

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI**

**2, 4, 6 VE 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNDE
ULAMLAŞTIRMA EĞİLİM VE BECERİLERİNİN
GELİŞİMİ**

Doktora Tezi

Özay ÖNAL

Ankara-2016

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI**

**2, 4, 6 VE 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNDE
ULAMLAŞTIRMA EĞİLİM VE BECERİLERİNİN
GELİŞİMİ**

Doktora Tezi

Özay ÖNAL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN

Ankara-2016

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI

2, 4, 6 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE
ULAMLAŞTIRMA EĞİLİM VE BECERİLERİNİN
GELİŞİMİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN

Tez Jürisi Üyeleri:

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Seda Gülsüm GÖKMEN

Prof. Dr. İclâl ERGENÇ

Prof. Dr. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU

Doç. Dr. Çiler HATİPOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

İmzası

Tez Sınav Tarihi: 19 Eylül 2016

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(.....12...../.....10...../.....2016.....)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Özay ÖNAL

İmzası



TEŞEKKÜR

Gerek yüksek lisans gerekse doktora çalışmamda danışmanlığımı yapan, içten ve yardımsever kişiliğiyle şahsımda özel bir yere sahip olan Prof. Dr. Seda Gülsüm Gökmen'e teşekkürlerimi sunarım. Kendisi, tez sürecinde yalnızca bilimsel konularla ilgili değil, tez prosedürünün işleyişi ile ilgili de büyük çaba göstererek, asla yardımını esirgememiş ve daima kolaylaştırıcı olmuştur. Dilbilime dair özel ilgi alanlarımın biçimlenmesinde kendisinin uzmanlık alanlarının çok etkili olduğunu da ayrıca dile getirmek isterim.

Bilimsel kişiliği ile yalnız bana değil, geçmişte öğrenciliğini yapmış pek çok günümüz öğretim üyesine de örnek olmuş olan Prof. Dr. İclâl Ergenç'e teşekkür etmek isterim. Değerli Hocamın şahsı, çalışmaları ve yaklaşımları, "bilim nasıl yapılmalıdır?" sorusunun zihnimdeki karşılığıdır. Kendisinin, derslerinde yaralanma olanağı bulabildiğim büyük birikimi, "bilis" alanının, benim için çok önemli bir başlık olarak öne çıkmasını sağlamıştır.

Tez izleme sürecinde tanıma şansı bulduğum, Prof. Dr. Nalan Büyükkantarcıoğlu'nun samimi yaklaşımlarından, yapıcı eleştirilerinden ve sergilediği farklı bakış açılarından çok yararlandığımı belirtmek isterim. Hocam ile daha önce çalışma fırsatı bulamayışımı bir kayıp olarak değerlendiriyorum. Değerli Hocam, önerileri ve yönlendirmeleri ile tezin biçimlenmesinde çok önemli bir paya sahiptir. Kendisine teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yukarıda teşekkürlerimi dile getirdiğim üç değerli Hocama, TİK toplantılarına, hak ettiği bilimsel ciddiyeti vermelerinin yanı sıra, her birini son derece eğlenceli bir toplantıya dönüştürme tevazusunu gösterdikleri için ayrıca bir kere daha teşekkür etmek isterim.

Teşekkür etmek istediğim diğer bir grup insan da görevli olduğum Emine Taşkent İlkokulu idaresi ve öğretmenleridir. Okul Müdürü Sn. Dilek Aydın'ın içten, önkoşulsuz, sınırsız yardımları ve yönlendirmeleri ile tezin test uygulamalarını çevre okullarda yapma olanağı bulabildim. Değerli arkadaşım, Md.Yrd. Deniz Demirkol da, yardımını rica ettiğim her gereksinimimde istediğimin daha fazlasını sağlamak için seferber oldu. Ayrıca, burada adlarını anmadığım, birlikte çalıştığım ve uygulamaların yapıldığı okullarda görevli olan meslektaşlarıma da yardımlarından ötürü teşekkürü bir borç bilirim. Test formlarının grafik çalışmaları için sarfettiği emeklerden dolayı değerli arkadaşım Ali Toplu'ya da teşekkür etmek isterim.

Eşim Mehtap'ın desteği, anlayışı ve yardımları ile bu uzun soluklu çalışmayı gerçekleştirebildim. Onun sonsuz desteğine sonsuz teşekkürler.

Oğlum Ata, bu tezin sonuçlandığı yıl artık bir ortaokul öğrencisiydi. Dilbilimci bir baba olarak onun zihinsel ve dilsel gelişim sürecini hep izledim ve ondan çok şey öğrendim. Ata, tezin pilot çalışmalarında bana gönüllü deneklik yaparak çok yardımcı oldu. Sevgili Oğluma da sonsuz teşekkürler.

Bu tezi Ata'ya armağan ediyorum. Aklın yolundan ayrılmasın.

İÇİNDEKİLER

İçindekiler.....	i
Tablolar.....	vi
Grafikler.....	x
Şekiller.....	xiv
Ek Tablo ve Grafikler.....	xv
Ekler.....	xx
Kısaltmalar.....	xxi
I.GİRİŞ.....	1
1.1 Tezin Adı.....	1
1.2 Tezin Konusu.....	1
1.3 Tezin Amacı ve Önemi.....	2
1.4 Araştırma Sorusu.....	4
1.5 Sayıtlar.....	4
1.6 Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
1.7 Tezin Yöntemi.....	5
II.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Giriş.....	7
2.1 Ulam ve Ulamlaştırma.....	9
2.2 Ulamlaştırma ve Sınıflandırma.....	12
2.3 Ulam ve Kavram.....	14
2.4 Rosch ve Ulamlaştırma.....	18

2.5 Ulamsal Düzeyler.....	21
2.6 Ulamsal Bilginin Kaynakları.....	24
2.6.1 Ansiklopedik Bilgi Yaklaşımı.....	25
2.7 Naif ve Uzman Bilişsel Modeller.....	28
2.8 Naif ve Bilimsel Taksonomiler.....	30
2.8.1 Tzeltal Bitki Sınıflandırması.....	32
2.9 Ulamlaştırma Düzeyleri.....	34
2.9.1 ÜST Düzey Ulamlar.....	35
2.9.2 ALT Düzey Ulamlar.....	36
2.9.2.1 Kültürel, İlgi/Uğraş Alanı ve Uzman Bilgisi.....	43
2.9.3 Temel Düzey.....	45
2.9.3.1 Temel Düzey Olay Ulamları.....	51
2.9.3.2 Temel Düzeyi Gütüleyen süreçler: Ontolojik Baskınlık ve Pekişme.....	54
2.10 Çocuk Ulamlaştırmasında Taksonomik ve Tematik İlişkiler.....	56
III. YÖNTEM.....	62
3.1 Araştırma Tekniği.....	62
3.2 Araştırma Grupları.....	62
3.3 Verilerin Toplanması.....	67
3.3.1 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	67
3.3.1.1 Ulamlaştırma-Bağlam Etkileşimi (B) Test Öbeği.....	72
3.3.1.2 Görsel Algı Temelli Dilsel Sunum (R) Test Öbeği ...	73
3.3.1.3 Taksonomi Örgütlenme (T) Test Öbeği.....	79
3.3.2 Uygulama.....	80
3.3.3 Veritabanının Oluşturulması.....	81

3.3.3.1	Çözümleme ve Analiz süreci.....	81
3.3.3.1.1	B Test Öbeği.....	82
3.3.3.1.2	R Test Öbeği.....	83
3.3.3.1.3	T Test Öbeği.....	84
3.3.3.1.3.1	KE-KABUL EDİLEBİLİR Öge....	84
3.3.3.1.3.2	C-ÇAĞRIŞIM.....	86
3.3.3.1.3.3	B-BOŞ.....	86
3.3.3.1.3.4	YN-YİNELEME.....	87
3.3.3.1.3.5	TR-TERS.....	87
3.3.3.1.3.6	K-KOMŞU.....	88
3.3.3.1.3.7	G-ÇOCUK ULAMLARI.....	88
3.3.3.1.3.7.1	R-RENK.....	88
3.3.3.1.3.7.2	S-ŞEKİLSSEL/YAPISAL....	89
3.3.3.1.3.7.3	F-İŞLEV.....	89
3.3.3.1.3.7.4	V-YARGI.....	90
3.3.3.1.3.7.5	DG-DİĞER	90
IV.BULGULAR	.....	91
4.1	Ulamaştırma-Bağlam Etkileşimi (B) Test Öbeğine Ait Bulgular.....	91
4.1.1	Ulamaştırma Düzeylerine Ait Sıklık Görünümleri	92
4.1.2	Tipik Diziliş Görünümleri.....	94
4.1.3	Tipik Sözcüksel Görünümler.....	95
4.1.4	B/2.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	100
4.1.5	B/4.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	102
4.1.6	B/6.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	103

4.1.7 B Test Öbeği 8.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	105
4.1.8 B Test Öbeği Bulguları Özeti.....	112
4.2 Görsel Algı Temelli Ulamlaştırma (R) Test Öbeğine Ait Bulgular.....	113
4.2.1 Ulamlaştırma Düzeylerine Ait Sıklık Görünümleri.....	114
4.2.2 Tipik Diziliş Görünümleri.....	116
4.2.3 Tipik Sözcüksel Görünümler.....	117
4.2.4 R/2.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	118
4.2.5 R/4.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	121
4.2.6 R/6.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	123
4.2.7 R/8.Sınıf Kademesine Ait Bulgular.....	124
4.2.8 Ulam Grupları Bazında Bulgular.....	128
4.2.9 Ulam Grupları Bazında Bulgular- Alt Sınıf Kademeleri.....	134
4.2.10 R Test Öbeği Bulguları Özeti.....	141
4.3 Taksonomik Örgütlenme (T) Test Öbeği Bulguları.....	142
4.3.1 KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) görünümleri.....	144
4.3.2 KABUL EDİLEBİLİR (KE) Öge Görünümleri.....	148
4.3.3 ÇAĞRIŞIMSAL Ögeler.....	154
4.3.4 ÇOCUK ULAMLARI.....	157
4.3.5 KOMŞU Ulam Kullanımı.....	161
4.3.6 Tipik Sözcüksel Görünümler.....	166
4.3.7 Tipik Sözcüksel Görünümler-Alt Sınıf Kademeleri.....	174
4.3.8 Ulam Grupları Bazında Bulgular.....	178
4.3.9 T Test Öbeği Bulguları Özeti.....	188
V. DEĞERLENDİRME	190
5.1 Ulamlaştırma-Bağlam Etkileşimi Test Öbeği.....	190

5.2 Görsel Algı Temelli Ulamaştırma (R) Test Öbeği.....	194
5.3 Taksonomi Örgütleme Test Öbeği.....	197
5.4 Taksonomi Örgütleme Test Öbeği Öğretmen Anketi	209
VI. TARTIŞMA.....	212
KAYNAKÇA.....	224
ÖZET.....	229
ABSTRACT.....	232
EK TABLO VE GRAFİKLER.....	235
EKLER.....	288
TEST FORMLARI.....	288
GÖRSEL MATERYALLER (R Testleri).....	296
ÖĞRETMEN ANKETİ FORMU.....	304
ETİK KURUL ONAM FORMU.....	305

TABLULAR

Tablo 1-Tzeltal Bitki Sınıflandırmasından Bir Kesit.....	33
Tablo 2- Ulamaştırma Düzeyleri ve Taşıdıkları Bilgi Düzeyleri	47
Tablo 3- Rifkin (1985)'ten Bazı Olay Ulamaştırmaları.....	53
Tablo 4- Test Uygulamalarının Yapıldığı Okullar ve Denek Sayılar.....	65
Tablo 5- 2014/15 Eğitim Öğretim Yılı Öğrenci Sayıları	66
Tablo 6- Rosch ve diğ.(1976)'da Kullanılan Taksonomi.....	75
Tablo 7- Test Formları ve Uygulamaları Hakkında Bilgi.....	80
Tablo 8- Denekler ve Yaş Ortalamaları.....	81
Tablo grubu 9- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-KE ÖĞE ve KED.....	85
Tablo grubu 10- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇAĞRIŞIM.....	86
Tablo grubu 11- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-BOŞ.....	86
Tablo grubu 12- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-YİNELEME.....	87
Tablo grubu 13- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-TERS ULAM.....	87

Tablo grubu 14- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-KOMŞU ULAM.....	88
Tablo grubu 15- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇOCUK ULAMLARI/RENK.....	88
Tablo grubu 16- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-Çocuk ULAMLARI Ulamları-ŞEKİL/YAPISAL.....	89
Tablo grubu 17- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-Çocuk ULAMLARI Ulamları-İŞLEV.....	89
Tablo grubu 18- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-Çocuk ULAMLARI -YARGI.....	90
Tablo grubu 19- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-Çocuk ULAMLARI -DİĞER.....	90
Tablo 20- B/Araştırma Grubu Ulamsal Düzeylerin Alttestler Bazında Dağılımı.....	92
Tablo 21- B/Araştırma Grubu Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	94
Tablo 22- B/Araştırma Grubu Veritabanında Tipik Öğeler.....	96
Tablo 23- B1 ve B2 Alttestlerinde Tipiklik Örtüşmeleri.....	97
Tablo 24- B1-B2-B3'te Örtüşen Tipik Ulamlar.....	98
Tablo 25- B3 Alttesti Veritabanında Görünmeyen Ulamlar.....	110

Tablo 26- R/Araştırma Grubu Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım.....	114
Tablo 27- R/Araştırma Grubu Veritabanında Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	116
Tablo 28- R/Araştırma Grubu Veritabanında Tipik Ulamlar ve Sıklıkları.....	118
Tablo 29- T/Araştırma Grubu Alttestler Bazında Ayrıntılı Veriler	143
Tablo 30- T Veritabanında ÇOCUK ULAMLARI Örnekleri.....	158
Tablo 31- T1 Veritabanında En Tipik Ulamlardan Oluşturulmuş Taksonomi.....	169
Tablo 32- T2 Veritabanında En Tipik Ulamlardan Oluşturulmuş Taksonomi.....	172
Tablo 33- T3 Veritabanında En Tipik Ulamlardan Oluşturulmuş Taksonomi.....	173
Tablo 34- 2.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler.....	175
Tablo 35- 4.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler.....	175
Tablo 36- 6.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler.....	176
Tablo 37- 8.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler.....	177
Tablo 38- T1 Veritabanından Örnekler.....	202

Tablo 39- Dilsel İpucu Kullanarak Akıl Yürütme Örnekleri..... 204

Tablo 40- T Veritabanından Bazı Örnekler..... 207



GRAFİKLER

Grafik 1- B/Araştırma Grubu Bağlam Türleri-Ulamsal Düzeyle Etkileşimi.....	92
Grafik 2- B/2.Sınıf Alttestler Bazında Ulamaştırma Düzeyle Kullanımı.....	100
Grafik 3- B/4.Sınıf Alttestler Bazında Ulamaştırma Düzeyle Kullanımı.....	102
Grafik 4- B/6.Sınıf Alttestler Bazında Ulamaştırma Düzeyle Kullanımı	104
Grafik 5- B/8.Sınıf Alttestler Bazında Ulamaştırma Düzeyle Kullanımı	106
Grafik 6- B/Alt Sınıflar Bazında Ulamaştırma Düzeylelerinin Karşılaştırmalı Dağılımı.....	107
Grafik 7- B3 Veritabanında Görünmeyen Ulamsal Düzeylelerin Dağılımı.....	111
Grafik 8- R/Araştırma Grubu R1 ve R2 Veritabanında Ulamaştırma Düzeylelerinin Dağılımı.....	114
Grafik 9- R/2.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulamaştırma Düzeylelerinin Dağılımı.....	120

Grafik 10- R/4.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı.....	122
Grafik 11- R/6.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı.....	123
Grafik 12- R/ 8.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı.....	125
Grafik 13- R/Alt Sınıf Veritabanlarında Ulamlaştırma Düzeylerinin Karşılaştırmalı Dağılımı.....	126
Grafik 14- R1 Veritabanında Alt Sınıflardaki Değişim.....	127
Grafik 15- R2 Veritabanında Alt Sınıflardaki Değişim.....	128
Grafik 16- R/Araştırma Grubu Ulamlaştırma Düzeyleri ve Ulam Grupları İlişkisi.....	129
Grafik 17- R/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı.....	135
Grafik 18- R/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı.....	135
Grafik 19- R/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı.....	136
Grafik 20- R/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı.....	136

Grafik 21- T/Araştırma Grubu, T Alttestleri Bazında KED Dağılımları.....	144
Grafik 22- T/Araştırma Grubu Ulamaştırma Düzeyleri Bazında KE Öge Dağılımı.....	148
Grafik 23- Alt Sınıf Kademeleri Bazında KED Sonuçları.....	150
Grafik 24- Alt Sınıf Kademeleri T1,T2,T3 Bazında Ayrıntılı KED Sonuçları.....	150
Grafik 25- T1,T2,T3 bazında ÇAĞRIŞIMSAL Öge İçeren Ulamaştırma Düzeyleri.....	155
Grafik 26- Çocuk ULAMLARININ Kaynak Alanları ve Dağılımları.....	158
Grafik 27- Alt Sınıf Kademeleri Bazında T1 ve T2 ÇOCUK ULAMLARININ Dağılımı.....	160
Grafik 28- Alt Sınıf Kademeleri Bazında Toplam (T1+T2) ÇOCUK ULAMLARI Kullanımı.....	161
Grafik 29- T/Araştırma Grubu Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Sonuçları.....	179
Grafik 30- T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T1, T2, T3 Ayrıntılı KED Dağılımları.....	180
Grafik 31- T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Öge Dağılımı.....	183

Grafik 32- T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T2 Alt Testi ÇAĞRIŞIMSAL Öge Dağılımı.....	184
Grafik 33- T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Öge Dağılımı.....	185
Grafik 34- Alt Sınıf Kademeleri Ulam Grupları Bazında KED Değişimi.....	185
Grafik 35- T/Alt Sınıf Kademeleri Bazında Ulam Gruplarına Göre ÇAĞRIŞIM Kullanımındaki Değişim.....	186
Grafik 36- KOT ve DÜDÜKLÜ Ulamlarının Alt Sınıf Kademeleri Bazında Edinim Görünümleri.....	187

ŞEKİLLER

Şekil 1- MEYVE Taksonomisinden Bir Kesit.....	22
Şekil 2- Taksonomide Benzerlik ve Farklılık Eksenleri.....	24
Şekil 3- ALT Düzey Ulamlar ve Bilgi Alanları.....	44
Şekil 4- ÜST Düzey Ulamlar ve Bilgi Alanları.....	45
Şekil 5- Kavram İlişkilerinin Şematik Temsili.....	60
Şekil 6- Test Bütüncesi	71
Şekil 7- “DÜĞÜN” OLAY Ulamının İç Yapısından Bir Kesit.....	133
Şekil 8- T1 Alttestinde Yanıt Olasılıklarındaki Zenginlik.....	146
Şekil 9- T3 Alttestinde Yanıt Olasılıklarındaki Kısıtlılık.....	147
Şekil 10- ÇİÇEK Taksonomisinde Düşey ve Yatay Hamle.....	162
Şekil 11-B Test Öbeğinde ÜST Düzey Ulamlaştırma-Bağlam Etkileşimi.....	190
Şekil 12-B Test Öbeğinde TEMEL Düzey Ulamlaştırma-Bağlam Etkileşimi.....	191
Şekil 13- Naif Taksonomilerde Eksik Maddelere Bir Örnek.....	203

EK TABLO VE GRAFİKLER

Ek-1 B/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alttestler Bazında Dağılımı...	235
Ek-2 B/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alttestler Bazında Dağılımı...	235
Ek-3 B/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alttestler Bazında Dağılımı...	235
Ek-4 B/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alttestler Bazında Dağılımı...	235
Ek-5 B/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	236
Ek-6 B/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	236
Ek-7 B/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	237
Ek-8 B/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	237
Ek-9 B/2.Sınıf Veritabanında Tipik Öğeler.....	238
Ek-10 B/4.Sınıf Veritabanında Tipik Öğeler.....	239
Ek-11 B/6.Sınıf Veritabanında Tipik Öğeler.....	240
Ek-12 B/8.Sınıf Veritabanında Tipik Öğeler.....	241
Ek-13 R/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım.....	242
Ek-14 R/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım.....	242
Ek-15 R/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım.....	242
Ek-16 R/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım.....	242

Ek-17 R/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	243
Ek-18 R/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	243
Ek-19 R/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	244
Ek-20 R/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri.....	244
Ek-21 R/2.Sınıf Veritabanında Tipik Ulamlar.....	245
Ek-22 R/4.Sınıf Veritabanında Tipik Ulamlar.....	246
Ek-23 R/6.Sınıf Veritabanında Tipik Ulamlar.....	247
Ek-24 R/8.Sınıf Veritabanında Tipik Ulamlar.....	248
Ek-25 B Alttestleri Tipik Ulamlar ve Sıklıklarını İçeren Tablo Grubu.....	249
Ek-26 R Alttestleri Tipik Ulamlar ve Sıklıklarını İçeren Tablo Grubu.....	253
Ek-27 T/2.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar.....	260
Ek-28 T/4.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar.....	261
Ek-29 T/6.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar.....	262
Ek-30 T/8.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar.....	263
Ek-31 T/2.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Öğelerden Oluşan Taksonomiler.....	264
Ek-32 T/4.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Öğelerden Oluşan Taksonomiler.....	267

Ek-33 T/6.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Öğelerden Oluşan Taksonomiler.....	270
Ek-34 T/8.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Öğelerden Oluşan Taksonomiler.....	273
Ek-35 T/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılımı Grafiği	276
Ek-36 T/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılımı Grafiği.....	276
Ek-37 T/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği.....	277
Ek-38 T/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği.....	277
Ek-39 T/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği.....	278
Ek-40 T/ 4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılımı Grafiği.....	278
Ek-41 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılımı Grafiği.....	279
Ek-42 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği.....	279
Ek-43 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği.....	280

Ek-44 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMsal Yanıt Dağılım Grafiği.....	280
Ek-45 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılım Grafiği.....	281
Ek-46 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılım Grafiği.....	281
Ek 47 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMsal Yanıt Dağılım Grafiği.....	282
Ek-48 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMsal Yanıt Dağılım Grafiği.....	282
Ek-49 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMsal Yanıt Dağılım Grafiği.....	283
Ek-50 T/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılım Grafiği.....	283
Ek-51 T/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılım Grafiği.....	284
Ek-52 T/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMsal Yanıt Dağılım Grafiği.....	284
Ek-53 T/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMsal Yanıt Dağılım Grafiği.....	285
Ek-54 T/ 8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMsal Yanıt Dağılımı.....	285

Ek-55 B Test Öbeği Çözümleme Tablosu Örneği.....286

Ek-56 R Test Öbeği Çözümleme Tablosu Örneği.....287



EKLER

1.Ulamlştırma-Bağlam Etkileşimi (B) Test Formları (B1, B2, B3).....	288
2.Görsel Algı Kaynaklı Ulamlştırma (R) Test Formları (R1, R2).....	291
3. Taksonomi Örgütleme (T) Test Formları (T1, T2, T3).....	293
4. R Test Öbeği Uygulamalarında Kullanılan Resimler.....	296
5. T Test Öbeği Öğretmen Görüşü Anketi Formu.....	304
6. Etik Kurul Onam Raporu.....	305

KISALTMALAR

A	ALT DÜZEY ULAM
AB	ALT BOŞ ULAM
AC	ALT ÇAĞRIŞIM
AGF	ALT ÇOCUK ULAMI İŞLEV
AGR	ALT ÇOCUK ULAMI RENK
AGS	ALT ÇOCUK ULAMI ŞEKİL
AGV	ALT ÇOCUK ULAMI YARGI
AK	ALT KOMŞU ULAM
AKE	ALT KABUL EDİLEBİLİR ÖĞE
ATR	ALT TERS ULAM
AYN	ALT YİNELENEN ULAM
B	B TEST ÖBEĞİ
B1	B1 ALTTESTİ
B2	B2 ALTTESTİ
B3	B3 ALTTESTİ
DG	DİĞER ULAM
KE	KABUL EDİLEBİLİR
KED	KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ
R	R TEST ÖBEĞİ
R1	R1 ALTTESTİ
R2	R2 ALTTESTİ
T	TEMEL DÜZEY ULAM
T	T ALTTESTİ

T1	T1 ALTTESTİ
T2	T2 ALTTESTİ
T3	T3 ALTTESTİ
TB	TEMEL BOŞ ULAM
TC	TEMEL ÇAĞRIŞIM
TGF	TEMEL ÇOCUK ULAMI İŞLEV
TGR	TEMEL ÇOCUK ULAMI RENK
TGS	TEMEL ÇOCUK ULAMI ŞEKİL
TGV	TEMEL ÇOCUK ULAMI YARGI
TK	TEMEL KOMŞU
TKE	TEMEL KABUL EDİLEBİLİR ULAM
TTR	TEMEL TERS ULAM
TYN	TEMEL YİNELEME
Ü	ÜST DÜZEY ULAM
ÜB	ÜST BOŞ ULAM
ÜC	ÜST ÇAĞRIŞIM
ÜGF	ÜST ÇOCUK ULAMI İŞLEV
ÜGR	ÜST ÇOCUK ULAMI RENK
ÜGS	ÜST ÇOCUK ULAMI ŞEKİL
ÜGV	ÜST ÇOCUK ULAMI YARGI
ÜK	ÜST KOMŞU
ÜKE	ÜST KABUL EDİLEBİLİR ULAM
ÜTR	ÜST TERS ULAM
ÜYN	ÜST YİNELENEN ULAM

I.GİRİŞ

1.1 Tezin Adı

2, 4, 6 ve 8. Sınıf öğrencilerinde ulamlaştırma eğilim ve becerilerinin gelişimi.

1.2 Tezin Konusu

“Çocuk ulamlaştırması”, temel nitelikler açısından “yetişkin ulamlaştırması”ndan farklı ve özgün nitelikler sergilemektedir. Markman (1991), yetişkinlerin, çocukların yaptığı sınıflandırmaları tuhaf, anlaşılmaz ve kullanışsız bulunduğunu (s.5), küçük çocukların asla bir yetişkininki kadar tamamlanmış bir kavramsal yapıya sahip olmadığını (s.7) ancak çocukların sonuç olarak aynı kültürde yaşadıkları yetişkinlerin ulamlarına ulaşacaklarını ileri sürer (s.16).

İlk ve ortaokul çağı çocukları, yetişkinlerden farklı olarak oldukça yoğun bilgi girişine maruz kalmakta ve okullaşma olgusunun çok etkin olduğu bu süreçte, *ulamlaştırma* (categorization) düzleminde özgün görünüm sergilemektedir. Çocuklar bu süreçte, bir yandan yeni ulamlar edinirken diğer yandan da bu ulamları birbirleriyle olan ilişkileri çerçevesinde örgütlemektedirler.

“Çocuk ulamlaştırması”nın, “yetişkin ulamlaştırması”ndan farklı ve özgün nitelikleri olduğu ön kabulüyle hareket ederek, “2, 4, 6 ve 8. Sınıf öğrencilerinin ulamlaştırma eğilim ve becerilerinin gelişimi” bu tezin konusunu oluşturmaktadır.

1.3 Tezin Amacı ve Önemi

Bu tez 2, 4, 6 ve 8.sınıf öğrencilerinin zihinsel gelişimine koşt dilsel değişim ve gelişimin betimlenmesi açısından ulamlaştırma eğilim ve becerilerinin özgün niteliklerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Tezin bulgularının aşığıda belirtilecek açılardan önemli olduğu düşünölmektedir.

Dil, dünyadaki fiziksel ve sosyal deneyimlerimizi ulamlaştırmada zihne yardımcı olur. Dilsel ulamlaştırma (linguistic categorization) yalnızca dilin kendisini değil, dünya ve ona ait deneyimlerimizi de, dili kullanarak ulamlaştırmaya yaramaktadır (Dirven ve Verspoor, 2004). Bu tezde ulaşılabacak bulgularının dil-ulamlaştırma ilişkisinin öneminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Lakoff (1987)'a göre ulam, (i) önermesel (ii) imge şematik (iii) metaforik (iv) metonomik olmak üzere dört yolla yapılandırılmaktadır. Lakoff, bu tezin kapsamında da olan “önermesel” yapılandırmanın iki türünü belirtir; *öntürsel* ve *taksonomik*. Türkçe alanyazındaki ulam çalışmaların ağırlıklı olarak “öntür” çalışmalarına yoğunlaştığı söylenebilir (Çengelci 1996; Seferoğlu 1999; Gökmen ve Önal 2012; Gökmen 2013; Gökmen ve LI, Chih-Yung 2013). Bu çalışma ile, Türkçe'deki ulam ve ulamlaştırma çalışmalarına, “ulamlaştırma düzeyleri” ve “taksonomik yapılanma” açılardan inceleme yapma seçenekleri sunularak, bu çalışmalara derinlik ve çeşitlilik sağlanabileceğı düşünölmektedir.

Diğer yandan, gerek Türkçe, gerekse uluslararası alanyazındaki “sözcüksel edinim” araştırmalarına dair genel bir tarama yapıldığında, bu araştırmaların ağırlıklı olarak doğum ile okul öncesi dönem arasındaki bir sürece odaklandığı görülebilir (Waxman ve Gelman, 1986; Gelman, Wilcox ve Clark, 1989; Markman, 1991; Waxman ve Hatch, 1992; Ketrez ve Aksu-Koç, 2000; Gökmen 2005a; Gökmen, 2005b; Gökmen, 2007a; Gökmen, 2007b; Türkay, 2009). Bu dönemi izleyen yeni süreçte, okullaşma ağırlıklı olarak bilişsel gelişimi etkileyip, biçimlendirmektedir. Ancak, okul dönemine yönelik ulamsal/kavramsal edinim-öğrenim niteliğindeki çalışmalar da, sayıca az olmalarına rağmen yok değildir (Altınkaynak, 2006; Bozkurt, 2012). Tezin bulgularının, “geç sözcüksel edinim” olarak adlandırılabilir bu dönemin özgün niteliklerinin ortaya çıkarılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Edinim ve öğrenimin içiçe geçtiği bu uzun süreçte, çocuğun anadili söz varlığında dikkate değer bir genişleme meydana gelmektedir. Çocuk pek çok yeni ulamı edinerek ve öğrenerek bu anlamda eskisinden çok daha yoğun ve uzun bir gelişimsel süreç yaşar. Artık tam bir “öğrenici”dir ve etkin öğrenmeyi başarabilmek için yoğun bilgi girdisini başarılı bir biçimde örgütlemeye ve onu kalıcı kılmaya ihtiyaç duymaktadır. Ulamlaştırmanın, yeni bilginin öğrenilmesi ve bellekte kalıcı olabilmesinin organize edilmesinde önemli rolleri bulunmaktadır. Kazanılan her yeni bilgisel öge, temel üst bilişsel işlevlerden olan “ulamlaştırma”nın süzgecinden geçerek öğrenilmektedir. Dolayısıyla, bu tezin olası katkılarının olacağı diğer bir alanın da “eğitim alanı” olduğu düşünülmektedir.

1.4 Araştırma Sorusu

İlk ve ortaokul öğrencilerinin ulamlaştırma düzeylerini kullanma eğilim ve becerileri farklı sınıf kademeleri ve ulam grupları değişkenleri açısından ne tür bilişsel, dilsel ve gelişimsel görünüm sergilemektedir?

Bu ana soruya bağlı olarak şu alt sorulara yanıt aranacaktır;

1-Araştırma grubunun, ulamlaştırma düzeylerini kullanma eğilimleri bağlam duyarlı mıdır?

2-Araştırma grubunun, somut nesne ve olay/eylem ulam resimlerinin adlandırılmasında ulamlaştırma düzeylerini kullanma eğilimleri nelerdir?

3-Araştırma grubunun, ulamlar arasındaki kapsama-kapsanma ilişkilerini örgütleme becerisi ne tür görünüm sergilemektedir?

1.5 Sayıtlar

1- Katılımcıların, okullarındaki akademik başarı düzeylerinden bağımsız olarak yeterli ve birbirine yakın düzeyde zihinsel özelliklere sahip oldukları kabul edilmiştir.

2-Araştırmanın uygulama safhasında, araştırmacı tarafından denetim altına alınamayan değişkenlerin (dikkat dağınıklığı, isteksizlik, kalabalık ve benzeri olumsuzlukların) alt araştırma gruplarını aynı düzeyde etkilediği kabul edilmiştir.

1.6 Kapsam ve Sınırlılıklar

1-Bu tezde gözlemlenen ulamlaştırma eğilim ve becerileri, yaş gruplarının (sınıf kademelerinin) test uygulama anındaki dilsel edimlerinden alınan kesitlere dayanmaktadır.

2-Bu tez kapsamında yürütülen araştırma, araştırma gruplarının seçildiği beş ilkokuldaki 2. ve 4. sınıflar ve beş ortaokuldaki 6 ve 8. sınıflarda eğitim gören toplam 720 öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır.

3-Bu araştırma, seçilen ilk ve ortaokullardan, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde toplanan verilerle sınırlıdır.

1.7 Tezin Yöntemi

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, “araştırma deseni” kavramını şöyle tanımlar; “Araştırma deseni, araştırmanın sorularını yanıtlamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla geliştirilen bir plan ya da modeldir” (2012:174).

Bir araştırma, farklı yönlerle sahip olması nedeniyle aynı anda birden çok araştırma sınıfına dahil edilebilir. Bu araştırma da bu tip bir özellik sergilemektedir. Bu araştırmada *nicel* ve *nitel araştırma desenleri* birlikte kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğ.(2012:25), nitel ve nicel desenin birlikte kullanıldığı araştırma desenlerini *karişik desen* olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın araştırma deseni *karişik desendir*.

Bu araştırma aynı zamanda, Büyüköztürk ve diğ.(2012:12)'de verilen araştırma sınıflandırmasına göre *birincil veriye dayalı* ve *görgül araştırma* sınıfına da girmektedir.

Bu araştırma, diğeri bir yönüyle de bir *kesitsel tarama* araştırmasıdır. Büyüköztürk ve diğ., *kesitsel araştırmalar* hakkında şunları söyler; "kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler gelişim özellikleri, okuduğunu anlama becerileri, oy verme davranışları, tutum gibi bir sefer de ölçülür"(2012:178). Diğeri bir deyişle, bu tip araştırmalar örneklemeden araştırma anına özgü kesitler alan araştırmalardır.

II.BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Giriş

XVII.yy filozofu Descartes tarafından ortaya atılan ve dil ile zihnin birbirinden bağımsız ele alınması gereken varlıklar olduğunu savunan *dualizm*, pek çok düşünsel alanı etkilediği gibi dil çalışmalarında da kendini göstermiştir. Bunun en dikkat çekici örnekleri Chomsky ve Montague'nün dilbilgisi kuramlarıdır (Evans ve Green,2006:44). Ancak, günümüzün önemli beyin bilimcilerinden Damasio (2006;256), Descartes'ın bir yanılgı içinde olduğuna işaret eder ve bu yanılgının, “vücut ile zihnin bir uçurumla birbirinden ayrılması” olduğunu ileri sürer. Biliş (cognition) çalışmalarının bugün özellikle dil ekseninde bizi getirdiği nokta, *dualizm* ve onu temel alan *akılcılık* (rationalizm) akımlarının işaret ettiği farklı bir doğrultudur. Dualizm temelli akılcı yaklaşımlarda karşılaşılan, insanın doğasını, temel yetilerini ve doğal dilin arka planını açıklamadaki yetersizlikler, bu alanlara dair yanıtlanamayan soruların karşılıklarının başka yaklaşımlarla aranmasına neden olmuştur. Bu arayışlar, *akılcılık* temelli yapısalcılığın ağırlığının hissedildiği süreç boyunca göz ardı edilen çeşitli görüşlerin de fark edilmesini ve tekrar dikkate alınmasını sağlamıştır. Örneğin, Evans ve Green (2006:44) bilişsel dilbilimin, psikoloji ve felsefenin deneyimi önemseyen ve temel alan yaklaşımlarından büyük ölçüde etkilenerak *insan deneyimi*, *insan bedeni* ve *insana has bilişsel yapı ve örgütlenme yetisini*, kısaca ***gözlemci yaklaşım***ı (empiricist view) merkezine aldığını belirtir. Lakoff ve Johnson (1980), Johnson (1992) ve Lakoff (1987) bu yaklaşımı

deneyimselcilik (experientialism) veya *deneyimselci gerçekcilik* (experiential realism) olarak adlandırılırlar.

İnsanın beş duyusundan dördünün (görme, işitme, koklama ve tatma), vücudun “baş” adı verilen uzvunda konumlanmış olması algının doğrudan beyin, zihin ya da akıl ile bağlantılı ve buna karşın çok az beden temelli olduğu düşüncesini uzun çağlar boyunca hâkim kılmıştır. Oysa, insan algısı gerek bedenin kendisini gerekse çevresini tüm bedene yayılan bir sinir ağıyla izlemektedir. **Bedenselleşmiş deneyim** (embodied cognition), dualist ve akılcı yaklaşımların tam tersine zihin-beden birliğini savunur. Rohrer (2007) *bedenselleşme hipotezinin*, kavramsal ve dilsel sistemlerin insanın fiziksel, bilişsel ve sosyal bedenselleştirmeleri üzerine temellendiğini savunduğunu belirtir. Bu yaklaşıma göre, yaşamdan elde ettiğimiz deneyimler algılarımız üzerinden, onların kapasitesi oranında zihne ulaşır ve burada işlenerek bilgiye dönüşür. Diğer bir deyişle, düşündüklerimiz ve konuştuklarımızın kaynağı bedensel algılarımız ve deneyimlerimiz üzerinden biçimlendirilmiş örüntülere dayanır. Dolayısıyla bu yaklaşımın, felsefenin ve anlambilimin temel sorularından biri olan “gerçek” nedir?”, “dil neyi anlatır” sorularına da verebileceği yanıtlar farklıdır.

Johnson (1992:X), *nesnel yaklaşımın* (objectivism), dünyayı özellikleri ve ilişkileri açısından insan anlayışı ve inançlarından bağımsız nesnelere dolu bir yer olarak gördüğünü ileri sürer ve nesnel anlambilimi, son derece teknik ve katı kurallara dayalı olduğu için eleştirir. Lakoff (1987:266) ise *nesnel anlam anlayışını* şöyle tarif eder ve eleştirir; ”Dilsel ifadeler ve kavramlar, anlamlarını gerçek hayattaki şeylerden ve ulamlardan doğrudan, aracısız olarak alan, kendi başlarına anlamsız sembolik

yapılardır”. Tıpkı Johnson gibi, Lakoff da bu tanımda insanın anılmamasını eleştirir, çünkü bu tanımda “doğrudan” ve ”aracısız” ifadeleriyle “algılayan insan” dikkate alınmamaktadır. Lakoff’a göre deneyimselciliğin anlama bakışı düşünme eylemini gerçekleştiren organizmanın, yani insanın doğası ve deneyimleri çerçevesindedir. Hatta Lakoff, çerçeveyi biraz daha genişletir ve burada “deneyim” ile sadece bireye ait olanlardan değil, topluma ait olanlardan da bahsettiğini belirtir.

Sonuç olarak, doğal dili ve onun üzerinden insan zihnini anlamaya yönelik çalışmaların günümüzde geldiği nokta şöyle özetlenebilir; Anlamın oluşumunda, hem bireysel hem sosyal bir varlık olarak insanın, algıları ve çevreyle fiziksel etkileşimleri üzerinden bedenini kullanarak elde ettiği deneyimlerin yine bedeni üzerinden sinir sistemi vasıtasıyla zihne iletilmesi söz konusudur. Dilin burada üstelendiği işleve gelirsek, Evans ve Green (2006:48-9) dilin bu oluşumu daha kolay ve net izlenebilir hale getiren bir “lens” gibi görev yaptığını belirtmektedir.

2.1 Ulam ve Ulamlaştırma

Yaşamının henüz ilk aylarındaki bir bebeğin gözünde dış dünya, birbirinden ayrıştırılmayı bekleyen bir (canlı ya da cansız) nesnelere yığındır. Bir yetişkin için ne olduğu belli olan *süt*, *anne*, *yatak* ve benzeri yüzlerce nesne, bebek için başlangıçta sadece boşlukta yer kaplayan ve tanımlanmayı bekleyen bir *yığındır*. Bu *yığın*ın anlamlı parçalara ayrılması uzun bir süreç olacaktır. Parçalara ayırma işlemi, bir oyun hamuru topundan üç boyutlu nesnelere yaratma ya da bir karton levhadan iki boyutlu

nesnel kesme eylemine benzetilebilir. Her iki durumda da yapılan en temel eylem, nesnelere ayırt edici dış sınırlarını belirlemektir.

Ancak, tüm bebekler, bütün zorluklara rağmen, doğal işleyen bir sürecin yardımıyla, içine doğdukları dil toplumunun belirlediği, sınırları önceden çizilmiş ve ayrıştırılmış *dilsel-zihinsel varlıklar* olan *ulamaları* (categories) edinirler.

Burada mutlaka altı çizilmesi gereken bir nokta şudur; Çocuklar ulamlaştırma yapmanın yöntemini, yani nasıl ulamlaştırma yapacaklarını değil, önlerinde hazır buldukları ulamaları (ya da kültüre ait ulam sistemini) edinmektedir.

Markman (1991:16)'a göre çocuklar içine doğdukları kültürün ulamalarını öğrenmede iki temel sorunla karşılaşmaktadır. Birinci sorun çocukların kültürel ulamaları nasıl edindikleri ile ilgili iken, ikinci sorun ise edindikleri bilgiyi nasıl organize edip nasıl yapılandırdıkları ile, özellikle de sınıf kapsamı (class inclusion) anlamında nasıl organize edildiği ile ilgilidir. Markman'a göre ulamlaştırma, çevreyi basite indirgeme, bellekteki yükü hafifletme ve bilgi depolama ve geri çağırmada yardımcı bir araçtır (s.11) .

Ulamaları, *dilsel-zihinsel varlıklar* olarak nitelendiriyoruz çünkü bunlar dil toplumunun, sözcüklerle etiketlediği (adlandırdığı) nesnel dünyaya ait soyut ya da somut varlıkların zihinsel temsilleridir. Bir ulam, diğerinden ayrıldığında ortaya çıkan iki ulamın dilsel olarak da farklı kodlandığı dikkate alındığında, ulam ve dil arasındaki sıkı bağ da anlaşılabilir olur.

Somut nesnelerin (concrete objects) yanısıra soyut varlıklar da ulamlar oluşturmaktadır. Ancak bu durumda, ulamlararası sınırları çizebilmek, somut ulamlardaki kadar kolay değildir. Çoğu zaman, gerçekte var olmayan bir sınır varmış gibi düşünülür ya da çizilir; İki şehrin arasında olduğu kabul edilen *soyut sınır* iki farklı ulam yaratır; *kırmızı* ile *bordo* arasında net tarif edilemeyen bir sınır vardır; *sert* ile *yumuşak*, *sıcak* ile *ılık* kesin sınırlarla ayrıştırılamaz. Ungerer ve Schmid (2006:8), somut nesnelerin ayrıştırılmasından daha farklı olarak yalnızca zihinde gerçekleşen bu tip sınıflandırmanın da bir ulamlaştırma olduğunu ve bu işlemin ürünlerinin *zihinsel ulamlar* (cognitive categories) olduğunu söyler.

Harnad (2005:21) ulamlaştırma konusunu yalnızca insan ve insan zihni çerçevesinde değil, tüm organizmaların yaptığı bir eylem olarak ele alır ve şu örneği verir; “Çölde kumun üzerinde esen rüzgarın etkileri gelişigüzedir. Ne rüzgar ne de kum birer otonom sensorimotor sistemdir; bunlar sadece, fizik kanunlarına göre hareket eden, etkileşime geçen, değişen ve değiştiren dinamik sistemlerdir”(2005:21). Harnad’a göre *ulamlaştırma*, uyum sağlama yeteneğine “sahip bir otonom sensorimotor sistem” ve “dünyası” arasındaki ayrım tabanlı, “gelişigüzel olmayan” bir sistematik etkileşimdir. Kısacası, genelde bütün organizmaların, özelde de insanın dış dünya ile (hatta kendi bedeni ile de) iletişim kurmasını sağlayan görme, işitme, tat alma, dokunma, koku alma duyuları üzerinden algıladığı her şey bir ulam haline getirilir, yani ulamlaştırılır.

Hampton (1997:81-82) ulamlaştırmayı belli bir sınıf “uyarıcı” ile belli bir “yanıtın” ilişkilendirmesi olarak açıklar. Yazara göre ulamlaştırma bir “davranış”,

hatta en basitten en karmaşığa kadar çeşitlilik gösteren bir “davranışlar sınıfı ” dır. “Karmaşık ulamaştırma”, uzun ve üst düzey muhakeme ve tartışma gerektirir. Hampton, bu tip ulamaştırmaya mahkeme jürilerini örnek verir. Jüriler uzun bir değerlendirme sürecinin sonrasında “*suçlu* ya da *suçsuz* ulamaştırması” yapmaktadır. Ulamaştırma, ilk anda yalnızca insana has bir yeti olarak düşünülse de gerek insan tasarımı olan düzeneklerin (makine, cihaz gibi) gerekse hayvan ve bitkilerin ulamaştırma yapabildikleri bilinmektedir. Örneğin, Hampton, “karmaşık ulamaştırma” ya karşı “basit ulamaştırma” örneği olarak bir merkezi ısıtma sisteminin sıcaklığı arzu edilen seviyede tutmasını verir.

Bir organizma, bir öğrenme sürecinin sonunda “zehirli olan” ve “olmayan” iki farklı bitki arasında ayırım yapabilmektedir (Shanks, 1997:112). Tüm hayvanların, hayatta kalma güdüsüne bağlı olarak “dost-düşman ayırımı” gibi çok hayati bir ulamaştırma yaptığı açıktır. Bitkilere gelindiğinde, ulamaştırmanın hayat döngüsü içerisinde vazgeçilmez bir yeri olduğu görülmektedir. Söz gelimi, meyve ağaçları meyve verme eyleminin zamanlamasını, mevsimle doğrudan bağlantılı olan hava sıcaklığına göre, yani *ısı* ulamaştırması yaparak gerçekleştirmektedir.

2.2 Ulamaştırma ve Sınıflandırma

Ulamaştırma-sınıflandırma ilişkisine dair yapılabilecek ilk tespit bu iki terimin alanyazında ve günlük dilde çoğunlukla eş anlamlı olarak kullanılıyor olmasıdır. Ancak *ulamaştırma*, doğuştan getirilen doğal bir yeti iken *sınıflandırma*,

ulamlaştırmayı temel alan ve bireyin sonradan kazandığı bir beceridir. Varlıklar arasındaki benzerliklerden bazıları insan algısı açısından dikkate değer iken, diğer bazıları değildir. Söz gelimi, hayvanlar arasındaki “üreme” ve “yavrusunu besleme” kriterleri açısından “belirlenen” benzerlikler, bilimsel taksonomilerde “memeli” adı verilen “yapay sınıfı” oluşturmaktadır. Burada, “belirlenen” ifadesi, bu grupta kriterinin öncelikli olarak insan algısı tarafından seçilmediği veya doğal yollarla algılanmadığı, aksine sonradan oluşturulduğuna işaret eder.

Jacob (2004), alanyazında *ulamlaştırmaya* ilişkin çalışmalarıyla ön plana çıkan araştırmacılardan dahi bu ayrımı yeterince gözetmeyenler olduğunu ileri sürer ve bunlardan biri olarak Rosch, Mervis, Gray, Johnson, Boyes-Braem (1976)’yı örnek gösterir.

Jacob (2004), hem *ulamlaştırma* hem de *sınıflandırmanın* olguları gruplamayı düzenleyen mekanizmalar olduğunu ancak aralarında bazı önemli farklar olduğunu belirtir ve şu saptamaları yapar; Bir işlem olarak *ulamlaştırma*, varlıklar arasında “algılanan benzerlikler” veya “bağlam” temelinde gerçekleşirken, *sınıflandırma*, “gerekli-yeterli şartlar” temelinde gerçekleşmektedir. Bundan ötürü, *ulamlaştırma* varlıkları ayrıştırırken, aralarında net olmayan (fuzzy) sınırlar oluştururken, *sınıflandırma* net sınırlar çizer. *Ulamlaştırma*, ulama ait “tipik” ve “az tipik/vasat” üyeler üretirken, *sınıflandırma* “eşit” üyeler üretir. Dolayısıyla, *ulamlaştırma* ulam üyeliği açısından *esnek* iken, *sınıflandırma* tam aksine *katıdır*. *Sınıflandırma*, gereksinimler temelinde oluşturulmuş yapay kriterler içerir. Örneğin, bir market alışverişinden hemen sonra, alınan ürünleri poşetlere yerleştirirken kolay taşıma ve

hijyen açısından çeşitli gruplamalar yapılabilir; katı-sıvı, yenilebilir-yenilemez, sert-yumuşak vb.

2.3 Ulam ve Kavram

Ulam (category) ve *kavram* (concept), alanyazında birbirine çok yakın anlamlarda, hatta çoğu zaman eş anlamlı olarak kullanılan, yakından ilişkili ancak ayrı ayrı tanımlanması gereken terimlerdir.

Öncelikle, *ulam*ların ve *kavram*ların düşünceyi yapılandırmak, bilgiyi depolamak amacıyla zihince kullanılan, vazgeçilmez *bilgi yapılandırıcı modeller* olduğunu belirtmeliyiz. Bu ikili, insan zihninin bilgiyi işleme ve depolama süreçlerinde yararlandığı, birbirini tamamlayan iki modeldir.

İnsan zihni farklılıklar ve benzerlikler düzlemlerinde çalışmaktadır. *Ulam* ve *ulamlaştırmanın* temelini *karşılaştırma yapma* ve buna bağlı olarak bir varlığı diğerlerinden *ayırt etme* alt eylemleri oluşturur. Fakat, ayırt etme eyleminin sonsuz “sayıda farklı varlık üretme” gibi belleğe aşırı yük getirecek bir sonucu olacağı açıktır. Bundan ötürü, ayrı ayrı tanımlanan (soyut ya da somut) varlıkların, birbirleriyle olan benzerlikleri temelinde belli gruplar altında toplanması bir zorunluluktur. Bu noktada, farklı kapsayıcılık düzeylerine sahip *ulamlaştırma* düzeyleri (ÜST, TEMEL ve ALT düzeyler) devreye girer ve böylelikle *karşılaştırma* ve *ayırt etmeden* sonra, *ulamlaştırmanın* üçüncü işlemsel basamağı olan, benzer *ulam*lardan gruplar

oluşturarak bunları “kapsayıcı ulamlar altında örgütleme” (örneğin ÜST ulamlar altında) işlemi gerçekleştirmiş olur.

İnsanın, beş duyusu üzerinden algıladığı dünyayı ulamlara bölüp sonra bu ulamları tekrar örgütlemesi son derece *gerekli* ancak tek başına *yeterli* bir işlem zinciri değildir. Birey, yaşamı süresince bu ulamlarla, yani somut veya soyut varlıklarla etkileşimde bulunmak durumundadır. Bu etkileşimler bireyde ulamlara dair sınırsız bilgiye dönüştürülecek olan kişisel deneyimler yaratır ve ulamsal içerikler bu türden, “daha derin” bilgilerle dolup zenginleşmeye başlar. İnsan, doğumdan ölüme kadar yaşamının her evresinde AĞAÇ ulamını bilir. Ancak, bu iki yaşamsal uç nokta arasında, AĞAÇ (ve daha başka pek çok ulam) hakkındaki bilgi ve deneyimler büyük bir gelişme gösterir. Diğer bir deyişle, ulam aynı kalmakla birlikte, ulamın içeriğine dair değişen pek çok şey vardır. Söz gelimi, birey dünyadaki bütün AĞAÇlar için geçerli olan en temel bilgilere sahipken, bu ulamla ilgili bizzat kendisi öznel deneyimler yaşar; örneğin ağaç diker, ağaçtan meyve toplar, ağaca tırmanır. Dolayısıyla, tüm insanlar AĞAÇın ne olduğunu bilirken, her biri AĞAÇa dair kendilerine özgü kişisel deneyimlere sahiptirler. İşte bu görünüm, artık ulamdan yapı olarak daha karmaşık ve derin bir bilgisel iç yapı olan *kavramın* görünümüdür. Söz gelimi, Murphy ve Medin (1999:426); kavramlara dair “Bir kişinin zihnindeki HAYVAN kavramı dünyadaki tüm hayvanları kapsamamaktadır” derken, kavramların ulamlardan farklı olarak “bireye has olma” yönünü vurgulamaktadır.

Kavramlar birleştirici modellerdir. Söz gelimi, modern dilbilimin kurucusu Ferdinand de Saussure’ün dilsel gösterge kavramını açıklamak için kullandığı AĞAÇ,

nesnel dünyada, “işte şurada” diye gösterilebilecek belli bir ağaç değil, tüm ağaçları temsil eden (bünyesinde toplayan) bir ağaç imgesidir. Diğer bir deyişle, söz konusu ağaç insan zihninde yaratılmış “ortalama” bir ağaca ait zihinsel imgedir (Taylor,2003:42).

Smith ve Medin (1981) de benzer bir çerçeve çizer; “Kavramlar olmadan, zihinsel yaşam karmaşa içinde olurdu. Her varlığı benzersiz olarak algılasaydık algıladıklarımızın müthiş çeşitliliği karşısında çaresiz kalır, karşılaştığımız şeyin ne olduğunu bir dakikadan fazla anlayamazdık. Her varlığın ayrı birer adı olsa, dilimiz son derece karmaşık olur ve iletişim neredeyse olanak dışı kalırdı”.

Shanks (1997:137), *kavramın* tanımının, psikologlar ve felsefeciler arasında, en hafif tabirle bir çatışma kaynağı olduğunu belirtir. Shanks’a göre, *kavram*, bir nesnel sınıfın zihindeki temsilidir ya da diğer bir deyişle, bir nesne ya da olayın, o sınıfa dahil olup olmadığını belirleyen bir *ilke*dir (principal). Örneğin bir çocuğun, görünüşleri birbirine benzediği için (algısal benzerlik temelinde) *elipsi çember* olarak düşünmesi ve doğal olarak yanılması olasıdır ancak *elipsin bir çember olmadığı, elipse ve çembere dair kavramsal bilginin ayrı ayrı oluşması* ile mümkün olabilir. *Çemberi çember, elipsi elips yapan bağlayıcı, kesin ilkeler vardır ki bunlar ulamsal bilginin içerdiğinden daha derin kavramsal bilgiye dayanır* (1997:112). Taylor (2003:43)’a göre de kavram, ulamlaştırmanın yapılmasını olanaklı kılan *ilke*dir ve ulamlaştırma kavramı temel almalıdır. Buradan şu anlaşılmaktadır; ulamsal bilgi *algısal benzerlik* tabanında gerçekleştiği için algının getirdiği yanılışmalara açıktır. Kavramsal bilgi ise

ulamsal bilgiye göre daha içselleştirilmiş, daha fazla bilgi ve deneyim içeren, kısacası daha sağlam bir bilgi türüdür.

Ulamsal bilgi temelli kaynaklı tip yanılsamalar gerek insan ulamlaştırmasında (özellikle çocuklarda) gerekse hayvan ya da bitkilerce yapılan ulamlaştırmalarda görülebilir.

- Gördüğü bir kimseyi, daha önce gördüğü bir kadından yola çıkarak *kadın* olarak ulamlaştıran bir çocuk, kadına benzeyen bir robotu da *kadın* olarak kolaylıkla ulamlaştırabilir (Shanks:1997:112).
- Bazı yıllar, yazın meyve veren ağaçlar kış mevsimi bitmeden havanın geçici yumuşamasına aldanarak erken çiçek açar ve hava tekrar soğduğunda dallardaki çiçekler donar. Bu ağaçlar yazın meyve veremez. Bu yanılgı, meyve ağaçlarının ulamsal bilgiye dayanarak yaptığı ulamlaştırmaların bir sonucudur.
- Hayvanlar, dost-düşman ayrımı (ulamlaştırması) yaparken her zaman doğru mu karar verirler? Hayvanların düşman olarak ulamlaştırdığı her canlı gerçekten onlara zarar verme amacı mı taşımamaktadır.

Shanks (1997:112) *ulamsal bilgi ve kavramsal bilgi* arasında bir *sıralılık* olduğunu belirtir. Gelişimsel olarak ilk edinilen *ulamsal bilgidir*. Bir çocuk, ancak yeteri sayıda insanla tanıştıktan sonra kavramsal bilgiyi edinip yanılsamaları aşabilecektir.

2.4 Rosch ve Ulamaştırma

Ulamaştırma alanyazınının temel kaynaklarını bilişsel psikolog Eleanor Rosch'un öncülük ettiği çoğu deneysel nitelikteki çalışmalar oluşturmaktadır (Rosch 1973; Rosch ve diğ. 1976; Rosch 1978) Bu nedenle, Rosch'un görüşlerinden ayrı bir başlık altında bahsetmek yerinde olacaktır.

Ulamaştırma alışmaları söz konusu olduğunda, bu alanda mutlak hakimiyeti Rosch'a kadar süren tek ulamaştırma anlayışı olarak, kökeni Eski Yunan felsefecisi Aristoteles'e dayanan *klasik ulamaştırmadan* söz etmek gerekir. Rosch, temel bilimsel mücadelesini, M 4.yy'da, kendinden ortalama yirmi iki asır kadar önce yaşamış bir antik felsefecinin görüşlerine karşı yürütmüştür. Ancak, Rosch'un çalışmalarının, *klasik ulamaştırmayı* tamamen rrttğ düşünülmemelidir nk bu yaklaşım, Rosch'un bulgularına rağmen varolmaya devam etmektedir. Bunun en temel nedeni, klasik ulamaştırmanın bilimsel usamlamanın, nesnel mantığın vazgeçilmez iskeletini ve akıl yürütme biçimini oluşturuyor olmasıdır.

Rosch, insan zihninin, *klasik ulamaştırmanın* savladığı tarzda *katı* ve *kesin* değil *esnek ulamaştırma* yaptığını ileri sürmüş ve deneysel çalışmalarıyla bunu kanıtlamıştır. Rosch'un da işaret ettiği bu esnekliği sağlayan şey, *insan ulamaştırması* (*human categorization*) denilen "zihin odaklı" ve "zihin kaynaklı" ulamaştırmadır. Söz gelimi, *klasik ulamaştırmaya* göre bir varlık ya BALIKtır ya da değildir. BALIK (ulamına dahil) olan bütün canlılar eşit düzeyde BALIKtır, bu canlılar arasında BALIK türünü daha iyi temsil eden (diğerlerine göre daha iyi BALIK olan) herhangi biri yoktur. Fakat, bu yaklaşım, BALIK ulamının yer aldığı zihni,

onunla etkileşime geçen (balık avlayan, balık yiyen vs.) bireyi hesaba katmamakta, tamamen bağlam dışı bir yaklaşımla yapılmış bir ulamlaştırma modeli sunmaktadır.

“Bir canlı olarak BALIK”, tüm hayvanlar ve tüm bitkiler gibi insan tasarımı değildir ve doğada insandan bağımsız olarak vardır. Ancak, neyin BALIK olup neyin olmadığı bu canlının değil, insanın zihnini kurcalayan bir meseledir. Bu nedenle, varlığı açısından insandan bağımsız olduğu düşünülmeyle birlikte “bir ulam olarak BALIK”, insan zihninden bağımsız olarak düşünülemez. İnsan, kendi zihninde nesnel dünyadan algıları (percepts) yoluyla derlediklerini birleştirip, işlemleyip, temsillere dönüştürerek ikinci bir *dünya* oluşturur. Rosch’a göre bu, dünyanın doğrudan kendisi değil, zihinde algılanmış halidir, yani *algılanan dünya* (percieved world). Bu dünya, *bilen* ve *algılayandan* bağımsız var olamaz (1978:191). İnsan zihninde yaratılan bu özel “dünya” başka araştırmacıların da dikkatinden kaçmamıştır. Söz gelimi bilişsel dilbilimci Jackendoff (1983:36) bu “dünyayı” *yansıtılmış gerçeklik* (projected reality) olarak tanımlar.

Rosch’un ulamlaştırma kuramında, *klasik ulamlaştırmanın* gereklerinin aksine, insan zihni BALIK ulamına dahil ettiği balık türlerinin hepsini eşit kefelere koymayabilir. Örneğin, belli bir coğrafya da *hamsi*, *istavrit*, *palamut* gibi balıklar, *mercan balığı*, *orkinos*, *yılan balığı* gibi balıklara göre daha tipik BALIKlar olarak görülebilir, dolayısıyla BALIK dendiğinde ilk akla gelen onlardır. Bazı öğelerin sivrilerek (salience) algı tarafından daha fazla seçilir olması ve zihinsel/dilsel olarak pekişmesi (entrenchment) “tipiklik etkisi” (typicality effect) yaratmaktadır. Tipiklik etkisi nedensiz olmayıp, belli bir kültür ve coğrafya içinde baskın olarak bulunan

nesne, olay ve eylemlerden kaynaklanır. Sonuç olarak, tipiklik etkisi ulamların öntürlerini (prototypes) yaratır. Örneğin, belli bir kültürde/coğrafyada pek çok kuş türü bulunduğunu ancak *serçe*, *güvercin*, *karga* gibi kuş türlerinin sayıca çok daha baskın olduğunu varsayalım. Söz konusu kültürün/coğrafyanın insanları, doğal olarak baskın türlerle diğerlerine oranla çok daha fazla etkileşime geçecek ve bu etkileşimi de dilleriyle kodlayacaklardır. Bu durumda, bu türlerin çevresel baskınlığı zihinsel ve dilsel baskınlığa dönüşecektir.

Rosch'un diğer önemli bir tespiti de, ulamların yapısının insan tarafından belirlenip belirlenmediği üzerinedir. Nesnel dünyada, varoluşunda insan payı olmayan bitki ve hayvan türleri (*doğal türler*-natural kinds) düşünüldüğünde, bunların doğa tarafından önceden belirlenmiş, "içkin" özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Rosch,1978; Mervis ve Rosch,1981) Oysa, *insan yapımı* (artifact) olarak adlandırılan nesnel sınıfı (*sandalye*, *otomobil*, *ev*, *dondurma* gibi) insan tasarımının bir sonucudur. Dolayısıyla, *ağaç*, *balık*, *kuş*, *çiçek* gibi *doğal türlerin* yüzyıllardır biçimsel olarak aynı kaldığı, insan yapımı nesnelere ise her zaman kültürden kültüre farklılık gösterdiği ve genel olarak sürekli bir değişim içinde olduğu düşünülürse, doğal türler kapsamındaki varlıkların diğerlerine oranla önemli farklar sergileyeceği görülecektir.

Söz gelimi Rosch (1978), hayvanların bedensel yapısında, *kanat* ve *tüyün* birlikte bulunabilme olasılığının *kanat* ve *kürk* birlikteliği olasılığından çok daha fazla olduğunu ileri sürmektedir. Mervis ve Rosch (1981), hayvanlarda bulunması yüksek olasılık olan bazı beden-uzuv ilişkilerine dair sekiz olasılık sıralar ve bunların arasından yalnızca iki tanesinin doğada görüldüğünü belirtir; (i) kürk ve ağza sahip

olup yürüyerek hareket eden (ii) kuş tüyü ve gagaya sahip olup uçabilenler. Rosch'a göre diğer altı uzuvsal kombinasyon ise hayvanlarda asla görünmemektedir. Örneğin, kürkü ve gagası olup temel hareket biçimi yürümek olan bir hayvan doğada yoktur. Bundan ötürü, bazı ulamlar (doğal türler) insan algısına, doğanın belirlediği yapıyla, yani "önceden yapılandırılmış" olarak gelmektedir. Özetle, nesnel dünyada insanın biçimlendirdiği nesnelere olduğu kadar (insan yapımı nesnelere), biçimlendiremediği, hatta yapısına müdahale edemediği ulamlar da bulunmaktadır ve bu da insan ulamlaştırması üzerinde etkili olmaktadır.

Rosch (1978)'a göre, insanın canlı ya da cansız bir nesnede hangi nitelikleri algılayacağı birden fazla etken tarafından belirlenmektedir. Bu etkenlerden biri, o kültürde "zaten varolan" ulamlaştırma sistemidir. Rosch'un çalışmalarından ulamsal sistem, kültür ve dil adına önemli çıkarımlar yapmak mümkündür. Örneğin aynı çalışmada bir başka yerde "Ulamlaştırma çalışılırken değinilen başlıkların, bir kültürde bulunan ve o kültürün dili tarafından kodlanmış ulamları açıklamaya yönelik olması gerekir" der. Diğer bir etken ise *gestalt prensipleridir*. Bu prensiplerin sayesinde bir "kuş"u hem bir bütün hem de *kanat, gaga, gövde, baş* gibi kısımlara ayırarak algılamaktayız.

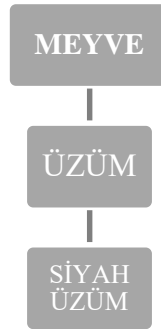
2.5 Ulamsal Düzeyler

Geleneksel adlandırmasıyla *sözlükçe* (lexicon), sözcüklerden oluşan bir yığın değil aksine yüksek düzeyde yapılandırılmış, örgütlenmiş bir zihinsel yapıdır.

Taksonomiler, bu sözcük envanterini yapılandırma modellerinden biridir. Öne çıkan en önemli özellikleri açısından, taksonomilerin ulamlararası kapsama/kapsanma (içerme/içerilme) ilişkisine dayandığı belirtilir.

Rosch ve diğ.(1976) ve Rosch (1978), taksonomiye ulamların birbirleriyle *içerme* (inclusion) yoluyla ilişkilendirildikleri sistem olarak tanımlamaktadır. Taksonomi, Taylor (2003:128)'da varlıkları sınıflandırmaya yarayan bir sistem olarak geçmektedir. Dolayısıyla, taksonominin hiyerarşiye dayalı, yapılandırılmış bir ulam sistemi olduğu söylenebilir. Bu içerme veya kapsama ilişkisi *şema-örnek (schema-instance)* ilişkisi olarak da adlandırılmaktadır (s.124).

Ulamlar arası ilişkiler kimi yönleriyle taksonomilerin düşey/dikey yöndeki yapılanmasında görülür. Bu yöndeki yapılanma, kapsama veya içermenin yanı sıra “benzerlik” ekseninde kurulmuş bir yapılanmadır.



Şekil 1-MEYVE Taksonomisinden Bir Kesit

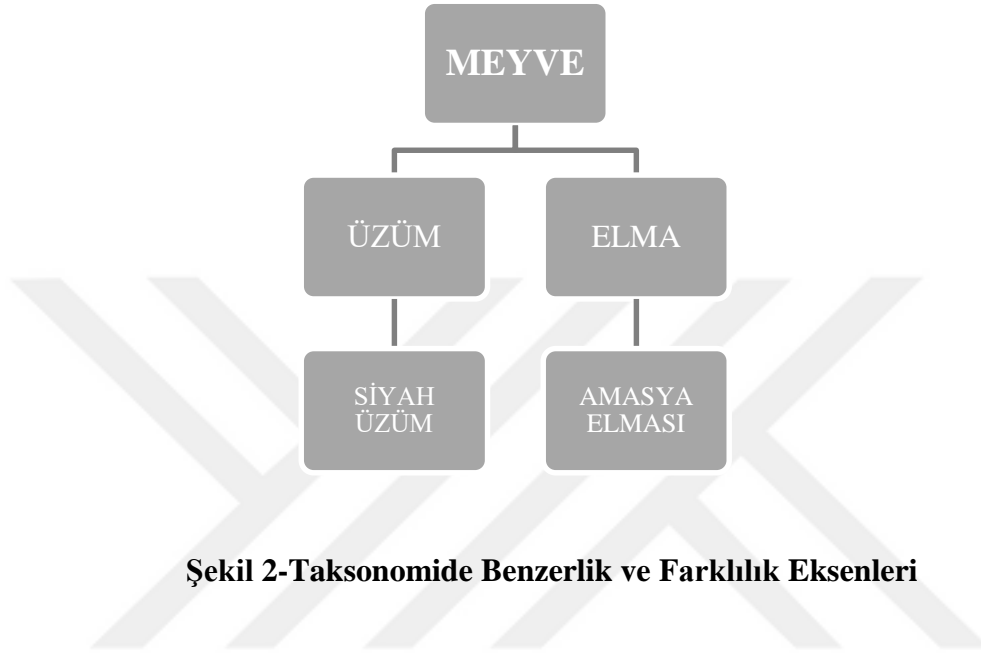
Şekil 1'e bakıldığında, düşey yönde üç ögenin benzerlik sergilediği görülebilir; hem ÜZÜM hem de SİYAH ÜZÜM birer MEYVEDİR ve bu üç öge birbirleriyle bu çerçevede ortak bir özelliği paylaşmaktadır. Ancak, düşey yönlü yapı, kendi içinde

ikinci bir yapılanma daha sergilemektedir; Her bir öge kendi altındaki öge ya da ögeleri içerir. Bundan ötürü, MEYVENİN, ÜZÜMÜN ve SİYAH ÜZÜMÜN anlamsal kapsama güçleri/alanları birbirinden farklıdır. Örneğin, MEYVE ulamı ile başlanarak bu basit taksonomi aşağı yönde kolaylıkla genişletilebilirken (ÜZÜMÜN yanına ELMA, PORTAKAL gibi ögeler yazılabilir), SİYAH ÜZÜMÜN altına yeni ögeler yazarak genişleme yaratabilmek daha zordur.

Yukarıda sözünü ettiğimiz “anlamsal kapsama gücü”, bize “ulamsal genellik düzeyleri” (categorical level/ levels of generality/ hierarchical levels) adı verilen ulam katmanlarını vermektedir. Buna göre en sade biçimde ÜST, TEMEL ve ALT düzeyler (superordinate, basic, subordinate levels) dediğimiz bu yatay katmanlardan her biri, farklı miktarlarda genellik ya da detay bilgi taşıyan ulamları kendi altında toplamaktadır.

Lakoff (1987:113)’a göre taksonomiler ulamları yapılandıran modellerden biridir. Taksonomiler, bir ulamın iç yapısının *önermesel* (propositional) olarak yapılandırılmasında rol oynamaktadır. Sözgelimi, SANAT, SPOR, OYUN gibi soyut ulamların yapılandırılmasında “alt türler” önemli paya sahiptir. SANAT ulamından, sanat alt türlerine (edebiyat, müzik, dans, resim, heykel, gibi) değinerek bahsetmek kolay ve olağandır. Çünkü “tür ilişkisi”, bu kavramın yapılandırılmasında ağırlığını hissettirir. Diğer bir deyişle, aynı anda başka mental temsilleri olmakla birlikte, SANAT zihinde, kendine dair güçlü bir taksonomi şeması canlandırmaktadır. Ancak, her ulam, güçlü bir biçimde taksonomik olarak yapılandırılmış değildir. Örneğin, EVLİLİK kavramının, bu düzeyde taksonomik olarak yapılandırıldığı söylenemez.

Taksonomiler, düşey/dikey eksenin haricinde, yatay ekseninde de okunabilir. Bu açıdan incelendiğinde ise, *benzerlik* temelli bir kapsama ilişkisinden ziyade, *farklılık* temelinde yan yana sırlanan komşu ulamlar görülür.



Şekil 2-Taksonomide Benzerlik ve Farklılık Eksenleri

Yukarıda verilen MEYVE taksonomisinde ÜZÜM ve ELMA ile SİYAH ÜZÜM ve AMASYA ELMASI arasındaki farklılıkların, benzerliklerden (hepsinin MEYVE olması) daha baskın olduğu görülebilir.

2.6 Ulamsal Bilginin Kaynakları

Bu kısımda, insan zihninde yapılandırılan bilginin kaynaklarına dair iki yaklaşıma yer verilecektir. Bunlardan birincisi *ansiklopedik bilgi yaklaşımı* diğeri ise Löbner’in *kişisel-kültürel bilgi yaklaşımı*dır. Devamında, Löbner’in yaklaşımı ile “naif bilgi-uzman bilgisi” başlıkları arasında bir köprü kurulacaktır.

2.6.1 Ansiklopedik Bilgi Yaklaşımı

Langacker (1983:163-8)'ın ilk defa ortaya atığı yaklaşımla, dilsel anlamın ansiklopedik bir doğası olduğunu belirtir. Burada “ansiklopedik” terimiyle, anlamı oluşturmak için farklı kavramsal alanlardan toparlanan bilgiler kastedilmektedir.

Langacker'ın “ansiklopedik bilgi yaklaşımı” üç tür bilgi içermektedir;

1-Uzlaşım (conventional) bilgi; Dil toplumunun (speech community) üyeleri tarafından bilinen ve paylaşılan, uzlaşım temelli bilgi türüdür. (Örneğin, *Türk kahvesi* nedir, türleri var mıdır, nasıl yapılır, neyle içilir, içtikten sonra ne yapılır? vb.)

2-Genellik (generality); Türe genellenebilecek bilgi türüdür. (Örneğin, aslanların vahşi olduğu *türe* ait genellenebilir bir bilgidir.)

3-İçkin (intrinsic) bilgi; Bir varlığın doğuştan getirdiği veya özünde bulunan değiştirilemez özellikleridir. Şekilsel, yapısal özellikler *içkin bilgi* örnekleridir. (Örneğin, bir üzüm salkımının şekli)

Görüldüğü gibi *uzlaşım (conventional) bilgi*, tamamen olmasa da ana hatlarıyla diğer üçünü kapsamaktadır. Uzlaşım (conventional) bilginin kapsamı dışında kalan bilgi türleri ya evrensel olgular (örn. suyun kimyasal bileşenleri bilgisi) ya da kişisel (örn. bireyin yumurtayı nasıl sevdiği) bilgidir.

