

ISBN:1302-3241



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

**YIL: 2015 / SAYI 30
ERZURUM**

**JOURNAL OF KAZIM KARABEKİR
EDUCATION FACULTY**

**YEAR: 2015 / NUMBER: 30
ERZURUM**

Baskı: Eser Basım Yayın Dağıtım Matbaacılık
Saraybosna Cad. Altunalem Sitesi D Blok No.1
Tel: 0442 233 46 67- Erzurum
e-mail: eserofset25@hotmail.com

KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 30

Sahibi

Yönetim Kurulu adına Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Ali YILDIRIM

Editör

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Münir OKTAY
Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ
Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ
Prof. Dr. Abdullah KAPLAN
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Doç. Dr. Osman MERT
Doç. Dr. Ersin GÜRSOY

Dizgi

Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ayten GENÇ
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR
Prof. Dr. Ayten ER
Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Not: Üniversiteler yayın yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan **hakemli bir dergidir.**



“Eğitimidir ki bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir sosyal toplum halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefalete terk eder.”

K. ATATÜRK

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Arif ÜNAL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI	Necmettin Erbakan
Prof. Dr. H. Nalan GENÇ	On dokuz Mayıs Ü.
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK	On dokuz Mayıs Ü.
Prof. Dr. Necati UTLU	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet SARI	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. A.Cihan KONYALIOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Muzaffer OKUR	Erzincan Üniversitesi
Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Rifat GÜNDAY	On Dokuz Mayıs Ü.
Doç. Dr. Seyfullah HIZARCI	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Süreyya TEMEL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adem PEKER	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bünyamin AYDEMİR	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ATEŞ	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şevket KADIOĞLU	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Uğur YÖNTEN	Dicle Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin ALTAYLI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yüksel EROĞLU	Uludağ Üniversitesi

Sevgili okurlar,

Bu sayımızda siz sevgili okurlarımızı buluşturmayı arzuladığımız bilimsel yazılarımız hakkında bilgi vermek isterim. **Bir Öykü Üzerinden Yazınsal Dil ve Yazınsal İletişim** adlı çalışmasında Bülbül, yazınsal metinlerin iletişim kodları üzerinde durmuş; yazınsal metinlerin anlam çözümlemelerinin özel ve nitelikli okuma süreçleri gerektirdiğine dikkat çekmiştir. **Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları** adlı çalışmasında Küzeci, yabancı dil öğrenme süreçlerindeki yaşanan sorunsal politikaların analizini yapmıştır. Yabancı dil öğrenme süreçlerinin etraflı bir tartışma programı izlendikten sonra ortak akılla kararlaştırılması gerektiği üzerine dikkat çekmiştir. **Fransızca Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorluklar (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)** adlı çalışmalarında Türkoğlu ve Ataman, Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin, Fransızca öğreniminde karşılaştıkları dilbilgisel zorluklar ve nedenlerini inceleyerek, Fransızca Dilbilgisi Kurallarının Öğreniminde bu öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri ölçmek amacıyla 2011-2012 akademik dönemde Atatürk Üniversitesi Fransız Dili Eğitiminde okuyan 75 öğrenciye bir anket yapmak suretiyle karşılaşılan güçlükleri gözler önüne sermişlerdir.

Çeviride Yapay Zekâ Uygulamaları adlı yazısında Kuşçu, yapay zekâ konusunun çeviri alanı için de önemli araştırma alanı olduğunu ortaya koymuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler milletler arasındaki sınırları ortadan kaldırırken çeviri konusu hâlâ bir sorun olarak varlığını koruduğuna işret etmiştir. **Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi** adlı çalışmalarında Kaplan ve Yılmaz, Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendiği bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisini belirleyici öğeleri irdelemişlerdir. **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları (Ege Üniversitesi Örneği)** yazılarında ise Koç ve Engin, okumanın sevme, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yararlılık alt boyutlarına ilişkin görüşlerin çoklu boyutlarını incelemişler. **Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** adlı çalışmasında Seçer, ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalıkla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek üzere geliştirilen Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Kargı da **Nur İçözü'nün Hürriyet Adlı Romanının Platon'un "Aşk Ve Sevgi Üzerine Düşünceleri" Bağlamında Okunması** künyeli çalışmasında, Nur İçözü'nün 'Hürriyet' adlı romanını Platon'un aşk ve sevgi üzerine düşüncelerini öncelenerek bir okuma denemesi ortaya koyarak, Platon'un düşüncelerinin romanda diyalektik izdüşümlerini belirlemeye çalışmıştır. Tüm okurlarımıza verimli okumalar dileriz.

Prof. Dr. Melik BÜLBÜL

EDİTÖR

İÇİNDEKİLER

BİR ÖYKÜ ÜZERİNDEN YAZINSAL DİL VE YAZINSAL İLETİŞİM Melik BÜLBÜL	1
YABANCI DİL SEÇİMİ VE YABANCI DİL POLİTİKALARI Deniz KÜZECİ.....	11
FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ) Sadık TURKOGLU & Emine CAVDAR ATAMAN	25
ÇEVİRİDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI Ertan KUŞÇU.....	43
ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA UYGUN OLARAK HAZIRLANAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ Abdullah KAPLAN&Hatice Nur YILMAZ.....	57
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMAYA İLİŞKİN TUTUMLARI (EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ&Gizem ENGİN.....	69
ZORBALIKLA BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI İsmail SEÇER.....	81
NUR İÇÖZÜ'NÜN HÜRRİYET ADLI ROMANININ PLATON'UN "AŞK VE SEVGİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ" BAĞLAMINDA OKUNMASI Birkan KARGI.....	101
KÜLTÜREL YOZLAŞMA BAĞLAMINDA OKUL ÖNCESİ-İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MASAL VE ÇİZGİ FİLMLE İLGİLİ ALGILARI Fatma YÜCEL	115
İSPANYA'DA TİYATRO GELENEĞİNİN OLUŞMASINDA LOPE DE VEGA'NIN YERİ Ceren KARACA.....	131

BİR ÖYKÜ ÜZERİNDEN YAZINSAL DİL VE YAZINSAL İLETİŞİM

Melik BÜLBÜL¹

Öz

Yazınsal metinlerin yapı taşları olan yazınsal öğeler, farklı dil kullanımları, farklı çağrışımlar halkaları ve farklı okuma beceriler gerektiren süreçlerin üzerine konumlanmaktadır. Bu bakımdan yazınsal dil diğer metin türlerinden oldukça ayrı bir iletişim ortamı yaratır okuruna. Yazınsal iletişim, yazınsal metinlerle yürütülen anlamlandırma çalışmalarında, okurundan aktif, üretken, yaratıcı ve dil ötesi anlam çözümlene yetisi gelişmiş becerileri ister. Ele alınan bu çalışmada, yazınsal bir tür olan kısa öykü dünyasından elde edilen verilerin, yazınsal iletişime dönük olarak yansımaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yöntem olarak, okur odaklı okuma süreçleri, Alımlama Estetiği kuramı verileri ve metinsel iletişime dayalı çözümlene stratejilerinden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yazınsal dil, yazınsal iletişim, kısa öykü.

Literary Language and Literary Communication through a Story

Abstract

Literary elements, the building blocks of literary texts, are located on processes requiring different language use, different connotations circles and different reading skills. In this respect, literary language creates a quite separate communication context for its readers compared to other text genres. Literary communication requires its readers to have active, productive, creative, and metalinguistic semantic analysis skills for the interpretation studies conducted through literary texts. In the present study, the reflection of the data, obtained

¹Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, bulbulm@atauni.edu.tr

from short story world, a literary genre, towards literary communication was tried to be presented. Within this context, as the method, reader oriented reading processes, data of Reception Aesthetic theory and analysis strategies based on textual communication were utilized.

Key Words: *Literary language, literary communication, short story.*

Giriş

Yazınsal değerde öğeleri ortaya çıkarmak için, dil ve yazın kuramcılarının değişik platformlarda, farklı yaklaşımlardan oluşan, bazen örtüşen bazen de ayrışan düşünceleri vardır (Yapısalcılık, Rus Biçimciliği, Yeni Eleştiri). Metnin işlevsel örgütlenişinin kendine dönük bir işlem olduğunu savlayan kuramcılardan, metnin anlaşılmasında metin dışı ilişkilerin etkili olacağını savunan kuramcılara değin tüm yaklaşımlar, yazınsal metnin öyle veya böyle ne denli yazınsal öğeler içerdiğini ölçmeye yönelik çalışmalardır (Bülbül 2008, 94). Dil, yazınsal kimliğe bürününce, yazınsallığın gereğın normal olarak kullanılan biçiminin dışına çıkması gerekecektir. Yani alışkanlığını kıracaktır (Defamiliarisation/Verfremdung). Bir başka anlatımla sanatsal oyunlarla yapıtı oluşturan etmenlerin ustalıkla saklanması, yer değiştirilmesi ve diğer becerilerle yeni bir dil yaratılması anlamına gelmektedir. Felsefe ikliminden bakılacak olursa, düşüncenin normal akış formunda bu eylem yapılırsa, düşüncede alışkanlığın kırılması demek olur ki, bu da felsefe yapmanın önemli bir parametresidir. Yazınsal dil ve yazınsal iletişimin, yazınsal yapıtlardaki belirleyici etkisini ayrıntılarıyla irdeleyen Bülbül, *İmgesel İletişim* (2005), adlı çalışmasında konuyla ilgili olarak şu çarpıcı notu düşer: *Dilin sözcüksel ifade engellerini dili derinleştirerek, onu boyutlandırarak ortadan kaldıran gizil güce egemen varlık...*. Yazarın yaratıcı yanını betimleyen bu ifade, devamla yazınsal metnin evrenine uzanır:

Metin, yazınsallık öğeleriyle varlığını konuşlandırmış sanatsal yaratıdır. Estetize oluşun en yalın biçimi. Sözcüksel biçimlerde anlamsal derinlikleri sağlayan barınak. Yaratıcı güç olarak dış dünyayı yapıtı halinde sunan yazar ile bu yapıtıyı üreten, devindiren, alımlayıcı güç olan okurun iletişim ortamı. (Bülbül, 2005, 40).

Zimmermann da *Yazınsal İletişim* (1977) adlı çalışmasında, iç ve dış Konuşmalardan, iç dil ve dış dil'den söz eder. Zimmermann, Jacobson'dan aktararak dilin yazınsal ortamdaki işlevinden yola çıkarak dil ötesi ve yazınsal işlevlerinin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğuna vurgu yapar. Seslerin çekiciliğine göre sözcüklerin anlamlarıyla oyun sürdürme anlamına gelen yazınsal dil, gitgide dilin koyu belirleyici kullanım biçiminden sapar ve bilinen normunun dışına çıkar (Bkz. Zeller, 1995, 178). Hermann Hesse'nin *Bäume sind Heiligtümer* (Hesse, 2007, 111) adlı bir öyküsü ölçeğinde yazınsal iletişime yönelik bir somut bir anlam getirecek olursak, metin evreninden çarpıcı izleri buraya aktarabiliriz:

Mein Amt ist, im ausgeprägten Einmaligen das Ewige zu gestalten und zu zeigen. Ein Baum spricht: Meine Kraft ist das Vertrauen... Ich vertraue, dass meine Aufgabe heilig ist." (Benim kutsal görevim, eşsiz bir güzellik içinde iz bırakan ebediyeti biçimlendirip ve bunu göstermektir. Yine bir ağacın dilinden dökülen şu olmalıdır: Benim gücüm güvenin ta kendisidir... Görevimin kutsallığına da güvenim tamdır. (Hesse, 112).

Mistik derinlikte ve iç kuşatıcı olan ifadeler, yazınsallık özellikler ve çağrışımsal gücü gereğince, iletişime dönük bir takım dil ötesi çağrışım halkalarını duyumsatmaktadır. Yazınsal dilin gereği olan, okuru/alımlayıcıyı yorarak ve anlam(lar)ı dolaylı yoldan; düşündürerek aktarma, metin örsü içinde kendine özgü bir iletişim ağı üzerinden sunulmaktadır. Okurun düşleminde sarsıcı etkiler yaratan yazınsal dilin, somut çizgilerle izdüşümlerine Hesse'nin *Bäume sind Heiligtümer* adlı öyküsünde yer alan ifadelerden de tanık olabilmek ayrı bir zenginlik sunmaktadır. Söz sanatlarıyla yoğunlaştırılmış metin, okuru dilin ötesinde anlam katmanlarının oluşturduğu çok boyutlu (Multidimensional) bir evrene çekmektedir. Yazar kişileştirme, tekrarlar, abartı, sapmalar, vb. gibi sanat öğeleriyle metne felsefesal/mistik bir derinlik katmaktan da geri kalmaz: "Ich vertraue, dass Gott in mir ist." (Tanrının benim içimde, özümde yer tuttuğuna da güvenim tamdır). (Hesse, 112).

Yazın ve Gerçek

Yazar/ şair, bilindiği üzere toplumsal gerçeği dilin yazınsal/sanatsal öğeleri sayesinde yansıtır. Yazının görevi de bu gerçeği kendi perspektifinden

yansıtmaktır. Burada, yansıyan, yansıtan ve yansıtılan olgularının yerlerinin ve işlevlerinin önemini iyi kavramak gerekir. Doğal olarak yazın, kendi yaratısıyla bu yansıtmayı gerçekleştirir. Burada yazının, yazınsal etkisinin gereği, diğer anlatım ve söyleyiş biçimlerinden çok ayrı olan, kendine özgü anlatsal iç dinamikleri vardır. Bu devingenlik yazının yazınsallığının (seziş, duyuş, coşuş, çağrışım, imgeleme... vb.) bileşenleriyle örülü bir süreçtir. Doğal olarak toplumsal gerçeklik ile yazın yapıtının barındırdığı gerçeklik, ya da metnin sunusu olan iç gerçeklik bir takım devingen düşünce üretimi/alımlama süreçlerini etkinleştiren güce sahiptir (Bülbül 2011, 121). Yansıtılan nesne ile yansıyan (iç gerçek) örtüşük değerler gibi görünse de, çok ayrıksı noktalara sahip iki ayrı evrenin fotoğrafı gibidirler. Dış gerçeklik, yaygın kanı ile alımlanabilirken, yani toplumsal yanı ile ortada, açık, anlaşılır durumdayken, iç gerçeklik ya da yazınsal bir değer taşıyan metinsel gerçeklik, bireysel yaratım gücüne dayalı olan bir yansımadır. Bunun estetik hazza dönük ve düşünce üretimini olumlu yönde tetikleyen gizil gücünü de anmadan geçmek doğru olmaz doğal olarak.

Yazınsal metinler üzerinden, onların üretimini, alımlanışını ve açılmasını içeren yazın kuramsal çalışmalarda yazınsallık gereği estetik boyut, dilsel yapılandırma, göstergesel / göndergesel değişim, iletişimsellik, biçemsellik gibi yazınsal ölçütler/öğeler önde gelen değerlerdir. Yazınsal metinlerin, öz göndergesellik yanı ile de daha keskin bir var olma ortamı yaratabildiklerine tanık oluyoruz. Yazınsal bir yapıtın, ancak okunduğu süreçte (Leseakt), yani anlamlandırma ve yorum denemelerinin etkinleştiği ortamda kod açılımı olanaklı olmaktadır. Yazınsal metin, ancak bu yanıyla varlık gösterebilir, yoksa bir sözcük kümesinden oluşan; nesneden öteye bir anlam taşımaz (Ingarden 1988, 235). Çok anlamlılık, alımlanabilirlik, yorumlanabilirlik, söyleşimsellik gibi yazınsal ölçütler, yazınsal metnin içerdiği ve yansıtmaya çalıştığı gerçeğin dokusunda kimi özgün müdahaleleri dayatır. Okur, beğeniyle okuma, üretme ve metnin estetik etkisinde yeni üretim süreçleri başlatabilir ve bu sayede kendisinden uygun yönlendirmeler oluşturması beklenebilir. Yazınsal metnin işlemek için ele aldığı gerçek olgusuyla, yazınsallık süreçlerinden damıtarak çıkardığı, okura dönük, yazınsal söyleme bürünmüş gerçek çokgenli bir işlevle donatılmış bir olgudur. Yani yansımanın yansıması. İç içe aynaların oluşturduğu bitimsiz bir yansı dünyası ve gerçeği. Her

yazın metninin bir iletisi olabileceğinden, bunun bir alımlayanının da olabileceği kuşkusuzdur. İletiyeye bürünmüş gerçek, okurun imgeleminde yeni üretimsel, düşsel bir form oluşturacaktır. (Bkz. Kula, 2007).

Bu ortak dizgeye ulaşan okur, dış gerçekliğin yazınsallık boyutuyla donanmış biçimini alımlamaya çalışarak anlamlandırma süreci başlatabilecektir. Bülbül, konuyla ilgili olarak şu saptamayı yapar:

Yazarın yansıttığı gerçek'i yazınsal ortak kodlarla çözümleyen okur, yine onun imgesel/anlamsal olarak yeniden kurgulanmış dünyasına akan okur, bu düşlemsel geçişlerin baş figürüdür. Nesnel- öznel geçişlilik, dış dünyadan (rational) alımlayanın iç dünyasına, imgesel iç odaklayımına (irrational) akarken, nesnel gerçek el ve boyut değiştirir. (Bülbül, a.y. 91).

Ele aldığımız öyküden kimi satırları buraya taşıyarak dış gerçek ile yazınsal metinde yapılandırılmış gerçeğin ayrıksı noktalarına tanık olabiliriz:

Bäume sind Heiligtümer. Wer mit ihnen zu sprechen, wer ihnen zuzuhören weiß, der erfährt die Wahrheit...Ich vertraue, dass Gott in mir ist...Aus diesem Vertrauen lebe ich. Wenn wir traurig sind und das Leben nicht mehr gut ertragen können, dann kann ein Baum sprechen: Sei still! Sieh mich an! Leben ist nicht leicht, leben ist nicht schwer. (Ağaçlar kutsal varlıklardır. Onlarla konuşmayı, onlara kulak vermeyi beceren insan, hakikati öğrenir... Tanrı'nın içimde, özümde yer ettiğine itimadım tamdır... Beni yaşatan, ayakta tutan bu güvendir... Kederli olduğumuzda ve yaşam da artık iyice katlanılmaz olduğunda ise, bir ağacın ağzından dökülebilecek düşünceler şunlardır: Sakin ol! Bana bir bak! Hayat kolay değil, zor da değil yaşamak!). (Hesse, 112).

Görüldüğü gibi anlatım tutumu, bir takım söz sanatlarıyla da boyutlanarak, (Kişileştirme, eğretileme, çıkarma, ekleme, tekrarlar, sapmalar... vb.) metaforik ifade zenginliğinden yararlanıp dış gerçeğin sır(rını) perdesini delmektedir. Kendi yazınsal gerçeğini kurup, okurun düşleminde yeni yaratılara etki ederek onun düşüncelerine yeni katmanlar kazandırmaktadır. Bu yaratısal güç, ancak yazınsallığın sağlayacağı estetik tadımlıkta gerçekleşen bir olgudur. Yazınsallık, dil varlığının zengin ve verimli yatağında konuşlanmış bitimsiz bir

evrendir. Bu yanıyla yaratım ve devinim gücünü de içinde barındırır yazınsallık. Yazınsal tür olarak kısa öyküler de kendine özgü metin örsü gereği, pek yoğun bir yapıya ve anlam katmanlarına sahiptir.

Bu katmanların oluşturucuları olan yazınsal değerler, söz sanatları, biçim, biçem, kurgu/yapı, söylem, imge, araçsal öğeler, metin örsü, bağlam, yazınsallaştırma, öz göndergesellik gibi ölçütlerden oluşur. Bu öğeler sayesinde yazınsal metin, kendi dil varlığını yaratır ve iç gerçeği ile iletisini yeni oluşturulmuş derinlikler ve anlamsal boyut ve derinlik ölçüğünde okuruna sunar. Çağrışım gücüne ve imgesel düzleme dayalı veriler, okurun estetik zevke dönük alımlama süreçlerini de etkinleştirerek, yeni yaratılara zemin oluşturur. Kısa öyküler, yazınsal dil ve yazınsal iletişimi sayesinde okurun alımlama ve açıklama becerilerine önemli ölçüde katkı sağlarlar. Yazınsal iletişimin ana erekları arasında bulunan okurun, iletişim kanalında dilsel bağım öteki ucunda bulunan alıcı olarak, alımlama sürecine katılmasını sağlamak da göz ardı edilemeyen bir olgudur. Bu da sonuç olarak bizi, yazın yoluyla dil eğitiminin kolaylaştığı noktasına götürür.

Yazınsal Söylem ve İmge

Dil olgusunun zihin tarihine, diğer yazınsal öğeler gibi söylem ve imgesellik kavramları da damgasını vurur. Bu kavramların kod açılımı, dil dizgesine dönük kavram, imge ve anlam derinliğini/zenginliğini dışa vurur. İmge ile ilgili olarak, yazınsallığın oluşturucu öğelerinden olması nedeniyle şunlar söylenebilir:

Yazınsal yaratı, varlığını, sürekliliğini koruyabilmesi için, vazgeçilmez bir derinlik olan bu olguya gereksinim duyar. Bu olgu imgedir. Belli sanatsal yaşlarla biçimlendirilmiş, üretilmiş bir nesne olarak ele alınabilir imge. Bir kavram olarak insan zihninde bir yankılanmadır, bir çizimdir imge. Zihinsel bir yansıma. Okur, yazarın bildirisini alımlama sürecinde bu imgesel güç sayesinde sözcükleri ve göndermeleri olan nesnelere ayrıntılandırıp özümser. (Bülbül, 2008, 99).

İmge, bu yanıyla kavramda yeni derinlikler ve anlamda yeni katmanlar yaratmaya elverişli zihinsel faaliyetlerin etkinleşmesini hazırlayan bir süreçtir.

Düşlem gücüne dayalı bir süreç, bir yaratım faaliyetidir. Yine Hesse'nin öyküsünden metinsel uzantılara bir göz atacak olursak, imgesel düzlemde yer alan açılımlara kolaylıkla tanık oluruz:

Ich weiß nichts von den tausend Kindern, die in jedem Jahr aus mir entstehen. Ich habe das Geheimnis meines Samens zu Ende, nichts anderes ist meine Sorge. (Her yıl benden türeyen binlerce yavruyu bile tanımam, bilmem ben. Kendime özgü üretimimin sırrını ebediyete dek yaşarım ben ve bundan başka da bir kaygı taşımam zaten. (Hesse, 112).

Anlaşılabacağı gibi, imgesel bir düzlem oluşturan bu ifadeler okurun/alımlayanın düşünme süreçlerinde yeni çizimler, düşlemler yaratabilmektedir. Bunu hem de sarsıcı bir tonda gerçekleştirir. İmgenin resmi yapılmaz, ama imge olmadan resim (zihinsel tasarım) gerçekleşemez, derken İnce (2001), yapıtın oluşturduğu imge, kendi dışında okurun zihinsel sürecinin üretime dönük uzantısındadır demek istiyor olmalı. Demek oluyor ki, yazınsallık öğelerinden imgesel düzlem ve yazınsal söylem, yazınsal değerler oluşturucu etmenlerindedir. Ancak bilindiği gibi yazınsal öğeler içerik, anlatım ve dış bileşenlerden başka bir takım oluşturucuları da zorunlu kılar. Çok açıklılık, çok boyutluluk, çok katmanlılık (Sinnschichten/ Sinnknoten), çok anlamlılık (Mehrdeutigkeit), devingenlik, çağrışımsal yapı (Appelstruktur der Texte) (Iser, 1988, 228) gibi öğeler de yazınsallık olgusunun vazgeçilmezleri arasındadır.

Önemli bir yazınsallık göstergesi olarak değerlendirilen yazınsal söylem, ayırt edici işleviyle yazınsal yaratımın önemli öğesidir. Öykülerde yer alan düşünce yoğunluğu ve derin yapılanmaları, geniş anlam ve anlatım biçimleri, özgün anlatım dili ve şiirsel söyleme (prosaische Lyrik) dayalı yaratımlar, yazınsallık öğeleri olarak (İnce, 2001, 20) alışkanlığı kıran bir söylem biçimini de zorunlu kılar. Şiirsel tadımlıkta biçimlendirilen öykülerin yapısı, dokusu, melodisi, müzikalitesi, sözcük dizilimi, ahengi ve diğer bileşenleriyle sıradan söylem biçimlerinden uzaktır. Yazınsal söylem bu yanı sıra, Özdemir'in (Özdemir, 2002, 204-205) ifadesiyle zihinsel bir biçimdir. Beyin kıvrımlarında yaratılan gerçeğin, devingenlik kazanmış resimlerinin iz düşümleridir. Yazınsal söylem, kendine özgü ileti ve anlatı gücüyle anlama için normları ters yüz eder ve gülmeye katılmış özel bir acı tadı yaratabildiği gibi, acıya katmış bir gülüş tadı da yaratabilmektedir.

Yazınsal ürünler varlığını dilsel birliklere borçlu olduklarından, bu birliklerin şifre çözümü sonucu metinsel çözümlenmeden söz edilebilir. Yani iyi bir dil eğitimi, yazınsal ürünlerin daha sağlıklı anlamsal çözümlenmelerine ön ayak olur. Dil eğitimi ile yazınsal zevke dönük metin çözümlenme etkinliği iç içe geçmiş, ardışık eylemlerdir bu anlamda. Uçan sözcük (geflügeltes Wort) deyimi bu noktada varlığını daha güçlü hissettirmektedir. Yani, alışılmış dilsel normların ötesinde alışılmamış dil kullanımlarıyla varlık bulmuş söz. Sanatın varoluş serüveninin kalıcılığı. Yazın, güzel olanın büründüğü bir evrendir bu haliyle. Doğal olarak bu evrenin açılınması, okuruna sunulması belli ölçütlerde dil eğitimi ile kazandırılacak dil öğrenme/öğretme süreçlerini zorunlu kılacaktır. Yalnız buradaki eğitim kavramına da açıklık getirmek yerinde bir yaklaşım olacaktır. Çünkü yazın eğitimi diğer disiplinlerde var olan eğitim süreçlerinin aksine, var olanı aktarmakla sınırlı kalamayacak olan bir potansiyele sahiptir. Diğer disiplinler, bilgiyi dönüştürmeden, değiştirmeden kendi anlamsal iletisi ve biçimsel haliyle aktarmayı amaçlarken, yazınsal ileti var olanı, olması gerekenle iç içe geçirerek, hem yaşamın içinden ve hem de yaşamın olması gerekenlerinden yararlanarak çift dokumalı bir işlemde geçirir kendisini. İnsan bu haliyle, onda hem kendisinin bilinenlerine ve hem de gizil güçlerine ulaşmak olanağı bulur.

Bu süreçte diğer uğraşılardan farklı olarak tadılmamış bir zevk ve çabanın varlığına da tanık olur okur. Bu, yazınsal uğraşının kendine özgü yanını tanımlar. İnsana ait içsel yaşamın tüm ayrıntılarına varabilmek, yüksek düzeyde anlama ve değerlendirme becerileri edinmek, hiç olmadığı kadar kolaylaşır bu sayede. Yazın eğitimi, bir olguyu dile getiriliş biçiminin, yani nasıl olması gerektiğinin belirlenmesiyle de diğer alanlardan farklı olduğunu ortaya çıkarır. Çünkü yazınsal iletişim, yalnız kendi konusunu dile getirmekle kendini sınırlı saymaz, aksine bu dile getiriliş biçiminin kalıcılığını ve yaratısal gizil gücünün de hissettirilmesini öne çıkarır. Yazınsal fark burada kendini daha açık olarak gösterir. Anlatım biçimi ve anlatım tutumu yazınsal yaratılarda okuru kendi evrenine çekmesi bakımından, üzerinde durulması gereken değerde eylemlerdir. Bir şairi ya da yazarı kalımlı kılan da bu özellikleridir. Her yeni öğrenme yeni bir varoluş ve yeni bir yaratımdır. Bu da yazınsal iletişim ile sağlanabilen bir etkinliktir. Yani, yazınsal yaratı, okuru kendi anaforu içinde kutsanmışçasına cezbeder, onu yaşamın ve yaratımın bilinmeyenlerine sürükler ve bu keşif

yolculuğunda ona kimi donanımlar sağlayarak bıraktığı yerin bir adım önüne çıkarır.

Her yeni okumada bu ilerlemeler devamlılık gösterir. Bitimsiz bir düşünce açılımının, doyumsuz bir serüveni gibi. Yazın eğitimi, farklı yanılla farklı okumaları ve farklı anlamaları zorunlu kılar. Bu kendi varlığına ve dokusuna uygun bir alımlamanın gerekliliğinden ileri gelmektedir. Bu demek oluyor ki, yazınsal metinlerin anlaşılma normları da farklılık gösterir. Onlar günlük yaşamımızda karşılaştığımız kullanmalık metinlerin ötesinde, kendi iletişimiyle ve yapısıyla özellik kazanmış, başka çözümleme ölçütleri gerektiren bir dokuya sahiptirler. Farklı anlaşılma formasyonunda olan yazınsal metinlerin açıklanması da farklı metodik yaklaşımları zorunlu kılar. Anlaşılma için ortaya konan metin ile onu anlamak için yola koyulan okur (nitelikli okur), ortak bir noktada buluşabilirlerse yazınsal iletişim gerçekleşebilir.

Yazınsal yapıt bilgi taşımayı ya da aktarmayı amaçlamaz. Estetik değerde bir bakış kazandırmak da önemli erekleri arsındadır onun. Çünkü yazınsal yapıt bilindiği gibi, yazınsallık değerleri üzerine konumlanmış, arka plan- ön plan ilişkisi, derin yapı- yüzeysel yapı, ifade- içerik, gösterge ve anlam, çok anlamlılık- örtüşük anlamlılık, katmanlar ağı gibi pek çok bileşenlerden oluşan yoğun bir dokuya sahiptir. Bu dokunun açıklanması beraberinde kimi becerileri zorunlu kılar. (Bkz. Gadamer, 1981, 92). Yazın eğitimi, bir de bu yoğun doku açısından değerlendirmek yerinde olacaktır kanaatindeyim. Doğal olarak yazınsal metinleri çözümlemeden tek bir anlamdan söz etmek olası görünmemektedir. Çok anlamlılık veya okurun içinde bulunduğu ortam koşulları gereği, her bir okuma süreciyle birlikte aynı metnin yeniden boyutlanarak/türevleşerek farklı anlam katmanlarını doğurması kaçınılmazdır. Yazınsallığın gereklerinden bir de budur. Anlamın, okuma süreçleriyle değerinden kaybetmeden yeniden değer kazanması.

Ders ortamında da yazınsal metinlerin bu çok anlamlılık özellikleri dikkate alınarak, öğrencilerin yönlendirilmeleri bu tarzda gerçekleşmeli. Onlara serbest çağrışımlar yoluyla olabileceği gibi, kimi metinsel güdümlerle de çözümleme olanakları sunulmalıdır. Çok bakışlı yaklaşımların yazınsal metinlerin anlam çözümlemelerinde esas olacağı unutulmamalıdır. Okur, bu ortamda tek ve saklı bir anlamın tutsağı gibi onun ardından koşturmamalı. Bu,

yeni yazınsal metin çözümlemelerine de aykırı bir tutum olur zaten. Okur, kendi varlık bilinci ve ortam özelliklerini dikkate alarak, olası anlam çıkarımlarına da yer verebilmeli ve çok anlamlılığın gereklerini ortaya koyabilme becerisi gösterebilmelidir. Öğretmenin konumu ve yaklaşım biçimleri bu bağlamda yeniden gözden geçirilmeli, geleneksel metin çözümleme biçimlerinin ötesine geçerek, daha okur odaklı yaklaşım biçimlerine de yer vermelidir (Iser, 1988). Çünkü yazınsal metinlerin yorumlama süreçlerinde orta yerde okur vardır. Okur, tüm varoluşsal becerileriyle, nitelikleriyle ve donanımlarıyla yazınsal iletişime katılması gereken biri olarak varsayılmaktadır.

Sonuç

Yazınsal metinler, diğer metin türlerine nazaran yapısal ve şekilsel olarak farklı özellikler gösterirler. Bu farklılar, yazınsal metinler yoluyla, dil içi ve dil dışı iletişim süreçlerinde dikkate alınması gereken özelliklerdir. Dil öğretimi açısından da çözümlenmesi gereken noktalardır bu özellikler. Dilsel iletişim, sadece dilsel kuralların yüzeysel aktarımından ibaret olmadığından, bunun ötesinde yazınsallık özelliklerinin çözümlenmesiyle gerçekleşen karmaşık bir faaliyettir aynı zamanda. Yazınsal iletişim, bu anlamda dilsel iletişim süreçlerini de içeren çok boyutlu bir uğraşdır. Yazınsallık değerlerinin şifre çözümü ile birlikte, dilsel işlevler çok yanlı olarak çözüme kavuşur. Bu sayede okur/öğrenen yazın-dil iletişimi sürecine aktif olarak katılma imkânı bulur ve metinler gerçekleştirilecek olan iletişim ağı, daha esnek, daha işlevsel ve daha elverişli bir ortamda gerçekleşmiş olur.

Kaynaklar

- Bülbül, M.** (2005). *İmgesel İletişim*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Bülbül, M.** (2008). *Yazınsal Metinlerde Anlam Oluşturucu Bileşenler*, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, S., 34, Adana.
- Bülbül, M.** (2008). *Seçme Kısa Öyküler ve Karşılaştırmalı Öykü Çözümlemeleri*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Bülbül, M.** (2011). *Yazın Eğitimi ile Dil Eğitimi*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Gadamer H. G.**, (1981). *Truth and Method* (Tr. William Gelen – Doepel). London, Great.
- İnce, Ö.** (2001). *Şiir ve Gerçeklik*, İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Ingarden, R.** (1988). *Die Konkretisierung der dargestellten Gegenständlichkeiten,: Rezeptionsästhetik*, hrsg. von R.Warning,UTB W. Fink Verlag, München.
- Hesse, H.** (2007). *Saemtliche Werke in 20 Baenden und 1 Registerband*, Hrsg. Von Volker Michels, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M.
- Zeller, B.** (1995). *Hermann Hesse, mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1963.
- Iser, W.** (1988). *Appelstruktur der Texte, Hrsg. Von R. Warning, Rezeptionsaesthetik*, UTB, München.
- Zimmermann, H. D.** (1977). *Yazınsal İletişim*, (Çev. Fatih Tepebaşı), Çizgi Kitabevi, Konya.
- Zimmermann, H. D.** (2001). *Von Nutzen der Literatur*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.
- Kula, O. B.** (2007). *Türkçenin Bilim Dili Olarak Gelişimi: Yazın Bilim Kavramları Bağlamında Bir yaklaşım*, Littera, Edebiyat Yazıları, haz. Cengiz Ertem.
- Özdemir, E.** (2002). *Eleştirel Okur*, (2002). Eleştirel Okuma, Bilgi Yayınları, İstanbul.
- Özünlü, Ö.** (1997). *Edebiyatta Dil Kullanımları*, Doruk Yayınları, Ankara.

YABANCI DİL SEÇİMİ VE YABANCI DİL POLİTİKALARI

Deniz KÜZECİ¹

Öz

Yabancı dil asırlardır öneminin bilinmesine rağmen henüz istenilen düzeyde öğrenilmesi sağlanamamıştır. Yabancı dil politikalarının yanlış olması, öğrenme sürecinde eğitimcilerin yetersizlikleri veya yabancı dili formalite bir ders niteliğinde düşünülerek isteksiz öğrencilerle birlikte nota yönelik davranış ve tutumlar sergilemeleri ve yabancı dil seçiminin sadece birkaç dil ile sınırlı olması gibi nedenlerle yabancı öğretimi gerçekleşememe ve ülke menfaatleri doğrultusunda istenilen hedeflere ulaşılamamaktadır. Ayrıca yabancı dil öğrenme zamanı ve tercihlerin yerinde olmaması da diğer olumsuz engelleyici faktörlerdir. Yabancı dilin öğrenme zamanının çok iyi tespit edilerek, ulusal tartışmalar sonucunda planlı ve programlı olarak müfredatta yerini almalı ve öğretim sürecinde ciddiye üzerinde durulmalıdır.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil öğretimi, yabancı diller, yabancı dil seçimi, yabancı dil politikaları*

Language Selection and Foreign Language Policy

Abstract

Foreign language learning, despite its importance is known for centuries, has not yet achieved to the desired level. Unsuccess of foreign language teaching depend on the such raisons: lack of foreign language practice, incompetence of the teachers in the learning process or their thinking foreign language as a formality lesson, reluctant students' behaviors and attitudes for notes, and being limited of preference foreign language to only a few language. Time of learning a foreign language and wrong preferences are also other negatives factors. As a

¹ Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi dkuzeci@atauni.edu.tr

result of the national debates, foreign language learning should take place as planned and scheduled in the curriculum and should focus on seriously on the teaching process by determining the time of learning the language very well.

Keywords: *Teaching foreign language, foreign languages, foreign language preference, foreign language policies.*

Giriş

Yabancı Dil Öğretimi hemen hemen dünyanın her yerinde çok farklı tartışmalara neden olmuş ve olmaya devam etmektedir. Yabancı dil uygulamaları her ülkede olduğu gibi ülkemizde de farklılıklar göstermekte ve yabancı dil öğretiminde istenilen başarılar elde edilememektedir. Bu anlamda yabancı dil sorununa ışık tutmak amacıyla yabancı dil uygulamalarını irdelemeye çalıştık.

Yabancı Dilin Öğrenme zamanı

Lao Tzu “Binlerce kilometrelik bir yolculuk tek bir adımla başlar.” demiştir. Yabancı dil içinde bir ilk adım elbette gereklidir. Ancak ne zaman başlanırsa başlansın yolun tamamlanması için ilerlemenin istikrarlı, istekli ve son adıma kadar sabırla devam ettirilmesi zorunludur. Yabancı dil süreci görüldüğü kadar zor olmasa da sabır gerektiren bir süreçtir. Akşamdan sabaha yabancı dil öğrenme düşüncesi yolun başlamadan bitmesinden başka bir şey değildir. Doğru bilgi, doğru amaç ve doğru yöntemlerle ilerleyen dil öğrenme süreci başarılı olacaktır. Yabancı dilin üzerinde durulması gereken başka bir husus ta yabancı dilin öğrenme süresinin sonu yoktur. Yani beşikten olmasa da mezara kadar süreç devam eder. Çünkü öğrenmeye ara verildiğinde öğrenilenler de unutulur ve zamanla kazanımlar da kaybedilmiş olur ki yabancı dil öğrenme süreci tersine bir duruma döner. Yabancı dilin öğrenme alanları çok geniş olduğundan öğrenme eylemini sekteye uğratmadan devam ettirmek gerekir. Özellikle çalışma alanında dili öğrenmeye başlayarak diğer alanlar daha sonra izlenmelidir. Tüm alanların içinde kaybolmadan yavaş ve emin adımlarla ilerlemek gerekir.

Doğru seçenekleri takip ettiğimizde her öğrenme eylemi bir sonraki öğrenmeyi kolaylaştıracağı için dil öğrenme süreci giderek daha kolay ve daha zevkli bir sürece dönüşecektir. Kulaktan dolma veya internette yetkin olmayan

Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları

kişilerin yapmış oldukları açıklamaları dikkate alarak yanlış hareket etmemeli, daha detaylı araştırmalarla doğru kararlar verilerek yabancı dile başlanmalıdır. Katherine'nin şu sözü dikkat çekicidir. "Ben öğretmem, öğrencilerin yetişebileceği bir ortam düzenlerim."(Nagel 1999,22) Dilde de ortam oldukça önemlidir. Yabancı dilin öğrenilmesi için en iyi ortam o yabancı dilin kullanıldığı ülkedir. Ancak bu seçenek her zaman elde edilebilir olmadığında diğer şartları ve ortamları eksiksiz tamamlamak gerekir. Bu ortam ve şartların gerçekleşmesi hususunda verilecek her taviz, terk edilecek her kural başka tavizleri doğuracaktır ki bu da farkında olmadan birçok önemli meseleyi gözden kaçırmamıza sebep olur ve sürecin tamamlanmasına engel teşkil eder.

Günümüzde yabancı dilin öğrenme zamanının sıfıra veya sıfıra yakın bir yerlere çekilmeye çalışıldığı, çocuğun beşik ucunda yabancı dile yalan yanlış telaffuz ve tümcelerle mecbur edildiği tavır ve davranışlara tanık olmaktadır. Bu davranışların özenticilikten başka hiçbir anlam ifade etmediğinin bilinmesi gerekir. Bu tür hastalıklar gerek ebeveynlerde görülen davranışlar olabileceği gibi akademik bilgi şöleni ve bilimsel toplantılara kadar uzanan yanlış anlayış ve tutumlar doğru yabancı dil öğrenme sürecinin kafasını karıştıran hususlardır. Şöyle ki anaokullarında yabancı dili savunan akademisyenler vardır. Bu da kreş ve anaokullarında etkisini göstermekte, bu gibi yerler amaçlarından saparak daha anadilini öğrenme süreci başında olan çocukların başka bir dil ile eşsüreçli olarak eğitilmeleri gibi yanlış bir yol izlemelerine neden olmaktadır.

Yukarıda bahsettiğimiz nedenlerin iyice anlaşılabilmesi için anadili ile yabancı dil tanımlarının yeniden hatırlatılması ve anadil yabancı dil ayrımının iyice ortaya konması uygun olacaktır. Böylece çocuğun öğrenme sürecinde yapılabilecek hatalar engellenmiş ve yabancı dil öğretiminde uygun zaman ve yöntemlerin seçimine katkıda bulunulmuş olunacaktır.

Anadil nedir? sorusunun cevabını pek çok kez tanımlamış olarak benzer bilinen tanımları zikretmemek için farklı bir tanım getirmek daha doğru olur. Anadil tek dildir. Kısa ve öz olarak herhangi bir eğitim program ve sürecine ihtiyaç duyulmadan veya katılmadan günlük ihtiyaç ve iletişimimizi sağladığımız kendiliğinden, aile fertleri arasında öğrendiğimiz ilk ve tek dildir. Anadilimizle evreni tanır etrafımızdaki eşya ve fertlerin kim olduklarını ve neye yaradıklarını öğrenir, ihtiyaçlarımızı gideririz. Anadil içinde sürekli yaşadığımız bize ait

toplumun dilidir ve bu dili paylaşır, onunla iletişimimizi kurarız. Anadili çocuğun yaşayacağı toplumun eğitim düzeyine göre ve çocuğun öğrenme ortamındaki şartlara bağlı olarak beş ila on beş yaşına kadar devam edebilir.

Yabancı Dil ise çocuğun ya da kişinin bilmediği bir dildir. Yani adının da ifade ettiği gibi yabancı kalmış, yabancı bir milllete ait olan dildir. Özellikle vurgulamak istediğim şey bir dilin yabancı dil sayılabilmesi için yabancı kalması, o dile yabancı kalınması, belli bir müddet bilinmemesi şarttır. Yabancı dili anadilinin tamamlanması sürecinden sonra edinilmek istenen ikinci bir dil olarak tanımlayabiliriz. Kreş ve anaokullarında anadilini dahi bilmeden iki buçuk- üç yaşlarındaki bebeler verilerek istenilen ikinci bir dil yabancı dil olmaktan çıkar, anadile paralel bir dil olur ki buda özenticilikten öteye gitmeyen bir yaklaşım olarak kalır.

Çocukların beyin gelişim süreçleri yaşlara göre olduğundan çocuğa verilmek istenen fazla bilgi çocuğun öğrenme kapasitesinin üzerinde olacağı için yapılan zorlamalar sadece İngilizce olarak: “What is your name? My name is” Cümlelerinden çok fazla ileriye gitmeyecektir. Diğer taraftan bir dili anlamaya çalışırken güçlük çeken çocuk ikinci dilin yapısı ve karmaşıklığı içerisinde boğuşacak, aile fertleri veya eğitimcilerin baskıları ile de iyice öğrenme sürecinden kopacaktır. Hatta anadilindeki öğrenme sürecini bile olumsuz etkileyecek çocukta anti öğrenme tavrı gelişerek kişilik bozukluğuna götürece kadar olumsuz tesirlerinin olması kaçınılmaz olacaktır.

Anadili öğrenme süreci tamamlandıktan sonra planlı ve programlı bir şekilde akıl melekesi tamamlanmış bir çocuğun kendi istidadı ve arzusu ile gerekirse yol gösterilerek veya danışmanlık hizmeti alınarak çocuğa öğrenmesini istediği, kendi seçtiği ikinci dili yine uygun eğitim ortamlarında yetkin kişiler tarafından verilmesi en doğru karar olacaktır.

