



INTERNATIONAL JOURNAL of CURRENT APPROACHES In LANGUAGE,
EDUCATION and SOCIAL SCIENCES

CALESS

Editor in Chief
Assoc. Prof. Dr. Ümit YILDIZ

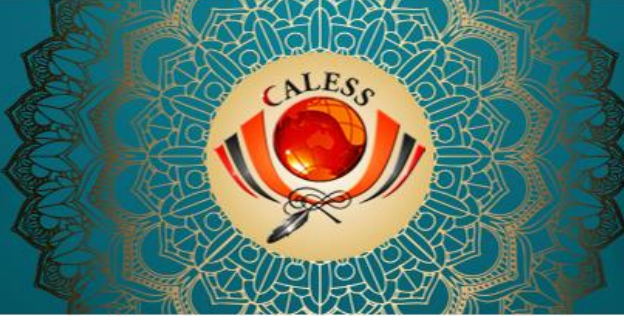
Co-Editor
Ina MALANCHUK



Volume:2 Issue:2 December 2020 ISSN:2687-2528

CALESS

International Journal of Current
Approaches in Language,
Education and Social Sciences



Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal
Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi

Международный журнал актуальных
подходов в языке, образовании и
общественных науках

INTERNATIONAL JOURNAL OF CURRENT APPROACHES IN LANGUAGE, EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES (CALESS)

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Ümit YILDIZ

Co-editor

Ina MALANCHUK

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Prof. Dr. Fedor PANKOV

Prof. Dr. Kemal ÖZCAN

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr. Meral AKSU

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Prof. Dr. Mustafa ERTÜRK

Prof. Dr. Vira KUROK

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT

Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Assoc. Prof. Dr. Akif Mamedoglu FARZALIEV

Assoc. Prof. Dr. Alexandr PONIMATKO

Assoc. Prof. Dr. Cemali SARI

Assoc. Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ

Assoc. Prof. Dr. Galina MIŠKINIENE

Assoc. Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL

Assoc. Prof. Dr. Halyna KUZNETSOVA

Assoc. Prof. Dr. Hanife AKAR

Assoc. Prof. Dr. İrina POKROVSKA

Assoc. Prof. Dr. Nina Andreevna KOPACHEVA

Assoc. Prof. Dr. Pavel Petrovich GLAZKO

Assoc. Prof. Dr. Reyhan ÇELİK

Assoc. Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA

Assist. Prof. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

Secretariat

Gülsüm SERTOĞLU

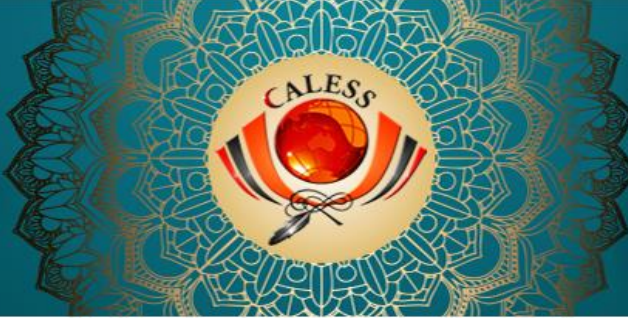
Contact

calessjournal@gmail.com

CALESS (ISSN 2687-2528) is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal published biannually.

Abstracting & Indexing

Index Copernicus, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources), Türk Eğitim İndeksi (Turkish Education Index), InfoBase Index, CiteFactor, Genel Impact Factor, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), Academic Resource Index: Research Bible, Crossref, Neliti, Ideonline, Journal Factor, Eurasian Scientific Journal Index, ISI (International Scientific Index), WorldCat, Google Scholar, International Institute of Organized Research Index (I2OR), Cosmos, Acar Index, OpenAire, Refseek, ISEEK, Scientific Indexing Services, Journals Directory, Zenodo, Semantic Scholar



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Mehmet Yaşar KILIÇ

Investigation of Teachers' Opinions on Alternative Assessment and Evaluation Techniques

(Research Article)

Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanımına Yönelik Yeterlik Algılarının
İncelenmesi

483-508

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.26

Muhammet Taha YANGIN

RELATIVE TENSE IN TURKISH: -DIydI/-mİştI

(Research Article)

TÜRKÇEDE GÖRECELİ ZAMAN: -DIydI/-mİştI

509-527

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.27

Ruhan GÜÇLÜ

Contrastive Analysis of French and Nubian: Noun Phrase Constructions

(Research Article)

Fransızca ve Nübyenin Karşıtsal Çözümlemesi: Ad Öbeği Yapıları

528-546

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.28

Sertan ALİBEKİROĞLU

Additions to the Use of the Hyphen in the Turkish Language

(Research Article)

Türkçede Kısa Çizginin Kullanım Yerlerine Ekler

547-557

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.29

Cevdet AVCI

Nasrettin Hodja Time Traveller: A Line Language between Oral, Written and Electronic Cultural Texts

(Research Article)

Nasrettin Hoca Zaman Yolcusu: Sözlü, Yazılı ve Elektronik Kültür Metinleri Arasında Bir Çizgi Dizi

558-577

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.30

Naciye GÜVEN & Tuğçe ERDEM

Forgiveness: A Theoretical Assessment

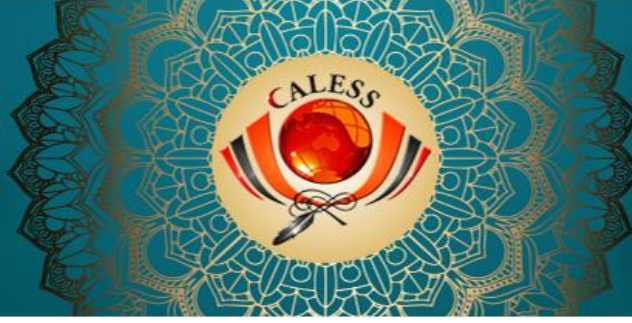
(Review Article)

Affetme: Kuramsal Bir Değerlendirme

578-607

(Derleme Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.31



Deniz TÜRKMEN & Gökhan ALPTEKİN

Investigation of Adolescents' Attitudes toward Gender Equality: Eskişehir Sample

(Research Article)

Ergenlerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi: Eskişehir Örneği

608-629

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.32

Adem İŞCAN & Merve Nur MADEN

**The Use of Songs in the Development of Turkish Vocabulary for Those Who Learn Turkish as a Foreign
Language**

(Research Article)

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçe Söz Varlığının Geliştirilmesinde Şarkıların Kullanımı

630-650

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.33

Elif SAKUT

A Comparative View of Birsey Wumar's and Ivan Krilov's Fables

(Research Article)

Birsey Wumar ve İvan Krilov'un Fabllarına Karşılaştırmalı Bir Bakış

651-659

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.34

Nursefa UYANIK & Özlem ÇEVİK

The Role of Cognitive Formulation in Self-Compassion Development

(Review Article)

Öz-Şefkat Gelişiminde Bilişsel Formülasyonun Rolü

660-674

(Derleme Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.35

Tuncay CANBULAT, Halit KIRIKTAŞ, İbrahim Hakkı TEZCİ & Elif İLHAN

Primary School Readiness Scale: Structural Strengthening Study

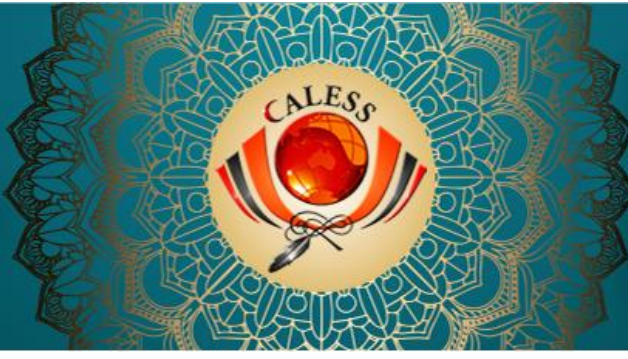
(Research Article)

İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği: Yapısal Güçlendirme Çalışması

675-687

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.36



ÖĞRETMENLERİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ KULLANIMINA YÖNELİK YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Mehmet Yaşar Kılıç¹

Makale Bilgisi

Özet

DOI: 10.35452/caless.2020.26

Anahtar Kelimeler

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Kullanımı
Öğretmen Yeterliği Ölçme ve Değerlendirme

Gönderim Tarihi: 05.08.2020

Kabul Tarihi: 25.09.2020

Yayın Tarihi: 05.11.2020

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmanın katılımcılarını Sivas il merkezinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler 2019 yılı Eylül ve Kasım ayları arasında toplanmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla "alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlik ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı incelenmiş ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım bakımından incelenmiş, verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumu için bağımsız gruplar t-testi, eğitim kademesi ve mesleki kıdem değişkenleri için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, eğitim kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin sağlanabilmesi açısından, lisansüstü eğitim yapmaları için teşvik edilmeleri ve okul içerisinde ölçme ve değerlendirme birimi kurularak öğretmenlere bu konuda destek sağlaması gerektiği önerilmektedir.

INVESTIGATION OF TEACHERS' OPINIONS ON ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION TECHNIQUES

Article Info

Abstract

DOI: 10.35452/caless.2020.26

Keywords

Alternative Measurement and Evaluation
Alternative Measurement and Evaluation Techniques
Measurement and Evaluation Teacher Competence
Measurement and Evaluation

Received: 05.08.2020

Accepted: 25.09.2020

Published: 05.11.2020

The purpose of this research is to reveal teachers' perceptions of competence towards using alternative measurement and evaluation techniques. Participants of the study are teachers working in primary, secondary and high schools in Sivas city center. The data were collected between September and November 2019. In the study, "self-efficacy scale for alternative measurement and evaluation approaches" was used to collect data. Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was examined and it was concluded that the scale was reliable. The data obtained were examined in terms of normal distribution and the Kolmogorov-Smirnov test showed that the data were distributed normally. Independent groups t-test was used for the participants' gender, educational status and in-service training, and ANOVA test was used for the education level and seniority variables. As a result of the research, it was found that teachers' perceptions of competence towards using alternative measurement and evaluation techniques did not make a significant difference according to gender. It was concluded that there was a significant difference in terms of educational status, in-service training, education level and seniority variables. As a result of the research, it is suggested that teachers should be encouraged to do postgraduate education in order to ensure their personal development and that teachers should be supported by establishing a measurement and evaluation unit in the school.

APA'ya göre alıntılama: Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 483-508.

Cited as APA: Kılıç, M. Y. (2020). Investigation of teachers' opinions on alternative assessment and evaluation techniques. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 483-508.

¹ Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, myasarkilic@gmail.com

1. Giriş

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında kasıtlı ve istendik değişim meydana getirme süreci olarak açıklanmaktadır (Ertürk, 2013). Eğitimin temel amacı bilgiyi sadece kullanan değil aynı zamanda üreten, çevresindeki olayları yorumlayabilen, değişikliğe açık, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına önem veren ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir (Acat ve Ekinci, 2005). Okullarda eğitimin amacını gerçekleştirebilmek için oluşturulan öğretim programları amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Demirel, 2006). Amaç, içerik ve öğrenme sürecinin etkililiği hakkında geri dönüt alabilmek için sürekli olarak değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirme ise öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme ögesi ile sağlanmaktadır (Aksoy, 2018). Başka bir ifadeyle öğretim programından istenilen verimin alınabilmesi için süreç sonucunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesinden ziyade tüm sürecin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bundan dolayı ölçme ve değerlendirme çalışmalarının süreç boyunca özenle gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Duban ve Küçükylmaz, 2008).

Ölçme, ölçülmek istenilen özelliklerin sayısı veya semboller ile ifade edilmesi olarak açıklanmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Özçelik, 2010; Baykul, Gelbal ve Kellecioğlu, 2006; Küçükahmet, 2004). Ölçme öğrencilerin gelişim düzeylerinin belirlenmesi, öğrenim eksikliklerinin giderilmesi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarının belirlenerek uygun bir şekilde yönlendirilmesi ve eğitim öğretimde kullanılan çeşitli materyallerin etkililik düzeyini saptayabilmek adına önemlidir (Yaşar, 2014). Değerlendirme, ölçme sonucunda elde edilen verilerin önceden belirlenen bir ölçüt ile karşılaştırarak, belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığı hakkında karar verilmesini sağlar (Erkuş, 2006; İşman ve Eskicumali, 2006; Tekindal, 2019). Diğer bir ifade ile değerlendirme, ölçülen özelliğin işe yarayıp yaramadığı hakkında yargıya varılmasını sağlar (Özçelik, 2010). Değerlendirme sonucunda eğitim programlarının amaçlarına ulaşma düzeyi ve eğitim süresince öğrencilere kazandırılmak istenilen becerilerin ne düzeyde kazandırıldığı belirlenmektedir (Kuran ve Kanatlı, 2009). Ölçme ve değerlendirme kavramı eğitim sürecinin değişilmez bir parçasıdır. Eğitim süresince yapılan ölçme ve değerlendirme işlemleri, öğrencilerin öğretilen becerileri ne düzeyde kavradığının belirlenmesi, öğrenimi pekiştiren geri dönüt türlerinin saptanması, öğretmenlerin verimliliğini artırılması için farklı stratejilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin istenilen performans düzeyine ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır (Parkay, 2006). Eğitim öğretimde gerçekleştirilen bütün aşamalarda ölçme ve değerlendirmenin varlığından

söz edilebilir (Yaşar, 2014). Ölçme ve değerlendirme sürecinin sonunda elde edilen verilere bakılarak çeşitli önlemlerin alınması ve öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi sağlanabilir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetleri süresince yapılarak işin neresinde bulunduğu, istenilen sonuçların elde edilip edilmediği ve eğitim sonucunda istenilen başarının yakalanıp yakalanmadığı konusunda karar verilmesine yardımcı olmaktadır (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013). Bu doğrultuda kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden birisi geleneksel ölçme ve değerlendirmedir. Eğitim öğretim faaliyetleri sırasında veya sonunda öğrencilerden istenilen bilgi, beceri, tutum vb. davranışların kazanılıp kazanılmadığının saptanabilmesi için çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru yanlış, eşleştirme gibi sorulardan oluşan testler geleneksel ölçme ve değerlendirme kapsamına girmektedir (Nartgün, 2006). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin bilgi düzeyindeki becerilerini ölçmektedir (Bahar, Nargün, Durmuş ve Bıçak, 2015). Bu bakımdan öğrencilerin gerçek öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesi, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemiyle belirlenememektedir (Korkmaz, 2004).

Eğitim öğretim sürecine öğrencinin aktif olarak katılabilmesinin sağlanması, sadece ürün odaklı değil aynı zamanda süreç odaklı ölçme ve değerlendirme işleminin gerçekleştirilebilmesinde, geleneksel ölçme ve değerlendirme işlemleri tek başına yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Bıçak, 2016; Dancer ve Kamvounias, 2005). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin neyi bildikleri ve yapabildikleri hakkında ölçen kişiye fikir veren, öğretilen konu ile ilgili kazanımları ortaya koyan ve öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını değerlendiren geleneksel olmayan ölçme ve değerlendirme teknikleridir (Gummer ve Shepardson, 2001). Farklı bir ifade ile alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin neyi ne kadar ve nasıl anladığının ortaya çıkarılmasını amaçlayan ve öğrencinin de değerlendirme sürecine aktif olarak katılımına izin veren bir yaklaşımdır (Tatar, Şaşmaz ve Ören, 2009). Bu yöntemde birey pek çok yönden ölçülür ve ölçüm sonucunda gerekli değerlendirmelerde bulunulur. Öğrenmenin boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlardaki öğrenmeleri aynı anda ölçerek gelişimlerin izlenmesine olanak verir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencinin ezberci veya yaratıcı olduğunun belirlenmesi, gerçekleştirilen öğrenmelerin işlemsel ya da kavramsal olarak gerçekleştiğinin saptanması ve hangi zekâ türüne daha yakın olduğunun belirlenmesine olanak sağlamaktadır (Çepni, 2015). Öğrencilerin yaşamları boyunca edindikleri bilgi ve becerileri nasıl

yorumladıklarını ve anladıklarını saptamak yerine onların bu becerileri, yaşamlarında etkili olarak kullanmaları konusunda teşvik eden yaklaşım türüdür. Öğretmen tarafından yapılan standart testler yerine, öğrencilerin çeşitli sunum formları ile öğrendiklerini sunarak aktif katılımın sağlanması ön plandadır (Wikström, 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri farklı kazanımların değerlendirilmesine fırsat tanımaktadır. Her öğrencinin sahip olduğu bilgi ve beceriler hakkında oldukça fazla bilgiler vermesiyle birlikte var olan becerilerin gelişiminde de önemli rol oynar. Öğrencilerin süreç içerisindeki zihinsel gelişiminin takibinin yapılmasıyla, onların gelişimi hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlar. Öğretim süreci ile ölçme ve değerlendirmenin iç içe olmasından dolayı öğrencinin düşünme becerileri gelişir ve olası işbirliği ortamı sağlanmış olur. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci sürekli olarak etkileşim halinde bulunur ve öğrencinin katılımı sağlanmış olur (Ornstein ve Thomas, 2004; Thompson, Benson, Pachnowski ve Salzman, 2001).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde öğretmen bilgiyi aktaran konumunda bulunmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasıyla öğrencinin de sürece aktif olarak dâhil edilmesi, öğretmenlerin bu süreçte rolünün azalacağı düşüncesini oluşturmuştur. Fakat alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerin görevleri daha fazla artmıştır. Bu süreçte öğretmenden rehberlik görevi üstlenen, öğrenciyi cesaretlendiren, eğitim öğretim sürecini baştan sona değerlendiren, temel olarak yaratıcı, eleştirel ve analitik olarak düşünebilen, bireysel farklılıkları ve farklı zekâ türlerini göz önünde bulunduran, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilen birey olması beklenmektedir (Aydın, 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının yanı sıra öğretmenlerin bu özelliklere sahip olması, eğitim öğretimin kalitesini derinden etkileyebileceği söylenebilir. Eğitimde etkililiği artırmak amacıyla öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu konu üzerine yoğunlaşan pek çok çalışma olduğu görülmektedir.

Yapılan bazı çalışmalar öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sütçü (2013) tarafından ortaokul matematik öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Özdemir (2010) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin kendilerini bazı alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulama konusunda yeterli olarak görürken bazılarında ise yeterli görmedikleri ifade edilmiştir. Diğer bir

çalışmada Aksoy (2018), ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin olumlu düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Farklı bir çalışmada ise Ergüney (2018) beden eğitim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan farklı çalışmalar bulunmaktadır (Al-Nouh, Taqi ve Abdul-Kareem, 2014; Özenç, 2013; Kuran ve Kanatlı, 2009; Duran, 2013; İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Duran, Mıhladız ve Balliel, 2013; Gencel ve Özbaşı, 2013).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetlerinin birlikte çalışıldığı pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Bağcı (2011) tarafından sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme yeterlikleri incelenmiş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Özenç (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu ifade edilmektedir. Duran (2017) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile cinsiyet değişkeninin birlikte çalışıldığı farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2018; Ergüney, 2018; Sütçü, 2013; Özdemir, 2010; İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Gencel ve Özbaşı, 2013; Yenice, Özden ve Tunç, 2017; Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Uysal ve Yumuşak, 2018). Alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile eğitim durumu, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerin ilişkilendirildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2018; Duran, 2017; Sütçü, 2013; Özenç, 2013; Bağcı, 2011; Özdemir, 2010; Ergüney, 2018; İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Uysal ve Yumuşak, 2018; Al-Nouh, Taqi ve Abdul-Kareem, 2014). Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim kademesi değişkenine göre (ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini ortaya koyan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenecektir.

Çağdaş sınıflarda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Scholtz, 2007). Öğretmenlerin bu konudaki becerisi bütün ülkelerde de kabul edildiği gibi temel yeterlik olarak görülmektedir

(Demirtaşlı, 2014). Öğretmenlerin, eğitim sürecinin etkililiğini ve verimliliğini artıracak alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri geliştirebilmeleri ve bunları sınıf içerisinde uygulayabilmeleri gerekmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2010). Konu ile ilgili yapılan geçmişteki çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin bu konuda henüz istenilen seviyede olmadıkları görülmektedir (Kuran ve Kanatlı, 2009; Gömleksiz ve Kan, 2010; Kaya, Balay ve Göçen, 2012; Özenç, 2013; Duran, 2013). Bu doğrultuda çalışmada öğretmenlerin güncel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi var olan durumun ortaya koyulması açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma eğitim kademesine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Eğitim sistemi için bir kontrol mekanizması olan ölçme ve değerlendirme kavramları, gerekli önlemlerin alınması ve sistemin verimliliğinin artırılması adına tekrar tekrar çalışılması gereken bir konudur. Bu bakımdan çalışma, ilgili kişilere güncel bilgi sağlanması ve alana katkı sunması bakımından önem oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları bazı demografik özelliklere (cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, eğitim kademesi, mesleki kıdem) göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin konu ile ilgili yeterliklerini varolduğu biçimde ortaya koyabilmek ve değerlendirebilmek için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmalarda günümüzde veya daha önce gerçekleşmiş bir durum, olay veya nesne o gün sahip olduğu koşullar altında var olduğu gibi incelenmektedir (Karasar, 2017). Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel (2012) tarama modelini, bir olaya veya araştırılan konuya ilişkin katılımcıların sahip oldukları ilgi, yetenek, beceri gibi kişisel özelliklerini veya konu ile ilgili fikirlerini ortaya çıkarabilmek için yapılan araştırma modeli olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada

öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarını ortaya koyabilmek için tarama modelinden faydalanılmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını Sivas il merkezinde ilkök, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler (n=334) oluşturmaktadır. Veriler 2019 yılı Eylül ve Kasım ayları arasında toplanmıştır.

Çalışma grubuna ait bazı demografik değişkenler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	177	53
	Kadın	157	47
Eğitim Durumu	Lisans	203	60.8
	Lisansüstü	131	39.2
Hizmet İçi Eğitim	Evet	139	41.6
	Hayır	195	58.4
Eğitim Kademesi	İlkokul	126	37.7
	Ortaokul	105	31.4
	Lise	103	30.9
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	125	37.4
	11-20 yıl	110	32.9
	21 ve üzeri	99	29.7

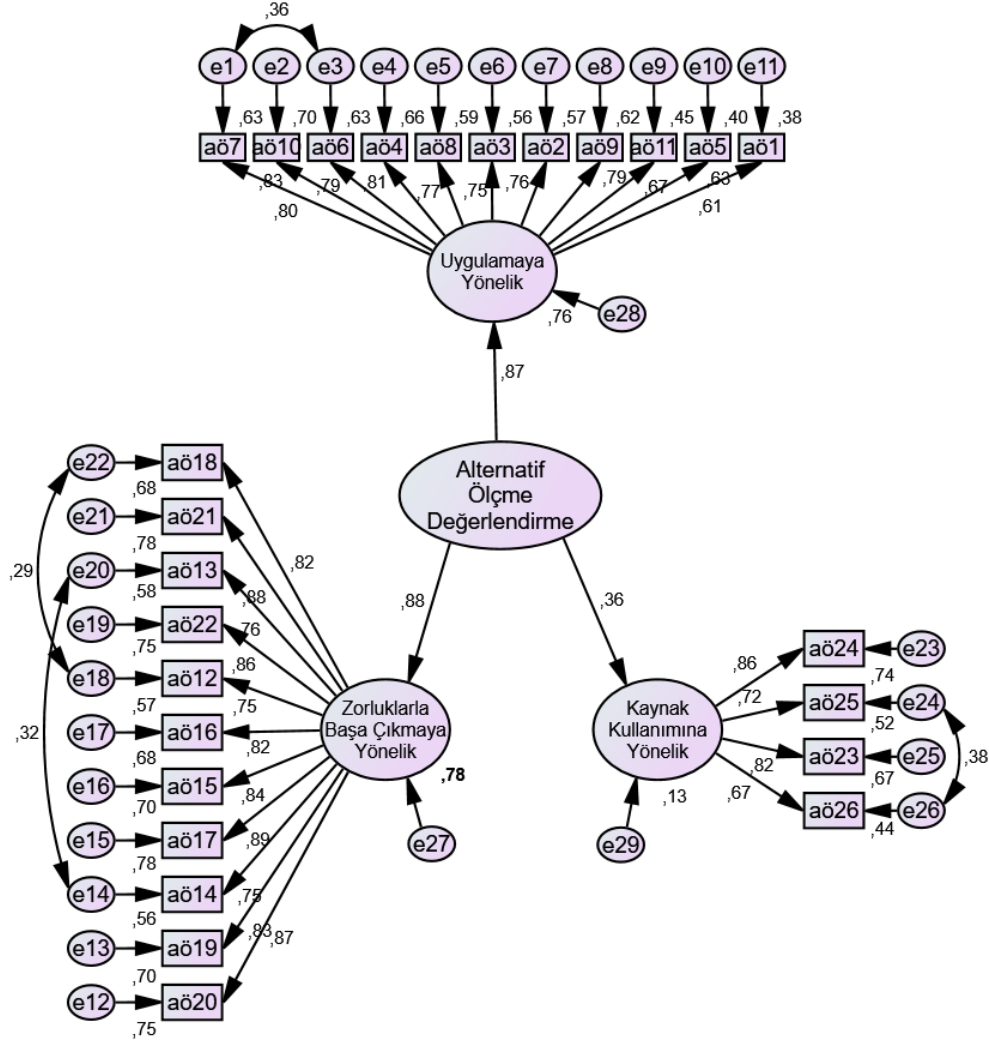
Demografik değişkenler incelendiğinde katılımcıların %53’ünün (n=177) erkek, %47’sinin (n=157) kadın olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların %60,8’i (n=203) lisans, %39,2’si ise (n=131) lisansüstü mezundur. Hizmet içi eğitim alma değişkenine göre katılımcıların %41,6’sı hizmet içi eğitim almış (n=139), %58,4’ü hizmet içi eğitim almamıştır (n=195). Eğitim kademesi bakımından katılımcıların %37,7’si ilkök (n=126), %31,4’ü ortaokul (n=105) ve %30,9’u lisede (n=103) görev yapmaktadır. Mesleki kıdem bakımından katılımcıların %37,4’ü 1-10 yıl arası (n=125), %32,9’u 11-20 yıl arası (n=110) ve %29,7’si 21 yıl ve üzeri arası (n=99) tecrübeye sahiptir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada Buldur (2009)’un araştırmasında veri toplamak için geliştirdiği “alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlik ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçek beşli likert tipi olarak hazırlanmış ve maddeler için “tamamen katılıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” arasında değişen ifade düzeyleri kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 26 maddeden ve 3 faktörden oluştuğu ifade edilmiştir. Bu faktörler “uygulamaya yönelik öz yeterlik”, “zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik” ve “kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik” olarak isimlendirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler $\chi^2/sd= 2,22$ GFI = 0,89, RMSEA= 0,053, AGFI= 0,87 CFI = 0,90, NFI =0,84, RMR= 0,032 olarak bulunmuştur ve bu değerler neticesinde oluşturulan modelin oldukça iyi uyum sağladığı ifade edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin saptanabilmesi için Cronbach’s Alpha katsayısı incelenmiştir. Bu değer “uygulamaya yönelik öz yeterlik” faktörü için .88, “zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik” faktörü için .86, “kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik” faktörü için .71 ve tüm ölçek için .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğinin belirlenebilmesi için üst % 27 ve alt % 27’lik gruplar arasındaki puanlar arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyi incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçekteki bütün maddelerin farklılıklarının anlamlı bulunduğu ve sonuç olarak ölçekteki maddelerin ayırt edici olduğu ifade edilmektedir.

Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı incelenmiştir. Analiz sonucunda bu katsayı uygulamaya yönelik öz yeterlik” faktörü için .93, “zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik” faktörü için .96, “kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik” faktörü için .86 ve tüm ölçek için .95 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin oluşturulan model Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Ölçeğe Ait İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Diyagramı

Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler; $\chi^2/sd= 1.84$, $GFI= 0.90$, $CFI= 0.96$, $AGFI= 0.87$, $NFI=0.92$, $RMSEA=0.05$ ve $SRMR=0.03$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde değerlerin uyumlu olduğu söylenebilir (Kline, 2016; Bayram, 2010). Sonuç olarak ölçeğin oldukça geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler SPSS istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Ters puanlanmış maddeler çevrilmiş ve eksik veri kontrolü yapılmıştır. Veriler normal dağılım bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda “uygulamaya yönelik öz yeterlik” faktörünün basıklığı ,330 çarpıklığı -,590, “zorluklarla başa çıkmaya yönelik öz yeterlik” faktörünün basıklığı -,478 çarpıklığı -,154 ve “kaynak kullanımına yönelik öz yeterlik” faktörünün basıklığı -,760 çarpıklığı ise ,508 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ve -1 arasında olduğu görülmüştür. Bu

sonucun verilerin normal dağıldığının bir göstergesi olduğu ifade edilebilir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Ayrıca yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda elde edilen veri setinin normal dağıldığı ifade edilebilir ($p>.05$). Bu sonuçlar neticesinde parametrik testlerin uygulanmasının daha uygun olabileceği sonucuna varılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algı düzeylerini betimleyebilmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden faydalanılmıştır. Verilerin yorumlanabilmesi için 1.00-1.80 arası “Çok yetersizim”, 1.81-2.60 arası “yetersizim”, 2.61-3.40 arası “orta düzeyde yeterliyim”, 3.41-4.20 arası “yeterliyim” ve 4.21-5.00 arası ise “çok yeterliyim” ölçütleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi, eğitim kademesi ve mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamli çıkan F değerlerinde farklılaşmanın kaynağını belirleyebilmek için ise Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi yapılan analizi birinci tip hatalardan arındırmak için uygulanan en güçlü testlerden birisidir (Akbulut 2010). Ayrıca anlamlı olarak bulunan farkın eta kare etki büyüklüğünün belirlenebilmesi için etki değeri hesaplanmıştır. Bu bağlamda Cohen d indeksi dikkate alınmıştır. Cohen (1988)'e göre etki bütüklükleri, $d=.02$ 'de küçük etki, $d=.05$ 'de orta etki, $d=.08$ ise büyük etki olarak ifade edilebilir (Akt. Erkuş 2005).

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanmaya yönelik yeterlik algıları ile ilgili ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, eğitim kademesi, eğitim durumu, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenlere göre yapılan analizler sonucunda elde edilen sayısal veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin ortalamalara ve standart sapmalara Tablo 2'de yer verilmektedir.

Tablo 2. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları

Faktörler	n	X̄	Ss.
Uygulama	334	3.80	.71
Zorluklarla Başa Çıkma	334	3.58	.87
Kaynak Kullanımı	334	4.27	.64
Toplam	334	3.78	.66

Tablo 2 de katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarına ait ortalamalar ve standart sapmalar her faktör için gösterilmektedir. “Uygulama” faktörü $X=3.80$ ($ss=.71$), “zorluklarla başa çıkma” faktörü $X=3.58$ ($ss=.87$) ve “kaynak kullanımı” faktörü ise $X=4.27$ ($ss=.64$) olduğu görülmektedir. Ayrıca en yüksek ortalamanın “kaynak kullanımı” faktöründe ($X=4.27$), en düşük ortalamanın ise “zorluklarla başa çıkma” faktöründe ($X=3.58$) olduğu görülmektedir. Genel yeterlik düzeyi ise $X=3.78$ ($ss=.66$) olarak bulunmuştur.

Tablo 3’ de katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algısının cinsiyete göre karşılaştırılması

Faktörler	Cinsiyet	n	X̄	ss	sd	t	p
Uygulama	Erkek	177	3.77	.75	332	.80	.423
	Kadın	157	3.84	.66			
Zorluklarla Başa Çıkma	Erkek	177	3.65	.84	332	1.47	.142
	Kadın	157	3.51	.90			
Kaynak Kullanımı	Erkek	177	4.23	.63	332	1.29	.195
	Kadın	157	4.32	.66			

$p > 0.05$

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan t-testi sonucunda katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarına ilişkin faktörlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($t=.80$, $t=1.47$, $t=1.29$, $p>0.05$).

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. *Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algısının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması*

Faktörler	Eğitim Durumu	N	X̄	ss	sd	t	p	Eta Kare
Uygulama	Lisans	203	3.68	.72	332	3.98	.000*	.046
	Lisansüstü	131	3.99	.65				
Zorluklarla Başa Çıkma	Lisans	203	3.47	.87	332	2.89	.004*	.025
	Lisansüstü	131	3.75	.85				
Kaynak Kullanımı	Lisans	203	4.26	.64	332	.63	.526	
	Lisansüstü	131	4.30	.65				

*p > 0.05

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. T-testi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının “uygulama” faktöründe lisansüstü eğitim almış katılımcıların lehine ($X=3.99$; $t=3.98$, $p<.05$) anlamlı olarak farklılık oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca “zorluklarla başa çıkma” faktöründe de lisansüstü eğitim almış katılımcıların lehine ($X=3.75$, $t=2.89$ $p<.05$) anlamlı olarak farklılık oluşturduğu ifade edilebilir. “Kaynak kullanımı” faktöründe ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı ($t=.63$, $p>.05$) sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen eta kare değeri incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin uygulama faktörü üzerinde ($n^2=.046$) orta derecede etkiye sahip olduğu ve zorluklarla başa çıkma faktöründe ($n^2=.025$) ise küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan t-testi ile katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algısının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre karşılaştırılması

Faktörler	Hizmet İç Eğitim	N	X	ss	sd	t	p	Eta Kare																					
Uygulama	Evet	139	3.96	.71	332	3.46	.001*	.035																					
	Hayır	195	3.69	.69					Zorluklarla Başa Çıkma	Evet	139	3.72	.87	332	2.47	.014*	.018	Hayır	195	3.48	.86	Kaynak Kullanımı	Evet	139	4.31	.64	332	.76	.448
Zorluklarla Başa Çıkma	Evet	139	3.72	.87	332	2.47	.014*	.018																					
	Hayır	195	3.48	.86					Kaynak Kullanımı	Evet	139	4.31	.64	332	.76	.448		Hayır	195	4.25	.65								
Kaynak Kullanımı	Evet	139	4.31	.64	332	.76	.448																						
	Hayır	195	4.25	.65																									

*p > 0.05

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanmaya yönelik yeterlik algıları hizmet içi eğitim alma değişkenine göre incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının “uygulama” faktöründe hizmet içi eğitim alan katılımcıların lehine ($X=3.96$; $t=3.46$, $p<.05$) anlamlı olarak farklılık oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca “zorluklarla başa çıkma” faktöründe de hizmet içi eğitim alan katılımcıların lehine ($X=3.72$, $t=2.47$ $p<.05$) anlamlı olarak farklılık oluşturduğu görülmektedir. “Kaynak kullanımı” faktöründe ise hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı ($t=.76$, $p>.05$) sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen eta kare değeri incelendiğinde hizmet içi alma değişkeninin uygulama faktörü üzerinde ($n^2=.035$) küçük derecede etkiye sahip olduğu ve zorluklarla başa çıkma faktöründe ise yine ($n^2=.018$) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları eğitim kademesi değişkenine göre değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algısının eğitim kademesi değişkenine göre karşılaştırılması

Faktörler	Eğitim Kademesi	N	\bar{X}	ss	F	p	Eta Kare	Fark
Uygulama	İlkokul	126	3.95	.70	7.46	.001*	.043	1-2 1-3
	Ortaokul	105	3.86	.63				
	Lise	103	3.59	.74				
Zorluklarla Başa Çıkma	İlkokul	126	3.76	.84	4.57	.011*	.027	1-2 1-3
	Ortaokul	105	3.59	.82				
	Lise	103	3.39	.93				
Kaynak Kullanımı	İlkokul	126	3.35	.65	3.82	.023*	.023	1-3
	Ortaokul	105	3.34	.55				
	Lise	103	3.13	.71				

*p > 0.05

Yapılan varyans (ANOVA) testi ile katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları eğitim kademesi değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Analizden elde edilen bulgular neticesinde, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının, faktörlerin hepsinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun saptanabilmesi için Scheffe testi kullanılmıştır. Test sonucunda farklılıkların “uygulama” ve “zorluklarla başa çıkma” faktöründe 1-2 ve 1-3 grupları arasında, “kaynak kullanımı” faktöründe ise 1-3 grupları arasında olduğu ifade edilebilir.

Varyans (ANOVA) testi incelendiğinde “uygulama” faktöründe ortaya çıkan farklılığın ilkökulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır (F=7.46, p<0.05). Bu faktörde ilkökulda görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =3.95) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının ortaokul (\bar{X} =3.86) ve lisede (\bar{X} =3.59) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Elde edilen eta kare değeri incelendiğinde eğitim kademesi değişkeninin uygulama faktörü üzerinde (η^2 =.043) orta derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir

“Zorluklarla başa çıkma” faktörü incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın ilkökulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir (F=4.57, p<0.05). Bu faktörde ilkökulda görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =3.76) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının ortaokul (\bar{X} =3.59) ve lisede

($\bar{X}=3.39$) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Elde edilen eta kare değeri incelendiğinde eğitim kademesi değişkeninin zorluklarla başa çıkma faktörü üzerinde ($n^2=.027$) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir

“Kaynak kullanımı” faktöründe ise ortaya çıkan farklılığın diğer iki faktörle benzer bir şekilde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir ($F=3.82$, $p<0.05$). Bu faktörde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.35$) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları lisede ($\bar{X}=3.13$) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna varılabilir. Elde edilen eta kare değeri incelendiğinde eğitim kademesi değişkeninin kaynak kullanımı faktörü üzerinde ($n^2=.023$) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonucunda elde edilen değerler Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algısının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması

Faktörler	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Eta Kare	Fark
Uygulama	1-10 yıl	110	3.88	.80	4.88	.008*	.029	2-3
	11-20 yıl	99	3.91	.65				
	21 ve üzeri	125	3.65	.66				
Zorluklarla Başa Çıkma	1-10 yıl	110	3.68	.92	5.88	.003*	.034	2-3
	11-20 yıl	99	3.73	.82				
	21 ve üzeri	125	3.38	.84				
Kaynak Kullanımı	1-10 yıl	110	4.30	.56	1.13	.256		
	11-20 yıl	99	4.34	.69				
	21 ve üzeri	125	4.20	.68				

* $p > 0.05$

Yapılan varyans (ANOVA) testi ile katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Analizden elde edilen bulgular neticesinde, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre “uygulama” ve zorluklarla başa çıkma” faktörlerinde

anlamli farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun saptanabilmesi için Scheffe testinden faydalanılmıştır. Test sonucunda farklılıkların “uygulama” ve “zorluklarla başa çıkma” faktöründe 2-3 grupları arasında olduğu sonucuna varılmıştır.

Varyans (ANOVA) testi incelendiğinde “uygulama” faktöründe ortaya çıkan farklılığın 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır ($F=4.88$, $p<0.05$). Bu faktörde 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.91$) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.65$) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Elde edilen eta kare değeri incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin uygulama faktörü üzerinde ($\eta^2=.029$) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir

“Zorluklarla başa çıkma” faktörü incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın benzer bir şekilde 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir ($F=5.88$, $p<0.05$). Bu faktörde de 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.73$) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.38$) görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen eta kare değeri incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin zorluklarla başa çıkma faktörü üzerinde ($\eta^2=.034$) küçük derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar üzerinde durulacaktır. Ayrıca elde edilen sonuçlar konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılacaktır. Son olarak sonuçlarla ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Yapılan analiz sonucu elde edilen bir bulguya göre katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının “uygulama” ve “zorluklarla başa çıkma” boyutlarında yeterli düzeyde olduğu, “kaynak kullanımı” boyutunda ise çok yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak ise katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Sütçü (2013) matematik öğretmenleri örneğinde yaptıkları çalışmada, matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu ve bu teknikleri öğrenme ortamlarında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ergüney (2018) yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda aday öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme düzeylerinin yeterli seviyede olduğu belirtilmektedir. Diğer bir çalışmada Aksoy (2018) ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadaki öz yeterliklerinin olumlu düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Özdemir (2010) yaptığı çalışmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öz yeterlik düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gözlem, öz değerlendirme, sunum değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde kendilerini yeterli olarak gördükleri ifade edilmiştir. Özenç (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeyleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir bulguda, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerinin orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. İzci, Göktaş ve Şad (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algıları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini kullanmada algıladıkları yeterlilik düzeylerinin yetkin ve biraz yetkin seviyesinde olduğu ifade edilmiştir.

Çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç benzer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında birbirini destekler niteliktedir. Bağcı (2011) tarafından ilköğretim sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterlikleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkin bir şekilde kullanılması ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Benzer bir şekilde Duran (2017) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirtilmiştir. Ergüney (2018) yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusunda genel yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir. Sütçü (2013) tarafından yapılan çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin tutum ölçeği, gözlem tekniği, ürün dosyası, proje veya performans ödevi, kontrol listesi, yapılandırılmış grid ve dereceli puanlama anahtarı tekniklerine

ilişkin yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Uysal ve Yumuşak (2018) tarafından matematik öğretmenleri örnekleminde yapılan çalışmada, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmaya yönelik yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı ifade edilmektedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise katılımcıların alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik yeterlik algıları ile eğitim durumları arasında “uygulama” ve “zorluklarla başa çıkma” faktörlerinde lisansüstü eğitim gören katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık elde edildiğidir. Özenç (2013), sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile eğitim durumları arasında lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir. Aksoy (2018) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde ise ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarının kullanımındaki öz yeterliği ile eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Bu sonuç çalışmamızda elde edilen bulguyu desteklememektedir. Benzer bir şekilde Bağcı (2011) ilköğretim sınıf öğretmenleri örnekleminde yaptığı çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin etkili kullanabilme yeterlikleri ile lisansüstü eğitim alınıp alınmama durumu ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde lisansüstü eğitime sahip olan katılımcıların sayısının lisans mezunu katılımcılara göre oldukça az olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezun olan öğretmenlerin evreni tam olarak temsil edemediğinden dolayı bu sonuçların çalışmayı desteklemediği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin hangi bölümde lisansüstü eğitim yaptıklarının tam olarak bilinmemesi de bu farklılığın sonucu olarak öne sürülebilir.

Katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik yeterlik algılarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre “uygulama” ve “zorluklarla başa çıkma” faktörlerinde hizmet içi eğitim alan katılımcıların lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca benzer bir şekilde Aksoy (2018) ilkököl ve ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadaki öz yeterlikleri ile hizmetçi eğitim alma durumu arasında, alternatif ölçme araçların hazırlanması ve kullanılması faktöründe anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu farklılığın hizmet içi eğitim alan katılımcıların lehine olduğu ifade edilmiştir. Özenç (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin

alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin hizmeti içi eğitim alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Çalışmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının, almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bağcı (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterlikleri incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin hizmet içi eğitim alıp almama duruma göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bu farklılaşmanın hizmet içi eğitim alan katılımcıların lehine olduğu ifade edilmiştir. Bunların aksine Duran (2013) yaptığı çalışmada 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının hizmet içi eğitim almaları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Sütçü (2013) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin kontrol listesi, ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, performans ödevi, tutum ölçeği, görüşme tekniği, yapılandırılmış grid, gözlem tekniği, akran değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterliklerinin, hizmet içi eğitim alma değişkeni bakımından anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmadığı belirtilmektedir. Bu çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesinin nedeni, örneklem sayılarının az olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca çalışmaların sadece belirli branşlardaki öğretmen grubu üzerine yoğunlaşması böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Çalışmada katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik yeterlik algılarının, eğitim kademesi değişkenine göre bütün faktörlerde anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik yeterlikleri ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuç özellikle ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, çocukların gelişim düzeylerini belirleyebilmek için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha sık kullanmalarından kaynaklanabilir. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili benzer bir karşılaştırma yapılmadığı görülmektedir.

Elde edilen diğer bir bulgu ise katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre “uygulama” ve “zorluklarla başa çıkma” faktörlerinde 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğuudur. Literatür incelendiğinde elde edilen bulgunun desteklendiği ifade edilebilir. Aksoy (2018) yaptığı çalışmada

öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme öz yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirtmektedir. Bu farklılığın 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu ifade edilmiştir. Duran (2017) tarafından sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma öz yeterliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ifade edilmektedir. Bu farklılaşmanın 1-10 yıl ve 21-25 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenler arasından 1-10 yıl arasında mesleki kıdemi olanlar lehine ve 11-15 yıl ile 21-25 ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler arasından 11-15 yıl mesleki kıdemi olanlar lehine olduğu belirtilmiştir. Sütçü (2013) tarafından yapılan çalışmada ise matematik öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı, görüşme tekniği, ürün dosyası, tutum ölçeği, grup, öz ve akran değerlendirme ve gözlem tekniğine ilişkin yeterliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ifade edilmektedir. Özenç (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir. Benzer bir şekilde Al-Nouh, Taqi ve Abdul-Kareem, (2014) ilkökul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme becerilerinin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade etmektedir.

Uygulanan bir eğitim programında etkililik programın sürekli olarak denetlenmesini ve belirli aralıklarla geri bildirim sağlanmasını gerektirir. Ölçme ve değerlendirme, bu işlevi yerine getirerek eğitimde var olan aksaklıkların belirlenmesini ve bu konuda önlem alınmasını sağlamaktadır. Fakat geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirme ve öğrencinin sürece aktif olarak katılımını sağlama konularında eksik kalmaktadır. Bu doğrultuda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri önem kazanmaktadır. Eğitimin sınıf içerisinde uygulayıcıları olan öğretmenlerin kendilerini bu konuda geliştirmeleri ve gerekli becerilere sahip olmaları, öğrencileri geleceğe donanımlı bir şekilde hazırlayabilmeleri bakımından gereklidir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları araştırılmıştır. Elde edilen bulguya göre katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamanın “zorluklarla başa çıkma” faktöründe olduğu görülmektedir. Özellikle bu konuda öğretmenlerin kendilerini daha iyi yetiştirebilmeleri için seminerler düzenlenmeli ve uzman eğitimciler

görevlendirilerek süreç içerisinde öğretmenlerin gelişimi sağlanmalıdır. Ayrıca okul içerisinde ölçme ve değerlendirme birimi kurularak öğretmenlere bu konuda destek sağlamalı ve gelişimleri sürekli takip edilmelidir.

Diğer bir bulguya göre lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu konuda öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin sağlanabilmesi açısından lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilmelidir.

Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bakımdan öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir. Verilecek hizmet içi eğitim planlı bir şekilde gerçekleştirmeli ve öğretmenlerin eksik yönlerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Çalışmada öğretmenlerin zorluklarla başa çıkma faktörünün ortalaması diğer faktörlere göre daha düşüktür. Bu açıdan öğretmenlere özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaşılan zorlukların giderilmesine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi faydalı olacaktır. Çalışmada elde edilen sonuç göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarının teşvik edilmesi veya zorunlu tutulması öğretmenin gelişimi açısından gereklidir.

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinin bir bütün olarak takip edilebilmesi bakımından ortaokul ve lise öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Bu konuda okullarda seminerler düzenlenerek gerekli eğitimler verilmeli ve uzman kişiler tarafından bu öğretmenlere destek sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik yeterlik algıları üzerinde büyük öneme sahiptir. Özellikle 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda daha yeterlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanabilmesi için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik akran eğitimi gerçekleştirilebilir. Böylece birbirlerine bu konudaki tecrübelerini aktarabilir ve gelişim sağlayabilirler.

Bu araştırma nitel olarak derinlemesine çalışılıp, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusundaki iyi yönleri ve eksik yönleri belirlenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, bu teknikleri uygularken yaşadığı

zorlukların belirlenmesi ve bu zorlukların üstesinden gelinebilmesi için neler yapılabileceği konusunda çalışma yapılabilir. Belirli bir eğitim kademesi veya belirli bir branş örneklem alınarak çalışma gerçekleştirilebilir. Milli eğitim bakanlığı tarafından öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda verilen hizmet içi eğitimin niteliği hakkında çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Acat, B ve Ekinci, A. (2005). Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*. Cilt 2, (S. 2- 10). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Aksoy, A. G. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Al-Nouh, N. A., Taqi, H. A. ve Abdul-Kareem, M. M. (2014). EFL Primary School Teachers' Attitudes, Knowledge and Skills in Alternative Assessment. *International Education Studies*, 7(5), 68-84. doi: 10.5539/ies.v7n5p68

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın.

Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri (öğretmen el kitabı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kellecioğlu, H. (2006) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: MEB Yayını, Devlet Kitapları

Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.

Bıçak, B. (2016). Performans değerlendirme. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı) (s.198-223) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. (2015). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı), (s.233-292) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Demirtaşlı, N. Ç. (2014). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiler. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3.Baskı), (s.1-24) içinde. Ankara: Edge Akademi.

Dancer, D. ve Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: A project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454. doi: 10.1080/02602930500099235

Duban, N. ve Küçükıylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Duran, M., Mıhladı, G. ve Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlilik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.

Ergüney, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Erkuş, A. (2006) *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme, kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Gencel, İ. E. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 12(1), 190-201.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A.Ü. (2010) Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını tanıma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1), 21-27.
- Gummer, E. S., ve Shepardson, D. P. (2001). The NRC standards as a tool in the professional development of science teachers assessment knowledge and practice. D.P. Shepardson (Ed.), *Assessment in Science* (ss. 39-51) içinde. Dordrecht, Kluwer Academic.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Education Limited.
- İşman, A. ve Eskicumali, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(2), 37-57.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*, (2. Yazım, 32. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1229-1259.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fourth Edition). New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

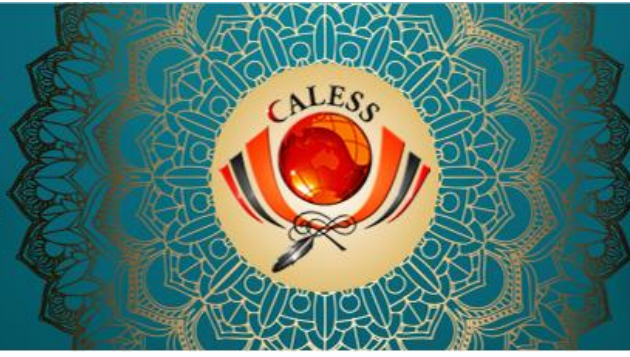
- Nartgün, Z. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde ölçme ve değerlendirme. M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi* (s.355-415) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ornstein, A. C. ve Thomas J. L. II. (2004). *Strategies for effective teaching* (Fourth Edition). New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Ören, F. Ş., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özçelik, D.A. (2010) *Ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Parkay, F.W. (2006). *Curriculum and instruction for becoming a teacher*. Boston: Pearson and Allyn & Bacon.
- Scholtz, A. (2007). An analysis of the impact of an authentic assessment strategy on student performance in a technology-mediated constructivist classroom: a study revisited. *International Journal of Education and Development using ICT*, 3(4), 42-53.
- Sütçü, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve bu teknikleri kullanma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tatar, N. ve Şaşmaz Ören, F. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-ii. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 781-798.
- Tekindal, S. (2019) *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Thompson, S. J., Benson, S. N. K., Pachnowski L. M. ve Salzman, J. A. (2001). *Decision-making in planning and teaching*. USA: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Uysal, M., Öztürk, H. ve Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Uysal, H. ve Yumuşak, G. (2018). Matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1421-1436.

Wikström, N. (2007). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education* (Thesis). University of the Stockholm, Stockholm, Sweden.

Yenice, N., Özden, B. ve Tunç, G. A. (2017). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 367-397.

Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.



TÜRKÇEDE GÖRECELİ ZAMAN: -DIYDI/-MIŞTI

Muhammet Taha Yangın¹

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2020.27	
Anahtar Kelimeler Zaman Göreceli Zaman Öncelik Sonralık Belirticimsi Yantümce	Alanyazında zaman olgusuna ilişkin çeşitli çalışmalar yer almasına karşın söz konusu çalışmalarda ele alınan zaman olgusu mutlak zamandır. Bunun yanı sıra, Türkçede -mİştI ve -DIydI yapılarının öncelik göreceli zaman ifade ettiğine ilişkin görüşler yer alsada göreceli zaman olgusuna ilişkin alanyazında kapsamlı bir çalışma yer almamaktadır. Bu çalışmada ise işlevsel baş olarak belirteçlerin kip, görünüş ve zaman ulamlarıyla arasındaki ilişkinin var olduğunu sayıltılarak; -DIK adlaştırma biçimi ile iyelik ve bulunma durum belirtecileriyle oluşan belirticimsi işlevindeki biçimin bulunduğu tümcelerde öncelik göreceli zamanını ifade ettiği belirtilen -mİştI ve -DIydI yapılarını inceledik. İncelediğimiz veriler sonucunda, -mİştI ve -DIydI yapılarının yalnızca öncelik göreceli zamanını değil, belirli dilbilgisel ve anlamsal koşullarda sonralık da ifade ettiğini saptadık. Bununla birlikte, bu koşulların neler olduğunu belirledik.
Gönderim Tarihi: 07.10.2020 Kabul Tarihi: 09.11.2020 Yayın Tarihi: 21.11.2020	

RELATIVE TENSE IN TURKISH: -DIYDI/-MIŞTI

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2020.27	
Keywords Tense Relative Tense Anterior Posterior Adverbial Clause	Although there are various studies on the tense phenomenon in the literature, the tense phenomenon addressed in these studies is absolute tense. In addition to this, there is no extensive research in the literature on the relative tense phenomenon although there are arguments stating that -mİştI and -DIydI forms express anterior tense in Turkish. In this study, we examined -mİştI and -DIydI forms, which are stated to express anterior tense in the sentences containing the form in the adverbial function, which is formed by the nominalizer -DIK, possessive and locative markers, by assuming that there is a relation between adverb(ial)s as functional heads and the categories of tense, aspect and modality. As a result of the data we analyzed, we found out that -mİştI and -DIydI forms express not only anterior tense but also posterior tense in certain grammatical and semantic conditions. We also studied the determining conditions.
Received: 07.10.2020 Accepted: 09.11.2020 Published: 21.11.2020	

APA'ya göre alıntılama: Yangın, M. T. (2020). Türkçede göreceli zaman: -DIydI/-mİştI. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 509-527.

Cited as APA: Yangın, M. T. (2020). Relative tense in Turkish: -DIydI/-mİştI. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 509-527.

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, taha.yg@gmail.com

1. Giriş

Zaman olgusunu Comrie (1985) temelde *mutlak zaman* (ing. absolute tense) ve *göreceli zaman* (ing. relative tense) olarak iki boyutta ele almaktadır. Araştırmacı, zaman olgusuna ilişkin bu ayrımı önermedeki olayın, konuşma anı ve önermedeki referans noktasıyla arasındaki ilişkiye dayanarak yapmaktadır. Türkçe alanyazındaki çalışmalarda ise zaman olgusu genel olarak Comrie'nin (1985) mutlak zaman olarak belirttiği zaman boyutunda incelenmektedir (Uzun, 1998; Sezer, 2001; Kornfilt, 1997; van Schaaik, 2001 vd.). Zaman olgusunun mutlak zaman boyutunu inceleyen Türkçe alanyazındaki çalışmaların bulunmasına rağmen Türkçede göreceli zamana ilişkin kapsamlı bir çalışma yer almamaktadır. Oysaki Türkçedeki *-mİştI* ve *-DIydI* yapılanmalarının öncelik ifade ettiğini belirten görüşler bulunmaktadır (Johanson, 2016; Sezer, 2001):

- (1) a. Ali ödevini yap-*mış-tı*.
- b. Ali ödevini yap-*tı-ydı*.

Söz konusu görüşlere göre, (1a)'daki *-mİş* ve *-(y)DI* biçimleriyle; (1b)'de *-DI* ve *-(y)DI* biçimleriyle oluşturulan *-mİştı* ve *-DıyDı* yapılanmaları geçmiş zaman kodlayan iki biçimin bir araya gelmesiyle öncelik göreceli zamanı ifade etmektedir.

Bu çalışmada ise dilbilgisel zaman kavramından yola çıkarak, göreceli zaman ulamını ve Türkçede göreceli zamanı ifade eden dilsel anlatımları ele aldık ve bu dilsel anlatımlardan tüm göreceli zamanları ifade edebilen tek yapılanma olan [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasıyla, Türkçede *-mİştI* ve *-DIydI* yapılanmalarının öncelik göreceli zamanını ifade eden bir yapılanma olup olmadığını saptamayı amaçladık.

2. Artalan

2.1. Zaman ve Göreceli Zaman Olgusu

Dünya dillerinde zaman kavramı temelde mutlak zaman ve göreceli zaman olarak iki boyuta ayrılmaktadır. Mutlak zaman, konuşma anıyla ilişkili olan bir zamandır ve *şimdiki zaman* (ing. present tense), *geçmiş zaman* (ing. past tense) ve *gelecek zaman* (ing. future tense) olmak üzere üç temel başlıktan oluşmaktadır. Mutlak zamanın ifade ettiği zaman, konuşma anını temel almaktadır (Comrie, 1985). Mutlak zamanın ifade ettiği zamanın konuşma anıyla olan ilişkisi aşağıdaki gibidir:

- (2) *Şimdiki Zaman* (O = K)
Olay ve konuşma anı eşzamanlıdır.
Geçmiş Zaman (O < K)
Olay konuşma anından öncedir.
Gelecek Zaman (O > K)
Olay konuşma anından sonradır.

Yukarıda olay (O) ve konuşma anı (K) arasındaki ilişki doğrultusunda belirtilen mutlak zamanlar görülmektedir. Anlatılan olayın, konuşma anı ile eşzamanlı olarak gerçekleşmesi şimdiki zaman; anlatılan olayın konuşma anından öncesinde olması durumu geçmiş zaman; anlatılan olayın, konuşma anından sonrasına gönderimde bulunması ise gelecek zaman olarak değerlendirilmektedir:

- (3) *Mutlak Zaman*
a. *Şimdi Zaman*
Ali şu anda kitap okuyor.
b. *Geçmiş Zaman*
Ali dün kitap okuyordu.
c. *Gelecek Zaman*
Ali yarın sinemaya gidecek.

Mutlak zamanı oluşturan üç zaman başlığıyla birlikte verilen (3) tümcelerdeki olay ve konuşma ilişkisine yönelik; (3a)'da konuşma anı ve olayın eşzamanlı gerçekleştiğini; (3b)'de olay, konuşma anının öncesinde yer aldığını; (3c)'de ise ifade edilen olay konuşma anından sonrasında bulunduğunu söyleyebiliriz.

Mutlak zamanın üç başlık altında incelenmesinin yanı sıra, zaman kimi dillerde *geçmiş* (ing. past) ve *geçmişdışı* (ing. non-past) ya da *gelecek* (ing. future) ve *gelecekdışı* (ing. non-future) ikilikleriyle de kodlanabilir (Comrie, 1985). Bu ikiliklerin aksine, herhangi bir dilde zaman şimdiki ve şimdiki-dışılık gibi bir zaman ikiliği bulunmaz. Geçmiş ve geçmişdışı zaman ayırımına sahip dile *İngilizceyi* örnek gösterebiliriz. Gelecek ve gelecekdışı zaman ayırımına sahip dillerden birisi ise *Huaca* dilidir:

- (4) *İngilizce*
a. I like-d horse-s.
ben beğen-GEÇ at-ÇĞL²

² Çalışmada yer verdiğimiz dilbilgisel gösterimlerde kullandığımız kısaltmalar şu şekildedir: 1K: birinci kişi, 1TKL: birinci tekil kişi, ADL: adlaştırıcı, BEL: belirtme durumu, BELCİ: belirteçleştirici, BTŞ: bitmiş görünüşü, BUL: bulunma durumu, BÜT: bütünsellik görünüşü, ÇĞL: çoğullayıcı, EŞZAM: eşzamanlılık,

'Atları severdim.'

b. I like horse-s.

ben beğen.GEÇDİŞ at-ÇĞL

'Atları severim.'

(5) *Huaca (Papua Yeni Gine)*

a. hu-Ku-ne

yap- GEL.1K-ÇĞL

'Biz onu yapacağız.'

b. hu-ne

yap.1K-ÇĞL

'Biz onu yaptık.'

(Haiman, 1980, s. 158)

(4)'te verilen *like* (tr. beğen-) eylemi, (4a)'da geçmiş zamanla biçimlenmişken; (4b)'de geçmiş zaman belirticisiyle çekimlenmediği için, eylem biçimi geçmişdışı zamana gönderimde bulunmaktadır. (5)'te ise *hu* (tr. yap-) eylemi, (5a)'da gelecek zamanla biçimlenmişken; (5b)'de eylem biçiminde gelecek zaman belirten bir biçim bulunmamasından dolayı gelecekdışı zamanı ifade etmektedir.

Konuşma anını temel alarak, olay ya da durumun belirttiği zamanın bilgisini aktaran geçmiş/geçmişdışı ve gelecek/gelecekdışı zaman ikiliklerinin yanı sıra, dilde olay ve önermedeki referans noktasını temel alarak ifade edilen bir diğer zaman boyutu ise göreceli zamandır (Comrie, 1985). Göreceli zamanın referans noktası (R) ve olay (O) arasındaki ilişkisi aşağıdaki gibidir:

(6) a. *Göreceli Şimdiki Zaman (Eşzamanlık) (O = R)*

Olay ve referans noktası eşzamanlıdır.

b. *Göreceli Geçmiş Zaman (Öncelik) (O < R)*

Olay, referans noktasından öncedir.

c. *Göreceli Gelecek Zaman (Sonralık) (O > R)*

Olay, referans noktasından sonradır.

(6)'da olay ve referans noktası arasındaki ilişki doğrultusunda belirtilen göreceli zamanlar bulunmaktadır. Olay ve referans noktası eşzamanlı gerçekleşerek göreceli şimdiki zamanı; olay, referans noktasından öncesine gönderimde bulunarak göreceli geçmiş zamanı; olay, referans noktasından sonrasına gönderimde bulunarak göreceli

GEÇ: geçmiş zaman, GEÇDİŞ: geçmişdışı zaman, GEL: gelecek, İYE: iyelik durumu, KONU: konulaştırıcı, ÖNC: öncelik, SNR: sonralık, YÖN: yönelme durumu.

gelecek zamanı ifade etmektedir. Göreceli zamanların dildeki görünümelerini aşağıdaki örneklerde inceleyelim:

(7) *Japonca*

a. Taroo-wa terebi-o mi-ta ato-de benkyoo-suru.

Taro-KONU televizyon-BEL izle-ÖNC sonra-BUL ders çalış- GEÇDİŞ

'Taro televizyon izledikten sonra ders çalışacak.'

(Bohnmeyer, 2014, s. 945)

Kituba

b. Ntángu ya María ata kwis, múna béto méne di-áka.

zaman BÜT Maria SNR gel sonra biz BTŞ ye-ÖNC

'Maria geldiğinde, biz yemek yemiş olacağız [uzun bir süre önce].'

(Mufwene, 1990, s. 100)

Çuvaşça

c. Nina kil-e kil-sen əp'e Boris kil-ni

Nina ev-YÖN gel-EŞZAM.BELCI ben Boris gel-GEÇ:ADL

sineen pel-t-em.

hakkında bil-GEÇ-1TKL

'Boris'in vardığını, Nina eve geldiğinde öğrendim.'

(Hengeveld, 1998, s. 340)

(7a)'da öncelik belirten *-ta* biçimi ile biçimlenen *mi-* (tr. izle-) eylemi, *benkyoo-* (tr. ders çalış-) eyleminin ifade ettiği referans noktasından öncesinde gerçekleşmektedir. (7b)'de sonralık ifade eden *ata* dilsel anlatımıyla *kwis* (tr. gel-) eylemi, *di-* (tr. ye-) eyleminin belirttiği referans noktasının sonrasında gerçekleşmekte ve bu durumu, yine (7b) tümcesinde *di-* (tr. ye-) eylemi üzerinde bulunan *-áka* öncelik belirticisi tanıtlamaktadır. (7c)'de ise *kil-* (tr. gel-) eylemi üzerinde biçimlenen hem belirteçleştirici hem de eşzamanlık *-sen* eki, *kil-* (tr. gel-) eyleminin, *pel-* (tr. bil-) eylemiyle aynı anda gerçekleştiğini belirtmektedir.

Bu noktaya kadar, olay ve konuşma anı arasındaki ilişkiye bağlı olarak belirtilen zamanın mutlak zaman ve olay ve referans noktası arasındaki ilişkiye doğrultusunda belirtilen göreceli zaman olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu ve bu iki boyutu oluşturan alt ulamlar olduğunu gördük. Bu doğrultuda, zaman kavramına ilişkin yapılan yaygın sınıflandırma olarak aşağıdaki tabloyu gösterebiliriz:

Çizelge 1. Dilde zaman ayrımı

Zaman	Göreceli Zaman
- Geçmiş/Geçmişdışı Zaman	- Şimdiki (Eşzamanlı)
- Gelecek/Gelecekdışı Zaman	- Geçmiş (Öncelik)
	- Gelecek (Sonralık)

Çizelge 1’de dillerde zaman ayrımının temelde iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ayrıntılandırmak gerekirse, bir dilde zaman, geçmiş/geçmişdışı ya da gelecek/gelecekdışı ikiliklerinden biriyle aktarılırken; göreceli zamanla tümcede eşzamanlılık, öncelik ve sonralık durumları belirtilmektedir. Zamana ilişkin yaptığımız bu ayrımlar doğrultusunda, çalışmamızın bir sonraki başlığında Türkçedeki zaman ulamını ele alacağız.

