



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZÜR SÖZEDİMİ ÜRETİMLERİ

Büşra GOCİAOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZÜR SÖZEDİMİ ÜRETİMLERİ

THE PRODUCTION OF APOLOGY SPEECH ACT BY 5TH GRADE STUDENTS

Büşra GOCİAOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

B¼ŞRA GOCİAOĞLU'nun hazırladığı "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Öz¼r Sözedimi Üretimleri başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Bilginer ONAN	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Özay KARADAĞ	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Nermin YAZICI	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin özür yükümlülüğü doğuran çeşitli durumlarda özür dileme stratejilerini ne şekilde ve ne sıklıkta kullandıklarını betimlemek, cinsiyete bağlı olarak özür dileme stratejisi seçimlerindeki farklılıkları ortaya koymaktır. Araştırmanın bir diğer amacı ise ana dili Türkçe olan 5. sınıf öğrencilerinin özür yükümlülüğü doğuran çeşitli durumlarda tanımlanan suç eylemlerini ciddi bulma düzeylerini cinsiyete bağlı olarak incelemektir. Araştırmaya Karaman il merkezinde devlet okulunda öğrenim gören 363 ortaokul 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler özür dileme yükümlülüğü doğuran on iki farklı durumu içeren Söylem Tamamlama Testi (STT) ve suçu ciddi bulma düzeyini ölçen dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler, Cohen & Olshtain'ın (1983) özür dileme stratejilerinin Hatipoğlu (2012) tarafından uyarlanan bir versiyonu ile nicel verilere dönüştürülmüş, (SPSS) 26.0 Statistics paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin özür dileme stratejilerinin kullanımında bazı bağlam değişkenlerine karşı duyarlılığa sahip oldukları ve sıklıkla açık özür ifadelerini kullanmaya eğilimli oldukları görülmüştür. Cinsiyete göre öğrencilerin suçun ciddiyetine yönelik algıları benzerlik gösterse de özür dileme ve dilememe tercihlerinde ve özür dileme stratejilerinin kullanımında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: sözedim, özür, özür dileme stratejileri, söylem tamamlama

Abstract

The main purpose of this study is to describe how and how often the 5th grade school students, whose mother tongue is Turkish, use apology strategies in various situations that impose obligation of apology and to reveal the differences in apology strategies choices depending on gender. Another purpose of this study is to examine depending on gender that the students' perceptions of the severity of offence for the offence acts defined in various situations that impose obligation of apology. 363 5th grade students studying at a public school in Karaman participated in this study. The data were collected through the Discourse Completion Test (DCT), which includes twelve different situations that impose obligation of apology and a rubric that measures students' perceptions of the severity of the offence. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in this study. The qualitative data obtained were converted into quantitative data with a version of Cohen & Olshtain's (1983) apology strategies adapted by Hatipoğlu (2012) and analyzed using the (SPSS) 26.0 Statistics package program. As a result of the study, it was seen that the students were sensitive to some context variables in the use of apology strategies and were often inclined to use explicit apology expressions. Although the perceptions of the students regarding the severity of the offence were similar according to gender, a significant difference was observed in the students' preferences for apologizing and not apologizing and the use of apology strategies.

Key words: speech act, apology, apology strategies, discourse completion

Teşekkür

Akademik bilgisi ve birikimiyle bana rehberlik eden, her daim desteğini esirgemeyen, özgürce düşünebilmem ve disiplinler arası çalışabilmem için beni cesaretlendiren danışman hocam Prof. Dr. Özay Karadağ'a teşekkür ederim. Ders dönemimde çalışmamdaki kuram ve kavramlarla tanıştırmak bu alana ilgi duymamı sağlayan, süreç boyunca da değerli görüşleriyle yol gösteren Prof. Dr. Nermin Yazıcı hocama teşekkür ederim. Çalışmamın gelişimine büyük katkı sağlayan Prof. Dr. Bilginer Onan ve Prof. Dr. Bayram Baş hocama önemli tespitleri ve önerileri için ayrıca teşekkür ederim.

Hayatım boyunca sevgisini hiç eksik etmeyen, verdiğim her kararda ve attığım her adımda beni koşulsuz destekleyen aileme teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği andan itibaren her anımı değerli kılan, zorlandığım her sorunda kendine özgü bakış açısı ve yaklaşımıyla yolumu açan ve bu süreçte en az benim kadar yorulan Ersin Alpaslan'a anlayışı ve sabrı için tüm kalbimle teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Sözedim Kuramları.....	13
Sözedim Kuramlarında Özür.....	28
Yüz ve İncelik Kuramları.....	29
Yüz ve İncelik Kuramlarında Özür.....	49
Özür ve Özür Dileme Stratejileri.....	53
Sözedim Araştırmalarında Kullanılan Yöntemler Error! Bookmark not defined.	3
Bölüm 3 Yöntem.....	823
Araştırmanın Türü.....	823
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	823
Veri Toplama Süreci.....	834
Veri Toplama Araçları.....	834

Verilerin Analizi	87
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	88
Öğrencilerin Özür Dileme Stratejileri Kullanımlarının Frekans Dağılımı ve Suçu Ciddi Bulma Düzeyleri	88
Öğrencilerin Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımlarının Frekans Dağılımı	108
Öğrencilerin Özür Dileme Stratejileri Kullanımları ve Suçu Ciddi Bulma Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	112
Öğrencilerin Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki	151
Tartışma.....	161
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	180
Özür Dileme Stratejileri Kullanımına İlişkin Sonuçlar	180
Özür Dileme Stratejileri Kullanımının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar	181
Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımına İlişkin Sonuçlar	183
Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar	183
Suç Ciddi Bulma Düzeyine İlişkin Sonuçlar	184
Suç Ciddi Bulma Düzeyinin Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar	184
Öneriler	184
Kaynaklar	187
EK-A: Yazılı Söylem Tamamlama Testi.....	201
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	207
EK-C: Veli Onam Formu.....	208
EK-Ç: Araştırma ve Uygulama İzni.....	209
EK-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	210
EK-E: Etik Beyanı.....	211
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	212

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	213
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	214

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Austin'in Edimsöz Edimleri Sınıflandırması (Austin, 1962; Searle, 2000)</i>	19
Tablo 2 <i>Searle'ün Sözedimleri Sınıflandırması (Searle, 2011)</i>	26
Tablo 3 <i>Yatıştırıcı (Disarming) Özürler (Trosborg, 1987)</i>	34
Tablo 4 <i>Brown Ve Levinson'ın İncelik Kuramında Yüz Kavramının Kökenleri</i>	42
Tablo 5 <i>Brown Ve Levinson'ın Yüz Tehdit Edici Eylemler Sınıflandırması (Brown & Levinson, 1987)</i>	43
Tablo 6 <i>Brown ve Levinson'ın İncelik Stratejileri (Holtgraves, 2001)</i>	48
Tablo 7 <i>İncelik Stratejilerinde Özürler (Brown & Levinson, 1987)</i>	50
Tablo 8 <i>Özür Dileme Stratejileri (Fraser, 1981)</i>	58
Tablo 9 <i>Özrü Yanıtlama Stratejileri (Fraser, 1981)</i>	59
Tablo 10 <i>Suçun Gerçekleştiğinin İnkâr Edildiği Durumlarda Başvurulabilir Stratejiler (Trosborg, 1995)</i>	65
Tablo 11 <i>Suçun Sorumluluğunu Üstlenilmediği Durumlarda Başvurulabilir Stratejiler (Trosborg, 1995)</i>	65
Tablo 12 <i>Suçun Sorumluluğunun Kısmen Üstlenildiği Durumlarda Başvurulabilir Stratejiler (Trosborg, 1995)</i>	66
Tablo 13 <i>Suçun Sorumluluğunun Üstlenildiği Durumlarda Başvurulabilir Stratejiler (Trosborg, 1995)</i>	66
Tablo 14 <i>İç Niteleme (Trosborg, 1995)</i>	68
Tablo 15 <i>Özür Sözedim Seti (Blum-Kulka & Olshtain, 1984)</i>	69
Tablo 16 <i>Özür Dileme Stratejileri (Holmes, 1990)</i>	73
Tablo 17 <i>Veri Toplama Araçları</i>	84
Tablo 18 <i>Yazılı Söylem Tamamlama Testinde Yer Alan Durumların Dağılımı</i>	86
Tablo 19 <i>Öğrencilerin Özür Dileme Stratejileri Kullanımlarının Frekans Dağılımı ve Suçu Ciddi Bulma Düzeyleri</i>	88
Tablo 20 <i>Öğrencilerin Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımlarının Frekans Dağılımı</i>	108

Tablo 21 1. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	112
Tablo 22 1. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	114
Tablo 23 2. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	115
Tablo 24 2. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	118
Tablo 25 3. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	118
Tablo 26 3. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	121
Tablo 27 4. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	122
Tablo 28 4. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	124
Tablo 29 5. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	125
Tablo 30 5. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	127
Tablo 31 6. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	128
Tablo 32 6. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	131
Tablo 33 7. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	131
Tablo 34 7. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	134

Tablo 35 8. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	135
Tablo 36 8. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	137
Tablo 37 9. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	138
Tablo 38 9. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	140
Tablo 39 10. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	141
Tablo 40 10. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	144
Tablo 41 11. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	144
Tablo 42 11. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	147
Tablo 43 12. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları.....	148
Tablo 44 12. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki	150
Tablo 45 Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımlarıyla Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki ilişki.....	151

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Prototipik Özrün Dört Bileşeni (Deutshmann, 2003)</i>	37
Şekil 2 <i>Prototipik Özrün Parametreleri (Murhpy, 2014)</i>	39
Şekil 3 <i>İncelik Stratejileri (Brown & Levinson, 1987)</i>	46
Şekil 4 <i>Yüz yönetiminde özürler (Ogiermann, 2009)</i>	52
Şekil 5 <i>İhlal ve özür esnasında suçlu ve mağdur arasındaki denge durumu</i>	55
Şekil 6 <i>İyileştirici Hareketler (Remedial Moves) (Owen, 1983)</i>	60
Şekil 7 <i>Suçlunun Temel İyileştirici Hareket Stratejileri (Owen, 1983)</i>	61
Şekil 8 <i>Mağdurun temel iyileştirici hareket stratejileri (Owen, 1983)</i>	63
Şekil 9 <i>Etkileşim Analizi Modeli (Holmes, 1990)</i>	71
Şekil 10 <i>Veri Toplama Yöntemlerinin Karşılaştırılması (Kasper & Dahl, 1991; Wojtaszek, 2016)</i>	74

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CCSARP: Cross-Cultural Speech Act Realization Project

STT: Söylem Tamamlama Testi

YSTT: Yazılı Söylem Tamamlama Testi

K: Konuşmacı

D: Dinleyici

SM: Sosyal Mesafe

SB: Sosyal Baskınlık

N: Niyet eksikliği

N-: Suçun kazara/ istemsiz gerçekleştirilmesi

N+: Suçun kasten/ istemli gerçekleştirilmesi)

D1: Yazılı Söylem Tamamlama Testinde yer verilen birinci durum

1E: Birinci erkek öğrenci

1K: Birinci kız öğrenci

D1/1E: Birinci erkek öğrencinin Durum 1'e verdiği yanıt

D1/1K: Birinci kız öğrencinin Durum 1'e verdiği yanıt

Bölüm 1

Giriş

“Bir sözcüğün anlamı onun dildeki kullanımudur.” (Wittgeinstein, 1953)

“Bir şey söylemek bir şey yapmaktır.” (Austin, 1962)

“Görgü kurallarına verilen görgü kuralları gibi kötü bir isme rağmen bu performansları incelemenin zamanı geldi demektir.” (Goffman, 1971)

Sosyokültürel bağlamda dilin üretimi; felsefe, antropoloji, iletişim, sosyal psikoloji ve edimbilim gibi birçok disiplinin ilgi alanlarından biri olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar özellikle 70’li yıllarda ikinci dil öğretim yöntemlerini büyük ölçüde etkilemiş, dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. İletişimsel yaklaşımla birlikte, dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra dilin işlevsel boyutu önem kazanmış, öğrenme ortamları belirli bir duruma uygun dil kullanımına olanak sağlayan edimsel bilgiyi kazandırma amacıyla yeniden düzenlenmiştir. Bu yaklaşım, hedef dilin bağlama uygun şekilde kullanılabilmesi için gerekli sosyokültürel bilgi ediniminden yoksun dil öğrencilerinin pragmatik yeterlilik sorunlarının çözümünde başarılı sonuçlar vermiştir.

Bununla birlikte bağlama uygun sözce üretimi, yalnızca yabancı dil öğretiminin değil, iletişimde başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ana dili eğitimi için de merkezi öneme sahip bir iletişimsel yetkinliktir. Polat (2010), çocukta dil ediniminin evrensel özelliklerinden birinin herhangi bir özel öğretim gerektirmediğini belirtse de edimbilimsel becerinin gelişiminde ebeveyn faktörüne dikkat edilmesi gerektiğini vurgular. Altınkamış (2017), erken dönem çocukların dilbilimsel incelik yapıları kullanımlarının ebeveynlerinin kullanımları ile paralellik gösterdiğini tespit ettiği çalışmasında dil ediniminin kritik dönemlerinde çocuğa yöneltilen dilin önemine dikkat çeker. Dolayısıyla dil edinim sürecinde çeşitli sebeplerden kaynaklı yeterli sosyal ve dilsel girdiyi sağlayamamış çocukların ilerleyen dönemlerde iletişimsel başarısızlıklarla karşılaşma olasılığı göz ardı edilmemelidir. Gahagan ve Gahagan (1970), dar kodlu dil kullanıcıları olarak adlandırılan bu çocukların cümlelerin

değiştirilebilen ve yeniden düzenlenebilen ayrı kelimelerden yapıldığını ve bu değişikliklerin anlam farklılıklarını belirtmek için önemli olduğunu öğrenmeleri gerektiğini belirtir.

Dil ediniminde çevresel faktörlerden kaynaklı dil kullanımında dezavantajlı olan öğrencilerin ders ortamlarında sosyokültürel bağlama uygun olacak şekilde dilin farklı kullanımlarıyla karşılaştırılması ve dil kullanım seçeneklerinin artırılması farklı dil geçmişlerinden gelen öğrencilerin fırsat eşitsizliğinin giderilmesinde etkili olacaktır. Bu sebeple sözcenin üretilmesi, anlaşılması ve çözümlenmesinde rol oynayan bilişsel, durumsal ve sosyo-kültürel unsurların ana dili eğitimi sürecine sistematik bir şekilde dahil edilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğrencilerin bireysel ve durumsal değişkenlere bağlı olarak dil kullarımlarındaki genel eğilimleri ve edimbilimsel tercihlerindeki mevcut durumu ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İletişimin en temel birimi olarak kabul edilen sözedimler bu aşamada bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada da sözedimlerin bir türü olan özür sözedimine odaklanılmıştır. Ana dili Türkçe olan, tek dilli ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenleri ile manipüle edilmiş durumlarda özür sözedimi üretimleri incelenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi açıklanmış; araştırmanın problemleri, sayıtları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan Austin (1962) ve Searle'ün (1969) Sözedim Kuramı'na, Goffman'ın (1967, 1971) yüz kavramına, Grice (1967)'ın Sezdirim Kuramı'na ve Brown & Levinson'ın (1978, 1987) İncelik Kuramı'na yer verilmiştir. "Dilbilimsel açıdan bir özür nasıl tanımlanır, özrün işlevleri, çeşitli kullanım stratejileri ve strateji kullanımında farklılığa yol açan faktörler nelerdir?" soruları bu kavram ve kuramlar temelinde ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde sözedim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerine yönelik bilgi verilmiş, araştırma kapsamında benimsenen veri toplama aracının araştırmanın hedefleri için uygunluğu tartışılarak avantajları ve sınırlılıkları üzerinden araştırma sürecine metodolojik katkısı değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, araştırmanın evreni ve

örnekleme, veri toplama yöntemi olarak belirlenen Yazılı Söylem Tamamlama Testi ve verilerin analizi için benimsenen kodlama şeması açıklanmıştır. Dördüncü bölüm, ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin kullandıkları özür dileme stratejileri, özür dileme stratejileriyle birlikte kullandıkları hitap, ünlem ve pekiştiriciler ve suçun ciddiyetine ilişkin algılarına yönelik bulguları içermektedir. Ayrıca öğrencilerin özür sözedimi üretimleri ve suçun ciddiyetine ilişkin algıları cinsiyete bağlı olarak analiz edilmiştir. Bulgular mevcut teorik çerçeveleriyle ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Beşinci bölümde araştırmanın ana bulgularını özetleyen sonuçlar sunulmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

Problem Durumu

Dil edinimi dilin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde bütüncül, eş zamanlı ve aşamalı olarak gelişim gösteren bir süreçtir. Bu süreçte çocuklar yalnızca dilin fonolojik ve gramatik bilgisini değil, işlevsel ve toplumsal yönünü de keşfederek edimsel yetkinlik kazanırlar (Bachman, 1990). Bu yetkinlik, iletişimsel niyetler ve bu iletişimsel niyetleri sözlü olarak ifade edebilme becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Ninio & Snow, 1996). Bu sayede çocuklar iletişim esnasında hem konuşucuların dilsel ifadelerinin altında yatan iletişimsel niyetleri anlayabilir hem de kendi iletişimsel niyetlerini iletmek için bağlama uygun ifadeleri seçebilirler (Grice, 1975). İletişimsel niyet aktarımında dili sosyal bağlama uygun olarak şekillendirme becerisi dil edinimi sürecinin önemli bir basamağını oluşturur. Bu sürecin gerektirdiği edimsel bilginin temelinde sözedimleri bulunmaktadır.

Konuşma esnasında gerçekleştirilen rica etme, teşekkür etme, söz verme, şikâyet etme, özür dileme, önerme vb. eylemler sözedimler olarak adlandırılır (Austin,1962). Sözedimlerinin yetkin kullanımı, bağlamsal ipuçlarına duyarlı olmayı ve değişen uzunluk ve karmaşıklıkta konuşmalara aktif olarak katılmayı gerektirir (Bach & Harnish, 1979; Kasper & Rose, 2001). Konuşmacılar başarılı bir sözedimi performansı gerçekleştirebilmek için durumsal koşullar, dilsel araçlar ve sosyokültürel değişkenleri içeren oldukça ayrıntılı bir sürece hâkim olmalıdır (Meier, 2004). Ninio ve Snow'a (1996) göre, dili bağlama uygun

olarak nasıl kullanacağını öğrenmek, sosyal ve kavramsal bir hazırlık gerektirdiğinden çocuklar için birincil gelişimsel görevlerdendir.

Çocuklar dil gelişiminin erken aşamalarından itibaren dilin edimsel gücünün farkına varırlar. Başlangıç olarak iletişimsel niyetlerini jestlerle ifade etme eğilimindedirler (Bucciarelli, Colle & Bara, 2002). Vedalaşmak için el sallayabilir, kendilerine yapılan bir eylemden hoşnut olmadıklarını bildirmek için kafa sallayabilir veya istedikleri bir nesneyi işaret ederek elde edebilirler. Üç yaşından itibaren ise edimsel düzeyde jestlerin önemi azalır (Bucciarelli, Colle & Bara, 2002). Gelişim dönemlerinin özelliklerine bağlı olarak, babıldamalarla ya da sözcükler aracılığıyla rica / emir ya da bildirimde bulunma gibi ilkel sözedimlerini (primary speech acts) kullanmaya başlarlar. (Dore, 1973; Rakoczy & Tomasello, 2009). Yaşla birlikte gelen bilişsel olgunlaşmaya paralel olarak, çocuklar giderek başkalarının duygu ve niyetleriyle daha fazla ilgilenmeye başlar ve sözedimlerinin daha incelikli ve dolaylı kullanımlarına ihtiyaç duyarlar (Meier, 2004).

Searle'e (1975) göre, sözedimlerinin dolaylı kullanımları doğrudan kullanımlarına göre daha zorlayıcı ve karmaşık çıkarımsal süreçleri içerebilir. Dolaylı sözedimlerini tanımak ve kullanmak, çocuklar için hala gelişmekte olan bir pragmatik yeterliliktir (Bates, 1976). Sözedimlerin dolaylı kullanımlarını içeren bir iletişimin çeşitli bilişsel ve sosyal kısıtlamalar nedeniyle çocuklar için yetişkinlerden daha büyük zorluklar oluşturduğunu varsayılır (Bates, 1976). Perera (1984), çocukların on bir yaşına kadar doğrudan kullanımlarda dahi tam olarak ustalaşmadıklarını belirtir. Crystal'a (1997) göre, konuşmacı pragmatik bir kuralı çiğnediğinde herhangi bir gramer, sözdizimi veya fonoloji kuralını ihlal etmez; ancak yazılı olmayan bir sosyal normu ihlal eder. Bu, çocuğun konuşmaya yönelik tutumunu olumsuz etkileyerek konuşmalara katılmasını engelleyebilir veya başkalarının onu konuşmadan dışlamasına yol açabilir (Abbeduto, Davies & Furman, 1988). Her iki durumda da çocuk, değerli dilsel ve sosyal deneyimlerden mahrum kalacaktır (Abbeduto, Davies & Furman, 1988; s.1460).

Dil gelişiminin ilk dönemlerinde ebeveyn tarafından çocuğa sunulan dil girdisinin miktarı ve niteliği çocuğun ileriki dönemlerde sözedimlerini kullanma becerilerini etkiler (Bruner, 1975). Sözedim kullanım çeşitliliğini sosyal ortamlarda gözleme ve deneyimleme fırsatı olmamış çocukların iletişimsel niyetlerini ifade etmede dil kullanım seçenekleri kısıtlı olacaktır. Bu sebeple dil edinimi konusunda hem araştırmacılar hem de öğretmenler için dikkate değer bir soru, öğrencilerin uygun ve yeterli girdiye maruz kalıp kalmadıklarıdır (Bardovi-Harlig, 1996).

Ana dili eğitiminin temel amaçlarından biri de zenginleştirilmiş dilsel girdiler aracılığıyla sosyo-kültürel bağlama uygun sözce üretimini destekleyerek iletişimde yetkin ve başarılı bireyler yetiştirebilmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) kapsamında belirlenen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) ilk sırada “ana dilde iletişim yetkinliği” bulunur. Öğrencilere “kültürel ulamda dili uygun, üretici bir biçimde kullanma” (MEB, 2019; s.3) becerisi kazandırmak öğretim programlarının genel amaçları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla iletişimsel yetkinliğin temel birimini oluşturan sözedimleri ana dili eğitiminde merkezî öneme sahiptir.

Bununla birlikte, Türkçe Eğitimi’nde edimbilimsel farkındalık kazandırmayı hedefleyen doğrudan sözedim kullanımına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Gökmen ve Dilber (2006), Türkçe ders kitaplarını sözedimler açısından incelediği çalışmada bu eksikliğe dikkat çeker. Sözedim stratejilerini sınıf düzeylerine uygun olarak nitelikli bir şekilde Türkçe dersi eğitim-öğretim ortamlarına dahil edebilmek; öğrencilerin sözedim kullanımlarının yaş düzeylerine, cinsiyetlerine ve bağlamın içerdiği çeşitli sosyokültürel değişkenlere bağlı olarak kapsamlı bir analizini gerektirir. Bir dilin sözedimsel zenginliğini ve sözedim kullanım farklılıklarını ortaya çıkaran kişisel ve durumsal değişkenlerin çeşitliliğini düşündüğümüzde bu aslında uzun ve zahmetli bir süreçtir. Bu sebeple çalışma, sözedimlerin bir türü olan özür sözedimi ile sınırlandırılmıştır. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin çeşitli bağlamlarda kullandıkları özür dileme stratejileri incelenmiştir.

Özür dileme yükümlülüğü sosyal normların veya kişisel beklentilerin ihlali sonucu ortaya çıkar. Özür dilemek suçlu tarafın suçun sorumluluğu kabul etmesini gerektirdiğinden özür dileyen kişi bir dereceye kadar yüzünü / benliğini tehdit eder (Brown & Levinson, 1983). Bu durum kişilerin özür dilemeye yönelik olumsuz tutum geliştirmesine yol açabilir ve özür dilemeden kaçınmalarına sebep olabilir. Bu açıdan özürler psikososyal boyutuyla da ele alınması gereken, başarısızlıkla sonuçlanma riski taşıyan eylemlerdir. Özür dilerken karşılaşılabilecek zorluklardan biri de bağlamın ve kişiler arası ilişkilerin doğasına uygun olacak şekilde sözlü ifadeleri çeşitlendirmektir. Örneğin, buluşmaya geç kaldığınız için yakın bir arkadaşınızdan dilediğiniz özürle işe geç kaldığınızda patronunuzdan dilediğiniz özür aynı olmayacaktır. Benzer şekilde, kalabalık bir ortamda yürürken hiç tanımadığınız birine istemeden temas ettiğinizde dilediğiniz özürle aynı kişiye arabayla çarpmanız durumunda dilediğiniz özür aynı olmayacaktır. Dolayısıyla konuşmacılar özür dilerken konuşma bağlamının içerdiği bu değişkenleri hesaba katarak çeşitli kullanım stratejileri geliştirmelidir.

Özür dileme stratejileri, karşılıklı yüz korunumunu esas alarak çatışma çözümünü destekleyen sözedim stratejilerindedir. Özür dileme stratejilerini bağlama uygun bir şekilde kullanabilen bireyler ilişkileri yeniden yapılandırarak sürdürülebilir becerisi kazanır. Aynı zamanda dinleyici konumundayken de aldıkları bir özür karşısında konuşmacının iletişimsel niyetine ilişkin doğru çıkarımlar yapabilir ve iletişim sürecini yönetebilme becerisine sahip olur.

Sözedimi kullanımlarını gelişimsel açıdan inceleyen çalışmalar özür sözedimi kullanımlarının çocuklarda nispeten daha geç ortaya çıktığını göstermektedir (Darby & Schlenker, 1982; Ellis, 1984; Ninio & Snow, 1996). Erken çocukluk dönemindeki çocukların yaptıkları hataları kabul etmeme; suçu arkadaşlarına, hayvanlara veya cansız nesnelere yükleme eğiliminde olmalarının özür sözedimi üretimlerinin geç ortaya çıkmasında etken olabileceği düşünülmektedir (Ninio & Snow, 1996). Darby ve Schlenker'a (1982) göre, çocuklar dokuz yaş itibarıyla bağlamın içerdiği sosyokültürel değişkenlere daha fazla duyarlılık geliştirmeye ve eylemin / suçun ciddiyetini muhakeme etme becerisi kazanmaya

başlar. Garton ve Pratt (1990), 8-12 yaş aralığındaki çocukların dilin yapı ve işlevlerine ilişkin bilgi ve farkındalıkların artmasıyla paralel olarak bu yaş aralığında pragmatik farkındalığın ortaya çıktığını ve çocukların dilin nezaket boyutlarını ayırt etmeye başladığını belirtir. Becker (1988), 2-11 yaş aralığındaki çocuklardan yalnızca 11 yaşındakilerin konuşmacıların iletişimsel niyetlerini hesaba katarak pragmatik tepkiler üretebildiğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde Bernicot ve Laval (1993), 4, 7 ve 11 yaşındaki çocuklardan sadece 11 yaşındakilerin konuşma ve dinleyicilerin iletişimsel niyetlerine odaklandığını tespit etmiştir. Yaş düzeyleri itibariyle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin özür sözedimi üretimleri, edimsel gelişim açısından süregelen bu çabanın da ilk çıktıkları olduğundan incelemeye değer görülmektedir.

Son yıllarda özür sözedimi ve kullanım stratejilerini konu alan çalışmalar artış gösterse de bu çalışmaların büyük çoğunluğu kültürlerarası karşılaştırmalı dilbilim ve yabancı dil öğretimi kapsamında yetişkinlerin özür dileme stratejilere odaklanmıştır (Blum Kulka & Olshtain, 1984; Olshtain, & Cohen, 1989; Barnlund & Yoshioka, 1990; Holmes, 1991; Takahashi & Beebe, 1993; Tunçel, 1999; Bataineh, 2004; Karsan, 2005; İstifçi, 2009; Guan, Park & Lee, 2009; Polat, 2010; Asmalı, 2012; Aydın, 2013; Válková, 2014). Az sayıda çalışma doğrudan çocukların dil ediniminde özür dileme stratejilerini ele alır. (Darby & Schlenker, 1982; Ninio & Snow, 1996; Kampf, & Blum-Kulka, 2007; Zerey, 2019; Nikolaus, Maes & Fournassi, 2021). Ağırlıklı olarak okul öncesi yaş grubu çocukların özür üretimlerine odaklanan bu araştırmalar pragmatik yeterliliğin gelişimsel yönünü ortaya çıkarmak için önemli bir veri kaynağı sunmaktadır. Ancak bu veriler, sonuçlara geniş bir açıdan bakabilmek ve özür sözedimi kazanımlarını sınıf düzeylerine uygun olarak Türkçe derslerine dahil edilmek için daha büyük yaştaki çocuklardan elde edilen verilerle desteklenmelidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin, özür yükümlülüğü doğuran çeşitli durumlarda özür dileme stratejilerini ne şekilde ve ne sıklıkta kullandıklarını betimlemek, cinsiyete bağlı olarak özür dileme stratejisi seçimlerindeki farklılıkları ortaya koymaktır.

Özür dileme stratejilerine yönelik çalışmaların Türkçe eğitimi ortamlarına sistematik bir şekilde dahil edilebilmesi için ortaokul düzeyindeki öğrencilerin özür dileme stratejilerine yönelik kullanımlarını ortaya koyan verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin, Türkçe ders kitaplarında yer verilecek özür dileme stratejilerinin öğrencilerin düzeyine uygun olacak şekilde düzenlenmesine ve özür dileme stratejilerine yönelik uygulama ve etkinliklerin işlevselliğinin artırılmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Sözedim araştırmalarının temel uygulamalardan biri de yabancı dil öğrencilerinin pragmatik yeterliliğinin ölçülmesidir. Bu süreçte yabancı dil öğrencilerinin pragmatik yeterliliği ana dili konuşucularından elde edilen verilere dayalı gerçekleşmektedir. Dolayısıyla ana dili konuşucularının kültürel bağlamlara göre sözedim kullanımlarındaki anlamsal formülleri ortaya çıkarmak kültürlerarası sözedim araştırmalarına da sistematik bir temel oluşturur. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bulgular, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi kapsamında özür sözedimine ilişkin ileride yapılacak çalışmalara da katkıda bulunabilir.

Araştırma Problemi

Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları özür dileme stratejilerini kullanım şekilleri ve kullanım sıklıkları nasıldır?

Alt Problemler

1. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan durumlarda kullandıkları özür dileme stratejilerinin sıklık dağılımı nasıldır?
2. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları özür dileme stratejilerinin sıklık dağılımı cinsiyet açısından ne tür farklılık göstermektedir?
3. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları hitap, ünlem ve pekiştiricilerin sıklık dağılımı nasıldır?
4. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları hitap, ünlem ve pekiştiricilerin sıklık dağılımı cinsiyet açısından ne tür farklılık göstermektedir?
5. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda tanımlanan suç eylemlerini ciddi bulma düzeyleri nasıldır?
6. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda tanımlanan suç eylemlerini ciddi bulma düzeyleri cinsiyet açısından ne tür farklılık göstermektedir?

Sayıtlılar

Katılımcıların Yazılı Söylem Tamamlama Testinde yer alan durumları otantik bir bağlam olarak değerlendirdikleri ve yanıtlarını durumlardaki bağlam bilgisine bağlı kalarak verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Yazılı Söylem Tamamlama Testinde yer alan konuşmacıda özür dileme yükümlülüğü oluşturabilecek durumlar sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet ile durumlarda tanımlanan on iki suç eylemi ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla katılımcılar tarafından kullanılan özür dileme stratejilerine yönelik bulgular bu değişkenlerle yapılandırılmış on iki bağlama özgüdür. Özür dileme yükümlülüğü oluşturabilecek farklı durumlara genellenemez.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı veri toplama aracı olarak kullanılan Yazılı Söylem Tamamlama Testlerinden elde edilen veriler olabilir. Yapısı gereği Yazılı Söylem Tamamlama Testlerindeki bağlamlar otantik bağlamlar değildir. Bu testlerden elde edilen veriler gerçekte söylenecek olana karşılık gelebilir veya gelmeyebilir (Mackey & Gass, 2005; s.91).

Tanımlar

Edimbilim

Kullanıcıların dilsel seçimlerini, sosyal etkileşimde dili kullanırken karşılaştıkları kısıtlamaları ve dil kullanımlarının iletişim eylemindeki diğer katılımcılar üzerindeki etkilerini inceleyen bilim dalıdır (Crystal, 1997; s. 271). Edimbilim, dili göstergelerden oluşan soyut bir dizge olarak değil, simgesel bir iletişim sistemi olarak görür (Toklu, 2011; s.118).

Sözedimi

Bir konuşucunun iletişim sırasında veya belirli bir durumda söz veya sözce üretmesi olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002; s. 182). İletişim esnasında gerçekleştirilen rica etme, teşekkür etme, söz verme, özür dileme vb. eylemler sözedimler olarak adlandırılır (Austin,1962).

Edimsöz Edimi

Edimsöz edimi bir şey söylerken gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanmaktadır (Holtgraves, 2001). Edimsöz edimi bağlamın gerektirdiği uygunluk koşullarını sağlamalıdır. Örneğin “Sizi karı koca ilan ediyorum.” sözcüğü bir nikah memuru tarafından gelin ve damada karşı üretildiğinde edimsöz edimi gerçekleşmiş olacaktır (Austin, 1962).

Edimsöz Değeri

Belli bir iletişim ortamında üretilmiş tümcenin edimsöz gücü olarak tanımlanmaktadır (Aysever, 1994). Bir sözcüğün edimsöz değeri bağlam koşullarına uygunluğuyla ilişkilendirilir. Edimsöz değeri bağlama göre değişebilmektedir ve bir sözcük içerisinde birden fazla edimsöz yer alabileceği gibi bir edimsöz değeri farklı sözcükler oluşturularak da karşılanabilmektedir (Kıran & Eziler, 2018; s.297).

Edimsöz Fiili

Konuşmacı tarafından amaçlanan konuşma eylemini belirtmek için kullanılan fiiller bazen edimsöz fiilleri olarak tanımlanmıştır (Crystal, 1997; s.446). Farklı edimsöz fiilleri aynı edimsöz edimini gerçekleştirebilir (Searle, 2011).

Söylem

Söylem, konuşmacı ve dinleyicini sosyal amaçları doğrultusunda şekillenen konuşmacı ve dinleyici arasındaki dilsel iletişim olarak tanımlanır (Hawthorn, 1992; s.189). Söylem sözlü veya yazılı olacak şekilde, tanımlanabilir bir iletişim işlevi olan tüm dil birimlerini içerecek şekilde çok daha geniş bir anlamda kullanılabilir (Crystal, 1997; s.116).

Sözce

Bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçası; sözceleme edimiyle ortaya çıkan söylemdir (Vardar, 2002; s. 182).

İncelik

İncelik insanın çatışmadan kaçınma ve ilişkileri sürdürme ihtiyacından kaynaklanan dil kullanım stratejileridir (Holtgraves, 2001). Dilbilimsel açıdan incelik, söz konusu dil

kullanım stratejilerini incelemekte olup farklı sosyal durumlarda nasıl davranılacağına dair kurallara işaret etmez. (Holtgraves, 2001).

Yüz

Kişinin kendisi için etkin bir şekilde talep ettiği, başkaları tarafından ise kendisine atfedildiği varsayılan pozitif sosyal değerdir (Goffman, 1967; s.5).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bir suçlu, davranışının saldırgan olabileceğini ya da olduğunu algıladığında; Austin'in (1962) "davranış belirticiler (behaviors)", Searle'ün (2011), "dışavurucular (expressives)", Goffman'ın (1971) "iyileştirici hareket (remedial moves)" ve Brown ve Levinson'ın (1987) incelik stratejisi (politeness strategy) olarak tanımladığı şeyi yapabilir. Bu kavramların altında yatan ortak tema, zarar görmüş bir ilişki sonrasında başlayan özür dileme sürecidir.

Bu bölümde öncelikle, sözedim araştırmalarının temelini oluşturan Austin ve Searle'ün Sözedim Kuramı'na, Goffman'ın yüz kavramına, Grice'in Sezdirim Kuramı'na Brown ve Levinson'ın İncelik Kuramı'na ve bu kavram ve kuramlar içerisinde spesifik olarak özürün konumuna yönelik teorik bilgiler sunulmuştur. Bu kapsamda özür dileme stratejilerini içeren sınıflandırmalara yer verilmiştir.

Sözedim Kuramları

Sözedim kuramlarının odak noktası dilin kullanımı esnasında gerçekleştirilen emir vermek, rica etmek, özür dilemek, teşekkür etmek vb. dilsel eylemlerdir. Dili soyut ve kullanımından bağımsız bir şekilde inceleyen sistemlerin aksine; dil konuşmacı, alıcı ve bağlamın dahil edildiği bir düzlemde analiz edilir (Jacobs & Jucker, 1995). Bu yönüyle sözedim kuramı edimbilimin ve söylem çözümlemesinin de ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkar (Jacobs & Jucker, 1995).

Bununla birlikte Searle (2011), "Son birkaç yıla gelene kadar sözedimleri üzerine araştırma yapanlar dilbilimciler değil felsefecilerdi." (s.217) diyerek sözedimlerinin başlangıçta dil felsefesi alanında çalışıldığına dikkat çeker. Bu sebeple Sözedim Kuramlarının çıkış noktasındaki felsefi alt yapı göz ardı edilmemelidir. Bu perspektifle, Austin ve sonrasında Searle'ün temel özelliklerini sunduğu sözedim kuramının detaylarına geçmeden önce, kuramın arka planını oluşturan analitik felsefe geleneğinin dönemsel bir

analizine yer verilecektir. Kuramın tarihsel gelişim süreci, dil felsefesinin birbirine zıt iki yaklaşımı olan mantıksal pozitivizm ve gündelik dil felsefesi yaklaşımının sunduğu zeminde ele alınacaktır.

Analitik felsefe tarihi; ilk üç dönem mantıksal pozitivizmin görüşlerini, son iki dönem gündelik dil felsefesi (dil kullanım felsefesi) görüşlerini yansıtacak şekilde, kronolojik olarak beş döneme ayrılır (Gross, 1970; akt. Aysever,1994). İlk dönemde, Moore ve Russell öncülüğünde soruları doğru sormak ve sorulan soruları açıkça yanıtlamak üzerinde durulur (Aysever,1994). İkinci dönemde, Russell ve Wittgenstein (Tractatus dönemi) öncülüğünde, dilin yalın önermelere indirgenmesi ve evrendeki tüm olguların atomlarla (özne-yüklem ile) betimlenmesi gerektiğini savunan “mantıksal atomculuk” görüşü hakimdir (Kılıç, 2002). Üçüncü dönem, bir önceki dönem görüşlerinin devamı niteliğindedir ve Holtgraves’e (2001) göre, bu dönemde mantıkçı pozitivist yaklaşımın çıktıkları uç noktalarda olmuştur. Carnap, Ayer, Wittgenstein’in temsilcisi olduğu bu dönemde, sözceler yalnızca doğrulanabilirlik temelinde ele alınır (Holtgraves, 2001). Gözlem yoluyla doğru olduğuna karar verilebilen sözceler kavramsal çözümlenmeye uygun olarak değerlendirilirken, doğru olduğuna karar verilemeyen sözceler dilin kusurlu ve anlamsız bir kullanımı olarak değerlendirme dışı bırakılır. Bu yaklaşım doğrultusunda gündelik dil, anlam belirsizliğine veya çok anlamlılığa yol açan gevşek bir sentaks ve semantiğe sahip yapılar olarak görüldüğünden kavramsal çözümlenme için elverişsiz bulunur (Altınörs, 2000). Mantıkçı pozitivistlere göre, kavramsal çözümlenme ancak bir göstergenin yalnızca tek bir nesneye karşılık geldiği “ideal dil” üzerinden gerçekleştirilebilir (Chandler, 2011).

Dördüncü ve beşinci dönemde, Wittgenstein (post-Tractatus dönemi), Ryle ve Austin öncülüğünde, kavramsal çözümlenmelerin aslında gündelik dil kullanımlarına yönelik yapılması gerektiğine yönelik keskin bir dönüş vardır. Önceki dönemlerde ideal dilden uzak olduğu gerekçesiyle reddedilen gündelik dilin eş anlamlı ve çok anlamlı yapılarının kavramsal çözümlenmede değerli veriler sunacağı düşünülür. Wittgenstein (1953) mantık dilinden doğal dile olan bu geçişi; ideal dili, kaygan bir zemine benzettiği metaforla açıklar:

“Sürtünmenin olmadığı, koşulların bir anlamda ideal olduğu, ancak tam da bu nedenle yürüyemeyeceğimiz buzdan bir zemine götürüldük. Yürümek istiyorsak sürtünmeye ihtiyacımız var. O halde pürüzlü zemine geri dönün.” (s. 297).

Özellikle Wittgenstein’in bir önceki dönemin mantıksal pozitivist yaklaşımını terk ederek dilin bir eylem olarak anlaşılması gerektiği konusundaki ısrarı, daha sonra sözedimi kuramı olarak adlandırılan kuramın doğmasına yol açmıştır. Wittgenstein’in kavramsallaştırdığı “dil oyunları” ve bu kavramdan esinlenen Austin’in (1962) Sözedim Kuramı gündelik dilci felsefe geleneğinin son noktası olarak tanımlanır (Altınörs, 2000). Wittgenstein (1953), post-Tractatus dönemi görüşlerini dile getirdiği “Felsefi Soruşturmalar (Philosophical Investigations)” eserinde dilin çalışma şeklini bazı çocuk oyunlarına benzetir. Dil ile oyunlar arasında kurduğu bu benzerlik ilişkisi sonucunda “dil oyunları (language games)” kavramını öne sürer. Wittgenstein’a (1953) göre, bir dili konuşmak bir oyun oynamaktır ve bu oyunlar dil oyunudur. Tıpkı bir oyunun kurallar tarafından yönetilmesi gibi, dilsel etkinlikler de kurallara dayalı ve geleneksel bir şekilde yönetilir (Flew, 1979). Nasıl bir oyun kendine özgü bazı kuralları içeriyorsa ve oyun içerisinde hangi eylemlere izin verilir verilmeyeceği, kazanma / kaybetme, başarı / başarısızlık durumları bu kurallar tarafında belirleniyorsa dilsel bağlamlar içerisinde de bu türden bir kurallar dizini söz konusudur (Flew, 1979). Dil de kullanıldığı bağlamın kurallarına göre şekillenir ve anlam kazanır.

Wittgenstein (1953), dil oyunlarını geniş bir yelpazede “dil ile dilin örüldüğü eylemlerden oluşan bir bütün” (s.16) olarak tanımlar. Sonrasında çeşitli senaryoları içeren örnek diyaloglara yer vererek dil oyunlarını somutlaştırmaya çalışır. Bu senaryolarda emir vermek, soru sormak, teşekkür etmek, sövüp saymak, selamlaşmak, bir olayı bildirmek, bir nesneyi betimlemek, şaka yapmak vb. dilin farklı kullanımlarını sunar. Buradan hareketle, Wittgenstein’in dil oyunları, doğrudan edimsel yapılara işaret ettiği ve böylece Sözedim Kuramının temellerini attığı söylenebilir.

Austin'in Sözedim Kuramı

Austin (1962), Wittgenstein'in, dili genel bir kategorizasyona engel olacak çok sayıda dil oyununa bölmesine karşın, dilsel eylemlerin kategorize edilerek sistematik bir şekilde açıklanabileceği görüşündedir (Potter, 2001). Bu görüş, Austin'in (1962) on iki bölümlük ders notlarını içeren "Söylemek ve Yapmak (How to Do Things with Words)" kitabında detaylandırılır. "Austin derslerini baştan sona (1, 2, 3, ... 12) planlarken felsefede bir sorunun nasıl çözüleceğini (gündelik dil çözümlemesi), sondan başa doğru (12, 11, 10, ... 1) planlarken ise "Bir şey söylemek bir şey yapmaktır." diye özetlenebilecek dilin "edimselliği" düşüncesinden yola çıkarak geliştirdiği bir kuramı (Sözedim Kuramı) temellendirmeye çalışmaktadır." (Aysever, 2006; s.13). Derslerde öne sürülen kavramların ne olduğu ne olmadığı üzerinden karşıtlıklar kurularak açıklanır. Bu sebeple dersler boyunca üzerinde durulan çeşitli ayrımlar kuramın anlaşılmasında merkezi öneme sahiptir. Bu bölümde Austin'in Sözedim Kuramı bu ayrımlar üzerinden açıklanacak, sırasıyla aşağıdaki ayrımlara değinilecektir:

1. Betimleyiciler ve edimseller ayrımı
2. Belirtik edimseller ve birincil edimseller ayrımı
3. Düz söz, edimsöz ve etkisöz ayrımı
4. Edimsöz edimleri sınıflandırması

Austin (1962), ilk dönem çalışmalarında öncelikle, sözceleri betimleyiciler (constatives) ve edimseller (performatives) olarak ikiye ayırır. Austin'e (1962) göre, betimleyiciler doğru ya da yanlış olarak analiz edilebilen ifadeleri içeren sözcelerdir. Örneğin, "Bu elma kırmızıdır." tümcesinin doğru veya yanlışlığı gözlem yoluyla saptanabileceğinden bu ifade betimleyici bir sözcedir. Bu sınıflandırmada belirleyici unsur, sözcenin doğru veya yanlış olma durumu değil, doğrulanabilirlik temelli bir gözleme izin veriyor olmasıdır. Dolayısıyla gözlem sonucu sözcenin yanlış olduğuna karar verilmesi betimleyici sözce olmadığı anlamına gelmemelidir. Elma yeşil olsa bile, söz konusu tümce

elmanın kırmızı olup olmadığı sonucuna ulaşılmamasına izin verdiğinden betimleyici bir sözce olarak kabul edilir. Bu yaklaşım mantıkçı pozitivist görüşün doğruluk temelli sözceler ayrımının bir uzantısı olarak görülebilir. Ancak Austin hem betimleyici hem edimsel sözceleri dilin kullanım şekillerinden biri olarak ele alır. Deyim yerindeyse, mantıkçı pozitivistlerin durduğu noktadan bir adım daha geri çekilip dil kullanımına daha kapsayıcı bir noktadan bakar (Aysever, 1994; s.12). Bununla birlikte odak noktası edimsellerdir; betimleyicileri kullanarak, bir bakıma, edimsel olmayanla edimsel olanı daha anlaşılır kılmaya çalışmıştır.

Edimseller, bir eylemi (doğru ya da yanlış olarak analiz edilemeyen) gerçekleştirmek için kullanılan sözcelerdir. Austin (1962), edimselleri “Bunlar bir şey betimlemezler, aktarmazlar ya da saptamada bulunmazlar, doğru ya da yanlış olmazlar; bunlarda tümceyi sözcülemek, eylemde bulunmaktır.” (s.42) şeklinde tanımlar. Bu tanıma göre, “rica ediyorum”, “ilan ediyorum”, “özür diliyorum”, “teşekkür ediyorum” vb. edimsellerin doğru veya yanlışlığı söz konusu değildir. Ancak edimsel sözcenin, gerçekleştirmeye niyetlendiği eylemi gerçekleştirmek için bazı koşulları (uygunluk, içtenlik, niyet vb.) sağlaması gerekir. Austin (1962), bu koşulları “uygunluk koşulları (felicity conditions)” olarak adlandırmıştır. “Örneğin, “Sizi karı koca ilan ediyorum.” sözcesinin söylem değeri olabilmesi için a) toplumda evlenme geleneğinin bulunması, b) sözcenin uygun kişi (evlenme memuru) tarafından söylenmesi, c) uygun yerde ve tam olarak söylenmesi gerekir.” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011; s.250). Bu maddeler “ilan etme” eyleminin uygunluk koşullarını oluşturur. Her edimsel sözcenin kendi bağlamına özgü uygunluk koşulları bulunmaktadır. Uygunluk koşullarını sağlayan sözceler “başarılı / mutlu”, sağlayamayan sözceler “başarısız / mutsuz” olarak değerlendirilir (Austin, 1962).

Austin (1962), sonraki derslerinde betimleyicilerin doğru veya yanlış olma durumlarının, edimsellerin başarılı ve başarısız olma koşullarıyla açıklanabileceğini fark etmiştir. Betimleyicilerin de bir tür edimsel olduğu ve betimleyicilerle edimseller arasında ayırım yapılamayacağı sonucuna varmıştır (Forguson, 1966; Recanati, 1987; Culler, 2000). Bu noktada “Bir şey söylemek bir şey betimlemek ya da yapmaktır.” görüşünden “Bir şey

söylemek bir şey yapmaktır.” görüşüne geçiş söz konusudur (Aysever, 2006). Austin (1962), Sözedim Kuramını bu görüş etrafında şekillendirmiştir.

Austin (1962), tüm sözceleri edimsel olarak kabul ettikten sonra edimselleri, belirtik edimsel (explicit performatives) ve birincil edimsel (primary performatives) olmak üzere ikiye ayırır. Bir belirtik edimsel, ana fiil ile birlikte bir tümcenin birinci tekil şahısta söylenişidir (Bach, 1975). Açık edimseller gerçekleştirilmek istenen eylemi, “teşekkür ederim”, “söz veriyorum”, rica ediyorum” vb. edimsel fiillerle doğrudan aktarır. Birincil edimseller ise, edimsel fiiller olmaksızın sözceyle ne tür bir eylemin gerçekleştirilmek istendiğini ifade eder. Somutlaştırmak gerekirse, “Orada olacağıma söz veriyorum.” tümcesi açık edimsel sözceye, “Orada olacağım.” tümcesi birincil edimsel sözceye örnektir (Austin, 1962). Birincil edimsel sözcelerde ne tür bir eylem gerçekleştirildiği konusunda belirleyici olan bağlam koşullarıdır (Bach, 1975). Récanati (1987), açık edimseller ile birincil edimseller arasındaki bu ilişkiyi anlama kattığı doğrudanlık ve dolaylılık açısından değerlendirir. Açık edimsellerin aksine birincil edimseller sözcenin niyetini doğrudan ifade etmeden iletmektedir, bu da dinleyicinin bağlamı dikkate alarak bir çıkarım yapmasını gerektirir. Bu yaklaşım sözedim kullanımları üzerine açık-örtük, doğrudan-dolaylı gibi bir sınıflandırmanın da yolunu açar.