Her yaşın fert için ayrı bir anlamı ve ayrı izlenmesi ve yaşanması gereken bir süreci vardır. Nasıl çocuğumuzun sırtına elli kilogramlık bir çimento torbasını verip taşınmasını istememiz akıl dışıysa, çocuğumuzun gelişimini tamamlamamış beynine fazla yük yüklemek de çok fazla akılcı olmayacaktır. Çocuğun oyun çağında oynamaya, zıplamaya zaman harçayarak beden uzuvlarının gelişimini tamamlaması, beden gelişimi ile beraber beyin gelişiminin de beklenmesi en

Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları

doğru yol olacaktır. Yavrularını büyüten bir aslanın izlediği yol doğal ve en doğru yoldur. Bir hayvan iken belli bir süre yuvanın dışına çıkarmaz, içerde gelişimlerini tamamlamalarını ve gözlerini açmalarını bekler. Sonra yuvanın önünde gezintiye çıkararak anne gözetiminde ilk hareketlerle kas gelişimleri sağlanır. Sonra yavrular kendi aralarında kendilerine özgü bedensel hareketlerle yaşam kabiliyetlerini geliştirirler. Ve anne basit bir av ile av eğitimine başlar. Süreç basitten zora doğru ve doğaldır. İnsanoğlunun hayvanlardan çok şey öğrendiğini bilmekteyiz. Verdiğimiz örneğin dil için de geçerli olabileceği düşüncesiyle her işin bir öğrenme zamanı olduğunu, bunu seçerken çok dikkatli davranmamız gerektiği düşüncesindeyim. Kaş yaparken göz çıkarmak da vardır. O halde şu mantıkla hareket etmemiz izlenecek en doğru yoldur. Mademki yabancı dil öğrenmek istiyoruz ilk önce o dil öğrenecek kişiye yabancı denebilecek kadar yabancı kalmalıdır.

Diğer taraftan toplum ve bireylerin milli hedef ve düşünceleri vardır. Yabancı dil anadili kadar sevilmez ama anadilinden daha iyi kullanılabilir. Burada yabancı dil seçimi yaparken dikkat etmemiz gereken pek çok husus vardır. Ve bu da bizi süreci doğru ilerlememize götürecektir tek şeydir.

Yabancı Dil Eğitim Politikaları

Ülkemizde yabancı dil denildiği zaman ilk akla gelen İngilizcedir. Siyasi ilişkiler ve politikalar, teknolojik farklılıklar ve ihtiyaçlar, eğitim öğretim projeleri yabancı ülkelerle beraber o ülkelerin dillerini de birbirlerine yaklaştırmaktadır. Geçmişteki ülkeler arasındaki ilişkiler ekonomik güçleri doğrultusunda Amerika ve İngiltere'yi başrol oynayan ülkeler konumuna getirmiştir. Doğal olarak ta bu ülkelerin dilleri diğer ülkelerde ön plana çıkmıştır. Ancak yabancı dil denildiğinde aklımıza sadece İngilizce gelmemeli. Dünya üzerinde bir kısmı aynı dili konuşan 180 den fazla ülke vardır. Ancak birçok ülkede birden fazla dil ve yerel diller vardır. Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre "1999 yılında ABD Dilbilim Yaz Enstitüsü tarafından yayımlanan bir rapora göre, dünya üzerinde tek kişinin konuştuğu 51 dil var ve bunların 28'i Avustralya'da. Bunun dışında 500 kadar dilin yüzün altında, 1500 kadarının binin, 3000 kadarının on binin ve 5000 kadarının da yüz binin altında konuşanı var. Dünya dillerinin % 96'sı nüfusun yalnızca % 4'ü tarafından konuşulduğuna göre, bir yığın dilin yok olmaya yüz tutması hiç de şaşırtıcı değil. Yeryüzünde

var olan dillerin % 50'si iki dilli ya da çok dilli insanlar tarafından konuşulmaktadır. Papua Yeni Gine'de 700'ün üstünde farklı dil vardır ve bunların üçte biri eğitim sisteminde kullanılmaktadır. Bugün yeryüzünde kaç dilin konuşulduğunu, kesin bir sayı vererek söylemek güçtür. Bu güçlük, kimi lehçelerin bir dil durumuna gelmeleri dolayısıyla ayrı birer dil sayılıp sayılamayacakları konusundaki kararsızlıktan, yeryüzünün iyi tanınmayan bölgelerinde daha işlenmemiş, incelenmemiş, yazı dili durumuna gelmemiş dillerin varlığından ve bir dile ya da dil ailesine bağlılığı kesinleşmemiş dillerin bulunmasından doğuyor. Bununla birlikte yeryüzünde konuşulan dil sayısının ortalama Dünya dilleri üzerinde yetkili bilgilerin işbirliğiyle hazırlanan 'Les langues du monde' adlı yapıtta kesin bir sayı belirtmenin olanaksızlığına değinilmekte ve 2.500-3.500 kadar dilin varlığından söz edilmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan önce yapılan iki sayıma göre-lehçeler bir yana bırakılırsa-dünyada yaşamış ve yaşayan dillerin sayısının 2.796 olduğu belirtilir."²

Bir dil bir insan iki dil iki insan düşüncesinden hareketle yabancı dilin son derece önem arz ettiğini tekrar vurgulamakta fayda vardır. Bu kadar çok dil seçeneği varken neden sadece İngilizce sorusuna verilecek cevaplara bakmalıyız. Üniversitelerin dolayısıyla akademisyenlerin çalışmalarının toplumun ve siyasi erkin önüne ışık tutmaları gerekir. Yabancı dil politikaları dil konusunda yetkin olmayan siyasilere bırakılırsa ülke açısından oldukça yanlış kararlar uygulamaya konabilir. Bu da ülkenin gelişimi ve dışa açılımı açısından son derece yanlış, kısıtlı ve bağımlı davranışlara neden olur. Bu anlamda akademik çalışmaların siyasilere yol göstermeleri gerekir.

Yabancı dilde eğitim veren biri olarak öğrencilerimizin ilk etapta öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkeye gittikleri, oralardan izlenimler edindikleri, bu izlenimlerini ülkemize getirdiklerini gözlemlemekteyiz. Diğer taraftan öğrendikleri yabancı dili ile çok çeşitli ilişkiler kurdukları, gittikleri ülkelerde işe girdikleri, evlendikleri, iş sahibi oldukları, o ülkelerde üniversitelere ve eğitim sistemlerine dâhil oldukları, başka alanlarda eğitim aldıkları, başka meslekleri icra ettikleri bilinmektedir. Hatta zamanla ülkemize birçok iş imkânı ve

² <http://www.haberkita.com/dunya/dunyada-konusulan-dil-sayisi-h100426.html>

Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları

donanımla geldikleri de görülmektedir. Kısaca yabancı dil bir toplumun dışa açılan kapısıdır veya kapılarıdır.

Yüzlerce ülke ve yüzlerce dil mevcut iken diğerleri cılız kalan, sadece İngilizceden ibaret siyasi ve yabancı dil politikası temelden yanlış ve ülkemize yapılan kötülüktür. Özellikle son zamanlarda Japonya, Çin, Malezya, Singapur, Güney Kore, Tayland, Rusya ve birçok ülke teknolojileri açısından batılı ülkelere göre çok daha ileri seviyelerdedirler. Birçok uzak doğu ve Afrika ülkelerinde doğal zenginlikler ve iş imkanları mevcuttur. Bunu bir sayı ile ifade edecek olursak 180 ülke kapılarını açmış çeşitli iş ve menfaatleri paylaşmak üzere bizleri beklemektedir. Buda yukarıdaki bahsi geçen konularda anlattığımız üzere yabancı dil sayesinde olacaktır. İnsanların bildikleri dilin ülkesine gitme heves ve istekleri dışa açılan kapıların çoğalmasına sebep olacaktır.

Şimdi ülkemizdeki yabancı dil uygulamalarına bakalım. Ülkenin tüm Anaokulu, kreş ve ilk ve orta öğretiminde, tüm üniversitelerinde İngilizce tek olarak birinci yabancı dil durumundadır. Öğrenenlerin çok küçük bir kesimi hariç geri kalanı öğrendikleri İngilizce yukarıda ifade ettiğimiz gibi What is your name? Seviyesindedir. Üniversitelerin tamamında İngilizce bölümleri vardır. Bu bölümlerden mezun olanlarda ülkenin işe yaramayan İngilizce öğrenimine yetmemektedir. Diğer iki batı dili Almanca ve Fransızca hemen hemen yarım asırdan beri yanlış politikalar nedeniyle etkilerini kaybetmiş iki yabancı dildir. Üniversitelerde programları açık olan bölümler öğrenci bulamazken yeni üniversitelere bu bölümlerin açılması amaçsız ve sonuçsuzdurlar. Tam kadro ve altyapıları hazır olan bu bölümler hangi nedenlerle bilinmez Yüksek öğretim programlarının kitapçıklarından çıkarılmışlardır. Ve zaman zaman değişen yöneticilerle programlara alınıp çıkarılmaları da istikrarsızlığı beraberinde getirmekte ve böylece bu bölümlerin ülkeye yapacakları menfaatleri engellenmektedir. Doğu dilleri Arapça ve fars dili yıllarca ihmal edilmiş, diğer dillerin eğitim sistemimizde adı bile geçmemektedir. Bunun anlamı dili öğretilmeyen ülkelerin açık kapılarından içeri girmenin önü kesilmiştir. Eğitim sistemimizin tamamında birinci yabancı dil olan İngilizcenin konuşulduğu iki ülkeye gitmek için vize almanın güçlükleri bir tarafa, Amerika'ya gitmenin pahalı ve imkânsızlığı da bu dilin çok da cazip, tercih edilebilir olmadığını göstermektedir.

Ülkemizin milli menfaatleri gereği yabancı dil politikamızın derhal gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılarak her ülke ile bağ kurulmasını sağlayacak şekilde yabancı dil bölümlerinin çoğaltılması gerekmektedir. Milli futbol takımımızın Uğruna şehit kanı akıttığımız Güney Kore'ye giderken tercüman sıkıntısı ülkemizin bir ayıbı olarak manşetlere atılmıştı. Benzer duruma düşmemek için Hemen hemen ülke sayısına eşit üniversite sayımızla her üniversiteye bir farklı bir yabancı dil bölümü açılarak dünya üçten, beşten büyüktür mantığı ile dünyanın diğer köşelerine ulaşmamızın yollarının açılması milli menfaatlerimiz gereğidir. İngilizcenin dünya dili olmasının temelinde bu dilin ülkelerinin ekonomik güçlerinin olmasıdır. Ekonomik çıkarlarımız gereği bir yabancı dil politikası bu yüzden gereklidir.

Ülkemizin tanıtımı, turizm potansiyelimizin zenginleşmesi, değişik maden ve ham madde kaynaklarına ulaşma, değişik kültürleri tanıma, değişik kültürlerin bizi tanınmasını sağlama ve farklı ülkelerin bilgi ve teknolojilerini paylaşma ancak ve ancak yabancı dil çeşitliliğinin artması sayesinde mümkündür. Karşılıklı anlaşmalarla dilini öğreteceğimiz ülkelerin eğitim programlarına kendi dilimizin de öğretilmesini sağlatarak karşılıklı bir etkileşim ve çıkar ilişkisi içerisinde yabancı dil politikası izlememiz gerekir. Bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar ülkeye bağımlı veya zorunlu olmak zayıflığın ve bilgisizliğin sonucudur.

Yabancı dilin üniversitelerde bilimin önünde bir engel olduğu, yaklaşık beş ila on yıl boyunca kendi anabilim dalını bırakıp yabancı dili geçmeye çalışan, hiç derslere girmeyen, girse de dersle alakaları olmayan, gece gündüz yıllarca çalışan akademisyenlerin durumları içler acısı olsa da birçoğunun pes etmek zorunda kaldıkları bilinmektedir. Yabancı dil sınavlarının bilgiyi ölçer nitelikte olmamaları, uzun paragraflar, benzer seçenekler gibi amaçsız soru tiplerine verilen komik sürenin de başarısızlığa neden olduğu bilinmektedir. Bu komedinin en trajik-komik yanı ise bu sınavlardan geçenlerin büyük birçoğunun kendilerini ifade edebilecek seviyede bile dile hâkim olmadıkları, öğrendiklerini de üç ila altı ay içinde unuttukları görülmektedir. Başka bir komedi ise yabancı dil sınavı zulmünden kurtulanların akademik düşünmeyip bu sınavların gerekliliğini savunmaları ve hatta ölçütlerin zorlaştırması düşüncelerini desteklemeleridir.

Yalnızca akademik anlamda değil her anlamda yabancı dilin bilinmesi, teşvik edilmesi gerekmektedir. Ancak insanlar yapmış oldukları eğitimden sorumlu tutulmaları, kendilerini o alanda yetkin kılmamanın çabalarını araştırmaları gerekmektedir. Dayatma bilim bilim olmaz. Bilim ve teknoloji dış faktörlerden etkilenmekle birlikte özünde bilim ve teknoloji taklit edilebilir olanı yeğlenmemeli, orijinal olmalıdır. Bu anlamda her millet gibi bizde bilim ve teknoloji alanında arkadan giden değil önde takip edilen olabilmemiz açısından dışarıya gözümüzü kapatmadan kendi anadilindeki çalışmalarını ön planda tutmalıyız. Akademisyenlere ekonomik teşviklerle birlikte yabancı dilden çeviri gibi orijinal eser kazandırma ölçütleri getirilebilir.

Yabancı Dil Seçenekleri ve Yabancı Dil Seçimi

Ülkemizde yabancı dilin zorunlu öğretim süreçleri dışında, yabancı dil öğrenme isteği insanların yabancı ve farklı kültürlerle olan merakından kaynaklanmaktadır. Zorunlu olarak tercih ettirilen yabancı dil öğretimi formaliteden öteye gitmemekte, derslere devam edilmemekte veya devam konusunda titiz davranılmamakta, dersler ve sınavlar son derece basit düzeyde herkesin yapabileceği, çalışmayı gerektirmeyecek şekilde olması zorunlu yabancı dilin uygulanmasındaki sıkıntılardan kaynaklanan olumsuzlukları göz önüne koymaktadır. Zorunlu yabancı dil eğitim kurumlarında eğiten ve eğitilen arasında yazısız bir kontrat ile “siz bana sıkıntı yaratmayın ben de size göz yumayım” anlamında geçiştirilen basit düzeyde metotsuz ve amaçsız, formaliteden öteye geçmeyen dersler olarak kalmışlardır. Yabancı dil öğrenmenin zorluğunun bilinmesine rağmen, gerçek anlamda yapılan yabancı dil sınav sonuçları matematik sınav sonuçları ile karşılaştırıldığında matematik sınavından kalan öğrencilerin oranı yarıdan fazlayken yabancı dil sınavlarından kalan öğrenci yok denecek kadar azdır. Benzer bir karşılaştırmayı Türk Dili dersi sınavları ile yapacak olursak Türk Dilinden kalan öğrenci sayısının yabancı dilden daha fazla olduğu görülecektir. Bu da zorunlu verilmek istenen dersin formaliteden başka bir anlam ifade etmediği tezimizi teyit ettiği anlamına gelir.

Yüksek okullarda yabancı dil bölümlerinde verilmek istenen yabancı dil eğitiminin de benzer nedenlerle öğretilmediği görülmektedir. Bu bölümlerin tercih sebepleri farklı olmakla beraber eğitim sürecindeki uygulama eksiklikleri ve hataları sonucu aynı noktaya taşımaktadır.

Yüksek Öğretimde Yabancı dil okumak isteyen öğrencileri üç grupta inceleyebiliriz. Birinci grup Aileleri yabancı ülkede olan veya yabancı ülkeyle bağları olan öğrenciler. Birçoğu bu ülkede doğup büyümüş olan öğrenciler olarak o ülkenin dilini bildiklerinden yabancı dili tercih etmektedirler. Bu öğrencilerin yabancı dil tercihleri ilk tercihleridir. Bunları da iki kısımda inceleyebiliriz. Bir kısmı bu dili bildikleri, sevdikleri için daha da ileriye götürmek düşüncesinde olanlar. Diğerleri ise hiç çalışmadan bildikleriyle hazır konmayı düşünenler. Bu iki grubun eğitim sürecinde gösterdikleri tavırları düşünecek olursak, iki zıtlık bir arada yapılacak eğitimin kalitesinin diğer grubu da olumsuz etkileyeceği ve ilerleyen süreçte sayısız sorunlarla karşılaşılabilceğini göstermektedir. İkinci grup yabancı dili son sıralarda tercih edenlerdir. Bunların çoğu herhangi bir yüksek öğretim programını kazanamama durumunda boşta kalmamak için en düşük puanlı yabancı dil puanlarıyla üniversiteye girip bir programdan mezun olma düşüncesiyle tercih yapan öğrencilerdir. Bu şekilde tercih yapan öğrenci kitlesi temelde amaçsız, planlı programlı çalışma düşüncesinden uzak, çeşitli ailevi sorunları olan ekonomik ve sosyal düzeyi düşük olan öğrencilerdir ki bu öğrenci kitlesi ile başarılı bir eğitim sürecinden söz etmek hayali olur. “Sosyal boyut, ekonomik boyut ve pedagojik boyut ile bağlantılıdır; Bu konulardaki kombinezonun potansiyelini algılamak için, her şeyden önce eğitimin daima içinde teknoloji kullanımlarının olduğu kadar örgütlenme ve üretim yönetiminin de kolektif ve bireysel bilincin temel kaynaklarından kabul edilen global sosyal bir süreç olduğu fikrini kabul etmek lazım.”(Unesco 1979,88) Böylece ikinci grup öğrenci kitlesi daima sorunlu, çalışarak okumayı sürdüren, ekonomik sorunlarıyla boğuşan, diplomaya yönelik, günü birlik ders çalışmayan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin öğrenme istekleri son derece düşük olduğundan yabancı dilde bir gelişme kaydedemeyecekleri muhakkaktır. Diğer grup ise yabancı ülke veya kültür merakı doğrultusunda yabancı dil bölümünü tercih eden gruptur. Bu grup öğrenci kitlesinin belli bir amacı vardır ancak bu kitlenin sayısal oranı son derece düşüktür. Bilinçli veli ve öğrenci kitlesi daha çok tercihlerini tıp, eczacılık gibi popüler ve gelir getirme durumunun kesin ve çok yüksek olduğu bölümleri düşündükleri görülmektedir. Öğrenci tercihlerini etkileyen en büyük faktör mezuniyet sonrası devlet tarafından en fazla ihtiyaç duyulan, atama oranı en fazla olan öğretmenlik bölümleridir. Bu da sadece İngilizceyi büyük bir oranda ön plana çıkarmaktadır. 2014 yılı öğretmenlik atamalarında kırk bin öğretmen kontenjanı içinden Fransızca kontenjanı 5 iken

Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları

Almanca 252, İngilizce kontenjanı 3931 kontenjan ayrılmıştır. Arapça 203, diğer diller hemen hemen yok denecek kadar azdır. Çince ve İspanyolca kontenjanı 1 iken Rusça, İtalyanca, farsça, Japonca gibi birçok dilde kontenjan verilmemiştir. İngilizceye verilen kontenjan sayısı oransal hatanın boyutuyla alakalıdır. Yani başımızda dünyanın en büyük ülkesinin dili Rusçanın yabancı dil programlarına girmemesi ekonomik ve milli menfaatlerimizin aleyhine bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil seçeneklerinin paylaşılmasında ki oransal farklılıklar veya diğer bir anlamda oransal hatalar yabancı dil tercih seçeneklerinin neredeyse tek dille sınırlandırılması yabancı dil tercihlerini de zorunlu olarak tek dile veya birkaç dile indirgemektedir. Öğretmen atama kontenjanlarındaki sayısal oranlar eğitim sürecinde var olan ve ihtiyaca binaen verilen kontenjanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Tabloda görüleceği gibi, 2008 rakamlarına göre 6.5 milyar kişiye ulaşan dünya nüfusunun % 40'ı ana dili olarak dokuz dili konuşmaktadırlar. Bu dokuz dili konuşanların toplam sayısının dünya nüfusuna oranı ise % 68'dir.”³

DİL	ANA DİLİ OLARAK	TOLAM KONUŞUR SAYISI
Çince (Mandarin)	600 Milyon	1,5 Milyar
İngilizce	350 Milyon	1 Milyar
Hintçe-Urduca	460 Milyon	650 Milyon
Fransızca	130 Milyon	500 Milyon
Türkçe	325 Milyon	400 Milyon

³ <http://www.cokbilgi.com/yazi/dunya-uzerindeki-diller-hakkinda/>

İspanyolca	330 Milyon	350 Milyon
Arapça	200 Milyon	300 Milyon
Rusya	165 Milyon	275 Milyon
Portekizce	215 Milyon	235 Milyon
Almanca	100 Milyon	180 Milyon

“Yabancı dil öğrenme milli sorun, konuşma ise fobi oldu.”⁴ Alıntıda da anlaşıldığı gibi yabancı dil öğretim süreci her ülkede olduğu gibi bizim de milli sorunumuz olmuştur. Aslında yabancı dil tanımı tam olarak yapılamamış veya anlaşılammış, yabancı dil denilince hangi dil veya dillerin aklımıza geldiği ve nedenleri yeterince açıklanmamış veya yanlış açıklanmıştır. Yabancı dili ne kadar niçin öğrenmemiz gerektiği ve dünyanın yabancı dile bakış açısı ve yabancı dil öğretim programlarının yeterince irdelenmemesi gibi birçok sorunun cevabını bulamamış bir ülke olarak, kendi milli ve manevi değerlerimiz üzerine müfredata konulan derslerin içeriği ve gerekliliği hususlarında yıllarca tartışmalar yaşanmaktadır. Yabancı dil konusunda henüz bir toplumsal tartışmaya imkân tanınmadan her zaman müfredatlarda zorunlu ders olarak yerini alması, yabancı dilin öneminin kavratılmadan topluma dayatılması, öğrenme sürecindeki gevşek, ciddiyetsiz bir anlayışın oluşmasına sebep olmaktadır. Bu anlayışla başarıya ulaşmak şöyle dursun adımı bile söyleme cesaretini göstermeyen öğrenci kitleleri kaçınılmaz sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. “Dil özünde psikolojiktir.” Galichet 1963, 219) Ana dili psikolojik iken yabancı dilin kat kat psikolojik bir eylem olması muhakkaktır. Martinet’in belirtmiş olduğu gibi “Dil sosyal bir varlıktır.” (Martinet 1970, 8,10) Bu nedenle toplumsal bir tartışma ve toplumsal bir mutabakatla yabancı dil süreci belirlenip ve öğretim programlarında en doğru biçimiyle yerini almalıdır. Öğrenme sürecini uygulayanın da öğrenme sürecinden

⁴ <http://www.memurlar.net/haber/391732/>

etkilenenin de toplum olması toplumun karar alma aşamasında söz hakkı olması sonucunu ortaya koyar. Bu nedenle toplum üzerinde yapılacak sondaj çalışmaları yabancı dil uygulamaları konusunda gerekli olduğu kadar doğru ve gerçekçi olacaktır.

Sonuç

Yabancı dil öğretimi ülkeler arasında ki ilişkiler açısından önemli olmakla birlikte, yabancı dilin bir ülkenin programında bilinçli bir şekilde koyulması, yabancı dil seçiminin bilinçli olarak yapılması gerekir. Yabancı dil ve ana dili kavramlarının iyi tanımlanması, yabancı dil olarak sadece birkaç dilin değil tüm dünyaya hitap edecek birçok ülkenin dillerinin karşılıklı olarak programlara alınarak, anadilini tamamlamış, kendi bilincinin farkında olarak bireylerin yabancı dil eğitimi yapmaları gerekmektedir. Tek tip yabancı dil öğretimi yabancı dili öğrenen toplumları sömürge psikolojisine sokar ve ekonomik ve kültürel açıdan insanlar üzerinde bağımlılık oluşturur. Sonuç olarak yabancı dil süreci bir ülkenin uzun tartışmalar sonucunda doğru bir şekilde aldığı kararlarla yapılması ülke menfaatleri açısından önemlidir.

Kaynaklar

<http://perso.enslyon.fr/lucie.martinet/recherche/interet/fr/GrapheSociauxLinguistique.pdf>, (10.03.2015)

Greta, K.N. (1999). *Öğrenimin Taosu*, Çev. Beno Kuryel, Beyaz Yayınları, ist. S.22

<http://www.haberkita.com/dunya/dunyada-konusulan-dil-sayisi-00426.html>
(10.03.2015)

Unesco, (1979). *Apprendre et travailler* NICI,1979 Belgique

<http://www.cokbilgi.com/yazi/dunya-uzerindeki-diller-hakkinda/>(11.03.2015)

<http://www.memurlar.net/haber/391732/>(15.03.2015)

Galichet, G. (1963)*Methodologie Grammaticale*, Etude psychologique des structures,Presses Universitaires de France, Paris

Martinet, A. *Elements Linguistiques Générale*, Armand Colin, 1991,Paris.

FRANSIZCA ÖĞRENİMİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR (ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)

**Sadık TURKOGLU¹
Emine CAVDAR ATAMAN²**

Öz

Bu çalışmada, Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, Fransızca öğreniminde karşılaştıkları dilbilgisel zorluklar ve nedenleri incelenmiştir. Fransızca Dilbilgisi Kurallarının Öğreniminde bu öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri ölçmek amacıyla 2011-2012 akademik dönemde Atatürk Üniversitesi Fransız Dili Eğitiminde okuyan 75 öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Anketin sonucunda, öğrencilerin düzensiz eylemlerin çekimi ve kiplerin, özellikle şart ve istek-dilek kiplerinin kullanılmasında zorlandıkları gözlemlenmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Fransızca Öğrenimi, Fransızca Öğrenme Güçlükleri, Yanlış, Anadilin Etkisi.*

The Difficulties Faced by University Students in the Learning French

Abstract

In this study, grammar difficulties faced by Turkish university students learning French in the process of French learning and their causes were searched. In determining the difficulties, a survey is applied on the 75 students learning

¹ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi mail: sadik.turkoglu@atauni.edu.tr

² Okt., Erzincan Üniversitesi Mail: emoss1986@hotmail.com

French in Atatürk University in 2011-2012 academic year. In the light of findings, it is found that the conjugation of irregular verbs and the moods in verbes (especially conditional and subjunctive) are the most difficult subjects in all.

Keywords: *Learning French, Difficulties of Learning French, Error, Effect of Native Language*

Giriş

Küreselleşen dünyada ülkeler arasındaki siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerin artmasıyla birçok uluslararası kuruluş ortaya çıkmıştır. Türkiye de bu kuruluşların birçoğunun üyesidir ve “bu kuruluşlarda ortak iletişim aracı olarak birkaç ulusun dili kullanılmaktadır” (Demirel, 1990, 5). Uluslararası ilişkilerin yoğun olduğu bu dönemde Türkiye’de de batı dillerinden birkaçının öğretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Eskiden bir yabancı dil bilmek bir ayrıcalık sayılırken, bugün oldukça normal karşılanan bir durum haline gelmiştir. Çünkü bir işe girmenin temel şartlarından biri de en azından bir yabancı dil bilmektir. Birçok kurum veya kuruluş ise, adaylarda en az iki yabancı dil bilme şartı aramaktadır. “Bir dil bir insan, iki dil iki insan” sözünden hareketle dil öğrenmek dünyaya açılan bir kapıdır.

Bir yabancı dili öğrenmek, eğer konuşulduğu ortamda gerçekleşmiyorsa, doğal dil öğrenim sürecinden farklılıklar gösterir ve kaçınılmaz olarak büyük ölçüde anadilden hareketle gerçekleşir. Anadil ile erek dil arasında az ya da çok benzerlikler veya farklılıklar vardır. Benzerlikler yabancı dilin öğrenimini kolaylaştırmakta, farklılıklar ise güçleştirmektedir. Tüm yanlışları bu dil arasındaki farklılıklara bağlamak doğru değildir: anadilinden edimindeki yetersizlikler, motivasyon eksikliği, kendine güvenmeme, yanlış yapma korkusu, adaptasyon, dikkatsizlik, kişisel ve psikolojik nedenler, aile, çalışma ortamı, öğretmenin öğrenciye davranışları, öğrenciye sunulan imkânlar vb. öğrenmeyi etkiler.

Fransızca, ülkemize 1700’lü yılların başında XIV. Louis döneminde girmeye başlamıştır. Çünkü bu sırada, Fransa Avrupa’daki gücünü yitirmiş ve üstünlüğünü İngiltere’ye kaptırmıştır. Güçsüz düşen ve Doğu ile ticaretini Akdeniz üzerinden yapan Fransa, Osmanlılarla ilişkilerini o dönemin ticaret

*Fransızca Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorluklar
(Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)*

adamları sayesinde geliştirmeye başlamıştır. İki devlet arasındaki ticari ilişkilerin gelişmesi, “Fransızların 19. yüzyıla kadar sürekli en ayrıcalıklı ulus ve en güçlü müttefik olarak kalmalarını sağlar” (Aksoy, 1990, 9).

“1 Eylül 1868 tarihinde Galatasaray Lisesinin açılmasıyla Fransızca, orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapılan ilk dil olmuştur” (Demirel, 1990, 8). Türkiye’de devlet okullarında öğretilmeye başlanan ilk dil olmasına karşın Fransızca, zamanla İngilizce ve Almancadan sonra üçüncü sıraya yerleşmiştir.

“1998 yılında uygulamaya koyulan “basamaklı kur sistemi” ile okullar öğrencilere üç dilden birini seçme olanağı tanımış ve bu da İngilizce sınıflarının birden bire artmasıyla sonuçlanmıştır” (Perez, 1990, 13). Daha sonra bu sistemden vazgeçilmesine karşın İngilizceye karşı aşırı istek, zamanla Fransızca ve Almancanın devlet okullarından neredeyse tamamen kalkmasına neden olmuştur. Ülkemizin Avrupa Birliğine adaylık sürecinde, yabancı dil bilmek seçenekten çok, zorunluluk olmuştur. Tüm çabalara rağmen, lise öğrencileri bile yabancı dilde kendini tanıtamamaktır.

Dumont, “ 1995’den 1998’e kadar 3 yıl içerisinde İzmir Buca Lisesi neredeyse tüm Fransızca öğrencilerini kaydetti ve yerini İngilizce öğrencilerine bıraktı” diyerek İngilizce’nin Türkiye’deki hâkimiyetini açıklar.

2004’te MEB, zorunlu İngilizce dersi dışında ikinci yabancı dili Almanca veya Fransızca’yı seçmeli ders olarak koyma kararı alır. 1997’de MEB 4. sınıftan itibaren haftada 2 saat okullara yabancı dil dersi koymayı zorunlu kılar. 6.sınıfta haftalık ders süresi 4 saate çıkar. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de İngilizce hâkimiyeti vardır.

Özel okullarda durum farklıdır. İlkokulda yabancı dil eğitimi İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca eğitimi verilir. Devlet okullarında Fransızca üçüncü sıradadır. Fransızca alanında, Yükseköğretimde en iyi örnek Galatasaray Üniversitesi’dir. “Fransızca Öğretmenliği”, “Fransız Dili ve Edebiyatı”, “Karşılaştırmalı Edebiyat”, “Mütercim-Tercümanlık” bölümleri; 19 Mayıs, Atatürk, Erzincan, Dokuz Eylül Üniversiteleri gibi üniversitelerde mevcuttur.

Yöntem

Fransızca Dilbilgisi Kurallarının Öğreniminde Türk Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükleri ölçmek amacıyla 2011-2012 akademik dönemde Atatürk Üniversitesi Fransız Dili Eğitiminde okuyan 75 öğrenciye bir anket uygulanmıştır. Hipotezimiz, öğrenciler Türkçeden Fransızcaya olumsuz aktarım yaptıklarının bilincinde oldukları ve anket sorularının güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu yönündedir. Veriler, Emine ÇAVDAR tarafından Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU danışmanlığında yazılan “Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öğrenimlerinde Ana Dillerinin Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

Katılımcıların Özellikleri:**Atatürk Üniversitesi**

17 Erkek (%) 22.7

58 Bayan (%) 77.3

Yaş (Ortalama) 23.6

Birinci sınıf : 11 Öğrenci (%) 14.6

İkinci sınıf : 14 Öğrenci (%) 18.7

Üçüncü sınıf : 30 Öğrenci (%) 40

Dördüncü sınıf: 20 Öğrenci (%) 26.7

Görüşmeye dayalı bulgulara göre daha güvenilir olan Likert tipi anket uygulanmıştır. Bu anket, 1932 yılında Rensis Linkert tarafından uygulanmıştır. Katılımcıların bir konuyla düşüncelerini ölçme amaçlı olan Likert'in tutum ölçeği, 5 basamaklı bir ölçeğe göre cevaplandırılmaktadır. Tutumun şiddeti, uçlara doğru gittikçe olumlu veya olumsuz yönde artmaktadır.

Ankette 9 soru 5 basamaklı bir ölçeğe göre cevaplandırılması istenir: (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Emin değilim, 4=Katılıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum).

*Fransızca Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorluklar
(Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)*

Anket soruları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde yayımlanan Nazmiye TOPÇU TECELLİ ve Nurten ÖZÇELİK tarafından yazılan *Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca ve Türkçe Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar* adlı makaleden (Tecelli ve Özçelik, 2007) alınmıştır. Bu anket, Hacettepe, Gazi ve Ankara Üniversiteleri 2003-2004 öğretim yılı hazırlık sınıfı öğrencilerine ve öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

“Anketin geçerlik ve güvenilirliği için, Gazi Üniversitesi Fransızca hazırlık sınıflarından rastgele seçilen 40 öğrenciye ön test uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan, güvenilirlik katsayısı düşük olan sorular anketten çıkarılmıştır. Ayrıca anketin güvenilirliğini artırmak amacıyla, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim fakültesi Fransız Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli, alanında uzman iki öğretim üyesinin de fikir ve görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin Fransızca dil düzeyleri dikkate alınarak öğrenci anketi Türkçe, öğretim elemanları anketi ise Fransızca olarak hazırlanmıştır. (Tecelli ve Özçelik, 2007, s.283).”

Ankette elde edilen nicel veriler SPSS 17.00 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel analizler kullanılmıştır. 5 basamaklı Likert tipi ölçeğimizde, Ölçme aracının Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,79 (,5 üzerisi güvenilir) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında ise aşağıdaki dereceleme kullanılmıştır.

Tablo.1. Bulguların Yorumlanmasındaki Dereceleme

Puan aralığı	Dereceleme	Yorum
1.00 - 1.80	Kesinlikle katılmıyorum	Çok düşük
1.81 - 2.60	Katılmıyorum	Düşük
2.61 - 3.40	Emin değilim	Orta/kısmen
3.41 - 4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21 - 5.00	Kesinlikle katılıyorum	Çok yüksek

Bulgular

Diller dilbilgisi kuralları, söz dizimleri ve konuşma yapıları açısından büyük farklılıklar gösterirler. Yabancı dil öğrenmek isteyen herkes doğal olarak zaten bir dili yani kendi anadilini konuşmaktadır. Öğrenci dilini öğrenmek istediği toplumun kültürel özelliklerini benimsemiyorsa o dili daha zor öğrenir.

Türkoğlu (2004, s.460), “bugün, Avrupa birliğini oluşturan ulusların insanların en azından iki dili konuşmalarının nedeni belki de içinde yaşadıkları toplumların kültürlerindeki ortak öğelerin ve iletişimlerinin fazla olmasına ve konuştuğu dillerdeki sözcük benzerliklerine bağlanabilir.” Göç, ticari ilişkiler yurt dışında çalışma isteği, evlilik vb. nedenler yabancı dil öğrenmeyi mecbur kılar. Öğrenilecek dile karşı çevrenin tutumu veya o ülkeyle ilişkiler de dil öğrenimini etkiler.

Dillerin biçimbilgisel sınıflandırılmasına göre, Türkçe bağlantılı, yani eklemeli diller sınıfına girer ve bu türün en tipik örneğini oluşturur. Bağlantılı dillerde, değişmeyen bir köke yetenek, işteşlik, olumsuzluk, zaman, kişi gibi çeşitli görevleri üstlenen ekler, biçimbirimler ulanır ve bunlar, ek yerleri belli olmayacak biçimde sıkıca birbirleriyle kaynaşır (Aksan, 2000, 105). Örneğin, “göz” ad köküne eklenen ekler yeni sözcükler üretebilir: “göz-cü”, “göz-lük”, göz-lük-çü” (Kıran, 2001, 29-30).

Fransızca bükümlü dillerdendir. Bu türden dillerde, kök ile ek arasındaki sınır her zaman belirgin değildir. Çekim sırasında kök değişime uğrar (je bois, nous buvons, nous avons bu).

Türkçe ve Fransızca arasındaki en büyük ayrım, Türkçe’de kurallı tümcenin öğeleri, başka bir deyişle tümcenin kurucuları “Özne + Tümleç + Yüklem” (Gencan, 1979, 111-112) dizilişini izlerken Fransızca’da “Özne + Yüklem + Tümleç” (Sujet Verbe Objet) (Schott-Bourget, 1994: 35) dizilişini izlemesine dayanır. Yani, eylem öbeğine bağlı tümleçler Türkçede yüklem önüne yerleşirken, Fransızcada yüklemden sonra yerleşmektedir. Türkçede vurgu yapılmak istenen sözcük eylemden önce yazılırken, Fransızcada nesne yüklemden sonra gelir: « O bir dergi okuyor: Il lit **une revue**».

Ünsal’a göre (2010, s.274.), “Fransızca sözdiziminde Türkçedeki belirtme durumu biçimbirimi -(y)I’yi karşılayacak herhangi bir biçimbirim

*Fransızca Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorluklar
(Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)*

yoktur. Fransızcada belirli tanımlılıklar ismin hem yalın hali hem de -(y)I halini belirtirler.

J'aime le chocolat / le thé. J'adore le chat.
Çikolata(yı) / çay(ı) severim. Kedi(yi) çok severim.”

Türkçenin en önemli sözdizimi özelliklerinden biri, sözdizimindeki özgür sözcük dizilişi özelliğidir : « Elif gülü sever / Elif sever gülü / Gülü Elif sever / Gülü sever Elif / Sever gülü Elif / Sever Elif gülü. Buna karşın, Fransızca, tümlecini eylemden sonra söylenme zorunluluğunu dayatır (Adamczewski, 1991, 206): « Elif aime la rose » Bu kullanımlar yanlış:« Elif la rose aime » « la rose aime Elif ».

Türkçe'nin sözdiziminde eksilteli anlatımlar oldukça önemli bir yer tutar. Özellikle gizli özneli tümceler, başka birçok dilde bulunmayan, Türkçeye özgü anlatım olanaklarıdır. Bu özellik ayrıca, Türkçede tek sözcüklü dizimsel yapıların oluşmasına yol açar (Şimşek, 1987, 7-8): Aldım (ben), oynucağım (benim).

Fransızca bu türden kullanımlara izin vermez. Kurallı bir tümcede özne zorunludur ve tümcenin başında yer alır: Je prends (prends yanlış), mon jouet (jouet yanlış).

“Türkçe ile Fransızca arasındaki bir başka fark ise, Türkçede birine bakmak, birine tapmak, birine saygı duymak, birine teşekkür etmek ... gibi fiiller ismine –e hali yani yönelme durumu ile verilirken Fransızcada belirli sayıda fiil regarder qqn, adorer qqn, respecter qqn, remercier qqn... gibi ismin yalın hali ile belirtilir. Bu durum ise Fransızca öğrenirken anadilden getirdiğimiz alışkanlıktan dolayı bir güçlük teşkil eder (Ünsal, 2010, 274).”

Türkçede yüklemle tümleç arasındaki bağlantı ad durum ekleriyle sağlanırken Fransızcada bu ilişki çeşitli ilgeçlerle sağlanır: « Elif fakülte**den** geliyor / Elif vient **de** la faculté ».

Genişlemiş sıfat öbeklerinde baş Türkçede sağda, Fransızcada soldadır: « hayatından memnun / content de sa vie ». Ad tamlamasında baş ad Fransızcada solda Türkçede ise sağdadır: çocuk oyunu / le jeu d'enfant.

Fransızcada yan tümceler ilgi adları (qui, que, où, dont, auquel, desquels, vb.), bağlaç ve bağlaç düz sözlerle (que, si, quand, comment, pourquoi,

jusqu'à ce que vb.) kurulurken, Türkçede yan tümceler çeşitli adlaştırma ekleriyle (-iş, -me, -mek, -en, -dik, -ecek, -ip, -erek, vb.) kurulmuş ya da temel tümceye bağlanmıştır. Yan tümceler, Fransızcada çekimli eylemlerle kurulurken, Türkçede genellikle çekimsiz eylemlerle kurulmaktadır: « Çocuk, annesini **göremeyince** ağladı / l'enfant a plu quand il **n'a pas pu voir** sa mère ».

Türkçede diğer Hint-Avrupa dillerinden farklı olarak isimlerin iyelik eki aldığı bilinmektedir. Türkçede sahip olmak ya da sahip olmamak kavramları iyelik ekleriyle verilir. Türkçe "Benim bir kitabım var" tümcesinin Fransızcadaki karşılığı "J'ai un livre -Ben bir kitap sahibiyim-" şeklinde olur.

Türkçede, özneye bir kişi adlı bulunuyorsa, yüklem de bu kişi adıyla uygun kişi eki alır. Ancak Türkçede Fransızcadan farklı olarak "Müşteriler gittiler" yerine "Müşteriler gitti" örneğinde görüldüğü gibi, fiil çekiminde 3. çokluk şahıs eki kullanılmayabilir. Fransızcada da eylem kişiye göre çekimlenir. "Les clients sont partis" olarak ifade edilir. "Les clients sont parti" denemez.

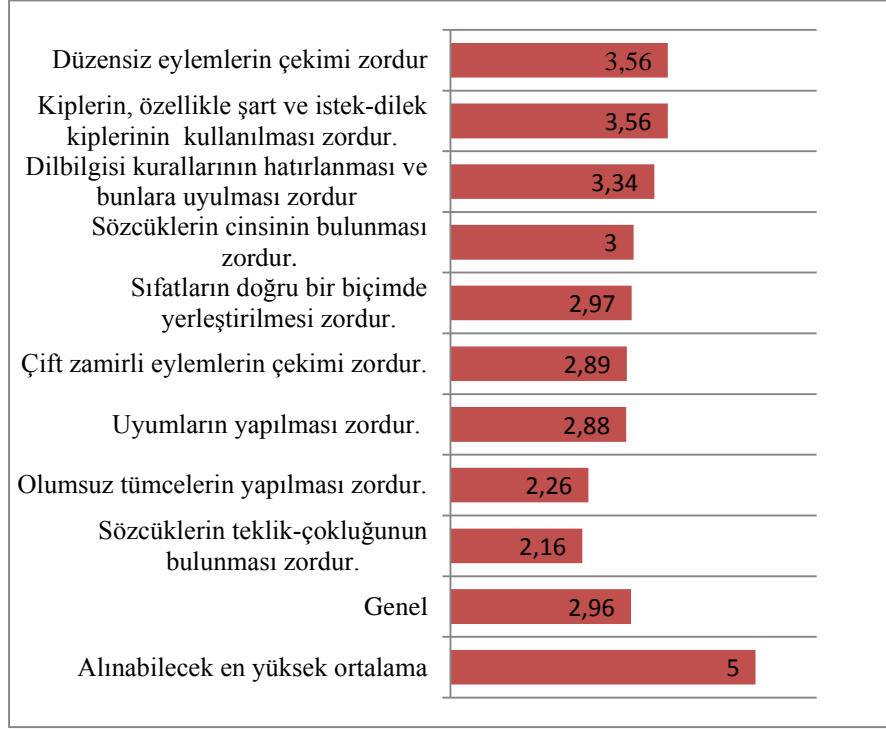
Türkçede tamlayan ya da belirten unsur, daima tamlanan ya da belirtilen unsurdan önce gelir. Başka bir ifadeyle yardımcı unsur, daima asıl unsurdan önce yer alır. Bu kural, sözcük grupları için olduğu gibi, birleşik cümleler için de geçerlidir: Oğlum beğendiği gömleği **satın aldı** / Mon fils **a acheté** la chemise qu'il **a aimée**. Bu durum bize, Türkçenin diğer bağlantılı diller gibi sola döngüsel bir dil olduğunu gösterir. Fransızca ise sağa döngüsel bir dildir.

Türkçede ilgeç isimden sonra, Fransızcada isimden önce gelir: « Cumhuriyetten **önce** / **avant** la République ». Tüm sıfatlar Türkçede isimden önce gelirken Fransızcada istisnalar dışında isimden sonra gelir: « **esrarengiz** hikaye / histoire **mystérieuse** ».

Türkçenin sözdiziminin önemli özelliklerinden biri de Hint-Avrupa dillerinde ayrı birer eylemle (Fr. Être) yerine getirilen görevin yalnızca ek biçimindeki ek eylemle gerçekleştirilmesidir. Şimdiki zamanı (-im, -sin, -dir, -iz, -sınız, -dirler) son eklemle çekilen bu eylemin 3. kişisini gösteren (-dir) ekinin günlük konuşmalarda çoğu kez, kullanılmaz. Ama Fransızcada her zaman söylenme zorunluluğu vardır: Bu bir çiçek(tir). /C'est une fleur.

