



DİL DERGİSİ

Language Journal

Sayı: 169 / 2 Temmuz - Aralık 2018

- **B. Ümit Bozkurt**
Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme
- **Engin Evrim Önem**
A Review On The Relationship Between Logical Positivism And Glossematics
- **Murat Özgen - Batuhan Karataş**
Falan Sözlüksel Biriminin Dağılımsal Ve Ulamsal Özellikleri
- **İbrahim Halil Yurdakal-Fatma Susar Kırmızı**
Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
- **Elif Can Onat**
Personalization In Multimedia Integrated Environments: An Example From An Eap Course
- **Sıla Şenlen Güvenç**
“An honest tale speeds best being plainly told”: Art, Truth and Rhetorical Supremacy in *Richard III*
- **Zulfiya Şahin - Tuğba Aydoğdu Yüksel**
Rusça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazı Dilinde Karşılaştıkları Büyük Harf Sorunu
- **Olena Kozan**
Yabancı Dil / Çeviri Eğitimi Açısından Dil Dünya Görüşü Kavramı ve Nesnelerin Adlandırılması (Türkçe-Rusça Dil Çifti)

DİL

DERGİSİ

Language Journal
Sayı (Number): 169/2
Temmuz-Aralık (July-December)
2018

Dil Dergisi,
uluslararası hakemli bir dergidir.
(Peer reviewed journal.)



ankara üniversitesi
tömer
1984

Ankara Üniversitesi
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama
ve Araştırma Merkezi
TÖMER Adına Sahibi
(Owner on Behalf of TÖMER)
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Editör
(Editor in Chief)
Öğr. Gör. Özlem DAĞ TARCAN

Alan Editörleri
(Editors of Disciplines)
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN
(Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi)
Dr. Öğr. Elif Arıca AKKÖK
(Dilbilim)
Dr. Özgür Şen BARTAN
(Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi)
Dr. Tuğba ÇELİK
(Edebiyat Öğretimi)
Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU
(İşaret Dili ve Türk İşaret Dili)

Yayın Kurulu
(Editorial Board)
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN
(Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sıla Şenlen GÜVENÇ
(Ankara Üniversitesi)
Öğr. Gör. Cantürk CORA
(Ankara Üniversitesi)
Öğr. Gör. Seher SAĞLAM
(Ankara Üniversitesi)
Öğr. Gör. Özkan AYDIN
(Ankara Üniversitesi)

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
(Managing Editor)
Öğr. Gör. Özlem DAĞ TARCAN

Grafik Tasarım-Dizgi
(Graphic Designer and Tecnical Support)
Zuhal AKIN
Nursun SAKAL

Yayın İdare Merkezi Adresi
(Contact Address)
DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ
Ankara Üniversitesi Tandoğan Yerleşkesi
Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası
4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA
Tel: (312) 214 13 50/6046 Fax: 600 01 31

Danışma Kurulu (Advisory Board)

Prof. Dr. İclâl Ergenç	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sedat Sever	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevin Özkan	(Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe Kıran	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin Uzun	(Okan Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Aksan	(Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Yeşim Aksan	(Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Kutlay Yağmur	(Tilburg University)
Prof. Dr. İlkur Keçik	(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümit Deniz Turan	(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. S. Nalan Büyükkantarçioğlu	(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Sumru Özsoy	(Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma Haznedar	(Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Kamil İşeri	(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Jale Garibova	(Azerbaycan Diller Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice Sofu	(Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Hatice Çubukçu	(Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. A. Deniz Abik	(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Sevgi Çıkrıkçı	(Duisburg-Essen Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal Çakıcı	(Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Canan Aslan	(Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Hülya Özcan	(Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Nermin Yazıcı	(Hacettepe Üniversitesi)
Dr. Işıl Uluçam-Wegmann	(Duisburg-Essen Üniversitesi)

www.tomer.ankara.edu.tr

ISSN 1300 - 3542

Dil Dergisi ULAKBİM dizininde taranmaktadır. Ayrıca MLA ve CEEOL'da yer almaktadır.

(Indexed in ULAKBİM, MLA and CEEOL.)

Temmuz 2014 tarihinden itibaren altı ayda (Ocak-Haziran/ Temmuz-Aralık) bir yayımlanır. Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz. Dergide yayımlanan yazıların sorumluluğu sahiplerine aittir. Dergiye gönderilen yazılar, yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

Published every six months. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without a reference to the name of the journal. The writers are responsible for their articles. Papers submitted to TÖMER Dil Dergisi (Language Journal) will not be returned to authors.

Basım Tarihi

(Date of Publication)

28 / 09 / 2018

Basım Yeri

(Printing House)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASIMEVİ

Adres: İncitaşı Sokak No: 10 Beşevler / ANKARA

169/2

Temmuz-Aralık
(July-December)
2018

Bu sayıda...

(In this issue...)

B. Ümit Bozkurt

Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme 5

Engin Evrim Önem

A Review on the Relationship Between Logical Positivism and Glossematics 25

Murat Özgen - Batuhan Karataş

Falan Sözlüksel Biriminin Dağılımsal ve Ulamsal Özellikleri 39

İbrahim Halil Yurdakal - Fatma Susar Kırmızı

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 67

Elif Canan Onat

Personalization in Multimedia Integrated Environments: An Example from an EAP Course 95

Sıla Şenlen Güvenç

"An honest tale speeds best being plainly told": Art, Truth and Rhetorical Supremacy in Richard III 113

Zulfiya Şahin - Tuğba Aydoğdu Yüksel

Rusça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazı Dilinde Karşılaştıkları Büyük Harf Sorunu 135

Olena Kozan

Yabancı Dil / Çeviri Eğitimi Açısından Dil Dünya Görüşü Kavramı ve Nesnelerin Adlandırılması (Türkçe-Rusça Dil Çifti) 151

Dil Dergisi Yazı Yayımlama İlkeleri 168

Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme

Concepts, Conceptualization Approaches, and Concept Teaching Models: A Theoretical Review and An Evaluation in Terms of Teaching Vocabulary

B. Ümit Bozkurt*

Öz

Bu çalışmada kavram, kavramsallaştırma ve kavram öğretimi konularına ilişkin kuramsal bir derleme sunmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada ilk olarak kavramla ilgili temel açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra felsefe-psikoloji temelli kavramsallaştırma yaklaşımları ile kavram öğretimi model ve stratejileri ele alınmıştır. Son bölümde ise kavram öğretimi model ve stratejilerinin günlük kavramların öğretiminde kullanışlı olmadığı ve günlük kavramların öğretimi ile sözcük öğretimi arasında ilişki kuran çalışmalara gereksinim olduğu görüşleri, kuramsal gerekçelerle değerlendirilmiştir. Buna ek olarak araştırma sonuçlarından yararlanılarak günlük kavramların öğretimine yönelik geliştirilebilecek bir kavram öğretimi stratejisi için bir çerçeve önerilmiştir. Bu çerçevenin

Abstract

In this study, it was aimed to compose a theoretical review of concept, conceptualization and concept teaching. Within this scope, firstly the basic explanations of the concept were mentioned. Afterward, the conceptualization approaches based on philosophy-psychology and the models and strategies of concept teaching were discussed. In the last section, the opinions that concept teaching models and strategies are not useful in teaching everyday concepts and the necessity of studies that establish a relationship between the teaching of everyday concepts and vocabulary teaching had been evaluated using theoretical justifications. Additionally, a framework based on the research results was proposed for a concept teaching strategy about the teaching of everyday concepts. This framework can be projected to

* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

anadili olarak Türkçe eğitimi ortamlarında sözcük öğretimi süreçlerine de yansıtılabileceği öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kavram, Kavramsallaştırma, Kavram Öğretimi Modelleri, Günlük Kavramlar, Sözcük Öğretimi.

the process of vocabulary teaching in Turkish language education as mother tongue.

Keywords: Concept, Conceptualization, Concept Teaching Models, Everyday Concepts, Vocabulary Teaching.

Giriş

Kavramlar, insanların yaşamını sürdürmesine yardımcı olan en temel zihinsel oluşumlardır. Çünkü insanlar, kavramlar yoluyla tanır, ayırt eder, seçer ve birleştirir. Aynı zamanda kavramlar, bilgiyi işleme ve depolama sürecinde kullanılan tüm araçların da (*sahneler* [scripts], *şemalar* [schemata], *anlam ağları* [semantic networks] vb.) bileşeni konumundadır. Bireyin her bir deneyimi, kavramların dolayısıyla sahnelerin, şemaların ve anlam ağlarının yeniden yapılandırılması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda bilginin yapılandırılması odağında düzenlenmiş eğitim yaşantılarının planlanmasında kavramlaştırma araştırmalarının sonuçları anahtar bir işlev üstlenmektedir.

Kavramlaştırma, bir özetleme, soyutlama işlemidir ve öğrenme, planlama, iletişim gibi genel bilişsel işlevlerle ilişkilidir. Yeni olanın eski deneyimlere göre benzer yönlerinin ilişkilendirilerek aynı *ulam* (category) içine alınması işlemi, dilin kullanılmasının da temelinde yer almaktadır. Dil de genelleme, soyutlama ya da ulam koşulları ile işlemektedir (Croft ve Cruse, 2004, s.74).

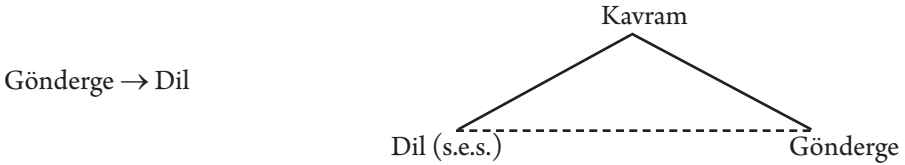
Kavramsal gelişim ile dil becerisinin gelişimi hem ayrı ayrı hem de birlikte çalışan bir süreç olarak işlemektedir. Bu süreç, özellikle kavramsal bilginin odakta olduğu sözcük gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla edinimsel boyut dışında kalan dil becerileri için kavram yapılandırma etkin bir rol oynamaktadır ve sözcük öğretimi süreci, kavram geliştirme/kavram öğretimi alanının sunduğu kuramsal araçlardan beslenmektedir. Bu açıdan kavram öğrenme sürecini betimleyen araştırmalar, dil eğitiminde/öğretiminde sözcük öğretimi çalışmalarını etkileyebilecek sonuçlar sunmaktadır.

Kavram öğrenme ve öğretme üzerine yapılan çalışmalar, iki yönelim içinde değerlendirilebilir: İlki kavramların zihindeki temsili ve kavramlaştırmaya ilişkin felsefe-psikoloji temelli yaklaşımlar (bkz. Carey, 1991; Fodor, 1998; Laurence ve Margolis, 1999; Murphy, 2004; Rosch, 1978), ikincisi ise kavramların eğitsel süreçlerde sunumu ve etkili kavram öğretimiyle ilgili öğretim modeli veya stratejisi geliştirmeye dönük çalışmalar (bkz. De Cecco, 1968; Klausmeier, 1992; Martorella, 1986; Merrill ve Tennyson, 1977; Tennyson ve Cocchiarella, 1986; Taba 1967). Bu çerçevede derleme niteliğindeki bu çalışmada kavramla ilgili temel açıklamalara, kavramsallaştırma yaklaşımlarına ve kavram öğretimi model ve stratejilerine yer verilmiştir. Bunlara ek olarak çalışmada kavram

öğretimi model ve stratejilerinin akademik/bilimsel kavramlar ile günlük kavramların öğretiminde kullanılabilirliği karşılaştırılmış; günlük kavramların öğretimi, sözcük öğretimi ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bir araştırma sonuçlarından yararlanılarak günlük kavramların öğretimine yönelik geliştirilebilecek kavram öğretimi stratejisi için bir çerçeve önerilmiştir

1. Kavramla İlgili Temel Açıklamalar

Kavramların (görece anlamın) sözcükle (etiketiyle) örtüştüğüne ve sözcüklerin doğrudan göndermeleri gösterdiğine ilişkin geçmişte kalan görüşün yerini, anlamın dünya ve sözcükler arasındaki karmaşık bir düzleme (zihinsel temsiller) işaret ettiği görüşü almıştır (Saeed, 2005, s.32). Bu görüşe göre anlam, basit bir gösterim ilişkisinden çok daha fazlasıdır. Kavram da anlamdan çok daha fazlasıdır. Kavram, anlamı kapsayan, kültürel ve kişisel deneyimlerin de eklendiği bir zihinsel tasarımlardır.



Şekil 1. Dil, kavram ve gönderge arasındaki ilişki

Bu genel kabul çerçevesinde birbirinden farklı kavram tanımları bulunmaktadır. Bu tanımların çoğu ortak özelliklere yönelik sınıflamaları vurgulamaktadır.

Kavram, Aksan'a (2003, s. 151) göre dünyadaki varlıkların ortak özelliklerine dayanan dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır. Merrill'e (1994, s. 111) göre kavram, varlıkların ve olayların gözlenebilen özelliklerinin toplamından oluşurlar. Kavramlar, ortak özellikleri paylaşan ve aynı isimle tanımlanan simgeler, olaylar ve varlıklardan oluşan bir öbeğdir. Dolayısıyla varlıklar, olaylar, olgular ve düşünceler benzerliklerine göre ulamlanır ve bu ulamlara kavram denir. Böylelikle kavramlar ulaşılan soyut düşünce birimleridir.

Her kavram aynı zamanda bir *ulamı* (kategori) temsil eder ve bu ulamı oluşturan üyelerin ortak ve birbirinden bağımsız özellikleri bulunur. Bu *özellikler* (attributes veya features),

üyelerin aynı kavramın kapsamına (ulama) girip girmediğini belirlemektedir. Klausmeier'e (1992, s. 269) göre kavramlar özellikleri açısından üçe ayrılır. Bunlar, *içsel* (intrinsic) özellikler, *işlevsel* (functional) özellikler ve *ilişkisel* (relational) özelliklerdir. İçsel özellikler, belirli bir kavramın tüm örneklerinde, yani ulamın tüm üyelerinde bulunan değişmez özelliklerdir. İşlevsel özellikler, bir şeyin nasıl çalıştığını ve ne işe yaradığını gösterir. Örneğin kesme aletlerinin “kesmek için kullanılır” özelliği gibi ilişkisel özellikler ise iki veya daha fazla öge arasındaki değişmez ilişkiye işaret eder. Örneğin “Kuzeyin tam karşısındaki ana yön” ifadesi “güney”in özelliğidir.

Kavramsal özellikler için *ayırt edici-ayırt edici olmayan* ayrımı da söz konusudur. Ortak özellikler, ayırt edici olmayan özelliklerdir. Ayırt edici özellikler ise ulamdaki üyeleri, diğer üyelerden ayıran özelliklerdir.

Alan yazınında kavram türleriyle ilgili de farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Merrill ve Tennyson'a (1977) göre kavramlar, *ardışık* (successive) kavramlar ve *bağlantılı* (coordinate) kavramlar olmak üzere ikiye ayrılır. Ardışık kavramlarda, kavramların sahip oldukları ortak özellikler açısından kavramlar arası üstten alta doğru ya da alttan üste doğru bir sınıflandırmadan (taksonomiden) söz edilmektedir. Örneğin “çiçekli bitkiler” kavramı “bitkiler” kavramının, “bitkiler” kavramı da “canlılar” kavramının altında yer alır ve bu kavramlar ortak özellikler açısından ardışık kavramlardır. Bağlantılı kavramlar ise ardışık bir yapı içerisinde yer almayan ancak birbiriyle ilişkili olan kavramlardır. Örneğin; “cep telefonu” kavramı “telefon” kavramı ile birlikte düşünüldüğünde ardışık bir kavram, “telsiz” kavramı ile birlikte düşünüldüğünde bağlantılı bir kavramdır (akt. Şimşek, 2006, s.30).

Bir başka sınıflandırma kavramların soyut – somut kavramlar olarak ele alınmasına ilişkindir. Bu sınıflama kavramın yapısı gereği bir yanlıgıyı da beraberinde getirebilmektedir. Yapısı gereği soyut olan kavramların “somut” olarak adlandırılması, kavramın dünyadaki göndergesiyle ilgili bir durumdur. Bu nedenle kavramları, “soyut gönderimli kavramlar” ve “somut gönderimli kavramlar” olarak ele almak daha açıklayıcı olacaktır. Bu çerçevede soyut gönderimli kavramlara AŞK, somut gönderimli kavramlara AĞAÇ örnek olarak verilebilir. Somutluk, gözlemlenebilen ya da duyuşal olarak algılanabilen özelliklerle belirlenmektedir. Zihinsel varlıklara gönderim yapan ancak gözlenemeyen ve duyuşal olarak algılanamayan kavramlar da soyut gönderimli kavramlara işaret etmektedir.

Piaget'ye (1964) göre kavramların oluşumu ikili bir sınıflama ile açıklanabilir. *Kendiliğinden kavramlar*, çocuğun düşünme özelliklerini doğrudan yansıtır. Çocuk dünyayı algılayabildiği kadarıyla yorumlar ve kendi mantığıyla açıklamaya çalışır. Örneğin küçük yaşlardaki çocuklar, "köpek" yerine "hav hav" sözcüklerini kullanır. *Kendiliğinden olmayan kavramlar* ise çocuğun genelde yetişkinlerin istediği doğrultuda sergilediği düşünme biçimini gösterir (Akt. Şimşek, 2006, s.31).

Kavramların oluşumunu doğal ve eğitsel çevre bağlamında ele alan Vygotsky (1994) ise, iki tür kavramdan söz etmektedir: Günlük ve bilimsel kavramlar. *Günlük kavramlar*, çocukların okul dışındaki etkileşimi ile ortaya çıkan ve günlük yaşam bağlamında gelişen kavramlardır. *Bilimsel kavramlar* ise belirli bir bilim dalıyla ilgili olarak okulda öğrenilen kavramlardır. Bu kavramlar tanımlanır, sistematik yönden aşamalı bir yapıları vardır ve mantıksal bir düzenleme içinde sunulur (Akt. Şimşek, 2006, s.31).

Üst düzey, temel düzey ve alt düzey kavramlar biçimindeki sıradüzensel yapı ise *öntip* (prototype) temelli yaklaşımla ortaya çıkan bir sınıflama biçimidir. Kavramların ulam içinde üç düzeyde bulunabileceği ileri sürülür. *Temel düzey kavramlar* (basic level) (ör. sandalye) en kolay ve çabuk ayırt edilen kavramlardır. *Üst düzey kavramlar* (superordinate level) (ör. mobilya), daha az ortak özelliğin paylaşıldığı ve genel bilgi içeriği sunan birimlerden oluşmaktadır. *Alt düzey kavramlar* ise (subordinate level) (ör. mutfak sandalyesi) kendi aralarında yüksek benzerlik taşıırken temel düzeydeki kavramlarla da ortak özellikler paylaşan kavramlardır (Löbner, 2002, s. 183-185).

Kavramlarla ilgili temel sorulardan biri de insanların aynı kavramlara sahip olup olmadığıdır. Bu soruya hem evet hem de hayır yanıtı verilebilmektedir. Bu durum şöyle açıklanabilir: Kavramlar farklı zamanlarda ve farklı kültürlerde aynıdır. Farklı olan kavramların örnekleri ile onlara yüklenen değerlerdir. Dolayısıyla insanlar aynı kavramsal içeriği paylaşırlar. Çünkü köpeklerle ilgili konuşmak için tüm konuşucuların ortak olarak KÖPEK kavramını kullanmaları gerekir. Konuşucuların köpeklerle ilgili farklı deneyimleri ve arka plan bilgileri vardır; ancak bu durum, KÖPEK kavramının farklı kavramları çağrıştırmamasıyla ilgilidir. Bu nedenle farklı insanlar kavramlara ekledikleri bu tür bilgilerle birebir aynı kavramları paylaşmazlar; hatta aynı kişi farklı zamanlarda aynı kavramsal içeriğe sahip olmayabilir. Çünkü kavramlar dünyadaki *varlıklar* (entity) ve *olayların* (event) *deneyimlere* dayalı olarak fark edilen özellikleriyle algılanmaktadır. Deneyimler değiştiğinde kavramların özellikleri

de değişmekte; böylece kavramlar sistemli olarak yeniden yapılandırılmaktadır (Pesonen, 2002, s. 11).

2. Kavramsallaştırmaya İlişkin Felsefe-Psikoloji Temelli Yaklaşımlar

Kavramlaştırma hem bağımsız bir işlem olarak hem de diğer bilgi depolama biçimleri içinde zihnin temel işlevi olarak önem kazanmaktadır. İnsan, dünyayı tanıma (dolayısıyla dili edinme-geliştirme) süreci içinde sayısız uyaranla karşılaşmakta; algıladıklarını bir *ulamlama* (kategorizasyon) işlemine sokmaktadır. Barsalou'ya (1992, s.15) göre ulamlama, algı ve biliş arasında geçişi sağlamaktadır. Algısal sistem, çevresindeki bir varlıkla ilgili bilgi topladıktan sonra; bilişsel sistem, bu varlığı bir ulama yerleştirmektedir (*akt.* Löbner, 2002, s.172-173). Biliş, bu şekilde kavramlaştırma yapmaktadır; yani algıladığı bilgileri özetleyip soyutlayarak, gerektiği kadarını depolamaktadır. Böylece insan sınıflama yetisiyle karşılaştığı uyaran ağları içindeki her tür bilgiyi ayrı ayrı öğrenmesine gerek kalmadan ayırt edebilmektedir. Her bir varlığın/olgunun/olayın eşsiz olmadığını fark etmekte; bilişsel bir ekonomi yaparak yeni karşılaştığı uyarıyı ona benzer uyarılara ilişkin bilgisini kullanarak algılamaktadır. Pesonen (2002, s.5) bu durumu anlatmak için KAPLAN örneğini verir. Bir insanın kaplanların tehlike olduğunu bilmesi, daha sonra karşılaştığı her bir kaplan için aynı davranışı geliştirmesini sağlamaktadır. Böylece karşılaştığı her bir kaplan için tehlike bilgisini ayrı ayrı, yeniden öğrenmesine gerek kalmamaktadır. Anlaşılabileceği gibi insanın yaşama becerisinin temeli olan kavramlaştırma, algılama, ayırt etme, seçme, birleştirme, yerleştirme gibi işlemleri içermektedir.

İnsanların kavramsal bilgiyi nasıl öğrendikleri ve bellekte nasıl depoladıkları konularını açıklamak üzere farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Temel birkaç yaklaşıma değinmek, kavramlaştırma sürecini anlamak açısından işlev görecektir.

2.1. Klasik Yaklaşım

Klasik yaklaşıma göre kavramlaştırma, ortak özelliklere dayanan bir olgudur. Zihin, kavram oluşturabilmek için belirli mantıksal kuralları kullanır. Murphy (2004, s. 15) bu kuralları şöyle açıklar: Birincisi, kavramlar zihinsel olarak tanımlar olarak gösterilir. Bir tanım a) 'gerekli' ve b) üyelik için ortak olacak 'yeterli' özellikleri sağlamalıdır. İkincisi varlıklar bir kategoriye ya dahildir ya da değildir. İkisinin arasında bir durum yoktur.

Klasik yaklaşım, kurala dayalı temsili savunmaktadır. Eğer bir kavram, tanımın içeriğinde yer almayan özellikler taşıyorsa, o ulamın üyesi olamaz. Bu da ‘ya hep ya da hiç’ kuralını öne çıkarır. İnsanlar bir kavramın ilgili ulama uyup uymadığına tanımındaki koşullara bakarak karar verir. Bu durumda ulamların sınırları iyi tanımlanmış ve belirgin olmalıdır.

Klasik yaklaşımda en büyük tartışma konusu tanımlamaların azlığı ve elde edilme zorluğudur. Örneğin MEYVEyi tanımlamalarını istediğinizde, insanların büyük çoğunluğu bunu yapamayacaktır. Fakat hemen herkes, MEYVEyi tanıır, ayırt eder, örneklerini bilir. Diğer yandan klasik yaklaşım tanımlamaların gereklilik ve yeterlilik özellikleriyle yapılmasını şart koşarken kural dışı ya da belirsiz durumlara izin vermemektedir. Bu açıdan klasik yaklaşımın açıklamaları, DİLBİLGİSİ, RAKAM gibi insanın ürettiği ve doğal olmayan kavramlar için uyumlu görünmektedir. Çünkü bu tip kavramlar için kurallar seti oluşturmak mümkündür. Oysa insan zihni, kavram oluşturmaya doğal ortam içindeki duyuşal girdilerle başlamaktadır.

2.2. Öntip Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre ulamın özellikleri ve koşulları, ideal bir üye etrafında özetlenir (Pinker ve Prince, 1999, s. 9). Çünkü insan zihni çevresinde gördüğü pek çok uyarı kodlar ve *öntip* (prototype) denilen tek bir zihinsel biçim üretir. Bu nedenle öntip oluşturma, özetleme ya da ortalama alma işlemi gibi düşünülebilir. Dolayısıyla öntip, ulama ait belirli özellikleri bir araya getiren ve diğerlerini dışarıda bırakan bir soyutlamadır.

Löbner’in de söz ettiği gibi, insanlar bir varlığın belirli bir ulamın üyesi olup olmadığına karar vermek için o ulamın özelliklerinden yararlanmaktadır. Örneğin, [+tüylü olma] ve [+yumurtlama], KUŞ ulamında [+uçabilme] özelliğinden daha belirleyici özellikler olabilir çünkü tüm kuşlar tüylüdür ve yumurtlar; ancak uçamayabilir. Bu durumda öntip yaklaşımında üyelerin, en iyi üyeye göre bir derecelenmeye sahip olmasının yanı sıra en iyi örneğe göre belirlenmiş özellikler arasında da bir derecelenme olduğu görülmektedir (Löbner, 2002, s. 180–181). Bu derecelenme, ulamı en iyi temsil eden üyenin merkez kabul edilmesi ve diğer ulam üyelerinin merkezdeki öntipe benzerliklerine göre onun çevresinde yerleştirilmesiyle oluşmaktadır. Böylece öntip, bir ulamın *gönderim noktası* (reference point) olma özelliği kazanmaktadır (Löbner, 2002, s. 179). Böylece ulam üyeliği gereklilik ya da yeterlilik koşullarıyla değil, öntipe benzerlik ile belirlenmektedir.

Öntipin merkeze alınıyor olması diğer üyelerin sınırlara yaklaşmasını gerektirmekte ve sınırda bulunan üyelerin en az tipik olmaları kavramların bulanık sınırları (fuzzy boundaries) olduğu; diğer bir deyişle kesin sınırları bulunmadığı düşüncesini öne çıkarmaktadır.

Öntip yaklaşımı da klasik yaklaşım gibi kavramı, özellik listesiyle tanımlamaktadır. Ancak bu özellikler, öntipten özetlenmektedir. Buna göre kavramlar sahip oldukları ortak özelliklerle sınıflanmakta ancak -klasik görüşten farklı olarak- kavramların tümü eşit konumda yer almamaktadır. Klasik yaklaşım ile öntip yaklaşımının arasındaki temel bir diğer ayrım, sınıflama kurallarından mı örneğe gidildiği yoksa örnekler yoluyla mı kuralların oluştuğu sorusuna verilen yanıtla belirginleşmektedir. Bu yaklaşımlar arasında zihinsel işlemlerin yönüne ilişkin önemli bir farklılık görülmektedir. Klasik yaklaşımda kurallar örneklerin üye olup olmayacağını belirlerken; öntip temelli yaklaşımlarda öntipe göre belirlenen özellikler diğer üyeleri konumlandırmaktadır.

Öntip temelli yaklaşımlar, her ne kadar kavramlaştırmaya ilişkin farklı bir bakış açısı sunsa da kimi kısıtlılıklar içermektedir. Seferoğlu (1999, s. 82) bu öne çıkan kısıtlılıkları iki açıdan ele alıp özetlemektedir: Bunlardan ilki, bir ulamın öntipinin hangi ayırt edici özellikleri içerdiğinin çözümlenmesinin ve bu özelliklerin önem sırasına konmasının oldukça zor olmasıdır. Sözcüklerin aklımızda öntipler etrafında dolaşan kümeler halinde bulunduğunun kabul edilmesi ilk aşamadır. Bundan sonraki aşamada nedensellik ilişkileri kurmak oldukça zordur. Diğer bir eleştiri de kültürel ve çevresel özelliklere göre sözcüklerin kullanım sıklığı ile öntiplerin seçiminde koşutluk görülmesi, öntipin merkezi olmaktan çok sıklığa bağlı olarak seçildiği düşüncesini doğrumasına yöneliktir.

2.3. Kuram Temelli Yaklaşım

Kuram temelli (theory-based) yaklaşıma göre kavramlar, dünya hakkındaki açıklamalar ve kişilerin bireysel kuramlarında oynadıkları rolle tanımlanabilir; dolayısıyla kavramlar, diğer kavramlarla kurduğu ilişkilerle tanımlanır. Bu yaklaşıma göre kavramlar, dünya hakkındaki kuramlarımızda rol oynar ve dünya sadece bu kuramlara göre anlaşılabilir. Dolayısıyla kavramlar, bilimsel bir kuramdaki gibi, birbirleriyle ilişki içinde dururlar. Ulamlama da bilimsel bir kavramlaştırmaya oldukça benzeyen bir işlemdir. Carey (1991, s. 258) bunu şöyle açıklar: Kavramlar *inançlardan* (beliefs) oluşur ve bunlar bireysel kuramlardır.

Kuram temelli yaklaşıma göre kuramlar, gelişmiş bilimsel kuramlar olmak zorunda değildir. Kuram ile kastedilen yaklaşık olarak yetişkinler ve çocuklar tarafından kullanılan her tür kuram ya da açıklama türüdür (Pesonen, 2002, s. 35). Murphy ve Medin (1985, s. 290) bu durumu şöyle ifade eder: Zihinsel açıklamaların herhangi birini anlamak için tam organize bilimsel bir açıklamadan daha çok, kişisel bir kuramdan söz ederiz. Örneğin nedensel bilgi, kesin olarak bir olgunun kuramını içerir; *sahneler* (scripts) de kural bileşenleri arasındaki *gerektirim* (entailment) ilişkilerinin örtük bir kuramını içerebilir.

Kuram temelli yaklaşımda ‘insanlar aynı kavramları paylaşamazlar’ ve ‘bir kuramın kavramlarını bir başkasıyla tanımlamak olanaksızdır’ görüşleri ile oldukça görel bir bakış açısına gidilebilmektedir. Çünkü iki farklı kavramsal sistemin kıyaslanamaz ve onların kişisel dillerinin dönüştürülemez olduğu iddia edilmektedir. Carey’nin (1991, s. 484) bu konudaki açıklaması, ağırlık kavramı ve nesnelerin yoğunluğu hakkında çocuklar ve yetişkinlerdeki kıyaslanamaz farklılıklara dayanır. Yetişkin zihni için çocuğun bir köpük parçasının hafifliğini nasıl algıladığını anlamak olanaksızdır.

Kuram temelli yaklaşım, klasik ya da öntip olarak adlandırılan özellik temelli yaklaşımlardaki sorunları açıklamada bir üstünlüğe sahiptir. Bu yaklaşımlar kavramı açıklamada özelliklere dayanır. Ancak niçin belli özelliklerin seçildiğini ve bunların neden diğerlerinden daha önemli olduğunu söylemez. Kuram temelli yaklaşımda özellikler nedensellik içinde açıklanır. Bir kuş kanatlara sahiptir ve hafiftir; çünkü uçabilen bir hayvandır. Kuşlar ağaçlara yuva yapar; çünkü yuvasını yırtıcı hayvanlardan korumaktadır. Kuşlar hakkındaki bu bilgiler, özellikleri kavramla ilişkilendirmede yardımcı olur (Murphy ve Medin, 1985, s. 300). Fakat bu yaklaşımda karşı çıkılan en önemli konu, farklı insanların aynı kavramlara sahip olmasına olanak sağlamamasıdır. Hatta aynı kişinin zaman içinde aynı kavrama sahip olması zor görünmektedir. Çünkü insanların zihinsel kuramlarını yöneten inançların birbirinden farklı olması olasıdır ve bunlar değişebilir.

Özetle klasik yaklaşım, kusursuz tanımlamaları ile doğal ve kusurlu olan dünyayı açıklamaya yetmemektedir. Öntip yaklaşımı ise ulamlamayı açıklayabilirken, sıklığa dayalı örnekler ve kültürel bilgiyi açıklayamamaktadır. Ayrıca önemli özelliklerin nasıl belirlendiği açık değildir. Kuram temelli yaklaşım, oldukça görelidir ve kişisel deneyime çok fazla yer vermektedir.

3. Kavram Öğretimine İlişkin Öğretim Modelleri ve Stratejileri

Bilginin yapılandırılması süreci, öğrenci özellikleri ile öğrenme çevresinin koşullarının etkileşimine bağlı olarak biçimlenmektedir. Kavram öğrenme model ve stratejileri bu çevrenin düzenlenmesinde kullanılan etkin araçlardandır.

Kavram öğrenmeyi bilişsel/psikolojik süreçler açısından ele alan *kavramsallaştırma yaklaşımları*, daha çok örneklerin zihinde temsiline ve tanımlar ile özellikler listesinin kavramlaştırmadaki rolüne odaklanmaktadır. Kavram geliştirme, kavram oluşturma, kavram kazanımı, kavram öğretimi gibi adlandırmalarla sunulan *öğretim model ve stratejileri* ise içerik gereksinimlerine göre öğretimi düzenli bir şekilde planlama, uygulama ve uyarlama amacı güden *öğretim tasarımı* (instructional design) veya *öğretim modeli* (teaching model) geliştirme süreçlerinin ürünleridir. Geliştirilen öğretim modellerinin içerik türlerinin (kavramlar, ilkeler vb.) yapısına uygun olması beklenmektedir. Bu çerçevede kavram öğretimi model ve stratejilerinde de içerikler, kavramlaştırmaya ilişkin deneysel ve betimsel çalışmaların sonuçlarından yararlanılarak örnekleri, öznelikleri ve tanımları içerecek bir biçimde geliştirilmiştir. Bu kapsamda en bilinen kavram öğretimi model ve stratejileri şöyle sıralanabilir: Kavram öğretimi modeli (De Cecco, 1968), kavram kazanımı stratejisi (Joyce ve Weil, 1992), kavram kazanım modeli (Klausmeier, 1992), kavram analizi stratejisi (Martorella, 1986), kavram kazanımı stratejisi (Merrill ve Tennyson, 1977), kavram oluşturma modeli (Taba, 1967).

Alan yazınında genel olarak sosyal bilgiler eğitimi ve fen bilgisi eğitimi alanlarında kullanılan bu model ve stratejilerin kimileri tümdengelimli, kimileri ise tümevarımlı uygulama akışı içermektedir. Tümdengelimli uygulamalarda öğretmen öncelikle kavramın ayırt edici özelliklerini verir, kavramı tanımlar ve öğrencilere kavramın etiketini verir. Ardından öğrenciler örnekleri inceler (olumlu ve olumsuz) ve örneklerin kavramı temsil eden bir üye mi, yoksa kavramın örneği olmayan bir üye mi olduğunu belirlemeye çalışır. Değerlendirme sürecinde ise yine öğrencilerden örnekleri sınıflandırmaları istenir. Tümdengelimli kavram öğretimi sürecinde, örneklerden ve örnek olmayanlardan önce, ayırt edici özelliklere bağlı kalınarak oluşturulmuş bir tanım sunulmaktadır.

Tümevarımlı uygulamalarda öğretmen öğrencilere o gün hangi kavramdan söz edeceklerini söyler. Daha sonra öğrenciler kavramla ilgili verileri (örnekler ve örnek olmayan öğeler) çözümler; kavramın örnekleriyle örnek olmayan öğeleri sınıflandırırken kavramla ilgili

kendi akıl yürütmelerini dile getirirler, kavramla ilgili yeni bilgilerini örnekler üzerinde uygularlar ve en sonunda örneklerden çıkarımladıkları ayırt edici özellikler yoluyla tanıma ulaşmaya çalışırlar. Tümevarımlı kavram öğretimi sürecinde, önce örnek ve örnek olmayan üyeler sunulmakta; daha sonra ayırt edici özelliklere ve kavramın tanımına ulaşılmaktadır. Merrill ve Tennyson (1977), kavram öğretimi stratejisinde tümdengelimli bir yaklaşım önermektedir. De Cecco (1968), Joyce ve Weil (1992), Klausmeier (1992), Martorella (1986) ve Taba (1967) ise tümevarımsal yolu önermişlerdir.

Tümevarımlı ya da tümdengelimli yolu seçmiş olsun, genel olarak değerlendirildiğinde kavram öğretimi model ve stratejilerinin kavramın *tanımını* (definition), *ayırt edici özelliklerini* (critical attributes), *ayırt edici olmayan özelliklerini* (non-critical, or variable attributes), *örneklerini* (examples) ve *kavramın örneği olmayan örnekleri* (non examples) içerdiği göze çarpmaktadır. Hemen tüm modellerde örnekleri ayırt etme içerikli alıştırmaya ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır.

Kavram öğretimi model ve stratejileri, öğretim modelleri alan yazınında sentezlenmiş bir biçimde iki başlık altında sunulmaktadır. İlki *kavram kazanımı (edinimi) modeli*, ikincisi ise *kavram geliştirme (oluşturma) modelidir*.

3.1. Kavram Kazanımı Modeli

Kavram kazanımı modeli (concept attainment model), öğrencilerin kavramları derinlemesine kavramasını ve kavramsal bilgi geliştirmelerini destekleyen devinimsel, etkileşimli bir öğretim modelidir.

Kavramsal bilgi, sınıflandırmalar ve ulamlar gibi “büyük düşünce yapıları” arasındaki ilişkileri içerdiğinden kavramsal bilginin gelişimi, karmaşık kavramları (örneğin zamanın ölçümü) oluşturan özgül kavramların (günler, haftalar ve yıllar gibi) anlaşılmasına dayanır (Kilbane ve Milman, 2013, s.118). Bu model öğrencilerin kavramsal bilgilerinin gelişimini desteklemek için tasarlanmış olsa da aynı zamanda akıl yürütme ve eleştirel düşünme stratejilerini edinmelerini destekler.

Kavram kazanımı modeli, Bruner, Goodnow ve Austin’in (1956) çalışmasına dayanmaktadır. Bruner, Goodnow ve Austin (1956) neredeyse tüm bilişsel etkinliklerin

ulamama içerdığını söylemektedir. Modelin başlangıcından bu yana modelin çeşitli görünümleri ortaya çıkmıştır. Joyce ve Weil (1992), Merrill ve Tennyson (1977), Tennyson ve Cocchiarella (1986) ve Tennyson ve Park (1980) gibi diğer araştırmacılar da modeli kapsamlı bir şekilde incelemiş ve uygulamışlardır (akt. Kilbane ve Milman, 2013, s.119). Bu model, öğrencilerin bir kavramın ayırt edici özelliklerini taşıyan örnekleri, bu özellikleri taşımayan örneklerle karşılaştırmasını sağlayarak öğrencilere kavramlaştırmada yardımcı olması için tasarlanmıştır (Elliott, 2005, s.85).

Kavram kazanımı modelinde aşamalar şöyledir (Kilbane ve Milman, 2013, s.123-126):

Örneklerin sunumu (presentation of examples): Öğretmen kavramın örneklerini ve örnek olmayan örnekleri sunar ve bunlara dayalı olarak öğrencilerden kavramla ilgili bir varsayım oluşturmalarını ister.

Varsayımların oluşturulması ve çözümlenmesi (formation and analysis of hypotheses):

Bu aşama ilk aşama ile eşzamanlı yürütülmektedir. Öğretmen öğrencilerden varsayımlarını incelemelerini, ardından doğrulamalarını veya reddetmelerini ister. Daha sonra öğrencileri varsayımlarını veri ile (öznitelikleri kullanarak) desteklemeye yönlendirir.

Akıl yürütme etkinliğinin bitirilişi (closure): Bu adımda, öğretmen öğrencilere ele alınan kavramın tanımını oluşturmada yol gösterir. Öğrencilerin kendi varsayımlarını ve kavramın ayırt edici özelliklerini çözümlyerek kavram için bir tanım oluşturmalarına (sentezlemelerine) yardımcı olur. Bu noktada, öğretmen ayrıca öğrencileri kendi öğrenme süreçlerini çözümlmeleri ve değerlendirmeleri için yönlendirir.

Uygulama (application): Öğretmen, öğrencilere çözümlleme için yeni örnekler ve kavramın örneği olmayan örnekler sunar; bunları ayırt etmelerini ister. Daha sonra öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirir ve kavramın ayırt edici özelliklerini taşıyan başka örnekler bulmalarını ister.

3.2. Kavram Geliştirme/Oluşturma Modeli

Kavram geliştirme/oluşturma modeli (concept development/formation model), öğrencilerin çeşitli bilişsel süreçlerle kavramları anlamalarını iyileştirme konusunda onları zorlayan yine etkileşimli bir öğretim modelidir. Bu model öğrencilerin yeni kavramları ve kavramsal

özellikleri var olan kavramsal çerçevelere yerleştirme konusundaki doğal zihinsel eğilimden yararlanır. Bu modeli uygularken öğrenciler, bir kavramın örneklerini belirler, çözümler, düzenler ve sınıflandırır; daha sonra bu deneyimi ulamla ilgili genellemeler yapmak için kullanır. Kavram geliştirme modelinde derse katılırken öğrenciler eşzamanlı olarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, incelenen özgül kavram hakkında bilgi edinir ve kavramsal bilgilerini geliştirirler (Kilbane ve Milman, 2013, s.151). Bu modeli öğretmen, yeni kavramı ya da kavramsal bilgiyi, öğrencilerin var olan bilgilerinin üzerine yapılandırmayı hedeflediğinde ve böylece öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak istediğinde kullanır.

Kavram geliştirme ya da kavram oluşturma (Taba, 1967) modelinde bir öğretmen öğrencilerin büyük çaplı bilgi/düşünce yapılarını almasını ve işlemlerini gerektiren stratejiler kullanır. Model, genellikle “beyin fırtınası” olarak adlandırılan ön yazma stratejisine benzemektedir. Öğrenmeye yönelik bu tümevarımsal düşünme yaklaşımı, öğrencinin odaklanmaya ihtiyacı varsa yardımcı olabilir (Elliott, 2005, s.85). Kavram geliştirme modeli, öğrencilerin kavramlarla uğraşmaları ve düşünme becerilerini geliştirmeleri için onlara planlı bir öğretim fırsatı sunar. Bu modelde, öğretmen öğrenciler için öğretimi yapılandırır ve ön bilgi birikimine dayalı derinlemesine sorular sorarak onların gelişimini destekler (Fraenkel, 1992, s. 172).

Fraenkel (1992, s.175) Taba’yı tümevarımsal olarak organize edilmiş öğretim stratejilerinin gelişimini ve kullanımını savunan ilk kişi olarak görmektedir. Bununla birlikte, tümevarımsal model aynı zamanda Bruner’in buluş yoluyla öğrenme stratejisinin özelliklerini sergiler. Bu strateji de öğrencilerin ön bilgilerine dayanır ve bir öğretmenin rehberliğinde varsayımlara ulaşmaya dayanır.

Kavram geliştirme modelinde aşamalar şöyledir (Kilbane ve Milman, 2013, s.156-160):

Listeleme (listing): Kavram geliştirme modelinin ilk adımında öğrenciler, var olan kavram bilgisiyile ilgili bir döküm oluşturarak kavrama ilişkin kendi ön bilgilerini incelerler. Bu adım genellikle öğretmenin “x kavramıyla ilgili bildikleriniz neler? Bu kavramla ilgili örnekler ya da öğelerle ilgili düşünebilir misiniz?” gibi sorularıyla başlar.

Gruplama (grouping): Bu adımın amacı, öğrencilerin listeledikleri öğeleri yorumlamalarını, bu öğeleri çözümlenmelerini ve öğelerin birbiriyle nasıl ilişkilendirdiklerine ilişkin düşüncelerini sunmalarını hedefler. Öğretmen, bu aşamada öğrencilerden listelerinde

yer alan öğeleri birbirleriyle nasıl ilişkilendirdiklerini gösterebilmeleri için onları gruplar halinde düzenlemelerini ister. Öğretmen öğrencilere şunu sorabilir: “Listelediğiniz öğeleri inceleyin. Bunlar nasıl gruplandırılabilir, hangileri bir araya getirilebilir?”

Etiketleme (labeling): Öğrenciler listeledikleri öğeleri gruplandırdıktan sonra, öğeleri bir araya getirme nedenlerini çözümlemelidir. Yani, onların akıl yürütmelerinin farkında olmaları sağlanmalıdır. Bunun için öğretmen öğrencilerden gruptaki öğeleri kapsayan bir sözcük ya da sözcük öbeği belirleyerek her bir grup için bir “etiket” oluşturmalarını ister. Bu işlem, öğrencilerin ikinci aşamada yaptıkları gruplamaların ardındaki akıl yürütmelerini sözel olarak ifade etmelerini gerektirdiği için öğrencilerin ellerindeki verileri yorumlamayı ve çözümlmeyi daha bilinçli ve planlı bir düzeye taşımalarını sağlar.