Austin’in (1962) yapmış olduğu diğer bir ayırım, edimsel sözcelerin kullanım esnasında eş zamanlı gerçekleştirebileceği eylem türlerini ifade eden düzsöz, edimsöz ve etkisöz ayırımıdır. Düksöz edimi (locutionary act), anlamlı ve dilbilgisel bir sözcenin söylenmesidir (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011). Söylenilen sözce ses bilgisi, sözdizimi ve anlam bilgisi (phatic act, phonetic act, rhetic act) açısından dinleyicinin anlayacağı şekilde üretilmişse düzsöz edimi gerçekleşmiş demektir. Edimsöz edimi bir şey söylerken gerçekleştirdiğimiz eylemlerle ilişkili güç olarak tanımlanır (Holtgraves, 2001). Edimsel sözcenin gerektirdiği uygunluk koşullarını sağlayan başarılı bir sözce üretimi, sözcede edimsöz ediminin varlığına işaret eder. Son olarak etkisöz edimi, sözcenin dinleyici üzerinde bıraktığı etkiyi ifade eder. Etkisöz, edimsöz içeren bir tümce aracılığıyla karşı tarafta meydana getirilmeye çalışılan başka bir edimdir (Aysever, 1994). Sözce ile dinleyici

arasındaki nedensel ilişkiyi göstermektedir (Kissine, 2008). Etkisöz ediminin dinleyici üzerindeki etkisi konuşmacının niyetinden farklı bir şekilde gerçekleşebilir ve bu yönüyle etkisözler belirlenemezlik niteliği içerir (Holtgraves, 2011; Lacey, 1976). Bir örnek üzerinden özetlemek gerekirse; "Pencereyi kapatabilir misin?" sözcüsünün dinleyici tarafından işitilmesi ve hangi pencereden söz edildiğinin anlaşılması düzsöz edimidir, konuşmacının bu sözceyle dinleyiciden bir ricada bulunması edimsöz, karşılığında dinleyicinin pencereyi kapatması etkisözdür (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011).

Tablo 1

Austin'in edimsöz edimleri sınıflandırması (Austin, 1962; Searle, 2000)

Edimsöz Sınıfı	Tanım	Edimsöz Filleri
Hüküm-belirticiler (Verdictives)	Değerler ya da olgularla ilgili, kanıtlara veya gerekçelere dayanarak resmi ya da gayri resmî bir karar verme	aklamak, kanaatine varmak (hukuki olarak), diye okumak, hükmetmek, -e yerleştirmek, olduğunu sanmak, derecelendirmek, değerlendirmek, nitelenmek, suçlu bulmak, diye yorumlamak, hüküm vermek, tahminde bulunmak, olarak tarihlendirmek, diye hesaplamak, sıralamak, paha biçmek, tanı koymak, (olgusal olarak) diye karar vermek, diye anlamak, diye hesap etmek, tespitinde bulunmak, olarak ölçmek diye almak, oranlamak, betimlemek, çözümlenmek
Erk-belirticiler (Exercitives)	Belirli bir davranış şeklinin lehine ya da aleyhine karar verme; belirli davranış şeklinden yana olma	atamak, işten çıkarmak, emretmek, mahkum etmek, haciz koymak, tercih etmek, miras bırakmak, uyarmak, niyaz etmek, ısrar etmek, ifşaatta bulunmak, emri geri almak, yasalılaştırmak, tahsis etmek, rütbe indirmek, aforoz etmek, buyurmak, cezaya çarptırmak, oy vermek, hak talep etmek, affetmek, tavsiye etmek, yalvarmak, zorlamak, ilan etmek, ilga etmek, tecil etmek, (dava vb.) bitmiştir / devam etmektedir duyurusunda bulunmak, tenzili rütbe etmek, tayin etmek, yönetmek, hibe etmek, aday göstermek, hak tanımak, istifa etmek, istirham etmek, dilemek, salık vermek, feshetmek, lağvetmek, veto etmek,

Sorumluluk-yükleyiciler (Commissives)	Konuşan kişiye bir davranış şeklinin sorumluluğunu yükleme	söz vermek, taahhüt etmek, yapma kararı vermek, yöneliminde olmak, teklifte bulunmak, zihninde canlandırmak, garanti vermek, ahdetmek, kendini yapmaya adanmak, kabullenmek, -den yana çıkmak, mukavele yapmak, kendini bağlamak, niyetinde olmak, planlamak, yapacağım / edeceğim, angaje olmak, teminat vermek, mutabık olmak, deklare etmek, müdafaa etmek, karşı çıkmak, sözleşme yapmak, vaatte bulunmak, niyetini beyan etmek, amaçlamak, aklından geçirmek, yemin etmek, bahse girmek, rıza göstermek, tarafını tutmak, benimsemek, gönlü bir şeyden yana olmak
Davranış belirticiler (Behabitives)	Başka birinin davranışına ya da başına gelenlere reaksiyon gösterme ve başka birinin geçmişteki ya da hemen biraz önceki davranış şekli karşısında tutum takınma ve takınılan tutumları ifade etme	özür dilemek, teşekkür etmek, esef etmek, üzüntülerini bildirmek, tebrik etmek, başsağlığı dilemek, tebrik etmek, kutlamak, duygularını paylaşmak, kırgın olmak, umursamamak, takdir etmek, eleştirisi olmamak, memnun olmamak, şikayetçi olmak, tasvip etmek, görmezden gelmek, methetmek, şiddetle reddetmek; erk-belirtici olmayan kullanımda suçlamak, onay vermek, gönlü bir şeyden yana olmak; hoş geldin, hoşça kal, kutsamak, ilenmek, birinin sağlığına içmek, birinin şerefine kadeh kaldırmak, dilemek
Serimleyiciler (Expositives)	Görüşlerini açıklama, temellendirmeler yapma, kullanışlara ve göndermelere açıklık getirme	doğrulamak, yadsımak, bildirmek, betimlemek, sınıflandırmak, saptamak, düşüncesini belirtmek, bahsini etmek, müdahalede bulunmak, bilgilendirmek, değer takdir etmek, anlatmak, yanıtlamak, karşılık vermek, sormak, tanıklık etmek, rapor etmek, yemin etmek, kestirimde bulunmak, kuşkulananmak, bilmek, inanmak, kabullenmek, olduğunu teslim etmek, geri çekmek, mutabık olmak, itiraz etmek, karşı çıkmak, katılmak, tanımak, reddetmek, tashih etmek, gözden geçirmek, koyut olarak algılamak, çıkarımda bulunmak, uslamlamada bulunmak, ihmal etmek, vurgulamak, ile başlamak, (konusuna) gelmek, ile bitirmek, yorumlamak, birbirinden ayırmak, çözümlenmek

Austin'in edimsöz edimleri sınıflandırması birçok açıdan zayıf ve problemlili görülür (Searle,1976; Allan,1998; Porter,1986; Searle,2000; Bach, 2008). Bu problemler genel olarak, edimsözlerin toplam sayısı, edimsözlerin gerçekleştirilme biçimleri, düzsöz, edimsöz ve etkisöz arasındaki ilişki ve edimsöz edimlerinin sınıflandırılması üzerinedir (Flowerdew, 1990). Fotion'a (2000) göre, Austin bir edimsözü farklı bir boyutuyla tanımlarken diğer bir edimsözü farklı bir boyutuyla tanımlar; yani, edimsözleri türlerine ayırırken tek bir ölçüte başvuramaz. Dolayısıyla bu teknik, Austin'in edimsözleri sınıflandırmada sistematik bir yol geliştirmesini engellemiştir. Fotion (2000) bu durumu şu şekilde açıklar: "Bu biraz, bazılarının sekiz silindirli makineler olduğunu, bazılarının hidrolik frenlere ve hidrolik direksiyona sahipken diğerlerinin kırmızı olduğunu belirterek araba türlerini karşılaştırmaya benziyor." (s.44).

Bununla birlikte Austin'in (1962) tanımladığı edimsöz edimleri için, "Bunlardan hiçbirini tartışmasız şeyler olarak ileri sürmüyorum." (s.162) diyerek kuramını doğrudan tartışmaya açtığını belirtmek gerekir. Austin (1962), bu taksonominin taslak niteliğinde genel bir sınıflandırmadan öteye gitmediğini ve üzerinde çalışılması gereken bir sınıflandırma olduğunu açıkça vurgulamıştır: "Size vereceğim şey, sağda solda yapılan bir gezintiden, ya da daha doğrusu bata çıka yapılan bir yolculuktan kalan fotoğraflar gibi olacak. Beş genel sınıf ayırt ediyorum fakat hepsinden aynı derecede memnun olmaktan uzağım." (s.162).

Sonuç olarak, Austin'in (1962) gündelik dil çözümlemesi ve Sözedim Kuramı'nın, dili eylem olarak ele alan yeni bir yaklaşımın çıktıkları olduğu unutulmamalıdır. Kendi döneminin düşünce dünyasında egemen olan dile yönelik mantıkçı pozitivist görüşleri reddederek gündelik dil üzerinden yeni bir başlangıç yapmıştır. Kuram birçok açıdan problemlili ve kendi deyimiyle "daha tam pişmemiş" (Searle, 2001; s.221) olsa da gündelik dilin nasıl çözümlenebileceğini göstererek kendisinden sonraki sözedim araştırmaları için yol gösterici olmuştur.

Searle'ün Sözedim Kuramı

Austin'in (1962) "Bir şey söylemek bir şey yapmaktır." düşüncesinden hareketle temellendirmeye çalıştığı Kuram, Searle'ün (2011) getirdiği eleştirilerle birlikte gelişir ve detaylandırılır. Searle (2011), Austin'in (1962) edimsöz sınıflandırmasının sağlam bir tartışma zemini oluşturduğu belirtmekle birlikte sınıflandırmada birbiriyle bağlantılı sorunlara dikkat çeker. Bu sorunlar Searle (2011) tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

1. Fiillerle edimlerin birbirine karışmış olması
2. Listelenen fiillerin hepsinin edimsöz fiili olmaması
3. Taksonominin tutarlı bir sınıflama ilkesinden yoksun olması
4. Kategoriler arası çok fazla kesişme olması
5. Kategorileri oluşturan fiillerin aynı türden olmaması
6. Kategorileri oluşturan fiillerin birçoğunun kategoriler için verilen tanımlara uymaması (s.34)

Tespit ettiği bu sorunlara karşılık Searle (2011), bir sözedimini diğerinden ayıran on iki boyut önerir. Bu boyutlar; edimsöz amacı, uymanın yönü, samimiyet koşulu, edimsöz amacının sunulmuş gücü ya da şiddetindeki farklılıklar, konuşan ve dinleyen kişilerin sözcelemin edimsöz gücüyle bağlantılı konumları ya da görevlerindeki farklılıklar, sözcelemin konuşan ve dinleyenin yararıyla ilişkisindeki farklılıklar, sözcelemin söylemin geri kalanıyla ilişkisindeki farklılıklar, edimsöz gücü belirtme araçlarının önerme içeriğinde yarattığı farklılıklar, her zaman sözedimi olması gereken edimler ile sözedimi olarak yerine getirilebilmekle birlikte öyle yerine getirilmesi zorunlu olmayan edimler arasındaki farklar üzerindedir (Searle, 2011; s.23-29). Bu boyutlar arasından edimsöz amacı (illocutionary point / purpose), uymanın yönü (direction of fit) ve içtenlik koşulu (sincerity condition) birincil boyutlar olarak sözedimleri sınıflandırmasının temelini oluşturur (Reiss, 1985; Vanderken, 1990; Searle, 2011).

Searle (2011) ilk olarak, Austin'in edimsöz edimi sınıflandırmasının temelde edimsöz fiilleri sınıflandırması olduğuna dikkat çekerek edimsöz edimi ve edimsöz fiili kavramlarını ayırır. Bir sözedim sınıflandırması yapmak için edimsöz amaçlarını edimsöz fiillerinden daha güvenilir bir kaynak olarak görür. Çünkü edimsöz fiilleri farklı dillere göre değişiklik gösterebilir ancak edimsöz edimi herhangi bir dil kullanıcısının gerçekleştirme niyetinde olduğu dilsel eylemleri ifade eden daha genel bir kavramdır. Örneğin "özür dilemek" edimsöz fiili, İngilizcede "apologize", Almancada "entschuldigen", İtalyancada "scusarsi" gibi farklı fiil kökleriyle ve farklı sözdizimsel formlarla kullanılabilir. Ancak bu dillerin herhangi birinde özür dileyen konuşmacıların amaçları ortaktır: Bir suça karşı duygularını ifade ederek affedilmek. Dolayısıyla Searle'ün kuramında sözedimler, dilsel eylemlerin kullanım amaçlarını esas alan daha evrensel bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yolla Searle, belirli doğal diller düzeyini aşar ve sözedimi kuramını genel bir dil düzeyine yerleştirir (Dietz & Widdershoven; 1981). Bununla birlikte Searle'ün (2011), tüm dillerde mevcut genel geçer bir edimsöz amacı sınıflandırması fikrini savunduğu söylenemez. "Dünyada mevcut yaklaşık iki bin doğal dilin hepsinin de beş tip edimsöz amacını ifade edecek sözdizimsel araçlara sahip olduğunu iddia etmiyorum." (Searle, 2011; s.12) diyerek bu evrenselliği bir dereceye kadar sınırlandırır.

Ek olarak edimsöz amaçlarını temel bir ölçüt olarak ele alan bu yaklaşım, aynı edimsöz fiillerinin birden fazla amaca hizmet edecek şekilde kullanılabilmesinin sebep olduğu kategorik tutarsızlığa da bir çözüm getirir. Nitekim Searle'e (2011) göre, Austin'in sınıflandırmasının en önemli sorunu sistematik olmayan bir sınıflandırma tekniğinin kategorizasyon için yetersiz kalışıdır: "... sorun daha çok, sınıflandırma ilkeleri bir sisteme dayalı olmadığından çok büyük sayıda fiilin kendisini pat diye birbirlerine karşıt iki farklı kategoride bulmasıdır." (s.32). Edimsöz fiillerinin işlevsel açıdan zengin yapısı sözcede birbirinden farklı amaçlar için kullanılmasına olanak sağlar. Örneğin, Austin "betimlemek" edimsöz fiiline hem hüküm-belirticiler hem de serimleyiciler listesinde yer vermiştir; çünkü "betimlemek" edimsöz fiili hem gözlem ile doğrulanabilir bir durumu aktarmak için hem de

görüşleri açıklamak için kullanılabilir (Searle, 2011). Dolayısıyla Searle (2011), sözedimleri edimsel amaçlarına göre sınıflandırarak “betimlemek” edimsöz fiilinde olduğu gibi birçok kategorik düzensizliğin önüne geçmiş olur. Bir edimsöz fiilin birden fazla edimsöz amacı taşıyabileceği gibi, birbirinden farklı edimsöz fiilleri de aynı edimsöz amacına sahip olabilir. Bu aşamada edimsözlerin ayrımını yapabilmek için başarı koşulları, başarı biçimi veya güç derecesi gibi diğer boyutlar açısından oluşabilecek farklılıklara bakılır. Örneğin, rica ile emir dinleyiciye bir şey yaptırmayı amaçlayan, aynı edimsöz amacına sahip iki edimsözdür (Searle, 2011; Holtgraves, 2011). Ancak emir konuşucunun dinleyici üzerinde bir otorite sahibi olmasını gerektirirken ricada böyle bir durum söz konusu değildir (Searle, 2011; Holtgraves, 2011). Emir dinleyicinin üzerinde eylemi gerçekleştirme baskısı kurarken rica dinleyiciyi reddetme konusunda daha esnek bırakır (Searle, 2011; Holtgraves, 2011).

İkinci olarak, uymanın yönü boyutu, dünyadan söze ve sözden dünyaya olacak şekilde sözedimler ile dünya arasındaki ilişkiyi temsil etmektedir. Searle (1979), dünya ve söz arasında kurduğu bu ilişkiyi örnek bir durum üzerinden açıklar:

Elinde karısının verdiği ve üzerinde “fasulye, tereyağı, domuz pastırması, ekmek” yazan bir alışveriş listesiyle süpermarkete giden bir adam düşünelim. Yine düşünelim ki bu adam elinde alışveriş listesi süpermarkette dolaşip yazılanları tek tek alırken bir dedektif de onun aldığı her şeyi yazıyor. Marketten çıkarken hem adamın hem dedektifin elinde birbirinin aynı, ama işlevi birbirinden oldukça farklı iki liste olacaktır. (Searle, 1979; s.24)

Searle'e (1979) göre, alışverişçinin listesi "dünyadan söze uyum yönünü" temsil eder. Çünkü alışveriş yapan kişi liste aracılığıyla dünyayı söze uydurmaya çalışır; yani, davranışlarını listeye uygun olacak şekilde düzenler. Dedektifin listesi ise "sözden dünyaya uyum yönünü" temsil eder, çünkü dedektif elindeki listeyi adamın satın aldıklarını gözlemleyerek oluşturmaktadır. Searle (2011), uyum yönünden oluşabilecek işlevsel farklılıkları aynı örnek üzerinden açıklamaya devam eder:

Eğer dedektif eve gider de adamın domuz pastırması yerine domuz pirzolası aldığını görürse, yapacağı tek şey “domuz pastırması” sözünün üstünü çizip yerine “domuz pirzolası” yazmak olacaktır. Oysa alışveriş yapan adam eve gider de karısı ona domuz pastırması alması gerekirken domuz pirzolası aldığı uyarısında bulunursa, listedeki “domuz pastırması” sözünü silip yerine “domuz pirzolası” yazarak hatasını düzeltemez. (Searle, 2011, s.24)

Bu örnek, adam ve dedektifin üzerinde çalıştığı (değişiklik yaptığı) alanları açıkça ortaya koyar. Adam, dünyayı söze uydurmak amacıyla dünya üzerinde bir değişiklik gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla hatayı düzeltmek için yine dünya üzerinde bir değişikliğe başvurmalıdır, yani markete gidip domuz pirzolasını domuz pastırmasıyla değiştirmelidir. Dedektif ise sözü dünyaya uydurmak amacıyla söz üzerinde bir değişiklik gerçekleştirdiğinden hatayı düzeltmek için adamın domuz pastırması yerine domuz pirzolası aldığını görmesi ve listedeki sözü bu yönde değiştirmesi yeterli olur.

Uymanın yönü; sözden dünyaya ya da dünyadan söze olacak şekilde tek yönlü, hem sözden dünyaya hem dünyadan söze olacak şekilde çift yönlü gerçekleşebilir (Searle, 2011). Örneğin “Hava güneşli.” sözcesindeki gibi bir betimleme yaparken konuşmacı sözlerini dünyaya uydurur. “Kapıyı kapatır mısınız?” gibi bir ricada bulunurken ise dinleyici aracılığıyla bir değişiklik yaratmayı amaçlar, yani dünyayı sözlerine uydurmaya çalışır. “İngiltere’ye savaş ilan ediyorum.” gibi bir sözcede ise konuşmacı hem dünyayı sözlerine hem sözlerini dünyaya uydurur. Bazı sözcelerde ise uymanın yönüne rastlanmayabilir. Konuşmacının içsel durumunu ifade ettiği teşekkür etme, özür dileme, selamlama vb. durumlarda söz ve dünya arası herhangi bir uyma durumu bulunmamaktadır (Searle, 2011).

Son olarak içtenlik koşulu, “ifade edilen psikolojik durumlardaki farklılıklara odaklanmak” (Searle, 1969; s.63) olarak nitelendirilmiştir. Konuşmacı bir konuda iddia ederken iddiada bulunduğu duruma karşı inancını, emir verirken dinleyicinin eylemi gerçekleştirmesi için duyduğu arzuyu veya özür dilerken yaptığının ötürü pişmanlık ve üzüntü duyduğu ifade eder (Searle, 1969; Searle & Vanderveken, 1985). Bununla birlikte,

bazı sözedimleri doğası gereği içtenlik koşulu içermeyebilir (Falkenberg, 1990). Örneğin, samimiyetsiz bir selam ya da vaftiz olamaz ama samimiyetsiz bir söz veya vaat verilebilir. (Searle,1969; s.65). Searle (1969; akt. Falkenberg, 1990), bu türden dilsel eylemlerin önermesel içerikten tamamen yoksun oldukları için ve psikolojik bir durumu ifade etmedikleri için içtenlik koşuluyla değerlendirilemeyeceğini öne sürer.

Searle'ün (2011) sözedim amacı, uymanın yönü ve içtenlik koşulu boyutları açısından sözedimleri sınıflandırması Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Searle'ün sözedimleri sınıflandırması

Edimsöz	Edimsöz amacı	Uymanın yönü	İçtenlik koşulu	Örnek
Kesinleyiciler	Gerçek bir olguyu temsil etme, konuşmacıyı belli bir fikre bağlama	Sözü dünyaya	İnanç	iddia etmek, çıkarım yapmak, bilgilendirmek, tahmin etmek, bildirmek
Yönelticiler	Dinleyiciye bir şey yaptırma	Dünyayı söze	Arzu	talep etmek, emretmek, buyurmak, rica etmek, yalvarmak, niyaz etmek, dua etmek, temenni etmek, (yapmaya) davet etmek, (yapmasına) izin vermek, tavsiye etmek
Yükleyiciler	Gelecekteki bir davranış şekli için sorumluluk üstlenme	Dünyayı söze	Niyet	söz verme, uyarma, tehdit etme, taahhüt etme, güvence verme
Dışavurucular	Duygu ve tutumları dışa vurma	-	Değişken	teşekkür etmek, tebrik etmek, özür dilemek, başsağlığı dilemek, esef etmek, hoş geldin demek
Beyanlar	Dünyada değişiklikler meydana getirmek	Dünyayı söze Sözü dünyaya	Değişken	

Searle'ün sözedimi taksonomisi ise bir taksonomi oluşturmak için gerekenden çok daha fazla boyutu içermesi ve ince ayrımların belirlenmesinde hangi boyutun seçileceğinin analistin yorumuna bırakılması gibi belirsizliklerden dolayı eleştiri almıştır (Sadock,1994; Allan 1998; Bach & Harnish 1979; Wierzbicka 1987). Sözedimleri sınıflandırma

çalışmalarının kabarıklık listesi, edimsel edimler veya edimsel fiiller için nihai bir taksonomik sistem üzerinde görüş birliği sağlanamadığını açıkça göstermektedir (Sadock,1994).

Bununla birlikte, Searle 'ün beş edimsöz amacından oluşan sınıflandırması sözedimi kuramının sistematikleştirilmesi adına önemli bir adımdır. Falkenberg (1990)' e göre, Searle (1969)'ün kendisini felsefi bir semantikçi olarak tanımlayıp araştırma konularını dilbilimden ayırmak için büyük çaba sarfetmesi, ironik bir şekilde, edimbilim gibi dilbilim alanında çığır açıcı yeni bir disiplinin kurulmasını sağlamıştır. Searle'ün ele aldığı sorunlar, edimbilim alanına yönelik birçok yeni soruyu gündeme getirmiştir. (Falkenberg, 1990).

Sözedim Kuramlarında Özür

Austin'in (1962) Sözedim Kuramı'nda özür dilemek edimsöz fiili; teşekkür etmek, tebrik etmek, başsağlığı dilemek gibi edimsöz fiilleriyle birlikte davranış belirticiler (behabitivities) sınıfında yer alır. Austin'e (1962) göre davranış belirticiler, başka birinin davranışına ya da başına gelenlere gösterilen tepkileri veya daha önce gerçekleşmiş bir davranış şekli karşısında tutum takınma ve takınılan tutumları ifade eden edimsözleri içerir. Özürleri Austin'in (1962) önermiş olduğu düzsöz – edimsöz - etkisöz ayrımı açısından inceleyecek olursak; konuşmacı bir suçtan dolayı "Özür dilerim." sözcesini kullandığında dinleyicinin bu sözceyi işitmesi ve hangi suçtan dolayı özür dilendiğini anlaması düzsözü ifade eder, konuşmacının bu sözceyle üzüntüsü veya pişmanlığı ifade ederek dinleyiciden özür dilemesi edimsöz, bunun karşılığında dinleyicinin özrü kabul etmesi veya konuşmacıyı affetmesi etkisözdür.

Austin (1962) davranış belirticileri, "çok karışık bir grup" (s.163) ve "insanı hayrete düşüren bir sınıf" (s.162) olarak nitelendirir. Ona göre, davranış belirticiler yeterince açık olmamaları ya da birbiriyle çakışacak biçimde sınıflandırılma olasılığı yüksek olması sebebiyle henüz tamamlanmış, üzerinde çalışılması gereken bir sınıftır. Searle (2011) ise özürleri edimsel amaçlarına odaklanarak "dışavurucular (expressives)" olarak sınıflandırır. Dışavurucular, önerme içeriğinde belirtilen durumla ilgili olarak içtenlik koşulunda belirtilen

ruhsal durumu dışa vurmak olarak tanımlanır (Searle, 2011). Bu tanımlara dayanarak, bir özür söz konusu olduğunda önerme içeriğinde belirtilen durumun suç / kabahat, ruhsal durumun ise üzüntü / pişmanlık duyma olduğu söylenebilir.

Özür dileme sözediminin uygunluk koşullarına her iki Sözedim Kuramında da doğrudan yer verilmediği görülmüştür. Ogiermann (2009), Searle'ün uygunluk koşullarını özür sözedimine uygulayarak genel bir çerçeve ortaya koymuştur:

- Tanımlayıcı içerik: Konuşmacı tarafında geçmişte yapılan A eylemi
- Hazırlık koşulu: Konuşmacı A eyleminin dinleyiciye karşı bir suç olduğuna inanır.
- İçtenlik koşulu: Konuşmacı A eyleminden dolayı pişmanlık duyar.
- Temel koşul: A eylemi bir özür olarak sayılır. (s.46)

Searle (1969), içtenlik koşulu ile ilgili olarak, selamlaşmalar gibi ritüel ifadelerde içtenlik koşulu aranmayacağını ifade eder. Benzer şekilde Austin (1962), selamlaşmalar gibi "bariz ritüel ifadelerin [...] kesinlikle yalan olamayacağını" (s.84) belirtir. Ritüel ifadeler ile kastedilen, toplum temelinde kullanımı rutin hale gelmiş dilsel eylemlerdir. Bu noktada göz ardı edilmemesi gereken Austin'in davranış belirticileri tanımlarken yapmış olduğu "toplum" vurgusudur. Austin'in (1962) davranış belirticileri açıkça toplumsal davranışlarla ilişkilendirmesi, "Özür içeren ritüel ifadeler olabilir mi? sorusunu tartışmaya açar. Bu tartışma daha sonrasında derinleşerek "ritüel özürler" ve "gerçek özürler" ayırımına temel oluşturacaktır (Goffman, 1971; Coulmas, 1981; Darby & Schlenker, 1982).

Yüz ve İncelik Kuramları

Dilin sosyal boyutunun en önemli göstergeleri sözedimler ve sözedimlerin kullanım şekilleridir. Sözedim kullanımları sosyal koşullardan etkilenecek şekilde doğrudan olduğu gibi çeşitli stratejilerle sezdirimsel bir şekilde de gerçekleştirilir. Yüz ve incelik olguları sözedim kullanım şekillerindeki bu çeşitliliği açıklamak için gerekli teorik çerçeveyi oluşturur. Bu bölüm yüz ve incelik araştırmalarının temelini oluşturan Goffman'ın (1967,1971) yüz kavramı ve Brown ve Levinson'ın (1978,1987) İncelik Kuramı etrafında yapılandırılmıştır.

Goffman'ın Yüz Kavramı

Goffman, günlük sosyal etkileşimleri sosyolojik açıdan derinlemesine inceler ve arka planda işleyen birçok özelliği tartışmaya açar. Goffman'ın sosyal etkileşimle ilgili çalışmasındaki ana kavram "yüz (face)" dır. Yüz; bir kişinin sunmuş olduğu bir kimlik, bir benlik imajı olarak da açıklanabilir. Goffman (1967), yüzü, "kişinin kendisi için etkin bir şekilde talep ettiği, başkaları tarafından ise kendisine atfedildiği varsayılan pozitif sosyal değer" (s.5) olarak tanımlar. Tanımdan da anlaşıldığı üzere talep edilse bile yalnızca öteki tarafından onaylandığında elde edilen bir kimlik, zorunlu olarak çevreye duyarlıdır. Dolayısıyla yüz, kimliğin sunumuna bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu anlamda yüz kişinin sahip olduğu değişmez bir kişilik özelliği olarak anlaşılmamalıdır. Goffman (1967) bu değişkenliği şu şekilde açıklar: "Böyle zamanlarda (iletişim esnasında) kişinin yüzü, açıkça bedeninin içine veya üzerine yerleşmiş bir şey değildir, daha çok karşılaşmadaki olayların akışında dağınık bir şekilde konumlanmış bir şeydir." (s.7).

İngilizcede itibar kazanma ve itibar kaybetme anlamında "saving/ losing face (yüz kurtarma / yüz kaybetme)" ifadelerinin kullanımı Goffman'ın bu kavramsallaştırmasını destekler. Türkçenin söz varlığı da yüz kavramını içeren ifadeler açısından oldukça zengindir. "Yüzü tutmak / tutmamak", "yüzü kalmak / kalmamak", "yüz bulmak / bulmamak", "yüzü var / yüzü yok", "yüz karası / yüz akı" (TDK, 2018) gibi çoğunlukla birbirine karşıt anlama gelebilecek şekilde kullanılabilen ifadelerle günlük iletişimde sıkça karşılaşılır. Bu karşıtlıklar sosyal ilişkilerde yüzün önemine açıkça vurgu yaptığı gibi yüzün alınıp verilebilen, kazanıp kaybedilebilen değişken doğasını yansıtır.

Goffman'a (1967) göre, "Kişinin kendi yüzü; en kişisel varlığı, güvenliğinin ve zevkinin merkezi olmasına rağmen yalnızca toplumdan ödünç aldığı bir yüzdür; kendisine layık bir şekilde davranmadığı sürece geri alınacaktır." (s.10). Dolayısıyla sosyal ilişkinin bağlamına göre yüz kazananın mevcut durumunu korumaya çalışacağı, yüzünü kaybedenin ise yeniden kazanmak için çalışmalara başlayacağı bir süreç işler. Goffman (1967), bu süreci "yüz çalışması (face-work)" olarak adlandırır. Yüz çalışması, etkileşim

esnasında konuşmacı ve dinleyicinin benlik imajlarını korumak ya da iyileştirmek adına toplum tarafından belirlenen etkileşim kurallarını da dikkate alarak etkileşim süreçlerini yönlendirmesi ve şekillendirmesidir.

Yüzün korunması veya kurtarılmasına yönelik çalışmaların başarılı olabilmesinin yolu karşı tarafın nihai onayından geçer. Kendi yüzünü korumayı veya kurtarmayı amaçlarken karşıdakinin yüzünü tehdit eden veya yüzüne hasar veren bir yüz çalışması başarılı olamayacaktır. Yüz çalışması karşıdakinin onayına bağımlı olduğundan karşıdakinin yüzünün de korunması ve desteklenmesi aynı derecede önemlidir. Bunun sonucu, kişinin bir karşılaşma sırasında hem kendi yüzünü hem de diğer katılımcıların yüzünü korumak için kendini yönetme eğiliminde olmasıdır (Goffman, 1967; s. 11). Dolayısıyla yüz çalışmasının yalnızca benliğe dönük değil ötekini de gözeterek karşılıklı olarak gerçekleşmesi etkileşimin tüm taraflarının çıkarınadır.

Goffman (1967), yüz kavramının kökenine yönelik öncelikli olarak Çin ve Amerikan Kızılderili kaynaklara atıfta bulunur. Bununla birlikte Goffman'ın yüz kavramını yapılandırmasında Durkheim'in (1983) ritüel sınıflandırmasının etkisi büyüktür. Goffman'ın sosyal etkileşim düzeninin toplum tarafından belirlenen kurallar aracılığıyla yönetildiğine ilişkin düşünceleri onu Durkheim'in benzer bir yaklaşımla yapılandığı dini ritüellerine yöneltmiştir. Durkheim (1983), "Dini Hayatın İlkel Biçimleri" kitabında; inananların kutsal olana yaklaştıkları, tanrılarıyla iletişim kurdukları ritüeller (pozitif ritüeller), kutsal olanı dünyevi olanla temastan koruyan, kaçınma ve yasaklamaları içeren ritüeller (negatif ritüeller) ve felaket veya kayıplar karşısında gerçekleştirilen kurban törenleri ritüelleri olmak üzere toplumsal birlikteliği ve dayanışmayı mümkün kılan üç tür dini ritüelin varlığından söz eder.

Goffman'a (1967) göre, Durkheim'in (1983) dini ritüelleri modern dünyada sosyal etkileşimler üzerinden varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Ona göre Durkheim'in dini ritüellerine benzer bir uygulama sosyal karşılaşmalarda da gözlemlenebilir, hatta modern dünyada dini ritüellerin yerini bu türden ritüeller almıştır. Bunun üzerine Durkheim'in (1983)

törenselle dini davranışlarda pozitif ve negatif ritüeller ayırımıyla yola çıkarak sosyal etkileşimlerde sunum ve kaçınma ritüellerini öne sürer. Durkheim'ın pozitif ritüellerinin bir karşılığı olarak Goffman'da (1967) sunum ritüelleri, kişinin kendisini karşı tarafın onayına ve takdirine sunduğu etkileşimlerdir; kaçınma ritüelleri ise negatif ritüellerin bir karşılığı olarak, kişinin bir başkasının alanını işgal etmekten kaçındığında gerçekleşen etkileşimlerdir.

Ritüel özellik gösteren sosyal eylemler temelde toplum tarafından oluşturulmuş, zamanla kullanılagelmiş ve rutinleşmiş eylemler dizisidir. Bu yönleriyle ritüeller, etkileşimin katılımcıları için daha öncesinden planlanmış bir rehber niteliğinde olup sosyal etkileşim sürecini yönetme gücüne sahiptir. Örneğin; sabah "Günaydın", vedalaşırken "Hoşça kal", suç karşısında "Özür dilerim.", yardım karşısında "Teşekkür ederim." vb. ifadeler sosyal etkileşimde ritüel bir düzen gerektiren özellikler gösterir. Çoğu bağlamda bu konuşma yapılarına uyum göstermeyen bireyler toplum tarafından kabul görmez. Bu tür bir durumda, birey toplumun kendisine yüklemiş olduğu görevi yerine getirmez ve toplum içerisindeki varlığı tehdit altına girer. Çünkü ritüeller toplumun bireye yüklemiş olduğu görevlerdir ve kolektif bilinci temsil eder (Durkheim, 1983). Bireyler ritüellerin gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirerek toplumdaki varlığını sürdürür. Bu sebeple gerek yüz çalışması gerek diğer etkileşim ritüelleri sorunsuz işleyen bir toplumsal varoluş için gerekli görülür (Goffman, 1967). Özetle, yüz çalışmasında esnasında, bağlam özelinde sosyal etkileşim ritüellerine bağlı kalarak gerçekleştirilmiş bir kimlik sunumunun yüz için güvenli bölge yaratacağı söylenebilir. Kimliğin sunumu büyük ölçüde dilsel bir araçla gerçekleştiğinden dil kullanımı yüz yönetiminde kritik öneme sahiptir.

Yüz Kuramında Özür

Goffman'ın "yüz çalışması" "değiş-tokuşlar (interchanges)" olarak adlandırdığı katılımcılardan gelen karşılıklı hamleler aracılığıyla gerçekleşir. Pozitif / destekleyici değiş tokuşlar (positive / supportive interchanges) ve negatif / iyileştirici değiş tokuşlar (negative / remedial interchanges) olmak üzere kişilerarası iki temel etkileşim ritüeli bulunmaktadır

(Goffman, 1971). Goffman'a (1971) göre, değiş tokuşlar insan iletişiminde derin köklere sahip yapılar olarak araştırmalara konu olacak bir değere sahiptir:

“Bu iki temel değiş tokuş, destekleyici ve iyileştirici, içinde bulunduğumuz en geleneksel ve en kusurlu işler arasındadır ve geleneksel olarak modern toplum tarafından, sosyal faaliyetin boş ve önemsiz bir parçası olarak ele alınmıştır. ... Yine de göreceğimiz gibi, bireyler arasındaki hemen hemen tüm kısa karşılaşmalarda, tamamen bu iki değiş tokuştan biri meydana gelir. Kısacası, ne zaman bir kişi diğerine apsa, muhtemelen ya ‘merhaba’ ya da ‘özür dilerim’ diyecektir. Elbette ‘affedersiniz’ i, ‘merhaba’ yı ya da eş değerini incelemenin zamanı gelmiştir. Ayrıca, göreceğimiz gibi, daha geniş türden konuşma karşılaşmaları da tipik olarak bu cihazlar tarafından açılıp kapatılır. O zaman, görgü kurallarına verilen görgü kuralları gibi kötü bir isme rağmen, bu performansları incelemenin zamanı geldi demektir.”
(Goffman, 1971, s. 90)

Destekleyici (pozitif) değiş tokuşlar sosyal bir ihlalin bulunmadığı, konuşmacının ve dinleyicinin birbirini desteklediği iletişim ortamlarında meydana gelir (Ferencik, 1990). Bir başkasının varlığının tanınmasına hizmet eden karşılıklı selamlaşmalar, bir rica karşılığında gelen “teşekkürler”, karşılıklı desteğe ihtiyaç duyulan durumlarda empatinin bir göstergesi olarak “anlıyorum” vb. ifadeleri içerir (Ferencik, 1990).

Buna karşılık iyileştirici değiş tokuşlar bireylerin kendilerini rahatsız edici davranışlardan uzaklaştırdıklarını ve sorunlara rağmen ilişkinin devam etmesini istediklerini belirttikleri bir sosyal tazminat şeklidir (Bergman & Kasper, 1993). İyileştirici çalışmanın işlevi, bir eyleme verilebilecek anlamı değiştirmek, saldırgan olanı kabul edilebilir hale dönüştürmektir (Goffman, 1971; s.139). Ancak iyileştirici hareketler iletişimin tarafları arasında karşılıklı gerçekleştiğinden bu süreç bir değiş-tokuş sürecidir. Bir ihlal sonucunda suçlu, telafi edici hesaplar / teminatlar verir ve bunun karşılığında suçlayan hesapların / teminatların kabulüne ve yeterli olduğuna dair bir işaret verir; kısaca, bir "iyileştirici değiş tokuş" meydana gelir (Goffman, 1971; s.80). Örneğin, özür dileyenin iyileştirici hamlesine

karşılık özür alıcısından gelen “önemli değil”, “sorun değil”, “senin suçun değil” vb. yanıtlar da bir tür iyileştirici harekettir. Dolayısıyla iyileştirici hamle yalnızca özür dileyenden gelmez. Özür alıcısından gelen bu yanıtlar, suçun şiddetini en aza indirmeye konusunda suçluyla hemfikir olduğunu gösterdiğinden bir tür iyileştirici hareket olarak değerlendirilir.

Goffman (1971) talepler, hesaplar ve özürler olmak üzere üç temel iyileştirici hareket olduğunu öne sürer. Talepler suçlunun potansiyel mağdurdan ihlal için izin istediği durumlardır. Bu türde bir iyileştirici hareket suçtan önce gerçekleşir. Suçlu ihlali gerçekleştirmeden önce gerçekleştireceği eylemin suç olarak tanımlanabileceğinin farkındadır. Bununla birlikte, eylem gerçekleşmeden önce iyileştirici bir çalışma yaparak eylemi ihlal olmaktan çıkarmaya ya da eylemin şiddetini en aza indirmeye çalışır. Bu işlevleriyle talepler yüz tehdit edici eylemler için hazırlayıcı görevindedir ve “yatıştırıcılar (disarmers)” olarak da adlandırılmıştır (Edmondson, 1981). Yatıştırıcı özürler, işlevleri ve örnekleriyle birlikte Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3

Yatıştırıcı (disarming) özürler (Trosborg, 1987)

Strateji	Kullanım sırası	Örnek
Yatıştırıcı	Ricadan önce	Rahatsız ettiğim için üzgünüm ama arabanızı garajın tam önüne park etmişsiniz.
	Şikâyetten önce	Çok üzgünüm ama bavulumu yanlışlıkla almış gibisiniz.
	Reddetmeden önce	Korkarım ama gösteri için daha fazla yerimiz kalmadı.
	Alan ihlalden önce	Affedersiniz, geçebilir miyim?

Hesaplar suçlunun sorumluluğunun ve suçun şiddetinin en aza indirgenmesi için yapılandırılan suça yönelik açıklama, mazeret veya gerekçelerdir. Scott ve Lyman’a (1968) göre, hesaplar bir eylemin değerlendirmeye tabi tutulduğu zamanlarda, beklenmeyen veya istenmeyen davranışı açıklamak, vaat edilenle yapılan arasında köprüler kurmak, kırık olanı

onarmak ve uzaklaşmış olanı geri getirmek için kullanılır. Goffman'a (1971) göre, suçlu suça yönelik hafifletici koşulları ne kadar başarılı bir şekilde tartışabilirse, eylemin ahlaki karakterinin bir ifadesi olarak ele alınmaması gerektiğini o kadar çok kanıtlayabilir. Bu başarı sunulan açıklamanın, mazeretin veya gerekçenin bağlama ne kadar uygun olduğuyula ilişkilidir. Örneğin, dalgınlık bir arkadaşı fark etmemek için kabul edilebilir bir mazeret iken bir araba kazasına neden olduğunda işlevini yitirir (Goffman, 1971).

Özürler suçlunun suça yönelik pişmanlığını, utancını veya üzüntüsünü (özür dilerim, affedersin, bağışlayın, pardon vb. ile) açıkça ifade etmesidir. Özür dilemekle kişi suçlu olduğunu ve aynı zamanda ihlal ettiği kurala bağlı kalmaya istekli olduğunu gösterir (Goffman 1971). Hesaplardan farklı olarak bir özür, suçun sorumluluğunun açıkça kabul edilmesidir. Tavuchis'e (1991) göre, özür dilerken hiçbir destekleyici argümana başvurmadan silahsız, çıplak kalırız. Hesaplar ise doğruluk değeri veya samimiyeti sorgulanabilecek, kabul edilebilecek veya reddedilebilecek anlatımlardır (Tavuchis, 1991). Bir başka deyişle, kendi başına bir özür doğrudan suçun kabulünü ifade ederken kendi başına bir hesap suçun kabulü anlamına gelmeyebilir. Konuşmacı özrünün açık bir ifadesi olmadan bir açıklama, gerekçe ya da mazeretle suçun sorumluluğunu kabul etmediğini de ifade edebilir. Bu sebeple özürler, hesaplardan daha açık ve doğrudan bir özür dileme stratejisi olarak kabul edilir (Fraser, 1981; Olshtain & Cohen, 1983; Trosborg, 1987; Benoit, 1995).

Farklılıklar olmakla birlikte özürler ve hesapların işlevsel açıdan çok uzak yapılar olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Goffman (1971), özürleri açık özürlerle sınırlandırır da "Bir analiz düzeyinde, bunlar tam olarak bir özürle aynı şekilde işlev görür." (s.140) diyerek hesapların iyileştirici işlevini kabul eder. Trosborg (1987), açık özürler olmaksızın suça yönelik bir mazeret veya gerekçe karşılığında alıcılardan gelen yanıtları incelemiş ve açık özür alıcılarının verdiği yanıtlarla büyük benzerlik gösterdiğini tespit etmiştir. Açık özürlerle hesapların benzer yanıtları ortaya çıkarması işlevsel olarak eşdeğer ya da yakın olduklarının göstergesi olabilir. Dilbilim araştırmalarının büyük çoğunluğu

hesapları özürlerden ayrı tutmayarak özür dileme stratejilerinden biri olarak tanımlar (Fraser, 1981; Olshtain & Cohen, 1983; Trosborg, 1987; Benoit, 1995). Bununla birlikte özürleri doğrudan stratejiler, hesapları dolaylı stratejiler olarak kategorize ederek bir ayrıma gider. Sosyal psikoloji araştırmaları ise özürleri; suçun reddi / kabulü, mazeret ve gerekçelerle birlikte hesap verme biçimlerinden biri olarak daha geniş bir başlıkta ele alır (Schonbach, 1980; Scott & Lyman, 1986; Hale, 1987; Cody & McLaughlin, 1990). Sosyal psikoloji araştırmalarındaki “hesap verme biçimleri” dilbilim araştırmalarındaki “özür dileme stratejileri”ne karşılık gelir. Sonuç olarak hesaplar ve özürlerin, kategorizasyonları tartışmalı olsa da hem sosyal psikoloji hem de uygulamalı dilbilim araştırmalarında birbirleriyle olan işlevsel yakınlıklarının göz ardı edilmediği söylenebilir.

Goffman’ın (1971), özürle ilgili literatüre kazandırdığı bir diğer ayrım, ritüel (ritualistic) özür ve asli (substantive) özür ayrımıdır. Ritüel özürler sıklıkla tekrarlanan ve rutinleşmiş (Coulmas, 1981), yanlışlıkla birine çarptıktan sonra “affedersiniz” demek gibi formalite icabı (Darby & Schlenker, 1982) özürlerdir. “Formül / rutin özürler (formulaic / routine apologies)” olarak da adlandırılan (Deutschmann, 2003; Suszczyńska, 2005) bu özürler suçun asgari düzeyde olduğu ya da neredeyse hiç olmadığı (öksürme, dil sürçmeleri vb.) ve özür dilemenin daha çok rutin bir mesele olduğu durumlarda dile getirilir. Aijmer’e (1996) göre, hazırlıksız konuşmalar bilgilerin deşifre edilmesi ve aşağı yukarı aynı anda yanıtlanması gerektirdiğinden konuşmacı üzerinde baskı oluşturur. Bu sebeple iletişim esnasında aynı durum tekrarlandığında, geçmişte işe yaramış olan dilsel davranışın da tekrarlanması ve konuşma topluluğunun üyeleri için yerleşik kalıp haline gelmesi şaşırtıcı değildir (Aijmer, 1996; s.27). Böylece dilsel bir biçim bir selamlama, teşekkür veya özür ile rutin olarak ilişkilendirilir ve bu türden bir durum tekrarlandığında otomatik olarak kullanılır (Aijmer, 1996; s.27).

Ritüel özürler mağdurlara toplumun onları desteklediğine dair güvence verebilirken (Souder, 2010), suçlunun da toplumsal kurallara ve beklentilere uyma isteğini bildirerek toplumla yeniden bütünleşmesine izin verir (Borkin & Reinhart, 1978). Ritüel olarak özür

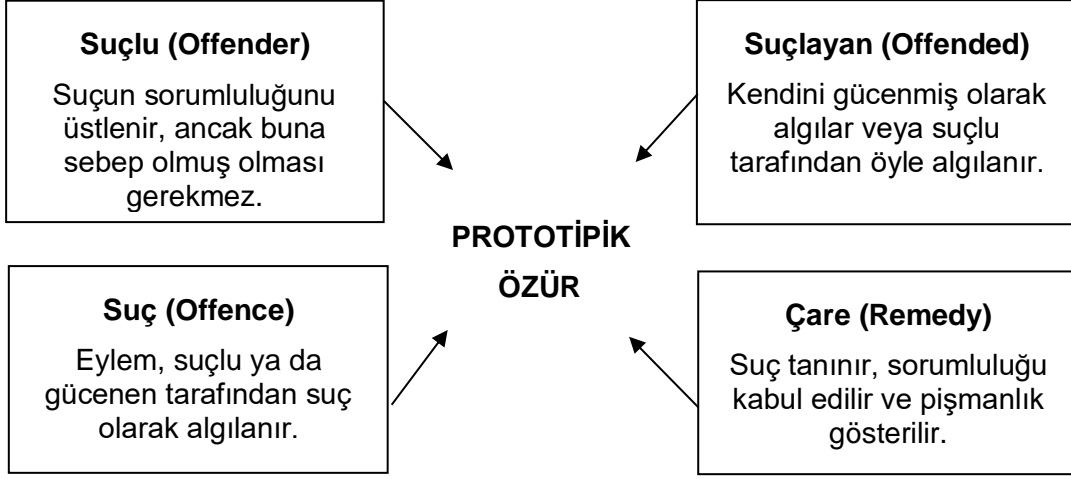
dileyen bir konuşmacının temel motivasyonu gerçek bir pişmanlık ve sorumluluk duygusunu iletmekten öte sosyal beklentileri karşılamaktır. Ritüel özür gerektiren durumlarda dinleyici bir düzeye kadar suçun kasıtlı gerçekleştirilmediğini kabul eder ve konuşmacı da dinleyici tarafından ciddi bir suçlamaya maruz kalmayacağını farkındadır. Bu sebeple çoğu zaman tesadüfi gerçekleşen bu ihlallerde özür hızla dilenir, hızla kabul edilir ve hızla unutulur (Darby & Schlenker, 1982).

Asli özürler suçun şiddetinin ve suçlunun sorumluluğunun arttığı, verilen zararı telafi etmek ve onarmak için bağlamsal koşullara uygun olarak iyi düşünülmüş stratejik dilsel hamlelerin gerektirdiği durumlarda ortaya çıkar. Mattson Bean ve Johnstone'un (1994) "kişisel özürler (personal apologies)" olarak adlandırdığı bu özürler daha ayrıntılı olma eğilimindedir ve genellikle açıklamalarla birlikte kullanılır. Mattson Bean ve Johnstone (1994), ritüel ve asli özürler ayrımını işlevsel bir süreklilik tablosu üzerinden açıklar. Çizginin bir ucunda özürün en rutin ve kalıp formlarını içeren ritüel özürler diğer ucunda ise en içten ve en kişisel ve en ayrıntılı özürler bulunur. Bağlama uygun olarak kullanıcılar, bu kullanım şekillerinden birini seçerek özür diler.

