

10.33537/sobild.2023.14.2.5

Makale Bilgisi

Gönderildiği tarih: 06.05.2023
Kabul edildiği tarih: 19.06.2023

Article Info

Date submitted: 06.05.2023
Date accepted: 19.06.2023

İKNA SÖZEYLEMİNİN YAPILANDIRILIŞI: ÖĞRENCİ METİNLERİNDE USLAMLAMA

STRUCTURING THE PERSUASIVE SPEECH ACT:
REASONING IN STUDENT TEXTS

Gülsün Leylâ UZUN

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi,
Dilbilim Bölümü, gulsunleylauzun@gmail.com

B. Ümit BOZKURT

Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com

Anahtar sözcükler

İkna söylemi; Uslamlama;
Savlama; Değerlendirme;
Öznellik.

Keywords

Persuasive speech act;
Reasoning; Argumentation;
Evaluation; Subjectivity.

Öz

Bu çalışmada, öğrenci metinlerinde ikna söyleminin yapılandırılışında belirgin eğilimlerin olup olmadığı sorgulanmıştır. Amaç, öğrenci metinlerinde uslamlamanın nasıl sunulduğunu ortaya koymak ve ortaya çıkacak dağılımı, "savlama" ve "değerlendirme" şemaları temelinde yorumlayarak olası eğilimleri saptamaktır. Savlama ve değerlendirme eylemleri, görüş içeren bilginin sunumunda metnin söylem türünü belirleyen iki farklı dilsel eylemdir ve her iki eylem de temelde iknâ söylemine hizmet eder, ancak içeriğin "öznellik" ve "nesnellik" değeri üzerindeki etkileri farklıdır. Bu nedenle, değerlendirme ile öznellik, savlama ile nesnellik arasında doğrudan bir ilişki kurulabilir. Bu ilişkiyi somutlamak adına, çalışmada "savlama" ve "değerlendirme" eylemleri açısından ortaya çıkan dağılım, sergilenen öznellik-nesnellik tutumu, bunun iknâ söylemi ve dil kullanımıyla ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın veritabanı, 12, 14 ve 16 yaşlarında 243 öğrencinin iki ayrı konuda yazdığı toplam 469 metinden elde edilen 5870 sözcüden oluşmaktadır. Çözümleme Toulmin'in savlama modelinin Verheij (1996;2005) tarafından genişletilmiş biçimi ile Martin ve White'in (2005) değer biçme kuramı kullanılmıştır. Ayrıca dilsel göstergeler için anlambilimsel eylem sınıflaması ve kiplik biçimbirimleri yaklaşımından yararlanılmıştır. Sonuç olarak öğrenci yazarların görüşlerini, çoğunlukla "değerlendirme" yapısını kurarak aktardığı ve bununla ilişkili olarak öznel bir tutum sergilediği; durum eylemlerine sıkça yer vererek içeriği olgusallaştırma girişimlerinin olduğu; kiplik biçimbirimlerinden "-Ir" ile "-yor"u yaygın bir biçimde kullanarak, içeriği "kesinleştirmeye" çalıştığı, dolayısıyla bireysel gerçekliği varoluşsal gerçekliğe büründürme kaygısının olduğu; son olarak metinlerin neredeyse tamamında yazarı gösteren sözcükler yoluyla bilginin sorumluluğunu aldığı; ancak "ben", "biz" gibi birinci kişi göstergeleriyle kendilerini görünür kılarak metinlerinin öznellik derecesini artırdığı gözlemlenmiştir.

Abstract

This study examines whether there are significant tendencies in the structuring of persuasive speech act in student texts. The aim is to reveal how reasoning is carried out in student texts and to identify possible trends by interpreting the resulting distribution based on "argumentation" and "evaluation" schemas. Argumentation and evaluation acts are two different linguistic performance that determine the discourse type of the text in presenting opinion-containing knowledge and both performance serve the persuasive speech act, but their effects on the "subjectivity" and "objectivity" of the content are different. Therefore, a direct relationship can be established between subjectivity and evaluation and between objectivity and argumentation. In order to materialize this relationship, the distribution that emerged in terms of "argumentation" and "evaluation" acts, the exhibited subjectivity-objectivity attitude, and its relationship with persuasive discourse and language use were examined. The database of the study consists of 5870 utterance obtained from 469 texts written on two different topics by 243 students aged 12, 14, and 16. The Toulmin argumentation model, expanded by Verheij (1996; 2005), and Martin and White's (2005) appraisal theory have been used in the analysis. In addition, the semantic verb classification and modality morphemes approach were used for linguistic indicators. As a result, it was observed that student writers mostly conveyed their opinions by establishing an "evaluation" structure and exhibited a subjective attitude; there were attempts to factualize the content by frequently using state verbs; they tried to code the certainty of the content by using modality morphemes "-Ir" and "-yor" extensively, which signify their concern to turn their individual reality into factual reality; they took responsibility for the knowledge through demonstrative utterances pointing the author in almost all of their texts; however, they increased the degree of subjectivity in their texts by making themselves visible with first-person indicators such as "ben" (I) and "biz" (we).

GİRİŞ

Uslamlama (reasoning), öncül ve sonuç işlevi yüklenen önermeler arasında doğruluk değerleri açısından geçerli bir ilişkilendirme kurmayı gerektirir. Uslamlama farklı türlerde gerçekleştirilebilse de genellikle *savlama* (argumentation) ya da *değerlendirme* (evaluation) eylemi yoluyla sunulur. Savlama ve değerlendirme eylemleri, görüş içeren bilginin yapılandırılmasında metnin söylem türünü belirleyecek iki farklı dilsel eylemdir. Uslamlamanın doğası gereği, savlamanın da değerlendirmenin de içeriğini, öncüller ve sonuçlar arasında kurulan ilişkiler oluşturur. Her ne kadar yapısal bir benzerlik taşısalar da bu eylemlerde öncüller ve sonuçlar, bilgi kaynağı ve bilgi türü açısından farklılaşır. Bu durum, uslamlama sürecinde farklı *bilgisellik kipliği* (epistemic modality) değerlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Değerlendirme eyleminde öncüller, yazarın (konuşucunun) *doğruluk sorumluluğunu* (assertion) taşıırken; savlamada öncüller, yazarın (konuşucunun) *doğruluk varsayımını* (assumption) (Uzun, Keçik, Turan ve Erk-Emeksiz., 2010) taşıma özelliği gösterir. Bu nedenle, değerlendirmede sonuç, yazara ait bir doğruluk sorumluluğuyla gerekçelendirilirken, savlamada sonuç kanıtlanabilirliği ortaya konmuş bir doğruluk varsayımı ile gerekçelendirilir. Bu durum, uslamlama sürecinde farklı anlamsal ilişkilendirmelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Böylece değerlendirmede sonuç, bir “yargı” (değer biçme); savlamada ise sonuç, *sav* (argument) yapısı içinde *iddia* (claim) değeri almaktadır.

Savlamada sonucun bir iddia değeri alması, savlayan kişi ya da kişilerin olası sonuçlardan, bu iddia için *veri* (data) değeri alabilecek bulgulara göre en geçerli açıklamaya sahip olanı seçmesini gerektirir. Daha açık bir ifadeyle, savlama, olası sonuçlardan elde edilen veriyle açıklanabilir olanı seçme işidir. Buna karşın değerlendirme, yazarın ya da konuşucunun *değerlendirme kaynağı* (evaluative source) rolü yüklediği bir bilgi içeriğinin kendisince en geçerli bulunan hangi sonuca işaret ettiğini söyleme işidir. Yani elde edilen verinin ‘bizce’ hangi sonuca işaret ettiğini söyleme işidir. Bu nedenle, bu iki eylem doğası gereği iki farklı düşünme biçimini de belirginleştirir: çözümleme-birleştirme ile hüküm verme.