2.2. Türkçede Zaman Üzerine Çalışmalar

Dillerde zaman ulamının geçmiş/geçmişdışı ya da gelecek/gelecekdışı ikilikleriyle belirtildiğinden bahsetmiştik. Uzun (1998), Türkçede zamanın geçmiş ve geçmişdışı ikiliğiyle belirtildiğini savunmakta ve bu doğrultuda, $-(y)DI$ biçiminin Türkçede geçmiş zamanı ifade ettiğini; geçmişdışı zaman için ise bir dilbilgisel biçim bulunmadığını belirtmektedir³. Eylemin $-(y)DI$ ekiyle biçimlendiği tümcelerde olay ya da durum geçmiş zamanda; eylemin $-(y)DI$ ekiyle biçimlenmediği tümcelerde ise olay ya da durum geçmişdışı zamanda gerçekleşmektedir:

- (8) a. Ali dün kitap oku-yor-*du*.
 b. Ali kitap oku-yor.
 c. *Ali dün kitap oku-yor.

(8a)’da eylem üzerinde biçimlenen $-(y)DI$ ekiyle tümcede verilen olay geçmişte gönderimde bulunurken; eylemin $-(y)DI$ ekiyle biçimlenmediği (8b) tümcedeki olay ise geçmişdışı zamanda gerçekleşmektedir. (8c)’de ise $-(y)DI$ ekiyle geçmiş zamanın kodlanmadığı bir eylem biçiminin bulunduğu tümcede geçmiş ifade eden *dün* gibi bir belirteçle dilbilgisizlik sergilediği görülmektedir.

Alanyazında, geçmiş ifade eden $-(y)DI$ ekinin yanı sıra, $-DI$ ekinin de geçmiş ifade ettiği savunulmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005; Johanson, 2016; Kornfilt, 1997;

³ Uzun (1998), geçmişdışı zamanı belirten bir sıfır ek ‘Ø’ bulunduğunu savunmaktadır. Ancak, bu çalışmada sıfır ek kullanımı yerine; geçmişdışı zamanın belirten bir ek olmadığı görüşünü savunmaktayız. Sıfır ek kavramına ilişkin detaylı bilgi ve inceleme için okuru Uzun (1998)’e yönlendiriyoruz.

Underhill, 1976). Bu görüşün aksine, başka bir görüş ise *-DI* ekinin, zaman belirtmediğini; bitmişlik görünüşünü ifade ettiğini savunmaktadır (Uzun, 1998). Alanyazında bu iki farklı görüşün bulunmasını aşağıdaki tümcelerde açıklamak mümkündür:

- (9) a. Ali dün gel-*di*.
b. Ali dün gel-*di-ydi*.

Eyleminin *-DI* ekiyle biçimlendiği (9a) tümcesinde konuşma anından öncesine gönderimde bulunan *dün* belirtecinin kullanılabildiği görülmektedir. (9a) tümcesinde *dün* belirtecinin yer alabilmesiyle Türkçede *-DI* eki ile geçmiş zaman arasında bir ilişkinin olduğunu düşünülebilir. Ancak, *-DI* ekinin geçmiş zaman belirttiği varsayılırsa, (9b)'de eylem biçiminde kodlanan ve geçmiş zaman belirticisi olan *-(y)DI* ekinin kodlanamaması gerekir; başka bir deyişle, iki zaman belirticisi tek bir eylem biçiminde yer alamamaktadır. Bu durumda, (9b)'deki *-DI* ekinin geçmiş zaman dışında farklı bir dilbilgisel ulama gönderimde bulunması gerekmektedir. Bu noktada, Uzun'u (1998) izleyerek biz de *-DI* ekinin bitmişlik görünüşünü ifade ettiğini kabul ediyoruz. Bu doğrultuda, (9a) tümcesinde olduğu gibi *dün* belirtecinin kullanımına izin veren biçimin *-DI* bitmişlik görünüşü olduğunu; başka bir deyişle, zamana ilişkin bir belirtecin kullanımı için yalnızca zamansal gönderimi olan bir biçimin gerekli olmadığını söyleyebiliriz. Bu durumu aşağıdaki örneklerde de görmek mümkündür:

- (10) a. Ali dün gel-*ecek-ti*.
b. Ali yarın gel-*ecek-ti*.

(10a) tümcesinde, konuşma anından öncesine gönderimde bulunan *dün* belirtecinin izin veren *-(y)DI* geçmiş zaman belirticisidir. (10b)'de ise konuşma anından sonrasına gönderimde bulunan *yarın* belirtecinin izin veren biçimin *-(y)AcAk* olasılık kipi olduğu; *-(y)DI* geçmiş zaman belirticisinin ise bu belirtecin kullanımını engellemediği görülmektedir. Bu durum, bir tümcede zamansal bir belirtecinin kullanımının yalnızca zaman belirticileriyle değil kip ve görünüş belirticileriyle de sağlandığını tanıtlamakta ve tümcedeki zamansal bir belirtece, eylem biçimindeki bir ekin izin vermesinin söz konusu belirtecin kullanımı için yeterli olduğunu göstermektedir. Bu açıklama doğrultusunda, eylemlerinin *-DI* ve *-(y)DI* ekleriyle kodlandığı tümceleri inceleyelim:

- (11) a. Ali şimdi gel-*di*.
b. *Ali şimdi gel-*di-ydi*.

Konuşma anına gönderimde bulunan *şimdi* belirtecinin bulunduğu (11) tümcelerinden, (11a)'da *şimdi* belirtecinin kullanımına *-DI* ekinin izin verdiği

düşünülürse, (11b) tümcesi de aynı şekilde *şimdi* belirtecinin kullanımına izin vermesi gerekmektedir. Ancak, (11b) tümcesi dilbilgisizlik sergilemektedir. Bu durumda, (11a) tümcesinde aslında şu ana, konuşma anına gönderimde bulunan *şimdi* belirtecinin kullanımına izin veren biçimin *-DI* eki olmadığını, *-(y)DI* ekinin kodlanmamasıyla eylem biçiminin ifade ettiği geçmişdışı zamanın olduğunu söyleyebiliriz.

Dillerde bir diğer zaman boyutunun ise, göreceli zaman olduğunu ve göreceli zamanın, olay ve referans noktası arasındaki ilişki doğrultusunda ortaya çıktığından söz etmiştik. Yangın'da (2020) sunulan Türkçedeki göreceli zaman belirtecileri aşağıdaki gibidir⁴:

Çizelge 2. Göreceli Zaman Belirten Biçimler

Eşzamanlık	<i>-(I)yorken / -(I)rken / -(y)ArAk / [-DIK + İYE + sırada/zaman/esnada] / [-DIK + İYE + BUL]</i>
Sonralık	<i>-mAdAn önce / [-DIK + İYE + BUL]</i>
Öncelik	<i>-(y)IncA / -mİşken / -(y)Ip / -(y)AlI / -(A/I)r...-mAz / -mAdAn / [-DIK + AYR + sonra] / [-DIK + İYE + AYR + bu yana/itibaren] / [-DIK + İYE + BUL] / [-DIK + İYE + anda/gibi] / [-DI + KİŞİ ki] / [-DI + KİŞİ mI] / [-DI + KİŞİ dA]</i>

Çizelge 2'de ifade ettikleri göreceli zamanlar ile sunulan dilsel anlatımların dildeki somut görünümelerini aşağıdaki örnek dökümünde inceleyelim:

- (12) **Eşzamanlık**
- a. [Ali yürüyorken/yürürken] seni görmüş. *-(I)yorken / -(I)rken /*
b. [Ali müzik dinleyerek] yürüdü. *-(y)ArAk*
c. [Ali uyuduğu esnada] deprem olmuş. *[-DIK + İYE + sırada/esnada]*
d. [Onu gördüğümde] müzik dinliyordu. *[-DIK + İYE + BUL]*
- (13) **Sonralık**
- a. [Ali uyumadan önce] ödevlerini bitirdi. *-mAdAn önce*
b. [Ali geldiğinde] yemek pişmişti. *[-DIK + İYE + BUL]*
- (14) **Öncelik**

² Yangın'da (2020) tüm belirteç yantümcelerinin bir şekilde zamansal gönderiminin bulunduğu belirtilse de bu çalışmada yalnızca göreceli zamanı belirgin bir şekilde ifade eden Çizelge 2'deki dilsel anlatımları temel aldık. Belirteç yantümcelerine ilişkin daha kapsamlı bilgi için okuyucuyu Aydemir (2019) ve Yangın (2020)'ye yönlendiriyoruz.

a. [Eve gelince] yemek pişirdi.	-(y)IncA
b. [Havalar ısınmışken] dışarı çıktık.	-mİşken
c. [Ödevimi yapıp] film izleyeceğim.	-(y)İp
d. [Seni görelili] kötü hissediyorum.	-(y)All
e. [Seni görür görmez] ağlayacak.	-(A/I)r...-mAz
f. [Ders çalışmadan] okulu bitirdi.	-mAdAn
g. [Uyandıktan sonra] yemek yiyeceğim.	[-DIk + AYR + sonra]
h. [Geldiğinden beri] görüşmedik.	[-DIK + İYE + AYR + beri/bu yana/itibaren]
i. [Gördüğüm anda] hatırladım.	[-DIK + İYE + anda/gibi]
j. [O kadar çalıştı ki] elleri yara oldu.	[-DI + KİŞİ ki]
k. [Okul bitti mi] memlekete döneceğim.	[-DI + KİŞİ mI]
l. [Ödevimi yaptım da/yapıp da] geldim.	[-DI + KİŞİ/-(y)İp dA]
m. [Ali gözünü açtığında] ilk beni gördü.	[-DIK + İYE + BUL]

Türkçedeki göreceli zamanı ifade etmek için kullanılan dilsel anlatımları sunduğumuz Çizelge 2'deki her bir yapıyı yukarıdaki örnek dökümünde sırasıyla sunduk. (12)'de ayrıçlı şekilde verilen yantümceler, ana tümcenin ifade ettiği zaman ile aynı zamanda gerçekleşir. (13)'te sunulan ayrıçlı yantümceler, ana tümcenin gönderimde bulunduğu zamanın sonrasındaki bir zamana gönderimde bulunmaktadır. (14)'te verilen yantümceler ise ana tümcenin gönderimde bulunduğu zamanın öncesindeki bir zamana konumlanır.

Türkçede göreceli zamanı ifade etmek için kullanılan yapılanmaları Çizelge 2'de sunduk ve tümcedeki kullanımlarını (12-14) örneklerinde gördük. Bu örneklerde, göreceli zaman ifade eden yapılanmalardan [-DIK + İYE + BUL] yapısının tüm göreceli zamanları ifade edebildiği görülmektedir:

- (15) a. [Onu gör-düğ-üm-de] müzik dinliyordu. (Eşzamanlık)
 b. [Ali gel-diğ-in-de] yemek pişmişti. (Sonralık)
 c. [Ali gözünü aç-tığ-ın-da] ilk beni gördü. (Öncelik)

(15)'te sırasıyla eşzamanlık, sonralık ve öncelik durumlarını ifade eden ayrıçlı yantümcelerinin tümü [-DIK + İYE + BUL] yapısı ile biçimlenmektedir. Bu yapıyla oluşturulan ve sunulan ayrıçlı yantümceler, (15a)'da *dinle-* eylemiyle aynı anda gerçekleşmekte; (15b)'de *piş-* eyleminden sonra gerçekleşmekte; (15c)'de ise *gör-* eyleminden önce gerçekleşmektedir.

Yangın'da (2020) [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının eşzamanlık, sonralık ve öncelik olarak tüm göreceli zamanları ifade ettiği belirtilmekte; ancak, bu yapılanmanın hangi

durumlarda hangi göreceli zamanları ifade ettiğini belirten kapsamlı bir bilgi ya da ayrılcı özellikler sunulmamaktadır. Bir sonraki başlıkta, Yangın'da (2020) [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasına ilişkin yapılan açıklamaları ele alarak, bu yapının hangi göreceli zamanı hangi durumlarda ifade ettiğini belirlemeye çalışacağız.

3. [-DIK + İYE + BUL] ve Göreceli Zaman

[-DIK + İYE + BUL] yapılanması, (15)'te ifade ettiği göreceli zamanlardan eşzamanlık durumunu, ana eylem biçiminin *-(I)yor* sürerlik biçimiyle yapılandığı durumlarda aktarabilmektedir:

(16) [Telefon çaldığında] bulaşık yıkıyordum.

(16) tümcesinde *-(I)yor* sürerlik biçimiyle çekimlenen *yıka-* ana eylemi, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasıyla oluşturulan yantümcenin *çal-* eylemi ile aynı anda, eşzamanlı olarak gerçekleştiği bilgisini vermektedir. Ana eylemin *-(I)yor* sürerlik biçimiyle çekimlendiği durumlarda, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasıyla oluşturulan yantümcenin eşzamanlık durumu belirtir. Bu doğrultuda, bu durumun eşzamanlılık göreceli zamanını belirten [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının, aynı yapılanmanın ifade ettiği diğer göreceli zamanlardan ayıran temel özellik olduğu söyleyebiliriz.

[-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının eşzamanlık göreceli zamanı kodlamasının yanı sıra, sonralık göreceli zamanını da ifade ettiğini görmüştük. [-DIK + İYE + BUL] yapılanması sonralık göreceli zamanını, ana eylemin *-miş* bitmişlik ve *-(y)DI* geçmiş zaman belirticileriyle (*-miş*) birlikte yapılandığı durumlarda ifade etmektedir:

(17) [Eve geldiğimde] yemek pişmişti.

(17)'de yantümcenin *gel-* eylemi, *-miş* bitmişlik ve *-(y)DI* geçmiş zaman belirticileriyle çekimlenen *piş-* ana eylemine göre sonralık belirtmektedir. Ancak, ana eylemin *-miş* bitmişlik ve *-(y)DI* geçmiş zaman belirticileriyle çekimlendiği her durumda, [-DIK + İYE + BUL] yapılanması sonralık göreceli zamanını belirtmez:

(18) [Eve geldiğimde] yemek yemiştım. (Öncelik/Sonralık)

(18)'de yantümcenin *gel-* eylemi, *-miş* bitmişlik ve *-(y)DI* geçmiş zaman belirticileriyle biçimlenen ana eylemine göre hem öncelik hem de sonralık durumlarını belirtmektedir. Öncül bir bağlamın sunulmasıyla, (18) tümcesinde [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik ve sonralık göreceli zamanlarını daha belirgin hale getirebiliriz:

(19) Öncül Bağlam: Mutfakta neden kirli tabak var?

Y1: [Eve geldiğimde] yemek yemiştım.

(Öncelik)

Y2: Bilmiyorum, [eve geldiğimde] yemek yemiştım.

(Sonralık)

(19)'da öncül bağlama verilen birinci yanıt (Y1) öncelik belirtirken; ikinci yanıt (Y2) sonralık belirtmektedir. Bu durum, ana eylemin *-mİş* bitmişlik ve *-(y)DI* geçmiş zaman belirticileriyle biçimlendiği her durumda, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının yalnızca sonralık belirtmediğini, öncelik de belirtebildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik/sonralık durumlarına bağlı olarak tümcedeki *odak*⁵ (ing. focus) farklılık göstermektedir:

- (20) a. [Eve geldiğimde] YEMEK yemiştim. (Öncelik)
 b. [Eve geldiğimde] yemek YEMİŞTİM. (Sonralık)

(20a) tümcesinde odağın eylem öncesi, olağan konumunda; (20b) tümcesinde odak eylem üzerindedir. Bununla birlikte, [-DIK + İYE + BUL] yapısının [+odak] özellikli bir biçimde tümcede yer alması [-DIK + İYE + BUL] yapısının öncelik ifade ettiğini göstermektedir:

- (21) Yemek [EVE GELDİĞİMDE] yemiştim. (Öncelik)

(21)'de eylem önü, olağan odak konumunda bulunarak [-DIK + İYE + BUL] yapısının öncelik ifade ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, ana eylemin *-mİş* bitmişlik ve *-(y)DI* geçmiş zaman biçimlendiği durumlarda, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının öncelik/sonralık göreceli zamanlarından hangisini ifade ettiğini *çoktan* belirteciyle belirleyebiliriz. Bağımsız bir dilbilgisel etmen olarak *çoktan* belirtecini kullanmamızın nedeni, bu belirtecin bir *öncelik belirteci* (ing. anterior adverb) olmasıdır. Öncelik belirteçleri eklendikleri eylemin öncelik/sonralık açısından önce gerçekleştiğini göstermektedir (Cinque, 1999; Yangın, 2020):

- (22) a. Ali dışarı çıkmadan önce *çoktan* işlerini bitirmişti.
 b. *Ali dışarı çıktıktan sonra *çoktan* işlerini bitirmişti.

(22a) tümcesinde sonralık ifade eden *Ali dışarı çıkmadan önce* belirteç yantümcesinin, *çoktan* belirtecinin kullanımına izin verdiğini; (22b) tümcesinde ise öncelik ifade eden *Ali dışarı çıktıktan sonra* belirteç yantümcesinin, *çoktan* belirtecinin kullanımına izin vermediğini görmekteyiz. Bu durum, *çoktan* belirtecinin yalnızca önceliğin ifade edildiği tümcelerde yer aldığını göstermektedir. Bu doğrultuda, *çoktan* belirtecinin kullanımıyla önceliğin belirtildiği tümcelerde hem öncelik hem de sonralık ifade edebilen [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasıyla oluşturulan belirteç yantümcelerinin sonralık ifade etmesi beklenir. Ancak söz konusu öncelik/sonralık durumunu belirleyen çeşitli etmenler bulunmaktadır:

⁵ Türkçede odak ve odaklamaya ilişkin daha geniş bilgi için okuyucuyu İşsever'e (2000) yönlendiriyoruz.

- (23) a. #[Eve geldiğimde] çoktan uyumuştum.
b. [Eve geldiğimde] çoktan yemek yemiştım.

(23a)'da yantümcenin *gel-* eyleminin, *çoktan* belirtecinin nitelendirdiği *uyu-*⁶ eyleminden önce gerçekleşmesi anlamsal açıdan bozuk iken; (23b)'de yantümcenin *gel-* eylemi, *çoktan* belirteciyle nitelendirilen *ye-* eylemine göre sonralık ifade etmektedir. Bu durum, yantümce ve ana tümcenin eylemleri arasındaki anlamsal ilişkinin, öncelik/sonralık durumlarını belirleyebildiğini göstermektedir. Anlamsal açıdan, *-miş* ve *-DI* ekleriyle çekimlenen ana eylemin bahsettiği olay ya da durumun gerçekleşmesinden sonra gerçekleşebilecek olay ya da durumları belirten yantümcenin eylemi, hem öncelik hem de sonralık göreceli zamanlarını ifade edebilmektedir. Bu durum, ana eylem ve yantümce eylemi arasında anlamsal bir ilişkinin bulunduğu durumlarda, yantümce ve ana tümce eylemlerinin özneleri, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği göreceli zamanı etkilemektedir:

- (24) a. #[Eve geldiğimde] çoktan uyumuştum.
b. [Eve geldiğimde] çoktan uyumuştun.

(24a)'da *gel-* ve *uyu-* eylemlerinin her ikisi de birinci tekil kişi ile çekimlenmektedir. Her iki eylemin de öznelerinin aynı olması, *gel-* eyleminin sonralık ifade etmesine anlamsal açıdan izin vermemektedir. (24b)'de ise *gel-* ve *uyu-* eylemlerinin farklı özneler tarafından gerçekleştiriliyor olması, *gel-* eyleminin sonralık ifade edebilmesini sağlamaktadır. Bu durum, ana eylemin *-miş* ile biçimlendiği durumlarda hem yantümce hem de ana tümce eylemlerinin öznelerinin, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik/sonralık göreceli zamanda etkisinin olduğunu göstermektedir. (24b)'de gördüğümüz, ana tümce ve yantümce öznelerinin farklı olduğu durumlarda [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik ve sonralık göreceli zamanlarını aşağıdaki tümcelerle daha açık bir şekilde görmek mümkündür:

⁶ Bu noktada, *uyu-* eyleminin *bitimli* (ing. telic) özelliğinin de ayrıca ele alınması ve okuyucuya açıklanması gerekliliğine değinen hakem önerisini dikkate alarak, *uyu-* eyleminin *sözlüksel görünüş* (ing. lexical aspect) özelliğini ayrıntılandırılm:

(1) Ali bir saatte/bir saat boyunca uyudu.

(2) Ali bir saatte/*bir saat boyunca iyileşti.

(2)'de *iyileş-* bitimli eyleminin *bir saatte* belirteç yapısıyla kullanılabilirken, *bir saat boyunca* yapısıyla dilbilgisidişlik sergilemektedir. (1)'de ise *uyu-* eylemi her iki belirteç yapısıyla da kullanılabilir. Bu durum, *uyu-* eyleminin *iyileş-* eyleminden daha farklı anlamsal görünüş özelliklerine sahip olduğunu, her durumda bitimli özelliği sergilemediğini, *bitimsiz* (ing. atelic) özelliğe de sahip olabildiğini göstermektedir. Bu nedenle, biz de çalışmamızın birçok örneğinde sözlüksel görünüş özelliklerinin etkisinden kaçınmak adına *uyu-* eylemiyle benzer sözlüksel görünüş özelliklerini taşıyan *ye-*, *piş-* gibi eylemleri kullanmaya çalıştık. Sözlüksel görünüş üzerine daha kapsamlı bilgi için okuyucuyu Comrie (1976), Dahl (1985) ve Filip (2012)'ye yönlendiriyoruz.

- (25) [Ali eve geldiğinde] uyumuştuk. (Sonralık/Öncelik)
 (i) Ali eve geldiğinde, biz çoktan uyumuştuk.
 (ii) Ali eve geldi ve (Ali'nin dahil olmadığı) biz uyuduk.
 (iii) Ali eve geldi ve Ali ile ben/biz uyuduk.
- (26) [Ali eve geldiğinde] yemek pişirmiştik. (Sonralık/Öncelik)
 (i) Ali eve geldiğinde, biz çoktan yemek pişirmiştik.
 (ii) Ali eve geldi ve (Ali'nin dahil olmadığı) biz yemek pişirdik.
 (iii) Ali eve geldi ve Ali ile ben/biz yemek pişirmiştik.

Ana tümce ve yantümce eylemleri arasında anlamsal bir ilişkinin bulunduğu ve söz konusu eylemlerin öznelerinin farklı olduğu (25) tümcesinde, [-DIK + İYE + BUL] yapılanması hem öncelik hem de sonralık ifade etmektedir. Bununla birlikte, eylemleri arasında anlamsal bir ilişkinin bulunmadığı ana tümce ve yantümcelerinin öznelerinin farklı olduğu (26) tümcesinde de [-DIK + İYE + BUL] yapılanması hem öncelik hem de sonralık belirtmektedir. (25) ve (26) tümcelerindeki [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının, bu tümcelerinin altında sunduğumuz birinci (i) okumadaki gibi sonralık; ikinci (ii) ve üçüncü (iii) okumadaki gibi öncelik belirttiğini söyleyebiliriz.

Bu noktaya kadar, aralarında anlamsal bir ilişki bulunan ana tümce ve yantümce eylemlerinin edici özelliğindeki öznelerinin, ana eylemin *-miştI* ile biçimlendiği durumlarda [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik/sonralık göreceli zamanlarda etkisi olduğunu gördük. Ana eylemin *-miştI* ile biçimlendiği durumlarda, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik ve sonralık göreceli zamanlarını belirleyen bir diğer etmen ise ana tümce ya da yantümce öznesinin sahip olduğu anlamsal rollerdir. Ana eyleminin *-miştI* ile biçimlendiği durumlarda, ana tümcenin öznesi [-EDİCİ] özelliğindeyse, öznesi [+EDİCİ] özellikte olan [-DIK + İYE + BUL] yapılanması sonralık belirtmektedir (bkz. (27a)). Bunun yanı sıra, *-miştI* ile biçimlenen ana eylemin öznesi [+EDİCİ] özelliğine sahipken; [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasındaki özne [-EDİCİ] özelliğini taşıyorsa [-DIK + İYE + BUL] yapılanması hem öncelik hem de sonralık belirtmektedir (bkz. (27b)). Her iki eylemin öznesinin [-EDİCİ] özelliğine olduğu durumlarda ise öncelik ve sonralık göreceli zamanlarını ifade etmektedir (bkz. (27c)):

- (27) a. [Eve geldiğimde] yemek pişmişti. (Sonralık)
 b. [Yemek piştiğinde] eve gelmiştim. (Öncelik/Sonralık)
 (i) Yemek pişti ve sonra eve geldim.
 (ii) Yemek piştiğinde, eve çoktan gelmiştim.
- c. [Deprem olduğunda] elektrikler kesilmişti. (Öncelik/Sonralık)
 (i) Deprem oldu ve sonra elektrikler kesildi.

(ii) Deprem olduğunda, elektrikler çoktan kesilmişti.

(27a)'da *piş-* ana eyleminin öznesinin [-EDİCi] özelliğe olmasından dolayı, [+EDİCi] özelliğindeki özneye sahip olan [-DIK + İYE + BUL] yapılanması sonralık belirtmektedir. (27b)'de *gel-* ana eyleminin öznesinin [+EDİCi] özelliğini taşımasıyla, [-EDİCi] özelliğindeki özneye sahip olan [-DIK + İYE + BUL] yapılanması öncelik (i) ve sonralık (ii) ifade etmektedir. Hem yantümce hem de ana tümce eyleminin öznelere [-EDİCi] özelliğe sahip olduğu (27c)'de [-DIK + İYE + BUL] yapılanması hem öncelik (i) hem de sonralık (ii) göreceli zamanlarını belirtmektedir.

Ana eylem *-mİştI* ile biçimlendiğinde, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının belirli durumlarda yalnızca öncelik ya da sonralık ya da hem öncelik hem de sonralık göreceli zamanlarını ifade ettiğini gördük. Benzer durum, bitmişlik görünüşünü ifade ettiğini belirttiğimiz *-DI* ve *-(y)DI* geçmiş zaman belirtecileriyle (*-DIydl*) çekimlenen ana eylemin bulunduğu tümcelerde yer alan [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasında da görülmektedir. Bu doğrultuda, *-mİştI* ile çekimlenen ana eylem ile [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının öncelik ve sonralık göreceli zamanlarını ifade ettiği durumların, ana eylemin *-DIydl* ile biçimlendiğinde gerçekleşip gerçekleşmediğine bakalım.

-DIydl ile çekimlenen ana eylem ile yantümce eylemi arasında anlamsal bir ilişkinin bulunduğu ve her iki eylemin de öznesinin ortak olduğu durumları şu biçimde örnekleyebiliriz:

- (28) a. [Eve geldiğimde] uyuduydum. (Öncelik)
(i) Eve geldim ve sonra uyudum.
(ii) #Eve geldiğimde, çoktan uyuduydum.
b. [Eve geldiğimde] yemek yediydim. (Öncelik/Sonralık)
(i) Eve geldim ve sonra yemek yedim.
(ii) Eve geldiğimde, çoktan yemek yediydim.

(28a)'da aynı özne tarafından gerçekleştirilen eylemlerin birbirleri arasındaki anlamsal ilişki [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik/sonralık göreceli zamanları belirlemektedir. Söz konusu yapılanma, (28a)'nın altında sunduğumuz ikinci okumada (ii) görüldüğü üzere sonralık ifade etmemektedir. (28a-ii)'de aynı özneye sahip eylemlerden, *gel-* eyleminin sonralık göreceli zamanını ifade etmesi anlamsal açıdan sorunludur. Eylemler arasındaki anlamsal ilişkinin etkili olmadığı (28b)'de ise aynı özneye sahip *gel-* ve *ye-* eylemleri hem öncelik hem de sonralık durumlarını ifade edebilmektedir. (28b)'deki [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ifade ettiği öncelik ve sonralık göreceli zamanlarından öncelik okuması (28b-i)'de ve sonralık okuması ise (28b-ii)'de sunulmaktadır.

Eyleminin *-mİş-(y)DI* ile çekimlendiği ana tümce ile yantümcenin öznelerinin taşıdığı [\pm EDİCi] özelliğinin, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının öncelik/sonralık belirtmesinde etkili olduğunu görmüştük (bkz. (27)). Bu durum, ana eylemin *-DI-(y)DI* ile çekimlendiği durumlarda da görülmektedir:

- (29) a. [Eve geldiğimde] yemek piştiydi. (Sonralık)
 b. [Yemek piştiğinde] eve geldiydim. (Öncelik/Sonralık)
 (i) Yemek pişti ve sonra eve geldim
 (ii) Yemek piştiğinde, çoktan eve geldiydim.
 c. [Deprem olduğunda] elektrikler kesiliyordu. (Öncelik/Sonralık)
 (i) Deprem oldu ve sonra elektrikler kesildi.
 (ii) Deprem olduğunda, elektrikler çoktan kesiliyordu.

Ana eylem öznesi [-EDİCi] özelliğine sahip olan (29a) tümcesinde, öznesi [+EDİCi] özelliğe sahip olan [-DIK + İYE + BUL] yapılanması sonralık göreceli zamanını ifade ederken; ana eylem öznesinin [+EDİCi] özelliğe sahip olan (29b) tümcesinde, öznesi [-EDİCi] sahip olan [-DIK + İYE + BUL] yapılanması hem öncelik (i), hem de sonralık (ii) ifade etmektedir. Ana tümce ve yantümce eylemlerinin öznelerinin [-EDİCi] özelliği olduğu (29c) tümcesinde, [-DIK + İYE + BUL] yapılanması öncelik (i) ve sonralık (ii) göreceli zamanlarının her ikisini de belirtmektedir.

[-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının, *-mİştI* ve *-DIydI* ile çekimlenen ana eylemin bulunduğu tümcelerde sonralık belirttiğini ancak belirli durumlarda öncelik de ifade edebildiğini gördük. Ana eylemin *-mİştI* ve *-DIydI* ile çekimlendiği durumlar haricinde, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının öncelik göreceli zamanını belirttiği durumları ayrıntılandırılalım. Ana eylemin *-(I)yor* sürerlik görünüşü ile biçimlenmediği tümcelerde öncelik belirtmektedir:

- (30) [Eve geldiğimizde] yemek yiyeceğiz/yedik.

(30)'da [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasındaki *gel-* eylemi, *-(y)AcAk* ve *-DI* biçimleriyle çekimlenen *ye-* ana eyleminden önce gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle, (30) tümcesinde ilk olarak *gel-* eylemi gerçekleşirken, daha sonrasında *ye-* eylemi gerçekleşmektedir.

[-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının eşzamanlık, sonralık ve öncelik belirttiği durumlar aşağıdaki çizelgede sunuldu:

Çizelge 3. [-DIK + İYE + BUL] Yapılanması ve Göreceli Zaman Anlatımları

Ana Eyleme		
Eşzamanlık	<i>-(I)yor</i>	[Beni gördüğünde] ağlıyordum. O, [eve geldiğimde] uyuyor olacak.
Sonralık	<i>-mİştI</i> <i>-DIydI</i>	[Eve geldiğimde] camlar silinmişti. [Eve geldiğimde] camlar silindi.
Öncelik	Kip/Görünüş/Zaman Biçimleri (-(I)yor dışında)	[Uyandığında] yüzünü yıkamalısın. [Uyandığında] yüzünü yıkadı.

Çizelge 3 [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının belirttiği göreceli zamanları ve bu göreceli zamanları belirtmesini sağlayan ana eylem biçimlerinin hangi yapılarla çekimlendiğini göstermektedir.

5. Sonuç

Ele aldığımız [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının göreceli zamanların her birini ifade edebildiği ve bu göreceli zamanların ana eylemin çekimlendiği belirli yapılarla gerçekleştirildiği sonucuna vardık. [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının, eşzamanlık ifade etmesi için ana eylemin *-(I)yor* sürerlik ekiyle çekimlenmesi gerekir. [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının sonralık ifade edebilmesi için ise ana eylem biçiminin *-mİştI* ya da *-DIydI* yapılarıyla çekimlenmelidir. Ancak ana eylemin bu yapılarla çekimlendiği belirli durumlarda, öncelik göreceli zamanı da ifade ettiğini gördük. Ana eylemin *-mİştI* ve *-DIydI* ile çekimlendiği durumlarda, [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının öncelik ve sonralık göreceli zamanları hangi durumlarda ifade ettiğini temelde üç değişken altında sunabiliriz:

i. Ana tümce ve yantümce eylemleri arasında anlamsal bir ilişkinin bulunduğu durumlarda:

- Eğer eylemlerin özneleri ortak ise yalnızca öncelik ifade etmektedir:

a. *Eve geldiğimde uyumuştum.*

- Eğer eylemlerin özneleri farklı ise hem sonralık (bkz. (b)) hem öncelik (bkz. (c)) ifade etmektedir:

b. *Eve geldiğimde uyumuştum.*

c. *Eve geldiğimde* (çoktan) uyumuştı.

ii. *Ana tümce ve yantümce eylemleri arasında anlamsal bir ilişkinin bulunmadığı durumlarda:*

- Eylemlerin özneleri ortak ya da farklı olsa da öncelik (bkz. (d)) ve sonralık (bkz. (e)) göreceli zamanlarının her ikisini de ifade etmektedir:

d. *Eve geldiğimde/Eve geldiğinde* yemek yemiştım.

e. *Eve geldiğimde/Eve geldiğinde* (çoktan) yemek yemiştım.

iii. *Ana tümce ve yantümce öznelerinin [±EDİCi] anlamsal rollerinde olduğu durumlarda:*

- Yantümce öznesi [+EDİCi], ana tümce öznesi [-EDİCi] özellikte ise yalnızca sonralık ifade etmektedir:

f. *Eve geldiğimde* yemek pişmişti.

- Yantümce ve ana tümce öznelerinin her ikisinin de [+EDİCi] (bkz. (g)) ya da [-EDİCi] (bkz. (h)) anlamsal rollerinde olduğu durumlarda ise hem sonralık hem öncelik ifade etmektedir:

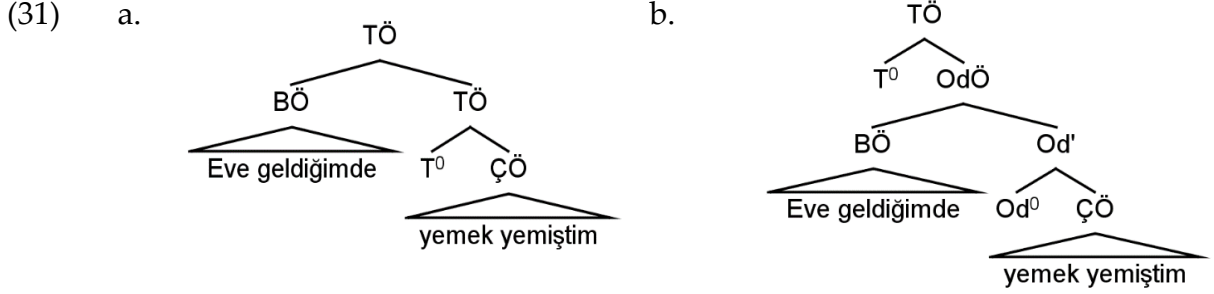
g. *Eve geldiğimde* uyumuştı.

h. *Deprem olduğunda* elektrikler kesilmişti.

Ana eylemin *-mİştI* ya da *-DIydl* yapılarıyla çekimlendiği tümcelerde, [-DİK + İYE + BUL] yapılanmasının öncelik/sonralık göreceli zamanlarını belirttiği durumları yukarıda sunduk. Bu durumların dışında, [-DİK + İYE + BUL] yapılanmasının öncelik göreceli zamanını, *-(I)yor* sürerlik görünüşü belirticisiyle çekimlenmemiş olan ana eylemin bulunduğu tümcelerde ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Eşzamanlık yanı sıra hem öncelik hem de sonralık ifade ettiğini gördüğümüz [-DİK + İYE + BUL] yapılanmasının, ana eylemin *-mİştI* ve *-DIydl* yapılanmalarıyla biçimlendiği durumlarda hem öncelik hem de sonralık belirtebildiğini saptadık. Bu doğrultuda, Türkçede *-mİştI* ve *-DIydl* yapılanmalarının yalnızca öncelik kodlamadığını, belirli koşullarda sonralık da ifade edebildiğini belirledik. Bununla birlikte, zamansal belirteç yantümce oluşturan [-DİK + İYE + BUL] yapılanmasının zaman belirteçleri gibi serbest bir dizilim sergilemesi beklenmektedir. Ancak odak özellikli [-DİK + İYE + BUL] yapılanmasının yalnızca öncelik ifade ettiğini görmüştük (bkz. (21)). Bu durum, öncelik ve sonralık ifade eden [-DİK + İYE + BUL] yapılanmasının farklı konumlarda yer alabildiğini; sonralık ifade eden [-DİK + İYE +

BUL] yapılanmasının *odak öbeğinden*⁷ (ing. focus phrase) daha yukarıda konumda yer alabildiğini, öncelik ifade eden [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasının ise odak öbeği de dahil olmak üzere farklı konumlarda bulunabildiğini söyleyebiliriz:



'Eve geldiğimde yemek yemiştım.' 'EVE GELDİĞİMDE yemek yemiştım.'

Yukarıdaki ağaç diyagramlarında yer alan belirteç öbeklerinin (BÖ) eklendikleri konumlara bakıldığında; BÖ'nün (31a)'da eklendiği tümleş öbeğini (TÖ) konumu nedeniyle hem öncelik hem de sonralık ifade ederken, (31b)'de ise eklendiği Od' (Odak) konumunda yalnızca öncelik ifade etmektedir.

Özetlemek gerekirse, *-mıştı* ve *-Diydi* yapılarının Türkçede yalnızca öncelik göreceli zamanı değil; sonralık göreceli zamanı da ifade edebildiğini gördük. Bu durum bize dilsel anlatımların dilbilgisel işlevlerinin saptanmasında anadil konuşucusu sezgilerine dayalı betimlemelerin ya da söz konusu dilsel anlatımın yazılı/sözlü dildeki görünümünün tanıt olarak sunumunun yeterli olmadığını, bağımsız dilbilgisel etmenlerle belirlenerek sınanabileceğini göstermektedir. Çalışmamızda bu bulguyu elde ederken bizim bağımsız bir dilbilgisel etmen olarak kullandığımız [-DIK + İYE + BUL] yapılanmasıyla oluşturulan yantümce ile ana tümcenin öznelerinin yüklendikleri anlamsal rollerin öncelik/sonralık göreceli zaman durumlarını nasıl etkilediği sorusu hâlâ yanıtlanmamıştır. Çalışmamızın amacı doğrultusunda bu sorunun yanıtını gelecek çalışmalara bırakıyoruz.

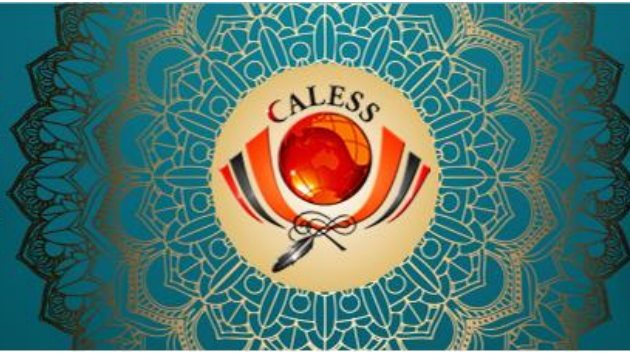
Kaynakça

- Aydemir, İ. A. (2019). *Türkçede zaman ve görünüş sistemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cinque, G. (1999). *Adverbs and functional heads: A cross-linguistic perspective*. New York: Oxford University Press.

⁷ Rizzi (1997) ve odak öbeğinin konumunu, aşağıdaki (1) gösterimde olduğu gibi tümleş öbeği olarak da adlandırabileceğimiz Güç konumunun altında sunmaktadır:

(1) ... Güç ... (Konu) ... (Odak) ... Çekimlik ... Çekim Öbeği

- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahl, Ö. (1985). *Tense and aspect systems*. Oxford: Blackwell.
- Filip, H. (2012). Lexical aspect. R. I. Binnick (Ed.) içinde, *The Oxford handbook of tense and aspect* (ss. 721-751). New York: Oxford University Press.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Haiman, J. (1980). *Hua: a Papuan language of the eastern highlands of New Guinea*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hengeveld, K. (1998). Adverbial clauses in the languages of Europe. J. Van der Auwera (Ed.) içinde, *Adverbial Construction in the Languages of Europe* (ss. 25-145). Berlin: Mouton de Gruyter.
- İşsever, S. (2000). *Türkçede bilgi yapısı* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Johanson, L. (2016). *Türkçede görünüş*. (N. Demir, Çev.). Ankara: Grafiker Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi, 1971).
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London, New York: Routledge.
- Mufwene, S. S. (1990). Time reference in Kikongo-Kituba. J. V. Singler (Ed.) içinde, *Pidgin and Creole Tense-Mood-Aspect* (ss. 97-118). Amsterdam: John Benjamins.
- Rizzi, L. (1997). The fine structure of the left periphery. Haegeman L. (Ed.) içinde, *Elements of Grammar* (ss. 281-337). Dordrecht: Springer.
- Rizzi, L. ve Cinque, G. (2016). Functional categories and syntactic theory. *Annual Review of Linguistics*, (2), 139–163.
- Sezer, E. (2001). Finite inflection in Turkish. E. Erguvanlı-Taylan (Ed.) içinde, *The Verb in Turkish* (ss. 1-45). Amsterdam: John Benjamins.
- Underhill, R. (1976). *Turkish grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Uzun, N. E. (1998). Türkçe'de görünüş/kip/zaman üçlüsü. *Dil Dergisi*, (68), 5-22.
- van Schaaik, G. (2001). Periphrastic tense/aspect/mood. E. Erguvanlı-Taylan (Ed.) içinde, *The Verb in Turkish* (ss. 61-95). Amsterdam: John Benjamins.
- Yangın, M. T. (2020). *Türkçede belirteçlerin yansıttığı işlevsel başlar ve kip-görünüş-zaman ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



CONTRASTIVE ANALYSIS OF FRENCH AND NUBIAN: NOUN PHRASE CONSTRUCTIONS

Ruhan Güçlü¹

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2020.28	<p>This study aims to reveal the similarities and differences between French and Nubian languages regarding the internal structure of their noun phrases and the order of the constituents in their simple and complex noun phrases. To this end, the contrastive analysis (CA) is applied which is composed of three steps as (1) description; (2) juxtaposition; (3) comparison. The contrastive analysis in this study shows that French and Nubian languages have many differences regarding the placement of a head noun, the placement of an adjective of size and quality, the placement of numerals and the case marker in a complex noun phrase and share fewer similarities such that both languages can use two adjectives successively in a complex noun phrase. The findings of this study contribute to comparative historical linguistics to establish language genealogy, to typological linguistics to create language taxonomies, to translation studies to investigate problems of equivalence in creating bilingual dictionaries.</p>
Keywords	
Contrastive Analysis Noun Phrase Constructions French Language Nubian Language Simple and Complex Noun Phrases	
Received: 18.09.2020 Accepted: 29.11.2020 Published: 30.11.2020	

FRANSIZCA VE NÜBYENİN KARŞITSAL ÇÖZÜMLEMESİ: AD ÖBEĞİ YAPILARI

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2020.28	<p>Bu çalışma, Fransızca ve Nübye dillerindeki ad öbeklerinin iç yapısı ve bileşenlerin basit ve karmaşık ad öbeklerindeki sırası açısından benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, (1) tanımlama; (2) yan yana koyma ve (3) karşılaştırma olarak üç adımdan oluşan karşıtsal çözümleme (CA) uygulanır. Bu çalışmada yapılan karşıtsal çözümleme, Fransızca ve Nübye dilleri arasında bir baş ismin yerleştirilmesi, büyüklük ve nitelik sıfatının yerleştirilmesi, sayıların yerleştirilmesi ve karmaşık ad öbeğindeki durum işaretçisi açısından pek çok farklılık olduğunu, her iki dilin karmaşık ad öbeğinde art arda iki sıfatın bulunması açısından ise daha az benzerliği paylaştığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, dil soy bilimi oluşturmak için karşılaştırmalı tarihsel dilbilime, dil sınıflamaları oluşturmak için tipolojik dilbilime, iki dilli sözlükler oluşturmak için denklik problemlerini araştıran çeviri çalışmalarına katkıda bulunmaktadır.</p>
Anahtar Kelimeler	
Karşıtsal Çözümleme Ad Öbeği Yapıları Fransızca Nübye Basit ve Karmaşık Ad Öbekleri	
Gönderim Tarihi: 18.09.2020 Kabul Tarihi: 29.11.2020 Yayın Tarihi: 30.11.2020	

Cited as APA: Güçlü, R. (2020). Contrastive analysis of French and Nubian: noun phrase constructions. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 528-546.

APA'ya göre alıntılama: Güçlü, R. (2020). Fransızca ve Nübyenin karşıtsal çözümlemesi: ad öbeği yapıları. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 528-546.

¹ Hacettepe University, Graduate School of Social Sciences, Turkey, gucluruhan@gmail.com

1. Introduction

1.1. Contrastive Analysis

Contrastive analysis is an area of comparative linguistics which is concerned with the comparison of two languages to determine the differences or similarities between them, either for theoretical purposes or purposes external to the analysis itself. It implies a belief in language universals; if there were no features in common, there would be no basis for comparison. Fries (1945), Weinreich (1953) and Lado (1957) are precursors in the studies on Contrastive Analysis (CA). In his preparation of teaching materials at the English Language Institute of the University of Michigan, the applied linguist Fries (1945:9) proposed with the following statement which illustrates that efficient language teaching materials could be produced by obtaining a scientific description of the target language through its careful comparison with a similar description of the learner's first language:

The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (in Bada, 2001).

In parallel with Fries' statement, Krzeszowski (1990: 35) asserts that no comparison is possible without a prior description of the elements to be compared and all contrastive studies must be founded on independent descriptions of the relevant items of the languages to be compared. This is the first step of contrastive analysis. The second step is the juxtaposition of the described patterns in these languages which enables to decide what is to be compared with what and to whether or not element X in one language is equivalent with element Y in another language (Krzeszowski, 1990:35). In the last step of the contrastive analysis, the similarities and differences existing between two languages are identified and presented.

1.2. Literature Review

The contrastive analysis first started in the 1940s by Charles Fries, then underwent a period of rapid development with the first systematic and extensive formulation proposed by Robert Lado in 1957. Using structuralist linguistic methods, Lado set out procedures for the comparison of phonology, grammar and vocabulary with the general assumption that contrasting two languages would help predict the features that would represent difficulty or ease in learning a second language due to realizing the differences and similarities between the first and the second language and discussed ways in which such analyses might be relevant to syllabus and materials design, methodology and testing.

Another active area in the 1960s was the empirical study of language universals using CA to categorize languages by structural similarities and differences. Throughout the 1970s and 1980s, however, the contrastive analysis was extensively practiced in various European countries, particularly in Eastern European countries. The extension of CA continued with the interests in Chomskyan linguistics in which contrastive pragmatics is based on the statements of universal principles (Thomas, 1983) and contrastive rhetoric hypothesis which proposes that “different speech communities have different ways of organizing ideas in writing” (Chen, 1997) and in the early 1990s, there were clear signs of a renewed interest. Since then, the rapid development of automatic data processing and information technology as opened up new prospects for contrastive approaches through the potential of large corpora.

With the increasing interest in teaching foreign languages in the USA after the Second World War, the structural linguistics was concerned with comparing and contrasting different language systems dates back the end of the nineteenth century (James, 1981) and believed that pointing to the similarities of the two languages compared will make the process of foreign language learning easier for the learner.

1.2.1. Some previous studies with contrastive analysis

Since 20th century, many studies are conducted comparing and contrasting the languages regarding many features as contrastive linguistics embraces all the major levels of linguistics such as phonology, semantics, syntax and pragmatics in text studies and with some sociolinguistic and psycholinguistic perspective. Some contrastive studies regarding French language and Nubian language are given below.

In their contrastive analysis of English and French present progressive constructions in the semantic dimension, De Wit and colleagues (2013) investigated their present-day uses and their diachronic evolution. The analysis of data showed that both constructions are frequently used in contemporary English and French to stress the atypical nature of situations. On the other hand, Walid (2012) compared and contrasted English and French phonological systems with a theoretically oriented corpus. It provides a general characterization of the structure of the phonological system in each language with reference to the standard accents in England and France. N’Gom (1997) aimed to do a systematic comparison of the French and Mandinka phonological systems to ascertain their phonetic and phonological differences and to predict difficulties. Wijdan Mohi Eldeen (2007) contrasted Nubian and English languages from the morphological perspective with the data obtained by interview and meetings to identify the similarities and dissimilarities between Nubian and English at the level of morphology, to clarify the confusion of the terms dialect and

language, as far as the Nubian language is concerned and to increase the existing knowledge about the morphology of Nubian as a contribution to relevant studies and found both similarities and differences regarding the morphological structure of these languages. The other study shows the contrastive mode of the Yoruba vowel and consonants as compared with that of the French language. The study reveals that vowel and consonant sounds in the Yoruba language are always tonal and it is often accompanied by the melodic register which has a harmonious and vocalic mechanism for oral expression (Odudigbo, 2014).

Last but not least, the study which investigates the Nubian language is Al Faki's study (2014). The study focused on analyzing and contrasting sentence construction in both Nubian and English languages and revealed that both languages share some similarities in terms of constructing sentences such as; using coordination to construct compound and complex sentences; having equivalent conjunctions; having equivalent pronouns to construct (WH) questions, having ellipsis whereas the differences between them appear regarding having different syntactic order of elements in sentence construction.

During the last twenty years research on the internal structure of noun phrases has been to a great extent inspired by the assumption that the basic structure of such phrases is part of universal grammar. According to Payne (2006), "noun phrases are traditionally thought of as consisting minimally of a head noun, together with any number of noun phrase modifiers" such as an adjective, numeral, quantifier, determiner, possessive adjective, genitive, and/or a relative clause. Although the noun phrase requires a certain element, such as the noun, to distinguish it from other phrases, there is no limit on the number of words or constituents that can be used to make a noun phrase. The internal structure and the order of the constituents in a noun phrase may change from language to language.

1.3. French and Nubian Languages

French and Nubian languages belong to different language families. The French language belongs to the Romance branch of the Indo-European language family. Like all Romance languages, it descended from the Vulgar Latin of the Roman Empire between the third and eighth centuries. On the other hand, Nubian language belongs to the Nubian languages branch of the Eastern Sudanic languages. The Nubian languages which are spoken in Sudan and southern Egypt especially along the banks of the Nile River are now considered to be a part of the Nilo-Saharan language family.

1.4. Research Questions

This paper aims to analyze the internal structure of French and Nubian simple and complex noun phrases and the order of their constituents and to reveal the differences and similarities between these languages. In parallel to this aim, the study attempts to answer the following research questions:

- How Nubian and French languages differ from each other regarding the internal structure of simple noun phrase and the order of their constituents?
- How Nubian and French complex noun phrases differ from each other regarding the order of their constituents?

1.5. Scope and Significance of the Study

There is limited research in the literature comparing the Nubian language and French with other languages. Most of the previous studies on the Nubian language and French language focused more on phonology and grammar. The researcher is encouraged to fill the gap by studying the similarities and differences between the Nubian and French languages regarding noun phrase construction.

The researcher believes that this study has a theoretical significance to researchers since it deals with one aspect of grammar and hopes that the investigation will contribute to the understanding and use of other Sudanese languages. This kind of contrastive study may be helpful in revealing the areas of difficulty in the learning of a second language and teaching French as a foreign language to Nubian learners by Nubian teachers taking into consideration the contrastive analysis hypothesis (CAH) which claims that the principal barrier to second language learning is the interference of the first language system with the second language system, in turn, would enable linguists and language teachers to predict the difficulties a learner would encounter. This can be summarized like this:

Difference b/w L1 & L2 item → interference of L1 into L2 → difficulty in learning L2

(Tajareh, 2015)

The logical conclusion from this formula was that second language learning basically involved the overcoming of the differences between the two linguistic systems, the native and the target languages.

Since both languages are of different descents and are spoken in different places of the world and have different alphabets and are from morphologically different families, they are expected to have less similar and many different linguistic features. Overall,

this study is expected to shed light on the difficulties that may arise when learning the noun phrase constructions in such distantly related languages.

2. Method

Contrastive analysis is composed of three steps: (1) description; (2) juxtaposition; (3) comparison (Halliday et al., 1964 in Krzeszowski, 1990: 35). In this study, description of noun phrase constructions in two languages are given as Krzeszowski (1990: 35) asserts that no comparison is possible without a prior description of the elements to be compared and all contrastive studies must be founded on independent descriptions of the relevant items of the languages to be compared. The second step is the juxtaposition of the word stress patterns in these languages which enables to decide what is to be compared with what and to whether or not element X in one language is equivalent with element Y in another language (Krzeszowski, 1990:35). In the last step of the contrastive analysis, the similarities and differences existing between two languages are identified and presented.

As for the data source, all examples and data from French and Nubian languages used in this comparative study have been taken from published sources. All examples provided in this study are sourced from those published in Alamin (2014), Bouveret and Legallois (2012), Hamel (1925), Lodge and colleagues (2016), Salim (1991), Rowlet (2007), Sallee and Hebert (2014), Siméus (2017), Vaillant (2016).

3. Data Analysis and Findings

3.1. Noun Phrases in Nubian Language

In Nubian language, noun phrases can be represented by a noun with or without modifiers. Both categories are given successively below. Later on, complex NP structures in Nubian language are given.

3.1.1. NPS represented by a personal pronoun, determiner, quantifier or a bare noun

(1) Nubian

<i>ay</i>	<i>na</i>	<i>say-re</i>	<i>kal-m</i>
1SG	3SG	morning-LOC	see-PST.3SG

'I saw him in the morning'

(2) Nubian

<i>in-gi</i>	<i>sunde</i>
DET-ACC	SMELL.IMP.2SG

'smell this'

(3) Nubian

weeri taa-s-a

some come-PST-3PL

'some came'

(4) Nubian

elum essi-r da

crocodile river-LOC exist.3SG

'the crocodile is at the river'

Examples (1), (2), (3) and (4) represent a type of NP that includes personal pronouns, determiners, quantifiers and a bare noun successively. This type of NP is referred to as minimal NP. Fedden (2011) explains that "a minimal noun phrase consists of a bare noun" and can appear as a single noun without modifiers.

3.1.2 NPS represented by a noun with modifiers

This type of NP involves a noun with nominal modifiers. These modifiers in Nubian languages can involve possessive adjectives, determiners, adjectivals, numerals, quantifiers and another noun in a genitive construction.

3.1.2.1 Possessive adjective + noun.

The examples below show the position of possessive adjectives in the NP in Nubian languages. They are always placed before the head noun.

(5) Nubian

ayiin noog

1SG.GEN house

'my house'

The rule is NP → **personal pronoun + genitive linker -n + noun**

Alamin (2014) claims that across the Nubian languages, the possessor is consistently marked by the genitive linker and it precedes the possessed. It has been found that it is also possible for the possessive adjective to follow the head noun in the NP, as shown in example (6).

(6) Nubian

noog anni
house 1SG.GEN
'my house'

Moreover, there is a number agreement between the possessive adjective and the head noun.

(7) Nubian

noog-ri anni-ri
house-PL 1SG.GEN-PL
'my houses'

3.1.2.2. Determiner + noun.

In Nubian, determiners precede the head noun in an NP, as seen in the following example.

(8) Nubian

in id
DET.SG man
'this man'

The rule is **NP** → **determiner + noun**.

3.1.2.3. Noun + adjective/ adjective + noun.

In Nubian, adjectives generally occur after the head noun they modify.

(9) Nubian

id adel
man good
'the good man'

The rule is **NP** → **noun + adjective**.

It has been found in the Midob data that the adjective precedes the head noun.

The rule is **NP** → **determiner + adjective + noun**.

(10) Nubian

nen tiinin acci
DET.SG dead donkey
'this dead donkey'

3.1.2.4. Noun + numeral.

Numerals in Nubian follow the head noun as shown in the example below.

(11) Nubian

Kitab wer

book one

'one book'

The rule for this np construction is: **NP** → **noun + numeral**.

When the numeral refers to several entities the head noun is not marked for plural, as illustrated in the example below.

(12) Nubian

id owwi

man two

'two men'

3.1.2.5. Noun + quantifier.

Nubian quantifiers always follow the head noun as in the example below.

(13) Nubian

burw-i digri

girl-PL many

'many girls'

The rule is **NP** → **noun + quantifier**

3.1.2.6. Genitive construction.

Concerning the genitive, Nubian always employs the genitive linker -n. It links two nouns; the first noun having the role of the possessor and the second one having the role of possessed (Alamin, 2014). Thus, the genitive in Nubian precedes the head noun of the NP as in the following example:

(14) Nubian

ee-n agil

woman-GEN mouth

'the woman's mouth'

The rule is **NP** → **possessor + genitive linker + possessed**

3.1.3. Complex NP constructions

The Nubian NPS can be complex when they consist of more than one modifier, as illustrated in the examples below.

(15) Nubian

id doro gele kemis
man fat red four
'four fat red men'

The rule is NP → **noun + adjective of size + adjective of color + numeral**

(16) Nubian

wel mushindili owwi
dog ugly two
'two ugly dogs'

The rule is NP → **noun + adjective + numeral**

(17) Nubian

in hage-gi wart-e
DET.SG maize-ACC cut-IMP.2SG
'please cut this maize'

The rule is NP → **determiner + noun + case marker.**

(18) Nubian

buru geele-gi nall-e
girl red-ACC look.at-IMP.2SG
'please look at the red girl'

The rule is NP → **noun + adjective + case marker**

(19) Nubian

Ay wilid kuduud uus-ka na-s
1SG boy little bad-ACC see-PST.1SG
'I saw the bad little boy'

The rule is NP → **noun + adjective of size + adjective of quality+ case marker**

(20) Nubian

ene faaldɔ wate ɔɔ kɛnre
DET.SG house.SG big two are.nice
'these two big house are nice'

The rule is NP → **determiner+ noun + adjective of size + number.**

(21) Nubian

aanyir keel keeci-re əd konnyiyum

people red grass-INS house build.PRS.3PL

'people build the house with red grass'

The rule is NP → **adjective + noun + case marker**.

According to the complex construction of NPs in Nubian, there is some evidence that noun precedes the other constituents; adjectival modifiers expressing size precede adjectival modifiers expressing quality or color (15 and 19). Moreover, numerals always occur at the end of the NP as in examples (15), (16), and (20). Case marker is also placed at the last element of the NP as in the examples (17), (18), (19) and (21).

3.2. Noun Phrases in the French Language

In the French language, noun phrases can be represented by a noun with or without modifiers. Both categories are given successively below. Later on, complex NP structures of the French language are given.

3.2.1 NPS represented by a proper noun

As a single noun, French accepts only proper names as a noun phrase (Salim, 1991).

(22) *Jean, Pierre, Paris*, etc., may occur alone as noun phrases because each stands for 'proper name'.

The rule is NP → **pn**

3.2.2 NPS represented by a noun with modifiers

This type of NP involves a noun with nominal modifiers. These modifiers in the French language can involve possessive adjectives, determiners, adjectivals, numerals, quantifiers and genitive construction.

3.2.2.1. Possessive adjective + noun.

French possessive adjectives in the NP are always placed before the head noun.

(22) French

Ma *maison*

POSS.1SG>SG.f house(f)

'my house'

There is a number agreement between the possessive adjective and the head noun.

(23) French

Ses maisons
POSS.3SG>PL house(F).PL
'his/her houses'

3.2.2.2 Determiner +noun.

The most common constituents that accompany a noun in French in a two elements noun phrase are noun specifiers. These are determiners (Salim, 1991).

(24) French

Le livre
DET.SG.m book(m)
'the book'

The rule is **NP** → **determiner + noun**

Jones (1996) says that "in French, all NPs must contain a determiner."

3.2.2.3 Noun+adjective/adjective+noun.

In French, adjectivals may precede or follow the head noun they modify as shown in the examples (26) and (27) successively.

(25) French

La tableau rouge
DET.SG.(f) painting red
'the red painting'

The rule is **NP** → **determiner + adjectival + noun**

(26) French

Le joli tableau
DET.SG.(m) beautiful red
'the beautiful painting'

The rule is **NP** → **determiner + noun +adjectival**

3.2.2.4 Numeral+noun.

Numerals in French precede the head noun as shown in the example below.

(27) French

un livre
 one.(m) book(m)
 'one book'

The rule is **NP** → **number + noun**

In some circumstances, the determiner and the numeral can appear in the same noun phrase.

(28) French

les deux livres
 DET.PL two book.PL
 'the two books'

The rule is **NP** → **determiner + number + noun**

There is a number agreement between the adjectival and the head noun.

(29) French

une plage intéressante des plages intéressantes
 one.SG.(f) beach interesting.(f) DET.PL beach.PL interesting.PL
 'an interesting beach' 'the interesting beaches'

The rule is **NP** → **determiner+ noun + adjectival**

3.2.2.5 Quantifier+noun.

French quantifiers always precede the head noun as in the example below.

(31) French

quelques filles
 some.PL girl-PL
 'some girls'

The rule is **NP** → **quantifier + noun**

3.2.2.6 Genitive construction.

Because of the loss of morphological case inflection in French (Carlier et al., 2013), there is no genitive marker in French. When two nouns come together, denoting different

persons or things, the second is carrying the possessive meaning and as Vaillant (2016) says it is expressed by the preposition 'de'.

(32) French

le livre de Pierre
 DET.(m) book GEN. Pierre
 'Pierre's book'

The rule is NP → **determiner + possessed + de(genitive) + possessor.**

The function of *de* in phrases like (32) is to assign case to the noun phrase as Jones explains (1996:220).

3.3. Complex NP constructions

The French NPs can be complex when they consist of more than one modifier, as illustrated in the examples below.

(33) French

la petite fille intelligente
 DET.SG.(f). little.(f) girl.SG intelligent.(f)
 'the little intelligent girl'

The rule is NP → **determiner + adjective of size + noun+ adjective of quality**

Salim (1991) explains that French puts the first adjective before the noun and the second after the noun. In their study, Lodge and colleagues (2016) explain that in French it is also possible in a noun phrase that it can have more than one adjective in succession, as in the example (34).

(34) French

la belle petite fille
 DET.SG.(f). beautiful.(f). little.(f). girl.SG
 'the little beautiful girl'

The rule is NP → **determiner+ adjective of quality+ adjective of size+ noun**

French also elects to use the conjunction *et* 'and' between the adjectivals (Salim, 1991).

(35) French

Un chien dangeureux et mauvais
 DET.SG.(m) dog.SG.(m). dangerous.(m) and bad.(m)
 'a dangerous and bad dog'

(36) French

Deux filles intelligentes

two girl.PL intelligent.PL(f).

'two intelligent girls'

The rule is NP → **numeral + noun + adjectival**

(37) French

Les gardes du roi

DET.PL guards of king

'the king's guards'

The rule is NP → **determiner + noun + case marker (genitive) + noun.**

According to the complex construction of NPs in French, adjectival modifiers may follow or precede the head noun; the head noun is always preceded by a determiner, numeral or adjectival modifiers; head noun may occur as a last or middle element in an NP; adjective of size always precede the head noun while adjective of quality can appear before or after the head noun in the NP as in the examples (33) and (34); numerals always precede the head noun in the NP. Case marker is always placed between the possessor and the possessed nouns in the NP as in the examples (32) and (37).

3.3 Contrastive analysis of French and Nubian

This study attempts to contrastively analyze the French and Nubian languages regarding their noun phrase constructions. The ultimate objective is to find out the similarities and differences between the two languages at the phrase level. The analysis reveals that both Nubian and French languages have aspects of similarities and differences as far as noun phrase construction is concerned. Contrastive analysis of simple French and Nubian noun phrases regarding their internal structure and order of their constituents is as follows:

- Both Nubian and French languages have a minimal noun phrase. However, while a noun can stand alone in Nubian languages when it is a personal pronoun, determiner, quantifier or a bare noun, in the French language a noun can stand alone only when it is a proper name.
- In Nubian language, possessive adjectives may precede or follow the head noun while they are always placed before the head noun in French.
- In a Nubian noun phrase which consists of a possessive adjective and a noun, there is a genitive linker attached to the possessive adjective while in French

there is no genitive marker. The possessive meaning is expressed by the preposition “de” in French.

- In both languages, there is a number agreement between the possessive adjective and the head noun in an NP.
- In both languages, determiners precede the head noun in an NP.
- In French, all nouns except proper nouns must be preceded by a determiner. This can be an article, a possessive adjective, a demonstrative adjective, a quantifying adjective, and interrogative adjective or a numeral. However, in Nubian languages, NP can stand alone as a bare noun without any modifier.
- In both languages, the adjective may precede or follow the noun in a noun phrase.
- In Nubian languages, numerals follow the head noun while French numerals precede the head noun in an NP.
- When the numeral refers to several entities, the head noun is not marked for plural in Nubian languages while in French head noun is marked for plural.
- French quantifiers always precede the head noun while Nubian quantifiers occur after the head noun they modify.
- There is number agreement between the adjectival and the head noun in French while there is no number agreement in Nubian languages.
- The genitive in Nubian precedes the head noun of the NP while in French it follows the head noun.

Contrastive analysis of complex French and Nubian noun phrases in regard to the ordering of their constituents is as follows:

- In Nubian complex construction of NPs, noun precedes the other constituents while in French complex construction of NPs head noun is always preceded by a determiner, numeral or adjectival modifiers and head noun may occur as a last or middle element in an NP.
- Nubian adjectival modifiers expressing size precede adjectival modifiers expressing quality while adjectival modifiers in French NPs may follow or precede the head noun and adjective of size always precede the head noun while adjective of quality can appear before or after the head noun.
- Nubian numerals always occur at the end of the NP while numerals in French always precede the head noun in the NP.

- Nubian case marker is placed at the last element of the NP while French case marker is always placed between the possessor and the possessed nouns in the NP.
- Both Nubian and French languages can use two adjectives successively without a linking element. However, French can also put the first adjective before the head noun and the second after the noun.

