını yapmıştı. Her iki ülkeyi de çok iyi biliyordu. İngiltere sefiri de Nubar Paşa ile Gordon'u bir araya getirip yakınlaşmalarını sağlamaya çalıştı. Adı geçen ülkeler İngiltere için oldukça önemli olduğu için Gordon'un burada İngilizleri temsil etmesi İngiltere menfaatine sonuçlar doğurabilirdi. Hidiv İsmail'in Sudan'ın güneyindeki bir eyaleti olan Osmanlı Devleti'nin Hatt-ı İstiva olarak isimlendirdiği Ekvator'un valiliğini yürüten Samuel Baker'dan memnun olmadığını ve değiştirmek istediğini bilen Nubar Paşa, Hidiv'e Baker'ın yerine Gordon'u tavsiye etti. Hidiv, bu görevi Gordon'a teklif edince Gordon da İngiltere'deki aktif görevinden istifa ederek önce Kahire'ye oradan da Nil vasıtasıyla 1874'te Ekvator'a ulaştı (Lutskiy 2011: 232).

Gordon, Ekvator'a ulaştığı zaman burada işinin hiç de kolay olmadığını anladı çünkü burası neredeyse şeklen Mısır'a bağlıydı. Üstelik bir de karşısında hiç de hafife alınmayacak birisi vardı. O da bölgenin en nüfuzlu ve sözü geçen yerel lideri Üzeyir

¹ Mısır Hidivi İsmail ile olan yakın dostluğu sayesinde Kızıldeniz ile Akdeniz'i birbirine bağlaması planlanan Süveyş Kanalı projesini alan ve bu projede büyük yararlık gösteren Fransız mimardır.

Paşa'ydı. Üzeyir Paşa, bilhassa büyük tüccar ve köle tacirlerinin desteklediği bir liderdi. Zübeyir Paşa Darfur'un neredeyse tamamını kontrolü altında tutarken Gordon henüz müstakil bir vali bile değildi. Zira Sudan Genel Valisi İsmail Eyyüb Paşa ile çalışmak ve onun direktiflerine uymak zorundaydı (Laffer 2010: 20).

Gordon, buranın inşası ve muhkem hale getirilmesi ile işe başladı. Woolwich'te öğrenci iken ve Royal Engineers'teki tecrübelerinden istifade ile burada imar faaliyetlerine girişti. Şehri mamur hale getirdi, köle ticaretinin önüne geçmek için burasını muhkemleştirdi. Köle ticaretini bertaraf eder ve nüfuzlu ailelerin tahakkümünü kırsa burada kendi idaresini tesis edilebilirdi. Bu amacına tam olarak ulaştığı söylene-
mez çünkü köle ticareti bölgenin adeta kaderiydi. Tacirlere gelince onlar da ticaretten büyük menfaat ve itibar kazanıyorlardı. Bunun için de en önemli destekçileri Üzeyir Paşa'ydı. Buna rağmen Gordon, Hidiv'in buradaki kontrolünü 1874 öncesine nazaran bir hayli arttırdı ve Nil'in yukarı kısmının öğrenilebilmesi için valiliği süresince çıkarttığı kroki ve haritaları Londra'ya ulaştırdı. İngiltere bu haritalar ve krokilerden istifade ile Sudan'ı daha iyi tanımaya başlarken Hidiv de 1877'nin ilk aylarında Gordon'u Sudan Genel Valiliğine atadı.

Sudan Genel Valiliği (1877)

Gordon'un yukarıda izah edilen Hidiv ve kendi ülkesi namına başarıları kendisini Sudan Genel Valiliğine taşıdı. Bu değişimde önceki vali köle ticaretinin devamı için çalışmakla suçlanıyordu. Bu valiliğin akabinde Hidiv tarafından Gordon'a Mısır ordusunda generallik de tevdi edildi. Gordon'un kısa süre içerisinde elde ettiği bu kariyer ilerleyen yıllarda Sudan'da yapacağı çalışmalar için kendisine büyük kolaylıklar sağladı, köle ticareti ve Zübeyir Paşa karşısında Darfur'da başarılar elde etti (Lutskiy 2011: 232).

Hidiv İsmail zamanındaki ekonomik sıkıntılar ve Avrupa devletlerinden talep ettiği krediler bu devletler tarafından ağır şartlara bağlanınca-en önemlisi de Sudan'ın sosyolojik bir gerçeği olan kölelik müessesesinin kaldırılması talebidir- Hidiv'in yönetiminin devamını olanaksız hale getirdi. Bu ekonomik sıkıntı Gordon'u da zor durumda bıraktı. İlk iş istifasını Londra'ya bildirdi lakin bu dilekçe kabul edilmedi. İngiltere'nin menfaatleri doğrultusunda hareket eden ve önemli işler başaran bir generalinin böylesine hassas bir dönemde bölgeden ayrılması menfaatlerine aykırı geldiği için İngiltere Hükümeti Gordon bölgede kalmaya zorlandı. İngiltere'nin çalışmalarıyla İsmail görevinden uzaklaştırıldı. Ardından yine İngiltere ve Fransa'nın desteği ile birlikte Mehmed Tefrik Paşa İsmail'den makamı 1879'da devraldı (Özdağ 2018: 311).

Gordon ise kendisini valilik makamına taşıyan ve onu destekleyen İsmail'in devrilmesi ile tekrar hükümetine istifasını verdi ve kabul edilmesi üzerine ülkesine döndü (Laffer 2010: 27). Bu değişimin devamında Mısırlı milliyetçiler Urabi Paşa'nın etrafında toplandılar. Bunu 1882'de Mısır'ın işgali izledi.

Gordon İngiltere'deyken Belçika Kralı Leopold'dan bir teklif aldı. Belçika bu dönemde Kongo'yu kontrol ediyordu. Gordon'un Afrika'da ülkesi adına başarılı işler yaptığını bilen Kral, Gordon'u Kongo'ya temsilcisi olarak göndermek istedi. Teklifi kabul eden Gordon, Leopold'un kişisel temsilcisi sıfatıyla Kongo'ya ulaştı. Gordon'un

Belçika Kralı için Kongo'daki hizmeti uzun soluklu olmadı. İngiltere ordusu hem Avrupa hem de Afrika'da işler bu kadar hassas bir dengede iken kendi subayının hem de Sudan üzerinde büyük tecrübe sahibi bir subayının başka bir orduda görev yapmasını kabul etmeyerek Gordon'dan ülkesine dönmesini istedi. General de kısa süre sonra ülkesine döndü (Laffer 2010: 28).

İngiliz Hükûmeti Gordon'a Sudan'da mevcut sorunlara ilave yeni sorunların ortaya çıktığını, bunlar içerisinde en tehlikeli olanın ise İngiltere'nin bölgeden tahliyesini amaçlayan Mütemehtiyi hareketinin olduğunu, bu nedenle burada kendisine yeni görevler düştüğünü bildirdi. Bu, Gordon'a Sudan'da ülkesi adına çalışması için yeni bir teklifti (Laffer 2010: 28).

Mehdi Ayaklanmasının Başlaması

İngiltere'nin kontrolündeki Mısır ve Mısır'ın kontrolündeki Sudan'da 1881 sonunda başlayıp 1898'e kadar devam eden milliyetçi ve dini ayaklanmalar yaşandı. İngiltere Hükûmeti ise her iki ülkede de bu ayaklanmaların kendi yönetimini zora sokmasından ya da sonlandırmasından endişe duydu. Bu hareketler içerisinde ve mevcut durumda İngiltere'yi en çok tedirgin edeni Mehdi Ayaklanmasıydı. Ayaklanmanın başını çeken ise Muhammed Ahmed ibn Abdullah'tı (Laffer 2010: 29). Baba mesleği olan marangozluk mesleğini icra etmesinin yanında İslamiyet ve mehdilik hakkında teferruatlı bilgiye sahip olan bu şahıs (Samaniye Tarikatı'na mensuptu ve tasavvufa derin ilgisi vardı.) kısa süre içerisinde çevresine kitleleri toplamayı başardı. 12 İmam kültüne göre eksik olan 12. imam olan Mehdi'nin sol yanağında bir ben, ön dişlerinin arasında belirgin bir açıklık olacaktı. Muhammed Ahmed bu özelliklere sahipti. Yine Mehdi, zalimler karşısında masumların imdadına yetişmek için 12. İmam olarak dünyaya zuhur edecek sömürgeci devletlerin boyunduruğundan kurtulamayan Halifenin yerini alarak İslamiyet'i Hz. Muhammed zamanındaki saflığına döndürecek temsilci olacaktı². Mısır yönetiminin acımasızlığından ve bitmez tükenmez vergilerden muzdarip olduğu bir zamanda Muhammed Ahmed'in kendisini Mehdi, hilâfet-i kübrânın sahibi, Hz. Muhammed'in halifesi ilan etmesi, İngiltere ve Mısır idaresinden kurtulmayı vaad etmesiyle Sudanlılar Mütemehtî'nin etrafında toplandılar. Mütemehtînin ilk destekçileri fakir halk, Sudan'daki idarecilerin gözünden düşen görevliler, Mısır idaresinde yaşamak istemeyenler ve nihayet köle ticaretiyle uğraşanlardı. Kısa sürede büyük bir kitleyi etrafında toplayan Mehdi'nin önemli bir eksiği vardı o da ordusunun birlikten yoksunluğu.

Muhammed Ahmed'in şiarı Sudan'ı Türklerin³ ve İngilizlerin istilasından kurtarmaktı. Hatta "bin mezar Türklere verilecek bir Dirhem vergiden daha evladır" sözü Mütemehtî'ye mal edilir. İngilizlere gelince onlar da Sudan'ın zenginlikleri, coğrafi konumu ve insan gücünü kullanmak için Sudan'daydı ve Mısır'daki yönetimin de oluruyla gerek kendi temsilcileri gerekse Kavalalı yönetiminin idarecileri ile Sudan'ı her geçen sene biraz daha fazla felakete sürüklüyorlardı (Lutskiy 2011: 234). Bu nedenle her iki ülkenin Sudan'dan uzaklaştırılması gerekiyordu. Bunun için silahlı mücadeleden

² Çalışmanın esas gayesi Mehdi Ayaklanmasında Charles George Gordon'un rolü olduğundan Muhammed Ahmed ve ayaklanmanın çıkışı ile ilgili sınırlı bilgi verilmekle yetinildi.

³ Mısır ve onun idaresindeki Sudan şeklen Osmanlı Devleti'ne bağlı olmakla birlikte Hıdiv'in idaresindeydi fakat Kavalalı Mehmed Ali Paşa zamanından beri Mısır bu Türk hanedanı tarafından idare edilmekteydi.

başka bir çare olmadığına kanaat getiren Mütemehdi etrafındakilere sürekli bu yönde telkinlerde bulunmaya başladı (Seyyid 2003: 380).

Gladstone-Gordon Görüşmesi ve Gordon'un Sudan'a Tekrar Gönderilmesi

Muhammed Ahmed ve etrafındakiler Mısır Hükûmeti'nin bölgede zayıf olmasından istifade ederek Ubeyd'i ele geçirdiler ve burasını kendilerine merkez yaptılar. Hidiv'in Sudan'da meydana gelen bu isyanı bastıramayacağını anlayan İngiltere Hindistan'da görev yapmış olan William Hicks'i Mısır askerî birliğinin başında Kordofan'a gönderdi. Lakin birlik hedefine varamadan isyancılar tarafından Şeyhan'da dağıtıldı ve Hicks öldürüldü (Kasım 1883). Hemen akabinde Kordofan, Nisan 1884'te Bahrül-gazel Mehdi'nin eline geçti (Seyyid 2003: 381-Öz 2005: 498).

Sudan'da meydana gelen ayaklanma karşısında İngiltere'nin gayesi kendisinin çıkarlarına yönelik herhangi bir ayaklanma gibi Mehdi Ayaklanmasını da fazla dallanıp budaklanmadan bertaraf etmektir. Hükûmetin masasındaki çözüm yollarından birisi de Sudan'ı boşaltarak Mehdi'ye terk etmek ve Sudan için anlaşmaktır (Lutskiy 2011: 236). Bununla birlikte bu mesele hakkında Başbakan Gladstone, Gordon'la defaatle bir araya gelerek fikir teatisinde bulundu. Çünkü hükûmet meselenin halli hususunda Gordon'un Sudan ile ilgili derin tecrübe ve bilgisine ihtiyaç duyuyordu. Buna rağmen Gordon'la yapılan müzakereler sonuçsuz kalıyor, Sudan hakkında müşterek bir noktada buluşamıyorlardı. Hükümet Gordon'un başına buyruk hareket etmesinden çekindiği için Sudan'daki görevinde Gordon'a kısıtlama getirmek istiyordu. Gordon ise bu kısıtlamaları kabul etmediği gibi Sudan'ın Muhammed Ahmed'e terkini de kabul etmiyordu. Bir başka anlaşmazlık konusu da Gordon'un Ekvator Valisi olduğu dönemde rakibi olan Zübeyir Mansur Paşa'ya Sudan Valiliğini verilmesini istemesiydi (Laffer 2010: 31). Peki Gordon Zübeyir Paşa'ya neden böylesine önemli bir mevkiyi verdimen istiyordu? Burada geleneksel İngiliz politikası devreye giriyordu aslında. Şöyle ki; Paşa Sudan'da nüfuz sahibi, köle ticareti denilince akla ilk gelen kişilerdendi. Kendisinin Mısır Hidivleriyle yıldızı barışmıyordu. Mısır, Sudan'ı kontrolü altına almaya çalışıyor lakin bir türlü muvaffak olamıyordu. Bu hususta Paşa ile sürekli anlaşma çabası içine giriyordu. Paşa, çıkarının ya da nüfuzunun zayıflayacağını düşündüğünden olabilir bu anlaşmaya bir türlü yanaşmıyordu. Paşa, Darfur'da sıkıntı yaşayınca bir kez daha teklif götürdüler ve olumlu cevap aldılar. Nihayet Darfur Zübeyir Paşa'nın yardımlarıyla Mısır'a bağlandı. Mısır Hidivi, onun gücünden çekinerek bir vesileyle Sudan Valiliği'ni verirse bölgedeki nüfuzundan istifade edilebilir, Hidiv ile aralarındaki anlaşmazlıktan istifadeyle Mısır'a karşı Zübeyir Paşa'yı kullanabilir (BOA, HR. SYS 995/73, 1884). Mütemehdi'ye karşı önemli bir müttefik kazanabilirdi. Bahsi geçtiği üzere Londra Hükûmeti bu teklife soğuk bakmış ve sonra Gordon'a olumsuz cevap vermişti. Keza Zübeyir Paşa da bu teklifi reddetmişti⁴. Paşa'nın böylesine önemli bir mevkiyi bir de Gordon gibi önemli bir İngiliz subaydan gelmesine rağmen reddetmesinin ge-

⁴ General Gordon Sudan'da ikâmet itdikçe Zübeyir Paşa'nın Sudan Valiliğini kabul idemeyeceği Kahire'den çekilen telgrafnâmeden anlaşıldığına ve ol-bâda bazı ifâdâta dair Londra Sefâreti seniyyesinden gelen 11 Mart (1)884 tarihli telgrafnâmenin tercümesi leffiyle Hariciye Nezareti celilesinin tezkire-i vâridesi tercüme ile ma'an 'arz ve takdim kılındı ve Mısır'a dâir bu gün in 'ikâd iden meclis-i mahsus vükelâ müzâkerâtını mutazammın kaleme alınan mazbata dahi başkaca takdim olundu efendim. BOA, Y.A.HUS 177/37, Hicri 15 Cemaziyevvel (1)301 (M. 13.3.1884) - Bu konuda diğer belge için Y.A.HUS 177/33.

rekçesi neydi? Bunun gerekçesi ise Zübeyir ile Gordon arasındaki mücadelede gizlidir. Paşa, İngilizlerin ailesine yaptıkları ve kendisine yönelik planlarını biliyor, Gordon ve İngilizlere itimat etmiyordu. Gordon Sudan'daki ilk görevi sırasında kendisini devamında da oğlu Süleyman'ı görevden uzaklaştırmıştı (Kavas 2007: 108). Şimdi yeniden bu göreve kendisini daha yüksek bir mevkiye taşımak istemeleri şüphesiz Gordon'un lehine fakat Zübeyir Paşa'nın aleyhine olacağına şüphesi yoktu (BOA, HR. SYS 995/73, 1884). Mevcut durumda çözüm çözümsüzlük gibi görünüyordu. Ancak Sudan'da durum gün geçtikçe kötüye gidiyor ve kriz İngiltere aleyhine derinleşiyordu⁵.

Basının özellikle Pall Mall Gazette'in baskıları da günden güne arttı. Adı geçen gazetenin editörü Gordon'la Sudan üzerine bir mülakat gerçekleştirdi (8.1.1884). Görüşmede Gordon "Sudan'ı kaderine terk etmek Mehdi ve onun güçlerinin elinde katliama terk etmek olacaktır" dedi. Bu görüşme gazetenin ilk sayfasında "Sudan İçin Çinli Gordon" başlığıyla verildi. Gazetenin editörü "hükûmetin Sudan'ı terk etmek fikrinden vazgeçmesi ve Sudan hakkında uzman olan Gordon'un gönderilmesini" hükûmetten talep etti. Ertesi gün birçok gazete bu görüşmeyi manşetlerine taşıdı. Hafta içerisinde görüşmeye atıf yapan gazetelerin sayısı hatırı sayılır oranda arttı. Gazetelerin ortak görüşü İngiltere'nin Sudan'dan çıkmaması ve Gordon'un Hartum'a gönderilmesiydi (Laffer 2010: 30). Sonunda hükûmet Gordon'u Hartum'a gönderme kararı aldı.

Hariciye Nezareti'ne Kahire'den ulaşan habere göre "... Gordon Londra'dan deniz yoluyla Süveyş'e ve oradan Sevâkin, Berberiye ve Hartuma'a gidecek yerde planını tebdil ile Kahire'ye gitti. Burada Hidiv kendisini suret-i dostânede karşıladı ve güvenlik hususunda teminat vererek Sudan Governörü (vali) ta'yin etti..." Böylelikle İngiltere'den sonra Mısır tarafından da Gordon resmen vali tayin edilmiş oldu (BOA, HR.SYS 995/58, 1884)-Bu hususta başka bir vesika: BOA, Y.A.HUS 176/50, 1884).

Gordon'un 28 Ocak 1884'te Nil Nehri üzerinden Hartum'a doğru hareketinden önce Hidiv, Darfur'un eski hakimi Abdurrahman'ın oğlu Abdülşakir'e serbest ticaret ve esirlik müessesesinin Sudan'da lağvedilmesi şartıyla yine aynı memuriyeti verdiği Darfur hakimi ve Sudan eski valisi İsmail Eyyüb Paşa'nın miralaylarından olan Mehmed Celaleddin'e de başkatiplik ve dördüncü rütbeden Mecidi nişanı verdirerek⁶ onlarla beraber Hartum'a hareket etti (BOA, HR. SYS 995/59, 1884) - Bu hususta ayrıca

⁵ Sudan'ın ikbâli ile ilgili önemli kararlar alınırken İstanbul'un bu meseleyle ne kadar alakadar olduğu Nezâret'ten Londra Sefâreti'ne gönderilen telgraftan anlaşılmaktadır. "Nev-i tercüme

Gordon Paşa'nın Zübeyir Paşa'yı Sudan Valiliği'ne tevcih eylediğine Times Gazetesinin neşr eylediğine dâir Nezâret 10 Mart (18) 84 tarihiyle Londra Sefâreti'ne 89 numrolu telgrafnâme. "Times Gazetesinin Hartum'dan alıp bu günkü nüshâsına derc eylediği husûsi bir telgrafnâmeye nazaran Ceneral Gordon'a ikmâl-i memuriyet eylediğinden Zübeyir Paşa'nın kendi yerine Sudan Valiliği'ne tayinini tevcih eylemekte imiş." BOA, HR. SYS 995/73 R. 28 Şubat (12)99, (M. 11.3.1884) - Vesikada belirtilen tarihte Gordon, Sudan'a aylar öncesinden ulaşmıştı. Zübeyir Paşa'ya Sudan Valiliği'ne atanması husûsu ise Ocak ayının ilk günlerinde ve Gordon henüz Londra'da iken gündeme gelmiş ve Gordon'un ısrarlarına rağmen Londra Hükûmeti tarafından bu tevcihat uygun bulunmamıştı. Osmanlı Hariciye Nezareti'nin bu konu ile ilgili bilgiye, ki bu böyle bir tevcihat olmamasına rağmen, aylar sonra ve bir gazeteden dolaylı olarak haberdar olması ve ayrıca bu süre zarfında Londra sefirinin İstanbul'u bu mesele hakkında bilgilendirmemesi oldukça düşündürücüdür.-Ayrıca bk.: BOA Y.A.HUS 177/33 R. 29 Şubat (12)99 (M. 11.03.1884).

⁶ Mehmed Cemaleddin Paşa layihasında Gordon'un Hartum'a ulaştıklarında kendisini tümen kumandanlığına getirdiğini fakat sonra gözünde ortaya çıkan sağlık sorunu nedeniyle azlettiğini, aradan birkaç ay geçtikten sonra Nubar Paşa vasıtasıyla kendisini Hartum'a davet ettiğini fakat Paşa'nın kendi ifadesiyle "İngilizlerin art niyetini bildiği için bu teklifi kabul etmediğini..." yazar. Gordon'un Sudan'a ulaştıktan sonraki siyaseti, Mütemehdiyye hareketinin vukuu-şuyuu, Gordon'un öldürülmesi ve sonrasında gelen hadiseler için ayrıca bkz: BOA, Y.EE 127/82 R. 1305 (M. 1889/1890).

bkz: BOA, HR. SYS 991/83-BOA, Y.EE 10/56). Seyri sefer halindeyken kız kardeşine “ Kendisini çok iyi hissettiğini, Yaradan’a dayanmaktan mutlu olduğunu ve kendisini Southamton’da gibi güvende hissettiğini” yazıyordu (Gordon 1988: 374). Lakin ilerleyen günlerde köle tacirleri, bölgenin yerel ve nüfuzlu beyleri ve elbette Mütemehdiyle mücadelede tutuştuğunda kendisi ve askerleri için Hartum’un Southamton kadar emniyetli bir yer olmadığı anlaşıldı.

Mehdi Ordusu İle Mücadele

Gordon, 31 Ocak’ta Korosko’ya ulaştı. Yaradan’ın inayetiyle Mehdi ve ordusunu mağlup edebileceğini düşünüyordu. Şehre gelir gelmez eski rehberi Capsune’ye ulaştı. Gordon, bu rehberi 1879’da köle tacirlerinin elinden kurtarmış ve kendisine rehber tayin etmişti. Capsune’ye tekrar müracaat etmesinin en önemli nedeniyse Mütemehdi’nin yeğeni olduğunu öğrenmesiydi elbette. Eski rehberi sayesinde Sudan’daki rakibi Muhammed Ahmed hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlıyordu, bu amacına da ulaştı (Gordon 1988: 375).

18 Şubat’ta Hartum’a ulaşan Gordon, halk tarafından iyi karşılandı. İsyanı bertaraf etmenin yanı sıra şehrin imarı, köle ticaretinin kaldırılması ve azınlığın çoğunluğu sömürmesinin önüne geçmek için bir hayli ağır mücadele vermesi gerektiğini düşünüyor ama aynı zamanda başarılı olacağına dair büyük ümit besliyordu (Gordon 1988: 374)⁷. 1862’de Çin’deki Taipingler Ayaklanmasını bastırmış ve bundan sonra kendisine “Çinli Gordon” ünvanı verilmişti. Sudan’daki ilk görevinde başarılı işler yapmış ve adından söz ettirmişti. Bu tecrübelerle dayanarak bu zorluğun üstesinden gelebileceği ve ülkesinin menfaatlerini burada kalıcı hale getirebileceği kanaatindeydi. Nitekim Gordon’un bundan önceki görevi sırasında Schnitzer (Emin Paşa)⁸ ve Stanley ile birlikte Sudan’ı ilkellikten, barbarlıktan ve esir ticaretinden kurtarıyoruz, Sudan’ı özgürleştiriyoruz sözleriyle adım adım sömürgeleştiriyorlardı⁹.

⁷ Burada üzerinde durulması gereken önemli bir hususu belirtmekte fayda vardır. Şöyle ki, 1879’da İngilizlere karşı Mısır ordusunda bir ayaklanma oldu fakat bu isyan yine İngiliz ordusu tarafından bastırıldı. Köle ticaretinden yeterince pay alamayan köle ticaretinin ilgasına yöneldiler. Bu ise Sudan’ın kötü olan ekonomisini daha da kötüleştirdi. Yıllardır ekonomisinin temeli köleliğe dayandırılan Sudan’da İngilizlerin birden bire köleliği kaldırmak için mücadeleye tutuşması ve yerine yeni istihdam alanı/alanları ikame etmemesi işi iyice içinden çıkılmaz hale getirdi. Halk Muhammed Ahmed’i Mehdi olarak gördü ya da Marx ve Engels’in ifadeleriyle görmek zorunda kaldı.

⁸ Prusyalıdır. 1865’te Türkiye’ye geldi ve bir müddet mesleğini burada icra etti. Arnavutluk’ta çalıştığı sırada kolera salgınına karşı çalışmalar yürüttü ve Arnavutluk Genel Valisi İsmail Hakkı Paşa tarafından Binbaşı rütbesi verildi. 1875’te Hartum’a gitti ve orada Gordon ile tanıştı ve birlikte çalışmaya başladılar. Schnitzer burada bir muayenehane açtı. Lado’ya giderek burada da bir muayenehane açtı, vilayet hekimbaşısı oldu ve Gordon’un talebiyle Hattı-istiva valisi oldu. Mütemehdi hareketinin başlamasının ardından Hartum’a gitti. Gordon’un Sudanlıların güvenliğini kazanmasına katkı sundu. Mütemehdi’nin başını ağrıtanların önde gelenlerinden biri oldu. Schnitzer, Müslüman olduğunu ve Emin ismini aldığı Hidiv tarafından kendisine Paşa ünvanı verildiğini, Müslümanlara hizmet ettiğini, bilhassa Gordon’un isyancılar tarafından öldürülmesinden sonra İngilizlerden gelen teklifleri reddederek Sudan Müslümanları lehine çalışmayı tercih ettiğini ifade etse de 1889’da bir başka Hıristiyan devlet Almanya’nın hizmetine girdi ve bu devlete Afrika’da çok toprak kazandırdı. Kongoda esir tacirleri tarafından 1892’de öldürüldü. (Schmiede 1995: 117-118)

⁹ Gordon Paşa’nın me’muriyeti mahsûsası mâ’lûmât-ı mahalliyesiyle ‘Arab kabâili üzerindeki nüfuz-u zâtını istig’mâlden ibâret olduğu mahsûsdur (?). bir de Sudan ümerâyı sâbıkasından bir çoğu el-eyvm Mısır’da bulunduklarından merkuamların me’muriyetlerini te’mine çalışmak ve bu sûretle şâki-yi mâ’hudun mevkî’ni mahdudâtına almak üzere Gordon Paşa’nın derkâr ümerâyı mûmâileyhim ... ise de hiç kimse paşayı mûmâileyhim me’muriyeti nüfûzunu tafsilâtı kimse bilmediği gibi netâyici dahi keşf ve tahmin idemez ise de ma’lum olan maksadı me’muriyeti Hartum ile Sudan’ın mahalli sâ’iresinde bulunan Mısır mahfazasını

Gordon şehirdeki Türk yönetimini ve Türkleri hatırlatan öğeleri derhal sildi. Bunun için de ilk olarak Rauf Paşa'nın¹⁰banisi olduğu Rauf Paşa Camii'nin ismini değiştirerek El-Sudan Camii yapmak oldu (Gordon 1988: 378). Zübeyir Paşa gibi Türk devlet adamlarını Sudan'a hizmet etmemek ve huzursuzluklar karşısında sessiz kalmakla itham etti. Oysa Sudan Osmanlı Devleti'ne şeklen bağlıydı. Yani Sudan'ı ister İngilizler ister Mehdi kuvvetleri ele geçirsün bu Türkler için ne fetih ne de işgal anlamı taşımaktaydı.

Lakin Gordon'un beklentisinin tersi yönünde gelişmeler oldu. Zira Mehdi ordusu çevre şehirlerde başarılar elde etti ve buraları bir bir ele geçirdi. Gordon, Mütemehdi ve yandaşlarıyla başa çıkamayacağını anlayınca Sudan'ı Mısır'dan ayırarak kendisinin buraya genel vali Mütemehdi'nin ise Sultan olmasını teklif etti. Amacı Mütemehdi ve ordusuyla savaşarak asker ve ekonomik kayıplar yaşamaktansa bunları kontrolü altına alarak Sudan'ı İngiltere adına ele geçirmekti (Lutskiy 2011: 237). Muhammed Ahmed bu planı bozdu ve sonunda Hartum'u kuşattı. Bu kuşatma Gordon ve adamlarını sıkıntıya düşürdü. Londra ile olan muhaberat neticesinde İngilizler, adamlarına destek olması ve -önceleri bir hayli kararsız olmasına rağmen¹¹- en azından Sudan'dan askerlerini tahliye için Darfur'a takviye olarak asker sevk etti (BOA, HR. SYS 1009/14, 1884). Mütemehdi halkın desteğini kazandığı için bu takviye birlik hedef noktaya sorunsuzca intikal edemedi. Çünkü bu birlik her an her yerde saldırıya açıktı. Bu saldırıyı gerçekleştirenler ellerine silah aldıkları zaman Mehdi'nin askeri, bıraktıkları zaman sade vatandaş oluyorlardı. Ayrıca Mehdi'nin istihbaratı İngilizlerinkinden daha güçlüydü. İsyancıların istihbaratı o kadar kuvvetli ve hızlıydı ki adeta aralarında telgraftan daha hızlı muhaberat sağlayabiliyorlar, İngilizleri adım adım takip ediyorlardı. Bu başarının altında yatan gerekçe ise Mehdiye atfedilen kutsallığın yanı sıra öldürülme korkusuydu. "... İhâneti tespit edilenler hemen idâm olunuyor ve cenâzeleri dümbelek eşliğinde terk-i hayat ettiriliyordu..." (BOA, Y.EE. 127/56, s. 3, Layihada tarih belirtilmemiş lakin vekayi ve şahıs isimleri dikkate alındığında vesikanın olmasa da bahsedilen olayın tarihinin 1883 olduğu anlaşılır). İngilizler bununla mücadele etmeleri halinde General Gordon'a yardıma geç kalacaklardı. Sudan'dan gelen ve buradaki mevcut durum hakkında bilgi veren Mısır emirlerinden bir şahıs (vesikada şahsın ismi yer almamaktadır.) Mehdi'nin maiyyetinde 300.000 kişiden müteşekkil bir kuvvet bulunduğu ve buna ilave olarak Batılı subayların yer aldığı, bu ordunun silah ihtiyacının ise Herkül Fabrikasında imal edilenlerden karşılandığı bilgisini vermekteydi (BOA, Y.PRK. ASK, 22/3, 1884). Halkın bu desteğini kazanmasının, Hartum'a doğru beldeleri-şehirleri ele geçirerek ilerlemesinin ve nihayetinde Hartum'u kuşatmasında halkın içinde bulunduğu ekonomik darlık, dinden bîhaber olması ve belki de en önemli gerekçe Mehdi'nin gerektiğinde halka zulmetmekten çekinmemesi idi.

kaldırarak hattıte'min ve teshil eylemekdir. Nefs-i Sudan'da "Asvan" veyâhut "Vadi-i Hayfa'nın cihedi cenûbiyesindeki harekâta gelince Gordon Paşa bu bâbda me'zûniyeti kâmileyi ha'izdir. BOA, HR, SYS 995/57, R. 14. Kânûnusânî (12)99 (M. 26.1.1884).

¹⁰ Sudan Genel Valisi idi. Mehdi isyanı patlak verdiğinde "... garip bir derviş devlete zarar verebilecek kudrette değildir ..." diyerek meseleyi hafife aldı. Mehdi'nin Ensar ismini verdiği kuvvetleriyle 1881'de iki defa karşı karşıya gelen Valinin kuvvetleri ikisinde de mağlup oldu. Mısır yönetimi tarafından Rauf Paşa 1882'de görevden alındı Öz 2005: 497).

¹¹ "... İngiltere Devleti'nin Gordon Paşa (nın) imdâdına asker irsâline esâsen meyyâl bulunmakla berâber bu bâbda bir karar-ı kat'i ittihâzı husûsunda müsâraat göstermeyip mütereddidâne hareket eylediğinden bahisle ..." BOA, Y.PRK.HR, 7/60, R. 19 Mayıs 1300 (M. 31.05.1884).

Sudan'daki Arap tacirlerinden Halil adındaki tacirin Mehdi Ayaklanması hakkında İstanbul'a ulaşan layihası birçok mühim bilgiyi ihtiva etmektedir. Layiha aslında Mütemehdi'nin nasıl olup da bu kadar kısa sürede bu kadar güçlendiğini gözler önüne seren bir vesikadır. Layihaya göre; Kordofan ticarî açıdan gelişmiş bir şehirdi. Yerli ve yabancı pek çok tacir vardı. Kendi kendine yetebilen ve kendi güvenliğini sağlayabilecek silahlı güce de sahipti aynı zamanda. Lakin Vali Mehmed Said Paşa'nın kötü idaresi halkı ve tüccarı sıkıntıya gark etti. Kendisi hakkında Sudan Valisine defaatle şikayette bulunulunca Paşa görevden alındı fakat kısa süre sonra görevine iade edildi. Bundan sonra azline sebep olanlara şiddet uygulamaya başladı. Kısa süre sonra Mehdi, Abid şehrine yakın karargâh kurdu ve on bin kişilik ordusuyla muhasarayı başlattı. "Böyle bir zaman-ı buhranda bile Vali Paşa mu'âmelat-ı î'tisafkârânesinden geri kalmadığından halk mââl mecbûriye Mütemehdi ordusuna ..." dahil oldu. Zaten şehrin Mehdi ordusunun eline düşeceği aşikar görüldüğünden halk biraz da güçlünün yanında yer almayı tercih etti.

Rapor kuşatma sırasında şehrin işesiyle ilgili de çarpıcı bilgiler verir. Buna göre şehrin durumu hiç de iç açıcı değildi. Fiyatlar kat be kat arttı ihtiyaç duyulan bazı malzemeler ise tükendi. Kesim hayvanları tükendiği için katırlar ve eşekler kesildi üstelik fahiş denilecek bedeller karşılığında satılır oldu. Bu halin devamı üzerine vali canının bağışlanması şartıyla şehri teslim etti fakat sözde Mehdi'nin emriyle yakılmaktan kurtulamadı. Valiyi müteakip yöneticiler, memurlar ve tüccardan bazıları ya tevkif edildiler ya da öldürüldüler. Mehdi öldürme işini kendisine sadık bir kısım Arap kabilelerine verdi ve işkence ile bunu yapmalarını emretti. Hıristiyanların malları gasp edildi fakat nadiren öldürüldüler. Müslümanlar öldürülürken, üstelik işkenceye başvurularak, Hıristiyanların canlarına neden ilişmediği sorulunca Mehdi "Hıristiyanlardan ise Müslümanların kendisine tabi olmaya mecbur olduklarını bu yüzden ikmâlî fütuhât edinceye kadar tekâmî-i enfüs etmeyeceği..." cevabını vermekten çekinmedi (BOA, Y.EE 127/56 [tarihsiz ayrı vesika]).

Mevcut durum Mehdi'yi zafere yaklaştırırken Gordon ve adamlarını adım adım hezimeteye götürdü. Mevcut durumda Sudan'a bağımsızlığın bir günde gelmeyeceği herkesin malumuydu ama bir gün geleceği aşikardı¹².

Ekim ayının ilk günlerinde Mütemehdi, İngilizlerle temasa geçti ve şehri teslim etmelerini kendilerine teklif etti. Gordon, düşmanın şehri doğrudan harp yoluyla değil uzun soluklu bir muhasara ile ele geçirmeyi planladığını öğrenmekte gecikmedi ve bunu Londra'ya rapor etti (Gordon 1988: 382).

Mütemehdi güçlendikçe Gordon Hartum'da izole oldu. Bu durum muhaberatı da zorlaştırdı. Halbuki Hartum kuşatılmadan evvel çok sık olmasa da Londra ile Hartum arasında haberleşme sağlanabilmekteydi. Gordon, Mısır kuvvetleriyle birlikte Hartum'da tamamen muhasara altına alındı. Londra'nın kendisinden ne beklediğini, kendisine yardım kuvvetlerinin gelip gelmeyeceğini gelecekte ne zaman buraya ulaşacaklarını bilemiyordu. Tüm bu olumsuzluklara rağmen Gordon'un Hartum'u düşmana terk etmeye niyeti yoktu.

¹² Müslümanların birbirlerine düşmeleri, ardından meseleyi Batılılara havale etmeleri, onların da gelip hedef coğrafyayı düzene sokmaları; günümüzde Sudan, Irak ve Suriye'de meydana gelen hadiseleri ve dış müdahaleleri akla getirmektedir. Geçmişte ve günümüzdeki hadiselerin vukuu ve şuyuu göz önünde alındığında aslında değişenin sadece zaman olduğu, vakaların, coğrafyanın ve fiili işleyen devletlerin aynı olduğu görülür. Bu durum bize tarihin geçmişte meydana gelen hadiselerin yekunu olduğunu ispat eder mahiyettedir.

Kız kardeşi M. Augusta Gordon'a yazdığı 5 Kasım tarihli mektubunda muhasaranın kendileri için ne kadar bunaltıcı ve zorlayıcı hale geldiğini şu sözlerle ifade ediyordu: “..Kötü haber! Steward, Power¹³ ve Herbin¹⁴ ile gönderdiğim oldukça iyi silahlarla teçhiz edilmiş buharlı gemi ele geçirildi ve hepsi de öldürüldü” (Gordon 1988: 382).

14 Aralık tarihli son mektubunda ise “..bu benden alacağın son mektup olabilir. Çünkü burada bir ayağımız çukurda, bunun sebebi ise ordunun gerçekleştirme-yi planladığı seferin gecikmesi...” diyordu (Gordon 1988: 384). Mehdi'nin işbirlikçisi Osman Dikne'nin Nil Nehri ile Kızıldeniz arasındaki bağlantıyı kesmesi, daha önce de ifade edildiği üzere Sudanlıların beklenmedik zaman ve coğrafyalarda saldırılar düzenlemeleri gibi sair gerekçeler nedeniyle Londra tarafından gönderilen birlik Hartum'a ulaşmadan Gordon ikâmetgâhının merdivenlerinde 1885'te öldürüldü (Seyyid 2003: 381- Öz 2005: 498)¹⁵. Gordon'un ölümü Sudan'da, Mehdi Devleti (1885-1898) olarak bilinen yeni bir siyasi yapının meydana gelmesiyle sonuçlandı.

¹³ Stewart, Gordon'la birlikte Sudan'a gelen ve onunla birlikte Sudan'da İngiltere'ye hizmet eden İngiliz memurdu. Gordon'la da yakın dostlukları vardı (Hidiv-i sâbık İsmail Paşa zamanında Sudan'da emniyet ve âsâyişi i'âde ile orada üç sene kadar governörlük me'muriyetini ifâ eylemiş olan Ceneral Gordon'un be-tekrar İngiltere Devleti'nin hizmetine girerek mâ'iyetinde 'askeri kitabeti (?) hizmetini ifâ eyleyecek olan kâimmakâm İstovart bulunduğu halde dün gece 'acelelen Mısır'a müteveccihen hareket eylediği ve mümâileyh Gordon'un me'muriyeti mahsûsası hakkında bazı ifâdâta dâir... BOA. HR.SYS 992/58 (Belgede tarih verilmemekle birlikte muhtevâsından Ocak 1884 olduğu tahmin edilebilir). Power ise İngiltere'nin Darfur Konsolosu, Times Gazetesi'nin muhabiri ve Gordon'un da yakın arkadaşıydı. İngiltere Hükûmeti ve kamuoyu daha ziyade Power sayesinde Sudan hakkında bilgi sahibi oluyordu. (Gordon 1988: 383)

¹⁴ Fransa konsolosu olup, Sudan'da İngiliz-Fransız çatışmasından ise müşterekte buluşup birlikte hareket etmek zorunda kaldıklarından Fransız konsolosu Gordon'la işbirliği yapmak zorunda kalmıştı.

¹⁵ Sudan Cumhurbaşkanı Ömer el-Beşir Çin'in desteğiyle inşa edilen sarayı törenle açtı. Açılış günü ise Gordon Paşa'nın öldürüldüğü güne denk geldi/getirildi. Darbe ile 2019'da görevden uzaklaştırılana dek el-Beşir bu sarayda ikamet etti ve Sudan'ı buradan yönetti. Çin'in bu ikametgâhın yapılması için destek vermesi, sarayın açılışının Gordon'un ölüm gününe denk gelmesinin Çin'deki Taipingler Ayaklanması sırasında kendisinin ülkesi İngiltere adına büyük yararlıklar göstermesi ve hatta Çinli Gordon lakabını alması ne derecede etkili olmuştur?

Sonuç

Tasavvuf öğretisiyle yetişmiş olan Muhammed Ahmed İbn Abdullah 1881'de Mısır'daki Türk yönetimi ve sömürgeci İngilizlere karşı isyan başlattı. Kısa sürede takipçileri arttı. Takipçileri sözde Mehdimin Allah ve Hz. Muhammed ile haberleşme halinde olduğuna inanıyorlardı. Mısır hıdivi tarafından salınan bitmez tükenmez vergiler, yerel yöneticilerin başına buyruk davranmaları, mütegalibe kesiminin nüfuz kurarak halka zulmetmeleri ve nihayet esir ticaretinin devamından yana olanlar bu sözde Mehdimin etrafında toplandılar. Mütemehti isyanın başından sonuna yaklaşık sekiz milyon olan Sudan nüfusunun altı milyondan fazlasının köle olarak satılmasına onay verdi. Zira kendisi de bu ticaretten külliyetli miktarda pay kazanmaktaydı¹⁶. Mısır Hükûmeti bu gaileyi halledemeyince İngilizler devreye girdiler. Jeostratejik ve jeopolitik açıdan oldukça kritik bir konum işgal eden Sudan'ı zabtı rabt altına almak ve köle ticaretini men etmek için ki bunun altında yatan gerçek neden ise köle ticaretinden artık yeterince pay alamamasıdır-meşhur generali Gordon'u buraya gönderdi. General, Sudan halkının teveccühünü kazandı, Darfur'un mamur ve muhkem hale gelmesine büyük katkı sundu. Sudan'ın nüfuzlu ailelerinden de destek alarak Mehdi isyanını bastırmak için askerî, siyasi çalışmalarda bulundu. Lakin Sudan'ın içinde bulunduğu sosyo-ekonomik sıkıntılar ve halkın İslam'ın esaslarını bilmemeleri Gordon'un işini bir hayli zorlaştırdı. Hartumlu Gordon (Gordon of Khartoum) ünvanını aldığı bu coğrafyada kendisinden bekleneni yerine getiremedi ve uzun soluklu bir muhasaranın kendi aleyhine sonuçlanmasının ardından öldürüldü.

Mehdi'nin amacı Gordon'u öldürerek ondan kurtulmak değil aslında Mısır'daki İngilizler işgaline karşı isyan başlatan fakat sonra esir düşen Urabi Paşa'yı kurtarmaktı. Lakin isyancılar arasında birisi harbesini Gordon'un kalbine isabet ettirdi. Ölümünün ardından kafası kesilerek Mehdi'ye gönderildi. Mehdimin planı böylece suya düşmüş oldu.

Mehdi Sudan'ın bütün bölgelerine hâkim olduktan sonra başkenti Hartum'dan Omdurman'a taşıdı. Muhammed Ahmed'in 22 Haziran 1885'te tifüs hastalığından ölümünün ardından kendisinin yaranlarından Abdullah b. Muhammed Teâyişi halife sanıyla hareketin başına geçti. İsyancılar Sudan'daki sınırlarını genişletince Herbert Kitchener kumandasında bir ordu Sudana gönderildi. Bu ordu İsyancılara büyük bir darbe indirdi. Kaçarak canını zor kurtaran Abdullah İngilizlerin takibinden kurtulamadı ve 1899 sonlarında öldürüldü. Abdullah'ın ölümünden sonra İngilizler Sudan'da daha rahat bir yönetim icra ettiler.

¹⁶ "... Zenginleşen ve tantanalı bir yaşayışa kavuşan kentliler, "yasa"ya uymada gevşeklik gösterirler. Yoksul ve yoksullukları nedeniyle katı töreleri olan Bedeviler, bu zenginliklere ve bu zevklere arzu ve aç gözlülükle bakarlar. İmansızları cezalandırmak, dinsel törenler yasasını ve esas imanı yerleştirmek ve ödül olarak imansızların servetlerine el koymak için bir peygamberin, bir mehdinin yönetiminde birleşirler. Kuşkusuz, yüzyıl sonra cezalandırdıklarıyla aynı noktaya varırlar." (Marx-Engels 2013: 294)

Bundan sonra seri galibiyetler alan İngiliz askerleri mehdinin türbesini tahrip ve cesedini paramparça ettiler¹⁷. Mehdinin başına bunlar gelse de günümüzde Sudan'da Mehdi'yi haklı bulup onu takip edenler ve başta İngilizler olmak üzere emperyalistleri ülkelerinde görmek istemeyenler halen mevcuttur.

¹⁷ Eski adı William Henry Quilliam olan Müslümanlığı seçmesinden ve İngiltere'deki Müslümanlara hizmetlerinden sonra Sultan II. Abdülhamid'in Britanya Adalarının Şeyhülislamı ünvanını verdiği (1894) Abdullah Quilliam'ın Liverpool İslam Cemaati Reisi sıfatıyla İslam Darülfünunu'nda yaptığı konuşmasından bir bölüm:

“... Hayatta iken kendisine vuku bulacak hakâret yâhud bâde'l-vefât cesedinin veya hâturasının tahkiri efkâr-ı cihandaki her sâdik Müslime râcîdir. Sudan'da alçakçasına bir fiil irtikâb edilmiştir. Bir Müslümanın mezarı açılmış olduğundan hazır dini Müslüman olmağla böyle bir hakarete karşı protesto ederler. Böyle bir hakarete muvâsalatla İngiltere'nin nâmusunun lekedâr olduğunu tefekküre hicâb idiyorum. Mehdi denilen adamın kabrinin tahrib ve cesedinin dahi parçalanması bir hareketi vahşiyânedir. İnsan olan böyle hareketde bulunamaz. Bu gibi harekât hınzır, çakal, kelb, sırtlan ve envâ-ı yabâniye mahsusdur...” BOA, HR.SYS, 1004/18 R. 12 Mart 1315 (M. 24.3.1899).

Kaynakça

Arşiv Vesikaları

BOA, HR. SYS 995/73 - 995/58 - 995/59 - 991/83 - 995/57 - 1009/14 - 992/58 - 1004/18

Y. A. HUS 177/37 - 177/33 - 176/50

Y. EE 127/82 - 10/56 - 127/56

Y. PRK. ASK 22/3

Y. PRK. HR, 7/60

Bibliyografik Eserler

GORDON, M. Augusta, (1988) *Letters of General Gordon To His Sister*, New York.

KAVAS, Ahmet, (2007), "Osmanlı-Darfur Münasebetleri", İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 16, 105-120.

LAFFER, Stephanie, (2010), *Gordon's Ghosts: British Major-General Charles George Gordon and His Legacies, 1885-1960*, PhD Thesis, Florida State UNIVERSITY, USA.

LUTSKİY, Borisoviç, (2011), *Arap Ülkelerinin Yakın Tarihi*, Yordam Kitap, İstanbul.

ÖZ, Mustafa, "Muhammed Ahmed el-Mehdi", TDVİA XXX, İstanbul, 2005, 496-499.

ÖZDAĞ, Abdullah, (2018), "Sudan'da Mehdilik Hareketi (1881-1885)", TAD 3/S , 309-330.

SCHMIEDE, H. Ahmed, (1995), "Emin Paşa (1840-1892)", TDVİA XI, İstanbul, 117-119.

SEYYİD, Eyman Fuad, (2003), "Mehdiler", TDVİA XXVIII, Ankara, 380-382.

Extended Abstract

Charles George Gordon was born in 1833 in The United Kingdom of Great Britain and Ireland. He was attended to The Royal Military Academy and graduated as a lieutenant. He achieved significant success in the military field. He also attended Ottoman-Russian War which took place between 1853-1856. He participated in the negotiations and caught the attention of his commanders. Finally he was appointed to Equador as a governor (1874) and governor general of Sudan (1877). During his duty there he gained significant experience all about Sudan. He left there and turned his country in 1879.

Muhammad Ahmad ibn Abdullah, who was brought up with the teaching of Sufism, started a rebellion against the Turkish rule and colonial British in Egypt in 1881. His followers soon grew. Followers of the so-called Mahdi are Allah and Hazrat Mahdi (as). They believed he was in communication with Muhammad. The endless taxes imposed by Egypt's hidivi, the conduct of local rulers on their own, the persecution of the people by the influence of the mutegallibe, and finally those in favor of the continuation of the captive trade gathered around this so-called Mahdi. He approved the sale of more than six million of the Sudanese population, which was about eight million from the beginning to the end of the rebellion, as slaves. Because he also earned a large share of this trade. When the Egyptian government failed to deal with this Gail, the British stepped in. He sent his famous General Gordon here to bring Sudan under zabti rabt and ban the slave trade, which occupies a very geostrategically and geopolitically critical position, and the real reason behind this is that he no longer gets enough share of the slave trade. The general won the favor of the Sudanese people and made a great contribution to making Darfur mamur and muhkem. With support from Sudan's influential families, Mehdi worked militarily and politically to quell the Rebellion. But the socio-economic difficulties in Sudan and the fact that the people did not know the basics of Islam made Gordon's work very difficult. Gordon of Khartoum was unable to fulfill what was expected of him in this geography, where he received the title of Gordon of Khartoum, and was killed after a long-running siege ended against him.

Mahdist Movement that occurred between 1881-1898 caused a crisis between Sudan-Egypt and The British Empire. When Muhammad Ahmed bin Abdallah accelerated his power and gained influence as a Mahdi in Sudan, The British Empire sent his famous and experienced General Charles George Gordon (also known as Gordon Pasha) to Sudan. He focused on diplomatic and military studies to abolish the slave trade and eliminate the influential people who collecting taxes irregularly, since 1883 when he was appointed as a governor general in Sudan. Gordon's duty was very difficult against the Mahdi because he was supported by the most of Sudanese who were poor, religious (but they did not exactly know Islam) and supporters of continuation of slave trade. Rebels captured villages, towns and than surrendered Khartoum. City people had to eat horses', donkeys' and mules' meat during the siege.

While Mahdi was approaching the victory General Gordon and his soldiers were about to surrender the city. For this difficult conditions, he connected the British army commander and politician. In fact he was planning to surrender the city but the British did not accept this offer. Gordon and his soldiers were getting more and more iso-

lated every passing day. Thereby they lost communication with the British army and London. The army, sent to Sudan could not close Khartum. Because It was attacked suddenly and suffered casualties in various places. In this condition soldiers in the army had no choice except retreat. When they reached Khartum General Gordon and his some soldiers were already killed (1885). The others were sent to unknown places and arrested there. After this The Mahdist State was founded in Sudan (1885-1898).

After Mehdi dominated all parts of Sudan, he moved the capital from Khartoum to Omdurman. Following the death of Muhammad Ahmad from typhus disease on 22 June 1885, Abdullah b. Muhammad teayishi became the head of the movement with the assumption of Caliph. When the rebels expanded their borders in Sudan, an army under the command of Herbert Kitchener was sent to Sudan. This army dealt a major blow to the Rebels. Abdullah, who barely saved his life by fleeing, did not survive the British pursuit and was killed in late 1899. After Abdullah's death, the British exercised more relaxed rule in Sudan. After that, British soldiers destroyed the Tomb of the Mahdi and shattered his body. Although this happens to the Mahdi, there are still those in Sudan who justify the Mahdi and follow him, and those who do not want to see the imperialists in their country, especially the British.

This result was a failure for the British Empire. For his reason, the British politicians sent a strong army to siege Khartum. The Soldiers entered and occupied the city but Mahdi was already dead from typhus in 1885. The British defeated their enemies in several times and occupied all Sudan in 1898.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeyleri

Middle School Students Level of Using Reading Strategies Cognitive Awareness Skills

Dr. Öğrt. Üyesi Selma ERDAĞI TOKSUN *

Öz:

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Bir bireyin okuduğunu anlaması ön bilgileriyle ve hayat biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Bilişsel farkındalık diğer düşünme boyutlarını da içine alan temel bir beceridir. Bilişsel farkındalık çok basit olarak; birinin kendi düşünme biçiminin ya da yolunun farkında olması, sistematik düşünme becerisi elde etmeyi bilmesi demektir. Esas olarak bilişsel farkındalık becerileri, insanların yaşamın her alanında “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili merkez ortaokullarında 2018–2019 yılında öğrenim gören 272 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, Karatay (2007) tarafından geliştirilmiş olan Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, ailelerin okuma düzeyleri ve öğrencinin kitap okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında son

* Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Kars, Türkiye, selma_erdagi@hotmail.com, 0000-0003-0235-2678.

altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre 26 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yine çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar anne-babaların kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Anlama, Bilişsel Farkındalık

Abstract:

The main goal of reading is to understand what has been read and thus to improve the ability of reading comprehension. The main goal of reading is to understand what has been read and thus to improve the ability of reading comprehension. Above all, cognitive awareness skills refer to a more advanced ability of thinking that enables people to be “successful students” in all areas of life. In the current study, middle school students’ level of using reading strategies cognitive awareness skills was investigated. The study employed the survey model. The study group of the study is 272 secondary school students studying in central secondary schools in Kars in 2018-2019. The data in the current study were collected by using the Reading Strategies Cognitive Awareness Scale developed by Karatay (2007). In the current study, the relationships between the middle school students’ level of using reading strategies cognitive awareness skills and gender, grade level, mother’s education level, parents’ status of reading and students’ status of book reading were investigated. The findings obtained in the current study have revealed that the scores taken by the middle school students from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the number of the books read in the sub-dimensions of planning, application and evaluation in favor of the students having read 26 or more books. In the current study, it was found that the middle school students’ scores taken from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the parents’ habit of reading.

Key Words: Reading, Comprehension, Cognitive Awareness.

Giriş

Okuma; sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir; bir düşünme sürecidir (Sever, 2004: 15). Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007: 117).

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama; yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55, akt. Epçayan, 2009: 210).

Bir bireyin okuduğunu anlaması ön bilgileriyle ve hayat biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden ilköğretimle başlayan eğitim-öğretim hayatı bireyin okuduğunu anlamasını ve yorumlamasını şekillendirecektir.

Yıldırım'a (2012: 59) göre zamanla değişik görüşleri anlamak, onları yorumlamak, değerlendirmek, eleştirmek gibi üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bunlar temel okuma becerilerinin ötesinde çok amaçlı okuma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

“Bilişsel farkındalık ile ilgili kuram ve araştırmalar, bilişsel farkındalığın en az iki bölümden oluştuğunu göstermektedir. Bunlar; kişinin kendi hakkında bilgi ve kendini kontrol etmesi, diğeri ise kişinin süreç hakkında bilgisi ve öğrenme sürecini kontrolüne sahip olmasıdır” (Doğanay, 1996: 27; 1997: 36-39).

Esas olarak bilişsel farkındalık becerileri, insanların yaşamın her alanında “başarılı öğrenciler” olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir. Öğrenme sırasında kişilerin çeşitli tercihleri bilişsel farkındalık becerilerini oluşturur. Bunlar öğrenmeyi düzenlemeyi ve gözetmeyi kolaylaştırır ve bilişsel etkinliklerin ve sonuçlarının planlanması ve izlenmesini içerir (Baltaş, 2004).

Smith ve Elliot'a (1986: 18) göre bütün okuma türleri için bazı genel okuma becerileri vardır. Herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir. Problem, öğrencilerin bu becerilerde eksik olması değil; birçok öğrencinin belli metinlere uygulamak için bu becerilere sahip olduğunun farkına varmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerine bu genel okuma becerilerini özel metinleri okurken nasıl transfer edeceklerini açıklamalıdır.

Okuyucular anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmek için stratejiler kullanırlar. Etkili stratejiler kullandıklarında metinlere etkin bir biçimde belli işlemler uygulurlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda art alan bilgileriyle yeni bilgiyi bütünleştirirler (Çetinkaya, 2004: 26). Strateji kullanan okuyucu metne hâkimdir, ne okuduğunun ve nasıl okuduğunun bilincindedir. Ayrıca okuma sonunda da metni değerlendirebilir.

Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi amacıyla uygulanan plandır (Duffy, 1993: 232, akt. Temizkan, 2009: 104).

Başka bir anlamıyla okuma stratejileri, anlam oluşturmak için uygulanan bir çalışma veya çalışma serisidir. Buna göre iyi okuyucular stratejilerin ne olduğunu, onların nasıl kullanılacağını ve bu stratejilerden hangilerini seçeceklerini bilirler.

Karatay (2011: 39), okuduğunu kavrama sürecinde bilişsel farkındalığı olan okurların, karşılaştıkları anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden birtakım stratejiler hazırladığını ve bu stratejileri hangi durumda, ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da bildiklerini ifade etmektedir.

Temizkan (2009: 111), bilişsel stratejilerin okuma becerisinde kullanılmasını şu şekilde özetlemiştir; öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerden olan bilişsel stratejiler tekrardan, ifadelerin çözümlenmesine ve özetlenmesine kadar çok çeşitli adımları içermektedir. Bilişsel stratejilerin ortak amacı öğrenilen konunun, metnin öğrenci tarafından düzenlenmesidir. Bilişsel stratejiler: yineleme, doğal olarak uygulama, düşünceyi çabuk algılama, iletiyi göndermek ve almak için kaynak kullanma, anlatımı çözümleme, çeviri, aktarım, not tutma, özetleme ve işaretleme.

Okuma stratejileri öğretimi ile ilgili çalışmalar, kişinin okuma sürecini planlaması, kontrol ederek düzenlemesi ve anladığını değerlendirmesinin bilinçli ve kalıcı öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yine araştırmalar öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla etkili strateji geliştirme ve kullanma konusunda eğitilebileceğini göstermektedir (Karatay, 2011: 34, Özbay, 2011: 10).

Okuma işlevinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarını içeren süreçte bireyin bilişsel becerilerinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve son olarak geri bildirim alarak değerlendirme yapabilmesi bireydeki üstbilişsel faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek ancak öğrencilerin kendi becerilerinin farkındalığı ile mümkün olacaktır. Bu beceriler öğretmenlerin yönlendirmeleri ile şekillenecektir. Öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi için temel oluşturmaktadır. Temelden ve süreçte iyi bir okuma eğitimi almış birey değişik düşünceleri yargılamada ve bunlar üzerine kurulmuş mantığı fark etmede ve kendine bir dünya görüşü oluşturmada gerekli donanıma sahip olacaktır. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin tespit edilmesi önemlidir.

Amaç

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Problemleri

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri okuduğu kitap sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri anne babasında kitap okuma alışkanlığının olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerini belirlemeye ilişkin bu araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2002: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili merkez ortaokullarında 2018–2019 yılında öğrenim gören 272 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	f	
Cinsiyet	Kız	149
	Erkek	123
	Toplam	272
Sınıf düzeyi	5. sınıf	57
	6. sınıf	73
	7. sınıf	63
	8. sınıf	79
	Toplam	272

Veri Toplama Araçları

Veriler, Karatay (2007) tarafından geliştirilmiş olan Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğretim sürecinin her düzeyinde okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik üç boyutlu 32 maddelik- okumayı planlama (9 madde), düzenleme (14 madde) ve değerlendirme (9 madde) stratejilerine yöneliktir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .85'tir (Karatay, 2009: 66).

Verilerin Analiz

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve aktarılan veriler üzerinde istatistikî analizler için SPSS 17. 0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde; cinsiyet ve anne-babanın kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için t-test yapılmıştır. Sınıf, anne eğitim düzeyi ve son altı ayda okunan kitap sayısı değişkenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık becerilerine etkisini belirlemek için de anova testi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit edebilmek amacıyla ortalama değerlerine bakılmıştır. Bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 . Ortalamalar

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss
Planlama	272	31.1	7.3
Uygulama	272	47.3	10.7
Değerlendirme	272	29.9	7.5

Tablo 2’ye bakıldığında, öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamaları görülmektedir. Ölçeğin planlama alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45’tir. Uygulama alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70’tir. Değerlendirme alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45’tir. Öğrencilerin planlama boyutunda aldıkları puan 31.1, uygulama boyutundan aldıkları puan 47.3 ve değerlendirme boyutundan aldıkları puan 29.9’dur. Her alt boyut için iyi denilebilecek düzeyde

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																				
Planlama	Kız	149	31.5	6.9	244.8	-954	.335																				
	Erkek	123	30.6	7.9				Uygulama	Kız	149	48.0	10.3	249.7	-1.171		Erkek	123	46.5	11.1	Değerlendirme	Kız	149	30.6	6.9	243.8	1.648	
Uygulama	Kız	149	48.0	10.3	249.7	-1.171																					
	Erkek	123	46.5	11.1				Değerlendirme	Kız	149	30.6	6.9	243.8	1.648		Erkek	123	29.1	8.0								
Değerlendirme	Kız	149	30.6	6.9	243.8	1.648																					
	Erkek	123	29.1	8.0																							

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [planlama $t(244) = -954$; $p >,05$; uygulama $t(249) = -1.17$; $p >,05$; değerlendirme $t(243) = 1.64$; $p >,05$]. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olmamasına rağmen, tüm boyutlarda kız öğrencilerin aldıkları puanlar erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anova testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p	P
Planlama	5	57	29.4	6.9	2.227	.085	
	6	73	31.5	7.2			
	7	63	32.7	7.9			
	8	79	30.6	7.1			
Uygulama	5	57	45.7	9.4	.756	.520	
	6	73	47.9	10.8			
	7	63	48.5	11.8			
	8	79	47.0	10.5			
Değerlendirme	5	57	28.7	6.5	1.741	.159	
	6	73	30.2	7.0			
	7	63	31.6	8.9			
	8	79	29.3	7.1			

$p <,05$

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama [$F(2.227) = .085$, $p <,05$], uygulama [$F(.756) = .520$, $p >,05$] ve değerlendirme [$F(1.741) = .159$, $p >,05$] boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olmamasına rağmen, tüm boyutlarda 7. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar diğer sınıflardaki öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların son altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre anova testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p	Post hoc (Scheffe)
Planlama	1-5	77	28.8	7.6	5.646	.000	26+-(1-5) 26+-(6-10)
	6-10	80	30.3	6.9			
	11-15	46	31.6	5.4			
	16-20	22	34.3	5.0			
	21-25	21	31.1	10.5			
	26+	26	36.3	5.9			
Uygulama	1-5	77	42.8	10.1	5.506	.000	26+-(1-5)
	6-10	80	47.7	9.9			
	11-15	46	48.0	9.2			
	16-20	22	51.0	9.0			
	21-25	21	49.9	15.1			
	26+	26	53.3	9.4			
Değerlendirme	1-5	77	27.4	6.9	6.089	.000	26+-(1-5) 26+-(6-10)
	6-10	80	29.4	7.3			
	11-15	46	30.6	5.5			
	16-20	22	30.6	6.7			
	21-25	21	31.7	11.0			
	26+	26	36.0	6.0			

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama [F(5,646)=.000, p<.05], uygulama [F(5,506)=.000, p>.05] ve değerlendirme [F(6,089)=.000, p>.05] boyutlarında son altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre 26 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anova testi sonuçları

Alt boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	F	p
Planlama	İlkokul	127	30.7	7.7	.280	.840
	Ortaokul	78	31.1	7.6		
	Lise	48	31.5	6.0		
	Üniversite	19	32.1	7.2		
Uygulama	İlkokul	127	47.3	11.3	1.230	.299
	Ortaokul	78	46.0	10.9		
	Lise	48	49.7	9.0		
	Üniversite	19	47.1	8.4		
Değerlendirme	İlkokul	127	29.6	7.7	.223	.880
	Ortaokul	78	30.1	7.5		
	Lise	48	30.6	6.6		
	Üniversite	19	30.2	8.4		

p<.05

Tablo 6'ya göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama [F(.280)=.840, p<.05], uygulama [F(1.230)=.239, p>.05] ve değerlendirme [F(.223)=.880, p>.05] boyutlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin, okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerileri ölçeğinden aldıkları puanların anne-babanın kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

	Alışkanlık	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Planlama	Evet	129	32.9	7.1	262.8	4.25	.000
	Hayır	136	29.1	7.2			
Uygulama	Evet	129	49.6	10.9	256.1	3.81	.000
	Hayır	136	44.7	9.8			
Değerlendirme	Evet	129	32.2	7.1	262.5	5.05	.000
	Hayır	136	27.7	7.2			

p<.05

Tablo 7'e göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar anne babaların kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [planlama $t(262)= 4.25; p>.05$; uygulama $t(256)= 3.81; p>.05$; değerlendirme $t(262)= 5.05; p>.05$]. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, tüm boyutlarda anne babaları kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin lehinedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeyleri ile cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, ailelerin okuma düzeyleri ve öğrencinin kitap okuma düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu sayede strateji kullanımının nelerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin puanları tüm alt boyutlar için iyi sayılabilecek düzeyde.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişsel farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmaların bir bölümünde (Okçu ve Kahyaoglu 2007; Balcı 2007; Doğan 2009; Özsoy ve Günindi 2011; Güzel, 2011; Duran, 2011; Dilci ve Kaya 2012, Lüle Mert, 2015, Erdağı Toksun 2015, Erdem, 2012, Oluk ve Başöncül, 2009, Özdemir, 2018) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra okuma stratejileri kullanımının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklı olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009; Ateş, 2013; Aybek ve Aslan, 2016; Cantrell ve Carter, 2009; Çetinkaya Edizer, 2014; Köse, 2016; Benzer, 2016; Koç ve Arslan, 2017).

Çalışmadaki bir diğer değişken ise sınıf değişkenidir. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar arasında farklılık olmamasına rağmen, tüm boyutlarda 7. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar diğer sınıflardaki öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir. Bu durum 5 ve 6. sınıflarda okuma becerisini geliştiren öğrencilerin 7. sınıfta strateji kullanımında iyi oldukları fakat 8. sınıfta ergenlik dönemi etkileri ve sınav-test odaklı çalışma gibi etkenlerin okuma ve strateji kullanımını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir. Akçam (2012) yaptığı çalışmasında, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerin, bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin görüşlerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Akçam'ın çalışması bu yönüyle bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında son altı ayda okudukları kitap sayısı değişkenine göre 26 ve üzeri kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre bireysel gelişim ve yorumlama önceki bilgiler ve deneyimlere dayanmaktadır (Pressley, 2002). Öğrencilerin okuma deneyimleri ve okurken kullandıkları stratejiler üstbiliş okuma stratejileri kullanımlarını etkilemektedir. Kana, 2014 yaptığı

çalışmada, son bir yıl içerisinde 15 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin 1-5 ve 6-10 arası kitap okuyan öğrencilere göre okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandıkları sonucuna varmıştır. Oluk ve Başöncül (2009) ise araştırmalarında öğrencilerin kitap okuma düzeyleri ile strateji kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Öğrencilerin kitap okuma düzeyleri üstbilmiş okuma stratejilerini kullanmalarını ve okuduğunu anlamalarını etkilemektedir. Okuduğunu anlama ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri karıştırılıp sentezlenmesidir (Akyol, 2005). Bulut (2016) çalışmasında okumayı seven öğrencilerin okumayı planlama, okumayı düzenleme ve okumayı değerlendirmeye ilişkin stratejilerini kullanma farkındalıklarının okumayı sevmeyen öğrencilere göre çok daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, tüm boyutlarda anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Koç ve Arslan (2017) yaptıkları araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat bu durumun tam aksini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Kaya ve Fırat'ın (2011) yaptıkları çalışmada annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar anne-babaların kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinden aldıkları puanlar, tüm boyutlarda anne-babaları kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin lehinedir. Kana (2014) tarafından yapılan çalışmada ailesinde her gün okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okurken daha stratejik oldukları saptanmıştır.

Kaynakça

AKÇAM, Seçil, (2012), *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* (Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

AKYOL, Hayati, (2005), *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınılık.

ATEŞ, Ayşe, (2013), “*Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, II, 4: 258-273

AYBEK, Birsal ve ASLAN, Serkan, (2016), *Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. International Journal of Social Science, 49: 533-546.

BALCI, Güldem, (2007), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine göre Bilişsel Farkındalık Becerilerini İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

BALTAŞ, Zuhale, (2004), “*E-Öğrenciler Nasıl Öğreniyor: Üstbiliş*”, Kaynak Dergisi, Temmuz-Aralık.

BENZER, Ahmet, (2016), “*Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, The Journal of Academic Social Science Studies, 43: 21-30.

Bulut, Aydın, (2016), “*Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri*”, Turkish Studies-International Periodical for the Languages, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11, 3.

CANTRELL, S., ve CARTER, J. (2009), “*Relationships Among Learner Characteristics And Adolescents’ Perceptions About Reading Strategy Use*”, Reading Psychology, 30, 195–224.

ÇETİNKAYA, Gökhan, (2004), *Ana Dilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma Anlama Stratejisi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇETİNKAYA Edizer, Zeynep, (2014), “*Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları ile Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki*”, Kastamonu Eğitim Dergisi, II, 23: 645-658.

DİLCİ, Tuncay ve KAYA Seda, (2012), “*4. ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. Aralık, 27: 247-267.

DOĞAN, Erdoğan, (2009), *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstbiliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

DOĞANAY, Ahmet, (1996), “*Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli*” Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, II,14: 48-54.

Duran, Semiha, (2011), *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

ERDAĞI TOKSUN, Selma, (2019), *“Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)”*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, VII, 2: 1137-1157.

ERDEM, Cem, (2012), *“Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, I,4: 162-186.

EPCAÇAN, Cevdet, (2009), *“Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, II, 6.

GÜNEŞ, Firdevs, (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

GÜZEL, Aziz, (2011), *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Üst Biliş Becerilerinin Empati Becerileri ile İlişkisi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kana, Fatih, (2014), *“Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejileri Farkındalık Düzeyleri”*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVI, 1: 100-120.

KARASAR, Niyazi, (2002), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Kavramlar, İlkeler, Teknikler), Ankara: Nobel yayınları.

KARATAY, Halit, (2007), *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KARATAY, Halit, (2011), *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.

KAYA, Nilüfer B. ve FIRAT, Tahsin, (2011), *“İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstbilişsel Becerilerinin İncelenmesi”*, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1: 56- 70.

KOÇ, Canan ve ARSLAN, Aysel, (2017) *“Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları”*, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV, 1: 745-778.

KÖSE, Neslihan, (2016), *Üniversite öğrencilerinin okuma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

LÜLE MERT, Esra, (2015), *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerine İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri*. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, II, Özel Sayı: 95-106.

OLUK, Sami ve BAŞÖNCÜL, Nazan, (2009), *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen-Teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi”*. Kastamonu Eğitim Dergisi, XVII,1: 183-194.

OKÇU, Veysel ve KAHYAOĞLU, M. (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Biliş Ötesi Öğrenme Stratejilerinin Belirlenmesi”, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6: 129-146.

ÖZBAY, Murat. (2011), *Anlama Teknikleri I Okuma Eğitimi*, (2. Baskı), Ankara: Öncü Basımevi.

ÖZDEMİR, Serpil, (2018), “Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VII, 1: 296-315.

ÖZSOY, Gökhan ve GÜNİNDİ, Yunus, (2011), *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri*. İlköğretim Online, 2: 430-440.

PRESSLEY, Michael, and AFFLERBACH, Peter, (1995), *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, NJ: Erlbaum, Hillsdale.

Sever, Sedat, (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

SMITH B. Carl and ELLIOT Peggy Gordon, (1986). *Reading Activities for Middle And Secondary Schools, A Handbook for Teacher*. (Second Edition). New York: Teachers College Pres, Columbia University.

TEMİZKAN, Mehmet, (2009) *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

TOPUZKANAMIŞ, Ersoy (2009), *Öğretmen Adaylarını Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

YILDIRIM, Nuray, (2012), *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Extended Abstract:

Reading is an activity that requires intellectual effort beyond the act of seeing and voicing words and sentences, and from there seeing and voicing paragraph and text; it is a thinking process (Sever, 2004: 15). An individual's reading comprehension is directly related to his/her prior knowledge and way of life. Therefore, the education life starting with elementary school education will shape the individual's reading comprehension and interpretation. Readers use strategies to facilitate understanding and overcome challenges. When students use effective strategies, they effectively apply certain operations to the texts, control the process of understanding and, as a result, integrate new information with their background knowledge (Çetinkaya, 2004: 26). The reader, who uses strategy, has the mastery of the text and knows what he/she reads and how he/she reads it. Moreover, he/she can evaluate the text at the end of the reading.

In the current study, middle school students' level of using reading strategies cognitive awareness skills was investigated. The method employed in the current study aiming to determine the middle school students' level of using reading strategies cognitive awareness skills is the field survey method used to investigate events, phenomena in their natural conditions. The study group of the current research is comprised of 272 middle school students attending state middle schools in the city of Kars in 2018-2019 school year. The sampling of the study was selected by means of the random sampling method. The data of the current study were collected by using the Reading Strategies Cognitive Awareness Scale developed by Karatay (2007).

In the current study, it was investigated whether the middle school students' level of using reading strategies cognitive awareness skills varies significantly depending on gender, grade level, mother's education status, parents' habit of book reading and the number of books read by the students. In this way, it was attempted to determine the factors affecting the strategy use. When the scores taken by the students from the reading strategies cognitive awareness scale are examined, it is seen that the students are good in all the sub-dimensions.

The findings obtained in the current study have revealed that the scores taken by the students from the reading strategies cognitive awareness scale do not vary significantly depending on gender. In some of the studies investigating cognitive awareness level (Okçu and Kahyaoglu 2007; Balcı 2007; Doğan 2009; Özsoy and Günindi 2011; Güzel, 2011; Duran, 2011; Dilci and Kaya 2012, Lüle Mert, 2015, Erdağı Toksun 2015, Erdem, 2012, Oluk and Başöncül, 2009, Özdemir, 2018), it has also been reported that there is no gender-based significant difference. On the other hand, there are some other studies arguing that the use of reading strategies varies significantly in favour of female students (Karatay, 2007; Topuzkanamış, 2009; Ateş, 2013; Aybek and Aslan, 2016; Cantrell and Carter, 2009; Çetinkaya Edizer, 2014; Köse, 2016; Benzer, 2016; Koç and Arslan, 2017).

Another variable addressed in the current study is the grade level variable. In this regard, it was found that the scores taken by the middle school students from the reading strategies cognitive awareness scale do not vary significantly depending on grade level in the sub-dimensions of planning, application and evaluation. Though there is no significant difference between the students' scores, in all the sub-dimensions, the

scores taken by the 7th graders are higher than those of the other graders. Thus, it can be argued that students developing their reading skills in the 5th and 6th grades are ready to use strategies when they are in the 7th grade yet due to some reasons such as the strong effects of adolescence and focusing more on the preparation for the centralized exam, students' strategy use may deteriorate in the 8th grade. Akçam (2012) also reported that the 6th and 7th graders' opinions about the metacognitive awareness inventory are more positive than those of the 8th graders. Thus, this finding reported by Akçam is parallel to the finding of the current study.

The findings obtained in the current study have revealed that the scores taken by the middle school students from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the number of the books read in the sub-dimensions of planning, application and evaluation in favor of the students having read 26 or more books. According to the constructivist approach, individual development and interpretation is based on prior knowledge and experiences (Pressley, 2002). Students' reading experiences and strategies they use while reading affect their use of metacognitive reading strategies. Kana (2014) concluded that the students having read 15 or more books in the last one year use reading strategies more effectively than the students having read 1-5 and 6-10 books. Oluk and Bashkir (2009) found no significant relationship between students' reading level and strategy use. Students' reading level affects the use of metacognitive reading strategies and their reading comprehension. Reading comprehension refers to mixing and synthesis of newly learned information with prior knowledge (Akyol, 2005). Bulut (2016) stated that the awareness of the students loving reading about the reading strategies regarding the planning, organization and evaluation of reading is higher than that of the students not liking reading.

The scores taken from the reading strategies cognitive awareness scale do not vary significantly depending on the mother's education level in all the sub-dimensions. Koç and Arslan (2017) also reported that the middle school students' reading strategies metacognitive awareness does not vary significantly depending on the mother's education level. However, there are some other studies reporting the opposite. In a study by Kaya and Fırat (2011), it was found that with increasing level of mother's education, the students' metacognitive awareness also increases.

In the current study, it was found that the middle school students' scores taken from the reading strategies cognitive awareness scale vary significantly depending on the parents' habit of reading. This difference is in favour of the students whose parents have the habit of book reading in all the sub-dimensions. Kana (2014) also found that the students whose parents have the habit of reading everyday are more strategic while reading.

Ernest Hemingway'in The Sun Also Rises (Güneş De Doğar) Eserinin Türkçe Çevirilerinde Çevirmen Kararları

Translators' Preferences in the Translations of Ernest Hemingway's The Sun Also Rises into Turkish

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ *

Öz:

Bir edebi eserin farklı kültürlerde ve farklı uzamlarda hayat bulmasını ve beğenilmesini sağlayan en önemli etkenlerin başında metin çevirisi gelir. Bir metni, yazarın yarattığı değeri ve biçimiyle eşdeğer olarak hedef metne dönüştürmeyi sağlayan edebi metin çeviri etkinliğinin kökeni çok eski zamanlara kadar uzanır. Edebi metin çevirileri çeşitleri arasında roman çevirileri farklı çevirmenlerin farklı dokunuşları, dünya görüşleri, kültürleri, eğitim düzeyleri, üslupları ve sözcük hazineleri ile farklı şekillerde erek dile ulaşır. Bu çalışmada Amerikan edebiyatını zirveye taşıyan yazarlardan Ernest Hemingway'in 1976'da yayımlanan The Sun Also Rises (Güneş De Doğar) romanının çıkış kültürü ve erek kültürü bağlamında İngilizceden Türkçeye yapılan iki çevirisi karşılaştırmalı olarak dilsel, kültürel ve toplumsal açılardan ele alınacaktır. İlk çeviri Orhan Azizoğlu tarafından yapılan ve Bilgi Yayınlarından basılarak klasikler arasına giren 1986 tarihli çeviri metindir. İkincisi ise, 1988 yılında Sinan Fişek tarafından çevrilen ve Adam Yayınlarında basılan metindir. Çalışmada karşılaştırmalı çeviribilimsel yöntem ve kültürel çeviri yaklaşımından yararlanılacaktır. Amaç, Güneş De Doğar romanının Türkçeye yapılan iki çevirisinin çevirmenlerin dil kararları açısından karşılaştırılması ve aralarında ne tür farklılıklar olduğunu tespit etmek için çevirmen kararlarına ışık tutmaktır. Burada, ana metnin iki farklı erek metne dönüş-

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türkiye. Eposta: nazli.gunduz@hbv.edu.tr, ORCID: ID: 0000-0001-8728-0372

türülmesi sürecinde erek dilde kültürel, toplumsal ve dilsel düzlemlerde karşılaştırmalı bir betimlemesini yaparak çevirmen kararlarının okuyucu üzerinde ne tür etkiler bıraktığını inceleyip yorumlamak ve irdelemeye çalışmaktır.