Savlama ya da değerlendirme, her iki eylem de temelde *iknâ sözeylemine* (persuasion) hizmet eder. Ancak, sunulan bilginin *öznellik* (subjectivity) ve *nesnellik* (objectivity) değeri üzerindeki etkileri farklıdır. Bu nedenle, değerlendirme ile öznellik, savlama ile nesnellik arasında doğrudan bir ilişki kurulabilir.

Bu çalışmada değerlendirme eylemine yönelik belirlemeler, *değer biçme kuramı* (appraisal theory) doğrultusunda Martin ve White (2005)’te sunulan değer biçme kaynakları şeması kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. Bu kurama göre değer biçme kaynakları (Martin ve White, 2005, s.38), *bilgi açısından sorumluluk* (engagemant), *tutum* (attitude) ve *derecelendirme*

(graduation) olarak üç ulamda ele alınır. Bilgi açısından sorumluluk, *teksesli açıklama* (monogloss) ve *çoksesli açıklama* (heterogloss) olarak ikiye; tutum, *duyuşsal etki* (affect), *hüküm* (judgment) ve *özbeğeni* (appreciation) olarak üçe; derecelendirme ise *güç* (force) ve odak (focus) olarak ikiye ayrılır.

Değerlendirmede *metnin parçaları* (text spans) arasındaki sözbilimsel ilişki, iki biçimde ortaya çıkabilir: nedensellik ve ekleme

- Nedensellik* (causation): Çekirdek ifadeler ile metin parçaları arasında sonuç ve neden ilişkisi varsa nedensellik ilişkisinden söz edilir.
- Ekleme* (addition): Çekirdek olan değerlendirme ifadesi ile metnin diğer parçaları arasında açıklama ilişkisi varsa ekleme ilişkisinden söz edilir.

Çalışmada savlama eylemine yönelik çözümlenmeler ise Toulmin’in savlama modelinde önerilen (Toulmin, 1958; Toulmin ve diğ., 1984) sav şemasının, bir *savlamanın iptal edilebilirliği* (defeasible argumentation) üzerine yapılan son çalışmalarla ayrıntılandırılmış ve genişletilmiş biçimi (Verheij, 1996, 2005) kullanılmıştır. Toulmin’in kuramında savlama üç temel bileşenden oluşur: *iddia* (claim), *veri/zemin* (data/ground) ve *garanti* (warrant). Bu bileşenler üç yardımcı bileşenle genişletilir: *destek* (backing), *niteleyici* (qualifier) ve *reddedici* (rebuttal). Bu bileşenler kısaca şöyle tanımlanabilir:

- İddia*: İleri sürülen görüş, sonuç
- Zemin-veri*: İddiayı destekleyen her türlü nicel ve nitel bilgi sunumu
- Garanti*: İddia ve veri arasındaki uslamlama ilişkisi
- Destek*: Garantinin geçerliliğini destekleyen genel koşullar. Eğer garanti yeterince açık değilse veya dinleyen tarafından hemen kabul edilemiyorsa, desteklemek gereklidir.
- Reddedici*: İddiaya karşı oluşturulabilecek karşı kanıtları öngörerek çürütme
- Niteleyici-kiplik*: Veri ile iddiayı birbirine bağlayan ve savın gerçeklik değerini işaretleyen kipsel ifadeler

Yukarıdaki kavramlar, bir savlama örneği üzerinde daha açık gösterilebilir:

Araştırmanın bulguları, ödünleyici birincil kontrol stratejisi açısından yaş grupları arasında farklılık olmadığını, söz konusu stratejinin tüm yaş gruplarında aynı düzeyde tercih edildiğini göstermektedir. (VERİ-ZEMİN)

Elde edilen bu sonuç, Heckhausen ve arkadaşlarının (1998) bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Çalışmada ödünleyici

birincil kontrolü başkalarından yardım alma, tavsiye isteme alt boyutları oluşturmaktadır. (DESTEK)

Bu sonuçtan yola çıkarak, hangi yaşta olunursa olunsun, herhangi bir hedefe ulaşmada bir engelle karşılaşıldığında, yeni çözümler üretmek, çare aramak yerine çevredeki diğer insanlardan yardım istemenin ve onlara danışmanın bizim kültürümüzde oldukça sık kullanılan bir ödünleme yöntemi olduğu söylenebilir. (İDDİA) (Türk Psikoloji Dergisi, Cilt 17, Sayı 49, 2002) (Örnek için bkz. Uzun ve diğ., 2010)

Savlanmanın *büyük ölçekli* (macro) yapısı, kullanımsal açıdan savlama metninin değerlendirilmesine katkı sağlar. Bu kapsamda Freeman (1991) dört temel büyük ölçekli savlama yapısından söz etmektedir.

- Dışa yönelik-dış açılımlı* (divergent): Tek bir öncül birden fazla sonucu destekler.
- Çizgisel* (serial): Tek bir öncül tek bir sonuca katkıda bulunur. Daha sonra bu sonuç başka bir sonucun öncülü işlevini üstlenebilir.
- İçe yönelik* (convergent): İki veya daha fazla öncül birbirlerinden bağımsız tek bir sonuca katkı sağlar.
- İlişkilendirilmiş* (linked): İki veya daha fazla öncül birlikte bir tek sonuca katkı sağlar.

Bu çalışmada, yukarıda açıklanan kuramsal açımlar çerçevesinde, öğrenci metinlerinde ikna sözeyleminin yapılandırılışına bağlı olarak *uslamlamanın* nasıl sunulduğunu ortaya koymak ve ortaya çıkacak dağılımı *savlama ve değerlendirme* yapısı temelinde yorumlayarak olası eğilimleri ve bu eğilimleri işaret eden dilsel göstergeleri saptamaktır. Bu doğrultuda öğrenci metinlerinde;

- *savlama ve değerlendirme yapısının,*

- *uslamlamayı gösteren eylem/yüklem türlerinin* (verb/predicate types),
- *uslamlamayı gösteren kiplik biçimbirimlerinin ve*
- *yazarı ya da alıntıyı gösteren sözcelerin dağılımı* ortaya konacaktır.

Çağdaş eğitim sistemleri, toplumu oluşturan bireylerin eldeki verileri kullanarak “geçerli” akıl yürütmelerle hareket etmesine yönelik uğraş içindedir. Seçimleri kolaylıkla yönlendirilemeyen, kendisinin ve diğer insanların kişisel değerlendirmeleri ile “geçerli” akıl yürütme edimleri arasındaki ayrımı yapabilen, böylelikle algılarıyla değil olgularla seçim yapan bireyler yetiştirme ereği bulunmaktadır. Dilbilim yöntembilimi ise betimleme yoluyla dil topluluğunun dilsel davranışlarını anlamayı hedefler. Bu çalışma, dilbilimsel betimleme yapmanın yanı sıra eğitim programlarına veri sunma güdüsü de taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, ikna sözeyleminin yapılandırılışını ve uslamlamanın sunumunda iki dilsel eylem (savlama/değerlendirme) açısından ortaya çıkacak görünümü betimlemektedir. Veriler, öğrencilerin yazılı metinlerinin incelenmesiyle elde edilen bir veritabanına dayalı olduğundan ve sayısal bulgularla yapılan genellemelere ulaşıldığından, çalışmanın ‘nitel olmayan’ bir durum çalışması olduğu söylenebilir. Veriler, katılımcı özelliklerine göre çözümlenip sınıflandırılmadığından ve dilsel topluluğun edimi genel özellikleriyle tanımlandığından bu çalışma, bir *tarama* (survey) niteliği taşımamaktadır. Dilbilim yöntembilimi gereği, anadili konuşucularından elde edilen dil kullanım örnekleri çözümlenerek kuram temelli genellemelere ulaşılmıştır.