Yeniden gruplama (regrouping): Bu adımın amacı, etiketlemeden sonra daha uygun bir şekilde gruplandırılacak öğeleri yeniden düzenlemektir. Bu işlem, öğrencilerin tasarladıkları etiketlerle grup içindeki öğeler arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmelerine olanak tanır. Çoğu zaman üçüncü aşamada, öğrenciler etiket önerirken düşüncelerini gözden geçirip ifade ettikleri için yeni anlayışlar ortaya çıkar. Bu anlayışlar, öğrencilerin kavramı öğrenmesini geliştirir ve derinleştirir. Onları kavramları yeniden gruplamaya yönlendirir.

Sentezleme (synthesizing): Bu aşamada öğrenciler, genelleme yaparak kavram hakkındaki anlayışlarını sentezler. Öğretmen öğrencilerden tüm grupları ve etiketleri incelemelerini ister. Daha sonra öğrencilerden kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlayan özet bir açıklamayla bağlantı kurmaları için yönlendirir. Böylece listelenmiş, gruplandırılmış, etiketlenmiş ve yeniden gruplandırılmış öğeler arasındaki ilişkiyi temsil eden bir genelleme geliştirmelerine yardımcı olur.

Sonuç ve Değerlendirme

Kavram öğrenme ve öğretme üzerine yapılan çalışmaların iki yönelim içinde ele alındığı girişte belirtilmişti: Kavramların zihindeki temsili ve kavramlaştırmaya ilişkin felsefe-psikoloji temelli yaklaşımlar ile kavramların eğitsel süreçlerde sunumu ve etkili kavram öğretimiyle ilgili öğretim modeli ve stratejisi geliştirmeye dönük çalışmalar. Derleme niteliğindeki bu çalışmada önce felsefe-psikoloji dayanaklı klasik, öntip ve kuram

temelli kavramlaştırma yaklaşımları özetlenmiştir. Daha sonra kavram öğretimi model ve stratejileri tanıtılmıştır. Öğretim ortamları için geliştirilen kavram öğretimi model ve stratejileri, akademik/bilimsel kavramların öğretimini hedeflemektedir. Doğal olarak öğretim ortamlarında kavram öğretimi süreci, doğrudan dil becerisi geliştirme sürecine odaklanmamaktadır. Bu bağlamda sözcük öğretimi ile akademik/bilimsel kavramların öğretimini farklı amaçları olduğu açıktır. Her ne kadar tüm kavram öğretimi süreçleri sözcük öğretimine dolaylı bir katkı sağlasa da özgül amaçları açısından kavram öğretiminin iki temel çizgide birbirinden ayrılan yönlerinin açıklanması gerekmektedir. İlki akademik/bilimsel kavramların (*sıfat, belirteç, özne; demokrasi, barış; ısı, sıcaklık vb.*) öğretilmesi; ikincisi ise dünyayı ve her tür metni anlamak için günlük kavramların – görece sözcüklerin– öğretilmesi. Akademik/bilimsel kavramların öğretilmesinde kurallara ve tanımlara dayalı kavram öğretimi model ve stratejileri kullanılmaktadır. Günlük kavramların öğrenilmesi ise dil ediniminin doğal bir uzantısı olarak gelişmekte, edinim sonrası yaşam boyu sürmektedir. Bu süreçte ne kavram gelişimi dilden bağımsız düşünülebilmekte ne de sözcüklerin öğrenilmesi kavramlaştırmadan bağımsız ele alınabilmektedir. Anadili gelişimi, kavram gelişimiyle iç içe sürmektedir. Bu anlayış Saussure (1998) *dil göstergesi* kavramını ürettiği zamandan bu yana gelişerek kabul görmüştür.

Yukarıdaki günlük kavramların gelişimine ilişkin açıklamalar, anadili eğitiminde sözcük öğreniminin kavram gelişiminden ayrı tutulamayacağı görüşünün altını çizmektedir. Burada açıklık getirilmesine gereksinim duyulan diğer bir konu ise akademik/bilimsel kavramların öğretimine ilişkin model ve stratejilerin çoğu zaman günlük kavramların/sözcüklerin öğretiminde kullanılamayacağıdır. Çünkü bu modeller, sınırları belirli, tanımları kusursuz, tartışmasız kavramları (örneğin ÜÇGEN) öğretmeyi amaçlamaktadır. Oysa gerçek dünya kusurludur, ayrıktır ve karmaşıktır; bulanık sınırlardan oluşan kavramları, türünü iyi temsil etmeyen örnekleri içermektedir. Gerçek dünyada çoğu zaman kusursuz tanımlara ve sınıflamalara ulaşamayabilir. Dolayısıyla dil becerilerini geliştirme amacı güden alanlarda bilimsel kavramların, yani terimlerin öğretilmesi değil; sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin biçim, anlam ve kullanım bilgisine dayalı olarak bağlam içinde kazanımı hedeflenmektedir. Günlük kavramların öğrenilmesi de bu sürecin parçasıdır.

Günlük kavramların kullanımını ve bunlara ilişkin kavramlaştırma süreçlerini, sözcük öğrenmeyle ilişkilendiren çalışmalara rastlanmamaktadır. Oysa kavramlaştırmaya ilişkin

betimlemeler, çoğu zaman dil verisi aracılığıyla yapılabilmektedir. Oysa kavramların zihindeki temsiline ve öğrenimine ilişkin araştırmalardan sözcük öğrenimine ilişkin çıkarımlar elde edilebilir. Bu bağlamda doğrudan sözcük öğrenimini hedeflemese de günlük kavramlara ilişkin yapılan bir araştırma (Bozkurt, 2012) bulunmaktadır. Bozkurt (2012), seçtiği yedi temel kavram (RENK, SUÇ, DUYGU, YOL, OYUN, KOKU, ENERJİ) üzerinden 10 ve 13 yaşlarındaki çocuklardan oluşan bir katılımcı gruptan (n= 210) topladığı dil verisi yoluyla belirlemeler yapmıştır. Araştırmacı, çalışmasının sonucunda kavramların tümce düzeyinde kullanımında ya “örnekleme”ye ve “tutumsal ifadeler”e yer verildiğini ya da kavramın “dil içi ve dil dışı bağlam ilişkileri” içinde (eşdizimlilik ve sahneleştirme ilişkileri içinde) sunulduğunu belirlemiştir. Örneğin YOL kavramı trafik unsurları, trafik işaretleri, çevre özellikleriyle kullanılmaktadır (*Yol kenarındaki ağaçlar çok güzel vb.*). SUÇ kavramı “örnekleme”ye dayalı ya da “tutum” belirtilerek kullanılmaktadır (*Hırsızlık bir SUÇtur; SUÇ kötü bir şeydir vb.*). Diğer yandan katılımcı çocukların kavramın üyesi olup olmama konusunda bir ayrıma gitmeksizin kavramların eşdizimlerine sık sık yer verdikleri belirlenmiştir. Örneğin RENK kavramında *gökkuşağı* ve *rengârenk*; SUÇ kavramında *ceza*; DUYGU kavramında *düşünce* en sık görülen örneklerle yan yana yer almıştır. Dolayısıyla günlük kavramlar, “örnekler yoluyla, duyuşsal etkiler (tutum) altında, eşdizimsel ilişkileri içerecek biçimde, sahneler kurularak” kullanılmaktadır. Bu sonuçlar, dil gelişiminde günlük kavramların ve söz varlığının geliştirilmesinde, izlenen yöntemlerin değerlendirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca günlük kavramların geliştirilmesine ve derinleştirilmesine ilişkin bir öğretim stratejinin alt yapısını da oluşturabilir. Bu sonuçlara dayanılarak oluşturulacak *günlük kavram öğretimi stratejisi*;

tipik örnekleri ve bu örneklerden çıkarılan *ayrıt edici özellikleri*;

kavramlara eklenen *çağrışımsal ilişkilendirmeleri*;

kavramın bir sahne içinde (görece dil dışı bağlam) ve eşdizimliliğiyle birlikte (görece dil içi bağlam) yer aldığı *bağlam temelli sunumunu* içerecektir. Bu çerçevede uygulamalı çalışmalarla geliştirilip sınanabilir.

Sözcüklerin biçim, anlam ve kullanıma dayalı özellikleriyle diğer dilsel birimlerle yan yana gelme koşullarına ilişkin bilgi, o dili anlama ve kullanma yetkinliğinin temel yapı taşlarındandır. Dolayısıyla bireylerin anlama ve anlatma becerileri geliştirilirken, bağlama (dil içi ve dil dışı bağam) dayalı bir yol seçilmesiyle iletişimsel edinç ve sözcüksel yaklaşım

temelli dil öğretimi ortamlarına uygun içerikler geliştirilmesi mümkün olabilecektir. Diğer yandan sözcük öğretimi çalışmaları, kavram öğrenme süreçleriyle ilgili güncel araştırmalarla desteklenmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. (2012). *İlköğretim 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin kavramlaştırma özellikleri* (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? Reprinted in E. Margolis, & S. Laurence (Eds.) (1999), *Concept: Core readings*. (pp. 459-487). Cambridge, MA: MIT Press.
- Croft, W., & Cruse, A. D. (2004). *Cognitive linguistics*, Cambridge, UK. New York: Cambridge University Press.
- De Cecco, J. P. (1968). *The psychology of learning and instruction: Educational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Elliott, D. C. (2005). *Teaching on target: Models, strategies, and methods that work*. CA: Corwin Press.
- Fraenkel, J. R. (1992). Hilda Taba's contribution to social studies education. *Social Education*, 56 (3), 172-178.
- Fodor, J. A. (1998). *Concepts: Where cognitive science went wrong*. New York: Oxford University Press.
- Joyce, B., & Weil, M. (1992). *Models of teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2013). *Teaching models: Designing instruction for 21st century learners*. NY: Pearson.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27 (3), 267-286.
- Laurence, S., & Margolis, E. (1999). Concept and cognitive science, In E. Margolis, & S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core readings*. (pp. 3-81). Cambridge, MA: MIT Press.
- Löbner, S. (2002). *Understanding semantics*, New York: Arnold Pub.
- Martorella, P.H. (1986). Teaching concepts. In M.C. James (Ed.), *Classroom teaching skills*. (pp. 181-223). USA: Healy and Company.
- Merrill, M. D. (1994). Component display theory. In M.D. Merrill and D.G. Twitcheli, *Instructional design theories*, NJ: Educational Technology Publications.

- Merrill, M. D., & Tennyson, R. D. (1977). *Concept teaching: An instructional design guide*. NJ: Educational Technology Publications.
- Murphy, G. L. & Medin, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92 (3), 289-316.
- Murphy, G. L. (2004). *The big book of concepts*. Cambridge: MIT Press.
- Pesonen, J. P. (2002). *Concepts and object-oriented knowledge representation* (MA Thesis). University of Helsinki, Department of Cognitive Science.
- Pinker, S., & Prince, A. (1999). The nature of human concepts: Evidence from an unusual source. In P. V. Looche (Ed.), *The Nature of concepts: Evolution, structure and representation* (pp. 8-51). London: Routledge.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. Reprinted in E. Margolis, & S. Laurence (Eds.) (1999) *Concept: Core readings* (pp. 189-206). Cambridge, MA: MIT Press.
- Saeed, J. I. (2005). *Semantics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- De Saussure, F. (1998). Genel dilbilim dersleri (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Seferoğlu, G. (1999). Prototip kuramı çerçevesinde bir araştırma. *Dilbilim Araştırmaları*, 79-88.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların öğretimi. A. Şimşek (Ed.) *İçerik türlerine dayalı öğretim* (27-70). Ankara: Nobel yayınları.
- Tennyson, R. D., & Park, O. C. (1980). The teaching of concepts: A review of instructional design research literature. *Review of Educational Research*, 50(1), 55-70.
- Taba, H. (1967). *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*.
- Taba, H. (1967). *Teacher's handbook for elementary social studies: An inductive approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Tennyson, R. D., & Cocchiarella, M.J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56 (1), 40-71.

A Review on the Relationship Between Logical Positivism and Glossematics

Mantıksal Olguculuk ve Glosematik Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme

Engin Evrim Önem*

Abstract

As with most theories put forward in sciences, different fields and disciplines affect others in social sciences. In this sense, logical positivism and glossematics are no exceptions. Logical positivism was one of the leading movements in philosophy and proposed ideas for philosophy to be recognized as a true science just like natural sciences. Glossematics was a linguistic school also known as Copenhagen Linguistic Circle, which proposed ideas similar to those of logical positivism for linguistic studies. This comparative study aimed to show the reflection of the ideas of logical positivism on glossematics. After presenting the main ideas of both schools, a comparative analysis was made in this paper. When the general ideas were analyzed, it was seen that, logical positivism proposed verifiability, deduction of structures via scientific methods, and creating unambiguous terms to provide a universal theory for philosophy. Such ideas were also championed in glossematics to yield a universal

Öz

Ortaya atılan çoğu bilimsel kuramda olduğu gibi sosyal bilimlerde de farklı alanlar ve disiplinler birbirlerini etkiler. Bu bağlamda, Mantıksal Olguculuk (logical positivism) ve Glosematik (glossematics) de bu duruma aykırı değildir. Mantıksal Olguculuk, felsefenin önde gelen akımlarından olup felsefenin doğa bilimleri gibi “gerçek bir bilim” olması yönünde fikirler öne sürmüştür. Kopenhag Dilbilim Okulu olarak da bilinen Glosematik de Mantıksal Olguculuk tarafından ortaya atılanlara benzer fikirleri dilbilim için öne sürmüştür. Bu karşılaştırmalı çalışmada her iki akım arasındaki fikrî benzerliklerin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, bu çalışmada sözü edilen akımların öne sürdüğü fikirlerin sunulmasından sonra karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda Mantıksal Olguculuk’un doğrulanabilirlik, bilimsel yöntemler kullanarak yapılara yönelik sonuçlar çıkarma ve belirsizlik taşımayan kesin kavramlar üretmek temellerine

* Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü, Doktora Öğrencisi.

linguistic theory. As a result, it can be said that logical positivism and glossematics were strongly related in their views although they were in different fields.

Keywords: Logical Positivism, Glossematics, Philosophy, Linguistics.

dayanarak felsefe için evrensel bir kuram ortaya koyma çabası içinde olduğu görülmüştür. Benzer fikirlerin evrensel bir dilbilim kuramı ortaya çıkartmak amacıyla Glosematik'te de benimsendiği görülmüştür. Sonuç olarak da Mantıksal Olguculuk ve Glosematik akımlarının farklı alanlara ait olmalarına rağmen birbirleriyle büyük ölçüde benzerlik taşıdıklarının kabul edilebileceği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Mantıksal Olguculuk, Glosematik, Felsefe, Dilbilim.

Introduction

There are some movements, which affected many other schools of thought in different fields such as linguistics, psychology, philosophy, etc. and *logical positivism* is one of them. Briefly, *logical positivism* was a movement aimed to change the point of view taken in philosophy towards more of natural sciences. In other words, the supporters of *logical positivism* positioned themselves to make philosophy more scientifically systematic.

One of the linguistic schools affected by *logical positivism* in twentieth century was the Linguistic Circle of Copenhagen, also known as *glossematics*. Inspired by Linguistic Circle of Prague, Linguistic Circle of Copenhagen was a place for discussions and meetings on methodological problems of linguistics.

This descriptive and comparative study aims to present the effect of *logical positivism* on *glossematics*, both of which have had huge effects on linguistics and philosophy. Yet, since each school of thought had many prominent members to cover in one paper, this paper will highlight basic ideas of each school of thought briefly. Then, the effects of *logical positivism* on *glossematics* will be presented.

1. Conceptual Background

1.1. Logical Positivism

Logical positivism, or *logical empiricism*, involved key thinkers such as Moritz Schlick, Otto Neurath, Friedrich Waissman, Rudolf Carnap, Alfred Tarski, Kurt Goddel, A. J. Ayer, W. V. O. Quine, Donald Davidson and Saul Kripke, who were considered as members of Vienna Circle in twentieth century. With an empiricist and scientific attitude (von Daniels, 2010), the members of Vienna Circle were mathematicians, scientists and philosophers who valued empirically verified truth. As Chapman (2009:128) pointed, its followers supported the view that “philosophically legitimate discussion must be limited to statements that could be assigned a determinate truth value”(Battaner-Moro, 2005: 1180)as well as “philosophy clarifies truth instead of discovering it” (Battaner-Moro, 2005: 1180). The concept “truth value” referred to declarative sentences’ being either true or false (McLeod, 2009) and the primary aim of this group was to “establish a rigorously scientific mode of

philosophical inquiry where positive, or empirically justified, knowledge was expressed in logically coherent language” (Chapman, 2009: 128-129). Since the common base for *logical positivists* was the verifiable truth as in science, they believed that “the logical analysis of the concepts and sentences of the sciences, for the logic of science is nothing other than the logical syntax of the language of science” (Carnap, 1937 as cited in Kemp, 2011: 140). In other words, they aimed to replace philosophy with the logic of science and shift the metaphysical point of view towards philosophy to a scientific one.

Logical positivists consider verifiability, consistent logic and mathematical reasoning as vital for philosophy. In this sense, everyday language was not a concern for *logical positivists* since they saw it “as imprecise and illogical; its statements were in need of translation into a logically acceptable form before they could be the subject of serious discussion” (Chapman, 2009: 129). *Empiricism* or a concern for scientific methodology rather than metaphysics was at the heart of *logical positivists* for linguistic studies. They supported the idea that “scientific knowledge is firmly and exclusively based on observation, and that, because of this, scientific theories, unlike nonscientific theories, can be proven, yielding knowledge that was certain (indubitable)” (Carr, 2010: 560). As a result, as mentioned above, meaningfulness (and meaninglessness) became a core point for philosophy for them. This idea was reflected to the study of language as well. According to *logical positivism*, “to be counted as meaningful and therefore admitted into philosophical discussion, a statement must be capable of being classified as either true or false” (Chapman, 2009: 129) which led to a distinction between analytic and synthetic statements. A statements’ verification requires knowing “the epistemic conditions under which the statement would properly be acknowledged as true” (Callaghan and Lavers, 2010: 404). From this point of view, “some sentences have meaning because they are definable in terms of other sentences, but ultimately basic sentences, the observation sentences, have their meaning because of their direct connection with experience” (Lepore, 2006: 122). Therefore, analytic statements, statements of mathematics and science, are always considered verifiable, true and they are definable with other sentences. Synthetic sentences, on the other hand, refer to the sentences which could be identified as true after empirical evidence and from this point of view, statements of metaphysics, aesthetics, ethics and religion were considered as meaningless since they could not be verified (Chapman, 2009). As long as statements were verifiable and had clearly stated sets of analytic statements, which was a pragmatic decision, they could be accepted as true (Callaghan and Lavers, 2010).

Keeping the verifiability of statements in ordinary languages in mind, *logical positivists* also aimed to “reveal the logical structure of language or to solve philosophical puzzles by analyzing the ordinary usage of words” (von Daniels, 2010: 702). As language was considered as a means for philosophy via making statements as well as understanding the world, revealing the logical structure would lead to establishing a common ground for philosophers. In fact, Carnap, one of the leading thinkers of logical positivism stated that the idea of language studies was “the clarification and re-shaping of our conceptual system through the use of logical methods applied to the analysis and the construction of languages” (Wagner, 2011: 86). He and other supporters of *logical positivism* insisted on the importance of the analysis of language to come up with a tool to enhance a scientific and anti-metaphysical unity. Carnap went on to say “in my view, a language, whether natural or artificial, is an instrument that may be replaced or modified according to our needs, like any other instrument’ (Carnap, 1963b: 938 as cited in Wagner, 2011: 86). *Logical positivists* considered analysis of sentences and statements along with the linguistic structures were nothing but a way to reach a uniformed tool to use for philosophy and science. Within the light of such close connection between philosophy and language, *logical positivist* suggested that many philosophical problems were pseudo-problems resulting from the misuse of language and a logical analysis of language could help solving such problems (Wagner, 2011). Since “a language is defined by a system of explicit and precisely formulated rules which are stipulated” (Carnap as cited in Wagner, 2011: 94), analysis of such rules could provide solutions for philosophical inquires. However, *logical positivists*, especially Carnap, favored using artificial languages instead of ordinary language to address philosophical issues. As mentioned above, since *logical positivist* considered ordinary languages as ambiguous, unless ordinary languages were analyzed and described well enough to deal with philosophical issues, artificial languages, which were governed by the rules of logic and mathematics, could have been proven to be useful tools. Even though this idea could be criticized to be superficial at first glance, considering the aim of logical positivists to come with a language to use for philosophical discussion rather than explaining the way people use language, it suited the purpose and propositions of *logical positivist*.

To sum up, *logical positivism* was a movement based on empiricism and scientific thought reflected onto philosophy. The supporters of the movement supported the notion of verifiability. Although *logical positivism* did not point to any specific direction for language

studies, they accepted language as a tool for philosophy and were in search of a language analysis to lead to a unified answer to philosophical problems.

1.2. Glossematics

Glossematics was a theory developed by two Danish scholars, Louis Hjelmslev and Hans Jorgen Uldall, members of the Copenhagen Linguistic Circle in 1930s. Hjelmslev and Uldall aimed to present “a unified theory of phonology and grammar, which aimed at the study of mutual relations between phonemic and grammatical systems” (Luraghi, 2005:471). In other words, they tried to create a theory to combine phonology and grammar to point to a direction for language studies, which was known as *glossematics* in its later stages. F. De Saussure and structuralism inspired their approach towards language widely, especially, importance of units’ distinction from each other instead of their exhibition of concrete properties (Fudge, 2006). In this sense, this theory could be regarded as a different approach stemming from an old source for linguistic studies.

As for the description, basically, *glossematics* was “a structuralist approach to the study of language that attempts to establish a formal and abstract theory of language equivalent to the exactness of theories in the natural sciences by setting up a formal system of description based on an elementary unit called a *glosseme*” (Götzsche, 2009: 79). The term *glosseme* was defined as “the smallest unit (as a word, a stem, a grammatical element, an intonation, or an order of words) that signaled a meaning in a language” or “the abstract minimal invariant forms set up by the theory (*glossematics*) as the bases of explanation in all areas of linguistic analysis” (Crystal, 2008: 212). In other words, the smallest meaningful units of a language were considered as *glossems* and they included a wide variety of linguistic structures such as words, stems, grammatical elements or even word order. According to the theory of *glossematics*, such units should be at the core of linguistics analysis. Another important position taken in *glossematics* was the self-containment and immanence of the linguistic structure (Götzsche, 2009). By this, *glossematics* referred to language’s being one of the semiotic systems used by humans to communicate “whose special features would be clarified only when it was compared with other, non-linguistic symbolic systems” (Crystal, 2008: 212). Analyzing the language itself was claimed to be the only way to solve the mysteries of language. All descriptions to reveal the structures of this linguistic system

should be based solely on language and nothing else and in this sense, metaphysical or psychological claims to describe language were discarded.

Glossematics was found on a fundamental core: providing a unified theory to shape linguistics as an exact science (Fudge, 2008; Götzsche, 2009). To do this, just like many other theories of language, *glossematics* started out from a similar and ambitious goal: an attempt “to devise a universal framework within which the description of particular languages could be carried out” (Fudge, 2008: 88). Since science should be universally acceptable and provide undisputable results, *glossematics* aimed to present universally acceptable results with linguistic studies. As a reflection of this idea, *glossematics* proposed to study on the largest possible number of languages to see variations of languages in order to assess what types of grammatical elements could occur in language to work out the metalanguage completely to apply to the description of any given language (Luraghi, 2005). In other words, *glossematics* aimed at “describing a metalanguage, capable of describing all existing languages in algebraic terms” (Luraghi, 2005: 471). This approach became an inspiration for many linguistic schools of thought to come.

To come up with a general theory of language in a fashion similar to those presented in natural sciences, *glossematics* favored analgebraic approach towards language. This meant avoiding unclear statements such as “this sentence entails ideas of the speaker” and ambiguous terms. Instead, *glossematics* insisted that terms used should be clear and unambiguous. The linguists to follow *glossematics* were very enthusiastic about this issue and they insisted on defining their own terms. In fact, as Fudge (2008:90) highlighted, “although suitable algebras were available to *glossematics* for its purpose, its proponents, notably Uldall, seem to have expended a good deal of energy in attempting to evolve an algebra of their own”. Among the terms *glossematics* used, “function”, which referred to “dependence relations between other entities” (Götzsche, 2009: 80) was one of the key concepts. The relation between linguistic entities were called as “functions” and “since they are considered only for the sake of functions, concrete linguistic entities (other entities) are called ‘functives’ (Luraghi, 2005:471). Götzsche (2009:80) explained that *glossematics* “presents a complicated nomenclature of ‘functions’ and ‘functives’, the most important of which are the terms ‘constant’, a ‘functive’ whose presence was a necessary condition for the presence’ of another ‘functive’, and ‘variable’ which was a ‘not necessary’ condition.” With this respect, Hjelmslev defined three types of function (Fudge, 2008, 92):

- *Interdependence*, where A implies B and B implies A. A and B may occur together, but neither of them without the other.

- *Determination*, where A implies B, but B does not imply A. A and B may occur together, and B may occur alone, but A may not occur alone (in which case A is referred to as the variable and B as the constant).

- *Constellation*, where A does not imply B and B does not imply A. This function presupposes the other. Here A and B may occur together, B may occur alone, and A may occur alone.

According to *glossematics*, analyzing these functions in all languages could lead to the description of a metalanguage, which could then be used to describe every language based on some primary findings.

In addition to those functions, “sign”, a term denoted by Saussure, was also an important concept for *glossematics*. *Glossematics* assumed that linguistic sign carried both expression and content and implied that “minimal units of the same nature, ‘glossemes’, can be found both in the ‘expression form’ and the *content form*” (Götzsche, 2009:80). According to *glossematics*, as Luraghi (2005: 471) mentioned, “language is formed by working out a model of language based on the co-occurrence of two elements: expression and content. Each element consists of form and substance, e.g. sound is the substance of utterances, but their form is articulated in phonemes.” Yet, this relationship among sign, form and content might sound paradoxical since:

The sign is a sign for something. That something is the content-substance of that same sign. The other side of the sign is its expression-substance. The relation of the sign to its content is the same as the relation of the sign to its expression - so if we express this relation by the term “to be sign for”, we must be able to use this term in both directions. Result: “The sign is, then – paradoxical as it may seem – a sign for a content-substance and a sign for an expression-substance” (Siertsema, 1965: 163).

Although this method sounded complicated and included newly defined terms, there are some similarities between Saussure’s and Hjelmslev’s ideas of sign. For instance, the terms *expression* and *content* to refer to the *signifier* and *signified*, terms coined by Saussure (Baicchi, 2009) and *form* was considered as a *synonym* for structure (Götzsche, 2009). In other words, this new school of thought can be regarded as a reflection of structuralism from a different point.

1.2.1. The Analytical Procedures of *Glossematics*

Glossematics offered a set of steps to analyze languages that included both deductive and inductive methods of analysis of language. They were mostly structural in their point of view but such a combination of deductive and inductive methodology for language studies was a novel approach (Fudge, 2008). In order to reach a better understanding of *glossematics* and their way of analyzing language, these steps are presented and summarized as follows (Siertsema, 1965: 24-25):

- (a) For a particular language, the expression units (phonemes, syllables, etc.) and the content units (word-roots, prefixes, etc.) must be discovered by means of: (i) relationships holding between content units and (combinations of) expression units, established by applying the commutation test; and (ii) properties of substance of these units.
- (b) Relationships holding between an expression unit and other expression units of that language, and relationships holding between a content unit and other content units of that language, must be described without reference to their substance.
- (c) The units and their relationships are tentatively drawn up into a hypothesized system for the language.
- (d) Steps (a)–(c) must be repeated for as many languages as possible.
- (e) Extrapolation must be made from the total of relations actually found in these languages to the total of theoretically possible relations.
- (f) These theoretically possible relations must be combined into a calculus that constitutes the system of language, rather than the system of a particular language or of many particular languages.
- (g) Each particular language will then be characterized by the subset of actually occurring relations that it has ‘selected’ from the total of theoretically possible relations. This characterization will enable the tentative systems set up under (c) to be revised and brought nearer to their definitive form.

In summary, on the one hand, *glossematics* can be considered as a promising theory of language with novel ideas. For instance, the mathematical approach was different from the

methods used in humanities, which included “human factor”. According to *glossematics*, natural sciences excluded that factor because it was unpredictable and uncontrollable and since the aim of *glossematics* was to provide a universally acceptable theory of language similar to those of natural sciences, language should be used to describe itself and nothing else should interfere (Fudge, 2008). The search for a universal theory for languages was an ambitious starting point. As a result, such an approach to describe linguistic structures and language clearly differed from other social sciences and pointed to a new direction. On the other hand, according to Fudge (2008: 80), “although the intellectual achievements of glossematics are widely acknowledged, the approach has had little impact on empirical studies” (Fudge, 2008:80). The reason for that might be related with the fact that *glossematics* was never fully developed (Luraghi, 2005: 471). Some even called the work of Hjelmslev (*The Prolegomena*) as “probably among the most unreadable books in linguistics” (Götzsche, 2009:80). Yet, prominent tenets of *glossematics* such as the idea of a unified theory of language, describing language via language only, using clear and unambiguous terms and utilizing it as an exact science can be considered as “an inspiration for linguists and as a beacon of scholarly rigour” (Fudge, 2008:80), which was a huge success.

2. Reflection of Logical Positivism on Glossematics

As mentioned above, *logical positivism* was an inspirational movement in mid twentieth century that affected many fields including philosophy, linguistics and psychology. In fact, either directly or indirectly, even Behaviorists could be considered to be influenced by the *logical positivists* for insisting that linguistics, “to be scientific, had to concern itself only with that which was observable, were committed to a position that was antimentalistic, since mental states and processes are, by definition, unobservable” (Carr, 2010: 561). Similarly, a strong connection between *logical positivism* and *glossematics* can be deduced when the ideas of *glossematics* are focused on closely within the light of the philosophy of *logical positivism*.

Meaningfulness was an important concept for both *logical positivists* and *glossematics*. As mentioned above, “verifiability” was a key concept for logical positivists and they considered metaphysical statements as synthetic and meaningless (Carr, 2010; Chapman, 2009). Also, *logical positivism* had a different view from other humanities and they considered “human

factor” as uncontrollable. As a result, they thought science should leave uncontrollable and meaningless factors aside and focus on real conditions to affect the outcomes. According to Fudge (2008), a similar attitude was present in *glossematics*. Fudge (2008) highlighted that since factors like “mind”, “cognition” or “world view” were all parts of human factor, they could not be controlled and they were of no use for explaining language. In this sense, “human factor” was related to the metaphysical aspect of language (Fudge, 2008) and “the metaphysical aspect of language” (Trask, 1999) referred to the part that was not observable. It is not surprising that *glossematics* also avoided it and focused on form and content of language as would most structuralist did. Excluding uncontrollable factors and focusing on logical, verifiable and explainable structures were one of the philosophies that could be seen in *glossematics*.

Another philosophy that can be seen in the linguistic studies favored by *glossematics* was deduction of logical structures. Deduction is simply defined as “the process of reaching a decision or answer by thinking about the known facts, or the decision that is reached” by Cambridge Dictionary. It can be considered to be at the heart of science and most schools of thought, not surprisingly *logical positivists* as well, regarded it as a true way of reaching scientific truth (Carr, 2009). As *glossematics* aimed at providing a unified and universal theory of language (Luraghi, 2005), deduction was the method they employed as well (Siertsema, 1965). In fact, Siertsema (1965) stated that induction was followed by deduction, the method following analysis, which signaled that *glossematic* inquirers used both types of reasoning. Yet, although Fudge (2008) suggested that both induction and deduction reasoning are required for scientific truth, deductive reasoning was “the method from premises using well-defined logical processes” (Fudge, 2008: 89). This might be the reason why *glossematics* used deductive methodology after inductive reasoning.

The idea of forming a unified and/or universal theory was another philosophy *glossematics* and *logical positivists* shared and forming a universal theory of language would require linguistic constants, not variables. In other words, analyzing linguistic elements that vary according to the language user might not comply with the idea of forming a universal theory of language. Analyzing structures of language, an approach to language favored since Saussure, would be more efficient for the task. In fact, Fudge (2008) makes an analogy related with color items in language in terms of linguistic content. For instance, people can use different color terms for the same item (such as light blue, or turquoise) but this would

give little information about the color terms. In this sense, “content” can also be regarded as a variable since it varies according to people. *Glossematics* focused on the structure of language and tried to explain the structural layer of language, which was constant rather than the content, which was a variable. The avoidance of metaphysical aspect was one of the key points of *logical positivists*. In this way, by avoiding metaphysical aspects of language, *glossematics* followed another important philosophy of *logical positivism*.

Both *glossematics* and *logical positivism* praised science and clear terms with utmost importance. *logical positivists* aimed to reach “verifiable truth” via scientific means only without focusing on non-observable or uncontrollable forms. As part of scientific approach, they also avoided ambiguity and overall, their attitude towards exact science was reflected in the works of *glossematics*. *Glossematics* aimed “to reshape linguistics as an exact science” (Fudge, 2008: 88) and this shaped the way they analyzed language. They tried to accomplish this with clearly defined terms and used an algebra like system to analyze languages. In addition, as metaphysical discourse and sentences were disregarded, language structures were focused more. In fact, this way of analysis enabled them to come up with different and valid descriptions of language structures. As a result, analysis of language using algebra like terms and focusing on structures, as *glossematics* did, could be regarded as another idea underlying the philosophy of *logical positivism*.

Conclusion

Logical positivism and *glossematics* appeared in twentieth century. Even though they were schools for different fields, they shared a group of similar ideas, which shaped the way they analyzed their subject matters: philosophy and language respectively. The effects of *logical positivism* on *glossematics* can be summarized in four ideas as suggested by Fudge (2008):(1) Since only verifiable sentences were concerns of *logical positivism*, *glossematics* also disregarded metaphysical sentences. (2) Logical deduction for science was employed for both *logical positivism* and *glossematics*. (3) Instead of statements of content, structural statements were considered to be primary and (4) a scientific language and terms for linguistic analysis was championed by *glossematics*, as one of the reflection of *logical positivism*.

Although *logical positivism* and *glossematics* had many more aspects to cover, as part of the limitations of this study, only a glance at both schools was presented in this paper. In a future study, a comparative study focusing on philosophers and linguists from both schools could lead to more in-depth results in terms of ideas.

References

- Baicchi, A. (2009). Signs and Semiotics. In S. Chapman, & C. Routledge, *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language* (pp. 205-209). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Battaner-Moro, E. (2005). Wittgenstein, Ludwig. In P. Strazny, *Encyclopedia of Linguistics* (pp. 1179-1181). New York: Fitzroy Dearborn.
- Callaghan, G., & Lavers, G. (2010). Logic and Language: Philosophical Aspects. In A. Barber, & R. J. Stainton, *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language and Linguistics* (pp. 398-406). Oxford: Elsevier.
- Carr, P. (2009). Deduction/Induction. In S. Chapman, & C. Routledge, *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language* (pp. 47-54). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Carr, P. (2010). Philosophy of Linguistics. In A. Barber, & R. J. Stainton, *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language and Linguistics* (pp. 560-565). Oxford: Elsevier.
- Chapman, S. (2009). Logical Positivism. In S. Chapman, & C. Routledge, *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language* (pp. 128-130). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Oxford: Blackwell.
- Friedman, M. (1998). Logical Positivism. In E. Craig, *Routledge Encyclopedia of Philosophy* (pp. 4981-4987). New York and London: Routledge.
- Fudge, E. (2009). Glossematics. In K. Brown, *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd. ed., Vol. 5, pp. 88-94). Oxford: Elsevier.
- Götzsche, H. (2009). Glossematics. In S. Chapman, & C. Routledge, *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language* (pp. 89-81). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kemp, G. (2011). W. V. O. Quine. In B. Lee, *Key Thinkers: Philosophy of Language* (pp. 138-159). New York: Continuum.
- Lepore, E. (2006). Truth Conditional Semantics and Meaning. In K. Brown, *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., Vol. 13, pp. 120-124). Oxford: Elsevier.
- Luraghi, S. (2005). Hjelmslev, Louis. In P. Strazny, *Encyclopedia of Linguistics* (Vol. 1, pp. 470-472). New York: Fitzroy Dearborn.

- McLeod, S. (2009). Truth Value. In S. Chapman, & C. Routledge, *Key Ideas in Linguistics and the Philosophy of Language* (pp. 244-246). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Siertsema, B. (1965). *A Study of Glossematics - Critical Survey of its Fundamental Concepts* (2nd ed.). The Hague : Martinus Nijhoff.
- Von Daniels, D. (2010). Social Construction and Language. In A. Barber, & R. J. Stainton, *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language and Linguistics* (pp. 702-705). Oxford: Elsevier.
- Wagner, P. (2011). Carnap. In B. Lee, *Philosophy of Language: The Key Thinkers* (pp. 85-102). New York: Continuum.

Falan Sözlüksel Biriminin Dağılımsal ve Ulamsal Özellikleri

The Distributional and Categorical Properties of the Lexical Item Falan

Murat Özgen* - Batuhan Karataş**

Öz

Bir sözcüğün dağılımsal özellikleri, o sözcüğün ulamı ve dilsel özellikleri hakkında bilgiler sunar. Dildeki sözlüksel birimlerin bu anlamda, belirli biçimbilimsel ve sözdizimsel ölçütler çerçevesinde görünümeler sunması beklenir. Sözgelimi, {-I}yor} gibi sürerlik bildiren bir görünüş sonekinin sözlüksel ulamlardan yalnızca eylemlere eklendiği görülür. Çalışmanın araştırma nesnesi falan sözcüğü, Türkçe Ulusal Derlemi'nde (TUD) taratıldığında, 846 farklı metinde 47.641.688 sözcük arasında 3901 ayrı sonuç vermiştir. Bir milyon sözcükteki sıklık değeri TUD'da 81.88 olan bu sözlüksel birimin, dilbilimsel bulgular ışığında betimlenmiş çalışmalara göz atıldığında, dağılımsal ve ulamsal özelliklerinin ayrıntılı olarak ele alınmadığı gözlemlenir. Çalışmanın amacı da bu sorun çerçevesinde biçimlenir. Araştırmanın amacı, bu sözlüksel birimin dağılımsal ve ulamsal özelliklerini betimlemektir. Bu anlamda, ilk

Abstract

Therefore, lexical items of a given vocabulary are expected to obey specific morphological and syntactic criteria. For instance, it is known that the aspectual suffix {-I}yor}, which marks the progressive aspect, is only attached to verbs. falan as the research object has been searched in Turkish National Corpus (TNC), and it has returned 3901 distinct results among 47.641.688 words and 846 texts. As we search this lexical item, whose frequency value in TNC is 81.88 in one million words, in modern reference studies, it is seen that it has not been comprehensively described in terms of its distributional properties yet. The aim of this study is shaped along these lines. To this end, we aim to describe the categorical and distributional properties of this word. In this sense, first, we have explained the categorical and distributional properties of this word and showed that it bears a number of common properties of both postpositions and nouns.

* Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Bölümü.

** Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Bölümü, Lisans Öğrencisi.

olarak sözdizimsel ve biçimbilimsel özelliklerini betimleyeceğimiz bu dilsel birimin ilgeç ve ad sözlüksel ulamlarının özelliklerini sınırlı anlamda aynı anda taşıdığını gösterdik. Buradan hareketle, bu dilsel birimin aslında Zwicky'nin (1985) sınırlarını çizdiği anlamda kaynaşık (ing. clitic) olabileceğini tartıştık. Son olarak ise falan sözcüğünün kaynaşıkların da dağılımsal özelliklerini tam anlamıyla yansıtmaması sebebiyle, konum tutucu (ing. proform) olabileceği üzerine sezdirimlerde bulunup çalışmayı sonuçlandırdık.

Anahtar kelimeler: Falan, Dağılımsal Özellikler, Kaynaşık, Konum Tutucu, Sözlüksel Ulam.

Then, we have argued that this lexical item may also belong to a class of word which is referred to as clitics as described in Zwicky (1985). Last, we have shown that it also does not fully reflect the properties of a clitic; thus, concluded the study in a way which suggests that this word strongly exhibits proform features as well.

Keywords: Falan, Distributional Properties, Clitic, Proform, Lexical Category.

Giriş

Dilbilgisi çalışmalarında sözcükler, sergiledikleri anlamsal, biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklere göre çeşitli ulamlara ayrılırlar. Anlamsal özellikler genel anlamıyla bir sözcüğün ilettiği sezgisel kanıya dayanır. Örneğin sözlüksel bir ulam olarak *eylem* sezgisel olarak devinim ya da durum bildirir. *Yürü-*, *koş-* vb. gibi sözcükler devinim; *anla-*, *gör-* vb. gibi eylemler de durum bildirmelerinden ötürü eylem olarak sınıflanabilir. Ancak kimi durumlarda, başkaca sözlüksel ulamlara ait olan sözcüklerin de devinim ya da durum bildirdiği görülebilir. Sözelimi *fetih*, *muayene* vb. gibi sözcükler devinim; *borçlu*, *hayran* vb. gibi sözcükler durum bildirmektedir. Dolayısıyla salt anlamsal özelliklerin yanısıra sözlüksel ulamları belirlemede kullanılacak biçimbilimsel ve sözdizimsel dağılım özelliklerine de gereksinim duyulur. Biçimbilimsel açıdan düşünüldüğünde, *yürü-*, *koş-*, *anla-* ve *gör-* sözcükleri, görünüş ve kip eklerini üzerine ekleyebilirken *fetih*, *muayene*, *borçlu*, ve *hayran* sözcüklerinin bu ekleri üzerlerine alamadığı görülür. {- (y)AbII}, yeterlik ve olasılık sonekini kullanalım:

- (1) a. yürüyebil-, koşabil-, anlayabil-, görebil-
b. *fetihebil, *muayeneyebil, *borçluyabil, *hayranabil

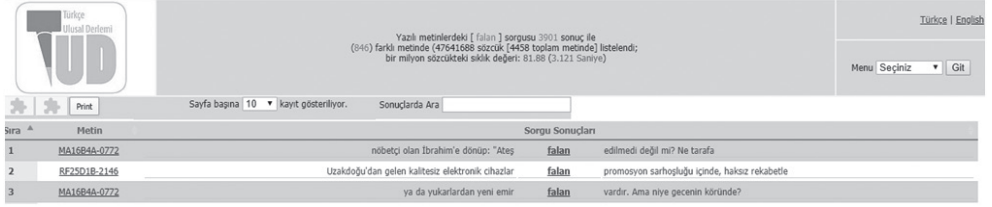
(1b)'de yer alan örneklerdeki sezgisel tuhaflık, anlamsal açıdan devinim ya da durum bildirmesine bakmaksızın, (1a)'daki örneklerin (1b)'dekilerden dilbilgisel açıdan farklı olduğunu sezdirir.

Sözlüksel ulamların sergiledikleri anlamsal ve biçimbilimsel dağılım özelliklerinin yanısıra sözdizimsel özellikler de sözlüksel bir birimin anlamsal özellikleri hakkında bilgi sunabilir. En yalın biçimiyle sözdizimsel özellikler, bir sözlüksel ulamın tümcedeki konumu ile ilgili bilgi sunmaktadır. Örneğin iki sözlüksel birimin birbiriyle *ve* gibi bir sözlüksel birimle bağlanabilmesi için her iki sözlüksel ulamın da eş düzeyde ve aynı ulama ait sözlüksel birimler olması gerekir:

- (2) a. kadın ve adam
b. *kadın ve yeşil
c. *kadın ve anlayabildi

Bağlaç verisi, (2a)'da *kadın* ve *adam* sözlüksel birimlerinin aynı ulama ait olduklarını gösterirken (2b) ve (2c)'de yer alan sözlüksel birimlerin ise farklı ulamlara ait olduğunu sezdirir.

Sözlüksel ulamların sergilediği bu üç ayrı dağılımsal özelliklere göz atıldığında *falan* sözlüksel biriminin bu dağılımsal özellikler arasındaki katı çizgiyi ihlal ettiği görülmektedir. Arapçadan Türkçeye geçmiş olan bu sözcük, Nişanyan Çevrimiçi Etimoloji Sözlüğüne göre adı zikredilmeyen kişi için kullanılan sözcük anlamına gelmektedir (<http://www.nisanyansozluk.com/?k=falan>, erişim tarihi 19.03.2018). Tanımı itibarıyla adıl ya adılısl gibi davranması beklenen bu sözlüksel birimin bir sonraki bölümde ele alacağımız gibi bu ulamın özelliklerinin bir bölümünü yansıttığı görülür. Türkçe Ulusal Derlem'de yapılan tarama sonucuna göz atıldığında bu sözcüğün kullanım sıklığının da yüksek olduğu görülmektedir:



The screenshot shows the TUD search interface. At the top, there is a search bar with the text 'falan' and a search button. Below the search bar, there is a table with three columns: 'Sıra', 'Metin', and 'Sorgu Sonuçları'. The table contains three rows of search results for the word 'falan'.