Anahtar Sözcükler: Edebi Çeviri, Çevirmen Kararları, Çeviri karşılaştırması, Güneş de Doğar

Abstract:

The translation of a literary text is one of the most significant processes that enables a literary work to come to life and be appreciated in different cultures, languages and spaces. The roots of literary translation which require transforming a text into a target text with equal value and style as created by the author date back to antiquity. Among the various types of literary text translations, novel translation comes to the fore with its unique characteristics and attributions with the touch of different translators due to their world views, educational and cultural backgrounds, styles, as well as their vocabulary knowledge. In this study, two Turkish translations of the renowned American novelist Ernest Hemingway's novel *The Sun Also Rises* (1976) will be dealt with their cultural, social and linguistic aspects within the scope of its vernacular culture and its target culture. The first translation was made by Orhan Azizoğlu in 1986, and the second one by Sinan Fişek in 1988. In the study, the comparative analysis method and cultural approach will be utilized. The aim is to scrutinize the language differences between the two translations of the novel, interpret the translator decisions, and examine what kind of impressions the translator decisions might have on the target reader.

Key Words: Literary Translation, Translator Choices, Translation Comparison, *The Sun Also Rises*

Giriş:

Çevirinin anlamı en uygun olarak bir dilde bir metnin anlamının yorumlanması, 'kaynak metin' ve aynı mesajı hedef kültüre iletmeye çalışan, başka bir dilde eşdeğer bir metne 'erek metin' şeklinde ortaya koyulması olarak bilinir. Bağlam, her iki dilin dil bilgisi ve yazım kurallarını, deyimlerini ve ayrıca kültürlerini de içeren kısıtlamaları göz önünde bulundurur (Larson 1991: 14; Merrill 1998: 1). Newmark'ın sözleriyle; "Çeviri, kaynak dilin erek dile iletilmesinden oluşur" (1988a: 17). Bir çevirmenin görevi ise; "Tek tek sözcüklerden ya da tümcelerden çok metinleri çevirmektir" (Göktürk 1994: 17). Bu, metnin ana kültürden, yabancı kültüre taşınması gibidir, çünkü kültürün çeviri üzerinde oldukça büyük bir etkisi vardır. Dolayısıyla, bir çevirmen, iki kültür arasında değerler taşıyan bir ulak görevi üstlenir. Edebi metinlerin çevirisinde, dikkat gerektiren özellikler, mecâzi dil, yazarın olay örgüsünü oluştururken gösterdiği sanatsal duruş, dünya görüşü, tarzı, etkilendiği eleştirel yaklaşımlar, kültürel, sosyal ve dilbilimsel seçimler olarak sayılabilir.

Ayşe Ece (2010) Edebiyat Çevirisi ve Çevirmenin İzinde adlı eserinin giriş bölümünde edebi çeviriyi şöyle ifade eder:

Bir edebiyat metnini yazıldığı dilden başka bir dilde yeniden yazmak ve okumak, yaratıcı ve büyüleyici bir süreçtir. Yaratıcıdır, çünkü çevirmen o edebiyat metnini bir edebiyat okuru ve eleştirmeni olarak okuma/alımlama/anlama/yorumlama/eleştirme süreçleri sonucunda farklı bir dilde yeni bir metne dönüştürür. Büyüleyicidir, çünkü yabancı bir kültürde üretilmiş bir metin bizim kültürümüzde çevirmen aracılığıyla kendisine bir ses ve yer bulur ve dünyasının kapılarını biz çeviri metin okurları için aralar.

Aynı şekilde, Göktürk her edebi metnin yeni bir olgu olduğunu öne sürer (1994: 39). Dolayısıyla, iki çevirmen, aynı kaynak metni, aynı dile çevirebilir ama ortaya çıkan metin aynı olmayabilir ve bir metnin tek bir doğru çevirisi olduğu iddia edilemez. Bu çalışmada, çeviri edebiyatını incelemek için farklı kaynaklar ve çeviri bilimi araştırmacılarının eserleri okunarak elde edilen çevirinin kuramları incelenecektir. Daha sonra, iki farklı çevirmen tarafından iki yıllık bir zaman dilimi içerisinde İngilizceden Türkçeye çevrilmiş aynı romanın iki çevirisi, çevirmelerin yazarın mesajını yeni okuyucu kitlesi ve kültürüne taşıma çabalarını, çeviri sürecindeki sözcük tercihlerini ve deyimsel seçimlerini yorumlamak amacıyla karşılaştırarak yorumlanacaktır.

Bir başka deyişle, bu çalışma amaç olarak, Ernest Hemingway'ın The Sun (1976) eserinin iki Türkçe çevirisinin incelenmesini ve kaynak metin ve erek metin arasındaki iki farklı tasvir incelemek amacıyla kültürel çeviriyi oluşturan kuram ve ilkelerini sunmayı hedefler. İlk çeviri Orhan Azizoğlu'nun 1986 yaptığı Güneş de Doğar metni ve ikincisi ise Sinan Fişek'in 1988'de çevirdiği Güneş de Doğar metnidir. Metinler, "Çevirmen Tercihleri", "Eklemeler (Eklemeli Çeviri)", "Çıkarmalar (Çıkarmalı Çeviri)" ve "Deyimsel Çeviri" başlıkları altında sınıflandırılan yöntemler ışığında cümle cümle, erek metin ve kültüre aktarımları irdelenecektir.

Alt Yapı- Literatür Taraması

Çeviri, en basit anlamıyla, aynı mesajı iletmek için yazılan bir sözcük, yazı ya da metni bir dilden başka bir dile aktarma girişimidir. Larson'a göre: "Çeviri, kaynak dildeki metnin söz varlığını, dil bilgisi yapılarını, iletişimsel durumu, kültürel bağlamın çalışılmasını, anlamına karar verilmesi için incelenmesini ve ardından alıcı dile ve onun kültürel bağlamına uygun veri sözlüğünün ve dilbilgisi kurallarının kullanılmasıyla aynı anlamın yeniden oluşturulmasını içerir (1998: 4). Nida ise çevirinin önemi-ne vurguyu şu şekilde yapar: "Çeviri kaynak metnin mesajına önce anlam olarak ve daha sonra biçim olarak en yakın doğal bir eşdeğer erek mesajın üretilmesini içerir" (1964: 28). Belki de, çeviri hakkında en yaygın yanlış anlam, herhangi iki dil arasında basit bir birebir sözcük ilişkisi olması ve aynı zamanda çevirinin dolambaçsız ve mekanik bir süreç olmasıdır. Bunun aksine, bir dilden diğer bir dile aynı ifadeyi taşıyan deyimlerin ve ifadelerin kullanılma olasılığı olsa bile, çeviri her zaman belirsizliklerle doludur. Çevirmen her iki dilin de dilbilgisi ve yazım kurallarını, deyimlerini ve daha fazlasını içeren birçok kısıtlamayı göz önünde bulundurmalıdır. Bu nedenle, çeviri tarihinin en başından beri bilinen bir gerçek, bir bireyin en iyi bildiği dile en uygun şekilde çeviri yapmasıdır. Çevirisini yaptığı toplumların sosyo-kültürel yapısını iyi tanımayan, o dillere yeterince hâkim ve iki kültürlü olmayan çevirmen, edebiyata ve kültürlere yeterince katkıda bulunamaz (Baykan 2005).

Çeviride uyulması gereken kesin kurallar olmasına rağmen, bunları her zaman takip etmek mümkün olmaz ve bunlar çevirmen için birer rehber görevi görürler. Gross (1996: 69); "Eğer bu kuralların ihlal edilemeyeceği söyleniyorsa, o zaman bu kısıtlama, çevirmeni sadece engeller ve kaynak metin ve erek metin arasındaki ilişki muhakkak değer kaybeder" diye belirtmiştir. Örnek vermek gerekirse, çevirmen, verilen metinde bir sözcüğü değiştirmesi ve anlamını süslemesi gerektiği için verilen metni göz ardı ediyormuş gibi hissetmemelidir. Başka bir deyişle, çevirmen bazen yazarın amacının ve kaynak metnin anlamını yansıtmak için sözcükleri değiştirmek zorunda kalabilir. İyi bir çevirmen kaynak metindeki bilgileri kaynak dilden hedef dile çevirirken değişikliklere uyum sağlamalı ve güncel kalmak için sürekli yeni bilgiler edinmelidir. Birçok değişikliğin sonucu olarak, çevirmen kendi kendini cesaretlendiren, kendi kendini eleştiren, kendine güvenmesinin yanı sıra kendini yetiştiren olmalıdır. Bu özellikler olmadan, çok kültürlü değişikliklere ve bilgideki sürekli değişime ayak uydurmak zor olabilir. (Farahzad 1998: 153-233).

4500 yıl önce kil tabletlere yazılmış Sümerce sözcüklerin arkeologlarca keşfedilmesi, tarihin en eski devirlerinde bile çevirinin varlığını kanıtlamıştır Aksoy 2002: 3-4). Geçmişten günümüze yapısı ve yönteminde birçok değişim ve gelişim yaşayan çeviri, dilbilimin gölgesinden kurtularak ancak yirminci yüzyılın yarısından sonra bir bilime dönüşmüş ve diğer disiplinlerle etkileşime geçmiştir (Burke, 2005: 8). O günlerden bugüne gelen bu değişim, kültür ve değerlerin yorumlanması için güçlü bir temel oluşturmuştur.

Çeviri, kültürleri de etkilediği için hem çevirmenler hem de çevrilmiş metne sahip olanlar çok kültürlü platformlardan fayda sağlar (Marinetti, 2011: 26-30). Çevirinin kültür üzerindeki etkilerinin bazı örneklerine Avrupa'da Rönesans, Reform, Bilimsel Devrim ve Aydınlanma dönemlerinde rastlanmıştır. Dünya büyüyüp kültürlerin bü-

tünleşmiş merkezi haline geldiği için, bu kültürlerin anlaşılmasına ve insanlar öğrenmek istediği sürece, çevrilmiş eserlere büyük bir ihtiyaç duyulacaktır ve çeviri tarihi asla son bulmayacaktır.

Çeviri kuramları ve yöntemleri çeviriyi daha iyi anlamak ve aktarmak için çevirmenlere ve çeviri edinimi öğrencilerine yol göstermektedirler. Tanımlardan, çevirmenin bir metni çevirebilmesi için iyi eğitilmiş olması ve iki dili de üst düzeyde anlama becerisine sahip olması gerektiğini öğreniriz. Çevirmenin amacı, kaynak metnin anlamını erek metne en iyi şekilde aktarmayı denemek ve kaynak metni okuyan okur ile erek metni okuyan okur arasında kaynak metnin yazarının vermek istediği anlamı idrak etmede eşit olmasa da yakın ve o kültüre uygun bir benzerlik olmasına çaba göstermektir. Bu çaba, çevrilen tüm metin boyunca gösterilmelidir. Eğer çevirmen işini tamamlayamazsa, çeviri daha az doğru olur ve anlam karmaşasına sebep olabilir.

Çeviri Süreci, Kuram ve Yöntemi

Çevirinin gelişimi, iletişim ve kültürleri anlamak için güçlü bir temel olmuştur. Bir şeyin sosyokültürel bir varlık olarak üzerinde yaşadığı dünyayı daha iyi anlayabilmesi için kendi düşünce, kültür ve yaşayış biçiminden daha farklı olanlarla iletişime geçmeye ihtiyaç duymasıyla ilgilidir (Yücel, 2007: 11). Çevirinin hedefi normalde boşlukla birbirinden ayrılan iki tarafı birbirine bağlayan bir kültür köprüsü vazifesi görerek ereğe varmaktır. Bu, çevirinin iletişim araçları arasında neden başarılı olduğunun kanıtlarından biridir çünkü bir anlamın yeni bir kültüre iletilmesi ve o kültürde yeniden kurgulanıp yapılandırılması onun yeniden doğmasını sağlar.

Holz-Maenttaeri, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla gelişen iletişim olanaklarının çeviriyi erek kültüre yönelttiğini söyleyerek çeviri kuramlarını 'işlevsel' ve "erek kültür odaklı" olarak tanımlar (1984: 2). Erek odaklı çeviri kuramı ve yöntemleri, gerektiğinde kaynak metnin betimlemesini de yaparak öncelikle çeviri süreci ve erek metnin olduğu kültürel ortamı dikkate alır ve erek metnin erek kültürdeki işlevselliği üzerine odaklanır. İletişimin çevirinin türüne karar veren birçok yönü vardır. Çevirinin amaçlarından biri ise, erek dilin kitlesi tarafından kabul edilebilecek bir çeviri üretmektir. Larson'a göre, çevirmene rehberlik edebilecek bazı kurallar vardır (1998: 83):

Erek dilin yapısı (dilbilgisi ve veri sözlüğü) okuyucu kitlesinin eğitim düzeyi göz önünde bulundurularak seçilmelidir ve aynı zamanda önbilgi/altyapı önemlidir;

Erek dilin kitlesi, kaynak dilin kitlesine göre yazılmış bir çeviriyi okumayı zor bulabilir;

Bazı okuyucu kitleleri, çevirinin türüne dair güçlü bilgiye sahiptir. Onlar daha özel bir çeviri bekleyebilir ve gelişigüzel yapılan düzeyde bir çeviriyi kabul etmeyebilirler.

Bu demektir ki, çevirmenin farklı hedef kitleleri vardır. Çeviri, çok geniş bir anlama sahip olduğu için, idari, ticari, dini, tarihi, mekanik ve edebi çeviri gibi çeşitli türler barındırır. Örneğin, edebi çeviri; roman, şiir, oyun gibi edebi metinlerin çevirisinden oluşur. Edebi çevirmen aynı anda duyguları, kültürel ayrıntıları, mizahları ve edebi eserin diğer ince detaylarını çevirebilecek birikime vakıf olmalıdır. Bu nedenle,

böyle bir çevirinin mümkün olup olmayacağı konusunda karşıt görüşler oluşmaktadır (Pym, 2010).

Çeviriyle bir hayli ilgili olan edebi kuramcı ve dilbilimci Roman Jakobson, On Linguistic Aspects of Translation (Dilbilim Açısından Çeviri) adlı makalesinde, “şiir, anlamı gereği çevrilemez” diyerek çevirinin doğası gereği kültürel bir aktarım olan dilde kayma ve sapmaların olmasının önlenemez olduğunu savunur (1959:234). Daha sonra, Amerikan şair James Merrill 1974’te, bu konuyu irdeleyen “Lost in Translation” (Çeviride Kaybolmak) başlığı altında betimsel bir şiir kaleme alır (Merrill, 1976). Bu çok katmanlı şiirde Merrill aslında yaşamı anlamlandırmaya çalışır. Şiirin anlatıcı karakteri olan genç, her katmanda neden sonuç ilişkisine tam bir anlam bulamaz ve sözcüklerle aktaramaz. En üst katman bir metin çevirisidir ve genç onu yapmak için kütüphaneye gider ama işin içinden çıkamaz ve bu dünyada bir metnin çevirisinin tam karşılığını verebilecek bir kütüphanenin olmadığını idrak eder. Diğer katmanda, kendisiyle ilgilenmeyen anne babası hakkında karmaşık duygulara sahiptir ve şiirde aralarındaki yoksun ilişkiyi aktarmaya çalışır ama yine tüm duygularını ifade edecek sözcükleri bir türlü bulamaz. Bir diğer katman ise şiire mecazi anlam katan bir yapbozdur. Yapbozu bir türlü tamamlayan genç yaşamın da yapboz ve çeviri gibi bir şey olduğu anlar.

Yabancı bir edebiyat metninin birden fazla çeviri metin olarak bir kültürün yayın dünyasında yer alması eleştirmenler tarafından “yeniden çeviri olgusu” olarak betimlenir (Marinetti, 2011: 26). Farklı çevirmenler aynı kaynak metni okuyup onu farklı bir dilde bir edebiyat çevirisi metnine dönüştürdüklerinde o metne kendi okur, eleştirmen ve çevirmen kimliklerini vermiş ve çeviri anlayışlarını katmış olurlar. Farklı erek metinlerin kaynak metinleriyle kurdukları ilişkileri karşılaştırma yöntemi kullanarak incelemek, çevirmenlerin çeviri stratejileriyle ve dönemin egemen çeviri normlarıyla ilgili kimi ipuçlarına ulaşmamızı sağlar.

Hemingway

Ernest Hemingway 21 Haziran 1899’da Illinois’de doğar. Küçük bir kasabada altı çocuklu bir ailede yetişir. Çocukluğunda edindiği ilgi alanları edebi başarılarına büyük katkı sağlar. Annesinin, oğlunun kendi müzikal ilgisinden etkilenmesine dair beklentilerine rağmen, genç Hemingway zamanını avcılık ve balıkçılık keşifleri yapan yaşlı babasıyla geçirmeyi tercih eder. Onun dış dünyaya olan macera tutkusu, sonrasında birçok kısa öyküsünde ve romanına aktarılmıştır. Hemingway lisedeyken hem futbol oynamış hem de boks yapmıştır. Yaptığı boks maçlarının neden olduğu kalıcı göz hasarı Hemingway I. Dünya Savaşı’nda askerlik görevine kabul edilmemesine yol açar. Boks ve bu maçlar Hemingway’in öykülerine kaynak sağlar ve bu sayede başarılarını boks zaferlerine benzetme alışkanlığı kazanır (Reynolds, 1998).

Yazarlık kariyerine, 1917’de 17 yaşında liseden mezun olduktan hemen sonra Kansas şehrinde gazete yazarı olarak başlar. I. Dünya Savaşı’nda Amerika Kızıl Haçı için Avrupa’da ambulans şoförlüğü yapar ve daha sonra 1918’de İtalyan cephesine katılır. Ona İtalyan hükümeti tarafından iki madalya verilir. 2 Temmuz 1961’de silahla kendini vurarak hayatını kaybeder ve mezarı Ketchum’da bulunmaktadır.

Hemingway, 1920'lerde ilk önemli eseri Güneş de Doğar (1986)'da betimlenen Paris'teki sürgün edilen Amerikalılar grubunun bir üyesi olmuştur. Güneş de Doğar'ın ana konusu olan 'kayıp nesil', savaş sonrası nesli ve ayrıca ortaya çıkardığı edebi akımı karakterize etmiştir. Reynolds (1999: 3), "1920'lerde Anderson, F. Scott Fitzgerald, James Joyce, Ezra Pound ve Gertrude Stein gibi yazarlar, gençleri savaşa yönlendiren yanlış vatanseverlik ideallerinin sadece materyalist yaşlı insanların çıkarları için yapıldığını ifade ederek kınar. Bu yazarlar tek doğrunun sadece gerçeklik olduğunu ve bu yüzden yaşamın salt zorluklardan ibaret olduğunu savunmuşlardır" der. Sözü geçen vatanseverlik düşüncesi ilk başlarda onu da büyük oranda etkilemiş olmalıdır.

Amerika'nın öne çıkan yazarlarından biri olarak bilinen Ernest Hemingway'in ünü dünya çapındadır. Bu yüzden eserleri birçok çevirmene esin kaynağı olmuştur ve dünyanın her yanında farklı dillere çevrilmiştir. Ülkemizde farklı kişiler tarafından Türkçeye de aktarılmıştır. Bu çalışmanın odağı, Güneş de Doğar romanının iki farklı çevirmen tarafından yapılan iki farklı çevirisine ışık tutmaktır. Türkçeye aktarılan bu eserler kültür, toplum ve dilbilimsel açıdan incelenerek çevirmenlerin kullandıkları sözcük türleri, cümle yapıları, yaptıkları eklemeler, çıkarmalar ve deyimsel çeviride kullandıkları sözcük ve söz öbekleri hem kaynak metin hem de birbiri ile karşılaştırılacaktır. Bu çalışmada, kaynak metin KM olarak, Azizoğlu'nun yaptığı çeviri 1986 yılında yayımlandığı için Ç1 ve Fişek'in 1988'de yayımlanan çevirisi Ç2 olarak kodlanacaktır.

(a) Çevirmenlerin Sözcük ve Cümle Tercihleri

Metni bir dilden diğer bir dile çevirirken, çevirmenin dünya görüşü, kültür bilgisi, eğitim geçmişi, sözcük dağarcığı, doğduğu yer, çevrilen dildeki becerisi, çevrilen kaynak metnin anlamını yakalanmasına ve yazarın amacını aktarmasına büyük oranda etki ederken erek kültürde nasıl bir anlam bulacağını da göz önünde bulundurması gerekir. "Otantik cümleler" ve "bağlaçlar" gibi önemli unsurlara özen göstermesi gerekmektedir (Cesur, 2018: v). Çeviri bunların hepsini yansıtmalıdır ve eğer metin erek dilin çevirmeni tarafından düzgün bir şekilde algılanmaz ve yansıtılmazsa, asıl metin değerini ve amacını kaybeder. Başka bir deyişle, yanlış veya özensiz sözcük seçimi, ne yazarın, ne de metnin gerçek niyetini aktarır (Kuruyazıcı, 1984). Aşağıda incelenen örnek sözcük öbekleri ve cümleler KM'den alınmış olup, Azizoğlu ve Fişek tarafından yapılan erek dile uygun Türkçe yansımalarıyla temsil edilmektedir.

KM'de Hemingway, romandaki esas erkek karakter olan Robert Cohn'u betimlemektedir. Cohn, Yahudi bir roman yazarıdır ve romandaki savaş öncesi Amerikan romantizmini ve idealizmini temsil eder. Bu cümle bize, Hemingway'in kendi cümlesini vurgulama isteği, onun ilk yazma deneyimi hakkında bilgi vermektedir:

1. And he had discovered writing. (Hemingway, 1976: 9)

•Ç1: Yazı yazmayı da öğrenmişti. (Azizoğlu, 1986: 7)

•Ç2: Bir de yazı yazmak diye bir şey olduğunu fark etmişti. (Fişek, 1988: 16)

Yukarıdaki erek çevirilerde görüldüğü gibi, ‘discover’ eylemi Ç2’de okurların kaynak metinde Hemingway’in niyetini, anlamalarında zorluk yaratacağı düşünülen ‘fark etmek’ eylemi ile çevrilmiştir. Bunun yanı sıra, Ç1’de ise ‘öğrenmek’ eylemi ile aktarılmış ve bu da KM’deki anlamı tam olarak karşılamamasına rağmen, ‘keşfetmek’ eyleminin KM’nin vermiş olduğu esas anlama erek dilde en yakın çeviri olduğu düşünülmektedir.

2. The publishers had praised his novel pretty highly and it rather went to his head. (Hemingway, 1976: 10)

•Ç1: Romanı için yayıncıların söylediği güzel şeyler başını döndürmüştü. (Azizoğlu, 1986: 9)

•Ç2: Yayıncılar romanını epeyce övmüşlerdi, bu da başına vurmüştü. (Fişek, 1988: 18)

İkinci örnekte, KM cümlesi T2’de başarılı bir şekilde aktarılmıştır. “Pretty highly” zarf öbeği, Fişek’in erek metninde ‘epeyce’ olarak çevrilmiştir. Diğer tarafta, bu zarf ve “had praised” eylem öbeği T1’de görülmemektedir ve çevrilen cümle yapısı KM’deki yapıdan tamamen farklıdır. Bu da Azizoğlu’nun kendi kararı doğrultusunda bu öbeği cümleden çıkarmayı uygun gördüğünü gösterir.

3. I can’t stand it to think my life is going so fast and I’m not really living it. (Hemingway, 1976: 12)

•Ç1: Hayatım su gibi akıp gidiyor, bir anını bile istediğim gibi yaşayamıyorum. (Azizoğlu, 1986: 11)

•Ç2: Yaşamımın böylesine hızlı akıp gittiğini, onu hakkıyla yaşayamadığımı düşünmek dayanılmaz geliyor bana. (Fişek, 1988: 20)

Bu örnek cümle, romanın ana karakteri ve anlatıcısı Cohn ve Jack Bornes arasında geçen konuşmadan bir bölümdür. Ç2 daha yakın bir anlam ve cümle yapısı verirken, Ç1’de cümlelerin ana fiili değiştirilerek yorumlanmaktadır. Bu da Azizoğlu’nun KM körü körüne sağdık kalmak yerine, çeviriye kendi görüşünü eklemeyi tercih ettiği düşüncesini uyandırabilir.

4. That’s an abnormal life. (Hemingway, 1976: 12)

•Ç1: Onlarınkı anormal bir yaşam. (Azizoğlu, 1986: 11)

•Ç2: Doğa dışı bir yaşam onlarınkı. (Fişek, 1988: 20)

KM cümlesinde görüldüğü üzere, Cohn ve Barnes arasındaki konuşma devam etmektedir. Boğa dövüşçülerinin yaşamı hakkında konuşurken, Cohn, bunu “abnormal life” olarak tanımlamaktadır. Abnormal tam anlamıyla, ‘olağandışı’ sözcüğü ile eşdeğerdir ve erek metinde Azizoğlu (1986: 11) tarafından başka bir dilden alınmış “anormal” sözcüğüyle karşılandığı görülüyor. Diğer bir yandan, Ç2’de Fişek (1988: 20) ‘unnatural’ olan asıl sözcüğü “doğa dışı” olarak Türkçeye çevirir. Bu bağlamda ‘olağandışı’ sözcüğünün OT’yi daha doğru yansıttığı düşünülmektedir. Ancak çevirmen tercihini böyle kullanmıştır. Ç1’deki “anormal” sözcüğünün Türkiye’de günlük hayatta sık kullanılmasına ve günlük dile daha uygun olmasına rağmen, edebi metinlerde öz Türkçe sözcükler kullanılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Anlamı değerlendirdiğimizde, yine de, kaynak metnin anlamının aktarıldığını söylebiliriz.

5. Go on and read a book all full of love affairs with the beautiful shiny black princesses. (Hemingway, 1976: 12)

•Ç1: Bak, kapkara pırl pırl prenseslerin aşk serüvenleriyle dolu bir kitap oku, ne kadar seveceksin. (Azizoğlu, 1986: 11)

•Ç2: Güzel, pırl pırl zenci prenslerle olan aşk öyküleriyle dolu bir kitap al da oku. (Fişek: 20)

KM’de Cohn, Güney Afrika’ya gitme arzusundan bahsetmektedir. Anlatıcı Barnes, ülkenin ne kadar güzel olduğunu açıklayarak, Cohn’un oraya gitmesini tavsiye etmek için Britanya Doğu Afrika’sından söz etmeye başlar. Yukarıda görüldüğü üzere, çeviriler farklılık göstermektedir. Ç2’de, “affair” sözcüğü Türkçeye “öykü” (story) olarak aktarılmıştır. Ç1’de ise KM’nin anlamına en yakın olan ‘serüven’ (macera) sözcüğü ile çevrilmiştir. Diğer bir yandan, iki çeviride de bugün ırkçı kabul edilecek ve üstü kapalı anlamları olan sözcüklerle karşı karşıya gelmekteyiz. Azizoğlu, “black” sıfatı için “kapkara” pekiştirme erek sıfatını kullanırken, Fişek bu sözcüğü “zenci” olarak aktarmayı tercih etmiştir. 1980’lerde bu sözcüklerin kullanımı olağan olsa bile günümüzde iki sözcük te aşağılayıcı ve olumsuz anlamlar çağrıştırmaktadır. Bu yüzden, burada “the beautiful shiny black princess” söz öbeği yazarın niyetini anlatma konusunda farklı kültürlerde yanlış aktarıma ve anlama sebep verebileceği düşünülmektedir. Hemingway’in KM’deki niyeti kulağa olumsuzluk çağrıştırmadığı için ‘black’ sözcüğünü doğrudan ‘kara’ ya da ‘siyahı’ sıfatı gibi yansız bir sözcük ile aktarmak daha doğru olabilirdi.

6. I wondered where Cohn got that incapacity to enjoy Paris. (Hemingway, 1976: 37)

•Ç1: Cohn’un Paris’ten hoşlanma duygusuna nasıl kapıldığını merak ediyorum. (Azizoğlu, 1986: 36)

•Ç2: Cohn’un Paris’ten hoşlanma yetisini nereden almış olabileceğini düşündüm. (Fişek, 1988: 50)

Anlatıcı, Paris'in ona sıkıcı ve çirkin gelen caddelerine odaklanmaktadır. Tam tersine, Cohn Paris'e hayranlık duymaktadır ve anlatıcı Cohn'un nasıl böyle hissedebildiğini merak ettiğini ifade ederek, Cohn'un Paris'i nasıl sevebildiğine dair düşüncelerini yansıtır. Bunun Türkçedeki anlamı, 'şaşırmak'tır fakat Ç2'de Fişek'e göre 'düşünmek' eylemi aynı anlamı karşılamaktadır. KM geçmiş zaman yapısı kullanılarak yazılmış olmasına rağmen, Azizoglu "merak ediyorum" öbeğini kullanarak şimdiki zaman şekli kullanır. Ancak, bunun cümlelerin yapısına uymadığı düşünülmektedir. Ek olarak, "where Cohn got" Fişek tarafından "nereden almış olabileceğini" ve Azizoglu tarafından "nasıl kapıldığı" şeklinde Türkçeye aktarılma tercihi kullanılmıştır. Ç2'de "olabileceği" sözcüğü 'olasılık' anlamı verirken KM'de kesin bir ifade olduğu görülür. Ç2'de "nasıl kapıldığı" ifadesiyle Fişek (1988, 50) kendi çevirisindeki tercihini, kaynak metindeki "where he got" ifadesine eşdeğer olduğu düşünülmektedir.

7. ...we had him put the back of the car down. (Hemingway, 1976: 77)

•Ç1: ... şoföre arabanın arkasını açtık. (Azizoglu, 1986: 78)

•Ç2: ...sürücüye arabanın arkasını açmasını söyledik. (Fişek, 1988: 99)

Yukarıdaki çevirilerden anlaşılacağı üzere, Jake, Bill ve Cohn sabah saatlerinde, Bayonne isimli bir köye seyahat ederler. Oraya henüz otobüs çalışmaya başlamadığı için bir araba tutarlar. Sürücü gelene kadar da içerler. Araba ve şoförünü betimlemeyen KM'de Hemingway, şoföre arabanın bagajını açtırdıklarını ve çantaları şoföre oraya koydurduklarını işaret eder. Ç2'de, esas cümlelerin edilgen yapısı "arabanın arkasını açmasını söyledik" ifadesiyle etken yapıya çevrilmeye uygun görülür. Ancak, bu aktarım hedef metinle kıyaslandığında yanlış anlamalara sebebiyet verebilir. Ç1'de Azizoglu bu cümlelerin esas yapısını koruyan "arabanın arkasını açtık" ettirgen yapısını kullanmayı tercih ederek metni kendi ifadesiyle yeniden oluşturmuştur.

8. There were several waiters and a crowd of people standing around. (Hemingway, 1976:159)

•Ç1: Çevremize birkaç garsonla, insan toplanmıştı. (Azizoglu, 1986: 168)

•Ç2: Çevremizde birkaç garsonla kalabalık bir topluluk vardı. (Fişek, 1988: 199)

Bu cümlelerin yer aldığı paragrafta romandaki neredeyse bütün karakterler hep birlikte bir kafede bulunmaktadırlar. Robert Cohn, kafeye, güçlü ve erkeksi davranışları olan bir karaktere sahip kadın karakter Brett'e halini hatırlamak için gelir. Brett roman boyunca Jake, Cohn, Mike ve Romero ile olan yakın ilişkilerinde bir boğa dövüşçüsü gibi onlara hükmeder ve onları yönlendirir. Ç2'de bu durum, aynı yapıda "kalabalık bir topluluk" olarak çevrilirken, Ç1'de, "a crowd of people" söz öbeğinin isim yapısı, fiil yapısı şeklinde değiştirilerek "insan toplanmıştı" diye çevirir. Yine, her iki çevirmen de, çeviri metodunda bireysel farklılıklarını gösteren kendi yorumlarını ve tercihlerini kullanmışlardır. Azizoglu'nun burada özellikle kendi yorumunu vurguladığı düşünülmektedir.

(b) Eklemeler (Eklemeli Çeviri)

Kaynak metninde, yazar tarafından açıkça belirtilmeyen cümleler ve düşünceler olduğunda, çevirmen tarafından, çevrilen dilde daha yaygın olan sözcüklerin ve söz öbeklerinin kullanılmasıyla eklemeler yapılabilir. Bu yüzden, çevirmenin erek metne kendi bakış açısını ekleme özgürlüğü vardır, fakat taşıdığı sorumluluk kendi düşüncelerini sınırlamasına yardımcı olmalıdır. (Newmark:1988b).

1. He was really very fast. (Hemingway, 1976: 7)

•Ç1: Gerçekten de güçlü, kuvvetli, cıva gibiydi. (Azizoğlu, 1986: 5)

•Ç2: Çok hızlıydı. (Fişek,1988: 13)

Roman, Robert Cohn'un fiziksel bir betimlemesiyle başlamaktadır. Yukarıdaki cümle bu betimlemelerden biridir. "Fast" sözcüğü Ç2'de "hızlıydı" olarak çevrilmiştir. Diğer tarafta, Ç1'de "güçlü kuvvetli, cıva gibiydi" olarak yorumlanarak aktarılmıştır. Hemingway Cohn'un ne kadar hızlı olduğuna odaklanır ve "really" ve "very" gibi pekiştiricileri birlikte kullanarak Cohn'un özelliklerinin aşırılığını yansıtmak ister. Ç2'de çevirmen "really", "gerçekten" sözcüğünü Türkçeye çevirmemiştir. Diğer taraftan, Azizoğlu'nun kaynak metnin amacını yansıtabilmek için Ç1'de birden fazla sıfat kullanarak durumun aşırılığını erek çeviriye aktarmayı hedeflediği görülür.

2. He was Spider Kelly's star pupil. (Hemingway: 7)

•Ç1: Spider Kelly'nin en parlak öğrencilerinden biriymiş. (Azizoğlu, 1986: 5)

•Ç2: Örümcek Kelly'nin en iyi öğrencisiydi. (Fişek, 1988: 13)

Anlatıcı yine Cohn'un hakkında daha fazla detay ortaya koyar. Bu cümlede, "star pupil" Fişek tarafından fazladan ekleme yapılmadan "en iyi öğrenci" olarak çevrilmiştir (1988:13). Bunun aksine, Cohn'un diğer en iyi öğrenciler arasında olduğu hakkında KM'de bahsedilmemesine rağmen Azizoğlu (1986: 5) "biriymiş" sözcüğünü çevirisine ekleyerek, başka başarılı öğrencilerin de var olduğunu ima etme ihtiyacı duyar. Azizoğlu'nun çeviriye fazladan anlam katarak erek okuyucuyu yönlendirdiği düşünülmektedir.

3. In California he fell among literary people.(Hemingway, 1976: 8)

•Ç1: Kaliforniya'da sanatçılar, yazarlar arasına düştü. (Azizoğlu, 1986: 6)

•Ç2: Kaliforniya'da edebiyat çevresinin içine düştü. (Fişek, 1988: 15)

Robert Cohn Amerika'nın batı yakasına taşınmıştır ve bu ona bir dergiye katkı sağlayarak yazma becerisini geliştirmesi için şans verir. Ç2'de "literary people" öbeğini "edebiyat çevresi" olarak çevirmiştir ve Ç1'de ise "sanatçılar, yazarlar" sözcükleri

kullanmıştır. Görüldüğü üzere Ç1’de anlamı kuvvetlendirmek için cümleye fazladan sözcükler eklenmiştir; Ç2’de ise “edebiyat çevresi” KM’den birebir çeviri tercihi kullanılmıştır. Yine de, her iki çeviride KM’de verilen anlamı yansıttığı düşünülmektedir.

4. I said goodnight and went out. (Hemingway, 1976: 9)

- Ç1: Herkese iyi geceler dileyerek ayağa kalktım. (Azizoğlu, 1986: 8)
- Ç2: İyi geceler deyip çıktım. (Fişek, 1988: 17)

Dördüncü örnekteki erek çevirilerde görüldüğü üzere Ç1’de Azizoğlu, KM’de olmamasına rağmen belirsizlik zamiri olan “herkese” sözcüğünü ekleme ihtiyacı hissetmiştir. Ayrıca “went out” fiilini metnin orijinal eğilimini yansıtamayan ‘ayağa kalktım’ şeklinde çevirerek kendi yorumunu erek metne katmıştır. Ç2’de çevirmen KM’ne sadık kalmış ve aynen aktarmıştır. Azizoğlu’nun burada KM’de eksik olan nesneyi çevirisine eklemesi onun cümle yapısının eksiksiz verilmesi gerektiğini vurguladığı düşünülmektedir.

5. You can’t get away from yourself by moving from one place to another. (Hemingway, 1976: 13)

- Ç1: Bir yerden bir yere gitmekle kendinden, içindeki o şeyden kurtulamazsın. (Azizoğlu, 1986: 12)
- Ç2: Bir yerden bir yere taşınmakla insan kendinden kaçamaz. (Fişek, 1988: 21)

Yukarıda yer alan cümlelerin içeriğinde, anlatıcı Jack’in Cohn’la sıkıcı bir atmosferden uzaklaşmak için başka bir şehre taşınma konusundaki fikrini değiştirmeye çalışırken sarf ettiği sözler görülmektedir. Jack, Ç2’de doğrudan “insan kendinden kaçamaz” şeklinde çevrilirken. Ç1’de “get away” deyimsel fiili için “kurtulamazsın” sözcüğü kullanılmıştır. Ç2’de kullanılan ise, “kaçmak” eyleminin bu durum için daha uygun olduğu düşünülmektedir çünkü “kurtulmak” fiili İngilizce’de “get rid of” deyimsel fiiline karşılık gelmektedir. Aynı cümlede Azizoğlu ifadenin anlamını güçlendirmek için “içindeki o şeyden” söz öbeğini erek cümleye anlam katmak için ekleme ihtiyacı hissettiği ifade edilebilir.

6. I could picture it. (Hemingway, 1976: 14)

- Ç1: Söylediğini gözlerimin önünde canlandırabiliyordum. (Azizoğlu, 1986: 13)
- Ç2: Gözlerimin önüne getirebiliyordum. (Fişek, 1988: 23)

KM’de Jake, Cohn’u kafeye gidip bir şeyler içmek için kâbusundan uyandırır. Bu cümlelerin bulunduğu içerikte, anlatıcı okuyucuların, arkadaşlarının görüntülerini gözlerinde canlandırma gibi rezil bir huyu olduğunu bilmelerine izin verir. Burada, bu

cümleye odaklanılır ve anlatıcı Jake'in kötü huylarını daha da açıklar. "It" zamiri Cohn'un kâbusu hakkında söylediklerine atıf yapmaktadır. Bu yüzden, Ç1'de çevirmen erek metne betimleme eklerken, cümleyi daha anlaşılabilir kılmak için "söylediğini" (what you said) fiil öbeğini de ekler. Ç2'de ise "gözlerimin önüne" sözcük öbeği eklenerek erek metni daha açıklayıcı yapmaya çalışılmıştır. Ç2'de çevirmenin tasvir ve kelime tercihinin farkı ortaya çıkmaktadır.

(c) Çıkarmalar (Çıkarmalı Çeviri)

Çıkarma kaynak metinden bir sözcüğü, ya da bir öbeği çıkararak çeviride onu kullanmama olarak tanımlanmaktadır (Newmark: 1988b). Çevrilen metinde yazarın amacını yakalamak için bazı sözcüklerin ve öbeklerin her zaman çevrilmesine gerek yoktur. Ancak, çıkarmalar çevirmen tarafından farkında olmadan yapıldığı zaman, metnin kendi anlamını ve amacını kaybetmesine sebebiyet verir.

1. He cared nothing for boxing, in fact he disliked it. (Hemingway, 1976: 7)

- Ç1: Kendisi de boksı sevmezdi, hatta nefret ederdi. (Azizoğlu, 1986: 5)
- Ç2: Boks ilgisini çekmiyordu bile. (Fişek, 1988: 13)

Romanın başında, anlatıcı boks yapmaktan hoşlanmayan Cohn hakkında detaylı bilgi verirken, Cohn'un boks yapma konusundaki hoşnutsuzluğunu buradaki cümlede görüldüğü gibi perçinler. Ancak, Ç2'de kaynak metinde yer almasına rağmen, ek açıklayıcı cümle tamamıyla cümleden çıkarılmıştır. Ç1'de, tam aksine tüm cümle eşdeğer ifadeler kullanılarak erek dile çevrilmiştir.

2. During two years and a half I do not believe that Robert Cohn looked at another woman. (Hemingway, 1976: 9)

- Ç1: Bu iki yıl içinde Cohn'un bir başka kadına göz ucuyla bile baktığına inanmam. (Azizoğlu, 1986: 7)
- Ç2: İki buçuk yıl içinde Cohn'un bir kadına baktığını sanmıyorum. (Fişek, 1988:16)

Bu cümlede anlatıcı, Cohn'un özel hayatı hakkında kişisel düşüncelerini açıklar. Kız arkadaşı Frances ile birlikte olduğu süre boyunca, Cohn kız arkadaşına o kadar sadıktır ki, başka hiçbir kadına bakmamıştır. Kız arkadaşıyla birlikte olduğu süre KM'de rakamlarla vurgulanır. Ç1'de çevirmen herhangi bir neden göstermeden kendi çevirisine 'half', 'buçuk' sözcüğünü dâhil etmezken, Ç2'de "Two years and a half" zaman dilimi çevirmen tarafından erek metne aynı şekilde aktarılır. Bu bilgi KM'de de belirtildiği için erek dile aktarılması daha doğru olurdu çünkü altı aylık zaman dilimi

bir ilişki için önemli bir süreçtir. Aksi halde, bilginin eksikliği karakterler hakkında yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilir.

3. I first became aware of his lady's attitude towards him one night after the three of us had dined together. (Hemingway, 1976:9)

•Ç1: Hanımefendisinin oğlana karşı olan tutumunu, üçümüz birlikte yemek yediğimiz akşam farkettim. (Azizoğlu, 1986: 7)

•Ç2: Bu bayanın Cohn'a takındığı tavrı, birlikte çıktığımız bir akşam farkettim. (Fişek, 1988: 16)

Burada, anlatıcı Cohn ve kız arkadaşı Frances hakkında daha fazla detay sunarak okuyucuyu bilgilendirir. Jack, Frances'le bir akşam yemeğinde tanışır ve bu cümle o anla ilgilidir. Hemingway Jack'in Cohn ve Frances'le birlikte yemek yediğini anlatır. Ç2'de betimlemenin erek dile aktarımında sayı sıfatı 'üç' yer almaz; metne dâhil edilmemiştir. Ç1'de çevirmen KM'deki sayı sıfatını erek metne aynı şekilde aktarmıştır çünkü "birlikte çıktığımız akşam" söz öbeği o akşam kaç kişinin orada olduğu konusunda net bilgi vermez, iki kişiye de işaret edebilir ve dolayısıyla kafaları karıştırabilir.

4. I turned off the gas, and opened the wide windows. (Hemingway, 1976: 28)

•Ç1: Gazı kapattım, pencereleri açtım. (Azizoğlu, 1986: 27)

•Ç2: Gazı kapatıp, pencereleri ardına kadar açtım. (Fişek, 1988: 39)

Okuyucu bir kez daha iç mekânın tasviriyle karşılaşır. Niteleyici sıfat 'wide' (geniş) iki çevirmen tarafından da erek metne aktarılmamıştır. Ç2, 'wide' sözcüğünü "opened the wide windows" yerine "opened the windows wide" anlamında pencereyi tamamen açmak şeklinde algılayarak farklı bir anlamda kullanılırken, ÇT1'deki tanımlamada Fişek'in küçük bir detayı gözden kaçırarak pencereler üzerindeki vurguyu atladığı düşünülmektedir.

5. We went out into the street again and took a look at the cathedral. (Hemingway, 1976:76)

•Ç1: Yeniden sokağa çıkıp şöyle bir baktık. (Azizoğlu, 1986: 98)

•Ç2: Çıkıp katedrale bir göz attık. (Fişek, 1988: 78)

Sabahleyin Jack, Bill ve Cohn Bayonne'u keşfetmektedirler. Ortalıkta çalışan bir otobüs göremedikleri için araba kiralarlar ve güzel bir katedral görürler. KM'de bulunan cümlelerin isim ve nesnesi olan 'cathedral' sözcüğünün Ç1'de göz ardı edilerek çevirmen tarafından bilinçli veya unuttuğu için erek metne aktarılmadığını görürüz. Ç2'de ise 'katedral' sözcüğü erek metinde karşımıza çıkmasına rağmen, 'again' (yeni-den) zarfının cümlede yer almadığını ve çevirmen tarafından önemli görülmemeyerek çeviriye alınmayarak erek metne aktarılmadığına şahit oluruz.

(d) Deyim Çevirisi

Deyimler, anlamları ve yapıları gereği çeviride farklı bir sürece tabidirler. Deyimler özeldir çünkü genelde kültür farklılıkları nedeniyle anlamları erek dilde tam olarak karşılık bulamayabilir. Ya da, onların karşılığı olan sözcükler aynı anlamı iletemeyebilir. Bu yüzden, kaynak dildeki deyimlerin çevirisi, hedef dildeki en yakın anlamla yer değiştirilmelidir. Çevirmen kaynak dildeki deyim anlamını tanımadığında, hedef dile çevirme süreci esas anlamı yansıtamayabilir. Kaynak dildeki deyimlerin çevirisinde yanlış anlaşılmalardan kaçınmak için, çevirmenin aşağıdaki örneklerde olduğu gibi hedef dilin kültürüne çok aşina olması gerekir.

1. She was very forceful and Cohn never had a chance of not being taken in hand! (Hemingway, 1976: 8)

•Ç1: Kadın becerikliydi; Cohn da oldum olası idaresini başkalarına kaptırmıştı. (Azizoğlu, 1986: 7)

•Ç2: Ne istediğini çok iyi bilen bir bayandı bu ve Cohn'un onun eline düşmemesi olanaksızdı. (Fişek, 1988: 15)

Yukarıda tanımlanan kadın figürü Cohn'un kız arkadaşı Frances'tır. Romanda Cohn'u kendi çıkarı için kullanıyormuş gibi görünür. Yukarıda kullanılan deyim 'take in hand' denetim altında tutmak anlamındadır ve Ç2'de anlama yakın bir şekilde çevrilmiştir çünkü yazarın okuyucularının bu deyimle anlamalarını istediği şey; Cohn'un Frances tarafından kontrol ediliyor olmasıdır. Bir diğer deyişle, Frances, Cohn'dan faydalanmaktadır. Ç1'de çevirmen tamamen farklı sözcükler kullanarak KM'deki ima edilen anlamı yansıttığı zannedilmektedir.

2. It rather went to his head. (Hemingway, 1976: 10)

•Ç1: Başını döndürmüştü. (Azizoğlu, 1986: 9)

•Ç2: Bu da başına vurmuştu. (Fişek, 1988: 18)

Yukarıdaki cümle Cohn ve romanını hakkında bilgi vermektedir. Yayımcılar, romanını o kadar övmüşlerdir ki, bu onun kendini beğenmiş bir insan olmasına yol açar. "Went to his head" deyimini, Cohn'un romanını beğendiklerini öğrendiğinde nasıl da kibirlendiğini ve kendini üstün gördüğünü ifade etmektedir. Burada, her iki çevirmen bir kültürden diğerine aktarım yaparken erek metinlerinde KM'ne neredeyse eşdeğer anlam yansıtan iki farklı eylem sözcüğü kullanmıştır ancak KM'deki anlamı yansıtmadıkları düşünülmektedir.

3. People beat him who had never had a chance with him. (Hemingway, 1976: 40)

•Ç1: Önüne gelene yenilmeye başladı. (Azizoğlu, 1986: 39)

•Ç2: Eline su dökemeyecek adamlar onu yenmeye başladılar. (Fişek, 1988: 54)

Jack, Cohn'dan yeteri kadar bahsetmediğini düşündüğü için, onun hakkında daha fazla ayrıntılı bilgi verir. Yazar Hemingway, Cohn'un boksta ne kadar başarılı olduğunu göstermek ister fakat Brett'le tanışıp ona âşık olduktan sonra Cohn normalde kazanacağı dövüşleri kaybetmeye başlamıştır. Ç2 hedef dilde deyim kullanarak buradaki deyim en yakın anlamıyla çevirmeyi başarmıştır. Ancak, Ç1'de de neredeyse aynı anlamı yansıtan ifade ile erek metne aktarıldığı söylenebilir.

4. Well, I suppose that we live by the sword shall perish by the sword. (Hemingway, 1976: 44)

•Ç1: Eh, ne yapılmış, rüzgâr eken fırtına biçermiş. (Azizoğlu, 1986: 44)

•Ç2: Eh, ne yapalım, su testisiydik, su yolunda kırılacağımız belliydi. (Fişek, 1988: 58)

Yukarıdaki cümlelerin ortamında, Jake, Cohn ve Frances hep beraberlerdir ve Frances Jake'e Cohn'un ondan ayrılmak istediğini söyler. Cohn ve aynı gazetede çalışan bir sekreterin arasındaki ilişkisi hakkında bilgi verir. KM'de alınan örnek cümle Frances'e aittir ve Cohn ile olan ilişkisinden bahsederek, kinayeli bir şekilde 'we live by sword, shall perish by the sword' deyimini dile getirerek ilişkilerinin bir gün biteceğini bildiğini ifade etmek ister. Ç2'deki metin, paragrafın içeriği düşünüldüğünde anlamlı bir şekilde KM'ne yakınlık göstermektedir. Ç1 ise yakın anlama sahip olduğu için kabul edilebilecek başka bir Türkçe deyim kullanarak yazarın vermek istediği anlamı erek kültürde yeniden oluşturulduğu ifade edilebilir.

5. Don't get cock-eyed. (Hemingway, 1976: 135)

•Ç1: Kafaları bulmayın. (Azizoğlu, 1986: 142)

•Ç2: Kafaları tutmayın. (Fişek, 1988: 170)

Yukarıda çevirisi yapılmış cümlelerin ortamında Jake ve arkadaşları boğa dövüşüne giderler. Brett, boğalar atlara saldırdığında ne olacağı konusunda gergin olduğu için Jack ona dövüş hakkında bazı tavsiyeler verir. Jake ve Bill şarap tulumlarını asmak için otele giderler. Onlar ayrılmadan önce Jack, arkadaşları Cohn, Bret ve Mike'i çok içmemeleri konusunda uyarır. Hemingway "get cock-eyed" deyimini 'sarhoş olmak' anlamına geldiğini açıklamak için kullanmıştır. Ancak, "Cock-eyed" Türkçede şaşkınlık anlamına gelir. Türk kültüründe "kafayı bulmak", 'sarhoş olmak' eyleminin (being drunk) argo karşılığıdır ve Azizoğlu bu deyim başarılı bir şekilde Türkçeye aktarmıştır. Ancak, yukarıda görüldüğü gibi Ç2'de verilen erek cümle anlam karmaşasına sebep olmaktadır ve farklı olarak algılanabilir.

Sonuç:

Aynı eserin iki yıl arayla üretilen iki ayrı çevirisi, karşılaştırmalı yöntem ve çeviri-biliminde kültürel yaklaşımlar izinde çevirmen kararları doğrultusunda incelenmeye çalışıldı. Bu çalışma, hem Türkiye'nin deneyimli ve saygın iki edebiyat çevirmeninin sergilediği çeviri davranışlarını görmemize, hem de bu çeviri davranışlarından yola çıkarak çevirilerin yapıldığı 1980'li yıllarda egemen olan çeviri normlarına ilişkin bazı gözlemlerde bulunmamıza imkân sağlamıştır. Edebi metin ve erek odaklı bu çeviri yolculuğu, edebiyat metinlerinin birbirinden farklı yorumlamalara ve doğal olarak da farklı çevirilere ne kadar açık olduğunu bizlere gösterdi.

Güneş de Doğar'ın çevirmenlerinin, kaynak metni anlamalarına ve yorumlamalarına göre, zaman zaman metinden çıkarmalar yapıp, çeviriye yeni söz öbekleri ekledikleri görülmektedir. Her iki çevirmenin sözcük tercihlerinin, eğitim altyapılarının ve kültürel birikimlerinin, kaynak metnin anlamının aktarılması ve yorumlanmasında büyük bir rol oynadığı düşünülmektedir. Örneğin, bir cümleyi Azizoğlu (1986: 11) "Hayatım su gibi akıp gidiyor, bir anını bile istediğim gibi yaşayamıyorum" diye aktarırken Fişek, "Yaşamımın böylesine hızlı akıp gittiğini, onu hakkıyla yaşayamadığımı düşünmek dayanılmaz geliyor bana" olarak aktarır (1988: 20). Aynı anlama gelen "yaşam" ve "hayat" sözcüklerinin tercih edilmesi her iki yazarın dünya görüşlerini ve sözcük tercihlerini açık bir şekilde ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan, iki çevirmen deyimleri çevirirken de kaynak metnin anlamının hedef metne taşınmasında farklı sözcük öbekleri ve deyim seçme özgürlüklerini kullanmıştır. KM'de var olan, "Well, I suppose that we live by the sword shall perish by the sword" deyimini Azizoğlu, (1986: 44) "Eh, ne yapılmış, rüzgâr eken fırtına biçirmiş" diye çevirirken Fişek, (1988: 58) ise "Eh, ne yapalım, su testisiydik, su yolunda kırılacağımız belliydi" olarak aktarır. Bu da gösterir ki Azizoğlu ve Fişek KM'ne körü körüne bağlı kalmayarak erek metne kendi ifadelerini, kültürlerini ve sözcük tercihlerini eklemişlerdir.

Bunlara ek olarak, dikkatsizlik sonucu olduğu ve gözden kaçtığı düşünülen bir anlam farklılığı ile de karşılaşmıştır. Hemingway'in (1976: 135) kullandığı, "Don't get cock-eyed" deyimini 'sarhoş olmak' anlamında kullanıldığı halde Fişek tarafından "Kafaları tutmayın" olarak aktarıldığı için anlam kaymasına sebebiyet verdiği düşünülmektedir (Fişek, 1988: 170).

Neticede, her iki çevirmenin de gösterdiği çaba ikisinin de çeviri kalitesini yakalama konusunda kendi yetenekleri olduğunu göstermektedir. Doğru bir çeviri için temel ölçütler her zaman çeviriye erek dilin ve kültürün ihtiyaçlarına bağlı kalarak kaynak metni erek metne aktarma sanatıdır. Bu demektir ki, çevirmen olmak yaratıcılık gerektirmektedir ve sanatçı olmak gibidir. Daha da önemlisi, bir çevirmenin sürekli kendini yenilemesi ve dilde ortaya çıkan yenilikleri ve değişimleri takip etmesi ve öğrenmesi önem arz etmektedir.

Kaynakça:

AKSOY, Nüzhet, Berrin, (2002), *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*, Ankara: İmge Kitabevi.

BAYKAN, Ali, (2005), “*Sosyal-Kültürel Faktörlerin Çevirideki Rolü*”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0 (14): 177-197.

BURKE, Peter, (2005), *Lost (and Found) in Translation: A Cultural History of Translators and Translating in Early Modern Europe*, NIAS. Wassenaar: Netherland Ltd.

CESUR, Kürşat, (2018), *Dictionary of Linking Words: A Guide to Translation Studies*, Çanakkale: Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım.

ECE, Ayşe, (2010), *Edebiyat Çevirisinin ve Çevirmenin İzinde*, İstanbul: Sel Yayınları.

FARAHZAD, Farzaneh, (1998), “A Gestalt Approach to Manipulation in Translation”, *Perspectives: Studies in Translatology*, 6 (2): 153-233.

GÖKTÜRK, Akşit, (1994), Çeviri: *Dillerin Dili*. İstanbul: YKY.

GROSS, Alex, (1996), *The History of Translation History*, [on-line] Available: <http://language.home.sprynet.com>

HEMINGWAY, Ernest, (1976), *The Sun Also Rises*, Panther Books: Jonathan Cape Ltd.

HEMINGWAY, Ernest, (1986), *Güneş de Doğar*, (Çeviren: O. Azizoğlu), İstanbul: Bilgi Yayınları.

HEMINGWAY, Ernest, (1988), *Güneş de Doğar*, (Çeviren: S. Fişek), İstanbul: Adam Yayınları.

HOLZ-MÄNTTÄARI, Justa (1984). *Translatorisches Handeln Theorie und Methode Translatorial Action: Theory and Method*, Academia Scientiarum Fennica, Helsinki.

JAKOBSON, Roman, (1959), “On Linguistic Aspects of Translation”, *The Translation Studies Reader*, (Ed. L. Venuti), London: Routledge, 113-118.

KURUYAZICI, Nilüfer, (1984), “*Çevirmen ve Eleştirmen Sorumluluğu Açısından Çeviri*”, Çağdaş Eleştiri, 3: 30-33.

LARSON, Mildred, L, (1991), “Translation: theory and practice, tension and interdependence”, *American Translators Association: scholarly monographs*, NY: State University of New York.

MARINETTI, Cristina, (2011), “Cultural approaches”. (Eds. Y. Gambier & L. van Doorslaer), *Handbook of Translation Studies*, (2): 26–30, John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hts.2.cull>

MERRILL, James, (1976), *Lost in Translation: Divine Comedies*, New York: Atheneum.

MERRILL, James, (1998), *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence*, Lanham, MD: University Press of America and Summer Institute of Linguistics.

NEWMARK, Peter, (1988a), *A Textbook of Translation*, New York: Prentice Hall International.

NEWMARK, Peter, (1988b), *Approaches to Translation*, New York: Prentice Hall International.

NIDA, Eugene, Albert, (1964), *Toward a Science of Translating*, Brill: Leiden.

PYM, Anthony, (2010), *Exploring Translation Theories*, London: Routledge.

REYNOLDS, Michael, S, (1998), *The Young Hemingway*, New York: Norton Press.

REYNOLDS, Michael, S, (1999), *Hemingway: The Paris Years*, New York: Norton Press.

YÜCEL, Faruk, (2007), *Tarihsel ve Kuramsal Açından Çeviri Edim*, Ankara: Dost Kitabevi.

Extended Abstract:

Translation is best known as the interpretation of the meaning of a text in one language ‘the source text’ and the production of an equivalent text ‘the target text’ in another language that tries to communicate the same message to the target language. It takes into consideration many restrictions, including context, the rules of grammar of the two languages, their writing conventions, their idioms, as well as their culture, and the like (Larson 1991:14). In Newmark’s words; “Translation consists of transferring the meaning of the source language into the receptor language.” (1988: 17) It is like carrying phrases from the mother culture to the foreign, since culture has a tremendous effect on translation. Hence, a translator has a significant role as s/he is just like a bridge that carries across values between the two cultures. Moreover, in the translation of a literary text, the features that need attention may range from metaphoric language, the author’s artistic stance in constructing the plot, her/his world view, style, the critical approaches s/he was influenced by, as well as her/his cultural, social and linguistic choices.

Translation took its first form in the period of antiquity. From that time onward its development has built a strong foundation for communication and the understanding between cultures. The result of translation is much like a bridge that combines two different sides that would be normally separated by a gap. This is one of the reasons why translation has been so successful in the area of communication. The communication of a meaning into a new culture can have lasting effects. History shows man that communication is vital to its success and good communicator is always valued no matter where you go in the world.

Translation theories aim to guide learners to a better understanding of translation. From definitions we learn that a translator has to be very well educated and have great understanding of both languages to attempt to translate a text. His aim is trying to communicate the meaning of the source text into the target text. This effort must be succeeded throughout the whole work that is translated. If the translator is not able to accomplish his job, the translation might be less accurate and cause ambiguity. Two translators can translate from the same source text into the same language, but the result might not be the same. Therefore, it is clear to state that there is not only one correct translation of a text. In this study, first definitions of translation from different sources and scholars will be scrutinized to review the literature of translation. Then, two translations of the same novel which were translated into Turkish from English in the same decade by two different translators are compared to interpret the preferences and word choices of the translators in the translation process to achieve their goal of carrying the message of the author to the new audience and culture.

There are several aspects of communication that can determine the type of translation. One of the goals of the translation work is to produce a translation that will be acceptable to the receptor language audience. According to Larson, (1998) there are several rules in translation that guide the translator. Then, the fundamental goal of translation is to allow the receptor audience to develop an accurate, clear and communicative understanding of the subject. When this is accomplished, the audience will be provided with the same understanding of information as it is intended for the source language audience. Since translation has a wide audience it has also a wide

meaning. Administrative, commercial, religious, historical, and literary translation are some of the various types of the translation.

Literary translation is involved with the translation of literary texts such as novels, poems and plays. A literary translator must be capable of also translating feelings, cultural nuances, humours and other subtle elements of a piece of work. So, there is controversy over the subject of whether or not this type of translation is possible. For instance, the linguist Roman Jakobson, who was highly concerned about translation (1959:234), in his seminal essay *On Linguistic Aspects of Translation*, declared that "poetry by definition was untranslatable". Further, in 1974 the American poet James Merrill wrote the poem, *Lost in Translation*, which in parts explores why the translation of literary text does not transfer the exact intent of the author (Burke 2005: 5). The metaphor of the poem likens translation to unexplainable feelings built up in life.

This study deals with the two Turkish translations of the novel *The Sun Also Rises* (1976) written by the American novelist Ernest Hemingway. The two texts 'are *Güneş de Doğar* (1986) by Orhan Azizoğlu and *Güneş de Doğar* (1988) by Sinan Fişek. They are analysed with the use of text-based method, sentence by sentence in the light of the theories and the principles classified under the titles of "Translator's Vocabulary Choices", 'Additions' (Over-translation), 'Omissions' (Under-translation) and 'Idioms'. During the analysis of the two translations, it has been seen that the translators' word choice, background, and cultural knowledge plays a significant role in the transfer of meaning and the interpretation of the original text. It is understood that the translators have made use of different vocabulary choices in Turkish, omitted, and added new phrases to the translations according to their understanding and interpretation of the source text. Therefore, this study aims shed light on the word, phrase, sentence, and idiom preferences of the translators for the same parts of source text. In the study by focusing on the specific topics mentioned one can see different sentences or phrases from the original text (OT), and its equivalent Turkish reflections made by Azizoğlu (T1) and Fişek (T2).

After having analysed the 'The Sun Also Rises' and its two different translations, it is possible to state that the two Turkish translators are in possession of different vocabulary and world view which is reflected by the use of words from that repertoire. Both of the translators have translated and transferred the same text and it is seen that they have made use of freedom in choosing different vocabulary, phrases and idioms to carry the meaning of the source text into the target text. This effort shows the ability for a translator to grasp his/her quality as a translator. The criteria for a good translator are always changing based on the needs of the culture and the language he is translating. One who translates information from a source language into a target language must be able to adapt to change and constantly learn new information to stay up to date with the many changes. As a result of the many changes, a translator should be self-motivated, self-critical and mostly self-trained. Without these qualities it might be very difficult to keep up with the multi-cultural changes and constant change in data.

All in all, being a translator is much like being a teacher. For both, the job requirements are always changing and the need to continually learn is as much a part of the job as the actual translating process. It can be said that the moment a translator stops learning is the moment s/he stops being a good teacher or translator.

Abdullah Kâdirî ve O'tkan Kunlar (Geçmiş Günler) Romanı

Abdullah Kâdirî And O'tkan Kunlar (Past Days) Novel

Prof. Dr. Bahodir KARİM *

Öz:

Epik düşüncenin ürünü olan ilk Özbek romanı O'tkan Kunlar, yaklaşık bir asırdır okunmakta, yorumlanmakta, hakkında yazılar yazılmakta ve çeşitli yönlerden tahlil edilmektedir. Bu makalede romanın yazarı olan Abdullah Kâdirî'nin hayatı, O'tkan Kunlar romanının özeti ve onunla ilgili çeşitli yorumlara yer verilmiştir. Abdulla Kadiri 1917-1918 yıllarından başlayarak "Geçmiş Günler" romanı için malzeme toplamaya başlamıştır. 1922'de ilk Özbek romanının ilk bölümleri "İnkılap" dergisinde yayınlanmaya başlamış, 1925-1926 yıllarında "Geçmiş Günler" üç bölüm halinde kitap olarak neşredildi. 1928 yılı yazarın ikinci tarihi romanı "Mihraptaki Çıyan" yayınlandı. 1934 yılına gelindiğinde Abdullah Kadiri köy işletmesi mevzusuna adanan "Abid" hikayesini yazdı. Bunun dışında Gogol'un "Evlenme" komediyasının ve batılı yazarların hicvî hikayelerini Özbekçe'ye tercüme etmiştir. Abdullah Kadiri "Emir Ömer Han'ın Cariyesi", "Hırsız", "Namaz", "Dehşet" gibi romanlar yazma arzusunda olduysa da baskıcı idare bu isteklerinin yerine gelmesine izin vermemiştir. Abdullah Kadiri 1926 yılında "Muştum-Yumruğum-" da yazdığı "Toplu Sözler" sebebiyle kısa bir süre hapse atıldı. 1937'nin 31 Aralık'ında "Halk Düşmanı" suçlamasıyla hapsedilmiş 4 Kasım 1938'de Taşkent'de idam edilmiştir. Onun eserleri 1956 yılından başlayarak neşredilmeye başlanmış, 1990'da Cumhurbaşkanı emriyle Abdullah Kadiri isimli Cumhuriyet Devlet Ödülü tesis edilerek.1991 yılında ise Abdullah Kadri 'ye Ali Şir

*Alisher Navoiy nomidagi Toshkent Davlat O'zbek Tili va Adabiyoti Universiteti, bahodirkarim66@gmail.com, ORCID 0000-0002-3748-6951

Nevai isimli devlet ödülü verilmiştir. 1994 yılında bağımsızlığın üçüncü yılında “Bağımsızlık” madalyası takdim edilen Abdullah Kadiri, Özbekistan’da romanın gelişmesine önyak olan ve ilk Özbek romanı, “Geçmiş Günler”i yazan bir edebiyatçı, Türk dünyasının Rus işgali altında olmasına karşı çıkan ve Türk dünyasının birliğini ve bağımsızlığını savunan bir yazar olduğu için, Özbek Milli Edebiyatının kurucularından biri olarak kabul edilmektedir. Kendine has bir üslubu olan Kadiri’nin eserinde kısa ve öz anlatımlar, romandaki karakterler dizisi hakkında bilgi edinmeye yardım eder. Bu çalışmada ayrıca Abdullah Kâdirî üzerinde araştırmalar yapan edebiyat araştırmacıları ile Modern Özbek edebiyatındaki Abdullah Kâdirî karakteri hakkında da bilgiler verilmiş; O’tgan Kunlar’in poetik özellikleri, ondaki kahramanların karakterleri, yazarın dil ve üslubundaki başarısının kaynakları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Epik tür, roman, Özbek Edebiyatı, edebî yorum, olay örgüsü, bilimsel yorum.

Abstract:

The first Uzbek novel O’tkan Kunlar, the product of TasaEpik thought, has been read, interpreted, written about and analyzed in various ways for nearly a century. In this article, The Life of Abdullah Kadiri, the author of the novel, The summary of the novel O’tkan Kunlar and various commentaries about it are included. Abdulla Kadiri started collecting material for the novel “Days of the past” starting from 1917-1918. In 1922, the first chapters of the first Uzbek novel began to be published in the magazine “Revolution”, and in 1925-1926, “past days” was published as a book in three parts. In 1928, the author’s second historical novel “Centipede at the altar” was published. By 1934, Abdullah Kadiri wrote the story “Abid”, which was dedicated to the issue of Village Management. Apart from this, he translated Gogol’s comedy “marriage” and satirical stories of Western writers into Uzbek. Although Abdullah Kadiri wanted to write novels such as “Emir Omar Khan’s concubine”, “thief”, “prayer”, “horror”, the repressive administration did not allow these wishes to be fulfilled. Abdullah Kadiri was briefly jailed in 1926 for “collective words“ he wrote in “knuckles-my fist -”. He was imprisoned on 31 December 1937 on the charge of “enemy of the people” and executed in Tashkent on 4 November 1938. His works began to be published beginning in 1956, and in 1990, by order of the president, the State prize of the Republic named Abdullah Kadiri was established. In 1991, Abdullah Qadri was awarded the Ali Şir Nevai state award. Abdullah Kadiri, who was presented with the “Independence” medal in the third year of independence in 1994, is considered one of the founders of Uzbek national literature, as he was a writer who pioneered the development of the novel in Uzbekistan and wrote the first Uzbek novel, “past days”, opposed to the Turkish world under Russian occupation and defended the unity and independence of the Turkic world. Short and concise narratives in Kadiri’s work, which has its own style, help to learn about the series of characters in the novel. In this study, literature researchers who conducted research on Abdullah Kadiri and the character of Abdullah Kadiri in Modern Uzbek literature were given information; poetic features of O’tgan Kunlar, characters of heroes in it, and the sources of success in the language and style of the author were evaluated.

Key Words: Epic genre, novel, Uzbek Literature, literary interpretation, plot, scientific interpretation.

Giriş

Epik türün en önemli örneği olan roman insan hayatının pek çok yönünü ele alır; hayattaki çeşitli vakaları bünyesinde barındırır. Özbek edebiyatı tarihinde, roman türünün ayrı bir yeri vardır. Roman türünün gerektirdiği nitelikleri taşıyan ilk Özbek romanı, Abdullah Kâdirî'nin 1920'li yıllarda kaleme aldığı *O'tkan Kunlar*'dir. Bu eseriyle o, hem Özbek romancılığını başlatmış hem de kardeş halkların edebiyatlarında roman türünün gelişmesine yol gösterecek bir eser ortaya koymuştur. Kazak yazarı Muhtar Avezov bu konuda fikirlerini şöyle dile getirir:

“Abdullah Kâdirî (Culkunbay), 1920'li yıllar **Türk dünyası** nesrinin en büyük ustasıdır... Onun romanları, 1920'li yıllarda sanki uçsuz bucaksız bir çölde birdenbire Pamir sıra dağları gibi ortaya çıktı. İnsan, Kâdirî'nin eserlerini Kurmangazi veya Çaykovski besmelerini dinliyormuşçasına keyifle okur.” (Avezov, 1984: 12)

Abdullah Kâdirî Hayatı Hakkında

10 Nisan 1894 yılında Taşkent şehrinde doğdu. Sırasıyla Müslümanlara ait bir okulda, Rus-Tüzem Mektebinde ve Ebulkasım Şeyh Medresesinde eğitim aldı. Daha sonra Moskova'daki Edebiyat Kursunda tahsiline devam etti. 1917 Ekim Devrimi sonrasında, Eski Şehir Gıda Komitesi'nde başkâtip, Azık İşleri gazetesinde redaktör, Sendikalar Birliği'nde kâtip olarak görev yaptı. Mushtum dergisinin kuruculuğunu üstlendi. Eserlerinde Julqunboy, Ju-boy, Dumbulboy, Dumbulnisa, Kalvak Mahzum, Toshpo'Lat Tajang, Ovsar (*Culkunbay, Cu-bay, Dümbülbay, Dümbülnisa, Kelvek Mahzum, Taşpolat Teceng, Avsar*) mahlaslarını kullandı.

1914'te Rehberbanu Resulmuhammed'le evlenen Abdullah Kâdirî'nin bu evlilikten Nazife (1916-1987), Habibullah (1918-1988), Edibe (1924-2010), Mesut (1926-1997) ve Anise (1928-2011) çocukları dünyaya gelir. (Mirvaliev 2018: 204)

Abdullah Kâdirî edebî faaliyetlerinin başlangıcı 1910 yılının ortalarına denk gelir. *Sada-yı Türkistan* gazetesinin ilk sayısında (1 Nisan 1914) *Toshkent* Xabarları köşesinde *Yangi Masjid va Maktab (Yeni Mescit ve Mektep)* başlıklı haberi yayımlanır. Daha sonra onun *To'y (Toy)*, *Ahvolimiz (Ahvâlimiz)*, *Millatimga Bir Qaror (Milletime Bir Karar)*, *Fikr Aylag'il (Fikir Eyle)* isimli şiirleri; *Baxtsiz Kuyov (Bahtsiz Güvey)* tiyatrosu; *Juvonboz (Cuvanbaz)* adlı hikâyesi yayımlanır. Edebî faaliyetinin ilk örnekleri olan bu eserlerde Kâdirî'nin Ceditçilere mahsus marifetperverlik ruhunu taşır. Yazarın 1916 yılında yazdığı *Uloqda* adlı hikâyesi ile edebî-kuramsal kriterlere uygun gerçekçi Özbek öykücülüğü başlamış olur. Hikâyelerinde gerçekçilik ve hakkaniyet öncülük eder. Yazar, küçük hacimli eserleri üzerinde titiz bir şekilde çalışır. Örneğin, 1924 yılında yayımlanan *Go'zal Yozg'ichlar* antolojisine giren *Jinlar Bazmi* adlı hikâyesinin burada yer alan nüshası ile daha sonra yayımlanan nüshaları karşılaştırıldığında onun eserleri üzerinde tekrar tekrar çalıştığı; eserlerinde sanatsallığa ve hakkaniyetine büyük önem verdiği görülür.

Abdullah Kâdirî edebî yaşamını basın yayın işlerine adadı. O, sosyo-politik konularda yüzlerce makale, satirik eserler yazdı. *Kalvak Mahzumning Xotira Daftaridan*, *Toshpo'lat Tajang Nima Deydir?* adlı eserleri ile o, mizahı, “karakter mizahı”

seviyesine ulaştırdı. Hayatı gözlemleyerek insanlık meşgalesine uygun düşmeyen vakalara hicvi-eleştirel yaklaşım sergiledi. Bu süreç devam ederken “Hiciv Kralı”na dönüştü. Dönemin kimi yazarları ile basın-yayımda münakaşaya girdi. *Jasorat Ayb Emas (Cesaret, Suç Değildir)*, *Shallaqi (Yaygaracı)*, *O’jar Ko’r (İnatçı Kör)* başlıklı makaleleri bu tartışmalar neticesinde meydana geldi. 1926 yılında Mushtum dergisinde *Yig’indi Gaplar (Toplanmış Konuşmalar)* makalesi yayımlandı. Makaledeki “yüksek mevkideki yöneticilere dokunan dikenli sözleri” yüzünden ve kimi meslektaşlarının gammazlığı nedeniyle 8 Mart 1926 yılında tutuklandı. Abdullah Kâdirî’nin (Culkunbay) 15-17 Haziran 1926’da görüşülen mahkemesindeki konuşmasında bu makalenin mahiyeti ve hiciv türünün tabiatı tahlil edilerek makaledeki fikirlerin Ovsar’ın (Avsar) diliyle sadece işçi ve çiftçilerin menfaatlerinin gözetildiği, “hükümetin memurlarına karşı söylenenlerin “dostça şaka” olduğu dile getirilir. Yine bu mahkemede o, gammazlar hakkında şunları söyler: “Yalnız, birkaç kişinin kendilerine ait mizan kefesine makaleyi koyarak onu zararlı bulmaları, garezden ve bana karşı iftira atmaktan başka bir şey değildir.” (Qodiriy, 1983: 193) der. Yine o, burada kendi eserlerinin gerçeği yansıttığını ve fikirlerinin de doğru olduğunu cesaretle ispat eder, savunmasını şöyle bitirir: “Ben, hak yolunda kellesi kesilse, “gık” diyecek birisi değilim.” (Qodiriy, 1989)

Abdullah Kâdirî’nin maharetini gösteren “Hudayar Han ve onun münşilerinin hayatından alınmış” Mehrobdan Chayon (Mihraptaki Akrep) adlı tarihî roman, 1928 yılında yazılır. Eserde, Hanlık Dönemindeki halkın hayatı ve saraydaki entrikaların yanı sıra iki âşık olan Enver ile Rânâ’nın sevgisi oldukça etkili bir biçimde tasvir edilir. Romandaki karakterlerin özelliklerinin anlatımında, eserde ele alınan konunun işlenmesinde Kâdirî’nin mahareti dikkat çeker.

Onun kapsamlı eserlerinden bir diğeri de Obid Ketmon (Çapacı Abit) adlı uzun hikâyedir. Dönemi itibarıyla güncel konuların ele alındığı bu eser 1932-1934 yıllarında yazılır; 1935’te de kitap hâlinde yayımlanır. Eserde, XX. yüzyılın 30’lu yıllarında Özbekistan’da gerçekleştirilen tarım reformları edebî biçimde ele alınır.

Abdullah Kâdirî başta Kalvak Maxzumning Xotira Daftaridan (Kalvak Mahzum’un Hatıra Defterinden), Toshpo’lat Tajang Nima Deydir?” (Asabi Taşpolat Ne Diyor?) olmak üzere onlarca mizahi satirik eser yazmıştır. Onun gazetecilik, tercümanlık faaliyetleri de oldukça fazladır. O, Rus edebiyatından Çehov’un *Bukalemun*, Gogol’un *Bir Evlenmesinin* yanı sıra dünya edebiyatından D. Diderot’un *Dindar Kadın* (parça), A. Dodge’nin *Saadetli Avgustin’in Aziz Duası*, E. Zola’nın *Lord* (parça), *Ruma* (parça), *Evergard Evliyanın Kerameti*, M. Twain’in *Şaşaa ve Dilencilik*, *Kutsal Engizisyon Rahiplerinin İlginç Hileleri*, *Rahiplerin Gariplikleri*, E. Keyroş’un *Pater Amura’nın Cinayeti* (parça), V. Margert’in *Arkadaş* (parça), S. J. Gusev-Orenburgski’nin *Kahetinka* adlı eserlerini Özbekçeye tercüme eder. (Qodiriy, 1983: 193)

Her ne kadar o, özgün eserler vererek halkının manevi hazinesini zenginleştirmiş olsa da müstebit rejime hizmet edenler onu halka ihanet etmekle suçlarlar. Abdullah Kâdirî, 31 Aralık 1937’de tutuklanır, 4 Ekim 1938’de halk düşmanı damgası ile katledilir.

O'tkan Kunlar Romanı

Abdullah Kâdirî, *O'tkan Kunlar* romanını yazarak modern Özbek romancılığını kurar. O, bu eseriyle fevkalade bir başarı ve şöhret kazandı. Romanın birkaç bölümü ilk önce İnkılap dergisinin 1923-1924 yıllarına ait sayılarında tefrika edilir. 1925-1926 yıllarında romanın üç bölümü de ayrı kitaplar hâlinde basılır. (Karim, 2014: 99-114) *O'tkan Kunlar*'in yazıldığı dönemde Özbek halkı nezdinde milletin hürriyeti ve dünyadaki yeri hayat memat meselesine dönüşmüştü. Abdullah Kâdirî, döneminin önde gelen aydını olarak vatan ve milletin kaderi için hüzünlendir ve esareten kurtuluşun yollarını arar. Zamanın keşmekeşleri, yazarın kalbini ıstıraba boğar. *O'tkan Kunlar* romanı ile halkı şuurlandırmak, "tarihimizin en kirli, kara günleri" olan yurdu sömürge belasına uğratan "hanlıklar dönemi"ni anlatarak bu gerçeği halka göstermek ister. (Normatov, 2010: 102)

Romanın Kahramanları

Romandaki her kahraman, özgün karakteriyle bireysellik arz eder. Bunlardan bazıılarını tanımak faydalı olur.

Atabey; "ağırbaşlı, iri yapılı, yakışıklı ve ak tenli, kara gözlü, mütenasip karakaşlı, bıyıkları yeni terlemeye başlamış bir delikanlı" olarak tasvir edilir. O, romanın ana karakteridir; tüccar Hacı Yusufbey'in oğludur. Bir müddet Taşkent'teki Beyler Beyi Medresesi'nde eğitim görmüştür, yirmi dört yaşındadır.

Gümüş; "koyu kıvrırcık kirpik"lerinin altından "kapkara gözleri" ile bakan, "kapkara keman, oldukça nefis, eğik kaşları çatılmış, sanki bir şeyden ürkmüş gibi" görünen, "dolunay gibi temiz ak yüzlü, on yedi, on sekiz yaşlarında bir kızdır. O, Mergilanlı Sandıkçı Mirzakerim'in kızıdır, Atabey'in sevgilisidir. Romanın sonunda o, kuması Zeynep'in yemeğine kattığı zehir sebebiyle ölür.