Veritabanı

Araştırmanın veritabanı, 12, 14 ve 16 yaşlarında 243 öğrencinin oluşturduğu iki ayrı konuda yazılmış toplam 469 metinden oluşmaktadır. Veritabanı, 5870 sözcük ve 46315 sözcük içermektedir. Bu bilgiler Çizelge 1 ve Çizelge 2’de görülebilir.

Çizelge 1. Veritabanına İlişkin Bilgiler (1)

Yaş / Sınıf düzeyi	Öğrenci Sayısı	Metin Sayısı
12 yaş (6. Sınıf)	98	191
14 yaş (8. Sınıf)	99	191
16 yaş (10. Sınıf)	46	87
Toplam	243	469

Çizelge 2. Veritabanına İlişkin Bilgiler (2)

Yaş	Sözcük Sayısı		Sözce Sayısı	
	1. Konu	2. Konu	1. Konu	2. Konu
12 Yaş	9663	9352	1568	1430
14 Yaş	6781	6399	990	862
16 yaş	7285	6835	598	422
Toplam	23729	22586	3156	2714
Genel Toplam	46315		5870	

Süreç

Araştırmada şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Çözümleme anahtarının oluşturulması için Toulmin'de (1958; 1984) ve Verheij'de (1996, 2005) sunulan sav şeması ile Martin ve White'ta (2005) sunulan değer biçme kaynakları şeması kullanılmıştır.
- İki şehirde, dört devlet okulundaki 243 öğrenciden iki farklı konuda görüşlerini yazmaları istenmiş ve 243 öğrenciden 469 metin elde edilmiştir. Tek bir konuda bir metin üretilmesinden kaynaklanacak sınırlılığı aşmak üzere her bir öğrencinin farklı oturumlarda iki ayrı konuda yazılı metin üretmeleri sağlanmıştır.

1. konu:

Üniversiteye giriş ve Seviye Belirleme Sınavı (SBS) gibi sınavların öğrencilerin gerçek başarı düzeyini yeterince ölçemediği görülmektedir.

Bu durumdan yola çıkarak bu tür sınavlarla başarı düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik düşüncelerinizi, okurunuzun nelere karşı çıkabileceğini düşünüp onu ikna etmeye çalışarak yazınız.

Metninize bir başlık koymayı unutmayınız!

2. konu

Pek çok insanın internet ortamında daha kolay arkadaş edindiği görülmektedir.

Bu durumdan yola çıkarak internet kullanımıyla sosyal ilişkiler (arkadaşlık vb.) arasındaki ilişkiye yönelik düşüncelerinizi, okurunuzun nelere karşı çıkabileceğini düşünüp onu ikna etmeye çalışarak yazınız.

Metninize bir başlık koymayı unutmayınız!

- Tüm metinlerdeki sav ve değerlendirme yapıları anılan şemalar dikkate alınarak saptanmıştır.
- Ardından metinsel çözümlemenin sunduğu bulguların, metne dilsel boyutta bir yansıması olup olmadığı sorusundan yola çıkılarak metinlerdeki tüm ifadeler, yazarı gösterme ve alıntıyı gösterme; yazarı gösteren ifadeler, kiplik kodlamaları ve yüklem ögesinin anlambilimsel türü açısından ayrıştırılmıştır.
- Öğrencilere verilen yazma yönergesi şöyledir:

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözülmesinde, alanyazınının sunduğu kuramsal çerçeve doğrultusunda belirlenmiş ulamlar kullanılarak *içerik çözümlemesi* (content analyses) kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, çeşitli biçimlerdeki metinlerden kullanım bağlamlarına yönelik yinelenebilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yönelik bir tekniktir (Krippendorff, 2004). Dilsel topluluğun dil kullanım özelliklerini, bu teknikle sistematik bir yolla incelemek için uygundur.

Süreçte öncelikle uslamlamanın görünülerinden değer biçme kuramı ile savlama modelinin araçları kullanılarak öğrenci metinleri çözümlenmiştir. Çözümleme sırasında alanyazınındaki temel çalışmalardan Uzun, Keçik, Turan ve Erk-Emeksiz'in (2010) bir araştırma projesinde ortaya koyduğu çerçeveden yararlanılmıştır.

Araştırmacılar çözümlemenin *dilsel görünülerini* de bir başka çalışmada belirlemiştir (Uzun, Turan ve Erk-Emeksiz, 2009). Bu doğrultuda çözümlemede *eylem/yüklem türleri* (verbs/predicates) anlambilimsel bir sınıflamayla ele alınmıştır:

Hareket gösteren eylemler (events/actions): vermek, yapmak, sürdürmek, ...

Duygu kaynaklı eylemler (affectives): ummak, önemsemek, beklemek, cesaretlendirmek, ...

Bilişsel / çıkarımsal eylemler (cognitive/deductive): anlamak, çözümlemek, irdelemek, sorgulamak, sonuca varmak, ilişkilendirmek, ...

Duyusal eylemler (sensory): görmek, göz önüne almak, göstermek, ...

Varsayımsal/sayıltısal eylemler (speculative/assumptive): düşünmek, iddia etmek, sanmak, önermek, savunmak, varsaymak, ...

Söyleme eylemleri (say/speech): söylemek, demek, değinmek, ifade etmek, ...

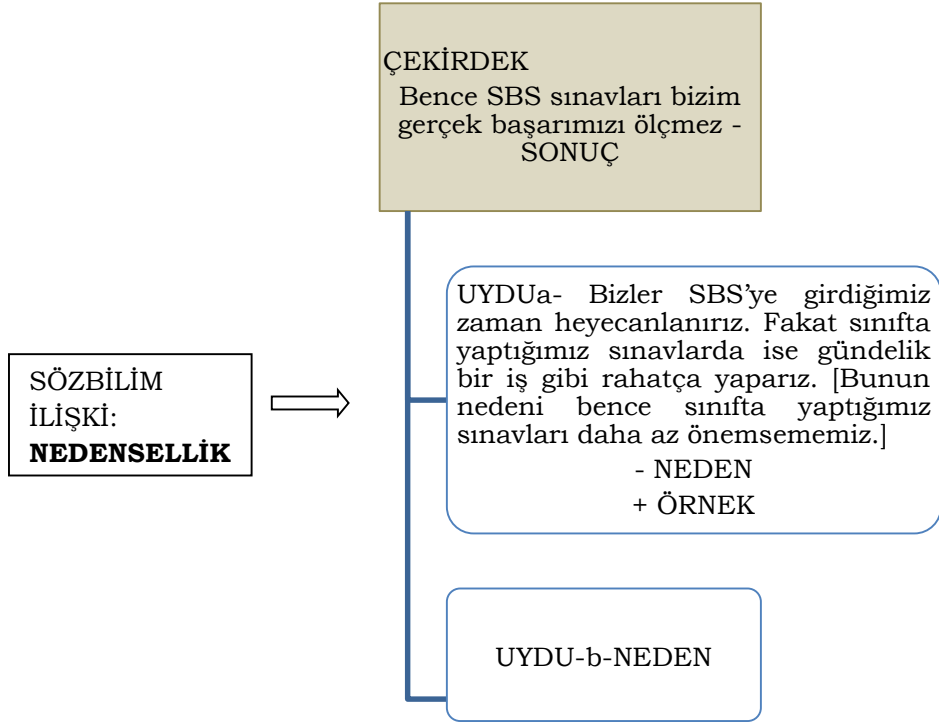
Durum eylemleri (states): [*yer* (location), *var oluşsal* (existential), *özelleştirme* (specification-copular sentences), *sunumsal durumlar* (presentational) ve *diğer durumlar* (other states): durum değişikliği gibi... olanak sağlamak, oluşturmak, oluşmak], ...