Sıra	Metin	Sorgu Sonuçları
1	MA1684A-0772	nöbetçi olan İbrahim'e dönüp: "Ateş falan edilemedi değil mi? Ne tarafa
2	B25D1B-2146	Uzakdoğudan gelen kalitesiz elektronik cihazlar falan promosyon sarhoşluğu içinde, hakaz rekabette
3	MA1684A-0772	ya da yukarıdan yeni emir falan vardır. Ama niye peccenin köründe?

Görsel 1. *falan* sözlüksel biriminin TUD kaydı

Kullanım sıklığı bir milyon sözcükte 81.88 olan; adılısl özelliklerin yanısıra ad ve ilgeçlerin de dağılım özelliklerini yansıtan bu sözlüksel birimin ulamının belirsizliği çalışmanın araştırma sorunu olarak biçimlenir. Bu sorundan yola çıkarak biz de araştırmada *falan* sözlüksel biriminin ulamını belirlemeye çalıştık. Bu anlamda, öncelikle bu birimin sözlüksel ulamların dağılım özelliklerini sergileyip sergilemediğini sorguladık. Daha sonra bu dilsel birimin *kaynaşıkların* (ing. clitic) ya da *konum tutucuların* (ing. proform) genel özelliklerini taşıyıp taşımadığına göz attık. Son bölümde ise derlemden aldığımız sonuçları dağılımsal özellikler ile karşılaştırarak bu dilsel birimin görünümleri üzerine bir çerçeve oluşturduk.

1. Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Dağılım Özellikleri ve *falan* Dilsel Birimi

Her dilsel birim belirli bir sözcük türünün biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklerine uygun davranmalıdır. Diğer deyişle, her sözlüksel ulam belirli biçimbilimsel ve sözdizimsel davranışlar sergiler. Çalışmanın temel inceleme nesnesi *falan* sözlüksel biriminin de bağlı bulunduğu sözlüksel ulamın özelliklerini sergilemesi beklenir. Örneğin *falan* bir ad ise durum biçimbirimleri ile birlikte kullanılabilir:

- (3) a. Ali masa-yı odaya getirdi.
b. Ali at-tan düştü.
c. Ali falan-ı odaya getirdi.
d. Ali falan-dan düştü.

Görülebileceği üzere *falan* sözlüksel birimi, kendi üzerine Türkçede bulunan durum biçimbirimlerini alabilmekte ve bir *gönderimsel öge* (ing. referent) gibi davranabilmektedir. Biçimbilimsel bu tanıta karşıt bir biçimde, oluşturduğu öbeğin sözdizimsel olarak eşdüzey ve eşulam bileşenlerle bağlanamadığı görülür. Örneğin *ve* bir bağlayıcı olarak eşdüzey ve eşulam bileşenleri birbirine bağlar:

- (4) a. [_{sıfat} Sarı] ve [_{sıfat} yeşil]
b. * [_{sıfat} Sarı] ve [_{ilgeç} için]

(4)'te yer alan örneklerde *ve* bağlacının *a* örneğindeki eşulam iki sıfatı birbirine bağlayabildiği görülür. Buna karşın, *b* örneğinde yer alan sıfat ve ilgeç farklı ulamlara ait olmalarından ötürü aynı bağlaç tarafından bağlanamaz. Buradan yola çıkarsak *falan* dilsel biriminin (3)'te yer alan görünümünün bize bu dilsel birimin ad olabileceğini sezdirmesinden ötürü aynı bağlacın bir başka ad ile bu birimi bağlamasını bekleriz. Ancak durum tam tersi bir sonuç verir:

- (5) a. [_{ad} At] ve [_{ad} köpek] yürüdü.
b. * [_{ad} At] ve [_{ad} falan] yürüdü.

(5a)'da yer alan örneğe göz atıldığında eşulamli iki ad *ve* bağlacı aracılığıyla bağlanırken eşulamli varsayılan *falan* ve bir diğer ad *ve* ile bağlandığında tuhafıya yol açmaktadır. En temelde, biçimbilimsel ve sözdizimsel ölçütler çelişkili sonuçlar verdiğiinden bu birimin ulamı hakkında şu ana kadar pek bir şey savlayamıyoruz.

Aynı sınamadan yola çıkarak *falan* dilsel biriminin eylem ulamına ait olma olasılığı için de bir sınama gerçekleştirilebilir. Benzer biçimde eylemlerin de aynı ulamdan bir başka sözlüksel birimle bağlanmaları mümkündür:

(6) Ali [_çyürü-dü] ve [_çatla-dı]

(6)'daki veride gözlemlenen durum, aynı ulamdan iki sözcüğün (bu durumda iki eylemin) birbiriyle bağlanabilmesidir. Dolayısıyla, *falan* dilsel biriminin eylem gibi davranabilmesi için sözdizimsel düzeyde aynı ulamdan bir başka eylemle bağlanabilmesi gereklidir:

(7) *Ali [_çyürü-dü] ve [_çfalan-dı]

Sözdizimsel anlamda, *falan* dilsel biriminin bir eylem olmadığını anladıktan sonra şimdi de biçimbilimsel ölçekte bu birime göz atalım. Bağlanabilme özelliği dışında *falan* sözcüğü eğer bir eylem ise Türkçedeki eylemlerin alabildiği biçimbirimleri alması beklenir. Göksel ve Kerslake (2005, s.50)'ye göre, Türkçede eylemler 'çatı(ing. voice)', 'olumsuzluk(ing. negation)', 'zaman(ing. tense)', 'görünüş(ing. aspect)', 'kişi(ing. person)', 'kip(ing. modality)' biçimbirimlerini alır. Dolayısıyla, eylemlerin aksine *falan* bu sonekleri yüklenemezse biçimbilimsel açıdan da bu birimin bir eylem olmadığını göstermiş oluruz:

- (8) a. Yürü-me-di
b. Koş-acak-tı-m
c. *Falan-ma-dı
d. *Falan-acak-tı-m

(8a-b)'de sınama temelini oluşturan iki eylemin olumsuzluk ve zaman eklerini alabildiği görülmektedir. Buna karşın, (8c-d)'de ise *falan* dilsel birimi aynı sonekleri yüklenemez. Dolayısıyla, bu birimin hem biçimbilimsel hem de sözdizimsel açıdan bir eylem olmadığını açık bir şekilde belirlemiştir.

Eylemcil dağılım özelliklerinden hiçbirini taşımayan ancak parçalı olarak adlı özellikler sergileyen *falan* sözlüksel biriminin, geleneksel çalışmalarda 'adıl' olarak adlandırılan sözlüksel birimlerden biriye Bağlamanın (ing. Binding) A ve B ilkelerine uygun davranması beklenir (Chomsky 1986):

- (9) A İlkesi
Göndergeler (ing. anaphors) kendi alanı (tümcecığı) içerisindeki bir öncüle gönderimde bulunur.

Bu ilkeye göre geleneksel olarak dönüşlü adıl (ing. reflexive pronoun) olarak bilinen göndergeler sadece içinde buldukları alan (tümcecik) içindeki bir öncül birim (ing. antecedent) tarafından bağlanabilirler:

(10) Ali_i [Ayşe_j kendi_{i/j}-ni vurdu diye] düşündü.

(10) örneğindeki dizinlerden (ing. index) görülebileceği gibi ‘kendi’ göndergesi içinde bulunduğu tümcecikteki öncüle (yani, Ayşe) gönderim yaptığında tümce dilbilgisel ancak tümcecik dışındaki (yani, Ali) bir birime gönderim yaptığında tümce dilbilgisidışı olarak biçimlenir. (10)’daki uslamlamayı izleyelim. Buna göre, *falan* bir gönderge ise tümcecik içindeki en yakın öncülle bağlanabilmesi gerekir:

(11) Ali_i [Ayşe_j falan_{i/*j}-ı vurdu diye] düşündü.

(11)’deki örneklerden görülebileceği gibi A ilkesi uyarınca *falan* bir gönderge değildir. Bu durumda eğer *falan* gönderge değil de adılsıl ise Bağlamanın bir diğer ilkesi olan B ilkesine de uygun davranmalıdır:

(12) *B İlkesi*
Adılsıllar (ing. Pronominals) kendi alanı (tümcecigi) dışındaki bir öncüle gönderimde bulunur.

Bağlamanın B ilkesine göre adılsıllar, içinde buldukları tümcecikte bağlanamazlar. Yani aynı tümcecik içindeki bir öncül birim tarafından yönetilemez ve eşdizinlenemez:

(13) Ali_i [Ayşe_j ondan_{i/*j/k} nefret ediyor diye] düşünüyor.

Yukarıdaki örnekten görülebileceği üzere *ondan* adılsılı, *Ayşe* sözlüksel birimi ile eşdizinlendiğinde tümce dilbilgisidışıdır. Bunun dışında, bu adılsıl ana tümcedeki öncül ve tümce dışındaki bir öncüle de gönderimde bulunabilir. *Ondan* adılsılı üzerindeki *k* dizini bu gönderimi göstermektedir.

Aynı uslamlama ile *falan* sözcüğü eğer bir adılsıl ise tümcecik dışındaki bir öncüle gönderimde bulunabilmelidir:

(14) Ali_i [Ayşe_j falan_{i/*j/k}-dan nefret ediyor diye] düşünüyor.

(14)'teki dizinlerden görülebileceği gibi *falan* tümcecik içinde ya da dış tümcecikteki öncüle gönderimde bulunamazken tümce bağlamı dışındaki bir öncüle gönderimde bulunabilmektedir. Dolayısıyla, burada *falan* dilsel biriminin adlısıların dağılım özelliklerinin belirli bir bölümünü yansıttığı görülmektedir. A ilkesi uyarınca yürütülen sınaama ise bu birimin gönderge olmadığını gösterir.

Şu ana kadar *falan* sözlüksel biriminin adlısıl, gönderge, eylem ve ad olup olmadığını gösterdik. Şimdi benzer dağılım sınımlarını sözlüksel ulamlardan sıfat için yürütelim. *Falan* bir sıfat ise sıfat öbeği oluşturabilmesi gerekir:

- (15) a. [çok hızlı] bir köpek
b. *[çok falan] bir köpek

(15a)'daki [çok hızlı] bir sıfat öbeği olarak *bir köpek* öbeğini nitelemektedir. (15b) ise yanındaki * iminden de anlaşılacağı gibi dilbilgisidışı ve tuhaf olarak kabul edilmektedir. Zaten, bu örnekteki [çok falan] öbeği sıfat özellikleri yansıtıysaydı, eş düzey ve eşulamlı başka bir sıfatla *ve* bağlacı ile bağlanabilirdi:

- (16) a. [hızlı] ve [güçlü] bir at
b. *[hızlı] ve [falan] bir at

(16a)'daki örnek tümcelere bakarsak iki sıfatın birbirine bağlandığı görülmektedir. (16b)'nin tuhaflığı ise *falan* dilsel biriminin bir sıfat olmadığını gösterir. Buna göre *falan* bir sıfat olsaydı, (16a)'daki gibi bağlaçlı yapılanmanın düzgün olması gerekirdi. Buna karşın *falan* dilsel birimi Dil Derneği'nin internet sitesinde şu biçimde örneklendirilmiştir (<http://www.dildernegei.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>, 25.01.2018 tarihinde erişilmiştir):

- (17) Falan tarihte, falan yerde, falan kişiyle gezerken sizi gördüm.

Sözdizimsel dağılımlardan bağlaç sınaaması bu birimin bir sıfat olmadığını gösterse de Dil Derneği sitesindeki bu örnekte, öbekselsel anlamda sıfatların konumunu tutması sebebiyle *falan* dilsel biriminin sıfat sözlüksel ulamının da belirli ölçüde özelliklerini yansıttığını belirtebiliriz.

Şu ana kadar gördük ki *falan* bir sözlüksel birim olarak ad, adılıs ve sıfatların kimi özelliklerini sınırlı ölçüde yansıtmaktadır. Ana sözlüksel ulamlara göz attığımızda bu birimin belirteç, ilgeç, tümleyici ya da bağlayıcı olabilmesi de mümkündür. Şimdi bu sözlüksel ulamlara yakından bakalım.

Yukarıda sözünü ettiğimiz sözcük ulamlarının yanı sıra *falan* bir belirteç, ilgeç, tümleyici ve bağlayıcı olabilir. Cinque (1999)'un belirteç hiyerarşisini izlersek belirteçlerin en temelde alçak ve yüksek belirteç olmak üzere iki gruba ayrıldığını görürüz. Buna göre yüksek belirteçler (ing. high adverbs) tümceyi ya da önermeyi niteleyen ve sözdizim ağacında eylemin çok daha üzerinde birleşen belirteçlerdir. Dolayısıyla, *falan* dilsel biriminin bu birimler gibi kullanılması onun yüksek bir belirteç olduğunu gösterecektir:

- (18) a. Ali [_{YB} muhtemelen] uyuyordu.
b. *Ali [_{YB} falan] uyuyordu.

YB kodlu yüksek belirteç *muhtemelen* (18a) tümcesinde önermenin tümünü niteleyip olasılık anlamı katarken aynı işlevle kullanılan *falan* dilsel birimi tümceyi bozmaktadır. Dolayısıyla, bu birimin yüksek belirteç olmadığını söylemek mümkündür.

Önermeleri niteleyen yüksek belirteçlerin yanısıra alçak belirteçler de (ing. low adverbs) eylemcil edimleri nitelemektedir. Sözdizimsel aşamalanmada eylem öbeği düzeyinde birleşen bu belirteçlerin üstlendiği görevi, *falan* dilsel biriminin üstlenebilmesi *falanın* bir alçak belirteç olduğunu gösterecektir:

- (19) a. Ali [_{AB} derin] uyuyordu.
b. *Ali [_{AB} falan] uyuyordu.

AB kodlu alçak belirteç *derin* (19a) tümcesinde eylemi durum açısından nitelemektedir. Aynı işlevde (19b)'de kullanılan *falan* dilsel birimi ise tümceyi bozduğundan bu birimin alçak bir belirteç olmadığı anlaşılır.

Şimdiye kadar ad, adıl, sıfat, belirteç ve eylem gibi sözlüksel ulamların dağılımsal özelliklerine göz atıp *falan* sözlüksel biriminin bunlara uygun davranıp davranmadığını inceledik. Şimdi bir başka ulam olan ilgeç sözlüksel ulamına göz atıp inceleme nesnesi olan bu birimin ilgeç

ulamına uygun olup olmadığını saptayalım. Örneğin *falan* bir ilgeç ise ilgeç öbeklerinde kurucu biçimde davranabilmesi beklenir:

- (20) a. [Sabaha karşı] köye vardık
b. [Sabaha falan] köye vardık
c. [Bu durumu] [yarına kadar] [çözmeliyim]
d. [Bu durumu] [yarına falan] [çözmeliyim]

Yukarıdaki örneklerden görülebileceği üzere en basit ifadeyle *falan* oluşturduğu öbeğe *yaklaşıklık* özelliği yükler. (20b-d) örneklerinde de görüldüğü üzere aslında *falan* Dil Derneği'nden alınan verilerle örtüşür biçimde bir ilgeç gibi davranmaktadır. Bu birimin bir öbek kurucusu olarak işlediğini anlamının en temel yollarından birisi, tümce bölütü (ing. sentence fragment) adı verilen sınamayı bu öbek üzerinde uygulamaktır. Bölütler bize birlikte duran bileşenlerin bilgisini sunar:

- (21) Öncül bağlam : Ali iki saate yakın bekledi.
Soru : Ali ne kadar bekledi?
A1 : Ali, [iki saat kadar] bekledi.
A2 : ___ [iki saat kadar] bekledi.
A3 : ___ [iki saat kadar] ___
A4 : * ___ [___ saat kadar] ___
A5 : * ___ [___ kadar] ___

(21)'deki öncül bağlam'a uygun sorulan soruda A4 ve A5 yanıtlarının bozukluğu *kadar* ilgecinin baş olduğu öbek içerisindeki birimlerin bir bütün olarak durduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bir bölütleme yapılacaksa bu öbek içerisinden parçalar değil A3 yanıtında görülen öbeğin kendisi bölütlenmelidir.

- (22) Öncül bağlam : Ali iki saat falan bekledi.
Soru : Ali ne kadar bekledi.
A1 : Ali, [iki saat falan] bekledi.
A2 : ___ [iki saat falan] bekledi.

- A3 : ___ [iki saat falan] ___
A4 : * ___ [___ saat falan] ___
A5 : * ___ [___ ___ falan] ___

(21) örneğindeki yanıtlarla örtüşecek biçimde, (22)'de sunulan öncül bağlama uygun sorulan soruya verilen yanıtlarda A4 ve A5 yanıtlarının bozuk olduğu görülmektedir. A4-A5 yanıtlarının bozukluğu A3'teki öbeklemenin bir bütün olduğunu sezdirir. *Falan* dilsel biriminin baş olarak görüldüğü bu yanıt (21)'de yer alan A3 yanıtına benzer bir görünüm sunduğundan sözdizimsel anlamda bu birimin bir ilgeç olduğundan söz edebiliriz.

Biçimbilimsel düzeyde ise *falan* dilsel biriminin ilgeçlerin yansıttığı özellikleri yansıtmadığını görürüz. Bunun nedeni, ilgeçlerin yanındaki tümleçlere yüklediği durum biçimlerinin hiçbirisini *falan* dilsel biriminin koşullamıyor oluşudur. Sözelimi, {-*DAn*} önce, {-(*y*)*A*} karşı vb. gibi ilgeçler yanlarındaki durum biçimlerinden de anlaşılacağı gibi sırasıyla çıkma/ayrılma ve yönelme durumlarını koşullamaktadır:

- (23) a. Sen-den önce eve gittim. (Çıkma/Ayrılma)
b. Deniz-e karşı bir evleri var. (Yönelme)

(23)'teki örneklerde görüldüğü üzere, bir ilgeç olarak önce biçimbilimsel açıdan çıkma/ayrılma durumunun kodlanmasını koşullarken (*bknz.* (23a)) karşı ilgeci ise yönelme durumunun kodlanmasını koşullamaktadır (*bknz.* (23b)). Buna karşın, ilgeç ulamı altında ele alınması beklenen *falan* dilsel biriminin aynı biçimbilimsel koşullamayı yapamıyor oluşu, bu birimin ilgeç olduğu konusundaki sözdizimsel tanıtlara gölge düşürmektedir:

- (24) a. Çayır-a falan koşuyor. (Yönelme)
b. Elma-yı falan yiyor. (Belirtme)
c. Otobüs-ten falan indi. (Çıkma/Ayrılma)
d. Otel-de falan kaldı. (Bulunma)

Yukarıdaki örneklerden gözlemlenebileceği üzere *falan* anlamsal açıdan tümceye *yaklaşıklık/ve benzeri* anlamı katarak ilgeç gibi davranırsa da biçimbilimsel açıdan durum

yüklemle özelliğinden yoksun oldukları görülür. Bununla beraber, *falan* dilsel birimini bir ilgeç olarak ele alırsak aşağıda da görebileceğimiz gibi belirli durumlarda başka bir ilgeç ile beraber kullanıldığı da görülmektedir:

- (25) a. [Çayıra karşı] falan koştular.
b. [Ali-ye göre] falan saçmamış.
c. [Mehmet-ten önce] falan görmedim.

Oysaki, işlevsel birimlerin birbirleri ile bütünleyici dağılım (ing. complementary distribution) içerisinde olduklarını düşünürsek iki ilgecin yan yana bulunamayacağı görülür:

- (26) a. *[Ali-ye göre için] Murat haksız.
b. *[Ali için göre] Murat haksız.

Sözdizimsel olarak aynı konumda yer alamayan iki başın getirdiği bu kısıtlılık aslında sözdizimsel olarak *falanın* çok net bir ayırım vermediğini gösterir. Sonuç olarak, *falan* dilsel birimi anlambilimsel açıdan ilgeç gibi davranıyor olsa da yapısal olarak Türkçedeki ilgeçlerin genel dağılım özelliklerini sergilemez.

İlgeç gibi bir başka işlevsel birim olan ve Türkçede geleneksel çalışmalarda bağlaç olarak adlandırılan bağlayıcılar iki eşdüzey ve eşulam birimi birbirlerine bağlarlar. Yukarıdaki birçok örnekte (1-2 vb.)kullandığımız *ve* dilsel birimi bağlayıcılara bir örnektir. *Falan* bir bağlayıcı ise örneğin iki ad öbeğini ya da iki tümceyi birbirine bağlayabilmesi gerekir:

- (27) a. Ali [ve] Mehmet bize geldi.
b. *Ali [falan] Mehmet bize geldi.
c. Ben köpek severim [ama] kedi sevmem.
d. *Ben köpek severim [falan] kedi sevmem.

(27b-d)'deki örneklerden de görülebileceği üzere, *falan* iki öbeği veya tümceyi birbirine bağlayamamaktadır. Bir bağlayıcının olması gereken konumda bulunduğu tümce dilbilgisidir dolayısıyla bir bağlayıcının dağılımsal özelliklerine sahip değildir.

İlgeç ve bağlayıcılar gibi Türkçedeki bir başka işlevsel ulam olan Tümleyiciler (ing. Complementizer) bir tümcecigi ana önermeye bağlamaktadır (Radford 1998, s.49). Tümleyicilere Türkçede örnek olarak *diye* sözcüğü gösterilebilir ve *falan* biriminin tümleyici olması durumunda *diye* gibi davranabilmesi gerekir. Ancak bu noktada da sözdizimsel açıdan bütünleyici dağılım tanıtı bu birimin bir tümleyici olmadığını net bir şekilde göstermektedir:

- (28) a. Ali [adam öldü **diye**] düşündü.
b. Ali [adam öldü **diye**] falan düşündü.
c. Ali [adam öldü **falan diye**] düşündü.

(28a-b-c) örneklerinde yer alan *falan* dilsel birimi eğer bir tümleyici olsaydı, *diye* tümleyicisiyle bütünleyici dağılım içerisinde olur ve tümcenin bozukluğuna yol açardı. Buna örnek olarak, (24)'te Farsçadan Türkçeye geçen bir tümleyici olarak iş gören *ki* kaynaşğının *diye* tümleyicisiyle bütünleyici dağılım içerisinde olduğunu görmekteyiz:

- (29) a. Ali düşünmüş [ki Ayşe Can'ı seviyor.]
b. Ali [Ayşe Can'ı seviyor diye] düşünmüş.
c. *Ali düşünmüş [ki Ayşe Can'ı seviyor diye]

(29)'daki örneklerden gözlemlenebileceği üzere *diye* ve *ki* bir arada kullanıldıklarında bütünleyici dağılıma uygun bir biçimde davranıp tümcenin dilbilgisidışı olmasına neden olur. Buradaki duruma göre, (28)'deki örneklerde *diye* ve *falan* birlikte kullanılabilirdiği ve tümce dilbilgisel olduğu için *falan* dilsel biriminin bir tümleyici olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Elimize geçen tabloda *falan* dilsel biriminin kimi sözlüksel ulamların dağılımsal özelliklerini net bir şekilde taşıdığı, kimilerini ise parçalı olarak sergilediği görülmektedir. Özetlersek *falan* dilsel birimi sözlüksel bir ulam olarak:

- *ad* olamaz çünkü biçimsözdizimsel açıdan durum eki, çoğul eki vb. gibi adlara özgü çekimsel sonekleri yüklenebilse de gönderimsel bir öge gibi davranıp sözdizimsel olarak bir öbeğin başı olarak görünemez,
- *adıl* olamaz çünkü sözdizimsel açıdan ne adılılların ne de göndergelerin genel dağılım özelliklerini sergiler,

- *eylem* olamaz çünkü ne anlamsal, ne biçimsel ne de sözdizimsel açıdan eylemlerin dağılım özelliklerini sergilemez,
- *sıfat* ve *belirteç*de olamaz çünkü *falan* dilsel biriminin biçimbilimsel ve sözdizimsel özellikleri bu iki ulamla örtüşmez,
- *ilgeç* olamaz çünkü anlamsal açıdan *yakınlık* gibi bir kavramsal içerik katsa da ne sözdizimsel ne de biçimbilimsel açıdan ilgeçlerin dağılım özelliklerini göstermez,
- *bağlaç* olamaz çünkü iki eşdüzey ulamı bağlayan bağlayıcıların bulunduğu konumda dilbilgisidişlik oluşturur,
- *tümleyici* de olamaz; çünkü, tümleyicilerle bütünleyici dağılıma takılmadan aynı dilsel ortam içerisinde yer alabilir.

Şimdi, tümce ve öbek sınırlı bu sınamaları bir kenara koyup derlem gibi daha büyük dilsel bağlamlarda bu birimin görünümüne bakalım.

2. Türkçe Ulusal Derlemi'nde Falan

Araştırma nesnesi olan *falan* dilsel biriminin yukarıda yapılan sınamalarının geçerliliğini sınamak ve olası yeni bulgulara ulaşmak için yukarıdaki gibi bağlamdan soyut bir sınamanın yanısıra derlem tabanlı bir inceleme yapılmalı ve *falan* biriminin nasıl kullanıldığı gözlemlenmelidir. Bu amaçla bu bölüm altında Türkçe Ulusal Derlemi içerisinde elde edilen bulgular ışığında *falan* dilsel biriminin görünümleri ele alınacaktır.

Derlem, kısaca büyük boyutlarda dilsel kesit metin derlemelerinin elektronik biçimlerde bilgisayar ortamında tutulması olarak tanımlanabilir (Tahiroğlu 2008). Dilbilimde derlem yöntemlerinin kullanılmaya uygun olmadığı çok az alan vardır ve birçok dilbilim alt alanında derlem yöntemleri giderek artan bir biçimde merkezleşmektedir (McEney ve Hardie 2011). *Falan* dilsel biriminin bağlam içi kullanımını incelemek için Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) kullanılmıştır. Türkçe Ulusal Derlemi'nin içeriği, %98'i 20 yıllık (1990-2009) bir zaman aralığında yayımlanmış olan yazılı metinlerden ve %2'si konuşma

veya sözlü verilerin yazıya aktarılmasından oluşmaktadır. British National Corpus (BNC) modeli temel alınarak TUD metinlerinin sözcük dağılımı, konu alanı, yayın yılı ve metin türüne bağlı olarak oranlanmıştır (Aksan vd 2012). Türkçe Ulusal Derlemi'nin şu an için tanıtım sürümüne erişim yapılabilmektedir.

Falan birimi sözünü ettiğimiz derlemde incelenirken kullanılabilirdiği her türlü durumu gözlemleyebilmek için inceleme nesnesi olan dilsel birimin içinde bulunduğu her türlü tümceye ayırım yapılmadan bakılmıştır. Aşağıda derlemden edinilen örnek kullanımlar görülebilir:

- (30) a. Beygirin nereden bulunup da binileceği *falan* düşünülüyor.
b....bir yer vardır. Fransız şarapları *falan* bulunur! diyor Rüştü.
c. ...belki ne bileyim arkadaş toplantılarında *falan* film seyretmek ...
d. Ferdi: Hayır Reyhan! Yangın *falan* yok, her zaman böyle olur,
e. Orta çağ karanlıklarına sürüklemek isteyenler, *falanın* düşmanları, *flanın* düşmanları...
f. “ben de tam yazı yazıyordum” *falan*, nafile! Doğrudur, aile terbiyesi
(Türkçe Ulusal Derlemi, 29.01.2018, 10.30)

Yukarıdaki (30a-b-d) örneklerinden görülebileceği üzere *falan* birimi ağırlıklı olarak (20-25) arasındaki örnekler gibi davranıp oluşturduğu öbeğe *yaklaşıklık/ve benzerleri* özelliği eklemektedir. Yani anlambilimsel olarak ilgeç olarak davranıp yapısal olarak Türkçedeki genel ilgeç özelliklerini sergilememektedir. Dolayısıyla, bu örneklerden görülebileceği üzere *falan* dilsel biriminin ilgeç olarak kullanıldığı çıkarımı yapılabilmektedir.

Yukarıdaki bir diğer örnek olan (30e)'deki örneğe bakacak olursak *falanın* geleneksel çalışmalarda adil olarak nitelendirilen sözcük türüne uygun olarak davranıyor gibi görünmektedir. Yine de bu birimin Bağlamanın A ve B ilkelerine uygun davranmadığını (10-14) arası örneklerde görebilir ve *falan* sözcüğünün sözü edilen örnekte bir adilsil veya gönderge olmadığını söyleyebiliriz. Bu durumda aşağıda yer alan (31)'deki örneklerden de görülebileceği gibi bu birim ile oluşan öbekler gönderimsel ögeye sahip olmayan ve bir adıl/ad olarak iş gören *falan* birimiyle oluşmuş ad öbekleridir:

- (31) a.[falan-ın düşmanları], [filan-ın düşmanları]
b.[Ali-nin düşmanları], [Ayşe-nin düşmanları]

Adcıl ve ad soylu iş gören *falan* dilsel biriminin üzerinde durum eki almış biçimli kullanımlarına ilişkin örneklere derlemde daha fazla rastlamak mümkündür:

- (32) *Falan* ve *filan*ın zenginliğine, makamına nazar ediyor: ...
(Türkçe Ulusal Derlemi, 29.01.2018, 10.32)

(30f)'de yer alan örneğe göz atarsak ise *falan*ın adcıl bir birim ya da ilgeç olarak kullanılmasının yanısıra daha çok bir tümleyici gibi iş gördüğü görülür. Dolayısıyla, bu örnekteki *falan*ın aktarım yapan bir tümleyici gibi iş gördüğünü söylemek mümkündür. Aşağıda yine derlemden alınmış benzer bir örnek bulunmaktadır:

- (33) “Çocuğun içi yanıyor, nazar değmiş” *falan* diye yorumlar yaparlardı.

Yine de (30f) ve (33) örneklerinde *falan* dilsel biriminin bağlam içinde başka birinin sözünü bir başkasına aktarırken alıntılanan tümcenin tam hatırlanamaması gibi durumlarda alıntılanan tümcenin sonuna *yaklaşıklık/ve benzeri* anlamı katmak için kullanıldığı savlanabilir. Bu durumda, bu birim yine bir ilgeç olarak ulamlanabilir.

Falan'ın (30c)'de yer alan kullanımına göz atarsak bu birim, bir adı niteler gibi görüldüğünden sıfat ulamı altında ulamlanabilir. *Falan*'ın buna benzer kullanımlarına yönelik başkaca sıfat benzeri kullanımlarına yine derlemden ulaşmak mümkündür:

- (34) *Falan* yerli, *filan* yerli, *falan* ülkeli, *filan* ülkeli ...

(Türkçe Ulusal Derlemi, 29.01.2018, 10.34)

Falan biriminin, (17)'deki örneğinin betimlemesine uygun bir biçimde (34)'teki örnekte kullanıldığını yani betimlediği ada belirsizlik özelliği eklediğini görmekteyiz.

3. Kaynaşık Ölçütleri Çerçevesinde *Falan*

Şu ana kadar sözdizimsel/biçimbilimsel tanıtılar ve derlemden elde edilen sonuçlara göz atıldığında *falan* dilsel biriminin ilgeç, sıfat ve adların belirli ulamsal özelliklerini sergilediğini gördük. Sözlükçede yer alan ve yukarıda özelliklerini betimlemeye çalıştığımız ana sözlüksel ulamların yanısıra dillerde parçacık (ing. particle) adı verilen sözlüksel birimler de bulunmaktadır. Zwicky (1985)'e göre, parçacıklar kendilerine özgü bir anlambilimsel özellik çerçevesi taşırlar. Ayrıca biçimbilimsel ve sözdizimsel dağılımları da kendi içerisinde yer aldıkları yapılanmaya göre değişkenlik gösterir. Bloomfield (1917) ve Longacre (1976)'nın çalışmalarında ilk olarak sözü geçen parçacık kavramı ana sözlüksel ulama girmeyen herhangi bir dilsel birimi karşılamak üzere kullanılmıştır. Parçacık kavramı ne sözcük olarak ne de ek olarak davrandığından, çağdaş çalışmalarda sözlüksel ulamların ve eklerin arasındaki arakesitte yer alan kaynaşıklar (ing. clitic) olarak belirlenmektedir.

Bu bölümde, Zwicky (1985)'in kaynaşıklara ilişkin belirlediği sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel ölçütler açısından *falan* dilsel biriminin davranışlarını ele alacağız. Öncelikle, bu ölçütleri tanıtır birer örnekle *falan* dilsel biriminin kaynaşık olup olmadığını bulmaya odaklanacağız.

3.1. Kaynaşıklara İlişkin Sesbilimsel Tanılar

Zwicky (1985), kaynaşıkların sesbilimsel anlamda ilk olarak birleşimli biçim (ing. sandhi) yapılanması oluşturduklarını belirtir. Bu anlamda, içsel ve dışsal olmak üzere iki ayrı tür birleşimli biçim bulunmaktadır. İçsel biçim, biçimbirimler arasındaki sınırları gösterir. Dışsal ise sözcükler arası sınırları belirler:

- (35) a. Ali-yle / Fatma-yla sinemaya gittik.
b. Ev falan ([Ev fAlAn]) / Araba falan ([ArAbafAlAn]) satın aldı.

(35a)'da yer alan ve alanyazında (Göksel ve Kerslake 2005; Kornfilt 1997; Lewis 1967) kaynaşık olarak ele alınan {-(y)lA} eşlik durumu belirticisi, içsel bir birleşimli biçim oluşturmuş ve iki biçimbirim arasındaki sınırı belirleyip ünlü uyumuna girerek sesbilimsel bir sözcük yapılandırmıştır. Buna karşın, (35b)'de ise *falan* kendisinden önce gelen

dilsel birimin sessel özelliklerinden etkilenmeksizin sesbilimsel bir öbek kurgulamıştır. Dolayısıyla, (35a)'daki içsel birleşimli birim, eşlik durum belirticisinin “{-(y)lA}” bir kaynaşık olduğunu sezdirir. Buna karşın, sesbilimsel bir öbek oluşturması nedeniyle *falan* bir kaynaşık değil bağımsız bir sözcük olarak davranmaktadır.

Zwicky'nin bu anlamda öne sürdüğü bir diğer tanı parçalı sesbilimden gelir. Buna göre, kaynaşıklar, sesbilimsel sözcük oluşturduklarından sözcük içerisindeki sesbilimsel örüntüyü de etkiler. Bu örüntüden en belirginini Türkçede ünlü/ünsüz uyumudur. Sözgelimi, {-(y)lA} eklendiği sözcüğün sesbilimsel çevresine ayak uydurarak uyuma girebilir:

- (36) a. bıçak-LA / ekmek-LE
b. bıçak falan / ekmek falan

(36a)'da yer alan kaynaşık, kendisinden beklendiği gibi bulunduğu sesbilimsel sözcük içinde ünlü uyumuna girmiştir. Ancak (36b)'deki örnekte yer alan *falan* dilsel birimi ise ünlü uyumundan etkilenmemiş ve bağımsız bir sözcük olarak davranmıştır. Bu da bu birimin kaynaşık olmadığını sezdirmektedir.

Bu sesbilimsel tanıların üzerine konabilecek bir diğer sağlama tanısı da parçalarüstü birimlerden gelmektedir. Kaynaşıklar, anlamsal bir içerik taşımaktan öte daha dilbilgisel işlev gördüklerinden işlevsel birimler olarak ele alınabilirler. Bu anlamda, dildeki sözlüksel ulamların içerisinde yer alan diğer işlevsel sözcükler gibi (örneğin ilgeçler) sözcüksel vurgu taşımazlar; öbek ya da tümce vurgusunu üzerine çekmezler. Büyük yazımla gösterilen seslemin vurgulu olduğunu varsayalım:

- (37) a. topRAK ile / *toprak İLE
b. *topRAK falan / toprak faLAN

(37a-b) bakımsızlığında yer alan *ile* sözlüksel birimi bir kaynaşık olarak üzerine vurgu alamaz. Buna karşın, işlevsel bir birim olarak üzerine vurgu almayan *ile* karşısında vurguyu üzerine çekebilen *falan* dilsel birimi ise kaynaşıktan ziyade bağımsız bir sözcük olarak davranmaktadır. Özetle Zwicky'nin sesbilimsel tanılarının her birinden olumsuz dönüt veren *falan* dilsel birimini kaynaşık olarak ele almak bu anlamda mümkün görünmez. Şimdi, biçimbilimsel tanıları çerçevesinde bu birimi el alıp değerlendirelim.

3.2. Kaynaşıklara İlişkin Biçimbilimsel Tanılar

Önceki bölümde gördük ki alanyazında kaynaşık olarak varsayılan $\{-(y)IA\}$ /İLE karşısında *falan* dilsel birimi sesbilimsel açıdan kaynaşık gibi davranmamaktadır. Zwicky, kaynaşıklara ilişkin biçimbilimsel tanılarını üç ana grup altında toplamıştır. Buna göre bu tanımlar bağımlılık, tıkama, dağılım adı altında incelenir.

Bağımlılık tanısı basitçe bir sözcüğün tek başına durabilmesi, başkaca sözlüksel birimlere bağlı kalmaksızın yalıt bir biçimde durabilmesi anlamına gelir. Zwicky, bu anlamda kendi başına yalıt bir biçimde bulunabilen sözcüklerin bağımsız sözcük olduğunu ancak bağımsız sözcüklere eklenmek ya da yapışmak zorunda olan birimlerin ise ya ek ya da kaynaşık olduğunu belirtmektedir. Bu tanıdaki en büyük risk, ek ve kaynaşık arasındaki farkın belirlenmemiş olmasıdır. Ancak *falan* sözcüğünün tek başına bir eklemleme sürecine girmeden tek başına durabiliyor olması bu sözlüksel birimin $\{-(y)IA\}$ kaynaşığından farklı olarak bağımsız bir sözcük olduğunu sezdirir. Dolayısıyla, bu sınamaya ve tanı açısından *falan* dilsel biriminin bir kaynaşık olduğunu söylemek çok da mümkün değildir.

Zwicky'nin tıkama adını verdiğini diğer tanı ise kaynaşıkların kendisinden sonra eklemlemeye izin vermeyişinden kaynaklanır. Sözelimi, yapım biçimbirimlerinin eklenmesini engelleyen bir ekleme sürecinin çekimsel bir biçimbirimden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Benzer biçimde kimi çekim ekleri, kendisinden belirli eklemelerin önünü tıkar. Sözelimi, *ile* durum ekleri ve sayı ekini engeller:

- (38) a. bıçak ile-*(1er)-*(den)
b. falan-(1ar)-dan

(38a)'da kaynaşık olarak eklenmiş $\{-(y)IA\}$ sayı ve çıkma durumunun eklenmesini engellemiştir. Buna karşın (38b)'deki görünümde hem sayı hem de durum ekinin eklenmesi *falanın* kaynaşık olmadığını sezdirmektedir.

Son olarak dağılım tanısı ise örneğin soneklerin seçim kısıtları karşısında kaynaşıkların özgürlüğüne dayanan bir sınamadır. Belirli çekim/yapım biçimbirimleri belirli sözlüksel ulamları hedefler ve başkaca birimlere eklenemezler. Kaynaşıklar da bu anlamda belirli ulamları ya da öbekleri hedefler. Sözelimi, $\{-(y)IA\}$ ad ve sıfat ulamı dışında başkaca ulamlara eklenemez. Buna karşın *falan* ulam seçmeksizin her ulama eklenebilir:

- (39) Ali-yle/kırmızı-yla mavi renk/*gidiyordu-yla/*bana göre-yle...
a. Ali kırmızı arabayı dikkatsizce kullandı.
b. Ali (falan) kırmızı (falan) arabayı (falan) dikkatsizce (falan) kullandı (falan).

(39)'daki görünüm, {-(y)lA} kaynaşığının yalnızca belirli ulamlara eklenebildiğini göstermektedir. Buna karşın *falan* dilsel biriminin ayraçla gösterilmiş her konuma yerleşebilmesi, bu sözlüksel birimin ulam seçmeksizin her sözlüksel birime eklenebildiğini göstermektedir. Bu da bu birimin kaynaşıktan öte bağımsız bir sözcük gibi davrandığını göstermektedir.

Özetle biçimbilimsel tanılar göz önünde bulundurulduğunda *falan* dilsel biriminin kaynaşık olarak iş göremediği görülür. Sessel açıdan da olumsuz bir sonuç vermesi, bu birimin kaynaşık olamayacağı öngörüsünü kuvvetlendirmiştir. Şimdi son tanı kümesi sözdizimsel ölçütler açısından *falanı* ele alıp bu birimin kaynaşık olup olmadığı sorusuna bir yanıt verelim.

3.3. Kaynaşıklara İlişkin Sözdizimsel Tanılar

Bir sözcük sözdizimsel bir kurucu olarak iş görebilir dolayısıyla da sözdizimsel süreçlere girebilir. Kaynaşıklar ise sözcüklerin yalnızca bir parçası olduklarından sözdizimsel süreçlerden yalnızca etkilenebilirler. Zwicky, bu uslamlamadan yola çıkarak [sözcük+sözcük] ve [sözcük+kaynaşık] karmaşıkları arasında ayırım yapabilecek tanılardan söz eder. Bu tanılar silme ve taşıma tanılarıdır.

Silme tanısı, belirli sözcüklerin belirli koşullar altında silinebileceğinden söz eder. Buna göre [X+Y] bileşiminden oluşan bir öbekte X ya da Y özdeşlik altında silinebiliyorsa bu durumda X ve Y sözcüktür. Dolayısıyla, [sözcük+kaynaşık] bileşiminden oluşan bir öbekte kaynaşık özdeşlik altında silinemez. Bunun nedeni, kaynaşığın sözcüğe tutunmuş bir birim olarak öbeğin tamamının silinmesine yol açmasıdır:

- (41) A : bıçak-la pastayı mı kestini?
B1: Evet, (~~bıçak-la~~) pastayı kestim.

B2: *Evet, (bıçak) ile pastayı kestim.

B3: *Evet, bıçak(ile) pastayı kestim.

(41)'de görülen durum, [sözcük+kaynaşık] karmaşığını oluşturan birimin bütününün silinebilmesidir. Bu karmaşığı oluşturan birimlerin herhangi birinin silinmesi bozukluğa yol açmaktadır. Dolayısıyla, bu da {-(y)lA}'nın bu anlamda bir kaynaşık olduğunu göstermektedir. Şimdi aynı durumu [sözcük+sözcük] karmaşığı üzerinde bu sınamayı deneyelim:

(42) A : Ali [sarı araba] mı satın aldı?

B1: Hayır, [kırmızı ____] satın aldı.

B2: Hayır, [____ traktör] satın aldı.

(42)'de yer alan örneklerden anlaşılan, [sözcük+sözcük] karmaşığında her iki sözcüğün de belirli koşullar altında silinebilmesi durumudur. B1 ve B2 yanıtlarına bakıldığında birinci sözcük de, ikinci sözcük de silinebilmektedir. Dolayısıyla, Zwicky'nin bu tanısına göre köşeli ayrıçla belirlenen öbekte yer alan her iki dilsel birim de kaynaşık değil birer sözcüktür. *Falan* dilsel birimi ise bu anlamda, daha sınırlı bir görünüm sergiler:

(43) A: Ali [kitap falan] mı okuyor?

B: Evet, [kitap ____] okuyor.

(41)'de yer alan örneklerdekinin aksine (43)'te yer alan *falan* dilsel biriminin tekçil olarak silinebilmesi bu birimin kaynaşık olmadığını gösteren deneysel kanıtlardan birisidir.

Zwicky'nin ikinci tanısı, taşıma tanısıdır. Zwicky'e göre [sözcük+sözcük] karmaşığında biri olmadan diğer sözcüğün taşınması durumunda, her iki dilsel birimin de sözcük olduğundan söz edilebilir. [sözcük+kaynaşık] karmaşığında ise bu durumda tam tersi söz konusudur. Yani karmaşıktan herhangi bir kurucunun çıkarılıp taşınması mümkün değildir:

(44) a. Ali sinemaya [Ayşe ile] gitti.

b. *Ali sinemaya [____ ile] gitti Ayşe.

c. Ali sinemaya ____ gitti Ayşe ile.

Kaynaşık olarak ele alınan *ile* kendisiyle beraber öbek oluşturan *Ayşe* dilsel birimiyle beraber [sözcük+kaynaşık] karmaşığı oluşturur. Dolayısıyla, Zwicky'e göre bu karmaşık içerisinden herhangi bir birim dışarı çıkarılamaz. Çıkarılması, (44b)'de görülebileceği üzere bozukluğa yol açar. Bu noktada, *falan* dilsel birimi de buna benzer bir görünüm sergilemektedir:

- (45) a. Ali dün [sinemaya *falan*] gitti.
b. *Ali dün [___ *falan*] gitti sinemaya.
c. Ali dün ___ gitti [sinemaya *falan*]

Bu bağlamda, (44) ve (45) arasındaki dağılımın aynı olduğu görülmektedir. Bu dağılımın aynı olması kaynaşık olan *ile* ve *falan* dilsel birimi arasındaki benzerliğe işaret eder. Bu anlamda, *falan* dilsel biriminin bir kaynaşık gibi davrandığını söylemek mümkündür.