4. Discussion and Conclusion

From the above comparison of the Nubian noun phrase and the French noun phrase, it can be concluded that both languages share a lesser degree of similarities and more of differences regarding both the internal structure of the noun phrases and order of the constituents in the simple and complex noun phrase.

The comparative analysis reveals that French and Nubian languages have both common points and differences in terms of the placement of a possessive adjective, a determiner and an adjectival in a simple noun phrase. Specifically, possessive adjectives may precede or follow the head noun while they are always placed before the head noun in French. In addition, determiners precede the head noun in a noun phrase in both languages and the adjective may precede or follow the noun in a noun phrase in both languages. On the other hand, these languages, without any expectations, differ from each other regarding the placement of numerals, quantifiers and genitive in a simple noun phrase. Specifically, the numerals in the Nubian languages follow the head noun while French numerals precede the head noun in an NP. The quantifiers in French always precede the head noun while Nubian quantifiers occur after the head noun they modify. The genitive in Nubian precedes the head noun of the NP while in French it follows the head noun. In terms of the ordering of the constituents in French and Nubian complex noun phrase, the analysis shows many differences existing between these languages regarding the placement of a head noun, the placement of an adjective of size and quality, the placement of numerals and the case marker in a complex noun phrase. Specifically, in the Nubian complex construction of NPs, noun precedes the other constituents while in French complex construction of NPs a head noun is always preceded by a determiner, numeral or adjectival modifiers and a head noun may occur as a last or middle element in an NP. When it comes to the placement of an adjective of size and adjective of quality, in a Nubian noun phrase, the adjective of size is followed by an adjective of quality while it can be vice versa in a French noun phrase. Nubian numerals and case marker always occur at the end of a noun phrase while numerals in French always precede the head noun in the noun phrase and the French case marker is always placed between the

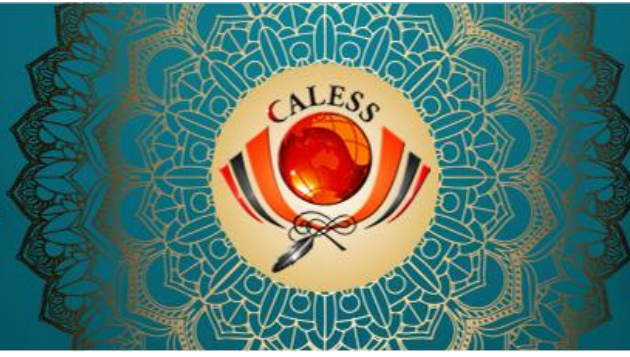
possessor and the possessed nouns in the noun phrase. These languages share less similarities regarding the ordering of the constituents in their complex noun phrases such as that both languages can use two adjectives successively in a complex noun phrase.

Consequently, this study provides both a theoretical and practical basis which help teachers of either French or Nubian languages overcome first language interference problems by illustrating linguistic differences between the two languages concerning noun phrase constructions. As CA provides a detailed linguistic analysis on the languages, the learners of the languages may get benefit from this field with a better understanding of their structural properties. This study might help the learners of French and Nubian languages and also may be applied to the field of translation.

References

- Alamin, S. (2014). Noun phrase constructions in Nubian languages: A comparative study. *Dotawo: A Journal of Nubian Studies*, 1(10), 203-220.
- Alfaki, I. M. (2014). A contrastive study in sentence construction between English and Nubian Languages. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(5), 137-147.
- Bada, E. (2001). Native language influence on the production of English sounds by Japanese learners. *The Reading Matrix*, 1(2), 1-15.
- Bouveret, M., & Legallois, D. (Eds.). (2012). *Constructions in French* (pp.9). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- De Wit, A., Patard, A., & Brisard, F. (2013). A contrastive analysis of the present progressive in French and English. *Studies in Language*, 37(4), 846-879.
- Chen, K. (1997). English vs Chinese: World views and writing styles. *TESOL Matters*, 7, 1-13.
- Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hamel, N. (1925). *A new universal French grammar; being an accurate system of French accidence and syntax, on a methodological plan* (pp: 127). London: A. & R. Spottiswoode, New-Street-Square.
- Krzeszowski, T. P. (1990). *Contrasting languages: The scope of contrastive linguistics*. Walter de Gruyter.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across culture: Applied linguistics for language teaching*. Michigan: University of Michigan Press.
- Lodge, R. A., Armstrong, N. Ellis, Y. M. L., & Shelton, J.F. (1997). *Exploring the French language* (pp.146). London: John Wiley & Sons.

- N'Gom, F. (1997). *Contrastive phonological analysis of French and Mandinka* (Master's thesis, University of Montana).
- Odudigbo, M. E. (2014). *Contrastive Analysis of French and Yoruba Language*. Nigerian Defence Academy, Nigeria.
- Payne, J.R. (2006). Noun phrases. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 712-20). Amsterdam: Elsevier.
- Rowlett, P. (2007). *The syntax of French* (pp.17). Cambridge University Press.
- Salim, A. (1991). *A Contrastive analysis between the French noun phrase and the English noun phrase* (Doctoral dissertation, Southern Illinois University).
- Siméus, M. A. (2017). *French made simple: Synthesis of grammar*. Bloomington: AuthorHouse.
- Sallee, B. and Hebert, D. (2014). *The everything essential French book: All you need to learn French in no time* (p.155). Massachusetts: Simon & Schuster, Inc.
- Tajareh, M. J. (2015). An overview of contrastive analysis hypothesis. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36(3), 1106-1113.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91.
- Vaillant, P. (2016). *Noun phrases in mixed Martinican Creole and French: Evidence for an underspecified language model*. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01451392>.
- Walid, M. C. M. (2012). *English and French phonological systems: A contrastive study* (Doctoral Dissertation, Université Badji Mokhtar-Annaba).
- Weinreich, V. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circles of NY.



TÜRKÇEDE KISA ÇİZGİNİN KULLANIM YERLERİNE EKLER

Sertan Alibekiroğlu¹

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2020.29	
Anahtar Kelimeler Yazı dili Yazım kılavuzu Noktalama işaretleri Kısa çizgi işareti	Dünya dillerinin büyük bir kısmı konuşma dili, daha az sayıdaki bir kısmı ise hem konuşma hem de yazı dili olarak varlığını sürdürmektedir. Konuşma dili kuşaktan kuşağa aktararak ve o dile yabancı kimselerce dahi ses ve sözcükleri ezberlemek, taklit etmek yoluyla öğrenilebilir. Ancak yazı dili sahibi toplumların bu dili hem kendi bireylerine hem de o dili öğrenmek isteyen yabancılara öğretmek için çeşitli yazılı eserler, gramerler, yazım kılavuzları vb. hazırlamaları da gerekmiştir. Bu tür kitaplardan olan yazım kılavuzları da bir dilin yazı dilinin (ölçünlü/standart dilinin) doğru öğrenilmesi ve kullanılması için hazırlanır. Ölçünlü dildeki sözcüklerin, özellikle alıntı sözcüklerin, söz öbeklerinin, sayıların vb. doğru yazımları ve noktalama işaretlerinin kullanımları yazım kılavuzlarında örneklerle gösterilir. Bu kılavuzlarda noktalama işaretlerinin kullanımına ayrılan bölüm oldukça geniştir. Noktalama işaretleri konuşma anında sözün akıcılığını sağlayan (durak, vurgu, tonlama vb.) unsurlar ile söze güç katan söz dışı hareketlerin (jest, mimik vb.) yazıda gösterimini sağlar. Bundan dolayı sözün gücünü ve esnekliğini, pratikliğini ve ikna çabalarını yazıda noktalama işaretleri gösterir. Yazıda uygun noktalama işaretlerinin kullanılmaması veya işaretlerin yanlış kullanımı iletinin yanlış veya eksik iletilmesine ya da iletinin iletilmemesine neden olabilir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı noktalama işaretlerinin tam ve yerinde kullanımı oldukça önemlidir. Yaşayan bir varlık olarak dil, yazılı ifadesinde önemli görevleri olan işaretleri de etkilemektedir. Bu etki sonucu noktalama işaretleri de böylece canlılık kazanarak kullanım alanlarını genişletebilir. Türkçede kullanım alanı genişlemiş işaretlerden biri kısa çizgi “-”dir. Bu çalışmada kısa çizgi “-”nin kullanıldığı yeni alanlar ve bu alanlardaki kullanımlarının nedenleri üzerinde durulmuştur.
Gönderim Tarihi: 10.10.2020 Kabul Tarihi: 10.11.2020 Yayın Tarihi: 30.11.2020	

ADDITIONS TO THE USE OF THE HYPHEN IN THE TURKISH LANGUAGE

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2020.29	
Keywords Written language Spelling guide Punctuation marks Hyphen	Most of the world's languages exist as a spoken language and a smaller number of them exist as both a spoken and a written language. A spoken language, passed down from generation to generation, can be learned even by foreigners by the way of memorizing and imitating its sounds and words. However, the societies which have written languages also have to prepare various written works, grammar books, spelling guides, etc. in order to teach the language both to their own members and foreigners who want to learn this language. Spelling guides, as books of this kind, are also prepared for the correct learning and use of a language's written form (standard language). In spelling guides the correct spelling of the standard language words, especially borrowed words, phrases, numbers, etc. and use of punctuation marks are shown by examples. The section devoted to the use of punctuation marks in these spelling guides is quite extensive. Punctuation marks provide the presentation in writing of the elements that ensure the fluency of the word at the time of speaking (break, accent, intonation, etc.), as well as the presentation of non-verbal movements (gestures, facial expressions etc.) that add power to the word. Therefore, the punctuation marks in the article show the power and flexibility, practicality and persuasion efforts of the word. Failure to use the appropriate punctuation marks in writing or improper use of a punctuation mark may result in a false or incomplete message or a failure to express the message. For these and similar reasons, it is very important to use punctuation marks precisely and in the right place. As a living being, language also affects punctuation marks that play important roles in its written expression. As a result of this effect, punctuation marks can thus expand their usage areas by gaining vitality. One of the marks of extended use in Turkish is hyphen ("-"). This study focuses on new areas where hyphens are used and on the reasons for their use in these areas.
Received: 10.10.2020 Accepted: 10.11.2020 Published: 30.11.2020	

APA'ya göre alıntılama: Alibekiroğlu, S. (2020). Türkçede kısa çizginin kullanım yerlerine ekler. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 547-557.

Cited as APA: Alibekiroğlu, S. (2020). Additions to the use of the hyphen in the Turkish language. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 547-557.

¹ Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türkiye, alibekiroglu@gantep.edu.tr

1. Giriş

İnsanlık tarihinde yazı dilinin yaklaşık olarak beş bin yıllık bir geçmişi vardır. Konuşma dilinin ise geçmişteki izlerini takip etme imkânımız yoktur (Ruhlen, 2006: 21). Dilin ortaya çıkışı insanlık tarihi kadar eskiye götürülebilirse de tarih devirleri yazının icadı ile başlatılmaktadır. Bir sistem haline getirilmiş yazının MÖ 4000-3000 yılları arasında (Dinçol, 2016: 28) Sümerlilerce icadından sonra tarihin başlatılması ve bu başlangıçtan önceki binlerce yıllık insanlık tarihinin tarih öncesi devirler olarak adlandırılması yazının önemini ortaya koyan en büyük kanıtlardan biridir. Yazının icadının önemi hakkında pek çok söz söylenmiş ve söylenebilir (Zıllıoğlu, 2018: 141). Ancak yazı sahibi toplumların ekonomi, teknik, bilgi, kültür vb. pek çok alanda yazı sahibi olmayan toplumlara er ya da geç bir üstünlük sağladıkları (Zıllıoğlu, 2018: 72), onları büyük bir dönüşüme uğrattıkları tarihin her döneminde görülmektedir.

Yazının icadından önce dil, konuşma dili olarak ortaya çıkmış ve akraba kavimlerin dahi zamanla farklı coğrafyalara dağılması ile konuşma dillerinin farklılaşması ve yayılması sonucu yeryüzünde binlerce konuşma dili meydana gelmiştir. Bu durumun örneklerini günümüzde dahi görmek mümkündür. Bugün üç ilâ altı bin kadar dilin varlığından söz edilmekte (Demir ve Yılmaz, 2009: 41; Koç, 1996: 46) ve bu dillerin büyük bir çoğunluğu yalnızca konuşma dili olarak yaşamaktadır. Çok az sayıdaki dil ise yazılı dile de sahiptir. Örneğin bugün Türkçenin; Türkiye, Azerbaycan, Türkmen, Kazak, Kırgız, Başkurt, Kazan Tatar, Kırım Tatar, Gagavuz, Saha, Çuvaş vb. yazı dillerine sahip uzak ve yakın lehçelerinin yanında; yazı dili bulunmayan Yugur, Telengit, Çulım vb. gibi yalnızca konuşma dili halindeki lehçeleri de bulunmaktadır (Ergin, 1994: 64-65; Eker, 2011: 154). Bunun yanında konuşma dilini ağız olarak ele alırsak sadece Türkiye’de bile sayılamayacak kadar çok irili ufaklı konuşma dili olduğu ortaya çıkacaktır². Bu nedenle de hemen her ülkede yüzlerce konuşma dili bulunmakla birlikte yazılı / ölçünlü dil genel olarak bir veya iki tanedir (Kanada’da İngilizce ve Fransızca; İsveç’te Almanca ve Fransızca; Hindistanda Sankritçe, İngilizce ölçünlü/ resmi dil kullanılmaktadır). Ölçünlü diller bir ülkedeki en gelişmiş ağzın / konuşma dilinin yazı dili olarak kabul edilmesi ile ortaya çıkar. Türkiye’de ölçünlü dil olarak İstanbul Türkçesi esas alınmış ve yazı dili bu ağız üzerine kurulmuştur (Ergin, 1994: 54; Demir ve Yılmaz, 2009: 23; Eker, 2011: 40; vd.). Ölçünlü dil sayesinde farklı konuşma diline sahip vatandaşlar ortak bir anlaşma diline sahip olmuş olurlar ve bu da toplumun hemen her kesimine iletişimde büyük imkanlar ve

² Burada konuşma dili ve ağız ayrıntısından kasıt, bir dilin ölçünlü yazı dili haricinde yazıya geçirilmeyen ve bölge, il, ilçe, köy, boy ve oymak vb. farklılıklar nedeniyle ortaya çıkmış olan ağızlara da konuşma dili denmesi kastedilmiştir.

kolaylıklar sunar. Ölçünlü dil ile ister yazılı ister sözlü olsun daha net bir iletişim sağlamak bu faydaların başında gelir (Eker, 2011: 39).

Yazı diline sahip olmak binlerce yıllık insanlık tarihi ele alındığında oldukça yeni bir gelişmedir (Karaağaç, 2012: 58) ve pek çok toplumun yazı dillerinin ortaya çıkış tarihi aşağı yukarı yüzyıllar, hattâ bin yıllar bazında tespit edilebilmekte, gelişme evreleri takip edilebilmektedir³. Ancak yazının kullanılması ve yazılı dile sahip olunması zamanla dil için yetersiz kalmıştır. Dil geliştikçe zihin de gelişmiş; matematik, ticaret, vb. gibi birtakım hesaplar dışında dini metinler, yıllıklar, destanlar vb. gibi toplumun ortak dünya görüşünü, ideallerini yansıtan, insanların aynı ruh hali, aynı düşünce etrafında toplanmasını hedefleyen; aslında toplumun temel taşlarından olan eserler de yazıya geçirilmiştir. Yazıyı icat etmiş olan Sümerlerin, dünyanın yazıya geçirilmiş ilk destanı olan Gılgameş'i, bu düşünce ile yazılı hale getirdikleri görülmektedir. Bu durum, Sümerlerce dahi yazının birtakım matematik hesapları, ticari hesap ve kayıtları ortaya koymanın yanında toplum için nasıl bir öneme ve güce sahip olduğu noktasında ele alındığında oldukça manidardır. Yazı sahibi olan hemen her toplum ekonomik ve askeri kayıtların yanında, başta inanç olmak üzere pek çok kültürel unsuru da yazı ile gelecek kuşaklara aktarma gayreti göstermiştir. Nitekim Türkçenin ilk yazılı metinlerinde ekonomik hesaplar değil; Türk milleti için kağanların gerçekleştirdikleri, milleti derleyip toplamaları ve milletin var olabilmesi için gereken öğütler, vb. yer almaktadır.

Konuşma dilinden çok sonraları ortaya çıkmış olan yazı dili ile konuşma dili arasında bazı önemli farklar bulunmaktadır. Bu temel farklılıklar: a- Genelde konuşma eylemi hazırlıksız yapılır, yazı ise ön hazırlık gerektirir; b- konuşma dili resmiyet içermezken yazı dili resmîdir ve resmî kuralları vardır; c- konuşma dilinde konuşma ve işitme, yazılı dilde ise yazma ve okuma esastır; d- konuşma dilinde ağız özellikleri ve yerel kelimeler yer alabilir; yazılı dilde yerellik bulunmaz, vb. şeklinde belirtilebilir (Karaağaç, 2012: 67). Bunların yanı sıra yazı dilinin konuşma dilinden en belirgin temel farkı ise bir ana dili konuşurunun o ana dili çok iyi konuşuyor olsa bile yazılı dilini bu konuda uzman, yetkin olan kimselerden öğrenmek zorunda kalmasıdır. Çünkü konuşma dili o topluma ait bireyler için ana dili olarak adlandırılır ve bu adlandırmaya asıl neden de bireyin doğumundan itibaren başta annesi olmak üzere o dili kullananların ortamında duyarak ses, söz ve sözcükleri, kimi kalıp ifadeleri, vb. ezberleyip taklit ederek kavramasıdır. Aslında bu durum dil öğreniminden farklı bir

³ Örneğin Türkçenin ilk yazılı metinleri M.S. 8. yüzyıla ait olup, Kök Türk /Orhun Abideleri /Kitabeleri/ Yazıtları vb. şeklinde adlandırılan bu yazıtların ilkinin 720 tarihinde Tonyukuk tarafından diktirildiği bilinmektedir (Ergin, 1995: 11).

durum olduğu için dil edinimi olarak adlandırılır. Bu dil edinimi konuşma dili ile başlar (Koç, 1996: 17). Yukarıda da değinildiği üzere konuşma dili ile dil edinimi kazanan bireyler edindikleri ana dillerinin yazılı dil halini dahi dilin uzmanları, yetkin kimseleri gözetiminde öğrenmek zorundadırlar. Yine yabancı bir dil öğrenmek isteyenler de hedef dilin konuşma dilini dil kullanıcıları arasında taklit ve tekrarlar yoluyla belirli bir zaman sonra öğrenebilirler. Ancak yabancı dillerin yazılı şekillerini de öğrenmek isterlerse; o zaman harflerden, çeşitli işaretlerden başlayarak o dilin uzmanları, yetkin kimseleri rehberliğinde öğrenmek zorundadırlar.

Elbette yalnızca konuşma dili öğrenilecekse ana dili edinimine yakın bir şekilde sözcüklerin anlamını, tümce sırasını ve kullanımını taklit, ezber ve geri aktarım yoluyla da bir yabancı dil öğrenilebilir. Bunun yanında hedef dilin yazı dili de öğreniliyor ise o zaman işler değişir. Çünkü ses ve alfabenin yanında sözcüklerin doğru yazımları, tümcede kullanımları ve tümce kuruluşları titiz bir öğrenme gerektirir. İşte bu noktada, yazılı dili öğrenme sürecinde önemli konulardan birini de noktalama işaretleri oluşturur. Aslında noktalama işaretleri matematik işaretleri, sayılar gibi hemen her yazılı dil için büyük oranda aynıdır. Ancak kullanım şekli ve yerlerinde küçük farklılıklar görülür.

Noktalama işaretlerinin yazının icadından oldukça uzun bir zaman sonra günümüzdeki halini aldığı görülmektedir. Pek çok dilin yazılı ilk metinlerinde noktalama işaretlerine pek rastlanmaz ya da birkaç işarete rastlanır. Örneğin Runik harfli Türk yazıtları olan Kök Türk Kitabelerinde sözcükler arasında sadece “.” nokta işareti kullanılmıştır (Tekin, 2000: 42). Arap harfli Türkçe metinlerde yüzlerce yıl yalnızca “.” nokta “:” iki nokta veya “..” yan yana iki nokta kullanıldığı görülmektedir (Bilgin, 2002: 133; Karaağaç, 2012: 68). Bilindiği üzere Tanzimat döneminde matbuatın gelişmesinin de etkisi ile Şinasi tarafından pek çok noktalama işareti Batı yazınından ödünçlenerek Türkçenin yazımında kullanılır olmuştur (Bilgin, 2002: 133). Bu işaretlerin kullanılması ve Türkçenin sistemli bir noktalama işaretine kavuşması Cumhuriyet ile gelişerek devam etmiştir.

Diğer yandan dilin canlı bir varlık olma özelliği yazıyı da etkilemiş ve yazıya canlılık katmıştır, yazı da tarih içerisinde sürekli olarak geliştirilmiştir. Aslında bu gelişim günümüzde de devam etmektedir. Dilin en gelişmiş iletişim aracı olmasının yanı sıra; amacın da iletinin daha doğru ve eksiksiz aktarılması olduğu düşünüldüğünde bu canlılığın olması, devam etmesi oldukça normal bir durum olarak görülecektir. Noktalama işaretlerinin yazıda kullanılma sıklıklarının artması ve her bir işaretin birden fazla yerde kullanılabilir hale gelmesi gibi gelişmelerden de anlaşılacağı üzere

dilin canlılığı ister ses, alfabe ister diğer işaretler olsun dili ilgilendiren hemen her alanı etkisi altına almaktadır.

Noktalama işaretleri, konuşma dilinde dile yardımcı olan jest, mimik, durak vb. sessiz dil hareketlerinin, duygu yansımalarının yazıdaki gösterimidir. Noktalama işaretleri yoluyla duygu ve düşünceler daha açık ifade edilir. Yazıda tümcelerin yapısının doğru aktarılabilmesi ve nefesin toparlanması için duraklama yerleri belirlenir. Böylelikle okuma ve anlama doğru ve kolay hale getirilmeye çalışılır. Bu açıdan noktalama işaretleri, dilin konuşma anındaki anlatım gücü ve esnekliğini, pratikliğini ve ikna etme çabasını yazılı ortama aktarmada oldukça önemli bir role sahiptir (Ergin, 1994: 183; Bilgin, 2002: 133; Yakıcı, vd., 2004: 141; Karaağaç, 2012: 68). Noktalama işaretlerinin eksik veya yanlış kullanılması ya da işaretlerin yanlış olarak birbiri yerine kullanılması yazılı metnin mesajının yanlış, eksik iletilmesi ya da hiç iletilmemesi ile sonuçlanabilir.

Genellikle yazım (imla) kılavuzlarında yer verilen noktalama işaretlerinin görevleri genel olarak bu kılavuzlarda belirtilen şekillerde ele alınmakta ve öğretilmektedir. Yazma çalışmaları yapanlar da (yazarlar, bilim insanları, vb.) genel olarak bu kılavuzlara uymakta ve noktalama işaretlerini belirtilen görevleri ile kullanmaktadırlar. Bunun yanında noktalama işaretlerinin büyük oranda uluslararası olması, ana dili öğrenimi sırasında öğrenildiği zaman, yabancı dil öğrenirken ya da yabancı dilde bir metinle karşılaşıldığında da kolaylıkla kavranabilmesini sağlamaktadır. Bu durum noktalama işaretlerinin evrensel bir boyutunun da olduğunu, dolayısıyla öğrenilmesinin hemen her zaman kişinin işini kolaylaştıracağını ve noktalama işaretlerinin öğrenilmesinin zor da olmadığını gösterir.

Bununla birlikte dillerin birtakım farklı özelliklerinin bulunması, dilin temelde canlı bir varlık olması bir dilde noktalama işaretlerinin de farklı kullanımlarının bulunmasına yol açar. Ayrıca dilin canlılık özelliği noktalama işaretlerine de canlılık kazandırabilmekte ve bazı işaretlerin kullanılma alanlarını genişletebilmektedir. Noktalama işaretlerinin kullanım alanlarının genişlemesi dilin yazım kılavuzlarına kimi zaman eş zamanlı olarak giremeyebilmektedir. Bunun sonucunda, noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlıklar, eksik ve yanlış anlaşılmalara ortaya çıkabilmektedir.

Bu çalışmada çok sık kullanılan noktalama işaretlerinden olan kısa çizginin “-”, henüz Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu’na girmemiş ancak; Türkçe ile ilgili araştırma ve öğretim kitaplarında ve Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalarda sıklıkla görülen kimi yeni görevi üzerinde durulmuştur.

Kısa çizgi “-”

Kısa çizgi hakkında Türk Dil Kurumu'nun son güncel halini sanal ortamda paylaştığı Yazım Kılavuzu'nda (<http://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/noktalama-isaretleri-aciklamalar/>, 30.09.2020) ve ilgili kılavuzun basılı şeklinde (Akalın vd., 2012: 34-35) kısa çizginin kullanım yerleri hakkında şu bilgiler yer almaktadır:

“Kısa Çizgi (-)

1. Satıra sığmayan kelimeler bölünürken satır sonuna konur:

*Soğuktan mı titriyordum, yoksa heyecandan, üzüntüden mi bil-
mem. Havuzun suyu bulanık. Kapının saatleri 12'yi geçmiş. Kanepel-
erde kimseler yok. Tramvay ne fena gıcırdadı! Tramvayda-
ki adam bir tanıdık mı idi acaba? Ne diye öyle dönüp dönüp baktı?
Yoksa kimseciklerin oturmadığı kanepelerde bu saatte pek başiboş-
lar mı oturur? (Sait Faik Abasıyanık)*

2. Cümle içinde ara sözleri veya ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin veya ara cümlelerin başına ve sonuna konur, bitişik yazılır:

Küçük bir sürü -dört inekle birkaç koyun- köye giren geniş yolun ağzında durmuştu. (Ömer Seyfettin).

3. Kelimelerin kökleri, gövdeleri ve eklerini birbirinden ayırmak için kullanılır: *al-ış, dur-ak, gör-gü-süz-lük vb.*

4. Fiil kök ve gövdelerini göstermek için kullanılır: *al-, dur-, gör-, ver-; başsar-, kana-, okut-, taşla-, yazdır- vb.*

5. İsim yapma eklerinin başına, fiil yapma eklerinin başına ve sonuna konur: *-ak, -den, -ış, -lük; -ımsa-; -la-; -tır- vb.*

6. Heceleri göstermek için kullanılır: *a-raş-tır-ma, bi-le-zik, du-ruş-ma, ku-yum-cu-luk, prog-ram, ya-zar-lık vb.*

7. *Arasında, ve, ile, ila, ...-den ...-e* anlamlarını vermek için kelimeler veya sayılar arasında kullanılır: *Aydın-İzmir yolu, Türk-Alman ilişkileri, Ural-Altay dil grubu, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 09.30-10.30, Beşiktaş-Fenerbahçe karşılaşması, Manas Destanı'nda soy-dil-din üçgeni, 1914-1918 Birinci Dünya Savaşı, Türkçe-Fransızca Sözlük vb.*

UYARI: Cümle içinde sayı adlarının yinelenmesinde araya kısa çizgi konmaz: *On on beş yıl. Üç beş kişi geldi.*

8. Matematikte çıkarma işareti olarak kullanılır: *50-20=30*

9. Sıfırdan küçük değerleri göstermek için kullanılır: *-2 °C”.*

Bunların yanı sıra genelde üniversite öğrencileri için hazırlanmış olan kimi Türkçe kompozisyon bilgileri, vb. kitaplarda da noktalama işaretlerinden bahisler yer

almaktadır. Bu bahislerde kısa çizginin kullanımı hakkında TDK Yazım Kılavuzu'ndakilere ek olarak şu kullanımlara yer verildiği görülmektedir:

“1. *Arapça ve Farsça tamlamalarda: fasl-ı gül, edebiyat-ı cedide, aşk-ı memnu...* (Bilgin, 2002: 148); *Kuva-yı Milliye, Servet-i Fünûn, bî-vefa* (Yakıcı, vd. 2004: 156); *Tezkiretü's-şuarâ, Bâb-ı Âli* (Gülensoy, 2010: 498); *Teşkilât-ı Esasiye* (Gencan, 1966: 377).

2. *Yabancı özel adlarda ve dilimize henüz mal olmamış olan bazı terimlerin yazımında:*

Boulogne-sur-Mer, check-up (Bilgin, 2002: 148); *Sainte-Beuve, Saint-Tropez, By-pass* (Yakıcı, vd. 2004: 156).

Madde başı rakamlarından sonra da nokta yerine daha çok çizgi kullanılır (Ergin, 1994: 185).

Geçmişten bugüne değin yazılan Türkçe dilbilgisi eserlerine bakıldığı zaman kısa çizginin kullanıldığı yerler ile ilgili tedrici bir artışın söz konusu olduğu görülür. Yukarıda verilen bilgiler dikkate alındığında, günümüze kadar kısa çizginin Türkçede kullanımının yaygın olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bunların yanı sıra kısa çizginin kullanım alanının gelişen durumlar ve ortaya çıkan şartlar doğrultusunda, dilin canlılık ilkesinin de büyük etkisi ile genişlediğine şahit olmaktayız. Bu kullanımlar yazı dilinde artık rahatlıkla takip edilebilmektedir. Bu kullanımlar şöyledir:

a. Kimi terimlerin yazımında

Türkçede, özellikle bir tarafı tek bir harften oluşan bazı terimlerin yazımında harf ile diğer sözcük / sözcükler arasında kullanıldığı görülmektedir. Bu kullanım sanal ağların gelişmesi ile daha da yaygınlaşmıştır.

“...birbirlerinin etraflarında dönen karadelik çiftlerinden zaman zaman güçlü **x-ışınları** yayılır.” (Ocak, 2018: 12-13).

“Devletler her tür işlemi internet üzerinden gerçekleştirecek. **e-fatura, e-arşiv** uygulamalarıyla ülkemizde **e-devlet uygulamalarında** önemli aşamalar şimdiden kat edildi. Bu gidişat beklenenin üzerinde devam edecek.” (Öztemel, 2018: 84).

“...TÜBİTAK KOBİ **Ar-Ge** Başlangıç Destek Programı ile prototipi ürün haline getirmiş.” (Dündar, 2018: 33)

“...globalleşme tartışmaları, **tek-tipleşme** ve kültürel parçalanma gibi sorunlar bunlardan yalnızca birkaçı.” (Türkoğlu, 2004: 12).

“Eski Yunan trajedilerinden günümüz **bilim-kurgu** filmlerine dek sanatçılar hep bir iletişimsizlik sorunundan söz ederler.” (Türkoğlu, 2004: 25).

“...Bu ayrımların gözleminden hareketle dilin **sosyo-ekonomik** farklılıkları ve sınıfsal bir temeli olduğunu kabul edenler vardır.” (Zıllıoğlu, 2018: 126-127).

“Kümelenmiş **tekno-şehirler** oluşturularak buralarda üniversiteler ve endüstriyel kuruluşların aktif çalışmalar yapmasını özendirici programlar oluşturulmalıdır.” (Öztemel, 2018: 85).

Bunların yanı sıra özellikle Türk dilbilgisi çalışmalarında gerundium ve participe/partisip sözcüklerine karşılık olan terimler sıklıkla (gerundium) **zarf-fiil** ve (participe/partisip) **sıfat-fiil** olarak yazılmaktadır. Oysa Türkçede birleşik kelimelerin yazımında genel olarak arada bir noktalama işareti kullanılması gerekli değildir. Bu kullanımların yabancı dillerin, özellikle Batı dillerinin etkisiyle ortaya çıktığı görülmektedir.

b. Zıt anlamlı sözcüklerin bir arada kullanılması sırasında:

Son zamanlarda zıt anlamlı kelimelerin yazımında kelimeler arasına konduğu görülmektedir:

“Alman film yönetmeni Fritz Lanng’ın 1920’lerde gelişen kapitalizmin otomosyonunu eleştirdiği bu filmde korku filmi öğeleri, bilim-doğa çatışması, Alman romantizmi, ütopyik sosyalizm ve benzeri kavramlardan örülü zengin bir dünya var.” (Türkoğlu, 2004: 13).

“Canlı-cansız her nesnenin dişi-erkek ayrımına göre sınıflandırılıp çizildiğini gösteren örnekler, insanın evrenine ikicili (düalist) bakış açısını yansıtır.” (Zıllıoğlu, 2018: 137).

c. Kimi yazılarda örnekleri sıralamada “,” virgül yerine kullanıldığı görülmektedir:

“Sıra dışı konuşmalar; **çocuksu-köylüce-kabaca-kibarca** vb. ya da çift anlamlı konuşmalar çoğunlukla konunun hafife alındığı izlenimini yaratma çabasını yansıtır.” (Türkoğlu, 2004: 43).

“Sinema orta sınıf pazarına giriyordu çünkü. **Üretim-dağıtım-gösterim** tekelleri oluşmuştu.” (Türkoğlu, 2004: 71).

“Endüstri kurumları bekle **gör-satın al- uygula** anlayışından bir an önce vazgeçmeli ve küçük proses-ürün-sistem prototipleri geliştirme yoluna giderek kendilerini geleceğin imalat ortamına hazırlamaya çalışmalıdır.” (Öztemel, 2018: 85).

Bu örneklerde “-” kısa çizginin “,” virgül yerine kullanıldığı açık bir şekilde görülmektedir.

Dilin canlılığının en önemli göstergelerinden biri, belki de birincisi yeni yeni ortaya çıkan varlık, kavram ve tanımlamaları karşılamak için ihtiyaç duyulan sözcüklerin türetilmesi, bulunması ya da Türkçeye çevrilmesidir. Yukarıda görüldüğü üzere, özellikle Türkçeye teknolojik gelişmeler başta olmak üzere yeni kavramlar, sözcükler ve terimler girmiştir, girmektedir. Bu kavram, sözcük ve özellikle yeni giren terimlerin yazımında kısa çizgi de yeni görevler üstlenerek yer almıştır.

Kısa çizginin Türkçenin yapısına, söz dizimine aykırı olmayan bu yeni kullanımların yanı sıra bazı yerlerdeki yeni kullanımları ise genel söz dizimi kurallarına aykırıdır. Örneğin aşağıda görüleceği üzere, deyimlerin ve ikilemelerin yazımında yanlış olarak kullanıldığı görülmektedir:

“Pek öyle kolayca denetlenemeyen, her zaman açıkça **elle tutulur-gözle görülür** fiziksel karşılığı olmasa da, yoğunluğu ve ağırlığı hissedilen; benimsenmediği, unutulduğu ya da ortadan kalktığı zannedilirken umulmadık anlarda karşımıza çıkan, ortaya çıktığı anda hemen tanınıveren bir şeyler var bir şeyler var iletişimi belirleyen.” (Türkoğlu, 2004: 26). Buradaki kullanım keyfidir ve genel bir kural olarak değerlendirilemez.

“...Voltaire, “kitap alıp okumaya başlayan köylünün **çifti-çubuğu** terk edeceğini” yazmaktaydı.” (Türkoğlu, 2004: 63).

“İletişimin gerçekleşmesini sağlayan her türlü araç (ses, söz, yazı, beden dili, jestler, mimikler, **giyim-kuşam**, hatta koku, davranış, vb.” iletişim aracıdır...” (Türkoğlu, 2004: 68).

“b. Dünya bize yalnız bir imge olarak gelirse, **yarı-var, yarı-yok**, diğer bir deyişle **düş-gibi**’dir, biz de düşe benzeriz.” (Türkoğlu, 2004: 156).

Ayrıca yukarıdaki örnekte, “yarı-var, yarı-yok” ifadelerinin “yarı aç, yarı tok” deyimine öykünerek oluşturulduğu görülmektedir.

Türkçede ikilemeler, deyimler vb. kalıp ifadelerin yazımı kesin kurallara bağlıdır. Örneğin “*ikilemeler arasına hiçbir noktalama işareti giremez*”; “*sıralı cümleler arasına virgül ya da noktalı virgül konur*” vb. kurallar açıktır. Bu nedenle, Türkçenin söz dizimi kurallarına, hangi noktalama işareti olursa olsun kullanım yerlerine dikkat etmek, işaretlerin kullanımlarına özen göstermek gerekmektedir.

Sonuç

Dilin temel özelliklerinden biri canlı olmasıdır. Bu canlılık büyük oranda, sözcük ve söz diziminde kendisini göstermekle birlikte dile ve dil kullanımına etki eden her unsuru etkilemekte ve onlara da canlılık katmaktadır. Yukarıda Türk yazı dilinden alınan örneklerde görüldüğü üzere kısa çizgi de bu canlılıktan etkilenmiştir. Bu etkileşim sonucu Türk yazı dili içerisinde kısa çizginin kullanım alanı gittikçe genişlemiş ve bu noktalama işareti yeni görevler üstlenmiştir.

Kısa çizgi özelinde görülen bu canlılık belirtisi, genel olarak noktalama işaretlerinin, dillerin yazım kılavuzları ve ilgili eserlerde verilen kullanımları, görevleri dışında görev alabilmelerinin mümkün olduğunu da göstermektedir. Bu bağlamda noktalama işaretlerinin de dilin canlılığının etkisinde kalarak canlılık kazanabildiğini rahatlıkla söylemek mümkündür.

Bu gelişme ve tespitin yanı sıra, kısa çizginin örneklerle tespit edilmiş bu yeni kullanımları TDK Yazım Kılavuzu başta olmak üzere, Türkçe dilbilgisi ve Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda yer almalıdır. Böylelikle ana dili kullanıcılarının yazı dilini öğreniminde ve yabancıların Türkçe öğreniminde daha doğru ve sağlam bilgilere ulaşmaları sağlanmış olur.

Bir başka nokta ise yalnızca kısa çizginin değil, genel olarak noktalama işaretlerinin Türkçede yeni görevler üstlenip üstlenmediklerinin takip edilmesidir. Bu tespitler çoğunlukla, bilimsel çalışmaların yazımı ve okunması sırasında önem göstermektedir. Bu nedenle çeşitli bilim dallarında Türkçe yazılmış eserler taranmalı, başta terimler olmak üzere kimi ifadeler, örnekleme vb. üzerinde durularak noktalama işaretlerinin kullanım yerleri gözden geçirilmelidir. Yaygınlaşmış, bir bakıma ilgili bilim dalında standart hale gelmiş kullanımlar, bir noktalama işaretinin yeni görevlerde kullanımları tespit edilerek ilgilileri ile paylaşılmalıdır.

Yukarıda, kimi ikileme ve deyimlerin yazımında yanlış / keyfi olarak kısa çizginin kullanımı kimi zaman Türkçe söz dizimine aykırı kullanımların olabileceğini tekrar hatırlatmaktadır. Bu nedenle noktalama işaretlerinin, varsa yeni ve dilin bünyesine aykırı olmayan kullanımları da güncellenerek, dil kullanıcılarına sunulması; böylelikle, doğabilecek yanlışlıklar ve aksaklıkların önüne geçilmesi Türkçenin kullanılması ve öğretilmesi açısından önemlidir.

Kısaltmalar

GTS: Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük

YK: Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu

TDK: Türk Dil Kurumu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

Kaynakça

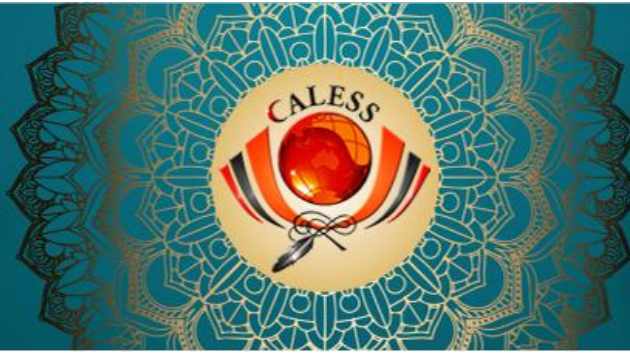
Akalın, Ş. H. (2012). *Yazım kılavuzu*. TDK Yayınları.

Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Başbakanlık Basımevi.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2009). *Türk dili el kitabı*. Grafiker Yayıncılık.

Dinçol, A. (2016). Anadolu'da diller ve yazılar. Çoraklı, E. (Eds.), *Klasik Filoloji Seminerleri I*, (ss. 25-68). Alfa Yayıncılık.

- Dündar, P. (2018). Güvenlik yazılımlarını “gagalıyorlar”. *Bilim ve Teknik*. 605, 32-39.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (1994). *Türk dili*. Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (1995). *Orhun Abideleri*. Boğaziçi Yayınları.
- Gencan, T. N. (1966). *Dilbilgisi*. TDK Yayınları.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı*. Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Akçağ Yayınları.
- Koç, N. (1996). *Yeni dilbilgisi*. İnkılâp Yayınevi.
- Öztemel, E. (2018). Endüstri 4.0 ve yapay zekâ. *Bilim ve Teknik*, 607, 78-85.
- Ruhlen, M. (2006). *Dilin kökeni ana dilin evriminin izinde*. (İsmail Ulutaş Çev.). Hece Yayınları.
- Tekin, T. (2000). *Orhon Türkçesi grameri*. Sanat Kitabevi.
- Türkoğlu, N. (2004). *İletişim bilimlerinden kültürel çalışmalara toplumsal iletişim*. Babil Yayıncılık.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2004). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Bilge Kitabevi.
- Zıllıoğlu, M. (2018). *İletişim nedir?* Cem Yayınevi.



NASRETTİN HOCA ZAMAN YOLCUSU: SÖZLÜ, YAZILI VE ELEKTRONİK KÜLTÜR METİNLERİ ARASINDA BİR ÇİZGİ DİZİ

Cevdet Avcı¹

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2020.30	Sanayi Devrimi sonrası ortaya çıkan yeni üretim ve tüketim araçlarıyla birlikte doğan kentleşme, zaman içerisinde dünyayı etkisi altına almıştır. Bu süreç, ulaşım ve iletişim teknolojileriyle eş zamanlı gelişmiştir. Buna bağlı olarak yeni kültür çevresinde, bireyin kültürel edinim sürecinde; aile, akrabalar ve diğer sosyal çevreden ziyade iletişim araçları etkili olmaya başlamıştır. Böylece geleneksel bilgi aktarım sistemlerinin etkisi azalmıştır. Bu süreçte televizyon, özellikle çocuklar üzerinde belirgin etkileri olan bir medya aracı haline gelmiştir. Dolayısıyla televizyonda izlenen kültürel içeriğin yapısı ve amacı önem kazanmıştır. Bu çerçevede makalenin konusunu tematik bir kanal olan TRT Çocuk'ta yayınlanan "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizi teşkil etmektedir. Makalenin amacı, geleneğin güncellenmesi sürecinde televizyonun rolünü seçilen örneklem üzerinden incelemektir. Çalışma kapsamında, çizgi dizinin baştan itibaren otuz bölümü izlenmiştir. Bu bölümler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Çizgi dizide Nasrettin Hoca fıkra tipi, bugünün meseleleriyle yüzleştirilmekte ve izleyiciye onun mizahi, felsefi, eleştirel ve öğretici tutumu gösterilmektedir. Dizideki her bölüm ayrı bir örnek olay üzerinde kurgulanmıştır. Dizide ulaşım, kentleşme, alışveriş ve tüketim kültürü, çevre sorunları, hayvan hakları, teknolojinin etkileri gibi çeşitli konular ele alınmıştır. "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizi, Nasrettin Hoca fıkra tipinin temsil ettiği kültürel göstergeler alanına dayanarak üretilmiş bir geleneğin güncellenmesi örneğidir.
Anahtar Kelimeler Nasrettin Hoca Metinlerarasılık Çizgi film Mizah Kültür aktarımı	
Gönderim Tarihi: 10.10.2020 Kabul Tarihi: 29.11.2020 Yayın Tarihi: 05.12.2020	

NASRETTİN HODJA TIME TRAVELER: A LINE LANGUAGE BETWEEN ORAL, WRITTEN AND ELECTRONIC CULTURAL TEXTS

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2020.30	Urbanization, born with the new production and consumption tools that emerged after the Industrial Revolution, has influenced the world over time. This process has developed simultaneously with transportation and communication technologies. Therefore, in the new cultural environment, communication tools have started to be effective in the cultural acquisition process of the individual rather than family, relatives and other social environment. Thus, the effect of traditional information transfer systems has decreased. In this process, television has become a media tool that has significant effects especially on children. Therefore, the structure and purpose of the cultural content watched on television has gained importance. In this context, the subject of the article is the cartoon series "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" broadcast on TRT Çocuk, a thematic channel. The aim of the article is to examine the role of television in the process of updating the tradition through the selected sample. Within the scope of the study, thirty episodes of the cartoon series were watched from the beginning. These sections were analyzed with content analysis technique. In the cartoon series, Nasreddin Hodja anecdote type is confronted with today's issues and the audience is shown his humorous, philosophical, critical and instructive attitude. Each episode in the series is based on a separate case study. In the series, various topics such as transportation, urbanization, shopping and consumption culture, environmental problems, animal rights, and the effects of technology are discussed. The cartoon named "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" is an example of updating a tradition produced based on the field of cultural indicators represented by Nasreddin Hodja anecdote type.
Keywords Nasrettin Hodja Intertext Cartoon Humor Culture transfer	
Received: 10.10.2020 Accepted: 29.11.2020 Published: 05.12.2020	

APA'ya göre alıntılama: Avcı, C. (2020). Nasrettin hoca zaman yolcusu: Sözlü, yazılı ve elektronik kültür metinleri arasında bir çizgi dizi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2 (2), 558-577.

Cited as APA: Avcı, C. (2020). Nasrettin hodja time traveler: A line language between oral, written and electronic cultural texts. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2 (2), 558-577.

¹ Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türkiye, cevdetavci@outlook.com

1. Giriş

Ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak değişen sosyo-kültürel çevrede, geleneksel bilgi aktarım sistemlerinin yerini medya araçları almıştır. Televizyon medyası bunlardan birisidir. Özellikle kent ortamında daralan sosyal çevreyle birlikte televizyon, kuşaklar arası kültür aktarımında olumlu ve olumsuz yanlarıyla ön plana çıkmaktadır. Bu çerçevede makalenin konusunu TRT'nin tematik kanallarından olan TRT Çocuk'ta yayınlanan "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizi formatındaki yapım teşkil etmektedir. Makalede, geleneğin güncellenmesi ve değişen ihtiyaçlara göre yeniden üretiminin, "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizi etrafında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Makalede çizgi dizinin baştan itibaren otuz bölümü içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu", 4 Haziran 2019'da TRT Çocuk'ta yayına giren, Nasrettin Hoca'nın ve eşeği Küheylan'ın yanlışlıkla 21. yüzyıla gelmeleriyle karşılaştıkları olayları anlatan bir çizgi dizidir.

Makalede öncelikle metinlerarasılık kavramı, halk bilimi çalışmaları kapsamında ele alınmış ve bir metin olarak Nasrettin Hoca'nın elektronik kültür ortamındaki temsili değerlendirilmiştir. Televizyonun toplum üzerindeki etkisinden hareketle çocuğun dünyasındaki yeri, gelişimsel ve sosyo-kültürel açılardan kısaca incelenmiştir. Daha sonra Nasrettin Hoca'nın tarihî ve edebî kişiliği hakkında bilgi verilerek Nasrettin Hoca tipolojisinin oluşumu değerlendirilmiştir. Bu tipolojinin "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizide ele alınış biçimi, kültürel bellek aktarımı ve bir ulusal kalıtın metin olarak yeniden üretim tarzı diziden seçilen örnekler üzerinden incelenmiştir.

2. Televizyon Medyası ve Çocuk

19. yüzyıldan bu yana halk biliminin inceleme alanlarıyla araştırma yöntem ve teknikleri kültürün zemin, üretim, aktarım ve tüketim biçimlerine paralel olarak değişmiştir. Avrupa'da Sanayi Devrimi sonrası halk hayatının köy ve köy çevresiyle birlikte kentte de yoğunlaşması, okuryazarlığın artışı, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi gibi etkenler sosyal bilimlerin güncellenmesine sebep olmuştur. Bu çerçevede halk bilimi, temasta olduğu diğer bilim dallarının da imkânlarından faydalanarak kültürü, yeni "alanlarında" derleyen, inceleyen, değerlendiren ve uygulamalı çalışan bir bilim dalına dönüşmüştür (bkz. Çobanoğlu, 2005: 21-23; Ekici, 2004: 1-11; Ersoy, 2012: 5-13).

Sosyo-ekonomik ve teknolojik hayattaki gelişmeler; kültürün sözlü, yazılı ve elektronik ortamları arasındaki geçişleri de hızlandırmıştır. Toplumun ihtiyaçlarına ve estetik algılamalarına göre sözlü ortam metinleri, yazılı ve elektronik kültür ortamlarında yeniden üretilmektedir. Bu çalışmada, söz konusu üretim biçimi, daha çok modern edebiyat çalışmalarında kullanılan metinlerarasılık kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Nasrettin Hoca fıkra tipi tarihî bir şahsiyete dayanmakla birlikte, Nasrettin Hoca etrafında teşekkül eden mizah anlayışı, ona atfedilen fıkralar, felsefi,

edebî ve estetik değerler dünyası, sözlü kültür ortamında şekillenmiştir. Dolayısıyla bir sözlü kültür olgusu olarak Nasrettin Hoca tipolojisi, yazılı ve elektronik kültüre aktarılmıştır. Bu çalışmada ele alınan örnekte olduğu gibi medyada üretilen bir içerikte, geleneksel kültüre ait bir metinden faydalanılarak bugünün kültürel ortamında yeniden üretilmesi sağlanmıştır.

Metinlerarasılık kavramı, “İster edebî ister teknik hiçbir metnin dışı kapalı olmadığı görüşüyle edebî metin dokusuna hem edebiyat alanından hem de başka alanlardan metin parçaları katılması.” (Aytaç, 1999: 231-232) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çerçevede halk bilimi çalışmalarında metin kavramının boyutları modern edebiyattaki yazılı belgelerin ötesinde anlam taşımaktadır. Dursun Yıldırım’a (2000: 37) göre: “Malzemesi ne olur ise olsun, yaratıcısı kim (Tanrı, insan) olur ise olsun, insanın çevresi içinde gördüğü, algıladığı, biçim ve anlam yüklediği ne varsa (tabiat, iklimler, gök ve kâinat) onları kendisi için anlaşılır ve ifade edilebilir bir anlatıma (genelde ve özelde) kavuşturmuş ise, bütün bunların her biri bir zihnî yaratıcılık içinde bir “metin” biçimi ve içeriği kazanmış olur.”

Bu tanımlamaya göre, Nasrettin Hoca fıkra tipi, sözlü kültür dairesine ait bir metin olarak düşünülebilir. Yeliz Özay (2007: 164-173), metinlerarasılık kavramını sözlü ve yazılı kültür daireleri çevresinde tartışır ve hem sözlü hem de yazılı edebiyat ürünlerinin metinlerarası ilişki içerisinde olabileceğini belirtir. Bu bakış açısıyla Nasrettin Hoca’nın sözlü kültürden yazılı kültüre aktarılmış ve fıkralarının çeşitli unsurlarının yeniden üretildiği bir tip olarak düşünmek gerekir. Elektronik kültür ortamında bir televizyon çizgi dizisinde Nasrettin Hoca; söze, harekete ve görüntüye dayalı olarak yeniden üretilmiştir. Çizgi dizide kurulan metinlerarası ilişkiyle Nasrettin Hoca göstergesi üzerinden zengin bir folklorik alana girilmiştir. Kubilay Aktulum’un (2013: 11) ifadesiyle, “Metinleşen her folklorik unsur bir göstergedir, bir kültürbirim ya da folklorbirim değeri taşır, bu özellik ulusal kimliğe gönderme yapan, kalıplaşmış bir bilgi türünü kapsayan söz ve söylem düzlemine ilişkindir.”

Bu çerçevede, Nasrettin Hoca’nın yazılı ve dijital metinlerde yeniden üretilerek kullanılması, geleneksel kültürel imgelerin tüketimine örnek teşkil etmektedir. İnternet öncesi geleneksel medya ve internetle birlikte yeni medyanın kullandığı içerikler yalnızca millî kültür unsurlarından beslenmez. Küreselleşmenin getirmiş olduğu en önemli etkilerden birisi de kültür endüstrileri ve kültür ekonomisi gibi kavramlar çerçevesinde ortaya çıkan kültürel pazarlama, üretim ve tüketim biçimleridir (Adorno, 2011: 47-51; Özdemir, 2008: 9-16). Dünyadaki egemen devletler ve şirketler, kendi kültürel içeriklerini daha zayıf toplumlara küreselleşme adı altında pazarlamaktadır. Medya buradaki en önemli araçlardan birisidir. Medya, pazarlanan kültürel içeriğin reklamının yapıldığı bir arayüz görevi üstlenmektedir.

Toplum üzerinde en etkili medya araçlarından birisi televizyondur. Televizyonun etki gücünün geri planında, Türkiye’deki sosyal değişimler bulunur. Türkiye’de sosyo-ekonomik ve kültürel değişmelere paralel olarak geleneksel yaşam biçiminin yerini kent hayatı almıştır. Kentleşmenin Türkiye’de çok yönlü sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu

süreçte köy ve köy çevresinde yaşayan nüfusun büyük çoğunluğu, 20. yüzyılın sonlarında, hızla kente göç etmiştir. Göç, kültür ve kimlik yapılarını şekillendiren önemli etkenlerden birisidir (Chambers, 2005: 10). Türkiye'deki hızlı kentleşme, geleneksel kültür aktarımlarını sağlayan sosyal bağların dağılmasına ya da zayıflamasına neden olmuştur. Tarıma dayalı ekonomik sistemde dar alanda geniş aile yapısı ve güçlü sosyal bağlar söz konusuysen sanayi ekonomisine dayalı olarak oluşan kent ortamında, daha dar ve yabancı bir sosyo-kültürel çevre ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de hızlı sanayileşmenin yarattığı plansız göç ve kentleşme olumsuz sonuçlar doğurmuştur (Oğuz, 2019: 9-13). Buna bağlı olarak geleneksel kültürel aktarımı sağlayan aile, akraba ve diğer yakın sosyal çevrenin yerini, kent hayatında, formel eğitim kurumları ve iletişim teknolojileri doldurmaya başlamıştır. "Şehirleşme sürecine paralel olarak elektronik kültür ortamı hâkimiyetinin hat safhada yaşandığı bugünün küresel dünyasında kimlik ve kişiliğin korunup sürdürülebilirliği önem taşımaktadır." (Ersoy, 2006: 234). Kültürel bağlamda ortaya çıkan bu boşluğu, Türkiye'de özellikle 1990'lardan itibaren özel kanalların da yayın hayatına girmesiyle televizyon doldurmuştur. Televizyon yapısı ve amacı itibariyle diğer medya biçimlerinden farklı olarak kültürel hayatı şekillendiren bir araca dönüşmüştür (Aziz, 1985: 90-99).

Bu yeni yaşam biçiminde daralan sosyal çevreyle birlikte televizyon çocuklar üzerinde daha fazla etkili olmuştur. Geleneksel bilgi ve değer aktarım sistemlerinin görevini televizyon üstlenmiştir. Neil Postman (1995: 9) konuyu çocuk oyunları çerçevesinde değerlendirirken, kasaba ve kentlerin sokaklarında oyunun kaybolduğunu söyler. Ona göre, "Çocuk oyunları düşüncesi bile zihnilerden silinmektedir. Bilindiği gibi çocuk oyunları antrenör (eğitmen), hakem ya da seyirci gerektirmez ve o anda bulunabilen yer ve araç-gereçler kullanılmak suretiyle, eğlenmek amacıyla oynanır." Postman, "Televizyon Öldüren Eğlence" adlı çalışmasında da konuyu mekân açısından değerlendirir ve televizyonun kültürel hayatı işgal eden, bireysel olarak da insanların zihnini yönlendiren bir araç olarak görür (Postman, 2004: 19-20).

Televizyonun çocuk üzerinde etkili olmasının, sunulan içeriklerin ürettiği bağımlılık etkeniyle de ilgisi vardır. Bağımlılık olumlu ve olumsuz etkilere karşı çocuğu açık hale getirmektedir. Çocuklar televizyonda izledikleri yayınların etkisi ile arkadaşlık, paylaşma, iş birliği, yardımlaşma, sevgi gibi sosyal davranışlarını olumlu yönde geliştirdikleri gibi; şiddet, ahlaki yozlaşma, ihtiras gibi zararlı mesajları da alarak olumsuz yönde etkilenmektedir (Doğan, Göker, 2012: 6-7; Yıldırım, 2018: 47). Bu sürecin ortaya çıkmasında, çocuğun zaman geçirmesini sağlayacak sosyal çevrenin daralması ve çalışan anne ve babanın da rolü vardır. Anne ve baba evde geçirilen kısıtlı zamanda çocuğun sakin kalması için televizyonu bir çare olarak kullanabilmektedir (Koçak, Göktaş, 2020: 70). Televizyon, çocuğun sosyal mekanizmalarının merkezine oturmaktadır. "toplumun sosyal ilişkiler toplamı" olduğunu söyleyen J. Piaget (2015: 403), çocuğun ahlaki gelişiminin sağlanması için bu sosyal ilişki ağına dâhil olması gerektiğini belirtir. Ona göre; "Gerçekte, beden nasıl büyümenin son bulmasıyla ve

organların olgunlaşmasıyla belirlenen göreceli bir denge düzeyine değin evrim geçiriyorsa benzer şekilde, zihinsel yaşam da yetişkin bireyin zihniyle temsil edilen en son denge yönünde evrimleşir. Denge bireysel ve toplumsal boyutu olan çift yönlü bir şekillenme alanıdır.” (Piaget, 1999: 13, 15). Çocuğun erken yaştan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevreyle kurduğu iletişim biçimi ve düzeyi, dil gelişimi gibi pek çok temel becerinin şekillenmesini sağlar. Dil gelişimi “bir ölçüde biyolojik verilerle sağlanmakla birlikte asıl olarak sosyal iletişimle” ortaya çıkan bir beceridir. Çocuğun okul öncesi dönemde kazanması gereken bilişsel becerilerinden birisi de içinde bulunduğu toplumsal ve fiziksel gerçekliğe ilişkin olarak kavramlarla doğru, yanlış ve vicdan gibi çıkarımları yapmayı öğrenmesidir. Bu beceriler de yine çocuğun kurduğu sosyal ilişkiler yoluyla elde edilir (Aydın, 2010: 72; Gander, Gardiner, 2004: 250).

Televizyonun insan hayatının merkezine oturması, başta çocukların gelişim düzeyleri olmak üzere, kültürel tüketim alışkanlıkları gibi çok yönlü sonuçlar doğurmuştur. Televizyon, çocukluk döneminden itibaren bireyle fiziki-sosyal çevre arasına girerek kimlik ve kişiliğin gelişiminde belirleyici rol üstlenmiştir. Televizyonun kültürel hayata etkisiyle ilgili İnci Enginün’ün (2006: 219) şu tespiti konuyu tamamlayacaktır:

“Günümüzde televizyon ve radyo vasıtasıyla –radyo artık geri planda kaldı– sözlü kültür ön plana geçmekte. Halk destanları, hikâyeleri eskiden günler, geceler boyu insanları sürüklemiştir. Günümüzde belki o meddahları dinlemeye tahammül edemeyiz. Çünkü meddahlar, o dönemin ihtiyacına cevap veriyordu. O günlerin destancısının yerini bugün radyo ve televizyon aldı. Yeni destancımız onlar bizim. Şu hâlde radyo ve televizyonun da her toplumun kendisine uygun malzemeyle desteklenmesi lazım. Çocuk eğitimi ve edebiyatı üzerinde çalışanların bu konuyu büyük bir dikkatle incelemeleri gerekmektedir.”

Türkiye’de “1950’lerden sonra yaygınlaşan çizgi romanların” (Tuncer, 1993: 80) yerini, çocuğun dünyasında çizgi diziler almıştır. Çizgi film ve dizilerin çocuğun gelişimi ve kültürel yapısı üzerindeki etkileri çeşitli açılardan tartışılan bir konudur. Özellikle çocuklara yönelik tematik kanalların “hayal dünyasını geliştirme, eğlendirme, bilgilendirme ve eğitime” gibi işlevlerinin olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Doğan ve Göker, 2012: 27). Türkiye’de özel kanalların da yaygınlaşmasıyla birlikte çocukların çizgi film izleme saatleri sınırsız hale gelmiştir. Dolayısıyla erken yaştan itibaren çocuğun çizgi filmle kurduğu ilişki biçimi, eğitim açısından masalla kurulan ilişkiye benzemektedir. Sözlü kültür ortamında masalın çocuğun hayal gücüne yaptığı etkiyi, elektronik kültür ortamında çizgi film ve diziler yapmaktadır. Ancak, ekranda hayallerin görüntüsü de hazır olarak sunulmaktadır. Dolayısıyla televizyonda yayınlanacak çizgi filmlerin uzman programcılar tarafından seçilmesi sağlanmalıdır. Anne ve babanın, televizyonu, çocuğu oyalama aracı olarak kullanmasını engellemek için eğitimler vermelidir (Özakar ve Koçak, 2012: 38, 39; Fedakâr, 2011: 108).

Diğer taraftan hazırlanan çizgi film ve dizilerin içeriklerinin çocuklara kazandırdığı kültürel beceriler, “çocuğun çok yönlü gelişim alanlarını” hedeflemelidir. Çünkü çocuğun çizgi filmi izlemesi artık yalnızca televizyon ekranıyla sınırlı değildir. Mobil iletişim cihazlarının erişilebilirliği ve internet, büyük oranda kontrolün anne babadan

çıkmasına da neden olmaktadır. Söz konusu çok yönlü beceriler arasında çocuğun benlik algısı ve bireysel haklarını benimsetecek hedefler de vardır (Cengiz vd. 2020: 283; Aktı, 2014: 80). Bu kapsamda çizgi film ve dizilerin çok yönlü olarak ele alınması, hazırlanan içeriklerin konunun uzmanlarından destek alınarak oluşturulması gerekmektedir. Bu konu, çocuk sağlığı ve gelişimi uzmanlarını olduğu kadar halk bilimcileri de ilgilendirmektedir. Yabancı ve yerli çizgi film ve dizilerin “medya-okuryazarlığı” uzmanlarınca denetlenmesi ve “akıllı işaret” sistemiyle konu, beceri, içerik ve hedef yaş kitlesi bakımından sınıflandırılması gerekmektedir (Yücel, 2015: 133; İşleyen, 2020: 470).

3.Nasrettin Hoca Tipolojisi Etrafında Kültür Aktarımı

Tarihî bir şahsiyete dayanmakla birlikte Nasrettin Hoca; sözlü gelenekte bilgelik, mizah, eleştirel düşünce, tasavvuf gibi yanlarıyla bir tipe dönüşerek bugüne gelmiştir. Tarihî kişiliği daha çok tasavvufla ilişkilendirilen Nasrettin Hoca, sözlü kültür geleneğinde baskın olarak mizah yanıyla ön plana çıkmıştır. Nasrettin Hoca’yla ilgili yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu durum Nasrettin Hoca’nın yaşadığı kabul edilen 13. yüzyılı aşan ve büyüyerek bugüne uzanan etkileriyle ilgilidir. Nasrettin Hoca’nın önemi, edebî-estetik, dinî-tasavvufî ve felsefi niteliklerle birlikte, sözlü kültür ortamının düşünce ve aktarım biçimleriyle de ilgilidir.

Nasrettin Hoca’nın tarihî belgelere dayanan hayatıyla ilgili bugüne ulaşan bilgiler kısıtlıdır. Hoca’nın yazılı kaynaklardan ve fıkralarından hareketle genel olarak 13. yüzyılda yaşadığı kabul edilmektedir. Sivrihisar’ın Hortu köyünde doğmuştur ve babası imamdır. Seyyit Hacı İbrahim ile S. Mehmet Hayrani’den ders almıştır. Nasrettin Hoca daha sonra Konya’ya giderek Akşehir’de köy imamlığı ve müderrislik yapmış ve seksen yaşlarında ölmüştür. İyi bir eğitim aldığı anlaşılan Nasrettin Hoca, medrese hocalığı da yapmıştır. Yaşadığı yüzyılda başka Nasrettinlerle de karıştırılan Hoca, farklı kişilerle özdeşleştirilmiş ve adeta birkaç kişi olarak bugüne gelmiştir. Yaşayıp yaşamadığı bile tartışılan Hoca’nın hayatı etrafında menkıbe ve inanmalar oluşmuştur. Onun adına ilk kez 15. yüzyılın sonunda kaleme alınan “Saltukname”de rastlanılmaktadır. 16. yüzyılda da fıkraları kitap haline getirilmiştir. Yazma Nasrettin Hoca letaifi fıkrasının bulunması bu fıkraların sayısının zaman içinde yeni katılımlarla arttığını göstermektedir. Ona atfedilen fıkraların önemli bir kısmı Nasrettin Hoca’ya ait değildir (Türkmen, 1989: 7; Sakaoğlu ve Alptekin, 2009: 3; Sakaoğlu, 2005: 31; Duman, 1996: 59; Duman, 2001: 101).

Nasrettin Hoca fıkra tipi, temsil yeteneğiyle Türk dünyasına yayılmıştır. Türk halk felsefesinin ve nüktedanlığının yansıması olup yedi asırdır büyüyerek bugüne gelmiştir. Nasrettin Hoca, gündelik hayat içerisinde çevresini sosyolog, psikolog, filozof, sanatçı duyarlılığıyla tanımış, izlemiş, eleştirmiş ve yol göstermiştir. Nasrettin Hoca tipinin temsil ettiği bu geniş perspektif, fıkraların yeniden yazma süreçlerinde güncellenmesine de izin vermiştir (Özkan, 1996: 182, 195; Türkmen, 1996: 263;

Aktulum, 2011: 24). Türk kültüründe yaratıcı mizahın simgesine dönüşen Nasrettin Hoca, zamanları ve sınırları aşmıştır.