Evans ve Green (2006:215) ise *ansiklopedik bilgi yaklaşımını* şöyle özetlemektedir;

- (i) Anlam, ansiklopedik bilgi üzerine temellenir ve onuz anlaşılabilir.

- (ii) Ansiklopedik bilgi, insanın sosyal ve fiziksel çevresi ile etkileşimlerine dayanır.

Ansiklopedik bilgi yaklaşımı bu yönleriyle, *geleneksel dilsel anlam yaklaşımının* (traditional view of meaning) benimsediği *sözlük yaklaşımından* (dictionary view) ayrılır. Sözlük yaklaşımı, *dile ait bilgi* (linguistic knowledge) ve *dil dışı dünya bilgisi* (nonlinguistic world knowledge) arasında kesin bir ayırım yapar ve ikincisini dikkate almaz. Örneğin, *sözlük yaklaşımı*, *Türk kahvesinin* anlamını, *dilsel anlam* çerçevesinde açıklar ancak “nasıl yapıldığı”, nasıl içildiği” gibi noktaları *dil dışı* bulur.

Löbner (2002:200)’in yaklaşımı açısından sahip olduğumuz bilginin bir bölümü “kişisel deneyimler” kaynaklıdır. Deneyimlerimiz bize sadece yeni bilgiler kazandırmakla kalmaz, öğrendiklerimize dair “öznel” duygu ve düşünceler kazandırır. Löbner bu ve benzeri deneyimlerden edindiğimiz bilgilere *kişisel bilgi* (personal knowledge) demektedir. Kişisel bilgi çoğunlukla bireyin kendi inisiyatifi ile kazandığı bilgidir, diğer bir deyişle *seçimlidir*. Örneğin, yabancı bir kültüre ait bir yiyeceği ilk defa tatması ile birey kendi kültürünün hakkında bir şey söylemediği bir varlığa/ulamaya dair yeni bir bilgi kazanmış olur. Diğer yandan birey, ait olduğu dilini konuştuğu kültür içinde böylesi bir tercih kullanma serbestliğine sahip değildir. Örneğin, Türkiye Türkçesinin konuşulduğu kültürün içine doğmuş birinin, *Türk kahvesinin* ne olduğunu bilmemesi veya öğrenmeyi reddetmesi söz konusu olamaz. Kendi kültürüne ait ulamlar birey için *seçimli* değildir. Fakat, TÜRK KAHVESİ ulamının ne olduğunu

bilmek, onun hakkında şöyle ya da böyle bilgi sahibi olmak bu içeceği sevmek ve tüketmek gerekliliğini içermez.

Ulamların kültürle olduğu kadar dil ile de organik bağları bulunmaktadır. Birey anadilini edinirken bu ulamları da doğrudan ve zorunlu olarak edinir. Kültürün, sosyal yapının, dil toplumunun doğal bir parçası olabilmek, söz konusu kültüre has ulamları bilmeyi de mutlaka gerektirmektedir. Bu ulamlar, Löbner'in tanımıyla **kültürel bilginin** (cultural knowledge) unsurlarıdır.

Kültürel bilgi, üzerinde dil toplumunun uzlaştığı **kültürel düşünce modellerini** içerir. Bu modeller, bireylerden oluşan toplumun bir nesne ya da olaya dair duygu, düşünce ve yaklaşımlarını barındırır. Ergenç (2001:12) dış dünyaya ait her kavramın, bireyin beynine, içine doğduğu toplumun özellikleri, gelenekleri, görenekleri, yaşam biçimi, içinde bulunduğu coğrafi koşullar, tarihsel geçmişi, dünyadaki konumu, kısacası dünyaya bakış açısıyla biçimlenmiş ve anlamlandırılmış olarak yerleştiğini ileri sürer. Kültürel bilgiyi biçimlendiren **kültürel düşünce modelleri**, kültüre ait *artalan bilgisi* taşır (Ungerer ve Schmid, 2006:51). Dolayısıyla, anlam **kültürel modellerden** bağımsız düşünülemez.

Bilişsel ve **kültürel modeller** bir madalyonun iki yüzü gibidir. **Bilişsel modeller**, belli bir alan hakkında bellekte depolanan yapılandırılmış, kültür ve deneyim kaynaklı bilgidir. **Bilişsel modeller**, bilişsel varlıkların psikolojik yönünü yansıtır, bireyler arası farklılıklara işaret ederken, **kültürel modeller** düşüncenin toplumsal uzlaşma tarafını temsil eder. (Ungerer ve Schmid, 2006:52)

2.7 Naif ve Uzman Bilişsel Modeller

Güneşli günlerde sıcaktan ve güneş ışığından korunmak için büyük şemsiyelerin veya ağaç dallarının altına sığınılır. Ancak insanlar yine de konumlarını belirli aralıklarla değiştirmek durumunda kalabilirler, çünkü gölge olarak belirlenen konum bir müddet sonra güneş almaya başlar. Türkçede, bu durumu ifade etmek için “güneş yer değiştirdi”, ”gölge gitti”, “güneş/gün döndü” gibi ifadeler kullanılır. Aslında hemen herkes güneşin sabit olduğu ve dünyanın onun etrafında döndüğü bilgisine sahiptir. Bu bilgi olgu okullarda çok erken yaşlarda öğretilir. Oysa birey bu örnekte kendini merkez olarak dünya gerçekliğini algılamakta dilsel olarak aktarmaktadır. Bilimsel olmak, tam gerçeği anlamak/aktarmak gibi bir kaygısı yoktur. Yanlış dahi olsa, kültürel bilginin nüfuzu o denli karşı konulamazdır ki, insanlar bu tür *kavramsallaştırmaları* otomatikleşmiş bir biçimde yapabilir¹.

Buraya kadar haklarında bilgi verilen ve (birbiriyle eş anlamlı olarak) *kültürel*, *naif*, *folk*, niteleyicileri ile nitelenen bilgi türü, sıradan insanın gelişigüzel gözlemlerine, geleneksel inançlarına ve hatta batıl inançlarına dayanır (Ungerer ve Schmid, 2006:56). Bazen doğru bazen de yanlış *kabullere* dayanan *deneyim* kaynaklı bu düşünce modelleri, bilimsel araştırmalarla ortaya çıkarılmış bilimsel gerçeklerle ve nesnel mantığın kurallarıyla her zaman uyuşmamaktadır. Bu tip düşünce modelleri insanla birlikte hep var olmuş, son birkaç yüzyılın tüm bilimsel gelişmelerine rağmen varlığını sürdürmüş ve sürdürmeye de devam edecektir. *Uzman bilgisi* (expert knowledge) ya da *uzman modeller* olarak adlandırılan düşünce modelleri ise sıradan

¹ *Perspectivation* olarak da bilinen bu olay a dair daha ayrıntılı bilgi için bkz. Taylor (2003:11) ve Evans ve Green (2006:196)

insan bakış açısının aksine, belli bir alanda ileri düzeyde deneyim ve bilgi sahibi olmakla elde edilebilecek farklı bir bilgi türüdür.

Ulamaştırmanın doğası ve (kültürel) bilişsel modeller ile olan ilişkisinin önemli yanımlarından birini de “yiycek kültürü” kaynaklı “yiycek ulamaştırmaları” oluşturmaktadır. İnsan zihni, gelenkesel ulamaştırma yaklaşımının belirlediği biçimde ulamaştırma yapmamaktadır. Alanyazının klasikleşmiş konularından biri olan, “limon”un bir “sebze” mi yoksa “meyve” mi olduğu sorusu aslında dil toplumunun yaptığı ulamaştırmaların bazen ne kadar esnek, hatta belirsiz olabildiğini de göstermektedir. Yeme içme kültüründe, sebze ve meyve gibi doğal türlere ilişkin böylesi başka örneklere de rastlamak olasıdır. Eğer dil toplumu, yeter ve gerek şartlar ekseninde ulamaştırma yapsa ve ulam sistemi bu doğrultuda oluşsaydı, tıpkı *ıspanak*, *pirasa*, *bezelye*, *börülce*, *bamya* gibi bitkiler (otlar) olan *nohut*, *barbunya*, *fasulye (taze ya da kuru)* ve *mercimek* de birer sebze olarak ulamaştırılabilirdi. Oysa, en azından Türkçe için, bu son grubun sebze değil, baklagiller sınıfına girdiği bilinmektedir. Burada, kültüre has pişirme biçimlerinin de ulamaştırmada belirleyici olduğu düşünülebilir. Söz gelimi *yeşil* yada *taze fasulye* adı verilen fasulye türünün bir “sebze” olarak tipiklik değeri ile bir baklagil olan *kurufasulye*ninkinden sanırız daha yüksektir. Dolayısıyla buradan çıkarılacak sonuç, insan ulamaştırmanın bilimsel olanlardansa naif düşünce modellerini temel aldığı, bu nedenle yer yer açıklanması zor, olduğu gibi kabul edilmesi gereken ulam sınırları ve gruplamalar oluşturduğudur.

2.8 Naif ve Bilimsel Taksonomiler

”Kedi nedir?” sorusu sorulan birinin, “memelidir” ya da “aslan, kaplan, çita, leopar gibi hayvanlara verilen genel bir addır” gibi yanıtla verme olasılığı nedir? *Kedi*, sıradan bir insan için, evinde besleyip, başını, tüylerini okşadığı; köpeklere, farelere ve kuşlara düşman bir hayvandır. Dolayısıyla, *kedinin* ne olduğuna dair alınabilecek yanıt büyük bir olasılıkla genel bir anlam çerçevesi çizen “hayvan” olacaktır. Öyleyse, “memeli” veya bir tür adı olarak “kedi” sıradan insan için ne ifade etmektedir?

Bu sorunun yanıtı, *naif-uzman bilgi* karşıtlığı üzerinden verilebilir. Niteliği ne olursa olsun (*kültürel, naif, folk, bilimsel, uzman* vs.) her türden bilgi zihinde yapılandırılarak depolanır. Bu yapılandırma çeşitli biçimlerde gerçekleşir. Taksonomiler, bilginin tür ilişkisi ekseninde yapılandırılmasını sağlayan modellerdir. Bilgi, *naif-uzman bilgi* ekseninde ayrıldığına göre, yapılandırılmış bir bilgi modeli olan taksonomilerin de bu ekseninde ayrışması kaçınılmazdır. Diğer bir deyişle, iki ayrı taksonomi tipi olarak *naif/folk taksonomilerden* ve *bilimsel taksonomilerden* bahsedilebilir.

“Memeli” adı verilen “canlı sınıfı” bilimsel taksonomilerde yer alan bir ARA ÜST ulamdır. Bilimsel çerçevede bir canlının memeli olması, *yavrusunu doğurarak dünyaya getirmek* ve *kendi sütüyle emzirmek* gibi şartlara bağlıdır. Fakat insan zihni, canlıları gruplarken böylesi dolaylı kriterleri değil, daha basit biçimsel ve işlevsel olanları tercih etmektedir.

Spor türlerini düşünelim. *Futbol, voleybol, basketbol, hentbol, tenis, Amerikan futbolu* gibi oyunların hepsi top ile oynanır ve aynı zamanda bu oyunlarda takımlar

birbirleriyle mücadele eder. Dolayısıyla bu oyunlar birer *topla oynanan oyun* ve *takım sporudur*. Ancak, sıradan insanın zihni bu oyunları/spor dallarını bu özellikleri açısından birleştirip, belli adlar altında mı toplamaktadır? MEMELİ sıradan insan için ne kadar uzak bir sınıf adı ise TOPLA OYNANAN OYUNLAR veya TAKIM SPORLARI da o denli uzak grup/sınıf adlarıdır².

Düşünürler eski çağlardan itibaren ulamlarla ve bu ulamların oluşturduğu taksonomilerle ilgilenmişlerdir. Bunun en iyi örneği, Eski Yunan düşünürü Aristoteles'in ulamlaştırma yaklaşımıdır ve halen günümüzde de kullanılmaktadır. Başka bir örnek, bugün dahi geçerli olan bitki ve hayvan sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırmanın temelleri, İsveçli botanikçi Linnaeus tarafından XVIII.yy'ın ortalarında atılmıştır. Bir diğer dikkat çekici bir diğer sınıflandırma ise Mark Roget'e aittir. 1872'de yazdığı *Thesaurus of English Words and Phrases*'de altı bölümlük bir dünya bilgisi sınıflandırması önermektedir (Ungerer ve Schmid:2002:65).

Ungerer ve Schmid (2002:65) *uzman bilgi alanını temsil eden ve bilimsel taksonomiler* olarak adlandırılan bu tür bilimsel sınıflandırmaların ne *insan zihni odaklı* ne de *insan zihni kaynaklı* olduğunu belirtmektedir. Bu taksonomiler çok fazla bölümlenme (düzey) içermektedir. Ayrıca, bilimsel bakış açısı ile hazırlanmış bu sınıflandırmalar, insan-doğa ilişkisinin kültürel yönünü önemsememektedir.

² Benzer bir örnek de balıklarla ilgilidir; Saeed (2003:37), İngilizce konuşucuların aslen bir memeli olan *whale* yani *balınay*ı bir *balık* olarak düşündüklerini ve dolayısıyla onu bir memeli olarak görmediklerini belirtir. Buna çok benzer bir durum, Türkçede, aslen bir deniz memelisi olan *yunus* için verilebilir. Türkçede *yunus balığı* adlandırması yaygındır.

Bilimsel (scientific) taksonomiler, belli bir araştırmacı tarafından, bilimsel bakış açısı ile hazırlanıp yazılı halde sunulmaktadır. Oysa, folk/naif taksonomiler, bireyin ve bireyin ait olduğu toplumun ortak belleğinde kayıtlı, bir araştırmacının çabası olmadan açığa çıkarılamayacak **örtük** taksonomilerdir. Esasen, ne birey ne de toplum böylesi bir **yapılandırılmış sözcük envanterinin** zihindeki varlığından habersizdir. Bu tip taksonomiler çoğunlukla dilbilimcilerin, psikologların ve antropologların çabaları sayesinde açığa çıkarılıp yazıya geçirilir ve **belirtik** hale getirilir.

2.8.1 Tzeltal Bitki Sınıflandırması

Berlin, Breedlove ve Raven (1973) tarafından, Meksika’da, batı kùltürünün etkilerine o dönemde henüz maruz kalmamış Tzeltal yerlileri üzerine yapılmış olan bir araştırma, bölge insanının bitkiler hakkında ne bildiği ve onları nasıl adlandırdığına dair önemli bulgulara ulaşmış ve alanyazında bir kilometre taşı olmuştur. Araştırmacılar, Mayan kùltürü ve diline ait bir *folk bitki taksonomisi* derlemiştir. Bilimsel sınıflandırmanın izlerine rastlanmayan böylesi bir kùltürde, Mayan yerlilerinin zihninde, doğal ulamlaştırma becerisinin yarattığı sade ama işlevsel bir “folk bitki taksonomisi”nin olduğu gör÷lmektedir. Bu araştırmanın, zihin ve dil açısından en önemli yönü TEMEL düzey ulamların taksonomi içindeki ağırlığıdır. Günümüzde de geçerliliğini taşıyan Lineaus’un on üç bölümlük bilimsel botanik sınıflandırmasına karşılık aşağıdaki tabloda da gör÷lebileceği gibi, Tzeltal sınıflandırması beş ana başlık içermektedir. Bunların içinde, en dikkat çekici ve en büyük önemde olanı hiç şüphesiz “generic level” olarak adlandırılan ve 471 ad başlığı

içeren düzeydir. Bu sayıca en kalabalık grup, biçimbilimsel açıdan kısa, tek öğeli sözcüklerden oluşmakta iken daha alttaki ulamlar “sıfat+ ad” yapısındadır (Ungerer ve Schmid, 2006:68).

Ulamlaştırma Düzeyi	Latince Sınıflandırma düzeyleri	İçerdiği Ulam sayısı	Bitki türleri
ÜST	Regnum	1	Bitki
ARA ÜST	Class	4	Ağaç, Asma, Çim, Geniş yapraklı bitkiler
TEMEL	Genus	471	Meşe, Çam, Mısır, Fasulye...
ALT	Species	273	Gerçek Çam, Kırmızı çam... Beyaz Fasulye, Sıra fasulye
ALT	Varietas	8	Beyaz sıra fasulye, Kırmızı sıra fasulye

Tablo 1-Tzeltal Bitki Sınıflandırmasından Bir Kesit.(Ungerer ve Schmid, 2006:68'den Türkçe'ye uyarlanmıştır)

Bilgisine başvuru yapılan yerliler, ormanda adlandırdıkları ağaçları büyük oranda *meşe*, *akçaağaç* gibi *genus* düzeyinde (TEMEL düzey) adlandırmışlar, ne daha detaylı alt tür adlar (*şeker akçaağacı* gibi) ne de daha ÜST düzey adlar (örneğin *bitki*) kullanmışlardır (Lakoff,1987:35).

Bu araştırmadan ortalama iki yıl sonra yapılan diğer önemli bir araştırmada, ulamsal düzeylerin kullanımının belli bir kültür içindeki deneyim zenginliği ile ne kadar bağıntılı olduğu gösterilmiştir. Rosch ve diğ.(1976:387-392) yürüttükleri *özellik yazma* (attribute listing) deneyinde, Amerikalı ve kentte yaşayan deneklerden AĞAÇ,

BALIK, KUŞ gibi ÜST düzey kabul edilen ulamlar ile bunların TEMEL ve ALT düzey ulam örnekleri hakkında nitelik yazmaları istemiştir. Araştırmacılar en fazla TEMEL düzey için özellik yazılmasını beklerken bu beklentinin aksine denekler ÜST ve TEMEL düzeyler için yaklaşık olarak aynı sayıda nitelik yazabilmişlerdir. Bu sonuç, deneklerin AĞAÇ, BALIK ve KUŞ ulamlarını TEMEL düzey ulamlar olarak gördüğünü kanıtlamaktadır. Evans ve Green (2006:264)'e göre, Berlin, Breedlove ve Raven (1973) ve Rosch ve diğ.(1976) arasındaki fark, kültürler arası düzlemde kültürel olarak baskın nesnelere taksonomik farklılıklara neden olabileceğini göstermektedir.

2.9 Ulamlaştırma Düzeyleri

Ulamlaştırma, zihnin işleme ve iletişimdeki yükünü azaltmak amacıyla, bir iç-örgütme sonucu, alanyazında *genelleştirme düzeyleri* (levels of generalization) veya *hiyerarşik düzeyler* (hierarchical levels) terimleriyle de adlandırılan *ulamsal katmanlar* yaratır. Bu katmanlardan bu araştırmada *ulamsal düzeyler* ya da *ulamlaştırma düzeyleri* olarak bahsedilmiştir. Birbirlerinden en temel olarak “kapsadıkları alan” ve “taşıdıkları bilgisel ayrıntı” açısından farklılaşan bu düzeyler ÜST, TEMEL ve ALT ulamlaştırma düzeyleridir. Waxman ve Hatch (1992), ulamlaştırma düzeylerine dair organizasyonun üç yaşından itibaren çocuk zihninde biçimlenmeye başladığını bulgulamıştır. Dolayısıyla, izleyen kısımlarda da belirtileceği gibi, çocuk zihninde bir TEMEL düzey baskınlığından bahsetmek olanaklı iken, bu durum ÜST ve ALT ulamlaştırma düzeylerinin çocuk zihninde yer almadığı anlamına gelmemektedir.

2.9.1 ÜST Düzey Ulamlar

BİTKİ, MAKİNE, YİYECEK, CANLI, MEYVE, EĞLENCE gibi ÜST ulamlar (superordinate categories), birbirine zıt iki temel niteliği bünyelerinde barındırmaktadır; Geniş anlamsal kapsama alanına sahiptirler ancak az ayrıntı içeren, düşük yoğunluklu bilgi taşımaktadırlar. Taylor (2003:132), ÜST düzeyi kastederek, TEMEL düzeyin daha üstündeki ulamsal düzeylerin fazlasıyla şematik kaldığını, dolayısıyla geniş bir varlık grubuna uyarlanabilir olduğunu belirtir. Bu nedenle, bir varlığı, TEMEL düzey adıyla değil de bağlı olduğu ÜST düzey ad ile belirtmek, söz konusu varlık hakkında yeterli bilgi vermeyecektir.

Bir ÜST düzey ulam, birbirinden farklı pek çok TEMEL ve ALT düzey ulamı bünyesinde barındırdığından karakteristik bir görünüme (gestalt) sahip değildir. Bunu somutlaştırmak gerekirse, ortalama bir SANDALYE resmi kolaylıkla çizilebilirken, bir MOBİLYA resmi çizilemek olanaklı değildir. Bunu yapabilmek için, SANDALYE, KOLTUK, DOLAP gibi TEMEL düzey nesnelere bir ya da birkaçından yararlanmak gerekir. ÜST düzeyin, altındaki TEMEL düzeylerin *gestalt* (form) özelliklerini ödünç aldığı bu durum Ungerer ve Schmid (2006:77)'de *parazitik ulamlaştırma* olarak adlandırılmaktadır.

Diğer bir açıdan incelendiğinde, bir ÜST ulamın kapsamında olan TEMEL düzey ulamlarının hangi ortak özelliklerinden ötürü söz konusu ÜST ulama bağlı olduklarının belirlenmesi güçtür. Bu ortak özelliklerin sayısının çok az olduğu, hatta belki tek bir özellikten bahsedilebileceği hemen söylenebilir. Örneğin, ELMA, MUZ, ÇİLEK, ERİK ve benzeri varlıkları MEYVE ulamı altında toplamamızı sağlayan şey

nedir? YER SÜPÜRMEK, TOZ ALMAK, CAM SİLMEK, BULAŞIK YIKAMAK, YEMEK YAPMAK, ÜTÜ YAPMAK gibi TEMEL düzey eylemler, hangi ortak niteliklerinden ötürü EV İŞİ (ÜST) ulamının altında toplanmaktadır?

ÜST ulamların sözcüksel biçim olarak tek ya da çift ögeli olabildiği görülmektedir. Tek ögeliler yaygın olmakla birlikte, çift ögelilerin ARA ÜST ulamları yarattığı söylenebilir; BEYAZ EŞYA, HAVA TAŞITI, VURMALI ÇALGI, MEYVE AĞACI gibi. ARA ÜST ulamlar, ÜST ulamların fazlasıyla geniş olan kapsama alanlarını daraltmak amacı gütmektedir.

ÜST düzey ulamlar, içerdikleri düşük ayrıntı düzeyine rağmen, kapsama güçlerinden ötürü formal dilin önemli bir parçasıdır. Söz gelimi, “yasa koyucu dil” açısından bu ulamsal düzeyin olmazsa olmazlığı şu örnekler üzerinden anlaşılabilir.

- Bu tip MALZEMELERİN EĞİTİM KURUMLARINDA kullanımı yasaktır.
- TEMEL HAK ve ÖZGÜRLÜKLERİN kapsamı genişletilmelidir.
- TÜTÜN MAMULLERİNİN EĞLENCE YERLERİNDE kullanımına kısıtlama getirildi.

2.9.2 ALT Düzey Ulamlar

ALT düzey ulamlar, TEMEL düzey tarafından doğrudan, ÜST düzey tarafından ise dolaylı olarak kapsanan ulamlardır. Dilsel olarak büyük oranda (bitişik veya ayrı yazılan) *birleşiklerden* oluşmaktadırlar. Diğer bir deyişle çoğunlukla

SİVRİSİNEK, SİYAH ÜZÜM, VAN KEDİSİ, NUMARALI GÖZLÜK, LCD TELEVİZYON gibi *çift sözcükbirimli* yapıya sahiptirler. Dirven ve Verspoor (2004:58)'e göre bir birleşğin temel görevi bir ALT düzey ulamı adlandırmaktır. Ungerer ve Schmid (2006:81) ALT düzey ulamların temel işlevinin bir varlığın renk, biçim, malzeme, hazırlanış biçimi, işlev gibi niteliklerinden birinin altının çizilmesi olduğunu ileri sürmektedir. Somut varlıklar söz konusu olduğunda, doğrudan bağlı oldukları TEMEL düzey ulama görünüş açısından da benzedikleri ve pek çok ortak niteliğe sahip oldukları için, ALT düzey ulamlar TEMEL düzey gibi de davranabilirler (söz gelimi *cep telefonunun* TEMEL düzey gibi davranması). Bazı TEMEL düzey ulamlar da içerdikleri ALT düzey ulamlardaki çeşitliliğin artışı ile ÜST düzey gibi davranmaya başlayabilir (örneğin *telefon*). Sözlükçedeki (lexicon) taksonomilerin genişlemesinde birleşikler (dolayısıyla ALT düzey ulamlar) önemli bir rol üstlenmektedir. ALT düzey ulamların dil ediniminde en son edinilen ulamsal düzey olduğu iddia edilmekle (Mervis ve Crisafi,1982) birlikte küçük çocukların ALT düzey ulam farkındalıklarının, ÜST ve TEMEL düzeylere göre daha gelişkin olduğu da savlanmaktadır. Örneğin, Gelman, Wilcox ve Clark (1989), yaşları 2 ile 5 arasında değişen küçük çocuklarla yaptıkları deneylerde, çocukların dilsel biçim olarak iki sözcükbirimli “birleşik”lerden oluşan ALT düzey ulamları, tek sözcükbirimli TEMEL düzey ulamlardan daha kolay öğrendiklerini bulmuşlardır.

Uzun (1990), “Türkçe Dilbilgisinde Tamlama ve Bileşik Sorunu” adlı çalışmasında “tamlamalar” ve “bileşikler” arasındaki ayrıma ve bileşiğin oluşumuna değinmekte ve geleneksel dilbilgisinde tamlama-bileşik ayrımını yapabilmek için önerilen araçların yetersizliğini dile getirmektedir; Uzun, “Türkçe’de bileşiği

tamlamadan ayırmak üzere önerilen ölçütler, bileşim sürecini doldurmaktan oldukça uzaktır. Bileşimin aksine, tamlamayı sözdizimsel olarak dönüşümlerle üretecek modeller ise, dilsel kuramın kestirilebilirlik koşulu ve psikolojik gerçeklik olgusu açılarından bazı sorunlarla karşı karşıyadır” demektedir.

Uzun’un geleneksel dilbilgisinde konuya dair yaptığı saptamalardan bazıları şöyledir;

- Tamlamaların kuruluşunda sözdizimselliğin ve üretimselliğin ön planda tutulması; Örneğin *boyalı duvar, paralı okul*. İlki tamlama iken, ikincisi bileşiktir ve ayrımı destekleyecek biçimbilimsel tanıt yoktur.
- Sınırlılık kriteri; *Duvarın boyasının renginin tonunun güzelliğinin etkisi* örneğinde üretkenlik oldukça etkin dolayısıyla tamlamanın uzunluğuna sınır koymak güç iken, *hava gazı sayaç kapak vidası* bileşiminin biçimlenmesinde üretkenlik sınırlanmaktadır. Yazarın yorumundan ayrı olarak bu örneklerden birincisinde nitelendirme, ikincisinde ise adlandırma niyetinin ağırlıklı olduğunu belirtmek gerekir.
- Diğer bir nokta, tamlamaların çekimsel biçimlemelere girebilmesi ancak bileşiklerin girememesidir. *Duvar boyası* tamlaması *duvar boyaları, duvarın boyası, duvarın boyaları* gibi hem nitelendirici hem de baş tarafından

çekimlenebilirken; *spor araba(sı)*³ , niteleyici tarafından çekimsel biçimlenmelere kapalıdır; *spora araba**, *sporun araba**, *sporların araba**, *sporlar araba**. Ancak, “baş” yönünden çekimlemede sorun yoktur; *spor arabaları*, *spor arabanın*, *spor arabalarının*. Uzun, bileşiklerin çekimlenme kısıtlılıklarıyla tamlamalardan ayrıldığı belirlemesinin yeteri kadar açıklayıcı olmadığını şu bileşiklerle örneklemektedir; *göz-ü açık*, *iç-e dönük*, *iç-ten pazarlıklı*, *sahan-da yumurta*, *su-lar idaresi*. Bu örneklerde bileşiğin “niteleyici” ögesi iyelik, yönelme, çıkma, kalma, çoğul gibi çekimlemelere uğramıştır.

- Uzun (1990), anlambilimsel kriterlerin bu çerçevede güçlü kriterler gibi sunulduğunu ancak karşı örneklendirilmeye gidilebileceğini belirtir. Kapalı (opaque) olarak nitelenen, yani ögeleri açısından “analiz edilemez” *aslan ağzı* ve “yarı kapalı” *ince hastalık* ve tamamen “açık” olan *yangın merdiveni* örnekleriyle “kapalı” veya “yarı kapalı” olmanın bileşik , “açık” olmanın ise tamlama olmanın bir kriteri olamayacağını belirtmektedir. Aşağıdaki örnekler aynı çalışmadan alınmıştır.

³ Uzun (1990) burada *aslan ağzı* bileşiğini örnek vermekle birlikte tezin yazarı kendi örneği olan “spor araba” yı tercih etmiştir. Türkçe’de “spor arabası” biçimiyle de kullanılmaktadır.

<u>Kapalı (opaque)</u>	<u>Açık</u>
<i>a)ekmek parası</i>	<i>süt parası</i>
<i>hava parası</i>	<i>bilet parası</i>
	<i>yol parası</i>
	<i>sigara parası</i>
<i>b)ipek yolu</i>	<i>köy yolu</i>
<i>saman yolu</i>	<i>kasaba yolu</i>
	<i>şehir yolu</i>
<i>c)Hava yolu</i>	<i>Samsun yolu</i>
<i>Kara yolu</i>	<i>Konya yolu</i>
<i>Deniz yolu</i>	<i>Eskişehir yolu</i>

Uzun'a göre, yukarıdaki örneklerde, birinci sütunda a ve b grubundaki örnek bileşiklerin "anlam bütünlükleri" ikinci sütundakilere göre daha fazladır. C grubu örneklerde ise birinci sütundan ikinciye geçildiğinde "anlam bütünlüğünün" a ve b düzeyinde bozulduğunu söylemek zordur. C ikinci sütundaki örnekler, Ankara'dan çevre illere giden yolları göstermektedir. Uzun, aslında *Tosya yolu* denilen bir yol olmamasına rağmen, böyle bir yolun açılabileceğini ya da "Tosya'ya giden yol"a "Tosya yolu" denilebileceğini ancak bu ikisinin arasındaki farkı izah edebilecek bir sıklık sayım tekniğinin tasarlanamaz olduğunu söyler.

Uzun'un tespitlerindeki en çarpıcı nokta, en sonda bahsettiği “anlam bütünlüğü” başlığıdır. Bileşikler, tamamlayıcı süreçler olan, “anlam bütünlüğü kazanma”, “biçimsel olarak kalıplaşma” ya da “dondurulma” gibi süreçler üzerinden, büyük ölçüde dildeki tamlamaların arasından dil toplumunun ortak zihni tarafından seçilerek oluşmaktadır.

İnsan çevresi ile sürekli etkileşim halindedir ve dilin biçimlenmesi onun bu etkileşimi algılayış tarzıyla belirlenir. Etkileşimde olduğu varlıkları niteler ve bu nitelendirme adlandırmaya dönüşür. Nitelendirme yolları/seçenekleri pek çok iken (tamlamalarda kullanılan sözdizimsel/üretimsel yolları düşünelim) adlandırmanın yaratacağı “ad”ın tek olması beklenir. Kullanım, fayda, işlev, biçim, malzeme, gibi kavram alanları “adlandırma” eyleminde ağırlıklı olarak kendini gösterir. Dolayısıyla, her tamlamanın bir bileşiğe dönüşmesinden ziyade, dil toplumunca, aslen varlıkları nitelendirme güdüsüyle oluşturulan tamlamalar arasından seçilen bazılarının “ALT ulamaşma süreci” geçirerek bileşikleştiği söylenebilir. Örneğin Uzun'un “Tosya yolu” örneğinde zaten mevcut olan yol, yolcuları yalnızca Tosya'ya değil ondan önceki ve sonraki yerleşim yerlerine götüren bir yoldur. Bu yolun “Tosya Yolu”na dönüşmesi sürecinin sonunda zaten var olan bir varlık, farklı nitelikleri arasından biri öne çıkarılarak işaretlenmiş ve ulamaştırılmıştır. Bu süreç sonunda, “Tosya'ya giden yol”, Tosya'nın Ankaralılar için öneminin artmasıyla birlikte daha bilinir, sıklıkla kullanılır olur ve “Tosya yolu” ALT düze ulamına /bileşiğine dönüşür. Bu sürecin “zihinsel işaretleme” adını verebileceğimiz bir terimle açıklanabileceğini düşünüyoruz.

ALT düzey ulamaşma sürecinde, yaşamda etkileşimde bulunan varlık ve olayların baskınlığının (salience) artarak toplumsal zihinde, görülme/yararlanılma sıklığına bağılı olarak pekişme (entrenchment) yaratması söz konusudur. Bu süreçte, toplumsal zihin söz konusu varlığı ya da olayı, öncelikli olarak dilden bağımsız, düşünce düzeyinde işaretler. İşaretlemenin ardından "adlandırma" gelir. Alt düzey adlandırma çoğunlukla eş anlamlılarıyla değıştirilemez öğelerden oluşan, kalıplaşmış ve dondurulmuş sözcüklerden oluşur. Alt düzey bileşiklerde adlandırma, "nedenli" (örn. *kırmızı gül*) ya da "nedensiz" (örn. *aslan ağzı*) olabilir. Özellikle "kapalı (opaque) bileşikler" nedensizlik üzerine temellenmiş bir toplumsal uzlaşuya dayanmaktadır.

Daha iyi anlaşılması açısından konunun özgün bir örnek ile daha desteklenmesi yerinde olacaktır; Günümüzden otuz-kırık yıl öncesine kadar, Türkçe'de *tarla domatesi* (ya da *bahçe domatesi*) adı verilen bir domates türü yoktu. Diğer bir deyişle, tüm domateslerin mevsiminde, tarlada yetiştiğı bilindiğinden, böyle bir adlandırma yapılmaya gereksinim duyulmamıştır. Ancak, aradan geçen zaman içinde tarım uygulamalarında ortaya çıkan bazı gelişmeler sonucu domates kışın da üretilmeye başladı. Böylece, "sera domatesi" adı verilen bir ALT düzey ulamın ortaya çıkışı gerçekleşmiş ve domates yalnızca bir yaz sebzesi olmaktan çıkıp, kışın da bulunmaya başladı. Dolayısıyla, bir dönem gereksiz ve işlevsiz olan "tarla domatesi" ad tamlaması, toplumsal zihinde kendine özgü, tanımlayıcı ve diğerlerinden net sınırlarla ayrılmasını olanaklı kılan bir ya da bir dizi nitelik kazanıp birleşikleşmiş ve ulamlaşmış oldu. Toplumsal zihin (ya da "dil toplumu") *tarla domatesinin*, kendine özgü biçimsel, kokusal, tatsal nitelikleri arasından biri üzerinde uzlaşarak bir

sözcüksek biçim seçmiştir. Bu seçilen nitelik (tarla), söz konusu domatesin “fiziksel yetiştirme ortamı” ile ilgilidir.

2.9.2.1 Kültürel, İlgi/Uğraş Alanı ve Uzman Bilgisi

Uzman bilgisi (expert knowledge), aldığı özel eğitim, mesleği ya da kişisel ilgisinden dolayı bireyin belli bir alanda sahip olduğu yoğun, ayrıntılı bilgi türüdür. Örneğin, Rosch ve diğ.(1976) yürüttüğü özellik listeleme çalışmasında, deneklerden birinin uçak ulamı hakkında diğer deneklere göre son derece ayrıntılı nitelikler yazdığını görür. Araştırıldığında, denegin emekli bir uçak teknisyeni olduğu anlaşılır.

Uzman bilgisinin, ağırlıklı olarak ALT ulamlaştırma düzeyinde depolandığı söylenebilir. Ancak, sıradan bireylerin de günlük iletişimde ALT düzey ulamlardan yararlandıkları düşünüldüğünde, ALT düzey ulamların *naif bilgi, ilgi/uğraş alanı*⁴ *bilgisi* ile *uzman bilgisi* tarafından paylaşılan özel bir kesişim alanı olduğu görülmektedir.

⁴ *Kişisel ilgi/uğraş alanı bilgisi* başlığı, Prof.Dr.Nalan Büyükkantarcıoğlu'nun önerisi üzerine eklenmiştir. Bu tip bilgi ile hobi amaçlı resim yapan birinin resim malzemeleri veya bir ev hanımının mutfak gereçleri, yemek malzemeleri hakkında bildikleri kastedilmektedir. Marangozluk, berberlik, fırıncılık ve benzeri zanaatların içerdiği mesleki bilgi türü de bu kapsamda düşünülebilir.

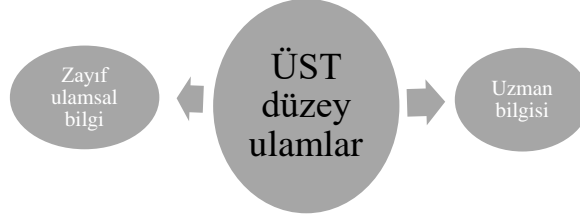


Şekil 3-ALT Düzey Ulama ve Bilgi Alanları

Diğer yandan, ayrıntılı bilgi düzeyi olmamakla birlikte ÜST ulamaştırma düzeyinin de bir tür uzmanlık bilgisi ifade etmede kullanılabileceği, aşağıdaki örnekten yola çıkılarak iddia edilebilir.

“*Süt*, tüm dişi memelilerde görülen bir meme *salgısıdır*.”

Örnekte, *süt* bir tür *salgı* olarak ulamaştırılmaktadır. Bu genelleştirme, bir uzmanca, bir uzman bilgi birikimine dayanılarak yapılan, sağlam temele dayalı bir genellemedir. Sıradan bir insandan, sadece hayat deneyimine (ansiklopedik bilgi) dayanarak böylesi bir genelleme yapması beklenemez.



Şekil 4-ÜST Düzey Ulamlar ve Bilgi Alanları

Diğer yandan, ÜST ulam, bağlam gereği ayrıntı vermeye gereksinim duyulmadığı durumlarda kullanılmasının yanı sıra, “bu nedir” sorusunun tam yanıtı verilemediğinde bireyin kullanmayı/yararlanmayı tercih ettiği, yanılma riskini en aza indiren bir ulamlaştırma düzeyidir. Örneğin, BİTKİ, OT, MAKİNE, MÜZİK ALETİ, EĞLENCE, SPOR gibi ÜST düzey adlar tam adı verilemeyen, ayrıntılı tanımlanamayan canlı ya da cansız nesne ve olay/eylemler için kullanılabilir.

2.9.3 Temel Düzey

Her ne kadar daha geniş akademik çevrelerin ilgisini çekmesi Rosch ve diğ. (1976) sayesinde olsa da, TEMEL düzeyden ilk bahseden Brown (1958)'dir. Brown, bir çocuğa anadilini öğretmenin en öne çıkan tarafının, ona varlıklara ne dendiğinin öğretilmesi olduğunu söyler ve sanki varlıkların tek bir adı varmış gibi konuşulduğunu

ancak gerçekte bunun böyle olmadığını belirtir. Brown, cebindeki *bir dime*in (bir doların onda biri) sadece bir *bir dime* olmadığını, aynı zamanda

- “para”,
- “metal bir nesne”,
- “bir şey”,
- “1952’de basılmış bir dime”,
- “üzerinde sadece kendine has çizikleri, renk atmaları, düzleşmiş yerleri bulunan belli bir 1952 dime”

olduğunu iler sürmektedir.

Brown, çocuğun sözcüksel gelişiminin somuttan soyuta doğru olduğunu iddia eder. Çocukların daha somut terimleri, soyut olanlardan daha önce öğrendiğini ve en soyut olanların büyük olasılıkla ilk öğrenilenler olmadığını belirtir. Yazar, TEMEL düzey yerine, “orta düzey soyutlaması” terimini kullanır ve çocukların anadili gelişimini bu düzeyden başlayarak iki yöne doğru (ÜST ve ALT düzeyler) geliştiğini söyler.

Brown’ın belirlemeleri, yaklaşık olarak yirmi yıl sonra, geniş kapsamlı bir araştırma ile ispatlanmıştır. Bilginin büyük oranda belli bir ulamlaştırma düzeyinde organize edildiği ve depolandığı; bireylerin bu genellik düzeyindeki ulamlar hakkında dikkate değer ölçüde bilgiye sahip oldukları, Rosch, Mervis, Gray, Johnson, Boyes-Braem (1976) tarafından deneysel olarak da kanıtlanmıştır. Deneysel deneklerden, MOBİLYA-SANDALYE-MUTFAK SANDALYESİ gibi (ÜST, TEMEL ve ALT düzey) farklı ulamsal düzeylere ait nesnelere hakkında yazabildikleri kadar özellik yazmaları istenmiştir. Denekler sayıca en az özelliği ÜST düzey ulamlar için

yazmışlardır. (0-3 arası değişen sayıda özellik) Ancak, durum TEMEL ve ALT düzey için farklıdır. TEMEL düzey ulamlar için yazılan özellik ortalaması 8 düzeyindedir. ALT düzey ulamlar ise bundan bir miktar daha fazla özellik toplayabilmiştir. Fakat, TEMEL düzey için yazılan özelliklerin hemen hepsi ALT düzey ulam için de kullanılmış olduğundan, denekler ALT düzey ulamlar için çok az yeni ve özgün özellik yazabilmişleridir. Konuyu daha detaylı açıklamak açısından, aşağıdaki tabloda, HAYVAN>KÖPEK>SİVAS KANGAL örneği çerçevesinde Türkçe'den bir örnekleme yapılmıştır.

	ÜST	TEMEL	ALT
	Ulamaştırma Düzeyinin Taşdığı BİLGİ YÜKÜ	HAYVAN	KÖPEK	KANGAL
CANLI		-Canlı -Hayvan -Etçil -Dört ayaklı -Kuyruklu -Kürlü -Havlar -Hızlı koşar -Isırır -Pençeleri vardır -İyi koku alır -Evcildir ...	-Canlı -Hayvan -Etçil -Dört ayaklı -Kuyruklu -Kürlü -Havlar -Hızlı koşar -Isırır -Pençeleri vardır -İyi koku alır -Evcildir ...
			<i>-Adı Sivas Kangal'dan</i> <i>-Çoban köpeği</i> <i>-İri</i> <i>-Güçlü</i> <i>-Tüyleri açık kahve</i> <i>-Baş ve kulakları siyah</i> <i>-Çok sadıktır</i> <i>-Koruma içgüdüsü yüksek</i>

Tablo 2-Ulamaştırma Düzeyleri ve Taşdıkları Bilgi Düzeyleri

Tabloda, HAYVAN, KÖPEK ve SİVAS KANGAL üçlüsü sadece “canlı” özelliğini paylaşırken, KÖPEK ve SİVAS KANGAL (TEMEL ve ALT düzey) on iki özelliği paylaşmaktadır. Ancak, SİVAS KANGAL sadece kendine has olan sekiz özelliğe daha sahiptir.

Morris ve Murphy (1990), TEMEL düzeyi aşırı “ayrıntı” ve “genellik” uçlarının bir *ortalaması* veya *uzlaşması* (compromise) olarak tanımlamaktadır. Buna göre, ulamlar bir yönleriyle *ayrıntılı* olmalıyken diğer yönleriyle de insanın ihtiyaç duyacağı farklı ulamların sayısını minimize ederek zihnin yükünü azaltmak ve tasarruf sağlamak için olabildiğince *genel* ve *kapsayıcı* olmalıdır.

Langacker (1991;297) TEMEL düzeyi, aksi gerekmedikçe daha detaylısını ya da genelini tercih etmediğimiz, özel bilişsel öneme sahip bilgi düzeyi olarak tanımlamaktadır.

Taylor (2003;131)’da, Langacker’in tanımına yakın bir tanım yaparak temel düzeyi, başka türlü adlandırılmaları için iyi bir neden olmadıkça varlıkların adlandırıldığı düzey olarak açıklar. Özetle, TEMEL düzey taşıdığı bilgi yükü açısından bir *dengeyi* temsil etmektedir.

Alanyazındaki çeşitli kaynaklardan derlendiği biçimiyle TEMEL düzeyin aşağıdaki bilişsel ve dilsel ayrıcalıklara sahip olduğu savlanmaktadır;

a) TEMEL düzey, zihnin anlam kapsamı açısından *genellik* ve spesifiklik uçları arasında belli bir dengeyi kurduğu düzeydir. Bu denge, gerekenden ne az ne de fazla bilgi içerir. Söz gelimi, *uçak*, birer TAŞIT türü olan *otomobil*, *tren*, *otobüs*, *kamyon*

gibi diğerk temel düzey ulamlardan (taksonomide yatay sıralanıştaki komşularından), net bir biçimde ayrırır. TAşIT ile karşılaştırıldığında yeterince açıklayıcıdır. Oysa bir Şeyin TAşIT olduğunu söylemek, o varlığın tam olarak ne olduğunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. ALT düzey ulamlar olan *savaş uçağı*, *deniz uçağı*, *yolcu uçağı*, *kargo uçağı*, *tarım ilaçlama uçağı* gibi uçaklar ise pek çok ortak özelliği barındıran ancak daha az sayıda özellik açısından birbirinden ayrırşan *uçak tipleridir*. Diğer bir deyişle, bu uçak tipleri az ya da çok birbirlerine benzerdir ve uçak-kamyon farklılığı düzeyinde önemli bir farklılık göstermezler.

b) TEMEL düzey adlar zihinde çok daha hızlı bir Şekilde işlemlenir ve kolay hatırlanır (Löbner, 2002:185; Ungerer ve Schmid, 2006:79). Rosch ve diğer.(1976) deneklerin iyi tanıdıkları ALT düzey ulam nesnelere resimlerini dahi TEMEL düzeyde adlandırdıklarını kanıtlamıştır.

c) TEMEL düzey, *ansiklopedik* (deneyimsel) bilginin çoğunun organize edildiği düzeydir. Örneğin *giysiler* hakkında konuşurken anacağımız adlar çoğunlukla *gömlek*, *pantolon*, *ayakkabı*, *kazak* ve benzeri TEMEL düzey adlarıdır (Löbner, 2002:185; Ungerer ve Schmid, 2006:75) .

) TEMEL düzey ulamların, temsil düzeyi yüksek, karakteristik görsel imgeleri mevcuttur (Ungerer ve Schmid, 2006:72, Löbner, 2002:185).Bu nitelikleri sayesinde, genel hatlarıyla resmedilebilirler. Örneğin, GİYSİ ÜST ulamını temsil edebilecek tek bir Şekil söz edilemezken, *pantolon*, *gömlek*, *ayakkabı*, *orap* gibi TEMEL düzey giysiler rahatlıkla resmedilebilir. Bu açıdan *bütüncül form (good gestalt)*'a sahip olması TEMEL düzeyin önemli bir niteliğidir.

d) ÜST düzey ulamlarda olmayan bütün-parça ilişkisi, *temel düzey* ulamlarda rahatlıkla gözlemlenebilir (Ungerer ve Schmid, 2006:103). Örneğin, *uçak*ın kanatları, pervanesi, gövdesi, tekerleri varken, TAŞIT böylesi parçalara indirgenemez. Nisbett (2003;119) küçük bir çocuk için ad öğrenmenin eylem öğrenmekten daha kolay olduğunu, çünkü adların tanımlayıcı niteliklerinin olduğunu belirtmektedir. Nisbett, “AYI” TEMEL düzey adını örnek vererek *iri, pençeler, iri dişler, kürk, büyük bir beden* gibi ayırt edici niteliklerin *ayı* etiketi, yani sözcüğü ile bellekte saklandığını ileri sürer. Diğer bir deyişle, TEMEL düzey ulamlar bütün-parça özellikleri sayesinde zihinde daha tanımlıdır.

e) TEMEL düzey ulamları gösteren sözcüklerin biçimbilimsel olarak basit, kısa, oluşan, kullanım sıklığı yüksek, dilde eski sözcükler olduğu bilinmektedir (Löbner, 2002:186).

f) Atasözü, deyim, bilmece gibi sözlü halk kültürü unsurlarında, TEMEL düzey adların kullanım sıklığı evrensel olarak fazladır. Bu unsurlar evrensel olarak “en az dilsel öge ile en çok şeyi anlatma” özelliğine sahiptirler. Schmid (1996), TEMEL düzey adların *metafor, metonomi, sözcüksel oluşum* gibi sözlükçe genişlemesi (extension of lexicon) süreçlerinde dilsel hammadde olarak yer aldığını belirtmektedir. Metafor ve metonominin içerdiği kavramlar arası eşleştirme (mapping) işeminde kaynak kavramsal alanlar çoğunlukla TEMEL düzey ulamlardan oluşmaktadır. TEMEL düzey ulamlar, genel biçimleri açısından “niteleyici+baş” biçiminde olan bileşiklerin “baş” kısımlarını oluşturmaktadır.

g) TEMEL düzey adlar anadili ediniminde de önceliklidir; çocuklar anadillerini edinirken ÜST ve ALT düzey adlardan önce TEMEL düzey adları öğrenirler (Ungerer ve Schmid, 2006:79). Mervis ve Crisafi (1982), 2;6 ve 5;6 yaş arası çocuklarla yaptıkları araştırmada, ulamsal düzeyler arasındaki edinim sırasının TEMEL, ÜST, ALT biçiminde olduğunu bulgulamıştır. Gökmen (2005a), 2;5-4;0 yaş arası çocukların HAYVAN üst düzey ulamı altında edinmiş olduğu adlar arasında *eşek, kaplan, kaplumbağa, karınca, kelebek, kurbağa, kurt köpeği, ördek, örümcek, tavuk, tilki, timsah, yengeç, yunus balığı, zürafanın* olduğunu bulgulamıştır. Bu listede, TEMEL düzeydışı sadece bir ulam bulunması (*kurt köpeği* ALT düzey ulamı) dikkate değerdir.

h) TEMEL düzeyde, naif ve bilimsel taksonomilerin önemli oranda örtüştükleri görülür. Böylesi bir örtüşme ÜST ve ALT düzeylerde söz konusu değildir (Lakoff, 1987:34).

2.9.3.1 Temel Düzey Olay Ulamları

Zihnin canlı ve cansız nesnelere ulamlaştırmasının yanı sıra olayları da ulamlaştırmaktadır. Yapay zekâ araştırmacıları Schank ve Abelson (1977), ortaya attıkları *script (senaryo)* kavramı ile olayların zihinde nasıl kavramlaştırıldığı konusunda önemli tespitlerde bulunmuştur. Örneğin, araştırmacıların özgün örneği olan *restorana gitme* senaryosu kendi içinde *içeri girme, masaya oturma, garsonu çağırma, sipariş verme, gelen yemeği yeme, hesabı ödeme* gibi belli bir sırayı takip eden tamamlayıcı TEMEL düzey unsurlar içermektedir. Bir önceki akşam bir

restoranda yemek yediğini söyleyen birinin bu aşamaları kat ettiği doğrudan ve kolaylıkla çıkarılabılır. Ungerer ve Schmid (2006:106)'e göre bir *senaryo*daki alt unsurlar, *temel düzey somut varlıklar* (*masa, kaşık, tabak* vs.) ve *temel düzey eylemlerden* (*yeme, içme, yutma* vs.) oluşur. Bu açıdan bakıldığında bu *senaryolar* birer *karmaşık temel düzey ulamıdır* (complex basic level concepts). Burada, RESTORAN senaryosu ve onu oluşturan nesnelere/eylemler arasında bir ***bütün-parça*** (paratomy) ilişkisi bulunmaktadır.

Temel düzey odaklı bilimsel çalışmalar büyük oranda doğal türler ve eşyalar üzerinde yoğunlaşmışken Rosch (1978) insanın olayları da ağırlıklı olarak belli bir düzeyde kavramsallaştırdığını sorgulamak üzere bir pilot çalışma yapmıştır. Katılımcılardan bir önceki gün ne yaptıklarını anlatmaları istenmiştir. Deneklerin anlatıları sırasında, *kahvaltı yapmak, kahve yapmak/içmek, duş almak, okula/derse gitmek, öğle yemeği yemek, el yıkamak, diş fırçalamak* gibi belli olayların ağırlıklı olarak öne çıktığı ve bunların üzerinde uzlaşmış, belli bir genellik düzeyindeki olaylar olduğu görülmüştür. Bunlar, anlatıcının bir günü böldüğü zamansal (temporal) birimlerdir. Denekler, *kahvaltı yaptım yerine suyu kaynatıp çayı demledim, yumurtayı suya koyup haşlanması için bekledim, ekmeğe tereyağını bıçakla sürdüm* gibi aşırı detay içeren daha küçük birimler kullanmamıştır. Diğer yandan, *sabah kalktım, hazırlandım, işe/okula gittim* gibi çok genel, geçişirici sözcüklere de rastlanmamıştır. Dolayısıyla, Rosch elde ettiği bu genellik düzeyini ***TEMEL düzey olay ulamları*** olarak tanımlamıştır. Deneyden birkaç gün sonra, deneklere birkaç gün önce ne yaptıkları sorulduğunda da anlatıdaki birimler değişmemiştir. Diğer bir deyişle, hatırlama güçleşirken dahi deneklerin TEMEL düzey kullanım ısrarı değişmemiştir.

Rosch (1978)'un gerçekleştirdiği bütün-parça temelli olay/eylem deneyine karşılık, Rifkin (1985) olay ulamları arasındaki taksonomik (tür) ilişkiyi incelemiştir. Rifkin'in deneyi, katılımcıların ÜST, TEMEL ve ALT düzey ulam örnekleri için özellikler yazdıkları bir deneydir. Rifkin (1985)'den kısmen uyarlanan taksonomiler aşağıda örneklendirilmiştir;

ÜST	TEMEL	ALT
ÖĞÜN	Kahvaltı Öğle yemeği	Pazar kahvaltısı Ayaküstü öğle yemeği
EĞLENCE	Film seyretmek Parti	Korku filmi seyretmek Doğumgünü partisi
YOLCULUK	Tren yolculuğu Otobüs yolculuğu	Metro yolculuğu Okul otobüsü ile yolculuk
EV İŞİ	Süpürme Silme	Elektrikli süpürge ile süpürme Cam silme

Tablo 3-Rifkin (1985)'ten Bazı Olay Ulamlaştırmaları

Deneyin bir dizi önemli sonucu olmakla birlikte bunlardan bu noktada bizi en çok ilgilendiren iki tanesi şöyledir; (i) Zihin olayları, somut nesnelere gibi ÜST, TEMEL, ALT ulamlaştırma düzeylerinde örgütleme yapılmıştır. (ii) Deneklerin TEMEL ve ALT eylem ulamları için yazabildikleri nitelikler, ÜST ulamlar için yazabildiklerine çok önemli bir sayısal üstünlük göstermiştir. Genelde bir TEMEL üstünlüğü

görölmekle birlikte TEMEL ve ALT düzey için yazılan nitelik sayıları birbirine yakındır.

2.9.3.2 Temel Düzeyi Güdöleyen Süreçler: Ontolojik Baskınlık ve Pekişme

Bazı varlıklar fiziksel özellikleri gereği daha fazla dikkat çekici ve baskındırlar. Schmid (2007), bu durumu *ontolojik baskınlık* olarak açıklamaktadır. Ontolojik olarak baskın varlıklar, kendilerine karşılık gelen baskın zihinsel kavramları uyarmaya daha yatkındır.

Schmid *pekişmeyi* (entrenchment) ise, bir “bilişsel birimin” zihindeki biçimlenmesinin ve aktive edilmesinin otomatikleşmesi olarak açıklar. Konuşucu kavramsallaştırmalarını zihinde sözcükler ve tümceler halinde kodlarken, edincini yani dile ait bilgisini kullanır. Bu bilgi, sözcük ve sözdizimsel yapıların sesbilimsel, anlambilimsel, dilbilgisel ve eşdizimsel özellikleridir. Bu bilgi uzun vadeli bellekte depolanır. Ancak gerek konuşmanın gerçekleşim süreçleri (speech processing) gerekse işitsel girdinin işlemlenmesi zihinde her zaman yeniden yaratma süreci gerektirmemektedir. Konuşucunun ürettiği sözcelerin pek çoğu bellekte önceden paketlenmiş, kullanıma hazır bir biçimde saklanmaktadır. Sözcüklerle kodlanan bu önceden paketlenmiş hazır kavramlar, söz gelimi bir "köpek" gördüğümüzde, bu varlık ile olan yoğun deneyimlerimiz sayesinde enaz zihinsel çaba ile kolaylıkla ve hızlı bir biçimde kavramı "köpek" sözcüğü ile eşleştirebilmeyi mümkün kılmaktadır. Ancak zihindeki her kavrama bu örnekte olduğu gibi ulaşabilmek olası değildir. Örneğin

"lemur" gibi bir hayvanı gördüğümüzde, görsel girdiye dair bilişsel süreç "köpek" örneğinde olduğu kadar rahat kavram-sözcük eşlemesi sergilemeyebilir.

Bilişsel birimler, kullanım sıklıklarına göre zihinsel erişim açısından kalıcılaşır daha kolay aktive olurlar. Langacker (1983:59)'a göre bir yapının her kullanımı pekişme derecesinde olumlu, uzun süreli kullanılmaması da olumsuz etki yapar. Tekrarlanan kullanım ile yeni kullanılmaya başlanan yapılar giderek daha fazla kanıksanır. Birimler görünme sıklıklarına bağlı olarak değişik düzeylerde pekişirler.

Baskınlık ve pekişme arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ontolojik olarak baskın varlıklar daha fazla dikkat çekmekte, bunun sonucu olarak bu varlıkların işlenmesine dair bilişsel olaylar daha sık gerçekleşmekte ve kavramlar daha erken pekişmektedir. Bu durum, erken dil edinimi sürecinde daha dikkat çekicidir. Aktif, hareket edebilen varlıklar sözcüğü "oyuncaklar", "gerçek otomobil", "hayvan", "renkli eşyalar"; "halı", "duvar" gibi varlıklardan daha dikkat çekici olduğundan daha fazla pekişme olanağına sahiptirler (Schmid, 2007).

Ontolojik baskınlık ve pekişme süreçlerinin, ALT düzey ulamların TEMEL düzeye yükselmesini sağlaması dikkate değerdir. Geeraerts, Grondealers ve Bakema, moda dergilerini tarayarak, resimleri verilmiş olan giyeceklerin hangi adlarla (Hollanda ve Belçika Felemenkçesinde) adlandırıldıkları ve bu adların kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma yapmıştır (Geeraerts, 2006:84-5). Araştırmada, TEMEL düzey TROUSERS (*pantolon*) ulamının alt türleri olan SHORTS (şort), BERMUDA (uzun şort), LEGGINGS (tayt) ve JEANS (*kot*) adlandırmalarının (ulamalarının) dergilerdeki görünme sıklıklarına bakılmıştır. JEANS adlandırmasının, yalnızca

pantolon alt türleri içinde değil, üst giyimi de içeren tüm giysi adları içinde açık ara en yüksek sıklığa (%81,66) sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, JEANS bir ALT düzey ulam gibi değil, bir TEMEL düzey ulam gibi davranmaktadır. Bilindiği gibi, İngilizcede JEANS, aslında BLUE JEANS'den kırpma yapılarak oluşturulmuştur. Evrensel olarak, konuşucuların, yaşam tarzı değişiklikleri, teknolojik gelişmeler, icatlar vs. sonucu günlük yaşama giren ve giderek daha sık kullanılmaya başlanan sözcükleri kısaltma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Türkçedeki karşılığı olan KOT PANTOLON için de durum böyledir. Türkçede KOT PANTOLON ulamının sergilediği baskınlık (saliency) pekişmeye (entrenchment) neden olmuş ve bu giysinin kullanımındaki yaygınlık adlandırılmasında kısalma yönünde bir değişikliğe neden olmuştur. Türkçede bu duruma daha başka örnekler de verilebilir;

DÜDÜKLÜ TENCERE	-	DÜDÜKLÜ
GÜVENLİK GÖREVLİSİ	-	GÜVENLİK
TABLET BİLGİSAYAR	-	TABLET
ŞARJ KABLOSU	-	ŞARJ
CEP TELEFONU	-	CEP
MİNİ ETEK	-	MİNİ
SİVRİSİNEK	-	SİVRİ

2.10 Çocuk Ulamlaştırmasında Taksonomik ve Tematik İlişkiler

Markman (1991:21)'a göre bir taksonomi aynı türden nesne gruplarını bir araya getirir. Bu nesnelerin çeşitli yollardan birbirleri ile aynı özellikleri paylaştıkları

söylenbilir. Örneğin, *kedi, köpek, koyun, inek* gibi canlılar, hayvan olmaları, dört ayaklı, kürklü olmaları nedeniyle aynı taksonomide yer alabilirler. Markman bu tip ilişkiyi ***taksonomik ilişki*** olarak adlandırmaktadır. Markman'a göre ***taksonomik ilişki***, nesnelere arasındaki tek ilişki türü değildir. Nesnelere birbirleriyle ***tematik ilişkiler*** de kurarlar. Çeşitli ***tematik ilişkiler***den bahsedilebilir; Örneğin, *tabak ile çatalın yan yana, kalemin kağıdın üstünde, halının masanın altında* olması birer ***uzamsal tematik ilişki***dir. *Bıçakla ekmeği kesmek, otomobille İstanbul'a gitmek* bir ***işlevsel tematik ilişki*** içerir. *Kuş-kanat, otomobil-motor, ağaç-dal* arasındaki ilişki bütün-parça tematik ilişkiye dayanmaktadır.

Ancak, nesnelere ***taksonomik*** ya da ***tematik ilişkiler***den yalnızca birini kullanarak örgütlemek yeterli değildir (s.22). Söz gelimi bir mutfak sahnesi içinde zihnimize canlandırabileceğimiz araç gereçler birbirleri ile hem ***taksonomik*** hem de ***tematik*** ilişkiler içindedirler. Örneğin,

Taksonomik ilişki;

MUTFAK GEREÇLERİ>BIÇAK>ekmeği bıçağı/meyve bıçağı...

Tematik ilişki;

BIÇAK-EKMEK-KAHVALTI- ÇAY-BARDAK-PEYNİR-KESMEK...

Markman'a göre tamamen ***tematik temelli*** olduğu iddia edilemese de ***tematik ilişkiler*** üzerinden yapılan gruplama çocuk ulamlaştırması için temel teşkil etmektedir.

Markman, 6 ve 7 yaş üzeri çocukların ***taksonomik ilişkileri*** kullanarak nesne gruplaması yapabildiğini ancak daha küçüklerin ***tematik ilişkiler*** temelinde gruplama yaptığını belirtir. Küçük çocuklar, örneğin *çocuk-mont-köpek* üçlüsünü birlikte

gruplayabilmektedir, çünkü çocuk köpeği gezdirmeye çıkacakken montunu giyecektir (s.23).

Ancak yukarıdaki örnek şu soruyu akla getirmektedir; “Köpeğin montu giyip, çocuğu dolaştırması”nı bize asla düşündürmeyen nedir? Dünya bilgisi, bireyin yaşamın içindeki unsurlara ait gözlem ve deneyimlerini içermektedir. Uzun düşünme ve uslamlama gerektiren problem çözme süreçleri bir yana, zihin günlük yaşamda inanılmaz bir hız ile çoğu zaman özel bir komut beklemeden, adeta özel bir biyolojik yazılımın doğrultusunda çalışmaktadır. Bir üst bilişsel işlev olan ulamlştırmanın ürünü olarak ulamlar arası taksonomik ilişkiler; *uslamlama, problem çözme, kara verme, örüntü çözme* gibi başkaca üst bilişsel işlevlerin yerine getirilmesine temel oluştururken, *tematik, bütün-parça ilişkileri* gibi ilişkilere göre, gözlemlenmesi biraz daha zor, daha derinlerde bir araç yeti olarak karşımıza çıkmaktadır.

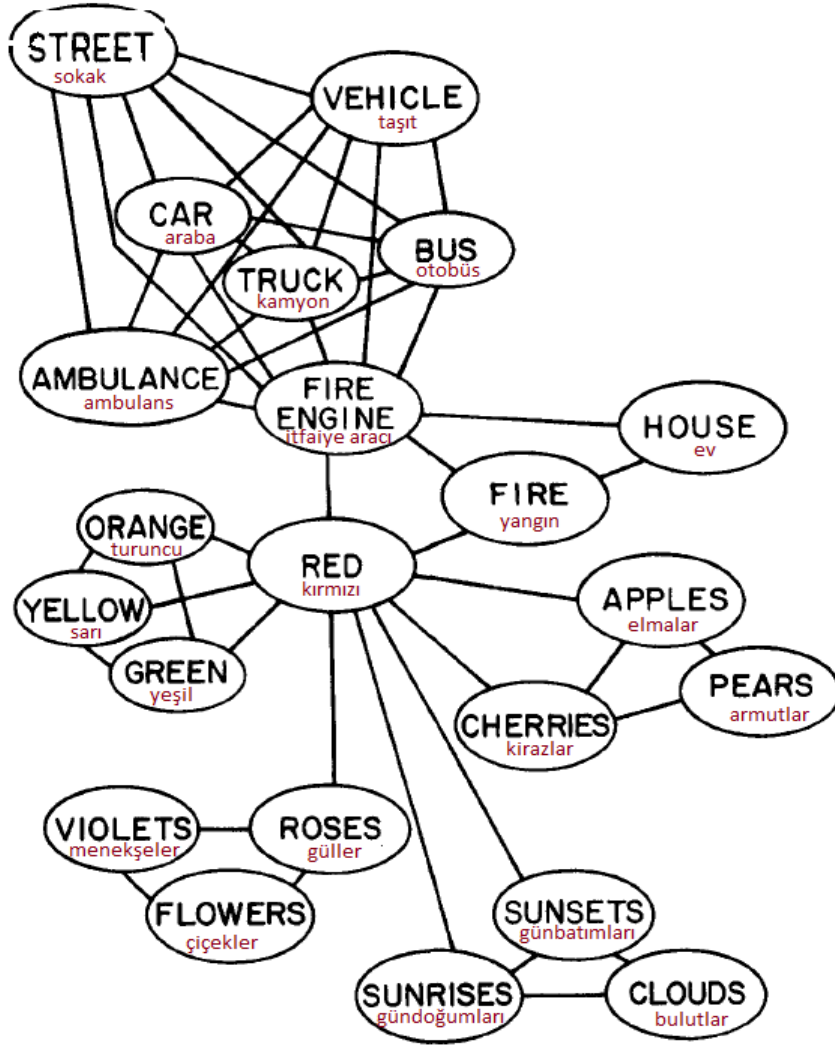
Konuşucu, “kemik köpeği ısırıldı” tümcesinde anlatılanın olanaksız, “köpek kemiği ısırıldı” tümcesinde anlatılanın ise olanaklı olabileceğine neye dayanarak karar vermektedir? Bu karar verme süreci bir uslamlamaya, bu uslamlama ise özünde bir taksonomik bilgiye dayanmaktadır;

- Köpek [+Canlı] ve [+Hayvan] taksonomisi, kemik ise [-Canlı] taksonomisi altında konumlandırılmıştır. Bu konum, KÖPEK ulamı hakkında bilgi taşımaktadır. Bu bilgiye göre; bir varlık [+Canlı] ve [+Hayvan] ise ısırma eylemini gerçekleştirebilir; eğer [-Canlı] ise (bu durumda zaten[+Hayvan] olamaz) ısıramaz.

Öyleyse, bu iki ilişkinin ayrılmaz bir bütün olduğu ancak, *taksonomik ilişkilendirmenin*, *tematik ilişkilendirmeye* mutlak bir taban oluşturduğu söylenebilir.

Dolayısıyla, sözlükçenin ve kavramsal yapının yapılanmasında bu iki ilişkilendirme biçimi de birlikte rol almaktadır. Ancak ayrı ayrı birer modül halinde mi bulunmaktadır yoksa iç içe geçmiş bir örgütlenme modeli mi sergilemektedirler?

Uamlar/kavramlar arası ilişkilerin zihinde nasıl bir örgütlenme içinde olduklarını açıklama amacı taşıyan önemli yaklaşım modellerinden biri de “anlamsal ağ” (semantic web) yaklaşımıdır . İlk anlamsal ağ modeli çalışmalarına, insan belleğinin bilgisayarda modellenmesi amacıyla 60’ların sonlarında başlanmıştır (Goldstein, 2012:431). 1975’te Collins ve Loftus’un ortaya attığı anlamsal ağ modeli ise ilk çalışmaları oldukça kusursuz bir noktaya taşımış ve bilim çevrelerinden hayli ilgi görmüştür.



Şekil 5-Kavram İlişkilerinin Şematik Temsili (Collins ve Loftus, 1975).
(Uamların Türkçe karşılıkları sonradan not edilmiştir.)

Yukarıdaki şekilde, Collins ve Loftus (1975)'un, önerdiği anlamsal ağ modeli örneklendirilmiştir. Uamları birleştiren çizgilerin uzunlukları gelişigüzel olmayıp, kısa çizgiler “yakın ilişki” anlamına gelmektedir. Örneğin, bir ÜST düzey ulam olan TAŞITın taksonomik olarak ilişkide olduğu beş alt tür görülmektedir. Bunlar, her biri birer TEMEL düzey ulam olan ARABA, KAMYON, OTOBÜS, AMBULANS ve

İTFAİYE ARACIdır. Dikkatli incelendiğinde, ilk üç ulamın TAŞITa olan mesafesi ile sondaki iki ulamın mesafesinin çok farklı olduğu görülür. Çünkü, ilk üç ulamın bir TAŞIT olarak tipiklik değerleri (öntür olabilme potansiyelleri) son iki ulamdan daha yüksektir. Şeklin üst bölgesindeki ulamların, alt kısımdakilere göre birbirine daha yakın konumlandığı da ayrıca dikkat çekmektedir. Buradan, ÇİÇEK ve GÜNBATIMLARI gruplarının, SOKAK ulamı için uzak çağrışımlar olduğu anlaşılabilir.

Collins ve Loftus'un yukarıda yaptığı anlamsal ağ örnekleme söz konusu ulamlar arasındaki ilişkilerin her bireyde aynı olduğunu iddia etmemektedir. Goldstein (2012:439) Collins ve Loftus modelinin kişinin deneyimlerine dayalı bir yapı olduğunu belirtir. Bundan ötürü, kavramlar arasındaki uzaklıkların insanların kendi deneyim ve bilgileri doğrultusunda değişebileceğini belirtir.

III.BÖLÜM: YÖNTEM

3.1 Araştırma Tekniği

Bu tezde kullanılan araştırma tekniği “test”tir. Araştırma sorularını yanıtlamak için bir test bütüncesi geliştirilmiştir. Bütüncede, her biri kendi içinde de alttestlere sahip olan üç “test öbeği” vardır.

Test formlarında, deneklerden kimlik bilgileri istenmemiş, formlara sadece *cinsiyet, okul adı, sınıf ve okul no* bilgileri yazmaları istenmiştir. Böylelikle, her bir öğrenci *okul, sınıf ve okul no* bilgileri yardımıyla takip edilmiş ve uygulama sonunda formları birleştirilebilmiştir.

3.2 Araştırma Grupları

Araştırmanın uygulamalarının yapıldığı süreç (2014-2015 Eğitim Öğretim yılı, ikinci dönemi), Türk milli eğitim sisteminde, *on iki (4+4+4) yıl kesintisiz zorunlu eğitim sisteminin* yürürlükte olduğu bir dönemdir. Bilindiği üzere, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu sistemden önce, *sekiz (5+3) yıl kesintisiz zorunlu eğitim sistemi* uygulanmaktaydı. Yeni sistem ile birlikte, eskiden ilkokul sisteminin içinde yer alan 5.sınıflar artık ortaokul öğrencisi olmuşlardır. Dolayısıyla, ilk ve ortaokulda yer alan sınıf kademesi sayısı eşitlenmiştir.

Araştırma grupları (sınıf kademeleri) seçilirken şu kriterler esas alınmıştır;

Öncelikli olarak seçilecek olan örneklemin, ilk ve ortaokul çağı çocuklarının oluşturduğu evrenceyi temsil etmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle, iki okul tipinden de (ilk ve ortaokul) eşit eğitim kademesinin seçilmesine karar verilmiştir. Yürütülecek test uygulamalarının okuma ve yazma becerisi gerektirmesinden ötürü, ilkokul 1. sınıfların katılımı olanaklı görülmemiş ve 2. sınıfların dahil edilmesine karar verilmiştir. Bununla da yetinilmeyip, bu eğitim kademesinin daha az okuma/anlama ve yazma güçlüğü çekmesini sağlamak amacıyla, testlerin eğitim öğretim yılının ikinci döneminde uygulanması tercih edilmiştir.

İlkokul düzeyinde, 2. sınıf kademesinin deney grubu olarak belirlenmesi, 4. sınıfların da deney grubu olarak belirlenmesini zorunlu kılmıştır. 2 ve 4. sınıf kademelerine denk gelen yaşlar arasındaki bilişsel ve dilsel gelişim farkının daha net gözlemlenebilir olduğu düşünülerek, 3. sınıf eğitim kademesi araştırma dışı bırakılmıştır. İlkokul düzeyinde yapılan belirlemeler, ortaokulda tercih edilecek sınıf kademeleri anlamında da yönlendirici olmuş ve ilkokul 2. sınıftan başlamak suretiyle birer kademe atlanmasının ortaokul için de uygun olacağı, böylelikle belirlenecek sınıf kademelerinin, ilk ve ortaokul öğrencileri evrencesini temsil gücünün yüksek olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla, araştırma grupları ilkokul 2. ve 4. sınıflar ile ortaokul 6. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Deney grupları, Ankara ili, Mamak ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında eğitim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Okulların seçimi yansız olarak yapılmıştır. Sınıf kademelerinin her biri için beşer farklı okul belirlenmiştir.

