

## TÜRKÇE'DE DÜZELTMELER: TOPLUMDİLBİLİMSEL ÇÖZÜMLEME VE KÜLTÜRLERARASI KARŞILAŞTIRMA

Seran Doğançay-Aktuna; Sibel Kamışlı  
*Boğaziçi Üniversitesi*

### Özet

Bu çalışmada farklı konulardaki kişilerin, bir yanlış yapıldığında gösterdikleri sözel tepkiler incelenmektedir. Amacımız iki yönlüdür. Birincisi, eşit konumda olmayan bir muhatabın hata yaptığı durumlarda Türkçe'yi anadili olarak konuşanların kullandığı anlambilimsel ve sözdizimsel formülleri açığa çıkarmaktır. İkincisi ise, sözeylemin olası tehdit edici (face-threatening) etkisini yumuşatmak için Türklerin kullandığı kibarlık araçlarını (politeness devices) araştırmak ve bunların Amerikan İngilizce'sini ve Japonca'yı anadil olarak kullananların tercih ettiği araçlarla benzerlik ve karşıtlıklarını saptamaktır. Bu yolla, belirli konuşma durumlarında kimin kime ne söylemeyi uygun bulduğunu öğrenebilir ve böylelikle kibarlık stratejilerinde olası kültürlerarası çeşitlemeleri açığa çıkarmanın yanısıra, Türkçe'yi anadili olarak kullananların toplumdilbilimsel edincini (sociolinguistic competence) kısmen açıklayabiliriz. Bu gibi bulgular ikinci/yabancı dil öğretmenlerine, öğrencilerinin kültürlerarası karşılaşmalarda yaşayabilecekleri iletişim sorunlarının üstesinden gelmelerine yardımcı olmanın yanısıra, onları toplumdilbilimsel araçlarla donatmada da yardımcı olabilir. \*\*

### Giriş

Çeşitli sözeylemler (speech acts) üzerine çalışmalar 70'li yılların ortalarından beri uygulamalı dilbilim ve edimibilim (pragmatics) literatüründe yer almaktadır. Sözeylemlerin, etkileşimin en küçük birimi olarak anlambilimsel ve sözdizimsel çözümlenmesi ve kullanımlarının uygun olduğu sosyokültürel koşullar, çeşitli açılardan önemlidir: Toplumun değer yargılarının yanısıra etkileşimin ve yorumlamanın normlarını açığa çıkarmak bakımından, uygulamalı dilbilimcilere, bir dili öğrenenler ve öğrenenler için, sosyokültürel ve dilbilgisel bakımdan güvenilir ve uygun malzemeleri tasarlamada yardımcı olmak açısından, ve genel olarak dili ve ince farklarını sözcüklerle birşeyler yapmada nasıl kullandığımızı göstermek açısından. Bu yolla, anadilini

\*\* Bu çalışmanın orijinal dili İngilizce'den çevirisindeki katkılarından dolayı Sayın Gülşat Aygen Tosun'a teşekkürü borç biliriz. (S.D.A. & S.K.)

konusanların iletişimsel edinçlerine (communicative competence) (Hymes 1971) ilişkin bir içgörü geliştiririz. Ayrıca, genellikle kültürel olarak koşullanmış olan sözeylemleri araştırmak suretiyle, olası iletişim bozukluğu durumlarını açığa çıkarmak ve bunların altında yatan nedenleri bulmak için, dil kullanımının kültürlerarası karşılaştırmalarını yapabiliriz.

Özür dileme, iltifat, davet, şükran ifadeleri ve benzerleri üzerine yapılan sözeylem çalışmalarının sonuçları, pek çok durumda kişilerin dili nasıl kullandıklarına ilişkin sezgilerinin yanlış olduğunu, ve pek çok durumda da oluşturduğumuz kültürel stereotiplerin yanıltıcı olduğunu göstermektedir. Bu gibi bulgular gerek kuramsal gerekse uygulamalı dilbilimciler için son derece değerlidir ve onları dil ve dil kullanımı çözümlmelerini sezgiye dayandırmak yerine dil kullanımı üzerine, dilin sosyokültürel bağlamı içinde deneysel araştırmalar yapmaya yöneltmiştir.

Sözeylem çalışmalarının önemli sonuçlarından biri, çoğu toplumdilbilimsel araştırmanın odaklandığı Amerikan İngilizce'sinin kullanımında, pek çok Amerikalının kendilerini sözel bakımdan yaratıcı olarak algılamalarının ve tutucu bulmamalarının tersine, Amerikan İngilizcesindeki pekçok sözeylemin, neredeyse formüleleştirici olma noktasında, son derece örüntülü (patterned) bir biçimde gerçekleştirildiğine ilişkin bulgudur. Doğal ortamlarda ve laboratuvar ortamlarında toplanmış verilere dayanan sözeylem çalışmaları, şükran ifadesi (Eisenstein & Bodman 1986), iltifatlar (Daikuhara 1986; Manes & Wolfson 1983; Wolfson 1978, 1983), özür (Olshtain & Cohen 1981; 1983; Owen 1980) ifadelerindeki gibi sözel yapılarının formüleleştirici doğasını açığa vurmaktadır. Öte yandan, Amerikan İngilizcesini anadili olarak konuşanların, düzeltme gibi mahcup edici eylemlerde Japonlardan daha çok dolaylı anlatım ve kibarlık belirtileri kullandıklarını gösteren verilerle "kibar" ve "dolaylı" Japonlar imajı yıkılmıştır (Takahashi & Beebe 1993). Bu gibi bulgular kültürlerarası iletişim ve yabancı dil öğretiminde edimbilim açısından önemlidir.

Başkalarının yanısıra Olshtain ve Cohen (1983, 1987), Olshtain ve Weinbach (1986), Takahashi ve Beebe (1993) tarafından yapılan kültürlerarası türde sözeylem çalışmaları, dilsel tutumdaki kültürlerarası iletişim sorunları, ya da Thomas'ın deyişiyle (1983) "edimsel başarısızlık" (pragmatic failure) yaratabilecek kültürlerarası çeşitlemeleri açığa çıkarmaktadır. Bu gibi çalışmalar, dillerarası iletişimde ciddi engeller ve yanlış yorumlamalara neden olabilecek stereotiplerle mücadelede görgül (ampirik) veriler sağlayabilir.

Sözeylemler üzerine yapılan ve çeşitli anadilleri kapsayan çalışmalar iki gelişim çizgisi göstermiştir: mahcup eden (face-threatening) ve mahcup etmeyen (non-face-

threatening) szeyelemler<sup>1</sup>. Bu çalışmada anadil olarak Türkçe konuşanların kendilerinden üst ya da ast konumdaki muhataplarına kullandıkları türden, potansiyel olarak mahçup eden, düzeltme szeyelemi üzerinde odaklanmayı tercih ediyoruz. Bunun nedeni de mahçup edici szeyelemlerin yanlış anlamalara daha eğilimli olduğunu ve daha ciddi iletişim sorunlarına yolaabileceğini; ayrıca eğitim-öğretimde düzeltmelerin önemli bir rolü bulunduğunu düşünmemizdir.

İlgilendiğimiz araştırma soruları şunlardır:

1) Türkler düzeltmeleri nasıl yapıyor, başka bir deyişle, ne türden düzeltme formülleri kullanıyorlar ?

2) Türkçe konuşanlar, eğer kullanıyorlarsa, potansiyel olarak mahçup edici eylemi yumuşatmak için ne türden kibarlık belirtileri (politeness markers) kullanırlar ?

3) Amerikan İngilizcesini, Japoncaı ve Türkçe'yi anadil olarak konuşanların konumları eşit olmayanlara yaptıkları düzeltmeleri yumuşatma biçimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir ?

Konumları eşit olmayanları düzeltmede kullanılan stratejiler , Türkçe ğrenenlere Türk kültüründe, özellikle sınıfta öğretmenleriyle etkileşimlerinde, uygun bir tarzda nasıl etkileşime gireceklerini göstermenin yanısıra, Türklerin potansiyel olarak mahçup edici durumlarla nasıl başa çıktıklarını açığa vurur. Bu gibi toplumdilbilimsel bilgiler bu ülkede çeşitli dersler veren çok sayıdaki yabancı öğretmenin yanı sıra, öğrenimlerini Türkiye'de sürdüren, Türk olmayan öğrenciler için özellikle yararlı olabilir. Sınıf düzeltmelerinde sosyokültürel bakımdan uygun etkileşim normları bilgisi, öğretmenlere ve öğrencilere sınıf içi iletişimi sağlamak ve sınıftaki dilsel topluluk (classroom speech community) tarafından yanlış anlaşılmasını önlemek için çok önemli araçlar sağlayabilir.