Türk dünyasında ortak mizah zevkini temsil eden Nasrettin Hoca, temsil kabiliyeti açısından sözlü gelenekte kapsayıcı bir rol üstlenmiştir. Bu durum, ona atfedilen fıkraların büyük bir bölümünün başka Nasrettinlere ya da daha zayıf tiplere ait fıkraların, Hoca'ya mâl edilmesine yol açmıştır. Sürekli yeniden üretilen fıkraların aynı tip etrafında şekillenmesi, Nasrettin Hoca imajının güçlü olmasıyla ilgilidir. Bu bakımdan Nasrettin Hoca'nın izini 13. yüzyıldan bu yana Türkçenin yayılma alanlarıyla birlikte sürmek mümkündür (Duman, 2001: 101; Özkan, 1996: 195,199, Kurgan, 1986: 7). Sakaoğlu (2013: 24), Nasrettin Hoca'ya bağlanan ancak ona uymayan fıkraları: 1. Mantık açısından Hoca'ya uymayan fıkralar, 2. Din açısından Hoca'ya uymayan fıkralar, 3. Hoca ve Timur fıkraları, 4. Nasrettin Hoca'dan önce de anlatılan fıkralar, 5. Ahlak açısından Hoca'ya uymayan fıkralar şeklinde sınıflandırmıştır. Diğer taraftan Nasrettin Hoca tipolojisi etrafında, onun tarihsel gerçekliğinin dışında, yeni fıkra konuları sürekli ortaya çıkmaktadır. Bu tip, daima güncellenen ve yeni kültür çevrelerine ayak uyduran bir yapıya sahiptir.

Geleneksel değerlerin aktarımı bakımından önemli işlevleri olan Nasrettin Hoca fıkralarında olumlu tip Hoca'nın kendisidir. Hoca etrafında anlatılan fıkralarda o, bir aracı olarak hakikati seslendirir ve karşıya ders verir. Fıkralardaki Hoca'ya ait meziyetler arasında, hazırcevaplık, akılcılık, nükte ön plandadır. Bu durum Nasrettin Hoca fıkralarındaki eğitici işlevleri göstermektedir. Eleştirel düşünme ve yol göstericilik fıkralarda ön plana çıkan özelliklerdir. Buna bağlı olarak da toplumdaki sosyo-kültürel durumlar fıkralara yansımıştır (Şişman, 2010: 149; Kızıldağ, 2019: 1986).

Bir metin olarak Nasrettin Hoca fıkralarında yedi asırlık süreçteki geleneksel kültürün yansımalarını görmek mümkündür. Fıkralarda bayram, düğün gelenekleri, halk inanışları, misafirperverlik gibi kültürel unsurlar bulunur. Dolayısıyla anlatının muhafazası ve aktarılması, geleneksel kültürel kodların taşınmasını sağlar. Ayrıca fıkralarda gülmeyi sağlamak amacıyla çeşitli söz sanatları da kullanılmıştır. Yalan, hayal ve düş, abartı, tezat, dil oyunu gibi unsurlarla fıkralarda "gerçeküstü mizah" ortaya konulmuştur. Bu kapsamda Nasrettin Hoca fıkraları bir kültür kaynağı olarak değerlendirilebilir (Azar, 2017: 182; Açıkgöz, 2017: 5-6; Duymaz, 2009: 265; Ögüt-Eker, 2005: 33).

Nasrettin Hoca, fıkralarda gerçekçi bir kişilik olarak görülür. Bu yanı sıra toplumsal gerçekliğin şekillenmesinde önemli çıkarımları vardır. Hoca, Gülin Ögüt Eker'in ifadesiyle, "insana özgü evrensel konularda yüklendiği eleştiri göreviyle, Türk mizah belleğini uluslararası boyuta taşıma başarısını göstermiş dünyadaki tek fıkra-tipi örneğidir" (Ögüt Eker, 2009: 579). Bu çerçevede Nasrettin Hoca fıkralarının yazılı ve elektronik kültür ortamında yeniden üretilmesi, söz konusu değer ve tutumların korunup aktarılmasına önemli katkı sağlamaktadır. Nasrettin Hoca, fıkralarda "ana/baba ve çocuk arasındaki zamansal, kültürel ve zihinsel mesafenin olgun

davranış, bilgi ve empati ile aşılması gerektiğini iletmeye çalışır. Bu aşamadan sonra ilettiği mesaj, en güzel eğitimin iyi örnek olunmasıdır.” (Şenocak, 2009: 807-808).

13. yüzyılda yaşadığı anlaşılan bir tarihî şahsiyete dayanan Nasrettin Hoca fıkra tipi, Türk halk felsefesi, mizah ve eleştirisinin sözcüsü olmuştur. Sözlü gelenek kültürünün yapısıyla birlikte Hoca etrafında Türk dünyasını kapsayan zengin bir fıkra külliyatı oluşmuştur. Bu çerçevede “ur-form” arama anlayışıyla Nasrettin Hoca’ya bakmak, onun yedi asırlık canlılığını görmezden gelmek olacaktır (Oğuz, 2009: 560). Türk halk felsefesinin yaratıcı mizah örneği olarak Nasrettin Hoca’nın yeni kültür ortamlarında çağın teknolojik ve estetik sistemleriyle üretilmesi, temsil ettiği kültürel değerlerin geleceğe aktarılmasını sağlayacaktır.

4.Zaman Yolcusu Bir İmge ve Nasrettin Hoca Çizgi Dizisi

Kentleşme, ulaşım ve iletişim imkânlarının artması, kültürün ulusal sınırların ötesine taşınmasına sebep olmuştur. Temelinde Batı ekonomik sistemleriyle bütünleşmiş olmayı içeren küreselleşme kavramı, kültürün küreselleşmesini de içermektedir. Küreselleşme kavramı, kültür ekonomisini de içine alan geniş bir yapıya sahiptir. Ekonomik güce sahip ülkeler diğer ülkelere karşı uyguladıkları kültür politikalarını baskı aracına dönüştürmektedir. Bu sürece sonradan dâhil olan veya daha az gelişmiş ülkelerin küreselleşme karşısında dayanabilecekleri zemin kendi kültürel varlıklarıdır. Millî kültürlerin küreselleşme karşısında direnebilmesi ya da kültürel alışveriş sürecine dâhil olabilmesi için ulusal kalıt unsurlarını çağın şart ve ihtiyaçlarına göre dönüştürerek kullanması gerekmektedir. M. Öcal Oğuz’un (2001: 6) ifadesiyle ulusal kalıt: “ulusal kimliği oluşturan, destekleyen, açıklayan, gösteren maddî ve manevî bütün unsurlardan” oluşur. Türk kültür tarihi açısından Nasrettin Hoca, Türk dünyasının müşterek ulusal kalıt unsurlarından birisidir. Bu çerçevede Nasrettin Hoca fıkra tipine dayalı olarak üretilen modern edebî metin, çizgi film, çizgi dizi, animasyon ya da sinema filmlerinin kültürel küreselleşme sürecinde önemli içerikler olduğu söylenebilir. Nasrettin Hoca’nın temsil ettiği değerler dünyası ve kültürel göstergeler alanının çocuklara yönelik yapımlarda kullanılmasının, onların bireysel ve toplumsal gelişimleri bakımından önemli işlevleri vardır. TRT Çocuk kanalında yayınlanan “Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu” adlı çizgi dizide Nasrettin Hoca, geçmişten seslenerek değil; bugüne gelerek mizah, ders verme, öğüt verme, eleştiri gibi rollerini sürdürür. Hoca, görevini bugünün fiziksel mekânları, meseleleri ve kültürel şartları içerisinde yapar. Bu durum geleneğin güncellenmesi biçimine önemli bir örnek teşkil eder. Geleneksel olanı olduğu gibi bugüne taşıyarak ya da bugünün insanını yapay bir ortama sokarak gelenekten beslenmesi beklenemez. Kültür endüstrisinin üretilen çok yönlü içerikleri hedef kitleye göre cazip sunum biçimlerine dönüştürülmektedir.

“Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu” adlı çizgi dizinin bu çalışmada incelenen bölümlerinde işlenen konular, dizinin bölümlerindeki başlıklar üzerinden şu şekildedir: Zaman Yolcusu, Aslan Terbiyecisi, Evde Bir Başına, Alışverişte, Kayıp

Hazinesi, İnternet Dünyasında, Küresel Isınma, Oyun Bitti, Kayıp, İz Peşinde, Hafıza Kaybı, Okuma Yazma Öğreniyor, Sıra Dışı Sporlar, Kamp Yapıyor, Tarım Yapıyor, Akıllı Yol Bilgisayarı, Film Setinde, Diş Hekimi, Su Altı, Müzik Yarışması, Dünya'nın Merkezi, Mars'a Yolculuk, Robot Dostu, Kayıp Küheylan, Görünmez Adam, Davetsiz Misafir, Fazla Eşyalar, Macera Parkı, Antikacı.

Nasrettin Hoca yüzyıllardır içine girdiği farklı sosyo-kültürel bağlamlarda olduğu gibi, ironik bir şekilde bu kez zamanda yolculuk yapar. Dizinin "Nasrettin Hoca Zaman Yolcusu" (Url 1) adlı birinci bölümünde Zehra'nın babası Cemil, bir zaman makinesi icat etmeye çalışmaktadır. Bu sırada kendi zamanında bulunan Nasrettin Hoca ise pazara gitmektedir. Hoca'nın yoluna çıkan üç çocuk uçurtmalarının ağaca takıldığını söyleyerek Hoca'yı ağacın yanına götürür. Hoca, çocukların amacının ayakkabılarını almak olduğunu anlar ve birbirine bağladığı ayakkabıların ipini boynuna asar. Ağaca çıkar ve "Bu iyiliğime karşılık Rabbim belki öteye bir yol açar da ben de oradan devam ederim." der. Bunlar yaşanırken Zehra'nın arkadaşları Kerim ve Ayşe, Cemil'in laboratuvarını karıştırmaktadır. Meraklı olan Kerim, girilmemesi gereken odaya girer. Zehra ve Ayşe de onu durdurmak için peşinden giderler. Bu sırada sürekli çocukları izlemekte olan Tolga da gizlice içeriye girer. Oda karanlıktır ve karanlıkta oluşan kargaşada Zehra'nın elinde bulunan "Nasrettin Hoca Fıkraları" kitabı zaman makinesinin üzerine düşer. Bu sırada uçurtmaları alan Hoca "Nedir benim bu çocuklardan çektiğim? Bıktım artık, bıktım. Hakikaten Yarabbim bir yol versen de azıcık öte gidip kafamı dinlesem." der ve ağaçta oluşan ışıktan bugüne ışınlanır. Çarığının teki ise orada düşer. Sesleri duyarak odaya gelen Cemil ve çocuklar bir anda karşılarında Nasrettin Hoca'yı görünce oldukça şaşırırlar. Pazara geç kaldığını söyleyen Hoca, eşeği Küheylan ile dışarı çıkar. Çıktığında gördükleri karşısında yaşadığı şaşkınlık ve korku ile koşarak tekrar laboratuvarın olduğu ağaç eve girer. "Ben neredeyim?" diye soran Hoca'ya Cemil: "Hangi yılda olduğumuzu düşünüyorsunuz?" der. Nasrettin Hoca "674." deyince Cemil, hicrî 1440 yılında olduklarını belirtir. Hoca'nın bir zaman yolcusu olarak günümüze geldiğini söyler.

"Aslan Terbiyecisi" (Url 2) adlı bölümde Hoca hava almak için dışarıya çıkıp dolaşırken ormandaki hayvanat bahçesine gider. Orada hayvanların kafeslerde olmasına şaşırır. Nasrettin Hoca geldiği zamanın kent hayatını eleştirir. "Aslan kafese konur mu hiç? Şu asrın insanlarına bak sen. Hayvanları kafese, kafesleri ormanlara koymuşlar; kendilerini de gürültünün patırtının ortasına bırakmışlar." der. Aslanla birlikte kafese giren Hoca'ya "Korkmuyor musunuz?" dendiğinde, aynı nüktedan üslupla "Vahşi mi, korkmak mı? Evladım, ormanın dışındaki bu şehir vahşi." der.

Çizgi dizinin "Evde Bir Başına" (Url 3) adlı bölümünde Nasrettin Hoca kahvaltıya davet edildiği Zehraların evine gider ve evde yalnız kalır. Hoca, ilk defa karşılaştığı masa, sandalye, buzdolabı, fırın, televizyon ve kamerayla tanışır. Dolapları karıştırırken tabakları görünce, "Bu asrın insanları çok müsrif." der. "Nasrettin Hoca Alışverişte" (Url 4) adlı bölümde Hoca'nın gözüyle tüketim kültürü ele alınmıştır. AVM'ye götürülen Nasrettin Hoca, insan kalabalığı ve eşyaların çokluğuna şaşırır.

AVM'yi gören Nasrettin Hoca "Ooo! Şu kocaman kervansarayda bakın." deyince, Kerim, "Kervansaray mı?" diye şaşırır. Zehra'nın "Alışveriş merkezi, Nasrettin Hoca." demesi üzerine Nasrettin Hoca, "Bu kocaman şey bir kervansaray değil mi?" diye sorar ve Cemil "Bu çarşı, yani sizde ki kapalı çarşılar gibi düşünün. Bu çağın kapalı çarşısı." cevabını verir. Nasrettin Hoca "Allah Allah! Şu işe bak." diyerek şaşkınlığını anlatır. Yürüyen merdivene binen Nasrettin Hoca merdivenden düşer. Bir mağazadaki indirim koşan insanları görünce oldukça şaşırır. Nasrettin Hoca, AVM'de eşeği Küheylan'ın yanına gitmeye karar verir. Asansörü görünce bu kapının kolu yok nasıl açılacak diye düşünür. Asansöre "Açıl susam açıl." der. Kapının açıldığını görünce ise "Bazı şeyler hiç değişmemiş baksana." yorumunu yapar. Asansöre binince de "Kapan susam." der. Asansörden inince yanlışlıkla kendisini Nasrettin Hoca'ya en çok benzeyen kişinin seçildiği yarışmanın sahnesinde bulur. Nasrettin Hoca sahnede Küheylan koşarak sahneye gelip Hoca'ya çarpar ve Hoca eşeğin üzerine ters oturur. Bunu gören seyirciler Hoca'yı birinci seçer ve Hoca ödül olarak ayakkabı kazanır. Ayakkabının tekini unuttuğu çarığın yerine giyerken diğer tekini kuşağının içine saklar. Nasrettin Hoca "Bak sen şu işe Küheylan kendi zamanında herkesle kavgaya tutuşan bu huysuz ihtiyara bu zamanda sırf Nasrettin olduğu için ödül bile veriyorlar." der.

"Nasrettin Hoca'nın Kayıp Hazine" (Url 5) başlıklı bölümde Nasrettin Hoca'nın "Kazan Doğurdu" fıkrasına göndermeler yapılır. Hoca Latin harfli yazı okuyamadığı için, çocuklarla sahafa giderek Arap harfleriyle yazılmış kitaplar alırlar. "Anadolu'nun Gizli Hazinesi" adlı kitaba göre yaptıkları kazılarda bir sandık bulurlar ve içinden Hoca'nın kayıp çarığının teki çıkar. Bu durum Nasrettin Hoca fıkralarındaki mantık dışı ve gerçeküstücü yapıya uygundur. Sandıktan Küheylanın bulduğu başka bir kâğıtla gerçek hazineyi aramaya başlarlar.

Mobil cihazların yaygınlaşması ve internetle birlikte sosyal medya gündelik hayatın bir parçası haline gelmiştir. Bu durum bir yandan iletişimin hızlanmasına katkıda bulunurken bir yandan da gerçek sosyal ilişkilere zarar vermektedir. "Nasrettin Hoca İnternet Dünyasında" (Url 6) adlı bölümde sosyal medyanın aşırı kullanımının yol açtığı problemler Nasrettin Hoca'nın gözüyle anlatılmıştır. Nasrettin Hoca'yı evde bulamayan çocuklar Hocayı merak eder. Hoca ve Küheylan dışarıdan gelirler. Cemil Hoca'ya sürekli ulaşabilmek için bir telefon vererek telefonu bütün ayrıntıları ile anlatır ve selfie çeker. Bunu gören Hoca "Aaa Küheylan şu işe bak. Suretimiz kutuya girdi." der. Nasrettin Hoca'ya sosyal medya hesabı açarlar ve bu çektikleri fotoğrafı oraya yüklerler. Nasrettin Hoca her gördüğü ve yaptığı şeyi paylaşmaya başlar. Yaptığı paylaşımlar yüzünden karışıklıklar çıkar. Bu durum üzerine Hoca "Allah Allah! Ne dedikoducu aletmiş bu böyle, herkesi birbirine düşürdü canım." der. Eve geldiklerinde Hoca bir fotoğraf çeker. Yine paylaşım yapmasından korkan çocuklar, "aman Hocam" derler. Nasrettin Hoca "Gelin, gelin. Şaka yaptım. Bizim mutluluğumuzu bir tek biz görsek yeter ama değil mi?" der. Hoca böylece kendi üslubuyla her durumun internet ortamında paylaşılmasına gerek olmadığını söylemiş olur.

Bugünün dünyasının en önemli meselelerinden birisi küresel ısınmadır. Aşırı sanayileşmenin ve doğanın dengesinin insan eliyle bozulması iklim değişikliklerine yol açmaktadır. “Küresel Isınma” (Url 7) adlı bölümde Nasrettin Hoca çocuklarla birlikte bu soruna çözüm arar. Hoca arabalarla ilgili olarak “*En iyisi bu kendinden götüren gürültülü makineleri kaldırmak.*” der. Geçmişe dönmenin mümkün olmadığı ancak, yeni teknolojilerle doğaya verilen zararın azaltılabileceği sonucuna varılır.

“Oyun Bitti” (Url 8) adlı bölümde, çocukların izledikleri çizgi filmler ve oynadıkları oyunların kendilerine verebilecekleri zararlara gönderme yapılır. Nasrettin Hoca ve Kerim bilgisayar oyunu oynamaktadırlar. Kerim’in oyun oynamasını, kendini kaptırarak izleyen Hoca uyuyakalır. Rüyasında, kendisini oyunun kahramanı olarak görür. Hoca’nın toplamda 3 canı vardır. Zıplayarak ödülleri toplar. Koşar, engelleri atlar ama tek canı kalmıştır. Kerim’i arar ve bulur, Kerim’i kurtarmaya çalışır. Son canını da kaybetmek üzereyken uykudan uyanır. Ama rüya gördüğünü anlamaz. Kerim’i kurtarmak için tekrar oynamak ister. Dışarı çıktığında çocukları oyun oynarken görür ve rahatlar. Zehra: “*Video oyunu oynayalım mı?*” diye sorunca Nasrettin Hoca “*Yok yok kalsın, bu zamanın oyunlarını öğrendik. Ne günümüz kaldı ne rüyamız. Biraz da ben size oyun öğreteyim. Yedişer taş bulup gelin.*” der. Hoca geleneksel çocuk oyunlarını hatırlatmış olur.

“Öteye Giden Yol” (Url 9) adlı bölümde Nasrettin Hoca, rüyasında geçmişe döner ancak durumu uyanınca anlar. Bu sırada geçmişle bugünü karşılaştırır. Karısından tost ve çay ister ancak karısı onların ne olduğunu bilmez. Küheylan’ın gelecekte kaldığını zanneden Hoca onu aramaya çıkar. Geleceğe gidince son kez bisiklete binmek, araba kullanmak, dalmak, helikopter kullanmak, okuma yazma kursuna gitmek, paraşütle atlamak istediğini düşünür. Hoca uykusundan uyanır ve yaşadıklarının bir rüya olduğunu anlar. Cemil ve Zehra, Hoca’ya artık her şeyin hazır olduğunu ve kendi zamanına dönebileceğini söyler. Ama Hoca “*Gitmek mi? Ne gitmesi daha erken, daha yapmak istediğim çok şey var.*” der.

“Nasrettin Hoca Okuma Yazma Öğreniyor” (Url 10) adlı bölümde Nasrettin Hoca okuma yazma kursuna giderken bir yandan da eve dönünce tabletten yeni çıkan oyunu oynamak ister. Tarih ödevi için yardım isteyen Ayşe’ye de “*Önce senin ödevini yaparız sonra oyun.*” der. Zehra da “*Sonra birazcık eski sokak oyunlarından oynayalım.*” der. Anlaşırlar ve Hoca sınıfa doğru yürümeye başlar. Zaman makinasıyla bugüne gelen Hoca’nın gündemi de bugünün meseleleridir.

“Nasrettin Hoca Tarım Yapıyor” (Url 11) adlı bölümde, organik tarımın önemine dikkat çekilir. Çocuklar bahçede patates salatası yerken salatanın neden bu kadar lezzetli olduğunu sorarlar. Zehra onları Hoca’nın bahçesine götürür ve her şeyin orada yetiştiğini gösterir. Kerim ise domatesi ilk kez dalında görmüştür. Ayşe, bu sebze ve meyvelerin Hoca’nın zamanında olmadığını söyler. Kerim buna güler ve “*Ne yani, Nasrettin Hoca hayatında hiç patates yememiş miydi?*” der. Zehra derste işlediklerini bazı sebze ve meyvelerin yeni keşfedilen kıtalardan gemilerle geldiğini söyler. Nasrettin Hoca “*Evet, mesela domates, domatese bayıldım.*” der. Yetiştirdiği organik ürünleri

pazarda satmaya karar verirler. Pazardaki tüm ürünlerin satıldığı bir günde ürünlerden alamayanlar için Nasrettin Hoca bir fikir düşünür ve “Ürünlerden alamayanlar benimle bahçeye gelip ürünlerden toplansın.” der. Onları satmayacak mısınız diye sorduklarında Nasrettin Hoca “Bugünkü kazancımız bize yeter evladım, hem madem bu zamanda tabii olan çok kıymetli mahsulleri beraber toplayalım da şu organik tarım dediğimiz şeyi tam yaşamış olun değil mi?” cevabını verir.

Nasrettin Hoca “Akıllı Yol Bilgisayarı” (Url 12) adlı bölümde sesi kız kardeşine benzediği için Hasibe adını verdiği yol bilgisayarına fıkra anlatarak kafasını karıştırır ve kendini eve götürür. Hoca yol bilgisayarına “Bak kızım, sana ev dedim durmadın, ev dediğimde ne anladın acaba?” der. Yol bilgisayarını “Sizin eviniz bundan 800 yıl öncesinde. Sizi en yakın aktif zaman makinasına götürüyorum.” der. Nasrettin Hoca, yol bilgisayarına durmaya ikna edemez. Onu şaşırtmak için “Kızım, ben sana nasıl göle maya çaldığımı anlattım mı?” der. Yol bilgisayarını “Göle maya çalınmaz.” deyince Hoca, “Sen öyle san, bak şimdi...” diyerek fıkrayı anlatır. Hoca sonunda eve gelmeyi başarır. Cemil yol bilgisayarını nasıl durdurduğunu sorunca Hoca güler. O sırada yol bilgisayarını “Kazanın doğurması mümkün değil, ölmesi hiç değil ama...” der. Bunun üzerine Nasrettin Hoca “Biraz kafasını karıştırmış olabilirim.” der.

“Diş Hekimi” (Url 13) adlı bölümde Nasrettin Hoca izleyiciye halk hekimliği uygulamalarını hatırlatır. Basit sağlık sorunlarında halk hekimliği uygulamalarına başvurulabileceğini anlatan örnek durumlar gösterilir. Diş ağrısı artan Hoca'nın sorunu, diş hekimine götürülmesiyle çözülür.

Çizgi dizide Nasrettin Hoca'nın gözüyle çevre kirliliği konusu da ele alınır. “Su Altı” (Url 14) adlı bölümde Hoca, izlediği bir su altı belgeselinden hareketle yüzme kursuna gider ve çocuklarla bir göle dalarlar. Kerim gördüklerini kaydetmek için kamera da getirmiştir. Hoca ve çocuklar suyun altında gördüklerine inanamazlar. Gölet oldukça kirlidir. Bir kaplumbağa Hoca'nın peşine takılır ve onu takip etmeye başlar. Hoca'nın peşinden kıyıya kadar gelir. Kaplumbağayı takip ederek ayağına plastik şişe takılmış olan başka bir kaplumbağayı kurtarırlar. Çevre kirliliğinden şikâyet ederler. Bu sırada Hoca'nın aklına bir fikir gelir. Kerim'in getirdiği kamera ile denizin kirliliğini, kaplumbağanın durumunu kaydederler. Hayvanların tehlikede olduğunu belirterek göleti kurtarmak için yardım çağrısında bulunurlar. Yardıma gelen insanlarla birlikte göleti temizlerler. Göle gidip kendine bakan Hoca “Kendimizi görebildiğimize göre içindekileri de hayli hayli görebiliriz.” der.

“Müzik Yarışması” (Url 15) adlı bölümde Nasrettin Hoca, çocuklara eski Türk çalgısı olan kopuzu tanıtır. Çocuklar müzik yarışmasına hazırlanırken Kerim'in kolu kırılır. Yarışmaya üç gün kalmıştır ama Kerim'in kolu bir ay alçıda kalacaktır. Grup için gitar çalacak başka birilerini ararlar ama bulamazlar. Yarışmadan çekilmeye karar verirler. Hoca gitarı eline alarak “Kerim'in müzik aleti bu mu? Aynı bizim kopuza benziyor.” der. Kerim “Kopuz mu o da ne?” diye sorunca Cemil “Kopuz eskiden beri Türklerin kullandığı

bugün Altay Türklerinde rastlanan bir çeşit müzik aletidir.” der. Hoca, Kerim’in yerine eski Türk çalgıları merkezinden aldığı kopuzla katılır ve yarışmayı kazanırlar.

Nasrettin Hoca, Türk halk felsefesinin pratik ve akılcı yönünü temsil eder. Fıkralarda bu yanıla önemli çıkarımları vardır. “Dünya’nın Merkezi” (Url 16) adlı bölümde gündemi meşgul eden dünyanın merkezi neresi sorusuna herkesi toplayarak cevap verir. Haberlerde Nasrettin Hoca’nın bu iddiasının büyük yankı uyandırdığı söylenir. Açıklamanın yapılacağı koca çınarın önüne dünyanın her yerinden insanlar gelmiştir. Bilim insanları da Hoca’nın bu iddiası karşısında şaşırılmıştır. Hemen bir bilim insanını Türkiye’ye göndermeye karar veririler. Nasrettin Hoca kalabalığın içerisinde çocuklara dönerek şu hükmü verir: *“Herkes kendi dünyasının merkezidir çocuklar, bunu sakın unutmayın.”*

“Robot Dostu” (Url 17) adlı bölümde Nasrettin Hoca yapay zekâ ile sınanır. Çocuklara ödev olarak verilen yapay zekâli robot yapma ödevi bir hafta içerisinde hazırlanır. Robot şifreyle çalışmaktadır. Hoca Ali Baba ve Kırk Haramiler kitabını okurken *“Açıl susam açıl.”* der ve tesadüfen şifreyi söylemiş olur, robot çalışır. Hoca evden çıkan robotu tekrar eve getirmeye uğraşır. *“Kapan susam kapan.”* diyerek robotu kapatır. Cemil robotu günceller. Daha sonra Kerim robota, *“Sen Nasrettin Hoca’yı tanıyor musun?”* diye sorar. Robot şu cevabı verir: *“Nasrettin Hoca 13.yüzyılda yaşamış mizahi bir figürdür. Komik hikâyeleri, özlü sözleri ve fıkralarıyla hatırlanan Nasrettin Hoca aynı zamanda felsefi kişiliği de olan bir bilgedir. Günümüze zaman yolculuğu yaparak gelmiş olan Nasrettin Hoca şu an uyumaktadır. Bundan 50 yıl sonra hatta 100 yıl sonra hatta 1000 yıl sonra da okunup nesilden nesile aktarılacaktır.”*

Çizgi dizide işlenen konulardan birisi de hayvan sevgisidir. “Davetsiz Misafir” (Url 18) adlı bölümde, hayvanat bahçesinden kaçan bir maymun, Nasrettin Hoca’nın ağaç evine gelir. Maymun, Hoca’yı ve çocukları bir yere götürmek istemektedir. Nasrettin Hoca, Küheylan ve çocuklar maymunu takip ederler. Maymun onları bir hayvan hastanesine getirir. Bu sırada camdan onlara bakan başka bir maymunu fark ederler. Maymunun durumunu merak eden Hoca ve çocuklar içeri girerler. Veteriner aslında tedavisinin bittiğini ama buna rağmen çok halsiz olduğunu söyler. Hoca bunun çözümünü bildiğini söyler ve hayvanat bahçesinden kaçan maymunu getirir. Bunun üzerine iki maymun da neşe ile oynamaya başlar. Bu duruma şaşırın veteriner Hoca *“Bazen iyileşmek için sadece sevdiklerine ihtiyacın vardır.”* diyerek hükmünü verir.

Kent ortamında bir yandan tüketim kültürünün etkisiyle sürekli yeni kıyafet, oyuncak ve çeşitli eşyalar alınırken bir yandan da eski eşyalar küçük ev alanlarında birikmektedir. Çizgi dizi de bu durum çocukların hem daha düzenli hem de daha tutumlu olmaları için örnek olay olarak kullanılır. “Fazla Eşyalar” (Url 19) adlı bölümde Nasrettin Hoca okumak için hikâye kitabını aramaktadır; ancak evde o kadar fazla eşya vardır ki bir türlü bulamaz. Ağaç ev çocukların kullanmadığı bir sürü eski eşya ile doludur. Hoca, çocuklardan eski eşyalarını ayıklamalarını ve vermelerini ister. Bunun üzerine bir ay boyunca kullanmadıkları eşyaları not alırlar. Bu süreçte kullanmadıkları eşyaları da vermemek için kullanmaya çalışırlar. Bu durumdan

sıkılırlar. Bir ay sonra Hoca, aldığı notlara bakar ve çocukların kullanmadığı eşyalardan kullanılabilir olanları ihtiyaç sahiplerine, kullanılmayacak olanlar ise geri dönüşüme gönderir. Cemil, Hoca'ya çocukları nasıl ikna ettiğini sorunca Hoca "Ne demişler bir musibet bin nasihatten evladır." diyerek hükmünü verir.

"Antikacı" adlı (Url 20) bölümde Hoca, çocuklara tutumlu olmayı göstermekle ilgili bir durumun içerisinde. Yırtılan çarığı tamir etmeye çalışırken tamirci kendilerini antikacıya yönlendirir. Hoca'nın ayakkabısıyla uğraştığını gören çocuklar şaşırır. Kerim, *Ayakkabı tamir edilir mi hiç?* Diye sorar. Hoca da ayakkabıları yırtılınca ne yaptıklarını sorar ve Kerim yenizini aldıklarını söyler. Nasrettin Hoca, "Olur mu hiç öyle şey? Hem benim çarıklarım yeni daha 10 yıl oldu" der. Sonrasında Hoca'nın çarığı tamir edilir.

"Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizide incelenen bölümlerde, klasik Nasrettin Hoca fıkra tipinde olduğu gibi, kıvrak aklın, meselelere pratik çözümler bulmanın ve mizah unsurlarının kullanıldığı görülür. Dizide Nasrettin Hoca bugüne taşınarak güncel olayların içerisine sokulmuştur. Geleneksel kültür unsurlarının yeni kuşaklara aktarılmasında bugünün ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek şekilde sunulması gerekir. Gelenek, kendi içerisinde dinamik olma özelliği taşır. Bu dinamik yapı dikkate alınmadığında taşınan kültürel unsur, yalnızca otantik bir içerik olarak kalır ve geçici bir etki yaratır. Bu çerçevede ele alınan dizide, Nasrettin Hoca tipinin gözüyle bugünün dünyası değerlendirilmektedir. Metin Ekici, geleneğin güncellenmesinin kültürel devamlılığı sağlayacağını vurgulayarak şu tespiti yapar: "Geleneğin içinde yenilemeye, güncellemeye veya değişiklik yapmaya ve böylece geleneği sürekli kılmaya izin veren bir öz vardır. Bu öz kaybolmadığı sürece her gelenek değişerek gelişir." (Ekici, 2008: 38). Nasrettin Hoca fıkra tipinin özü, onun temsil ettiği akıl, mizah, felsefi bakış açısı ve kıvrak zekâ gibi unsurlardır. Çocuklara yönelik hazırlanan bir çizgi dizide, çocukların önüne 13. yüzyıl sosyo-kültürel ve fiziki çevresinin meseleleri konmak yerine, Hoca'nın 21. yüzyıla getirilerek yeni sosyo-kültürel şartlar, ulaşım ve iletişim imkânları, teknolojik gelişmelerle tanışması sağlanmıştır. Bir diğer önemli nokta ise Nasrettin Hoca tipinin gelişme, değişme ve güncellemeye imkân veren yapısıdır. Hoca, yedi yüzyıl boyunca Türk dünyasındaki değişme ve gelişmelerin içerisinde sosyal, ekonomik, dinî, siyasi ve estetik açıdan kendisine yer bulmuş bir tiptir. Bu konuda Cengiz Gökşen (2009: 349), Nasrettin Hoca'yla ilgili şu tespiti yapmıştır:

"Yüzyıllardır Türk milletinin ve dünyanın en tanınmış fıkra tipi olan ve şöhreti her gün biraz daha yayılan Nasrettin Hoca toplumdaki değişimden ve gelişmeden geçmişte olduğu gibi yine nasiplenecek çağa ayak uyduracaktır. Bu manada çeşitli ulaşım ve iletişim vasıtalarını kullanacak, eşekten inip arabaya, otobüse, uçağa binecek, hatta Temel'de olduğu gibi, onu da uzayda ve internette dolaşırken görebileceğiz. Hoca'nın yüzyıllardır varlığını korumasını sağlayan en önemli unsur, geçmişte yaptığı ve söyledikleri yanında, kültürel ve sosyal değişime ayak uydurup güncelliğini korumasıdır."

Bu kapsamda Nasrettin Hoca içinde bulunulan “kültür asrı” olarak tanımlanan 21. yüzyılda kültürel belleğin en önemli taşıyıcılarından birisidir. Bu bellekten hareketle gelecek “kurgulanabilecek, işletilebilecek ve yönetilebilecektir.” (Özdemir, 2008: 20). Kültürel bellek aynı zamanda millî kimliğin muhafaza alınıdır. Jan Assmann (2001: 61), “Grup, tarihini hatırlayarak ve kökenine ait hatırlama figürlerini belleğinde canlandırarak kimliğinden emin olur.” tespitini yapar. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların bilinçaltına yabancı unsurların yerine “Nasrettin Hoca, Dede Korkut, Keloğlan, Battal Gazi, Oğuz Kağan, Umay Ana, Tomris Hatun, Bay Ülgen, Yayık Han, Mete Han gibi tarihî kahramanlar ve destan, masal, efsane, fıkra karakterlerinden” hareketle yazılı, görsel ve işitsel içeriklerin yerleşmesi kültürel hafızanın oluşmasını sağlar. Nasrettin Hoca küreselleşme sürecinde, Türk dünyasının ortak değer ve semboller temsilinde “uygulamalı halk bilimi çalışmaları kapsamında” önemli gösterge unsurudur (Oğuz, 2013: 31-32; Karakuş, 2017: 249-250; Fidan, 2018: 974-984). Bu konu aynı zamanda kültür ekonomisinin de bir parçası olarak ele alınmalıdır. Gülin Ögüt Eker’in (2009: 590) Nasrettin Hoca’yla ilgili şu tespiti Nasrettin Hoca’nın zaman yolculuğundaki etkisini geleceğe taşımanın yollarını göstermektedir:

“Kültürel bellekte yüzyıllar arasında gidip gelebilen Nasrettin Hoca, marka kültürünün temel aktörlerinden biri olmak; internette dolaşmak; MSN’ye girmek; telefon firmalarının masal/fıkra hattında başrol oynamak; takı tasarımlarında yer almak; park-sokak-okul-apartman-alışveriş merkezlerine-dergilere-yayınevlerine isim olmak; televizyon dizilerinde, sinema filmlerinde, reklam senaristlerinin metinlerinde başrol oynamak; üniversitelerin araştırma merkezlerine konu olmak; çocuk eğlence birimlerine, oyun parklarına isim babalığı yapmak; 23 Nisan Çocuk Bayramı’nda dünya çocuklarıyla tanışmak; festival ve şenliklerle geniş kitlelere ulaşmak; yerelden evrensele taşınmak istemektedir.”

Makalenin konusunu teşkil eden “Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu” adlı çizgi dizi, Hoca’nın bakış açısını bugüne taşımış ve bunu yaparken de geleneksel Nasrettin Hoca tipine uygun olarak mizahın eleştiri, eğitim ve kültür aktarımı yanlarını kullanmıştır.

5.Sonuç

Modern edebiyat çalışmalarında yaygın olarak kullanılan metinlerarası yöntem, yazılı edebi metinler arasındaki alışverişi esas almaktadır. Bu çalışmada, tarihî bir şahsiyete dayanmakla birlikte bir sözlü ortam figürüne dönüşmüş olan Nasrettin Hoca tipi metin olarak değerlendirilmiştir. Halk bilimi çalışmalarında, sözlü ve yazılı kültür arasındaki metinlerarası alışverişi ele alan çalışmalar vardır. Bu bağlamda bu çalışmada Nasrettin Hoca’nın, sözlü, yazılı ve elektronik kültür ortamları arasında üretilen içeriklerdeki kullanımı bir çizgi dizi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Ekonomik üretim tüketim biçimlerinin değişmesiyle ortaya çıkan kent ve kent çevresine göç olgusu, bir yandan kalabalık kitleler üretirken bir yandan da sosyal bağların zayıflamasına yol açmıştır. Bu durum, geleneksel bilgi aktarım sistemlerini değiştirmiştir. Tarım toplumunda birey, aile, akrabalar ve diğer sosyal yapılar tarafından çevrelenerek kültürel bir edinim süreci yaşamaktayken, kent ortamında bu süreç kırılmalara uğramıştır. Sosyo-ekonomik yapıdaki değişim eş zamanlı olarak

iletişim teknolojileriyle birlikte olmuştur. Bu süreçte televizyon, yeni kültürel hayatın merkezinde, onu oluşturan ve yön veren bir medya aracına dönüşmüştür.

Televizyon, özellikle çocuğun hayatında, gerçek dış dünyayla arasındaki bir arayüz şeklinde yok olan ya da daralan sosyal çevrenin yerini işgal etmiştir. Böylece çocuğun kişilik ve kimlik gelişiminde çok yönlü olarak belirleyici olmuştur. Televizyon aynı zamanda küreselleşme sürecinde önemli bir kültür taşıyıcısıdır. Bu çerçevede erken çocukluk döneminden itibaren, çocuklara yönelik hazırlanan yapımlar bilinçli olarak tasarlanmaktadır.

Bir ulusal kalıt değeri olan Nasrettin Hoca zamanının ve mekânın sınırlarını aşarak yedi asır boyunca pek çok coğrafyayı dolaşmış bir fıkra tipidir. Onun etrafında yapılan tartışmalar, gerçekte yaşayıp yaşamadığı ya da tarihî, edebî, tasavvufi şahsiyetinin ne olduğu konusunu çoktan aşmıştır. Çalışmaların konusu, onun ortak Türk mizah kültürünü temsili, Türk halk felsefesini yansıtan imajı, eleştirel ve pratik aklın temsilcisi olma gibi yanlarına çevrilmiştir. Nasrettin Hoca Türk kültürünün yeni şart ve çevre içerisinde gerektiğinde dönüşerek, gerektiğinde de yeniden oluşarak var olma potansiyeli olan ulusal kalıt değerlerinden birisidir. Hoca'nın bu gücü, aynı zamanda sözlü zihnin düşünce, ifade ve aktarma biçimleriyle de yakından ilgilidir.

Makalede tematik bir kanal olan TRT Çocuk'ta "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizi formatıyla hazırlanan yapım incelenmiştir. Nasrettin Hoca kendi zamanından bugüne yanlışlıkla çıktığı zaman yolculuğunda, kendisini bugünün dünyasının ve meselelerinin içerisinde bulur. Sözlü kültür ortamındakine benzer biçimde mizah, felsefi çıkarım, pratik zekâ ve eleştiri unsurlarıyla 21. yüzyılın sosyo-kültürel, fiziki, teknolojik ve insanî meselelerini değerlendirir. Dizideki her bölüm farklı bir temayla oluşturulmuştur. Nasrettin Hoca bugünün dünyasında farklı örnek olaylar içerisinde kalır, bu olaylara çözümler bulur ve yargısını bildirir. Hoca'nın bu süreçte çevresindekiler eşeği Küheylan ve çocuklardır.

Nasrettin Hoca'nın, sözlü kültürden elektronik kültür ortamına aktarılması sürecinde izlenen yol, çocukların izledikleri bir çizgi dizide Hoca'yı kendi gündelik hayatta karşılaştıkları meselelerin içerisinde görmelerini sağlamıştır. Bugünün çevre sorunları, teknoloji, kentlerin kalabalığı, alışveriş ve tüketim kültürü, hayvan hakları gibi başlıklar Hoca'nın her bölümde eleştirdiği, çözüm bulduğu ve felsefi çıkarım yaptığı konulardır. Ayrıca Nasrettin Hoca dizide; çocuklara tasarruf etmeyi, düzenli olmayı, doğa ve hayvan sevgisini, bilgili ve erdemli olmayı aşılama çalışmaktadır.

Halk bilimi çalışmalarında uygulamalı halk bilimi, geleneksel kültürün bir yandan hızlı değişim ve dönüşüm süreçleriyle yok olmasına bir yandan da küreselleşme karşısında aşınmasına karşı önemli bir araçtır. Bu çerçevede makalede ele alınan "Nasreddin Hoca Zaman Yolcusu" adlı çizgi dizi, "ulusal kalıt" niteliği taşıyan kültürel unsurların yeni şart ve çevre içerisinde üretilmesine örnek teşkil etmektedir. Dizide Nasrettin Hoca fıkra tipi üzerinden, onun temsil ettiği kültürel göstergeler alanına yaslanarak çocukların dünyasına değerler aktarımı sağlanmıştır. Kültür

aktarımında, dünü bugüne olduğu gibi taşımak, aynı zamanda bir metni bağlamından kopartarak anlaşılmasını beklemek olur. Dolayısıyla geleneksel kültürün güncellenmesi geçmişi bugünün şartlarında yeniden üretmekle mümkün olabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, N. (2017). Gülmece-retorik ilişkisi ve Nasrettin Hoca fıkraları. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 6 (14), 1-6.

Adorno, T. W. (2011). *Kültür endüstrisi ve kültür yönetimi*. (Nihat Ülner Çev.). İletişim.

Aktı, B. B. (2014). *Trt çocuk kanalında yayınlanan okulöncesi yaş grubu çocuklarına yönelik çizgi dizilerin çocuk hakları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aktulum, K. (2011). Bir ana-metin olarak Nasreddin Hoca hikâyeleri üzerine kimi dönüştürmeler. *Millî Folklor*, 23(91), 12-24.

Aktulum, K. (2013). *Folklor ve metinlerarasılık*. Çizgi Kitabevi Yayınları.

Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi*. Papirüs Yayınları.

Azar, B. (2017). Farkındalık ekseninde bir kültür aktarıcı: Nasrettin Hoca. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(11), 182-190.

Aziz, A. (1985). *Radyo ve televizyona giriş*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Cengiz, Ö., İlçi Küsmüş, G. ve Ramazan, O. (2020). TRT çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerin gelişim alanlarına göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 271-287.

Chambers, I. (2005). *Göç, kültür kimlik*. (İsmail Türkmen ve Mehmet Beşikçi Çev.), Ayrıntı.

Çobanoğlu, Ö. (2005). *Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş*. Akçağ Yayınları.

Doğan, A. ve Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: İlköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Millî Eğitim*, 41(194), 5-30.

Duman, M. (2001). Ezop'tan Nasrettin Hocaya. *Folklor Edebiyat*, 27, 101-104.

Duman, M. (1996). On altıncı yüzyıl yazılı kaynaklarında Nasrettin Hoca. *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri Nasreddin Hoca Sektörünü*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Duymaz, A. (2009). Nasreddin Hoca fıkralarında mizah unsuru olarak gerçeküstücülük. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak Uluslararası Sempozyum*. (8-9 Mayıs 2008, s. 253-270). AKM.
- Ekici, M. (2000). Halk, halk bilimi ve halk bilgisi üzerine bir deneme. *Millî Folklor*, 45, 2-8.
- Ekici, M. (2008). Geleneksel kültürü güncellemek üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*, 20 (80), 33-38.
- Enginün, İ. (2006). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (I), 213-222.
- Ersoy, R. (2012). Halk bilimi çalışmalarının gelişimine paralel olarak "alan araştırması" kavramını yeniden düşünmek. *Millî Folklor*, 24 (94), 5-13.
- Ersoy, R. (2006). Şehirleşme halk kültürü ikileminde sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 233-238.
- Fedakâr, P. (2011). Çizgiyi aşanlar: Cille Türk mitolojisinin çizgi filmde kullanılması ve çizgi filmle aktarılması. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 11 (1), 107-119.
- Fidan, S. (2018). Çizgi dizilerde geleneksel müzik kullanımına uygulamalı halkbilimi penceresinden bir bakış. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (15), 974-984.
- Gander, J. M. ve Gardiner, W. H. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Ali Dönmez Çev.). İmge Kitabevi.
- Gökşen, C. (2009). Nasrettin Hoca'dan Temel'e. *21. Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak Uluslararası Sempozyum*. (8-9 Mayıs 2008, s. 335-350). AKM.
- İşleyen, M. (2020). Çocuk, televizyon ve cinsellik: Çizgi filmler üzerine bir inceleme. *GİFDER*, 8(1), 442-477.
- Karakuş, N. (2017). Çocuk kitaplarında Nasrettin Hoca. *SOBİDER (Sosyal Bilimler Dergisi)*, 4(10), 236-252.
- Kızıldağ, H. (2019). Geleneğin icadı bağlamında Nasrettin Hoca karikatürleri. *Turkish Studies*, 14 (4), 1971-1988.
- Koçak, Ö. ve Göktaş, Y. (2020). Ebeveynlerin çizgi filmlere yönelik bakış açılarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4 (1), 52-73.
- Kurgan Ş. (1986). *Nasrettin Hoca*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Oğuz, M. Ö. (2001). Küreselleşme ve ulusal kalıt kavramları arasında Türk halkbilimi. *Millî Folklor*, 50, 5-8.

- Oğuz, M. Ö. (2013). *Küreselleşme ve uygulamalı halk bilimi*. Akçağ Yayınları.
- Oğuz, M. Ö. (2019). *Paldır kültür kentleşme*. Geleneksel Yayıncılık.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Nasreddin Hoca'nın fıkraları mı? Nasreddin Hoca fıkraları mı? 21. *Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak Uluslararası Sempozyum*. (8-9 Mayıs 2008, s. 355-360). AKM.
- Öğüt Eker, G. (2005). Nasrettin Hoja in the Turkic world. Prof. Dr. Mustafa Canpolat Armağanı. Chief, Choi Han-Woo(Edt.). *Volume, 10(1)*, 33-53.
- Öğüt Eker, G. (2009). Kültür ekonomisi temelinde gelenek nasıl değerlendirilir? 21. *Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak Uluslararası Sempozyum*. (8-9 Mayıs 2008, s. 375-392). AKM.
- Önder, M. (1996). Nasrettin Hocayı bilmek. V. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri Nasreddin Hoca Seksiyonu*. (s. 182-187). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özakar, S. ve Koçak, C. (2012). Kitle iletişim araçlarından televizyonun 3-6 yaş grubundaki çocukların davranışları üzerine etkisi. *New/Yeni Symposium Journal, 50(1)*, 31-40.
- Özay, Y. (2007). Metinlerarası ilişkilerde sözlü yapıtların ve sanatçıların konumu üzerine. *Millî Folklor, 19(75)*, 164-173.
- Özdemir, N. (2008). Kültürel ekonomik imge olarak Nasrettin Hoca. *Millî Folklor, 20(77)*, 11-20.
- Özdemir, N. (2008). *Medya, kültür ve edebiyat*. Geleneksel Yayıncılık.
- Özkan, İ. (1996). Türk dünyasında Nasrettin Hoca. V. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri Nasreddin Hoca Seksiyonu*. (s. 195-200). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*. (Kemal İnal Çev.). İmge Kitabevi.
- Postman, N. (2004). *Televizyon öldüren eğlence*. Ayrıntı.
- Sakaoğlu S. ve Alptekin A. B. (2009). *Nasrettin Hoca*. AKM.
- Sakaoğlu, S. (2013). *Nasrettin Hoca üzerine yazılar*. Kömen Yayınları.
- Şenocak E. (2009). Çocuk eğitiminde Nasreddin Hoca olabilmek. 21. *Yüzyılı Nasreddin Hoca ile Anlamak Uluslararası Sempozyum*. (8-9 Mayıs 2008, s.811-824). AKM.
- Şişman, B. (2010). Nasreddin Hoca fıkralarındaki şahısların sosyal statülerine göre sınıflandırılması ve değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 28*, 131-150.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk*. Çocuk Vakfı Yayınları.

Türkmen, F. (1989). *Letâif-i Nasrettin Hoca (Burhaniye tercümesi) inceleme-şerh*. Kültür Bakanlığı.

Türkmen, F. (1996). Mizahta üstünlük teorisi ve Nasrettin Hoca fıkraları. V. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri Nasreddin Hoca Seksiyonu*. (s. 263-270). Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, D. (2000). Türk sözel kültüründe süreklilik “Osmanlı hanedanlığı döneminden cumhuriyete”. *Türkbilig*, 1, 32-44.

Yıldırım, Y. (2018). *Dijital çağda çocuk yetiştirmek*. Nisan Kitabevi Yayınları.

Yücel F. (2015). Kültürel yozlaşma bağlamında okul öncesi-ilkokul öğrencilerinin masal ve çizgi filmle ilgili algıları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 119-130.

İnternet Kaynakları

URL 1: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-1> (E. T. 09.10.2020)

URL 2: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-2> (E. T. 09.10.2020)

URL 3: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-3> (E. T. 09.10.2020)

URL 4: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-4> (E. T. 09.10.2020)

URL 5: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-5> (E. T. 09.10.2020)

URL 6: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-6> (E. T. 09.10.2020)

URL 7: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-7> (E. T. 09.10.2020)

URL 8: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-8> (E. T. 09.10.2020)

URL9: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-13> (E. T. 09.10.2020)

URL10: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-15> (E. T. 09.10.2020)

URL 11: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-zaman-yolcusu-18> (E. T. 09.10.2020)

URL 12: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-19> (E. T. 09.10.2020)

URL 13 <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-21> (E. T. 09.10.2020)

URL 14: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-22> ((E. T. 09.10.2020)

URL 15: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-23> (E. T. 09.10.2020)

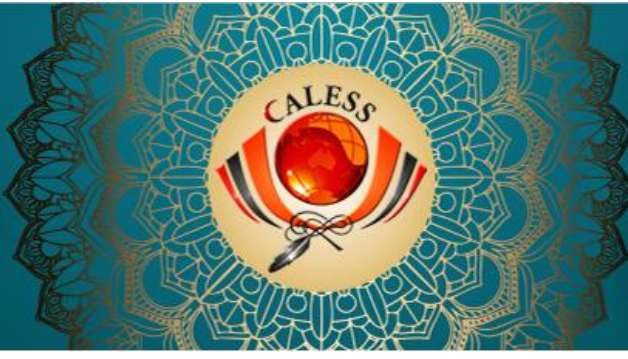
URL 16: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-24> (E. T. 09.10.2020)

URL 17: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-26> (E. T. 09.10.2020)

URL 18: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-29> (E. T. 09.10.2020)

URL 19: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-30> (E. T. 09.10.2020)

URL: 20: <https://www.trtcocuk.net.tr/video/nasreddin-hoca-32> (E. T. 09.10.2020)

AFFETME: KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME¹Naciye Güven² Tuğçe Erdem³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2020.31	Pozitif psikolojiye yönelik ilginin artmasıyla birlikte affetme kavramı üzerinde yapılan araştırmalar da artış göstermiştir. Affetme kavramının kökenini dini inançlar oluşturmuş olsa da affetme, zaman geçtikçe farklı disiplinler içerisinde de kendine yer bulmuştur. Tek bir affetme tanımı oluşturulamamakla birlikte genel bakış açısıyla affetme kişinin yaşadığı negatif deneyimlere yönelik hissettiği olumsuz duyguları, bilinçli bir çaba ile olumlu hâle çevirmesi olarak ifade edilebilir. Bu makalede; affetme kavramı, affetme ile sıklıkla karıştırılan kavramlar, kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme, affetme sürecine yönelik geliştirilen modeller, affetme sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenler, affetme sürecinde mağdurun ve suçlunun sahip olduğu kişilik özelliklerinin etkisi, affetmenin taraflara sağladığı faydalar ve affetme ile ilgili yapılan araştırmalar ele alınmıştır.
Anahtar Kelimeler	
Pozitif Psikoloji	
Affetme	
Kuram	
Gönderim Tarihi: 21.11.2020	
Kabul Tarihi: 04.12.2020	
Yayın Tarihi: 10.12.2020	

FORGIVENESS: A THEORETICAL ASSESSMENT

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2020.31	With the increase of interest in positive psychology, the number of studies on forgiveness as a term increased, too. Although the roots of forgiveness as a term lies under religious beliefs, as time has passed, the term has found its place in other disciplines. In spite of the difficulty in providing only one definition for the term, it can be defined in broad terms as the transformation of the negative feelings that someone has towards unpleasant experiences into positive with conscious effort. In this article, the following is examined; the term 'forgiveness', other terms that are often mistaken for forgiveness, different aspects of forgiveness; forgiving oneself, others and the situation itself, different models that are developed for the process of forgiving, the factors that make the forgiveness process easier or harder, the effects of the personal qualities of the victim and the guilty, the benefits of forgiving for both parties and the research on forgiveness.
Keywords	
Positive Psychology	
Forgiveness	
Model	
Received: 21.11.2020	
Accepted: 04.12.2020	
Published: 10.12.2020	

APA'ya göre alıntılama: Güven, N. ve Erdem, T. (2020). Affetme: Kuramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 578-607.

Cited as APA: Güven, N., & Erdem, T. (2020). Forgiveness: A theoretical assessment. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 578-607.

¹ Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında Tuğçe Erdem tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden oluşmaktadır.

² Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, naciyeozkara@hotmail.com

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, tugcerdm@gmail.com

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, en derin bağlılık gereksinimlerini yakın ilişkilerle karşılamaya çalışır. Yakın ilişkilerde ihtiyaçları, özlemleri ve umutları yerine getirmek için kurulan köprü, kişileri birbirine bağlayarak onları başka bir insana karşı savunmasız hâle getirmektedir. Kişinin kendisini savunmasız bırakması iki ucu da keskin olan bir kılıca benzer. Bu kılıç ilişkide herhangi bir kusur meydana çıktığında yaralama veya yaralanma durumunun kaçınılmaz olduğunu ifade eder. Yaralanma durumu meydana geldiğinde duyulan acı kişiyi savunmasız bir hâle getirir. Bu savunmasızlık yaralanan kişide olumsuz duygular (öfke, kızgınlık, hayal kırıklığı) ortaya çıkarır (Fincham, 2000). Kişi olumsuz duyguların kaynağını önlemek ve zararı görmek için geri çekilir. Bu gibi durumlarda intikam alma isteği ile oldukça sık karşılaşılır. Bu noktada kişi ya duyulan acıya ve intikam alma düşüncesine odaklanacaktır ya da affetme düşüncesinin iyileşme metodu olarak kabulünü sağlayacaktır. Affetme, insanları öfkelerinden ve genellikle bilinçsiz öfkenin sonucunda oluşabilecek olumsuz davranışların getireceği suçluluk duygusundan kurtaran bir müdahaledir (McCullough ve Worthington, 1999). Affetme kararına varan kişi olanlara anlam vermeye çalışır. İncinen kişi affetme kararını verirken ilişkiye verdiği önemi, kendini inciten kişinin niyetini ya da geçmişteki davranışlarını ve mevcut problemi, ihlali gözden geçirir (Scobie ve Scobie, 1998). Affetmek, öfke, hayal kırıklığı, intikam gibi olumsuz yıkıcı duyguları omuzlardan atmaktır. Bu süreçte kişi öncelikle kendi yaşadığı acılarla yüzleşir. Bu acıların altından kalkmaya başladığında ise karşısındakine acı verme arzusu da azalır (Akgün, 2016).

Bu çalışmanın amacı, kişinin hayatının büyük kısmında yer alan sosyal ilişkilerde, kendisiyle ve kontrol edemediği durumlarda yaşadığı olumsuz duyguları olumlu hâle getirdiği affetme kavramını alanyazın ışığında derinlemesine açıklamak ve affetme kavramıyla ilişkili yapılacak araştırmalara destek olmaktır.

Yıkıcı duyguların yerini yapıcı duygulara bırakması ve intikam/öç alma fikirlerinin zihinden uzaklaştırılması şeklinde de ifade edilen affetmenin bireylerin sağlıklarını fizyolojik ve psikolojik olarak etkilediği bilinmektedir (Mameghani, 2017). Toussaint, Williams, Musick ve Everson (2001) kolay affeden bireylerin hastalık belirtilerini daha az sergilediklerini ve affetmenin sağlığı fizyolojik yönde olumlu etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Bununla birlikte affetme bireyin psikolojik sağlığını da olumlu yönde etkilemektedir (Satici, 2016). Kişinin yaşamını psikolojik ve fizyolojik yönde etkileyen affetme kavramı üzerine yapılmış bu çalışma Türkçe alanyazındaki boşluğa katkı sağlamak noktasında önem arz etmektedir.

Kavramsal Olarak Affetme

1980'li yıllarda affetme teolojik bir kavram olarak görülmekte ve bu sebeple psikoloji içerisinde çok az ilgi görmekteydi (Scobie ve Scobie, 1998). Psikoloji alanyazınına 90'lı yılların başında girmiş ve bu konu üzerinde yapılan araştırmalar son 20 yılda artışa geçmiştir (McCullough, Worthington ve Rachal, 1997).

Affetme kavramı teoloji ve felsefi alanyazınında kendisine sıklıkla yer edinmiştir (Taysi, 2007). Felsefi modeller affetmeyi erdem ve ahlaki açıdan doğru olanı destekleyen veya çürüten argümanlarla ilgilenmektedir. Bununla birlikte affetme, vicdan kavramı ile denk düşmektedir. Dini modeller ise affetmenin yanı sıra affedilmenin de önemli olduğunu vurgular. İnanan Tanrı tarafından affedilmek için çaba sarf eder ve günlük ilişkilerinde de Tanrı'nın affediciliğinin taklidini uygular. Din, inanan bireyin affetmesini ve intikam duygularından arınmasını telkin eder bu sebeple incinen birey suçluyu affettiğinde dini görevini yerine getirdiğini düşünerek huzur duygusunu tadacaktır (Scobie ve Scobie, 1998). Psikoloji bilimi ise negatif deneyimlere sebep olan durumun, incinen birey üzerinde bıraktığı olumsuz etkiye odaklanır. İncitici olay sonrasında mağdur kızgınlık, kin gibi olumsuz duygular yaşar ve psikoloji bireyin bu duyguları geride bırakabilmesi ve suçlunun kontrolünden kurtulabilmesi için bir yol sunmaya çalışır. Sunulan yol mağdur bireyin perspektifini değiştirerek suçlu bireye karşı oluşan olumsuz duygular yerine empatiyi ve sevgiyi içeren olumlu duyguların yerleştirilmesi temelinde ilerler. Sonuç olarak affetme, incinme ve zarar görme durumunda bireyin bu duruma karşı duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyut üçlemesinin olumsuzdan olumluya ilerlediği aşamalardan oluşan bir süreçtir (Bugay ve Demir, 2011).

İncinen bireyin affetmesini kolaylaştıracak özür dileme, empati ve ilişki süresi gibi değişkenler söz konusu olsa da affetme bireysel bir süreçtir ve dışarıdan herhangi bir baskı bu süreci etkilememelidir. Kişi incindiği bir durumda kendini engelleyebilir, anlayış gösterebilir ya da sessiz bir şekilde affetme kararına varabilir. Bu tepkilerden hangisinin seçileceğini kişinin kendisinin belirlemesi gerekmektedir. Başkasının zorlaması ile gerçekleşecek bir affetme içi boş bir affetmedir (Scobie ve Scobie, 1998). Kişinin ifadesel anlamda affetmesi fakat duygusal anlamda bu affın sağlanmaması içi boş affetmeye karşılık gelmektedir. Sessiz affetmeye bakıldığında ise kişi inciten kişiyi affeder fakat bunu ona iletmez (Adam Karduz, 2019). Baumeister, Exline ve Somner'e (1998) göre affetme durumunda kişilerarası davranışın olması fakat içsel durumun olmaması sahte affetmeyi, kişiler arası davranışın olmaması fakat içsel durumun olması sessiz affetmeyi, kişilerarası davranışın ve içsel durumun olması tam affetmeyi, kişilerarası davranışın ve içsel durumun olmaması ise affetmemeyi

işaret etmektedir. Gerçek affetme, incinen bireyin haksızlığa uğramasını ve istekli bir şekilde, zorlama olmadan hakkı olarak gördüğü intikam davranışından vazgeçerek merhamet duygusuyla davranışlarına yön vermesi şeklinde gerçekleşir (Enright ve Coyle, 1998).

Kendini Affetme: Affetme kavramı araştırmaların genelinde kişiler arası bir süreç olarak ele alınmış, kendini affetme kavramı üzerine fazla yoğunlaşmamıştır (Arslan, 2019). Hall ve Fincham (2005), kendini affetme kavramını kişinin kendi hatasıyla yüzleşerek kendisini affedemediği olaydan uzaklaşarak olumlu duygular hissetmeye motive olması ve kendisinden öç alma isteğinin azalması ile kendisine yardımcı olmadaki arzusunun artması şeklinde tanımlamıştır. Kendini affetme iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunun ilki kişinin kendisine verdiği zarar sebebiyle kendisini affetmesi yönünde olurken bir diğer şekli ise bireyin başkasında oluşturduğu incinme sebebiyle kendisini affetmesidir (Besim, 2017). Bir başka ifade ile kişinin kendine yönelik cezalandırma arzusunun azalması kendini affetme davranışını işaret eder. Kendini affetme de genel affetme gibi bilinçli bir çaba ile gerçekleşmektedir (Enright vd., 1996). Kişinin kendini affetmesi, hatayı kabullenmesi ve sorumluluğunu üzerine almasıyla gerçekleşir (Taysi, 2007). Kişiliğin yargılayıcı boyutu öncelikle işe kişinin kendisi ile başlar. Kişi yaptığı davranışlar, kullandığı kelimeler hatta bazı zamanlarda aklından geçen düşünceler için bile kendine kızar ve acımasız yaklaşır. Bu acımasızlık bireyin benlik kavramına da önemli darbeler vurabilir (Besim, 2017). Kendi hataları sebebiyle oluşan anksiyete, kızgınlık, gerginlik, öfke, pişmanlık vb. duyguları yaşayan birey kendini cezalandırma yolunu çoğu zaman zihninden geçirir. Farklı bir yönden bakacak olursak kişinin kendine karşı duyduğu olumsuz ve yıkıcı duyguları devam ettirmesi de kendini cezalandırma yöntemi olarak görülebilir. Worthington'a (2006) göre kişinin kendine duyduğu olumsuz duygularıyla başa çıkması ve kendini affetmesi başkalarına ilişkin duygularıyla başa çıkmasından daha zordur. Bu sebeple kişinin kendini affedememesi, başkalarını ya da durumu affedememesinde çok daha yorucu ve yaralayıcı bir süreçtir. Kişiler arası ilişkilerde affedilemeyen kişiden uzaklaşma söz konusu olurken kendini affetmeme durumunda oluşacak kendinden uzaklaşma durumu büyük hasarlara sebebiyet verebilmektedir (Arslan, 2019).

Başkalarını ve durumu affetmede hata kişinin kendisinde değilken kendini affetmede hata kişinin kendisindedir. Bu nokta başkalarını ve durumu affetme süreçlerinde empatinin kolaylaştırıcı olduğunu fakat kendini affetme boyutunda empatinin engelleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Kendini affetme kişinin hatalarını görmezden gelmesi olarak tanımlanmamalıdır (Kaya, 2015). Bu şekilde bir

tanım yapılması durumunda kendini affetme ve narsisizm arasında bir fark görülmeyecektir. Fakat narsisizm kendini diğerlerinden üstün görme ve tüm olaylara benmerkezci bakma odaklıyken affetme sevgi odaklıdır (Enright vd., 1996).

Başkalarını/Kişiler Arası Affetme: Affetme üzerine yapılan tanımlamaların çoğunluğu kişiler arası affetme üzerinedir (Arslan, 2019). Başkalarını affetme haksız bir davranışla karşılaştığında oluşan kızgınlık, öfke, hayal kırıklığı gibi duygular hissetmemeye çalışması olarak tanımlanabilmektedir (Fincham, 2000). Karşısındaki kişiye karşı hissedilen olumsuz ve yıkıcı duygular kişiler arası ilişkilerin yıpranmasına, incinen kişinin inciten kişiden uzaklaşmasına sebep olarak ilişkide bir gerginliğe ve bozulmaya temel oluşturur (Adam Karduz, 2019). Kişinin karşısındaki kişiyi affetmesi ilişkinin doğasına dönmesini sağlayarak kişinin psikolojik dengesinin de eski hâlini bulmasına yardımcı olur (McCullough vd., 1997). İnsanlar birbirlerini üzme eğilimine sahipken aynı zamanda birbirini affetme güdüsünü de barındırırlar (Fincham, 2000). Bu noktada kişiler arası affetme kavramını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. İncinen kişinin inciten kişi ile ilişkisinin kalitesi, süresi, verilen emek miktarı, inciten kişinin pişmanlık hissetmesi, hatanın niteliği bu etmenlerden bazılarıdır (Arslan, 2019; Aslı ve Demir, 2011; Şamatacı, 2013). Kişiler arası affetme kendiliğinden gelişmesi gereken bir süreçtir ve bu sürece dışarıdan herhangi birinin müdahalesi söz konusu olmamalıdır. Aynı zamanda kişilerarası affetme incinen kişinin bilinçli çabasını gerektirmektedir. Bu çaba verilirken inciten kişinin aynı davranışlara devam etmesi süreci zorlaştıracaktır. Bu noktada inciten kişinin incinen kişinin olumsuz duygularının artmasına sebep olacak davranışlar sergilememesi affetme sürecini kolaylaştıracaktır (Besim, 2017).