Hacı Yusufbey, Taşkent valisinin müşaviridir. Taşkent'in ileri gelen âyanlarından olan Hacı Yusufbey, Atabey'in babası; halkın, vatanın çıkarlarını düşünen özverili bir kişidir.

Sandıkçı Mirzakerim, Hacı Yusufbey'in Mergilanlı ahabıdır. Tüccardır; karakaşlı, kara gözlü, güzel yüzlüdür, kırk beş elli yaşlarındadır.

Hacı Ekrem, Andicanlı tüccardır. Hacı Yusufbey'in arkadaşlarından birisidir ve elli beş yaşındadır.

Özbek Âyım, Hacı Yusufbey'in eşidir. Elli beş yaşında ve düşüncesiz biridir. Kocasını yönetmek arzusundadır. O, her düğüne yahut mateme "Ayakkabımı sokakta bulmadım." diyerek buralara gitmekten imtina eden birisidir.

Aftab Âyım, Sandıkçı Mirzakerim'in zevcesidir. Otuz beş yaşında, çekici bir kadındır.

Ayşe Nine; Aftab Âyım'ın annesi, yetmişini geçmiş bir kadın.

Hasanali, Atabey'in manevi babasıdır. O, Hacı hanesinin kölesidir. Altmışlı yaşlarda, manevi yönü güçlü bir karakterdir.

Azizbey, Taşkent valisidir. Kırk beş, elli yaşlarındadır. Romanın sonunda halka yaptığı zulümler sebebiyle cezasını çeker.

Zeynep, Taşkentli Pansadbaşı Âlim'in kızıdır. Orta güzellikte, ablak suratlı, beyaz tenli, on yedi yaşlarındadır. Atabey için annesinin seçtiği gelin adaydır. Gümüş'e kuma olarak gelir. Romanın sonlarında Atabey, onu boşar. O da aklını yitirir.

Hamid, Atabey'in rakibidir. İpekçi Ziya'nın kayın biraderi olan Hamid, gammazlık yapan, "kötü sözleri söylemek için yaratılmış biridir. Romandaki şahıslar arası çatışmalarda önemli yere sahiptir. Otuz beş yaşlarında olan Hamid, Atabey tarafından öldürülür.

İpekçi Ziya, Mergilan'ın zenginlerindedir. Hacı Yusufbey'in dostlarından birisi olan İpekçi Ziya, Hasanali ile Atabey'in ricası üzerine Sandıkçı Mirzakerim'in evine kız istemeye gider.

Müslümankul, Hokant'ta Hudayar Han'ın huzurunda görev yapan binbaşısıdır. O, han olmasa bile Hanlıktaki en fazla güce sahip olan siyaset kolтуğunda oturan kişidir. Romanın devamında makamından azledilir.

Ötebbay Kuşbeyi, dönemin Mergilan valisidir. O, adaletli yöneticilerdendir. Müslümankul görevinden azledilince onun yerine binbaşısı olur.

Toybike, Sandıkçı Mirzakerim'in evindeki hizmetçidir. Kırk beş yaşlarındadır.

Aybadak, Hasanali'nin hanımı ve Atabeylerin evindeki hizmetçidir.

Usta Âlim, Mergilanlıdır. Kırk beş yaşlarında, Atabey'in yakın dostu ve rint meşrep biridir.

Saadet, Usta Âlim'in hanımıdır. Hamile olan Saadet doğumunun yaklaştığı bir vakitte vefat eder.

Sadık, Mütel, Hamid'in yakın arkadaşlarıdır. Romanın devamında, Atabey tarafından öldürülürler.

Cennet Abla, Hamid'in sahte mektuplarını Sandıkçı'nın evine ulaştıran kişidir. "Yerden endaze alınmış gibi kısa boylu; burnu, yüzüyle hemen hemen aynı hizada dümdüz, gözleri kazığın kakıldığı yer gibi çukur, ağzı kulağıyla yarışa girmiş gibi büyük, yüzü kırk senelik acıları taşıyormuş gibi sapsarı, kırk beş yaşlarında bir kadındır. Sadık'ın annesi olan Cennet Abla, Usta Âlim'in de komşusudur.

Hoşruy, Zeyneb'in ablasıdır. Açık göz, zalim bir karakterdir.

Yâdigârbey, Atabey'in oğludur.

Romanın Olay Örgüsü

"Yıl 1264. Hicri, Delv ayının on yedisi, soğuk kış günlerinden biri. Güneş batmış, çevrede akşam ezanının sesleri işitilmekte..." cümleleriyle başlayan roman, Mergilan'daki kervansarayın tasviriyle devam eder. Kervansarayda konaklayan Taşkentli tüccar, Atabey'i beklerken Mergilanlı Rahmet ile Hamid gelir. Karşılıklı hâl hatır sormadan sonra Atabey'in Mergilan'a ne tür mallar getirdiği, zor bir tercih olan evlen-

me meselesi, Özbek gelenek ve görenekleri, anne babanın gelin alma hayalleri üzerine sohbet edilir. Atabey'in manevi babası ve Atabeyler ailesinin hizmetkârı olan Hasanali burada sohbet ettiği insanlara çay ikram eder. Bir başka sohbet meclisi İpekçi Ziya'nın evinde, bir diğeri de Sandıkçı Mirzakerim'in evinde yapılır. Sohbet esnasında Atabey Şamay'la ilgili intibalarını, Rus idaresinin üstünlüklerini anlatır. Türkistan'daki üzücü ahvalin düzeltilmesine yönelik fikirler öne sürülür. Atabey'in geniş bakış açısına, sosyal hayata ait problemleri tartışma gücüne sohbeta katılan herkes hayran kalır. Böylece Atabey, Mergilan'daki baba dostları ile yakından tanışmış olur. Yalnız, onun ruhunda bir türlü anlayamadığı bir değişim meydana gelir. Onun durumunu gizlice takip eden Hasanali, Atabey'in Sandıkçı Mirzakerim'in kızına âşık olduğunu anlar ve İpekçi Ziya'nın yardımı ile kızı istemeye giderler. Sandıkçı Mirzakerim ile Aftab Âyım'ın müzakere ve muhakemesinden sonra Gümüş'ün Mergilan'da kalması şartı ile bu evlilik kabul edilir.

Düğün hazırlıkları başlar. Bir gece herkes rüyasında düğünü görür. Gümüş hayrete düşer. Düğünün yapıldığına inanamaz. Kına gecesi; güller, laleler, dudular, kumrular meclisi! Kızlar, güller meclis kurarlar. Yalnız, Gümüş'ün içinde hüznün, tedirginlik, ıstırap ve gam vardır. Aftab Âyım, gördüğü bu durum karşısında endişeye kapılır, kızı için üzülür. Âdetlere uygun olarak başlık parası belirlenir, nikâh kıyılır, Gümüş evlendirilir. Düğün günü zıfz odasında Atabey'i görünce hayrete düşer ve "Siz o musunuz?!" diye sorar. Beklenmedik bir şekilde o, saadete kavuşur. Mergilan'a gelişinin ikinci günü Sandıkçı Mirzakerim'in arka bahçesinden geçen arkta abdest almaya gelen Atabey'i "kader rüzgârı" Gümüş'le karşılaştırır ve o andan itibaren Atabey'in kalbinde bu güzele karşı gerçek bir aşk doğar. Bakışları birbiriyle karşılaştığında Gümüş'ün kalbinde de çok az kişiye nasip olan "bir dürr-i bibaha" duygu uyanır. Onun yukarıda geçen sözleri söylemesinin sebebi de budur.

Bu sırada Taşkent üzerinde kara bulutlar gezmektedir. Taşkent valisi Azizbey, Hokant'a karşı ayaklanır. Kara Çapan ve Kıpçak çekişmesi güçlenir. Hacı Yusufbey, oğlu Atabey'e mektup yollayarak bu karmaşanın detaylarını anlatıp ondan dikkatli olmasını; buna gereken hassasiyeti göstermemesi durumunda zarar görebileceğini söyler. Ondan ayrıca şimdilik, Mergilan'dan ayrılmamasını tembihler.

Düğünden yedi gün sonra Hamid'in Mergilan valisi Ötebbay Kuşbeyi'ne ihbar etmesi sebebiyle Atabey ile Sandıkçı Mirzakerim ihanetle suçlanarak gözaltına alınır. Taşkent'in Hokant askerleri tarafından kuşatıldığı bir vaziyette Hasanali yardım isteyerek Hacı Yusufbey'in yanına gelir. Atabey'in hapse atılışı annesi Özbek Âyım'dan gizlenir.

Suçlu sıfatıyla yakalanan İpekçi Ziya ile oğlu Rahmet'e zindan cezası verilir. Atabey ile Sandıkçı Mirzakerim darağacına götürülürken Gümüş, Hacı Yusufbey'in mektubunu Ötebbay Kuşbeyi'ne ulaştırır. Durum değerlendirildikten sonra Atabey ile Sandıkçı'nın suçsuz olduğu anlaşılır ve ikisi de serbest bırakılır.

Hacı Yusufbey'in karşı çıkmasına rağmen Azizbey, yetmiş günlük ablukadan bitkin düşen Taşkent halkından otuz iki kuruş haraç alır. Halk bu duruma çok öfkelenir ve Hacı Yusufbey öncülüğünde Azizbey'e karşı isyan ederler. Ümitsiz hâlde Hokant'a dönen Narmuhammed Kuşbeyi'ye Hacı Yusufbey ulak gönderir. Hokantlı askerler Taşkent'i zapt ederler ve Azizbey'in iki ayağından bağlayarak atın arkasında sürükletirler.

Ötebbay Kuşbeyi, Atabey ile Sandıkçı Mirzakerim'i serbest bıraktıktan sonra muhbirin gönderdiği bilgi Hokant'a, genç Hudayar Han adına hükümet eden Müslümankul'a ulaşır. Müslümankul, Ötebbay Kuşbeyi ile Atabey'i saraya çağırır. Sorularına cevap aldıktan sonra Atabey'i cellada teslim ederken Taşkent'ten bir ulak yetişir. Hasanali Hacı Yusufbey'in isteğiyle Narmuhammed Kuşbeyi'nin Müslümankul'a gönderdiği mektubunu ulaştırır. Atabey mucize eseri, ikinci kez ölümden kurtulur. Hacı Yusufbey'in hizmetleri karşılığında ölümden kurtulan Atabey'e, Müslümankul hiç utanmadan yaldızlı kaftan hediye eder.

Her ne kadar Atabey'in Mergilan'da evlenmesi Hacı Yusufbey'i endişeye sevk etmemiş olsa da Özbek Âyım, oğlunun bu yaptığına, Mergilan'a gidip gelişlerine dayanamaz. Yaklaşık bir sene sonra Özbek Âyım, Atabey'i Taşkent'te evlendirmenin derdine düşer. Kendilerine münasip bir gelin arar. Hasanali'ye arabayı hazırlatarak yedinci kez yola çıktıklarında, Pansadbaşı Âlim'in evine giderler. Aralarında dünürlere uygun bir sohbet yaşanır. Onlar aralarında anlaşır. Eve dönünce yaşananlar Hacı Yusufbey'e anlatılır. O, hanımına "Sen hiç akıllanmayacaksın galiba!" der ve derin düşüncelere dalar. Özbek Âyım, uygun vakti bulduğunda oğluna "kendisinden habersiz bir iş" yaptıklarını, onu Pansadbaşı Âlim'in kızıyla nişanladıklarını söyler. İkinci kez evlenmeyle ilgili aile içindeki tartışma, anne baba arzusunun galip gelmesi, Atabey'in bu duruma teslimiyeti ile neticelenir. Hacı Yusufbey, Sandıkçı Mirzakerim'e Atabey'i Taşkent'te de evlendirme arzusunda olduklarını dile getiren bir mektup gönderir. Sandıkçı bu durumu, yani Atabey'in anne babasının niyetini anlar, Aftab Âyım ise başı ezilmiş yılan gibi kıvrılır. Sonunda Atabey'in kaynatası, kaynanası ve hatta Gümüş bile bu işe razı olur. Atabey Zeynep'le evlenir.

Hamid, Atabey'le Gümüş'ün arasını bozmak için yazdığı düzmece boşanma mektubunu Cennet Abla'nın yardımıyla Sandıkçı'nın evine ulaştırır. Atabey, Sandıkçı'nın kapısından "(...) Git! Kapımda bekleme! (...) Utanmaz!" sözlerine ekleyen bir dizi hakaretle onu evinden kovar. Bunun sonrasında Atabey'in Taşkent'ten Mergilan'a gelip gitme dönemi başlar. O, kendisini Şakir adıyla tanıtarak Mergilan'a her gelişinde Usta Âlim'in evinde konaklar. Bu süreçte o, Usta Âlim ile Saadet'in başından geçen elim olaylardan haberdar olur.

Gümüş'ün şeriata aykırı boşanma mektubunu almasının üzerinden yaklaşık altı ay geçtikten sonra Hamid, Gümüş'ü ister. Fakat Gümüş'ün anne ve babası kızlarının bundan böyle evlenmemeye karar verdiğini söyleyerek gelenleri geri çevirirler. Gümüş'ü istemeye gelenlerin ardı arkası kesilmese de bunların hepsi elleri boş döner. Nihayet Sandıkçı Mirzakerim dayanamaz ve kızı yüzünden şehirde dolaşamaz hâle geldiğini söyleyerek onu ikna etmesi için Aftab Âyım'ı sıkı sıkı tembihler. Bu defa da Gümüş'ü Mergilan'ın zenginlerinden Şerbetçi Selim'in oğlu Kâmilbey'le evlendirme planı yapılır.

Sandıkçı'nın evinden kovulan Atabey, ıstırap içinde kıvrılır. Kendisine kaynatası tarafından yapılan haksız davranışın sebebini bir türlü anlayamaz. Düşünür taşınır ama bir neticeye varamaz. Ticaret işleri ile avunmak ister, kendini içkiye kaptırır. Gündüzleri anlamsız, geceleri uykusuz geçmeye başlar. Atabey'in Mergilan'a yedinci gelişinde, yani aşağılanıp kovulmasının üzerinden yaklaşık on sekiz on dokuz ay geçtikten sonra sokakta iki kişinin konuşmasına kulak misafiri olur. Gümüş'ün evlendi-

rildiği hakkındaki can alıcı haberi duyar ve çivilenmiş gibi yolun ortasında kalakalır. “Önce, adam boşamadan hanımını al, sonra da onu evlendir.” diye kendi kendine mırıldanır. Deliler gibi Mergilan sokaklarında dolaşır. O gece Hoca Maaz mezarlığının ziyarethanesinde geceyi uykusuz geçirir. Tan vakti Usta Âlim’in evine gelir. Buradaki sohbet sırasında Usta Farfi’nin dilinden kendisinin yaşadıklarıyla alakalı malumatları alır. Yani Hamid’in Gümüş’le evlenme niyetini, bu amaçla Atabey’i ihbar ettiğini, bu ihbar neticesinde kendisiyle Sandıkçı’nın darağacına giden yolun hazırlandığını, boşanma mektubunu onun yazdığını ve Sandıkçı’ya gönderdiğini öğrenir. Bütün bu öğrendiklerinden sonra bir plan yapan Atabey, Usta Âlim’in komşusunun evinde gerçekleşen meşverette Sadık, Mütel, Cennet Abla ve Hamid’in planını; yani pazartesi gecesi Melikbey meydanı üzerinden Sandıkçı’nın arka bahçesine geçip buradan açacakları bir delikten Gümüş’ü kaçırabileceklerini öğrenir. Kâdirî, pazartesi gecesi hanımını kaçırmak için gelenlerle Atabey’in tek başına mücadelesini oldukça şairane duygularla dile getirir. İri yarı üç adama karşı verdiği mücadelede Atabey, küçük birkaç sıyrıkla galip gelir. Melikbay’ın meydanındaki bu olayı duyan herkes şaşır kalır. Bunların katilinin kim olduğu bir türlü öğrenilemez. Ancak Atabey, kendini Usta Âlim’e tanıttıktan sonra her şey anlaşılır ve Usta Farfi “Çok doğru yapmışsınız, Atabey!” diyerek onu takdir eder. Atabey kendini Şakirbek olarak tanıttığı için özür diler ve ilk görüştükları gündün başlayıp yaşanan son olaylara kadar her şeyi anlatır. En sonunda da Usta Âlim’den yazdığı mektubu Sandıkçı’ya teslim etmesini rica eder. Kendisi Taşkent’e doğru yola çıkar.

Mirşebler, bahçesinin arkasında yaşananlarla ilgili Sandıkçı’yı sorguya çekerler ama bir netice elde edilemez; katil bulunamaz, sır olarak kalır. Usta Âlim’in Atabey’den getirdiği mektup sonrası Sandıkçı ailesi bu sırda vakıf olur, “iyi niyetli” katilin kim olduğunu anlayarak durumdan memnun olurlar. Bunun sonrasında Sandıkçı’nın evinde, Atabey’in Mergilan’a dönüp dönmeyeceği meselesi tartışılır. Gümüş’e yazılan mektupta da bu konuda herhangi bir bilgi yer almaz. Sandıkçı sonunda “Gelirse iyi, yok eğer gelmezse kendimiz Taşkent’e gideriz.” Kararına varır. Yaklaşan kış geçtikten sonra Taşkent’e gitme işi planlanır.

Taşkent ve Hokant âyanlarının kendi aralarında anlaşmaları neticesinde Hudayar Han adına hükümeti yöneten, halka zulmeden Müslümankul ortadan kaldırılır. Hacı Yusufbey gibi akli başında kişiler halkı birleştirme, anlaşmazlıkları ortadan kaldırma kararındadırlar. Bu yüzden Korbaşı Muhammed Recebbey’in evinde yapılan toplantıda ortaya atılan “bedevi Kıpçak” ilinden, “bedevi itler”e itaatten kurtulmak için onları katletme düşüncesine Hacı Yusufbey katılmaz. O, bu toplantıya katılanları akliselim olmaya ve insaf dairesinde iş yapmaya davet eder. Kıpçaklara büyüyen bu kinin arkasında makam mücadelesi olduğunu anlayan Hacı Yusufbey, kendi içlerinde çıkacak fitneyi Rus ordusunun sabırsızlıkla beklediğini söyleyerek, toplantıya katılanları uyarır. O, burada bulunanlara Kıpçaktan daha önemli düşmanın olduğunu, hayatlarının “kâfirin insafına bağlı olduğunu” anlamaları gerektiğini, ülkeyi parçalamak yerine birleştirmeyi düşünmeleri gerektiğini şiddetle vurgular. Söylediklerinin bir tesiri olmadığını görünce de üzgün bir şekilde burayı terk eder. Hacı Yusufbey toplantıdan ayrıldıktan sonra Niyaz Kuşbeyi onun arkasından alay eder ve onu haşhaş kullanmakla suçlar. Yine toplantıya iştirak edenlerden Şerbetçi Kamber, Hacı’nın yaşı ilerledikçe iyice yumuşadığını dile getirir. Katılımcılardan Kerimkul Pansad ve Muhammed Recep de Hacı Yusufbey’in ileri görüşüne kulak asmazlar.

Atabey, güzel bir ilkbahar gününde Hasanali'ye dükkân komşusu olan temiz yürekli, açık sözlü Ali ile Ming Örik'e kımız içmeye gider. Baharın güzelim havasını soluyarak dinlenirler. Akşamüstü Kaymas kapısından şehre girdiklerinde başları kesilmiş cesetlere rastlarlar. Onların öldürülmelerinin tek sebebi, Kıpçak olmalarıdır. Hasanali, katliamın nasıl yapıldığını, bir boyacının iş üstünde yakalanarak elleri boyalı hâlde katledildiğini anlatır. Atabey'in yüreği sızlar ve bu işte babasının da suçu olduğunu düşünür. Sabahleyin kahvaltıya somurtarak gelip sofraya oturur. Hacı Yusufbey, yaşananlarda kendisinin bir suçu olmadığını, kendisi toplantıdan ayrıldıktan sonra Niyaz Kuşbeyi'nin "Toplantıya katılanlar, kararından vazgeçti." dediğini, orada bulunan alçakların söylediklerine kandığını, bazılarının şeytanca planlarına hiç kimsenin ağzını açmadığını, neticede her yere hâkim olan gaflet ve Müslümankul'a adaveti yüzünden Han'ın Kıpçakları katlederek intikam almak istediğini anlatır. "İttifakın ne olduğunu idrak etmeyen, sadece kendi çıkarları için birbirlerini yiyip bitiren, makam, mal ve şöhret düşkünü olan alçaklar"dan şikâyet eder... Atabey babasının bu katliamla ilgisi olmadığını anlayarak yersiz kuşkulandığı için kendisinden utanır.

Sandıkçı Mirzakerim'den mektup alınca orada olup bitenlerden haberdar olan Hacı Yusufbey, Atabey'i Mergilan'da yaptıklarından dolayı sorguya çeker. Mergilan'a ne zaman gideceğini sorar. "Belli değil!" cevabını alınca onların kendilerinin kızlarını alıp Taşkent'e geleceklere haberini verir ve misafirleri layıkıyla karşılamasını öğütler.

Hacı Yusufbey'den Mergilan'dan gelini ile dünürlerinin geleceği haberini öğrenen Özbek Âyım, misafirleri karşılama hazırlıklarına başlar. O, "iki gelininin olacağı"ni düşünerek üç yıllık kırgınlığı unuttur. Hacı Yusufbey, gelini Zeyneb'i yanına çağırarak Mergilan'dan gelecek "abla"sıyla, yani kumasiyle kardeş gibi geçineceği konusunda ondan söz alır.

Mergilanlı gelini ve dünürleri, yolda karşılama ve onlara eve kadar eşlik etme görevi Hasanali'ye verilir. Zeynep ve Özbek Âyım öncülüğündeki diğer kadınlar, Aftab Âyım'la Gümüş'ü karşılamaya çıkarlar. Kadınlar geri çekilir; Hacı Yusufbey, Gümüş'ün yanına gelir ve onun alınına koyduğu kendi elini öper. Meğer "Mergilan'da bizim böyle bir gelinimiz varmış da bizim haberimiz yokmuş!" der ve çevresindekilere gülümseyerek bakar, dua eder. Misafirleri karşılamak için toplananlar Gümüş'le Zeyneb'i birbiriyle kıyaslarlar. O andan itibaren kumalar arasında gizli bir rekabet başlar. Sandıkçı için hazırlanan sofraya Hacı Yusufbey'in yakın ahbabları davet edilir. Onlar yakın zamanda yaşanan katliam hakkında konuşurlar. Sohbet sırasında Yunus Muhammed Ahund "Eğer bir kavmin idaresi, geçimsiz birisinin eline teslim edildiyse o kavmin kıyameti yakındır." mahiyetindeki hadisi hatırlatır. Onun söylediklerini destekleyen düşüncelerini dile getirdikten sonra kendi de bu hadisi tekrar eder. Herkes öğle namazını kılmak üzere kalktığında Hasanali Atabey'i durdurur ve küçük bir hile yaparak onu Gümüş'le görüştürür. Yatsı namazına yakın bir vakitte Atabey, Gümüş ve Zeynep bir sofranın etrafında konuşurlarken Gümüş yakın tarihte başlarından geçen olayları kelime oyunları ile hikâye eder. Atabey sırrın açıklanmasından korkarak diken üstünde oturur. Gümüş, sembolik hikâyesinin sonunda "Her şey Allah'ın takdiri!" dediğinde Atabey de "İşte şimdi doğru söylediniz!" diye onun söylediklerini onaylar.

Özbek Âyım'ın misafirlğe gittiği bir gün kumalar evde baş başa kalırlar. Bu ortam onların arasındaki kıskançlık ve düşmanlıkları su yüzüne çıkarır. Yaklaşık yirmi

gün sonra Mergilanlı misafirler evlerine dönmeye hazırlanırlar. Sandıkçı, kızının Taşkent'te kalmasını kabul eder ama Aftab Âyım buna yanaşmaz. Özbek Âyım da gelininin kalmasını ister. Gümüş'ün de isteği bu yöndedir. Kızı Gümüş'ü yanında götürmek isteyen Aftab Âyım ne yaptı ne söylediye onu ikna edemez. Aftab Âyım kızından ayrılırken ona kaynatası ve kaynanasına hizmette kusur etmemesini, kumasıyla iyi geçinmesini nasihat eder ve onlar sonraki gün yola çıkarlar.

Romanda bundan sonra sahneye Zeyneb'in ablası Hoşruy çıkar. Onun hayatı, karakteri, aile ortamı hakkında okuyucuyu bilgilendiren yazar, Nusretbey'in ikinci hanımı olmayı kabul ettiğine dikkat çeker. Nusretbeyle evlenen Hoşruy, kumasına huzur vermez. Yeni gelin olarak geldiği bu aileyi üç ay devamında perişan eden Hoşruy, arzu ettiği hayatı yaşar ama çocuk sahibi olamaz. Kardeşi Zeynep'in ziyaretine geldiğinde onun hayatını analiz eder, huzurlu bir hayat yaşaması için ona neler yapacağı konusunda yol yordam öğretir.

Hamile olan Gümüş'ün gününün yaklaştığı, Özbek Âyım'ın hayallerinin gerçekleşmek üzere olduğu, doğumun kutlanması için hazırlıkların tüm hızıyla devam ettiği günlerde Atabey üzgündür. O, bazı bazı Usta Âlim'in yaşadığı sıkıntıları hatırlar. Bu günlerde Hacı Yusufbey, devlet işlerini bırakmış, Kur'an-ı Kerim ve Delail-i Hayrat okumakla meşguldür. Gümüş de bu sıralarda annesine mektup yazarak ruh hâlini, kumasıyla yaşadığı tartışmaları, Hacı Yusufbey'in "Âyım! Âyım!" diye seslenerek onları nasıl teskin ettiğini anlatır. Gümüş beklenen vakitten önce doğum yapar. Ailenin bütün bireyleri mutludur. Fakat bu mutluluk uzun sürmez. Zeynep, kuması Gümüş'ün yemeğine kattığı zehirle onun ölümüne sebep olur. Bu menfur olayın müsebbibinin Zeynep olduğunun anlaşılması üzerine Atabey, Zeynep'ten ayrılır. O, bu duruma dayanamaz ve aklını kaybeder.

Mergilan'a gitmeden önce Gümüş'ün mezarını ziyaret ederler. Mezarın sağ başındaki taş levhaya şu sözler yazılmıştır:

"La ilâhe illallah Muhammedün Resulullah

Hazihil mirkade-tûl-münevveret-ül mazlumet-il meşhûdetil mağfureti.

Gümüş Bibi binti Mirzakerim Marginanî, tevellüt tarihi 1248.

Vefatı 1269 hicri yılı, Cümazül evvel.

Bu levha gönlü yaralı birinin güzellik tanrıçasına yâdigârıdır.

Burada yatan, kuma belasının bir kurbanıdır.

Ayâ çark, ettin artık cebir bünyâd,

Közüm yaşlı, tilimde kaldı feryat.

Hayatım lalezarindin ayırdın,

Yakıp canım, külüm göğe savurdun."

Mezar başında tilavet edilir. Atabey misafirleri uğurladıktan sonra mezar başına döner ve sabaha kadar orada kalır. Ertesi gün Sandıkçı Mirzakerim, Aftab Âyım ve onun kucağında Yedigârbey, Hasanali'yi attan indirip yerine kendisi geçen Atabey'le birlikte Mergilan'a doğru yol alırlar. Atabey daha sonra birkaç defa Taşkent'e gelir.

1277 yılında Evliya Ata'dan Kanaatşa'nın Hacı Yusufbey'e yolladığı mektubunda Ata-bey'in Ruslarla yapılan muharebede kahramanca savaşıarak şehit düştüğü bildirilir. Hacı Yusufbey Kur'an hatmettirerek halka yemek verir. Özbek Âyım karalar giyerek yas tutar. (Qodiriy, 1992: 6-303)

Romanın Tahlili

O'tkan Kunlar romanının mana ve muhtevası çok geniştir. Romanda birbirinden farklı insanların talihi, sosyal, politik, manevi ve ahlaki ve hayati meseleler kaleme alınmıştır. Yalnız, bunların arasında vatanın kaderi, bağımsızlık konusu ayrıca önem taşır. Nitekim vatan ve halkın bağımsızlığı, birliği meselesi romanın esas noktasını oluşturur. Eserin ana kahramanları olan Atabey ile Hacı Yusufbey vatanın istikbali, refahı, asayiş için hayatlarını, canlarını feda eden kişiler olarak tasvir edilir. O'tkan Kunlar, sanki büyük ve parlak bir ayna, bu aynaya Özbek milletinin tarihsel hal ve koşullardaki yaşam tarzı, gelenek ve görenekleri, ruhsal ve manevi dünyası, geniş çapta ve açık bir şekilde yansıtılmıştır. Romandaki âşık, maşuk ve rakip üçlüsü, doğrudan doğruya geleneksel aşk destanlarını hatırlatır. Eserde Atabey ile Gümüş'ün saf sevgisi, aşk serüveni, saadeti ve bahtsızlığı büyük bir maharetle kaleme alınır. Çok az insanın kalbine işleyen “dürr-i bîbaha”, yani aşk duygusuna ait ince ayrıntılar okuyucuyu heyecana sevk eder; Atabey ile Gümüş'ü saadetli anlardan mahrum bırakan üzücü sahneler, insanı derin düşüncelere salar. Yazar, âşıkların aşk serüvenlerinden faydalanarak belli tarihî dönemi, Türkistan'ın Rus saldırısı arifesindeki ahvalini, yaşanan kara günleri okuyucunun gözlerinin önünde canlandırır. Abdullah Kâdirî, Atabey'le Gümüş'ün aşk maceralarını yazarken aynı zamanda “ülkenin esarete düşmesinin nedenleri cahillik, geride kalmışlık ve iç kavgalar” düşüncesini de okuyucuya idrak ettirmeye çalışır.

Yazar, Hacı Yusufbey'in üzerine çok büyük bir sorumluluk yükler. Hacı Yusufbey yerli halk içerisindeki zıtlıkları çok iyi bilir; Kıpçak katliamını kınar; o, aynı milletin iki kavminin “gerçek düşmana karşı koyacak güç” olduğunu kabul ve ikrar eder. Yersiz bir isyana kalkışan kalabalığa bakarak “... Biz Kıpçak'a kılıç çekerken Rus bize top hazırlamakta. Siz dünyada tek düşmanınız olarak Kıpçak'ı görürken ben başka bir düşmanı her zaman çok daha yakınımızda hissedirim.” şeklindeki cümlelerle düşüncelerini dile getirir. Onun bu söylediklerine rağmen iki Türk boyu arasında büyük bir kırım yaşanır. Gerçekte durum böyle olsa da babasının bu işte bir dahli olmadığını bilmeyen Atabey, babasına kırılır. Hacı Yusufbey kendini aklayarak meselenin mahiyetini anlattıktan sonra söylediği şu sözler onun gerçekten büyük bir şahsiyete sahip olduğunu ortaya koyar.

“Ömrümün büyük bir kısmını şu memleketin asayiş, halkın dirlik düzeni için feda ettim. Neticesi hep kendime azap etmek oldu. Birliğin, beraberliğin ne demek olduğunu bilmeyen, sadece kendi menfaatlerini, ele geçirecekleri makamları veya dünyalığını düşünen birkaç soysuz, Türkistan'da devamlı cirit atıyorsa bizim insanlığımız nerede kaldı? Biz bu şekilde devam eder, birbirimizin ayağını kaldırmakla meşgul olursak, Ruslar sömürgeci ayaklarını Türkistan'a basarlar ve biz de gelecek nesillerimizi onların esaretine terk etmiş oluruz. Kendi evlatlarını kendi elleriyle kâfirin eline teslim eden, onları esarete sürükleyen biz atalarına elbette Allah lânet eder oğlum!

Babalarının mukaddes ruhlarının yattığı Türkistan'ı domuz ahırına çevirmek isteyen biz köpekler elbette Yaratan'ın kahrını hak etmiş oluruz! Timur Koragâni gibi dâhileri, Mirza Babür gibi fatihleri, Farabi, Uluğbey ve İbni Sina gibi âlimleri yetiştiren bu ülkeyi helak olmaya sürükleyenler şüphesiz Tanrı'nın gazabına uğramayı hak etmişlerdir balam! Günahsız biçareleri boğazlayıp, çocuklarını yetim bırakan, ocaklarını söndüren zalimler, kurtlar ve kuşlar, yerden çıkıp boy salan otların arasına karışmaya mahkûmdur, oğlum!" (Abdulla Qodiriy, 1992: 237)

Baba ve oğulun sohbeti esnasında söylenen bu sözler büyük toplumsal mahiyete sahiptir. Hacı'nın bu meselede kendi görüşleri vardır. Bu yüzden onun fikirleri Atabey'i mahcup hâlde başını eğmeye mecbur bırakır.

Abdullah Kâdirî, romanında Özbeklerin sakin aile ortamını da, kumalar arası çekişmeleri ve bunların çözümünü de inandırıcı bir şekilde ve büyük bir ustalıkla kaleme alır. Romana göre Hacı Yusufbey iki gelini arasında laf dalaşı olduğunu işitince onları yanına çağırır ve onlara nasihat eder. "Evvela Gümüş'e bakıp: "Kıymetlim, siz büyüsunüz. Zeynep daha genç. Büyükten küçüğe şefkat gerekir. Bunun aksi iyi değildir!" der. Sonra Zeynep'e öğüt verir, sonra ikisine dua ederek onlara birbirlerini selamlatır. Kaynana-gelin ilişkileri de Hacı Yusufbey'in dikkatinden kaçmaz. Romandaki en doğal karakterlerden birisi olan Özbek Âyım ile Hacı Yusufbey, Sandıkçı Mirzakerim ile Aftab Âyım arasındaki ilişkiler de bütün ayrıntısıyla okuyucunun dikkatine sunulur.

Romanın her bir karakterinin cazibesi vardır. Onların gönlü, gözleri, manevi dünyası açıkça görülür; kalp atışları işitilir. Öyle ki eserdeki yardımcı karakterler bile derin fikirli, düşünceleri hikmetlerle dolu insanlardır. Rahmet, Hacı Ekrem, Ayşe Nine, Aybadak, Ali ve diğer karakterlerin güzel tasvirleri ve dikkat çekici sözleri adeta okuyucunun aklına kazınır.

Eserin başında, bir toplantıya katılanlar Türkistan'ın o dönemdeki hâlini analiz ederler. İpekçi Ziya "Bizim bu hâle düşmemiz, kendi yaptıklarımızdan ve karakterimizden kaynaklanıyor." der. Atabey ise bu geri kalmışlığın sebebini birlik olamamakta, kendi içlerinde devam eden kavgaların artmasında; "bozguncuların ve topluma nifak salan unsurların halkın bilinçaltında kök salmasında, halkın bunları görmeyerek durmaksızın uçuruma doğru sürüklenmesinde" görür. Abdullah Kâdirî, XIX. yüzyılda Türkistan'da yaşanan durumun sebebini gösterir. Hakikaten de milletin abat ve azat yaşamasını bütün samimiyetiyle isteyen Kâdirî gibi insanların düşünce dünyasına buna benzer düşünceler yabancı değildir.

Yazarın üslubundaki cazibe sebebiyle onu okuyanlar, tekrar tekrar okuma arzusuunu hissederler. Romandaki vakalar akıcıdır. Bunların yanı sıra her okuma, okuyucuda başka düşüncelerin doğmasına, onun eserin farklı yönlerini keşfetmesine kaynaklık eder. Öyle ki ilk okunduğunda görülmeyen hususlar dikkatli bir ikinci okumada kendini okuyucudan saklamaz. Bu durum yazarın, karakter yaratma maharetinden ve okuyucunun duygu dünyasına rahatça girebilmesinden kaynaklanır. Herkesin bildiği bu gerçek, edebiyatın en çetrefilli noktasıdır. Abdullah Kâdirî'nin anlatımında, insanı kendine bağlayan, onu mıknaş gibi kendine çeken bir güç vardır. Bunu okuyucunun hissetmemesi imkânsızdır. Öyle ki Gümüş'ün Hakk'a yürüdüğü sahnede, okuyucu hüngür hüngür ağlar. Bu da Kâdirî'nin kahramanının titreyen, mahzun ve kırgın gönlünü kitabına mahir bir şekilde taşıdığını gösterir. Edebî eserdeki bir kural şu ki müp-

hem satırlar belirsiz ifade edilir, ağlayarak yazılan sayfalar ağlayarak okunur. Gerçek sanatkârın estetik dünyası, sanatçı gönlü sayfalara işte böyle mühürlenir. Şimdi hatırlayalım, Abdullah Kâdirî Gümüş'ü hangi sözlerle tanıtmıştı? “Meczip!”, “Temiz!” ve “Pak!”. Eğer hatırlanacak olursa romanın başlangıcında Gümüş'ün de ruhunda garip bir perişanlık görülür. O da Atabey gibi bir garip hâldedir. Yazar, Gümüş'ün bu hâlini çok güzel ve imgelerle dolu bir dille şöyle anlatır:

“... Eyvanın yan tarafındaki kapıdan eve girdiğimizde karşı tarafta atlas minder ve kuş tüyü yastık üzerinde üşüdüğü için mi yoksa başka bir sebepten mi her ne ise büzü-lüp uzanmış fakat uyanık bir kızla karşılaşırız. Siyah zülfü kuş tüyü yastık üzerine yayılmış, kavisli gür kirpikler altındaki simsiyah gözler belli bir şeye bakıyormuş gibi dikilmiş, uzun keman kaşları bir şeyden ürkmüş gibi gerilmiş, dolunay gibi berrak yüzü ise birinden utanmış gibi kızarmıştı...” (Abdulla Qodiriy, 1992: 25)

Bu alıntıdan Gümüş'ün hâlini tasvir ederken yazarın kelimeleri mahir bir şekilde kullandığını görürüz. Aynı karakterin diğer bir noktadaki ruh hâli ifade edilirken yazar yine edebî maharetini ortaya koyar:

“...Arktan akan berrak su yavaş bir tempoyla süzülüyor, Gümüş Bibi'nin karşısına gelince selam verirmiş gibi köpürerek, tepesine dikilen bu büyücünün sihrine kapılmışçasına bir daire çizdikten sonra köprü altına doğru yol alıyordu. Suyun bu hareketini bir süre dalgın bakışlarla seyrettikten sonra ellerini uzatıp bir avuç su alarak yüzünü yıkadı. Yüzünden öpücükler alarak saçılan damlacıklar suya dökülüp onu galeyana getiriyor ve sanki bir fitne düşünüyormuş gibiydi... Nazik ayakları yorulmuş olmalı ki sedef gibi bembeyaz dişlerini birkaç kez çalkalayarak temizledi, sonra arkı ve onun sularını bırakıp gitti.” (Abdulla Qodiriy, 1992: 26-27)

Burada “sahirenin sihrine müsehher bolğan” ifadesindeki “sihrun” kökünden türetilmiş iki kelimenin “boyun eğdirilmiş” anlamındaki “müsehher”e ahenkçe uyumu, “yüzünden öpücükler alan su damlacıkları” ifadesi “ayakları taldılar şekillik” (“ayakları yoruldu, galiba”) ifadesindeki iki çokluk eki, saygı ve çokluk ifade etme görevinden farklı olarak nefisliği, “nazik” sıfatı ve “sedef gibi beyaz dişler” benzetmesi okuyucunun dikkatinden kaçmaz. Kâdirî'nin sihirli kalemi ile yazılan taptaze karakterlerin içi ve dışı çekici, hoş ve etkilidir. Çünkü yazar söz söylemeden önce uzunca düşünür. Kupkuru beyan yerine hadiseyi, insanı tasvir etmeyi önemser. Edebî eserlerinden alınan örneklerle birlikte muhtelif makalelerinde ileri sürülen edebî-estetik görüşlerinde de aynı konseptin derinliğine dikkat edilmiştir. O, Yazarlarımıza başlıklı makalesinde “Söz kalıp, fikir de onun içine konmuş tuğla gibi olsun” diye öğütler. Yine aynı yazısında o, söz söylemeye ilgili şunları söyler:

“...söz söylerken ve cümle kurarken uzun uzun düşünülmelidir. Yazarın sadece kendisinin anlayıp okuyucuların bunlardan bir şey anlamaması, çok büyük bir ayıptır. Asıl yazarlık, anlatmak istediklerini herkese eşit biçimde anlatabilmekte, araya müphemlik katmamaktadır. Ayrıca fikrin ifadesi için hizmet etmeyen söz ve cümlelere, yazıda asla yer verilmemelidir.” (Abdulla Qodiriy, 1995: 6)

Abdullah Kâdirî, romanlarını çağdaş Özbek edebî dilinin şekillenmeye başladığı bir dönemde yazdı. Edebî dilin gelişmesinde onun önemli hissesi oldu. Kâdirî üzerine araştırma yapanların tespitine göre o, Taşkentli olmasına rağmen romanlarında

ağız unsurlarını hiç kullanmadı. O, karakterlerinin konuşmalarını bireyselleştirirken bile farklı edebî vasıtalara başvurdu. Böylece bütün mahareti ile Özbek Edebî Dilinin zenginliğini, onun geniş imkânlarını ortaya koymaya çalıştı. Örneğin: “Ul turg'on joyida qoziqdek qoqilib qolg'on edi”, “Kechaning qarong'lig'i ustiga mevalarning quyuq yaproqlari qo'shilib, bu maydon, ayniqsa, Otabekning hozirgi ko'ngliga yaqinlashib kelar edi” gibi ifadelerde “q” sesinin tekrarından; “Kishi Otabekni o'tquzg'ach, tokchadan sopol lagan bilan qovuqni olib chaqmoq surtdi. Sham yoqildi. Bu kishi qirq yoshlar chamaliq, qonsiz yuzlik, siyrakkina soqollik, qo'y ko'z, ko'b vaqt madrasa riyozatini chekkannamo, qotma, uzun bo'ylik bir odam edi” gibi cümlelerinde geniş ünlülerin yanı sıra “l”, “q”, “k” ünsüzlerinin tekrarından doğal bir ahenk; “Tana buzoqning turqi tuqg'anig'a tamg'a” veyahut “...oldidagi ovni ko'rmay, uzoqdagi yovni ko'radi”, “Xonning qo'yini boqish uchun, qovoqlarni belga taqish uchun...”, “Endi ko'rsam, miltiqning o'qidek, pushti gulning to'qidek kelinim bor ekan” gibi halk diline mahsus pek çok cümlede onlara özgü seci, ritim ve incelikten yararlanmıştı. Kahramanlarından Aftab Âyim'in kız kardeşini “Yoshi ellikdan oshqan, kulgusi ichiga to'lub toshqan bir xotun...” şeklinde kafiye ile betimler. “Özbek dili fakir değil, belki de Özbek diline fakir diyenlerin kendileri fakirdir. Onlar kendi cahilliklerini Özbek diline yüklemesinler.” diyen Abdullah Kâdirî, Özbekçenin ne kadar geniş dil imkânlarına sahip olduğuna dikkat çeker.

O'tkan Kunlar, tarihî bir romandır. O, kaygıların ve duyguların romanıdır. Bu tespitler, tasvir için, tasvir eden için, okuyucunun doyuma ulaşması için aynı derecede geçerlidir. Eserde ruhsal yoruma konu olabilecek yüzlerce olay vardır. Romanın “Takdim ve sonuç kısımlarında, mevsimlerin adlandırılmasında yer alan herşey metinler arası ve yapısal analiz için önemli kaynak arz eder. (Murphy, 1980: 209)

Yaklaşık bir asırlık zaman zarfında Özbek edebiyatında üç yüzü aşkın roman yazıldı. O'tkan Kunlar'den sonra ikinci sıraya layık görülen romanların sayısı gittikçe çoğaldı. Yalnız, olayları gayevi-edebî açıdan kusursuz olarak betimleyen, bütün edebî-kuramsal yorumlara dayanıklılığı, okuyucuların dikkat ve takdirini kazanması, dünya dillerine tercüme edilmesi bakımından ilk Özbek romanı olan O'tkan Kunlar hâlâ o yüksek mevkisini korumaktadır. (Merhan, 2008: 216)

O'tkan Kunlar, hayalî ve hayatî unsurların uyum sağladığı bir sahada ortaya çıkan ulvi bir maneviyat sarayıdır ki onun içine giren şahıs, insanlığın bekasına dair kavramların edebî yorumuna, en saf duyguların eşsiz tasvirine, birbiriyle sıkı sıkıya bağlanan sosyal ve bireysel hâller zincirine rastlar.

Aybek, Abdullah Kâdirî'nin edebî yaratıcılığını incelediği çalışmasında, onun şahsiyeti ve sanatını şöyle değerlendirir: “Abdullah Kâdirî yetenekli, yüreği bütün ve özgün şahsiyet sahibiydi... Onun nesri, ilk önce gerçekçiliği ile farklılık gösterir.” (Oybek, 1936: 34)

Abdullah Kâdirî hakkında Adil Yakubov, Pirimkul Kadirov, Tahir Melik, Ötkir Haşimov, Osman Azim, Hayriddin Sultan, Hurşid Dostmuhammed, Nabican Baki vb. pek çok Özbek yazarı makaleler yazdı. Bunların yanı sıra “Kâdirîşinas” olarak kabul edilen N. Tun, İ. Baldauf, Z. Klaynmihel, E. Olvort, H. Murphy, E. Nabi gibi yabancı araştırmacılar da sanatı üzerine çalışmalar yaptılar. (Karim, 2014: 205-223)

Hayriddin Sultan'ın Rânâ Gülünün Suyu, Abdulhamid İsmail'in Cinler Ziyafeti yahut Büyük Oyun, Hurşid Dostmuhammed'in Yalnız adlı eserlerinin merkezinde "Abdullah Kâdirî" karakteri vardır. Onun eserleri ve bu eserlerindeki kahramanları hakkında şiirler yazılmış; onun eserleri beyaz perdeye taşınmış, pek çok dile çevrilmiştir.

Sonuç

Her geçen gün, her geçen dönem tarihe, hatıraya dönüşür. Hatıralar ise aradaki mesafe uzadıkça soğur, cansızlaşır; sonuçta, akıllardan silinir. Bunun ilginç yanı, şayet sanatçılarla ilgili hatıralar sahte, uydurulmuş yahut anormalse bu eserler yaldızlı kâğıtlarda ciltli şekilde yayımlansalar dahi unutulmaya mahkûmdurlar. Çünkü bir sanatçının insanlık hatırasına ebediyen kaydolabilmesi için ilk önce bunların okuyucuların arayıp bulduğu, severek okuduğu, üzerinde düşündüğü eserler olması gerekir.

Abdullah Kâdirî, O'tkan Kunlar romanıyla Özbek edebiyatında roman türünü başlatmıştır. Bu romanda canlanan her bir kahraman, karakterinin getirdiği özellikler çerçevesinde yeni bir dünyayı meydana getirir. Romandaki olaylar dikkat çekici bir olay örgüsü esasında anlatılır. Bu yüzden okuyucu, eseri yaşayarak okur, ondaki karakterlerle muhatap olur. Bu da yazarın yeteneğini, özgün edebi düşüncesi ve maharetini gösterir.

Abdullah Kâdirî'nin hayatı, sanatı ve eserlerini araştırmak; onun edebî mirasından, özellikle O'tkan Kunlar romanından, edebî haz almak, her dönemde devam eden, kuşakların bakışına göre yenilenen ve özlenen, geçmişe dönüşmeyen edebî değeri anlama gayretidir.

Kaynakça

- AVEZOV, Muxtor, (1984), “Abdulla Qodiriy haqida dil soʻzlari”, **Yoshlik**, 4:12.
- KARIM, Bahodir, (2014), **Abdulla Qodiriy va germenevtik tafakkur**, Taşkent: Akademnashr Yayınevi.
- MERHAN, Aziz, (2008), **Abdulla Qodiriy ve Özbek Romanının Doğuşu**, Ankara: Grafiker Basımevi.
- MIRVALIYEV, Sobir, (2018), **Abdulla Qodiriy kashfiyoti**, Taşkent: Mashur-Press Yayınevi.
- Murphy Ch. (1980). **The Relationship of Abdulla Qodiriys Historical Nowels to the Earlier Uzbek Literary Traditions**. University of Washington.
- NORMATOV, Umarali, (2010), **Qodiriy moʻjizasi**, Taşkent: Oʻzbekiston Yayınevi.
- OYBEK, (1936), **Abdulla Qodiriyning ijodiy yoʻli**, Taşkent: OʻzSSR fanlar komitetining nashriyoti.
- QODIRIY, Abdulla, (1992), **Oʻtkan kunlar. Mehrobdan chayon. Roʻmonlar**, Taşkent: Gʻafur Gʻulom Adabiyot va sanʼat Yayınevi.
- QODIRIY, Abdulla, (1995), **Ijod mashaqqatlari**, Taşkent: Oʻqituvchi Yayınevi.
- QODIRIY, Habibulla, (1983), **Otam haqida**, Taşkent: Gʻafur Gʻulom Adabiyot va sanʼat Yayınevi.
- QODIRIY, Abdulla, (1989), “Suddagi nutq”, Oʻzbekiston adabiyoti va sanʼati, 42:4.

Extended Abstract

The article of professor Bahodir Karimov "ABDULLAH KÂDIRÎ AND O'TKAN KUNLAR (PAST DAYS) NOVEL" starts with the initial information of the life and works of a prominent writer of Uzbek literature Abdullah Kadiri (1894-1938).

Abdullah Kadiri married to a woman called Rahbarbonu the daughter of Rasulmuhammad in 1914. They had children named Nazifa (1916-1987), Habibulla (1918-1988), Adiba (1924-2010), Mas'ud (1926-1997) and Anisa (1928-2011).

Many aspects of the author's work are directly related to Uzbek Jadid literature. The introductory part of the article emphasizes that the author started the Uzbek novel genre. It then provides an overview of Abdullah Kadiri's life, his early works and the content of his work. Abdullah Kadiri's creative legacy includes the second historical novel "Scorpion from the Altar" ("Mehrobdan chayon") (1928) "Taken from the life of Khudoyorkhan and his monks" ("Xudoyorxon va munshiyolari hayotidan olingan"). Another great work of the author is called "Obid ketmon" (1935). The story depicts the modern way of life of Uzbeks in the 1930s of the XX century, agricultural reforms in the Uzbek environment.

Abdullah Kadiri, as a master of comedy, wrote "From the memoirs of Kalvak Makhzum", "What does Toshpolat Tajang say?" and wrote dozens of other satirical and humorous works.

The author's diverse creative legacy includes poetic and dramatic works; he has a special place in the history of Uzbek journalism. The article also provides information on the translation activities of A. Kadiri. In particular, it is noted that the author translated into Uzbek works of world literature from the works of A.P. Chekhov, N. Gogol, D. Diderot, A. Didier, E. Zola, M. Twain and others.

Abdulla Qodiri is the author of the first Uzbek novel, "Past Days". The first Uzbek novel written by a talented young writer was a great success and fame. Several chapters at the beginning of the novel were first published in the 1923-1924 issues of Inqilob magazine. Each of the three chapters of the novel was then published as a separate book in 1925-1926 and read hand-in-hand.

The publication of the novel was a special event in the history of Uzbek literature. Writers from neighboring nations have also praised the event. In particular, the well-known Kazakh writer Mukhtor Avezov states the following: "The Pamir mountains appeared as if they had been formed. A person who reads Kadiri's works as if he were listening to Kurmangozi or Tchaikovsky's melodies" (Yoshlik Magazine, 1984, No. 4. – p. 12). Naturally, the author's novel "Past Days" was the basis for such thoughts and confessions. Along with the novel, the author's name has a permanent place in the history of literature.

In the novel "Past Days", the author chooses the history of the Uzbeks, in his own words, the recent past, the time of the khanates, as his theme. The author of the article focuses on a number of characters in the novel, such as Otabek, Kumush, Yusufbek Haji, Uzbek Oyim, Mirzakarim Kutidor, Oftob Oyim, Zaynab, Homid. The novel emphasizes the most important aspects of their appearance and inner world. It is natural

for a writer to impose a literary burden on the characters he portrays in order to express his artistic ideas. The protagonists of the work, Otabek and Yusufbek Haji, are depicted as selfless people who sacrificed their lives for the independence, prosperity and peace of this country. "Past Days" is a huge and clear mirror, in which the specific historical conditions, life, customs, spiritual world, height and image of the Uzbek nation are widely reflected.

The main part of the article is devoted to the plot of the novel "Past Days". Details of the main events in the plot line, the beginning and culmination of the novel, the scene of Kumush's death and the epilogue are given. In fact, the novel's plot is interesting because it captures the reader's attention.

The main part of the article is devoted to the plot of the novel "Past Days". Details of the main events in the plot line, the beginning and culmination of the novel, the scene of Kumush's death and the epilogue are given. In fact, the novel's plot is interesting because it captures the reader's attention.

In his analysis, B.Karimov interprets a number of literary and theoretical aspects, such as the most important factors in the novel, the writer's skill in the process of artistic interpretation of historical reality, the most influential points of the artistic image. The author's artistic skill is also reflected in the compositional structure of his novel. World-renowned novelists will also have their own style. The author of the article studies A. Kadiri's unique individual style and poetic speech. He has artistically demonstrated the charm of the language of the work with examples from the novel. The writer himself goes to great lengths to write every word; considers it important to depict reality, a person, instead of a dry statement. In addition to examples taken directly from his works of art, the same concept is deeply reflected in the literary and aesthetic views of the author, which are reflected in various articles. In an article entitled "To Our Writers" he advises, "Let the word remain, and the thought be the brick in it". Then there is speech: "It takes a long time to speak and to compose sentences. It is a great sin for a writer to understand only himself and others not. The point of writing is to be able to convey what you want to say to everyone equally, without creating misunderstandings. In addition, words and phrases that do not serve the purpose of expression should never be included in the text".

The article argues that the "Past Days" is a historical novel, a novel of grief and emotion. After all, there are many episodes in the novel that are subject to psychological interpretation. From the text in the "frame" of the novel to the prologues and epilogues from the "Writer" and even the titles of the chapters – all this is a source for intertextual and structural analysis. Abdullah Qadiri's novel The Past Days should be interpreted in the same way on the basis of the advanced literary-theoretical methods available in world literature.

Odil Yakubov, Pirimqul Kadyrov, Tohir Malik, Utkir Hoshimov, Usmon Azim, Khayriddin Sultan, Khurshid Dostmuhammad, Nabijon Boqi, Niota Tun, Ingeborg Baldauf, Sigrid Klein, who wrote special literary-critical articles about Abdulla Kadiri Foreign dignitaries such as Allworth, Christopher Murphy, Eden Nabi, Aziz Merhan are also mentioned. Works of art written by Uzbek writers are reminded.

Thus, Abdullah Qadiri with his work "Past Days" laid the foundation of the novel genre in the history of Uzbek literature. Each character in the novel is unique. The novel is a testament to the writer's talent, his unique artistic thinking and his high level of skill. Studying the life and work of Abdullah Kadiri, enjoying the creative heritage of the writer, in particular, the novel "Past Days" - is a long-lasting, renewed in the eyes of generations nostalgic, yet at the same time literary and eternal.

The concluding part of the article makes such comments.

2015 ve 2017 İlkokul Birinci Sınıf Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*

Comparison of 2015 and 2017 Primary School First Grade Curricula

Dr. Ayhan İNCİRCİ**
Dr. Özgür SİREM***
Öğrt. Hilal SİREM****

Öz:

Bu araştırmanın amacı 2015 ve 2017 yıllarında uygulamaya konan ilkokul birinci sınıf öğretim programlarının programın öğelerine göre karşılaştırılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan 2015 yılı ve 2017 yılı Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programları kullanılmıştır. Konu alanları, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Birinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında, bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş yapılmıştır. Ses temelli cümle yönteminden ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine geçiş sağlanmıştır. Harf grupları 6'dan 5'e düşürülmüş olup kazanım sayısı artırılmıştır. 3 dil becerisi 4 dil becerisine çıkarılmıştır. Birinci sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında, kazanım sayısı azaltılmış olup programda 4 öğrenme alanına yer verilmiştir. Programının içerik kısmında, öğrenme alanlarında ve alt öğrenme alanlarında değişiklikler yapılmıştır. Birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ise bir önceki programa göre genel amaçlar sadeleştirilmiş ve daha anlaşılır

*Bu çalışma, 11-14 Nisan 2018 tarihinde Ankara'da düzenlenen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, aincirci@ybu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8566-6079

*** Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, fatih sirem@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8404-5617

**** Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara Sincan Semiha İsen Ortaokulu, fatih sirem@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2040-8738

hale getirilmiştir. Beceri sayısı ve değer sayısı artırılmış ve ünite sayılarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Yine bir önceki programa kıyasla kazanım sayılarında azalma olmuştur.

2017 programı, 2015 programına kıyasla sade, anlaşılır ve daha kolay uygulanabilir hale getirilmiştir. İçerik öğretim programı ile bütünleştirilmiştir. Genel olarak kazanım sayıları azaltılmış olup değerlendirme sürecinde izleme/biçimlendirme, sonuç-ürün odaklı değerlendirme kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kazanım, öğretim programı, konu alanı, içerik, değerlendirme.

Abstract:

The aim of this research is to compare the first-grade primary school curricula, which were put into practice in 2015 and 2017, according to the elements of the program. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The sampling of the study was used in the 2015 and 2017 Turkish, Mathematics and Life Studies curricula published by the Board of Education. A comparison was made in terms of subject areas, number of achievements, content, and evaluation dimensions.

In the first year Turkish Language Teaching Curriculum, the transition from adjacent italic writing to vertical basic writing was made. The transition from the voice based sentence method to the first voice-based literacy instruction was provided. Letter groups were reduced from 6 to 5 and the number of achievements was increased. 3 language skills were increased to 4 language skills. In the first grade Mathematics Curriculum, the number of achievements was reduced and 4 learning areas were included in the curriculum. Changes have been made in the content part of the curriculum, learning areas and sub-learning areas. In the first year Life Science Course Curriculum, the general objectives were simplified and made more understandable compared to the previous curriculum. The number of skills and the number of values have been increased and the number of units has not changed. Again, the number of achievements decreased compared to the previous program.

The 2017 curriculum has been made simple, understandable and easier to implement than the 2015 curriculum. The content is integrated with the curriculum. In general, the number of achievements was reduced and monitoring / shaping and result-product-oriented evaluation were used in the evaluation process.

Key Words: Achievement, curriculum, subject area, content, evaluation.

1. Giriş

Eğitim kalitesinin yüksek olduğu, okuma yazma bilen insanların oluşturduğu bir toplum, çağdaş, kalkınmış ya da bu yolda ilerleyen bir toplumdur. Eğitim, kalkınmanın ve çağdaşlığın en önemli ölçütlerinden birisidir. Eğitim hayatı boyu devam eden bir süreçtir. Bu eğitim süreci içerisinde bireyin kitap defterle tanıştığı, okula ilk adımını attığı yeni bir çevre edindiği ve en önemlisi de okuma yazmayı öğrendiği birinci sınıf büyük bir öneme sahiptir.

İnsanlar daha iyi bir gelecek için hayatının her alanında çaba göstermişlerdir. Bunun için bazı yenilikler yapmış ve uygulamışlardır. Eğitim alanında geçmişten günümüze birçok programlar denenmiş ve en iyiye ulaşmaya çalışılmıştır. Günümüzde değişen eğitim anlayışı, bilginin daha kısa sürede öğrenilmesini, öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını ve öğrencilerin bilgiyi daha kolay kavramasını amaçladığı söylenebilir. Bu nedendir ki eğitim-öğretimde yenilik doğuran bu değişimin kullanılması ve öğrenciler üzerinde uygulanması içinde yaşadığımız dünyayı daha iyi bir geleceğe götüreceği söylenebilir.

Bu değişim, gelişim ve çabayı daha iyi anlayabilmek için eğitim programının tanımına bakacak olursak, 'öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzenegi' olarak tanımlanabilir (Demirel, 2010). Küçükahmet'e (2009) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Ayrıca Demirel'e (2010) göre; Taba ve Tyler'ın benimsenmiş olduğu eğitim programı, istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanmıştır.

Öğretim programı ise genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır (Küçükahmet, 2009). Girgin (2011) ise öğretim programını, eğitim-öğretim çalışmalarında bir dersle ilgili faaliyetlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde, nelerin, niçin ve nasıl yer alacağına ışık tutan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Program geliştirmenin tanımlarına bakacak olursak; Öncül (2000), program geliştirmeyi, öğretimin genel ve özel amaçlarını belirtme, buna uygun program materyali seçme, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme araçlarını saptama, her derse ait resmi bir program taslağı oluşturma; bunları deneme ve son biçimi verme, benimsenen programı sürekli olarak inceleme ve değerlendirme, iyileştirme adımlarını kapsar şeklinde tanımlamıştır. Erden'e (1998) göre ise, program geliştirme, bir eğitim programının tasarlanıp, uygulanıp, değerlendirilmesi ve bu aşamalar sonrasındaki değerlendirme sonucu elde edilen veriler ile yeniden düzenlenmesi işidir olarak tanımlamışlardır.

Geçmişten günümüze ekonomik ve sosyal alanlar başta olmak üzere birçok alandaki gelişmelerin en etkili güçlerinden biri olan eğitim; dünya genelinde bir değişim sirkülasyonu içerisinde yer almaktadır. Bu değişim içerisinde hazırlanan her müfredat programı çok yönlü olmalarına karşın zaman içerisinde etkisini yitirecek ve müfredat programının yenilenmesine ihtiyaç duyulacaktır (Alak ve Nalçacı, 2013). Birçok alanda gelişmeler görülmekte ve bu gelişmeler nitelikli insan yetiştirmede etkili olmaktadır. Bu

gelişmeler insanların yaşam biçimlerini etkilemekte ve ülkeler arasında siyasi farklılaşmaya sebep olmaktadır. Bireylerin bu ortamlarda sorgulama yapmaları, araştırmaları ve sorunlara çözüm yolları üretebilmeleri için bilimsel problemlerden haberdar olmaları gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi, eğitim programlarının geliştirilmesi ve çağın beklentilerine cevap verebilecek düzeye getirilmesi ile mümkün olabilecektir (Varış, 1996).

Dünyamızda hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde her alanda yetişmiş insan gücü, ülkelerin politikaları açısından en önemli rekabet unsurları arasında görülmeye başlamıştır. Ülkeler bireylerini, bilimde, teknolojiye, iletişimde ve bilgi alışverişinde daha iyi eğitime yarışına girmişlerdir. Çünkü nitelikli insana ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumun ihtiyacı olan bu donanımlı insan gücü de yalnızca nitelikli bir eğitimle sağlanabilecektir (Küçükahmet, 2009). Bu nedenden dolayı öğretim programlarında değişiklik ya da güncelleme yapılması çağın gerekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Geçmişten günümüze öğretim programları değiştirilmiş veya güncellenmiştir. Geçmişte değişen bu öğretim programlarını ele almak ve günümüz gereksinimlerinin nasıl karşılanacağı sorusuna cevap aramak gerekmektedir. Bu programlardan özellikle ilkökul programları ele alınmalıdır. Çünkü ilkökul döneminde birey öğrenmenin ve değişimin en hızlı yaşandığı bir gelişim süreci içerisinde (Duman, 2004).

Program değişikliklerinin bu denli önemli olması ve gerekliliği ülkemizde de bu konuda değişiklik yapılmasına zemin hazırlamış ve Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye’de birçok programların değiştirilmesine ve denenmesine olanak sağlamıştır. 1924 yılında çıkarılan Öğretim Birliği Yasası ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin desteği ile başlayan program geliştirme çalışmaları daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde devam etmiştir (Demirel, 2010). Cumhuriyet tarihi boyunca ülkemizde 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2013, 2015 (Özmantar ve Öztürk, 2017; Ergün, Özmantar, Bay ve Ağaç, 2015), Temmuz 2017’de uygulamaya konulan ve 2018 Ocak ayında güncellenen yeni ilkökul öğretim programının değiştiği görülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de son iki ilkökul birinci sınıf Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programı değişikliği yapılmış ve uygulamaya konmuş olan 2015 yılı öğretim programı ve 2017 yılı öğretim programları ele alınmıştır.

Yapılan bu çalışmada, 2017 eğitim-öğretim yılı başında köklü bir değişiklik ile uygulamaya konulan ve 2018 yılı Ocak ayında güncellenen, 2019-2020 yılında uygulanan ilkökul birinci sınıf Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programları kapsamında Bloom’un programın öğelerine dayalı öğretim değerlendirme temeli alınmış ve buna bağlı olarak konu alanları, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında daha çok ders düzeyinde öğretim programlarının karşılaştırıldığını görmekteyiz. Ayrıca son yıllarda yapılan öğretim programları değişikliği ile ilgili olarak fazla çalışma yapılmadığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda yapılan bu çalışma Türkiye’de uygulanmakta olan son iki ilkökul birinci sınıf öğretim programlarını karşılaştırılması yapılması, öğretim programlarında yapılan güncelleme ve değişikliklerin araştırmacılar ve öğretmenler tarafından görülebilmesi ve incelenmesi açısından önem sağlayacağı söylenebilir.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; Türkiye’de uygulamaya konulan, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2015 yılında yayımlanan ilkokul birinci sınıf Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programları ile 2017 yılında yayımlanan ilkokul birinci sınıf Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Dersi öğretim programlarını programın öğelerine göre konu alanları, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problem durumuna ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Durumu; Türkiye’de 2015 ve 2017 yıllarında uygulanmaya başlanan Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Dersi ilkokul birinci sınıf öğretim programlarının; programın öğelerine, konu alanına, kazanım sayılarına, içerik ve değerlendirme boyutlarına göre farklılıklar nelerdir?

Alt Problemler;

2015 ve 2017 yılı ilkokul birinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında konu alanları, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları açısından farklılıklar nelerdir?

2015 ve 2017 yılı ilkokul birinci sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında konu alanları, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları açısından farklılıklar nelerdir?

2015 ve 2017 yılı ilkokul birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında konu alanları, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları açısından farklılıklar nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.1. Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 ve 2017 yılında uygulamaya konulan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları (MEB, 2015; MEB, 2019) kullanılmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet adresinde (<http://ttkb.meb.gov.tr>) verilen; Türkçe (1, 2, 3 ve 4. sınıflar), Matematik (1, 2, 3 ve 4. sınıflar), Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. sınıflar) Dersi Öğretim Programları incelenmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinin yapılması için içerik analizi yaklaşımdan faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan içerik analiz tekniğinin temel amacı toplanmış olan verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmaktır. Betimsel analiz ile özetlenen veriler içerik analizinde daha derin bir analize tabi tutulur. Ayrıca fark

edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedildiğinden dolayı araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda dokümanlara tek tek ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak, belirlenmiş olan problem ve alt problemlere göre bakılmıştır.

Yapılan araştırmada betimsel istatistiklerin oluşturulması amacı ile 2015 ve 2017 öğretim programları incelenmiş ve öğretim programlarında yer alan konu alanları, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları her iki programdan da tek tek bakılarak arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda, araştırmada elde edilen veriler konu alanı, kazanım sayıları, içerik ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılarak tablolaştırılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için araştırmacıların dışında iki alan uzmanı akademisyen ve 5 sınıf öğretmeni de verileri incelemiştir. Bu doğrultuda diğer 7 kişinin görüşleri alınmış ve araştırmanın son şekli oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmacıların yapmış olduğu analizin geçerli ve güvenilir olduğu esas alınarak bulgular elde edilmiştir.

Araştırma, Türkiye’de uygulamaya konulan, 2015 ve 2017 yılı ilkökul birinci sınıf Türkçe Öğretim Programı; 2015 ve 2017 yılı ilkökul birinci sınıf Matematik Öğretim Programı; 2015 ve 2017 yılı ilkökul birinci sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile sınırlıdır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda araştırmadan elde edilen verilere yer verilmiştir.

3.1. Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 yılı ilkökul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Konu alanları, Kazanım Sayıları, İçerik ve Değerlendirme Boyutları Açısından Farklılıklar

Türkiye’de uygulamaya konulan, 2015 ve 2017 yılı ilkökul Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programının öğrenme alanları ve kazanım sayıları aşağıda, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları ve Kazanım Sayıları

2015 Türkçe Öğretim Programı		2017 Türkçe Öğretim Programı	
Öğrenme Alanları	Kazanım Sayıları	Öğrenme Alanları	Kazanım Sayıları
Sözlü İletişim	14	Dinleme/İzleme	11
Okuma	18	Konuşma	4
Yazma	9	Okuma	19
		Yazma	13
Toplam	41		47

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında; sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere 3 öğrenme alanı belirlenmiştir. Sözlü iletişim öğrenme alanında 14 kazanım, okuma öğrenme alanında 18 kazanım ve yazma öğrenme alanında 9 kazanım vardır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak 4 öğrenme alanı belirlenmiştir. Dinleme/İzleme öğrenme alanında 11 kazanım, konuşma öğrenme alanında 4 kazanım, okuma öğrenme alanında 19 kazanım ve yazma öğrenme alanında 13 kazanım olmak üzere toplamda 47 kazanım belirlenmiştir.

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında 3 öğrenme alanı belirlenirken, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında 4 öğrenme alanı belirlenmiştir. 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında toplam 41 kazanım yer alırken, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında toplam 47 kazanım yer almıştır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, söz varlığının zenginleştirilmesi, duygu, düşünce ve görüşlerini anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin sağlanması, milli, manevi, ahlaki, ruhi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerini sağlanması, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Programın içeriğinde tematik ve sarmal yapı kullanılmıştır. Program evrensel ve ulusal değerler açısından zenginleştirilmiştir. 4 temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı değil farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada kullanılmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, öğrenme stillerine, öğrenme ihtiyaçlarına ve sosyokültürel farklılıklarına dikkat edilmiştir.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirtilen 7 anahtar beceriye yer verilmiştir. Programda değerler eğitime önem verilmiş olup, değerler temalara ilişkin metinler yoluyla aktarılması amaçlanmıştır. Programda öğrenme alanları ifadesi beceriler olarak düzenlenmiştir.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında; bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya ve ses temelli cümle yönteminden ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine geçiş sağlanmıştır. 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında 6 grupta toplanan harfler, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında 5 harf grubunda toplanmıştır.

Türkiye'de uygulamaya konulan, 2015 ve 2017 yılı ilkököl Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programında bulunan temalar ve konu örnekleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programlarında Bulunan Temalar ve Konu Örnekleri

2015 Yılı Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı		2017 Yılı Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı	
Tema	Konu Örnekleri	Tema (İlk Üç Tema Zorunlu)	Konu Örnekleri
Biz ve Değerlerimiz	Aile, büyüklerimiz, dostluk vb.	Erdemler	Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk vb.
Dünya ve Çevre	Çevre, doğa, doğal afetler, bitkiler, hayvanlar, evren, mevsimler, gece, gündüz vb.	Milli Kültürümüz	Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar vb.
Millî Kültürümüz	Yurdumuz, özellikli şehirler, yerler vb.	Millî Mücadele ve Atatürk	15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı vb.
Millî Mücadele ve Atatürk	Millî mücadele, kahramanlık, cesaret, fedakârlık, Çanakkale vb.	Birey ve Toplum	Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati vb.
Vatandaşlık	Eşitlik, özgürlük, sorumluluk, görev bilinci, adalet vb.	Okuma Kültürü	Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi vb.
Bilinci	Temizlik, beslenme, ilk yardım vb.	İletişim	Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim vb.
Sağlık, Spor ve Oyun	Sanat, insan ve toplum, resim vb.	Hak ve Özgürlükler	Bireysel haklar, çocuk hakları, demokrasi vb.
Sanat ve Toplum	Teknoloji, ulaşım, iletişim, haberleşme vb.	Kişisel Gelişim	Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme vb.
Bilim ve Teknoloji		Bilim ve Teknoloji	Bilim insanları, bilim okuryazarlığı vb.
		Sağlık ve Spor	Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma vb.
		Zaman ve Mekan	Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.

Duygular	Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan vb.
Doğa ve Evren	Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa vb.
Sanat	Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat vb.
Vatandaşlık	Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik vb.
Çocuk Dünyası	Çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence vb.

Tablo 2'ye bakıldığında, 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında 8 temaya yer verilirken, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında 3'ü zorunlu olmak üzere 16 temaya yer verilmiştir. Yukarıda verilen Tablo 2'de temalar ve bu temalara ilişkin olarak konu örnekleri yer almaktadır. 2017 yılı öğretim programında ilk üç tema zorunlu diğer geri kalan 13 tema ise seçmeli olarak yer almıştır. Her iki program karşılaştırıldığında, 2017 yılı öğretim programında tema sayısının artırıldığı görülmüştür.

Türkiye'de uygulamaya konulan, 2015 ve 2017 yılı ilkökuller Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme ve okuma metinlerinin türleri ve dağılımları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Türkiye'de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Ders Kitaplarında Yer Alacak Dinleme/İzleme ve Okuma Metinlerinin Türleri ve Dağılımı

2015 Yılı Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı		2017 Yılı Türkçe Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı
Öğrenme Alanı	Metin Türleri	Metin Türleri
	Hikâye Edici-Bilgi Verici-Şiir	Hikâye Edici-Bilgi Verici-Şiir
Dinleme/İzleme	35	20
Okuma	18	12+8(+8 Serbest Okuma Metni)
Toplam Metin Sayısı	53	40

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında; birinci sınıfta haftada en az iki ders saatinin dinleme ve konuşmaya ayrılması önerilir. Birinci sınıfta ilk okuma ve yazma aşaması tamamlandıktan sonra işlenmek üzere ders kitabında belirtilen tür dağılımına uygun olarak 18 metin yer almalıdır. Programda 35 dinleme/izleme metni, 18 okuma metni ve toplamda 53 metin yer almaktadır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında; birinci sınıfın 1. döneminde 16 dinleme/izleme metni, 2. döneminde ise 12 okuma ve 4 dinleme/izleme metni yer almalıdır. Birinci sınıfın 2. döneminde kullanılacak toplam 4 dinleme/izleme metninin 2'si hikâye edici, 1'i bilgilendirici ve 1'i şiir türünde seçilmelidir. Programda 20 dinleme/izleme metni, 12 okuma metni, 8 serbest okuma metni ve toplamda 40 metin yer almaktadır.

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında; dinleme/izleme öğrenme alanı, hikâye edici-bilgi verici-şiiir metin türünde 35 metin; okuma öğrenme alanı, hikâye edici-bilgi verici-şiiir metin türünde 18 metin ve toplam metin sayısı 53 iken, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında; dinleme/izleme öğrenme alanı, hikâye edici-bilgi verici-şiiir metin türünde 20 metin; okuma öğrenme alanı, hikâye edici-bilgi verici-şiiir metin türünde 12 metin, okuma öğrenme alanında 8 tane serbest okuma metni ve toplam metin sayısı 40 olmuştur.

Ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrencinin kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktır. Birinci sınıfta öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde okul öncesi eğitim almadıkları dikkate alınarak özellikle okuma ve yazma ile ilgili kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerde bilişsel ve psiko-motor beceriler bakımından gelişim düzeyinin değerlendirilmesi gerekir. Gelişim özelliklerinin çeşitlilik gösterdiği gruplarda öğrencilerin okuma ve yazmaya hazır bulunuşluklarının üzerinde bir güçlüğü maruz bırakılmamalarına dikkat edilmelidir. Bazı öğrencilerin okuma ve yazmaya geçmeleri daha uzun zaman alabilir. Bu dönemde öğrencilerin gelişim düzeylerinin üzerinde zorlanmaları, okuma ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeleri yanında kalıcı olarak okuma ve yazma bozukluklarına da neden olabilir (Meb, 2015).

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında, okuma öğrenme alanının kazanımları birinci sınıfta okumanın öğrenilmesine odaklanmıştır. Süreç içinde, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında birinci sınıfta yazma öğrenme alanında öğrencilerin harfler, rakamlar ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazma becerisi üzerinde durulmalıdır. Bu nedenle birinci sınıfta öğrencilerin yazma çalışmalarında öğretim esnasında anlık olarak izleme, geri bildirimde bulunma ve yönlendirme önem taşır. İlk yıl yazma öğretiminde hiçbir şekilde formal bir ölçme ve değerlendirme yapılmamalıdır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında, süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmiş, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılması gerektiği benimsenmiştir. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu uygulanacak formlarda sadece bilişsel beceriler değil, psikomotor ve duyuşsal becerilerin gözlemlenmesine imkân verilmesi ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları, öz değerlendirme yapmaları, öğrencilere rencide edici değil yapıcı geri bildirimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında, sadece süreç temelli bir yaklaşım sergilenirken 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında, süreç ve performans temelli bir yaklaşım sergilenmiştir. Öğrencilerin performanslarının ölçülmesi içinde öğrenciye yönelik formlar oluşturulması gerektiği ve bu formların öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun bir şekilde doldurulması gerektiği benimsenmiştir. 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenci ürün dosyasından daha sık bahsedilmiş ve öğrenci düzeyine uygunluk ele alınmıştır.

3.2. Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında Konu alanları, Kazanım Sayıları, İçerik ve Değerlendirme Boyutları Açısından Farklılıklar

2017 yılı Matematik Öğretim Programının hedef kısmında yer alan kazanımların kapsadığı temel beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak ele alınmıştır. Programda değerler eğitime ayrı bir önem verilmiştir. Matematik dersi ile ilişkilendirilecek değerler olan Adalet ve Paylaşım, Bilimsellik, Esneklik, Estetik, Eşitlik, Tasarruf, Sorumluluk, Özgürlük ve Sabır gibi değerlere programda yer verilmiştir. Yenilenen programda rehberliğe ait ayrı bir program ele alınmıştır. 2017 programında öğrenci, matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir. Öğrenci 2017 yılı programıyla birlikte problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksikler veya boşlukları görebilecek, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecek, matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnel birbiriyle ilişkilerini anlamlandırabilecektir. 2017 yılı programında öğretim sürecinde bireysel ve bireyler arası iletişime önem gösterilmiş ve somut materyaller kullanılması teşvik edilmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde günlük hayatta kullanacağı uygulamalar esas alınmıştır. Yenilenen öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı olarak temel görüşlere yer verilmiştir.

Türkiye’de uygulamaya konulan, 2015 ve 2017 Yılı İlkokul Matematik Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programının öğrenme alanları ve kazanım sayıları aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanı ve Kazanım Sayısına Göre Karşılaştırılması

2015 Yılı Matematik Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı		2017 Yılı Matematik Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı	
Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı
Sayılar ve İşlemler	24	Sayılar ve İşlemler	19
Geometri	7	Geometri	6
Ölçme	12	Ölçme	10
Veri	2	Veri İşleme	1
Toplam	45	Toplam	36

2015 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri olmak üzere 4 öğrenme alanı ve bunlara bağlı olarak da toplam 45 kazanım yer almakta, 2017 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme olmak üzere toplam 37 tane kazanım yer almıştır. 2015 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında toplam 45 kazanım yer alırken, 2017 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında 37 kazanım yer almış ve kazanım sayısında azalma olmuştur.

Türkiye’de uygulamaya konulan, 2015 ve 2017 yılı ilkökul Matematik Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programının öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları aşağıda Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı İlkokul Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programları Öğrenme Alanları ve Alt Öğrenme Alanları

2015 Yılı Matematik Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı		2017 Yılı Matematik Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı	
Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar
	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi		Doğal Sayılarla Toplama İşlemi
	Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi		Doğal sayılarla Çıkarma İşlemi
	Kesirler		Kesirler
	Cebire Geçiş		
Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller
	Uzamsal İlişkiler		Uzamsal İlişkiler
	Geometrik Örüntüler		Geometrik Örüntüler
Ölçme	Uzunluk Ölçme	Ölçme	Uzunluk Ölçme
	Paralarımız		Paralarımız
	Zaman Ölçme		Zaman Ölçme
	Tartma		Tartma
	Sıvı Ölçme		Sıvı Ölçme
Veri	Veri	Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme

2015 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında sayılar ve işlemler öğrenme alanında bulunan ‘Cebire Geçiş’ alt öğrenme alanı 2017 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında yer almamıştır. 2015 yılı öğretim programında ‘Veri’ öğrenme alanı 2017 yılı öğretim programında ‘Veri İşleme’ ve 2015 yılı programında ‘Veri’ alt öğrenme alanı, 2017 yılı öğretim programında ‘Veri Toplama ve Değerlendirme’ alt öğrenme alanı olarak değiştirilmiştir.