Ayrıca, bu stratejilerin kültürlerarası araştırmasını yapmak Türk İngilizce ğretmenlerine, ğrencilerinin, Amerikalıların ve Türklerin düzeltme yapmadaki

<sup>1</sup> Literatürde, szeyelemlerin mahçup/tehdit eden ve mahçup/tehdit etmeyen olarak ikiye ayrılması hakkında bazı tartışmalar yapılmıştır. Beebe'in dediği gibi (1989:121n) "Kimin (konuşanın ya da dinleyenin) mahçup edildiğini olduğu kadar hangi szeyelemlerin mahçup edici olduğunu da belirlemek oldukça problematiktir." Yukarıdaki saptamayı desteklememize ve bu gibi ulamlamaları yaparken dikkat gösterilmesi gerektiğini hissetmemize karşın, birinin yanlışlarını onu mahçup etmek pahasına düzeltme ya da yanlışla dikkat çekme eylemlerine içkin bir tehlike olduğuna inanıyoruz. Böylelikle, tıpkı bu alanda çalışan pek çok başka araştırmacının yaptığı gibi, düzeltmeleri mahçup edici szeyelemler olarak ulamlamada kendimizi haklı buluyoruz.

benzerlikleri ve farklılıklarına ilişkin dil bilincini yükseltmelerine yardımcı olacaktır. Bunların hedef dilin kültürel normlarından ne kadar ve nasıl saptığını bilmek, öğrencilerin onarılmaz yanlışlar yapmalarını önleyecek, böylelikle de kültürlerarası iletişimi kolaylaştıracak, pek çok alanda kesintisiz iletişim içinde olan bir dünyada bu iletişimi olası en etkin hale getirecektir.

### Yöntem

Bu çalışmaya, Türkiye'deki iki büyük üniversiteden, 28'i erkek 52'si kadın, yaşları 19-22 arasında değişen seksen birinci sınıf üniversite öğrencisi katıldı. Bütün öğrenciler dört yıllık İngilizce öğretmenliği programının birinci yılında idiler. Tümü Türkçe'yi anadili olarak konuşuyor ve kentsel ve kırsal arkaplandan çeşitli sosyoekonomik gruplardan insanları temsil ediyorlardı. Böylelikle, denekler Türkiye'nin bütün bölgelerinde bulunabilecek genç eğitilmiş Türkleri oldukça iyi temsil eden bir grup oluşturdular.

Veriler yazılı söylem tamamlama testleri (discourse completion tests) aracılığıyla toplanıp, Türklerin çeşitli söylemleri kullandıklarına baktığımız daha geniş bir çalışmanın parçası olarak betimleyici istatistikle çözümlendi. Kültürlerarası karşılaştırmalara bir temel edinmek için Takahashi ve Beebe'in (1993) Amerikan İngilizcesini ve Japonca'yı anadil olarak konuşanlar ve Japonca'yı ikinci dil olarak kullananlarla yaptıkları çalışmalarda kullandıkları durumları uyarladık<sup>2</sup>. Söylem kullanımını gerektiren bu durumlar, araştırmacılar ve Türkçe-İngilizce dengeli ikidilli bağımsız kişilerce Türkçe'ye çevrildi. Bu çeviriler ayrıca karşılaştırmalı dilbilimsel çözümlene yapan iki Türkçe ve İngilizce Dilbilim profesörü tarafından onaylandı. Sonuçta elde edilen çeviriler yukarıdaki işlemlerin birleşimine dayanıyordu.

Takahashi ve Beebe'in kullandığı durumlar, Amerikan kültürüne özgü olmadıkları ve başka Türkler tarafından kesinleştirildiği gibi genel günlük karşılaşmalardan oluştuğu için kültürlerarası değer taşıyordu. Böylelikle, hiçbir sözdizimsel ya da anlamsal değişiklik yapılmadı. Daha geniş bir araştırma projesinin parçası olarak, denekler bu durumlarda ne söyleyeceklerini yazarak aşağıdaki durumlara karşılık verdiler:

#### Durum 1: Üstten Asta

"Bir tarih dersinde profesörsünüz. Ders sırasında, öğrencilerinizden biri ünlü bir tarihsel olayı yanlış tarih vererek aktardı."

<sup>2</sup> İkinci Dil/Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen Türkler bu çalışmada yer almadıklarından, İkinci Dil olarak İngilizce konuşan Japonlar tartışma dışı bırakılmıştır.

Siz:

Durum 2: Asttan Üste

"Bir sosyoloji dersinde öğrencisiniz. Dersi anlatırken profesör ünlü bir cümleyi yanlış bilimadamına atfederek alıntıladı."

Siz:

Söylem tamamlama testlerinin yanısıra, iki üniversitede, öğrencilerden, yaşları, cinsiyetleri, aile arkaplanı ve sosyoekonomik konumları, yabancı dil yetileri ve benzeri gibi arkaplan bilgilerini isteyen bir sayfalık bir anket de araştırmacılar tarafından verilmiştir.

### Bulgular

Yanıtlar işlevlerine ve anlambilimsel ve sözdizimsel bileşimlerine göre çözümlendi. Aşağıda verilen ulamlar (kategoriler), verilerin çözümlenmesinden ortaya çıkmış ve betimleyici istatistik aracılığıyla özetlenmiştir. Tablo 1 ve içeriğinin aşağıdaki tanımları ve örnekler, anadil olarak Türkçe konuşanların eşit konumda olmayan insanların yanlışlarına karşılık verirken kullandıkları anlamsal ve sözdizimsel formüller üzerindeki bulguları göstermektedir.

**Tablo 1:** Eşit konumda olmayan kişinin yanlışına verilen karşılıklar.

	Düzeltilme	Hatayı <sup>1</sup> Belirtme	Diğer <sup>2</sup>	Sessiz Kalma	Belirsiz	Elenen	Toplam
Üstten Asta	35 43.8%	33 41.3%	3 3.8%	-	2 2.5%	7 8.8%	80
Asttan Üste	53 66.3%	9 11.3%	3 3.8%	3 3.8%	2 2.5%	10 12.5%	80

*Tabloya ilişkin notlar:*

Oranlar en yakın onluk basamağa yuvarlanmıştır.

1. Hatayı belirtme ulamı deneklerin yanlışın yapılışına dikkat çekip diğer kişiye hiç bir düzeltme yapmadığı durumları gösterir.
2. Diğer: Aşağıdaki üçüncü ulam.

### Düzeltilme Formülleri

#### Üstten Asta

1. Düzeltilme (35 karşılık). Bu örneklerde profesör, öğrenci yanlış yaptıktan sonra doğru cevabı, genellikle bir cümle biçimde verdi.

"Verdiğin tarih .....değil, .....'dir. "

"Verdiğin tarih yanlış. ( ) ..... tarihinde imzalanmıştır."

"Tarihte küçük bir yanlış var gibi geliyor bana. Gerçek tarih ....."

2. Hatayı belirtme: Düzeltme yapmaksızın yanlışa dikkate çekme (33 karşılık). Burada profesör yalnızca, öğrencinin ya da öğrencilerin dikkatini bir yanlış yapıldığına çekmiş ama hiç bir düzeltme yapmamıştır. Burada çeşitli formatlar kullanılmıştır:

a) Yapılan yanlışı bir cümle/sözce yoluyla açıkça göstermek (2 karşılık)

"Söylediklerin doğru fakat tarihte bir yanlışlığın var."

b) Yanlışı gösterirken öğrenciye bir fırsat daha vermek (11 karşılık)

"Tarih öyle değil, doğru cevabı araştırman için sana beş dakika süre veriyorum."

c) Yanlışı bir soru aracılığıyla göstermek ve öğrenciye bir cevap şansı daha tanımak (4 karşılık)

"Dikkatli ol, o tarih öyle miydi? Bir kez daha düşün bakalım."

"Söylediğin tarihten emin misin? Bence biraz daha düşün."

d) Yapılan yanlışı ima yoluyla göstermek (8 karşılık): Bu ulamda bir yanlış yapıldığını açıkça söylemek yerine, profesör aşağıdaki örneklerde görüleceği gibi üstü örtülü olarak belirtmiştir:

"Bu önemli olayların tarihlerini iyi öğrenmeni tavsiye ederim."

"Tarihleri ezberlemek çok önemli değil. Üzülme."