Tartışma ve Sonuç

Grafik 1 Öğrencilere göre öğrenilmesi en zor konular



- Anketimiz sonucunda öğrencilerin en çok “**Düzensiz eylemlerin (les verbes irréguliers) çekimi zordur (Ortalama=3,56-%71,2)**” ve “**Kiplerin, özellikle şart (conditionnel) ve istek-dilek (subjonctif) kiplerin kullanılması zordur (Ortalama=3,56-%71,2)**” cümlelerini seçtikleri gözlemlenmiştir.

Türkçede Banguoğlu'nun belirttiği gibi (2007, s.549) bileşik cümleler şart cümlesi, ilinti zamir cümlesi ve bağlam cümlesi ile yapılırken, Fransızcada her yan tümcede eylemin temel tümcedeki eylemle uyumlu bir şekilde çekilmesini gerektirdiğinden, öğrenenlerin kafasını karıştırmakta ve bu uyumu yapmakta güçlük çekmelerine neden olmaktadır. Bazı bağlaçlardan sonra sadece

bazı zamanların kullanılması (örneğin, jusqu'à ce que + subjonctif, au cas où + conditionnel présent gibi), öğrencileri şaşırtmaktadır. Örnekler:

- Tu m'as dit que tes enfants **iront** chez moi. (...tes enfants **iraient**...)
- Nous avons attendu jusqu'à ce que le directeur **vient**. (...le directeur **vienne**)
- Je prends mon pull au cas où J'**ai** froid. (...au cas où J'**aurais** froid)

Fransızca ve Türkçedeki şart bildiren yapıları karşılaştıran Özçelik (1990 :80) ise,« *Fransızca öğrenen Türk öğrenciler, şart bildiren tümcelerde zaman uyumu konusunda oldukça fazla yanlış yapmaktadırlar* » demektedir. Bizim tespit ettiğimiz sonuçlar Özçelik'in bu düşüncesini doğrular niteliktedir. Öğrencilerin bu konuda zorlanmalarının en büyük nedeni öğrenenlerin zamanları birbirlerine karıştırmaları ve temel tümceyle yan tümcenin zamanını birbirine uyduramamalarıdır. Bunda Fransızcadaki zamanların hepsinin Türkçede bulunmamasının ve Fransızcadaki zaman uyumu kuralının Türkçede yer almamasının büyük payı vardır. Ayrıca Türkçenin çekimi düzenli ve bu kadar karışık değildir. Düzensiz fiiller, çekim kuralları, zaman uyumu Türk öğrenenler için zorluk oluşturmaktadır.

Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen İspanyolların yaptıkları yanlışları anlatan Tomé ve Goicoechea Gómez (2004: 1), öğrencilerinin geçmiş zaman çekimlerinde yardımcı eylem "être" yerine "avoir"ı kullandıklarını söylemektedir. İspanyolcada sadece bir yardımcı eylem olması (haber) ve tüm geçmiş zaman çekimlerinde bu yardımcı eylemin kullanılması, öğrenenlerin bu tür yanlış yapımlarındaki nedenlerden biridir. Fakat Türk öğrenciler gibi, İspanyol öğrencilerin de eylemlerin aldıkları yardımcı eylemleri tam olarak öğrenemezler. Örnek yanlışlar: « Nous **avons préparé** à aller au pique-nique (nous sommes préparés)», « Mon frère **avait cassé** sa jambe (mon frère était cassé)», « Les gens **sont faim** (Les gens ont faim)» .

- “Çok fazla sayıda dilbilgisi kuralı olduğundan bu kuralların hatırlanması ve bunlara uyulması zordur” (Ortalama=3,34- %66,8) seçeneği en çok seçilen **ikinci zor** görülen öğemizdir.

Türkçeden farklı olarak Fransızcada a,e,i ile biten kelimeler ünlü bir harf ya da okunmayan bir h (h muet) ile başlayan bir kelimeyle kaynaşırlarsa “a,e,i”

*Fransızca Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorluklar
(Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)*

düşer. Bu durumda, düşen harf yerine kesme işareti kullanılır. Örneğin: l’habit, l’ouvrier, Je t’aime, je veux qu’il vienne, c’était... Türkçede böyle bir kullanımla karşılaşmayan öğrenciler yanlış yapmaktadır: «elle **se appuie** sur la langue (s’appuie)», «il est au sujet **de une relation** (d’une relation)».

Fransızcada, adlardan önce onu niteleyen herhangi bir sayının bulunması, bu sayının tekil ya da çoğul oluşuna göre adın uyum yapmasını gerektirir. Öğrenciler genellikle sayılarla adları kullanırken uyum yapmazlar. Bu uyum eksikliği Türkçeden olumsuz aktarımdır. Çünkü, Ergin (2005, s.276), sayı sıfatlarının bir dışında hepsi çokluk ifade etti için bunlarla yapılan sıfat tamlamalarında ikinci ismin çokluk olmasına lüzum görülmez: Beş elma... Fakat bu esas kaidenin bazı istisnaları da görülebilir: kırk harâmiler, dört büyükler, üç silâhşörler... Örnek yanlışlar: « quatre personne », « six heure », « deux jour »...

Ad tamlamasında baş ad Fransızcada Türkçede ise soldadır. Fransızcada isim tamlaması, ismi tamlamak veya belirtmek için bir edat yoluyla cümleye bağlanan kelime grubudur. Genellikle “de” veya “à” edatı kullanılır. Türkçe tamlayan tamlanan dizilimini izleyen örneğin “eğitimin önemi” iken Fransızcada tamlanan-tamlayan dizilimi örneğin “önemi eğitimin” şeklinde olur. Yanlışlar:

« kültür ürünleri » = « la culture produits » doğrusu: « les produits de culture ».

« ilgi noktası » = « l’intérêt point » doğrusu: « le point d’intérêt »

Fransızcada bazı harflerin üzerine bir kısım işaretler konulur. Bu tip işaretler (l’accent aigu, l’accent grave et l’accent circonflexe) aksanlardır. L’accent aigu(é), önüne gelen sesli harfle birleşmeyen ve Türkçedeki e harfini daha ince ve kapalı okuduğumuzda ortaya çıkan sese benzer bir ses veren “e” lerin üzerine konur. L’accent grave(è), kendisinden sonra bir e harfi bulunan bir sessizden önce gelen ve Türkçedeki e gibi okunan e lerin biraz daha yumuşak ve açık okunmasını sağlar. Sanki sözcükte iki “e” varmış gibi okunmalıdır.

Türkçede böyle bir söz konusu olmadığından öğrenciler « la region (région)», « le desespoir (désespoir)», « les miseres (misères)», « Voila (Voilà)», gibi yanlışlar yapar.

L’accent circonflexe (ê,î,ô,û) sesli harflerin bir kısmının üzerine gelerek onların uzatılarak okunmasını işaret eder. Dilimizde yabancı dilden geçen

düzeltilme işareti, şapka (^) işareti bulunmasına rağmen, aşağıdaki kelimelerin Türkçesinde bu işaret olmadığından bu işaretleri kullanmayıp yanlış yapılmaktadır: « l'hopital (hôpital) ».

- “Sözcüklerin cinsinin bulunması (masculine/feminine) bulunması zordur” (Ortalama=3- %60) seçeneği en çok işaretlenen üçüncü öğe olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fransızca ile Türkçe arasındaki en önemli farklılıklardan biri, Fransızcada her adın önüne gelen ve adın cinsini; dişil-eril (féminin-masculin) ya da sayısını; tekil-çoğul (singulier-pluriel) göstermeye yarayan tanımlıkların bulunmasıdır. Fransızcada tanımlıklar belirli(défini), belirsiz (indéfini), parça bildiren (partitif) ve bileşik (contracté) olmak üzere dört çeşittir. Bu tanımlıkların kullanımının belirli bir kurala dayanmaması Türk öğrenenlerin işini daha da zorlaştırmaktadır. Örneğin, kapı (la porte) sözcüğü dişilken, yatak (le lit) sözcüğünün eril olmamasının nedenini anlamakta zorluk çekmektedir.

“Parça gösteren tanımlık (article partitif), bir bütünün bir parçasını belirtir” (Capelle ve Gidon, 1995, 108). Bazen de “sayılamayan bir nesnenin ve nicelendirilemeyen soyut adların önünde kullanılır” (Goosse, 1993: 869): du, de la, de l’, des.

Örnek: Bois de l'eau! (Su iç!) / J'ai du courage (Cesaretim var).

Parça gösteren tanımlığın nerede kullanıldığını anlayamamak veya “de” ilgeciyle yanlış tanımlığı kaynaştırmak yanlışla yol açar. (Je veux manger **du tarte** aux pommes / **de la tarte**).

Bileşik tanımlık da “de” veya “à” ilgecinin yanına adın gerektirdiği tanımlığın gelmesiyle bir işlemdir. Öğrenenin öncelikle doğru tanımlığı bulması ve sonra iki ilgeçten birini getirerek işlemi yapması gerekir. Bazen de doğru tanımlığı bulsa bile, ilgeçlerle tanımlık bileşimini sağlayamadığı için yanlış yapmaktadır. (nous sommes allés **au pâtisserie**, la fondation **du art/ à la pâtisserie: de l'art**).

Fransızcadaki tanımlıklar sadece Türkler için değil, Çinli öğrenciler için de büyük güçlük oluşturmaktadır. Hisquin (2001: 20), “Fransızcadaki tanımlıklar eril, dişil, tekil ve çoğul yapılarıyla ve belirli, belirsiz ve parça bildiren türleriyle son derece karmaşıktır. Öğrenenlerin anadili olan Çince bu kavramın

bulunmaması, Çinli öğrencilerin bu kuralı öğrenmelerinde büyük güçlük oluşturmaktadır.” demektedir.

- “**Sıfatların doğru bir biçimde yerleştirilmesi zordur**” (Ortalama **2,97- %59,4**) seçeneği **dördüncü sırada** seçilen şık olmuştur.

Fransızcada sıfatlar genellikle addan sonra gelir. Fakat bazı sıfatlar addan önce gelir. Bu sıfatların sayıları sınırlıdır. Örneğin, beau, gros, jeune... (güzel, şişman, genç...) gibi çok sık kullanılan ve kısa olan sıfatlar ile premier, dernier, prochain, ...(birinci, sonuncu, bir sonraki...) seri bildiren sıfatlar addan önce gelir (Grégoire, Thiévena, Franco, 2001, s.52). Bazı sıfatlar da, addan önce veya sonra gelişlerine göre anlam değiştirirler: **Grand homme** (Önemli, büyük insan) - Homme **grand** (Uzun boylu adam).

Renk, biçim, uyruk, din vb. belirten sıfatlar addan sonra yer alır: l’armée **turque** (Türk ordusu) Grevisse ise (1969, s. 95), “daha uzun sıfatlar genellikle ikinci sırada yer alır” diyerek Fransızcadaki sıfatların yerini belirtir: un chemin **montant** (yokuşlu yol). Bu konudaki yanlışlar yine Türkçeden olumsuz aktarım yapılmasındandır. Ergin’in de vurguladığı gibi (2007, s.244), Türkçede sıfatlar vasıflandırdıkları veya belirttikleri isimlerin önüne gelirler. Demek ki sıfat bir ismin başına gelip o ismi vasıflandıran veya belirten kelimedir. Anadiline başvuran öğrenciler, (des blessés hommes, très long et fatigant un voyage), gibi yanlışları yapar:

- “**Çift zamirli eylemlerin (les verbes pronominaux) çekimi zordur**” (Ortalama **2, 89- %57,8**) seçeneği **beşinci sırada** bulunmaktadır.

Yanlış dönüşlü adıl, dönüşlü eylemlerle (verbe pronominal) kullanılan adılların özneyle uyumsuz kullanılması sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu adılların özneyle uyum içinde olması gerekir. Aksi takdirde anlamda bazı değişiklikler olabilir ve anlatılmak istenen şey yanlış anlaşılır: Elle **t’appelle Zeliş.** / Elle **s’appelle Zeliş.**

Öğrenenler dönüşlü eylemlerle normal eylemleri ayırt etmekte zorlanmaktadır. Türkçede dönüşlü eylem olmasına karşın dönüşlülüğü bildiren ve özneyle uyum içinde kullanılan bir adıl yoktur. Öğrenen eylemin dönüşlü eylem tümce içinde kullandığında mutlaka adılını da özneyle uyumlu bir şekilde kullanmak zorundadır. (örnek yanlış: Nous **s’amusons** beaucoup avec elle). Eğer

bu adil kullanılmazsa bazı eylemler farklı anlamlara gelebilir. Örneğin, « se marier » (evlenmek) eylemi, « se » adılı yazılmadan kullanılırsa « marier » « evlendirmek » anlamına gelir.

- **Uyumların yapılması zordur. (adjectifs, participes passes, Participes passes avec le COD et le COI) seçeneği altıncı sırada (Ortalama 2,88-%57,6) karşımıza çıkmaktadır.**

Fransızcada sıfatlar birlikte kullanıldıkları ad ya adıyla cins ve sayı bakımından uyum sağlar. Bu durum Türkçedeki sıfatlar için geçerli değildir. Çünkü sıfatların tek bir biçimi vardır ve bu asla değişmez. Örneğin, “Bu güzel ve büyük ev çok pahalı » ve « Bu güzel ve büyük şato çok pahalı » tümcelerini Fransızcaya çevirdiğimizde ilk cümle « Cette belle et grande maison est trop chère », ikincisi ise « Ce beau et grand château est trop cher » şeklinde olur. Görüldüğü gibi Türkçede adlar dışında, iki tümcede başka hiçbir farklılık olmazken, Fransızcada tümcede neredeyse tümcenin bütün öğeleri değişir. Bu da ev (la maison) sözcüğünün dişil, şato (le château) sözcüğünün eril olmasından kaynaklanmaktadır.

Aynı tümceleri çoğul yaptığımızda, Türkçe tümcelerde « Bu güzel ve büyük evler çok güzel », « Bu güzel ve büyük şatolar çok pahalı ». Sadece adlar (ev-ler, şato-lar) Fransızcada ise neredeyse bütün öğeler çoğul olmaktadır « Ces belles et grandes maisons sont trop chères », « Ces beaux et grands château sont trop chers ». Kısacası, bir Türk öğrenen için gereken tüm değişiklikleri bilmek ve bunları doğru biçimde uygulayabilmek zordur ve bu durumda Türk öğrenenlerin birçok yanlış yapmaları doğaldır.

“**Cette** années (ces années)” örneğinde çoğul adın önüne tekil işaret sıfatının getirilmesiyle yanlış yapılmıştır. Bu yanlışların Türkçeden olumsuz aktarım sonucu yapıldığı söylenebilir. Çünkü Türkçede çoğul adların önünde daima tekil işaret sıfatı kullanılır. Ergin’in anadilimiz için belirttiği gibi (2005, s.275), “sıfatlar çokluk yapılmaz.” Ama Fransızcada sıfatlar önüne geldiği adın tanımlığıyla sayı ve cins bakımından uyum sağlarlar.

Öğrenenlerin özne durumundaki adla veya adıyla sıfatın uyum yapması gerektiği kuralını kavrayamadıkları anlaşılmaktadır. Sıfatların özneyle uyum yapması kuralı Türkçede yoktur. Fransızcada sözcüğün cins ve sayı özelliklerine

bağlı olarak ortaya çıkan uyum kuralına göre, yardımcı eylem être olan sıfat tümcenin öznesiyle uyum sağlar. Örnek yanlıı:

« la situation de la Turquie est très **inquiétant (inquiétante)**».

Türk öğrenenlerin sıfat uyumlarında zorlanmalarının en önemli nedenlerinden birisi, Türkçede ve öğrencilerin ilk yabancı dili olan İngilizcede sıfat uyumunun olmamasıdır. Sıfatlarla adların hem cins, hem de sayı bakımından uyumlarını yapabilmek için öncelikle adın tanımlığını bilmek ve daha sonra sayısına göre uyum yapmak gerekmektedir. Öğrenenler, bu kuralı tam olarak öğrenemedikleri için uyum yanlıı yapmaktadırlar.

Ad-sıfat uyumsuzluğuna ilişkin örnek yanlıılar: « la richesse naturel (naturelle)», « l'espèce humain (humaine) », « une langue commun (une langue commune) ». Sıfat-ad uyumsuzluğuna ilişkin örnek yanlıılar: « un grand partie (une grande partie)», « langue étranger (langue étrangere)».

Sıfat eylemler, kimi zaman sıfat gibi kullanılırlar ve niteledikleri adla sayı ve cins bakımından uyum sağlarlar, kimi zaman da geçmiş zamanda yardımcı eylem olarak être eylemi kullanılmışsa, özne ile sayı ve cins bakımından uyum yaparlar. Ayrıca tümcede belirtili nesnenin eylemden önce gelmesi (ilgi adılı tümcelerde olduğu gibi) ya da belirtili nesnenin adil olarak öne alınması da sıfat eylemle bu nesnelerin uyum yapmasını gerektirir.

Öğrenenler, aşağıdaki cümlelerde eylemin gerektirdiği doğru yardımcı eylemi bulmuş, yanına ana eylemin sıfat şeklini yazmış, fakat özneyle uyumunu yapmamışlardır.

« Elle est **entré** dans la classe (entrée)», « Ma tante est **allé** (allée) chez elle ».

Yine uyum kurallarına göre, yardımcı eylemi avoir olan sıfat-eylem ise kendisinden önce gelmesi koşuluyla düz nesne (COD) ile uyum sağlar.

Örnek yanlıı:

La branche que j'ai **écrasé** en vue de descendre est cassé. (...que j'ai **écrasée**...).

- **Yedinci sırada, “Olumsuz (negative) tümcelerin yapılması zordur” (Ortalama 2, 26- %45,2) seçeneği yer alır.**

Öğrenciler olumsuz cümle yapmaya çalışırken genellikle “ne.....pas” biçimbiriminden birisi unutmaktadır. “Personne”, “jamais”, “rien” olumsuzluk belirteçleriyle “ne” kullanılır, fakat “pas” atılır. Fakat öğrenciler bunları ayırt etmede sıkıntı yaşamaktadır. Alan’a göre (2005, s.341), “Olumsuzluk biçimbiriminin eylemden sonra kullanımına ilişkin yanlışların, İngilizceden olumsuz aktarım yapılmasından ve Fransızcadaki “eylem “ne pas” arasına gelir” kuralının genelleştirilmesinden kaynaklandığı görülmektedir”.

- **Son sırada, “Sözcüklerin teklik-çokluğunun (singulier/pluriel) bulunması zordur (Ortalama 2,16- % 43,2) seçeneği bulunur.**

Ediskun, (2007, s.107), “Türkçede çoğul eki-ler’dir. Bu ek, kelimelere ünlüler uyumuna göre ulanır.” Fransızcada ise Grevisse (1969, s.66), “adın önüne bir “s” getirilerek adları çoğul yapılır”. Fakat bu kurala uymayan bazı adlar vardır. L’un des animals, örneğindeki gibi öğrenen çoğul yapımı Türkçedeki tek şekilde düşünerek, istisnalara dikkat etmeden çoğul yapmıştır. Doğrusu, L’un des animaux şeklindedir.

Öneriler

Öğrenenlerin en çok eylemler konusunda zorlandıkları göz önünde bulundurulursa, Fransızca öğretmenlerinin bu konuya çok fazla önem vermeleri gerekir. Öğretmenin, zaman veya kiple ilgili yazılı ve sözlü çalışmalar yapması ve kitap dışında destekleyici alıştırmalar kullanması gerekir. Eylemler, değişik durumlarda bağlam içinde kullanıldıkları zaman anlam kazanırlar. Eylemin yanlış zamanda çekimine ilişkin yanlışların en büyük nedeni, öğrenenlerin zaman uyumu kuralını kayrayamamalarıdır. İkinci neden ise düzensiz eylemlerin değişik zamanlardaki çekimlerini birbirine karıştırmalarıdır.

Tanımlıkları ayırt edebilme konusu da öğrenenlerin en çok yaptıkları yanlışlar arasındadır. Öğretmenlerin her öğrettikleri sözcüğün mutlaka tanımlığını da vermeleri gerekir. Tanımlığın Fransızcada ne kadar önemli olduğunu, yanlış tanımlık kullanıldığında veya sözcüğün tanımlığı yanlış öğrenildiğinde bunun zincirleme olarak tüm öğrenim sürecini etkileneceği anlatılmalıdır.

Sıfat uyumu, öğrencilerin oldukça fazla zorlandıkları bir konudur. Türkçede sıfat uyumunun olmaması, Fransızca öğrenenleri şaşırtmaktadır. Kimi zaman sıfatı Türkçedeki gibi adın önüne yerleştirerek öylece bırakmakta, adla

*Fransızca Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Zorluklar
(Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)*

uyum yapmamaktadırlar. Öğretmenlerin, birkaç istisna dışında sıfatların sayı ve cins bakımından mutlaka adlarla uyum yapmaları gerektiğini anlatması, sınıfta bu uyumların pekiştirilmesini sağlayacak etkinlikler yaptırması gerekir.

Kaynaklar

- Adamczewski, H.**, (1991). *Le Français Déchiffré, clé du langage et des langues*, Armand Colin, Paris.
- Aksan, D.**, (2000). *Her Yönüyle Dil*, T.D.K.Y. Ankara.
- Aksoy, E.**, (1990). *Fransızcanın Türkiye Serüveni ve Düşündürdükleri*, Frankofoni, Ortak Kitap No: 2, Ankara, S:7-11.
- Alan, S.**, (2005). *Fransızca Öğrenen Türklerin Yaptıkları Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Yanlıkların Çözümlemesi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Banguoğlu, T.**, (2007). *Türkçenin Grameri*. (8. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Capelle, G. Gidon N.** (1995). *Le Nouvel Espaces 1*, Hachette Yayınevi, Paris.
- Demirel, Ö.**, (1990). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Usem Yayınları, Ankara.
- Dumont, P.** (1999). *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*. Paris: L'Harmattan.
- Ediskun, H.** (2007). *Türk Dilbilgisi, Ses Bilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi*. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M.** (2005). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ergin, M.** (2007). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Gencan, T. N.** (1997). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Grégoire, M. & Thiévenaz, O. & Franco, E.** (2001). *Grammaire progressive du Français*. Paris: CLE International.
- Grevisse, M.** (1969). *Précis de Grammaire Française*. Paris: Editions Duculot.
- Goosse, M.** (1993). *Le Bon Usage*. Paris: Grevisse.
- Hisquin, D.** (2001). "Français, Langue Etrangere". *Les Revues Pédagogiques de la Mission Laïque Française*, Connaissance du Français, No: 41, S: 17-26.
- Kıran, Z. & Kıran, (Eziler) A.** (2001). *Dilbilime Giriş*, Seçkin, Ankara.
- Schott-Bourget, V.** (1994). *Approches de la linguistique*, Nathan, Paris.
- Şimşek, R.** (1987). *Türkçe Sözdizimi*. Trabzon: Kuzey Gazetecilik Matbaacılık.

- Tecelli Topçu, N. & Özçelik, N.** (2007). *Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca ve Türkçede Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 282293.
- Tomé, M. & Nives Goicoechea, G.** (2004). “*Fautes Typiques des Hispanophones Lors de l'apprentissage du FLE*”, EduFLE.net.
- Türkoğlu, S.** (2004). *Dil Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Etmenler*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Fakültesi Eğitim Dergisi, 9, 457-469.
- Özçelik, N.** (1990). *Etude Comparative de l'Expression de Condition dans le Français et le Turc (Fransızcadaki ve Türkçedeki Şart ifadelerinin Karşılaştırılması)*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ünsal, G.** (2010). *Türkçe ve Fransızcanın Sözdizimsel Açından İncelenmesi*, http://www.hufsmiddleeast.or.kr/PDF/29-2/29-2_09.pdf adresinden 1 Kasım 2014'de alınmıştır.
- Perez, C.** “*L'Enseignement du Français en Turquie*”, Frankofoni, Ortak Kitap No: 2, Ankara, 1990, S: 13-1

ÇEVİRİDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI

Ertan KUŞÇU*

Öz

Günümüzün en ilgi çekici çalışma alanlarından biri olan ve birçok disiplin tarafından farklı şekillerde ele alınan yapay zekâ konusu çeviri alanı için de önemli araştırma konularından biridir. Nitekim bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler milletler arasındaki sınırları ortadan kaldırırken çeviri konusu hâlâ bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Bu sorunun üstesinden gelmek isteyen bilim insanlarının başvurduğu kaynaklardan biri de yapay zekâ'dır. Bu çalışmada da yapay zekâ araştırmalarının çeviri alanına yansımaları ele alınmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde zekâ ve yapay zekâ kavramları üzerinde durulmaktadır. İkinci bölümde geçmişten günümüze kadar yapay zekâ alanında yapılan çalışmalara değinilmekte ve bu kavramının ortaya çıkışı anlatılmaktadır. Üçüncü bölümde çeviri alanındaki yapay zekâ uygulamaları ele alınmakta ve bugün itibarıyla gelinen nokta ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Araştırmanın sonunda çeviri alanında yapay zekâ ile ilgili çalışmaların her geçen gün arttığı ancak elde edilen sonuçların henüz yeterli düzeyde olmadığı buna rağmen atılan adımların hiçte küçümsenemeyecek adımlar olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: çeviri, yapay zekâ, doğal dil işleme, yapay sinir ağları, otomatik çeviri

Applications of Artificial Intelligence in Translation

Abstract

Artificial intelligence, which is one of today's most interesting research areas and which has discussed in different ways by many different disciplines, is one of the important research issues for the translation too. Indeed, while

* Yrd. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi email: ekuscu@pau.edu.tr

advances in information and communication technology are eliminating the boundaries between nations, translation issues are a problem still exists. One of the resources referred by the scientists who want to overcome this problem is the artificial intelligence. In this study, the reflections of artificial intelligence research on translation, is discussed. Intelligence and artificial intelligence concepts are emphasized in the first part of the study. In the second part, the studies in the field of artificial intelligence from the past to the present day are examined and the emergence of the concept is described. Artificial intelligence applications in the field of translation are discussed in the third section and tried to put forward the point reached as of today. At the end of the study, it is observed that the studies related to artificial intelligence in the translation field increase every day, but the results obtained are not yet, in spite of this the steps taken are underestimated steps

Keywords: *translation, artificial intelligence, natural language processing, artificial neural networks, automatic translation*

1. Giriş

Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği günümüzde farklı disiplinler tarafından ele alınan ve üzerinde sıkça durulan konulardan biri de yapay zekâdır. Çeşitli alanlarda yapay zekâ ile ilgili yapılan çalışmalardan son derece olumlu sonuçlar elde edilmektedir. Bu alanlardan biri de çeviridir. Bugün her ne kadar çeviri alanında yapılan çalışmalar istenilen düzeyde değilse de gelecek için umut vaat etmektedir. Özellikle İnternetin hayatımıza girmesi küreselleşme sürecini hızlandırırken farklı dilleri konuşan insanların birbirini anlama sorunu bu sürecin önünde büyük bir engel olarak durmaya devam etmektedir. Bu meseleyle ilgilenen bilim insanları sorunun çözümünde yapay zekâ uygulamalarından yararlanabileceklerini düşünmektedirler ve özellikle gerçek zamanlı çeviri sistemleri üzerinde durmaktadırlar.

Yapay zekâ konusunu açmadan önce zekâ kavramını üzerinde biraz durmak gerekir. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki zekânın tanımı konusunda bir görüş birliği mevcut değildir. Şuur, bilinçaltı, ruh gibi açık uçlu ve soyut bir kelime olması itibarıyla zekânın evrensel bir tanımı yapılamamıştır. Bununla birlikte yapılan tanımların ortak bir cümlesi olarak, zekâ; beynin bilgiyi alıp, hızlı ve doğru analiz etmesi olarak tarif edebilir. Bilgiyi işlemek derken rakamlarla ifade edecek olursak, beyin 60 yıllık bir ömürde saniyede 600 birimlik hafızada kaydedip, işleyip programlamak kapasitesine sahiptir ve bu

dakikada 3,600, saatte 2,160,000 günde 51,840,000 bitlik bilgi anlamına gelmektedir. Dr. V. Grey Walter'in araştırmalarında insan beynine benzeyen bir makinenin yapılabilmesi için 300 trilyon dolardan fazla paraya ve böyle bir makinenin çalışabilmesi için 1 trilyon wattlık elektrik enerjisine ihtiyaç olduğu görülmektedir (Pirim 2006:82).

Yapay zekânın ne olduğu konusunda da ortak bir tanım bulunmamaktadır. Bunun en önemli nedeni yapay zekânın birçok farklı uygulama alanı olmasıdır ve doğal olarak her alan kendine göre bir tanım yapmaktadır. Aşağıda bu tanımların bazıları yer almaktadır.

“Yapay zekânın amacı, normal olarak insan zekâsını gerektiren görevleri yapabilecek makineler yapmaktır,

Yapay zekâ araştırmalarının amacı, insan varlığında gözlemlediğimiz ve akıllı davranış olarak adlandırdığımız davranışları gösterebilen bilgisayarlar yapmaktır,

Yapay zekâ, genel olarak insan tarafından yapıldığında, doğal zekâyı gerektiren görevleri yapabilecek mekanizmanın oluşturulması çabalarının tümü olarak değerlendirilebilir,

Yapay zekâ, bilgisayarları akıllı yapma bilimidir ve hem bilgisayarları daha faydalı hale getirmek isteyenler, hem de zekânın doğasını anlamak isteyenler tarafından uygulanmaktadır. Zekânın doğası ile ilgili olanların amacı, zekâyı taklit etmek değil programı zeki hale getirmektir” (http://web.itu.edu.tr/~sonmez/lisans/ai/yapay_zeka_icerik1_1.6.pdf Erişim 30.12.2014).

Bu tanımlardan yola çıkarak yapay zekâ araştırmaların amacının insanlara özgü olan ve akıllı olarak ifade edilen davranışların makinelere yaptırılması olduğunu söyleyebiliriz. Başka bir deyişle makineleri akıllı hale getirerek daha faydalı olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bunlarla birlikte bu araştırmaların zekânın ne olduğunun ve insan aklının ne şekilde çalıştığının anlaşılabilmesi açısından da önem arz ettiğini söylemek gerekir.

2. Yapay Zekânın Tarihi

Yapay zekânın geçmişi her ne kadar 2. Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında Alan Mathison Turing'in (1912–1954) yaptığı çalışmalara

dayandırılrsa da insanların otomatik makineler yapma isteği ve denemeleri çok eski tarihlere kadar götürülebilir. Örneğin, M.S. 1. yüzyılda İskenderiyeli Heron hava basıncıyla çalışan çeşitli otomatlar (otomatik açılıp kapanan kapı, buhar türbini v.b.) yapmıştır (Topdemir 2011:91). 13. yüzyılda Artuklu sarayında yaşayan Ebul İz El Cezeri, su ve mekanik parçalarla çalışan makineler (otomatik kuşlar, filli saat, otomatik yüzen kayık, çalgıcılar, birbirine şerbet ikram eden iki şeyh, dört çıkışlı iki şamandıralı otomatik sistem, iki bölümlü testi, otomatik abdest alma ve su akitma, ikramda bulunma ve kurulama makinesi, ayrıca, kepçe mekanizması, motor-kompresör mekanizması, su dolabı, şifreli anahtarlar ve robotlar) yapmıştır (Ertürk & Yayan 2012).

15. yüzyılın sonlarında Leonardo da Vinci'nin yapay zekâ ile ilgili çalışmaları olduğu bilinmektedir. 1700'lü yılların ortalarında, Jacques de Vaucanson, flüt çalabilen bir otomat yapmıştı. Bu otomat lastik dudaklarının ve parmaklarının hareketlerini kontrol ederek flüte hava üfleyen ve oniki melodi çalabilen bir özelliğe sahipti (Barutçuoğlu 2001:2). Bunlarla birlikte 17. yüzyılda Alman Matematikçi Wilhelm Shickard ilk mekanik hesap makinesini yapması ve yine aynı yüzyılda günümüz bilgisayarlarında kullanılan ikili sayı sistemini Gottfried Leibniz tarafından geliştirilmesi, 19. yüzyılda Charles Babbage ve Ada Lovelace, programlanabilir mekanik hesap makineleri yapmaları yapay zekâ tarihi sürecinde önemli aşamalar olarak görülebilir.

Yapay zekâ kavramının ortaya çıktığı 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden önce de bu konuda önemli çalışmalar ve icatlar yapıldığı görmekteyiz. Çek yazar Karel Čapek'in 1921'de yazdığı R.U.R. (Rossum's Universal Robots [Rossum'un Evrensel Robotları]) oyununda ilk kez robotlardan bahsetmişti (Schaal 1999). Oyununda robotlar insanlar gibi davranışlar göstermekte ve insanların yaptıkları bazı işleri robotların yaptığı anlatılmaktaydı. Bu oyun ve oyunda kullanılan robotlar büyük ilgi görmüş ve daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalara ilham vermiştir. Ayrıca yapay zekâ laboratuvarlarında algılama ve görme ile ilgili teorileri test edebilmek çeşitli robotlar tasarlanmıştır. 1940'lı yıllarda Shannon'un tasarladığı labirent çözebilen bir fare en iyi örneklerden biridir (Barutçuoğlu 2001:4).

İkinci Dünya Savaşından sonra yapay zekâ ile ilgili çalışmaların arttığını görmekteyiz. Savaş yıllarında yaptığı çalışmalarla dikkatleri üzerine

çeken Turing, 1950 yılında yayınladığı Bilgi İşlem Makineleri ve Zekâ (Computing Machinery and Intelligence) adlı makalesinde, “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu sorarak bu alandaki tartışmaları başlatır. Turing insanlarla iletişim kurabilecek bir makine tasarlamının yollarını aramış ve bu amaçla Turing Testi adını verdiği bir test geliştirmiştir. Bu testte makinenin zekâsını sınamak isteyen Turing bir insan, bir makine ve bir sorgulayıcıyı ayrı ayrı kabinlere koyar. Sorgulayıcı kişi makineyi ve insanı görememekte ve duyamamaktadır. Sorgulayıcı bir ekran vasıtasıyla onlarla yazılı olarak iletişim kurmakta, onlara cevaplamaları için bazı sorular sormakta ve bunlardan hangisinin makine, hangisinin insan olduğunu tespit etmeye çalışmaktadır. Turing’e göre eğer sorgulayıcı bunları ayırt edemezse bu makine zeki bir makinedir (Aslan 2014:16).

1950’li yıllarda yapay zekâ ile ilgili çalışmalar ayrı bir araştırma alanı olarak kabul edilmeye başlandı. Bunun en önemli nedeni etki bilgisayarların hayatımıza girmesi ve ticari şirketler tarafından kullanılmaya başlamasıdır. Bu dönemde Claude Shannon ve Allen Newell tarafından geliştirilen satranç programları ve diğer oyunları oynayan programlar yapay zekâ ile ilgili çalışmalara hız kazandırdı. Ayrıca otomatik çeviri programları üzerine çalışmalar da bu yıllarda başladı (Kocabaş ? :3). 1956 yılında Princeton Üniversitesinden Mc Carthy’nin Dartmouth’da düzenlediği bir çalıştayda yapay zekâ adı ilk defa Mc Carthy tarafından önerildi (Akın 1997).

1972 yılında yapay zekâ çalışmalarında kullanılan ve önemli bir programlama dili olan Prolog, Alan Colmaurer tarafından geliştirildi ve bu programlama dili 1975’te D. Warren tarafından bilgisayarlarda uygulandı. Bu gelişme daha sonraki yıllarda yapılacak araştırmalara da ilham vermekteydi. Nitekim 1981 yılında Japonlar yeni başlattıkları 5. Nesil Bilgisayar Projesi’nde Prolog programlama dilini kullanmayı planladıklarını duyurdular. Bilgi tabanlı sistemlerin başarılı uygulamaları daha sonra genel bilgi sistemlerinin geliştirilmesine yol açtı ve 1983’de Amerika’da CYC, 1984’de Japonya’da EDR Projeleri başlatıldı (Kocabaş ? :3).

3. Çeviride Yapay Zekâ

Antropolojik araştırmaların gelişmiş insan zekâsı ile dil arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartması dikkatleri dil üzerinden yürütülen yapay zekâ çalışmalarına çevirmişti. Araştırmalar sonucunda insan zekâsının kavramlardan ziyade dil ile düşündüğünü ve kelimeler ile kavramlar arasında ilişki kurduğunu ortaya koymaktaydı. Böylece insanların iletişimde kullandıkları Türkçe, İngilizce gibi doğal dilleri anlayan bilgisayarlar konusundaki çalışmaların hızlandı ve doğal dil anlayan programlar geliştirilmeye başlandı. Bu gelişmeler sayesinde İngilizce olan A.I.M.L (Artificial intelligence Markup Language) ve Türkçe T.Y.İ.D (Türkçe Yapay Zekâ İşaretleme Dili) gibi bilgisayar dilleri ile sentaktik örüntü işlemine uygun veri erişim metotları geliştirilebildi. Bugün sembolik yapay zekâ araştırmacıları özel yapay zekâ dillerini kullanarak verileri birbiri ile ilişkilendirebilmekte, geliştirilen özel prosedürler sayesinde anlam çıkarma ve ıkarımsama yapma gibi ileri seviye bilişsel fonksiyonları benzetimlendirmeye çalışmaktadırlar (İmanova 2010:94). Doğal dil işleme olarak adlandırılan bu uygulamalar yapay zekâ araştırmalarının en önemli konularından birini teşkil etmektedir.

Doğal Dil İşleme

Doğal dil işleme, bilgisayar bilimi ve dilbilimin ortak bir alanı olarak son yıllarda özellikle gelişen teknolojiye paralel olarak önemi gittikçe artan alanlardan biridir. Doğal bir dille ilgili çözümleme, yorumlama ve üretme gibi eylemleri gerçekleştirecek bilgisayar sistemlerinin tasarlanmasını ve geliştirilmesini konu edinir. Doğal dil işleme iki kategoride ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi ses işlemesi, diğeri ise dil işlemesidir. Ses işlemesi ses teknolojileri vasıtasıyla dilin fonolojik özelliklerinin incelenerek ses ve yazı arasında çevirimler yapılması olarak ifade edilebilir. Dil işlemesi ise birak basamaktan oluşan bir süreci ifade etmektedir. Bunlardan birincisi Biçimbilim (Morphology) analizdir. Analiz edilen kelimenin kökünü ve eklerini doğru olarak tespit ve tasnif edebilmeyi amaçlar. İkinci basamak cümlenin oluşturulmasını veya bir cümlenin ana bileşenlerine ayrılmasını amaçlayan Sentaks (Syntax) analizi olarak da ifade edilen Cümle analizdir. Bir sonraki analiz, çözümlenmiş kelimelerin ve ayrıştırılmış cümlelerin gerçek dünyadaki yankılanmaları üzerinde duran Anlam (Semantics) analizidir. Son olarak

cümlelerin birleşerek oluşturduğu ifadelerin Anlam Bütünlüğü (Context) açısından yapılan analizleridir (Külekçi 2001).

Yukarıda bahsedilen dilbilimin temel alanları ile ilgili konuları somutlaştıracak olursak bunları şöyle sıralarız:

- Yazım yardımcı araçlarının geliştirilmesi
- Yazım yanlışlarının düzeltilmesi
- Bul ve değiştir
- Basılı bir metni okuma (optik olarak metin okuma) ve okuma yanlışlarını düzeltme
- Bir metnin özetini çıkarma
- Metnin içerdiği bilgiyi çıkarma
- Bilgiye erişim
- Metni anlama
- Bilgisayarla sesli etkileşim
- Bilgisayarın konuşması (metni seslendirme)
- Konuşmayı anlama (konuşmayı metne dönüştürme)
- Soru yanıt dizgeleri
- Yabancı dil okuma yardımcı araçları
- Yabancı dilde yazma yardımcı araçları
- Doğal diller arası çeviri (Adalı 2012)

Doğal Diller Arası Çeviri

Yapay zekâ araştırmaları arasında insanlığın en önemli düşlerinden biri hiç kuşku yok ki doğal diller arası çeviridir. Adalı'nın da (2012) dediği gibi “düşlenen şey; bir kişinin ana dilinde konuşması, karşısındaki kişinin bunu kendi dilinde dinlemesidir”. Uluslararası ve kültürlerarası bilgi aktarımın her geçen gün daha da önem kazandığı günümüz dünyasında bu düşü gerçekleştirilmek artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Zira “çok uluslu şirketlerin farklı dillerin konuşulduğu yerlerdeki şubelerinden, temsilcilerinden tutun, politik yapılanmaların uluslararası arenada hızlı değişimlere yol açtığı bir dünyanın birbirini anlama sorununu gidermede dilin/çevirinin önemi daha da artmıştır. Çoğu uluslararası organizasyonlar çok üyeli bir yapılmaya sahip olmalarından dolayı her türlü etkinliklerinde çok dilli bir çalışma içerisine girmektedirler. Bunun sonucu oluşan aynı konuyu farklı dillerde sunma ihtiyacı

hep karşı karşıya bulunulan ve çözümlenmesi yolunda ciddi çabaların yapıldığı bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır” (Büyükaslan 2011).

Günümüzde doğal dillerin çevirisi için yapay zekâ uygulamalarından yararlanılmakta ve başarılı sonuçlar elde edilmektedir. Bu başarıya rağmen istenilen seviyeye henüz ulaşılammıştır. Akriba diller arasında yapılan yazılı çevirilerde ve teknik, tıp, meteoroloji gibi belli türdeki metinlerin çevirisinde tatmin edici sonuçlar alınmış fakat farklı yapılara sahip diller arasında ve farklı türde metinler arasında yapılan çevirilerde aynı sonuçlar elde edilememiştir. Bu sorunun üstesinden gelinmesi için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin otomatik metin analizi ve yapay zekâ uygulamalarını desteklemek ve bilgisayar destekli çeviri sistemlerinin eş sesli sözcüklerin varlığından kaynaklanan hatalı çevirilerini en aza indirmek amacıyla sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin analiz edilerek bir veritabanında toplanması çalışmalarını söyleyebiliriz. Bunlardan bazılarını örnek verecek olursak, George A. Miller tarafından oluşturulmaya başlanmış WordNet projesi bunlardan biridir. İsim, fiil, sıfat ve zarf türü sözcük ya da sözcük gruplarına ilişkin eş anlam kümeleri (synset) ve bu kümeler arası bazı anlamsal ilişkileri barındıran WordNet, 150 binden fazla sözcük barındıran bir veritabanıdır. Lenat tarafından oluşturulan bir başka veritabanı ise Cyc’tır. Cyc’ın içerisinde yüz binlerce kavramın milyonlarca ilişkisinin olduğu ifade edilmektedir. OpenMind projesi ise yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu projeye toplanan cümlelerden otomatik olarak yaklaşık 200 bin kavram içeren bir anlamsal ağ (concept net) oluşturulmuştur. (Yazıcı & Amasyalı 2011:2)

Şüphesiz ki bir dilden başka bir dile otomatik çeviri yapılabilmesi için bilgisayarların her iki dilin dilbilimsel özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Bunun için izlenebilecek iki yöntemden bahsedilebilir. Bunlardan biri dilbilimcilerin gerekli bilgileri kurallar kümesi olarak bilgisayara aktarmasıdır. İkincisi ise cümleler halinde eşleştirilmiş iki dildeki paralel metinlerin bilgisayara aktarılarak istatistiksel yöntemler ile bu bilgiden yola çıkarak diğer tüm bilgileri otomatik olarak öğrenmesine dayanmaktadır. Birinci yöntemin belli başlı dil çiftleri dışında başarılı olduğunu söylemek mümkün değildir. Buna karşın paralel metinler dışında ekstra bir dil bilgisine başvurmadan etkili

sonuçlar üreten İstatistiksel bilgisayarlı çeviri (İBÇ) daha başarılı ve daha popülerdir (Durgar El-Kahlout & Oflazer 2006:125).