Lakoff'a (2003) göre, yerine getirdikleri işlevlerden kaynaklı özürün ne olduğunu sorusunu cevaplamak zordur. Buna bağlı olarak Holmes (1990), özür dilemenin sonsuz sayıda yolu olduğunu ve bu sebeple özürün geniş kapsamlı bir tanımının araştırmalar için kritik öneme sahip olduğunu belirtir. Sözedimlerin çok işlevli yapısı, gerçekleştirilme biçimleri ve kültürel temelleriyle bulanık kavramlar olması analiz için prototipik bir yaklaşımı gerektirir (Jucker & Taavitsainen, 2008). Bu amaçla Deutshmann (2003), özre yönelik tanımlardaki ortak unsurlardan yola çıkarak "prototipik bir özürün" içerdiği bileşenleri sunar. Deutshmann'a (2003) göre prototipik özürün bileşenleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Prototipik özrün dört bileşeni (Deutshmann, 2003)

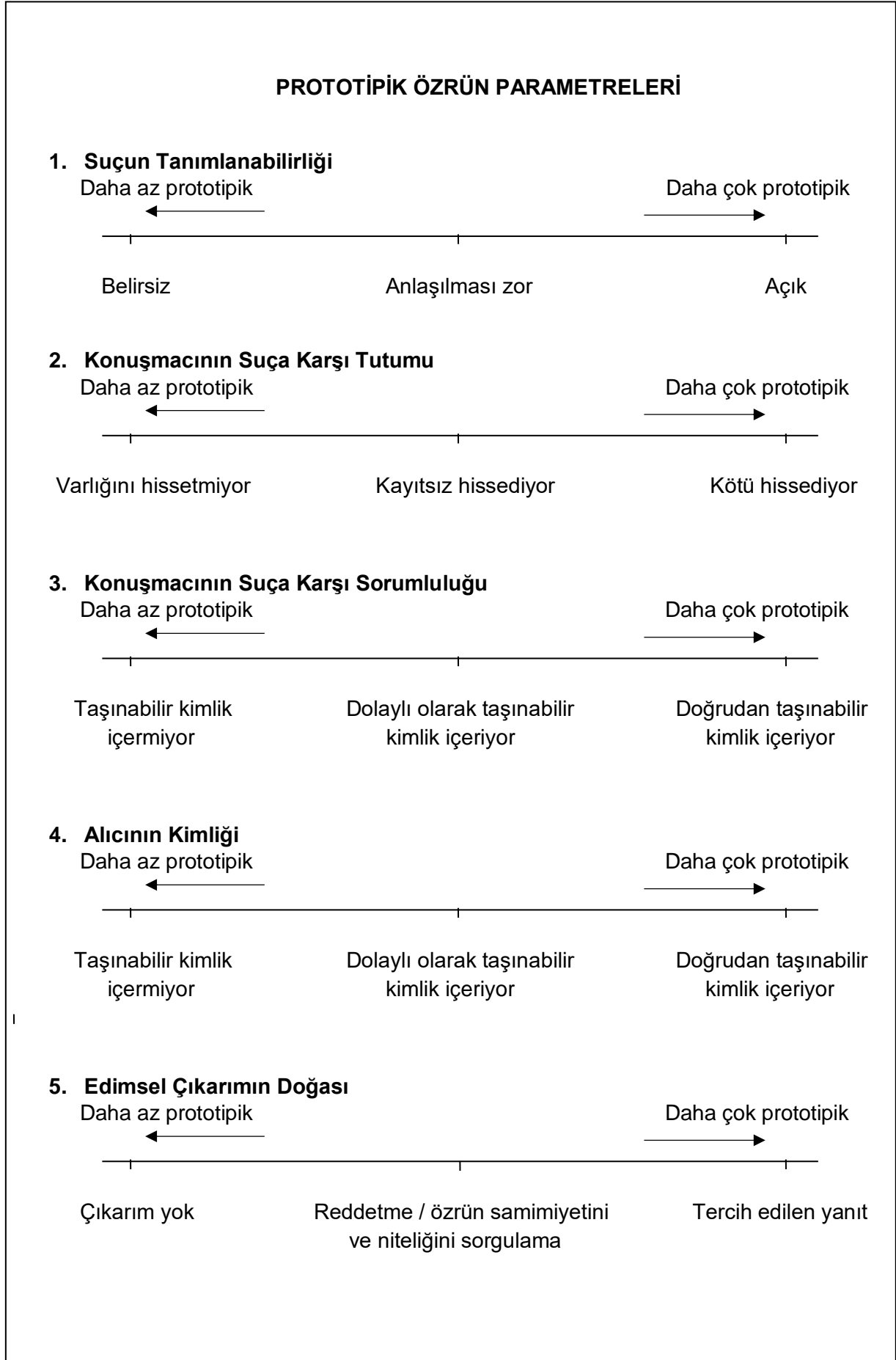


Deutshmann'a (2003) göre, özrün bu bileşenlerden bazılarını içermemesi özrün gerçekleşmediği anlamına gelmemelidir. Örneğin eylemin yalnızca suçlu tarafından bir ihlal olarak algılandığı, özür alıcısının suçun farkında olmadığı ya da gücenmiş kişi tarafından özrün kabul edilmediği bir özür gerçekleşebilir. Bu koşullarda gerçekleşen özürler de bir özür olarak kabul edilir ancak bunlar özrün daha az prototipik versiyonlarıdır.

Murphy'e (2014) göre, bir özrü prototipik bir özre yakınlaştıran ve uzaklaştıran parametreler bulunmaktadır. Bu parametreler; suçun tanımlanabilirliği, konuşmacının suça karşı tutumu, konuşmacının suça karşı sorumluluğu, alıcının kimliği ve edimsel çıkarımın doğası üzerinedir (Murphy, 2014). Murphy'nin (2014) parametrelerine göre eylem açıkça bir suç olarak tanımlanabiliyorsa, konuşmacı suçtan dolayı üzüldüğünü ve pişmanlık duyduğunu ifade ediyorsa, suç doğrudan konuşmacıyı ve dinleyiciyi ilgilendiriyorsa ve alıcı özrü kabul ediyorsa bu, özrün en prototipik hali olacaktır. Suç açıkça tanımlanamıyor, konuşmacı ve dinleyiciyi doğrudan ilgilendirmiyor, özür dinleyici tarafından suçlanan kişiden değil de farklı bir kişiden geliyorsa ve özür alıcısı özrü kabul etmiyorsa bu, özrün en az prototipik hali olarak yorumlanabilir. Murphy'nin (2014) önerdiği prototipik özrün parametreleri Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

Prototipik özrün parametreleri (Murphy, 2014)



Şekil 2'de görüldüğü üzere belirsizlik, çelişki veya koşul içeren özürler suçun açıkça tanımlanmadığını gösterir. Konuşmacı ve dinleyicinin kimliğinin taşınabilir olması suçun konuşmacı ve dinleyiciyi doğrudan ilişkisini ifade eder. Suçu işleyen adına bir başkasının özür dilediği durumlarda (annenin çocuğunun hatası için özür dilemesi) veya özür alıcısının doğrudan suça maruz kalan olmadığı durumlarda (tarihsel özürler) konuşmacı ve dinleyicinin kimliği taşınabilir değildir ve bu tür durumlarda özür daha az prototipiktir (Murphy, 2014). Son olarak alıcının özre hiç tepki vermediği, özrü reddettiği veya sorguladığı durumlar daha az prototipik olarak değerlendirilir (Murphy, 2014).

Brown ve Levinson'ın İncelik Kuramı

Lakoff'a (1973) göre, toplumlar nezaket dilini etkileşimdeki sürtüşmeyi azaltmak için geliştirmiştir. Dilbilimsel çerçevede incelik (politeness), insanın ilişkileri sürdürme ve çatışmalardan kaçınma ihtiyacından kaynaklanır ve konuşmanın rasyonel, kurallı, pragmatik bir yönü olarak görülür (Kasper 1990). Çalışmaların çoğunda iş birliğine dayalı bir sosyal etkileşimin stratejik inşası olarak kavramsallaştırılmıştır (Watts, 2003). Bu açıdan incelik, dil kullanımı ve sosyal bağlam arasındaki ilişkiyi açıklamak için başvurulan teorik bir yapıdır; dolayısıyla farklı sosyal durumlarda nasıl davranılacağına dair kurallara işaret etmez. (Holtgraves, 2001).

Lakoff (1973) ve ardından Leech'in (1983) çalışmalarıyla dilbilimde yer edinen incelik kavramı, Brown ve Levinson'ın (1987) İncelik Kuramıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Brown ve Levinson'ın (1987) İncelik Kuramının temel özelliği evrensellik iddiasıdır (Richard & Horst, 1993). Brown ve Levinson (1987) farklı kültürler arasında paralel dil kullanım stratejilerini tespit ederek İncelik Kuramı ile iddialarını desteklemeyi amaçlamışlardır. İncelik Kuramı başta kuramın kültürlerarası geçerliliği ve incelik stratejilerinin sınıflandırılması olmak üzere birçok tartışmayı beraberinde getirmiştir (Scollon & Scollon, 1981; Holtgraves, 1986; Tracy, 1990; Dillard, Wilson, Tusing & Kimney, 1997). Bununla birlikte, Kuram sözedim ve incelik araştırmalarına uygulanabilir analitik bir çerçeve sunar ve bu yönüyle etkili bir teori olarak literatürde geçerliliğini sürdürmektedir (Ji, 2000; Hobbs, 2003). Özellikle

pozitif ve negatif incelik ayrımı, incelik fenomeni üzerine kültürlerarası çalışmaların temeli olarak kabul edilmektedir (Terkourafi, 2005; Kadar ve Mills, 2011).

İncelik Kuramı, Grice'in Sezdirim Kuramının ve Goffman'ın yüz kavramının bir sentezini sunar. Dolayısıyla İncelik Kuramını bu kuram ve kavramlar çerçevesinde ele almak açıklayıcı olacaktır. Grice'a (1967) göre konuşmacılar örtük ifadeler, ironiler, mecazlar, metaforlar vb. sözel hamlelerle söylenilenden fazlasını aktarabilir ve bu türde bir iletişiminin gerçekleşmesini sağlayan; konuşmacı ve dinleyici arasında konuşma ilkelerine dayalı bir iş birliğidir. Grice (1967) tarafından tanımlanan İş Birliği İlkeleri (İİ); nicelik (Katkını gerektiği kadar açıklayıcı yap.), nitelik (Katkının doğruluğundan emin ol.), üslup (Belirsizlikten ve anlaşılmasızlıktan kaçın.) ve ilişki (Katkını konuşmayla ilgili yap.) ilkelerini içerir. Grice'in İş Birliği İlkeleri konuşmacılara verimli ve rasyonel bir iletişim vaat eder (Kauffeld, 2001). Buna rağmen konuşmacılar sıklıkla bu ilkelerden saparak gerektiğinden uzun ya da kısa, kimi zaman açık olmayan kimi zaman konuşma bağlamıyla ilgisiz görünen sözceler üretir. Grice (1967) Sezdirim Kuramı ile bu ilkelerden sapmış sözcelerin dinleyici tarafından nasıl anlaşıldığını açıklamaya çalışır.

Grice'a göre (1967) dinleyici İş Birliği İlkelerinden sapmış bir sözce karşılaştığında, konuşmacı ve dinleyici arasında iletişimin her zaman İş Birliği İlkelerine uygun olarak gerçekleştirileceğine yönelik karşılıklı bir anlaşma olduğu bilgisi devreye girer. Bu ön kabul dinleyiciyi sapmalarda anlam aramaya yöneltir. Bir başka deyişle, dinleyiciye göre konuşmacı verimsiz ve anlaşılmaz bir iletişim kurma niyetinde olamaz, o halde bu sözceler bir sapma değil, yorumlanması veya açığa çıkarılması gereken gizli anlamlardır.

Konuşma Sezdirimi Kuramı dinleyicilerin söz konusu konuşma ilkelerinden sapmaları nasıl fark ettiği ve anlamlandırdığı sorusuna cevap vermeye çalışır. İncelik Kuramı ise, konuşmacıların neden İş Birliği İlkelerini ihlal ederek sözceler ürettiği sorusu etrafında şekillenir. Grice'in (1967) da vurguladığı dilbilimsel açıdan söylenen ile kastedilen arasındaki bu uyumsuzluk Brown ve Levinson'da (1987) inceliğe işaret eder. Sözedimlerin doğrudan, açık ve sezdirimler olmadan gerçekleşmesi sıklıkla karşılan bir iletişim türü

değildir. Konuşmacılar genellikle konuşma amaçlarına uygun stratejilerle sözedimsel amaçlarını sezdirirler. Bu bağlamda Brown ve Levinson (1987), konuşmacı ve dinleyicinin iş birliği yaptıkları varsayımların ve çıkarımların zengin ve karmaşık yönüne dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Kuramda merkezî öneme sahip bir diğer bileşen ise Goffman'ın yüz kavramıdır. Brown ve Levinson (1987) ele aldıkları yüz kavramının kökenlerini "Bizim yüz kavramımız, Goffman'inkinden ve İngiliz halk teriminden türemiştir." (s.61) diyerek açıkça belirtmiştir. Nitekim yüz üzerine yapmış oldukları kavramsallaştırmalar ve sınıflandırmalar Durkheim ve Goffman ile tutarlılık gösterir. Tablo 4'te İncelik Kuramında ele alınan yüz kavramının kökenlerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Brown ve Levinson'ın İncelik Kuramında yüz kavramının kökenleri

Durkheim (1924)	Goffman (1967)	Brown & Levinson (1987)
Negatif ritüel (kaçınma odaklı)	Kaçınma ritüelleri	Negatif yüz (özerlik arzusu)
Pozitif ritüel (yaklaşım odaklı)	Sunma ritüelleri	Pozitif yüz (ilişki kurma arzusu)

Benzerlikler olmakla birlikte ritüeller üzerine Goffman ile Brown ve Levinson arasında bazı yaklaşım farklılıkları bulunmaktadır. Goffman'a (1971) göre, kişilerarası iletişimdeki ritüellerin kökeni dinî ritüellerdir. Goffman (1967) dinî ritüellerin zamanla azalarak yok olmaya yüz tuttuğu, dönüşüme uğrayarak yerini kişiler arası ritüellere bıraktığını öne sürer: "Çağdaş toplumda; doğa üstü varlıklara karşı gerçekleştirilen ritüeller ve uzun, zorlu ayin dizilerini içeren kapsamlı törenler her yerde çürüme halindedir. Geriye kısacası, kişiler arası ritüeller kalıyor." (s.63). Buna karşılık Brown ve Levinson (1987), kişilerarası ritüellerin dinî ritüellerden bağımsız daimî varlığını savunur: "Kişilerarası ritüeller, bir önceki çağın 'sahnelenmiş' ritüellerinin zayıf bir kalıntısı değil, daha ilkel bir kökene sahip olan, her şekilde ve her yerde mevcut olan ritüellerdir." (s.45).

Bu yaklaşım temelinde Brown ve Levinson (1987), inceliğin evrensel bileşenlerini tespit etmeyi amaçlamış ve dil kullanımlarını incelemek üzere bir “Model Kişi (Model Person)” sunmuştur. Model kişinin, amaçları doğrultusunda gerekli araçları kullanabildiği, akıl yürütme yetisine sahip olduğu, doğal dili akıcı ve istekli bir şekilde konuştuğu varsayılmıştır. Varsayımların genellenebilirliği tartışmaya açık olsa da model kişiye atfedilen özellikler, esasında bir konuşucunun dil kullanımlarını incelemeye imkân tanıyan ön koşullardır. Bu temel özelliklerin yanı sıra Brown ve Levinson (1987), model kişinin sahip olduğu en önemli özelliklerden birinin de yüz olduğunu vurgulayarak Goffman’ın yolundan gider. Brown ve Levinson (1987), bu model kişinin yüz isteklerine (face-wants) odaklanarak, iki temel istek üzerinden negatif ve pozitif yüz ayrımını yapar. Bir kişi gerçekleştirdiği bir eylemle dinleyicinin negatif ya da pozitif yüzünü tehdit edebileceği gibi kendi negatif ya da pozitif yüzünü de tehdit edebilir. Bu ayrım tablo 5’teki şekliyle özetlenmiştir:

Tablo 5

Brown ve Levinson’ın yüz tehdit edici eylem sınıflandırması

Tehdit Odağı	Tanım	Tehdit edici eylem
Dinleyicinin pozitif yüzü	Konuşmacı dinleyicinin isteklerinden, davranışlarından, kişisel özelliklerinden, mallarından, inançlarından veya değerlerinden bir veya daha fazlasını beğenmediğini / istemediğini belirtir.	Onaylamama, eleştirme (yapıcı olmayan), hor görme, alay etme, şikâyet etme, azarlama, suçlama, hakaret
	Konuşmacı dinleyicinin bazı konularda yanlış yönlendirilmiş veya mantıksız olduğunu düşündüğünü belirtir.	Çelişme, anlaşmazlıklar, meydan okumalar
	Konuşmacı dinleyicinin kendisinden korkması veya utanması için olası nedenleri belirtir.	Şiddet ifadeleri
	Konuşmacı dinleyicinin değerlerini önemli bulmadığını bildirir.	Saygısızlık, bağlama uygun olmayan ifadeler

	Konuşmacı dinleyiciyi üzmeye istekli olduğunu veya dinleyicinin duygularını önemsemediğini bildirir.	Kötü haber getirmek
	Konuşmacı siyaset, ırk, din, kadın özgürlüğü vb. hassas derece duygusal konulardan söz ederek dinleyicinin duygularını önemsemediğini bildirir.	Duygusal ve ayrıştırıcı konuları gündeme getirmek
	Konuşmacı açıkça iş birliği yapmadığını belirtir.	Söz kesmek, lafı uzatmamak, konuşmaya dikkatini vermemek
	Konuşmacı ilk karşılaşma esnasında dinleyici üzerinden saldırgan veya utandırıcı tanımlamalarda bulunur.	Takma adlar veya diğer statü belirten ifadeler kullanmak
Dinleyicinin negatif yüzü	Konuşmacı dinleyicinin bir eylemi yapmasını veya yapmaktan kaçınmasını istediğini belirtir.	Emir ve talepler
	Konuşmacı dinleyicinin kendisi veya bir başkası gibi davranması gerektiğini düşündüğünü belirtir.	Öneriler ve öğütler
	Konuşmacı dinleyiciye yapılacaklar konusunda hatırlaması gerekenleri belirtir.	Hatırlatmalar
	Konuşmacı kendisinin, bir başkasının veya bir şeyin bir eylemi gerçekleştirmediği sürece dinleyiciye yaptırım uygulayacağını belirtir.	Tehditler, uyarılar, meydan okumalar
	Konuşmacı dinleyicinin kendisi için bir şey yapmasını isteyip istemediğine karar vermesini istediğini ve böylece dinleyicinin olası bir borca maruz kalacağını belirtir.	Teklifler
	Konuşmacı dinleyicinin yararına gelecekte bir eylemde bulunmaya söz verir.	Vaatler

	Konuşmacı dinleyicinin bir şeyini beğendiğini veya istediğini belirtir.	İltifatlar
	Konuşmacı nefret, öfke, şehvet vb. içeren ifadelerle dinleyicinin kendisine veya mallarına zarar vermek için motivasyonu olduğunu belirtir.	Olumsuz duygusal ifadeler
Konuşmacının pozitif yüzü	Konuşmacı dinleyiciye karşı gerçekleştirdiği yüz tehdit edici eylemden pişmanlığını belirterek bir dereceye kadar kendi yüzüne zarar vermeyi kabul eder.	Özür dilemek
	Konuşmacı iltifat duyduğu konuda kendisini karalamak veya karşılığında dinleyiciye iltifat etmek zorunda kalarak kendisini kısıtlanmış hisseder.	İltifatı kabul etmek
	Beden üzerinde kontrol dışı meydana gelir.	Tökezleme, düşme vb.
	Duygular üzerinde kontrol dışı durumlar meydana gelir.	Gülmek, ağlamak vb.
	Konuşmacı kendisini küçük düşürücü ifadeler kullanır.	Kendisini aşağılamak, kendisiyle çelişmek
	Konuşmacı dinleyici veya kendisi tarafından istenmeyen bir eylemi gerçekleştirdiğini bildirir.	İtiraf etmek, suçu veya sorumluluğu kabul etmek
Konuşmacının negatif yüzü	Konuşmacı bir borcun varlığını kabul ettiğini bildirir.	Teşekkür etmek
	Konuşmacı dinleyicinin ihlalini en aza indirmek için kendisini kısıtlanmış hisseder.	Teşekkürü veya özrü kabul etmek
	Konuşmacı dinleyicinin kendisinde uygun bulmadığı bir eylemi yapmak veya	Mazeret sunma

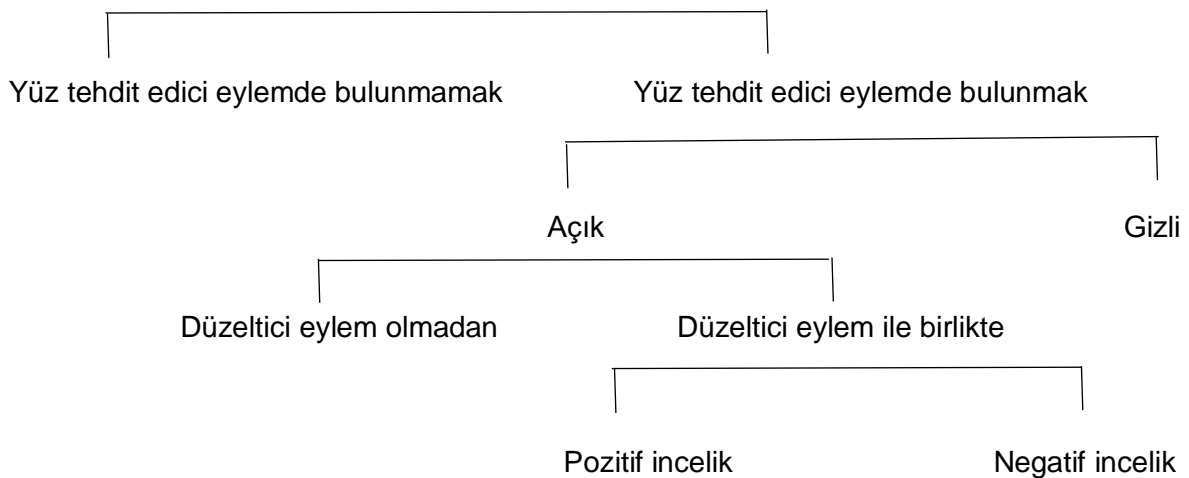
yapmamak için iyi bir nedeni olduğunu belirtir.

Konuşmacı dinleyicinin teklifini kabul etmediğinde bu dinleyicinin olumsuz yüzüne zarar vereceğinden kendisini kısıtlanmış hisseder.	Teklifi kabul etmek
Konuşmacı dinleyicinin gafını fark ettiğinde dinleyiciyi uyarması onun utanmasına sebep olabilir ancak tepki vermediğinde kendisini rahatsız eder.	Dinleyicinin gafına tepki vermek / vermemek
Konuşmacı isteksizliğinin dinleyici tarafından anlaşılma olasılığından kaynaklı kendisini kısıtlanmış hisseder.	İsteksiz vaat ve teklifte bulunmak

Tablo 5’de görüldüğü üzere, konuşmacı tarafından gerçekleştirilen birçok eylem yüz tehdit edici eylem sınıfında yer alabilir. Buna karşılık konuşmacı yüz tehdit edici eylemin şiddetini en aza indirmek için çok çeşitli incelik stratejilerinden de yararlanabilir. İncelik stratejileri yüzün tehdit edildiği durumlarda konuşmacının ve dinleyicinin yüzünü düzelten eylemlerdir (Brown & Levinson, 1987). Brown ve Levinson (1987) incelik stratejilerini Şekil 3’te gösterildiği gibi sınıflandırmıştır:

Şekil 3

İncelik Stratejileri (Brown & Levinson, 1987)



En ince kabul edilen strateji elbette yüz tehdit edici eylemi hiç gerçekleştirmemektir ancak yüz tehdit edici eylemin gerçekleşmesi durumunda incelik açısından ilk sırada gizli incelik yer alır. Gizli incelik, dinleyici açısından örtük ve belirsiz anlamlar taşır. Öyle ki olası bir durumda konuşmacı yüz tehdit edici bir eylemin varlığını bile reddedebilir. Örneğin parasının bittiğini belirten bir konuşmacı dinleyiciden borç veremeyeceğine dair bir cevap aldığı anda aslında borç istemek gibi bir amacı olmadığını iddia edebilir.

Açık incelik ise düzeltici eylem olmaksızın ya da düzeltici eylemle birlikte olmak üzere iki şekilde gerçekleşebilir. Düzeltici eylemler olmadan doğrudan bir strateji, Grice'ın İş Birliği ilkelerine uyumluluk gösterir ve nezaketten tamamen yoksundur. Goffman'ın (1967) da belirttiği üzere, yüzün isteklerinin karşılıklı olarak yerine getirilmesi tüm iletişim üyelerinin çıkarına olsa da bu yüzün her zaman korunduğu yanılgısını oluşturmamalıdır. Bir yüz tehdit edici eylem karşısında konuşmacının incelik stratejilerine başvurması en az üç isteğe bağlıdır: "Yüz tehdit edici eylemin içeriğini iletme isteği, verimli veya acil olma isteği ve dinleyicinin yüzünü bir dereceye kadar koruma isteği" (Brown & Levinson, 1987; s. 68). Konuşmacı dinleyicinin yüzünü korumak istemiyorsa, örneğin konuşmacının yüze hasar vermeyi özellikle amaç edindiği saldırganlık, şiddet vb. çatışma durumlarında, incelik stratejilerinden söz edilemez. Benzer şekilde, verimli veya acil olma isteği dinleyicinin yüzünü koruma isteğinden fazlaysa yüz göz ardı edilir. Örneğin bir doktorun, hastanın etrafında bulunan kalabalığa "Açılın!" uyarısında bulunması dinleyicilerin engellenmeme isteğini (negatif yüzünü) tehdit edebilecekken, hastanın sağlığı gibi aciliyet gerektiren bir durum söz konusu olduğundan, dinleyici ve konuşmacı tarafından karşılıklı olarak bu tehdit askıya alınır. Dinleyicinin çıkarına olan veya büyük fedakârlık göstermesinin gerekmediği durumlarda (üzülme, gir, otur vb. ifadeler) veya konuşmacının dinleyiciden sosyal olarak oldukça baskın olduğu durumlarda (ör. rütbeli askerlerin emirleri) da açık stratejilerin kullanıldığı görülür.

Düzeltilici eylemler ise konuşmacının aslında böyle bir eylemi amaçlamadığını veya istemediğini bildiren, yüz tehdit edici eylemin şiddetini açıkça en aza indirmeye çalışan

stratejilerdir. Negatif incelik stratejileri dinleyicinin özerklik isteğini kısıtlayan bir eylemin, pozitif incelik stratejileri ise taraflar arasında yakınlık isteğini tehdit eden bir eylemin ihlal ediciliğini en aza indirmeye çalışır. İncelik stratejileri örnekleriyle birlikte Tablo 6'da özetlenmiştir. (Verilen örneklerin strateji türleri bağlam içerisinde değişkenlik gösterebilir.)

Tablo 6

Brown ve Levinson'ın incelik stratejileri (Holtgraves, 2001'den uyarlanmıştır.)

+	İncelik Stratejileri	Alt Stratejiler	Örnek
↑	Gizli	Nitelik ilkesini ihlal	Muhteşem! (ironi)
		Nicelik ilkesinin ihlal	İş hayatım hapisane gibi. (metafor)
		Üslup ilkesini ihlal	Birileri ışığı açık mı bıraktı? (retorik soru)
		İlişki ilkesini ihlal	Marketteki kuyruk bir kilometreydi. (abartı) Susadım. (bir şeyler içmek istediğinde)
↓	Negatif	Geleneksel dolaylılık	Kapıyı kapatabilir misin?
		Varsayımlardan kaçınma	İsterseniz ısı derecesini arttırabilirsiniz.
		Zorlamadan kaçınma	Bence pek doğru değil.
		Çatışmadan kaçınma	Sanırım bugün mağazaya gitme şansın yoktur.
		Borçlu kalma	Biliyorum meşgulsün ama şuna bakabilir misin? Rahatsız ediyorum ama bana yardım eder misin?
↑	Pozitif	Ortak paydada buluşmayı talep etme	Seninle aynı fikirdeyim canım.
		İş birliğini sürdürme	Umarım kaba olduğumu düşünmezsin ama kravatın çok çirkin.
		Dinleyicinin isteğini yerine getirme (somut)	Dolaptan kendime bir bira alsam sorun etmezsin sanırım.
↓	Açık	Nitelik ilkesine uygunluk	Kapıyı kapat.
		Nicelik ilkesine uygunluk	Tamamen haksızsın.
		Üslup ilkesine uygunluk	
		İlişki ilkesine uygunluk	

Yüz ve İncelik Kuramlarında Özür

Sözedimlerin kullanım şekillerinin bağlamsal koşullara göre değişkenlik göstermesi incelikle ilişkilendirilir. Dolayısıyla bir özrün, yalnızca bir sözedim türünün ötesinde incelik olgusu açısından da incelenmesi gerekir. Bir suçun meydana gelmesi, ilgili iki tarafın da yüzüne zarar vererek bir çatışma durumuna sebep olur (Kim, Ferrin, Cooper & Dirks, 2004). Özürler doğası gereği bu çatışmadan doğar ve çatışmayı en aza indirmeye hizmet eder. Dolayısıyla özürler yüz çalışmalarıyla ve incelikle doğrudan ilişkili birçok işleve sahiptir. Buna paralel olarak özürler İncelik Kuramının en önemli üç bileşeninde de karşımıza çıkmaktadır:

1. Konuşmacının pozitif yüzünü tehdit edici eylem olarak özür
2. Dinleyicinin negatif yüzünü tehdit edici eylem olarak özür
3. Negatif incelik stratejisi olarak özür

Görüldüğü üzere, özürler konuşmacı ve dinleyici için yüz tehdit edici bir eylem olduğu gibi aynı zamanda yüz tehdit edici eylemlere karşı bir incelik stratejisi olarak kullanılabilir. Özür dileyen konuşmacı suçunu kabul ederek ve pişmanlığını bildirerek bir dereceye kadar kendi pozitif yüzüne zarar vermeyi kabul eder. Özür karşısında dinleyici ise, konuşmacının kendi pozitif yüzüne zarar vermek pahasına suçunu kabul ettiği eylemin özrünü kabul etme konusunda kendisini kısıtlanmış hisseder ve bunun sonucunda negatif yüzü hasar görebilir.

Negatif incelik stratejilerinden biri olarak özürler ise dinleyicinin negatif yüzünü (engellenmeme / özerklik arzusunu) ihlal eden ya da ihlal edebilecek bir eylem söz konusu olduğunda iyileştirici işlev görür. Bu şekilde bir strateji kullanarak konuşmacı, yüz tehdit edici eylemin gerçekleşmesindeki isteksizliğini veya pişmanlığını bildirir. Brown ve Levinson (1987), özürlerle işlevsel eş değerliliğe sahip dört alt strateji bulunduğunu öne sürer. Bu alt stratejiler örnekleriyle birlikte Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

İncelik stratejilerinde özürler (Brown & Levinson, 1987)

İncelik Stratejisi	Türü	Alt Stratejiler	Örnek
Özür	Negatif	Suçtu kabul etme	Eminim çok meşgulsündür ama... Bunun sıkıcı olduğunu biliyorum ama... Senden büyük bir iyilik isteyeceğim. Umarım bu sizi fazla rahatsız etmez.
		İsteksizliği belirtme	Normalde bunu sana sormazdım ama... Bak, muhtemelen yanlış kişiye geldim ama... Rahatsız etmek/ bölmek istemiyorum ama... İsrardan nefret ederim ama... İtiraf etmek zorunda kaldığım için utanıyorum. Sizi rahatsız etmekten çekiniyorum ama... Beni hiç rahatsız etmedin, biliyorum ama... Umarım bunu söylememe kızmazsınız ama...
		Gerekçeler sunma	Yapabilecek başka kimse düşünmüyorum... Bu dilin tek kelimesini anlamıyorum... Bana bu konuda yardımcı olabilir misiniz, çünkü bunu beceremiyorum/ çünkü sorabileceğim başka kimse yok.
		Af dileme	Affedersiniz ama... Rahatsız ettiğim için üzgünüm...

Tablo 7’de sunulan alt stratejiler ve örnekler, Brown ve Levinson’ın olası bir ihlali gerçekleştirmeden önce gelebilecek özörlere odaklandıklarını göstermektedir. Dinleyicinin engellenmeme / özerklik arzusunu ihlal edebilecek ve böylece negatif yüzüne tehdit oluşturabilecek türden eylemlerin şiddeti bu özörlere aracılığıyla en aza indirgenmeye çalışılır. Bu türden özörlere, Goffman’da (1971) “istekler” olarak, Edmondson’da (1981) “yatıştırıcılar” olarak karşımıza çıkar (bkz. Tablo 3). Ancak özörlere yönelik bu sınıflandırma İncelik Kuramında özörlere kapsamlı bir çok açıdan tartışmaya açar (Holmes, 1990; Lakoff, 2003; Ogiemann, 2009).

İncelik Kuramının özür dilemeye uygulanabilirliğini inceleyen Ogiemann’a (2009) göre, Kuramdaki en temel sorun özörlere tüm işlevleriyle ele alınmamış olmasıdır. Özörlere hem konuşmacının hem dinleyicinin negatif ve pozitif yüz isteklerini kapsayacak şekilde tüm

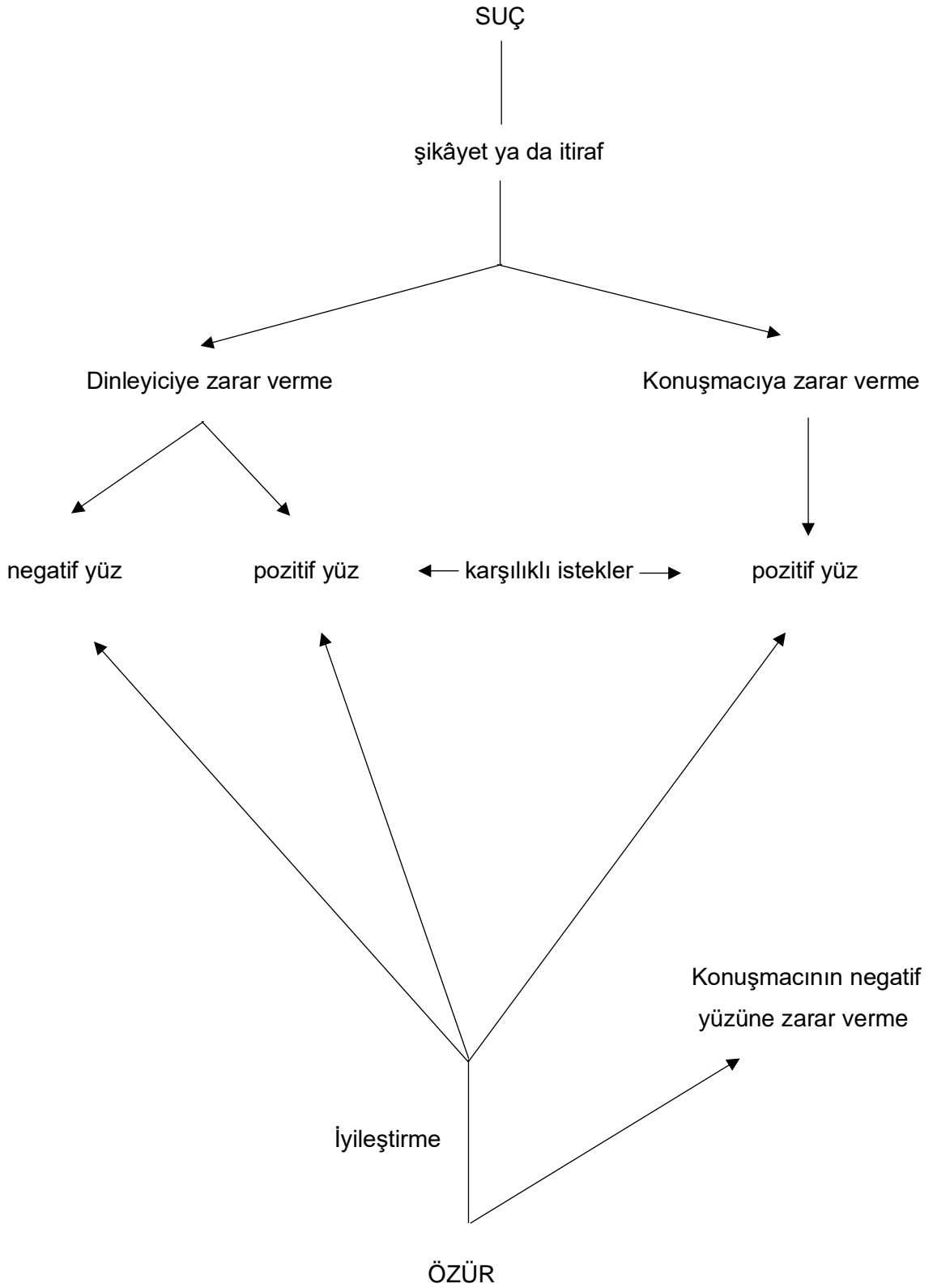
olasılıklar hesaba katılarak analiz edilmemiş, özürlerin yalnızca ihlal öncesi yatıştırma işlevine (disarming apologies) odaklanılarak iş birliğini ve yakınlaşmayı destekleyen ihlal sonrası iyileştirici işlevi (remedial apologies) göz ardı edilmiştir (Ogiermann, 2009). Bu çalışmanın konusu iyileştirici özürler (remedial apologies) ile sınırlandırıldığından yüz yönetiminde iyileştirici özürlerle odaklanan Ogiermann'ın (2009) görüşleri, çalışmanın teorik arka planı açısından önemlidir.

Ogiermann'ın (2009) dikkat çektiği bir diğer konu, özürlerin konuşmacının pozitif yüzünü tehdit edici bir eylem olarak tanımlanması üzerinedir. Brown ve Levinson'a (1987) göre, özür dileyen bir konuşmacı ihlalin sorumluluğunu üstlendiğinden bir dereceye kadar kendi pozitif yüzüne zarar verir. Ogiermann (2009), tüm özürlerin merkezinde özür dileyenin olumlu yüz ihtiyaçları olduğunu öne sürer. Ona göre özür dilemenin altında yatan temel motivasyon dinleyicinin yüzünü iyileştirmek değil, dinleyicinin yüzünü eski haline getirerek kendi olumlu yüzümüzü iyileştirmek, kendi sosyal statümüzü geri kazanmaktır. Dolayısıyla Brown ve Levinson'ın aksine Ogiermann'a (2009) göre konuşmacının pozitif yüzünü asıl tehdit eden, özür dileme eyleminin kendisi değil, suç olarak tanımlanan eylemdir ve özür dilenmedikçe konuşmacının yüzü daha çok zarar görecektir. Ogiermann (2009), bu durumu "Özür dilerken pozitif yüzümüzü riske atmayız, risk altında olan yüzümüzü geri kazanmaya çalışırız." (s. 52) diyerek açıklar. Ancak her özür dileme durumunda konuşmacının yüzü risk altında mıdır? Örneğin, suç eylemini gerçekleştiren kim olduğu dinleyici tarafından bilinmiyorsa ve buna rağmen suçlu özür dileme yoluyla suçunu itiraf ediyorsa suçlunun yine de kaybettiği yüzünü geri kazanmaya çalıştığı söylenebilir mi? Ya da yüz kaybının bireysel (içsel) faktörlerle ötekenden bağımsız da gerçekleşebileceği düşünülebilir mi?

Yüz çalışması ve negatif / pozitif yüz isteklerine yönelik kesin yargılarda bulunmak için çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulsa da Ogiermann'ın (2009) modeli özürlerin yüz yönetimindeki çok yönlü, karmaşık ve zengin doğasına dikkat çekmesi açısından oldukça önemlidir. Şekil 4'te özürlerin yüz yönetimindeki konumu gösterilmektedir.

Şekil 4

Yüz yönetiminde özürler (Ogiermann, 2009)



Özür ve Özür Dileme Stratejileri

Sosyal ilişkilerde tarafların beklentileri karşılayamamasından doğan çatışmalar oldukça yaygındır. Sıklıkla kendimizin veya başkalarının yapmamış olmamızı dilediği bir şeyi yaparız ya da kendimizin ve / veya başkalarının talep ettiği bir şeyi yapmayız, bir başka deyişle, sosyal normları veya rol temelli beklentileri ihlal ederek kasıtlı veya kasıtsız olarak uygunsuz eylemler gerçekleştiririz (Gonzales vd., 1990). Söz konusu eylemlerin uygunluk varsayımlarının güçlü bir belirleyicisi davranışın sosyal olarak arzu edilebilirliği (Jones & Davis, 1965). Ne yapılacağına veya ne yapılması gerektiğine dair varsayımlardan önemli ölçüde sapma gerçekleştiğinde, seyirciler aktörün karakteri veya eğilimi hakkında varsayımlarda bulunmaya daha istekli olurlar (Jones & Davis, 1965).

Sosyal olarak arzu edilebilirliği düşük davranışlar, birtakım kişisel beklentileri karşılamama / karşılayamama veya ihlal durumlarını içerir. Dolayısıyla karşı tarafın bu tür davranışları gerçekleştiren üzerinde olumsuz varsayımlarda bulunması olasıdır. Bu olumsuz varsayımlar ya da potansiyel olumsuz varsayımlar uygunsuz davranışı gerçekleştiren tarafından kendi sosyal kimliğine bir tehdit olarak algılanır. Bu tehditler suçluyu durumu düzelterek sosyal kimliğine olan tehdidi ortadan kaldırmaya veya hasara uğramış sosyal kimliğini yeniden onarmaya iter. Böylece bir özür dileme süreci başlamış olur.

Sosyal normlar sosyal yaptırımlarla desteklenen, ihlal için ceza, uyum için ödül sağlayan bir tür eylem rehberidir (Goffman, 1971; s.124). Bu bağlamda bir özür sosyal normlara uygun olmayan ihlale karşılık yaptırımları ortadan kaldırmayı veya hafifletmeyi amaçlar, kabul edilemez olanı kabul edilebilir kılmaya hizmet eder (Goffman, 1971). Özür yalnızca suçu telafi etme işleviyle bile sosyal olarak arzu edilebilirliği yüksek bir davranış olarak değerlendirilir. Suçlunun özür dilemediği durumlarda suça maruz kalan kişilerin sıklıkla "Bir özür bile dilemedi." diyerek yakındığı görülür. Dinleyicinin yüzü suç nedeniyle zarar görmüştür ve özürün işlevi onu eski haline getirmektir, öyle ki bu beklentinin karşılanamaması muhtemelen başka bir suç olarak yorumlanacaktır (Thomas, 1995; s.12).

Dolayısıyla birçok bağlamda sapkın ve irrasyonel davranış olarak kabul edilecek olan, açıklama gerektiren bir durumda bir özrün ortaya çıkmasından ziyade yokluğudur (Goffman, 1971; s.128).

Schlenker (1981)' e göre özür dilemeler genellikle toplum yanlısı bileşenleri içerir, sosyal kurallar tarafından yönetilirler. Toplumsal normların gerektirdiği durumlarda özür dilemeyen kişi toplumun daha az yetkin bir üyesi olarak görülme riskini taşır (Aijmer, 1995). Özre yönelik tanımlamalardaki ortak görüş, sosyal normların ihlali üzerine olmuştur.

Özürler:

- Normların ihlalinden kaynaklanan dengesizliği ve uyumsuzluğu gidermek amacıyla kullanılan sosyal bir ritüel (Goffman, 1971),
- Bir sosyal normu ihlal ettiğimizde veya gücendirilen kişinin kişisel bir beklentisini yerine getiremediğimizde oluşan yükümlülük (Fraser, 1981),
- Belirli bir eylemde bulunma ya da bulunmama yoluyla sosyal bir normun ihlal edilmesi sonucunda suçluda oluşan yükümlülük (Olshtain ve Cohen, 1983) olarak tanımlanır.

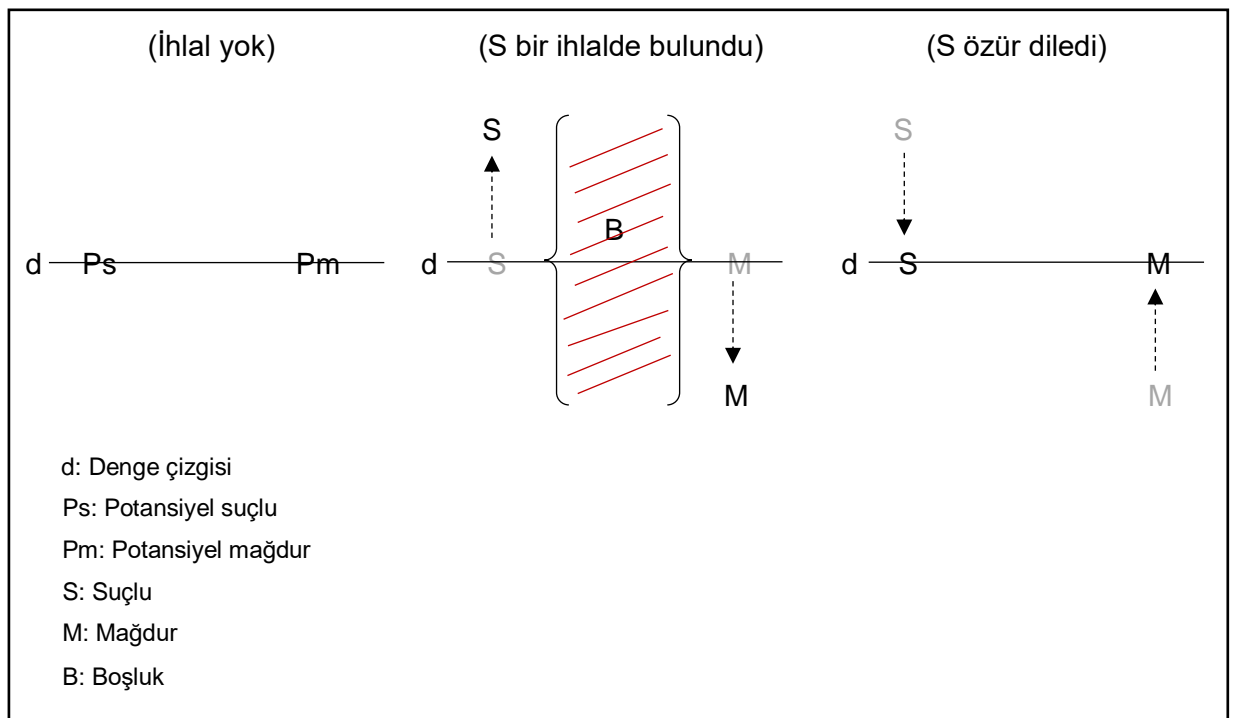
Bununla birlikte sosyal normlar gibi geniş çapta kolektif olarak kabul gören eylemler olduğu gibi küçük gruplarda veya ikili bir ilişkilere özgü rol ve sorumluluklar vardır. “Ne zaman, nasıl, kime, ne için özür dilenir?” sorularını yalnızca sosyal normlar değil bu ilişkilerin benzersiz doğası ve bu ilişkilerden doğacak çatışmalar belirler. Tavuchis'in (1991) etkileşim birimlerine göre özür sınıflandırması, özre yönelik tüm etkileşim türlerini kapsayan bütüncül bir bakış açısını yansıtır:

- a. Bireyden bireye kişilerarası özür (birden bire)
- b. Bireyden kolektife özür (birden çoka)
- c. Kolektiften bireye özür (çoktan bire)
- d. Kolektiften kolektife (çoktan çoka)

Özür tanımlarında bir diğer vurgu sosyal normların ihlali sonucunda ilişkisel uyumun ve dengenin bozulması üzerinedir. Holmes'e (1990; s.159) göre bir özür, "B'nin yüz ihtiyaçlarına yönelik ve A'nın sorumluluk aldığı bir suçu düzeltmeyi ve böylece A ve B arasındaki dengeyi yeniden sağlamayı amaçlayan bir konuşma eylemidir." İhlaller tüm etkileşim birimlerinde bir dengesizlik yaratır. Worthington (2013), bu dengesizliğe "adil olmayan boşluk (injustice gap)" olarak kavramsallaştırdığı bir durumun sebep olduğunu ileri sürer. Boşluk, arzu edilen ideal çözüm ile mevcut durum arasındaki farkı ifade eder (Worthington, 2013). Suçlu, mağdurun arzu ettiği ideal çözümle mevcut durum arasındaki farkı özürler aracılığıyla kapatmaya çalışır. Bir ihlal, ihlali gerçekleştireni yukarı kaldırırken ihlale maruz kalanı aşağı indirerek dengede bozulma meydana getirir. Bu durumda suçlu özür dileyerek kendini aşağı indirir, mağduru da yukarı kaldırır (Exline, Deshea & Holeman, 2007) ve bu sayede mağdurla yeniden dengede buluşmayı hedefler. Boşluk ortadan kalktığında ve denge yeniden sağlandığında mağdurun özrü kabul etme ve suçluyu affetme olasılığı daha yüksek olacaktır (Ohbuchi, Kameda ve Agarie, 1989; Tavuchis, 1991). Şekil 5'te suçlu ve mağdur arasındaki ilişkinin denge durumları gösterilmiştir.

Şekil 5

İhlal ve özür esnasında suçlu ve mağdur arasındaki denge durumu



Suçlunun eylem ve tutumları mağdurun arzu ettiği ideal çözümden ne kadar uzaklaşırsa boşluk o denli büyüyecek, ilişkideki denge durumu o denli bozulacaktır. Örnek vermek gerekirse, A kişinin B kişinin aracına çarparak onu maddi bir zarara uğrattığını varsayalım. B kişisi zararın karşılanmasını bekliyorsa ve buna karşılık A kişisi maddi zararı karşılama teklifinde bulunmadan yalnızca "Pardon." demişse bu durumda boşluk büyüktür ve A ile B kişisi arasındaki ilişkisel uyumun dengeye ulaşması zor olacaktır. Başka bir örnek vermek gerekirse, A kişisi kalabalık bir caddede yürürken farkında olmadan B kişisine hafifçe temas etmiş olsun. Buna karşılık A kişisi "Çok çok özür dilerim, ne yapacağım şimdi ben? Çok üzgünüm, bunu nasıl telafi ederim? Normalde hiç böyle şeyler yapmam ama nasıl oldu bilmiyorum." diyor. Çok büyük ihtimalle B kişisi bu durumda yalnızca "Pardon." ile yetinebilecekken aldığı bu tepkiyle şaşkınlığa uğrayacak, belki de bir tuhafılık olduğunu düşünecektir. Her iki örnekte de suçlunun verdiği tepkiler mağdurun arzu ettiğinden farklıdır. İlk örnekte boşluğun kapanması için A kişisi B kişisini yeterince yukarı çıkarmamıştır, ikincisinde ise A kişisi kendisini gereğinden fazla aşağı indirerek B kişisini gereğinden fazla yukarı çıkarmıştır.