"Tekrar çalış."

e) Yanlışı göstermek ve başka bir öğrenciden doğru cevabı istemek (3 karşılık):

"Tarihi yanlış söyledin. Doğrusunu bilen var mı?"

f) Yanlışı gösterirken tavsiyede ya da uyarıda bulunmak (4 karşılık):

"O olayın tarihini yanlış söyledin. Herkes gibi sen de öğrenmelisin."

g) Yapılan yanlışa mantıklı bir neden vermek (1 karşılık):

"Tarihi düzeltelim... Heyecana kapılıp yanlış söylemiş olabilirsin."

3. Diğer (3 karşılık):

"Bak, bunlar o olaydan önce oldu." (profesör olayların listesini verir).

"Gerçekten mi? Ne ilginç!"

4. Belirsiz karşılık (2 karşılık): Bunlar verilen bağlamla ilgili olmayan ya da o bağlamda anlamlı olmayan karşılıklardır; bu nedenle çözümlene içine dahil edilmedi.

5. Elenenler (7 karşılık): Öğrencilerin duruma gösterecekleri sözel tepkileri yazmak yerine ne yapacaklarını tanımladıkları karşılıklar sayılmamıştır.

### Asttan Üste

#### 1. Düzeltmeler

a) cümle/sözce şeklinde verilmiş (28 karşılık)

- "Hocam, sanırım bu söz şu kişiye aitti."
- "Hocam, ben o sözü söyleyenin X olduğunu sanıyordum."
- "O şahıs yanlış, doğru şahıs budur."
- b) olumsuz evet/hayır sorusu şeklinde verilmiş (16 karşılık)
- "Hocam, acaba yanılıyor muyum, ama bu sözü ..... söylememiş miydi?"
- "Hocam, bu sözü Montaigne söylememiş miydi?"
- c) ardından onaylama sorusu gelen bir cümle şeklinde verilmiş (5 karşılık)
- "Hocam, o sözü .....'nın söylediğini sanıyorum. Yanılıyor muyum?"
- d) seçenek sorusu olarak verilmiş (1 karşılık)
- "Bu söz .....'a mı, yoksa .....'e mi aitti hocam?"
- e) ardından onaylama sorusu (confirmation check) gelen olumsuz evet/hayır sorusuyla verilmiş (3 karşılık)
- "Hocam, o söz .....'e ait değil miydi. Yoksa yanılıyor muyum?"
2. düzeltme yapmaksızın yanlışı
- a) cümle şeklinde göstermek (5 karşılık)
- "Hocam, cevabı yanlış söylediniz."
- "Afedersiniz hocam, bize verdiğiniz bilgiler ışığında sanırım bu söz .....'nın değildi."
- b) olumsuz evet/hayır sorusuyla göstermek (2 karşılık)
- "Hocam, bu söz şu kişiye ait değil miydi?"
- c) üstü kapalı olarak göstermek (2 karşılık)
- "Sanırım o kişi bunları başkasından aldı."
- "Hocam,.....'nın da buna benzer bir sözü yok muydu?"
3. Vazgeçmek/ sessiz kalmak (3 karşılık): Burada öğrenciler, profesörün yanlışını farkedince bir şey söylemekten çekineceklerini belirttiler.
4. Diğer (3 karşılık)
- "Bu tartışılabilir."
- "Konunun uzmanı olan biri böyle bir hata yapmamalıdır."
5. Belirsiz karşılık (2 karşılık)
6. Elenenler (10 karşılık)

### Tartışma

Sınıfta iletişim (classroom discourse) üzerine uygulamalı dilbilim literatüründe, yanlışların düzeltilmesi, odağı genellikle dil eğitimi olmak üzere, kaydedeğer bir önem taşımaktadır. Chaudron şöyle der: "Genel öğretimden ayrı olarak, dil öğretmenlerinin birincil rolünün hem olumsuz geribeslemenin (feedback) bir biçimi olarak yanlışları düzeltme, hem de öğrenenin üretimine olumlu tepki ya da onayı sağlamak olduğu düşünülür. " (1988:132) Chaudron ayrıca, ders esnasında geribesleme yapılmasının

(örneğin, klasik olarak öğretmenin başlatması/teşvik etmesi (initiation), öğrencinin karşılık vermesi (response) ve öğretmenin geribeslemesi/değerlendirmesi (feedback) şeklinde sıralanan iletişim eyleminde) öğretim durumunun dışındaki iletişimden farklı olduğunu açıklar. İkinci durumda, konuşmacıların kendilerini düzeltmelerine izin verme yönünde kuvvetli bir tercih bulunduğundan, başkalarının düzeltilmesi, dikkatlice, özenle yapılır (Schegloff, Jefferson, & Sacks 1977).

İlgili literatürün taranması öğretmenlerin dağarcıklarında, onaylama işaretleri (confirmation checks), netleştirme talepleri (clarification requests), tekrarlar, modeller, açıklama, vb gibi geribesleme olayında kullanılmak üzere olumlu ve olumsuz çeşitli söylem eylemlerinin olduğunu göstermektedir (Chaudron 1988:144). Bu listeye, Allwright (1975:104) şunları ekler: Belirtilen yanlış durum, belirtilen suçlama, belirtilen yer, sağlanan model, belirtilen yanlış tipi, belirtilen çare, belirtilen iyileşme, belirtilen övgü, yeni bir girişim için verilen fırsat.

Çalışmamızın sonuçları, yukarıdaki geribesleme türlerinin dil sınıfları için verilmesine karşın, bazılarının aynı zamanda buradaki tarih sınıfı gibi içerik derslerinde de kullanıldığını, bu yüzden içerik sınıflarında da uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Üç konuşmacılı sınıf etkileşim örüntüsü (tri-partite classroom discourse) de farklı türden sınıflarda geçerli görünmektedir. Çalışmamızdaki gerek profesörler gerek öğrenciler yukarıdaki geribesleme stratejilerinin bir dizisini kullandı; yalnızca 3 öğrenci hiç bir geribesleme vermemeye karar verdiler. Profesörler, öğrencinin yanlışlarını hemen düzeltmemelerine karşın, geribeslemeyi bütün durumlarda kullandılar. Yanlışları düzeltmenin öğretmenin sorumluluğu olduğuna ilişkin genel algılamaya dayalı olarak ve Takahashi ve Beebe'in (1993) deneklerinin hemen hepsinin diğer kişiyi düzelttiğine ilişkin bulgularına dayanarak, beklenebileceğin tersine, verilerimizdeki düzeltme olaylarının düzeltme yapılmayanlara oranı oldukça eşdeğerliydi (sırasıyla 35 vs 33). Bu da her iki stratejinin de Türkler tarafından uygun bulunan ve sıklıkla kullanılan öğretim stratejileri olduğunu gösterir.

Hiçbir düzeltmenin yapılmadığı 33 vakadan 15'inde (2b ve 2c ulamları) öğretmen öğrencilere yeni bir girişim için zaman yada bir başka fırsat verdi; bu da öğrencilere kendilerini düzeltmeleri için bir fırsat verdikten sonra yanlışı düzeltmelerinin beklendiği anlamına gelir. Bu gibi davranışlar, öğrencileri cevapları konusunda yeniden düşündürmesi ve olasılıkla da kendilerini düzeltmelerini sağlaması bakımından sınıfta verimli eylemlerdir ve biz de çalışmamızda kullandığımız öğretmen adaylarımızın böyle bir davranışı uygun bulduklarını keşfetmekten memnuniyet duyduk.

Öğretmen düzeltmelerinin biri hariç hepsi ("O tarihi düzeltelim. O değil şu tarih olması lazım, değil mi?") bir cümle şeklinde verildi. Yalnızca bir yanlış yapıldığı gerçeğinin belirtildiği durumlarda 26 cevap cümle şeklinde, 74'ü soru şeklindeydi.



Takahashi ve Beebe'in (1993:148) tersine, öğretmen'in öğrencileri sorguladığı durumlar pek çok değildi; oysa Takahashi ve Beebe'ye göre sınıfta kendini düzeltmeyi sağlamak için öğretmenin öğrenciye yönelik olarak soruyu kullanması oldukça sık görülür. Üstelik, gerek Amerikalı gerekse Japon deneklerde egemen olduğu yukarıdaki araştırmacılar tarafından bulunan "Y diyen X değil mi?" soru örüntüsü, öğrenciler tarafından tercih edilirken, Türk profesör tarafından yalnızca bir kez kullanıldı. Bulgularımız şu anlama gelmektedir: Belirli formüllerin kültürlerarası uygunluğu konusunda genellemeler yapılmadan önce, veriler çok sayıda ve çeşitli kültürlerden sağlanmış olmalıdır.