2015 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında temel beceriler birden fazla öğrenme alanı ile ilgili olması nedeniyle, öğretmenin öğrenme alanından sayılar ve işlemler öğrenme alanından, toplama işlemi konusunu ele aldığı zaman öğrencilerin sadece toplama işlemi bilgilerini değil aynı zamanda öğrencilerin akıl yürütme ve matematik dilini kullanarak diğer becerileri de kazandırmayı amaçlamıştır. Matematik Dersi Öğretim Programında kazanımlar ardışık olarak sıralanmıştır. Bunun sebebi de öğrenmelerin birbirini izlemesi ve bir öğrenme gerçekleşmeden diğer öğrenme gerçekleşmemesidir. Öğrencilerin matematiksel kavramları, nicelikleri, terimleri ve iliş-

kileri anlamlandırabilmeleri için problem çözme, akıl yürütme, kendi öğrenmeleri ve modellemede kullandıkları stratejileri ifade edebilmeleri beklenmektedir. Öğrencileri üst bilişsel becerileri ve duyuşsal becerileri geliştirebileceği gibi konuları daha derinlemesine anlama ihtiyaçları karşılanmalıdır.

2017 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında bir birey, bir başka bireyin benzeri değildir. Bu sebeple öğretim programında ölçme değerlendirme sürecinin herkese uygun, herkes için geçerli ve standart olması beklenemez. Sürecin azami çeşitlilik göstermesi ve esnek bir yapıya sahip olması beklenmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin etkililiğini artırmak için öğretim programından çok öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenmesi gerektiği benimsenmiştir. Ölçme ve değerlendirme eğitim süreci boyunca süreç odaklı yapılmalı alınan sonuçlar tek başına değil süreçle birlikte bir bütün halinde ele alınmalıdır. Ölçme ve değerlendirme sadece bilgiye dayalı değil, duyuşsal ve devinışsel alanı da içermelidir. Ölçme ve değerlendirme bireyin ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebileceğinden bu özellikleri sadece tek zamanda değil bir süreç içerisinde görmek esas alınmalıdır.

2015 birinci sınıf öğretim programında daha çok süreç odaklı yaklaşım ele alınırken, 2017 birinci sınıf öğretim programında tanıma, izleme-biçimlendirme ve sonuç (ürün) odaklı yaklaşım ele alınmıştır. Bu amaçla öğrencileri tanılamak için; hazırbulunluştuk testleri, gözlem, görüşme formları ve yetenek testleri, süreç içerisinde izleme amaçlı; uygulama etkinlikleri, dereceli puanlama anahtarı, açık uçlu sorular, projeler, gözlem formları vb., sonuç odaklı olarak; dönem sonu sınavları, uygulama sınavları, gözlem, görüşme formları ve projeler vb. araçlar ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.3. Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Konu Alanları, Kazanım Sayıları, İçerik ve Değerlendirme Boyutları Açısından Farklılıklar

Birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında; yenilenen öğretim programında öğrencinin; kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması, aile ve toplumun temel değerlerine sahip olması, milli, manevi ve insani değerleri yaşantısal hale getirmesi, kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerinin farkında olması, kişisel bakım becerilerini geliştirmesi, sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilincini edinmesi ve sosyal katılım becerisini kazanması hedeflenmiştir.

2017 birinci sınıf öğretim programında yer alan genel amaçlar daha sade ve anlaşılır hale getirilmiş, öğretim programı içeriğiyle bütünleştirilmiştir (TEGM, 2017). 2015 birinci sınıf öğretim programında 22 beceri varken, 2017 birinci sınıf öğretim programında 23 beceri bulunmaktadır. 2015 birinci sınıf öğretim programında 20 değer varken, 2017 birinci sınıf öğretim programında 21 değer bulunmaktadır. 2017 birinci sınıf öğretim programında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirerek keşfeden, sorgulayan, soran, üreten ve sorun çözebilen bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin içinde yaşamış olduğu hayata uyum sağlamaları ve kültürel değerlerin öğrenilmesi amacı ile toplumsal değerlerin kazandırılmasına ayrıca önem verilmiştir.

2017 birinci sınıf öğretim programında iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili konular

kazanımlarda işlenmiştir. Programda dersler arası ilişkilendirme yapılmış ve içerik Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik ve Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi ile eşleştirilmiştir. 2017 öğretim programı öğrenci merkezli, okul içi ve okul dışı öğrenme faaliyetlerini önemsemiştir (TEGM, 2017).

Türkiye’de uygulamaya konulan, 2015 ve 2017 yılı ilkököl Hayat Bilgisi Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programının ünite adları ve kazanım sayıları aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Türkiye’de Uygulamaya Konulan, 2015 ve 2017 Yılı İlkökököl Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları

2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı		2017 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Birinci Sınıf Öğretim Programı	
Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ünite Adı	Kazanım Sayısı
Ben ve Okulum	14	Okulumuzda Hayat	17
Ailem ve Evim	6	Evimizde Hayat	7
Sağlıklı Hayat	12	Sağlıklı Hayat	7
Güvenli Hayat	7	Güvenli Hayat	7
Ülkemi Seviyorum	7	Ülkemizde Hayat	7
Doğa ve Çevre	8	Doğada Hayat	8
Toplam	54		53

2015 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında; ben ve okulum, ailem ve evim, sağlıklı hayat, güvenli hayat, güvenli hayat, ülkemizi seviyorum ve doğa ve çevre olmak üzere 6 ünite ve bunlara bağlı olarak da toplam 54 kazanım vardır.

2017 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında; okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat olmak üzere 6 ünite ve bunlara bağlı olarak da toplam 53 kazanım yer almıştır.

2015 yılı birinci sınıf programı ile 2017 yılı birinci sınıf programı arasındaki farklılıklara baktığımızda ünite adlarında ve kazanım sayılarında değişikliğe gidildiğini görmekteyiz. 2015 yılı birinci sınıf öğretim programına oranla, 2017 yılı birinci sınıf öğretim programında kazanım sayısı azaltılmıştır.

2015 yılı Hayat Bilgisi Öğretim Programının uygulanmasında, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp alamadıkları dikkate alınarak hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmiştir. Öğretmenin, öğrenciler üzerinde değerlendirme baskısı oluşmaması için etkinliklerin ve gözlemlerin kullanılmasına öncelik verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerleri ne düzeyde kazandıkları; sınıf içinde yapılacak çeşitli etkinliklerle gösterdiği performans gözlemlenerek değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Süreç içerisinde öğretmenin, kazanımların gerçekleşme düzeyinin ve öğrencilerin gelişimini süreç içerisinde izlemesi gerektiği, öğrenme eksikliklerinin ve öğrenme güçlüğüünün belirlenerek giderilmesi gerektiği belirtilmiştir.

2017 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, bilgi, beceri ve değerlerin istenilen düzeyde kazandırılması temel amaç olarak belirlenmiştir. 2017 yılı programında öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirim sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. 2017 yılı öğretim programında daha çok ölçme değerlendirme faaliyetleri; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir.

2015 yılı programında süreç odaklı bir ölçme değerlendirme anlayışı benimserken, 2017 yılı öğretim programı, hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme değerlendirme anlayışına sahiptir. 2017 yılı öğretim programında yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, projeler, öz değerlendirme ve öğrenci ürün dosyası ölçme araçlarının kullanılması benimsenmiştir. Ayrıca 2017 yılı programında akran değerlendirme, gözlem ve kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarı gibi değerlendirme anlayışları yer almıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında; bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçiş yapılmıştır. Ses temelli cümle yönteminden ses esaslı ilk okuma yazma öğretimine geçiş sağlanmıştır. 2015 yılı programında 6 grupta toplanan harfler 2017 yılı programında 5 harf grubunda toplanmıştır. 2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında 'n' ve 'm' harflerinin ayrı gruplarda yer alması harflerin seslendirilmesinde ve yazımında karışıklığı önlemektedir. Şahin (2012), çalışmasında 'n' ve 'm' harflerini karıştırdıkları ve birbirlerinin yerine yazdıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin de yapılması öğrencilerin ileriki sınıflarda oluşacak olan yazma hatalarının engellenmesi açısından olumludur. Ses grupları sayısının azaltılması ve kolay öğrenilebilir seslerin öncelikle verilmesi karmaşaya ve karışıklığa son vermek adına olumlu düşünülmüştür. Kazanımların içerik ve açıklamalarında düzenleme yapılmış olup tema sayıları ve örnekleri artırılmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında 8 olan tema sayısı 2017 Öğretim Programında 3'ü zorunlu 13'ü seçmeli olmak üzere 16'ya çıkarılmıştır. 2015 Öğretim Programında 41 olan kazanım sayısı 2017 yılında 47'ye çıkarılmıştır. Bayburtlu (2015) çalışmasında kazanım sayılarının azaltılması ile daha fazla bilgi aktarımı yerine daha çok beceri temelli bir anlayışa doğru kaydığını öne sürmüştür. Bu nedenle 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında kazanım sayılarının çoğaltılması olumlu görülmemektedir.

Birinci sınıf Türkçe Dersi 2017 Öğretim Programı ile öğrencilerin, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi doğru ve özneli kullanmalarının sağlanması, söz varlığının zenginleştirilmesi, duygu, düşünce ve görüşlerini anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin sağlanması, milli, manevi, ahlaki, ruhi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerini sağlanması, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Programın içeriğinde tematik ve sarmal yapı kullanılmıştır. Program evrensel ve ulusal değerler açısından zenginleştirilmiştir. 4 temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı değil farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada kullanılmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, öğrenme stillerine, öğrenme ihtiyaçlarına ve sosyokültürel farklılıklarına dikkat edilmiştir. Ayrancı ve Mutlu'nun (2017) yapmış olduğu çalışmada, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının olumlu yönlerinin rehberlik ve değerler eğitimi bölümünün bulunması, öğrenciyi merkeze alması, programın yapısına yer verilmesi, metin niteliklerinin açıklanması, kazanımların sınıf sınıf verilmesi, temaların açıklanması, öğrenme yaklaşımının ortaya konulması olduğu söylenilebilirken geliştirilmesi gereken yönlerinin ölçme değerlendirme, yöntem ve teknikler kısımları olduğu, örnek ders işlenişinin açıklanması gerektiği, temel dil becerilerine vurgunun artırılması gerektiği, öğrenme alanı oranlarının verilmesi gerektiği, etkinlik örnekleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Birinci sınıf Türkçe Öğretim Programında, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen 7 anahtar beceriye yer verilmiştir. Programda değerler eğitimi önem verilmiş olup değerler temalara ilişkin metinler yoluyla aktarılması amaçlanmıştır. Programda öğrenme alanları ifadesi beceriler olarak düzenlenmiştir. 2015 programında sözlü iletişim, okuma ve yazma olan 3 dil becerisi 2017 programında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere 4 dil becerisine çıkarılmıştır. Melanlıoğlu

(2008: 72) Cumhuriyetten bugüne ele alınan Türkçe programlarından 1924 İlk mekteplerin Müfredat Programları, 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı ve 1930 Yeni İlk mektep Türkçe Müfredat Programı'nda doğrudan kültür aktarımı ile ilgili bir ifadeye rastlanmadığını belirtmiştir. 1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı, 1948 İlkokul Programı, 1968 İlkokul Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise sınırlı sayıda kültür aktarımına yönelik amaçlar bulunduğu değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışmanın bulgularında ise 2017 yılı Türkçe Programında değerler eğitimine yer verildiği görülmüştür.

2015 yılı birinci sınıf Türkçe Öğretim Programında sadece süreç temelli bir ölçme değerlendirme yaklaşım sergilenirken 2017 yılı birinci sınıf Türkçe Öğretim Programında süreç ve performans temelli bir ölçme değerlendirme yaklaşımı sergilenmiştir. 2017 yılı birinci sınıf Türkçe Öğretim Programında öğrenci ürün dosyasından daha sık bahsedilmiş ve öğrenci düzeyine uygunluk ele alınmıştır.

Birinci sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında; 2015 öğretim programında 45 olan kazanım sayısı 2017 öğretim programında 36'ya düşürülmüştür. Her iki öğretim Programında 'Sayılar ve İşlemler', 'Geometri', 'Ölçme' ve 'Veri İşleme' olmak üzere 4 öğrenme alanına yer verilmiştir. 2015 ve 2017 yılı programlarında kazanımlar ve etkinlikler için açıklamalara yer verildiği görülmektedir. 2015 ve 2017 yılı öğretim programında bazı kazanımlar için sadece açıklamalara, bazı kazanımlar içinse hem açıklamalara hem de etkinlik örneklerine yer verilmiştir. 2015 ve 2017 Matematik Dersi Öğretim Programlarında kazanımların tek tek belirtilmediği ve her kazanıma özel bir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durumun olumsuz bir durum olduğu söylenebilir.

Birinci sınıf Matematik Öğretim Programının hedef kısmında yer alan kazanımların kapsadığı temel beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak ele alınmıştır. Programda değerler eğitimine ayrı bir önem verilmiştir. Matematik dersi ile ilişkilendirilecek değerler olan Adalet ve Paylaşım, Bilimsellik, Esneklik, Estetik, Eşitlik, Tasarruf, Sorumluluk, Özgürlük ve Sabır gibi değerlere programda yer verilmiştir.

Matematik Dersi 2017 Yılı Öğretim Programında, rehberliğe ait ayrı bir program ele alınmıştır. Programda öğrenci; matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir, problem çözme sürecinde kendi düşüncesi ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksikler veya boşlukları görebilecek, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecek, matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbiriyle ilişkilerini anlamlandırabilecektir.

Matematik Dersi 2017 Yılı Öğretim Programında içerik kısmında, 'Sayılar ve İşlemler' öğrenme alanında yer alan 'Cebire Geçiş' alt öğrenme alanı kaldırılmıştır. 'Veri' öğrenme alanı yenilen programda 'Veri İşleme' öğrenme alanı olarak; 'Veri' alt öğrenme alanı ise 'Veri Toplama ve Değerlendirme' olarak adlandırılmıştır. Öğretim sürecinde bireysel ve bireyler arası iletişime önem gösterilmiş ve somut materyaller kullanılması teşvik edilmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde günlük hayatta kullanacağı uygulamalar esas alınmıştır. Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu'nun (2017) yapmış ol-

dukları araştırmada, Türkiye’deki matematik programındaki öğrenme alanları dağılımının, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) dağılımı ile uyumlu olduğunu belirlemiştir.

Matematik Dersi 2017 Yılı Öğretim Programının, 2015 yılı öğretim programına kıyasla ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı olarak temel görüşlere yer verilmiştir. 2017 yılında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak, tanıma, izleme-biçimlendirme ve sonuç (ürün) odaklı değerlendirme biçimleri kullanılmıştır. Şahin’e (2012) göre değerlendirme kültüründe, süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yapılırken öğrencilerin değerlendirme süresi içerisinde sorumluluk alan, aktif katılım gösteren, yansıtan, öz değerlendirme ve işbirliği yapan konumu söz konusu olduğu süreçte, öğrencinin bu konumu düşünüldüğünde alternatif değerlendirmelerin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda 2017 Matematik Programı ile benimsenen ölçme değerlendirme yaklaşımının olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

Birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi 2017 Öğretim Programında, öğrencinin; kendini ve yaşadığı çevreyi tanıması, aile ve toplumun temel değerlerine sahip olması, milli, manevi ve insani değerleri yaşantısal hale getirmesi, kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerinin farkında olması, kişisel bakım becerilerini geliştirmesi, sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilincini edinmesi ve sosyal katılım becerisini kazanması hedeflenmiştir. 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan genel amaçlar daha sade ve anlaşılır hale getirilmiş, öğretim programı içeriğiyle bütünleştirilmiştir (TEGM, 2017).

Birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi 2015 Öğretim Programı; ‘Ben ve Okulum’, ‘Ailem ve Evim’, ‘Sağlıklı Hayat’, ‘Güvenli Hayat’, ‘Ülkemi Seviyorum’, ‘Doğa ve Çevre’ olmak üzere 6 üniteden oluşmaktaydı. 2017 öğretim programı ise; ‘Okulumuzda Hayat’, ‘Evimizde Hayat’, ‘Sağlıklı Hayat’, ‘Güvenli Hayat’, ‘Ülkemizde Hayat’, ‘Doğada Hayat’ olmak üzere 6 üniteden oluşmuştur. 2015 öğretim programı 54 kazanımdan oluşmuşken 2017 öğretim programı 53 kazanımdan oluşmuştur.

Birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi 2015 Öğretim Programında toplam 22 beceri varken 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programında toplam 23 beceri bulunmaktadır. 2015 yılı öğretim programında toplam 20 değer varken, 2017 yılı öğretim programında toplam 21 değer bulunmaktadır. 2017 yılı öğretim programında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştiren, keşfeden, soran, sorgulayan, üreten ve sorun çözebilen bireyler olmaları için içerik güncellenmiştir. Programın içeriğinde iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili kazanımlarda işlenmiştir. Ayrıca programda dersler arası ilişkilendirme yapılmıştır. 2017 yılı öğretim programında kazanımlarla ilgili açıklamalara yer verilmesine karşın etkinlik örneklerine yer verilmemiştir. Etkinlik örnekleri uygulayıcılara kazanımların nasıl verilmesi konusunda rehberlik yapmaktadır (Van De Walle, Karp & Bay-Williams, 2012).

Birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi ölçme ve değerlendirme boyutunda 2015 yılı öğretim programında öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıkları göz önünde bulundurularak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmekte ve ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenin, kazanımların gerçekleşme düzeyini ve öğrencilerin gelişimini süreç içerisinde izlemesi yer alırken 2017 yılı öğretim programında yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, projeler, öz değeren-

dirme ve öğrenci ürün dosyası gibi ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması amaçlanmıştır. 2017 yılı öğretim programında okul içi ve okul dışı faaliyetler önemsenmiş, öğrenci merkezli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması istenmiştir (TEGM, 2017).

Öneriler

- Daha önceki programlarda olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ölçme değerlendirme araçlarına ayrıntılı bir şekilde 2017 Türkçe Öğretim Programında da yer verilebilir.
- 2017 Türkçe öğretim programında örnek ders işleyişine ve etkinlik örneklerine yer verilmesi önerilebilir.
- 2015 Matematik Öğretim Programında ve 2017 öğretim programında yer almayan her kazanıma yönelik olarak etkinlik örneği verilmesi uygulayıcıların yararına olabilir.
- 2015 Matematik Öğretimi Programında ve 2017 Matematik Öğretimi Programında kapsamlı bir şekilde ele alınmış bir değerlendirme boyutunun olmayışı uygulayıcıların çok yönlü bir değerlendirme anlayışının olmamasına neden olabilir. Bu sebeple programlarda daha kapsamlı bir değerlendirme boyutunun olması uygulayıcıların yararına olabilir.
- 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programında kazanımların sürece dayalı olması, öğrenene beceri kazandırması ve bilgiye dayalı konuların daha üst sınıflarda verilmesi yararlı olabilir.
- Araştırma 2015 ve 2017 yılı İlkokul birinci sınıf Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ele alınarak yapılmıştır. Başka araştırmalar diğer sınıf düzeylerinde de yapılabilir.

Kaynakça

ALAK, Gamze ve NALÇACI, Ahmet, (2013), “Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, (33):36-51.

AYRANCI, Bilge Bağcı, MUTLU, Hasan. Hüseyin, (2017), “2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması”, **International Journal of Language Academy**, V(7):119-130.

BAYBURTLU, Yavuz Selim, (2015), “2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies**, X(15):137-158.

DEMİREL, Özcan, (2010), **Eğitimde Program Geliştirme**, (12. Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.

DUMAN, Bilal, (2004), “İlköğretim Türkçe Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Konya ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması)”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, II(1):85-108.

FİDAN, Nurettin, (1986), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, İstanbul: Gül Yayınevi.

ERDEN, Münire, (1998), **Eğitimde Program Değerlendirme**, (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

ERDOĞAN, Fatma, HAMURCU, Hülya ve YEŞİLOĞLU, Ayşe, (2017), “Türkiye, Singapur TIMSS 2011 Sonuçlarının Matematik Programı Açısından Değerlendirilmesi”, **Cumhuriyet International Journal of Education CIJE**, V(1): 31-43.

ERTÜRK, Selahattin, (1988), “Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, III:11-16.

GİRGİN, Yüksel, (2011), “Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949, 1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi”, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, II (1): 11-26.

KARADAĞ, Özey ve KURUDAYIOĞLU, Mehmet, (2010), “2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, XXVII(27): 423-436.

KÜÇÜKAHMET, Leyla, (2009), **Program Geliştirme ve Öğretim**, (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2015), **İlköğretim Kurumları Türkçe Dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2019), **İlköğretim Kurumları Türkçe Dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2015), **İlköğretim Kurumları Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2019), *İlköğretim Kurumları Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2015), *İlköğretim Kurumları Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2019), *İlköğretim Kurumları Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.

MEB, (2019), *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1,2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı Tanıtım Sunusu* https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163829_HAYAT_BYLGYSY.pdf 10.02.2018 tarihinde alındı.

MELANLIOĞLU, Deniz, (2008), “Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları”, *Eğitim ve Bilim*, XXXIII(150): 64-73.

ÖNCÜL, Remzi, (2000), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

ÖZMANTAR, Mehmet Fatih, ve Öztürk, Ayşe, (2017), “Problem Solving Skill in Primary Mathematics Curricula Documents of the Republican Period”, *Uluslararası International Journal of Social and Educational Sciences*, IV(7): 120-146.

ÖZMANTAR, Mehmet Fatih, ÖZTÜRK Ayşe ve Bay, Erdal, (2016), *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Öğretim Programları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ŞAHİN, Ayfer, (2012), “Bitişik Eşik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler”, *Eğitim ve Bilim*, XXXVII(165):151-166.

VARIŞ, Fatma, (1996), *Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”*, Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

VAN DE WALLE, A. John, KARP, S. Karen & BAY-WİLLİAMS, M. Jennifer, (2012), *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim* (7. Baskıdan) (Çev. Ed. S. Durmuş), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan, (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

A society formed by literate people with high quality of education is a modern, developed or progressing society. Education is one of the most important criteria of development and modernity. Education is a lifelong process. In this educational process, the first class is of great importance, where the individual gets to know the book, the first step in school, and, most importantly, where he learns to read and write.

Education, which is one of the most effective forces of developments in many fields, especially in economic and social fields, from past to present; is in an exchange circulation around the world. Although each curriculum prepared in this change is versatile, it will lose its effect over time and the curriculum will need to be renewed (Alak & Na-çacı, 2013). Developments are seen in many areas and these developments are effective in training qualified people. These developments affect people's lifestyles and cause political differentiation between countries. Individuals need to be aware of scientific problems in order to make inquiries, research and find solutions to problems in these environments. The realization of this will be possible by developing educational curricula and bringing them to a level that can meet the expectations of the age (Varış, 1996).

The curriculum is so important not to allow amendments and necessity of our country have prepared the ground for making changes in this regard and with the proclamation of the Republic of Turkey in many curricula to be modified and tested. With the Education Union Law enacted in 1924, all education institutions were gathered under the Ministry of National Education, and the curriculum development studies, which started with the support of the Provincial Directorates of National Education, continued in the central organization of the Ministry of National Education (Demirel, 2010). Throughout the history of the Republic, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2013, 2015 (Özmantar & Öztürk, 2017; Ergün, Özmantar, Bay and Ağaç, 2015), and It is seen that the new primary school curriculum, which was updated in January 2018, has changed.

In this study, the last two first-class primary school in Turkey, Turkish, Mathematics and Life Science curriculum changes that have been made and implemented training curricula for 2015 and 2017 have been addressed in the curriculum.

In this study, Bloom's teaching assessment based on the elements of the curriculum was based on the first-grade Turkish, Mathematics and Life Sciences course curriculum implemented in 2019-2020, which was implemented with a radical change at the beginning of the 2017 academic year and updated in January 2018. and accordingly, subject areas, number of achievements, content and evaluation dimensions were evaluated comparatively. In this context, when we look at the studies in the literature, we see that the curriculum at the lesson level is compared. In addition, we can say that there has not been much work on the changes in the curriculum in recent years. In this context, this study is being implemented in Turkey in the last two primary school they be compared first-class academic curricula, an update to the curriculum and be seen by researchers and teachers of the changes and is likely to provide important in terms of the examination.

In this direction, the purpose of this research is; In Turkey implemented, Ministry

of National Education (MoNE), issued in 2015, elementary school first-class Turkish, Mathematics and Life Sciences published in 2017 with the curriculum of elementary school first-class Turkish, Mathematics and Life Sciences Course subject areas according to the curriculum of the curriculum elements, A comparison was made in terms of the number of achievements, content and evaluation dimensions. For this purpose, the following problem situation and sub-problems were answered in the research.

Problem Status;

What are the differences in first-year primary school curricula, which are Turkish, Mathematics, and Life Science began to be implemented in Turkey between 2015 and 2017, based on the elements of the curriculum, subject area, number of achievements, content and evaluation dimensions?

Sub Problems;

1- What are the differences in terms of subject areas, number of outcomes, content and evaluation dimensions in the first grade Turkish Language Teaching Curriculum of 2015 and 2017?

2- What are the differences in terms of subject areas, number of outcomes, content and evaluation dimensions in the 2015 and 2017 primary school first grade Mathematics Curriculum?

3- What are the differences in terms of subject areas, number of outcomes, content and evaluation dimensions in the first year Primary School Life Studies Lesson Curriculum in 2015 and 2017?

Qualitative research method was used in the study, and document analysis was used among data collection methods. As the data source of the research, Turkish, Mathematics, and Life Studies Lessons Teaching Programs (MEB, 2015; MEB, 2019), which were put into practice by the MoNE in 2015 and 2017, were used. Content analysis approach was used to analyze the data obtained in the study. In the research, 2015 and 2017 curriculums were examined in order to create descriptive statistics, and the differences between the subject areas, the number of achievements, content and evaluation dimensions included in the curriculum were determined from both programs one by one. In line with the research questions, the data obtained in the research were compared in terms of subject area, number of achievements, content and evaluation dimensions. In order to increase the validity and reliability of the study, apart from the researchers, two field experts, academicians and 5 classroom teachers also examined the data. In this direction, the opinions of the other 7 people were taken and the final form of the research was formed. In this context, findings were obtained based on the validity and reliability of the analysis made by the researchers.

In the first year Turkish Language Teaching Curriculum; the transition from the adjacent oblique to the orthodox basis was made. Transition from voice-based sentence method to voice-based elementary school writing instruction has been achieved. The letters collected in 6 groups in the 2015 program were collected in 5 letters in the 2017 program. The number of themes that are 8 in 2015 program has been increased to 16 in 2017 program, 3 of which must be compulsory 13. The number of achievements from

41 in the 2015 program was increased to 47 in 2017. The 2015 program has 4 language skills: oral communication, reading and writing, 3 language skills, listening / watching in 2017, speaking, reading and writing. In the first year Mathematics Teaching Program; The number of achievements from 45 in the 2015 program was reduced to 36 in 2017. There are 4 learning areas in the program. In the content part of the program, the 'Algebra Transition' sub-learning area in the learning area 'Numbers and Operations' has been removed. The 'Data' learning area is the 'Data Processing' learning area in the renewed program; The 'Data' sub-learning area is called 'Data Collection and Evaluation'. During the teaching process, the importance of individual and interpersonal communication has been emphasized and the use of concrete materials has been encouraged. In the first class Life Science Teaching Program; The overall objectives of the 2017 program have been made more plain and comprehensible and integrated into the curriculum content. There are 22 skills in the 2015 curriculum and 23 skills in the 2017 curriculum. There are 20 values in 2015 program and 21 values in 2017 program. 2015 and 2017 units are unchanged and consist of 6 units. The 2015 program was made up of 54 acquisitions, and the 2017 program consisted of 50 acquisitions.

Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü Öğrencilerinin Ders Seçim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*

Problems of Speech and Language Therapy Department Students in the Course Selection Process

Furkan Ali IRKLI**
Seher ÇELİK***
Doç. Dr. Müge Müzeyyen ÇİYİLTEPE****

Öz:

Amaç: Ders seçimi; öğrencilerin mesleki gelişimlerini etkileyen önemli süreçlerden biridir ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar öğrencilerin öğrenim süresini uzatabilir, derslerdeki yeterliliklerini etkileyebilir, uygulamalar sırasında ders almayı zorunlu kılabilir, mesleki gelişimi için gerekli olan dersleri daha az almasına veya mesleki gelişimi için gerekli olmayan dersleri almasına neden olabilir. Bu nedenle ders seçim sürecinde karşılaşılan sorunların araştırılması önemlidir. Bu çalışma Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü (DKTB) lisans öğrencilerinin ve lisans mezunlarının ders seçim sürecinde karşılaştıkları sorunları incelemeyi amaçlamaktadır. Yöntem: Çalışma kapsamında 7 üniversiteden DKTB lisans öğrencisi veya lisans mezunu 152 katılımcıya ulaşılmıştır. 25 katılımcının daha önce ders seçim sürecinde bulunmadığı göz önünde bulundurularak, bu katılımcılar çalışma dışında tutulmuş ve kalan 127 katılımcıdan elde edilen veriler bu çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma verileri; öğrencilere yöneltilen 3'ü çoktan seçmeli, 30'u likert tip ölçek olmak üzere toplam 33 maddeden oluşan anket sonuçlarının analizidir. Anket maddeleri üniversite, yönetmelik, öğrenci işleri

* Elde edilen sonuçların bir kısmı I. Ulusal Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

** Dil ve Konuşma Terapisti, Bursa Şehir Hastanesi, Bursa Türkiye, furkanaliirkli@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-0479-2717>

*** Dil ve Konuşma Terapisti, Eskişehir Akademik Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Eskişehir Türkiye, seheercelk@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-2124-0436>

**** Öğretim Üyesi İstinye Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, İstanbul Türkiye, mciyiltepe08@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-4161-8117>

ve sistem kaynaklı; bilgilendirme eksikliği ve danışman kaynaklı; kişisel nedenlerden kaynaklı karşılaşılan sorunlar başlıkları altında 3 kategoriye ayrılmış ve betimsel araştırma modeli ile değerlendirilmiştir. Veriler frekans analizi ve çapraz tablo teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular ve Sonuç: Üniversite, yönetmelik, öğrenci işleri ve sistem kaynaklı karşılaşılan sorunlar başlığı altında bulunan maddeler arasında katılımcılar en çok; seçmeli dersler arasında yeteri kadar alternatif olmadığı için ders seçim sürecinde sorun yaşamaktadır(%87,4). Bilgilendirme eksikliği ve danışman kaynaklı sorunlar başlığı altında bulunan maddeler arasında katılımcılar en çok; bilgilendirme eksikliği nedeniyle ders seçim sürecinde sorun yaşamaktadır(%78). Kişisel nedenlerden kaynaklı karşılaşılan sorunlar başlığı altında bulunan maddeler arasında katılımcılar en çok; ders içeriğine yönelik bilgisizliği/düşünceleri/ön yargıları nedeniyle ders seçim sürecinde sorun yaşamaktadır(%78,7). Bu anlamda ulaşılan sonuçların, DKTB lisans öğrencilerinin ders seçim sürecinde yaşadığı sorunlara çözümsel yaklaşım için veri ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: dil ve konuşma terapisi, ders seçim, sorun, lisans, anket

Abstract:

Purpose: Course selection is one of the most important processes affecting the professional development of the students and the problems encountered in this process can extend the duration of the students' education, affect their proficiency in the courses, may require taking courses during their practicum, may take less of the courses required for their professional development or take the courses that are not necessary for their professional development. Therefore, it is important to investigate the problems encountered during the course selection process. This study aims to examine the problems encountered by the undergraduate and graduate students of the Department of Speech and Language Therapy (DSLTL) in the course selection process. Method: 152 participants from DSLTLs' undergraduate or undergraduate degree from 7 universities were reached. 25 participants were not involved in the course selection process during enrollment were excluded from the study and the data obtained from the remaining 127 participants. The analysis of the results of the questionnaire consisting of 33 items, 3 of which are multiple-choice and 30-point Likert-type scale. The survey items are based on university, regulations, student affairs and system; lack of information and consultant-induced; The problems encountered due to personal reasons are divided into 3 categories under the headings and evaluated with descriptive research model. Data were analyzed by using frequency analysis and cross table techniques. Results and Conclusion: Among the items under the title of university, regulations, student affairs and problems related to the system, the most common problems encountered were listed as since there is not enough alternatives between elective courses, the course selection is problematic (87.4%). Lack of information for the course description was (78%) among the items under the title of the Lack of Information and Problems Related to the Consultant seemed to affect course selection. Among the items found under the title of the Problems Encountered due to Personal Reasons, the participants were encountered problems mostly, due to ignorance / thought / prejudice towards the course content (78.7%). It is thought that the results obtained in this survey will reveal data for

the solution-oriented approach to the problems experienced by DSLT undergraduate students in the course selection process.

Key Words: speech and language therapy, course selection, problem, license, questionnaire

Giriş:

Ders seçimi; öğrencilerin akademik kariyerlerini ve mesleki gelişimlerini etkileyen önemli süreçlerden biridir. Öğrenciler ders seçim sürecinde kendi ilgi ve yeteneklerine uygun ve en fazla faydayı sağlayacak dersleri seçmek isterler. Üniversitelerde birçok alan dersi okutulmaktadır bunun yanı sıra üniversiteler öğrencilere seçmeli ders alternatifi de sunmaktadır. (Ersöz, Kabak ve Yılmaz, 2011). Ders seçim sürecinde kişisel ve dışsal kaynaklı problemler yaşanabilmektedir (Kurnaz ve Alev, 2009). Bu süreçte karşılaşılan sorunlar öğrencilerin öğrenim süresini uzatabilir, derslerdeki yeterliliklerini etkileyebilir, uygulamalar sırasında ders almayı zorunlu kılabilir, mesleki gelişimi için gerekli olan dersleri daha az almasına veya mesleki gelişimi için gerekli olmayan dersleri almasına neden olabilir. Dersi veren öğretim üyesinin akademik ünvanı (Doç.Dr. Prof.Dr. vb.), öğretim üyesinin not verme sistemi, öğretim üyesi hakkındaki görüşler, dersin kredi sayısı, dersin içeriği, dersin daha önce alınmış derslere olan benzerliği, daha önce dersi almış olan öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri, seçilen dersin mesleki hayata, akademik gelişime ve kişisel gelişime faydası olup olmadığı düşüncesi, çevresel etmenler, kişisel ilgi ve yetenekler gibi faktörler ders seçimine etki edebilmektedir (Tezcan, Gümüş, 2008; Kutlu, Abalı, Eren, 2012). Alanyazında lisans ve lisansüstü eğitimde ders seçim sürecine yönelik modelleri, yaklaşımları ve etki eden faktörleri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Ersöz, Kabak ve Yılmaz, 2011; Kurnaz ve Alev, 2009; Tezcan, Gümüş, 2008)

Türkiye’de 2000 yılından önce dil ve konuşma terapisti yetiştiren bir yükseköğretim programı bulunmamasına karşın 1999 yılında Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinin (DİLKOM) kurulması ile birlikte Dil ve Konuşma Terapisi Bölümünün temelleri atılmıştır. Sağlık Bilimleri Enstitüsüne bağlı Dil ve Konuşma Terapistliği Ana Bilim Dalı kurularak 2000 yılında yüksek lisans programının, 2004 yılında da doktora programının başlaması ile dil ve konuşma terapistisi alanına uzman yetiştirilmeye başlanmıştır. (Duru, Akgün, Maviş, 2018; Topbaş, Konrot, ve Ege, 2002). Dil ve Konuşma Terapistisi lisansüstü programları 2013 yılı öncesinde 85 mezun vermiştir (Savaş ve Toğram, 2013). Yüksek Öğretim Bilgi Sistemi’ndeki (YÖBS) istatistiklere göre 2014-2017 yılları arasında Dil ve Konuşma Terapistisi doktora programından 6, yüksek lisans programından 37 mezun verilmiştir. Ancak 2013 yılı ve öncesi lisansüstü mezun sayısı ile ilgili resmi bir veri bulunamamıştır. Yüksek Öğretim Kurumu Lisans Atlası’ndan (YÖKLA) elde edilen verilere göre Türkiye’de Dil ve Konuşma Terapistisi lisans programı mezunlarını ilk kez 2016 yılında Anadolu Üniversitesi vermiş olmakla birlikte 2016-2018 yılları arasında toplam 197 lisans programı mezunu bulunmaktadır. YÖKLA’ dan elde edilen verilere göre 2018-2019 Eğitim Öğretim döneminde Dil ve Konuşma Terapistisi Bölümü lisans programına 7 üniversite öğrenci almıştır. YÖBS’deki verilere göre Dil ve Konuşma Terapistisi Bölümü 29 üniversitede aktif, 4 üniversitede pasif durumda bulunmaktadır.

Öğrenci sayısındaki bu artış ile birlikte Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü öğrencilerinin ders seçim sürecindeki karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları ne derecede yaşadıklarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Dil ve konuşma terapisi bölümünün açıldığı üniversite sayısındaki artış ve üniversiteler arasında oluşabilecek farklılıklar nedeniyle elde edilecek verilerin üniversite temelli karşılaştırılması; katılımcıların eğitim durumları arasındaki oluşabilecek farklılıklar nedeniyle elde edilecek verilerin eğitim durumu temelli karşılaştırılması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı dil ve konuşma terapisi bölümü lisans öğrencilerinin ve lisans mezunlarının ders seçim sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları ne derecede yaşadıklarını üniversite ve eğitim durumu temelli betimlenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacına uygun olarak “Betimsel” araştırma modeli kullanılmıştır. “Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.” (Büyükköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, Çakmak, 2013).

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmanın veri toplama aracı hazırlanırken, alanyazın incelenmiş ve üniversite web sayfalarının “Sık Sorulan Sorular” başlıklı bölümleri kullanılarak 50 madde oluşturulmuştur. Bu maddeler tartışılarak araştırmanın amacına hizmet edecek olanlar belirlenmiştir. Belirlenen bu maddeler ile 3’ü çoktan seçmeli, 30’u beş seviyeli likert tip ölçek olmak üzere toplam 33 maddeden oluşan bir anket elde edilmiştir. Anket maddeleri üniversite, yönetmelik, öğrenci işleri ve sistem kaynaklı; bilgilendirme eksikliği ve danışman kaynaklı; kişisel nedenlerden kaynaklı karşılaşılan sorunlar başlıkları altında 3 kategoriye ayrılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda 7 üniversiteden Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü lisans öğrencisi veya lisans mezunu 152 katılımcı ile örneklem oluşturulmuştur. Anketin ilk sorusu olan “Daha önce ders seçim sürecinde buldunuz mu?” sorusuna “Hayır” cevabı veren 25 kişi çalışma dışı tutularak daha önce ders seçim sürecinde bulunmuş 127 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. 127 katılımcının 67’si Anadolu Üniversitesi, 22’si Hacettepe Üniversitesi, 22’si Üsküdar Üniversitesi, 8’i İstanbul Medipol Üniversitesi, 3’ü İstinye Üniversitesi, 3’ü Sağlık Bilimleri Üniversitesi, 2’si Biruni Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü lisans öğrencisi veya lisans mezunudur. Ayrıca 127 katılımcının 21’i birinci, 40’i ikinci, 24’ü üçüncü, 38’i dördüncü sınıf lisans öğrencileri olmakla birlikte 4 öğrenci ise lisans mezunudur.

Çapraz Tablo Tekniği uygulanarak üniversite temelli sonuçların elde edilmesinde veri tabanını Anadolu Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstinye Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi öğrencileri oluşturmuş; temsil eden örneklem sayılarının üniversite tabanlı analizinde eşit dağılım olmadığından dolayı yanlış yorumlara neden olmaması

için Anadolu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi alınmış İstanbul Medipol Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstinye Üniversitesi alınmamıştır.

Çapraz Tablo Tekniği uygulanarak eğitim ve mezuniyet durumu temelli sonuçların elde edilmesinde veri tabanını lisans 1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf, 4.sınıf öğrencileri ve lisans mezunu öğrenciler oluşturmuş; temsil eden örneklem sayılarının eğitim ve mezuniyet durumu tabanlı analizinde eşit dağılım olmadığından dolayı yanlış yorumlara neden olmaması için lisans 1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf, 4.sınıf öğrencileri alınmış, lisans mezunu öğrenciler alınmamıştır.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmanın veri toplama aracı 7 üniversitenin Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü lisans öğrencileri ve lisans mezunlarına internet üzerinden uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracının uygulanması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 programı ile "Frekans Analizi" ve "Çapraz Tablo" teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Üniversite, yönetmelik, öğrenci işleri ve sistem kaynaklı; bilgilendirme eksikliği ve danışman kaynaklı karşılaşılan sorunlar kategorileri altındaki maddeler çapraz tablo tekniği uygulanarak üniversite temelli bulgular elde edilmiş. Kişisel nedenlerden kaynaklı karşılaşılan sorunlar kategorisi altındaki maddeler çapraz tablo tekniği uygulanarak eğitim ve mezuniyet durumu temelli bulgular elde edilmiştir.

Bulgular

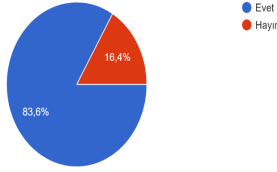
152 katılımcının katıldığı anket çalışmasında çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplar frekans analizi tekniği ile çözümlenmiş ve Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir. Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te ise verilen cevapların dağılımları daire grafiği üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde çalışmaya katılan 152 kişinin 127'si (%83,6) daha önce ders seçim sürecinde bulunduğunu, 25'i (%16,4) ise daha önce ders seçim sürecinde bulunmadığını belirtmiştir. Tablo 2'de daha önce ders seçim sürecinde bulunmuş 127 kişinin 21'inin (%16,5) birinci sınıf, 40'inin (%31,5) ikinci sınıf, 24'ünün (%18,9) üçüncü sınıf, 38'inin (%29,9) dördüncü sınıf lisans öğrencisi, 4 kişinin (%3,1) ise lisans mezunu olduğu görülmektedir.

	Frekans(f)	Yüzde(%)
Evet	127	83,6
Hayır	25	16,4
Toplam	152	100,0

Daha önce ders seçim sürecinde buldunuz mu?

152 yanıt

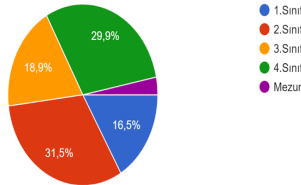


Şekil 1. Daha önce ders seçim sürecinde buldunuz mu?

	f	%
1.Sınıf	21	16,5
2.Sınıf	40	31,5
3.Sınıf	24	18,9
4.Sınıf	38	29,9
Mezun	4	3,1
Örneklem Büyüklüğü (n)	127	100,0

Eğitim ve Mezuniyet Durumu

127 yanıt



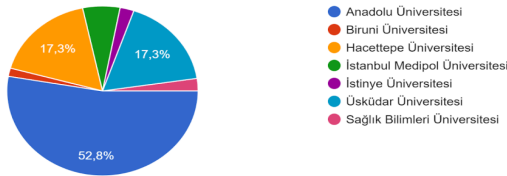
Şekil 2. Eğitim ve mezuniyet durumunuz.

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, Anadolu Üniversitesi'nden 67 (%52,8), Biruni Üniversitesi'nden 2 (%1,6), Hacettepe Üniversitesi'nden 22 (%17,3), İstanbul Medipol Üniversitesi'nden 8 (%6,3), İstinye Üniversitesi'nden 3 (%2,4), Sağlık Bilimleri Üniversitesi'nden 3 (%2,4), Üsküdar Üniversitesi'nden 22 (%17,3) Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü lisans öğrencisi veya lisans mezunu toplam 127 kişi çalışmaya katılmıştır.

	f	%
Anadolu Üniversitesi	67	52,8
Hacettepe Üniversitesi	22	17,3
Üsküdar Üniversitesi	22	17,3
İstanbul Medipol Üniversitesi	8	6,3
İstinye Üniversitesi	3	2,4
Biruni Üniversitesi	2	1,6
Sağlık Bilimleri Üniversitesi	3	2,4
Toplam	127	100,0

Okuduğunuz Üniversite

127 yanıt



Şekil 3. Okuduğunuz üniversite

127 kişinin cevapladığı 5 seviyeli likert tip ölçek ile oluşturulmuş, toplam 30 maddede verilen yanıtlar frekans analizi ve çapraz tablo teknikleri kullanılarak çözümlenmiş ve her maddede elde edilen bulgular belirtilmiştir.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	16(%23,9)	19(%28,4)	21(%31,3)	11(%16,4)	0(%0)
Biruni Üniversitesi (n=2)	1(%50)	1(%50)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	2(%9,1)	6(%27,3)	8(%36,4)	2(%9,1)	4(%18,2)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	4(%50)	1(%12,5)	2(%25)	0(%0)	1(%12,5)
İstinye Üniversitesi (n=3)	0(%0)	1(%33,3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	14(%63,6)	5(%22,7)	2(%9,1)	1(%4,5)	0(%0)
Toplam (n=127)	39(%30,7)	34(%26,8)	34(%26,8)	15(%11,8)	5(%3,9)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %69,3'ü, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %76,1'i, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %90,9'u, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %36,4'ü ders seçiminde sistemden veya web sitesinden kaynaklı farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 5. Ders Seçiminde Öğrenci İşleri İle İletişim Kurmakta Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	11(%16,4)	11(%16,4)	23(%34,3)	16(%23,9)	6(%9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	1(%50)	1(%50)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	2(%9,1)	4(%18,2)	8(%36,4)	4(%18,2)	4(%18,2)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	0(%0)	2(%25,0)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	0(%0)	1(%33,3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	12(%54,5)	4(%18,2)	4(%18,2)	2(%9,1)	0(%0)
Toplam (n=127)	32(%25,2)	22(%17,3)	40(%31,5)	22(%17,3)	11(%8,7)

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların %74,8'i, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %83,6'sı, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %90,9'u, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %45,5'i ders seçiminde öğrenci işleri ile iletişim kurmakta farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 6. Öğrenci İşlerinin Ders Seçim Sürecindeki Rehberliği Konusunda Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	10(%14,9)	13(%19,4)	20(%29,9)	15(%22,4)	9(%13,4)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	0(%0)	1(%50,0)	1(%50,0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	2(%9,1)	4(%18,2)	6(%27,3)	8(%36,4)	2(%9,1)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	5(%62,5)	1(%12,5)	1(%12,5)	1(%12,5)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	0(%0)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	0(%0)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	13(%59,1)	2(%9,1)	5(%22,7)	0(%0)	2(%9,1)
Toplam (n=127)	31(%24,4)	22(%17,3)	35(%27,6)	26(%20,5)	13(%10,2)

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların %75,6'sı, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %85,1'i, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %90,9'u, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %40,9'u ders seçim sürecinde öğrenci işlerinin rehberliği konusunda farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 7. Ders Seçiminde Krediyi Tamamlamakta Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	15(%22,4)	11(%16,4)	19(%28,4)	14(%20,9)	8(%11,9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	2(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	0(%0)	2(%9,1)	6(%27,3)	4(%18,2)	10(%45,5)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	7(%87,5)	0(%0)	1(%12,5)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	18(%81,8)	4(%18,2)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Toplam (n=127)	43(%33,9)	21(%16,5)	27(%21,3)	18(%14,2)	18(%14,2)

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların %66,1'i, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %77,6'sı, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %100'ü, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %18,2'si ders seçim sürecinde krediyi tamamlamakta farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	13(%19,4)	21(%31,3)	13(%19,4)	14(%20,9)	6(%9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	1(%50)	0(%0)	0(%0)	1(%50)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	5(%22,7)	4(%18,2)	7(%31,8)	4(%18,2)	2(%9,1)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	1(%12,5)	0(%0)	1(%12,5)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)	2(%66,7)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	6(%27,3)	6(%27,3)	3(%13,6)	3(%13,6)	4(%18,2)
Toplam (n=127)	32(%25,2)	35(%27,6)	23(%18,1)	25(%19,7)	12(%9,4)

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %74,8'i, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %80,6'sı, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %77,3'ü, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %72,7'si ders seçim sürecinde mesleki gelişimi için gerekli dersleri bulmakta farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	4(%6)	6(%9)	13(%19,4)	20(%29,9)	24(%35,8)
Biruni Üniversitesi (n=2)	1(%50)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	1(%50)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	3(%13,6)	3(%13,6)	6(%27,3)	3(%13,6)	7(%31,8)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	5(%62,5)	0(%0)	2(%25)	0(%0)	1(%12,5)
İstinye Üniversitesi (n=3)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)	2(%66,7)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	2(%9,1)	6(%27,3)	7(%31,8)	2(%9,1)	5(%22,7)
Toplam (n=127)	16(%12,6)	17(%13,4)	29(%22,8)	25(%19,7)	40(%31,5)

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların %87,4'ü, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %94'ü, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %86,4'ü, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %90,9'u seçmeli dersler arasında yeterli kadar alternatif olmadığı için ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 10. Ders Seçiminde Derslerin Kontenjanları İle İlgili Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	32(%47,8)	19(%28,4)	8(%11,9)	6(%9)	2(%3)
Biruni Üniversitesi (n=2)	2(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	0(%0)	5(%22,7)	2(%9,1)	4(%18,2)	11(%50)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	4(%50)	1(%12,5)	0(%0)	2(%25)	1(%12,5)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	2(%66,7)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	3(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	13(%59,1)	4(%18,2)	4(%18,2)	1(%4,5)	0(%0)
Toplam (n=127)	55(%43,3)	29(%22,8)	14(%11)	13(%10,2)	16(%12,6)

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların %56,7'si, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %52,2'si, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %100'ü, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %40,9'u ders seçim sürecinde derslerin kontenjanları ile ilgili farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 11. Ders Seçiminde Ders Saatlerinin Çakışması/Ders Saati Uyumsuzluğu Nedeniyle Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	6(%9)	14(%20,9)	23(%34,3)	10(%14,9)	14(%20,9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	2(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	2(%9,1)	5(%22,7)	4(%18,2)	7(%31,8)	4(%18,2)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	1(%12,5)	0(%0)	0(%0)	1(%12,5)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	13(%59,1)	7(%31,8)	1(%4,5)	1(%4,5)	0(%0)
Toplam (n=127)	32(%25,2)	29(%22,8)	28(%22,0)	18(%14,2)	20(%15,7)

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların %74,8'i, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %91,0'i, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %90,9'u, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %40,9'u ders seçiminde derslerin saatlerinin çakışması/ders saati uyumsuzluğu nedeniyle farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 12. Derslerin Hangi Kampüste/Fakültede/Derslikte Yapılacağı Belirtilmediği İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	43(%64,2)	11(%16,4)	10(%14,9)	1(%1,5)	2(%3)
Biruni Üniversitesi (n=2)	2(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	9(%40,9)	5(%22,7)	5(%22,7)	1(%4,5)	2(%9,1)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	0(%0)	2(%25)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	3(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	19(%86,4)	3(%13,6)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Toplam (n=127)	84(%66,1)	19(%15)	17(%13,4)	2(%1,6)	5(%3,9)

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların %33,9'u, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %35,8'i, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %59,1'i, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %13,6'ü derslerin hangi kampüste/fakültede/derslikte yapılacağı belirtilmediği için ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 13. Derslerin Devam Zorunluluğu Olup Olmadığı Belirtilmediği İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	24(%35,8)	15(%22,4)	12(%17,9)	9(%13,4)	7(%10,4)
Biruni Üniversitesi (n=2)	2(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	4(%18,2)	10(%45,5)	5(%22,7)	2(%9,1)	1(%4,5)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	7(%87,5)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	1(%12,5)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)	1(%33,3)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	18(%81,8)	2(%9,1)	1(%4,5)	0(%0)	1(%4,5)
Toplam (n=127)	58(%45,7)	28(%22)	18(%14,2)	12(%9,4)	11(%8,7)

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların %54,3'ü, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %64,2'si, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %81,1'i, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %18,2'si derslerin devam zorunluluğu olup olmadığı belirtilmediği için ders seçiminde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 14. Ders Seçiminde Danışmanıyla İletişim Kurmakta Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	39(%58,2)	13(%19,4)	9(%13,4)	4(%6)	2(%3)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	1(%50)	1(%50)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	4(%18,2)	8(%36,4)	6(%27,3)	3(%13,6)	1(%4,5)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	7(%87,5)	0(%0)	1(%12,5)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	10(%45,5)	5(%22,7)	6(%27,3)	0(%0)	1(%4,5)
Toplam (n=127)	62(%48,8)	30(%23,6)	23(%18,1)	7(%5,5)	5(%3,9)

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların %51,2'si, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %41,8'i, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %81,8'i, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %54,5'i ders seçim sürecinde danışmanıyla iletişim kurmakta farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	32(%47,8)	18(%26,9)	10(%14,9)	4(%6,0)	3(%4,5)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	1(%50)	1(%50)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	5(%22,7)	7(%31,8)	5(%22,7)	4(%18,2)	1(%4,5)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	7(%87,5)	0(%0)	1(%12,5)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	0(%0)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	10(%45,5)	5(%22,7)	4(%18,2)	2(%9,1)	1(%4,5)
Toplam (n=127)	56(%44,1)	34(%26,8)	21(%16,5)	10(%7,9)	6(%4,7)

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların %55,9'u, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %52,2'si, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %77,3'ü, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %54,5'i ders seçim sürecinde danışmanın rehberliği konusunda farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	9(%13,4)	18(%26,9)	20(%29,9)	14(%20,9)	6(%9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	1(%50)	0(%0)	1(%50)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	4(%18,2)	6(%27,3)	5(%22,7)	5(%22,7)	2(%9,1)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	5(%62,5)	1(%12,5)	2(%25)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	2(%66,7)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	0(%0)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	9(%40,9)	6(%27,3)	4(%18,2)	3(%13,6)	0(%0)
Toplam (n=127)	28(%22)	34(%26,8)	32(%25,2)	25(%19,7)	8(%6,3)

Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların %78'i, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %86,6'sı, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %81,8'i, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %59,1'i ders seçim sürecinde bilgilendirme eksikliği nedeniyle farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 17. Dersi Hangi Dönemde/Sınıfta Almam Gerektiğine Dair Yeterli Düzeyde Bilgilendirilmediğim İçin Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	24(%35,8)	13(%19,4)	16(%23,9)	8(%11,9)	6(%9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	1(%50)	0(%0)	0(%0)	1(%50)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	11(%50)	4(%18,2)	3(%13,6)	2(%9,1)	2(%9,1)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	0(%0)	2(%25)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	0(%0)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	12(%54,5)	4(%18,2)	2(%9,1)	2(%9,1)	2(%9,1)
Toplam (n=127)	56(%44,1)	23(%18,1)	25(%19,7)	12(%9,4)	11(%8,7)

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların %55,9'u, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %64,2'si, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %50'si, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %45,5'i dersi hangi dönemde/sınıfta almam gerektiğine dair bilgilendirilmediği için farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 18. Mezun Olabilmek İçin Hangi Dersleri Almam Gerektiği Konusunda Bilgilendirilmediğim İçin Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	16(%23,9)	14(%20,9)	13(%19,4)	13(%19,4)	11(%16,4)
Biruni Üniversitesi (n=2)	1(%50)	0(%0)	1(%50)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	16(%72,7)	1(%4,5)	3(%13,6)	0(%0)	2(%9,1)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	1(%12,5)	1(%12,5)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	0(%0)	0(%0)	2(%66,7)	1(%33,3)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	12(%54,5)	2(%9,1)	4(%18,2)	2(%9,1)	2(%9,1)
Toplam (n=127)	53(%41,7)	18(%14,2)	25(%19,7)	16(%12,6)	15(%11,8)

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların %58,3'ü, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %76,1'i, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %27,3'ü, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %45,5'i mezun olabilmek için hangi dersleri alması gerektiği konusunda bilgilendirilmediği için farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 19. Bir Dönemde En Az Veya En Fazla Kaç Kredilik Ders Almam Gerektiği Konusunda Bilgilendirilmediğim İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	24(%35,8)	12(%17,9)	14(%20,9)	8(%11,9)	9(%13,4)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	1(%50)	1(%50)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	13(%59,1)	4(%18,2)	3(%13,6)	2(%9,1)	0(%0)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	8(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	14(%63,6)	2(%9,1)	4(%18,2)	1(%4,5)	1(%4,5)
Toplam (n=127)	62(%48,8)	20(%15,7)	22(%17,3)	13(%10,2)	10(%7,9)

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların %51,2'si, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %64,2'si, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %40,9'u, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %36,4'ü bir dönemde en az veya en fazla kaç kredilik ders alması gerektiğini bilmediği için ders seçiminde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 20. Ders Seçiminde Bir Dönemde Hangi Dersleri Almam Gerektiği Konusunda Bilgilendirilmediğim İçin Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	22(%32,8)	17(%25,4)	15(%22,4)	5(%7,5)	8(%11,9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	0(%0)	0(%0)	1(%50)	1(%50)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	12(%54,5)	4(%18,2)	4(%18,2)	0(%0)	2(%9,1)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	7(%87,5)	0(%0)	0(%0)	1(%12,5)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	14(%63,6)	4(%18,2)	3(%13,6)	0(%0)	1(%4,5)
Toplam (n=127)	58(%45,7)	27(%21,3)	23(%18,1)	8(%6,3)	11(%8,7)

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların %54,3'ü, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %67,2'si, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %45,5'i, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %36,4'ü ders seçim sürecinde bir dönemde hangi dersleri alması bilgilendirilmediği için farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	23(%34,3)	20(%29,9)	16(%23,9)	2(%3)	6(%9)
Biruni Üniversitesi (n=2)	1(%50)	1(%50)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	12(%54,5)	3(%13,6)	4(%18,2)	0(%0)	3(%13,6)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	1(%12,5)	1(%12,5)	0(%0)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	1(%33,3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	16(%72,7)	2(%9,1)	2(%9,1)	2(%9,1)	0(%0)
Toplam (n=127)	60(%47,2)	29(%22,8)	24(%18,9)	5(%3,9)	9(%7,1)

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların %52,8'i, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %65,7'si, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %45,5'i, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %27,3'ü ders ekleme ve bırakma süreci konusunda bilgilendirilmediği için ders seçiminde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	19(%28,4)	12(%17,9)	16(%23,9)	7(%10,4)	13(%19,4)
Biruni Üniversitesi (n=2)	2(%100)	0(%0)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	10(%45,5)	1(%4,5)	4(%18,2)	2(%9,1)	5(%22,7)
İstanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	0(%0)	1(%12,5)	1(%12,5)	0(%0)
İstinye Üniversitesi (n=3)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)	1(%33,3)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	16(%72,7)	1(%4,5)	2(%9,1)	3(%13,6)	0(%0)
Toplam (n=127)	56(%44,1)	14(%11)	24(%18,9)	14(%11)	19(%15)

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların %55,9'u, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %71,6'sı, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %54,5'i, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %27,3'ü farklı fakültelerden nasıl ders alınacağı konusunda bilgilendirilmediği için ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Anadolu Üniversitesi (n=67)	41(%61,2)	12(%17,9)	10(%14,9)	2(%3)	2(%3)
Biruni Üniversitesi (n=2)	1(%50)	1(%50)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Hacettepe Üniversitesi (n=22)	16(%72,7)	1(%4,5)	3(%13,6)	1(%4,5)	1(%4,5)
Istanbul Medipol Üniversitesi (n=8)	6(%75)	2(%25)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Istinye Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	0(%0)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)
Sağlık Bilimleri Üniversitesi (n=3)	2(%66,7)	0(%0)	1(%33,3)	0(%0)	0(%0)
Üsküdar Üniversitesi (n=22)	19(%86,4)	3(%13,6)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Toplam (n=127)	87(%68,5)	19(%15)	14(%11)	4(%3,1)	3(%2,4)

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların %31,5'i, Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin %38,8'i, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin %27,3'ü, Üsküdar Üniversitesi öğrencilerinin %13,6'sı ders seçim sürecinde danışman onayı aşamasında farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	3(%14,3)	2(%9,5)	6(%28,6)	4(%19)	6(%28,6)
2.Sınıf (n=40)	9(%22,5)	11(%27,5)	12(%30)	4(%10)	4(%10)
3.Sınıf (n=24)	10(%41,7)	4(%16,7)	5(%20,8)	4(%16,7)	1(%4,2)
4.Sınıf (n=38)	22(%57,9)	10(%26,3)	4(%10,5)	1(%2,6)	1(%2,6)
Mezun (n=4)	0(%0)	0(%0)	2(%50)	1(%25)	1(%25)
Toplam (n=127)	44(%34,6)	27(%21,3)	29(%22,8)	14(%11)	13(%10,2)

Tablo 24 incelendiğinde katılımcıların %65,4'ü, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %85,7'si, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %77,5'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %58,3'ü, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %42,1'i ders seçim sürecinde tecrübesizlik nedeniyle farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 25. Ders İçeriğine Yönelik Bilgisizliğim/Düşüncelerim/Ön Yargılarım Nedeniyle Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	2(%9,5)	7(%33,3)	7(%33,3)	3(%14,3)	2(%9,5)
2.Sınıf (n=40)	9(%22,5)	11(%27,5)	12(%30)	6(%15)	2(%5)
3.Sınıf (n=24)	6(%25)	7(%29,2)	6(%25)	3(%12,5)	2(%8,3)
4.Sınıf (n=38)	10(%26,3)	20(%52,6)	5(%13,2)	2(%5,3)	1(%2,6)
Mezun (n=4)	0(%0)	1(%25)	2(%50)	0(%0)	1(%25)
Toplam (n=127)	27(%21,3)	46(%36,2)	32(%25,2)	14(%11)	8(%6,3)

Tablo 25 incelendiğinde katılımcıların %78,7'si, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %90,5'i, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %77,5'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %75'i, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %73,7'si ders içeriğine yönelik bilgisizliği/ düşünceleri/ ön yargıları nedeniyle farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 26. Dersi Veren Öğretim Üyesinin Akademik Unvanını (Doçent, Profesör vb.) Göz Önünde Bulundurduğum İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	8(%38,1)	8(%38,1)	3(%14,3)	0(%0)	2(%9,5)
2.Sınıf (n=40)	17(%42,5)	7(%17,5)	11(%27,5)	5(%12,5)	0(%0)
3.Sınıf (n=24)	13(%54,2)	4(%16,7)	5(%20,8)	2(%8,3)	0(%0)
4.Sınıf (n=38)	28(%73,7)	6(%15,8)	4(%10,5)	0(%0)	0(%0)
Mezun (n=4)	2(%50)	1(%25)	0(%0)	0(%0)	1(%25)
Toplam (n=127)	68(%53,5)	26(%20,5)	23(%18,1)	7(%5,5)	3(%2,4)

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların %46,5'i, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %61,9'u, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %57,5'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %45,8'i, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %26,3'ü dersi veren öğretim üyesinin akademik unvanını göz önünde bulundurduğu için ders seçiminde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 27. Öğretim Üyelerinin Not Verme Sistemini Göz Önünde Bulundurduğum İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	7(%33,3)	3(%14,3)	5(%23,8)	4(%19)	2(%9,5)
2.Sınıf (n=40)	18(%45)	1(%2,5)	11(%27,5)	7(%17,5)	3(%7,5)
3.Sınıf (n=24)	12(%50)	5(%20,8)	3(%12,5)	3(%12,5)	1(%4,2)
4.Sınıf (n=38)	15(%39,5)	13(%34,2)	7(%18,4)	2(%5,3)	1(%2,6)
Mezun (n=4)	1(%25)	0(%0)	1(%25)	1(%25)	1(%25)
Toplam (n=127)	53(%41,7)	22(%17,3)	27(%21,3)	17(%13,4)	8(%6,3)

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların %58,3'ü, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %66,7'si, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %55'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %50'si, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %60,5'i öğretim üyelerinin not verme sistemini göz önünde bulundurduğu için ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 28. Derslerin Statüsünü (zorunlu, seçmeli, mesleki seçmeli) Bilmediğim İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	4(%19)	6(%28,6)	6(%28,6)	2(%9,5)	3(%14,3)
2.Sınıf (n=40)	21(%52,5)	6(%15)	9(%22,5)	2(%5)	2(%5)
3.Sınıf (n=24)	11(%45,8)	5(%20,8)	5(%20,8)	2(%8,3)	1(%4,2)
4.Sınıf (n=38)	23(%60,5)	6(%15,8)	6(%15,8)	2(%5,3)	1(%2,6)
Mezun (n=4)	2(%50)	0(%0)	2(%50)	0(%0)	0(%0)
Toplam (n=127)	61(%48)	23(%18,1)	28(%22)	8(%6,3)	7(%5,5)

Tablo 28 incelendiğinde katılımcıların %52'si, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %81'i, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %47,5'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %54,2'si, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %39,5'i derslerin statüsünü bilmediği için ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 29. Seçtiğim Derslerin Mesleki Hayatıma Ne Oranda Katkı Sağlayacağını Bilmediğim İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	3(%14,3)	2(%9,5)	9(%42,9)	4(%19,0)	3(%14,3)
2.Sınıf (n=40)	9(%22,5)	8(%20)	9(%22,5)	8(%20)	6(%15)
3.Sınıf (n=24)	6(%25)	4(%16,7)	8(%33,3)	5(%20,8)	1(%4,2)
4.Sınıf (n=38)	15(%39,5)	10(%26,3)	7(%18,4)	2(%5,3)	4(%10,5)
Mezun (n=4)	1(%25)	1(%25)	2(%50)	0(%0)	0(%0)
Toplam (n=127)	34(%26,8)	25(%19,7)	35(%27,6)	19(%15)	14(%11)

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların %73,2'si, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %85,7'si, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %77,5'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %75'i, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %60,5'i seçtiği derslerin mesleki hayatına ne oranda katkı sağlayacağını bilmediği için ders seçiminde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 30. Sececeğim Derslerin, Daha Önce Almış Olduğum Derslerle Olan Benzerliği/ Farklılığı Nedeniyle Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	5(%23,8)	6(%28,6)	4(%19)	3(%14,3)	3(%14,3)
2.Sınıf (n=40)	15(%37,5)	7(%17,5)	11(%27,5)	4(%10)	3(%7,5)
3.Sınıf (n=24)	7(%29,2)	3(%12,5)	9(%37,5)	4(%16,7)	1(%4,2)
4.Sınıf (n=38)	15(%39,5)	10(%26,3)	9(%23,7)	2(%5,3)	2(%5,3)
Mezun (n=4)	0(%0)	2(%50)	1(%25)	1(%25)	0(%0)
Toplam (n=127)	42(%33,1)	28(%22,0)	34(%26,8)	14(%11)	9(%7,1)

Tablo 30 incelendiğinde katılımcıların %66,9'u, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %76,2'si, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %62,5'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %70,8'i, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %60,5'i sececeği derslerin daha önce almış olduğu derslere benzerliği/farklılığı nedeniyle farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 31. Üst Veya Alt Dönemlerden Ders Alıp Alamayacağını Bilmediğim İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	9(%42,9)	2(%9,5)	7(%33,3)	0(%0)	3(%14,3)
2.Sınıf (n=40)	14(%35)	8(%20)	10(%25)	5(%12,5)	3(%7,5)
3.Sınıf (n=24)	4(%16,7)	5(%20,8)	5(%20,8)	7(%29,2)	3(%12,5)
4.Sınıf (n=38)	23(%60,5)	7(%18,4)	6(%15,8)	1(%2,6)	1(%2,6)
Mezun (n=4)	3(%75)	0(%0)	1(%25)	0(%0)	0(%0)
Toplam (n=127)	53(%41,7)	22(%17,3)	29(%22,8)	13(%10,2)	10(%7,9)

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların %58,3'ü, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %57,1'i, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %65'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %83,3'ü, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %39,5'i üst veya alt dönemlerden ders alıp alamayacağını bilmediği için ders seçiminde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 32. Ders Seçiminde Danışmanının Kim Olduğunu Bilmediğim İçin Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	17(%81)	0(%0)	4(%19)	0(%0)	0(%0)
2.Sınıf (n=40)	34(%85)	1(%2,5)	4(%10)	1(%2,5)	0(%0)
3.Sınıf (n=24)	22(%91,7)	1(%4,2)	0(%0)	0(%0)	1(%4,2)
4.Sınıf (n=38)	33(%86,8)	2(%5,3)	2(%5,3)	1(%2,6)	0(%0)
Mezun (n=4)	3(%75)	1(%25)	0(%0)	0(%0)	0(%0)
Toplam (n=127)	109(%85,8)	5(%3,9)	10(%7,9)	2(%1,6)	1(%0,8)

Tablo 32 incelendiğinde katılımcıların %14,2'i, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %19'u, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %15'i, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %8,3'ü, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %13,2'si ders seçim sürecinde danışmanının kim olduğunu bilmediği için farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Tablo 33. Bazı Dersler İlgi Ve Yeteneklerimle Uyuşmadığı İçin Ders Seçiminde Sorun Yaşarım.					
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Sınıf (n=21)	2(%9,5)	4(%19)	7(%33,3)	3(%14,3)	5(%23,8)
2.Sınıf (n=40)	17(%42,5)	7(%17,5)	9(%22,5)	6(%15)	1(%2,5)
3.Sınıf (n=24)	7(%29,2)	6(%25)	5(%20,8)	6(%25)	0(%0)
4.Sınıf (n=38)	13(%34,2)	4(%10,5)	17(%44,7)	3(%7,9)	1(%2,6)
Mezun (n=4)	2(%50)	1(%25)	0(%0)	0(%0)	1(%25)
Toplam (n=127)	41(%32,3)	22(%17,3)	38(%29,9)	18(%14,2)	8(%6,3)

Tablo 33 incelendiğinde katılımcıların %67,7'si, lisans 1.sınıf öğrencilerinin %90,5'i, lisans 2.sınıf öğrencilerinin %57,5'si, lisans 3.sınıf öğrencilerinin %70,8'i, lisans 4.sınıf öğrencilerinin %65,8'i bazı derslerin ilgi ve yetenekleri ile uyuşmadığı için ders seçimi farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada dil ve konuşma terapisi bölümü öğrencilerinin ders seçim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları ne derecede yaşadıkları incelenerek betimlenmiştir. Çalışma bulgularına göre; üniversite, yönetmelik, öğrenci işleri ve sistem kaynaklı karşılaşılan sorunlar başlığı altında bulunan maddeler arasında katılımcılar en çok; seçmeli dersler arasında yeteri kadar alternatif olmadığı için ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır (%87,4). Bilgilendirme eksikliği ve danışman kaynaklı sorunlar başlığı altında bulunan maddeler arasında katılımcılar en çok; bilgilendirme eksikliği nedeniyle ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır (%78). Kişisel nedenlerden kaynaklı karşılaşılan sorunlar başlığı altında bulunan maddeler arasında katılımcılar en çok; ders içeriğine yönelik bilgisizliği/ düşünceleri/ ön yargıları nedeniyle ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşamaktadır (%78,7). Çalışma bulgularına göre ders seçim sürecinde sorun yaşayan kişi yüzdesi, üniversiteler arasında ve eğitim durumları arasında farklılık göstermektedir.

Katılımcıların seçtiği derslerin mesleki hayatına ne oranda katkı sağlayacağını bilmemesi, dersi veren öğretim üyesinin akademik unvanını göz önünde bulundurması, ders içeriğine yönelik bilgisizliği/ düşünceleri/ ön yargıları ve tecrübesizlik nedeniyle ders seçim sürecinde farklı derecelerde de olsa sorun yaşayan kişi yüzdesi lisans birinci sınıftan lisans son sınıfa doğru azalma göstermektedir (Bknz: Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26, Tablo 29). Gözlenen bu azalmada öğrencilerin artan tecrübesinin ve bilgi düzeyinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Kurnaz ve Alev (2009) lisansüstü öğrenciler ile gerçekleştirdikleri çalışmada bilgi ve rehberlik eksikliği, zaman uyumsuzluğu enstitü kriterleri, kredi doldurma, danışman, arkadaşlar, motivasyon eksikliği, ulaşım imkanı, alternatif dersler, hocaları tanıma gibi nedenlerle ders seçim sürecinde öğrencilerin problem yaşadıkları bulgularına ulaşmışlardır. Problemlerin çözümüne yönelik dönem başında gerçekleştirilecek uyum çalışması ve bilgilendirmeler yapılması gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde dönem başında gerçekleştirilecek uyum çalışmaları ve bilgilendirmelerin dil ve konuşma terapisi bölümü öğrencilerinin ders seçim sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu anlamda ulaşılan sonuçların, dil konuşma terapisi bölümü lisans öğrencilerinin ders seçim sürecinde yaşadığı sorunlara çözümsel yaklaşım için veri ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın sınırlılıkları; ulaşılabilen katılımcı sayısı, katılımcıların üniversiteler arası ve eğitim durumları arası eşit dağılım göstermemiş olmasıdır. Eşit dağılım gösteren daha fazla katılımcı ile çalışmanın gerçekleştirilmesi daha net sonuçlara ulaşabilmede yardımcı olabilir.

Kaynakça:

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, 22

Duru, H., Akgün, E. G., & Maviş, İ. *Dil ve Konuşma Terapisi Mesleğine Yönelik Farkındalık Belirlenmesi*. Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi, I, 3:257-280.

ERSÖZ, Filiz; KABAK, Mehmet; YILMAZ, Zafer. *Lisanüstü Öğretimde Ders Seçimine Yönelik Bir Model Önerisi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2011, XIII, 2: 227-249.

KURNAZ, Mehmet Altan; NEDİM, A. L. E. V. *İlköğretim ve ortaöğretim lisanüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları*. Journal of Turkish Science Education, 2009, VI, 3: 38-52.

KUTLU, Batuhan; ABALI, Yusuf; TAMER, E. R. E. N. *Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile seçmeli ders seçimi*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2012, II, 2: 5-25.

Savaş, M., & Toğram, B. (2013). *Türkiye'deki Dil Ve Konuşma Terapistlerinin Otizm Alanındaki Eğitim ve Klinik Bilgilerinin Belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, XIII, 4:183-194.

TEZCAN, Habibe; GÜMÜŞ, Yeliz. *Üniversite öğrencilerinin seçmeli ders tercihlerine etki eden faktörlerin araştırılması*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, XXVIII, 1:1-17

Topbaş, S., Konrot, A., Ege,P., (2002). *Dil ve Konuşma Terapistliği: Türkiye'de Gelişmekte Olan Bir Bilim Dalı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi:27.03.2019).

Yüksek Öğretim Kurumu Lisans Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=19015> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi:27.03.2019).

Extended Abstract:

Purpose: In the course selection process, students want to choose courses that are suitable for their interests and abilities. That will be most beneficial for them. There are many field related courses at universities. But, in addition, universities also offer students alternatives courses, electives. Course selection is one of the most important processes affecting the professional development of the students and the problems encountered in this process can extend the duration of the students' education, affect their proficiency in the courses, may require taking courses during their practicum, may take less of the courses required for their professional development or take the courses that are not necessary for their professional development. Therefore, it is important to investigate the problems encountered during the course selection process. There were speech and language therapist training programs in Turkey even before 2000. However, with the establishment of the Research, and Training Center for Speech and Language Pathology (DILKOM) in 1999, the foundations of the Department of Language and Speech Therapy (DSLTL) were laid. The DSLTL affiliated to the Institute of Health Sciences was established and with the start of the master's program in 2000 and the doctorate program in 2004, expert training in the field of speech and language therapy started. After the master's and doctoral programs, for the first time in 2016, Turkey had students graduating from Speech and Language Therapy undergraduate program. With the increase in the number of students, it becomes important to investigate the problems faced by the students of the DSLTL in the course selection process and to what extent they experience these problems. This study aims to examine the problems encountered by the undergraduate and graduate students of the DSLTL in the course selection process. **Method:** In this study, a descriptive research model was used in accordance with the purpose of the research. 152 participants from DSLTLs' undergraduate or undergraduate degree from 7 universities were reached. 25 participants were not involved in the course selection process during enrollment were excluded from the study and the data obtained from the remaining 127 participants. Out of 127 participants, 21 are the first-year, 40 are the second year, 24 are the third year, and 38 are fourth-year undergraduate students. And 4 students are undergraduate graduates. While preparing the data collection tool of this study, the literature was examined and 50 items were created using the sections titled "Frequently Asked Questions" on the university web pages. These items were discussed and those that would serve the purpose of the study were selected for the study. The analysis of the results of the questionnaire consisting of 33 items, 3 of which are multiple-choice and 30-point Likert-type scale. The survey items are based on university, regulations, student affairs and system; lack of information and consultant-induced; The problems encountered due to personal reasons are divided into 3 categories under the headings and evaluated with descriptive research model. The data obtained as a result of the application of the data collection tool were analyzed in a computer environment with SPSS 22.0 software by using "Frequency Analysis" and "Cross Table" techniques. Items under the categories of university, regulation, student affairs, and problems related to the system, lack of information and problems related to the consultant, were obtained by applying the cross-table technique to the university-based findings. Items under the category of problems encountered due to personal reasons were obtained by applying the cross-table technique to the findings based on education and graduation status. Findings and

Conclusion: This study has investigated and described the problems faced by the students of the language and speech therapy department in the course selection process and to what extent they experience these problems. Among the items under the title of university, regulations, student affairs and problems related to the system, the most common problems encountered were listed as since there is not enough alternatives between elective courses, the course selection is problematic (87.4%). Lack of information for the course description was (78%) among the items under the title of the Lack of Information and Problems Related to the Consultant seemed to affect course selection. Among the items found under the title of the Problems Encountered due to Personal Reasons, the participants were encountered problems mostly, due to ignorance / thought / prejudice towards the course content (78.7%). The findings of the study indicate that the percentage of people who have problems in the course selection process differs between universities and education levels. In some of the items of the study, the percentage of people who had problems in the course selection process, albeit at different degrees, decreased from the first year of undergraduate to the last year of the undergraduate program. It is thought that the increasing experience and knowledge level of the students are effective in this decrease. It is thought that the adaptation studies and briefings to be carried out at the beginning of the term can provide solutions to the problems experienced by the students of the speech and language therapy department during the course selection process. The number of participants that can be reached and the fact that the participants do not show an equal distribution between universities and their educational background constitute the limitations of the study. Working with more evenly distributed participants may help to reach clearer results. It is thought that the results obtained in this survey will reveal data for the solution-oriented approach to the problems experienced by DSLT undergraduate students in the course selection process.