Uygulamalarda üç bağımsız araştırma grubundan yararlanılmıştır. Araştırma gruplarının “bağımsız” olarak düşünülmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır; Birincisi, bu sayede örneklem genişletilmiş ve evrenceyi temsil şansı artırılmıştır. İkincisi, tek bir araştırma grubuna üç test öbeğinin de uygulanmasının getireceği olası motivasyon düşüklüğü, yılgınlık, yorgunluk gibi olası riskler en aza indirgenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin sınıf içi eğitim ve öğretim takvimlerini de en az düzeyde etkileyerek uygulamalar gerçekleştirilebilmiştir.

Her bir test öbeğinin uygulanmasında, her sınıf kademesi için üç ayrı okuldan, 20’şer denek alınarak, bir sınıf kademesi için 60 ve toplam dört sınıf kademesi için 240 denekten yararlanılmıştır. Söz gelimi, B test öbeğinde, her biri 60 denek içeren dört ayrı sınıf kademesi bulunmaktadır. Her sınıf kademesine ait denek sayısına, 20+20+20 olacak biçimde üç ayrı okulun ilgili sınıflarından öğrenciler dahil edilmiş ve test öbeği ölçeğinde $4 \times 60 = 240$ deneğin katılımı sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda uygulamaların yapıldığı okullar ve denek sayılarına ait ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Test Öbekleri, Uygulama Okulları ve Denek sayıları				
Okul	Sınıf kademesi	B test öbeği	R test öbeği	T test öbeği
1.İlkokul 1	2	20		
	4	20		
2.İlkokul 2	2	20	20	
	4	20	20	
3.İlkokul 3	2	20		20
	4	20		20
4.İlkokul 4	2		20	20
	4		20	20
5.İlkokul 5	2		20	20
	4		20	20
1.Ortaokul 1	6	20	20	20
	8	20	20	20
2.Ortaokul 2	6	20		20
	8	20		20
3.Ortaokul 3	6		20	20
	8		20	20
4.Ortaokul 4	6	20		
	8	20		
5.Ortaokul 5	6		20	
	8		20	
TOPLAM		240	240	240
GENELTOPLAM	2,4,6,8	720 Denek		

Tablo 4-Test Uygulamalarının Yapıldığı Okullar ve Denek Sayıları

Aşağıdaki tabloda, bu tezin test uygulamalarının yapıldığı eğitim yılında, Ankara ve Türkiye’deki ilk ve ortaokul öğrencisi sayıları verilmiştir.

	İlkokul Öğrencisi	Ortaokul Öğrencisi
Ankara	315.060	306.973
Türkiye	5.434.150	5.278.107

Tablo 5- 2014/15 Eğitim Öğretim Yılı İlk ve Ortaokul Öğrencisi Sayıları (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Milli Eğitim İstatistikleri 2014/15*)

Daha önce de belirtildiği gibi, tezin örnekleminin Türkiyedeki ilk ve ortaokul öğrencileri evrenesini temsil etmesi hedeflenmiştir. Tezin örneklem genişliğini 720 gibi oldukça dikkate değer bir sayı olmasına rağmen, yukarıdaki tabloda verilen sayılarla karşılaştırıldığında, tam bir istatistiki temsilin bu tip bir araştırmanın örneklem genişliği açısından oldukça zor olduğu görülebilir. Dolayısıyla, bu tezin örnekleminin evrenceyi sayısal ve istatistiki olarak “tam temsil” hedefi bulunmamaktadır.

Örneklemin belirlenmesinde, sınıfların kademelerinin araştırma evrenini eşit düzeyde temsil etmesini sağlamak amacıyla, *seçkisiz yöntemin* bir alt türü olan *tabaka örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Sınıf kademelerinin her birinden eşit sayıda denek alınmıştır. Cinsiyet bir değişken olarak kullanılmamakla birlikte kız ve erkek denek sayısı eşit tutulmuştur. Tabakaların (sınıf kademelerinin her biri) içlerinde ise *basit seçkisiz yöntem* uygulanmıştır. Bu yöntem uyarınca, bütün denek adayları eşit kabul edilmekte ve her birine eşit katılım şansı tanınmaktadır. Denekler arasında, dil edimleri

üzerinde etkili olabilecek *sosyal sınıf, gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı* gibi farklılıklar öngörülmele birlikte, her biri birer “değişken” olmaya aday olan bu farklılıklar dikkate alınmamıştır.

Bazı sınıflarda karşılaşılan, öğrenme güçlüğü çeken tıbbi rapora sahip *kaynaştırma öğrencileri* ve anadili Türkçe olmayıp dış göç sonucu Türkiye’ye gelmiş olan *göçmen öğrenciler* sınıf bütünlüğünü ve test uygulama düzenini bozmamak adına geçici olarak uygulamalara dahil edilmişler ancak bu öğrenciler daha sonra araştırma grubun dışında bırakılmışlardır.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu başlık altında, veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci, test uygulamalarının yapıma biçimi, veritabanının oluşturulması ve çözümlenmesi hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

3.3.1 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Çok yönlü ve karmaşık bir zihinsel beceri olmasından ötürü ***ulamlaştırma***, gerçekleştiriliş biçimi, ne için kullanıldığı, yarattığı *ulamalar*, *ulamaların iç yapıları*, *ulamlaştırma düzeyleri*, *etkileşimde olduğu diğer bilişsel süreçler* gibi başlıklar açısından karmaşık görünümle sunmaktadır. Tek bir araştırma kapsamında, bu geniş alanın tüm yönleriyle incelenmesi olanaklı görülmemiş, bu nedenle, *ulamlaştırmanın*

hangi yönleriyle inceleneceğinin belirlenmesi ve sınırlandırılması zorunlu görülmüştür.

Testlerin düzenleniş biçimi ve yer verilecek ulamların seçilmesinin, sınıf kademesi yelpazesinin genişliğinden ötürü bir risk oluşturabileceği düşünülmüştür. Söz gelimi, 2.sınıflar temel düzeyde okuma-yazma becerisine sahipken, 8.sınıflar bu açıdan çok daha üst düzeyde becerilere sahiptirler. Bu nedenle, 2, 4, 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin tümünün bilişsel/dilsel algı ve üretim düzeyine uygun düşecek, ortalama bir biçim ve içeriğin belirlenmesi planlanmıştır.

Hazırlık aşamasında, “kaç tip testin düzenleneceği”, “bunların neyi ölçeceği”, “formlarda hangi ulamlara yer verileceği” gibi soru başlıklarına yanıt aranmıştır. Yukarıda belirtilen temel iki zorluğu aşmak için, belirlenen biçim ve içerik çerçevesinde oluşturulmuş beş test taslağı ile pilot uygulamalar yapılmış ve bunların arasından belirlenen üç tanesinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Hazırlık aşamasında planlanıp pilot uygulaması yapılan ancak tez kapsamına alınmayan testlerden biri, deneklerin ulamlaştırma düzeyleri arasındaki farkı algılama edimini ölçmeyi hedefleyen testtir. Bu testte, deneklere bir soru maddesinde iki farklı ulamsal düzeye ait ulam adları verilmiştir. Bu ulamlardan üç tanesi aynı ulamsal düzeye aitken, bir tanesi başka bir ulamsal düzeye aittir. Deneklerin, bu ulamsal düzeye ait tek ulamı belirleyerek diğerlerinden ayırması beklenmiştir.

Tez kapsamına alınmayan diğerk bir testte ise, deneklerden verilen ÜST, TEMEL ve ALT ulama ait sözcüklerle tümceler kurmaları istenmiş ve bu anlamda hangi ulamsal düzeye daha fazla eğilimin olabileceğı gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Pilot uygulamaları yapılan ve daha sonra tez kapsamına alınan diğerk üç test öbeğı hakkında aşağıda ayrıntılı bilgi verilecektir.

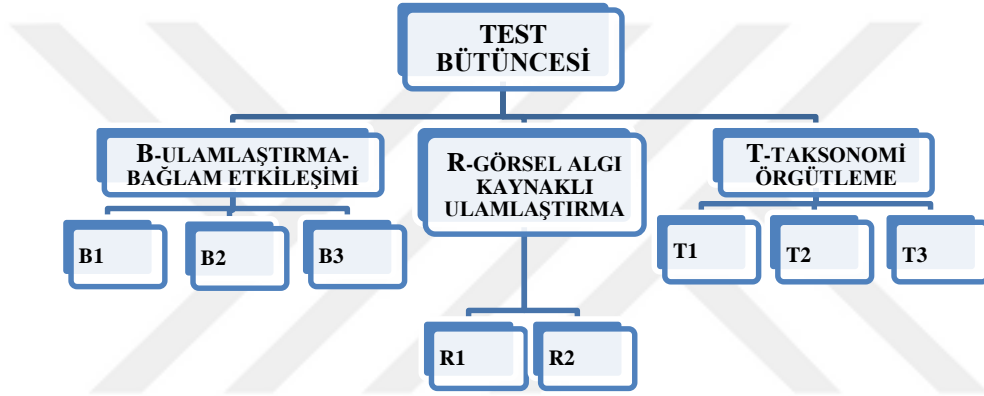
Hazırlık aşamasında doğal olarak alanyazında yapılmış çalışmalar gözden geçirilmiş ve bir nokta dikkate değerk bulunmuştur; Rosch ve diğ.(1976), Rosch (1978), Rifkin (1985) ve Morris ve Murphy (1990) gibi alanyazının önemli çalışmalarında ulamlar, aşağıda detaylıca açıklanacak olan belli ana gruplar halinde ele alınmıştır. Bu ana ulam gruplarından ikisini, *biyolojik-biyolojik olmayan* (biological-nonbiological) ya da *doğal türler-insan yapımı* (natural kinds-artefacts) oluşturmaktadır. *Biyolojik* ya da *doğal türler* ulam grubu içinde BİTKİ, AĞAÇ, KUŞ, BALIK, HAYVAN gibi doğada insandan bağımsız olarak kendiliğinden var olan ulamlar incelenirken, *insan yapımı* ulam grubu altında TAŞIT, MOBİLYA, YİYECEK gibi ulamlara yer verilmiştir. Üçüncü temel ulam grubu ise, diğerkleri kadar yaygın biçimde incelenmemiş olan *olay/eylem* (events) ulamlarıdır. Bu grupta da, ALIŞVERİŞ, EĞLENCE, EV İŞİ gibi olay ya da eylemler bulunmaktadır. Dolayısıyla, ulamların seçiminde ilk belirleyici kriter temel ulam gruplarının kullanılmasına karar verilmesidir. Bu ana ulam grupları özetle şunlardır;

- (i) *Doğal Türler*
- (ii) *İnsan Yapımı*
- (iii) *Olay/Eylem*

Bu yapılandırma, ilerleyen kısımlarda ayrıntılı açıklanacak olan R ve T test öbeklerinde kullanılmış, B test öbeğinde ise, deneklere sunulan seçenek sayısında olağan dışı bir artışa neden olacağına kullanılmamıştır. B testlerinde, (B3 hariç olmak üzere) her bir soru maddesi için 6 ulam seçeneği verilmiştir. Bu seçeneklerden; ikisi ÜST düzey, ikisi TEMEL düzey, ikisi ise ALT düzey ulamdır. Bu noktada, *doğal türler*, *insan yapımı* ve *olay/eylem* ulam gruplarının da yeni değişkenler olarak devreye sokulması, zorunlu olarak farklı bir seçenek yapılanmasını ortaya çıkaracaktır. Bu durumda, yeni yapılanmada, her bir ulam grubundan ÜST, TEMEL ve ALT düzey ikişer ikişer seçeneğe yer verilmesi gerekecektir. Böylece, deneğin karşısında, her bir soru maddesindeki boşluğa yazmak üzere 18'er seçenek bulunacaktır. Bilindiği üzere, *çoktan seçmeli sınav* tipinin uygulandığı gerek Milli Eğitim Bakanlığının liseye geçiş sınavlarında (TEOG) gerekse ÖSYM'nin uyguladığı ve daha üst yaş gruplarının katıldığı üniversiteye giriş ve benzeri sınavlarda katılımcılara her bir soru için en fazla beş seçenek verilmektedir. B testleri, birer çoktan seçmeli sınav olmamakla birlikte, seçenek sayısının bir soru için 6'dan, 18'e çıkmasının, çocuk zihnine algısal ve işlemsel sınırlarının çok ötesinde bir yük getireceği düşünülmüştür. Bunun odaklanma sorunlarına neden olup test sonuçlarının geçerliliğini olumsuz etkilemesi güçlü bir olasılık olarak görülmüştür. Bu nedenle, B testlerinde *doğal türler*, *insan yapımı nesnelere* ve *olay/eylem* ulam gruplarına birer değişken olarak yer verilmemiştir.

Test bütüncesi üç temel test öbeği içermektedir;

- (i) *Ulamaştırma-bağlam etkileşimi testleri*
- (ii) *Görsel algı kaynaklı ulamaştırma testleri*
- (iii) *Taksonomi örgütleme testleri*



Şekil 6-Test Bütüncesi

3.3.1.1 Ulamaştırma-Bağlam Etkileşimi (B) Test Öbeği

B test öbeği, tezin yazarı tarafından geliştirilmiş özgün bir test modelidir. Test, deneklerin ÜST, TEMEL ve ALT düzey ulam kullanma *eğilimlerinin* “bağlam duyarlı” olup olmadığını araştırmaktadır. Temel nitelik olarak, sunulan seçenekler arasından deneklerce seçilenlerin formlardaki boşluklara yazılması ile yapılan bir *boşluk doldurma etkinliğidir*. B1, B2 ve B3 olmak üzere üç alttestten oluşmaktadır. Tüm B alttestlerinde deneklere 8’er soru maddesi sunulmuş, B1 ve B2’de her bir madde için verilen 6 seçenekten birini, ilgili (bağlamı taşıyıcı) tümceleri okuduktan sonra seçerek boşluklara yazmaları istenmiştir. B1 ve B2 alttestlerinde aynı seçenekler kullanılmıştır. B3 formunda ise deneklere herhangi bir seçenek verilmemiş, boşluklara yazacakları ulamlar konusunda serbest bırakılmışlardır.

Bu test öbeğinin geliştirilmesinde iki temel nokta üzerinde yoğunlaşmıştır. İlk olarak, “zengin”, “yarı zengin” ve “zayıf bağlam” olmak üzere üç tip bağlam yoğunluğundan yararlanılması düşünülmüş ve her birini temsil eden üç ayrı form oluşturarak, bağlam taşıyıcı uygun tümceler eklenmiştir. Formlardaki “dilin”, çocuklar tarafından, özellikle de 2.sınıf öğrencileri tarafından kolay anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir. İkinci temel nokta seçeneklerle ilgilidir. Her bir soru maddesi için 6’şar ulam seçeneği verilmiştir. Seçeneklerde yer verilen ulamların, çocuk söz varlığına uygun ulamlar olmasına dikkat edilmiş, pilot uygulamalardan sonra bazılarında değişiklikler yapılmıştır. Çocuk deneklerin sınav oldukları hissine kapılmamaları için formların grafik dizaynına özen gösterilmiş ve çeşitli süslemeler kullanılmıştır.

B1, B2 ve B3'te sunulan bağlam düzeyleri farklılık göstermektedir.

- B1 alttestinde doldurulacak boşluklar her soru maddesinde, *zengin bağlam* taşıyan öncül ve artçıl tümcelerin arasında bulunmaktadır.
- B2 alttesti, B1'deki öncül tümcelerin kaldırılmasıyla oluşturulmuştur. Bu sayede bağlam zenginliği azaltılmıştır. Dolayısıyla, B2 alttestinin *yarı zengin bağlam* içerdiği söylenebilir.
- B3 alttesti ise, B2'deki seçenek kutularının kaldırılmasıyla oluşturulmuştur. Dolayısıyla B3 alttesti açık uçlu bir testtir.

B1, B2 ve B3 uygulamaları ortalama 15 gün ara verilerek yapılmıştır. Buradaki amaç, deneklerin bir önceki testin bağlamından etkilenmelerini asgariye indirip, yeni testteki bağlama göre davranmalarını temin etmektir.

3.3.1.2 Görsel Algı Temelli Ulamlaştırma (R) Test Öbeği

R test öbeği, bir "görsel algı kaynaklı ulamlaştırma" deneyidir. Deneyin amacı, resimler yoluyla sunulan ulamların adlandırılmasında, araştırma grubunun hangi ulamsal düzeylerden (ÜST, TEMEL veya ALT) yararlanma eğiliminde olduğunun gözlemlenmesidir. Bu açıdan bakıldığında bu test öbeği bir *eğilim belirleme testidir*. Uygulama, 20-30 denekten oluşan sınıflarda, projeksiyon cihazı kullanılarak yapılmıştır. Denekler, ekrana yansıtılan ulam resimleri hakkında, verilen formlarda yer alan "*Bu nedir?*", "*Bu kişi(ler) ne yapıyor?*" türünden sorulara verdikleri yanıtları test

formlarına yazmışlardır. R1 ve R2 alttestleri tek ders saatinde, ara verilmeksizin arka arkaya uygulanmıştır.

Ulam resimlerinin tümü, Google arama motoru kullanılarak internetten indirilmiş ve çocuk denekler için uygun olduklarına dair Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan onam raporu alınmıştır.

R Test öbeği, Rosch ve diğ. (1976) kapsamında yapılan 10 numaralı deneyden esinlenerek hazırlanmıştır. Alan yazında *temel düzey* üzerine yapılan çalışmalar arasında çok önemli bir yere sahip olan *Basic Objects in Natural Categories* başlıklı bu bilimsel çalışma on iki deney içermektedir. Bu deneylerin birincisi olan “nitelik listeleme” deneyi için *biyolojik* (biological) ve *biyolojik olmayan* (nonbiological) 9 ÜST, 27 TEMEL ve 54 ALT düzey ulamı içeren bir taksonomi oluşturulmuş ve bu taksonomi çalışmanın ilerleyen deneylerinde de kullanılmıştır. Aşağıdaki tablo bu taksonomiyi içermektedir ve Rosch ve diğ.(1976:388)’den doğrudan alınmıştır.

THE NINE TAXONOMIES USED AS STIMULI

Superordinate	Basic level	Subordinates	
Nonbiological taxonomies			
Musical instrument	Guitar	Folk guitar	Classical guitar
	Piano	Grand piano	Upright piano
	Drum	Kettle drum	Base drum
Fruit	Apple	Delicious apple	Mackintosh apple
	Peach	Freestone peach	Cling peach
	Grapes	Concord grapes	Green seedless grapes
Tool	Hammer	Ball-peen hammer	Claw hammer
	Saw	Hack hand saw	Cross-cutting hand saw
	Screwdriver	Phillips screwdriver	Regular screwdriver
Clothing	Pants	Levis	Double knit pants
	Socks	Knee socks	Ankle socks
	Shirt	Dress shirt	Knit shirt
Furniture	Table	Kitchen table	Dining room table
	Lamp	Floor lamp	Desk lamp
	Chair	Kitchen chair	Living room chair
Vehicle	Car	Sports car	Four door sedan car
	Bus	City bus	Cross country bus
	Truck	Pick up truck	Tractor-trailer truck
Biological taxonomies			
Tree	Maple	Silver maple	Sugar maple
	Birch	River birch	White birch
	Oak	White oak	Red oak
Fish	Bass	Sea bass	Striped bass
	Trout	Rainbow trout	Steelhead trout
	Salmon	Blueback salmon	Chinook salmon
Bird	Cardinal	Easter cardinal	Grey tailed cardinal
	Eagle	Bald eagle	Golden eagle
	Sparrow	Song sparrow	Field sparrow

Tablo 6
Rosch ve diğ. (1976:388)'da Kullanılan Taksonomi

Rosch ve diğ. (1976) 10 numaralı deney (bundan sonra 'Deney 10' olarak bahsedilecektir) yazarlarının ifadesiyle bir "resim adlandırma" deneyidir. Deneyin araştırma grubu, üniversite öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney 10 iki bölümden oluşur. Birinci bölümde, yukarıda verilen taksonomide bulunan ÜST, TEMEL ve ALT

düzye ulam resimleri⁵ deneklere dağıtılmış ve deneklerden bu resimleri adlandırmaları istenmiştir. Sonuçlar, resimlerin çok büyük oranda TEMEL düzeyde adlandırıldığını, ÜST ve ALT düzey adlandırma düzeyinin ise adlandırmada çok az tercih edildiğini göstermiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise deneklerin ÜST ve ALT düzeyde çok az adlandırma yapmalarının bilgisizlikten kaynaklanıp kaynaklanmadığı incelenmiş ve bu defa verilen ÜST ve ALT ulamları gerçekten doğru tanıyıp tanımadıkları test edilmiştir. Deneklere, altlarına araştırmacılarca “Bu bir elektro gitardır”, “Bu bir mobilyadır” türünden ifadeler yerleştirilmiş ÜST ve ALT düzey resimleri dağıtılmıştır. Bu adlandırmaların yarısı doğru diğer yarısı ise yanlış olarak kurgulanmıştır. Deneklerden, ifadeleri değerlendirip, resimlerin altlarına “doğru”, “yanlış” ya da “bilmiyorum” yazmaları beklenmiştir. İkinci bölümün sonuçları, deneklerin ÜST düzey ulamları çok iyi tanıdıklarını göstermiştir.

Ancak ALT düzeye gelindiğinde dikkat çekici bir durum söz konusudur; Biyolojik olmayan (insan yapımı) nesnelere 36 ulamın 32’si, deneklerce doğru tespit edilmiştir. Biyolojik olanlarda (doğal türler) ise hata oranı daha fazladır. Sözelimi *meşe* ile *akçaağaç* birbirine karıştırılmış ve *balık* türlerinin hiç biri tanınmamıştır. Kuş türlerinin tanınmasında ise sorun yaşanmamıştır.

⁵Makalenin ekinde verilmediğinden, ne tür resimler kullanıldığına dair ancak tahminde bulunabiliyoruz. ÜST düzey ulamlara dair TEMEL düzey ulamlardan oluşan bir grup resmi (örn. ALET için *çekiç*, *tornavida*, *testere* gibi), TEMEL düzey ulamlar için ise çok az detay içeren taslak tarzında çizimler (örn. bakıldığında tipik gitar olduğu anlaşılan ama detay içermeyen bir resim) kullanılmış olabilir. Bu açıdan ALT düzey sorunsuzdur, nesnenin doğrudan resmi verilebilir.

Yazarlara göre bu sonuçlar, deneklerin TEMEL düzey kullanma eğilimlerinin bilgi eksikliğine (ignorance) ya da TEMEL düzey adların diğerlerine göre sayıca daha sık olmasına bağlı olmadığını göstermektedir.

Deney 10 hakkında bu bilgileri verdikten sonra, bu araştırmadan esinlenerek hazırlanan ancak R testlerinin içeriğine dair bazı bilgiler şöyledir:

R1 formu, projeksiyonla gösterilecek 12 ulam resmine dair basit sorular içermektedir. Resimlerin, 4'ü *doğal tür*, 4'ü *insan yapımı* ve 4'ü *olay/eylem* ulamları resmidir. R2 alttest formunun biçimsel yapılandırılması da R1 alttesti gibi olmakla birlikte R2'de kullanılan ulam resimleri, R1'dekilerden farklıdır.

Deney 10'da kullanılan 9 ÜST, 27 TEMEL ve 54 ALT ulama karşılık, R1 ve R2 alttestlerinde farklı 12 ALT ulam resmi kullanılmıştır. Deney 10'da, sadece somut nesne (concrete objects) ulamlarına yer verilirken, R1 ve R2 alttestleri somut nesnelere (doğal türler ve insan yapımı) ilaveten 4'er adet olay/eylem ulam resmi içermektedir. Ayrıca, ne R1 ne de R2'testinde araştırma grubunun yanıtları DOĞRU/YANLIŞ biçiminde değerlendirilmemiştir.

R1'de yer verilen resimler, çocuk deneklerin yaşam deneyimleri, söz varlıkları açısından, detay bilgi içeren ALT ulamlaştırma düzeyinde kolaylıkla adlandırabilecekleri türden resimlerden oluşmaktadır. Burada, iki tür denek davranışı öngörülmüştür;

- (i) Denekler, adlandırma yaparken, ayrıntılı adlandırma yapacaklardır. (*kurt köpeği* resmini gördüklerinde ALT düzeyde ulamlaştırarak KURT KÖPEĞİ yazmak gibi).
- (ii) Bir *ulamsal yukarı yuvarlama* işlemi yaparak TEMEL ya da ÜST düzeyden faydalanabileceklerdir. Örneğin, *kurt köpeği* resmi için KÖPEK ya da HAYVAN (sırasıyla TEMEL ve ÜST düzey) yazmak gibi.

R2 alttestinde yer verilen ulam resimleri ise, çocuk deneklerin yaşam deneyimlerinde ve söz varlıklarında düşük olasılıkla karşılık bulabilecek,” tam adlarıyla” adlandırılmaları zor resimleri içermektedir. Dolayısıyla, deneklerin bu resimleri ALT düzey ulamlar kullanarak adlandırma olasılığı düşük bir olasılık olarak görülmüştür. Bu durumda iki olasılık belirmektedir;

- (i) Denekler resimlerdeki ulamları ALT düzeye denk gelen ayrıntılı adları ile adlandıracaklardır.
- (ii) Denekler detaylı tanımadıkları bu ulamları, *yukarı yönlü ulamsal yuvarlama* yaparak TEMEL ya da ÜST ulamda adlandıracaklardır.

3.3.1.3 Taksonomi Örgütleme (T) Test Öbeği

Taksonomi Örgütleme deneyi, deneklerin ulamlar arasındaki kapsama/kapsanma (veya içirme/içerilme) ilişkisini örgütlerken ne gibi görünüşler sergilediklerini araştırmaktadır.

Bu test öbeğinin altında T1, T2 ve T3 olmak üzere, “yarı yapılandırılmış” üç test yer almaktadır. Alttestlerin her biri, 12 adet taksonomi tamamlama maddesinden oluşmaktadır. Her madde üç üyeli bir taksonomi vardır. Bu taksonomilerin, bir ögesi “referans ulam” olarak araştırmacı tarafından verilmiştir. Deneklerden, referans ulam ile taksonomik uyum sağlayacak biçimde iki uygun öge bulmaları ve böylece taksonomiye tam olarak örgütleyerek, bir KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) kurmaları istenmiştir.

T1, T2 ve T3 alt testlerinde, referans ulamların konumları farklıdır. T1 formunda, referans ulam olarak 12 adet ÜST ulam verilmiş ve deneklerden her bir ÜST ulamın içerdiği için bir TEMEL ulam ve bu TEMEL ulamın içerdiği bir ALT düzey ulam yazmaları istenmiştir. T2 formunda referans ulam TEMEL, T3’de ise ALT düzey ulamdır.

Verilen referans ulama göre ulamlaştırma etkinliği bir işlem yönü sergilemektedir. Söz gelimi, ÜST düzey ulamların referans olarak verildiği T1 alttestinde denekler, ÜST ulamdan yola çıkarak, önce TEMEL ulam yazıp sonra bunun kapsadığı bir ALT ulam yazacaklardır. Diğer bir deyişle T1’de genelden daha özele

doğru bir işlem yönü söz konusudur. TEMEL'den ve ALT'tan başlatılan diğer iki alttestte ise zıt işlem yönleri içerilmektedir.

T testleri czmlemesinde YANLIş olarak kodlanan yanıt bulunmamaktadır. Deneklerin yazdığı ulamların değerlendirilmesi, bir yanıt anahtarına göre değil, "kabul edilebilirlik" esasına göre yapılmıştır.

3.3.2 Uygulama

Hazırlanan üç farklı test öbeğinin uygulanması üç aya yayılan bir süreç içinde gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulamada, formlarda yazılı olan yönerge, araştırmacı tarafından bir kez de sesli olarak okunup açıklanmıştır. Test öbeklerinin uygulanma biçimleri bazı açılardan birbirinden farklı olup, bu detaylar aşağıdaki tabloda görülebilir.

	Form kodları	Soru sayısı	Uygulama takvimi	Form başına süre
Test beği	B1, B2, B3	8	15'er gün ara ile	10 dakika
	R1, R2	12	Aynı oturumda	30 dakika
	T1, T2, T3	12	15'er gün ara ile	15 dakika

Tablo 7- Test Formları ve Uygulamaları Hakkında Bilgi

Test uygulamalarına katılacak her sınıf için *Sınıf Bilgi Formu* düzenlenerek, testlere katılacak denekler hakkında yaş, cinsiyet, başka bir ilden g ile gelip gelmediği, geldiyse ne zaman ve nereden geldiği gibi konularda, sınıf ya da rehber

öğretmenin yardımı ile bilgi toplanmıştır. Buna göre, deneklerin sınıf kademelerine göre yaş dağılımları şu şekildedir.

Sınıf Kademesi	Ortalama Yaş
2	7;09
4	10;00
6	12;04
8	14;03

Tablo 8- Denekler ve Yaş Ortalamaları

3.3.3 Veritabanının Oluşturulması

On ayrı okulda (beş ilkököl, beş ortaokul) 720 denekten, üç farklı test öbeği kullanılarak toplanan yazılı veri, Microsoft Excel programı kullanılarak dijital ortama aktarılmış, ardından çözümlenerek veritabanı oluşturulmuştur.

3.3.3.1 Çözümleme ve Analiz Süreci

Öncelikle çözümlemenin hangi kriterlere göre yapıldığına ve çözümlemenin güvenilirliğinin nasıl sağlandığına değinmek yerinde olacaktır.

Araştırmacı tarafından test formlarında yer verilen ve deneklerce yazılan ulamların hangi ulamlaştırma düzeyine ait olduğuna karar verilmesinde, bu tezin kuramsal bölümünde de yararlanılan, ilgili alanyazının önde gelen deneysel çalışmalarındaki ulam-ulamsal düzey ilişkilendirmeleri esas alınmıştır. Bu deneysel çalışmalar, olay/eylem ulamları için Rosch (1978), Rifkin (1985) ve Morris ve Murphy (1990); somut nesnelere içinse Rosch ve diğ. (1976) ile Schmid (1996) dır.

Çözümleme yöntemi ve süreci konusunda, öncelikli olarak tez danışmanına sonra da kendisinin de dahil olduğu tez izleme komitesine ayrıntılı bilgi verilmiş, önerileri alınmış ve uygulamaya konulmuştur.

Bunların yanısıra, araştırmacının veri çözümlenmesinde, dilbilim çalışmalarında genel kabul gören bir yöntemi de izleyerek, anadili olan Türkçe'ye dair "sezgisel bilgisi"nden de yararlandığını belirtmek gerekir. Bu noktada yardımcı diğer bir unsur da aldığı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitiminin nitelikleridir. Lisans eğitiminde yabancı bir dilin öğretilmesi üzerine aldığı "yabancı dil öğretmenliği" formasyonunun yanısıra ruhdilbilim/bilişsel anlambilim alanındaki yüksek lisans eğitimi ile doktora programı ders aşamasında aldığı alan dersleri, araştırmacının önemli ölçüde yararlandığı bilgisel birikiminin kaynaklarıdır. Araştırmacı, ayrıca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli devlet okullarında ilk ve ortaokul öğrencilerine 2016 yılı itibariyle on dört yıldır ders vermiş bulunmaktadır. Bu süreç içinde, ilgili yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini gözleme şansı elde etmiştir.

Aşağıda, deneklerden toplanan verilerin çözümlenme biçimleri hakkında test öbekleri bazında bilgi verilecektir.

3.3.3.1.1 B Test Öbeği

B alttestleri üzerinden toplanan veriler Ek 55'de verilen örnek tabloda görüldüğü gibi düzenlenerek tablolştırılmıştır. Veriler çözümlenirken deneklerin

tercih ettiği ulamların hangi ulamlaştırma düzeyine ait olduğu belirlenmiş ve bunlar aşağıdaki gibi kodlanmıştır.

Analiz aşamasında bu tablo iki farklı yönde analiz edilmiştir;

- (i) Düşey yn: Bu yönde iki tür analiz yapılmıştır. (a) B1, B2 ve B3 sütunları, kaç adet , T ve A (ÜST, TEMEL, ALT düzey) içerdikleri açısından analiz edilmesi ve bu yolla hangi ulamlaştırma düzeyinin, hangi ağırlıkta kullandığının belirlenmesi. (b) B1, B2 ve B3'te, her soru maddesi için verilen yanıtlarda görülen en tipik sözcüksel grnmlerin belirlenmesi.
- (ii) Yatay yn: Yatay ekseninde kod (, T, A) dizilişlerinin tipiklik düzeylerinin belirlenmesi.

3.3.3.1.2 R Test beği

R alttestleri üzerinden toplanan veriler düzenlenerek tablolaştırılmıştır. Veriler çözümlenirken deneklerin yaptığı adlandırmaların hangi ulamlaştırma düzeyine ait olduğu belirlenmiş ve bunlar tablodaki gibi kodlanmıştır.

- (i) Düşey yön: Bu yönde iki tür analiz yapılmıştır. (a) R1 ve R2 bazında, hangi ulamaştırma düzeyinin, hangi ağırlıkta kullandığının belirlenmesi. (b) R1 ve R2’de, her soru maddesi için verilen yanıtlarda görülen en tipik sözcüksel görünümünün belirlenmesi.
- (ii) Yatay yön: Yatay eksenindeki kod (Ü, T, A) dizilişlerinin tipiklik düzeylerinin belirlenmesi

3.3.3.1.3 Taksonomi Örgütlemeye (T) Test Öbeği

T alttestleri üzerinden toplanan veriler aşağıda örnekleri verilecek olan çeşitli tablo formatlarında düzenlenmiştir. Örnek tablolarda kullanılan kısaltmalarda F:form tipi, S:sınıf kademesi bilgilerini içermektedir. Referans ulama (**ref.ulama**) formlarda araştırmacı tarafından verilmiş olan taksonomik öğedir. Denekler bu referans ulama göre boşlukları doldurmuşlardır. ”Yazılan” başlığı, deneklerce yazılan öğeleri göstermektedir. Tabloların en solundaki üç küçük kutucuk, araştırmacının yaptığı kodlamaları içerir. Bu kodlamaların açılımları, tezin başlangıcında “KISALTMALAR” başlığı altında verilmiştir.

3.3.3.1.3.1 KE-KABUL EDİLEBİLİR Öğe

KE (KABUL EDİLEBİLİR ÖĞE) kodlaması, deneklerin referans ulama göre yazdıkları öğelerden kabul edilebilecek olanlar için kullanılmıştır. Her bir taksonomi

maddesi için en fazla iki KE öge kodlayabilmek mümkündür. Aynı madde içindeki iki KE kodlaması, taksonomi maddesinin KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) sergilediğini göstermektedir. Aşağıdaki dört örneğin her birinde iki adet KE öge bulunmaktadır. Dolayısıyla dördü de KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) sergilemektedir.

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	2	<i>GIYSİ</i>	<i>PANTOLON</i>	KOT	<i>ÜKE</i>	<i>TKE</i>	A

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref.ulam	ALT (yazılan)			
T2	4	<i>EĞLENCE</i>	BİSİKLETE BİNMEK	<i>DÖRT TEKERLİ BİSİK. BİNMEK</i>	<i>ÜKE</i>	T	<i>AKE</i>

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	6	<i>SOĞUK YİYECEK</i>	<i>DONDURMA</i>	ÇİKOLATALI DONDURMA	<i>ÜKE</i>	<i>TKE</i>	A

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	8	HAYVAN	<i>BALİNA</i>	<i>MAVİ BALİNA</i>	Ü	<i>TKE</i>	<i>AKE</i>

Tablo grubu 9- T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-KABUL EDİLEBİLİR ÖĞE ve DİZİLİŞ

3.3.3.1.3.2 C-ÇAĞRIŞIM

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	2	SAHA	MAÇ YAPMAK	HALI SAHADA MAÇ YAPMAK	ÜC	TKE	A

F	S	ÜST-ref. Ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	4	EĞLENCE	OYNAMAK	BAHÇE	Ü	TKE	AC

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref.ulam	ALT (yazılan)			
T2	6	KOL	SAAT	KOL SAATİ	ÜC	T	AKE

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref. Ulam	ALT (yazılan)			
T2	8	GELİN DAMAT	DÜĞÜN	KINA GECESİ	ÜC	T	AC

Tablo grubu 10-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇAĞRIŞIM

3.3.3.1.3.3 B-BOŞ

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	2			SİVRİSİNEK	ÜB	TB	A

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref. Ulam	ALT (yazılan)			
T2	4		DONDURMA	KÜLAHTA DONDURMA	ÜB	T	AKE

Tablo grubu 11-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-BOŞ

3.3.3.1.3.4 YN-YİNELEME

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref. ulam	ALT (yazılan)			
T2	2	EĞLENCE	BİSİKLETE BİNME	<i>BİSİKLETE BİNME</i>	ÜD	T	AYN

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	4	<i>DÜDÜKLÜ</i>	<i>DÜDÜKLÜ TENCERE</i>	DÜDÜKLÜ	ÜYN	TYN	A

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	8	EĞLENCE	TOP OYNAMAK	<i>TOP OYNAMAK</i>	Ü	TD	AYN

Tablo grubu 12-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-YİNELEME

3.3.3.1.3.5 TR-TERS

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	4	OKUL ETKİNLİĞİ	<i>SÖZLÜ</i>	<i>SINAV</i>	Ü	TTR	ATR

F	S	ÜST (YAZILAN)	TEMEL-ref. ulam	ALT (yazılan)			
T2	6	DAKİKA	SAAT	<i>ZAMAN ARACI</i>	ÜC	T	ATR

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	8	<i>GÖZLÜK</i>	<i>ARAÇ</i>	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ	ÜTR	TTR	A

Tablo grubu 13-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-TERS ULAM

3.3.3.1.3.6 K-KOMŞU

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	4	OKUL ETKİNLİĞİ	TÖREN	<i>BİLGİ YARIŞMASI</i>	Ü	TKE	AK

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	6	FİLM	<i>KORKU FİLMİ SEYRETMEK</i>	KOMEDİ FİLMİ SEYRETMEK	ÜC	TK	A

F	S	ÜST(yazılan)	TEMEL-ref.ulam	ALT (yazılan)			
T2	8	KEYİF	FİLM SEYRETME	<i>DİZİ SEYRETME</i>	ÜC	T	AK

Tablo grubu 14-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-KOMŞU ULAM

3.3.3.1.3.7 G-ÇOCUK ULAMLARI

3.3.3.1.3.7.1 R-RENK

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	2	HAYVAN	KARTAL	<i>SİYAH KARTAL</i>	Ü	TKE	AGR

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref. ulam	ALT (yazılan)			
T2	4	SİYAH	BUZDOLABI	<i>KIRMIZI BUZDOLABI</i>	ÜC	T	AGR

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	8	ÇİKOLATA	<i>KIRMIZI DONDURMA</i>	ÇİKOLATALI DONDURMA	ÜC	TGR	A

Tablo grubu 15-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇOCUK ULAMLARI/RENK

3.3.3.1.3.7.2 S-Şekil/Yapısal

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	2	MOBİLYA	KOLTUK	<i>YUVARLAK KOLTUK</i>	Ü	TKE	AGS

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref. Ulam	ALT (yazılan)			
T2	8	SİVRİSİNEK	SİNEK	<i>BÜYÜKSİNEK</i>	ÜTR	T	AGS

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	2	TAKI	<i>KALPLI GÖZLÜK</i>	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ	ÜKE	TGS	A

**Tablo grubu 16-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇOCUK
ULAMLARI/ŞEKİL**

3.3.3.1.3.7.3 F-İşlev

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	2	TAŞIT	ARABA	<i>HIZLI ARABA</i>	Ü	TKE	AGF

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	4	SUÇ	HIRSIZLIK	<i>EŞYA ÇALAN HIRSIZ</i>	Ü	TKE	AGF

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	6	BÖCEK	<i>CAN ACITAN BÖCEK</i>	SİVRİSİNEK	ÜKE	TGF	A

**Tablo grubu 17-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇOCUK
ULAMLARI/İŞLEV**

3.3.3.1.3.7.4 V-Yargı

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam			
T3	2	KÜÇÜK KURT	SEVİMLİ KURT KÖPEĞİ	KURT KÖPEĞİ	ÜC	TGV	A

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL-ref. ulam	ALT (yazılan)			
T2	4	YER	DÜĞÜN	EĞLENCELİ DÜĞÜN	ÜC	T	AGV

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	6	BİTKİ	LALE	GÜZEL KOKULU LALE	Ü	TKE	AGV

**Tablo grubu 18-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇOCUK
ULAMLARI/YARGI**

3.3.3.1.3.7.5 DG-DİĞER

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	2	SUÇ	KAĞIDIMI YIRTTI	KARE KARTONUMU YIRTTI	Ü	TKE	ADG

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)			
T1	6	SUÇ	YILAN	ARKADAŞIMI YILAN SOKTU	Ü	TDG	ADG

**Tablo grubu 19-T Test Öbeği Çözümleme Örnekleri-ÇOCUK
ULAMLARI/DİĞER**

IV.BÖLÜM: BULGULAR

2, 4, 6 ve 8.sınıf öğrencilerinin ulamlaştırma eğilim ve becerilerinin betimlendiği bu tezin bulgularının sunuluşu, tezin deneysel bölümünü oluşturan üç test öbeği merkez alınarak gerçekleştirilecektir. Paylaşılacak bulguların kapsamı ve nitelikleri, her test öbeğine ait kısmın başlangıcında belirtilecektir.

4.1 Ulamlaştırma-Bağlam Etkileşimi (B) Test Öbeğine Ait Bulgular

Kısaca B test öbeği olarak adlandırılan, Ulamlaştırma-Bağlam Etkileşimi Test Öbeği'ne ait veritabanı, farklı ayrıntı düzeyleri içeren iki başlık altında incelenmiştir. Öncelikli olarak, 240 kişilik B/araştırma grubu veritabanı, daha sonra ise 2, 4, 6 ve 8.sınıf kademeleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

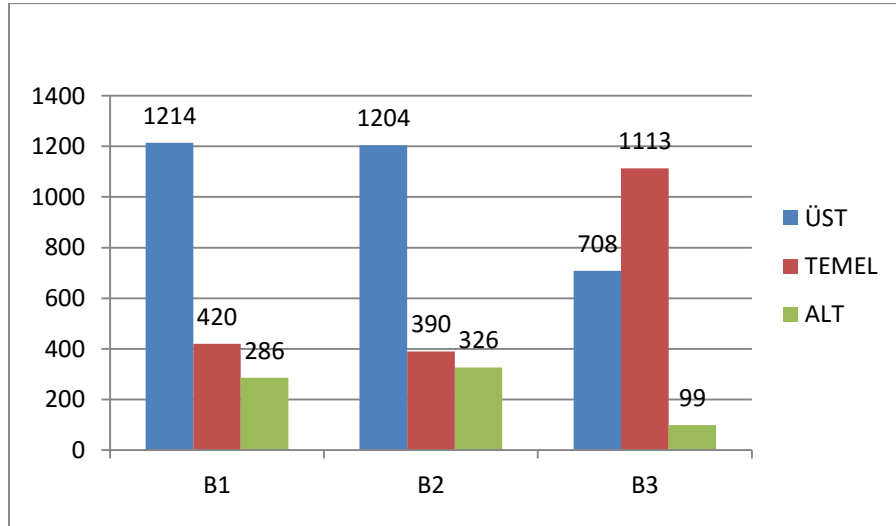
İncelemeler aşağıdaki yönlerde yapılmıştır.

- B1, B2 ve B3 alttest formlarına deneklerce yazılan sözcüksel görünümünün ait olduğu ulamlaştırma düzeylerinin (ÜST, TEMEL ve ALT düzey) sıklık değerleri.
- Deneklerin ulamlaştırma düzeyi tercihlerinin oluşturduğu tipik dizilişler (Ü,T,A cinsinden).
- B veritabanındaki tipik sözcüksel görünümünün sergilediği sıklık düzeyleri.

4.1.1 Ulamlaştırma Düzeylerine Ait Sıklık Görünümleri

Bu başlıktaki bulgular, 3.3.3.1.1'deki örnek çözümleme tablosundaki kodlamalara düşey eksende sıklık analizi uygulanmasıyla elde edilmiştir. 2, 4, 6 ve 8. sınıfların tümünü kapsayan 240 kişilik B/araştırma grubundan elde edilen veritabanındaki ulamsal düzeylerin (Ü, T, A) alttestler bazında dağılımları, aşağıdaki tablo ve grafikte verilmiştir.

	B1	B2	B3
Ü	%63,22	%62,70	%36,86
T	%21,87	%20,30	%57,90
A	%14,91	%17,00	%5,15



Grafik 1-B/Araştırma Grubu Bağlam Türleri -Ulamsal Düzey Etkileşimi
(B1/Zengin, B2/Yarı Zengin ve B3/Zayıf Bağlam)

Bulgular, zengin bağlamlı B1 ve yarı zengin bağlamlı B2 alttesti sonuçları arasında önemli bir niceliksel yakınlık olduğunu göstermektedir. Hem B1 hem B2’de, formlarda verilmiş seçenekler arasından seçilip boşluklara yazılan sözcüksel görünümünün ortalama %63’ü ÜST ulamaştırma düzeyine aittir.

B3 alttestinde ise, araştırma grubunun eğilimlerinin değiştiği görülmektedir. İlk iki testin aksine, zayıf bağlam bilgisi taşıyan B3’te, deneklerin ağırlıklı tercihi değişmiş ve %57,90 oranında TEMEL düzey ulam kullanımı sergilemişlerdir. B1/B2 ile B3 arasındaki farklılaşma yalnızca TEMEL düzey tercihlerinde olmayıp, deneklerin azımsanamayacak bir kısmının da (%36,86) ÜST ulamaştırma düzeyinden tercih yaptığı görülmektedir. Bağlam etkisinin oldukça zayıfladığı B3’te, TEMEL düzey çıkış yaparken, ÜST ve ALT düzey ağırlık kaybetmiştir, fakat ALT düzeydeki kayıp, ÜST’ten fazladır.

Diğer yandan, ALT düzey ulamların, alttestlerin herhangi birinde ilk ya da ikinci tercih olamadığı, tüm alttestlerdeki ana tercihlerin ÜST ve TEMEL arasında paylaşıldığı görülmektedir.

B test öbeği bulguları, araştırma grubunun ulamaştırma düzeyi tercihlerinin, zengin ve yarı zengin bağlamdan yaklaşık olarak eşit düzeyde etkilenecek, ÜST ulamaştırma düzeyinde tercihler yaptığını göstermiştir. Ulamsal düzey tercihlerinde fark yaratan unsur, bağlamın olabildiğince zayıflamasıdır. Zayıf bağlam, ulamsal düzey tercihlerini TEMEL düzeyde yoğunlaşmasına neden olmuştur.

4.1.2 Tipik Diziliş Görünümleri

Bir önceki bulgular, Ek 55'te verilen örnek çözümleme tablosundaki kodlamalara, düşey ekseninde sıklık analizi uygulanmasıyla elde edilmişti. Aynı çözümleme tablosu yatay yönde izlendiğinde, denek tercihlerinin sırasıyla B1-B2-B3 yönünde nasıl bir değişim sergilediğini gözlemlemek mümkün olacaktır. Elde edilen Ü, T, A cinsinden dizilişlerin sıklık değerleri yukarıdaki ilk analiz maddesindeki bulgulara destek olarak, denek eğilimlerini gözlemlemede yararlanılabilecek ikincil bulgular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzun bir liste oluşturan diziliş görünümleri arasından en yüksek sıklıktaki ilk altı ve en düşük sıklıktaki son beş dizilişe aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Diziliş B1-B2-B3	Görünme sayısı	%
ÜÜT	454	23,64
ÜÜÜ	446	23,22
TTT	146	15,86
TÜT	115	5,99
ÜTT	98	5,1
ÜAT	85	4,42
...
ATÜ	6	0,31
ÜTA	6	0,31
TAA	4	0,2
TÜA	4	0,2
ATA	3	0,15

Tablo 21-B/Araştırma Grubu Ulaşma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri

Buna göre, sıklığı yüksek dizilişlerde ÜST ulaşma düzeyinin ağırlığı hemen göze çarpmaktadır. ÜST düzeyi takip eden TEMEL düzey ağırlığı ise ikincil

konumdadır. En sık görülen ilk beş diziliş ÜST ve TEMEL düzey birlikteliklerinden oluşmaktadır. Öte yandan, ALT düzey, ilk beş dizilişte yokken, altıncı sırada %4,42 sıklık gösteren ÜAT dizilişinde ancak varlık gösterebilmiştir.

Sıklık değerleri en düşük son beş dizilişe bakıldığında ise hepsinin ALT düzey ulam içerdiği ve sıklıklarının %1'in altında olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, diziliş analizinin bulgularında iki nokta dikkat çekmektedir;

- (i) ÜST ve TEMEL ulamlaştırma düzeyleri birlikte yüksek sıklık düzeyleri sergilemektedir.
- (ii) ALT düzey içeren dizilişler oldukça düşük sıklık değerlerine sahiptir.

4.1.3 Tipik Sözcüksel Görünümler

Bir sözcüksel görünümün (ulamın) sıklık değerinin yüksek olması, deneklerin bu ulamlar üzerinde yüksek bir uzlaşıya sahip olduğunu göstermektedir. Yüksek sıklık değerleri, aynı zamanda, bir ulamın deneklerin *ortak zihninde* ne kadar baskın ve ön planda olduğunun da önemli bir göstergesidir. Sıklığı ve dolayısıyla *tipiklik* değeri yüksek ulamlar, üyesi oldukları ÜST ulamın iç yapısının biçimlenmesinde önemli rol üstlenirler. Sözgelimi, bir soyut ÜST ulam olarak SAĞLIKLI BESLENMENİN, çocuk denekler tarafından nasıl algılandığı ve çocuk zihninde nasıl biçimlendiğini belirlemenin yöntemlerinden biri de, deneklere göre tipik sağlıklı beslenme eylemlerinin (türlerinin) ve nesnelere (yiyecekler) ne olduğunun tespitidir. Bunlar,

tek başlarına yeterli olmamakla birlikte, aynı zamanda, kavramsallaştırma çözümlemesinde de yararlanılabilecek verilerdir.

Bu kısımda, B veritabanındaki sözcüksel görünüm sergiledikleri sıklık düzeyleri açısından incelenmiştir. Sorular bazında düzenlenen tablolarda, her soru maddesinin B1, B2 ve B3 alttest veritabanındaki tipik sözcüksel görünümü ve sıklık değerleri, izleme ve karşılaştırmayı kolaylaştırmak açısından yan yana verilmiştir. Yüksek sıklık gösteren sözcüksel görünümün hepsine yer verilirken, kullanım sıklığı az olanların sadece bazılarını yer verilmiştir.

Soru	ALT TESTLER					
	B1		B2		B3	
1	DOĞAL YİYECEKLER	ÜST %41,67	DOĞAL YİYECEKLER	ÜST %50,83	SEBZE	ÜST %20,83
2	ELEKTRONİK EŞYALAR	ÜST %42,92	ELEKTRONİK EŞYALAR	ÜST %42,91	ÖĞRETMENLER	TEMEL %17,08
3	OYUNLAR	ÜST %51,25	OYUNLAR	ÜST %42,08	OYUNLAR	ÜST %38,33
4	HAYVANLAR	ÜST %37,50	HAYVANLAR	ÜST %32,92	FİLMER	TEMEL %27,08
5	GİYSİLER	ÜST %63,75	GİYSİLER	ÜST %63,33	GİYSİLER	ÜST %42,25
6	EVLERİN	TEMEL %45,83	BİNALARIN	ÜST %42,08	EVLERİN	TEMEL %59,83
7	SPOR	ÜST %57,92	SPOR	ÜST %57,08	KİTAP OKUMAK	TEMEL %23,32
8	KUŞLAR	ÜST %51,66	HAVA TAŞITLARI	ÜST %44,16	UÇAKLAR	TEMEL %45,41

Tablo 22-B/Araştırma Grubu Veritabanında Tipik Öğeler
(Bu tablonun ayrıntılı biçimine Ek 25'ten ulaşılabilir)

Tablo 22 incelendiğinde, B1 ve B2’deki tipik ulamlar arasında, dördüncü sorulardaki HAYVANLAR ulamı dışında, %40’ın altında sıklığa sahip tipik ulamın olmadığı görülmektedir. Bu alt testlerdeki en yüksek sıklık değeri, %63 sıklık sergileyen GİYSİLER’dir. Fakat, açık uçlu B3 alttestine bakıldığında, genel olarak sıklık değerlerinde bir düşüş gözlemlenmektedir. Bunun en temel nedeni, deneklerin özgür bırakılmaları nedeniyle yazılan sözcüksel görünüm çeşitliliğindeki büyük artıştır. B1 ve B2’deki tipik ulamlar sadece bir istisna ile (“EVLER” bir TEMEL ulamıdır) ÜST düzey ulamlardan oluşmaktadır. B3’te ise, toplam 8 ulamın 3’ünde ÜST, 5’inde ise TEMEL düzey en tipik ulamıdır.

Tipiklik analizi, deneklerin bir önceki test unsurlarını hatırlamada, bağlamın ne düzeyde etkisinde kaldıklarına dair bazı ipuçları da sunmaktadır. Sözelimi, 6. ve 8. sorular hariç diğerlerinde, B1 ve B2 alttestlerinin en tipik ulamlarının (sıklık yüzdeleri bir miktar değişse de) aynı ulamlar oldukları aşağıdaki tabloda görülebilir.

Soru1	Soru 2	Soru 3	Soru 4	Soru 5	Soru 7
B1-B2	B1-B2	B1-B2	B1-B2 (%)	B1-B2	B1-B2
%41,67-	%42,92-	%51,25-	%37,50-	%63,75-	%57,92-
%50,83	%42,91	%42,08	%32,92	%63,33	%57,08

Tablo 23-B1 ve B2 Alttestlerinde Tipiklik Örtüşmeleri

2. ve 5. Sorularda yüzdesel olarak çok az değişim olduğu görölmektedir. Diğer dört sorudaki değişim ise %10'un altındadır. Bunların arasından yalnızca Soru1'de, B1-B2 geçişinde yükselme, diğerlerinde ise düşüş görölmektedir. Dolayısıyla, bağlamın *pekişme* ve *hatırlama* üzerinde olumlu bir etkisi olduğu buradan hareketle söylenebilir.

Tüm B alttestleri çerçevesinde veritabanı incelendiğinde, en tipik üç ulamın da aynı kaldığı üç soru (soru 3, 4 ve 5) bulunmaktadır. Bu sorularda, B1-B2-B3 bağlantısında, tipik ulamlarının sıklık yüzdelerinde değişen miktarlarda düşüş görölmektedir.

Soru 3 B1-B2-B3	Soru 4 B1-B2-B3 %	Soru 5 B1-B2-B3 %
%51,25 - %42,08 - %38,33	%37,50 - %32,92 - %12,91	%63,75 - % 63,33 - %42,25

Tablo 24-B1-B2-B3'te Örtüşen Tipik Ulamlar

B test öbeğine ait bulgular, bağlamın araştırma grubunun ulamlaştırma düzeyi tercihlerini etkileyerek ÜST düzeye yönlendirdiğini ancak zengin ve yarı zengin bağlam arasındaki bağlam zenginliği farkının ulamlaştırma tercihlerinde dikkate değer bir fark yaratmadığını göstermektedir. Diğer yandan, *zayıf bağlam*, deneklerin eğilimlerinde fark yaratmakta ve ulamlaştırma eğilimini TEMEL düzeye yöneltmektedir.

Açık uçlu bir alttest olan B3 veritabanındaki en tipik sözcüksel görünümler incelendiğinde, en tipik ulamlar arasında, 6'sının B1 ve B2'de verilen seçeneklerden hatırlanarak yazılan ulamlar olduğu görülmektedir. Yalnızca iki ulam ise, bu alttestlerin seçeneklerinde verilmemiş yeni ulamlardır (ÖĞRETMENLER-%17,08 sıklık ve KİTAPLAR/KİTAP OKUMAK-%23,32 sıklık). Ancak bu ulamların sıklık değerlerinin yüksek olmadığı görülmektedir. Bu görünüm, *hatırlamanın* etkisinin B3'te de sürdüğünü göstermektedir.

Özetlemek gerekirse, bağlamın iki etki alanı tespit edilmiştir;

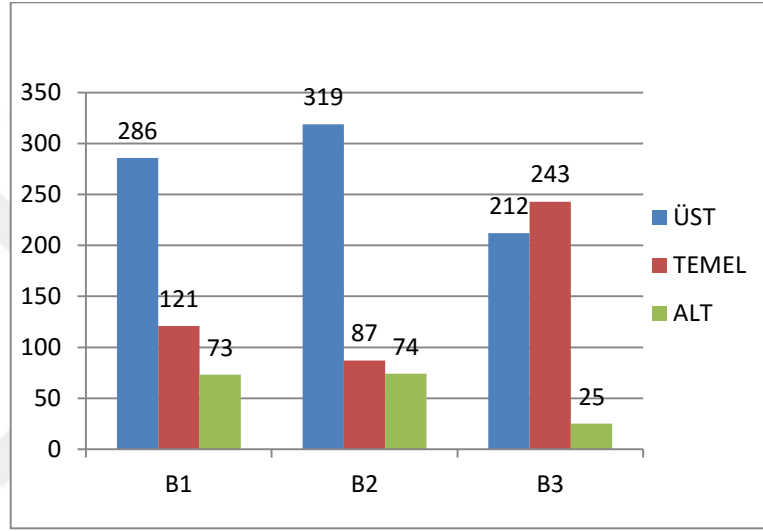
- (i) Bağlamın yoğunluk düzeyi (zengin/ yarı zengin/ zayıf bağlam) deneklerin ulamlaştırma düzeyi (ÜST, TEMEL, ALT) tercihlerinde etkilidir.
- (ii) Bağlamın yoğunluğundaki değişim *hatırlama* üzerinde etkilidir.

B test öbeği özelinde, *zengin ve yarı zengin bağlamın*, ulamlaştırma düzeyleri arasında ÜST düzeye doğru, genelleştirici bir etkisinin olduğu; zayıf bağlamın ise TEMEL düzey tercihlerini öne çıkardığı görülmektedir. Zayıf bağlam, TEMEL düzeyin *varsayılan (default) ulamsal düzey* olma özelliğini açığa çıkarmaktadır. TEMEL ulamlaştırma düzeyinin B3 test formunda verilen eylemler ile bir *eşdizimlilik potansiyeli* sergilediği gözlemlenmiştir. TEMEL düzeyden sonra, bu potansiyeli sergilemeye aday ikinci düzey, ÜST düzeydir.

Buraya kadar, 240 denekten toplanan verilerle oluşturulmuş B/araştırma grubu veritabanına ait genel bulgular paylaşılmıştır. Şimdi ise, B test öbeği alt sınıf kademelerine ait bulgular paylaşılacaktır.

4.1.4 B/2.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

B Test öbeğine katılan 2. sınıf öğrencisi deneklerin verdiği yanıtların, ulamsal düzeyler bazında dağılımsal görünümü Grafik 2’de verilmiştir. (2.Sınıflara ait değerleri içeren Ek 1 tablosuna, EK TABLO VE GRAFİKLER bölümünden ulaşılabilir.)



Grafik 2-B/2.Sınıf Alttestler Bazında Ulamaştırma Düzeyleri Kullanımı

2.Sınıflar, B1 ve B2’de ağırlıklı olarak ÜST ulamaştırma düzeyinde tercih yapmışken, B3’te bu tercih TEMEL düzeye kaymıştır. Üç alttestte de, TEMEL veya ÜST düzey ulamdan biri ağırlık sergileyebilmişken, ALT düzey ulamlar herhangi bir alttestte ağırlık göstermemiştir.

2. Sınıf öğrencilerinin B1 ve B2’deki ALT ve TEMEL düzey tercihleri bir miktar farklılaşmaktadır. Zengin bağlamı B1’de, ALT-TEMEL farkı %10 iken, yarı zengin bağlamı B2’de bu fark azalarak %2,72’ye gerilemiştir. B2’de ÜST düzey

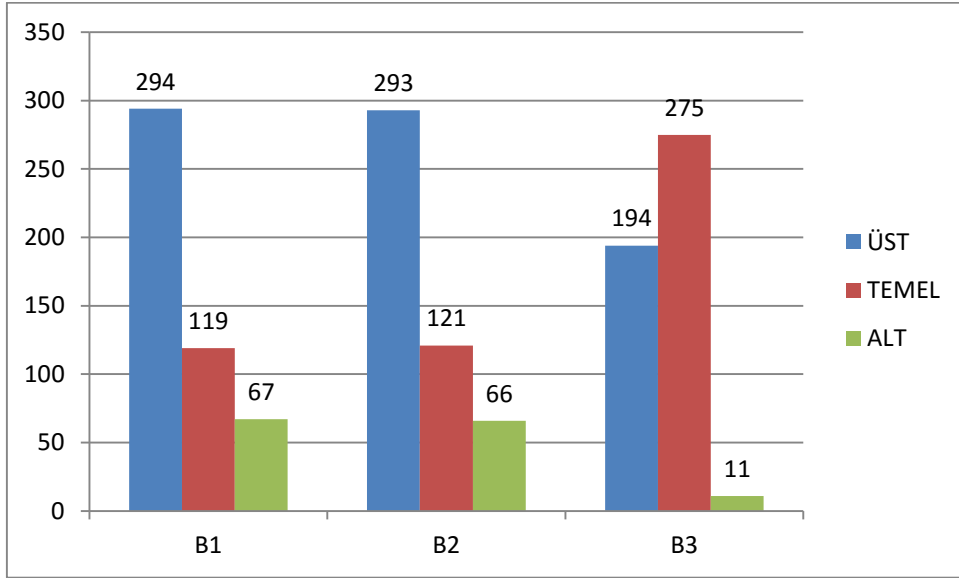
kullanımı da, B1'dekine göre artmıştır. B2'ten B3'e geçildiğinde, yani bağlam zayıfladığında, TEMEL düzeyin yaptığı hamle dikkat çekicidir. B1 ve B2'de sırasıyla %25,20 ve %18,12 değerleri gösteren bu düzey, B3'te %50,62'ye keskin bir çıkış sergilemiştir. TEMEL düzeyin bu hamlesi sırasında, ÜST ve ALT düzey ağırlık kaybetmiştir. ALT düzeyin kaybı, ÜST'ten bir miktar daha fazladır. Dolayısıyla, TEMEL düzey ulamların, B3 test formunda verilen eylemler ile belirgin eşdizimlilik potansiyeli sergilediği gözlemlenmiştir. TEMEL düzeyden sonra, bu potansiyeli sergileyen düzey, %44,16 sıklık ile ÜST'tür.

ÜST ve TEMEL ulam birlikteliğinden oluşan diziliş görünümlerinin sıklık açısından üst sıralarda olduğu görülürken, ALT düzeyin bulunduğu dizilişlerin hayli düşük sıklık değerleri sergilediği görülmektedir. (İlgili tablo için bkz. Ek 5)

Tipiklik analizi, deneklerin bir önceki test unsurlarını hatırlamada, bağlamın ne düzeyde etkisinde kaldıklarına dair bazı bulgular da sunmaktadır (bkz. Ek 9). Deneklerin B1 ve B2'de beş soru başlığında, B1, B2, B3'te ise dört soru başlığında aynı tipik ulamları tercih ettikleri görülmektedir. Açık uçlu B3 alttestine bakıldığında, genel olarak sıklık değerlerinde bir düşüklük gözlemlenmektedir. Bunun en temel nedeni, deneklerin tercihlerinde özgür bırakılmaları nedeniyle yazılan sözcüksel görünüm çeşitliliğindeki artıştır. 2.Sınıflar veritabanındaki tipik ulamlar, yalnızca iki istisna ile (bkz 6.soru) ÜST ulamlardan oluşmaktadır.

4.1.5 B/4.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

B Test öbeğine katılan 4. sınıf öğrencisi deneklerin verdiği yanıtların, ulamsal düzeyler bazında dağılımsal görünümü aşağıdaki grafikte verilmiştir. (İlgili tablo için bkz. Ek 2)



Grafik 3-B/4.Sınıf Alttestler Bazında Ulamaştırma Düzeyleri Kullanımı

B1 ve B2 değerleri arasındaki ilk dikkat çeken nokta niceliksel olarak çok yakın olmalarıdır. 4.sınıflar tercihlerini yaparken, zengin ve yarı zengin bağlamın yarattığı farktan etkilenmemişler ya da bu farkı dikkate değer bulmamışlardır. Diğer yandan, 2.sınıflarda da gözlemlenebildiği gibi, zayıf bağlamalı B3 alttestinde TEMEL düzey ulam kullanımı kayda değer bir çıkış göstermiştir. B3'te, B1 ve B2'deki TEMEL düzey kullanımının iki katından daha fazla bir TEMEL düzey kullanımı söz konusudur. ALT ulamaştırma düzeyi hiçbir alttest tipinde ağırlık gösterememiştir. B3'e geçildiğinde,

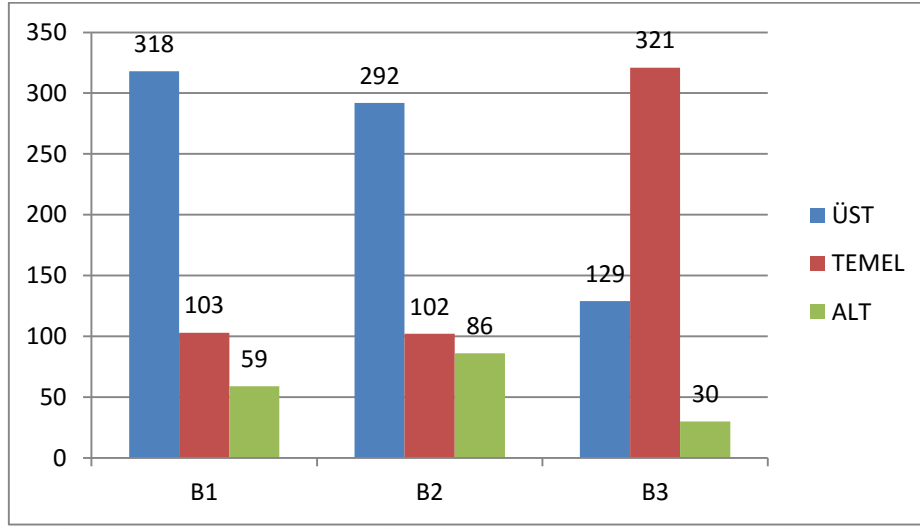
B1 ve B3'teki ALT ulamaştırma düzeyi tercihleri ortalama %80 değer kaybederken, ÜST ulamaştırma düzeyindeki kayıp ortalama %30 düzeyindedir.

4.Sınıflar veritabanı , T, A dizilişlerinin görünümleri açısından incelendiğinde (bkz.Ek 6), ÜST ve TEMEL ulamsal düzeylerin yüksek sıklık gösteren dizilişleri oluşturdukları, ALT düzeyin ise ancak % 0,2 sıklık değerine sahip dizilişlerden itibaren kendini göstermeye başladığı görülmektedir.

4.Sınıflar veritabanı tipik ulamlar açısından incelendiğinde B1, B2 ve B3'te tipik ulamların aynı olduğu beş ulam görülmektedir (tablo için bkz. Ek 10). Açık uçlu B3 alttestine bakıldığında, genel olarak sıklık değerlerinde bir düşüş gözlemlenen 2.sınıfların aksine, B3'teki sıklık değerlerinde düşüş görülmemektedir. 4.Sınıfların tipik ulamları 5 TEMEL, 19 ÜST ulamdan oluşmaktadır.

4.1.6 B/6.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

B test öbeğine katılan 6. sınıf ğrencisi katılımcıların verdiği yanıtların, ulamsal düzeyler bazında dağılımsal görünümü aşağıdaki grafikte verilmiştir. (İlgili tablo için bkz. Ek 3)



Grafik 4-B/6.Sınıf Alt Testler Bazında Ulamaştırma Düzeyleri Kullanımı

6.Sınıflarda da, 2 ve 4. Sınıflarda olduğu gibi, B1 ve B2 değerlerinin yakınlığı hemen dikkat çekmektedir. Ancak burada, 2 ve 4'lerin aksine B1-B2 geçişinde, ÜST ulamaştırma düzeyinde, ortalama %8'lik bir düşüş söz konusudur. Yine, 2 ve 4.sınıflarda görülmemiş bir durum, 6.sınıfların B1-B2 geçişinde ALT ulamaştırma düzeyi tercihlerinin %28 civarında bir artış göstermesidir. ALT düzey ulamlar, hiçbir alttest tipinde birincil ağırlık gösterememiştir. B3'te ise, 2 ve 4. Sınıflarda olduğu gibi, TEMEL düzey ulam tercihinde dikkate değer bir çıkış gözlemlenmektedir.

6. sınıflar veritabanı, B1-B2-B3 bağlantılarının yarattığı dizilişler açısından incelendiğinde, tıpkı 2 ve 4. sınıflarda olduğu gibi yüksek sıklık sergileyen dizilişlerin ÜST ve TEMEL ulamaştırma düzeylerinden oluştuğu görülmektedir (bkz. Ek 7) Yine benzer biçimde, ALT düzeyin görüldüğü dizilişlerin sıklık oranları %12'nin altındadır.

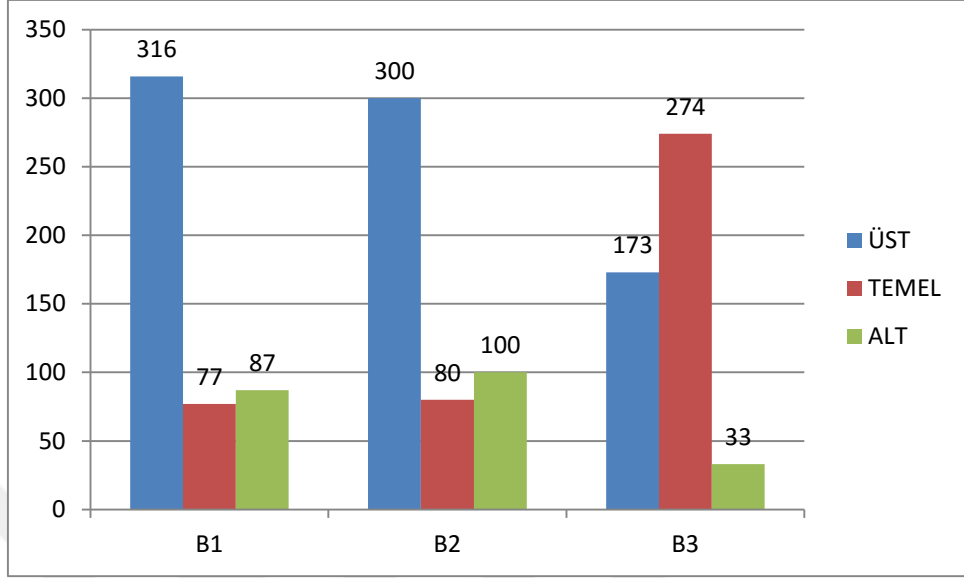
2. ve 4. Sınıfların tipik dizilişlerine koşut olarak 6.sınıf dizilişlerinin de ÜST ve TEMEL ulamların birlikte görüldüğü yüksek sıklıklı dizilişler oluşturduğu

görülmektedir. Yine 2. ve 4.sınıflarda olduğu gibi, ALT düzeyin görüldüğü dizilişlerin sıklık oranları hayli düşük olup, %1'in altındadır.

6. Sınıf veritabanındaki en tipik ulamlar Ek 11'deki tabloda görülebilir. Buna göre, tipik ulamların 7 adedini TEMEL ulamlar oluştururken, 17 adedini ÜST ulamlar oluşturmuştur. B1 ve B2 ilişkisi göz önüne alındığında, tüm soru başlıklarında tipik ulamların aynı olduğu görülmektedir. B1, B2, B3 çerçevesinde bakıldığında ise toplam sekiz sorunun yalnızca üç tanesinde aynı ulam en tipik ulamdır.

4.1.7 B/8.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

8. Sınıf öğrencisi deneklerin verdiği yanıtların, ulamsal düzeyler bazında dağılımsal görünümü aşağıdaki grafikte verilmiştir. (İlgili tablo için bkz. Ek 4) Hemen şu iki tespiti yapabilmek mümkündür; Birincisi, diğer üç alt sınıf kademesinin bulgularında olduğu gibi, zengin ve yarı zengin bağlamda ÜST ulam, zayıf bağlamda ise TEMEL düzey ulam kullanma eğilimi yine baskın görülmektedir. Ancak çok daha dikkat çekici olan ikinci tespit şudur; 8.sınıflar, toplamda diğer alt sınıfların her birinden daha fazla ALT ulam kullanmışlardır. B1 ve B2'de ALT düzey ulam kullanımının TEMEL düzey kullanımından fazlalığı, sadece 8.sınıflarda görülmektedir. 8.Sınıflar, B3'te de en fazla ALT düzey kullanan kademedir. 8.Sınıfların ALT düzey ulam ediminin özgün bir görünüm sergilediği B test öbeği bulguları özelinde tespit edilmekle kalmayıp, bu edimin sonraki bölümlerde incelenecek olan R ve T test öbeği bulgularında da dikkat çekici görünüm sunduğu şimdiden belirtilmelidir.