Belki de yaygın beklentilere karşıt olan ilginç bir bulgu da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun profesörün yanlışını düzeltmeleri idi: Düzeltmelerin 5'i, "Hocam, acaba bu söylediğiniz söz şü şahıs söylememiş miydi, yoksa ben yanlış mı hatırlıyorum?" örneğinde görüldüğü gibi, öğrencilerin yeni yaptıkları düzeltme konusunda öğretmenden onay almaya çalıştıkları, onaylama sorusuyla takip edilen bir cümle şeklindeki düzeltmelerden oluşuyordu; 28'i soru şeklinde, 20'si de cümle şeklindeydi. Profesörlerin soruları 8/68 (%11.8) oranında kullanmalarının tersine, öğretmen'in yanlışına verilen toplam 28/62 (%45) öğrenci geribeslemesi, (Takahashi ve Beebe'nin öğrenciler için yukarıda belirtilen bulgusunu doğrulayarak) evet/hayır ya da onaylama soruları şeklindeydi.

Profesörü düzeltmede öğrencilerin tercih ettiğı evet/hayır soru formatının tersine, öğretmenlerin düzeltici geribesleme vermede daha dolaysız cümleler kullanmaları gerçeğinin olası bir açıklaması, Türk sınıflarında öğretmenin rol ilişkileri ve beklentileri olabilir. Kültürel olarak öğrencilerin öğretmen tarafından düzeltilmeleri beklenir, böylelikle de her iki tarafça da mahçup edici olarak algılanmaz; bu nedenle doğrudan, direkt bir tavırla yapılır. Düzeltmeyi yapan ast konumundaki öğrenciler olduğunda, daha dolaylı ve dayatmacı nitelik taşımayan düzeltici geribesleme biçimleri, sınıftaki duruma ve rol ilişkilerine daha uygun görünmektedir.

Bu çalışmadaki bulguları toparlayacak olursak, Türk kültüründe üst konumdaki profesörler öğrencileri düzeltirken ya da bir yanlışın yapıldığına işaret ederken cümle şeklinde ifade edilmiş daha dolaysız geribeslemeyi tercih ettiler. Çoğu, öğrencilere doğru cevabı söylemeleri için bir fırsat daha vermeyi de tercih etti. Öte yandan, ast konumdaki öğrenciler profesörü düzeltirken daha dolaylı sorgulama yöntemlerini yeğlediler. Böylece üst durumdaki kişinin hatası daha dolaylı ve tehdit etmeyici bir tarzda belirtildi. Takahashi ve Beebe'in çalışmasındaki Japonca'yı anadili olarak konuşanların %40'ının, Amerikalıların %13'ünün bir şey söylemeyişinin aksine, Türk deneklerin yalnızca %4'ünün bir şey söylemekten kaçındığı bulgusu da, Türk öğrencilerin sözel tutumlarında

pasif değil, oldukça serbest olduklarını gösterdi. Profösörün hatası karşısında birşey söylememeyi tercih eden Türk öğrenciler şu yanıtları versiler:

"Ben karışmam. Doğru cevabı düşünürüm."

"Hiç bir şey söylemem."

"Uyarmak zorunda hissetmem. Doğruyu bildiğim ve emin olduğum için sessiz kalırım. Öteki öğrenciler de biliyordur doğru cevabı. O zaman sorun yok. Hoca mahçup düşmesin diye belki teneffüste sorarım." Sonuç olarak, Türk kültürü oldukça katı kültürel normlara ve rol ilişkilerine dayalı olan geleneksel bir kültür olarak algılansa dahi, modern Türkiye'deki yeni öğretmen ve öğrenci kuşakları, ifade özgürlüğünün bulunduğu daha liberal sınıflarda öğrenme ve öğretme beklentileri içindeler.

### **Türkçe düzeltmelerde kibarlık formülleri ve bunların kültürlerarası karşılaştırılması**

Düzeltilme, fikre katılmama, red, utandırıcı bilgi verme, cezalandırma ve benzeri gibi mahçup edici eylemlerdeki dilsel tutumun çözümlenmesi önemli araştırma alanlarıdır çünkü bunlar, kültürlerarası yanlış iletişimin, yani daha önce belirtildiği gibi (Thomas 1983) edimsel başarısızlığın kaynağı olabilir. Kültürel olarak koşullanmış pek çok söylemin, örneğin, davetlerin, iltifatların, övgünün yanlış anlaşılması ve yanlış kullanımı da yanlış iletişime yolaçabilirse de muhatapları mahçup edici olan eylemleri bütünüyle gerçekleştirmedeki başarısızlık daha sert saldırılara ve böylelikle de onarılmaz iletişim bozukluklarına neden olabilir.

Mahçup edici eylemlerin bir örneğini incelerken, başkalarının yanısıra, Beebe ve Takahashi (1989 a, b), Beebe, Takahashi ve Uliss-Weltz (1990), Cohen ve Olshtain (1981), Takahashi ve Beebe (1993) "Keşke yapabilseydim, [ama],....." gibi olumlu görüşlerin, "Çok hoş, [ama],....." gibi övgü ve iltifatların, ve "Çok iyi bir iş başardın, [ama], ....", gibi olumlu değerlendirmelerin yanısıra, çeşitli anlamsal formüllerin ve başka yumuşatıcı araçların, gerçekleşecek mahçup edici eylemleri başlatmak için kibarlık formülleri olarak kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Bu gibi başlangıçlarla iletişim durumu daha az tehditkar, iletişim akışı da daha yumuşak kılınıyordu.

Amerikan İngilizcesini anadil olarak konuşanlar, İngilizceyi ikinci dil olarak konuşan Japonlar ve anadillerinde iletişim kuran Japonların kullandığı düzeltmeler üzerinde yaptıkları karşılaştırmalı çalışmalarında, Takahashi ve Beebe (1993) Japonca'yı ve Amerikan İngilizcesini anadil olarak konuşanların mahçup edici eylemlerin etkisini yumuşatmak için aşağıdaki kibarlık formüllerini farklı düzeylerde nasıl kullandıklarını gösterdiler:

(a) "Çok isterdim, [ama] .....", "Harika bir fikir, [ama] ....." gibi olumlu görüşler ya da olumlu eklentiler (positive prafaces/adjuncts). Benzer şekilde "Size katılıyorum,

[ama] .....", "Evet, [ama] ....." gibi anlaşma yerine geçen ifadeleri (token agreements) (Brown ve Levinson 1978) farklı konumlardakilerle olan anlaşmazlıkları yumuşatmada kullanılıyordu (Beebe ve Takahashi 1989 a, b).

(b) yumuşatıcılar (softeners); rneğin, "İnanıyorum ki," "Sanırım," "(Verdiğiniz tarih) yanlış olabilir," gibi ifadeler (ya da kaamaklar (hedges)) ;

(c) "..... mi dedin?", "Ne zaman oldu?" gibi sorular ve

(d) muhatabın yanlışını hafifletmeyi ya da konuşanı savunmayı hedefleyen diğer ifadeler (mitigating devices); rneğin, "Tarihte kck bir hata yaptın."

Çalışmamızın bu bölümünde, Türkçe'yi anadil olarak konuşanların, kendilerinden farklı konumlardakilerin yanlışlarına cevap verirken kullandıkları yumuşatıcı araçlara ve diğer kibarlık formüllerine bakmak istiyoruz. Verilerimizin zmlenmesinde, kültürlerarası karşılaştırmalar için, yukarıdaki kibarlık belirtisi ulamlarını (politeness markers/categories) başlangıç noktası olarak aldık. Türk deneklerin kullandığı kibarlık formüllerinin, en azından karşılaştırılan kültürler için, evrensellik derecelerini gösteren yukarıdaki çerçevede kolayca tanımlanabildiklerini gördük.

**Tablo 2:** Anadil olarak Türkçe konuşanların farklı konumdaki insanları düzeltirken kibarlık formüllerini kullanımları

	Olumlu görüş	Yumuşa - tıcılar	Sorular	Hafifletici araçlar	Diğer <sup>1</sup>	Direkt <sup>2</sup> Yanıt	Toplam
stten Asta	5 7%	14 19.7%	5 7%	4 5.6%	1 1.4%	42 59.2%	71
Asttan ste	1 1.5%	27 41.5%	24 36.9%	-	-	13 20%	65

*Tabloya ilişkin notlar:*

1. "Diğer" ulamı, profesörün hatayı onarma sorumluluğunu aldığı durumlarda, yukarıdaki çerçevede ulamlanabilir olmasa da, kibar olarak algılanan , "Bu olayı size daha açık seçik açıklamam gerek," karşılığını içerir.
2. Direkt/doğrudan yanıtlar, hiçbir kibarlık ya da yumuşatıcı araç içermeyen karşılıklara denk düşer.