Öğrenci metinlerindeki sözcelerin kiplik değerlerini belirginleştiren biçimbirimler için ise şu çözümleme anahtarı kullanılmıştır: *gerçeklik* (realis) işaretleyen biçimbirimler (-Dir, -mAktA, -mİş, -AcAk, -[I]yor, -Ir, -DI) ve *kiplik biçimbirimleri* (-Abil, -mAlI, -Ir).

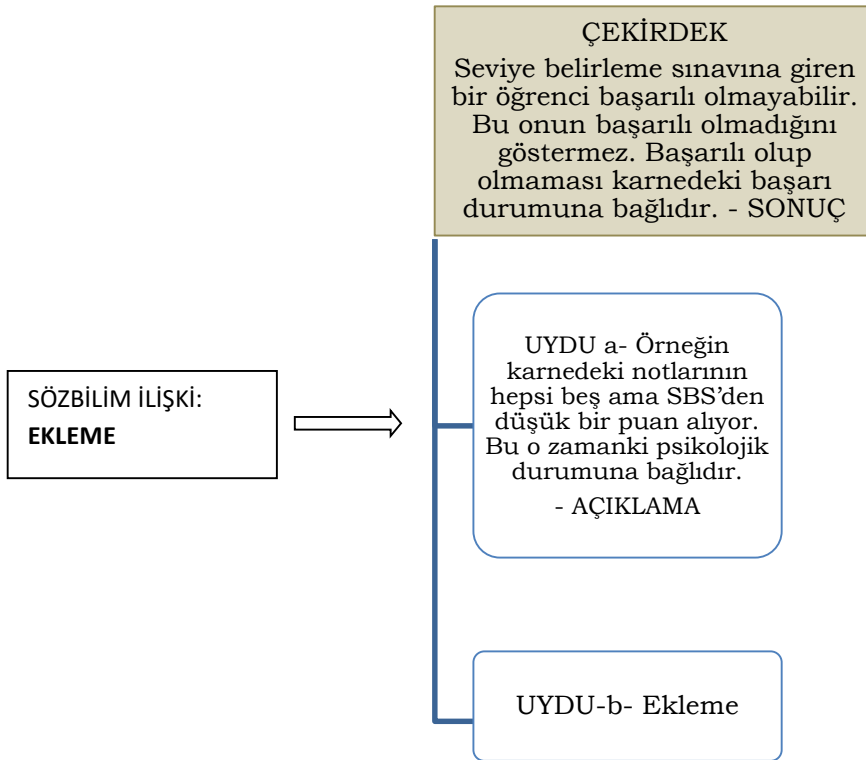
Değerlendirme ve Savlama Yapıları İçin Örnek Çözümleme

Aşağıda değerlendirme ve savlama yapılarının ortaya çıkarılışına ilişkin çözümleme karşılaştırmalı olarak örneklenmiştir.

Şekil 1 ve 2'deki metinlerde öncüller, *doğruluk sorumluluğu* iken; Şekil 3'teki metinde öncüller, *doğruluk varsayımı* olma özelliği göstermektedir. Bu nedenle, Şekil 1-2'de sonuç bir gerçeklik iddiasıyla gerekçelendirilirken, Şekil 3'te sonuç bir gerçeklikle gerekçelendirilmektedir. Böylece Şekil 1-2'deki metinlerde sonuç bir yargı, Şekil 3'teki metinde ise sonuç bir sav değeri taşımaktadır. Bu farklılığa bağlı olarak, Şekil 1-2'de değerlendirme söylemi, Şekil 3'te ise savlama söylemi belirginleşmektedir. Aşağıda değerlendirme içeren öğrenci metinlerinden örnekler yer almaktadır:



Şekil 1. Değerlendirme İçeren Öğrenci Metninde Sözbilimsel Yapı (RST) – Neden

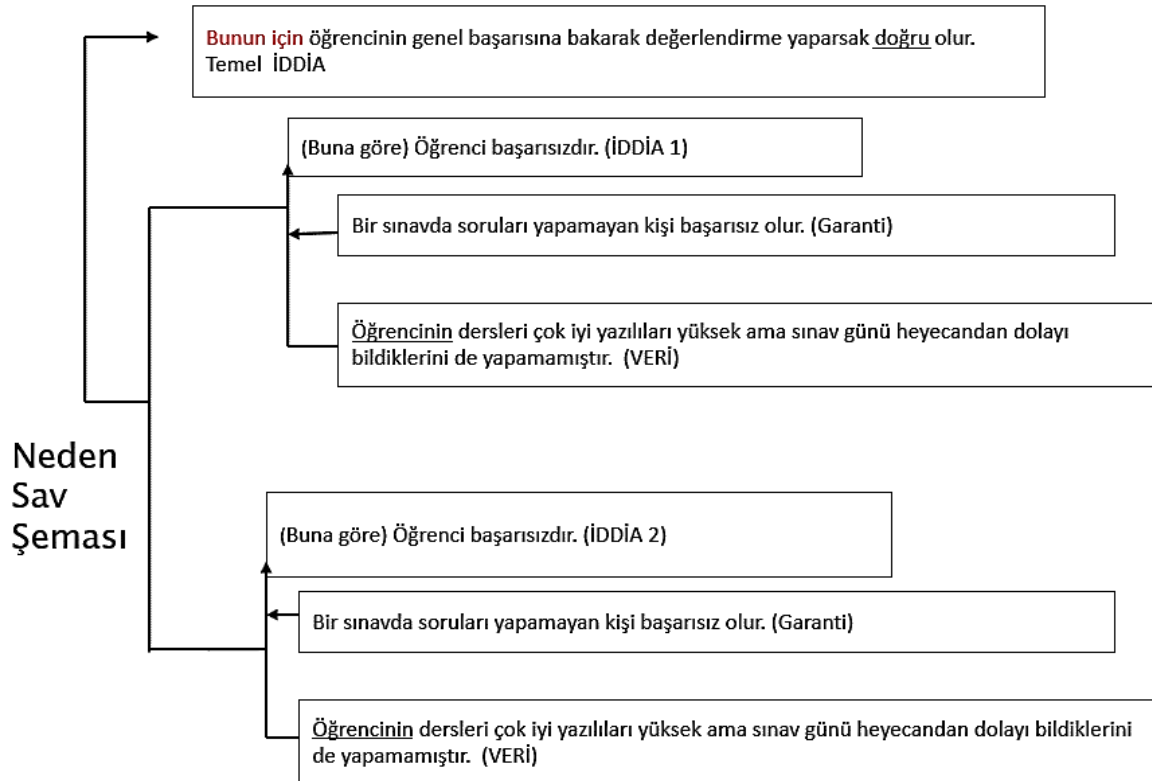


Şekil 2. Değerlendirme İçeren Öğrenci Metninde Sözbilimsel Yapı (RST) - Ekleme

Savlama içeren öğrenci metinleri için örnek çözümleme ise şöyledir:

Bir öğrencinin gerçek başarısını bir sınava bağlı olarak ölçemeyiz. Çünkü öğrencinin başarısına genel olarak bakmamız gerekmektedir. [ÖZET]

Öğrencinin dersleri çok iyi yazılıları yüksek ama sınav günü heyecandan dolayı bildiklerini de yapamamıştır (ÖNCÜL). Şimdi bu öğrencinin başarısını neye göre değerlendirmemiz gerekir? (SORUN TANIMI) Girdiği sınava göre değerlendirme yaparsak eğer öğrenci başarısız durumdadır (İDDİA / SONUÇ 1). Ama derslerine göre değerlendirirsek eğer başarılı durumdadır (İDDİA / SONUÇ 2). Bunun için öğrencinin genel başarısına bakarak değerlendirme yaparsak doğru olur. Bazıları şöyle düşünebilir: Anne ve babalar için önemli olan girdiği sınavdır. O sınavdan hangi puanı alırsa ona göre başarısı ortaya çıkar. Ama böyle düşünülmemelidir, bir öğrencinin başarısı bir sınavlık değildir. Öğrencinin gerçek başarısı sadece sınavlarla ölçülmesi yanlış olur. Genel durumu da göz önüne alınmalıdır. (Problem durumu- problem tanımı- çözüm)



Şekil 3. Veri, iddia ve Garanti (Örnek Metinde Sav Şeması)

BULGULAR

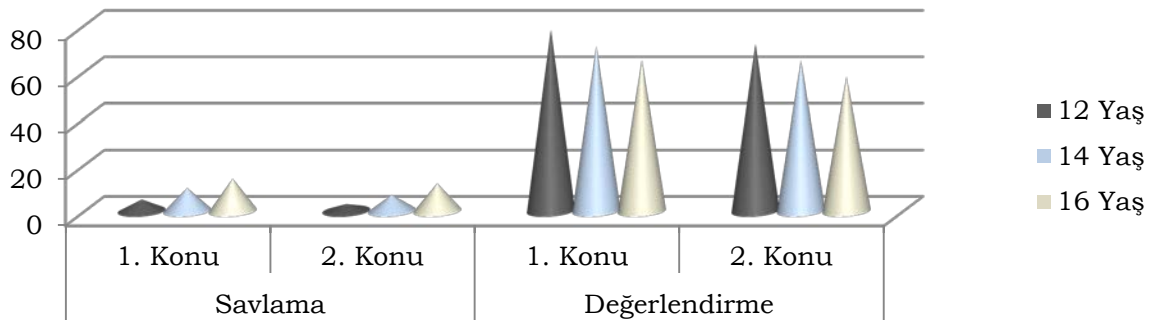
Öğrenci metinlerinde usamlama eyleminin savlama veya değerlendirme yapısına göre dağılımı Çizelge 3'te sunulmuştur:

Çizelge 3. Savlama ve Değerlendirme Eyleminin Dağılımı

	Savlama		Değerlendirme	
	1. Konu	2. Konu	1. Konu	2. Konu
12 Yaş	5	3	78	72
14 Yaş	10	7	71	65
16 Yaş	14	12	65	58
TOPLAM	29	22	214	195
GENEL TOPLAM	51		409	

Usamlama eyleminin büyük oranda değerlendirme yapısıyla sunulduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci metinlerinde görüş içeren bilginin savlama ve değerlendirme eylemlerine göre yüzdelik dağılımı

incelendiğinde savlamanın %11, değerlendirmenin ise %89 olduğu anlaşılmaktadır. Bu dağılım, Şekil 4'te görüldüğü gibi yaşa ve konuya göre de aynı eğilimi göstermektedir.



Şekil 4. Savlama ve Değerlendirme Eylemlerinin Dağılımı

16 yaş grubunda savlama yapısı oluşturma eğilimi artmaktadır.

Değerlendirme yapısının sözbilimsel ilişki açısından görünümü incelendiğinde "nedensellik" ilişkisinin "ekleme" ilişkisinin yarısından daha az olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. Değerlendirme Şemasının Metin Koşumlarına Göre Dağılımı

Yaş	Neden		Ekleme	
	1. Konu	2. Konu	1. Konu	2. Konu
12 Yaş	12	13	66	52
14 Yaş	20	23	51	49
16 Yaş	29	31	36	39
TOPLAM	61	67	153	140
GENEL TOPLAM	128		293	

Çizelge 4'ten de anlaşılacağı gibi, değerlendirme şemasının *metin koşumlarına* (text spans) göre dağılımı incelendiğinde nedensellik ilişkisinin %30, açıklama ilişkisinin %70 olduğu görülmüştür. 12 yaş grubunda ekleme ilişkisi, nedensellik ilişkisine göre çok daha yaygındır. 16 yaş grubunda ise 12 yaşla karşılaştırıldığında nedensellik ilişkisi kurma eğilimi öne

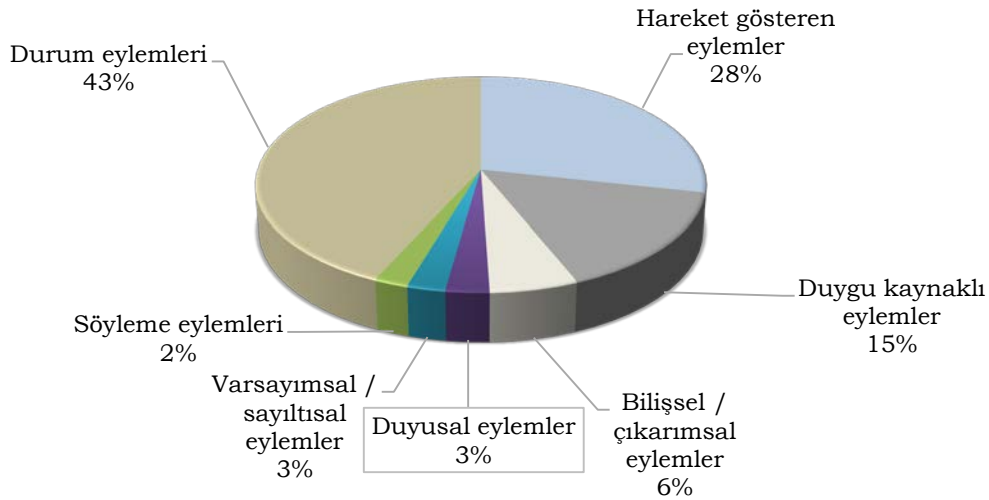
çıkılmaktadır. Özetle yaş arttıkça nedensellik ilişkisi kurma eğilimi artmakta, ekleme ilişkisi kurma eğilimi azalmaktadır.