Durumu/Olayı Affetme: Durumu affetme kavramı kişinin kontrol edemediği deprem, sel, heyelan, yangın vb. doğal afetleri, hastalıkları affetmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Kontrol dışında gelişen olaylar kişiye çaresizlik, kızgınlık, öfke, acı vb. olumsuz duygular hissettirerek kişiyi olumlu duygulardan uzaklaştırır. Oluşan olumsuz duygular kişiye zarar verir. Bu sebeptendir ki olumsuza evrilen bu duyguları nötr hâle ya da eskisi gibi olumlu hâle getirip olayları affetmek kişinin psikolojik sağlığını olumlu etkileyecektir (Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings, 2005). Beklenmeyen anda ve kontrol dışında gerçekleşen olaylar çaresizlik duygularını beraberinde getirir. Kişinin sağlığı yerindeyken geçireceği bir trafik kazası insanın sağlamlık algısını sarsabilmektedir. Trafik kazası sebebiyle kişi negatif düşüncelere, olumsuz duygulara ya da işlev bozukluklarına sahip olabilir. Birey sürekli kendisine “Bu durum hayatımı altüst etti.”, “Neden ben?” gibi düşünceler söyleyebilir. Böyle bir durumda kişinin trafik kazasına karşı

oluşturduğu olumsuz duygu ve davranışını değiştirerek önce nötr hâle sonrasında ise olumlu hâle dönüştürmesi durumu affetme boyutuna örnek olarak gösterilebilir (Besim, 2017).

Affetme ile Karıştırılan Kavramlar

Affetme ile benzeyen özelliklere sahip fakat affetmekten farklı olan kavramları birbirinden ayırmak önemlidir. Affetme ile uzlaşma, unutmama, haklı çıkarma, göz yumma, mazur görme gibi kavramlar aynı değildir (Hall ve Fincham, 2005; Scobie ve Scobie, 1998).

Sahte Affedicilik, mağdur bireyin hatalı bireyin hissettiği suçluluk duygusundan yararlanarak güç elde etmesi ve bu gücü sürdürme çabasıdır (Çolak, 2014). Mağdur, affettiğini ifade etse de incinmeye sebep olan olayı hatırlatma eğilimindedir ve suçlunun kendisine minnettar olmasını arzu etmektedir. Bu durumda da affetmenin gerçekleştiğini ifade etmek zordur (Enright ve Coyle, 1998).

Göz yumma, haksızlığa uğrayan kişinin olayı görmezden gelerek herhangi bir hasara uğramadığını düşünmesi şeklinde ortaya çıkar (Taysi, 2007). Bu düşünce içerisinde olan birey affetmeyi gerektirecek herhangi bir durum olmadığını ifade etmektedir (Satıcı, 2016). Göz yumma kavramında iki taraf da haksızlığa maruz kalmış ve incinmiş birisini görmediği için hatanın üzeri kapatılır ve inkâr yolu seçilir (Enright, 2001).

Mazur görme ile göz yumma arasındaki fark, bireyin haksızlığa sebep olan davranışın bilincinde olması şeklinde ifade edilebilir (Satıcı, 2016). Mazur görmede mağdur birey hatalı davranışın farkındadır fakat suçlu bireyin haklı bir sebebi olduğuna inanmaktadır (Çolak, 2014). Mazur görme suçluya bir neden vererek hata üzerindeki sorumluluğunu kaldırır. Ortada hataya yönelik sorumluluk olmamasından kaynaklı herhangi bir affetme de söz konusu olmaz. Mazur görmenin geçerli bir sebep olmadan yapılmasının mağdurların ileride benzer bir haksızlığa maruz kalma ihtimalini ve suçlunun da benzer hataları yapma sıklığını artıracakı düşünülmektedir (Baskin ve Enright, 2004).

Hakkını arama; mağdur bireyin hatalı bireyden af dilemesini, suçlu hissetmesini, pişmanlık içerisinde olmasını dilemesidir. Bu istek hatalı davranışın geride bırakılmasını kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olsa da suçlu bu istekleri gerçekleştirdiğinde incinen birey kızıncılığı devam ettirerek taleplerini yükseltir. Bu sebeple hakkını arama ile affetme birbirinden farklı kavramlardır (Adam Karduz, 2019).

Uzlaşma, devam eden bir ilişki sırasında gerçekleşen hatanın ardından bireylerin ilişkiye devam etme kararı almasıdır. Hatalı bireyi suçlamayı sona erdirmek için iç karar olan affetme ile iki taraf arasında gerçekleşen uzlaşma birbiriyle aynı kavramlar değildir (Scobie ve Scobie, 1998). Uzlaşmada taraflar ilişkiyi iyileştirmek için üzerine düşeni yapmak durumundadırlar. Affetme ile en çok karıştırılan kavram olan uzlaşmada affetme gerçekleşmek zorunda değildir. Başka bir ifade ile affeden birey uzlaşmak zorunda olmadığı gibi uzlaşan bireyin de affetmeyi seçmediği durumlar gözlenebilmektedir (Satıcı, 2016). Uzlaşma ve affetme birbiriyle birlikte gerçekleşmek zorunda değildir. Bazı durumlarda incinen birey olumsuz duygularını geride bırakıp affederken, suçlu bireyin hatalı davranışı tekrar gerçekleştireceği düşüncesi içerisinde olabilir (Enright ve Coyle, 1998). Bu düşünce, birey sebebiyle suçluya olan güvenini kaybederek uzlaşma yolunu seçmeyebilir (Wade ve Worthington, 2003).

Yüzleşme, mağdur ile suçlu bireyin incitici davranış sonrasında bir araya geldiği, mağdurun yaşadığı olumsuz duygulardan bahsettiği, suçlunun ise hatasını kabul ettiği, ön yargısız ve şüphenin dâhil olmadığı bir durumdur. Fakat mağdur ile suçlunun yüzleşme davranışını gerçekleştirmesi kimi zaman ilişkide hasara sebep olur. Bu nedenle yüzleşme affetme sayılmaz (Adam Karduz, 2019).

Unutma, mağdur bireyin incinmeye neden olan davranışı belleğinden uzaklaştırması, bastırması şeklinde tanımlanabilir (Satıcı, 2016). Affetme geçmişte meydana gelmiş incitici olayın verdiği acıyı iyileştirmekte yarar (Baskin ve Enright, 2004). Unutma incinmeye sebep olan davranış affedildiğinde bile gerçekleşmeyebilir (Adam Karduz, 2019). Unutmanın, hatalı davranışın mağdur üzerinde oluşturduğu negatif duyguları bastırmasına odaklandığından, incinen birey için sağlıklı bir durum olmadığı ifade edilmektedir (Scobie ve Scobie, 1998).

Affetme Modelleri

Pozitif psikoloji kavramlarından affetmeye olan ilginin artması bazı araştırmacıların da kuramsal modeller sunmasını sağlamıştır. Her model affetme üzerinde kendi bakış açısıyla ilerlese de bazı ortak noktalar barındırmaktadırlar (Walker ve Gorsuch, 2002). Bu modellerin en büyük ortak noktası, affetmenin aslında mağdurun kendi psikolojik iyi oluşu için yararlı olduğu üzerinde yoğunlaşmalarıdır (Bugay ve Demir, 2012).

Enright Affetme Süreç Modeli

Bu model affetmenin bir süreç ve bu sürecin içerisinde kişinin gerçekleştirilmesi beklenen 20 basamak ve 4 evre olduğu görüşünü savunur (Enright vd., 1996).

Enright'ın (1996) oluşturduğu süreç modeli başkalarını ve kendini affetme boyutları için oluşturulmuş olsa da bu iki boyutta da aynı basamaklardan ve evrelerden geçilmesi gerektiğinden iki alt boyut şeklinde değil tek boyut olarak ele alınmıştır. Süreç Modeli içerisinde yer alan evreler ise keşfetme, karar verme, çalışma ve derinleştirme şeklindedir. Süreç Modelinde yer alan evrelere yönelik bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

Keşfetme Evresi: Açığa çıkma veya ortaya çıkma şeklinde de ifade edilen bu evre aslında bir farkındalık evresidir (Saticı, 2016). Mevcut olay ve hatanın bireysel ve sosyal olarak ne ifade ettiği düşünülmektedir. Bununla birlikte bireyin kullandığı savunma mekanizmaları bu evrede önemsenir. Bu önemsenmenin sebebi, kullanılan mekanizmaların, hatanın kişinin hayatı için önemini yordamada kilit taşı olmasıdır (Asıcı, 2019). Kısacası, bu evrede olumsuz duygulara sebep olan durum incelenir ve kişi, oluşan tüm etkilere yönelik bilinçlenir. Dolayısıyla bu süreç duygusal düzlemde kişi için acı verici bir deneyim olabilir (Enright vd., 1996).

Karar Verme Evresi: Hata, açığa çıkma evresinde tanımlandıktan sonra karar verme evresinde affetme üzerine düşünülür. Affetmenin sağlayacağı yarar sorgulanır. Kişi kendisini yahut başkasını affetmeye karar verdiğinden dolayı bilişsel bir süreç geçirir (Kaya, 2015). Bu evre önemi en yüksek evre olarak kabul edilmektedir (Saticı, 2016). Keşfetme evresinde kullanıldığından bahsedilen savunma mekanizmalarının kişinin oluşan olumsuz sonuçla baş etmesinde yeterli olmadığı fark edilir (Gündüz, 2014). Bu evrede birey önceden var olmayan bir içgörü edinmek için çaba sarf eder. Karar verme evresinin sonunda affetme tam manasıyla gerçekleşmemiş olsa bile bireyin intikam duygusunun bir kısmı azalabilir (Enright vd., 1996).

Çalışma Evresi: Bu evrenin temel mantığı herkesin insan olduğunun farkına varılması ve bakış açısının değiştirilmesidir (Saticı, 2016). Yapılan hatalar kişinin zarar görmesine sebep olsa da bu hatayı yapan kişinin (bu gerek bireyin kendisi olsun yahut başkası olsun fark etmeden) insani ve hata yapmaya eğilimli yönünü görmeye çalışmak bu evrenin vazgeçilmez bir parçasıdır (Şamatacı, 2013). Bir başka ifade ile çalışma evresinde birey empatik bir yaklaşım takınır. Karar verme evresinin sonucunda oluşan bilişsel süreç duygusal anlamda dönüşümlere doğru ilerler (Enright vd., 1996). Aynı zamanda çalışma evresi bireyin yaşadığı olumsuz duyguları kabullenmesi gerektiğinin bilincine vardığı ve bu duyguları içselleştirdiği bir evredir (Gündüz, 2014).

Derinleştirme Evresi: Bazı kaynaklarda sonuç verme şeklinde de ifade edilen bu evrede hataya karşı kazanılmış farklı bir bakış açısıyla, hatanın oluşturma ihtimali olan kırgınlık, öfke benzeri negatif duygulardan isteyerek, bilinçli bir şekilde

uzaklaşılır. Bu duyguların yerine telafi edici davranışlar getirilmeye çalışılır (Asıcı, 2019). Çalışma evresinde geliştirilen içgörü ile birlikte birey kendine birtakım sorular yönelir (Kaya, 2015). Bu soruların içeriği ise kişinin geçmiş yaşantıları içerisinde başkası tarafından affedilme durumu olup olmadığı ve eğer varsa bunu ne şekilde tecrübe ettiği yönündedir (Enright vd., 1996). Bu evrenin sonunda zarar gören birey zarara sebebiyet veren kişiyi anlar, empatik bir şekilde yaklaşır ve affetmeyi tam anlamıyla içselleştirerek duygusal bir rahatlama yaşar. Bu süreç sonucunda birey affetmeyi seçerek psikolojik olarak iyileşir ve kendi içinde ilerleme kaydeder (Satıcı, 2016).

Hargrave'nin Affetme Modeli

Aile üyeleri arasındaki ilişkilerde affetme temelinde oluşturulan bu modelde Hargrave (2001), olumsuz duygulara sebebiyet veren ve zarar verici olan durumun sebebini ilişkiler arasında sağlanamaması üzerine oluşan güven kaybı olarak işaret etmiştir (Hargrave ve Sells, 1997). Başka bir ifade ile hasara uğramış birey, hasarın sebebi olana yönelik kontrol edemediği kin ve öfke hisleriyle birlikte bu kişiyle arasında sağlıklı ve güven dolu bir ilişki sürdürmeyeceği düşüncesinin beraberinde getirdiği suçluluk ve utanç duyguları içerisinde (Şamatacı, 2013). Bununla beraber mağdur birey geleceğinde de benzer hasarı yaşayabileceği ihtimalini göz önünde bulundurarak davranışlarını kontrol altında tutmak için çaba sarf edebilmektedir. Bu noktadan hareketle Hargrave affetmenin tanımını bireyin yaşadığı hasar verici davranışa rağmen suçlu kişiyle ilişkisinde güvenin yeniden sağlanması ve böylece hasar gören ile hasara sebep olan kişinin incitici davranışı üzerinde tartışarak ilişkilerini ileriye taşımaları şeklinde oluşturmuştur (Hargrave ve Sells, 1997).

Hargrave'nin affetme modeli iki kategori ve dört istasyon üzerine oturtulmuştur. Bu kategoriler birbiri ile sürekli etkileşim içerisinde bulunan aklama ve affetmedir. Aklama kategorisi, içgörü ve anlayış istasyonuna sahipken affetme kategorisi içerisinde telafi için olanak verme ve açık affetme istasyonlarını barındırır (Hargrave ve Sells, 1997).

Alanyazında kurtarma olarak da bahsi geçen aklama kategorisinde hasar gören aile üyesi, hasara sebebiyet veren aile üyesine yönelik empatik bir anlayış geliştirerek ortaya çıkan olumsuz duruma yönelik içgörü sahibi olacağı içsel bir yolculuk yaşar (Kaya, 2015). Kazanılan içgörü aklama kategorisinin ilk istasyonudur. İçgörünün gelişmesinin ardından gelen anlayış istasyonu, hataya sebep olan kişinin omuzlarındaki ağır yükü almaya yönelik davranışları barındırır (Sells ve Hargrave, 1998). Suçlu kişiye gösterilen anlayış onun hatalı davranıştaki sorumluluğunu

ortadan kaldırmaz. Sadece hataya sebep olan kişinin niyetine dikkat edilerek aslında suçlu kişinin de yanılma eğilimine sahip olduğu kabullenilir (Hargrave, 2001).

Bir diğer kategori olan affetme, bazı kaynaklarda onarma olarak da geçmektedir (Sells ve Hargrave, 1998). Affetme kategorisinde mağdur, hasara sebebiyet veren kişiye hatalarını telafi etmesi için birtakım fırsatlar verir (Asıcı, 2013). Onarmanın ilk adımı telafi için olanaklar verme aşıldıktan sonra hasar gören birey ile incitici davranışı gerçekleştiren suçlu birey tartışır, karşılıklı olarak iki birey gelecekleri için anlaşma yolunda ilerler (Hargrave, 2001). Model geliştirilirken aklama ve affetme kategorilerinin de içgörü, anlayış, telafi için olanak verme ve açık affetme istasyonlarının da farklı ilişki dinamiklerinde farklı zamanlarda meydana gelebileceği, bu sebeple de bu istasyonların ve kategorilerin gerçekleştirilmesi gereken sıralı bir evre şeklinde değerlendirilmemesi gerektiği vurgulanmıştır (Hargrave ve Sells, 1997). İstasyonlar arası ilişki dalgalı, geçirgen bir şekilde karşımıza çıkabilmektedir (Kaya, 2015).

Kendini Affetme Modeli

Affetme üzerine geliştirilen modellerin birçoğu incinen bireyin penceresinden bakarken, suçlunun bakış açısına pek fazla odaklanılmamıştır (Worthington, 2006). Kendini affetme modelinde ise diğer modellerde odaktan uzak olan suçlunun penceresi yer alır (Hargrave, 2001; McCullough, 2001). Hall ve Fincham (2005) affetmenin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutların etkisi altında ilerleyen bir süreç olduğunu kabul etmişlerdir. Affetmeyi etkileyen duyuşsal belirleyiciler suçluluk ve utanç olarak karşımıza çıkarken hataya sebep olan bireyin kendine karşı bu duyguları hissetmesi kendini affetmesi üzerinde engelleyici rol oynar (Oral, 2016). Hataya yönelik olan yüklemeler, kendini affetmeyi etkileyen bilişsel belirleyiciler olarak karşımıza çıkar. Yüklemeler dışsal, istikrarsız bir yol izlediğinde kendini affetme daha kolay olacaktır (Asıcı, 2013). Model içerisinde affetme üzerindeki son etki ise incinme durumuna yönelik belirleyicilerdir ve bu belirleyiciler davranışsal boyuta dâhil edilebilmektedir. İncinmeye yönelik belirleyiciler incinen kişiden af dileme, uzlaşmaya yönelik davranışlar içerisinde bulunma, incinme düzeyi olarak ifade edilebilir. Kendini affetme ile suçluluk duyguları ve incinmenin şiddeti arasındaki ilişki negatif yöndeyken, af dileme ile arasındaki ilişki pozitif yöndedir (Hall ve Fincham, 2008). Kendini affetme, bireyin kendisinde sebep olduğu hasarın ardından kendini affetmesi ve başkasında sebep olduğu hasar ardından kendini affetmesi olarak iki şekilde gerçekleşebilir (Hall ve Fincham, 2005).

Son olarak ilgili alanyazına bakıldığında kendini affetme ile başkalarını affetme arasında birtakım farklar bulunmaktadır. Kendini affetmede birey davranış, duygu

ve düşünce olarak hatayı ele alırken, başkasını affetme davranışsal olarak kendini göstermektedir. Empati, olumlu bir duygu olarak kişiler arası affetmeyi kolaylaştırıcı etkiye sahipken, kendini affetmede zorlaştırıcı bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişi neden olduğu hasarların ardından kendini affedemezse meydana gelecek sonuçlar kişiler arası affetme başarısızlığında oluşacak sonuçlardan çok daha kötüdür (Taysi, 2007).

Psikodinamik Model

Affetme, psikodinamik yaklaşım içerisinde ilgiyle yaklaşılan bir kavram olmamıştır (Kaya, 2015). Bu durumun sebepleri arasında affetme davranışının içsel kökenlerinin belirsiz oluşu, çoğunlukla kişiler arası ilişkilere dayanması ve kimi zaman da affetme davranışını gerçekleştiren bireylerin incitici davranış sonucunda meydana gelen negatif duyguları bastırma yolunu seçmesi gösterilebilir. Affetme kavramının dinî alanyazında temellendirilmesi ve araştırılması da bu nedenler arasında yer alabilmektedir (Hortwitz, 2005).

Psikodinamik modelde affetme davranışının gelişimi bebekliğe dayanmakta ve Nesne İlişkileri Kuramı ile beraber ele alınmaktadır (Çardak, 2014). Anne, bebeğe bazı durumlarda kızsada dahi bebeğin ihtiyaçları doğrultusunda kendisini kullanmasına müsaade etmekte ve bebeğe karşı bağışlayıcı davranışlar içerisine girmektedir ki bu durum da bağışlamayı öğrenmesi için bebeğe fırsat sağlar (Taysi, 2007). Nesne ilişkileri kuramı anne ve bebeğin birbirlerine karşı olan duygularında sevginin de nefretin de olduğunu savunur. Bebek saldırganlığını da sevgisini de anneye ve memeye yönelir. Memeye olan bu değişken ilişki bebekliğin ilk altı ayını kapsamakta ve paranoid-şizoid pozisyon ismiyle anılmaktadır. Bu pozisyonda bebek, anneyi ihtiyaçlarını yerine getirirken yeterli gördüğünde “iyi anne”, ihtiyaçlarını yerine getirmede yetersiz gördüğünde ise “kötü anne” şeklinde idrak eder. Altı aylık sürecin ardından bebeğin imgesindeki iyi ve kötü anne birleşir, zıtlıklar bütün olarak algılanır ve böylelikle depresif pozisyona adım atılır (Murdock, 2012). Depresif pozisyonda çocuk engellemeler sebebiyle anneyi affetme için çaba sarf ederken bir yandan da hataları sebebiyle anneden affetme talep etmektedir (Goldgarb, 2005). Bu çaba ve talep içerisinde olan çocuk affetmeyi öğrenmektedir (Asıcı, 2013).

Pingleton psikodinamik yaklaşım temelinde incinmenin bireyin benliğinin narsistik kısımlarında hasara sebebiyet verdiğini ve bu hasarın bireyde kendisinin de her birey gibi hasara açık ve incinebilir, diğer bireylerin saygısına ve sevgisine muhtaç olduğu farkındalığını oluşturarak her durumu kontrolü altında tutamayacağını

kabullenmesini sağladığını ifade etmektedir. Bir başka ifade ile incinme ve affetme durumu bireyde özel olduğuna yönelik inanışları sarsar (aktaran Bowman, 2003). Psikodinamik model, affetmenin temelinde incinen bireyin öfke, saldırganlık, kızgınlık benzeri negatif duygularından vazgeçmesi ve gitmeye izin verme yeteneğinin kazanılması olduğunu savunur. Terapide ise bu temel üzerinde durularak bakış açısı değiştirilmeye çalışılır (Scobie ve Scobie, 1998).

Bütünleştirilmiş Affetme Modeli

Scobie ve Scobie (1998), alanyazında yer alan ve affetme yapısının farklı yönlerine odaklanan dört modeli inceleyerek bu modellerin entegrasyonuna dayanan bütünleştirilmiş affetme modelini ortaya çıkarmışlardır. İlk model hatalı davranışın sebep olduğu kaygı, öfke benzeri olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasının affedicinin sağlığına sunduğu yararı incelemiştir. İkinci model kızgınlığın üstesinden gelerek doğru ve yanlış ayırdına varılmasının gerekli olduğu felsefi modeldir. Üçüncü model affetmeyi dini hayat üzerinden ele alırken son model olan prososyal model, kişiler arası ilişkileri düzeltmek için özgeci davranışlara odaklanır.

Dünyayı ve kişiler arası etkileşim deneyimlerini anlamak insan olmanın bir parçasıdır. İnsan birçok durumda çoğunlukla farkına varmadan olayı etiketler. Bu olaya vereceği tepkiye, duygularında olumlu mu yoksa olumsuz mu etkiye sebep olduğuna karar verir (Kaya, 2015). Oluşturulan model ise algılanan olayın olumsuz olduğu durumlar üzerine temellendirilmiştir. Bunun sebebi ise olumsuz olarak kategorize edilen olayların affetme stratejisi gerektireceği düşüncesidir. Olumsuz olarak kategorize edilen olaylar önemsizden şiddetliye doğru uzanan dört ihlal düzeyi ile ortaya çıkmaktadır (Scobie ve Scobie, 1998).

Özür-Otomatik olarak adlandırılan ilk seviyede suçlu kişi mağdur kişinin kişisel alanına yanlışlıkla dâhil olmuştur. Bu seviyedeki olay bireyler arasında ilişki varsa bu ilişkinin kesintiye ve dışsal veya içsel bir hasara uğramasına sebebiyet vermez. Hata yapan kişi bunu yanlışlıkla yaptığından dolayı özür otomatik olarak dilenir ve otomatik olarak kabul edilir (Asıcı, 2013).

Özür-Bağımlı olarak adlandırılan ikinci seviyede hatanın algılanan ciddiyeti biraz artmıştır (Asıcı, 2013). Mağdur bu seviyede suçlunun eylemi ve niyeti arasında ayırım yapacaktır. Bu seviyede hasar orta seviyededir ve genellikle uzun vadeli sonuçlar gözlenmemektedir. Bu seviyede özür, ilk seviyedekinden daha önemli bir pozisyondadır. Mağdur, hatanın kaza olduğu, istenmeden yapıldığı sonucuna varırsa ve ikna edici bir özür dilenmişse konu kapatılmaktadır. Fakat özrün

samimiyetsiz sunulduğuna karar verilirse, hata tekrarlanırsa olay daha büyük bir önem taşımaya başlar (Scobie ve Scobie, 1998).

Üçüncü seviye olan affetmede, zarar verici olay daha şiddetli ve psikolojik olarak daha aşağılayıcıdır. Hatanın doğasını belirleyen mağdurun zarar algısıdır. Mağdur hak ettiği saygıyı göremediği için yaralanırken, bu hatanın kendilik değerine yönelttiği saldırıya karşı kendini savunma eğilimine girer. Aynı isimle adlandırılan dördüncü seviye ile üçüncü seviye arasındaki ayrım, artan psikolojik ciddiyete dayanmaktadır. Dördüncü seviyede hata, mağdurun benlik saygısına zarar vererek kendisine yönelik algısının değişmesine sebebiyet verir. Dördüncü seviyede yer alan ihlaller bazı durumlarda çok şiddetli bir hâl almaktadır ki bireyin hasarın şiddetinden kurtulmasını sağlamak için terapi gerekir (Scobie ve Scobie, 1998).

Zaman kavramına önem veren bu modele göre, ilk iki seviyede gerçekleşen olayın unutulması üçüncü ve dördüncü seviyedeki olayın ve hasarın unutulmasından kısa sürecektir (Scobie ve Scobie, 1998). Olumsuz olay gerçekleştikten, hangi seviyede olduğu değerlendirildikten sonra incinen bireyin nasıl tepki vereceğine karar vermesi gerekecektir. Hasarın az olduğu birinci ve ikinci seviyede baş etmek daha kolayken, üçüncü ve dördüncü seviyede daha zordur (Asıcı, 2013). Bütünleştirilmiş affetme modelinde inkâr, tekrar yorumlama, intikam arzusu, sahte affetme, affetme şeklinde birtakım tepki stratejileri belirlenmiştir. Bu tepki stratejilerinden affetme haricinde hiçbirisi hasarın onarılmasında, problemlili durumun çözümlenmesinde yardımcı olmamaktadır (Kaya, 2015).

Affetmenin Sosyal Psikolojik Belirleyicileri Modeli

Affetmeyi motivasyonel bir süreç olduğu ve prososyal yani olumlu sosyal davranışlar temeline oturtan McCullough (2000), affetmeyi zarara maruz kalan bireyin davranışlarında meydana gelen olumlu sosyal motivasyonel ilerlemeler şeklinde tanımlamıştır (McCullough, 2001). Model iki olumsuz duygu ve iki güdü üzerine şekillenmiştir. Bu olumsuz duygular incinme ve öfke iken iki güdü ise kaçınma ve intikam alma isteğidir (Şamatacı, 2013). Zarar veren bir davranışla karşı karşıya kalan birey incinir, incinme duygusunun etkisi kaçınma güdüsünü harekete geçirerek mağdurun suçlu kişiyle ilişkiden uzaklaşmaya çalışmasına sebep olur (Asıcı, 2013). İkinci duygusal durum ise incinmeye sebep olan kişiye yönelik olan haklı öfkedir. Bu haklı öfke, suçlu kişinin zarara uğramasını arzu etmeye sebep olarak intikam alma güdüsünü ortaya çıkarır (McCullough, Exline ve Baumeister, 1998).

Mağdur birey suçlu bireyi affedemediğini ifade ediyorsa olumsuz duyuların ve güdülerin etkisi altında olduğu söylenebilmektedir. Bunun tersi şeklinde de eğer birey affetme davranışını gerçekleştirebiliyorsa bireyin iki olumsuz duyuş ve güdü etkisinden çıkmış olduğu ifade edilebilir (McCullough, 2000). Bu modelde affetme, hasara maruz kalan bireyin kaçınma ve intikam alma şeklindeki olumsuz güdülerinin, motivasyonlarının azalması, ilişkiyi olumlu yönden etkileyen güdülerinin, motivasyonlarının ise artması şeklinde tanımlanmaktadır (McCullough, Bellah, Killpatrick ve Johnson, 2001). Affetme bu modelde bir güdü olarak ele alınmamasına karşın, bireylerin hasara uğradıklarında, incidiklerinde meydana gelen güdülerin olumsuzdan olumluya doğru olan değişimine dayanmaktadır (Şamatacı, 2013).

Piramit Modeli

Duyuş ve güdü arasındaki ilişki üzerinden hareket ederek üç tür affetme olduğunu ifade eden Worthington (2005), bu affetme türlerine duygusal affetme, kararsal affetme ve kişilerarası affetme adını vermiştir. Duygusal affetme olumsuz duygular üzerinde değişiklik sağlama şeklinde ifade edilebilir. Olumlu duygular, incinme sonrasında mağdur bireyin yaşadığı olumsuz duyguların etkisini öncelikle sıfır hâline getirir sonrasında ise olumsuz duyguların varlığının azalmasını sağlar (Wade ve Worthington, 2003). Bu affetme türünde negatif duygular ile pozitif duyguların yer değiştirmesi esastır. Duygusal affetme, negatif duyguların incinen birey üzerindeki stresinin azalmasını sağlayarak birçok fizyolojik rahatsızlığın önüne geçmede yardımcı olur (Adam Karduz, 2019). Kararsal affetme ise affetmenin bilişsel yönüne odaklanmaktadır. İncinen bireyin inciten bireye yönelik güdülerini ve davranışlarını olumsuzdan olumluya değiştirebileceklerine ilişkin düşünceler oluşması şeklinde tanımlanabilir (Worthington, 2003). Bu affetme türünde incinen birey hasarın sonucunda oluşan negatif duygulardan ve fikirlerden kurtulmaya niyetlenir (Saticı, 2016). Bu niyetlenmede suçlu birey ile ilişki mağdur tarafından devam ettirilmek istenmiyorsa, intikam arzusundan vazgeçmek önemlidir. Karar temelli affetme birçok araştırmacı tarafından önemsenmiş ve çalışmalara dâhil edilmiştir (Baskin ve Enright, 2004). Kararsal affetmede incinen birey affetmeye niyetlendikten sonra affetmeyi deneyip denememek yahut affetme niyetini suçlu bireyle paylaşıp paylaşmamak noktasında özgürdür (Worthington, 2005). Son affetme türü olan kişiler arası affetme ise mağdur ile suçlu bireylerin ilişkiyi devam ettirmesinin istendiği durumlarda hatanın kapsamı, suçlu bireyin özellikleri, suçlu bireyin af dilemesi ve mağdur bireyin bu affi reddetmesi, incinen bireyin affetme

üzerindeki fikirleri ve tavırları, suçlu bireyin kendini affetmesi benzeri süreçleri kapsamaktadır (Adam Karduz, 2019).

Worthington (1998), piramit modelinde affetmenin duyuşsal, davranışsal ve bilişsel boyutlarını da içerisine alarak beş aşamadan oluşan bir süreç öne sürmüştür. Bu süreç ise her basamağın ilk harfinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş ve REACH ismini almıştır (Satıcı, 2016); recall the hurt (acıyı hatırlama), empathize with the person who hurt you (incitene yönelik empati geliştirme), altruistic gift of forgiveness (başkalarını düşünen bir hediye), commit to the emotional forgiveness (affetme için söz vermek), hold on to forgiveness (affetmeyi sürdürme) (Worthington, 2006).

İlk adım olan acıyı hatırlama noktasında birey, incinmeye sebep olan olayı zihninde canlandırarak tarafsız bir şekilde inceleme fırsatını bulur. Bu adım duygusal anlamda birey için zorlayıcı olabilmektedir. Bir sonraki adımda incinen kişi, olayı karşıdaki yani suçlu kişi açısından inceler, hissettiğini anlamaya çalışır ve inciten kişi ile empati kurarak pozitif duyguları deneyimler. Bu modelde affetmenin olabilmesi için ikinci adım yani empati geliştirme oldukça önemlidir (Worthington, 2006). Zarar veren kişiye karşı fedakâr davranma adımında ise incinen birey inciten bireye yönelik fikirlerinin değişmesi için de çaba göstererek diğerkâm bir tutumla yaklaşır (Asıcı, 2013). Bu adım incinen birey için zorlayıcı olsa da tam bir affetme için değerli bir noktada yer almaktadır (Worthington, 2006). Affeme için söz verme olan dördüncü adımda incinen bireyin inciten bireye affetmeyi bildirmesi beklenmemekle birlikte affettiğine yönelik bir söz vermesi istenir. Böylece son adım olan affetmeyi sürdürme noktasına ulaşılır, birey incindiğini unutmadan affetmeyi tercih ettiğini kendine sürekli bir şekilde hatırlatır (Adam Karduz, 2019). Bu adımda birey affetmeyi denemenin ve affetme davranışını sürdürmenin ruhsal iyi oluşuna katkısının farkına varır. Aynı zamanda incinmesine sebebiyet veren olayı zihninde sürekli tekrar ettirmesinin de affetmeye etkisine dikkat edilir (Worthington, 1998).

Affetme Sürecinde Kişilik Özellikleri

Affetme süreci suçlu bireyi, mağdur bireyi ve kimi zaman da incitici olaya şahit olan veya taraf tutan bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Worthington, 2005). Bu süreçte her birey farklı duygular içerisinde olsa dahi affetme sürecinin sonunda psikolojik yönden rahatlama yaşanır (Çardak, 2012). Affetme sürecinde kişilik özellikleri etkili olmakta ve bireylerin bağışlama davranışlarını kimi zaman kolaylaştırmakta kimi zamansa zorlaştırmaktadır. Benzer hatalı davranışlarda bazı

bireylerin kolay affetmesinin bazı bireylerin ise intikam arzusu duymasının sebebi farklılaşan kişilik özellikleridir (Bugay, 2010).

Narsisizm, affetme ile değerlendirilen bir kişilik özelliğidir ve affetme ile kişilik özelliklerinin incelendiği araştırmalarda sıklıkla ele alınmıştır. Kişilik özelliklerinden biri olan narsisizm bireyin kendine hayranlık beslemesi, etrafındakilerden üstün olduğunu düşünmesi ve bu düşünceyle ilişkilerinde yarar sağlaması şeklinde tanımlanabilmektedir (Raskin ve Terry, 1998). Narsistik birey sebebi olduğu hatalı davranışta, oluşan hasarda sorumluluğunun olmadığını düşünür ve haklı olduğu yönünde savunmaya geçer. Bu durum da narsistik bireylerin affedicilik düzeylerinin düşük olduğunu düşündürmektedir (Taysi, 2007). Exline, Baumeister, Bushman, Campbell ve Finkel (2004)'in yaptığı bir diğer araştırmada da narsisizmin, affetme eğilimini olumsuz yönde yordadığı sonucuna ulaşılmış, aynı zamanda erkeklerin daha fazla narsistik özelliklere sahip olduğu için kadınlardan daha az affettikleri ortaya çıkmıştır.

Brown (2004), affetme ve intikam alma arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada bu iki kavramın birbiriyle ilişkili aynı zamanda farklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma affetme eğiliminin yüksek olduğu bireylerde intikam arzusunun az olduğunu, affetme eğilimi düşük olan bireylerin ise intikam arzusu duyduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte affetme düzeyi düşük olan bireyler intikam arzusu duyan ve duymayan bireyler olarak iki koldan incelenmiş ve intikam arzusu duyan bireylerin narsisizm düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir (Taysi, 2007).

Kişilik özellikleri ve affetme arasındaki ilişkiyi araştırmalar genellikle yeniliğe açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uzlaşmacılık ve nörotizm olmak üzere kişiliğin beş boyutunu ölçen Beş Faktör Kişilik Modeli üzerinden ele almıştır (Kaya, 2015). Yapılan araştırmalar nörotizm ve affetme arasında negatif, uyumluluk ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Walker ve Gorsuch, 2002). McCullough vd. (2001)'nin yaptığı araştırma ise intikamcılığın beş faktör kişilik modelinden nörotizm ile pozitif, uyumluluk ise de negatif yönde ilişkisi olduğunu göstermiştir. Beş Faktör Kişilik Modeli ile affetme arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar nörotizm (Exline vd., 2004) ve uyumluluk boyutları üzerinden tutarlı sonuçlar verirken (Walker ve Gorsuch, 2002), dışadönüklük yeniliğe açıklık ve sorumluluk boyutları üzerinde yapılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır (McCullough vd., 1998).

Dindarlık da bir kişilik özelliği kabul edilerek bazı araştırmalarda affetme ile arasındaki ilişki incelenmiştir. McCullough ve Worthington (1999), bu ilişki üzerine

yapılan araştırmaların bulgularını derlemişler ve dindar bireylerin daha yüksek affetme eğilimine sahip olsalar da bu ikili arasındaki ilişkinin tahmin edildiğinin aksine güçlü olmadığını ifade etmişlerdir. Bu ifadenin temelinde ise dindar insanların din için önemli olması sebebiyle affetmeye değer verdikleri, affetme davranışını sergilemek için uğraştıkları düşüncesi yer almaktadır.

Affetmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Etmenler

Affetme ve farklı değişkenler üzerine yapılan araştırmalar bazı değişkenlerin hasara sebep olan ilişki olaylarına verilen tepkiyi, affetme durumunu etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Gauche ve Mullet, 2005; Worthington ve Wade, 1999). Bazı değişkenler affetmeyi kolaylaştırırken bazıları ise zorlaştırmaktadır (Scobie ve Scobie, 1998). Kolaylaştıran değişkenlerin bir kısmı empati, özür dileme, ilişkiye bağlanmayken zorlaştıran değişkenler zararın şiddeti, ruminasyonu şeklinde ele alınabilir (Freedman ve Enright, 1996).

İlişki hasarlarına sebebiyet vereni affetmeyi kolaylaştıran değişkenlerden biri olan özür dileme, hatanın suçlu birey tarafından dile dökülmüş hâlidir. Scobie ve Scobie (1998)'nin oluşturduğu Bütünleştirilmiş Affetme Modelinde özürün önemi detaylı olarak ele alınmıştır. Hasarın şiddeti arttıkça dilenen özürün samimiyeti mağdur tarafından değerlendirilir ve bu değerlendirme olumlu sonuçlanırsa affetme kolaylaşır. Gauche ve Mullet (2005)'in yaptığı araştırma ise psikolojik saldırıya uğrayan bireylerin (hakaret, aşağılama vb.) özür dileme davranışına ve niyet faktörüne fiziksel saldırıya uğramış bireylerden daha fazla önem verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Suçlunun samimi bir şekilde özür dilemesi ve hataya yönelik duyduğu pişmanlığı içten bir şekilde ifade etmesi mağdur bireyin affetmesini kolaylaştırmaktadır (McCullough, 2000). Özür dilemek mağdurun suçluya yönelik pozitif duygular içerisine girmesine yardımcı olurken aynı zamanda suça sebep olan bireyin de rahatlamasını ve kendisini iyi hissetmesini sağlar (Çardak, 2012).

Özür dilemek ve pişmanlığın dilsel ifadesi mağdurun suçluya karşı duyduğu empatiyi artırır (Worthington ve Wade, 1999). Kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyması, duygusal ve bilişsel anlamda içinde neler yaşadığını anlamaya çalışması şeklinde tanımlanan empati de affetmeyi kolaylaştıran değişkenlerden birisidir (McCullough vd., 1998). Worthington (1998)'un geliştirdiği Piramit Modelinde empatinin önemi üzerinde yoğunlaşılmıştır. Bununla birlikte affetmenin Süreç Modeli'nin Çalışma Evresi'nde de suçluya yönelik empati geliştirmenin affetmenin koşulu olduğu ifade edilmiştir (Gündüz, 2014). Mağdur bireyin suçlunun

hatalı davranışı gerçekleştirirken hangi duygular ve koşullar içerisinde olduğunu anlaması affetmeyi kolaylaştıracaktır.

Affetme sürecinde kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğu düşünülen bir diğer değişken de ilişkiye bağlanmadır. Webb, Call, Chickering, Colburn ve Heisler (2006)'ın yaptığı çalışma güvenli bağlanan bireylerin affetme eğilimlerinin güvensiz bağlanan bireylerinkinden fazla olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ilişkide birbirlerine bağlılığı yüksek olan çiftler, bağlılığı düşük olan çiftlerden daha yüksek ilişki kalitesine ve uyumuna sahiptirler. İlişki uyumunun yükselmesi affetmeyi kolaylaştırır. Bu sebeple birbirine bağlılığı yüksek olan çiftler daha kolay affetme kapasitesine sahiptir (Rusbult, Verette, Whitney, Slovik ve Lipkus, 1991). Aynı zamanda bağlanma kavramı bireyde ilişkiyi devam ettirme arzusuna sebep olur (Taysi, 2007). İlişkiye devam etme arzusu ise affetme davranışını beraberinde getirir. İlişkisine bağlı kişiler hatalı davranış sonucunda ilişkiyi devam ettirme arzusuyla affetme eğilimine girerler (Rusbult ve Buunk, 1993).

Bazı değişkenlerin artması affetme sürecini olumlu etkilerken bazı değişkenlerin artması da bu süreci olumsuz etkilemektedir (Kaya, 2015). Yukarıda bahsedildiği üzere empatinin, özür dilemenin ve bağlanmanın artması affetmeyi kolaylaştırmaktadır. Fakat zararın şiddetinin ve ruminasyon davranışının artması affetmeyi zorlaştırmaktadır (Satici, 2016). Yapılan araştırmalar zararın şiddetinin artması ile affetme arasındaki ilişkinin ters yönde olduğunu göstermiştir. Farklı bir ifadeyle zararın şiddeti arttıkça affetme eğilimi azalmaktadır (Boon ve Sulsky, 1997). Bununla birlikte zararın şiddetini ölçmek için nesnel bir yöntem mevcut değildir. Öznel bir yapı sergileyen zararın şiddeti kişiden kişiye farklılaşabilmektedir. Mağdur birey için zararın şiddeti çok yüksek değerlendirilirken suçlu birey için aynısı geçerli olmayabilmektedir. Bu farklılık taraflar arasında anlaşmazlığa sebep olabileceği gibi empati duygusunu azaltıp affetme sürecini zorlaştırabilmektedir (Çardak, 2012).

Beklenmedik anlarda meydana gelen, tekrarlayıcı bir yapı sergileyen ve uyum bozucu davranışlara sebebiyet veren duyguyla yüklenmiş biliş şeklinde tanımlanan ruminasyon, affetmeyi zorlaştıran etmenlerden biridir (Kaya, 2015). Zararı ortaya çıkaran davranış sonucunda mağdurun ruminasyon yapması affetmekte zorlanmasına, ruminasyonu azaltmaya yönelik gösterilen çaba da intikam yahut kaçma arzusuna sebep olmaktadır (McCullough, 2000). İntikam arzusu içerisindeki bireyler suçlunun sebep olduğu hasarı ödetmek ve suçluya ders vermek yönünde tekrarlayan düşüncelere sahiptirler. İntikamcı ve öfkeli ruminasyon ile affetme arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı bir çizgi sergilemekte ve ruminasyonlar affetme davranışını zorlaştırmaktadır (McCullough vd., 2001).

Yukarıda bahsedilen değişkenler affetme sürecini kimi zaman zorlaştırıp kimi zaman kolaylaştırırsa da affetme davranışı mağdur bireyin kendi başına içsel bir şekilde ve kimsenin baskısı olmadan aldığı bir karardır.

Affetmenin Faydaları

Kin, öfke gibi olumsuz duyguların yerini olumlu duygulara bırakması, intikam fikirlerinin zihinden uzaklaştırılması şeklinde tanımlanabilen affetme, bireylerin sağlıklarını fizyolojik, zihinsel ve manevi yönden olumlu etkileyen bir süreçtir (Mameghani, 2017). Affetmenin psikolojik ve fizyolojik sağlığa etkisi birçok araştırmacının merak ederek çalışmalarında odaklandığı bir konu olmuştur (Lawler, Younger, Piferi, Jobe, Edmondson ve Jones, 2005; Toussaint vd., 2001; Witvliet, Ludwig ve Vonder Laan, 2001; Toussaint ve Webb, 2005). Toussaint vd. (2001)'nin yaptığı araştırmada kolay affedebilen bireylerin gösterdikleri hastalık belirtilerinin daha az olduğu ve affetmenin fizyolojik sağlığa pozitif yönde etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmanın tersi yönünde yapılan bir çalışmada ise Witvliet vd. (2001) affetmede zorluk yaşayan kişilerin içinde buldukları negatif duygular sebebiyle stresin yüksek olduğu bir yaşam sürdüğünü ve sürdürülen bu yaşamın fizyolojik sağlığı negatif yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Lawler vd. (2005)'nin yaptığı çalışma da affetmenin olumsuz duygular yerine yerleştirdiği olumlu duyguların bireylerin sağlığının iyileşmesini sağlayan değerli bir değişken olduğunu gözler önüne sermiştir.

Fizyolojik sağlığın yanında affetme zihinsel ve psikolojik sağlığı da olumlu yönde etkilemektedir (Satici, 2016). Affetme davranışını kolay gerçekleştirebilen bireyler kişiler arası ilişkilerde daha başarılıdır ve sosyal anlamda aldıkları destek yüksek olduğundan daha sağlıklı davranmakta ve zihinsel anlamda sağlıklarını da koruma altında tutabilmektedirler (Toussaint ve Webb, 2005). Affetme eğilimi yüksek olan bireyler kendini olumlu bir şekilde ifade edebilmektedir (Tüccar, 2015). Bu bireylerin günlük hayatlarında kurdukları sosyal ilişkilerden sağladıkları doyum daha yüksek olmaktadır (Gürbüz, 2016). Bununla birlikte affetme süreci incinen bireyin zarar veren bireye karşı oluşan negatif duygularla pozitif duyguların yer değiştirmesini içerdiğinden kişiler arası ilişkilerde yardımseverliğin yükselmesini sağlamaktadır (Satici, 2016).

Manevi yönden bakıldığında ise hemen hemen tüm dinler, inananlarının affetme yönünde ilerlemelerini istemekte ve bu yönde telkinlerde bulunmaktadırlar. Bu telkinler insanların kin tutmamaları, intikam düşünceleri içerisinde bulunmamaları gerektiği öğütlerini de barındırmaktadır. Bu sebeple affeden birey dinin verdiği

öğütleri gerçekleştirdiği ve dinine uygun hareket ettiği yönünde fikirlere sahip olarak manevi huzur hissetmektedir (Van Tongeren, Green, Hook, Davis, Davis ve Ramos, 2015).

Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde affetmenin fiziksel, psikolojik, zihinsel, manevi yönde incinen bireye fayda sağladığı anlaşılmaktadır.

Affetme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Braithwaite vd. (2016) kişilik özelliklerinin ve affetme düzeylerinin bir-iki yıl arasında süren oturmuş romantik ilişkilerdeki doyumu ölçmede rolünü incelediği araştırma affetme düzeyinin ilişki doyumu ile doğrudan pozitif yönde ve affetme düzeyi ile kişilik özelliklerinden nevroitiklik arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

McCullough vd. (1998) yaptıkları araştırmada sosyal yakınlığın zarar veren partnerin özür dilemesinde ve zarar gören partnerin ise kendisini inciten partnerine yönelik empati duymasında aracı role sahip olduğu ve sosyal yakınlığın bireylerin affetme düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tse ve Yip (2009) kişilerarası uyumun psikolojik iyi oluş ve affetme üzerinde aracı rolü olduğunu ve affetmenin psikolojik iyi oluş ve kişilerarası uyumu artırdığını ortaya çıkarmıştır. Van Tongeren vd. (2015) ise yaptıkları araştırmada eşlerine yönelik affetme eğilimleri yüksek olan bireylerin hayata yönelik algıladıkları anlamın daha yüksek olduğu ve affetme eğilimini artıran en önemli faktörün de eşlerin karşılıklı olarak hatalarını kabul edebilme seviyeleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Affetmenin sosyal ilişkilerin sürdürülmesinde, gereksiz anlaşmazlıkların önlenmesinde ve kişinin hayatında ilerlemeye devam etmesinde önemli bir rol oynadığı görüşünü savunan Noreen, Bierman ve Maclead (2014)'in yaptıkları araştırma; affedilen olayların kolay unutulduğunu, affedilmeyen olayların ise unutulmasında bireylerin zorlandığını ortaya çıkarmıştır.

Affetme üzerine yapılmış deneysel çalışmalar uygulanan programın anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltırken affetme ve umut düzeylerini artırdığını (Freedman ve Enright, 1996) ve affetme kavramının benimsenmesini kolaylaştırdığı, varoluşsal iyi oluş düzeyini ve benlik saygısını yükselttiğini (Rye ve Pargament, 2002) ortaya çıkarmıştır.

Affetme, mutluluk ve tolerans düzeylerini Türkiye ve İran'daki üniversite öğrencileri üzerinden karşılaştıran araştırmada Mameghani (2017) affetme düzeylerinin bu iki kültüre göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kaya ve Orçan (2019) empatik eğilimin bireylerin affetme ve yaşam doyumu düzeyleri üzerinde etkisinin olduğunu ve

mutluluğun, empatik eğilim, yaşam doyumu ve affetme düzeylerinde aracı rolü olduğunu ortaya çıkarmıştır. Topbaşoğlu Altan ve Çivitçi (2020) ise gerçekleştirdiği çalışmada öfke ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide kendini affetme ve durumu affetme alt boyutlarının düzenleyici rolünün bulunmadığını, başkalarını affetme alt boyutunun ise düzenleyici rol üstlendiğini ortaya çıkarmıştır.

Halisdemir (2013), psikolojik iyi oluş ile affetme düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişkiyi vurgularken kendini kabul ve yaşam amacı düzeyinin en yüksek yordayıcısının kendini affetme düzeyi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Olumlu kişiler arası yönelim yüksek affetme puanını beraberinde getirmekte (Arslan, 2019) ve affetme sosyal bağlılık düzeyini yordamaktadır (Satıcı, 2016).

Affetmeme düzeyini düşürmeden affetme eğilimini artırmanın mümkün olmadığını fark eden araştırmacılar deneysel çalışmalar yaparak affetmeme düzeyini azaltmaya çalışmışlardır. Bu noktada yapılan deneysel çalışmalarda uygulanan programların kişilik özelliklerinden deneyime açıklık, dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk üzerinde artırıcı bir etki sağlarken; kişilik özelliklerinin nevrotiliklik puanlarının azalmasını sağladığı (Adam Karduz, 2019), affetme eğilimini artırdığı (Asıcı, 2018; Akbulut, 2018; Çolak, 2014; Bugay ve Demir, 2012), belirsizliğe tahammülsüzlük ve öfke düzeylerini azalttığı (Çardak, 2012) gözlenmiştir.

Özetlenecek olursa affetme üzerinde yapılan araştırmalar; affetmenin ilişki doyumu (Braithwaite vd., 2016; Keleş, 2018; Tunç, 2015), kişilik özellikleri (Walker ve Gorsuch, 2002; Adam Karduz, 2019), sürekli öfke durumu (Aslan, 2016; Besim, 2017; Kaya, 2015), psikolojik iyi oluş (Tse ve Yip, 2009; Çardak, 2012; Yaşar, 2015; Şahin, 2013; Dolunay Cuğ, 2015), bağlanma stilleri (Seyfi, 2017; Gürbüz, 2016; Ceyhan, 2019; Yaman Akpınar, 2019), yaşam doyumu (Küçüker, 2016), empati (Bayar, 2015; Gümüşçağlayan, 2018), mutluluk (Mameghani, 2017; Kaya ve Orçan, 2019) vb. değişkenler ile arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmıştır.

Sonuç

Bu çalışmada, affetme konusu kuramsal olarak ele alınmıştır. Çalışmaya konu olan affetme kavramı kabul gören tek bir tanıma sahip değildir. Fakat mevcut tanımların birtakım ortak noktaları vardır. İnsanın ihtiyaç duyduğu sosyal ilişkilerin kimi zaman kötü sonuçlanması sebebiyle birey hasar görebilir. Oluşan bu hasar beraberinde öfke, kırgınlık, kin benzeri negatif duyguları getirir ve affetme, incinen bireyin negatif duyguların farkına vararak bu duygulardan bilinçli bir çaba ile sıyrılması ve hasara sebebiyet veren kişi için olumlu duygular yaşamak yolunda uğraş sarf etmesiyle oluşur. Olumsuz duygulara sebep olan tüm olaylar affetmeyi

gerekirmeyebilir. Kimi zamanlarda meydana gelen küçük ihlaller özür ile geride bırakılabilir. Fakat bazı negatif deneyimler incinen bireyin benlik saygısını azaltıcı ve zarar verici etkiler bırakabilir. Bu gibi durumlarda affetme davranışı hasara sebebiyet veren kişinin hasara yönelik sorumluluğunun ortadan kalktığını, mağdurun bu deneyimi tamamen unuttuğunu göstermemektedir (Scobie ve Scobie, 1998).

Suçlu kişiye yönelik empatik bir bakış açısıyla yaklaşmak, onun da hata yapma eğilimine sahip bir varlık olduğunu fark etmeye çalışmak mağdur kişinin affetme davranışını yerine getirmek için uygulaması gereken adımlardır (Enright ve The Human Development Study Group, 1996). Mağdur birey affetme davranışını suçlu olan kişi için değil aksine kendisi için gerçekleştirmektedir. Çünkü incitici davranışın sebep olduğu hasar mağdur bireyin gelecekte yaşayacağı ilişkilerde benzer bir zarara uğramamak için mesafeli davranışlar geliştirme ihtimalini doğurur. Affetme davranışı mağdur bireyin incitici davranışa yönelik yükünü alarak bu ihtimalin gerçekleşme olasılığını düşürecektir (Kaya, 2015). Başka bir ifade ile affetmek mağdur bireyin ileride yaşayacağı ilişkilerin kalitesini artıracak ve psikolojik bir iyileşme sağlayacaktır (Gümüşçağlayan, 2018). Affetme, kişiler arası ilişkilerin sürdürülmesini ve hasarın onarılmasını kolaylaştıran hem affediciye hem affedilene olumsuz etkiden ve geçmişin zarar verici mirasından arındırılmış yeni bir başlangıç sunan değerli bir stratejidir (Scobie ve Scobie, 1998).

Affetme, davranış olarak kökeni eskilere dayanan, kavramsal olarak ise başlangıçta dini düzlem üzerinden ele alınan, geçtiğimiz kırk yılda psikoloji alanyazınına giren ve son yıllarda da üzerindeki ilginin yükselişe geçtiği bir kavramdır (McCullough, Worthington ve Rachal, 1997).

Affetme üzerine hazırlanmış bu çalışma, kişinin kendi hatalarıyla yüzleşmesinin sağlandığı kendini affetme, kontrol dışında meydana gelen olayların oluşturduğu olumsuz duyguların azalmasının sağlandığı durumu affetme ve incindiği ilişkide karşısındaki kişinin davranışını anlamayı sağlayan başkalarını affetme kavramlarını ele almıştır. Bununla birlikte çalışmada; affetmeye yönelik farklı kuramcılar tarafından oluşturulmuş modeller, empati, özür dileme, ilişkiye bağlanma gibi affetmeyi kolaylaştıran ve zararın şiddeti, ruminasyon gibi affetmeyi zorlaştıran etmenler de ele alınırken affetme ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilere, affetmenin sağladığı faydalara da yer verilmiştir. Çalışma, affetme ile ilgili var olan araştırmaların ulaştığı sonuçları içerisine alarak, affetme kavramına ilişkin genel bir fotoğraf sunmuştur. Bu bağlamda hazırlanan çalışmanın affetme kavramının psikolojik iyileşme üzerindeki önemini hatırlatıcı olacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Sonuç olarak affetme toplumsal bir varlık olan insanın

hem kendisiyle hem de diğerleriyle kuracağı ilişkilerde kendini göstermekte olup kişinin ruh sağlığını korumada ve kişilerarası ilişkileri geliştirmede önemli bir yere sahiptir.

Kaynakça

- Adam Karduz, F.F. (2019). *Affetme eğilimi kazandırmaya yönelik psikoeğitim programının affetme eğilimi kazandırma ve beş faktör kişilik özellikleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akbulut, Z. (2018). *İmago yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışma uygulamalarının evli çiftlerin affetme ve mutluluk düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, C. (2016). Affetmenin koşulu: Utanmak ve söz vermek. *Psikeart*, 47, 6-11.
- Arslan, S. (2019). *Öğretmen adaylarında kişilerarası tarz, affetme ve evlilik tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Asıcı, E. (2019). Çocuk ve ergenlere yönelik affetme müdahaleleri: Sistematik gözden geçirme. *Psikoloji Çalışmaları*, 39 (2), 429-457.
- Asıcı, E. (2013). *Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Asıcı, E. (2018). *Affetme odaklı grup rehberliğinin ergenlerin saldırganlık ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aslan, G. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme davranışları, yaşam doyumları ve sürekli öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baskin, T.W. ve Enright, R.D. (2004). Intervention studies of forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Counseling and Development*, 82, 79-90.
- Baumeister, R.E., Exline, J.J. ve Sommer, K.L. (1998). The victim role, grudge theory, and two dimensions of forgiveness. E.L.Worthington (Ed.), *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological speculations* (s.79-107). Pennsylvania: Templeton Foundation Press.
- Bayar, Ö. (2015). *Romantik ilişkilerde aldatma ve affetme: Empatinin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Besim, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinde affetme, bitirilmemiş işler ve öfke* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boon, S. ve Sulsky, L. (1997). Attributions of blame and forgiveness in romantic relationships: A policy-capturing study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 19-45.
- Bowman, I.G. (2003). *Exploring the retrospective experience of self forgiveness in psychotherapy* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Pretoria, South Africa.
- Braithwaite, S. R., Mitchell, C. M., Selby, E. A. ve Fincham, F. D. (2016). Trait forgiveness and enduring vulnerabilities: Neuroticism and catastrophizing influence relationship satisfaction via less forgiveness. *Personality and Individual Differences* (94), 237- 246.
- Brown, R.P. (2004). Vengeance is mine: Narsisizm, vengeance and the tendency to forgive. *Journal of Research in Personality*, 38, 576-584.
- Bugay, A. (2010). *Kendini affetmeyi yordayan sosyo-bilişsel, duygusal, davranışsal faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2011). Hataya ilişkin özelliklerin başkalarını affetmeyi yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* (35), 8-17.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2012). Affetme artırılabilir mi?: Affetmeyi geliştirme grubu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 96-106.
- Ceyhan, C.H. (2019). *Evlü bireylerin bağlanma stilleri ve psikolojik ihtiyaçları ile affetme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Çardak, M. (2012). *Affetme yönelimli psiko-eğitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çolak, T.S. (2014). *Affetme esnekliği kazandırmada logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Dolunay Cuğ, F. (2015). *Öznel iyi oluşun yordayıcıları olarak kendini affetme, öz-duyarlılık, öznel yaşam enerjisi ve mutluluğa yönelim* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self forgiveness. *Counseling and Values, 40* (2), 107-126.
- Enright, R.D. (2001). *Forgiveness is a choice: a step by step process for resolving anger and restoring hope*. Washington: American Psychological Association.
- Enright, R.D. ve Coyle, C.T. (1998). Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. E.L. Worthington içinde, *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (s.139-161). Pennsylvania: Templeton Foundation Press.
- Enright, R.D. ve The Human Development Study Group (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving, forgiveness and self-forgiveness. *Counseling and Values, 4*, 107-126.
- Exline, J.J., Baumeister, R.F., Bushman, B.J., Campbell, W.K. ve Finkel, E.J. (2004). Too proud to let go: Narcissistic entitlement as a barrier to forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 87* (6), 894-912.
- Fincham, F. D. (2000). The kiss of the porcupines: From attributing responsibility to forgiving. *Personal Relationships, 7*, 1-23.
- Freedman, S.R, ve Enright, R.D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 983-992.
- Gauche, M. ve Mullet, E. (2005). Do we forgive physical aggression in the same way that we forgive psychological aggression? *Aggressive Behavior, 31* (6), 559-570.
- Goldgarb, J.C. (2005). *The emergence, expression and integration of forgiveness: A psychodynamic explanation and case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Alliant International University, San Diego.
- Gümüşçağlayan, G. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkide empatinin aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Gündüz, Ö. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Affetmeyi Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, E. (2016). *Evlilik içinde aldatılan bireylerin affetmelerini yordamada bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlığın rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul
- Hall, J.H. ve Fincham, F.D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24* (5), 621-637.

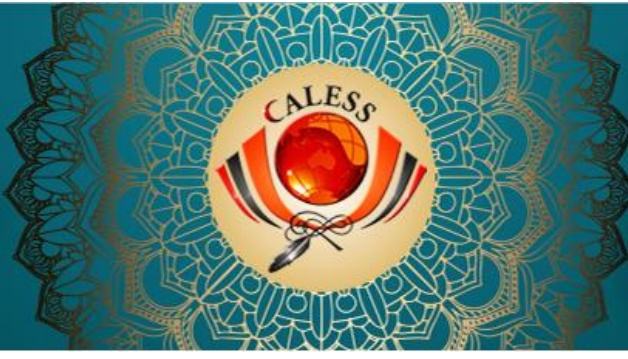
- Hall, J.H. ve Fincham, F.D. (2008). The temporal course of self-forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology, 27* (2), 174-180.
- Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul-red alguları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hargrave, T. (2001). *Forgiving the devil: Coming to terms with damaged relationships*. Phoenix: Tucker & Theisen.
- Hargrave, T. ve Sells, J.N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy, 23*, 41-62.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hortwitz, L. (2005). The capacity to forgive: Intrapsychic and developmental perspectives. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 53* (2), 485-511.
- Kaya, F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: duygusal zekânın aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kaya, Ö. S. ve Orçan, F. (2019). Mutluluğun empati, affetme ve yaşam doyumu arasındaki aracı rolü: Bir yol analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (2), 540-554.
- Keleş, A. (2018). *Evlilik kalitesi ile affetme, ikili ilişkilerde güven ve mizah tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Küçükler, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Lawler, K.A., Younger, J.W., Piferi, R.L., Jobe, R.L., Edmondson, K.A. ve Jones, W.H. (2005). The unique effects of forgiveness on health: An exploration of pathways. *Journal of Behavioral Medicine, 28* (2), 157-167.
- Mameghani, S.S. (2017). *Türkiye ve İran'daki üniversite öğrencilerinin affetme, tolerans ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- McCullough, M.E., Bellah, C.G., Kilpatrick, S.D. ve Johnson, J.L. (2001). Vegnefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being and the big five. *Personality and Social Psychology*, 27 (5), 601-610.
- McCullough, M.E., Exline, J.J. ve Baumeister, R.F. (1998). An annotated bibliography of research on forgiveness and related concepts, E.L. Worthington içinde, *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (s. 193-317). Pennsylvania: Templeton Foundation Press.
- McCullough, M.E. (2000). Forgiveness as human stenght: Theory, measurement and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 43-45.
- McCullough, M.E. (2001). Forgiveness: Who does it and how do they do it? *Current Directions in Psychological Science*, 10 (6), 194-197.
- McCullough, M.E. ve Worthington, E.L. (1999). Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67 (6), 1141-1164.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L. ve Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321-336.
- Murdock, N.L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (F. Akkoyun, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Noreen, S., Bierman, R. N. ve MacLeod, M. D. (2014). Forgiving you is hard, but forgetting seems easy: Can forgiveness facilitate forgetting? *Psychological Science*, 25, 1295-1302.
- Oral, T. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin öz anlayış, kişiler arası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Raskin, R. ve Terry, H. (1998). A principal components analysis of the narcissistic personality inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (5), 890-902.
- Rusbult, C.E. ve Buunk, B.P. (1993). Commitment process in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10 (2), 175-204.
- Rusbult, C.E., Verette, J., Whitney, G.A., Slovik, L.F. ve Lipkus, I. (1991). Accommodation processes in close relationships: Theory and preliminary empirical evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 53-78.

- Rye, M.S. ve Pargament, K.I. (2002). Forgiveness and romantic relationships in college: Can it heal the wounded heart? *Journal of Clinical Psychology*, 58 (4), 419-441.
- Satıcı, S.A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Scobie, E.D. ve Scobie, G.E.W. (1998). Domoging events: The perceived need for forgiveness. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 28, 373-401.
- Sells, J.N. ve Hargrave, T. (1998). Forgiveness: A review of the theoretical and empirical literature. *Journal of Family Therapy*, 20 (2), 21-36.
- Seyfi, S. (2017). *Evlü bireylerin aldatma eğilimleri ve affetme düzeylerinin bağlanma stillerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şahin, M. (2013). *Affedicilik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şamatacı, G. (2013). *Romantik ilişkilerde affetme: Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taysi, E. (2007). *İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki kalitesi ve yüklemelerin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others and situations. *Journal of Personality*, 73, 313-359.
- Topbaşoğlu Altan, T. ve Çivitçi, A. (2017). Öfke ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide affetmenin düzenleyici rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (9), 308-327.
- Toussaint, L. ve Webb, J.R. (2005). Theoretical and empirical connections between forgiveness, mental health and well-being, E.L. Worthington içinden, *Handbook of forgiveness* (s. 349-362). New York: Routledge.
- Toussaint, L., Williams, D.R., Musick, M.A. ve Everson, S.A. (2001). Forgiveness and health: Age differences in a US probability sample. *Journal of Adult Development*, 8 (4), 249-257.