Tablo 2' de görülebileceği gibi, st konumdaki profesör, ast konumdaki öğrencinin yanlışını düzeltirken ya da yanlışa işeret ederken kibarlık araçlarını fazla kullanmadı. Toplam olarak, st konumdaki kişinin verdiği karşılıkların %40.8'i mahçup edici eylemi yumuşatacak bazı araçları içeriyordu; oysa %59.2'si doğrudan karşılıklardı (aynı durumda,

Japonların verdiği %26 doğrudan karşılığı karşılaştırın). Bu bulguyla ilgili nedenler, profesörün üst konumda olması ve özellikle de düzeltmelerin sorumluluğu öğretmenlerde olan ve böylelikle de hiç bir kibarlık aracına gerek duyulmayan sınıf durumu olarak görülebilir. Profesörler, öğrencilere verdikleri geribeslemeyi yumuşattıkları durumlarda, aşağıdaki örneklerde görülen ara nitelikli yumuşatıcı (paranthesical softeners) araçlar kullandılar:

"Bu tarihi mutlaka düzeltelim. Arkadaşlarının da yanlış öğrenmesine sebep olmasın. Sen heyecandan yanlış söylemiş olabilirsin."

"Sanırım tekrar düşünmen lazım."

"Galiba tarihte küçük bir hata oldu. Doğrusu ..... dir."

"Üzgünüm, ama herhalde tarihlere iyi çalışmamışsın. Bu akşam tekrar çalış."

Yalnızca beş kişi aşağıdaki olumlu görüşleri kullandı; bu da Türk öğretmenlerin, öğrencilerine yaptıkları düzeltmelerde sözlerini olumlu ifadelerle yumuşatma gereksinimi duymadıklarını göstermekte:

"Söylediklerin doğru fakat tarihte bir yanlışın var."

"Tarihi olayı bilmeniz güzel, fakat tarihini yanlış söylediniz. Bu olayın tarihi ..... dir."

"Evet, olayın gelişimi anlattığınız gibi, yalnız olay ..... tarihinde olmuştur."

"Bu yanlış cevabını tekrar düşünmeni istiyorum. Doğru cevabı bildiğine eminim."

"Tarih o değil ama bir kere daha düşünürsen eminim bulabilirsin." (Son iki örnek olumlu görüş olarak değerlendirildi çünkü bunlar öğrencinin doğru karşılık vermesi konusunda güven ifade ediyordu.)

Bu bulgular ayrıca, olumlu başlangıçların Türkler için, en azından bu sözeylem durumunda yaygın olarak kullanılan bir strateji oluşturmadığını göstermektedir.

Takahashi ve Beebe (1993) araştırmalarında üst konumdaki Amerikalıların ast konumdakilerle iletişimlerdeki olumlu başlangıç ifadesi kullanımlarının %79 olduğunu, oysa Japonların bunları %13 oranında kullandıklarını gösterdiler. Yaptıkları karşılaştırmanın sonucunda, bu araştırmacılar üst konumdaki bir kişinin ast konumdaki birine olumlu başlangıç ifadeleri kullanmasının ayırıcı bir Amerikan görüngüsü (phenomenon) olduğunu iddia etmekte. Bu iddia, daha da az Türk deneğin (%7) olumlu başlangıç ifadeleri kullanması nedeniyle, bizim bulgularımızla da desteklenmekte.

Türkler ast konumdakilere hitap ederken %32 oranında yumuşatıcıları, hafifletici (mitigating devices) görüşleri ve soruları kibarlık aracı olarak kullanarak, bu gibi araçları sırasıyla %71 ve %26 oranında kullanan Amerikalılardan çok Japonlara benzer toplumdilbilimsel bir tutum sergilediler. Bu bulgu, Türklerin sözeylemlerde kibarlık

konusunu Amerikalılar kadar önemsemediklerini, fakat yine de kendilerini karşılarındaki kişilere mahçup edici geribesleme verme hakkına sahip görmediklerini göstermektedir.

Ast konumdaki bir öğrencinin üst konumdaki profesörü düzelttiği durumlarda, yumuşatıcı ya da kibarlaştırıcı araçların kullanımı %80 gibi iki katı bir değere ulaştı. Genel olarak, kullanılan kibarlık araçları cümlelerarası yumuşatıcılar ve evet/hayır şeklindeki sorularla sunulan düzeltmelerdi; sorular çoğunlukla, düzeltmeye öğretenin onayını talep eden bir araç olarak kullanılmışlardır. Örnekler:

"Bu sözü X değil de Y söylemişti sanırım. Yanılıyor muyum?"

"Hocam, pardon, hatırladığım kadarıyla, bu söz .....'e aittir."

"Galiba bir yanlışlık oldu, doğrusu ..... değil mi?"

"Hocam, o sözü söyleyenin söylediğiniz kişi olduğundan emin misiniz?"

Kayda değer bir bulgu da, aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi, düzeltme yapmak ve bir hata yapıldığına işaret etmek için olumsuz evet/hayır onaylama sorularının sık kullanımıldı:

"Hocam, bu sözü ..... söylememiş miydi?"

"Hocam, o sözü gerçekten ..... mı söylemiş? Ama biz onu ..... olarak biliyoruz."

"Hocam, sanırım o sözü ..... değil de ..... söylemişti. Yanılıyor muyum?"

"Hocam, afedersiniz, ama bildiğim kadarıyla bu söz .....'nindi. Siz ne dersiniz?"<sup>3</sup>

Gerçekten de, daha önce belirtildiği gibi, profesörün yanlışına öğrencilerin verdiği geribeslemenin yaklaşık % 45'i, profesörün henüz söylemiş olduğu bilginin (bu durumda yanlış bilginin) onayını isteyen, evet/hayır soruları biçimindeydi. Bir kaç vakada, öğrenciler profesörlerinin, yaptıkları düzeltmeyi onaylamasını ya da profesörün kendi sözlerini onaylamasını istediler. Görünen o ki daha üst konumdaki kişinin sözlerinin onaylanmasını istemek burada doğrudan bir cümle söylemek yerine bir kibarlık aracı olarak kullanılmaktadır. Onaylama aracı olarak kullanılan, olumsuz evet/hayır soru şeklinde olumsuz geribesleme sağlamanın bir olası işlevi de daha üst konumdaki kişiye mahçup edici eylemde bulunmaksızın, bir hata yaptığını göstermek ve sonra da konuşmacıya kendisini başkalarının önünde kurtarması için bir kendini düzeltme fırsatı

<sup>3</sup> Astın üste söylediği bütün ikinci şahıs zamirleri, farklı konumdakilere ve sosyal ya da psikolojik bakımdan yakın olmayanlara hitapta kullanılan, çoğul (ya da kibar) *siz* zamiridir. Üstün asta söylediklerinde kullanılan ikinci şahıs zamiri aile içinde ve arkadaşlara kullanılan *sen* zamiridir.

vermek olabilir. Gerçekten de, Celce-Murcia ve Larsen-Freeman'ın da (1983:110n) açıkladığı gibi, olumsuz evet/hayır soruları, insanın beklentilerine karşıt düşen bilgi alma karşısında şaşkınlık ifade etme işlevi taşımanın yanısıra, dinleyene dayatmaksızın bir anlaşma yolu aramak için kullanılır. Bu durum, Japon deneklerin %80'inin yaptıkları düzeltmeleri yumuşatmak için soru şeklini kullanmalarının bir açıklaması da olabilir (Takahashi ve Beebe 1993).

Amerikan İngilizcesini, Japonca'yı ve Türkçeyi anadil olarak konuşanların kullandığı çeşitli kibarlık belirtilerinin kullanımlarının karşılaştırılması göstermektedir ki farklı kültürlerden insanlar aynı durumla farklı biçimlerde başa çıkmaktadırlar. Üst konumdaki insanın ast konumdakine söylediği olumlu başlangıç ifadeleri, Amerikalıların yaptıkları düzeltmelerle bütünleşmiş, Türkler ve Japonlarca ise pek kullanılmıyor görünmektedir: AI (%79)>JJ (%13)>TT (%7)<sup>4</sup>.