İstatistiksel Bilgisayarlı Çeviri

Makine Çevirisi (MÇ) alanındaki çalışmaların istatistiksel yaklaşıma dönüşümü IBM'in CANDIDE sisteminin temel kural-tabanlı yaklaşıma olan üstünlüğünün kanıtlanması ile başladığını söylemek gerekir. Hesaplama gücünün ve buna bağlı olarak paralel dil verisine ulaşımın kolaylaşması araştırmacıların bu alana olan eğilimlerine destek vermiştir. Ancak bu çeviri denemelerinin büyük bir çoğunluğunu kısıtlı sözcük dizimine ve kısıtlı çekimsel biçimbilime sahip dil ikilileri üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır (Görgün & Yıldız 2012). İBÇ, çeviri işlemini gürültülü kanal sinyal geri elde etme problemine benzer olarak çözdüğünü ifade eden Durgar El-Kahlout ve Oflazer (2006:125-126) bunu şöyle açıklamaktadırlar:

Örneğin, bir İngilizce tümce e , birçok Türkçe tümceye çevrilebilir. İstatistiksel çeviri ilk adımda bütün Türkçe tümcelerin, bütün İngilizce tümcelerin çevirisi olduğunu kabul eder fakat her İngilizce tümcenin, Türkçe tümcenin çevirisi olmasının belirli bir olasılığı vardır. Herhangi bir sözcük öbek çifti (t, e) için, $Pr(t|e)$ verilen İngilizce tümce e 'nin, çevrildiği zaman Türkçe tümce t 'yi üretme olasılığıdır. Çeviri sisteminin amacı, verilen e için, bir çevirmenin üreteceği en yüksek olasılıklı t öbeğini bulmaktır.

$$t^* = \arg \max_t Pr(t | e)$$

Tümceler doru yapılanmış ve yanlış yapılanmış olarak iki gruba ayrılabilir. Örneğin, *yağmur yağdığı için maç iptal edildi* ve *he is not here* cümleleri doğru yapılanmış cümleler iken, *için edildi maç yağdığı iptal yağmur* ve *here is he not* cümleleri yanlış yapılanmış cümlelerdir. Doğru bir çeviride sadece kaynak dilde bulunan sözcüklerin doğru hedef dil sözcüklerine birebir çevrilmesi yeterli değildir. Bunun yanı sıra doğru sözcük

sıralaması beklenir. Hedef dilde üretilecek söz öbeğinin, belirli bir olasılığı olmalıdır. Üretilecek olan söz öbeğinin olasılığını hesaplayabilmek için $Pr(t/e)$ Bayes kanunu kullanılarak yeniden yazıldığında, belirli bir İngilizce söz öbeği e için payda kaynak söz öbeği t 'den, bağımsız olduğundan istatistiksel bilgisayarlı çevirinin temel denklemi;

$$t^* = \arg \max_t \frac{Pr(e|t)Pr(t)}{Pr(e)} \cong \arg \max_t Pr(e|t)Pr(t)$$

şeklinde yazılmaktadır. Denklemdeki $Pr(t)$ hedef dildeki söz öbeğinin olasılığını, $Pr(e/t)$ ise çeviri olasılığını ifade etmektedir. $Pr(t)$ dil modeli, $Pr(e/t)$ ise çeviri modeli olarak adlandırılmaktadır.

Hâlihazırda istatistiksel bilgisayarlı çeviri hizmeti sunan birçok uygulama mevcuttur. Bunların en önemlilerinden biri Google Translate'dir. Google Translate içerisinde yer alan uygulamaların birçoğunda istatistiksel bilgisayarlı çeviri yöntemleri kullanılmıştır. 1653 dil çifti arasında çeviri yapabilen bu uygulama sözcükler, tümceler URL (Uniform Resource Locator [Alan Adı Birörnek Kaynak Konumlayıcı]) girilmek suretiyle örün sayfalarını çevirebilmektedir. Bununla birlikte sözcüklerin birden fazla karşılıklarının sözlük girdileri olarak da sunulması ve sözcüklerin internet üzerinden mevcut olan özgür metinler içerisinde kullanımlarının görüntülenebilmesidir. Başka bir özellik ise Google Translate içerisinde yapılan sözcük ve ifade aralamaların sonuçlarının kişiselleştirilmiş deyimler sözlüğünde saklanabilmesidir. Kişisel Google hesabında saklanan bu sözcükler ve ifadeler daha sonra Google Drive'a aktarılarak terim yönetim sistemlerinde kullanılabilir (Şahin 2013:80).

İstatistiksel bilgisayarlı çevirinin sunduğu önemli özelliklerden biri de ses tanıma ve ses işleme uygulamalarıdır. Bu uygulamada yüklenen Microsoft Office Word ve Power Point gibi dosyaları tek tıklamayla çevirme olanağı mevcuttur. Örneğin kullanıcı mikrofona konuşmakta ve sistem bu konuşmaları ses tanıma sistemiyle yazıya dökmekte ve karşı dile yazılı olarak çevirmektedir. Ayrıca hem kaynak metni hem de erek metni yazı okuma yöntemi ile dinlemek

de mümkündür (Şahin 2013:80). Ses tanıma ve ses işleme uygulamalarının temelinde Yapay Sinir Ağları (YSA) denilen ve insan beyninin modellenmesi olarak görülen bir sistem mevcuttur. Günümüzde önemi gittikçe artan YSA birçok farklı alanda kullanılmakta ve olumlu sonuçlar elde edilmektedir.

Yapay Sinir Ağları ve Gerçek Zamanlı Çeviri

Yapay zekâ uygulamalarında kullanılan yöntemlerden biri olan yapay sinir ağları, gerçek zamanlı çeviri uygulamalarının temelini oluşturmaktadır. Henüz başlangıç düzeyinde olsa da bu uygulamalar özellikle akraba diller arasında yapılan gerçek zamanlı sözlü çeviriler için umut vaat etmektedir. Yapay sinir ağları Civalık (2003:45) tarafından şöyle tarif edilmektedir: “yapay sinir ağları insan beyninin temel birimi olan nöronlara benzer olarak teşkil edilen yapay nöronların, farklı topoloji ve ağ modelleriyle birbirine bağlanmasıyla oluşan karmaşık sistemlerdir. Bir yapay sinir ağı, birbiriyle etkileşim içindeki pek çok yapay nöronun paralel bağlı bir hiyerarşik organizasyonudur.” Yapay sinir ağlarının en önemli özelliklerinden birisi öğrenme kabiliyetlerinin olmasıdır. Nitekim Uğur ve Kınacı'nın da (2006:345) dediği gibi “yapay sinir ağları, insan beyninin özelliklerinden olan öğrenme yolu ile yeni bilgiler türetebilme, yeni bilgiler oluşturabilme ve keşfedebilme gibi yetenekleri herhangi bir yardım almadan otomatik olarak gerçekleştirmek amacı ile geliştirilmişlerdir”. Bulucu ve Kavas (2007) yapay sinir ağlarının öğrenmesini şöyle açıklamaktadır:

Yapay sinir ağlarının öğrenme sürecinde dış ortamdan girişler alınır, bu girişler aktivasyon fonksiyonundan geçirilerek bir tepki çıkışı üretilir. Bu çıkış yine tecrübeyle verilen çıkışla karşılaştırılarak hata bulunur. Çeşitli öğrenme algoritmalarıyla hata azaltılıp gerçek çıkışa yaklaşılmaya çalışılır. Bu, çalışma süresince yenilenen YSA'nın ağırlıklarıdır. Ağırlıklar her bir çevrimde yenilenecek amaca ulaşılmaya çalışılır. Eğer YSA verilen giriş-çıkış çiftleriyle amaca ulaşmış ise ağırlık değerleri saklanır. Yapay sinir ağı öğrendikten sonra daha önce verilmeyen girişler verilir, sinir ağı çıkışıyla gerçek çıkış yaklaşımı incelenir. Eğer yeni verilen örneklere de doğru yaklaşıyorsa sinir ağı doğru öğrenmiş demektir.

Gerçek zamanlı çevirilerde yapay sinir ağlarının çalışma mantığı ise şöyle işlemektedir. Ses tanıma sistemleri vasıtasıyla konuşmalar kodlara bölünerek sistem tarafından işlenir. Ses işlemesi aslında önceden uygun koşullarda veritabanına kaydedilmiş konuşmaların karşılaştırılıp eşleştirilmesi şeklindedir. Algılanan konuşmalar sistem içerisinde yer alan çeviri yazılımına iletilir ve hedef dile çevrilir. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra konuşma sentezi yapılarak karşıya iletilir. Bütün bu işlemler bir saniyeden kısa bir sürede gerçekleşmektedir (Kelion 2012).

Gerçek zamanlı çeviri uygulamalarından biri ve bu alanda yapılan çalışmaların en önemli yansımalarından olan Google Translate gerçek zamanlı bir çeviri robotudur. Ağustos 2012 itibarıyla 25 dil çifti arasında çeviri olanağı sunan bu robot özellikle Fransızca-İngilizce ya da Almanca-İngilizce dil çiftleri arasında tatmin edici sonuçlar vermektedir (Şahin 2013:85). Bir başka yazılım ise Microsoft Skype tarafından tasarlanan ve Kaliforniya’da gerçekleştirilen bir konferansında tanıtımı yapılan ve gerçek zamanlı sözlü çeviri olanağı sunan Skype Translator adlı çeviri aracıdır. Microsoft’un derin sinir ağlarıyla örülmü olduğunu belirttiği bu sistem şimdilik yalnızca İngilizce ve İspanyolca dil çifti arasında kullanılabilir (http://www.skype.com/tr/translator-preview Erişim Tarihi: 02.01.2015).

Sonuç

Sonuç olarak yapay zekâ ile ilgili çalışmaların her geçen gün arttığını ve son derece olumlu sonuçlar elde edildiğini görmekteyiz. Şüphesiz ki bu çalışmaların en önemli alanlarından biri çeviri alanıdır. Bugüne kadar yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar insanlığın en büyük hayali olan farklı dillerde konuşarak anlaşılma rüyasının gerçekleşebileceğini göstermektedir. Nitekim Microsoft, IBM gibi şirketler bu hedefe ulaşabilmek için büyük çaba sarf etmektedirler. Özellikle bilgisayarların sürekli konuşmayı ve diyalogları anlayabileceği ve bu konuşmaları anlık tercüme edebileceği sistemleri oluşturmaya çalışmaktadır. Bu çalışmalar akraba diller arasında tatmin edici sonuçlar verirken farklı yapıda diller için aynı şeyi söylemek mümkün değildir.

Kaynaklar

- Adalı, E.** (2012) *Doğal Dil İşleme* (Natural Language Processing), Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi, 6(6)
- Akın, H. L.** (1997) *Yapay zekada vücut ve beyin problemi Bilgisayar ve beyin*, Nar Yayınları: İstanbul
- Aslan, E.** (2014) *Yabancı Dil Öğretiminde Robot Öğretmenler*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2014, 33(1), 15-26
- Barutçuoğlu, E. I.** (2001) *Robotların Tarihçesi*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Web: <http://robot.cmpe.boun.edu.tr/593/history.pdf> Erişim Tarihi 31.12.2014
- Bulucu, U. & Kavas, A.** (2007) *Kablosuz Ağ Kapsaması için YSA* (Yapay Sinir Ağ) Modeli Kullanılarak Propagasyon Kayıplarının Hesaplanması, III. İletişim Teknolojileri Ulusal Sempozyumu, Çukurova Üniversitesi, Balcalı, Adana ,18-19 Ekim 2007
- Büyükaslan, A.** (2011) *Bilgisayar Destekli Çeviri Üzerine Bir İnceleme*, V. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, 24-25 Haziran 2005, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Web: <http://turcologie.u-strasbg.fr/dets/images/travaux/ali%20buyukaslan%20bilgisayar%20destekli%20ceviri.pdf> Erişim Tarihi: 15.12.2014
- Civalek, Ö.** (2003) *Yapay Zeka-* Ömer Civalek'le Söyleşi, TMH - Türkiye Mühendislik Haberleri, 423(1), 40-50
- Durgar EL-Kahlout, İ. & Oflazer, K.** (2006) *Türkçe-İngilizce İçin İstatistiksel Bilgisayarlı Çeviri Sistemi*. In: TAINN 2006 Fifteenth Turkish Symposium on Artificial Intelligence and Neural Networks, Akyaka, Muğla, Türkiye
- Ertürk, F. E.& Yayan, G.** (2012) *Bilim ve Sanatı Birleştiren İki Usta*, Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 453-464
- Görgün, O. & Yıldız, O. T.** (2012) *İngilizce-Türkçe İstatistiksel Makine Çevirisinde Biçimbilim Kullanımı*.
Web: <http://haydut.isikun.edu.tr/cv/bildiri/SIU-2012.pdf> Erişim Tarihi. 13.12.2014
- İmanova, S.** (2010) *Endüstri Mühendisliğine Giriş*, Qafqaz Üniversitesi Yayınları: Bakü
- Kelton, L.** (2012) *Telefonda Konuşurken Anında Çeviri Yolda*. Web: http://www.bbc.co.uk/turkce/ekonomi/2012/10/121022_phone_translators.shtml Erişim Tarihi: 02.01.2015

- Kocabaş, Ş.** (???)*Yapay Zeka Araştırma Ve Uygulama Alanları*, Web: <http://www.sakirkocabas.com/files/bumat.rtf> Erişim Tarihi: 31.12.2014
- Külekçi, O.** (2001) Doğal Dil İşlemeye Genel Bir Bakış ve Biçimbilimsel Çözümleyiciler-1, Web: <http://www.teknoturk.org/docking/yazilar/tt000038-yazi.htm> Erişim Tarihi: 02.12.2014
- Pirim, H.** (2006) *Yapay Zeka*, Journal of Yasar University, 1(1), 81-93
- Şahin, M.** (2013) *Çeviri ve Teknoloji*, İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları-İzmir
- Schaal, S.** (1999). *Is Imitation Learning the Route to Humanoid Robots*. Trends in Cognitive Sciences, 3 (6), 233–242.
- Topdemir, H. G.** (2011) *Geç İskenderiye Döneminde Bilim: İskenderiyeli Heron*, Bilim ve Teknik Aralık 2011 90-92.
- Turing, A.M.** (1950). *Computing Machinery and Intelligence*. *Mind*, (59), 433–460. Web: <http://www.loebner.net/Prizef/TuringArticle.html> Erişim Tarihi: 15.12.2014
- Uğur, A. & Kınacı A. C.** (2006) *Yapay Zeka Teknikleri ve Yapay Sinir Ağları Kullanılarak Web Sayfalarının Sınıflandırılması*, inet-tr'06 - XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri 21 - 23 Aralık 2006 TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara
- Yazıcı, E.& Amasyalı, M. F.** (2011) *Kavramlar Arası Anlamsal İlişkilerin Türkçe Sözlük Tanımları Kullanılarak Otomatik Olarak Çıkartılması*, EMO Bilimsel Dergi, 1(1), 1-13
- http://web.itu.edu.tr/~sonmez/lisans/ai/yapay_zeka_icerik1_1.6.pdf Erişim Tarihi: 30.12.2014
- <http://www.skype.com/tr/translator-preview> Erişim Tarihi: 02.01.2015

ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA UYGUN OLARAK HAZIRLANAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

**Abdullah KAPLAN¹
Hatice Nur YILMAZ²**

Öz

Bu araştırma ilköğretim 6.sınıf kümeler konusunda Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendiği bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada yarı deneme modellerinden biri olan eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Erzurum ili Karayazı ilçe merkezindeki Atatürk Ortaokulu'nda yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini deney grubunda 17 kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 37 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda dersler Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerle işlenirken kontrol grubunda dersler müfredata uygun öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “başarı testi” kullanılmıştır. Bu test araştırmanın başında ön test, sonunda son test ve deneysel işlemin bitiminden beş hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15 paket programında t-testi uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerle öğrenim gören grup ile müfredata uygun olarak öğrenim gören grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Çoklu Zekâ Kuramı, Etkinlikler, Küme Öğretimi*

¹ Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik A.B.D Öğretim Üyesi. kaplan5866@hotmail.com

² Öğretmen., Atatürk Ortaokulu Karayazı, Erzurum. nuryilmazerzincan@gmail.com
Bu çalışma 2.yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Effects of Activities Based on the Multiple Intelligence Theory on Students' Academic Achievement and Retention Level

Abstract

The purpose of this study is to find out the effects of activities based on the multiple intelligence theory on sets on 6th grade students' learning retention and academic achievement. With this aim a non-equivalent control group method one of the quasi-experimental methods has been used. The research was applied to Atatürk Secondary School which is in Karayazı County, Erzurum in the first term of 2012-2013 Academic Year. The experimental group and the control group consist of 17 students and 20 students respectively. While the courses were taught through activities based on multiple intelligence in the experimental group, in the control group the courses were taught by using teaching methods which were applied according to curriculum. The achievement test was used as data collection tool. Both of the groups were pre-tested and post-tested and in order to determine the long-term retention, the test was applied again. The data have been analyzed by using t-test of SPSS 15. And finally the research shows that there is no statistical difference between the group taught by using teaching methods which were applied according to curriculum and the group taught through activities based on multiple intelligence.

Keywords: *Multiple Intelligence, Cactivities, Set Teaching.*

Giriş

Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlandığı uzun süredir birçok eğitimcinin merak ettiği bir konudur. Bazı eğitimciler insanın zihinsel fonksiyonlarını veya performanslarını göz önüne alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu “testlerin ölçtüğü nitelik” olarak tanımlamışken, bazıları da zekâyı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamıştır (Saban, 2003). Onay (2006, s.9) ise zekâyı “Zekâ yaşam boyu karşılaşılan farklı durumlarda problemleri çözme ve yeni ürünler ortaya çıkarma kapasitesidir” şeklinde yorumlamıştır.

Gardner'e göre ise zekâ, doğuştan gelen sabit bir özellik değil beynin kendine özgü yapısı nedeniyle çevreden etkilenecek kendini sürekli geliştiren niteliklere sahip bir yapıdır (Baki, 2006). Howard Gardner, insanların farklı beceri ve yeteneklerle kendini gösteren birkaç farklı zekâyı sahip olduğunu

Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi

söyleyerek sekiz tane zekâ alanından oluşan Çoklu Zekâ Kuramını oluşturmuştur. Çoklu Zekâ Kuramına göre, insanlarda baskın olan zekâ bölümlerini ya da farklı anlatımla kolay öğrenebildiği öğrenme yolunu kullanarak, o insana öğrenmede sıkıntı çektiği pek çok şeyi kolayca öğretebiliriz. Öğrenciler zevk alarak çalışırlarsa, sıkıntı çektikleri konuları kolaylıkla öğrenebilirler. Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebildiği bir yol kesinlikle vardır. Eğitimciler öğrencilerin güçlü yönlerini tanıyarak ve bu yönlerini kullanarak öğrenmelerine yardımcı olabilirler (Altun, 2005). Öğretmenler bir iki haftalık zaman dilimini içeren öğretim planı hazırlarken bu zekâ türlerinden en az birkaç tanesine hitap eden aktiviteler hazırlayarak öğrenme güçlüğü çeken çocuklara ders süresi boyunca güçlü oldukları alanları gösterme imkânı verilebilirler (Bender, 2012). Çoklu zekâyı oluşturan zekâ alanları; sözel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, içsel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, müzik zekâsı, doğaya dönük zekâ, görsel uzamsal zekâdır. Çoklu Zekâ Kuramı her insanın bu zekâ alanlarının tamamına sahip olduğunu, her insanın bu zekâ alanlarından her birini yeterli düzeyde geliştirebildiğini ve zekâ alanlarının genellikle bir arada ve karmaşık bir yapıda çalıştığını savunur (Altun, 2005).

Gardner tarafından Çoklu Zekâ Kuramı ortaya atıldığından itibaren eğitimde Çoklu Zekâ Kuramıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar içerisinde Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasının öğrenci başarısına etkisini sınavan birçok çalışma vardır (Altuntaş, 2007; Baki, Gürbüz, Ünal ve Atasoy, 2009; Ercan, 2008; Köroğlu ve Yeşildere, 2004; Tabuk, 2009; Yıldırım ve Tarım, 2008; Yılmaz ve Fer, 2003). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında araştırmaların başarıyı ölçmeye yoğunlaştığı görülmüştür. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçların araştırma konusuyla ilgisi ise araştırma konusunun çoklu zekâ destekli öğretimin başarıya etkisini ölçmeye yönelik olmasıdır. Diğer yandan Çoklu Zekâ Kuramı destekli matematik öğretiminin öğrenci, öğretmen veya her ikisinin de tutumuna etkisinin araştırıldığı da birçok çalışma görmektedir (Çalışkan ve Yenilmez, 2012; Gürbüz, 2011; Gürbüz ve Birgin, 2011; Kutluca, Çathoğlu, Birgin, Aydın ve Butakın, 2009). Ayrıca öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının tespitine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Çalışkan ve Yenilmez, 2012; Uzoğlu ve Büyükkasap, 2011). Fakat yapılan literatür taramasına bakıldığında Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin “kümeler” konusunda öğrencilerin akademik başarılarına ve

bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisini ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Matematik dersinde Çoklu Zekâ Kuramına uygun öğretimin olmasıyla farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilerin daha kolay öğrenebileceği, öğrenilenlerin daha kalıcı olabileceği, bu şekilde işlenen matematik dersinin daha zevkli hale gelebileceği, bilgiyi ezberlemeyi değil konuyu öğrenmeyi sağlayabileceği ve de literatürdeki bu konudaki eksikliğin giderilmesine katkı getirebileceği düşünüldüğünden böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Ayrıca bu çalışmanın ilköğretim 6. sınıflardaki matematik öğretiminin daha etkili olmasına faydalı olacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 6.sınıf “kümeler” konusunda Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenilen bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada araştırmanın problemi; ilköğretim 6.sınıf “kümeler” konusunda Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendiği bilgilerin kalıcılık düzeylerine etkisi nasıldır? Şeklinde belirlenmiş ve bu amaçla aşağıdaki araştırma alt problemlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

- 1) Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi var mıdır?
- 2) Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırmada yarı deneme modellerinden biri olan “Eşitlenmemiş kontrol gruplu model” oluşturulmuştur (Karasar, 2008). Araştırma kapsamındaki iki sınıftan rastgele olarak biri deney grubu, biri kontrol grubu olarak belirlendikten sonra deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramına uygun etkinlikler kullanılarak ders işlenirken, kontrol grubuna ek bir çalışma yapılmadan, müfredat programına uygun olarak ders işlenmiştir. Gruplara deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası ölçümler yapılmıştır. Ayrıca deneysel işlemler bittikten 5 hafta sonrada öğrenilenlerin kalıcılığını tespit etmek için bir ölçüm daha yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili Karayazı ilçe merkezindeki Atatürk Ortaokulu'nun 6.sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 2012-2013 eğitim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda bulunan iki tane 6.sınıf şubelerinden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma deney grubunda 17 kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 37 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak 6.sınıf matematik dersi “kümeler” konusuna ilişkin “başarı testi” (EK-1) hazırlanarak ön-test, son-test, ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Başarı testindeki sorular hazırlanmadan önce Milli Eğitim müfredat programında bulunan “kümeler” konusundan belirtke tablosu hazırlanmıştır. Başarı testi maddeleri bu belirtke tablosuna uygun olarak her bir madde tek bir kazanımı ölçecek şekilde ders kitaplarından, ek kaynak kitaplardan, web (Atçı, 2010)'den yararlanılarak araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır. Başarı testi ile elde edilen bulguların geçerliğini kontrol etmek için uzman denetiminde belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosuna göre hazırlanmış olan 30 sorunun güvenilirliğini tespit etmek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Pilot uygulaması sonucunda kapsam geçerliğine de dikkat edilerek güvenilirliği düşük olan maddeler testten çıkartılmıştır. Son haliyle başarı testi 20 tane çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır ve bu şekilde başarı testinin KR20'si 0,73 olarak

bulunmuştur. Bu bulgu sayesinde başarı testinin bu çalışmada kullanılabilir düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Frisbie, 1988).

Uygulama ve Süreç

Çoklu Zekâ Kuramına uygun etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde öncelikle bu konuya ayrılan sürenin belirlenmesi ve konunun içeriğine bakılması için ilköğretim 6.sınıf matematik dersi öğretmen kılavuz kitabı ile 6.sınıf matematik ünitelendirilmiş yıllık planı incelenmiştir ve bu incelemeler doğrultusunda “Kümeler” konusuyla ilgili kazanımlar çıkartılmıştır. Ardından Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerin taşınması gereken özelliklerle ilgili olarak (Altun, 2005; San ve Güleriyüz, 2004; Baki,2006) kaynaklar taranmıştır. “Kümeler” konusuyla ilgili kazanımlar ve taranan kaynaklar dikkate alınarak toplamda 28 adet etkinlik hazırlanmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında ilköğretim 6.sınıf matematik dersi öğretmen kılavuz kitabından ve ders kitaplarından da yararlanılmıştır. Hazırlanan etkinliklere 5 alan eğitim uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Örnekleme okulundaki veriler toplanmadan önce Milli Eğitimden gerekli olan izinler alınıp ardından araştırma için okul müdürüyle görüşme yapılmıştır. Uygulama ön-test ve son-test yapımıyla birlikte toplam 12 ders saati sürmüştür. Araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ön-test olarak her iki gruba uygulanmıştır. Ön-testin ardından 10 ders saati boyunca kontrol grubuna müfredata uygun öğretim yöntemi kullanılırken, deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerle ders işlenmiştir. 10 ders saati süren bu öğretimin ardından başarı testi her iki gruba son-test olarak uygulanmıştır. Son-test uygulamasından 5 hafta sonrada başarı testi, gruplara kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ön-test, son-test ve kalıcılık testi için ayrı ayrı 30’ar dakikalık zamanlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Başarı testinin sonuçları analiz edilirken her soruya 5 puan verilmiş ve toplam 100 puan üzerinden öğrenciler değerlendirmeye alınmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 15 paket programında analiz edilmiştir. Ön-test verilerine bağımsız grup t testi yapılmıştır. Buradaki amaç deneysel işlemlerden önce deney ve kontrol grubu olan farklı sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının görülmesidir. Deneysel çalışmalar bittikten sonra grupların “kümeler” konusundaki başarılarının uygulanan yöntemle göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için son-test uygulanmış ve grupların ortalamaları karşılaştırılacağından bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin bilgilerin kalıcılığına da etkisi araştırıldığından dolayı son-testle aynı maddelere sahip kalıcılık testi 5 hafta sonra gruplara uygulanmış ve grupların ortalamaları karşılaştırılacağından bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel işlemlerde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerden elde edilen bulgulara, tablolara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde problem ve alt problemler merkeze alınarak belirtilen başlıklar altında bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Grupların ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için bağımsız grup t testi kullanılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{x}	SS	t	p	Fark
Deney	17	27,65	8,86	0,493	0,625	Yok
Kontrol	20	26,00	11,07			

Tablo 1'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [$t=0.493$, $p=0.625$ ($p>0.05$)] Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun ön-test puanları ortalaması 27.65, kontrol grubunun ise ön-test puanları ortalaması ise 26.00 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlemden önceki başarılarının eşit olduğu söylenebilir. Deneysel işlemlerden önce grupların başarılarının eşit olması; Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak geliştirilen etkinliklerle işlenen dersin müfredata uygun olarak işlenen derse göre etkililiğine karar vermeyi sağlayacaktır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Grupların son-test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için bağımsız grup t testi kullanılmıştır (Tablo 2).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	SS	t	p	Fark
Deney	17	49,12	21,88	0,413	0,682	Yok
Kontrol	20	46,50	16,63			

Tablo 2'e göre grupların son-test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [$t=0.413$, $p=0.682$ ($p>0.05$)]. Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun son-test puanları ortalaması 49.12, kontrol grubunun ise son-test puanları ortalaması ise 46.50 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak aritmetik ortalamaya bakıldığında, Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanmış olan etkinliklere dayalı öğrenim gören öğrencilerin müfredata uygun öğrenim gören öğrencilere göre az da olsa daha başarılı olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Grupların kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için bağımsız grup t testi kullanılmıştır (Tablo 3).

Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{x}	SS	t	p	Fark
Deney	17	55,88	20,33	1,460	0,153	Yok
Kontrol	20	45,50	22,53			

Tablo 3'e göre grupların kalıcılık testi puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [$t=1.460$, $p=0.153$ ($p>0.05$)]. Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun kalıcılık testi puanları ortalaması 55.88, kontrol grubunun ise kalıcılık testi puanları ortalaması ise 45.50 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak deneysel işlemler bittikten 5 hafta sonra uygulanan kalıcılık testine göre grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında başarının az da olsa deney grubu lehine yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Deneysel işlemler başlamadan önce grupların genel olarak bilgi düzeyleri bakımından birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Deneysel işlemlerden önce grupların başarılarının eşit olması; Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak geliştirilen etkinliklerle işlenen dersin müfredata uygun olarak işlenen derse göre etkililiğine karar vermeyi sağlamıştır.

Deneysel işlemler sonunda gruplara uygulanan son-test sonuçlarına göre Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerin kullanıldığı grupta yer alan öğrencilerin matematiksel başarıları ile müfredata göre ders işlenen grupta yer alan öğrencilerin matematiksel başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Tabuk (2009)'un çalışmasıyla örtüşmektedir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında ise Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanmış olan etkinliklere dayalı öğrenim gören öğrencilerin müfredata uygun öğrenim gören öğrencilere göre az da olsa daha başarılı olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırmanın aksine Köroğlu ve Yeşildere (2004), Yıldırım ve Tarım (2008) ve Ercan (2008)'in yaptıkları çalışmalarda Çoklu Zekâyâ dayalı öğretimle ders işleyen öğrencilerle geleneksel yöntemle göre ders işleyen öğrencilerin başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

DeneySEL işlemlerin bitiminden 5 hafta sonra gruplara uygulanan kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fakat grupların kalıcılık testi puanlarının ortalamalarına bakıldığında deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerle “kümeler” öğretimi gerçekleştirilmiş ve öğretim sonucunda gruplar arasında istatistikî olarak anlamlı fark çıkmasa da grupların ortalamalarına bakıldığında Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin kullanıldığı sınıfın az da olsa daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alınarak Çoklu Zekâ Kuramına uygun öğretim ilköğretim 6. Sınıfta matematik dersinde öğrencilerin matematik başarısını arttırmak için kullanılabilir. Gelecek çalışmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

1. Bu çalışma matematikte “kümeler” konusuyla sınırlı tutulmuştur bu sebeple bu çalışma matematikteki diğer konularda da yapılabilir.
2. Bu çalışma da Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine (tutumuna, motivasyonuna... vb.) etkisinin olup olmadığı araştırılmamıştır. Benzer çalışmalarda Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisinin olup olmadığı da araştırılabilir.
3. Çoklu Zekâ Kuramına uygun olarak hazırlanan etkinliklerle öğretimin etkililiğine yönelik öğrencilerin düşüncelerini öğrenmek için nitel çalışmalarda yapılabilir.

Kaynaklar

Altun, M. (2005). *Eğitim fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin: Matematik Öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaacılık.

Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Olarak Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi

- Altuntaş, N.** (2007). *Çoklu zeka kuramı ile öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atçı, Y.** (2010). *6.sınıf matematik 1. dönem 2. yazılı*. 30 Eylül 2012, <http://www.egitimhane.com/6-sinif-matematik-1-donem-2-yazili-d40271.html>
- Baki, A.** (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. (3. Basım). Ankara: Bilge Matbaacılık.
- Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S. ve Atasoy, E.** (2009). *Çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi: tam sayılarda dört işlem örneği*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 237-259.
- Bender, W. N.** (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (Çev. M. Y. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çalışkan, S. ve Yenilmez, K.** (2012). *Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3), 837-848.
- Ercan, Ö.** (2008). *Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersi "permütasyon ve olasılık" ünitesindeki akademik başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Frisbie, D. A.** (1988). *Reliability of scores from teacher-made tests*. Educational Measurement: Issue and Practice, 7(1), 25-35.
- Gürbüz, R.** (2011). *Çoklu zeka kuramına göre tasarlanan öğrenme ortamında gerçekleştirilen matematik öğretiminin olumlu ve olumsuz yansımaları*. International Online Journal of Educational Sciences, 3(3), 1195-1223.
- Gürbüz, R. & Birgin O.** (2011). *Öğrenme ortamına çoklu zekâ kuramını taşıyan iki öğretmen ve iki araştırmacının yolculuğundan yansıyanlar*. Turkish journal of computer and mathematics education, 2(1), 1-19.
- Karasar, N.** (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köroğlu, H. & Yeşildere, S.** (2004). *İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 25-41.

- Kutluca, T.&Çathoğlu, H.& Birgin, O.& Aydın, M. & Butakın, V.** (2009). *Çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen etkinliklere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 1-16.
- Onay, C.** (2006). *Çoklu zekâ kuramına göre oyunla eğitim*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A.** (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- San, İ. & Gülerüz, H.** (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- Tabuk, M.** (2009). *Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, K. & Tarım, K.** (2008). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinde akademik başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elementary Education Online*, 7(1), 174-187.
- Yılmaz, G. & Fer, S.** (2003). *Çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 235-245.
- Uzoğlu, M. & Büyükkasap, E.** (2011). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin zeka alanlarının tespiti ve bu alanlar ile fen ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3, 124-137.

*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları
(Ege Üniversitesi Örneği)*

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMAYA İLİŞKİN
TUTUMLARI (EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ¹
Gizem ENGİN²**

Öz

Bu çalışma, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarını cinsiyetlerine bağlı olarak belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 94 kız, 48 erkek olmak üzere toplam 142 öğretmen adayının tutumları değerlendirilmiştir. Okumanın sevme, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yararlılık alt boyutlarına ilişkin görüşler incelenmiştir. Bu boyutlardan yalnızca yararlılık alt boyutunda kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Diğer alt boyutlarda (sevme, istek, alışkanlık, gereklilik, etki) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, cinsiyet, okuma, tutum

The Attitudes Of Pre-Service Turkish Teacher Towards Reading

Abstract

This study intends to determine prospective teachers' -who study in Ege University Faculty of Education Turkish Education licence programme- attitudes towards reading according to their gender. In this study, 142 prospective teachers' (94 female and 48 male) attitudes were evaluated. Opinion related subdimension of reading (likeness, habit, necessity, desire, effect, usefulness) were

¹ Ar. Gör. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, goksu.cicekli.koc@ege.edu.tr

² Ar. Gör. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, gizem.engin@ege.edu.tr

examined. From these subdimensions significant differences was observed on only usefulness in the favor of female prospective teachers. No significant differences were observed in other subdimensions of reading (likeness, desire, habit, necessity, effect) between male and female.

Key Words: *pre-service teacher, gender, reading, attitude*

Giriş

Eğitim sürecinde okuma, bütün alanlarda başarıyı etkileyen ön şartlardan biri konumundadır (Balcı, 2009). Bu sebeple öncelikle temel okuma yazma eğitiminin günümüzce uzmanlar tarafından verilmesi, sonrasında ise okumanın alışkanlık haline getirilmesi son derece önemlidir.

Geçmişten günümüze gelinceye kadar uzmanlar tarafından okumanın farklı tanımları yapılmıştır. Örneğin Korkmaz' a (2008, 70) göre okuma, “gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan ve kalitesi bu hareketlerin uyumlu olmasına bağlı olan karmaşık bir etkinlik”tir. “Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak” (Göğüş, 1978, 60) olarak tanımlanan okuma, Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004, 41)’e göre ise “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğelerle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak tanımlanmıştır. Okuma “fiziksel, zihinsel, sosyolojik yönleriyle, dilsel olarak kodlanmış bir üretimin, yani metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi işlemi”dir (Yalınkılıç, 2007, s. 228). Yalçın'a (2006, 47) göre okuma, “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi”dir. Okumak, “alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir” (Günay, 2007, 15). Akyol (2005, 1) okumayı, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak Akyol (2005), anlamın ne yalnızca kitabın kendisinde, ne tamamıyla okuyucunun kafasında ne de içinde bulunan

*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları
(Ege Üniversitesi Örneği)*

ortamda olmadığını belirterek okuyucunun sürece nitelikli katılımına vurgu yapmaktadır.

Sever (2004)'e göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri Sever (2004) tarafından şöyle özetlenmiştir:

- 1-Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2-Okuma bir algılama sürecidir.
- 3-Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4-Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir. (s. 13).

Özdemir (2004), her okurun okur-yazar olduğunu ancak her okur-yazarın okur olmadığını belirtmiş, okur olabilmek için okuma-yazma becerisini sürekli kullanmanın, bunu köklü ve kemikleşmiş bir alışkanlığa dönüştürmenin önemine vurgu yapmıştır. Bülbül (2005) ise okurun, “sorgulayıcı, gördüklerini, duyduklarını inceleyen, kuşkulu bir iç devinime yakın olması” gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda okurun eleştirel olmasının, özgür yaklaşımını sürdürmesinin, rahat ve haz alarak alımlama sürecini tamamlamasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

”Okur, yapıtlar arası ilişki kadar kültürler arası ilişkileri de kavrayıp çözümleyebilecek nitelikte olmalıdır” (Bülbül, 2011, s.100). Kültürel özelliklerin ve kültürler arası ilişkilerin kavratılması eğitim ve öğretim sürecinin hedeflerinden biridir. Bu sürece etki edecek en önemli kişiler öğretmenlerdir. Bülbül (2011), okurların çoğunun, öğrenen olarak yöntemsel donanımdan yoksun olmaları sebebiyle metinlere yaklaşımlarının da sığ ve verimsiz olduğunu ifade ederken öğrencinin algılama, alımlama, yorumlama ve değerlendirme güdülerinin geliştirilmesinde ortam koşulları ve öğreticinin rolünü vurgulamıştır. Öğretmenler, temel okuryazarlığın okuma alışkanlığına dönüşmesi gerektiğini, okumanın öğrenim sürecinin bir parçası olduğunu ve yaşam boyu sürmesi gerektiğini öğrencilere sürekli ifade ederek okumaya ilişkin olumlu tutum

kazanmalarına yardımcı olmalıdırlar. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmak için uygulayabilecekleri çeşitli faaliyetlerden bazıları şöyledir:

1-Sınıf kitaplıkları oluşturabilirler.

2-Sınıf içinde serbest okuma saatleri düzenleyebilirler.

3-Kitap okumanın önemini anlatan bir duvar gazetesi oluşturabilirler.

4-Velilere çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri için neler yapmaları gerektiği konusunda yardımcı olabilirler.

5-Öğrencileri çeşitli yazı türlerine yönlendirebilirler.

6-Öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırmaya çalışabilirler (MEB, 2014).

Öğretmenlerin, öğrencilerini okuma alışkanlığı kazanma konusunda doğru yönlendirebilmeleri için onların seviyelerine uygun kitapları tanınmaları, ilgili yayınları takip etmeleri, kendilerinin okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları ve okuma alışkanlığını edinmiş olmaları gerekmektedir (Bozpolat, 2010).

Problem Durumu

Bu çalışma, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları sevme boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları alışkanlık boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları gereklilik boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır?

*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları
(Ege Üniversitesi Örneği)*

4. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları istek boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları etki boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır? Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumları yararlılık boyutunda cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmakta mıdır.

Yöntem

Araştırmada, betimsel tarama modeli (Karasar, 1995) kullanılmış ve Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okumayı Sevmeye İlişkin Görüşler Ölçeği”nden elde edilen veriler nicel yolla analiz edilmiştir.

Evren

Araştırmanın evrenini, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini birinci sınıfta okuyan 36, ikinci sınıfta okuyan 40, üçüncü sınıfta okuyan 32 ve dördüncü sınıfta okuyan 34 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Gömleksiz (2004) tarafından okumanın sevme, gereklilik, alışkanlık, istek, etki, yarar durumlarını ölçmek için geliştirilen “Kitap Okumayı Sevmeye İlişkin Görüşler” adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçek 30 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Derecelendirme “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde yapılmıştır. İlgili ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri .83, Barlett testi ise 2202,200 olarak bulunmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde ele alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	94	66.2
Erkek	48	33.8

Araştırmanın örnekleminin % 66.2'lik kısmını kız öğretmen adayları (n=94), % 33.8'lik kısmını erkek öğretmen adayları (n=48) oluşturmaktadır.

Tablo 2: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
1. sınıf	36	25.4
2. sınıf	40	28.2
3. sınıf	32	22.5
4. sınıf	34	23.9
TOPLAM	142	100

Araştırmanın çalışma grubunun % 25.4'ünü (n=36) birinci sınıfta, % 28.2'sini (n=40) ikinci sınıfta, %22.5'ini (n=32) üçüncü sınıfta ve % 23.9'unu (n=34) dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları
(Ege Üniversitesi Örneği)*

Tablo 3: Sevme Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	X	S	t	p
Kız	94	28.91	4.83	.76	.44
Erkek	48	28.22	5.48		

Tablo 3'te yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının okumayı sevme alt boyutuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 28.91$, erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 28.22$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında sevme alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 5: Alışkanlık Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	X	S	t	p
Kız	94	16.94	2.68	.58	.55
Erkek	48	16.64	3.25		

Tablo 5'te yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı alt boyutuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 16.94$, erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 16.64$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında alışkanlık alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 7: Gereklilik Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	X	S	t	p
Kız	94	15.25	1.81	.26	.79
Erkek	48	15.16	2.09		

Tablo 7’de yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının okuma gerekliliği alt boyutuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 15.25$, erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 15.16$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında gereklilik alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 9: İstek Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	X	S	t	p
Kız	94	13.17	1.53	2.80	0.06
Erkek	48	12.10	2.99		

Tablo 9’da yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının okuma isteği alt boyutuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 13.17$, erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 12.10$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında istek alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 11: Etki Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Dağılımı

*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları
(Ege Üniversitesi Örneği)*

Gruplar	N	X	S	t	p
Kız	94	17.50	1.85	1.51	.13
Erkek	48	16.87	3.05		

Tablo 11’de yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının ölçeğin etki alt boyutuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 17.50$, erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 16.87$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında etki alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Tablo 13: Yararlılık Alt Boyutunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	N	X	S	t	p
Kız	94	36.94	3.40	2.18	.03
Erkek	48	35.18	6.18		

Tablo 13’te yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının okuma yararlılığı alt boyutuna ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 36.94$, erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması $X = 35.18$ olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında yararlılık alt boyutunda kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmada, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin her bir alt boyutu cinsiyet değişkenine göre ele alınmıştır. Bu boyutlardan yalnızca yararlılık alt boyutlarında kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bu sonuçlar Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının beklenen doğrultuda yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olması, öğrencilerine rol model olmaları açısından önemlidir. Okumanın Türkçe dersinin dört temel becerisinden biri olduğu düşünülürse, konunun önemi daha iyi anlaşılır.

Öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin Gömleksiz (2004)'in yaptığı çalışmada, okuma alışkanlığının etkililiğinin ve yararlılığının kız öğretmen adayları tarafından daha çok benimsendiği tespit edilmiştir. Aslantürk ve Saracaloğlu (2010) sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları, katılımcıların okuma ilgisinin ve okuma alışkanlıklarının “orta” düzeyde olduğunu göstermiştir. Bozpolat (2010) İlköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre sevgi boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Kuzu (2013) tarafından yapılan çalışmada Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve genel kültür düzeylerinin belirlenmesi, okuma tutumu ve genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, ayrıca okumaya yönelik tutum ile genel kültür düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptanması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu olduğu, genel kültür düzeylerinin düşük olduğu ve okuma tutum ile genel kültür arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu bir okuma tutumuna sahip olduğu, genel kültür değişkeninde erkeklerin kızlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır.

*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları
(Ege Üniversitesi Örneği)*

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada, adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyet, okuma sıklığı ve süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkeninde buldukları farklılaşmanın kızlar lehine olduğu görülmektedir.

Yalınkılıç (2007) yaptığı araştırmada, Özbay, Bağcı ve Uyar'ı (2008) destekleyecek şekilde kız öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ve okumaya karşı ilgilerinin erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Bu çalışmanın bulgularını destekleyecek şekilde Gömleksiz (2004) ve Demir (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmalar, öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu amaçla öğretmen adaylarına ders içi ve ders dışında okuma etkinliği ile meşgul edecek görevler vermek etkili olabilir. Üniversiteye yeni başlayan öğretmen adayları üniversite kütüphanesinden yararlanmaları için teşvik edilmelidir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının kitaplar hakkında bilgi edinmelerini ve paylaşımda bulunmalarını sağlayacak “Okuma Kulüpleri” açılabilir ve bu kulüpler aracılığıyla “Okuma Günleri” ve “Yazarlarla Söyleşi” gibi etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H.** (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Aslantürk, E.& Saracaloğlu, A.S.** *Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi Ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 /1, (2010), s.155-176.
- Balci, A.** (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bircan, İ.& Tekin, M.** (1989). *Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalma Sorunu ve Çözüm Yolları*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi, 22/1, s. 393-410.
- Bozpolat, E** (2010). *Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi* (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”, Zeitschrift für die Welt der Türken, 2/1, s. 411-428.
- Bülbul, M.** (2005). *İmgesel İletişim*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Bülbul, M.** (2011). *Yazın Eğitimi ile Dil Eğitimi*, Çizgi Kitabevi, Konya
- Demir, T.** (2009). *İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma* (Gazi Üniversitesi Örneği)”, Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4/3, (2009), s.717-745.
- Göğüş, B.** (1978) *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara
- Gömleksiz, M.N.** (2004). *Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliliği*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14/2, s.185-195.
- Günay, D.** (2003) *Metin Bilgisi, Multilingual*, İstanbul.
- Gürcan, H. İ.**, (1999). *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Karasar, N.** (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (7. Basım), 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara
- Kavcar, C.& Oğuzkan, F.& Sever, S.** (2004). *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınları, Ankara
- Kormaz, B.,** (2008). *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler* (Okuma Eğitimi), Ed. Çelenk, S.; Tazebay, A. Maya Akademi, Ankara.