Örneklere de görüldüğü üzere, özürün her formu mağdurun arzu ettiği ideal çözüm olmayabilir. Dengeye ulaşmada bağlamın belirleyici rolü göz ardı edilmemelidir. Mağdurun arzu ettiği ideal çözümün ipuçları bağlamda gizlidir. Buradan yola çıkarak, bağlamın sunduğu ipuçlarından yararlanarak dil kullanımını şekillendirebilenlerin iletişimsel gücü açıkça görülmektedir. Özür, ilişkisel uyumu yeniden sağlamada etkili olabilmesi için durumun doğasına uyacak şekilde özel olarak hazırlanmalıdır (Darby & Schlenker, 1982). Bu sebeple özür dilerken yararlanılan birçok strateji ve alt strateji mevcuttur.

Özür dileme stratejileri, insanların iletişimsel amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları semantik stratejilerdir (Aijmer, 1996; s.81). Özür dileme stratejileri için çeşitli sınıflandırma sistemleri geliştirilmiştir. Bu taksonomiler çoğunlukla yabancı dil öğrencilerinin pragmatik becerilerini karşılaştırmalı incelemek amacıyla ana dili konuşucularından elde edilen veriler aracılığıyla oluşturulmuştur. Taksonomilerde yer

verilen stratejiler genel bir tutarlılık gösterse de sınıflandırma biçimlerinde nicel ve nitel çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Özür araştırmalarında yaygın olarak tartışılan konulardan biri, bir özrün hangi ifadelerle sınırlandırılacağına yönelik olmuştur. Açık özürler (özür dilerim, pardon, affedersin vb.) ile hesaplar (mazeret, gerekçe, açıklama) aynı işlevi mi görür, açık özürler olmaksızın suça yönelik bir mazeret veya gerekçe bir özür olarak kabul edilebilir mi? gibi sorular gündeme gelmiştir. Önceki bölümlerde detaylandırılmış olan bu tartışmalar özür dileme stratejilerinin kategorizasyonunu da etkilemiştir. Bu bölümde sözedim araştırmalarında öne çıkan özür dileme stratejilerine yönelik sınıflandırmalara yer verilmiştir.

Fraser'ın (1981) Sınıflandırması

Fraser (1981) öncelikle özürleri, bir özrün gerçekleşebilmesindeki temel koşulları konuşmacı (özür dileyen) üzerindeki varsayımlar üzerinden analiz eder. Konuşmacılar bu varsayımlardan tamamını taşıyabileceği gibi birini ya da birkaçını ihlal edebilir. Koşullarından biri veya birkaçı ihlal edildiğinde, özür geçersiz ve hükümsüz olmasa da kusurlu ya da samimiyetsiz hale gelebilir (Fraser, 1981). Konuşmacının suça ilişkin algı ve inançlarını yansıtan bu varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- a. Konuşmacı, eylemin konuşma zamanından önce gerçekleştiğine inanmaktadır.
- b. Konuşmacı, eylemin dinleyiciyi kişisel olarak gücendirdiğine inanmaktadır.
- c. Konuşmacı, eylemden en azından kısmen sorumlu olduğuna inanmaktadır.
- d. Konuşmacı, dinleyiciyi gücendiren eyleminden dolayı gerçek bir pişmanlık duymaktadır.

Fraser'a (1981) göre, özrün gerçekleşmesindeki bu temel varsayımları asgari düzeyde sağlayan konuşmacılar özür dileme stratejilerini kullanabilir. Fraser'ın (1981) özür dileme stratejileri sınıflandırması örnekleriyle birlik Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8*Özür dileme stratejileri (Fraser, 1981)*

No	Strateji	Örnek
1	Özür dilediğini ilan etmek	... için özür dilerim.
2	Özür dileme yükümlülüğünü bildirmek	... için özür dilemeliyim.
3	Özür dilemeyi teklif etmek	... için özür dilemek istiyorum.
4	Dinleyiciden özrünü kabul etmesini istemek	... için lütfen özrümü kabul edin. ... için özür dilemeye izin ver. ... için özrümü kabul eder ederseniz sevinirim.
5	Suçtan dolayı pişmanlığını ifade etmek	... için (gerçekten / çok / fazlasıyla) üzgünüm. ... için (gerçekten / çok / fazlasıyla) pişmanım.
6	Suç için af dilemek	... için lütfen bağışlayın. ... için pardon. ... için kusura bakmayın. ... için affedersiniz.
7	Suç teşkil eden eylemin sorumluluğunu kabul etmek	... benim hatamdı. ... yapmam aptalcaydı.
8	Benzer bir suç teşkil eden eylemin tekrarlanmayacağını vaat etmek	Söz veriyorum, bir daha olmayacak.
9	Telafi teklif etmek	Lütfen verdiğim zararı karşılamama izin ver.

Fraser (1981), özür dileme stratejilerinden ilk dört stratejiyi (özür dilediğini ilan etmek, özür dileme yükümlülüğünü bildirmek, özür dilemeyi teklif etmek, dinleyiciden özrünü kabul etmesini istemek) doğrudan stratejiler olarak sınıflandırır. Ancak özrünü açıkça ilan edildiği ilk stratejinin en doğrudan strateji olduğunu belirterek bu stratejiyi doğrudanlık düzeyi bakımından diğerlerinden ayrı tutar. Bununla birlikte Fraser (1981) özür dileme yükümlülüğünün bildirildiği, özür dilemenin teklif edildiği ve dinleyiciden özrünü kabul edilmesinin istendiği stratejilerin kullanımında konuşmacı niyetinin özür dilemekten başka bir şey olduğu olasılığını çok düşük olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu stratejilerin

özürün ilanı kadar doğrudan ve açık bir özür dileme stratejisi olmasa da o düzeye yakın stratejiler olduğu söylenebilir. Suçtan dolayı pişmanlığın ifade edilmesi, suç için af dilenmesi, suçun sorumluluğun kabul edilmesi, suçun tekrarlanmayacağını vaat edilmesi ve suçun telafisinin teklif edilmesi stratejileri ise dolaylı stratejiler olarak sınıflandırmıştır (Fraser, 1981).

Fraser (1981), özür dileme stratejilerinin yanı sıra bir özür alıcısından öze gelebilecek yanıtları da sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma özrü yalnızca bir konuşmacı özelinde ele almaktan öte dinleyici tepkisini de dahil ederek bir konuşma modeli içerisinde bütün olarak inceleyen çalışmalar için önemli görülür. Tablo 9'da Fraser'ın (1981) özrü yanıtlama stratejileri sınıflandırması gösterilmektedir.

Tablo 9

Özrü yanıtlama stratejileri (Fraser, 1981)

No	Strateji	Örnek
1	Konuşmacının özür dileme yükümlülüğünü reddetme	Özür dilemene gerek yok.
2	Saldırıyı inkâr etme	Gerçekten önemli değil, üzgün değilim.
3	Konuşmacıyı özrü için takdir etme	Endişeniz için teşekkür ederim.
4	Konuşmacının sorumluluğunu reddetme	Senin elinde değildi.

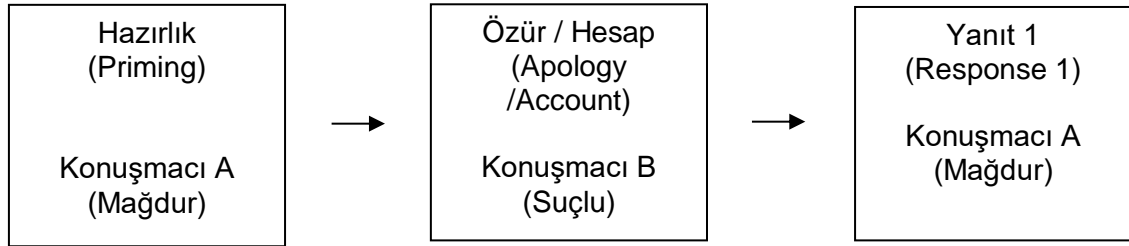
Owen'ın (1983) Sınıflandırması

Owen (1983), "Apologies and Remedial Interchanges" kitabında özürlerin sözedimsel özelliklerini ikinci planda tutarak, doğrudan Goffman'ı temel alır ve özürleri bir tür iyileştirici değiş tokuşlar (remedial exchanges) olarak tanımlar. Owen (1983) modelinde özürleri bağımsız sözedimleri olarak analiz etmek yerine; söz alma, konuşmayı başlatma / sonlandırma vb. bileşenleri ile birlikte bir konuşma döngüsü içinde ele alır. Bu yaklaşım

suçludan gelebilecek özür dileme stratejilerinin yanı sıra suçlayandan gelebilecek stratejileri de içeren kapsamlı bir incelemeyi gerektirir. Buradan yaklaşımla Owen (1983) bir özür dileme söz konusu olduğunda, tipik olarak, katılımcıların sırasıyla aşağıdaki şemada gösterildiği üzere bir konuşma döngüsü içerisine girdiğini öne sürer:

Şekil 6

İyileştirici hareketler (Remedial Moves) (Owen, 1983)



Goffman (1971), iyileştirici hareketler söz konusu olduğunda yaygın olarak yapılan ancak her zaman geçerli olmayabilecek bir varsayıma dikkat çeker. Temel iyileştirme döngüsünü tanımlarken genel olarak suçlunun ilk hareketi yaptığı varsayılmıştır ancak mağdur, beklenen iyileştirme çalışmasının gelmediğini tespit ettiğinde yapılması gereken işe dikkat çekecek şekilde hareket edebilir (Goffman, 1971; s.189). Buradan hareketle Owen (1983), özür dileme sürecini doğrudan suçlunun özrüyle başlatmaz, öncelikli olarak mağdurdan gelebilecek ön hazırlık hareketlerine (priming moves) dikkat çeker. Ön hazırlık hareketleri şikayetçinin sorunları belirttiği, düzeltmeler yaptığı, sözlü ya da sözsüz özre olan ihtiyacına işaret ettiği aşamadır.

Bir iyileştirici değiş tokuş döngüsü aşağıdaki adımları içerir:

1. Hazırlık (primary): Mağdurun istenmeyen davranışa dikkat çekerek suçluya meydan okuması
2. Çözüm (remedy): Suçluya suçunu düzeltme ve kendini yeniden ifade etme şansının verilmesi
3. Rahatlama (relief): Teklifin mağdur tarafından kabul edilmesi

4. Takdir (appreciation): Bağışlanan kişinin, kendisini bağışlama hoşgörüsünde bulunanlara minnettarlığının ve memnuniyetinin bir işareti olarak teşekkür etmesi (Goffman, 1967; Owen, 1983; s.12).

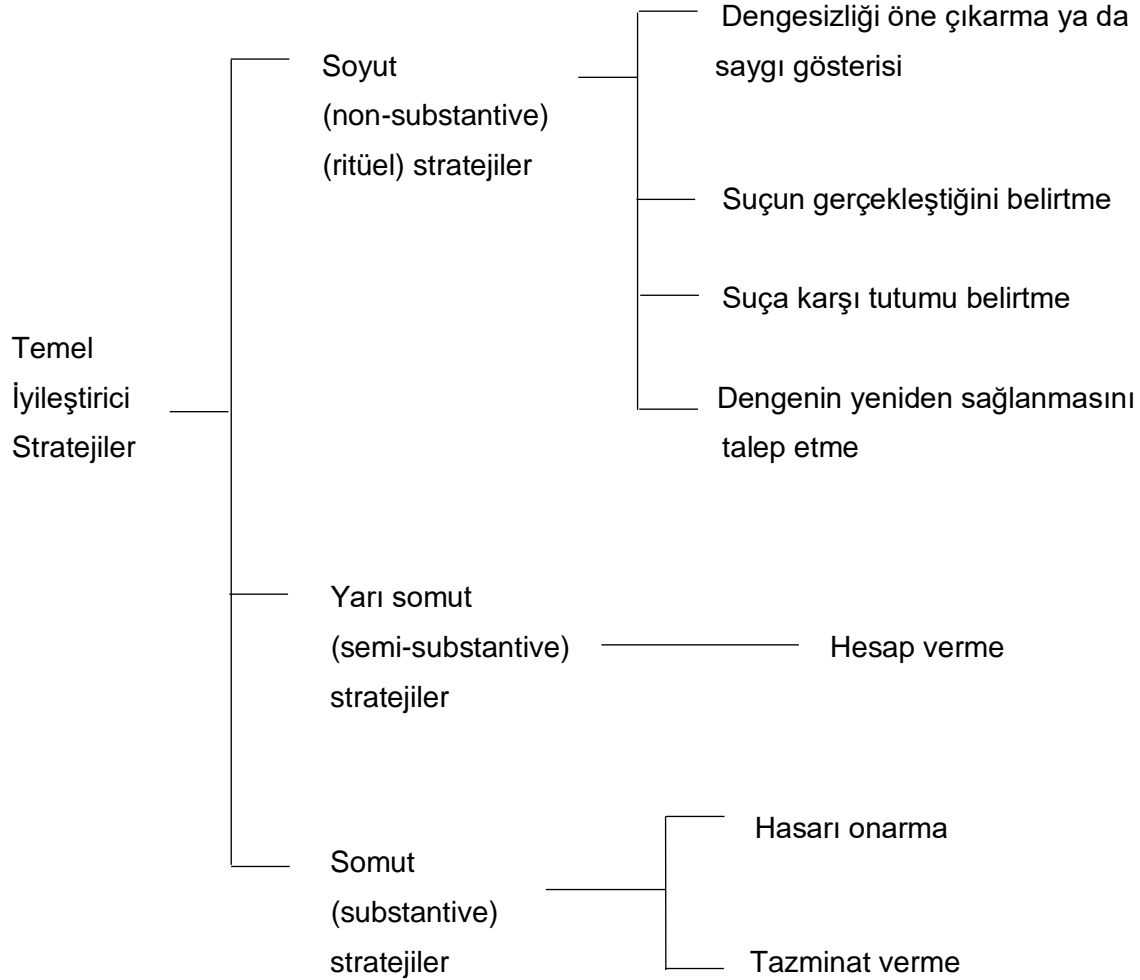
Bu döngüde yer alan iyileştirici hareketler, ilişkilerde suçun meydana getirdiği dengesizlik durumunu ortadan kaldırmayı hedefler (bkz. Şekil 5). Ancak daha önce de belirtildiği gibi, bazı durumlarda yukarıdaki dört adımın bir paket şeklinde sabit ve sıralı olarak gerçekleştirilmesiyle denge sağlanmayabilir. Bu durumda iyileştirici hareketler denge yeniden sağlanana dek yinelemelerle, zincirleme reaksiyonlarla ve düzeltmelerle sürmeye devam eder (Owen, 1983). Örneğin suçlu, özrünü mağdura yeterli gelmediği durumlarda özrünü tekrarlayabilir veya suçun ciddiyetinin gerektirdiğinden yoğun bir özür dileyerek rollerin tersine dönmesine sebep olarak mağduru iyileştirici yanıtı tekrar etmeye, hatta özür dilemeye bile yöneltebilir.

Owen (1983), konuşma döngüsünde çözüm (remedy) adımında suçludan gelebilecek temel iyileştirici stratejileri sınıflandırmıştır. Şekil 7'de görüldüğü üzere suçlu tarafından gelebilecek iyileştirici hareketler soyut, yarı somut ve somut olmak üç düzeyde gerçekleşir. Suçlu dengesizlik yaratan durumdan bahsederek; suçun sonuçlarını kabul ettiğini / fark ettiğini gösterir, ya da en azından, eyleminin önemini kavrayamayacak kadar sosyal olarak yetersiz olmadığının mesajını verir (Owen, 1983). Bunun yanı sıra suçlu bir saygı gösterisiyle yarattığı dengesizlikten dolayı kendini mağdurun merhametine bırakmış gibi gösterebilir. Suçun gerçekleştiğini belirtirken ise suçun sonuçlarına odaklanmak yerine suçun kendisini ön plana çıkarır. Suça karşı pişmanlık, rahatsızlık, sıkıntı, utanç vb. tutumları ifade etmek dengesizliğe dikkat çekme ve suçun gerçekleştiğini belirtme stratejilerinden daha etkili görülmektedir (Owen, 1983). Bu strateji mağdurun dengeyi yeniden kurma konusunda istekli olduğunu gösterdiği kritik bir adımdır. Sonrasında gelen dengeyi yeniden sağlama talebi ise kısaca bağışlanma talebi olarak açıklanabilir. Bu strateji; mağdura doğrudan bir talep olarak iletildiği için reddedilme riski nedeniyle, kendi grubu

içerisinde yüzü tehdit etme düzeyi en yüksek strateji olarak değerlendirilmiştir (Owen, 1983). Genellikle suçlunun kendi yüzünü riske atmasını gerektiren ciddi suçlar için kullanılır.

Şekil 7

Suçlunun temel iyileştirici hareket stratejileri (Owen, 1983)

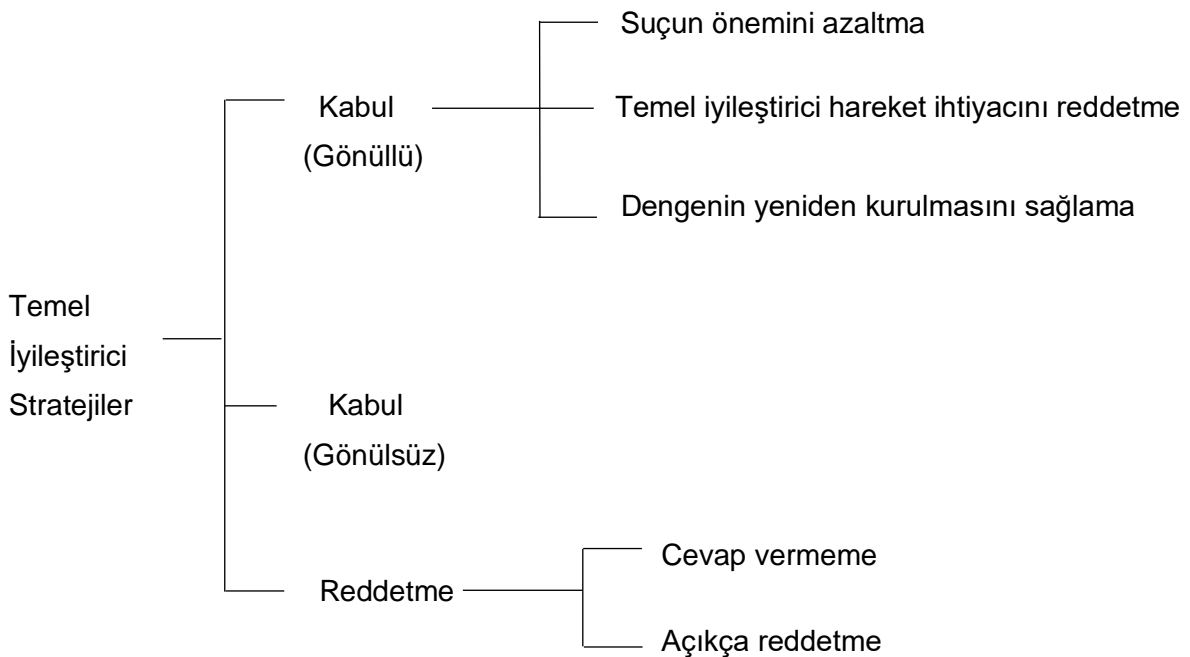


Soyut ve somut stratejiler arasında yarı soyut bir strateji olarak kategorize edilen hesaplar ise suçun alternatif bir yorumla yeniden sunulmasıdır. Suçlu bu yolla dengeyi yeniden inşa etmeye çalışır. Ancak tek başına kullanılan hesaplar alıcıdaki özür ihtiyacını tamamen ortadan kaldırmayabilir. Çünkü bazı durumlarda tek başına bir hesap verme stratejisi suçlunun suçun sorumluluğunu üstlendiği anlamına gelmeyebilir. Bu sebeple hesapların özürlerle birlikte kullanımı yaygın görülür (Owen, 1983; Trosborg, 1995). Onarım ve tazminat teklifleri ise sözel olmayan stratejiler olarak değerlendirildiği için somut

stratejiler arasında yer alır. Hediye vermek, zararı karşılamak gibi çoğunlukla kültüre özgü, çok çeşitli onarım ve tazmin stratejileri bulunmaktadır. Ek olarak Owen (1983), suçludan gelebilecek çözüme (remedy) karşılık mağdurdan gelebilecek olası rahatlatıcı hamlelere (relief) yönelik Fraser'ın (1981) özrü yanıtlama stratejilerine benzer bir sınıflandırma da ortaya koymuştur.

Şekil 8

Mağdurun temel iyileştirici hareket stratejileri (Owen, 1983)



Özrü kabul stratejileriyle mağdur suçlunun özrünü yeterli bulduğunu, dengeyi yeniden sağlamak için istekli olduğunu ve çaba gösterdiğini bildirir. Aşağıda verilen örnekler özrü kabulünde kullanılabilecek stratejileri göstermektedir:

- A: Erken geldiğim için özür dilerim.
B: Hayır, her şey yolunda. Erken değil ki. (Özür ihtiyacını reddetme)
- A: Tüm bozukluklarını aldığım için özür dilerim.
B: Hayır, hiç önemli değil. (Suçun şiddetini en aza indirme)
- A: Bunun için özür dilerim.
B: Senin hatan değil. (Suçlamayı kaydırma) (Owen, 1983; s.62-78)

Trosborg'un (1995) Sınıflandırması

Trosborg (1995) özür yükümlülüğü doğuran bir durumu şikâyetçi, şikâyet edilen ve şikâyet edilebilir durum (suç) açısından incelemeye alır. Trosborg'a (1995) göre, şikâyet ve özür eylemleri çoğunlukla birlikte ve ardışık gerçekleşen eylemler gibi görünse de biri olmadan diğerinin gerçekleşmesi de olasıdır. Örneğin şikâyet edilenin suçun sorumluluğunu üstlenmemesi durumunda bir şikâyeti özür takip etmeyebilir. Alıcının şikâyet etmediği, yalnızca özür dileyenin gerçekleştirdiği eylemi suç olarak gördüğü durumlarda ise suçlu bir şikâyet olmadan özür dileyebilir. Veya suçlu potansiyel suç olarak gördüğü bir eylem için eylem henüz gerçekleşmeden de özür dileyebilir. Trosborg (1995), bu olasılıkları dikkate alarak özür dileme yükümlülüğü oluşturabilecek durumlarda suçlunun suça yönelik geliştirebileceği dört tür tutum öne sürer ve özür dileme stratejilerini buna göre sınıflandırır. Trosborg'a (1995; s.17) göre bu tutumlar aşağıdaki gibidir:

- a. Suçlu, suçun gerçekleştiğini inkâr eder.
- b. Suçlu, suçun sorumluluğunu üstlenmez.
- c. Suçlu, suçun sorumluluğunu kısmen üstlenir.
- d. Suçlu, suçun sorumluluğunu üstlenir.

Trosborg'a (1995) göre şikâyet edilen kişi, suçun sorumluluğunu üstlenmediği durumlarda suçun gerçekleştiğini inkâr edebilir. Bu yönde argümanlara başvurarak ve çeşitli ikna stratejileriyle argümanlarını destekleyerek suçun varlığını açıkça reddedebilir ya da şikâyeti görmezden gelme, konuyu değiştirme gibi yollarla örtük olarak da suçun varlığını inkâr edebilir. Suçlunun suçun varlığını inkâr etmemesi suçun sorumluluğunu üstlendiği anlamına gelmemelidir (Trosborg, 1995). Suçlu suçun varlığını kabul etse de suçu meşrulaştırmak için gerekçeler sunabilir, bir başkasını ya da şikâyetçinin kendisini suçlayarak suçun sorumluluğunu almaktan kaçınabilir. Suçlu, suç olarak tanımlanan davranışı üzerine yeterli bir savunmaya sahip değilse genellikle bu tür stratejiler kullanmaya eğilimlidir (Trosborg, 1995). Trosborg (1995), suçun gerçekleştiğinin inkâr edilmesi ve suçun sorumluluğunun üstlenilmemesi durumlarını bir özür gerçekleşmesi için gerekli

temel koşulları ihlal ettiğinden kategori dışı bırakır. Suçun inkâr edilmesi veya suçun sorumluluğunun üstlenilmemesi durumunda suçlunun başvurabileceği stratejiler Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 10

Suçun inkâr edildiği durumlarda başvurulabilir stratejiler (Trosborg, 1995)

Kategori 0. (Opting Out)		
No	Strateji	Örnek
0.1.	Açık İnkâr	Bu konuda hiçbir şey bilmiyorum. Sizi temin ederim ki... Böyle bir şey yapmayacağımı biliyorsun.
0.2.	Örtük İnkâr	(Görmezden gelme / konuyu değiştirme)

Tablo 11

Suçun sorumluluğunu üstlenilmediği durumlarda başvurulabilir stratejiler (Trosborg, 1995)

Kategori 0. (Opting Out)		
No	Strateji	Örnek
0.1.	Meşrulaştırma	Böyle şeyler hep olur.
0.2.	Şikayetçiyi suçlama	Dikkat etsene.
0.3.	Bir başkasını suçlama	Her şey onun yüzünden.

Bazı durumlarda suçlu suçun sorumluluğunun kısmen üstlenir. Suçun sorumluluğuna yönelik bu tür bir tutum geliştiren suçlu, suçunu kabul etmesine rağmen koşulları öne sürerek kendisini haklı çıkarmak ister veya bir başkasını suçlayarak suçun sorumluluğunu üzerinden uzaklaştırmaya çalışır. Trosborg (1995), “kaçamak (evasive) özürler” olarak adlandırdığı bu stratejileri, suçun sorumluluğunun kabul edilmediği durumlarda kullanılan stratejilere daha yakın bulur. Suçun sorumluluğunun kısmen üstlenildiği durumlarda başvurulabilir stratejiler Tablo 12’de gösterilmektedir:

Tablo 12

Suçun sorumluluğunun kısmen üstlenildiği durumlarda başvurulabilir stratejiler (Trosborg, 1995).

Kategori 1. Kaçamak (Evasive) Stratejiler		
No	Strateji	Örnek
1.1	Suçü küçültme	Ne önemi var ki? / Bu önemli bir şey değil. / Dünyanın sonu değil ya.
1.2.	Koşulları öne sürme	Bunu herkes yapar.
1.3.	Başkasını suçlama	Onun yüzünden oldu.

Suçlunun suçun sorumluluğunu üstlendiğini bildirdiği stratejiler özür dileme stratejileridir (Trosborg, 1995). Sorumluluğun üstlenilmesi konuşmacının yüzünü tehdit edeceğinden bu, konuşmacı için zorlayıcı olabilir. Özürler büyük çoğunlukla dinleyiciyi destekleyici, konuşmacıyı küçük düşürücüdür (Edmondson & House, 1981). Bu sebeple konuşmacılar suçun sorumluluğunu kabul ettiklerini bildirmek için çeşitli stratejilere başvurur. Trosborg (1995) bu stratejileri dolaylı, doğrudan ve iyileştirici destek olarak üç kategoride sınıflandırır. Suçun sorumluluğunun üstlenildiği durumlarda başvurulabilir stratejiler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Suçun sorumluluğunun üstlenildiği durumlarda başvurulabilir stratejiler (Trosborg, 1995)

Kategori 2. Dolaylı (Indirect) Stratejiler		
No	Strateji	Örnek
2.1.	Sorumluluğun kabulü	
2.1.1	Örtük kabul	Belki de böyle yapmamalıydım.
2.1.2	Açık kabul	Bunu yapmayı unuttuğumu kabul ediyorum.
2.1.3.	Niyet eksikliğini ifade etme	Öyle demek istemedim.
2.1.4.	Yetersizliğini ifade etme	Kafam karışmıştı. / Böyle şeylerde kötüyüm, biliyorsun.
2.1.5.	Utandığını ifade etme	Buna sebep olduğum için çok utanıyorum.

2.1.6.	Suçlamayı kabul ettiğini açıkça ifade etme	Tamamıyla benim hatamdı. / Beni suçlamakta haklısınız.
2.2.	Açıklama / Hesap verme	
2.2.1.	Örtük açıklama / hesap verme	Biliyorsun, böyle şeyler hep olur.
2.2.2.	Açık açıklama / hesap verme	Özür dilerim geciktim, arabam arızalandı.

Kategori 3. Doğrudan (Direct) Stratejiler

No	Strateji	Örnek
3.1.	Özrü ifade etme	
3.1.1	Pişmanlık ifadesi	Üzgünüm.
3.1.2.	Özür ifadesi	Özür dilerim.
3.1.3.	Bağışlanma talebi	Affedersiniz. / Bağışlayın beni. / Pardon.

Kategori 4. İyileştirici Destek (Remedial Support) Stratejileri

No	Strateji	Örnek
4.1.	Dinleyici için endişe duyma	İyi misiniz? / Her şey yolunda mı?
4.2.	Vaat etme	Bir daha olmayacak, söz veriyorum.
4.3.	Onarım teklifi	
4.3.1.	Onarım	Temizliği için ödeme yapacağım.
4.3.1.	Tazminat	Bunun yerine benim elbisemi ödünç alabilirsin.

Trosborg (1995), özellikle suçun şiddetinin yüksek olduğu durumlarda konuşmacıların özrünü dinleyici üzerindeki etkisini arttırmak için çeşitli ek stratejilere başvurduğunu öne sürer. Bu stratejiler, alıcının algısında suçun şiddetini hafifleten ve özrünü işlevselliğini arttıran stratejilerdir (Trosborg, 1995). İç nitelime (internal modification) olarak adlandırılan bu stratejiler Tablo 14'te gösterilmiştir:

Tablo 14

İç niteleme (Internal Modification) (Trosborg, 1995)

No	Strateji	Örnek
5.1.	Ton azaltıcı (Downtoners)	Sadece / yalnızca beş dakikalığına ayrıldım.
5.2.	Azaltıcılar (Understaters)	Biraz / bir saniye / çok değil.
5.3.	Sınırlayıcılar (Hedges)	Bir şekilde / her nasılsa kendime engel olamadım.
5.4.	Öznelleştiriciler (Subjectivizers)	Bence / sanırım / benim görüşüme göre...
5.5.	Pekiştiriciler (Intensifiers)	Çok / gerçekten / fazlasıyla / oldukça üzgünüm.
5.6.	Kararlı yükselticiler (Commitment upgraders)	Buna aldırmayacağına emindim / kesindi.
5.7.	Övgüler (Cajolers)	Senin de bildiğin / gördüğün gibi.
5.8.	İtirazlar (Appealers)	Tamam mı? / Sence de öyle değil mi?

Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984) Sınıflandırması

Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984), öncelikle özür dileme eyleminin gerçekleşmesindeki ön koşulları tanımlar. Aşağıdaki koşullar sağlandığı takdirde konuşmacı özür dileme stratejilerine başvuracaktır:

- a. Konuşmacı x yaptı veya x yapmaktan kaçındı (veya x yapmak üzere).
- b. X yalnızca konuşmacı, yalnızca dinleyici, hem konuşmacı hem dinleyici veya üçüncü bir kişi tarafından bir sosyal normun ihlali olarak algılanıyor.
- c. X olaya karışan taraflardan en az biri tarafından dinleyiciyi bir şekilde etkileyen, rahatsız eden veya ona zarar veren bir eylem olarak algılanıyor.

(Blum-Kulka & Olshtain,1984; s.206)

Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984) öne sürdüğü bu koşullar hangi şartlarda özür dilendiğine dair bir kurallar dizini olarak anlaşılmalıdır. Çünkü, sosyal bağlamın değişkenlerine bağlı olarak, bu koşullar dışında da konuşmacılar özür dileyebilir. Örneğin konuşmacının özür dilemesi gerektiğini düşünmediği durumlarda ironi olarak özür dilediği

de (sarcastic apologies) (Murphy, 2014) görülür. Blum-Kulka ve Olshtain (1984), ironik özürleri çalışma kapsamına dahil etmemiştir. Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984), etkileşimdeki katılımcıların en az biri tarafından, eylemin sosyal bir ihlal olarak algılandığı Blum-Kulka ve Olshtain'e (1984) göre, bu türden bir özür dileme sürecinde konuşmacılar Tablo 15'te gösterilen özür dileme stratejilerinden yararlanırlar.

Tablo 15

Özür sözedim seti (Apology speech act set) (Blum-Kulka & Olshtain,1984)

Strateji Türü	Strateji	Alt Strateji	Örnek
Doğrudan	Özür ifadeleri	Özür sunma Pişmanlığı ifade etme Bağışlanma talebi	Üzgünüm Özür dilerim. Affedersiniz. Bağışlayın.
Dolaylı	Açıklama / hesap verme	Açık Örtük	Otobüs gecikti. Sabahları trafik çok yoğun.
Dolaylı	Sorumluluğu üstlenme	Yetersizliğini ifade etme Açıkça kendini suçlama	Çok unutkanımdır. Beni bilirsin, asla zamanında yetişemem. Benim hatam / suçum.
Dolaylı	Onarım teklifi	Detaylandırılmış Detaylandırılmamış	Zararı karşılayabilirim. Ne yapabileceğime bakayım.
Dolaylı	Vaatte bulunma		Bir daha olmayacak.

Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984), özür dilemek için kullanılan sözedim yapılarını (özür dilerim, üzgünüm, pardon, affedersiniz, bağışlayın vb.) Edimsöz Gücü Belirtme Araçları (Illocutionary Force Indicating Devices / IFID) olarak adlandırır. Bir IFID geleneksel olarak bir ifadenin edimsel gücünü gösteren veya sınırlayan dilsel bir öge olarak anlaşılır (Searle ve Vanderveken 1985). IFID'lar özür dileme stratejileri arasından en doğrudan strateji olarak kabul edilir. Konuşmacı bu sözedim yapılarıyla birlikte suça yönelik bir açıklamada bulunabilir, kendini suçlayarak veya kendi yetersizliğini ifade ederek suçun sorumluluğunu üstlenebilir, verdiği zararı telafi etmek için teklifte bulunabilir veya bir daha suçun tekrarlanmayacağına dair sözler verebilir (Blum-Kulka & Olshtain, 1984). Bu

stratejiler kendi başlarına kullanılabilirdi gibi çeşitli kombinasyonlarda diğer özür dileme stratejileriyle birlikte kullanımı da sıklıkla görülür.

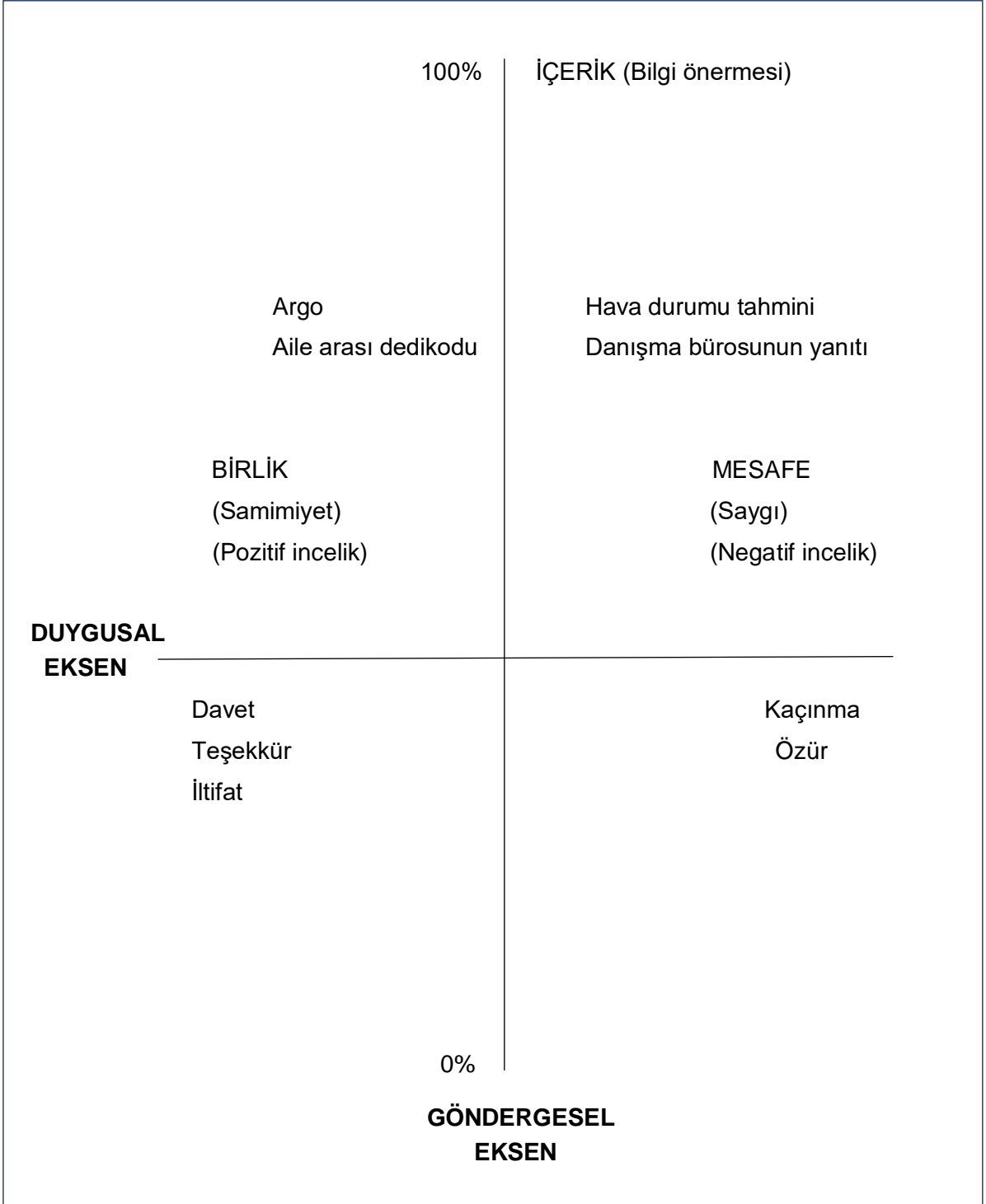
Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984), CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realization Project) çalışması kapsamında sekiz dilde kullanılan özür dileme stratejilerini inceleyerek kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyar. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan özür sözedim seti farklı dillerde ortak kullanılan özür dileme stratejilerini içerir. Dolayısıyla Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984) özür dileme stratejileri sınıflandırmasının, yalnızca İngilizce derlem tabanlı çalışmalara dayalı yapılan sınıflandırmalarına göre, kültürlerarası geçerliliği daha yüksektir. Bu sebeple farklı dillerde özür dileme stratejilerini inceleyen araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir kodlama sistemi haline gelmiştir.

Holmes'ün (1990) Sınıflandırması

Holmes (1990), özürlerin de diğer etkileşim birimleri gibi göndergesel ve duygusal olmak üzere kesişen iki boyutta analiz edilmesi gerektiğini belirterek Etkileşim Analizi Modelini önerir. Etkileşim Analizi Modeli, göndergesel / önermesel (referential) ve duygusal / sosyal (affective) ekseninden oluşan iki boyutlu bir grafiktir. Model, etkileşimin iki temel boyutuna odaklandığından konuşma analizlerine bütüncül bir yaklaşım sunar ve etkileşimdeki iki önemli boyutun karşılıklı bağımlılığını temsil etmesi açısından önemlidir (Holmes, 1990). Ayrıca potansiyel olarak hem içeriğin hem de duygunun eş zamanlı incelenmesine izin verdiği için etkileşimin analizini kolaylaştırır (Holmes, 1990; s.157). Özürler katılımcıların hangi etkileşimsel boyuta vurgu yaptıklarına bağlı olarak grafikte farklı noktalarda konum alır. Sözcenin eksenindeki konumu, sözcenin ne düzeyde bilgi içerdiğine ve eş zamanlı olarak duygusal anlamına işaret eder. Holmes'ün (1990) Etkileşim Analizi Modeli Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9

Etkileşim analizi modeli (Holmes, 1990)



Şekil 9'daki grafikte her bir çeyrek alan etkileşimsel alanları temsil etmekte olup herhangi bir sözce vurgu yaptığı boyutlara bağlı olarak bu alanlardan birinde yer alabilir. Gönderimsel eksen bir sözcenin önermesel içeriğinin %0 ile %100 arasındaki düzeyini yansıtır. Gönderimsel ekseninde yukarı doğru çıkıldıkça (yüzdeler arttıkça) önermenin

bilgi düzeyi artmaktadır. Duygusal eksen ise, gönderimsel ekseninde olduğu gibi maksimumdan minimuma doğru bir etki göstermez. Duygusal eksen boyunca farklı noktalar, farklı duygulanım türlerini ve konuşmacının dinleyicinin pozitif / negatif yüz ihtiyaçlarını dikkate alma derecesini temsil eder (Holmes, 1990). Grafikte görüldüğü üzere; özürler gönderimsel ekseninde sifıra yakın, duygusal ekseninde negatif incelik tarafında yer alır. Bu, Holmes'ün bir özürün kısmen de olsa bilgi önermesi taşıdığını kabul ettiğini ancak daha çok duygusal etkisi yüksek bir mesaj olarak değerlendirdiğini gösterir. Dolayısıyla Holmes'e (1990) göre, özürler bir dereceye kadar bilgisel içerik taşımakla birlikte esasen sosyal ve duygusal konuşma eylemleridir.

Holmes (1990), özür dileme stratejilerini sınıflandırırken özürün bağlamsal koşullara bağlı olarak sonsuz yolla gerçekleşebileceğini vurgular. Doğrudan stratejiler (açık özürler) ile özür dileme yolları formalize edilebilir ancak dolaylı stratejilerin listesi potansiyel olarak sonsuzdur ve çok çeşitli kültürel etkenlerin aktif olduğu bir alanda özür dilemenin tüm yollarını açıklamak olası değildir (Holmes, 1990; s.146). Ayrıca Holmes (1990), açık özürlerle ihtiyaç duymadan dolaylı stratejilerin tek başına bir özür olarak değerlendirilebileceğini vurgular: "Bir suçtan dolayı pişmanlığı ifade eden sözler aynı zamanda bir itiraf işlevi görebilir ve muhatap bir özür olarak hizmet eden sözce yoluyla suçu öğrenir. Ve bunun karşılığında açık özür içermeyen birçok ifade de özür işlevini yerine getirebilir." (s.95).

Holmes (1990) özür dileme stratejileri sınıflandırmasında Blum-Kulka ve Olshain'in (1984) özür sözedim setini esas almıştır. Bununla birlikte, Blum-Kulka ve Olshain'in (1984) sınıflandırmasından farklı olarak, onarım ve tazminat tekliflerini sorumluluğun kabulü stratejisinin alt stratejileri olarak sınıflandırmıştır. Holmes'ün (1990) özür dileme stratejileri sınıflandırması Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Özür dileme stratejileri (Holmes, 1990)

Strateji Türü	Strateji	Alt Strateji	Örnek
Doğrudan	Özrün açık ifadesi	Özür (IFID) Pişmanlığın ifadesi Bağışlanma talebi	Özür dilerim. Korkarım. Üzgünüm. Affedersiniz. Bağışlayın.
Dolaylı	Açıklama / Hesap verme	Mazeret sunma Gerekçe sunma	Böyle olacağını bilmiyordum. İkimiz de burada yeniyiz.
Dolaylı	Sorumluluğun kabulü	Suçlamayı kabul etme Kendi eksikliğini ifade etme Alıcının bir özre ihtiyacı olduğunu kabul etme Niyet eksikliğini ifade etme Onarım teklifi Tazminat teklifi	Benim hatamdı Kafam karışmıştı. Düşüncesizlik ettim. Seni görmedim. Haklısın. Bir özrü hak ediyorsun. Öyle demek istemedim. Bunu düzeltereğim. Sana yenisini getireceğim.
Dolaylı	Vaatte bulunma		Bir daha olmayacak.

Sözedim Araştırmalarında Kullanılan Yöntemler

Sözedim araştırmalarında veri toplama aracı elde edilen sonuçlarda büyük ölçüde etkili olduğundan veri toplama aracının seçimi veya tasarlanması en çok dikkat isteyen aşama olarak değerlendirilir (Kasper & Dahl, 1991; Wojtaszek, 2016; Ogiermann, 2018). Araştırmacı araştırma sorusu, hedef sözedimi ve örneklem grubu doğrultusunda araştırma kapsamına en uygun veri toplama aracını belirlemelidir. Her bir yöntemin araştırma açısından avantajları ve dezavantajları olacaktır. Veri toplamanın kusursuz bir yöntemi olmadığından veri toplama aracının seçimi her zaman araçların sundukları avantaj ve dezavantajların dikkatli bir şekilde değerlendirilmesine dayalı olmalıdır (Wojtaszek, 2016). Bu bölümde sözedim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan Söylem Tamamlama Testlerine ve araştırma kapsamında benimsenen Söylem Tamamlama Testi türüne, Testin

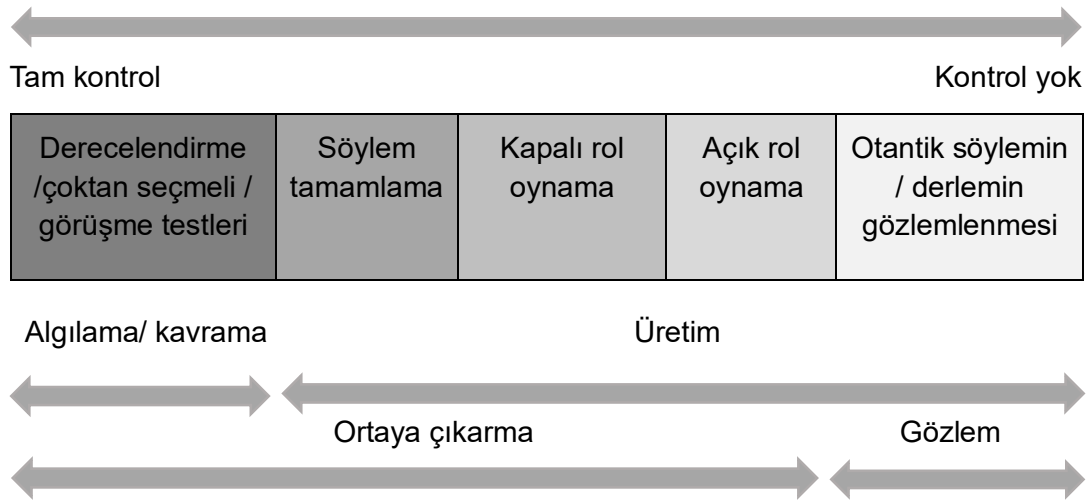
içerdiği bağlam değişkenlerinin ve uygulama esaslarının belirlenmesi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Söylem Tamamlama Testleri

Sözedim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinde temel bir ayırım, verilerin doğal konuşma ortamında bağlama müdahale olmaksızın gözlem yoluyla toplanması ve verilerin bağlamın çeşitli değişkenlerle manipüle edilerek sözlü veya yazılı olarak toplanması üzerinedir. Şekil 10'da gösterildiği üzere, Wojtaszek (2016) sözedim araştırmalarında kullanılan veri toplama yöntemlerindeki çeşitliliği kapsamlı olarak ortaya koymuştur.

Şekil 10

Veri toplama yöntemlerinin karşılaştırması (Kasper & Dahl, 1991; Wojtaszek, 2016)



Doğal konuşma ortamının gözlemlenmesiyle elde edilen veriler, otantik / gerçeğe yakın olmaları sebebiyle daha geçerli ve güvenilir veriler olarak kabul edilmektedir (Rose,1994). Bazı araştırmacılar toplumdilbilim araştırmalarındaki en özgün verilerin etnografik gözlemlerle toplanan spontane konuşmalar olduğunu iddia etmişlerdir (Manes & Wolfson, 1981). Etnografik çalışmaların katılımcıların gerçeğe yakın anlamsal formüller üretme olasılığını ve çeşitliliğini arttırdığı düşünülmüştür (Rose, 1994). Bununla birlikte, bu yöntemler sınırlı sayıda vakaya veya küçük bir örneklem grubuna odaklanması ile

karakterize edilir (Hammersley & Atkinson, 1995). Etnografik yöntem aynı durumsal ve kişilerarası değişkenleri barındıran bağlamlar içerisinde birden çok katılımcının dil kullanımlarını incelemeyi amaçlayan çalışmalarda yetersiz kalmaktadır.

Söylem Tamamlama Testleri (STT); geniş bir örneklemden daha hızlı veri toplama imkânı sunması, elde edilen verilerin kategorize edilebilmesi, nicel olarak sunulabilmesi ve istatistiksel tekniklerle analiz edilebilmesi açısından tercih edilmektedir (Beebe ve Cummings, 1985; Barron 2003; Ogiermann, 2018). Sözedim çalışmalarında kullanılan STT'ler belirli bir sözedim üretimini ortaya çıkarmak için tasarlanmış, bağlamın araştırmacı tarafından belirlendiği bir dizi durum hakkında bilgi veren ve katılımcılara bu durumlarda ne söyleyeceklerini soran bir veri toplama aracıdır. STT'ler aracılığıyla araştırmacı, çeşitli durumlarda herhangi bir sözedimin birden fazla görünümünü ortaya çıkararak sözedimin çeşitli semantik formüllerini tanımlamayı amaçlar (Kasper & Ross, 1998). Bu sebeple STT'ler gerek ana dili konuşucularının gerek yabancı dil öğrencilerinin sözedimi kullanımlarının incelendiği araştırmalarda sık kullanılan bir veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Blum Kulka vd. 1989; Bataineh, 2004; Afghari, 2007).

STT'lerin en önemli avantajlarından biri, araştırmacıya bağlamdaki durumsal değişkenleri kontrol edebilme imkânı sunması olmuştur (Wojtaszek, 2016). Tüm katılımcıların aynı değişkenleri içeren durumlarda ve rollerde, aynı arka plan bilgisiyle hareket ettiği durumları doğal konuşma ortamında gözlemlene olası olduğu oldukça düşüktür. Kasper ve Dahl (1991) bu durumu şu şekilde açıklar: Yüksek oranda rutinleştirilmiş ve standartlaştırılmış konuşma olayları dışında, diller arası karşılaştırılabilir verilerin yeterli örneklerini otantik konuşmanın gözlemlenmesi yoluyla toplamak zordur (s.41). Ayrıca, STT'ler araştırmanın tekrarlanabilmesi ve elde edilen verilerin ileriye dönük karşılaştırılabilmesi adına başarılı sonuçlar vermiştir (Wojtaszek, 2016; Ogiermann, 2018). STT'lerin bir veri toplama aracı olarak oldukça tanınır olması ve bugüne kadar tüm dünyada çok sayıda çalışmada kullanılmış olması pek çok araştırmacının yararına olmuştur (Wojtaszek, 2016).