Uslamlamanın dilsel görünüşleri eylem/yüklem türleri açısından incelendiğinde büyük oranda durum eylemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir:

Çizelge 5. Eylem/Yüklem Türleri

YAŞ	Hareket gösteren eylemler	Duygu kaynaklı eylemler	Bilişsel/ çıkarımsal eylemler	Duyusal eylemler	Varsayımsal/ sayıltısal eylemler	Söyleme eylemleri	Durum eylemleri
12 yaş	441	372	78	68	59	49	784
14 yaş	346	77	79	20	19	10	326
16 yaş	166	69	32	5	4	14	339
TOPLAM	953	518	189	93	82	73	1449

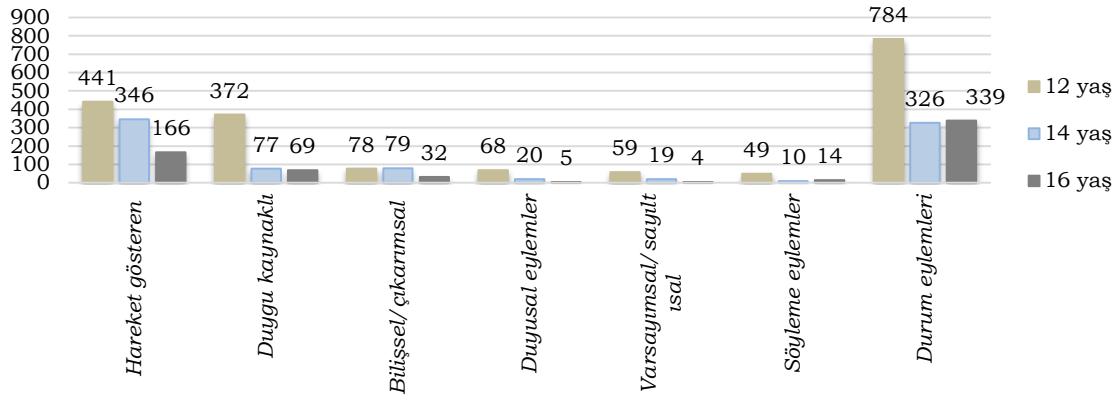
Durum eylemlerinin (%43) ve hareket gösteren eylemlerin (%28) ağırlıklı olarak kullanıldığı söylenebilir.



Şekil 5. Eylemlerin/Yüklemlerin Dağılımı

Eylem/yüklem türlerinin kullanımı yaşa göre incelendiğinde; 12 yaş grubunun kullandığı toplam

yüklem ifadesinin %42'sinin, 14 yaş grubunun %37'sinin, 16 yaş grubunun ise %54'ünün durum eylemi olduğu saptanmıştır.



Şekil 6. Eylemlerin/Yüklemlerin Dağılımı

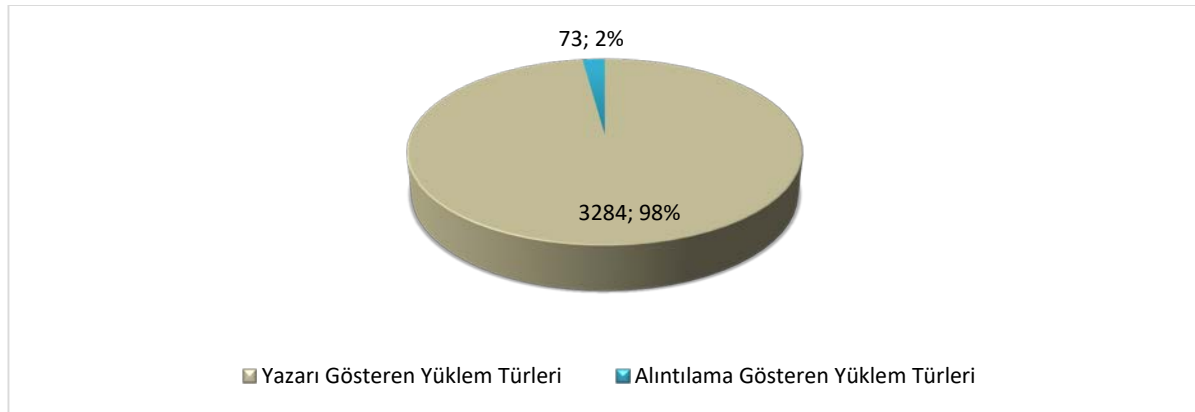
Uslamlamanın dilsel göstergeleri, kiplik biçimbirimlerinin görünümüne göre incelendiğinde “-Ir” ile “-yor” öne çıktığı görülmektedir:

Çizelge 6. Kiplik Biçimbirimlerinin Dağılımı

YAŞ	-Ir	-yor	-mAktA	-AcAk	-mİş	-DI	-Abil	-mAll	-Dİr
12 Yaş	78	38	5	5	1	6	31	3	22
14 Yaş	21	24	12	1	5	2	8	4	10
16 Yaş	33	42	8	2	3	-	4	15	22
TOPLAM	132	104	25	8	9	8	43	22	54

“-Ir” biçimbiriminin kullanım oranı %33, “-yor”un %26, “-Dİr”ın ise %13’tür.

Dilsel göstergelerden *yazarı* gösteren (demonstrative) ve *alıntıyı* işaret eden (quotative) ifadelerin dağılımı ise Şekil 7’de görülebilir:



Şekil 7. Yazarı veya Alıntıyı Gösteren İfadelerin Dağılımı

Öğrencilerin, metinlerinde %98 oranında bilginin sorumluluğunu aldığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dil öğretimi alanyazınında, “uslamlama” ve “ikna sözbilimsel yapısı” ağırlıklı olarak *tartışmacı metin üretme becerisine* odaklanılarak incelenmiştir. Oysa ikna sözeylemi, kimi zaman öznellik açısı altında, alıcıyı “kişisel görüşe inandırma” çabası olarak ortaya çıkabilir ve herkes için geçerli verilere dayanmayan gerekçelendirmeyle sunulabilir. Bu çalışma, öğrenci yazarların görüşlerini hangi uslamlama yöntemiyle ve ne tür dilsel göstergelerle gerçekleştirdiklerini betimleyen, ortaya çıkan durumu dilbilimsel kavramlarla açıklama amacı gütmektedir. Bu nedenle çalışmanın bulgularının tartışılmasında önce dilbilimin kuramsal araçlarıyla yapılan açıklamalara yer verilecek; daha sonra dil öğretimi hedefli, tartışmacı metin üretme becerisini ele alan çalışmalara kısaca değinilecektir.

Bu araştırmanın büyük ölçekli temel bulgusu, öğrenci yazarların görüşlerini sunarken çok büyük bir oranda “değerlendirme” yapısı (%89) kurması ve “savlama” (%11) yapısı oluşturamamasıdır. Dolayısıyla öğrencilerin ikna sözbilimsel yapısını, öznele tutumla oluşturduğu ve uslamlamayı, tüm alıcılar için geçerli dayanaklarla yapamadığı saptanmıştır. Bu durum, “değer biçme” yapısını oluşturan alt bileşenlerin, yani metin koşullarının dağılımında da kendini göstermektedir. Öğrenci yazarlar “değerlendirme” yaparken “nedensellik” ilişkisini (%30), açıklama ilişkisine (%70) oranla çok daha az kullanmıştır.