Özetle tanıların bütününe göz atıldığında, *falan* dilsel biriminin kaynaşık olmadığı görülür. Tüm sözlüksel ulamların ve kaynaşıkların bize sunduğu tanımlara ilişkin şu ana kadar varılan sonuç, *falan* dilsel biriminin ad, sıfat ve ilgeçlerin belirli özelliklerini taşıdığı yönündedir. Son olarak, bu sözlüksel birimlerin dışında, *konum tutucu* adı verilen işlevsel birimlerin özelliklerine, dağılımlarına ve *falan* dilsel biriminin bu açıdan görünümüne göz atalım.

4. Konum Tutucular Çerçevesinde *Falan*

Konum tutucu kavramı, adilsil ve adilsil özellikli diğer tüm sözlüksel birimlerin yerine kullanılabilecek olan genel bir kavramdır (Hashemi ve Sanatifar 2011). Radford (2004, s. 472), kendi başına belirli bir anlamsal içerik taşımayan ve anlamını bir öncül aracılığıyla kazanan her sözcüğün bir konum tutucu olduğunu belirtmektedir. Konum tutucular genellikle adıl, ilgeçsil, eylemcil ya da sıfatçıl özellik taşıyabilir:

- (46) a. **Ali** eve girdi. Mehmet, **o**-na neden geç kaldığını sordu.
b. Ali kedisini **dolabın içinde** buldu. **Orada** ne yaptığını merak etti.
c. Ali **üşüdü**; Ayşe de **öyle**.
d. Ali **yorgun** görünüyor. Hatta, Ayşe de **öyle** görünüyor.

(46a) tümcesinde en bilinen adıyla bir adilsil bulunmaktadır. Bu adilsil, anlamsal gönderimini öncülü *Ali* aracılığıyla kazanmıştır. (46b)'de ise Göksel ve Kerslake (2005)'i izlersek uyum taşıyan bir ilgecin baş olduğu bir ilgeç öbeği bulunmaktadır: *dolabın içinde*. Konum tutucu *orada* ise bu ilgeç öbeğinin konumunu tutup anlamsal gönderimini bu öncül aracılığıyla almıştır. (46c)'de ise konum tutucu *öyle, üşüdü* eylemi aracılığıyla; (46d)'de ise *yorgun* sıfatı aracılığıyla anlamsal içerik kazanmıştır.

Bu anlamda konum tutucuların en temel özellikleri anlamsal içeriklerini yerini tuttıkları öncülü aracılığıyla kazandıklarını söyleyebiliriz. *Falan* dilsel biriminin de eğer bir konum tutucuysa bu anlamsal ölçüte uyması gerekir. Şu ana kadar *falanın* adıl, ilgeçsil ve sıfat benzeri kimi özellikleri taşıdığını belirtmiştik. Şimdi, bu tümceleri sırasıyla yeniden ele alalım:

(47) Ali [*falan-ı uyurken*] gördüm dedi.

Anımsanacağı üzere, konum tutucular adıl özellik taşıyabilmekteydi. (47)'de yer alan *falan* dilsel biriminin üzerine belirtme durum ekini almış olması ve sözdizimsel olarak içtümcenin özne konumunda bulunması bu birimin adıl özellik sergilediğini göstermektedir. Ancak dikkat edilirse bu tümcede yer alan *falan* dilsel birimi aslında öncül bağlamda yer alan bir varlığa gönderimde bulunmaktadır. Bu tümceyi şöyle küçük bir bağlam içine yerleştirirsek *falan* dilsel biriminin gönderimini önvarsayımsal bir bilgidен aldığı görülebilir:

(48) Bilinen Durum

Ali o gün hiç uyumadığını söyleyen eski bir dostunu uyurken gördü. Eski dostunun adı ise Mehmet'ti. Ancak, Ayşe, bu durumu Can'a aktarırken, Mehmet'n adını hatırlamayıp şu tümceyi kurmuştur:
"Ali falanı uyurken gördüm dedi."

Önvarsayımsal anlamda *falanın* gönderiminin öncül bağlamda yer alan *Mehmet* olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda, *falan* dilsel biriminin adıl bir birimin yerini tutan bir konum tutucu olduğunu söylemek mümkündür.

Adıl özelliklerinin yanısıra *falan* dilsel biriminin adilsil özellikler sergilediğinden söz etmiştik. (14)'te yer verdiğimiz örneğe geri dönerek bu durumu anımsayalım:

(49) Ali [$Ayşe$, $falan_{i/j/k}$ -dan nefret ediyor diye] düşünüyor.

Dizineden anımsanacağı üzere *falan* dilsel birimi bu bağlamda, tümcedeki öncüller olan ne *Ali* ne de *Ayşe* ile gönderim ilişkisine girebilmektedir. Ancak *k* dizini bu birimin bu tümcedeki öncüller dışında birine gönderimde bulunduğunu anlatır. Benzer biçimde, bu tümceyi önvarsayım taşıyan küçük bir bağlam içine yerleştirip gönderim ilişkilerine göz atalım:

(50) Bilinen Durum:

Ayşe'nin Mehmet adlı bir tanıdığı bulunur. Ali ise Ayşe'nin Mehmet'ten nefret ettiğini düşünür. Ancak, durum böyle değildir. Bu durumu bilen ve arkadaşına aktaran Can ise Mehmet'in adını anımsayamadığından şu tümceyi kurar:
“Ali Ayşe falandan nefret ediyor diye düşünüyor.”

Tümce içindeki bir öncüle gönderimde bulunmasa da aslında tümce dışında bir gönderime (yani *Mehmet*) sahip olan *falan* bu anlamda tam olarak bir konum tutucu gibi iş görmektedir.

Bu iki ulamsal özelliğın yanı sıra *falan* dilsel biriminin tümcede yer alan ve kendisine yandaş sözlüksel ulama *yakınlık* anlamı katarak ilgeç gibi davrandığından söz etmiştik. Şu örneğe göz atalım:

(51) Ali iki saat falan beklemiş.

Bu tümcede yer alan *falan* dilsel birimi, *Ali'nin* iki saate yakın bekleme işini sürdürdüğünü gösteren bir ilgeç gibi davranmaktadır. Ancak yine küçük bağlam içerisinde ele alındığında görülecektir ki bu dilsel birim aslında *yakınlık* anlamı kattığı kadar kendisine yandaş sözcüğün anlamsal içeriğine ek başkaca ayrıntıların yerini tutan bir konum tutucudur:

(52) Bilinen Durum

Ali, Ayşe'yle saat üçte buluşacaktı. Ancak, saat beşi çeyrek geçiyordu ve Ayşe ancak gelebilmişti. Bu durumu bilen ve Ali'nin arkadaşısı olan Can, olayı Mehmet'e anlatırken şu tümceyi kurar:
“Ali iki saat falan beklemiş.”

(52)'de yer alan tümcede kalınlı belirlenmiş öbekte yer alan ayrıntılı bilgi yuvarlanarak *falan* dilsel birimi ile gizlenmiştir. Yani *falan* dilsel birimi, bu öbekte yer alan ve konuşucunun ayrıntı olarak gördüğü iki saat on beş dakikalık bekleme süresinin on beş dakikasının yerini tutar. Bu anlamda bir ilgeç gibi davranırsa da aslında yine konum tutucu olarak iş görmektedir. Bundan ötürü de (24)'te yer alan ve aşağıda yinelediğimiz örneklerde yer alan durum eklerini yanlarındaki adlara yüklemekten yoksundurlar:

- (53) a. Çayır-a falan koşuyor. (Yönelme)
b. Elma-yı falan yiyor. (Belirtme)
c. Otobüs-ten falan indi. (Çıkma/Ayrılma)
d. Otel-de falan kaldı. (Bulunma)

İlgeçlerin yanlarında yer alan adlara durum yüklediklerini göz önünde bulundurduğumuzda (53)'teki örneklerde yer alan *falan* dilsel biriminin yanında yer alan adlara belirli bir durum eki yükleyemediğini görürüz. Bunun nedeni, bu birimin aslında bir ilgeç değil bir konum tutucu olmasıdır.

Son olarak, *falan* dilsel biriminin Dil Derneğinden alıntılanmış örnekleminde bir sıfat olarak iş gördüğü örneklere göz atalım. Anımsanacağı üzere dağılımsal olarak bir sıfat gibi davranırsa da bir sıfat gibi adları niteleyen örnekler bulunmaktaydı:

- (54) Ali falan tarihte, falan kadınla görüşmüş.

Falan dilsel birimi (54) örneğinde *tarih* ve *kadın* adlarından önce gelip bu adları niteler. Niteleme işlevli olduğundan bu birimin bu anlamda sıfat olarak davrandığı sezilir. Ancak yine bu noktada da *falan* aslında öncül bağlamda göz ardı edilen bir sıfatın yerini tutan konum tutucudur:

- (55) Bilinen Durum:
Ali çok eski bir tarihte, çok güzel bir kadınla görüşmüş.
“Ali falan tarihte, falan kadınla görüşmüş.”

(55)'te bilinen durum içerisinde yer alan [çok eski] ve [çok güzel] sıfat öbekleri *falan* dilsel birimi ile değiştirilmiştir. Bu anlamda, *falan* dilsel biriminin sıfatın yerini ve konumunu tutan bir konum tutucu olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada *falan* dilsel biriminin dağılımsal ve ulamsal özellikleri üzerinde durup bu birimin biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklerini belirlemeye çalıştık. Bu bağlamda, biçimbilimsel ve sözdizimsel anlamda, *falan* dilsel biriminin ad, sıfat ve ilgeçlerin belirli ölçüde özelliklerini sergilediğini gördük. Sözlüksel ulamların dışında bir kaynaşık da olması muhtemel bu birimi kaynaşıkların dağılımsal özellikleri çerçevesinde ele alıp bu birimin bir kaynaşık olamayacağını da gösterdik. Son olarak Radford (1997 ve 2004)'ün belirlediği biçimde *falan* dilsel biriminin bir konum tutucu olma olasılığı üzerinde durduk. Bu anlamda yürüttüğümüz sınamalar bu birimin Türkçede yer alan *öyle*, *orada* vb. gibi diğer yer tutucularla eş dağılımsal özellikler sergilediğini gördük. Sonuç olarak *falan* dilsel biriminin ad, adılısıl, sıfat ve ilgeçlerin yerini tutan bir konum tutucu olduğu belirtilebilir.

Bu çalışmanın vardığı sonuçlar, Türk Dil Kurumu Türkçe Güncel Sözlük'te madde başı olarak tanımlanan *falan* sözlüksel biriminin tanımıyla ilgili de birkaç güncellenmenin yapılması gerekliliğiyle ilgili sezdirimde bulunur. Aşağıda TDK Türkçe Güncel Sözlük'ten alınmış şu tanımlamalara göz atalım:

(56) a. *zamir*

Söylenmesi istenmeyen veya gerekli görülmeyen bir özel adın yerini tutan kelime, *filan*.

“Bana “*falan* geldi, *falan* gitti” diye anlatmaya başladı.”

b. *isim*

Cümlede belirtilen nesne veya nesnelere sonra gelerek “ve benzerleri” anlamında kullanılan bir söz.

“Hiç heyecan *falan* göstermiyor.” - Ö. Seyfettin

c. *sıfat*

Tarih, yer, kişi vb.nin önüne gelerek tekrarlanmak istenmeyen sözlerin yerine kullanılan kelime.

“Falan tarihte, falan yerde, falan kişi ile gezerken sizi gördüm”
(http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ad0984668e9f3.91387720, erişim tarihi 13.04.2018)

Geneli itibariyle bakıldığında, çalışmanın ön gözlemleri ile TDK'nın sunduğu tanımlamaların örtüştüğü görülür. Çalışmada ele alınan ve dağılımsal açıdan sınanan *falan* dilsel biriminin ad, adılısıl, sıfat ve ilgeç özellikleri sergilediğinden söz etmiştik. TDK'nın tanımlarına bakıldığında, aslında ilgeç tanımı dışında tüm tanımların bu başlık altında ele alındığı görülür. Ancak çalışma sonucunda elde edilen bulgular, *falan* sözcüğünün bir konum tutucu olduğunu ve bu konum tutucunun ad, adılısıl, sıfat ve ilgeçlerin yerine geçebildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, bu sözcüğün yanında yer alan TDK Türkçe Güncel Sözlük tanımlamalarının bu anlamda yeniden alınması; bu birimin aslında bir konum tutucu olduğu ve bir konum tutucu olarak ad, adılısıl, sıfat ve ilgeçlerin yerini tutabildiği bilgisinin bu ortama aktarılması gerekir.

Gelecek çalışmalarda, *falan* dilsel biriminin sözdizimsel anlamda yerine geçtiği öbeklerin tuttuğu konumlar ele alınabilir. Bu anlamda bu yerine geçme işleminin bir *eksiltme* (ing. ellipsis) olup olmadığı tartışılabilir.

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., ... ve Kurtoğlu, Ö. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). *LREC'de* (pp. 3223-3227).
- Bloomfield, L. (1917). *Tagalog Texts with Grammatical Analysis: List of formations and glossary* (Vol. 3, No. 2-4). University of Illinois.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers* (Vol. 13). MIT press.
- Cinque, G. (1999). *Adverbs and functional heads: A cross-linguistic perspective*. Oxford University Press on Demand.
- Falan. 2018. Dil Derneği Sözlüğü'nde. <http://www.dilderneği.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>den 25 Ocak 2018 tarihinde alındı.
- Falan. 2018. Nişanyan Sözlük'te. <http://www.nisanyansozluk.com/?k=falan>'dan 19 Mart 2018 tarihinde alındı.

- Falan. 2018. TürkDil Kurumu'nda. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.Sad0984668e9f3.91387720'dan 13 Nisan 2018 tarihinde alındı.
- Göksel, A., ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish. Descriptive Grammars. London and New York*.
- Lewis, G. L. 1967. *Turkish Grammar*.
- Longacre, R. E. (1976). *An anatomy of speech notions* (No. 3). Lisse: Peter de Ridder Press.
- McEnery, T., ve Hardie, A. (2011). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Radford, A. (1997). *Syntactic theory and the structure of English: A minimalist approach*. Cambridge University Press.
- Radford, A. (1998). *Syntax: A minimalist introduction*.
- Radford, A. (2004). *Minimalist syntax: Exploring the structure of English*. Cambridge University Press.
- Sanatifar, M., ve Hashemi, M. R. (2011). A Contrastive Study of “Pro-form” Substitutions in English and Persian. *The Iranian EFL Journal*, 164.
- Tahiroğlu, B. T. (2008). Derlem Dilbilimi ve Güncel Gelişmeler. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı*, 20-25.
- Türkçe Ulusal Derlemi. (2018). Falan. <http://www.tudweb.org/resultsA.php>'den alındı.
- Zwicky, A. M. (1985). Clitics and particles. *Language*, 283-305.

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Başarı Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Achievement Scale of Reading Comprehension: Validity and Reliability Study

İbrahim Halil Yurdakal** - Fatma Susar Kırmızı***

Öz

Bu çalışmada okuma başarısını ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası 26 sorudan oluşan taslak ölçek 125 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ön pilot sonrası düzenlemeler yapılarak 2 soru ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemede iki yarı ve Alpha güvenirlilik analizleri; geçerliliğini test etmek için ise madde analizleri yapılmıştır. Yapılan istatistik analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,87; Spearman-Brown katsayısı 0.85; Guttman Split Half katsayısı ise 0.85 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Tukey Nonadditivity değeri

Abstract

In this study, it was aimed to develop a scale for measuring reading success. In this context, obtained expertise from 4 lecturer and 3 teachers to determining the scope validity of the scale. After the expert opinions, the draft scale which consisting of 26 questions was applied to 125 fourth grade students. After pre-pilot training, 2 questions were removed from the scale. Two half and Alpha Cronbach reliability analyzes were carried out to determine the reliability of the scale and in order to test the validity, item analyzes were carried out. As a result of the statistical analysis, Cronbach Alpha value was found as 0.87; Spearman-Brown coefficient was 0.85 and The Guttman Split Half coefficient is 0.85. In this context, it can be said that the reliability of scale is sufficient enough. The Tukey Nonadditivity value is p

* Bu araştırma birinci yazarın “Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuduğunu Anlamaya, Yaratıcı Okuma Algısına, Okumaya Yönelik Tutuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışma 8-11 Mayıs 2017 tarihlerinde Kıbrıs/Lefkoşe’de düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD.

*** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD.

$p=0.66$ 'dır. Bu açıdan test içerdikleri seçenekler ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir. Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p<0.001$). Bu kapsamda testin "okuma becerisini değerlendirme" fenomenini ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca test homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir test olarak kabul edilebilir. Ayrıca testte bulunan iki madde, madde gücünden, bir madde madde güvenilirliğinden, iki madde ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup ölçek son hali ile 20 sorudan oluşmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ölçek Geliştirme, Okuma Becerisi, Güvenirlilik, Geçerlik.

= 0.66. In this respect, the test is a collectable measure of the likert type in terms of options and scoring. Hotelling T value is significant ($p<0.001$). In this context, it can be said that the test is effective in measuring the "assessment of reading ability" phenomenon. In addition, the test can be regarded as a strong and specific test consisting of homogeneous questions. After item discrimination analysis 2 items and 2 items after item difficulty analysis were subtracted. After substance reliability 1 item subtracted and the final scale consisted of 20 questions.

Keywords: Scale Development, Reading Skills, Validity, Reliability.

Giriş

Akademik başarı bireyin hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Bireyin iş hayatına atılmasında ve kendini geliştirmesinde akademik başarının önemi büyüktür. Akademik başarının olmazsa olmaz koşullarından birisi Türkçeyi etkili bir şekilde kullanmaktır. Bu kapsamda Türkçe dersleri özellikle akademik başarının temellerinin atıldığı ilkököl 1. ve 2. sınıf kademelerinde büyük önem arz etmektedir. Türkçe dersi temelde dört alandan oluşmaktadır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (MEB Türkçe 1-8 Sınıflar Öğretim Programında dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim adı altında birleştirilmiştir). İlkokul 1. sınıfa başlayan bir öğrencinin konuşma ve dinleme becerileri belirli bir düzeye ulaşmıştır. Bu kapsamda ilkököl ilk kademedeki kazandırılması gereken temel beceriler okuma ve yazmadır. Buradan dinleme ve konuşmanın önemsiz olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Aksine iletişimde en temel unsurlar dinleme ve konuşmadır. Ancak öğrenciler ilkökula başladığında kendilerini ifade edecek kadar konuşma ve söylenen meramları anlayacak kadar dinleme becerisini kazanmışlardır. Okumanın yazma becerisi için bir ön koşul olması önemini daha da artırmaktadır.

Alan yazında okuma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Tarihsel sıralamaya göre tanımları ve tanımlarda dikkat çeken değişimleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Stauffer (1969, 5) okumanın temel özelliklerini ortaya koyarak okuma tanımında yer alması gereken maddeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okuma karmaşık bir süreçtir.
- Okuma basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma işaret harf ya da sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır (Karatay, 2014, 9).

Stauffer'ın tanımına bakıldığında okumayı daha çok davranışçı görüşü temele alarak açıkladığı görülmektedir. Özellikle kelimeyi seslendirme kabiliyeti olarak gördüğü okuma becerisinin bir bakıma davranışa dökülen boyutu vurgulanması ve sessiz okuma türünü dikkate almaması tanımın temel olarak davranışçı felsefe bağlamında oluştuğunu göstermektedir. Okuma bir yazının harflerini ve sözcüklerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş,

1978, 60).Özdemir (1983, 12) ‘e göre okuma, “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Göğüş ve Özdemir’in tanımlarına baktığımızda okumayı kavramsallaştırırken daha çok “yazılı metni” temele aldıkları görülmektedir. Oysaki günümüz okuma süreçlerinde bir becerinin okuma olması için bir metnin olma zorunluluğu bulunmamaktadır. Bir sembol, bir resim veya bir simge dahi göz ile algılanıp zihinsel süreçlerden geçirilerek okuma süreci yapılabilmektedir. Okuma basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak ya da anlam çıkarmaktır (Binbaşıoğlu, 1987, 124). “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama sürecidir” (Oğuzkan, 1987, 37). Yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Haris ve Sipay, 1990,. 10).Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir (Dökmen 1994, 15).Okuma sadece yazı, sembol veya simgelerin göz ile görülmesi ve seslendirilmesi süreci olmayıp, olgunun zihinsel boyutlarını da dikkate alarak düşünce oluşturma sürecidir. Bu kapsamda Dökmen’in tanımı günümüz okuma tanımına daha yakın görülmektedir. Yazılı işaretleri anlamlandırma amacıyla zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyettir (Kantemir, 1995, 22). Basılı ya da yazılı metinlerin duyu organları vasıtası ile algılanıp anlamlandırıp yorumlama süreci (Gürses, 1996, 101). Yazıyı, sözcükleri, cümleleri ve öteki öğeleri görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).Demirel (1999, 59) okumayı bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir olarak tanımlamıştır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi okuma sadece yazılı metinleri kapsamamaktadır. Bir sembol bir simge hatta bir resim dahi okuma sürecine tabi edilebilmektedir. Bu kapsamda Demirel’in tanımında yer alan “yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” cümlesi okumanın tanımında olması gereken bir ögedir.

Okuma, yazılı olarak karsımıza çıkan işaretleri, sözdizimsel yapıya göre sıralanmış sembolleri, simgeleri göz, duyu ve konuşma organlarının yardımıyla seslendirme olayıdır (Kuzu, 1999, 8).

Okuma kelimeleri tanım, ayırt etme, algılama, kavrama ve anlama eylemidir (Karakuş, 2002, 77). Tanıma bakıldığında okumanın karmaşık ve birçok boyuttan oluşan bir süreç olduğu görülmektedir. Okuma göz ile algılanan öğelerin tanımlanması, uygun anlamlandırmaların ayırt edilmesi ve olgunun kavranması gibi süreçleri içermektedir.

Sever (2004, 13)'e göre okuma bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Akyol'a (2007, 15) göre okuma "okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-verişidir". Okuma bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Calp, 2007, 89). Okuma yazı karakterleri ya da sembollerden oluşan yazılı bir metni anlama sürecidir (Cobb, 2007). Kavram gelişimiyle birlikte zihin gelişimine en çok katkıyı sağlayan dil becerisidir (Güneş, 2007, 117). Bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam belirtmesini gerçekleştiren etkileşim sürecidir (Kayalan, 2007, 8). Kayalan'ın tanımına bakıldığında her okumanın aslında bir yaratım süreci olabileceği izlenimini verdiği görülmektedir. Okuyucu okuduğu metinleri ön bilgileri ile karşılaştırıp kendine özgü bir anlam çıkarmaktadır. Bu kapsamda aslında her okuma sürecinde bir yaratıcılık daha açık bir ifade ile yaratıcı okuma olabileceği göz önüne alınmalıdır. Okuma insanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisidir (Özbay, 2009, 1). Bireyin kâğıt üzerindeki bir takım imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler, dizilerinden anlam çıkarabilme, kendi demek istediklerini de o imler aracılığıyla kâğıt üzerine dökebilme becerisidir (Temizkan, 2009, 2). Başlangıçta sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir (Balcı, 2013, 4). Ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir (Güneş, 2013, 128). Duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma sürecidir (Yılmaz, 2014, 78).

Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyetidir. Bu sebeple insanın gelişiminde büyük bir önemi vardır (Özbay, 2009, 29). Türkiye'de okuduğunu anlama becerisinin tam olarak gelişmemesine bağlı olarak öğrenciler etkili okuma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durumda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programlarına ya da okul içi ve okul dışı okuma etkinliklerine yön vermek ancak bu beceriyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörleri anlamaya yönelik ayrıntılı araştırmaların yapılmasıyla olanaklıdır (Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011, 133).

Okumak birey için yaşamsal bir beceridir. Bireylerin bu becerisi yeterli düzeyde gelişmeden, onların toplumda meydana gelen olaylara anlam verebilmesi, ilişkilendirebilmesi, olaylar üzerinde düşünüp, sorgulaması ve bir çözüm üretebilmesi çok zordur (Kutlu, 2004).

Günümüz bilgi çağında ihtiyaç duyulan bilginin edinilmesinde büyük önem arz eden okuma becerisi ilkokul yıllarında etkin bir şekilde kazanılması gereken bir beceri türüdür. İlkokulda yeterli düzeyde derin okuma becerisi kazanamamış bireylerin ileriki süreçlerde yüzeysel okuma yaparak okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Biggs (1999, 58) birçok öğrencinin özellikle üniversite öğrencilerinin eğitim-öğretim hayatında yüzeysel okuma yaptığını belirtmektedir. Hernandez (2011) araştırmasında üniversiteden mezun olamayan bireylerin %4'ünü yüksek düzeyde okuma becerisine sahip olan öğrenciler, %16'sını ise yetersiz düzeyde okuma becerisine sahip öğrencilerin oluşturduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda etkili bir okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin dört kat daha başarısızlık yaşadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Çiftçi (2007) araştırmasında iyi okuma becerisine sahip öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Bireyin, örgün veya yaygın eğitim süreci içerisinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Ana dilinde konuşma ve dinleme becerileri, büyük ölçüde, okul dışında da öğrenilebilir. Hatta bu becerilerin kazanılmasında, özellikle çocuğun 2-10 yaşları arasında içinde yaşadığı çevrenin daha etkin bir rol üstlendiği söylenebilir. Ancak okuma ve yazma ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde, örgün eğitimin katkısı çok daha fazladır. Bu yüzden, öğretme-öğrenme sürecinde, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Şengül ve Yalçın, 2004). Bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncelleştirmenin yollarından birisi ve belki en önemlisi okumaktır (Karatay, 2014, 1). Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur okur haline getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında “yetişecek bireyler Türkçeyi doğru olarak okur, yazar ve konuşur” ibaresi yer almaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, 82). Loop (2017) okumanın okulda başarılı olmada ve iş hayatında ideal meslek edinmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır.

Davis'e (2016) göre okumanın önemini şöyle sıralayabiliriz:

1. Günümüz toplumunda işlevselliğin temel ölçütlerinden birisi de okuma becerisine sahip olmaktır. Birçok yetişkin bir ilaç şişesi üzerindeki yazıları okuyacak kadar bile okuma becerisine sahip değildir. Bu özellikle bu yetişkinlerin çocukları için oldukça korkutucu bir durumdur. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş bir birey için iş başvuru formunu

doldurmak, uyarı ya da trafik levhalarını okumak veya bir harita okumak çok zor bir uğraş haline gelebilmektedir. Günlük birçok aktivite okuma bilmeyen bireyler için telaş, korku ve kızgınlık kaynağıdır.

2. Okuma becerisi iyi bir meslek sahibi olmada büyük önem arz etmektedir. Birçok meslek okuma becerisi gerektirmektedir. Mesleklerin birçoğunda okunması ve cevaplandırılması gereken raporlar veya notlar bulunmaktadır. Okuma becerisinin yetersiz olması iş hayatında bireylerin görevlerinin yapma zamanlarını da artıracaktır. Bu da istenmeyen bir durumdur.

3. Okuma beyin ve zihin işlevlerini geliştirdiği için önemlidir. Beyin bir kas olup belirli pratikler ile geliştirilmeye muhtaçtır. Yazılı bir metni okuma bu pratiklere örnek olarak gösterilebilir. Okuma becerisini geliştiren bir öğrencinin dil becerisi de gelişmektedir. Ayrıca dinleme becerisi de okuma ile doğru orantılıdır. Herkes konuşmak ister ancak pek azı gerçek bir dinleyicidir. Dinleme becerisindeki yetersizlik anlama da hatalara yol açacağından iş kaybına, boşanmalara ve küçük ya da büyük çaplı birçok felakete yol açabilir. Okuma becerisinin gelişmesi iletişim becerilerini de geliştireceğinden büyük önem arz etmektedir.

4. Yeni bir şeyler keşfetmede okuma önem arz etmektedir. Kitapları magazinler ve hatta internet bile büyük bir öğrenme aracıdır. Bu araçların tümü için okuma becerisi şarttır. Okuma becerisi gelişmiş bireyler hayatın her alanında kendilerini geliştirecek bilgilere rahatlıkla ulaşabilir ve bu bilgileri kullanabilir. Bilgi akışının hızlı olduğu bir çağda yaşıyoruz. Bu hız içinde okuma becerisinin olması bireye birçok avantaj sağlamaktadır.

5. Okuma hayal gücünü de geliştirmektedir. Televizyon ve oyunlar da her ne kadar hayal gücünü geliştirse de temel misyonları eğlence üzerine kuruludur. İngilizce amusement (eğlence) kelimesi iki kelimenin birleşiminden oluşmaktadır: a (olumsuzluk) ve muse (düşünme) yani düşünme olmadan yapılan aktivite manasına gelmektedir. Okuma sayesinde insanlar dünyada dilediği yere gidebilir, istediği mesleğe ya da liyakata sahip olabilir. Bu kapsamda okuma sayesinde olanaklarda sınırsızlanır. Okuma becerisi gelişmemiş bireylerde ise bu olanakların sınırları vardır.

6. Okuma bireylerin yaratıcı güçlerini geliştirmektedir. Okuma yapan bir çocuğu durdurup bunsan sonra sence ne olacak sorusunu sorup metni tamamlamasını istediğimizde metin bitince çocuğa senin hayal ettiğin son mu daha güzel yoksa yazarın sonu mu diye

sorduğumuzda çocuklar genellikle kendi sonlarını beğenecektir. Ayrıca okunan bir metin kapsamında metni görsellere dökme veya benzer karakterlerle farklı metinler oluşturma gibi aktiviteler çocukların yaratıcılıklarını geliştirecektir.

7. Okuma bireyin öz-imağ geliştirmesinde de büyük öneme sahiptir. Okuma becerisi olmayan ya da az gelişmiş bireyler yetenekleri veya imajları hakkında yetersiz düşüncelere sahiptir. Birçok durumda bu bireyler karamsarlığa düşmektedirler. Bu bireyler toplumdan izole olduklarını hissetmekte ve birçok problemle karşı karşıya olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca diğer derslerde de başarısızlığın sebebi okuma da yetersizlik olarak gösterilebilir.

8. Okuma neden önemlidir? Devam etmek gerekirse iyi bir okuma becerisi telaffuzu geliştirecektir. Yazınsal metinlerdeki sesleri okuyan bireylerin telaffuz becerileri de otomatikman gelişecektir. Ayrıca okuma becerisi kelime dağarcığına da olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca kelimelerin farklı cümlelerde farklı anlamlarda kullanıldığının görülmesi de anlama ve anlamlandırma becerisini geliştirecektir.

9. Eski bir özdeyişe göre “kalem kılıçtan keskindir.” Bu kapsamda fikirlerin insanlığın ve ulusların kaderlerini değiştirebileceğini unutmamak gerekmektedir. Fikirler durdurulamaz. Bu sebeple bireylerin kötü fikirlerin vuku bulup yıkıma yol açmadan önce iyi fikirleri araştırıp edinmeleri gereklidir.

10. Bazı hükümetlerin özgür ve dürüst olgulara karşı olmasının sebebi de okuma ve yazma becerilerinin güçlü birer araç olmasından kaynaklanmaktadır. Okur-yazar olmayan insanların manipüle edilmesi ve empoze edilmesi kolay olduğundan birçok hükümet veya yönetim erki bireylerin okur-yazar olmasından korkmaktadır.

11. Sonuç olarak neden okuma önemli diye sorarsak, konuşulan veya yazılan kelimeler bizlerin hayatlarını şekillendirmektedir. İnsanlar okuduklarının ve yazdıklarının ürünüdür. Okuma, insanların inaçlarını ve gerçeklerini de belirleyen bir araçtır. Gelecekte yaşayacaklarımız günümüzde kullandığımız kelimelere ve okuduğumuz metinlere göre şekillenecektir. İnsanlar, aileler, ilişkiler ve uluslar yazımlara başka bir deyimle okunan verilere göre şekillenmektedir.

Etkin bir şekilde yerine getirilen bir okuma eylemi insanın düşüncesini besleyen bir ana kaynak olma özelliğine sahip olup okuma çağdaş uygarlık değerlerinin oluşumunda, yayılmasında ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında etkili araçlardan birisidir (Temizkan,

2009, 30). Okuma dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir. Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan eğitim engelleri, okuma yoluyla en aza indirilebilir. Böylece daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlanır (Özbay, 2009, 2).Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuma başarıları ile diğer derslerdeki başarıları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur (Fidan ve Baykul, 1994). Okullarda programlı ve planlı yapılan öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümü basılı öğretim araçlarına dayalıdır. Bunlarla hem baş edebilme hem de öğretim programlarının öngördüğü düzeyde bilgi ve beceriler edinme iyi bir okuma, okuduğunu kavrama becerisi ile gelişir (Karatay, 2013, 221). Bilginin bu kadar değerli olduğu günümüzde etkili bir okuma becerisine sahip olmak birey için bir gereklilik/zorunluluk olarak görülmektedir. Bireylerden yalnızca göz ile yapılan okuma beklenilmemekte; okunulan bilgiyi anlamlandırması, analiz etmesi, değerlendirme yapması ve sonuç olarak bu bilgiyi sentezlemesi de beklenmektedir. Bu şekilde okuma ile edinilen bilgi bireylerde kendine güven, olayların derinine inme becerisi, farklı bakış açılarını görme, güncel olayları yorumlama, farklı bakış açılarını karşılaştırma, entelektüel bilgi birikimini artırma, bu sayede sosyal çevrede kabul edilir bir kültürel altyapı edinme, kendini gerçekleştirme sağlama gibi birçok ayrıcalık sağlamaktadır (Karadağ ve Yurdakul, 2016, 109). İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olması amaçlanmaktadır (Güneş, 2013, 128).

Okumanın asıl amacı anlamı kavramak olduğuna göre, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder (Aytaş, 2005). Bu kapsamda etkili bir okuma becerisinin amaçlarına ulaşmada okumanın bir süreç olduğunu, anlık kazanılan bir beceri olmadığını, belirli aşamalardan oluşan uzun süreli bir beceri olduğunu, okumanın algılama ile başladığını ve bir öğrenme süreci olduğunu ayrıca okumanın bireyin fiziksel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin eş güdümü ile yapıldığını unutmamak gerekmektedir.

Güneş (2013, 141-142) okumanın amaçlarını genel olarak şu şekilde sıralamaktadır:

Dil becerileri: Okuma öğretiminin en önemli amacı yazılı dil becerilerini geliştirmek ve sözlü dil becerileriyle bütünleştirmektir.

İletişim becerileri: Birey çevresindeki yazıları anlamak için okumak zorundadır. Bu nedenle etkili bir iletişim için okuma becerileri geliştirilmelidir.

Öğrenme ve anlama becerileri: Birey çevresini saran dünyayı, olayları, olguları ve geçmişini okuyarak anlar, kontrol eder ve öğrenir.

Zihinsel beceriler: Birey okuma yoluyla düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel becerilerini geliştirir.

Sosyal beceriler: Birey okuyarak sosyal olayları öğrenir, ona anlam ve değer verir, ait olduğu kültürel değerleri tanır ve uyum sağlar.

Zihinsel bağımsızlık becerileri: Okuma zihinsel, dil ve sosyal becerilerin yanında zihinsel bağımsızlık becerilerini de geliştirmelidir.

Yukarıda da görüldüğü gibi okumanın birçok amacı bulunmaktadır. Bireyler okuma yapmadan önce belirli bir amaç belirlemeli ve okuma stilini bu amaca göre planlamalıdır. Özellikle ilköğretimde okuma yaptıran sınıf öğretmenin gerek metin seçiminde gerekse okuma hızında okuma amacını dikkate alması önem arz etmektedir.

Öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları da okulda ve özellikle Türkçe derslerinde başlayacaktır. Türkçe öğretmenlerinin bu ilişkiyi en iyi ve yararlı sonuçları verecek biçimde ayarlamaları, kültür ile evrensel kültürün birbirini tamamlayıp geliştirmesini ve öğrencilerin hayata ve dünyaya en geniş açıdan, en iyi, en insancıl ve en sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayıcı bir yol izlemeleri gerekir. Bunun için öğretmen, Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak; onların, değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılabilir. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her yazılı metin ilgi çekicidir. Öğretmen, başlangıçta bu ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yönlentmelidir.

Öğrencilerin hoşlandıkları türler, birbirlerinden farklı olabilir; bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden eserleri okumaya zorlamak zararlı sonuç verir. Zaten amaç, öğrencileri aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimini saptamak ve onu, o yönde geliştirmektir. Öğretmenin sürekli izlemesi sonucu aşamalıya ve düzeye

özen göstererek zamanında ve yerinde yapacağı küçük yardım ve özendirmeler, öğrencilerin okuma alışkanlık ve zevkini kazanmalarını sağlayacaktır. Ancak bu çalışmalar sırasında öğrenciler, bir kitabı kendi kendilerine okurken özellikle nelere dikkat edecekleri, eserlerin planını, düşünce yapısını, değerli değersiz yanlarını nasıl saptayacakları vb. hususlarında öğretmenin yardımına ve yol göstericiliğine ihtiyaç duyacaklardır. Bunun içindir ki öğretmen, öğrencilerine sadece okuyacakları ve okumaları gereken kitapları tavsiye etmek ve bu yönden onları izlemekle yetinmemeli, bir yandan derslerde metin incelemesi çalışmaları ile onlara bir küçük parça üzerinde derinliğine inceleme yollarını birlikte uygulayarak öğretirken, bir yandan da onları kendi başlarına okuyacakları tam ve büyük eserleri nasıl değerlendireceklerini, bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını, yine aşamalılığı ve öğrenci düzeyini göz önünde tutarak göstermelidir.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını tespit etmek amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir.

2. Yöntem

Araştırma kapsamında hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi “OABT” şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı testinde öncelikle literatür taranmış ve uygun bir taslak test hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası düzenlenen taslak test dilbilgisi, yazım vb. kurallara uygunluğu ve anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını belirlemek için pilot uygulamaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda ilkokul 4. sınıfta okuyan 17 öğrenciye test uygulanmış ve uygulama sonrası öğrencilerle görüşülmüştür. Ön pilot sonrası yapılan düzenlemeler sonucunda 26 sorudan oluşan taslak test soru sayısının 5 katı kuralı dikkate alınarak (Child, 2006) 125 kişiye uygulanmıştır. 125 öğrencinin belirlenmesinde maksimum çeşitleme örnekleme tekniğine başvurulmuş olup sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak her bir sosyo-ekonomik düzeyden 3 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Toplamda 9 okuldan 125 öğrenciye ulaşılmıştır. Ön pilot sonrası düzenlemeler yapılan testin güvenilirliğini belirlemede iki yarı ve Alpha güvenilirlik analizleri ile Anova Tukey’s Nonadditivity, Hotelling’s T-Squared ve Intraclass Correlation Coefficient analizleri yapılmıştır. Ölçme aracının geçerliliğini test etmek için ise madde analizi yapılmıştır. Madde analizi istenilen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya

ölçek geliştirmek ve örneklem grubunun madde ya da ölçek düzeyinde yapısı hakkında bilgi edinmek için yapılır (Erkuş, 2003, 122). Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak ölçekte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır.

Araştırma kapsamında pilot uygulamada örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede genelleme kaygısı olmamakla birlikte problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle evren değerleri hakkında önemli ipuçları verebileceği söylenebilir (Büyüköztürk, vd., 2008, 79). Bu kapsamda Denizi Pamukkale İlçesi'nde tüm ilkokulların listesi çıkarılarak ekonomik düzey bakımından düşük, orta ve üst şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir. Her bir sosyo-ekonomik düzeyden üçer okul seçilerek pilot uygulama yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında hazırlanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi "OABT" şeklinde ifade edilmiştir. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı testinde öncelikle literatür taranmış ve uygun bir taslak test hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğini belirlemede alanında uzman 4 öğretim üyesi ve 3 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası düzenlenen taslak test dilbilgisi, yazım vb. kurallara uygunluğu ve anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını belirlemek için pilot uygulamaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda ilkokul 4. sınıfta okuyan 17 öğrenciye test uygulanmış ve uygulama sonrası öğrencilerle görüşülmüştür. Ön pilot sonrası yapılan düzenlemeler sonucunda 26 sorudan oluşan taslak test soru sayısının 5 katı kuralı dikkate alınarak (Child, 2006) 125 kişiye uygulanmıştır. 125 öğrencinin belirlenmesinde maksimum çeşitleme örnekleme tekniğine başvurulmuş olup sosyo-ekonomik düzeyler dikkate alınarak her bir sosyo-ekonomik düzeyden 3 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Toplamda 9 okuldan 125 öğrenciye ulaşılmıştır. Ön pilot sonrası düzenlemeler yapılan testin güvenilirliğini belirlemede iki yarı ve alpha güvenilirlik analizleri, geçerliliğini test etmek için ise madde analizi yapılmıştır. Madde analizi istenilen özelliklere sahip maddelerden oluşan test veya ölçek geliştirmek ve örneklem grubunun madde ya da ölçek düzeyinde yapısı hakkında bilgi edinmek için yapılır (Erkuş, 2003, 122). Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak ölçekte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır.

Testten alınan puanlara göre 125 öğrenci puana göre sıralanmış olup üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0,00 ile 0,20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0,20 ile 0,30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0,20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği belirlendikten sonra maddelerin güçlü düzeylerine bakılmıştır. Madde güçlük düzeyi maddenin gruba göre zorluk- kolaylık derecesi hakkında bilgi verir. Madde güçlüğü, bir maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranıdır (Erkuş, 2003). Bu kapsamda SPSS 23 paket programı ile madde güçlük düzeyleri belirlenmiş olup çok zor ve çok kolay maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Pilot uygulamada 26 sorudan oluşan test uygulanmıştır. Her bir soru 2 puan olup testten alınacak en yüksek puan 52 en düşük puan ise 0'dır. Tablo 3.26'ya göre 125 kişi uygulamaya katılmış olup grubun başarı ortalaması 52 üzerinden 39,2 ve standart sapması ise 5,62'dir.

Tablo 1: OABT test sonuçlarına ilişkin veriler

Ortalama	39,20
Ortanca	41,00
Mod	41,00
Standart Sapma	5,62
Toplam	4901,00

Tablo 1'de grubun aldıkları puanlar ve bu puanların yüzde frekansları verilmiştir. Tabloya göre 1 kişi 25 puan, 2 kişi ise 48 puan almıştır. Bu kapsamda testten alınan en düşük puan 25 en yüksek puan ise 48 denilebilir. Test sonuçlarına bakıldığında en çok yığılma 41 ve 44 puanlar arasında olmuştur. Örneklemin %11,2'si 41 ve 44 puan almıştır.

Tablo 2: OABT örneklem grubunun testten aldıkları puana ilişkin veriler

t					
		Sıklık	Yüzdeler	Geçerli Yüzdeler	Yığılmış Yüzdeler
Valid	25,00	1	,8	,8	,8
	26,00	2	1,6	1,6	2,4
	27,00	4	3,2	3,2	5,6
	28,00	4	3,2	3,2	8,8
	31,00	1	,8	,8	9,6
	32,00	6	4,8	4,8	14,4
	33,00	3	2,4	2,4	16,8
	34,00	7	5,6	5,6	22,4
	35,00	3	2,4	2,4	24,8
	36,00	4	3,2	3,2	28,0
	37,00	4	3,2	3,2	31,2
	38,00	6	4,8	4,8	36,0
	39,00	8	6,4	6,4	42,4
	40,00	9	7,2	7,2	49,6
	41,00	14	11,2	11,2	60,8
	42,00	6	4,8	4,8	65,6
	43,00	10	8,0	8,0	73,6
	44,00	14	11,2	11,2	84,8
	45,00	6	4,8	4,8	89,6
	46,00	8	6,4	6,4	96,0
	47,00	3	2,4	2,4	98,4
	48,00	2	1,6	1,6	100,0
	Total	125	100,0	100,0	

Tablo 2’de örneklem grubunun testten aldıkları puana ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında en çok yığılma 44 ve 41 puan aralığında olmuştur.

Tablo 3: OABT’inde yer alan maddelere ilişkin istatistiki veriler

	Ortalama	Standart Sapma	Veri Sayısı
Madde1	1,74	,43	125
Madde2	1,50	,50	125
Madde3	1,70	,45	125
Madde4	1,68	,46	125
Madde5	1,87	,33	125
Madde6	1,51	,50	125
Madde7	1,75	,43	125
Madde8	1,52	,50	125
Madde9	1,83	,37	125
Madde10	1,64	,47	125
Madde11	1,72	,45	125
Madde12	1,30	,46	125
Madde13	1,76	,42	125
Madde14	1,56	,49	125
Madde15	1,74	,43	125
Madde16	1,53	,50	125
Madde17	1,44	,49	125
Madde18	1,73	,44	125
Madde19	1,52	,50	125
Madde20	1,75	,43	125
Madde21	1,64	,47	125
Madde22	1,56	,49	125
Madde23	1,42	,49	125
Madde24	1,69	,46	125

Tablo 3’te her bir soruya ilişkin, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Maddelerin ortalamaları 1,87 ile 1.30 arasında; standart sapmaları 0,33 ile 0,50 arasında değişmektedir.