STT'lere gelen en önemli eleştirilerden biri ise, elde edilen verilerin “doğal dilden sapma derecesi” (Varghese & Billmyer, 1996; s.3) üzerinedir. Elde edilen verilerin doğal dilden sapma derecesi, testin yapılandırılma sürecine bağlı olarak, durumdan duruma değişebilir, ancak fark her zaman oradadır (Varghese & Billmyer, 1996; s.3) Wojtaszek'e (2016) göre, özellikle STT'lerin yazılı bir formatı olan Yazılı Söylem Tamamlama Testleri (YSTT) doğal konuşmanın içerdiği prozodik özellikleri (tonlama, perde vb.) ve kinetik (jest, mimik, duruş vb.) özellikleri araştırma dışında bırakır. Rintell ve Mitchell (1989), katılımcıların yazmayı konuşmaya göre daha resmi bir etkinlik olarak algıladıklarından yazılı bir teste verdikleri yanıtların konuşma ortamına göre daha resmi olabileceğine dikkat çeker. Yine de doğal konuşma ortamlarından alınan verilerle STT'lerden elde edilen verileri karşılaştıran çalışmalar STT verilerinin, en azından kalıp yapılar ve semantik formüllerde, konuşma ortamından elde edilen verilerle tutarlı sonuçlar gösterdiğini tespit etmiştir. (Rose, 1992; Beebe ve Cummings,1996). STT'ler değerlendiriciler arası güvenilirlik açısından da avantajlı görünmektedir. Hudson (2001), değerlendiriciler arası güvenilirliği incelediği çalışmasında rol oyunları için 0.75 ve dil laboratuvarlarında elde edilen veriler için 0.78, STT çalışmaları için 0.86 puan tespit etmiştir. Benzer şekilde Bachman (1990), ana dili konuşucularına uygulanan STT'lerin yabancı dil konuşucularına uygulanan STT'ler ile karşılaştırıldığında daha yüksek bir güvenilirlik indeksine sahip olduğu belirtir. Ana dili konuşucuları testte verilen bağlamlara daha aşinadır ve sözedimi kullanımı açısından daha yetkin kullanıcılarıdır (Bachman, 1990).

Araştırma Kapsamında Belirlenen Söylem Tamamlama Testi

Etnografik yöntemin yukarı belirtilen uygulanabilirlik açısından zorlukları ve STT'lerin avantajları sebebiyle çalışmamız veri toplama aracı olarak STT'yi benimsemiştir. STT'lerden elde edilen veriler doğal konuşma ortamından elde edilmiş otantik veriler olmasa da STT'lerin kullanıldığı her araştırmanın amacı doğal konuşma ortamındaki dil performanslarını incelemek olmayabilir. Golato (2003), bir STT'yi, “kişinin dili kendiliğinden ve bilinçli olarak dilsel çıktıya odaklanmadan kullandığı çevrimiçi bir görev değil, kişinin iç

gözlem için zamana sahip olduğu çevrimdışı bir görev” (s.110) olarak tanımlar. Bu yönüyle STT'ler bir anlamda metapragmatiktir; çünkü katılımcılar açıkça konuşma yoluyla etkileşime girmezler, durumsal olarak uygun olacağına inandıkları olası tepkileri ancak hayali bir etkileşim ortamında düzenlemeleri gerekir (Golato, 2003; s.23). Bir STT'de katılımcı kendisine sunulan senaryoyu okur, kendisini senaryo içerisinde hayal ederek söylemeyi tercih edeceği sözceyi yazar (Labben, 2016). Bu sözcenin doğal dil olmadığı açıktır, katılımcı kendisine sunulan bağlam içerisinde sosyokültürel olarak uygun bulduğu bir dil üretimini gerçekleştirir (Labben, 2016).

Kogetsidis (2013), ana dili konuşucularına uygulanan STT'den elde edilen verilerin, temelde ana dili konuşucularının dil kullanımındaki genel eğilimleri ve edimbilimsel tercihleri hakkında ön bilgi olarak kullanıldığını belirtir. STT yanıtları, katılımcının sosyopragmatik bilgisi ve kullandığı dilbilimsel biçimler hakkında sahip olduğu pragmlinguistik bilgiyi sunar (Kasper, 2000; S.38). Gerçek dil performansından farklı olsa da “bir katılımcının belirli bir ortamdaki birikmiş deneyimini” temsil eder (Golato 2003: s.92). Araştırmamız özür dileme stratejilerine dönük bu birikimi görmeyi amaçlar. Dolayısıyla bu araştırma öğrencilerin doğal konuşma ortamında ürettikleri / üretecekleri sözceleri ortaya çıkardığını iddia etmeyecektir.

Bununla birlikte STT'de özür yükümlülüğü oluşturabilecek durumlar, öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alınarak günlük yaşamlarında sıklıkla etkileşimde buldukları sosyal roller ile sınırlandırılmıştır. Öğrenciler durumlarda, arkadaş / akran gibi sosyal baskınlığı eşit (K=D) roller ile veya anne, baba, öğretmen, müdür gibi sosyal baskınlığı yüksek olan (K<D) roller ile karşı karşıya bırakılmıştır. Öğrencinin sosyal baskınlığının dinleyiciden daha yüksek düzeyde olduğu güç ilişkisi (K>D) değişkeni bağlama dahil edilmemiştir. Bunun sebebi öğrencilerin sosyal mesafe ve güç ilişkilerine, otantik ortamlarda deneyimledikleri ölçüde duyarlı olduklarının varsayılmasıdır. Bir başka deyişle, dil kullanıcıların daha aşina ve deneyimli oldukları otantiğe yakın durumlarda karşılaştırdıklarında bağlam değişkenlerine daha duyarlı olabilecekleri ve dolayısıyla daha çeşitli stratejik kullanımları ortaya çıkarabilecekleri düşünülmüştür.

Labben'a (2016) göre, STT'ler büyük çoğunlukla karşılaştırmalı edim bilim araştırmalarında yabancı dil öğrencilerinin pragmatik yeterliliğini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Yabancı dil öğrencilerinin STT yanıtları, ana dili konuşucularına uygulanan STT yanıtlarına yaklaşıma dereceleriyle ölçülmüştür. Bu tür araştırmalarda yabancı dil öğrencilerinin dil kullarımlarına yönelik bir ölçüm söz konusu olduğundan bu amaçla uygulanan STT'ler bir test niteliğindedir (Labben, 2016). Ancak aynı sebepten ana dili konuşucularına uygulanan STT'lerin test niteliği taşıdığı söylenemez (Labben, 2016). Ana dili konuşucularına uygulanan STT yanıtları doğrulanamaz / yanlışlanamaz veya başarılı / başarısız olarak değerlendirilmez. Bu sebeple Labben (2016), ana dili konuşucularının çeşitli bağlamlarda sözedim üretimlerini inceleyen betimsel araştırmaların, öğrencilerin pragmatik becerilerini değerlendirmeye girişmek yerine, kültürlerarası çalışmalarda olduğu gibi, verilerin tanımlayıcı bir analizine bağlı kalmasını önerir. Dolayısıyla çalışmamız ana dili Türkçe olan öğrencilerin çeşitli bağlamlardaki strateji kullarımlarını betimlemeyi amaçladığından bir anket niteliğindedir. STT'ler literatürde yaygın olarak "test" adıyla yer ettiğinden çalışmamızda da veri toplama aracı olarak Söylem Tamamlama Testi şeklinde yer verilse de kavramsal bir yanılgı oluşturmamak adına Labben'in (2016) yaklaşımının esas alındığını belirtmek gerekir.

STT'ler temelde yapı ve içerik açısından farklılık göstermektedir. Testlerde yer alan senaryoların içerdiği bağlamsal bilgi miktarı ve senaryolara dahil edilen değişkenler de içerik açısından farklılıklar oluşturur. STT'ler kapalı veya açık uçlu sorular içerecek şekilde Yazılı Söylem Tamamlama Testi (YSTT), Çoktan Seçmeli Söylem Tamamlama Testi (ÇSSTT), Serbest Söylem Tamamlama Testi (SSTT) ve Diyalog Üretimi Testi (DÜT) gibi çeşitli formatlarda karşımıza çıkmakta ve araştırma amaçlarına göre alternatif test türleri geliştirilmeye devam etmektedir. Bağlam ile ilgili bilgilerin sunulduğu ve sonrasında katılımcıdan en uygun sözceyi seçenekler arasından seçmesini isteyen Çoktan Seçmeli STT'ler çoğunlukla yabancı dil öğrencilerinin hedef dildeki pragmatik yeterliliğini test etmek amacıyla kullanılmıştır (Bachman, 1990; House & Kasper, 1989; Rose, 2001). Katılımcının

her iki etkileşim rolünü (konuşmacı ve dinleyici) de benimseyip yanıt vermesini gerektiren Serbest STT ve Diyalog Üretimi Testleri, konuşmanın sıralı organizasyonunu gözlemleme ve buna yönelik şematik bilgiyi ortaya çıkarma girişimleridir (Cohen, 2008; Ogiermann, 2018). Sözedim araştırmalarında bu testlerin şikâyet / özür”, teklif / ret-kabul, rica / teşekkür gibi söylemde sıralı gelebilecek strateji kullanımlarını birlikte incelemeyi amaçlayan çalışmalarda tercih edildiği görülmüştür (Barron, 2003; Jucker vd., 2008). Ancak Ogiermann’a (2018) göre, bu testler oyun yazarlığına benzer diyalog yaratma becerisi gerektirir ve söyleme tamamlama testi kavramından uzaktır.

Araştırmamız ana dilli konuşucularına yönelik olup pragmatik yeterliliği ölçmeyi amaçlamadığı gibi, ana dili konuşucularının özür dileme stratejilerini ortaya çıkarmaya yönelik betimsel bir çalışma olduğundan araştırmamızın veri toplama aracı olarak tipik bir açık uçlu Yazılı Söylem Tamamlama Testi (YSTT) tercih edilmiştir. Açık uçlu soruların katılımcıların farklı bir kategorik strateji kullanımının tespit edilebilmesi açısından da elverişli olacağı düşünülmüştür. Açık uçlu sorular, katılımcıların araştırmacının deneyimleri yerine kendi kültürel ve sosyal deneyimleri içinde yanıtlar oluşturmasına olanak tanır (Neuman, 2014). Kapalı uçlu sorular tek tip yanıtı olan bilgileri ortaya çıkarmak için, açık uçlu sorular yanıt olasılıklarının bilinmediği görüş, tutum ve algıları inceleyen keşifsel araştırmalar için idealdir (Creswell, 2012).

Açık uçlu YSTT maddeleri hedef sözedimini içerebilir ya da içermeyebilir. Hedef sözedimini içermeyen YSTT maddeleri durumun bir açıklaması ve ardından gelen “Ne söylersin?” sorusuyla ya da bir diyalog ardından gelen “Sen:” (Blum-Kulka & Olshtain, 1984) ifadesiyle sonlandırılır. Hedef sözedimini içeren YSTT’lerdeki maddeler ise “Nasıl özür dilersin?” veya “Ondan özür dile.” şeklindeki talimatlarla katılımcıları açıkça hedef sözediminin kullanımına teşvik eder. Böylece verilen tüm durumlarda özür dilemek isteyeceklerini varsayarak özür dilememe konusunda katılımcıları esnek bırakmaz. Ogiermann’a (2018) göre, katılımcıyı sözedim kullanımında serbest bırakmak katılımcının yanıtladığı duruma özgü sözedimini kullanmayı tercih edip etmediğini

de gösterdiğinden incelik açısından değerli verileri ortaya çıkarır. Ayrıca, “Nasıl özür dilersin?” sorusunu ya da “Özür dileyin.” talimatını kullanmak katılımcıyı doğrudan bir açık özür stratejisi türünü (bkz. Ek1-A stratejisi) kullanmaya yönlendirerek sonuçları manipüle edebilir. (Kullanılan kodlama şemasında A stratejisi adı altında “a.2. Özür dilerim” açık özürün yanı sıra “a.1. Üzgünüm / a.3. Affedersin / a.4. Pardon / a.5. Kusura bakma” sözedimleri de bulunmaktadır). Katılımcıların özür dilemediği durumlar ve özür dilemediği durumlarda kullanmayı tercih ettikleri özür dilememe stratejileri de incelemeye dahil edildiğinden ve kullanılacak olan açık özür türlerinde katılımcıyı yönlendirmemek amacıyla YSTT maddeleri hedef sözediminin açıkça belirtilmediği “Ne söylersin?” ifadesiyle sonlandırılmıştır.

Katılımcıların özür dileme / dilememe tercihlerini manipüle etmemek amacıyla YSTT durumlarında dinleyici tepkisine de yer verilmemiştir. Prototipik bir özür dileme diyalogunda dinleyiciden iki tür tepki gelebilir: suçtan dolayı rahatsızlığın ifade edildiği konuşma başlatıcı tepki ve özürün kabul edilip edilmediğini bildiren konuşma sonlandırıcı tepki (Owen, 1983). Ogiermann (2018), dinleyicinin özürden önce gelen şikâyeti veya özre karşılık vereceği olumlu / olumsuz bir tepkinin konuşmacının özür dileme eğilimi üzerinde etkili olabileceğine dikkat çeker. Dahası, dinleyicinin özürü kabul ettiğini belirten bir tepkiye yer verilmesi konuşmacıya özür dilememe esnekliği tanımamaktadır (Ogiermann, 2018). Rose (1994), ricalar üzerine yaptığı çalışmada senaryoya dinleyici tepkisini dahil etmenin İngilizce için önemli bir etkisi olmadığını belirtse de bu sonucun kültürlerarası geçerliliği konusunda şüpheli olduğuna dikkat çeker. Rose (1994), özellikle “dinleyici temelli etkileşimle karakterize edilen” (s. 60) dillerin dinleyici tepkisine daha duyarlı olabileceğini belirtmiştir. Johnston vd. (1998), özür üretiminde belirli strateji kullanımlarının dinleyicinin yanıt türünden etkilendiğini tespit etmiştir. Kasper ve Ross (1998), STT’lerde özürün kabul edilmediğini ifade eden istenmedik bir dinleyici tepkisine yer verilmesinin, katılımcıların suçun şiddetini daha düşük düzeyde algılamalarına yol açtığını gözlemlemiştir.

YSTT maddeleri oluşturulurken dikkat edilen bir diğer unsur bağlamsal bilgi miktarı olmuştur. STT'lerin bağlamın psikososyal boyutlarını ayrıntılı olarak açıklayan, içerik açısından zenginleştirilmiş versiyonları bulunmaktadır. Varghese ve Billmyer (1996), bağlamın daha detaylı bir şekilde sunulduğu STT versiyonuyla bağlamın daha az detaylandırılmış bir STT versiyonundan elde edilen verileri karşılaştırdığı çalışmada, detaylandırılmış bağlamların daha uzun yapıda ve ayrıntılı cevaplar ortaya çıkardığını tespit etmiştir. Ayrıca daha ayrıntılı sunulan bağlamlarda destekleyici değiş tokuşların (özür, teşekkür vb. ifadelerin) kullanımında artış gözlemlenmiştir (Varghese ve Billmyer, 1996). Bu çalışmanın bir başka sonucu da katılımcıların STT'de verilen bağlam değişkenlerine duyarlı olabileceğini gösteriyor olmasıdır.

Bununla birlikte, zenginleştirilmiş bağlam bilgisi içeren senaryolar doğası gereği daha uzun ve karmaşık yapıdadır, dolayısıyla daha uzun cevaplama süreleri gerektirir. Hoover'a (2004) göre, STT'lerde test süresinin uzaması uygulanabilecek madde sayısını sınırlayarak testin içerik alanını daraltır ve güvenilirliği düşürerek testin geçerliliğini de olumsuz etkileyebilir. Ek olarak, bu türden testlerin katılımcı üzerindeki bilişsel yükü arttırması olasıdır ve bu öğrencileri zorlayabilir (Hoover, 2004). Labben (2016), STT'lerin katılımcılara dayattığı bilişsel taleplere dikkat çeker ve yazılı formattaki STT'ler ile sözlü formattaki STT'leri karşılaştırır. Labben'e (2016) göre sözlü bir STT'yi yanıtlayan katılımcıdan; yanıtı etkilemesi muhtemel bağlamsal faktörleri (yaş, cinsiyet, güç ilişkisi, sosyal mesafe, dil, dinleyicinin kültürel geçmişi, gereken konuşma eyleminin türü, formalite düzeyi, nezaket düzeyi vb.) kavraması, durumla ilgili kültürel çıkarımlar yapması, bağlamın özelliklerini dikkate alarak durumun sosyopragmatik bir değerlendirmesini yapması, söz konusu söz eylemi gerçekleştirmek için çeşitli olasılıklar arasından uygun sosyopragmatik stratejileri ve uygun edimbilimsel biçimi seçmesi beklenmektedir. STT'lerin yazılı formatı söz konusu olduğunda, bu listeye ek olarak, katılımcıdan durumu gerçek bir yaşam durumu olarak hayal etmesi, durumunu açıklamak için kullanılan sözdizimsel yapıyı okuyup anlaması ve ne söyleyeceğini dil bilgisi ve sözcük öğeleri açısından uygun bir şekilde

raporlaması beklenmektedir (Labben, 2016). Dolayısıyla YSTT'lerde okuma ve yazma eylemlerinin katılımcıda oluşturabileceği bilişsel yük ve bu yükün testin güvenilirliğine etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple araştırmada örneklem grubunun yaş düzeyleri (10-11) ve okuma / yazma beceri düzeyleri dikkate alınarak, verilen durumların sık kullanılan sözcüklerle ve uygun uzunluktaki sözdizimsel yapılarla tanıtılması amaçlanmıştır. Durumlar yalnızca bağlamsal değişkenler ve suç türü bilgisi verilerek bir dereceye kadar ayrıntılandırılmıştır. (En çok 53, en az 23 sözcük olacak şekilde 12 durumun içerdiği sözcük ortalaması 39,25'tir.).

YSTT uygulanırken katılımcılara maddeler üzerinde düşünmeleri için ek bir süre tanınmamıştır. Bununla birlikte, yazılı formattaki bir STT'nin doğası gereği katılımcıların yanıtları üzerinde düşünme ve düzenlemeler yapmalarına izin verdiği bilinmektedir. Golato'ya (2003) göre, YSTT yanıt için katılımcıya doğal sözceleme koşullarına kıyasla daha fazla zaman tanımaktadır. Bu durumda katılımcı gerçek bir konuşmada vereceği yanıtta daha ayrıntılı veya daha az ayrıntılı cevaplar verebilir (Golato, 2003). Ancak Schmidt (1993), dil üretimlerinin doğal konuşma ortamlarında da her zaman otomatik ve hazırlıksız olarak gerçekleşmediğine dikkat çeker. Kamusal alanda gerçekleşen bazı sosyal ihlaller hazırlıksız bir özrün aniden iletilmesini gerektirse de özürler suçtan sonra gelen ve konuşmacının stratejik dilsel hamlelerine karar vermesine zaman tanıyan hazırlıklı konuşmalar halinde de gerçekleşmektedir. Araştırmada kullanılan YSTT'de her iki bağlama yönelik durumlara yer verilmiştir. Örneğin, Durum 7' de (bkz. Ek1) katılımcıdan otobüsün ani fren yapmasıyla başka bir yolcunun ayağına bastığı anda özür dilemesi beklenirken, Durum 12'de (bkz. Ek1) katılımcıdan yakın arkadaşına karşı şiddet eylemi gerçekleştirdikten sonraki gün özür dilemesi beklenmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz süreci sunulmuştur.

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2012). Bu çalışma özür dileme stratejilerinin kullanımını ve kullanım çeşitliliklerinin sıklıklarını betimlemek amacıyla yapıldığı için bir tarama araştırmasıdır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Karaman il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim gören ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin evren olarak kabul edildiği araştırmada, 6 devlet okulunda yer alan 184'ü kız (%50,7) ve 179'u erkek (%49,3) olan 363 ortaokul 5. sınıf öğrencisi seçkisiz atama yoluyla örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin ana dili Türkçe olup yaşları 10-11 aralığındadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf düzeyinin belirlenmesinde öğrencilerin yaş aralığı dikkate alınmıştır. Özür içeren bağlamlarla karşı karşıya kaldıklarında 9-11 yaş aralığındaki çocukların, 8 yaş altındaki çocuklara göre, bağlamın içerdiği sosyokültürel değişkenlere daha duyarlı oldukları ve suçun ciddiyetini muhakeme etme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Darby & Schlenker, 1982). Öğrencilerin bağlam değişkenlerinin farkında olarak özür dileme stratejilerini kullanabilmeleri ve suçun ciddiyeti düzeyini belirleyebilmeleri için bu yaş aralığında olması gerekmektedir. Bu sebeple çalışmanın örnekleme bu yaş aralığıyla sınırlandırılmıştır. Çalışmanıza uygun olan başlığı bırakıp, uygun olmayanı silebilirsiniz.

Veri Toplama Süreci

Veriler bir ders saati içerisinde, derslik ortamında toplanmıştır. Öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmemiş, özür sözcüğü ve özrü çağrıştıran ifadeler kullanılmamıştır. Maddeleri yanıtlarken sözcük ve tümce kısıtlaması olmadığı belirtilmiş, kendilerini konuşma ortamında hayal etmeleri istenmiştir. Maddeler üzerine düşünceleri için ek süre verilmemiş, her bir maddeyi okuduktan sonra akıllarına gelen ilk ifadeyi doğrudan aktarım yoluyla yazmaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilere yaş, cinsiyet, ana dili, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey gibi bilgilerinin istendiği Demografik Bilgi Formu ve özür dileme yükümlülüğü oluşturabilecek 12 durumu içeren Yazılı Söylem Tamamlama Testi (YSTT) uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak Yazılı Söylem Tamamlama Testine öğrencilerin her bir durumda tanımlanan suçu ne kadar ciddi bulduklarını belirlemek amacıyla 5'li dereceli puanlama anahtarı eklenmiştir. Araştırma sorularına yönelik veri toplama araçları Tablo 17'de gösterilmektedir:

Tablo 17

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları özür dileme stratejileri nelerdir?	Yazılı Söylem Tamamlama Testi
Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda tanımlanan suç eylemlerini ciddi bulma düzeyleri ne şekildedir?	5'li Dereceli Puanlama Anahtarı

Yazılı Söylem Tamamlama Testi (YSTT)

YSTT'deki (Ek1) her bir durum, konuşmacıda özür dileme yükümlülüğü oluşturabilecek konuşmacı tarafından dinleyiciye karşı işlenen bir tür suçu içermektedir. Bunun üzerine katılımcıya bu durum karşısında dinleyiciye ne söyleyeceğine yönelik açık uçlu bir soru yöneltilir. YSTT (Ek1) durumları sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenleri ile manipüle edilerek sınırlandırılmıştır. Özür dileme stratejilerine yönelik bulgular bu değişkenlerle yapılandırılmış on iki bağlama özgü olarak değerlendirilecektir.

Bağlam değişkenleri ile katılımcının bağlamsal duyarlılığını hesaba katarak özür dileme stratejilerinin kullanım çeşitliliğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Değişkenler belirlenirken Brown ve Levinson'a (1987) göre konuşmacıların strateji kullanımını etkileyen faktörlerden olan sosyal baskınlık ve sosyal mesafe değişkenleri esas alınmıştır. Sosyal baskınlık, iletişim esnasında birbirleri üzerindeki yaptırım gücünün göstergesidir (Brown ve Levinson, 1987; Ogiermann, 2009). Araştırmada sosyal baskınlık değişkeni, konuşmacı ve dinleyicinin eşit olduğu durumlar ($K=D$) ve dinleyicinin sosyal açıdan baskın olduğu durumlar ($D>K$) olmak üzere ikili değer üzerinden tanımlanmıştır.

Sosyal mesafe ise iletişimdeki muhatapların birbirlerine olan yakınlıklarını ifade eder (Brown & Levinson, 1987). Sosyal mesafe kavramı, ilişkinin hiç var olmadığı bir uçtan başlayıp yakınlığın artarak ilerlediği sonsuz bir yatay düzlem üzerinde düşünülürse, kişiler arası sosyal mesafenin çok çeşitli noktalarda derecelendirilebildiği görülür (Brown & Levinson, 1987). Bir başka deyişle, yakınlık ve uzaklık açısından çok çeşitli kişiler arası sosyal mesafe düzeyi tanımlanabilir. Ancak sosyal mesafe değişkeninin analize elverişli hale gelebilmesi için yatay düzlem üzerinden belirlenmiş üç nokta esas alınmıştır. Araştırmada sosyal mesafe değişkeni; konuşmacı-dinleyici mesafesinin yakın olduğu durumlar, konuşmacı-dinleyici mesafesinin nötr olduğu durumlar ve konuşmacı-dinleyici mesafesinin uzak olduğu durumlar olmak üzere üçlü değer üzerinden tanımlanmıştır.

Ek olarak, konuşmacının suç işleme durumundaki niyeti de özür dileme stratejilerinin üretiminde etkili olduğundan (bkz. Goffman, 1971; Holmes, 1990) bu değişken de durumlara dahil edilmiştir. Niyet değişkeni konuşmacının suç işleme niyetinin olmadığı durumlar (kasten işlenen suçlar) ve konuşmacının suç işleme niyetinin var olduğu durumlar (kazara işlenen suçlar) olmak üzere ikili değer üzerinden tanımlanmıştır. Aşağıda Yazılı Söylem Tamamlama Testinde yer verilen on iki senaryonun sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenleri, dinleyici rolü ve suç türüne göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 18

Yazılı Söylem Tamamlama Testinde yer alan durumların dağılımı

Durum	Sosyal Baskınlık	Sosyal Mesafe	Niyet Eksikliği	Dinleyici Rolü
12	K=D	Yakın	(-)	Arkadaş
1	K=D	Yakın	(+)	Arkadaş
3	K=D	Nötr	(-)	Arkadaş
8	K=D	Nötr	(+)	Arkadaş
4	K=D	Uzak	(-)	Akran
7	K=D	Uzak	(+)	Akran
10	K<D	Yakın	(-)	Anne
6	K<D	Yakın	(+)	Baba
9	K<D	Nötr	(-)	Okul Müdürü
11	K<D	Nötr	(+)	Öğretmen
5	K<D	Uzak	(-)	Görevli
2	K<D	Uzak	(+)	Öğretmen

YSTT senaryoları oluşturulurken Blum-Kulka ve Olshtain (1984) tarafından özür dileme stratejilerine yönelik geliştirilen Söylem Tamamlama Testi senaryolarından yararlanılmıştır. Suç türlerinin belirlenmesinde Holmes (1990)'ün suç türleri taksonomisi esas alınmıştır. Senaryolara değişkenlerin dahil edilmesi ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun hale getirilmesinde alan uzmanlarının görüşünden yararlanılmıştır. YSTT yanıtlarında kullanılan özür dileme stratejilerinin kodlanmasında alan uzmanlarının görüşleri arasındaki uyumu ortaya koymak üzere kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasına

başvurulmuş, puanlayıcılar arası güvenilirlik Cronbach's Alpha'ya dayalı olarak, .86 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyumsuzluklar uzlaşma yoluyla giderilmiştir.

117 ortaokul 5. sınıf öğrencisine uygulanan pilot test sonucundan, YSTT'de yer verilen tüm durumların katılımcılarda özür dileme stratejilerini ortaya çıkardığı görülmüştür. Ayrıca, YSTT'nin yanıtlanması için verilen sürenin yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Pilot test sonucunda YSTT'de suç türünün ve sosyal değişkenlerin tanımlanmasında öğrenciler açısından belirsizlik içeren değişkenlere yönelik uzman görüşleri doğrultusunda ek açıklamalara yer verilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında dolaylı aktarım yapmaya eğilimli olduğu gözlemlenmesi sonucunda testin yönergesine öğrencileri konuşma ifadelerini yazmaya yönlendirecek talimatlar eklenmiş, uygulama öncesinde gerekli uyarılar yazılı ve sözlü olarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler Hatipoğlu (2012) tarafından Blum-Kulka ve Olshtain'den (1984) uyarlanan özür dileme stratejileri kodlama şeması aracılığıyla nicel verilere dönüştürülerek sunulmuştur. Veriler, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 26.0 Statistics paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Kategorik değişkenler ve soruların cevapları sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin özür stratejilerini kullanım sıklıkları incelenirken bağımsız değişkenlere göre ilişki analiz yapılmıştır. Öğrencilerin YSTT'deki on iki duruma verdikleri yanıtlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Kay-Kare Testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, Yazılı Söylem Tamamlama Testi sorularına verdikleri cevaplarda kullandıkları hitap, ünlem ve pekiştirici kullanımlarının sıklığı ve suçun ciddi bulma oranları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı da yine Kay-Kare Testi ile analiz edilmiştir. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri kapsamında tespit edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Özür Dileme Stratejileri Kullanımlarının Frekans Dağılımı ve Suçu Ciddi Bulma Düzeyleri

Öğrencilere Yazılı Söylem Tamamlama Testine ait 12 soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin her bir durumda kullandıkları özür dileme stratejilerinin frekans dağılımı ve her bir durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 19

Öğrencilerin Özür Dileme Stratejileri Kullanımlarının Frekans Dağılımı ve Suçu Ciddi Bulma Düzeyleri

Sorular	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
1. Durum Özür Dileme Stratejileri	A Stratejisi	346	79,7
	B Stratejisi	203	55,3
	C Stratejisi	201	54,0
	D Stratejisi	47	12,6
	E Stratejisi	106	28,8
	F Stratejisi	9	2,5
	N Stratejisi	2	0,6
1. Durum Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	13	3,6
	Ciddi Değil	28	7,7
	Biraz Ciddi	136	37,5
	Ciddi	129	35,5
	Çok Ciddi	57	15,7
2. Durum Özür Dileme Stratejileri	A Stratejisi	323	78,0
	B Stratejisi	256	64,4
	C Stratejisi	96	26,4
	D Stratejisi	4	1,1
	E Stratejisi	42	11,5
	F Stratejisi	43	11,8
	N Stratejisi	36	9,9
2. Durum Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	8	2,2
	Ciddi Değil	33	9,1

	Biraz Ciddi	93	25,6
	Ciddi	127	35,0
	Çok Ciddi	102	28,1
3. Durum Özür Dileme Stratejileri	A Stratejisi	344	80,0
	B Stratejisi	234	60,9
	C Stratejisi	176	45,9
	D Stratejisi	15	4,1
	E Stratejisi	31	8,5
	F Stratejisi	29	8,0
	N Stratejisi	25	6,8
3. Durum Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	11	3,0
	Ciddi Değil	16	4,4
	Biraz Ciddi	49	13,5
	Ciddi	94	25,9
	Çok Ciddi	193	53,2
4. Durum Özür Stratejileri	A Stratejisi	303	75,0
	B Stratejisi	318	75,7
	C Stratejisi	118	31,3
	D Stratejisi	18	4,9
	E Stratejisi	4	1,1
	F Stratejisi	26	7,2
	N Stratejisi	33	8,9
4. Durum Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	13	3,6
	Ciddi Değil	26	7,2
	Biraz Ciddi	85	23,4
	Ciddi	133	36,6
	Çok Ciddi	106	29,2
5. Durum Özür Stratejileri	A Stratejisi	328	80,0
	B Stratejisi	21	5,7
	C Stratejisi	358	83,8
	D Stratejisi	11	3,0
	E Stratejisi	104	28,3
	F Stratejisi	11	3,0
	N Stratejisi	9	2,4
5. Durum Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	10	2,8
	Ciddi Değil	8	2,2
	Biraz Ciddi	36	9,9
	Ciddi	84	23,1
	Çok Ciddi	225	62,0
6. Durum Özür Dileme Stratejileri	A Stratejisi	245	63,3
	B Stratejisi	259	65,2

	C Stratejisi	156	41,9
	D Stratejisi	15	4,1
	E Stratejisi	73	20,0
	F Stratejisi	66	18,2
	N Stratejisi	3	0,8
6. Durum Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	20	5,5
	Ciddi Değil	29	8,0
	Biraz Ciddi	94	25,9
	Ciddi	108	29,8
	Çok Ciddi	112	30,9
7. Durum Özür Stratejileri	A Stratejisi	382	90,0
	B Stratejisi	134	36,6
	C Stratejisi	222	59,3
	D Stratejisi	24	6,6
	E Stratejisi	5	1,4
	F Stratejisi	2	0,6
7. Durum Suçun Ciddiyeti	N Stratejisi	28	7,6
	Hiç Ciddi Değil	76	20,9
	Ciddi Değil	102	28,1
	Biraz Ciddi	112	30,9
	Ciddi	61	16,8
8. Durum Özür Stratejileri	Çok Ciddi	12	3,3
	A Stratejisi	356	83,3
	B Stratejisi	147	39,7
	C Stratejisi	136	36,6
	D Stratejisi	67	17,9
	E Stratejisi	72	19,7
	F Stratejisi	4	1,1
8. Durum Suçun Ciddiyeti	N Stratejisi	42	11,4
	Hiç Ciddi Değil	19	5,2
	Ciddi Değil	26	7,2
	Biraz Ciddi	115	31,7
	Ciddi	110	30,3
9. Durum Özür Stratejileri	Çok Ciddi	93	25,6
	A Stratejisi	328	83,0
	B Stratejisi	39	10,7
	C Stratejisi	269	70,2
	D Stratejisi	5	1,4
	E Stratejisi	39	10,7
	F Stratejisi	67	18,5
	N Stratejisi	3	0,8

	Hiç Ciddi Değil	7	1,9
	Ciddi Değil	35	9,6
9. Durum Suçun Ciddiyeti	Biraz Ciddi	89	24,5
	Ciddi	122	33,6
	Çok Ciddi	110	30,3
	A Stratejisi	242	64,0
	B Stratejisi	93	25,4
	C Stratejisi	356	89,7
10. Durum Özür Stratejileri	D Stratejisi	58	15,5
	E Stratejisi	9	2,5
	F Stratejisi	39	10,7
	N Stratejisi	5	1,3
	Hiç Ciddi Değil	36	9,9
	Ciddi Değil	46	12,7
10. Durum Suçun Ciddiyeti	Biraz Ciddi	108	29,8
	Ciddi	105	28,9
	Çok Ciddi	68	18,7
	A Stratejisi	262	68,7
	B Stratejisi	83	22,5
	C Stratejisi	102	27,3
11. Durum Özür Stratejileri	D Stratejisi	8	2,2
	E Stratejisi	61	16,7
	F Stratejisi	135	36,9
	N Stratejisi	4	1,1
	Hiç Ciddi Değil	19	5,2
	Ciddi Değil	10	2,8
11. Durum Suçun Ciddiyeti	Biraz Ciddi	86	23,7
	Ciddi	110	30,3
	Çok Ciddi	138	38,0
	A Stratejisi	331	91,2
	B Stratejisi	31	8,5
	C Stratejisi	243	67,0
12. Durum Özür Stratejileri	D Stratejisi	99	27,2
	E Stratejisi	9	2,5
	F Stratejisi	26	7,2
	N Stratejisi	15	4,2
	Hiç Ciddi Değil	25	6,9
	Ciddi Değil	17	4,7
12. Durum Suçun Ciddiyeti	Biraz Ciddi	67	18,5
	Ciddi	118	32,5
	Çok Ciddi	136	37,5

Öğrencilerin durumlara verdikleri yanıtlar özür dileme stratejilerine kodlama şemasına (Ek1) göre kodlanmıştır. Buna göre; A stratejisi açık özür içeren sözcüklerden bir ya da birkaçının o durumda kullanıldığını, B stratejisi açıklama / hesap vermeyi içeren bir veya birkaç ifadenin o durumda kullanıldığını, C stratejisi sorumluluğu üstlenmeyi içeren bir veya birkaç ifadenin o durumda kullanıldığını, D stratejisi pozitif incelik içeren bir veya birkaç ifadenin o durumda kullanıldığını, E stratejisi onarım / telafi teklifi içeren bir veya birkaç ifadenin o durumda kullanıldığını, F stratejisi vaatte bulunmayı içeren bir veya birkaç ifadenin o durumda kullanıldığını, N stratejisi ise özür dilememeyi içeren bir veya birkaç ifadenin o durumda kullanıldığını göstermektedir. Ek olarak, öğrenciler her bir durumda tanımlanmış suç eylemini ciddi bulma düzeylerini 5'li dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla ifade etmişlerdir. Suçun ciddiyeti; hiç ciddi değil, ciddi değil, biraz ciddi, ciddi ve çok ciddi şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin durumlara verdikleri cevaplar incelendiğinde;

Durum 1'de yer alan "*Bugün en yakın arkadaşının doğum günü. Seni daha öncesinden davet etmişti ve sen de geleceğini söyleyip söz vermiştin. Buna rağmen arkadaşının doğum gününü unuttun. Bugün başka birine söz verdiğin için en yakın arkadaşının doğum günü partisine gidemeyeceksin. Seni arıyor ve ne zaman geleceğini soruyor. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %79,7 (346 adet) A stratejisi, %55,3 (203 adet) B stratejisi, %54,0 (201 adet) C stratejisi, %12,6 (47 adet) D stratejisi, %28,8 (106 adet) E stratejisi, %2,5 (9 adet) F stratejisi, %0,6 (2 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 1'de tanımlanan suçun ciddiyeti için; %3,6 hiç ciddi değil, %7,7 ciddi değil, %37,5 biraz ciddi, %35,5 ciddi ve %15,7 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 1'e verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D1/363K: Canım arkadaşım, özür dilerim. Unutmuşum, aklımdan çıkmış ve başka bir işim vardı. Bir de o var. Bir daha olmaz.

D1/138K: Doğum gününü unuttum. Sana sonra hediye alsam olur mu?

D1/149K: Bugün doğum gününe gelemeyeceğim ama senle bir ara buluşup kutlayalım olur mu? Doğum günün kutlu olsun. Çok özür dilerim.

D1/140K: Unuttum, özür dilerim. Seni de kırmak istemem ama gelemeyeceğim.

D1/141E: İşim çıktı, gelemem.

D1/344K: Doğum gününü unutmuşum. Çok özür dilerim. Telafi edeceğim. Kusura bakma.

D1/345K: Çok özür dilerim söz vermiştim ama tutamadım. Ama daha sonra doğum gününün fazlasını yapacağım, pasta yapacağım. Lütfen aramızda küslük olmasın.

D1/17E: Keşke hatırlatsaydın.

D1/65E: Annem babam izin vermedi.

D1/48E: Pardon kanka, senin doğum gününü unutmuşum, özür dilerim.

D1/148K: Özür dilerim, doğum günü partine gelemeyeceğim çünkü biraz halsizim. Doğum günün kutlu olsun, iyi ki varsın, iyi ki doğmuşsun. Seni çok seviyorum.

Durum 2’de yer alan *“Teneffüste bir şeyler almak için kantine gidiyorsun. Kantinin çok kalabalık olduğunu ve sıranın uzun olduğunu görüyorsun. Sıraya girersen derse yetişemeyeceğini düşünüp sırada duran ve daha önce okulda hiç görmediğin bir öğretmenin önüne geçiyorsun. Öğretmen bunu fark ediyor ve senin yanına geliyor. Ona ne söylersin?”* sorusuna yanıt olarak; %78,0 (323 adet) A stratejisi, %64,4 (256 adet) B stratejisi, %26,4 (96 adet) C stratejisi, %1,1 (4 adet) D stratejisi, %11,5 (41 adet) E stratejisi, %11,8 (43 adet) F stratejisi, %9,9 (36 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 2’de tanımlanan suçun ciddiyeti için; %2,2 hiç ciddi değil, %9,1 ciddi değil, %25,6 biraz ciddi, %35,0 ciddi ve %28,1 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 2’ye verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D2/345K: Hocam sabah hiçbir şey yiyemedim. Çok özür dilerim.

D2/347K: Hocam affedersiniz, buyurun.

D2/348K: Hocam özür dilerim ama hocam derse yetişmem lazım. Hemen su alıp gideceğim, çok bekletmem sizi.

D2/106K: Hemen bir şey alıp gideceğim.

D2/107K: Hocam kantinde sizin önünüze geçtim ama ders zili çalacaktı ve benim acelem vardı. İzin verirseniz sıranıza geçeceğim.

D2/311K: Özür dilerim, çok aceleci davranmışım. Bir daha böyle bir şey yapmayacağım.

D2/137K: Çok özür dilerim. Pişmanım. Affedin.

D2/210E: Özür dilerim hocam, ben çıkıyım. Arkadaşım senin için de özür dilerim.

D2/214E: Kusura bakmayın hocam. Yanlışlık yaptım. N'olur beni affedin. Bir daha olmayacak.

D2/215E: Özür dilerim hocam, sizi hiç görmediğim için sizi öğrenci sandım. Bir daha olmaz.

D2/218E: Özür dilerim öğretmenim, çok susamıştım ve önünüze geçmek zorunda kaldım. Bir daha olmaz.

D2/22K: Hocam orası benim yerimdi ama. Arkadaşa bir şey sormak için çıkmıştım.

D2/313K: Hocam hakkınızı yediğim için özür dilerim. Sıra çok kalabalık, sırada durursam derse yetişemeyebilirim.

D2/193E: Hocam önünüze geçebilir miyim acaba?

Durum 3'te yer alan *"Teneffüste sınıfta tek başınasın. Dolaşırken birinin sırasının altında bulunan bir günlük olduğunu fark ediyorsun. Günlüğün üzerinde sahibinin isminin yazılı olduğunu görüyorsun. Bu günlük sınıfınıza yeni gelmiş, çok da samimi olmadığı bir öğrenciye ait. Günlüğü sahibinden izinsiz alıp okuyorsun. Tam bu esnada günlüğün sahibi sınıfa giriyor ve seni günlüğünü okurken görüyor. Ona ne söylersin?"* sorusuna yanıt olarak; %80,0 (344 adet) A stratejisi, %60,9 (234 adet) B stratejisi, %45,9 (176 adet) C stratejisi, %4,1 (15 adet) D stratejisi, %8,5 (31 adet) E stratejisi, %8,0 (29 adet) F stratejisi, %6,8 (25 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 3'te tanımlanan suçun ciddiyeti için; %3,0 hiç ciddi değil, %4,4 ciddi değil, %13,5 biraz ciddi, %25,9 ciddi ve %53,2 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 3'e verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D3/245E: Özür dilerim okuduğum için, hiç kimseye söylemem.

D3/307K: Ben büyük bir hata yaptım. Sana kantinden çikolata alalım, anlaşalım.

D3/308K: Sadece merak etmiştim. Bir daha olmayacak.

D3/317K: Arkadaşım, her zaman yaptığım hatalar. Merak yüzünden. Yine merakıma yenik düştüm. Zaten hiçbir şey okumadım. Okuduğum ilk kelime bende saklı kalacak. Beni affet.

D3/321E: Zaten seni hiç sevmedim, ifşalamak istedim.

D3/324E: Arkadaşım, özür dilerim. Aslında ben öyle biri değilim ama günlüğü görünce dayanamadım.

D3/220E: İçinde benle alakalı bir şey yazıyor mu diye merak ettim.

D3/219E: Ben de sana bir sırrımı söyleyeyim, ikimiz de sır tutalım.

D3/239E: Arkadaşım, yere düşmüştü de onu kaldırdım.

D3/2K: Senin hakkında biraz bilgi almak istemiştim. Çünkü yeni geldin ve seni pek tanımıyorum. Ama yine de yaptığım yanlışta özür dilerim.

D3/7K: Özür dilerim, bir daha okumam.

D3/333K: Çok üzgünüm. Bunun çok yanlış bir davranış olduğunu biliyorum. Ama her insan hata yapar.

D3/117K: Günlük olduğunu bilmiyordum. Özelse sen de sıranın altına koymasaydın.

D3/70E: Kanka özür dilerim. Sen de benimkini oku, ödeşelim, bitsin gitsin.

D3/97E: Pardon, sen insanlara karşı çok samimi olmayınca hayatında yaşadığın kötü olayları öğrenip sana destek olmak istedim.

D3/17K: Sadece dışına bakmak istedim, günlüğün güzelmiş.

D3/306K: Pardon, bunları kimseye söylemem.

D3/27E: Özür dilerim fakat günlüğünü ortalık yere koyma!

D3/33E: Ben okumuyordum, açtı kapattım.

D3/173K: Arkadaşım, günlüğünde ne yazıyor çok merak ettim. Seni kırdıysam özür dilerim. Günlüğünü okumam hoş değildi. Suçumu kabul ediyorum.

D3/143K: Özür dilerim. Sen böyle çok sinirlisin ya, neden olduğunu öğrenip seninle arkadaş olmak istiyorum.

D3/3E: Çok merak ettim. Zaten okumadım.

D3/120K: Aa! Bu senin miydi? Ben de kaldıracaktım. Yere düşmüş ve açılmış. İstmeden okudum.

D3/202E: Çok çok özür dilerim. Hatamı nasıl telafi edebilirim?

D3/200E: Merak ettim, açtım okudum.

Durum 4'te yer alan "*Parkta bir bisiklet görüyorsun. Bisikletin üzerindeki yazılardan bir sahibinin olduğunu anlıyorsun. Sahibi gelmeden biraz sürmekte bir sakınca olmadığını düşünüyorsun ve bisiklete biniyorsun. Sürmeye başlamışken daha önce hiç görmediğin senin yaşlarında bir çocuk geliyor ve bisikletin sahibi olduğunu söylüyor. İzinsiz bisikletine bindiğin için sana tepkili. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %75,0 (303 adet) A stratejisi, %75,7 (318 adet) B stratejisi, %31,3 (118 adet) C stratejisi, %4,9 (18 adet) D stratejisi, %1,1 (4 adet) E stratejisi, %7,2 (26 adet) F stratejisi, %8,9 (33 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 4'te tanımlanan suçun ciddiyeti için; %3,6 hiç ciddi değil, %7,2 ciddi değil, %23,4 biraz ciddi, %36,6 ciddi ve %29,2 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 4'e verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D4/166E: Bisikletine sahip çıkma amacıyla bindim. Özür dilerim.

D4/206E: Ben sizi arıyordum zaten bisikletle ve buldum. Sakin.

D4/120K: Böyle görünce sahipsiz sandım. Biraz binip koyacaktım. Çok pişmanım.

D4/67E: Özür dilerim arkadaşım, benim hiç bisikletim olmadı da bir tur atacaktım. Buyur.

D4/103K: Bisikletin çok hoşuma gitti. Hem zaten bir tur sürdüm, bir şey olmaz.

D4/254E: Özür dilerim, çok canım çekti binmek. Bir daha yapmam.

D4/346K: Benim bisikletimin aynısıydı. Yanlış anlamışım, özür dilerim.

D4/47E: Senin olduğunu bilmiyordum. N'olur polisi arama ve birine söyleme.

D4/156E: Pardon, arkadaşımın bisikletine çok benziyordu. Arkadaşımın sandığı için sürdürdüm.

D4E/95: Parkta boş bırakmasaymışsın kardeşim. Böyle alır süreriz, hiç kusura bakma. Binip yerine koyarım.

Durum 5'te yer alan "*Çeşitli sanat eserlerinden oluşan bir sergidesin. Eserleri incelemek için dolaşırken elin bir vazoya çarpıyor ve vazonun kırılmasına sebep oluyorsun. Sesi duyunca daha önce hiç görmediğin bir sergi yetkilisi hemen yanına geliyor ve vazonun kırıldığını görüyor. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %80,0 (328 adet) A stratejisi, %5,7 (21 adet) B stratejisi, %83,8 (358 adet) C stratejisi, %3,0 (11 adet) D stratejisi, %28,3 (104 adet) E stratejisi, %3,0 (11 adet) F stratejisi, %2,4 (9 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 5'te tanımlanan suçun ciddiyeti için; %2,8 hiç ciddi değil, %2,2 ciddi değil, %9,9 biraz ciddi, %23,1 ciddi ve %62,0 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 5'e verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D5/1K: İstemedem oldu. Gerçekten çok özür diliyorum. Gerçekten ama gerçekten çok üzgünüm.

D5/239E: Çok özür dilerim, ben şimdi toplarım.

D5/306K: Bu vazo kaç TL?

D5/310K: Vazoyu istemedem kırdım, lütfen affedin. Dolaşırken elim çarptı, çok özür dilerim.

D5/209E: Yanlışlıkla elim çarptı. Konuyu uzatmayalım, parasını veririz.

D5/27E: Lütfen beni şikâyet etmeyin. Kaç lira istiyorsun?

D5/33E: Önceden kırılmış, ayağıma battı. Ben de kenara çekiyordum.

D5/252E: Görmeden oldu. Çok özür dilerim.

D5/172K: Yanlışlıkla elim değdi, kusura bakmayın. Ama parasını ödeyebilirim.

D5/173K: Eee! Şey... Çok ama çok özür dilerim. N'olur bunu kimseye söylemeyin, yalvarırım.

Kusura bakmayın. N'olur!

D5/148K: Affedersiniz, yanlışlıkla oldu. Siz bana bir miktar söylerseniz ödeyebilirim. Çok özür dilerim.

D5/158E: Çok üzgünüm efendim, beni hatam.

D5/331E: Elim çarptı, pardon. Nasıl karşılayabilirim?

D5/323E: Yanlışlıkla oldu, elim çarptı.

D5/332K: Çok pardon, giderken vazoya elim çarptı. Fiyatı ne kadarsa öderim. Eğer ödeyemezsem beni hapse atın.

D5/133K: Çok özür dilerim. Elim çarptı. Böyle olsun istememiştim. Bakın kameralara, yanlışlıkla oldu.