Verilerde görüldüğü gibi, ast konumdaki insanın üst konumdakine olumlu başlangıç ifadesi kullanması, karşılaştırılan üç kültürde uygun bulunmamıştır, çünkü bu değerlendirmeci bir görüştür ve bu nedenle de bir öğrencinin sınıfta profesöre söylemesi uygun değildir. Yalnızca bir Türk öğrenci kulağa tuhaf ve toplumsal olarak uygunsuz gelen şu anlamsal formülü kullandı: "Hocam, söylediğiniz şey çok iyi ve konuyla ilgili ama bence bu sözleri ..... söylemiştir."

Bütün gruplarda ast konumdakinin üst konumdakine bu gibi olumlu başlangıç ifadeleri kullanmaması, profesörü övmenin ve sonra onun hatasını düzeltmenin Amerikalılar, Türkler ve Japonlar tarafından bütünüyle uygunsuz bulunduğunu göstermektedir. Gerçekten de, "düzeltmelerde kullanılan olumlu görüş muhatabın övülmesidir ve bu gibi övgüler, çoğunlukla 'üsttekinden' gelir, ast konumdaki insan üst konumdakine söylemez" (Takahashi & Beebe 1993:151).

Takahashi ve Beebe'in çalışmasında açıkça gösterildiği gibi, gerek Amerikalılar gerekse Japonların stili, muhatabın statüsündeki değişikliğe uygun olarak değişir ve bireyler kendilerinden daha üst konumdakilere karşı oldukça çok sayıda kibarlık aracı kullanırlar. Bu stil kaydırma görüngüsü (style shifting phenomenon), daha önce de açıklandığı gibi, Türkçe verilerde de belirgindi: Denekler, kullandıkları düzeltme formüllerinin ve tercih ettikleri kibarlık araçlarının gösterdiği gibi, kendilerinden üst ya da ast konumda olanlara farklı sözel karşılıklar vermişlerdir.

<sup>4</sup> AI: Anadil olarak Amerikan İngilizcesi konuşan ve İngilizce iletişim kuranlar; JJ: Anadil olarak Japonca konuşan ve Japonca iletişim kuranlar; TT: Anadil olarak Türkçe konuşan ve Türkçe iletişim kuranlar.

Ast konumdaki insanın üst konumdakini düzelttiği durumda, Japonlar yumuşaticılar, sorular ve hafifletici araçlardan oluşan en çok sayıda kibarlık belirtisi kullandılar. Gerek Amerikalılar gerekse Türkler, en büyük stil kaymasını yapan Japonların arkasında kalsalar da, daha üst konumdaki muhataplara seslenirken bu gibi kibarlık formüllerini arttırdılar: JJ (%133) > Aİ (%100) > TT (%78). Bu durum, Japon kültüründe sosyal konumun, daha fazla ağırlık taşıyan bir dilsel değişken olmasının sonucu olabilir.

Daha ast konumdaki birini düzelten üst konumdaki biri olarak, Amerikalılar, hafifletici araçlar, sorular gibi yumuşaticı belirtileri, Japonlardan ve Türklerden kayda değer ölçüde daha sık kullanarak, diğer insanı mahçup etmeme konusunda en dikkatlılerdi: Aİ (%71) > TT (%32) > JJ (%26).

İlginç bir bulgu da, hatalara karşı olası bir tepki olarak yantı vermektan kaçınmanın ve "vazeçmenin" (opting out) (Bonikowska 1988) kültürlerarası farklı kullanımıydı. Takahashi ve Beebe'in çalışmasındaki Japonların arasında %40'ı profesöre hatası konusunda bir şey söylemekten vazgeçti. Bu sayı Amerikalılarda %13, Türklerde yalnızca %4'tü. Bu sayılar, kibarlığın parçası olarak, başka bir deyişle, insanın başkasını mahçup etmeme arzusu olarak görülebilecek böyle bir stratejinin, Japonlar için, Türkler ve Amerikalılar için olduğundan daha kabul edilebilir olduğunu gösteriyor. Bu durum belki de burada tartışmayacağımız Japon sosyokültürel değerlerinin sonucu olabilir. Oysa dil öğretiminde böyle bir strateji, öğrenen için gerçekten bir seçenek olarak değerlendirilmez. Bir şeyi söylemekten vazgeçmek bir kültürde kabul edilebilir toplumdilbilimsel tutumun parçasıysa, o dili öğrenenlere açıklanmalıdır. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken kaçınmanın her durumda kullanılacak bir strateji olduğu mesajını vermemektir. Çünkü bu bizim dil öğretiminde hedeflediğimiz dilde akıcılık ve kendiliğindenlik (spontaneity) amacımızla çelişir.

Anadil olarak Türkçe konuşanların düzeltmede kullandıkları kibarlık araçlarını daha ileri düzeyde çözümlemek için, Brown ve Levinson'un (1987) önerdiği iletişimde konuşmacıların kendileri ve muhataplarının sosyopsikolojik ihtiyaçlarına (face-needs) ve olumlu kamusal imajlarına (positive self-image) saygı göstermeye yönelik olarak sundukları kibarlık stratejilerini uyarladık<sup>5</sup>. (Bakınız Ek A).

<sup>5</sup> Ancak biz, bu çalışmadaki deneklerin verileri istatistiki olarak tablo haline getirmeyi zor kılacak şekilde bir tek sözcede Brown ve Levinson'un çeşitli stratejilerini kullanmaları ve Brown ve Levinson'un listesindeki ulamların yaygın bir biçimde örtüşmesi nedeniyle, Takahashi ve Beebe'in modelini kullanmayı tercih ettik. Ayrıca, Takahashi ve Beebe'in dört ulamı bizim kültürlerarası karşılaştırma amacımıza daha iyi hizmet etti.

Brown ve Levinson'un olumlu kibarlık (positive politeness) (örneğin, konuşanların birbirleriyle dayanışmayı vurgulamaları), ve olumsuz kibarlık (negative politeness) (örneğin, konuşanların dinleyen üzerindeki dayatmaları en aza indirerek saygı göstermeleri) stratejileri bağlamında, Türkçeyi anadil olarak konuşanların tercih ettiği kibarlık belirtileri şöyleydi: Üst konumdaki muhataplar kibarlık araçları kullandıklarında, bunlar aşağıdaki olumsuz kibarlık stratejilerinden (a ve b) birinden ya da bu stratejilerin bir bileşiminden oluştu: a) ara nitelikli fiilleri (parenthetical verbs)/belirteçleri yumuşatıcı araç olarak kullanma; örneğin daha direkt bir biçimde "Şöyledir," demektense "Sanırım, ..... dir," demeyi seçerek; b) yukarıda anlatılan olumlu başlangıç ifadelerini kullanma; c) ve daha az derecede, soruları, uzlaşma aramaya ve düzeltmenin etkisini gidermeye yönelik araçlar olarak kullanma (olumlu kibarlık stratejisi).

Uzlaşma aramak için, "Bu sözler .....nın değil miydi?", "Hocam, bunlar .....nın sözleri değil mi?" gibi sorularla bu son stratejiyi kullanmak ast konumdaki öğrenciler arasında en yaygın stratejiydi. Bunların ardından yumuşatıcı araçlar olarak ara nitelikli fiiller ya da belirteçler kullanmaya ilişkin olumsuz kibarlık stratejileri, "Hocam, sanırım bir hata var. Bildiğim kadarıyla, bu sözleri ..... söylemiştir", ve özür dileme ve vazgeçiş sözleri kullanmaya ilişkin olumlu kibarlık stratejisi: "Yanılmıyorsam, hocam, bu sözler .....'e aittir" geliyordu.

Türk deneklerin tercih ettiği kibarlık araçlarının derecesi ve onların seçimindeki fark yine dil kullanımının karşılıklılık taşımayan (non-reciprocal) doğasını gösterir: Ast konumdaki insanlar, Brown ve Levinson'ın kibarlık araçlarından bir ya da daha fazlasını daha üst konumdaki insana hitap ederken %70.8 oranında kullandılar; oysa üst konumdaki insanların ast konumdakilere hitaplarında bu gibi araçları kullanma oranları %32.4'tü.