- Tunç, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde yaşadıkları istismar ile ilişki doyumu, affetme ve kıskançlık düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tüccar, E. (2015). *Engellilerde affetme ve yaşam kalite düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Tse, W. S. ve Yip, T. H. (2009). Relationship among dispositional forgiveness of others, interpersonal adjustment and psychological well-being: Implication for interpersonal theory of depression. *Personality and Individual Differences*, 46, 365-368.
- Van Tongeren, D.R., Green, J.D., Hook, J.N., Davis, D.E., Davis, J.L. ve Romos, M. (2015). Forgiveness increases meaning in life. *Social Psychological and Personality Science*, 6 (1), 47-55.
- Wade, N.G. ve Worthington, E.L. (2003). Overcoming interpersonal offenses: Is forgiveness the only way to deal with unforgiveness? *Journal of Counseling and Development*, 81, 343-353.
- Walker, D.F. ve Gorsuch, R.L. (2002). Forgiveness within the big five personality model. *Personality and Individual Differences*, 32, 1127-1137.
- Webb, M., Call, S., Chickering, S.A., Colburn, T.A. ve Heisler, D. (2006). Dispositional forgiveness and adult attachment styles. *The Journal of Social Psychology*, 146 (4), 509-512.
- Witvliet, C., Ludwig, T.E. ve Vander Laan, K.L. (2001). Granting forgiveness or harboring grudges: Implications for emotion, physiology and health. *Psychological Science*, 12 (2), 117-123.
- Worthington, E.L. (1998). An Emphaty-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*. 20 (1), 59-76.
- Worthington, E.L. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory on application*. New York: Routledge.
- Worthington, E.L. (2005). Initial questions about the art and science of forgiving, E.L. Worthington içinde, *Handbook of forgiveness* (s. 1-14). New York: Routledge.
- Worthington, E.L. ve Wade, N.G. (1999). The psychology of unforgiveness and forgiveness and implications for clinical practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18 (4), 385-418.

- Yaman Akpınar, T. (2019). *Bağlanma stilleri ve affetme düzeyinin evlilik uyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yaşar, K. (2015). *Eğitim fakóltesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile psikolojik sağlıklı ve affetme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.



ERGENLERİN TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ: ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ

Deniz Türkmen¹ Gökhan Alptekin²

Makale Bilgisi

DOI: 10.35452/caless.2020.32

Anahtar Kelimeler

Ergenlik
Tutum
Toplumsal Cinsiyet
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
Eskişehir

Gönderim Tarihi: 29.10.2020

Kabul Tarihi: 01.12.2020

Yayın Tarihi: 18.12.2020

Özet

Günümüzde toplumsal cinsiyet eşitliği en çok konuşulan konulardan biridir. Toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan cinsiyet ayrımları, kadınların ve erkeklerin yaşamını şekillendirmekte ve cinsiyetler arasında eşitsizlik yaratmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumların tespit edilmesi ve bunun kişiler arası ilişkilere nasıl yansıtıldığının anlaşılması açısından ergenlik dönemi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaş, okul türü, anne-babanın eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir ve konuyla ilgili önerilerin sunulmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, il merkezinde Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere rastgele seçilen beş farklı okul türünde, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitim gören, 145'i kız, 168'i erkek olmak üzere toplam 313 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için Gözütok vd. (2017) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde "t-Testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, ergenlerin cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği; anne-baba eğitim düzeyleri ve annenin çalışma durumu açısından anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. İmam Hatip Lisesi ve Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde okuyan ergenlerin, diğer okul türüne mensup olan ergenler ile toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu; Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesinde eğitim gören ergenlerin tutumları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular ergenlerin, erkeği egemen kılan anlayışı ve kadını erkeğe bağımlı kılan anlayışı benimsemediğini göstermiştir.

INVESTIGATION OF ADOLESCENTS' ATTITUDES TOWARD GENDER EQUALITY: ESKİŞEHİR SAMPLE

Article Info

DOI: 10.35452/caless.2020.32

Keywords

Adolescence
Attitude
Gender
Gender Equality
Eskişehir

Received: 29.10.2020

Accepted: 01.12.2020

Published: 18.12.2020

Abstract

Gender equality is one of the main public issues today. Gender discrimination which is caused by gender roles shapes the life in the society and results in inequality between males and females. Adolescence period is important in order to determine the attitudes toward gender equality and to understand how gender roles affect interpersonal relations. The aim of the present study was to investigate high school students' attitudes toward gender equality in terms of the variables of gender, age, type of school, parents' educational level and employment status of mother, and to present suggestions on the issue. The sample group of the study consisted of 313 high school students (145 females and 168 males), studying in five different types of state high schools in the center of Eskişehir city in 2019-2020 academic year. "Personal Information Form" and "Gender Equality Scale" developed by Gözütok vd. (2017), were used as data collection tools. In the analysis of data, "t-Test" and "One-Way ANOVA" were used. According to the results obtained from the study, there is a significant level of difference between the high school students' attitude toward gender equality and gender and age. However, there is not a significant level of difference in terms of parents' educational level and the employment status of mother. In terms of type of school, it has been revealed that there is a significant level of difference in gender equality attitudes of the adolescents studying in Religious Vocational High School and Anatolian Vocational Technical High School whereas there is not a significant difference in the attitudes of Science High School, Social Sciences High School and Anatolian High School students. The findings have shown that adolescents do not adopt "understanding that considers male as superior" and "understanding that subjects females to males".

APA'ya göre alıntılama: Türkmen, D. ve Alptekin, G. (2020). Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi: Eskişehir örneği. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*,2(2), 608-629.

Cited as APA: Türkmen, D., & Alptekin, G. (2020). Investigation of adolescents' attitudes toward gender equality: Eskişehir sample. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*,2(2), 608-629.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir, Türkiye, e-posta; denizalptekin@gmail.com

² Yüksek Lisans Mezununu, Eskişehir, Türkiye, e-posta; gkhn.alptekin@gmail.com

1. Giriş

Cinsiyet, bireyin kadın ya da erkek olarak taşıdığı genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleridir (Zeyneloğlu, 2008). İnsan, kadın ve erkek cinsiyeti ile doğar fakat yetiştirilirken içinde bulunduğu toplumun kültürel değerleri, aile, akranlar, kitle iletişim araçları ve alınan eğitimin etkisiyle toplumun cinsiyetlerine özgü belirlediği roller çerçevesinde büyür.

Toplumsal cinsiyet ise toplumsallaşma sürecinde kültür içinde edinilen kadın ve erkek olma özelliklerini, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenen rol ve sorumluluklarını tanımlar (Altnova ve Duyan, 2013). Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeklere ait roller, normlar ve kadın ve erkek grupları arasındaki ilişkiler gibi niteliklerin sosyal yapılanması anlamına gelmektedir (WHO). Bolak-Boratav (2001) ise toplumsal cinsiyet kavramını, “kültürün biyolojik cinsiyet hammaddesini nasıl yoğurduyuyla ilişkili bir kavram” olarak açıklamıştır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, sosyal olarak belirlenir ve toplumdan topluma değişiklik gösterebilir. Toplumsal cinsiyet kadın ve erkeklerin içinde buldukları toplum tarafından nasıl algılandığını, nasıl değerlendirildiğini ve onlardan beklenen davranışlara ilişkin değerleri ve rolleri açıklamaya yönelik çok boyutlu bir kavram olarak açıklanabilir (Kılıç vd., 2014). Kadın ve erkek olarak toplumun bizi nasıl gördüğü, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmamızı beklediği ile ilgili değerler, kalıplaşan yargılar ve roller bulunmaktadır (Zeyneloğlu, 2008). Fakat Uçan ve Baydur’a (2016) göre toplumsal cinsiyet, sadece kadın ve erkeğe atfedilen rollerden oluşmamaktadır; aynı zamanda cinslerin karşılıklı ilişkilerinden ortaya çıkan, bu nedenle sürekli değişim halinde olan bir süreçtir.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ise, kadınların ve erkeklerin sosyal, ekonomik ve politik kaynaklara erişebilmeleri ve bu kaynakların kontrolleri üzerinde eşit şansa ve imkanlara sahip olmaları ve bu haklarının yasalar tarafından korunmasını ifade eder (Demirel, 2007; Dökmen, 2014; WHO, 2011). Toplumsal cinsiyet eşitliği, iki cinsin biyolojik olarak eşit olduğu anlamına gelmemektedir; söz konusu olan kadın ve erkeğin insanlık onuru ve hakları açısından eşit olmasıdır. Birleşmiş Milletler, toplumsal cinsiyet eşitliğini kadın ve erkeğin eşit hak, sorumluluk ve fırsatlara ulaşabilmesi olarak tanımlamaktadır (UN, 2008). Flowers(2010) ise toplumsal cinsiyet eşitliğini, “erkeklerle kadınların hem kamusal hem de özel alana eşit şekilde katılmaları” olarak tanımlamıştır.

Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumun tanımladığı, kadın ve erkeğin yerine getirmesini beklediği cinsiyetle ilgili beklentilerdir (Dökmen, 2014). Toplumsal

cinsiyet açısından bakıldığında kadın ve erkek rolleri; geleneksel ve eşitlikçi roller ya da tutumlar olarak görülebilir. Geleneksel bakış açısına göre kadınlara ev işlerini yapma, çocuklarla ilgilenme, çalışma hayatında aktif olamama gibi sorumluluklar ve roller yüklenirken; erkeklere eğitsel anlamda başarılı olma, aile geçiminden sorumlu olma, evin reisi olma gibi rol ve sorumluluklar yüklenmektedir (Hoffman ve Kloska, 1995). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin geleneksel bakış açısı kadının bakım verme kapasitesini öne çıkarırken, erkeğin liderlik kapasitesini ön plana almaktadır (Perrone vd., 2009). Ayrıca geleneksel toplumsal cinsiyet algısı kadına edilgen ve kabullenici bir davranış kalıbını uygun görürken, erkeğe daha atılgan ve agresif bir tutum gösterme beklentisi yüklemektedir (Yılmaz vd., 2009). Eşitlikçi bakış açısında ise; aile, mesleki, evlilik, sosyal ve eğitim yaşamlarında kadın ve erkeğin sorumlulukları eşit olarak üstlenmeleri esas olup, kadın ve erkek arasındaki farklılıklar en aza indirgenmektedir (Perrone vd., 2009).

Toplumda ebeveynlerin sahip oldukları düşünce yapısı da çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının gelişimini doğrudan etkilemektedir (Bulanda, 2004). Özellikle ataerkil toplumlarda, erkeklere verilen görev ve sorumlulukların kamusal alan olarak kurgulanması sebebiyle toplum içinde daha değerli; kadınlara özel alan olarak tanımlanan ev ve ev çevresinde yüklenen görev ve sorumlulukların ise daha önemsiz veya ikincil olarak kabul edildiği bir gerçektir (T.C.B.K.S.G.M, 2008). Diekman vd. (2002), erkeklerin ataerkil toplum içinde hala kadınlara göre büyük bir gücü ellerinde tuttuğunu vurgulamaktadır. Çünkü kadınlar bu sistem içinde yer alabilmek için bu kuralları benimsemek ve bunlara göre davranmak zorunda bırakılmaktadır (Demren, 2001).

Ruble ve Martin'e (1998) göre aslında çocuklar okul çağına gelmeden toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmeye ve pekiştirmeye başlarlar. Bireylerde cinsiyet temelli yaklaşımların okul öncesi dönemde ailede öğrenilmeye başlandığı, okul ortamında ise bu düşünce ve davranışların ayırıştırıcı ve sınırlayıcı bir yapıya dönüştüğü belirtilmektedir (Çalışkan, 2016). Okul, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıları açık ve örtük iletilerle öğrencilere taşırken, öğrencileri geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranışlara yöneltmektedir. "Okullardaki dersliklerin, tuvaletlerin, kız ve erkek öğrencilerin hareket alanlarının farklılığı, bireylerin cinsiyetlerine göre mesleklere yönlendirilmesi gibi noktalar toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin üretilmesine örnek gösterilebilir" (Engin Demir vd., 2016). Ancak ergenlik ile birlikte toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin sosyalleşme süreci karmaşıklaşmaktadır. Huston-Stein ve Welch de (1979) çocukların ergenliğe girdiklerinde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili kavramların önemli bir kısmını öğrenmiş olduklarını; ancak bazı

karmaşık kavramların sadece ergenlik döneminde öğrenildiğini belirtmektedir. Ergenlik döneminde cinsiyet özelliklerinin belirginleşmesiyle birlikte ergenler kendi cinsiyetlerine uygun rolleri kendi kimlikleriyle örtüştürme gereği hissederler (Cenkseven, 2002). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların gelişimi de bu süreçte önemli yer tutmaktadır. Ergenler toplum için onaylanan toplumsal cinsiyet rollerine uyum sağlama konusunda bir baskı hissederler fakat aynı zamanda bu rollerin, yakın ilişkiler kurmalarına ve sosyal olarak farklı ve mesleki açıdan ayrılmış, yetişkin erkek ve kadın rollerine uyum sağlamalarına yardımcı olacağına inanmaları, onların geleneksel rolleri içselleştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Hill ve Lynch, 1983).

Ergenlik dönemi ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yapılan çalışmalarda büyümenin başlamasıyla birlikte, fizyolojik ve sosyal değişimlerin etkisiyle ergenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının daha geleneksel olmaya başladığı görülmektedir (Bartini, 2006; Oswald ve Lindstedt, 2006). Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uyum sağlama gerekliliğinden doğan bu durum, ergenlerin geleneksel rolleri içselleştirmesini kolaylaştırmaktadır (Lindberg vd., 2008: 235). Katz ve Ksanskak (1994) da yaptıkları çalışmada, geç ergenlik dönemindeki ergenlerin, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine daha esnek yaklaştıklarını bulmuşlardır. Galambos vd. (1990) ise yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerdeki geleneksel bakış açısının orta ergenlik döneminde, ön ergenlik dönemine göre daha az olduğunu tespit etmiştir.

Ülkemizde ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları konusundaki çalışmalar incelendiğinde çalışmaların bir çoğunun üniversite öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir (Baykal, 1991; Çeber vd., 2009; Kavuran,2011; Pınar vd.,2008; Çelik vd., 2013; Vefikuluçay vd., 2007; Vefikuluçay vd., 2009). Alanyazın taramasında, lise öğrencileriyle gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Aslan (2007), lise son sınıf kız öğrencilerinin cinsiyet rollerine ilişkin düşüncelerini incelemiş ve sosyodemografik değişkenlere göre benzer sosyoekonomik özelliklere sahip kız öğrencilerin, sahip oldukları toplumsal cinsiyet rolleri algısının da birbirine benzer yönde olduğunu ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada (Esen vd., 2018) Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği lise öğrencilerine uygulanmış ve lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyet, okul türü, ailenin aylık ortalama geliri, annenin çalışma durumu ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

“Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi” kapsamında Avrupa Birliği ve Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenen proje sonucunda yayımlanan araştırma raporuna göre, “öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini başta aile, okul, kitaplar, internetten öğrendikleri” belirtilmiştir. Ayrıca bu raporda, “kız ve erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri konusunda daha çok geleneksel görüş ve tutumlara sahip olduğu” ortaya konmuştur (Engin Demir vd.,2016). Aynı raporda, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüş ve tutumlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini incelemek için yapılan analizlerden elde edilen bulgular, “annesi üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin, annesi ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilere göre daha eşitlikçi görüş ve tutumlara sahip olduğunu” göstermiştir. Yine geleneksel görüş için anne eğitim düzeyleri arasındaki farka bakıldığında; “annesi üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin, geleneksel görüş ve tutumları daha az düzeyde destekledikleri” görülmüştür. Benzer şekilde “babası üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin babası ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitime sahip öğrencilere göre daha fazla eşitlikçi ve daha az geleneksel görüşü destekledikleri” görülmüştür. Sonuç olarak ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili olarak daha eşitlikçi bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin evdeki kitap sayısı ile toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüş ve tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan analiz sonuçları, “evlerinde ders kitapları dışında yaklaşık olarak 46 ve daha fazla kitap bulunan öğrencilerin, evlerinde daha az sayıda kitap bulunan öğrencilere göre daha eşitlikçi görüş ve tutumlara sahip olduğunu” göstermiştir (Engin Demir vd.,2016).

Kalaycı ve Hayırsever (2014) yaptıkları çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında 8. sınıflarda okutulan “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” ders kitabına yönelik bir inceleme yapmış ve konuya ilişkin öğrenci algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kitap içinde eşitlik konusu için seçilen etkinliğin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin güçlendirilmesi için yeterli olmadığı saptanmıştır.

Toplumsal cinsiyet rollerinin günümüzde hangi noktada olduğunun ve ne seviyede benimsendiğinin bilinmesi ve bu rollerin kişiler arası ilişkilere yansımalarının anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Toplumun refah seviyesinin ve sürdürülebilir kalkınmanın artırılabilmesi için kadınların da erkekler ile eşit bir biçimde toplumsal yaşama katılımının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi, gençlerin daha eşitlikçi ve şiddete karşı bir aile modeli kazanmalarını ve gelecekte daha iyi bir anne/baba rolü edinmelerini sağlayabilir. Öğrencilerin bu konudaki tutumlarının belirlenmesi, olası toplumsal cinsiyetçi

algıların yerleşmesinin ve davranışa dönüşmesinin önüne geçilmesi ve daha eşitlikçi bir tutumun oluşmasını sağlaması açısından önemlidir. Yetişkinliğe geçiş sürecinde bulunan lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi; bu konudaki tutumlarının tespit edilmesi, bu konuda yaşanan sorunların sebeplerinin ortaya konulması, gelecekte yaşanabilecek sorunlar için önleyici çalışmalar yapılmasına temel oluşturması açısından önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın temel amacı, lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, tartışılması ve konuyla ilgili önerilerin sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2) Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları okudukları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4) Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin tutumları annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan, tarama modeli ve betimsel bir çalışmadır. Yapılan araştırmanın amacı, ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarını "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla "var olduğu şekliyle betimlemek ve ortaya koymaktır." Bu nedenle tarama modeli bir çalışmadır (Büyüköztürk vd. , 2009: 15).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, Eskişehir İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, il merkezinde; Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türlerinde olmak üzere, valilik izniyle müsait görülen okullarda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 313 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	145	46,3
	Erkek	168	53,7
	Toplam	313	100,0
Yaş	15	160	51,1
	17	153	48,9
	Toplam	313	100,0
Okul Türü	Fen Lisesi	53	16,9
	Sosyal Bilimler Lisesi	71	39,6
	Anadolu Lisesi	50	16,0
	İmam Hatip Lisesi	79	25,2
	Mesleki, Teknik Anadolu Lisesi	60	19,2
	Toplam	313	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	93	29,7
	Ortaokul	63	20,1
	Lise	88	28,1
	Yükseköğretim	69	22,0
	Toplam	313	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	36	11,5
	Ortaokul	47	15,0
	Lise	115	36,7
	Yükseköğretim	115	36,7
	Toplam	313	100,0
Anne Çalışma Durumu	Evet	110	35,1
	Hayır	203	64,9
	Toplam	313	100,0

Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik Tablo 1’de verilen bilgilere göre, öğrencilerin (%46,3) 145’i kadın ve (%53,7) 168’i erkektir. Öğrencilerin %51,1’i (160) 15 yaş grubundayken, %48,9’u (153) 17 yaş grubundadır. Ankete katılan öğrencilerin okul türüne göre dağılımları ise; Fen Lisesi 53 (%16,9), Sosyal Bilimler Lisesi 71 (%39,6), Anadolu Lisesi 50 (%16,0), İmam Hatip Lisesi 79 (%25,2), Mesleki Teknik Anadolu Lisesi 60 (%19,2) şeklindedir. Katılımcıların anne eğitim düzeyleri: İlkokul 93 (%29,7), Ortaokul 63 (%20,1), Lise 88 (%28,1), Yükseköğretim 69 (%22,0) iken, baba eğitim düzeyleri ise: İlkokul 36 (%11,5), Ortaokul 47 (%15,0), Lise 115 (%36,7), Yükseköğretim 115 (%36,7) şeklindedir. Ankete katılmayı kabul eden 313 öğrencinin %35,1’i (110) aile bütçesine katkı sunması

açısından çalışan bir anneye sahipken, %64,9'u (203) ise çalışmayan bir anneye sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Gözütok vd. (2017) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları, beş farklı okul türünde rastgele seçilen okullarda, 2020 yılı Ocak ayında Eskişehir Valiliğinden gerekli araştırma izni alınarak uygulanmıştır. Gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuş ve çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerden veri toplama araçlarının üzerine adlarını yazmamaları istenmiştir. Araştırma kapsamında dağıtımı yapılan ölçme araçları geri toplandığında, toplam 330 öğrencinin ölçekleri doldurduğu belirlenmiş; ancak bunların 17 tanesi eksik veya hatalı doldurulduğundan çalışmada kullanılmamıştır. Bu nedenle geri kalan 313 öğrenciden elde edilen veriler ile mevcut araştırma gerçekleştirilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinde belirtilen ifadelere onaylayıcı yönde bir katılım sergileme durumu “erkeği üstün gören anlayışın” ve “kadını erkeğe bağımlı kılan anlayışın” göstergesidir.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için oluşturulmuş bir formdur. Öğrencilerin; cinsiyeti, yaşı, okudukları okul türü, anne-babanın eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumu gibi kişisel bilgileri yer almaktadır.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ölçeği

Söz konusu ölçek, Gözütok vd., (2017: 8-13) tarafından lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 13 maddeden oluşan ölçek, 5'li derecelmeli likert tipindedir. Ölçekteki 1, 6, 7, 9,10, 11, 12 ve13 numaralı maddeler “Erkeği Üstün Gören Anlayış” olarak adlandırılırken, 2, 3,4, 5 ve 8 numaralı maddeler “Kadını Erkeğe Bağımlı Kılan Anlayış” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik düzeyi 0,889 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS¹ paket programına aktarılarak çözümlenmiştir. Araştırma verileri katılımcıların cinsiyet, yaş, okul türü, anne-baba

¹ SPSS License Code:

QA3AW8U62Z4ZWTSPV44VXI65P59OLE547WHIQVZYWLARL9JEYQEGDUBLH8Z3ZCJAL3FLXMS98V95TSDYI7FOEXUPRR / Z125-3301-14

eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumuna göre kodlanarak SPSS programına kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin değişkenlere göre anlamlılık katsayılarını belirlemek amacıyla t-Testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmada yapılan istatistiksel analizler ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla t-Testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin Cinsiyete Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	t		p
Kız	145	21,09	21,09	8,928	11,892	0,000
Erkek	168	34,39	34,39	10,855		

Tablo 2. incelendiğinde, cinsiyete göre kız ($x=21,09$) ve erkek ($x=34,39$) ergenler arasındaki ölçek maddelerine karşı tavır farkının istatistiksel olarak anlamlı ($t=11,892$, $p<0,001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuç kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinde daha eşitlikçi bir tutum sergilediklerini, erkek öğrencilerin ise kızlara oranla toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerinde daha az eşitlikçi bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir (Alptekin, 2014; Esen vd., 2018; Kağıtçıbaşı ve Kansu, 1991; Kalaycı vd., 2012; Öngen ve Aytaç, 2013; Savaş, 2018; Vefikuluçay vd., 2007; Yılmaz vd., 2009). Kızlara oranla erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinde geleneksel görüşleri daha fazla savunmasının temel nedenlerinden birisi olarak toplum nezdinde kalıplaşan cinsiyet yargılarının erkeklerin yaşamını daha olumlu yönde etkilemesi olduğu düşünülmektedir (Rowley vd., 2007: 151-152).

Tablo 3. Ergenlerin Yaşa Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Yaş	N	X	SS	t		p
15	160	26,64	26,64	11,16	2,420	0,016
17	153	29,90	29,90	12,63		

Ergenlerin yaşa göre toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3. incelendiğinde, 15 yaş ($x=26,64$) ve 17 yaş grubuna mensup ($x=29,90$) ergenler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı ($t =$

2,420, $p < .001$) olduğu ve 17 yaş grubunda bulunan ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik eğilimlerinin 15 yaş grubunda bulunan ergenlere göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ergenlerin yaşı ilerledikçe eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerinin giderek düşmeye başlamasının sebebinin, ataerkil toplumsal anlayışın daha belirgin bir şekilde hâkim olduğu yetişkin yaş grubundan insanlarla ilişkilerinin artması ve giderek bu grubun içerisinde daha fazla yer almaya başlamalarından kaynaklandığı söylenilebilir.

Tablo 4. Ergenlerin Okul Türlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Okul Türü	Fen lisesi	53	24,53	11,76	5,308	21,931	0,000
	Sosyal bilimler lisesi	71	22,35	10,16			
	Anadolu lisesi	50	23,54	10,58			
	İmam hatip lisesi	79	32,72	10,85			
	Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	60	36,48	10,00			
	Toplam		313	28,24	12,00		

Ergenlerin puan ortalamalarının, okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır. Tablo 4'teki puan ortalamaları karşılaştırıldığında okul türüne göre grupların toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeği ile arasındaki farkın ($F=21,931$, $p < 0,000$) anlamlı olduğu görülmüştür. Belirlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacıyla Scheffe testi yapılmış sonuç olarak; imam hatip lisesi ve mesleki teknik anadolu lisesi'nde okuyan ergenlerin diğer okul türüne mensup olan ergenler ile toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları arasındaki farkın ($p < 0,05$) düzeyinde anlamlı olduğu; fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve anadolu lisesinde eğitim gören ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular imam hatip lisesi ve mesleki teknik anadolu lisesinde eğitim gören ergenlerin erkeği üstün görme ve kadını erkeğe bağımlı kılma anlayışı yönündeki eğilimlerinin diğer okul türlerinde eğitim gören ergenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Ergenlerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul veya altı mezuniyet	93	29,69	12,08	3,309	0,964	0,410
	Ortaokul mezunu	63	28,65	10,79			
	Lise mezunu	88	27,68	12,71			
	Yükseköğretim	69	26,61	12,01			
	Toplam	313	28,24	12,00			

Ergenlerin puan ortalamalarının, anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirtmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 5'teki analiz sonuçları incelendiğinde, ergenlerin annelerinin eğitim durumlarına göre toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarına yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı ($F=0,964$, $P>0,05$) bir fark görülmemektedir. Bu sonuç anne eğitim düzeyinin ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Ergenlerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	\bar{X}	SS	SD	F	p
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul veya altı mezuniyet	36	32,14	12,81	3,309	1,531	0,206
	Ortaokul mezunu	47	28,09	10,21			
	Lise mezunu	115	28,03	11,73			
	Yükseköğretim	115	27,29	12,58			
	Toplam	313	28,24	12,00			

Ergenlerin puan ortalamalarının, baba eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirtmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde ise ergenlerin babalarının eğitim durumlarına göre toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarına yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı ($F=1,531$, $p>0,05$) bir farklılık görülmemektedir. Bulgular, bize baba eğitim düzeyinin ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığını söylemektedir. Elde edilen bu sonuç alanyazında yapılan bazı çalışmalarla da benzerlik göstermiştir (Atış, 2010).

Tablo 7. Ergenlerin Anne Çalışma Durumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Evet	110	27,41	11,76	0,888	0,375
Hayır	203	28,67	12,13		

Ergenlerin puan ortalamalarının, annenin çalışma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Tablo 7'deki analiz sonuçları incelendiğinde; ergenlerin anne çalışma durumlarına göre toplumsal cinsiyet eşitliği tutumlarına yönelik puan ortalamaları arasında ($t=0,888$, $p >0,001$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Elde edilen bu sonuç, anne çalışma durumunun öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra anne çalışma durumunun, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde anlamlı derecede farklılaştığını tespit eden pek çok çalışmanın da olduğu görülmektedir (Ataman, 2009; Baykal, 1988; Esen vd., 2018; Hoffman ve Kloska, 1995; Öngen ve Aytaç, 2013). Araştırmada elde edilen sonuç, annesi çalışan öğrenci sayısının (110), annesi çalışmayan öğrenci sayısından (203) daha az olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 8. *Örnekleme Grubunun Belirtilen İfadelere Katılma Durumları (Yüzdeleri)*

	1	2	3	4	5
1=Kesinlikle katılmıyorum					
2=Katılmıyorum					
3=Kısmen katılıyorum					
4=Katılıyorum					
5=Kesinlikle katılıyorum					
1. Erkek kadına göre olaylara daha mantıklı yaklaşır.	32,6	27,2	20,4	9,6	10,2
2. Kadının erkekten çok para kazanması kadın erkek arasındaki ilişkiyi bozar.	45,0	25,2	15,0	7,3	7,3
3. Kadın görüşeceği kişiler için kocasının onayını almalıdır.	24,6	16,9	26,8	14,4	17,3
4. Ailenin parasal harcamaları erkeğin kontrolünde olmalıdır.	32,9	24,6	20,4	12,5	9,6
5. Evle ilgili dışarıda yapılması gereken işler (fatura yatırma gibi) erkeğin sorumluluğudur.	25,9	26,5	20,1	15,7	11,8
6. Erkek zeki olduğu için kadından daha başarılı olur.	57,8	21,1	10,5	3,8	6,7
7. İş yaşamında erkeğe öncelik verilmelidir.	51,4	20,1	15,5	7,7	8,3

Tablo 8. Örneklem Grubunun Belirtilen İfadelere Katılma Durumları (Yüzdeleri) (Devamı)

	1	2	3	4	5
1=Kesinlikle katılmıyorum					
2=Katılmıyorum					
3=Kısmen katılıyorum					
4=Katılıyorum					
5=Kesinlikle katılıyorum					
8. Ev işleri (ütü, bulaşık, evin toplanması, temizliği, çocuk bakımı gibi) kadının sorumluluğudur.	31,9	23,6	22,4	12,8	9,3
9. Siyaset “erkeksi” bir alandır.	46,6	25,2	12,1	8,6	7,3
10. Kadının özgürlüğü her zaman erkeğin denetiminde olmalıdır.	56,9	19,5	13,1	4,5	6,1
11. İş yaşamında üst düzey görevler erkeğe göredir.	49,5	18,2	14,4	10,2	7,7
12. Erkek kadından her zaman bir adım öndedir.	60,1	19,8	8,3	5,8	6,1
13. Erkek matematik ve fen alanındaki mesleklerde kadından daha başarılıdır.	51,4	23,3	12,1	5,8	7,3

Araştırmaya katılan örneklem grubunun, cinsiyete yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Tablo 8’deki belirtilen ifadeler katılma düzeyleri sorulmuştur. Ölçekteki 1, 6, 7, 9,10, 11, 12 ve 13 numaralı maddeler “Erkeği Üstün Gören Anlayış” olarak adlandırılırken; 2, 3,4, 5 ve 8 numaralı maddeler “Kadını Erkeğe Bağımlı Kılan Anlayış” olarak adlandırılmıştır (Gözütok, vd. 2017: 8-13). Araştırmada elde edilen bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin 1, 6, 7, 9, 10, 11, 12 ve 13 numaralı maddelere büyük oranda katılmadıkları belirlenmiştir. Bu anlamda çalışma grubunun, erkeği üstün gören bir anlayışa sahip olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde elde edilen bulgular örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin 2, 3,4, 5 ve 8 numaralı maddelere de katılmadığını ve kadını erkeğe bağımlı kılan anlayışı benimsemediklerini göstermiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ergenlerin cinsiyet eşitliği tutumları; cinsiyet, yaş, okul türü, anne-babanın eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, alanyazındaki geçmiş çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğe katılım durumları incelendiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha geleneksel görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır (Tablo 2). Bu sonuç ülkemizde çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerine yapılan diğer akademik çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Alptekin, 2014; Esen vd., 2018; Kağıtçıbaşı ve Kansu, 1991; Kalaycı vd., 2012; Öngen ve Aytaç, 2013; Savaş, 2018; Yılmaz vd., 2009; Vefikuluçay vd.; 2007). Elde edilen sonuçlardan hareketle, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalığın artırılması hususunda öncelikli hedef kitlenin erkekler olarak belirlenmesi ve bu hedef kitleye yönelik bazı sosyal içerikli politikaların geliştirilmesi ilerleyen süreçte bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği algısını da olumlu bir yönde değiştirebilecektir (Savaş, 2018: 116). Böylelikle küçük yaştan itibaren başlayan toplumsallaşma süreci daha eşitlikçi bir yapıya kavuşarak bireylerin gelecek yaşantılarında sergileyecekleri tutum ve davranışlarına toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından pozitif yönlü bir katkı sağlayabilecektir.

Çalışmada 15 ve 17 yaş grubunda olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumları arasında farklılık tespit edilmiştir (Tablo 3). Elde edilen sonuçlara göre; 17 yaş grubunda olan ergenlerin, 15 yaş grubunda yer alan ergenlere göre eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolünü daha az benimsedikleri saptanmıştır. Türkiye’de bireylerin toplumsal cinsiyet algılarının ne şekilde meydana geldiğini saptamak amacıyla 7 farklı coğrafi bölgeden, 18 yaş ve üzeri katılımcıların oluşturduğu toplamda 2630 kişilik bir örneklem grubuyla çalışma gerçekleştiren Savaş’a göre (2018) ülkemizde bireylerin temel toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin süregelen basmakalıp yargıları ciddi bir şekilde devam etmektedir. Ayrıca kadınların rol ve temel sorumluluk alanlarının evlilik ve aile olduğu, eve bakma yükümlülüğünün ise daha çok erkek tarafından yapılması gereken bir iş olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Buradan hareketle, ergenlerin yaş ilerledikçe eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerinin azalmaya başlamasının sebebinin, ataerkil toplumsal anlayışın daha belirgin olarak görüldüğü yetişkin yaş grubu içerisinde yer almaya başlamaları ve toplumun geneli tarafından erkeğe ve kadına yüklenen cinsiyet rollerinin giderek hayatlarında daha baskın bir hale gelmeye başlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği puanları, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir (Tablo 4). Sonuçlara göre imam hatip lisesi ve mesleki teknik anadolu lisesinde okuyan ergenlerin diğer okul türüne mensup olan ergenler ile toplumsal cinsiyet eşitliği tutumları anlamlı farklılık göstermiştir. Fen Lisesi, sosyal bilimler lisesi ve anadolu lisesinde eğitim gören

ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Esen vd.'nin (2018) çalışmasında çıkan sonuçlar ile örtüşmektedir. Çelik vd. (2013) ve Zeyneloğlu'nun (2008) çalışmalarında Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin diğer liselerden mezun olanlara göre daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolünü benimsedikleri ortaya konmuştur. Bu durumun ergenlik döneminde daha açık bir şekilde ortaya konan sosyal ve bilişsel beceriler ile ilişkili olabileceğine inanılmaktadır.

İmam hatip lisesi ve mesleki teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer okul türlerine mensup öğrencilerden daha geleneksel ve daha az eşitlikçi bir görüşe sahip olması araştırmanın dikkat çeken bulgularındadır. İmam hatip liselerinde eğitim gören öğrencilerin, geleneksel cinsiyetçi rolleri diğer okul türlerine göre daha çok benimsemesinin nedeninin, genel akademik eğitim ile dini eğitimi eş zamanlı bir şekilde almalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Tunç (2013) tarafından yapılan akademik çalışmada kendilerini dindar olarak tanımlayan lise öğrencilerinin geleneksel değerlere daha fazla bağlı olduğu ve bu bağlılık sonucunda toplumsal cinsiyet rollerini daha fazla benimsemedikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde kendilerini dindar olarak tanımlayan birey ve birey gruplarının daha az eşitlikçi tutumlara sahip olduklarını söyleyen akademik çalışmalarda mevcuttur (Fenyes, 2014; Frize vd., 2003; Kuzgun ve Sevim, 2004; Read, 2002; Sevim, 2006). Bunun yanı sıra mesleki teknik anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin de diğer okul türlerine oranla eşitlikçi tutum ve davranış puanlarının düşük olduğu görülmüştür (Öztürk, 2012). Mesleki teknik anadolu liselerinin, imam hatip liselerinde olduğu gibi cinsiyetçi iş bölümüne uygun şekilde tasarlanmış olması ve ortaöğretimdeki diğer türdeki okullara kıyasla öğrenim gören öğrenci sayısının cinsiyete göre farklı dağılımlar göstermesi bu okullarda okuyan öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bakış açılarını olumsuz yönde etkileyen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu okullarda cinsler arası soyutlaşmayı önleyecek türden çeşitli düzenlemeler yapılmasının toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması noktasında yarar sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmada lise öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve toplumsal cinsiyet eşitliği puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç, Esen vd. (2018), Engin Demir vd., (2016) ve Düşmez'in (2016) yapmış oldukları akademik çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Alanyazında yer alan bu çalışmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik alguları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ve Tablo 8'de gösterilen veriler ışığında, elde edilen bulguların diğer akademik çalışmaların

sonuçlarına göre farklılık göstermesinin sebebi olarak; örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri fark etmeksizin ataerkil toplum yapısı içerisinde kadının maruz kalabileceği cinsiyet temelli ayrımcılık, tutum ve davranışlara karşı eşitlikçi bir yaşam konusunda belli bir bilince sahip oldukları düşünülmektedir. Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin pozitif yöndeki bu bakışları kendi çocuklarının tutum ve davranışlarına da yansımış olabilir.

Araştırma sonucunda ergenlerin anne çalışma durumları ile cinsiyet eşitliği tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 7). Bu sonuç, alanda yapılan diğer akademik çalışmalar ve onların sonuçları ile örtüşmemektedir. Esen vd. (2018) yaptıkları çalışmada anneleri tam zamanlı veya yarı zamanlı çalışan öğrencilerin eşitlikçi boyut puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Baykal (1988) ise üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında ev bütçesine katkı sağlayan bir anneye sahip olan öğrencilerin, çalışmayan bir anneye sahip olan öğrencilerden daha eşitlikçi bakış açısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Konu ile ilgili başka bir çalışma gerçekleştiren Ataman (2009) ise toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunun, kişinin içinde yaşadığı toplumda aileden başlayarak modellerin gözlenmesi yoluyla edinilmekte olduğunu ve bu kavramların sosyalleşme süreci içinde öğrenildiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında; çalışan annelerin eşitlikçi bir cinsiyet rolü benimsemelerine rağmen ev ortamında daha iyi bir anne ve eş olmaları gerektiğini düşünmelerinden ötürü geleneksel cinsiyetçi tutum ve değerleri benimsemeyi tercih edebileceğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Couter vd., 2001; Panayotova ve Brayfield, 1997). Buradan hareketle çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin, eşitlikçi bir tutum benimsemelerine rağmen iyi bir anne olma ve çocuklarıyla daha sık vakit geçirme düşüncesiyle herhangi bir işte çalışmamayı tercih etmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bununla beraber anneleri bir işte çalışan ergenlerin sayısının (110), çalışmayan bir anneye sahip olan ergenlerin sayısından (203) daha az olmasının da elde edilen sonuca etki etmiş olabileceği gözardı edilmemelidir.

Çalışmamızda ölçeğe verilen cevaplar dikkate alındığında ergenlerin “erkeği üstün gören anlayış” a ait maddelere çoğunlukla katılmadığı ve ayrıca “kadını erkeğe bağımlı kılan anlayış” a ait maddelerde de yine çoğunun “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklindeki ifadeleri tercih ettikleri görülmüştür (Tablo 8). Bu sonuçlara bakılarak yetişmekte olan yeni neslin toplumsal cinsiyet eşitliği kavramına karşı daha olumlu bakış açısına sahip olduğu düşünülmektedir. Bu durum özellikle kadın ve erkeğin doğuştan gelen biyolojik farklılıklarına atıf yaparak

cinsiyetçi rol ve kimlikler üzerinden tutum ve davranışlar üreten ataerkil toplum anlayışının değiştirilip yerine daha eşitlikçi bir toplumsal anlayışın meydana getirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları değerlendirilirken araştırmanın sınırlılıkları da dikkate alınmalıdır. Araştırmamızın sınırlılıklarından biri araştırma grubunun sadece Eskişehir İlinin merkezinde öğrenim gören lise öğrencilerinden oluşmasıdır. Bulguların genellenebilirliği açısından araştırmanın, lise türlerindeki öğrenciler ve farklı bölgelerdeki lise öğrencileri ile yinelenmesi önemlidir.

Araştırmada varılan sonuç ve konu ile ilgili alanyazın dikkate alınarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1-) İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ders programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili dersler konulmalıdır. Ayrıca, okul içerisinde demokratik yapı ve süreçleri yaratmak için öğrencilere demokratik deneyimler kazandıracak yeni eğitim programları geliştirilmelidir.

2-) Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun öğrencilerin sahip olduğu cinsiyetçi görüşlerin farkına varmaları sağlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin derslerin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

3-) Vatandaşlara hizmet sağlayan halk eğitim merkezlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili farkındalık artırıcı çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır.

4-) Çocukların tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahip olan ailelerin günlük konuşma dili içerisinde sıkça kullanılan ve özünde hatalı olan cinsiyetçi tabirler konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Alptekin, D. (2014). Çelişik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu: Üniversite gençliğinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,32, 203-211.

Altınova, H.H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 24(2),9-22.

Aslan, A.(2007). *Lise son sınıf kız öğrencileri cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ataman, H. (2009). *LGBT hakları insan haklarıdır*. İnsan Hakları Gündemi Derneği Yayını.

Atış, F. E. (2010). *Ebelik/hemşirelik 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Bartini, M. (2006). Gender role flexibility in early adolescence: Developmental change in attitudes, self-perceptions, and behaviors. *Sex Roles* (55), 233–245.

Baykal, S. (1988). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının Bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Baykal, S.(1991). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Psikolojik Danışman ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 66-75.

Bolak-Boratav, H. (2001). Feminist psikoloji: Nedir, nasıl gelişti, psikolojiye getirdiği yeni açılımlar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 4 (7),1-19.

Bulanda, R. E. (2004). Paternal involvement with children: The influence of gender ideologies. *Journal of Marriage and Family*, (66) 40-45.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş.D. & Demirel, E.(2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Cenkseven, F. (2002). Ergenlerin cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benlik imajına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 28-35.

Couter, C. A., Head, R. M., Bumpus, F. & Mchale, S. M. (2001). Household chores: under what conditions do mothers lean on daughters?. *New Directions In Child Development*, (94), 23-41.

Çeber, E., Nazlı, A., Mermer, G., Yücel, U., Demirelöz, M., Eksioğlu, A. & Aslan, G.(2009).Ergenlerde cinsiyet eşitliği ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, (2) 5-15.

Çelik A. S., Pasınlıoğlu, T., Tan, G. & Koyuncu, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet eşitliği tutumlarının belirlenmesi, *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 181-186.

Demirel, Ö.(2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayıncılık.

Demren, Ç. (2001). *Ataerkillik ve erkeklik biçimlerinin karşılıklı ilişkileri ve etkileşimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Diekman, A. B., Eagly, A. H. & Kulesa, P. (2002). Accuracy and bias in stereotypes about the social and political attitudes of women and men. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(3), 268-282.

Dökmen, Z. (2014). *Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. Remzi Kitabevi.

Düşmez, İ. (2016). Çocuk gelişim bölümü öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 489-509.

Esen, E., Öztürk, B. & Siyez, D.M. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği'nin ergen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 144-173.

Fenyés, H. (2014). Gender role attitudes among higher education students in a borderland central-eastern european region called 'Partium'. *CEPS Journal*, 4(2), 49-70.

Flowers, N. (2010). *Pusulacık. Çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Frieze, I. H., Kogovsek, T., Renner, T., Horvat, J. & Sarlija, N. (2003). Gender-role attitudes in university students in the United States, Slovenia, Croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27(3), 256-261.

Galambos, N. L., Almeida, D. M. & Petersen, A. C. (1990). Masculinity, femininity and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61(6), 1905-1914.

Gözütok, F. D., Toraman, Ç. & Acar-Erdol, T. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1036-1048.

Hill, J. P. & Lynch, M. E. (1983). The intensification of gender related role expectations during early adolescence. In J. Brooks Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty* (pp. 201- 228). Plenum.

Huston-Stein, A. & Welch, R. L. (1979). Sex role development and the adolescent. In J. Adams (Ed.) *Understanding adolescence* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Kansu, A. (1991). Cinsiyet rollerinin sosyalleşmesi ve aile dinamiği: Kuşaklararası bir karşılaştırma. *T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Aile Yazıları*, 5(3), 79-93.

Kalaycı, N., Hayırsever, F. & Özcan, F.Z. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıları. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Turkish Studies*, 9(2), 811-831.

Kalaycı, N. & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamından vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya

ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1-26.

Katz, P. A. & Ksanskak, K. R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, (30), 272-282.

Kavuran, E.(2011). *Atatürk üniversitesi sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine bakışlarının belirlenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kılıç, A. Z, Beyazova, A, Akbaş, H. M., Zara, A. & Serhatlı, İ. (2014). Okul çağı çocuklarının toplumsal cinsiyet algıları. Gündelik yaşam örnekleriyle cinsiyetçiliğin benimsenme durumuna ve esneyebilme olasılığına dair bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*,17(2), 122-151.

Kuzgun, S. & Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelimler arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1),14-27.

Lindberg, S. M., Hyde, J. S. & Hirsch, L. M. (2008). Gender and mother-child interactions during mathematics homework: The importance of individual differences. *Merril-Palmer Quarterly*, 54 (2), 232-255.

Oswald, L. D. & Lindstedt, K. (2006). The content and function of gender self-stereotypes: An exploratory investigation. *Sex Roles* (54), 447-458.

Öngen, B. & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48,1-18.

Öztürk, S. (2012). *"Kadın/erkek olma süreçleri" ile ilgili yaklaşımlar: İstanbul anadolu yakasında bulunan ve farklı özelliklere sahip liselerde yapılan niteliksel çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Panayotova, E. & Brayfield, A. (1997). National context and gender ideology: Attitudes toward women's employment in Hungary and the United States, *Gender Society*, 11(5),627-655.

Perrone, K. M., Wright, S. L. & Jackson, Z. V. (2009). Traditional and nontraditional gender roles and work-family interface for men and women. *Journal of Career Development*, 36(1), 8-24.

Pınar, G., Taşkın, L. & Eroğlu, K.(2008). Başkent üniversitesi yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.

Read, J. G. (2002). Challenging myths of muslim women: The influence of Islam on Arab-American women's labor force activity. *The Muslim World*,92(1-2), 19-37.

Rowley, S. J., Kurtz-Costes, B., Mistry, R. & Feagans, L. (2007). Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence. *Social Development*, 16(1), 150–168.

Ruble, D.N. & Martin, C.L.(1998). *Gender development*. In W. Damon, N, Eisenbery (Eds), *Handbook of child psychology; Vol: 3 Social, emotional and personality development*, (5. ed., pp. 933-1016), Wiley.

Savaş, G. (2018). Türkiye'de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşitliği algısı. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*,1(2),101-121.

Sevim, S. A. (2006). Religious tendency and gender roles: Predictors of the attitudes toward women's work roles?. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(1), 77-86.

Tunç, H. (2013). *Toplumsal değişim sürecinde din ve toplumsal cinsiyet: Lise gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Uçan, G. & Baydur, H. (2016). Türk erkeklerinde cinsiyet eşitliği ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*,(47), 289-308.

Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K. & Taşkın, L. (2007). Kafkas üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*,14(2), 26-38.

Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. & Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1): 775-792.

Zeyneloğlu, S. (2008) *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*(Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İnternet Kaynakları

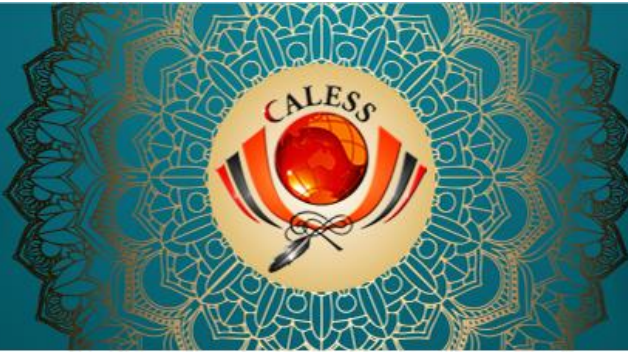
Çalışkan, B. (2016). Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi-başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analiz raporu. 05 Eylül 2020 tarihinde Erişildi: <http://www.researchgate.net/publication/301621171>

Engin Demir, C., Kılıç, A. Z., Çalışkan, B., Hanbay Çakır, E., Karaman, N. G. & Özbek, Ü. Ş. (2016). Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi: Başlangıç durum değerlendirmesi ve ihtiyaç analizi raporu. 03 Eylül 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı internet adresinden erişildi:http://etcep.meb.gov.tr/application/assets/admin/uploads/userfiles/files/araştırma_raporu.pdf

T.C. Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği ulusal eylem planı 2008-2013*, 07.09.2020 tarihinde internet adresinden erişilmiştir:<http://www.huksam.hacettepe.edu.tr/Turkce/SayfaDosya/TCEUlusaleylemplani.pdf>.

UN (2008). The role of men and boys in achieving gender equality. E.T. 01.12.2020 www.un.org/womenwatch/daw/public/w2000/W2000%20Men%20and%20Boys%20E%20web.pdf.

WHO. (2011). Gender mainstreaming for health managers: A practical approach. [Online]<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44516/1/9789241501071.eng.pdf>. Erişim Tarihi. 06.09.2020.



TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN TÜRKÇE SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE ŞARKILARIN KULLANIMI¹

Adem İşcan² Merve Nur Maden³

Makale Bilgisi

DOI: 10.35452/caless.2020.33

Anahtar Kelimeler

Sözcük Bilgisi
Türkçe Söz Varlığı
Şarkılar
Şarkılarla Dil Öğretimi
Türkçenin Yabancı Dil Olarak
Öğretimi

Gönderim Tarihi: 30.10.2020

Kabul Tarihi: 14.12.2020

Yayın Tarihi: 23.12.2020

Özet

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkı kullanımının öğrencinin akademik başarısına ve söz varlığını geliştirmedeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören yabancı uyruklu 36 kişilik bir çalışma grubuna araştırmanın verilerini oluşturan bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından uzman görüşlerinin de dikkate alınarak seçildiği iki Türkçe şarkıya yönelik boşluk doldurma, bulmaca ve sözcük listesi oluşturmadan oluşan beş etkinlik tasarlanmıştır. Çalışma grubu homojen bir şekilde kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmış, tasarlanan etkinliklerde yer alan sözcükler kontrol grubuna düz anlatım yoluyla; deney grubuna ise şarkılar eşliğinde öğretilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin bitiminde deney grubuna araştırmacı tarafından uygulamayı faydalı bulup bulmadıklarına ilişkin bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ışığında araştırmaya ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, araştırmanın nicel verileri karşılaştırmalı eşitlenmiş gruplar son test modeli ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ortaya konmuştur. Elde edilen nicel veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 paket programı aracılığıyla bağımlı örneklem için t-testi ile betimlenmiş; nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, şarkı kullanımının çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrencilerin söz varlığını geliştirdiği bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımını faydalı buldukları ve Türk müziğine olan ilgilerinin arttığı görülmüştür.

THE USE OF SONGS IN THE DEVELOPMENT OF TURKISH VOCABULARY FOR THOSE WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Article Info

DOI: 10.35452/caless.2020.33

Keywords

Vocabulary
Turkish Dictionary
Songs
Language Teaching with
Songs
Teaching Turkish As A
Foreign Language

Received: 30.10.2020

Accepted: 14.12.2020

Published: 23.12.2020

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of the use of song in teaching Turkish as a foreign language on the student's academic success and improving the existence of words. Tokat Gaziosmanpaşa University Turkish teaching practice and Research Center for this purpose, a study group of 36 foreign citizens studying in the study of the data of the study was carried out. During the data collection process, five activities were designed, consisting of filling gaps, puzzles and creating a list of words for two Turkish songs, which were selected by the researcher taking into account expert opinions. The Working Group was homogeneously divided into control and experimental group, and the words in the designed activities were taught to the control group through direct expression and to the experimental group with songs. At the end of the activities, the experimental group was asked a question by the researcher about whether they found the application useful, and the research was evaluated in light of the students' responses to this question. In a study using the mixed research method, the quantitative data of the study was revealed by the comparative equalized groups final test model, and the qualitative data was revealed by the semi-structured interview technique. The quantitative data obtained were described by the T-test for dependent samples through the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 package program, while the qualitative data were interpreted by the content analysis method. As a result of the research, it was concluded that the use of songs improved the presence of words of foreign students who made up the working group, as well as that they found the use of songs useful in teaching foreign languages and increased their interest in Turkish music.

APA'ya göre alıntılama: İşcan, A. ve Maden, M.N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 630-650.

Cited as APA: İşcan, A., & Maden, M.N. (2020). The use of songs in the development of Turkish vocabulary for those who learn Turkish as a foreign language. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 630-650.

¹ Bu makale, ikinci yazarın Prof. Dr. Adem İŞCAN danışmanlığında "Yabancı Öğrencilerin Türkçe Söz Varlığının Geliştirilmesinde Şarkıların Kullanımı" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkiye, adem.iscan@gop.edu.tr

³ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkiye, mervenurmaden@hotmail.com

1. Giriş

Yabancı dil öğretimi, her geçen yıl yaygınlaşmaktadır. Bir kültürün içerisinde aynı dili konuşan insanların ortaya koydukları ürünlerde, dünyayı yorumlama biçimlerine de rastlamak mümkündür (Kırkkılıç, 2002). Avcı (2002) ve İşcan (2017) yabancı dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğunu belirtir. Çünkü bireyler ait oldukları toplumun dil ve kültürüyle kendilerini ifade eder. Bir dilin sahip olduğu tüm kelime ve kavramların mutlaka bir kültür geçmişi olduğundan yabancı dil öğretilen toplumun toplumsal yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır. Yabancı dil öğrenmenin birey üzerinde birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydaları İşcan (2017) şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanıma, anlama ve hoşgörü geliştirme.
- Kültürel gelişimi hızlandırma ve başka kültürler hakkında farkındalık kazanma.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri elde etme.
- Yabancı dillerin konuşulduğu ortamlarda kendini ifade etme becerisini kazanma.
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken öz güven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.
- Daha sonraki eğitimlerinde başarılı olabilme.
- İş bulma imkânlarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile üst düzey çalışma ortamına katılabilme.
- Küresel dünyada yer edinebilme ve uluslararası alanlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma (İşcan, 2017).

Günümüzde hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm gerçekleşmektedir (Göçer ve Moğul, 2011). Bu dönüşümün sonucunda insanlar, kendilerini küresel bir etkileşim ağının içinde bulmaktadır. Bu küresel etkileşim içerisinde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye ve Türkçenin uluslararası platformlarda önemini artması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde çok sayıda yöntem kullanılmaktadır. Dil öğretiminde tercih edilen yöntemler çoğunlukla bir yöntemin eksikliklerini gidermek için ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler, bir yabancı dilin öğrenilmesine olduğu gibi alternatif

yöntemlerin geliştirilmesine de büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Yaygın olarak kullanılan ve Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından da kabul edilen yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şöyledir:

- Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerden farklı olarak daha az yaygınlık kazanmış diğer yöntemleri ise şu şekilde sıralayabiliriz:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method) (Memiş ve Erdem 2013).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin başarılı bir sonuca ulaşabilmesi için yöntemler kapsamında kullanılan materyallerin de dikkatli seçilmesi gerekir. Köse (2012), şarkıları yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri olarak ele almaktadır. Fakat şarkıların diğer yöntemlere göre kullanılma oranı oldukça düşüktür. Bunun en önemli nedeni ise öğretmenlerin yabancı dil derslerinde şarkı kullanımını kendilerine bir iş yükü olarak görmeleridir ve bu yöntemi kullansalar dahi güncel ya da öğrenciye hitap eden eserler seçmedikleri için gerekli ilgiyi görmemektedir (Köse, 2012). Günümüzde Avrupa dillerinin yabancı dil olarak öğretiminde sıkça kullanılmasına rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde müzik ve şarkılardan yeterince yararlanılmamaktadır. Dil öğrencilerinin derslerinde genellikle geleneksel dil öğretim yöntemlerini kullanması, müzik ve şarkıları yabancı dil derslerinde nasıl kullanmaları gerektiğini bilmemeleri gibi sebeplerden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde müzik ve şarkıların kullanımı göz ardı edilmektedir. Bunun sebeplerinden biri de şarkı kullanılarak yapılacak olan eğitimin sonuçlarının her zaman standart biçimde ölçülememesidir. Özellikle sözcük öğretimi konusunda birçok yabancı dil öğretmeni şarkıların öğrencilere ne denli fayda sağladığının da bilincinde değildir. Türkçe eğitiminde, sözcük öğretimine

gösterilen önem oldukça azdır (Erkan, 1999). Bu duruma ilişkin birçok yabancı dil öğrencisi de, dil öğrenmede en büyük eksikliğin sözcük bilgisi eksikliğinden kaynaklandığını ifade etmektedir (Koç, 2019). Bu eksikliği giderebilmek için geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif yöntem veya materyallerden de faydalanılması gerektiği ve bu bağlamda şarkıların, yabancı öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için tercih edilebilecek uygun bir materyal olabileceği düşünülmektedir. Livingstone (1973) şarkıların konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığını iddia etmiştir. Bu düşünceden hareketle, yabancı dilde öğrenilen bir şarkının öğrenilmesi - anlamı bilinmese dahi- o dili konuşabilmekten oldukça kolaydır. Murphey (1990) araştırmasında şarkının küçük yaştaki veya yetişkin bireylerin dil gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Murphey bu çalışmada, bebeklerin çıkarmış olduğu birtakım ritmik ve melodik seslere anne babaların vermiş olduğu ritmik ve melodik karşılığın bebeklerin dil gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir (Nişancı, 2013).

Yabancı dil öğretiminde özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda, yabancı dil öğrenen bireylerin aktif katılımını ve kendi öğrenme yöntemlerini belirleyebilmeleri bakımından çok sayıda metot bulunmaktadır (Vandergrift, 1999: akt. Gümüş 2018).

Krashen (1983) şarkıların insanlar tarafından farkında olmadan tekrar edilmesinin Chomsky'nin beyindeki "Dil Edinim Cihazı" olarak adlandırdığı bölgenin varlığına bir kanıt olduğunu belirtir. Murphey (2010) de insanların etrafta duyduğu sesleri kimi zaman kendi beyinlerinde, kimi zaman da sesli bir biçimde tekrarlamaya eğilimli olduklarını ve dolayısıyla şarkıların Chomsky'nin adından söz ettiği "Dil Edinim Cihazı"nda bulunan tekrar mekanizmasını tetikleyebileceğini ileri sürmüştür. Buna bağlı olarak diyebiliriz ki, yabancı dilde öğrenilen şarkıların etkin dil öğrenimi için gerekli olan tekrar etme ihtiyacını, en doğal yolla gidermektedir (Murphey, 2010; akt. Nişancı, 2013).

Tüm dil becerilerini etkin bir biçimde harekete geçirebilecek versiyonda hazırlanmış bir Türkçe şarkı, beraberinde birçok farklılığı da getirecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin müzik kullanılan bir derse karşı tutum ve davranışlarının olumlu yönde olması da kaçınılmaz hâle gelecektir. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına ve buldukları dil seviyelerine uygun olarak hazırlanmış etkinliklerle desteklenmiş bir dersin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde hazırlanarak derste öğrenciye sunulan bir materyal öğrencinin derse yönelik motivasyonunu artırır. Dolayısıyla motive olmuş bir öğrencinin derste başarılı

olması doğal bir sonuç olacaktır. Bu olumlu etki kişinin akademik ve psikolojik yönden başarılı hissetmesinde önemli rol oynar. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin müzik ve şarkılar sayesinde hem eğlenerek öğrendikleri hem de öğrenme motivasyonlarının en üst seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca şarkılar, öğrencilerin yalnızca sınıfta değil aynı zamanda evde ya da dışarıda bireysel öğrenme yapabildikleri her yerde kullanılabilen otantik materyallerdir (Batdı, 2012).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkı kullanımıyla ilgili en önemli hususlardan biri de şüphesiz eğlence faktörüdür. İnsanların birçoğu müziği ve şarkı dinlemeyi sever. Bundan dolayı şarkıların özellikle yabancı dil derslerinde kullanılması öğrenciler için eğlenceli bir ortam oluşturacaktır. Bu şekilde planlanmış bir sınıf ortamında Krashen'in (1982) ileri sürdüğü, öğrenmeyi geciktiren hatta engelleyen duyguların önüne geçilmiş olacaktır. İkinci dil edinimi teorisinin bir hipotezi ve eğitim psikolojisinin de ilgi alanı olarak görülen duygusal filtrelemeye göre, bireyin şüphe, kaygı, can sıkıntısı gibi bazı duyguları ikinci dil edinme sürecine müdahale etmektedir. Bireyin zihninde yer alan bu olumsuz duygular dil girdilerinin verimli bir şekilde işlenmesine engel olur.

Şarkıların yabancı dil derslerine yönelik çok sayıda katkısı olmasının yanı sıra dil öğrencilerinin karşılaşabilecekleri olası zorluklar da meydana gelebilir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

- Pop şarkılar, başarısı kanıtlanmış çıktılar değildir. Bundan dolayı yabancı dil öğretiminde kullanılması her eğitimci tarafından uygun ve verimli bir yöntem olarak görülmeyebilir.
- Her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme metodu olabileceğinden yola çıkarak, şarkıların herkes için müzikal zekâ ile öğrenmeyi sağlayamama ihtimali de vardır.
- Yabancı dil öğretimi yapılacak ortamın fiziksel şartlarından dolayı gerekli ses ve müzik sistemini bünyesinde barındırmayabilir ya da derste kullanılan şarkılar, öğrenciler için eğlenceli ve verimli olmayabilir.
- Öğrencilerin tamamına hitap edebilecek nitelikte şarkılar ve etkinlikler hazırlamak oldukça zordur.
- Bazı şarkılar, içerisindeki kelimeler bakımından sınıfta kullanılmaya uygun değildir. Bundan dolayı öğretmen, ders öncesinde mutlaka gerekli düzenlemeleri yapmalı, sınıf ve eğitim kültürüne uygun şarkılar seçmelidir.
- Müzikalite bakımından zayıf şarkıların ders içerisinde öğrencilere sunulması onların motivasyonlarını düşürüp dersten sıkılmalarına yol açabilir. (Keskin, 2011).

Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, yabancı öğrencilerin Türkçe söz dağarcığının şarkı aracılığıyla geliştirilmesine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla kuramsal çalışmalar olduğu bilinmekle birlikte, uygulamalı çalışmaların ise çoğunlukla Türkçe dışındaki diğer dillerin öğretimi alanında yapıldığı görülmüştür. Araştırmacıların bu alana ilişkin ciddi kaynak sıkıntısı çektiği de bilinen bir gerçektir. Türkçeyi standart tür olarak temsil edebilecek niteliğe sahip şarkıların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasının Türkçe söz varlığının geliştirilmesine önemli ölçüde ivme kazandıracığı düşünülmektedir.

1.2. Söz Varlığı ve Söz Varlığının Önemi

Söz, bireylerin yaşamlarının her alanında karşlarına çıkan vazgeçilmez unsurlardan biridir. Bu vazgeçilmezliğin temelinde ise bireylerin kendilerini sosyal yaşamlarında ifade etmelerinde kendi dillerinin sahip olduğu söz ve söz varlığı yer almaktadır. Çünkü sözcükler, bireylerin zihinlerinde kendi isteklerine göre şekillendirdikleri göstergelerdir (Göçer, 2009).

Dilin vazgeçilmez unsurlarından olan söz, Güncel Türkçe Sözlük'te birkaç farklı şekilde tanımlanmıştır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir:

1. Bir fikri doğrudan anlatan kelimeler dizisi, lakırtı, kelam, laf, kavi.
2. Bir veya birkaç heceden oluşan ve anlamı olan ses birliği, kelime, sözcük.
3. Bir konuyu yazılı veya sözlü olarak açıklamaya yarayan kelime dizisi.
4. Kesinlik kazanmayan haber, söylenti.
5. Bir işi yapacağını kesin olarak vadetme.
6. Müzik parçalarının yazılı metni, güfte.

Söz varlığı ise "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." olarak tanımlanmaktadır. Kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük varlığı, söz dağarcığı, söz varlığı, sözcük serveti, kelime kadrosu, sözcük gömüsü kavramlarının ortaya çıkışı, sözcük kavramının ne şekilde tanımlandığına bağlıdır. Kavramların, sözcük terimleri ile ortaya çıktığını da göz önünde bulundurduğumuzda, sözü geçen tüm kavramların söz varlığının birer karşılığı olduğunu da söyleyebilmek mümkündür (Baş, 2006). Türkçe, somut bir anlatım dilidir. Bundan dolayı, bazı kavramlar ifade edilirken Türkçenin sahip olduğu, özellikle anlama dayalı zenginlikler, karşımıza çıkmaktadır (Barın, 2003).

Bir dilin sahip olduğu söz varlığı, o dili konuşan ve yazan bireylerin anlatım gücünü geliştirir. Dilin anlatım gücü, o dilin konuşulduğu toplumun her konudaki gücüne

de karşılık gelmektedir. Sahip olduğu söz varlığını koruyabilen milletler, varlığını sonsuza kadar sürdürebilme yetisine de sahiptir (Baş, 2006). Yani bir toplumun söz dağarcığı ne kadar gelişmişse, kendini ifade edebilme gücü o kadar kolaydır (Koç, 2019). Aynı zamanda geniş söz dağarcığı, bir dilin en iyi şekilde kullanılmasını sağlar ve düşünme becerisinin gelişimine de aynı ölçüde katkıda bulunur (Uğur ve Azizoğlu, 2016). Ayrıca Schmitt (2000), sözcük bilgisinin, yabancı dil edinimi ve iletişimsel yetinin temelinde olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bir bireyin sahip olduğu söz dağarcığı ne kadar fazlaysa iletişim gücünün de o denli kuvvetli ve rahat olabileceği çıkarımı yapılabilir (Koç, 2019).