Durum 6'da yer alan "*Arkadaşlarıyla dışarı çıkmak için babandan izin istiyorsun. Ödevlerini bitirmen şartıyla sana izin veriyor. Ancak yapman gereken bir ödevin olduğunu bildiğin halde hiç ödevin olmadığını söyleyip dışarı çıkıyorsun. Eve döndüğünde babanın ona yalan söylediğini öğrendiğini anlıyorsun. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %63,3 (245 adet) A stratejisi, %65,2 (259 adet) B stratejisi, %41,9 (156 adet) C stratejisi, %4,1 (15 adet) D stratejisi, %20,0 (73 adet) E stratejisi, %18,2 (66 adet) F stratejisi, %0,8 (3 adet) N stratejisi kullanmıştır. Durum 6'da tanımlanan suçun ciddiyeti için; %5,5 hiç ciddi değil, %8,0 ciddi değil, %25,9 biraz ciddi, %29,8 ciddi ve %30,9 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 6'ya verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D6/120K: O an ödevimin olmadığını söylediğim için pişmanım. O zaman ödev yapasım yoktu. Akşam yaparım diye düşünmüştüm.

D6/201E: Tamam baba, şimdi yaparım. Kızma yalan söylediğim için. Özür dilerim. Bir daha asla olmaz.

D6/205E: Yapasım gelmedi yapmadım baba.

D6/321E: Aa! Baba ödevim mi varmış ya? Unutmuşum.

D6/314K: Baba, yalan söylediğim için özür dilerim.

D6/103K: Baba, oynayasım vardı. Ben şimdi bitiririm ödevlerimi.

D6/187K: Babacım, özür dilerim. Onu unutmuşum.

D6/71K: Özür dilerim, sadece arkadaşlarımla oynamak istemiştim.

D6/254E: Baba, özür dilerim. Arkadaşlarım dışarıda oynarken ben burada ödev yapamazdım. Hemen yaparım ama ödevimi, olmaz mı?

D6/72E: Ya baba, biliyorum yalan söyledim. Ama arkadaşım çok ısrar etti, kırmak istemedim.

D6/223E: Özür dilerim baba. Ama dışarıda arkadaşlarım çok güzel oyunlar oynuyorlardı. Ben de o yüzden dışarı çıkmak istedim. Bir daha yapmayacağıma söz veriyorum.

D6/195E: Özür dilerim baba, iki katı ödev yapsam?

D6/194E: Özür dilerim. Çok yanlış bir şey yaptım. Lütfen beni affet.

D6/148K: Baba, sana yalan söylediğim için özür dilerim. Ama arkadaşlarım dışarı çıkarken ben de çıkmak istedim, ödevim varken yok dedim. Baba, çok haklısın. Bana istediğin cezayı verebilirsin.

Durum 7'de yer alan "*Otobüsle evine gidiyorsun. Otobüs kalabalık olduğundan ayaktasın. Otobüs ani fren yapınca yanında duran senin yaşlarında hiç tanımadığın birinin ayağına basıyorsun. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %90,0 (382 adet) A stratejisi, %36,6 (134 adet) B stratejisi, %59,3 (222 adet) C stratejisi, %6,6 (24 adet) D stratejisi, %1,4 (5 adet) E stratejisi, %0,6 (2 adet) F stratejisi, %7,6 (28 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 7'de tanımlanan suçun ciddiyeti için; %20,9 hiç ciddi değil, %28,1 ciddi değil, %30,9 biraz ciddi, %16,8 ciddi ve %3,3 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 7' ye verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D7/14K: Kusura bakmayın, yanlışlıkla oldu.

D7/112K: Frene basınca oldu, özür dilerim.

D7/218E: Ayağın acımış olabilir ama ani fren yapıldığı için. Yani benim bir suçum yok.

D7/338K: Aa! Kusura bakmayın. Otobüs fren yapınca yanlışlıkla ayağınıza bastım. Canınız acıdıysa özür dilerim. Bir şeyiniz var mı? Bakayım...

D7/44E: Özür dilerim, araba sallanınca ayağına bastım.

D7/114K: Otobüs aniden fren yaptığı için ayağına bastım. Bilerek yapmadım. Ayağın acıdıysa çok üzgünüm.

D7/136E: Pardon.

D7/193K: Özür dilerim.

D7/193E: Affedersiniz.

D7/348K: Pardon otobüs fren yapınca yanlışlıkla ayağınıza bastım. Bir sorununuz var mı? Özür dilerim. Ben size ıslak mendil vereyim, yine çok özür dilerim.

D7/169K: Yanlışlıkla oldu.

D7/183K: Otobüs ani fren yapınca dengemi sağlayamadım.

D7/123K: Özür dilerim. Otobüs kalabalıktı ve şoför ani fren yaptığı için düştüm. Kusura bakmayın.

D7/313K: Ayağına bastığım için özür dilerim.

Durum 8'de yer alan "*Derse yetişmek için koridorda hızla ilerliyorsun ve elinde bir bardak çay var. Bu sırada çok da samimi olmadığı senin yaşlarında bir başka öğrenciye çarpıyorsun. Elindeki çay öğrencinin üzerine dökülüyor. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %83,3 (356 adet) A stratejisi, %39,7 (147 adet) B stratejisi, %36,6 (136 adet) C stratejisi, %17,9 (67 adet) D stratejisi, %19,7 (72 adet) E stratejisi, %1,1 (4 adet) F stratejisi, %11,4 (42 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 8'de tanımlanan suçun ciddiyeti için; %5,2 hiç ciddi değil, %7,2 ciddi değil, %31,7 biraz ciddi, %30,3 ciddi ve %25,6 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 8'e verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D8/78K: Üzgünüm, yardım etmemi ister misin?

D8/97K: Kusura bakmayın. Hemen üzerin yandıysa çıkartalım kıyafeti.

D8/204E: İyi misin? Gel, nöbetçi öğretmeni bulalım.

D8/205E: Özür dilerim ama sen baksaydın önüne. Ben ne yapayım!

D8/280K: Çok çok özür dilerim. Canın yandı mı? Hemen ambulansı arayayım mı? Tekrardan özür dilerim.

D8/285E: Kardeşim pardon. Yenisini alalım?

D8/299E: Özür dilerim. Bir şeyin yok değil mi? Gel lavaboda bir yıkayalım.

D8/25E: Önüne baksana be! Elimde çay var, görmüyor musun?

D8/12K: Çok özür dilerim, derse yetişmem gerekiyordu.

D8/4E: Yanlışlıkla elimden kaydı. Benim hatam. Özür dilerim.

D8/58K: Acaba tuvalete falan mı gitsek? Üstünü falan yıkarız sonra hocalardan birinden buz isteriz. Çok yandın mı?

D8/59K: Aniden önüme çıkmasaydın olmazdı.

D8/165E: Önüne baksana!

D8/164E: Özür dilerim, derse yetişmeye çalışıyordum. Kendimi nasıl affettirebilirim?

D8/114K: Derse yetişmek için koştum. Kusura bakma.

D8/133K: Özür dilerim, dalgındım. Hemen peçete getireyim. Üzgünüm.

D8/199E: Özür dilerim. Hocaya götürüyordum.

D8/160E: Niye çıktın dersten? Beş dakika kalmış. Suç senin, kör müsün?

Durum 9'da yer alan "Okul müdürü ile bir konuda görüşmek için odasına gidiyorsun. Kapıyı çalmadan içeri giriyorsun. İçeri girdikten sonra kapıyı çalmayı unuttuğunu fark ediyorsun. Okul müdürünün kapıyı çalmanız gerektiğini konusunda daha önce defalarca uyarıda bulunduğunu biliyorsun. Ona ne söylersin?" sorusuna yanıt olarak; %83,0 (328 adet) A stratejisi, %10,7 (39 adet) B stratejisi, %70,2 (269 adet) C stratejisi, %1,4 (5 adet) D stratejisi, %10,7 (39 adet) E stratejisi, %18,5 (67 adet) F stratejisi, %0,8 (3 adet) N stratejisi kullanılmıştır.

Durum 9'da tanımlanan suçun ciddiyeti için; %1,9 hiç ciddi değil, %9,6 ciddi değil, %24,5 biraz ciddi, %33,6 ciddi ve %30,3 çok ciddi şeklinde cevap verilmiştir. Durum 9'a verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D9/292K: Üzgünüm hocam. Acil bir şey vardı. Bir daha olmaz.

D9/220E: Müdür Bey, pardon. Kapıyı çalmayı unuttum. İsterseniz çıkıp tekrar girebilirim?

D9/101K: Unuttum hocam.

D9/103K: Özür dilerim Müdürüm, her seferinde unutuyorum ama bundan sonra unutmayacağım.

D9/11K: Hocam affedersiniz, yanlışlıkla dalmışım.

D9/9K: Bir anlığına unuttum. Çok pardon.

D9/6K: Öğretmenim çok özür dilerim. Diyeceğim şeyi düşünürken unutmuşum. Kusuruma bakmayın. Bir daha olmaz.

D9/47E: Öğretmenim unutmuşum, özür dilerim. Kafam çok dağınık. Unutmuşum, özür dilerim.

D9/18E: Öğretmenim kapıyı çalmıştım ama sanırım duymadınız.

D9/303K: Hocam çok özür dilerim. Kapıyı çalmayı unutmuşum. Ben kapıyı çalıp tekrar gireyim.

Durum 10'da yer alan "*Arkadaşlarıyla sinemaya gitmek için annenden izin istiyorsun. Gidince arayıp haber vermen şartıyla sinemaya gitmene izin veriyor. Ancak gittiğinde anneni araman gerektiğini unutup filme giriyorsun. Film bittikten sonra anneni araman gerektiği aklına geliyor ve hemen arıyorsun. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %64,0 (242 adet) A stratejisi, %25,4 (93 adet) B stratejisi, %89,7 (356 adet) C stratejisi, %15,5 (58 adet) D stratejisi, %2,5 (9 adet) E stratejisi, %10,7 (39 adet) F stratejisi, %1,3 (5 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 10'da tanımlanan suçun ciddiyeti için; %9,9 hiç ciddi değil, %12,7 ciddi değil, %29,8 biraz ciddi, %28,9 ciddi ve %18,7 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 10'a verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D10/139K: Özür dilerim anne. Kalabalık olunca unutmuşum.

D10/126K: Film çok dikkat çekiciydi, dalmışım anne.

D10/120K: Özür dilerim annecim. Merak ettiğini biliyorum. Bir daha yapmayacağım. Bir an unuttum.

D10/50K: Anne, filmdeydik, aramayı unuttum. Ama şimdi arıyorum işte, ölmedim merak etme.

D10/57K: Pardon anne, film hemen başladığı için içeri girdim. İnsanlar rahatsız olmasın diye aramadım.

D10/62K: Unuttum anne, özür dilerim anneciğim. Bir daha böyle bir şey olmayacak. Güzel annem, anlayışlı annem benim. Eve gelince sana detaylı anlatacağım, bay bay.

D10/88K: Anne özür dilerim. Film başlamak üzereydi. Bir daha olmaz.

D10/140K: Anne arayamadım, özür dilerim. Telefonumu düşürdüm.

D10/146K: Telefonumun şarjı bitti.

D10/148K: Annecim çok pardon. Seni aramayı unutup filme girmişim. Eve gelince bana ceza verebilirsin.

D10/348K: Anne seni endişelendirdiğim için özür dilerim. Filme girmeden telefonu sessize aldım. Bu yüzden seni aramayı unuttum.

D10/326E: Kusura bakma anne, unutmuşum. İlk defa sinema gitmeme izin verdiğin için.

D10/294K: Özür, filme daldım. Zamanı geri alabilsem alırdım.

D10/214E: Anne kızma, unuttum ya! Bir şey yok, iyiyim, merak etme, sıkıntı yok. Özür dilerim.

D10/200E: Anne sinemaya dalmışım, seni aramayı unutmuşum. Özür dilerim, canım annem.

D10/234E: Ya anne unuttum, tamam mı? Bir daha olmaz.

D10/224E: Anne, çok endişelendiğini biliyorum ama benim dalgınlığıma gelmiş.

D10/278E: Anne, film o kadar heyecanlıydı ki seni aramayı unutmuşum. Merak etme, iyiyim.

D10/264E: Anneciğim, özür dilerim. Gidince sohbete dalmışım.

D10/188K: Anne çok özür dilerim. Sinemaya gidince seni aramayı unuttum, çok özür dilerim.

Bir daha olmaz. Bunu nasıl telafi edebilirim?

D10/317K: Anne filmin heyecanıyla unutmuşum. Her şey yolunda, sıkıntı yok. Seni seviyorum.

D10/321E: Anne ben yaşıyorum, korkma.

D10/108K: Arkadaşlarım zorladı arama diye.

Durum 11'de yer alan "*Ders başlamış olmasına rağmen dersi dinlemiyorsun ve telefonunla oyun oynamaya devam ediyorsun. Bu sırada öğretmenin telefonunla oyun oynadığını görüyor ve yanına gelerek seni uyarıyor. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %68,7 (262 adet) A stratejisi, %22,5 (83 adet) B stratejisi, %27,3 (102 adet) C stratejisi, %2,2 (8 adet) D stratejisi, %16,7 (61 adet) E stratejisi, %36,9 (135 adet) F stratejisi, %1,1 (4 adet) N stratejisi kullanılmıştır. Durum 11'de tanımlanan suçun ciddiyeti için; %5,2 hiç ciddi değil, %2,8 ciddi değil, %23,7 biraz ciddi, %30,3 ciddi ve %38,0 çok ciddi şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Durum 11'e verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D11/120K: Ders programımıza bakıyordum.

D11/57K: Çok özür dilerim hocam. Annem önemli bir mesaj attı da ona bakmıştım.

D11/89K: Hocam kaldırıyorum, derste olduğumuzu unutmuşum.

D11/348K: Hocam özür dilerim ama telefonu getirmek zorundaydım ve bir oyun açtım. Ders boyunca aklım oyunda kaldı. Bu yüzden dayanamayıp oynamaya başladı.

D11/201E: Özür dilerim hocam. Dersinizi böldüğüm için de özür dilerim. Hemen cebime koyuyorum ya da buyurun size vereyim.

D11/178E: Ders dinleyesim yok.

D11/47E: Öğretmenim, özür dilerim. Sesten zili duymamışım, özür dilerim.

D11/42E: Tamam hocam, bir daha telefonu elime bile almam.

D11/37E: Affedersiniz hocam, biraz dikkatim dağınık. Çok pardon.

D11/33E: Hocam, kendimi oyuna çok kaptırmışım, özür dilerim.

D11/29E: Hocam, konular zor olunca anlayamıyorum. O yüzden telefona baktım.

D11/27E: Hocam, oyunu çok seviyorum. Lütfen ceza vermeyin!

D11/22K: Özür dilerim, unutmuşum. Şimdi kaldırırım.

D11/19K: Öğretmenim, derslere bakıyordum.

D11/104K: Tamam hocam, sizden özür dilerim binlerce kez.

D11/106K: Özür dilerim öğretmenim, bir şeye bakmak istemiştim.

D11/110K: Hocam, bunu yapmamalıydım. Çok üzgünüm, bir daha yapmayacağım. Telefonu alabilirsiniz.

D11/112K: Tamam hocam, hemen telefonu kaldırıyorum.

D11/18K: Pardon öğretmenim, telefonu kapatıyorum.

D11/116K: Hocam, bu günlerde kafam iyi değil, derslerle alakam da yok. Ama sadece bu günlük, bir daha böyle olmayacak.

D11/123K: Okul ile alakalı bir şeye bakıyordum.

D11/136K: Kusura bakmayın hocam, dersin başladığını fark etmedim.

D11/150K: Hocam, dersi biliyorum.

D11/156E: Özür dilerim hocam, alın.

D11/160E: Siz de biraz eğlenceli ders anlatın hocam.

D11/161E: Telefona daldım, zil çaldığını unuttum.

D11/164E: Ben cezayı hak ettim, bana ceza verin.

D11/173K: Hocam, özür dilerim. Yaptığımdan utanıyorum. Kusura bakmayın. N'olur müdüre demeyin. N'olur! Bir daha söz olmayacak.

D11/83E: Ders mi başladı?

D11/70E: Özür dilerim öğretmenim. Cezası neyse çekerim.

D11/64K: Çok çok özür dilerim.

D11/52K: Tamam hocam, bir daha yapmam. Özür dilerim.

D11/349K: Çok özür dilerim öğretmenim. Bir daha böyle bir saygısızlık yapmayacağıma söz veriyorum.

D11/330E: Yasak olduğunu unuttum.

D11/341K: Şey... Öğretmenim, pardon. Özür dilerim. Bir anda telefona dalmışım.

D11/285E: Hocam, dersin başladığını fark etmedim.

D11/202E: Hocam, çok yoruldum. Biraz mola vermek istedim.

D11/205E: Tamam hocam da oyun çok güzel. Bana kızacağınıza oyunu yapana kızın.

D11/215E: Hocam, gözünüzü seveyim disipline vermeyin.

D11/225E: Ders çok sıkıcı, oyunla vakit geçiyor.

D11/238E: Size saygısızlık yaptım.

Durum 12'de yer alan *"En yakın arkadaşınla oyun oynuyorsunuz. Bir süre sonra aranızda bir tartışma çıkıyor. Sen bir anda öfkelenip kötü sözler söylüyor ve onu sertçe itiyorsun. Arkadaşın yere düşüyor ve yaralanıyor. Eve gidince öfken geçiyor ve arkadaşının suçsuz olduğunu anlıyorsun. Ertesi gün arkadaşınla karşılaşıyorsun. Ona ne söylersin?"* sorusuna yanıt olarak; %93,2 (440 adet) A stratejisi, %8,5 (31 adet) B stratejisi, %70,0 (280 adet) C stratejisi, %30,1 (114 adet) D stratejisi, %2,5 (9 adet) E stratejisi, %7,2 (26 adet) F stratejisi, %4,9 (18 adet) N stratejisi kullanmıştır. Durum 12' de tanımlanan suçun ciddiyeti için; %6,9 hiç ciddi değil, %4,7 ciddi değil, %18,5 biraz ciddi, %32,5 ciddi ve %37,5 çok ciddi şeklinde cevap vermiştir. Durum 12'ye verilen yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D12/179E: Özür dilerim. Barışalım mı?

D12/107K: Bak ben hatalı olabilirim. Özür dilerim. Eskisi gibi kanka olalım.

D12/115K: Tartışmayı sen başlattın ve beni sinirlendiren sendin. Özür dilerim ama senin de suçun var.

D12/152E: Kanka, özür dilerim çünkü şey için. Gel tatlı yiyelim, tatlı konuşalım.

D12/99E: Özür dilerim Arkadaşım, bir daha tartışmayalım.

D12/78K: O anın siniriyle oldu. Özür dilerim lütfen, beni affet. Yeniden barışıp arkadaşım olalım.

D12/306K: Hadi barışalım, hadi hadi! Sana dondurma ısmarlayayım. Hem de Magnum.

D12/31E: Üzgünüm kanki, gözüm karardı.

D12/187K: O gün çok stresliydim. Özür dilerim. Öfkeme hâkim olamadım.

D12/307K: Özür dilerim, hatalıyım. Barışalım, bu konuyu unutalım canım arkadaşım.

D12/38E: Sinirle herkes her şeyi yapabilir. Ama senden özür dilerim.

D12/260K: Ben dün sana biraz sert davrandım. Kolun acıyor mu?

D12/140K: Affedersin, suçlu benim.

D12/62K: O gün çok sinirliydim. O yüzden öyle davrandım. Canın acıdıysa özür dilerim. Arkadaşlığımızın bozulmasını istemiyorum. Beni affet.

D12/213E: Sory, yanlışlıkla öfkelenim. Sen de süttten çıkma ak kaşıktın orada.

D12/209E: Bir daha bana böyle davranma. Daha kötüsü olur.

D12/204E: Ben dün olanlar için çok üzgünüm. Sen de bana aynısı yap, böylece ödeşiriz.

D12/253E: Dün yaptığım terbiyesizlik yüzünden özür dilerim.

D12/333K: Özür dilerim. İyi misin? Canın acıdı mı?

D12/338K: Bir tanem, bir anlık sinirle yaptım. Çok ama çok özür dilerim. Çok üzgünüm. Sana bunu yapmamalıydım. N'olur affet beni.

D12/348K: Arkadaşım, sana ağır laflar söyledim. Özür dilerim.

Öğrencilerin Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımlarının Frekans Dağılımı

Öğrencilerin her bir durumda kullandıkları hitaplar, pekiştiriciler ve ünlem ifadelerinin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 20

Öğrencilerin Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımlarının Frekans Dağılımı

Durumlar	Kategori	Frekans (N)	Yüzde (%)
1. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	79	21,7
	P	97	26,0
	Ü	7	1,9
2. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	222	60,1
	P	52	14,0
	Ü	1	0,2
3. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	35	9,6
	P	78	20,9
	Ü	24	6,6
4. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	15	4,1
	P	51	13,8
	Ü	12	3,3
5. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	24	6,6
	P	134	34,3
	Ü	12	3,3
6. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	222	59,8
	P	34	9,3
	Ü	6	1,6
7. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	15	4,1
	P	35	9,6
	Ü	4	1,1
8. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	12	3,3
	P	102	27,3
	Ü	22	6,1
9. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	224	61,0
	P	65	17,6
	Ü	5	1,4
10. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	287	78,4
	P	38	10,4
	Ü	6	1,6
11. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	H	265	71,8

	P	33	9,1
	Ü	5	1,4
	H	88	23,9
12. Durum Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımı	P	84	22,2
	Ü	6	1,7

Durum 1’de yer alan “*Bugün en yakın arkadaşının doğum günü. Seni daha öncesinden davet etmişti ve sen de geleceğini söyleyip söz vermiştin. Buna rağmen arkadaşının doğum gününü unuttun. Bugün başka birine söz verdiğin için en yakın arkadaşının doğum gününe gidemeyeceksin. Seni arıyor ve ne zaman geleceğini soruyor. Ona ne söylersin?*” sorusuna yanıt olarak; %21,7 (79 adet) H, %26,0 (97 adet) P, %1,9 (7 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 2’ de yer alan “*Teneffüste bir şeyler almak için kantine gidiyorsun. Kantinin çok kalabalık olduğunu ve sıranın uzun olduğunu görüyorsun. Sıraya girersen derse yetişemeyeceğini düşünüp sırada duran ve daha önce okulda hiç görmediğin bir öğretmenin önüne geçiyorsun. Öğretmen bunu fark ediyor ve senin yanına geliyor. Ona ne söylersin?*” sorusuna yanıt olarak; %60,1 (222 adet) H, %14,0 (52 adet) P, %0,2 (1 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 3’te yer alan “*Teneffüste sınıfta tek başınasın. Dolaşırken birinin sırasının altında bulunan bir günlük olduğunu fark ediyorsun. Günlüğün üzerinde sahibinin isminin yazılı olduğunu görüyorsun. Bu günlük sınıfınıza yeni gelmiş, çok da samimi olmadığını bir öğrenciye ait. Günlüğü sahibinden izinsiz alıp okuyorsun. Tam bu esnada günlüğün sahibi sınıfa giriyor ve seni günlüğünü okurken görüyor. Ona ne söylersin?*” sorusuna yanıt olarak; %9,6 (35 adet) H, %20,9 (78 adet) P, %6,6 (24 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 4’te yer alan “*Parkta bir bisiklet görüyorsun. Bisikletin üzerindeki yazılardan bir sahibinin olduğunu anlıyorsun. Sahibi gelmeden biraz sürmekte bir sakınca olmadığını düşünüyorsun ve bisiklete biniyorsun. Sürmeye başlamışken daha önce hiç görmediğin senin yaşlarında bir çocuk geliyor ve bisikletin sahibi olduğunu söylüyor. İzinsiz bisikletine bindiğin için sana tepkili. Ona ne söylersin?*” sorusuna yanıt olarak; %4,1 (15 adet) H, %13,8 (51 adet) P, %3,3 (12 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 5'te yer alan "*Çeşitli sanat eserlerinden oluşan bir sergidesin. Eserleri incelemek için dolaşırken elin bir vazoya çarpıyor ve vazonun kırılmasına sebep oluyorsun. Sesi duyunca daha önce hiç görmediğin bir sergi yetkilisi hemen yanına geliyor ve vazonun kırıldığını görüyor. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %6,6 (24 adet) H, %34,3 (134 adet) P, %3,3 (12 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 6'da yer alan "*Arkadaşlarıyla dışarı çıkmak için babandan izin istiyorsun. Ödevlerini bitirmen şartıyla sana izin veriyor. Ancak yapman gereken bir ödevin olduğunu bildiğin halde hiç ödevin olmadığını söyleyip dışarı çıkıyorsun. Eve döndüğünde babanın ona yalan söylediğini öğrendiğini anlıyorsun. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %59,8 (222 adet) H, %9,3 (34 adet) P, %1,6 (6 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 7'de yer alan "*Otobüsle evine gidiyorsun. Otobüs kalabalık olduğundan ayaktasın. Otobüs ani fren yapınca yanında duran senin yaşlarında hiç tanımadığın birinin ayağına basıyorsun. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %4,1 (15 adet) H, %9,6 (35 adet) P, %1,1 (4 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 8'de yer alan "*Derse yetişmek için koridorda hızla ilerliyorsun ve elinde bir bardak çay var. Bu sırada çok da samimi olmadığını senin yaşlarında bir başka öğrenciye çarpıyorsun. Elindeki çay öğrencinin üzerine dökülüyor. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %3,3 (12 adet) H, %27,3 (102 adet) P, %6,1 (22 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 9'da yer alan "*Okul müdürü ile bir konuda görüşmek için odasına gidiyorsun. Kapıyı çalmadan içeri giriyorsun. İçeri girdikten sonra kapıyı çalmayı unuttuğunu fark ediyorsun. Okul müdürünün kapıyı çalmanız gerektiğini konusunda daha önce defalarca uyarıda bulunduğunu biliyorsun. Ona ne söylersin?*" sorusuna yanıt olarak; %61,0 (224 adet) H, %17,6 (65 adet) P, %1,4 (5 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 10'da yer alan "*Arkadaşlarıyla sinemaya gitmek için annenden izin istiyorsun. Gidince arayıp haber vermen şartıyla sinemaya gitmene izin veriyor. Ancak gittiğinde anneni araman gerektiğini unutup filme giriyorsun. Film bittikten sonra anneni araman gerektiği aklına*

geliyor ve hemen arıyorsun. Ona ne söylersin?” sorusuna yanıt olarak; %78,4 (287 adet) H, %10,4 (38 adet) P, %1,6 (6 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 11’ de yer alan *“Ders başlamış olmasına rağmen dersi dinlemiyorsun ve telefonunla oyun oynamaya devam ediyorsun. Bu sırada öğretmenin telefonunla oyun oynadığını görüyor ve yanına gelerek seni uyarıyor. Ona ne söylersin?”* sorusuna yanıt olarak; %71,8 (265 adet) H, %9,1 (33 adet) P, %1,4 (5 adet) Ü kullanılmıştır.

Durum 12’ de yer alan *“En yakın arkadaşınla oyun oynuyorsunuz. Bir süre sonra aranızda bir tartışma çıkıyor. Sen bir anda öfkelenip kötü sözler söylüyor ve onu sertçe itiyorsun. Arkadaşın yere düşüyor ve yaralanıyor. Eve gidince öfken geçiyor ve arkadaşının suçsuz olduğunu anlıyorsun. Ertesi gün arkadaşınla karşılaşıyorsun. Ona ne söylersin?”* sorusuna yanıt olarak; %23,9 (88 adet) H, %22,2 (84 adet) P, %1,7 (6 adet) Ü kullanılmıştır.

Öğrencilerin Özür Dileme Stratejileri Kullanımları ve Suçu Ciddi Bulma Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Bu bölümde öğrencilerin her bir durumda kullandıkları özür dileme stratejileri ve her bir durumda tanımlanan suçu ciddi bulma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin 1. Durumda kullandıkları özür dileme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

1. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	148 42,8%	198 52,2%	346 100,0%	-3,454	0,001**
B Stratejisi	92 45,3%	111 54,7%	203 100,0%	-1,643	0,101

C Stratejisi	91 45,3%	110 54,7%	201 100,0%	-1,565	0,118
D Stratejisi	9 19,1%	38 80,9%	47 100,0%	-3,412	0,001**
E Stratejisi	38 35,8%	68 64,2%	106 100,0%	-3,167	0,002**
F Stratejisi	4 44,4%	5 55,6%	9 100,0%	-0,295	0,768
N Stratejisi	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%	0,019	0,984

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: *Independent Sample T Testi*

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,001$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde A stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenci ile arkadaşının sosyal baskınlık açısından eşit, sosyal mesafenin yakın ve kazara yapılan bir eylem olan 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 364 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %42,8'i (148 adet) erkek öğrenciler ve %52,2'si (198 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,101$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 203 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %45,3'ü (92 adet) erkek öğrenciler ve %54,7'si (111 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,118$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 201 adet C stratejisi

kullanılmıştır. Bu sayının %45,3'ü (91 adet) erkek öğrenciler ve %54,7'si (110 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,001$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde D stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 47 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %19,1'i (9 adet) erkek öğrenciler ve %80,9'u (38 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,002$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde E stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 106 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %35,8'i (38 adet) erkek öğrenciler ve %64,2'si (68 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,768$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 9 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,4'ü (4 adet) erkek öğrenciler ve %55,6'sı (5 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,984$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin 1. Durum özelinde N stratejisini eşit sayıda kullandıkları tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 2 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %50,0'ı (1 adet) erkek öğrenciler ve %50,0'ı (1 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 1. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

1. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p	
		Erkek	Kız				
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	5	8	13	3,081	0,544	
		2,8%	4,3%	3,6%			
	Ciddi Değil	17	11	28	7,7%		
		9,5%	6,0%	7,7%			
	Biraz Ciddi	70	66	136	37,5%		
		39,1%	35,9%	37,5%			
	Ciddi	62	67	129	35,5%		
		34,6%	36,4%	35,5%			
	Çok Ciddi	25	32	57	15,7%		
		14,0%	17,4%	15,7%			
	Toplam		179	184	363		
			100,0%	100,0%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 1. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p: 0,544$). 1. Durumu, erkek öğrencilerin, %39,1'i biraz ciddi, %34,6'sı ciddi ve %14,0'ı çok ciddi bulmuştur. %2,8'i hiç ciddi değil ve %9,5'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 1. Durumu, kız öğrencilerin, %35,9'u biraz ciddi, %36,4'ü ciddi ve %17,4'ü çok ciddi bulmuştur. %4,3'ü hiç ciddi değil ve %6,0'ı ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 2. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

2. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	149 46,1%	174 53,9%	323 100,0%	-1,705	0,089
B Stratejisi	119 46,5%	137 53,5%	256 100,0%	-1,208	0,228
C Stratejisi	48 46,6%	55 53,4%	103 100,0%	-0,594	0,553
D Stratejisi	1 25,0%	3 75,0%	4 100,0%	-0,977	0,329
E Stratejisi	19 45,2%	23 54,8%	42 100,0%	-0,546	0,586
F Stratejisi	18 41,9%	25 58,1%	43 100,0%	-1,040	0,299
N Stratejisi	19 52,8%	17 47,2%	36 100,0%	0,424	0,672

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: *Independent Sample T Testi*

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,089$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde A stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenin, öğrenciye göre sosyal baskınlık açısından daha baskın, sosyal mesafenin uzak ve suç işleme niyetiyle yapılan bir eylem olan 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 323 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %46,1'i (149 adet) erkek öğrenciler ve %53,9'u (174 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,228$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 256 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %46,5'i (119 adet) erkek öğrenciler ve %53,5'i (137 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,553$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 103 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %46,6'sı (48 adet) erkek öğrenciler ve %53,4'ü (55 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,329$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 4 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %25,0'ı (1 adet) erkek öğrenciler ve %75,0'ı (3 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,586$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 42 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %45,2'si (19 adet) erkek öğrenciler ve %54,8'i (23 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,299$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 43 adet F stratejisi kullanılmıştır.

Bu sayının %41,9'u (18 adet) erkek öğrenciler ve %58,1'i (25 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,672$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre 2. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 2 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %52,8'i (19 adet) erkek öğrenciler ve %47,2'si (17 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 2. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

2. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	3	5	8	0,668	0,955
		1,7%	2,7%	2,2%		
	Ciddi Değil	16	17	33		
		8,9%	9,2%	9,1%		
	Biraz Ciddi	48	45	93		
		26,8%	24,5%	25,6%		
Ciddi	62	65	127			
	34,6%	35,3%	35,0%			
Çok Ciddi	50	52	102			
	27,9%	28,3%	28,1%			
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 2. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$, $p:0,955$). 2. Durumu, erkek öğrencilerin, %26,8'i biraz ciddi, %34,6'sı ciddi ve %27,9'u çok ciddi bulmuştur. %1,7'si hiç ciddi değil ve %8,9'u ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 2. Durumu, kız

öğrencilerin, %24,5'i biraz ciddi, %35,3'ü ciddi ve %28,3'ü çok ciddi bulmuştur. %2,7'si hiç ciddi değil ve %9,2'si ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 3. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25

3. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	160 46,5%	184 53,5%	344 100,0%	-1,496	0,136
B Stratejisi	105 44,9%	129 55,1%	234 100,0%	-1,832	0,068
C Stratejisi	73 41,5%	103 58,5%	176 100,0%	-2,353	0,019*
D Stratejisi	5 33,3%	10 66,7%	15 100,0%	-1,183	0,237
E Stratejisi	14 45,1%	17 54,9%	31 100,0%	-0,482	0,630
F Stratejisi	8 27,6%	21 72,4%	29 100,0%	-2,453	0,015*
N Stratejisi	13 52,0%	12 48,0%	25 100,0%	0,248	0,804

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: Independent Sample T Testi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,136$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde A stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenci ile arkadaşının sosyal baskınlık açısından eşit, sosyal mesafenin nötr ve suç işleme niyetinin var olduğu bir eylem olan 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 344 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %46,5'i (160 adet) erkek öğrenciler ve %53,5'i (184 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,068$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 234 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,9'u (105 adet) erkek öğrenciler ve %55,1'i (129 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,019$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde C stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 176 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %41,5'i (73 adet) erkek öğrenciler ve %58,5'i (103 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,237$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 15 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %33,3'ü (5 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (10 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,630$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 31 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %45,1'i (14 adet) erkek öğrenciler ve %54,9'u (17 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,015$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde F stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 29 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %27,6'sı (8 adet) erkek öğrenciler ve %72,4'ü (21 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,804$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre 3. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 25 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %52,0'ı (13 adet) erkek öğrenciler ve %48,0'ı (12 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerininin 3. Durumda suçlu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

3. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	6	5	11	0,592	0,964
		3,4%	2,7%	3,0%		
	Ciddi Değil	9	7	16		
		5,0%	3,8%	4,4%		
Biraz Ciddi	25	24	49			
	14,0%	13,0%	13,5%			
Ciddi	45	49	94			
	25,1%	26,6%	25,9%			
Çok Ciddi	94	99	193			
	52,5%	53,8%	53,2%			
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 3. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$, $p:0,964$). 3. Durumu, erkek öğrencilerin, %14,0'ı biraz ciddi, %25,1'i ciddi ve %52,5'i çok ciddi bulmuştur. %3,4'ü hiç ciddi değil ve %5,0'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 3. Durumu, kız öğrencilerin, %13,0'ı biraz ciddi, %26,6'sı ciddi ve %53,8'i çok ciddi bulmuştur. %2,7'si hiç ciddi değil ve %3,8'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 4. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

4. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	135 44,5%	168 55,5%	303 100,0%	-2,449	0,015*
B Stratejisi	136 42,8%	182 57,2%	318 100,0%	-3,275	0,001**
C Stratejisi	45 38,1%	73 61,9%	118 100,0%	-2,511	0,012*
D Stratejisi	7 38,9%	11 61,1%	18 100,0%	-0,857	0,392
E Stratejisi	2 50,0%	2 50,0%	4 100,0%	0,028	0,978
F Stratejisi	17 65,4%	9 34,6%	26 100,0%	1,703	0,089
N Stratejisi	19 57,6%	14 42,4%	33 100,0%	0,821	0,412

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, t: Independent Sample T Testi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,015$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 4. Durum özelinde A stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrenci ile arkadaşının sosyal baskınlık açısından eşit, sosyal mesafenin uzak

ve suç işleme niyetinin var olduğu bir eylem olan 4. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 303 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,5'i (135 adet) erkek öğrenciler ve %55,5'i (168 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,001$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 4. Durum özelinde B stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 318 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %42,8'i (136 adet) erkek öğrenciler ve %57,2'si (182 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,012$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 4. Durum özelinde C stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 118 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %38,1'i (45 adet) erkek öğrenciler ve %61,9'u (73 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,392$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 4. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 18 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %38,9'u (7 adet) erkek öğrenciler ve %61,1'i (11 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,978$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin 4. Durum özelinde E stratejisini eşit sayıda kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 4 adet E stratejisi

kullanılmıştır. Bu sayının %50,0'ı (2 adet) erkek öğrenciler ve %50,0'ı (2 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,089$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 4. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 26 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %65,4'ü (17 adet) erkek öğrenciler ve %34,6'sı (9 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,412$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre 4. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 33 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %57,6'sı (19 adet) erkek öğrenciler ve %42,4'ü (14 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 4. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

4. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	5	8	13	4,831	0,305
		2,8%	4,3%	3,6%		
	Ciddi Değil	13	13	26		
		7,3%	7,1%	7,2%		
Biraz Ciddi	37	48	85			
	20,7%	26,1%	23,4%			
Ciddi	63	70	133			

	35,2%	38,0%	36,6%
	61	45	106
Çok Ciddi	34,1%	24,5%	29,2%
Toplam	179	184	363
	100,0%	100,0%	100,0%

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 4. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p: 0,305$). 4. Durumu, erkek öğrencilerin, %20,7'si biraz ciddi, %35,2'si ciddi ve %34,1'i çok ciddi bulmuştur. %2,8'i hiç ciddi değil ve %7,3'ü ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 4. Durumu, kız öğrencilerin, %26,1'i biraz ciddi, %38,0'ı ciddi ve %24,5'i çok ciddi bulmuştur. %4,3'ü hiç ciddi değil ve %7,1'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 5. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

5. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	153 46,6%	175 53,4%	328 100,0%	-1,525	0,128
B Stratejisi	14 66,7%	7 33,3%	21 100,0%	1,563	0,119
C Stratejisi	161 45,0%	197 55,0%	358 100,0%	-2,616	0,009**
D Stratejisi	5 45,5%	6 54,5%	11 100,0%	-0,259	0,796
E Stratejisi	35 33,7%	69 66,3%	104 100,0%	-3,603	0,000**
F Stratejisi	6 54,5%	5 45,5%	11 100,0%	0,352	0,725
N Stratejisi	7 77,8%	2 22,2%	9 100,0%	1,562	0,119

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: Independent Sample T Testi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,128$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 5. Durum özelinde A stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Görevlinin, öğrenciye göre sosyal baskınlık açısından daha baskın, sosyal mesafenin uzak ve suç işleme niyetinin olmadığı bir eylem olan 5. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 328 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %46,6'sı (153 adet) erkek öğrenciler ve %53,4'ü (175 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,119$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 5. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 21 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %66,7'si (14 adet) erkek öğrenciler ve %33,3'ü (7 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,009$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 5. Durum özelinde C stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 358 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %45,0'ı (161 adet) erkek öğrenciler ve %55,0'ı (197 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,796$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 5. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 11 adet D stratejisi kullanılmıştır.

Bu sayının %45,5'i (5 adet) erkek öğrenciler ve %54,5'i (6 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,000$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 5. Durum özelinde E stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 104 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %33,7'si (35 adet) erkek öğrenciler ve %66,3'ü (69 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,725$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 5. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 11 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %54,5'i (6 adet) erkek öğrenciler ve %45,5'i (5 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,119$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre 5. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 9 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %77,8'i (7 adet) erkek öğrenciler ve %22,2'si (2 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 5. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

5. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	6	4	10	5,162	0,271
		3,4%	2,2%	2,8%		
	Ciddi Değil	6	2	8	2,2%	
		3,4%	1,1%	2,2%		
	Biraz Ciddi	13	23	36	9,9%	
7,3%		12,5%	9,9%			
Ciddi	41	43	84	23,1%		
	22,9%	23,4%	23,1%			
Çok Ciddi	113	112	225	62,0%		
	63,1%	60,9%	62,0%			
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 5. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p: 0,271$). 5. Durumu, erkek öğrencilerin, %7,3'ü biraz ciddi, %22,9'u ciddi ve %63,1'i çok ciddi bulmuştur. %3,4'ü hiç ciddi değil ve %3,4'ü ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 5. Durumu, kız öğrencilerin, %12,5'i biraz ciddi, %23,4'ü ciddi ve %60,9'u çok ciddi bulmuştur. %2,2'si hiç ciddi değil ve %1,1'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 6. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

6. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	119	126	245	-0,313	0,755
	48,6%	51,4%	100,0%		
B Stratejisi	112	147	259	-2,654	0,008**
	43,2%	56,8%	100,0%		

C Stratejisi	76 48,7%	80 51,3%	156 100,0%	-0,179	0,858
D Stratejisi	9 60,0%	6 40,0%	15 100,0%	0,791	0,430
E Stratejisi	33 45,2%	40 54,8%	73 100,0%	-0,758	0,449
F Stratejisi	24 36,4%	42 63,6%	66 100,0%	-2,337	0,020*
N Stratejisi	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%	-0,429	0,668

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *t: Independent Sample T Testi*

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,755$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 6. Durum özelinde A stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Babanın, çocuğuna (öğrenciye) göre sosyal baskınlık açısından daha baskın, sosyal mesafenin yakın ve suç işleme niyetinin var olduğu bir eylem olan 6. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 245 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %48,6'sı (119 adet) erkek öğrenciler ve %51,4'ü (126 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,008$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 6. Durum özelinde B stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 259 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %43,2'si (112 adet) erkek öğrenciler ve %56,8'i (147 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,858$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 6. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 156 adet C stratejisi

kullanılmıştır. Bu sayının %48,7'si (76 adet) erkek öğrenciler ve %51,3'ü (80 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,430$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 6. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 15 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %60,0'ı (9 adet) erkek öğrenciler ve %40,0'ı (6 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,449$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 6. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 73 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %45,2'si (33 adet) erkek öğrenciler ve %54,8'i (40 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,020$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 6. Durum özelinde F stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 66 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %36,4'ü (24 adet) erkek öğrenciler ve %63,6'sı (42 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,668$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre 6. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 3 adet N stratejisi kullanılmıştır.

Bu sayının %33,3'ü (1 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (2 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 6. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32

6. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	8	12	20	5,526	0,237
		4,5%	6,5%	5,5%		
	Ciddi Değil	16	13	29		
		8,9%	7,1%	8,0%		
	Biraz Ciddi	44	50	94		
		24,6%	27,2%	25,9%		
	Ciddi	47	61	108		
		26,3%	33,2%	29,8%		
	Çok Ciddi	64	48	112		
		35,8%	26,1%	30,9%		
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 6. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p: 0,237$). 6. Durumu, erkek öğrencilerin, %24,6'sı biraz ciddi, %26,3'ü ciddi ve %35,8'i çok ciddi bulmuştur. %4,5'i hiç ciddi değil ve %8,9'u ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 6. Durumu, kız öğrencilerin, %27,2'si biraz ciddi, %33,2'si ciddi ve %26,1'i çok ciddi bulmuştur. %6,5'i hiç ciddi değil ve %7,1'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 7. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 33'de gösterilmiştir.

Tablo 33

7. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	169 44,2%	213 55,8%	382 100,0%	-3,720	0,000**
B Stratejisi	60 44,8%	74 55,2%	134 100,0%	-1,277	0,202
C Stratejisi	102 45,9%	120 54,1%	222 100,0%	-1,437	0,152
D Stratejisi	9 37,5%	15 62,5%	24 100,0%	-1,102	0,271
E Stratejisi	1 20,0%	4 80,0%	5 100,0%	-1,320	0,188
F Stratejisi	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%	0,019	0,984
N Stratejisi	22 78,6%	6 21,4%	28 100,0%	2,930	0,004**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: *Independent Sample T Testi*

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,000$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 7. Durum özelinde A stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin, arkadaşına göre sosyal baskınlık açısından eşit, sosyal mesafenin uzak ve suç işleme niyetinin olmadığı bir eylem olan 7. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 382 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,2'si (169 adet) erkek öğrenciler ve %55,8'i (213 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,202$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 7. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 134 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,8'i (60 adet) erkek öğrenciler ve %55,2'si (74 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,152$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 7. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 222 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %45,9'u (102 adet) erkek öğrenciler ve %54,1'i (120 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,271$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 7. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 24 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %37,5'i (9 adet) erkek öğrenciler ve %62,5'i (15 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,188$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 7. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 5 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %20,0'ı (1 adet) erkek öğrenciler ve %80,0'ı (4 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,984$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin 7. Durum özelinde F stratejisini eşit sayıda kullandıkları tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 2 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %50,0'ı (1 adet) erkek öğrenciler ve %50,0'ı (1 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,004$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre 7. Durum özelinde N stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 28 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %78,6'sı (22 adet) erkek öğrenciler ve %21,4'ü (6 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 7. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

7. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	37	39	76	2,193	0,700
		20,7%	21,2%	20,9%		
	Ciddi Değil	49	53	102	28,1%	
		27,4%	28,8%	28,1%		
	Biraz Ciddi	60	52	112	30,9%	
		33,5%	28,3%	30,9%		
	Ciddi	29	32	61	16,8%	
		16,2%	17,4%	16,8%		
	Çok Ciddi	4	8	12	3,3%	
		2,2%	4,3%	3,3%		
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 7. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p: 0,700$). 7. Durumu, erkek öğrencilerin, %33,5'i biraz ciddi, %16,2'si ciddi ve %2,2'si çok ciddi bulmuştur. %20,7'si hiç ciddi değil ve %27,4'ü ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 7. Durumu, kız öğrencilerin, %28,3'ü biraz ciddi, %17,4'ü ciddi ve %4,3'ü çok ciddi bulmuştur. %21,2'si hiç ciddi değil ve %28,8'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 8. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 35'de gösterilmiştir.