Tasarım Eğitimi ve Dijitalleşme İle İlgili Tez Çalışmalarının Literatür İncelemesi Yolu İle Analizi ve Bu Alanda Problem Tespiti

Analysis Of Thesis Studies Related To Design Education and Digitalization By Means Of Literature Review And Determination Of Problems In This Field

Arş. Gör. İpek YILDIRIM *

Öz:

Çalışma, belirlenen araştırma alanında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine yapılan eleştirel bir incelemeyi konu etmektedir. Çalışmanın amacı, tasarım eğitimi/temel tasarım eğitimi konularının yazınsal ve akademik mimari araştırmaların başlangıcından günümüze kadar ilerleyen süreçte, mimarlık ve iç mimarlık gibi disiplinlerde izlediği yolu kurgulayıp literatürde bu konudaki mevcut durumu analiz ederek var ise bir boşluk ya da eksiklik tespit etmektir. Çalışma nitel yöntem ile oluşturularak, literatür değerlendirmesi tekniğinden faydalanılmıştır. İnceleme yapılırken kavramlar önce genel olarak, ardından filtrelemelerle daraltılarak aranmış ve araştırma alanı sınırlandırılarak daha ilişkili sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma alanı olarak temel tasarım eğitimi ve bu eğitimde dijitallik, teknoloji ilişkisi seçilmiş ve bu konuda literatürde araştırma yapmak adına ‘Tasarım Eğitimi’, ‘Temel Tasarım (Eğitimi)’ ve ‘Dijitalleşme’ anahtar kelimelerinden faydalanılarak ulusal ve uluslararası veri tabanları aracılığı ile tamamlanmış tezlere ulaşılmıştır. Çalışma son 20 yıl ile sınırlandırılarak içinde bulunulan yüzyılın koşullarının, belirlenen konuda literatürdeki eğilimleri ya da çalışma alanlarını nasıl etkilediği konusu üzerinde tespitlerde bulunmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda ulusal ve uluslararası alanda genelde tasarım eğitimi özelde temel tasarım eğitimi alanında dijitalleşme etkileşiminin çok fazla görülmediği, ilişkili birkaç çalışmanın da kuramsal olarak yer alıp

* Nuh Naci Yazgan Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü, Kayseri-Türkiye, iyildirim@nny.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8782-9943>.

uygulamaya geçirilmediği görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmaların 21. yüzyıl teknolojik koşullarına cevap verecek nitelikte olmadığı, literatürde bu alanda eksiklik olduğu kanısına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tasarım Eğitimi, Temel Tasarım, Dijitalleşme, Literatür İncelemesi.

Abstract:

This study focuses on a critical review of the completed master's and doctoral theses in the field of research. The aim of the study is to design the path of design education/basic design education subjects in the disciplines such as architecture and interior architecture, in the process from the beginning of literary and academic architectural research to the present day. By analyzing the current situation in the literature on this issue is to identify a gap or deficiency, if any. The study was designed by qualitative method and literature evaluation technique was utilized. During the investigation, the concepts were first searched general and than by narrowing with filtering, and the research area was limited to obtain more related results. Basic design education and the relationship between digitality, technology in this education have been chosen as the study area. In order to do research in the literature this subject, the keywords 'design education', 'basic design (education)' and 'digitalization' were used. Completed theses were reached through national and international databases. The study is limited to the last 20 years and it is aimed to determine how the conditions of the current century affect the trends in the literature or the fields of study on the subject. As a result of the story, it is seen that digitalization interaction is not seen much in the field of design education in general, especially in basic design, in national and international area, and it is seen that several related studies have not been put into practice which is also theoretical. For this reason, it is concluded that the current studies are not capable of responding to the technological conditions of the 21st century and that there was a lack of literature in this field.

Key Words: Design Education, Basic Design, Digitalization, Literature Review.

Giriş:

Her alanda üzerinde düşünölen çalışma alanlarından olan eğitim konusu tasarım alanında ele alındığında literatürde çok sayıda çalışma olduğu görölmektedir. İçinde bulunulan dönemin koşullarından etkilenmesi kaçınılmaz olan olgulardan biri olan eğitim hakkında söylenmemişi söylemek ya da yenilik önermek her zaman zor olmuştur. Tasarım eğitimi de bu zorluğün yaşandığı alt alanlardan biridir. Beaux Art ile adını duyuran, sonrasında Bauhaus Okulu'nda kuram ve uygulamanın bir araya getirilmesi ile kendinden söz ettirerek ekolleşen bu olgu, içinde bulunduğı her dönemden izler taşımaktadır. Önceki ekol ya da olguların ortaya çıkıp yaygınlaşmasında, dönemde gerçekleşen önemli dönüm noktalarının etkisi olduğı düşünöldüğünde, 1990 sonrasında teknoloji alanında meydana gelen değışimlerin her alanı olduğı gibi eğitimi de etkileyecek dönüm noktalarından olduğı düşünölmektedir. 1990-2000 yılları sonrası bilgi çağı/teknoloji çağı ile birlikte bahsedilen gelişmelerin bu eğitimde yansımalarının olup olmadığı yapılan araştırma ile tez çalışmaları üzerinden okunmuştur. Bununla birlikte bu etkiler haricinde, bu konuda alandaki mevcut durum ve yoğun olarak çalışılan konular ya da tercih edilen metotlar tespit edilerek, bu konuda çalışmak isteyenler için literatüre katkı sağlayabilecek, tekrara düşmeyen güncel çalışma önerilerinde bulunabilmek adına araştırma yapılmış olacaktır.

Amaç:

Çalışma; tasarım eğitimi ve bu eğitimde dijitalleşme etkileşimi konusunun, yazın-sal ve akademik mimari araştırmaların başlangıcından günümüze kadar ilerleyen süreçte, mimarlık ve iç mimarlık gibi disiplinlerde izlediğı yolu kurgulayarak literatürde bu konudaki mevcut durumu analiz edip var ise bir eksiklik tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur.

Böylece, çalışma konusunun literatürdeki haritalanması üzerinden eksiklikler ve gerekliliklerin tespiti ile bunları gidermek için çalışma önerilerinde bulunulabilecektir.

Metot:

Çalışma nitel metotla oluşturulmuş ve veri toplama tekniğı olarak literatür incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Bu süreçte ulusal tezlere ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi, yurtdışında yapılan tezlere ulaşmak için ise ProQuest veri tabanından faydalanılmıştır.

Çalışma genelden özele eklemenecek şekilde kurgulanmış ve tanımlanan çalışma alanı ile ilgili kavramlar olan 'Tasarım Eğitimi', 'Temel Tasarım' ve 'Dijitalleşme' anahtar kelimelerinin bu veri tabanlarında aranması sonucu ulaşılan tezler, belirli çerçevelere göre sınırlandırılıp, gruplanarak bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgular:

Bu bölümde belirlenen anahtar kelimelerle yapılan taramalar sonucu elde edilen verilere yer verilmiştir.

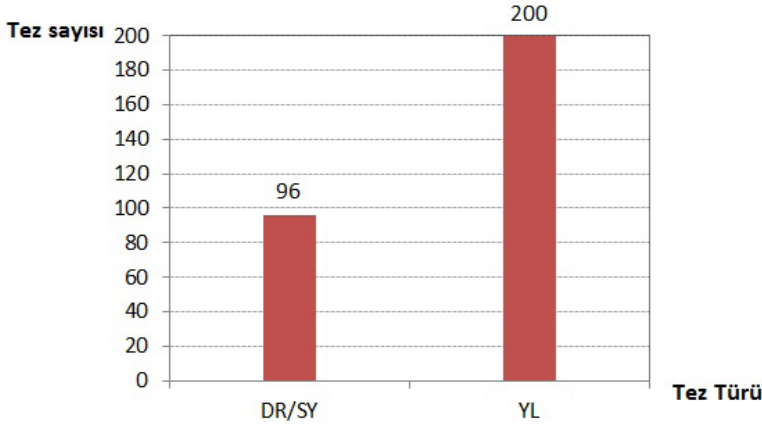
I. Aşama

Ulusal Tez Merkezinde Aranılan Kavramlar

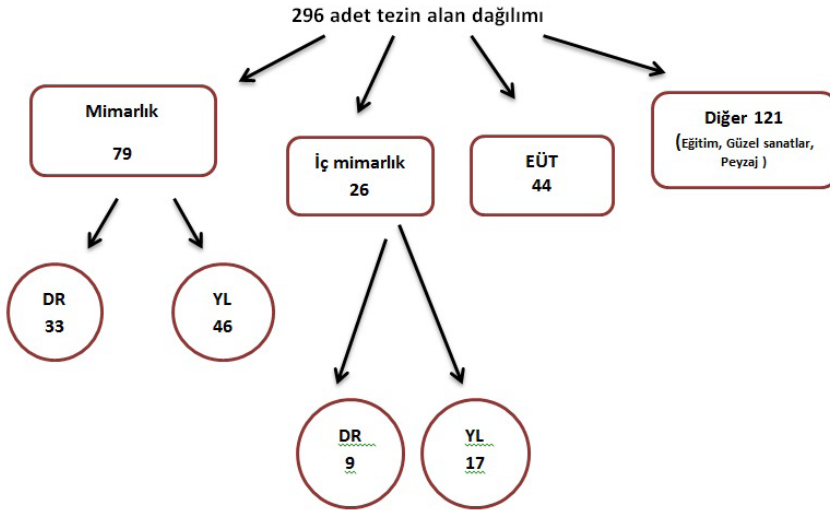
Tasarım Eğitimi

Ulusal tez merkezine bu kavramı yazıp aradığımızda 296 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 96'sı sanatta yeterlik/doktora tezi iken 200'ü ise yüksek lisans tezidir.

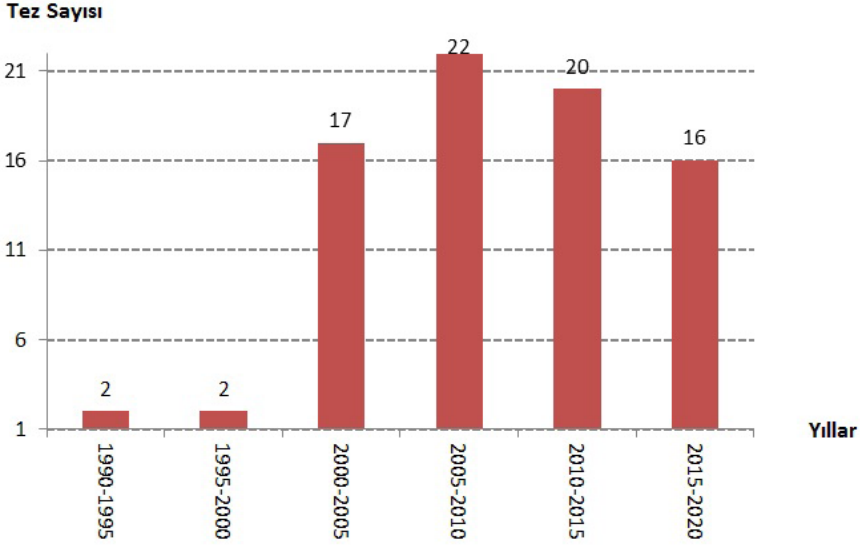
Tablo 1. Tasarım Eğitimi Anahtar Kelimesine Ait Veriler



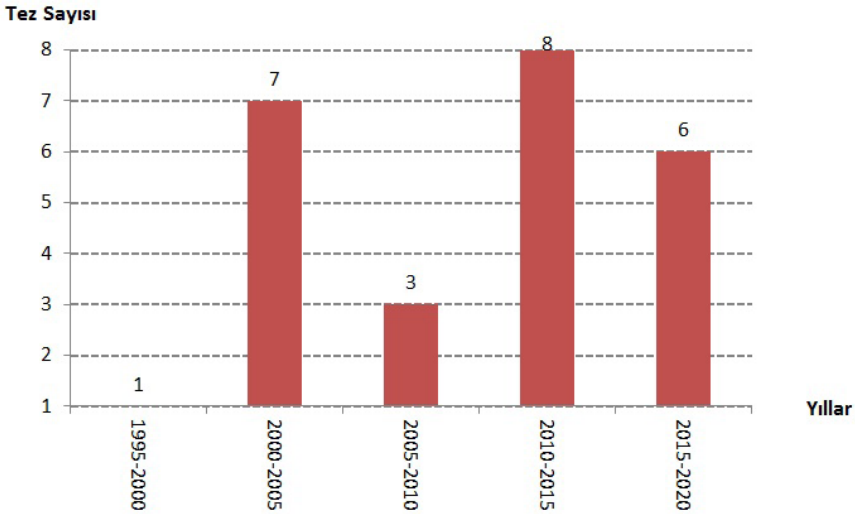
Tablo 2. Tezlerin Alan Dağılımı



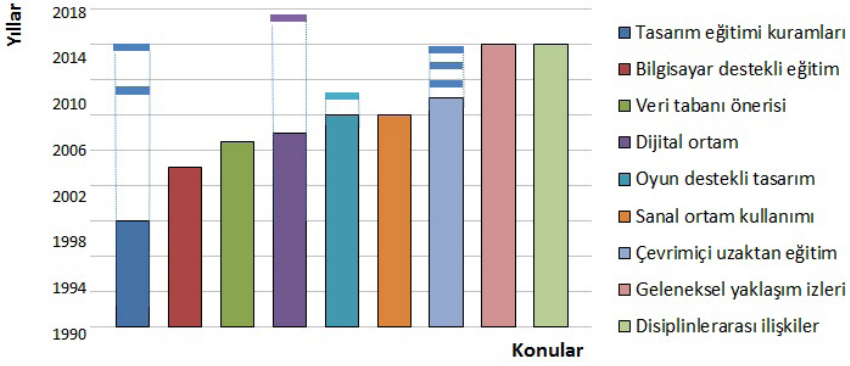
Tablo 3. Tasarım Eğitimi kavramı araması ile elde edilen mimarlık alanındaki 79 tezin yıllara göre dağılımı



Tablo 4. Tasarım Eğitimi kavramı araması ile elde edilen İç mimarlık alanındaki 26 tezin yıllara göre dağılımı



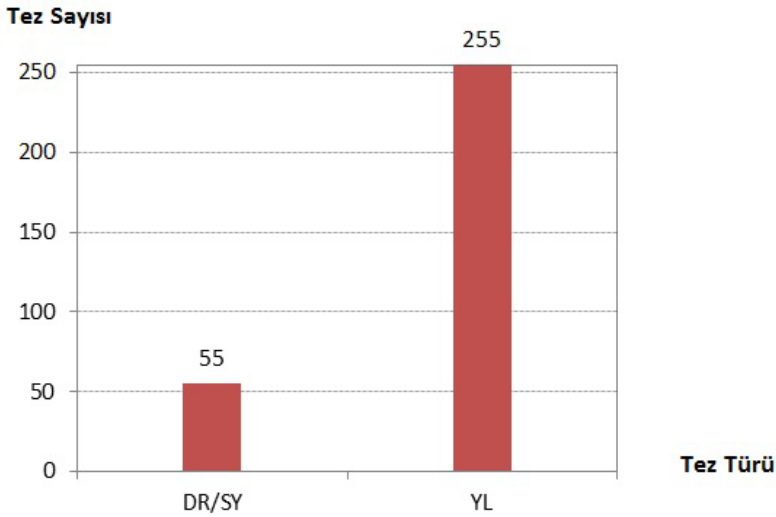
Tablo 5. Türkiye’de Tasarım Eğitimi İle İlgili Tez Konularının Yıllara Göre Dağılımı



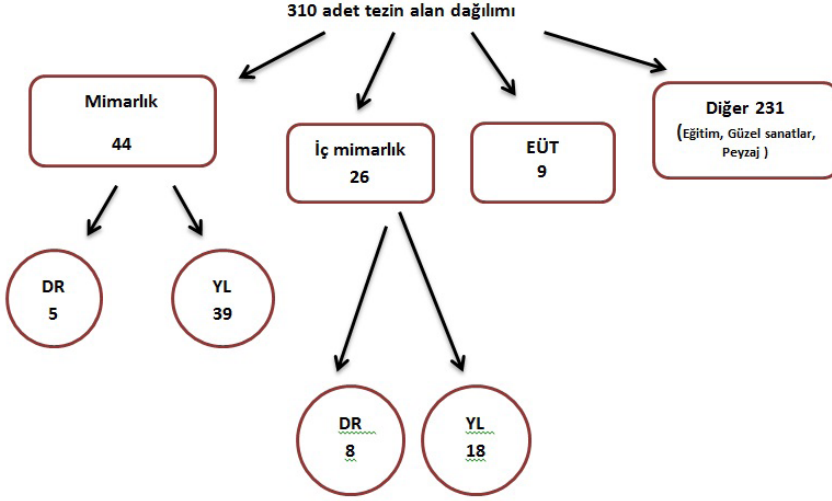
Temel Tasarım (Eğitimi)

Ulusal tez merkezine bu kavramı yazıp aradığımızda 310 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 55’i sanatta yeterlik/doktora tezi iken 255’i ise yüksek lisans tezidir.

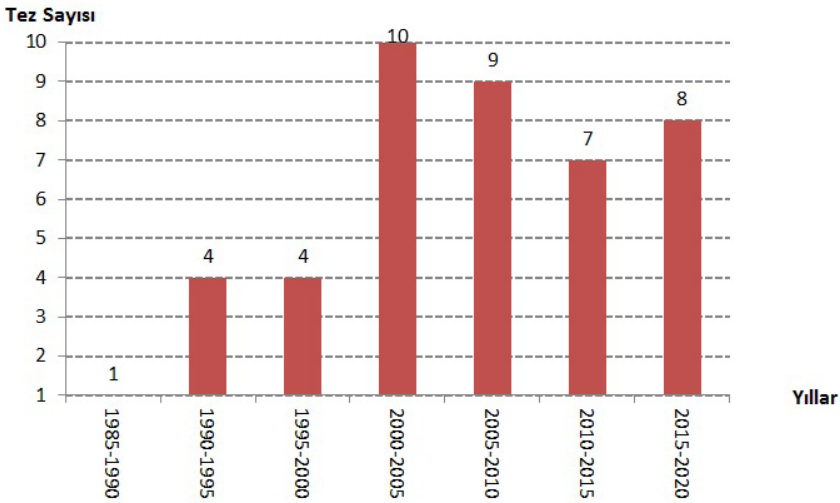
Tablo 6. Temel Tasarım Anahtar Kelimesine Ait Veriler



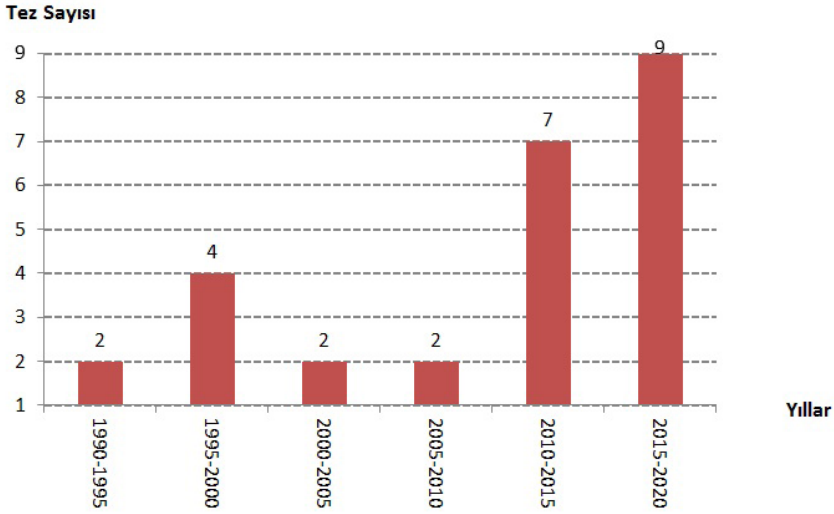
Tablo 7. Tezlerin Alan Dağılımı



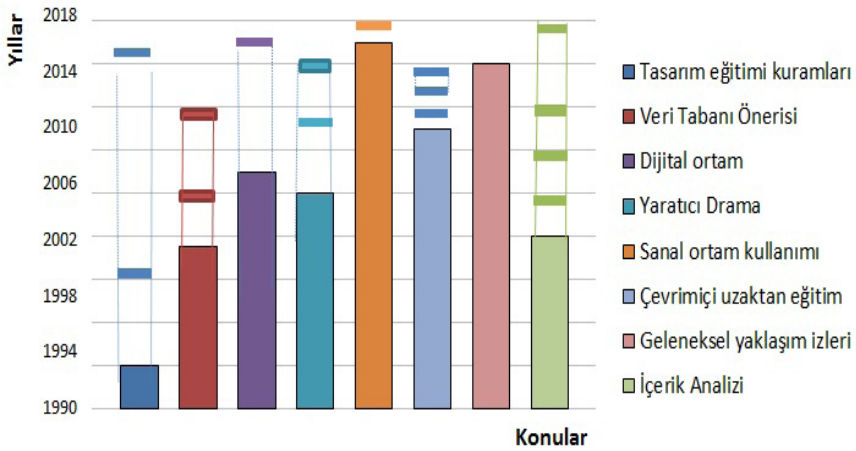
Tablo 8. Temel Tasarım (Eğitimi) kavramı araması ile elde edilen mimarlık alanındaki 44 tezin yıllara göre dağılımı



Tablo 9. Temel Tasarım (Eğitimi) kavramı araması ile elde edilen iç mimarlık alanındaki 26 tezin yıllara göre dağılımı



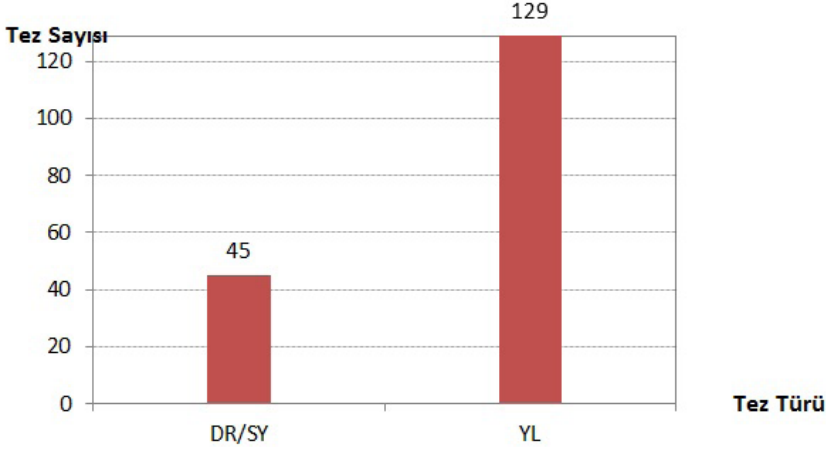
Tablo 10. Türkiye’de Temel Tasarım (Eğitimi) İle İlgili Tez Konularının Yıllara Göre Dağılımı



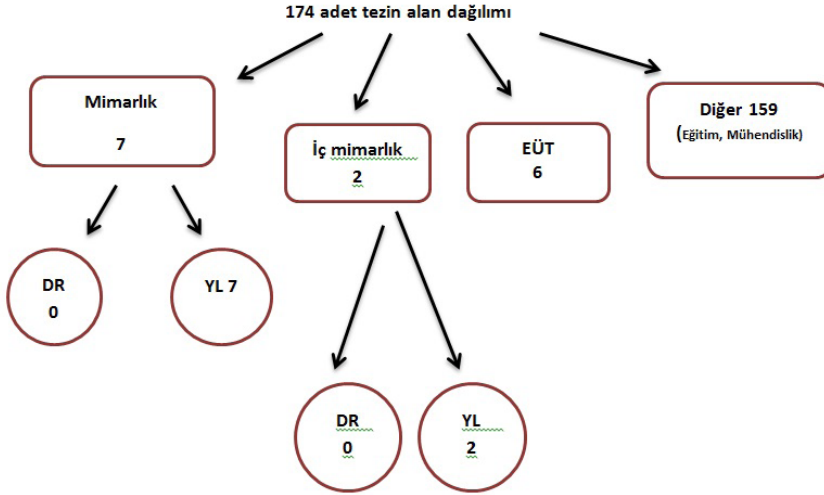
Dijitalleşme

Ulusal tez merkezine bu kavramı yazıp aradığımızda 174 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 45'i sanatta yeterlik/doktora tezi iken 129'u ise yüksek lisans tezidir.

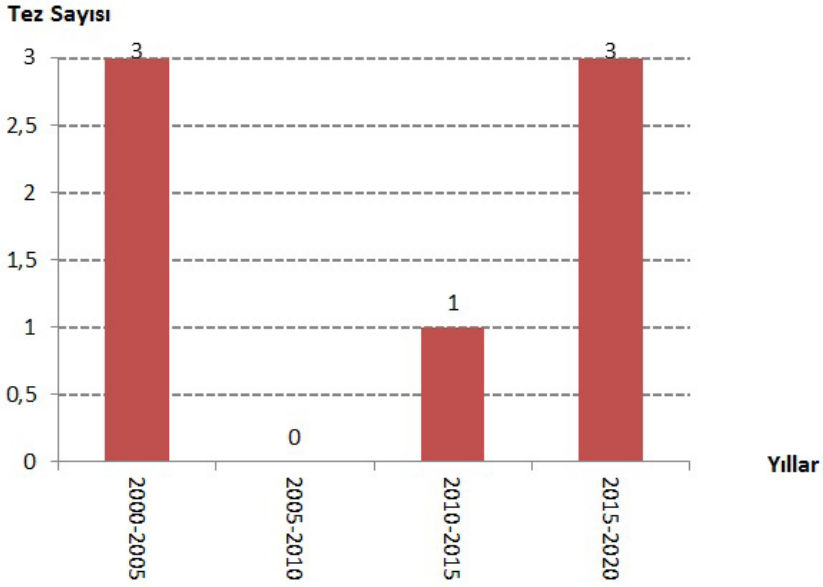
Tablo 11. Dijitalleşme Anahtar Kelimesine Ait Veriler



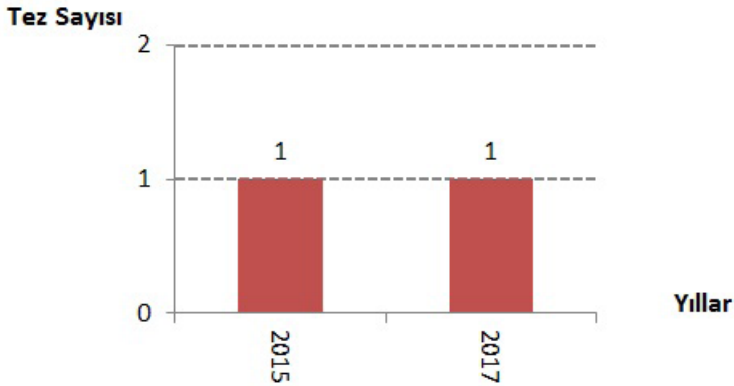
Tablo 12. Tezlerin Alan Dağılımı



Tablo 13. Dijitalleşme kavramı araması ile elde edilen mimarlık alanındaki 7 tezin yıllara göre dağılımı



Tablo 14. Dijitalleşme kavramı araması ile elde edilen iç mimarlık alanındaki 2 tezin yıllara göre dağılımı

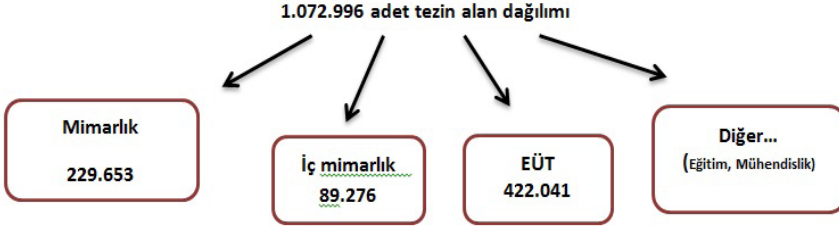


ProQuest Veritabanında Aranılan Kavramlar

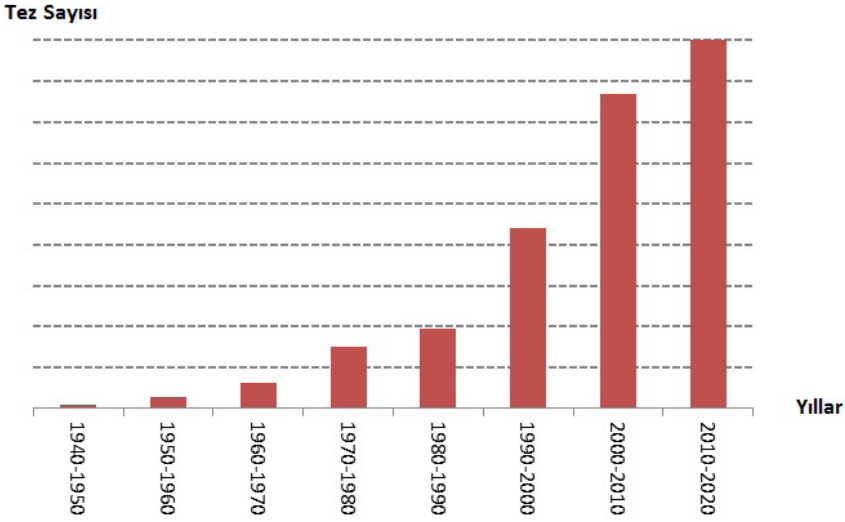
- Design Education

ProQuest veri tabanına bu kavramı yazıp aradığımızda 1.072.996 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 873.964'ü doktora tezi iken 199.032'si ise yüksek lisans tezidir.

Tablo 15. Tezlerin Alan Dağılımı



Tablo 16. Design Education kavramı araması sonucu elde edilen tezlerin yıllara göre dağılımı



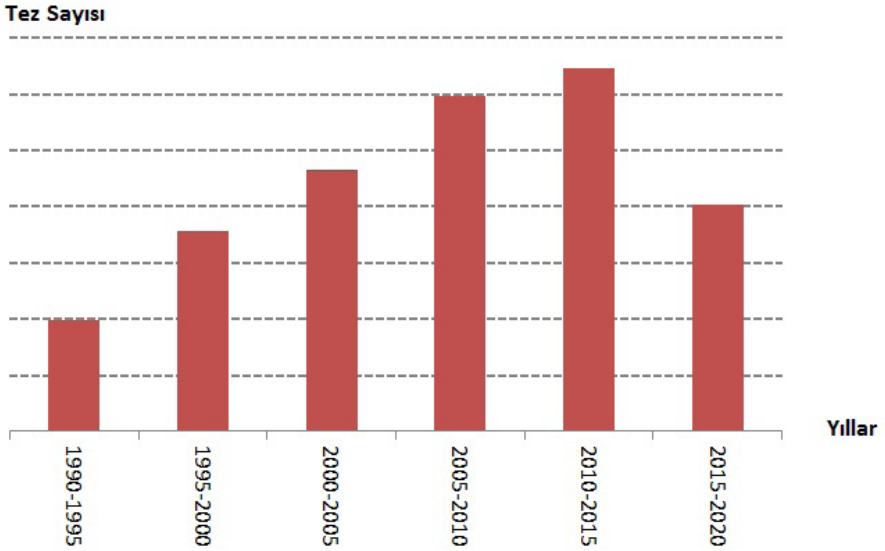
Basic Design (Education)

ProQuest veri tabanına bu kavramı yazıp aradığımızda 1.349.144 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 1.107.374'ü doktora tezi iken 241.770'i ise yüksek lisans tezidir.

Tablo 17. Tezlerin Alan Dağılımı



Tablo 18. Basic Design kavramı araması sonucu elde edilen tezlerin yıllara göre dağılımı



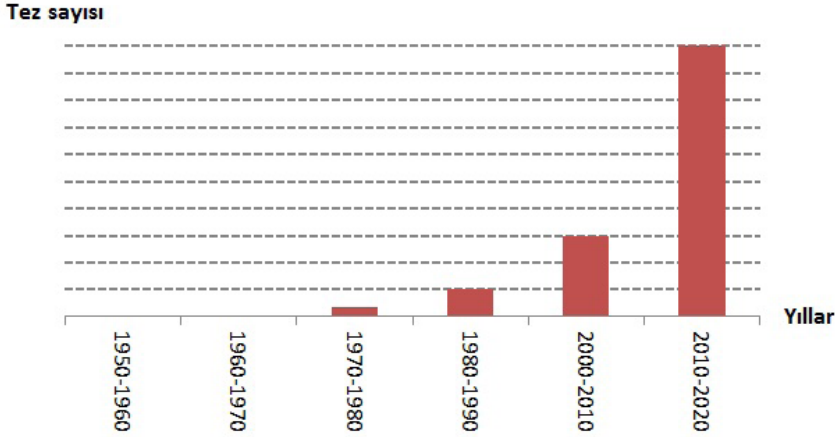
- Digitalization

ProQuest veri tabanına bu kavramı yazıp aradığımızda 24.321 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 19.529'u doktora tezi iken 4.788'i ise yüksek lisans tezidir.

Tablo 19. Tezlerin Alan Dağılımı



Tablo 20. Digitalization kavram araması sonucu elde edilen tezlerin yıllara göre dağılımı



II. Aşama (Sınırlandırmalar İle)

Ulusal Tez Merkezinde Aranılan Kavramlar

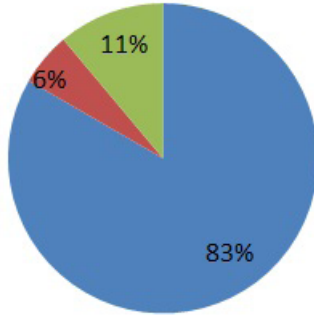
- Tasarım Eğitimi

Arama alanını 'özet', konuyu da 'iç mimarlık' olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 18.

Sınırlamalar sonucu elde edilen 18 tezin metotlarına ve konulara göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 21. Metotlara Göre Dağılım

■ Nitel Metot ■ Deneysel Metot ■ Tarihsel Araştırma Metodu



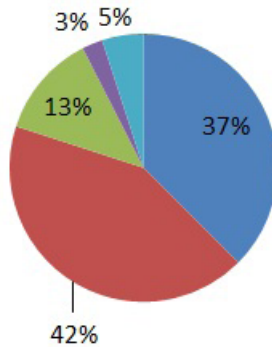
Konular: Temel Tasarım Eğitimi İçerik Analizi, Tasarım Eğitimi Gelişimi, T.T.E. Öğrencilerinde Tasarım Tercihleri, Tasarım Eğitiminde Yaratıcılık, Tasarım Kavram İlişkisi, Uzaktan Eğitim, Tasarım Eğitimi Ve Yaratıcı Drama, Temel Tasarım Eğitimi Ve Sanal Gerçeklik.

Arama alanını 'özet', konuyu da 'mimarlık' olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 54.

Sınırlamalar sonucu elde edilen 54 tezin metotlarına ve konulara göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 22. Metotlara Göre Dağılım

■ Nitel Metot ■ Deneysel Metot
■ Vaka Çalışması ■ Mantıksal Argümantasyon
■ Simülasyon Araştırması



Konular: Tasarım ve kavram, Tasarım Eğitiminin Gelişimi, Tasarım Eğitimi ve Yaratıcılık, T.T.E İçerik Analizi, Veri Tabanı Önerisi, Bilgisayar Oyunu Kullanımı, T.T.E'de Güncel Eğitim, T.T.E'de Yaratıcı Drama, Sanal Gerçeklik.

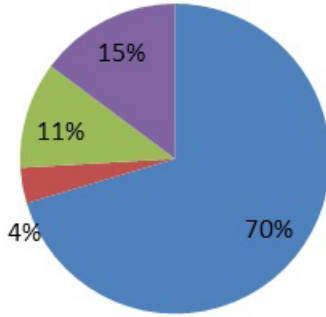
Temel Tasarım

Arama alanını ‘özet’ , konuyu da ‘iç mimarlık’ olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 25.

Sınırlamalar sonucu elde edilen 25 tezin metotlarına ve konulara göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 23. Metotlara Göre Dağılım

■ Nitel Metot ■ Deneysel Metot ■ Vaka Çalışması ■ Tarihsel Araştırma



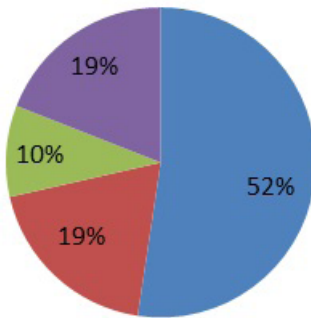
Konular: Temel Tasarım Kuramları, Öğrencilerin T.T.E’de Sezgisel Kararları, Temel Tasarım Eğitiminde Yaratıcılık, T.T.E’de Geleneksel Eğitim Sistemlerinin Günümüze Yansımaları, T.T.E’de Yaratıcı Drama, T.T.E İçerik Analizi.

Arama alanını ‘özet’ , konuyu da ‘mimarlık’ olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 52.

Sınırlamalar sonucu elde edilen 52 tezin metotlarına ve konulara göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 24. Metotlara Göre Dağılım

■ Nitel Metot ■ Deneysel Metot ■ Vaka Çalışması ■ Tarihsel Araştırma



Konular: T.T.E ve Yaratıcılık, İçerik Analizi, Veri Tabanı Önerisi, T.T.E ve Yaratıcı Drama, Sanal Gerçeklik.

Dijitalleşme

Arama alanını ‘özet’ , konuyu da ‘iç mimarlık’ olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 2.

Arama alanını ‘özet’ , konuyu da ‘mimarlık’ olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 6.

ProQuest Veritabanında Aranılan Kavramlar

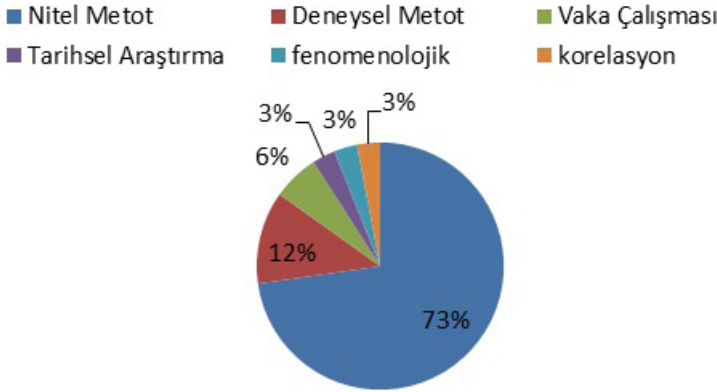
- Design Education

Arama alanını ‘tam metin’ konuyu da ‘interior design’ olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 586.

586 tez üzerinden dizin terimlerini de Design/İnterior Design/ Architecture/Art Education/Design Education şeklinde sınırlandırdığımızda ulaşılan tez sayısı ise 68 ‘dir.

Sınırlamalar sonucu elde edilen 68 tezin metotlarına ve konulara göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 25. Metotlara Göre Dağılım



Konular: tasarım eğitiminde yaratıcı düşünce, CAD kullanımı, oyun temelli tasarım, bilgisayar destekli tasarım, sanal tasarım stüdyosu, uzaktan eğitim, içerik analizi, yaratıcılıkta teknolojinin etkisi, interdisipliner tasarım eğitimi.

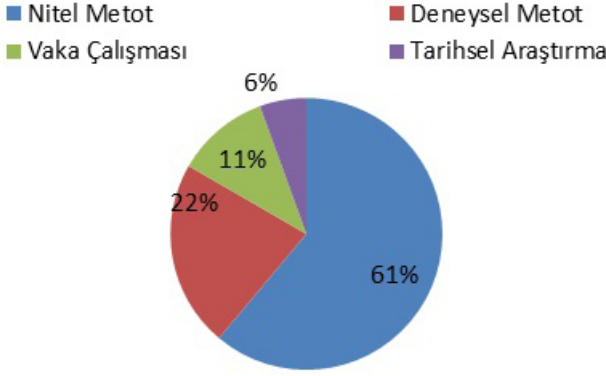
Basic Design (Education)

Arama alanını ‘tam metin’ konuyu da, ‘interior design’ olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 540.

540 tez üzerinden dizin terimlerini de Design/İnterior Design/ Architecture/Art Education/Design Education şeklinde sınırlandırdığımızda ulaşılan tez sayısı ise 80 ‘dir.

Sınırlamalar sonucu elde edilen 80 tezin metotlarına ve konulara göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 26. Metotlara Göre Dağılım



Konular: Yaratıcı düşünce, çevrimiçi eğitim, interdisipliner eğitim, web tabanlı eğitim, bilgisayar destekli eğitim, uzaktan eğitim, sanal stüdyo, oyun teknolojileri.

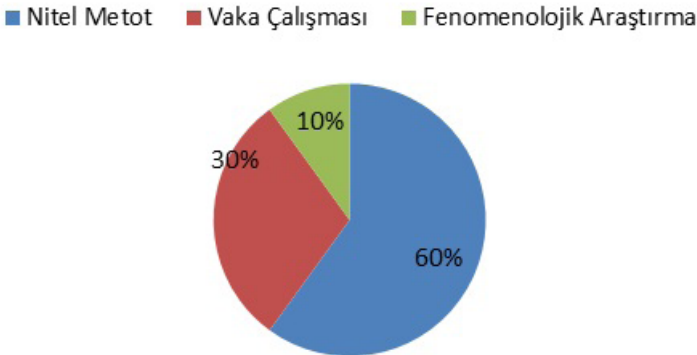
Digitalization

Arama alanını 'tam metin' konuyu da, 'interior design' olarak sınırlandırdığımızda elde edilen tez sayısı 670.

670 tez üzerinden dizin terimlerini de Design/İnterior Design/ Architecture/Art Education/Design Education şeklinde sınırlandırdığımızda ulaşılan tez sayısı ise 52 'dir.

Sınırlamalar sonucu elde edilen 52 tezin metotlarına ve konulara göre dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 27. Metotlara Göre Dağılım



Konular: Teknolojinin mimari pedagojiye etkisi, web tabanlı eğitim, dijital medyanın mimari potansiyeli

Tasarım eğitimi ve dijitalleşme kavramlarını ya da bu kavramların literatürdeki yerini uluslararası ve ulusal tezler üzerinden analizleyerek bu alanda tespitler yapmayı amaçlayan çalışma ile ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Ulusal Tezlerde Durum

Ulusal Tez Merkezinde Tasarım Eğitimi kavramı ile ilgili 296 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 96'sı Doktora/Sanatta Yeterlik, 200'ü ise Yüksek Lisans tezidir. 296 adet tezin alan dağılımı ise; mimarlık (79), iç mimarlık (26), EÜT(44), Diğer (121) şeklindedir. Mimarlık alanındaki tez sayısı 2005-2010 yılları arasında maksimum sayıda iken, iç mimarlık alanında ise 2010-2015 yılları arasında maksimumdadır. Tasarım eğitimi alanındaki tez konularının yıllara göre dağılımına baktığımızda ise, içerik analizi, tasarım eğitiminde yaratıcılık ve yaratıcı drama gibi konuların sık çalışılan konular arasında olduğu, bilgisayar destekli eğitim, sanal ortam, veri tabanı önerisi gibi yaklaşımlara 2000'li yıllar sonrasında yer verildiği, ayrıca zaman zaman geleneksel eğitim sistemleri ya da ekollerin günümüze yansımalarını inceleyen çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Tasarım eğitimi ile ilgili tezler genel anlamda incelenip, sınırlandırarak daha detaylı bir analiz yapıldığında ise, iç mimarlık alanında 18 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerde en çok yer verilen konular tasarım eğitiminde içerik analizi, tasarım eğitiminin gelişimi, tasarım eğitimi ve yaratıcılık, tasarım eğitiminde yaratıcı drama tekniğinden faydalanmak iken, en çok kullanılan metot ise nitel metottur.

Tasarım eğitimi ile ilgili tezlere mimarlık alanında bakıldığında ise 54 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin konuları ise genel olarak tasarım eğitimi kuramları, karşılaştırmalı içerik analizi, tasarım eğitiminde bilgisayar oyunu kullanımı, sanal ortam kullanımı vb.dir. Bu tezlerde faydalanılan araştırma metotları ise, nitel yöntem, vaka çalışması, simülasyon çalışması, deneysel araştırma ve mantıksal tartışmadır. En çok kullanılan metot deneysel yöntem iken ikinci sırada nitel araştırma yöntemi yer almaktadır.

Ulusal Tez Merkezinde Temel Tasarım kavramı ile ilgili 310 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 55'i Doktora/Sanatta yeterlik, 255'i ise yüksek lisans tezidir. Tezlerin alan dağılımı ise, mimarlık (44), iç mimarlık (26), endüstri ürünleri tasarımı (9), diğer alanlar(231) şeklindedir. Bu konuda mimarlık alanındaki tez sayısı 2000-2005 yılları arasında maksimum sayıda iken, iç mimarlık alanında ise 2015-2020 arasında maksimumdadır. Temel tasarım ile ilgili tez konularının yıllara göre dağılımına baktığımızda ise, başlangıçta yani 90'lı yıllarda temel tasarım eğitimi kuramları konularına yer verilmiş, 2000 sonrası ise veri tabanı önerisi, yaratıcılık etkisi, sanal ortamlar, dijital ortam gibi konular çalışılmıştır.

Temel tasarım kavramı araması sonucu elde edilen tezlere daha detaylı baktığımızda ise, özet ve iç mimarlık alanı sınırlaması ile 25 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin konuları genel olarak tasarım eğitimi kuramları, öğrencilerin sezgisel kararları, temel tasarım eğitiminde yaratıcılık ve yaratıcı drama, temel tasarım eğitiminde içerik analizi şeklinde iken, kullanılan metotlar ise nitel yöntem, deneysel yöntem, vaka çalışması ve tarihsel çalışmadır. En çok tercih edilen metot nitel yöntem iken ikinci

sırada tarihsel araştırma yer almaktadır. Temel tasarım ile ilgili mimarlık alanındaki sınırlandırılmış tezler ise 52 adettir. Bu tezlerin konuları genel olarak tasarım eğitimi ve yaratıcılık, veri tabanı önerisi, sanal gerçeklik vb. iken kullanılan yöntemler, nitel yöntem, deneysel yöntem, vaka çalışması, tarihsel araştırma olup ilk sırada nitel araştırma gelmektedir.

Ulusal Tez Merkezinde Dijitalleşme anahtar kelimesi ile tarama yapıldığında 174 adet teze ulaşılmıştır. Bunlardan 45'i Doktora, 129'u yüksek lisans tezidir. Tezlerin alan dağılımı ise mimarlık(7), iç mimarlık (2), EÜT(6), diğer alanlar (159)dur. Mimarlık alanındaki tezler 2000-2005 ve 2015-2020 yılları arasında maksimum sayıda iken, iç mimarlık alanında ise 2015 ve 2017 yılında olmak üzere 2 adet çalışma yer almaktadır.

Bu konudaki tezleri daha detaylı ele aldığımızda iç mimarlık alanındaki iki tezin vaka çalışması metodu ile şekillendiği, teknolojinin iç mekan tasarımında etkileri gibi konulara yer verdiği görülmektedir. Mimarlık alanında ise, nitel yöntem ve vaka çalışması metodlarından faydalanılmış ve etkileşimli bilgi teknolojisi ve mimarlık gibi konulara yer verilmiştir.

Uluslararası Tezlerde Durum

ProQuest veri tabanında Design Education kavramı ile ilgili 1.072.996 teze ulaşılmıştır. Bunlardan 873.964'ü doktora tezi iken, 199.032'si ise yüksek lisans tezidir. Tezlerin alan dağılımı ise mimarlık 229,653, iç mimarlık 89.276, EÜT 422.041'dir. Bu konudaki tez sayısı 2010-2020 yılları arasında maksimum sayıdadır. Tez konularının yıllara göre dağılımına baktığımızda ise 1980'li yıllarda başlayan çalışmalarda, tasarım eğitimi kuramları, tasarım eğitiminde yaratıcılık gibi konulara yer verilirken sonrasında disiplinler arası ilişkiler, veri tabanı önerisi, çevrimiçi uzaktan eğitim, sanal ortam kullanımı gibi konulara yer verilmiştir. Design Education kavramı, alan ve konu sınırlandırması yapılarak arandığında ise; 68 adet teze ulaşılmıştır. Bu kavram ile ilgili çalışılan tez konuları genel olarak yaratıcı düşünce, CAD kullanımı, oyun temelli tasarım, bilgisayar destekli tasarım, sanal tasarım stüdyosu, uzaktan eğitim, içerik analizi, yaratıcılıkta teknolojinin etkisi, interdisipliner tasarım eğitimidir. Bu tezlerde faydalanılan araştırma metodları, nitel yöntem, deneysel yöntem, vaka çalışması, tarihsel araştırma, fenomenolojik yöntem ve korelasyon araştırması yöntemidir. Bu yöntemlerden en çok kullanılanı nitel yöntem iken ikinci sırada deneysel metod yer almaktadır.

Basic Design kavramı ile ilgili ProQuest veri tabanında 1.349.144 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 1.107.374'ü doktora, 241.770'i ise yüksek lisans tezidir. Bu tezlerin alan dağılımına baktığımızda ise mimarlık alanında 340.456, iç mimarlık alanında 115.894, EÜT alanında ise 525.863 adet çalışma yer almaktadır. Bu konuda tez sayısı 2010-2015 yılları arasında maksimum sayıya ulaşmıştır. Basic Design kavramı alan ve konu sınırlandırması yapılarak arandığında ise 80 adet teze ulaşılmıştır. Tez konuları genel olarak yaratıcı drama, çevrimiçi eğitim, interdisipliner eğitim, web tabanlı eğitim, bilgisayar destekli eğitim, uzaktan eğitim, sanal stüdyo, oyun teknolojileri iken, bu çalışmalarda nitel yöntem, deneysel metod, vaka çalışması ve tarihsel araştırma me-

totlarından faydalanılmıştır. En çok tercih edilen metotlar ise sırasıyla nitel yöntem ve deneysel yöntemdir.

Digitalization kavramı ile ilgili ProQuest veri tabanında 24.321 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 19.529'u doktora, 4.788'i ise yüksek lisans tezidir. Bu tezlerin alan dağılımı ise, mimarlık 9.427, iç mimarlık 3.211, EÜT 9.663'dür. Bu konuda 2010-2020 yılları arasında maksimum sayıda çalışma yapılmıştır. Digitalization kavramı alan ve konu sınırlandırması yapılarak arandığında ise 52 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin konusu genel olarak teknolojinin mimari pedagojiye etkisi, web tabanlı eğitim, dijital medyanın mimari potansiyeli gibi konularken, faydalanılan metotlar ise nitel metot, vaka çalışması ve fenomenolojik metottur. En çok yararlanılan metot ise nitel metottur.

Tartışma ve Sonuç:

Tasarım eğitiminin dinamik ve canlı yapısı sebebiyle bu konuyla ilgili çalışmalar her dönemde güncelliğini korumaktadır. Bulunduğu dönemin koşullarına ya da getirilerine göre evirilmekle birlikte zaman zaman geri dönüşler veya geri beslemelerle canlılığını koruyan etkileşimli bir yapıya sahip olan tasarım eğitimi konusunda, günümüz güncel ve popüler koşullarından olan dijitalleşmenin yansımalarını sorgulamak amacıyla oluşturulan çalışma ile ulaşılan sonuçlara göre;

Tez konularındaki öncelikli araştırma konusu eğilimi; tasarım eğitimi içerik analizi, tasarım eğitiminde yaratıcılık ve tasarım eğitimi ve yaratıcı drama etkileşimi konularıdır.

Araştırma konuları iç mimarlık alanında genel olarak nitel yöntemden faydalanılarak incelenmiş, mimarlık alanında ise deneysel metoda daha çok yer verilmiştir.

Yurt içi ve yurtdışında çalışılan konular hemen hemen paraleldir fakat çalışıldıkları zamanlar farklıdır. Yurtdışında benzer konular Türkiye'den daha önce çalışılmıştır.

Konuya yaklaşım ve araştırma eğilimi 2000'li yıllar sonrasında değişim göstermiş, öncesinde daha çok kavramsal temelli olan tez konuları bu yıldan sonra teknoloji, uzaktan eğitim, web temelli eğitim konularına evrilmiştir. Bu durum teknoloji ya da bilgi çağının bu alanda etkisini göstermesi ile ilişkilendirilmiştir.

Uluslararası tezler ile ulusal tezleri kıyasladığımızda uluslararası tezlerde bu konudaki doktora çalışması sayısı yüksek lisans çalışmasından daha fazladır.

Uluslararası ve Ulusal tezler arasındaki bariz farklardan biri de uluslararası tezlerde neredeyse tüm yöntemlerin kullanıldığı tez bulunmaktayken ulusal tezlerde yoğun olarak nitel metottan faydalanılmıştır. Ayrıca dijitalleşme ve teknoloji gibi konular daha çok çalışılmıştır.

Tasarım eğitimi ile ilgili ele alınan tezler ya da dijitallikle ilişkilendirilebilecek tezler genel olarak veri tabanı önerisi, web destekli tasarım, online eğitim, oyun temelli eğitim şeklindedir ve kurgusal olarak ilerlemiştir.

Çalışmalarda genel olarak nitel metottan faydalanılmış, diğer metotlar ikinci planda kalmış ya da yer verilmemiştir.

Dijitalleşme ile ilgili tezlere baktığımızda ise genel olarak mimarlık alanında ve mimarlık teknolojileri ile ilgili çalışmalar sürdürülmüş, tasarım eğitimi/temel tasarım eğitimi ve dijitalleşme birlikteliğini konu alan çalışmalara rastlanmamıştır.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda literatürde tasarım eğitimi ile ilgili konuların kuramsal olarak kısıtlı kaldığı ve genel olarak nitel yöntemle oluşturulan çalışmalara yer verildiği, aynı şekilde temel tasarım eğitiminde de benzer konuların çalışıldığı ve dijitalleşme uygun olduğu söylenebilecek önerilerin de öneri olarak kaldığı ve uygulamaya dönük ya da deneysel çalışmalara çok az yer verildiği, dijitalleşme kavramı ile ilgili çalışmaların mimarlık, iç mimarlık alanında zaten yok denebilecek kadar az olduğu, mevcut çalışmaların da eğitimle ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu durumda tüm bunlar literatürde birer eksiklik olup, bu eksiklikleri giderebilmek adına öneriler şu şekilde düşünülmüştür:

Dijitalleşme ve bu olgunun genelde tasarım eğitimi özelde ise temel tasarım eğitimine yansımaları yok denecek kadar azdır. Bu noktada dijitalleşmenin gerekliliği öğrenciler ve ders yürütücüleri görüşleri ile sorgulanabilir ve gerekli görülüyor ise beklentilere cevap verecek bir sistem kurgusu önerilebilir, bu kurgu deneysel metot ile oluşturularak verim, etki, geri dönüş gibi sonuçlar sayısal olarak ortaya konulabilir.

Bununla birlikte teknoloji ve tasarım eğitimi ilişkisi sadece ders programlarında AutoCAD, 3dsMax gibi programlara yer vermek olarak görülmemeli, her dersin kendi içeriği ve gereklilikleri doğrultusunda teknolojiden nasıl faydalanılabileceği konusu üzerine düşünülmeli ve bu konu özellikle tasarım eğitimin omurgası olarak nitelendirilebilecek başta temel tasarım stüdyosu sonrasında da proje stüdyolarına uygulanmalıdır.

Eğitim konusunun taşıdığı önem düşünüldüğünde, araştırmanın bu konuda ulusal ve uluslararası alanda bir analiz barındırması, eğitimde güncel eğilimleri inceliyor olması sebebi ile önem arz ettiği; bu konuda araştırma yapacak ya da öneride bulunacak araştırmacılar için faydalı olabileceği ve belirlenen konuda literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça::

ACAR, Aktan, (2003), *1956-2000 Yılları Arasında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde Temel Tasarım Eğitimi'nin Kurgusu ve Yürütülmesi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AKBAY, Saadet, (2003), *Temel Tasarım Öğrencilerinin Renk Kararlarındaki Sezgisel ve Analitik Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AKGÜL, İbrahim, (2009), *Fiziksel ve Kişisel Özelliklerin Bilişsel Haritalar Üzerindeki Etkileri: Sanal Mekânlarda Deneysel Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

AKGÜL, Rabia, (2018), *Mimarlık Temel Eğitiminde, Polihedronların Üç Boyutlu Biçimlendirmeye Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ALASWAD, Zina, (2017), *A Game-Based Design Studio: An Exploration Of An Interior Design Studio Environment For Implementing Game Based Learning*. Doktora Tezi, Iowa State University, Ames.

ALMOUSA, Nadya, (2013), *An Examination Of CAD Use In Two Interior Design Programs From The Perspectives Of Curriculum And Instructors*. Yüksek Lisans Tezi, Queen's University, Ontario.

ALQABANDY, Hamad, (2012), *The Evolution Of Architectural Pedagogy In The Age Of Information: Advancing Technologies And Their Implementation In Architectural Pedagogies*. Doktora Tezi, Arizona State University, Tempe.

ARI, Ahmet Cihat, (2018), *Mimari Tasarım Eğitiminde Kültürel Şemanın Etkisi: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ASLAN, Şaha, (2012), *Temel Tasarım Eğitiminde Duyum Sürecine Yönelik Bir Yaklaşım*. Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AYYILDIZ POTUR, A. (2007), *Mimarlık Eğitimi Başlangıcında Bireyin İlgili-Yetenek-Yaratıcılık Düzeyi İle Tasarım Performansı Arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

BENDER, Diane Marie, (2002), *Attitudes Of Higher Education Interior Design Interior Design Faculty Toward The Innovation Of Distance Education*. Doktora Tezi, Michigan State University, Michigan.

BLAİR, Katherine Nora, (2009), *Evaluation Of Web-Based Instruction In Interior Design Education: A Pilot Study*. Yüksek Lisans Tezi, Eastern Michigan University, Michigan.

BOTTİ-SALİTSKY, Rose Mary, (2005), *Evaluation Of A Virtual Design Studio For Interior Design Education*. Doktora Tezi, Capella University.

BRANDON, Lynn, (1994), *Computers In The Design Process: Comparing Creativity Ratings Of Interior Design Solutions Using Pencil-Based And Computer-Based Design Methods In Schematic Development*. Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

CAMCI, Kadriye Şehnaz, (2017), *İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitime Performans Sanatlarının Entegrasyonunda Yöntemler*. Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

CANBAY TÜRKYILMAZ, Çiğdem, (2010), *Mimari Tasarım Eğitiminde Erken Tasarım Evresinde Bilginin Dönüşümünün İrdelenmesi ve Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

CHANDRASEKERA, Tilanka, (2015), *The Effect of Augmented Reality and Virtual Reality interfaces on Epistemic Actions and the Creative Process*. Doktora Tezi, University of Missouri, Columbia.

CHARLSON, Julie Kay, (2006), *Differences Between Online And Traditional Instruction Methods: Performance And Satisfaction In An Interior Design Course*. Doktora Tezi, Colorado State University, Fort Collins.

CİRAVOĞLU, Ayşen, (2001), *Mimari Tasarım Eğitiminde Workshop Stüdyo Paralelliği Üzerine*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

CONETTITA, Anthony, (2012), *Technological Impact On Creativity: Assessing The Impact Of Computer Modeling And Rapid Prototyping On Perceived Creativity*. Yüksek Lisans Tezi, Florida State Üniversitesi, Florida.

ÇAM, Elif, (2018), *Mimarlık Eğitiminde Tasarım Sürecinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Üretken Bir Yöntem Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇATAK, Güven, (2009), *Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Oyunlarının Kullanımına Yönelik Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÇEBİ, Aslı İpek, (2007), *Preference For Environmental Attributes For Different Setting Type*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇETİNKAYA, Çiğdem, (2011), *Tasarım ve Kavram İlişkinin İç Mimarlık Temel Tasarım Eğitimi Kapsamındaki Yeri: Farklı İki Üniversite Örneği Üzerinden Temel Tasarım Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇİLİNGİR ÖZDEMİR, Alev, (2010), *Mimari Tasarım Eğitiminde Biçimin Değişen Anlamları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

DİEHL, Joscha, (1992), *The Relationship Between Creativity, Imagery, And Personality Types In Interior Design Students*. Yüksek Lisans, Oklahoma State University, Stillwater.

DURAL, Tuğyan Aytaç, (1998), *Theatre - Architecture - Education: Theatre As A Pradigm For Introductory Architectural Design Education*. Doktora, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DÜZGÜN, Emel, (2004), *Mimari Tasarım Eğitiminde «Başarı Yönelimi»nin Ölçülmesi*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERBAY, Rana, (2004), *Mimarlar İçin Eğitim Amaçlı Bir Veri Tabanı Modeli*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERKAN, Deniz Çiler, (2006), *Temel Tasarım Eğitimini Sorgulayan Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERKAN, Timuçin, (2017), *Bilgi Teknolojileri Bağlamında Kütüphane İç Mekan Analizi: İstanbul Teknik Üniversitesi Mustafa İnan Kütüphanesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERKAN YAZICI, Yasemin, (2010), *Bilişsel Farklılıkların ve Mekansal Deneyimlerin İlk Yıl Mimarlık Öğrencilerinin Tasarım Süreçlerine Etkilerinin Araştırılması*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERSİNE MASATLIOĞLU, Cemile Sanem, (2018), *Mimari Tasarım Eğitiminde Stüdyo Kültürü Araştırması: Öğrenen-Merkezli Ortamın Yansımaları*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ERTEK, Hakan, (1999), *İç Mimarlık Kapsamında Temel Tasarım Eğitim Kuramlarına Bir Yaklaşım*. Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ESEN, Ece, (2015), *Bauhaus Eğitim Anlayışının Günümüz Temel Tasarım Eğitimine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

FARIVARSADRI, Guita Aviral, (1998), *An Analytical Re-Assessment Of Introductory Design In Architectural Education*. Doktora Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GARSTKA, John Edward, (1994), *The Impact Of Computer-Assisted Design On Interior Design Education*. Doktora Tezi, University of Texas at Austin, Texas.

GÜLEÇ ÖZER, Derya, (2014), *Mimari Tasarım Alanında Kullanıcı Erişilebilirliğinin Genetik Algoritma İle Optimizasyonu*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GÜLER, Ömer Kutay, (2012), *İç Mimarlık Programları Temel Sanat/Tasarım Dersi Kapsamında Öğrencilerin Görsel Algı Beceri Seviyelerinin Değerlendirilmesi*. Sanatta Yeterlik Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

GÜNDAY, Çiler Gözde, (2015), *Farklı Kritik Tiplerinin İç Mimarlık Öğrencilerinin Başarısı Üzerine Etkisinin Analiz Edilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GÜRBÜZ, Esra, (2009), *Mimari Tasarımda Beliren Sistemler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

HASANÇEBİ, Özgür, (2004), *Mimarlık Eğitiminde Yaratıcılık; Temel Tasarım-Mimari İlişkisinin İrdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

HATIRNAZ AKYILDIZ, Ayla, (2010), *Tasarım Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Yöntem Önerisi: Tasarım Döngüsü*. Sanatta Yeterlik tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

HEGDE-NIEZGODA, Asha, (1991), *Dessment Of Perceptions Of Design Educators And Professionals Regarding Lighting Concepts For Design Education*. Doktora Tezi, Oklahoma State University, USA.

HIRANI, Aditi, (2014), *Creativity Of Interior Design Students: Understanding The Relationship Between Cognitive Style, Personality Style, Motivational Orientation, And Creativity Of Interior Design Students*. Doktora Tezi, University of Minnesota.

IRMAK, Orhan, (2003), *Değişen Tasarım Anlayışları ve Tasarımda Geleceğe Yönelmeler*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KAPTAN, Burak, (2003), *20. Yüzyıldaki Toplumsal Değişimler Paralelinde İç Mekan Tasarımı Eğitiminin Gelişimi*. Sanatta Yeterlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KARA, Elçin, (2006), *Temel Tasarım Eğitimine Destek Bir Veri Tabanı Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KARABAĞ, Kutay, (2010), *A Computational Architecture Methodology For Design In Traditional Tissue: The Case Of Kalkan*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KARARMAZ, Ömür, (2017), *Mimari Tasarım Eğitimi Ve Güncel Mimarlık Tartışmalarının Bir Arayüzü Olarak Mekânsal Yerleştirmeler*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KESMEZ, İlhan, (2000), *Bilgisayar Destekli Tasarımın Mimarlık Eğitimine Katkısı; Bir Yöntem Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KETİZMEN ÖNAL, Gökçe, (2010), *Mimari Tasarım Eğitiminde Öğrenciye Ait Kültürel Şemanın Tasarım Sürecindeki Etkilerinin Araştırılmasında Kullanılacak Bir Yöntem*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KILIÇARLAN, Hare, (2015), *Mimarlık Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

KISACIK, Hakan, (1999), *Mimari Tasarım Sürecinde Yaratıcılığın Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KOO, Tae Seo, (2009), *Integrating Design Disciplines: Understanding The Potential For And Factors Affecting The Success Of Interdisciplinary Design Education For Architecture and Landscape Architecture*. Doktora Tezi, North Carolina State University, Raleigh.

KOYUNCUGİL, Hüseyin Tolga, (2001), *An Analysis Of Preference Formation In Introductory Design Education Scores Of The Students In Interior Architecture Education*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KÖKNAR, Sait Ali, (2009), *Tasarım Araçları Bakışıyla Bir Tasarlama Okuması*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KÖMÜRCÜOĞLU TURAN, Nilgün, (2002), *Tasarım Sürecinde Bilişsel Yeti Olarak İmgelem ve Kavram*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KURUGÜL, Sibel, (2012), *Tasarım Eğitiminde Akıl Yürütmeyi Tartışmak: Sayısal Araçlarla Bir Tasarım Alıştırması Denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KWON, Eun Sook, (2004), *A New Constructivist Learning Theory For Web-Based Design Learning With Its Implementation And Interpretation*. Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.

LEONA, Rousseau, (2002), *Loneragan's Method : A Framework For Analyzing Online Learning In Design Education*. Yüksek Lisans Tezi, University Of Manitoba.

LÖKÇE, Sevgi, (1994), *Mimarlık Eğitiminde Temel Eğitim Programlaması Ve Mimari Tasarım Programıyla Bütünleşilebilecek Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MACDONALD, Jasmine B, (2017), *Instructors' Lived Experiences Of Social Media In Interior Design Education: A Phenomenological Qualitative Study*. Doktora Tezi, Northcentral University, San Diego.

MACKENZİE, Jessica, (2014), *Millennial Interior Design Students' Perceptions Concerning Game-Based Learning In A Lighting Design Course*. Yüksek Lisans Tezi, Colorado State University, Fort Collins.

METEVELİS, Melissa Ann, (2008), *Recent Interior Design Graduates From Two Types Of Programs And The Potential Employers Of Interior Designers: A Descriptive Study Of Opinions Regarding Online Education*. Yüksek Lisans Tezi, University of Central Oklahoma.

ONUR, Dilara, (2016), *Tasarım Eğitiminde Farkındalık ve Yaratıcılık Gelişimine Yönelik Bir Öneri*. Doktora, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

ORAL, Mutlu, (2015), *Güncel Mimari Tasarım Eğitimi Yaklaşımlarına Bir Bakış*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

ÖZDEMİR, Elvan Elif, (2013), *Mimarlık Eğitiminde Tasarım Sürecinin Geliştirilmesi Yönünde Bir Yöntem Arayışı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZGEN, Dilay Seda, (2018), *Temel Tasarım Eğitimi İçin Sanal Gerçekliğin Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZKAN, Betül, (2017), *The Integration Of Virtual Reality Into Basic Design Education As A Representation Tool*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÖZSOY, Gülben, (2003), *Mimari Tasarım Eğitime Yönelik Bir İrdeleme: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÖZTÜRK, A. F. (2015), *Mimarlıkta Temel Tasarım Eğitim Yöntemi Olarak Biyotaklit*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

PAKER KAHVECİOĞLU, Nurbin, (2001), *Mimari Tasarım Eğitiminde Bilgi ve Yaratıcılık Etkileşimi*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

PASİN, Burkey, (2007), *Mimarlık Okullarındaki Temel Tasarım Eğitiminde Müzikal Kompozisyonun Kullanılması Üzerine Bir Alan Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

RANSELL, Marlo Evelyn, (2009), *Designscholar: Examining Creative Thinking In An Online Learning Community For Interior Design Graduate Students*. Doktora Tezi, University Of Florida, Florida.

ROSEN, Mark, (2005), *Animate Experience: The Architectural Potential Of Digital Media In Duration*. Yüksek Lisans Tezi, Carleton University, Canada.

SAĞVER, Şerif Bora, (2007), *Müzik Ve Mekan Tasarımında Ortak Biçimleniş Özelliklerine Analitik Bir Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

SAKARYA, Kemal, (2012), *İç Mimarlık Eğitiminde Bilişim Sistemlerinin Kullanımı ve Tasarım Sürecinde Uzaktan Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

SHAHEEN, Roba (2018), *A Qualitative Investigation To Develop Interior Design Pedagogy That Foster Students' Creativity*. Doktora Tezi, Anglia Ruskin University.

ŞPAT, Sebil, (2017), *Teknolojinin İç Mekân Tasarımına Etkileri ve Toplumsal Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

TANERİ, Batuhan, (2013), *Architecture Students' Perceptions Of Design And Its Transformations Throughout Their Education*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ULUOĞLU, Belkıs, (1990), *Mimari Tasarım Eğitimi Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri*. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

USTAÖMEROĞLU, Ayça Araz, (1998), *Mimari Analiz İçin Temel Tasarım Öge ve İlkelerinin Kullanımı İle Oluşturulan Estetik Ağırlıklı Bir Yöntem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YAZICIOĞLU, Fatih, (2013), *Bütünsel Mimarlık Eğitiminin Bir Bileşeni Olarak Mimarlıkta Teknoloji Eğitimi İçin Model Önerisi*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YILDIRIM, İpek, (2018), *İç Mimarlık Bölümlerindeki Temel Tasarım Eğitiminin Teorik ve Pratik Yönden İçerik Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

YORULMUŞ, Ezgi, (2016), *Yaratıcı Drama Eğitim Yönteminin Temel Tasarım Stüdyosunda Kullanılması*. Yüksek Lisans, Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

YURTSEVER, Bengi, (2017), *Mimari Tasarım Eğitiminde 'Aktif Stüdyo' Deneyimleri*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YÜNCÜ, Onur, (2008), *Mimari Tasarım Eğitiminde Tasarım Yoluyla Araştırma*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract:

Education, due to its dynamic, lively and open to change structure, it has become one of the important fields of study for every discipline. One of these disciplines is design education field that includes many different fields such as architecture, interior architecture, product design, graphic design. Design education was emerged with the Beaux Art School in the 17th century, after which it became a school by making itself mentioned with the Bauhaus School, during all these processes, it had traces of the period it was in. Considering the effects of the conditions and turning points of the period they are in, in the emergence and widespread of the Beaux Arts and Bauhaus schools, It is thought that the change in the field of technology after 1990 is a new threshold that will affect design education. Based on this inference, the reflection of the phenomenon of information age which is frequently mentioned after 2000 in design education, was read through the thesis studies within the framework of the research.

The study focuses on a critical examination of master's and doctoral dissertations completed in the specified research area. The aim of the study is to design the path of design education/basic design education subjects in the disciplines such as architecture and interior architecture, in the process from the beginning of literary and academic architectural research to the present day. By analyzing the current situation in the literature, if any a gap or deficiency will be determined, if any. The study was created with qualitative method and literature review method was used as data collection technique. In this process, the National Thesis Center was used to reach for national theses, and the ProQuest database was used to for access international theses. The study was structured to be articulated from general to specific, and the findings were obtained by grouping the theses that obtained as a result of searching the keywords 'Design Education', 'Basic Design' and 'Digitalization' according to certain frames.

By limiting the scope of the study to the last 20 years, it is aimed to determine how the conditions of the current century affect the trends in the literature or the fields of study in the specified subject. The data obtained as a result of searching the determined keywords in databases, were classified as the number of theses reached as a result of the search, the distribution of these theses as master and doctorate thesis, the distribution of theses by years, the area distribution of the theses, the distribution of the topics studied intensively in the theses and the methods used in the studies.

According to the results obtained with the study; the primary research topic trend in thesis topics are content analysis in design education, creativity in design education and interaction of creative drama and design education. At the same time, subjects studied in Turkey and abroad are almost parallel but the times they are studied are different. The approach to the subject and the research trend changed after the 2000s, the thesis topics, which were more conceptually-based before, have evolved to technology, distance education, web-based education topics after this year. This situation has been associated with the effect of technology or information age in this area. However, when international theses are compared with national theses, we see that the number of doctoral studies on this subject in international theses is higher than master's studies. One of the distinct differences between international and national theses is that while there are studies in which almost all methods are used in international theses, qualitative

method has been used extensively in national theses. Theses that can be associated with digitalization in design education are generally in the form of database suggestions, web-supported design, online education, game-based education and have progressed fictionally. When we look at the theses on digitalization, studies in the field of architecture and architectural technologies in general have been identified, but studies on the combination of basic design education and digitalization have not been found.

In line with all these results, it is seen that the issues related to the relationship between design education and digitalization are theoretically limited, and there are generally studies created by qualitative method in the literature. On the other hand, it is seen that there are not many experimental studies on the concept of digitalization in the field of architecture and interior architecture, and existing studies are not associated with education. In this case, the recommendations in order to eliminate these deficiencies in the literature are as follows:

Digitalization and the reflection of this phenomenon on design education/basic design education are almost negligible. At this point, the necessity and dose of digitalization can be questioned with the opinions of students and lecturers, and if seemed necessary, a fiction that will respond to expectations can be proposed. This fiction can be created with the experimental method and the results can be presented numerically.

However, the relationship between technology / digitalization and design education should not be seen as including AutoCad, 3dsMax programs in the curriculum. It should be considered how to benefit from technology for each lesson, and this condition should be associated with the basic design studio and then the project studios.

As a result, considering the importance of the subject of education, the research is important because it includes a national and international analysis on this subject and current trends in education. In addition, it is thought that the study can be useful for researchers who will make research or make suggestions on this subject.

Yer Adı Olarak Bayburt

Bayburt as Place Name

Dr. Mutlu ADAK*

Öz:

Araştırmamızda 1989'da Gümüşhane'den ayrılarak il olan, Doğu Karadeniz Bölümünde yer alan Bayburt ilinin adı, kökeni incelenecektir. Bu çalışma "X. – XV. Yüzyıllar Arasında Bayburt'un Tarihi Coğrafyası" isimli doktora tezimizden üretilmiştir. Çalışma, tarihi coğrafya ve tarih alanındadır.

Bayburt, Karadeniz Bölgesinin Doğu Karadeniz Bölümünde yer almaktadır. 1400 – 1700 m. Rakımlar arasında yer alan şehir, Karadeniz Bölgesinde yer almasına rağmen yükseltisi, yeryüzü şekilleri nedeniyle şiddetli karasal iklime sahiptir. İklim olarak Doğu Anadolu Bölgesinin özelliklerini taşımaktadır.

Bayburt şehrinin kuruluşu hakkında ve buraya yerleşimin ne şekilde ortaya çıktığına dair bilgi bulunmamaktadır. Bununla birlikte su kaynaklarının bolluğu, dağlarla çevrili korunaklı bir yer olması, otlaklarının çokluğu ve av hayvanlarının bolluğu eski çağlardan itibaren insanları buraya yerleşmek için cezbetmiştir. Bayburt ve çevresi tarih öncesinden itibaren sahip olduğu coğrafi ve doğal özellikleri ile birçok kavim ve milletin yerleşmek istediği, yerleşmek için savaş ve mücadeleler yaptığı bir yerdir. Trabzon-Tebriz arasında kavşak noktada olan bölgeye tarih öncesinden itibaren birçok millet, devlet ve kültür sahip olmuştur. Bu çeşitli kavim, millet ve devletlerin hâkimi-

* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, AİİT Bölümü, Aydın, Türkiye, mutlu.adak@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3641-1840

yeti, ilin adının da değişik şekillerde olmasını sağlamıştır. Özellikle ortaçağdan itibaren Türk kültür ve devletlerinin bölgeye hakim olması ile günümüze kadar gelen adı bu çağda ortaya çıkmıştır.

Kaynaklara dayanarak Bayburt'taki yerleşim tarihini; Bayburt adının nereden geldiğini, yer isminin kimler tarafından verildiğini tespit etmeye çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Bayburt, Bayburt Adı, Bayburt'ta Yerleşim, Yer Adı.

Abstract:

In our research, the origin and the name of Bayburt that's located on East Black Sea region and which became a city in 1989 after being seperated from Gümüşhane, will be studied. This study is originated from our PhD thesis "Historical Geography of Bayburt between X. – XV. Centuries". This study is in the field of historical geography and history.

Bayburt is located on the Eastern Black Sea region of Black Sea region. With an altitude of 1400 – 1700 m., the city has extreme continental climate because of the land forms and elevation even though it's located on Black Sea region. The city has the characteristics of the Eastern Anatolia region.

There is no information to the construction of the city and how settlement appeared in the first place. However, the water resources, a sheltered place surrounded by mountains, pastures and prey animals attracted people to settle there starting from ancient times. From prehistoric times, Bayburt and its surroundings, with its geographical and natural characteristics, is considered as a place for many people and tribes to settle and to fight for. Located at a junction between Trabzon – Tebriz, from prehistoric times, many nations, countries and cultures had power over the city. The sovereignty of these various tribes, nations and countries caused many changes to the city's name. In particular, the name of the city that came until today, appeared on this age with the dominance of Turkish culture and nations over the area.

Based on the sources, we will try to determine the history of settlement, from where the name Bayburt comes from and who named the city.

Key Words: Bayburt, Bayburt name, Placement in Bayburt, place name (topony)

Giriş:

Toponomi; bir yerleşim merkezine verilen isimleri inceleyen bilime verilen addır. (Orcan, 1984: 55) Yer adı araştırmalarından o ülkenin tarihine, diline, yerleşim geçmişine ve etnik yapısına dair önemli bilgiler edinilir. (Güner - Ertürk, 2004: 39 -62)

İnsanoğlu çeşitli etkenleri göz önüne alarak yerleştiği yere/yerlere farklı isimler vermiştir. Coğrafi etkenler; doğa olayları; oymak, boy isimleri; dini faktörler yer adı vermede en önemli etkenler olmuşlardır.(Adak - Emir, 2011: 12.)

Türkler, tarih öncesi devirlerden başlamak üzere çevrelerindeki arazileri isimlendirip, dağlara, ovalara, nehirlere, yaylalara, göllere, geçitlere, köy ve kentlere isimler vermişlerdir.(Eröz, 1984: 43) Zeki Velidi Togan'a göre;

“...Bu madde Türk tarihi bakımından çok ehemmiyetlidir. Çünkü Türk milleti dünyanın her tarafına nerede olursa olsun oturduğu yerin her köşesine, her küçük tepesine, çeşmesine, hatta step yerlerinde hudud gösterilmesi zor biri diğerine benzer küçük arazi parçalarına bile isim vermiştir.” (Togan, 1969: 63-64)

Bu konuda gerçekten Türk milleti çevresinde yaşadığı çevreye isim verirken çok cömert davranmış ve yaşadığı alanın her yerini farklı şekillerde isimlendirmiştir.¹

Yerleşilen yerin Türk kültürü incelendiğinde kendisiyle özdeşleştirdiğini görmektedir. Bu nedenle Türk tarihinde ve kültüründe Türkler için vatan kutsaldır, sahipliği bildirir. Türk vataniyle bütünleşmiştir, ayrılamaz. Türkler için, vatana, sahip olduğu, oturduğu yere isim verme de kutsaldır. Bu konuda Emin Baydil güzel bir yorumda bulunmaktadır;

“Bir coğrafyanın her bir santimetre karesine gösterilen ihtimam ile coğrafya kutsal bir mahiyet arz eder ve vatanlaşır. İnsan ve insanın üzerinde yaşadığı toprak ne kadar iç içe girerlerse, yani hemhal olurlarsa, insan da toprak da anlam kazanır. Bu takdirde, toprak vatan ve insan da millet olur.” (Baydil, 2007: 675)

Türkler yer adı vermede daha çok boy-oymak isimlerini ve coğrafi etkenleri ön planda tutmuşlar(Yediyıldız,1984: 27-28); yerleştikleri, yurt edindikleri yerlere daha çok oba-boy-oymak isimlerini vermişlerdir.