Diğer bir önemli bulgu, öğrenci metinlerinde *durum eylemlerinin* (%43) baskın bir biçimde kullanılmasıdır. Eylem/yüklem türleri, uslamlamanın önemli dilsel göstergelerindedir ve durum eylemlerinin öne çıkması ikna metinleri için beklenen bir sonuçtur. Bunun değerlendirme yapan öğrenci yazarların varoluşsal gerçeklik yaratma kaygısıyla olgu sunma çabasının sonucu olduğu söylenebilir. Çünkü olguların algılanabilirliği yüksektir ve olgular öznellik açısının dışında kalırlar. Ayrıca durum eylemlerinin anlara ve aralıklara yayılan bütüncül zaman içyapısına sahip olması (Aksan, Kayadelen ve Yücel, 2010) ve doğal bitiş noktası olmaması, kesinlik kodlamasına katkı sunar. Uzun, Turan ve Emeksiz (2009) Türkçe akademik söylemde bilgisellik duruşu belirleyicilerini incelerken, dilbilim araştırma makalelerinde büyük oranda (%46) durum eylemlerinin kullanıldığını belirlemiştir. Durum eylemlerini, olgu sunumunun temel dilsel aracı olarak kullanması, bilimsel metinlerin yapısına ve doğasına uygundur. Kişisel görüşlerin durum eylemleriyle sunumu da iletinin geçerli kılınması için yapılan bir yansımadır.

Bu çalışmada kiplik biçimbirimlerinden “-Ir” ile “-yor”un yaygın ve sık kullanımı da göze çarpan bulgulardandır. Yanı sıra -Dir kullanımı da dikkat çekmektedir. Bu bulgular da uslamlamaya dayalı bilgiyi “öznellik” içinde sunan öğrenci yazarların, sundukları içeriği “kesinleştirme” çabasının ürünüdür. Öğrenciler, bireysel gerçekliklerini, olgusal gerçekliğe büründürmeye

çalışmaktadır. Yukarıda en sık kullanılan yüklem türünün durum eylemleriyle yapılan yüklem olduğu belirtilmişti. Durum eylemleri ile “-Ir” biçimbiriminin birlikte görülmesi de beklenen bir sonuçtur. Çünkü olgu sunumuna en uygun eylem türü durumdur ve bunların yüksek kesinlik derecesi kodlayan biçimbirimlerle birlikte kullanılması etkililiği artırır. Demirgüneş (2008) ve İbe-Akcan (2005) ders kitabı veritabanında durum eylemleriyle en çok kullanılan biçimbirimin baskın bir şekilde, “-Ir” olduğunu göstermiştir.

Türkçede nesnel ve öznel bilginin kodlanması; dolayısıyla tümcede aktarılan önerme içeriğinin doğruluğuna yönelik kaynak bilgisinin kodlanması (Gül, 2017) kimi zaman biçimbirimlerle yapılabilir. Örneğin “-Ir” mutlak kesinlik sunan nesnel bilgiyi kodlayabilme özelliğine sahiptir. Uzun ve Emeksiz (2002), sürerlik görünüşü bağlamında Türkçede “-Ir” ve “-yor”un kullanımında ayrımlar olduğunu belirtir ve “-yor”un sunulan bilgiyle ilgili ulaşılabilir/gözlemlenebilir bir zamana aralıksal gönderim taşıdığını ancak “-Ir”ın ulaşılabilirliği/gözlemlenebilirliği düşük düzeyde olan zamana noktasal gönderimli olduğunu saptar. “-yor” doğrudan tanıta dayalı kipliği de işaretlediğinden yüksek derecede güvenilirliği kodlamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmanın katılımcılarının “-Ir”ı ve “-yor”u kullanarak *kesinliği* sağlamayı ve görüşlerini güvenilir kılmayı amaçladıkları söylenebilir.

Çalışmada öne çıkan bir diğer kiplik biçimbirimi “-Dir”dir. Türkçede uslamlamayla ulaşılan dolaylı bilginin sunumunun baskın bir biçimde “-Dir” aracılığıyla yapıldığını Corcu (2010) göstermiştir. Bu çalışmada da gözlemlendiği gibi, metin türü, kiplik biçimbirimlerinin seçiminde etkili olmaktadır. Kaygısız (2016, 2018) da tanıtısal biçimbirimleri ile metin türleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır.

Diğer bir bulgu *yazar* gösteren (demonstrative) ve *alıntıyı* işaret eden (quotative) ifadelerin dağılımıdır. Buna göre öğrencilerin, görüş içeren metinlerinin neredeyse tamamında bilginin sorumluluğunu aldığı görülmüştür. Bu konu kiplik alanyazınında *yazar duruşu* (stance) ve *öznellik ile* ayrıca *üstsöylem belirleyicileri* aracılığıyla tartışılabilir. Bu çalışmada gözlemlenen %98 oranında *yazar gösteren ifadelerin* kullanımı, üstsöylem belirleyicilerinden *kendini anma* (self-mention) göstergesiyle ilişkilendirilebilir. Kendini anma, yazarın, metinde açıkça varlığını belirtip belirtmediğiyle ilgilidir. Bu da metindeki birinci tekil kişi ve iyelik kullanım sıklığıyla betimlenebilir (*ben, benim, bana, biz, bizim gibi*). Açık yazar gönderiminin varlığı, genellikle yazar tarafından bilinçli bir seçimdir. Yazar, bunu belli bir uzaklığa uyarlar ve bağlamsal olarak yazar kimliği ile ilişkilendirir (Dağ-Tarcan, 2017). Yazarlar, birinci tekil kişi adılı olarak “ben” adını kullanarak bakış açısını açıkça ortaya koyarlar (Uzun, 2002). Üst söylem belirleyicilerinden *kaçınma* (hedge) ise metin üreticisinin önermenin/bilginin sorumluluğunu üstüne almadığını gösterir.

Türkçe bilimsel metin geleneğinde *kendini anmanın* sık kullanılmadığı, *kaçınmanın* ise nesnel yazar duruşuna katkı sağlaması nedeniyle çok sık yeğlendiği görülür. Bu, metin türüyle ilgilidir ve Türkçe savlayıcı metinlerde yazarı gösteren ifadelerin kullanımı yaygın değildir. Çakır (2011), ekonomi, sosyoloji, psikoloji, dilbilim, fizik, kimya, biyoloji ve mühendislik alanlarında bilimsel metin özetlerini incelemiş, Türkçe özetlerde sıklıkla kılıcsız edilgen kullanımıyla nesnel bir yazar duruşu olduğunu belirlemiştir. Öğrenci metinlerinde ise *kendini anma* ve öznel yazar duruşu yaygındır. Örneğin Esmer (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ikna metinlerinde, birinci tekil kişi adının yüksek kullanım sıklığı gösterdiğini bulmuştur. Türkçede öznel yazar duruşu, kişi adları ve etken yapı kullanımıyla açıkça kodlanabilmektedir.