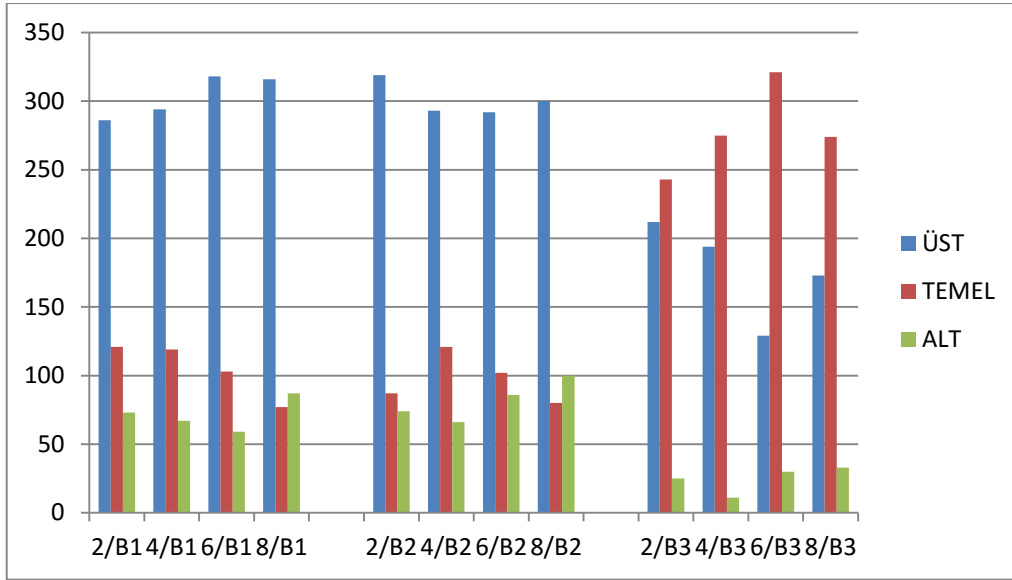
Grafik 5-B/8.Sınıf Alttestler Bazında Ulamaştırma Düzeyleri Kullanımı

8.Sınıflar araştırma grubuna ait tipik dizilişler incelendiğinde; 2, 4 ve 6.sınıflardaki tipik dizilişlerde olduğu gibi, ÜST ve TEMEL ulamların en tipik dizilişleri oluşturduğu görülebilir (bkz. Ek 8). Ancak, 8.sınıf bulgularındaki önemli bir fark göze çarpmaktadır. Hatırlanacağı gibi, diğer alt sınıf kademelerinde, ALT düzey ulamlar %1'in altında sıklık sergileyen dizilişlerde görünmüştü. 8.Sınıf bulgularında ise, ALT düzeyin ilk görüldüğü dizilişin %5,62 sıklık değeri sergilediği görülmektedir. Bu durum, 8.sınıfların ALT düzey ulamları daha iyi tanıdığını ve kullandığını göstermektedir.

Tipik ulamlar söz konusu olduğunda, 8.sınıf veritabanında, 6 TEMEL, 18 ÜST ulamın en tipik ulamları oluşturduğu görülmektedir (bkz.Ek 12). B1-B2 bağlantısı

açısından bakıldığında, sekiz soru başlığının hepsinde tipik ulamların aynı olduğu görülmektedir. B1,B2,B3 boyunca aynı kalan tipik ulam adedi ise 4'tür.

Aşağıdaki grafikte, alt sınıfların ulamlaştırma eğilimleri topluca verilmiştir.



Grafik 6-B/Alt Sınıflar Bazında Ulamlaştırma Düzeylerinin Karşılaştırmalı Dağılımı

B test öbeği alt sınıf sonuçları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı, Ki Kare testi ile analiz edilmiştir. Buna göre, $\alpha=0.05$ olmak kaydıyla;

- B1 alttestinde 2 ve 4.sınıflar ($p:0,825$, $p>\alpha$) ile 2 ve 6. sınıflar ($p:0,09$, $p>\alpha$) arasındaki fark anlamlı değil iken 2 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır ($p:0,02$, $p<\alpha$),
- B1'de 4 ve 6.sınıflar arasındaki fark anlamlı değildir ($p:0,272$, $p>\alpha$). 4 ve 8.sınıfların sonuçları arasındaki fark anlamlıdır ($p:0,02$, $p<\alpha$).
- B1'de 6 ve 8.sınıf sonuçları arasındaki fark anlamlıdır ($p:0,01$, $p<\alpha$).

- B2 alttestinde, 2 ve 4.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır ($p=0.028$, $p<\alpha$). 2 ve 6.sınıflar arasındaki fark anlamlı değildir ($p=0,193$, $p>\alpha$). 2 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlı değildir. ($p=0,092$ $p>\alpha$)
- B2’de 4 ve 6.sınıflar arasındaki fark anlamlı değilken ($p=0,119$, $p>\alpha$), 4 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır ($p=0.00$, $p<\alpha$)
- 6 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlı değildir ($p=0,147$, $p>\alpha$).
- B3’te 2 ve 4.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır. ($p=0,015$, $p<\alpha$). 2 ve 6.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır ($p=0.00$, $p<\alpha$). 2 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır ($p=0,031$, $p<\alpha$)
- B3 alttestine verilen cevaplarda 4 ve 6.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır. ($p=0.00$, $p<\alpha$). 4 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır. ($p=0.02$, $p<\alpha$)
- B3’te 6 ve 8. sınıflar arasındaki fark anlamlıdır. ($p=0.006$, $p<\alpha$)

Grafik incelendiğinde, alt sınıflara ait B1 ve B2 verileri arasındaki yakınlık ve benzerlik (ÜST düzey baskınlığı) hemen dikkat çekerken B3 verilerindeki önemli fark (TEMEL düzey baskınlığı) doğrudan görülmektedir. ALT düzey ulamlar herhangi bir alt sınıf kademesinde baskınlık gösterememekle birlikte, sadece 8.sınıf verilerindeki görece yüksek kullanım düzeyleri ile dikkat çekmektedir.

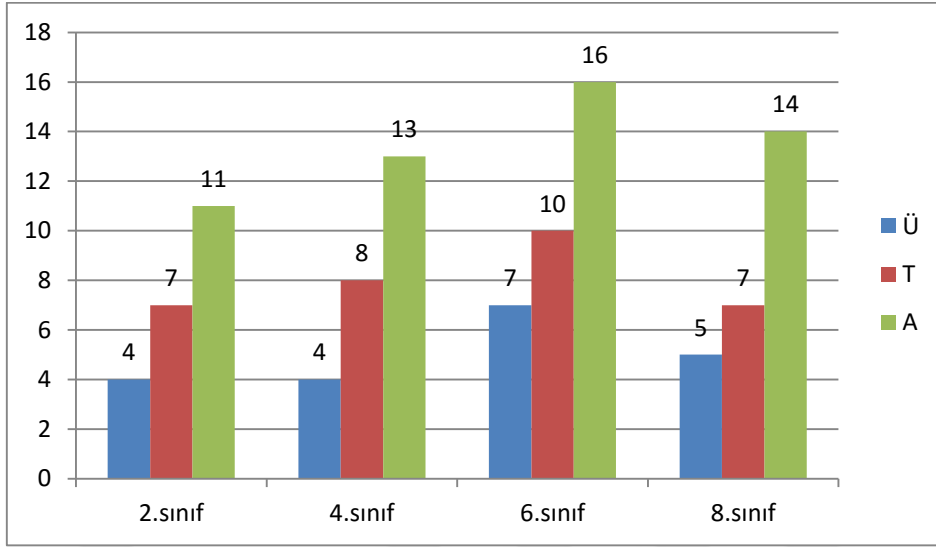
Buraya kadar paylaşılan bulgularda, denek davranışlarına dair saptamaları toplamak gerekirse, B test öbeğinin uygulamaları sırasında, B alttestleri arasında verilen 15’er günlük araya rağmen, denekler B1’deki eğilimlerini belli oranda B2’ye

ve daha düşük bir oranda olmak kaydıyla B3'e taşınmışlardır. Diğer bir deyişle bir önceki teste dair tercihlerinden bazılarını hatırlamışlardır. Hatırlamada, bağlam etkili olmuştur. Fakat, B1 ve B2'de verilen ulam seçeneklerinden bazıları, seçeneksiz ve açık uçlu bir alttest olan B3 veritabanında hiç görülmemiştir. Bu ulamların hangileri olduğu ve ait oldukları ulamlaştırma düzeyleri aşağıdaki tabloda, sınıf kademeleri bazında görülebilir. Tablo incelenirken, B1 ve B2 seçeneklerinde, her ikisinde de aynı ulamlar olmak kaydıyla, 16 ÜST, 16 TEMEL ve 16 ALT ulam verildiği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.Sınıf Kademesi		
ÜST	TEMEL	ALT
MAKİNELER	TELEVİZYON	SİYAH ÜZÜM
TOPLA OYNANAN OYUN.	KEDİLER	ALABALIK
MÜZİK	RESİM YAPMAK	OTOM.ÇAM. MAKİNELERİ
TAŞITLAR	MONTLAR	SPOR AYAKKABILARI
	BASKETBOL	EV ODALARININ
	ARILAR	BAKKAL DÜKKANLARI
	SİNEKLER	HAVUZDA YÜZMEK
		SABAH JİMNASTİĞİ
		KARASİNEKLER
		YOLCU UÇAKLARI
		AKILLI CEP TELEFON.
4.Sınıf Kademesi		
MAKİNELER	TELEVİZYON	SİYAH ÜZÜM
TOPLA OYNANAN OYUN.	KEDİLER	ALABALIK
MÜZİK	RESİM YAPMAK	OTOM.ÇAM.MAKİNELERİ
OYUNLAR	SAKLANBAÇ	AKILLI CEP TELEFON.
	MONTLAR	DOĞUMGÜNÜ PARTİLERİ
	FUTBOL	HAMAMBÖCEKLERİ
	SİNEKLER	SPOR AYAKKABILARI
	BEYAZ RENK	KOT PANTOLONLAR
		BAKKAL DÜKKANLARI
		EV ODALARININ
		SABAH JİMNASTİĞİ

		KARASİNEKLER
		HAVUZDA YÜZMEK
6.Sınıf Kademesi		
MAKİNELER	TELEVİZYON	ALABALIK
ELEKTRONİK EŞYALAR	KEDİLER	SİYAH ÜZÜM
DOĞAL YİYECEKLER	RESİM YAPMAK	OTOM.ÇAM.MAKİNELERİ
MÜZİK	SAKLANBAÇ	AKILLI CEP TELEFON.
TOPLA OYNANAN OYUN.	PORTAKAL	AVM'DE GEZMEK
TAŞITLAR	ISPANAK	DOĞUMGÜNÜ PARTİLERİ
HAVATAŞITLARI	MONTLAR	HAMAMBÖCEKLERİ
	BEYAZ RENK	EŞEKARILARI
	BASKETBOL	SPOR AYAKKABILARI
	FUTBOL	KOT PANTOLONLAR
		BAKKAL DÜKKANLARI
		EV ODALARININ
		HAVUZDA YÜZMEK
		SABAH JİMNASTİĞİ
		KARASİNEKLER
		YOLCU UÇAKLARI
8.Sınıf Kademesi		
MAKİNELER	TELEVİZYON	ALABALIK
OYUNLAR	KEDİLER	SİYAHÜZÜM
TAŞITLAR	RESİM YAPMAK	AKILLI CEP TELEFONLARI
TOPLA OYNANAN OYUN.	SAKLANBAÇ	OTOM.ÇAM.MAKİNELERİ
RENKLER	PORTAKAL	AVM'DE GEZMEK
	MONTLAR	EŞEK ARILARI
	BASKETBOL	HAMAMBÖCEKLERİ
		KOT PANTOLONLAR
		SPOR AYAKKABILARI
		BAKKAL DÜKKANLARI
		EV ODALARININ
		SABAH JİMNASTİĞİ
		HAVUZDA YÜZMEK
		KARASİNEKLER

Tablo 25-B3 Alttesti Veritabanında Görünmeyen Ulamlar



Grafik 7-B3 Veritabanında Görünmeyen Ulamsal Düzeylerin Dağılımı

B1 ve B2 alttestlerinde deneklere sunulan seçenekler arasında ALT düzey ulamlar, tüm alt sınıf kademelerince B3 testine en az taşınan, yani en az hatırlanan ulamlardır. B1 ve B2’de verilen 16’şar ulamdan 14’ü B3 veritabanında görünmemektedir. Bu anlamda, ALT düzeyi TEMEL düzey izlemektedir. En fazla hatırlanan ve taşınan ulamsal düzey ise ÜST’tür. Bu denek davranışını hatırlama/unutma çerçevesinde açıklamak olası iken, deneklerin belli ulamsal düzeye ait sözcüksel görünimleri taşımaya değer görmeleri veya görmemeleri davranışı ile de açıklamak olasıdır. Ulamsal kapsama güçlerinden kaynaklan bir kolaylık sağlamaları açısından ÜST ve TEMEL düzey ulamlar, zihinsel ekonomi ilkesine uyan zihinsel araçlardır. Bu ulamlar, zihin açısından son derece kullanışlıdır, çünkü bünyelerinde çeşitli alt tür ulamları, ya da diğer bir deyişle alt nesne gruplarını barındırırlar. Oysa ALT düzey ulamlar böylesi bir kapsayıcılığa, dolayısıyla zihinsel avantaja sahip değildirler. Sözgelimi, bir TEMEL düzey ulam olarak KÖPEK, pek çok “köpek ALT

ulamını/türünü” içerirken, KURT KÖPEĞİ sadece “kurt köpekleri”ni içeren bir ALT düzey ulamdır.

4.1.8 B Test Öbeği Bulguları Özeti

1-B test öbeği ile, 240 denekten oluşan B/araştırma grubunun ÜST, TEMEL ve ALT düzey ulamlarda ulamlaştırma eğilimlerinin ne düzeyde bağlam duyarlı olduğu gözlemlenmiştir.

2-Elde edilen bulgular zengin (B1) ve yarı zengin (B2) bağlamın sunulduğu iki alttestte de, deneklerin ağırlıklı ulamlaştırma düzeyi olarak ÜST düzeyi tercih ettiğini göstermiştir. Diğer bir deyişle, zengin ve yarı zengin bağlam arasındaki fark, denek tercihlerinde etkili olmamıştır.

3-Öte yandan, zayıf bağlam (B3) deneklerin ulamlaştırma tercihlerinde değişiklik yaratarak, ağırlıklı ulamlaştırma düzeyinin TEMEL olarak öne çıkmasını sağlamıştır.

8.Sınıflar, B1 ve B2 alttestleri hariç, ALT ulamlaştırma düzeyi, deneklerin tercihlerinde daima üçüncü ağırlıktaki tercih olarak görünmüştür.

4-Denek tercihlerinin ulamsal düzey karşılıklarının yan yana kodlanması ile oluşturulan Ü, T, A cinsinden dizilişlerde ÜST ve TEMEL ulamların ağırlığının dikkat çekici düzeyde olduğu görülürken, ALT (A) düzeyin oldukça düşük sıklık düzeyine sahip dizilişlerde varlık gösterebildiği görülmüştür.

5-Araştırma grubunun kullandığı tipik sözcüksel görünümlerin ait olduğu ulamlaştırma düzeyi *zengin* ve *yarı zengin* bağlamda büyük oranda ÜST ulamlaştırma

düzeyine ait sözcüksel görünümünden oluşurken, *zayıf bağlam*, TEMEL düzey ulamları bir miktar daha fazla öne çıkarmış ancak yine de tipik sözcüksel görünümünde ÜST ulama da önemli ölçüde yer vermiştir.

6-Alttest uygulamaları arasında verilen on beşer günlük araya rağmen deneklerin tercihlerini belli düzeyde hatırlayarak sonraki testlere taşıdığı gözlemlenmiştir. En kolay hatırlanan (dolayısıyla taşınan) ulamlar ÜST düzeye ait iken en çok unutulmuş ALT düzey ulamlardır.

7-8.Sınıf kademesinin, ALT düzey ulamları daha detaylı tanıma ve kullanma eğilimi sergilediği gözlemlenmiştir.

4.2 Görsel Algı Temelli Ulamlaştırma (R) Test Öbeğine Ait Bulgular

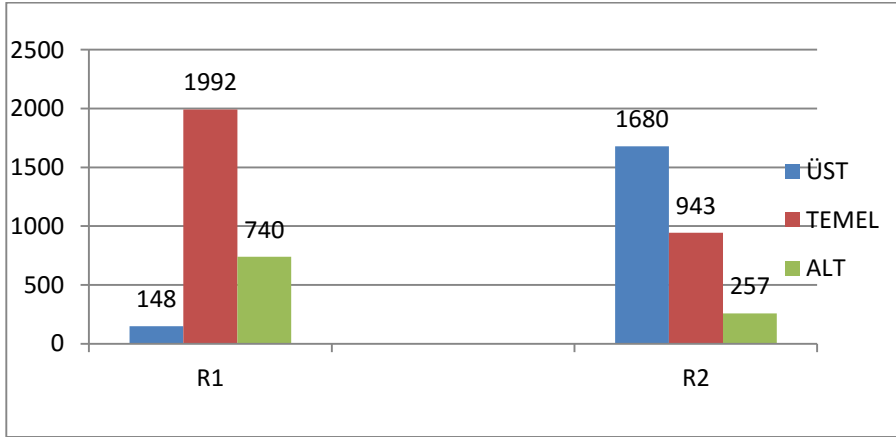
Kısaca R Test öbeği olarak adlandırılan bu uygulamada, veritabanı dört açıdan incelenmiştir.

- Deneklerin yaptığı adlandırmaların ait olduğu ulamlaştırma düzeylerinin (Ü, T, A) sıklık görünümüleri.
- Adlandırmaların ait olduğu ulamlaştırma düzeylerinin R1-R2 doğrultusunda oluşturduğu tipik dizilişler.
- Sözcüksel görünümünün, veritabanında sergiledikleri sıklık düzeyleri açısından incelenmesi.
- Ulam grupları bazında elde edilen bulgular.

4.2.1 Ulamaştırma Düzeylerine Ait Sıklık Görünümleri

Bu başlıktaki bulgular, Ek 56'da yer alan örnek çözümleme tablosunda, R1 ve R2 sütunlarındaki kodlamalara düşey yönde sıklık analizi uygulanmasıyla elde edilmiştir. 2, 4, 6 ve 8. Sınıf katılımcılarının tümünden oluşan 240 kişilik R/Araştırma Grubundan elde edilen veritabanındaki ulamaştırma düzeylerinin dağılımları aşağıda verilmiş olan tablo ve grafikte görölmektedir.

	R1	R2
ÜST	%5,14	%58,33
TEMEL	%69,16	%32,74
ALT	%25,70	%8,93



Grafik 8-R/Araştırma Grubu R1 ve R2 Veritabanında Ulamaştırma Düzeylerinin Dağılımı

Hatırlatmak gerekirse, R1 alttestindeki ulam resimleri, deneklerin iyi tanıdıkları; R2 alttestindekiler ise, deneklerce detaylı tanınma/adlandırma olasılıkları çok düşük olan ulamları içermektedir. Yukardaki tablo ve grafikten de izlenebileceği gibi, R1 alttestinde TEMEL; R2’de ise ÜST ulamlaştırma düzeyinde adlandırma yapma, R/araştırma grubunun öne çıkan eğilimidir. Denekler, R1’de kolaylıkla ALT düzey adlandırma yapabilecekken (örn. SİYAH ÜZÜM), bir yukarı ulamlaştırma düzeyi olan TEMEL düzeyi (örn. ÜZÜM), nerdeyse %70’e varan oranda tercih etmişlerdir. R1 alttestinde, deneklerin ÜST düzeyde adlandırma ağırlığı %5,14 iken, ALT düzeyde adlandırma %25,70’dir. Bu ALT düzey değeri, deneklerin aslında R1 ulamlarını ayrıntılı tanıdıklarının da bir göstergesidir.

ALT ulamlar üzerinden R1-R2 bağlantısını kurulduğunda, R2 alttestinde verilen ulamların deneklerce çok az tanındığını R2’deki düşük ALT ulam değerleri doğrulamaktadır (%8,93). Ancak, R2 alttestinin en önemli sonucu, R1’in aksine, adlandırmada %58,33 oranında ÜST ulamlaştırma düzeyinin sergilenmiş olmasıdır. Yine de, TEMEL düzeyde adlandırma, göz ardı edilecek bir oranda değildir (%32,74). ALT ulamlar açısından bakıldığında, R/araştırma grubunun adlandırma yapma önceliğini ne R1’de ne de R2’de ALT düzeye verdiği, ALT düzeyin bu anlamda hep üçüncü sırada kaldığı görülmektedir. R1 alttestinde sergilenen ulamsal yuvarlamada, denekler “bir kademe yukarı yönlü” yuvarlama yaparken, R2’de bilgi/deneyim eksikliğinin neden olduğu yuvarlama ağırlıklı olarak “iki kademe yukarı yönlü” gerçekleşmiştir.

4.2.2 Tipik Diziliş Görünümleri

Deneklerin R çözümleme tablosundaki yanıtlarının ulamsal düzeyler bazındaki karşılıkları Ü, T, A cinsinden dizilişler oluşturmaktadır (bkz.Ek 56). Bu dizilişler, deneklerin iki test arasındaki geçişte sergilediği eğilimi betimlemek açısından R/araştırma grubu veritabanındaki tüm dizilişler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Diziliş	Görünme sayısı	%
TÜ	1150	39,93
TT	642	22,29
AÜ	473	16,42
AT	238	8,26
TA	200	6,94
ÜT	63	2,18
ÜÜ	57	1,98
AA	29	1,00
ÜA	28	0,97

Tablo 27-R/Araştırma Grubu Veri Tabanında Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri

Buna göre, en sık görülen diziliş, %39,93 sıklıkla TÜ dizilişi olmuştur. Bu, deneklerin %39,93'nün, R1'de TEMEL, R2'de ise ÜST düzey ulamaştırmayı birlikte kullandığını göstermektedir. Bunu, %22,29 ile TT dizilişi izlemektedir. Üçüncü olarak ise %16,42 sıklık oranıyla AÜ dizilişi gelmektedir.

Sadece 29 denek (%1) AA dizilişi sergileyerek, ulamsal yuvarlama yapmaksızın her iki alttestte de ALT düzeyde yanıt vermiştir.

4.2.3 R Test Öbeği Tipik Sözcüksel Görünümler

Aşağıda verilen özet tabloda, R1 ve R2 alttestlerinde her bir soru için verilen yanıtlardan sıklıkları en yüksek olanlara, diğer bir deyişle *en tipik* sözcüksel görünümlere ve bunların ulamlaştırma düzeylerine yer verilmiştir.

R1-Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık değeri
ARI	TEMEL-%28,75
ELMA AĞACI	TEMEL- %58,71
KÖPEK	TEMEL-%63,75
ÜZÜM	TEMEL -%53,33
GÖZLÜK	TEMEL -%56,66
DONDURMA	TEMEL -%59,58
GÖMLEK	TEMEL -%61,25
SAAT	TEMEL- %52,50
ÇİZGİFİLM İZLİYOR	ALT -%54,58
SEBZE ALIYOR	TEMEL -%27,08
BİSİKLET SÜRÜYOR	TEMEL- %93,33
YEMEK YİYOR	TEMEL -%62,50
R2-Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
OT	ÜST- %27,08
BÖCEK	ÜST -%52,91
BALIK	ÜST -%60,83
KUŞ	ÜST -%68,33
MAKİNE	ÜST- %32,91
MÜZİK ALETİ	ÜST -%57,08
MOBİLYA	ÜST -%20,83
BİLGİSAYAR KASASI	TEMEL- %16,25

OYUN OYNUYOR	ÜST-% 66,24
TAMİR EDİYOR	TEMEL- %46,65
YEMEK YAPIYOR	TEMEL- %32,47
SPOR	ÜST- %79,57

Tablo 28-R/Araştırma Grubu Veritabanında Tipik Ulamlar ve Sıklıkları

R1 sonuçlarında dokuzuncu sorudaki ÇİZGİFİLM İZLİYOR, ALT düzey ulamı hariç diğer 11 en tipik ulam TEMEL ulamlaştırma düzeyine aittir. Tek ALT düzey ulamın, bir OLAY/EYLEM ulamı olduğunun altının çizilmesi gerekir. Bu ulam (ÇİZGİFİLM İZLİYOR) çözümlene sürecinde ALT düzey kabul edilmekle birlikte, çocuk bakış açısından ALT mı TEMEL mi olduğu tartışılabilir bir ulamdır. R2’de ise en tipik ulamlar, 3 ALT ve 9 ÜST ulamdan oluşmaktadır. ALT ulamların ikisi OLAY/EYLEM, biri İNSAN YAPIMI ulam grubuna aittir.

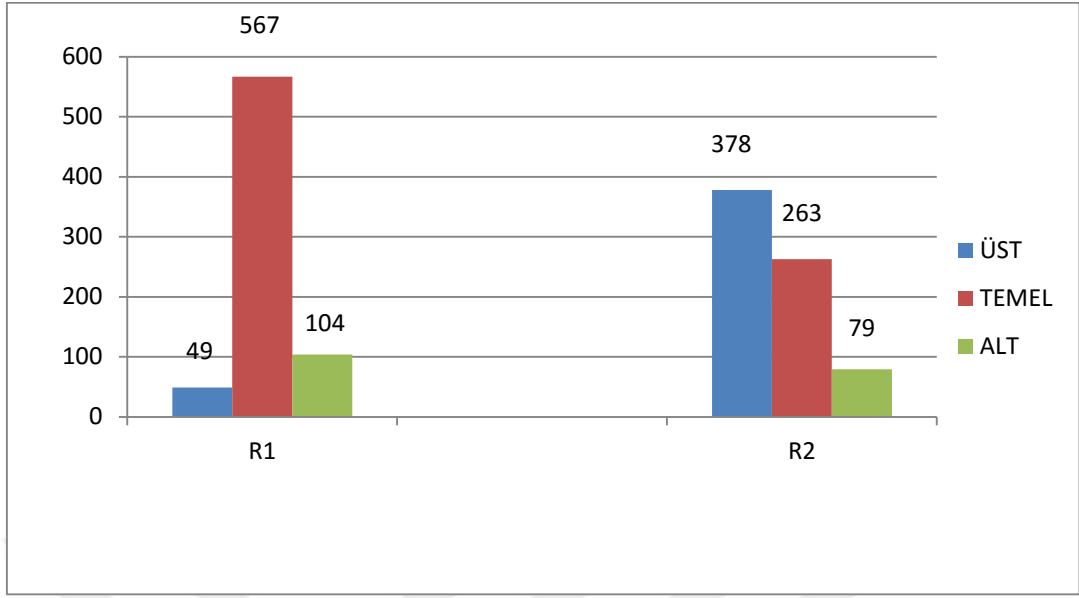
Tipik sözcüksel görünümünün büyük ağırlıkla R1’de TEMEL, R2’de ise ÜST ulamlaştırma düzeyinden çıkması, R veritabanına ait önceki bulgularla uyum içindedir.

4.2.4 R/2.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

2. Sınıf kademesi veritabanına ilişkin sonuçlar, bu sınıf kademesindeki deneklerin ulamlaştırma eğilimlerinin, yukarıda paylaşılmış olan R/araştırma grubu bulguları ile uyum içinde olduğunu göstermektedir.

Buna göre, 2.sınıflar veritabanında R1’de TEMEL düzey, R2’de ise ÜST düzey adlandırma tercihi baskınlık göstermektedir. 2.sınıflardaki TEMEL düzeyde adlandırma, %78,75 ile, R/araştırma grubu değeri olan %69,16’nın üzerindedir (%9,6 fark). Tüm denekler arasında en küçük yaş grubunu oluşturan 2.sınıf çocuklarının, R1 alttestinde en fazla TEMEL düzeyde adlandırma sergileyen yaş grubu olduğu görülmektedir. Buna karşılık, 2.sınıflar aynı zamanda R1’de en az ALT düzey adlandırma yapan yaş grubudur da. ALT düzey adların yaşam deneyimi ve anadili söz varlığı zenginliği ile doğru orantılı bir ilişki içinde olduğu düşünüldüğünde, bu sonuçlar oldukça anlamlıdır. İlerleyen kısımlarda değerlendirilecek olan 8.sınıf sonuçlarına bu açıdan da bakılmasında fayda bulunmaktadır.

R2’de ise, ÜST düzey adlandırma kullanımı baskın olmakla birlikte, bu baskınlık düzeyi (%52,50), R/araştırma grubu değerinin (%58,33) altındadır (%-5,83 fark). 2.Sınıflar, R2 alttestinde ÜST ulam adların yanı sıra, %36,52 oranında TEMEL düzey ad da kullanmıştır. Bu, R/araştırma grubu ortalamasının %3,78 üzerindedir. 2.Sınıfların adlandırmada yararlandıkları ulamsal düzeylerin dağılımı aşağıdaki grafikten de izlenebilir. (İlgili tablo için bkz.Ek 13)



Grafik 9-R/2.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulama Düzeylerinin Dağılımı

2.Sınıf veritabanındaki Ü, T, A tipik dizilişlerinde ise TÜ ve TT dizilişlerinin baskın olduğu görülmektedir (bkz.Ek 17).

2.Sınıfların R1 alttestinde yaptığı tipik adlandırmalar 10 TEMEL, 1 ÜST ve 1 ALT düzeyde sözcüksel görünümünden oluşmaktadır (bkz. Ek 21). Ancak, gerek ALT gerekse ÜST ulamda yapılan adlandırmada TEMEL düzeyin izleri görülmektedir. İkinci sorunun tipik ulamı olan AĞAÇ, zihinde görsel bir imge ile net bir biçimde temsil edilebileceği için TEMEL düzey gibi düşünülebilir. ÇİZGİFİLM İZLEMEK ulamı ise, daha önce de belirtildiği gibi, yetişkin bakış açısından ALT düzey olarak ulamlaştırılmakla birlikte çocuk dünyasının en vazgeçilmez etkinliklerindedir, dolayısıyla TEMEL düzeye çok yakındır.

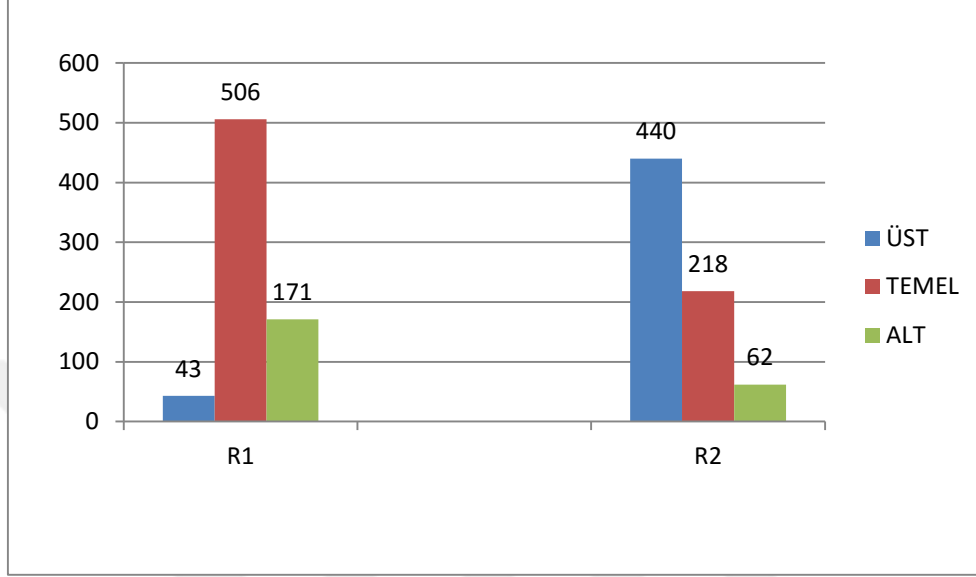
R2 alttestinde ise 4 TEMEL, 9 ÜST düzeyde adlandırma görülürken, ALT düzeyde hiç adlandırma görülmemiştir. R2'deki sıklık düzeylerinin R1'e göre daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Denekler R1'de, R2'ye oranla kendilerinden daha emin bir biçimde adlandırma yapmışlardır. R1'de denekler, aslen yakından tanıdıkları ALT düzey ulamları, ulamsal yuvarlama yaparak TEMEL düzeyde adlandırmışlardır. R2'de ise, resimlerdeki ulamları tam tanımamanın getirdiği bir belirsizlik hali bulunmakta bu da daha düşük sıklık oranlarını beraberinde getirmektedir. Bunun en belirgin örneği, gerçekten tanımlanması zor olan 8 numaralı resmin, %11,66 gibi oldukça düşük bir sıklık oranı ile RADYO olarak adlandırılmasıdır.

4.2.5 R/4.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

4.Sınıflara ait veri tabanının analizi sonucu elde edilen bulgular, bu sınıfın R1 ve R2'deki adlandırma eğilimlerinin, tüm R/araştırma grubunun genel eğilimleri ile koşut bir görünüm sergilediğini göstermektedir. 4.Sınıflar ağırlıklı olarak R1 alttestinde TEMEL, R2 alttestinde ise ÜST düzeyde adlandırma yapma eğilimi göstermişlerdir.

4.Sınıfların TEMEL düzeyde adlandırma yapma oranı (%70,28), R/araştırma grubunun oranı (%69,16) ile hemen hemen aynı ancak, 2.sınıflarinkinden (%78,75) düşüktür. ÜST düzeyde adlandırma yapma oranı ise %58,33 olan R/araştırma grubu ortalamasının birkaç puan üzerindedir. 4.Sınıflar, bu noktada 2.Sınıflardan anlamlı biçimde farklılaşmış ve %8,61 oranında daha fazla ÜST düzey adlandırma yapmıştır.

4.Sınıflara ait R testleri sonuçlarını gösteren grafik aşağıda verilmiştir. (İlgili tablo için bkz.Ek 14)



Grafik 10-4.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulamaştırma Düzeylerinin Dağılımı

4.Sınıf veritabanındaki Ü, T, A tipik dizilişlerinde TÛ ve TT dizilişlerinin baskın olduğu görülmektedir (bkz.Ek 18). Bu diziliş görünümünün tipiklik düzeyi toplamı %70'i bulmaktadır. ALT düzeyin ilk belirlediği AÛ dizilişinin %15,69'luk bir ağırlığa sahip olması dikkate değerdir. 2.sınıflardan başlayarak yaş artışına koşut olarak ALT düzeyin her sınıf kademesinde ağırlığını biraz daha artıracakları ilerleyen kısımlarda görülecektir.

4.Sınıflara R1 ve R2 veritabanında görülen tipik ulamlar Ek 22 tablosunda verilmiştir. R1 'de 3 ALT, 9 TEMEL; R2'de ise 4 TEMEL, 8 ÜST ulamda sözcüksel görünüm en tipik öğeler olarak belirlemiştir.

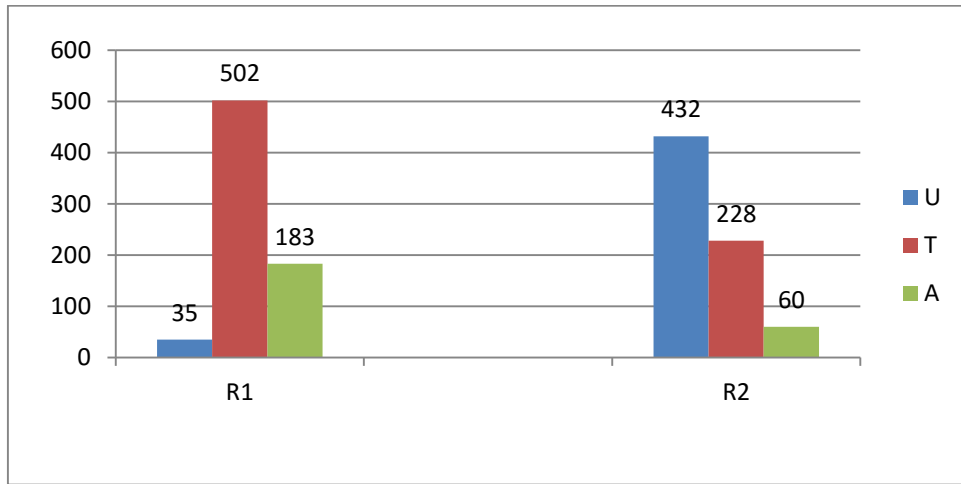
4.2.6 R/6.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

6.Sınıfların sonuçları, R/araştırma grubunun genel eğilimlerine koşutluk göstermektedir. Denekler, ağırlıklı olarak R1’de TEMEL, R2’de ise ÜST düzey adlandırma yapma eğilimi göstermişlerdir. (İlgili sayısal tablo için bkz. Ek 15)

6.Sınıfların R1 testinde TEMEL düzey adlandırma yapma oranı (%69,72), R/araştırma grubunun ortalaması (%69,16) ile hemen hemen aynı düzeydedir. Ayrıca, 4.sınıfların TEMEL düzey adlandırma düzeyi ile de oldukça yakındır. Ancak, bu noktada 2.sınıflardan (%78,75) farklılaştığı hemen görülebilir.

R2 testindeki ÜST ulamda adlandırma düzeyi (%60) ise R/araştırma grubu ortalamasına (%58,33) çok yakın bir değerdedir. R1’de olduğu gibi, 6.Sınıflar, ÜST düzeyde adlandırma tercihi açısından 4.Sınıflara (%61,11) yakın, 2.sınıflara (%52,5) ise uzaktır.

ALT düzeyin, R1’de ve R2’de öncelikli adlandırma düzeyi olmadığı açıkça görülmektedir.



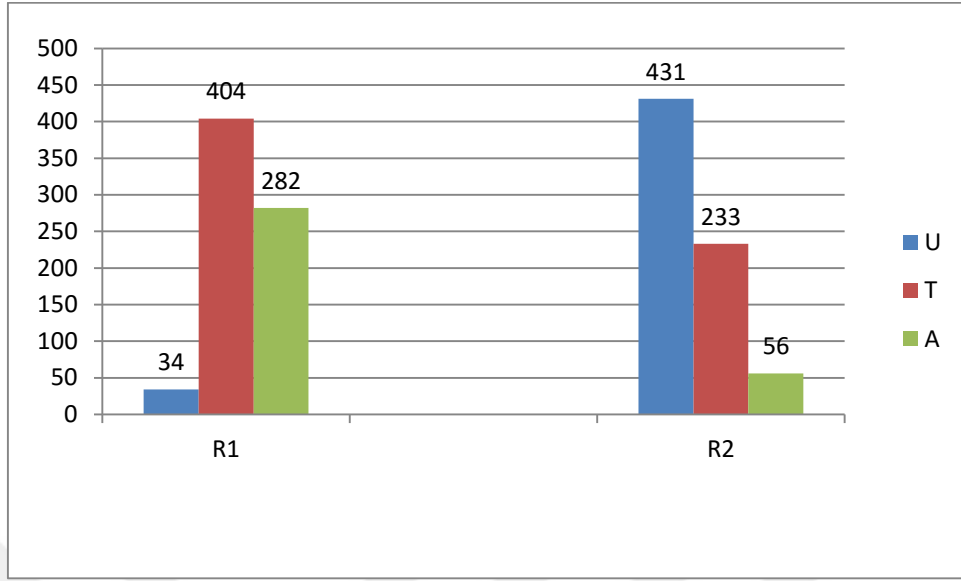
Grafik 11-6.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı

En tipik iki diziliş olan TÛ ve TT'nin toplamı %63 dolaylarında iken, ALT düzey ilk görüldüğü AÛ dizilişinin ağırlığı %16,52'dir (bkz.Ek 19).

6.Sınıf R1 ve R2 veritabanındaki tipik sözcüksel görünüm ise şöyledir; R1'de 3 ALT, 9 TEMEL, R2'de ise 4 TEMEL, 8 ÜST ulama ait sözcüksel görünüm tipik olarak öne çıkmıştır (bkz Ek 23).

4.2.7 R/8.Sınıf Kademesine Ait Bulgular

8.sınıflara ait bulgularda diğer sınıf kademelerinde olduğu gibi, R1'de TEMEL düzeyde, R2'de ÜST düzeyde adlandırma yapma eğilimi hemen göze çarpmaktadır. Bu açıdan, 8.sınıfların sonuçları, R/araştırma grubu sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak, 8.sınıf bulguları, diğer alt araştırma gruplarından bazı farklılıklar göstermektedir. Örneğin, R1 testinde TEMEL düzeyde adlandırma baskınlığına rağmen, TEMEL ağırlığının en az olduğu alt araştırma grubudur (%56,12). ALT düzeyde adlandırma ağırlığı ise alt sınıf kademeleri arasındaki en yüksek oran olan %39,16'dır (bkz.Ek 16.)

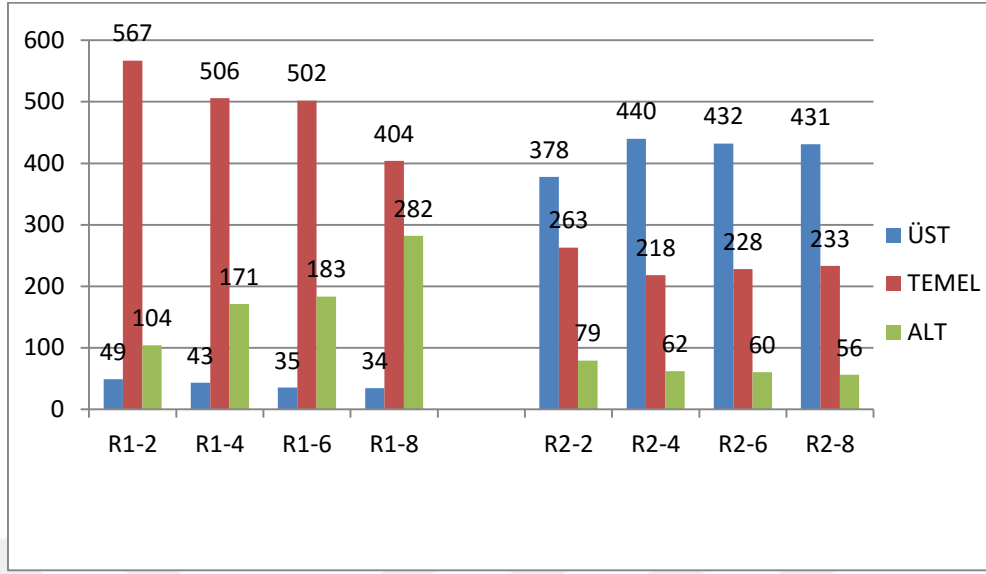


Grafik 12-8.Sınıf R1 ve R2 Veritabanında Ulamaştırma Düzeylerinin Dağılımı

8.Sınıflar, Ü, T, A dizilişleri açısından incelendiğinde, en tipik dizilişin %34,58 ile TÜ olduğu ve onun hemen ardından AÜ'nün %24,30 ile geldiği görülmektedir (bkz.Ek 20). Daha önce de belirtildiği gibi, ALT düzey ulamların alt sınıf kademesi veritabanlarındaki görünürlüğü yaşa koşut olarak artmaktaydı. 8.sınıflar veritabanında ALT düzey ulamların görünürlüğü R/araştırma grubunun en üst seviyesine çıkmıştır.

8.Sınıflar R1 ve R2 veritabanındaki tipi sözcüksel görünümeler incelendiğinde ise, R1'de 1 ÜST, 6 TEMEL, 5 ALT ulam; R2'de ise 9 ÜST, 2 TEMEL, 1 ALT ulama ait sözcüksel görünümün en tipik üye olarak belirlediği görülmektedir (bkz.Ek 24).

Aşağıda yer verilen grafik, alt sınıf kademelerinin R1 ve R2 sonuçlarını topluca vererek karşılaştırabilme olanağı sunmaktadır.



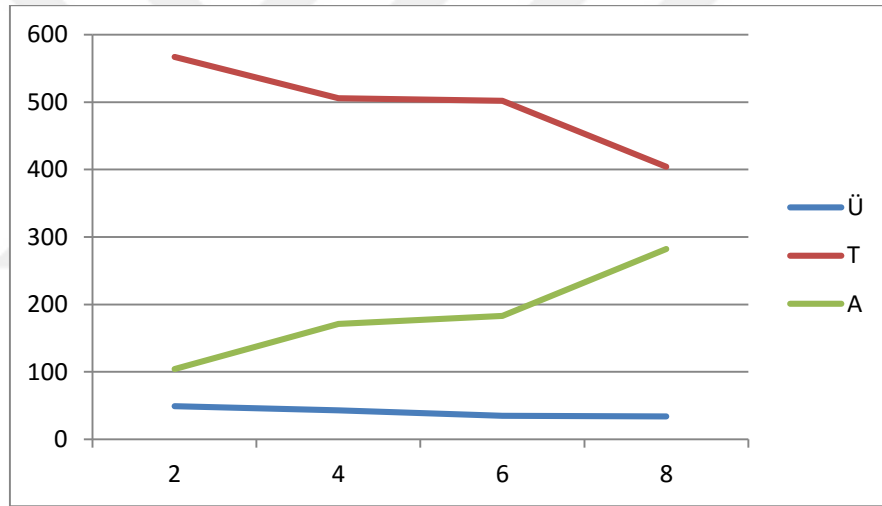
Grafik 13-R/Alt Sınıf Veritabanlarında Ulamlaştırma Düzeylerinin Karşılaştırmalı Dağılımı

R1 ve R2 sonuçlarında, alt sınıflara ait farkların anlamlı olup olmadığı Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- R1 alttestinde, 2.sınıflar ile diğer sınıf kademelerinin sonuçları arasındaki fark (2-4; 2-6; 2-8) ayrı ayrı anlamlıdır. ($p=0$, $\alpha=0,05$, $p < \alpha$)
- R1 alttestinde 4 ve 6.sınıf sonuçları arasındaki fark anlamlı değildir. ($p > \alpha$)
- R1 alttestinde 4 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır. ($p < \alpha$)
- R1 alttestinde 6 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlıdır. ($p < \alpha$)
- R2 alttestinde, 2.sınıflar ile diğer sınıf kademelerinin sonuçları arasındaki fark (2-4; 2-6; 2-8) ayrı ayrı anlamlıdır. ($p=0$, $p < \alpha$)
- R2 alttestinde 4,6 ve 8.sınıf sonuçları arasındaki arasındaki fark anlamlı değildir. ($p > \alpha$)

Grafik 13'te (yukarıda), özellikle R1'de yaş artarken TEMEL düzey kullanımının düşmesi, buna karşılık ALT düzey kullanımının artması net bir biçimde görülmektedir. R2'de ise sınıf kademeleri arasında ulamaştırma düzeyi eğilimleri açısından paralel yönde davranışlar görülmektedir. Diğer bir deyişle alt sınıf kademeleri arasında çok belirgin farklar yoktur.

Aşağıda sunulan Grafik 14; ÜST, TEMEL ve ALT ulamaştırma düzeylerinin, yaş ve eğitim düzeyindeki artışa paralel bilgi düzeyi artışı ile nasıl bir ilişki içinde olduğuna dair güçlü bir fikir vermektedir.

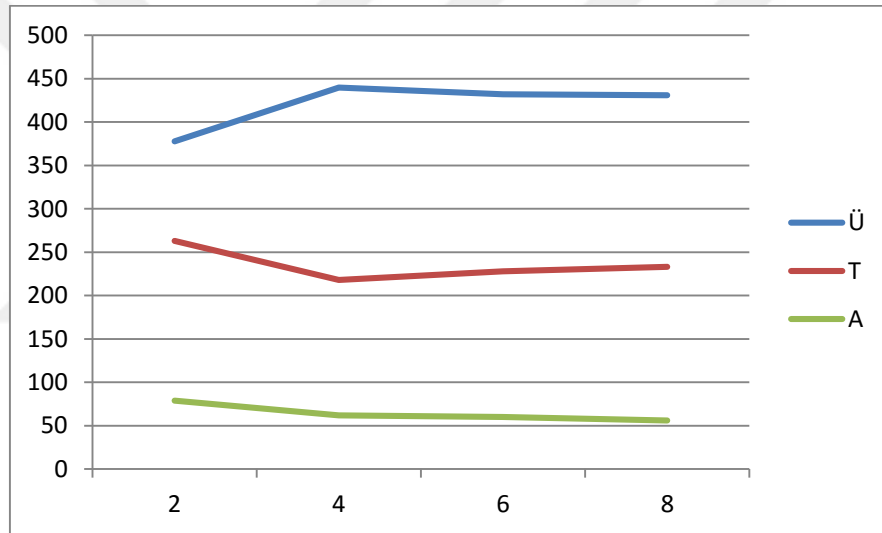


Grafik 14-R1 Veritabanında Alt Sınıflardaki Değişim

Grafikte, TEMEL ve ALT düzey adlandırmadaki hareket yönü özellikle dikkat çekmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, TEMEL düzeydeki düşüş, yaş artışına paralel olarak, “ulamsal yuvarlama” yapma davranışında azalma anlamına gelmektedir. Bunun en önemli nedeni, yaşam deneyimi ile birlikte genişleyen anadili söz varlığıdır. ALT adlandırma düzeyindeki artış da bunu teyit etmektedir. Yaş artışına

paralel eğitim düzeyindeki yukarı yönlü değişim ise, detaylı adlandırmalar olan ALT düzey ulamlarda bir artışı da beraberinde getirmektedir.

Alt sınıflara ait R2 değerlerinin yer aldığı grafik 15'den (aşağıda) ise, bu denli net bir fikir elde edilememekle birlikte, tüm sınıflar içinde 2.sınıfların farklı bir tutum sergilediği ve diğerlerinden ayrıştığı görülmektedir. 4.sınıflardan itibaren ulamaştırma düzeylerinin seyri yaş artışına duyarlı bir görünüm sergilememektedir.



Grafik 15-R2 Veritabanında Alt Sınıflardaki Değişim

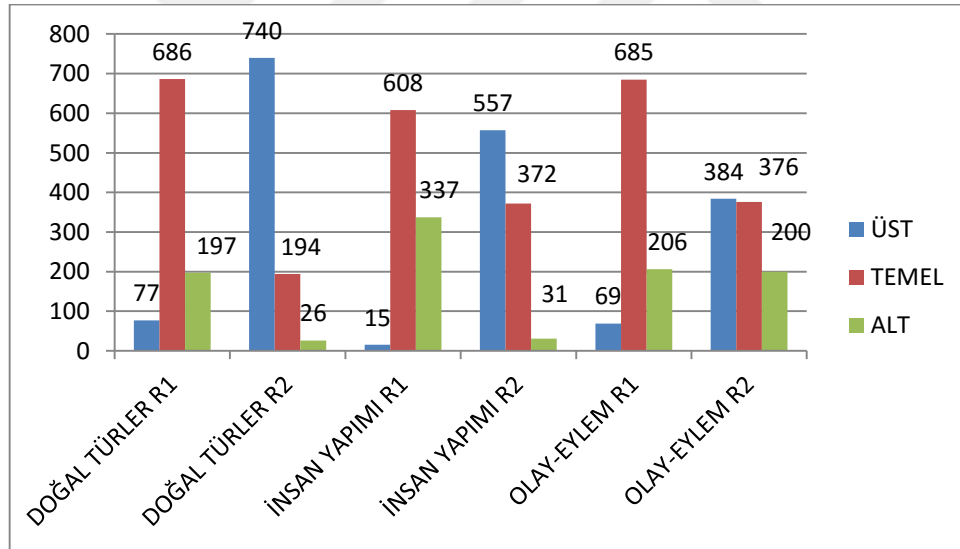
4.2.8 Ulam Grupları Bazında Bulgular

Hatırlanacağı gibi, R1 ve R2 alt testlerinin her biri 12'ser ulam resmi içermektedir ve bu resimler iki alttestte de sayıca 4+4+4 olacak biçimde üç ulam

grubuna ayrılmıştı. Bu ulam grupları; DOĞAL TÜRLER, İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM ulam gruplarıydı.

R veritabanının ilk analiz maddesinde, R/araştırma grubunun, görsel yolla algıladığı uyarıcıları (ulam resimlerini) dilsel olarak etiketlerken hangi ulamlaştırma düzeylerini kullandığına dair bulgulara yer verilmişti. Bu kısımda ise, deneklerin yaptıkları adlandırmaların ağırlıklı ulamsal düzeylerinin Ulam Grupları bazında nasıl bir görünüm sergilediği ilişkin bulgular paylaşılacaktır.

R/araştırma grubunun, R1 ve R2 alttestlerinde, ulam grupları bazındaki ulamlaştırma düzeylerini kullanma eğilimleri, grafik 16’da verilmiştir.



Grafik 16-R/Araştırma Grubu-Ulamlaştırma Düzeyleri ve Ulam Grupları İlişkisi

Grafikte yer alan veriler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı Kruskal-Wallis Testi ile incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- R1 testinde ulam gruplarına ait sonuçlar arasındaki fark anlamlıdır. ($p=0, \alpha=0,05, p < \alpha$)
- R2 testinde ulam gruplarına ait sonuçlar arasındaki fark anlamlıdır. ($p=0, \alpha=0,05, p < \alpha$)

Ulamlar üç ulam grubu başlığı altında toplandığında da bulgular, R/araştırma grubunun R1 alttestinde TEMEL, R2 alt testinde ise ÜST düzey adlandırma yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bu genel görünümün ötesinde, deneklerin ulamlara dair bilgi düzeylerinin önemli bir göstergesi olan ALT düzey ulamda adlandırmanın bir ulam grubundan diğerine sergilediği görünümüleri değerlendirmenin, üç ulam grubu arasındaki farkları daha iyi ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

R/Araştırma grubu, DOĞAL TÜRLER grubunda R1’de %20,52 oranında ALT düzey adlandırma yapmışken, bu oran R2’de %2,71 düzeyine gerilemiştir. Deneklerin genel eğilim olarak DOĞAL TÜRLER grubunda TEMEL düzeye “yukarı yönlü ulamsal yuvarlama” yaptığı görülmektedir. Bu eğilim, İNSAN YAPIMI grubunda ise “ÜST düzeye yapılan yuvarlama” olarak karşımıza çıkmaktadır.

İNSAN YAPIMI R1 alttestindeki ALT düzey adlandırma eğiliminin aldığı yüksek değer (%35,10) dikkat çekicidir. DOĞAL TÜRLER-R1 değerleri ile İNSAN YAPIMI-R1 değerleri karşılaştırıldığında, ilkinden ikincisine düşmeyip aksine yükselen tek ulamsal düzeyin ALT düzey olduğu görülmektedir. DOĞAL TÜRLERdeki ALT düzey kullanım sayısı 197 iken, bu sayı İNSAN YAPIMI nesnelere 337’dir.

Yine benzer biçimde, DOĞAL TÜRLERde 75 ÜST ulam yuvarlaması yapılmışken, İNSAN YAPIMI grubunda sadece 15 ÜST ulam yuvarlaması görülmektedir. ÜST ulama yapılan yuvarlamanın büyük ölçüde bilgi/deneyim eksikliği kaynaklı olduğunu tekrar belirtmek yerinde olur.

Bu değerlerden yola çıkarak; DOĞAL TÜRLER-İNSAN YAPIMI karşılaştırmasında, ALT düzeyde adlandırma gerçekleştirmelerindeki farka bakarak, deneklerin İNSAN YAPIMI nesnelere, DOĞAL TÜRLER'e göre daha ayrıntılı tanıdığı ve dilsel olarak etiketleyebildiği çıkarılabilir. Bu bulgu, R test öbeğinin yöntemi çerçevesinde, yani görsel yolla algılanan ulamlarda, deneklerin doğa unsurlarından ziyade, insan ürünü çevre ile daha fazla etkileşimde bulunduğunu, dolayısıyla zihinde İNSAN YAPIMI nesnelere hakkında daha fazla ve ayrıntılı deneysel bilgi depolandığını ve bunların da dilsel olarak daha kolay kodlandığı sezdirimini taşımaktadır.

R2 DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI bulguları karşılaştırıldığında da benzer bir durum görülmektedir. R/Araştırma grubu, detaylı tanımadığı R2 ulamlarında, DOĞAL TÜRLERde 740 ÜST ulama yuvarlama yapmışken (%77,08), İNSAN YAPIMI nesnelere 557 ÜST yuvarlaması yapmıştır (%58,02). Bu değerler de bize, İNSAN YAPIMI ulam grubundaki nesnelere DOĞAL TÜRLERE göre daha iyi tanıdığı sezdirmektedir⁶.

⁶Rosch ve diğ. (1976) Deney 10 tekrar incelendiğinde, deneyin ikinci kısmında, deneklerin biyolojik nesnelere (doğal türler), biyolojik olmayanlara (insan yapımı) göre daha az tanıdıkları görülecektir. Dolayısıyla, bu tezdeki R testlerinin bulguları bu açıdan Rosch ve diğ. 1976 ile örtüşmektedir.

R/Araştırma grubunun ALT düzeyde adlandırma eğilimi, OLAY/EYLEM grubunda da dikkate değerdir; İlk iki ulam grubunun aksine, OLAY/EYLEM-R1 ve R2'deki ALT düzey değerleri birbirine çok yakın ve dengelidir (sırasıyla %21,46 ve %21,83). R1'de kolay adlandırılabilir ulam resimlerinde böylesi bir sonuç olağan karşılanabilirken, ayrıntılı adlandırılması zor olan R2 ulam resimlerinde de aynı değerlerin elde edilmesi, deneklerin görsel OLAY/EYLEM ulamlarını ayrıntılı tanımada diğer ulamlara göre daha başarılı olduğunu ya da bu ulamlara dair daha fazla ayrıntı verme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, OLAY/EYLEM ulam grubundaki R1 ÜST-TEMEL dengesi (%7,19- %71,35) TEMEL düzeye yuvarlama eğilimi gösterirken, R2'deki ÜST-TEMEL değerleri birbirine oldukça yakındır (sırasıyla %40,00-%39,17). Burada, ÜST düzeye yuvarlamanın beklenenin aksine düşük olması, deneklerin bu resimlerdeki ulamları küçümsenemeyecek bir düzeyde tanıdığını göstermektedir.

*Somut nesnel*er (doğal türler+insan yapımı nesnel)er ve *olay/eylem* ulamlarının arasında, ulamsal iç yapının biçimlenmesi anlamında, benzerliklerin yanı sıra, önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Olay ve eylemler, soyut olmakla birlikte, zengin iç yapılarında somut nesnelere ve bunların arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin gerçekleşimi sırasındaki zamansal (temporal) sıralılıkları, bu ilişkilerin geçtiği yerleri (sahneler) ve daha başkaca unsurları içerirler. Bu açıdan bakıldığında, somut ulamların iç yapıları bu denli zengin değildir. Örneğin, DÜĞÜN olay/eylem ulamına bakıldığında, aşağıda Şekil 7'de sergilenen bir olası *iç yapı* ile karşılaşılır.



Şekil 7- “DÜĞÜN” OLAY Ulamının İç Yapısından Bir Kesit

Bu görselin DÜĞÜN ulamının iç yapısını sergilemekte tam anlamıyla yeterli olduğu söylenemez çünkü bu şemada alt eylem ve/veya olayların zamansal (temporal) sıralılıkları, DÜĞÜN çeşitleri (*köy/kır düğünü*, *salon düğünü* vs.) gibi daha ayrıntılı analizler gerektirecek unsurlar yoktur. Buna rağmen, bu haliyle dahi, DÜĞÜNün ne kadar zengin bir iç yapıya sahip olduğu görülmektedir.

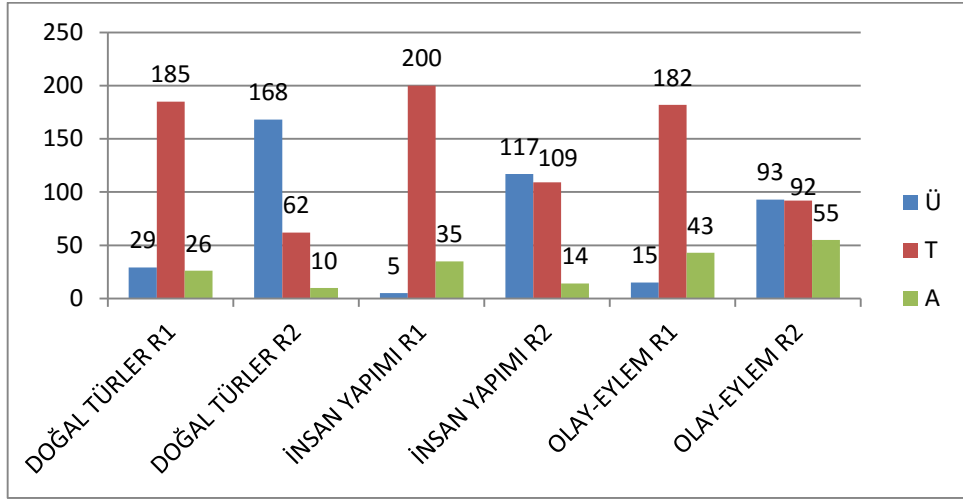
Fakat, bu zengin yapılanma DÜĞÜN ulamını (benzer biçimde ALIŞVERİŞ, SPOR, EĞLENCE veya OYUN), zihnin açısından karmaşık bir ulam haline getirmez. Olay ve eylemler, bileşenleri ve oluş biçimleri açısından bireyce kolay deneyimlenen veya gözlemlenen ulamlardır. Zihindeki temsil biçimleri (*çerçeveler*, *sahneler*, *senaryolar*) sayesinde, gerçekliğin dışında, zihinde kolaylıkla imgelenebilmelerini, diğer bir deyişle hayal edilebilmelerini sağlar. Oysa somut nesnelere, dış sınırları belli olmakla birlikte, iç yapıları açısından zihnin ulaşımına her zaman açık ulamlar

değildir. TAŞITları, fiziksel sınırları açısından tanımlayabilmek, bir otomobili, otobüsten ayırabilmek kolayken, bir otomobilin teknik düzeneğini ve bu düzeneğin çalışma biçimini bilebilmek, bunu otobüsünkinden ayırabilmek sıradan bireyler için zordur. Oysa bir DÜĞÜNün bileşenleri ve işleyişi herkesçe bilinir. Diğer bir deyişle, soyut ulamlarda bilgi düzeyi açısından derinleşmek, somut ulamlardaki kadar uzman bilgisi gerektirmemektedir. Dolayısıyla, insan pek çok somut ulamı dış sınırları, basit yapıları ve en temel işlevleri çerçevesinde iyi tanımakta, ancak detaya inmemektedir.

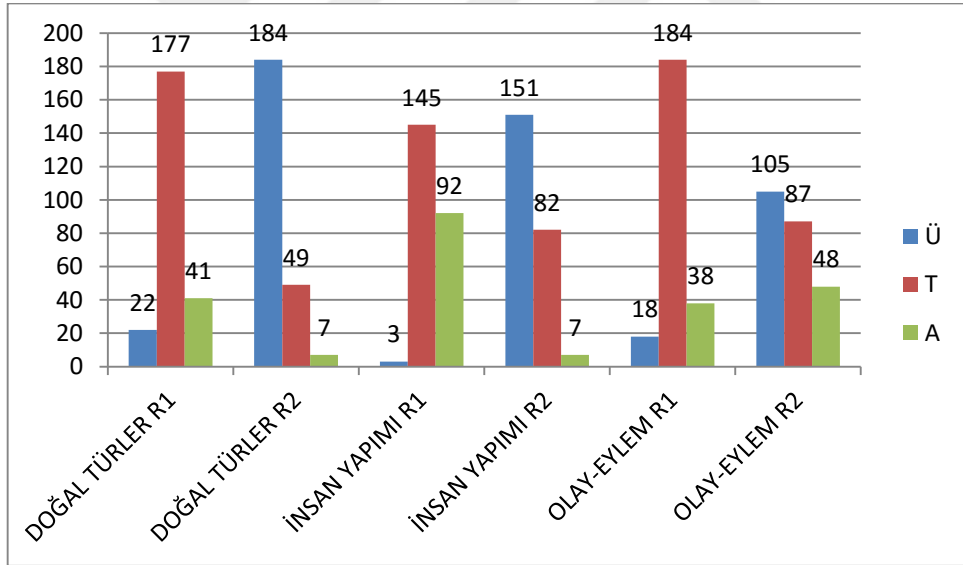
Alt sınıf kademelerine ait bulgulara bakıldığında DOĞAL TÜRLER-R1 ve İNSAN YAPIMI-R1 arasındaki yukarıda belirtilen görünümün, istisnasız tüm alt sınıflar için geçerli olduğu görülmektedir. İNSAN YAPIMI nesnelere DOĞAL TÜRLERE oranla daha fazla ALT ulamda adlandırma yapılması, her bir alt araştırma grubunun İNSAN YAPIMI nesnelere daha iyi tanıdığını sezdirmektedir.

4.2.9 Ulam Grupları Bazında Bulgular-Alt Sınıf Kademeleri

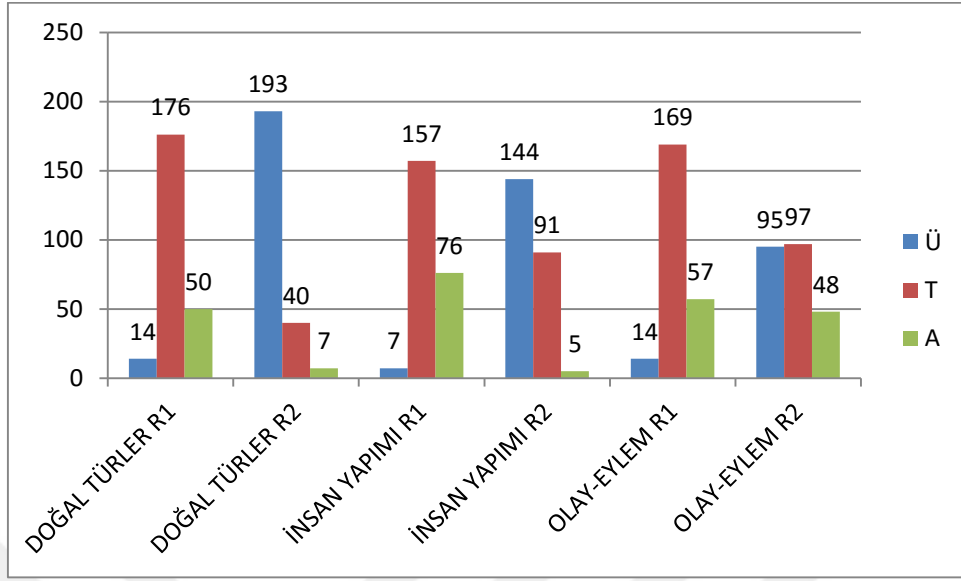
R/Araştırma grubuna dair genel bulguların paylaşılmasından sonra alt sınıf kademelerine ait bulgular, karşılaştırmalı olarak verilecek ve irdelenecektir. Bulguların ele alınma sırası Ulam Grupları bazında olacak ve sırasıyla DOĞAL TÜRLER, İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM ulam grupları ele alınacaktır. Dolayısıyla, aşağıda artarda dizi halinde verilmiş olan 2, 4, 6 ve 8.sınıflara ait grafikleri ilgili ulam grubu bazında düşey yönlü olarak incelemek, sınıflar arası farkların daha net anlaşılmasına yardımcı olacaktır.



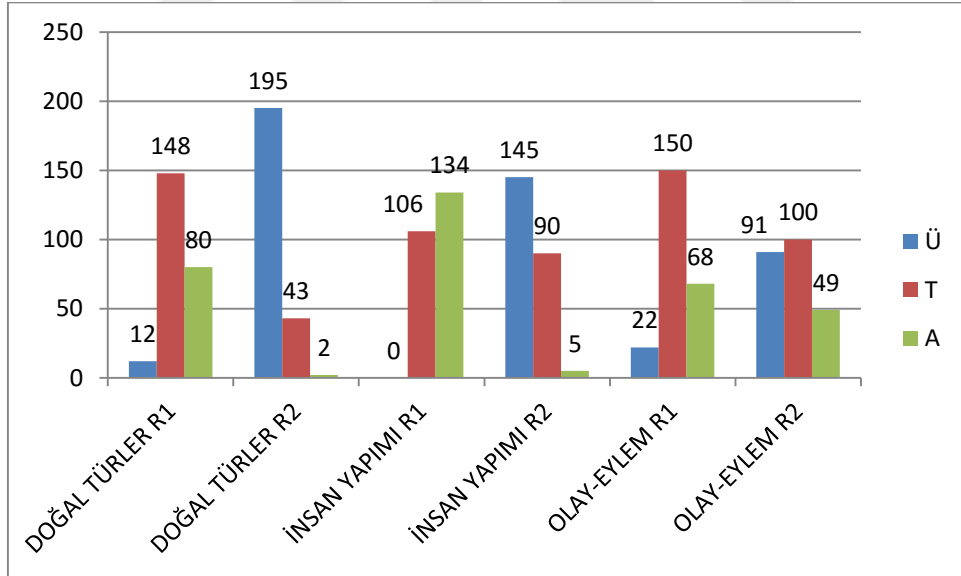
Grafik 17-R/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulama Düzeylerinin Dağılımı



Grafik 18-R/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulama Düzeylerinin Dağılımı



Grafik 19-6.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı



Grafik 20-R/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında Ulamlaştırma Düzeylerinin Dağılımı

R1-DOĞAL TÜRLER ulam grubunda ilk dikkat çeken bulgu ALT ulamlaştırma düzeyine dairdir. R1-ALT düzey adlandırma değerlerinde, yaş (sınıf

kademeleri) artışına koşut net bir artış gözlemlenmektedir. 2'den 8.sınıflara ALT ulam kullanım sayısındaki değişim sayısal olarak 26-41-50-80 biçimindedir. TEMEL ve ÜST düzeylerde ise bir düşüş söz konusudur. Bu değişim, yaşam deneyimindeki artış paralelinde söz varlığında, özellikle de ALT düzey söz varlığında meydana gelen zenginleşme olarak yorumlanabilir.

Tüm sınıf kademeleri içinde en yüksek TEMEL düzey kullanım oranının 2.sınıflarda olduğunu belirtmek gerekir. 2. Sınıfların, TEMEL düzeyi son derece güvenilir bir zihinsel referans noktası olarak gördüğü ilerdeki bulgularda da görülecektir.

R2-DOĞAL TÜRLER ulam grubunda ÜST ulama yuvarlama yapmada yaş artışına paralel bir artış görülmektedir. Burada, deneklerce tanınması zor ulamlardan oluşan R2 test öbeğinin bu temel niteliğinin buna zemin hazırladığını da belirtmek gerekir. Örneğin, 2. ve 8.sınıfların değerleri bu anlamda çok dikkat çekicidir. R1-DOĞAL TÜRLER'de olduğu gibi, R2'de de 2.sınıfların TEMEL düzey kullanım düzeyi, tüm alt sınıflar içinde oransal olarak en yüksek olanıdır.

İNSAN YAPIMI nesnelere ulam grubuna gelindiğinde, DOĞAL TÜRLER'e göre daha farklı bir görünümle karşılaşılmaktadır; Tüm alt sınıf kademelerinin R1 bulgularında olduğu gibi, burada da genel eğilimi TEMEL düzeye yuvarlama biçimindedir. Dolayısıyla ÜST ve ALT adlandırma oranlarının yüksek olması zaten beklenmemektedir. Ancak, DOĞAL TÜRLER bulguları ile karşılaştırıldığında, R1-İNSAN YAPIMI nesnelere bulgularında ÜST ulam adlandırmaların dikkat çekici düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. En yüksek oran, 6.sınıflardaki %2,91 iken,

8.sınıflarda bu değerin %0 olması dūřündürūcūdūr. Bu gōstermektedir ki, R/araştırma grubunu DOęAL TÜRLELER'e ait bilgi ve deneyimleri, İNSAN YAPIMI ulamlarına dair olanlar kadar ayrıntılı değildir. Dięer bir deyişle, denekler İNSAN YAPIMI ulamları daha ayrıntılı tanımaktadır bundan ötürü de genelleme/yuvarlama yapmaya gerek duymamışlardır. ALT düzey adlandırma oranları açısından DOęAL TÜRLELER-İNSAN YAPIMI karşılaştırması yapıldığında elde edilen bulgular da bunu teyit etmektedir. R2-İNSAN YAPIMI bulgularına bakıldığında, alt sınıf kademeleri arasında en yüksek TEMEL düzey kullanımının 2.sınıflarda olduğu gōr÷lmektedir. 2.sınıflarda, ÜST ve TEMEL düzey kullanım oranları birbirine çok yakinken (%48,75-%45,41), diğer sınıf kademelerinde bōyle bir yakınlığa rastlanmamıştır.