Bayburt Şehrinin Kuruluşu:

Bayburt şehrinin kuruluş tarihi ve buraya yerleşimin ne şekilde ortaya çıktığına dair bilinen bir kayıt ve belge bulunmamaktadır. Bununla birlikte su kaynaklarının bolluğu, dağlarla çevrili korunaklı bir yer olması, ormanlık alanlarının çokluğu ve av hayvanlarının bolluğu eskiçağlardan itibaren insanları buraya yerleşmek için cezbetmiştir.(Ünsal, 2006: 197) Kuzey Anadolu'nun iskân tarihiyle yaşıt yol şebekesi üzerinde yer alan ve stratejik bir konuma sahip bulunan Bayburt ve çevresi M.Ö. IV. Bin sonlarından itibaren coğrafi tanımla Karaz; etnik tanımla Hurri Kültürü sahası içine girmiştir.(Pehlivan, 1994: 327)

M.Ö. IV Binli yıllara kadar yerleşim geçmişine sahip Bayburt şehrinin ismi, geçirdiği iskân çeşitliliğine göre tarihi kayıtlarda farklı şekillerde geçmektedir. Şehrin

¹ Bu bağlamda Türkiye'de yerleşim birimleri adlandırılırken meyve adlarına sıkça başvurulmuştur. Örnek bir çalışma için Bakınız; Serkan Şen,(2008) “Türkiye’de Meyvelerden Yararlanılarak Verilmiş Yer Adları”, Turkish Studies, Volume 3/5 Fall, 401-419.

bulunduğu bölgeden ilk bahseden belge Hitit kaynaklarıdır. Bayburt, Ülkemizdeki ilk yazılı belgeler olan Hitit kaynaklarında Azzi Ülkesi içerisinde yer almaktaydı.(Bayburt Valiliği, 2000: 9)

Bayburt Adı:

Sagona'nın Strabon'a dayanarak verdiği bilgiye göre Bayburt'un adı M.Ö. I.- II. Yüzyıllarda Symbace olarak geçmektedir. (Sagona – Sagona, 2004) Ksenophon'un Anabasis (Onbinlerin Dönüşü) adlı eserinde Onbinlerin dönüşü sırasında Bayburt çevresinden geçtikleri; Doğu Anadolu'da rastladıkları ilk zengin ve kalabalık şehir olarak buradaki Gymnias şehri açıklanmaktadır.(Ksenophon, 1998: 139) Zengin ve kalabalık Gymnias şehrinin Bayburt olduğu hususunda araştırmacılar arasında ittifak vardır; ancak bazı araştırmacılar Gymnias şehrinin Bayburt'un kuzeyinde ilçesi olan Aydıntepe olduğunu iddia etmektedir. (Bilgin, 2002: 16-17) Bu şekilde tarihte ilk olarak Gymnias şeklinde adı zikredilen Bayburt'un daha sonraki kayıtlarda geçen isimleri günümüzdeki şekline benzer niteliktedir.

Bizans tarihçisi E. Honigmann, Bayburt'u Trabzon'un merkezi olduğu Khaldia temasını oluşturan 7 piskoposluktan biri olarak belirtir (Honigmann, 1970: 51) ve kendisi eserinde Baberd şeklinde şehrin ismini vermektedir. (Honigmann, 1970: 179)

Ermeni tarihçilerinden olan Khorenli Moses'in (M.S. V. YY) eserinde Bayberd şeklinde şehrin ismi geçmektedir.(Miroğlu, 1975: 9) Şehrin adı Ortaçağ Ermeni kaynaklarında Payberd; Bizans kaynaklarında Payper, Baberd, Paypert şeklinde geçmektedir. (Miroğlu, 1992: 226)

Bilge Umar eserinde, Bizans kaynaklarında Baberd şeklinde geçen şehrin isminin anlamını yorumlarken iddia edildiğinin aksine Ermeni dilindeki eski biçimini ve kökenini ve anlamını saptayamadığını belirtmekte ve Ermenice "Kale, hisar" anlamına gelen "Pert" kelimesinden şehrin isminin türetildiğine kuşkuyla bakmaktadır. (Umar, 1991: 146) Belirtmeliyiz ki Bayburt tarihi incelendiğinde bu bölgede Ermeniler azınlık olarak bulunduysa da hiçbir zaman hâkim nüfusa sahip olmamışlar ve devlet kurmamışlardır. Bu nedenle bu düşük ihtimal olarak kalmaktadır. Aksine araştırma sahasının tarihi incelendiğinde Türkler'in Milattan önceki asırlardan itibaren bölgeye yerleştikleri (Kimmerler, İskitler, Bulgarlar) ve bölgedeki dağlara, nehirlere isimler verdikleri tarihi belge ve kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Bölgedeki Türk varlığından hareketle bazı tarihçiler Bayburt şehrinin adının Orta Asya kökenli olduğunu iddia etmektedirler. Bunlardan F. Kırzioğlu M.Ö. yıllarda Orta Asya'da Doğu Türkistan'da bu ismin kullanıldığını belirtmektedir.(Kırzioğlu, 1992: 196) Orta Asya'da yaşayan Usunlar'ın ve Doğu Türkistan'daki Küça ahalisinin hükümdarlarının lakabı "Bay" idi.(Togan, 1970: 29) Kırzioğlu, Dede Korkut Oğuznamelerinden Eski Urartu (Yukarı Eller) bölgesinde "Pay/Bay" adlı bir Türk boyunun varlığını ve bu bölgede coğrafi yer adlarını buna kanıt olarak göstermektedir. Bu yer isimleri şunlardır: Bayburt, Bay-hisarı (Hakkâri'de Bay Köyünde), Pay Kalesi'ni (Hakkâri'nin Şemdinli ilçesinde).(Kırzioğlu, 1992: 196)

Bayburt adının kökenindeki "Bay" isminin Orta Asya ve Türk kökenli olduğunu gösteren önemli bir belgeyi de Tuncer Baykara vermektedir. Bu eser, XVIII. yüzyılda kaleme alınan Çince olan "Çin İmparatorunun Emriyle Hazırlanmış Birleşik Diller

Lugati” birçok ciltten oluşan bir sözlüktür.(Baykara, 2007: 196) Tuncer Baykara Çinli bir Profesör ile bu eserin belli kısımlarını Türkçe’ye çevirmiştir. Bu sözlükte hangi ismin hangi dilden olduğu da verilmektedir. Tuncer Baykara bu eserde çevirdiği isimlerin başında Barköl ve Bay gelmektedir; “Bay (Uygurca): Zengin manasındadır. Orada oturan halkın çoğu zengin ve hayvanları çoktur. Han devrinde Küça ülkesi toprağıdır.” (Baykara, 2007: 196) Tuncer Baykara’nın incelediği XVIII. Yüzyıla ait bu Çince Lügat de “Bay” isminin eski çağlardan beri Türkler tarafından zengin anlamında kullanıldığını göstermektedir. Evliya Çelebi de biraz sonra bahsedileceği gibi Bay (zengin) anlamında bölgenin zenginliğinden hareketle Akkoyunlular’ın bu ismi verdiğini belirtmektedir.

Bayburt’un ilk hecesi “Bay” hakkında bu açıklamaları yaptıktan sonra, kentin adının son hecesi hakkında kaynakları incelediğimizde birtakım tespitler yapmak mümkün olmaktadır. Kaşgarlı Mahmûd, Divânü Lugâti’t Türk adlı çalışmasında bay: zengin anlamında, bart: su içilen çömlek, anlamında (Kâşgarlı Mahmûd, 2005: 174); bert: köleden alınan vergi(Kâşgarlı Mahmûd, 2005: 184) olarak geçmektedir. Son hecesi düşünüldüğünde ilk ve son hecenin anlamlı bir bütün oluşturmadığı görülmektedir.

Bunlardan başka yine yer isimlerinden Bayburt ve çevresine yerleşen diğer Türk topluluğunun da Bulgarlar olduğunu görmekteyiz. I. Arşak zamanında (M.Ö. 127-114) zamanında Kafkaslardaki yurtlarında karışıklık çıkan Bulgarlar buradan göç ederek Çoruh boylarına gelip Gol’un adında (Bayburt Ovası?) çok verimli bir ovaya yerleştiler.(Kırzioğlu, 1992: 36) Bu bölgeye yerleşen Bulgarlar buradaki dağlara Balkar/Barkar/Barkhal ismini vermişler ve Fatih Sultan Mehmet Trabzon’u fethetirken bu dağlardan geçmiştir. (Kırzioğlu, 1992: 36)² Günümüzde Kemer Dağı olan bu dağa Osmanlı tarihçilerinin kayıtlarında “Burhar” ve “Bulgar” diye geçmekteydi. (Kırzioğlu, 1984: 80-81) Bulgar Türkleri arasında Bayburt adlı oymakların olduğunu iddia eden tarihçilerin (Eröz, 1984: 46) de belirttiği gibi Türkler, yurt edindikleri yerlere Faruk Sümer’in ifadesiyle “el, boy ve oba adlarını tapu senetleri gibi yerleştikleri yerlere koymuşlardır”. (Sümer, 1992: 51) Bu düşünceden hareketle Bayburt oymağının bu yere/şehre kendi oymak isimlerini vermiş olması ve çevrede bu oymaktan dolayı bu şehre Bayburt isminin verilmiş olması kuvvetle muhtemeldir.

Bayburt şehrinin Bizans İmparatoru Justinianus zamanında ismi kayıtlarda Baiberdon şeklinde geçmekte(Turan, 2004: 56) ve Baiberdon şeklindeki isminin Helen dilinde “Baiberd’lilerin Kenti” anlamına geldiği belirtilmektedir.(Umar, 1991: 148) Bu da Bayburt oymağının şehre ismini bırakması ihtimalini yükseltmektedir.

Ortaçağ Arap kaynaklarından Yâkut’un eserinde şehrin ismi Babirt şeklinde,(Turran, 1979: 366) Safiyyüddin Abdülmü’min el-Bağdadî (Ö.739-1338) tarafından kaleme alınan Merâsidü’l- İttilâ‘ adlı coğrafya eserinde, Bâbirt şeklinde(Gök,2014: 132) Kazvinî’nin eserinde Baburt şeklinde (Kazvinî,1919: 96), bölgede XIV. Yüzyıl başlarında yurt tutan Akkoyunlu kaynaklarında Papirt (Miroğlu, 1992: 226) ve Baybird (Tihranî, 1962: 48 ve 54) şeklinde geçmektedir. Selçuklu Sultanı II. Gıyaseddin Mesud adına 1291 senesinde Bayburt’ta basılan paralarda Baybirt (Galib, 1971: 92) olarak şehrin ismi geçmektedir. İlhanlı dönemindeki Anadolu’nun mali durumu ve vergi alınan yer-

² Trabzon Rum Devletinin tarihçisi Paneretos da bu dağdan bahsetmekte ve dağın adı eserinde Parhari/Parhar şeklinde geçmektedir, A.Hahanov, Panaret’in Trabzon Tarihi, (Çev.: E.Uzun), Trabzon 2004, 78.

leri belirten kaynaklardan biri olan Abdullah İbn Muhammed'in Kitab fi'l Hesab (Risale-i Felekiye) adlı eserde şehrin ismi Babert şeklinde geçmektedir. (Abdullah İbn Muhammed, 90/b – 93/b)

Bayburt adının son hecesi olan burt'un kökeni hakkında durmamız gerekmektedir. Ortaçağ'da X. yüzyıldan itibaren Avrupa'da yoğun bir ticaretin başladığını görüyoruz. Ticari büyümenin en önemli sonuçlarından biri kente göçün ve kent nüfusunun artmasıdır. (Pirenne, 2010: 49-51) Ticaretin gelişmesi devam ettikçe yol kavşaklarında, nehir ağzlarına ve toprak eğiminin elverişli olduğu yerlerde de şehirler oluşmuştur. Ticaretin gelişerek örgütlenmeye başlaması, gezgin tüccarları sabit noktalara yerleşmeye zorlamıştır. Böyle yerlerde genellikle "katedral" ve "burg" denilen saldırı karşısında sığınabilecek korunaklı yerler bulunuyordu. Tüccarlar dinlenmek ve korunmak için kalelere ya da bir katedralin gölgesine sığınarlardı. Bu yerlerde toplanan tüccarların sayısı artınca bir "fauburg" ya da "burg dışı" (Kale dışı) da oluştu. Çok geçmeden "fauburg" "burg'un" kendisinden daha önemli oldu. Fauburg'da koruma arayan tüccarlar surlarla kasabalarını çevrelediler. (Huberman, 2003: 38; Pustu, 2006: 139,140) "Güvenlikli şehir/kale" anlamında Ortaçağ Avrupa'sında burg'ların sayısı hızla artmıştır. (Lüksemburg, Strasburg, Ausburg, Oldenburg, Hamburg, Brugge gibi) Almanya ve Saksonya'dan İskandinavya'ya kale ya da oturma alanı anlamında burgh ya da borough (Karakaş, 2001: 122) kullanılmaktaydı. Bu konuda güvenlik ihtiyacının önceliğinden bahseden tarihçi Henri Pirenne'nin tespiti de önemlidir;

"Açıķça beliren ilk gereksinim, ... savunma gereksinimiydi. Bu nedenle 9. yüzyılın başında her yerde kaleler yükselmişti. Çağdaş metinler bunlara çok çeşitli adlar vermektedir: castellum, castrum, urbs, municipium: bu adların en alışmış ve herhalde en teknik olanı, burgus sözcüğüdür. Aşağı imparatorluk latincesiden Almanca'ya geçen bu sözcük tüm modern dillerde korunmuştur: burg, borough, borgo." (Pirenne, 2010: 58)

Yine burt hecesi ile ilgili olarak, Türkçenin bazı kuzey lehçelerinde bizdeki "şehir" kelimesine karşılık olarak kala/kale kelimesi kullanılmaktadır.(Doğan, 2014) Bu esasen, batıdan Ruslara geçmiş olan "burg" kelimesinin karşılığıdır. Bu kelime şehir anlamına gelir; daha doğrusu etrafı surla çevrilmiş şehiri tanımlamaktadır. Şehir ahalisinin seçkinleri de çoğunlukla tüccar ve esnaftır. Bu "burg"un Arapça "burç"dan iktibas edilmiş olma ihtimali de belirtilmektedir (Doğan, 2014)

Yukarıdaki ayrıntılı izahlarla düşünüldüğünde Bayburt Ortaçağ'da ticaret yolları üzerinde kavşak noktası, ticaret şehriydi. Aynı zamanda yüksek korunaklı bir tepede kale şehriydi(Burg) ve kalenin eteklerinde şehrin yayılması ile yeni mahalleler ve ticaret merkezleri bulunmaktaydı(fauburg). Bu benzerlik Ortaçağ'ın Avrupa'sında hızla yayılan kale-kentler gibi aynı gereksinimlerin her yerde aynı sonuçları doğurduğunu kuşkuyla yer vermeyecek bir biçimde kanıtlamaktadır.(Pirenne, 2010: 59) Bu şekilde Bayburt adının da sağlam korunaklı kaleli şehir anlamında Ortaçağ'da, Bizanslılar tarafından kente isim olarak verildiği kuvvetli bir ihtimaldir. Ayrıca "Bay/Bai/Pay/Pai – burg" şeklindeki bu kentin ismi Türkçe'de kullanılan, telaffuz olarak çok benzer olan, Bayburt şeklinde Türk toplulukları tarafından kullanılmaya başlandığı düşünülebilir. Bay; zengin, yukarıda görüldüğü gibi Türkçe'de zengin anlamında kullanılan kelimedir. Burt; korunaklı şehir anlamında yabancı kökenli olan burg kelimesinden alınmış olabilir. Bu şekilde Bay; zengin; Burt; korunaklı şehir anlamında Bayburt ismi bu kente verilmiş olma ihtimali bulunmaktadır.

Anadolu Selçukluları dönemine ait bir tarihi takvimde (Turan, 2007: 80-81) bu şehrin ismi zikredilirken “Bayburd” şeklinde ifade edilmiştir. XIV. Yüzyıla ait bu kayıt da göstermektedir ki Bayburt şehri günümüzdeki ismini (d-t dönüşmesi hariç) XIII. ve XIV. yüzyıllardan itibaren taşımaktadır. Şehre Bayburt isminin verilmesi de X. - XI. yüzyıllara kadar indiği anlaşılmaktadır.

Doğu Anadolu ve Türk tarihinde önemli bir yeri olan Dede Korkut Oğuznameleri’nde de Bayburt kalesi zikredilmektedir. Bamsı Beyrek’in Bayburt hisarını ele geçirdiği kalenin ismi “Bayburt” şeklindedir. (Gökyay, 1976: 48,50,53,54,65) Dede Korkut hikâyelerinin XV. yüzyılda telif edildiğinden (Borataş, 1958: 39 ve 49) hareketle Bamsı Beyrek’in Bayburt Hisarında hapsedilmesi XIII. veya XIV. yüzyıllara denk gelmektedir. Bu da şehrin isminin bugünkü şeklinin kullanılmaya başlandığı XIII. yüzyılda olduğu tezimizi kuvvetlendirmektedir.

XIII. yüzyılda Bayburt’tan geçen ünlü seyyah Marco Polo bu şehrin zengin gümüş madenlerine sahip olduğunu belirterek şehrin adını Paipurth ve Baiburt şeklinde ifade etmiştir. (Komproff, 1953: 25) Buradaki şekli Türkçe’deki Bayburt telaffuzuna çok yakın, p ve i harflerini seyyahın kendi dilinde telaffuz ettiği düşünülürse aynı formda ifade edildiği görülmektedir.

XVII. yüzyılın ünlü seyyahı Evliya Çelebi folklor tarihimiz için önemli bir eser bırakmıştır. O pek çok yer adını kelime yapısına inerek incelemiştir. (Cunbur, 1984: 203) Seyahatnamesinde birçok yer isminin nereden geldiğini, kökenini iyi tahlil eder. Bu yönüyle Türk yer adları için önemli bir kaynaktır. Seyyahımız bazı yanlış açıklamalarına ve bazı efsanelere inanmasına rağmen çok önemli bir eser vermiştir. (Cunbur, 1984: 217) Evliya Çelebi Seyahatnamesinde:

“Akkoyunlular yaylağa çıkıp gezinirken Gümüştane ovalarında kenz-i azim demek olan madenleri bulup “bay” oldukları için şehre de Bayburt dinmiş, sonra tahrif edilerek Bayburd dinmiştir.” (Evliya Çelebi, 1928: 344)

diyerek şehre bu ismin XIII. yüzyıl sonları, XIV. yüzyıl başlarında yerleşen Akkoyunluların verdiğini belirtir. Evliya Çelebi “Bay” kelimesini Kaşgarlı gibi zengin anlamına geldiğini belirtmiş ve “yurt” kelimesi ile birleşerek “zengin yurt” anlamında bu yere, Bayburt isminin verildiğini belirtmektedir.

“Bay” önceden de ifade ettiğimiz gibi Orta Asya kökenli Türkçe bir kelimedir. Anadolu’daki önemli tarihi kaynaklardan biri olan ve XI. yüzyılda yazılan (Akkaya, 1950:131) Dânişmend-nâme’de de Kaşgarlı’nın eserindeki gibi, “Bay” kelimesi geçmekte ulu, soylu, zengin anlamına gelmektedir. Bu da Evliya Çelebi’nin fikrini kuvvetlendirmektedir.

Bayburt adını ayrıca Türkler’de ve Moğollar’da şahıs ismi olarak görmekteyiz.³ (Gül, 2005, 196) Örneğin Anadolu Selçuklu Sultanı I. Rükneddin Süleyman Şah’ın (1075-1086) komutanlarından birinin adı Bayburt’tur. (Üçer - Koman, 1945: 46)

³ Muammer Gül, İslamiyet’i kabul eden Moğolların bazı yer adlarını şahıs ismi olarak aldığını belirlemekte Bayburt’u buna örnek olarak vermektedir; yazar Anadolu’daki bazı yer isimlerinin Moğolların şahıs isimlerinden geldiğini belirtmekte ve Mamak, Esenboğa gibi yer isimlerinin Moğol komutanlarına ait isimler olduğunu bildirmektedir.

Bunlardan başka Anadolu'da Karamanoğulları Beyliği zamanında Mehmet Bey'in komutanlarından birinin adı Bayburt Bey'di ve Mehmet Bey tarafından Karamanlı topraklarının bir kısmı bu beye yurt olarak verilmiştir(1277). (Karadeniz, 1997: 7)

Aynı zamanda Şikârî eserinde Bayburt İli'nden ve serdar Bayburt Bey'den bahsetmektedir.(Şikârî, 1940: 10,18,23,29,30,37,44,45,53,55,64 vd.) Şikârî eserinde Karamanoğlu'nun Ankara ve Konya arasındaki toprakları ikiye bölüp Turgut ve Bayburt beylere verdiğini ve bundan sonra bu toprakların Turgud ve "Bayburd İli" namıyla kaldığını belirtir, (Şikârî, 1940: 44-45) Adı geçen Bayburt Beyden adını almış olması muhtemel olan Konya Ereğli'deki İvriz suyu üzerindeki bir köprü'nün adı da Bayburtlu Köprüsü idi. (Konyalı, 1970: 741)

Son olarak belirtmek gerekir ki, toponomi alanında uzmanların da ifade ettiği gibi, Anadolu'daki yer isimleri XI. yüzyılda başlayan ve XII. yüzyılda belirginleşen bir biçimde Türkler tarafından vatan olarak feth edilerek Türkleştirilmiş ve Türkler Orta Asya'da kullandıkları isimleri Anadolu'da yurt tuttıkları bölgelere vermiş veya önceden kullanılan yer isimlerini kendi dil yapılarına uyarlamışlardır.(Tellioglu, 2007: 60) Bu şekilde yukarıda açıkladığımız gibi XIII. yüzyıldan itibaren günümüzdeki ismiyle anılan⁴ Bayburt şehri Türklerin M.Ö. VII. Yüzyıldan itibaren önemli bir iskân yeri olup Türkler'in ismini verdiği bir Anadolu şehri olmuştur. Tarafımızdan yapılan doktora çalışmasında bu ildeki birçok yer isminin Türkler tarafından verildiği tespit edilmiştir⁵.

⁴ İsmet Miroğlu, Bayburt Sancağı adlı eserinde Bayburt şehrinin günümüzdeki şeklinin Osmanlı Döneminden itibaren kullanıldığını; H. Basri Karadeniz de yukarıda adı geçen makalesinde şehrin isminin son şeklinin XIV.-XV. Yüzyıllarda kullanılmaya başlandığını belirtmektedirler. Ancak yukarıda da ayrıntısıyla belirttiğimiz gibi bu kullanım XIII. yüzyıldan başlamıştır.

⁵ Bayburt ve çevresinin özellikle Türkler'in göçebe yaşamına uygun olduğu için yoğun bir Oğuz yerleşmelerine sahip olmuştur. Bakınız: Mutlu Adak, X. – XV. Yüzyıllar arasında Bayburt'un Tarihi Coğrafyası, Berikan Yayınları, Ankara 2016.

Sonuç:

Özetle, Bayburt şehri bulunduğu stratejik konum; coğrafi şartların uygunluğu (su kaynaklarının ve ovaların bolluğu) nedeniyle eskiçağlardan itibaren insanlar tarafından yerleşilen bir şehir olmuştur. Belirtildiği gibi M.Ö. IV binli yıllara dayanan bu şehrin iskân tarihinde çok farklı etnik kimliğe ve kültüre sahip topluluklar bu şehre gelip yerleşmiştir. Bu farklılık şehrin ismine de yansımış ve iskân çeşitliliğine ve yerleşen topluluğa göre Bayburt şehri farklı isimler almıştır.

Atlı göçebe - Bozkır kültürüne uygun iklim ve doğası ile Bayburt şehrine M.Ö. VII. yüzyıldan itibaren Türk toplulukları yerleşmeye başlamış (Kimmerler, İskitler, Bulgarlar), Bayburt ve çevresine – Türklerin oba, boy, oymak isimlerini yerleştikleri yerlere isim olarak verme geleneğine göre – Türkçe kendi isimlerini vermişlerdir.

Tarihte ilk defa Symbace, Gymnias şekillerinde geçen şehrin ismi daha sonraları Baberd, Paypert, Baiberdon, Babirt, Baburt, Bayburd şeklinde tarihi kayıtlarda geçmiştir. Vardığımız sonuca göre şehrin ismi XIII. yüzyıldan itibaren bugünkü şekliyle ifade edilmeye başlanmıştır.

Şehrin isminin nereden geldiği, kökeni ve anlamı üzerine beş düşünce ağırlık kazanmaktadır. Bunlar:

a) Bulgarların Bayburt oymağı bu bölgeye yerleştiklerinde şehre kendi oymak isimlerini vermişlerdir ve yukarıda da ifade edildiği gibi Bay ismi Orta Asya kökenli Türkçe bir kelimedir.

b) Evliya Çelebi'nin ifade ettiği şekilde Akkoyunlular XIV. asırda bu şehire Türkçe ulu, zengin anlamına gelen “Bay” kelimesiyle yurt tuttıkları buraya yurt kelimesini ekleyerek Bayburt ismini vermişlerdir.

c) Orta Asya'da önceden beri şahıs ismi olarak Türkler tarafından kullanılan bu isim, Türkler buraya yerleştiklerinde, X. , XI. Yüzyıllardan başlayarak, Baberd, Paypert şeklindeki şehrin ismini kendi dillerindeki şahıs ismine benzediği için “Bayburt” şeklinde ifade ede gelmişler ve şehrin ismi bu şekilde Bayburt olarak kalmıştır.

d) Avrupa'da Ortaçağ'da IX. ve X. Asırlarda yaygınlaşmaya başlayan “Burg”lar etrafı surla çevrilmiş şehir anlamında kullanılmıştır. Bay/Bai/Pay/Pai- burg şeklindeki bu Avrupa'daki kullanım Türkçe'de kullanılan, telaffuzuna çok benzeyen, Bayburt şeklinde Türk toplulukları tarafından bu şehire isim olarak verilmiştir.

e) Ermenice “Pert” (Kale, hisar anlamında) kelimesinden türetilerek şehrin ismine Bizans döneminde “Paypert” denilmiştir.

Bizce, yukarıda da ifade ettiğimiz gibi, e maddesi tarihi gerçekler ışığında Ermenilerin bu bölgede hâkim nüfusa sahip olmadıklarından ve devlet kurup egemenlik sürdürmediklerinden dolayı gerçeği yansıtmamaktadır.

Tespitimize göre şehir ismini, Türkçe şahıs ismi olan Bayburt'tan veya Bulgarların Bayburt oymağından almış olma ihtimali daha yüksektir. Anlamı tam olarak açıklanamayan Baberd, Paypert şeklinde Ortaçağda geçen şehrin ismi Türkler'in tarih öncesinden beri bu bölgeye yerleşip kendi isimlerini vermeye başlamasıyla Batı dillerinde ve kaynaklarında dillerdeki varyantlara, ses fonetiğine göre Bayburd(t) ismi Baberd,

Paypert, Babirt, Baiburt, Paipurth şeklinde ifade edilme olasılığı yüksektir. Bu da şehrin isminin Türkler tarafından verildiğini - Batı dillerinde günümüzde de Türkçe şehir isimlerinin farklı telaffuz edilip kayda farklı geçilmiş olma ihtimaliyle - Türkçe kökenli olduğu (Şahıs ismi veya Bay sözcüğünden türetildiğini) tezimizi kuvvetlendirmektedir.

Kaynakça:

Abdullah İbn Muhammed, *Kitab fi'l Hesab (Risale-i Felekiye)*, Ayasofya Ktp. Nu: 2756.

ADAK, Mutlu _ EMİR, Dursun Ali, (2011) *Kültürün Kale Kenti Bayburt*, Bayburt: BEKDER Yayınları.

AKKAYA, Şükrü, (1950)“ Kitab-i Melik Danişmend Gazi- Danişmendname”, *A.Ü. Dil Tarih Coğrafya Fak. Dergisi*, Ankara, VIII, 131-144.

ALLEN, W.E.D., (1971) *A History of the Georgian People*, London: Barnes & Noble.

Aziz B. Erdeşir-i Esterâbâdi, *Bezm u Rezm*, (1990), (Çev. Mürsel Öztürk), Ankara, Kültür Bakanlığı Yayını.

Bayburt Valiliği, (2000), *İl Oluşunun 10. Yılında Bayburt Tarihi*, Bayburt: Bayburt Valiliği Yayını.

BAYDİL, Emin, (2007), “XVI. Yüzyıl Urfa Sancağının Boz-Âbâd ve Yalak Nahiyelerindeki Kırsal Yerleşme Adlarının Tarihi Coğrafya Bakımından Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim, XV,2: 675-692.

BAYKARA, Tuncer, (2007), *Türk Kültürü*, (3. Baskı), İstanbul: IQ Yayınları.

BİLGİN, Mehmet,(2002), *Doğu Karadeniz Tarih Kültür İnsan*, Trabzon: Serander Yayınları.

BORATAV, Pertev Naili, (1958), “ *Dede Korkut Kitabelerindeki Tarihi Olaylar ve Kitabın Telif Tarihi*”, *Türkiyat Mecmuası*, XIII : 31-62.

CUNBUR, Müjgan, (1984) “ *Evliya Çelebi Seyahatnamesinde Yer Adları* ”, *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara, 201-217.

Dânişmend-nâme, (2004), Nşr. Necati Demir, Ankara: Akçağ Yayınları.

DOĞAN, Mehmet, Şehirsiz Şehirler, <http://www.habervaktim.com/yazar/61889/sehirsiz-sehirliler.html>, erişim tarihi: 22.10.2014.

Ebu Bekrî Tihranî,(1962), *Kitab-ı Diyarbekriyye*, (Nşr. N. Lugal, F. Sümer), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.

ERÖZ, Mehmet, (1984) “Sosyolojik Yönden Türk Yer Adları”, *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara, 43-53.

Evliya Çelebi,(1976), *Seyahatnâme*, Haz. Mehmed Zillioğlu, C.I-II, İstanbul.

GALİB, İsmail, (1971), *Takvim-i Meskûkât-i Selçukkiye*, Ankara.

GÖK, H. İbrahim,(Ocak 2014) “XIII ve XIV. Yüzyıla Ait Bir Coğrafya Sözlüğü: Merâsidü'l-İttılâ' ve Anadolu'ya Dair Kayıtları”, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Kırıkkale, IV,1: 123- 160.

GÖKYAY, Orhan Şaik,(1976), *Dede Korkut Hikâyeleri*, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayını.

GÜL, Muammer,(2005) *XIII. ve XIV. Yüzyıllarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Moğol Hakimiyeti*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

GÜNER, İbrahim _ ERTÜRK, Mustafa, (2004), “Türkiye İl Merkezi Kent Adlarının Kaynakları Üzerine Bir Araştırma ”, *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Bahar, XII: 39-62.

H. Kazvinî,(1919) *Nüzheti'l Kulûb*, (Nşr. G. Le Strange), London.

HAHANOV, A., (2004), *Panaret'in Trabzon Tarihi*, (Çev.E.Uzun), Trabzon: Eser Ofset.

HONİGMANN, Ernst, (1970), *Bizans Devletinin Doğu Sınırı*, Çev. F. Işıltan, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

HUBERMAN, Leo,(2003), *Feodal Toplumdan 20. Yüzyıla*, (Çev.: Murat Belge), İstanbul: İletişim Yayınları.

KARADENİZ, H Basri, (1997), “Bayburt Adı Hakkında”, *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, 127: 6-8.

KARAKAŞ, Mehmet, (2001), “Tarihsel Gelişim Sürecinde Kent Kısıtlı Tarihsellik Anlayışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Sosyal Bilimler Dergisi*, III , 1 Haziran: 121-132.

KARAKOYUNLU, Sadri, (1990), *Bayburt Tarihi*, Ankara: Kültür Ofset.

Kâşgarlı Mahmûd,(2005), *Divânü Lugâti't-Türk*, (Çev.: Seçkin Erdi ve S. Tuğba Yurteser), İstanbul: Kabcacı Yayınları.

KIRZIOĞLU, M.Fahrettin,(1984), “Selçuklu Fetihlerinden Önce Doğu Anadolu'da Türk Boy ve Oymaklarından Kalma Dağ ve Su Adları ”, *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara ,75-96.

KIRZIOĞLU , M. Fahrettin, (1992), *Yukarı Kür ve Çoruk Boylarında Kıpçaklar*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.

KOMPROFF, Manuel, (1953), *The Travels of Marco Polo*, Newyork: W. W. Norton & Company.

KONYALI, İ. Hakkı, (1970), *Abideleri ve Kitabeleri İle Konya Ereğlisi Tarihi*, İstanbul: Fatih Matbaası.

KSENOPHON,(1998), *Anabasis (Onbinlerin Dönüşü)*, Çev.Tanju Gökçöl, İstanbul: Sena Ofset.

MİROĞLU, İsmet, (1975) *XVI. Yüzyılda Bayburt Sancağı*, İstanbul: Bayburt Kültür ve Yardımlaşma Derneği.

MİROĞLU, İsmet, (1992) “ Bayburt ”, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, V:225-228.

ORCAN, Salih,(1984), “Toponomi <Coğrafi Yer Adları Standardizyonu>nun Millî ve Milletlerarası Önemi”, *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara.

ÖZGER, Yunus,(2008), *XIX. Yüzyılda Bayburt*, İstanbul: Bil Q Yayınları.

PEHLİVAN, Mahmut,(1994) “ Başlangıçtan Urartu’nun Yıkılışına Kadar Bayburt ve Yöresi ”, *Türk Tarihinde ve Kültüründe Bayburt Sempozyumu (Mayıs 1988- Bayburt)*, Ankara, 327-344.

PİRENNE, Henri,(2010), *Ortaçağ Kentleri*, (Çev.: Şadan Karadeniz), , 9. Baskı, İstanbul: İletişim Yay.

PUSTU, Yusuf, (2006), “Küreselleşme Sürecinde Kent <Antik Site’den Dünya Kentine>”, *Sayıştay Dergisi*, , XVII, 60: 129-151.

SAGONA, Antonio _ SAGONA, Claudia, (2004) *Archaeology at The North-East Anatolian Frontier I*, Paris: Peeters Publishers.

SÜMER, Faruk,(1992), Çepniler, İstanbul: TDAV.

ŞEN, Serkan, (2008) “Türkiye’de Meyvelerden Yararlanılarak Verilmiş Yer Adları”, *Turkish Studies*, III, 5 Fall: 401-419.

ŞİKÂRÎ, (1940), *Karaman Oğulları Tarihi*, Çev. Mesut Koman, Konya: Konya Halkevi Yayınları.

TARHAN, M. Taner, “Ön Asya Dünyasında İlk Türkler Kimmerler ve İskitler”, *Türkler Ansiklopedisi*, I: 597-609.

TELLİOĞLU, İbrahim, (2007) *Doğu Karadeniz’de Türkler*, Trabzon: Serander Yayınları.

TELLİOĞLU, İbrahim, (2008) “Karadeniz’de Türk Varlığı”, *Doğu Karadeniz Tarih ve Kültür ve Aktüalite Dergisi*, 1: 30-35.

TEVHİD, Ahmed,(1321), *Meskûkât-i Kadîme-i İslâmiyye*, İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.

TOGAN, A. Z. Velidi, (1969), *Tarihte Usul*, İstanbul: Enderun Yayınevi.

TOGAN, A. Z. Velidi,(1970) *Umumi Türk Tarihine Giriş*, İstanbul: Enderun Yayınevi.

TURAN, Osman,(1979), “ Bayburt ”, İslam Ansiklopedisi, MEB Yay., II: 365-367.

TURAN, Osman, (2004) *Doğu Anadolu Türk Devletleri Tarihi*, İstanbul: Ötüken Yayınları

TURAN, Osman, (2007), İstanbul’un Fethinden Önce Yazılmış Tarihi Takvimler, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayını.

UMAR, Bilge, (1991), *Türkiye’deki Tarihsel Adlar*, İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayını.

ÜÇER, S. Sırrı _ KOMAN, M. Mesut, (1945), *Konya İli Yer Adları Üzerine Bir Deneme*, Konya: Konya Halkevi Yayınları.

ÜNSAL, Veli,(2006) *Tarihi ve Arkeolojik Yönüyle Bayburt-İspir-Yusufeli Çoruh Havzası*, Trabzon: Bayburt Valiliği Yayınları.

YEDİYILDIZ, Bahaeddin, (1984) “ Türkiye’de Yer Adı Verme Usulleri ”, *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara, 25-41.

Extended Abstract:

In our research, the origin and the name of Bayburt province that is located in Eastern Black Sea region, which has become a province in 1989 after being separated from Gümüşhane province, will be studied in term of toponymy. This study is based on our PhD thesis titled “The historical geography of Bayburt between X. – XV. Centuries”. This study is focused on historical geography and history.

Bayburt is a province located in Eastern Black Sea of Black Sea region. Bayburt province has an elevation of 1400 – 1700m above sea level, and though the city is located in Black Sea region, it has continental climate due to its elevation levels and land forms. In terms of climate, it has the characteristics of Eastern Anatolia region.

There are no records or documents regarding to the founding date of the city or how the settlement in the city appeared. However, the location being safeguarded, surrounded by mountains and having major resources of water and forests and having prey animals in the region have attracted people since the ancient times. In this manner, city Bayburt with its strategic position; the suitability of geographic conditions (water and plain resources) has been a settlement location for people since the ancient times. As stated, many peoples with different cultures and ethnic origin have settled in this city as the settlement date of the city dates back to 4 BC. This diversity has reflected on city’s name and Bayburt city has been named in compliance with the settlement variety and the people who have settled here.

It has been explained in Xenophon’s Anabais, during the return of the March of the Ten Thousands, they have passed through Bayburt and Gymnias city they encountered was the most crowded and wealthiest city. There is an understanding among researches that this crowded and wealthy city Gymnias is Bayburt.

Turkish peoples and tribes have settled in the city starting from 7 BC (Cimmerians, Scythians, Bulgarians), and they have given Bayburt and its surroundings – in compliance with the traditions that Turks have named their settlements their group names, tribe names and community names – a Turkish name.

As it was first stated in history as Symbace, Gymnias, the city later have taken the names Paypert, Baiberdon, Babirt, Baburt, Bayburd. Our conclusion is that the city’s name was stated in today’s form after 13th century.

In a calendar related to Anatolian Seljuk Empire, city’s name was mentioned as Bayburd. This record from I century shows that Bayburt city preserved its name (except transition from d to t) since 13th and 14th centuries.

The name Bayburt is seen as a person’s name in Turks and Mongols. For instance, one of the commanders of Anatolian Seljuk Empire Sultans Rukn ad-Din Suleiman Shah was named as Bayburt. In Karamanids dynasty, one of the commanders of Mehmet Bey was Bayburt Bey and some of the Karamanids lands was given to this bey as home. A bridge named Bayburtlu Bridge over the İvriz stream in Ereğli, Konya possibly has been named after Bayburt Bey. Bayburt city that is a part of Karamanids dynasty, the name Bayburt tribe shows that Bayburt name was used in Turkish culture and history since before.

There are five ideas on the meaning and the origin of the name of the city:

a) When Bayburt tribes of Bulgarians have settled in the region, they have named this city their own tribe names and as stated above the name “Bay” is a Turkish word originated from Middle Asia.

b) As Evliya Çelebi mentioned Akkoyunlus have given this city the name Bayburt as “Bay” meaning “noble, almighty” and adding “yurt” as they have taken this place as their homes. (14th century)

c) The name was being used in Middle Asia as a persons name by Turks and when they have settled there – starting from 10th, 11th centuries – they mentioned the city’s name as Bayburt because then city’s name Baberd, Paypert showed similarities to the persons name and city’s name became Bayburt.

d) As “Burg” means “a city surrounded by walls”; Bay/Bai/Pay/Pai – burg as the city’s name, was used by Turkish tribes as Bayburt which showed similarities in terms of pronunciation.

e) In Byzantian period, originating from the Armenian word “Pert” (castle, fortress), the city was named Paypert.

In our opinion, as mentioned above, the e option, given the historical facts, does not reflect the reality of it because Armenian people haven’t established a state and ruled or haven’t had a dominant population in the region.

According to our findings, it is most likely that the city has taken its name from the Turkish person name, Bayburt or Bayburt tribes of Bulgarians. As its meaning has not been explained clearly, the city’s name being mentioned in Middle Ages as Baberd, Paypert, most likely the name Bayburd(t) was mentioned as Baberd, Paypert, Babirt, Baiburt, Paipurth in Western languages and records varying accordingly to phonetics and versions in languages, after Turks have settled and given this region their name. And this strengthen our argument that the city’s name was given by Turks – with the possibility that Turkish city names were pronounced and recorded differently in Western languages – and it is originated from Turkish (originating from persons name and the word “Bay”).

Lastly, we would like to state, as toponomy experts stated, the location names in Turkey, starting from 11th century and evidently in 12th century were Turkized and Turks have given the names that they used in Middle Asia to their homes in Anatolia or they have adjusted the previous location names to their languages. In this manner, as we have stated before, the city which is called Bayburt since 13th century, has been an important settlement for Turks since 7th century BC and it is an Anatolian settlement that Turks have named.

Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçlar

Aggravated Crimes By Their Result

Bengünur KAVLU *

Öz:

Modern ceza hukukunda kusursuz suç ve ceza olmaz ilkesi mevcut olup esas olarak sorumluluk kusura dayanır. Günümüzde objektif sorumluluk anlayışı terk edilmiş ve kusur sorumluluğu kabul edilmiştir. Buna göre kusursuz kişinin cezalandırılması mümkün değildir ve fail fiilinden ancak kusuru oranında sorumludur. Türk Hukuku'nda ve Mukayeseli Hukuk'ta objektif sorumluluk hipotezlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Kasten işlenen bir suçun sonucu olarak meydana gelen başka ya da ağır neticeden failin ancak taksir seviyesinde bir kusurunun varlığı halinde sorumlu tutulabildiği ve temel suça göre daha ağır cezanın verilmesini gerektiren suçlar sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar olarak adlandırılır.765 sayılı Eski Türk Ceza Kanunu'nda bu suçlara ilişkin genel bir hüküm yer almamaktaydı ve doktrinde bu suç tiplerinin birer objektif sorumluluk şekli olduğu kabul edilmekteydi. Objektif sorumluluğa yol açabilecek düzenlemelerin kanunlardan çıkarılması düşüncesi Türk Ceza Kanunu'na da yansımıştır.2005 yılında yürürlüğe giren 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 23.maddesiyle genel bir hükme yer verilmiştir. Çalışmamızda sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından, en azından taksir düzeyinde kusurun aranmasını gerektiren bu düzenlemenin objektif sorumluluğa dair ortaya çıkan tüm sorunların çözümünde yeterli olup olmadığı incelenmiş, istenmeyen neticeden sorumlulukla ilgili kusur ilkesi kapsamında meydana

* İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Ana Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans, bengunurkavlu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1243-7432>

gelebilecek sorunlar ve çözümleri tartışılmış, söz konusu suçlarda sorumluluk kriterlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ceza hukuku, Suç, Objektif Sorumluluk, İstenmeyen Netice, Kast, Taksir.

Abstract:

In modern criminal law, there exists the principle that there is no crime and punishment without fault and the liability depends essentially on fault. The conception of objective liability has been abandoned at the present time and defect liability has been adopted. According to this, it is not possible to punish the person who does not have fault and the perpetrator is responsible for his action only at the rate of his fault. It is seen that there are studies to extinguish the hypotheses of objective liability in Turkish Law and Comparative Law. Crimes that occur as a result of a crime committed intentionally and for which the perpetrator can be held accountable on condition that there is a fault at a level of negligence for another or an aggravated form and crimes that necessitate a more severe punishment compared to the base offence are called as aggravated crimes by their result. In the former Turkish Penal Code numbered 765, there was not any blanket clause about these crimes and it was accepted in the doctrine that these types of crimes were objective liability forms. The idea of removing the regulations from the code, which would lead to objective liability, is also reflected on Turkish Penal Code. A general provision was included with the 23rd article in the Turkish Penal Code numbered 5237 that came into effect in 2005. In our research, it was examined whether this regulation, which necessitates at least looking for fault in negligence about the aggravated crimes by their result, is sufficient about solving all the problems that came out in relation to objective liability; the problems that would occur within the context of fault principle about the liability of unintended consequence and their solutions were discussed; and it was aimed to assert the liability criteria for these crimes.

Key Words: Criminal Law, crime, objective liability, unintended consequence, intent, negligence.

Giriş:

Ceza sorumluluğunun temel ilkelerinden biri olan kusur ilkesi kusursuz bir kimseye ceza verilemeyeceğini öngörür. Kusur ilkesinin bir sonucu olarak ceza hukukunda objektif sorumluluğa yer verilemez. Objektif sorumluluk kişinin fail ile fiil arasında bir psikik bağ aranmaksızın ,salt maddi nedensellik bağına dayanılarak sorumlu tutulması halinde söz konusudur. (Toroslu 2019:199).

Ceza hukukunda kural, istisnai bir sorumluluk şekli olan taksir dışında, kural olarak kişinin istemediği, iradesinin kapsamında bulunmayan bir neticeden sorumlu tutulması mümkün değildir. Hareketin iradi olması sonucun da iradi olduğunu göstermez. (Evik/Evik 2004:122) Kusurluluk açısından baktığımızda failin istediğinden daha ağır bu sonucun meydana gelebileceğini öngörmesine karşılık bir kayıtsızlıkla, önemsememezlik göstererek eylemini gerçekleştirmesi halinde meydana gelen ağır sonuçlardan olası kastla sorumlu tutulabilecektir.(TCK m.21/2) Kusurluluk açısından bir başka olasılık ise failin hiçbir şekilde öngörmediği ve istemediği ağır bir sonucun meydana gelmesidir. (İçel 2018:476)

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç, kasten işlenen temel suçun tipikliğinin gerçekleşmesi için gerekli olanın ötesinde belirli bir neticeye yol açmış olması nedeniyle cezanın ağırlaştırıldığı halleri ifade eder. 765 sayılı TCK döneminde gerçekleşen netice bakımından taksirin dahi varlığı aranmadığı için birer objektif sorumluluk şekli olarak kabul edilen sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar için yeni kanunda en azından taksir düzeyinde kusurun aranması yerinde bir düzenleme olmuştur. Ancak, böyle bir düzenlemeye yer verilmiş olmasının objektif sorumluluğa dair ortaya çıkan tüm sorunların çözümünde tek başına yeterli olup olmadığı tartışmalı bir husus olarak karşımıza çıkar.

1.Suç Politikası Kapsamında Kusur İlkesi

Suç Politikası, ceza hukukunun toplumu koruma görevini en uygun şekilde yürütebilmesi için izlenmesi gereken yolların, ulaşılması düşünülen hedefler için kullanılması gereken araçların neler olabileceği sorununun çözümlenmesi ile ilgilidir. Bu amaçla, suç politikası, suçun nedenleri üstünde durup, ceza hukukunda uygulanan yaptırımların etkinliklerini araştırır, hukuku ihlal eden davranışların etkili biçimde önlenmesi için kanun koyucunun ceza hukukunun kapsamını nereye kadar genişletebileceğini düşünür ve suç olayını en iyi belirleyen yasal unsurları inceleme konusu yapar.(İçel 2018:87)

Suç politikasında izlenen maddî adalet amacına ulaşmak için uyulması gereken başlıca ana ilkeler, kusursuz suç ve ceza olmaz ilkesi, hukuk devleti ilkesi ve insan onurunun korunması (hümanizm) ilkesi' dir. Bu ilkelerden özellikle kusursuz suç ve ceza olmaz ilkesi konumuz bakımından önem arz etmektedir. Ceza hukuku toplumu koruma görevini yürütürken en başta kusur ilkesine uymak zorundadır.

Kusur ilkesi, (Nulla Poena Sine Culpa) bugün ceza hukukunun evrensel ilkelere biri olarak kabul edilmektedir.(Meraklı, 2017:49) Kusur ilkesi, cezanın failin eyleminden dolayı kınanabilmesi halinde uygulanabilmesini ifade ederken, kusursuz

bir kimseye ceza verilemeyeceğini ve faile kusurundan daha ağır bir cezanın uygulanamayacağını öngörür. (İçel 2018:89) Bunun yanında failin cezalandırılma sebebi, suç kalıbına uygun ve hukuka aykırı davranışının kaçınılabilir olmasıdır. (Wessels / Beulke 2003:132)

Alman Ceza Hukuku'nda da önemli bir prensip olan Kusur İlkesi (Schuldprinzip), faili hak etmediği aşırı müeyyidelere karşı koruyan önemli bir kalkan olarak cezanın sadece bizzat fail tarafından işlemiş bulunan fiilden doğan kişisel sorumluluğa dayandırılabilmesini ifade eder ve cezanın sosyal ve ahlaki bir ifadesidir. (Jescheck,2007:9) Bu anlamda kusur ilkesi, cezai sorumluluğun belirleyici subjektif koşulu olarak kabul edilmektedir. (Jescheck / Weigend 1996:407).

Netice sorumluluğu esasının günümüzde geçerliliği yoktur. Somut olayda neticenin meydana gelmesi açısından kusurun bulunup bulunmadığı araştırılmalıdır. (Özbek/Doğan /Bacaksız/Tepe 2018:78) Failin kişiliği ve geçmişi fiilin suç olup olmadığının belirlenmesi bakımından önemli değildir. Bunlar ancak cezanın bireyselleştirilmesinde rol alır ve failin fiilden sorumlu olduğu belirlendikten sonra cezanın tespiti aşamasında göz önünde bulundurulabilir. (Centel/Zafer/Çakmut,2014:45)

5237 sayılı TCK m.21 suçun oluşmasını kastın varlığına bağlı tutarak, bilerek ve istenerek suçun işlenmesini temel kusurluluk şekli olarak kabul etmiş, bu suretle ilkeye yer vermiştir. TCK m.22' de ise taksirle işlenen eylemlerin ancak kanunun açıkça belirttiği durumlarda cezalandırılacağını ve taksirle işlenen suçtan dolayı verilecek olan cezanın failin kusuruna göre belirleneceği öngörülmüştür. Aynı maddeye göre birden fazla kişinin taksirle işlediği suçlarda, herkes kendi kusurundan dolayı sorumlu olur. Her failin cezası kusuruna göre ayrı ayrı belirlenir. Öte yandan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda en azından taksir düzeyinde bir kusurun aranması (m. 23), yeni yasanın getirdiği, çağdaş ceza hukukuna uygun ve kusur ilkesi bakımından yerinde bir düzenleme olmuştur.

2.Ceza Hukukunda Sorumluluğun Esası

2.1 Objektif Sorumluluk

Ceza Hukukunda objektif sorumluluğun varlığından, sorumluluk açısından kusurun araştırılmadığı, iradi olarak yapılan hareketin hukuka aykırı olmasının kişinin cezalandırılması için yeterli görüldüğü hallerde söz edilmektedir. Failin hareketinden sorumlu tutulabilmesi için hareket ile meydana gelen netice arasında nedensellik ilişkisinin bulunmasının yeterli görülmesi sebebiyle bu tür sorumluluk, nedensellik bağı sorumluluğu olarak da anılmaktadır. (Centel/Zafer/Çakmut 2014:44).

Türk Hukuku'na baktığımızda 765 sayılı TCK döneminde öğretilde objektif sorumluluk haline cevaz veren durumlar kastın aşılması suretiyle işlenen suçlar, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar ve basın yolu ile işlenen suçlar olarak değerlendirilmekteydi. Bu dönemde objektif sorumluluk hallerinde failin cezalandırılmasını mümkün kılan genel hüküm, 1930 tarihli İtalyan Ceza Kanunu'nun "objektif sorumluluk" kenar başlığı altında düzenlediği hükümlerle paralel olan, 765 sayılı TCK'nın 45.maddesinin 1.fıkrasının 2.cümlesinde bulunmaktadır. Buna göre " Failin bir şey yapmasının veya

yapmamasının neticesi olan bir fiilden dolayı kanunun o ile ceza tertip ettiği ahval müstesnadır". (Dönmezer/Erman 1999:288) Belirtelim ki ,765 sayılı eski TCK'da objektif sorumluluk hallerine yer verilmiş olmasına karşılık, yeni TCK m.23'te sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar adı altında objektif sorumluluğu sınırlandırmaya yönelik hükme yer verildiği görülmektedir. Yasanın 23.maddesi, objektif sorumluluğu ortadan kaldırma çabası ile bu konuda taksirin gerekli olduğunu belirtmiştir.

765 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda objektif sorumluluğun örneklerini teşkil eden kastı aşan suçlar ve sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bugün 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu ile kusurlu sorumluluk şekilleri olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Objektif sorumluluğun terk edilmesinin, ceza sorumluluğunun sübjektifleştirilmesi sürecinin önemli bir adımını oluşturduğu bir gerçektir. Yukarıda bahsedildiği üzere uzun bir tarihi süreç sonucunda kusur sorumluluğuna varılmıştır ve çağdaş ceza hukukunda failin eylemdeki kusurunun araştırılmadığı objektif sorumluluk türlerine yer yoktur.

2.2 Kusur Sorumluluğu

Failin sorumluluğunu belirleyebilmek için sadece bir eylemi objektif olarak gerçekleştirilmesinin yeterli görülmeyip, bunun kusurlu bir hareketin neticesi olmasının aranması sübjektif sorumluluğun kabul edildiği anlamına gelir. (Centel/Zafer/Çakmut 2014:44) Kişi ancak kastla veya en azından taksirle ortaya koyduğu ,psikolojik yönden de kendisine ait olan fiilinden sorumlu tutulabilir. Kusur sorumluluğunda kusurluluğun konusu failin kişiliği değil, işlenen belirli bir fiildir. (Toroslu 2019:200-201)

Günümüz aşamasına gelinceye kadar netice sorumluluğundan, kusur sorumluluğuna varılmıştır. Bu değişimi benimseyen toplumlarda insan kişiliğine duyulan saygı ve verilen önem, cezanın amacı, kusursuz sorumluluğun kabulüne engel olmakta veya failin kasten veya taksirle gerçekleştirdiği hareketin , daha ağır bir neticeye sebep olması halinde, bu ağır netice bakımından sorumluluğun söz konusu olabilmesi için, en az taksir derecesinde bir kusur aranmakta ya da problem uygun nedensellik bağı içinde incelenerek, hareketinin bu ağır neticeyi meydana getirmeye objektif olarak elverişli olup olmadığının değerlendirilmesi yapılmaktadır. (Önder 1992:351)

Sübjektif, psikolojik veya manevi unsur olarak da ifade edilen kusurluluk kavramı failin psikik faaliyeti ile sonuç arasındaki ilişkiyi ifade eder. Bu unsuru fail yönünden ele aldığımızda "kusur", eylem yönünden ele alındığımızda "kusurluluk" olarak tezahür etmektedir. (İçel 1967:7) Bu noktada eylemin kusurluluk niteliğinden, eylemi gerçekleştiren failin kusurlu olduğundan bahsedilir.

3. Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suç Kavramı

Ceza Hukukunda sorumluluk kusura dayanır ve asıl kusurluluk şekli de kasttır. Kast, "suçun kanuni tanımındaki unsurların bilerek ve istenerek gerçekleştirilmesidir." (TCK m. 21/1)Taksir ise, istisnai bir sorumluluk olarak karşımıza çıkar. Kişi öngördüğü ve gerçekleştirmek istediği sonuçtan sorumlu tutulmaktadır. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar, böyle bir durumda ortaya çıkan failin kastetmediği ağır sonuçtan sorumlu tutulduğu özel bir sorumluluk halidir (İçel 2018:476) Bu itibarla

suçların genelde kasten veya taksirle işlendiği görülse de ,Türk Ceza Kanunu m.23'te yer alan suç tipleri temel suç tipi bir de buna bağlı olarak gerçekleşen ağır veya başka neticeler barındıran, kast ve taksirin bir arada bulunduğu bir tipiklik arz etmektedir. Bu suç tipleri doktrinde ağırlıklı olarak kast-taksir kombinasyonundan oluşan "karma suçlar" olarak nitelendirilmiştir. (Koca/Üzülmez 2019:240)

Türk Ceza Kanununun 23.maddesinde düzenlenen sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar Alman Ceza Kanunu kaynaklıdır. Alman Hukuku'nda bu suçlar için "Erfolgsqualifizierte Delikte" terimi kullanılmaktadır. Burada "Erfolg" netice, "qualifikation" ise nitelenme, vasıflandırma, nitelikli hale gelme anlamındadır. Alman Hukuku'nda anlam olarak neticenin ağırlaşmış olmasına vurgu yapılmamış, nitelikli hal terimi kullanılmıştır. Türk Ceza Kanunu düzenlemesinde ise bundan farklı olarak suç başlığında ağırlaşma tabiri yer almaktadır. Alman Hukuku'nda, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından temel düzenlemeye Alman Ceza Kanunu (StGB) genel kısımda bulunan § 18 yer vermiştir. Al.CK' nın "Fiilin özel neticeleri sebebiyle daha ağır ceza" başlıklı bu hükmüne göre: "Fiilin doğurduğu bir özel netice ile bağlantılı olarak kanunu daha ağır bir ceza verdiği hallerde ,fail veya şerikin daha ağır ceza ile cezalandırılabilmesi için, bu netice bakımından en azından taksirinden sorumlu olması gerekir." (Yenisey/Plagemann 2015:19)

Bu suç tipleri için genel bir tanım verilecek olursa; kasten işlenen bir suçun sonucu olarak meydana gelen başka ya da ağır neticeden failin ancak taksir seviyesinde bir kusurunun varlığı halinde sorumlu tutulabildiği ve temel suça göre daha ağır cezanın verilmesini cezanın verilmesini gerektiren suçlara sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç denir. (Özbek 2007:227) Doktrinde bu suç tipleri için ,sonucu nedeniyle ağırlaşan suçlar, netice yüzünden ağırlaşan suçlar, istenmeyen neticeden sorumluluk gibi kavramlar da kullanılmaktadır. TCK'da madde metninde kullanılan terim ise "Netice Sebebiyle Ağırlaşmış Suçlar" 'dır.

5237 sayılı TCK yürürlüğe girmeden önce sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç kavramı objektif sorumluluk kavramı içinde değerlendirilmekteydi. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır,2017:393) 5237 s. TCK m.23 ile "Bir fiilin, kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi halinde, kişinin bundan dolayı sorumlu tutulabilmesi için bu netice bakımından en azından taksirle hareket etmesi gerekir" düzenlemesi getirilmek suretiyle bu sorun çözümlenmeye çalışılmış, böylelikle bu suçların objektif sorumluluğa yol açması da engellenmek istenmiştir. (Özenbaş 2012 :387)

Yine 5237 sayılı TCK'nın kabulünden önce konu, kastın aşılması suretiyle işlenen suç ve sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç ayrımı yapılarak ele alınmaktaydı. Kastın aşılması halinin varlığı için ilk hareket kasten yapılmalı ve bu hareketten istenmeyen ağır netice meydana gelmelidir. İstenen ve gerçekleşen suçlar arasında ağırlık farkı bulunmalıdır. Hareket ile netice arasında nedensellik bağı bulunmalıdır. Ağır neticeden sorumluluk için yasada açıklık bulunmalıdır. (Özbek 2007:223) 5237 sayılı TCK m.23 "...kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi..." ifadesini kullanmak suretiyle her iki kavramı da "neticesi sebebiyle ağırlaşmış suç" madde başlığı altında toplamıştır. Bu nedenle artık kastın aşılması da bağımsız bir suça değil cezanın ağırlaştırılmasına neden olmaktadır ve bu ayrımın yapılmasının gereği kalmamıştır.

Çözümlemesi gereken bir başka husus bu suçların hukuki nitelikleri bakımından kasıtlı veya taksirli bir suç olarak kabulüdür. Kast-taksir kombinasyonu şeklinde gerçekleşen suçların kasıtlı mı yoksa taksirli bir suç tipi mi olduğunun ortaya konulması gerekir. Alman Ceza Kanununda, kast-taksir kombinasyonunun mevcut olduğu suçlar kasten işlenen suçlar olarak kabul edilmektedir. (Kaymaz 2009:30) Al.CK § 11/2'ye göre (StGB 11/2), “hareket yönünden kastı arayan, buna karşılık sebebiyet verilen özel netice bakımından taksiri yeterli gören kanuni tipi gerçekleştiren fiil de bu kanunda anlamında kasten işlenmiş sayılır” (Yenisey/ Plagemann,2015:14) Böylece Alman Hukuku'nda bu suç tipleri kasıtlı suçlar olarak kabul edilmiştir. Türk Ceza Kanununda ise Al.CK § 11/2'in karşılığı olabilecek açık bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu konudaki tartışmaların ve tereddütlerin giderilebilmesi bakımından benzer bir hükmün kanunumuza da eklenmesi uygun olacaktır.

4.Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçların Yapısı

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda iki kademeli bir suç yapısı söz konusudur. Birinci kademede temel suç tipi, ikinci kademede ise en azından taksirle sebep olunan ağır veya başka neticenin gerçekleşmesi yer almaktadır. Bu suçlar temel suç tipi ile ağırlaşan suç tipinin kombinasyonundan oluşmaktadır. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır 2017:395) Burada temel suç tipinde yer alan hareketin bir sonucu olarak ortaya çıkan ağır veya başka netice, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçun maddi yönünü, söz konusu netice bakımından en azından taksirle hareket edilmesi zorunluluğu ise bu suçların manevi yönünü teşkil eder. (Koca/Üzülmez 2019:248)

4.1 Temel Suçun Yapısı

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların cezayı ağırlaştırıcı bir unsur niteliğinde olması nedeniyle hükmünü icra edebilmesi için öncelikle temel suçun varlığı gereklidir. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış hal temel suç tipiyle birlikte bir anlam ifade eder. (Koca/Üzülmez 2019:248)

Cezanın ağırlaşması sonucunu doğuran netice, temel suça ilişkin hareketin sonucu olmalıdır. (Özen 1998:186) TCK m.23 “Bir fiilin kastedilenden daha ağır veya başka bir neticeye sebebiyet vermesi halinde” ifadesiyle temel suçun kasıtlı olarak işlenmesini aramıştır. Öğretide ise bazı hükümlerin bunun istisnasını oluşturduğu ileri sürülmüştür. Bunlardan biri, “taksirle öldürme”, diğeri ise “taksirle yaralama” suçlarıdır. (Erdem 2008:258)TCK m. 89/2-4'te taksirle yaralama sonucunda ve 85/2'de taksirle öldürme sonucunda cezanın ağırlaştırılmasını gerektiren durumlara yer verilmişse de temel suç tipi kasten gerçekleştirilmediğinden bunların sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç olarak kabulü mümkün görünmemektedir. Bunlar ancak taksirle öldürme ve yaralamanın ağırlaştırıcı nedeni olabilir. (Özbek 2007:227)

Temel suç tipi icrai (m.86,m.87) veya ihmali (m.98/2) bir davranışla gerçekleşmiş olabilir. Ayrıca temel suçun neticeli suçlardan olmadığı hallerde de ,bu suçun işlenmesi ve ağır veya başka neticenin meydana gelmesi ile sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç gerçekleşebilir. Örneğin; kanunda neticeli bir suç olan kasten yaralama suçunun

(TCK m.86) sonucu nedeniyle ağırlaşmış hallerine kanunda yer verildiği gibi sırf hareket suçu niteliğindeki yardım ve bildirim yükümlülüğünün ihlali suçunun sonucu nedeniyle ağırlaşmış haline (m.98/2) de yer verilmiştir. (Artuk/Gökçen /Alşahin/Çakır 2017:395) Son olarak temel suç tipi zarar ve tehlike suçu şeklinde tezahür edebilir. Örneğin; kasten yaralama veya işkence zarar neticeli bir suçken, terk tehlike niteliğindedir.(m97/2,m.98/2) (Özen 2018:420)

4.2 Ağırlaştırıcı Hükümün Yapısı

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda meydana gelen neticenin failin kast etmiş olduğu neticeden daha ağır veya başka bir netice olması gerekir. Ağırlaştırıcı hükümden bahsedebilmek için ayrıca temel hükümde öngörülen cezadan daha ağır bir ceza belirlenmiş olmalıdır. Bu ceza bağımsız bir ceza olabileceği gibi, temel suçta yer alan cezaya atıfta bulunularak bu cezayı belli bir oranda arttırma şeklinde de olabilir. Belirlenecek olan daha ağır ceza, fiilden kaynaklanan ihlale paralel olarak değişiklik göstermektedir. Nitekim ihlal edilen hukuki değer veya menfaat önemli oldukça belirlenen ceza da dereceli olarak artmaktadır. Başka ya da ağır netice temel suçta cezalandırılan zararlı durumla bağlantılıdır. (Özen 1998 :190-191) Öğretide bazı yazarlara göre göre temel suç tipi zarar veya tehlike suçu olabilir ancak ağırlaşan netice mutlaka zarar neticesi olması gerekir. Bu görüş doğrultusunda, belirli bir tehlikenin ortaya çıkması durumunda cezanın ağırlaşacağını öngören düzenlemeler, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç niteliği taşımazlar.(Özen 2018:420)

4.3 Kast Taksir Kombinasyonu Değerlendirmesi

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bir tür kast-taksir kombinasyonu olarak kabul edilir ve TCK m.23'te bu niteliğe uygun olarak düzenlemiştir. (Hakeri,2019:277) Jescheck Weigend'e göre sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar kast ve taksir arasında özel bir kast ve taksir kombinasyonu içeren suç tipleridir. (Jescheck/Weigend 1996:262)

Bu kombinasyon kişinin gerçekleştirmek istediği neticeden daha ağır ya da başka bir neticenin meydana gelmesi halinde neticeden sorumlu tutulabilmesinin hukuki esasıdır. (Hakeri 2019:277) Kast taksir kombinasyonunda iki kademe mevcuttur birinci kademeyi kasten işlenen temel suç, ikinci kademeyi ise taksirle sebebiyet verilen ağır netice oluşturur. (Özgenç 1998:361-362)

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların kast-taksir kombinasyonu olarak düzenlenmesi bazı yazarlarca eleştirilmiştir. (Ünver,2006:56) Doğan , aynı maddi konu için bir hareketin hem kasıtlı hem de taksirli olmayacağından bahisle bu suçların kast-taksir kombinasyonu şeklinde düzenlenmesini yerinde bulmazken, bunların hukuki niteliğini bünyesinde bir temel suç tipini ve ona bağlı olarak gerçekleşen özel bir neticeyi barındıran karma tipiklik olarak tanımlar. (Doğan ,2015:318) Oysa Koca/Üzülmez ve Hakeri bu iki niteliği bir arada öngörerek sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların karma tipiklik arz eden birer kast ve taksir kombinasyonu olduğu görüşündedir. (Koca/Üzülmez 2019:240; Hakeri 2019:277)

Bu suç tipleri hem failin işlemek istediği temel suça hem de meydana gelen daha ağır ya da başka neticeye ilişkin maddi unsurlara bünyesinde yer vermektedir. Fail ,suç teşkil eden bir neticenin gerçekleşmesi kastıyla hareket etmekte ancak daha ağır ya da başka bir neticenin gerçekleşmesine en azından taksirle sebebiyet vermektedir. Esasen bir olayda hem kast hem taksir olabilirse de aynı olayda aynı suç tipi bakımından aynı konu veya mağdur ve aynı netice ile ilgili olarak hem kasten hem taksirle hareket edilemez. Ancak bu suçlar biri failin işlemeyi kastettiği temel suçun neticesi diğeri kastedilene aşan daha ağır ya da başka suçun neticesi olmak üzere muhtevasında birden fazla netice barındıran suçlardır. Yani iki ayrı netice bakımından kast-taksir kombinasyonu oluşabilecektir. Aynı mağdur üzerinde hem kasten hem de taksirle iki ayrı neticeye sebebiyet verilebileceğini öngören 23.madde hükmünde olduğu gibi kast ve taksirin bir arada bulunduğu düzenlemeler bu anlamda bir sorun teşkil etmemektedir. (Hakeri 2019 :277)

Hedefte sapma hallerinde de kast ve taksir bir arada bulunur. Hedefte sapma kişinin gerçekleştirmek istediği netice yerine harekette irade dışında gelişen değişiklik üzerine başka bir neticenin gerçekleştiği durumlarda ortaya çıkar (Özen 2018:510) Bu noktada fiil neticesini seçilen araçların yetersizliği veya yetenekli şekilde kullanılmaması yüzünden ya da başka bir sebepten dolayı, istenen konu üzerinde değil sapma sonucu başka bir konu üzerinde gerçekleştirmektedir. Burada fiil failin tasavvuruna göre farklı kişi ve konuyla ilgili olarak gerçekleşmektedir. Örneğin, A'yı vurmak istersen onun yanında duran veya onun yanından geçmekte olan B'yi vuran kimse suçun maddi unsurlarında bir yanlışlığa düşmüş değildir. Fail B'nin bir insan olduğunu ve ateş ettiğinde onu da vurabileceğini ya öngörmektedir ya da öngörebilecek durumdadır. Bu itibarla hedefte sapmanın fikri içtima hükümleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerekir. (Koca/Üzülmez 2019:256) Görüldüğü üzere istenen neticenin yanında istenmeyen bir neticenin ortaya çıkması bakımından hedefte sapma halleri ve sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar benzerdir. Ancak hedefte sapma halinde suçların maddi konuları farklıdır. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda temel suç tipinin yöneldiği konu ile istenmeyen neticenin üzerinde gerçekleştiği konu kural olarak aynıdır. Yani hedefte sapmada ağır netice başka bir konu üzerinde gerçekleşmekte ,sonucu nedeniyle ağırlaşan suçta ise ağır netice aynı konu üzerinde gerçekleşmektedir. (Doğan 2015:8)

5.Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçların Koşulları

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların oluşumu için öncelikle temel suç ve başka ya da ağır netice içeren suç bulunmalıdır. Bunun yanında temel suç kasten işlenmiş olmalıdır, başka ya da ağır netice bakımından failin en azından taksir derecesinde kusuru bulunmalıdır, gerçekleşmesi istenen temel suça ilişkin hareket ile başka ya da ağır netice arasında nedensellik bağlantısı bulunmalıdır, diğer bir deyişle, başka ya da ağır netice yapılan hareketin sonucu olmalıdır, temel suç ve ağır veya başka netice aynı mağdur üzerinde işlenmelidir ve kanunda açık bir düzenleme bulunmalıdır. Bu şartları inceleyecek olursak:

5.1 Temel Suçun Kasten İşlenmesi

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda sorumluluğun esasını belirleyen TCK'nın 23.maddesinde yer alan "Bir fiilin, kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi halinde..." ifadesinden anlaşılacağı üzere failin temel suç tipine ait hareketinin kasıtlı olması gerekir. Bu anlamda 23.maddenin sadece temel suçun kasten işlendiği ve ağır neticeye yol açtığı suçlarda uygulanabileceği sonucu çıkarılmalıdır. (Özbek 2007:229) Buna karşılık, temel suç tipinin taksirle işlendiği hallerde (taksir-taksir kombinasyonu), özel suç tanımlarında yer verilen ağır veya başka neticeler, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç olarak değil, alışılmış taksirli suçların nitelikli halleri olarak değerlendirilmelidir. Ancak öğretilerde TCK m. 23 hükmü her ne kadar temel suç tipinin mutlaka kasıtlı olması gerektiği sonucunu çıkarmaya müsaitse de, bunun kastın aşılmasını ifade etmek üzere kullanıldığı, hükmün bir fiilin başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi şeklinde anlaşılması gerektiği yönünde görüş de bulunmaktadır. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır 2017:396) Koca/Üzülmez, "kastedilen" ifadesinin sadece ağır netice bakımından söz konusu olduğunu belirterek, bunun dışında kalan başka neticeler bakımından ise taksir-taksir kombinasyonunu da TCK m.23 anlamında sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç olarak görür. Bu düşünceye göre mevcut düzenlemenin, temel suçun kasıtlı bir suç olmasını zorunlu kıldığı kabul edilse bile, temel suç tipinin taksirli olarak düzenlendiği suçlarda, kusursuz suç ve ceza olmaz prensibi gereğince, yine gerçekleşen ağır veya başka netice bakımından en azından taksirle hareket edilmiş olma koşulu aranacaktır. (Koca/Üzülmez 2019:246)

5.2 Ağır Netice Bakımından En Azından Taksirle Hareket Etmiş Olma

Daha önce de belirtildiği gibi temel suç tipinde yer alan fiilin, kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi halinde, kişinin sorumlu tutulabilmesi için bu netice bakımından en azından taksirle hareket etmesi gerekmektedir. Buna anlamda, gerçekleştirilen temel suçun sonucunda meydana gelen ağır veya başka neticeler bakımından failin objektif özen yükümlülüğünü ihlal edip etmediği, meydana gelen ağır neticelerin öngörülebilirlik öngörülemediği, diğer bir deyişle failin taksirinin mevcut olup olmadığı araştırılacaktır. (Kaymaz 2009,s.29)

Kanunda sonucu nedeniyle ağırlaşmış halden sorumluluk için en azından taksirle hareket etme koşulu hususunda özellik arz eden bir husus ağır veya başka neticelerin aynı zamanda kanunda bağımsız bir suç tipi olarak düzenlenmiş olmasıdır. Örneğin, kasten yaralama sonucunda ölümün meydana gelmesi aynı zamanda kasten öldürme suçunun (m.81) netice unsurudur. Bu gibi hallerde fail ölüm neticesi bakımından olası kastla veya doğrudan kastla hareket ediyorsa sonucu nedeniyle ağırlaşmış kasten yaralama suçundan değil, doğrudan kasten öldürme suçundan sorumlu olacaktır. (Erdem 2008:260) Bazı neticeler ise kanunda ayrıca bağımsız bir suç olarak düzenlenmemektedir. Örneğin, Kasten yaralama suçunun sonucu nedeniyle ağırlaşmış halleri (TCK m.87/1-2-3) gibi. Bu ağır neticeler bakımından fail taksirle hareket edebileceği gibi kasten de hareket edebilir. Esasen manevi unsurun türü ya da yoğunluğuna göre kanunda özel bir düzenlemeye yer verilmediğinden failin manevi durumu, yani taksirle ya da kasten hareket etmesi temel cezanın TCK m.61'e göre belirlenmesinde dikkate alınacaktır.

Bunun yanında kanun koyucu bazı suç tiplerinde, ağır neticenin bağımsız bir suç tipi olarak düzenlendiği suç tipine atıfta bulunmak suretiyle suçun sonucunda, sonucu nedeniyle ağırlaşmış halin meydana gelmesi durumunda ,failin ağır neticeye yönelik en azından olası kastının bulunması gerektiğini kabul etmektedir. Örneğin, İnsan üzerinde deney suçunun sonucunda mağdurun yaralanması yahut ölmesi halinde, kasten yaralama veya kasten öldürme suçuna ilişkin hükümlerin uygulanacağı belirtilmiştir.(m.90/5) Organ ve doku nakli suçunun işlenmesi sonucunda mağdurun ölmesi halinde , kasten öldürme suçuna ilişkin hükümlerin uygulanacağı ifade edilmiştir.(m.91/8) (Artuk/Gökçen / Alşahin/Çakır 2017:401)

5.3 Nedensellik Bağı

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda meydana gelen ağır veya başka neticeden dolayı failin sorumlu tutulabilmesi, bu netice ile temel suç tipine ilişkin hareket arasında nedensellik bağının bulunmasına bağlıdır.(Parlar/ Hatipoğlu 2010:404) Ağır netice temel suç tipinin bünyesinde barındırdığı özel tehlikeden ileri gelmiş olmalıdır. Böyle bir tehlikenin ne zaman bulunduğu konusunda her bir temel suç tipi göz önünde bulundurulurken bir sonuca varılmalıdır. (Erdem 2008:261) Temel suç ile ağır netice arasında nedensellik bağının yanında objektif isnadiyet de mevcut olmalıdır. Bu suçlarda objektif isnadiyetin hangi durumlarda mevcut sayılacağı tartışmalı olmakla beraber, özellikle ağır neticenin mağdurun veya üçüncü bir kişinin kendi davranışından ileri gelmesi durumunda isnadiyet bağlantısının ortadan kalkacağı sonucuna varılmaktadır. (Öztürk/Erdem 2006:209) Ağır netice ile failin davranışı arasında nedensellik bağlantısının kurulamadığı ve bu neticenin faille objektif olarak isnat edilemediği durumlarda sorumluluk yalnızca temel suç tipi nedeniyle, bu halde sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç gerçekleşmez ve fail sadece temel halinden dolayı cezalandırılır. (Erdem 2008:261) Çünkü kişinin sebep olmadığı ve oluşum sürecine katılmadığı bir neticeden sorumluluğu söz konusu olamaz.

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların iki kademeli bir yapıya sahip olması nedeniyle ilk olarak failin fiiliyle temel suç tipinde yer alan temel netice arasında nedensellik bağının varlığı tespit edilip, İkinci aşamada ise failin fiiliyle, gerçekleşen ağır veya başka netice arasında nedensellik bağının varlığı araştırılacaktır. (Artuk/Gökçen/ Alşahin/Çakır 2017:397) Ancak ilk durum yargılama sırasında kural olarak ayrıca incelenmez. Bu nedenle TCK m.23'te yer alan tanımlamada temel suç tipinden fiil olarak söz edilmesi ve final hareket teorisi kapsamında bunun harekete eşdeğer kabul edilmesi nedeniyle aranması gereken nedensellik bağı, temel suç tipine bağlı hareket ile özel netice arasında araştırılmalıdır. (Doğan 2015:159)

Objektif isnat edilebilirlik ve nedensellik aynı kavramlar olmamakla birlikte, nedensellik sadece yüklenebilirliğin bir koşuludur. Doğa bilimi temelinde nedensellik, bu konuda sadece bir hareket noktası oluşturabilir fakat nihai bir yanıt olamaz. Hareket ile netice arasında nedensellik bağının varlığı, tek başına, faili bu neticeden sorumlu tutmak için yeterli değildir. Isnat edilebilirlik sorununun normatif bir karara dayalı ölçütlerle çözülmesi gerekir. (Jescheck/Weigend 1996 :278)Bugün artık faili gerçekleşen neticeden sorumlu tutabilmek için iki aşamalı bir inceleme yapılmalıdır. İlk olarak hareket ile netice arasındaki nedensellik bağı belirlenmeli, daha son-

ra neticenin faile objektif olarak yüklenebilirliği araştırılmalıdır. Fiilin objektif isnat edilebilirliği araştırması ile nedensel olan hareketler açısından, suç tipinde normatif kriterlere göre yapılan bir incelemeyle ,neticeden doğan ceza hukuku sorumluluğunu sınırlandırmaktadır.(Ünver 1998:225) İsnat edilebilirlik objektif ve sübjektif nitelik arz edebilir. Objektif isnat edilebilirlikte bir davranışın bir kişiye yüklenebilir olması söz konusudur, sübjektif olarak isnat edilebilirlik ise bir hareketin kusurlu olarak kabul edilmesi halinde söz konusu olur. (Ünver 1998:224) Yani failin iç durumu ile onun fiili arasındaki ilişkiyi ifade ettiğinden ,failin fiilini kast veya taksirle işleyip işlemediğinin araştırılmasını gerektirir. (Koca/Üzülmez 2019:130)

Objektif isnat edilebilirliğin ölçütlerinden biri objektif isnadiyet teorisidir. Objektif isnadiyet teorisi ,şart teorisinin neticeye neden olan her hareketi eşit değerde gören ve her hareketi yapanı eşit derecede sorumlu tutan anlayışına kusurluluğa gitmeden, yine tipiklik içinde sınırlama getirme çabasından doğmuş olan bir teoridir. Şart teorisi çerçevesinde hareket ve netice arasında yapılan nedensellik bağı değerlendirmesi sonucunda netice bakımından nedensel değere sahip bazı hareketlerin faile yüklenemeyeceği sonucuna ulaşılır. Teori şart teorisine göre doğa bilimi anlamında nedenselliği normatif bir isnadiyet hükmü ile tamamlamaktadır. (Koca/Üzümmez 2019:138)

Teorinin ilk temelleri,19.yy başlangıcında Hegel tarafından ortaya atılmıştır. Yazara göre, sırf bir tesadüfün veya kazanın veyahut bir alınyazısının sonucu olarak meydana gelen neticeler, davranışta bulunan kimseye, ceza hukuku anlamında, o kimsenin bir eseri olarak isnat edilemezler. Bu teori daha sonra Honig tarafından benimsenerek geliştirilmiştir. (Ünver 1998:223)

Fail ve tipe uygun netice arasındaki özel ilişkinin kurulması bakımından zorunlu ve gerekli koşul , şartların eşitliği formülü uygulandıktan sonra yapılacak olan, bazı durumlarda meydana gelen neticeden failin sorumluluğunu belirleyebilmek, dolayısıyla neticenin yüklenebilmesi için riske egemen olabirlik kavramı kapsamında olası faktörlerin hesaba katılmasıdır. (Özbek/ Kanbur /Bacaksız/ Tepe 2019:240) Bu sistem objektif isnadiyet öğretisinin bütünü oluşturur.