*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları
(Ege Üniversitesi Örneği)*

- Kuzu, T.** (2013). *Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2/6, s. 55-72.
- MEB**, *Çocuklarda Okuma Alışkanlığının Kazandırılması*.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/01/01/724883/icerikler/cocuklarda-okuma-aliskanliginin-kazandirilmasi_240136.html, (Erişim Tarihi: 20.10.2014).
- Özbay, M.&Bağcı, H.& Uyar, Y.** (2008), *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9/15, s. 117–136.
- Özdemir, E.** (2004). *Okurluk Donanımı*, Varlık Dergisi, Şubat 1157,
- Sever, S.** (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Yalçın, A.** (2006.) *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara
- YALINKILIÇ, K.** (2007). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1/1, s.225-241.

ZORBALIKLA BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

İsmail SEÇER²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalıkla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek üzere geliştirilen Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzurum şehir merkezinde öğrenim gören ve uygun örneklem yöntemiyle seçilen 905 erkek ve 807 kız olmak üzere toplam 1712 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve toplam varyansın % 55,19'unu açıklayan altı boyutlu bir yapı elde edilmiş ve bu yapının model uyumunun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur ($X^2/sd=1.53$, $RMSEA=.058$, $RMR= .044$, $SRMR= .055$, $NFI=.91$, $NNFI= .92$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $RFI=.94$, $AGFI=.90$, $GFI=.92$). Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlılık, iki yarı ve test tekrar test güvenirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin güvenirliliğine karar vermek için yeterli değerlere ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalıkla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirleme sürecinde kullanılabilir ve geçerliği olan bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Zorbalık, Başa Çıkma, Ölçek Geliştirme, Faktör Analizi

-
- ¹ Bu çalışma İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- ² Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

Developing Coping Strategies with Bullying Scale: The Study of Reliability and Validity

Abstract

The purpose of this study is to done the reliability and validity study of the Coping Strategies with Bullying Scale developed to determine the strategies that the elementary school and high school students use in coping with bullying. The work group of the study consists of 1712 elementary and high school students, 905 boys and 807 girls, gettin educated in Erzurum city center in 2013-2014 educational years and selected with appropriate sampling method. The factor structure of the scale was analyzed with exploratory factor analysis and a six-dimension structure explaining the 55,19 % of the total variance was obtained, and it was found out that the model fit of this structure is at good level ($\chi^2/sd=1.53$, $RMSEA=.058$, $RMR=.044$, $SRMR: .057$, $NFI=.91$, $NNFI=.92$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $RFI=.94$, $AGFI=.90$, $GFI=.92$). Internal consistency, half-split and test-retest reliability analyses were done to determine the reliability of the scale, and enough scores were obtained to decide the reliability of the scale. In direction with the obtained results through the study, it can be said that Coping Strategies with Bullying Scale is a valid and reliable instrument to be used in determining the coping strategies of elementary and high school students.

Keywords: *Bulling, Cope With Bully, Development of Scale, Factor Analysis*

Giriş

Sosyal yaşamın bir örneğini oluşturan okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve hedeflenen kazanımların gerçekleşebilmesi için öğrencilerin birbiriyle uyumlu ilişkiler kurması ve kendilerini güvende hissetmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak, okul ortamında yaşanan bazı istenmeyen davranışlar bu süreci olumsuz etkileyebilmektedir. İstenmeyen bu davranışlara şiddet ve saldırganlık içerikli davranışlar örnek teşkil edebilir (Seçer, 2014). Şiddet ve saldırganlık içerikli davranışlar fiziksel ve psikolojik olarak birbirine denk olmayan ve taraflar arasında belirgin bir güç dengesizliğinin bulunduğu öğrenciler arasında da yaşanabilmektedir. Bu durum okullar da yaygın bir problem haline gelen (Pişkin, 2002; Olweus, 1999; Rigby, 2002) ve bütün öğrenciler üzerinde

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

olumsuz etkileri bulunan *akran zorbalığını* gündeme getirmektedir (Olweus, 2001).

Olweus (1999), Farrington (1993) ve Rigby, (2002) akran zorbalığını, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından sürekli olarak olumsuz eylemlere maruz bırakılması şeklinde tanımlanmışlar ve zarar verici bir eylemin zorbalık olarak adlandırılabilmesi için bireye kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlaması, süreklilik göstermesi ve zorba ile mağdur arasında kesin bir güç dengesizliğinin bulunması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Zorbalık sistemi içerisinde yer alan öğrenciler ise genel olarak “*zorba*” ve “*mağdur*” olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaya çalışılırken (Smith ve Thompson, 1991; Özen ve Aktan, 2010), zorba, mağdur, zorba-mağdur ve tanık olan şeklinde, (Morrison, 2003; Tattum, 1994; Olweus, 1993; Rigby, 2002) ve zorba, takipçi, destekleyici/pasif zorba, pasif destekleyici/olası zorba, mağdur, olası savunucu ve savunucular şeklinde sınıflandıran yaklaşımlar da bulunmaktadır (Goldstein, 2002).

Zorbalığın bütün öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri bulunmakla birlikte en ağır etkiyi mağdur statüsünde yer alan öğrencilerin yaşadığı söylenebilir (Seçer, 2014). Tattum (1994) ve Olweus (1999) mağduru, kendini savunamayacak durumda olduğu düşünüldüğü için, kendinden daha güçlü olan öğrenci veya öğrenciler tarafından tekrarlayan bir biçimde ve belirli bir süre boyunca zorbalığa uğrayan öğrenci olarak tanımlamışlardır. Maines ve Robinson, (1992) ise başkalarının davranışlarından sürekli bir şekilde zarar gören ancak zarar verici bu davranışlara karşı koyabilecek beceri, statü ve kaynaklara sahip olmayan öğrenciyi mağdur olarak tanımlamaktadırlar.

Zorbalığın ortaya çıkış sürecinde mağdurların belli özelliklerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Mağdurların genel özelliklerini ortaya koymaya çalışan araştırma bulguları bu öğrencilerin genel olarak yaşça ve fiziksel olarak diğerlerinden geri olan, travmatik yaşantıları bulunan, boyun eğici karaktere sahip, atılganlık düzeyi düşük, pasif yapılı, endişeli ve çekingen olduklarını belirlemişlerdir. (Besag, 1995; Olweus, 2005; Coloroso (2003). Aynı zamanda ilgili alan yazında mağdurların benlik saygılarının, akademik başarılarının ve okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğunu, (Çankır, 2006; Olweus, 1995) ve reddedilme duyarlılıkları ile sosyal kaygılarının yüksek olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Olweus, 1995; Olweus, 1999).

Zorbalığın etkisini ele alan araştırma bulguları zorbalığın etkilerinin oldukça ciddi olabileceğini göstermiştir. Rigby (2003) ve Seals ve Young (2003), mağdurların şiddetli depresyon belirtileri gösterdiğini ve yoğun intihar düşünceleri içinde olduklarını, Batsche ve Knoff, (1994) yoğunlukla yalnızlık, anksiyete, uyku bozuklukları ve somatik belirtiler gösterdiklerini, Rigby (2003) ve Uludağı ve Uçanak (2005) ve Sharp (1995) benlik saygısı ve akademik başarıları düşük, okul reddi, okuldan kaçma ve okul terki gibi sorunlar ve Olweus (1993), Rigby (1996) ve Garrett (2003) ise madde kullanımı ve şiddete eğilim gösterme gibi problemlerin zorbalığın etkisiyle mağdurlarda görülebileceğini saptamışlardır.

Zorbalığa uğrayan öğrencilerin bu duruma verdikleri tepkiler zorbalığın gidişatı açısından büyük önem taşımaktadır. Olweus (1999) ve Andreu (2000) mağdurların zorbalığa genellikle ağlayarak tepki verdiklerini, bu durumu saklamayı tercih ettiklerini ve kendilerini çaresiz olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Mağdurların zorbalık karşısında kendilerini çaresiz hissetmeleri zorbalığı daha da şiddetlendiren ve sürekli hale getiren bir duruma neden olabilir (Seçer, 2014). Mağdurların zorbalığa uğradıklarında sosyal desteğe sahip olmaları zorbalıkla başa çıkabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Ancak Graham ve Juvonen (1998) mağdurların algıladıkları sosyal destek düzeyinin genel olarak düşük ve yalnızlık puanlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Zorbaların özellikle savunmasız ve yalnız olan öğrencileri kendilerine hedef olarak seçtikleri göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu daha da anlamlı hale gelmektedir. Nitekim Boivin ve Heymel (1997) ve Pekel (2004) tarafından yapılan ve algılanan sosyal destek düzeyi düşük olan öğrencilerin zorbalığa daha fazla uğradıklarını gösteren araştırma bulguları bu ifadeyi desteklemektedir. Mağdurların bir diğer problemi ise sosyal becerilerinin zayıf olmasıdır. Bonds ve Stoker (2000) mağdurların sosyal becerilerinin düşük olduğunu ve bu nedenle arkadaşlık kurma ve sürdürme konusunda yetersiz kaldıklarını ve genel itibarıyla arkadaşlık süreçlerini yönlendirecek sosyal becerilerden yoksun olduklarını ileri sürmektedirler. Benzer şekilde Rigby (2003), mağdurların, sosyal becerilerinin zayıf olmasından dolayı yalnızlık çektiklerini ve bu nedenle zorbalığın meydana geldiği alanlardan ve zorbalardan uzak durmaya çalıştıklarını ileri sürmektedirler. Ancak, zorbalardan ve zorbalığın meydana geldiği alanlardan

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

uzak durmaya çalışmak zorbalığı ortadan kaldırmamakta daha da şiddetlendirebilmektedir (Seçer, 2014).

Güncel literatüre ilişkin veriler, akran zorbalığının öğrencilerin psikolojik, sosyal, akademik ve kişilik gelişimlerini ciddi biçimde tehdit eden bir olumsuzluk olduğunu göstermektedir. Türkiye’de zorbalık üzerine yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak problemin yaygınlığı ve ilişkili olan kavramları belirlemeye (Pişkin, 2003; Pekel, 2004; Pişkin ve Ayas, 2011; MEB, 2006) ve zorbalığın zorbalık yapmalarını engellemeye yönelik çalışmaları içerdiği görülmektedir (Meb, 2006, Peker, 2013; Totan, 2007). Okullarda zorbalığın önlenmesi ve ortadan kaldırılması açısından zorbalık üzerinde çalışmak etkili bir yaklaşım olabilir ancak sürecin diğer bir parçası olan mağdurların zorbalığa uğramalarına sebep olan faktörlerin ve zorbalıkla karşılaştıklarında kullandıkları başa çıkma yaklaşımlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Seçer (2014) mağdurların yaşamış olduğu mağduriyetin devam etmesinin ve dolayısıyla olumsuz etkilerinin artmasının kullanılan işlevsiz başa çıkma yaklaşımlarından kaynaklandığını ileri sürmekte ve işlevsiz başa çıkma yaklaşımları olarak çaresizlik hissetme, boyun eğici tavır gösterme ve zorbalardan kaçınma yaklaşımını göstermektedir. Buna karşın işlevsel başa çıkma yaklaşımları olarak sosyal desteğe başvurma, yardım arama, iyimserliği koruma ve direnme gösterilmektedir.

Mağdurlar üzerinden yapılacak olan önleme çalışmalarında mağdurların zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin bilinmesinin önemli bir avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Literatürde mağdurların zorbalıkla başa çıkmak için kullandıkları stratejileri belirlemek üzere geliştirilmiş ölçme araçları bulunmasına karşın (Kochenderfer-Ladd ve Pelletier, 2008; Parris, 2013). Türkiye’de başa çıkma stratejilerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracına ulaşılamamış ve mağdurların başa çıkma stratejilerini belirlemek için geçerliği ve güvenirliliği bulunan bir ölçme aracı geliştirme ihtiyacı olduğu değerlendirilmiştir. Geliştirilecek olan bu ölçme aracının mağdurların zorbalık sürecinde kullandıkları işlevsel-işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerini ve bu stratejiler ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ilişkin veri toplamak için kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için geliştirme işleminin her bir aşamasında Erzurum şehir merkezinde öğrenim görmekte olan ortaokul ve lise öğrencileri arasından uygun örnekleme yöntemiyle farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak çalışma grubunu oluşturur ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu doğrultuda ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 807 kız ve 905 erkek olmak üzere toplam 1712 öğrenciden oluşan çalışma grupları oluşturulmuştur. Öğrencilerin 605'i ortaokul (295'i kız ve 310'u erkek) ve 602'si lise öğrencisidir (310'u kız ve 452'si erkek). Çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin yaş aralıkları 13 ile 18 arasındadır ($X=15.03$, $Ss=1.72$). Ölçeğin faktör yapısını incelemek için AFA'da 275'i kız ve 325'i erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci ve model uyumunu incelemek için 375 kız ve 260 ($X=14.25$, $Ss=2.22$) erkek olmak üzere toplam 570 öğrenciden toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik için 85'i kız ve 67'si ($X=15.25$, $Ss=1.52$) erkek olmak üzere toplam 152 öğrenci, iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirliği için 125'i kız ve 165'i ($X=14.58$, $Ss=2.12$) erkek olmak üzere toplam 290 öğrenci ve test tekrar test güvenilirliği için 45'i kız 55'i ($X=15.12$, $Ss=2.35$) erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciden oluşan çalışma grupları oluşturulmuştur. Bryman ve Cramer (2001), faktör analizinde katılımcı sayısı belirlenirken, ölçekteki madde sayısının beş ya da on ile çarpılmasıyla elde edilen değer ölçüt olarak alınması gerektiğini ileri sürmektedir. Kline (1994) ise, 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını ancak faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini belirtmektedir. Araştırmanın çalışma grupları göz önünde bulundurulduğunda hem geçerlik hem de güvenilirlik analizleri için çalışma gruplarının yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Eğitim Stres Ölçeği: Ölçek Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından öğrencilerin akademik nedenlerden kaynaklanan stres düzeylerini ölçmek üzere geliştirilmiş Seçer, Veyis ve Gökçen (2014) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek orijinal formunda 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşan öz bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda % 62,31 varyans açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve dört boyutlu yapının model uyumunun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (RMSEA=.054, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayısının $\alpha=.86$, test tekrar test güvenirliğinin ise $\alpha=.81$ olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından ve toplam puanından alınan puanın yüksekliği akademik strese işaret etmektedir.

Bu araştırma sürecinde Eğitim Stres Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği yeniden incelenmiş ve ölçeğin dört faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu (RMSEA= .061, RMR: .021, SRMR: .063, CFI: .95) bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık değeri ise .83 ve iki yarı güvenirlik değeri .81 olarak bulunmuştur.

Coopersmith'in Benlik Saygısı Ölçeği: Ölçek, bireyin kendisi hakkındaki algılarını belirlemek üzere Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiş ve Turan ve Tufan (1987) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 25 maddeden oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır. Pişkin (1997) tarafından yeniden güvenirlik analizleri yapılan ölçeğin Kuder-Richardson-20 yöntemi ile ve testi yarılama tekniğini kullanarak güvenirlik çalışması yapılmış ve güvenirlik katsayısını .76, iç tutarlık katsayısının .81 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenirlik değeri tekrar gözden geçirilmiş ve iç tutarlık değeri .75 ve iki yarı güvenirlik değeri .74 olarak bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Folkman ve Lazarus (1988) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan öz bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 30 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan puanın yüksekliği stresle başa çıkma tarzlarının yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir.

Bu araştırma sürecinde Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği yeniden incelenmiş ve ölçeğin beş faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu (REMSEA= .071, RMR: .031, SRMR: .0743, CFI: .90) bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık değeri ise .84 ve iki yarı güvenilirlik değeri .80 olarak bulunmuştur.

“Veri Analizi ve İşlem

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak için zorbalık, şiddet ve saldırganlık ile ilgili literatür taranarak 47 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasından sonra ölçeğin ilk formu uygunluk açısından alan uzmanlarının ve dilsel olarak anlaşılabilirlik açısından Türkçe alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda ölçekte yer alan ifadeler gözden geçirilmiş ve ölçeğe ilk şekli verilmiştir. İlk şekli verilen bu ilk formun 75 kişilik bir örneklem grubu üzerinde ilk pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve pilot uygulamada madde-toplam korelasyon değerlerine ve Cronbach alpha değerine bakılmıştır. Bu aşamada bazı maddeler gözden geçirilerek yeniden ifade edilmiş ancak 11 maddenin ölçek toplamı ile yeterli uyuma sahip olmadığı ve madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un altında olduğu belirlenerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son şekli 36 maddeden oluşmuş ve bu form üzerinde geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra eksik veri, uç değer, normallik, doğrusallık ve multicollinearity analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda, veri setinde yer alan ve kabul edilebilir düzeyde olan boşluklar aritmetik ortalamalar ile doldurulmuştur. Ayrıca, AFA'da 16 kişi, DFA'da 15 kişi, ölçüt bağıntılı geçerlikte 8 kişi, güvenilirlik analizlerinde ise 9 kişiye ait veriler veri setinin normalliğini etkileyecek düzeyde uç değere sahip olmalarından dolayı çıkarılmışlardır. Ölçeğin örtük yapısı AFA ile ve model uyumu DFA ile incelenmiştir. DFA'da çoklu uyum indeksleri (RMR, REMSEA, SRMR, CFI) kullanılmıştır. DFA'da CFI, için >.90 kabul edilebilir sınır olarak ve >.95 mükemmel uyum sınırı olarak kabul edilmiştir. RMSEA, SRMR ve RMR için ise <.08 kabul edilebilir sınır ve <.50 mükemmel uyum sınırı olarak kabul edilmiştir (Cole, 1987, Hu ve Bentler, 1999; Marcoulides ve Schumacher, 2001). Ayrıca DFA'da Ki kare değerinin 3'ün altında olması

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

gerektiği ileri sürülmektedir (Marcoulides ve Schumacher, 2001; Schumacher ve Lomax, 2004; ve Kline, 2005).

Bulgular

Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi: Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin faktör yapısını incelemek için öncelikle açımlayıcı (AFA) faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin en az 1.00, madde faktör yük değerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki farklı faktör arasında yeterli faktör yük değerine sahip olan maddelerde ise, en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Schriesheim ve Eisenbach, 1995; Seçer, 2013). Ayrıca Açımlayıcı Faktör Analizinde Maksimum Olabilirlik tekniği ve Direct Oblimin döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmış ve KMO .742 ve Barlett testi χ^2 değeri ise, 5819,301 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (Field, 2005, Pallant, 2005). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Zorbalıkla Başa çıkma Stratejileri Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri, Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyanslar ve Madde Analizleri

Madde	1.Fak.	2.Fak.	3.Fak.	4.Fak.	5.Fak.	6.Fak.	Madde Toplam Kore- lesyonu
1	.50						.435
2	.54						.484
3	.62						.437
4		.69					.555
5		.84					.508
6		.79					.501
7		.81					.525
8		.73					.538
9			.61				.535
10			.67				.505
11			.75				.481
12			.48				.445
13			.72				.527
14			.49				.427
15			.43				.440
16				.62			.434
17				.68			.519
18				.47			.346
19					.75		.429
20					.76		.456
21					.49		.581
22					.55		.509
23					.81		.310
24						.45	.363
25						.63	.365
26						.63	.491
27						.68	.492

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 55.19'unu açıklayan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörlerin birincisi 1, 2 ve 3.maddelerden oluşan *çaresizlik ve boyun eğme* alt boyutudur. İkincisi 4, 5, 6, 7 ve 8. maddelerden oluşan *yardım arama* alt boyutudur. Üçüncüsü 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15.maddelerden oluşan *sosyal desteğe başvurma* alt boyutudur. Dördüncüsü 16, 17 ve 18.maddelerden oluşan *kaçınma* alt boyutudur. Beşincisi 19, 20, 21, 22 ve 23.maddelerden oluşan *zorbalığa direnme* alt boyutudur. Altıncısı ise, 24, 25, 26 ve 27. maddelerden oluşan *iyimserlik* alt boyutudur.

Ölçeğin geneline ilişkin madde faktör yük değerlerinin .43 ile .84 arasında sıralandığı gözlenmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde madde faktör yük değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2001) alt sınırının .32 olması gerektiğini belirtmektedirler. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin altı faktörlü yapısının madde faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Ölçeğin toplam açıklanan varyans değeri ise, % 55,19 olarak bulunmuştur.

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin madde geçerliliğini incelemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam korelasyon değerlerinin .031 ile .55 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde toplam korelasyon değerinin yorumlanmasında değeri .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli kabul edildiği ve ölçek toplamı ile uyumlu olduğu (Field, 2009; Büyüköztürk, 2007; Erkuş, 2012) göz önüne alındığında, ölçekte yer alan tüm maddelerin ölçek toplam puanı ile orta ya da yüksek düzeyde ilişkili olduğu ve madde geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Zorbalıkla Başa çıkma Stratejileri Ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyona bakılmıştır. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayısının çoklu bağıntı (Multicollinearity) problemi açısından elde edilen korelasyon katsayısının .90 ve üzerinde bulunmaması önerilmektedir (Pallant, 2005; Field, 2009, Akbulut, 2010).

Tablo 2

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

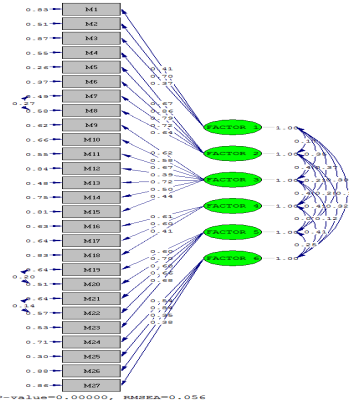
	1	2	3	4	5	6
1.Çaresizlik ve boyuneğme	1					
2.Yardım arama	.184*	1				
3.Sosyal Desteğe Başvurma	.246**	.349**	1			
4.Kaçınma	.207**	.240**	.325**	1		
5.Direnme	.176*	.240**	.387**	.117	1	
6. İyimserlik	.112*	.265**	.194**	.244**	.262**	1

** . p< 0.01 (2-tailed). * p< 0.05 (2-tailed).

Tablo 2’de Zorbalıkla Başa çıkma Stratejileri Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Elde edilen veriler ölçeğin altı alt boyutu arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğunu ve çoklu bağıntı probleminin bulunmadığını göstermektedir

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen altı faktörlü yapısının model uyumu birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 1 ve Şekil 2’de verilmiştir.



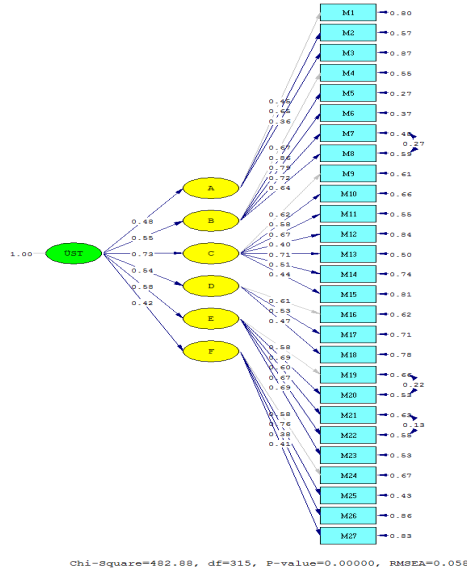
Şekil 1. Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Şekil 1 incelendiğinde, 27 madde ve altı alt faktörden oluşan Zorbalıkla Başa çıkma Stratejileri Ölçeğinin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($X^2= 459,96$, $sd=306$, $p=.00$, $X^2/sd=1.50$). Uyum indeksi değerleri ise, $RMSEA=.056$, $SRMR: .055$, $RMR= .044$, $NFI=.91$, $NNFI= .92$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $RFI=.94$, $AGFI=.90$, $GFI=.92$ olarak bulunmuştur. Birinci düzey DFA analizinde oluşturulan bu yapısal modelin uyum indekslerinin tamamının iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Birinci düzey DFA analizinde 7 ile 8, 19 ile 20, 21 ile 22 maddeleri arasında modifikasyon önerileri doğrultusunda modifikasyon işlemi yapılmış ve modelin modifikasyonlardan sonra iyi uyum verdiği gözlenmiştir.

Standart çözümlerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Seçer, 2013). t değerlerinde kırmızı ok bulunmaması tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Meydan ve Şeşen (2011) doğrulayıcı faktör analizi uygularken çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu dört boyutlu modele ilişkin ikinci düzey DFA sonuçları ise, Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonuçları

Zorbalıkla Başa çıkma Stratejileri Ölçeğinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($X^2= 482,88$, $sd=315$, $p=.00$, $X^2/sd=1.53$). Uyum indeksi değerleri ise, $RMSEA=.058$, $SRMR: .055$, $RMR=.044$, $NFI=.91$, $NNFI= .92$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $RFI=.94$, $AGFI=.90$, $GFI=.92$ olarak bulunmuştur. İkinci düzey DFA analizinde 7 ile 8, 19 ile 20, 21 ile 22 maddeleri arasında modifikasyon önerileri doğrultusunda modifikasyon işlemi yapılmış ve modelin modifikasyonlardan sonra iyi uyum verdiği gözlenmiştir. Birinci düzey ve ikinci düzey DFA'dan elde edilen bulgular doğrultusunda Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin model uyumunun yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliliğini incelemek için Akademik Stres Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği Benzer Ölçek Geçerliliğine İlişkin Bulgular

	Çaresizlik	Yardım arama	Sosyal destek a	Kaçınma	Direnme	İyimserlik
1.Akademik stres	.605**	-.356*	-.230*	-.240*	-.400**	1
2. Benlik saygısı	-.530**	.375*	.453**	.457**	.530**	-.350*
SBÇTÖ						
3.Kendine güv.yak.	-.400**	.430**	.485**	.658**	.695**	-.320*
4.İyimser yaklaşım	-.333**	.450**	.478**	.698**	.850**	-.330*
5.Çaresiz yak.	.630**	-.423**	-.356**	-.378**	-.458**	.540**

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

6.Boyun eğici yak.	.647**	-.520**	-.457**	-.458**	-.540**	.510**
7.Sosdes arama	-.430**	.658*	.698**	.540*	.653**	.340*

*p<.05, **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin akademik stres, benlik saygısı ve stresle başa çıkma tarzları ölçekleri ile orta ve yüksek düzeyde korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin ölçüt geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Güvenirlik analizi

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin güvenilirliğini incelemek için iç tutarlık, iki yarı güvenirliliği ve test-tekrar test güvenirlilik analizleri uygulanmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin İç Tutarlık, İki Yarı Güvenirlik ve Test Tekrar Test Yöntemiyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	İç Tutarlık	İki Yarı Güvenirlik	Test Tekrar Test
Çaresizlik	.83	.82	.84
Yardım arama	.81	.80	.82
Sosyal destek	.85	.82	.83
Kaçınma	.84	.82	.81
Direnme	.85	.84	.83
İyimserlik	.82	.83	.84
Toplam Ölçek	.84	.83	.86

Zorbalıkla Başa çıkma stratejileri ölçeğinin güvenilirlik analizi için yapılan iç tutarlılık, iki yarı ve test tekrar test güvenirlilik işlemlerinin tamamında ölçeğin toplamı ve alt boyutları için elde edilen güvenirlilik katsayılarının iyi düzeyde olduğu ve ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının bu haliyle iç tutarlılığa ve güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenirlilik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul

edildiği göz önüne alındığında Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir (Landis ve Koch, 1977; Robinson, Shaver, ve Wrightsman, 1991).

Sonuç ve Tartışma

Okullarda zorbalığın önlenmesi ve ortadan kaldırılması açısından mağdurların kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Mağdurların sıklıkla kullandığı çaresizlik, boyun eğme ve kaçınma gibi işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinin (Seçer, 2014; Yöndem ve Totan, 2008) belirlenerek bunların yerine sosyal desteğe başvurma, yardım arama, direnme ve iyimserlik gibi işlevsel başa çıkma stratejilerinin kazandırılması ve bu stratejiler ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin ele alınması ve önleyici çalışmaların bu doğrultuda yapılmasının, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin başa çıkma becerilerini geliştireceği ön görülmektedir. Ancak Türkiye’de mağdurların başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi sürecinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilirliği olan bir ölçme aracına ulaşamamış ve bu araştırma kapsamında alanda ki bu boşluk giderilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde literatür taraması yapılmış ve oluşturulan madde havuzu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ardından pilot uygulamalar yapılarak madde uyumları gözden geçirilmiştir. Pilot uygulamalardan sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek için AFA yapılmış ve toplam varyansın % 55.19’ünü açıklayan altı boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Kline (2011) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında açıklanan varyans oranının en az % 40 olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) ise, bu oranın en az % 52 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda araştırma sürecinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ölçeğin faktör yapısına karar vermek için yeterli olduğu söylenebilir. AFA’dan elde edilen faktör yapısının model uyumu birinci düzey ve ikinci düzey DFA ile incelenmiş ve model uyum indekslerinin yeterli olduğu bulunmuştur ($X^2/sd=1.53$, RMSEA=.058, SRMR: .055, RMR= .044, NFI=.91, NNFI= .92, CFI=.92, IFI=.92, RFI=.94, AGFI=.90, GFI=.92). DFA’dan elde edilen uyum indeks değerleri ölçeğin model uymunun yeterli düzeyde olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Marcoulides ve Schumacher, 2001; Schumacher ve

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Lomax, 2004; ve Kline, 2005). Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin model uyumunun belirlenmesinden sonra elde edilen altı faktörlü yapı ilgili literatür ve kuramsal görüşler doğrultusunda *çaresizlik, yardım arama, sosyal desteğe başvurma, kaçınma, direnme ve iyimserlik* şeklinde isimlendirilmiştir.

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin ölçüt bağımlı geçerliliğini incelemek için Akademik Stres Ölçeği, Benlik Saygısı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular etkili başa çıkma stratejileri olan yardım arama, sosyal desteğe başvurma, direnme ve iyimserlik alt boyutlarının akademik stres ile negatif yönlü ve anlamlı, benlik saygısı ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin etkili başa çıkma yaklaşımları olan kendine güvenli yaklaşım ile, iyimser yaklaşım ile ve sosyal destek arama yaklaşımı ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu saptanmıştır. Buna karşın etkisiz başa çıkma yaklaşımları olan çaresizlik ve kaçınma stratejilerinin akademik stres ile pozitif yönlü, benlik saygısı ile negatif yönlü ve etkisiz stresle başa çıkma yaklaşımları olan çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu öğrencilerde benlik saygılarının düşmesinin ve akademik streslerinin artmasının etkisiz başa çıkma stratejilerine daha fazla başvuracakları söylenebilir. Bu nedenle zorbalığın önlenmesi veya ortadan kaldırılması konusunda yapılacak olan çalışmalarda bu bulguların göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlık, iki yarı güvenirliliği ve test tekrar test güvenirlilik yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin hem alt boyutlar açısından hem de toplam puan açısından iç tutarlık, iki yarı güvenirliliği ve test-tekrar test güvenirliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında ölçeklerin güvenilir kabul edilebilmesi için genel olarak .70 ve üzerinde bir güvenirlilik değerine sahip olması beklenir (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Landis ve Koch, 1977; Nunnaly ve Bernstein, 1994; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991). Elde edilen bulgular doğrultusunda Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test güvenirliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sadece Erzurum'da ki ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan 13-18 yaşa aralığında bulunan öğrenciler ile yapılmıştır. Dolayısıyla Erzurum dışında ve ilkokul öğrencileri üzerinde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılamamış olması ölçeğin önemli bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve aynı zamanda ilkokul öğrencilerini de kapsayacak şekilde yeniden yapılması önerilebilir. Buna ek olarak ölçeğin zorbalık ve zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenler ile ilişkisinin incelendiği araştırma süreçlerinde kullanılmasının ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulguları güçlendireceği düşünülmektedir. Özellikle ölçüt bağımlı geçerlik için yapılan analizlerde Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği ile akademik stres, benlik saygısı ve stresle başa çıkma tarzları ölçekleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlendiği için bu değişkenlerin ergenlerin Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri üzerindeki olası etkilerinin araştırılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akbulut, Y.**(2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık
- Andreou, E.** (2000). *Bully/victim problems and their association with psychosocial constructs in 8 to 12 year old Greek school children*. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M.** (1994). *Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools*. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Besag, V.E.** (1995). *Bullies and Victims in Schools. A Guide to Understanding and Management*. Philadelphia: Open University Press.
- Boivin, M. & Hymel, S.** (1997). *Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model*. *Development Psychology*, 33(1), 135-145
- Büyüköztürk, Ş.& Çakmak, E.& Akgün, Ö.& Karadeniz, Ş. & Demirel, F.** (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları
- Büyüköztürk, Ş.** (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Bryman, A. & Cramer, D.** (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research.* Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55, 1019-1031.
- Coloroso, B.** (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school.* Harper Collns Publishing, <http://books.google.com/books>. Erişim Tarihi: 04.05.2010
- Çankır, Ş.** (2006) *Okullarda zorbalık: türleri, etkileri ve önleme stratejileri.* I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Garrett, A. G.** (2003). *Bullying in American schools.* Jefferson: McFarlandve company, Inc. Publisher
- Goldstein, A. P.** (2002). *The psychology of group aggression.* New York: John WileyveSons Inc.
- Graham, S. & Juvonen, J.** (1998). *Self blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis.* Developmental Psychology, 34(3), 587-599.
- Farrington, D. P.** (1993). *Understanding and preventing bullying.* In M. Tonry and N. Morris (Eds.) Crime and justice. Chicago: University of Chicago Press.
- Field, A.** (2009). *Discovering Statistic Using SPSS for Windows.* London: SAGE Publications
- Folkman, S., & Lazarus, R.S.** (1988). *Coping as a mediator of emotion.* Journal of Personality and Sicial Psychology, 54(3), 466-475
- Hu, L. T., & Bentler, P. M.** (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives.* Structural Equation Modeling, 6(1), 55-65.
- Kline, R.B.** (2011). *An Easy Guide to Factor Analysis.*New York: The Guilford Press
- Landis, J. R., & Koch, G. G.** (1977). *The measurement of observer agreement for categorical data.* Biometrics, 33, 159-174
- Marcoulides, G. & Schumacher, R.**(2001). *New developments and Techniques in structural Equation modeling.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Meydan, C.H.& Şeşen, H.** (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları.* Ankara: Detay Yayıncılık
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2006). *Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı (2006-2011+).* Ankara: MEB Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara
- Morrison, B. E.** (2003). *Regulating Safe School Communities: Being Responsive and Restorative.* Journal of Educational Administration, 41(6), 689-704.

- Pallant, J.** (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, PA: Open University Press
- Pekel, N.** (2004). *Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pişkin, M.** (2002). *Okul zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M.** (2003). *Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı*. Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri. Malatya: 09-11 Temmuz 2003, Malatya-İnönü Üniversitesi.
- Pişkin, M. & Ayas, T.** (2011). *Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi*, İlköğretim Online, 102(2), 550 – 568.
- Rigby, K.** (2002). *New Perspectives on Bullying*, London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K.** (2003). *Consequences of bullying in schools*. The Canadian Journal of Psychiatry, 48, 583-59
- Robinson, J. P. & Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S.** (1991). *Criteria for Scale Selection and Evaluation in Measure of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: California Academic Press.
- Sharp, S.** (1995). *How much does bullying hurt?* Educational and Child Psychology, 12, 81–88.
- Seçer, İ.** (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seçer, İ.** (2014). *Akran Zorbalığına Uğrayan Ergenlerin Mağduriyet Algılamaları ve Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Smith, P. K. ve Thompson, D. A.** (1991). *Practical approach to bullying*. London: David Fulton.
- Schriesheim, C.A. & Eisenbach, R.J.** (1995). *An Exploratory and Confirmatory Factor Analytic Investigation of Item Wording Effects on Obtained Factor Structures of Survey Questionnaire Measures*. Journal of Management, 6, 1177-1193.
- Schumacher, R. & Lomax, R.** (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Zorbalıkla Başa Çıkma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Sun, J. & Dunne, M.P. & Hou, X. & Xu, A.** (2011) *Educational Stress Scale for Adolescents: Development, Validity, and Reliability with Chinese Students*. Journal of Psychoeducational Assessment. 29(6) 534–546
- Seçer, İ. & Veyis, F. & Gökçen, A.** (2014). *Eğitim Stres Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. İlköğretim-Online. 14(1), (Basımda)
- Şahin, N.H. & Durak, A.** (1995). *Stresle Başa çıkma Tarzları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*, Türk Psikoloji Dergisi, 10(34): 56-73.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S.** (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tattum, D. P.** (1994). *Bullying in schools*. (Tattum, D. P ve Lane, D. A. Ed.). Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Olweus, D.** (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, ve P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London and New York: Routledge.
- Olweus, D.** (1999). *The nature of school bullying. Across-national perspective*, London and New York: Routledge.
- Olweus, D.** (2003) *A profile of bullying at school*. Educational Leadership, 60, 12-17.
- Olweus, D.** (1995). *Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention*. Current Directions in Psychological Science, 4, 196-200.
- Olweus, D.** (2005) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Özen, D. Ş. ve Aktan, T.** (2010). *Bağlanma ve Zorbalık Sisteminde Yer Alma: başa çıkma stratejilerinin aracı rolü*. Türk Psikoloji Dergisi. 25 (65), 101-113
- Uludağlı, N. P. & Uçanok, Z.** (2005). *Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarıları ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba-Mağdur Davranışı Türleri*, Türk Psikoloji Dergisi, 20(56), 77–92
- Yöndem, Z. & Totan, T.** (2008). *Ergenlerde Zorbalık ve Başetme*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(35), 28-37

NUR İÇÖZÜ'NÜN HÜRRIYET ADLI ROMANININ PLATON'UN "AŞK VE SEVGİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ" BAĞLAMINDA OKUNMASI

Birkan KARGI*

Öz

Bu çalışmada Nur İçözü'nün 'Hürriyet' adlı romanı Platon'un aşk ve sevgi üzerine düşünceleri öncelenerek bir okuma denemesi ortaya konmuştur. Amaç Platon'un düşüncelerinin romanda diyalektik izdüşümlerini ortaya koymaktır. Serez'den başlayıp Adana'ya kadar uzanan Ahmet Asım Bey ve ailesinin göç serüvenindeki Yorgo'nun Rabia'ya karşılıksız aşkı, Hürriyet ve İsmail'in imkansız aşkı ve Ahmet'in İsmail'in gölgesinde Hürriyet'e olan iki kişilik aşkı, 'yoksunluklara ve ölümsüzlüğe' duyulan arzu ışığında yordanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Platon, Symposion, Üç aşk, Sığınma arzusu

To Read the Novel of Nur İçözü, Hürriyet, in Terms of "the Thoughts of Plato on Love and Passion"

Abstract

In this study, a readingpractice was put forth, by giving priority to the thoughts of Plato on Loveand Passion. The aim is to show the dialectic projection of Plato's thoughts in this novel. The unmutuallove of Yorgo towards Rabia, the impossib lelove of Hürriyet and İsmail and Ahmet's double loveto Hürriyet underthe shadow of İsmail were allexpained and described through the passionfelt for deprivation and immortality in the migration adventure of Ahmet Asım Bey and his family from Serez as far as Adana.

Keywords: Platon, Symposion, TripleLove, Desire of Shelter

* OMÜ Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

Giriş

“Biz sende olmasak bile, sen bizdesin gene.”

Yahya Kemal Beyatlı

Balkan Türklerinin yaşadıkları sıkıntılar, vatandan anavatana göç yollarında çektikleri çileler, sözlü halk edebiyatımızda olduğu gibi, yazılı edebiyatımızı da etkilemiştir. Büyük tarihi olayların bir sonucu olan bu göçleri yapıtlarına konu olarak seçen Nur İ öz u gibi yazarlar, özellikle de felâketleri bizzat yaşayanların katkılarıyla kültür tarihimize ve edebiyatımıza değerli eserler kazandırmışlardır.

Bunlardan birisi olan *Hürriyet* romanında da Serez’den başlayıp Adana’ya kadar uzanan Ahmet Asım Bey ve ailesinin göç serüvenindeki iç içe geçmiş olaylar, ağırlıklı olarak kadın açısından Osmanlı’nın Balkanlardan çekilmesi ve son dönemleri Cumhuriyetin kuruluş ekseninde, gerçeklerle kurmacanın birbirini t mlediği  yk leyici ve betimleyici bir anlatım tutumuyla aktarılmıştır.

Olay  rg s 

Hürriyet, Bir Sevda Masalı romanında Balkan Savaşları’nın yakıcı etkileri, Hürriyet ve ailesinin g ç sürecindeki yaşama yeniden başlama çabalarıyla aktarılırken, aynı zamanda kadın-erkek ayrımcılığındaki değişmeyen sosyal gerçekliğe de vurgu yapılmıştır.

Osmanlının çekilme sürecinde siyasallaşan etnik anlayış milliyetçi ve ayrılıkçı akımların  ne çıkmasına yol açar. Bu durum Balkanlardaki tüm yaşamı etkiler. Ayrıllıkları olmayanlar ayrışır, dostlar d şmanlaşır ve Balkanlar birden  tekileşir.

“Rabia”, “Hürriyet”, “İsmail” ve “Ahmet” olarak adlandırılan dört bölümden oluşan romanın her bölümünde gücün, karakterler üzerinden olumsuz etkileri yansıtılır. Ahmet Asım Bey, Serez’de silah ticareti yapan zengin bir tüccardır. Eşİ Rabia ise kültürlü eğitimi ailesine düşkün herkesin dostluğunu ve hayranlığını kazanmış bir kadındır. Yanlarında arabacı olarak  alışan Yorgo Rabia’ya aşık olur. Kimselerle paylaşmadığı bu imkansız aşkın neden olduğu

Nur İçözü'nün Hürriyet Adlı Romanının Platon'un "Aşk ve Sevgi Üzerine Düşünceleri" Bağlamında Okunması

bunalımı gönülsüz katıldığı Bulgar çetecilerin yarattığı isyan ateşlerinde söndürmeye çalışır. Ahmet Asım Bey, Bulgar çetelerine silah satmak istememesi üzerine onların baskısına maruz kalır. Zaten Serez de elden çıkmak üzeredir. Bir gece evine yapılacak baskını Yorgo'nun önceden bildirmesiyle A. Asım Bey ailesiyle birlikte Serez'den kaçmak zorunda kalır. Serez'den Selanik'e, oradan İstanbul'a, Manisa'ya, Isparta'ya ve son olarak da Adana'ya göç ederler. Serez'den sonra yoksullukla mücadele ile geçen bu yolculuklar Hürriyet'in özyaşam öyküsü üzerinden aktarılır.

Zoraki yeni başlangıçların sorunları arasında İstanbul'da Hürriyet-İsmail, Adana'da Ahmet-Hürriyet arasında doğan 'Sevda Masalları' Hürriyet'in umutları, aşkı, kırgınlıkları ve kadınlığına teslimiyeti, dönemin sosyal koşulları ve aile bağları tüm ayrıntıları ile anlatılır. Ayrıca romanda ele alınan savaş ve göç koşullarındaki kadın ve kadın sorunsalları bir ailenin üç nesli üzerinden tarihsel bir bakış açısıyla işlenmiştir.

İncelediğimiz bu yapıtın alt başlığı 'Bir Sevda Masalı' olarak tanımlanmıştır. İsyanların ve savaşın yarattığı karmaşanın arasında ortaya çıkan aşk izleği, taraflarını ölümden uzaklaştırıp yaşamda tutmak gibi bir işlev üstlenir. Bu bağlamda romanda birden fazla aşk ilişkisinin anlatılmaya çalışıldığı görülür. Giriş bölümünde Üsküp için yazılmış ayrılığın hüznünü imleyen epigraf aslında romandaki aşkların da özeti gibidir. Yorgo'nun Rabia'ya aşkı daha başlarken bitmeye mahkûm iken, inatla ve ısrarla sürdürülmeye çalışılan bir diğer aşk, Hürriyetle İsmail'in arasında yaşanır. Üçüncü aşk ise Ahmet'in Hürriyet'e olan aşkıdır. Sözü edilen aşklar, aşktan da öte bir hüznün içermesi nedeniyle romanın alt başlığında ifade edildiği gibi sevdaya dönüşür.

Kökü Farsçaya dayanan sevda, ortaçağlarda hipokrat geleneğinden beri aşırı sevgiden doğan bir çeşit hastalık olarak nitelenir (Dols, 2013: 399 vd.) ve aşkın hasretini ve azabını ifade eder. Sevda, insanın ruhsal ve tensel sağlığını bozan, ölüme eşdeğer bir aşk acısı duygusudur. Acının nedeni, aşılması mümkün olmayan, zaman ve uzam engelleri, sosyolojik, toplumsal ya da duygusal sarmallar sonucunda sevgiliye kavuşamamak veya aşkın imkânsız olmasıdır. Burada 'İmkânsız Aşk' kavramı tek yanlı, karşılıksız ve ölçülü olmak gibi benzerlikler gösterse de 'Saraylı Aşk' (Courtois Aşk) anlamından bağımsız olarak kullanılmıştır. (Bayrav,1966:47-60).

Düşünce bağlamında aşk çözümlenmeleri Eski Yunan felsefesinde aşk, etik ve toplumsal boyutuyla sorunsallaştırılmıştır. Örneğin, Aristoteles'te aşk ölümsüzlüğü arama, Epikürcülerde haz duygusunu yüceltme, Staocılar da tensel güzellik yardımıyla dostluk kurma, Cicero'da ise hiç bir şey beklemeden karşılıksız sevilen insana yönelik bağlıdır (Aydın, 2013: 332).