Özetlemek gerekirse, yapılan düzeltmeler dinleyicinin görece konumuna bağlı olarak, doğrudan/direkt cümlelerden daha dolaylı sorulara kadar çeşitlilik gösterdi. Üst konumdaki profesörler, daha az kibarlık aracı içeren daha doğrudan düzeltmeler yaparken, ast konumdaki öğrenciler üst konumdaki kişiyi düzeltirken daha dolaysız ve daha kibar olmak için, sorgulama stratejisini kullanmak gibi kibarlık belirtilerini iki katı daha çok kullandılar.

Yukarıdaki bulgular düzeltme durumu ve muhatapların rol ilişkileri düşünülerek açıklanabilir. Sınıf içi öğretim durumunda, profesörün görevi doğru bilgi aktarmak, öğrencilere geribesleme vermek ve onlardan geri besleme almaktır. Öğrencilerin görevi ise dinlemek ve karşılık vermektir. Sınıftaki bu iş bölümüne bağlı olarak, öğretmenlerin



olumsuz ve olumlu geribesleme vermede daha doğrudan davranmaları, rolleri ve konumları gereği doğaldır. Öte yandan öğrenciler, belki de öğrencileri düzeltmenin öğretmeninin pedagojik rolü olduğu, tersinin doğru olmadığına ilişkin algılamaları nedeniyle, profesöre düzeltici geribesleme vermede daha dolaylı stratejiler uygularlar.

Kendisinden yaş ve konum bakımından daha üstteki insanlara saygı göstermek, hocalarına hürmet etmek, ve özellikle öğretim-öğrenim durumunda meydan okuyucu tutumlardan kaçınmanın Türk kültürüne özgü olumlu normlar olduğunu düşünecek olursak (Güvenç, 1993) yukarıdaki bulguları, Türk kültür normlarının sınıf içi etkileşimlere yansımalarının geçerli göstergeleri olarak görebiliriz.

### **Sonuçlar ve Anlamları**

Bu çalışmada, anadil olarak Türkçe konuşanların farklı konumdakilere karşı kullandıkları düzeltme formülleri üzerine odaklandık. Rol ilişkileri ve muhatabın konumu sonucunda stil kaymasının nasıl gerçekleştiğini göstererek, konuşanların tercih ettikleri anlamsal ve sözdizimsel biçimleri açığa çıkardık. Türklerin, düzeltmelerin mahçup edici niteliğini yumuşatmak için kullandıkları kibarlık araçlarına özel bir dikkat gösterdik. Bunlar daha sonra aynı durumdaki Amerikalıların ve Japonların toplumdilbilimsel tutumlarıyla karşılaştırıldı.

Karşılaştırılan üç grubun toplumdilbilimsel tutumlarında, sözkonusu grupların kendi kültürel normlarının yansımaları olan, belirli benzerlikleri ve farklılıkları açığa çıkardık. Bu gibi bulgular dil öğrenenler için malzeme hazırlamak ve kültürler arası karşılaşmalarda yanlış iletişimi önlemek bakımından önemlidir. Bu bulgular bize muhatapları, konuşma durumunda uygun geribesleme vermeye hazırlarken kullanabileceğimiz görgül veriler sağlamakta.

Çalışmamızın önemli bulguları arasında, Türklerin düzeltme yapmayı uygun buldukları biçimler üzerine toplanmış bilgiler vardır. Amerikalıların anlamsal formüllerin parçası olarak kullandıkları olumlu başlangıç ifadelerini Türklerin sözel dağarcığında önemli bir yer tutmadığını; ayrıca bulgularımızı Japonca verilerle karşılaştırdıktan sonra, Japonların bu bakımdan Türklere benzer bir tutum içinde olduğunu gösterdik. Yumuşatıcılar, hafifletici görüşler ve özellikle soru şekli gibi diğer kibarlık belirtileri Japonlarca olduğu kadar Türklerce de yaygın olarak kullanılmaktadır.

Başka çoğu kültürde olduğu gibi Türklerin de muhatabın özelliklerine uyum sağlamak için stil çeşitilmesi yaptığını bulduk. Üst konumdaki Türklerin ast konumdakileri düzeltirken Amerikalılar kadar değilse de, Japonlardan daha kibar olduğunu saptadık. Türk öğretmenler öğrencilerinin yanlışlarını yalnızca yanlışla dikkat çektikleri durumların sayısı kadar durumda düzelttiler; bu da Türk profesörler arasında, öğrencilerin kendilerini düzeltmeleri ya da arkadaşlarının düzeltmelerinin sınıfta öğretmen doğrudan

düzeltilmesi kadar uygun görüldüğünün göstergesidir. Türk profesörlerin verdikleri karşılıklar Amerikalılarınkilerden daha dolaysızdı; bu da Türk öğretmenlerin belki de, bunun öğrencileri mahcup edeceğini düşünmeksizin, hataları düzeltmenin yada hatalara dikkat çekmenin sınıfta kendi sorumlulukları olduğunu hissettiklerini gösterir. Amerikalıların ve Japonların daha doğrudan düzeltme yaptıkları ve Japonların öğrenci hatalarına karşılık verirken Türklerden bile daha dolaysız olduğuna ilişkin bulgular, kültürel olarak uygun görülen sınıf içi öğretim-öğrenim tutumlarındaki farklılıkların yansımalarıdır.

Ast konumdaki Türkler, daha üst konumdaki biri hata yapınca, kaçınma stratejisini tercih etmediler; oysa bu Japonlar arasında yaygın bir olaydı. Bu bulgu göstermektedir ki Türk öğrenciler, sınıf içi etkileşimlerinde pasif değillerdir ve kibar ve mahcup etmeyici bir tarzda da olsa, profesörlerinin hatasını düzeltmeyi uygun bulmaktadırlar.

Yukarıda sıralananlar gibi bulgular kültürlerarası benzerlikleri ve farklılıkları göstermektedir ve bunlar kültürel stereotiplerle uğraşmaya yardımcı olmanın yanısıra, dil öğrenenlere ve öğretenlere toplumdilbilimsel edinç araçları sağlamada kullanılabilir. Yabancı öğretmenlerin yanısıra Amerikan İngilizcesi, Japonca ve Türkçe öğrenenler böyle bir araştırmadan, içinde buldukları duruma daha iyi uyum sağlamada ve başkaları hakkındaki değerlendirmelerini kültürel olarak uygun bir çerçevede yapmada yararlanabilirler.

Kültürlerarası karşılaştırmaya dayalı bulgular, mesleği çeviri olan (örneğin, metin çevirisi ya da eş zamanlı çeviri yapanlar) ya da uluslararası ilişkilerin içinde bulunan insanlar için de çok değerlidir. Uluslararası iletişim ve çeviri alanında, bu gibi veriler onlara gerek dilsel gerekse toplumdilbilimsel bakımdan hedef dil gibi kullanımı başarma amaçlarında yararlı bilgiler sağlar.

Ancak, farklı konumdaki birinin hata yaptığı bütün durumlarda bu bulguları genellerken, biraz dikkat etmemiz gerekir. Sınıf dışı durumlardaki düzeltmelere ilişkin gözlemlerimiz, Türklerin diğer insanlara geri besleme verirken hemen hemen aynı sözdizimsel ve anlamsal örüntüleri kullandıklarını gösterse de, kullanılan kibarlık belirtilerinde gene de farklılar olabilir. Sınıf içi bir durumda öğretmenin yaptığı düzeltmelerin, yukarıda belirtildiği gibi üç-konuşmacılı sınıf akışının parçası olması beklenir. Bunların böyle bir etkileşimin bütünleyici bileşeni olması sınıf içi düzeltmeleri, rol ilişkilerinin ve beklentilerinin farklı olduğu durumda yapılan düzeltmelerden daha az mahcup edici kılar. Bu sorulara cevap bulmak için, insanın dilsel karşılıklarının belirleyici bir etmeni olarak öğretim durumunun ağırlığını görmek için sınıf dışında farklı konumdakiler arasındaki düzeltmelere bakmak iyi bir fikir gibi görünüyor.

Çalışmamızın verileri Türkiye'nin farklı kesimlerine kurulmuş (biri kentsel diğeri kırsal arkaplandan öğrencileri içeren) ve çeşitli sosyoekonomik gruplardan genç eğitilmiş

Türklerden edinildi. Ancak, denekler her ne kadar, Türkiye'nin her kesiminde rastlayabileceğimiz genç eğitimli Türkleri oldukça iyi temsil eden bir grup oluşturuyorsa da, bütün Türk toplumunu oluşturmuyor ya da temsil etmiyor. Buna bağlı olarak, bu çalışmanın bulgularını bütün yaş gruplarına genellemekten kaçınıyoruz. Yaşı daha büyük ya da küçük Türklerin farklı konumdakilerin yanışlarını düzeltme biçimlerindeki benzerlikleri ve farklılıkları araştırmak ilginç olur. Türk toplumunun dinamiklerinde son zamanlardaki hızlı değişimlere bağlı olarak, genç kuşağın cevaplarının daha yaşı kuşaklarınkinden oldukça farklı olduğunu varsayıyoruz.