Objektif isnadiyet teorisinin esasına göre ceza hukukunda önemli olan nedensellik bağından ziyade, meydana getirilen hukuki yarar ihlalinin, failin eseri olup olmadığıdır. Toplumsal bir zararı ifade eden neticenin, failin sorumluluğunu doğurabilmesi için failin iradi hareketi ile meydana getirilmiş olması ve faile kendisinin bir eseri ve objektif olarak isnat edilebilmesi gerekir. Bunun için de failin hareketi ile netice arasında nedensellik bağının olması ve neticenin tipikliğe uygun bir nedensellik bağı içinde meydana gelmiş olması gerekir; failin hareketi ile neticenin meydana gelmesine engel olabileme olanağına sahip olup olmadığı tespit edilmelidir. (Ünver 1998:224) Önce nedensellik bağı tespit edilmeli , daha sonra neticenin faile yüklenip yüklenemeyeceği saptanmalıdır. Bu değerlendirmede neticenin hangi hareketten meydana geldiği, bu hareketin insan tarafından yapılıp yapılmadığı ve hareketin fail tarafından yapılıp yapılmadığı belirlenmeye çalışılır. (Wessels/Beulke 2003:62) Tipik neticeyi gerçekleştiren, hukuken önemli bir tehlike ya da risk yaratmış ise netice objektif olarak faile isnat edilebilir. (Jescheck/Weigend 1996:287)

Özetle sonucun faile objektif olarak yüklenebilmesi için hareket ile netice arasında nedensellik bağı bulunmalıdır, her türlü hayat tecrübesinin dışında kalan atipik

bir gelişme olmamalıdır, fail olayın gelişimine egemen olabilmelidir, fail tarafından yaratılan tehlike tipte öngörülen neticede gerçekleşmiş olmalıdır ve netice normun koruma alanının dışında olmamalıdır. (Wessels/Beulke 2003:62)

5.4 Temel Suç ve Ağır veya Başka Neticenin Aynı Mağdur Üzerinde Gerçekleşmesi

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda istenmeyen neticenin failin kast etmiş olduğu neticeden daha ağır veya başka bir netice olması gerekir. Bunun bir sonucu olarak temel suç tipinin mağduru ile meydana sonucu nedeniyle gelen ağırlaşmış suçun mağdurunun aynı kişi olması gerekmektedir. Yani failin, mağdura karşı gerçekleştirdiği temel suçun sonucunda meydana gelen ağır veya başka netice de aynı mağdur üzerinde gerçekleşmelidir. (Özbek,2007:227) Ortaya çıkan daha ağır neticede korunan hukuki değer, aynı mağdura ait başka bir hukuki değer olmalıdır. Örneğin, yaralanmak istenen kişinin bu eylem sonucunda ölmesi durumunda, irade edilen suçta korunan hukuki değer, vücut bütünlüğü, meydana gelen suçta korunan hukuki değer ise yaşama hakkıdır. (Centel/Zafer/Çakmut 2014:372)

Ağır netice başka bir kişi üzerinde gerçekleşmişse sapmaya ilişkin kurallar uygulanacaktır. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır 2017:397) Hedefte sapma sonucunda suç düşünüldenden başkasına karşı işlendiğinde TCK m. 30'un gerekçesine göre, bu halde bir hata söz konusu olmadığından, genel olarak kast ve taksir kuralları ve suçların içtimaî hükümleri kapsamında durum değerlendirilecektir. Buna karşılık ağır ya da başka netice istenilen kişi dışında bir başkası üzerinde meydana gelmişse bu defa da "hata" dan söz edilir. Örneğin, yaralama sonucunda ölen kişi yaralamaya maruz kalan kişi olmalıdır. Şahısta hata nedeniyle suç düşünüldenden başkasına karşı işlenmişse daha ağır veya daha hafif cezayı gerektiren nitelikli hallerden biri ortaya çıkabilecek ve bu konuda hataya düşmüş olan fail bu hatasından yaralanacaktır. (Centel/Zafer/Çakmut 2014:372)

5.5 Kanunda Açık Bir Düzenlemenin Varlığı

TCK m.23 hükmü ancak özel hükümler içinde ayrıca ve açıkça düzenlenmiş ise uygulanabilir. Bu durum suçta ve cezada kanunilik ilkesinin bir gereğidir.

Ceza hukukunda taksirli sorumluluk istisnai bir sorumluluk şeklidir. TCK m.22/1'e göre "Taksirle işlenen fiiller, kanunun açıkça belirttiği hallerde cezalandırılır." Taksirli bir fiilden sorumluluk için kanunda açık bir düzenleme bulunması gerekir. Dolayısıyla ağır veya başka netice bakımından en azından taksiri gerekli gören sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda mutlaka kanunda açık bir düzenleme bulunmalıdır.

Gerçekten her suç, mesela hırsızlık da atipik, ağır neticeye sebep olabilir fakat kanun koyucunun ağır neticeye sebep olma yönündeki genel eğilimi sebebiyle sadece belirli suçlarda öngörülmüştür. Buradaki kriter ağır neticenin doğrudan temel suçla ilişkin tipik tehlikeden meydana gelip gelmemesidir. Sadece böyle bir netice sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarla örtüşür. (Özbek 2007:229)

Özel hükümlerde yer alan hükümleri incelediğimizde Sonucu nedeniyle ağırlaşmış terk suçu (TCK m.97/2) kanunda şu şekilde düzenlenmiştir: “Terk dolayısıyla mağdur bir hastalığa yakalanmış, yaralanmış veya ölmüşse, neticesi sebebiyle ağırlaşmış suç hükümlerine göre cezaya hükmolunur.” Burada yapılan düzenlemede cezanın açıkça kanunda belirtilmediği görülmektedir. Dolayısıyla kanun koyucunun bu şekilde bir düzenleme yapması yerinde olmamıştır. Temel suç tipi ve özel neticenin karışımından oluşan bir haksızlık içeriği söz konusu olduğundan buna ilişkin olarak kanun koyucunun mutlaka bu iki unsurun ait olduğu suç tiplerinin cezalarını gözeterek yeni bir soyut ceza belirlemesi gereklidir. (Doğan 2015 :57)

6.Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçların Sınıflandırılması

6.1 Gerçek ve Gerçek Olmayan Suç Ayrımı

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların iki şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar fiilin kastedilenden daha ağır neticenin oluşmasına sebebiyet vermesi ve fiilin failin istediği netice yanında bir başka suça sebebiyet vermesidir. Doktrinde farklı ölçütlere dayanarak bu tür suçların sınıflandırıldığı görülmüştür.

Alman hukukuna dayanan sınıflandırmaya göre sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar yazarlarca gerçek (Die echten erfolgsqualifizierten Delite) ve gerçek olmayan (Unechte erfolgsqualifizierte Delikte) sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar olarak iki başlık altında toplanır. (Özbek 2007 :228)

Doktrinde öngörülen bu sınıflandırmaya göre gerçek neticesi sebebiyle ağırlaşmış suç, failin belli bir neticeyi gerçekleştirmeye yönelik kasıtlı hareketinden, kastettiğinden daha ağır bir neticenin gerçekleşmesi durumudur. (Centel/Zafer/Çakmut 2014:371) Bazı yazarlara göre TCK m.87/1-2-3 kastedilenden daha ağır neticeye, TCK m.87/4 başka neticeye örnek teşkil eder. Kastedilenden daha ağır neticenin varlığı durumunda korunan hukuki değer aynıdır. Failin kasıtlı gerçekleştirdiği eyleminden failin kastettiğinden başka bir neticenin meydana gelmesi halinde ise temel suça ilişkin norm ile ağırlaşmış neticenin öngörüldüğü normda korunan hukuki konu değişmektedir. Örneğin, yaralama, işkence, cinsel saldırı ve terk sonucunda ölüm neticesinin gerçekleşmesi halinde korunan hukuki konu değişmektedir. (Özbek 2007:228) Aksi görüşteki yazarlara göre ise 87. maddenin 1, 2 ve 3. fıkralarında düzenlenen yaralama suçları sonucu nedeniyle ağırlaşan suç türünde olmamakla birlikte farklı bir niteliğe sahip olan m.87/4 hükmüyle aynı başlık altında düzenlenmesi kanun sistematigi bakımından isabetli olmamıştır. Gerçek olmayan (görünüşte) sonucu nedeniyle ağırlaşan suçlarda suçun oluşması için aranan neticeden başka ve daha ağır bir neticenin meydana gelmesi söz konusudur. Bir başka deyişle kasten yapılan bir hareketten failin istemediği ve niteliği de farklı olan bir netice meydana gelmesidir. (Centel/Zafer/Çakmut 2014:375)

6.2 Nitelik ve Nicelik Farkına Dayalı Olarak Yapılan Ayırım

Gerçek ve gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar arasında ayırım ölçütü nitelik ve nicelik farkına da dayandırılmıştır. Önder'e göre gerçek sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda failin işlemeyi istediği suç yalnız kasten işlenebilir ve kasten işlemek istenen suçtan sonra meydana gelen ağır neticede korunan hukuki yarar işlenmek istenen suç ile aynı niteliktedir, aralarında yalnızca derece farkı vardır. Böylece temel suç tipi ile meydana gelen özel netice arasında nicelik farkı olması halinde gerçek neticesi sebebiyle ağırlaşmış suç, nitelik farkı olması halinde ise gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç söz konusudur. Gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda ilk suç kasten veya taksirle işlenebilmektedir ve ilk suç ile ağırlaşmış netice arasında nitelik farkı bulunmaktadır. 765 sayılı Eski TCK'nın 452.maddesinde yer alan "kastın aşılması suretiyle öldürme suçu" düzenlemesi bir gerçek sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç örneğidir. Yine ETCK' nın 375. ve 383.maddeleri ele alınırsa; Taksirle su baskınına sebep olan kimsenin bu hareketinden bir kimsenin ölmüş olması halinde veya tedbirsizlik sonucu yangın veya infilaka sebebiyet verilmesi sonucu bir şahsın hayatının tehlikeye girmesi veya ölmesi, halleri gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç halleridir. (Önder 1992:356-358)

Kısaca gerçek sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda aşırı netice ile istenen netice arasında ihlal edilen hak ve yararın niteliği ve türü bakımından değil, ağırlığı bakımından fark vardır. Buna karşılık, gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda ise iki netice arasında nitelik farkı vardır.

6.3 Suçtaki Kast ve Taksir Bileşenlerine Göre Yapılan Ayırım

Türk doktrininde klasik olarak, eğer fiil kastedilenden daha ağır bir neticeye yol açmış ise gerçek, buna karşılık kastedilenden başka bir neticeye sebep olmuşsa gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçtur şeklinde yapılan ayırım hiçbir pratik sonucu bulunmadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir.

Gerçek ve gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç ayırımını nitelik ve nicelik farkına göre yorumlama da bu kavramların belirsiz olması nedeniyle geçerli bir sınıflandırma değildir. Bu nedenle temel suç ve ağır neticedeki kast ve taksirin konumlanışına göre tasnif yapılmalıdır. Kanunda açıkça sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda temel suç tipinin kasıtlı bir suç tipi olması şart koşulduğuna ve özel netice bakımından en azından taksir yeterli görüldüğüne göre gerçek neticesi sebebiyle ağırlaşmış suçlar kast-taksir kombinasyonu ve kast-bilinçli taksir kombinasyonu şeklinde gerçekleşen suç tipleridir. Bunlar dışında kalan kast-kast kombinasyonu şeklinde gerçekleşenler ise gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçtur. TCK m.23'de açıkça bu suç tipleri "Bir fiilin, kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi hali" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama karşısında failin kastının doğrudan ağır veya başka neticeye yönelik olduğu durumlarda gerçek bir neticesi sebebiyle ağırlaşmış suçtan söz edilemez. Gerçek sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar failin ağır sonuç bakımından yalnızca taksirle hareket etmesini gerektirmektedir. Örneğin, kasten yaralama suçunun sonucu nedeniyle ağırlaşmış şeklini oluşturan ölüm neticesi bakımından failin taksirli hareket etmesi gerekir. (TCK m. 87/4)Failin ağır netice bakımından kasten hareket ettiği hallerde ise ortada bundan farklı bir suç

vardır ve doğrudan bu suça ilişkin hükmü uygulamak gerekmektedir. Dolayısıyla fail ölüm neticesi bakımından kasıtlı hareket etmişse kasten insan öldürme suçundan sorumlu olur.(TCK m.81), sonucu nedeniyle ağırlaşmış yaralama suçundan değil.(TCK m.87/4). (Koca/Üzülmez 2019:244-245)

Gerçek olmayan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç tipinde ise failin sorumluluğu için en azından taksirle hareket etmesi aranır ancak bu neticeler fail tarafından kasten de gerçekleştirilebilir. Bu türde kasti temel suç tipinin sonucu olan ağır neticeler kasten gerçekleştirilseler dahi bağımsız bir suç oluşturmamakta ve ancak bu ağır neticeleri yaptırım altına alan ilgili hüküm sayesinde cezalandırılabilirler. Kişiyi özgürlüğünden yoksun kılma suçunun , mağdurun ekonomik bakımdan önemli bir kaybına neden olması suçun sonucu nedeniyle ağırlaşmış biçimindedir.(TCK m.109/4) Fail, mağduru hürriyetinden mahrum ederken bu ekonomik kaybı muhtemel kabul ettiği hallerde olası kastla hareket etmektedir. Kasten işlenmesine rağmen bu netice kanunda ayrı bir suç olarak düzenlenmemiş olduğundan faile TCK'nın 109/4.maddesinde öngörülen neticenin kasten gerçekleştirmiş olması dikkate alınarak ceza belirlenecektir. Aynı durum kasten yaralama suçunun ölüme neden olma dışındaki diğer ağır sonuçları yönünden de söz konusudur.(TCK m.87/1-3) Fail bu neticeleri kasıtlı da taksirli de gerçekleştirmiş olsa cezanın artırılması yoluna gidilir. Ağır netice bakımından olası kastın varlığı da yeterlidir. Ağır neticenin kasten gerçekleştirildiği bu durumlarda kast-kast birlikteliği söz konusudur. Bu ağır neticeler taksirle de gerçekleştirilseler fail aynı madde gereğince cezalandırılacaktır.(Koca/Üzülmez 2019:244-245)

7.Türk Hukuku'nda Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçlar

765 sayılı TCK döneminde kastın aşılması suretiyle işlenen suçlar ve sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından kastettiğinden daha ağır veya başka bir sonuçtan dolayı faili sorumlu tutabilmek için, failin bu hareketiyle meydana gelen bu sonuç arasında nedensellik bağının bulunmasını gerekli ve yeterli görüyordu, gerçekleşen ağır veya başka netice arasında manevi bir bağın bulunup bulunmadığı gözetilmiyor ,bu neticeler bakımından failin kasten veya taksirle hareket etmiş olup olmadığı araştırılmıyordu.(Özen 1998 :107)Bu anlamda sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar objektif sorumluluk esasının uygulamada bir yansımasını oluşturduğu gerekçesiyle eleştiriliyor ve meydana gelen bu sonuç açısından failin sorumlu tutulabilmesi için bu sonuca yönelik en azından taksirinin bulunması gerektiği belirtiliyordu. (Yıldız 2007:45)

Türk Hukuku'nda ilk olarak 5237 sayılı TCK'nın 23.maddesiyle yapılmış sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar düzenlemesi ve "Genel Hükümler" başlıklı Birinci Kitapta , "Ceza Sorumluluğunun Esasları" başlıklı İkinci Kısımda ve "Ceza Sorumluluğunun Şahsiliği, Kast ve Taksir" başlıklı Birinci Bölümde yer almaktadır.

5237 sayılı TCK'nın 23.maddesi şu şekildedir: "Bir failin, kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi halinde, kişinin bundan dolayı sorumlu tutulabilmesi için bu netice bakımından en azından taksirle hareket etmesi gerekir."

TCK 23.madde düzenlemesine göre fiilin sonucunda kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin meydana gelmesi halinde kişi ,bu neticeler bakımından ancak en azından taksirle hareket etmesi halinde sorumlu tutulabilecektir. Böylece 5237 sayılı TCK "Kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşması" ifadesini kullanarak 765 sayılı TCK dönemindeki kastı aşan suçları da kapsamına almıştır. Hükmün ratio legis (konuluş amacı) objektif sorumluluğu ortadan kaldırmaktır. Bu anlamda esas itibariyle 23.madde hükmünün getirilmesi yerinde olmuştur. Doktrinde benimsenen bir görüşe göre hükümle birlikte Türk Ceza Hukuku'nda sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından objektif sorumluluk anlayışı terk edilmiş ve kusur ilkesine bağlı kalınmıştır. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır 2017:393) Ancak hükümde yer alan "en azından taksir" ibaresi yerine "ortak tecrübeye göre öngörme olanağı" kriterine yer verilseydi kusursuz ceza olmaz ilkesine tam olarak uyulmuş olacaktı. (İçel 2018:478)

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış suçlarda iki türlü oluşturma şekli belirlemiştir. Bunlar daha önce açıkladığımız gibi kastedilenden daha ağır veya kastedilenden başka bir neticenin meydana gelmesidir. Kanunda sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç olarak nitelendirilebilecek haller genellikle kastedilenden başka neticenin oluşması şeklinde düzenlenmiştir.

Kanunumuzda yer alan düzenleme şekillerine bakacak olursak; Türk Ceza Kanunu'nun ikinci kısmındaki kişilere karşı işlenen suçlar içerisinde , ağır netice olarak ölüm neticesinin düzenlendiği hükümler mevcuttur.(TCK m. 87/4, m. 90/5, m. 91/8, m. 95/4, m. 97/2, m. 98/2, 99/3, 4, m. 102/5, m. 103/6, m. 149/2.) Yaralama neticesini içeren (TCK m. 90/5, m. 95/1,2, m. 97/2, m. 99/3,4, m. 102/5, m. 103/6, m. 109/6, m. 149/2) ve ekonomik olarak önemli bir kayıp gibi neticeleri içeren düzenlemeler de bulunmaktadır. (m. 109/4) Üçüncü kısımda yer alan topluma karşı işlenen suçlarda ise genellikle, bu suçların işlenmesi sırasında TCK m. 87'de öngörülen kasten yaralama suçunun sonucu nedeniyle ağırlaşmış hallerinin gerçekleşmesi durumunda, ayrıca kasten yaralama suçuna ilişkin hükümler uygulanacağı kabul edilmiştir. (TCK m. 223/5, m. 224/3, m. 265/5)Dördüncü kısımda yer alan Millete ve Devlete Karşı işlenen suçlarda ise genellikle failin kastettiği suçun, savaş sırasında işlenmiş olması veya Devletin savaş hazırlıklarını veya savaş etkinliğini veya askeri hareketlerini tehlikeye koymuş olması ağır netice olarak düzenlenmiştir. (TCK m. 326 vd.)

2014 yılında sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından kanunda bir takım değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Örneğin; cinsel saldırı ve çocuğun cinsel istismarı suçlarında sonuç olarak ortaya çıkan "mağdurun beden veya ruh sağlığının bozulması hali" kanun metninden çıkarılmıştır. Bunun yerine suçun kasten yaralama suçunun ağır neticelerine neden olması haline, 102.maddenin 4.fıkrasında yer vermiştir. Buna göre "Cinsel saldırı için başvuru cebir ve şiddetin kasten yaralama suçunun ağır neticelerine neden olması hâlinde, ayrıca kasten yaralama suçuna ilişkin hükümler uygulanır." TCK m.87/3'te düzenlenen kasten yaralamanın ağır neticelerinden biri mağdurun iyileşmesi olanağı bulunmayan bir hastalığa yakalanmasıdır. Bu hastalık ruh sağlığı ile ilgili bir hastalık da olabileceğinden değişiklikle yine hasarın kalıcı olmasının aranması amaçlanmıştır. (Doğan,2015:57) Ancak aynı düzenleme-

nin bulunduğu çocuk düşürtme suçunda değişiklik yapılmadığı görölmektedir.(99/3-4) Ayrıca hırsızlık ve mala zarar verme suçlarına haberleşme, enerji ya da demiryolu veya havayolu ulaşımı alanında kamu hizmetinin geçici de olsa aksaması hali de ağır netice olarak eklenmiştir. Bunlar dışında , TCK m.79’da yer alan göçmen kaçakçılığı düzenlemesine suçun, mağdurların; hayatı bakımından bir tehlike oluşturması hali eklenmiştir.

Kanunda yer alan sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış suçlar bir bütün olarak aynı sistematikte düzenlenmiş değildir. Bazı sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış suçlar temel suç tipinden ayrı maddeler içinde yer almaktayken, İnsan üzerinde deney(m.90/5), Nitelikli hırsızlık(m.142/5), Nitelikli yağma (m.149/2), Mala zarar vermenin nitelikli halleri (m.152/3) gibi bazı sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış suç tipleri, temel suç tipini düzenleyen madde içinde nitelikli hallerle birlikte yer almaktadır. Bunlardan farklı olarak Sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış terk düzenlemesi ise suçun basit şeklinin ikinci fıkrasında düzenlenmiştir ve cezalandırma bakımından TCK m.23’e yollama yapılmıştır. TCK m.97/2’ ye göre “Terk dolayısıyla mağdur bir hastalığa yakalanmış, yaralanmış veya ölmüşse, neticesi sebebiyle ağırlaştırılmış suç hükümlerine göre cezaya hükmolunur”. Bu hükümlerin belirli bir düzenleme şekliyle kanunda yer almasının kanunun sistematığı açısından daha uygun olacağını belirtmek gerekir.

Özel hükümlerde yer alan düzenlemeler bakımından bir başka özellik arz eden husus, kasten yaralama suçu bakımından TCK m.86/1 ‘de suçun temel halinin, 86/2’ de suçun daha az cezayı gerektiren halinin,86/3’te daha ağır cezayı gerektiren nitelikli halinin düzenlenmesidir. Kasten yaralama sonucu ölümün meydana gelmesini düzenleyen m.87/4 ‘te ise sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış hali sadece suçun basit hali ve daha ağır cezayı gerektiren nitelikli haline gönderme yapılarak yaptırım öngörülmüştür. Kasten yaralama fiilinin kişi üzerinde basit bir tıbbi müdahaleyle giderilebilecek ölçüde hafif bir etkiye sebep olması halinde fail, taksirle öldürme (m.85) suçundan dolayı sorumlu olacaktır Kasten yaralama fiilinin kişi üzerindeki etkisinin basit bir tıbbi müdahaleyle giderilebilecek ölçüde hafif olması halinde fiilin sonucunda ölüm neticesi meydana gelse dahi söz konusu fiil bakımından kanunda sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış hal düzenlenmemiş olduğundan bu halde fail, taksirle öldürme (m.85) suçundan dolayı sorumlu tutulacaktır. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır 2017:394) Çünkü Kanun koyucunun kasten yaralamanın daha az cezayı gerektiren nitelikli halini, sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış suçtan bağışık tutmuştur. Bunun sebebi bu hale ilişkin fiil ile ölüm neticesi arasındaki riziko ilişkisinin zayıflığı olarak görülmelidir.

8.Sonucu Nedeniyle Ağırlaştırılmış Suçların Anayasaya Aykırılığı Sorunu

Sonucu nedeniyle ağırlaştırılmış suçlarda fail kastettiğinden daha ağır bir neticeyle karşılaşmakta, ağır netice bakımından kusur şekli taksir olarak tespit edilmekte ancak failin alacağı ceza, suçun taksirle işlenmiş hali için öngörülen cezadan daha ağır olmaktadır. Bu anlamda temel suç tipi kasten işlenmiş olsa da, ağır veya başka neticeyi doğuran suçun en azından taksirle işlenmesi dolayısıyla bu suçlar için öngörülen cezaların aynı eylemin sadece taksirle işlenen haline göre daha ağır olması tartışmaya konu olmuştur. Alman Ceza Kanunu’nun 18.maddesi bakımından da benzer bir tartışma söz konusudur. (Özbek 2007: 230)

TCK m.23 hükmü, Anayasa'nın 2. maddesinde düzenlenen Hukuk Devleti ilkesine aykırı olduğu gerekçesiyle Anayasa Mahkemesi'nin önüne getirilerek iptal davasına konu olmuştur. Daha önce bahsetmiş olduğumuz gibi bu hüküm gereği failin ağır veya başka netice bakımından en azından taksirle hareket etmiş olduğu arandığından, fail ağır neticeden, öngörülebilir olmasına rağmen özen yükümlülüğüne aykırı davranması nedeniyle neticenin meydana gelmesi durumunda sorumlu tutulabilecektir. Kişi, hiç kimse tarafından öngörülmesi mümkün olmayan veya öngörülebilir olmakla birlikte önlenmesi mümkün olmayan bir neticeden dolayı sorumlu tutulamayacaktır. İşte bu nedenlerle Anayasa Mahkemesi tarafından, "Kusursuz suç ve ceza olmaz" ilkesine uygun olarak düzenlenen ve objektif sorumluluğu ortadan kaldırma amacındaki TCK m. 23 hükmünün Anayasa'ya aykırı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Doktrinde de, bu tür suçların kusursuz suç ve ceza olmaz ilkesini ve eşitlik ilkesini ihlal ettikleri, böylece Anayasaya aykırı oldukları gerekçesiyle kaldırılması gerektiğine dair görüşler ortaya atılmıştır.(Roxin 2006 :332) Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda gerçekleşen ağır veya başka netice bakımından failin en azından basit taksirinin yeterli görülmesi nedeniyle, failin bilinçli taksirinin veya olası kastının bulunması hallerinde aynı cezayı alacak olması gibi cezanın kusurla oranlı olması gereğine ve farklı kusur şekillerinde aynı şekilde ceza verilmesi sonucunu doğurduğu için eşitlik ilkesine aykırı nitelikte olması bu iddiaların dayanak noktalarıdır. (Özbek 2007: 230)

Özel hükümler bakımından TCK m.102'de düzenlenen cinsel saldırı ve TCK m.103'te düzenlenen çocukların cinsel istismarı suçlarının ağırlaşmış şekli olan mağdurun beden veya ruh sağlığının bozulmasına dair hükümlerin de Anayasa'ya aykırılığı iddia edilmiştir. İddia gerekçesi suçun basit şeklinin de nitelikli şeklinin de mağdurun beden ve ruh sağlığının bozulmasına neden olmaları halinde verilecek cezanın aynı olmasının suç ve ceza arasındaki oranlılık ilkesini ihlal etmesidir. Anayasa Mahkemesi, TCK' nın 23.maddesi uyarınca en az taksirle hareket edilmesi gerektiğini belirttikten sonra hareketin hafif veya ağır nitelikte olmasının bir önemi bulunmadığı gerekçesiyle itirazı reddetmiştir. Ancak daha sonra mağdurun beden veya ruh sağlığının bozulmasına dair düzenleme kanun metninden çıkarılmıştır.

TCK m. 95/4'te düzenlenen Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış İşkence suçuna göre işkence sonucunda ölüm meydana gelmişse, ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasına hükmolunmaktadır. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış işkence suçunda failin kastı öldürmeye yönelik olmasa da cezası kasten öldürmeden daha ağırdır. Bu suç bakımından failin cezalandırılabilmesi için ölüm neticesine yönelik basit taksirinin varlığı yeterlidir. Dolayısıyla ölüm neticesine taksirle veya kasten neden olmuş olması halinde ağırlaştırılmış müebbet hapis cezası ile cezalandırılacaktır. Böylece ceza miktarında kusura göre basamaklı bir düzenleme öngörülmemiştir. Yine Örneğin, TCK m.87/4'te düzenlenen sonucu nedeniyle ağırlaşan yaralama suçunda, ağır netice taksirle meydana geldiği halde, bu fiile taksirli fiilden çok daha fazla ceza tayin olunmaktadır. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar için ağır cezalar öngörülmesi, bu düzenlemelerin kusur ilkesine ve cezanın kusurla orantılı olma ilkesine aykırı olduğu şeklinde görüşlerin ileri sürülmesine neden olmuştur. (Centel/Zafer/Çakmut 2014:374) Bu ilkelere uygunluk bakımından incelenecek bir başka husus Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç tiplerinin tamamında ağır veya başka neticenin ayrı bir suç tipini oluşturup oluşturmadığıdır. Örneğin sonucu nedeniyle ağırlaşmış yaralama düzenlemelerinin yer aldığı TCK m.87/1,2 ve 3.

fıkralarında öngörülen ağırlaşmış neticeler ayrı bir suç tipine ait değildir. Failin kastı doğrudan bu neticelere yönelik olsa dahi kasten yaralama suçu işlenmiş olmaktadır. Ancak kanun koyucu bu neticelere failin doğrudan kast etmiş olduğu durumlar ile failin taksirinin söz konusu olduğu durumları birbirinden ayırmamıştır. (Koca/Üzülmez 2019:246)

Her durumda sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçun kabul edilmemesi, özel hükümler içinde ancak açıkça düzenlenen hallerde bu hükümlerin uygulanabilir olması ortaya çıkacak sorunları engellemektedir.(Özbek/Doğan/Bacaksız/Tepe 2019:510) Ayrıca, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların haksızlık içeriği taksirle işlenen suçlara göre daha ağırdır. Örneğin, taksirle insan öldürme suçunda neticeye yol açan harekete fail özen yükümlülüğünü ihlal etmek suretiyle öngörebileceği bir neticeyi öngörmeyerek ya da öngörse dahi gerçekleşmeyeceğine güvenerek yol açar. Oysa sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda failin neticeye yol açan hareketinin temelinde yaralama kastı bulunmaktadır. Dolayısıyla hareketi sadece taksirle öldürme değil aynı zamanda kasten yaralama da teşkil etmektedir. Bu bakımdan hareketinin haksızlık içeriğinin daha ağır olmasından ötürü sonucu nedeniyle ağırlaşmış yaralamanın cezasının taksirle öldürme bakımından öngörülen soyut cezadan daha ağır olması kusur ilkesine uygundur.(Meraklı 2017:334) Bu nedenlerle genel hüküm niteliğindeki TCK m.23 düzenlemesinin Anayasaya aykırılık teşkil ettiği söylenemez.

Netice sorumluluğundan kusura dayalı bir sorumluluk sistemine geçildiği dönemlerde, doktrinin bu suç tiplerine cephe almış olduğu ve bunların kanunlardan çıkarılmasına yönelik kuvvetli bir akımın oluştuğu bilinmektedir. Hatta Löffler yalnız şart teorisine dayalı ,kast ve taksir karışımından daha fazla cezayı öngören bu suç tipini “zamanımızın isyan ettirici yüz karası” olarak nitelemişti. (Önder 1992:354) Mukayeseli hukukta ise bu suç tipinin kaldırılması yolundaki görüşler esas olarak failin netice bakımından en azından taksirle hareket etmiş olması şartının etkin bir filtre işlevi görmediği kanısına dayanmaktadır. Örneğin, İspanya bu düzenlemelere kanunda yer vermemiştir. Ülkemizde de bu tür suçlarda ortaya çıkan ağır netice bakımından, failin en azından taksirle hareket etmiş olması koşulu ile amaçlanan, failin tipik bir tehlike arz eden fillinin ayırdına varmış olması ile sorumluluğun sınırlandırılması olsa da uygulamada, netice bakımından taksirle hareket etme koşulunun, önemli bir sınırlama işlevi görmediği gerekçesiyle kanunumuzun düzenlemesi karşısında yapılması gereken, kast-taksir kombinasyonu yapısına uygun olarak bu suç tipinin tahlil edilip, bu hususta ölçütlerin ortaya konulması olduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır.

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların kural olarak meşru düzenleme şekilleri olduğunu kabul edilse de ceza hukukunda temel prensip gereği suçun oluşması kastın varlığına bağlıyken, ağır veya başka netice için taksiri yeterli gören ve fikri içtima hükümlerine göre daha ağır ceza öngören düzenlemeler olması nedeniyle sınırlı şekilde kanunda yer alması ve uygulama koşullarının da sıkı şartlara bağlı olması gereklidir. Önder’e göre de bir kanun koyucunun sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç tipinden tamamen vazgeçmesi düşünülemez. Bu suç tiplerine mümkün olduğu kadar az yer vermek ve ağır neticenin gerçekleşmesi halinde bu netice bakımından ceza oranını dengeli tutmak önemlidir. (Önder 1992:354)

9. Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçlarda Kast ve Taksir

Sübjektif, psikolojik unsur olarak da ifade edebileceğimiz suçun manevi unsuru, failin psişik faaliyeti ile sonuç arasındaki ilişki olarak ifade edilirken , bu unsur bilinç ve iradenin gerçekleşen tipik sonuç ile ilgili özel durumudur. “Kusurluluk” kavramının bir bakıma kast ile bütünleşmesinin nedeni, diğer kusur türlerinde ceza sorumluluğunun ancak istisnai durumlarda kabul edilebilmesidir. Bu yönden, çağdaş ceza hukukunun suç ve ceza politikasında eylemin kusurlu olarak addedilmesi istisnai durumlar haricinde kasten işlenmiş olmasına bağlıdır. Kastın dışındaki taksir, bilinçli taksir, ikinci derece doğrudan kast gibi kusur türleri bakımından genişletici yorumlardan kaçınılmalıdır. (İçel 2007:69)

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından tartışmalı hususların daha çok bu suç tiplerinin manevi unsuruna yönelik olduğu görülmektedir. Bahsettiğimiz üzere yeni kanunumuzdaki düzenlemelerden önce sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar koursuz sorumluluğun bir örneği görünümündeydi. Bu nedenle manevi unsurun görünüm şekilleri olan kast ve taksiri bu suçlar bakımından açıklamak önem arz eder.

TCK'nın 23. maddesi düzenleme şekli gereği failin temel suç tipi bakımından kastının varlığı şarttır. Taksir-taksir birlikteliklerinde ise alışılmış taksirli suçların nitelikli halleri söz konusudur. Örneğin, kasten yaralama sonucunda ölüm meydana gelmesinde fail, yaralama suçu bakımından kasten hareket etmeli ve yaralamanın ortaya çıkardığı özel risk hususunda bir bilince sahip olmalıdır. TCK'nın 87/4. maddesinde, yaralama bakımından 86/1. maddesine göndermede bulunulup, 86/2. maddesine bulunulmadığından, 86/2. maddesi kapsamındaki fiillerle bu suçun işlenmesi mümkün değildir. Bu noktada failin kastının öldürmeye mi yoksa yaralamaya mı yönelik olduğunun tespiti için, belirlenen kriterler Yargıtay içtihatlarında şöyle belirtilmiştir: “Kişinin iç dünyası ile ilgili bir konu olan kastın tespiti dış dünyaya yansıyan birtakım verilerle ispat edilebilmektedir. Yargıtay'ın yerleşik içtihatlarında öldürme suçlarında kastın varlığının kabulü için olayın özelliğine göre değişkenlik göstermekle birlikte, köklü husumet, elverişli vasıta, atış-darbe sayısı, isabet alan vücut bölgesi failin eylem sonrası davranışları ölçüt olarak kabul edilmektedir.” (YCGK 2019/433 E., 2019/670 K)

TCK'nın 23. maddesinde, failin kastettiğinden daha ağır veya başka bir neticeden sorumlu tutulabilmesi için, bu neticeye en azından taksirle sebebiyet vermesi aranmaktadır. Bu düzenlemeyle ağır netice öngörülebilir olmasına rağmen özen yükümlülüğüne aykırı davranması nedeniyle meydana gelmiş olması durumunda fail sorumlu olabilir. (Özbek/Doğan/Bacaksız/Tepe 2019:502)

“En azından taksir” şartının içini doldurabilmek için taksirin hukuki esası bakımından bir değerlendirme yapmamız gerekir. Fail başkalarının temel hak ve özgürlüklerini ihlal etmeme hususunda özen göstermemekle objektif ve sübjektif özen yükümlülüğünü ihlal etmiştir. Ancak yalnızca bu unsurun gerçekleşmesi failin meydana gelen neticeden sorumlu tutulması için yeterli değildir; meydana gelen neticenin fail tarafından öngörülebilir olup olmadığı da tespit edilmelidir. Bu nedenle, öngörülebilirlik kıstası esas belirleyici unsur haline gelmektedir. Taksir sübjektif bir sorumluluk şekli olduğuna göre toplumun yüklediği görevlerin yerine getirme olanağının bulunması zorunludur. Taksirin hukuki esası için en çok benimsenen teori olan ön-

görebilme teorisiyle toplumun bireylere yüklediği dikkat ve özen gösterme yani öngörme yükümlülüğünün ancak öngörme olanağının bulunduğu durumlarda söz konusu olacağı vurgulanmıştır. Öngörme olanağında kriter, failin kişisel yeteneklerini göz ardı etmeyecek şekilde belirlenmelidir. Sonucu gerçekleştirmek konusunda iradesi olmayan bir bireyi dikkatsizliği tedbirsizliği nedeniyle bu sonuçtan sorumlu tutarken o bireyin öngörme olanağına sahip olduğu halde sonucu fiilen öngörmemesi üzerinde durulmalıdır. Failin kişisel yeteneklerini göz önüne alarak, öngörme olanağının buna göre saptanması taksirin sübjektif bir sorumluluk türü olmasının gereğidir. Bu kişisel özellikler saptanırken failin yaşında kültür derecesinde ve zekâsındaki bir kişinin sonucu öngörebilir öngöremeyeceğinin üzerinde durulması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip bir kişi sonucu öngörme olanağına sahip olduğu halde, somut olayda fail bu sonucu öngörmemişse taksir şeklindeki bir kusurundan söz edilebilecektir. (İçel 2018:453-454)

Öğretide bir kısım görüşe göre, yeni TCK “en azından taksir” ifadesi ile kusursuz sorumluluk yerine, ceza hukukuna yabancı, bir tür “taksir karinesi” kabul etmiştir. (Doğan 2015:217)Yargıtay içtihatlarına baktığımızda, ölüm neticesinin fail tarafından öngörülebilir olup olmadığının genel itibarıyla araştırılmaması taksirin bir karine olarak kabul edildiği eleştirilerine yönlendirmektedir. Yüksek Mahkeme, bir kararında failin taksir seviyesinde bir kusurunun bulunup bulunmadığı hususunda bir değerlendirme yapmadan, hareket ile ölüm neticesi arasında nedensellik bağının mevcut olduğunu belirtmekle yetinerek failin sonucu nedeniyle ağırlaşan yaralama suçundan sorumlu tutulması gerektiğine hükmetmiştir. (1. CD. , 22/01/2010, 2009/2928 E, 2010/248 K) Ancak Yargıtay’ın daha yeni tarihli kararlarında bu şekilde bir değerlendirmeden vazgeçtiği görülmektedir.

İçel, bu kriterle taksirden farkının ortaya koyulması suretiyle “ortak tecrübeye göre öngörme olanağı” şeklinde yer verilmesi kusursuz ceza olmaz ilkesine tam anlamıyla uygunluk sağlanacağı görüşündedir. (İçel,2018: 477) Bu hususta Doğan, tarafından netice bakımından failin en azından taksirle hareket etmesi kıstası yerine, kanuni düzenlemede değişiklik yapılması suretiyle ‘neticenin öngörülebilirliği’ kriterinin getirilmesi gerektiği savunulmuştur. (Doğan 2015:316) Benzer bir görüşü savunan Toroslu’ya göre ise, bu tür suçlar yönünden objektif sorumluluğu bertaraf etmek amacıyla failin en azından taksirli olması aranmakta ise de, suçu ağırlaştırıcı sonuç yönünden taksirin belirlenmesindeki güçlük nedeniyle, uygulamada taksir karinesinin kabulü ve dolayısıyla objektif sorumluluk sonucuna varılması tehlikesine karşı dikkatli olmak gerekmektedir. (Toroslu 2019:247) Özbek’e göre de önem arz eden husus failin hareket ile özel netice arasındaki sübjektif bağın, öngörülebilirlik unsuru ile bağlanmış olmasıdır. Bir objektif isnadiyet kriteri olan hükmedebilirlik ile birlikte yorumlandığında bu düzenleme daha uygulanabilir hale gelecek ve taksir karinesi veya taksirin içeriğinin zayıflatılması eleştirileri de karşılanmış olacaktır. Böylece bu kurum objektif sorumluluğun ortadan kaldırılmasına da yardımcı olacaktır. (Özbek/Doğan/Bacaksız/Tepe 2017:507) Buna karşılık kanuni düzenlemedeki ‘taksir’ kavramının taksirin bir unsuru olan ‘öngörülebilirlik’ ile değiştirilmesinin bu suçların yapısal sorunlarından kaynaklanan uygulama güçlüklerini ortadan kaldırmayacağı, ancak mevzuatta yapılacak bir değişiklik yerine mevcut düzenlemenin yorumlanmasında bir kriter olarak neticenin sübjektif öngörülebilirliğine başvurulabileceği yönünde görüşle birlikte suç

tipi ve genel olarak sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarla ilgili olması gereken hukuk açısından en kesin çözümün, bu suçların ceza kanundan çıkarılması olduğunu savunan bir görüş dahi bulunmaktadır. (Kaymaz/Bozbayındır 2010:93)

Ağır neticeye en azından taksirle sebebiyet verilmesine yönelik ifadeden, bu suçlarda, ağır neticenin kasten de gerçekleştirilebileceği sonucu çıkmaktadır. Ancak failin kastı doğrudan ağır veya başka neticeye yönelik olursa gerçek anlamda sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçtan söz edilemeyeceğini belirtmiştik. TCK’da düzenlenen bazı sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda ağır netice kasten de gerçekleştirilebilir. Örneğin, kişiyi özgürlüğünden yoksun bırakma sonucu kişinin ekonomik kaybına neden olunması, kasten yaralama sonucu kişinin organ kaybına neden olunması gibi. Buna karşılık 87. maddenin dördüncü fıkrasındaki ağır netice olan ölüm sonucuna “yalnızca” taksirle sebebiyet verilmelidir.(gerçek neticesi sebebiyle ağırlaşan suç) 87/4’ün uygulanabilmesi için failin kastı yaralamaya yönelik olmalı, meydana gelen ölüm neticesi bakımından ise taksiri bulunmalıdır. Keza ağır netice olan ölüm neticesi bakımından failin kasten hareket ettiği tespit edilmişse, bu durumda fiil kasten öldürme suçunu (m. 81) oluşturur. Kanunda bilinçli taksir de, fiilin taksirle işleniş şekillerinden birisi olarak kabul edildiğine göre (m. 22/3), ağır netice olan ölüm neticesi bakımından bilinçli taksirin varlığı halinde de 87. maddenin dördüncü fıkrası uygulanır. Bununla birlikte failin temel suçu kasten işlemesi ve bunun sonucunda ölüm neticesini öngörmesine rağmen fiili işlemeye devam etmesi halinde olası kastla işlenmiş öldürme suçunun varlığını kabul etmek gerekir.

Kast ve taksir bahsi içinde bir başka sorun ağır veya başka neticeye bilinçli taksir ve olası kastla sebebiyet verilmesi halinde genel hükümlerde yer alan düzenlemelerin uygulanıp uygulanmayacağıdır. Fail ağır veya başka neticeye bilinçli taksirle sebebiyet verebilir. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından üzerinde durulması gereken husus, eklenen neticeye bilinçli taksirle neden olunması halinde, TCK’nın 22. maddesi 3. fıkrasında öngörülen ceza artırımının bu suçlar bakımından uygulanıp uygulanamayacağıdır. Yasada, Al.CK’ da olduğu gibi açık bir düzenleme olmamasına rağmen kasıtlı temel suç tipi dikkate alınarak birer kasıtlı suç olarak kabul edilecek olursa bu artırımın uygulanabilmesi mümkün olmayacaktır. Bu durumda TCK m. 61 anlamında failin taksire dayalı kusurunun ağırlığı dikkate alınarak temel cezanın belirlenmesinde ceza alt sınırından uzaklaşılabilir. TCK m.22/2 olası kastın varlığı halinde suçun kasten işlenmiş şekline göre daha az ceza verilmesini sağlayan bir düzenlemedir. Failin özel netice bakımından olası kastının söz konusu olduğu bir somut olay bakımından failin ceza miktarında bir indirim yapılabilmesi mümkün değildir. Çünkü zaten sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda öngörülmuş ceza miktarları, failin en azından taksirinin varlığını yeterli görüldüğünden suçun kasten işlenmiş şekline göre daha azdır. Bu nedenle bu cezalar üzerinden bir de olası kast indirimi yapılabilmesi mümkün değildir.

10.Suçun Özel Görünüş Şekilleri

10.1 Sonucu Nedeniyle Ağırlaşan Suçlara İştirak

İştirak halinde işlenen suçlarda kanunda yer alan düzenleme doğrultusunda tek bir faille işlenebilen bir suçun birden çok failin ,aralarında anlaşma ve işbirliğiyle gerçekleştirilmesi halinde failer arasında suç ortaklığı söz konusu olmaktadır. (İçel 2018:547)

TCK m.23,yalnız failin sorumluluğuna münhasır değildir. Zira maddede fiilin kastedilenden daha ağır veya başka bir neticenin oluşumuna sebebiyet vermesi halinde, kişinin bundan dolayı sorumlu tutulabilmesinden bahsedilmiş, ”kişi” kavramı faili ve şeriki kapsayan üst bir kavram olarak bilinçli tercih edilmiştir. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır 2017:402)

TCK'nın Bağlılık Kuralı Başlıklı 40/1.maddesine göre: ”Suça iştirak için kasten ve hukuka aykırı işlenmiş bir fiilin varlığı yeterlidir. Suçun işlenişine iştirak eden her kişi, diğerinin cezalandırılmasını önleyen kişisel nedenler göz önünde bulundurulmaksızın kendi kusurlu fiiline göre cezalandırılır.” Suça iştirak için kasten ve hukuka aykırı olarak işlenmiş ve en azından teşebbüs aşamasına varmış bir fiilin varlığı aranmaktadır. Bağlılık kuralına göre iştirak hükümleri ancak kasten gerçekleştirilmiş neticeler bakımından söz konusu olabilir. Temel suç tipinin müşterek faillerce gerçekleştirildiği ve ağır neticenin müşterek failerin kastının kapsamına girdiği hallerde tartışılacak bir husus yoktur. Suçun işlenişine katılacakların tamamı sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçtan sorumlu olacaktır. (Koca/Üzülmez 2019 :500) Bunun dışındaki durumlarda failin ağır suçu işlemesinin, bu durumu bilmeyen veya bilebilecek koşullara sahip olmayan suç ortaklarını etkilemesi düşünülemez.(İçel 2018,:557) Müşterek failler suçun temel şeklini işlemeyi kararlaştırmış olmalarına rağmen içlerinden biri ağır bir neticeye sebebiyet vermişse bu netice bakımından diğer faillere ancak taksir isnadında bulunabilmesi durumunda sorumluluk yüklenir. (Koca/Üzülmez 2019:500)

Sonucu nedeniyle ağırlaşan suçlarda faillik ve suç ortaklığı temel suç tipine olan katkıya göre belirlenir. Burada üzerinde durulması gereken sorun, iştirak halinde işlenen suçlarda ağır neticenin suç ortaklarına hangi durumda yüklenebileceğidir. Suç ortakları temel suçtan dolayı, iştiraklerinin derecesine göre cezalandırılacaklardır. Buna karşılık ağır neticeden sorumluluk bakımından her bir fail veya suç ortağı açısından TCK m.23 uyarınca bir değerlendirme yapılmalı ve yalnızca en azından taksir derecesinde kusuru bulunan fail ve suç ortağına bu ağır netice yüklenmelidir.(Erdem 2008:261)Dolayısıyla suça katılan şeriklerin durumu iştirake ilişkin temel kurallar ve sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların özellikleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Gerçekleşen daha ağır veya başka netice bakımından her bir suç ortağı birbirinden ayrı değerlendirilmelidir. Sonuç olarak iştirakte bağlılık kuralı ve diğer iştirak hükümleri birlikte ele alındığında, kasten işlenen temel suça iştirak eden şerikler meydana gelen daha ağır veya başka netice bakımından taksiri derecesinde kusura sahipse, bu neticeden sorumlu olmalıdırlar. (Özen 2018:431)

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda iştirak bahsi bakımından doktrinde tartışılan bir husus failin meydana gelen ağır netice bakımından taksirinin bulunmaması halinde , suça iştirak edenlerin temel suçun sonucunda meydana gelen ağır netice bakımından taksirlerinin mevcut olması halinde sorumlulukları yoluna gidilecek olup

olmadığıdır. Erdem ve Artuk /Gökçen/Alşahin/Çakır'a göre Ağır veya başka netice bakımından failin taksirinin bulunmaması şeriklerin bu neticeden dolayı sorumluluklarını kaldırmayacaktır. (Erdem,2008:261, Artuk /Gökçen/ Alşahin/Çakır 2017:402) Özbek ise bunun aksine ,eğer fail en azından taksir seviyesinde bir kusurunun bulunmaması sebebiyle sadece temel suç tipinden sorumlu ise artık şeriklerin ağır neticeden sorumluluğu söz konusu olamayacağı görüşündedir. (Özbek 2007:241)

10.2 Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçlara Teşebbüs

Teşebbüs , failce işlenmek istenen bir suçun icrasına elverişli araçlarla başlanmasına rağmen ,elde olmayan nedenlerden ötürü icra hareketlerinin tamamlanamaması veya icra hareketleri tamamlanmış olsa da failin isteği dışındaki nedenlerden dolayı sonucun meydana gelmemesi hali şeklinde tanımlanır. (İçel 2018:507)

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların teşebbüse elverişli olup olmadığı konusu doktrinde tartışmalı bir husustur. Bu suçların kural olarak teşebbüs mümkün olmadığı kabul edilir.(Hakeri 2019:503) İstenmeyen sonuçtan sorumluluğun bir türü olan bu suç tiplerinde fail kasten temel suçu gerçekleştirmek için bir eylem yapmakta, ancak bu eylemden failin istediğinden daha ağır bir sonuç meydana gelmektedir. TCK m.23 hükmü gereğince failin daha ağır sonuçtan sorumlu tutulabilmesi için taksir derecesinde kusur arandığından bu durumda teşebbüsün suç işleme kastına ilişkin koşulunun gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu görüşün yanında sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından teşebbüsün mümkün olup olmadığı konusunda çeşitli olasılıklar ileri sürülmüştür:

Bunlardan ilki temel suç tipinin teşebbüs aşamasında kalmış olmasına rağmen ağır neticenin gerçekleştiği durumlardır. Bu hal sonucu nedeniyle ağırlaşmış teşebbüs hali olarak isimlendirilir ve daha çok objektif isnadiyet bahsiyle ilgilidir. (Koca/ Üzülmöz 2019:430) Bu noktada değerlendirmenin genel hüküm olan TCK m.23 ve özel hükümlerde yer alan sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlara ait düzenlemelerden hareketle yapılması gerekir. Örneğin , cinsel saldırı teşebbüs halinde kalmış olmasına rağmen mağdur bitkisel hayata girmişse TCK m.23'te belirtilen şartlar gerçekleşmişse, TCK 102/5 uygulanacaktır ve gerçekleşen neticeden dolayı fail sorumlu tutulacaktır. (Erdem 2008 :262) Yine silahla ateş edilen kişi isabet alamamış ancak korkudan ölmüş olabilir. Aradaki nedensellik bağına esas alan görüşe göre failin ağır neticeden cezalandırılması gerekir. (Artuk/Gökçen/Alşahin/Çakır 2017 :401)

İkinci olasılıkta ise temel suç tamamlanmış, ancak ağır ve başka netice teşebbüs aşamasında kalmıştır. Bu durum doktrinde ağırlaşmış neticeye teşebbüs olarak açıklanmıştır. Buna göre ağır netice meydana gelmemiş olsa da failin kastı temel suçun işlenmesi sırasında bu ağır neticenin gerçekleşmesi olasılığını kapsıyor ise ağır ya da başka neticeye teşebbüsten failin sorumlu tutulması kabul edilebilir. (Özbek 2007:242) Ağır netice bakımından en azından taksir derecesinde kusur arandığı ve bazı durumlarda ağır neticenin kasten de gerçekleştirilebileceği göz önünde bulundurulduğunda ağır neticeye yönelik failde kast varsa bu takdirde teşebbüs de söz konusu olabilir. (Öztürk/Erdem,2006:209).Dolayısıyla ağırlaşmış neticeye teşebbüs, ağırlaşmış netice bakımından failin kasten hareket ettiği durumlarda mümkündür. TCK m.35 “kişi-

nin işlemeyi kast ettiği” bir suç tipinden söz etmektedir. Teşebbüsün varlığından söz edebilmek için ağır netice bakımından doğrudan kastla hareket edilmelidir. Taksirli suçlara teşebbüs mümkün olmadığından bu durumlarda gerçekleşmeyen sonucu nedeniyle ağırlaşmış hale teşebbüs söz konusu olmaz. (Artuk/Gökçen/ Alşahin/Çakır 2017 :401)

Üçüncü olasılıkta ise temel suç teşebbüs aşamasında kalmış ve ağır netice de gerçekleşmemiştir. Doktrinde bazı yazarlara göre failin hesaba kattığı ve göze aldığı ağır neticenin gerçekleşmemiş olduğu durumlarda, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçta teşebbüs söz konusu olur. (Koca/Üzülmez 2019:431)

10.3 Sonucu Nedeniyle Ağırlaşmış Suçlarda İçtima

Arapça kökenli İçtima sözcüğünün, dilimizdeki anlamı toplanma, bir araya gelmedir.(Devellioğlu1982:487). Alman Hukuku’nda İçtima “Konkurrenz” ile karşılanır ve bu da yarışma, rekabet demektir. Suçların içtimaı ise birden çok suçun bir arada bulunması anlamına gelir. (Bağdatlı 2012:608)

Belli bir hukuki menfaati korumakla birlikte, tek eylemle birden fazla hukuki yararın ya da farklı eylemlerle aynı hukuki yararın ya da farklı eylemlerle aynı hukuki yararın ihlal edilmiş olması suçların içtimaı olarak tanımlanır. (Özbek/Doğan/Bacaksız/Tepe 2017:550)

Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından içtima bahsinin özellik arz ettiği durumlar söz konusudur. Örneğin; kasten yaralama sonucu taksirle ölüme neden olma halinde fail fiiliyle, hem kasten yaralama hem de taksirle öldürme suçuna sebebiyet vermektedir. Ancak içtima hükümlerinin öngördüğü şekilde bunlardan en ağır cezayı gerektiren suçtan cezalandırılmayıp kanunda açıkça özel bir düzenleme olarak bulunan sonucu nedeniyle ağırlaşmış yaralama suçundan cezalandırılmaktadır. Bu noktada esasen görünüşte içtima türlerinden biri olan özel-genel norm ilişkisi ortaya çıkmaktadır. İlgili taksirli suç tipiyle (m.85) sonucu nedeniyle ağırlaşan suç arasında da (m.87/4) genel özel norm ilişkisi bulunmaktadır. Bu anlamda suçun temel şekli ile sonucu nedeniyle ağırlaşmış şekli arasında genel-özel norm ilişkisi doğrultusunda fail sadece sonucu nedeniyle ağırlaşmış halden dolayı sorumlu tutulacaktır.(Özgenç 2018:539)

Kanunda ayrıca bir suç tipi oluşturmayan başka bir suçta vücut vermeyen neticeler bakımından failin kasten hareket ettiği hallerde esasen bir içtima problemi oluşmaz. Örneğin, kasten yaralama suçunda netice yüzünden cezasının ağırlaştırılmasını gerektiren durumlarda (duyu ve organlardan birisinin işlevinin sürekli zayıflaması gibi) failin bu ağır neticeye yönelik kastı da mevcut olabilir. Buna karşılık kanunda ayrıca bir suç tipi olarak düzenlenen diğer hallerde, kast aynı zamanda ağır neticeye de yönelikse doğrudan ilgili kasıtlı suç tipi gerçekleşmiş olur. Örneğin, failde aynı zamanda mağdurun ölmesine yönelik doğrudan veya olası kast varsa, artık bu durumda netice yüzünden ağırlaşmış kasten yaralamadan değil doğrudan kasten öldürme suçundan dolayı faile ceza verilir. Yine cinsel saldırı sonucu ölüm neticesinin ortaya çıkması halinde, failin ölüm neticesine yönelik kastı söz konusu ise kasten öldürme (TCK m.81) hükümleri uygulanır. (Öztürk/Erdem 2006:208)

Aynı eylemin birden fazla hukuki değeri ihlal etmesi onun farklı suç tipleriyle ilişkisini sonuçlamaktadır. Fikri içtima halinde eylemin sadece tek bir yönden değerlendirilmesinin o eylemin tüm hukuka aykırılık niteliğinin karşılanması bakımından yeterli olmaması nedeniyle kanunun çeşitli hükümlerinin aynı eylemle ilgisi ortaya çıkar. (İçel 2018:578) TCK m. 44’de düzenlenen fikri içtima hükmüne göre “İşlediği bir fiil ile birden fazla farklı suçun oluşmasına sebebiyet veren kişi, bunlardan en ağır cezayı gerektiren suçtan dolayı cezalandırılır.” Fikri içtima ve sonucu nedeniyle ağırlaşmış suç kavramları birbirine yakın olsa da farklı kavramlardır. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda da tek bir fiil bulunabilir. Fikri içtima ve sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar bakımından ortada birden fazla suç vardır. Yine fikri içtimada da ortada hem kasten hem de taksirle işlenerek ortaya çıkmış iki ayrı netice mevcut olabilir. Buna karşılık fikri içtimada daha ağır ceza gerektiren kasıtlı suçtan ceza verilirken, sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda daha ağır neticeyi ya da başka neticeyi cezalandıran ve daha ağır cezayı gerektiren suçtan ceza verilir. Zira sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçta temel suça ilişkin hareketin haksızlık içeriği failin ağır ya da başka neticeden daha ağır cezalandırılmasının gerekçesini oluşturur.(Özbek 2007:240) Fikri içtimada daima içtima halinde olan iki farklı suç söz konusuysen, Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlarda kasten yaralama sonucunda kemik kırılması (TCK m.87/3) gibi bazı neticeler farklı bir suç niteliğinde değildir. Bunun yanında sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçta kast edilen temel suç tipi ile gerçekleşen ağır veya başka netice arasında bir nedensellik bağı ilişkisi söz konusudur. Fikri içtimada ise tek fiille işlenen iki ayrı suç arasında böyle bir nedensellik bağı aranmaz. (Doğan 2015:292)

Öte yandan bu suç tipleri ve fikri içtima hükümleri arasında uygulanabilirlik açısından bir değerlendirme yapmak gerekir. Çünkü sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlara ilişkin yapılan özel düzenlemelerin varlığı halinde suçların birleşiminde fikri içtima hükümlerinin uygulanması söz konusu olmayacaktır. Örneğin, bir kişinin kasten yaralanması sonucu ölüm neticesi ortaya çıkmışsa ve faile bu netice taksiriyle yüklenebiliyorsa ,ayrıca düzenlenen TCK m. 87/4 hükmü uygulanır. TCK m.44’e göre fikri içtima hükümleri uygulanıp, en ağır cezayı öngören taksirle öldürme hükümlerinden cezalandırma yapılmayacaktır. Ancak daha önce bahsettiğimiz gibi TCK’nın 87/4. maddesinde, yaralama bakımından 86/1. maddesine göndermede bulunduğu, 86/2. maddesi kapsamındaki fiillerle bu suçun işlenmesi mümkün değildir. Basit tıbbi müdahale ile giderilebilecek ölçüde hafif kasten yaralama fiilleri (TCK m.86/2) neticesinde ölüm meydana gelmesi durumunda eğer ölüm neticesi faile yüklenebilirse, kasten yaralama ve taksirle öldürme hükümleri arasında farklı neviden fikri içtima hükümlerinin uygulanması ve daha ağır cezayı öngören taksirle öldürme hükümlerinden ceza verilmesi gerekecektir. (Koca/Üzülmez 2019:540)

Sonuç:

Ceza sorumluluğunun tarihi gelişim sürecinde çeşitli aşamalardan geçtiği görülmektedir. Eski ceza hukuku sistemlerinde fail yapılan eylem ile maddi nedensellik bağının saptandığı neticeden, kusurluluğu aranmadan cezalandırılmaktadır. Ancak günümüzde objektif sorumluluk anlayışı terkedilmiş ve kusur sorumluluğu kabul edilmiştir. Kusurluluk, failin kastından veya taksirinden kaynaklanabileceği gibi, kasten işlenen suçun en azından taksirle ağır veya başka netice meydana getirdiği kast-taksir kombinasyonundan da kaynaklanabilir. Bu tip suçlar uzun yıllar objektif sorumluluğa kaynaklık etmiştir. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçlar suçun varlığı için gerekli olanın ötesinde zararlı veya tehlikeli bir sonucun meydana gelmesi halinde cezası ağırlaştırılan suçlar olarak ifade edilir. Eğer, daha ağır neticeye, temel suça göre daha fazla cezayı gerektiren bir nitelik yüklenmemişse fail ilgili suç tipinin yanında kast veya taksirine göre ayrıca sorumlu olur. Sonucu nedeniyle ağırlaşmış suçların, objektif sorumluluğun önüne geçme amacıyla olması bakımından yerinde düzenleme şekilleri olduğu kabul edilse de ceza hukukunda temel prensip gereği suçun oluşması kastın varlığına bağlıken, ağır veya başka netice için taksiri yeterli gören ve fikri içtima hükümlerine göre daha ağır ceza öngören düzenlemeler olması nedeniyle kanunlarda sınırlı şekilde yer alması ve uygulama koşullarının kusur prensibine uygun olması önem arz eder.

Kaynakça:

- Artuk, Mehmet Emin/ Gökçen, Ahmet / Ahmet, ALŞAHİN, Mehmet Emin ve ÇAKIR Kerim, (2017), **Ceza Hukuku Genel Hükümler**,17.Baskı, Ankara: Adalet Yayınevi
- Bağdatlı, Selahattin,(2012),**Hukuk Sözlüğü**, İstanbul : Derin Yayınları
- Centel, Nur /Zafer,Hamide/ Çakmut, Özlem, (2014), **Türk Ceza Hukukuna Giriş**,8. Bası, İstanbul: Beta Yayıncılık
- Devellioğlu, Ferit, (1982),**Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat**,5.Baskı, Ankara: Aydın Kitabevi
- Doğan, Koray ,(2015),**Neticesi Sebebiyle Ağırlaşmış Suçlar**, 2.Baskı, Ankara: Adalet Yayınevi
- Dönmezer, Sulhi/ Erman Sahir ,(1999) ,**Nazari ve Tatbiki Ceza Hukuku Genel Kısm** ,Cilt:II, 12.Bası, İstanbul:Beta Yayıncılık
- Erdem, Mustafa Ruhan , (2008) , **Netice Yüzünden Ağırlaşan Suçlar**, Uğur Alacaptan'a Armağan, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Evik, Vesile Sonay/ Evik, Ali Hakan, (2004), **İstenmeyen Neticeden Sorumluluk: Prof.Dr. Ayferi Göz'e Armağan** , İstanbul : TC.Maltepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt: III,1 - 2 :113-134
- Hakeri, Hakan, (2019),**Ceza Hukuku Genel Hükümler**,22.Baskı, Ankara: Adalet Yayınevi
- İçel,Kayıhan, (1967),**Ceza hukukunda Taksirden Doğan Subjektif Sorumluluk**, İstanbul: Cezaevi matbaası
- İçel,Kayıhan, (2007) , **Ceza hukukunda temel kusurluluk şekli “Kast”** ,İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi VI,12:61-70
- İçel,Kayıhan, (2018) , **Ceza Hukuku Genel Hükümler**, Yenilenmiş 5.Bası, İstanbul: Beta Yayıncılık
- Jeschek,Hans Heinrich/ Weigend Thomas, (1996), **Lehrbuch des Strafrecht Allgemeiner Teil**, Berlin
- Jeschek, Hans Heinrich , (2007),**Alman Ceza Hukuku'na Giriş , Kusur İlkesi Ulrich Sieber, Ceza Hukukunun Sınırları** ,Yayına Hazırlayan: Feridun Yenisey, İstanbul:Beta Yayıncılık
- Kaymaz,Seydi (2009) ,**Kasten Yaralama Sonucu Ölüme Neden Olma**, (Neticesi Sebebiyle Ağırlaşmış Yaralama Suçu), Ankara: Adalet Yayınevi
- Kaymaz,Seydi / Bozbayındır Ali Emrah, (2010), **Neticesi Sebebiyle Ağırlaşan Yaralama Suçundan Sorumluluk ve Bu Konudaki Bazı Yargıtay Kararlarının Değerlendirilmesi**, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası , C:LXVIII,1-2:77 – 120
- Koca,Mahmut / Üzülmöz,İlhan (2019), **Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler**, 12.baskı Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Meraklı, Serkan, (2017),*Ceza Hukukunda Kusur*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Önder,Ayhan, (1992) ,*Ceza Hukuku Genel Hükümler*, C.II-III, İstanbul: Beta Yayınevi
- Özbek, Veli Özer, (2007), *Neticesi Sebebiyle Ağırlaşmış Suçlar* , Ceza Hukuku Dergisi, Cilt:2,IV:223-246
- Özbek,Veli/ Doğan Koray / Bacaksız Pınar/Tepe İlker ,(2018), *Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler*,9.Baskı, İstanbul: Seçkin Yayıncılık
- Özen, Muharrem (1998),*Ceza Hukukunda Objektif Sorumluluk*, Ankara: Us-A Yayıncılık
- Özen, Mustafa,(2018) ,*Ceza Hukuku Genel Hükümler Dersleri*, 3.Baskı Ankara: Adalet Yayınevi
- Özenbaş, Nazmiye, (2012),*Neticesi Sebebiyle Ağırlaşmış Suçlarda Ceza Sorumluluğun Esası*, Ankara: Adalet Yayınevi
- Özgenç, İzzet,(1998), “*Kast-Taksir Kombinasyonları*”. Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi :Prof. Dr. Süleyman Arslan’a Armağan, Cilt: VI, 1-2 :345 - 375
- Özgenç, İzzet, (2018), *Türk Ceza Hukuku Genel Hükümler*, 14.Bası, İstanbul: Seçkin Yayıncılık
- Öztürk, Bahri/ Erdem, Mustafa Ruhan, (2006) , *Uygulamalı Ceza Hukuku ve Güvencilik Tedbirleri Hukuku*,9.Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Parlar Ali / Hatipoğlu Muzaffer, (2010),*Türk Ceza Kanunu Yorumu*, 1.Cilt, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Roxin, Claus, (2006),*Strafrecht Allgemeiner Teil*, Band 1, Grundlagen, Der Aufbau der Verbrechenslehre, 4.Auflage, München
- Toroslu, Nevzat/ Toroslu,Haluk,(2019), *Ceza Hukuku Genel Kısım*, 25.Baskı, Ankara: Savaş Yayınevi
- Ünver,Yener, (1998) ,*Ceza Hukukunda İzin Verilen Risk*, İstanbul: Beta Yayıncılık
- Ünver,Yener, (2006) , *YTCK’ da Kusurluluk*, Ceza Hukuku Dergisi, Cilt:1,1:37-73
- Wessels,Johannes/ Beulke,Werner, (2003), *Strafrecht Allgemeiner Teil*, Die Straftat und ihr Aufbau, Heilderberg
- Yenisey, Feridun / Gottfried, Plageman, (2015),*Alman Ceza Kanunu Strafgesetzbuch (StGB)*,Genişletilmiş 2.Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık
- Yıldız, Ali Kemal, (2007),*5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu: Seminer Notları İstanbul*: İstanbul Barosu Yayınları

Extended Abstract:

In modern criminal law, there exists the principle that there is no crime and punishment without fault and the liability depends essentially on fault. The conception of objective liability has been abandoned at the present time and defect liability has been adopted. According to this, it is not possible to punish the person who does not have fault and the perpetrator is responsible for his action only at the rate of his fault. It is seen that there are studies to extinguish the hypotheses of objective liability in Turkish Law and Comparative Law. Crimes that occur as a result of a crime committed intentionally and for which the perpetrator can be held accountable on condition that there is a fault at a level of negligence for another or an aggravated form and crimes that necessitate a more severe punishment compared to the base offence are called as aggravated crimes by their result. In the former Turkish Penal Code numbered 765, there was not any blanket clause about these crimes and it was accepted in the doctrine that these types of crimes were objective liability forms. The idea of removing the regulations from the code, which would lead to objective liability, is also reflected on Turkish Penal Code. A general provision was included with the 23rd article in the Turkish Penal Code numbered 5237 that came into effect in 2005. Aggravated crimes by their result were regulated in article 23 of TPC: "In the case that an action causes a more severe result or another result than intended; to consider a person liable for this, he must have at least acted in negligence for this consequence."

The base for these crimes is the view that the crime necessitates more punishment if the execution of main crime type leads to a particular and harmful result that is typical according to the life experience and that can be foreseen by the perpetrator. These crimes are noted when the punishment is aggravated because of that the main crime, which was committed prepensely, leads to a certain result that is beyond the necessary to realize the typicality. If there is not attributed to the more severe result a quality that necessitates more punishment in comparison to the main crime, the perpetrator also becomes liable according to his intent or negligence in addition to the related crime type.

For the aggravated crimes by their result to happen, there must firstly be a main crime and another one or a seriously resulted crime. Besides that, the main crime must be committed prepensely and the perpetrator must at least have fault in negligence in terms of another or seriously resulted crime. There must be a relation of causality between the action about the main crime that is required to be committed and another or seriously resulted crime. The main crime and another or seriously resulted crime must be committed on the same victim and there must be a clear regulation in law.

Aggravated crimes by their result have a two-stage crime structure. There is the main crime type in the first stage and the occurrence of serious result caused at least by negligence and another result in the second stage. These crimes are comprised of the combination of main crime type and aggravated crime type. At this point, the serious or another result, which comes out as a consequence of the action that takes place in the main crime type, constitutes the material aspect of the aggravated crime by its result; and the necessity to act at least in negligence with regard to the consequence constitutes the moral aspect of these crimes.

As for that it is clearly conditioned in law that the main crime type must be an intended crime type in aggravated crimes by their result and at least negligence is considered sufficient in terms of particular consequence, aggravated crimes by their actual result are crime types that occur in intent-negligence combination and intent-conscious negligence combination. Apart from these, the crimes that occur in intent-in-intent combination form are considered as aggravated crimes by their notional result. Aggravated crimes by their actual result necessitate the perpetrator to only act in negligence in terms of serious result. For the aggravated crimes by their notional result, it is necessary for the liability of the perpetrator that he acts at least in negligence but the perpetrator would prepensely give rise to these consequences.

The expression “at least in negligence” in the text of the article states that to consider the perpetrator liable, he must lead to the occurrence of a more serious or another result by acting in negligence. It is understood by the expression “at least” in the regulation that the liability of these crimes is based on the fault. On the condition that the perpetrator does not have fault even in negligence, he does not have any liability for a serious or another result. In this case, the perpetrator is only punished for the prepensely committed main crime. If the possibility of foreseeing by common experience was included instead of the condition of acting in negligence in article 23 judgment of TPC, the difference of such particular situations from negligence would have been presented and also it would have complied with the principle that there is no punishment without fault.

According to the article 23 of TPC, aggravated crimes by their result are crime types that contain the combination of particular intent and negligence. It is necessary to reveal whether aggravated crimes by their result are an intended or a negligent type of crime. In German Penal Code, crimes that include intent-negligence combination are acknowledged as prepensely committed crimes. However, there is not such a clear regulation about this issue in Turkish Penal Code.

For the aggravated crimes by their result, the perpetrator encounters a more serious result than he intended and the type of fault in terms of serious result is determined as negligence; however, the penalty that will be imposed on the perpetrator, is heavier than the penalty that is foreseen for the crime committed in negligence. This has been a debated issue. Even though it is acknowledged that aggravated crimes by their result have legitimate regulation forms as a rule, while the occurrence of crime is based on the intent as a requirement of the main principle in criminal law, it is necessary that these crimes take place in the code within limits and their implementation must be subject to conditions due to the fact that there exist regulations that consider negligence sufficient for serious or another result and foresee a more serious punishment according to conceptual aggregation judgments.

Yapay Zeka Kökeninde Kant'ın Locke ve Leibniz Sentezi

Synthesis of Kant's Locke and Leibniz in Artificial Intelligence Origin

Mehmet Fatih DOĞRUCAN*
Zuhal HAZAR**

Öz:

Modern felsefenin Descartes ile birlikte araştırdığı en önemli sorunlardan birisi düalizm sorunu olmuştur. Düalizm bir önceki felsefi dönemin tekçi anlayışının karşı-sında biçimlenmiştir. Düalizmde bağlantısallık üzerine düşünce üretilirken, Locke'un akılı maddileştirdiği düşünölen öğretisinin karşısına Leibniz'in maddeyi akılsallaştıran karşı öğretisi yerleşmiştir. Locke madde merkezli akıl açıklamasını denerken, Leibniz akıl temelli madde açıklamasını merkeze almıştır. Bu iki öğretinin de dilbilimsel arka planda kavramlarla iş görüyor oluşu, dilin evrensel doğasının mantığın evrensel doğasına benzer biçimde olup olamayacağıının sorgusuna yol açmış; bu arayışın ulaştığı tezatlar Kant tarafından yeni bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Uyuşmayan noktaları elimine edip uyuşan noktaları yeniden gözden geçiren Kant aynı zamanda bu iki felsefi yaklaşımı zıt kabul ederek, birini tez, diğerini anti-tez olarak ortaya koymuştur. Böylelikle bu iki zıtlıktan sentez yoluyla sağaltılmış fikirler elde ederek onların eksik yönlerini gidermeye ve yanlışlarını düzeltmeye odaklanmıştır. Kant'ın Locke ve Leibniz üzerinden düzenlediği noktalar, daha sonraları olguculuk ve bilinç tanımlarıyla yapay zeka çalışmalarının öncölünü oluşturacak olan analitiğe imkân tanımıştır. Fakat biz makalemizde özel olarak yapay zekada önemli bir yer tutan algoritmaların dil-

*Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakóltesi Felsefe Bölümü, ANTALYA. e-posta:mehmetfatihhd@gmail.com orcid.org/ 0000-0003-4578-7671

**Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilimdalı, ANTALYA. zuhalakcicek@hotmail.com orcid. org/0000-0002-0278-772X

sel arka planında bulunduğu düşünülen *characteristica universaliste*, Kant'ın sentetik a priori bilgi türünün izini süreceğiz. Böylece akıllı madde ile açıklamak veya maddeyi salt akılsal biçimde ele almak yerine onları episteme kavramında uzlaştırmak eyleminin peşine düşeceğiz. Thus, we will pursue the act of explaining mind with matter, or reconciling them in the concept of episteme, instead of treating matter purely mentally.

Anahtar Sözcükler: Zihin, Amprizim, Rasyonalizm, Dilbilim, Epistemoloji, Sentetik a priori, Bilim.

Abstract:

One of the most important problems that Modern Philosophy started to explore with Descartes has been the problem of dualism. Dualism was formed against the monist understanding of the previous philosophical period. While producing ideas about connectivity in dualism, Leibniz's counter-doctrine that rationalizes matter is placed against Locke's doctrine, which is thought to materialize the mind. While Locke tried the substance-based explanation of reason, Leibniz centered his explanation of mind-based matter. The fact that these two doctrines working with concepts in the linguistic background has led to the question whether the universal nature of language can be similar to the nature of logic. The contradictions reached by this search have been handled by Kant from a new perspective. Kant, who eliminated the incompatible points and reconsidered compatible ones, also considered these two philosophical approaches as opposite, and put forward one as a thesis and the other as an anti-thesis. Thus, by obtaining the restored ideas synthesized from these two opposites, Kant focused on eliminating their shortcomings and correcting their mistakes. Kant makes such an arrangement on Locke and Leibniz in such a way, later on the definition of positivism and mind allows analytics that will be the premise of artificial intelligence studies. However, we will trace Kant's synthetic a priori knowledge in the *characteristica universalis*, which is thought to be found in the linguistic background of algorithms that have an important place in artificial intelligence.

Key Words: Mind, Amprisim, Rasyonalizm, Linguistic, Epistemology, Synthetic a priori, Science.

Giriş

Çağlar boyunca felsefe, bilim etkinliğinin bizzat kendisi olarak anlaşılabilmiştir. Ancak bilimin felsefeden bağımsızlaşmaya başladığı en temel argüman şüphesiz ki Descartes'ın, kendi zamanına kadar gelen felsefe yoluyla açık ve seçik bilgi sağlanamadığı gerekçesiyle matematiğin sağladığı türden bilginin peşine düşmesidir. Dolayısıyla açık ve seçik bilgi arayışı, Ortaçağ'ın ontolojik felsefe yapısı, Descartes'ın ardından epistemolojik felsefe etkinliği ile devam etmiş, ilerleyen süreçte bilim, üstüne yöneldiği spesifik sahalara sebebiyle felsefeden bağımsızlaşmaya başlamıştır. Özellikle 20. yüzyıl başlarında felsefe, artık tamamen kendi sınırları içine hapsedilmesi gereken bir etkinlik haline dönüşmüş, en hoşgörülü felsefe faaliyeti ise sadece bilim üstüne düşünmek misyonuyla sınırlanmıştır. 18. yüzyıldan itibaren uzmanlaşma sahalalarının ve düşünüm alanlarının ayrımlaşmaya başlamasıyla birlikte, bilim ve felsefe, birbirini karşılıklı olarak etkilemeye başlamış, fakat maddenin önem kazanmasıyla birlikte metafizik alanın önemsizleşmesi, maddenin felsefeden bağımsızlaşacağı ve bu yolla metafizikten de kurtulacağı yeni bir sahanın inşasını mümkün kılmıştır. Maddeye yönelim ile birlikte yükselen felsefe karşıtlığı karşısında bilimin mutlakiyetçiliği, tüm kuşatıcılığına rağmen yetersiz kalmış ve bu yetersizlik sahasını mütakabil olup olmadığına bakılmaksızın felsefe metodolojisi işgal etmiştir. Kimi zaman felsefe etkinliği kimi zaman da bilim metodolojisi daha faydalı bir görünüm sergilemiş olsa da felsefenin derin meditasyonlara ve kapsamlı ama sadece tutarlılığı gözetilen düşünüm biçimlerine dayalı oluşu, yoruma bağımlı ve dolayısıyla ağır aksak kalışı, bilimin ise ne olursa olsun hızını kesmeden ilerleyişi, bilimi daha göz önünde tutmuştur. Oysa meraklıları bilmektedir ki bilimin birçok hipotezinin temelinde ya felsefi bir görüş birliği veya tam tersi olarak ayrılığı yatmaktadır.