Dildeki kelimeler, kelime gruplarını ve cümleleri meydana getirirler. Böylece dil, büyük bir sözcükler manzumesidir. Sözcükler dilin tam bir hüviyetle kullanılan uzuvlarıdır. Sözcükler, canlı ve cansız varlıkları, kavramları ve hareketleri karşılar. Zihindeki kavramları karşılayan sözcükler, varlıkların isimleridir. Varlıkların adı olan sözcükler, aynı zamanda başka kavramları da karşılayabilir. Bunun sonucunda sözcükler bazen bir anlama, bazen de daha çok anlamlara sahip olabilir (Gümüş, 2019).

Yabancı bir dilde sözcük öğrenimini gerçekleştirmek bir anda mümkün olan bir eylem değildir. Bu süreç, disiplinli bir çalışma ve kararlılık sonucu mümkün olabilir. Sürekliliği sağlanan çalışmalar, yalnızca sınıf içerisinde değil; sınıf dışında da gerçekleşmeye devam eder. Çok sayıda öğrenci bir yabancı dili öğrenmeye, öncelikle kendi kendine sözcük ezberlemeye çalışarak başlar. Bu süreçte öğrenilen sözcüklerin çoğu, öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kelimelerdir (Apaydın, 2007). Öğrenilen yabancı dilde bireyin kendini en doğru şekilde ifade edebilmesi ve etkin bir iletişim kurabilmesi açısından sözcük bilgisi oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü sözcükler olmadan herhangi bir şeyi tanımlamamız veyahut anlatmamız mümkün değildir. Dolayısıyla hem ana dilimizde hem de yabancı dilde sözcük dağarcığına ihtiyacımız vardır. Bir bireyin bildiği ve kullanmış olduğu tüm kelimeler o bireyin sözcük dağarcığını oluşturmaktadır. Söz dağarcığını genişletmek, bireyin hem ana dilinde hem de yabancı dilde kendini ifade ederek verimli iletişim kurmasına yardımcı olacaktır. Sarıgül (2017) 'ün de belirtmiş olduğu gibi sözcükler yabancı dil öğrenen bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri için oldukça önemlidir. Çünkü bir dile ait sözcükleri bilmeyen bir birey, yazılan veya konuşulan şeyi anlayamayacağından iletişimsel bir kopukluk yaşar.

Sözcük öğretimi dil öğrencisinin zekâ seviyesinin ötesinde sistemli çalışma ve uygulamalar gerektiren bir alandır. Çünkü dil öğretimi, öğretilen dilin kültürünü de öğrenmeyi beraberinde getirir. Bundan dolayı Türkçe öğretimi için kullanılan

kitaplarda ve ders materyallerinde kültür konusuna da sıkça değinilmelidir. Yabancılar Türk kültürüne ana dil öğrenenlere göre daha uzak olduğundan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ana dil olarak öğretilmesinden daha zor bir süreçtir. Bireyin bir dili öğrenebilmesi o bireyin hedef dilin kültürünü de öğrenmesiyle doğru orantılıdır (Barın, 2008).

Ilham (2009) sözcük öğretimini dil öğreniminin ve dil öğretiminin kalbi olarak nitelendirmektedir. Sözcük öğretiminin önemini ise David Wilkins "Dil bilgisi olmadan çok az şey aktarılabilir, sözcük bilgisi olmadan hiçbir şey aktarılamaz." ifadesiyle vurgulamıştır. Sözcük öğrenmek, öncelikle o sözcüğün anlamını bilmek ile başlar. Sonrasında bu süreç, öğretilen sözcüklerin cümle içerisinde kullanıldığı yerlere ve diğer sözcüklerle olan anlamsal ilişkilerine kadar uzanır. Bir sözcüğün tam olarak öğrenilebilmesi için onunla sürekli karşılaşmak, ona maruz kalmak gerekir. Temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) en iyi şekilde kullanılabilmesi için sağlam bir söz dağarcığına ihtiyaç duyulur (Sarigül, 2017).

Geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmeye çalışılan sözcük öğretiminde genellikle dil bilgisi-çeviri yöntemi olarak adlandırılan ve öğrencilere kelimelerin ana dillerindeki karşılıkları verilerek kelime öğretimi yapılmaya çalışılmaktadır. Bazı öğretmenler ise öğrencilere kelime listesi vererek onları ezberlemelerini ister. Fakat kelimelerin tamamen öğrenilebilmesi için uzun süreli belleğe aktarılmış olması gerekmektedir. Diğer türlü sözcüklerin hatırlanması zorlaşacaktır (Gümüş, 2019). Bu sebeple, sözcük öğreniminin kalıcı hâle gelebilmesi için farklı teknik ve stratejilerden faydalanılarak sözcük öğretimi yapılabilir. Şarkılar bu bakımdan tercih edilebilir bir yöntem veya materyal olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Söz Varlığının Geliştirilmesinde Şarkıların Kullanımı

Dilin en önemli özelliklerinden birini Budak (2000), düşünce ile iç içe olması şeklinde belirtmektedir. Düşüncelerin geliştirilmesine katkı sağlayan en önemli unsur ise şüphesiz sözcüklerdir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Yabancı bir dilin etkili, güzel ve doğru bir biçimde kullanılabilmesinde, bireyin sahip olduğu söz varlığının önemi büyüktür (Göçer, 2009). Çünkü bir dilin sahip olduğu söz varlığının zenginliği, aynı zamanda o dili konuşan bireylerin düşüncelerinin zenginliği olarak da ele alınabilir. Türkçe de bu bakımdan hem biçimsel hem anlamsal yönden oldukça zengin bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin, düşüncelerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri için, söz varlıklarının zenginleştirilmesine katkıda bulunacak girişimler sağlanmalıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Her bakımdan zengin bir dil olan

Türkçenin söz varlığının yabancı öğrencilere aktarılması aşamasında ise müzik ve şarkılar iyi bir materyal olacaktır.

Dil ve müzik arasında güçlü bir ilişki olduğu hem dil bilim hem müzik alanındaki araştırmacılar tarafından bilinen bir gerçektir. Ayrıca dil ve müzik ilişkisi, dil bilim alanında olduğu kadar müzik dünyasında da oldukça gündemde olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Bingöl, 2006).

Siskova (2008), "Müzik tarihinin gözden geçirilmesi, müziğin ve dilin her zaman bağlantılı olduğunu kanıtıyor, bu da bir yabancı dilin kelime dağarcığını şarkılarla öğretmenin etkili olabileceğini ima ediyor." ifadesiyle dil ve müzik arasında bir bağlantı olduğunu, dil öğretiminde müzik ve şarkı kullanımının sözcük öğretimine önemli katkılar sağlayacağını vurgulamıştır. Şarkı, güncel gerçekliği yansıtan bir ayna olarak görülebilir. Üslubun, en gösterişli şekilde, güzelliğini artırıp dillere pelesenk olarak kültürel öğeleri birleştiren önemli bir araçtır. Jean Francois Kahn, şarkının tanımını başlı başına bir olay şeklinde yapar. Gelişim gösterdiği tarihî süreç içerisinde, ait olduğu kültürün öğelerini yansıtması ile önemli bir sanat dalıdır (Ataseven, 1988).

Şüphesiz müzik ve dil arasında birtakım ortak özellikler mevcuttur. Müzik ve dil arasındaki ortak özellikleri Bingöl (2006) şöyle ifade etmektedir:

- İkisinde de yapı taşı sestir.
- Müzik ve dil etkinliklerinde vücuttaki işitme sistemi etkin olarak kullanılır
- Uzun ve kısa süreli bellek, hem dil hem de müzik etkinliklerinde aktif bir biçimde kullanılır.
- Müzik de dil de kendine özgü işleyiş birer sistemine sahiptir. Müzikte estetik kurallar geçerliken, dilde dil bilgisi kuralları geçerlidir.
- Her ikisi de ait oldukları toplumun yaşam biçimlerine göre şekil almaktadır.
- Her toplumun, konuştuğu bir ana dili olduğu gibi müzikal olarak da bir ana dili mevcuttur.
- Bireyin en önemli gereksinimlerinden olan iletişimin giderilmesi için hem dil hem de müzik önemli bir araçtır. Müzikteki doğaçlama, dildeki konuşmayla büyük benzerlik gösterir (Bingöl, 2006).

Günümüzde dil öğretiminde ders kitabının yanı sıra kullanılan pek çok araç vardır. Filmler, broşürler, dergiler oyun kartları vb. bunlara birer örnek olarak gösterilebilir. Kültürü doğrudan ileten, kültürel öğeleri içermesi bakımından oldukça zengin kaynaklar ve uygun öğretim ortamları yaratan araçlar otantik materyaller olarak

tanımlanmaktadır (Köse, 2012). Şarkılar bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap eden otantik materyallerden biridir.

Araştırmacılar otantik materyal kavramı için bugüne dek birçok tanım yapmıştır. Örneğin; Nunan (1999) "Dil öğretme amacıyla özellikle üretilmemiş her türlü materyal" olarak tanımlamıştır. Peacock (1999) aynı kavramın tanımını "Hedef dili konuşan toplumda birtakım sosyal amaçları gerçekleştirmek için hazırlanan materyal" şeklinde tanımlamıştır. Tahsin Saraç'ın sözlüğünde otantiğin anlam karşılığı "Aslına uygun, sahte olmayan, doğal, bozulmamış" şeklinde karşımıza çıkar. Otantik sözcüğünün yabancı dil öğretimi alanındaki tanımında ise öğretimin gerçekleştirileceği sınıf için hazırlanmamış fakat bir iletişim işlevini, bir bilgiyi, gerçek bir dil kavramını karşılamak üzere oluşturulmuş her türlü görsel ve işitsel araca verilen isimdir (Köse, 2012).

Yapılmış olan tüm bu tanımların ortak buluşma noktası ise bu materyallerin, esasında hedef dili öğretmek için hazırlanmamış olmasıdır. Bu materyaller dil öğretimi için hazırlanmamış olmamalarına karşın, dil öğretiminde sağlayabileceği faydalardan dolayı dil öğretiminde kullanılır. Köse (2012) yabancı dilde kullanılan otantik materyalleri, sınıf içinde, üzerinde hiçbir öğretici değişiklik yapılmadan kullanılan, hedef dili konuşan bireyler için hazırlanmış herhangi bir doküman olarak tanımlamıştır.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenim sürecine birçok olumlu katkı sağlayan şarkıların yabancı dil sınıflarında kullanılmak üzere hangi durumlarda öğretim planına dâhil edilebileceğine yönelik Tançman (2005) aşağıdaki maddeleri öne sürmüştür:

1. Öğretilen bir konunun pekişmesini sağlaması,
2. Yeni sözcüklerin öğretilmesi ve kullanılması,
3. Yeni bir dil bilgisi konusunun öğretilmesi ve kullanılması,
4. Hedef dile ait bir kültürel unsurun tanıtılması veya öğretilmesi,
5. Öğrencinin hedef dilde yazılmış edebi metinlere duyarlılığının artırılmaya çalışılması.

Günümüzde şarkılar, eğitim-öğretim programlarındaki değişme ve gelişmeler dikkate alındığında, sıkça kullanılan materyallerden biri haline gelmelidir. Çünkü şarkılar dil öğrencilerini eğlendirirken öğrenmelerini amaçlamaktadır. Şarkılar aracılığıyla temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması daha kolay hale gelmektedir.

Bu araştırmada “şarkı kullanımının, yabancı öğrencilerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkı kullanımı, öğrencilerin söz dağarcığını artırmada etkili midir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkı kullanımı, öğrencilerin sözcük öğrenme hızını hangi yönde etkiler?
3. Yabancı öğrencilerin, şarkılar aracılığıyla gerçekteştirilen sözcük öğretimi ve şarkılara yönelik hazırlanan etkinlikler hakkındaki görüşleri nedir?

şarkılar aracılığıyla yabancı öğrencilerin söz dağarcığının geliştirilebilirliği araştırmanın temelini oluştururken, yabancı öğrencilere Türk müziğini tanıtmak ve bu sayede Türk kültürünü yakından tanıma fırsatı sunmak da araştırmanın en önemli diğer yanıdır.

Bu alanda gerçekteştirilen araştırmalar incelendiğinde, yabancı öğrencilerin Türkçe söz dağarcığının şarkı aracılığıyla geliştirilmesine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Gerçekteştirilen çalışmaların çoğunlukla kuramsal çalışmalar olduğu bilinmekle birlikte, uygulamalı çalışmaların ise çoğunlukla Türkçe dışındaki diğer dillerin öğretimi alanında yapıldığı görülmüştür. Araştırmacıların bu alana ilişkin ciddi kaynak sıkıntısı çektiği de bilinen bir gerçektir. Türkçeyi standart tür olarak temsil edebilecek nitelikteki şarkıların yabancı dil öğretiminde kullanılmasının Türkçe sözcük bilgisi öğrenimine ivme kazandıracığı düşünölmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, şarkı kullanılarak gerçekteştirilen öğretimin geleneksel dil öğretim yöntemine göre kalıcı etkiler bırakması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, karma araştırma yöntemi desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Karma araştırma desenleri en az bir nitel ve bir nicel yöntemin bir arada olmasıyla meydana gelir ve herhangi bir araştırmanın örnekleme doğrudan bağımlı olmaz (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın nicel verileri, karşılaştırmalı eşitlenmiş gruplar son test modeli ile elde edilmiştir. Bu modelde gelişigüzel oluşturulmuş ve başlangıç düzeyleri bilinmeyen iki grup bulunur. Gruplardan birisi deney, diğerisi ise kontrol grubu olarak kullanılır. Araştırma gruplarına ön test uygulanmadan, deney grubuna bir müdahalede bulunulur. Kontrol grubuna ise hiçbir müdahale yapılmaz veya farklı bir uygulama yapılır.

Uygulama sonunda her iki gruba son test uygulanır ve elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak karşılaştırılır (Özmen, 2015). Araştırmanın nitel deseni ise olgu bilimsel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Olgu bilim temelli çalışmalar, bireylerin deneyimlediği bir şeyi nasıl betimlediklerine odaklanır (Patton, 2014). Yani bu da demek oluyor ki, olgu bilim araştırmalarında olguların araştırılıp betimlenmesine yoğunlaşılır. Bu araştırmalarda görüşmeden elde edilen veriler betimsel olarak ifade edilir ve doğrudan yapılmış alıntılara sıkça yer verilir. Ortaya çıkan tema ve örüntüler çerçevesinde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen tüm öğrenciler, çalışma grubu ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın uygulama sürecinde çalışma grubunu oluşturan 36 öğrencinin; 14'ü Suriye, 7'si Somali, 3'ü Kamerun, 3'ü Irak, 2'si Türkmenistan, 2'si Afganistan, 1'i Uganda, 1'i Filistin, 1'i İran, 1'i Ürdün, 1'i Mısır asıllıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama araçları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulamak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan, beşi sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik boşluk doldurma, bulmaca, sözcükleri liste halinde yazma etkinliği, biri ise uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerinin alınacağı görüşme formu olarak tasarlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanan beş etkinlik ve bir yarı yapılandırılmış görüşme formu 02.03.2020 - 06.03.2020 tarihleri arasında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) uygulanmıştır.

Hazırlanan etkinlikler Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören toplam 36 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce sınıflar iki gruba ayrılmış, birinci gruba şarkı sözlerinin yer aldığı ve bazı sözcüklerin vurgulandığı bir çalışma kâğıdı verilmiş ve araştırmacı eşliğinde şarkı sözleri rastgele seçilen birkaç öğrenciye sesli biçimde okutulmuştur. Sonrasında kelimelerin Türkçe ve kısmen İngilizce karşılıkları verilerek dil bilgisi-çeviri yöntemi kullanılarak Türkçe sözcük öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. İkinci gruba ise seçilen iki şarkı sırasıyla dinletilmiş bu süreçte şarkıların klipleri de izletilmiştir. Şarkılar dinletilirken

zaman zaman araştırmacı tarafından duraklatılarak bazı bölümler tekrarlanmış ve hazırlanan etkinlikler öğrencilere bu şekilde uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nicel veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 paket programı aracılığıyla bağımlı örneklem için t-testi ile betimlenmiştir. Bağımlı örneklem için t-testi ilişkili iki örneklemden elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır. Genellikle eşleştirilmiş örneklem deseninde ve tekrarlı ölçümlerin analizinde kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011).

Nitel veriler ise içerik analizi ile ortaya konmuştur. Weber (1989), içerik analizini bir metinden çıkarılan geçerli yorumların, araştırmacı tarafından bir dizi işlemde geçmesi sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniği olarak tanımlamıştır. İçerik analizi yöntemi, sorunun sistematik ve tarafsız bir biçimde sunumunu hedefler (Koçak ve Arun, 2006).

Araştırmanın uygulama aşamasında kullanılan ölçme araçlarının kullanım amaçları, uygulandığı gruplar ve kullanım süreçleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Uygulamada Kullanılan Ölçme Araçlarının Amaç ve Kullanım Süreçleri*

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Ölçme Aracının Uygulandığı Grup	Ölçme Aracının Uygulama Aşaması	
			Son Test	İşlem Sonrası
Boşluk Doldurma Etkinliği 1		Kontrol Grubu Deney Grubu	⊙	
Bulmaca Etkinliği 1	Yabancı	Kontrol Grubu Deney Grubu	⊙	
Boşluk Doldurma Etkinliği 2	Öğrencilerin Söz Varlığının Geliştirmesi	Kontrol Grubu Deney Grubu	⊙	
Bulmaca Etkinliği 2		Kontrol Grubu Deney Grubu	⊙	
Sözcük Listesi Oluşturma Etkinliği		Kontrol Grubu Deney Grubu	⊙	
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Yabancı Öğrencilerin Uygulama Süreci Hakkındaki Görüşlerinin Alınması	Deney Grubu		⊙

3. Bulgular

Tablo 2. *Etkinlik t-testi Sonuçları*

Gruplar	N	̄	ss	t	p <0,05
Kontrol Grubu	18	47,04	27,09	-5,014	0
Deney Grubu	18	86,2	17,5		

Öğrencilerin boşluklara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, kontrol grubunun 1. etkinlikteki ortalamasının 47,04; deney grubunun ortalamasının ise 86,20 olduğu görülmektedir. 1. etkinlikte yapılan t-testi sonucunda ise öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde şarkı kullanımına yönelik uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [t= -5,014, p< 0,05].

Tablo 3. *Etkinlik t-testi Sonuçları*

Gruplar	N	̄	ss	t	p <0,05
Kontrol Grubu	18	40,46	34,63	-6,216	0
Deney Grubu	18	94,82	8,83698		

1. şarkıya yönelik hazırlanmış bulmaca etkinliğinde, şarkı sözlerinde geçen 14 adet sözcük bulmacada satır ve sütunlarda karışık şekilde verilmiş, öğrencilerden bulmaları istenen sözcükler etkinlik kâğıdında liste hâlinde sunulmuştur. Öğrencilerin bulmaca etkinliğinde göstermiş oldukları performans araştırmacı tarafından 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubunun 2. etkinlikteki ortalamasının 40,46; deney grubunun ortalamasının ise 94,82 olduğu görülmektedir. 2. etkinlikte yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde şarkı kullanımına yönelik uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. [t= -6,216, p< 0,05].

Tablo 4. *Etkinlik t-testi Sonuçları*

Gruplar	N	̄	ss	t	p <0,05
Kontrol Grubu	18	81,31	17,68	-3,534	0,003
Deney Grubu	18	95,59	9,2		

2. şarkıya yönelik hazırlanmış boşluk doldurma etkinliğinde, şarkı sözlerinde 18 adet sözcük boş bırakılmış, kontrol grubu ve deney grubunda yer alan öğrencilerin bu boşlukları uygun sözcüklerle doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin boşluklara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubunun 3. etkinlikteki ortalamasının 81,31; deney

grubunun ortalamasının ise 95,59 olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olmasında, ikinci şarkı için hazırlanan boşluk doldurma etkinliğinde yazılması istenen ve şarkıda vurgulanan sözcük sayısının birinci şarkıya göre az sayıda olması önemli ölçüde etkili olmuştur. Dolayısıyla 3. etkinlikte yapılan t-testi sonucunda ise öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde şarkı kullanımına yönelik uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. [$t = -3534$, $p < 0,05$].

Tablo 5. Etkinlik t-testi Sonuçları

Gruplar	N	̄	ss	t	p<0,05
Kontrol Grubu	18	90,55	12,11	-1,571	0,135
Deney Grubu	18	96,66	14,14		

1.şarkıya yönelik hazırlanmış bulmaca etkinliğinde, şarkı sözlerinde geçen 14 adet sözcük bulmacada satır ve sütunlarda karışık şekilde verilmiş, öğrencilerden bulmaları istenen sözcükler etkinlik kâğıdında liste hâlinde sunulmuştur. Öğrencilerin bulmaca etkinliğinde göstermiş oldukları performans araştırmacı tarafından 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubunun 4. etkinlikteki ortalamasının 90,55; deney grubunun ortalamasının ise 96,66 olduğu görülmektedir.

4. etkinlikte yapılan t-testi sonucunda ise öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde şarkı kullanımına yönelik uygulanan son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [$t = -1,571$, $p < 0,05$].

Tablo 6. Etkinlik (1. Şarkı) t-testi Sonuçları

Gruplar	N	̄	ss	t	p<0,05
Kontrol Grubu	18	26	17,99	-1,549	0,14
Deney Grubu	18	37,4	20,95		

Tablo 7. Etkinlik (2. Şarkı) t-testi Sonuçları

Gruplar	N	̄	ss	t	p<0,05
Kontrol Grubu	18	42,93	17,99	4,552	0
Deney Grubu	18	17,6	14,04		

1. ve 2. şarkıya yönelik hazırlanmış sözcük listesi oluşturma etkinliğinde, öğrencilerin önceki etkinliklerden hareketle özellikle şarkı içerisinde vurgulanmış olan sözcükleri öğrenmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda 5. etkinlikte her iki şarkı

için öğrencilerden sözcük listesi yazmaları istenmiştir. 1. ve 2. etkinliklerde boş bırakılan sözcükler esas alınarak sözcük listeleri 100 üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, kontrol grubunun 5. etkinlikteki 1. şarkıya yönelik öğrencilerin oluşturmuş olduğu sözcük listesinde ortalamanın 26,00; deney grubunun ortalamasının ise 37,40 olduğu görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, kontrol grubunun 5. etkinlikteki 2. şarkıya yönelik öğrencilerin oluşturmuş olduğu sözcük listesinde ortalamanın 42,93; deney grubunun ortalamasının ise 17,60 olduğu görülmektedir.

5. etkinlikte elde edilen bulgular ışığında yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde şarkı kullanımına yönelik uygulanan son test puanları arasında; 1. şarkı için deney ve kontrol gruplarının not ortalamalarının farklı olduğunu fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı [$t = -1,549$, $p < 0,05$]; 2. şarkı için deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu [$t = 4,552$, $p < 0,05$] görülmüştür.

Araştırmacı tarafından belirlenen iki adet şarkı ve bu şarkılara yönelik hazırlanan etkinlikler, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen deney grubu öğrencilerine uygulandıktan sonra, aynı öğrencilere “Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde şarkıların kullanımı ile ilgili etkinlikleri faydalı buldunuz mu?” sorusu yöneltilerek öğrencilerden düşüncelerini birkaç cümle ile ifade etmeleri istenmiştir. İki öğrenci dışında tüm öğrenciler uygulama sürecine ilişkin görüş bildirmiştir. Görüş bildirmeyen öğrencilerden birinin işitme duyusuyla ilgili bir sorunu olduğu saptanmıştır. Bildirilen görüşlerin bazıları, başlangıç düzeyinde olmaları da göz önünde bulundurularak, bağlamdan hareketle içerik analizi yapılırken araştırmacıya kolaylık sağlayabilmesi bakımından yine araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Yapılan gerekli düzenlemeler ve içerik analizi sonucunda 18 katılımcıdan oluşan deney grubunun “Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretiminde Şarkının Kullanımı”na yönelik elde edilen bulgular Tablo 8’de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 8. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretiminde Şarkının Kullanımı Uygulamasına İlişkin Genel Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	Katılımcılar																		Toplam	
	K 1	K 2	K 3	K 4	K 5	K 6	K 7	K 8	K 9	K 10	K 11	K 12	K 13	K 14	K 15	K 16	K 17	K 18	n	%
Yeni kelimeler öğrendik.	⊙		⊙	⊙	⊙	⊙	⊙			⊙	⊙					⊙	⊙	⊙	11	61
Etkinlikler gayet güzeldi.	⊙		⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙					⊙			⊙		⊙	10	56
Etkinlikler çok faydalıydı.			⊙		⊙	⊙	⊙	⊙	⊙		⊙		⊙	⊙	⊙		⊙	⊙	12	67
Ders eğlenceliydi.			⊙	⊙			⊙						⊙			⊙	⊙	⊙	7	39
Derste kullanılan şarkılar sayesinde Türk müziğini anlama ve dinleme becerim gelişti										⊙							⊙	⊙	3	17
Görüş bildirilmedi.		⊙											⊙						2	11

Tablo 8'e bakıldığında, deney grubunda yer alan 18 yabancı öğrencinin genel görüşleri, görüş bildirmeyen iki öğrenci dışında olumlu yönde olduğu görülmektedir. Araştırmanın, yabancı öğrencilerin söz dağarcığını geliştirmede şarkıların etkisini incelemek olduğunu da göz önünde bulundurduğumuzda; öğrencilerin %67'sinin şarkılarla gerçekleştirilen etkinlikleri faydalı bulduğu; %61'inin bu etkinlikler sayesinde yeni sözcükler öğrendiği görülmüştür. Bu görüşlere ek olarak görüş bildiren öğrencilerden %56'sının etkinlikleri gayet güzel bulduğu, %39'unun şarkı kullanılarak gerçekleştirilen dersi eğlenceli bulduğu, %17'sinin ise derste kullanılan bu şarkılar sayesinde Türk Müziği'ni anlama ve dinleme becerilerinin de geliştiği görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkıların kullanımının öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda şarkılar sayesinde öğrencilerin dinleme becerileri de gelişmektedir. Dinleme becerisi gelişen öğrenci, hedef dil ait sözcük ve dil kalıplarını daha rahat ve hızlı öğrenmektedir. Dolayısıyla şarkı destekli sözcük öğretimi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır (Gümüş, 2019). Bu araştırmanın sonucunda da,

şarkıların yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde faydalı olduğu ve gerçekleştirilen uygulama kapsamındaki etkinlikler araştırmacı tarafından değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun başarılı olduğu, çeşitli anlık ve psikolojik faktörlerin etkisiyle bazı etkinliklerin t-testinde anlamlı fark elde edilememiş olsa bile etkinlikler 100 üzerinden değerlendirildiğinde deney ve kontrol grupları not ortalamaları arasında önemli ölçüde bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin görüşleri genel olarak incelendiğinde; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkı kullanılarak işlenen dersin, öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyini oldukça yükselttiği, yeni kelimelerin daha eğlenceli ve daha hızlı bir şekilde öğrenildiği tespit edilmiştir. Şarkı kullanımının ders içi motivasyonu artırması, sözcük öğrenme sürecini hızlandırması, eğlence ortamı oluşturması gibi temel olumlu etkilerinin yanı sıra öğrencilerin Türk Müziğine olan ilgisinin de arttığı görülmüştür. Böylece Türk kültürünü daha yakından tanıma fırsatı buldukları düşünülmektedir.

Yapılan araştırma ve uygulama sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkının kullanımına ilişkin göz önünde bulundurulması gereken bazı noktalara ve önerilere şu şekilde değinebiliriz:

- Yabancılar Türkçe öğretim sürecinde görsel-işitsel bir araç olarak şarkıların kullanımına daha fazla yer verilmelidir.
- Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmen şarkı seçimine dikkat etmelidir. Derste kullanılmak üzere seçilen şarkıların ağız özellikleri barındırmamasına, Türk kültürünü temsil edebilecek nitelikte olmasına, cinsel içerikli olmamasına, ırkçılık veya ayrımcılık ifadeleri içermemesine dikkat edilmelidir.
- Derste kullanılmak üzere seçilen şarkı seçilirken öğrencilerin dil seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler için seçilen şarkıların mecaz anlamlı sözcükler içermemesi, sözcüklerin öğrencilerin zihinlerinde olabildiğince somut çağrışımlar oluşturmasının sözcük öğrenme hızını artıracakı düşünülmektedir.
- Öğretmen öğrencilerinin temel dil becerilerindeki seviyelerini belirlemeli, daha çok hangi beceriye ağırlık vererek etkinlik tasarlayacağını değerlendirmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin çalışma kâğıtlarını doldurduğu sırada öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmeli ve onlara anında geribildirim vermelidir.

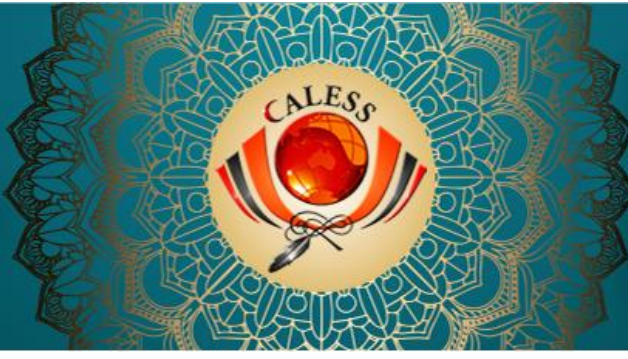
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkıların kullanımıyla ilgili Türkçenin diğer temel becerilerine olan etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada çalışma grubu A1 ve A2 (başlangıç) düzeyindeki öğrencilerdir. Daha alt ve üst dil seviyelerine uygun şarkılar da araştırılıp yabancı öğrenciler üzerinde uygulanarak literatüre katkıda bulunulabilir.

Kaynakça

- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataseven, F. (1988). Değişen sınıf içi öğretim ortamları ve şarkılarının yabancı dil öğretiminde kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 189 – 198.
- Avcı, Y. (2002, Haziran). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kültür ve yöntem boyutu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi I. Uluslararası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu'nda sunuldu, Çanakkale.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batdı, V. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 126-133.
- Bingöl, F. (2006, Nisan). *Müzik ve dil arasındaki benzerlikler ekseninde müzik eğitimi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunuldu, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, A. G. (1999). Dört temel dil becerisi üzerine. *Dil Dergisi*. S. 76.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 797-810.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.

- Gümüş, S. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde şarkı destekli kelime öğretiminin başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ilham, K. K. (2009). *The effectiveness of teaching vocabulary using songs and hand puppets: an experimental study at the fourth years of SD Negeri Gentan 02 Baki, Sokoharjo*. Diss. School of Teacher Training and Education, Muhammadiyah University of Surakarta.
- İşcan, A. (2017). *Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4), 378- 383.
- Kırkkılıç, A. (Ed.) (2002). *Türk dili yazılı anlatım ve kompozisyon bilgileri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Koç, E. K. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kalıp söz kullanımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, A ve Arun, Ö. (2013). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4 (3), 21-28.
- Köse, B. (2012). *Yabancı dil öğretiminde şarkı kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pengamon.
- Livingstone, F. B. (1973). *Did the australopithecines sing?* *Current Anthropology* 14/1-2:25- 29.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.
- Murphey, T. (2010). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphey, T. (1992). The discourse of pop songs. *TESOL Quarterly*, 26 (4), 770-774.
- Özbay, P ve Melanlıoğlu, A. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemleri. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 47-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sarıgöl, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 91-104.
- Schmitt N. (2000). *Vocabulary in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Siskova, D. (2008). *Teaching vocabulary through music*. Diss. Masaryk U in Brono.
- Tancman, A. L. (2005). *Le français en chantant*. 06 Temmuz 2011 tarihinde erişildi.
- Uğur F. ve Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 151-166.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



BİRSEY WUMAR VE İVAN KRİLOV'UN FABLLARINA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ

Elif Sakut¹

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2020.34	
Anahtar Kelimeler	
Fabl Birsey Wumar İvan Krilov Karşılaştırılmalı Edebiyat Hiciv	Bu çalışmanın amacı, ilk Çerkez fabl yazarı olan Birsey Wumar ve Rus fabl yazarı İvan Krilov'un fabllarının metinlerarasılık bağlamında karşılaştırmalı yöntemle incelemektir. Yapılan analiz komparatistik çalışmalardan "motif" ağırlıklı yapılmıştır. Ele aldığımız fabllar ile farklı iki toplumun edebi, kültürel ve toplumsal özellikleri belirlenecektir. Yapılan inceleme ile hem Çerkez edebiyatında hem de Rus edebiyatında önemli bir yere sahip olan bu iki yazarın fabllarında kahramanları üzerinden vermeye çalıştığı ahlaki derslerin benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılacaktır. İncelenen fabllarda güçlü ve zayıf hayvan grupları birlikte yer almaktadır. Zayıf hayvanlar nazik, duyarlı, birbirine yardım ederken, güçlü yarıcılara olumsuz nitelikler verilmektedir. Birsey'in fablları ahlaki sonla sona erer. Bu durum İvan Krilov'un fablları ile Birsey Wumar'ın fabllarının benzerlikleri olduğunun bir göstergesidir. Dolayısıyla bu çalışma, Birsey Wumar ve İvan Krilov hakkında metinlerarasılık bağlamında yapılacak ilk araştırma olması açısından önemlidir. Fabl ustası olma yolunda ilerleyen Birsey Wumar'ın yaratıcılık süreci, fabllarının dönemin yazım dünyasındaki yeri ve önemi, İvan Krilov'un fablları ile vermek istediği mesaj gibi unsurlara değinilmesi çalışmamızın kapsamını oluşturmaktadır. Çalışmamızda, Çerkez Edebiyatında önemli bir rol oynayan fakat ülkemizde yeterince tanınmayan Birsey Wumar'ın fablları tanıtılmıştır.
Gönderim Tarihi: 11.11.2020	
Kabul Tarihi: 04.12.2020	
Yayın Tarihi: 26.12.2020	

A COMPARATIVE VIEW OF BİRSEY WUMAR'S AND İVAN KRİLOV'S FABLES

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2020.34	
Keywords	
Fable Birsey Wumar İvan Krilov Comparative Literature Satire	This study aims to analyze first Circassian fable author Bersey Wumar and İvan Krilov's fables comparatively in the context of interlinking. The analysis will be based on the "motive" from the comparative studies. The literary, cultural and social characteristics of the two different societies will be determined with the fables we are addressing. The strong and weak animal groups take place together in the analyzed fables. Weak animals are gentle, sensitive, helping each other, while strong predators are given negative qualities. Birsey's fables end with a moral end. Therefore, the similarities and differences of the messages that these two writers who have an important place in both Circassian literature and Russian literature are trying to convey through the heroes will be compared. Therefore, this study is important in terms of being the first research to be done in the context of interlinking about Bersey Wumar and İvan Krilov. The creative process of Bersey Wumar, who is on his way to becoming a fable master, the place and importance of his fables in the writing world of the period referring to elements such as the message İvan Krilov wants to give with his fables will constitute the scope of our study. In our study were introduced the fables of Bersey Wumar who played an important role in Circassian Literature but weren't recognized enough in our country.
Received: 11.11.2020	
Accepted: 04.12.2020	
Published: 26.12.2020	

APA'ya göre alıntılama: Sakut, E. (2020). Birsey Wumar ve İvan Krilov'un fabllarına karşılaştırmalı bir bakış. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2 (2), 651-659.

Cited as APA: Sakut, E. (2020). A comparative view of Birsey Wumar's and Ivan Krilov's fables. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2 (2), 651-659.

¹ Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, elif_sakut@hotmail.com

1. Giriş

Türk Dil Kurumunun sözlüğünde fabl “Kahramanları çocuklukla hayvanlardan seçilen, sonunda ders verme amacı güden, genellikle manzum hikâye, öykünce” olarak tanımlanırken (2005) Rus sözlük bilimci ve dil bilimci Vladimir Dal (1801-1872) fablı hayvanları ve hatta cansız varlıkları konu alan mecazî bir hikâye olarak tanımlanmıştır (Dal, 2001, s. 91).

Çerkez edebiyatında fabl türünün oluşumu ve gelişimi XIX. yüzyıldan itibaren sözlü edebiyatın ve Rus edebiyatının etkisi altında gerçekleşmiştir. Çerkez yazarlar için fabl sadece ahlaki ders veren ve günlük edebiyatın bir türü değil, aynı zaman da hacim olarak küçük, ancak içerik olarak felsefi ve hicivle bezenmiş öğretici bir materyale benzetilebilir (Borisovna ve Gupsesheva, 2017). İlk Çerkez fabl yazarı, aydın, dil bilimci Bırsey Wumar (Çer:Бэрсей Умар, Rusça: Умар Хапхалович Берсей) 1807 yılında Майкоп yakınlarında Abazeh mezralarından birisinde doğmuştur. Yaşamını halkının eğitime adanmıştır. Çerkezcenin ilmî açıdan geliştirilmesinin gerekliliğini fark eden Bırsey Wumar, Çerkez dili alfabesinin oluşturulması üzerine çalışmıştır. Bırsey Wumar Arapça harf temelinde “Çerkez Dilinin Alfabe Kitabı” (Шэрджэсыбзэм и укварь / Букварь черкесского языка) eserini 14 Mart 1853'te Tiflis'te yayımlamıştır. Bu tarih, Çerkezler tarafından dil günü olarak kutlanmaktadır. “Çerkez Dilinin Alfabe Kitabı”nda dört bölümden oluşan dil bilgisi derslerinin yanında fabllar da yer almaktadır. Fablları içeren bölüm, öğrencilerin dil bilgisi bilgilerini pekiştirmesi amacıyla oluşturulmuş aynı zamanda didaktik materyal olarak da kullanılmıştır (Ramazanovna ve Vladimirovna, 2013).

Bırsey Wumar'ın *Vezir ile Ceguako*² (Визирь И Джегуако), *Genç Adam* (Мальчик), *İki Horoz* (Два Петуха), *Tüccar ve Berber* (Торговец и Брадобрей), *Kadın ve Tavuk* (Женщина и Курица), *İnsan ve Ölüm* (Человек и Смерть), *Kurt, Köpek ve Tilki* (Волк, Собака и Лиса), *Tilki ve Kurt* (Лиса и Волк), *Tavşanlar ve Tilkiler* (Зайцы и Лисы), *Arap* (Арап), *Demirci ve Şifacı* (Кузнец и лекарь) fabllarında Çerkez yaşamından kesitler, haklarından mahrum edilmiş insanların konumları, adalet arzusu, ahlaki ve felsefi konular yer almaktadır. Bırsey'in on iki fablının tamamının Arapçadan Çerkezceye çevirisi Zekokh U.S. (Зехох У.С.) tarafından yapılmış, dokuz fablı ise Hut Ş. H. (Хут Ш. Х.) tarafından Rusçaya çevrilmiştir.

² Ceguako: Şöleni idare eden, yöneten, törenleri başlatan kişi aynı zamanda ozan, efsane anlatıcısı ve halkın tarihçisidir. Mihail Mijayev, Madina Pashtova, *Çerkes Mitolojisi Ansiklopedisi*, Metropol Yayınları, Ankara, 2018, s.64.

Türkçe çevirisini yapmış olduğumuz fabllar sayesinde ülkemizde Çerkez edebiyatında bu türün tanınmasına katkıda bulunulmuştur.

Bırsey Wumar fabllarında, toplumsal yaşamdaki eşitsizliğin ve insanların kusurları üzerinde durarak hiciv ve mizah yoluyla olumlu bir değişim sağlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın, karşılaştırmalı edebiyat ile ilgili literatüre, incelediği konu ve sonuçlar açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

1830'dan sonra gelişen 'karşılaştırmalı edebiyat' kavramı olarak bugünkü haline gelene kadar edebiyat incelemelerinde araştırmacılara yeni ufuklar açmıştır. Fransa'da terimi ilk kez Cuvier'nin Anatomie Comparée (1800) adlı eserinden esinlenerek Villemain kullanır (1827). Ampère'in kullandığı *histoire comparative* (karşılaştırmalı tarih) ifadesini çevirerek İngilizcede ilk kullanan Matthew Arnold olur (1848). Almanlar ise "Vergleichende Literaturgeschichte" (karşılaştırmalı edebiyat tarihi) terimini kullanırlar (Wellek-Warren, 1993, s. 31).

Karşılaştırmalı edebiyat kavramı 19. yüzyılda akademik bir disiplin ve eleştirel bir sistem olarak bir yapıtı değerlendirme ve karşılaştırma gereksiniminde ortaya çıkmıştır. Karşılaştırmalı edebiyat teriminde karşılaştırma, en az iki ögeden oluşmalı, edebiyat arasındaki benzerlik, farklılık ve yakınlık gibi ilişkiler incelenmelidir. "Karşılaştırmalı edebiyat; analogi, akrabalık ve etkileşim bağlarının araştırılması suretiyle, edebiyatı diğer ifade ve bilgi alanlarına ya da zaman ve mekân içerisinde birbirine uzak veya yakın durumdaki olaylarla edebî metinleri birbirine yaklaştırmayı amaçlayan yöntemsel bir sanattır. Bu edebî metinlerin birçok dile ya da kültüre ait olmaları; onları daha iyi tanımlayıp anlamak ve onlardan zevk alabilmek için aynı geleneğe ait bulunmaları yeterlidir." (Rousseau ve Pichois, 1994, s. 182).

Gürsel Aytaç, karşılaştırmalı edebiyatta araştırmacının görevini farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, biçim ya da düşünce bakımından incelemek; benzer, farklı ya da ortak yanlarını tespit edip bu farklılıkları yorumlamaktır şeklinde ifade eder (Aytaç, 1997, s. 7). Farklı coğrafyalarda ve farklı yüzyıllarda yer alan yazarların eserlerini karşılaştırmalı edebiyat çerçevesinde incelemek mümkündür. Karşılaştırmalı edebiyat, "ortak konu" ve "motif" ağırlıklı yapılıdır. Öze, içeriğe, konuya dayalı incelemede "motif" en küçük konu birimidir (Aytaç, 2016).

Çalışmamızda edebî yapıtı bir metin olarak görüp öz bakımından irdelemeyi amaçlayan karşılaştırmalı edebiyatın "metne bağlı inceleme" yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü "metne bağlı inceleme" yönteminde, edebî yapıtı bir metin olarak

görülüp öz bakımından irdelenmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen fabllar motif ağırlıklı olarak incelenmiştir. Fabllardaki ana kahramanlar motifi oluşturmaktadır.

Ele almış olduğumuz çalışmada, yazarların fablları iki farklı dönem ve kültürden seçilmiştir. Biri Çerkez edebiyatının ilk fabl yazarı, aynı zamanda dil bilimci olan Bırsey Wumar'ın yazmış olduğu *Vezir ve Ceguako*, *Genç Adam*, *İki Horoz*, *Kadın ve Tavuk*, *İnsan ve Ölüm* adlı fabllarıdır. Bir diğeri ise fablları yediden yetmişe birçok kişi tarafından sevilerek okunan, Rus halkının sevgilerini göstermek için "Krilov Dede" (Deduşka Krilov) olarak adlandırdıkları İvan Krilov'un *Parnas*, *Talih ve Dilenci*, *Köylü ve Ölüm* adlı fabllarıdır. Farklı dönemlerde yazılmış olan bu fablların hem içerik hem de kahramanlar bakımından benzerlikleri dikkat çekmektedir.

Çalışmamıza konu olan Bırsey Wumar ve İvan Krilov'un fabllarının ana kahramanları merkez alınarak *farklı* noktalar belirlenmiştir.

3. Bulgular

Zaman içerisinde Rus, Çerkez, Bulgar, Makedon, Hırvat, vb. dillerde "basnya" olarak yerleşen fabl, Slav dillerinde kökeni Kilise Slavcasında "hikâye etme", "anlatma" anlamına gelen "bayat" kelimesinden türetilmiştir (Anikin, 2017).

Belokurova'ya göre, fabl, anlaşılır bir dil ile ifade edilen, ahlaki ders vermeyi amaçlayan, öğretici bir anlamı olan kısa anlatı türüdür. Fablin amacı, insan kusurlarıyla alay etmektir. Fablin karakterleri genellikle hayvanlar, bitkiler ve cansız varlıklardır (Belokurova, 2006).

Çerkez yazarlarından biri olan Bırsey Wumar fabllarını Arapça yazmıştır. Çalışmamızda fabllarından sekiz tanesi Türkçeye çevrilmiş ve analiz edilmiştir.

"Vezir ve Ceguako" adlı fablda Vezir ile Ceguako arasında geçen konuşmaya tanık oluruz. Vezir Ceguako'yu yanına çağırıp mezralarında yaşayan aptalların listesini yapmasını emreder. Ceguako ise listenin başına Vezirin ismini yazar. Bunu gören vezir çok kızar ve "Benim nasıl bir aptallığımı gördün?" diye hiddetle sorar. Ceguako boynunu eğerek "Büyük paralar verip kendinize hizmetçi aldınız. Sonra ise bu hizmetçiye birkaç bin verip alışveriş yapması için Hindistan'a gönderdiniz. Hizmetçinizin mezramızda ne akrabası, ne evi, ne de ailesi var. Eğer o sizin paralarınızla herhangi bir ülkede kalacak olursa onu nasıl bulursunuz?" der. Vezir ise "Peki ya dönerse?" diye cevaplar. Ceguako bu soruya ise "Aptalların listesinden sizin isminizi silip onun ismini yazarım." diye cevap verir.

Bu fablda, Vezirin aptallığı ile alay edilir onun toplumdaki yerine bile bakılmazken, Ceguako'nun akli yüceltilmektedir. Akıllı bir Ceguako zengin bir Vezirden daha fazla saygıyı hak etmektedir.

"Genç Adam" adlı fabl, yüzmeyi bilmeyen bir gencin suda boğulmasını konu alır. Oradan geçen bir adamdan kıyıya çıkabilmek için yardım ister. Adam yüzmeye bilmeden suya girdiği için çocuğa kızmaya başlar. Genç ise "E be insan, Allah sana can sağlığı versin! Sen ilk önce beni kurtar sonra öğüt verirsin!" der.

"İki Horoz" adlı fablda darı için kavga eden iki horozu anlatır. Kavgayı birisi kazanır. Diğeri korkup saklanır. Güçlü horoz evin çatısına çıkıp kanatlarını çırparak bağıra bağıra zaferini anlatırken göğesüzülen kartal onu yakalayıp götürür.

"Kadın ve Tavuk" adlı fablda bir dul kadının tavuğu konu edilir. Her gün altın yumurta veren tavuğa iki kat daha fazla yem verirsem günde iki altın yumurta verir diye düşünen kadın tavuğunu düşündüğü gibi beslemeye başlar ve sonunda tavuğun kursağı patlayıp ölür.

"İnsan ve Ölüm" adlı fablda ağır odun yükünden şikâyetçi olan adam "Böyle yaşayacağıma ölmek daha iyi." diye haykırmış ve "Sen bunu mu istiyorsun? Ben buradayım!" diye yanı başında belirivermiş ölüm. "Ben seni şu balyayı omzuma koymaya yardım etmen için çağırılmıştım." der adam.

"Kurt, Köpek ve Tilki" adlı fablda sağa sola bakan bir tilki ile dostça yürüyen köpek ve kurt konu alınır. Onlara yaklaşan tilki "Merhaba" der. Merhaba dedikten sonra "Arkadaş olmanız hoşuma gitti ancak nasıl arkadaş olduğunuzu anlayamıyorum." diye sorar. "O zaman dinle." diye söze başlar köpek: "Bu yanımda gördüğün kurt dün bizim ahıra girip bir kuzu çaldı. Ben onun arkasından koştum ama yakalayamadım, kuzu ise onda kaldı. Döndüğümde ise çoban beni dövdü. Yalnız ben suçlu değildim. Ondan sonra ise düşmanım ile dost oldum."

"Tilki ve Kurt" adlı fabl bir bahçeye giren tilki ve kurdu konu alır. Etrafı çevrilmiş bahçeden içeriye girmek için tilkiyle kurt bir delik ararlar ve bir yer bulup bahçeye girmeye çalışırlar. Fakat delik tilki için geniş, kurt için dardır. Bahçede birçok ürün olduğu halde tilki hiçbir şey yememiş çünkü geldikleri delikten geri dönmeleri gerektiği aklına gelir. Kurt ve tilkiyi gören bekçi sopasını alıp onları kovalamaya başlar. Tilki delikten kolayca geçerken karnını doyuran kurt orada sıkışır ve kurdu yakalayan bekçi onu öldüresiye döver. Kurt canını zor kurtarır.

"Tilki ve Kurt" fablı ahlaki açıdan düşünmeyi sağlar. Bir şey yapmadan önce, her şeyi tartmamız, düşünmemiz ve kibirli, açgözlü olmamamız gerektiği vurgulanır.

Her koşulda dürüstlüğü, ahlakı korumamız gerekir asla aptal bir kurt ve kurnaz bir tilki gibi olmamız gerekir.

"Tavşanlar ve Tilkiler" adlı fablda kartallar ve tavşanlar tartışıp savaşmaya karar verirler. Tavşanlar tilkilere gidip kartallara karşı savaşta yardım isterler. Tilkiler "Eğer biz sizin kim olduğunuzu bilmeseydik ve eğer sizin savaşmak istediklerinizi yeterince tanimasaydık size yardım etmeyi kabul ederdik." diye kurnazca cevap verir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmamızın bulgular kısmında bahsettiğimiz Birsey Wumar'ın fabllarında kibir (İki Horoz), boş konuşma (Genç Adam), aptallık, açgözlülük (Kadın ve Tavuk), açgözlülük (Tüccar ve Şifacı), beceriklilik, zekâ (İnsan ve Ölüm) konularını işlenmiştir. Edebi eleştirmen Timizhev belirttiği gibi "Çerkez fabllarında modern toplumun çeşitli kusurları alaya alınmaktadır." (Timizhev, 2013).

Vezir ve Ceguako adlı fablda Birsey'in göstermek istediği aklın varsa servet elde edebilirsin ama aklın yoksa servetini de anında kaybedebilirsin. Bu fabl Krilov'un *Parnas* fablındaki hicvi yansıtmakta aynı zamanda ahlak dersi de *Vezir ve Ceguako*'daki gibi fablın sonunda verilmektedir:

"Tüm cahil insanlara çok eski zamanlardan gelen

Bir düşünceyi hatırlatmak isterim.

Eğer kafa boşsa

Oraya akıl koyacak yer bulamazsın." (Krilov, 2014)

Genç Adam adlı fablda Birsey karakteri ustalıkla canlandırır. Genci hemen kurtarmak yerine ona ders vermeyi amaçlar. Burada Çerkezlerin büyüklerine ne kadar saygılı olduklarını anlamak mümkündür.

İki Horoz adlı fabl sadece dört cümleden oluşmaktadır. Bu fabl içerisinde birkaç ahlaki ders içerir, ahlak dersi fablın sonunda yer alır. Örneğin; fablın ahlak dersi "Bir tepeye tırmanmakla mükemmel olmayacaksın." (Іуащъхэм удэкӀуейкӀэ ин ухъункъым) ifadesi Çerkez dilinde günümüzde atasözü olarak kullanılır.

Birsey'in *Kadın ve Tavuk* adlı fablı, Krilov'un *Talih ve Dilenci* (Фортуна и Нищий) adlı fabldaki temaların içerik bakımından bire bir aynı olduğu gözlenmiştir. Fabldaki ahlaki ders "Açgözlülük kederin başlangıcıdır." (Жадность -всякому горю начало) Rus atasözünün teması Krilov'un fabllarında da yer alır. Birsey açgözlülükle ilgili "Açgözlü kısmetsizdir." (Нэпсейр насыпыншэщ) gibi atasözlerinin temalarını, cimrilik konusunu işlediği fabllarında kullanmıştır. Açgözlülük, kibir, aptallık

Çerkezler tarafından kınanır. Bu iki fabлда anlatılmak istenen olaya hemen giriş yapılmıştır.

Karabacak'ın tezinde (2015) "Talih ve Dilenci" adlı fabldan şöyle bahsetmektedir:

"Eski ve yırtık pırtık bir heybeyle dünyayı dolaşan bir dilenci konu alınır. Bu dilenci cepleri dolu olmasına rağmen gözleri bir türlü doymayan zenginleri düşünüp şaşırırken birden karşısına talih çıkar. Talih uzun zamandır ona yardım etmek istediğini söyler. Heybesini açtığı anda altın bulacağını, fakat heybesi yere düşerse her şeyin kül olacak söyler. Altınları heybesinde çok tutmaması gerektiğini, çünkü heybesi yırtık olduğu için altınların yere düşebilecekleri konusunda dilenciye uyarır. Dilenci heybesini açınca altınlar yağmur gibi yağar ve heybesi altınla dolar. Talih onu, durması gerektiği yoksa her şeyi kaybedeceği konusunda uyarır, fakat dilenci biraz daha, biraz daha derken altınlar heybesinden yere düşer ve her şey küle döner."

Birsey'in *Kadın ve Tavuk* fablında ve Krilov'un *Talih ve Dilenci* fablında cimrilik ve açgözlülük hicvedilmiştir. Fabllarda ahlak dersi fablın içinde yer alır ve Krilov, fablda anlatmak istediği olayı hemen giriş yaparak anlatmaya başlar.

Birsey'in *İnsan ve Ölüm* fablı özellikle sözlü folklorla dayanan bir türdür. Farklı zamanlarda ve toplumlarda fabl yazarlarının eserlerinde birçok fabl konusu tekrarlanır. Buna Birsey'in *İnsan ve Ölüm*, L.Tolstoy'un *Yaşlı Adam ve Ölüm* (Старик и смерть), Krilov'un *Köylü ve Ölüm* (Крестьянин и Смерть) fablları aynı konu üzerine oluşturulmuştur. Fakat Krilov fablı şiir formunda yazarken Tolstoy ve Birsey düzyazı olarak yazmıştır.

Birsey bazı fabllarını sonunda özetliyor gibi görünür, ana fikri en sonunda verir. Örneğin; *Kurt, Köpek ve Tilki* adlı fablın ahlak dersi şu şekilde sonlandırılır:

"Akrabana kibirli olma, düşmanınla dost olur." (Уи благъэ уемыпэгэкл – уи бийм благъэ хуэхъунщ.).

Ancak yazar Birsey fabllarında daha çok okuyucuların kendilerinin sonuç çıkarmalarına izin verir.

Kurt, Köpek ve Tilki fablında köpek dürüst ve sadık bir çalışanı temsil eder ancak aynı zamanda intikam almak için düşmana gider. Rus kültüründe köpek sadakatin sembolü olduğu için arkadaşlık temasını işlediği fabllarında Krilov da köpeğe yer verir. Kurt, Rus kültüründe kötülüğün, hunhar ve kana susamışlığın sembolüdür (Artemyeva, 2012). Birsey'in fabllarında en sık karşımıza çıkan kahramanlar hayvanlar kurt, köpek, tavşan, tilki ve tavuktur. Birsey insanların cahilliklerini,

hırslarını, aptallıklarını ve aç gözlülüklerini hayvan motifi ile fabllarında yer vermiştir. Makimov Çerkez fabllarındaki hayvanlar hakkında şöyle söyler: "Kurt, Köpek ve Tilki fablı çok ilginç, genellikle hayvan fabllarında görülmeyen insan ilişkilerini ortaya koyuyor" (Maksimov, 1968). Hayvan motifi kullanılırken benzetme yapılan hayvanın Çerkez kültüründeki özelliklerine dikkat etmiştir. Örneğin, hem Rus hem Çerkez hem de Türk kültüründe kurt motifi açgözlü bir niteliğe sahiptir. Diğer edebiyatlarda olduğu gibi Çerkez edebiyatındaki fabllarda tilki, kurnaz, sinsî, hünerlidir. Ancak Çerkez fabllarında tilki iki şekilde tasvir edilir bazılarında kazanan taraf olur, bazılarında yenilir, cezalandırılır ve kandırılır.

Tavşanlar ve Tilkiler adlı fablda kurnaz tilkiler rakibinin gücünü bildiği için tavşanlara yardım etmez. Bu fabldaki ahlak dersi, dürüst olmayan biriyle ittifak kurmayın sadece zor zamanınızda size ihanet etmez aynı zamanda sizin zayıflıklarınızı da kendi yararına kullanacaktır.

Fablda, güçlü ve zayıf hayvan grupları zıttır. Zayıf hayvanlar nazik, duyarlı, birbirine yardım ederken, güçlü yırtıcılara olumsuz nitelikler verilir.

Birsev'in fablları ahlaki sonla sona erer. Bu durum İvan Krilov'un fablları ile Birsey Wumar'ın fabllarının benzerlikler gösterdiğinin bir kanıtıdır. İnsanların kusurlarını, toplumdaki ahlaksızlıkları kınayan fikirler özellikle kültür çalışmalarında atasözleri ile verilir (Ramazanovna ve Vladimirovna, 2013). Özellikle atasözü ve deyişlerle Çerkez halkının sözlü yaratıcılığı ile yakından ilgili olduğunu görüyoruz.

Sahip oldukları şeylerden asla memnun olmayan insanlar hakkında yukarıdaki *Kadın ve Tavuk, Talih ve Dilenci* fablları anlatılır, Çerkezlerin sözlü geleneğinde şu söz yer alır: "Karga göz bulmuştu, hâlâ kaş diyordu." (Къуаргъым нэ щигъуэтым, набдзэ жи1ат.).

Birsev Wumar ve İvan Krilov'un fabllarını incelediğimizde insanların bilgelini, karakterini ve ulusal ruhunu yansıttığı sonucuna varıyoruz. Fabllarında özellikle atasözü ve deyişler yer almaktadır. Wumar ve Krilov'un fablları bugün bile güncelliğini korumaktadır. Her iki yazar da çoğunluğu hayvanlardan oluşan insan ilişkilerini kaleme aldıkları fabllarıyla kendi toplumlarına ahlaki ders vermeyi amaçlamıştır. Fabllarında insanların dalkavukluğu, açgözlülükleri, cahillikleri gibi birçok insani kusur alaya alınarak bilgeliğin, dürüstlüğün önemi belirtilmiştir.

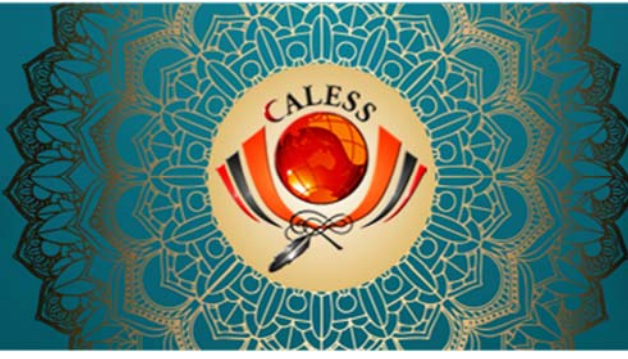
Bu çalışma göstermektedir ki karşılaştırmalı edebiyat yöntemi iki farklı edebiyat, dönem ve kültür arasında yazılmış eserlerin analizi ve değerlendirilmesi için olanak sağlamaktadır. Sonuç olarak Birsey Wumar ve İvan Krilov'un fabllarından yola çıkarak bir karşılaştırma yaptığımızda; iki farklı edebiyat ve kültür arasında bir

etkileşimin varlığından bahsetmek mümkündür. Birsey Wumar'ın fabllarının eser, içerik ve karakter bakımından İvan Krilov'un bazı fabllarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu tür incelemelerin dünya edebiyatı ve Çerkez edebiyatı üzerinden yapılması ile Çerkez edebiyatındaki eserlerin öneminin vurgulanacağı ve bilimselliğini artıracığı düşünülmektedir. Ulusal edebiyatlara başka edebiyatların penceresinden bakmak, onların dünya edebiyatındaki yerinin belirlenmesine ve daha net değerlendirilebilmesine katkı sağlayabilir. Bu açıdan çalışmamız sonraki yıllarda yapılacak olan çalışmalara bir referans olma özelliği taşımaktadır.

Kaynakça

- Anikin, A. (2017). *Russkiy etimologicheskiy slovar*. Litres.
- Artemyeva, N. A. (2012). *Animalistiçeskiye obrazi v basnyah İ. A. Krilova*. 15. Smolensk: Smolenskiy Gosuderstvenniy Universitet.
- Aytaç, G. (1997). *Karşılaştırmalı edebiyat*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Aytaç, G. (2016). *Karşılaştırmalı edebiyat bilimi*. İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Belokurova, S. P. (2006). *Slovar' literaturovedçeskikh terminov*. Paritet.
- Borisovna ve Gupsesheva, B. N. (2017). *Zhanr Basni V Adygskoy Literature*. Gramota.
- Dal, V. (2001). *Tolkoviy slovar jivogo velikorusskogo yazıka*. Moskva: Olma Press.
- Karabacak, E. (2015). *Bir Fabl Ustası olarak İvan Krilov*. 94, İstanbul, İstanbul Üniversitesi.
- Krilov, I. (2014). *Basni*. (E. Karabacak, Çev.) St. Petersburg: Lenizdat.
- Maksimov, P. K. (1968). *Vospominaniya o Gor'kom*. Rostov.
- Mihail Mijayev, Madina Pashtova (2018). *Çerkes Mitolojisi Ansiklopedisi*, Metropol Yayınları, Ankara, s.64.
- Ramazanovna ve Vladimirovna, K. F. (2013). *Pedagogicheskiy Potentsial Literaturno-Tvorcheskoy Deyatel'nosti U.Kh. Berseye*. Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta.
- Rousseau ve Pichois, M. A. (1994). *Karşılaştırmalı edebiyat*. ((. M. Yazgan), Çev.) İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Timizhev, H. T. (2013). *Sovremennaya literatura i zhizn' // Istoriya adygskoy (Kabardino-cherkesskoy literatury)* (Cilt II). Nalçik: OOO Tetragraf.
- Wellek-Warren, R. A. (1993). *Edebiyat Teorisi*. (Ö. F. Huyugüzel, Çev.) İzmir: Akademi kitapevi.
- <https://sozluk.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 05.10.2020)



ÖZ-ŞEFKAT GELİŞİMİNDE BİLİŞSEL FORMÜLASYONUN ROLÜ¹

Nursefa Uyanık² Özlem Çevik³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2020.35	<p>Bu çalışmanın amacı, öz-şefkat kavramının yapısını tanımlamak, bilişsel davranışçı kuramın kavramı ele alışını incelemek ve kavrama ilişkin genel bir bakış açısı kazandırmaktır. Öz-şefkat; kişinin acı ve başarısızlık durumlarında kendisini sert ve acımasız bir dille eleştirmesi ve kendini yaşamdan izole etmesi yerine; kendine karşı anlayışlı, nazik, kibar ve yargısız davranması, yaşanan durumu insanların birçoğunun yaşadığı deneyimin bir parçası olduğunu kabul etmesi, olumsuz olan ve kendisine ıstırap ve acı veren duygu ve düşüncelerin üstünde fazlaca durmaktansa, bunlarla mantıklı bir bilinçle başa çıkması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle, öz-şefkat kavramının gelişimi, temel bileşenleri ve bilişsel davranışçı kuram çerçevesinde ele alınması araştırılmıştır. Öz-şefkat ile ilgili yanlıklar ele alınmıştır. Hem ülkemizde hem de yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Sistematik literatür taraması yoluyla ulaşılan kaynaklardan çalışmanın amacı doğrultusunda dâhil etme-hariç tutma kriterleri uygulanarak incelenecek çalışmalar belirlenmiştir. Ele alınan bütün bu araştırmaların genel bir derlemesi yapılarak kavramsal bir bakış açısı oluşturmaya çalışılmıştır.</p>
Anahtar Kelimeler	
Öz-şefkat Öz-şefkatin bileşenleri Bilişsel davranışçı yaklaşım	
Gönderim Tarihi: 18.09.2020 Kabul Tarihi: 26.12.2020 Yayın Tarihi: 27.12.2020	

THE ROLE OF COGNITIVE FORMULATION IN SELF-COMPASSION DEVELOPMENT

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2020.35	<p>This study aims to define the structure of the self-compassion concept, to examine how cognitive behavioural theory sees the concept and to create a general perspective for the concept. Self-compassion is defined as; in case of pain and failure, instead of criticizing oneself harshly and isolating oneself from life, one should treat oneself with an understanding, polite and non-judgmental attitude, accept these situations as part of an experience that happens to most of the people, and rather than emphasizing on the negative and painful feelings and thoughts, one should cope with these with a logical cognition. From this point of view, the development of the self-compassion concept, its basic components and its handling by the cognitive behavioural are studied. Misconceptions about self-compassion are discussed. Studies carried on both in our country and abroad are examined. The studies to be examined were elected in accordance with the aim of the study, by using inclusion-exclusion criteria on the resources that were obtained by a systematic literature review. By making a general review of all these studies, it was tried to create a conceptual perspective.</p>
Keywords	
Self-compassion Components of self-compassion Cognitive behavioural approach	
Received: 18.09.2020 Accepted: 26.12.2020 Published: 27.12.2020	

APA'ya göre alıntılama: Uyanık, N. ve Çevik, Ö. (2020). Öz-şefkat gelişiminde bilişsel formülasyonun rolü. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 660-674.

Cited as APA: Uyanık, N., & Çevik, Ö. (2020). The role of cognitive formulation in self-compassion development. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 660-674.