Tablo 35

8. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	166 46,6%	190 53,4%	356 100,0%	-1,566	0,118
B Stratejisi	62 42,2%	85 57,8%	147 100,0%	-2,089	0,037*
C Stratejisi	66 48,5%	70 51,5%	136 100,0%	-0,209	0,835
D Stratejisi	30 44,8%	37 55,2%	67 100,0%	-0,693	0,489
E Stratejisi	27 37,5%	45 62,5%	72 100,0%	-2,138	0,033*
F Stratejisi	1 25,0%	3 75,0%	4 100,0%	-0,977	0,329
N Stratejisi	25 59,5%	17 40,5%	42 100,0%	1,223	0,222

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: Independent Sample T Testi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,118$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 8. Durum özelinde A stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin, arkadaşına göre sosyal baskınlık açısından eşit, sosyal mesafenin nötr ve suç işleme niyetinin olmadığı bir eylem olan 8. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 356 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %46,6'sı (166 adet) erkek öğrenciler ve %53,4'ü (190 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,037$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda,

kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 8. Durum özelinde B stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 147 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %42,2'si (62 adet) erkek öğrenciler ve %57,8'i (85 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,835$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 8. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 136 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %48,5'i (66 adet) erkek öğrenciler ve %51,5'i (70 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,489$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 8. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 67 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,8'i (30 adet) erkek öğrenciler ve %55,2'si (37 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,033$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 8. Durum özelinde E stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 72 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %37,5'i (27 adet) erkek öğrenciler ve %62,5'i (45 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,329$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek

öğrencilere göre, 8. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 4 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %25,0'ı (1 adet) erkek öğrenciler ve %75,0'ı (3 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,004$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre 8. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 42 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %59,5'i (25 adet) erkek öğrenciler ve %40,5'i (17 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 8. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

8. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	7	12	19	9,617	0,047*
		3,9%	6,5%	5,2%		
	Ciddi Değil	15	11	26		
		8,4%	6,0%	7,2%		
	Biraz Ciddi	47	68	115		
		26,3%	37,0%	31,7%		
	Ciddi	54	56	110		
		30,2%	30,4%	30,3%		
	Çok Ciddi	56	37	93		
		31,3%	20,1%	25,6%		
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 8. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($\chi^2(sd=2, n=363)=8,437, p<0,05, p:0,047$). 8. Durumu, erkek öğrencilerin, %26,3'ü biraz ciddi, %30,2'si ciddi ve %31,3'ü çok ciddi bulmuştur. %3,9'u hiç ciddi değil ve %8,4'ü ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 8. Durumu, kız öğrencilerin, %37,0'ı biraz ciddi, %30,4'ü ciddi ve %20,1'i çok ciddi bulmuştur. %6,5'i hiç ciddi değil ve %6,0'ı ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Bu oranlar incelendiğinde; bazı kız öğrencilerin, bazı erkek öğrencilere göre 8. Durumu biraz daha ciddi bulduğu, bazı erkek öğrencilerinde bazı kız öğrencilere göre 8. Durumu çok ciddi buldukları görülmüştür. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 9. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37

9. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	155 47,2%	173 52,8%	328 100,0%	-1,364	0,173
B Stratejisi	21 53,8%	18 46,2%	39 100,0%	0,598	0,550
C Stratejisi	128 47,6%	141 52,4%	269 100,0%	-0,886	0,376
D Stratejisi	3 60,0%	2 40,0%	5 100,0%	0,405	0,686
E Stratejisi	15 38,4%	24 61,6%	39 100,0%	-1,435	0,152
F Stratejisi	25 37,3%	42 62,7%	67 100,0%	-2,184	0,030*
N Stratejisi	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%	-0,555	0,580

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, t: Independent Sample T Testi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05, p:0,173$). Yapılan istatistiksel analiz

sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 9. Durum özelinde A stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Okul müdürünün, öğrenciye göre sosyal baskınlık açısından daha baskın, sosyal mesafenin nötr ve suç işleme niyetinin olmadığı bir eylem olan 9. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 328 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %47,2'si (155 adet) erkek öğrenciler ve %52,8'i (173 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,550$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 9. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 39 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %53,8'i (21 adet) erkek öğrenciler ve %46,2'si (18 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,376$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 9. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 269 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %47,6'sı (128 adet) erkek öğrenciler ve %52,4'ü (141 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,686$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 9. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 5 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %60,0'ı (3 adet) erkek öğrenciler ve %40,0'ı (2 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,152$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 9. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 39 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %38,4'ü (15 adet) erkek öğrenciler ve %61,6'sı (24 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,030$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 9. Durum özelinde F stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 67 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %37,3'ü (25 adet) erkek öğrenciler ve %62,7'si (42 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,580$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre 9. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 3 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %33,3'ü (1 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (2 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 9. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

9. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	6	1	7	7,082	0,132
	Ciddi Değil	3,4%	0,5%	1,9%		
		22	13	35		

	12,3%	7,1%	9,6%
	41	48	89
Biraz Ciddi	22,9%	26,1%	24,5%
	59	63	122
Ciddi	33,0%	34,2%	33,6%
	51	59	110
Çok Ciddi	28,5%	32,1%	30,3%
<hr/>			
Toplam	179	184	363
	100,0%	100,0%	100,0%

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 9. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p: 0,132$). 9. Durumu, erkek öğrencilerin, %22,9'u biraz ciddi, %33,0'ı ciddi ve %28,5'i çok ciddi bulmuştur. %3,4'ü hiç ciddi değil ve %12,3'ü ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 9. Durumu, kız öğrencilerin, %26,1'i biraz ciddi, %34,2'si ciddi ve %32,1'i çok ciddi bulmuştur. %0,5'i hiç ciddi değil ve %9,6'sı ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 10. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39

10. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	106 43,8%	136 56,2%	242 100,0%	-2,551	0,011*
B Stratejisi	42 45,1%	51 54,9%	93 100,0%	-0,889	0,375
C Stratejisi	174 48,9%	182 51,1%	356 100,0%	-0,357	0,721
D Stratejisi	18 31,0%	40 69,0%	58 100,0%	-2,434	0,015*
E Stratejisi	3 33,3%	6 66,7%	9 100,0%	-0,969	0,333
F Stratejisi	14 35,9%	25 64,1%	39 100,0%	-1,776	0,077

N Stratejisi	2	3	5	-0,311	0,756
	40,0%	60,0%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: *Independent Sample T Testi*

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,011$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde A stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Annenin, çocuğuna (öğrenciye) göre sosyal baskınlık açısından daha baskın, sosyal mesafenin yakın ve suç işleme niyetinin olmadığı bir eylem olan 10. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 242 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %43,8'i (106 adet) erkek öğrenciler ve %56,2'si (136 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,375$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 93 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %45,1'i (42 adet) erkek öğrenciler ve %54,9'u (51 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,721$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 356 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %48,9'u (174 adet) erkek öğrenciler ve %51,1'i (182 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,015$). Yapılan istatistiksel analiz

sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde D stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 58 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %31,0'ı (18 adet) erkek öğrenciler ve %69,0'ı (40 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,333$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 9 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %33,3'ü (3 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (6 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,077$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 39 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %35,9'u (14 adet) erkek öğrenciler ve %64,1'i (25 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,756$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre 10. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 5 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %40,0'ı (2 adet) erkek öğrenciler ve %60,0'ı (3 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerininin 10. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40*10. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki*

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	x ²	p	
		Erkek	Kız				
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	21	15	36	2,673	0,614	
		11,7%	8,2%	9,9%			
	Ciddi Değil	24	22	46	12,7%		
		13,4%	12,0%	12,7%			
	Biraz Ciddi	48	60	108	29,8%		
		26,8%	32,6%	29,8%			
	Ciddi	54	51	105	28,9%		
		30,2%	27,7%	28,9%			
	Çok Ciddi	32	36	68	18,7%		
		17,9%	19,6%	18,7%			
	Toplam		179	184	363		
			100,0%	100,0%	100,0%		

*p<0,05, **p<0,01, x²: Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 10. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (p>0,05, p:0,614). 10. Durumu, erkek öğrencilerin, %26,8'i biraz ciddi, %30,2'si ciddi ve %17,9'u çok ciddi bulmuştur. %11,7'si hiç ciddi değil ve %13,4'ü ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 10. Durumu, kız öğrencilerin, %32,6'sı biraz ciddi, %27,7'si ciddi ve %19,6'sı çok ciddi bulmuştur. %8,2'si hiç ciddi değil ve %12,0'ı ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 11. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 41*11. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları*

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	117	145	262	-2,349	0,019*
	44,6%	55,4%	100,0%		

B Stratejisi	42 50,6%	41 49,4%	83 100,0%	0,242	0,809
C Stratejisi	45 44,1%	57 55,9%	102 100,0%	-1,096	0,274
D Stratejisi	6 75,0%	2 25,0%	8 100,0%	1,470	0,142
E Stratejisi	27 44,2%	34 55,8%	61 100,0%	-0,831	0,406
F Stratejisi	64 47,4%	71 52,6%	135 100,0%	-0,544	0,587
N Stratejisi	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%	1,032	0,303

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: *Independent Sample T Testi*

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,019$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 11. Durum özelinde A stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenin, öğrenciye göre sosyal baskınlık açısından daha baskın, sosyal mesafenin nötr ve suç işleme niyetinin var olduğu bir eylem olan 11. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 262 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,6'sı (117 adet) erkek öğrenciler ve %55,4'ü (145 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,809$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 11. Durum özelinde B stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 83 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %50,6'sı (42 adet) erkek öğrenciler ve %49,4'ü (41 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,274$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 11. Durum özelinde C stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit

edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 102 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,1'i (45 adet) erkek öğrenciler ve %55,9'u (57 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,142$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 11. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 8 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %75,0'ı (6 adet) erkek öğrenciler ve %25,0'ı (2 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,406$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 11. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 61 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,2'si (27 adet) erkek öğrenciler ve %55,8'i (34 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,587$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 11. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 135 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %47,4'ü (64 adet) erkek öğrenciler ve %52,6'sı (71 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,303$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız

öğrencilere göre 11. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 4 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %75,0'ı (3 adet) erkek öğrenciler ve %25,0'ı (1 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 11. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 42

11. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	10	9	19	10,447	0,034*
		5,6%	4,9%	5,2%		
	Ciddi Değil	5	5	10		
		2,8%	2,7%	2,8%		
	Biraz Ciddi	38	48	86		
		21,2%	26,1%	23,7%		
	Ciddi	44	66	110		
		24,6%	35,9%	30,3%		
Çok Ciddi	82	56	138			
	45,8%	30,4%	38,0%			
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 11. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($\chi^2(sd=4, n=363)=10,447, p < 0,05, p:0,034$). 11. Durumu, erkek öğrencilerin, %21,2'si biraz ciddi, %24,6'sı ciddi ve %45,8'i çok ciddi bulmuştur. %5,6'sı hiç ciddi değil ve %2,8'i ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 11. Durumu, kız öğrencilerin, %26,1'i biraz ciddi, %35,9'u ciddi ve %30,4'ü çok ciddi bulmuştur. %4,9'u hiç ciddi değil ve %2,7'si ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Bu oranlar incelendiğinde; bazı kız öğrencilerin, bazı erkek öğrencilere göre 11. Durumu daha fazla ciddi, bazı erkek öğrencilerin de bazı kız öğrencilere göre daha fazla çok ciddi buldukları görülmüştür.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 12. Durum ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin Independent Sample T Testi sonuçları Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43

12. Durumda Kullanılan Özür Dileme Stratejileri ile Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasında Anlamlı Bir İlişkinin Olup Olmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Stratejiler	Cinsiyet		Toplam	t	p
	Erkek	Kız			
A Stratejisi	207 47,0%	233 53,0%	440 100,0%	-1,594	0,112
B Stratejisi	9 29,0%	22 71,0%	31 100,0%	-2,373	0,018*
C Stratejisi	111 39,3%	169 60,7%	280 100,0%	-4,666	0,000**
D Stratejisi	51 44,7%	63 55,3%	114 100,0%	-1,001	0,317
E Stratejisi	3 33,3%	6 66,7%	9 100,0%	-0,969	0,333
F Stratejisi	11 42,3%	15 57,7%	26 100,0%	-0,740	0,460
N Stratejisi	12 66,7%	6 33,3%	18 100,0%	1,246	0,213

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: Independent Sample T Testi

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları A stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,112$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 12. Durum özelinde A stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin, arkadaşına göre sosyal baskınlık açısından eşit, sosyal mesafenin yakın ve suç işleme niyetinin var olduğu bir eylem olan 12. Durum bağlamında, öğrenciler tarafından toplam 440 adet A stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %47,0'ı (207 adet) erkek öğrenciler ve %53,0'ı (233 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları B stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,018$). Yapılan istatistiksel analiz

sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 12. Durum özelinde B stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 31 adet B stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %29,0'ı (9 adet) erkek öğrenciler ve %71,0'ı (22 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları C stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$, $p: 0,000$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 12. Durum özelinde C stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 280 adet C stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %39,3'ü (111 adet) erkek öğrenciler ve %60,7'si (169 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları D stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,317$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 12. Durum özelinde D stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 114 adet D stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %44,7'si (51 adet) erkek öğrenciler ve %55,3'ü (63 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları E stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,333$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 12. Durum özelinde E stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 9 adet E stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %33,3'ü (3 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (6 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları F stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,460$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek

öğrencilere göre, 12. Durum özelinde F stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 26 adet F stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %42,3'ü (11 adet) erkek öğrenciler ve %57,7'si (15 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları N stratejisi adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,213$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre 12. Durum özelinde N stratejisini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 18 adet N stratejisi kullanılmıştır. Bu sayının %66,7'si (12 adet) erkek öğrenciler ve %33,3'ü (6 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 12. Durumda suçu ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

12. Durumda Suçu Ciddi Bulma Düzeyleriyle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Kategoriler	Cinsiyet		Toplam	χ^2	p
		Erkek	Kız			
Suçun Ciddiyeti	Hiç Ciddi Değil	16	9	25	4,157	0,385
		8,9%	4,9%	6,9%		
	Ciddi Değil	6	11	17	4,7%	
		3,4%	6,0%	4,7%		
	Biraz Ciddi	32	35	67	18,5%	
		17,9%	19,0%	18,5%		
	Ciddi	55	63	118	32,5%	
		30,7%	34,2%	32,5%		
Çok Ciddi	70	66	136	37,5%		
	39,1%	35,9%	37,5%			
Toplam		179	184	363		
		100,0%	100,0%	100,0%		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, χ^2 : Kay-kare testi

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin 11. Durumda tanımlanan suç eylemini ciddi bulma düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p>0,05$, $p:0,385$). 12. Durumu, erkek öğrencilerin, %17,9'u biraz ciddi, %30,7'si ciddi ve %39,1'i çok ciddi bulmuştur. %8,9'u hiç ciddi değil ve %3,4'ü ciddi değil olarak değerlendirmiştir. Yine 12. Durumu, kız öğrencilerin, %19,0'ı biraz ciddi, %34,2'si ciddi ve %35,9'u çok ciddi bulmuştur. %4,9'u hiç ciddi değil ve %6,0'ı ciddi değil olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Öğrencilerin durumlara verdikleri yanıtlar ünlem, hitap ve pekiştirici kullanımlarına göre de kodlanmıştır. Buna göre; H, hitap ifade eden bir veya birkaç kelimenin o durumda kullanıldığını, Y, yoğunlaştırıcı bir veya birkaç kelimenin o durumda kullanıldığını ve U, ünlem ifadelerinin bir veya birkaç defa o durumda kullanıldığını ifade etmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre 12 farklı durumda kullandıkları ünlem, hitap ve yoğunlaştırıcı oranları Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımlarıyla Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

Durumlar	Değişkenler	Cinsiyet		Toplam	t	p
		Erkek	Kız			
1. Durum	H	44	35	79	1,283	0,200
		55,7%	44,3%	100,0%		
	P	40	57	97	-1,662	0,097
41,2%		58,8%	100,0%			
Ü	1	6	7	-1,876	0,062	
	14,3%	85,7%	100,0%			
2. Durum	H	116	106	222	1,317	0,189
		52,2%	47,8%	100,0%		
	P	10	42	52	-3,845	0,000**
19,2%		80,8%	100,0%			
Ü	0	1	1	-0,986	0,325	
	0,0%	100,0%	100,0%			
3. Durum	H	18	17	35	0,263	0,793
		51,4%	48,6%	100,0%		

	P	24 30,8%	54 69,2%	78 100,0%	-3,130	0,002**
	Ü	4 16,7%	20 83,3%	24 100,0%	-2,997	0,003**
4. Durum	H	11 73,3%	4 26,7%	15 100,0%	1,784	0,075
	P	14 27,4%	37 72,6%	51 100,0%	-3,070	0,002**
	Ü	4 33,3%	8 66,7%	12 100,0%	-1,125	0,261
5. Durum	H	14 58,3%	10 41,7%	24 100,0%	0,811	0,418
	P	46 34,3%	88 65,7%	134 100,0%	-3,336	0,001**
	Ü	4 33,3%	8 66,7%	12 100,0%	-1,125	0,261
6. Durum	H	112 50,4%	110 49,6%	222 100,0%	0,499	0,618
	P	11 32,3%	23 67,7%	34 100,0%	-1,960	0,050*
	Ü	1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%	-1,614	0,107
7. Durum	H	12 80,0%	3 20,0%	15 100,0%	2,441	0,015*
	P	11 31,4%	24 68,6%	35 100,0%	-1,994	0,047*
	Ü	1 25,0%	3 75,0%	4 100,0%	-0,977	0,329
8. Durum	H	8 66,7%	4 33,3%	12 100,0%	1,222	0,222
	P	39 38,2%	63 61,8%	102 100,0%	-2,325	0,021*
	Ü	6 27,3%	16 72,7%	22 100,0%	-2,141	0,033*
9. Durum	H	121 54,0%	103 46,0%	224 100,0%	2,186	0,029*
	P	25 38,5%	40 61,5%	65 100,0%	-1,721	0,086
	Ü	2 40,0%	3 60,0%	5 100,0%	-0,418	0,676
10. Durum	H	139 48,4%	148 51,6%	287 100,0%	-0,619	0,536
	P	12	26	38	-2,138	0,033*

		31,6%	68,4%	100,0%		
	Ü	3	3	6	0,034	0,973
		50,0%	50,0%	100,0%		
11. Durum	H	130	135	265	-0,147	0,883
		49,0%	51,0%	100,0%		
	P	12	21	33	-1,561	0,119
		36,7%	63,3%	100,0%		
	Ü	1	4	5	-1,112	0,267
		20,0%	80,0%	100,0%		
12. Durum	H	44	44	88	0,128	0,898
		50,0%	50,0%	100,0%		
	P	24	60	84	-3,599	0,000**
		28,6%	71,4%	100,0%		
	Ü	2	4	6	-0,788	0,431
		33,3%	66,7%	100,0%		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: *Independent Sample T Testi*

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,200$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 1. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 79 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %55,7'si (44 adet) erkek öğrenciler ve %44,3'ü (35 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,097$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde P ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 97 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %41,2'si (40 adet) erkek öğrenciler ve %58,8'i (57 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 1. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$, $p: 0,062$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 1. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 1. Durum

bağlamında öğrenciler tarafından toplam 7 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %14,3'ü (1 adet) erkek öğrenciler ve %85,7'si (6 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,189$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 2. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 222 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %52,2'si (116 adet) erkek öğrenciler ve %47,8'i (106 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,000$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 52 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %19,2'si (10 adet) erkek öğrenciler ve %80,8'i (42 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 2. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,325$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 2. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 2. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 1 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %0,0'ı (0 adet) erkek öğrenciler ve %100,0'ı (1 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,793$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 3. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 35 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %51,4'ü (18 adet) erkek öğrenciler ve %48,6'sı (17 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,002$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin,

erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 78 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %30,8'i (24 adet) erkek öğrenciler ve %69,2'si (54 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 3. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,003$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 3. Durum özelinde Ü ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 3. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 24 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %16,7'si (4 adet) erkek öğrenciler ve %83,3'ü (20 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,075$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 4. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 15 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %73,3'ü (11 adet) erkek öğrenciler ve %26,7'si (4 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,002$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 4. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 51 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %27,4'ü (14 adet) erkek öğrenciler ve %72,6'sı (37 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 4. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,261$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 4. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 4. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 12 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %33,3'ü (4 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (8 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,418$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 5. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 24 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %58,3'ü (14 adet) erkek öğrenciler ve %41,7'si (10 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,001$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 5. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 134 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %34,3'ü (46 adet) erkek öğrenciler ve %65,7'si (88 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 5. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,261$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 5. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 5. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 12 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %33,3'ü (4 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (8 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,618$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 6. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 222 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %50,4'ü (112 adet) erkek öğrenciler ve %49,6'sı (110 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,050$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 6. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 34 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %32,3'ü (11 adet) erkek öğrenciler ve %67,7'si (23 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 6. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,107$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 6. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 6. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 6 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %16,7'si (1 adet) erkek öğrenciler ve %83,3'ü (5 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,015$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 7. Durum özelinde H ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 15 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %80,0'ı (12 adet) erkek öğrenciler ve %20,0'ı (3 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,047$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 7. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 35 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %31,4'ü (11 adet) erkek öğrenciler ve %68,6'sı (24 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 7. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,329$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 7. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 7. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 4 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %25,0'ı (1 adet) erkek öğrenciler ve %75,0'ı (3 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,222$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 8. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 12 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %66,7'si (8 adet) erkek öğrenciler ve %33,3'ü (4 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,021$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 8. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 102 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %38,2'si (39 adet) erkek öğrenciler ve %61,8'i (63 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 8. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,033$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 8. Durum özelinde Ü ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 8. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 22 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %27,3'ü (6 adet) erkek öğrenciler ve %72,7'si (16 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,029$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, 9. Durum özelinde H ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 224 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %54,0'ı (121 adet) erkek öğrenciler ve %46,0'ı (103 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,086$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 9. Durum özelinde P ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 65 adet P ifadesi kullanılmıştır.

Bu sayının %38,5'i (25 adet) erkek öğrenciler ve %61,5'i (40 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 9. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,676$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 9. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 9. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 5 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %40,0'ı (2 adet) erkek öğrenciler ve %60,0'ı (3 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,536$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 287 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %48,4'ü (139 adet) erkek öğrenciler ve %51,6'sı (148 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,033$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 10. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 38 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %31,6'sı (12 adet) erkek öğrenciler ve %68,4'ü (26 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 10. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,973$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin 10. Durum özelinde Ü ifadelerini eşit sayıda kullandıkları tespit edilmiştir. 10. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 6 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %50,0'ı (3 adet) erkek öğrenciler ve %50,0'ı (3 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,883$). Yapılan istatistiksel analiz

sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 11. Durum özelinde H ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 265 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %49,0'ı (130 adet) erkek öğrenciler ve %51,0'ı (135 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,119$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 11. Durum özelinde P ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 33 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %36,7'si (12 adet) erkek öğrenciler ve %63,3'ü (21 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 11. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,267$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 11. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 11. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 5 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %20,0'ı (1 adet) erkek öğrenciler ve %80,0'ı (4 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları H adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,898$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin, 12. Durum özelinde H ifadelerini eşit sayıda kullandıkları tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 88 adet H ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %50,0'ı (44 adet) erkek öğrenciler ve %50,0'ı (44 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları P adetleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$, $p:0,000$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 12. Durum özelinde P ifadelerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 84 adet P ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %28,6'sı (24 adet) erkek öğrenciler ve

%71,4'ü (60 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, 12. Durum kapsamında kullandıkları Ü adetleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$, $p:0,431$). Yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı düzeyde bir farklılık çıkmamış olmakla birlikte, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, 12. Durum özelinde Ü ifadelerini bir miktar daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. 12. Durum bağlamında öğrenciler tarafından toplam 6 adet Ü ifadesi kullanılmıştır. Bu sayının %33,3'ü (2 adet) erkek öğrenciler ve %66,7'si (4 adet) kız öğrenciler tarafından kullanılmıştır.

Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma problemi ve alt problemleri kapsamında alan yazınla ilişkilendirilerek sunulmuştur.

1. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan durumlarda kullandıkları özür dileme stratejilerinin sıklık dağılımı nasıldır?

Açık Özürler.

Özür dileme stratejilerinin kullanım sıklığına yönelik bulgular incelendiğinde, tüm durumlarda en sık kullanılan strateji türünün açık özürler olduğu görülmüştür. Yetişkinlerin özür dileme stratejilerinin incelendiği çalışmalarda da açık özürlerin en sık kullanılan stratejiler olduğu görülmektedir (Blum-Kulka & Olshtain, 1984; Holmes, 1990; Owen, 1993; Shariati & Chamani, 2010). Ana dili Türkçe olan yetişkinlerin özür dileme stratejilerinde de açık özürler en sık kullanılan özür dileme stratejileri olmuştur (Hatipoğlu, 2003; Nazlı, 2013). Zerey ve Sofu (2021), 4-6 yaş arası çocukların özür dileme stratejilerini incelediği çalışmasında en sık açık özürlerin kullanıldığını tespit etmiştir. Zerey ve Sofu'ya (2021) göre bu durum, yetişkinlere benzer şekilde Türk çocuklarının özür dilemelerinin anlamsal yapıda kalıplaşmış olduğunu göstermektedir. Çalışmamız 9-11 yaş aralığındaki çocuklar için de bu sonucu desteklemektedir.

Açık özürlerin en sık kullanıldığı durum %91,2 ile 1. durum (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak) olmuştur. Sosyal mesafenin yakın, sosyal baskınlığın eşit olduğu bu durumda öğrencilerin açık özürleri pekiştiriciler aracılığıyla tekrarlama eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Açık özürlerin en fazla sıklıkta kullanıldığı bir diğer durum da %90,0 ile 7. durumdur (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak). Kadar, Ning ve Ran'a (2018) göre kamusal alanda dilenen özürler, özür dileyen ile özür alıcısı olan taraf arasında gerçek bir uzlaşma sağlamaktan ziyade, toplumdaki düzeninin yeniden kurulması için toplumun önünde yapılan sembolik eylemlerdir. Bu tür suçlar genellikle kazara işlenen suçlar olduğundan ve etkileşim esnasında her iki taraf da bunu bildiğinden daha az yüz tehdit edici olabilir. Goffman (1971), bu tür durumlarda suçluların rutin olarak açık özür kullanmaya eğilimli olduğunu belirtir ve dilenen özürleri samimi bir özürden çok bir ritüel olarak tanımlar. Deutschmann (2003), kamusal alan suçlarının daha az ciddi bulunduğunu ve sıklıkla farklı özür dileme stratejilerinin kullanımı olmadan yalnızca bir açık özürle gerçekleştiğini gözlemlemiştir. Çalışmamızda 7. durumdaki açık özür kullanımına %36,6 oranında açıklama / hesap verme stratejilerinin ve %59,3 oranında sorumluluğu üstlenme stratejilerinin eşlik ettiği görülmüştür. Açıklama / hesap verme stratejisi kullanımında çoğunlukla suçun otobüsün ani freninden kaynaklandığı belirtilmiş, sorumluluğu üstlenme stratejisinde ise çoğunlukla "Yanlışlıkla / kazara / istemeden oldu." şeklinde suçun gerçekleşmesindeki niyet eksikliği ifade edilmiştir. Bu durumun veri toplama aracı olarak kullanılan Söylem Tamamlama Testinin yazılı olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Rintell ve Mitchell (1989), katılımcıların yazmayı konuşmaya göre daha resmi bir etkinlik olarak algıladıklarından yazılı bir teste verdikleri yanıtların konuşma ortamına göre daha resmi ve kontrollü olabileceğine dikkat çeker.

Özürlerin en az sıklıkta kullanıldığı durum %63,3 ile sosyal mesafenin yakın, sosyal baskınlığın yüksek olduğu ve dinleyici rolünün anne olduğu 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) ve %64,4 ile 10. durumdur (SM=yakın,

SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak). Deutschmann (2003) çalışmasında, ebeveynlerin özür gerektiren durumlarda çocuklardan “özür dilerim, üzgünüm, affedersiniz” gibi ifadeleri kullanmaya yönlendirdiği ve bu sebeple çocukların anne babalarının yanında daha sık özür dilemeye eğilimli olduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, çalışmamızda özürlerin en az sıklıkta kullanıldığı durumlar dinleyici rolünün anne ve baba olduğu durumlar olmuştur. Bu durumlarda öğrencilerin kullandığı sorumluluğu üstlenme ve açıklama / hesap verme stratejilerinin kullanımında artış gözlemlenmiştir. Özür alıcısının baba olduğu durumda açıklama / hesap verme stratejisi (%65,2), sorumluluğu üstlenme stratejisinden (48,9) daha fazla kullanılmıştır. Özür alıcısının anne olduğu durumda ise suçun sorumluluğunu kabul etme (%89,7), açıklama / hesap verme stratejisinden (%25,4) daha fazla kullanılmıştır.

Açıklama / Hesap Verme Stratejisi.

Açıklama / hesap verme stratejilerinin açık özürlerle birlikte sık kullanılan stratejilerdendir. Bu bulgu alan yazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Holmes, 1990; Bataineh & Bataineh, 2005; Jebahi, 2011; Bayat, 2017). Blum-Kulka ve Olshtain (1984), açık özürlerin beraberinde suçun nedenlerini açıklamaya yönlendirdiğini belirtir.

Açıklama / hesap verme stratejilerinin en sık kullanıldığı durum %75,7 ile sosyal 4. durumdur (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek). Öğrencilerin bu durumda sunduğu gerekçelere bakıldığında, çoğunlukla suçun sorumluluğunu üstlenmeyle gelen bir gerekçelendirme yerine suçun sorumluluğunu reddetmeye veya suçu hafifletmeye yönelik başkasını suçlama veya suçu meşrulaştırma yoluyla gerekçelendirme yaptığı görülmüştür. Bununla paralel olarak, bu durumda özür dilememe stratejilerinin de sık kullanıldığı görülmüştür. Açıklama / hesap verme stratejisinin en sık kullanıldığı diğer bağlamlar; %65,2 ile 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) ve %64,4 ile 2. durumdur (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak). Açıklama / hesap verme stratejileri

kullanımının sosyal baskınlığın yüksek olduğu durumlarda artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu stratejilerin sık kullanıldığı üç durum da suçun kasten işlendiği durumlardır.

Açıklama / hesap verme stratejilerinin en az sıklıkta kullanıldığı durum %5,7 ile 5. durumdur (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak). %8,5 ile 12. durum açıklama / hesap verme stratejilerinin en az sıklıkta kullanıldığı bir diğer durumdur (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak).

Sorumluluğu Üstlenme Stratejisi.

Öğrenciler kazara gerçekleşen suçlarda daha fazla sorumluluğu üstlenme eğiliminde olmuşlardır. Sorumluluğu üstlenme stratejilerinin en sık kullanıldığı üç durumda da sosyal baskınlık yüksektir ve suçun işlenmesinde niyet eksikliği bulunmaktadır (suçun kazara işlenmesi). Sorumluluğu üstlenme stratejilerinin az sıklıkta kullanıldığı durumlarda ise sosyal baskınlık yüksek olsa da suçun işlenmesinde niyet eksikliğinin bulunmadığı (suçun kasten işlenmesi) görülmüştür.

Suçun sorumluluğunu üstlenirken niyet eksikliğini ifade etme, suçu kabul etme (benim suçum / hatam vb.) ve kendi yetersizliğini ifade etme (çok unutkanım / dalgınım vb.) stratejilerine göre daha dolaylı bir strateji olabilir. Niyet eksikliğini ifade etmek için kullanılan ifadeler (kazara / istemeden oldu vb.), Blum-Kulka ve Olshtain (1984) tarafından sorumluluğu üstlenme stratejisi olarak sınıflandırılmış olsa da bu stratejinin suçun sorumluluğundan kaçınmak için veya kısmen üstlenerek suçun sorumluluğu azaltmak için de işlev görebileceği olasılığı değerlendirilmelidir. Nitekim elde edilen bulgularda niyet eksikliğini ifade eden stratejilerin özür dilememe stratejileriyle birlikte kullanımına rastlanmıştır ("D7/89E: İstemeden oldu, ben ne yapayım? Şoför yüzünden."). Bu sebeple niyet eksikliği ifadelerinin suçun sorumluluğundan kaçınma işlevi olup olmayacağına ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sorumluluğu üstlenme stratejilerinin en sık kullanıldığı bağlam %89,7 ile 10. durum olmuştur (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak). Öğrenciler

annelerini aramayı unuttukları için özür dilerken çoğunlukla suçu doğrudan kabul ettiklerini içeren ifadeler (benim suçum / hatam vb.) kullanmışlardır. Sorumluluğu üstlenme stratejilerinin en sık kullanıldığı ikinci durum %83,8 ile 5. durumdur (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak). 5. durumda suçun sorumluluğunu üstlenme stratejisi çoğunlukla suçun gerçekleşmesindeki niyet eksikliğini içeren “Yanlışlıkla / kazara / istemeden oldu.” ifadesiyle kullanılmıştır. %70,2 ile sorumluluğu üstlenme stratejilerinin en sık kullanıldığı üçüncü durum ise 9. durumdur (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek). Öğrenciler bu durumda çoğunlukla “unuttum / dalgındım / kafam dağınık” vb. ifadelerle doğrudan suçun sorumluluğunu kabul edici ve kendi yetersizliklerini vurgulayan ifadeler kullanmıştır.

Sorumluluğu üstlenme stratejilerinin en az sıklıkta kullanıldığı durum %26,4 ile 2. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak) olmuştur. %27,3 ile sorumluluğu üstlenme stratejisinin en az sıklıkta kullanıldığı bir diğer durum 11. durumdur (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek). Sorumluluğu üstlenme stratejilerinin en az sıklıkta kullanıldığı bu iki durumda da sosyal mesafe nötr, sosyal baskınlık yüksek ve dinleyici rolü öğretmendir ve her iki durumda da okul kuralları ihlal edilmiştir.

Çubukçu ve Gültekin (2006), ilköğretim ve branş öğretmenlerine göre, ilköğretim öğrencilerine en çok kazandırılması gereken temel sosyal becerilerden birinin özür dileme becerisi olduğunu tespit etmiştir. Büyükişık ve Nazlı (2011), 1. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin hangi durumlarda özür dileyebileceklerini bildiklerini ancak özür gerektiren durumlarda özür dileme davranışlarının az olduğunu gözlemlemiştir. Bununla birlikte çalışma sonuçlarımızın aksine, Büyükişık ve Nazlı (2011) çalışmasında öğrencilerin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde akranlarıyla olan etkileşimlerine göre daha sık özür dilediklerini tespit etmiştir. Bu farklılığın öğrencilerin yaş düzeyi, veri toplama yöntemi ve çeşitli kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin yaş düzeyinin arttıkça öğretmenler ve okul müdürleriyle olan etkileşimlerinde

özür dileme davranışında düşünüş olup olmadığını söyleyebilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bulgular öğrencilerin ayrıca okul bağlamında özür dileme eğilimlerinin araştırılması ve buna yönelik ders planlamalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Pozitif İncelik Stratejisi.

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde pozitif incelik stratejilerinin diğer stratejilere göre az sıklıkta kullanıldığı görülmüştür. Özür dilerken kullanılabilir pozitif incelik stratejileri; dinleyici için endişelendiğini ifade etme, empati ifadeleri, mizah ve iltifat etme gibi ifadeleri içermektedir (Hatipoğlu, 2012). Pozitif incelik stratejileri temelde bir başkasının duygularını hesaba katmayı gerektirir (Axia ve Baron, 1985). Bates (1976), çocuk dilinde nezaketin diğer dil kullanım stratejilerine göre daha geç gelişim gösterdiğine dikkat çeker. Gelişim araştırmaları, çocukların yaklaşık 9 yaşından itibaren başkalarının duygu, istek ve ihtiyaçlarına duyarlılık kazandığını gösterse de, nezaketin edimbilimsel bilgisi daha sonraki yaşlarda sosyalleşme ile birlikte kazanılır (Ervin-Tripp, 1977). Araştırma sonuçları literatürdeki bu bilgiyi desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin yanıtlarında bir pozitif incelik stratejisi olarak mizah ve dilin ironik / mecazi kullanımlarına da hiç rastlanmamıştır. Tüm durumlarda özür dilerken ironi / mecaz kullanımına bir kez rastlanmıştır (D12/213E: Sory, yanlışlıkla öfkelenim. Sen de süttten çıkma ak kaşıktın orada.). Ancak bu kullanım pozitif incelik stratejisi olarak değil, mağduru suçlayarak suçun şiddetini en aza indirmeye çalışan bir strateji olarak işlev görür. Mizah mecazı anlamayla ilişkilendirilir (Douglas & Pell, 1979). Piaget'ye göre (1952), on yaşındaki bir çocuk mecazı anlama aşamasındadır ancak mecazı anlasa da mecazı anlayarak konuşma kapasitesi daha geç olarak ortaya çıkar (Douglas & Pell, 1979). Bu bilgilerden hareketle, öğrencilerin yaş düzeyiyle paralel olarak pozitif incelik stratejileri kullanımının daha az görüldüğü söylenebilir.

Pozitif incelik stratejilerinin en sık kullanıldığı durum, %27,2 ile sosyal mesafenin yakın, sosyal baskınlığın eşit olduğu 12. durumdur (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak). Bu durumda öğrencilerin bir pozitif incelik stratejisi

olarak doğrudan çatışmayı sonlandırmayı hedefleyen “Barışalım / Barışalım mı? / Küsmeyelim / Eskisi gibi olalım.” ifadelerini sıklıkla kullandığı görülmüştür. Pozitif incelik stratejilerinin en sık kullanıldığı bir diğer durum, %17,9 ile 8. durumdur (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek). İki durumdaki sosyal baskınlık eşittir ve her iki durumda da dinleyici rolündeki kişiye fiziksel bir zarar söz konusudur. Bununla paralel olarak, bu durumda öğrenciler çoğunlukla dinleyici için endişe duyduklarını belirten “İyi misin? / Canın yandı mı? / Bir şeyin yok değil mi?” ifadelerini kullanmışlardır. %12,6 ile 1. durumda da (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak) pozitif incelik stratejilerinin daha sık kullanımı görülmüştür. Bu durumda pozitif incelik stratejisi olarak çoğunlukla “Seni çok seviyorum. / İyi ki doğdun. / İyi ki benim arkadaşısın. / Canımsın.” vb. ifadeler kullanmışlardır.

Bu durumlar incelendiğinde öğrencilerin; sosyal mesafenin yakın / nötr, sosyal baskınlığın eşit olduğu ve suçun gerçekleşmesinde niyet eksikliği bulunan durumlarda pozitif incelik stratejilerini daha sık tercih ettikleri söylenebilir. Bununla birlikte bu durumlardan farklı olarak, sosyal baskınlığın yüksek, sosyal mesafenin yakın olduğu 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) da %15,5 ile pozitif incelik stratejilerinin sık kullanımı gözlemlenmiştir. Bu durumda öğrenciler annelerinden özür dilerken sıklıkla “Merak ettiğini biliyorum. / Seni üzdüğümü biliyorum. vb. ifadelerle, dinleyiciye hak verdiğini belirten “Ne dersin haklısın. / Kızmakta haklısın.” vb. ifadelerle ve hafifleticilere “Merak etme. / Korkma. / Üzülme / Bir şey yok.” vb. ifadelerle başvurmuşlardır.

Pozitif incelik stratejilerinin en az sıklıkta kullanıldığı durum %1,1 ile 2. durumdur (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak). Bu durum aynı zamanda suçun sorumluluğunu üstlenme stratejisi kullanımının düşük olduğu ve özür dilememe stratejilerinin sık kullanıldığı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. %1,4 ile pozitif incelik stratejilerinin az sıklıkta kullanıldığı bir diğer durum, 9. durumdur (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek).

Onarım / Telafi Etme Stratejisi.

Onarım / telafi etme stratejisinin en sık kullanıldığı durum %28,8 ile 1. durumdur (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak). Öğrenciler bu bağlamda bir onarım / telafi stratejisi olarak “Yarın kutlasak olur mu? / Sonra pasta yapsam, hediye alsam olur mu?” gibi ifadeleri ya da doğrudan “Nasıl telafi edebilirim? / Telafi edeceğim.” ifadelerini kullanmışlardır. Onarım / telafi stratejisinin en sık kullanıldığı bir diğer durum ise %28,3 ile 5. durumdur (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazoyu kırmak). Öğrenciler bu bağlamda onarım / telafi stratejisi olarak “Parası neyse ödeyebilirim. / Nasıl karşılayabilirim?” şeklinde çoğunlukla maddi zararı karşılama talebinde bulunmuşlardır.

Onarım / telafi stratejilerinin kullanım sıklığının en az olduğu durum %1,1 ile 4. durumdur (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek). 4. durum, özür dilememe stratejilerinin de daha sık görüldüğü bir durumdur. Bu durumda onarım stratejilerinin düşük olması suçun inkarının yüksek düzeyde olmasıyla açıklanabilir. Onarım / telafi stratejilerinin kullanım sıklığının en az olduğu durumlardan bir diğeri ise %1,4 ile 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) olmuştur. Bu durumda tanımlanan suç eylemi otobüste birinin ayağına basmaktır ve suçun gerçekleşmesinde niyet eksikliği bulunmaktadır. 4. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) dinleyiciye fiziksel olarak bir zarar verilmiş olsa da bu durumda dilenen özürler kamusal alan özrü / ritüel özür niteliği gösterdiğinden onarım / telafi stratejisi sık kullanılmamış olabilir.

Onarım / telafi stratejilerinin kullanımında dikkat çeken bir sonuç, öğrencilerin soruları yanıtlarken bu stratejileri kullanmaya geçtiklerinde doğrudan aktarım yolundan vazgeçip dolaylı aktarım kullanmaya başlamalarıdır. Aşağıda bu kullanımlara örnekler gösterilmiştir:

D10/350K: Özür dilerim anne, aramayı unutmuşum. Giderken anneme özür hediyesi alırım.
 Doğrudan Dolaylı

D9/163E: Özür dilerim müdürüm. Çıkıp yeniden çalarak girerim.
 Doğrudan Dolaylı

D8/212K: Çok pardon, yandın mı? Peçete getirip üzerini silerim.
 Doğrudan Dolaylı

Bu durumun onarım / telafi stratejilerinin sözel bir ifade olmaksızın da gerçekleştirilmeye elverişli yapısından kaynaklı olabileceği düşünülmüştür. Owen (1983), onarım stratejilerini maddi stratejiler olarak sınıflandırıp, bu stratejilerin sözel olmayan boyutuna dikkat çekmiştir. Kültürden kültüre eylemler değişmekle birlikte özürler sözsüz olarak da gerçekleşmektedir (Goffman, 1971; Owen, 1983). Nazlı (2013), yetişkinlerin özür dileme stratejilerini incelediği çalışmasında hediye alma gibi “Dil Dışı Ögeler Yoluyla” da özür dilediklerini tespit etmiştir. Çalışmamız onarım / telafi stratejisi kapsamında 10-11 yaş aralığındaki çocukların da bir dereceye kadar dil dışı ögeler yoluyla özür dileyebileceklerinin farkında olduklarını ve bu stratejiyi kullanabileceklerini göstermektedir. Bununla birlikte onarım / telafi stratejisinin dilsel yollarla ifade edilme şekilleri oldukça çeşitlilik gösterir. Öğrencilere doğrudan aktarım yoluyla yalnızca konuşma ifadeleri yazması belirtildiği halde bu türden bir eğilim göstermeleri, onarım / telafi stratejilerini sözel olarak kullanma becerilerine yönelik araştırmaların yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Ek olarak, öğrencilerin özür gerektiren durumlarda ceza kavramını sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Suç olarak tanımlanan eylemi gerçekleştirmenin ceza yükümlülüğü doğuracağını düşünmüş, cezadan kaçınma ve cezayı bir onarım stratejisi olarak kullanma eğilimi göstermişlerdir. Ana dili Türkçe olan yetişkinlerin özür dileme stratejileri kullanımlarının incelendiği çalışmalarda ceza kavramına sık rastlanmamaktadır (Bayat, 2017; Hatipoğlu, 2012). Darby ve Schlenker (1989), 5. sınıf öğrencilerinin (yaş ortalaması 10,3) ihlallere ve ihlali gerçekleştirenin özürlerine verdiği tepkileri incelediği

çalışmasında, çocukların ihlali gerçekleştirene karşı ceza verme eğiliminde olduğunu ve özürlerin cezayı azaltmada etkili olduğunu gözlemlemiştir. Çalışmamız aynı yaş düzeyindeki çocukların ihlali gerçekleştiren konumunda olduğu bağlamlardaki özür üretimlerinde de ceza kavramını vurguladıklarını göstermektedir. Yanıt örnekleri aşağıda gösterilmiştir:

D5/129K: Şey, benim sakarlığım yüzünden bu güzel eser kırıldı, çok özür dilerim. Acaba cezam ne?

D11/229E: Hocam cezamı çekmeye hazırım ama n'olur telefonumu almayın.

D11/72E: Hocam dersi dinlemediğim için özür dilerim. Cezayı hak ediyorum.

D11/164E: Ben cezayı hak ettim, bana ceza verin.

D11/27E: Hocam oyunu çok seviyorum! Lütfen ceza vermeyin.

D11/336K: Özür dilerim. Ödevimi yaptıktan sonra iki katı soru çözerim.

D6/148K: Baba çok haklısın, bana istediğin cezayı verebilirsin.

D6/195E: Özür dilerim baba, iki katı ödev yapsam?

Vaatte Bulunma Stratejisi.

Vaatte bulunma stratejisinin en sık sosyal baskınlığın yüksek olduğu durumlarda kullanıldığı görülmüştür. Bu durumlarda tanımlanan suç eylemlerinin de tekrarlama olasılığı bulunan eylemler olduğu söylenebilir. Yine bu durumlardaki dinleyici rolleri öğretmen, müdür, baba gibi öğrencilerin sürekli iletişim halinde oldukları / olabilecekleri rollerdir. Dolayısıyla sosyal mesafenin ve buna bağlı olarak tanımlanan suç eyleminin tekrarlama olasılığının suçtan kaçınma vaadi kullanımında etkili olduğu düşünülebilir.

Vaatte bulunma stratejisinin en sık kullanıldığı durumlar %36,9 ile 11. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek), %18,5 ile 9. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) ve %18,2 ile 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) olmuştur.

Vaatte bulunma stratejisinin en az sıklıkta kullanıldığı durum ise %0,6 ile 7. durumdur (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak). Birinin ayağına basma eylemi kamusal alanda sıklıkla karşılaşılan bir eylem olsa da dinleyici rolü tanınmadık olduğundan kişiler arası sosyal mesafe uzaktır. Tanınmadık birine karşı işlenen bir suçun tekrarlama olasılığı düşük olacaktır. Ayrıca kamusal / ritüel özürlerin tek başına bir açık özür stratejisiyle kullanımı yaygındır.

Zerey ve Sofu (2021), 4-6 yaş aralığındaki çocuklarda artan yaş düzeyiyle vaatte bulunma stratejisi kullanımının düştüğünü ve onarım stratejisinin kullanımının artış gösterdiğini tespit etmiştir. Çalışmamızda elde edilen bulgular 9-11 yaş aralığındaki çocuklar için de bu bulguyu desteklemektedir. Onarım stratejisinin vaatte bulunma stratejisine göre daha sık kullanıldığı görülmüştür.

Özür Dilememe Stratejisi.

Özür dilememe stratejilerinin en sık kullanıldığı durum %11,4 ile 8. durumdur (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek). Öğrenciler bu durumda özür dilememe stratejisi olarak çoğunlukla “Kör müsün? / Önüne baksana! / Önüme çıkmasaydın.” vb. ifadelerle dinleyiciyi suçlama eğilimi göstermişlerdir. %9,9 ile özür dilememe stratejisinin sık kullanıldığı bir diğer durum 2. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak) olmuştur. Bu durumda özür dilemeyi tercih etmeyen öğrenciler yaygın olarak öğretmenin sırası almak ve “Hocam önünüze geçebilir miyim acaba? / İzin verirseniz sıranıza geçeceğim. / Hemen su alıp gideceğim, çok bekletmem sizi.” vb. ifadelerle suç eylemini gerçekleştirmek için izin istemişlerdir. %8,9 ile 4. durumda da (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) özür dilememe stratejileri daha sık kullanılmıştır.

%7,6 ile 7. durumda da (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) özür dilememe stratejilerinin daha sık kullanıldığı görülür. Aynı zamanda kamusal / ritüel bir özür gerektiren bu durumda açık özürlerin kullanımı %90 ile yüksektir. Açık özürlerin sık kullanıldığı 7. durumda özür dilememe stratejilerinin de sık kullanımı görülmesi dikkat çekici

bir bulgu olmuştur. Bunun sebebi “özür dilerim ama” ifadesinin kullanımıyla açıklanabilir (D8/205E: Özür dilerim ama sen baksaydın önüne. Ben ne yapayım?). Öğrencilerin özür dilememe stratejileri ile özür dileme stratejilerini bir arada kullanımı da dikkat çekici bir bulgudur. Özür dilememe stratejisinin suçun sorumluluğunun doğrudan üstlenildiği durumlarda dahi kullanıldığı görülmüştür (D12/307E: Özür dilerim. Ben suçluyum ama sen de suçlusun. Sen de benden özür dile.). Açıklama / hesap verme stratejisinin ise özür dilememenin tercih edildiği durumlarda da işlevsel olarak kullanılabilirdiği söylenebilir. Açıklama/ hesap verme stratejilerinin bir kısmı suç eylemini gerçekleştirmede kendilerini haklı gördüklerini ifade etmeye veya suçun inkarını gerekçelendirmeye hizmet eder (D7/9E: Şoför ani fren yaptı. Benim suçum ne?).

Öğrencilerin özür dilememe stratejilerini en az kullandığı durum %0,6 ile 1. durum (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak) olmuştur. %0,8 ile 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) ve 9. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek), %1,1 ile 11. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) ve %1,3 ile 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) özür dilememe stratejileri az sıklıkta kullanılmıştır. Özür dilememe stratejilerinin az sıklıkta kullanıldığı bu durumlara bakıldığında, öğrencilerin sosyal baskınlığın yüksek olduğu durumlarda özür dilememe stratejilerine daha az başvurduğu söylenebilir.

2. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları özür dileme stratejilerinin sıklık dağılımı cinsiyet açısından ne tür farklılık göstermektedir?

Açık özürler tüm durumlarda kız öğrenciler tarafından daha sık kullanılmıştır. 1. durum (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak), 4. durum (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) ve 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin açık özür kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Açıklama ve hesap verme stratejileri, anlamlı bir farklılık olmasa da, yalnızca 5. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: sergi vazosunu kırmak), 9. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) ve 11. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) erkek öğrenciler sayısal olarak kız öğrencilerden daha fazla açıklama / hesap verme stratejisi kullanmıştır. Kalan 9 adet durumda da kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla açıklama / hesap verme stratejisi kullanmıştır. 4. durum (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek), 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek), 8. durum (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: birinin üzerine çay dökmek) ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) kız öğrencilerin açıklama / hesap verme stratejisi kullanımları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir.

Sorumluluğu üstlenme stratejisi tüm durumlarda kız öğrenciler tarafından daha sık kullanılmıştır. 1. durum (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak), 3. durum (SM=nötr, SB=eşit, N-, suç eylemi: bir öğrencinin izinsiz günlüğünü okumak) ve 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) kız öğrencilerin sorumluluğu üstlenme stratejisi kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Pozitif incelik stratejileri yine kız öğrenciler tarafından erkek öğrencilere oranla daha sık tercih edilmiştir. 1. durum (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak), ve 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) kız öğrencilerin pozitif incelik stratejisi kullanımları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir. 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek), 9. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) ve 11. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) erkek öğrencilerin sayısal olarak daha sık pozitif incelik stratejisi kullandıkları görülse de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Onarım / telafi stratejisi durumlarda kız öğrenciler tarafından daha sık kullanılmıştır. 1. durum (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak), 5. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak) ve 8.durumda (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek) durumlarında anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin sayısal olarak kız öğrencilerden daha sık onarım / telafi stratejilerine başvurduğu bir duruma rastlanmamıştır.

Vaatte bulunma stratejisi 4. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) ve 5. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak) erkek öğrenciler tarafından daha sık kullanılsa istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Diğer tüm durumlarda kız öğrencilerin vaatte bulunma stratejisini daha sık kullandığı görülmektedir. 2. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak) ve 6. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı fark gösterecek şekilde vaatte bulunma stratejisini daha sık kullanmışlardır.

Özür dilememe stratejisi erkek öğrenciler tarafından sayısal olarak daha sık kullanılmıştır. Yalnızca 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek), 9. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) ve 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) kız öğrenciler daha sık özür dilememe stratejileri kullansa da anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Özür dilememe stratejisi kullanımları cinsiyet açısından incelendiğinde yalnızca 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) erkek öğrenciler anlamlı fark gösterecek şekilde daha sık özür dilememe stratejilerine başvurmuşlardır.

Tüm durumlardaki özür dileme stratejileri kullanımlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkeklere göre daha sık özür dileme stratejilerine başvurduğu söylenebilir. Özür dilememe stratejileri ise erkek öğrenciler tarafından daha sık kullanılmıştır. Kadınlar ve erkeklerin özür dileme sıklıklarını inceleyen araştırmalar, kadınların incelik stratejilerine ve

özür dilemeye daha eğilimli olduklarını göstermektedir (Holmes, 2013; Tannen, 1996; Wray & Bloomer, 2013; Sultana & Khan, 2014; Seraj; 2018 Dolan, 2021). MacLachlan (2013), kadınların kamusal / ritüel özürleri de erkeklere göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Çalışmamızdan elde edilen sonuçlar 10-11 yaş aralığındaki çocuklar için de bu bulguları desteklemektedir. Holmes (1989), kadınların çatışma çözmeye daha eğilimli olmalarından kaynaklı daha sık özür dilediklerini belirtmiştir. Tannen'a (1996) göre, toplumsal cinsiyet rolleri kadınları çatışma çözümüne daha açık ve daha nezaketli olmaya yönlendirmektedir. Schumann ve Ross (2010), erkeklerin kadınlardan daha az özür dilemelerinin altında yatan sebebin erkeklerin bir davranışı saldırgan olarak tanımlama eşiklerinin daha yüksek olmasıdır. Bir başka deyişle, Schumann ve Ross'a (2010) göre, erkekler kadınlara göre bir suç daha az düzeyde ciddi bulduğundan daha az özür dilemektedir.

3. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları hitap, ünlem ve pekiştiricilerin sıklık dağılımı nasıldır?