İki bin yıl kadar uzun bir süre fiziği Aristoteles'in tözlerinden hareket ederek açıklamaya çalışan felsefe ve onun tahakkümündeki bilim, Rönesansın etkisiyle Aristoteles'in niteliksel açıklamalarından sıyrılarak bilimsel açıklamalarını niceliksel yöntemlere dayandırmış; bu sebeple dönemin çerçevesinde bilim ve teknolojide derin kırılmalar yaşanmış ve böylece ardından gelen asırlarda bilimsel devrimler gerçekleşmiştir. Karşılıklı etkileşim sırası öyle görünüyor ki felsefeye geçmiş olup, bu defa felsefe yöntemlerini sorgular hale gelmiştir. Elbette ki bunun en önemli sebebi, bilgi etkinliğinin varlık üzerinde daha açık ve somut hale gelmeye başlaması yani ontoloji yerine epistemolojinin daha önemli sorun teşkil etmeye başlamış olmasıdır. Dolayısıyla ontik tümeller sorunu yerine, epistemik kesinlik meselesi daha zaruri hale gelmiştir.

Aslında konuya, derdimizi anlatmak açısından şu bağlamda da giriş yapabiliriz. Günümüzden neredeyse 450 yıl kadar önce Rönesans aydınlanmasından geçen dönemin ünlü filozofu Fransis Bacon (1561-1626), modern bilimden ve onun yöntemlerinden oldukça etkilenmiştir. Bacon bilimi felsefesinin merkezine alarak 17. yüzyıl Avrupasında birbirlerinin çağdaşı olan özellikle iki ünlü filozofun John Locke (1632-1704) ve G. W. Leibniz'in (1646-1716) epistemolojilerini ve epistemolojilerinin açılımları gibi görülebilecek olan dil felsefelerini de iki zıt kutupta etkilemiştir denilebilir. "Başka şeyler yanında özellikle modern bilimi yaratan bilimsel yöntemin iki boyutunun, yani sırasıyla gözlem ve tümevarım yönüyle tündengelimsel ve matematiksel yönlerin 17. yüzyıl felsefesini baştan aşağı şekillendirdiği söylenebilir" (Cevizci, 2009, 240). Bu çağda modern bilimin kendisini ifade etme şekli, nicelikselliğin bir getirisi olarak sa-

deleşmiş, “1600’lerden itibaren Avrupalı bilim insanları, doğanın incelenmesinde matematiğin öneminden tartışmasız etkilenmişler” (Kline, 1985, 88). Bilimde matematik dilinin getirdiği sadeleşme, felsefenin dilsel ve yöntemsel bazda sorgulamalar ışığında karmaşıklığını sadeleştirme ihtiyacını doğurmuştur. Dolayısıyla temeline inmek istediğimiz iki ayrı felsefe akımının esas sorunsalı, aslında 17. yüzyıl felsefe geleneğinde ağır basan “düşüncenin sadeleştirilmesi fikri”dir diyebiliriz. Dikkatli düşünecek olursak, mantık yürütme argümanları da sadeleşmenin peşinden gitmektedir ki 17. yüzyılda Descartes ile başlayan bilgiden sadeleşme arayışı, açık ve seçik olanı tanımlama çabası, 18. yüzyılda mantığın bir nevi kullanım metodolojisi olan soyutlama mantığına sebebiyet vermiş görünmektedir.

Aslında bilginin sadeleşmesi düşüncenin sadeleşmesi meselesinden, düşüncenin sadeleştirilmesi gerektiği meselesi ise dilden bağımsız değildir. Düşüncenin sadeleşmesi bir bakıma kavramların da sadeleşmesini beraberinde getirir ki biz bu girişimi zaten 17. yüzyıldan çok önce, Ortaçağ nominalizminden de tanımaktayız. Çünkü, Ortaçağ nominalizminin önemli temsilcilerinden Ockhamlı William, felsefede bir çok karmaşa bulunduğundan muzdarip olarak basitleşmenin yolunu aramakta, gerçekliğin basit olduğundan hareketle, kaos yaratan ve anlamı bulanıklaştıran her şeyden kaçınmanın yolunu araştırmaktaydı ki (Doğrucan, 2018, 17) bu sebeple gereksiz ve spekulatif kavramları kullanmaktan kaçınan bir tutumluluk ilkesi dahi geliştirmişti. Aslında bu durum, illa ki herhangi bir ada karşılık gelen bir nesnenin aranmaması durumu olarak sadece tecrübe edilmiş olandan hareketi mümkün kılıyordu (Altınör, 2000, 57). Dolayısıyla yalın olana yönelme, basitleştirme hamleleri, dilin yalınlaşmasına, ağırdalı ve anlamı boğan halden uzaklaşmasına imkan sağladığı kadar düşüncenin de sadeleşmesine sebebiyet verecek olan kapıyı aralamış oluyordu. Modern Çağda Galilei’nin Kepler-Kopernikçi düzlemde ontoloji inşasının niceliksel açılımından ve Descartes ve Hobbes’un sadeleşmiş bir düşünce evreninden hareketle, açık-seçik bilgiyi üretebilen felsefe arayışı, basitleşmiş bir felsefe sistematığının mümkün olduğunun düşünülmesi, bilgiyi anlaşılmasız, tanımlanamaz veya metafizik sınırlara hapsedilmiş olan bir takım kalıplardan kurtarma çabasına dair yolu inşa etmiştir. Bu sebeple 17. yüzyılın ikinci yarısı açık bir biçimde düşüncenin tasnifine yönelecek ve bu tasnif, aşkın bir bağlamda tarif edilen akıl yerine içkin bir tecrübe sahasına dönüşecek olan bilinç kavramını inşa edecektir. Bilinç ise kategorilerin yeni evidir. Aristoteles’in kendi kategorilerini açıkladığı akıl, modern dönemde yeniden betimlenme süreci geçirecek, terminolojik tanımını bilinç kavramına terkedip, kategorilerin yeni ev sahibi olacaktır. Bilinç kavramı, kendinden önce kullanılan akıl kavramının tüm işlevlerini tecrübe ve dış dünya çerçevesinde yeniden kurgulatmıştır. Descartes, Hobbes, Locke ve Kant sırasıyla bilincin betimsel gelişimine hizmet etmişlerdir. Ancak tüm bunların determinasyon başlangıcı, gerçekliğin basit olması gerektiği, o gerçekliğe ait bilginin veya anlamın da en az gerçeklik kadar açık-seçik olması gerektiği fikriymiş gibi görünmektedir.

1. Locke ve Leibniz'de Bilgimizin Kökeni

Giriş kısmında açıkladığımız biçimiyle düşüncenin sadeleştirilmesi gerektiği fikrinden hareket eden Locke'un öncüsü olduğu şey, öncelikle günümüzdeki bilimsel bilginin yöntemleri içinde bulunan ve özellikle deneye bağlı doğrulukların temelinde yatan tümevarımsal biçimiyle deneysel epistemolojidir ki bugün bile bu yaklaşım tarzı tüm hakimiyetini hala daha korumaktadır. Buradan hareketle, 17. yüzyıl empirizminin öncüsü sayılan Locke'un *An Essay on Human Understanding* adlı başyapıtının bir tür deneysel epistemoloji manifestosu olduğu kadar düşüncede sadeliği elde etmenin özgün bir yolunu verdiği de söylenebilir. Locke düşüncede sadeleşmeyi, bilgimizin sınırlarını belirleyecek şekilde deneyime dayandırmıştır. Diğer yandan vahye inanan Locke'un doğuştan idelerin olamayacağına inanan Locke ile çeliştiği de muhakkaktır. Çünkü Locke dilsel manada a priori kavramını bilinç ve içeriklerinde reddederek a posteriori bir bilgi türünü açıklamış gibi olsa da reddedemediği bir inanç eksenini sebebiyle inanç ve bilgi kavramının ayırımına sebebiyet verecek olan bir tutumun da bariz bir öncülü gibi durmaktadır. Ancak yine de mesele eğer bilgi ise zihin ve açıklık ilkesinden hareket eden bilgi faaliyeti etkindir. Locke'un muallakta kalan inanç kısmı daha sonraki yüzyılda Locke'cu Hume'un nedensellik bağlamında inancı yerleştirmesiyle imkân kazanacaktır. Fakat yine de varlığın basit ve yalın oluşu, bilginin de açık ve seçik oluşunun temelidir. Çünkü ona göre mesele eğer bilgi ise tüm bilgimiz beş duyu organımız sayesinde edindiğimiz deneyimlerimiz yoluyla zihnimizde oluşan idelerin yalın veya birleşik halinden ibarettir:

Gelin zihni başlangıçta üzerine hiçbir şey yazılmamış düz beyaz bir kâğıt (tabula rasa) gibi düşünelim — Bu kâğıt nasıl doldurulur? İnsanın sınırsız kurgu yeteneği ile zihne aktardığı bu zenginliğin kaynağı neresidir? Tüm bu bilgi ve akıl malzemelerini zihin nereden edinmektedir? Bunlara tek yanıtım var: “DENEYİM”. Tüm bilgimiz önünde sonunda deneye dayanır ve deneyimden gelir. Anlama yetimizi tüm düşünme malzemeleri ile donatan dışımızdaki duyulur nesnelere ya da kendi içimizde algıladığımız ve duyduğumuz zihinsel işlemlere yönelik gözlemimizdir. Bunlar tüm idelerimizin doğduğu bilgi pınarlarıdır (Locke, 2000, 134).

Locke, zihnimizi benzettiği tabula rasanın doğduğumuz anda boş olduğunu ve ondan sonra ide-sözcük bağlamında deneyimlerimizle dolmaya başladığını belirterek nesnel dünyanın bilgisine ancak deneyimlerimiz kadar sahip olabileceğimizi vurgulamıştır. İdelerimizin ve karşılık gelen sözcüklerin öznel deneyimlerimizle sınırlı olduğunu, bilgimizin de ancak bu çerçevede doğrulanabildiğini ve deneyimlerimiz dışında kalan bilgiden yoksun olacağımızı dile getirmiştir. Bu kabulden hareketle Locke bizim, zihnimiz dışındaki başka bir zihnin içeriğini bilemeyeceğimizi ancak sözcüklerin bize iletilmesinden sonra bilgi sahibi olabileceğimizi aktarmış, “Böylece Locke, sonrasında ise bilincin tüm içeriklerine karşı ‘ide’ kavramını getirerek epistemolojisini ‘ide-sözcük’ bağlamında geliştirmiştir” (Doğrucan, Hazar, 2017, 675). Locke'un ide-nesne, sözcük-anlam bağlamında kurduğu deneyime bağlı epistemolojisi, ayrıca “sözcüklerin idelerin yerini tutan anlamlı birimler olduğu bir sözcük atomculuğu” (Altınörs, 2003, 48) olarak kabul edilmektedir. Locke bilginin deneyimselliğini evrensel olarak ele almaktansa bu deneyimlerin her özne tarafından bizzat gerçekleşmesi gerektiğini söyleyerek pratikteki deneyimin öznel olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu deneyimlenme, her özne açısından da aynı bilgi sürecini vereceği için aynı zamanda

da evrenselidir. Sözü bağlamamız gerekirse düşüncenin sadeleştirilmesi yönünde hem epistemolojisi hem de dil felsefesi sözcük atomculuğuna dayanan Locke, bu şekilde düşünce-dil bağlamında dilde semantiğe vurgu yapmış olmaktadır.

Locke'un An Essay on Human Understanding isimli yapıtı kendi döneminde felsefi açıdan ciddi bir uyanışa ve empirist akıma sebep olmakla birlikte kıta felsefesinin rasyonalist akımının öncü isimlerinden Leibniz'in, çağdaşı olan bu filozofa eleştiri mahiyetinde New Essays'i kaleme almasına da neden olmuştur. "Tahmin edileceği gibi New Essays rasyonalist ve empirist bilgi teorileri arasında klasik bir çatışma olarak görülmüştür" (Jolley, 2005, 25).

Leibniz gibi rasyonalist akıma dahil bir filozof için empirist akımın ilerlemesi doğuştan idelerin reddi demek olup ayrıca metafizik ve epistemolojik açıdan mutlak bir hakikatin imkansızlığına sebep olacaktır. Böylece Leibniz, "zihnimizin itibarını yeteri kadar takdir etmediği için bir cevap yazarak büyük çağdaşı Locke'u eleştirmiştir" (Jolley, 2005, 93). Leibniz, zihnimizde deneyimden önce gelen a priori doğrular ya da evrensel önermeler ve doğuştan ideler bulunduğunu iddia etmiştir. New Essays'de Locke'un yalın idelerine ve tabula rasisına "Daha önce duyuların içinde olmayan hiçbir şey zihnin içine giremez, zihnin kendisi hariç" (Leibniz, 1896, 111) diye karşılık verirken Leibniz iddiasını güçlendirmek için aklın iki yasasına başvurmuştur: çelişmezlik ve yeter neden ilkesi. Bu yasalar doğrultusunda bir yanda mantık temelleri üzerinde yükselen çelişmezlik ilkesine dayalı akıl doğruları (Magee, 2000, 107) veya a priori önermeler; öte yanda yani Locke felsefesinde olana benzer bir biçimde, herhangi bir önermenin doğruluk nedeninin başka bir önermedeki doğruluk nedenine bağlı olduğu a posteriori görünümlü mantıksal çıkarımlar mevcuttur.

Leibniz, New Essays'de, şeylerin sebep-sonuç ilişkisi içinde değişebildiği, bir şeyin aynı anda hem doğru hem de yanlış olamayacağı, iyi olanın yapılması, kötü olandan kaçınılması ve matematik doğruların zihinde yerleşik bulunması gibi hepimizce bilinen ortak doğrular ve a priori kabuller olduğunu iddia etmektedir. Leibniz'e göre, "Locke'un epistemolojisinin eksikleri, matematiği ve onun kanıtlarının doğasını yeterli ölçüde anlamamış olmasından kaynaklanıyordu" (Antognazza, 2013, 348). Tabii burada Leibniz'in mantıkçı ve matematikçi olarak entüisyon (intuition) temelli bir bakış açısı geliştirmesi etken bir durumdur ve bu entüisyon ise belirli bir dizgenin ya da zorunluluğun sonucunda gerçekleşecek olan yasalılığın matematiksel türdeki bir ifadesidir. Bu açıdan sentaktik bir dil, sezgisel olarak kendinden sonraki dizilimsel kelimenin ne olacağını zaten sezdirecektir. Tam da bunu betimledikten sonra şöyle bir hatırlatmayı belirtmekte fayda vardır ki önceki paragraflarda betimlemiş olduğumuz kadarıyla Locke'un semantik düzeye vurgu yapan epistemolojisinin düşünce-dil bağlamı, Leibniz tarafından ele alınırken matematiksel ve dizilimsel gerekçelerden dolayı sentaktik düzeye vurgu yapacaktır. Her ne kadar iki farklı vurgu düzeyi çok yeterli görünmese de birbirine zıt iki felsefe biçiminin her konuda konumlanmasına örnek teşkil edecektir.

Çok iyi bir mantıkçı ve matematikçi olan Leibniz, "doğuştan ideler" olduğuna dair epistemolojik savunmasını verirken "doğuştan ideler" in zihnin bir yeteneği veya yatkınlığı (Leibniz, New Essays, 1896) olduğunu ve deneyimden önce geldiğini iddia etmiştir. Tıpkı çağdaşı Locke gibi, Leibniz de Bacon'un izinden gitmiş ve düşüncede sadeleşmenin kendi felsefesi doğrultusunda rasyonalist bir yolunu bulma çabasına gi-

rerek düşüncenin kavram ve nosyonlarının hesaba dayalı cebirsel formda gösterimi üzerine çalışmalar sergilemiştir. Leibniz'in buradaki amacı düşünceyi bir takım öncüllerden cebirsel yöntemlerle aritmetiğe dayalı olarak elde edilen çıkarımlara indirgeyerek düşüncede sadeliği elde etmektir. Bu yolla, zihinde yerleşik idelerden saydığı matematik formlar ve mantık ilkeleri üzerine oturttuğu epistemolojisinde “syllogism'e benzer bir dil” (Russell, 1900, 194) geliştirmeye çabalamış, *characteristica universalis* diye adlandırdığı ve düşüncenin alfabesi olduğu anlaşılan bu dilin ayrıca “yargı bildirme ve keşif yapma imkânı” (Ariew, Garber, 1989, 6) verebilecek doğrultuda olmasını arzulamıştır. Ancak her ne kadar bunu Leibniz'in bir kurgusu görece bir düşüncesi olarak okusak da, aslında Leibniz bunun üzerinden evrenselliği sergileme, gösterme imkanını amaç edinmiştir. Bu minvalde 1670'ler ve sonrasında Leibniz mantık ve evrensel dil üzerine günümüzde yankı bulmaya devam eden çokça fragmentler kaleme almıştır. Buraya anlatım akışının dışına çıkarak küçük bir eklemede bulunmamız gerekirse, düşüncede sadeleşmenin matematikselleşmesi, dilde sadeleşmenin matematikselliğiyle orantılıdır. O sebeple sentaktik sadeleşmeler, semantik sadeleşmelerin de temeli olarak düşünülebilir.

Locke'un epistemolojisinin linguistik açılımı olan “sözcük atomculuğu”nun karşısına konumlanmış Leibniz epistemolojisinin linguistik açılımı olan *characteristica universalis* yorumlanabilir kısa tanımlarını yapmak makalemizin seyri açısından önem arz etmektedir.

Bir yorumda, evrensel karakteristik, “gerçek karakterler” vasıtasıyla düşünce içeriğini sembolik olarak temsil edecek gerçekten ideal bir dil olarak tasarlanmıştır. Başka bir yorumda, Leibniz'in projesinin amacı daha mütevazıdır ve içerikle değil sadece formla ilgilidir; amacı sadece kavramlar ve önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri ifade etmektir (Jolley, 1995, 10).

Denilebilir ki etkilendiği akımlardan olan rasyonalizm ve nativism sebebiyle Leibniz'e göre bir evrensel doğruluk; bu doğruluğa ulaştırabilecek bir evrensel bilimler ansiklopedisi ve bilimin yargı ve keşiflerini sunabilecek bir evrensel dile ihtiyaç vardır. “Leibniz bu tekniği her türden bilgisel etkinliğe uygulanabilecek bir yöntem olarak tasarlamıştır” (Altınörs, 2003, 195). Düşüncenin kavram ve nosyonlarının en küçük yapı taşına kadar indirgenmesi; bu yapı taşlarına asal sayılar gibi değerler verilerek önermesel bazda özne yüklem kombinasyonlarının cebirsel işlemlerle belirlenmesi sonucunda bir senteze varılması ilkelerine dayalı olan Leibniz'in evrensel dili, hem sentetik hem üretici hem de aslında syllogisme benzer yapısıyla a priori bir dildir.

Leibniz'in amacı, işlemsel kuralların kullanılan simgelere uygulanması aracılığıyla bizi bilinenden bilinmeyene götürebilecek cebir gibi bir mantık dili yaratmaktır. Nasıl bir denklemi çözerken bir alfabe harfinin hangi niceliği temsil ettiğini bilmek bizi ilgilendirmiyorsa, bu dilde de her aşamada simgenin neye gönderme yaptığını bilmek gerekli değildir. Leibniz'de mantık dilinin simgeleri bir fikri göstermez, fikrin yerine geçer (Eco, 1995, 282).

Zihin öğelerinin bütünsel bir gösterimi olmak için üretilmiş gibi görünen bu dil, günümüz dünyasında mantık dillerinin öncüllerinden olduğu gibi ayrıca kendi döneminde tıpkı Locke'un sözcük atomculuğunu doğuran düşünce sistemin vuruculuğu kadar vurucu bir başka düşünce sisteminin ürünüdür. Locke'un sistemi epistemik açı-

dan insan zihninin öznelliğine ve tekilliğine vurgu yaparken görülmektedir ki Leibniz'in sisteminde zihin ve içerikleri ideallerden müteşekkildir ve evrenselidir.

2. Kant Çerçevesinde Locke ve Leibniz

Kant ile birlikte ikicilik sorunu yani düalizm, yeni bir çerçeve kazanmıştır. Daimi olarak teorik vizyonda iki karşıt fikrin veya iki zıt ontolojinin teması ya da birlikteliği biçiminde irdelenen sorun, Kant ile beraber pratik bir zemin kazanmış, Locke ve Leibniz ise öncül pratisyenlerine dönüşmüştür. İki zıt fikrin birbirine teması açısından konuya yaklaşıldığı anda Kant için yepyeni bir bilgi sentezi imkan bulmuştur.

Makalemizin başında da belirttiğimiz üzere, Bacon'ın bilimi felsefenin merkezine alarak düşüncede sadeliğe vurgu yapmasından etkilenen Locke ve Leibniz, aynı niyetle başlamış sayılabilecekleri kendi sistemlerinin açıklımlarını taban tabana zıt bir şekilde yansıtmış olup, kendilerinden sonra gelen filozoflar da felsefelerini bu ekoller üzerinden idealleştirmişlerdir. Bu filozoflar arasında özellikle David Hume'un (1711-1776) dogmatik yaklaşımlara karşı geliştirdiği felsefesi, Immanuel Kant (1724-1804) gibi ayrıcalıklı bir filozofu etkilemesi açısından kayda değerdir:

Tüm bu söylenmiş olanlardan okur kolayca bu kitapta kapsanan felsefenin çok kuşkucu olduğunu, ve bize insan anlayışının eksikliklerinin ve dar sınırlarının bir kavramını verme eğiliminde olduğunu anlayacaktır. Orada hemen hemen tüm usamlama deneyime indirgenmiştir; ve deneyime eşlik eden inancın kendine özgü bir histen, ya da alışkanlık tarafından üretilen diri tasarımdan başka birşey olmadığı açıklanmıştır (Hume, 1997, 553).

Adı geçen felsefi ekoller üzerinden değerlendirecek olursak Locke'dan sonra Hume'da empirizmden başlayıp septisizme sonlanan ve dolayısıyla bilime yer bırakmayan bir felsefi duruş gözlemlenmektedir. "Hume'un kuşkuculuğu, akademik bir jimnastik olması şöyle dursun, bilimsel düşüncenin temelini baltalama tehdidinde bulunuyordu" (Scruton, 2003, 28). Bundan sonra, aynı orjinden ve niyetten beslenmiş olan felsefi akımlar empirizm ve rasyonalizm, nihayet Immanuel Kant'ın (1724-1804) felsefesinde bir senteze ulaşmış görünmektedir.

Oldukça değerli olan bu iki felsefe ekolü, Kant'ın, Hume'un bilime yer bırakmayacak derecede septik felsefesinin karşısında sağlam durabilmesi için doğru bir sentez elde etmesi adına, önce akıl ve deney sahalarına bakacaktır. Birbirinin karşısında konuşlanan bu iki sahanın epistemik değerlerini zıt kabul edip buradan diyalektik bir senteze yönelecektir.

Bu anlamda felsefe tarihini, filozofların birbirleriyle olan mücadelesi olarak görmek yerine meselelerin incelenmesi ve doğrunun aranması olarak görülmesi daha uygundur. Şu halde meselenin ve cevabın ne olduğunun anlaşılmasında diyalektik bir bakış açısının kullanıldığını inkâr edemeyiz. Bu bakış açısını modern döneme çevirdiğimizde akılcılar ile deneyimciler arasında yaşanan tartışmanın ön plana çıktığını görebiliriz (Güneç, 2012, 147).

Bu açıdan bakıldığında akıl sahasının metafizik yönelimi ve deneyim sahasının fizik yönelimi bir zıtlık çerçevesinde Locke ve Leibniz'i uzlaştıran bir Kant inşa ede-

cektir. Böylece düalist düşüncenin uzlaşımındansa Locke ve Leibniz'in sistemlerini analiz edip, gerekli durumlarda çürütülmesi ve elde kalan sağlam verilerin dayanak noktası olarak tutulması yoluyla durum filozofumuzun yeni bir bilgi türünü keşfetmesine kadar gitmiştir.

Her iki filozofun da yanlış sonuçlara vardıklarına inanan Kant, her iki filozofun doğrularını birleştiren ve onların hatalarından kaçınan felsefi bir yöntem oluşturmaya girişmişti. Rasyonalizm tüm bilgiyi aklın işleyişine dayandırır ve dünyayı, herhangi bir gözlemcinin deneyimi tarafından müdahale edilmeksizin, mutlak biçimde tanımlama iddiasında bulunur. Ampirizm ise bilginin yalnızca deneyimden elde edilebileceğini savunur; bu yüzden bilgiyi, onu bilen kişinin öznel koşullarından ayırmak hiçbir şekilde mümkün değildir (Scruton, 2003, 25).

Görülmektedir ki felsefi örüntülerle birbirlerine yaklaşan, ortak noktalarda serimlenebilen düşüncelerimiz yıllar sonra bambaşka akımlar yoluyla birbirlerinden kopabildiği gibi, bu kopuşu gözlemek için bakacağımız ilk yer ise onun bir sentez manasında zıt olan iki şeyin terkibi olup olmadığına bakmaktır. Böylece zıtlığın terkibi ortadan kaldırması gibi, başka mümkünlerini de göz önüne getirmemizi sağlayarak, bunun yeni bir sentezle de karşımıza çıkıp çıkmadığının imkanına bakmak önemlidir. Bu süreç kendine has bir dokuya sahiptir. Analiz süreci daimi olarak çalışıp verileri belirlemede ve verilerin birbirine zıtlığı ise birbiriyle eliminasyon oluşturduğu ölçüde, arkada kalan müşterekler de sentezlenebilir yeni bir vücut inşa etmektedir.

Özellikle ayırıştırma veya birleştirme bağlamında nasıl iki inceleme metodolojisi varsa, tümdengelsel veya tümevarımsal manada iki akıl yürütme biçiminin de zıtlığı söz konusudur ki felsefi kavrayışların düalitesinin de altında yatan sebep çoğunlukla bu çerçeveden kaynaklanmaktadır. İki felsefi ekolün ayrışması ve sentezlenebilir oluşu, sonradan ele alınmış yönleriyle yeni bir sentez olarak Kant tarafından yapılmış olup, Roger Scruton tarafından mesele şu şekilde aktarılmıştır:

Böylece Kant, Leibniz ile Locke arasındaki ünlü tartışmayı aşağıdaki biçimde özetlemişti: Leibniz görüşümleri akılsallaştırmıştı, tıpkı Locke'un... anlama kavramlarını duyumsallaştırması gibi". Aslına bakılırsa, burada biri diğerine indirgenemez olan iki yetenek bulunmaktadır; bu yetenekler "yalnızca birbirleri ile keşşerek şeyler hakkında objektif olarak geçerli olan yargılar sağlayabilirler" (Scruton, 2003, 38).

Kant bu bilgi türüne sentetik a priori ismini vererek bilimin tümdengelsel önermelerinin yeni şeyler söyleyebilirliğine ve üretilebilirliğine vurgu yapmıştır.

Kant'a göre deney (deneyim) bize neyin var olduğunu ve nasıl olduğunu öğretir, ama zorunlu olarak başka türlü değil de neden öyle olması gerektiğini söyleyemez. Demek ki, deney kendi başına şeylerin yapısını hiçbir zaman öğretemez. ... Evrensellik ve zorunluluğu, deneyimden bağımsız olan a priori bilgiler sağlarlar. Deneyim, yargılarına hiçbir zaman gerçek değil, ama yalnızca varsayımlı ve karşılaştırmalı evrensellik verebilir. Zorunluluk ve evrensellik a priori bilginin özelliğidir. Bilimsel bir bilgi bu nedenle hem a priori hem sentetik bilgiyi içermeli yani sentetik a priori olmalıdır (Özçelik, 2010, 6).

Her ne kadar Kant, Locke ve Leibniz'in epistemolojilerinin analizinden yola çıkarak sentezinde yeni bir bilgi türüne ulaşmış ve bunu Alman idealizminde Kopernik-

çi Devrim (Scruton, 2003, 41) saymışsa da denilebilir ki yaptığı şey temelde “insanın düşünce üretme ve bilgi sentezleme” becerisine doğru bir isim vermek ve açıklama getirmek olmuştur.

Kendinden önceki dönemlerin hesaplaşması içinde, 18. yüzyılda Kant'ta eleştirel felsefenin analiz-sentez idealindeki aydınlanma, daha sonraki dönemler Alman Aydınlanması olarak kaydedilmiş; bu çağ ve sonrası felsefe geleneğine daha pek çok katkılarda bulunmuştur. Bu katkılar felsefede olduğu kadar diğer beşeri, doğa ve teknik bilimlerde de ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, makalemizin başında hareket noktası olarak aldığımız 17. yüzyıl felefinin sadece felsefe açısından değil, elbette ki günümüze değin sonraki yüzyılları bilim ve teknoloji bağlamında da etkisi altına aldığı açıkça iddia edilebilir.

Daha önce felsefi doğrultusu açısından ele alınarak Kant sentezinde düşünceleri buluşturulan filozoflarımızın temelden zıt yönlere çekilerek ayrılan epistemolojileri ve dil felsefeleri, bugün günümüz teknolojisinde altın çağını yaşayan Yapay Zeka ile donatılmış çeviri robotlarında yeniden bir birleşim yaşayarak ortak amaçlar doğrultusunda yan yana getirilmişlerdir.

Leibniz'in *characteristica universalis*inin yani biçimsel dilinin algoritmik yapısı bilgisayar teknolojisinin hızına bağlı olarak bugün de evrensel mantık dizgelerinin öncülü sayılmakla birlikte bu dillerin elde edilmesinde fikirselsel açıdan temelde bulunmaktadır. Ayrıca Yapay Zeka çeviri robotlarında sentaktik düzenlemelerde yardımcı bir yapı sergilemektedir. Benzer bir fayda olarak örneklenebilecek “Locke'un sözcük atomculuğu düzeyinde kalan semantik kuramının yetersizliği, yapay zekanın dilsel gelişim sürecinde yarar sağlamıştır” (Doğrucan, Hazar, 2019, 165) denebilir.

3. Kant'ın Sentetik A Priorisinde Leibniz'in *Characteristica Universalis* Arkesi

Bir örneğini Hegel'den önce Kant'ta gördüğümüz analiz-sentez yöntemi, bu başlık altında ifade etmeye çalışacağımız şekliyle, mantık dillerinin ve algoritmaların temelinde olduğu düşünülen Leibniz'in *characteristica universalis* olarak adlandırdığı evrensel dilinde kendini bütünüyle hissettirmekle birlikte ayrıca sentetik a priori bilgi türü de Kant'ın bu bilgi türünü keşfinden önce bu dilde bir biçimde varlığını sezdirmektedir.

Yakın zamanlarda bazı seçkin kişiler belirli bir dil ya da tüm kavramların ve şeylerin incelikle düzenlendiği, farklı ulusların düşüncelerini iletebildikleri ve her birinin yazdığını diğerinin kendi dilinde okuyabilmesine yardım eden Evrensel Karakteristik geliştirdi. Ancak hiç kimse hem keşif hem de yargı sanatını somutlaştıran bir dil veya karakteristik ortaya koymadı yani işaretleri veya karakterleri, aritmetiğin sayılar; cebirin soyut kabul edilen büyüklükler için yaptıkları şeyi yapabilen bir dil (Ariew, Garber, 1989, 6).

Bugün yapay zeka çeviri robotlarında ve etrafımızı saran tüm algoritmalarda başlangıç noktası gibi kabul edilen Leibniz'in evrensel dil hayalinin etkisiyle üretmeye çabaladığı *characteristica universalis* fikri, keşif ve yargı bildirmeye yardım etmesinin yanı sıra 17. yüzyılın etkisiyle matematikseldir yani oldukça sade bir dildir. “Leibniz,

tüm insan bilgisinin formüle edilebileceği bir dil tasarlamaya çalışmıştır” (Nilsson, 2010, 28). Rasyonalist Leibniz için tüm matematik önermeler analitiktir ve dolayısıyla matematik tabanında ürettiği bu dil doğru bir sentaktik kurulumla her zaman doğruluğunun veya yanlışlığının ispatlanması mümkün yargıları bildirir. “Leibniz'in *characteristica universalis* düşüncesi bir tür hesapsal formüleştirmedir. Bu düşünce, temel veya indirgenmez düşüncelerle asal sayıları eşleştirmeye dayanıyordu. Yani her temel düşünceyi nitelendiren bir sayı olacaktı: karakteristik sayı (Gür, 2005, 92). Böyle bakıldığında Leibniz'in *characteristica universalis*'inin sentetik a priori bilgi türüyle oldukça uyumlu bir tablo çizdiği söylenebilir. Sentaktik kurulumunun matematiksel formüle dayanması, dile verilmiş keşif ve yargı gücünün syllogism benzeri algoritmalara bağlı gözlemlenebilirliği, bu dilin semantik açıdan bir epistemolojiye dokunarak bilgi verebilirliği sentetik a priori görünmektedir.

Her ne kadar Leibniz için matematiğin yargıları analitik ve a priori olsa da Kant için “aritmetik önermeler her zaman sentetiktir” (Kant, 1998, 144). Kant'a göre “sentetik a priori yargı aklın tüm teorik bilimlerinde ilke olarak yer almaktadır. Kant'ta görüldüğü üzere matematiğin denklemleri sentetik a priori olarak yeni bir şey söylediğine göre bu durumda Leibniz'in kökenlerine yapay zeka mantık dillerinde ve algoritmalarında rastladığımız *characteristica universalis* de sentetik a priori bilgi türünü veren bir bilimsel dil olarak kabul edilebilir. Öyle görünüyor ki Leibniz'in keşfettiği ama doğru isimlendirmeyi Kant ile elde ettiğini düşündüğümüz bir evrensel dil yapıyla karşı karşıyayız.

Sonuç:

Öncülleri olarak ele aldığı Bacon, Locke ve Leibniz gibi düşüncede sadeleşmeyi doğru akıl yürütmeye dayandıran Kant, Hume'dan farklı olarak bilgiyi alışkanlıktan ve onaydan ayrı bir yere koymuş, bunu yaparken de inanca alan açmayı unutmamıştır. Oldukça zor bir sistem kurmuş olan analiz-sentez filozofumuz Kant, kendi dönemine kadar bağdaştırılmaz sayılan filozoflarımız Locke ve Leibniz'de sıkça paralel gelişim sergilemiş dil bağlamının dışında, aklın ve kategorilerinin ışığında hem kendi epistemolojisini hem de onların aslında farklı ontik çerçeveden benzer yol haritalarına ulaşımını serimlemiştir. Kant'a göre zihin, sentetik a priori doğrularla yeni bilgiler üretebilmektedir. Böyle bakıldığında aklın melekeleri doğrultusunda nesnel dünya gerçekliğinden kopmadan yeni bilgiler üretilebilmektedir. Elbette iyi organize olmuş bir zihnin göstergesi olarak, Kant'ın izah ettiği kategorileşme süreçleri, aynı zamanda, dilde sadeleşmenin de etkisiyle kendi zihnimiz dışındaki zihinlere ait bilgilerin aktarıldığı bir alış-veriş imkanını da mümkün kılmaktadır ki bu şekliyle bilgiye vakıf olma durumu kendini bir bütün halinde Kant'ın Locke ve Leibniz sentezinde resmedebilmektedir. Yani diyebiliriz ki Kant'ın epistemolojisinde aslında Locke ve Leibniz sentezi vardır. Kant'ın bilinç ve ona ait alanda resmettiği dil yetisinin de arka planında bu manada ilk öncüllerinde Locke ve Leibniz tarifleri ön plana çıkmaktadır.

Felsefi boyutuyla meseleye yaklaşacak olursak, epistemolojik açıdan Kant aracılığıyla değerlendirme yapmadan önce iki filozof yani Locke ve Leibniz'in işleyen zihni, dijital dünyanın ilk mikro-işlemcilerine dönüşerek icra ettikleri felsefeye yazılımın determinasyon ağındaki ilk ataları gibi durmaktadırlar. Felsefenin kendi iç dinamiği bir yana, bilim insanlarının düşünce sistemleri ve bunları açıklama şekilleri düşünüldüğünde oldukça hızlı bir ilerleme gösterdikleri aşikardır. Bilimin her zaman bilgiyi pragmatist yollarla kullanma ya da pratik maksatlar gereği deneme "işe yarıyor ise kullan, işe yaramıyor ise at" yöntemiyle felsefeden daha az sorgulayıcı, dolayısıyla daha hızlı sonuç elde edici olduğu iddia edilebilir. Belki de bu sebeple yapay zeka çeviri robotlarında dilsel arka planda gözlemlediğimiz sentaktik kurulum ve metodik olarak başvurduğu sözcük atomculuğu da belli bir akıl yürütme silsilesine zorunlu olarak yöneliyordur ve bu yönelim kodların yüklenmiş olmasından ziyade, aklın çalışma prensipleri gereğince Locke ve Leibniz'e yakın bir sentezi en azından dilbilim alanında mümkün kılıyor görünmektedir. Kimbilir, evrensel akıl arayışı ya Locke ve Leibniz parantezinde bir senteze Kant gibi yönelmiştir ya da Locke ve Leibniz'in açtığı yol zorunlu olarak düşünsel dil evresini bu aşamaya getirmiştir. Asıl mesele bu iki bilinç felsefesinin sonucunda ortaya çıkan bilgi türüne bağlı sentetik durum olarak dil süreçleri ve bununla beraber dil süreçlerinin günümüz teknolojisinin ışıldayan temsili yapay zekanın arka planında işlevsel hale dönüşmesidir.

Genişletilmiş Özet

Felsefe, genel manada Descartes dönemine kadar ontoloji arayışı olarak iş görmüştür. Ontoloji üzerine geliştirdiği tüm açıklama süreçlerinin bilgi haline dönüşmeye başladığını görüyoruz. Bu bilgi ise ilçağ ve ortaçağ boyunca ontoloji merkezinde ele alındı. İlkçağ sürecinde bilginin kaynağı sorunu önemliyken, Ortaçağda bilginin imkanı sorunu, büyük tartışmalara neden oldu. Bu tartışmalar sonucunda bilginin tümel olarak ele alınma eğilimi, bin yıllık bir Hristiyan ortaçağ süreci inşa etti.

Hristiyan Ortaçağ'ın çözümsüz kalan epistemolojik açmazını asırlardır karanlık ortaçağ olarak okumamızın en önemli sebeplerinden birisi modernite kültürünün felsefi temellerinin oluştuğu 17. Ve 18. Yüzyıl içerisinde gözlemleyebiliriz. Descartes'in açık ve seçik bilgi arayışının yanısıra Locke ve Leibniz'in birbirinden keskin hatlarla ayrılan akıl ve duyu dünyasına birbiriyle anlama çabası, Ortaçağ felsefe prensiplerinin sekülerleşmesi eğilimiyle doruk noktaya varmıştı. Açıkçası sekülerleşme doğrudan modernleşmeyle başladı diyemeyeceğimiz kadar Ortaçağ verisi vardır ki, Ockhamlı William'ın bile faaliyetleri, sekülerleşme başlangıcı için Ortaçağ'a kadar gitmemizi mümkün kılan bir araca dönüşmektedir. Fakat modern dönemin ilk örnekleri sayabileceğimiz Descartes ve Hobbes ardından gelen Locke ve Leibniz önemli bir benzerlik üzerinden birbirlerinden farklıydılar. Bu benzerlik zıt olan yaklaşımların birisi üzerinden ötekisini açıklama eğilimiydi. Mesela Locke akıllı duyulaştırma eğilimi gösterirken, Leibniz ise duyuları akılsallaştırma yolunu seçmişti. İkisinin de yaklaşımı analitik ve parçayı esas alan yaklaşımdı. Birinde kavramsal olan ideler maddileşmiş, öbüründe maddi olan atomlar monad haline dönüşerek kavramsallaşmıştır. Locke'un duyum, düşünüm ve anlayış süreci üç farklı edim biçimi olarak birbiriyle ilişkilendirir. Bu ilişkilerin neticesi bilgi iken, bilginin de neticesi yargının ifade edilmiş olması veya bildirilmiş olması olacaktır. Descartes'in açık ve seçik dediği bilgi, Locke için de böylece açık-seçik, kesin sentetik ve öğretici bir hale dönüşmüş olacaktır. Mesele artık tümellik bağlamındaki veya tartışmalarına benzer türden bir içkinlik aşkınlık karşıtlığı veya meselesi değildir. Çünkü sentetik yargılar tam da bu sebeple bir şeyin içinde değildir veya herhangi bir şeyde saklı değildir, kapsamında değildir, içkin değildir ama bilgimizi genişletir arttırır. Mesela Arabanın sarı olması durumunda tüm arabalar sarı değildir, Araba sarı olabileceği gibi olmaması da mümkündür. O nedenle bazı arabaların sarı olmasının yadsınamaz kesinliği üzerinden tümel yerine kesin bir yargı ile karşı karşıya kalırız. Kesinlik artık bütünün değil net olanın ifadesidir ki, yapay zekaya uzanan süreçte akıl çıkarımını mümkün kılan ilk örüntünün de ipucunu buradan tutabiliriz.

Kesinlik fikri için İlkçağ ve Ortaçağ argümanlarının tamamı, ister anoloji yoluyla olsun, isterse de dedüktif biçimde olsun, bütünün tamamına yönelen ve sadece bütünü bilmemiz durumunda bilgiye sahip olabileceğimizi varsayan bir argümantasyon biçimiydi. O sebeple tümeler bilginin teminatı açısından en önemli referanstı. Ancak bu bilginin tamamının bilinemeyeceği, ya da tamamı oluşturan şeyin birbiriyle bir ve aynı olmadığı, bütünün içindeki bazı şeylerin başka niteller barındırmış olması, bilginin apriori kısmıyla veya sentetik oluşuyla ilgili sorunsalı oluşturmaktaydı ki, Kant Locke ve Leibniz arasındaki durumdan, sentetik yargıların yani kesinlik bildiren yargıların tabiatına ulaşmaya çalışırken apriori sorununa da bakış atmaktadır. Aslında bütün mesele bilginin ne olduğu sorunuyla ilgilidir ve analitik yargılardan bilgi türe-

meşinin sonucunda bilgiyi mümkün kılmak adına izlenen yolun açıklığa kavuşmasıdır. Salt mantık çıkarımlarına göre gerçekleşen yargılar bilgi vermezler ve analitik önermelerdir. Yükleme burada konusunu aşamaz, öznesinin yeni bilgi açısından belirleyeni değildir. Özneyi yeni bilgiye katan yüklemeler sentetik yargıların sonucunda oluşur. Kavramlar burada birbirine bağıntılanır ve bunların tamamı açık-seçik arka plana sahip olmasından dolayı, sentetik kimliğe sahiptir. Deneysel bilgiler açık-seçiklik ilkesine göre sentetik kimliğe sahiptir ancak gel gelelim ki, matematiksel yargılar açık-seçik oluşunu deneyselliğe borçlu değildir, açık seçik oluşları onları, sentetik kimlikle ifade etmemize sebebiyet verirken, deneysel arka planları olmayışı sebebiyle apriori olarak ele almamızı sağlayan bir niteleme biçimini mümkün kılar.

Akıl tam da bu sebeple bilmeyi mümkün kılan bir şey olarak, bilginin kendisi değildir. Bilgiyi mümkün kılan şeyin bir nedene ihtiyacı vardır ve o neden ise tecrübenin kendisidir. Bu sebeple yapay zeka süreçlerinde gerçekleşen akıl prototipleri araçsal akıl olarak sensorial tecrübeye yönlendirilirken, başlangıç ilkelerinde Locke ve Leibniz parantezinde Kant gözlemlemiş olmamız çok anlamsız olmayacaktır. Çünkü nasıl ki Kant'a göre bilim örneği olarak sentetik apriori olan matematik belirleyici bir başvuru noktasıysa bizzat metafizik diye bilim olmanın dışına ittirilen saha da sentetik apriori karakteriyle bilim olmanın en belirgin karakteristik örneğine dönüşecektir. Kant'a göre burada sadece iki kategorik durum oluşacaktır ki, bunlardan birincisi, sentetik olan her şey deneyden kaynaklanmasa bile sırf açık seçik olmasından dolayı deneyimlenebilirler ki, bu da metafizik ile elde edilen her bilginin deneyimlenebilmesini mümkün kılar. Tabii bunu inanç ile ayırsar. Çünkü metafizik ürünler tecrübeden salt bağımsız olanın ürünleri değildir, yani zamandan ve mekandan bağımsız değildir. İkinci yön ise düşüncenin gerçekleşmesiyle katkıda bulunma ve mevcudu tasımsal-tasarımsal geliştirme halidir. Çünkü ister duyusal deyiniz, isterseniz de sensoriyal deyiniz, fark etmeksizin hissetmenin formları bir şekilde hazırdır ve verilmiştir. Apriori nedensel olarak determinasyonun içindedir. Böylece Pratik ve teorik iki bilgi türü ortaya çıkar, biri görmeye bilmeye yol alırken, öbürü eylemeye yol alır. Kategorik bir zihin sürecinin de bu sebeple yapay zekadan çok büyük farkları vardır demek de mümkün değildir.

Kaynakça:

- ALTINÖRS, Atakan, (2000), *Dil Felsefesi Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- ALTINÖRS, Atakan, (2003), *Dil Felsefesine Giriş*, İstanbul: İnkılap Yayınları.
- ANTOGNAZZA, M. Rosa, (2013). *Leibniz*, (Çeviren: Orhan Düz), İstanbul: 2013.
- CEVİZCİ, Ahmet, (2009), *Felsefe Tarihi Thales'ten Baudrillard'a*, İstanbul: Say Yayınları.
- DOĞRUCAN Mehmet Fatih, & HAZAR Zuhal, (2017), "Dilbilim, Yeni Mantık ve Kesinlik Arayışı". **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum**, VI, 18: 673-683.
- DOĞRUCAN, Mehmet Fatih, (2018), *Tarihsel Uğrak Noktalarıyla Felsefeden Bilime*, Ankara: Kesit yayınları.
- DOĞRUCAN, Mehmet Fatih & HAZAR, Zuhal, (2019), "*Yapay Zeka Çalışmalarında Dilsel Arka Plan ve Felsefe*". Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, I, 34: 159-167.
- ECO, Umberto, (1995), *The Search For The Perfect Language*, (Çeviren: James Fentress), Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- GÜNENÇ, Mehmet, (2012), "Modern Felsefenin Diyalektiği" **Felsefe Dünyası**, II, 56: 147-173.
- GÜR, B. Sıtkı, (2005), "Leibniz'in Matematiksel Düşüncesi". **Matematik Dünyası**, I, 66: 91-96.
- HUME, David, (1997), *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, (Çeviren: Aziz Yardımlı), İstanbul: İdea Yayınevi.
- JOLLEY, Nicholas (Ed.), (1995), *The Cambridge Companion to Leibniz*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JOLLEY, Nicholas, (2005), *Leibniz*. California: Routledge.
- KANT, Immanuel, (1998), *Criticue Of Pure Reasoning*. (Çeviren ve Ed. Guyer, Paul, & Wood, Allen W.), Cambridge: Cambridge University Press.
- KLIN, Morris, (1985), *Mathematics And The Search For Knowledge*, New York: Oxford University Press.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm, (1896), *New Essays Concerning Human Understanding*, (Çeviren: Alfred Gideon Langley), New York: Macmillan Company.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm, (1989), *Lebniz, G. W. Philosophical Essays*. (Ed. Ariew, Roger, & Garber, Daniel), Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.
- LOCKE, John, (2000), *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme I-II*, (Çeviren: Delikara Topçu, Meral), Ankara: Öteki Yayınevi.
- MAGEE, Bryan, (2000), *Büyük Filozoflar Platon'dan Wittgenstein'a Batı Felsefesi*, (Çeviren: Ahmet Cevizci), İstanbul: Paradigma Yayınları.

NILLSON, Nils, J. (2010), *The Quest For Artificial Intelligence-A History Of Ideas And Achievements*, Cambridge: Cambridge University Press.

ÖZÇELİK, Pınar Kaya, (2010). “Kant’ın Bilgi Anlayışı”, *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, II: 3: 1-14.

RUSSELL, Bertrand, (1900), *A Critical Exposition Of The Philosophy Of Leibniz*, Cambridge: Cambridge University Press.

SCRUTON, Roger, (2003), *Kant* (Çeviren: Cemal Atıla). İstanbul:Altın Kitaplar.

Extended Abstract

Philosophy in general served as the search for ontology until the Descartes period. We see that all the explanation processes philosophy developed on ontology began to turn into episteme. This episteme was handled in the center of ontology throughout the county and middle ages. While the problem of the source of episteme was important in the ancient period, the problem of the possibility of episteme in the Middle Ages caused great debates. As a result of these debates, the tendency to treat episteme as a universal built up a millennial Christian medieval process.

One of the most important reasons why we have read, for centuries, the unsolved epistemological dilemma of Christian Middle Ages as the dark age, can be observed through the 17th and 18th centuries, during which the philosophical foundations of the modernity culture were created. The efforts to understand the worlds of reason and senses by Locke and Leibniz, which were distinguished by sharp lines in addition to Descartes' search for clear and distinctive information, reached its peak point with the tendency of secularization of the philosophical principles of Middle Age. There are so much data from the Middle Ages that prevents us from saying the secularization directly started with the modernization; to the extent that the activities of William of Ockham turns this into a tool that allows us to go back to Middle Ages as the beginning of secularization. But Locke and Leibniz, who came after Descartes and Hobbes who can be counted as the first examples of modern period, were different from each other based on an important similarity. This similarity was the tendency of explaining one of the opposite approaches through another. For example Locke had the tendency to sensorialize the reason while Leibniz chose to rationalize the senses. Both of their approaches were analytical and based on the piece. While one of them materialized the conceptual ideas, the other one conceptualized the materialized atoms into monad. Locke's sensation, reflection and understanding processes are associated with each other as three different types of actions. The result of these associations is information while the result of the information will become the expression or statement of the judgment. The information that is called by Descartes clear and distinctive information becomes the clear-distinctive, definitely synthetic and informative information for Locke. The problem is no longer a problem of, or the opposition to the immanence or the transcendence similar to the debates or concept of universality. Because, exactly because of this reason, the synthetic judgments are not within something or hidden within or in scope of something; they are not immanent but they expand and increase our knowledge. For example if the car is yellow, not all cars are yellow; the car can be yellow or not. Therefore we face a definite judgment instead of a universal one based on the undeniable definiteness of the yellow color of some cars. The definiteness is now the expression of the clear information and not of the whole; the hint of the first pattern that makes rational deduction possible in scope of the process that extends to the artificial intelligence can be obtained here.

All of the arguments put forward during the ancient age and middle ages constituted a type of argumentation that directed to the entirety of the whole whether through analogy or deduction; it assumed we can have information only when we know the whole. Therefore the universals were the most important references to ensure information. The questions of not being able to know the entirety of this information or

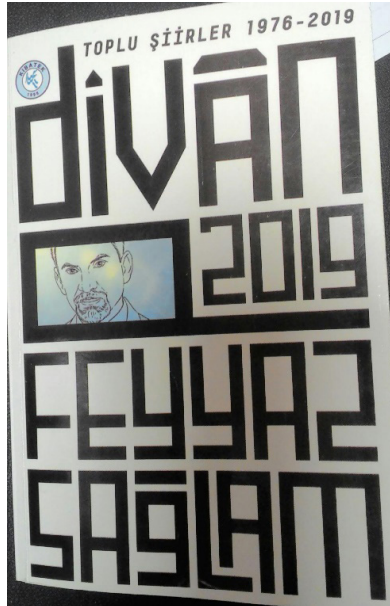
whether the constituents of the entirety were not one and the same with each other and whether some things within the whole contained other qualities, created a problematic about the synthetic or apriori nature of the information; Kant moved forward from this state between the Locke and Leibniz and took a look at the problem of apriori when trying to reach the nature of the judgments that state definiteness, in other word the synthetic judgments. Actually the whole problem is about what the information is and to clarify the way that is followed to make information possible as the result of non-derivation of information from the analytical judgments. The judgments performed just by logical deductions do not provide information; they are analytical propositions. The verb does not exceed its topic here; it does not determine its subject in terms of the new information. The verbs that add the subject to the new information are created as the result of the synthetic judgments. Here the notions get connected to each other; as all of them have clear-distinct background, they have synthetic identity. The experimental information have synthetic identity based on the clearness-distinctiveness principle but the mathematical judgments do not owe their clearness and distinctiveness to the experimentality; their clearness and distinctiveness lead us to express them with synthetic identity and their lack of experimental background allows for a type of characterization to consider them as apriori.

Exactly because of this reason, the reason is not the information itself, as something that allows us to know. The thing that makes the information possible needs a reason and it is the experience. Therefore the reason prototypes realized in scope of the artificial intelligence processes are directed towards the sensorial experience as the instrumental reason, and it won't be very meaningless to observe Kant within the parenthesis of Locke and Leibniz, in scope of the principles of beginning. Just as Kant sees math, which is synthetic apriori as an example of science, as a determinative application point; the field which is pushed outside of science as metaphysics, will turn into the most apparent characteristic example of being science with its synthetic apriori character. There will be only two categorical situations here according to Kant; one of them is, although not every synthetic thing relies on experiment, it can be experienced just because of being clear and distinctive, and this allows for each information obtained through metaphysics possible to be experienced. Of course, he distinguishes this from belief. Because the metaphysical products are not the products of those which are only independent from experience, in other words from time and place. Second direction is, the condition of contributing to the realization of thought and to develop the current ones in terms of syllogism-design. Because whether sensual or sensorial, the forms of sensing without noticing are ready and given. Apriori is causally within the determination. Consequently two types of information emerge as the practical and theoretical; one goes towards seeing and knowing, the other towards action. Therefore it is not possible to say a categorical mental process has big differences when compared to the artificial intelligence.

Feyyaz Sağlam ve Divanı: Toplu Şiirler 1976-2019 Divan 2019

Feyyaz Sagittarius and Divan: Collective Poems 1976-2019 Divan 2019

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı Râna GÜREL*



* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü – BOLU
nrgurel@yahoo.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6036-8577>

Giriş:

Feyyaz Sağlam, 27 Şubat 1959'da Konya'ya bağlı Ilgın ilçesinin Argıthanı köyünde bir Türkmen çocuğu olarak dünyaya gelir. 1977 yılında Endüstri Meslek Lisesi Tor-na-tesviye Bölümü'nü bitirdikten sonra İstanbul'da fabrika işçisi olarak hayata atılan Feyyaz Sağlam, 1985'te İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun olduktan sonra bir müddet edebiyat öğretmeni olarak çalışır. 1986 yılından beri de Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Türk Dili ve Türk Dünyası Edebiyatları alanında Öğretim Görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

Kültür ve sanat çevreleri Feyyaz Sağlam'ı öncelikle Batı Trakya Türkleri başta olmak üzere Türk Dünyası Edebiyatları üzerine çalışmalarıyla tanıdı. O, bu alandaki çalışmalarını kurucusu olduğu KIBATEK (Kıbrıs-Balkanlar-Avrasya Türk Edebiyatları Kurumu) aracılığıyla sistemli ve oldukça da başarılı bir şekilde hâlâ devam ettirmektedir.

"Kuş ve Kış" adlı hikâyesinin 1974'de yayınlanmasıyla edebiyat dünyasına adımını atan Feyyaz Sağlam, "Anadolu" adlı ilk şiirini de 1976'da yayınladı. Türkiye ve Türk Dünyası başta olmak üzere yurt dışındaki dergi ve gazetelerde de pek çok şiir ve yazıları yayınlanan Feyyaz Sağlam'ın şiir kitapları şunlardır:

Kırk Kırık Rubai (İzmir, 1997), Leylâgöl (İzmir, 2001), Azerbaycan Rubailerini (Bakı, 2007), Eylülgöl (İzmir, 2008), Nazım'ın İzlerinde Rubailer (İzmir, 2013), Karagöl (İzmir, 2016), Avrupa Rubailerini (İzmir, 2017), Balkan Rubailerini (İzmir, 2019),

Dîvân 2019 Üzerine:

Perişandır kelâmım, ne kâfiye ne vezin ara,
Ne hafızanda tut, ne levhayla as duvara,
Affeyle cür'etimi, neden yazdım bunları ben?
Galiba var gönlümde, birkaç onulmaz yara...

Ne şiirim şiire benzer, ne de şairim,
Ne kâğıdım dost oldu bana, ne de kalemim,
Ne olur bugün de, yarın da sormasın kimse,
"Nereden çıktı bu divâne, bu Feyyaz da kim?" (Sağlam, 2019:567)

Akademisyen, yazar, kültür ve sanat adamı, Türkçe sevdalısı, şair Feyyaz Sağlam, "İtirafnâme-I", "İtirafnâme-II" başlıklı dördlüklerinde okurlarına; Mehmed Âkif gibi bir gönderme yapıyor. Mehmed Âkif Ersoy da şiirlerini topladığı Safahat adlı kitabının girişinde okuruna şöyle seslenmişti:

Bana sor sevgili kâri, sana ben söyleyeyim,
Ne hüviyette şu karşında duran eş'arım:
Bir yığın söz ki, samimiyeti ancak hüneri;
Ne tasannu bilirim, çünkü ne sanatkârım.
Şiir için "gözyaşı" derler; onu ben bilmem, yalnız,
Aczimin giryesidir bence bütün âsârım!
Ağlarım, ağlatamam; hissedirim, söyleyemem;
Dili yok kalbimin, ondan ne kadar bizârım!
Oku, şayet sana bir hisli yürek lâzımsa;
Oku, zîrâ onu yazdım, iki söz yazdımsa. (Gürel,2013:143)

Dîvân 2019'un şairi feyyaz Sağlam'ın şiirleri için edebiyat araştırmacısı akademisyen Hüseyin Tuncer şöyle bir değerlendirme yapıyor: "Onun şiirleri lirik çizgide gelişir. Bir üçleme olarak karşımıza çıkan Leylagül, Eylülgül ve Karagül şiir kitapları, bu özellikleri taşır. Gezip gördüğü yerlerin özellik ve güzellikleri ruhunda derin izler bırakır. Onun şiirlerinde, edebiyatımızda 'elâ gözlü, kara gözlü, ahu gözlü, zeytin gözlü, badem gözlü, üzüm gözlü' diye tavsif edilen sevgili kimi zaman 'Leylagül' dür, kimi zaman 'Eylül gözlü' dür. Eylülgül'deki dörtlüklerde, 'Eylül gözlü' ifadesi sıklıkla tekrar edilmektedir. Leylagül, Mustafa Gökçek tarafından CD'ye kaydedilir. İki rubaisi Dr. Arif Albayrak tarafından Nihavend makamında bestelenir. Şairin Karagül'de asalet, nezaket, zarafet ve estetik duygulara bağlı kaldığı gözlenir. Şairin Karagül'de mensur şiir denemeleri yaptığı da görülür. Başka çalışmalarında Yunus Emre'den, Âşık Veysel'e, Namık Kemal'den Özdemir Asaf'a açılan yelpazede rubaileriyile hoş portreler çizdiğine tanık oluruz."(Tuncer, 2019:30-31)

Feyyaz Sağlam'ın, Leylagül, Eylülgül ve Karagül üçlemesi bize Makedonyalı şairimiz İlhami Emin'i (hatırlattı. İlhami Emin'in şiir kitaplarının çoğunun adları da hep "gül"lüdür: Gülkılıç (İstanbul, 1973), Gülçiçek (Üsküp, 1972), Gülev (Üsküp, 1980), Güldin (Üsküp, 1983), Güldeste (Üsküp, 1991), Gülpat (Üsküp, 2003), Gülkaya (Üsküp, 2009) ve Gültepe (Üsküp 2010). 1931 yılında Makedonya'nın Radoviş şehrinde doğan ve hâlen Makedonya'nın başkenti Üsküp'te yaşayan İlhami Emin'in "Gül" remzini kullanmadaki ısrarını anladığımızı sanıyoruz. Gül kokulu şiirlerin şairi İlhami Emin ile ilgili olarak Yrd. Doç. Dr. Nazlı Rânâ Gürel ile birlikte hazırlayıp Üsküp'te yayınladığımız kitabımızın adını da Gülkaya İlhami Emin Hayatı Sanatı Eserleri koymuştuk (Gürel,2016).

Feyyaz Sağlam'ın İlhami Emin ile tanıştığını da biliyorum. Hatta İlhami Emin'e ithaf ettiği iki de şiiri bulunmaktadır: İlk şiir 1996'da Kumanova/Makedonya'da yazılmış:

-İlhami Emin'e saygıyla-

Tâ şimdiden inmiş boz atlar, tarih olmuş toz duman,

Biraz Konyâr gönlüm burada, biraz Yörük, biraz Kuman,

Nice destan yazılmış bu akınlarda bilirim; ulu sevdalı

Asya'dan gelen Türkçemle yücelmiş koca Balkan... (Sağlam, 2019:317)

İkinci şiir ise 1996'da Üsküp'te kaleme alınmış:

-İlhami Emin'e-

Şu Nâzım var ya, acılarını bir bilebilseydi,

Kaç kez Varna'ya gelmişti, Vardar'a da gelebilseydi,

Anadolu'da bir köyde olsun isterdi ya mezarı

Ah keşke Üsküp'te bir Yörük köyünde ölebilseydi... (Sağlam, 2019:120)

Şimdi yeri gelmişken Nazım Hikmet'in ölümüyle ilgili gerçeği burada anlatmazsak İlhami Emin ağabey bize darılır:

"Ben Nazım Hikmet'in nasıl öldürüldüğünü, doğrusu ilk defa Üsküp'te öğrendim. Üsküp'te, Üsküp Tiyatrosu eski genel Müdürü şair İlhami Emin, Bekir Sıtkı Erdoğan'ın, Beşir Ayvazoğlu'nun, Doç. Dr. Emin Işık'ın, Prof. Dr. Mustafa Erkal'ın, Dr. Nefi Demirci'nin ve Em. Alb. Şadi Polat'ın bulunduğu bir toplantıda çok önemli bir açıklamada bulunmuştu. Demişti ki:

Yirmi beş yıl kadar önce, buradan Moskova'ya gitmiştik. Nazım Hikmet ölmüştü. Evine uğrayarak Vera'yı ziyaret etmek istedik. O görüşme esnasında Vera, yanımıza bir defterle geldi. Defterin bütün sayfaları el yazısıyla doldurulmuştu. Vera o defteri bana vermek istedi. Dedi ki: Bu defterde herşey olduğu gibi yazıldı. Nazım eceliyle öldü. Onu, Moskova'nın emriyle bizimkiler zehirlediler. Bu zan değildir; gerçektir. Nasıl diyeceksiniz? Öldüğü günün akşamı, onu bir yemeğe davet ettiler. Böyle toplantılara hep birlikte giderdik. Nitekim bana, haydi, kalk hazırlan! Dedi. Fakat gelen adamlar benim gitmemi katiyen istemediler. Sadece Nazım'ı alıp götürceklerini söylediler ve birlikte çıkıp gittiler. Döndüğünde ben uyuyordum. Nazım'ın öğürtüsüne uyandım. Banyo lavobasına kusuyordu. Vakit geceyarısını geçmişti. Çok fenayım! Miğdem ağzımdan çıkacak gibi! Dedi. Onu yatağa yatırdım. Biraz sonra, şiddetli öğürtülerle tekrar kusmaya başladı. Midesi adeta isyan halindeydi. Bir ara ben dalmışım. Sabahleyin uyandığım zaman, onu banyoda buldum; ölmüştü. Hâlbuki hiçbir rahatsızlığı yoktu. Nazım'ı zehirlediklerine samimiyetle inanıyorum. Otopsi yapmadılar. Alın bu defteri beraberinizde götürün, burada, Moskova'nın onu niçin öldürmek istediğini uzun uzun yazdım.

Şair İlhami Emin dedi ki: ben, Vera'nın defterini almak istedim. Fakat bizim eski bakanlarımızdan Fahri Kaya şiddetle itiraz etti. Sakın alma, dedi. Rus polisi üzerimde yakalarsa, başımıza bin bir belâ gelir! Sakın alma! Ben de doğrusu korktum ve almadım. Vera, o defteri daha sonra başkalarına vermiş. Onlar da sosyalizmin ve Rusya'nın aleyhinde olur düşüncesiyle, Vera'nın açıklamalarını ört-bas etmişler” (Gürel,2015:33-34).

Feyyaz Sağlam'ın Dîvân 2019 Toplu Şiirler 1976-2019 adlı kitabı, Mukaddime dâhil XVII başlık altında oluşturulmuştur. Feyyaz Sağlam, “Elinizdeki kitap en azından benim için, kendim için ‘ömür kitabı’... Kolay oluşmadı. 60 yaşımın 46 yılından derin izler var.”(Sağlam, 2019:11) dediği bu kitabının hikâyesini Mukaddime de şöyle anlatmaktadır:

“Hayata zaman zaman şiir gözüyle bakmaya çalışsam da ömrüm boyunca şiir âlemine girip girememe tereddüdü içinde yaşadım. Bu tereddüt (soru) 14 yaşımdan beri kafamı, gönlümü kurcaladı ve daima gündemimde, ruhumda var olageldi. Aldığım edebiyat eğitimi ve meslekî bilgilerim çerçevesinde, benim şiir denemelerimle gerçek, estetik (kalıcı) şiir arasında daima bir mesafe (uçurum) olduğunun elbette ki farkındayım. Bu eziklikle şiire uzak durdum çokça. Kendim dışında hiçbir amaç (beklenti) için şiir yazmadım. 1997 yılında ilk şiir kitabım Kırk Kırık Rubâî yayınlanınca açıkçası ‘Ne olacak?’ diye ben de merak içinde olageldim. Söz konusu kitabımın ve daha sonra yayınlanan şiir kitaplarımın ilgi görmesi ile neticede elinizdeki ‘Dîvân 2019’u yayınlama noktasına geldim. Şu an itibariyle 3’ü ikinci baskıyı yapmış 8 şiir kitabım ve kitaplara girmemiş bir o kadar daha şiir denemem var... 12 Eylül’ün olağanüstü koşullarında üç şehir arasında dolaşırken, taşınırken koruyamadığım, kaybettiğim şiir denemelerimin de sayısı az değil maalesef.

60 yaşımın eşliğinde, kaybolanlar dışında tespit edebildiğim kadarıyla bütün şiir denemelerimi toplu olarak bir kitapta yayınlama arzusu doğdu içimde. 1981 yılında fakültede henüz talebe iken cahil cesareti ile konuşmuş ileride bir ‘dîvân yazacağım’ sözünü de vermiştim. Bu söz yıllar boyu hep bir manevî yük olarak omuzlarımdaydı... Neticede ‘Dîvân 2019’ adı altında bu işe girişmiş oldum. Edebiyatçıyım. Üniversitede yıllardır Aprınçur Tiğin’den, Yunus Emre’ye; Karacaoğlan’dan, Sezai Karakoç’a şairlerimizi ders olarak anlatmaktayım. Şairlerimiz üzerine çok sayıda panelde, sempozyumda konuşmacı oldum, bildiri sundum. Klâsik bir dîvân tertibinin, düzeninin nasıl olacağını bilmiyorum değilim. Elinizdeki kitap gayr-i mürettep bir dîvân olarak görülmektedir. Teknik olarak aruz, terki-i bent, terci-i bent, tahmis, taitir, lef ü neşr, ahrem, ahreb vb. durumları aramayınız. Çoğu şiirim 17’li hece vezniyle olduğunu söyleyebilirim ancak. Yazdıklarımın çoğu dörtlük düzeninde. Bunlar dörtlük mü? Rubâî mi? İnanın bilmiyorum. (Kuzguna yavrusu şahin görünürmüş.) Rubâî demek iddialı ve ürkütücü geliyor bana. Bu ayrıntı dışında Dîvân’ımda keyfimce, gönlümce bir düzen oluşturduğum. Yenişehirli Avnî’nin dediği gibi:

‘Cehlîmi bilmeyecek mertebeye câhil değilim

Bilirim rütbe-i noksânımı kâmil değilim.’

Sadece ve sadece şiir denemelerimin toparlayabildiğim kadarıyla tematik bir yaklaşımla bir arada olmasını arzu ettim. (Karagül bölümündeki nesir kısımları mensur şiir olarak kabul etmenizi beklerim.) (Sağlam, 2019:9-10)

Anlaşıyor ki, böyle bir kitabı oluşturmak kolay olmamış. Şairin kendisi için “Ömür kitabı” dediği bu Dîvân 2019’da 60 yaşın 46 yılının derin izlerini göreceksiniz. Kitabın girişinde Dr. Öğt. Üyesi Hüseyin Tuncer’in “Feyyaz Sağlam Hayatı, Sanatı ve Eserleri” başlıklı bir yazısı yer alıyor (Tuncer, 2019:14-39). Feyyaz Sağlam ile aynı üniversitede akademisyen olarak çalışan Hüseyin Tuncer’in bu yazısı Feyyaz Sağlam’ın hayat hikâyesi ve sanatı üzerine merak ettiklerimize cevap verecek nitelikte.

Dîvân 2019’un IV. Bölümü “Tasavvuf” başlığını taşıyor. Feyyaz Sağlam bu bölüme Ahmet Hamdi Tanpınar’ın şu satırlarıyla başlamayı uygun bulmuş:

“...Allah’a inanıyorum. Fakat tam Müslüman mıyım, bilmem. Fakat anamın, babamın dininde ölmek isterim ve milletimin Müslüman olduğunu unutmuyorum ve Müslüman kalmasını istiyorum...”

Bu bölümde 4 adet münâcât, 2 adet na’ ve ardından da Yunus Emre’ye, Mevlânâ’ya adanmış 3 dörtlük bulunmaktadır.

V. Bölüm “Hayat” başlığını taşıyor. Bu başlık altındaki şiirler şairin özel hayatı odaklı. Ailesini, yaşadığı şehri ve özüyle sohbetleri konu alan bu şiirlerden öğreniyoruz ki, Feyyaz Sağlam, bir “Türmen çocuğu”dur (Sağlam, 2019:50-52). “hikmet” başlıklı VI. Bölümden sonra gelen “Âbide Şahsiyetler” başlıklı VII. Bölümde sırasıyla; Mustafa Kemal, Yunus Emre, Köroğlu, Pir Sultan Abdal, Karacaoğlan, Dadaloğlu, Hacı Bektaş Veli, Dede Korkut, Namık Kemal, Yahya Kemal, Abdülhak Hâmid Tarhan, Ahmed Haşim, Tevfik Fikret, Sait Faik, Orhan Veli, Ahmet Hamdi Tanpınar, Cevat Şakir, Cahit Sıtkı, Attilâ İlhan, Necip Fazıl, Cemal Süreyya, Turgut Uyar, Cemil Meriç, Âşık Veyssel, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Ümit Yaşar Oğuzcan, Mehmet Akif, Faruk Nafiz, Behçet Necatigil, Cahit külebi, Özdemir Asaf, Neşet Ertaş, Musa Eroğlu, Gülay ve Zara için yazılmış şiirler yer almaktadır. (s.75-91). Feyyaz Sağlam’ın İzmir’de 2013 yılında müstakil bir kitap olarak yayımladığı “Nazım’ın İzlerinde Rubâiler” ise, bu bölüm içinde yer alıyor (s.93-152). VIII. Bölüm “Aşknâme” başlığını taşıyor ve 8 rubâinin ardından 2001’de İzmir’de yayımlanan “Leylâgöl” kitabı (s.157-180), onun ardından da İzmir’de 2008’de yayımladığı “Eylülgül” adlı kitabı yer alıyor (s.181-220). Bu iki kitabı takip eden “Karagül” ise İzmir’de 2008’de yayınlanmıştı. Bu kitapta yer alan nesirler ise başarılı birer mensur şiir örneğidir (s.221-262). “Karagül’e Şiirler” başlığı altında ise Feyyaz Sağlam yeniden nazma dönüş yapıyor (s.263- 284).

Feyyaz Çelebi el Konevî fâkîrin ecnebi mülklerin özge âlemlerine hârikülâde sergüzeştlerini ve temâşâlarını beyân eden “Seyahatnâme” başlıklı IX. Bölüm, Seyyâh-ı fâkir Evliyâ Çelebi’ye ithaf edilen şu dörtlükle başlıyor:

Bu âlemde bir gün akıllı, bir gün deli ol,

Gafil gezip tozma, hayatın tatlı dili ol,

Öyle yerler var ki bu cihanda, en güzeli

Olabilirsen hem ‘evliyâ’, hem ‘çelebi’ ol... (Sağlam, 2019:288).

Feyyaz Sağlam, bu bölümdeki şiirlerinde Rumeli'yi Kafkasları, Adriyatik kıyılarına kadar Avrupa'yı, Türkistan'ı, Deşt-i Kıpçak diyarı Kazan bölgesini, diyâr-ı kenan diye nitelendirdiği Orta doğu'yu, Avusturalya'yı ve Kıbrıs'ı anlatmıştır. “kerkük'e varamayışına üzüldürken Çin'e ve Hindistan'a gidebilmeyi de murat etmektedir. Bu bölümde “Türk Dünyası”, “Kıbrıs” ve “Azerbaycan” özel olarak ele alınmıştır.

X. Bölüm “Dostlar ve Üstadlar” başlığını taşıyor. Bu bölümde sırasıyla; Bekir Öztürk, Tahir Kutsi, Tahir Özçelik, Erman Artun, Mehmet Yardımcı, Hüseyin Tuncer, Hamit Nutki, Mevlüt Kaplan, Gazi Keskin, A. Kemal Baysak, Raif Özben'e şiirler yer alıyor (s.399-404). “Düşmanlar” başlığını taşıyan XI. Bölümde ise kişi adları zikretmek yerine “tipler”ri vurgulamakla yetiniyor: “çapı göbeğinden belli olanlar”, “hain, ince hesaplı”, “yüzsüzler”, “nânkörler”, “sahtekârlar”, “dürüstlükten bihaber reziller”, ve “kibirli, palavracı, sansürcü, pişkin” şahsiyetler. (s.405-408).

İlk şiirlerinin yer aldığı XII. Bölümü takip eden XIII. Bölümde ise çocuklar için yazdığı şiirler yer alıyor. Çeviri şiirlerini de ayrı bir başlık altında XIV. bölümde toplamış. Bu bölümde Feyyaz Sağlam'ın İon Arion'dan çevirdiği 4 şiir yer alıyor. “Akisler” başlıklı XV. Bölümde de Makedonya'dan İlhami Emin'in, İsrail'den Nesim Eskin'in, Avustralya'dan Mehmet Bahar'ın, Kosova'dan Zeynel Beksaç'ın, Bulgaristan'dan Dr. Şaban Kalkan'ın, Feyyaz Sağlam'a ithafen yazdıkları şiirler yer alıyor.

Feyyaz Sağlam'ın şiirlerinden yabancı dillere çevrilenler ve diğer Türk lehçelerine aktarılanlarında olduğunu görüyoruz. Bu şiirleri de “tercümelerden Seçmeler” başlığı altında veriyor (s.437-464).

Feyyaz Sağlam ve eserleri üzerine bugüne kadar pek çok yazı yayımlandığını biliyoruz. Hatta benimde onun “Batı Trakya Türkleri Çocuk Edebiyatı” (İstanbul 1990) adlı kitabıyla ilgili olarak yayımlanmış bir yazım bulunmaktadır (Gürel, 2014:283-295). Feyyaz Sağlam, Divân 2019 adlı kitabına sadece şiir kitaplarıyla ilgili kritikleri almış (s.464-547). Bu yazıların yazarları ise sırasıyla şunlardır: Hüseyin Tuncer, Rahim Gür, İskender Pala, Nurullah Çetin, Tahir Kutsi Makal, Neriman Cahit, Bülent Fevzioglu, İsmail Çavuşev, Nusret Dişo Ülkü, Hasan Mercan, Tamilla Aliyeva, Almaz Hüseyinova, Vagif Sultanlı, A. Neyzar Karahan, Ağim Rıfat Yeşeren, Fahri Ali, İslâm Beytullah Erdi, Yaşar Aksoy, Elçin İskenderzade, Süleyman Adalı, Mukadder Özakman, Hasan Ahmet, Cazim Gürbüz ve Sevil Emirzade.

Sonuç:

Feyyaz Sağlam, Dîvân 2019 adını verdiği kitabındaki her şiirine bir numara vermiştir. Böylece kitapta Feyyaz Sağlama'a ait 558 şiirin yer aldığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Feyyaz Sağlam, 558. Şiirinde ise karilerine/okurlarına şöyle sesleniyor:

Bu dîvânda şiir mi var, say ki olsun,
Zarar yok bir değil, hatta iki olsun,
Bir harf bile kalırsa yarına bin şükür
Varsın kapağı bir âlem, kâğıdı epey eski olsun...

Feyyaz Sağlam'ın şiirlerinin çoğu dörtlükler halinde rubâîilerden oluşuyor. O, bu konuda; kendinden önce rubâî yazarların da adlarını anarak işin zorluğunu şu rubâî-siyle dile getiriyor:

033

Ne sihirli sözler demişler, yeri gelmiş de o zaman,
Hayyâm, Arif Nihat, Bayramoğlu bir de Talât Halman
Öylesine yordu ki beni bu üç beş kırık rubâî
Bilirim söyledğim hezeyân, halim periân mı perişân... (Sağlam, 2019:62).

Feyyaz Sağlam “serbest şiiri başıbozukluk olarak gören ve bu ucuzluğu sanatta özgürlük olarak yutturmaya çalışan müteşâirlere de bir tepkim var.” (Sağlam, 2019:10). Diyerek şiirde; ahenk unsurlarından ritim (vezin ve kafiye), armoni (asonans ve aliterasyaon); bedîî tefekkür unsurları hayal, duygu, fikir ve dil konusundaki hassasiyetini sabit nazım şekilleri konusunda da göstermiştir diyebiliriz (Gürel, 2017:39-40).

Kitapta son olarak da Feyyaz Sağlam'ın yayınlarının bir listesi/bibliyografya verilmiştir (s.549-553). Birkaç şiiriyle ilgili olarak da açıklama zarureti duymuş olması ki, şiirlerin numaralarını da vererek okuyucuları için gerekli açıklamaları yapmış (s.554-555). Fotoğraflarla ve çizimlerle zenginleştirilmiş olan Dîvân 2019, hakikaten bir “ömür kitabı” olarak okunmaya değer bir çalışmanın ürünü olmuş. Sadece okunacak değil, üzerinde tefekkür edilecek, özellikle Türkiye ve Türk Dünyası için de kaynak niteliğinde bir eser... Akademisyen şair Feyyaz Sağlam'ı bu eseri için kutluyoruz.

Feyyaz Sağlam, Dîvân 2019'dan sonra şiir yazmaya devam eder mi? Bizce etmeli... Bu birikim, bu hassasiyet ve sanatçı kimliğe elinde kalemiyle birlikte huzurlu ve verimli bir hayat diliyoruz...

Kaynakça:

Ersoy, Mehmed Âkif (1989). *Safahat, Hazırlayan: E. Ertuğrul Düzdağ*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayını

Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel (2016). *Gülkaya İlhami Emin Hayatı Sanatı Eserleri*, Üsküp-Makedonya, 316 s., Yeni balkan yayınları.

Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel (2015). *Fahri Kaya Hayatı Sanatı Eserleri*, Üsküp-Makedonya, 381 s., Yeni balkan yayınları.

Gürel, Nazlı Rânâ-Zeki Gürel (2013). *Korkma Sönmez*, Bolu, Üçem yayınları

Gürel, Zeki (2014). *Şangrak Türk Dünyası Çocuk Edebiyatına Giriş*, Ankara, Avrasya Kütüphaneciler Birliği Yayını.

Gürel, Zeki (2017), "Şiir Nazariyatı Ya Da Poetika", *Adım Adım Şiirler, Yukarıbanisa-Gostivar/MAKEDONYA*, Namik Efendi Eğitim, Kültür, Sanat ve Spor Derneği Yayını.

Sağlam, Feyyaz (2019). *Toplu Şiirler 1976-2019 Divân 2019*, İzmir, 568 s., KIBATEK Yayını.

Tuncer, Hüseyin (2019), *Feyyaz Sağlam Hayatı sanatı Eserleri*", Feyyaz Sağlam, *Toplu Şiirler 1976-2019 Divân 2019*, İzmir 2019, s.14-39, KIBATEK Yayınları.