Sokrates öncesi filozoflarda aşk, daha çok cinsel temelde ele alınmış olsa da, Sokrates'ten itibaren aşkın içeriğinde köklü bir değişim olmuş ve bu Platonda gerçek yorumunu bulmuştur. Platon tarafından betimlenen sevgi ve aşk algısı, Platon sonrasında ortaya çıkan pek çok düşünsel hareketlerde toplumsal ve ahlaki alan ile ilişkilendirilmiş ve ona yeni anlamlar yüklenmiştir. Buna rağmen bugün özensiz kullanılan aşk kavramın yordanmasında Platon'un imlediği tarihi mirasın ipuçlarını bulmak mümkün olmaktadır. Diğer bir söylemle, aşk ve sevgiye dayalı çoğu görüşler Platon'un Symposion (Şölen) adlı diyalogunda oluşturduğu aynı temele gönderme yapmaktadır. Bu sav ışığında çalışmanın amacı, Platon'un aşk ve sevgi anlayışıyla yapıttaki aşk ve sevgi anlayışını eşlemek değil, Platon'un bu konudaki düşüncelerinin paydaşların yaşamlarındaki diyalektik izdüşümlerini ortaya koymaktır.

Sokrates'te 'kendini tanıma' olarak betimlenen aşk, Platon'un *Symposion* adlı diyalogunda 'yersel aşk-göksel aşk' ayrımıyla tanımlanır. Tensel aşk bedeni öne çıkarır ve haz alma üzerine kuruludur. Göksel aşk ise manevi güzelliğe yöneliktir ve insanı eğiterek erdeme ulaştırır, özgürleştirme amacını erek olarak görür (Platon, *Symposion*, 185b). Aynı bağlamda *Symposion* içeriğinde aşk 'tümlenme arzusu' (Platon, *Symposion*, 192c-d) olarak ele alınırken, aşık olunandan daha çok aşık olana öncelikli yer verilmiştir. İçözünde aşkı, aşık olan açısından ele almış ve yapıttında üç aşığın duygularını öne çıkarmıştır. Platon gibi oda, aşkı güzel olana yönelen bir arzu olarak belirlemenin yanı sıra bir 'eksikliği' bir 'yoksunluğu' giderme olarak betimler. (Platon, *Symposion*, 200 a-e)

Yorgo'nun Rabia'ya Aşkı

Balkanlarda kardeşlik, kültür ve tarih ortaklığının parçalanma sürecinde annesi ve babası hatta mahallesindeki diğer gençler Yorgo'yu Osmanlıya karşı isyancılara katılmaya zorlarken, o kendisini hala Osmanlı hisseder. "Kendini bildi bileli Osmanlı. O da babası da, dedesi de, dedelerinin dedeleri de, 500 yılı

Nur İ ozü'nün Hürriyet Adlı Romanının Platon'un "Aşk ve Sevgi  zerine Düşünceleri" Bağlamında Okunması

aşkın bu böyle". (Hürriyet, s.31). Çevresinden duyduğu aklında karmaşa yaratan ayrılıkçı düşüncelerden kurtulmanın yolunu bir kadının karşılıksız aşkına sığınmakta bulur, ancak başka bir fırtınanın içine düşer.

Yorgo'nun konumunu yansıtan ve aynı zamanda Platon'un "yoksunluklar" görüşüyle paralellik gösteren Erich Fromm'un "sığınma" psikolojisine (Fromm,1985: 99) göre bireyin güven yitimine uğradığı, kendini karmaşa içinde hissettiği zamanlarda çıkış yolu olarak kendi dışında bir objeye bağlanması, bir tür 'saygı ve kaygıya' dayalı boyun eğme girişimidir. Bu bağlamdaki Yorgo'nun Rabia'nın karşılıksız aşkına sığınma çabaları, kin ve intikamın yarattığı ikiliği, imkansız aşk kurgusu içinde birliğe d n st rme gayreti, simgeseldir ve bir anlamda anlatı s reminde Balkanlardaki tebaanın Osmanlı'yla ilişkisinin metaforik söylemidir. Yorgo'nun Rabia'ya atfen barışı imleyen "beyaz güvercin" benzetmesi, komşusu "Katina Teyze ve Memiş Dayı"  rnekleri (Hürriyet,s.36) birlik düşüncelerin umutsuz tanımlamalarıdır.

Yorgo'nun adını bile bilmeden sevdalandığı Rabia, yalnızca fedakar, sadık, güzel bir eş ve iyi anne değil aynı zamanda Rüştiye'yi bitirmiş, sesiyle uduyla çevresindeki genç kızlara musiki dersleri veren, onların ücretsiz okuma yazma, nakış dersleriyle eğitimlerine katkı yapan, eşine tavsiyelerde bulunabilen, gereğinde ailesi için önemli kararlar alabilen girişimci ender bir kadındır. Aleko onu hem tinsel hem de tensel olarak şöyle tanımlar; "kadınlarımızdan farklı bir güzellik bu. Alevmi desem, buz mu bilmem! Elini değdireni dağlayacak, yakacak bir güzellik".(H.s.34)

Her ne kadar Platon *Devlet* isimli diyalogunda 'görünüşlere ve seslere aşık olan insanları, tenselliği öncelemesi nedeniyle olumlama da, geleneksel Türk anlatı formlarında örneğin, mesnevilerde, hikayelerde çok sık kullanılan bir motiftir. "Ne udu ne de o tanrısal sesin sahibini görmüştü o ana değin" (H. s.33) alıntısı roman kahramanlarından Yorgo'nun, kapısında çalıştığı köşkten yükselen sesin sahibi kadına, daha görmeden aşık olmasını imler. "Yaşamımı altüst eden o şarkıları, udun tellerinde dolaşan beyaz güvercin kanadı misali parmakları az d şlememişti geceler boyunca, o güzel sesi, bir bebeğin dinlediği gibi, uykusuna az katık etmemişti" (H.s.33) alıntısı ise sesle başlayan bu çocuksu safiyane aşkın sanallığını ortaya koyar.

Yorgo'nun aşkı “düşlerinde” şekil bulur.(H.s.35) Zamanla ona dokunabilmeyi okşayabilmeyi tutku haline getirir. Birkaç ay gibi kısa bir süre içinde imkânsız aşk yerselden “tanrısal bir ışıltı” ve “ışık seli” (H.s.33) gibi betimlemelerle kutsallık kazanarak göksele dönüşür. Aşk sevdaya bürünür ve Rabia'nın yaşamında derin, telafisi mümkün olmayan yaralar açmamak adına, istemese de sevdiği için fedakârlık yapıp öykülerde olduğu gibi önündeki kader yolunu seçer. Osmanlı olduğuna inanırken Osmanlı'ya karşı Bulgar komitacılara katılır ve sevdiğinin de içinde bulunduğu geçmişine karşı savaşıır.

Serez'de işgalin başladığı bir gece Komitacı Yorgo yine Rabia'nın kapısındadır. “Sizi kurtarmaya geldim. Çok kana girdim, ama sizin kılınıza zarar gelsin istemem. Onca yıl ekmeğinizi yedim, iyiliklerinizi gördüm”.(H.s.62) söyleminde “Sizi” tanımlamasıyla esas ima ettiği Rabiadır. Ayrıca merdivendeki kaygılı ve ürkek görünüşünü ‘İkona’ benzetmesi ona duyduğu sevginin kutsallık düzeyinde bir saygı içerdiğini bir kez daha göstermektedir. Bu duygularla isyancıların Ahmet Asım Beyin konağını yağmalayacağı sırada kendi hayatını tehlikeye atarak Rabia'yı ve onun ailesini baskından kurtarıp kaçıırır.

Sevgi adına cesurane davranış Platon'da da vurgulanır. (Platon, Symposion, 197b). İstasyona giderken Ahmet Asım beye “Gidiyoruz beyim” (H.s.65) demesinde, sanki kendisini ailenin sorumlusu olarak görmesinin ve Rabia'nın yaşamına katılmanın verdiği mutluluk hissedilmektedir. İstasyona giden yol Yorgo'yu hem umutlandırmış hem de acı vermiştir; zira yolun sonunda yüreği Rabia'yla birlikte göç edecektir. Yorgo'nun sanal tensel karşılıksız aşkı, artık tinsel soylu bir sevdaya dönüşmüş ve onu savaş vahşeti içinde arındırarak insanileştirmiştir.

Yorgo'nun beğeni, taktir, saygı (H.s.53) üzerine kurulu, evli Rabia'ya duyduğu meşru olmayan ‘imkansız aşk’ ya da ‘aşkı memnu’ popüler anlamıyla platoniktir. Karşılıksız ve tek yanlı bu durum Platon'un anlamlandırmasından farklılık gösterse de, benzer öze sahiptir. Rabia'yı sadece iki defa görmüştür. İlk karşılaşmada Yorgo'ya öfkeyle parlayan Rabia'nın gözleri, son karşılaşmada da nefretle doludur (H. s.65). Rabia'nın Yorgo'nun duygularından haberi bile yoktur. Ona göre evli bir kadına bir erkeğin bakması affedilmez bir yanlıştır. Bu ilişkide antik anlamdaki ‘ruhların uyumu’ (Platon, Symposion,192e-193b) söz konusu değildir. Ancak Yorgo'nun Rabia'yla her iki karşılaşmasında da fedakârlıklarına rağmen takdir beklerken, öfke ve nefretle karşılaşması ve bu

Nur İçözü'nün Hürriyet Adlı Romanının Platon'un "Aşk ve Sevgi Üzerine Düşünceleri" Bağlamında Okunması

durumdan şikâyetçi olmayışı bedensel ve geçici güzellikleri öteleyen kabullenmeye dayalı kınamayı hak etmeyen bir duygu halini ortaya çıkarır. Bu duygular Platon'un alımlanmasıyla da paralellik gösterir. Zira Platon için aşk, sevgiliyi elde etme düşüncesinden öte, ona duyulan saygı nedeniyle "kaybetme kaygısını" (Platon, Symposium, 78e) ve "sevgi objesini arzulamış olmanın" verdiği hazı yaşayabilmektir. (Platon, Symposium, 200e).

Hürriyet-İsmail Aşkı

Silah tüccarı Ahmet Asım Bey, II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesi sürecinde doğan kızına 'Hürriyet' adını verir. Anne Rabia ve Ahmet Asım Bey Hürriyet'in ilk adımlarını konak bahçesinde ziyafetler vererek kutlarlar. Ancak savaşın çıkmasıyla başlayan göç ve sonrasında ailenin içine düştüğü yoksulluk Hürriyet'in eğitimini sürdürmesini engeller. Rabia Hanım kızının eğitimi kendi üstlenir. Hürriyet hem gizemli bir güzelliğe hem de annesi gibi büyük bir müzik yeteneğine sahiptir. Yine onun gibi içerisinde yaşadıkları ataerkil kurallara bağlı, ancak gerektiğinde kendi kararlarını kendi verebilecek erginliğe erişmiştir.

Hürriyet'in abisi Muvaffak'ın arkadaşı İsmail, aileden saraylıdır. Annesi fazla okumamasına rağmen tam bir İstanbul hanımefendisidir. Babası Almanya'da okumuş önemli bir mühendistir. İsmail diğer iki kardeşi gibi hukuk fakültesini bitirip onlarla çalışmayı planlar. Geleneklere ve ailenin değerlerine önem verir.

Hem düşünsel düzeydeki hem de sonradan oluşan koşulların yarattığı mağduriyetler sonucunda oluşan iki aile arasındaki sosyal-ekonomik farklılıklar, İsmail-Hürriyet birlikteliğini engelleyen sorunların başlangıç noktasını oluşturur.

Hürriyet, İsmail'in sessiz aşkını ve evlenme isteğini kendi iradesiyle kabul eder. Tutkunun müziği tango, İsmail'le Hürriyet'in arasındaki duyguların arka fonunu oluştururken aynı zamanda onların sevgisini, ayrılığını hüznünü parçalanmış hayallerini önceden imler gibidir.

İsmail'in eğitim ve askerlik sorunu, ataerkil anlayışın sokakta ve evde kadına bakışı aralarındaki aşkı 'imkansız aşka' dönüştürür. Engellerle ilgili olarak Muvaffak'ın İsmail'e "Ferhat'ı" (H.s.193) önermesi bir mitik 'imkansız aşk' göndermesidir. İsmail, ailesi ve aşkı arasında kalır. İki sevgilinin düşleri ardı ardına gelen paydaşı oldukları sosyal çevrelerinin ürettiği olumsuz düşünceler nedeniyle, içinden çıkılmaz bir duruma dönüşür ve trajedik bir sonla biter.

Hürriyet'i seven İsmail'in, ailesinin zoruyla bir başkasıyla evlendirilmek istenmesi, bu acı sonu hazırlar. Muvaffak'ın 'cesaretlendirme' bağlamında gönderme yaptığı 'Ferhat ile Şirin' öyküsünün sonu İsmail ile Hürriyet'in sonuna dönüşür. İsmail'in Hürriyet uğruna kendini öldürmesi (H.s.264) sevgisinin Ferhat'ın aşkı gibi gerçek olduğunun bir göstergesidir. Öte yandan aşkı için ölümü göze alamayan Orpheus'tan daha anlamlıdır.

Platon'un söylemiyle 'aşk bağı ona göre öyle bir bağdır ki, sevdiği için her şeyi yapar, ölümü göze alır, aşığına sonsuz değer biçer, aşkı için ölümsüzleşir. (Platon, Symposion,180b) Bu bağlamda Hürriyet de, "ben öldüm" diyerek ruhsal ölümünü ilan eder.(H.s.265) Hürriyet, İsmail'den sonra yaşayan bir cesede (H.s.329) dönmüştür. Bedensel ölümünü engelleyen her şeyden çok önemseydiği abisine verdiği sözdür. (H.s.308.338). Aşkı uğruna istediği halde ölme fırsatını yitiren Hürriyet, Platon'un göksel aşkın 'ölümsüzlüğü' düşüncesinin aksine artık mecnundur, mutsuzdur. (Platon, Symposion192 b-c).

Platona göre aşk, "bir eksikliği gidermeye yöneliştir". (Platon, Symposion, 201e) İsmail de Hürriyet de o güne değin fark etmedikleri duyguları rastlantısal bir şekilde 'bir şarkı', 'bir bakış' içerisinde bulurlar. Herkese her şeye rağmen karşılıklı bir paydaşlık ve" tümlenme istencinin etkisine girerler". (Platon, Symposion,192e). Bu durum, Platon'un Şölen'de, dile getirdiği 'her ruhun kaderinin kendi eşini arama düşüncesini içeren "yuvarlak ruhlar" yani Androgynos (Platon, Symposion,189e) arkatipini hatırlatır. İsmail ve Hürriyet sevgileri sayesinde içerisinde yaşadıkları koşutları öteleyip bir "bedene bağlı olmadan bütünlüğü aramış ve arzulamışlardır". (Platon, Symposion,192e) Bir anlamda birlikte 'özgürleşmeyi' denemişlerdir. Aslında tensel temasın hiç olmadığı bu aşk Platon'un da betimlediği "ilan edilmiş bir 'ölçülü' platonik aşk" (Platon, Symposion, 187e) olarak başlamış ve sevdaya dönüşmüştür.

Hürriyet'in vasiyetine bağlı olarak ortaya çıkan "Bir Mezar" (H.s.16,397) motifi öldükten sonra Tanrı katında birleşme umudunu ifade etmektedir. Göksel aşk, bu dünyada gerçekleşmese bile Tanrı katında bir gün karşılığını bulacağı inancını betimlemektedir. Aynı bağlamda Platon'un "gerçek aşkın sunduğu ölümsüzlüğün, ölümüm ötesinde ruhların kaynaşmasında olabileceği" düşüncesiyle (Platon, Symposion,192e) Hürriyet'in, kendisine kavuşmak için ölüme giden İsmail'i ve sevgisini ölümsüzleştirme arzusu benzerlik göstermektedir. Amaç sonsuzluk içerisinde, iki olmaktan çıkıp bir olmaktır.

Ahmet-Hürriyet Aşkı

Ahmet'in öyküsü de bir göç öyküsüdür. Onun öyküsü Girit'ten Tarsus'a oradan da Adana'ya uzanır. Ahmet'in ailesi de Hürriyet'in ailesi gibi her şeylerini Girit'te bırakıp gelmek zorunda kalır. Adana'ya göçten bir süre sonra maddi sıkıntılar nedeniyle okulu bırakarak ayakkabı tamircisinin yanında çalışmaya başlar. Ahmet, okulda "gavur" (H.s.279), mahallesinde "Kontena" (H.s.297), çarşıda Giritli Ahmet'tir.

Ahmet cesurdur; zira kendinden yaşça büyük sosyal açıdan daha üstün bir kadına ismini dahi bilmeden, kendisini görmeden sadece sesini duyarak aşık olur. Bu durum Yorgo'nun Rabia'ya olan tutkusunu anımsatır. Ahmet, Hürriyet'in ölen eski nişanlısını sevdiğini ve bir anlamda inzivada yaşadığını bilmesine rağmen, kendi sevgisinin her ikisine yetecek kadar büyük olduğu düşüncesindedir. (H.s.341) Nitekim Hürriyet "genç adamın gözlerine karanlıkların içinde aradığı bir şey varmışçasına uzun uzun baktığında" (H.s.341) Ahmet'i görmez, orada İsmail'i arar.

Hürriyet, İsmail'i hatırlatan ve her şeyiyle bağlı olduğu abisinin evlenmesiyle "kendisini fazlalık" gibi hisseder ve E.Fromm'un sığınma psikolojisi doğrultusunda, ancak kendi kararıyla Ahmet'in yanına kaçar. Seçtiği yol, aslında sık sık düşündüğü gibi ölümün birçok şeklinden biridir (H.s.340). Ancak o, sıkıntı ve ıstırap içinde, yok olmak için derin bir arzu duyar. Hürriyet, katlandığı tüm iç ve dış olumsuzluklara karşın, ataerkil sistemin temel kalesi olan evlilik kurumu içinde, bakan, besleyen, gözeten, kabullenen kadın rolüne uyum sağlar. Kendisini tüketircesine sürdürdüğü yaşamında, birçok çocuk doğurarak yersel ölümsüzlüğe ulaşırken aslında aradığı hep tümel olandır.

Ahmet eski sevgilide yok olmayı seçmiş, bir kadını sevme cesareti göstermiştir. Cesurdur; zira sevdiği kadını ömür boyu, bir imgeyle paylaşmak zorundadır. Cesurdur; çünkü içinde yaşadığı çevrenin 'namus' sorunsalını Hürriyet üzerinden sorgulamasına fırsat vermemiştir. Bu bağlamda romanda Ahmet'in duyguları geleneksel anlayış içinde, erkeklik gururu ve kadınlık namusuyla örülü "imkânsız aşk" metaforuyla yansılır. Ahmet, İsmail'in aksine annesinin kendisini başkasıyla evlendirme isteğine karşı çıkar ve Hürriyet'le herkese ve her şeye rağmen evlenir, ancak aşkı hep gölgede kalır. Ahmet'in

kararlılığını ifade eden “sana öylesine aşığım ki, dağları delebilirim” (H.s.319) gibi mistik atıflar bu aşkın metafizik yorumunu da ortaya çıkarır.

Hürriyet’le Ahmet’in ilişkisinde, Platon’un “kendisinde eksik olana yöneliş” ve bu düşüncenin bir izdüşümü olan E.Fromm’un “sığınma” yaklaşımının izleri çift taraflı olarak görülmektedir. Ahmet, Hürriyet’e duyduğu aşkı ve sevgiyi, dolaylı da olsa bir amaca dönüştürür. Girit kökenli olması nedeniyle çevresinde, Yunanca lakabının (Kontena) isminden önce gelmesi, kendini “öteki” gibi hissettirir. Bu eksikliği ortadan kaldıracı için ruhsal açıdan “eksik olan” Hürriyet’e yönelir, “öteki” olmayı Hürriyet’e duyduğu sevgiye sığınarak gidermeye çalışır. Böylelikle sevgisini, amacının nesnesi haline getirir. Öte yandan Hürriyet, abisinin evlenmesiyle içerisine düştüğü ‘ötekiliği’ ve İsmail’i arayışını Ahmet’in sevgisine sığınarak aşmaya çalışır. Artık Giritli Ahmet’in karısı olmuştur. Ölünceye kadar o maskeyi taşıyarak bir zorunluluğu yaşar.

Sonuç

N.İçözü’nün lirik içerikli akıcı anlatımıyla kaleme aldığı “Hürriyet” romanı Platon’un düşüncelerini önceleyen bir okumayla “imkânsız aşk” bağlamında değerlendirilmiştir. Platon’un yaklaşımı, tensel aşkı dışlamadan ama aşkı tümüyle ona indirgemeden, ona ölümsüzlüğe duyulan arzuyu içeren daha köklü varoluşsal bir anlam yükler.

Platon *Symposion*’da daha çok aşkın niteliği ve aşk-cinsellik ilişkisi açısından irdelemeler yapmıştır. Bu bağlamda yapılan konuşmalarda aşk, Hürriyet –İsmail ilişkisinde de görüldüğü gibi birlik olma, insanın öz yarısını bulması, kaynaşma, tinsel ve tensel ölümsüzlüğü arzulama olarak betimlenirken, *Lysis*, *Symposion* ve *Phaidros*’un içerisinde ise Yorgo ve Ahmet’in sevdalarında yansımasını bulan eksik olanı arama, tamamlama, bütünleme istek ve arzusu olarak tanımlanır.

Ayrıca aşk Platon’da etik ve toplumsal boyutuyla da ele alınmıştır. Ona göre arzular ve tutkular üzerinde denetim ve bu denetimi erek edinen pratiklerin güçlü bir rolü vardır. Hürriyet’in İsmail’le aynı toprakta bir olma arzusu, aşkı bir anlamda ruhsal arınmanın (katharsis) ve ruhun tensel mezardan kurtuluşunun da bir aracı konumuna yükselir.

Nur İçözü'nün Hürriyet Adlı Romanının Platon'un "Aşk ve Sevgi Üzerine Düşünceleri" Bağlamında Okunması

Romandaki aşk izleği içerisinde genelde kadının, özelde Hürriyet'in konumu geleneksel anlayıştan farklı olsa da, yine erkek egemen anlayışın etkisinde ikincil bir konumda sunulmaktadır. Ayrıca aşk, çocuk doğurma ve tinsel ölümsüzlüğe ulaşma işlevinin yanı sıra, tinsel yaratıcılık ve tinsel ölümsüzlüğü elde etmedir.

Bu veriler ışığında romanda okur, karakterlerin duyguları ile istekleri, birey ile toplum değerleri arasında kalan "eksiklik" çıkmazına " kavuşmamak" penceresinden tanık olurken onların varoluşsal girişimlerini yordama olanağını bulur.

Kaynaklar

- Aydın H.**(2013).*Mitos'tan Logos'a Eski Yunan Felsefesinde Aşk*. İstanbul: Bilim ve Gerçek Yay.
- Beyatlı Y.K.** (1983). *Kaybolan Şehir, 'Kendi Gök Kubbemiz'*. İstanbul: MEB.Yay.
- Bayrav S.** (1966). *Courtois Aşk Anlayışında Arap Etkisi Şarkiyat Mecmuası*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Şarkiyat Araştırma Merkezi Yay. Romand Sayı.6.s.47-60
- Dols, M.W.** (2013). *Mecnun: Ortaçağ İslam Toplumunda Deli*, Çev.: D. Gamze Dinç, İstanbul: Pinhan Yayınları.
- From E.** (1985).*Özgürlük Korkusu*, Çev.: Roza Hakmen, İstanbul: Yaprak Yayınları,
- İçözü N.** (2012) *Hürriyet*.İstanbul: Altın Kitaplar Yay.
- Platon.** (2007). *Symposion*, Çev. E.Çoraklı. İstanbul: Kabalcı Yay.
- Platon.** (2002). *Şölen*. Çev. A.Erhat-S.Eyuboğlu, İstanbul: İş Kültür Yay.

KÜLTÜREL YOZLAŞMA BAĞLAMINDA OKUL ÖNCESİ-İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MASAL VE ÇİZGİ FİLMLE İLGİLİ ALGILARI

Fatma YÜCEL¹

Öz

Bilindiği gibi eğitim aynı zamanda bir kültürlenme aracıdır. Dili oluşturan kültür konusunda farkındalık yaratmak özellikle ana dil eğitiminin en önemli kazanımlarından biri olarak belirlenmiştir. Bu nedenle dil yapıları ile birlikte toplumun kültür kodlarını da içeren sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri dil eğitiminin en önemli materyalleri olarak değer kazanır. Masallar, hem taşıdıkları kültür kalıpları hem de oluşturulan anlatma gelenekleri ile başlı başına bir kültür evreni yaratmışlardır. Türk eğitim sistemine birinci sınıftan dahil olan öğrenci, “Nine mısır patlat”, “Dede masal anlat” ifadeli fişlerle bu kültürlenme ortamına adım atardı.

Bilindiği gibi kültür, devingen bir sistem olarak değişir. Ancak bu değişme denetimsiz olursa yozlaşmaya dönüşebilir. Türk kültüründe görülen yozlaşma masal anlatma geleneğini de etkilemiş; Türk masallarının yerini yabancı kaynaklı çizgi filmler almıştır. Türk çocuklarının hayal dünyasını zenginleştiren masal kahramanlarının yerini artık Spiderman, Caillou (Kayu), Barbie gibi çizgi film kahramanları almıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu Erzurum’da okul öncesi ve ilkokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuş; anket ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerden yola çıkılarak masal anlatma geleneğinin bugünkü durumu betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın sonucunda gerçeklikle sanallığın, edebiyat ve medya estetiğinin iç içe geçtiği, çağrışım kaynağı olarak çok kere medyanın esas alındığı, kurgunun

¹ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi mail: fyucel@atauni.edu.tr

hızla sığlaştığı ya da yazınsal kurmacanın değersizleştiği, sözel sanatların, uzun tasvir ve tahlillerin gereksiz sayıldığı, özel yaşantuların hızla tüketildiği, argoyla süslü medya dilinin(!) temel sayıldığı 'gösterim' türünün kabul gördüğü saptanmıştır. Bu yeni türün ancak yeni yöntem ve yaklaşımlarla incelenebileceği düşüncesiyle bu yönde araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Masal Dili, Masal ve Dil Edinimi, Masal ve Kültür.*

The Effects of Cultural Degeneration on Turkish Fairy-Tale Telling

Abstract

Education is a tool for culturalization as well. Creating awareness about the culture that forms the language is determined as one of the greatest earnings of the mother language education. Hence, verbal and written literature, which includes cultural codes together with language structures, is valuable as the most important material of language education. Fairy-tales have created a cultural universe of their own with both cultural forms and telling traditions. A student who joins the Turkish educational system in the first grade takes his steps into this culturalization environment with "Grandma! get me some popcorn", Grandpa! tell me a story".

Culture as a dynamic system changes. However, if this change is not controlled it may turn into degeneration. Degeneration facing Turkish culture has affected fairy-tale telling; Turkish fairy-tales have been replaced by foreign cartoons. Fairy-tale heroes who enrich the dream world of Turkish kids are now the cartoon characters such as Spider Man, Caillou and Barbie.

In this study, the status of fairy-tale telling tradition will be determined by conducting surveys and interviews with the students on the pre-school and primary school levels in Erzurum.

Keywords: *Story Language, Storyand Language Acquisition, StoryandCulture.*

Giriş

Toplumbilim çalışmalarında önemli bir alan olarak değerlendirilen kültür kavramı, farklı bilim alanlarıyla ilişkilendirilerek farklı biçimlerde tanımlanmıştır. En yaygın biçimiyle "bir topluma, ulusa ya da uluslar topluluğuna özgü düşünce, davranış ve sanat yapıtlarının tümü"nü(Turan, 1990: 12) ifade

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

eden kavram, E. Sapir'e göre "Bir topluluğun yaşama tarzı"; A. Young'a göre "İnsanın tabiatı ve kendini ifade etme yolu ile bizzat meydana getirdiği eser"; J. L. Carr'a göre ise toplumdaki geçmiş davranışların biriktirilerek aktarılan sonuçlarıdır.

Kaplan'ın

"dili, mûsikiyi, mimâriyi, dağı, taşı her şeyden önce insanı işlemek, bunları ulaşabilecekleri en yüksek, en güzel, en ince noktaya kadar ulaştırmaktır" (Kaplan,1976:67) biçimindeki tanımı insanın geliştirerek gelişen yani kültür yaratan bir varlık oluşuna dikkat çeker. Kültür yaratma sürecinde toplumların doğayı algılama ve anlamlandırma biçimleri etkili olur. Atatürk'ün tanımı kültürü toplumsal var oluşun ön koşulu olarak değerlendirdiğini göstermektedir:"Kültür, okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden anlam çıkarmak, intibah almak, düşünmek, zekâyı terbiye etmektir." (Börekçi, 2006: 16) Uygur da "kültür, insanın kendini kendi evinde duymasını sağlayacak bir dünya ortaya koymasıdır" (Uygur, 2005: 17) ifadesi ile kültürün özgünleştirme işlevine vurgu yapmıştır. Çünkü toplumlar çevreleriyle ilişkilerini kendi okuma ve anlama düzeylerine göre kendi yaşam biçimleri doğrultusunda ve kendi ürettikleri vasıtalarla düzenleyerek "kendi evi" haline getirmeye çalışırlar. Dil, din, ahlak anlayışı, edebiyat, tarih, müzik, mimari, resim vb. araçlar yaşam deneyimlerini kültür olarak sistemleştirir. Bu süreçte hem kültür oluşturan araç hem de kültürün önemli bir ürünü olarak masalların önemli işlevler üstlendiği bilinmektedir.

Uzun süre sadece bir eğlenme aracı olarak değerlendirilen masallar hem evrensel bir ürün olarak insanlığın ortak değerlerini hem de anlatıldıkları dilin kültürel bağlamını aktarır. Bu niteliğiyle eğitsel işlev üstlenmekle kalmaz aynı zamanda kültürün önemli bir paydasını oluşturur.

Masal, halk felsefesinin mitik döneminde oluşmuş bir anlatım biçimidir. Bu anlatılarda insanlığın ilk dönem algıları, mitik dönemin henüz rafine olmamış kahramanları aracılığı ile ve mit dili olan yoğun sembolizmle anlatılır. Bireyin alt bilinçten hareket ederek süper egoya ulaşması yolunda karşılaştığı engelleri aştığı toplumsal bir süreç söz konusudur. Bu sebeple masal metinleri içlerinde yaşadığı, gezdiği, dolaştığı kültürlerin de tarihî gelişim süreçlerini yansıtmaları bakımından oldukça önemli anlatılardır. Birçok bilim dalını ilgilendiren masal türü, eğitim açısından da önemli işlevlere sahiptir.

Mekânın, zamanın ve kişilerin belirsizliğine dayalı olan ve kaynak bakımından da belirsiz olan masalarda “çoğunlukla iyilik-kötülük, adalet-zülüm, doğruluk-haksızlık, alçakgönüllülük-kibir gibi zıt durumların temsilcisi olan kişilerin mücadelesinden ya da insanların, ulaşılması güç hedef ve gayelere varma isteğinden doğan hayaller” (Yılmaz, 2012:300) anlatılır. Bu yönüyle evrensel nitelik taşıyan masallar anlatılma biçimleri ile bir kültürün parçası olur. Masalları biçimlendiren dil, masal anlatma geleneği, masal söylemi, masalın anlatıldığı kültürel ortam toplumlara göre değişir. Bu farklılaşma hem evrensel kültürün milli kültür formunda aktarılmasına hem de bir kültürün evrensel ileti üretmesine olanak sağlar. Bunlara ek olarak masallar informal eğitim ortamının en yaygın araçları olma özelliğine de sahiptir. Bu nedenle kültür, halk bilimi ve edebiyat alanlarının yanı sıra eğitim bilimi açısından da değerlendirilmeye başlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde masalların eğitimdeki işlevinin farklı bağlamlarda saptandığı ve değerlendirildiği görülür. Helimoğlu Yavuz (1997), Masallar ve Eğitimsel İşlevleri adlı yapıtında şöyle açıklar: "İnsanoğlu, kendi yaşam gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini, masal olaylarına ve masal kahramanlarına yükleyerek anlatmış ve yüzyıllar boyu, bu yolla gelecek kuşakları uyarmaya, eğitmeye, yaşamın zorluklarına karşı onları donatmaya çalışmıştır. Çünkü masal kahramanlarının karşılaştıkları sorunların hemen hepsiyle yaşamın gerçekleri arasında koşutluk kurulabilir ve o masalarda tanık olunan toplumun yaşam gerçeğine ulaşılabilir. Çünkü toplumu eğiten temel öğelerden biri de masaldır.

"Bascom(1954) da bu konuda görüşlerini "Bir halkın mitolojik sistemi, genellikle onların eğitim sistemidir ve bir akşam masalını dinleyen çocuklar, bizim modern dershanelerimizde, altıncı sınıf öğrencilerimizden daha az olmayan ölçüde, geleneksel bilgi ve davranış öğrenmektedirler." cümleleriyle dile getirirken, Yıldır (1984) ise "Masallar kadar insanı hayata hazırlayan, duygularını besleyen bir başka tür yoktur. Bu bereketli kaynak geleceğin insanını şekillendirir." diye ifade eder.

Öztürk ise (2008) masalların sessellik özelliği ile anne-baba ile çocuk arasında duygusal iletişim kurma işlevine vurgu yaparak küçük yaşta edinilmesi gereken insani özellikler ve eğitimsel iletilerin geleneksel doğallık içinde kazandırıldığını ifade eder. Karatay da (2007) masalların okul öncesi dönemdeki

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

işlevleri bağlamında dili kullanma yeteneğini geliştirmek, dil becerilerinden dinleme, anlama ve konuşmayı öğretmek, kelime hazinesini geliştirmek gibi beceriler ifade edilmiştir.

Bu tanımlarda da vurgulandığı gibi çocuk eğitiminde masalların önemli rolünü göz ardı etmek mümkün değildir. Hemen hemen bütün yetişkinlerin ilk çocukluk döneminde yakından tanıdığı masallar zaman içinde ağızdan ağza aktarılarak günümüze kadar gelmiş ve bir 'masal anlatma geleneği' oluşmuştur. Ancak günümüzde bu gelenek yerini masal kitaplarına bırakmış; masal anlatan ninelerin işlevini masal okuyan anneler üstlenmeye çalışmıştır. Kültürel değişim, masal kitaplarının da yerini çizgi filmlere bırakmasına neden olmuştur.

19.asırdan itibaren sosyo-kültürel değişmelerin ivmesini artıran teknolojik gelişmeler daha çok haberleşme ve kitle iletişim alanında meydana gelmiştir. Kitle iletişimi alanındaki teknolojik gelişmeler, diğer teknolojik yeniliklerin de tanıtılmasını ve benimsenmesini sağlayarak toplumları daha hızlı ve çok boyutlu olarak etkilemeye ve değiştirmeye başlamıştır. 1860'lı yıllardan sonra gazete ve dergiler, 1930-40'lı yıllardan itibaren radyo ve 1970'li yıllardan itibaren de televizyon Türk toplumsal yaşamını dönüştüren temel dinamikler olarak ortaya çıkmıştır (Sosyo-kültürel değişimde ve yeniliklerin benimsenmesinde kitle iletişim araçlarının etkisi hakkında bkz. Yüksel 1996: 1498- 1502). İlk dönemde yazılı medya, birincil sözlü kültüre karşı, toplumun yazılı kültür temelinde yeniden kurgulanması ve işletilmesi amacına sahiptir. 20. asrın ikinci yarısından sonra yazılı medya, bulvar basını kapsamındaki yayınlarıyla içten içe toplumun sözlü ve de görsel kültürde yaşamasında ısrar etmiştir. Yazılı kültürden- sözlü kültüre dönüşüm projesinde medya, daha çok görsel ve işitsel araçlarıyla, ilk dönemdeki ilkesinden farklı bir tavır sergilemiştir. Türk toplumsal yaşamın diğer alanları gibi, sosyo-kültürel alanda da medya merkezli ya da medya aracılığıyla değişmeler, farklılaşmalar ve yok olmalar meydana gelmiştir. Medyanın bu etkinliği giderek artmaktadır.

Türk toplumsal yaşamının son otuz beş yıllık dönemine damgasını vuran temel dinamiklerden biri de televizyondur. Yazılı basının aksine, radyo gibi televizyon da dünyada kullanılmaya başlanmasından kısa bir süre sonra Türkiye'de görülmeye başlanmıştır. Türkiye'de ikincil sözlü kültürün, görsel kültürün, sanal kültürün, elektronik kültürün oluşmasında, yerleşmesinde ve

aktarılmasında televizyon başat bir rol üstlenmiştir. Televizyon, sosyo-kültürel değişmelerin temel aracı ve ortamı olarak hizmet görmüş ve yaşamı farklılaştırmıştır. Zamanla yaşamın temel kültür dinamiği/aktörü haline gelen televizyon, kitle kültürünün bütün cepheleriyle Türk toplumuna yerleşmesini sağlamıştır.

Televizyon, öncelikle farklı alanların ve dinamiklerin temel aktarım ortamları olarak işlev görmektedir. Diğer bir ifadeyle toplumsal yaşamı dönüştürmek amacındaki her türlü ticari, idari, yerel, küresel, resmi ya da özel dinamik, televizyondan yararlanmak zorundadır. Yaygınlaşmanın temel aracı, televizyondur. Televizyon sadece kendi ürünlerini değil, her türlü mal ve hizmet üretiminin ve dolayısıyla ilgili ürünlerin tüketiciye ulaşmasını, çok kere de ilgili tüketici kitlenin yaratılmasını sağlamaktadır. Özetle televizyon sadece görsel işitsel medyanın değil, farklı alanların aktörlerinin faaliyet gösterdiği sanal bir ortam/dünyadır.

Bu durum, Turhan'ın "bir toplumun maddî ve manevî medeniyetini bir tipten başka bir tipe dönüştüren süreç" olarak tanımladığı ve evrim kuramı (gelişme, tekâmül, evolution), yayılma kuramı (tarihçi görüş), serbest kültür değişmeleri, zorunlu kültür değişmeleri (2010: 19) biçiminde sınıflandırdığı kültür değişmeleri ile açıklanabilir.

Özellikle serbest kültür değişmeleri plansız, denetimsiz bir biçimde ve çoğunlukla farkında olmadan gerçekleşmekte; bilgi ve bilinçle yönlendirilmemesi durumunda kültürel yozlaşma ortaya çıkmaktadır. Türk kültüründe de bu tür değişiklikler gözlenmekte; toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi masal anlatma geleneğinde de etkili olmaktadır.

Sözlü ya da yazılı her tür dilsel üretimin kültürle ilişkili olduğu başka bir deyişle bir kültürel bağlamı yansıttığı bilinmektedir. Metin biçimlendiği dil / kültürün özelliklerine göre her dilde kendine özgü bir biçimde oluşur. Bu açıdan değerlendirildiğinde metin türleri üç grupta incelenmiştir:

- 1-Bütün diller için geçerli genel metin türleri
- 2-Tek dilden daha çok dilde bulunan metin türleri
- 3-Tek dile özgü metin türleri (Göktürk, 1986: 38).

Masallar, destanlar, şiirler birinci gruba aittir. Bütün dillerde o dilin ve kültürün kendi geleneği ile vardır. Özellikle masal türü toplumsal üretim olduğu

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

için doğrudan kültürün ürünü olarak değerlendirilebilir. Çünkü her kültür kendi bünyesinde masalları alımlayıp biçim verir. Bu biçimlemede toplumun düş gücünü, simgeleştirme ve kurgulama geleneğini, sorun çözme yaklaşımlarını vb. görmek mümkündür.

İpşiroğlu'na göre, “Düş gücü yaşamı güzelleştiren hazinelerden biridir. Masallar da düş gücüyle zenginleşerek günümüze ulaşan geleneksel kültürün bir parçasıdır. Fantastik öğelerle gerçek yaşamın sorunları işlenir devlerin perilerin hayvanların dünyasında. Masalları bugüne kadar getiren yalnızca anlattıkları değil. Kulaktan kulağa aktarılmasını sağlayan kullanılan dildir. Masallar hangi ülkenin kültüründen gelirse gelsin o dilin güzellikleriyle bezelidir (İpşiroğlu,1997:207).”

Masalların, ürünü oldukları toplumların sosyo-kültürel ve psiko-sosyal aynaları oldukları unutulmamalıdır. Onlarda, bir toplumun tüm geleneklerini göreneklerini, ekonomik, yapısını, üretim-tüketim ilişkilerini, psikolojik, sosyolojik, etik, estetik ve kültürel değer yargılarını bulmak mümkündür. Bu değer yargılarının genç kuşaklara aktarılmasında, düş gücünün geliştirilmesinde, günlük dilin edinilmesinde masalların işlevi yadsınamaz. Bu nedenle çocukların en geniş anlamıyla bir ‘masal kültürü’ ile donatılarak yetiştirilmesi önemlidir.

Ancak gelişen teknoloji ve hızlanan kültür değiştirmeleri hem kültürlenme sürecini hem de kültürel araçların işlevlerini etkilemektedir. Bu bağlamda masalların geleneksel yöntem ve amaçlarla aktarılması ve değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü yeni kültür bağlamları, yeni sistemleri, araçları, ürün ve hizmetlerle aktörleri de beraberinde getirmiştir. Var olan kültürel bellek hızla elektronik, sanal ve dijital ortama aktarılmaya başlamıştır.

Kültürel yaratım, aktarım ve tüketim, farklılaşmış: Türk toplumu, yazılı kültürü tam içselleştiremeden ikincil sözel/elektronik kültürde yaşamak zorunda kalmıştır. Önce ses, daha sonra da ses-görüntü egemenliği, yazının, yazıyla iletişimin tekeli kırılmıştır. Medya, yeni teknolojik gelişmelerle çeşitlenmiş ve yaşamın diğer alanları gibi edebiyat üzerindeki etkisini arttırmıştır. Okur ve yazar profili, eser üretim ve tüketim sistemi, kültür aktarım araçları ve biçimleri değişmiştir. Şu anki yazar ve okur kitlesi, geleneksel kültür aktarıcıları (üretici ve alıcı, dinleyiciler) bir bakıma medya tarafından biçimlendirilmiştir. Bu nedenle de çocuklarımız henüz kendi kültür kahramanlarını, onların hedeflerini, davranış

kalıplarını, ülkülerini tanımadan kendilerine medya aracılığı ile sürekli olarak sunulan yabancı kahramanlarla tanışmakta, onları model almakta yavaş yavaş yabancılaşmaktadır.

Bir kültürel yozlaşma olarak değerlendirilebilecek bu yabancılaşmanın giderilmesi için öncelikle görsel-işitsel kitle iletişim araçları olan televizyon ve sinema yayınlarının, kültür bilimi, edebiyat bilimi kapsamına alınmasında yarar bulunmaktadır. Bu bağlamda, türkü, masal, destan, efsane gibi sözel edebiyat yapıtları çeşitlendirilerek yayımlanmalıdır.

Bu çalışmada öncelikle okul öncesi ve ilkököl öğrencilerinin masal kültürlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır; Erzurum’da okul öncesi ve ilkökölde öğrenim gören öğrencilerden oluşan çalışma grubunda uygulanan anket ve yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen veriler değerlendirilerek sonuca ulaşılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir problemi betimleme amacı taşıdığı için araştırmada tarama modeli kullanıldı. Bu model çerçevesinde okul öncesi öğrencileri ve ilköğretim 1. kademe 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin “masal” a yükledikleri anlamlar ve popüler çizgi filmlere bakışlarının neler olduğu açık uçlu anket yoluyla toplanan verilere dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarının ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 150 öğrenci ve okul öncesinde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören bir grup okul öncesi öğrencilerinden, 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket kullanılmıştır. Okul öncesi öğrencilerinin anket formu onlarla yapılan sözlü görüşmeler yoluyla doldurulmuştur.

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Okul öncesi öğrencileri ve ilköğretim 1. kademe 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin “masal” hakkında yükledikleri anlamlar ve popüler çizgi filmlere bakışlarının neler olduğu açık uçlu anket yoluyla toplanan verilerin çözümlemesinde içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılarak elde edilen veriler düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmacı tarafından yapılan görüşmede 60 okul öncesi öğrencisine sözlü olarak yöneltilen sorulara şu yanıtları alındı:

1-Hiç masal dinlediniz mi? Size kim masal anlatıyor?

30 öğrenci annesinin, 18 öğrenci kardeşlerinin, 22 öğrencide öğretmenlerinin onlara masal anlattıklarını ifade etmişlerdir.