ALT düzey ulam kullanım düzeyinde yaş artışı ile doğru orantılı bir artış gözlemlenmemiştir. R2-İNSAN YAPIMI bulguları, R2-DOğAL TÜRLELER bulguları ile karşılaştırıldığında, büt÷n sınıf kademelerini kapsayan önemli bir sonuca ulaşılmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, araştırma grubunun R2'deki yüksek eğilimi ÜST düzeyde adlandırmadır. Bunun, alt sınıf kademeleri açısından bakıldığında da istinası yoktur. Ancak, R2-DOğAL TÜRLELER ve R2-İNSAN YAPIMI bulgularındaki ÜST düzey adlandırma eğilimleri karşılaştırıldığında dikkat çekici bir fark tespit edilmiştir. Tüm sınıf kademelerinde, R2-DOğAL TÜRLELER ulam grubundaki ÜST düzey adlandırma ağırlığı, R2-İNSAN YAPIMI ulam grubundan daha yüksektir. R2 alttestinde, ÜST ulamlaştırma düzeyinde adlandırma yapmanın, deneğin söz konusu nesneyi ayrıntılı olarak tanımaması kaynaklı bir davranış olduğu daha önce de belirtilmişti. Dolayısıyla, tıpkı aynı çerçevede R1 alttesti bulgularında gōr÷ldüğü gibi, R2 alttesti bulguları da araştırma grubunun İNSAN YAPIMI nesneleri,

DOĞAL TÜRLERden daha ayrıntılı tanıdığını göstermektedir. Bunun olası nedenleri arasında, dilin ve düşüncenin biçimlenmesinde insan ve nesnel dünya öğeleri arasındaki ilişkinin *deneyim* boyutu öne çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak şu tespit yapılabilir; araştırma grubu DOĞAL TÜRLER-R2 alttestindeki BÖCEK, KUŞ, OT, BALIK gibi doğal tür nesnelere ile şu ya da bu nedenle, yüzeysel bir ilişki içindedir ve bunlara dair adlandırmada daha fazla ulamsal genelleme yapma (ÜST ulam kullanma) eğilimi sergilemişlerdir. Oysa, aynı araştırma grubunun, insan tasarımı olan, MOBİLYA, ÇALGI, MAKİNE gibi nesnelere hakkında daha fazla deneyim ve bilgiye sahip olduğu, bu nesnelere daha az oranda ÜST ulamlaştırma düzeyinde adlandırmasından anlaşılmaktadır.

OLAY/EYLEM ulam grubu bulguları sınıf kademeleri bazında incelendiğinde, R1 alttesti bulgularında, TEMEL düzey adlandırmanın tüm sınıflarda baskın olduğu net bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. TEMEL düzeyin 2. ve 4.sınıfta en yüksek değerlerine ulaştığı (bu iki değer birbirine oldukça yakındır) ve buradan itibaren 6 ve 8.sınıf değerlerinde kademeli bir düşüş içinde seyrettiği görülmektedir. Diğer yandan, TEMEL düzeydeki bu düşüşe zıt yönlü bir hareket ALT düzey kademesinde görülmüştür. Burada, 2.sınıf ALT düzey adlandırma değerinden (%17,91) sonra 4.sınıflarda oldukça hafif bir düşüş (%15,83), ardından 6.sınıflarda (%23,75) ve 8.sınıflarda (%28,33) kademeli bir yükselişle karşılaşmıştır. Yaş artışına koşut deneyim artışı, kendini ALT düzey değerlerindeki artışta göstermiştir. Tüm sınıf kademelerine ait grafikler kendi içinde yatay yönde incelendiğinde şu görülmektedir; R1-OLAY/EYLEM ALT düzey adlandırma oranları, diğer ulam grupları (DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI) ALT düzey değerleri ile karşılaştırıldığında ya en

yüksek ya da ikinci en yüksek değerdir. Diğer bir deyişle, araştırma grubu, OLAY/EYLEM ulamlarını, diğer ulam gruplarına göre biraz daha ayrıntılı adlandırabilmiştir. Hemen, yine aynı çerçevede R2-OLAY/EYLEM ulam grubuna bakıldığında, bu alt testin genel niteliği olan “ALT düzeyde adlandırma zorluğu”na rağmen ALT düzey adlandırma kullanımının genel olarak R1 değerleri ile yakın olduğu ve diğer ulam gruplarındaki ALT düzey değerler ile kıyaslandığında beklenmedik bir biçimde yüksek seyrettiği tespit edilmiştir. R2-OLAY/EYLEM değerlerinde dikkat çeken diğer bir nokta da, tüm sınıf kademeleri bulgularındaki ÜST-TEMEL oransal yakınlığıdır. Ayrıntılı tanıma olasılıkları düşük olan R2 ulamları, denekleri yukarı yönlü ulamsal yuvarlama yapmaya zorlamıştır. Ancak, diğer ulam gruplarında, bu çerçevede ÜST-TEMEL ağırlık farkı net bir biçimde ÜST düzey lehine iken, tüm sınıf kademeleri OLAY/EYLEM ulam grubunda dikkat çekici bir ÜST-TEMEL oransal yakınlığı vardır. Bu bulgu, somut nesnelerin (DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI) TEMEL ya da ÜST düzeyde ulamlaştırılması ile OLAY/EYLEM ulamlarının TEMEL ya da ÜST düzeyde ulamlaştırılması arasında yönetsel bir fark var olduğu izlenimini vermektedir. Söz gelimi HAYVAN-KÖPEK, MEYVE-ÜZÜM ulamsal ayrımını yapmakla OYUN OYNAMAK-SAKLANBAÇ OYNAMAK, ÇALIŞMAK-TAMİRAT YAPMAK ayrımını yapabilmek farklı görünmektedir. Sanırız, somut nesnelere birbirlerinden kolaylıkla tespit edilebilen sınırlarla ayrılırken, (örneğin tüm hayvanların değil ama köpeklerin dört ayaklı olma zorunluluğu gibi) soyut OLAY/EYLEM ulamlarında bu denli kesin sınırlar çizmek zordur.

4.2.10 R Test Öbeği Bulguları Özeti

1-R/araştırma grubu, R1 testinde TEMEL; R2’de ise ÜST ulamaştırma düzeyinde adlandırma yapma eğilimi sergilemiştir. Denekler, R1’de kolaylıkla ALT düzey adlandırma yapabilecekken (örn. KISA KOLLU GÖMLEK), ağırlıklı olarak bir yukarı ulamaştırma düzeyi olan TEMEL düzeyi (örn.GÖMLEK), tercih etmişlerdir.

2-ALT ulamlar açısından bakıldığında, R/araştırma grubunun adlandırma yapma önceliğini ne R1’de ne de R2’de ALT düzeye verdiği, ALT düzeyin bu anlamda hep üçüncü sırada kaldığı görülmektedir.

3-R1 alttestinde, bağlam sunulmamasına rağmen, denekler kendi uygun gördükleri/belirledikleri bağlamı devreye sokarak bir kademe yukarı yönlü (TEMEL düzeye) yuvarlama yaparken, R2’de bilgi/deneyim eksikliğini neden olduğu yuvarlama ağırlıklı olarak iki kademe yukarı yönlü (ÜST düzeye) gerçekleşmiştir.

4-R veritabanı çözümleme tablosundaki Ü, T, A dizilişleri incelendiğinde en tipik dizilişlerin TÛ ve TT olduğu görülmektedir. ALT düzeyin görüldüğü dizilişler oldukça düşük tipiklik değerlerine sahiptir. Bu bulgularda da, araştırma grubunun ulamsal yuvarlama yapma eğilimi net bir biçimde gözlemlenmektedir.

5-R1 veritabanındaki tipik sözcüksel görünümeler çok büyük oranda TEMEL ulamaştırma düzeyine aittir. R2’de ise en tipik ulamlar ağırlıklı olarak ÜST ulamlardan oluşmaktadır. Tipik sözcüksel görünümelerin büyük ağırlıkla R1’de TEMEL, R2’de ise ÜST ulamaştırma düzeyinden çıkması, R veritabanına ait önceki bulgularla uyum içindedir.

6-Ulam Grupları çerçevesinde, R/araştırma grubunun DOĞAL TÜRLERİ, İNSAN YAPIMI nesnelere kadar detaylı tanımadığı bulgusuna ulaşılmıştır. R/Araştırma grubunun OLAY/EYLEM ulamlarını ise diğer ulam gruplarına göre daha az yuvarlama yapma, yani daha ayrıntılı adlandırma eğiliminde olduğunu görülmüştür.

4.3 Taksonomi Örgütlemesi (T) Test Öbeği Bulguları

T Test öbeği Araştırma Grubuna ve alt sınıf kademelerine ait veritabanları aşağıdaki açılardan incelenmiştir;

- Alttestler bazında KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) ve KABUL EDİLEBİLİR öge (KE) görünüşleri
- Ulamlaştırma düzeyi/ÇAĞRIŞIM ilişkisi
- T1, T2, T3 alttestlerine ait veri tablolarının yorumlanması
- Tipik sözcüksel görünüşler
- Ulam Grupları bazında elde edilen bulgular

Alt sınıfların tümünü kapsayan 240 kişilik T/araştırma grubundan elde edilen T1, T2 ve T3 sonuçlarının yer aldığı ayrıntılı veri tablosu aşağıda verilmiştir.

T1	Araştırma	Grubu			KED	1182
			%			%
Ü	TKE	2651	92,05	AKE	1246	43,26
Ü	TC	170	5,90	AC	426	14,79
Ü	TGR	6	0,21	AGR	281	9,76
Ü	TGS	1	0,03	AGS	249	8,64
Ü	TGV	1	0,03	AGV	87	3,02
Ü	TGF	0	0,00	AGF	32	1,11
Ü	TK	1	0,03	AK	432	15,00
Ü	TTR	25	0,87	ATR	28	0,97
Ü	TYN	6	0,21	AYN	38	1,31
Ü	TB	16	0,56	AB	33	1,15
Ü	DG	3	0,10	DG	28	0,97
T2	Araştırma	Grubu			KED	1119
			%			%
ÜKE	1555	53,99	T	AKE	1716	59,58
ÜC	1043	36,22	T	AC	705	24,48
ÜGR	1	0,03	T	AGR	63	2,19
ÜGS	1	0,03	T	AGS	70	2,43
ÜGV	0	0,00	T	AGV	17	0,59
ÜGF	4	0,14	T	AGF	6	0,21
ÜK	31	1,08	T	AK	53	1,84
ÜTR	182	6,32	T	ATR	141	4,90
ÜYN	48	1,67	T	AYN	75	2,60
ÜB	15	0,52	T	AB	26	0,90
DG	0	0,00	T	DG	8	0,28
T3	Araştırma	Grubu			KED	900
			%			%
ÜKE	1473	51,15	TKE	1332	46,25	A
ÜC	1156	40,14	TC	1091	37,88	A
ÜGR	6	0,21	TGR	17	0,59	A
ÜGS	4	0,14	TGS	24	0,83	A
ÜGV	1	0,03	TGV	4	0,14	A
ÜGF	4	0,14	TGF	5	0,17	A
ÜK	82	2,85	TK	211	7,33	A
ÜTR	62	2,15	TTR	68	2,36	A
ÜYN	57	1,98	TYN	104	3,61	A
ÜB	17	0,59	TB	17	0,59	A
DG	18	0,63	DG	7	0,24	A

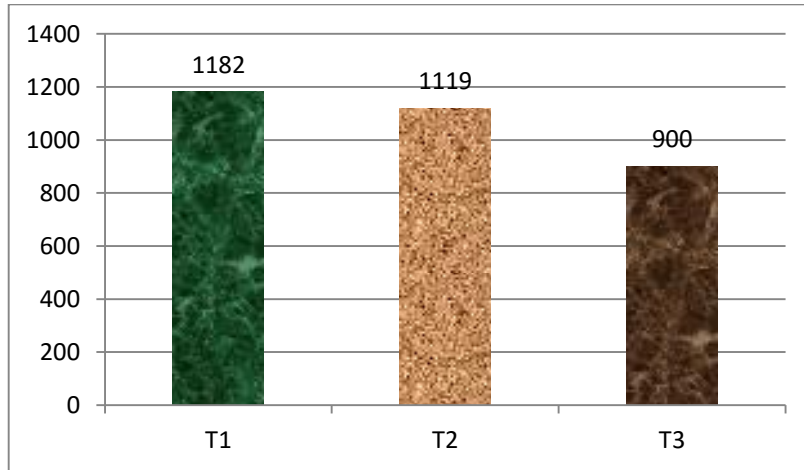
Tablo 29- T/Araştırma Grubu Alttestler Bazında Ayrıntılı Veriler

Tablo 29; 2, 4, 6 ve 8. sınıf öğrencisi 240 denekten oluşan T/araştırma grubunun T1, T2 ve T3 alttestleri bazında sergilediği taksonomi örgütlenme davranışlarını izlemek için temel tablo özelliğini taşımaktadır. Aşağıdaki başlıklardaki inceleme ve tartışmalar, bu genel tabloda sunulan sonuçlar üzerinden yapılacaktır. Alt sınıf kademelerine ait ayrıntılı T tabloları Ek 27, 28, 29 ve 30’da verilmiştir.

4.3.1 KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) Görünümleri

Hatırlatmak gerekirse, KED (KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ), referans ulamı araştırmacı tarafından verilmiş olan üç ögeli taksonomik zincirin kabul edilebilir ölçüde örgütlenmesi anlamına gelmekteydi.

T/Araştırma Grubunun bu çerçevedeki sonuçları aşağıdaki grafikten izlenebilir.

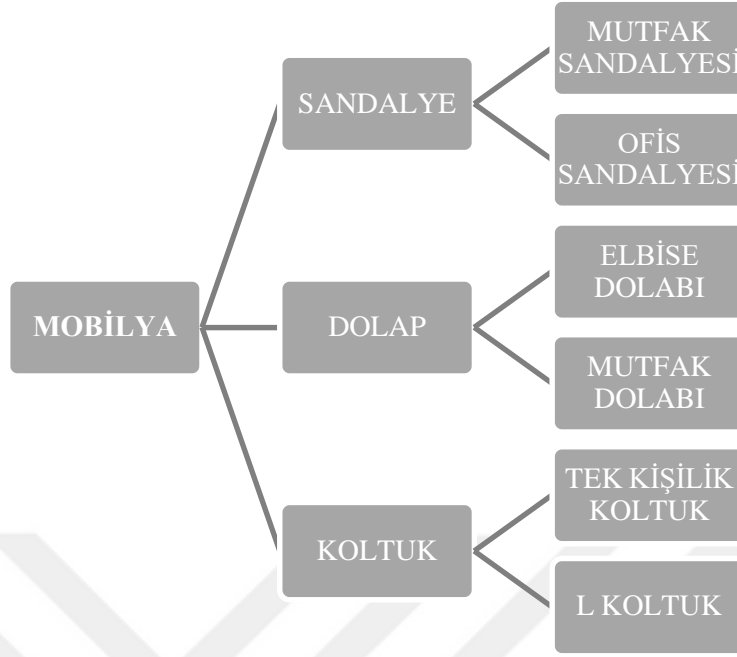


Grafik 21-T/Araştırma Grubu, T Alttestleri Bazında KED Dağılımları

KED düzeyinin en yüksek olduğu alttest T1 olarak belirmektedir. Bu testte, denekler T1 formlarındaki taksonomilerin % 41,04'ünde KED kurabilmişlerdir. En yüksek ikinci KED %38,85 ile T2'de, üçüncü ise %31,25 ile T3'te görülmektedir. Bu noktada, alttest sonuçları arasında bazı farklılaşmalar olduğu görülmektedir.

T alttestlerinin genel nitelikleri hakkında hemen bir ön tespit yapmak gerekirse, T1 ve T3'ün zihni, birbirine zıt iki doğrultuda işlem yapma yönünde güdülediği söylenebilir. ÜST düzey ulamların en temel niteliği olan “yüksek anlamsal kapsayıcılık”, T1 sonuçlarında daha yüksek KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ üretme yönünde kendini göstermiştir. T1 alttestinde, ÜST referans ulama göre yazılan “KABUL EDİLEBİLİR TEMEL düzey ulam” (TKE) düzeyi, T2 ve T3'deki hiçbir görünümle karşılaştırılamayacak kadar yüksektir (%92,05). Bu, katılımcıların ÜST referans ulamlardan yola çıkarak daha kolay TEMEL düzey ulamlar yazabildiklerini göstermektedir. T1 ilk hamledeki ÜST-TEMEL ulam ilişkilendirmesindeki yüksek düzey, ikinci hamledeki TEMEL-ALT ilişkilendirmesinde en az yarı yarıya düşmüş ve ALT ulamdaki KABUL EDİLEBİLİR öge oranı % 43,3 olarak gerçekleşmiştir.

Aşağıdaki şekilde, T1'de ÜSTref. ulamdan sonraki ilk hamlenin içerebileceği TEMEL düzey ulam seçeneklerindeki zenginliği göstermek amacıyla MOBİLYA ulamı üzerinden bir örnekleme yapılmıştır.

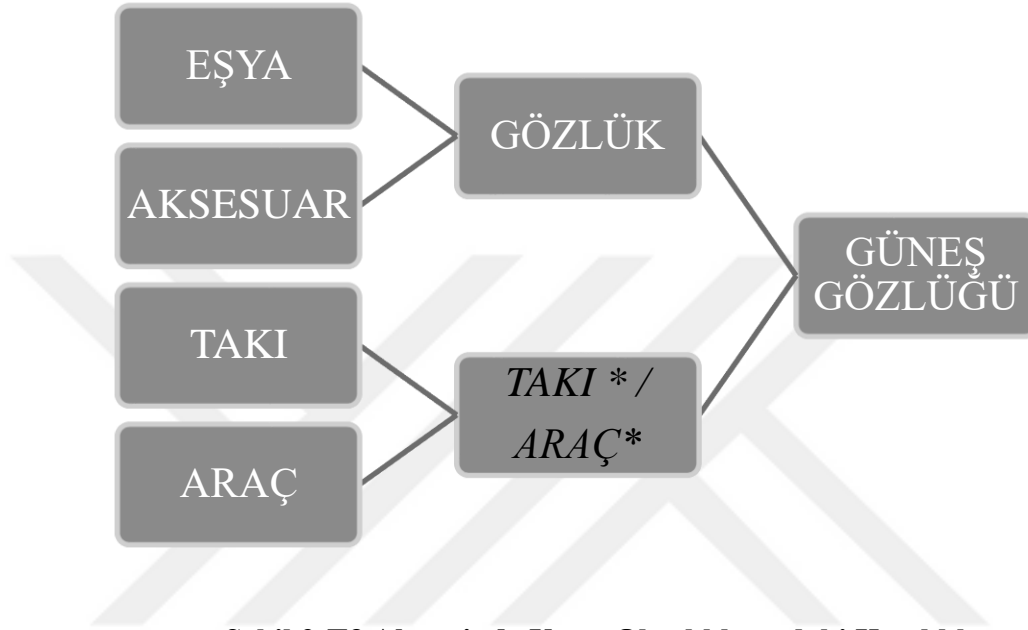


Şekil 8- T1 Alttestinde Yanıt Olasılıklarındaki Zenginlik

Görüldüğü gibi, MOBİLYA ref. ulamından çıkış yapıldığında, ilk hamlede SANDALYE, DOLAP, KOLTUK ve benzeri TEMEL düzey seçeneklerin zenginliği önemli bir işlem kolaylığı sağlamaktadır. Bu, tüm testlerdeki en başarılı hamle olan T1 ÜST-TEMEL bağlantısı bulgularında kendini göstermektedir.

T3 alttestine gelindiğinde ise, verilen ALT ref. ulam, denegin yazabileceği seçeneklere önemli bir kısıtlama getirmektedir. Denek, ALT referans ulamın öncelikle hangi TEMEL düzey ulamın kapsamında olacağına karar verecektir. Ancak, bu noktada seçenekler oldukça kısıtlıdır, hatta çoğu zaman yalnızca bir seçenek olduğu dahi iddia edilebilir. Bu zorluk aşılamadığında, denek TEMEL düzey ulam yazılması gereken boşluğa ÜST düzey ulam yazmaktadır. Böylesi bir yöntemle ise KED

sağlanamamakta ve taksonomi örgütlenememektedir. Aşağıdaki şekile verilen GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ örneği bu durumu açıklamaktadır.



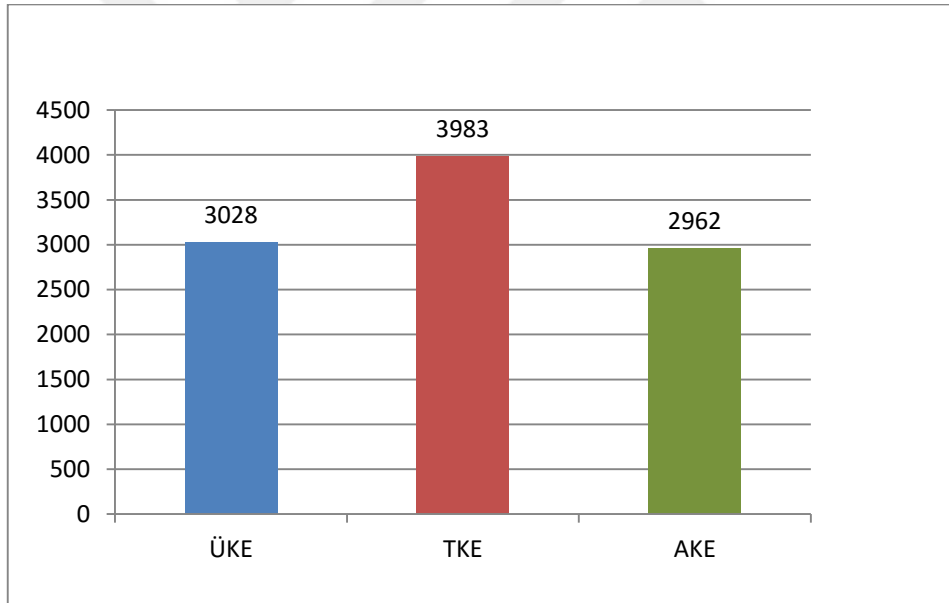
Şekil 9-T3 Alttestinde Yanıt Olasılıklarındaki Kısıtlılık

Bu örnekte, GÜNEŞ GÖZLÜĞÜref. ulamından sonra yazılabilecek TEMEL düzey ulam seçeneği büyük olasılıkla yalnızca bir tanedir; GÖZLÜK. Esasen, GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ'nün bir tür GÖZLÜK olduğunu herhangi bir deneğin bilmeme olasılığı çok düşüktür. Buna rağmen zihin bu bilgiden yararlanamayıp ara basamağı atlayarak, ilişkilendirmeyi ÜST ulam ile yapmaktadır, diğer bir deyişle “GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ bir EŞYAdır” biçiminde, kestirme bir biçimde akıl yürütmektedir. Bu davranışın veritabanında bir karşılığı olup olmadığına bakıldığında, T3 görünümünün bu tip bir davranışı teyit ettiği görülmektedir. T/Araştırma grubu-T3 bulgularında, deneklerin ALT referans ulamdan başlayarak KABUL EDİLEBİLİR TEMEL ulam (TKE) yazma

düzeyi %46,25 iken, aynı taksonomiye KABUL EDİLEBİLİR ÜST ulam (ÜKE) yazabilme düzeyi %51,15'tir.

4.3.2 KABUL EDİLEBİLİR (KE) Öge Görünümleri

KABUL EDİLEBİLİR (KE) ögeler, KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED)ten farklı olarak, bir dizilişi değil, dizilişin ögelerinden her birini göstermektedir. Aşağıdaki grafikte, KE ögelerin ulamaştırma düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.



Grafik 22-T/Araştırma Grubu Ulamaştırma Düzeyleri Bazında KABUL EDİLEBİLİR Öge Dağılımı

Görüldüğü gibi, en çok KE öge % 23,05 ile (T1 ve T3 formlarındaki) TEMEL düzey boşluğunda (TKE) tespit edilmiştir. Bunu, %17,52 ile (T2 ve T3 formlarındaki)

ÜST düzey boşluğu izlemektedir. En düşük KE öge oranı ise %17,14 ile (T1 ve T2 formlarındaki) ALT düzey boşluğundadır.

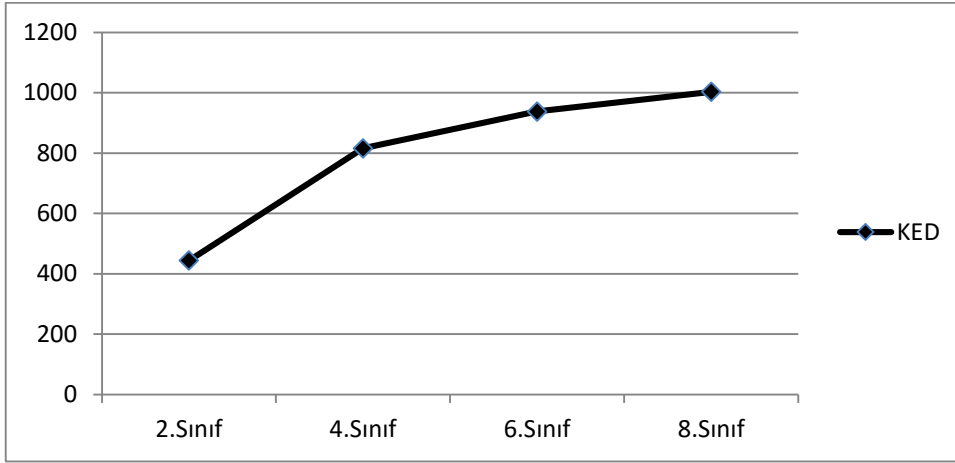
Buradan şu çıkarımlar yapılabilir;

- Taksonomik işlemdeki hareket yönü TEMEL düzeye doğru olduğunda, örgütlemenin kabul edilebilirlik olasılığı yükselmektedir.
- Yukarıda, bir önceki grafik olan 21’de verilen T1, T2 ve T3 alttestlerindeki KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ değerlerine tekrar bakıldığında, TEMEL düzeyin referans olarak verildiği T2’de, en yüksek KED sonuçlarının elde edildiği T1’e çok yakın sonuçlar alındığı görülebilir.

Bu iki durum, TEMEL düzeyin “kullanışlı” bir referans noktası” ve “zihinsel araç” olduğunu göstermektedir.

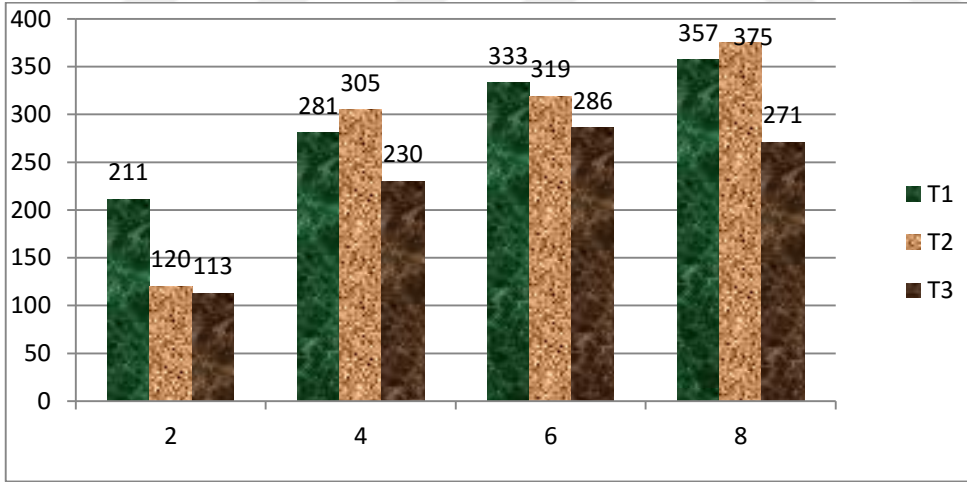
Yukarıda paylaşılan T/araştırma grubu KE ve KED dair genel sonuçlar ve yorumlardan sonra, aşağıda alt sınıf kademelerine dair sonuçlar paylaşılacaktır.

Grafik 23’e bakıldığında, KED düzeyinin, sınıf kademesindeki yükselişe (dolayısıyla yaşa) koşut olarak arttığı görülmektedir. Fakat, 2. ve 4.sınıflar arasındaki farklılaşmanın, 4, 6 ve 8.sınıflar arasında görülmediği dikkat çekmektedir. Buradan, çocukların 2.sınıfın hemen sonrasındaki söz varlığı genişlemesinin, okul eğitimin de katkısıyla önemli bir sıçrama yaptığı çıkarımı yapılabilir.



Grafik 23-Alt Sınıf Kademeleri Bazında KED Sonuçları

Grafik 23'ün daha ayrıntılı biçimi, aşağıda Grafik 24'de verilmiştir.



Grafik 24-Alt Sınıf Kademeleri T1, T2, T3 Bazında Ayrıntılı KED Sonuçları

Grafik 24'te sunulan veriler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair Kruskal-Wallis testi ile yapılan analizde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- T1 testinde 2.sınıfların diğer sınıflarla ikili karşılaştırmasında, (2-4; 2-6; 2-8) sonuçlar arasındaki fark anlamlıdır ($p < \alpha$). Yine 4.sınıflar için (4-6; 4-8) sonuç farkları anlamlıdır ($p < \alpha$). Ancak 6 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlı değildir ($p > \alpha$).
- T2 testinde 4.ve 6.sınıflar arasındaki fark anlamlı değildir ($p > \alpha$). Bunun dışındaki sınıfların arasındaki fark anlamlıdır ($p < \alpha$).
- T3 testinde 6 ve 8.sınıflar arasındaki fark anlamlı değildir ($p > \alpha$). Bunun dışındaki sınıfların arasındaki fark anlamlıdır ($p < \alpha$).

Grafik 24'te, özellikle 2.sınıfların kendi içindeki T1/T2/T3 farklılığı dikkate değerdir. 2. ve 6.sınıflarda T1; 4. ve 8. sınıfların ise T2, KED düzeyinin yüksek olduğu alttestlerdir.

Tüm alt sınıflarda, T1 alttestinde ilk hamledeki ÜST-TEMEL ilişkilendirmesinde kabul edilebilirlik düzeyi oldukça yüksektir (en düşük 2.sınıflar: %87,78, en yüksek 6.sınıflar:%94,44). Ancak, yine tüm alt sınıflarda bu hamlenin devamındaki TEMEL-ALT düzey ilişkilendirmesindeki kabul edilebilirlik oranı, ilk hamledeki değerlerin ortalama yarısına inmiştir (en düşük 2.sınıflar: %30,42, en yüksek 8.sınıflar % 51.81). İkinci hamledeki 6.sınıf gerçekleşimi %49,17 ile 8.sınıflardan sonra gelmektedir. Burada dikkat çeken nokta, birinci hamlede 6.sınıflara ait değer 8.sınıflardan yüksek iken, ikinci hamlede, devreye ALT düzey ulamlar girdiğinde 8.sınıflar %2,64 puan öne geçmektedir. Bu veriler, 8.sınıfların tüm alt sınıflar içinde ALT düzey ulamlar edimi en yüksek alt araştırma grubu olduğuna dair güçlü sezdirimler sunmaktadır.

Bu çerçevede diğer bir tanıt da 2.sınıfların T1 ikinci hamledeki (TEMEL-ALT bağlantısı) KABUL EDİLEBİLİR öğe düzeyinden gelmektedir. ALT düzey ulamların yazıldığı ikinci hamlede 2.sınıfların AKE (ALT-KABUL EDİLEBİLİR) verisi, birinci hamledeki düzeyin 1/3'üne gerileyerek %30,42 gibi tüm alt sınıfların en düşük düzeyine inmiştir. 8.sınıfların tam tersine, 2.sınıfların burada ALT düzey ulam edim düzeyinin düşük olduğu görölmektedir.

2.Sınıfların T2 ve T3'teki KABUL EDİLEBİLİR öğe gerçekleşimleri %30-40 bandı içinde değişim göstermektedir ki bu oranlar %46-59 bandındaki T/araştırma grubu gerçekleşmelerinin oldukça altındadır.

T2 alttestinde, farklı iki yöne yapılan hamlelerde tespit edilen KABUL EDİLEBİLİR öğe görünümleri dikkat çekicidir. 2.Sınıflar, referans olarak verilen TEMEL düzey ulamlardan yola çıkarak ÜST ulam yazma hamlelerinde %43,06 KABUL EDİLEBİLİR öğe (UKE) düzeyi sergilemişlerdir. Oysa, diğer yöndeki hamle (TEMELden yola çıkarak yazılan ALT düzey) %30,28'lik bir KABUL EDİLEBİLİR öğe (AKE) değeri taşımaktadır. 2.Sınıfların, KABUL EDİLEBİLİR ÜST ulam öğe (ÜKE) değeri, KABUL EDİLEBİLİR ALT (AKE) ulam değerine göre daha baskınken, diğer tüm sınıf kademelerinde 4.sınıflarda durum bunun tersinedir. Dolayısıyla, 2.sınıfların, diğer sınıf kademelerinden bu çerçevede farklı bir görünüme sahip olduğu belirtilmelidir. Bu bulgular, 2.sınıfların ALT düzey ulamlar hakkındaki kısıtlı bilgi ve deneyimleri konusunda önemli ipuçları vermektedir.

4.Sınıf bulgularında ilk göze çarpan nokta, tüm alttestlerdeki KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) değerlerinin 2.Sınıf değerlerine göre önemli artış

göstermiş olmasıdır. Yaş artışına paralel olarak ortaya çıkan bu artış oranları, T1’de %30 dolaylarında iken, T2’de ortalama %150, T3’te ise ortalama %100 civarındadır.

4.Sınıflar, hem T/araştırma grubu, hem de 2.sınıf verilerine koşut bir biçimde, T1 alttestinin ÜST-TEMEL ilişkilendirmesinde (ilk hamle) TKE:%92,08’lik yüksek bir oran sergilemiştir. T1 TEMEL-ALT bağlantısındaki (ikinci hamle) bu yüksek oran yarıdan biraz fazla kayba uğrayarak AD:%41,67’ye gerilemiştir. T2’deki her iki KABUL EDİLEBİLİR öge düzeyi de (ÜKE: %56,67, AKE: %62,22), T3’e göre daha yüksektir (ÜKE: %55, TKE: %41,67).

6.Sınıflara ait sonuçlar incelendiğinde, KED düzeylerinin 4.sınıf KED düzeylerine göre çok keskin bir artış gösterdiğinden söz edilemez. Diğer sınıf kademelerinde de net bir biçimde gözlemlendiği gibi, burada da T1 ÜST-TEMEL bağlantısında yüksek bir KABUL EDİLEBİLİR öge değeri (% 94,44) ile karşılaşmıştır. Ancak, 2 ve 4.Sınıflardan biraz farklı olarak, 6. sınıflarda, gerek T1’deki ALT KE sonucu gerekse T2 ve T3’teki tüm KE öge sayısal ve yüzdesel görünümüleri, T/araştırma grubu değerlerinin üstündedir.

8.Sınıflara ait veri tabanı incelendiğinde, diğer alt sınıf kademelerinde de gözlemlenen KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ oranlarındaki olağan yükselişin sürdüğü ve en yüksek noktasına ulaştığı gözlemlenmektedir. Ancak, 8’lerdeki KED görünümü kendi içinde bir farklılık göstermektedir. Diğer alt sınıf kademelerinde, T1’den T3’e KED azalmakta iken, 8’lerde en yüksek KED oranı T2’dedir. Bu alttestte, ALT düzeyde KABUL EDİLEBİLİR öge (AKE) oranının %78,19 gibi yüksek bir oranda olduğuna dikkat çekmek gerekir. T1 alttestindeki AKE değeri (%51,81) ile birlikte

düşünüldüğünde, bu değer, bu sınıf kademesinin T/araştırma grubu içinde ALT düzey ulamları en iyi tanıyan ve kullanan sınıf kademesi olduğunu göstermektedir.

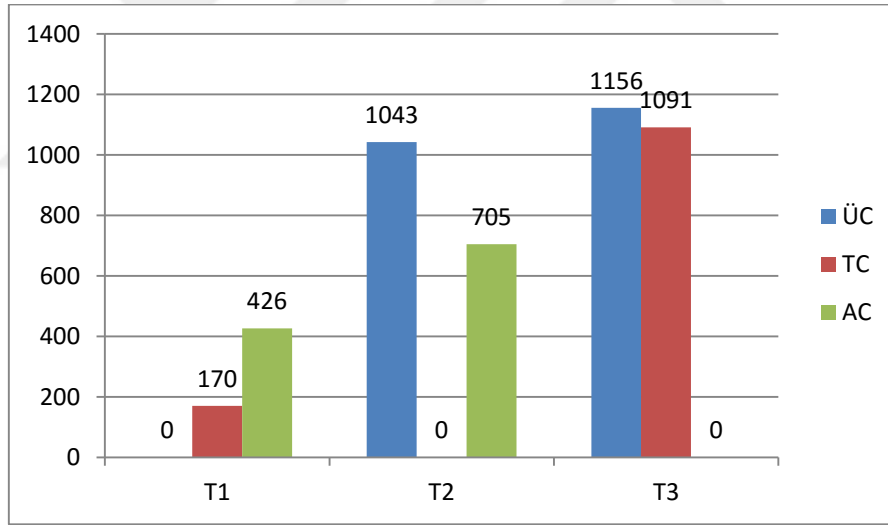
Diğer alt sınıf kademelerinde olduğu gibi, 8.Sınıflarda da dikkat çeken diğer bir bulgu da, T1 alttestinde, ÜST-TEMEL bağlantısında karşılaşılan TKE %93,89'lik yüksek KE görünümüdür. Diğer alt sınıf kademelerinde görülen T1 TEMEL-ALT ilişkilendirmesindeki ALT ulam KE (AKE) düşüşü 8'lerde daha az düzeyde görünmektedir. Gerek T1'deki AKE görünümü gerekse T2 ve T3'teki KE sayısal ve yüzdesel görünümleri, T/araştırma grubu görünümünün üstündedir.

4.3.3 ÇAĞRIŞIMSAL ÖĞELER

Zihindeki anlamsal ağ (semantic web), birbirleriyle çeşitli türde ilişkiler (*bütün-parça ilişkisi, neden sonuç ilişkisi, zamansal ilişki* gibi) içinde bulunan ulamlardan oluşmaktadır. T test öbeğinin odağında olan “taksonomik ilişki” de bu ilişki tiplerinden biridir. Ulamlar arasındaki ilişki, ÇAĞRIŞIMlar yoluyla da organize edilebilmektedir. Çağrışimsal ilişki tipi, Markman (199:21)'de “tematik ilişkiler” olarak geçmektedir. Söz gelimi, ÇİÇEK ulamı, GÜL ile taksonomik bir ilişkiye sahip olabileceği gibi, KOKLAMAK, KOPARMAK, SULAMAK, YAPRAK, KOKU, RENK gibi *yakın*, HEDİYE, SEVGİLİ, ANNE, PARA, gibi *uzak* veya *serbest çağrışımları* da rahatlıkla içerebilmektedir. Ancak, *yakın çağrışımlar kurallı* iken, yani *yapılandırılmış çağrışımlar* iken, *uzak/serbest çağrışımlar* bu düzeyde yapılandırılmamışlardır. Dolayısıyla, ilişki kısıtlamalarına uymak zorunda olmayan ulamlar, serbest çağrışım yöntemiyle çok daha kolay birbirleri ile ilişkilendirilebilirler.

Bu nedenle, T testlerinde, taksonomik ilişkiyi örgütleyemeyen denekler, serbest ÇAĞRIŞIMSAL öğeleri daha kolay ulaşılabilir bulmuşlar ve kullanmışlardır.

Çözümleme sürecinde, deneklerin taksonomik ilişkiyi “kabul edilebilir seviyede” örgütleyemediklerinde bir takım başka öğelerden yararlanma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir. ÇAĞRIŞIMSAL öğeler, deneklerin kullandığı bu tür öğelerden kullanımı en sık olanlardır. Aşağıdaki grafik, T/araştırma grubunun formlara yazdığı ÇAĞRIŞIMSAL öğelerin ulamlaştırma düzeylerine göre dağılımını göstermektedir.



Grafik 25-T1,T2,T3 Bazında ÇAĞRIŞIMSAL Öğe İçeren Ulamlaştırma Düzeyleri (ÜC/TC/AC)

Grafikte “sıfır” değerinin görüldüğü yerler, formlarda araştırmacı tarafından verilen referans ulamlara denk gelen yerlerdir. Örneğin, T1 alttestinde ÜST ulam referans olarak verildiğinden grafikte ÇAĞRIŞIM değeri sıfır olarak görünmektedir.

Sonuçlara bakılarak yapılabilecek ilk tespit, toplam ÇAĞRIŞIMSAL öge kullanımının T1 alttestinde, diğer alt testlere göre, dikkate değer biçimde düşük olduğudur. En az toplam ÇAĞRIŞIMSAL öge T1’de kullanılmışken, en fazla T3’te kullanılmıştır. Genel bir belirleme olarak şu söylenebilir; KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ sonuçları ile ÇAĞRIŞIMSAL öge kullanım sonuçları ters orantılıdır. En düşük değerlere T1 alttestinde, özellikle de ÜST-TEMEL bağlantısında rastlanılırken (örneğin 8.sınıflar; %4,17), T2 ve T3 değerlerinde çok keskin artışlar söz konusudur.

2.Sınıfların T1’de görece rahat oldukları, T2 ve T3’te ise biraz zorlandıkları ÇAĞRIŞIM sonuçlarından da izlenebilmektedir. 2.Sınıflara ait veritabanı, ÇAĞRIŞIMSAL ögelerin kullanımını açısından incelendiğinde, T1 ÜST-TEMEL ilişkilendirmesinde (TC) %9,03’lük düzey, ikinci hamle olan TEMEL-ALT bağlantısında (AC) %21,5’a keskin bir çıkış göstermiştir. ÇAĞRIŞIMlar, T2 ve T3 alttestlerinde ise %36-53 bandında değişen, yüksek görünüm sergilemiştir.

4.Sınıf ÇAĞRIŞIMlar, T1 ÜST-TEMEL bağlantısında oldukça düşük bir oran sergilerken (TC: %5,97), ikinci hamlede TEMELden ALT düzeye geçişte (AC) %14,03’e bir yükseliş göstermiştir. Ancak, T2 ve T3’teki ÇAĞRIŞIM düzeyleri, bunların çok üzerinde, %24-37 aralığında değişik görünüm sergilemektedir. 4.Sınıfların ÇAĞRIŞIMSAL öge kullanma düzeylerinin, 2.sınıfların altında olduğu söylenebilir. Bunun önemli bir nedeni, 4.sınıf kullanımlarında KE ve KED değerlerindeki artıştır.

6.Sınıflarda da, T1 ÇAĞRIŞIMSAL öge sonuçları, T2 ve T3 sonuçlarından daha düşüktür. ÇAĞRIŞIMlar, T1 ÜST-TEMEL bağlantısında oldukça düşükken (TC:

%4,44), ALT düzeyde (AC) %10,97'e çıkmıştır. Ancak, T2 ve T3'teki ÇAĞRIŞIM düzeyleri bu oranların çok üzerindedir. T2'de (ÜC) %35,28; (AC) %19,58, T3'te (ÜC) %38,61;(TC) %40,42. 6.Sınıfların ÇAĞRIŞIMsal öge kullanma düzeyleri, 2. ve 4.Sınıfların T1 değerlerinin altındadır. Diğer bir deyişle, T1 ÇAĞRIŞIMlar 2'lerden başlayarak 6'lara dek süren bir düşüş sergilemektedir. Ancak, T2 ve T3'te 2 ve 4'lerdeki düşüşün ardından 6'larda çıkış söz konusudur.

8.Sınıf ÇAĞRIŞIMLAR, T1 ÜST-TEMEL bağlantısında oldukça düşükken (TC: %4,17), ALT düzey boşluğunda (AC) %12,64'e yükselmiştir. Ancak, T2 ve T3'teki ÇAĞRIŞIM düzeyleri, bu oranların çok üzerindedir.

4.3.4 ÇOCUK ULAMLARI

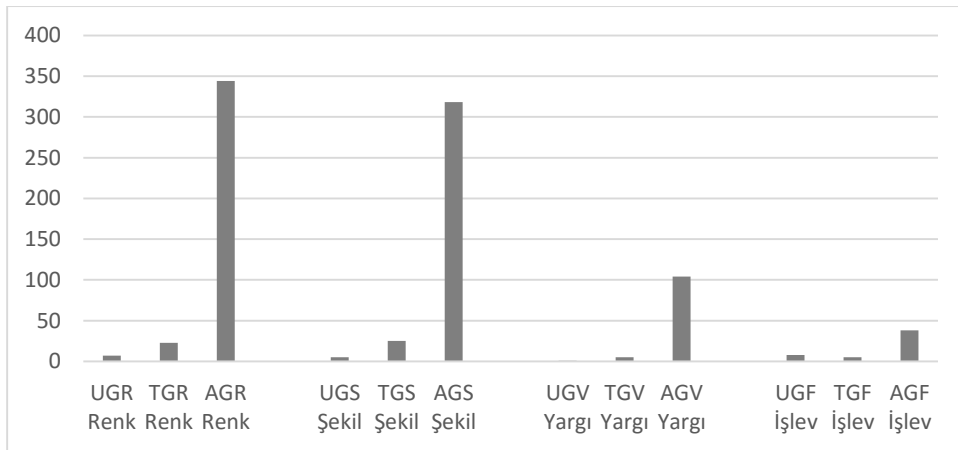
T veritabanında tespit edilen başka önemli bir görünüm de, bu araştırmada ÇOCUK ULAMLARI olarak adlandırılacak olan ulamlardır. Bunların, *sözdizimsel gruplar* (syntactic groups) ya da *öbek* (phrase) tanımı altında toplanabilecek, çoğunluğu "sıfat+ad" biçiminde olan tamlamalardan oluştukları görülmektedir.

T/Veritabanındaki ÇOCUKULAMLARına dair ilk belirleme, bu tip ulamların deneklerce çok büyük oranda ALT düzey ulam boşluklarına yazıldıkları, (dolayısıyla T1 ve T2'de görüldükleri) ancak daima T1'de sayıca çok baskın olup, T2'de bu ağırlığa ulaşamadıklarıdır. Örneğin, T1 alttestindeki ÇOCUK ULAMLARI ağırlığı toplam %22,53 iken, bu oran T2'de %5,42'ye gerilemiştir. Aşağıdaki tabloda, T veritabanından bazı ÇOCUK ULAMI örnekleri verilmiştir.

RENK DEĞİŞTİREN KERTENKELE	YUVARLAK KOLTUK
ÇALIŞKAN KARINCA	TATLI KAVGA
KARE CAM SİLMEK	ŞİRİN CIRCİR BÖCEĞİ
UZUN PIRASA	KAHVERENGİ MASA
İRİ ARMUT	KÜÇÜK KARINCA
AÇIKALAN DÜĞÜNÜ	GÜZEL KÜPE
MUTLU LALE	TURUNCU PORTAKAL
IŞIKLI UĞURBÖCEĞİ	ÇİÇEK KELEBEĞİ
KAN İÇEN BÖCEK	ISIRAN KÖPEK
NOKTALI MEYVE	KISA İSPANAK
TAKMA YÜZÜK	NORMAL DÜĞÜN

Tablo 30-T Veritabanında ÇOCUK ULAMLARI Örnekleri

T/Araştırma Grubu, *çocuk ulamlarının* oluşturulmasında, farklı bilişsel alanlardan niteleyiciler kullanmıştır. Çözümleme sürecinde bu alanlar *renk, şekil/yapı, yargı* ve *işlev* olarak sınıflandırılmıştır. Veritabanı incelendiğinde, öncelikle *renk* alanının, sonra da *şekil/yapının* çocukların yararlandığı öncelikli alanlar olduğu söylenebilir. Bu alanların dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 26-Çocuk Ulamlarının Kaynak Alanları ve Dağılımları

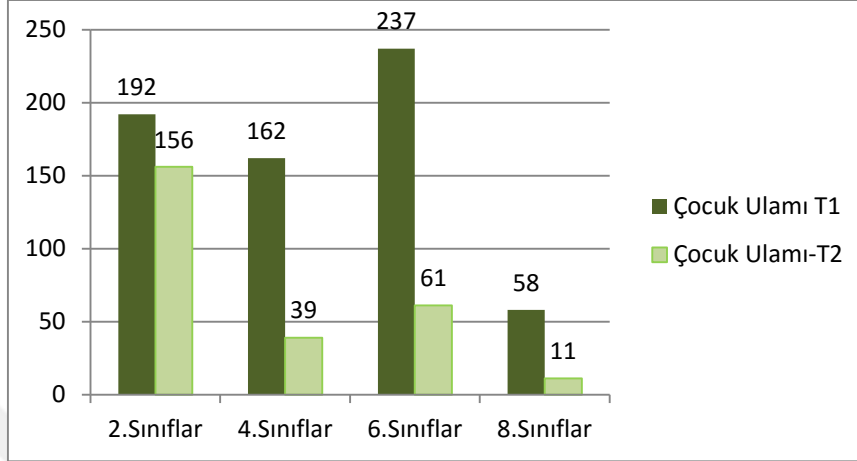
ÇOCUK ULAMLARINA toplamda en çok 2.sınıf veritabanında rastlanılmaktadır. Bu ulamların en fazla T1 ALT düzeyde yoğunlaştığı ama bu seviyede olmasa da bir miktar T2 ALT düzeyde de varlık gösterdiği görülmektedir. T1 ALT düzey'deki ÇOCUK ULAMI görünümü oransal toplamda %26,66 ile T1/araştırma grubu ÇOCUK ULAMI değeri olan %22,53'ün birmiktar üzerindedir. Bu kullanım T2'de %6'nın biraz altına gerilemiştir.

4.Sınıflarda, 2.Sınıflara oranla (%26,66'dan %22,5'e) bir düşüş görülmektedir. T2 ve T3'de ÇOCUK ULAMLARI değerleri T testleri genelinde olduğu gibi oldukça düşüktür.

2.Sınıflardan 4.sınıflara gözlemlenen ÇOCUK ULAMLARI kullanımındaki düşüşün devamı 6.sınıflarda beklenirken, bu sonuçlarda aksine bir artışla karşılaşmıştır (%32,92). Bu gerçekleşim oranı, %22,53 olan T/araştırma grubu T1 oranının üzerindedir. Bu bulgunun rastlantısal olmadığını 2,4 ve 6.sınıflar T2 ÇOCUK ULAMLARI değerleri göstermektedir. Buna göre T2 ÇOCUK ULAMLARI 2'lerde %6,25; 4'lerde %5,42 olup düşüş eğilimi gösterirken, 6'larda %8,48 oranı ile tekrar yükseliş göstermiştir.

8.Sınıf araştırma grubunda T1 ve T2 alttestlerinde ÇOCUK ULAMLARI kullanımı tüm sınıf kademelerinin en düşük oranıdır (yüzdesel toplam olarak T1'de ve %8,06, T2'de %3,06) 8.sınıfların ÇOCUK ULAMLARI kullanımında sergilediği bu düşük düzey, bu ulam tipinin kullanımının yaş ile ters orantılı olarak azaldığını ispatlamaktadır.

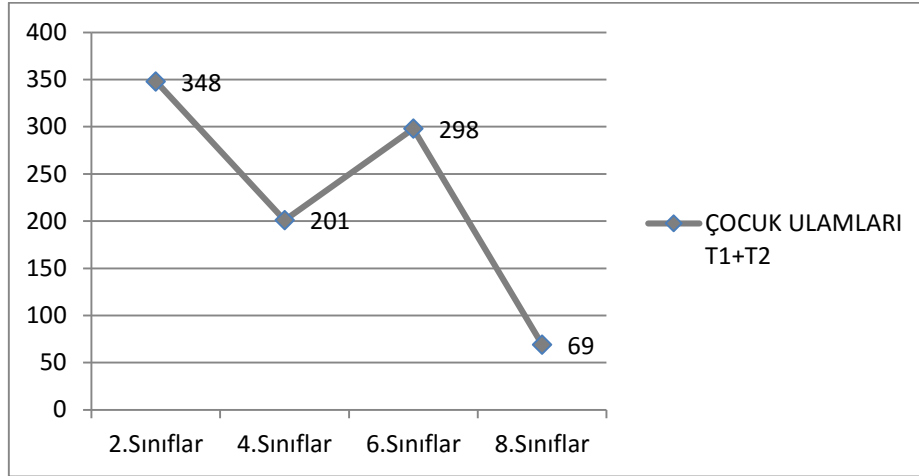
Alt sınıflar bazında ÇOCUK ULAMLARININ nasıl dağılım gösterdiği ise aşağıdaki verilmiş olan Grafik 27'den izlenebilir.



Grafik 27-Alt Sınıf Kademeleri Bazında T1 ve T2 ÇOCUK ULAMLARININ Dağılımı

Grafikte iki nokta dikkat çekmektedir. Birincisi, 6.Sınıflar gerek T1 gerekse T2 alttestlerinde ÇOCUK ULAMI kullanım düzeyinin en yüksek olduğu alt sınıf olarak öne çıkmıştır. Bu anlamda 6.sınıfları, 2, 4 ve 8.sınıflar izlemektedir. Diğer bir nokta, en fazla ÇOCUK ULAMI üreten ikinci alt araştırma grubu olan 2.sınıflarda ÇOCUK ULAMI T1 ve T2 değerleri arasındaki yakınlık düzeyinin diğer hiçbir alt sınıfta görülmemekte olmasıdır. Grafikteki T2 değerleri, ÇOCUK ULAMI kullanımının yaş ile ters orantılı olduğuna dair daha fazla sezdirim içermektedir.

Ancak, kullanılan toplam ÇOCUK ULAMI açısından bakıldığında farklı bir görünümle karşılaşılmaktadır; Toplamda, 2. sınıflar 348; 6.sınıflar ise 298 ÇOCUK ULAMI kullanımı sergilemiştir. Hangi sınıf kademesinin toplamda kaç adet ÇOCUK ULAMI kullandığı gösteren grafik aşağıda verilmiştir.



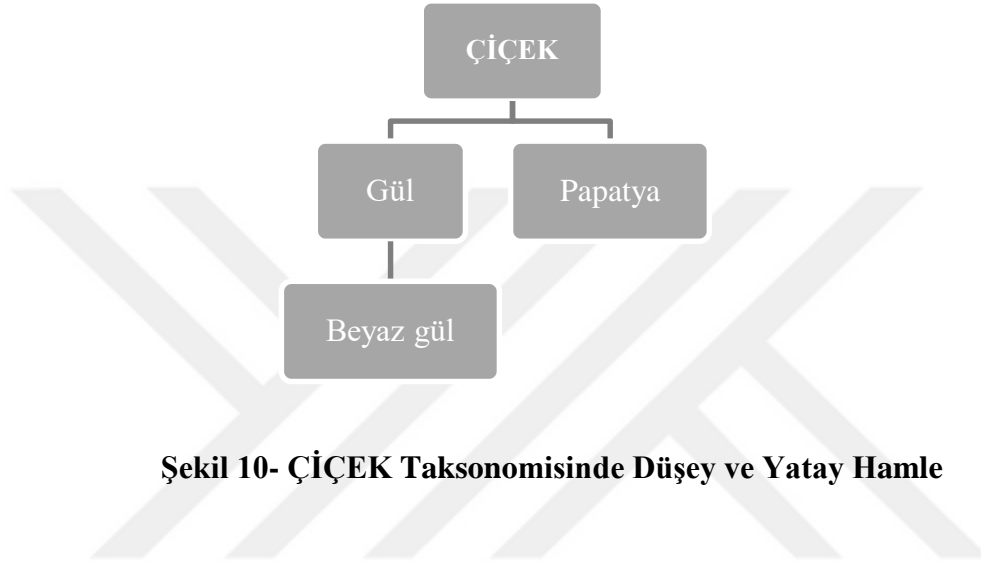
Grafik 28-Alt Sınıf Kademeleri Bazında Toplam (T1+T2) ÇOCUK ULAMLARI Kullanımı

Bu değerler bize, bu tip ulamların kullanımının yaş ile ters orantılı olarak azaldığını ispatlamaktadır. Nitekim, 8.sınıflarda sadece 69 ÇOCUK ULAMI kullanımı söz konusudur.

4.3.5 KOMŞU Ulam Kullanımı

Çocuk zihni, iki ulamı birbiriyle taksonomik olarak örgütlemeyi, üç ulamı örgütlemeye nazaran daha rahat yapabilmektedir. Tek hamlelik genelden özele doğru hamle, okul eğitiminde *örnekleme* tekniği adı altında uygulanmaktadır, bu nedenle çocukların buna yatkın olduğu düşünülebilir. Bundan ötürü, genelden özele ilk hamledeki kabul edilebilirlik düzeyi görece yüksektir. Ancak, ikinci hamlede bu oran keskin bir düşüş sergilemektedir. ÜSTref-TEMEL-ALT örgütlemesinde, ALT ulam ögesinde taksonomik ilişkinin dışına çıkarak ÇAĞRIŞIMSAL öğeler veya ÇOCUK ULAMLARI yazıldığı daha önce belirtilmişti. Benzer bir zorlanmanın sonucu olan

KOMŞU ulam yazımı da, ÇAĞRIŞIMSAL (tematik) ilişki kapsamında düşünülmesi gereken bir denek davranışıdır. Aşağıda verilen örnek taksonomide bir KOMŞU ulam örnekleme yapılmıştır.



Şekil 10- ÇİÇEK Taksonomisinde Düşey ve Yatay Hamle

ÇİÇEK>GÜL>PAPATYA taksonomisinde, kapsama/kapsanma ilişkisini aksatan öge PAPATYAdır. GÜL, ÇİÇEK'ten bir alt seviyede kabul edilebilir bir ulamdır, ancak GÜL'ü izleyecek ulamın SARI GÜL, KIRMIZI GÜL, BEYAZ GÜL gibi bir alt tür olması beklenir. Diğer bir deyişle, GÜL'den itibaren taksonomik olarak iki *düşey hamle* söz konusu olmalıdır. Fakat, yukarıdaki örnekte sergilenen, *bir düşey* ve bir *yatay hamle*dir.

Tıpkı yukarıda belirtildiği gibi, T/araştırma grubu veritabanında, Özellikle T1 alttestinde öne çıkan görünüm, ALT düzey boşluğuna yazılmış yüksek KOMŞU ulam oranıdır; TK (TEMEL KOMŞU) sadece %0,03 iken, AK (ALT KOMŞU) oranı %15'dir.

T3 alttestindeki KOMŞU ulam değerleri de dikkat çekici bir görünüm sergilemektedir. T3 alttestinde, referans olarak verilen ALT düzey ulamı TEMEL ulam ile ilişkilendirmede %7,33'lük bir TK (TEMEL KOMŞU) varlığı söz konusudur. Bu noktada, her ne kadar tek hamlelik bir ilişkilendirme söz konusu olsa da, ilişkilendirme yönü genelden özele değil, tam tersine "özelden geneledir". B ve R testleri bulgularında da görüldüğü gibi, çocuk zihni tarafından ALT düzeyin, TEMEL düzey kadar kolay işlemlenemediği ve referans olarak kabul görmediği açıktır.

2.sınıflardaki KOMŞU ULAM değerleri, T1'den T3'e doğru artış göstermekte ve 0 ile %3,33 arasında değişik düzeyler sergilemektedir. T1 alttestinde, TEMEL düzeyde KOMŞU ulam kullanımı görülmezken, bu kullanım en çok T3'te ALT düzeyde görülmektedir. 2.Sınıfların KOMŞU ulam değerleri, T/araştırma grubu ortalamalarının çoğunlukla altındadır.

4.Sınıflarda KOMŞU ulam kullanımı, T1 TEMEL boşluğunda %0 iken, ALT düzey boşluğunda %18,19'a oldukça keskin bir çıkış sergilemiştir. T2 alttestinde KOMŞU ulamın ulaştığı en yüksek oran ALT düzeyde (AK) %2,92 iken ve T3'te TEMEL düzeyde (TK) %9,03 gibi tekrar yüksek bir orana çıkmıştır.

6.Sınıflarda KOMŞU ULAM kullanımı, T1 TEMEL boşluğunda %0 iken, ALT düzey boşluğunda %5,14'dür. T2'de KOMŞU ulam %1'in altında iken T3'te (UK)%0, TK %3,47'dir.

8.Sınıflarda KOMŞU ULAM kullanımı, T1 TEMEL boşluğunda %0,14 iken, bu ulam tipinin kullanımı ALT düzey boşluğunda %25,56'ya keskin bir çıkış

göstermiştir. T2’de KOMŞU ulam %1’in altında iken T3 ÜST KOMŞU ulam (ÜK)%7,36, TEMEL KOMŞU ULAM değeri ise %13,47’dir.

KOMŞU ULAM açısından tüm alt sınıflar değerlendirildiğinde şöyle bir görünümle karşılaşılmaktadır; T1 alttestinde ilk hamlede KOMŞU ulam kullanımı yok denecek kadar az (8.sınıflar %0,14) iken, aynı alttestin ikinci hamlesinde %5,14-%25,56 arasında değişen oranlar söz konusudur. T2’ye gelindiğinde ise değerler %0,28-%2,92 arasında değişmektedir. T3’te, KOMŞU ulam değerleri ALTref-TEMEL ilişkilendirmesinde %3,33-%13,47aralığında iken, ÜST ulamda (ÜK) ancak %7,36’ya ulaşabilmiştir. Tüm alt sınıflar arasında en dikkat çekici yüksek kullanım değerleri 8. sınıflara aittir.

TERS ulam, deneklerin, KABUL EDİLEBİLİR taksonomik öğeleri belirlemelerine rağmen, bunları ters sıra ile yerleştirmeleri sonucu ortaya çıkan görünümdür. T/araştırma grubu veritabanında TERS ulam görünümünün T1 alttestinde %1’in altında olduğu görülmektedir. Fakat, T2 ve T3’te KED oluşturmada deneklerin zorlandığı TERS ulam sonuçlarında da kendini göstermektedir. Özellikle, farklı iki yöne hamlenin yapıldığı T2 alttestinin denekler açısından bir miktar zorlayıcı olduğu sonuçlardan anlaşılmaktadır: ÜTR:%6,32; ATR:%4,9. T3 ise bu açıdan T2 kadar zorlayıcı görünmemektedir; ÜTR:%2,15; TTR:%2,36.

Ağırlıkları TERS ulamlar düzeyinde olmasa da, aynı nedenden ötürü YİNELEME (YN) kullanımının da T1’de çok düşük ve diğer alttestlerde ise daha yüksek olduğunu görülmektedir. T2’de ÜST ulamda YİNELEME (ÜYN) %1,67;

ALT ulamda YİNELEME (AYN) %2,59 düzeyindedir.T3 alttestindeki oranlar ise şöyledir: ÜYN %1,98; TYN %3,61.

2.Sınıfların, T/araştırma grubu değerinin bir miktar üzerinde TERS ulam kullandığını göstermektedir. Değerler, T1’de %1,25-1,53; T3’te %2,08-2,50 arasında iken, T2’nin en yüksek TERS ulam kullanımı içeren alttest olduğu görülmektedir (TTR%7,36-ATR%12,64).

4.Sınıflarda TERS ulam kullanımı T1’de ortalama %1 oranında iken T2’de %5-7 bandında ve T3’te ise ortalama %5’lerde gerçekleşmiştir.

6.Sınıflarda, T2’de ÜTR %4,03 dışında değerler %1’in altındadır.

8.Sınıflarda da, TERS ulam kullanımının dikkat çekici bir değerde olduğu söylenemez. Sadece T2’de UTR%6,67 iken, diğerlerinde %1’in altındadır. T1’de ortalama %1 oranında iken T2’de %5-7 bandında ve T3’te ise ortalama %5’lerde gerçekleşmiştir.

Alt sınıf kademeleri arasında en sık YİNELEMEye başvuranların 2.sınıflar olduğu görülmektedir. Özellikle T2 alttestindeki %9,58’lik ALT düzey YİNELEME, tüm sınıf kademeleri arasındaki en yüksek değerdir. 4.sınıflar YİNELEME ulamlar, T1 ve T2’de %1’in altındadır. T3’te ise ÜST ulamda %1,11 iken TEMEL’de %4,58’dir. 6.sınıfların YİNELEME değerleri 0 ile %2,5 arası değişmektedir. 8.Sınıflar YİNELEME ulamların kullanım oranları düşüktür. YİNELEMEnin ulaştığı en yüksek değer T3 alt testinde TEMEL boşluğunda (TYN) %1,67’dir.

Ulam boşluklarının boş bırakılması yani BOŞ (B) kullanımı, T1'deki ALT düzey boşluğu hariç tüm alt testlerde %0,6'nın altındadır. T1'deki ALT BOŞ (AB) oranı ise %1,15 gibi görece yüksek bir değerdedir. Bu da bir örgütlenme güçlüğü'nün sonucu olarak düşünülebilir. Alt sınıf kademeleri çoğunlukla %1'in altında BOŞ ulam kullanımı sergilemiştir. 2.Sınıf sonuçlarının, diğer alt sınıflara göre bira daha yüksek (T1 ALT düzeyde %2,22) seyrettiği görülmektedir. İkinci en yüksek oran T2 alt düzeyde sergilenmiştir (%2,08).

4.3.6 Tipik Sözcüksel Görünümler

Bu kısımda, T/araştırma grubunun ve alt sınıf kademelerinin, T1, T2 ve T3 alttest formlarında oluşturduğu taksonomilerde kullandığı ulamlardan oluşan veritabanı, deneklerin tercihlerindeki *örtüşme düzeyleri* diğer bir deyişle sergilediği *sıklıklar* (tipik sözcüksel görünümler) açısından incelenmiştir.

T testleri, ön-tür analizi için geliştirilmiş testler değildir dolayısıyla, bu araştırmada yüksek tipiklik düzeyi sergileyen sözcüksel görünümlerin, ait oldukları ulamın ön-türü (prototype) olduğunu ileri sürmek zordur. T testlerinin yapısı gereği denekler, formlardaki boşluklara uygun ulamlar yazarken, taksonomik uyumu gözetmek durumunda kalmışlardır. Örneğin, T1 formunda, TAKI> BİLEZİK ilişkilendirmesi, eğer denek BİZLEZİK> BURMA BİLEZİK gibi bir taksonomik ilişkilendirme yapabilecekse tercih edilmekte, BURMA BİLEZİK, RAY BİLEZİK, ALTIN BİLEZİK gibi bir ALT ulam sözcüksel görünüm o an için hatırlanamıyorsa

veya böylesi bir ulam deneğın söz varlığında yoksa, KOLYE, YÜZÜK gibi başka bir TEMEL düzey ulam tercih edilebilmektedir. Diğer bir deyişle, taksonomik yapının örgütlenme önceliğı, tipik ulam tercihlerine kısıtlamalar getirmektedir. Bu kısıtlamalardan ötürü, tipik ulamların, bu araştırmanın sonuçlarının yan ürünleri oldukları düşünölmektedir.

Ancak, denek tercihlerindeki örtüşmenin yarattığı tipik sözcüksel görünömlerinin ait olduğı ulamlaştırma düzeyleri (ÜST, TEMEL, ALT) bu araştırma açısından önem taşımaktadır.

Aşğıda, T1, T2 ve T3 alttestleri veritabanında belirlenen *en tipik* sözcüksel görünömler ve sıklık oranları, taksonomi içindeki konumları ile birlikte verilmiştir. Burada, tipik sözcüksel görünömlerin, KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ göstererek ait oldukları taksonomiye tamamlayıp tamamlayamadıkları gözlemlenmiştir. T1’de beş taksonomi KED sergileyebilirken, T2 alttestinde, 2. ve 10. taksonomilerdeki ALT düzey ulamlar hariç diğer tüm taksonomilerden KED elde edilmektedir. T3’te bu sayı sıfırdır.

T1 tipik sözcüksel görünömlerinden oluşturulan Tablo 31’deki taksonomide ilk dikkat çeken nokta, ALT düzey tipik ulamların sergilediğı sıklık düzeylerinin, TEMEL düzey ulamlara kıyasla, düşük olduğudur. %17,57 sıklık düzeyine sahip YEŞİL ELMA dışında diğer ALT ulamların sergilediğı sıklıklar arasında en yüksek düzey %7,56 ile DOKUNMATİK TELEFONDUR. Özellikle, olay ve eylemlerden oluşan son dört ulamın tipiklik yüzdelerinin, T1 ulamları içinde yüzdeleri en düşük

olanlar olduğu görülmektedir. Genel olarak tipiklik/sıklık düzeylerinin biçimlenmesinde en büyük etken hiç Şüphesiz yanıtlardaki sözcüksel görünüm çeŐitliliđidir. Bu eŐitlilik arttıka, meydana gelen dağınlık yanıtlardaki örtüşme oranını azaltmakta, bu dağınık oluşum da son derece düşük sıklığa sözcüksel grnmlerin ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Somut ulamlardaki sözcüksel görünüm çeşitliliği, soyut ulamlara göre daha azdır. Bu durum, somut ulam sınırlarının belirlenmesinin soyut ulam sınırlarının belirlenmesinden daha kolay olması ile yakından ilgilidir.



Araştırma Grubu/T1

MOBİLYA	>	KANEPE	>	KOLTUK
		%33,75		%4,58
ELEKT.CİHAZ	>	TELEFON	>	DOKUNMATİK TELEFON
		%37,08		%7,56
TAŞIT	>	ARABA	>	OTOBÜS
		%42,91		%5
TAKI	>	KOLYE	>	ALTIN KOLYE
		%37,66		%7,17
BİTKİ	>	ÇİÇEK	>	KIRMIZI GÜL
		%24,27		%6,72
HAYVAN	>	KÖPEK	>	KEDİ
		%18,33		%2,92
BÖCEK	>	KARINCA	>	EŞEK ARISI
		%14,29		%7,23
MEYVE	>	ELMA	>	YEŞİL ELMA
		%38,91		%17,57
SUÇ	>	HIRSIZLIK	>	KAPKAÇÇILIK
		%27,97		%3,43
EĞLENCE	>	PARTİ	>	LUNAPARK
		%15,55		%5,08
EV İŞİ	>	TEMİZLİK	>	CAM SİLMEK
		%24,47		%6,78
OKUL ETKİNLİĞİ	>	GEZİ	>	BİLGİ YARIŞMASI
		%6,75		%1,70

Tablo 31-T1 Veritabanında En Tipik Ulamlardan Oluşturulmuş Taksonomi

Tipik ulamlara, KED oluşturabilme kriterinin dışında bakıldığında açıkça görülmektedir ki, ÜST-TEMEL bağlanışlarının tümü KABUL EDİLEBİLİRken, ALT düzeyler bu ikiliye eklendiğinde bazı taksonomilerde sapmalar olmaktadır.

Tipiklik oranı yüksek kabul edilemese de, ÇİÇEK ulamının, bir ÜST ulamdan ziyade TEMEL düzey ulam gibi davrandığı ve taksonomide TEMEL düzey boşluğunda konumlandığı görülmektedir.

Aşağıda, Tablo 32'den da görülebileceği gibi, T2'de karşılaşılan en düşük tipik sözcüksel görünüm sıklık değerisi %12,60 (DOLAP ve EĞLENCE)'dır. TEMEL referans ulama göre yapılan ALT ve ÜST ulam tipik sözcüksel grnmlerin sıklık oranlarının, T1'in aksine birbirine daha yakın bantlarda seyrettiği görülmektedir.

Araştırma Grubu/T2

DOLAP (%22,08)	>	BUZDOLABI	>	DERİN DONDURUCU (%12,60)
ZAMAN (%25,21)	>	SAAT	>	KOL SAATİ (%31,93)
YİYECEK (%28,45)	>	DONDURMA	>	ÇİLEKLİ DONDURMA (%20,42)
TAKI (%41,67)	>	YÜZÜK	>	TEKTAŞ (%33,05)
HAYVAN (%63,18)	>	KÖPEK	>	KURT KÖPEĞİ (%19,33)
HAYVAN (%24,58)	>	SİNEK	>	SİVRİSİNEK (%59,84)
ÇİÇEK (%36,25)	>	GÜL	>	KIRMIZI GÜL (%35,87)
YİYECEK (%42,68)	>	MISIR	>	PATLAMIŞ MISIR (%33,19)
EĞLENCE (%34,87)	>	DÜĞÜN	>	KIR DÜĞÜNÜ (%13,14)
SİNEMA (%18,21)	>	FİLM SEYRETME	>	KORKU FİLMİ SEYRETME (%18,68)
EĞLENCE (%12,60)	>	BİSİKLETE BİNME	>	BİSİKLETE BİNME (10,92)
SPOR (%20,23)	>	MAÇ	>	FUTBOL MAÇI %22,36

Tablo 32-T2 Veritabanında En Tipik Ulamlardan Oluşturulmuş Taksonomi

T1'in aksine, T2'de ALT düzey ulam tipiklikleri daha üst değerlerde görünmektedir. Burada, SİVRİSİNEK ulamı dikkate değerdir. Bu araştırmada, her ne kadar bir ALT düzey birleşik olarak düřünülmüőse de, tipiklik yüzdesi (%59,84) bu ulamın bir TEMEL düzey ulam olduğunu işaret etmektedir. SİVRİSİNEK, bu bakımdan diğer ALT ulamlardan hemen farklılaşmaktadır.

Diğer dikkat çekici bir nokta da "HAYVAN" ÜST ulamıdır. Görüldüğü kadarıyla araştırma grubu, KÖPEK'in bir HAYVAN olduğunu güçlü bir biçimde (%63,18) düşünürken, SİNEK'in bir HAYVAN olduğu konusunda bu denli emin değildir, çünkü HAYVAN ulamı %24,58 sıklık sergilemiştir.