Hitap ifadelerinin en sık kullanıldığı durum 10. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) olmuştur. 2. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak), 6. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek), 9. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) ve 11. durumda da (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) hitap ifadelerinin daha sık kullanıldığı görülmüştür. Sosyal baskınlığın yüksek olduğu durumlarda hitap kullanımında artış gözlemlenmiştir. Bu durumlarda hitap kullanımında "hocam/ öğretmenim/ müdürüm/ anne / baba / beyefendi" ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Sosyal mesafenin yakın veya nötr ve sosyal baskınlığın eşit olduğu durumlarda ise "arkadaşım / kanka /" ifadeleri sık kullanılmıştır. Hitap ifadelerinin en az sıklıkta kullanıldığı durumlar ise 4. durum (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) ve 7.durum (SM=uzak, SB=eşit,

N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) olmuştur. Sosyal baskınlığın eşit olduğu durumlarda sosyal mesafe uzaksa hitap ifadelerinin kullanımında düşüş gözlemlenmiştir.

Pekiştirici ifadelerin en sık kullanıldığı durumlar, 5. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak) ve 8. durum (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek) olmuştur. Buna bağlı olarak, pekiştirici kullanımının dinleyiciye yönelik fiziksel zarar içeren durumlarda artış gösterdiği söylenebilir. Bu durumlar aynı zamanda suçun ciddiyetinin yüksek düzeyde değerlendirildiği durumlardır ve suçun telafi edilebilirliği düşüktür. Bu sebeple öğrenciler pekiştirici yoluyla özrün derecesini arttırma yoluna gitmiş olabilir. Pekiştiricilerin fiziksel zarar içeren durumlarda suçun şiddetini en aza indirmek için özrün şiddetini arttırma yoluna gittiğini gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (Blum Kulka & Olshtain, 1984; Holmes, 1990; Shahrokhi, 2012; Chu, 2015; Saleem & Azam, 2015). Bununla paralel olarak, öğrencilerin en az sıklıkta pekiştirici kullandığı durumlar fiziksel zarar içermeyen durumlardır. 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek), 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak), 10. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) ve 11. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) pekiştiriciler az sıklıkta kullanılmıştır. (7. durumda tanımlanan suç eylemi fiziksel zarar içerse de bu bağlam ritüel özür gerektirdiğinden pekiştirici kullanımına az rastlandığı düşünülebilir.)

Ünlem ifadelerinin en sık kullanıldığı durumlar, 3. durum (SM=nötr, SB=eşit N-, suç eylemi: bir öğrencinin izinsiz günlüğünü okumak) ve 8. durumdur (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek). Bu durumlarda ünlem ifadeleri çoğunlukla suçun inkâr edildiğini veya suçun kazara gerçekleştiğini bildirme işleviyle için kullanılmıştır (D3/14E: Aa! Bu günlük senin miydi? / D4/254K: Şey... Ben de sahibini arıyordum zaten. D8/7K: Ayy! Yandın mı? Dur, hemen peçete getireyim.). Bu sebeple özür yükümlülüğü doğuran durumlarda ünlem kullanımının bu yönde bir işlevi olup olmadığı incelenebilir. Ünlem ifadelerinin en az sıklıkta kullanıldığı durumlar 2. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N-,

suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak) ve 7. durumdur (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak).

4. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda kullandıkları hitap, ünlem ve pekiştiricilerin sıklık dağılımı cinsiyet açısından ne tür farklılık göstermektedir?

Hitap kullanımları cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha sık hitap ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Yalnızca 10. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak), 11. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da kız öğrenciler daha sık hitap ifadeleri kullanmışlardır. 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) ve 9. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) erkek öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha sık hitap kullanmışlardır.

Pekiştirici kullanımları cinsiyete göre incelendiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık pekiştirici kullandıkları görülmüştür. 2. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak), 3. durum (SM=nötr, SB=eşit N-, suç eylemi: bir öğrencinin izinsiz günlüğünü okumak), 4. durum (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek), 5. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak), 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek), 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak), 8. durum (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek), 10. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde daha sık pekiştirici kullanmıştır.

Ünlem kullanımları cinsiyete göre incelendiğinde; tüm durumlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık ünlem ifadesi kullandığı görülmüştür. 8. durum (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek) ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir.

5. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda tanımlanan suç eylemlerini ciddi bulma düzeyleri nasıldır?

Tanımlanan suç eyleminin en ciddi bulunduğu durumlar 5. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak) ve 8.durumdur (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek). Öğrenciler tarafından fiziksel zarar içerikli suçları daha ciddi bulunmuştur. Brown ve Levinson'a (1971) göre, eylemin ciddiyeti incelik stratejilerinin kullanımında etkili bir faktördür. Buradan yola çıkarak, Holmes (1990), suçun ciddiyetinin özür dileme stratejilerinin kullanımında etkili olacağını öne sürer ve suçun ciddiyetini belirlemede suçun telafi edilebilirliğini esas alır. Suçun telafi edilmesi zorlaştıkça suçun ciddiyeti artar (Holmes, 1990). Holmes (1990), suçun ciddiyeti sınıflandırmasında en ağır suçları; birine vurmak / çarpmak, birini devirmek ve yaralamak olarak tanımlamıştır. Ancak Holmes (1990)'ün suçu ciddi bulma düzeylerine yönelik sınıflandırması suçun ciddiyetini belirlemede kişiye, kişiler arası ilişkilere, suçun türüne, şiddetine veya kültüre göre değişiklik gösterebileceğinden şüphe ile yaklaşılması gerektiği belirtilir (Ogiermann, 2009). Bu değişkenlerin etkisiyle aynı suç ciddiyet açısından farklı seviyelerde derecelendirilebilir (Baker, 2010). Bu sebeple suçun ciddiyetini belirlerken birbirinden kesin sınırlarla ayrılan kategoriler belirlemek her zaman mümkün olmayabilir. Alan yazında ana dili Türkçe olan 10-11 yaş aralığındaki öğrencilerin suça yönelik algısını inceleyen çalışmalara rastlanmadığından bu değişken bağlama dahil edilmemiş, öncelikli olarak öğrencilerin suçun ciddiyetine yönelik algısının incelenmesi tercih edilmiştir. Bununla birlikte

çalışmamızın sonuçları büyük ölçüde Holmes (1990) ile tutarlılık göstermektedir. Öğrenciler tarafından fiziksel zarar içeren suç türleri en ciddi suçlar olarak değerlendirilmiştir.

Tüm durumlar arasından en az ciddi bulunan durum ise 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) olmuştur. Holmes (1990) özür dilemenin karmaşıklığı ile onu ortaya çıkaran suçun ağırlığı arasında bir ilişki olduğuna işaret eder. Fraser (1981), suçun ciddiyetinin düşük olduğu durumlarda özür stratejileri kullanım çeşitliliğinin azaldığını belirtir. Kampf (2009), kamusal / ritüel özürlerde çoğunlukla açık özürlerle tek bir strateji kullanımının yaygın olduğunu belirtir. Buna paralel olarak öğrencilerin 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) strateji kullanım çeşitliliğinin az olduğu görülmüştür.

6. Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal baskınlık, sosyal mesafe ve niyet değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan bağlamlarda tanımlanan suç eylemlerini ciddi bulma düzeyleri cinsiyet açısından ne tür farklılık göstermektedir?

Öğrencilerin suçun ciddi bulma düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin tüm durumlarda birbirlerine yakın cevaplar verdikleri görülmüştür. 11. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) haricinde diğer durumlarda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. 11. durumda tanımlanan suç eylemini kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha ciddi bulmuş, erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre daha çok ciddi bulmuşlardır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ana dili Türkçe olan 5. sınıf öğrencilerinin sosyal mesafe, sosyal baskınlık ve niyet değişkenlerini içeren durumlarda kullandıkları özür dileme stratejilerinin, özür dileme stratejileriyle birlikte kullandıkları hitap, ünlem ve pekiştiricilerin kullanım sıklığı ve cinsiyete göre dağılımı tespit edilmiştir. Ayrıca ana dili Türkçe olan 5. sınıf öğrencilerinin durumlarda tanımlanan suç eylemlerini ciddi bulma düzeyleri ve cinsiyete göre dağılımı incelenmiştir. Bu bölümde ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin özür sözedimi üretimlerine ilişkin sonuçlar araştırma soruları kapsamında özetlenecek, sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulacaktır.

Özür Dileme Stratejileri Kullanımına İlişkin Sonuçlar

Tüm durumlarda kullanılan özür dileme stratejileri incelendiğinde; en sık açık özürlerin kullanıldığı, açık özürleri açıklama / hesap verme ve sorumluluğu üstlenme stratejilerinin takip ettiği görülmüştür.

Açık özürler en sık 1. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak) ve 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak); en az sıklıkta 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) ve 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) kullanılmıştır.

Açıklama / hesap verme stratejisi en sık 4. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) ve 6. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek); en az sıklıkta 5. (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak) ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) kullanılmıştır.

Sorumluluğu üstlenme stratejisi en sık 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) ve 5. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç

eylemi: bir sergide vazo kırmak); en az sıklıkta 2. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak) ve 11. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) kullanılmıştır.

Pozitif incelik stratejisi en sık 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak), 8. durumda (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek) ve 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak); en az sıklıkta 2. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak) ve 9. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) kullanılmıştır.

Onarım / telafi stratejisi en sık 1. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak); en az sıklıkta 4. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) ve 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) kullanılmıştır.

Vaatte bulunma stratejisi en sık 11. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) ve 9. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek); en az sıklıkta 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) kullanılmıştır.

Özür dilememe stratejileri en sık 8. durumda (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek) ve 2. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak); en az sıklıkta 6. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) ve 9. durumda (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) daha az sıklıkta kullanılmıştır.

Özür Dileme Stratejileri Kullanımının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Tüm durumlarda kullanılan özür dileme stratejileri incelendiğinde; erkek öğrencilerin sosyal baskınlığı yüksek durumlarda strateji kullanımlarında sayısal olarak artış görülse de hiçbir durumda kız öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı fark gösterecek şekilde daha sık

strateji kullanımında bulunmamışlardır. Kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı fark yaratacak şekilde; 1. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N+, suç eylemi: arkadaşının doğum gününü unutmak) açık özürler ve sorumluluğu üstlenme ve pozitif incelik stratejisini, 3. durumda (SM=nötr, SB=eşit N-, suç eylemi: bir öğrencinin izinsiz günlüğünü okumak) sorumluluğu üstlenme stratejisini, 4. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek) açık özürler ve açıklama / hesap verme stratejisini, 6. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) açıklama / hesap verme stratejisini, 8. durumda (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: birinin üzerine çay dökmek) açıklama / hesap verme stratejisini, 10 durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) açık özürleri, sorumluluğu üstlenme stratejilerini ve pozitif incelik stratejilerini ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) açıklama / hesap verme stratejilerini daha sık kullanmışlardır.

Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımına İlişkin Sonuçlar

Hitaplar en sık 10. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) ve 2. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak); en az sıklıkta 4. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek), 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) ve 8. durumda (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek) kullanılmıştır.

Pekiştiriciler en sık 5. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak) ve 8. durumda (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek); en az sıklıkta 6. durumda (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek) ve 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) kullanılmıştır.

Ünlemler en sık 3. durumda (SM=nötr, SB=eşit N-, suç eylemi: bir öğrencinin izinsiz günlüğünü okumak) ve 8. durumda (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek); en az sıklıkta 2. durumda (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin

sırasında öğretmen sırasını almak) ve 7. durumda (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) kullanılmıştır.

Hitap, Pekiştirici ve Ünlem Kullanımının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Hitap kullanımları cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha sık hitap ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Erkek öğrenciler 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) ve 9. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N+, suç eylemi: müdürün odasına kapıyı çalmadan girmek) durumlarda istatistiksel olarak anlamlı fark yaratacak şekilde daha sık hitap kullanımına başvurmuşlardır.

Pekiştirici kullanımları cinsiyete göre incelendiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık pekiştirici kullandıkları görülmüştür. Kız öğrenciler 2. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N-, suç eylemi: kantin sırasında öğretmenin sırasını almak), 3. durum (SM=nötr, SB=eşit N-, suç eylemi: bir öğrencinin izinsiz günlüğünü okumak), 4. durum (SM=uzak, SB=eşit, N-, suç eylemi: birinin bisikletine izinsiz binmek), 5. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak), 6. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N-, suç eylemi: babaya yalan söylemek), 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak), 8. durum (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek), 10. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) istatistiksel olarak anlamlı fark yaratacak şekilde daha sık pekiştirici kullanımına başvurmuşlardır.

Ünlem kullanımları cinsiyete göre incelendiğinde; tüm durumlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık ünlem ifadesi kullandığı görülmüştür. Kız öğrenciler 8. durum (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek) ve 12. durumda (SM=yakın, SB=eşit, N-, suç eylemi: arkadaşına fiziksel şiddet uygulamak) istatistiksel olarak anlamlı fark yaratacak şekilde daha sık pekiştirici kullanımına başvurmuşlardır.

Suçu Ciddi Bulma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Tanımlanan suç eyleminin en ciddi bulunduğu durumlar 5. durum (SM=uzak, SB=yüksek, N+, suç eylemi: bir sergide vazo kırmak) ve 8.durum (SM=nötr, SB=eşit, N+, suç eylemi: bir öğrencinin üzerine çay dökmek); en az ciddi bulunan durumlar 7. durum (SM=uzak, SB=eşit, N+, suç eylemi: otobüste birinin ayağına basmak) ve 10. durum (SM=yakın, SB=yüksek, N+, suç eylemi: annesini aramayı unutmak) olmuştur.

Suçu Ciddi Bulma Düzeyinin Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Suçu ciddi bulma düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde; 11. durum (SM=nötr, SB=yüksek, N-, suç eylemi: ders esnasında telefonla ilgilenmek) haricinde tüm durumlarda cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. 11. durumdaki suç eylemini kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla ciddi olarak tanımlamış, erkek öğrenciler ise kız öğrencilere göre daha fazla çok ciddi olarak tanımlamıştır.

Öneriler

Ana dili Türkçe olan ortaokul 5. sınıf öğrencileri çalışma kapsamında verilen on iki durum özelinde Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984) kodlama şemasında (Hatipoğlu, 2012) yer alan tüm özür dileme stratejilerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984) özür dileme stratejilerinin ana dili Türkçe olan 5. sınıf ortaokul öğrencilerinde, YSTT'de verilen bağlamlar özelinde kapsayıcı ve kullanılabilir bir kodlama şeması olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kategori dışında kalan Türkçe 'ye özgü kullanımlara da rastlanmıştır. Bu sebeple Türkçenin özür sözedim kullanımları açısından geniş derlem tabanlı çalışmalarla kapsamlı olarak betimlenmesi ve bu verilerden yola çıkarak Türkçeye özgü özür dileme stratejileri kategorileri geliştirilmesi oldukça önemlidir. Türkçe 'de sözedim çalışmaları son zamanlarda artış gösterse de bir dilin sözedimsel zenginliğini düşündüğümüzde bunun için çok sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma özür dileme stratejileri ve özür dileme stratejileri kullanımını etkileyen bağlamsal değişkenler ile sınırlandırılrsa da özür dileme dışında gündelik dilde karşılaşılan çok sayıda sözedim mevcuttur. Her bir sözediminin kullanım çeşitliliğini etkileyen kendine

özgü bağlamsal değişkenleri bulunmaktadır. Dolayısıyla farklı sözedimlerin kullanımı çeşitli bağlam değişkenleri ve yaş düzeyi, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn eğitim durumu gibi bireysel değişkenler açısından da incelenebilir. Yine bu çalışma kapsamında öğrencilerin çeşitli bağlamlarda özür sözedimi üretimlerini betimlemek amacıyla söylem tamamlama testlerinin yazılı bir versiyonu kullanılmıştır. Doğal konuşma ortamlarını gözleme veya söylem tamamlama testlerinin sözlü, çoktan seçmeli veya diyolog üretimi formları gibi alternatif veri toplama yöntemleri özür dileme stratejileri ve incelik stratejileri kullanımlarının farklı yönlerini ortaya çıkarabilir.

Çalışmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin özür dileme stratejilerine yönelik dilsel tercihlerindeki genel eğilimleri ortaya koymak amaçladığından durumlar birden fazla değişkeni içerecek şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla özür dileme stratejilerinin kullanımında sosyal mesafe, sosyal baskınlık, suçun ciddiyeti veya niyet eksikliği değişkenlerinin etkisini inceleyen birbirinden bağımsız çalışmalar yapılabilir. Özellikle tek bir değişkeni içerecek şekilde yapılandırılan durumlar özür kullanımında o değişkenin etkisini daha verimli bir şekilde ortaya koyacaktır.

Sözedim araştırmalarında yabancı dil öğrencileri ve iki dillilerin pragmatik yeterliliğini ölçmek için ana dili konuşucularından elde edilen veriler temel alınmaktadır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen veriler, 10-11 yaş aralığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların veya iki dilli Türk çocukların özür sözedimi üretimleriyle karşılaştırılarak pragmatik yeterliliklerine ilişkin sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca farklı yaş gruplarından alınan verilerle sözedim kullanımlarının pragmatik açıdan gelişimsel yönünü ortaya koyan boylamsal çalışmalar da yapılabilir.

Ana dili eğitim-öğretim sürecinin bağlama uygun sözce üretimini destekleyerek edimbilimsel beceriyi geliştirmeye elverişli hale gelebilmesi için bilimsel araştırmalara dayalı sistematik bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu tüm bu çalışmalar bu amaca hizmet edebilir ve bu amaca yönelik değerli veri kaynakları oluşturur. Bu çalışmadan elde edilen verilerle; Türkçe Öğretim Programlarında doğrudan özür sözedimi kullanımı becerilerini

geliştirmeyi hedefleyen kazanımlara sınıf düzeyine uygun olarak yer verilebilir, Türkçe ders kitaplarında özür dileme içerikli metinler ve etkinlik çalışmaları da öğrencilerin özür sözedimi kullanımlarını etkileyebilme potansiyeli olan değişkenler hesaba katılarak düzenlenebilir.

Çocuklar gündelik hayatlarındaki iletişimlerinde, ebeveyn ve akran ilişkilerinde sık sık sözedimi kullanımını gerektiren durumlarla karşı karşıya kalsalar da dünyaya geldikleri sosyal çevre, kurdukları etkileşimler ve kendilerine sunulan dilsel olanaklar uygun ve yeterli dilsel girdiyi sağlayamamış olabilir. Ana dili eğitimi bu eksikliklerin ve engellerin farkında olarak, sistemli ve planlı oluşturulmuş dilsel çevre ile öğrencilerin dil gelişimine destek sunmalıdır. Bu bağlamda Türkçe dersleri, öğrencilerin sözedimlerinin zengin stratejik kullanımlarıyla sözlü ya da yazılı olarak karşılaştırıldığı bir sosyalleşme alanı olarak işlevselleştirilmelidir. Türkçe derslerinin sözedimi kullanımını gerektiren durumlarda kullanım çeşitliliğinin gözlemlenmesine veya deneyimlenmesine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılması, öğrencilerin dil kullanım seçeneklerini arttıracak ve böylece kendilerini sözel olarak ifade etme becerilerini geliştirecektir. Bu sayede öğrencilerin iletişim becerilerinde aile ve çevre kaynaklı oluşan fırsat eşitsizliği en aza indirgenebilir.

Kaynaklar

- Abbeduto, L., Davies, B., & Furman, L. (1988). The development of speech act comprehension in mentally retarded individuals and nonretarded children. *Child Development*, 1460-1472.
- Afghari, A. (2007). A sociopragmatic study of apology speech act realization patterns in Persian. *Speech Communication*, 49(3), 177-185.
- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English*. Longman.
- Allan, K. (1997). *Speech act theory: Overview*. In Concise Encyclopedia of Philosophy of Language, 454-66.
- Altinkamış, F. (2017). Linguistic politeness in Turkish child-directed speech. *International Journal of Language Academy*, 5(20), 30-42.
- Altınörs, A. (2000). *Dil felsefesi sözlüğü*. Paradigma.
- Altınörs, A. (2003). *Dil felsefesine giriş*. İnkılap Kitabevi.
- Asmalı, M. (2012). *The apology and refusal strategies of Turkish, Polish and Latvian prospective English teachers* (Unpublished Master's thesis). Onsekiz Mart Üniversitesi, Samsun.
- Austin, J. L. (2009). *Söylemek ve yapmak*. Çev. R. Levent Aysever, Metis Yayınları.
- Axia, G., & Baroni, M. R. (1985). Linguistic politeness at different age levels. *Child Development*, 56(4), 918-927.
- Aydın, M. (2013). *Cross cultural pragmatics: A study of apology speech acts by Turkish speakers, American English speakers and advance nonnative speakers of English in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). Minnesota State University, Mankato.
- Aysever, R. L. (1994). *Anlam sorunu ve John R. Searle'ün çözümü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bach, K. & Harnish, R. M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Bach, K. (1975). Performatives are statements too. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, 28(4), 229-236.
- Bach, K. (2008). *Speech acts and pragmatics*. In *The Blackwell Guide to the Philosophy of Language*, (Ed. Devitt, M. & Hanley, R.) 147-167.
- Bach, K., & Harnish, R. M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. MA: MIT Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Baker, E. (2010). A critical analysis of Holmes' scale of seriousness. *Leading Undergraduate Work in English Studies*, 3, 304-308.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. *Monograph Series*, 7, 21-39.
- Barnlund, D. C., & Yoshioka, M. (1990). Apologies: Japanese and American styles. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(2), 193-206.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. John Benjamins Publishing.
- Bataineh, R. F. (2004). *A cross-cultural study of the speech act of apology in American English and Jordanian Arabic*. (Unpublished PhD Dissertation). Indiana University, Pennsylvania.
- Bataineh, R. F., & Bataineh, R. F. (2005). American University students' apology strategies: an intercultural analysis of the effect of gender. *Journal of Intercultural Communication*, (9),1-19.
- Bates, J. E. (1976). Effects of children's nonverbal behavior upon adults. *Child Development*, 1079-1088.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görüşler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 1-16.
- Becker, J. A. (1988). The success of parents' indirect techniques for teaching their preschoolers pragmatic skills. *First Language*, 8(23), 173-181.

- Beebe, L. M., & Cummings, M. C. (1985). Speech act performance: A function of the data collection procedure?. *TESOL*.
- Benoit, W. (1995). *Accounts, excuses and apologies: A theory of image restoration strategies*. State University of New York Press.
- Bergman, M. L., & Kasper, G. (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. *Interlanguage pragmatics*, 4(1), 82-107.
- Bernicot, J., Laval, V., & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics?. *Journal of pragmatics*, 39(12), 2115-2132.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5(3), 196-213.
- Borkin, A., & Reinhart, S. M. (1978). Excuse me and I'm sorry. *TESOL Quarterly*, 57-69.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19.
- Bucciarelli, M., Colle, L., & Bara, B. G. (2003). How children comprehend speech acts and communicative gestures. *Journal of pragmatics*, 35(2), 207-241.
- Büyükkışık, G., & Nazlı, S. (2011). Birinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimlerinde sınıf rehberliği programının etkisi: Van-Alabayır Köyü örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 145-176.
- Chandler, J. D., & Vargo, S. L. (2011). Contextualization and value-in-context: How context frames exchange. *Marketing Theory*, 11(1), 35-49.

- Chu, L. (2015, November). An empirical study on apology strategies adopted by Chinese EFL learners. *2nd International Conference on Education, Language, Art and Intercultural Communication (ICELAIC-15)*, 300-304. Atlantis Press.
- Cody, M. J., & McLaughlin, M. L. (1990, July). *The psychology of tactical communication*. Third International Conference on Social Psychology and Language.
- Cohen, A. D. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners?. *Language Teaching*, 41(2), 213-235.
- Coulmas, Florian. 1981. Poison to your soul: Thanks and apologies contrastively viewed. *Conversational Routines*, ed. by Florian Coulmas, 69-91. Mouton de Gruyter.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*. updated and enlarged. Basil Blackwell.
- Culler, J. (2000). Philosophy and literature: The fortunes of the performative. *Poetics Today*, 21(3), 503-519.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, (37), 155-174.
- Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1982). Children's reactions to apologies. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 43(4), 742.
- Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1989). Children's reactions to transgressions: Effects of the actor's apology, reputation and remorse. *British Journal of Social Psychology*, 28(4), 353-364.
- Deutschmann, M. (2003). *Apologising in British English* (Published Doctoral dissertation), Umeå Universitet, Sweden.
- Dietz, J. L., & Widdershoven, G. A. (1991, September). Speech acts or communicative action?. In *Proceedings of the Second European Conference on Computer Supported Cooperative Work ECSCW'91*, 235-248. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Dillard, J. P., Wilson, S. R., Tusing, K. J., & Kinney, T. A. (1997). Politeness judgments in personal relationships. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(3), 297-325.
- Dolan, E. (2021). *Gender and political apology: When the patriarchal state says "sorry"*. Routledge.
- Dore, J. J. (1973). *The development of speech acts*. City University of New York.
- Douglas, J. D., & Peel, B. (1979). The development of metaphor and proverb translation in children grades 1 through 7. *The Journal of Educational Research*, 73(2), 116-119.
- Durkheim, E. (2005). *Dini hayatın ilkel biçimleri*, Çev. F. Aydın, Ataç Yayınları.
- Edmondson, W. (1981). *Spoken discourse. A model for analysis*. Longman.
- Edmondson, W. J., & House, J. (1981). *Let's talk, and talk about it: A pedagogic interactional grammar of English*. Urban & Schwarzenberg.
- Ellis, A. (1984). *Reading, writing, dyslexia*. London: Erlbaum.
- Ervin-Tripp, S. (1977). Wait for me, roller skate!. *Child Discourse*, 165-188.
- Exline, J. J., Deshea, L., & Holeman, V. T. (2007). Is apology worth the risk? Predictors, outcomes, and ways to avoid regret. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(4), 479-504
- Falkenberg, G. (1997). *Searle on sincerity*. In (Ed. Burkhardt, A.) *Speech Acts, Meaning and Intentions: Critical Approaches to the Philosophy*, 129-146. De Gruyter.
- Ferencik, B. M. (1990). The supportive and remedial interchange in group therapy. *Small Group Research*, 21(3), 360-373.
- Flew, Antony. 1979. *A Dictionary of Philosophy*. Aylesbury: Laurence Urdang Associates Limited.
- Flowerdew, J. (1990). Problems of speech act theory from an applied perspective. *Language Learning*, 40(1), 79-105.
- Forguson, L. W. (1966). In pursuit of performatives. *Philosophy*, 41(158), 341-347.
- Fotion, N. (2000). *John Searle (Philosophy Now)*. British Library.

- Fraser, B. (2011). On apologizing. In Volume 2 Conversational Routine (pp. 259-272). De Gruyter Mouton.
- Gahagan, D. M. & Gahagan, G. A. (1970). *Talk reform: explorations in language for infant school children*. Sage.
- Garton, A. F., & Pratt, C. (1990). Children's pragmatic judgements of direct and indirect requests. *First Language*, 10(28), 51-59.
- Goffman, E. (2009). *Günlük yaşamda benliğin sunumu*. Çev. Barış Cezar, Metis Yayınları.
- Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90-121.
- Gonzales, M. H., Pederson, J. H., Manning, D. J., & Wetter, D. W. (1990). Pardon my gaffe: Effects of sex, status, and consequence severity on accounts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 610-621.
- Gökmen, S., & Çağlayan Dilber, N. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 44-60.
- Grice, P. (1975). *Logic and conversation*. Harvard University Press.
- Guan, X., Park, H. S., & Lee, H. E. (2009). Cross-cultural differences in apology. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 32-45.
- Hale, C. L. (1987). A comparison of accounts: When is a failure not a failure?. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(2), 117-132.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Recording and organizing data*. In M. Hammersley, & P. Atkinson (Eds.), *Ethnography* (2nd ed.), 175-204. Routledge.
- Hatipoğlu, Çiler. (2012). Apologies and gender in Turkish and British English. *Dilbilim Araştırmaları*, 1, 55-79.
- Hawthorn, J. (1992). *A Concise Glossary of Contemporary Literary Theory*. London: Edward Arnold.
- Hobbs, P. (2003). The medium is the message: Politeness strategies in men's and women's voice mail messages. *Journal of Pragmatics*, 35, 243-262.

- Holmes, J. (1990). Apologies in New Zealand English. *Language in Society*, 19(2), 155-199.
- Holmes, J. (2013). *Women, men and politeness*. Routledge.
- Holtgraves, T. (2019). *Sosyal eylem olarak dil: Sosyal psikoloji ve dil kullanımı*. (G. Tekdemir, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2001)
- Hudson, T. (2001). *Indicators for pragmatic instruction: Some quantitative tools*. In K. Rose and G. Kasper (Eds) *Pragmatics in Language Teaching* (283-300). Cambridge University Press.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İstifçi, İ. (2009). The use of apologies by EFL learners. *English Language Teaching*, 2(3), 15-25.
- Jacobs, A., & Jucker, A. H. (1995). The historical perspective in pragmatics. *Pragmatics and Beyond New Series*, 3-36.
- Janney, Richard & Horst. (1993). Universality and relativity in cross-cultural politeness research: A historical perspective, 12(1), 13-50.
- Jebahi, K. (2011). Tunisian University students' choice of apology strategies in a discourse completion task. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 648-662.
- Ji, Changhong (ed.) (2001). *Hanyu chengwei dacidian (A Comprehensive Dictionary of*
- Johnston, A. I. (1998). *Cultural realism: Strategic culture and grand strategy in Chinese history (Vol. 60)*. Princeton University Press.
- Johnstone, B., & Bean, J. M. (1997). Self-expression and linguistic variation. *Language in Society*, 26(2), 221-246.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, 219-266). San Diego, CA: Academic Press
- Jucker, A. H., Schneider, G., Taavitsainen, I., & Breustedt, B. (2008). *Fishing for compliments*. *Pragmatics & Beyond New Series (P&BNS)*.

- Kadar, D. & Mills, S. (2011). *Politeness in East Asia*. Cambridge: Cambridge University.
- Kádár, D. Z., & Mills, S. (2013). Rethinking discernment. *Journal of Politeness Research*, 9(2), 133-158.
- Kádár, D. Z., Ning, P., & Ran, Y. (2018). Public ritual apology- A case study of Chinese. *Discourse, Context & Media*, 26, 21-31.
- Kampf, Z. (2009). Public (non-) apologies: The discourse of minimizing responsibility. *Journal of Pragmatics*, 41(11), 2257-2270.
- Kampf, Z. (2009). Public (non-) apologies: The discourse of minimizing responsibility. *Journal of Pragmatics*, 41(11), 2257-2270.
- Kampf, Z., & Blum-Kulka, S. (2007). Do children apologize to each other? Apology events in young Israeli peer discourse. *Journal of Politeness Research Language, Behaviour, Culture*, 3(1), 11-37.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. E. (2019). Dil sosyalleşmesi bağlamında Türkçe eğitiminin geleceği, Sinanoğlu, A. ve Faozi, F.(Ed.). İçinde. Biltek Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu Tam Metin Kitabı, 28-40.
- Karsan, N. (2005). *A comparative study of apology speech act in Turkish and English in Turkey*. (Unpublished master's thesis), Erciyes University, Kayseri.
- Kasper, G. (1990). Linguistic politeness: Current research issues. *Journal of pragmatics*, 14(2), 193-218.
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 215-247.
- Kauffeld, F. J. (2001). Grice without the Cooperative Principle" OSSA Conference Archive.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. Papatya Yayıncılık.
- Kıran, Z. K., & Kıran, E. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yayıncılık.
- Kim, P. H., Ferrin, D. L., Cooper, C. D., & Dirks, K. T. (2004). Removing the shadow of integrity-based trust violations. *Journal of Applied Psychology*, 89, 104-118.

- Kissine, M. (2008). Locutionary, illocutionary, perlocutionary. *Language And Linguistics Compass*, 2(6), 1189-1202.
- Labben, A. (2016). Reconsidering the development of the discourse completion test in interlanguage pragmatics. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 26(1), 69-91.
- Lacey, C. (1976). *Problems of sociological fieldwork: A review of methodology of 'Hightown Grammar*. In M. Hammersley, & P. Woods (Eds.), *The process of schooling*, 55-66. Routledge.
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2(1), 45-79.
- Leech, Geoffrey (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Lipson, M. (1994). *Apologizing in Italian and English*. Cambridge University.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (Eds.). (2011). *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- MacLachlan, A. (2013). Gender and public apology. *Transitional Justice Review*, 1(2), 126-147.
- McCullough, M. E., & Hoyt, W. T. (2002). Transgression-related motivational dispositions: Personality substrates of forgiveness and their links to the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1556-1573.
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L., Jr., Brown, S. W., & Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships II: Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1586-1603.
- Meier, A. J. (1998). Apologies: What do we know?. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 215-231.
- Meier, A. J. (2004). Conflict and the power of apologies. *PhiN*, 30, 1-17.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara.

- Murphy, J. (2014). *Apologies in the discourse of politicians: A pragmatic approach*. The University of Manchester, United Kingdom.
- Nazlı, E. H. (2018). Türkçe özür ifadelerinin toplumdilbilimsel analizi: Dicle üniversitesi örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 143-159.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- Nikolaus, M., Maes, J., & Fourtassi, A. (2021, July). *Modeling speech act development in early childhood: the role of frequency and linguistic cues*. In 43rd Annual Meeting of the Cognitive Science Society.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- Ogiermann, E. (2009). *On Apologising in negative and positive politeness cultures*. John Benjamins Publishing.
- Ogiermann, E. (2015). Apology discourse. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 1-6.
- Ogiermann, E. (2018). Discourse completion tasks. *Methods in Pragmatics*, 10, 229-255.
- Ohbuchi, K., Kameda, M., & Agarie, N. (1989). Apology as aggression control: Its role in mediating appraisal of and response to harm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 219–227.
- Olshtain, E., & Cohen, A. D. (1989). *Speech act behavior across languages*. In H. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in language production* (pp. 53–67). Norwood, NJ: Ablex
- Owen, M. (1983) *Apologies and remedial exchanges: A study of language use in social interaction*. Mouton.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: Analysing classroom language*. Blackwell.
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.

- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Porter, J. E. (1986). Intertextuality and the discourse community. *Rhetoric review*, 5(1), 34-47.
- Potter, J. (2001). Wittgenstein and Austin. *Discourse Theory and Practice*, 39-48.
- Rakoczy, H., & Schmidt, M. F. (2013). The early ontogeny of social norms. *Child Development Perspectives*, 7(1), 17-21.
- Recanati, F. (1987). *Meaning and force: The pragmatics of performative utterances*. CUP Archive.
- Reiss, N. (1985). Speech act taxonomy as a tool for ethnographic description. *Speech Act Taxonomy as a Tool for Ethnographic Description*, 1-163.
- Rintell, E.M. & Mitchell, C.J. (1989) *Studying requests and apologies: an inquiry into method*. In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (eds.) *Cross-cultural pragmatics. Requests and apologies*, 248-72. Norwood, NJ: Ablex.
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28(4), 463-481.
- Rose, K. R. (1994). On the validity of discourse completion tests in non-western contexts. *Applied Linguistics*, 15(1), 1-14.
- Rose, K. R., & Kasper, G. (Eds.). (2001). *Pragmatics in language teaching (Vol. 10)*. Cambridge University Press.
- Sadock, J. (2006). Speech acts. *The Handbook of Pragmatics*, 53-73.
- Saleem, T., & Azam, S. (2015). A socio-pragmatic Analysis of appropriateness in a speech act of apology in English. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 6(1), 4-13.
- Schlenker, B. R., & Darby, B. W. (1981). *The use of apologies in social predicaments*. *Social Psychology Quarterly*, 271-278.
- Schmidt, R. (1993) Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. In G. Kasper, and S. BlumKulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, 21-42. Oxford University Press.

- Schönbach, P. (1980). A category system for account phases. *European Journal of Social Psychology, 10*(2), 195-200.
- Schumann, K., & Ross, M. (2010). Why women apologize more than men: Gender differences in thresholds for perceiving offensive behavior. *Psychological Science, 21*(11), 1649-1655.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (1995). *Intercultural communication: A discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- Scollon, R. and S. B. K. Scollon. 1981. Narrative, literacy, and face in interethnic communication. Norwood, NJ: Ablex
- Scott, M. B., & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review, 46*-62.
- Searle, J. R. (1975). *Indirect speech acts*. (In *Speech acts*), Brill, 59-82.
- Searle, J. R. (2000). Consciousness, free action and the brain. *Journal of Consciousness Studies, 7*(10), 3-22.
- Searle, J. R. (2011). *Söz edimleri*. (çev. L. Aysever). Ayraç Yayınları.
- Seraj, A. (2018). Toplumsal cinsiyetin nezaket stratejilerindeki görünümü: Farsça ve Türkçe konuşucuları üzerinde bir inceleme (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shahrokhi, M. (2012). Intensification of apology strategies in Persian: A politeness perspective. *Journal of Language, Culture, and Translation, 1*(1), 49-70.
- Shariati, M., & Chamani, F. (2010). Apology strategies in Persian. *Journal of Pragmatics, 42*(6), 1689-1699.
- Souder, L. (2010). A rhetorical analysis of apologies for scientific misconduct: Do they really mean it?. *Science and Engineering Ethics, 16*, 175-184.
- Souder, L. (2010). A rhetorical analysis of apologies for scientific misconduct: Do they really mean it?. *Science And Engineering Ethics, 16*, 175-184.
- Sultana, N., & Khan, Q. (2014). Cultural effect of gender on apology strategies of Pakistani undergraduate students. *NUML Journal of Critical Inquiry, 12*(2), 24-30.

- Suszczyńska, M. (2005). Apology routine formulae in Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica*, 52(1), 77-116.
- Taavitsainen, I., & Jucker, A. H. (2008). Speech acts in the history of English. *Speech Acts in the History of English*, 1-332.
- Takahashi, T., & Beebe, L. M. (1993). Cross-linguistic influence in the speech act of correction. *Interlanguage Pragmatics*, 138, 158-169.
- Tannen, D. (1996). Researching gender-related patterns in classroom discourse. *Tesol Quarterly*, 30(2), 341-344.
- Tavuchis, N. (1991). *Mea culpa: A sociology of apology and reconciliation*. Stanford University Press.
- Tavuchis, N. (1991). *Mea culpa*. Stanford University Press.
- Terkourafi, M. (2011). Thank you, sorry and please in Cypriot Greek: What happens to politeness markers when they are borrowed across languages?. *Journal of Pragmatics*, 43(1), 218-235.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Lancaster University.
- Toklu, O. (2011). *Dilbilime Giriş*. Akçağ Yayınları.
- Tracy, K. (1990). *The many faces of facework*. In H. Giles & W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (209–226). John Wiley & Sons.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Mouton de Gruyter.
- Tunçel, R. (1999). *Speech act realizations of Turkish EFL learners: A study on apologizing and thanking* (Unpublished PhD Dissertation). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu (TDK). Güncel Türkçe Sözlük, 2018. Erişim: 28.10.2018
- Válková, S. (2014). A cross-cultural approach to speech-act-sets: The case of apologies. *Topics in Linguistics*, (13), 1-8.

- Vanderveken, D. (1990). *Meaning and speech acts: Volume 1, principles of language use*. Cambridge University Press.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Varghese, M., & Billmyer, K. (1996). Investigating the structure of discourse completion tests. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 39-58.
- Vera, V. (2010). *The Negotiation of Politeness in Business Meetings: A Study of Argentine Speakers of English*.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (1987). *English speech act verbs: A semantic dictionary*. Academic Press.
- Wittgenstein, L. (2014). *Felsefi Soruşturmalar*. Çev. Haluk Barışcan, Metis Yayınları.
- Wojtaszek, A. (2016). Thirty years of discourse completion test in contrastive pragmatics research. *Linguistica Silesiana*, 37, 161-173.
- Wolfson, N. & Manes J. (1981). The compliment as a social strategy. *Papers in Linguistics*, 13(3), 391-410.
- Worthington Jr, E. L. (2013). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. Routledge.
- Worthington, E. L. (2013). *A just forgiveness: Responsible healing without excusing injustice*. InterVarsity Press.
- Wray, A., & Bloomer, A. (2013). *Projects in linguistics and language studies*. Routledge.
- Zerey, Ö. G. (2010). *Exploring pragmatic competence of preschool children with a specific reference to the speech act of apology in Turkish* (Unpublished doctoral dissertation). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Zerey, Ö. G., & Sofu. H. (2021). Turkish preschool children's pragmatic competence on apologies: The influence of sociolinguistic factors and contextual variables. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 32(3), 17-42.

EK-A: Yazılı Söylem Tamamlama Testi

YAZILI SÖYLEM TAMAMLAMA TESTİ

Aşağıda belirtilen durumlara uygun olarak ne söyleyeceğinizi yazmanız gereken on iki durum verilmiştir. Öncelikle durumlarda belirtilen suçların sizin için ne kadar ciddi olduğunu durumun yan tarafında bulunan "Suçun Ciddiyeti" bölümünde işaretleyiniz. Sonrasında kendinizi verilen durumun içinde hayal ederek karşınızdaki kişiye ne söyleyeceğinizi "**aynen**" yazınız. Yanıtlarınız "**konuşma ifadesi**" şeklinde olmalıdır. Yanıtlarınızda kelime veya cümle sınırlaması yoktur. Boşlukların yeterli olmadığı durumlarda sayfanın arka tarafını kullanabilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Durum 1	Suçun Ciddiyeti
Bugün en yakın arkadaşının doğum günü. Seni daha öncesinden davet etmişti ve sen de geleceğini söyleyip söz vermiştin. Buna rağmen en yakın arkadaşının doğum gününü unuttun. Bugün başka birine söz verdiğin için doğum günü partisine gidemeyeceksin. Seni arıyor ve ne zaman geleceğini soruyor. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 2	Suçun Ciddiyeti
Teneffüste bir şeyler almak için kantine gidiyorsun. Kantinin çok kalabalık olduğunu ve sıranın uzun olduğunu görüyorsun. Sıraya girersen derse yetişemeyeceğini düşünüp sırada duran ve daha önce okulda hiç görmediğin bir öğretmenin önüne geçiyorsun. Öğretmen senin yanına geliyor ve izinsiz sırasını aldığı için sana karşı tepkili. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 3	Suçun Ciddiyeti
Teneffüste sınıfta tek başınasın. Dolaşırken birinin sırasının altında bulunan bir günlük olduğunu fark ediyorsun. Günlüğün üzerinde sahibinin isminin yazılı olduğunu görüyorsun. Bu günlük sınıfınıza yeni gelmiş, çok da samimi olmadığını bir öğrenciye ait. Günlüğü sahibinden izinsiz alıp okuyorsun. Tam bu esnada günlüğün sahibi sınıfa giriyor ve seni günlüğünü okurken görüyor. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 4	Suçun Ciddiyeti
Parkta bir bisiklet görüyorsun. Bisikletin üzerindeki yazılardan bir sahibinin olduğunu anlıyorsun. Sahibi gelmeden biraz sürmekte bir sakınca olmadığını düşünüyorsun ve bisiklete biniyorsun. Sürmeye başlamışken daha önce hiç görmediğin senin yaşlarında bir çocuk geliyor ve bisikletin sahibi olduğunu söylüyor. İzinsiz bisikletine bindiğin için sana tepkili. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 5	Suçun Ciddiyeti
Çeşitli sanat eserlerinden oluşan bir sergidesin. Eserleri incelemek için dolaşırken elin bir vazoya çarpıyor ve vazonun kırılmasına sebep oluyorsun. Sesi duyunca daha önce hiç görmediğin bir sergi yetkilisi hemen yanına geliyor ve vazonun kırıldığını görüyor. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 6	Suçun Ciddiyeti
Arkadaşlarınla dışarı çıkmak için babandan izin istiyorsun. Ödevlerini bitirmen şartıyla sana izin veriyor. Ancak yapman gereken bir ödevin olduğunu bildiğin halde hiç ödevin olmadığını söyleyip dışarı çıkıyorsun. Eve döndüğünde babanın ona yalan söylediğini öğrendiğini anlıyorsun. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 7	Suçun Ciddiyeti
Otobüsle evine gidiyorsun. Otobüs kalabalık olduğundan ayaktasın. Otobüs ani fren yapınca yanında duran senin yaşlarında hiç tanımadığın birinin ayağına basıyorsun. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 8	Suçun Ciddiyeti
Derse yetişmek için koridorda hızla ilerliyorsun ve elinde bir bardak çay var. Bu sırada çok da samimi olmadığın senin yaşlarında bir başka öğrenciye çarpıyorsun. Elindeki çay öğrencinin üzerine dökülüyor. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 9	Suçun Ciddiyeti
Okul müdürü ile bir konuda görüşmek için odasına gidiyorsun. Kapıyı çalmadan içeri giriyorsun. İçeri girdikten sonra kapıyı çalmayı unuttuğunu fark ediyorsun. Okul müdürünün kapıyı çalmanız gerektiğini konusunda daha önce defalarca uyarıda bulunduğunu biliyorsun. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 10	Suçun Ciddiyeti
Arkadaşlarınla sinemaya gitmek için annenden izin istiyorsun. Gidince arayıp haber vermen şartıyla sinemaya gitmene izin veriyor. Ancak gittiğinde anneni araman gerektiğini unutup filme giriyorsun. Film bittikten sonra anneni araman gerektiği aklına geliyor ve hemen arıyorsun. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 11	Suçun Ciddiyeti
Ders başlamış olmasına rağmen dersi dinlemiyorsun ve telefonunla oyun oynamaya devam ediyorsun. Bu sırada öğretmenin telefonunla oyun oynadığını görüyor ve yanına gelerek seni uyarıyor. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

Durum 12	Suçun Ciddiyeti
En yakın arkadaşınla oyun oynuyorsunuz. Bir süre sonra aranızda bir tartışma çıkıyor. Sen bir anda öfkelenip kötü sözler söylüyor ve onu sertçe itiyorsun. Arkadaşın yere düşüyor ve yaralanıyor. Eve gidince öfken geçiyor ve arkadaşının suçsuz olduğunu anlıyorsun. Ertesi gün arkadaşınla karşılaşıyorsun. Ona ne söylersin?	<input type="checkbox"/> Hiç ciddi değil <input type="checkbox"/> Ciddi değil <input type="checkbox"/> Biraz ciddi <input type="checkbox"/> Ciddi <input type="checkbox"/> Çok ciddi

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır. Bu kapsamda “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözedimi Üretimleri” başlıklı araştırma “Prof. Dr. Özay KARADAĞ ve Büşra GOCİAOĞLU” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Araştırmada, ana dili Türkçe olan 5. sınıf öğrencilerinin çeşitli durumlarda kullandıkları dilsel stratejilerin betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Bağlama uygun dil kullanımı iletişimsel yetkinlik açısından önemli bir beceridir. Öğrencilerin dili kullanım düzeylerine ilişkin bulguların, ana dili eğitimi çalışmalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Süresi: 40 dakika

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Türkçe dersleri

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK-C: Veli Onam Formu

Sayın Veliler,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü olarak yüksek lisans tezi kapsamında "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözedimi Üretimleri" başlıklı araştırmayı yürütmekteyiz. Araştırmamızın amacı, ana dili Türkçe olan 5. sınıf öğrencilerinin bağlama uygun olarak kullandıkları dilsel stratejileri belirlemektir. Bu amaçla çocuklarınızın araştırma kapsamında hazırlanmış bir testi doldurmasına ihtiyaç duymaktayız. Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz testi ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun cevaplayacağı soruların onun psikolojik gelişimine olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çocuğunuzun test cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Çocuğunuzun testi cevaplayarak bize sağlayacağı bilgiler çocukların iletişimde yetkin ve başarılı bireyler olarak yetiştirilmesine önemli bir katkıda bulunacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı: Büşra GOCİAOĞLU

Tel:

e-posta: busragociaoglu@gmail.com

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu geri gönderiniz.

- A)** Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum / izin vermiyorum.
- B)** Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum kabul etmiyorum.

Baba Adı-Soyadı.....

Anne Adı Soyadı.....

İmza

İmza

EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 27/05/2021
Sayı: E-35853172-300-00001584858
00001584858



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001584858
Konu : Büşra GOCALIOĞLU Hk. (Etik Komisyon İzni)

27.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.04.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001543080 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi **Büşra GOCALIOĞLU**'nun **Prof. Dr. Özyay KARADAĞ** sorumluluğunda yürüttüğü "**Ortaokul 5. sınıf Öğrencilerinin Bağlama Uygun Dil İşlevleri Kullanımının Edimbilimsel Açıdan İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 27 Nisan 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 4D8B56DF-B7A7-4D0C-B8EB-61D8FC2C71F2

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-D: Araştırma İzni

T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99371540-605.01-49245553
Konu : Büşra GOCİAOĞLU (Anket İzni)

09/05/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü)
21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi
b) Hacettepe Üniversitesinin 26.04.2022 tarihli ve 2153764 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra GOCİAOĞLU Prof. Dr. Özay KARADAĞ'ın danışmanlığında yürüttüğü **Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Bağlama Uygun Dil İşlevleri Kullanımının Edimbilimsel Açıdan İncelenmesi** konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere ve görev yapan öğretmenlere yönelik ilgi (b) yazı doğrultusunda çalışma yapmak istemektedir.

Bu kapsamda; talep edilen anket çalışması, komisyonumuzca incelenmiş ve Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere ve görev yapan öğretmenlere yönelik kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre çalışma yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Çalışmanın ilgi (a) Genelge esasları doğrultusunda yapılması, çalışma döneminde Koronavirüs (Covid-19) sağlık tedbirlerine dikkat edilerek okul müdürlerinin gözetim ve denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŐKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mehmet ÖZMEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (39 Sayfa)
- Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

17/08/2023

(İmza)

Büşra GOCİAOĞLU

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

17/08/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Özür Sözedimi Üretimleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
17/08/2023	186	44422	20/06/2023	%5	2147084692

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Büşra GOCİAOĞLU

Öğrenci No.: N19130919

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza

Programı: Türkçe Eğitimi

Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Özay KARADAĞ)

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

17/08/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Title: The Production of Apology Speech Act By 5th Grade Students

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
17/08/2023	186	44422	20/06/2023	%5	2147084692

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Büşra GOCİAOĞLU

Student No.: N19130919

Department: Turkish and Social Sciences Education

Program: Turkish Language Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Özay KARADAĞ)

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

17 /08 /2023

(imza)

Büşra GOCİAOĞLU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