3.1. Testin Güvenirlik Analizleri

3.1.1. Cronbach's Alpha Güvenirlik Analizleri

Tablo 4: OABT'ne ilişkin Cronbach's Alpha analiz verileri

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Madde Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,874	,875	24

Tablo 4'e bakıldığında 24 maddeden oluşan testin Cronbach Alpha değerinin 0,872 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyine sahip ve bilimsel çalışmalara uygun olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2013, 563).

Tablo 5'te "item-total statistics" verileri görülmektedir. Bu tabloda maddelerin silinmesi durumunda Cronbach's Alpha'nın alacağı değer gösterilmektedir. Örnek olarak mevcut alpha değeri 0,874 iken 23. maddde ölçekten çıkarıldığında ölçeğin alpha güvenirlik değerinin 0,875 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 23. sorunun ölçekten çıkarılması uygundur denilebilir. Benzer şekilde mevcut durumda 0,874 olan alpha değeri 1. soru çıkarıldığında 0,866'ya düşmüştür. Bu kapsamda 1. sorunun ölçekten çıkartılmaması gerekmektedir. Tablo 3.30'a bakıldığında 23. sorunun çıkarılması durumunda testin alpha güvenirlik katsayısı artacağından 23. maddenin çıkarılması uygun görülmüştür.

Tablo 5: OABT toplam madde istatistiklerine ilişkin veriler

	Madde silindiğinde ortalamalar	Madde silindiğinde varyanslar	Doğrulanmış toplam madde korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach's Alpha
Madde1	37,46	28,91	,544	,866
Madde2	37,70	29,29	,391	,870
Madde3	37,50	29,46	,401	,870
Madde4	37,52	29,23	,440	,869
Madde5	37,33	30,17	,374	,871
Madde6	37,69	29,56	,338	,872
Madde7	37,45	29,31	,461	,868

Madde8	37,68	29,86	,283	,874
Madde9	37,37	29,70	,445	,869
Madde10	37,56	28,79	,513	,867
Madde11	37,48	29,17	,471	,868
Madde12	37,90	29,50	,388	,870
Madde13	37,44	29,16	,499	,867
Madde14	37,64	28,65	,520	,866
Madde15	37,46	29,29	,459	,868
Madde16	37,67	28,57	,530	,866
Madde17	37,76	29,45	,363	,871
Madde18	37,47	29,18	,478	,868
Madde19	37,68	28,55	,533	,866
Madde20	37,45	29,44	,432	,869
Madde21	37,56	28,61	,549	,866
Madde22	37,64	29,00	,450	,869
Madde23	37,78	30,13	,235	,875
Madde24	37,51	28,70	,556	,865

3.1.2. İki Yarı Güvenirlik Analizi

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemede diğer bir güvenilirlik belirleme yöntemi olan split half yani iki yarı güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda Tablo 6'ya bakıldığında 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sorular birinci yarımda olup alpha değeri 0,75 iken 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. sorulardan oluşan ikinci yarımda alpha değeri 0,80 olarak belirlenmiştir.

Spearman-Brown katsayısı 0,85 ve Guttman split half katsayısı ise 0,85 dir. Bu verilere bakıldığında genel olarak ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu ve iki yarılar güvenilirlik analizinin sonuçlarının yeterli olduğu görülmektedir. Spearman-Brown ve Guttman split half'a ilişkin veriler Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6: OABT iki yarı güvenirlik analizine ilişkin veriler

Cronbach's Alpha	Part 1	Değer	,754
		Madde Sayısı	12a
	Part 2	Değer	,803
		Madde Sayısı	12b
	Toplam Madde	24	
Formlar arası korelasyon			,748
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,856
	Unequal Length		,856
Guttman Split-Half Coefficient			,852
a. Maddeler: 1-12			
b. Maddeler:: 13-24			

Testi oluşturan maddelerin homojenliği ve birbirleri ile ilişkiliğini belirlemek için anova tukey's nonadditivity analizi yapılmıştır. Analize ilişkin veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: OABT Anova tukey's nonadditivity analizine ilişkin bilgiler

		Kareler toplamı	df	Ortalama kareleri	F	Sig	
Between People		163,608	124	1,319			
Within People	Between Items	57,104	23	2,483	14,886	,000	
	Residual	Nonadditivity	,031a	1	,031	,185	,667
		Balance	475,657	2851	,167		
		Total	475,688	2852	,167		
Total		532,792	2875	,185			
Total		696,400	2999	,232			
Grand Mean = 1,6337							
a. Tukey's estimate of power to which observations must be raised to achieve additivity = 1,162.							

Tablo 7'e bakıldığında sig değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Bu veriye bakılarak ölçeği oluşturan soruların homojen ve birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Tukey nonadditivity değerinin $p = 0,667$ olduğu görülmektedir. Bu açıdan test içerdikleri

seçenekler ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir (Özdamar, 2013, 565). Hotelling's T-Squared analizi ölçülmek istenen fenomenin mevcut ölçme aracı ile etkili bir biçimde ölçülüp ölçülemediği hakkında bilgi veren bir analizdir. Hotelling's T-Squared analizine ilişkin veriler Tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 8: OABT Hotelling's T-Squared analizine ilişkin veriler

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Sig
189,740	6,786	23	102	,000

Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p < 0,001$). Bu kapsamda ölçeğin "okumaya yönelik başarı" fenomenini ölçmede etkilidir. Ayrıca ölçek homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir ölçek olarak kabul edilebilir. Intraclass Correlation Coefficient analizi ölçme aracını oluşturan soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi veren bir analizdir. Intraclass Correlation Coefficient analizine ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: OABT Intraclass Correlation Coefficient analizine ilişkin veriler

	Intraclass Correlationb	95% Confidence Interval			F Test with True Value 0		
		Lower Bound	Upper Bound	Value	df1	df2	Sig
Tekli ölçümler	,224a	,179	,281	7,911	124	2852	,000
Ortalama ölçümler	,874c	,839	,904	7,911	124	2852	,000

Okumaya yönelik başarı testi ICC kriterlerine göre analiz edildiğinde test yarımlarının varyansları hem de total varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan test soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test hem tek tek sorular bakımından single measures ($p < 0,01$) hem de ortalama ölçümleri average measures ($p < 0,01$) bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir (Özdamar, 2013, 565).

3.2. Geçerlilik

3.2.1. Kapsam Geçerliliği

Literatür taraması sonrası hazırlanan taslak test maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, soruların zorluğu, seçeneklerin özellikleri, metinlerin uzunluğu ve kelime/kavramların öğrenciye uygunluğunu belirlemede 3 Türkçe öğretmeninden, 2 alan uzmanından ve 1 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Gelen dönütlere göre 2 metin uzun olduğu gerekçesiyle taslaktan çıkartılmış ayrıca metinlerde geçen 4 kelime sınıf seviyesinin üstünde olduğundan değiştirilmiştir. Bu kapsamda gelen uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak pilot uygulama yapılmıştır.

3.2.2. Madde Güçlüğü

Madde güçlük indeksi testi alan grubun test maddelerini doğru ya da yanlış cevaplandırmaları ile ilgili bir indeks olup maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranıdır (Kan, 2011, 249). İdeal bir başarı testi için madde güçlük indeksinin 0,20 ile 0,80 arasında olmasına dikkat edilmelidir (Özçelik, 1992). Bu kapsamda testte yer alan maddelerin madde güçlük değerlerinin 0,20 ile 0,80 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Teste ilişkin analizlere bakıldığında madde güçlük düzeyi 0,80'in üstünde olup çok kolay olarak nitelendirilen 5 ve 9. sorular testten çıkarılmıştır. Madde güçlüğüne ilişkin veriler Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10: OABT madde güçlüğüne ilişkin veriler

Maddeler	Doğru yapan	Yanlış yapan	Madde güçlüğü (pj)	Yorum
M1	93	32	0,74	Çok kolay
M2	63	62	0,50	Kolay
M3	88	37	0,70	Çok kolay
M4	86	39	0,69	Kolay
M5	109	16	0,87	Çok kolay
M6	64	61	0,51	Kolay
M7	94	31	0,75	Çok kolay
M8	66	59	0,53	Kolay
M9	104	21	0,83	Çok kolay

M10	81	44	0,65	Kolay
M11	90	35	0,72	Çok kolay
M12	38	87	0,30	Orta güçlükte
M13	95	30	0,76	Çok kolay
M14	71	54	0,57	Kolay
M15	93	32	0,74	Çok kolay
M16	67	58	0,53	Kolay
M17	55	70	0,44	Orta güçlükte
M18	92	33	0,73	Çok kolay
M19	66	59	0,52	Kolay
M20	94	31	0,75	Çok kolay
M21	81	44	0,64	Kolay
M22	71	54	0,56	Kolay
M23	53	72	0,42	Orta güçlükte
M24	87	38	0,69	Kolay

Madde güçlüğüne ilişkin Tablo 11'e bakıldığında 10 maddenin çok kolay, 11 maddenin kolay, 3 maddenin ise orta güçlükte olduğu görülmektedir. 5. ve 9. maddelerin madde güçlük değerlerinin (p_j) 0,80'in üstünde olması nedeniyle testten çıkarılması uygun görülmüştür.

3.2.3. Madde Ayırt Ediciliği

Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak testte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik indekslerine bakılmıştır. Test puanlarına göre üst %27 ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0,00 ile 0,20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0,20 ile 0,30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30'dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0,20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda örneklem sayısının (125) alt ve üst gruplarda %27'lik kesimi belirlenmiştir (34 kişi). Bu veriler küçükten büyüğe doğru sıralanarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Maddelere alt ve üst gruplarda doğru yanıt verilme ve ayırt ediciliklerine ilişkin bilgiler tabloda

gösterilmiştir. Tablo 11'e bakıldığında madde ayırt edicilik düzeyi 0,20'nin altında olan 7 ve 21. maddelerin çıkarılması; 5. maddenin ise düzeltilmesi gerekmektedir. Ancak madde güçlük düzeylerinin incelenmesi sonucu hali hazırda 5. maddenin çıkarılacak olması nedeniyle düzeltilme işlemine başvurulmamıştır.

Tablo 11: OABT madde ayırt ediciliğine ilişkin analiz sonuçları

Maddeler	Üst grupta doğru yapan sayısı	Alt grupta doğru yapan sayısı	Madde ayırt ediciliği Üd-Ad/Alt grup sayısı (dj)	Yorum
M1	32	10	0,64	Çok İyi
M2	28	8	0,58	Çok İyi
M3	32	13	0,55	Çok İyi
M4	30	13	0,50	Çok İyi
M5	31	24	0,20	Düzeltilmeli
M6	26	10	0,47	Çok İyi
M7	27	24	0,11	Çıkarılmalı
M8	28	10	0,52	Çok İyi
M9	32	15	0,50	Çok İyi
M10	32	7	0,73	Çok İyi
M11	30	13	0,50	Çok İyi
M12	24	3	0,61	Çok İyi
M13	30	13	0,50	Çok İyi
M14	29	4	0,73	Çok İyi
M15	30	13	0,50	Çok İyi
M16	30	3	0,79	Çok İyi
M17	28	7	0,61	Çok İyi
M18	31	12	0,55	Çok İyi
M19	32	5	0,79	Çok İyi
M20	32	16	0,47	Çok İyi
M21	32	27	0,18	Çıkarılmalı
M22	31	9	0,64	Çok İyi
M23	23	7	0,47	Çok İyi
M24	33	11	0,64	Çok İyi

Tablo 11'e bakıldığında maddelerin ayırt edicilik düzeyleri (d_j) genel itibarıyla çökiyi olduğu görülmektedir. Tabloya göre 7 ve 21. maddelerin madde ayırt edicilik (d_j) indekslerinin 0,20'den düşük çıkması nedeniyle testten çıkartılması uygun görülmüştür.

3.2.4. Madde Güvenirliği

Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğini tespit ettikten sonra maddelerin güvenilirliklerini de belirlemek gerekmektedir. Bu kapsamda her bir maddenin madde güvenilirlik indeksleri belirlenmiştir. Madde güvenilirlik indeksi (r_j) maddelerin standart sapmaları ve madde ayırt ediciliğinin çarpımı olup maddelerin güvenilirlik indeksleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 12: OABT madde güvenilirlik indekslerine ilişkin veriler

Maddeler	Madde güvenilirlik indeksi (r_j)	Maddeler	Madde güvenilirlik indeksi (r_j)
Madde 1	0,28	Madde 13	0,21
Madde 2	0,29	Madde 14	0,35
Madde 3	0,24	Madde 15	0,22
Madde 4	0,23	Madde 16	0,40
Madde 5	0,06	Madde 17	0,31
Madde 6	0,24	Madde 18	0,24
Madde 7	0,047	Madde 19	0,40
Madde 8	0,26	Madde 20	0,20
Madde 9	0,18	Madde 21	0,08
Madde 10	0,34	Madde 22	0,32
Madde 11	0,23	Madde 23	0,25
Madde 12	0,28	Madde 24	0,30

Tablo 11'e bakıldığında 7, 9 ve 21. maddelerin madde güvenilirlik indeksleri düşük olduğu görülmektedir. Hâlihazırda bu maddeler madde analizlerinde de düşük indekslere sahip olduklarından elenmişlerdir. Sonuç olarak 23. madde Alpha güvenilirlik analizi sonucu testin güvenilirliğini düşürdüğünden; 5 ve 9. maddeler madde güçlüğünden, 7 ve 21. maddeler ise madde ayırt ediciliğinden testten çıkartılmıştır. Bu kapsamda maddelerin ayırt ediciliği ve madde güçlükleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: OABT test maddelerinin madde analizlerine ilişkin bilgiler

Maddeler	A.O	S.S	pj	dj	Yorum
1	1,74	,43	0,74	0,64	uygun
2	1,50	,50	0,50	0,58	uygun
3	1,70	,45	0,70	0,55	uygun
4	1,68	,46	0,69	0,50	uygun
5	1,87	,33	0,87	0,20	Madde güçlüğü uygun değil
6	1,51	,50	0,51	0,47	uygun
7	1,75	,43	0,75	0,11	Madde ayırt ediciliği uygun değil
8	1,52	,50	0,53	0,52	uygun
9	1,83	,37	0,83	0,50	Madde güçlüğü uygun değil
10	1,64	,47	0,65	0,73	uygun
11	1,72	,45	0,72	0,50	uygun
12	1,30	,46	0,30	0,61	uygun
13	1,76	,42	0,76	0,50	uygun
14	1,56	,49	0,57	0,73	uygun
15	1,74	,43	0,74	0,50	uygun
16	1,53	,50	0,53	0,79	uygun
17	1,44	,49	0,44	0,61	uygun
18	1,73	,44	0,73	0,55	uygun
19	1,52	,50	0,52	0,79	uygun
20	1,75	,43	0,75	0,47	uygun
21	1,64	,47	0,64	0,18	Madde ayırt ediciliği uygun değil
22	1,56	,49	0,56	0,64	uygun
23	1,42	,49	0,42	0,47	Alpha güvenirliğinden çıkarıldı
24	1,69	,46	0,69	0,64	uygun

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkökul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik okuma başarılarını tespit edecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan istatistiki analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,874; Spearman-Brown katsayısı 0.856; Guttman Split Half katsayısı ise 0.852 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Tukey Nonadditivity değeri $p=0.667$ 'dir. Bu açıdan test içerdikleri seçenekler

ve puanlama bakımından likert tipi toplanabilir bir ölçektir. Hotelling T değeri anlamlı düzeydedir ($p < 0.001$). Bu kapsamda testin, “okuma becerisini değerlendirme” fenomenini ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan ifadelerin madde güvenilirlikleri yeterli düzeydedir. Test homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir test olarak kabul edilebilir. Ayrıca testte bulunan iki madde, madde gücünden, bir madde madde güvenilirliğinden, iki madde ise madde ayırt ediciliğinden çıkarılmış olup ölçek son hali ile 20 sorudan oluşmaktadır. Sonuç olarak geliştirilmeye çalışılan okumaya yönelik başarı testinin kapsam ve yapı özellikleri dikkate alındığında ilkökul 4. Sınıf kademesinde öğrenim gören öğrencilerin okuma başarılarının güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu var sayılmaktadır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2007). Okuma, Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). İlköğretimde Türkçe öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4).
- Balci, A. (2013). Okuma ve Anlama Eğitimi, Ankara: PegemA yayıncılık.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75.
- Binbaşıoğlu, C. (1987). Özel öğretim metotları, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: PegemA.
- Calp, M. (2007). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Child, D. (2006). The Essentials Of Factor Analysis, (3. Baskı). London: Continuum.
- Cobb, T. (2007). Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading: Language Learning & Technology. London: Education Center Ltd.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, G. (2016). Why Is Reading Important?, <http://www.learn-to-read-prince-george.com/why-is-reading-important.html> adresinden 09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). Türkçe öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dökmen, Üstün. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko – Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşıllanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Güler, N. (2012). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürses, R. (1996). Okuma Anlama, *Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28 (4), 98-103.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara: Gül yayınevi.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods*. (9. Baskı) New York: Longman.
- Hernandez, D. J. (2011). How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation, Annie E. Casey Foundation Report.
- Kan, A. (2011). Ölçme Aracı Geliştirme, Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme içinde (Edi. S. Tekindal), 239-276, Ankara: Pegem Akademi.
- Kantemir, E. (1995). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Engin yayınevi.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma Eğitimi, İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde, Ankara: Anı yayıncılık.
- Karatay, H. (2013). Okuma Eğitimi: Kuram ve Uygulama, Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde (Edi:A. Güzel ve H. Karatay). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi Kuram Ve Uygulama, (2.Baskı), Ankara: Pegema Akademi.
- Karakuş, İ. (2002). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anittepe Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2007). Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Kutlu, Ö. (2004). Türkiye’de Demokrasi Anlayışının Gelişmesini Sağlayacak Bir Yol: Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş sözlü bildiri. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 132-139.

- Kuzu, T. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma- Anlama Becerisinin Kazandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Loop, E. (2017). Importance of Reading Skills, <http://classroom.synonym.com/importance-reading-skills-5642093.html> adresinden 09 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve Dinleme Öğretimi, Türkçe öğretimi. (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, M. (2009). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 2, Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D.A. (1992). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM.
- Özdamar, K. (2013). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-II, (Çok değişkenli Yöntemler), 9. Baskı, Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Özdemir, E. (1983). Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma Ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164,
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma Eğitimi, Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi İçinde, (s. 77-106). Ankara: Pegem Akademi.

Personalization in Multimedia Integrated Environments: An Example from an EAP Course

*Çoklu Ortam İçeren Ortamlarda Kişiselleştirme:
Akademik Amaçlı İngilizce Dersinden Bir Örnek*

Elif Canan Onat*

Abstract

This study aims to examine the effects of a multimedia presentation designed according to the researched principles in both non-personalized (formal) and personalized (informal) narrations concerning students' understanding of the exam questions in a freshman year course with a focus on English for academic purposes. A nonequivalent control group design was employed in this five-week study in which a group of students were exposed to the multimedia presentation in non-personalized narration (NPN) while another group of students were exposed to the multimedia presentation in personalized narration (PN). Both groups took to the same test at the pre-stage and post-stage of the study. The design of the study also required the participants in both groups, to evaluate the language that they were exposed to in the

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversitenin ilk yılındaki akademik amaçlı İngilizce dersinde öğrencilerin sınav sorularını anlamasıyla ilgili araştırılmış prensiplere göre tasarlanmış kişiselleştirilmemiş ve kişiselleştirilmiş anlatımlı bir çoklu ortam sunumunun etkilerini açıklamaktır. Çalışmada eşitlenmemiş kontrol grup deseni kullanılmıştır. Bir grup öğrenci kişiselleştirilmemiş anlatımlı çoklu ortam sunuma maruz bırakılırken diğer bir grup öğrenci kişiselleştirilmiş anlatımlı çoklu ortam sunuma maruz bırakılmıştır. Her iki gruba da hem ön hem de son aşamada aynı test uygulanmıştır. Buna ek olarak, açık uçlu bir soru yoluyla, her iki gruptaki öğrencilerden de maruz bırakıldıkları sunumlarda kullanılan dili ve kendi öğrenme durumlarını değerlendirmeleri

* Öğretim Görevlisi, Bahçeşehir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu.

presentation and their own learning experience, through an open ended question. The findings of the study yielded meaningful differences between the groups.

Keywords: Multimedia Presentation, Personalization Principle, English for Academic Purposes.

istenmiştir. Çalışmanın bulguları gruplar arasında anlamlı bir farka işaret etmiştir.

Anahtar kelimeler: Çoklu Ortam Sunumu, Kişiselleştirme Prensipleri, Akademik Amaçlı İngilizce.

Introduction

Many universities in Turkey like the ones around the world are in the process of internationalization by offering educational programs in English. As a result, the term English as a/the Medium of Instruction (EMI) is increasingly being used in Turkish higher education. More specifically, EMI refers to the use of English to deliver courses on academic subjects in countries where English is the foreign language of the majority of the population. In universities which have EMI programs, students with a B level of proficiency in English language are admitted to their departments for their academic studies. These students are also required to take English for academic purposes (EAP) courses which aim to equip them with the knowledge and skills required for listening to academic lectures and presentations, answering exam questions effectively, reading academic books, articles, and journals, writing academic papers and reports, joining international school projects, and taking part in discussions on academic topics during their studies. It has been observed that many of these student's experience difficulty in using their time efficiently in the exams they take in English. Thus, it seems essential that they be supported so that they can develop their ability to understand the exam questions and plan their answers quickly and effectively. Therefore, this study aims to examine the effects of a multimedia presentation, designed according to the researched principles, in both non-personalized (formal) and personalized (informal) narration with regard to students' understanding of the exam questions in an EAP course.

It is hoped that the findings of this small-scale study will contribute to the accumulation of knowledge in the fields of acquisition theory and cognitive theory of multimedia learning in three ways. First, unlike the studies of Mayer (2005a) which were conducted in an experimental environment, this study has been conducted in authentic learning setting, and seems to be among the first studies to establish external validity of findings when using multimedia within the curriculum of an actual hybrid course. Second, the study was carried out in a different content area, EAP. Plass and Jones (2005) had suggested that further research focusing on "the integration of second language acquisition theory and cognitive theories of multimedia learning" was needed (p. 483). Third, the study was conducted with actual university students performing in a real learning context where EMI was being used. This can be considered as another contribution to the literature on EAP and multimedia

learning. In addition, an open-ended question was directed to the participants to collect data about their perceptions regarding the presentations and their own learning experience. As it is believed that multimedia instruction creates the opportunity for learners to improve their learning skills, student perceptions regarding the impact this particular type of instruction has on their own learning process would become important considerations for the field. In brief, this small-scale study aims to contribute to a growing body of research-based principles for the design of multimedia for EAP.

Literature Review

Graduate courses with a focus on EAP in higher education in Turkey are usually designed with the aim of equipping students with the knowledge and skills necessary to successfully fulfil the requirements of the departmental and non-departmental courses delivered through English as a medium of instruction. In other words, EAP generally involves isolating and teaching the skills, language forms and study activities believed common to all disciplines (Hyland, 2006). Thus, EAP courses aim at helping the students acquire the appropriate language skills and the study skills needed so that they can successfully perform in academic settings. More specifically, these courses focus on formal writing styles and academic conventions as well as formal communication skills.

Hyland (2006) defines EAP as “specialized English-language teaching grounded in the social, cognitive and linguistic demands of academic target situations, providing focused instruction informed by an understanding of texts and the constraints of academic contexts” (p. 2). De Chazal (2014) states that the instruction in EAP courses includes formative academic discourse dealing with critical thinking skills, cognitively challenging topics, contextualization, topic-driven vocabulary, formulated units or chunks of language use in terms of grammar, reading genres such as textbooks, journal articles, abstracts, reports, summaries, essays, critiques, and literature reviews, and global academic prose concerning the language of social, political and socio cultural contexts (pp. 3-16). More exactly, EAP in teaching and learning is formal and depends on different techniques of language use framed by the English language teaching (ELT) field. On the other hand, Patel (2013) points out that the development of the multimedia technology and its application to teaching has a

great impact on ELT in terms of creating “a favorable platform for reform and exploration on English teaching model in the new era” (p. 117). Obviously, EAP teaching has started to change dramatically with the emerging technology. Hyland (2006) further points out that there is a strong need for “a needs analysis, course design and materials, methodologies” and a new perspective of language and learning among teachers regarding EAP instruction due to their direct effect on students’ learning experiences (p. 193).

In Mayer’s (2005b) cognitive theory of multimedia learning, it is assumed that instruction is the key component in reducing the cognitive overload during learning. Moreover, research on three principles for multimedia design based on social cues such as personalization, voice, and image indicates that social cues as aspects of instructional messages can prepare learners to social responses by leading them to deeper cognitive processing and better test performance (Mayer, 2005a). That is, learners discern the tutor as a social partner. Particularly, according to the *personalization principle*, people learn more deeply when the words in a multimedia presentation are in conversational style rather than formal style (Mayer, 2005a). However, as explained before, the major objective of the courses designed for EAP is to enable learners to use language in a formal style and thus the instruction in these courses is essentially not personalized.

The personalization principle is one of the four research-based principles of multimedia learning (Mayer, 2009). According to Mayer (2004), people learn more deeply from words and graphics than from words alone in multimedia learning. The multimedia instruction including words with graphics, illustrations, charts, photos, animation or video leads learners to meaningful learning (Mayer, 2004). In this sense, the materials used in multimedia learning are the combination of visuals with words narrated verbally or presented as text. The personalization principle theorizes the fact that people learn better when texts intended to be used for instructional purposes in multimedia learning are designed in a conversational rather than a formal style (Mayer, 2009).

Mayer (2009) mentions that it is not beneficial to use too much personalization (p. 252). Ginns, Martin, and Marsh (2013) conducted a meta-analysis to understand how a conversational style was operationalized and identified two major components coded as personalization and politeness. When the personalization principle is adapted to the instructional texts, a third person form of address is changed to first or second person. As

an example, the statement “Calculate the result” would be changed to “Let’s calculate the result”, a polite conversational statement directed at learners through multimedia materials. This is sometimes done with an additional personal expression such as “In my opinion, this is how it works ...” (Mayer, Johnson, Shaw, & Sandhu, 2006). Ginns et al. (2013) state that this principle has a strong empirical support only in the context of up to 35 minutes long interventions designed in English language. In addition, the debate on the ideal level of personalization continues (Schworm & Stiller, 2012).

2. Method

2.1 Context

This study was conducted to examine the effect of a multimedia presentation, designed according to the researched principles, in both non-personalized (formal) and personalized (informal) narration with regard to students’ understanding of the exam questions in a freshman EAP course offered by the Department of Modern Languages in Bahçeşehir University which has EMI. The department offers two consequents must EAP courses in the freshman year with the same credit and hours of instruction. The study was carried out for the ENG1003 Communication Skills and Academic Reporting I course, the first of the two courses. The course was partially delivered via the distributed learning software using a platform which made the use of the Internet possible for the researcher as a connecting link to provide asynchronous and collaborative learning experiences for the participants by customizing the tasks to support the students’ own learning and the writing activities done in class. As one of tasks in the course syllabus, the students were expected to analyze the features of exam questions, which aimed to help them understand what was expected from them. To this end, they were given tests with some exam questions to identify the title and features with the key expressions and words in them. Throughout the process, the teacher gave students feedback in terms of re-checking and evaluating their understanding of the exam questions in the tests.

2.2 Participants

All participants in the study had intermediate levels of English as indicated by their scores on TOEFL, IELTS, and the institution’s own proficiency exam, which is a core requirement for admission to their departments. The participants in this study were 285 irregular

students who were admitted to their departments in the spring term. From these students, 189 took the pretest. Those participants were randomly assigned to either the NPN group (93 students) or the PN group (96 students). In the NPN group 23 participants took the pretest but did not take the posttest, and in the PN group 23 participants took the pretest but did not take the posttest. These participants were not included in the quantitative data analysis. From the students in both groups who took both the pretest and the posttest, 27 responded to an open-ended question. The answers of 16 participants out of 70 participants in the NPN group and 11 out of 73 participants in the PN group were included in the qualitative data analysis.

2.3 Design and variables

The purpose of this mixed-methods study was to identify the effect of a multimedia presentation, designed according to the researched principles, in both non-personalized (formal) and personalized (informal) narration with regard to students' understanding of the exam questions in the freshman EAP course by obtaining both quantitative data from a pretest and a posttest and qualitative data from an open-ended question which was given at the end of the posttest to explore students' understanding of the presentation in terms of the language use they were exposed to and also to explore their perceptions regarding the learning experience.

In this design, the quantitative data and the qualitative data were collected and analyzed concurrently. It is believed that using more than one data collection tool would contribute to the reliability of the findings. The quantitative data further enabled the researcher to gain a deeper understanding in answering the research question. Using the mixed-method approach helps to gain a more comprehensive understanding of the problem being researched (Creswell et al., 2003).

In the quantitative method of the study, a quasi-experimental pre-post control group design was employed (see Table 1). The study lasted for five weeks. In this phase, questions in both the pretest and the posttest addressed the four features of the exam questions: instruction, focus, topic, and limitation. The effect of the key independent variable (personalization) on students' retention (dependent variable) was analyzed in this study. After the treatment, the participants took the same test as a posttest to assess retention.

Table 1: Research Design

Groups	Before treatment	During Treatment	After treatment
Control	Pretest	Non-personalized narration (NPN)	Posttest
Treatment	Pretest	Personalized narration (PN)	Posttest

In the qualitative method of the study, students' responses to the open-ended question given at the end of the posttest were analyzed with reference to the language used in the presentation and their perceptions of the learning process. Inductive analysis was carried out, the data was transcribed, coded and the themes that emerged were included in the findings.

2.4 Instrument and material

The qualitative data collection instrument for this study was a test that was administered on an e-learning platform (Table 2). There were 10 test items in both the pretest and the posttest, which were developed by the researcher. In the process of the test development, expert feedback was sought regarding the clarity and format of the test items. These questions were also pilot-tested with undergraduate students.

Table 2: The Test on the E-Learning Platform

Order	Type	Question	Objective	Score
1	Fill in the blanks Instruction:	Write the features of essay titles. Identify the features of the essay titles in the questions below	Analyze	1
2	Match	Explain the effectiveness of online marketing strategy in modern companies.	Analyze	1
3	Match	Describe the changes telecommunications have made to modern business life.	Analyze	1
4	Match	Evaluate the effects of nuclear energy use on the environment.	Analyze	1
5	Match	Illustrate the use of computer technology in education.	Analyze	1

6	Match	Analyze the dynamics of immigration in Turkey.	Analyze	1
7	Match	Compare the benefits of digital technology to its disadvantages.	Analyze	1
8	Match	Discuss the significance of sustainable development in urbanization.	Analyze	1
9	Match	Discuss the key effects of individual success in academic performance.	Analyze	1
10	Match	Describe the role of innovation and creativity for software companies.	Analyze	1

In the process of collecting expert feedback for each step related to the many principles such as signaling and spatial contiguity in multimedia learning, the two presentations which were designed by the researchers were shown to five other graduate students to find out whether there were any issues concerning pronunciation, voice clarity, polite speech, human pedagogical agent, video design and pacing. Feedback related to technical issues was also gathered. Eventually, regarding the principles of multimedia presentation, the same presentation was narrated in both formal style and informal style with a particular focus on the personalization principle.

The lecturer who delivered both presentations holds a BA with a dual major in Teaching English as a Foreign Language and Teaching English as a Second Language. She has excellent communication skills certified both in Turkish and English, and intermediate communication skills certified in German and Spanish. She is a TOEFL supervisor at the Turkish-American Association. She has been teaching EAP at the same university where she was pursuing an MA in Educational Technologies. She has been teaching English with technology since she graduated from university in 2011.

The presentations were shown both in NPN in the control group and PN in treatment group using the Power Point software on an e-learning platform. Both presentations consisted of four parts. While the non-personalized version of the narration lasted three minutes 50 seconds, the personalized version of the narration lasted four minutes five milliseconds.

The following tables show the merged version of the NPN and PN with the related screenshots from the presentations. The expressions and words in the brackets shown in

the tables indicate the additions made to the non-personalized script, and the expressions and words in italics demonstrate the changes made again to the non-personalized script while creating the personalized version.

Table 3: The Merged Version of the NPN and PN with the Related Screenshot (Part I)


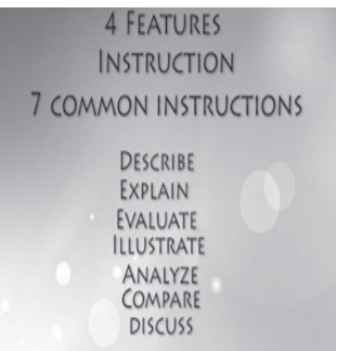
	<p>Hi [everyone]. This presentation is about analyzing essay titles and will help [you] understand the essay questions. [You are going to] Watch <i>the</i> [a] presentation. [Please] take notes [on your notebook]. <i>University students</i> [You] sometimes do worse than <i>they</i> [you] should in examinations in English, not because <i>their</i> [your] writing skills are weak or <i>their</i> [your] knowledge of the subject is insufficient, but because <i>they</i> [you] have not understood what <i>they</i> [you] have been asked to do. To get high marks in an examination, <i>it is important to</i> [you need to] understand what the title means and how <i>it should be answered</i> [you should answer it]. In order to understand an essay title it is useful [for you] to look for certain features.</p>
---	---

Table 3: The Merged Version of the NPN and PN with the Related Screenshot (Part I)

	<p><i>The goal of this presentation is to show a model to analyze the features of essay titles</i> [In this presentation you will see a model to find the features of essay titles]. In this model there are 4 main features. The first one is the instruction. It states what type of essay <i>to be written</i> [you are going to write]. There are seven most common instructions in essay titles: Describe Explain Evaluate Illustrate Analyze Compare Discuss.</p>
--	---

The open-ended question asked the participants in both groups to reflect on their learning experience and also the language use in the presentation they were exposed to at the end of the posttest as a last question was: “How do you feel about the presentation in terms of language use, and what do you think about your learning?”

Table 5: The Merged Version of the NPN and PN with the Related Screenshot (Part II)


	<p>[Now you know] The first one is the instruction. The second one is the focus. It gives [you] the perspective <i>to be considered</i> [you need to consider]. The third one is the topic. It gives [you] the main theme. And the last one is the limitation. It shows [you] the context <i>to be considered</i> [you need to consider].</p>
---	---

Table 6: The Merged Version of the NPN and PN with the Related Screenshot (Part III)


	<p>[I am sure] The essay title and the highlighted features will help [you] analyze the essay titles. Describe the relationship between research and creativity in business. In this example describe is the instruction as <i>it is seen</i> [you see] at the beginning of the title and gives [you] the essay type, the relationship between is the focus. In other words, it gives [you] the perspective, research and creativity is the topic. To put another way, it gives [you] the main theme, in business is the limitation as <i>it is seen</i> [you see] it is at the end of the title and gives [you] the context.</p>
---	---

Table 7: The Merged Version of the NPN and PN with the Related Screenshot (Part III)


	<p>[Let's] identify the features in the following essay title [together]. Explain the contribution of political parties to the development of democracy. <i>It can be easily guessed</i> [Now you can easily guess] that explain is the instruction, the contribution of is the focus, political parties is the topic, to the development of democracy is the limitation.</p>
---	---

Table 8: The Merged Version of the NPN and PN with the Related Screenshot (Part III)


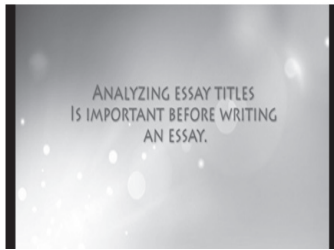
	<p>[Let's] analyze the features in the following essay title [one more time]. Discuss the use of digital devices as learning tools. Discuss is the instruction, the use of is the focus, digital devices is the topic, as learning tools is the limitation.</p>
---	---

Table 9: The Merged Version of the NPN and PN with the Related Screenshot (Part III)

	<p>In this presentation <i>analyzing essay titles is introduced</i> [we have learned how to analyze essay titles]. [Remember next time] When an essay title is given [to you] it is important to analyze the title [and check your understanding] before moving on to plan [your] essay. This is the end of the presentation. [Thank you for listening and taking notes.]</p>
---	---

3. Results and Findings

Independent sample *t*-test and paired-sample *t*-test analysis were carried out to compare the retention test scores in NPN and PN conditions.

Table 10: Independent Samples Test Results for Both Groups

		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i> (two-tailed)
Pretest Total	Equal variances assumed	6.422	.012	1.320	141	.189
Scores	Equal variances not assumed			1.331	123.584	.186
Pretest Total	Equal variances assumed	13.451	.000	2.403	141	.018
Scores	Equal variances not assumed					

According to the pretest scores shown in Table 10, the students were almost equal in terms of prior knowledge on Analyzing Essay Titles with a $t = 1.320$ ($df = 141, p > .05$). However, when the group statistics shown in Table 11 are taken into consideration, the students who received the presentation with NPN matched more items on the retention test ($M = 90.87, SD = 18.24$) than did the students who received the presentation with PN ($M = 81.50, SD = 27.27$). Paired-sample t -test was conducted in order to see if the difference is significant when it is compared with pretest retention test results for each group.

Table 11: Group Statistics for Pretest and Posttest

	Groups	<i>n</i>	M	SD
Pretest	NPN	70	86.9714	13.00053
	PN	73	83.2055	20.19761
Posttest	NPN	70	90.8714	18.24147
	PN	73	81.5068	27.27541

As shown in Table 12, the results indicate that there is a significant difference between pretest and posttest scores of the retention test in the NPN group $t(69) = -2.01, p = 0.047$ whereas there is no difference between pretest and posttest scores of the retention test in the PN group $t(72) = 0.544, p = 0.588$.

Table 12: Paired Samples T-Test Results

Group	Total	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Std.er.m.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig. (two-tailed)</i>
NPN	Pretest-Posttest	-3.90000	16.16056	1.93156	-2.019	69	.047*
PN	Pretest-Posttest	1.69863	26.66911	3.12138	.544	72	.588

As for the effect of students' gender, age, department, and computer use literacy (novice and experienced learners on e-learning platform), the results revealed that there is no meaningful relation between the scores of retention with those variables.

The researcher was interested in generating themes rather than testing a theory with certain themes adopted from previous studies. Thus, after compiling all of the students' responses to the open-ended question about the presentation in terms of language use in the

presentation and their learning process, the researcher with another researcher followed the principles of the grounded theory (Glaser and Strauss, 2009) in the analysis of them. They read the students' responses individually. Each conducted inductive analysis to explore the themes from verbal data by following three stages in the analysis: open, axial and selective coding (Cohen, Manion, and Morrison, 2007, p. 493). Once the individual analysis was complete, they met to discuss any similarities and differences in their individual findings. They worked together to code and categorize (Strauss and Corbin, 1998) the students' responses according to the emerging themes related to the language use in the presentation and learning experiences in their data analysis. This act resulted in revisions to the codes with the clarification and confirmation of the findings.

When all students' (27 out of 143) responses were analyzed regardless of their groups, it was seen that the same three categories related to the language use in the presentation emerged: obscurity, comprehension, and efficacy while only one category emerged related to their learning experience: improvement.

The students who answered the question in the NPN group (16 out of 70) wrote positive sentences on their learning experience and the language of the presentation such as "The language in the presentation was clear and understandable. I think that I understand every point of the presentation" and "Presenter's language was quite clear to understand. This presentation is very useful for us" and "In my opinion language is good and understandable. It is helpful for my language." Likewise, the students who answered the question in the PN group (11 out of 73) gave positive responses to the same question related to their learning and the language used in the presentation such as "When I watch the presentation I feel that it is so clear and understandable. Language of presentation and also the presenter's language are obvious and comfortable. For these reasons, this presentation is really beneficial for me" and "This presentation was very clear and easy to understand. The words which were used by the presenter were not complex. My learning is getting better week by week thanks to our English lessons at university and e-learning practices. These practices and presentations are very useful indeed" and "I think this presentation was good in terms of the language use because we can understand easily each word in the presentation. I think my learning improved."

Conclusion

This study has examined the effects of a multimedia presentation, designed according to the researched principles, in both non-personalized (formal) and personalized (informal)

narration with regard to students' understanding of the exam questions in an EAP course. Research on personalization principle indicates that words in informal style rather than formal style in a multimedia presentation result in better learning outcomes due to the feeling of social presence which leads the learner to employ deep cognitive processing to comprehend what the narrator is saying (Mayer, 2005a; Moreno & Mayer 2000; 2004; Mayer, Fennell, Farmer, & Campbell, 2004). In other words, the personalization principle in multimedia instructional messages is originated from the idea that social cues can prime a social response in learners that fosters deeper cognitive processing and better learning outcomes. The results in the quantitative analysis show that the formal (non-personalized) narration in the multimedia presentation helped students learn, and the learning outcome was improved in a multimedia integrated learning environment designed for an EAP course. This result is not concurrent with Mayer's (2005a) research, and the findings are not consistent with the research literature related to the personalization principle in multimedia learning. The research literature related to the personalization principle in multimedia learning includes studies which were conducted in language one (L1). In other words, the participants in those studies were exposed to presentations which were carried out in their native language. An important difference related to this particular research is that both presentations were delivered to the participants in the English language, which is the participants' foreign language, and the study was carried out in an EFL setting. Following a lecture in a foreign language presents serious cognitive challenges to learners. The learner is expected to process information in the target language in order to receive the transmitted message while dealing with challenges related to the academic discourse. One reason why the results show difference might be that the participants might have allocated their linguistic resources to receiving the intended message of the presentation, and as result, they might have had a tendency to discard the more subtle differences in language use such as personalization and politeness. Another reason why the studies' findings have shown difference with similar studies might be that this study has been carried out in the Turkish educational context where the language of instruction has a high level of formality. Therefore, students might have felt more comfortable with a formal presentation style which they are used to. Moreover, the major objective of the EAP course, which is to teach the language use in a formal style, might have led the participants to prefer the instruction that was not personalized so that they responded better to the formal (non-personalized) narration.

In addition, the findings in the qualitative analysis showed that students' evaluations do not differ in both groups as students reported that the language used in the presentations are clear, easy to understand, and very useful. They also reported that the multimedia integrated presentation they were exposed to helped them improve their language. The students' positive attitude towards the use of multimedia integrated environment can be explained by the fact that this was a novice and engaging experience compared to the routine face-to-face learning environment. As for the relationship between students' opinions and retention test results, the results revealed no significant correlation. This might be due to the limited time in which the study was carried out.

The data was collected from the participants through a pretest, a posttest, and an open-ended question. These findings can be further confirmed by using other data tools such as focus group or individual interviews with participants. As the study is a small scale study, the numbers of participants are low. The findings might be more realistic if a larger sample is used. This aim of the study was to describe the effects of the personalization principle in a multimedia presentation. Further research needs to be conducted in order to explore the underlining causes of the students' preference for this particular type of instructional material.

There is much room in the design of multimedia presentations for further exploration, and much still remains to be investigated in terms of teaching EAP in multimedia integrated environments. Best practices in any subject can only be achieved once enough research has been conducted. Further comprehensive research could explore the effects of personalization in multimedia integrated EAP courses in EMI environments in terms of social cues so that it would be possible to design future EAP instruction aiming to support the university studies of future students in EMI.