Araştırma Grubu/T3

PANTOLON > (%57,56)	KOT > (%31,51)	GIYSİ
DONDURMA> (%54,58)	YİYECEK > (%31,38)	ÇİKOLATALI DONDURMA
TENCERE > (%49,58)	TENCERE > (%14,71)	DÜDÜKLÜ
GÖZLÜK > (%55,65)	GÖZLÜK > (%21,76)	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
AĞAÇ > (%40,17)	AĞAÇ > (%23,43)	ELMA AĞACI
KÖPEK > (%55,23)	HAYVAN > (45,61)	KURT KÖPEĞİ
SİNEK > (%53,14)	BÖCEK > (%33,22)	SİVRİSİNEK
GÜL > (%47,08)	BİTKİ > (%26,36)	KIRMIZI GÜL
MAÇ > (%25,63)	SPOR > (%13,81)	HALI SAHADA MAÇ YAPMA
RESİM > (%26,36)	RESİM > (%20,50)	SULUBOYA RESİM YAPMAK
BİSİKLET > (%31,51)	BİSİKLETE BİNME> (%23,95)	ÜÇ TEKERLİ BİSİKLETE BİNME
FİLM > (%23,63)	FİLM SEYRETME> (%22,78)	KOMEDİ FİLMİ SEYRETME

Tablo 33-T3 Veritabanında En Tipik Uamlardan Oluşturulmuş Taksonomi

Hatırlanacağı gibi, T3, T/araştırma grubunun en çok zorlandığı ve KED oranının en düşük olduğu alttestti. Bu alttestte, tipik sözcüksel öğelerin taksonomileri tamamlama anlamındaki uyumunun, yani KED oluşumunun hiç gerçekleşmediği

görülmektedir. Buna rağmen, genel olarak TEMEL-ALTref bağlantısında pek çok KABUL EDİLEBİLİR ögeye rastlandığı ve bunların önemli bir kısmının TEMEL konumuna yazılmış ÜST düzey ulam olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken ikinci bir nokta ise, genel olarak tipik ulamların sıklık düzeylerinin pek de düşük olmadığıdır. Diğer bir deyişle, sözcüksel öge tercihleri yanlış olsa dahi, bu yanlışlarda azımsanamayacak bir düzeyde örtüşme görülmektedir.

4.3.7 T/Tipik Sözcüksel Görünümler-Alt Sınıf Kademeleri

Alt sınıf kademelerine ait veritabanındaki tipik sözcüksel görünümlere, tezin **Ek Tablo ve Grafikler** bölümünde (bkz. Ek.32, 32, 33, 34) yer verilmiştir. Burada yalnızca %50'nin üzerinde sıklık sergileyen ulamların yer aldığı taksonomiler verilecektir. Aşağıda, alt sınıflara ait bu tablolar yer almaktadır.

2.Sınıflar/T1			
TAŞIT	>	<u>ARABA</u>	> ÜSTÜ AÇIK ARABA
		<u>%51,67</u>	%6,67
2.Sınıflar/T2			
<u>HAYVAN</u>	>	KÖPEK	> KURT KÖPEĞİ
<u>%50</u>			%20,08
2.Sınıflar/T3			
GİYSİ	>	<u>PANTOLON</u>	> KOT
%35		<u>%66,67</u>	
YİYECEK	>	<u>DONDURMA</u>	> ÇİKOLATALI DONDURMA
%23,73		<u>%51,67</u>	
KÖPEK	>	<u>KÖPEK</u>	> KURT KÖPEĞİ
%25		<u>%50</u>	

Tablo 34-2.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler

4.Sınıflar/T1			
%50'nin üzerinde sıklık sergileyen ulam yoktur.			
4.Sınıflar/T2			
<u>HAYVAN</u>	>	KÖPEK	> KURT KÖPEĞİ
<u>%71,19</u>			%26,66
BÖCEK	>	SİNEK	> <u>SİVRİSİNEK</u>
%40			<u>%55</u>
4.Sınıflar/T3			
GİYSİ	>	<u>PANTOLON</u>	> KOT
%48,33		<u>61,67</u>	
TENCERE	>	<u>TENCERE</u>	> DÜDÜKLÜ
%13,56		<u>%52,54</u>	

Tablo 35-4.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler

6.Sınıflar/T1		
ELEKTR. CİHAZ >	<u>TELEFON</u> <u>%51,67</u>	> AKILLI TELEFON %10
MEYVE >	<u>ELMA</u> <u>%51,67</u>	> YEŞİL ELMA %20
6.Sınıflar/T2		
<u>HAYVAN</u> <u>%61,67</u>	> KÖPEK	> KURT KÖPEĞİ %25
BÖCEK %35	> SİNEK	> <u>SİVRİSİNEK</u> <u>%77,97</u>
6.Sınıflar T3		
GİYSİ %28,81	> <u>PANTOLON</u> <u>%59,32</u>	> KOT
YİYECEK %38,33	> <u>DONDURMA</u> <u>%60</u>	> ÇİKOLATALI DONDURMA
MUTFAK EŞYASI> %13,33	<u>TENCERE</u> <u>%57,63</u>	> DÜDÜKLÜ
GÖZLÜK %21,67	> <u>GÖZLÜK</u> <u>%68,33</u>	> GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
<u>HAYVAN</u> <u>%61,02</u>	> <u>KÖPEK</u> <u>%66,10</u>	> KURT KÖPEĞİ
BÖCEK %33,33	> <u>SİNEK</u> <u>%63,33</u>	> SİVRİSİNEK
BİTKİ %38,33	> <u>GÜL</u> <u>%58,34</u>	> KIRMIZI GÜL
BİSİKLET %23,34	> <u>BİSİKLETE BİNMEK</u> <u>%56,67</u>	> ÜÇ TEKERLİ BİS.BİNMEK
FİLM %31,67	> <u>FİLM SEYRETMEK</u> <u>%50,01</u>	> KOMEDİ FİLMİ SEYRETMEK

Tablo 36-6.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler

8.Sınıflar/T1		
ELEKTRONİK CİHAZ> %45	<u>TELEFON</u> %50	> DOKUNMATİK TELEFON %13,33
8.Sınıflar/T2		
TAKI %45	> YÜZÜK	> <u>TEKTAŞ</u> %51,66
BÖCEK %46,67	> SİNEK	> <u>SİVRİSİNEK</u> %76,67
8.Sınıflar/T3		
DONDURMA %20	> <u>DONDURMA</u> %58,33	> ÇİKOLATALI DONDURMA
8.sınıf devamı		
GÖZLÜK %18,33	> <u>GÖZLÜK</u> %66,67	> GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
<u>HAYVAN</u> %50	> <u>KÖPEK</u> %61,67	> KURT KÖPEĞİ
BÖCEK	> <u>SİNEK</u> %61,67	> SİVRİSİNEK
BİTKİ %28,81	> <u>GÜL</u> %53,33	> KIRMIZI GÜL

Tablo 37-8.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Görünümler

Deneklerin ALT düzey ulam yazdığı T1 ve T2 formlarındaki verilerde, ALT düzey ulamlardan doğru yararlanabilme ediminin yaşa koşut bir biçimde geliştiği bunun da kendini yükselen sözcüksel öge sıklık oranlarında gösterdiği görülmektedir. Örneğin, 4, 6 ve 8.sınıflardaki SİVRİSİNEK tipik sözcüksel ögesinin sergilediği yüksek sıklık değerleri kayda değerdir.

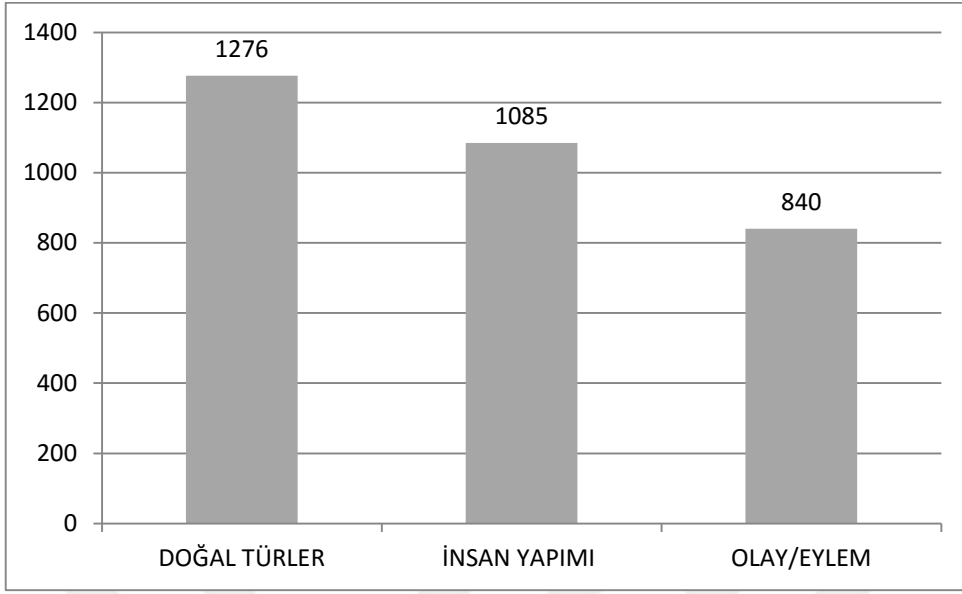
%50'nin üzerinde tipiklik sergileyen ulamlar ait oldukları ulamlaştırma düzeyleri açısından incelendiğinde TEMEL düzey ağırlığı hemen dikkati çekmektedir.

- 2.sınıflarda; 1 ÜST, 4 TEMEL
- 4.sınıflarda;1 ÜST, 2 TEMEL, 1 ALT
- 6.sınıflarda; 2 ÜST, 9 TEMEL, 1 ALT
- 8.sınıflarda; 1 ÜST, 6 TEMEL, 2 ALT
- **TOPLAM: 5 ÜST, 21 TEMEL, 4 ALT**

4.3.8 Ulam Grupları Bazında Bulgular

Bu kısımda, DOĞAL TÜRLER, İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM ulam gruplarına ait bulgular, sergiledikleri KED ve ÇAĞRIŞIM kullanım düzeyleri açısından irdelenecektir.

Aşağıdaki grafikte, 240 denekten oluşan T /araştırma grubunun, DOĞAL TÜRLER, İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM ulam grupları bazında sergilediği KED düzeyleri verilmiştir. Grafikteki her bir sütun, T1+T2+T3 alttestleri sonuçları toplamından oluşmaktadır



Grafik 29-T/Araştırma Grubu Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Sonuçları

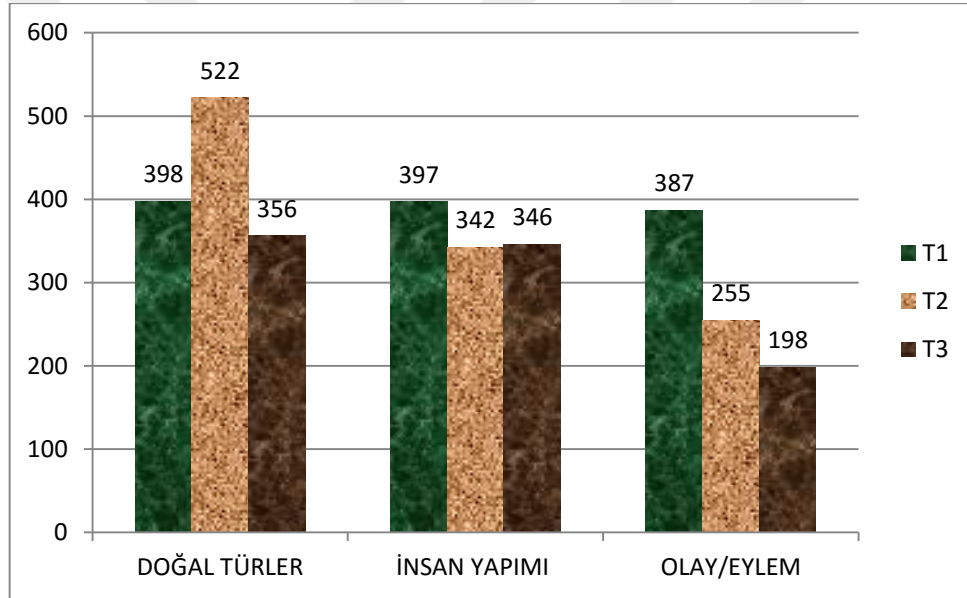
Araştırma grubunun, en çok DOĞAL TÜRLER ulam grubunda KED kurarak taksonomi oluşturduğu görülmektedir. Bu ulam grubundaki KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞLER, T/araştırma grubunun verdiği toplam yanıtların %44,30'unu oluşturmaktadır.

İNSAN YAPIMI grubu, araştırma grubunun en fazla KED örgütleyebildiği ikinci gruptur. Bu gruptaki KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞLER, toplam yanıtların %37,67'sini oluşturmaktadır.

OLAY/EYLEM ulam grubu ise sıralamasında üçüncü ve en son gelen ulam grubudur. T/araştırma grubu bu ulam grubunda verdiği yanıtların %29,16'sında KED kurabilmiştir.

Ulam Grupları birbirleri ile kıyaslandığında, DOĞAL TÜRLER kapsamında yer alan ulamlardan oluşan taksonomilerin, deneklerce daha kabul edilebilir düzeyde tamamlanabildiği görülmektedir.

Aşağıdaki grafikte, hemen yukarıda yer alan olan Grafik 29'un ayrıntılandırılmış biçimi verilmiştir. Burada, her bir T alttestinde sergilenen KED düzeyinin, Ulam Grupları bazında dağılımı görülmektedir.



Grafik 30-T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T1, T2, T3 Ayrıntılı KED Dağılımları

T/Araştırma grubunun, her bir ulam grubuna ait KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ sonuçları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir Buna göre;

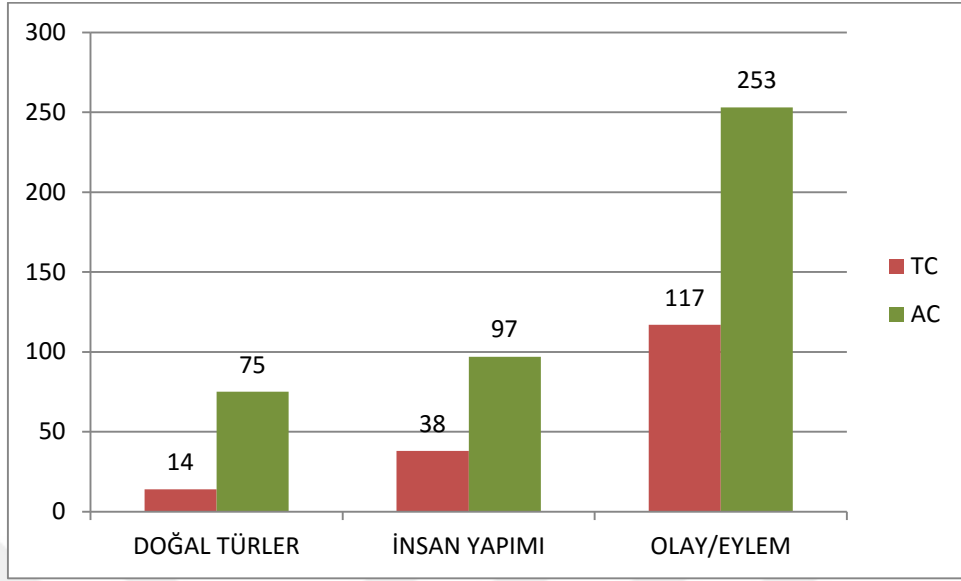
- T1 testinde İNSAN YAPIMI ve DOĞAL TÜRLER arasındaki fark anlamlı değildir. İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM ulam grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- T2 testinde İNSAN YAPIMI ve DOĞAL TÜRLER arasındaki fark anlamlıdır ($p < \alpha$). İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM arasındaki fark anlamlıdır ($p < \alpha$). DOĞAL TÜRLER ve OLAY/EYLEM arasındaki fark da anlamlıdır ($p < \alpha$).
- T3’de İNSAN YAPIMI ve DOĞAL TÜRLER arasındaki fark anlamlı değildir ($p > \alpha$). İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM grupları arasındaki fark ise anlamlıdır ($p < \alpha$). DOĞAL TÜRLER ve OLAY/EYLEM ulam grupları arasındaki fark anlamlıdır ($p < \alpha$). OLAY/EYLEM ulam grubunun diğer gruplarla arasındaki fark anlamlıdır ($p < \alpha$). Ancak İNSAN YAPIMI ve DOĞAL TÜRLER arasındaki fark anlamlı değildir ($p > \alpha$).

T1, T2 ve T3 bulgularının karşılaştırılabilme olanağını sunan bu grafikte daha önceki analizlerde de görülen T1 alttestindeki görece yüksek düzey ile tekrar karşılaşılmaktadır. DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI nesnelere ulam gruplarının gerek T1, gerekse T3’deki başarı düzeyleri oldukça yakındır. Ancak, T2’de, DOĞAL TÜRLER lehine bir fark söz konusudur. Genel olarak KED düzeyinin düşük olduğu OLAY/EYLEM ulamlarında ise, T1 deki DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI T1 sonuçları ile dikkat çekici bir biçimde yakındır. Ancak, OLAY/EYLEM ulamlarındaki T2 ve T3 değerleri diğer Ulam Gruplarına göre daha alt seviyededir. Özellikle, T3

alttestinde deneklerin OLAY/EYLEM taksonomileri kurmakta zorlandığı görülmektedir.

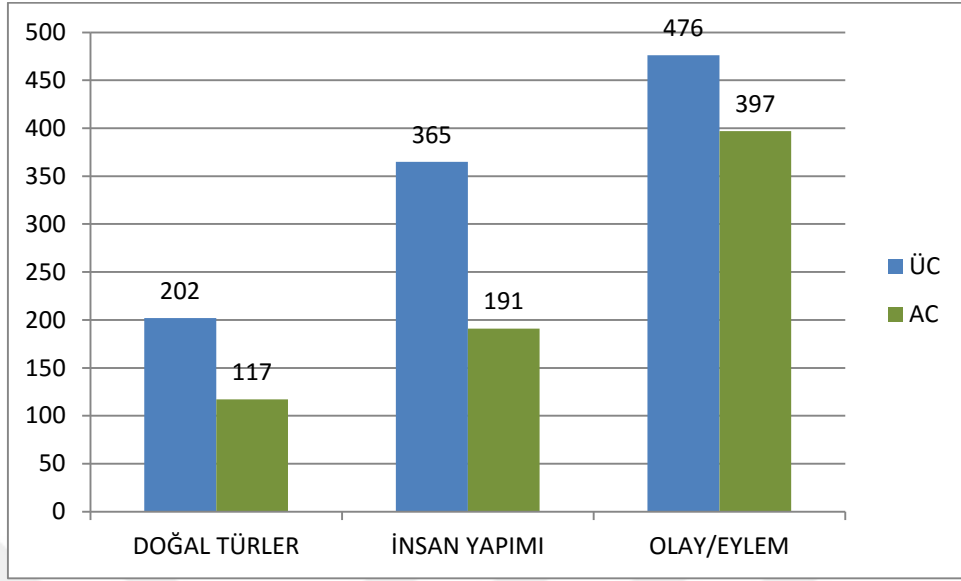
Ulam gruplarının incelendiği diğer bir başlık da, T test öbeği veri tabanındaki ÇAĞRIŞIMSAL öğelerdir. T veritabanına ait daha önceki analizlerde de bulgulandığı gibi, ÇAĞRIŞIMSAL öğeler, araştırma grubunun verdiği yanıtlarda önemli bir yere sahiptir. Bu defa, ÇAĞRIŞIMların T1, T2 ve T3 alttestleri bazında Ulam Gruplarına göre sergilediği dağılımlar irdelenecektir.

Hatırlanacağı gibi, T1’de, ÜST-TEMEL ulam ilişkisi, tüm T alttestler genelinde en yüksek isabetle kurulan ilişkiydi. T/Araştırma grubuna ait T1 alttesti veritabanı incelendiğinde, deneklerin TC (TEMEL ÇAĞRIŞIM) değerlerinin, bu başarıdan ötürü genel olarak düşük kaldığı aşağıdaki grafikte de görülmektedir. Diğer yandan, TEMEL ÇAĞRIŞIMların, en yüksek seviyeye OLAY/EYLEM ulam grubunda ulaştığı da görülmektedir. Denekler açısından kullanışlı bir ulamsal düzey olmadığı daha önceki analizlerde bulgulanan ALT düzey ulamlarda, ÇAĞRIŞIMSAL öğelerin dikkat çekici ölçüde yüksek olduğu, özellikle de OLAY/EYLEM ulam grubunda bu anlamda en yüksek değere ulaşıldığı görülmektedir. DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI nesnel karşılaştırıldığında ise, ilkinde ÇAĞRIŞIM düzeyinin daha düşük olduğu, dolayısıyla deneklerin DOĞAL TÜRLER grubundaki ulamlar arasındaki taksonomik ilişkiyi daha iyi kurabildiği, bundan ötürü de ÇAĞRIŞIMlardan daha az yararlandığı açıktır.



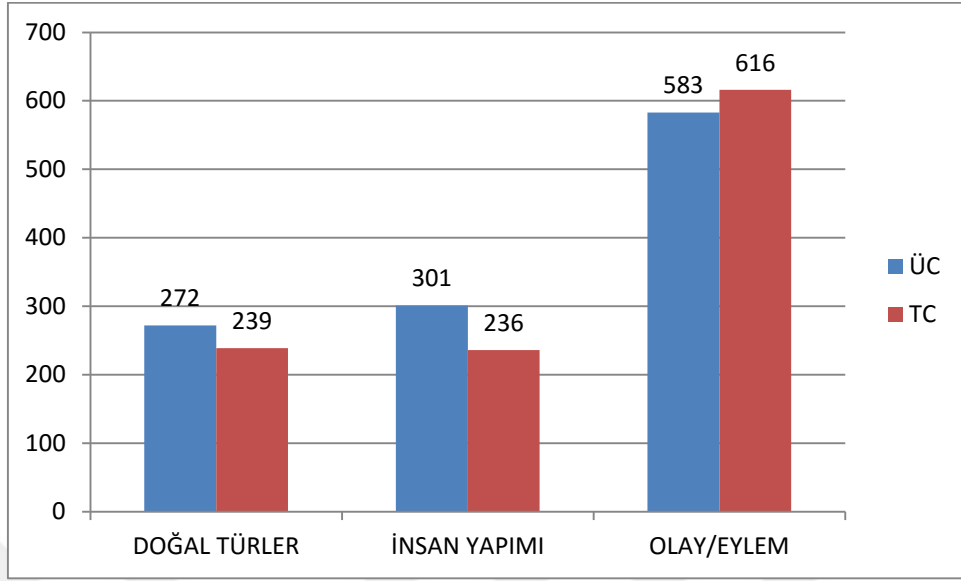
Grafik 31- T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Öge Dağılımı

T2 alttesti bulgularına bakıldığında, T1 sonuçlarına göre, ÇAĞRIŞIM kullanma düzeyinin arttığı görülmektedir. Özellikle OLAY/EYLEM ulam grubundaki ÜC ve AC düzeyinin, DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI gruplarına göre yüksekliği dikkate değerdir. Diğer yandan, DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI karşılaştırıldığında, tıpkı T1’de olduğu gibi, DOĞAL TÜRLERde daha az ÇAĞRIŞIMSAL ilişkiye başvurulduğu dolayısıyla araştırma grubunun bu ulam grubundaki ulamları taksonomik olarak daha rahat yapılandırabildiği söylenebilir.



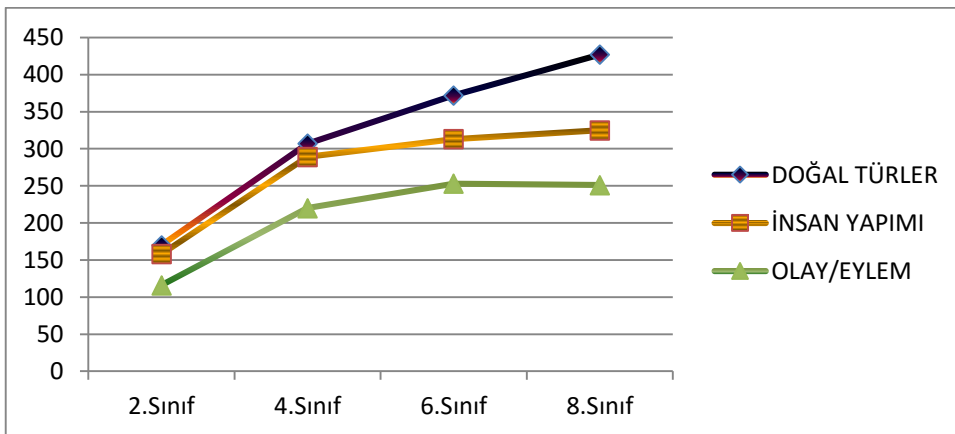
Grafik 32-T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Öğe Dağılımı

T3 alttesti, hatırlanacağı gibi, araştırma grubunun KED kurabilme oranının en düşük olduğu alttestti. Bu durum kendini, ÜC ve TC oranlarında göstermektedir. OLAY/EYLEM ulam grubundaki ÇAĞRIŞIMSAL öge ağırlığı T3 bulgularında da devam etmektedir. T1 ve T2 bulgularındaki kadar olmasa da, DOĞAL TÜRLERdeki ÇAĞRIŞIM düzeyinin yine İNSAN YAPIMI grubundan daha düşük olduğu görülmektedir.



Grafik 33-T/Araştırma Grubu Ulam Grupları T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Öğe Dağılımı

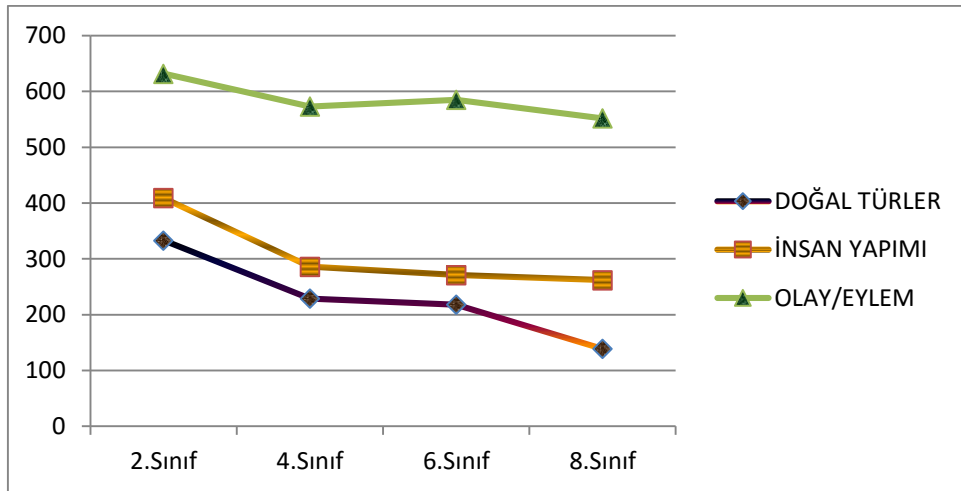
Aşağıdaki grafikten, T veritabanında alt sınıf kademelerinin Ulam Grupları bazında KED kurabilme becerisinin değişimi izlenebilir. (Alt sınıflara dair detay T/Ulam Grupları görübümleri EK 35 ile 54 arasındaki grafiklerden izlenebilir)



Grafik 34-Alt Sınıf Kademeleri Ulam Grupları Bazında KED Değişimi

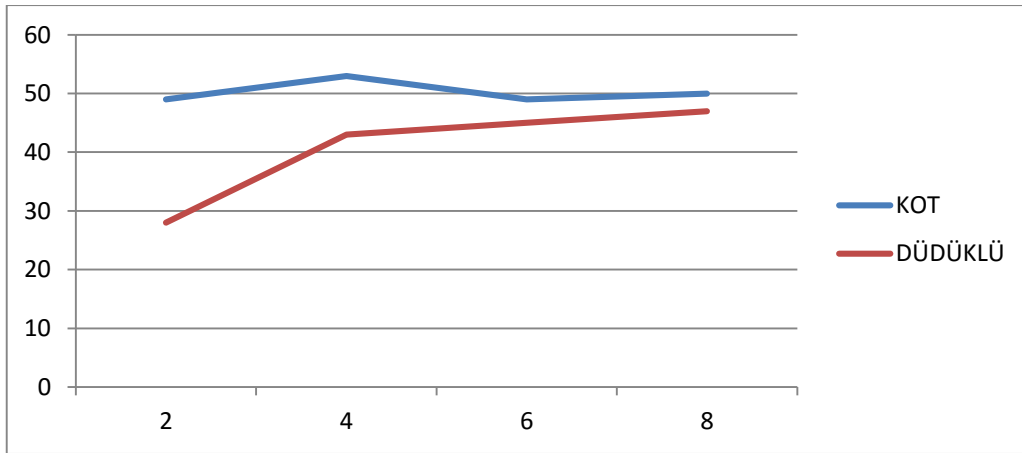
Buna göre, tüm sınıf kademelerinde ve tüm Ulam Gruplarında, sınıf kademesi/yaş artışına koşut bir KED artışı görülmektedir. Bu durum, yaş artışı ile birlikte gelen deneyim ve söz varlığı genişlemesi ile açıklanabilir. Ulam grupları arasında en keskin artış DOĞAL TÜRLERde görülmektedir. İNSAN YAPIMI ve OLAY/EYLEM gruplarının değerlerine bakıldığında, 2 ve 4. sınıfların birbirleriyle, 6 ve 8.sınıfların da birbirleriyle benzeştikleri görülebilir. Örneğin, bu iki Ulam Grubu çerçevesinde, 6 ve 8 sınıf KED düzeylerindeki artış azalmaktadır.

Alt sınıf kademeleri bazında ÇAĞRIŞIMSAL öge kullanma oranları ise aşağıdaki grafikte görülmektedir. OLAY/EYLEM ulam grubu, tüm sınıf kademelerinde en çok ÇAĞRIŞIMSAL öge kullanılan gruptur. En az çağrışım ise DOĞAL TÜRLERde görülmektedir. Ayrıca, sınıf kademesi ve beraberinde yaş yükseldikçe, ÇAĞRIŞIM oranının düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni, KED oranındaki artıştır.



Grafik 35-T/Alt Sınıf Kademeleri Bazında Ulam Gruplarına Göre ÇAĞRIŞIM Kullanımındaki Değişim

T3 alttestinde, “çift sözcük birimli yapı”dan “tek sözcük birimli yapı”ya kısaltılan bileşiklere dair araştırma grubunun edimsel becerisi, özel seçilmiş iki ALT referans ulam (KOT ve DÜDÜKLÜ) üzerinden incelenmiştir. Bu beceri, deneklerin ALT düzey ulam edimlerinin bir bileşeni olarak düşünülmektedir. Tam biçimleri “niteleyici+baş” yapısına sahip KOT PANTOLON ve DÜDÜKLÜ TENCERE ALT ulamları, gerek yaşamdaki gerekse dilsel iletişimdeki yoğun kullanımlarından ötürü *baskınlık* (salience) ve *pekişme* (entrenchment) sergileyerek, Türkçede dilsel olarak ilk sözcük birimlerine, yani *niteleyici öğeye* kısaltılarak da kullanılmaktadırlar. Bu durum, esasen birer ALT düzey ulam olan bu bileşiklerin bir TEMEL düzey ulam gibi davrandığını da göstermektedir. Burada irdelenen, T/araştırma grubunun bu birleşikleri tek sözcük birimli görünümleri üzerinden tanıyıp tanımadıklarıdır. Aşağıdaki grafik, alt sınıf kademelerinin, KOT ve DÜDÜKLÜ ulamlarını, T3 formunda kendilerine sunulan tek sözcük birimli biçimleri üzerinden tanıma becerilerini göstermektedir.



Grafik 36-KOT ve DÜDÜKLÜ Ulamlarının Alt Sınıf Kademeleri Bazında Edinim Görünümleri

Bu ulamların deneklerce tanınıp tanınmadığının belirlenmesinde esas alınan kriter, yer aldıkları taksonomide KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ sergilenmesi olarak düşünülmemiş, diğer bir deyişle taksonomik örgütlenme özelliği aranmamıştır. Değerlendirmede daha esnek davranılmış, taksonominin herhangi bir ögesinde KOT için *pantolon, giysi, giyecek*; DÜDÜKLÜ için ise *tencere, kap, mutfak eşyası* ve benzeri öğelerin yazılması yeterli görülmüştür.

Buna göre, tüm alt sınıflar için KOT ulamının, DÜDÜKLÜye göre daha iyi tanındığı net olarak söylenebilir. Diğer bir nokta, KOT ulamının yaş değişkeninden DÜDÜKLÜ kadar etkilenmediğidir. Çocuk deneyimlerindeki düzeyi düşünüldüğünde, KOTun böylesi bir görünüm sergilemesi son derece doğaldır. DÜDÜKLÜ'nün ise, yaşa göre sergilediği değişim açısından daha dikkate değer olduğu söylenebilir. KOTun aksine, çocuklarca doğrudan kullanılmayan bu ulamın/sözcüğün, kısaltılmış biçimiyle hangi nesneyi gösterdiği yaş artışına koşut bir edimsel değişim sergilemektedir.

4.3.9 T Test Öbeği Bulguları Özeti

1-T test öbeğine veritabanında, T/araştırma grubunun T1, T2 ve T3 alttestleri bazında KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ (KED) kurabilme düzeyleri %31,25 ile %41,04 arasında değişmektedir. Deneklerin en rahat KED kurabildikleri alt test T1'dir. Bunu sırasıyla T2 ve T3 izlemektedir.

2-En çok KE öge TEMEL düzey boşluğunda tespit edilmiştir. Bunu, ÜST düzey boşluğu izlemektedir. En düşük KE öge yazma oranı ise ALT düzey boşluğundadır.

3-KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ oluşturamayan denekler, ÇAĞRIŞIMSAL öge, KOMŞU ulam, ÇOCUK ULAMNLARI, TERS ulam, YİNELEME, BOŞ ulam yazma gibi davranışlar sergilemiştir.

4-Alttestlerde en çok ÇAĞRIŞIMın görüldüğü form, toplamda %72,02 oran ile T3'tür. T3'ü sırasıyla %60,7 ile T2 ve %20,69 ile T3 izlemektedir.

5-KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ değerlerinin yaşa bağlı olarak arttığı, buna karşılık diğer değerlerin (ÇAĞRIŞIM, KOMŞU ulam vs.) düştüğü görülmektedir.

6-ÇOCUK ULAMLARI denilen tamlamalar T1 ve T2 veritabanında (en çok T1'de) ve ALT düzey boşluğunda görülen, çocuk deneklerin uzlaşımsal ALT düzey ulamların (yetişkin ulamlarının) yerine yazdıkları tamlamalardır. ÇOCUK ULAMLARI oranı 2 ve 6.sınıflarda en yüksek düzeyindedir. En düşük düzeyi ise 8.sınıflarda görülmektedir.

7-Deneklerin yazdığı sözcüksel görünüm sergiledikleri tipiklik açısından incelendiğinde bu öğelerin büyük çoğunlukla TEMEL düzey ulamlar arasından çıktığı gözlemlenmiştir.

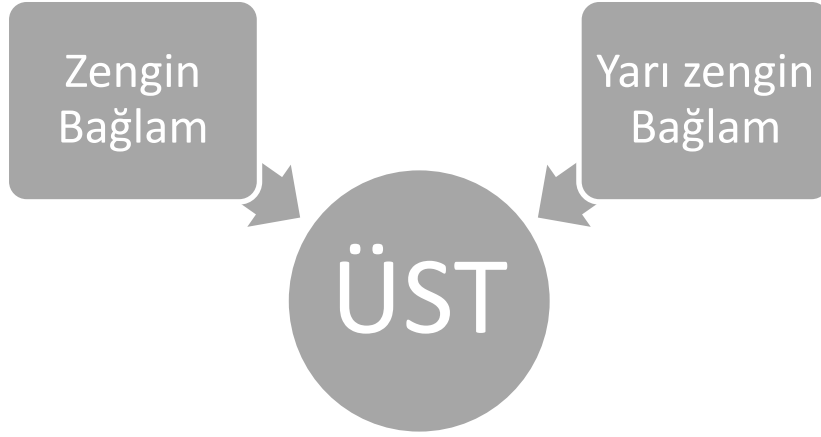
V. DEĞERLENDİRME

5.1 Ulamaştırma-Bağlam Etkileşimi Test Öbeği

Araştırma sorusu:

Araştırma grubunun ulamaştırma düzeylerini kullanma eğilimleri “bağlam duyarlı” mıdır?

B Test Öbeği Bulguları, B/araştırma grubunun ulamaştırma düzeylerini kullanma eğilimlerinin bağlam duyarlı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, *zengin* ve *yarı zengin* bağlamın sunulduğu iki alttestte de (B1 ve B2) deneklerin ağırlıklı ulamaştırma düzeyi olarak ÜST düzeyi tercih ettiğini göstermiştir.



Şekil 11-B Test Öbeğinde ÜST Düzey Ulamaştırma-Bağlam Etkileşimi

Öte yandan, B3 alttestindeki *zayıf bağlamın* deneklerin ulamaştırma tercihlerinde değişiklik yaratarak, ağırlıklı ulamaştırma düzeyini TEMEL düzey olarak öne çıkardığı görölmektedir.



Şekil 12-B Test Öbeğinde TEMEL Düzey Ulamaştırma-Bağlam Etkileşimi

ALT ulamaştırma düzeyi, deneklerin tercihlerinde üçüncü ağırlıktaki tercih olarak ortaya çıkmıştır.

Denek tercihlerinin ulamsal düzey karşılıklarının yan yana kodlanması ile oluşturulan Ü, T, A cinsinden dizilişlerde, ÜST ve TEMEL ulamların ağırlığının dikkat çekici düzeyde olduğu görölmürken, ALT düzeyin oldukça düşük sıklık düzeyine sahip dizilişlerde varlık gösterebildiği görölmüştür.

Araştırma grubunun kullandığı *tipik sözcüksel görünümlerin* ait olduğu ulamaştırma düzeyi, *zengin* (B1) ve *yarı zengin bağlamda* (B2) büyük oranda ÜST ulamaştırma düzeyine ait sözcüksel görünümlerden oluşurken; *zayıf bağlam* (B3) TEMEL düzey ulamları tipiklikte öne çıkarmıştır.

Deneklerin tercihlerinde, verilen bağlamın ağırlıklı olarak etkili olduğu düşünülmele birlikte, uygulamalar arasında verilen on beşer günlük araya rağmen, bir önceki testin tercihlerini belli düzeyde hatırlayarak sonraki alttestlere taşınması da olasılık dahilinde görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, ALT düzey ulamlar en az taşınan/hatırlanan ulamlardır. TEMEL ÜST düzey ulamlar en rahat ve kolay hatırlanan ulamlardır. Diğer bir deyişle, en çok unutulmalar ya da belki de tekrarlanmaya değer görülmeyenler ALT düzey ulamlardır.

B test öbeğinin sonuçları, ÜST düzey ulamların 2.sınıf (ort. 7 yaş) kadar düşük bir okullaşma düzeyinde dahi tanındığını ve etkin bir biçimde kullanılabilirdiğini göstermektedir. Bunda, okul eğitiminin öğrenciye kazandırdığı *genelleme yapma becerisinin* etkili olduğu düşünülebilir. ÜST düzey ulamlar, doğaları gereği bünyelerinde bir grup TEMEL ulamı taşıyan, kapsayıcı özellikleri yüksek ulamlardır. Bir “ulam topluluğunu” temsil etmelerinden ötürü, bünyelerindeki her bir ulam kadar kullanım sıklığı göstermeleri şüphesiz olanaksızdır. Fakat bulgulardan yola çıkarak, bazı ÜST ulamların zihinsel ve dilsel olarak daha fazla “pekişme” sergilediği tespit edilmiştir. Örneğin, B3 veritabanında HAYVAN, BÖCEK, SPOR gibi bazı ulamlar görece yüksek sıklıkta görülürken; MAKİNE, TAŞIT, TOPLA OYNANAN OYUNLAR gibi diğer bazı ÜST ulamlar düşük sıklıkta görülmekte ya da hiç görülmemektedir. Bu durum, bazı ÜST ulamların dilsel iletişimdeki işlevselliğinin ve dolayısıyla sıklığının, diğer bazılarının daha fazla olabileceğini göstermektedir.

B Test öbeği bulguları, TEMEL düzey ulamların zihinsel önemini ve ayrıcalıklarının doğrular niteliktedir. *Açık uçlu ve zayıf bağlamlı* B3 alttesti, bulgularındaki TEMEL düzey ağırlığı, TEMEL düzeyin zihin açısından son derece

kullanışlı bir zihinsel/dilsel araç olduğuna işaret etmektedir. *Zayıf bağlam* durumunda dahi bu ulamlaştırma düzeyinin güçlü varlığını sürdürebilmiş olması, TEMEL düzeyin, *varsayılan* (default) ulamlaştırma düzeyi olduğuna dair önemli kanıtlardan biridir. Bu aynı zamanda, TEMEL düzey ulamların, (diğer ulamlaştırma düzeylerine göre,) yüklemcil öğelerle birlikte çok daha fazla *eşdizimlilik potansiyeli* sergilediğini de kanıtlamaktadır.

ALT düzey ulamlar, B veritabanında, deneklerce en az tercih edilen ve bir alttestten diğerine en az taşınan/hatırlanan ulamlar olarak karşımıza çıkmıştır. ÜST ve TEMEL düzey ulamlaştırma düzeyinin anlamsal kapsama gücü ile karşılaştırıldığında, ALT düzey ulamların zayıf kaldığı, buna karşılık taşıdıkları bilgisel ayrıntı açısından zengin oldukları bilinmektedir. Bu nedenle ALT düzey ulamların ayrıntının gerekli olduğu durumlarda zihin açısından *kullanışlı* bulunduğu ve kullanıldığı, ancak ayrıntıya gereksinim duyulmayan diğer pek çok durumda yerini TEMEL ya da ÜST ulamlara bıraktığı düşünülmektedir.

Hatırlanacağı gibi, deneklerin yukarı yönlü “ulamsal yuvarlama” yapma eğilimi R testlerinde açık bir biçimde gözlemlenmişti. R testlerinde sergilenen bu davranışın, B test öbeğinde “yuvarlanmış” yani “kapsayıcılığı artırılmış” ulamsal düzeyi tercih etme biçiminde belirdiği görülmektedir.

5.2 Görsel Algı Temelli Ulamlaştırma (R) Test öbeği

Araştırma sorusu:

Araştırma grubunun somut nesne ve olay/eylem ulam resimlerinin adlandırılmasında ulamlaştırma düzeylerini kullanma eğilimleri nelerdir?

R1 alttesti sonuçları, ayrıntılı olarak tanımalarına rağmen deneklerin resimlerde gösterilen ulamları ALT düzeyde adlandırmak yerine, ağırlıklı olarak bir yukarı basamaktaki genellik düzeyi olan TEMEL düzeyde adlandırmayı tercih ettiklerini göstermiştir. R2 alttestinde ise, resimlerde gösterilen ayrıntılı tanıma olasılıkları düşük ulamlar, TEMEL ve (daha ağırlıklı olarak) ÜST ulamlaştırma düzeyinde adlandırılmışlardır.

R2 bulguları, ÜST ulamlaştırma düzeyinin genel doğasına dair önemli bir noktaya işaret etmektedir; Çocuk zihni, net olarak adlandıramadığı ulam resimleriyle karşılaştığında, isabetsiz bir tahmin yapma riski almamak adına olabildiğince geniş sınırlar çizmekte ve en kapsayıcı düzey olan ÜST ulamlaştırma düzeyinden yararlanmayı tercih etmektedir. Diğer bir deyişle, deneyim ve bilgi eksikliği, ÜST düzeyde adlandırmayı güdülemektedir.

R test öbeğinde, B testlerinin aksine bağlamsal öğelerden yararlanılmamıştır. Ancak, ulam resimlerinin adlandırılmasında deneklerin ulamsal yuvarlama eğilimlerinin sergilediği anlamlı örtüşme düzeyi, deneklerin ortalama bir bağlam algısıyla hareket ettiklerini göstermektedir. Rosch (1978:202) bir nesne için yapılan adlandırmanın ait olduğu genellik düzeyinin belirlenmesinde bağlamın önemli bir

etken olduğuna işaret eder. Rosch, bağlam çerçevesinin çizilmediği bir deneysel çalışmada, deneklerin söz konusu nesnenin günlük hayatta görünme biçimlerini temel alan ortalama bir bağlamı devreye sokacağını belirtir. R/araştırma grubunun, Rosch'un bahsettiği gibi bir tür *varsayılan* (default) bağlamdan yararlandığı, ağırlıklı olarak yaptıkları ulamsal yuvarlamalardan anlaşılmaktadır. Zihin, ulamlaştırma düzeylerini (ÜST, TEMEL, ALT) kullanırken, gerektiğinde bilgi yükünü hafifletmekte ve *ulamsal yuvarlama* yapmaktadır.

R/Araştırma grubunun adlandırmalarda ALT düzeyden yararlanma eğilimi oldukça düşük kalmıştır. Bunun iki olası nedeninden bahsedilebilir; Birincisi, çocuk zihni, varsaydığı bir bağlamı temel alarak, gereksiz bilgi ve detay içeren adlandırmalardan kaçınmakta ve bu anlamda daha ortalama bir düzeyde (TEMEL) adlandırmayı tercih etmektedir. Bilindiği gibi, TEMEL düzey, ne az ne de çok bilgi yükü taşıyan, dilsel iletişimde son derece işlevsel bir ulamlaştırma düzeyidir. R1 alttestinde bulgularan bu davranışın *seçimli* bir davranış olduğu söylenebilir.

Diğer yandan “ulamsal yuvarlama”, deneklerin R2 alttestlerinde yaşadıkları bir zorunluluğun sonucudur; ALT düzeyde adlandırma, yaşam deneyimi ile doğru orantılı, kendine has yoğun ve özelleşmiş bilgi yükü gerektirir. Adlandırılacak ulama dair bilgi ve deneyim eksikliği, ÜST düzeyde adlandırmayı güdülemektedir. Diğer bir deyişle, R2 alttestindeki denek davranışı, *seçimli* değil, *zorunlu* bir davranıştır.

Bireyin günlük hayatta etkileşimde bulunduğu her nesne ve olay doğrudan ALT ulamlaştırma düzeyinde bir karşılığa sahiptir. Ancak birey, çoğunlukla nesne ve olaylara ait detayları iletişimsel bağlamın gereklerine göre sadeleştirir ya da diğer bir

deyişle *yuvarlar*. Örneğin ne yaptığını; “arabaya bindim, bir kutlamaya gittim ve pasta yedim” biçiminde anlatan biri, aslında şu türden olası detayları yuvarlamaktadır;

- **Araba**, aslında X marka, Y model, belli renkte, belli plakası olan bir arabadır.
- **Kutlama**, aslında belli birine ait, belli gün ve saatte gerçekleşen belli bir tür (örneğin *doğum günü*) kutlamadır.
- **Pasta**, aslında belli bir şekilde (örn. *yuvarlak*), içinde belli malzemeler olan (örn. *vişneli, fıstıklı, çikolatalı*), belli bir türde (örn. doğum günü pastası) bir pastadır.

Anlatıcı, yukarıdaki örneklerde, ayrıntı verme niyetine göre ilave ayrıntılar ekleyebilir. Fakat kullanımbilimsel açıdan ayrıntının dozu son derece önemlidir ve fazla ayrıntı tuhaf karşılanabilir. Örneğin Rosch (1978:204), anlatımda yoğun ALT düzey ulam kullanımının gereksiz bir *gösteriş çabası* (snobbery) veya taşlama (satire) olarak anlaşılabilceğini ileri sürmektedir. Gerçekten de, yukarıda **araba**, **kutlama**, **pasta** üçlüsü ile verilen örnekte, anlatım bu TEMEL düzey ulamlar yerine pek çok marka, nitelik ve detay içeren ALT düzey adlarla yapıldığında, tuhaf karşılanabilecek bir iletişimsel çaba sergilenebilir.

Ulam Grupları çerçevesinde, R/araştırma grubunun İNSAN YAPIMI nesnelere DOĞAL TÜRLERE göre daha detaylı adlandırabildiği görülmüş, buradan bu grup nesnelere DOĞAL TÜRLERE göre daha yakından tanıdıkları çıkarımına ulaşılmıştır. Araştırma grubunun OLAY/EYLEM ulamlarını ise diğer ulam gruplarına göre daha

az yuvarlama yaparak, yani daha ayrıntılı adlandırma eğiliminde olduğunu görmüştür.

5.3 Taksonomi Örgütlenme Test Öbeği

Araştırma sorusu:

Araştırma grubunun ulamlar arası kapsama-kapsanma ilişkisini örgütlenme becerisi ne tür görünümsergilemektedir?

TEMEL düzey ulamların taksonomik ilişki içinde kabul edilebilir ölçülerde konumlandırılma düzeyinin diğer ulamlaştırma düzeylerinde gözlemlenmemiştir. Bunun yanı sıra, TEMEL ulam referans olarak verildiğinde de, diğer bir deyişle çıkış noktası olduğunda da, taksonominin KABUL EDİLEBİLİR DİZİLİŞ oluşturma olasılığı yükselmektedir. Örneğin, T/araştırma grubunun TEMEL düzeyin referans ulam olarak verildiği T2 alttestinde, diğer alttestlere göre daha fazla KABUL EDİLEBİLİR taksonomik öge yazabilmesi, TEMEL düzeyin bir çıkış noktası avantajı sağladığını göstermektedir.

KABUL EDİLEBİLİRLİK açısından TEMEL ulamlaştırma düzeyindeki etkin kullanım düzeyini ÜST ulamlar izlemektedir. ÜST ve TEMEL düzeyin, *zihinsel ekonomi* ilkesi gereği, zihinsel işleme açısından kullanışlı, kolaylaştırıcı araçlar olduğu bu sonuçlardan çıkarılabilir.

Alanyazında TEMEL düzey ağırlıklı çalışmaların bolluğuna karşın, ÜST düzey ulamların doğasını araştıran çalışmaların yeterli olduğunu söylemek zordur. Bu araştırmada, ÜST düzey ulamların doğasına dair dikkat çekici bir bulguya ulaşılmıştır.

“Zihin, ÜST düzey ulamlara neden ihtiyaç duyar?” sorusunun yanıtı kısmen *zihinsel ekonomi* (cognitive economy) ilkesince verilebilir. Bunun en önemli nedeni, ÜST ulamların *kapsama* gücünün yüksek olmasıdır. Ancak bu araştırmada, zihni ÜST düzey kullanmaya yönelten (güdüleyen) önemli bir etmenin de *bilgi eksikliği/deneyimsizlik* olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada konu edilen ve araştırılan bir başlık olmamakla birlikte, bilgisizliğin tam tersine, *uzman bilginin* de ÜST ulam kullanımını güdülediği söylenebilir.

T test öbeği bulgularında, ALT ulamlaştırma düzeyinin çocuk zihni açısından özgün bir görünüm sergilediği ortaya çıkmıştır. Bu düzey hiçbir alttestte KABUL EDİLEBİLİRLİK açısından öncelik sergileyememiştir. T testlerindeki ÇOCUK ULAMLARINDAN yola çıkarak ALT düzey ulamların çocuk ulamlaştırmasında bazı sınırlamalar içeren bir düzey olduğu rahatlıkla söylenebilir. Çocuklar şüphesiz ALT düzey ulamları, TEMEL düzey kadar olmasa da belli seviyede tanımaktadırlar. Ancak bu düzeyi, TEMEL ve/veya ÜST ulamlarla taksonomik olarak ilişkilendirmede sorun yaşamaktadırlar.

Anadili sözcüklerindeki ALT düzey ulam sözcüksel öğelerin, yaşa koşut bir biçimde geliştiği, alt sınıf kademelerinin sonuçlarından görülmektedir. Ancak, 8.sınıflarda dahi bu gelişimin tamamlanmadığı açıktır. Dolayısıyla, okullaşmanın daha ilk yıllarında büyük ölçüde tamamlanan sözdizimsel gelişimin aksine, anadili sözcükler genişlemesinin çok daha uzun vadeli ve zamansal sınırları açısından 8.sınıf yaş düzeyini (ortalama 14) aşan bir nitelikte olduğu söylenebilir.

ÜST ve TEMEL düzeylerin aksine, kendinden başka herhangi bir ulamlaştırma düzeyini kapsamayan ALT düzey, zihin açısından sınırlı *yuvarlama/genelleme* potansiyeli içeren bir düzeydir. Dolayısıyla, kapsadığı örneklerin taksonomik derinliği/devamlılığı oldukça sınırlıdır. ÜST ve TEMEL düzey, *naif/kültürelbilgi* düzeyinin vazgeçilmez unsurları iken, ALT düzey ulamlar, *naif/kültürel bilgi, ilgi alanı bilgisi* ile *uzman bilgisinin* arasında bir kesişim alanı oluşturmaktadır. Örneğin, GÜLLer hakkında her sıradan bireyin zihninde belli düzeyde bilgi bulunur. Ancak, beyaz, sarı, kırmızı GÜLLer hakkında mutlaka bazı ilave bilgiler gerekecektir. Hatta, BEYAZ GÜLLer de bazı alt türlere dahi sahip olabilir. Bu çerçevede bilinmesi gereken bilginin niteliği ve düzeyi, sıradan *naif bilgiden ilgi/uğraş alanı* bilgisine oradan da *uzman bilgisine* doğru bir dönüşüm gerektirmektedir

T Testlerinde karşılaşılan bir başka görünüm de ARA ÜST ULAMLardır. 4.Sınıf veritabanında da az da olsa görünmekle birlikte, özellikle 6.sınıflardan itibaren, KARA TAŞITI, OMURGALI HAYVAN, BEYAZ EŞYA, SÜS EŞYASI türünde ARA ÜST ULAMLARın söz varlığında görünmeye başladığı tespit edilmiştir. ARA ÜST ULAMLAR, yapısal açıdan iki sözcük birimden oluşmaktadır. İşlevleri, ÜST ulamın kapsama alanını daraltmak ve anlamsal olarak berraklaştırmaktır. Dolayısıyla, kapsama gücü açısından ÜST ile TEMEL düzey arasındadırlar ve bu konumda ilave bir ulamlaştırma düzeyi oluştururlar.

T test öbeği bulguları üzerinden gözlemlenen denek davranışları, ulamlar arası taksonomik ilişki kurma becerisinin, bir *örtük zihinsel beceri* olduğunu sezdirmektedir. Denekler, T alttestlerini yanıtlarken, olağan iletişimsel ihtiyaçların dışında, “gerekçelendirme gerektiren” bir beceri uygulaması içine girerek, *belirtik bir*

zihinsel etkinlik sergilemek durumunda kalmışlardır. Pek çok denek, *gölün bir çiçek* ya da *bitki*; *gözlükün bir eşya* ya da *takı*; *bisiklete binmenin bir eğlence* ya da *spor* olduğunu taksonomi maddelerindeki ilgili boşluklara yazamamıştır. Fakat bu durum bize deneklerin, *çiçeğin bir bitki* olduğunu bilmediğini düşündürmeli midir?

Ulamlştırma adı verilen bilişsel *yeti*, zihinde iletişimin doğal seyri içinde *kendiliğinden* ve *örtük* bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında, *ulamlaştırmanın*, bireyin gelişim sürecini deneteleyemediği bir tür *zihinsel refleks* olduğu düşünülebilir. Çünkü, bu *yeti* bir yönüyle istem dışı çalışan, engellenmesi olanak dışı bir nitelik taşımaktadır. İnsanda bilincin etkin olduğu her an, *ulamlaştırmanın* etkin olduğu andır. Ulamsal bilginin kavramsal bilgiyle birlikte akıl yürütmeye temel teşkil ettiği asla unutulmamalıdır. Dolayısıyla *ulamlaştırmanın* olduğu her yer ve zamanda *ulamlaşmanın* da bulunduğu, her *ulamlaşma* yapıldığında *ulamlaştırmadan* yaralanıldığı dikkate alınmalıdır.

Ancak, T testlerindeki taksonomik örgütlemeler, bu *örtük* yetinin *belirtik* olarak da kullanılmasını gerektirmektedir. Çocuk zihni, *üzüm ve kuru üzüm*, *domates ve yeşil domates*, *araba ve yarış arabası* gibi TEMEL-ALT *ulam çiftlerinde*, TEMEL ve ALT *ulamı* ayrı ayrı tanıyabilir. Buna rağmen bunların arasında belirtik bir kapsama/kapsanma ilişkisi kurmayı o gelişim dönemi içinde başaramıyor ve(ya) bu tip bir ilişki kurmaya pek ihtiyaç duymuyor olabilir. Diğer taraftan, bunların üstesinden gelse dahi, nesneyi veya olayı, kısacası göndergeyi bilmesine rağmen söz varlığındaki kısıtlılıktan ötürü dilsel taşıyıcıyı, yani varlığın adını bilmiyor olabilir. Bu bahsedilen kısıtlamaların, çocuk zihninin formlarda verilen ve bir yetişkin için oldukça kolay gibi görünen taksonomik örgütlemeyi yapmakta zorlanmasında etkin olabilir.

Dilsel olarak değişkenlerin örüntü sergilemeleri zihnin algılama ve yeniden yaratım becerisi açısından önemli bir avantaj yaratıp bellek yükünü asgariye indirmektedir. Sözdizimsel gelişim, örüntüsel avantajlardan faydalanırken, bu nitelikte ve düzeyde örüntü sergileyemeyen dile ait söz varlığı ancak taksonomik özellikler sergileyerek sınırlı örüntüler oluşturabilmektedir.

T testlerinde denekler, bir şemaya göre kendi örgütledikleri biçimde ulamları yazarak *şema-örnek* ilişkisi kurmaktadır. T testleri, ÇİÇEK>GÜL>KIRMIZI GÜL örneğindeki gibi anlamsal örüntüler içermektedir. Burada denekler iki zorlukla karşı karşıyadır; Birincisi örüntüyü çözmek, ikincisi ise, sahip oldukları söz varlığından seçim yaparak kabul edilebilir bir taksonomik öge yazmak.

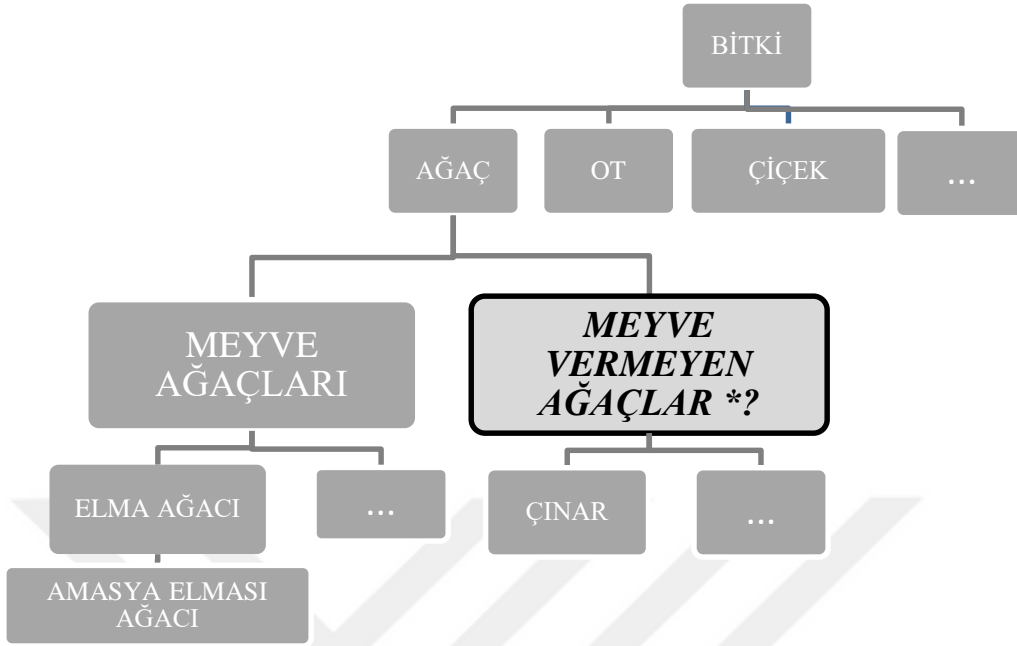
Zihnin en temel becerilerinden biri olan *örüntü çözme* yetisinin yaş ile doğru orantılı geliştiğini, özellikle iki uç alt araştırma grubu olan 2. ve 8. sınıfların bulgularına bakılarak söylenebilir. Bunun yanında, sözvarlığındaki genişlemenin de yaş ve deneyim artışına koşut olduğu da açıkça görünmektedir. Bulgular, deneklerin “örüntü çözümlenmede”, uygun taksonomik ögeyi yazabilmekten daha yetkin olduğunu göstermektedir. Söz gelimi, T1 alttestinde, **BÖCEK>UĞURBÖCEĞİ>KIRMIZI SİYAH UĞURBÖCEĞİ** taksonomisini, ALT düzeyde bir ÇOCUK ULAMI kullandığı için tam kuramayan bir deneklin aslında örüntüyü çözebildiği anlaşılmaktadır. Çoğu zaman, örüntünü çözümlenmesine rağmen, çocuğun deneyim ve sözvarlığı zenginliğinin taksonomiye tamamlamaya yetmediği ya da kısmen yettiği görülmektedir. Örneğin, çocuk *buzdolabının bir eşya* olduğunu bilmekte ve bunu yazmakta ancak (büyük olasılıkla evinde kullanmasına rağmen) bir buzdolabı alt türü yazamamaktadır. Bazen de taksonomiye oluştururken, referans ulama göre yapılan ilk hamledeki seçim doğru

olmakla birlikte, ikinci hamlede onunla ilişkilendirilebilecek bir dilsel ulam ya da gönderge geçekten de yoktur ya da varsa bile bu *özel ilgi* veya *uzman bilgisine* girmektedir. Aşağıdaki tablo bu tür taksonomileri örnelemektedir.

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)
T1	2	BÖCEK	UĞURBÖCEĞİ	<i>MİKROP</i>
T1	2	BİTKİ	PIRASA	<i>UZUN PIRASA</i>
T1	4	HAYVAN	BUKALEMUN	<i>KURBAĞA</i>

Tablo 38-T1 Veritabanından Örnekler

Tablodaki taksonomilerde, TEMEL düzey öge KABUL EDİLEBİLİR yazılmıştır, fakat devamındaki ALT düzey ulam boşluğuna kabul edilebilir bir öge yazabilmek hem bir çocuk hem de yetişkin için zordur. Bunun yapılabilmesi için söz konusu ÜST ulamların *taksonomik devamlılık*a sahip olması gerekir. Oysa, naif taksonomilerde, bilimsel taksonomiler gibi tam, eksiksiz olma özelliği aranmaz. Naif taksonomileri pek çok *eksik sözcüksel öge* (lexical gap) ve *tutarsızlık* içerir (Dirven ve Verspoor,2004:40, Ungerer ve Schmid,2006:87). Örneğin, aşağıda bir *bitki folk taksonomisi* kurgulanmıştır.



Şekil 13-Naif taksonomilerde Eksik Maddelere Bir Örnek; MEYVE VERMEYEN AĞAÇLAR

Bu taksonomide, *meyve veren ağaçlar*, MEYVE AĞAÇLARI ulamı altında yer alırken, *meyve vermeyen ağaçları* altında toplayan bir ÜST ulam bulunmamaktadır, oysa doğada bu tür pek çok ağaç bulunmaktadır. Türkçe, MEYVE VERMEYEN AĞAÇLARı dilsel ve ulamsal olarak kodlamamıştır. Fakat, bu durum, MEYVE VERMEYEN AĞAÇLAR gibi bir kavramın olmadığı anlamına gelmez. Bu, *ulam* ve *kavram* arasındaki önemli bir farkı göz önüne sermektedir; her *kavram* bir ulam tarafından karşılanmak zorunda değildir, bundan ötürü her *kavramın*, dil toplumu tarafından üzerinde uzlaşmış bir dilsel taşıyıcısı olmayabilir. Oysa *ulam*lar, dil toplumunun uzlaşması temelinde yarattıkları, sözcüksel görünüşleri üzerinde de uzlaşmış olan, dil ile doğrudan ilişkili zihinsel varlıklardır.

Ulamların temeli, dil toplumunun yaşadığı dünya gerçekliği içinde karşılaştığı, etkileşime girdiği ve dilsel olarak kodlamayı tercih ettiği nesnelere dayanır. Diğer bir deyişle, belli bir kültüre ait dil, kodladıklarının yanı sıra, bazı nesne veya olayları da dilsel olarak kodlamayı tercih etmemektedir. Bu durum, naif taksonomilerin yapısını biçimlendirir.

T testlerinde deneklerin taksonomik örgütlemeyi yapmada zorlandıklarını gösteren önemli bir kanıt da, referans ulam olarak verilen ALT ulam birleşiklerin biçimsel özelliklerinden yararlanma çabalarından gelmektedir. Özellikle 2.sınıflar T3 veritabanında sık görülen referans birleşik sözcüğün ikiye bölünerek takip eden boşluklara yazılması davranışı deneklerin başvurduğu bir yöntemdir. İkinci tabloda ise, denek *ayçiçeğini* bir *çiçek* türü olarak görmektedir

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam
T3	2	ELMA	AĞACI	ELMA AĞACI
T3	2	SİVRİ	SİNEK	SİVRİSİNEK
T3	2	HALI SAHA	MAÇI	HALISAHA MAÇI

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)
T1	2	BİTKİ	ÇİÇEK	AYÇİÇEĞİ

Tablo 39-Dilsel İpucu Kullanarak Akıl Yürütme Örnekleri

Clark (1989) okul öncesi (2;11 ve 5;11 yaş) çocuklarının birleşikleri anlamlandırmada ve yeni bileşikler üretmede “sözcüksel biçime” duyarlı olduklarını belirtir. Dilsel ipuçları kullanılarak akıl yürütme, çocukların dünyayı anlam ve

anlamlandırma gayretinde önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk, *tereyağının*, *tere* bitkisinin *yağı* olduğunu, dolayısıyla *tereyağının*, bir hayvansal ürün değil, bitkisel ürün olduğunu, ya da *yerelmasının* bir *elma* türü olduğunu düşünebilir.

Taksonomik örgütleme zorluklarını aşmak için çocukların denediği yöntemlerden bir diğeri de ÇOCUK ULAMLARıdır. Markman (1991:5), yetişkinlerin çocukların yaptığı ulamlaştırmaları tuhaf, anlaşılmaz ve kullanışsız bulduğunu; belirterek şu soruyu sorar; "Nasıl olmaktadır da çocuklar, bizim makul [reasonable] olarak düşündüğümüz ulamlara erişebilmektedir?" Markman'ın burada "makul ulamlar" ile "yetişkin ulamları" (adult categories) işaret ettiği açıktır. Buradan yapılabilecek çıkarım, çocukların ulamsal açıdan bir gelişim süreci yaşadıkları, bu sürecin tipik nitelikleri olduğu ve bu sürecin sonunda "çocuk ulamları"ndan, "yetişkin ulamları"na bir geçişin gerçekleştiğidir.

Yetişkin ulamları esasen dili ve kültürü oluşturan "uzlaşım sal ulamlar" için yapılabilecek diğ er bir adlandırmadan başka bir şey değildir. "Uzlaş ı", anlamın oluşmasında çok hayati bir rol oynamakta ve en basit ifadeyle "anlaşabilmeyi" olanaklı kılmaktadır. Dilsel olarak bir varlığ ın, olay ın ya da eylemin nasıl adlandırıldığı nın, kısacas ı "neye ne dendiğ inin", uzlaş ıya dayalı belirli bir dilsel biçimini olması gereklidir. Örneğ in, Türkçe'de TÜRK KAHVESİ (ulam ı); *şekersiz*, *az şekerli*, *orta şekerli*, *şekerli* gibi türlere (ALT ulamlara) sahiptir. "Kahveniz nasıl olsun?" sorusunun yanıt ı hemen yukarıda anılan seçeneklerden birisidir. Bu seçenekler üzerinde, kültürel ve dilsel bir uzlaş ı söz konusudur. Kahvesini *az şekerli* arzu eden bir kişi, bunu; *hafif şekerli*/ *birazcık şekerli*/ *azıcık şekerli*/ *çok az şekerli*/ *nerdeyse şekersiz* gibi "uzlaş ı dış ı" biçimde ifade edebilir. Bu ifadelerin uzlaş ı dış ı olması, diğ er

bir deyişle tuhaflığı, onların anlaşılmasına engel değildir. Her biri aslında *az şekerli* seçeneğine kavramsal olarak, yani anlamca çok yakındır. Ancak, uzlaşımın gerektirdiği doğal dilsel biçim “az şekerli Türk kahvesi”dir.

Çocukların uzun edinim süreci boyunca sık sık bu türden uzlaşma dışı ifadeler kullandıklarına tanık olmak pek de zor değildir. Örneğin Downing (1977), çocukların “baş şapkası” (head hat), “yumurta kuşu” (egg bird) gibisinden oluşturdukları sözcük birlikteliklerinin “birleşik” olarak kabul edilemez olduğunu, bunların “yeni bilgi” taşımadığını belirtir. Çünkü, bilindiği gibi tüm şapkalar başa takılmaktadır ve tüm kuşlar yumurtadan çıkmaktadır.

Çocuk ulamlarının oluşumunda çocuk dünyasının da güdüleyici olduğu söylenebilir. Bu dünyanın en önemli unsurları hiç şüphesiz *oyuncaklardır*. Oyuncaklar (aynı zamanda oyunlar), çocuklar için dünya bilgisini anlama, nesnelere, eylem ve olayları ve bunların iç yapılarını anlamada çok işlevsel araçlardır. Bir ulam olarak incelendiğinde, OYUNCAKın, çok önemli yönleri ortaya çıkmaktadır. İşaretbilim açısından bir oyuncak, *ikonik* özellik taşır. Bir ikonik işaret, aslına gönderme yapan, onu temsil eden ama o olmayan bir işarettir. Bu açıdan, ne bir *oyuncak kamyon* gerçek bir kamyondur ne de *oyuncak bebek* gerçek bir bebek. Ancak, nesnelere oyuncakları, çocukların ilgisini çekmek için pek çok özelliği bünyesinde barındırırlar. Bu özelliklerin bazıları gerçekle uyum içindeyken bazıları hayalidir. Örneğin, asıllarında olağan olmayan pek çok renkte, yapıda, işlevde üretilebilirler; oyuncak bir otomobilin, uçak gibi kanatları olabilir. Bu özellikler, çocukların ulamların gerçek sınırlarını, özelliklerini belirlemede/algılamada yetişkinlere göre daha farklı davranmalarına neden olur. Çocuklar için oyuncaklar nesnel dünyayı tanımak açısından *ilk örnek*

(examplar) işlevi de görebilir. Dolayısıyla, bir yetişkin için KIZGIN ÖRÜMCEK uzlaşsal bir ulam değilken, oyun ve oyuncak dünyası üzerinden dünyayı tanımaya çalışan çocuk için olabilir.

F	S	ÜST-ref. ulam	TEMEL (yazılan)	ALT (yazılan)
T1	2	BİTKİ	NANE	<i>YEŞİL NANE</i>
T1	2	BİTKİ	NANE	<i>ACI NANE</i>
T1	2	BÖCEK	ÖRÜMCEK	<i>KIZGIN ÖRÜMCEK</i>

F	S	ÜST (yazılan)	TEMEL (yazılan)	ALT-ref.ulam
T3	4	MEYVE	ELMA	ELMA AĞACI

Tablo 40- T Veritabanından Bazı Örnekler

Ulam Grupları çerçevesinde, T test öbeğinin bulguları ile R test öbeğinin Ulam Grupları bulguları arasında bir farklılık bulunmaktadır. Hatırlanacağı üzere, R test öbeği bulgularından, araştırma grubunun İNSAN YAPIMI ulamlarını daha detaylı (daha fazla ALT düzeyde) adlandırdığına, dolayısıyla bu ulamları, DOĞAL TÜRLERden daha iyi tanıdığına dair sezdirimler elde edilmişti. T test öbeği bulguları ise daha net bir ölçüm yaparak bunun tam tersini göstermişti.

Bu iki test öbeğinde kullanılan ulamlar ve yöntemleri tamamen farklı olmakla birlikte, bu farklılığın anlambilimin iki temel ancak birbirine zıt yaklaşımından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu yaklaşımlar *semasyolojik* ve *onomasyolojik* yaklaşımlardır. *Semasyolojik* yaklaşım, tüm standart sözlüklerde yararlanılan ve anlamı dilden (sözcükten) çıkıp varlığa giderek açıklamaya çalışan yaklaşımdır. Örneğin, bir sözlükteki “ev” madde başını ve devamında ona getirilen tanımı

düşünelim. Anlam sözlükte, söz konusu somut varlığın cisminden bağımsız olarak, tamamen “dil” üzerinden açıklanmaktadır. *Onomasyolojik* yaklaşımın yönü ise varlıktan dile doğrudur. Burada ise bir binanın tam olarak kendisinden yola çıkılarak tanımlandığını ya da adlandırıldığını düşünmek gerekir. R ve T test öbekleri yöntemseldan incelendiğinde T testlerinde *semasyolojik*, R testlerinde ise *onomasyolojik* anlam yaklaşımının esas alındığı görülebilir. Bu iki yaklaşımdan birinin diğerine nazaran daha önemli ve geçerli olduğunu ileri sürmek doğru olmaz, nitekim ikisinde iletişimde ve günlük yaşamda önemli yer tutmaktadır.