Bu konu, öznellik açısından da irdelenebilir. Örneğin Çetintaş-Yıldırım (2016), TUD süreli yayınlar alt derleminde “çünkü” bağlacını içeren bağımlı dizinleri taramış, tümcelerde doğrudan aktarımın temel aktarım biçimi olduğunu; başka bir deyişle, konuşucuların metinlerinin içine kendilerini daha sık yerleştirdiğini ve tümcelerdeki öznellik değerinin arttığını bulgulamıştır. Öznelliği, ‘bir metin tümcesinin önermesel içeriğinden *sorumlu kaynağın* (responsible source) tümcenin üreticisi olduğu durumlar’ olarak tanımlayan Uzun (2010), öğrencilerin anlatı metinlerini, daha çok ‘nesnel öznellik’ yorumu alacak biçimde oluşturduklarını, öte yandan ‘konuşucu öznelliği’ni kodlamayı sıklıkla tercih etmediklerini göstermiştir. Görüldüğü gibi anlatı gibi öznelliğin görünür kılınabileceği bir metin türünde de üretici, öznelliği belirli bir uzaklıkla sunabilmektedir. Söz konusu üst metin yapısı bu çalışmadaki gibi *açıklama* (exposition) olduğunda üreticide öznel tutumu saklama kaygısı daha yüksek olabilmektedir.

Sonuç olarak zetle öğrenci yazarların,

- görüşlerini sunarken çoğunlukla “değerlendirme” yapısı kurdukları ve bununla ilişkili olarak öznel bir tutum sergiledikleri;
- durum eylemlerini sıklıkla kullanarak sundukları içeriği olgusallaştırma girişimlerinin olduğu,
- kiplik biçimbirimlerinden “-Ir” ile “-yor”u yaygın ve sık kullanarak öznellik içinde sundukları içeriği “kesinleştirme” kaygısı içinde oldukları ve bireysel gerçekliklerini, olgusal gerçekliğe büründürmeye çalıştıkları;
- metinlerinin neredeyse tamamında yazarı gösteren ifadeleri kullanarak bilginin sorumluluğunu aldıkları; ancak “ben”, “biz” gibi birinci kişi göstergeleriyle kendilerini görünür kılarak metinlerinin öznellik derecesini artırdıkları vargısına ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, yukarıda dilbilimin yöntemsel ve kavramsal araçları kullanılarak irdelenmiştir. Buna ek

olarak çalışmanın hedef kitlesine geri bildirim sunabilmesi için konunun eğitim bilimleri düzleminde de kısaca ele alınması uygun olacaktır. Daha önce ifade edildiği gibi Türkçe dil öğretimi araştırmalarında usamlama ve ikna sözbilimsel yapısı, genellikle tartışmacı metin yapısı bağlamında “yeterlik” ve “beceri düzeyi” bakış açısıyla incelenmiştir. Bu araştırmalar, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının tartışma yapısı kurarken özellikle *veri*, *karşı iddia* ve *sonuca varma* bileşenlerinde başarılı olamadıklarını söylemektedir. Coşkun ve Tiryaki (2013) ile Öztürk (2016), üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin üretirken *veri*, *karşı iddia* ve *sonuç* bileşeninde başarısız olduklarını; Uluocak ve İpek (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde *karşı iddia* ve *karşı iddiayı desteklemede* %42, *çürütme gerekçesinde* %37 düzeyinde başarılı olduklarını ve katılımcıların tartışmacı metin yapısına ilişkin farkındalıklarının zayıf olduğunu; Gökçe (2016) ise ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin üretiminde *karşı iddia* bileşeninde orta; *veri* bileşeninde ise başarısız olduklarını bulmuştur. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014), konuya “ikna edici metin üretimi” penceresinden bakarak Türkçe öğretmen adaylarının özellikle *sav* ve *karar* yapısını oluşturmada sorun yaşadıklarını; Deniz ve Daşöz (2015) de Türkçeyi *yabancı dil olarak öğrenen* çalışma grubunun yarısının metninde *gerekçeleştirme* yapısının olmadığını göstermiştir. Yukarıda yer alan sonuçlar, bu araştırmanın temel bulgusuyla koşutluk göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, Y., Kayadelen, T. ve Yücel, Ö. (2010). Olay anlambilimi açısından Türkçe durum eylemleri üzerine kimi gözlemler. N. Osam & E. Arkın (Yay. Haz.), içinde 23. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* (s. 251-269). Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Corcu-Gül, D. (2010). *Tanıtısalığın durum anlambilimsel sunumu: Türkçede tanıt türleri (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 102-115.
- Çakır, H. (2011). *Türkçe ve İngilizce bilimsel makale özetlerinde bilgiyi kurgulama ve yazar kimliğini kodlama biçimleri (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Çetintaş-Yıldırım, F. (2016). ‘Çünkü’ bağlacını içeren tümcelerde öznellik sunumu: süreli yayınlardaki görünüm. B. Savaş, D. Yüksel, D. Fidan ve diğ. (Yay. Haz.), 29. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Kocaeli Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Dağ-Tarcan, Ö. (2017). Türkçe bilimsel metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 176-194.

- Demirgüneş, S. (2008). Türkçede görünüş ve dilbilgisel zaman: Türkçe 1. sınıf ders kitabı örneğinde eylem türleri, üye yapı, biçimbirim ve belirteç etkileşimi. *Dil Dergisi*, 140, 52-66.
- Deniz, K. ve Daşöz, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekçelendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015 Özel Sayı, 1515-1526.
- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 216-228.
- Freeman, J. B. (1991). *Dialectics and the macrostructure of arguments: A theory of argument structure*. Berlin/NewYork: Foris Publications PDA 10.
- Gökçe, B. (2016). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile bu becerilere ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gül, D. (2017). Türkçe'de tanıtıcılık: Anadil konuşucu verileri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 17-29.
- İbe-Akcan, P. (2005). Edinim sürecinde görünüş ve ders kitaplarında çocuklara yöneltilen verinin sorgulanmasına ilişkin bir çalışma: İkinci sınıf hayat bilgisi kitaplarındaki eylemler, durum türleri ve görünüş etkileşimi. *Dil Dergisi*, 130, 7-18.
- Kaygısız, Ç. (2016). *Öğretici metinlerde tanıtıcılığın sunumu: Türkçe öğretimine yönelik gözlemler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 823-840.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage publications.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 20-29.
- Martin, J.R & White, P.R.R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning*. Macmillan Publishing Co.
- Uluocak, M., & Ipek, O. (2022). Do pre-service Turkish language teachers succeed in developing argumentative writing skills? *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 183-204.
- Verheij, B. (1996). *Rules, reasons, arguments. formal studies of argumentation and defeat*. Dissertation Universiteit Maastricht.
- Verheij, B. (2005). evaluating arguments based on Toulmin's scheme. *Argumentation*, 19, 347-371.
- Uzun, L. (2010) Öznelliğin dilsel kodlanması: Öğrenci anlatılarında bir öznellik sunumu çözümlemesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 91-107.
- Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazılarında metin dünyasına ilişkin düzenlemeler. E. Huber, ve L. Uzun, (Yay.) *Türkçe Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler* (ss. 203-224). Essen: Die Blaue Eule.
- Uzun, L. ve Erk-Emeksiz, Z. (2002). Türkçede -Ar biçimbiriminin anlamsal ve sözdizimsel yapısı üzerine. G. König, N. Büyükkantarcıoğlu ve F. Karahan (Derl.) *XVI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (129-145). Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Uzun, L., Keçik, İ., Turan, Ü.D. ve Erk-Emeksiz, Z. (2010). *Sosyal bilimlerde yazılan Türkçe bilimsel metinlerde kanıtlama eylemi ve retorik sunumlar*. Tübitak 107K228 No.lu Araştırma Projesi Sonuç Raporu.
- Uzun, L., Turan, Ü. D. ve Erk-Emeksiz, Z. (2009). Epistemic stance markers in Turkish academic discourse. The 11th International Pragmatics Conference, Melbourne, Australia, July 12-17.