References

- Cohen, L., Manion. L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

- De Chazal, E. (2014). *English for Academic Purposes: A comprehensive overview of EAP and how it is best taught and learnt in a variety of academic contexts*. UK: Oxford University Press.
- Binns, P., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2013). Designing instructional text in a conversational style: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 25(4), 445-472.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London: Transaction publishers.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. NY: Routledge.
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L., & Campbell J. (2004). A Personalization Effect in Multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389-395.
- Mayer, R. E. (2005a). Principles based on social cues: Personalization, voice, and image principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 201-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2005b). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., Johnson, W. L., Shaw, E., & Sandhu, S. (2006). Constructing computer-based tutors that are socially sensitive: Politeness in educational software. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(1), 36-42.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). NY: Cambridge University Press.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2000). Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages. *Journal of Educational Psychology*, 93, 724-733.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2004). Personalized messages that promote science learning in virtual environments. *Journal of Educational Psychology*, 96, 165-173.
- Patel, C. (2013). Use of Multimedia Technology in Teaching and Learning communication skill: An Analysis. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 2(7), 116-123.
- Plass, J. L., & Jones, L. C. (2005). Multimedia Learning in Second Language Acquisition. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 467-488). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schworm, S., & Stiller, K. D. (2012). Does personalization matter? The role of social cues in instructional explanations. *Intelligent Decision Technologies*, 6(2), 105-111.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Procedures and Techniques for Developing Grounded Theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

“An honest tale speeds best being plainly told”: Art, Truth and Rhetorical Supremacy in *Richard III*

“Dürüst bir hikaye en hızlı yalın bir dille aktarılır”*:
Shakespeare’in Kral III. Richard Adlı Oyununda Retorik ve Doğruluk

Doç. Dr. Sıla Şenlen Güvenç**

Abstract

The relationship between ‘rhetoric’ and ‘truth’ has long been questioned and discussed, especially by ancient philosophers or instructors of rhetoric such as Plato, Aristotle, Cicero and Quintilian. Since rhetoric is associated with persuasive speech and is available to the service of both good and evil, the general tendency has been to foreground its power and emphasize that the goal of rhetoric should be to seek the truth. In the second wooing scene of Shakespeare’s *Richard III*, King Richard –after having ordered the murder of her two sons– asks Queen Elizabeth to be “eloquent” on his behalf while persuading her daughter Young Elizabeth to marry him. To this, she replies “An honest tale speeds best being plainly told” emphasizing not only that ‘truth’ does not need

Öz

‘Retorik’ ve ‘doğruluk’ arasındaki ilişki her zaman -özellikle de Plato, Aristoteles, Cicero ve Quintilian gibi antik filozoflar veya retorik eğitmenleri tarafından- sorgulanan bir konu olmuştur. Bunun en önemli nedeni ikna etmek için önemli bir araç olan retorik’in iyi veya kötüyü ayırt etmeden herkesin hizmetinde olmasıdır. Genelde retorik’in gücü ortaya koyulurken amacının da gerçeği aramak olması gerektiği vurgulanmaktadır. Shakespeare’in *III. Richard* adlı tarihi oyununda Kral Richard -kraliçenin iki oğlu emriyle öldürülmesinin ardından- Kraliçe Elizabeth’den kızı Genç Elizabeth’i kendisiyle evlenmesi için onu söz sanatıyla ikna etmesini istediğinde, Kraliçe onunla alay eder: “Dürüst bir hikaye en hızlı yalın bir dille aktarılır”. Bu söz ile hem retorikte

* Çeviri tarafıma aittir. Başka çeviri örnekleri için Bknz. William S. (2017). *III. Richard*. Çev. Özdemir Nutku. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

** Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı-Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü.

eloquence but also the danger of rhetoric. In this English history play that has been constructed on dialogue rather than action, rhetorical skill is equivalent to power. Even though almost all of the characters employ a rhetorical style up to a certain point, they do not even come close to the effect produced by Queen Margaret, Richard, and Richmond. Although they all make extensive use of all types of rhetoric ('deliberative', 'judicial', and 'demonstrative'), it seems that Queen Margaret represents the past, Richard the present and Richmond the future. Queen Margaret commands the 'heavens' to bring forth violence upon her enemies through her rhetorical power while Richard uses his rhetorical competence to remove his opponents and gain the English throne. It is only Richmond, however, who combines rhetorical skill with 'truth' to gain the throne and restore order in England. In this respect, the aim of this study is to foreground the importance of the balance between 'truth' and 'rhetoric' in gaining supremacy in Richard III.

Keywords: Rhetoric, Truth, Richard III, Queen Margaret, Richard, Richmond.

doğruluğun önemine hem de ne kadar tehlikeli bir sanat olduğuna vurgu yapılır. Fiziki eylemden çok diyalog üzerine kurulmuş olan oyunda karakterlerin retorik kullanımındaki ustalığı, sahip oldukları güce eşdeğerdir. Oyundaki tüm karakterlerin her ne kadar belli bir ölçüde retorik kullandıkları görülse de, yarattıkları etki Kraliçe Margaret, Richard ve Richmond ile mukayese edilemez. Bu üç karakter üstünlük sağlamak için retorik kullanmaktadır. Bu doğrultuda Kraliçe Margaret, retorik gücüyle 'göklere' seslenmek suretiyle düşmanlarını lanetleyip adeta sonlarını hazırlarken, Richard aynı suretle muhaliflerini tek tek yok ederek İngiliz tahtına geçer. Fakat oyunun sonunda ortaya çıkan Richmond -Margaret ve Richard'dan farklı olarak- retoriğin gücünü 'doğruluk' ile birleştirerek tahtın sahibi ve İngiltere'ye tekrar düzen getiren kişi olmayı başarır. III. Richard'daki retorik kullanımı üzerine odaklanan bu çalışmada Kraliçe Margaret, Richard ve Richmond'un hitabetleri üzerinden 'retorik' ve 'doğruluk' arasında kurdukları denge incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Retorik, Doğruluk, III. Richard, Kraliçe Margaret, Richard, Richmond.

1. Introduction: Rhetoric and Truth in Philosophy

The term ‘rhetoric’, coming from the Greek word ‘rhetör’ meaning speaker in the assembly, refers to a repertoire of means of persuasion ranging from the “figurative language and formal organization of a text” to the modes of persuasion used by the speaker (Kahn, 1994: 5). Since rhetoric is associated with persuasive speech and is available to the service of both good and evil, the relationship between ‘rhetoric’ and ‘truth’ has long been questioned and discussed, especially by ancient philosophers or instructors of rhetoric such as Plato, Aristotle, Cicero and Quintilian¹. The general tendency has been to foreground its power and emphasize that the goal of rhetoric should be only the ‘right’ and the ‘true’, because it is a powerful instrument that has no regard for truth. In “The Encomium of Helen”, Gorgias explains the effect of rhetoric on ‘souls’²:

That persuasion, when added to speech,
can impress the soul as it wishes,
one may learn
first from the utterances of the astronomers
who, substituting opinion for opinion,
taking away one but creating another,
make what is incredible and unclear
seem **true**⁴ to the eyes of opinion;
and second, compelling contests in words,
in which a single speech,
written with art, but not spoken with **truth**,
may charm and persuade a large multitude;
and third, the struggles of philosophic arguments,
in which swiftness of thought is also shown
making belief in an opinion easily changed. (81)

- 1 See Also. Abbott, D. P. (2014). ““Eloquence is Power” Hobbes on the Use and Abuse of Rhetoric”. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 32 (4), 386-411.
- 2 Güzel Közker sates that theatre brings forth a psychosocial dimension to dramatic texts through linguistic interaction and dialogue. See. Güzel Köşker, N. H. (2012). “Sahnedeki Yitim: Vahşi Batı”. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 52 (2). 58-59.
- 3 All the words or phrases in bold are my emphasis.

In *Philebus*, Plato indicates that rhetoric “enslaves everything in voluntary, unconstrained submission to itself” (1982: 133). Aristotle in *Treatise on Rhetoric* discusses the knowledge of rhetoric and warns that a person “unfairly availing himself of such powers of speaking, may be, in a very high degree, injurious” (1995: 9). Again in Plato’s *Gorgias*, Gorgias resembles rhetoric to boxing, wrestling or armed combat, and stressing that rhetoric is a powerful art that must be used with caution (1960: 34-5). Furthermore, Socrates questions the character and sincerity of rhetoricians by pointing out that “[...] he who would be a skilful rhetorician has no need of truth” (Plato, 1993: 85). In *Symposium and Phaedrus*⁴, the personified rhetoric defends herself against accusations by claiming that she never advocated falsehood:

Perhaps, however, rhetoric has been getting too roughly handled by us, and she might answer: what amazing nonsense is this! As if I forced any man to learn to speak in ignorance of the truth! Whatever my advice may be worth, I should have told him to arrive at the **truth** first, and then come to me. At the same time I boldly assert that mere knowledge of the **truth** will not give you the art of persuasion. (Plato, 1993:74)

Aristotle emphasizes that rhetoric is useful because “truth and justice are in their nature stronger than their opposites; so that if decisions be made, not in conformity to the rules of propriety, it must have been that they have been got the better of, through fault of the advocates themselves” (1995: 7)⁵. So, as pointed out by Socrates, one must seek truth first and then find the rhetorical means to discuss or present it. Thus, the rhetorician must always make a choice: “Now as logic and rhetoric are in their own indifferent to truth or falsehood, it must require an act of choice in either case to select the former or the latter [...]” (ibid., 1995: 10).

In “The Rhetoric of Rhetoric”, Peter Munz points out in there has been a revival in the interest in rhetoric in recent decades:

4 Also See. Wemer, D. (2010). “Rhetoric and Philosophy in Plato’s “Phaedrus”. *Greece & Rome, Second Series*, 57 (1), 21-46.

5 Also See. Rorty, A. (2011). “Aristotle on the Virtues of Rhetoric”. *The Review of Metaphysics*, 64 (4), 715-733.

One of the remarkable features of the second half of our century is the revival of an interest in rhetoric, always alleged to be the art of persuasion not by **truth** or reason or any other authority but by a number of irrational, psychologically effective, devices, which an earlier more rational age might have dismissed as irrelevant tricks. (1990: 121)

In “Letting Rhetoric Be: On Rhetoric and Rhetoricity” Lundberg has humorously states that “Indeed, the death and subsequent rebirth of rhetoric have been declared countless times, and debates surrounding the nature and character of rhetoric— from antiquity through the renaissance and even into the modern day— seem to continue almost interminably.” (Lundberg, 2013: 247) This interest has also reflected on the study of Shakespearean plays such as Joel B. Altman’s *The Improbability of “Othello”: Rhetorical Anthropology and Shakespearean Selfhood* and Scott F. Crider’s *With What Persuasion: An Essay on Shakespeare and the Ethics of Rhetoric* (Harris, 2011: 469). In this respect, the aim of this study is to trace the use of rhetoric by three characters in *Richard III* (1593), which comes across as the most dependent on a rhetorical style among Shakespeare’s plays (Hammond, 2016: 114). In this English history play, which has been constructed on dialogue rather than physical action, the battles for supremacy take place verbally on the stage. Although almost all of the characters in the play employ a rhetorical style due to the tendency of using blank verse in English Renaissance drama, Queen Margaret, Richard and Richmond are singled out as having an extensive ability for rhetoric. Their style, however, is different. While Queen Margaret ‘summons’ violence on her enemies by calling out to the heavens, Richard is calculating while removing the obstacles to the English throne. It is only Richmond, however, who combines rhetorical skill with ‘truth’ to gain the throne and restore order in England.

In *Treatise on Rhetoric*, Aristotle argues that there are three kinds of rhetoric, ‘deliberative’, ‘judicial’, and ‘demonstrative’ (or ‘epideictic’). The business of ‘deliberative’ rhetoric is partly exhortation to persuade and partly dissuasion on what is either expedient (advisable) or inexpedient (unadvisable), and adopts the future tense because it is directed towards things to come. ‘Judicial’ rhetoric concerns itself with accusation and defence. Its object is justice and injustice and it employs the past tense, for it is on the subject of actions already done (Aristotle, 1995: 262). The third kind of rhetoric, which is ‘demonstrative’ concerns itself

with praise and blame with the goal of honouring or disgracing and uses the present tense as it refers to the qualities generally accepted as either praiseworthy or despicable (Aristotle, 1995: 24-29). Although they all make extensive use of these three types of rhetoric, it seems that Queen Margaret mainly represents the past, Richard the present and Richmond the future.

2. Rhetoric and Poetic Justice: Queen Margaret

The first character to be analysed in terms of rhetorical competence is Queen Margaret, wife of the deceased King Henry, who stands out as a kind of Nemesis with the rhetorical power to avenge past wrongdoings. According to Engin Uzmen, Queen Margaret acts as the conscience of the people who have done evil deeds, and continuously reminds them of the murders that they have committed and the miserable destiny awaiting them (1973: 203). In this sense she represents the past and mainly uses judicial oratory. Her rhetoric is so effective that everyone who is subjected to her curses experience a horrible end. According to Brooke, she is Richard's only match: "[the] relationship between rhetoric and reality could not be more plainly stated; that the words are put in Margaret's mouth confirms her as the only antagonist comparable to Richard himself" (1999: 167).

Queen Margaret first appears in 1.3 in which Richard aims at creating hostility between the older nobility and Queen Elizabeth⁶ by accusing her of influencing the King Edward into promoting her allies and imprisoning Clarence and Lord Hastings. Queen Margaret first listens to them unobserved, expressing her hatred towards them for their role in the ruin of House through the use of asides. She indicates that Queen Elizabeth's "honour, state and seat" (1.3.112) belongs to her while cursing Richard: "[Aside] Out, devil! [...] Thou kill'dst my husband Henry in the Tower,/And Edward, my poor son, at Tewkesbury" (1.3.118-120); "A murd'rous villain" (1.3.136); "Hie thee to hell for shame, and leave this world/Thou cacodemon: there thy kingdom is" (1.3.143-4). Queen Margaret soon loses her patience and joins the discussion.

Queen Margaret addresses the nobility as "pirates" who have pillaged her "goods", her husband King Henry, son Edward and her kingdom. According to her "[t]his sorrow that

6 See Meyer, A. M. (2013). "Richard III's" Forelives: Rewriting Elizabeth(s) in Tudor Historiography. In *Medieval & Renaissance Drama in England*, 26, 156-183.

I have by right is yours;/And all the pleasures you usurp are mine.” (1.3.158-173). At that moment, Richard reminds the nobility of her past misconduct -the mistreatment of his father Richard and the murder of his brother Rutland in her hands- emphasizing that her downfall was caused by the curse his father laid on her. To this, Margaret declares that if the heavens took note of such curses, then it should definitely hear hers. At that moment, she transforms to an agent of divine judgement, who has been sent to punish everyone verbally for their crimes:

Why then, give way, dull clouds, to my quick curses:
Though not by war, by surfeit die your King,
As ours by murder, to make him a king.
Edward thy son, that now is Prince of Wales,
For Edward my son, that was the Prince of Wales,
Die in his youth, by like untimely violence.
Thyself, a queen, for me that was a queen,
Outlive thy glory, like my wretched self:
Long may'st thou live to wail thy children's death,
And see another, as I see thee now,
Deck'd in thy rights as thou art stall'd in mine;
Long die thy happy before thy death,
And after many lengthen'd hours of grief,
Die neither mother, wife, nor England's Queen. (1.3.196-209)

Her prayer for evil turns out to be more horrifying than the actual deed of physical violence. She starts with Queen Elizabeth, who has acquired everything that previously belonged to her. She prays that she she might die neither a “wife”, “mother” or “queen”. Her wish for the death of her sons by “untimely violence” is especially disturbing. She continues by cursing Lord Rivers, Lord Dorset and Lord Hastings, who stood by when her son Edward was “stabbed with bloody daggers”: “God, I pay Him,/That none of you may live his natural age,/But by some unlooked accident cut off!” (1.3.209-213), and completes her list with Richard. She indicates that “If heaven have any grievous plague in store” exceeding those

that she wishes for him, let them wait until his “sins” are “ripe” and then hurl down their “indignation” on him (1.3.216-220). She warns them of impending evil: “The worm of conscience still begnaw thy soul;/Thy friends suspect for traitors while thou liv’st,/And take deep traitors for thy dearest friends”, hoping for Richard not to get any sleep unless “some tormenting dream/Affrights thee with a hell of ugly devils.” (1.3.222-7). Margaret then reproaches Richard with his wickedness through the use of ‘anaphora’ (Thou):

Thou elvish-marked, abortive, rooting hog,
Thou that wast seal’d in thy nativity
The slave of Nature, and the son of hell;
Thou slander of thy heavy mother’s womb,
Thou loathed issue of thy father’s loins,
Thou rag of honour, thou detested– (1.3.228-233)

Richard, however, denies what is really affirmed while Buckingham pleads to her to stop cursing in the name of charity but she protests that they have dealt “uncharitably” with her and “butcher’d” all her hopes (1.3.274-7). She exempts Buckingham -whose garments have not been stained with Margaret’s family “blood” (1.3.280-4)- from her curses, but he sides with the crowd by claiming that curses do not go beyond the lips of those that utter it (1.3.285-6). To this, Margaret advises him to be aware of Richard: “the yonder dog!/
Look when he fawns, he bites; and when he bites/His venom tooth will rankle to death.” (1.3.289-291). Buckingham, however, does not believe her, and she warns them that all her curses will come true and she will be claimed a “prophetess” (1.3.301).

The rhetoric employed by Queen Margaret in Act 1.3 continues its effect all through the play. Her utterances illustrate the power of words, which become more horrifying when her ‘prophesies’ are realized later in the play one by one. King Edward dies from grief (2.2), Rivers-Grey-Vaughan are executed at Pomprey (“Grey: Now Margaret’s curse is fallen upon our heads,” 3.3.14), Hasting is executed (“Hasting: O Margaret, Margaret, now thy heavy curse/Is lighted on poor Hastings’ wretched head! 3.4.92-3), Lady Anne replaces Elizabeth as the queen of England and the two princes -Edward and York- are murdered in the Tower (Act 5, and Buckingham is executed (“[...]Margaret’s curse falls heavy on my neck:/'When he,' quoth she, 'shall split thy heart with sorrow,/Remember Margaret

was a prophetess.” 5.1.25-7). Queen Margaret reappears briefly after the death of Queen Elizabeth’s sons in order to “watch the waning of” her “enemies” (4.4.4):

Bear with me: I am hungry for revenge,
And now I cloy me with beholding it.
Thy Edward he is dead, that kill’d my Edward;
Thy other Edward is dead, to quit my Edward;
Young York, he is but boot, because both they
Match’d not the high perfection of my loss.
Thy Clarence he is dead, that stabb’d my Edward;
And the beholders of this frantic play,
Th’adulterate Hastings, Rivers, Vaughan, Grey,
Untimely smother’d in their dusky graves.
Richard yet lives, hell’s black intelligencer,
[...]
Cancel his bond of life, dear God, I pray,
That I may live and say, ‘That dog is dead.’ (4.4.61-78)

She approaches Queen Elizabeth to remind her of all that she has lost: “Where is thy husband now? Where be thy brothers?/Where are thy two sons? Wherein dost thou joy?/Who sues and kneels and says, ‘God save the Queen?’” (4.4.92-4). The rhetoric employed by Queen Margaret is so devastating and effective that Queen Elizabeth asks her to teach her how to curse her own enemies. Margaret instructs her as follows:

Forbear to sleep the nights, and fast the days;
Compare dead happiness with living woe;
Think that thy babes were sweeter than they were
And he that slew them fouler than he is:
Bettering thy loss makes the bad-causer worse;
Revolving this will teach thee how to curse. (4.4.118-123)

Margaret claims that Queen Elizabeth's "woes" will make her curses as "sharp" and piercing as hers and departs.

Queen Margaret –who represents the past- functions as a Nemesis to punish those who have played a role in the fall of the House of Lancaster. Although Queen Margaret does not appear much in the play, her rhetorical power portrayed in Act 1.3 continues to effect the action in the play, and every time someone is to be executed or punished, they remember that Queen Margaret was truly a 'prophetess'.

3. Falsehood in Rhetoric: Richard, the Duke of Gloucester

The second character to be analysed regarding his rhetorical ability is Richard, the Duke of Gloucester, whose rhetoric is used solely to deceive, manipulate and harm others. As early as *Henry VI, Part 3* (1591), the Duke of Gloucester (Richard) claims that he will play "orator as well as Nestor" and deceive with such mastery that he will surpass Machiavelli's discourses to "pluck down" the English crown (3.2.188-95)⁷. This proves to be true. In relation to Richard's rhetorical tactics, McDonald has commented that we are both attracted and repelled by Richard on the basis of what he says, because he does not commit any sort of violence himself:

[For Richard] words speak louder than actions. At no point in the text is he shown killing anyone; others carry out his mischief for him, and they do so because Richard tells them or asks them or promises them something to do it. Richard gets what he wants with words, and his gift for language is almost unparalleled, as the very first lines of the play attest.

(McDonald,1996 :199)

Even though he is successful in gaining the crown in the third act by removing the obstacles in his way, he is not able to maintain his power because his action, as well as his orations, lacks truth. The reason of his rhetorical failure later on in the play might be explained by Richard Marback's "A Meditation on Vulnerability in Rhetoric":

⁷ Shakespeare, W. (1914). "Henry VI, Part 3", *The Complete Works of William Shakespeare*, Ed. W. J. Craig, London: Pordes, 609-644.

The moment of awareness of rhetoric as the possibility of persuasion generates with it a suspicion of rhetoric as the dangerous capacity for unduly influencing others. The pejorative designation” mere” rhetoric that denotes suspicion of undue influence urges dismissing rhetoric for its infelicities and insincerities. This is not the kind of attempt at influence so inadequate or insincere it is easily identified by an audience as coercive or manipulative and so as unpersuasive.

(Marback, 2010: 1)

Richard’s fight for rhetorical supremacy begins at the very start of the play, where he establishes a close relationship with the audience -the first target of his rhetoric. His opening soliloquy provides a historical background to the War of the Roses and establish himself within this new order. Although the war has ended with the victory of the Yorks and the accession Edward IV, Richard feels isolated in this peaceful atmosphere. His description of himself as lacking proper proportions, being hunchbacked, ugly, and born prematurely, together with the mention of the dogs barking upon his appearance is directed at evoking pity in the audience and justifying his future action: “And therefore, since I cannot prove a lover/To entertain these fair well-spoken days,/I am determined to prove a villain” (1.1.22-30)⁸.

After taking the audience to his confidence, he moves on to his plans. His first plot is to eliminate his elder brother (George) Clarence, which he has set in motion through a prophesy that ‘G’, one of the heirs to the throne, shall be King Edward’s murderer. On seeing Clarence being taken to the tower, he plays the part of a ‘concerned’ brother claiming that Edward is being influenced by Queen Elizabeth, that they are “not safe” (1.1.70), and giving assurance that he will either help Clarence gain back his liberty “or else lie” in his place (1.1.115). But following Clarence’s departure, Richard reveals his hypocrisy: “Go, tread the path that thou shalt ne’er return/Simple plain Clarence, I do love thee so/That I will shortly send thy soul to heaven,” (1.1.119-120). He later sends two murderers to kill Clarence in the tower despite King Edward’s reversal of the order.

In addition to getting rid of Clarence, Richard also wants to marry Lady Anne –Lancastrian and widow of Edward, the Prince of Wales- in order to divert any kind of sympathy for the

8 For a study of the soliloquies in *Richard III*, see. Clemen, W. (1987). *Shakespeare’s Soliloquies*, Tr. Charity Scott Stokes, London and New York: Methuen & Co. Ltd., 15-23.

Lancastrian cause. This comes across as a great rhetorical challenge because he is a York, deformed and has caused the death of both her husband and father-in-law King Henry. For this, he approaches Lady Anne in the presence of King Henry's corpse. The majority of the scene takes place in the form of an extended 'stichomythia' –dialogue in which two characters speak alternate lines of verse- between Richard and Anne. Despite Anne's multiple references to Richard as the "devil" who has made people miserable through his past crimes and her claim that Henry's lifeless corpse is bleeding afresh in the presence of his murderer (1.2.55-61), he reminds her of Christian charity: "Sweet saint, for charity be not so curst" (1.2.49), "Lady, you know no rules of charity,/Which renders good for bad, blessings for curses." (1.2.68-69). In order to appear penitent, he even accepts having killed her husband. He agrees that her husband was "gentle, mild, and virtuous", positive qualities that made him "fitter" to be with "the King of heaven" rather than on earth. On being told that he is "unfit" for any place but hell, Richard diverts her attention away from his crimes by claiming that he is also fit for her "bed-chamber" (1.2.106-114). He appeals to her as a lover, claiming that it was her beauty that provoked him to take action and give her a "better husband [himself]" (1.2.143). To his claim that her "eyes" "infected" him, Lady Anne wishes that they were "basilisks" that would strike him dead. Richard agrees that death would be better than living hell on earth with "salt tears" drawn from his eyes (1.2.157). Richard uses "salt tears" to illustrate that the House of Lancaster –represented by Queen Margaret, King Henry and her husband Edward- are also guilty of past crimes and that he did not feel more miserable even when his brother Rutland was killed or when her "warlike" father told him of the death of his own father. Both of these took place under Lancastrian rule and in Shakespeare's first three plays of the tetralogy on the War of the Roses -*Henry VI, Part 1, Part 2* and *Part 3*. His intentional reference to the violence he has endured in the hands of the Lancastrians is aimed at gaining her sympathy. Thus, it was Anne who planted the seed of sorrow in his heart (1.2.168-174), if her "revengeful heart" cannot forgive him, she might as well take his life with the sword he places in her hands (1.2.177-182):

Nay, do not pause, for I did kill King Henry–

But 'twas thy beauty that provoked me.

Nay, now dispatch: 'twas I that stabb'd young Edward–

But 'twas thy heavenly face that set me on. (1.2.183-6)

As a result of Richard's brilliantly played out act and his emphasis on her beauty, her guard falls and the mood changes to his advantage:

Anne: I would I knew thy heart.

Richard: 'Tis figured in my tongue.

Anne: I fear me both are false.

Richard: Then never was man **true**. (1.2.196-9)

Lady Anne's remarks portray the general view concerning the falsity of rhetoric and her distrust of Richard's words, but, nevertheless, she wears his ring expressing her joy in seeing him "so penitent" (1.2.224). This scene is a spectacle of persuasion, brilliantly played out by Richard as he also comments: "Was ever woman in this humour woo'd?/Was ever woman in this humour won?" (1.2.232-3). Following his performance, Richard immediately switches to direct speech to reveal that he will "have her", but "will not keep her long." (1.2.234)

Having guaranteed her hand, Richard then moves on to cause hostility between the older nobility and the new advanced kindred of Queen Elizabeth, Clarence is murdered by two Murderers sent by Richard, and King Edward IV –who had reversed the order that was disregarded by Richard- follows Clarence soon after (2.2). After everyone leaves in Act I.3, Richard praises himself for persuading everyone that it was "the Queen and her allies/ That stir the King against the Duke my [his] brother" and then comments on his religious hypocrisy:

But then I sigh, and, with a piece of Scripture,

Tell them that God bids us do good for evil:

And thus I clothe my naked villainy

With odd old ends stol'n forth of Holy Writ,

And seem a saint, when most I play the devil. (1.3.334-8)

After getting rid of Clarence and Edward, his next target becomes the young princes.

In order to remove Young Edward and Young Richard, Richard first sends Lord Rivers, Lord Grey and Sir Thomas Vaughan –who have gone to fetch Young Edward from Ludlow

to London for his coronation- to the Castle of Pomfret as prisoners and has them executed. He manipulates the Archbishop of York to persuade Queen Elizabeth and Young Richard to break their sanctuary to unite the two brothers. As Lord Protector, he sends them to the tower as 'a safety precaution' till the coronation. He orders the execution of Lord Hasting -who is determined to make Edward the next king- by accusing him of siding with Queen Elizabeth and Mistress Shore against him. In order to justify the executions, he and Buckingham convince the Lord Mayor that there was a plot against their lives. Richard claims that he loved Hastings so much that he took him "for the plainest harmless creature/ That breath'd upon the earth a Christian;" (3.5.25-6) and did not recognize that he was a traitor because "So smooth he daub'd his vice with show of virtue" (3.5.24-29).

One last obstacle that needs to be taken up is the two princes' claims to the throne. To persuade the assembled citizens, he sends his 'partner in crime' Buckingham, who promises to use his oratory skills: "Doubt not, my lord: I'll play the orator/As if the golden fee for which I plead/Were for myself; [...]" (3.5.94-5). Although Buckingham cannot create the desired effect on the audience during the assembly by talking about King Edward and his children's 'bastardry', Richard's "discipline in war", "wisdom in peace", "bounty", "virtue" and "fair humility"(3.7.5-22), the Lord Mayor comes to persuade Richard to accept the English crown in 3.7.

In Act 3.7, Richard employs visual religious images and religious rhetoric. On their arrival, Lord Major and Buckingham are told that Richard does not wish to be disturbed in prayer, but after a while Richard enters between two Bishops holding a prayer book, "[t]rue ornaments to know a holy man." (3.7.98). He asks their pardon for deferring them " in the service of my [his] God-" but does not waste any time in asking them their pleasure. Buckingham uses this opportunity to forward their proposal. He accuses Richard of leaving the "throne majestic" that belongs to his "ancestors" to the "corruption of a blemish'd stock; [King Edward's children]" and England is personified as a trapped woman seeking her "proper limbs" (3.7.116-135). Richard thanks them warmly for their faithful love but appears to reject their proposal by indicating that the "royal tree [Edward] hath left us royal fruit [his son, the prince]," (3.7.166), praying that "God defend" that he should take away what "fortune of his stars" bestowed on the prince (3.7.170-2). Buckingham argues that Young Edward is a 'bastard' because he is not from "Edward's wife", since Edward IV was first "contract[ed] to Lady Lucy" and then to the sister of the King of France. He claims

that Queen Elizabeth, “mother to a many sons”, seduced Edward and got Young Edward whom our manners call the Prince in an “unlawful bed” (3.7.175-190). After his elaborate presentation of the case, Buckingham implores Richard to “draw forth” his “noble ancestry” from “the corruption of abusing times/Unto a lineal, true-derived course” (3.7.197-9).

Buckingham’s arguments coupled with Richard’s ‘holy’ appearance and assumed humility turn out to be highly impressive. As a result, the Mayor supported by Catesby, tries to persuade Richard into accepting the crown (3.7.200-2). Although Richard appears to withdraw from accepting such a ‘responsibility’ because he is “unfit for state and majesty.” (3.7.204). At this point, the Mayor and Buckingham start to leave and Catesby implores him to accept the crown and Richard, no longer able to reject their pleas, accepts their proposal: “[...] I am not made of stones,/But penetrable to your kind entreaties,/Albeit against my conscience and my soul.” (3.7.223-5) In the third act, Richard proves to be a great rhetorician, and as a result, he is crowned as the king of England. Richard, through political campaigning, is able to create the impression that the he is urged to take the position of king due to official solicitation and public acclamation. However, because Richard’s rhetoric lacks truth, he is not able to maintain his power.

After Richard becomes the king of England, he becomes over paranoid and his rhetorical power begins to decline with his sanity. In order to secure his position, Richard ends his partnership with Buckingham, hires Tyrrell to murder his two nephews, and fails miserably in persuading Queen Elizabeth to woo Young Elizabeth on his behalf. When he asks Queen Elizabeth to be ‘eloquent’ –and important element in rhetoric- to this end, the former queen mocks him:

King Richard: Be eloquent in my behalf to her.

Elizabeth: An honest tale speeds best being plainly told.

King Richard: Then plainly to her tell my loving tale.

Elizabeth: Plain and not honest is too harsh a style.

(4.4, 357-360)

Although Queen Elizabeth appears to submit to his demand, she secretly promises her daughter in marriage to Richmond. He gradually loses all the support that he has attained throughout Act I-III and is finally defeated in Act 5.

4. Truth and Rhetoric: Richmond

The third and final character that will be considered in terms of his rhetorical effect is Richmond, who does not appear as a character until the fifth act just before the Battle of Bosworth. In the play, Richmond –who is flawless- acts as a deus ex machine and represents the future of England. Of course, it should also be kept in mind that he is the actual Queen Elizabeth’s grandfather, who established the Tudor dynasty. So, it should come as no surprise that he has been drawn so ‘flawless’.

Richmond presents himself as the minister of God charged with eliminating the homicide Richard and restoring order in England. This aspect is also supported in Act 5.3, in which the ghosts of Richard’s victims such as Prince Edward [son of Henry VI], Henry VI, Clarence, Rivers, Grey and Vaughan, Hastings, the two young princes, Lady Anne and Buckingham visit Richmond and Richard in their sleep the night before the Battle of Bosworth. They wish Richmond success while cursing Richard and telling him to “despair and die” (5.3.121-173).

Both Richmond and King Richard present a ‘war’ oration to their armies in order to motivate them Before the Battle of Bosworth Field. In Machiavelli’s *The Arte of War*, Fabrizio states that “it is necessary that a general should be an orator as well as a soldier; for if he does not know how to address himself to the whole army, he will sometimes find that it no easy task to mold it [the army] to his purposes.” (1965: 128). In such an oration, leaders should aim to “dispel their [soldiers] fears, inflame their courage, confirm their resolution, point out the snares laid for them, promise them rewards, inform them of danger and the way to escape it;” and the general may “rebuke, entreat, threaten, praise, reproach, or fill them with hopes” in this respect (1965: 128)

Richmond and Richard both believe that they are the superior side, and use ‘amplification’ to highlight their confidence in their victory. They both begin their address with insults directed at insulting the opponent and end with emphasis on religious imagery. In Machiavelli’s *The Arte of War* it is stated that religion “greatly contributes to making them do their duty in ancient times; for upon any default, they were threatened not only with human punishments, but the vengeance of the gods. (Machiavelli, 1965: 128).

Richmond, starts by reminding his soldiers that “God, and our [their] good cause” and the “prayers of holy saints and wronged souls,” fight on their side (5.3. 238-241). He claims that

even those fighting beside Richard, “A bloody tyrant and a homicide” (5.3. 244- 246) would prefer that they should win the battle. Richmond amplifies Richard’s character by referring to his “bloody” deeds in order to abuse his character:

One rais’d in blood, and one in blood establish’d;
One that made means to come by what he hath,
And slaughter’d those that were the means to help him;
A base foul stone, made precious by the foil
Of England’s chair, where he is falsely set;
One that hath ever been God’s enemy. (5.3. 248-253)

With lines 247-252, Richmond draws a portrait of Richard as a tyrant “raised” and “establish’d” in blood, one who has “slaughter’d” those that helped him, and a God’s enemy “falsely” “set” on the English throne. Richmond uses the image of Richard as “God’s enemy” to support his following statement. He indicates that anyone fighting against Richard will, naturally, become God’s soldiers:

Then, **if you** fight against God’s enemy,
God will, in justice, ward **you** as his soldiers;
If you do sweat to put a tyrant down,
You sleep in peace, the tyrant being slain;
If you do fight against your country’s foes,
Your country’s fat shall pay your pains the hire;
If you do fight in safeguard of your wives,
Your wives shall welcome home the conquerors;
If you do free your children from the sword,
Your children’s children quits in it your age. (5.3. 254-263)

The rhetorical figure ‘anaphora’, repetition of the same word at the beginning of successive verses, is used in the “if you” and “you”/“your” pattern create a cause and effect chain, of

actions and their rewards. This also illustrates that Richmond employs the future tense in his speech. By structuring his speech on the rewards awaiting them in their country, from their wives and children if they choose to “fight against God’s enemies” and eliminate a “tyrant” and fight against their “country’s foes,” Richmond’s last remarks to his soldier establish Richmond as God’s scourge on Richard:

Then, in the name of God and all these rights,
Advance your standards, draw your willing swords!
For me, the ransom of my bold attempt
Shall be this cold corpse on the earth’s cold face;
But if I thrive, the gain of my attempt
The least of you shall share his part thereof.
Sound, drums, and trumpets, boldly and cheerfully!
God, and Saint George! Richmond and victory!

(5.3. 264-271)

In the lines above, Richmond is portrayed as a man with a noble cause standing up against King Richard, the ‘tyrant’. Richmond’s speech inspires his men, clarifies the values in question, and finally produces its intended result. Richmond attributes all his success to God, and indicates that his bold attempt will either end with his death or his victory, which will be shared with those around him. Through these lines, Richmond innovates God and their just cause, essential weapons in military oratory.

Placed after Richmond’s, Richard’s speech presents a clear contrast of the two and to highlight the disappearance of his rhetorical power. While Richmond’s oration involves reference to God and a just cause, Richard’s is commonplace and thus unimpressive. He begins by drawing a portrait of the French:

What shall I say, more than I have infer’d?
Remember whom you are to cope withal:
A sort of vagabonds, rascals, and runaways;
A scum of Bretons and base lackey peasants,

Whom their o'er-cloyed country vomits forth
To desperate adventures and assur'd destruction.
You sleeping safe, they bring to you unrest;
You having lands, and bless'd with beauteous wives,
They would restrain the one, distain the other. (5.3. 315-323)

He defines the French as “vagabonds”, “rascals”, “runaways”, “A scum of Bretons” and “base lackey peasants” whom their country “vomits forth” to a desperate “adventure” with assured “destruction”. Richard indicates that the reason the French are disturbing them in their “safe” sleep is because the English have lands and are “blessed” with “beauteous wives”. Then Richard continues with insulting their commander Richmond. He claims that the French are led by nothing but a “paltry fellow” kept in Britain at their cost, a “milksoy” who has been well-kept but can't endure the bad conditions such as the cold (5.3. 324-7). After reminding the soldiers about their past success against the French, he expresses that if they are to be conquered, let it be by real men:

If we be conquer'd, let men conquer us!
And not these bastard Bretons, whom our fathers
Have in their own land beaten, bobb'd, and thump'd,
And in record left them the heirs of shame.
Shall these enjoy our lands? Lie with our wives?
Ravish our daughters? (5.3. 333-8)

And lastly, Richard asks them to fight as the “gentlemen” of England: “Fight, gentlemen of England! Fight, bold yeomen!” (5.3. 339). Richard's finally orders them to march and asks Saint George to inspire them with the “spleen of fiery dragons”. (5.3.348-352).

Richard's rhetoric does not seem to produce much effect since, as Richmond later expresses, his soldiers do not support Richard: “Richard except, those whom we fight against/Had rather have us win than him they follow.” (5.3.244-5) Thus, this oration -composed of insults, downward comparisons and base attributions- is a sign of Richard's downfall, as a rhetorician and the loss of his power as a king. According to Hassel prefers to only degrade

their enemy instead of motivating his soldiers (1987: 39). Compared to Richmond, Richard's speech lacks truth, sincerity and genuine confidence. Richard seems to become "pettier", "duller" and "base if bustling in his colloquialism, repetitive and unimaginative in his oratorical strategies (Hassel: 1987, 45). Richard's oration does not display the wit and audacity that was present in his earlier speeches in Act I-III. In this respect, it seems that Richmond's speech is put side by side with Richard's to portray Richmond's in a superior light, especially in terms of 'truth'.

Conclusion

The most evident feature of English Renaissance drama has been a tendency towards richness of language in which the spoken word or rhetoric had to sustain almost all of the effect that needed to be made on the stage. The fight for supremacy in *Richard III* is mainly fought on stage verbally rather than any physical action. Although it is true that the characters in the play all employ rhetoric to a certain extent, they cannot match the effect produced through the orations of Queen Margaret, Richard and Richmond. Queen Margaret, who no longer has any position or power within the kingdom, uses rhetoric as the only instrument of revenge available to her. She functions as the voice of Nemesis, who calls to the heavens to punish those who have played a part in her misfortunes. All of the persons who are included in her rhetorical violence remember her when the curses are fulfilled and she is termed a "prophetess". On the other hand, Richard functions to show how dangerous and violent rhetoric can become in the hands of sophists. Richard exploits the frontiers of deception, and acts out multiple roles such as the reliable brother, passionate lover, offended friend, honest courtier, through an elaborate use of rhetoric in the Machiavellian sense. It is Richmond, however, who is able to combine rhetorical power with 'truth'. Richmond –representing the future of England and employing the future tense- produces a powerful rhetoric that becomes even more effective with his humble character and good cause. As a result, he is able to defeat Richard, marry Young Elizabeth and establish the Tudor dynasty.

Works Cited

- Aristotle (1995). *Treatise on Rhetoric*. Trans.Theodore Buckley. New York: Prometheus Books.
- Brooke, N (1999). "Linguistic Contrasts in Richard III". In *Critical Essays on Shakespeare's Richard III*. Ed. Hugh Macrae Richmond. New York: G.K. Hall. 161-169.

- Clemen, W. H. (1987). *Shakespeare's Soliloquies*. Trans. Charity Scott Stokes. London: Methuen & Co. Ltd.
- Clemen, W.H (1999). "Richard III: Act I, Scene One". In *Critical Essays on Shakespeare's Richard III*. Ed. Hugh Macrea Richmond. New York: G. K. Hall & Co. 64-72.
- Duxbury, N. (1999). "Truth as Rhetoric". *Ratio Juris*, 12 (1), 116-121. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9337.00113> [Viewed 25 June 2018]
- Evans, I. (1964). *The Language of Shakespeare's Plays*. Westport: Greenwood Press Publishers.
- Gorgias. "Encomium of Helen and Defence of Palamedes". <https://www.instructure.com/courses/1082380/assignments/3469427> [Viewed 25 June 2018]
- Güzel Köşker, N. H. (2012). "Sahnedeki Yitim: Vaşî Batı". *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 52 (2). 57-90.
- Harris, J. G. (2011). "Recent Studies in Tudor and Stuart Drama", *Studies in English Literature, 1500-1900*, 51 (2). 465-513
- Hassel, R. C. (Jr.) (1987). *Songs of Death: Performance, Interpretation, and the Text of Richard III*. London: University of Nebraska Press.
- Kahn, V. (1994). *Machiavellian Rhetoric: from the Counter Reformation to Milton*. Princeton: Princeton University Press.
- Lundberg, C. O. (2013). "Letting Rhetoric Be: On Rhetoric and Rhetoricity". *Philosophy & Rhetoric*. 46 (2). 247-255.
- Machiavelli, N. (1950). *The Prince and the Discourses*. Toronto: Random House, Inc.
- machiavelli, N. (1965) *The Art of War*. Trans. Ellis Farnsworth. New York: A Da Capo Paperback.
- Marback, R. (2010). "A Meditation on Vulnerability in Rhetoric". *Rhetoric Review*, 29 (1). 1-13.
- Mcdonald, R. (1996). *The Bedford Companion to Shakespeare: An Introduction with Documents*. Boston: Bedford Books.
- Meyer, A. M. (2013). "Richard III's" Forelives: Rewriting Elizabeth(s) in Tudor Historiography. *Medieval & Renaissance Drama in England*, 26 . 156-183.
- Munz, P. (1990). "The Rhetoric of Rhetoric". *Journal of the History of Ideas*, 51 (1). 121-142.
- Nutku, Ö. (çev.) (2017). *III. Richard*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Parrott, T. M. and R. H. BALL (1958). *A Short View of Elizabethan Drama*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Plato (1960). *Gorgias*. Trans. W. Hamilton. Harmondsworth: Penguin Books.
- Plato (1982). *Philebus*. Trans. Robin A.H. Waterfield. London: Penguin Books.

- Plato (1993). *Symposium and Phaedrus*. Trans. Benjamin Jowell. New York: Dover Publications.
- Rorty, A. (2011). "Aristotle on the Virtues of Rhetoric". *The Review of Metaphysics*, 64 (4), 715-733.
- Shakespeare, W. (1914). "Henry VI, Part 3". *The Complete Works of William Shakespeare*. Ed. W. J. Craig. London: Pordes. 609-644.
- Shakespeare, W (2006). *King Richard III*. Ed. A. Hammond. London: Methuen & Co. Ltd.
- Uzmen, E. (1973). *Shakespeare'in Tarihi Oyunları: Kaynaklar Işığında Başlıca Kişiler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Werner, D. (2010). "Rhetoric and Philosophy in Plato's "Phaedrus". *Greece & Rome*, 57 (1). 21-46.
- Wolfgang, C. (1987). *Shakespeare's Soliloquies*, Tr. Charity Scott Strokes, London and New York: Methuen & Co. Ltd., 1987. 15-23.

Rusça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazı Dilinde Karşılaştıkları Büyük Harf Sorunu

Capitalization Problem in Written Language of Turkish Students Learning Russian

Dr. Öğr. Üyesi Zulfıya Şahin* - Arş. Gör. Tuğba Aydoğdu Yüksel**

Öz

Konuşma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü, yabancı dil öğretimi sürecinde iletişimi yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilebilmek ve öğretim sürecinin verimliliğini artırabilmek adına büyük önem arz etmektedir. Yazı dili, daha kurallı olması ve kalıcı öğrenmelerde tercih edilen somut öğretim aracı niteliği taşıması açısından sözlü dilden ayrılmaktadır. Yapılan araştırmada, Rusça öğrenen Türk öğrencilerin, Rus yazı dilinde büyük harf kullanımının sıklığı ve bu sıklığın sebeplerinin kısmen tespit edilmesi yer almaktadır. Bu hedef doğrultusunda, öğrencilerin büyük harf kullanma eğiliminin yazı dili çerçevesinde değerlendirilebilmesi adına gönüllü bir grup öğrenciye dikte uygulanmış, ilk aşamada ana dile hakimiyet yetisinin öğrenilen yabancı dil üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen dikteden elde edilen verilerin

Abstract

During the foreign language teaching process the functional integrity of speaking and writing skills has great importance in order to be able to communicate in written or oral ways and also to increase the efficiency of the teaching process. The written language is differentiated from the spoken language in terms of being more formal and concrete teaching aid in permanent learning. In the research conducted the frequency of capitalization of the reasons of this frequency in Russian writing language of Turkish students learning Russian is studied. With this purpose, a voluntary group of students was dictated a test in order to be able to evaluate the students' tendency to use capital letters in the written language. The analyse of this test showed that the native language knowledge has an important influence on the language studied. The descriptive analysis of the obtained data from the dictate is the projection of this

* Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

** Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

betimsel analizleri, çalışma boyunca aktarılmak istenen düşüncenin izdüşümüdür. Çalışma ile birlikte yabancı bir dilin karşılaştırmalı bakış açısıyla öğretilmesinin, yapılması muhtemel hataların önüne geçmede etkili ve faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Büyük Harf, İmla Kuralları, Yabancılar için Rusça, Yazılı ve Sözlü Dil.

thought, that has been conveyed throughout the study. With this study concluded that, teaching a foreign language with a comparative perspective can be effective and useful from avoiding possible mistakes.

Keywords: Capitalization, Orthographic Rules, Russian for Foreigners, Written and Spoken Language.

Giriş

Bilindiği üzere yabancı bir dilin çağdaş öğretimi, her şeyden önce sözlü dilin öğretimine odaklanmaktadır. Sözlü dil öğretimine odaklanma, çağdaş yabancı dil eğitimi talepleriyle doğrudan ilişkilidir. İletişimi hızlı ve etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek ise bahsi geçen taleplerin en başında gelmektedir.