Bu veriler masal anlatma geleneğinin devam ettiğini göstermesi bakımından önemlidir

2-“ En sevdiğiniz masal hangisi?”sorusuna okul öncesi öğrencilerinin verdiği yanıtlar aşağıdaki tabloda gösterildi:

Pamuk Prens: 16 çocuk	% 27	Şimşek McQin: 4 çocuk	% 7
Keloğlan Masalları: 8 çocuk	% 13	Maymuncuk: 2 çocuk	% 3
Kırmızı Başlıklı Kız: 8 çocuk	% 13	Rapunzel: 2 çocuk	% 3
Pofuduk Tavşan: 5 çocuk	% 8	Dediğim Dedik Karga: 2 çocuk	% 3
Karga ile Tilki: 4 çocuk	% 7	Kara Tren: 2 çocuk	% 3
Cesur Terzi: 4 çocuk	% 7	Huysuz Tavşan: 2 çocuk	% 3
Çikolataya Dayanamayan Küçük Kız: 1 çocuk			% 2

Bu veriler değerlendirildiğinde çocuklar tarafından görsel medyada yer alan çizgi filmlerin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca Keloğlan masallarının çocuklar tarafından bir anlatıcıdan ya da okuyucudan dinlenerek değil; televizyondan izlenerek öğrenildiği tespit edilmiştir.

3-“ Hangi masal kahramanının yerinde olmak istersiniz? “sorusunun yanıtları:

Pamuk Prenses: 8 çocuk	% 13	Kraliçe: 2 çocuk	% 3
Pepe: 6 çocuk	% 10	Örümcek Adam: 2 çocuk	% 3
Süpermen:6 çocuk	% 10	Rapunzel: 2 çocuk	% 3
Sindirella: 5 çocuk	% 8	Winx: 2 çocuk	% 3
Şövalye:5 çocuk	% 8	Kurt: 1 çocuk	% 2
Ben 10: 4 çocuk	% 7	Karga: 1 çocuk	% 2
Alican: 4 çocuk	% 7	Küçük ayıcık: 1 çocuk	% 2
Keloğlan: 4 çocuk	% 7	Uykucu Cüce: 1 çocuk	% 2
Kırmızı Başlıklı Kız: 4 çocuk	% 7		

Tabloda görüldüğü gibi çocukların çoğunlukla özendiği veya model olarak benimsediği karakterler çizgi film kahramanlarıdır. Çoğunlukla Batı kaynaklı olan bu filmler, doğal olarak Batı kültürünü ve Batı kökenli fantastik kurgu geleneğini yaygınlaştırmaktadır. Türk masallarından biri olan Keloğlan bir masal kahramanı olarak bir masla kültürü ortamında değil; bir çizgi film kahramanı olarak çocukların ilgi alanına girebilmiştir. Bu durumun serbest kültür değişmesi olarak kalmayıp bir kültür yozlaşmasına yol açtığı belirtilebilir.

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

4- Masal dinlemek mi, çizgi film izlemek mi istersiniz?

Masal Dinlemek: 22 çocuk	% 37
Çizgi film izlemek: 28 çocuk	% 47
İkisi de: 10	% 17

Çocuklardan %33'ü masla dinlemeyi tercih ederken %42'si çizgi film izlemeyi tercih etmiştir. Çocukların %15'i ise hem masal dinlemeyi hem de çizgi film izlemeyi seçmiştir. Bu veriler, masal anlatma/okuma ve masal dinleme geleneğinin devam ettiğini ancak giderek azalmakta olduğunu göstermektedir.

5- Hangi çizgi filmi seviyorsunuz?

Keloğlan: 14 çocuk	% 23	Şirinler: 2 çocuk	% 3
Pepe: 8 çocuk	% 13	Örümcek Adam: 2 çocuk	% 3
Ben 10: 6 çocuk	% 10	Maymun: 1 çocuk	% 2
Caillou: 6 çocuk	% 10	Güzel ve Çirkin: 1 çocuk	% 2
Winx Club: 4 çocuk	% 7	Süngerbob: 1 çocuk	% 2
Marsupilami: 4 çocuk	% 7	Arabalar: 1 çocuk	% 2
Pamuk Prenses: 2 çocuk	% 3	Diş Askerleri: 1 çocuk	% 2
Şapkadaki Kedi: 2 çocuk	% 3	Arthur: 1 çocuk	% 2

Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar, televizyonun etkisini göstermektedir. Keloğlan, masal olarak değilse de çizgi film olarak çocukların ilgisini çekmiş ama genel olarak masal kahramanlarının yerini çizgi film kahramanları almıştır. Bu durum çocukların okuma-yazma bilmemeleri ile açıklanabilir. Ancak aile büyüklerinin masal anlatma veya okuma geleneğinden uzaklaştıklarını göstermesi bakımından önemlidir.

İlkokulda öğrenim gören 150 öğrencinin, “Masal kelimesi size ne düşündürüyor?” biçimindeki soruya verdikleri yanıtlar masalların “hayal ürünü” ve “kuşaktan kuşağa aktarılması” niteliği ile değerlendirildiğini göstermiştir.

Bu öğrencilerin diğer sorulara verdikleri yanıtlar aşağıdaki tablolarda değerlendirilmiştir:

2-“En sevdiğiniz masal hangisidir?” sorusuna verilen yanıtlar şöyledir:

Keloğlan: 44 çocuk	% 29	Sünger Bob: 2 çocuk	% 1
Pamuk Prenses: 42 çocuk	% 28	Spiderman: 2 çocuk	% 1
Kırmızı Başlıklı Kız: 28 çocuk	% 19	Kibritçi Kız: 2 çocuk	% 1
Pinokyo: 20 çocuk	% 13	Oduncu ve Çırağı: 2 çocuk	% 1
Kül Kedisi: 18 çocuk	% 12	İki Kız Kardeş: 2 çocuk	% 1
Parmak Çocuk: 10 çocuk	% 7	Kurt ile Yavru Keçiler: 2 çocuk	% 1
Rapunzel: 10 çocuk	% 7	Uçan Halı: 2 çocuk	% 1
Çizmeli Kedi: 10 çocuk	% 7	Tilki ile Karga: 2 çocuk	% 1
Bremen Mızıkacıları: 8 çocuk	% 5	Uzun İsimli Çocuk : 2 çocuk	% 1
Kurşun Asker: 6 çocuk	% 4	Nasrettin Hoca: 2 çocuk	% 1
Sinderalla: 6 çocuk	% 4	Ağustos Böceği ile Karınca: 2 çocuk	% 1
Peter Pan: 6 çocuk	% 4	Bulutlar Ülkesinde: 2 çocuk	% 1
Hansel ve Gretel: 6 çocuk	% 4	Arslan Kral: 2 çocuk	% 1
Heidi: 6 çocuk	% 4	Battal Gazi: 2 çocuk	% 1
Hayat Suyu: 6 çocuk	% 4	Süperman: 2 çocuk	% 1
Güiver’in Gezileri: 6 çocuk	% 4	Cambaz Ağa: 1 çocuk	% 1

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

Hacıvat ile Karagöz: 6 çocuk	% 4	Kaptan Düşükdon: 1 çocuk	% 1
Alice Harikalar Diyarında: 6 çocuk	% 4	Solmayan Çiçek: 1 çocuk	% 1
Kurbağa Prens: 4 çocuk	% 3	Büyük Develer: 1 çocuk	% 1
Hulk: 4 çocuk	% 3	Sihirli Tren: 1 çocuk	% 1
Çirkin Ördek Yavrusu: 4 çocuk	% 3	365 Günde Hadis: 1 çocuk	% 1
Sihirli Fasulye: 3 çocuk	% 2	Fatih Sultan Mehmet: 1 çocuk	% 1

Tablo incelendiğinde ‘masal’ kavramının izlenen çizgi filmlerle özdeşleştirildiği, bu nedenle masal olarak nitelendirilemeyecek türlerin de masal olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum, çizgi film olarak uyarlanan masalların çocuklar tarafından izlendiğini yani masal anlatma/dinleme geleneğinin çizgi film endüstrisine bağımlı hale geldiğini göstermesi açısından önemlidir. Masalların en etkili kültürleme araçlarından biri olduğu düşünülürse *Örümcek Adam*, *Süpermen*, *Sünger Bob* gibi çizgi filmlerin yaptığı kültürel etkinin değerlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkar.

3-“Hangi masal kahramanının yerinde olmak isterdiniz?” sorusunun yanıtları şunlardır:

Keloğlan: 30 çocuk	% 20	Barbie: 2 çocuk	% 1
Pamuk Prenses: 20 çocuk	% 13	Heidi: 2 çocuk	% 1
Kül Kedisi: 10 çocuk	% 7	Arslan Kral: 2 çocuk	% 1
Pinokyo: 10 çocuk	% 7	Baksbani: 2 çocuk	% 1
Sinderella: 9 çocuk	% 6	Robinhood: 2 çocuk	% 1
Süperman: 8 çocuk	% 5	Uyuyan Güzel: 2 çocuk	% 1
Rapunzel: 6 çocuk	% 4	Tiviti: 2 çocuk	% 1

Batman: 4 çocuk	% 3	Fatih Sultan Mehmet: 2 çocuk	% 1
Speiderman: 4 çocuk	% 3	Bayan Firzzle Enes: 1 çocuk	% 1
Hulk: 4 çocuk	% 3	Çilek Kız: 1 çocuk	% 1
Kurşun asker: 4 çocuk	% 3	Kaptan Düşükdon: 1 çocuk	% 1
Güliver: 4 çocuk	% 3	Oduncu: 1 çocuk	% 1
Parmak Çocuk: 2 çocuk	% 1	Yavuz Sultan Selim: 1 çocuk	% 1
Kırmızı Başlıklı Kız: 2 çocuk	% 1	Küçük Osmançık: 1 çocuk	% 1

Örnek alınan masal kahramanların en çok izlenen masalların kahramanları olduğu görülmektedir. Bu da Türk masallarının çizgi film olarak uyarlanması gerektiğini göstermektedir.

4- Masal okuyor musunuz? Okuduğunuz masalları başkalarına anlatıyor musunuz?

İlköğretim öğrencilerinin tamamı masal okuduğunu, çoğunluğu da okudukları masalı başkalarına anlattıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin ve ailelerin masal seçiminde çocukları yönlendirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemden başlayarak masal anlatılması veya okunması çocuklarda bir masal kültürünün oluşmasına katkı yapacaktır.

5- “Masal okumak mı, çizgi film seyretmek mi sizi daha mutlu ediyor?”

Katılımcıların tamamı çizgi film izlemekten daha çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Yaptığımız sözlü görüşmelerde de öğrendiğimiz en önemli şey çocukların çoğunun yukarıda verdikleri kahramanların çoğunu aslında çizgi filmlerden tanıyor olmalarıdır. Özellikle TRT kanalının son dönemde keloğlan tiplmesiyle yayınladığı “Keloğlan” adlı çizgi film çocukların Keloğlan masal kahramanını tanımalarını sağlamıştır.

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

Sonuç ve Öneriler

Bulgular değerlendirildiğinde televizyonun son yıllarda yaşamın diğer gelenekleri gibi, masal anlatma ve aktarım geleneğini de değiştiren temel dinamik olduğu sonucuna ulaşılmış; masal anlatma geleneğinde bu etkinin dizi, film ve özellikle de çizgi film gibi ürünler aracılığıyla yaratıldığı gözlenmiştir.

Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar sadece masal kahramanları ölçeğinde değerlendirildiğinde, *Çizmeli Kedi*, *Örümcek Adam*, *Pamuk Prenses*, *Cinderella*... gibi Batı masal kültürlerinin şekillendirdiği kahramanların çocuklarımız tarafından benimsendiği görülmektedir. Edebiyatımızda uzun dönem Arap-Fars etkileşiminin varlığına rağmen Arap ya da Fars masal külliyatlarındaki masal kahramanlarına dair bir tek ismin dahi yer almaması anlamlı bulunmuştur. Bu durumun sebebinin kitle iletişim araçları aracılığı ile topluma sunulan popüler kültürün baskısı olarak açıklanabilir. Çünkü artık kırsal da dâhil her yere giren televizyon, sinema bir sektör haline gelmiş; 'kültür ekonomisi' ya da 'kültürel ekonomi' gibi terimler ise özellikle son çeyrek asırda belirginleşmeye başlamıştır. Bunda görsel-işitsel medya, bilişim, kayıt ve dijital teknolojiler ve turizm gibi farklı kültür endüstrileri ve sektörlerindeki, yaşamı dönüştüren hızlı ve köklü değişmelerin etkisi büyüktür. Toplumların hızla elektronik, sanal ve dijital kültür bağlamlarına geçişi, belirtilen dinamiklerin bir nedeni ve sonucudur.

Her edebî metin gibi haz unsurunu barındıran masal da sadece bir eğlenme vasıtası olarak görülmemeli; milli kültürün renkleri ile evrensel değerleri aktaran anlatım biçimleri olarak değerlendirilmelidir.

1970'li yıllardan itibaren gündelik yaşamın bir parçası haline gelen televizyonun etkisi, özel sektör yatırımlarıyla daha da artmıştır. Renklenen ve kanallarının sayısı artan televizyon, internete rağmen halen toplumsal yaşamı biçimlendiren temel dinamik durumundadır. Bu nedenle televizyonun geleneksel/yerel ve millî Türk hayatı üzerindeki etkisi, mutlaka araştırılmalı; bu etkinin olumlu yönde gerçekleşmesini sağlayacak bilinçlenme gerçekleştirilmelidir.

Çok çeşitli ve çok kültürlü medyanın egemen olduğu sosyo-kültürel ortamda oluşturulan kültürlenme, yozlaşma olarak değerlendirilebilecek değişimlerin diğer anlatı türlerimiz üzerindeki etkileri, farklı yaklaşımlarla

değerlendirilmeli ve yorumlanmalıdır. Çünkü gerçeklikle sanallığın, edebiyat ve medya estetiğinin iç içe geçtiği, çağrışım kaynağı olarak çok kere medyanın esas alındığı, kurgunun hızla sığlaştığı ya da yazınsal kurmacanın geçersiz olduğu, cinsellik ve şiddetin sıkça kullanıldığı yazıyla yaratılan görüntülerin hızla aktığı, sözel sanatların, uzun tasvir ve tahlillerin gereksiz sayıldığı, özel yaşantıların hızla tüketildiği, algılamının çeşitlendiği, argoyla süslü medya dilinin(!) temel sayıldığı bir edebiyat dünyası, ancak yeni yöntem ve yaklaşımlarla incelenebilir.

Kaynaklar

- Boratav, P. N.** (1998). *Zaman Zaman İçinde*, Adam Yayınları, İstanbul.
- Öztürk, A.O.** (2008). *Masalları Uyumak*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research Volume 1/3 Spring 2008 (494-499)
- Karatay, H.** (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2007, 5(3), 463-475*
- Doğan, Ş.** (1988). *AnkaranerBeitragezur Germanistik*, Ankara.
- Göktürk, A.** (1989). *Sözün Ötesi*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- İnam, A.** www.metu.edu.tr/home/www41/ahmet-inam/sanat.htm.
- İpşroğlu, Z.** (1996). *Eğitimde Yeni Arayışlar*, AdamYayınları, İstanbul.
- Luthi, M.** (1962). *Maerchen* 3Auf. Stuttgart.
- Rifat, M.** (1999). *Gösterge Eleştirisi*, Kaf Yayıncılık.
- Rousseau, J.J.** (2000). *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*, Babil Yayınları, Erzurum.
- Sakaoğlu, S.** (1999). *Masal Araştırmaları*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Seyidoğlu, B.** (1987). *Masalların Kaynakları*, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yayınları, İstanbul.
- Tezel, N.** (1987). *Türk Masalları*, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yayınları, İstanbul.
- Von der Leyen, F.** (1958). *DasMarchen, EinVersuch*. 3. verm. Aufl., Leipzig.
- Yüksel, N. A.** (1996) www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/Özdemir_nebi.pdf
- Karadağ, R.& Kolaç, E.& Ulaş A. H.** (05-07 Ekim 2011) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Kültür" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Popüler Kültüre

*Kültürel Yozlaşma Bağlamında Okul Öncesi -İlkokul Öğrencilerinin
Masal ve Çizgi Filmle İlgili Algıları*

Bakışları”, Bu çalışma 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

- Yılmaz, A.** (2012). *Çocuk Eğitiminde Masalın Yeri* (Binbir Gece Masalları Örneği) SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Mayıs 2012, Sayı:25, ss.299-306. SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences, May 2012, No:25, pp.299-306.
- Turan, Ş.** (1990). *Türk Kültür Tarihi*, Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, M.** (1976). *Kültür ve Medeniyeti Meydana Getiren Unsurlar*, Türk Kültür ve Medeniyeti I, 68
- Uygur, N.** (2005). *Kültür Kuramı*, Yapı Kredi Yayınları.
- Börekçi, M.** (2006). *Atatürk-Dil ve Kültür*, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 31 Erzurum 2006 (15-21)
- Turhan, M.** (2010). *Kültür Değişmeleri* (Sosyal-Psikolojik Bakımından Bir Tetkik), Çamlıca Yayınları.
- Yücel, F.** (2005). Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:12, Erzurum.

*İspanya'da Tiyatro Geleneğinin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

**İSPANYA'DA TIYATRO GELENEĞİNİN OLUŞMASINDA
LOPE DE VEGA'NIN YERİ**

Ceren KARACA¹

Öz

Bu çalışma, Ortaçağdan itibaren İspanya'da gelişen dini içerikli oyunların, sekülerleşme sürecine odaklanırken, Lope de Vega'nın bu süreçteki konumunu belirlemeyi amaçlar. Önceleri Katolik öğretinin araçlarından biri olarak kullanılan tiyatro, zamanla toplumun bir aynası, bir yansıması görevini üstlenir. Tiyatronun çağın gereklerine uyması gerektiğini ifade eden Lope de Vega, İspanya'da bir tiyatro geleneğinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, Rönesans ve Barok dönemlerde değişikliğe uğrayan tiyatro anlayışı Ulusal tiyatronun kurucusu olarak kabul edilen Lope de Vega'nın görüşleri çerçevesinde ele alınır.

Anahtar Kelimeler: Lope de Vega, İspanyol Altın Çağı, tiyatro, *comedia nueva*

Lope de Vega's Role in the Formation of a Theatre Tradition in Spain

Abstract

This study focuses on the process of the secularization of the religious plays developed during and after the medieval Spain and tries to determine the position of Lope de Vega in this process. The theatre itself used as a medium of the Catholic doctrine, by time becomes a mirror, a reflection of the society. Lope de Vega, who thinks the theatre must correspond the requirements of the era, has an important role in the formation of a theatre tradition. In this study, the

¹ Araştırma Görevlisi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi, İspanyol Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, ckaraca@ankara.edu.tr

changes in the perception of theatre during the Renaissance and Baroque periods is handled according to the views of the Lope de Vega, who is accepted as the founder of the National Theatre.

Key words: Lope de Vega, Spanish Golden Age, theatre, *comedia nueva*

Giriş

İspanyol Tiyatrosunun başlangıcından XVII. yüzyıla gelişimine bir göz atıldığında, tiyatro ile din arasındaki bağın hiçbir zaman kopmadığı ve hatta İspanyol Tiyatrosunun ortaya çıkmasında ve gelişmesinde dini geleneğin önemli bir yere sahip olduğunu görülür. Erken İspanyol Tiyatrosunda oyun yazarları bölgesel folklardan, İsa'nın doğumu ve çilesi gibi Kutsal Kitap hikâyelerinden ilham almışlardır (Parker, 1998: 2). Sağlam bir dini geleneği olan İspanyol tiyatrosunda dindışı konuların tiyatroya girmesi 1490'larda Fernando de Rojas'ın *La Celestina: Tragicomedia de Calisto y Melibea* (*Celestina Calisto ve Melibea'nın Trajikomedyası*) adlı oyunu ve Juan del Encina'nın *autoları*, *farsları* ve *eglog* olarak anılan kısa oyunları ile başlamıştır (Parker, 1998: 2). Rojas'ın söz konusu eserinin gerek tiyatroyu gerekse düzyazıyı karakter ve olay çeşitliliği ve kötü karakterlerin iyi bir edebiyat eserinde hayat bulabileceğini göstermesi açısından etkilediği kabul edilir. Rojas kendinden sonraki yazarlara iyi bir gözlem yaparak meydanlardaki ya da pazaryerlerindeki insanların edebi bir yapıtta canlandırılabilceğini ve anti kahramanın da kahraman kadar önemli olabileceğini göstermiştir (Asensio, 1971: 30). Öte yandan Juan del Encina 1492 yılının sonlarında İsa'nın doğumunu ve kırsal motifleri konu alan birkaç kısa oyun yayımlar. *Auto de los Reyes Magos*'tan sonra Ortaçağ boyunca suskunluk içinde olan İspanyol tiyatrosu için bu küçük ve basit parçalar sonraki tiyatro geleneğinin oluşmasında önemli bir rol oynar (Kidd, 2004:6). Encina'nın bu kısa oyunları, İspanyolcada *sayagués* olarak bilinen Salamanca diyalektinde nazım şeklinde yazılmış çobanlar ya da köylüler arasında geçen diyaloglardan oluşur (McKendrick, 1989: 11). Rojas'ın ve Encina'nın eserlerinde din dışı öğelere yer vermesi, İspanyol tiyatrosunda yeni bir geleneğin doğmasına neden olur. Rojas'ın büyük bir ustalıkla kaleme aldığı *La Celestina* ve özellikle eserin başkahramanı

*İspanya'da Tiyatro Geleneğinin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

çöpçatan Celestina karakteri XVI. yüzyılda ortaya çıkan Pikaresk Roman'a da öncülük etmiştir. Gerek Encina'nın gerekse Rojas'ın eserlerinde günlük dil kullanmaları, sıradan insanların hayatlarını yansıtmaları gibi unsurlar özellikle Lope de Rueda tarafından örnek alınarak İspanyol tiyatrosunda yeni türlerin doğmasına neden olmuştur.

XVI. yüzyıl ortalarına kadar İspanya'da, profesyonel anlamda oyun yazarlarının olmaması sebebiyle oyun yazmak amatörcü bir uğraştı. Bu dönemde yazılan oyunların bir kısmı halka yalnızca dini kutlamalar zamanı ulaşırken bir kısmı sahnelenme şansı bulamıyordu. Gerçek anlamda bir tiyatro geleneğinden yoksun olan İspanya'da, söz konusu dönemde yazarlardan ziyade sadece bir takım oyunlar dikkati çekti (McKendrick, 1989:41). Ancak 1540 ve 1550'li yıllarda aktör, dramaturg ve tiyatro sahibi sıfatlarıyla ortaya çıkan bazı kişiler İspanyolların tiyatroya ilgisinin artmasında önemli bir rol üstlenirler. Bu sürece katkıda bulunan en önemli oyun yazarlarından biri şüphesiz Lope de Rueda'dır. Rueda ve Sevilyalı ortağı Alonso de la Vega İspanya'nın ilk tiyatro kumpanyalarından birini kurarak (McKendrick, 1989: 42) İspanya'nın hemen her önemli kentini ziyaret ederler. Rueda'nın gezici kumpanyası ve sahnelediği komedi ağırlıklı oyunları sayesinde İspanyol halkı artık tiyatroyu bir eğlence aracı olarak görmeye başlar ve bunun sonucu olarak düzenli tiyatro seyircisi sayısı da giderek artar.

Tiyatroya yoğun bir ilginin olduğu bu dönemde, İspanyol oyun yazarları, Fransız tiyatrosundan ziyade Rönesans İtalya'sından ilham alır, ancak İtalyan tarzına tamamen bağlı kalmak yerine kendi *commedia dell'arte*lerini yaratmayı amaçlarlar. Söz konusu dönemde İspanya'nın sanatsal ideali, İtalyan tarzını ya da *commedia dell'arte*'yi taklit etmek yerine, onu İspanya gelenek ve göreneklerine uyarlamaktır. Bu sebeple değişimi yüreklendiren İtalya'nın İspanyol şiirinde ve tiyatrosunda, doğrudan bağlantılı olduğu Fransa'dan çok daha fazla etkisi olmuştur (Parker, 1998: 1). Dönemin ünlü oyun yazarlarından Lope de Rueda *comedialarını* İtalyan komedyalarını İspanyolların zevkine uyacak şekilde adapte ederek yazan ilk oyun yazarları arasında yer alır (Ruiz Ramón, 2000:97). Lope de Rueda'nın getirdiği bu yenilik, hem tiyatroya olan ilgiyi arttırmış, hem de sonraki dönemlerde İspanyol tiyatrosunun izleyeceği yolu belirlemiştir.

İspanya'da Barok sanatın ne zaman başladığı, ne zaman bittiği hatta edebiyatta Barok sanatın özelliklerinin yer alıp almadığı pek çok araştırmacı için tartışmalı bir konudur. Geleneklerine bağlı olan İspanya önceki dönemlerle bağlarını koparmakta her zaman büyük zorluk yaşamıştır: Damaso Alonso'nun *İspanyol Rönesans'ı Ortaçağ'a sırtını dönmemiştir* ifadesinin bir izdüşümü olarak İspanyol Barok edebiyatı da Rönesans edebiyatını kendine benzetmiştir (Wardropper, 1983:7). Rönesans'ın klasik sanatının anlayışı düz, yalın, kapalı, çeşitli ve aydınlık bir yapıya sahip olmasına karşın, Barok sanatı pitoresk, derin, açık, yapay ve karanlık olarak nitelendirilir. Ancak İspanya'da Barok dönem olarak nitelenen XVII. yüzyıl başlarında her iki dönemin özelliklerini yansıtan eserlerle karşılaşılır. Bu sebeple İspanya'da bu iki dönemi net bir çizgiyle ya da kesin bir tarihle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Öte yandan pek çok Katolik uzman, İspanya'yı Barok'a iten nedenlerin başında *Contrarreforma* (Reform karşıtı) hareketinin görmekte: XVII. yüzyılda Reform hareketine bir cevap olarak, Kilise'yi içeriden yeniden yapılandırma gayesi, *Contrarreforma* hareketine sebep olmuş ve böylece İspanya'da dini gelenek güçlenmiş ve derinleşmiştir (Wardropper, 1983: 10). Bu durum tiyatroya da yansımış ve bu dönemde çok sayıda dini içerikli eser kaleme alınmıştır. XVII. yüzyılda refah ve yoksulluk çelişmesini yaşayan İspanya'da aydınlar sınıfı bir taraftan ülkeyi eleştirirken, diğer taraftan aşırı bir "ulusçuluk"la hareket etmiş ve bu ideoloji hem siyasete hem de sanata yansımıştır. Halka bu ideolojinin benimsetilmesinde ise tiyatro bir araç vazifesini üstlenmiştir.

İspanyol Barok Tiyatrosunda tamamen İspanyol yazarlarca geliştirilmiş üç önemli tür dikkati çeker: Sokaklarda ya da kiliselerde sahnelenen *auto sacramental* türü oyunlar dini konulara ağırlık verirken, *comedialar* ve alt bir tür olarak kabul edilen *entremésler* çoğunlukla dindışı öyküleri konu alırlar.

Tiyatro Sokakta: *Auto Sacramental*

XVII. yüzyılda dönemin önemli yazarları tarafından sıkça kaleme alınan *auto sacramentallerin* ilk örneği olduğu ileri sürülen ve XII. yüzyılda yazıldığı varsayılan *Auto* ya da *Representación de los Reyes Magos* (Üç Mecusi Kral *autosu* ya da Temsili) İspanyol dilinde yazılmış ilk tiyatro eseri olarak kabul edilir. Çeşitli hece ölçüsünde yazılmış, 147 mısradan oluşan ve esasen Matta İncil'inde geçen İsa'nın doğum öyküsünün bir uyarlaması olan bu eserde oyun kişileri Gaspar, Melchor, Baltasar, Kral Herodes, iki hahamdan oluşur.

*İspanya'da Tiyatro Geleneğinin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

Her ne kadar İspanya'da *auto sacramental* geleneğinin *Auto de Reyes Magos* ile başladığı iddia edilse de, *auto sacramental*²ler bu ilk türden oldukça farklıdır (Cilveti; vd., 1994: 9). Ancak *auto* geleneğinin İspanya'da uzun yıllar devam etmesi, özellikle XVI. yüzyılda Hıristiyan cemiyetleri tarafından finanse edilen *auto sacramentallerin* gelişmesinde önemli rol oynamış ve oyunlar *Corpus* kutlamalarının temel ögesi haline gelmiştir (McKendrick, 1989: 238). *Auto sacramentallerin* ortaya çıkmasında İspanya'nın içinde bulunduğu dini ayrışmanın önemi büyüktür. XVI. yüzyılda İspanya'da Katolik gelenek kendi öğretisini tehdit eden Protestanlığa karşı önemli bir mücadele vermekteydi. 1521 yılında Luther'in eserlerinin Engizisyonca yasaklanmasının ardından ortaya çıkan *auto sacramental* Katolik öğretisinin halka benimsetilmesinde önemli bir yere sahip olmuştur (Andrachuk, 1985: 10).

Tek perdelik, nazım şeklinde yazılmış kısa oyunlar olan *auto sacramentallerde* alegorik oyun kişilerine yer verilmekte ve Bakire Meryem'in hayatı, İsa'nın Çilesi ya da Komünyon gibi dini konular işlenmektedir. Genellikle dinî bayram zamanlarında kilisede ya da bir meydanda neredeyse hiç dekor kullanmadan sahnelenen bu oyunların amacı İnsanoğlu'nun günahlarından arınmasını temsil etmektir (McKendrick, 1989 :239).

Arco y Garay, İspanyol tiyatrosunda *auto sacramental* türünde ilk eseri kaleme alan kişinin hümanist yazar Hernán López de Yaguas olduğunu ve bu türde oyunların XVI. yüzyılın başlarında sahnelenmeye başladıklarını belirtmektedir (1920:266). Dönemin İspanya'sında *auto sacramentallerin* nasıl sahnelendiğine ilişkin bilgilerin kısıtlı olmasına karşın, bu oyunların özellikle geçit töreni olarak nitelendirebileceğimiz *procesión* ayini güzergâhında sokakta ya da *carro* adı verilen taşınabilir bir sahne üzerinde sahnelendikleri bilinmektedir. Özellikle XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tiyatrunun profesyonelleşmesiyle, bu tür oyunların sahne ve dekoru önem kazanmış, bu sebeple daha önceleri mütevazı bir sahne olarak işlev gören *carrolar* giderek

² 1726 tarihinde I. Cildi yayımlanan *Diccionario de Autoridades*'e göre *auto sacramental*:

Alegorik figürlerin yer aldığı ve *Corpus* kutlamaları sırasında Efkariştiya Sakramentine bir şükran ve övgü olarak tiyatrolarda sahnelenen nazım şeklinde yazılmış tiyatro oyunu türüdür. Bu sebeple *sacramental* olarak adlandırılırlar. Komedya gibi perde ya da gün bölümleri yoktur, arasız devamlı temsillerdir.

daha görkemli ve masraflı hale gelmişlerdir. *Carroların* artan masraflarını karşılayamayan Hıristiyan cemiyetlerinin yerini *Corpus* kutlamalarından sorumlu belediyeler almıştır. Bu geleneği başlatan Madrid ve Sevilla belediyelerine başvuran kumpanyalar arasından yapılan seçimin ardından, kumpanyaların kutlamalara katılmasına izin verilmekteydi. Söz konusu kutlamaların sonunda belediye tarafından en çok beğenilen kumpanyaya *la joya* adı verilen bir ödül verilmesi, kumpanyaların bu kutlamalara katılmasında önemli bir etkendi (McKendrick, 1989: 240-1).

XVII. yüzyılda *auto sacramental* türünde en önemli eserleri Pedro Calderón de la Barca verir. 1635 yılında Saray'ın himayesine girdikten sonra Madrid'te *Corpus* kutlamalarında Calderón'un oyunlarına yoğun bir şekilde yer verilir ve Sevilla'daki, Toledo'daki ve Granada'daki *Corpus* şenliklerine de oyunları sahnelenir. Calderón'un en önemli *auto sacramental* oyunları arasında *La cena del Rey Baltasar*, *El gran teatro del mundo* dikkati çeker.

Calderón de la Barca'nın *El gran teatro del mundo* adlı *auto sacramental* türündeki tiyatro oyunu perde bölümlemesi yapılmamış olmasına karşın üç bölümden oluşmaktadır. Oyunda Calderón *auto sacramental* türünün özelliklerine uygun olarak Güzellik, İhtiyat, Dünya gibi çeşitli alegorik karakterlere vermiş ve Katolik öğretisine uygun olarak hayatın geçiciliği ve bu dünyada yapılan iyiliklerin ve kötülüklerin diğer dünyada karşılığı olduğu fikirleri işlenmiştir. Ancak *auto sacramental*lerin alegorik oyunları olması ve yazarın kendini bir nevi Tanrı yerine koyması gibi sebeplerle, bu tür oyunlar çeşitli eleştirilere maruz kalmaya ve XVIII. yüzyıldan itibaren değerlerini yitirmeye başlamışlardır. Bu sebeple 11 Haziran 1765 tarihinde çıkarılan bir Kraliyet emriyle *auto sacramental*lerin temsilleri yasaklanmıştır.

Tiyatroda Alt Bir Tür: *Entremés*.

Türkçeye “ara oyunlar” ya da “perde arası oyunları” olarak çevrilebilecek *entremés*ler ise, bir nevi alt tür sayılabilecek kısa oyunlardı. Toplumun alt tabakasından insanları konu alan bu eserler, üç perdeden oluşan bir oyunun perde aralarında halkın ilgisini çekmek ve seyirciyi eğlendirmek amacıyla sahneleniyorlardı.

Önceleri *paso* olarak adlandırılan *entremés*ler Lope de Rueda tarafından belirlenmiş iki ana noktadan oluşuyordu: ilki zamanın toplumunun geleneklerini

*İspanya'da Tiyatro Geleneginin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

ve konuşmasını resmetmek; ikincisi ise kısasa niteliğinde öykülere, tasvirlerle ya da dramatik unsurlara yer vermek (Asensio,1971:25).

Ruiz Ramón, pek çok araştırmacının ifade ettiği gibi Lope de Rueda'yı İspanyol tiyatrosunun atası olarak nitelendirmek yerine, bir alt tür olan *entremés*lerin atası olarak değerlendirmenin daha doğru olacağını savunmuştur (2000:98). İspanyol Tiyatro tarihinde önemli bir yere sahip olan Lope de Rueda hem bir oyun yazarı hem de bir aktör olarak, gezici tiyatrosuyla İspanya'yı dolaşmış ve halkın büyük bir beğenisini kazanmıştır. Sadece tiyatro yaparak geçimini sağlayan Rueda, zengin oyun repertuarıyla insanları eğlendirmeye önem vermiştir. Lope de Rueda halkın beğenisini kazanmak için gülünç sahnelere yer vermiş ve klasik sanat kurallarını göz ardı etmiştir (Ruiz Ramón, 2000:97). Rueda'nın komedyaalarının konusu genellikle ilkel niteliktedir ve ana olay örgüsü sık sık gülünç öğelerle kesintiye uğramaktadır. Ruiz Ramón'a göre, Rueda Tiyatrosunun en önemli özelliği oyunların epizodik olmasıdır (2000:98). Rueda'nın oyunlarının dramatik gerilim yaratma ya da şaşırtma gibi bir amacı yoktur; seyirci konuyla ilgili bütün bilgilere hemen oyunun başında ulaşırdı, oyunlarda ana olay örgüsüyle bağlantısına ya da sahnenin uzunluğuna bakılmazsın, neye göre yapıldığı belirsiz bir sahne bölümlenmesi yapılırdı (McKendrick, 1989: 44).

Lope de Rueda İspanyol tiyatrosuna getirdiği önemli yeniliklerden biri de, günlük konuşma dilini kullanması ve düzyazı şeklinde kaleme aldığı diyaloglardan oluşmasıydı. Rueda içinde yaşadığı zamana önem vermesi ve oyunlarında kullandığı tiyatro dili vesilesiyle dönemin insanı yansıtarak gerçekçi bir hava yaratmış ve halkın beğenisini kazanmıştır. Rufian (Hergele, Serseri), Bobo (Aptal) ve Negra (Siyahî Kadın) gibi oyun kişileri Rueda'nın halk tiyatrosundan önceki dönemde de görülmekteydi, Rueda'nın bu kişilere getirdiği yenilik ise gündelik dilde konuşmaları olmuştur (Ruiz Ramón, 2000: 98).

Miguel de Cervantes 1615 tarihli *Ocho Comedias y Ocho Entreméses nuevos nunca representados* (*Sahnelenmemiş Sekiz Yeni Komedy ve Sekiz Ara-Oyun*) eserinin "Okura Önsöz" başlıklı bölümünde Lope de Rueda'yı şu sözlerle ifade eder:

Bu arada, İspanya'da ilk olarak kimin komedyaları buldukları yerden alıp yücelttiği, çehrelerini değiştirdiği konusu da

konuşuldu. Orada bulunanların en yaşlısı ben olduğum için şöhretli ve zeki oyuncu büyük Lope de Rueda'yı sahnede izlediğimi anımsadığımı söyledim. (...) Lope de Rueda'yı pastoral şiir alanında ne o dönemde ne de daha sonra aşan olmamıştı; (...) Bu ünlü İspanyol'un zamanında yönetmenlerin kullandığı tüm sahne aksesuarları bir çuvala sığıyor ve bunlar aşağı yukarı, yıldız işlemeli birkaç beyaz çoban abası, birkaç takma sakal, peruka ve bastondan oluşuyorlardı. Komedya, egloglar gibi, iki ya da üç erkek ve de biri kız çoban arasında geçen konuşmalardan oluşuyordu. Bu komedya, zenci kadın, pezevenk, soyтары ya da Vizcaya'lı gibi oyun kişilerinin yer aldığı iki ya da üç ara-oyunla süslenip gösterinin süresi uzatılıyordu. Bu dört figürü ve diğerlerini, Lope de Rueda, hayal edilebilecek en mükemmel, en doğru biçimde canlandırıyor. (...) Sahnede kullanılan tek aksesuar eski bir battaniyeydi; iki ucundan ipe gerilen battaniyenin arkasında giyinme odası dedikleri yer oluşturuluyor ve burada müzisyenler gitar çalmadan eski romansları söylüyorlardı. (Cervantes, 2005: 46-7).

McKendrick Cervantes'in bu ifadelerini abartılı bulmakla birlikte, çocukluk anıları olduğu için çok da güven vermediklerini belirtir (1989:2). Ancak yine de Cervantes'in Lope de Rueda ile ilgili yaptığı bu yorumlara gerek dönem yazarları gerekse günümüz Tiyatro araştırmacıları önem vermektedir, zira İspanyol tiyatrosunun gelişmesinde Lope de Rueda'nın tiyatrosu önemli bir yere sahiptir: özellikle Lope de Rueda'dan sonraki nesil oyun yazarları İspanyol tiyatrosunu başlatan kişi olarak Lope de Rueda'yı benimsemişlerdir (McKendrick: 1989 :42)

Lope de Rueda'nın oyunlarının edebi ya da sanatsal açıdan büyük bir ustalıklarla kaleme alınmış eserler olmamasına karşın, Rueda ticari açıdan başarılı bir tiyatro yaratmak için İspanya'da o dönemde ilgi çeken konuları İtalyan oyunları ile harmanlamıştır, bu sebeple Rueda'nın amacı ileriye yönelik oyunlar vermektense, zamanın ruhunu yakalamaktır. Esasen Rueda'nın oyunlarının dramatik öğelerinden ya da konularından ziyade onun girişimciliği ve oyunların eğlenceli ve sahnelenebilir olması gibi nitelikleri İspanyol tiyatrosunun sonraki nesillerine ilham vermiştir (McKendrick, 1989:45-6).

Yukarıda sayılan niteliklerinden dolayı Lope de Rueda Tiyatrosu'nun asıl önemi, tiyatroyu halkın beğenisine uygun hale getirerek seyircinin

*İspanya'da Tiyatro Geleneğinin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

beklentisine ve beğenisine önem vermek ve bu sayede İspanya'da Tiyatronun bir iş sahası olarak gelişmesine katkıda bulunmak olmuştur.

Lope de Rueda'nın paso adını verdiği ilk *entremés*'ler, Rueda tiyatrosunun bütün özelliklerini içlerinde barındırıyorlardı. Günlük dilde yazılmış bu kısa ve gülünç oyunlar, özellikle XVI. yüzyılın sonlarına doğru dönemin oyun yazarlarınca geliştirilerek, oyunların perde arasına renk katmak ve seyircinin ilgisini canlı tutmak amacıyla sıklıkla sahnelenmişlerdir.

XVII. yüzyılda en önemli *entremés* yazarlarından kabul edilen ve türün hatlarını belirleyen Luis Quiñones Benavente'nin *Jocosería* adlı eserinin önsözünde *entremés*'in tiyatrodaki işlevine dair yapılan bir açıklama bu tür oyunların neden sahnelendiğini anlamak açısından faydalı olacaktır:

Kötü komedyaya yazmış olan bir oyun yazarı [oyununun arasına] bu dâhinin [Benavente] iki *entremés*ini koyduğu zaman yere düşmemek için koltuk değneklerine, iyi komedyaya yazmış bir oyun yazarı ise havalanmak için kanatlara sahip oluyordu. (Quiñones Benavente, 1872: 19)

*Entremés*ler dönemin başka bir türü olan Pikaresk romanla basit arzuların ağırlıklı olduğu toplumun alt kesimini yansıtması bakımından benzerlik gösterir. Ancak anlatım tekniği bakımından bu iki türün arasında büyük bir fark bulunur: Pikaresk roman eserin başkahramanın yaptığı bir monologdan oluşur ve olaylar anlatıcının bakış açısından anlatılır, oysa *entremés*ler çeşitli kişilerin konuşmalarından ve karşıt görüşlerinden hareketle değişik bakış açıları kullanılarak sahnelenir (Asensio, 1971: 30).

Entremés, *comedia nueva*'nın doğmasında önemli bir yere sahiptir; *comedia nueva*, bu basit alt türden günlük dilin kullanılması, halktan kişilerin eylemlerine yer verilmesi ve komik tip gibi özellikleri alarak, daha bilinçli ve daha karmaşık bir tiyatro geleneğinin doğmasına sebep olmuştur. *Comedia* ile *entremés* arasında belirgin farklılıkları şu şekilde ifade edilebilir: *comedia* yaşamın içinde bulunduğu düzenden yola çıkarak, bu düzenin bozulmasını ve

³ 1732 tarihinde III. Cildi yayımlanan *Diccionario de Autoridades*'e göre *entremés*ler şu şekilde tanımlanmıştır: *Bir komedyanın bir günüyle [perde] diğer günü arasına çeşit olması ya da seyirciyi neşelendirmek amacıyla yerleştirilen, kısa, gülünç ve müstehzi temsil.* (<http://web.frl.es/DA.html>)[3.2.2013]

yeniden kurulmasını konu alır, *entremés* ise karışıklıklarla barışık bir şekilde toplumun kusurlarını gözler önüne serer. *Comedia* seyircisini kahramanın arzuları ve umutlarıyla özdeşleştirir, onu duygusal olarak oyuna dâhil eder. *Entremés* ise seyirciye oyundaki karakterlerden üstün oldukları hissini uyandırmak üzere yazılır, bu sebeple seyirci oyun kişileriyle herhangi bir yakınlık kurmaz, yalnızca insanoğlunun zayıflığında kendini görür. *Comediada* asil duygulara hizmet eden ve bir ahenk unsuru olarak tercih edilen komik öğelerin aksine *entremés*de bu öğeler her şeyin bozulmasına sebep olur, acılar ve kötülükler bir gülme malzemesine dönüşür. Her iki tür de basit dekorla sahnelenmelerine rağmen, *comediada* hikâyeleme ve mekân sözle ifade edilir ve oyunlar daha çok kulağa hitap eder; ancak daha görsel bir tür olan *entremés*de önemli olan oyuncunun *jestleri ve mimikleridir* (Asensio, 1971: 39-40).

Auto sacramental türü oyunlar Katolik öğretisinin gereklerinden yola çıkarak halka dini duyguları aşılarken; *entremés*ler ise komik unsurları kullanarak seyircinin eğlenmesini amaçlamaktaydı. Lope de Vega ile doğacak yeni bir tür olan *comedia nueva* ise, hem Hristiyanlığı yüceltecek ve halkı eğlendirecek hem de İspanyol kimliğinin oyunlarda vazgeçilmez bir yere sahip olmasını sağlayacaktır.

Lope de Vega'nın Yeni Oyun Yazma Sanatı: *Comedia Nueva*

XVII. yüzyıla hâkim olan Barok Tiyatronun öncüsü Lope de Vega dönemin *comedia*⁴larının ana hatlarını çizmiş ve halkın beğenisinin tiyatrosunun başlıca amacı olduğunu vurgulamıştır. Lope'nin tiyatro izleyicisine sadece istediği eğlenceyi verdiği için başarılı olduğunu söylemek ona haksızlık olacaktır, Lope aynı zamanda kendinden öncekilerden ya da çağdaşlarından çok daha iyi bir oyun yazarı ve şairdir. Lope de Vega'nın sadece yazarlık mesleğini icra etmesi ve hayatını bu meslektan kazanması zamanında nadir görülen bir özelliktir; ancak Lope yazarlığı meslekten ziyade bir *dürtü* olarak görür

⁴ 1729 tarihinde ikinci cildi yayımlanan *Diccionario de Autoridades*'e göre *comedia*: Eskiden tiyatrolarda sahnelenmek üzere halkın davranışlarını ve ortak yaşamda meydana gelen olayları anlatan eserlerdi; ancak günümüzde evrensel biçimlere uygun olarak, tiyatrodan sahnelenmek üzere yazılan gerek komedyaya, tragedya, trajikomedya gerekse pastoral her tür manzum oyuna *Comedia* denilmektedir. *Comediaları* İspanya'da bir yöntem şeklinde üreten ilk kişi Lope de Vega'dır.