Sözylem kullanımını çeşitli kültürlerde karşılaştırmada, bu makalede değinilen türden kültürlerarası çalışmaların kısıtlamaları da unutulmamalıdır. Kültürlerarası sözylem çalışmalarındaki içkin tehlikelere işaret ederken, Wierzbicka (1985) şu önemli sorunu ortaya atar: Özur dilemeler, cezalandırma, mahçup edici bilgi verme, vb gibi sözylemlerin karşılaştırılan kültürlerde aynı anlama geldiğinden nasıl emin olabiliriz ? Bu, bütün kültürlerarası araştırmalarda düşünölmesi gereken geçerli bir sorudur. Bu konu bu makalede hakettiğı yer verilemeyecek kadar karmaşık bir konudur (bkz Wolfson, Marmor ve Jones 1989). Bu makalede kullanıldığı şekliyle düzeltmelerin, özellikle de sınıf içi düzeltmelerin, oldukça açık bir biçimde tanımlanmış sözylemler olmalarına karşın, bunların farklı kültürlerde farklı ağırlık ve anlamlar taşıyabileceğı gerçeğini gözönünde bulundurmalıyız.

Genellemeler yapılırken, veri toplama araçlarında gözönüne alınmalıdır. Söylem tamamlama testleri yukarıda tartışılan üç grup için veri toplamada kullanılmıştır. Bu testlerin (Beebe 1985; Wolfson 1989) doğal konuşmaları temsil etme dereceleri gibi, avantaj ve dezavantajları üzerine tartışmalar yapılsa da, bu testler sözylem araştırmalarındaki veri toplama işlemlerinde hala yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun nedeni belirli değişkenlerini kontrol etmeyi sağlamaları ve kısa bir süre içinde çok sayıda veriye kolayca ulaşılmasına izin vermeleridir. Ancak, kabul etmeliyiz ki yazılı cevaplar sözle olanlardan doğaları gereğı çok farklıdırlar. Sözlü cevaplar daha kendiliğindedir ve tereddütler, duraklamalar, vazgeçmeler ve benzeri gibi edim değişkenlerinden oluşurlar. Buna bağlı olarak, anadil olarak Türkçe konuşanların düzeltmeleri ve diğer sözylemleri kullanmaları üzerine yapılacak daha ileri çalışmaların gözlemlerle de desteklenmelerini öneriyoruz.

**EK A:**

Olumlu ve olumsuz kibarlığı dile getirmede kullanılan stratejiler (Brown, P. ve Levinson, S. (1987) den uyarlanmıştır. *Politeness: Some universals in language use*, Cambridge: Cambridge University Press)

*Olumlu Kibarlık:* Konuşanla dinleyen arasında dayanışmayı ve ilişkiyi vurgular.

1. İlk adı kullanma, iltifat etme, diğer kişinin sağlığını sorma, yardıma ihtiyacı olup olmadığını sorma, selamlamalar, vb gibi stratejiler aracılığıyla dinleyenin isteklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını fark etmek ya da bunlarla ilgilenmek.
2. Dinleyiciyi onaylamak ve duygularını paylaşmak.
3. "Biz" ve "yapalım" gibi ifadelerle dinleyiciyi de işin içine katmak.
4. Sohbet etmek, giriş ve bitiriş ifadeleri kullanmak.
5. Dönütler vererek ve/ya da dinleyenin sözcelerini tekrarlayarak uzlaşma aramak.
6. Niyetler, nedenlilik ve sorumluluk hakkındaki iddiaları gidermenin bir yolu olarak, "Değil mi?" soru takısı vb kullanarak uzlaşma aramak.

*Olumsuz Kibarlık:* Dinleyen üzerindeki dayatmayı en aza indirir, farklılıkları gösterir.

1. "Tuzu verebilir misin?" örneğinde olduğu gibi yerleşik buyurumları (embedded imperative) kullanarak dolaylı tutum takınmak.
2. Karamsar olmak ve "Bana biraz porç para verebileceğini sanmam," gibi şeyler söylemek.
3. "Seni bir saniye görebilir miyim?" ya da "Burada küçük bir hata vardı," gibi küçültmeler kullanarak dayatmanın boyutunu en aza indirmek.
4. Özür dileme ve kabul etmeme ifadeleri kullanmak:
  - "Geç aradığım için beni başışla lütfen."
  - "Bu iyi, ama,..... (+ iddia, eleştiri, duyuru)
  - "Yanılmıyorsam, .....(+ iddia, eleştiri, duyuru)
  - "Sence sakıncası yoksa .....( + talimat)
5. Yumuşatıcı, hafifletici araçlar olarak ara nitelikli fiiller/belirteçler kullanmak
  - "Galiba, doğru cevap bu."
  - "Sanırım, bu teklifi yeniden düşünebiliriz."
  - "Herhalde" "olasılıkla" "maalesef"
6. "Sen"e karşılık "biz"i kullanmak gibi uzaklık belirtileri kullanmak.
7. Edensiz edilgen çatıyı kullanarak ya da yetkiye başvurarak dayatmanın doğrudanlığını azaltmak.
  - "Müracaatınız reddedildi."
  - "Okul yönetmeliği bütün öğrencilerin zorunlu tarih derslerini almalarını gerekli görmektedir."

8. Sözcüklerin etkisini en aza indirmek için "adeta" "sanki" gibi kaçamak ifadeler kullanmak.
9. "Acaba ....." (talimat) cümlesindeki gibi spekülâtif olmak.

### Kaynakça

- Allwright, R. L. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. M. Burt and Dulay, H. (eds.), *On TESOL '75: New directions in second language learning, teaching, and bilingual education*. Washington, DC: TESOL. 96-109.
- Beebe, L. M. (1985). *Speech act performance: A function of the data collection procedure?* 18. TESOL Konferansı sunusu, New York.
- Beebe, L. M. and Takahashi, T. (1989a). Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition. S. Gass, C. Madden, D. Preston, and L. Selinker (eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and Pragmatics*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters. 103-25.
- Beebe, L. M. and Takahashi, T. (1989b). Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts: Chastisement and disagreement. M. Eisenstein (ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation*. New York: Plenum. 199-218.
- Beebe, L. M., Takahashi, T., and Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. R. C. Scarcella, E. Andersen, and S. D. Krashen (eds.), *Developing communicative competence in a second language*. New York: Newbury House. 55-73.
- Brown, P. and Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness Phenomena. E. N. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-289.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. and Larsen-Freeman, D. (1983). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Cambridge: Newbury House.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, A.D., and E. Olshtain. (1981). Developing a measure of sociolinguistic

- competence: The case of apology. *Language Learning*, 31, 113-134.
- Daikuhara, M. (1986). A study of compliments from a cross-cultural perspective: Japanese vs. American English. *Penn Working Papers in Educational Linguistics* 2, 2, 103-134.
- Eisenstein, M., and J.W. Bodman. (1986). I very appreciate: Expression of gratitude by native and nonnative speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7, 2, 160-249.
- Güvenç, B. (1993). *Türk Kimliği*. Ankara Yayınevi.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Olshtain, E. and A., Cohen. (1983). Apology: A speech act set. N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 18-35.
- Olshtain, E. and A., Cohen. (1987). *The learning of complex speech act behavior*. 8. TESOL Konferansı, Toplumdilbilim Seminar Sunusu, Miami, Florida.
- Olshtain, E. and L. Weinbach. (1986). Complaints-A study of speech act behavior among native and nonnative speakers of Hebrew. M.P. Papi and J. Verscheuren. *The pragmatic perspective: Selected Papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Philadelphia: John Benjamins.
- Owen, M. (1980). *Apologies and remedial Interchanges*. The Hague: Mouton.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G., and Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82.
- Takahashi, T. and Beebe, L. (1993). Cross-linguistic influence in the speech act of correction. G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 2, 91-109.
- Wolfson, N. (1978). *Techniques for the analysis of sociolinguistic patterns: The study of complements*. 12. TESOL Konferansı sunusu, Mexico City.
- Wolfson, N. (1983). An empirically based analysis of complementing in American English. N. Wolfson and E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbury House.