Yabancı dil olarak Rusça¹ öğretimi bu eğilim doğrultusunda bir istisna değildir. Henüz birkaç yıl öncesine kadar yabancı dil olarak Rusça öğretimi evrensel eğilime uyum sağlayarak sözlü dile öncelik tanımaktaydı. Bugün ise bir zamanlar ikinci plana geçen yazılı dilin öğretimi yeniden önem kazanmaya başlamıştır. Bunun nedeni yabancı dil öğretimi sürecinde yer alan yazma becerisinin yeni ve farklı açılardan değerlendirilmesidir. Günümüzde yazma faaliyeti ve yazılı dil öğretim sürecinin verimliliğini artırmak için kullanılan en etkili yöntemlerden biridir. Psikologlar tarafından yapılan son araştırmalar, kalıcılık açısından değerlendirildiğinde işitsel materyalin %10, görsel materyalin %20, hem işitsel hem görsel materyalin %30, yazılı materyalin ise %50 düzeyinde bir orana sahip olduğunu göstermektedir (Vtoruşina, 2010, s. 129). Bu tür istatistiksel veriler yazma eyleminin yabancı bir dilin öğretiminde ne kadar büyük bir önem taşıdığını kanıtlamaktadır. Belirtilenlerden yola çıkarak, yabancı dil öğretiminde yazı dilinin sadece dilbilgisini ölçen yazılı bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda nispeten yaparak ve yaşayarak somut bir öğrenme eylemi gerçekleştiği için etkili eğitsel potansiyele de sahip olduğunu ve eğitim sürecinde bu doğrultuda değerlendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde yazma faaliyeti, grafik sistemin edinimi, imla veya doğru yazım kuralları sisteminin edinimi ve kayıt becerisinin edinimi gibi üç temel bileşenden oluşmaktadır. Ancak günümüz yabancı dil olarak Rusça öğretim yöntemlerinde, öğrencilerin yazma becerisi ediniminde sadece iki bileşene, grafik ve kayıt becerilerine önem verilmektedir. Rusçanın doğru yazım kuralları sistemi ise öğretim yöntemleri dışında kalmaktadır” (Polyakov, 2004, s. 9). Polyakov (2004, s. 9) “Yazma, yabancı dil olarak Rusça öğretim sürecinin en zayıf basamağını oluşturmaktadır çünkü ne teorik öğretimde ne de pratik uygulamalarda dilin doğru yazım kurallarının yapısına yeteri kadar önem verilmektedir.” diyerek konunun önemine dikkat çekmektedir. Polyakov’un bu görüşü

1 Русский язык как иностранный-РКИ.

Gavrilova (2017, s. 16) ve Zakaraya (2018, s. 28) tarafından da desteklenerek yazımın yabancı dil hâkimiyetinin bir göstergesi olmasına rağmen yazma eylemine ve doğru yazım kurallarına yeterli ilginin gösterilmediği belirtilmiştir. Alekseyeva ise (2006, s. 101) ana dili Rusça olmayanlar için yazılmış herhangi bir imla kılavuzunun bulunmadığına vurgu yapmaktadır. Gerçekleştirilen çalışma ile birlikte yabancı dil olarak Rusça öğretiminin önemli bileşenlerinden biri olan Rusçanın doğru yazım kuralları sistemine ve bu sistemin çatısı altında yer alan büyük ve küçük harf kullanımına dikkat çekmek hedeflenmiştir. Uzun süreli deneysel gözlem, Rusça öğrenen Türk öğrencilerin yazı dilinde büyük harf kullanımı sırasında problem yaşadıklarını ve sıklıkla büyük harf kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Büyük harf kullanım probleminin bilimsel objektifliğini, konuyla ilgili hataların sayısını en aza indirme ve Türk öğrencilerin büyük harf kullanımına sıkça başvurma sebebini anlama amacı, bu çalışmanın sonucunu oluşturmuştur.

1. Hata Kavramı

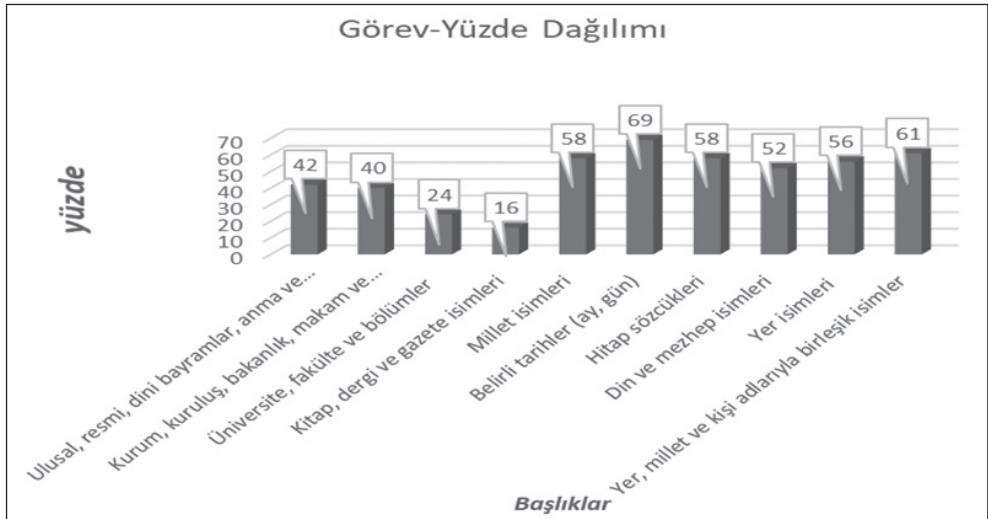
Türkçe Gramer Terimleri Sözlüğü, doğru yazım kuralları veya yaygın kullanımıyla imla kelimesinin tanımını “Bir dilin söz varlığını o dilde yürürlükte olan ses, şekil, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözleri kurallarına uygun olarak yazma.” (Korkmaz, 2010, s. 130) biçiminde yaparken; Rus Dil Bilim Terimler Sözlüğü ise aynı terimi “Konuşmanın yazıda tekdüze aktarılmasını sağlayan kurallar sistemi” (Ahmanova, 1966, s. 294) olarak açıklamaktadır. Görüldüğü üzere her iki tanımda da kurallar sisteminin varlığından söz edilmektedir. Yürürlükte olan kurallar sisteminde, var olan sisteme uyumun yanı sıra sistemden sapmalar da karşılaşılabilecek en muhtemel durumlardan biridir. Kurallar sisteminde gerçekleşen bu sapmalar sonucunda imla hataları oluşmaktadır. Bu tür sapmalar sonucunda oluşan dil hataları “Yazılı bir ölçüt ile var olan kurallar arasındaki uyumsuzluk veya sapma” şeklinde açıklanabilir.

Yapılan araştırmalar, yabancı dil olarak Rusça öğrenenlerin, Rus öğrencilere özgü imla hatalarını daha seyrek yaptıklarını göstermektedir (An, 2012, s. 34). Bu durum öncelikle yazma eyleminin, ana dili Rusça olan konuşucular ve ana dili Rusça olmayan konuşucular arasında farklı zihinsel süreçlere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin ses bilimsel biçimin grafik biçime aktarılması esnasında iki biçim arasında bir uyumsuzluk meydana gelmektedir, ana dili Rusça olan kişiler bu aktarma işlemini gerçekleştirdikleri sırada

genellikle hata yapmaktadırlar. Ana dili Rusça olmayan kişiler ise dili öğrenme sürecinde, ses bilimsel biçimi sadece grafik biçimiyle ilişkilendirmekle kalmaz, aynı zamanda bu veya başka anlamın grafiksel ifadesini de hafızada sıkı bir şekilde kaydeder. Yabancı dil olarak Rusça öğrenenler, ses bilimsel biçim ile grafik biçim bağlantısını sağlam kurup grafik biçimi iyi ezberleseler bile farklı durumlarla karşılaştıklarında çeşitli yazım hataları yaparlar.

2. Rusça Öğrenen Türk Öğrencilerin Büyük Harf Kullanma Eğilimi

Rusça yazım kurallarına göre büyük harf olması gereken yerde küçük harf veya küçük harf olması gereken yerde büyük harf kullanılması yazım hatası olarak kabul edilmektedir (Rozenal, 2005, s. 22). Aynı kural Türkçede yer almaktadır. Rusça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı çalışmalarının analizi ve deneysel gözlemler, öğrencilerin yazılı metinlerde büyük harf kullanma sıklığının yüksek bir orana sahip olduğunu göstermektedir. Sıklık verilerine dayalı bu analiz ve gözlemlerden yola çıkılarak büyük harf kullanma eğiliminin objektifliğini kanıtlamak amacıyla 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 42 kişiye 50 maddelik bir dikte uygulanmıştır². Dikte sonuçlarının ön gözlemleri doğrular nitelikte olması, araştırma konusunun somut verilerle desteklenmesi açısından önem taşımaktadır.



Şekil 1. Çalışmanın başlıklara göre yüzde dağılımı

2 Çalışma grubu katılımı gönüllü olarak kabul eden öğrencilerden oluşturulmuştur.

Yapılan dikteden elde edilen veriler farklı sayıda maddelere sahip toplamda 10 başlığa ayrılarak frekans ve yüzde şeklinde analiz edilmiştir. Yukarıda yer alan tablo incelendiğinde kitap, dergi ve gazete isimlerinin doğru yazılma oranının %16'lık bir rakamla en düşük, belirli tarihlerin doğru yazılma oranının ise %69 gibi bir rakamla en yüksek orana sahip olduğu görülmekle birlikte genel olarak ortalama değerlerde seyreden bir görselle karşılaşılmıştır.

Tablo 1: Ulusal, resmi, dini bayramlar, anma ve kutlama günleri

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 1	18	40
Madde 2	28	67
Madde 3	11	26
Madde 4	1	2
Madde 5	14	33
Madde 6	34	80
Madde 7	17	40

Çalışmanın ilk 7 maddesini oluşturan grubun tablosu değerlendirmeye alındığında frekanslar arası tutarsızlıkların belirginliği göze çarpmaktadır. Aynı gruba ait olmalarına rağmen her maddeden oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin dördüncü madde sadece 1 öğrencinin doğru yazdığı, grubun en düşük sonucunu veren madde iken, 34 öğrencinin doğru, 8 öğrencinin yanlış yazdığı altıncı madde ise %80 gibi bir oranla bu grupta ki en yüksek frekansa sahip madde olmuştur.

Tablo 2: Kurum, kuruluş, bakanlık, makam ve unvanlar

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 8	10	24
Madde 9	10	24
Madde 10	13	31
Madde 11	30	71
Madde 12	21	50
Madde 13	23	55
Madde 14	25	60

Madde 46	19	45
Madde 47	10	24
Madde 48	12	28
Madde 49	16	38
Madde 50	15	36

Tablo 3’de kurum ve kuruluş isimleri ile bakanlık, makam ve unvan sözlerinin doğru yazım oranları yer almaktadır. Çalışmanın en fazla maddesini içermektedir. 11, 12, 13 ve 14. maddeler dışında genel olarak düşük frekanslara sahip bir grup olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Üniversite, fakülte ve bölüm isimleri

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 15	8	19
Madde 16	8	19
Madde 17	7	17
Madde 18	7	17
Madde 19	7	17
Madde 44	33	78
Madde 45	2	4

Üniversite, fakülte ve bölüm isimlerinin yer aldığı dördüncü tablo çalışmadaki en düşük frekanslara sahip ikinci gruptur. Bu bölümde öğrencilerin önemli bir kısmı hemen her maddede yer alan kelimelerin ilk harflerini büyük yazmışlardır. 15. ve 16. maddeyi doğru yazan sadece 8 öğrenci vardır. Aynı öğrenci sayısına sahip 17, 18 ve 19. maddeler, boş bırakan öğrenci sayılarıyla farklılık göstermektedir. 17. maddede 2, 18. maddede ise 5 öğrenci herhangi bir şey yazmazken 19. maddeyi boş bırakan öğrenci olmamıştır. Genel olarak düşük frekanslarda seyreden grubun 44. maddesi %78’lik bir oranla ait olduğu grubun en yüksek frekansına sahiptir. Sadece 2 öğrencinin doğru yazdığı 45. madde ise çalışmanın en düşük yüzde oranına sahip 11 maddesi içerisinde yer almaktadır.

Türkçede ulusal, resmî ve dinî bayramlarla, anma ve kutlama günlerinin adları büyük, kurum, kuruluş, kurul, merkez, bakanlık, üniversite, fakülte, bölüm, kanun, tüzük, yönetmelik ve

makam sözleri asılları kastedildiğinde büyük harfle başlamaktadır (TDK). Bayramların, ödüllerin ve kurumların bileşik isimlerindeki büyük harf ve küçük harf kullanımı “Rusça yazım sisteminin belirli kuralları olmayan alanıdır.” (Dunev, 2007, s. 38). İmla kılavuzlarında yer alan “Bayram adlarında ilk kelime ve isme dahil olan özel isimler büyük harfle yazılır.” (Rozenal, 2005, s. 26) kuralı dilin çeşitli kullanımlarında farklılık gösterebilmektedir. Rus ulusal bayram adlarını değerlendirdiğimizde bile belli oranda tutarsızlıklarla karşılaşmak mümkündür: Yeni yıl (*Новый год*), Dünya Kadınlar Günü (*Международный женский день*), Ulusal Birlik Günü (*День народного единства*) gibi bayram adları kurallara uygun olarak yazılırken, Emek ve Dayanışma Günü (*Праздник Весны и Труда*), Zafer Günü (*День Победы*), Anavatan Savunucuları Günü (*День защитника Отечества*), “geleneksel” yazılış tarzına sahiplerdir. Bayram adlarına dâhil olan tarihlerin yazılışı da oldukça karışıktır. Eğer bayram adında ilk kelime sayı ile belirtilmişse ve rakam olarak yazılmakta ise, o zaman onu izleyen ay adı büyük harf ile yazılmaktadır. Ancak ilk kelimesi sayı olmasına rağmen yazılı olarak belirtildiğinde onu izleyen ay adı küçük harfle başlar. Örneğin: 1 Mayıs (*1 Мая*) ve 1 Mayıs (*Первое мая*), 8 Mart (*8 Марта*) ve 8 Mart (*Восьмое марта*). TDK’de yer alan bilgiye göre belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar, belirli bir tarih bildirmediği durumlarda ise küçük harfle yazılır.³ Rusçada üniversite, fakülte, bölüm ve enstitü isimlerinin sadece ilk kelimesi ve isme dahil olan özel isimler büyük harfle yazılır. Rusça öğretiminde sık karşılaşılan, üniversiteler ile eğitim ve bilim kuruluşlarının kısaltmaları olan MGU (*Moskova Devlet Üniversitesi/ МГУ-Московский государственный университет*), RGPU (*Rusya Devlet Pedagoji Üniversitesi/ РГПУ-Российский государственный педагогический университет*), RAN (*Rusya İlimler Akademisi/ РАН-Российская академия наук*) vb. kısaltmaların, kısmen Türkçe İmla kuralları ile Rusçada yer alan kısaltma ve açılımlar arasındaki farklılık nedeniyle, doğru harf seçiminde bir karışıklık yaratarak kurumların tam isimlerinin bütün kelimelerinin büyük harfle yazılmasına sebep olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin büyük bir kısmının maddelerde yer alan bakan isimlerinin yazımında (*Я видел министра культуры. - Kültür Bakanını gördüm.*), bakanlık isimlerinin yazımından (*Министерство образования - Eğitim Bakanlığı*), nispeten daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

3 Tarihlerin yazılışı çalışmanın ilerleyen bölümlerinde Tablo 7’ de ayrı bir başlık olarak ele alınmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4: Kitap, dergi ve gazete isimleri

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 20	3	7
Madde 21	3	7
Madde 22	2	4
Madde 23	3	7
Madde 36	13	31
Madde 37	10	24
Madde 38	12	28

Tablo 5, çalışmadaki en düşük frekanslara sahip gruptur. Tabloda yer alan ilk dört madde kitap, son üç madde ise dergi isimlerinden oluşmaktadır. Kitap ve dergi isimleri kendi içlerinde yaklaşık orana sahiplerdir. Ancak kitap isimlerinin doğru yazım oranı, dergi isimlerinin doğru yazım oranına göre oldukça düşüktür.

Veriler incelendiğinde kitap isimlerinin tırnak içine alınmadığı ve sadece özel isimlere ait kelimelerin değil, cins isim olan *kitap* kelimesinin (Örnek: *kitabı*) de ilk harfinin büyük yazıldığı belirlenmiştir. Bu noktada diktede yer alan maddelerden örnek göstermek daha anlamlı olacaktır. Örneğin Rusçada doğru biçimi *книга «Мертвые души»* (Türkçe: “Ölü Canlar” kitabı) şeklinde olan kitap ismini, öğrencilerin neredeyse tamamı yanlış yazmıştır. Cümle her zaman büyük harfle başlar bilgisinden yola çıkarak kitap kelimesinin ilk harfini bütün maddelerde büyük yazmışlardır (Örnek: *Книга «Мертвые души»*). Yanlış yazılan diğer bir harf ise özel isme dahil olan ikinci kelimedir: «*Мертвые Души*» şeklinde yazılan özel ismin doğru yazılışı *книга «Мертвые души»* dir. Türkçe imla kurallarından etkilenmiş olabilecekleri düşünülen öğrenciler, özel isme dahil olan bütün kelimelerin ilk harflerini büyük yazmışlardır.

Bu kısma kadar genel bir değerlendirme yapıldığında özellikle özel günler, bayramlar, ödüller, kurum isimleri, üniversite isimleri, dergi ve kitap isimlerinde, büyük harf yazım kurallarının uygulanışındaki tutarsızlıkları belirtmek yerinde olacaktır.

Tablo 5: Millet isimleri

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 24	30	71
Madde 25	16	39
Madde 26	29	69
Madde 27	24	57
Madde 32	23	55

Türkçede özel isimler kategorisinde bulunan millet, boy, oymak isimleri büyük harfle başlar. Ancak Türkçedeki bu özel isimler Rusçada cins isimler çatısı altında yer almaktadır. Öğrencilere dikte esnasında 4 farklı millet ismi (Rus, Amerikan, İspanyol ve Tatar) verilmiştir. Tabloya bakıldığında 24. ve 26. maddenin çoğu öğrenci tarafından doğru yazıldığı ve maddeler arası tutarlılık olduğu göze çarpmaktadır. 25. madde grubun en düşük frekansına sahiptir. 27. ve 32. maddeler ise ortalama frekanslarda seyretmektedir.

Tablo 6: Belirli tarihler (ay, gün)

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 28	29	70
Madde 29	26	62
Madde 43	32	76

Türkçede belirli ay ve gün adları büyük, belirli olmayan ay ve gün adları ise küçük harfle yazılmaktadır. Rusçada ay ve gün adları küçük harfle başlar, ulusal bayramlar olarak kullanılan tarihler bu kuralın dışındadır. Maddelere tek tek bakıldığında nispeten yüksek yüzdelerle karşılaşılmaktadır. Ancak genel olarak her üç maddenin yüzde oranları ortalama bazında hesaplandığında, Tablo 7'nin çalışmanın en yüksek frekansına sahip olduğu söylenebilir. Her üç madde de 2'şer öğrenci tarafından boş bırakılmıştır.

Tablo 7: Hitaplar

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 30	26	62
Madde 31	23	55

Mektuplarda ve resmî yazışmalarda hitaplar büyük harfle başlar kuralı, hem Türkçede hem de Rusçada geçerli olan bir kuraldır. %62 ve %65'lik oranlarla ortalama frekanslarda yer almaktadır. Her iki maddeyi de boş bırakan öğrenci olmamıştır.

Tablo 8: Din ve mezhep isimleri

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 33	22	52

Bu grupta tek bir maddede iki mezhep ismi verilmiştir. Yüzde oranı ve frekanstan da anlaşılacağı üzere madde ortalama bir değere sahiptir.

Türkçede din ve mezhep adları özel isim kategorisine girer, TDK 'de yer alan bilgiye göre "Din ve mezhep adları ile bunların mensuplarını bildiren sözler büyük harfle başlar." Ancak Rusçada bu grup özel isim kategorisine dâhil değildir ve küçük harfle yazılır.

Tablo 9: Yer isimleri

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 34	26	62
Madde 35	21	50

Türkçede yer adlarında ilk isimden sonra gelen ikinci isimler (deniz, boğaz, göl, nehir) ve mahalle, sokak, cadde, bulvar isimlerinde geçen ve tür bildiren aynı kelimeler büyük harfle başlar. Ortalama frekanslara sahip olan bu grupta yanlış yazan öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe düşünerek büyük harfle yazmıştır ancak daha önce bahsedildiği üzere Rusçada sadece özel isim büyük harfle başlar özel isme dâhil diğer isimler daima küçük harfle yazılır. Her iki maddeyi de 3'er öğrenci boş bırakmıştır.

Tablo 10: Yer, millet ve kişi adlarıyla kurulan birleşik kelimeler

Maddeler	Frekans	Yüzde(%)
Madde 39	41	97
Madde 40	34	81
Madde 41	13	31
Madde 42	14	33

Çalışmanın son tablosunu kendi içerisinde ikiye ayrılmış olduğu gözlemlenen betimsel bir analiz oluşturmaktadır. İlk madde %97'lik bir oranla öğrencilerin en başarılı olduğu ve çalışmanın en yüksek oranına sahip olan maddedir. Sadece 1 öğrenci boş bırakmıştır. İkinci maddeyi yine öğrencilerin tamamına yakını doğru yazmıştır. 3 öğrenci boş bırakmış, 5 öğrenci yanlış yazmıştır. Son iki madde ise ortalamanın altında nispeten düşük bir frekansa sahiptir.

Bilindiği üzere dilimizde özel isimlerle kurulan birleşik kelimelerde sadece özel adlar büyük harfle başlar. Dar bir özel isim kategorisine sahip olan Rusçada ise yazım sisteminin kurallar bütününe göre her iki kelimenin de ilk harfleri küçük yazılmaktadır. “Я купила два килограмма кокосов (2 kilo Hindistan cevizi aldım).” ve “Андрей очень любит брюссельскую капусту (Andrey Brüksel lahanasını çok sever).” cümleleri düşük frekanslara sahipken “Как же приятны стамбульские вечера (İstanbul akşamları ne hoştur).” ve “Он всегда любил европейскую кухню (Avrupa mutfağını hep severdi).” cümleleri yüksek frekanslarla karşımıza çıkmıştır. Öğrenciler yiyecek isimleriyle birleşik olan özel isimleri doğru yazmada yüksek başarı göstermişler, ancak İstanbul ve Avrupa özel isimlerini muhtemelen Türkçe imla kurallarından yola çıkarak büyük harfle yazmışlardır.

Yabancı dil olarak Rusçanın öğretimi sırasında Türk öğrenciler büyük ve küçük harflerin doğru yazım problemiyle karşı karşıya kalırlar. Büyük ve küçük harf kullanımındaki problemin, Türkçenin yazım kurallarının öğrenilen dile negatif etkisi olarak düşünülebilir. Ana dilin negatif etkisinin yanı sıra potansiyel sebepler arasında Rusçanın özel isim kategorisinin Türkçenin özel isim kategorisine göre daha dar olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra ana dili Rusça olan kişiler tarafından derlenen yazılı kaynaklarda yer alan büyük harflerin farklı ve normatif olmayan kullanımı, yabancı dil olarak Rusça öğrenenler için yanlış bir örnekleme oluşturabilmektedir. Rusçada büyük harf kullanımının standart kurallara bağlı olmamakla birlikte geleneksel özellik taşıdığı istisnalardan anlaşılmaktadır.

Rusçada son dönemlerde oldukça popüler olan, büyük harflerin herhangi bir standarda uydurulmadan reklamlarda kullanım yöntemi, dili kullananlarda istikrarlı ve katı yazım kurallarının şekillenmesini de olumsuz yönde etkilemektedir (Dunev, 2007: 38). Buradan yola çıkarak yabancı bir dili öğrenmenin temel ilkesinin sadece iletişimin herhangi bir şekilde sağlanması için değil, aynı zamanda maksimum kalitede gerçekleşmesi için büyük ve küçük harf kullanımı da dahil olmak üzere, öğrenilen dilin doğru yazım kurallarına dikkat etmek olduğu söylenebilir. Yazım kurallarının karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alınmasının, Rusçadaki büyük ve küçük harflerin kullanımında yer alan hata sayısını etkili bir şekilde azaltabileceği varsayımıyla, çalışma boyunca değinilen kuralları özetlemek için aşağıda yer alan tabloyu incelemenin ve yabancı dil olarak Rusça derslerinde eğitim materyali olarak kullanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 11: Türkçede ve Rusçada büyük ve küçük harf kullanımlarının karşılaştırılması

Kategoriler	Türkçe	Rusça
Ulusal, resmi, dini bayramlar, anma ve kutlama günleri	Bütün kelimeler büyük harfle	Sadece birinci sözcük ve özel isimler büyük harfle
!!! Çok sayıda istisna		
Kurum, kuruluş, bakanlık makam ve unvanlar	Bütün kelimeler büyük harfle	Sadece birinci sözcük ve özel isimler büyük harfle
Universite, fakülte ve bölüm isimleri	Bütün kelimeler büyük harfle	Sadece birinci sözcük ve özel isimler büyük harfle
Kitap, dergi ve gazete isimleri	Bütün kelimeler büyük harfle	Sadece birinci sözcük ve özel isimler büyük harfle
Millet isimleri	Büyük harfle	Küçük harfle
Belirli tarihler (gün ay)	Büyük harfle	Küçük harfle
Hitap sözcükleri	Büyük harfle	Büyük harfle
Din ve mezhep isimleri	Büyük harfle	Küçük harfle
Yer isimleri	Bütün kelimeler büyük harfle	Sadece birinci sözcük ve özel isimler büyük harfle
Yer, millet ve kişi adlarıyla kurulan birleşik kelimeler	Büyük harfle	Küçük harfle

Sonuç

Yapılan çalışmada Rusça öğrenen Türk öğrencilerin Rus yazı dilinde gözlemlenen büyük harf kullanım sıklığının sebebini anlama isteği, iki dilin dilbilgisi kılavuzlarının gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Türkçede olduğu kadar Rusçada da büyük harf, söz dizimsel, biçimbilimsel ve doğrudan anlam ifade etme işlevlerinin⁴ yerine getirilmesi için kullanılmaktadır. Söz dizimsel düzeyde iki dil arasında büyük harf kullanımının önemli farklılık göstermediği belirtilebilir. Biçimbilimsel ve doğrudan anlam ifade etme düzeylerindeki büyük harf kullanımları ise ciddi farklılıklar içermektedir. Biçimbilimsel düzeydeki büyük harf kullanımının en önemli farklılıkları arasında özel isim kategorisi gösterilebilir. Türk Dil Kurumunda yer alan dilbilgisi kurallarına göre Türkçede var olan özel isim kategorilerinin kapsamının Rusçada yer alan özel isim kategorileri kapsamından daha geniş olduğu görülmektedir. Büyük harf kullanımını problemleriyle bağlantılı olan bu özellik yazı dilinde büyük harflerin daha sık kullanıldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda Türkçedeki büyük harflerin doğrudan anlam ifade etme işlevinin, Rusçada olduğundan daha yaygın bulunduğunu da belirtmekte fayda vardır. Türkçenin sıralanan bu özellikleri, Türkçe yazım kurallarının Rusça yazı dilini etkileme eğilimini kısmen açıklamaktadır. Ancak bu hataların doğasını ana dilin etkisi ile sınırlamak yanlış olacaktır.

Verilerin betimsel analizinden yola çıkarak yabancı dil öğrenen kişilerin yazılı metinlerde büyük harfleri sık kullanma eğilimlerinin temel nedeni olduğu düşünülen, Rusçadaki mevcut büyük ve küçük harf yazım kurallarına hâkimiyeti, Türkçenin büyük ve küçük harf yazım kurallarıyla ilişkilendirmenin, öğretim yöntemi açısından doğru olacağı varsayılabilir. Ancak “büyük harf” konusuyla bağlantılı muhtemel yanlışları önlemek amacıyla Rusçanın yabancı dil olarak öğretildiği süreçte, çalışma boyunca bahsedilen gruplarda yer alan isimlerin karşılaştırmalı bir bakış açısıyla vurgulanarak öğretilmesinin, problemin ortadan kalkmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

4 İdeografi.

Kaynakça

- Ahmanova, O.S. (1966). *Slovar' lingvističeskih terminov*, Moskva: Sovetskaya entsiklopediya.
- Alekseyeva, N.A. (2006). Struktura i soderjaniye spravočnika po russkoy orfografii dlya inostrannih studentov. *İzvestiya gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta imeni A.İ. Gertsena*, 23 (5), 100-104.
- An, C.F. (2012). O prirode orfografičeskih oşibok. *Russkiy yazık za rubejom*, 5, 34-38.
- Duney, A.I. (2007). Dinamika orfografičeskoj normı: propisnaya i stročnaya bukva v sovremennoj pismennoj reči. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 12, 36-41.
- Gavrilova, I.V. (2017). K voprosu o formirovanii orfografičeskoj i punktatsionnoj gramotnosti studentov-inostrantsev. *Kontsept*, 28, 16-18.
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Polyakov, V.N. (2004). *Metodika obučeniya russkoy orfografii s ispolzovaniem personalnih kompyuterov*. Gosudarstvennyy institut russkogo yazıka imeni A.S. Puşkina, Moskva.
- Rozental, D. E. (2005). *Russkiy yazık/Spravočnik*. Moskva: Oniks.
- TDK (2018). *Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=183:Buyuk-Harflerin-Kullanildigi-Yerler-&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132 adresinden 20 Mart 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Vtoruşina, N.Y. (2010). Pis'mo i pis'mennaya reč v obučenii inostrannomu yazıku. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*, 1 (32), 2.
- Zakaraya, M.O. (2018). Aktual'niye problemi orfografii i punktuatsii inostrantsev. *İnnovatsii v nauke*, 3 (79), 28-29.

5 Kaynakçada yapılan transliterasyon ISO 9: 1995, GOST7.79-2000' e göre yapılmıştır.

Yabancı Dil / Çeviri Eğitimi Açısından Dil Dünya Görüşü Kavramı ve Nesnelere Adlandırılması (Türkçe-Rusça Dil Çifti)

*The Notion of Linguistic Worldview and the Nomination of
Objects in Foreign Language Education and Translation
Training (Turkish – Russian Language Pair)*

Dr. Öğr. Gör. Olena Kozan*

Öz

Bu çalışmada dil dünya görüşü kavramı ele alınmakta ve kavramın yabancı dil/çeviri eğitimi açısından önemi gösterilmektedir. Türkiye’de ve Rusya’da dil dünya görüşü kavramına yönelik geliştirilen yaklaşımlar üzerine durulmakta ve kavramın yabancı dil/çeviri eğitimi süreci açısından uygulanabilirliği dile getirilmektedir. Dil dünya görüşü kavramından yola çıkarak Türkçe-Rusça dil çiftinde nesnelere adlandırılması karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Türkçenin ve Rusçanın nesnelere dile getirilişindeki ‘tutumlar’ı tespit edilmiştir. Birkaç örnek üzerinde yapılan çözümlemenin sonucunda Rusçayı öğrenen Türk dili taşıyıcısı ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Rus dili taşıyıcısının karşılaştığı sorunlar dile getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dil Dünya Görüşü, Türkçe - Rusça, Nesnelere Adlandırılması, Yabancı Dil Eğitimi, Çeviri Eğitimi.

Abstract

The article deals with the linguistic worldview and the importance of the notion in the foreign language education and translation training. The approaches toward the linguistic worldview developed in Turkey and Russia are shortly introduced and the applicability of the approach for the foreign language education and translation training is highlighted. On the basis of the linguistic worldview notion the nomination of the objects in Turkish-Russian language pair is analysed with the appliance of the comparative method. The ‘attitudes’ of Turkish and Russian toward verbalization of the objects are described. The problems encountered by the native speakers of Turkish learning Russian as a foreign language as well as native speakers of Russian learning Turkish are described following the analysis of some examples.

Keywords: Linguistic Worldview, Turkish - Russian, Nomination Of The Objects, Foreign Language Education, Translation Training.

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü.

Giriş

Her dilin kendi dünya görüşüne sahip olması, dil-insan-kültür üçlüsünü düşünen araştırmacılarca kabul edilen bir gerçektir. ‘Dil dünya görüşü’ kavramının son yıllarda kültür dilbilim¹ çerçevesinde öne çıkmasına rağmen dil-insan-kültür etkileşimi eskiden beri düşünürlerin odağındaydı. Dilbilimciler bu alandaki araştırmaların W. Humboldt’un çalışmalarıyla başlatıldığını dile getirmektedir (Aksan, 2009:69; Napolnova-Demiriz, 2009:8; Kula, 2012:33). W. Humboldt ‘*Dünyayı dilimizin yarattığı biçimde görüyoruz*’ şeklindeki bir düşünce ileri sürmüştür (Alefirenko, 2010:14). Humboldt’un düşüncelerini 20. yüzyılda yeniden gündeme getiren L. Weisgerber, dili gerçek dünya ile insan arasındaki ‘ara dünya’ olarak tanımlamış (Olşanskiy, 2000: 26). E. Sapir ve B. Whorf, Humboldt’un düşüncelerine dayanarak anadilin, bireylerin dünyaya bakış açılarını ve dünya görüşlerini etkilediğini ileri sürmüşlerdi (Vardar, 2002:164). Düşünürlerin bu fikirlerinden yola çıkarak 20. yüzyılda dil dünya görüşü kavramına yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmıştır. Özellikle Rusya’da geliştirilen kültürdilbilim çerçevesinde farklı dillerin dünya görüşleri incelenmekte, karşılaştırmalı araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de ve Rusya’da dil dünya görüşü kavramına yönelik geliştirilen yaklaşımlar üzerinde durulmakta ve kavramın yabancı dil/çeviri eğitimi süreci açısından uygulanabilirliği dile getirilmektedir. Dil dünya görüşü kavramından yola çıkarak Türkçe-Rusça dil çiftinde nesnelere adlandırılması karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Bu iki dilin nesnelere adlandırılmasındaki eğilimleri tespit edilmekte ve bu bilgilerin yabancı dil/çeviri eğitimi açısından önemi gündeme getirilmektedir. Birkaç örnek üzerinde yapılan çözümlemenin sonucunda Rusçayı öğrenen Türk dili taşıyıcısı ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Rus dili taşıyıcısının karşılaştığı sorunlar dile getirilmektedir.

1. Dil Dünya Görüşü Kavramı ve Yabancı Dil/Çeviri Eğitimi

1.1. Türkiye’de Dil Dünya Görüşü Kavramı

Türkiye’de ‘dil dünya görüşü’ kavramına yönelik yaklaşımlar ilk önce felsefe, ayrıca dil felsefesi konulu çalışmalarda kendini göstermeye başlanmıştır. N. Uygur’un çalışmalarında dil dünya görüşü ile ilgili fikirler ve yorumlar bulunabilir. Ayrıca, düşünür ‘*Dilin dünya*

¹ Kültürdilbilim ile ilgili bkn.‘Kültürdilbilim. Temel Kavramlar ve Sorunlar’ (Kozan, 2014a).

görüşü dediğimizde, bu dünya görüşü dilin neresindedir? (...) Bir dildeki tektek sözcükler mi? Sözcüklerin okunuşu mu? Sözcüklerin bölüklere ayrılışı mı? Sözcüklerin değişik durumları mı? Fiillerin anlam çevresi mi? (...) Bir dilin dünya görüşü o dile özgü bazı ortamlarda, bazı olaylarda yoğunlaşmış olsa bile, o dilin heryerindedir, o dilin heryanına yayılmıştır (...) dilde yansır; tümüyle dil dünya görüşüdür' (Uygur, 2015:79). M. Gökberk de dil dünya görüşünden söz eder: '(...) her dilin kendine göre bir dünya görüşü vardır. Her dilde bu evren düzeninin başka bir biçimde yorumlandığını görürüz. Bu ayrılığı yapan, dillerin başka başka gelişme basamaklarında bulunmalarından, nesnelere her dil için ayrı önemleri olmasından ve bir de dillerin türlü bilgi alanlarına ayrı açılardan gitmelerindedir.' (Gökberk, 2011:73). Dil dünya görüşünün insan üzerinde etkisini açıklayan yorumlardan biri yine dil felsefesi alanında araştırmalarını sürdüren Z. Özcan'a aittir: 'Dil, bizimle dünya arasında bir aracıdır. Dünyayı sadece reel dilimizin aracılığıyla ifade edebiliriz. Evrensel dilin dışında hiçbir şey ifade edilemez. Söyleyebildiğimiz ve düşünebildiğimiz her şey, kullandığımız dile muhtaçtır. (...) bu anlamda (...) dile mahkumuz. Dil, hiç kimsenin kaçış umudunun olmadığı yüksek güvenli bir hapisanedir.' (Özcan, 2014: 8). Dil dünya görüşü kavramı Türkiye'deki dilbilim çalışmalarında 1940'lı yılların sonunda ortaya çıkmaya başlamıştır. Ayrıca, ilk defa 1947 yılında yayımlanan ve N. Üçok'un dilbilim derslerinin notlarından oluşan 'Genel Dilbilim (Lengüistik)' adlı kitapta 'dil'in içformları'ndan söz edilmiştir: '(...) dilin bu içformları da milletten millete değişirler, milletten millete farklıdır. Bu fark milletlerin düşünüş, duyuş ve iş görüşlerinde kendini gösterir. (...) dillerin iç formları belli bir dünya görüşünü içlerinde saklarlar' (Üçok, 2004:34). 1960'lı yılların sonunda dil dünya görüşü kavramı B. Vardar'ın ve daha sonra Ö. Başkan'ın çalışmalarında ele alınmıştır. Ayrıca, B. Vardar '(...) dış dünyayı, toplumsal, ruhsal, fiziksel gerçekliği her dil kendine özgü biçimde yoğurur ve yorumlar, kavramlaştırır ve yapılaştırır; bir dünya görüşü, dünyaya bakış açısı getirir' biçimindeki bir yorum dile getirmiştir (Vardar, 2001:16). Ö. Başkan 'dil içi dünya görüşü'nden söz ederken, Türkçedeki Türk kültürünü aktaran birimler ve bu dilsel birimlerin toplumdaki algılanışı üzerinde yoğunlaşmıştır (Başkan, 2006:170). 1970'li yıllarda dil dünya görüşü kavramı dilbilimsel bir sorun olarak D. Aksan'ın çalışmalarında ele alınmaya başlanmıştır. D. Aksan'ın araştırmalarında 'dil dünya görüşü' kavramının yerine 'anlatım yolu' terimi önerilmektedir: 'Kimi araştırmacıların dil ve gerçek, kimi dilcilerin de dil-içi dünya görüşü adı altında inceledikleri bu sorunu biz anlatım yolu terimiyle açıklamanın daha yerinde olduğunu sanıyoruz' (Aksan, 2009a:69). D. Aksan dil dünya görüşü sorununu ilgili dönemde gelişmeye başlayan anlambilim çerçevesinde incelemeye başlamıştır. Ayrıca, 1971 yılında yayımlanan ve üç kez basılan 'Anlambilimi

ve Türk Anlambilimi' adlı kitapta anlambilim çerçevesinde nesnelere ve olguların Türkçedeki adlandırılışları ve adlandırmaların arkasındaki sosyo-kültürel etkenler üzerinde durulmuştur (Aksan, 2009b:30). D. Aksan'ın konu ile ilgili dile getirdiği fikirlerin şu şekilde özetlenebilir: '(...) gerek varlıkların adlandırılışında beliren ayırımlar, gerek sözcüklerin dilden dile değişen kullanımları, gerekse kültür ve yaşam koşullarındaki başkalıklar, insanoğlunun çevreyi ve gerçeği dile getirirken nesnel davranmadığını göstermektedir. (...) diller, gerçeği ve dünyayı değil, onların insanoğlunun zihin süzgecinden geçmiş biçimlerini yansıtmaktadırlar' (Aksan, 2009a:72). D. Aksan'ın başlattığı araştırmaların sonraki yıllarda devam ettirilmediği anlaşılmaktadır. İnceleme sırasında 'dil dünya görüşü' konulu araştırmalara, ders kitaplarına rastlanılmamıştır². Ulusal Tez Merkezindeki veri tabanının taranması sonucunda 1992 yılında Ö. Başkan'ın danışmanlığındaki 'Dil-İçi Dünya Görüşü Açısından İngilizce-Türkçe Renk Adları' başlıklı Yüksek Lisans Tezinin olduğu belirlenmiştir. Makale biçimindeki dil dünya görüşü konulu çalışmaların sayısının az olmasına rağmen tümünün karşılaştırmalı yaklaşımla yapılan Türkçe-Rusça dil çiftine yönelik araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, H.Saraç'ın 'Rus ve Türk Dil Dünya Görüşünde 'Dağ' Kavramı: Kültürdilbilimsel Analiz' (Saraç, 2016) başlıklı makalesi ve E. Napolnova-Demiriz'in 'Prostranstvennaya Napravlenost v Turetskoy Yazıkovoy Kartine Mira' (Türk Dili Dünya Görüşünün Mekânsal Eğilimi) (Napolnova, 2010a), 'Tsikličeskiye Yavleniya Prirodı v Turetskoy Yazıkovoy Kartine Mira' (Türk Dili Dünya Görüşünde Doğal Olaylar) (Napolnova, 2010b), 'Yazıkovay Model Mira' (Dildeki Dünya Modeli) (Napolnova, 2010c) başlıklı makaleleri söz konusudur. Bunun yanı sıra yine Rusça-Türkçe dil çiftine yönelik 'Rusça ve Türkçe: İki Dil, İki Kültür' başlıklı, dil dünya görüşünün karşılaştırmalı çözümlemesinin temellerinin gösterildiği tek bir çalışma tespit edilmiştir (Napolnova, 2009). Dil dünya görüşünün dilbilimsel bir sorun olarak Rusça-Türkçe dil çiftine yönelik ele alınması, araştırmacıların Rusya'daki kültürdilbilim alanında gelişmeleri takip etmeleri ve ilgili dil çiftine yönelik uygulamaları ile ilişkilendirilebilir.

2 Dildeki kültür boyutunu inceleyen çalışmalar daha çok kültür araştırmaları çerçevesinde son yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Ayrıca 2016'da yayımlanan V.Doğan Günay'ın 'Kültürbilime Giriş. Dil, Kültür ve Ötesi' adlı kitabında dil dünya görüşü kavramı kullanılsa da 'dilde kültürel bir durum'dan ayrıntılı olarak söz edilmektedir (Günay, 2016: 50). Bunun yanı sıra son yıllarda dilin dünya görüşü ile ilgili sorunların bilişsel dilbilim çerçevesinde ele alınmaya başladığı görülebilir. Ayrıca, günümüzde konu ile ilgili iki çalışmadan söz edilebilir. Biri, 2012 yılında yayımlanan N.Hacızade'nin 'Bilişsel Dilbilim Açısından Duyguların Dili' adlı araştırması, diğeri 2017'de yayımlanan Ş.P.Ufuk'un 'Türk Bilişsel Budun Dil Bilimine Giriş. Türk Halk Bitki Sınıflandırmaları – Temel Aşamalar' adlı çalışmasıdır.

1.2. Rusya'da Dil Dünya Görüşü Kavramı

Rusya'da dil dünya görüşü araştırmacıların ilgisini 1970'li yılların sonunda çekmeye başlamıştır. Araştırmacıların ilgisini tetikleyen etkenlerden biri, dilbilim dahil olmak üzere bilimde antropolojik paradigmanın yerleşmesi ve dil-insan-kültür arasındaki etkileşim üzerinde odaklanan disiplinlerarası alanların gelişmesidir. Dil ve kültür, bilgi biriktirme, koruma ve aktarma işlevleri olan göstergeler dizgesi olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Dil, kültür bilgilerinin korunduğu ve aktarıldığı bir dizge olarak ele alınmaya, kültür ise, dili etkileyebilen ve dilde yansıyan göstergeler dizgesi olarak irdelenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımın doğrultusunda Rus dilbiliminde bilişsel ve kültürdilbilimsel yaklaşım geliştirilmiştir. Bilişsel yaklaşım çerçevesinde dil-kültür-bilinç üçlüsü ele alınmaya başlanmıştır. Kültürdilbilimsel yaklaşımdan doğan 'kültürdilbilim' ise, dil-kültür ilişkilerinin dilbilimsel çözümlemesine yönelmiştir³. Kültürdilbilimde dil dünya görüşü başlıca kavramlardan biri olmuştur. Dil dünya görüşü '*dünya hakkında bilgilerin toplamı*' (Kolşanskiy, 2006:21), '*bir dildeki sözcüksel birimlerin ve deyimlerin içeriğinin oluşturduğu dünyaya dair bilgilerin toplamı*' (Zaliznyak, Levontina, Şmelev, 2005:9), '*dilsel biçimlerin çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan dünyaya dair bilgilerin toplamı*' (Maslova, 2001:63) biçiminde tanımlanmaktadır. Zamanla dört ekolün olduğu Rus kültürdilbiliminde dil dünya görüşünün çözümlemesine yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiş ve konu ile ilgili çok sayıda araştırma, ders kitabı, sözlük, doktora tezi ve makale yayımlanmıştır. Ayrıca V. Teliya'nın ekolü dil dünya görüşünün betimlenmesinde ana dili konuşanlar açısından deyimlerin çözümlemesi üzerinde odaklanmaktadır. Yu.Stepanov'un ekolü farklı dönemlerden kalan metinlerin çözümlemesiyle 'kültür değişmezleri'nin betimlenmesini amaçlamaktadır. 'Logičeskiy Analiz Yazıkı' (Dilin Mantıksal Çözümlemesi) adı altında N. Arutyunova'nın ekolü farklı dönemlere ve milletlere ait metinlerin aracılığıyla kültür olgularını çözümlemektedir. V. Vorobyev'un ekolü karşılığı olmayan dil birimleri üzerinde durmaktadır. Görüldüğü gibi dil dünya görüşünün betimlenmesi için karşılığı olmayan sözcükler, boşluklar⁴, deyimler, kalıplar, basmakalıplar, semboller, eğretilmeler, dilin üslup özellikleri, atasözleri, anırtırma metin/söz/olgu⁵ gibi dilsel birimlerin çözümlemesi

3 Rusya'da kültürdilbilimin ortaya çıkışı, diğer disiplinlerle ilişkileri, temel kavramlar ve sorunlar, kültürdilbilimsel çözümleme ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkn. 'Kültürdilbilim. Temel Kavramlar ve Sorunlar' (Kozan, 2014a).