*İspanya'da Tiyatro Geleneginin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

(McKendrick, 1989:84). Lope'nin bu yazma dürtüsü çeşitli konularda pek çok oyun kaleme almasını sağlar, oyunları ona kısa sürede büyük bir ün kazandırır.

1562 yılında doğan Lope de Vega'nın profesyonel anlamda oyun yazmaya yirmili yaşlarının başında başladığı tahmin edilir. Henüz yirmi beş yaşındayken Lope Madrid'in önde gelen tiyatro yazarları arasında yer alır. Lope de Vega, Encina'dan beri devam eden tiyatronun demokratikleşme süreci tamamlamış ve *comedia nueva* adı verilen yeni bir türün doğmasını sağlamıştır. İspanyol kimliğine sıkı sıkıya bağlı bu yeni tiyatro türü kraliyet başkentinin toplumsal hayat ve ideolojisinin bütünleştirici bir parçası olmuştur (McKendrick, 1989: 67).

Comedia nueva'nın genel ideolojisi, halkın hoşuna gidecek oyunlar yazılması, namus, şeref ve haysiyetin ön plana çıkarılması, kraliyetin savunulması ve ulusal onurun yüceltilmesi olmak üzere dört ana prensibe dayanır. Bu sayılan prensiplerin Rönesans'a bir tepki olarak gelişen Barok edebiyatın etkisiyle geliştikleri açıktır. Rönesans hümanistlerinin savundukları evrenin dengeli ve ahenk içinde olduğu görüşü Barok dönemde etkinliğini yitirmiş, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve siyasal buhran ve Rönesans ideallerinin başarısız olması bu dönem yazarlarını büyük bir karamsarlığa sürüklemiştir. Rönesans'ta yüceltilen insan ve insanın evrenin merkezi olduğu görüşüne karşın Barok dönemde insanın fani bir varlık olduğu ve her şeyin bir sonu olduğu düşüncesi benimsenmiş ve Katolik öğretinin etkisinin artmasıyla zaman kavramı dönem insanında büyük bir endişe uyandırmıştır (Wardropper, 1983:9).

Rönesans döneminde Yunan ve Latin klasiklerine verilen değer ve bu dönemde belirlenen kuralların kesin biçimde kabul edilmesine Barok'un tepkisi daha serbest bir yapı ve sanata, özellikle tiyatroya döneme uygun yenilikler getirmek olmuştur. Buna ek olarak Yunan ve Latin klasikleri yerine İspanyol Barok Edebiyatı, kendi sanatsal ve tarihsel mirasına sahip çıkarak ulusal değerlere önem vermiştir. Buna karşın, özellikle Rönesans'tan miras olarak alınan Yunan ve Roma mitolojisine yönelik oyunlarda da bir artış gözlenmiştir.

Barok yazarlar dönemin zorluklarını aşmak ve yaşanan buhrana karşı durabilmek için çeşitli yollar denemişlerdir. Geçmişte kazanılan zaferler yüceltilerek halka ulusal duygular aşılacak ve halka zorlukların üstesinden

gelinebileceğini göstermek adına çıkan bütün aksiliklere ve karışıklıklara rağmen her şeyin çözüme ulaştığı “mutlu” sonla biten eserler kaleme alınmıştır. İspanya’nın askerî gücünü yitirdiği, toplumsal gerilimlerin ve ekonomik buhranların yaşandığı bu dönemde tiyatro, geçmişteki başarılarla ve kimliğe odaklanarak, İspanyolların kendi imgelerini güçlendirmelerini ve evlerine güven içinde dönmelerini (McKendrick, 1989:74) sağlamakta önemli bir araç görevi görmüştür. Bununla birlikte dönemin yazarları da içinde yaşadıkları dönemi bir çöküş dönemi olarak görmüş, bu dönemin hiç yaşanmamasını arzulamış ve bu sebeple oyunlarında “mutlu” sonu zamanın gerçeklerinden kaçmak için bir çıkış olarak kullanmışlardır (Wardropper, 1983:17).

Dönemin oyunlarında belirginleşen gerçekten kaçışın en önemli temsili oyunlarda adalete yapılan vurgu olarak karşımıza çıkar. Kötülüğün cezasız kalmasına izin vermeyen dönem yazarları, kimseyi de hak etmeden cezalandırmaz. Bu sebeple dönemin seyircisinin beklentisine göre gelişme gösteren çözüm bölümleri çoğunlukla adaletin yerini bulmasıyla mutlu sonla biter (Parker, 1959: 45). Oyunların adalet duygusuna bu kadar önem vermeleri ahlaki bir zorunluluk halini almış ve dönemin oyun yazarları kötü alışkanlıkları ve kötü niyetleri eleştirerek halka ahlak dersi vermeyi amaçlamışlardır. Reform karşıtı hareketin yazarların eserlerinden ahlaki açıdan sorumlu oldukları fikrini aşılması, Barok dönem yazarlarının büyük bir bölümünü bu ilkeye uymasına yol açmıştır (Wardropper, 1983: 11).

Gerçeklerden bir nevi kaçış arayan Barok Tiyatronun en önemli özelliği oyunların halkı eğlendirmeyi ve onun maneviyatını yükseltmeyi amaçlamasıdır. Bu nedenle *comedialarda* halkın hoşuna giden konular tercih edilir. Lope *Arte Nuevo de hacer comedias*’ta kendisine bu konuda yöneltilen eleştirilere karşı kendini şu sözlerle savunur:

Halkın alkışını arzulayanların
kurdukları düzene göre yazarım;
zira parayı onlar ödediğine göre, adildir
gönüllerini eğlemek için ahmakça konuşmak. (Vega, 2011: 293)

Bu tutumuyla Lope oyunların “tek gerçek otorite” (McKendrick, 1989: 110) olarak kabul edilen halkın zevkine ve zamanın gereklerine göre yazılması gerektiğinin altını çizmiş ve bu tutumundan hiçbir zaman ödün vermemiştir.

*İspanya'da Tiyatro Geleneğinin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

Lope, sanatının bir nevi manifestosu olarak kabul edilebilecek *Arte Nuevo de hacer comedias*'ı, 1604- 1608 yılları arasında, *Academia de Madrid*'de okunmak üzere muhtemelen söz konusu Akademi'nin yöneticisi olan Saldana Kontu'nun arzusu üzerine İspanya'nın en gözde oyun yazarıyken kaleme almıştır (McKendrick, 1989: 109). Lope'den oyun yazma "sanatı" hakkında bir konuşma yapmasını isteyen *Academia de Madrid*'e bir cevap olarak yazılan ve 1609 yılında basılan bu metin, esasen Lope'nin kendi sanatının savunmasıdır. Lope'nin tiyatro anlayışı, Aristoteles'ten kalma klasik tiyatro anlayışına uymadığı için onu eleştiren dönemin önde gelen sanat otoritelerinin Lope'den böyle bir konuşma yapmasını istemelerinin nedeni aslında kendilerini eğlendirmek ve Lope'yi küçük düşürmektir (Montesinos, 1968:6-7). Ancak Lope daha ilk satırlardan bu tuzağa düşmediğini göstermek ve tiyatroyu eleştirmekle oyun yazmak arasındaki çizgiyi belirginleştirmek için Akademi'nin eleştirmenlerine şöyle seslenir:

Basit görünüyor konu, basittir de
Yazma sanatı hakkında çok bilip
Çok az comedia yazmış olana;
Beni bu konuda yaralayan ise
Onları sanat kullanmadan yazmış olmak (Vega, 2011 :290)

Bu zekice hamleyle Lope Akademi'ye kendisini küçük düşürme fırsatı vermeyeceğini göstermek ve metin boyunca klasik tiyatronun kurallarından ve önemli yazarlarından bahsederek, Akademi'nin sandığı gibi cahil bir adam ya da şans eseri ünlü olmuş bir oyun yazarı olmadığını ispatlamak istemiştir. Menendez Pidal'e göre Lope küçük yaşlardan⁵ beri okullarda öğretilen sanat ilkelerinden şüphe duymuştur; şiir sanatıyla ilgili kitapları tekrar tekrar okumuş ve nihayetinde *Arte nuevo*'da bu kitaplara ve savundukları ilkelere karşı çıkmıştır (Menendez Pidal, 1958:82-4).

Lope'nin oyunlarını sanat kullanmadan yazmış olduğunu söylerken asıl ifade etmek istediği klasik sanat anlayışını kullanmadığıdır; Lope'nin bu metninin tam adı "*Bu devirde comedia yapmanın yeni sanatı*" olduğuna dikkat çekmekte yarar var. Lope'nin yaşadığı "devir"de tiyatro klasik sanat anlayışının kalıplarına uyduğu takdirde sanat olarak kabul ediliyordu, ancak

⁵ Lope Arte Nuevo'da onyaşından beri bu şüpheyi geliştirdiğini ifade etmektedir.

Lope zamanın değiştiğini, artık klasik sanat kurallarına göre eser yazmanın mümkün ve hatta gerekli olmadığını, sanatta yeniliğe gidilmesi gerektiğini bu başlıkla vurgulamak istemiştir. Öte yandan Lope'nin söz konusu metindeki tiyatro ile ilgili yaptığı yorumlar sadece oyun yazımıyla ilgili de değildir; Lope oyunları sahneye koyulması ve temsilleriyle ilgili de çeşitli fikirler ne sürmüş ve bu sebeple metnin başlığını oyun *yazmanın* değil, oyun *yapmanın* yeni sanatı koymuştur.

Lope bu metni kaleme aldığı sırada İspanya'da Klasik sanata yoğun bir ilgi vardı; 1596 yılında Alonso Lpez "el Pinciano", *Philosophia antiqua poética* (Antik Şiir Felsefesi) adlı çalışmasında Aristoteles'in ve Horatius'un Şiir felsefelerinden yola çıkarak dram sanatının tanımını yapmış (Carlson, 2007: 60-1) ve sanat çevreleri Klasik sanatı yeniden yorumlayan bu kuram metninin ateşli savunucuları olmuşlardır (McKendrick, 1989: 111).

Lope'nin *Arte nuevo de hacer comedias*'ı dönemin İspanyol tiyatrosunda belirgin bir rol oynamasına karşın İspanya'da tiyatro hakkında yazılmış ilk kuram metni değildir; Lope'nin bu metni kaleme almasından neredeyse yüz yıl önce Bartolom de Torres Naharro 1517 yılında yayımlanan *Propaladia*'nın önsözünde dramaturgi ile ilgili görüşlerini okurlarıyla paylařmıřtır⁶.

Öte yandan Cervantes de 1605 yılında yayımlanan *Don Qujote*'nin I. kitabında oyun yazarlarının Klasik sanat anlayışını izlemeleri gerektiğini vurgulayarak, dram sanatıyla ilgili çeşitli yorumlarda bulunmuştur. Cervantes döneminde rağbet edilen oyunları *ipe sapa gelmez zırvalıklar* (1996: 409), *aptallık rneği* ve *şehvetin resmi* (410) olarak nitelendirmiş, oyunların gerçeğe uygun olmadıklarının altını çizmiştir. Dönemin oyun yazarlarının Klasik sanatta belirtilen kurallardan ne tipe uygunluęa⁷ ne de zaman⁸ ve mekn⁹ birliklerine

⁶ Bu metin sadece İspanya'da değil, Avrupa'da dramaturgi üzerine yapılan ilk incelemedir (Carlson, 2007:60)

⁷ "Bize cesur bir ihtiya, korkak bir delikanlı, konuşkan bir uşak, nasihat veren bir paj, hamal bir kral, bulaşıkçı bir prenses çizmekten daha büyük bir saçmalık olur mu?" (Cervantes, 1996: 410).

⁸ "Birinci perdenin birinci sahnesinde gördüğümüz kundaktaki bebeğin, ikinci sahnede sakallı bir adam olmasından büyük zırvalık olur mu?" (Cervantes, 1996: 410)

*İspanya'da Tiyatro Geleneginin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

dikkat etmediklerini ifade etmiştir. Cervantes'in bu eleştirilerinin hedefinde Lope de Vega ve onun *comedia nuevası* olduğu açıktır, ancak aynı Cervantes Don Quijote'den on yıl sonra yayımlanan *Ocho comedias y ocho entremeses* adlı eserinde yer alan *El rufián dichoso*'da (Talihli Serseri) belirgin bir şekilde eski kalıplardan uzaklaştığını gösterir. Eserin alegorik karakterleri *Curiosidad* ve *Comedia* arasında geçen diyalogda Cervantes, sanatın zamanla değiştiğini vurgulamış ve kuralların yerini sanata boyun eğmeyen adetlerin aldığını ifade etmiştir.

Lope *Arte nuevo*'da oyunlarda konunun seçilmesiyle ilgili olarak kendi yolunu izleyecekleri *konuyu* dikkatli seçmelerini salık vermiş, eğer kralları konu olarak alacaklarsa onları yermemeleri gerektiğini vurgulamış ve kraliyetin düşük bir sınıf olan sıradan halkla birlikte temsil edilmemesi gerektiğini belirtmiştir (Vega, 2011: 310). Barok tiyatrunun en önemli ideolojik özelliklerinden birinin kraliyetin ve temsil ettiği değerlerin savunulması olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kralların eserlerde adil ve ahlaki değerleri yüksek insanlar olarak temsil edilmelerinin bu ilkenin doğal bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Lope'nin kraliyete bu kadar önem vermesi ve eserlerinde kralları bu kadar yüceltmesi, halkın gözünde kralın otoritesini sağlamlaştırmasına ve ona karşı sınırsız bir güven duygusu geliştirmesine yardımcı olmuştur. Sefalet içindeki halk bu sayede lüks içinde yaşayan krala ve monarşiye duyduğu öfkeyi bastırmış ve Lope, seyircilerinin kralın aslında halkın koruyucusu olduğuna ikna olmasını sağlamıştır.

Lope'nin oyunlarında eylemi belirleyen, aşk, kıskançlık ve şeref olmak üzere üç motif bulunur. Aşk, bir ailenin bireylerini birleştirebildiği gibi kimi zaman da genç âşıkların eylemlerinin sebebidir. Meydan okumalara ya da entrikalara sebep olan kıskançlık ise karakterlerin kılık değişmesiyle ya da geceleyin kuytu köşelerde tedirgin bir şekilde beklemeleriyle kendini gösterir. Şeref motifi ise ailenin içinde namus ya da toplum içinde haysiyet ya da itibar mücadelesi olmak üzere iki şekilde işlenir (Aubrun, 1981:31).

⁹ “Ben öyle bir oyun gördüm ki, ilk perde Avrupa'da açılıyordu, ikincisi Asya'da, üçüncüsü de Afrika'da kapanıyordu. Dört perdelik olsaydı, dördüncüsü de Amerika'da son bulacak, böylece dünyanın dört bir yanı tamamlanmış olacaktı” (Cervantes, 1996: 410).

Bu motiflerden hareket eden Lope'nin eserlerini kaleme alırken gerilimi yüksek ana olay örgüsünü gülünç öğelerle birleştirmesi dönemin eleştirmenlerinin ona karşı cephe almasında önemli rol oynamıştır. Lope, *Arte nuevo de hacer comedias*'ta bu konuya değinerek, trajik olan ve komik olanın birlikteliğine yer vermiş, *bir taraftan ciddi, diğer taraftan komik* olan unsurların *halkı eğlendirdiğini* ifade etmiştir (Vega, 2011:312-3). Dönemin eleştirmenlerinin Lope'ye bu konuda yüklenmelerinin kaynağında Aristoteles'in Poetika'da bu iki türü birbirinden kesin çizgilerle ayırmış olması yatmaktadır: *Aristoteles tragedya ve komedya türlerini birbirinden konu bakımından ayırmakla kalmamış, iki türün yazarları arasında da mizaç, hatta ahlak düzeyi bakımından fark olduğunu ileri sürmüştür* (Şener, 1998: 51).

Rönesans'ta Klasik esere büyük bir hayranlık beslenmekteydi, Rönesans eleştirmenlerinin Aristoteles'in kuramına verdikleri önem göz önünde bulundurulduğunda, XVII. yüzyıl başında Akademi'nin Lope'yi nasıl bir konumda gördüğü ve onu neden yermek istediğinin daha iyi anlaşılacaktır. Aristoteles'e göre *Şiir sanatı, ozanların karakterlerine uygun olarak iki yön alır; zira ağırbaşlı ve soylu karakterli ozanlar, ahlakça iyi ve soylu kişilerin iyi ve soylu eylemlerini taklit ederler; hafifmeşrep karakterli ozanlar ise, bayağı yaradılıştaki insanların eylemlerini taklit ederler* (Aristoteles, 1998: 17).

İşte Akademi'nin Lope'nin bu iki türü birbirine karıştırmasına duyduğu öfkenin altında Aristoteles'in bu ifadesi yer alır. Lope soylu insanlarla bayağılığı birbirine karıştırarak, Klasik sanatın temelini sarsmıştır. Lope'nin oyunlarında sıklıkla başvurduğu komik öğeler Barok dönem öncesinde Lope de Rueda tiyatrosunda görülen komik tip vesilesiyle oyuna dâhil olmuştur. Oyunun konusu gerek bir aşk öyküsü gerekse tarihi bir olay olsun Lope bu komik tip sayesinde, oyundaki olayın ağırlığını ve ciddiyetini hafifleterek seyirciyi eğlendirmeyi amaçlamıştır.

Lope de Vega bir oyunun üç perdeden oluşması gerektiğini savunur. *Arte nuevo*'da önceleri dört perdeden oluştuğunu ve üç ara verildiğini, bu aralarda üç kısa *entremés* sahnelendiğini belirtir, kendi zamanında ise oyun aralarında sadece bir *entremés*'e ve dansa yer verildiğini ifade eder (Vega, 2011: 318-9) .

*İspanya'da Tiyatro Geleneğinin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

Dönemin oyunlarında perdeler gün anlamına gelen *jornada* denilmesinin sebebi Lope'nin *eğer mümkünse her bir perdenin bir günle* sınırlandırılması gerektiğini savunmasıdır (Vega, 2011: 318). Lope'nin bu görüşü Klasik tiyatro'nun zaman birliği kuralı ile örtüşmüyordu, Aristoteles'in *Poetika*'sında savunduğu üzere bir oyunun bütün perdelerinin bir günde (24 saat içinde) geçmesi gerekiyordu. Esasında üç birlik kuralına dönem yazarları tarafından dikkat edilmemesi, İspanyol tiyatrosunun epizodik anlatıya önem veren Ortaçağ *Romancero* geleneğinden gelmesinin doğal sonucu olarak kabul edilir (Toro-Garland, 1981: 105).

Lope de Vega tiyatrosunda oyun ana olay örgüsünün yanı sıra yan olaylarla renklendirilir, böylece aynı anda farklı yerlerde geçen olaylar verilerek seyircinin ilgisi canlı tutulmaya çalışılır. Ancak bu olayların ana olay örgüsüne bağlı olmasına ve bütünü bozmamasına dikkat edilmesi gerekir. Aristoteles tarafından *Poetika*'da bahsedilen Olay ya da hareket (eylem) birliği kuralına göre bir oyunda rastlantısal olana yer verilmemeli ve oyun içindeki eylemler arasında neden sonuç ilişkisi gözetilmelidir:

Bütün öteki taklide dayanan betimlemelerde nasıl taklit, belli ve birlikli bir nesnenin taklidi ise, aynı şekilde öykü de bir eylemin taklidi olduğuna göre, birlikli ve tamamlanmış bir eylemin taklidi olmalıdır. Olayların parçaları da, onlardan birinin yerinin değiştirilmesi ya da çıkarılması halinde bütünün ortadan kalkacağı, parçalanacağı şeklinde bir bağlılık içinde konmalıdır. Çünkü varlığı yahut yokluğu fark edilmeyen bir şey, bir bütün'ün (temel) parçası olamaz (Aristoteles,1998 :30).

Her ne kadar Altın Çağ tiyatrosunda eylem ön plana çıksa ve dönem tiyatrosu karakter odaklı bir tiyatro olarak kabul edilmese de (Parker, 1959: 43), bu özellikler *comedia*'ların karakterlere önem vermedikleri şeklinde anlaşılmalıdır; oyunlarda pek çok karakter karmaşık nedenlere ve tepkilere de sahiptir (McKendrick, 1989: 74). Oyun yazarları eserlerinde eyleme daha çok önem vermeleri, Aristoteles'in olay ya da hareket(eylem) birliği kuralının Lope de Vega tarafından da benimsenmesine neden olmuştur:

Konunun sadece bir eyleme (harekete) sahip olmasına dikkat edin;
Hikâyenin hiçbir surette epizodik olmamasına özen gösterin;
Demem o ki, başlangıçtaki gayenizi yoldan çıkaracak

Başka şeyler ilave etmeyin;
Veyahut çıkarıldığında bütünü yerle bir etmeyecek,
Herhangi bir öge dâhil etmeyin (Vega, 2011:313-4).

Lope yolunu izleyeceklere oyunun yapısıyla ilgili de bilgiler verir. Bir oyunun iki bölüme ayrılması gerektiğini savunan Lope'ye göre, düğüm ve çözüm olarak adlandırılabilir bu iki noktanın bağlantısı oyunun başında kurulmalı ve oyun ilerledikçe bu düğümün çözümlisine dikkat edilmelidir. Ancak düğüm son sahneye gelene kadar çözülmemelidir, böylece seyircinin ilgisi her daim canlı tutulmalıdır (Vega, 2011:320-21). Eylemin nedeninin izleyiciye aktarıldığı birinci perdenin ardından, yazar tarafından çizilmesi daha kolay olan ikinci perdede kahramanların etrafında bir dolambaç gibi şekillenen ağlar örülmelidir. Oyunun son perdesi beklenmedik olay (*peripetia*) ve çözüm (*desenlace*) olmak üzere iki bölüme ayrılarak, çözümün tiyatroyun sahneden yansıyan dünyasıyla, sıralarda oyunu izleyen toplumun dünyası arasında bir köprü işlevi görmesi sağlanmalıdır (Aubrun, 1981: 32).

Lope'nin oyunun sahne koyulmasıyla ilgili dikkat çektiği noktalardan biri de sahnenin asla boş ya da sessiz kalmasına izin verilmemesidir:

Sahnede konuşmayan insan
nadiren bulunsun, zira kalabalıklar
huzursuz olur böyle fasılalardan... (Vega, 2011:321)

Lope'nin oyunda aksiyonun hiç kesilmemesi gerektiğine vurgu yapan bu ifadesi, dönemin seyircisi hakkında da bilgi verir. Değişik bölümlerden ve katmanlardan oluşan bazı *corrallerde* seyirci sayısının bine ulaştığı bilinmektedir. Bu kadar büyük bir kalabalığın izlediği oyunlarda oyunun temsili sırasında meydana gelebilecek uzun bir sessizliğin, seyircinin dikkatini dağıtacağı ve sataşmalara sebep olabileceğini tahmin etmek güç değil.

Altınçağ Tiyatrosunda yaratılan oyun kişileri şematik olarak yaratılmış olmalarına ve seyirciye belli bir tipi önermesine karşın, A. Parker da bazı oyunlarda bu oyun kişilerinin özelliklerinin değişkenlik gösterebildiğini ifade etmektedir. Buna göre seyirci oyunu izlerken oyun kişisi hakkında bir takım bilgilere sahip olmakta ve bu şekilde kendi hayal gücünde söz konusu karakterin özelliklerini yapılandırmaktadır (Parker, 1959: 43).

*İspanya'da Tiyatro Geleneginin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

Lope de Vega, bu oyun karakterleri hakkında *Arte nuevo*'da gerçeğe uygunluğun gözetilmesi gerektiğini savunmuştur:

Eğer konuşacaksa kral, taklit edin mümkün olduğunca
Kralın ciddiyetini; yaşlı adam konuşunca,
Vecize kabilinden bir ağırbaşlılık için uğraşın;
Aşıkları dinleyenleri hislendirecek
tutkularla betimleyin;
kendi kendine konuşmayı öyle bir resmedin ki,
anlatıcıyı tamamen değiştirsin,
ve böylece değişirse kendisi, değiştirir dinleyeni.
Kendi kendine sorular sorup cevaplasın;
Şayet yakınacaksa birileri, daima
Bu niteliği kadınlara saklayın.
Hanımefendiler itibarlarına saygısızlık etmesinler
Eğer kılık değiştireceklerse, affedilebilir
Şekilde olsun, zira erkek kılığına girenler
Daima hoş a gider.
İmkânsızdan uzak durun, zira
Yalnızca hakikate uygun olanı taklit etmek gerekir:
Uşak soylu konulara dalmasın,
Ya da yabancı komedyalarda gördüğümüz
Fikirleri konuşmasın... (Vega, 2011:324-7)

Dönemin şartlarını sürekli göz önünde bulunduran Lope de Vega oyunların çok uzun olmaması ve seyirciyi sıkıkmaması gerektiğini savunmuştur. Bunun için her bir perdenin dört *pliego*¹⁰ dan oluşmasına ve oyunun tamamının on iki *pliego*yu geçmemesine özen gösterilmesi gerekir. Bu hesaba göre *comedianın* bir perdesinin el yazması 32 sayfadan, tamamı ise 96 sayfadan oluşur.

Altın Çağ'da tiyatro her ne kadar göze hitap etmeye başladıysa da, esasen o dönemde tiyatro dinlenen bir sanattır. Lope de Vega tiyatronun gözden çok kulağa hitap ettiğini *Arte nuevo*'nun son satırlarında şu şekilde ifade eder:

Dikkatle dinleyin, sanatla ilgili münakaşaya girmeyin,

¹⁰ Pliego, esasen katlanmış kağıt demektir, ancak Lope'nin burada kast ettiği dört yapraktan oluşan bir defterdir (Rodriguez, *El arte Nuevo de hacer comedias*, s.331, 338-340 numaralı satırlar için açıklama).

Comedia'da her şeye yer verilir,
Dinleyerek, her şey öğrenilir (Vega, 2011 :338)

Sonuç olarak, Lope *Arte nuevo de hacer comedias*'ta klasik tiyatronun bazı kurallarını görmezden gelerek kendi tiyatrosunun sınırlarını çizmiştir. Lope de Vega İspanya'da yeni gelişmeye başlayan tiyatro geleneğini yeniden yorumlamış ve *comedia nueva*'yı bu yorum doğrultusunda yapılandırmıştır. *Comedia nueva*, kaynağını Ortaçağdan beri devam eden *Romancero*'dan, *Celestina*'dan, Encina'nın kısa oyunlarından, *autolardan*, Lope de Rueda'nın *pasolarından* kısacası önceki gelenekten almış ve dönemin seyircisinin arzularına, beklentilerine ve tepkilerine göre dönemin ihtiyaçlarına cevap olarak doğmuştur.

Kaynaklar

- Andrachuk, G.P.** "The auto sacramental and the Reformation", *Journal of Hispanic Philology*, 10, 1985, 7-38.
- Arco Y Garay, R. del** (1920). "Misterios, autos sacramentales y otras fiestas en la catedral de Huesca", *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 41, 263-74.
- Aristoteles** (1998). *Poetika*. Çev. İsmail Tunalı. İstanbul: Remzi
- Asensio, E.** (1971). *Itinerario del entremés desde Lope de Rueda a Quinoñes Benavente con cinco entremeses de D. Francisco de Quevedo*. Madrid: Gredos.
- Aubrun, Ch. A.** (1981). "Las Mil y Ochecientas Comedias de Lope". *Lope de Vega y Los Orígenes del Teatro Español*. Madrid: EDI-6. 27-36.
- Carlson, M.** (2007). *Tiyatro Teorileri: Yunanlılardan Bugüne Tarihsel ve Eleştirel Bir İnceleme*. Çev. Eren Buğlalılar; Barış Yıldırım. Ankara: De Ki.
- Cervantes Saavedra, M. de** (1996). *La Mancha'lı Yaratıcı Asilzade Don Quijote*. Çev. Roza Hakmen. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Cervantes Saavedra, M. de** (2005). "Ocho Comedias y Ocho Entremeses nuevos nunca representados 1615 Prólogo al lector" (Sahnelenmemiş Sekiz Yeni

*İspanya'da Tiyatro Geleneginin Oluşmasında
Lope de Vega'nın Yeri*

Komedy ve Sekiz Ara-Oyun 1615 Okura Önsöz) Çev. Mukadder Yayıoğlu.
Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi. Sayı: 6.
<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iutiyatro/article/view/1023016156>
[21.3.2014]

- Cılveti, A.L.; Arellano, I.** (1994). *Bibliografía crítica para el estudio del auto sacramental*. Kassel: Edition Reichenberger.
- Diez Borque, J. M.** (1988). *El teatro en el siglo XVII. Historia crítica de la Literatura Hispánica 9*. Madrid:Taurus.
- García García, B.** (1999). *El ocio en la España del Siglo de Oro*. Madrid: Ediciones Akal.
- García Cárcel, R.** (1993). *Las Culturas del Siglo de Oro*. Madrid: Historia16.
- Kidd, M.** (2004). "Introduction" *Life is a dream*. Pedro Calderón de la Barca. University of Colorado Press. <http://www.upcolorado.com/excerpts/9780870818059.pdf> [21.5.2013]
- Mckendrick, M.** (1989). *Theatre in Spain 1490-1700*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menendez Pidal, R.** (1958) "Lope de Vega, el Arte nuevo y la nueva biografía" *De Cervantes y Lope de Vega*. Madrid: Espasa Calpe (Asutral):69-143.
- Montesinos, J. F.** (1968). "La Paradoja del Arte Nuevo" *Estudios sobre Lope de Vega*.Salamanca:Anaya: 1-20.
- Parker, A. A.** (1959). "An Approach to the Spanish Drama of Golden Age". *Tulane Drama Review* 4: 42-59.
- Parker, M.** (1998). Introduction: The Golden Age of Spanish Drama. *Spanish dramatists of the Golden Age: a bio-bibliographical sourcebook*. USA: Greenwood Press.
- Ruiz Ramon, F.** (2000) *Historia del Teatro Español. (Desde sus origenes hasta 1900)*. Madrid: Catedra.
- Quiñones Benavente, L.** (1645). "Introduccion" *Jocoseria*. Madrid.
- Şener, S.** (1998). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Ankara: Dost

- Toro-Garland, F. de** (1981). “El entremés como origen de la comedia nueva según Lope. *Lope de Vega y Los Orígenes del Teatro Español*. Madrid: EDI-6. 103-110.
- Vega Carpio, F. L. de** (2011) *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* Ed. Evangelina Rodriguez. España: Edhasa (Castalia).
- Wardropper, B. W.** (1983). “Temas y Problemas del Barroco Español” *Historia y Crítica de la literatura española, Siglos de Oro: Barroco*. Barcelona: Editorial Crítica.

**Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi
Yayın İlkeleri**

Journal of Kazım Karabekir Education Faculty

1988 yılından beri ISSN 1302-3241 Süreli yayınlar numarası ile yılda iki kez yayımlanmakta olan Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, ulusal hakemli ve bilimsel içerikli resmi yayın organıdır. Derginin yayını dili Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca olup, sosyal bilimlerin farklı alanlarında yapılmış bilimsel nitelikli araştırma yazıları yayımlanır.

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanmak üzere **Dergi Park**'dan gönderilen yazıların incelenme ve değerlendirilmeye alınabilmesi için aşağıdaki şartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

1. Gönderilen yazılar daha önce herhangi bir şekilde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere herhangi bir yayın organına gönderilmemiş orijinal makale olmalıdır.
2. Editörler Kurulu, Yazım Kurallarına uymayan yazıları yayımlamamak, düzeltmek üzere yazarına geri göndermek ve biçimce düzenlemek yetkisine sahiptir.
3. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar teknik değerlendirme aşamasını geçtikten sonra Yayım Kurulunun uygun gördüğü en az iki hakem tarafından değerlendirilir ve yayımlanması uygun görülürse dergide basılır.
4. Yayım için gönderilmiş çalışmalarını gecikme veya diğer bir nedenle dergiden çekmek isteyenlerin bir yazı ile başvurmaları gerekmektedir.
5. Dergiye gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez.
6. Yazıların, Türk Dili Kurumu "Yeni Yazım Kılavuzu" ile Türkçe yazım kurallarına uygun olması gerekir.
7. Yazılar, sadece makalenin adı, yazarın akademik unvanı, görevi, bağlı olduğu kuruluşu, e-posta ve telefon numaralarını belirten bir dış kapak sayfası eklenerek Dergi Park'tan Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi dergisinin ilgili sayfasına yüklenir. (Resim grafik ve benzerlerinin ayrı bir dosya halinde ve JPG formatında kaydedilmesi gereklidir.)

Makale Yazım Düzeni

Dergimize gönderilecek yazıların aşağıdaki şekil özelliklerini taşıması yayım birliğini sağlaması açısından zorunludur.

1.Yazar(lar)ın adı ve soyadı, unvanı, çalıştığı kurum ve e-posta adresi ilk sayfada başlıktan itibaren ortalanarak ve bu sıra izlenerek belirtilmelidir.

2.Makaleler 10-12 kelimeyi geçmeyen ana başlık, en az 100 ve en çok 200 kelimeyi geçmeyen Öz, 3-10 kelime arasında Anahtar kelime yazılmalıdır. Türkçe başlığın tümü büyük harflerle, İngilizce başlığın ise sadece ilk harfleri büyük yazılmalıdır. İngilizce başlık İngilizce özin hemen üstünde yer almalıdır. Yabancı bir dilde yazılan çalışmalarda da Türkçe ve İngilizce öz eklenmelidir. Özler 10 punto italik olmalıdır.

3.Makale başlığı ve yazar ismi, öz, anahtar kelimeler, makalenin İngilizce başlığı, abstract, keywords, makale metni, kaynaklar, ekler sırası ile yazılmalıdır.

4.Gövde metni Microsoft Word yazılım programında Times New Roman 11 punto, ile 1.15 satır aralıklı, paragraf aralarında önce 6,sonra 6 verilecek, metin ebadı 13x20 cm. ölçülerinde 12 sayfayı geçmeyecek şekilde tek sütun halinde hazırlanmalıdır. Şekillerin ve çizelgelerin açıklamaları ile alıntılar, dipnotlar ve kaynaklar listesinin yazımında ise 10 punto ve tek satır aralığı kullanılmalıdır.

5.Yazıda yer alan konu başlıkları APA Formatında şu şekilde olmalıdır:

Başlık1: Merkezde, Kalın, Sözcükler Büyük Harfle Başlar Küçük Harfle Sürer

Başlık 2: Sola Yaslı, Kalın, Sözcükler Büyük Harfle BaşlarKüçük Harfle Sürer

Başlık 3: Girintili, kalın, Başlığın ilk sözcüğü büyük harfle başlar diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter

Başlık 4: Girintili, kalın, italik, Başlığın ilk sözcüğü büyük harfle başlar ve diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter

Başlık 5: Girintili, italik, başlığın ilk sözcüğü Büyük harflebaşlar ve diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter

6.Şekil ve Tablolar her biri ayrı bir sayfada ve sayfa sırasıtakip edilmek suretiyle verilmelidir. Şekil adı, şeklin altında, tablo başlığı tablonun üzerinde yer almalıdır. Şekil ve tablo numaraları 1, 2,3,...gibi verilmelidir.

7.Paragrafa başlanırken 5-7 boşluk bırakılarak başlanmalıdır fakat hangi aralık verildiyse tüm metinde aynı olmalıdır. Diğer önemli noktalar ise metindeki yazı

içerisinde **kalın**, BÜYÜK HARF, **büyük puntolar** ya da altı çizili şekiller kullanılmamalıdır. *Gerçekten vurgulanması gereken bir sözcük* olduğunda ise yazı tipi *italik* yapılabilir. İngilizce yazılan bölümlerde kısaltmalar kullanılmaz. Örn: weren't – don't – isn't; yerine were not – do not – is not kullanılır. Yazımda noktalama işaretlerinden (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta üst üste gibi) sonra bir karakter boşluk bırakılmalıdır. Metin içinde sıralama gerektiğinde numaralandırma kullanılmaz, (a), (b), (c) gibi harflerle sıralama yapılır.

8.40 kelimeden fazla bir alıntı yapıyorsa, alıntındaki cümleler blok olarak normal paragraf cümlelerinin başlangıcından 5-7 karakter içeriden başlatılarak verilir. Bu paragraf başları için kullanılan boşluk hizasıdır. Bu durumda tırnak işareti kullanılmaz.

Örnek:

Bu noktada metnin iletişim bağlamına dönük olarak şu tespiti yapmak yerinde olur:

Söz gelişi, metnin birliğinin betimlenmesinde, metin dışına da taşılması zorunluluğu, uygulamada genellikle iki önemli noktanın göz önüne alınmasına yol açar. Bunlardan birincisi, eldeki metnin hangi metinler öbeğine sokulabileceği; ikincisi de, metinsel durum, başka bir ifadeyle metnin iletişim bağlamıdır. Birincisi, okurun, metnin alımlayıcısı olarak, nasıl bir tutumla, hangi beklentiyle metne yaklaşacağını belirler. Söz gelişi, gazetede ki ayrıntılı bir futbol maçı haberi ile, bir futbol maçını konu alan yazınsal öyküye aynı beklentiyle yaklaşmaz okur. (Göktürk, 1980, 36))

9.Yararlanılan kaynaklar, eğer varsa notlardan sonra ayrı bir sayfada "Kaynaklar" başlığı altında verilmelidir. Kaynakları göstermek zorunludur.

Kaynak Gösterme Biçimi

Gönderilen makaleler, referans sistemi, dipnot gösterme biçimi ve kaynakça düzenlenmesinde American Psychological Association (APA) stilinde hazırlanmalıdır. Kaynak göstermeler metin içerisinde, açıklamalar dipnot olarak sayfa altlarında verilmelidir.

Metin İçerisinde kaynak göstermede Parantez içerisinde Yazar(lar)ın Soyad(lar)ı ve yayın(lar)ın basım yılı ve sayfa numarası belirtilir.

Örnekler:

Tek yazarlı yayın: (Bülbül, 2010: 28)

Yayın Tarihi Olmayan Çalışma: (Yıldırım, t.y.: 2).

Dolaylı Gönderme: (Aktaran: Oktay, 1997: 7).

Bir yazarın aynı yıl içinde yazılmış birden fazla çalışmasına gönderme: (Bülbül, 2005a: 42) (Bülbül, 2005b: 56)

Soyadları Aynı İki Yazara gönderme yapılırken karışıklığı ortadan kaldırmak için yazarların isimleri kısaltılarak belirtilmelidir.

(M. Bülbül, 2000: s. 21). (D.Bülbül, 2003: s. 76).

Cümle içinde birden fazla kaynağa atıfta bulunuluyor ise kaynaklar arasında; birbirinden ayrılmalı ve kronolojik olarak verilmelidirler. (Yıldırım, 2010: 28; Bülbül, 2000: 98; Oktay, 2001: 120)

İki yazarlı yayınlarda yazarların soyadları– (tire) işaretiyle birbirinden ayrılmalıdır. Bülbül-Türkoğlu, 2008: 89)

İkiden fazla yazarlı yayınlarda yazarların soyadları virgül (,) ile birbirinden ayrılmalı son soyadından önce ve bağlacı konmalıdır. Bu türden yayınlarda beşten fazla yazar olması halinde ilk soy isimden sonra vd. konularak devam edilir. (Yıldırım, Bülbül, Oktay, Türkoğlu, Bozavlı ve Küzeci, 2010: 324), (Yıldırım vd., 2010: 86)

Kaynaklar Bölümünün Oluşturulması

Tek Yazarlı Kitap: Yazar. (Yayın Yılı). *Kitap Adı*. Yayın Evi: Yayın yeri.

Çok yazarlı: Beck, C. A. J., Sales, B. D., Walter, M. D. ve Heynes, A. P. (2002). *Managing Diversity in the Classroom*. Washington, DC: New Age Printing.

Editörlü Kitap İçinde Bölüm ya da Makale: Yazar (Yayın Yılı). *Yayın adı*. A. Editör (Haz./Ed.). *Kitap adı* (s. sayfa numaraları).

Kurum Yayınları: Kurum Adı. (Yayın Yılı). *Yayın adı*. Yayın yeri:

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Çeviri kitaplar: Yazar. (Yayın Yılı). *Kitap adı*. (Çev. Adı Soyadı).
Yayın yeri: Yayınevi. (Kaynak Yapıtın Yayın Yılı).

Tez: Yazar. (Yayın Yılı). *Tez Adı*. (Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta
Yeterlik Tezi). Yer: Üniversite Adı.

Yazarı Olmayan Eser: Anonim, *Eser*. (Yayın Yılı). Yayın Yeri

Danışma Kaynakları

Bilimsel Dergi Makalesi: Yazar. (Yayın Yılı). *Makale adı*. Dergi Adı,
Cilt (sayı), sayfa numaraları. Yazar, A., Yazar, B., Yazar, C., Yazar, Ç., Yazar,
D., Yazar, E. ve diğerleri. (Yayın Yılı). “Makale Adı”. Dergi Adı, Cilt (sayı),
sayfa numaraları.

Yazarı Belli Değil: *Makale Adı*. (Ay Yıl). Dergi Adı, cilt (sayı), sayfa
numaraları.

Diğer Yayınlar

Bildiri/Yayımlanmış: Yazar. (Yayın Yılı). *Bildiri Adı*. A. Editör (Ed.).
Kitap Adı (ss. Sayfa sayısı/sayfalar arası). [Bildiri]. Yayın Yeri:

Yayımlanmamış: Konuşmacı, (Ay Yıl). *Bildiri Adı* [Bildiri]. Toplantı
Adı, Toplantı Yeri.

Ansiklopedi Maddesi: Yazar. (Yayın Yılı). *Madde Adı*. Yapıt Adı. (c.
cilt numarası, s. sayfa numarası. Örn. XV, 34). Yayın Yeri

Rapor: Yazar. (Yayın Yılı). *Rapor Adı* (Rapor No:). Yayın Yeri:
Yayınlayan/Hazırlatan Kuruluş.

Yasa ve Yönetmelikler: *Yasa Adı*. (Kabul Edildiği Yıl). Yayın Adı.
Sayı, Gün Ay Yıl.

Görüşme: Mektup, e-ileti, telefon görüşmesi gibi kişisel görüşmeler
elde edilebilir kaynaklar olmadıklarından kaynaklara eklenmezler. Görüşmelere
yalnızca metin içinde gönderme yapılır. Metin içinde: (Oktay Aslanapa ile Türk
Sanatı, 23 Haziran 2003).

Elektronik Kaynaklar

Basılı Kitabın Elektronik Sürümü: Yazar, A. ve Yazar, B. (Yayın
Yılı). *Kitap Adı* [Elektronik Sürüm]. Yayın Yeri: Yayınevi.

Basılı Makalenin Elektronik Sürümü: Yazar, A. ve Yazar, B. (Yayın Yılı). *Makale Adı* [Elektronik Sürüm]. Dergi Adı, cilt (sayı), sayfa numaraları.

Makale: Yazar, (Yayın Yılı). *Makale Başlığı*. Dergi Adı, cilt(sayı), sayfa numaraları. Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Veritabanında Makale ya da Madde:Yazar, (Yayın Yılı). *Makale Adı*. Dergi Adı, Cilt (sayı), sayfa numaraları. Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, Veritabanı Adı, Kayıt/Makale No.

Rapor:Yazar. (Ay Yıl). *Rapor Adı* (Rapor No). Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Anonim Ağ Sayfası: *Kaynağın Adı*. (t.y.). Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Ağ Sitesinden Erişilen Ağ Sayfası: Yazar. (Yayın Yılı). Sayfa Adı. Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, Ağ Sitesi Adı: <http://ağ adresi>

Ağ Sitesi:*Site ya da Yayınlayan Kuruluş Adı*. (Yayın Yılı). Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Haber, Tartışma Grubu ya da Forum İletisi: Yazar. (Gün Ay Yıl). *İleti Konusu* [İleti No]. Erişim tarihi: Haber/Tartışma Grubu/Forum Adı, <http://ağ adresi>

WEB Sitesine Atıfta Bulunma

Bir Web sitesinin tümüne (sitedeki belli bir sayfaya değil) atıfta bulunmak için, sitenin adresini vermek yeterli olacaktır.

Öz:Yazar. (Gün Ay Yıl). “İleti Konusu” [Öz]. Dergi Adı, Cilt (sayı), sayfa numaraları. Erişim tarihi: Haber/Tartışma Grubu/Forum Adı, http://ağ adresi__