DOĞAL TÜRLERin yüzyıllardır görünüş ve işlev olarak aynı kalabildiği, İNSAN YAPIMI nesnelere ise sürekli bir değişim içinde olduğu dikkate alındığında, DOĞAL TÜRLER kapsamındaki ulamların çok daha fazla pekişmiş niteliklerinin (gerek yapısal gerekse işlevsel) olması doğaldır. Dolayısıyla, bu ulamlar, özellikle “bütün (gestalt) algısı” çerçevesinde daha iyi tanınabilir. Ancak, doğa unsurları ile eskisi kadar sık ve yakın etkileşimde bulunamayan kentli birey KUŞ, BALIK, AĞAÇ, ÇİÇEK gibi DOĞAL TÜRLERin alt türleri hakkında büyük olasılıkla yüzeysel bilgiye sahiptir. Bu araştırmanın pilot çalışmaları sırasında bu durum gözlemlenmiş ve DOĞAL TÜRLER ulamlarının seçiminde daha dikkatli davranılmıştır. KUŞ ve BALIK ulamları bunun en iyi örnekleridir. Nitekim, R2 alttestinde deneklerin bu ulamlara ait resimleri adlandırırken çok düşük düzeyde (isabetli ya da isabetsiz) ALT düzey adlandırma eğilimi sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Ancak bütün bunlara rağmen, somut varlıklar söz konusu olduğunda, deneklerin DOĞAL TÜRLER ve İNSAN YAPIMI nesnelere ulam gruplarından

hangisini daha iyi tanıdığı konusunda kesin bir saptamada bulunmanın zor ve yanıltıcı olabileceğini düşünmekteyiz.

5.4 Taksonomi Örgütlenme Test Öbeği Öğretmen Anketi

T test öbeğinde konu edilen ulamlar arası kapsama/kapsanma ilişkisi hakkında 15 sınıf, 8 branş öğretmeninden oluşan 23 kişilik bir öğretmen grubuna anket uygulanmıştır. Ankette, ders müfredatlarındaki ve kitaplardaki bilgi aktarımında taksonomik ilişki kurma becerisinden ne düzeyde yararlandığı; bu becerinin öğrenci gelişimi ve başarısı açısından ne anlama geldiği gibi konularda öğretmen görüşlerine başvurulmuştur (anket formuna EKLER kısmından ulaşılabilir). Ankette sorulan sorular ve öğretmenlerden alınan yanıtların olabildiğince kısaltılarak özetlenmiş sonuçları aşağıda verilmiştir.

Soru 1-Branşınıza ait müfredatta/kitaplarda, kategoriler arası kapsama/kapsanma ilişkilerini kurabilme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere açıkça yer verilmekte midir? (sınıf öğretmenleri için birden fazla ders söz konusudur)

Yanıt dağılımı:17 Hayır;5 Kısmen;1 Evet

Soru 2-Siz, ders anlatımlarınız esnasında ve sınavlarda bu tür ilişkilerden yararlanıyor musunuz, öğrencilerden bu tür ilişkiler kurmalarını bekliyor musunuz? Ne düzeyde ve nasıl?

Yanıt dağılımı:22Evet, gerektiğe; 1 Hayır.

Yanıtlarda, 6 öğretmen, çocukların bu tür ilişkilerde başarılı olamadıklarını derslerde bizzat gözlemlediklerini belirtmiştir.

Soru 3-Böylesi bir ilişki kurma becerisinin geliştirilmesi öğrenciler için gerekli midir?

Gerekli ise ne gibi yararlarından bahsedebilirsiniz?

Yanıt dağılımı:23 Evet

Öğretmenlerin, öğrencilerin taksonomik farkındalıklarının artmasının getireceği olası faydalara dair görüşleri, kendi ifadeleriyle şöyle listelenebilir;

- Ne, nereden geliyor anlaşılır, karmaşa önlenir.
- Düşünme gücünü artırır, hızlı cevap veririr.
- Mantığı geliştirir.
- Hayatı anlamayı kolaylaştırır.
- Yorumlama yeteneğini geliştirir.
- Bütünden parçaya, parçadan bütüne düşünmeyi kolaylaştırır.
- Genelden özele, özelden genele, somuttan soyuta düşünceyi geliştirir.
- Kavramlar arasında bağlantı kurmakta zorlanıyorlar, eski-yeni bilgi arası köprü kurdurur.
- Genelden özele ve tersi sınıflandırarak sınıflandırmada yararlı olur.
- Kavramları ilişkilendirmede yararlı olur.
- Düşünmeye sevk eder, başarı getirir.
- Yorumlama ve hızlı düşünme yeteneğini geliştirir.
- Anlamayı kolaylaştırır.

- Büyük resmi görebilme yeteneğini geliştirir, matematiksel işlem yeteneğini geliştirir.
- Matematikte problem çözme; sözel derslerde genelleme, anlama, parça-bütün ilişkisini çözme becerisini geliştirir.
- Kavramlar arası ilişkileri kurmada faydalı, anlamayı geliştirir, başarıyı artırır.
- Geniş görüşe, bilginin kullanımına yardımcı olur.
- Kavramlar arası ilişki kurma, parça-bütün ilişkisi, analiz, sentez yapma becerisini geliştirir. Mantıksal zeka gelişimine faydalı olur.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Yorum yapma, çıkarımda bulunma, düşünme yeteneğini geliştirir.

Öğretmenlerin verdiği yanıtlardan yola çıkarak, gerek ders müfredatlarında gerekse ders kitaplarında taksonomik ilişkilendirmenin bilgi aktarımını, öğretmeyi kolaylaştırıcı bir araç olarak “açık bir biçimde” kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, “yeri geldiğinde” taksonomik ilişkilendirmeyi ders anlatımlarında kullandıklarını söylemektedir. Ancak, altı öğretmen, öğrencilerin bu tip becerilerinin pek gelişmiş olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin, ulamlar arasında bu tip ilişkiler kurularak dersin işlenmesinin ve öğrencilerin bu tip beceriler geliştirmesini çok yararlı buldukları söylenebilir. Nitekim, 23 öğretmenden 20’si, taksonomik farkındalığın, birbiriyle az bir kısmı örtüşen, dolayısıyla çoğu özgün 20 yararından bahsetmiştir.

Özetle, öğrencileri öğrenme, bilgiyi örgütleyebilme biçimleri açısından en iyi tanıyan kişiler olan öğretmenler, bilginin aktarımında kullanılacak bilgisel örgütleme araçları arasında taksonomik ilişkilerin de olmasının ya da mevcut düzeyinin artırılarak daha etkin kılınmasının çok yararlı olacağını düşünmektedir.

VI. TARTIŞMA

2, 4, 6 ve 8. Sınıf öğrencilerinin ulamlaştırma düzeylerini kullanma eğilim ve becerilerinin sergilediği bilişsel, dilsel ve gelişimsel görünümü araştırarak bu tezin bulgularından yola çıkılarak; *ulamlaştırma, çocuk ve yetişkin zihni, dil toplumu, kültür, eğitim* gibi genel başlıklara dair bazı belirlemeler yapmanın ve bunları tartışmaya açmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Aşağıda, başlıklar altında bu noktalara değinilecektir.

Ulamlaştırma

İnsan ulamlaştırması; *psikolojik, dilsel, toplumsal ve kültürel* yönleri sahip, en az birkaç temel disiplin tarafından incelenmeyi gerektiren bir olgudur. İnsan zihninden bağımsız düşünülmemeyen, dolayısıyla insanın olduğu her yerde kaçınılmaz olarak karşımıza çıkan bu olgu, kültür ve onunla doğrudan ilişkili etmenler (söz gelimi *coğrafya, inanç sistemi*) tarafından da önemli ölçüde şekillendirilmektedir.

Yeni dünyaya gelmiş bir çocuğun öğrendiği, "ulamlaştırmanın nasıl yapıldığı bilgisi" midir, yoksa çocuk adım attığı kültürdeki ulamları, dilsel edinime koşut bir yönde, bir "zorunlu uyum sağlama" süreci boyunca mı edinir? Sanırız, bu süreç çocuk açısından "zorunlu uyumu" gerektiren bir süreçtir. Ulamsal sistem, henüz doğmuş bir bebeğin önünde, kurgulanması toplumsal zihinde zaten gerçekleşmiş, katılımı zorunlu bir hedef olarak durmaktadır. Bu katılım, aynı zamanda kültürel kimliğin oluşum sürecinin de olmazsa olmazıdır.

Çocuk dilinin, “dil” sisteminin temel niteliklerinin anlaşılmasında, bir “geçiş evresi” olarak büyük öneme sahip olduğu geniş çevrelerce kabul görmektedir. Bu geçiş evresinin önemi hakkında Uzun, şunları söylemektedir; ”Çocuk dili incelemelerinde ilk göze çarpan, incelenen dil verisinin azlığı, darlığıdır... İncelemeci, çocuk dilini, yetişkin dilini temellendiren varsayımlardan hareketle incelemektedir. Birkaç yarım yamalak dil görünümünden yetkin bir dil (edinim) kuramına ulaşmadaki espri de bu olsa gerektir” (2000:5). Aitchison (1990:86) da, çocukların nasıl sözcük depoladıklarını ortaya çıkarmanın bize “sözlükçe”nin nasıl organize edildiği konusunda ilave ipuçları verebileceğini söylemektedir. Anadili ediniminden soyutlanamayacak olan ulamlaştırma sürecinde de, benzer biçimde “çocuk ulamlaştırması”nın, “insan ulamlaştırması”nın daha iyi aydınlatılabilmesine büyük katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Dil sistemi gibi, ulamlaştırmanın sonucunda ortaya çıkan ulamsal sistem de “nedensizlik” ve “uzlaş” üzerine temellenmektedir. Belli bir kültürde, “neyin”, “ne” olarak ulamlaştırıldığıının her zaman mantıklı bir nedeni bulunamayabilir. Söz gelimi bir kültürde “zeytin” bir “meyve” olarak kabul görmezken diğer bir kültürde farklı biçimde ulamlaştırılabilir. Diğer bir deyişle, ulamlaştırma davranışını, “gerek ve yeter şartlar“ (necessary and sufficient conditions) ya da diğer adıyla “geleneksel ulamlaştırma” yaklaşımıyla açıklamak zordur. Dolayısıyla, insan ulamlaştırmasında “nedensizlik” ve bu “nedensizlik” üzerine temellenmiş bir “uzlaş” nın varlığı kabul edilmelidir.

O halde, toplumsal zihin hangi kriterlere göre ulamlaştırma yapmaktadır? Ulamlaştırmada, *büyükölük, biçim, yapı, işlev, cinsiyet, renk, fayda, toplumun o nesne ya da olaya karşı beslediği duygusal tutum* ve benzeri pek çok unsur rol oynamaktadır. Örneğin, “büyükölük” ve “biçim” ile ilgili olarak, “gestalt” yani “bütün” algısının çok önemli bir ulamlaştırma kriteri olduğu ileri sürülebilir. Söz gelimi Türkçe için, “balık” adlandırmalarında rastalanabilen, aynı balığın sadece boyutları ve büyükölüğu değiştiği için farklı adlarla adlandırıldığı bir örnek verilebilir; *defne yaprağı, çinekop, sarıkanat, lüfer, kofana, sırtıkara* adları, hepsi aslında aynı balığa verilen adlardır. En küçük haline *defne yaprağı* denmekte iken, balık büyüdükçe verilen ad değişmekte ve her 8-10 cm. büyüdüğünde farklı biçimde adlandırılmakta ve ulamlaştırılmaktadır.

Çocuk ve Yetişkin Ulamlaştırması

Doğumdan yetişkinliğe kadar uzanan süreç içinde zihin, “olgunlaşma” olarak nitelendirilebilecek bir değişim geçirmekte ve bu sürecinin farklı evrelerinde, fiziksel ve sosyal dünyayı, her evrenin kendine has özellikleri çerçevesinde farklı biçimlerde algılamakta ve zihninde yapılandırmaktadır. Somut dilsel uzanımlara sahip bir üst bilişsel işlev olan ulamlaştırma, zihnin gelişimsel evrelerinin daha iyi aşılmasını sağlayabilen olanaklar sunmaktadır. Bu evrelere, ulamlaştırma açısından bakıldığında, ana hatlarıyla “çocuk” ve “yetişkin” ulamlaştırması olarak ayrırabileceğimiz iki ana evre karşımıza çıkmaktadır. Bu tez, sınırları açısından “yetişkin”leri ve “yetişkin ulamlaştırması”nı kapsamamaktadır. Ancak, bulguları açısından çocuk ve yetişkin ulamlaştırması arasında önemli farklılıklar olduğuna dair güçlü sezdirimler taşımaktadır.

Ulamlştırma Düzeyleri

Zihin; ÜST, TEMEL ve ALT ulamlştırma düzeylerini, iletişimin gereklerine ya da bağlama göre “anlamsal kapsayıcılığı” düzenleme amacıyla kullanmaktadır. Ulamlştırma düzeylerinin bu işlevi, fotoğraf makinelerindeki “zoom” özelliğine benzetilebilir. Bu işlev, bir tür anlamsal yakınlaştırma/uzaklaştırma (zoom) sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, ulamlştırma düzeyleri zihne, dil üzerinden bir tür “semantik zoom” olanağı sağlamaktadır. Bu ulamlştırma süreçlerini de, “iletişimsel gereksinimler” ya da “bağlam” yönetmektedir.

Ulamlştırma düzeyleri bilginin gerek karşılıklı iletişimde, gerekse yazılı dilde aktarılmasında vazgeçilmez bir işlevselliğe sahiptir. Bu işlevselliğin temelinde yattığını düşündüğümüz ulamlar arası kapsama/kapsanma ilişkisi esasen *metonomik* bir ilişkilendirme biçimine benzetilebilir. Lakoff ve Johnson(1980:35) *metonomiyi*, bir varlığın, ilişkili olduğu diğer bir varlığı göstermek için kullanılması olarak tanımlar. Johnson (1992:192) *metonominin*, “bütün” ve “parça” arasındaki ilişkiye dayandığını belirtir. Bir ulamın, aynı anlamsal alanda (domain) yer aldığı diğer bir ulam için kullanılması olan bu ilişkilendirme biçimi, MOBİLYAnın, *masa, sandalye, koltuk* için (bütünün parçayı temsili) veya ters yönde *masa, sandalye, koltukun* MOBİLYA için kullanılması (parçanın bütünü temsili) ile örneklendirilebilir. Bu ilişkilendirme, bir anlamda “kestirme yollar” yaratarak zihinsel işlemlerde kolaylığı beraberinde getirmekte ve “bilişsel ekonomi”ye hizmet etmektedir.

Ulamaştırma-Bağlam Etkilesimi

Bağlam, Ungerer ve Schmid (2006:47) tarafından "...bir sözcükten ya da tümceden önce ya da sonra gelen dilsel materyal" ifadesiyle tanımlanmaktadır. Burada anılan "dilsel materyal", Searle (1979:125)'ün bağlama yaklaşımındaki, söyleneni daha anlaşılır kılan "art alan varsayımları" (background assumptions) ile örtüşmektedir. Bağlam ve anlam arasındaki önemli ilişki, iletişim sırasında anlamın berraklaşmasına ve iletişimin işlevsellik düzeyine katkıda bulunmaktadır. Benzer bir açıdan bakıldığında, farklı "anlamsal genellik düzeyleri" içeren ulamaştırma düzeylerinin (ÜST, TEMEL ve ALT) *zengin*, *yarı zengin* ve *zayıf* bağlam taşıyan söylem içinde farklı görünüm alabileceği düşünülebilir. Diğer bir deyişle, bağlam, zihnin ulamaştırma düzeyleri seçimini yönetebilme gücüne sahip olabilir. Tez kapsamında uygulanan B testlerinin bulguları, aynı zamanda bir "anlamlandırma eylemi" olarak da düşünebileceğimiz ulamaştırmanın "bağlam duyarlı" bir bilişsel işlev oluşuna işaret etmektedir.

Yetişkin zihni açısından olduğu kadar, çocuk zihni açısından da "bilişsel avantajlar" sergileyen TEMEL ulamaştırma düzeyi, zayıf bağlamın sunulduğu durumlarda *varsayılan* (default) ulamaştırma düzeyi olarak belirlemektedir. Bu nedenle, TEMEL düzey ulamaştırmasının, eylemlerle en yüksek *eşdizimlilik potansiyeli* sergileyen ulamaştırma düzeyi olduğu öne sürülebilir.

ALT düzey ulamlar, "bilişsel ekonomi" ilkesinin gereklerinin tam tersine, dar kapsama alanları ile çok sınırlı "bilişsel ekonomi" yaratabilen ve bundan ötürü iletişimde genelleme yapma amacına hizmet edemeyen nitelikler sergilemektedir.

Nesne ve Olay Adlandırma-Ulamlştırma Düzeyi Etkileşimi

Çocuk zihni, aynı varlığı, farklı ulamlştırma düzeylerine denk gelen birden fazla ad ile adlandırabilmektedir. Dünya gerçekliğini oluşturan fiziksel ve sosyal çevre gerçekte pek çok ayrıntı içermektedir. Ancak, zihin iletişimde her zaman değil, “gerektiğinde” ayrıntı vermek eğilimindedir. Temeli en az çaba ile en fazla ve kolay zihinsel işlemin yapılabilmesine dayanan “bilişsel ekonomi” ilkesi gereği, çocuk zihni aksi gerekli olmadıkça TEMEL ve ÜST düzeyde adlandırma yapmaya eğilim göstermektedir. Bu, bir tür “anlamsal yuvarlama” işlemi olarak düşünülmektedir. Yuvarlamanın yönü taksonomik olarak yukarı (özelden genele) doğrudur. Bu işlemlerle, iletişimin/bağlamın gerektirmediği ayrıntılar kırılmaktadır.

Dolayısıyla, iletişimde (ve özellikle adlandırma eyleminde), ALT düzeydence, TEMEL ve ÜST ulamlştırma düzeylerine ait sözcüksel görünümünün ağırlıklı olarak kullanılması rastlantısal bir olgu olmayıp, “bilişsel ekonomi” ile açıklanabilecek bir sonuçtur.

Zihinsel Ayrıcalıklara Sahip Bir Ulamlştırma Düzeyi Olarak TEMEL Düzey

Ulamlştırma düzeyleri arasında, TEMEL düzey ulamlmaların ayrıcalıklı bir zihinsel konuma sahip olduğu görülmektedir. TEMEL düzey, adlandırmada ideal düzeydeki kapsayıcılığı ile bilgi ve deneyim eksikliğine karşı kullanıcının “yanlış adlandırma yapma” riskini en aza indirmektedir; diğer yandan “aşırı genelleme” yaparak iletişimde “net olamama” ve/veya “bilgisiz görünme” riskini de ortadan

kaldırmaktadır. Bir eğretilime ile ifade etmek gerekirse; TEMEL düzey, konuşucu için “güvenli bir limandır“.

Erken dil ediniminde çok önemli bir yeri olan TEMEL düzey ulamlar okullaşmanın ilk yıllarında da bu önemlerini muhafaza etmektedir. Yaş artışına bağlı *eğitim, bilgi, yaşam deneyimi artışı* ile birlikte bu “ayrıcalıklı konumunu” ÜST ve ALT düzeylerle paylaşmaktadır.

ÜST Ulamlaştırma Düzeyinin Özgün Nitelikleri

Kapsayıcılığı yüksek ve TEMEL/ALT düzeye oranla oldukça soyut olan ÜST ulamlaştırma düzeyi, yedi yaş kadar erken bir dönemde dahi tanınmakta ve belli düzeyde kullanılmaktadır. Bağlam gereği *genelleme yapmanın yanı sıra, ilgili alana dair bilgi eksikliği ve hata yapma kaygısı*, ÜST düzey ulamların kullanımını güdüleyen önemli faktörlerdir.

ÜST ulamlaştırma düzeyi, kapsadığı ulamların bir “özeti” olarak da düşünülebilir. Söz gelimi, bir ÜST düzey ulam olarak MOBİLYA, kapsadığı MASA, KOLTUK, SANDALYE vb. TEMEL düzey ulamları temsil etmekte, diğer bir deyişle onları “özetlemektedir”. “Özetleme” bilginin aktarılmasında kolaylık yaratan, “bilişsel ekonomi”ye hizmet eden bir işlev olarak karşımıza çıkmaktadır.

ALT Ulamaştırma Düzeyinin Özgün Nitelikleri

Büyük oranda çift sözcük birimli bileşiklerden oluşan ALT düzey ulamların çocuk zihnindeki konumlanması, ÜST ve TEMEL düzeylere göre farklılıklar sergilemektedir; ALT ulamların anlamsal kapsama güçleri oldukça kısıtlıdır. Bundan ötürü, ÜST ve TEMEL düzeyin aksine yalnızca kendi sınırlarındaki nesne ve olayları kapsarlar. ALT düzey ulam edimi, taşıdığı ayrıntılı ulamsal bilgi nedeniyle yaşam deneyimine koşut olarak gelişmektedir. ALT ulamlar sadece naif/kültürel bilginin bir unsuru değil *naif/kültürel bilgi-uğraş ilgi alanı bilgisi* ve *uzmanlık bilgisi* arasında bir paylaşım alanıdır.

ALT Ulamaştırma Düzeyi ve ÇOCUK ULAMLARI

Sözdizimsel edinim, okullaşmanın ilk yılında büyük ölçüde tamamlanmış olmasına karşın sözcüksel gelişim, özellikle de ALT düzeyi oluşturan bileşiklere ait edimsel süreç en az ergenlik çağının başlarına kadar süren bir sürece yayılmaktadır. Bu tezin bulguları, ALT düzey ulamların, edinim sürecinde en son gelişen düzey olduğuna dair güçlü sezdirimler içermektedir. Çocuklar bu uzun süreç içinde, ALT düzey ulamlara ait "edimsel açığı", ÇOCUK ULAMLARI (child categories) adı verilen "yetişkin ulamlarına geçiş ulamları" olarak da ifade edilebilecek "sözdizimsel gruplar", "öbekler" veya "tamlamalar" kullanarak kapatmaya çalışmaktadırlar. Bir başka deyişle, ÇOCUK ULAMLARI, çocukların yetişkin dili (ve dolayısıyla

ulamlarına) doğru giden doğal edinimsel yolculuklarında bir “geçiş evresi” olma niteliğindedir.

Dile ait yapısal örüntülerin (dilbilgisi/sözdizim) edinimiyle karşılaştırıldığında, sözcüksel/ulamsal edinim, gelişimsel olarak daha yavaş ilerlemekte ve daha geç bir yaşta *yetişkin ulamlarına* (adult categories) tam geçiş sağlanmaktadır. Tam geçişin, bu tezin araştırma grupları çerçevesinde henüz tamamlanmadığı görülmektedir. Ancak, yaklaşık olarak hangi yaş aralığında bu geçişin sağlandığını tespit etmek için yeni araştırmalar gereklidir.

Taksonomik Farkındalık

Çocukların ulamlar arası ilişkiler kurabilme becerileri, *taksonomik ilişkilendirmenin* yanı sıra *tematik ilişkileri* (yakın ve uzak çağrışımlar) de kapsamaktadır.

Anadiline ait sözvarlığı genişlemesinin çocukluğun yanı sıra yetişkinlik evresinde de sürüyor olması, zihindeki sözlükçenin, düzensiz sözcükler yığından ziyade “yapılandırılmış” bir zihinsel alan olmasını zorunlu kılmaktadır. Çocuğun uzun zihinsel gelişimsel sürecinde geçirdiği önemli değişimlerden biri de “ulamlararası ilişkiler”in düzenlenmesidir. Ulamlar arası kapsama/kapsanma ilişkisi bu ilişkilerden biridir. “Taksonomik farkındalık gelişimi” de diyebileceğimiz, ulamlaştırma yetisini temel alan bu ilişkiyi kurma edimi yaş artışına koşut olarak gelişim göstermektedir. Ergenlik çağının başında dahi bu becerinin gelişiminin sonlandığını söylemek zordur.

Ulamsal Düzeyler Açısından Çocuklarda Anadili Sözvarlığı Gelişimi

Ulamsal düzeyler, çocuğun anadili söz varlığındaki gelişiminin izlenmesinde önemli bir “ara yüz” olarak olma niteliği taşımaktadır. TEMEL düzey ulamlar, okullaşma öncesinde olduğu gibi okullaşmanın ilk yıllarında da dilsel ve bilişsel işlevselliği sonucu baskın kullanımsal görünüm sergilerken, eğitim ve öğretimin devam eden evrelerinde bu ayrıcalıklı konumunu ÜST ve ALT ulamsal düzeylerle paylaşmak durumunda kalmaktadır. Dil üzerinden izlenebilen bu değişimin özellikle ALT düzey ulamlar açısından görünümü dikkate değerdir. Kültürel bilgi artışından da beslenen ansiklopedik bilgidaki genişleme, ALT düzey ulamlarda (dilsel olarak “birleşikler”de) yaş artışına koşut bir edimsel beceri sağlamaktadır. Başka bir açıdan, yaş artışıyla birlikte çocuk algısının, varlıkların “ayırt edici özellikleri” noktasında giderek artan ve keskinleşen bir “farkındalık” geliştirdiği de ileri sürülebilir.

Gelecekte “Ulamlştırma” Üzerine Yapılacak Araştırmalara Dair Öneriler

2, 4, 6 ve 8.Sınıf öğrencilerinin çocuklarının ulamlştırma eğilim ve becerilerinin araştırıldığı bu tezin bulgularında iki ulamlştırma düzeyinin özgün nitelikleri açısından öne çıktığı görülmüştür. Bu düzeyler ÜST ve ALT ulamlştırma düzeyleridir. Alanyazında pek çok araştırmaya konu olan TEMEL düzeyin aksine ÜST ve ALT düzey ulamlştırma üzerine yeterli çalışma bulunmamaktadır. Özellikle, *naif-ilgi alanı-uzman bilgi* ekseninde ÜST ve ALT ulamların özgün nitelikler sergiledikleri düşünülmektedir. Bu ikilinin bu açıdan gelecekteki çalışmalara konu edilmesi yararlı olacaktır.

Bu tezde, “Çocuk Ulamları” başlığı, anadili söz varlığı gelişimi içinde dikkat çekici diğer bir nokta olarak ortaya çıkmıştır. Çocukların okul öncesinde ve okullaşma ile birlikte ALT düzey edimleri ve bu edimdeki değişim, umulanın aksine oldukça uzun sürece yayılan bir değişimdir. Çocuk dili araştırmacılarının bu noktaya ilgi göstermesi, çocuk ulamlaştırması ve kavramsallaştırması açısından yeni bulguların ortaya çıkmasına olanak sağlayacaktır.

Bu tezde “taksonomik farkındalık” olarak adlandırdığımız dilsel/zihinsel becerinin üzerinden sözcüksel edimin, özellikle de bileşiklere dair edimin ergenlik çağının başlarını dahi aşan bir gelişimsel seyir izlediği sezdirimi elde edilmiştir. Lise öğrencilerini kapsayan yeni araştırmalarla bu gelişimin izinin sürülmesi yararlı olacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, alanyazında çocuklar üzerine yapılan ulamsal çalışmalarda erken çocukluk dönemine gösterilen ilgiye karşılık “okullaşma dönemi” hak ettiği ilgiyi görememiştir. Bilginin örgütlenmesinde çok önemli bir araç olan taksonomik ilişkilendirmenin, yoğun bilgi kazanımının gerçekleştiği okul dönemi içinde araştırılması, bu alana dair yeni bulgulara kapı açabilecektir. Bu kapsamda öğretmenlere yönelik yapılan anketin sonuçları, ulamlar arası taksonomik ilişkilendirmenin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir bilgi depolama/yapılandırma yöntemi olarak eğitim alanında yeterince yerini almadığını göstermektedir. Öğretmenler böylesi bir yöntemi yeterince kullanmamakla birlikte, kullanıldığında faydalı olacağına dair inançlarını dile getirmişlerdir. Hemen her ders alanına uygulanabilir bir

yöntem olarak taksonomik ilişkilendirmenin eğitim alanında öğrencilere ne gibi kazanımlar sunabileceği araştırmaya değer bir konudur.



KAYNAKÇA

- Aitchison, J. (1990). *Words in the Mind*. Oxford: Basil Blackwell
- Altınkaynak, Ö. (2006). *İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Ders Kitaplarında Kavramlar ve Kavram Alanları*. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Berlin, B. ve Breedlove, D.E., Raven, P.H. (1973). "General Principles of Classification and Nomenclature in Folk Biology". *American Anthropologist* 75
- Bozkurt, B.Ü. (2012). *İlköğretim 4 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsallaştırma Özellikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi SBE
- Brown, R. (1958). "How Shall a Thing Be Called". *Psychological Review*. 65
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Clark, E.V. (1989). "Conceptual and Lexical Hierarchies in Young Children". *Cognitive Development*. 4, 309-326
- Collins, A.M. ve Loftus, E.F. (1975). "A Spreading Activation Theory Of Semantic Processing". *Psychological Review*. Vol.82 No:6 (407-428)
- Çengelci, N.B. (1996). *Gelişimsel Olarak Kavram ve Kategori Yapılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi SBE, İzmir
- Damasio, A. (2006). *Descartes'in Yanılgısı*. İstanbul: Varlık
- Dirven, R. ve Verspoor, M. (2004). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Downing, P. (1977). "On the creation and use of English Compound Nouns". *Language* 53, 810-42
- Ergenç, İ. (2001). "Bilim Dili ve Anadili". *Bilim ve Ütopya*. Sayı 80, 12-13
- Evans, V., Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh, University Press
- Geeraerts, D. (2006). *Words and Other Wonders*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Gelman, S.A., Wilcox, S.A. ve Clark, E.V. (1989). "Conceptual Hierarchies in Young Children". *Cognitive Development*, 4, 309-326

Goldstein, E.B.(2012). *Bilişsel Psikoloji*. İstanbul: Kaktüs

Gökmen, S. (2005a). “2;5-4;0 Yaş Aralığındaki Çocukların Kavram Alanları Açısından Sözcüksel Edinim Düzeyleri” *Dilbilim İncelemeleri*. İclâl Ergenç, Selçuk İşsever, Seda Gökmen, Özgür Aydın (Yay.), Dogan Yay.(154-171)

_____ (2005b). "Okul Öncesi Eğitim Kitapları Görsel Materyallerinde Kullanılan Kavramların Kavram Alanlarına Göre Dağılımı". *Dil Dergisi*. Sayı 129, s.7-22

_____ (2007a). “4;0-6;0 Yaş (48-72 Aylar) Arasındaki Çocukların Ad-Eylem Kullanımları. “ *Dil Dergisi* 137, s.18-33

_____ (2007b). "UZAMSAL SÖZCÜKLER-KONUM SÖZCÜKLERİ". *Dil Dergisi*. Sayı138, s.7-17

_____ (2013). “Kavramsal Ulamlama ve Öntürler”. *DTCF Dergisi*. Cilt 53 Sayı 2, s. 165-179

Gökmen, S. ve LI, Chih-Yung (2013). “Türkçe ve Tayvan Çincesinde Öntipler Üzerine Bir Karşılaştırma”. *Dil Dergisi*. Sayı 159, s.12-27

Gökmen, S. ve Önal, Ö. (2012) “Ön-tür Kuramı Çerçevesinde Türkçe’de Anlamsal Ulamların İncelenmesi” *DTCF Dergisi*. Cilt 82, Sayı 2, s.1-17

Hampton, A.J. (1997).”Psychological Representation Of Concepts”. (Yay.) *Cognitive Models Of Memory* (81-106).MIT Press

Harnad, S. (2005). “To Cognize is to Categorize: Cognition and Categorization”. H.Cohen ve C.Lefebvre (Yay.), *Categorization in Cognitive Science* (s.20-42), Elsevier Ltd.

Jackendoff, R. (1983). *Semantics and Cognition*. Cambridge: MIT Press

Jacob, E.K. (2004). “Classification and Categorization:A Difference that Makes A Difference”. *Library Trends*: vol 52 no 3 winter (515-540)

Johnson, M. (1992). *The Body In The Mind*. Chicago: The University of Chicago Press

Ketrez, F.N.ve Aksu Koç, A. (2003). “Acquisition of Noun and Verb Categories in Turkish”. *Studies in Turkish Linguistics*. Boğaziçi Univesitesi Yay.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press

Lakoff, G. ve Johnson, B. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press

Langacker, R.W. (1983) *Foundations of Cognitive Grammar I*. Indiana University Linguistic Club

_____ (1991). *Foundations Of Cognitive Grammar II*, Stanford: Stanford University Press

Löbner, S. (2002). *Understanding Semantics*, New York: Arnold Pub

Markman, E.M. (1991). *Categorization and Naming in Children*. MIT Press

Mervis, C.B., Crisafi, M.A. (1982). "Order of Acquisition of Subordinate, Basic and Superordinate Level Categories". *Child Development*. 53, (258-266)

Mervis, C.B. ve Rosch, E. (1981). "Categorization of Natural Objects". *Annual review of psychology* 32, (89-115)

Milli Eğitim İstatistikleri 2014/2015. (2105)

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf
adresinden, 01.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Morris, M.W. ve Murphy, G.L. (1990). "Converging operations on a basic level in event taxonomies" *Memory and Cognition* 18(4) p.407-18.

Murphy, G.L. ve Medin, D.L. (1999). "The Role of Theories in Conceptual Coherence". Margolis ve Laurence (Yay.) *Concepts Core Readings* p.425-58. Cambridge: MIT Press

Nisbett, R. (2003). *Düşüncenin Coğrafyası*. Varlık Yay

Rifkin, A. (1985). "Evidence for a basic level in event taxonomies" *Memory and Cognition*. 13 (6), (538-556)

Rohrer, T. (2007). "Embodiment and Experientialism". Dirk Geeraerts ve Hubert Cuyckens (Yay.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press

Rosch, E. (1973). "On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories". *Journal Of Experimental Psychology* 1,303-22

_____. (1978). "Principles of Categorization." Reprinted in Laurance & Margolis (Yay.) (1999), *Concept: Core Readings* (189-206). Cambridge, MA: MIT Press

Rosch, E., Mervis, C.B., Gray, W.D., Johnson, D.M., Boyes-Braem, P. (1976). "Basic Objects in Natural Categories". *Cognitive Psychology* 8, (382-439)

Saeed, J.I. (2003). *Semantics*. UK, Cornwall: Blackwell Publishing

Schank, R.C. ve Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. L. Erlbaum.

Schmid, H.J. (1996). "Basic Level Categories as Basic Cognitive and Linguistic Building Blocks" Edda Weigand ve Franz Hundsnurscher (Yay.) *Lexical Structures and Language Use*: 285-95. Tübingen: Max Niemeyer.

_____ (2007). "Entrenchment, Salience, and Basic Levels". Geeraerts ve Cuyckens (Eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (117-138). Oxford University

Searle, J.R. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge University Press

Seferoğlu, G. (1999). "Prototip Kuramı Çerçevesinde Bir Araştırma". *Dilbilim Araştırmaları*: Simurg Yay.

Shanks, D.R. (1997). "Representation of Categories and Concepts in Memory". M.A. Conway (Yay.) *Cognitive Models of Memory* 8, 111-146. MIT Press.

Smith, E.E. ve Medin, D.L. (1981). *Categories and Concepts*. London: Harvard University Press

Taylor, J.R. (2003). *Cognitive Grammar*. Oxford University Press.

Türkay, N.F. (2009). "The Developmental Paths of Turkish Children's Early Lexical Composition". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 18, sayı 2, 415-26.

Türkçe Yazım Kılavuzu (2008). TDK Yayınları, Ankara

Ungerer, F. ve Schmid, H.J. (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Pearson Longman

Uzun, N.E. (1990). "Türkçe Dilbilgisinde Tamlama ve Bileşik Sorunu" *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri*. A. Sumru Özsoy ve Hikmet Sebüktekin (Yay.) Boğaziçi Üniversitesi Yay.

_____ (2000). *Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe*. Multilingual.

Waxman, S. ve Gelman, R. (1986). "Preschooler's Use of Superordinate Relations in Classification and Language". *Cognitive Development* 1, 139-56.

Waxman, S.R. ve Hatch, T. (1992). "Beyond the basics: preschool children label objects flexibly at hierarchical levels". *Child Language* 19,153-166.



ÖZET

Bu tezde, 2, 4, 6 ve 8.sınıf öğrencilerinin ulamlaştırma eğilim ve becerilerinin gelişimi, üç farklı test öbeği üzerinden gözlemlenmiştir.

B test öbeği, deneklerin ÜST, TEMEL ve ALT düzey ulamlaştırma düzeylerini kullanma edimlerinin “bağlam duyarlı” olup olmadığını araştırmaktadır. Deneyde B1, B2 ve B3 olmak üzere üç alttest kullanılmıştır. B1’de, zengin bağlam taşıyan ve öncül ve artçıl tümceler içeren, sekiz boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiş ve deneklerden bağlamı dikkate alarak, her bir etkinlik için verilmiş altı seçenekten birini boşluklara yazmaları istenmiştir. B2’de, B1’deki bağlamdan eksiltme yapılmış ancak içerik, seçenekler ve etkinlik sayısı değiştirilmemiştir. Bu iki testte de, her bir etkinlik için verilen 6’şar seçenek; 2 ÜST, 2 TEMEL ve 2 ALT düzey ulamdan oluşmaktadır. B3’te ise, bağlam olabildiğince zayıflatılıp, seçenek verilmemiş ve deneklerden açık uçlu boşluk doldurma yapmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular zengin (B1) ve yarı zengin (B2) bağlamın sunulduğu iki alttestte de deneklerin ağırlıklı olarak ÜST düzey ulamları tercih ettiğini göstermiştir. Zayıf bağlam ise deneklerin ulamlaştırma tercihlerini değiştirmiş, ağırlıklı ulamlaştırma düzeyinin TEMEL düzey olmuştur.

R Test öbeği deneklerin nesne ve olay ulamları içeren resimlerin adlandırılmasında hangi ulamlaştırma düzeylerini kullandığını araştırmaktadır. Denekler ulam resimleri hakkında, “*Bu nedir?/ Bu kişi(ler) ne yapıyor?*” gibi soruları yanıtlamışlardır. İki alttestten biri olan R1, 12 resim içermektedir. R1’de yer verilen ulam resimleri, çocuk deneklerin kolay tanıyıp, tam adlandırabilecekleri resimlerden oluşmaktadır. Resimlerin, 4’ü *doğal tür*, 4’ü *insan yapımı nesnelere* ve 4’ü *olay/eylem*

ulamaları resmidir. R2'nin biçimsel yapılandırılması R1 ile aynıdır ancak, kullanılan resimler farklıdır. R2 resimleri, deneklerin detaylı adlandırmaları zor resimleri içermektedir. Denekler, R1 alttestinde TEMEL; R2'de ise ÜST ulamlaştırma düzeyinde adlandırma yapma eğilimi sergilemiştir. R1'de kolaylıkla ALT düzey adlandırma yapabilecekken (KISA KOLLU GÖMLEK gibi), ağırlıklı olarak bir yukarı ulamlaştırma düzeyi olan TEMEL düzeyi (GÖMLEK gibi), tercih etmişlerdir. Bunun bir tür “yukarı yönlü ulamsal yuvarlama” olduğu düşünülmüştür. ALT ulamlar açısından bakıldığında, R araştırma grubunun adlandırma yapma önceliğini ne R1'de ne de R2'de ALT düzeye verdiği, ALT düzeyin bu anlamda hep üçüncü sırada kaldığı görülmektedir. R1 alttestinde sergilenen ulamsal yuvarlamada, denekler “bir kademe yukarı yönlü” (TEMEL düzeye) yuvarlama yaparken, R2'de bilgi/deneyim eksikliğinin neden olduğu yuvarlama ağırlıklı olarak “iki kademe yukarı yönlü” (ÜST düzeye) gerçekleşmiştir. ALT düzeyi (bileşikleri) kullanma ediminin yaşa koşut olarak geliştiği tespit edilmiştir. Ulam Grupları çerçevesinde, R araştırma grubunun DOĞAL TÜRLERİ, İNSAN YAPIMI nesnelere kadar detaylı tanımadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Denekler OLAY/EYLEM ulamlarını ise diğer ulam gruplarına göre daha az yuvarlama yaparak daha ayrıntılı adlandırabilmişlerdir.

Tezin üçüncü deneyi olan T test öbeği, deneklerin ulamlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi (kapsama/kapsanma) örgütlerken ne tür görünüm sergilediklerini araştırmaktadır. Hazırlanan üç alttestte, 4 DOĞAL TÜRLER, 4 İNSAN YAPIMI ve 4 OLAY/EYLEM ulamından oluşan 12'şer, “üç üyeli” taksonomi maddesine yer verilmiştir. Her bir maddede, bir taksonomik öge referans ulam olarak verilmiş, diğer iki ögenin taksonomik bütünlüğü sağlayacak biçimde, KABUL EDİLEBİLİR

DİZİLİŞ (KED) yaratarak deneklerce yazılması istenmiştir. T1 alttestinde ÜST, T2’de TEMEL, T3’de ALT düzey ulam referans olarak verilmiştir. Katılımcıların KED kurabilme oranı %42’nin altındadır. KED kurabilme becerisinin yaş artışına koşut olarak arttığı gözlemlenmiştir. Denekler KED kuramadıklarında, taksonomileri ağırlıklı olarak ÇAĞRIŞIMSAL öğeler kullanarak örgütleme çalışmışlardır. “Çocuk ulamları” adı verilen tamlamalar büyük oranda ALT düzey boşluklarına yazılan, çocukların “bileşikler” olarak düşündükleri tamlamalardır. ÇOCUK ULAMLARININ kullanım düzeyi yaş ile ters orantılıdır.

Özetle tezin bulguları ulamlaştırmanın, düzeyi bağlama göre değişebilen bir bilişsel yeti olduğunu göstermiştir. Bir ulamlaştırma türü olarak adlandırma, gerekmedikçe detay içermemektedir. Ulamlar arasında kapsama ilişki kurabilme ulamlaştırma açısından önemli bir beceridir.

ABSTRACT

In this thesis, developmental course of 2nd, 4th, 6th and 8th grade students' categorization skills and tendencies were investigated through three experiments.

B tests investigated how subjects' preferences to use levels of categories interact with context. Three forms (B1, B2, B3) were developed for the experiment. In form B1, subjects were given 8 cases, each bearing "rich context" and having one blank to be filled in using one of 6 choices. B2 was almost the same as B1; It provided the same choices but, the only difference was that the context was reduced to some extent so the cases in B2 involved semi-rich context. In B1 and B2, each group of choice had two SUPERORDINATE, two BASIC and two SUBORDINATE level categories. In B3, there was almost no context so the subjects were free to supply their own responses. B tests results showed that categorization interacted with the context; In B1 and in B2, subjects tended to supply mostly SUPERORDINATE categories, whereas they tended to use BASIC level in B3.

In R tests, two subtests were used to investigate in which level of categorization subjects would give names to the categories depicted in the pictures. In R1 and R2, two different sets of pictures (each having 12) were used. R1 pictures were the pictures of categories the subjects are familiar with and name very well in SUBORDINATE level. The R2 pictures, in contrast, included category pictures the subjects were not likely to be familiar with. In R tests, subjects tended to name R1 pictures in BASIC level, though it was easy for them to name them in SUBORDINATE level. In R2, the pictures, which were difficult to name in SUBORDINATE level were named in

SUPERORDINATE level mostly. This meant that subjects tended to use BASIC level names in R1, even though they were quite familiar with the objects or events. In R2, it was seen that when the subjects felt uncertain about the details of categories, they tended use the most inclusive level of naming level (SUPERORDINATE level) to avoid taking risk of incorrect naming.

As for the T tests, they assessed the organizational skills of the subjects in establishing hierarchical relationships between categories. There were three semistructured subtests, each one including twelve “three-membered taxonomy” items. In T1, a SUPERORDINATE category was given, namely FURNITURE, as the reference category and the subjects are asked to supply a BASIC and a SUBORDINATE category that were taxonomically in harmony with each other and with the reference category, like FURNITURE>CHAIR>ROCKING CHAIR. The subjects were given BASIC in T2 and SUBORDINATE categories in T3 as the reference category and were supposed to complete the taxonomic trio. T results showed that the average “acceptable taxonomic chain” that the subjects were able to organize was below %42 in all subtests. Skill in taxonomic organization seems to be improved as the age increases. It was seen that children mostly used associative elements when they were not able to establish taxonomic relations. In addition, a typical category called “child categories” were seen. What is remarkable about “child categories” was that they were all used to form compounds in SUBORDINATE level, but nevertheless they were just syntactic groupings, mostly adjective+noun. It was seen that as the age increases the amount of child categories decreases.

To sum up, categorization is sensitive to the context. As a kind of categorization, naming does not contain detailed information unless it is necessary. Finally, establishing taxonomic relations between categorization is an important skill of categorization.



EK TABLO ve GRAFİKLER

Ek 1-B/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alt testler Bazında Dağılımı ↓

2.sınıf	B1	B2	B3
Ü	%59,58	%66,46	%44,17
T	%25,21	%18,12	%50,62
A	%15,21	%15,42	%5,21

Ek 2-B/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alt testler Bazında Dağılımı ↓

4.sınıf	B1	B2	B3
Ü	%61,25	%61,04	%40,41
T	%24,80	%25,21	%57,29
A	%13,95	%13,75	%2,30

Ek 3- B/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alt testler Bazında Dağılımı ↓

6.sınıf	B1	B2	B3
Ü	%66,25	%60,83	%26,88
T	%21,45	%21,25	%66,87
A	%12,30	%17,92	%6,25

Ek 4- B/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Alt testler Bazında Dağılımı ↓

8.sınıf	B1	B2	B3
Ü	%65,83	%62,50	%36,05
T	%16,05	%16,66	%57,08
A	%18,12	%20,84	%6,87

Ek 5-B/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

2.Sınıflar		
Diziliş	Görünme sayısı (480)	%
ÜÜÜ	126	26,25
ÜÜT	89	18,54
TÜT	41	8,54
TTT	26	5,41
TÜÜ	24	5
ÜTT	24	5
...
AÜA	2	0,41
TAA	2	0,41
ATA	1	0,2
TAA	1	0,2

Ek 6- B/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

4.Sınıflar		
Diziliş	Görünme sayısı (480)	%
ÜÜÜ	119	24,8
ÜÜT	109	22,7
TTT	51	10,62
ÜÜT	27	5,62
TÜT	20	4,16
...
ATA	1	0,2
TÜA	1	0,2
TTA	1	0,2
ÜAA	1	0,2
ÜTA	1	0,2

Ek 7-B/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

6.Sınıflar		
Diziliş	Görünme sayısı (480)	%
ÜÜT	139	28,95
ÜÜÜ	84	17,5
TTT	41	8,54
TÜT	34	7,08
ÜTT	33	6,87
...
ATT	4	0,83
TTA	4	0,83
TÜÜ	4	0,83
TAÜ	2	0,41

Ek 8-B/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

8.Sınıflar		
Diziliş	Görünme sayısı (480)	%
ÜÜT	117	24,37
ÜÜÜ	117	24,37
ÜAT	29	6,04
TTT	28	5,83
AAT	27	5,62
...
AAA	3	0,62
AÜA	3	0,62
ÜAA	4	0,83

Ek 9-B/2.Sınıf Veritabanında Tipik Öğeler ↓

Soru	2.Sınıflar En Tipik Ulam ve Sıklık Değeri		
	B1	B2	B3
1	SEBZE (ÜST) %33,33	DOĞAL YİYECEKLER (ÜST) %40	SEBZE (ÜST) %31,66
2	ELEKTRONİK EŞYALAR(ÜST) %38,33	ELEKTRONİK EŞYALAR (ÜST) %40	BİLGİSAYARLAR (ÜST) % 11,66
3	OYUNLAR (ÜST) %41,67	OYUNLAR (ÜST) %55	OYUNLAR (ÜST) %61,66
4	HAYVANLAR (ÜST) %43,33	HAYVANLAR (ÜST) %41,67	HAYVANLAR (ÜST) %18,33
5	GİYSİLER (ÜST) %51,67	GİYSİLER (ÜST) %51,67	GİYSİLER (ÜST) %45
6	EVLERİN (TEMEL) %43,33	BİNALARIN (ÜST) %48,33	EVLERİN (TEMEL) %63,33
7	SPOR (ÜST) %63,33	SPOR (ÜST) %70	SPOR (ÜST) %21,66
8	KUŞLAR (ÜST) %43,33	HAVATAŞITLARI (ÜST) %63,33	UÇAKLAR (ÜST) % 63,33

Ek 10-B/4.Sınıf Veritabanında Tipik Ögeler ↓

Soru	B-4.Sınıflar En Tipik Ulamlar ve Sıklık Değerleri		
	B1	B2	B3
1	SEBZE (ÜST) %43,33	DOĞAL YİYECEKLER (ÜST) %55	SEBZE (ÜST) %43.33
2	BİLGİSAYARLAR (TEMEL) %38,33	ELEKTRONİK EŞYALAR(ÜST)%41,67	BİLGİSAYARLAR (TEMEL) %38,33
3	OYUNLAR (ÜST) %38,33	OYUNLAR (ÜST) %40	OYUNLAR (ÜST) %43,33
4	HAYVANLAR(ÜST) %38,33	HAYVANLAR(ÜST) %31,67	HAYVANLAR (ÜST) %38,33
5	GİYSİLER (ÜST) %73,33	GİYSİLER (ÜST) %67,33	GİYSİLER (ÜST) %73,33
6	EVLERİN (TEMEL)%50	EVLERİN(TEMEL)%45	EVLERİN(TEMEL) %50
7	SPOR (ÜST) %60	SPOR (ÜST) %60	SPOR (ÜST) %60
8	KUŞLAR (ÜST) %58,33	HAVATAŞITLARI (ÜST)%41,67	KUŞLAR (ÜST) %58,33

Ek 11-B/6.Sınıf Veritabanında Tipik Öğeler ↓

Soru	6.Sınıflar En Tipik Ulamlar ve Sıklık Değerleri		
	B1	B2	B3
1	DOĞAL YİYECEKLER (ÜST) %58,33	DOĞAL YİYECEKLER (ÜST) %55	SAĞLIKLIYİYECEKLER (ÜST) %23,34
2	ELEKTRONİK EŞYALAR (ÜST) %56,67	ELEKTRONİK EŞYALAR (ÜST) %46,67	ÖĞRETMENLER (TEMEL) % 30
3	OYUNLAR (ÜST) %56,67	OYUNLAR (ÜST) %33,33	OYUNLAR (ÜST)% 30
4	HAYVANLAR(ÜST) %40	HAYVANLAR(ÜST) %25	FİLMER (TEMEL) % 45
5	GİYSİLER (ÜST)%56,67	GİYSİLER (ÜST) %66,67	GİYSİLER (ÜST)%20
6	EVLERİN(TEMEL)%46,67	EVLERİN(TEMEL)%38,33	EVLERİN (TEMEL) %55
7	SPOR (ÜST) %55	SPOR (ÜST) %53,33	KİTAPLAR (TEMEL) %33,33
8	KUŞLAR (ÜST) %50	KUŞLAR (ÜST) %35	UÇAKLAR (TEMEL) % 41,66

Ek 12-B/8.Sınıf Veritabanında Tipik Öğeler ↓

Soru	8.Sınıflar En Tipik Ulamlar ve Sıklık Değerleri		
	B1	B2	B3
1	DOĞAL YİYECEKLER (ÜST) %50	DOĞAL YİYECEKLER (ÜST) %53,33	SAĞLIKLI YİYECEKLER (ÜST) %18,33
2	ELEKTRONİK EŞYALAR (ÜST) %41,67	ELEKTRONİK EŞYALAR (ÜST) %46,67	ÖĞRETMENLER (TEMEL) %16,66
3	OYUNLAR (ÜST) %63,33	OYUNLAR (ÜST) %40	OYUNLAR (ÜST) %20
4	HAYVANLAR(ÜST) %28,33	HAYVANLAR(ÜST) %33,33	FİLMLELER (TEMEL) %18,32
5	GİYSİLER (ÜST) %73,33	GİYSİLER (ÜST) %66,47	GİYSİLER (ÜST) %36,66
6	EVLERİN (TEMEL)%41,67	EVLERİN (TEMEL) %38,33	EVLERİN (TEMEL) %58,33
7	SPOR (ÜST) %53,33	SPOR (ÜST) %45	KİTAPLAR (TEMEL) %23,33
8	KUŞLAR (ÜST) %55	KUŞLAR (ÜST) %38,33	KUŞLAR (ÜST) %41,66

Ek 13-R/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım ↓

2.sınıf	R1	R2
Ü	%6,80	%52,50
T	%78,75	%36,52
A	%14,4	%10,98

Ek 14-R/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım ↓

4.sınıf	R1	R2
Ü	%5,97	%61,11
T	%70,28	%30,28
A	%23,75	%8,61

Ek 15-R/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım ↓

6.sınıf	R1	R2
Ü	%4,86	%60,00
T	%69,72	%21,66
A	%25,41	%8,33

Ek 16-R/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeyleri Bazında Dağılım ↓

8.sınıf	R1	R2
Ü	%4,72	%59,86
T	%56,12	%32,36
A	39,16	%7,78

Ek 17-R/2.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

Diziliş	Görünme sayısı (720)	%
TÜ	295	40,97
TT	207	28,75
AÜ	66	9,16
TA	65	9,02
AT	33	4,58
ÜT	23	3,19
ÜÜ	17	2,36
ÜA	9	1,25
AA	5	0,69

Ek 18-R/4.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

Diziliş	Görünme sayısı (720)	%
TÜ	311	43,19
TT	151	20,97
AÜ	113	15,69
AT	50	6,94
TA	48	6,67
ÜT	17	2,36
ÜÜ	16	2,22
AA	8	1,11
ÜA	6	0,83

Ek 19-R/6.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

Diziliş	Görünme sayısı	
	(720)	%
TÜ	295	40,97
TT	164	22,77
AÜ	119	16,52
AT	55	7,63
TA	45	6,25
ÜÜ	18	2,5
ÜT	9	1,25
AA	9	1,25
ÜA	6	0,8

Ek 20-R/8.Sınıf Ulamaştırma Düzeylerinin Tipik Dizilişleri ↓

Diziliş	Görünme sayısı	
	(720)	%
TÜ	249	34,58
AÜ	175	24,30
TT	120	16,67
AT	100	13,88
TA	42	5,83
ÜT	14	1,94
ÜA	7	0,97
AA	7	0,97
ÜÜ	6	0,83

Ek 21-R/2.Sınıf Veritabanında Tipik Ulamlar ↓

R1-2.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	ARI	TEMEL- %58,33
2	AĞAÇ	ÜST -%45
3	KÖPEK	TEMEL- %48
4	ÜZÜM	TEMEL -%83,33
5	GÖZLÜK	TEMEL-%85
6	DONDURMA	TEMEL -%80
7	GÖMLEK	TEMEL- %70
8	SAAT	TEMEL-%88,33
9	ÇİZGİFİLM İZLİYOR	ALT- % 45
10	MEYVE ALIYOR	TEMEL- %46,66
11	BİSİKLET SÜRÜYOR	TEMEL- %90
12	YEMEK YİYOR	TEMEL- %66,66
R2-2.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	OT	ÜST -%16,66
2	BÖCEK	ÜST- %51,67
3	BALIK	ÜST -%75
4	KUŞ	ÜST -%81,67
5	MAKİNE	ÜST- %41,66
6	MÜZİK ALETİ	ÜST- %30
7	EŞYA	ÜST- %25
8	RADYO	TEMEL- %11,66
9	OYUN OYNUYOR	ÜST- %56,67
10	TAMİR EDİYOR	TEMEL- %40
11	YEMEK YAPIYOR	TEMEL-%36,66
12	SPOR	ÜST -%88,33

Ek 22-R/4.Sınıf Veritabanında Tipik Ulamlar ↓

R1-4.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	ARI	TEMEL- %35
2	ELMA AĞACI	TEMEL -%66,67
3	KÖPEK	TEMEL- %42
4	ÜZÜM	TEMEL- %55
5	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ	ALT- %53,33
6	DONDURMA	TEMEL -%76,67
7	GÖMLEK	TEMEL- %65
8	KOL SAATİ	ALT- %34
9	TELEVİZYON İZLİYOR	ALT -% 48,33
10	SEBZE ALIYOR	TEMEL- %33,33
11	BİSİKLET SÜRÜYOR	TEMEL- %95
12	YEMEK YİYOR	TEMEL -%70
R2-4.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	ÇİMEN	TEMEL-%31,66
2	BÖCEK	ÜST -%63,33
3	BALIK	ÜST -%71,66
4	KUŞ	ÜST -%73,33
5	MAKİNE	ÜST -%40
6	MÜZİK ALETİ	ÜST -%66,66
7	EŞYA	ÜST- %30
8	RADYO	TEMEL- %28,33
9	OYUN OYNUYOR	ÜST- %81,66
10	TAMİR EDİYOR	TEMEL- %54,99
11	YEMEK YAPIYOR	TEMEL-%30
12	SPOR	ÜST -%80

Ek 23-R/6.Sınıf Veritabanında Tipik Ulamlar ↓

R1-6.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	ARI	TEMEL- %13,33
2	ELMA AĞACI	TEMEL- %66,66
3	KÖPEK	TEMEL- %63,33
4	ÜZÜM	TEMEL- %46,67
5	GÖZLÜK	ALT- %68,33
6	DONDURMA	TEMEL- %48,33
7	GÖMLEK	TEMEL -%56,66
8	SAAT	ALT- %43,33
9	TELEVİZYON İZLİYOR	ALT- % 56,67
10	SEBZE ALIYOR	TEMEL- %36,67
11	BİSİKLET SÜRÜYOR	TEMEL- %95
12	YEMEK YİYOR	TEMEL- %60
R2-6.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	ÇİMEN	TEMEL- %33,33
2	BÖCEK	ÜST -%38,33
3	BALIK	ÜST -%50
4	KUŞ	ÜST- %65
5	MAKİNE	ÜST- %23,33
6	MÜZİK ALETİ	ÜST- %58,33
7	EŞYA	ÜST- %10
8	RADYO	TEMEL- %25
9	OYUN OYNUYOR	ÜST -%63,33
10	TAMİR EDİYOR	TEMEL- %51,6
11	YEMEK YAPIYOR	TEMEL-%28,30
12	SPOR	ÜST -%73,33

Ek 24-R/8.Sınıflar Veritabanında Tipik Ulamlar ↓

R1-8.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	BAL PETEĞİ	TEMEL-%13,33
2	ELMA AĞACI	TEMEL- %71,66
3	KÖPEK	TEMEL- %41,67
4	SİYAH ÜZÜM	ALT- %50
5	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ	ALT-%56,67
6	DONDURMA	TEMEL- %33,33
7	GÖMLEK	TEMEL- %53,33
8	KOL SAATİ	ALT -%60
9	ÇİZGİFİLM İZLİYOR	ALT-% 76,67
10	ALIŞVERİŞ YAPIYOR	ÜST -%30
11	BİSİKLET SÜRÜYOR	TEMEL -%93,33
12	YEMEK YİYOR	ALT -%43,33
R2-8.Sınıflar		
Soru	Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
1	OT	ÜST-%35
2	BÖCEK	ÜST- %58,33
3	BALIK	ÜST- %46,67
4	KUŞ	ÜST -%53,33
5	MATBAA	ÜST- %30
6	MÜZİK ALETİ	ÜST -%73,33
7	MOBİLYA	ÜST- %25
8	BİLGİSAYAR KASASI	TEMEL -%28,33
9	OYUN OYNUYOR	ÜST -%56,67
10	TAMİR EDİYOR	TEMEL -%31,67
11	SANDVIÇ YAPIYOR	ALT-%28,33
12	SPOR	ÜST -%75

Ek 25- B Alttestleri Tipik Ulamlar ve Sıklıklarını İçeren Tablo Grubu ↓

SORU 1

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
DOĞAL YİYECEKLER	% 41,67	DOĞAL YİYECEKLER	% 50,83	SEBZE	% 20,83
SEBZE	% 31,67	SEBZE	% 27,08	SAĞLIKLI YİYECEKLER	% 16,66
ISPANAK	% 12,08	ALABALIK	% 7,91	MEYVE	% 12,91
PORTAKAL	% 6,25	ISPANAK	% 7,08	YEMEK	% 5,83
SİYAH ÜZÜM	% 0,83	PORTAKAL	% 3,75	ISPANAK	% 5,83
MEYVE	% 0,42	SİYAH ÜZÜM	% 2,91	-DOĞAL YİYECEKLER	% 5,41

SORU 2

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
ELEKTRONİK EŞYALAR	% 42,92	ELEKTRONİK EŞYALAR	% 42,91	ÖĞRETMENLER	% 17,08
BİLGİSAYARLAR	% 25,00	BİLGİSAYAR	% 28,75	BİLGİSAYAR	% 7,91
AKILLI CEP TELEFONLARI	% 17,08	AKILLI CEP TELEFONLARI	% 13,75	KİTAP OKUMAK	% 5
MAKİNELER	% 9,58	MAKİNELER	% 9,58	İNTERNET	% 4,58

SORU 3

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
OYUNLAR	%51,25	OYUNLAR	%42,08	OYUNLAR	%38,33
MÜZİK	%12,08	MÜZİK	%14,17	FUTBOL	%5,83
DOĞUM GÜNÜ PARTİLERİ	%10,00	AVM'DE GEZMEK	%14,17	LUNAPARK	%4,16
SAKLANBAÇ	%7,92	DOĞUMGÜNÜ PARTİLERİ	%11,25	BİLGİSAYAR OYUNLARI	%4,16
RESİM YAPMAK	%6,67	SAKLANBAÇ	%9,17	BİLGİSAYAR	%3,75

SORU 4

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
HAYVANLAR	%37,50	HAYVANLAR	%32,92	-FİLMER	%27,08
KÖPEKLER	%17,50	EŞEKARILARI	%17,92	HAYVANLAR	%12,91
BÖCEKLER	%17,50	KÖPEKLER	%16,67	KÖPEKLER	%7,91
EŞEK ARILARI	%13,75	BÖCEKLER	%15,00	BÖCEKLER	%7,50
HAMAMBÖCEK LERİ	%10	HAMAMBÖCEK LERİ	%14,58	YILANLAR	%2,50

SORU 5

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
GİYSİLER	63,75	GİYSİLER	%63,33	GİYSİLER	%42,25
RENKLER	%17,50	RENKLER	%21,25	SAÇLARIMIZ	%7,50
KOT PANTOLONLAR	%6,25	SPOR AYAKKAB.	%6,25	RENKLER	%5,00
SPOR AYAK.	%5,00	KOT PANT.	%4,17	MAKYAJ	%5,00
BEYAZ RENK	%4,16	MONTLAR	%3,33	AYNA	%2,08

SORU 6

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
EVLERİN	%45,83	BİNALARIN	%42,08	EVLERİN	%59,83
BİNALARIN	%33,75	EVLERİN	%36,66	OKULLARIN	%14,16
EV ODALARININ	%10,42	TAŞITLAR	%7,97	BİNALARIN	%5,83
HASTANELER	%5,42	EV ODALARI	%7,08	ARABALARIN	%4,58
TAŞITLAR	%4,17	HASTANELER	%5,00	HASTANELERİN	%3,33

SORU 7

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
SPOR	%57,92	SPOR	%57,08	KİTAP OKUMAK	%23,41
FUTBOL	%12,92	BASKETBOL	%11,25	SPOR	%17,50
BASKETBOL	%10,83	FUTBOL	%9,17	DERS ÇALIŞMAK	%7,90
HAVUZDA YÜZMEK	%7,50	HAVUZDA YÜZMEK	%9,17	SÜT	%8,33
SABAHA JİMNASTİĞİ	%6,25	SABAHA JİMNASTİĞİ	%6,67	ÖĞRETMENLER	%5,41

SORU 8

B1		B2		B3	
Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık	Ulam	Sıklık
KUŞLAR	%51,66	HAVA TAŞITLARI	%44,16	UÇAKLAR	%45,41
HAVA TAŞITLARI	%29,16	KUŞLAR	%29,16	KUŞLAR	%25,83
YOLCU UÇAKLARI	%9,58	YOLCU UÇAKLARI	%16,25	HAVA TAŞITLARI	%9,00
ARILAR	%5,83	ARILAR	%7,91	HELİKOPTER	%2,91
SİNEKLER	%2,91	SİNEKLER	%1,67	KELEBEKLER	%2,08

Ek 26-R Alttestleri Tipik Ulamlar ve Sıklıklarını İçeren Tablo Grubu ↓

R1/Soru 1

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
ARI	TEMEL-%28,75
ARI KOVANI	TEMEL %14,16
BALARISI	ALT %11,65
ARI BAL YAPIYOR	TEMEL %10,83
ARI PETEĞİ	TEMEL %7,91
BAL PETEĞİ	TEMEL %3,33

R1/Soru 2

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
ELMA AĞACI	TEMEL %58,71
AĞAÇ	ÜST %18,33
MEYVE AĞACI	ÜST %8,33
ELMA	TEMEL %2,5
ŞEFTALİ AĞACI	TEMEL %1,6

R1/Soru 3

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
KÖPEK	TEMEL %63,75
K9	ALT %10
KURT KÖPEĞİ	ALT %4,58
ALMAN KURDU	ALT %4,58
TASMALI KÖPEK	ALT %3,33

R1/Soru 4

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
ÜZÜM	TEMEL %53,33
SİYAH ÜZÜM	ALT %33,33
ÜZÜM SALKIMI	ALT %8,25
MOR ÜZÜM	ALT %2,08

R1/ Soru 5

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
GÖZLÜK	TEMEL %56,66
GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ	ALT %37,50
SİYAH GÖZLÜK	ALT %2,91

R1/ Soru 6

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
DONDURMA	TEMEL %59,58
ÇİKOLATALI DONDURMA	ALT %14,50
KÜLAHTA DONDURMA	ALT %13,75
ERİMİŞ DONDURMA	ALT %8,70

R1/ Soru 7

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
GÖMLEK	TEMEL %61,25
BEYAZ GÖMLEK	ALT %17,91
TİŞÖRT	TEMEL %5,41
KISAKOLLU GÖMLEK	ALT %3,32

R1/Soru 8

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
SAAT	TEMEL %52,50
KOL SAATİ	ALT %42,08
SİYAH SAAT	ALT %3,33
SİYAH KOL SAATİ	ALT %0,83

R1/ Soru 9

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
ÇİZGİFİLM İZLİYOR	ALT %54,58
TELEVİZYON İZLİYOR	TEMEL %33,33
FİLM İZLİYOR	TEMEL %7,91

R1/ Soru 10

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
SEBZE ALIYOR	TEMEL %27,08
ALIŞVERİŞ YAPIYOR	ÜST %23,33
MEYVE ALIYOR	TEMEL %19,16
MEYVE SEBZE ALIYOR	TEMEL %10,41

R1/ Soru 11

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
BİSİKLET SÜRÜYOR	TEMEL %93,33
KÜÇÜK BİSİKLET SÜRÜYOR	ALT %0,41
SOKAKTA BİSİKLET SÜRÜYOR	ALT %0,41

R1/ Soru 12

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
YEMEK YİYOR	TEMEL %62,50
SANDVIÇ YİYOR	ALT %10
EKMEK YİYOR	ALT %3,33
KÖFTE YİYOR	ALT %2,50

R2 /Soru 1

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
OT	ÜST %27,08
BİTKİ	ÜST %12,91
ÇİMEN	TEMEL %12,91
ÇALI	ÜST %8,33
ÇİÇEK	ÜST %3,75
YEŞİLLİK	ÜST %2,90

R2/ Soru 2

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
BÖCEK	ÜST %52,91
HAMAMBÖCEĞİ	TEMEL %25,10
ÖRÜMCEK	TEMEL %14,58

R2/ Soru 3

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
BALIK	ÜST %60,83
AKVARYUM BALIĞI	ALT %14,58
JAPON BALIĞI	ALT %5
SARI BALIK	ALT %2,08

R2/Soru 4

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
KUŞ	ÜST %68,33
MAVİ KUŞ	ALT %15,83
AĞAÇTA KUŞ	ALT %2,5
KANARYA	TEMEL %1,25

R2/ Soru 5

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
MAKİNE	ÜST %32,91
MATBAA	TEMEL %7,5
PİYANO	TEMEL %5,4
MOTOR	TEMEL %2,5

R2/ Soru 6

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
MÜZİK ALETİ	ÜST %57,08
KEMAN	TEMEL %3,33
GİTAR	TEMEL %2,9
TELLİ ÇALGI	ÜST %2,9

R2/ Soru 7

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
MOBİLYA	ÜST %20,83
EŞYA	ÜST %15,41
EV EŞYASI	ÜST %13,32
OTURMA ODASI	TEMEL %5
SALON TAKIMI	TEMEL %3,75

R2/ Soru 8

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
BİLGİSAYAR KASASI	TEMEL %16,25
RADYO	TEMEL %13,75
MAKİNE	ÜST %4,58
BİLGİSAYAR	TEMEL %2,91
ALET	ÜST %2,91

R2/ Soru 9

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
OYUN OYNUYOR	ÜST %66,24
KUTU KUTU PENSE OYNUYOR	TEMEL %15,41
DANS EDİYOR	TEMEL %2,91
HALAY ÇEKİYOR	TEMEL %3,75
ELELE OYNUYORLAR	TEMEL %3,33

R2/ Soru 10

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
TAMİR YAPIYOR	TEMEL %46,65
MUSLUK TAMİR EDİYOR	ALT %13,75
SUYU TAMİR EDİYOR	ALT %6,18
TESİSAT TAMİR EDİYOR	ALT %3,75

R2/ Soru 11

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
YEMEK YAPIYOR	TEMEL %32,47
SANDVIÇ YAPIYOR	ALT %20
EKMEK ARASI YAPIYOR	ALT %6,25
ET KESİYOR	ALT %2,91

R2/ Soru 12

Ulam	Ulamsal düzey-Sıklık
SPOR	ÜST %79,57
JİMNASTİK	TEMEL %5,81
EGZERSİZ	ÜST %3,33
DANS EDİYOR	TEMEL%2,5

Ek-27 T/2.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar ↓

T1		2. Sınıf		KED		211
			%			%
Ü	TKE	632	87,78	AKE	219	30,42
Ü	TC	65	9,03	AC	155	21,53
Ü	TGR	1	0,14	AGR	109	15,14
Ü	TGS	0	0,00	AGS	60	8,33
Ü	TGV	0	0,00	AGV	14	1,94
Ü	TGF	0	0,00	AGF	9	1,25
Ü	TK	0	0,00	AK	80	11,11
Ü	TTR	9	1,25	ATR	11	1,53
Ü	TYN	5	0,69	AYN	25	3,47
Ü	TB	6	0,83	AB	16	2,22
Ü	DG	2	0,28	DG	22	3,06
T2		2. Sınıf		KED		120
			%			%
ÜKE	310	43,06	T	AKE	218	30,28
ÜC	299	41,53	T	AC	261	36,25
ÜGR	0	0,00	T	AGR	15	2,08
ÜGS	0	0,00	T	AGS	20	2,78
ÜGV	0	0,00	T	AGV	7	0,97
ÜGF	4	0,56	T	AGF	3	0,42
ÜK	17	2,36	T	AK	21	2,92
ÜTR	53	7,36	T	ATR	91	12,64
ÜYN	33	4,58	T	AYN	69	9,58
ÜB	4	0,56	T	AB	7	0,97
DG	0	0,00	T	DG	8	1,11
T3		2. Sınıf		KED		113
			%		%	
ÜKE	242	33,61	TKE	290	40,28	A
ÜC	378	52,50	TC	317	44,03	A
ÜGR	5	0,69	TGR	8	1,11	A
ÜGS	2	0,28	TGS	4	0,56	A
ÜGV	0	0,00	TGV	1	0,14	A
ÜGF	3	0,42	TGF	3	0,42	A
ÜK	8	1,11	TK	24	3,33	A
ÜTR	15	2,08	TTR	18	2,50	A
ÜYN	41	5,69	TYN	41	5,69	A
ÜB	8	1,11	TB	7	0,97	A
DG	18	2,50	DG	7	0,97	A

Ek-28 T/4.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar ↓

T1		4. Sınıf		KED		281
			%			%
Ü	TKE	663	92,08	AKE	300	41,67
Ü	TC	43	5,97	AC	101	14,03
Ü	TGR	0	0,00	AGR	48	6,67
Ü	TGS	0	0,00	AGS	78	10,83
Ü	TGV	1	0,14	AGV	23	3,19
Ü	TGF	0	0,00	AGF	13	1,81
Ü	TK	0	0,00	AK	131	18,19
Ü	TTR	8	1,11	ATR	7	0,97
Ü	TYN	0	0,00	AYN	6	0,83
Ü	TB	4	0,56	AB	7	0,97
Ü	DG	1	0,14	DG	6	0,83
T2		4. Sınıf		KED		305
			%			%
ÜKE	408	56,67	T	AKE	448	62,22
ÜC	248	34,44	T	AC	175	24,31
ÜGR	0	0,00	T	AGR	8	1,11
ÜGS	0	0,00	T	AGS	26	3,61
ÜGV	0	0,00	T	AGV	4	0,56
ÜGF	0	0,00	T	AGF	1	0,14
ÜK	8	1,11	T	AK	21	2,92
ÜTR	52	7,22	T	ATR	36	5,00
ÜYN	0	0,00	T	AYN	0	0,00
ÜB	4	0,56	T	AB	1	0,14
DG	0	0,00	T	DG	0	0,00
T3		4. Sınıf		KED		230
			%			%
ÜKE	396	55,00	TKE	300	41,67	A
ÜC	253	35,14	TC	268	37,22	A
ÜGR	0	0,00	TGR	2	0,28	A
ÜGS	0	0,00	TGS	7	0,97	A
ÜGV	1	0,14	TGV	2	0,28	A
ÜGF	1	0,14	TGF	0	0,00	A
ÜK	21	2,92	TK	65	9,03	A
ÜTR	38	5,28	TTR	41	5,69	A
ÜYN	8	1,11	TYN	33	4,58	A
ÜB	2	0,28	TB	2	0,28	A
DG	0	0,00	DG	0	0,00	A