¹ Bu çalışma 3. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi'nde (ICAR- 20-22 Temmuz 2020, Bolu) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, nur.temiz.23@gmail.com

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, ozlemalav@yyu.edu.tr

1. Giriş

Günümüz çalışmalarında, kişinin daha başarılı, yaratıcı ve potansiyelini üst düzeyde kullanmasını sağlayacak yetenekleri ve sahip oldukları donanımları bulmaya yoğunlaşıldığı ifade edilmektedir (Erkoç, 2017; Sheldon ve King, 2001). Acılar, başarısızlıklar ve zorlu yaşantılar insan yaşamının bir parçasıdır ve kaçınılmaz olarak yaşanmaktadır. Bu noktada, önemli görülen şey zorlu yaşam olaylarıyla baş edebilmektedir. Zorlu yaşam olaylarıyla baş edebilme becerisini artıran önemli bir faktör olarak öz-şefkat kavramı ele alınmaktadır (Bluth vd., 2016; Germer ve Neff, 2014; Gilbert ve Procter, 2006). Öz-şefkat gelişiminde erken dönem çocukluk yaşantılarının, bu dönemde karşılaşılan zorlu yaşam olaylarında bakım veren tarafından verilen tepkiler ile temelleri atılan rasyonel ve rasyonel olmayan düşüncelerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin düşüncelerinde zorlu yaşam olaylarıyla bağlantılı rasyonel olmayan ve ön yargı içeren inançları anlamlandırmak, bireyin var olan kendine özgü bilişsel şemalarını tanımlamak, varsa uyumsuz olan düşünceleri kullanılan yöntemlerle değiştirebilmek için bilişsel davranışçı yaklaşım ele alınabilmektedir (Boyacı ve İlhan, 2016; Demir, 2017). Böylece bireylerin yaşanan acı verici ve zorlu yaşam olayları karşısında öz-şefkat duygularının açığa çıkarılması sağlanarak, gerçek yaşamı daha uygun ve uyumlu bir biçimde değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi söz konusu olabilecektir.

Türkçeye çevrilirken; öz-duyarlılık (Akın, 2011; Erkoç, 2017; Korkmaz, 2018), öz-anlayış (Deniz vd., 2012; Sümer, 2008; Tatlıoğlu, 2010) ve öz-şefkat (Andiç, 2013; Kıcalı, 2015; Kuzu, 2018) olarak ele alınan bu kavram, ülkemizde üzerindeki çalışmalar çok yeni olmasına rağmen geniş bir çerçevede kendine yer bulmaktadır. Özellikle zihinsel sağlıkla ilişkisi nedeniyle araştırmalarda öz-şefkat konusuna artan bir ilgiden bahsedilmektedir (Albertson, Neff ve Karen, 2014; Rendon, 2006; Wu vd., 2018). Öz-şefkat kavramı ile neyin kastedildiğini anlayabilmek için öncelikle pek çoğumuzun daha aşina olduğu bir kavram olan şefkat kavramının ne demek olduğunu açıklamak faydalı olacaktır. Basitçe şefkat, başarısız ya da hatalı olmalarından dolayı insanları kınamak yerine; onların vasıfsız eylem ve davranışlarını, ortak insani kırılmalar olarak görmek; yani tüm insanların deneyimleyebileceği yanılma payının varlığı bağlamında değerlendirmek olarak açıklanmaktadır (Andiç, 2013). Öz-şefkat ise kişinin başarısızlık, yetersizlik ya da talihsizlik yaşaması durumunda benzer bir şefkatli tutumu kendisine göstermesidir. Öz-şefkat; kişinin acı ve başarısızlık durumlarında kendisini sert ve acımasız bir dille eleştirmesi ve kendini yaşamdan izole etmesi değil; kendine karşı anlayışlı, nazik, kibar ve yargısız davranması, yaşanan durumu insanların birçoğunun yaşadığı

deneyimin bir parçası olduğunu kabul etmesi, olumsuz olan, kendisine ıstırap ve acı veren duygu ve düşüncelerin üstünde fazlaca durmaktansa, bunlarla mantıklı bir bilinçle başa çıkması olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003a). Bunu sağlayabilmek adına bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öz-şefkati en iyi biçimde niteleyen soru, 'Şu anda neye ihtiyacım var?' sorusudur (Neff ve Germer, 2019). Bir kişi her ne kadar insan olmanın bir gereği olarak başkalarına karşı nazik ve duyarlı olmaya özen gösteriyor olsa da kendine karşı aynı özeni gösterememekte ve sert olabilmektedir (Yıldırım, 2018). Hayatımızda yolunda gitmeyen durumlar yaşandığında 'sorun sadece benim, baş edemiyorum, hepsi benim yüzümden, benim hatam' gibi kendimize yönelik suçlayıcı ve eleştirel bir tavır takınabilmekte (otomatik düşünceler) ya da acı veren duygulardan (yalnızlık, utanç, korku, öfke, umutsuzluk vb.) kaçınabilmekteyiz (Türkçapar, 2014; Yıldırım, 2018). Öz-şefkat olumsuz benlik algısı için etkili bir müdahale hedefi olabilmektedir (Allen ve Leary, 2010; Neff ve McGehee, 2010). Bu noktada bilişsel yaklaşımlar, kişilerin düşüncelerinin nasıl ortaya çıktığı, belli bazı düşünce ve arzularla başa çıkmak amacıyla zihinlerini nasıl eğitebilecekleri konusunda yol gösterici olmaktadır (Demir, 2017; Türkçapar, 2014). Bireydeki çarpıtılmış düşüncelerin düzeltilmesi ve yaşanan psikolojik sorunun ortadan kaldırılmaya çalışılması, gerçeğe uygun bilişsel yapının oluşturulması ile öz-şefkat gelişimi desteklenebilmekte, yaşanan olumsuz deneyimlerde öz-şefkat tampon görevi görmekte ve bu kötü gidişe karşı bireyin olumlu duygular geliştirmesine kaynaklık edebilmektedir (Boyacı ve İlhan, 2016). Yapılan pek çok çalışmada da öz-şefkat ile iyi oluş, yaşam doyumu ve mutluluk gibi olumlu duygular arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır (Alaloğlu, 2020; Bluth vd., 2016; Deniz vd., 2012; Hollis-Walker ve Colosimo, 2010; Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh, 2008; Tel ve Sarı, 2016; Yang, Zhang ve Kou, 2016). Öz-şefkatli bireyler acı çekmenin ve kusurları olmanın insan yaşamının kaçınılmaz bir yanı olduğunu bilmekte, yaşanan sorunların tüm insanlar tarafından yaşanabilir olduğunu yani kendine özgü olmadığını kabul edebilmektedirler. Böylece kendi deneyimlerini daha büyük bir perspektife koyma eğiliminde olabilmektedirler (Neff, Hsieh ve Dejitterat, 2005; Sarıcaoğlu ve Arslan, 2019; Selvili Çarmıklı, 2019). Dolayısıyla öz-şefkatli bireyler kendi başarısızlık ve zaafalarını affedebilmekte ve bir insan olarak sahip olduğu sınırlılıkları nedeniyle kendine saygı duyabilmektedirler. Bireyin kendine şefkatli bir tutum sergilemesinin kendine acıma, bencil olma veya güçsüz olma gibi anlamlara gelmediği ve bu kavramlarla karıştırılmaması gerektiği pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Kıcalı, 2015; Kuzu, 2018; Neff, 2003b; Yağbasanlar, 2017).

Öz-şefkat kavramını tanımlarken kavramla ilgili yanılığardan bahsetmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öz-şefkat kendine acıma anlamına gelmemektedir. Aslında öz-şefkatin, kendine acımanın panzehri olduğu dile getirilmektedir. Çünkü kendine acıyan bireyde 'zavallı ben' düşüncesi akla gelirken, öz-şefkatli bireyde hayatın herkes için (paylaşımların bilincinde olma) zor olduğu düşüncesi akla gelmekte (farkındalık) ve öz-şefkat ile yaşanan deneyimler çarpıtma olmaksızın dengeli bir biçimde görülebilmektedir (Neff, 2003b; Neff ve Dahm, 2015; Neff ve Germer, 2019). Öz-şefkat bencillik de değildir. Kişinin olumsuz deneyimler karşısında kendine sevecen ve kabul edici bir şekilde yaklaşması Piaget'nin belirttiği benmerkezci tutumu akla getirirse de; başarısızlık veya hatalar karşısında kendisine yargılayıcı davranmayan (öz-sevecenlik) kişilerin, kendisini diğer insanlara benzer görerek kendisinin de diğer insanlar gibi (paylaşımların bilincinde olma) kusurlu olduğunun bilincinde olduğunun göstergesidir denilebilmektedir (Kıcalı, 2015; Kirkpatrick, 2005). Öz-şefkat güçsüzlük anlamına gelmemektedir. Esasen öz-şefkat zorlu yaşam olaylarında ihtiyaç duyulan cesaret ve dayanıklılığı artıran güçlü bir kaynak olarak görülmektedir (Neff ve Germer, 2019). Öz-şefkat tembellik demek değildir. Aslında öz-şefkat düzeyi yüksek kişilerin hedeflerine ulaşmak için kendilerini yeterli gördükleri, yanlış yapmaktan daha az korktukları, bu doğrultuda gerekli sorumluluğu alarak aktif oldukları ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla motive oldukları söylenilebilmektedir (İskender, 2009; Kuzu, 2018; Neff, 2003b).

1.1 Öz-Şefkatin Bileşenleri

Neff (2003a) öz-şefkati tanımlarken öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve farkındalık olarak üç ana bileşenden bahsetmektedir. Neff, zamanla bu üç bileşeni zıt kavramlarıyla birleştirerek öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon, bilinçliliğe karşı aşırı özdeşleşme olarak güncellemiştir (Neff, 2003b). Erken dönem çocukluk yaşantılarından itibaren oluşturulan irrasyonel düşünceler bireylerin kendilerini yargılamalarına (öz-eleştiri), dış dünyadan izole ederek yalnızlaşmalarına (izolasyon), olumsuz deneyimler ile aşırı özdeşleşmelerine sebep olabilmektedir (Akın, 2010; Neff, 2003a; Neff ve Germer, 2012). Söz konusu irrasyonel düşüncelerin gözlemlenmesi, geçici olduklarının fark edilmesi ve düşüncelerin eleştirilmemesi gerektiği öğretilenmektedir (Karaoğlu, 2019).

Öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama; bireyin acı ya da başarısızlık durumlarında kendisini acımasızca eleştirmesi yerine anlayışla karşılaşması ve kendine karşı öz-sevecenli, kibar ve sevgi dolu yaklaşmasıdır. Paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon ise hem olumlu hem de olumsuz deneyimler karşısında kendini

soyutlayarak (izole ederek) derin bir yalnızlığa sürüklenmesi yerine kişinin yalnız olmadığını başka insanların da benzer deneyimleri yaşayabileceğinin bilincinde olmasıdır (Neff ve Dahm, 2015; Tel ve Sarı, 2016). Farkındalığa karşı aşırı özdeşleşme ise; acı veren olumsuz deneyimler ile aşırı özdeşleşmek yerine bireyin duygu ve düşüncelerini ve bunlar arasındaki farkları kabul etmesini sağlarken bu duygular tarafından sürüklenmesine izin vermeyen farkındalık olarak değerlendirilmektedir (Akın, 2010). Bireyin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak acı veren deneyimleri veya kişisel yetersizlikleri, başarısızlıkları ve hataları karşısında bu bileşenler, fenomenolojik düzeyde farklı yaşanmalarına rağmen birbirleriyle etkileşime girerek öz-şefkatli bir zihin yapısı oluşturmaktadır (Akın, 2008). Öz-şefkatin bu üç ana bileşeni sürekli olarak birbirleriyle etkileşim halindedirler, birbirlerine yol açmaktadırlar, birbirlerinden kaynaklanmaktadırlar ve birbirlerinden beslenmektedirler (Kirkpatrick, 2005). Bu noktalardan hareketle öz-şefkatin, kişiyi özellikle izolasyonun ve kendi kendini yargılamanın olumsuz sonuçlarına karşı koruyan içsel bir süreç olduğu söylenilebilir (Dönmez, 2019).

Bilişsel davranışçı yaklaşımlar; bireylerin öz-eleştirilerini bilişsel ögeler çerçevesinde ele almasını, yargılamaya ya da eleştirmeye sebep olan otomatik düşüncelerinin yerine alternatif rasyonel düşüncelerini getirmesini, beden, duygu ve düşüncelerinin farkına varmasını, kendisiyle ilgili her türlü duygu ve düşünceyi olduğu gibi, yargılamadan, bastırmadan ve zor yaşam olaylarının nedenlerini sorgulamadan onları olduğu gibi kabullenmesini, öz-eleştiriye azaltarak rasyonel düşüncelerinin gelişmesini ve dolayısıyla öz-şefkat geliştirmesini destekleyecektir. Bilişsel davranışçı yaklaşım aracılığıyla bireyin; olumsuzluklarla birlikte kendisini çevreden soyutlama, izole etme ve ayrıştırma, zaten zor olan süreçte 'bu durumu sadece ben yaşıyorum', 'neden ben?' gibi soruları yerine (Korkmaz, 2018), benliğinin özelliklerini geniş ve kapsayıcı bir bakış açısıyla değerlendirerek, olumsuz duyguları olumlu yönde ve kendi yararına olacak şekilde düzenleme becerisini geliştirebilmesi sağlanabilmektedir (Allen ve Leary, 2010; Neff ve Germer, 2012).

Bireyin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak acı veren deneyimleri veya kişisel yetersizlikleri, başarısızlıkları ve hataları karşısında bu bileşenler, fenomenolojik düzeyde farklı yaşanmalarına rağmen birbirleriyle etkileşime girerek öz-şefkatli bir zihin yapısı oluşturmaktadır (Akın, 2008). Öz-şefkatin bu üç ana bileşeninin birbirleriyle ilişkili ve etkileşimli olmalarından hareketle öz-şefkatin, kişiyi özellikle izolasyonun ve kendi kendini yargılamanın (öz eleştirinin) olumsuz sonuçlarına karşı koruyan içsel bir süreç olduğu söylenebilir (Kirkpatrick, 2005; Dönmez, 2019).

1.2. Öz-Şefkatin Önemi

Neff (2003a)'e göre hiçbir insan mükemmel değildir, insanlar hata yapabilirler, yetersizlik yaşayabilirler ya da zorluklarla mücadele ederler; ancak her koşulda değerlidirler. Öz-şefkatli yapının oluşturduğu yeni katkı, kendi kendine değer verme duygularından ziyade bir başarısızlık ya da canlanma deneyimiyle karşı karşıya kaldıklarında bireylerin kendilerine karşı duydukları duygusal duruşa odaklanmasıdır (Neff vd., 2005). Bireyin kendini bağımsız bir kişi olarak görmesi, düşüncelerinden, duygularından ve davranışlarından sorumlu olması ve kabul edilebilir hissetmesi için kendini olumlu bir şekilde değerlendirmesine ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir (Akın, 2008). Bireyin erken çocukluk yaşantıları yoluyla oluşmaya başlayan, hem kendisi hem de kendisi dışındaki dünyayla ilgili inanç ve varsayımları söz konusu olmaktadır (Toker, 2014). 'Hepsi benim yüzümden', 'başarılı olamıyorum', 'ben değerli değilim' gibi işlevsel olmayan inançlar harekete geçtiğinde ise hem bulunan sosyal çevrenin olumsuz değerlendirilmesine, hem de kişinin kendisine yönelik olumsuz tutumlarının sürmesine yol açmaktadır (Göveç, 2014). Bireyin kendine ilişkin oluşturduğu rasyonel olmayan inançlar ve bilişsel çarpıtmalar olarak adlandırılan yanlış düşünme biçimleri kişiye asıl zarar verici etken olarak görülmekte, öz-şefkat gelişimini olumsuz yönde etkilerken öz-eleştiriye güçlendirerek kişinin kendini olumsuz değerlendirmesine sebep olabilmektedir (Korkmaz, 2018). Çünkü bireylerin davranış ve duygularını yine kendilerinin inançları ve düşünceleri önemli düzeyde etkilemektedir (Çevik, 2017). Bireyin yaşayabileceği acı, tükenmişlik, başarısızlık gibi olumsuz duygular karşısında kendine şefkat göstermekten kaçınabilmektedir. Kendine şefkat gösteremeyen bireylerin başkalarının acı verici yaşantılarında da uygun anlayışı geliştirmeleri güçleşmektedir (Kirkpatrick, 2005; Sarıcaoğlu ve Arslan, 2019).

Bilişsel davranışçı kuram kişilerdeki düşünce tarzının çevresine ve yaşanan olaylara vermiş olduğu tepkiyi vurgulamaktadır (Çevik, 2017). Bu kuramda bireylerin öz-şefkat gelişiminde duygu, düşünce ve davranışları arasında kurmuş oldukları bağlantıları saptaması, sonrasında yaşantıların gerçeğe uyumlu bir şekilde yorumlanması önemli görülmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşım ile bireylerin kendilerine yönelik negatif ve işlevsel olmayan düşüncelerinin yerine daha işlevsel nitelikte, gerçekçi ve sağlıklı düşünceler konularak problem durumlarının ortadan kaldırılmasına, yatıştırılmasına olanak sağlanabilmektedir (Erden ve Hatun, 2015). Bilişsel davranışçı kuramın öz-şefkati ele alışında; kişinin yaşanan zorluklar karşısında sert ve acımasız bir tutum takınmasına sebep olan anlamlandırma ve

yorumlama biçimlerinin yerine gerçekliğe uygun ve işlevsel olanların bulunmasına çalışılmaktadır (Avşar, 2019; Erol, 2019).

Bilişsel davranışçı yaklaşım ile farklı türde problemlere neden olan yanlış düşünme şekillerini değiştirmek amaçlanmaktadır. Bireyin kendi düşünme şeklinin, kendisiyle konuşurken kullandığı ifadelerin ele alınarak yeniden düzenlenmesi ve böylece değişimin bireyin davranışlarına da yansıtacağı varsayılmaktadır. Bireylerin kendilerine ilişkin fikir, inanç ve düşüncelerini bulmasını ve kendilerini değiştirmede kendisini eğiterek karşılaşılan olumsuz durumlarla daha etkili baş edebilmeleri öğretilmektedir (Çevik, 2017). Söz konusu bilişsel yollarla bireyin kendisiyle kurduğu iletişimde eleştirel, yargılayıcı ve küçümseyici bir dil kullanması yerine öz-şefkatli, nazik, anlayışlı ve kabul edici bir dil kullanması sağlanabilmektedir. Ayrıca; düşüncelerin davranışlara tesir ettiği, düşünce süreçlerinin kontrol edilebilir ve değiştirilebilir olduğu, ulaşılmak istenen davranış değişikliklerinin düşüncelerin değiştirilmesi vasıtasıyla gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir (Korkmaz, 2018; Türkçapar, 2014). Böylece öz-şefkatli birey olumsuz benlik algısıyla ilgili duygularına dengeli bir bakış açısı geliştirebilmekte ve kişisel acılarını bastırmadan, inkâr etmeden, abartmadan ya da dramatize etmeden benimseyebilmektedir (Wu vd., 2018). Neff ve diğerleri (2005) tarafından yapılan bir çalışmada; şefkatli bireylerin başarısız olduklarında kendilerine karşı daha duyarlı oldukları, başarısızlığın ortak insan deneyiminin bir parçası olduğu ve olumsuz duyguları konusunda daha dikkatli oldukları ve başarısızlık deneyimlerini görme konusunda daha bilinçli oldukları sonuçlarına ulaşılmaktadır. Kendisine şefkatle yaklaşabilen bireyler, diğer bireylere karşı aynı derecede anlayışlı, kibar ve sevecen davranabilmektedir. Çünkü öz-şefkatli kişiler kendisi de dâhil olmak üzere tüm insanların merhamete layık olduğunu düşünebilmekte, kendisi ile diğer kişiler arasındaki sınırları yumuşatabilmektedirler (Yağbasanlar, 2017).

1.3. Öz-Şefkatin Gelişimi

İnsanlar rasyonel ve rasyonel olmayan görüşleri benimseme potansiyeli ile dünyaya gelmektedirler. Rasyonel olmayan inançların büyük oranda çevrede bulunan önemli bireylerden öğrenildiği belirtilmektedir (Çevik, 2017). Erken dönem çocukluk yaşantılarında yatıştırıcı sistemin geliştirilmesinin faydalı olabileceği öne sürülmektedir (Boyacı ve İlhan, 2016; Gilbert ve Procter, 2006; Korkmaz, 2018). Bu dönemde çocuğun duygu düzenleme ile ilgili beyin bağlantıları gelişebilmekte, anıları oluşmakta ve diğerlerinden öğrendiği yatıştırma becerilerini kendisini sakinleştirmede kullanabilmektedir (Korkmaz, 2018). Aynı zamanda çocuğun bulunduğu sosyal çevrenin şefkat gelişimini destekleme noktasında önemli olduğu

düşünülmektedir. Bireyler erken dönem çocukluk yaşantılarında birinci derecede bakım veren kişi tarafından sakinleştirilmediğinde veya kendilerine karşı hassas ve şefkatli yaklaşmadığında, buna dair beyin bağlantıları gelişemeyeceğinden kendilerine karşı şefkatli davranmamaktadırlar. Ayrıca bu dönemlerde karşılaşılan travmatik yaşantılar ya da kötüye kullanımlar bireyin hem kendisine hem de diğerlerine yönelik oluşturacağı şemaların güven verici, sakinleştirici ya da şefkatli olmasını engellemekte, hatalı öğrenmelere neden olabilmektedir (Gilbert ve Procter, 2006; Göveç, 2014). Ek olarak, erken dönem çocukluk yaşantılarında sosyal çevrenin öz-şefkat gelişimindeki önemi göz ardı edilememektedir. Kişilerin kendilerine ve çevresindeki bireylere şefkatli tutumlar sergilediği bir ortamda yetişen bireylerin hem kendisine hem de çevresindeki bireylere şefkatli bir tutum sergilemesi olası olarak görülmektedir. Çünkü çocukluk zamanlarında bireylere nasıl yaklaşırsa ve nasıl bir ortamda yetişirlerse, ilerleyen zamanlarda bu bireyler kendilerine de aynı şekilde yaklaşmaktadırlar (Korkmaz, 2018). Yapılan çalışmalar da çocukluk çağındaki kötü muamelenin (duygusal istismar ve ihmal) öz-şefkatin azalmasıyla ve yetişkin depresif semptomlarla ilişkili olduğu sonucunu göstermektedir (Wu, Chi, Lin ve Du, 2018). Anne-baba davranışlarının çocuğun öz-şefkat gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda anne desteğinin, uyumlu aile ortamının ve güvenli bağlanmanın gerçekleştirildiği ailelerde yetişen ergenlerin öz-şefkat düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Neff, 2009). Erken dönem çocukluk yaşantılarında birincil bakım veren kişi ya da kişilerin yatıştırıcı ses tonu, takınmış oldukları olumlu yüz ifadeleri, temasları, tutuşları, çocukla konuşmaları ve onu dinlemeleriyle birlikte tohumları atılabilen öz-şefkatin ilerleyen yaşla, yaşantılarla ve bulunulan çevre ile gelişebileceği ifade edilebilmektedir. Öz-şefkat seviyeleri yüksek olan ailelerde yetişen çocukların, yetişkin olduklarında öz-şefkati yüksek bireyler haline geldikleri; katı ve eleştirel bir yetiştirme tarzına maruz kalan çocuklarınsa yetişkin olduklarında öz-şefkat düzeylerinin düşük olduğu araştırmalardan bahsedilmektedir (Erkoç, 2017).

İnsanların işlevsel olmayan duygu ve davranışlarını değiştirebilmenin, öncelikle düşüncelerini ve inançlarını değiştirmekten geçtiği belirtilmektedir. Bireylerin kendilerine ilişkin fikir, inanç ve düşüncelerini bulmasını ve kendilerini değiştirmede kendisini eğiterek karşılaşılan olumsuz durumlarla daha etkili baş edebilmeleri öğretilmektedir (Çevik, 2017). Bireyin kendisine zarar vermesini engellemek adına akılcı olmayan inançların değiştirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Sahip olunan olumsuz otomatik düşüncelerin ortadan kaldırılması ya da değiştirilmesi durumunda duygusal ve davranışsal olarak yaşanan problemlerin azalma eğiliminde olacağı ve ortadan kalkabileceği ifade edilmektedir (Boyacı ve İlhan,

2016). Bilişsel davranışçı yaklaşım ön plana alınarak yapılacak öz-şefkat gelişimini destekleyici çalışmalar bireylerin düşünme biçimlerinin değiştirilmesini kolaylaştırabilecek, kendine yönelik eleştirel düşünceler yerine rasyonel ve öz-şefkatli düşüncelere sahip olan bireylerin olaylar karşısında hissedecekleri duygular ve verecekleri tepkiler farklılaşacağı için kendilerine zarar verme ihtimalleri azalacaktır (Güloğlu, 2006). Netice itibariyle bu yaklaşımla birlikte öz-şefkat gelişimini desteklemek amacıyla;

- ❖ Bireylerin düşünme şekillerinin duygusal ve davranışsal problemlere kaynaklık ettiğini kavramaları,
- ❖ Bireylerin olumlu ve olumsuz düşünme şekillerini fark edebilmeleri,
- ❖ Bireylerin düşünme şekillerini tartışmanın faydalarını anlayabilmeleri,
- ❖ Bireylerin alternatif düşünceler üretebilmelerinin ne denli önemli olduğunu kavramaları,
- ❖ Bireylerin yaşamlarına dair karşı karşıya kalabilecekleri olumsuz durumları değiştirebilecekleri yöntemleri denemeleri gibi adımlar uygulanabilmektedir.

Bilişsel formülasyonla takip edilen adımlar sayesinde bireyler, kendileri ile ilgili işlevsel nitelikte ve gerçekçi inançlara sahip olabilmekte, sağlıklı düşünebilmekte, gerçek yaşama daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Böylece öz-şefkat düzeylerinde de artış gösterebileceği düşünülmektedir.

Öz-şefkatin faydaları ile ilgili bilimsel literatürün genişlemiş olması öz-şefkat artırma yollarının da ilgi görmesini beraberinde getirmektedir. Farkındalık eğitimi öz-şefkatin bileşenlerinden biri olması nedeniyle de önemli görülmektedir. Farkındalığa dayalı stres azaltma programı ve farkındalık temelli bilişsel terapiler bu anlamda yürütülen eğitim programları olarak uygulanabilmektedir. Söz konusu eğitimlerin etkililiği için pilot uygulamalar gerçekleştirilerek anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışmalara katılan bireylerin düşük düzeyde depresyon, endişe ve stres gösterdikleri; yaşam doyumu ve mutluluk düzeylerinde artış gözlemlendiği ifade edilmektedir (Neff ve Germer, 2012).

Sahip olunan düşünme biçimleriyle ilgili değişikliklerin, öz-şefkat düzeyinin artmasına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Bilişsel davranışçı kuramın temel aldığı, akla ve gerçeğe uygun olmayan inanışların değiştirilmesi bireylerin kendilerine şefkat göstermelerine katkı sağlayabilecektir. Çünkü bireylerin davranışlarını ve duygularını yine kendisinin inançları ve düşüncelerinin önemli düzeyde etkilediği bilinmektedir (Çevik, 2017). Dolayısıyla bireylerin kendilerine yönelik olumsuz ve işlevsel olmayan düşüncelerinin yerine daha işlevsel nitelikte,

gerçekçi ve sağlıklı olabilecek düşüncelerin konularak problem durumlarının ortadan kaldırılmasına, yatıştırılmasına olanak sağlanabilmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bireylerin, acılarına dikkat ettiğinde ve ona nezaketle yanıt verdiğinde, acının ortak insanlık durumunun bir parçası olduğunu hatırlayabildiği, yaşamın mücadeleleriyle daha iyi başa çıkabileceği anlaşılabilmektedir. Sevgi dolu, bağlı ve dengeli bir zihin durumu benimsemek psikopatolojiyi azaltırken aynı zamanda yaşamdaki neşeyi ve anlamı da artırıyor gibi görünmektedir. Ve şu andaki deneyimlerin kabulünü, mutlu ve acı çekmeme konusundaki şefkatli arzuyla birleştirerek, iyileşme ve tam potansiyele ulaşma kabiliyetini en üst düzeye çıkarabileceği açıklanmaktadır (Neff ve Germer, 2017).

Kendisine karşı daha şefkatli olan bireylerin daha mutlu oldukları, yaşam doyumlarının ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, daha iyi ilişkiler kurdukları ve bedensel sağlıklarının daha iyi durumda olduğu, daha az kaygı ve depresyon deneyimledikleri yurt içinde ve yurt dışında yapılmış pek çok çalışmada görülmüştür (Albertson, Neff ve Dill-Shackleford, 2014; Atkinson vd., 2017; Bayramoğlu, 2011; Neff, Hsieh ve Dejjterat, 2005; Neff ve McGehee, 2010; Neff, Rude ve Kirkpatrick, 2007; Öveç, 2007; Sümer, 2008; Yang, Zhang ve Kou, 2016). Ayrıca stres verici zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkmak için gerekli olan psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları da belirtilmiştir (Leary vd., 2007; Neff ve Germer, 2019). Acı çeken, başarısız olan ya da kendini yetersiz hisseden bireylerin bazılarında bağırma ya da masaya yumrukları vurma gibi davranışsal tepkiler açığa çıkabilmektedir. İlaveten bireyler 'ben kötüyüm, bu duyguyu istemiyorum' gibi düşüncelerle kendilerini ifade edebilmektedirler. Bu tür ifadelerin dile getirildiği ya da düşünüldüğü noktada öz-şefkatin devreye girdiği ifade edilmektedir (Neff, 2003a). Bireylerin yaşamlarında olanlara daha dikkatli bir şekilde yaklaşmadan önce, bazen insan olmanın zorlukları karşısında kendisini rahatlatması ve yatıştırması gerekmektedir (Gilbert ve Procter, 2006). Nasıl ki gemi battığında ilk olarak can simidini kendimizi korumak için kullanıp sonrasında çevremizdekilere yardım etmemiz gerekiyorsa; zorlu ve acı verici yaşam olaylarında da öncelikle kendimize şefkatle yaklaşmamız, sonrasında çevremizde yer alanlara yardımcı olmamız faydalı olacaktır.

Özetle, bilinçli olarak duygularının farkında olan, dolayısıyla acı verici duygular yaşandığında onları yok saymadan anlayışla kabul eden bireylerin, olumsuz düşünce ve duyguları olumlu hale çevirebileceği ifade edilebilmektedir. Aynı zamanda bireyin yaşamış olduğu durumu daha iyi bir şekilde anlaması sağlanmakta ve gereken adımların uygulamaya başlanmasını kolaylaştırmaktadır. İnsanların;

duygu düzenleme becerileri kazanmaları, eş duyum yeteneği geliştirmeleri, bilişsel esnekliklerinin artırılması, acı veren zorlu düşünce ve duygularla etkin bir biçimde baş edebilmelerini sağlamak amacıyla bilişsel müdahaleler aracılığıyla öz-şefkat öğretimi ve geliştirilmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışma ile öz-şefkat kavramına ve öz-şefkat gelişimine ilişkin genel bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Öz-şefkat kavramının, özellikle son yıllarda, oldukça geniş bir çevrede kendine yer bulduğunu hem ülkemizde yapılan çalışmalarda hem de yurt dışında yapılmış çalışmalarda görebilmekteyiz. Literatürde öz-şefkat ve gelişimi ile ilgili çalışılmayan konulara yönelik araştırmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

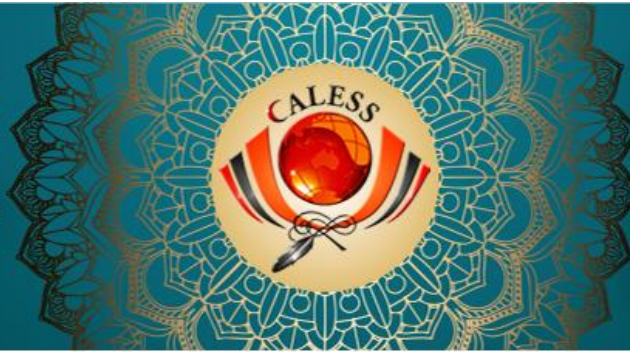
- Akın, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 1-15.
- Akın, A. (2010). Self-compassion and interpersonal cognitive distortions. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 01-09.
- Akın, A. (2011). Self-compassion and self-deception. *Educational Research Association - The International Journal of Educational Researchers*, 2 (3), 25-33.
- Albertson, E. R., Neff, K. D. ve Dill-Shackleford, K. E. (2015). Self-compassion and body dissatisfaction in women: A randomized controlled trial of a brief meditation intervention. *Mindfulness*, 6 (3), 444-454.
- Andiç, S. (2013). *Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atkinson, D. M., Rodman, J. L., Thuras, P. D., Shiroma, P. R. ve Lim, K. O. (2017). Examining burnout, depression, and self-compassion in Veterans Affairs mental health staff. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 23 (7), 551-557.
- Avşar, V. (2019). *Bilişsel davranışçı terapiye dayalı bireysel psikolojik danışmanın sosyal kaygı, özyeterlik ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayramoğlu, A. (2011). *Self-compassion in relation to psychopathology* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Bluth, K., Campo, R. A., Futch, W. S. ve Gaylord, S. A. (2016). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a large adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (4), 840-853.
- Boyacı, M. ve İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734-746.
- Çevik, Ö. (2017). *Pozitif davranış desteği programının lise öğrencilerinin şiddet davranışına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (12). 98-118.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z. ve İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 428-446.
- Dönmez, K. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarında özduyarlılık ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erden, S. ve Hatun, O. (2015). İnternet bağımlılığı ile başa çıkmada bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanılması: Bir olgu sunumu. *The Turkish Journal on Addictions*, 2 (1), 53-83.
- Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erol, B. (2019). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ergenlerin problemleri internet kullanım düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Germer, C. K. ve Neff, K. (2019). *Öz şefkatli farkındalık uygulama rehberi*. (Çev: F. T., Altun). İstanbul: Diyojen Yayınevi.
- Gilbert, P. ve Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353-379.

- Göveç, N. T. (2014). *Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Güloğlu, B. (2006). *The effect of a cognitive behavioral group counseling program on the learned resourcefulness level and automatic thought patterns of elementary school students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hollis-Walker, L. ve Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50 (2), 222-227.
- Karaoğlu, M. (2019). *Yeme tutumları ve çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkide öz şefkat ve duygu düzenlemenin aracı rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kıcalı, Ü. Ö. (2015). *Öz-şefkat ve tekrarlayıcı düşünmenin olumsuz duygulanım ve depresyon ile ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kirkpatrick, K. L. (2005). *Enhancing self-compassion using a Gestalt two-chair intervention* (Doktora Tezi). The University of Texas, Austin
- Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlılık: Psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10 (1), 40-58.
- Korkmaz, K. (2018). *Bilişsel davranışçı temelli siber zorbalık önleme programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kuzu, D. (2018). *Adölesan idiopatik skolyoz hastalarında ebeveyn tutumlarının yeme tutumları üzerindeki etkisinde öz-şefkat, depresyon ve beden imgesi bozukluğunun aracılık etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B. ve Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Personality and Individual Differences*, 92 (5), 887 – 904.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–101.

- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52 (4), 211-214.
- Neff, K. D ve Dahm, K. A. (2015). *Self-compassion: what it is, what it does, and how it relates to mindfulness*. In Handbook of Mindfulness and Self-Regulation, (Eds BD Ostafin, MD Robinson, BP Meier). New York, Springer: 121-137.
- Neff, K. D. ve Germer, C. K. (2012). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal Of Clinical Psychology*, 00, 1-17.
- Neff, K. D. ve Germer, C. (2017). *Self-compassion and psychological wellbeing*. In J. Doty (ed.). Oxford Handbook of Compassion Science, Chap. 27.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. ve Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4 (3), 263-287.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.
- Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225-240.
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K. ve Hsieh, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 267-285.
- Rendon, K. P. (2006). *Understanding alcohol use in college students: Study of mindfulness, self-compassion and psychological symptoms* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas, Texas.
- Öveç, Ü. (2007). *Öz-duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sarıcaoğlu, H. ve Arslan, C. (2019). Bilinçli öz-anlayış programının üniversite öğrencilerinin öz-anlayışına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (3), 2381-2399
- Selvili Çarmıklı, Z. (2019). *Pembe fili düşünme*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Sheldon, K. M. ve King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216-217.
- Sümer, A. S. (2008). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Tatlıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tel, F. D. ve Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve yaşam doyumunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 292-304.
- Toker, B. (2014). *Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışlarıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Türkçapar, M. H. (2014). *Bilişsel terapi*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Wu, Q., Chi, P., Lin, X. ve Du, H. (2018). Child maltreatment and adult depressive symptoms: Roles of self-compassion and gratitude. *Child Abuse and Neglect*, 80, 62-69.
- Yağbasanlar, O. (2017). Kavramsal bir bakış: öz-şefkat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 88-101.
- Yang, Y., Zhang, M. ve Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95.
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



İLKOKULA HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ: YAPISAL GÜÇLENDİRME ÇALIŞMASI

Tuncay Canbulat¹

Halit Kırıktaş²

İbrahim Hakkı Tezci³

Elif İlhan⁴

Makale Bilgisi

DOI: 10.35452/caless.2020.36

Anahtar Kelimeler

Hazırbulunuşluk
Ölçek Revizyonu
İlkokul
Metropolitan
Farklı Grup DFA

Gönderim Tarihi: 19.11.2020

Kabul Tarihi: 25.12.2020

Yayın Tarihi: 27.12.2020

Özet

Bu çalışmanın amacı, Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen İlkokula hazırbulunuşluk ölçeğine ait modelin, farklı gruplarla DFA, hipotez testi, aynı yapıyı ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış farklı bir ölçekle korelasyon testi yöntemleri kullanılarak ölçeğin yapısal olarak güçlendirilmesi ve geçerliliğinin desteklenmesidir. Araştırmaya 2018-2019 öğretim yılında devlet okullarında öğrenim görmekte olan birinci çalışmada 482 ikinci çalışmada 109 olmak üzere toplam 591 ilkököl 1. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sürecinde öğrenciler için ilk olarak sınıf öğretmenleri tarafından ilkökula hazırbulunuşluk ölçeği, sonrasında ise Metropolitan ölçeği formları doldurulmuştur. Elde edilen veriler üzerinden farklı bir grupta yapının kontrolü için Doğrulayıcı Faktör Analizi, ölçek toplam puan ortalamalarının yaş, okun öncesi eğitim alma, yerleşim yeri ve cinsiyet değişkenlerince karşılaştırılması için bağımsız örneklemeler t testi gerçekleştirilmiştir. Hazırbulunuşluğu ölçeğin iki farklı ölçeğin puan karşılaştırması için Pearson momentler çarpımı analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda farklı örneklem üzerinde de ilkökula hazırbulunuşluk ölçeğinin faktör yapısının aynı kaldığı ve güçlü olduğu görülmüştür. Literatürde desteklendiği üzere Hazırbulunuşluk ölçeğinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinin alt düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış metropolitan ölçeği ile orta düzeyde, pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak metropolitan ölçeğine (+100 madde) alternatif olabilecek daha pratik (33 madde) kullanışlı bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

PRIMARY SCHOOL READINESS SCALE: STRUCTURAL STRENGTHENING STUDY

Article Info

DOI: 10.35452/caless.2020.36

Keywords

Readiness
Scale Revision
Primary School
Metropolitan
Different group CFA

Received: 19.11.2020

Accepted: 25.12.2020

Published: 27.12.2020

Abstract

The purpose of this study is to strengthen the structure and support validity of the Primary School Readiness Scale's current model developed by Canbulat and Kırıktaş (2016) by performing a correlation test with a scale which measures the same structure and is proven in terms of reliability and validity and whose CFA and hypothesis test were computed with different groups. 591 first-grade primary school students studying at public schools participated in the study. Out of 482 took part in the first study, of 109 were in the second study. During the research process, the students first filled out the Primary School Readiness Scale and then the Metropolitan Scale forms with the help of their classroom teachers. Confirmatory Factor Analysis was used to control the structure in a different group, independent samples t-test was used to compare the scale total score averages by age, pre-school education, place of residence, and gender. Besides, Pearson product-moments correlation was performed to compare the scores of two different scales measuring readiness. According to the results, it was found that the factor structure of the Primary School Readiness Scale remained the same and was strong on different samples. As supported by the literature, it was observed that the Primary School Readiness Scale created significant differences in the sub-levels of gender and the case of attending pre-school education. Similarly, a moderate positive relationship was found between the Primary School Readiness Scale and the metropolitan scale whose validity and reliability were proven. Accordingly, it was concluded that it was a more practical scale (33 items) that can be an alternative to the Metropolitan Scale (+100 items)

APA'ya göre alıntılama: Canbulat, T., Kırıktaş, H., Tezci, İ.H. ve İlhan, E. (2020). İlkokula hazırbulunuşluk ölçeği: Yapısal güçlendirme çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 675-687.

Cited as APA: Canbulat, T., Kırıktaş, H., Tezci, İ.H., & İlhan, E. (2020). Primary school readiness scale: structural strengthening study. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 675-687.

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, tuncaycanbulat@gmail.com

² Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, halit.kiriktas@gmail.com

³ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ihtezci@akdeniz.edu.tr

⁴ Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ilhanelif35@gmail.com

1. Giriş

Bireylerde informal olarak aile ile başlayan eğitim süreci okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve lisans kademeleriyle örgün olarak gerçekleşirken informal olarak yaşam boyu devam eder. Her eğitim kademesinde birey birtakım yeterlilikler ve gelişimsel özellikler kazanarak bir sonraki eğitim sürecine geçer. Modüler yapı olarak adlandırılan bu süreçte birey her eğitim kademesinde bir takım beceri ve yeterlilikler kazanarak, sonraki eğitim sürecine başlar. Bu süreçte bireyin bulunduğu eğitim kademesinde amaçlanan beceri ve yeterlilikleri kazanması sonraki eğitim sürecinde başarılı olması için gerekli ve önemlidir (Alkan ve Teker, 1992).

İlk bebeklikten 60 aylık sürece kadar ailede gerçekleşen eğitim sürecinde bireyler temel yaşam becerileri (beslenme, temel öz bakım, konuşma vb.) kazanırlar. Okul öncesi dönem (60-72) ise bireylerin örgün öğretime hazırlık aşaması olarak yine temel becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı bir dönem olarak görülebilir (Senemoğlu, 1994). İlkokul sürecinde ise bireyler ilk olarak okuma-yazma ve temel matematik alanındaki içerikleri yapılandırarak, ilk defa tek olarak sınıf iklimine uyum sağlayarak sosyalleşirler. Bu süreçte söz konusu becerileri kazanabilmeleri ve toplum hayatına (sınıf iklimine) uyum sağlayabilmeleri ilkokul öncesi kazandıkları beceri ve yeterliliklere bağlı olduğu söylenebilir (Fidan ve Baykul, 1994). İlk okula hazırbulunuşluk kavramı ile ifade edilen bu yeterlilikler bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve öz bakım becerileri olarak sınıflandırılabilir (Başaran, 1998; Binbaşoğlu, 1995). Farklı bir ifadeyle ilkokula hazırbulunuşluk, bireyin ilkokul eğitimi için gerekli olan bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve öz bakım becerilerine sahip olması olarak tanımlanabilir (Ülgen, 1997; Yılmaz ve Sünbül, 2003). Tanımlamadan yola çıkacak olursak bireylerin ilkokul eğitimine başlayabilmeleri ve bu süreçte başarı gösterebilmeleri için bilişsel olarak yeterli gelişimsel özelliklere sahip olmalıdır (Çataloluk, 1994). Yani bireyler işlem öncesi döneminin özellikleri olan sıralama, sınıflama, somut problem çözme gibi bilişsel becerilere sahip olmalıdır. Yine bireylerin duyuşsal olarak empati yapma bir gruba aidiyet gibi becerilere ulaşmış olmalıdır. Psikomotor olarak ise devinimsel koordinasyonu (kalem tutma gibi) sağlamış olmalıdırlar (Binbaşoğlu, 1995). Son olarak bireylerin öz bakım olarak adlandırılan, kişisel temizlik, beslenme, giyim ve eşya düzeni gibi yeterliliklere ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bu gereklilikler beraberinde bireylerin ilkokula başlangıçlarında gerekli hazırbulunuşluğa sahip olup olmadıkların belirlenmesinin kaçınılmaz hale getirmektedir.

Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde bireylerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. 2016

yılına kadar yapılan çalışmalarda genellikle nitel bir yöntem öğretmen gözlemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Fidan, vd., 2013; Işıkoğlu ve Ceren, 2014; Kapçı vd., 2013; Kerimoğlu, 2014; Ünver vd., 2015). Yapılan diğer çalışmalarda ise genellikle metropolitan gelişim testinin ve Marmara hazırbulunuşluk ölçeğinin kullanıldığı göze çarpmaktadır (Akyol, 2015; Dereobalı, 2016; Karakuzu ve Koçyiğit, 2016; Uzun ve Alat, 2017). Bu iki ölçme aracının 100 maddeden daha fazla maddeye sahip olması ve birinin ücretli, diğerinin ise uyarlanmış ölçek olması ölçme araçlarının kullanılabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Diğer taraftan ölçme araçlarının öğretmen tarafından öğrenciler için doldurulacak olması madde sayısının fazla olmasına bağlı olarak kullanımının zorluğunu artırmaktadır.

Bu durumun oluşturduğu olumsuzluğu gidermek amacıyla Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeğinin 33 maddeden oluşan ulusal dilde hazırlanmış herkesin kullanımına açık bir ölçme aracıdır. Nitekim söz konusu ölçme aracının farklı çalışmalarda da kullanıldığı görülmektedir (Çökük ve Kozikoglu, 2020; Türkyılmaz ve Pekdoğan 2019). Yaygın olarak kullanılmaya başlanan ilkokula hazırbulunuşluk ölçeğinin yapısal yeterliliğinin güçlendirilmesi ve kullanılan diğer ölçeklerle ilişkisinin ortaya konması ölçme aracını yapısal yönden güçlendirmenin yanında söz konusu ölçme araçlarına bir alternatif olabileceğini ortaya koyacaktır.

Bu kapsam yürütülen çalışmada amaç; Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen İlkokula hazırbulunuşluk ölçeğinin var olan modelinin, farklı gruplarla DFA, Hipotez testi, aynı yapıyı ölçen geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış farklı bir ölçekle korelasyon testi yapılarak yapısal olarak güçlendirilmesi ve geçerliliğinin desteklenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği farklı çalışma grubunda aynı faktör yapısını sağlamakta mıdır?
- İlkokul Hazırbulunuşluk Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, okula başlama yaşı, okul öncesi eğitim, yerleşim yeri) alt düzeyleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği ile benzer beceri ve özellikleri ölçen Metropolitan Ölçeği arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması oluşturmaktadır. Tarama araştırmaları geniş bir kitleden çeşitli bilgiler toplanarak bir konu, fikir hakkındaki eğilimlerinin nasıl dağıldığıyla ilgilenir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmanın ilk aşamasında daha önce psikometrik nitelikleri ortaya konan Hazırbulunuşluk ölçeğinin farklı örneklem gruplarında yapıyı koruyup korumadığına yönelik incelemelerde bulunulmuş daha sonrasında ölçek puan ortalamaları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise Hazırbulunuşluk ölçeğinin benzer kuramsal ölçümlere sahip Metropolitan ölçeği ilişkisi test edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk çalışma grubunu farklı özelliklere sahip 482 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Söz konusu kişilerle Doğrulamalı Faktör Analizi, güvenirlik analizleri ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise 109 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden elde edilen Hazırbulunuşluk ve Metropolitan ölçek toplam puanları karşılaştırılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

İlkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi ve bu seviyelerin bazı değişkenler etrafında incelenmesi amaçlanan çalışma kapsamında elde edilen nicel veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Veri analiz işlemine geçilmeden önce veri dağılım yapısının incelenmesi bu dağılıma uygun olan istatistiksel işlemin doğru bir şekilde yapılması adına her değişkenin alt düzeyinde dağılımlar incelemiştir. Dağılımların normalliği hakkında birçok kanıtın bir arada sunulmasının doğru olacağı düşünülmüş ve bunun sonucunda alan yazında yer alan birçok normallik test etme yollarından üçü tercih edilmiştir. İlk olarak istatistiksel bir yaklaşım sunan normallikle alakalı hipotezin test edildiği Kolmogorov Smirnov (K-S) ve Shapiro Wilk (S-W) testi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen istatistiksel değer anlamlı çıkması söz konusu veri dağılımının çarpık, anlamlı olmaması ise dağılımın normalliği ile alakalı kanıtlar barındırmaktadır (McKillup, 2012). Araştırmada yer alan değişkenlerin tüm alt düzeylerinin sayılarının 35'ten büyük olması sebebiyle K-S testi kullanılmıştır. Bir diğer yaklaşım olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1, +1) değer aralığında yer alması da veri grubunun normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtı olarak kabul

edilmektedir (Büyüköztürk,2016). Normalliğin test edildiği bir diğer yöntem olan çarpıklık değerinin kendi hatasına bölünerek elde edilen istatistiğin manidarlığının test edildiği 'Z testi' bu amaçla kullanılabilir testlerden biridir. Elde edilen değerinin p değerinin $\alpha=.05$ için 1.96 ve $\alpha=.01$ için 2.58'den küçük çıkması, puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olmaktadır (Howitt ve Cramer, 2011; Field, 2009). Sözü geçen tüm kanıtlar bir araya getirilerek tüm alt düzeylerde yer alan puan dağılımları incelenmiş ve karar verilmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları *cinsiyet, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma ve yaş* değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Her bir değişkene ait analizin belirlenmesinde, normallik testi bulguları ve değişkenin sahip olduğu alt düzey sayısı dikkate alınmıştır (Bkz. Tablo 1) Normal dağılım gösteren değişkenlere, alt düzey sayısı iki olması durumunda *Bağımsız Örneklem T Testi* uygulanmıştır.

Tablo 1. Değişkenlere uygulanan istatistiksel işlemler

Değişken	Düzyey Sayısı	Dağılım	Uygulanan Testi
Cinsiyet	2	Normal	Bağımsız Örneklem T Testi
Yerleşim Yeri	2	Normal	Bağımsız Örneklem T Testi
Okul Öncesi Eğitim Alma	2	Normal	Bağımsız Örneklem T Testi
Yaş	2	Normal	Bağımsız Örneklem T Testi

Ayrıca araştırmada kapsamında aynı amaca hizmet eden Metropolitan ölçeğinden elde edilen puanlarla Hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ilişkinin varlığı test edilmiştir. İlişki için uygulanacak istatistiksel yaklaşımın belirlenmesinde ölçeklerden elde edilen dağılımların normalliği test edilmiş Metropolitan ölçeğinin çarpık dağılmasından ötürü ilişki katsayısı olarak Spearman-Brown kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Başka Gruplara Ait Geçerlik Kanıtları

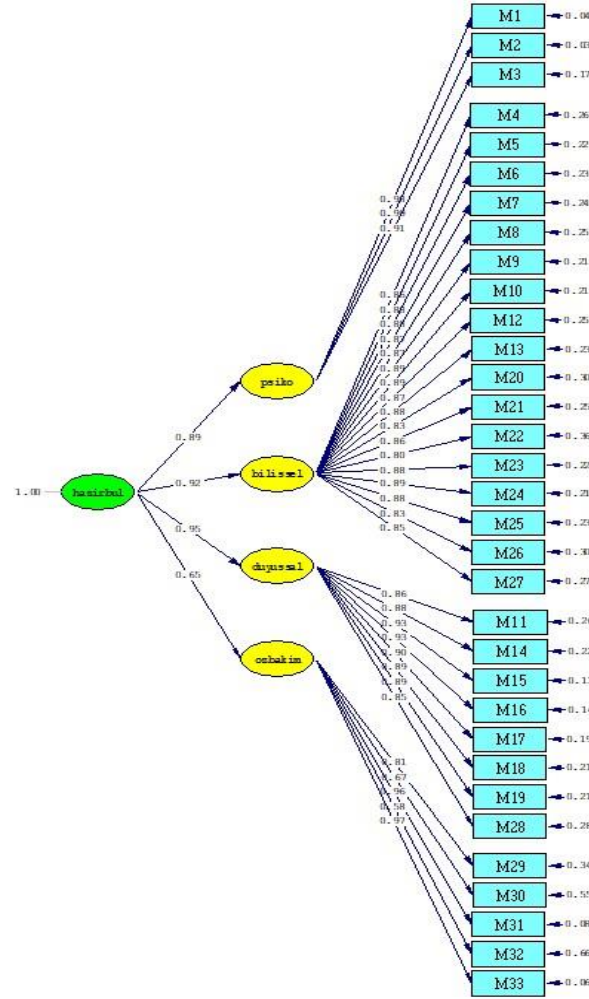
Hazırbulunuşluk ölçeğine uygulanan DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri ve bunlara ilişkin kararlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğe ait DFA uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Kriter	Uyum Katsayısı	Karar
Satora Bentler X^2 /Serbestlik Derecesi	≤ 3 =mükemmel uyum	4.20	İyi
RMSEA	$3 \leq X^2 \leq 5$ =iyi uyum*		
	$\leq .05$ =mükemmel uyum	.075	İyi
	$\leq .08$ =iyi uyum**		
NFI	$\geq .95$ =mükemmel uyum	.91	İyi
	$\geq .90$ =iyi uyum***		
NNFI	$\geq .95$ =mükemmel uyum	.92	İyi
	$\geq .90$ =iyi uyum***		
GFI	$\geq .95$ =mükemmel uyum	.90	İyi
	$\geq .90$ =iyi uyum***		
RMR	$\leq .05$ =mükemmel uyum	.09	Kötü
	$\leq .08$ =iyi uyum****		
AGFI	$\geq .95$ =mükemmel uyum	.86	Kötü
	$\geq .90$ =iyi uyum****		
S RMR	$\leq .05$ =mükemmel uyum	.062	İyi
	$\leq .08$ =iyi uyum****		
CFI	$\geq .95$ =mükemmel uyum	.95	Mükemmel
	$\geq .90$ =iyi uyum***		

*(Kline, 2016), **(Byrne 2010), *** (Bentler, 1980), **** (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Tablo 2’de daha önce geliştirilmiş ve psikometrik nitelikleri belirlenmiş olan hazırbulunuşluk ölçeğinin çalışmada elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen ikinci dereceden DFA analizi gerçekleştirilmiştir. Hazırbulunuşluk ölçeğine ait tek boyutlu yapı için kurulan modelin uyum indekslerinin CFI değerinin mükemmel uyum, Satora Bentler X^2 /sd, RMSEA, NFI, NNFI, GFI, S RMR iyi uyum, AGFI ve RMR değerlerinin ise kötü uyum gösterdiği görülmektedir. Kurulan modele ilişkin maddelere ait t değerlerinin anlamlı ve hatalarının yüksek olmamasıyla beraber uyum indeks değerleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek model-veri uyumun sağlandığı söylenebilir. Kurulan modele ilişkin yol katsayıları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Hazırbulunuşluk Ölçeğine Ait Yol Diyagramı

3.2. Hazırbulunuşluk Ölçeğine Ait Güvenirlik Kanıtları

Hazırbulunuşluk ölçeğinin geneline ve alt ölçeklerine ait iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ve bileşik güvenirlilik katsayısı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen puanlara ait Cronbach Alfa iç tutarlılık ve Bileşik Güvenirlilik katsayıları

Ölçek	Alt Ölçek	İç Tutarlılık	Bileşik Güvenirlilik
Hazırbulunuşluk Ölçeği	Psiko	.96	.82
	Bilişsel	.97	.79
	Duyuşsal	.95	.80
	Öz bakım	.89	.71
	Genel	.97	.83

Tablo 3'te hazırbulunuşluk ölçeğine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde Psiko faktörünün .96, Bilişsel faktörünün .97, Duyuşsal faktörünün .95, Öz bakım faktörünün .89 ve ölçeğin genelinin ise .97 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin hem alt faktörlerinin hem tamamının iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu söylenebilir. Birleşik güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise Psiko faktörünün .82, Bilişsel faktörünün .79, Duyuşsal faktörünün .80, Öz bakım faktörünün .71 ve ölçeğin genelinin ise .83 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğu göstermektedir.

3.3. Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Puanlarının Cinsiyet, Yerleşim Yeri, Okul Öncesi Eğitim Alma ve Yaş Durum Değişkenlerine Göre Farklılaşma Durumları

Öğrencilerin hazırbulunuşluk puanlarının cinsiyet, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma ve yaş durum değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelemek amacıyla öncelikle dağılımın yapısı hakkında bilgi sağlamak amacıyla ölçek toplam puanlarının söz konusu değişkenlerin alt düzeylerinde gösterdikleri dağılımlar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Hazırbulunuşluk ölçeğinin bazı değişkenlerin alt düzeylerinde gösterdiği dağılımlara ait kanıtlar

Değişken	Düzyey	K-S	Basıklık	Çarpıklık	Z İst.	Karar
Cinsiyet	Erkek	.200	-.698	-.123	-.71	Normal
	Kız	.200	-.642	-.103	-.70	Normal
Yerleşim Yeri	Köy	.200	-.868	-.101	-.62	Normal
	Merkez	.094	-.436	-.128	-.83	Normal
Okul Öncesi Eğitim	Evet	.062	-.448	-.185	-1.20	Normal
	Hayır	.200	-.631	.205	1.25	Normal
Yaş	66-72 ay	.200	-.802	-.019	-.11	Normal
	72 ay üstü	.059	-.519	-.234	-1.54	Normal

Tablo 4'te Hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma ve yaş durum değişkenlerinin alt düzeylerinde nasıl dağıldığını incelemek adına hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olmadığı, çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünerek elde edilen Z istatistiğinin ± 1.96 aralığında, basıklık ve çarpıklık değerinin ± 1

aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre sözü geçen tüm değişkenlerin alt düzeylerinin normal veya normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen bulgular normallik varsayımı gerektiren analizlerin yapılmasına uygun olduğunu göstermektedir. Cinsiyet, yerleşim yeri, okul öncesi eğitim alma ve yaş durum değişkenlerinde yer alan alt düzey sayısının iki olmasından ötürü grup ortalamalarını karşılaştırmak adına t testi uygulanmıştır. Yapılan karşılaştırma testlerine ait sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Hazırbulunuşluk ölçek puanlarının cinsiyet, yerleşim yeri, oku öncesi eğitim alma ve yaş durum değişkenlerine ait t testi sonuçları

Değişken	Düzye	N	Ortalama	Standart Sapma	SD	t	P	Eta-Kare
Cinsiyet	Kız	202	119.65	26.19	478	3.79*	.000	.03
	Erkek	278	110.27	27.09				
Yerleşim Yeri	Köy	229	114.03	29.47	480	.14	.885	---
	Merkez	253	114.39	25.02				
Okul Öncesi Eğitim Alma	Evet	255	125.41	23.17	477	10.79*	.000	.20
	Hayır	224	101.24	25.82				
Yaş	66-72 ay	222	114.79	28.51	480	.42	.670	---
	72 ay	260	113.73	26.07				
	üstü							

*p<.05 anlamlılık düzeyi kriter olarak kabul edilmiştir.

Tablo 5'e göre öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(478)}=3.79$, $p<.05$. Buna göre kız öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanlarının (119.65) erkek öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanlarından (110.27) daha olumlu olduğu söylenebilir. Anlamlı farkın büyüklüğünün test edilmesine ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının ise .03 olduğu görülmektedir. Buna göre anlamlı farkın küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları yerleşim yeri değişkeninin alt düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(480)}=.14$, $p>.05$. Buna göre köyde yaşayan öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları (114.03) merkezde yaşayan öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları (114.39) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir. Bir diğer değişken olan okul

öncesi eğitim alma değişkeninin alt düzeyleri incelendiğinde ise öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları okul öncesi eğitim alma durum değişkeninin alt düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(477)} = 10.79$, $p < .05$. Buna göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları (125.41) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanlarından (101.24) daha fazladır. Anlamlı farkın büyüklüğünün test edilmesine ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısının ise .20 olduğu görülmektedir. Buna göre anlamlı farkın büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları yaş değişkeninin alt düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t_{(480)} = .42$, $p > .05$. Buna göre 66-72 ay alt düzeyindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları (114.79) 72 ay üstü alt düzeyindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk ölçek puanları (113.73) arasında istatistiksel ve pratikte bir fark olmadığı söylenebilir.

3.4. Hazırbulunuşluk Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarla Metropolitan Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasında İlişkinin İncelenmesi

Tablo 6. Alt ölçeklerin toplam puanlarına ait normallik kanıtları

Ölçek	N	K-S	Basıklık	Çarpıklık	Z İst.	Karar
Hazırbulunuşluk	109	.200*	-.458	.201	.35	Normal
Metropolitan	109	.106*	.681	-.130	.91	Normal

Araştırmada yer alan Hazırbulunuşluk ve Metropolitan ölçeğinden elde edilen verilerin nasıl dağıldığını incelemek adına hesaplanan Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olmadığı, basıklık ve çarpıklık değerinin ± 1 aralığında, Z istatistiğinin ± 1.96 aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre her iki ölçekten elde edilen toplam puanların normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada yer alan ölçeklerin normal dağılım göstermesi ve çarpık dağılıma sahip olmamasından ötürü ölçekler arasında ilişkinin belirlenmesi adına Pearson momentler çarpımı ilişki katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Hazırbulunuşluk ve metropolitan ölçekleri arasında anlamlı ve orta seviye ($r_{mh} = .596$) bir ilişkiden söz edilebilir. Bir diğer ifadeyle Hazırbulunuşluk ölçeği arttıkça Metropolitan ölçeği puanlarının arttığı söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonunda daha önce psikometrik nitelikleri belirlenmiş Hazırbulunuşluk ölçeğinin farklı bir çalışma grubunda da model-veri uyumunu sağlayarak söz konusu

yapıyı koruduğu gözlenmiştir. Ölçek için hesaplanan iç tutarlık ve bileşik güvenilirlik katsayılarının ise oldukça yüksek oldukları söylenebilir. Bu bulgular Hazırbulunuşluk ölçeğinin başka gruplarda yapılacak denemelerde geçerli ve güvenilir bir ölçek olacağını ilişkin kanıtlar olarak görülmektedir. Araştırmanın bir diğer aşamasında Hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen toplam puanlar çeşitli değişkenler arasında karşılaştırılmış literatürde bahsedildiği gibi cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Fidan ve Baykul, 1994). Gelişimsel açıdan erken olgunlaşan kızların erkeklere göre, okul öncesi eğitim sayesinde ön şart kazanımlarını taşıyan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre Hazırbulunuşluk ölçeğinden daha pozitif puanlar alması söz konusu ölçeğin bahsedilen yapıyı ölçtüğüne dair kanıtlara ek oluşturduğu söylenebilir. Araştırmanın bir diğer aşamasında ise aynı kuramsal temelini ölçmek için geliştirilen Metropolitan ve Hazırbulunuşluk ölçekleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde iki ölçek arasında oldukça iyi sayılabilecek pozitif anlamlı bir ilişki keşfedilmiştir. Bu durum hem Hazırbulunuşluk ölçeğinin güvenilirliğine bir kanıt oluştururken hem de Metropolitan ölçeğine alternatif bir ölçek olabileceğine ilişkin kanıt oluşturmuştur. Ayrıca Metropolitan ölçeğinde nazaran kendi içerisinde daha az madde ile söz konusu kuramsal yapıyı ölçtüğü iddiası olan Hazırbulunuşluk ölçeği ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlikten sonra bir diğer özelliği olan kullanılabilirlik özelliğine de sahip olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin farklı gruplarda yapısal özelliklerinin incelenmesi, çeşitli değişkenler üzerinden ortalama karşılaştırma testlerinin yapılması söz konusu ölçeğin psikometrik niteliklerini daha iyi ortaya koyma konusunda fayda sağlayacaktır. Ayrıca geliştirilen ve yapısını derinleştirilen ölçeğin okula başlama yaşındaki öğrenciler için uygulanması ve kullanılması öğrenciler için hazırlanacak eğitim ortamlarının belirlenmesinde faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Alkan, C. ve Teker, N. (1992). *Programlı öğretim: Değişik teknolojiler ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akyol, N. A. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile ilkökula hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.

- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual review of psychology*, 31(1), 419-456.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi* (9. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaa.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 22. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çökük, K. ve Kozikoglu, I. (2020). A correlational study on primary school students' school readiness and adaptation problems. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 523-535.
- Dereobalı, N. (2016). Oyun temelli okuma-yazmaya hazırlık eğitimi programı'nın anaokulu çocuklarının ilkökula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 78-105.
- Fidan, M., Taşçi, N. ve Yılmaz, N. (2013). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık öğrencilerine ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış araştırma).
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (10), 7-20.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education 2006*. New York: Mc Grawall Hill.
- Howitt, D. ve Cramer, D. (1997). *A guide to computing statistics with SPSS for Windows*. London: Simon & Schuster, Inc.
- Işıkoğlu, E. N., Ceren, Ş. Z. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal Of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3 (2), 62-70.
- Kapçı, E., Artar, M., Çelik, E.G., Daşcı, E. ve Avşar, V. (2013). İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişimi ile akademik benlik algılamaları açısından karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Proje.

- Karakuzu, E. ve Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn destekli ilkökula hazırlık programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Kerimoğlu, F. (2014). *Farklı yaştaki çocukların oluşturduğu ilkökul 1. sınıflarda yaşanan sorunların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th Ed.) New York. NY: *The Guilford Press*.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (10), 21-30.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Türkyılmaz, M. İ. ve Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluğun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 133-160.
- Uzun, E. M. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan "Okula hazırız" eğitim programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 36 (2), 59-80.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünver, G. B., Dikbayır, A. ve Yurdakul, B. (2015). Kesintili zorunlu eğitim ilkökul birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1647-1664.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro Yayınları.