4 Ayrıntılı olarak bkz. 'Çeviri Sürecinde Dilsel ve Kültürel Boşluklar' (Kozan, 2010).

5 Ayrıntılı olarak bkz. 'Kültürbilimde Anahtar Bir Kavram: Anırtırma' (Kozan, 2014a).

uygulanmaktadır. Ayrıca çözümlenmede gerek artsüremliler gerekse eşsüremliler yöntemlerden faydalandığı anlaşılmaktadır. Kültürdilbilim çerçevesinde yapılan Rus dilinin dünya görüşünün betimlenmesi kültürdilbilimsel sözlüklerde bulunabilir. Ayrıca 2004 yılında yayımlanan ‘Russkoye Kulturnoye Prostranstvo. Lingvokulturologičeskiy Slovar’ (Rus Kültür Alanı. Kültürdilbilim Sözlüğü) ve aynı yılda 3.baskısı yayımlanan ‘Konstanti. Slovar Russkoy Kulturi’ (Değişmezler. Rus Kültürü Sözlüğü) sözlükleri bu alanda referans kitapları niteliğindedir.

1.3. Yabancı Dil/Çeviri Eğitimi ve Dil Dünya Görüşü

Kanımızca, dil dünya görüşünün betimlendiği kültürdilbilim sözlüklerinin oluşturulmasının yanı sıra bu kavramın yabancı dil/çeviri eğitimi sürecinde uygulanabilirliği güncel konulardan biri olarak ileri sürülebilir. Kavramın yabancı dil eğitimindeki önemine dair birçok makale bulunabilir. Ancak incelediğimiz çalışmalarda dil dünya görüşünün yabancı dil/çeviri eğitiminde nasıl uygulanabildiğine dair bilgilere ulaşamadık. Bunun yanı sıra Rusçanın yabancı dil olarak betimlendiği ders kitaplarında bugünlerde de biçim odaklı bir yaklaşımın uygulandığı görülebilir. Örnek verecek olursak, geleneksel Rusça dilbilgisinde Rus dilinin dizgesinin ‘İsim’, ‘Sıfat’, ‘Ad Durumları’, ‘Fiil’, ‘Basit Cümle’, ‘Birleşik Cümle’ gibi kategorilerle betimlendiği görülebilir. Bu durum gerek Rusya’da gerekse Türkiye’de hazırlanan Rusça dilbilgisi kitapları için geçerlidir (Kozan, 2016). Benzer bir durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında da görülebilir. Konusu ‘Türkçe dilbilgisi’ olan bir ders/araştırma kitabına bakacak olursak, ‘İsim’, ‘İsim Çekimi’, ‘Fiil Çekimi’, ‘Söz Öbeği’, ‘İsim Tamlaması’ gibi kategoriler karşımıza çıkacaktır (Karaağaç, 2012; Karahan, 2013). Şüphesiz, bu biçim odaklı yaklaşım yabancı dil bilgisinin betimlenmesinin temelinde bulunmaktadır. Ancak biçimin arkasındaki ‘mantık’ gösterilmediği sürece betimsel dilbilgisi soyut bir kavram olarak kalabilmektedir. Öğretim sürecinde bu durum öğrencilerin ‘anlıyorum, ama cümle kuramıyorum/çeviremiyorum’ gibi yorumlarında kendini gösterebilmektedir.

Bu durumda biçimin arkasında Rusçanın ve (burada) öğrencinin ana dili olan Türkçenin ‘mantığı’ olarak düşünülebilen dil dünya görüşünün gösterilmesinin yabancı dil/çeviri eğitiminde olumlu sonuçları getirebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada dil dünya görüşü kavramından yola çıkarak Türkçe-Rusça dil çiftinde nesnelere adlandırılması karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Türkçenin ve Rusçanın nesnelere dile getirilişindeki ‘tutumlar’ı tespit

edilmiştir. Birkaç örnek üzerinde yapılan çözümlemenin sonucunda Rusçayı öğrenen Türk dili taşıyıcısı ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Rus dili taşıyıcısının karşılaştığı sorunlar dile getirilmiştir.

2. Nesnelerin Adlandırılması: Türkçe-Rusça Dil Çiftine Yönelik Çözümleme

Yukarıda söylendiği gibi dil dünya görüşü nesnelerin, olguların, eylemlerin adlandırılışında kendini göstermektedir. Türkçe-Rusça dil çiftine yönelik örneklerle bakacak olursak iki dildeki adlandırmaların farklı mantığa göre gelişebildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 1: Türkçe Rusça Dil Çözümlemesi

TÜRKÇE	RUSÇA	AÇIKLAMA
İnsanın ağzı	Рот человека	Ağız (insan)
Şişe ağzı	Горлышко бутылки	Küçük boğaz (şişe)
Tencerenin ağzı	-	Tencerenin bu kısmının özel adı yoktur. Tencere şu şekilde algılanır: Gövde (tencerenin duvarı), taban (tencerenin dibi), kapak, sap (kulp, tutacak).
Kapının ağzı	Проём двери	İçinden bir şeyin geçebildiği boşluk (капı). Etimoloji: проём- про+имать (eski Slavca) – ‘içinden’ + ‘almak’ ⁶ .
Çay ağzı	Устье реки	Eski Slavcada ‘usta’ – ‘ağız’, ‘dudak’ anlamındaki sözcük
Uçurumun ağzı	Край пропасти	Uç, kenar. Etimoloji: bir mekânın sonu, kenarı.
Bıçak ağzı	Лезвие ножа	Kesici aletlerin keskin tarafı. Etimoloji (tahminen): ‘лезть, лазить’ - ‘tırmanmak’, ‘tüm vücudu kullanarak yavaşça yapılan hareket’.

6 Rusça birimlerin etimolojisi için M. Fasmer’in ‘Rusça Etimolojik Sözlük’ sözlüğünün elektronik versiyonundan faydalanılmıştır. Erişim: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=contents&book=vasmer>

Yukarıdaki örneklerden ikincil adlandırma sürecinin temelinde farklı unsurların bulunabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, insana ait ‘ağız’ kavramının dilsel biçimi birincil biçim olarak değerlendirilirse Türkçedeki ‘ağız’ modelindeki diğer adlandırmaların benzetme yoluyla türetildiği görülebilir. Birimin mantıksal çözümlemesini yapmaya çalışırsak, ‘ağız’, ‘iki farklı mekân arasındaki bir boşluk’, ‘iki mekân arasında bir şeylerin geçmesini sağlayan mekân’olarak düşünülebilir (‘şişe/tencere ağzı’- ‘şişe/tencerenin içi ile dış mekân arasındaki bağlantı; örneğin, suyun geçmesini sağlayan mekân’; ‘kapının ağzı’ – ‘iki farklı mekânı ayıran ve iki mekân arasında geçiş sağlayan birim’; ‘çay ağzı’ – ‘çay ile başka su mekânı arasında geçiş’). Bunun yanı sıra ‘uçurumun ağzı’ ile ‘bıçak ağzı’ adlandırmalarında işlevsel bir boyut da söz konusu olabilir: ‘uçurumun ağzı’ – ‘uçurumun dışındaki mekân ile uçurumun içi arasındaki sınır’ ya da ‘bir şeyin geçmesini sağlayan boşluk’; ‘bıçak ağzı’ – ‘başka nesne ile temas içinde olan ilk kısım’.

Rusçadaki karşılıklara bakıldığında adlandırma mantığının farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklı mantık dilsel boyutta farklı sözcüklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yukarıdaki örneklerden Rusçanın benzetmenin yanı sıra nesnelere işlevsel boyutu ile ilişki kurmaya çalıştığı görülebilir. Ayrıca, ‘şişenin ağzı’ Rusçada ‘boğaz’, ‘çay ağzı’ – ‘ağız’ olarak düşünülmektedir. Bu adlandırmalar benzetme olarak değerlendirilebilir. Ancak Rusçada bu sefer dizgesel bir fark ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, ‘insanın boğazı’ için ‘горло’, ‘insanın ağzı’ için ‘рот’ biçimindeki birincil olarak düşünülen adlandırmalar söz konusudur. İnsan odaklı benzetme durumunda ikincil adlandırmalar ‘ikincil’ olduğuna dair bir son ek almaktadır. Aynı zaman bu son ekler diğer durumlarda ‘küçültme’ ekleri olarak kullanılabilir. Yukarıda gösterildiği gibi ‘şişe ağzı’ – ‘горлышко’ biçiminde adlandırılmıştır. Adlandırmada –ко son ekinden faydalanılmıştır. Bu model şu adlandırmalarda da görülebilir:

Tablo 2: Türkçe Rusça Dil Çözümlemesi

TÜRKÇE	RUSÇA	AÇIKLAMA
Tencere sapı/kulpu/tutacağı	Ручка кастрюли	El/kol – рука
Рука + -ка son eki = ручка	Горлышко бутылки	Küçük boğaz (şişe)
Kapının kolu	Ручка двери	Рука + -ка son eki = ручка
Kalem	Ручка	Рука + -ка son eki = ручка
Masanın ayağı	Ножка стола	Нога + -ка son eki = ножка

İğne deliği	Ушко иголки	Ухо + -ко son eki = ушко
Ateşin alevi	Язычок пламени	Язык + -ок son eki = язычок
Ayakkabının dili	Язычок на обуви	Язык + -ок son eki = язычок
Karının gözü	Глазок	Глаз + -ок son eki = глазок

Rusçada benzetme modeli kullanıldığında Rusçanın farklı dilsel katmanlarından⁷ da faydalandığı görülebilir. Ayrıca, ‘çay ağzı’ – ‘устье реки’ biriminde görüldüğü gibi benzetme modeli kullanılmış ancak ‘агыз’ karşılığı olarak ‘рот’ birimi değil, Eski Slavcada ‘агыз’, ‘dudak’ anlamındaki ‘уцра’ biriminin türevi tercih edilmiştir. Eski Slavca kökenli sözcükler çağdaş Rusçada ‘üslubu yüksek’ olan birimler olarak kabul edilmekte ve edebi dilde görülebilir. Bunun yanı sıra Eski Slavca kökenli birimler çağdaş Rusça birimlerle yan yana kullanıldığında, medya söyleminde mizah, espri, sitemin dile getirilmesinde sıkça başvurulan yapılar niteliğindedir (Kozan, 2014b:88).

Yukarıdaki örneklerden bir nesnenin Türkçede dile getirilebildiği ancak Rusçada adlandırmanın olmayabildiği de görülebilir. Ayrıca Türkçedeki ‘tencere ağzı’ kavramının Rusçada dile getirilmediği anlaşılmaktadır. Rusçanın dünya görüşüne göre tencerenin yapısında gövde, taban, kapak ve tutacak gibi unsurlar mevcuttur. Böylece de Rusçada ‘tencerenin ağzı’ biriminin arkasındaki kavrama ihtiyaç duyulmadığı söylenebilir.

Örneklerdeki ‘uçurum ağzı’ ve ‘bıçak ağzı’ durumunda Rusçada nesnenin işlevsel boyutu ortaya çıktığı söylenebilir. ‘Uçurum ağzı’ biriminin Rusça adlandırılmasında uçurum ‘başı ve sonu olan bir mekân’ olarak düşünülmektedir (‘край пропасти’). ‘Bıçak ağzı’ biriminin Rusça adlandırılmasında bıçağın yaptığı hareketin dile getirildiği fiilin türevi görülebilir (‘лезвие ножа’).

Türkçe – Rusça dil çiftine yönelik diğer örneklerde de iki dil için adlandırmaların arkasındaki çıkış noktasının farklı olabildiği görülebilir.

7 Rusçanın tarihi gelişimi ile ilgili bkz. V. İvanov ‘İstoriçeskaya Grammatika Russkogo Yazıkı’ (Rusçanın Art Zamanlı Dilbilgisi) (İvanov, 1990).

Tablo 3: Türkçe Rusça Dil Çözümlemesi

TÜRKÇE	RUSÇA	AÇIKLAMA
Kitap kapağı	Обложка книги	'Kitabın (etrafının) sarıldığı şerit, sargı'
Tencere kapağı	Крышка кастрюли	Tencerenin 'çatısı'
Rögar kapağı	Канализационный люк	Aşağıya açılan boşluk
Dolap kapağı	Дверца шкафа	Dolabın 'kapısı'
Şişe kapağı	Пробка	Dar ve küçük nesnelere ağzını kapatan tıkaç

Yukarıdaki örneklerden Türkçe için adlandırılan nesnenin işlevinin ön plana çıktığı görülebilir. Başka bir deyişle Türkçedeki adlandırmalarda 'kapatmak' eylemi odaklı 'kapak' imgesi farklı nesnelere ilişkilendirilebilmektedir.⁸ Rusçaya bakıldığında yine farklı dilsel birimlerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu da adlandırmaların farklı mantığa göre şekillendiği anlamına gelmektedir. Ayrıca, Türkçeden farklı olarak Rusça, 'kitap kapağı' biriminde 'kapatmak' eylemini görmemiştir. 'Обложка' biriminin biçimbirimlerine kadar ayırırsak 'etrafını sarmak' anlamını aktaran –об ön eki, 'yatay bir şekilde koymak, yatırmak' anlamındaki ve çağdaş Rusçada eski kullanım olarak düşünülen 'ложить' fiili, fiilden isim türeten, işlevsel boyutta somut nesne/olguların dile getirilmesinde kullanılan –ка son eki görülebilir. Böylece, bu durumda Rusçanın, kitabın ortaya çıkabilmesi için üzerinde yapılan 'sarma' işlemine odaklandığı söylenebilir. Rusçadaki 'tencere kapağı' anlamındaki 'крышка' birimi, 'kapatmak' eyleminin dile getirildiği 'крыть' fiilinden türetme biçimi olan 'крыша' biriminin türevidir. Burada yukarıda bahsedilen –ка son ekinin işlevinden faydalandığı görülebilir. Benzer bir şekilde 'dolap kapağı' anlamındaki 'дверца' biriminde 'дверь' (kapı) birimi ve –ка son ekinin somutlaştırma/küçültme işlevlerini yerine getirebilen –ца son eki görülebilir. 'Rögar kapağı' ve 'şişe kapağı' durumunda Rusçanın yabancı kökenli birimleri kullandığı görülebilir. Ayrıca, 'rögar kapağı' kavramı için Rusçada Hollandacadan gelen ve 'boşluğu/deliği kapatan bir nesne' anlamındaki 'luik' biriminin 'люк' biçimi kullanılmaktadır. 'Şişe kapağı' için Almandan gelen ve ilk başta 'silahın ağzını kapatan tıkaç' anlamındaki 'prop' biriminin Rusçalaştırılmış biçimi – 'пробка'- kullanılmaktadır. Son örnekte –ка son ekinin Rusçanın dizgesinde üstlenen bir işlevi daha ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, yabancı sözcüklerin 'Rusçalaştırılması' (Örneğin, 'telefon mesajı' anlamındaki İngilizcedeki 'SMS')

(short message service) kısaltması Rusçada ‘смска’ biçimini almış ve ‘Rus birimi’ niteliğinde kullanılmaktadır. Son örneklerdeki ‘люк’ ve ‘пробка’ birimlerinin kullanıma girmesinin arkasında sosyo-kültürel etkenlerin bulunduğu tahmin edilebilir. Ayrıca M. Fassmer’in etimolojik sözlüğünde ‘люк’ kelimesinin ilk başta gemicilikte kullanıldığı ve güvertedeki aşağıya açılan kapak anlamını taşıdığına dair bilgi bulunabilir. Kelimenin Hollandacadan gelmesi 18.yüzyıla denk gelmektedir. Bu dönemde I.Petro’nun Hollanda’dan gemicilik başta olmak üzere diğer teknolojileri getirmesinin sonucunda Rusçada yeni kavramları adlandıran yabancı kökenli sözcüklerin kullanıma girmesi söz konusudur. Benzer bir şekilde ilk anlamı ‘silahın ağzını kapatan tıkaç’ olan ‘пробка’ sözcüğünün kullanıma girmesinin arkasında bu silah tıkaçlarının Almanya’da üretilmesi ve oradan Rusya’ya getirilmesi durumu bulunabilir.

Türkçede ve Rusçada nesnelere adlandırılmasındaki farklı yaklaşım aşağıdaki örneklerde de görülebilir:

Tablo 4: Türkçe Rusça Dil Çözümlemesi

TÜRKÇE	RUSÇA	AÇIKLAMA
Meyve kabuğu	Кожица фрукта	Meyvenin ‘deri’si, ‘cild’i. Кожа (insan derisi/cildi) – кожица (meyve/sebzede)
Ceviz kabuğu	Скорлупа ореха	Sert kabuklu nesnelere ‘çatlama özelliği olan deri’. Скорлупа = скор (шкура) + лупить (deri + çatlama)
Yumurta kabuğu	Скорлупа яйца	Ceviz kabuğundaki gibi ‘çatlama özelliği olan deri’.
Ağaç kabuğu	Кора дерева	Deri (Кора- скор-шкура)
Ekmek kabuğu	Корка хлеба	Deri (Корка – кора - скор-шкура)
Yara kabuğu	Корочка /корка раны, струп	Deri (Корочка - корка – кора - скор-шкура) Sert, pütürlü olma durumunda olan bir şey (струп – (Eski Slavca) стрепет)
Yer kabuğu	Земная кора, мантия	Deri (Кора- скор-шкура) Örtü (мантия)
Kaplumbağa kabuğu	Панцирь черепахи	İlk başta ‘karın bölgesi’ (панцирь-пансырь)
Midye kabuğu	Створки устрицы	‘Bir araya gelen iki kapak’ (ilk başta pencere kapağı)

Yukarıdaki örneklerde Türkçenin farklı imgeleri ‘kabuk’ kavramı ile ilişkilendirebildiği anlaşılmaktadır. Sözcüğün iç biçimi ‘torba, kılıf’ anlamındaki ‘kap’ imgesiyle ilişkilendirilebilir⁸. Böylece Türkçenin dünya görüşünde ‘kabuk’ kavramı, kaplama işlevini yerine getirdiği için genelleyen ve farklı durumlarda kullanılabilen birim niteliğini kazanmıştır.

Rusça örnekleri incelendiğinde Rusçanın yine ‘somutlaştıran’ adlandırma modelini tercih ettiği görülebilir. ‘Meyve kabuğu’ anlamındaki ‘кожица’ biriminin yapısında ‘insanın derisi’ anlamındaki ‘кожа’ ve benzetmeden sorumlu olan –ца son eki görülebilir. Böylece, meyve kabuğu durumunda görsel (ince) ya da işlevsel (kaplıyor) benzetme söz konusudur. ‘Ceviz/yumurta kabuğu’ durumunda da ‘deri, cilt’ anlamındaki ortak Hint-Avrupa dil ailesinde kullanılan ‘skora –skura-skin’ biriminden faydalandığı görülebilir. Ancak bu birimin orijinal biçimde kullanılmadığı, ‘çatlatmak/çatlamak’ anlamındaki ‘лупить’ fiilinden türevinin orijinal biçime eklendiği anlaşılmaktadır. Bu durumda Rusçanın dünya görüşünde kabuğun sert olması ve çatlıyor olabilmesi gibi özelliklerin yansıtıldığı söylenebilir. ‘Ağaç/ekmek/yara/yer kabuğu’ durumunda Rusçanın benzetme ve somutlaştırma modeline göre davrandığı görülebilir. ‘Ağaç kabuğu’ anlamındaki ‘кора дерева’ biriminde yukarıda anlatılan ‘deri’ anlamındaki ‘skora’ görülebilir. Bu mantık ‘yer kabuğu’ anlamındaki ‘земная кора’ biriminde de görülebilir. Burada ‘dış kaplama’ mantığı geçerli olabilir. ‘Ekmek/yara kabuğu’ durumunda ise, -ка son ekinin ortaya çıktığı görülebilir. Bu noktada ‘ekmek/yara kabuğu’ anlamındaki ‘корка хлеба/раны’ birimlerinin ikincil adlandırma olarak ‘ağaç/yer kabuğu’ adlandırmasından sonra ortaya çıktığına dair varsayımda bulunabilir. Bunun dışında ‘yer kabuğu’ ve ‘yara kabuğu’ için başka kavramların da kullanılabildiği görülebilir. Ancak ‘yer kabuğu’ için kullanılan ‘мантя’ ve ‘yara kabuğu’ için kullanılan ‘струп’ birimleri terim niteliği taşımaktadır. Bu terimlerin ortaya çıkması, belli bir dönemde bu nesnelere inceleyen bilim dallarının gelişmesi ile ilişkilendirilebilir. Kavramın terimleşmesi ise açıklamalı bir yol değil, tek birimde somutlaştıran bir modeli öngörmektedir. ‘Kablumbağa/midye kabuğu’ kavramlarının, ikisinin arkasında canlı organizmanın bulunmasına rağmen farklı bir şekilde adlandırıldığı görülebilir. ‘Kaplumbağa kabuğu’ anlamındaki ‘панцирь’ biriminde ‘karın bölgesi’ ya da ‘karın bölgesini koruyan bir şey’ anlamındaki imge yansıtılmıştır. ‘Midye kabuğu’ anlamındaki ‘створки’ biriminde midyenin kabuğunun işlevinin ön plana çıktığı

8 Türkçe birimlerin etimolojisi için S. Nişanyan’ın ‘Türkçe Etimolojik Sözlük’ sözlüğünün elektronik versiyonundan faydalanılmıştır. Erişim: <http://www.nisanyansozluk.com/?k=Kabuk&lnk=1>

görülebilir. Ayrıca ‘створки’ birimi ilk başta pencereyi kapatan iki tahta parçayı adlandırmak için kullanılmıştır. Sözcüğün iç biçimine bakarsak ‘farklı yönlerden gelen hareketin bir nokaya doğru yönelmesi’ anlamındaki с- ön eki ve ‘yapmak, oluşturmak, hareket etmek’ anlamındaki ‘творить’ fiili görülebilir.

Sonuç

Yukarıdaki örneklerden yola çıkarak Rusçanın nesnelere adlandırılması konusunda somutlaştırma modelini tercih ettiği, Türkçenin ise genellemeye eğilimli olduğuna dair varsayımda bulunabilir. Ancak bu varsayımın daha net bir şekilde dile getirilmesi için iki dil dizgesinin tümünün incelenmesi şarttır. Ayrıca nesnelere adlandırılması dışında olguların adlandırılması, eylemlerin adlandırılması, zaman ve mekân gibi kategorilerin dile getirilerinin ele alınması gerekir. Bir dilde hem somutlaştırma hem genelleme modellerinin bulunabildiği unutulmamalıdır. Türkçe - Rusça dil çiftine yönelik örnek verecek olursak eylemlerin adlandırılması dilin ikisinde iki modele göre şekillenebilir. Ayrıca Türkçede ‘kapıyı/televizyonu açmak’ ya da ‘kapıyı/televizyonu kapatmak’ modelinde ‘açmak’ ya da ‘kapatmak’ fiili ile dile getirilen eylem için ‘fiziki çaba’ olarak nitelenebilen imgenin önemli olduğu tahmin edilebilir. Eylemin yöneldiği nesnenin özellikleri önemini kaybetmiş durumdadır. Rusçanın dünya görüşünde ise nesnenin özelliklerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca kapıyı ya da herhangi başka bir nesnenin içerisi ile dışarı arasında geçişi sağlamak; gizli olanı ortaya çıkarmak için ‘открыть’ fiili kullanılmaktadır. Birimin iç biçiminde uzaklaştırmayı aktaran от- ön eki ve ‘kapak, kapatan nesne’ anlambilimini içeren –кр- kökü görülebilir. Benzer bir şekilde ‘kapatmak’ anlamındaki ‘закрывать’ fiilinde bir nesnenin başka bir nesnenin arkasına geçiş ya da bir nesnenin, izleyicinin onu göremeyeceği başka bir mekâna girmesini aktaran за- ön eki ve –кр- kökü görülebilir. –кр- kökünü içeren türevlere baktığımızda (‘çatı’ anlamındaki ‘крыша’, ‘kapak’ anlamındaki ‘крышка’, ‘baş ya da yatak örtüsü’ anlamındaki ‘покрывало’, ‘sığınak’ anlamındaki ‘укрытие’, ‘keşif, buluş’ anlamındaki ‘открытие’ vs.) ‘открыть’ fiili için nesnenin belli bir özelliği önemlidir. Bu özellik Rusçadaki diğer ‘açmak’ fiili ile karşılaştırmada ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ‘televizyonu/bilgisayarı/müziği/ışığı açmak’ durumları için ‘включить’ fiili kullanılmaktadır. ‘Включить’ fiilinde mekânın içerisine doğru hareketi aktaran в- ön eki ve ‘düz olmayan, kıvrılan, sürekli hareket eden, hareket içinde olan’ anlamındaki ‘ключ’ kökü görülebilir. Birimin

mantıksal çözümlemesi yapılırsa, 'ışığı açmak' anlamındaki 'включить свет' eyleminde nesne durumundaki 'ışık'ın 'hareket eden' bir madde olarak düşünüldüğü tahmin edilebilir. Eylemci olarak 'insan', в- öne ekindeki ilişkilerin dile getirilmesi sonucunda ışığın başka bir mekâna geçmesini sağlayarak 'ışığın dışarıya çıkması' ve bir yerin aydınlatılmasını sağlamış olmaktadır. Bu mantık Türkçedeki 'çalıştırmak' fiili ile aktarılan mantıkla ilişkilendirilebilir. Benzer bir şekilde 'bilgisayar' ve herhangi başka bir 'dalga', 'enerji' içeren aleti 'açmak' için Rusçada 'включить' karşılığı kullanılmaktadır. Bu durumda 'kapatmak' fiili 'mekânın dışına çıkması, başka bir mekânla ilişki kesmesi' anlamındaki вы- ön ekini içeren 'выключить' birimi ile yapılandırılmaktadır. Böylece, eylemlerin adlandırılmasında Rusça için nesnelere niteliği ve yapısı önem kazanabilmektedir. Rusçanın nesnelere özelliğine göre davranabildiğini gösteren başka bir örnek 'su/un dökmek' eylemidir. Rusçada sıvı ile katı madde arasındaki fark eylemde kendini göstermektedir. Su ve diğer sıvıları dökmek için 'лить' fiili, un ve diğer katı maddeleri dökmek için 'сыпать' fiili kullanılmaktadır.

Diğer taraftan Türkçenin somutlaştırma modeline göre davranabildiği tahmin edilebilir. Örneğin, Rusçadaki 'снимать' fiili ile dile getirilen eylemin nesnenin ayrımını yapmadığı ve genelleme modeline göre davrandığı anlaşılmaktadır. Türkçedeki bu durumda somutlaştırmanın arkasında nesnelere farklı özellikleri ön plana çıkarmış gibi görünmektedir. Ayrıca,

RUSÇA	TÜRKÇE
Снимать пальто (с вешалки)	Montu (askıdan) almak
Снимать одежду	Kıyafeti çıkarmak
Снимать кожицу (с фрукта)	(Meyvenin kabuğunu) soymak
Снимать на камеру	Kameraya çekmek
Снимать фрукты (с дерева)	(Ağaçtan) meyveleri toplamak
Снимать санкции	Yaptırımları kaldırmak

Yukarıda gösterilen örnekler bu çalışma kapsamının gerektirdiği gibi dilin sözcük seviyesi ile ilgilidir. Dilin somutlaştırmaya ya da genellemeye eğilimli olduğuna dair sonucun çıkarılabilmesi için yapısal boyuttaki modellerin de ele alınması gerekir. Ayrıca Türkçe-Rusça dil çiftine yönelik başladığımız incelemenin ilk sonuçlarına göre yapısal boyutta da Türkçenin genellemeyi tercih ettiği söylenebilir (Kozan, 2017). Konu ile ilgili örnek vermek gerekirse,

TÜRKÇE	RUSÇA	AÇIKLAMA
Basın açıklaması	Заявление для прессы	<i>Basın için açıklama</i>
Suriye müzakereleri	Переговоры по Сирии	<i>Suriye üzerinde müzakereler</i>
İran ziyareti	Визит в Иран	<i>İran'a ziyaret</i>
Güvenlik anlaşması	Договор о безопасности	<i>Güvenlik hakkında anlaşma</i>
Adana milletvekili	Депутат от Аданы	<i>Adana'dan milletvekili</i>
Cumhurbaşkanı adayı	Кандидат в президенты	<i>Cumhurbaşkan(lığı)na aday</i>

içinde farklı ilişkileri bulundurabilen bir olgunun Türkçede aynı modele göre yapılandırıldığı ve böylece dilsel boyutta genelleme modelinin uygulandığı görülebilir. Rusçanın söz öbeği seviyesinde mantıksal ilişkileri ortaya çıkardığı ve böylece somutlaştırma yaptığı anlaşılmaktadır.

Bu noktada somutlaştırma ya da genelleme stratejisinin dilin dizgesinin neresinde uygulandığı ve hangi mantıksal kategorilerde kendini gösterdiği gibi soruların sorulmasının ve gündeme getirilmesinin, gerek dilin işlevsel dilbilgisinin hazırlanması açısından gerekse yabancı dil/çeviri eğitimi açısından önem taşıdığını vurgulamak gerekir. Yukarıdaki örneklerden ana dili Türkçe olan öğrenci Rusçayı öğrenirken veya ana dili Rusça olan öğrenci Türkçeyi öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca ana dili Türkçe olan öğrenci alışlagelmiş imgenin 'parçalanması' ile karşı karşıya gelmektedir. Ana dilinde bir imgenin temelinde toplanan farklı kavramların tek bir birimle dile getirilirken başka bir dilde imgenin parçalanmasının sonucunda farklı dilsel birimler ortaya çıkabilmektedir. Ana dili Rusça olan öğrenci tam tersine, farklı olarak algıladığı imgeleri Türkçede bir birimle bağdaştırmak zorunda kalmaktadır. Bu durum bilişsel çatışma olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil eğitiminin ilk aşamalarında nesnelere adlandırmalarının arkasındaki iki dilin dünya görüşü üzerinde durulmazsa ve buna yönelik alıştırmalara ve uygulamalara başvurulmazsa öğrenci, kendi ana dilinin dünya görüşü içinde kalıp, girişim hataları olarak nitelenen hatalara açık olacak ya da başka bir deyişle, Türk dili dünya görüşü ile Rusça konuşmaya çalışacaktır. Bu durumu önleyebilmek ve özellikle çeviri eğitiminin sonucunda iki dilin dünya görüşünü bilen ve bu bilgilerden faydalanarak iki dil dizgesi ve iki kültür arasında geçiş yapabilen ve nitelikli çeviri üretebilen çevirmenin ortaya çıkabilmesi için dil çiftine yönelik kapsamlı bir araştırmanın yapılması gerekir. Karşılaştırmanın sonuçları mantıksal kategoriler üzerinde hazırlanan yardımcı dilbilgisi kitaplarının geliştirilmesinde

kullanılabilir. Dilin sadece yapı olmadığı, dünya görüşüne sahip, çok boyutlu bir oluşumun olduğu tekrar vurgulanmalıdır. Kanımızca, dil dünya görüşünün, özellikle yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda yansıtılması şarttır. Dilin gerek sözcüksel gerekse yapısal boyutunun arkasında bulunan imgelerin gösterilmesi son derece önemlidir. Bu anlamda yabancı dil/ çeviri eğitiminin ilk aşamalarından itibaren dilsel imge eğitiminden söz edilebilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2009a). Anlambilim. Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi. 4.bsk., Ankara: Engin Yayın Evi.
- Aksan, D. (2009b). Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim.5.bsk., Ankara: Türk Dili Kurumu.
- Alefrenko, N.F. (2010). Lingvokulturologiya. Tsennostno-smislovoye Prostranstvo Yazıka: Uçebnoye Posobiye. Moskva: Flinta Nauka.
- Başkan, Ö. (2006). Türkçede Dil İçi Dünya Görüşü. İçinde *Dilde Yaratıcılık* (ss.162-185). Multilingual.
- Gökberk, M. (2011). Değişen Dünya Değişen Dil. 7.bsk., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Günay, V.D. (2016). Kültürdilbilime Giriş. Dil, Kültür ve Ötesi. Papatya Yayıncılığı.
- İvanov, V. (1990). İstoriçeskaya Grammatika Russkogo Yazıka. Moskva: Prosveşçeniye.
- Karaağaç, G. (2012). Türkçenin Söz Dizimi. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karahan, L. (2013). Türkçede Söz Dizimi. Ankara: Akçağ.
- Koşanskiy, G. (2006). Obyektivnaya Kartina Mira v Poznanii i Yazıke. Moskva.
- Kula, O.B. (2012). Dil Felsefesi. Edebiyat Kuramı-1. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kozan, O. (2010). Çeviri Sürecinde Dilsel ve Kültürel Boşluklar. İn *X.Uluslararası Dil, Yazın ve Değişbilim Sempozyumu*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 03-05 Kasım 2010, Bildiriler, Cilt 2, 28-34.
- Kozan, O. (Editör). (2014a). Kültürdilbilim. Temel Kavramlar ve Sorunlar. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kozan, O. (2014b). Rus ve Türk Gazete Haber Başlığı Dili. Kültürdilbilimsel Yaklaşım. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kozan, O. (2016). Funksionalny Sintaksis i Formirovaniye Semantiçeskoy Osoznannosti V Protse Obuçeniya RKİ: Primer Turetskoyazıçnoy Auditorii. *Russkiy Yazık Za Rubejom*, 3, 86-92.
- Kozan, O. (2017). Yabancı Dil/Çeviri Eğitiminde Karşıtsal Çözümleme: Biçim-İşlev-Anlam Üçlüsü. *Dil Dergisi*, 168 (2), 65-81.

- Maslova, V. (2001). *Lingvokulturologiya*. Moskva: Akademia.
- Napolnova-Demiriz, E. (2009). Rusça ve Türkçe: İki Dil, İki Kültür. *Multilingual*.
- Napolnova-Demiriz, E. (2010a). Prostranstvennaya Napravlenost v Turetskoy Yazıkovoy Kartine Mira. *Uralo-Altayskiye İssledovaniya*, 1(2), 23-31.
- Napolnova-Demiriz, E. (2010b). Tsıklıçeskiye Yavleniya Prirodi v Turetskoy Yazıkovoy Kartine Mira. *Uralo-Altayskiye İssledovaniya*, 2(3) 2010, 47-52.
- Napolnova-Demiriz, E. (2010c). Yazıkovaya Model Mira. *Rossiyskaya Turkologiya*, 3, 3-80.
- Olşanskiy, İ.G. (2000). *Lingvokulturologiya v Kontse XX veka. İtogi, Tendentsii, Perspektivi. İçinde Lingvistiçeskiye İssledovaniya v Kontse XX Veka: Sbornik Obzorov* (ss. 26-56). Moskva: İNİON RAN,
- Özcan, Z. (2014). *Dil Felsefesi I (Mantıkçı Paradigma)*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Saraç, H. (2016). Rus ve Türk Dil Dünya Görüşünde 'Dağ' Kavramı: Kültürdilbilimsel Analiz. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 57, 581 – 1598.
- Uygur, N. (2015). *Dilin Gücü. Denemeler*. 7.bsk., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilim Temel Kavram ve İlkeleri*. 2.bsk., *Multilingual*.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. *Multilingual*.
- Zaliznyak, A., Levontina, İ., Şmelev, A. (2005). *Klyuçeviye İdei Russkoy Yazıkovoy Kartını Mira*. Moskva: Yazıki Slavyanskoy Kulturu.

DİL DERGİSİ YAZI YAYIMLAMA İLKELERİ

1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından ilk kez 1991 yılında yayınlanan TÖMER Dil Dergisi, 2015 yılından itibaren yılda iki kez çıkan uluslararası hakemli, akademik bir dergidir. Dergi başta filoloji ve dilbilim olmak üzere anadili eğitimi/öğretimi, yabancı dil öğretimi alanlarındaki deneysel ve derleme türü yayınlara (en son literatürü kapsamlı bir şekilde kapsayan yazılar, model önerileri, olgu sunuları ve tartışmalar vb.) yer vermektedir. Ayrıca felsefe, sosyoloji, antropoloji, etnoloji, tarih gibi bütün sosyal bilim dallarında; psikoloji, nöroloji, kimya, matematik gibi diğer bilim dallarında doğrudan dil öğretimi ve eğitimi üzerine olan ya da dil eğitimi ve öğretimi alanına katkısı olabilecek çalışmaları da yayınlamaktadır.
2. Derginin temel amacı; dil eğitimi ve öğretiminde kaliteyi artırmak, dil eğitimi-öğretimi süreçlerinin ve çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak biçiminde ifade edilebilir.
3. Dergiye sunulan aday makaleler editörler tarafından öncelikli olarak biçim, yazım dili, kullanılan istatistiklerin (varsa) yerindeligi ve doğruluğu ile ilgili olarak ön değerlendirmeye alınır. Aranan özelliklere sahip olmayan makaleler yazarlarına iade edilir. Uygun görülen makaleler baş editör tarafından hakemlere isimsiz olarak gönderilir. Hakemler hakem havuzundan seçilebileceği gibi yayın kurulu üyeleri arasından da seçilebilir. Editör hakem raporlarını inceleyerek gerekli durumlarda ek değerlendirme süreci başlatabilir.
4. Dergiye gönderilecek tüm yazılar Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (5. Baskı, 2001) adlı kitapta belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak yazılmalıdır.
5. Türkçe yazım kurallarıyla ilgili olarak ise dergimizin son sayısındaki yazım kuralları dikkate alınmalıdır.

DİL DERGİSİNE GÖNDERİLECEK YAZILAR İÇİN BİÇİM ÖZELLİKLERİ

1. Yazılar Dil Dergisi'ne e-posta yoluyla dildergisi@tomer.ankara.edu.tr adresine gönderilmelidir. E-posta gönderirken yazarın adı-soyadı, çalıştığı kurum, varsa akademik unvanı, açık adresi, elektronik posta adresi ve telefon numarası ayrıca gönderilmelidir.
2. Yazılar Türkçe ve yabancı dilde (İngilizce, Fransızca ya da Almanca) yazılmış başlığı içeren kapak sayfası, özet ve anahtar sözcükler (Türkçe ve yabancı dilde), anahtar sözcükler, ana metin, kaynaklar, ekler, yazar notları ile yazar bilgilerini içermelidir.
3. Gönderilen yazılar 20 sayfayı geçmemelidir.
4. **Kenar boşlukları** üstten, alttan, sağ ve soldan 2,5'er cm olarak belirlenmelidir.
5. Yazar tarafından yazılarda yer alması istenen görsel malzeme basım tekniklerine uygun olmalıdır.
6. Yazılarda ana metin Times New Roman **yazı tipinde**, 11 punto büyüklüğünde, 1.5 **satır aralığıyla** ve iki yana yaslı olarak yazılmalı; **sayfa numaraları** sağ alt köşeye konulmalıdır. Yazılarda **paragraf başı** boşluğu yapılmamalı ('tab' vurulmamalı); noktalama işaretlerinden sonra tek boşluk bırakılmalı ve satır sonunda hece bölmek için kısa çizgi kullanılmamalıdır. Sözcükler arasında birden fazla boşluk kullanılmamalıdır.
7. Yazıların ana başlığı, 12 sözcüğü geçmemelidir.
8. Gönderilen yazılara hem Türkçe hem de yabancı dilde 100-250 sözcüklük bir **özet** eklenmeli, konuyla ilgili 4-6 sözcükten oluşan **anahtar sözcükler** özetin altında verilmelidir. Özet metinleri Times New Roman yazı tipinde, 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralığıyla ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır.
9. Ana metinde bilimsel bir metnin gerekleri olarak (*çalışma konusu, amaç, yaklaşım, araştırma soruları, küçük bir yazı planı/ metin akışı vb. bilgileri içeren*) bir **giriş** bölümü olması gerekmektedir.
10. Türkçe yayımlanacak yazılarda yabancı sözcükler yerine olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalı; alanyazınında yeni olan ya da yeni önerilen sözcükler kullanılırken ilk geçtiği yerde yabancı dildeki karşılığı yay ayrıca [*öbeksi eylemler (phrasal verbs)* gibi] içinde verilmelidir.
11. **Başlıklarda** "rakamlarla numaralandırma sistemi" kullanılmalı; Giriş ve Sonuç bölümlerine numara verilmemelidir. Başlıklarda büyük harf kullanımı aşağıdaki örnekte gösterildiği biçimde olmalıdır:

ÖRNEK BAŞLIKLANDIRMA (Ana ve alt başlıklar koyu yazılacaktır.)

GİRİŞ

1. Kuramsal Çerçeve

1.1 Anadili Eğitimi Sürecinde Yazma Becerisi

1.2 Yazma Öğretimi Yaklaşımları

1.2.1 Ürüne Dayalı Yaklaşımlar

1.2.2 Sürece Dayalı Yaklaşımlar

1.3 ...

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

2.2 Çalışma Grubu

2.3 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

2.4 ...

3. Bulgular ve Tartışma

3.1 ...

3.2 ...

3.3 ...

SONUÇ

KAYNAKÇA

12. 40 sözcükten uzun alıntılar soldan 1 cm girintili yazılmalıdır. Birebir alıntılar ve çeviriler tırnak içinde verilmelidir.
13. Aday makalenin başlıkları, tabloları, şekilleri, atıfları, kaynakçası ve diğer özellikleri tamamen APA beşinci baskıda belirtildiği şekilde olmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org>

Metin içinde atıfta bulunurken yazarların soyadları, yayın tarihi ve birebir alıntı ise sayfa numarası kullanılır.

Örnekler:

Aksan (1985) ...

Aksan'a (1985) göre...

Bozkurt ve Akkök (1992, s.34) ...

Bozkurt ve Akkök'e (1992, s. 34) göre...

Martin, Sheldon ve Yaffee (1994) ...

Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise, metin içinde ilk geçtiği yerde yukarıda olduğu gibi verilir; yazar sayısı 6 veya daha fazla ise metin içinde ilk geçtiği yerden itibaren 'Aksan ve arkadaşları (1980)' olarak verilmelidir.

Tümce sonunda birden fazla yayına atıfta bulunuluyor ise kaynaklar yay ayrıç içinde alfabetik sıra ile verilmelidir: (Aksan 1987; Kleft ve Dobson, 1990; Smith ve ark., 1980; Winson, George ve Zeng, 1986).

Kaynakça bölümü ayrı bir sayfadan başlamalı; yayınlar alfabetik sıra ile verilmelidir.

Kitaplar:

Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations With Latent Variables*. New York: Wiley.

Kitap bölümleri:

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Cooperative Learning and Achievement*. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp. 173–202). New York: Praeger.

Keçik, İ. (2002). *Konuşma Çözümlemesi ve Söylem Konusu*. İçinde L. Uzun ve E. Huber (yay. haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule.

Massaro, D. W. (1984). *Building and Testing Models of Reading Processes*. In D. R. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. B. Mosenthal (eds.) *Handbook of reading research*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dergilerdeki makaleler:

Haag, L., & Stern, E. (2003). In search of the benefits of learning Latin. *Journal of Educational Psychology*, 95, 174–178.

Kavcar, C. (2008). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. *Dil Dergisi*, 65, 5-18.

Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. *ABECE Eğitim*, 105, 14–15.

İki ya da daha çok yazarlı kaynaklar:

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2002). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Web belgeleri:

Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7.

<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html> adresinden 07 Mart 2008 tarihinde indirilmiştir.

Mercer, K. R. (2001). The matter at hand: Chaos is nothing. *Atomic Psychology* 6, Article056a. Retrieved 21 December 2001, from

<http://www.atomicpsychology.edu/mercer>

Diğer atıf örnekleri için bkz.

<http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#references>