Ek-29 T/6.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar ↓

T1		6. Sınıf		KED		333
			%			%
Ü	TKE	680	94,44	AKE	354	49,17
Ü	TC	32	4,44	AC	79	10,97
Ü	TGR	1	0,14	AGR	100	13,89
Ü	TGS	0	0,00	AGS	86	11,95
Ü	TGV	0	0,00	AGV	43	5,97
Ü	TGF	0	0,00	AGF	8	1,11
Ü	TK	0	0,00	AK	37	5,14
Ü	TTR	5	0,69	ATR	6	0,83
Ü	TYN	0	0,00	AYN	4	0,56
Ü	TB	2	0,28	AB	3	0,42
Ü	DG	0	0,00	DG	0	0,00
T2		6. Sınıf		KED		319
			%			%
ÜKE	413	57,36	T	AKE	487	67,64
ÜC	254	35,28	T	AC	141	19,58
ÜGR	1	0,14	T	AGR	38	5,28
ÜGS	1	0,14	T	AGS	17	2,36
ÜGV	0	0,00	T	AGV	4	0,56
ÜGF	0	0,00	T	AGF	2	0,28
ÜK	4	0,56	T	AK	4	0,56
ÜTR	29	4,03	T	ATR	7	0,97
ÜYN	13	1,81	T	AYN	5	0,69
ÜB	5	0,69	T	AB	15	2,08
DG	0	0,00	T	DG	0	0,00
T3		6. Sınıf		KED		286
			%		%	
ÜKE	433	60,14	TKE	367	50,97	A
ÜC	278	38,61	TC	291	40,42	A
ÜGR	0	0,00	TGR	2	0,28	A
ÜGS	0	0,00	TGS	6	0,83	A
ÜGV	0	0,00	TGV	0	0,00	A
ÜGF	0	0,00	TGF	2	0,28	A
ÜK	0	0,00	TK	25	3,47	A
ÜTR	3	0,42	TTR	3	0,42	A
ÜYN	2	0,28	TYN	18	2,50	A
ÜB	4	0,56	TB	6	0,83	A
DG	0	0,00	DG	0	0,00	A

Ek-30 T/8.Sınıf Ayrıntılı Sonuçlar ↓

T1		8. Sınıf		KED		357
			%			%
Ü	TKE	676	93,89	AKE	373	51,81
Ü	TC	30	4,17	AC	91	12,64
Ü	TGR	4	0,56	AGR	24	3,33
Ü	TGS	1	0,14	AGS	25	3,48
Ü	TGV	0	0,00	AGV	7	0,97
Ü	TGF	0	0,00	AGF	2	0,28
Ü	TK	1	0,14	AK	184	25,56
Ü	TTR	3	0,42	ATR	4	0,56
Ü	TYN	1	0,14	AYN	3	0,42
Ü	TB	4	0,56	AB	7	0,97
Ü	DG	0	0,00	DG	0	0,00
T2		8. Sınıf		KED		375
			%			%
ÜKE	424	58,89	T	AKE	563	78,19
ÜC	242	33,61	T	AC	128	17,78
ÜGR	0	0,00	T	AGR	2	0,28
ÜGS	0	0,00	T	AGS	7	0,97
ÜGV	0	0,00	T	AGV	2	0,28
ÜGF	0	0,00	T	AGF	0	0,00
ÜK	2	0,28	T	AK	7	0,97
ÜTR	48	6,67	T	ATR	7	0,97
ÜYN	2	0,28	T	AYN	1	0,14
ÜB	2	0,28	T	AB	3	0,42
DG	0	0,00	T	DG	0	0,00
T3		8. Sınıf		KED		271
			%			%
ÜKE	402	55,83	KED	375	52,08	A
ÜC	247	34,31	TC	215	29,86	A
ÜGR	1	0,14	TGR	5	0,69	A
ÜGS	2	0,28	TGS	7	0,97	A
ÜGV	0	0,00	TGV	1	0,14	A
ÜGF	0	0,00	TGF	0	0,00	A
ÜK	53	7,36	TK	97	13,47	A
ÜTR	6	0,83	TTR	6	0,83	A
ÜYN	6	0,83	TYN	12	1,67	A
ÜB	3	0,42	TB	2	0,28	A
DG	0	0,00	DG	0	0,00	A

Ek-31 T/2.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Öğelerden Oluşan Takosonomiler↓

2.SINIFLAR_T1

MOBİLYA	>	KOLTUK %40	>	BEYAZ KOLTUK %5
ELEKTRONİK CİHAZ	>	TELEFON %16,67	>	TABLET %5,17
TAŞIT	>	<u>ARABA</u> <u>%51,67</u>	>	ÜSTÜ AÇIK ARABA %6,67
TAKI	>	KOLYE %35	>	ALTIN KOLYE %6,78
BİTKİ	>	ÇİÇEK %33,33	>	KIRMIZI GÜL %13,33
HAYVAN	>	KÖPEK %23,33	>	BEYAZ TAVŞAN %6,67
BÖCEK	>	UĞURBÖCEĞİ %20,20	>	HAMAMBÖCEĞİ %6,78
MEYVE	>	ELMA %30	>	YEŞİL ELMA %13,33
SUÇ	>	HIRSIZLIK %15,52	>	ARKADAŞINA VURMAK %3,57
EĞLENCE	>	PARTİ %20,69	>	EĞLENCE %5,36
EV İŞİ	>	TEMİZLİK %31,67	>	CAM SİLMEK %12
OKUL ETKİNLİĞİ	>	MATEMATİK %13,56	>	MATEMATİK %7

2.SINIFLAR_T2

EŞYA %30	>	BUZDOLABI	>	BUZ %13,33
ZAMAN %16,95	>	SAAT	>	KOL SAATİ %13,56
YİYECEK %33,33	>	DONDURMA	>	ÇİLEKLİ %20
TAKI %30	>	YÜZÜK	>	ALTIN YÜZÜK %13,33
<u>HAYVAN</u> <u>%50</u>	>	KÖPEK	>	KURT KÖPEĞİ %20,08
HAYVAN %21,67	>	SİNEK	>	SİVRİSİNEK %26,67
ÇİÇEK %40	>	GÜL	>	KIRMIZI GÜL %28,81
YİYECEK %41,67	>	MISIR	>	PATLAMIŞ MISIR %27,73
EĞLENCE %33,33	>	DÜĞÜN	>	EĞLENCE %13,56
FİLM SEYRETME %19,95	>	FİLM SEYRETME	>	TELEVİZYON %10
BİSİKLETE BİNMEK %17,56	>	BİSİKLETE BİNMEK	>	BİSİKLETE BİNMEK %6,67
OYUN %17,24	>	MAÇ	>	FUTBOL %8,62

2.SINIFLAR_T3

GİYSİ %35	>	<u>PANTOLON</u> %66,67	>	KOT
YİYECEK %23,73	>	<u>DONDURMA</u> %51,67	>	ÇİKOLATALI DONDURMA
DÜDÜKLÜ %15	>	TENCERE %41,67	>	DÜDÜKLÜ
GÖZLÜK %10	>	GÖZLÜK %49,15	>	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
ELMA %16,67	>	AĞAÇ %31,67	>	ELMA AĞACI
KÖPEK %25	>	<u>KÖPEK</u> %50	>	KURT KÖPEĞİ
SİNEK %18,64	>	SİNEK %45,76	>	SİVRİSİNEK
ÇİÇEK %18,33	>	GÜL %45,30	>	KIRMIZI GÜL
MAÇ YAPMAK %32,30	>	>MAÇ YAPMAK %28,80	>	>HALISAHADA MAÇ
RESİM YAPMAK %26,66	>	>RESİM YAPMAK %36,67	>	>SULUBOYA RESİM YAPMAK
BİSİKLETE BİNMEK %27,10	>	>BİSİKLETE BİNMEK %44,06	>	>ÜÇ TEKER. BİSİKLETE BİNMEK
KOMEDİ FİLMİ SEYR. %25,86	>	>FİLM SEYRETMEK %37,93	>	>KOMEDİ FİLMİ SEYRETMEK

Ek-32 T/4.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Öğelerden Oluşan Takosonomiler↓

4.SINIFLAR - T1

MOBİLYA	>	KOLTUK %35	>	L KOLTUK %5
ELEKTRONİK CİHAZ	>	TELEFON %30	>	AKILLI TELEFON %8,33
TAŞIT	>	ARABA %45	>	OTOMOBİL %6,67
TAKİ	>	KOLYE %45,76	>	ALTIN KOLYE %10,17
BİTKİ	>	ÇİÇEK %16,67	>	PAPATYA %6,78
HAYVAN	>	KÖPEK %20	>	PİTBUL %5
BÖCEK	>	ARI %16,95	>	EŞEK ARISI %13,79
MEYVE	>	ELMA %33,90	>	KIRMIZI ELMA %11,86
SUÇ	>	HIRSIZLIK %35	>	EŞYA ÇALMAK %5,08
EĞLENCE	>	OYUN %16,67	>	SAKLANBAÇ %8,33
EV İŞİ	>	TEMİZLİK %27,11	>	EV SÜPÜRMEK %8,47
OKUL ETKİNLİĞİ	>	RESİM YAPMAK %16,67	>	OYUN %3,33

4.SINIFLAR-T2

BEYAZ EŞYA > %26,67	BUZDOLABI	>DONDURUCU %28,33
ZAMAN > %20,34	SAAT >	KOL SAATİ %40
YİYECEK > %32,20	DONDURMA >	ÇİLEKLİ DONDURMA %21,67
TAKI > %46,67	YÜZÜK >	ALTIN YÜZÜK %25
HAYVAN > %71,19	KÖPEK >	KURT KÖPEĞİ %26,66
<u>BÖCEK</u> %40	SİNEK >	SİVRİSİNEK %55
ÇİÇEK > %36,67	GÜL >	KIRMIZI GÜL %31,67
YİYECEK > %48,30	MISIR >	PATLAMIŞ MISIR %33,90
EĞLENCE > %26,67	DÜĞÜN >	KIR DÜĞÜNÜ %21,67
EĞLENCE > %16,95	FİLM SEYRETME	>KORKU FİLMİ SEYRETME %16,67
EĞLENCE %20	> BİSİKLETE BİNME	>İKİ TEKER. BİSİKLETE BİNME %8,33
OYUN > 21,67	MAÇ >	FUTBOL MAÇI %15

4.SINIFLAR T3

GİYSİ %48,33	>	<u>PANTOLON</u> <u>61,67</u>	>	KOT
YİYECEK %41,67	>	<u>DONDURMA</u> <u>%48,33</u>	>	ÇİKOLATALI DONDURMA
TENCERE %13,56	>	<u>TENCERE</u> <u>%52,54</u>	>	DÜDÜKLÜ
GÖZLÜK %30	>	GÖZLÜK %43,33	>	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
AĞAÇ %21,67	>	AĞAÇ %40	>	ELMA AĞACI
HAYVAN %48,33	>	KÖPEK %43,33	>	KURT KÖPEĞİ
BÖCEK %38,33	>	SİNEK %45	>	SİVRİSİNEK
BİTKİ %26,67	>	GÜL %35	>	KIRMIZI GÜL
SPOR %15	>	MAÇ YAPMAK %26,66	>	HALI SAHADA MAÇ YAPM.
RESİM YAPMAK %30	>	RESİM %23,33	>	SULUBOYA RESİM YAPM.
BİSİKLET SÜRMEK %20,25	>	BİSİKLET %28,81	>	ÜÇ TEKER.BİS. BİNMEK
FİLM İZLEMEK %29,67	>	FİLM İZLEMEK %21,67	>	KOMEDİ FİLMİ SEYRETMEK

Ek-33 T/6.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Ögelerden Oluşan Takosonomiler↓

6.SINIFLAR/T1

MOBİLYA	>	KOLTUK %30	>	L KOLTUK %5
ELEKTRONİK CİHAZ	>	>TELEFON <u>%51,67</u>	>	AKILLI TELEFON %10
TAŞIT	>	ARABA %41,67	>	ARABA %6,67
TAKİ	>	KOLYE %43,33	>	ALTIN KOLYE %10
BİTKİ	>	ÇİÇEK %25	>	SARI ÇİÇEK %10
HAYVAN	>	KÖPEK %18,33	>	YAVRU KEDİ %5
BÖCEK	>	KARINCA %18,33	>	KÜÇÜK KARINCA %8,47
MEYVE	>	<u>ELMA</u> <u>%51,67</u>	>	YEŞİL ELMA %20
SUÇ	>	HIRSIZLIK %25,42	>	EV HIRSIZLIĞI %13,55
EĞLENCE	>	PARTİ %30	>	DOĞUMGÜNÜ PARTİSİ %8,33
EV İŞİ	>	TEMİZLİK %25,42	>	CAM SİLMEK %8,47
OKUL ETKİNLİĞİ	>	ÖDEV %8,33	>	BİLGİ YARIŞMASI %5

6.SINIFLAR/T2

DOLAP %31,67	>	BUZDOLABI	>	BEYAZ BUZDOLABI %10,34
ZAMAN %23,33	>	SAAT	>	KOL SAATİ %33,90
YİYECEK %35	>	DONDURMA	>	ÇİLEKLİ DONDURMA %28,33
TAKI %45	>	YÜZÜK	>	ALTIN YÜZÜK %28,81
<u>HAYVAN</u> <u>%61,67</u>	>	KÖPEK	>	KURT KÖPEĞİ %25
BÖCEK %35	>	SİNEK	>	<u>SİVRİSİNEK</u> <u>%77,97</u>
BİTKİ %38,33	>	GÜL	>	KIRMIZI GÜL %37,29
YİYECEK %38,33	>	MISIR	>	PATLAMIŞ MISIR %38,33
EĞLENCE %38,98	>	DÜĞÜN	>	DÜĞÜN SALONU %21,05
FİLM %22,41	>	FİLM SEYRETMEK	>	KORKU FİLMİ SEYRETMEK %35
BİSİKLET %16,95	>	BİSİKLETE BİNMEK	>	İKİ TEKERLİ BİS.BİNMEK %21,97
SPOR %25,42	>	MAÇ	>	FUTBOL MAÇI %30,51

6.SINIFLAR/T3

GİYSİ %28,81	>	<u>PANTOLON</u> %59,32	>	KOT
YİYECEK %38,33	>	<u>DONDURMA</u> %60	>	ÇİKOLATALI DONDURMA
MUTFAK EŞYASI %13,33	>	<u>TENCERE</u> %57,63	>	DÜDÜKLÜ
GÖZLÜK %21,67	>	<u>GÖZLÜK</u> %68,33	>	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
AĞAÇ %28,81	>	<u>AĞAÇ</u> %40,68	>	ELMA AĞACI
<u>HAYVAN</u> %61,02	>	<u>KÖPEK</u> %66,10	>	KURT KÖPEĞİ
BÖCEK %33,33	>	<u>SİNEK</u> %63,33	>	SİVRİSİNEK
BİTKİ %38,33	>	<u>GÜL</u> %58,34	>	KIRMIZI GÜL
SPOR %18,33	>	MAÇ %42,37	>	HALİSAHADA MAÇYAPMAK
RESİM %18,64	>	RESİM %37,29	>	SULUBOYA RESİM YAPMAK
BİSİKLET %23,34	>	<u>BİSİKLETE BİNMEK</u> %56,67	>	ÜÇ TEKERLİ BİS.BİNMEK
FİLM %31,67	>	<u>FİLM SEYRETMEK</u> %50,01	>	KOMEDİ FİLMİ SEYRETMEK

Ek-34 T/8.Sınıf Veritabanında Tipik Sözcüksel Ögelerden Oluşan Taksonomiler↓

8.SINIFLAR/T1

MOBİLYA	>	KOLTUK %30	>	KOLTUK %10
ELEKTRONİK CİHAZ	>	TELEFON %50	>	DOKUNMATİK TELEFON %13,33
TAŞIT	>	ARABA %33,33	>	DOLMUŞ %10
TAKİ	>	BİLEZİK %10	>	KÜPE %10,17
BİTKİ	>	ÇİÇEK %16,95	>	LALE %6,78
HAYVAN	>	KÖPEK %11,67	>	KEDİ %3,33
BÖCEK	>	SİNEK %25	>	SİVRİSİNEK %23,73
MEYVE	>	ELMA %40	>	YEŞİL ELMA %25
SUÇ	>	HİRSİZLİK %35,59	>	KAPKAÇÇILIK %11,86
EĞLENCE	>	LUNAPARK %16,67	>	LUNAPARK %11,67
EV İŞİ	>	TEMİZLİK %18,64	>	SÜPÜRGE %11,85
OKUL ETKİNLİĞİ	>	GEZİ %17,24	>	TİYATRO %5,17

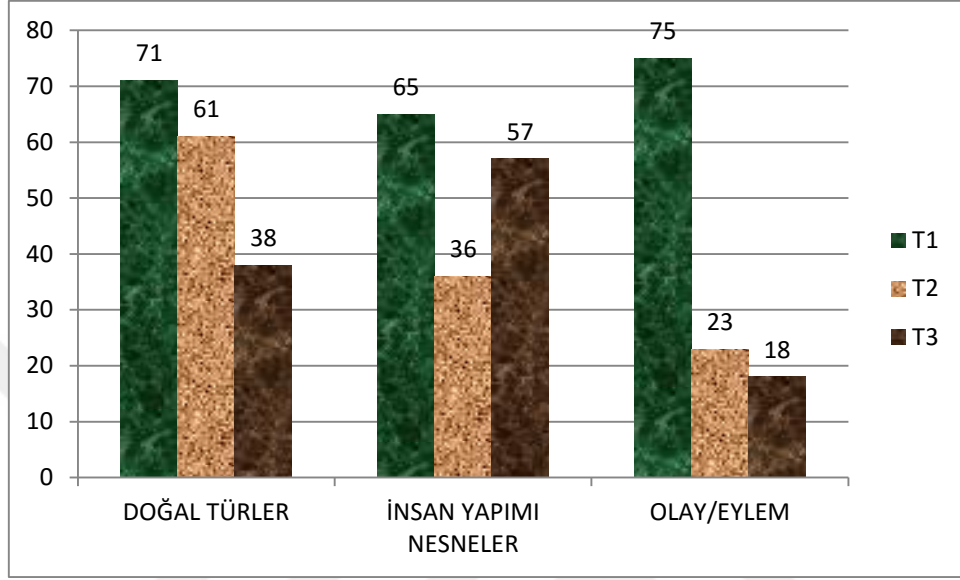
8.SINIFLAR/T2

BEYAZ EŞYA > %26,67		BUZDOLABI >		NO FROST %35
ZAMAN > %40		SAAT >		<u>KOL SAATI</u> <u>%40</u>
TATLI > %15		DONDURMA >		ÇİKOLATALI DONDURMA %18,33
TAKI > %45		YÜZÜK >		<u>TEKTAŞ</u> <u>%51,66</u>
HAYVAN > %42		KÖPEK >		KANGAL %18,64
<u>BÖCEK</u> <u>%46,67</u>		SİNEK >		<u>SİVRİSİNEK</u> <u>%76,67</u>
BİTKİ > %46,67		GÜL >		KIRMIZI GÜL %42,37
BİTKİ > %25,42		MISIR >		PATLAMIŞ MISIR %36,67
EĞLENCE > %40,68		DÜĞÜN >		KIR DÜĞÜNÜ %23,33
SİNEMA > %23,33		FİLM SEYRETME >		>KOMEDİ FİLMİ SEYRETME %21,67
EĞLENCE > %16,67		BİSİKLETE BİNME >		>DAĞ BİSİKLETİNE BİNMEK %10,16
SPOR > %25		MAÇ >		>FUTBOL MAÇI %23,33

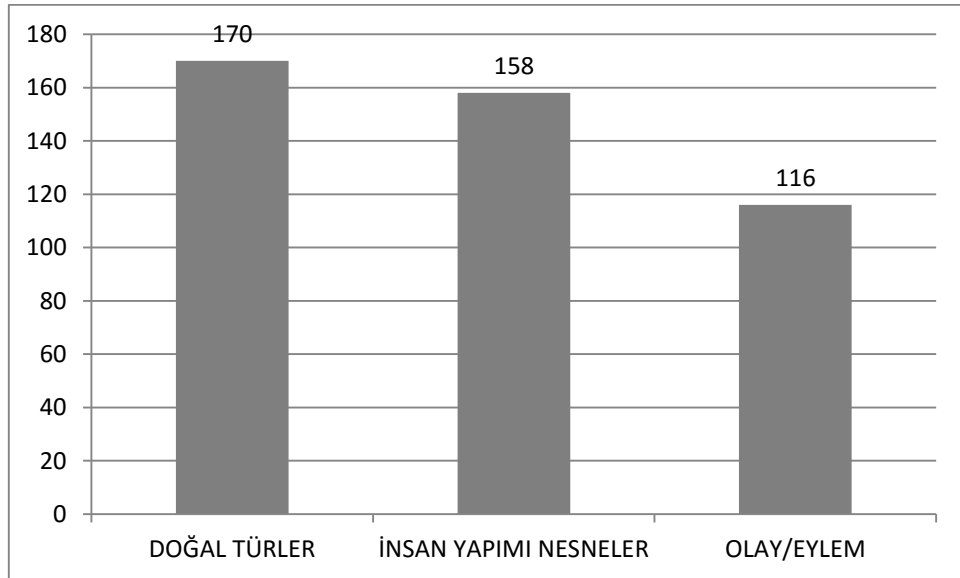
8.SINIFLAR/T3

PANTOLON %37,29	>	PANTOLON %42,37	>	KOT
DONDURMA %20	>	<u>DONDURMA</u> %58,33	>	ÇİKOLATALI DONDURMA
TENCERE %25	>	TENCERE %46,67	>	DÜDÜKLÜ
GÖZLÜK %18,33	>	<u>GÖZLÜK</u> %66,67	>	GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ
BİTKİ %33,33	>	AĞAÇ %29	>	ELMA AĞACI
<u>HAYVAN</u> %50	>	<u>KÖPEK</u> %61,67	>	KURT KÖPEĞİ
BÖCEK %41,67	>	<u>SİNEK</u> %61,67	>	SİVRİSİNEK
BİTKİ %28,81	>	<u>GÜL</u> %53,33	>	KIRMIZI GÜL
SPOR %16,67	>	MAÇ YAPMAK %36,66	>	HALI SAHADA MAÇ YAPMAK
RESİM %21,67	>	RESİM YAPMAK %36,66	>	SULUBOYA RESİM YAPMAK
BİSİKLET %20	>	BİSİKLETE BİNMEK %38,41	>	ÜÇ TEKERLİ BİS.BİNMEK
SİNEMA %18,64	>	FİLM İZLEMEK >%37,28	>	KOMEDİ FİLMİ SEYRETMEK

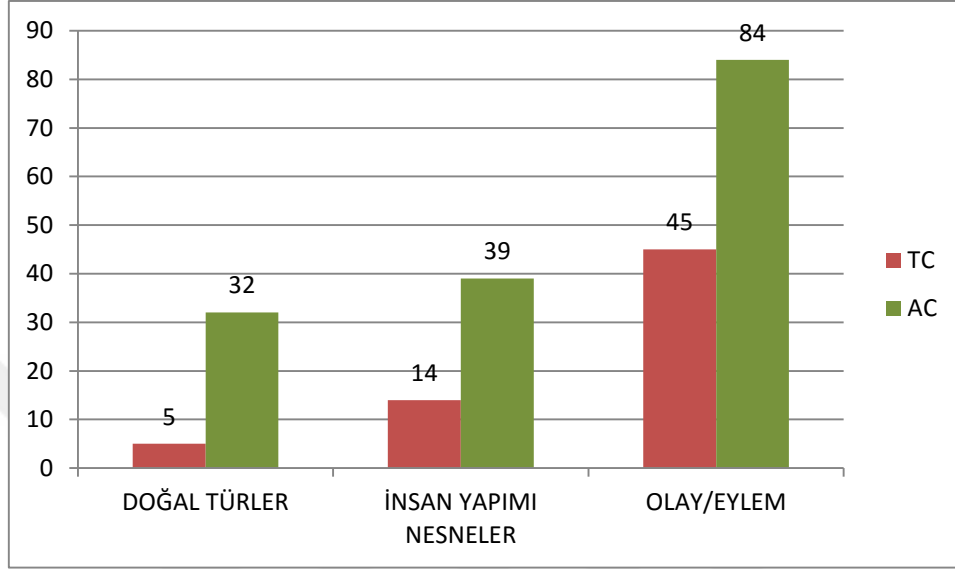
Ek-35 2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılımı Grafiği ↓



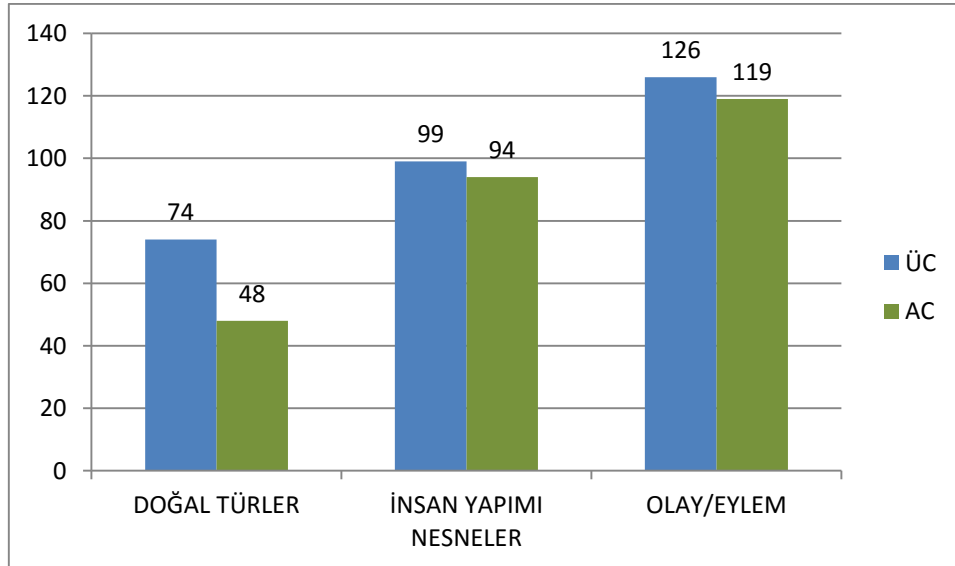
Ek-36 2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılımı Grafiği ↓



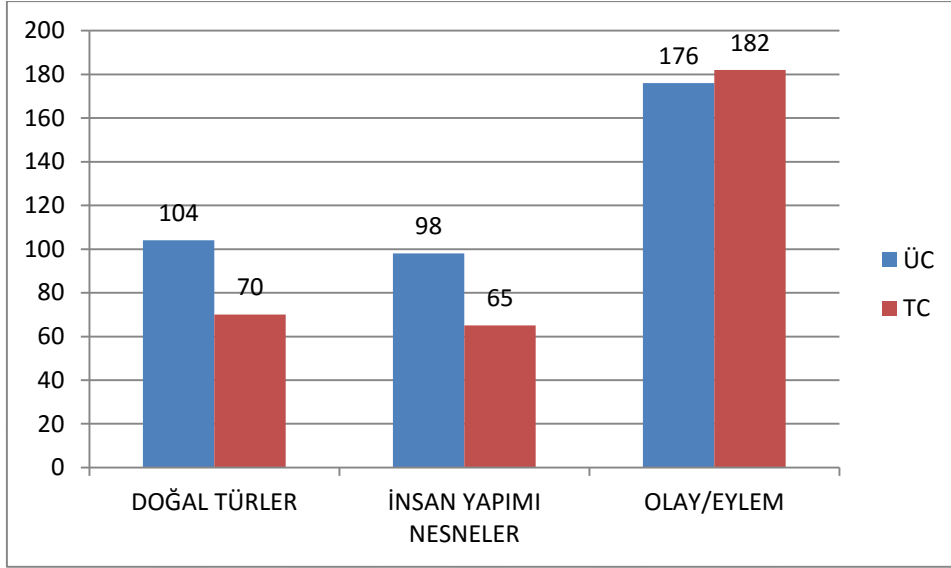
Ek-37 2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği ↓



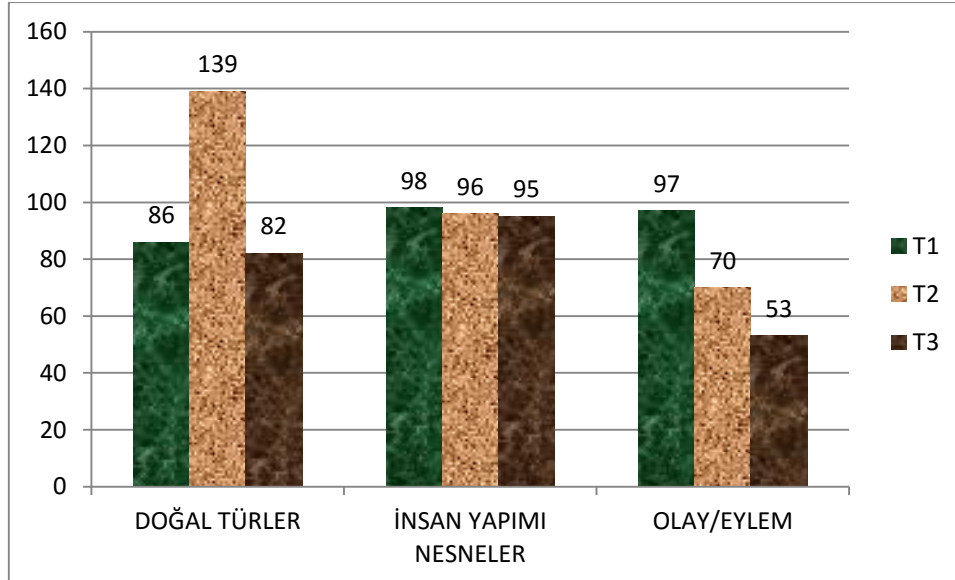
Ek-38 2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği ↓



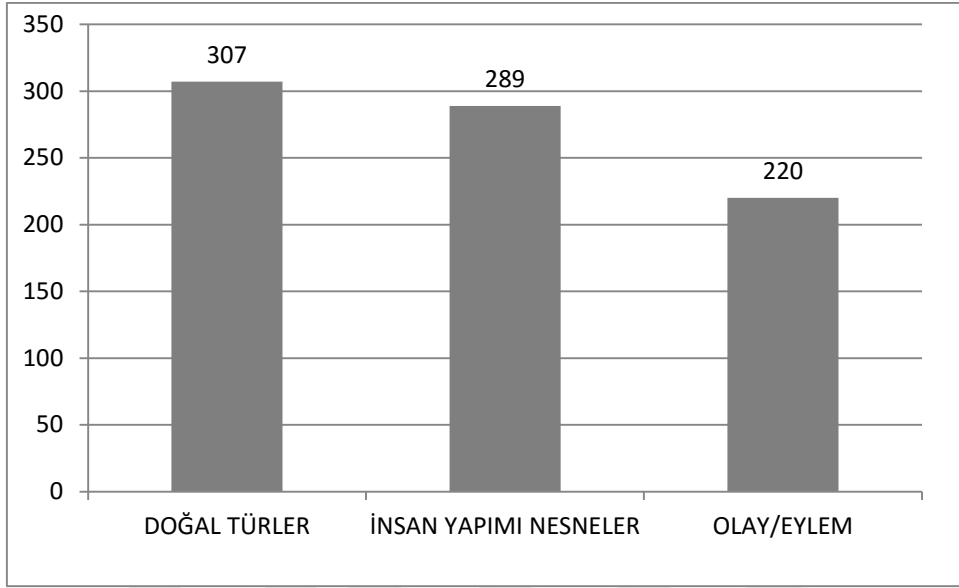
Ek-39 T/2.Sınıf Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı Grafiği ↓



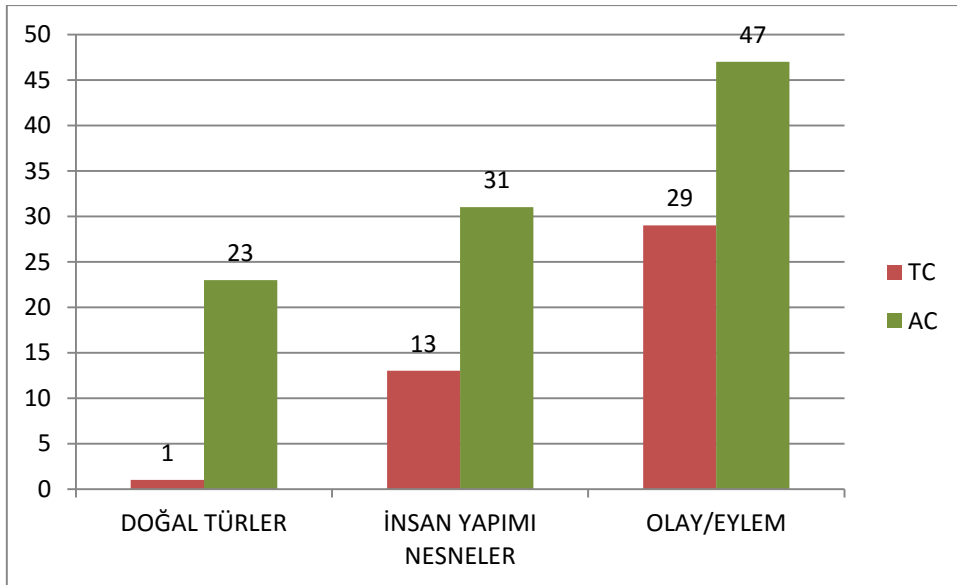
Ek-40 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılımı Grafiği ↓



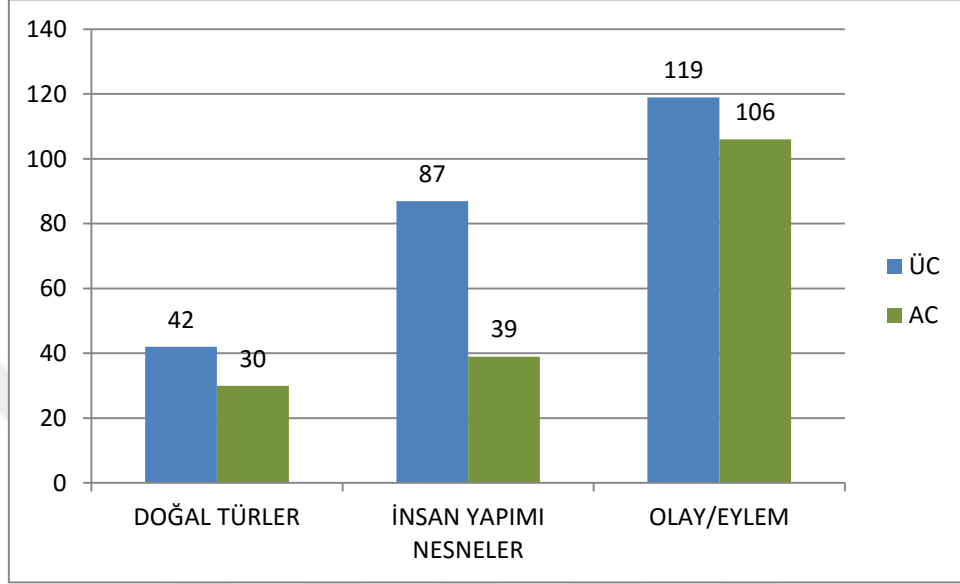
Ek-41 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılım Grafiği ↓



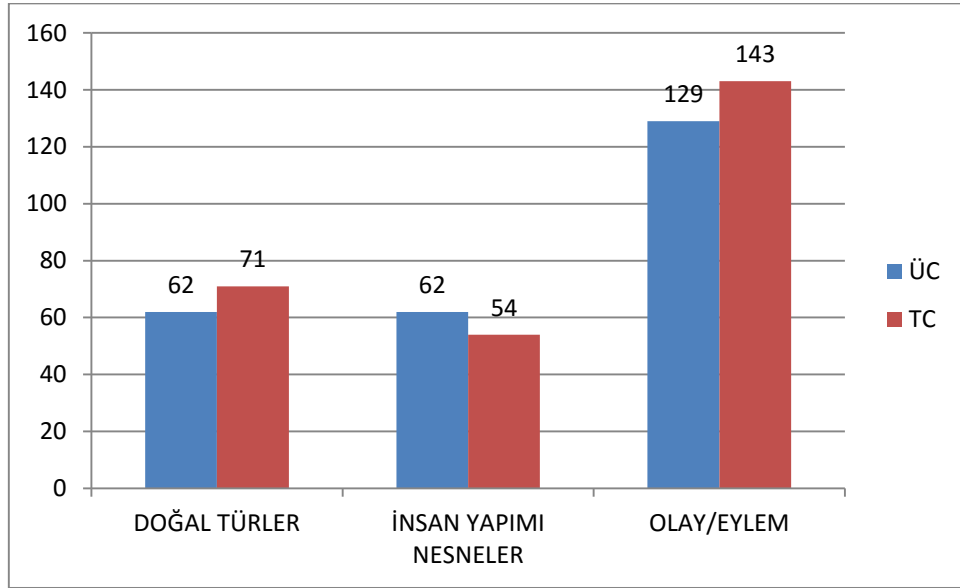
Ek-42 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği ↓



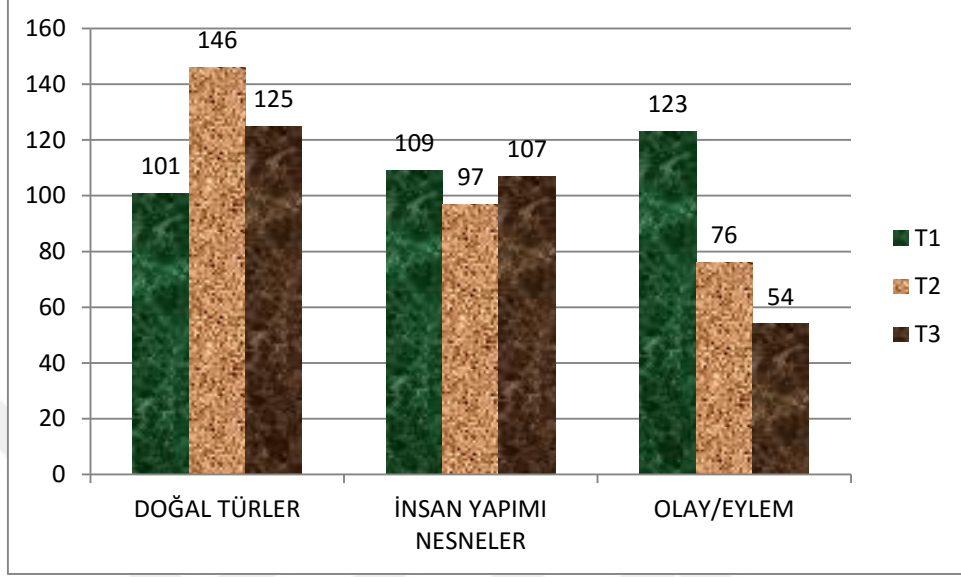
Ek-43 T/4.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği↓



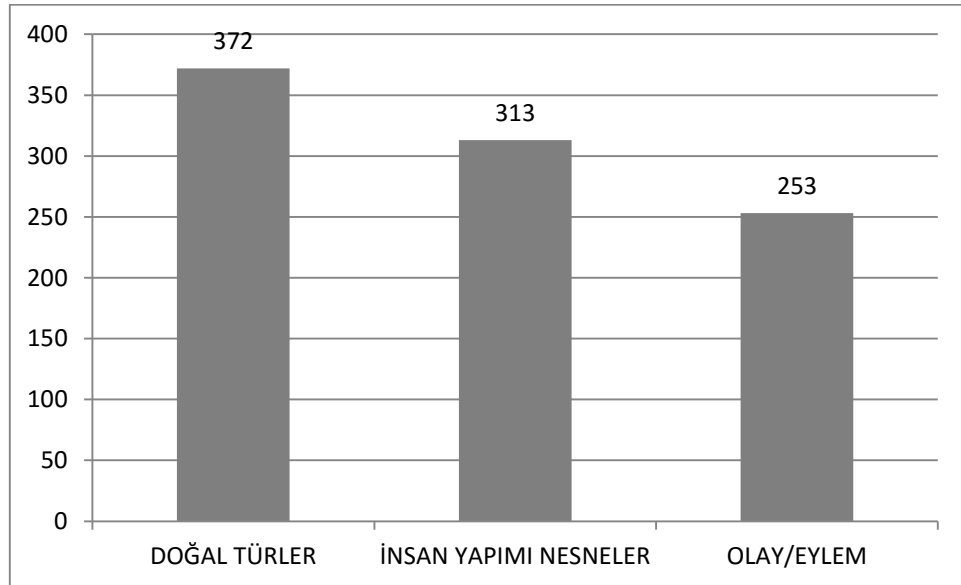
Ek-44 T/4.Sınıflar Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği↓



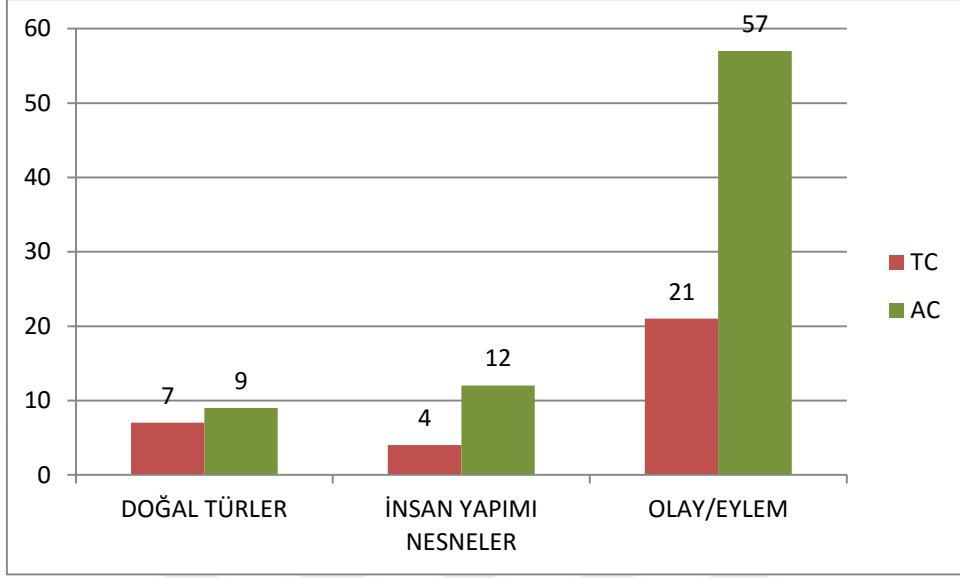
Ek-45 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılım Grafiği↓



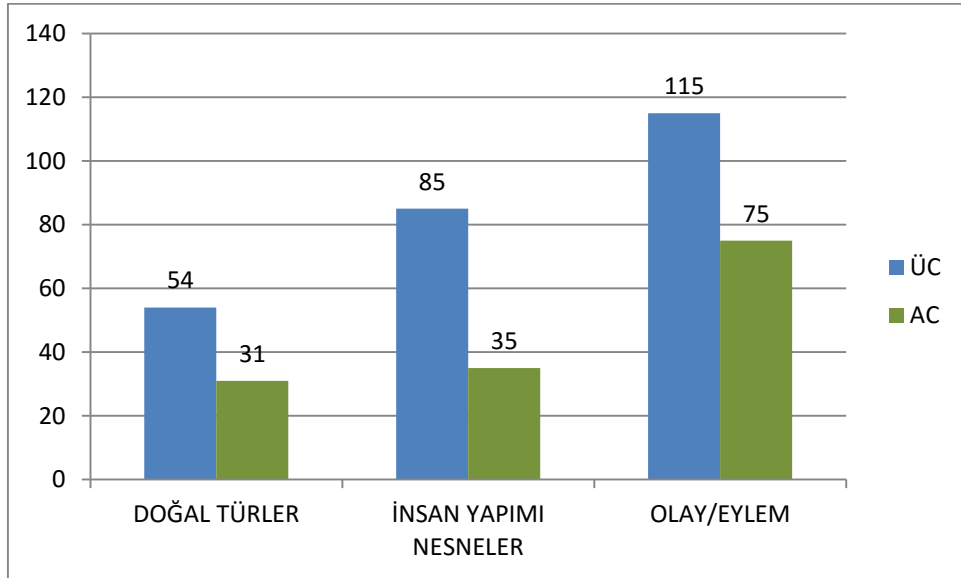
Ek-46 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılım Grafiği ↓



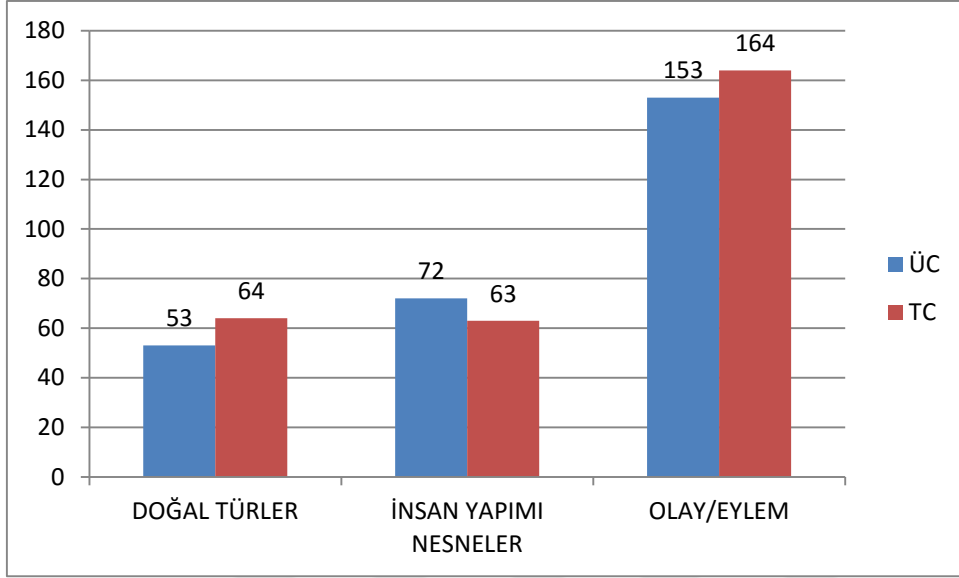
Ek 47 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği ↓



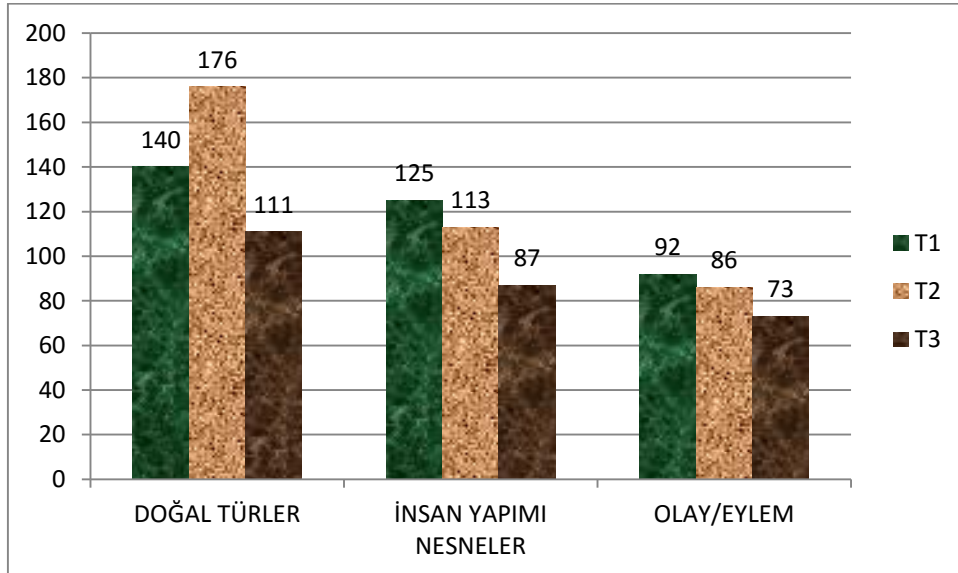
Ek-48 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği ↓



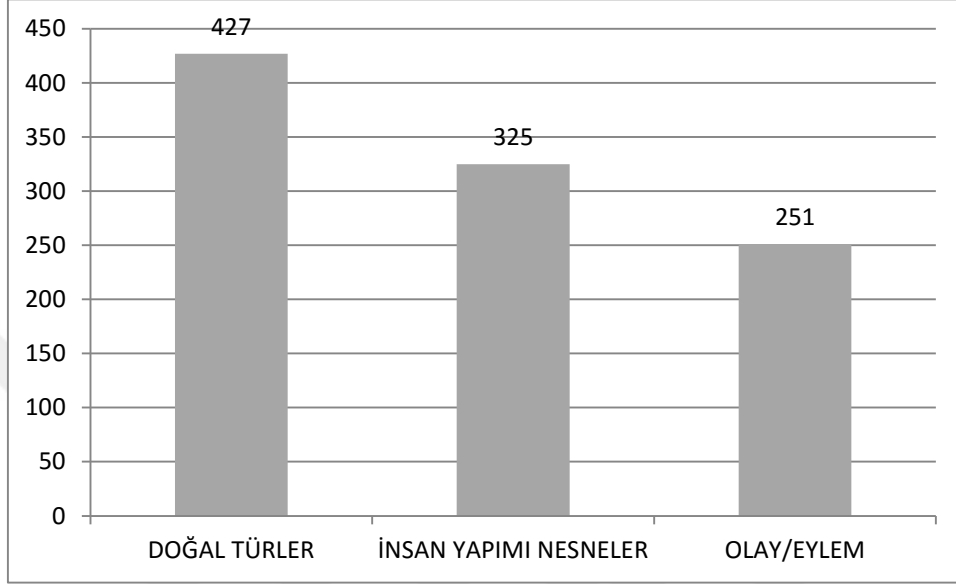
Ek-49 T/6.Sınıf Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği ↓



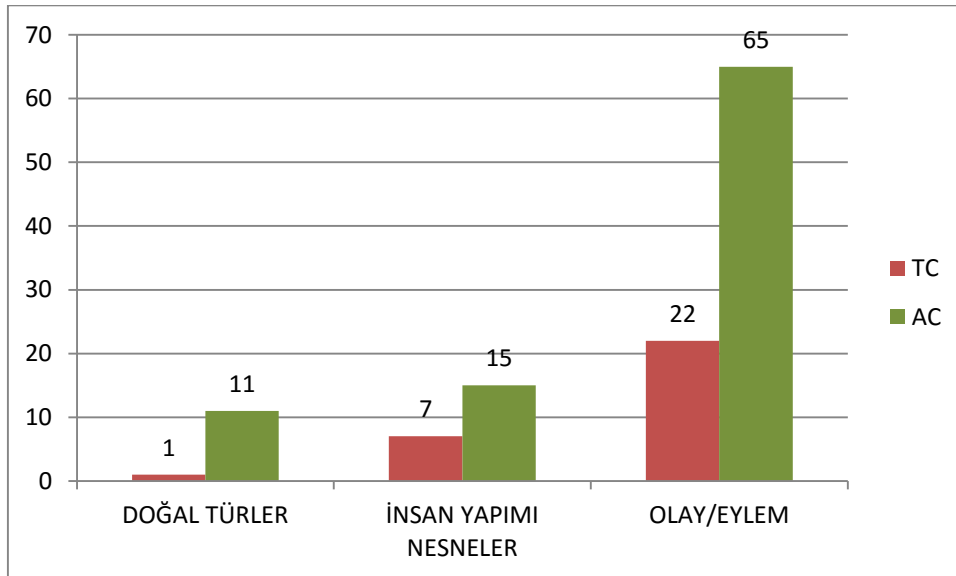
Ek-50 T/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1,T2,T3 Ayrıntılı KED Dağılım Grafiği ↓



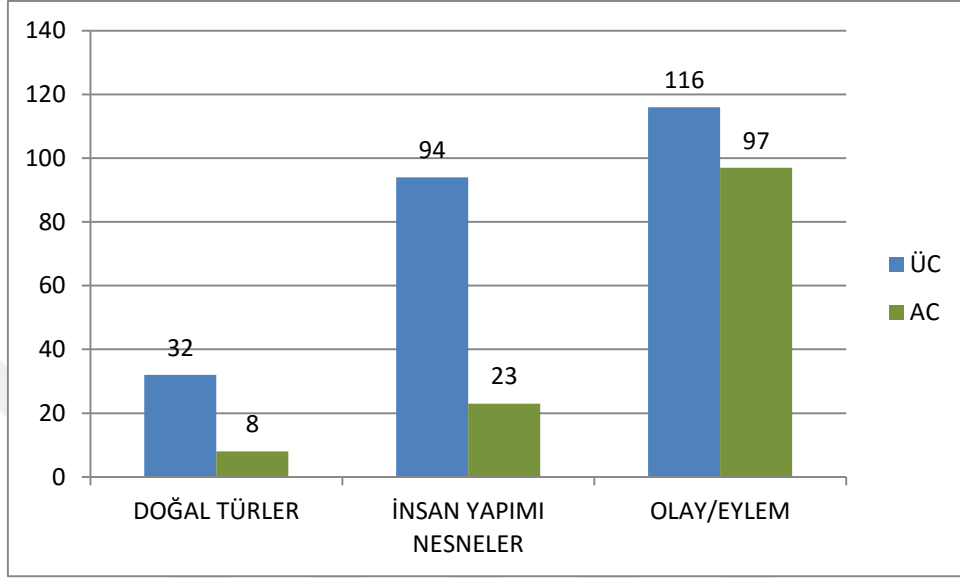
Ek-51 T/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T1+T2+T3 KED Dağılım Grafiği ↓



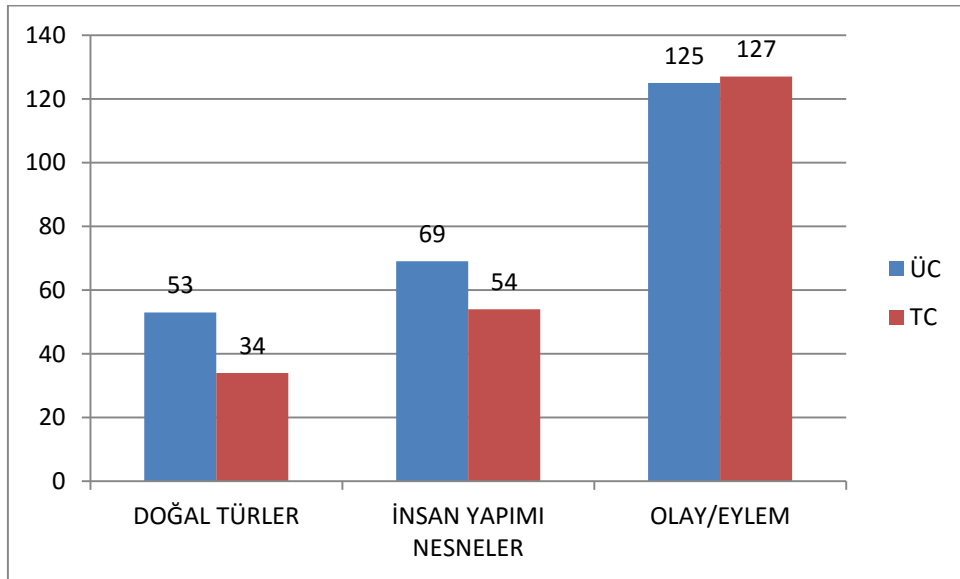
Ek-52 T/8.Sınıf Ulam Grupları T1 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği ↓



Ek-53 T/8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T2 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılım Grafiği ↓



Ek-54 T/ 8.Sınıf Ulam Grupları Bazında T3 Alttesti ÇAĞRIŞIMSAL Yanıt Dağılımı ↓



Ek 55-B Test Öbeği Örnek Çözümleme Tablosu Örneği ↓

Öğrenci	Cinsiyet	Kademe	İlkokul				B 1	B 2	B 3
1	E	4	2	DOĞAL YİYECEKLER	SEBZE	PEYNİR	Ü	Ü	T
				BİLGİSAYARLAR	MAKİNELER	ÖĞRETMENLER	T	Ü	T
				SAKLANBAÇ	RESİM YAPMAK	OYUNLAR	T	T	Ü
				BÖCEKLER	HAYVANLAR	KARANLIK	Ü	Ü	T
				GİYSİLER	GİYSİLER	ÖZGÜVEN	Ü	Ü	T
				EVLERİN	EVLERİN	OKULLARIN	T	T	T
				FUTBOL	SPOR	SÜT	T	Ü	T
				HAVATAŞITLARI	HAVATAŞITLARI	UÇAKLAR	Ü	Ü	T
2	E	4	3	SEBZE	DOĞAL YİYECEKLER	SAĞLIKLI YEMEKLER	Ü	Ü	Ü
				AKILLICEP TELEF.	ELEKTRONİK EŞYALAR	ARKADAŞLARIMIZ	A	Ü	Ü
				SAKLANBAÇ	SAKLANBAÇ	FUTBOL	T	T	T
				HAMAMBÖCEKLERİ	BÖCEKLER	YILANLAR	A	Ü	T
				GİYSİLER	GİYSİLER	JÖLE	Ü	Ü	T
				TAŞITLARIN	BİNALARIN	ARABALARIN	Ü	Ü	T
				FUTBOL	SPOR	BASKETBOL	T	Ü	T
				KUŞLAR	KUŞLAR	KUŞLAR	Ü	Ü	Ü
3	E	4	1	DOĞAL YİYECEKLER	DOĞAL YİYECEKLER	SEBZE	Ü	Ü	Ü
				ELEKTRONİK EŞYALAR	ELEKTRONİK EŞYALAR	ÖĞRETMENLER	Ü	Ü	T
				OYUNLAR	OYUNLAR	OYUNLAR	Ü	Ü	Ü
				HAYVANLAR	HAYVANLAR	HAYVANLAR	Ü	Ü	Ü
				GİYSİLER	GİYSİLER	GİYSİLER	Ü	Ü	Ü
				BİNALARIN	BİNALARIN	ARABALARIN	Ü	Ü	T
				SPOR	TOPLAOYNANANOYUNLAR	KİTAPLAR	Ü	Ü	T
				HAVATAŞITLARI	HAVATAŞITLARI	UÇAKLAR	Ü	Ü	T

Ek 56- R Test Öbeği Örnek Çözümleme Tablosu Örneği ↓

Öğrenci	Kademe	Ortaokul	Cinsiyet	R1	R2	R1	R2
1	8	5	E	ARI	OT	T	Ü
				ELMA AĞACI	BÖCEK	T	Ü
				KÖPEK	BALIK	T	Ü
				SİYAH ÜZÜM	KUŞ	A	Ü
				GÖZLÜK	MAKİNE	T	Ü
				DONDURMA	MÜZİK ALETİ	T	Ü
				GÖMLEK	EŞYA	T	Ü
				SAAT	RADYO	T	T
				ÇİZGİFİLM İZLİYOR	OYUN OYNUYOR	A	Ü
				ALIŞVERİŞ YAPIYOR	TAMİR	Ü	T
				BİSİKLET SÜRÜYÖR	YEMEK	T	T
				YEMEK YİYOR	SPOR	T	Ü
2	8	5	E	ARI	OT	T	Ü
				MEYVE AĞACI	KARAFATMA	Ü	T
				KÖPEK	BALIK	T	Ü
				ÜZÜM	KUŞ	T	Ü
				GÖZLÜK	KAĞIT MAKİNESİ	T	T
				DONDURMA	VURMALI	T	Ü
				GÖMLEK	TELEVİZYON	T	T
				SAAT	RADYO	T	T
				ÇİZGİFİLM İZLİYOR	OYUN OYNUYOR	A	Ü
				MEYVE ALIYOR	TAMİR EDİYOR	T	T
				BİSİKLET SÜRÜYÖR	EKMEĞE ETDÜRÜYÖR	T	A
				SANDVIÇ YİYOR	JİMNASTİK	T	T
3	8	5	E	ARI	OT	T	Ü
				ELMA AĞACI	BÖCEK	T	Ü
				KÖPEK	BALIK	T	Ü
				ÜZÜM SALKIMI	KUŞ	A	Ü
				GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ	HALIDOKUMA MAK	A	T
				DONDURMA	MÜZİK ALETİ	T	Ü
				KOLSUZ GÖMLEK	MOBİLYA	A	Ü
				KOL SAATİ	ALET	A	Ü
				TELEVİZYON İZLİYOR	OYUN OYNUYOR	T	Ü
				ALIŞVERİŞ YAPIYOR	İŞİNİ YAPIYOR	Ü	Ü
				EĞLENİYÖR	YEMEK YAPIYOR	Ü	T
				YEMEK YİYOR	SPOR	T	Ü

EKLER

TEST FORMLARI

B1 Cinsiyet:..... Sınıf: Okul:..... No:

Arkadaşlar, her kutuda 6 seçenek var. Sizce en uygun olanı hangisi? Karar verin ve boşluğa yazın.

Beslenmemize dikkat etmeliyiz.

Doğal yiyecekler
Sebze
Ispanak
Portakal
Siyah üzüm
Alabalık

..... yerssek, daha sağlıklı
büyürüz

İnsanlar pek çok araç gereçten
faydalanırlar. Örneğin,

elektronik eşyalar
bilgisayarlar
makinelere
televizyon
otomatik çamaşır makinesi
akıllı cep telefonları

..... günlük hayatta
insanlara çok yardımcı olur

Bazı aktiviteler iyi zaman
geçirmemizi sağlar. Örneğin,

oyunlar
saklambaç
müzik
resim yapmak
AVM'de gezmek
doğum günü partileri

..... çocukları eğlendirir

İnsanlar başka canlılarla birlikte
yaşar. Onları sever. Ama

hayvanlar
böcekler
kediler
köpekler
eşek arıları
hamamböcekleri

..... bazen korkutucu olabilir

Kızlar güzel, oğlanlar yakışıklı
olmayı sever.

Renkler
Giyisiler
Beyaz renk
Montlar
Spor ayakkabılar
Kot pantolonlar

..... bizi güzel ve yakışıklı
gösterir.

İşığa her zaman ihtiyaç duyarız.

Binaların
Taşıtların
Evlerin
Hastanelerin
Bakkal dükkanlarının
Ev odalarının

..... pencereleri vardır. Bu
pencerelerden ışık girer.

Sadece beslenerek gelişemeyiz. Başka
şeyler de yapmalıyız. Örneğin,

topla oynanan oyunlar
spor
futbol
basketbol
havuzda yüzmek
sabah jimnastiği yapmak

..... gelişimimize
çok büyük fayda sağlar.

Uçmak için kanata sahip olmak
gerekir.

Hava taşıtları
Kuşlar
Sinekler
Arılar
Karasinekler
Yolcu uçakları

..... havada uçabilir çünkü
kanatları vardır.

B2

Cinsiyet:..... Sınıf: Okul:.....

No:

Arkadaşlar, her kutuda 6 seçenek var. Sizce en uygun olanı hangisi? Karar verin ve boşluğa yazın.

Doğal yiyecekler
Sebze
Ispanak
Portakal
Siyah üzüm
Alabalık

..... yemeliyiz.

Elektronik eşyalar
Bilgisayarlar
Makineler
Televizyon
Çamaşır makineleri
Akıllı Cep telefonları

..... bize yardımcı olur.

Oyunlar
Saklambaç
Müzik
Resim yapmak
AVM'de gezmek
Doğum günü partileri

..... eğlencelidir.

Hayvanlar
Böcekler
Kediler
Köpekler
Eşek anıları
Hamamböcekleri

..... korkutucu olabilir.

Renkler
Giysiler
Beyaz renk
Montlar
Spor ayakkabılar
Kot pantolonlar

..... bizi güzel ve yakışıklı gösterir.

Binaların
Taşıtların
Evlerin
Hastanelerin
Bakkal dükkanlarının
Ev odalarının

..... pencereleri vardır.

Topla oynanan oyunlar
Spor
Futbol
Basketbol
Havuzda yüzmek
Sabah jimnastiği yapmak

..... bizi geliştirir.

Hava taşıtları
Kuşlar
Sinekler
Arılar
Karasinekler
Yolcu uçakları

..... uçar.



B3

Cinsiyet:.....

Sınıf:

Okul:.....

No:

Arkadaşlar, sizce boşluklara ne gelmeli? Lütfen bir-iki sözcükle, kısaca tamamlayınız.

..... yemeliyiz.

..... bize yardımcı olur.

..... eğlencelidir.

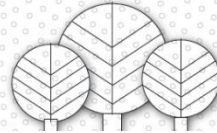
..... korkutucu olabilir.

..... bizi güzel ve yakışıklı gösterir.

..... pencereleri vardır.

..... bizi geliştirir.

..... uçar.



R 1 Cinsiyet:...

Sınıf:

Okul:.....

No:

Gösterilen resimlere bakarak, aşağıdaki soruları bir-iki sözcükle yanıtlar mısınız?

Resim1 **Bu nedir?**

Resim2 **Bu nedir?**

Resim3 **Bu nedir?**

Resim 4 **Bu nedir?**

Resim 5 **Bu nedir?**

Resim 6 **Bu nedir?**

Resim 7 **Bu nedir?**

Resim 8 **Bu nedir?**

Resim 9 **Bu çocuklar ne yapıyor?**

Resim 10 **Bu kişi ne yapıyor?**

Resim 11 **Bu çocuk ne yapıyor?**

Resim 12 **Bu kişi ne yapıyor?**

R 2 Cinsiyet:...

Sınıf:

Okul:.....

No:

Gösterilen resimlere bakarak, aşağıdaki soruları bir-iki sözcükle yanıtlayınız?

Resim1 Bu nedir?

Resim2 Bu nedir?

Resim3 Bu nedir?

Resim 4 Bu nedir?

Resim 5 Bu nedir?

Resim 6 Bu nedir?

Resim 7 Burada ne satılıyor ?

Resim 8 Bu nedir?

Resim 9 Bu çocuklar ne yapıyor?

Resim 10 Bu kişi ne yapıyor?

Resim 11 Bu kişi ne yapıyor?

Resim 12 Bu kişiler ne yapıyor?



Tl

Cinsiyet:.....

Sınıf:.....

Okul:.....

No:

SÖZCÜKLERLE BİR ANLAM ETKİNLİĞİ YAPALIM MI ARKADAŞLAR?

En başta verilen sözcüğün hemen sağına, onun bir çeşidini yazalım. Sonra, bu kendi yazdığımız sözcüğün de hemen sağına bir çeşidini yazalım. İsterseniz bir tanesini ben yapayım;

sebze

domates

yeşil domates

1. mobilya

2. elektronik cihaz

3. taşıt

4. takı

5. bitki

6. hayvan

7. böcek

8. meyve

9. suç

10. eğlence

11. ev işi

12. okul etkinliği

ÇOCUKLARIMIZIN TEŞEKKÜRLERİ





T2

Cinsiyet:..... Sınıf: Okul:.....

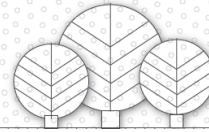
No:

SÖZCÜKLERLE BİR ANLAM ETKİNLİĞİ YAPALIM MI ARKADAŞLAR?

Tam ortada verilen sözcüğün, ilk olarak soluna bir başlık yazalım. İkinci olarak da ortadaki sözcüğün hemen sağına onun bir çeşidini yazalım. İsterseniz bir tane ben yapayım;

..... <i>bina</i>	➤	okul	➤	..... <i>ilkokul</i>
1.....	➤	buzdolabı	➤	.....
2.....	➤	saat	➤	.....
3.....	➤	dondurma	➤	.....
4.....	➤	yüzük	➤	.....
5.....	➤	köpek	➤	.....
6.....	➤	sinek	➤	.....
7.....	➤	gül	➤	.....
8.....	➤	mısır	➤	.....
9.....	➤	düğün	➤	.....
10.....	➤	film seyretme	➤	.....
11.....	➤	bisiklete binme	➤	.....
12.....	➤	maç	➤	.....

ÇOOOOOOOOOK TEŞEKKÜRLER



T3

Cinsiyet:.....

Sınıf:

Okul:.....

No:

SÖZCÜKLERLE BİR ANLAM ETKİNLİĞİ YAPALIM MI ARKADAŞLAR?

En sağda verilen sözcükten yola çıkarak, hemen soluna onun için bir başlık yazalım. Sonra yazdığımız başlıktan yola çıkıp onun için de hemen soluna bir başlık daha yazalım. İsterseniz ben bir tane yapayım;

*tasıt**otomobil***yarış otomobili**

1.....

kot

2.....

çikolatalı dondurma

3.....

düdüklü

4.....

güneş gözlüğü

5.....

elma ağacı

6.....

kurt köpeği

7.....

sivrisinek

8.....

kırmızı gül

9.....

halı sahada maç yapmak

10.....

suluboya resim yapmak

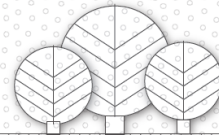
11.....

üç tekerli bisiklete binmek

12.....

komedî filmi seyretmek

ÇOOOOOOOOOK TEŞEKKÜRLER



R1 Testi



Resim 1_BAL ARISI



Resim 2_ELMA AĞACI



Resim 3_KURT KÖPEĞİ

R1 Testi



Resim 4_SİYAH ÜZÜM



Resim 5_GÜNEŞ GÖZLÜĞÜ



Resim 6_ÇİKOLATALI DONDURMA

R1 Testi



Resim 7_KISA KOLLU GÖMLEK



RESİM 8_KOL SAATİ



Resim 9_ÇİZGİ FİLM İZLEME

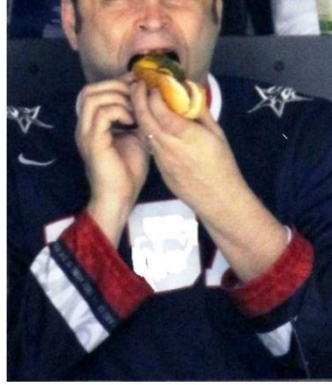
R1 Testi



Resim 10 SEBZE ALIŞVERİŞİ



Resim 11_ÜÇ TEKERLEKLİ BİSİKLETE BİNME



Resim 12_SANDVIÇ YEME

R2 Testi



Resim 1_OT



Resim 2_BÖCEK

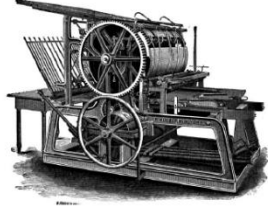


Resim 3_BALIK

R2 Testi



Resim 4_KUŞ



Resim 5_MAKİNE



Resim 6_ARP

R2 Testi



Resim 7_MOBİLYA



Resim 8_ELEKTRONİK CİHAZ



Resim 9_OYUN OYNAMAK

R2 Testi



Resim 10_TAMİRAT YAPMAK



Resim 11_YEMEK YAPMAK



Resim 12_SPOR YAPMAK

BRANŞINIZ:.....

T TEST ÖBEĞİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜ ANKETİ

Değerli meslektaşım,

Mamak ilçesinde görevli bir yabancı dil öğretmeniyim. Ankara Üniversitesi DTCF, Dilbilim bölümünde yürütmekte olduğum doktora tezinin bir bölümü olan ekteki test hakkında değerli görüşlerinize başvurmak istiyorum. Tezin konusu “İlk ve ortaokul öğrencilerinde kategorizasyon (sınıflandırma) becerisi” dir.

Kategorileri, ÜST, TEMEL ve ALT kategoriler olmak üzere üçe ayırmaktayız. ÜST kategoriler diğer ikisini, TEMEL kategoriler ise ALT kategorileri kapsamaktadır. Bu ilişki aşağıdaki tabloda örneklenmiştir.

ÜST kategori	TEMEL kategori	ALT kategori
AFET	YANGIN	ORMAN YANGINI
MEMELİ	KÖPEK	KURT KÖPEĞİ
GEOMETRİK ŞEKİL	ÜÇGEN	DİK ÜÇGEN
İÇ ORGAN	BAĞIRSAK	KALIN BAĞIRSAK

Ekteki test, ilkokul 2 ve 4 ile ortaokul 6 ve 8.sınıf öğrencilerinin, eksik kategorileri yazarak kapsama/kapsanma (taksonomi) ilişkisini tamamlama becerisini ölçmek üzere uygulanmış ve sınıftan sınıfa değişimle birlikte tam taksonomik ilişki kurabilme düzeyinin %50'nin altında kaldığı görülmüştür. (Bu testler, bilgi ölçmeyi değil, beceri ölçmeyi hedeflemektedir ve bir yanıt anahtarı yoktur)

Sizden ricam, ekteki örnek testleri inceledikten sonra, aşağıdaki üç soruya, uygun gördüğünüz uzunlukta yanıtlar yazmanızdır.

1-Branşınıza ait müfredatta/kitaplarda kategoriler arası kapsama/kapsanma ilişkilerini kurabilme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere açıkça yer verilmekte midir? (sınıf öğretmenleri için birden fazla ders söz konusudur)

2-Siz, ders anlatımlarınız esnasında ve sınavlarda bu tür ilişkilerden yararlanıyor musunuz, öğrencilerden bu tür ilişkiler kurmalarını bekliyor musunuz? Ne düzeyde ve nasıl?

3-Böyle bir ilişki kurma becerisinin geliştirilmesi öğrenciler için gerekli midir? Gerekli ise, ne gibi yararlarından bahsedebilirsiniz?

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 18/06/2015

Toplantı Sayısı : 13

Karar Sayısı : 195

195- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Özay Önal**'ın "Türkçe'de Temel Düzey Kavramsallaştırması" başlıklı tezi ile ilgili 18/05/2015 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Özay Önal**'ın "Türkçe'de Temel Düzey Kavramsallaştırması" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
18/06/2015


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı