



Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEÜDED, 2023; 19(1), 1-30

ÇIKARIM BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZLEMİ İÇİN BİR ÖLÇME ARACI

Assessing Inference Skills: A Scale for Reading Comprehension

B. Ümit BOZKURT¹, Özlem ALGÜL-ÇARIKSIZ²

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Millî Eğitim Bakanlığı

ORCID ID: 0000-0003-2532-9104, 0000-0002-4716-4307

Abstract: When observing the difficulties experienced by children, especially the poor readers, during the reading process, it has been seen that one of the fundamental problems is establishing the relationships of inference at different levels. Turkish language teachers play a primary role in developing the solution-focused for these difficulties. However, teachers need to be supported theoretically and academically. The aim of this study is to develop a scale of inference skills that Turkish language teachers can use and take as examples. The study involved 100 children aged 10-13, and a draft scale consisting of

¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com

² Millî Eğitim Bakanlığı, ozlm_algl@hotmail.com

Makale gönderim tarihi: 08 Haziran 2023; Kabul tarihi: 03 Temmuz 2023

Makale künye bilgisi: Bozkurt, B. Ü., & Algül-Çarıksız, Ö. (2023). Çıkarım becerisinin değerlendirilmesi: Okuduğunu anlama düzlemi için bir ölçme aracı. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19(1), 1-30.

open-ended questions covering different levels of inference was developed. The scale has an average item difficulty value of 0.46, indicating a "moderate" difficulty level. The average item discrimination value is 0.53, indicating that the scale consists of questions with "high" discrimination. The Cronbach's alpha reliability coefficient value is 0.795. Consequently, a scale has been developed that is suitable for secondary school level, text-based, covers different levels of inference, consists of open-ended questions, and includes a rubric. The sub-sections of this scale can be used coupled or individually.

Key words: *Inference, Levels of inference, Reading comprehension, Open-ended question, Achievement test*

Öz: Çocukların, özellikle zayıf okurların, okuma sürecinde yaşadığı güçlükler araştırıldığında, temel sorunlardan birinin farklı düzeylerdeki çıkarım ilişkilerinin kurulamaması olduğu gözlenmiştir. Bunlara hedef odaklı çözümler geliştirme sürecinde Türkçe öğretmenleri, birincil rol üstlenir. Ancak öğretmenlerin kuramsal ve akademik açıdan desteklenmesi gerekir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin kullanabileceği ve örnek alabileceği bir çıkarım becerisi ölçme aracı geliştirmektir. 10-13 yaş aralığındaki 100 öğrenci ile çalışılmış; farklı çıkarım düzeylerini kapsayacak biçimde açık uçlu sorulardan oluşan iki bölümlü "çıkartım becerisi ölçme aracı" oluşturulmuştur. Ortalama madde güçlük indeksi değeri 0,46 olan ölçme aracı, "orta" güçlüktedir. Ortalama madde ayırt ediciliğini gösteren değer, 0,53'tür; ölçme aracı "yüksek" ayırt ediciliğe sahip sorulardan oluşmaktadır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,795'tir. Sonuç olarak ortaokul düzeyine uygun, metin temelli, farklı çıkarım düzeylerini kapsayacak biçimde, açık uçlu sorulardan oluşan ve dereceli puanlama anahtarları bulunan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının alt bölümleri, birlikte ya da ayrı ayrı kullanılabilir.

Anahtar sözcükler: *Çıkartım, Çıkartım düzeyleri, Okuduğunu anlama, Açık uçlu soru, Başarı testi*

1. GİRİŞ

Felsefe, mantık, dilbilim, eğitimbilim, psikoloji gibi alanların üzerinde çalıştığı *çıkartım* [(çıkarsama), İng. inference], temel zihinsel işlemlerden biridir ve düşünme becerisinin yapıtaşlarından. Okuduğunu anlama düzleminde metnin yüzeyinde açıkça verilen ya da verilmeyen içerikten yola çıkarak, usavurma, varsayımlarda bulunma, mantıksal ilişkiler kurma, genelleme yapma gibi metni kavramaya dönük temel düzey ve üst düzey işlemleri içerir. Çıkartım, metnin yüzeyinde görünen dilsel ve sözcüksel bilgileri bir araya

getirmeden başlayarak, akıl yürütme ve gerekli bağlantıları kurarak metinde verilmeyen içeriği ya da boşlukları tamamlamaya kadar geniş bir alanda yürütülen bir işlemdir. Dolayısıyla çıkarımda bulunma, yüzeysel okumadan derin okumaya, okumanın her aşaması için temel gerekliliktir. Örneğin metinde art gönderim yapan “o” adını, daha önce söz edilen bir özneye ya da varlıkla ilişkilendirmek kadar kolay olabilir ya da metinde özel bir sözcük seçimiyle verilen ve okurun dünya bilgisine dayanan bilgiyi ya da anlayışı çıkarımlamak kadar karmaşık olabilir.

Okuma ve çıkarım arasındaki ilişki, dil ile düşünme arasındaki ilişkinin somut görünümüdür. Çıkarım, üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama sürecinin bir dışlisi olarak önemli işlevler yüklenir. Alıcının metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlar yapması, art alan bilgisine, dile ilişkin bilgiye ve bilişsel düzeye bağlı olarak gerçekleşir. Bu düzlemde çıkarım becerisinin okuma başarısıyla doğrudan bir ilişkisi olduğu araştırmalarla gösterilmiştir.

Cain ve Oakhill (1999), çıkarım becerilerinde başarılı olmanın okuduğunu anlamada da başarılı olmayı sağladığını belirlemiştir. Cain ve arkadaşları (2001) küçük çocuklarda anlama ile çıkarım becerisi arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Kendeou ve arkadaşları (2009) da ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerilerinin okuma anlama başarısıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Uluslararası alanda daha birçok çalışma bulunmaktadır.

Çıkarım becerisi ile anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarla (örn. Bahap-Kudret & Baydık, 2016; Bayat & Çetinkaya, 2020; Baydık, 2011; Berkant, 2009; Tümay, 2014; Uzun, Bozkurt, & Erdoğan, 2011) da ortaya konmuştur. Bunlar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurmada ve çıkarım yapmada güçlük çektiğini (Baydık, 2011); hem iyi hem de zayıf okurların ana düşünceyi bulma ile kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapmada zorlandığını (Bahap-Kudret & Baydık, 2016); ilköğretim öğrencilerinin ileri düzey okuma çıktılarına (çıkarım ve bütünleştirme) ulaşmada başarısız olduklarını (Uzun ve ark., 2011); üst düzey düşünme becerileri ve çıkarım becerileriyle İngilizcede okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Tümay, 2014); çıkarım becerisinin okuduğunu anlamayı yordadığını (Bayat & Çetinkaya, 2020) göstermektedir.

Okumada usamlamanın temelini oluşturan nedensellik ilişkilerinin kurulabilmesi, kavrama ile doğrudan ilişkilidir (Cain ve ark., 2000). Söz

konusu nedensellik ilişkileri kullanılarak yapılan çıkarımlar, değişik düzeylerde işlemleri gerektirebilir. Metin içi bağıntılara dayanan açık ilişkilendirmeleri yahut metindeki bilgilerle metin dışı dünya bilgisini birleştiren örtük ilişkilendirmeleri gerektirebilir. Bu çıktıların sıradüzensel yapısı, okuma öğretimindeki gelişim basamakları ile örtüşür.

Harris ve Monaco (1978) çıkarımı, *mantıksal* (İng. logical) ve *edimsel* (İng. pragmatic) olarak ikiye ayırır. Hildyard ve Olson (1978), sözce yapısı gereği gerekli olan *önermesel* (İng. propositional) çıkarımlar ve bir bütün olarak söylem yapısının gereği olan *edimsel* çıkarımlar biçiminde sınıflama yapar. Chaffin (1979) bu çıkarım türleri için *gerekli* (İng. necessary) ve *çağrışımsal* (İng. invited) kavramlarını kullanır. Trabasso'ya (1980) göre ise çıkarım, ya metindeki önermeler arasındaki anlamsal ve mantıksal ilişkilerle ilgilidir (metin tabanlı) ya da olaylar ya da durumlar arasında bağlantı kurmak için gerekli olan eksiltmelerin tamamlanmasına dayanır. Narvaez ve arkadaşları (1999) üçlü bir sınıflama yapar: *açıklamalar* (İng. explanations), *çağrışımlar/ilişkilendirmeler* (İng. associations) ve *kestirimler* (İng. predictions).

Kispaal (2008), yukarıdakilerin de içinde olduğu çıkarım sınıflamalarını ve farklı bakış açılarını bir araya getirir. Çıkarımın metin içi ve metin dışı bağlantılarla kurulmasının ötesinde gerektirdiği diğer işlemlerden de söz eder:

- **a)**
 - 1) *Tutarlılık* (İng. coherence), *tümceler arasılık* (İng. intersentence) ya da *metnin bağlantısallığı* (İng. text-connecting) ile ilgili çıkarımlar: Bu çıkarımlar, metnin bütün olarak algılanmasına katkı sağlar (örneğin gönderimler). 2) *Genişletme* (İng. elaborative), *tamamlama* (İng. gap-filling) ya da *bilgi tabanlı* (İng. knowledge-based) çıkarımlar: Bunlar metnin zihinsel temsilini zenginleştirir. Dünya bilgisi ve kültürel bilgilerden yararlanarak okur eksik kısımları tamamlar.
- **b)**
 - 1) *Bölgesel* (İng. local) çıkarımlar, tümcelerin ve paragrafların bölgesel düzeyde tutarlı bir temsilinin oluşturulmasını, konusal rollerin atanmasını (örneğin araç, hedef, konu, yer) ya da metin bölümlerinin birbirine bağlanmasını kapsar. 2) *Bütüncül* (İng. global) çıkarımlar ise metnin tümünü kapsayan tutarlı bir temsilin oluşturulmasına katkı sağlar. Okurun bölgesel bilgileri kullanarak bütüncül çıkarımlar yapmasını gerektirir. Başka bir ifadeyle, bölgesel bilgi birimlerinden yararlanarak metnin tema, ana düşünce ve iletişiyle ilgili kapsayıcı düşüncelere ulaşılmasına yardımcı olur.

➤ c)

1) *Çevrimiçi* çıkarımlar okuma sırasında, ilk tepkiyle ortaya çıkan çıkarımlardır; bunlar sesli düşünme tekniği ya da okumaya ara verilerek anlık sorular ile incelenebilir. Bu çıkarımlar, anlama için gereklidir ve okuma sırasında kendiliğinden oluşur. 2) *Çevrimdışı* çıkarımlar ise okuduktan sonraki anlama çalışmalarıyla yapılan çıkarımlardır ve bunlar metnin zihinde oluşan temsiline yöneliktir.

Sınıflama ayrılıklarına rağmen çıkarımın genellikle iki ana başlıkta ele alındığı görülür: *Önermesel* (metin tabanlı) çıkarım ile *edimsel* (art alan bilgisine ve tamamlamaya bağlı) çıkarım. Yalnızca çevrimiçi ve çevrimdışı çıkarım anlayışında bir farklılık görülür. Genel eğilim olarak önermesel çıkarım, metinde yer alan varlıklar, önermeler, olaylar, durumlar arasındaki mantıksal ya da anlamsal ilişkilerle ilgilidir. Edimsel çıkarım ise metindeki boşlukların dünya bilgisiyle tamamlanmasını gerektirir. Chikalanga (1992) yaygın bir biçimde kabul edilen bu iki temel türü gözeterek ve bunlara “sözcüksel çıkarım” ulamını da ekleyerek üçlü bir ulamlama yapar. i) *Sözcüksel çıkarımlar*, bağlamdaki ipuçlarıyla, adılların göndermelerine ve bilindik olmayan sözcüksel birimlere yönelik çıkarımlardır. ii) *Önermesel çıkarımlar*, metnin anlamsal-mantıksal içeriğine dönük çıkarımlardır. İkiye ayrılır: *mantıksal bilgi* ve *mantıksal açıklama*. *Mantıksal bilgi*, uzamsal ve zamansal gönderimlere (örneğin insanlar, araçlar, nesnelere, yerler, zamanlar, olaylar, eylemler) işaret eder. Kim, ne, nerede, ne zaman sorularının yanıtıdır. *Mantıksal açıklama*, metin kişilerinin davranışlarının kaynağını, metindeki olayların ve durumların nedenlerini ve sonuçlarını gösterir. Neden, niçin ve nasıl sorularının yanıtıdır. iii) *Edimsel çıkarımlar*, metin içi bilgiyle metin dışı bilgiyi ilişkilendirmeyi gerektirir. Alıcının dünya bilgisiyle ilgilidir. Bu ulam, *ayrıntılı bilgi*, *ayrıntılı açıklama* ve *değerlendirme* düzeylerinden oluşur. Edimsel çıkarımın (ayrıntılı bilgi ve ayrıntılı açıklama) önermesel çıkarım türlerinden (mantıksal bilgi ve mantıksal açıklama) farkı, alıcının metin dışı bilgilerine dayanmasıdır. *Değerlendirme* ise, okurun bakış açısı, duruşu, istekleri, inançları ve görüşleriyle ilgilidir.

Çıkarımın okuma-anlama süreciyle doğrusal ilişki içinde olması, dil öğretimi alanında bu becerinin gelişimine odaklanılmasını güdülemektedir. Çok çeşitli biçimlerdeki metinlerle karşılaşılacak günümüzün karmaşık dünyası için öğrencilerin düşünsel beceriler açısından daha donanımlı kılınması, dil öğretimi derslerinin hedeflerinden olmalıdır. Davoudi (2005) öğrencilerin çıkarım yaptıklarına ilişkin farkındalık geliştirdiklerinde, olası *varsayımlar* (İng. assumptions) üretebildiklerini, bu işlem akıcı ve kendiliğinden

işler hale geldiğinde de bir çıkarımla olası diğer çıkarımsal ilişkileri de görebildiklerini belirtir.

Dil öğretimi derslerinde öğrencilerin çıkarım becerilerini geliştirmek için öncelikle yaşadıkları sorunları ve çıkarım becerisi düzeylerini belirlemek gerekecektir. Çıkarım becerisiyle ilgili düzey belirleme, ölçme ve değerlendirme amaçlı çeşitli yöntemler ve araçlar kullanılabilir. Bunların en öne çıkanı “okuma anlama testleri”dir. Deneklerin metinde verilen bilgilere dayanarak mantıksal sonuçlar çıkarması veya metinlerarası ilişkileri anlaması istenebilir. Deneklere bir metin verilerek metin içindeki eksik bilgileri tamamlamaları istenebilir. Ayrıca, metinlerarası bağlantıları anlama veya metinleri eleştirel bir şekilde değerlendirme gibi görevlerde de kullanılabilir.

Çıkarım düzeyini ölçüp değerlendirmek, dolayısıyla metni kavramayı sınamak için en işlevsel yol, metne yönelik sorularla yapılan çalışmalardır. Ancak öğretmenlerin okuma-dinleme metinleriyle ilgili hazırladıkları soruların, daha çok basit çıkarım düzeyini hedeflediği, derin metni kavramaya yönelik olmadığı ve üst düzey bilişsel işlemleri ölçmeye yeterli olmadığı araştırmalarla (Akyol ve ark., 2013; Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Erdoğan, 2017; Eyüp, 2012; Kocaarslan & Yamaç, 2018; Polat & Dedeoğlu, 2020) gösterilmiştir. Ayrıca çoğu Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorularının çıkarım türleri açısından dengeli bir dağılıma sahip olmadığı, genellikle temel düzey anlamayı sınıadığı, derin metne ilişkin usavurma açısından eksik olduğu ve üst düzey bilişsel işlemler açısından yeterli olmadığı belirlenmiştir (Amanvermez-İncirkuş & Özçetin, 2021; Bozkurt ve ark., 2015; Çeçen & Kurnaz, 2015; Demirgüneş ve ark., 2014; Kaya ve ark., 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Sönmez & Sönmez, 2023). Okuma becerisi zayıf çocukları belirleme ve gözlemlene konusunda Türkçe öğretmenleri, birincil bir rol üstlenir. Ancak öğretmenlerin kuramsal ve akademik açıdan desteklenmesi gerekir. Yukarıda sıralanan gereksinimlerle bu çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma-çıkarım ilişkisini ve aşamalı çıkarım düzeylerini fark etmeleri ve bunlara yönelik ölçme aracı geliştirebilmeleri için yol gösterici olacağı düşünülen “çıkarım becerisi ölçme aracı”nın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama testleri, iç içe geçmiş bir biçimde çıkarım becerisini de ölçerken çıkarım testleri, hedef odaklıdır ve okuduğunu anlamayı görece ölçer. Buradaki ilişki bütünüyle bakışlımlı olmasa da bu iki işlem birbirini gerektirmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada ortaya çıkan ölçme aracının öncelikli hedefi çıkarım

düzelelerini ölçüp değerlendirmek iken aynı anda okuduğunu anlama da değerlendirilebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin işlemlere ve aşamalara yer verilecektir.

2.1. ÇALIŞMA KÜMESİ

Çalışma kümesini, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yer alan iki devlet okulundan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun okul türü (İmam Hatip Ortaokulu ve Ortaokul) ve öğrenci özellikleri (değişik sosyo-ekonomik arka plan, cinsiyet dağılımı vb.) bakımından dengeli olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ortalama akademik başarı düzeyleri ile yönetici görüşleri okulların belirlenmesinde yön gösterici olmuştur. Veri toplanan gruba ilişkin özellikler Tablo 1’de görülmektedir:

Tablo 1. Çalışma kümesine ilişkin bilgiler

Yaş	Cinsiyet		Toplam
	K	E	
10-11 Yaş	30	20	50
12-13 Yaş	28	22	50
Toplam	58	42	100

Kurum ve katılımcı onaylarıyla ilgili işlemlerden sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

2.2. TASLAK ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Çıkarım becerisini ölçme aracının kuramsal çerçevesini belirlemek ve kapsam geçerliğini sağlamak adına ilk aşamada alanyazını taranmıştır. Ardından ölçme aracında kullanılmak üzere katılımcı öğrencilerin düzeylerine uygun iki anlatı metni, çocuk edebiyatı uzmanlarının görüşleri de alınarak seçilmiştir. Anlatı metinleri, değişik çıkarım basamaklarını içermesinden dolayı özellikle yeğlenmiştir. İki metin

seçilmesi ise veri tutarlılığını sağlamakla ilgilidir. Seçilen metinler şunlardır:

Ölçme Aracı A Bölümü: *Ödevsiz Gezegen* (Labbe & Dupont-Beurier, 2018)

Ölçme Aracı B Bölümü: *Issız Ada* (Süreyya, 2002)

Taslak ölçme aracı hem ayrı ayrı kullanılabilir hem de birlikte kullanılabilir biçimde tasarlanmıştır.

2.2.1 OKUNABİLİRLİK DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

Ölçme aracında kullanılması tasarlanan metinlerin okunabilirlik düzeyleri, Çetinkaya ve Uzun (2010) eşitliği ile belirlenmiştir. Okunabilirlik puanı, metinlerden seçilen bir bölüm, seslem sayısı, sözcük sayısı ve tümce sayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Söz konusu işlem şöyledir:

1. Metin (*Ödevsiz Gezegen*):

$$\text{OTU (ortalama tümce uzunluğu)} = 101/16 = 6,3$$

$$\text{OSU (ortalama sözcük uzunluğu)} = 262/101 = 2,6$$

$$\text{OP (okunabilirlik puanı)} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - 0,971 \times$$

$$\text{OTU} = 45,14$$

2. Metin (*Issız Ada*)

$$\text{OTU (ortalama tümce uzunluğu)} = 112/21 = 5,33$$

$$\text{OSU (ortalama sözcük uzunluğu)} = 287/112 = 2,56$$

$$\text{OP (okunabilirlik puanı)} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - 0,971 \times$$

$$\text{OTU} = 47,113$$

Çetinkaya ve Uzun eşitliğine göre okunabilirlik puanı, 0 ile 100 arasında değer almakta, 100'e yaklaştıkça okunabilirlik düzeyi kolaylaşmakta, 0'a yaklaştıkça zorlaşmaktadır. Bu eşitlikte düzeyler, 0-34 arası engelli düzey, 35-50 arası eğitsel düzey, 51-100 arası ise bağımsız düzey olarak adlandırılır.

Çetinkaya ve Uzun (2010), okunabilirlik eşitliklerinin metnin yapısal zorluğuna ilişkin bir kestirim sağladığını ancak elde edilen okunabilirlik puanının hangi okur düzeyine uygun olduğuna ilişkin kesin bir bilgi vermesinin düşünülmemeyeceğini bildirmiştir. Bu çerçevede ölçme aracında kullanılmak üzere seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyinin eğitsel düzey olduğu görülmüş, elde edilen değerlerin 50'ye yakın olması nedeniyle de 10-13 yaş aralığı, yani 5-7. sınıf düzeyi için uygun olduğu değerlendirilmiştir.

2.2.2 SORULARIN YAZILMASI

Metnin anlaşılmasına ve metinden çıkarım yapılmasına ilişkin zihinsel işlemlerin düzeyleri, Chikhalanga'nın (1992) temel çıkarım düzeylerini karşılayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu çıkarım düzeylerine yönelik olarak metinle ilgili açık uçlu-uzun yanıt ve açık uçlu-kısa yanıt sorular hazırlanmıştır.

Açık uçlu sorular, üst düzey düşünme süreçlerini gözlemlemeye daha çok olanak sağlaması (Berberoğlu, 2006), şans başarısını ortadan kaldırarak ölçme hatasını azaltması (Turgut & Baykul, 2019) ve dereceli puanlamaya uygun olması (Bağcan-Büyükturan & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013) gibi üstünlüklere sahiptir. Ayrıca okuduğunu anlama alanında, soru biçiminin öğrenciyi gerekçelendirmeye dayalı uzun yanıtlar vermesi açısından güdülemesi istenir.

Açık uçlu sınavlar, dikkatli hazırlanması durumunda, soru güçlüğü beklenen düzeyde tutmaya yardımcı olacaktır. Öksüz ve Güven-Demir (2019), fen ve sosyal bilimler alanında çoktan seçmeli testlerin açık uçlu testlerden daha kolay olduğunu; Temizkan ve Sallabaş (2011) da okuduğunu anlama düzeyi açısından öğrencilerin çoktan seçmeli maddelerde açık uçlu maddelere göre daha başarılı oldukları belirlemiştir. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerini ölçmek hedeflendiğinde açık uçlu soru türü, en temel araçlardandır. Bir puanlama anahtarı kullanılarak açık uçlu soruları değerlendirmeye ilişkin yanlılık büyük oranda giderilebilir. Balcı ve arkadaşları (2019) da Mantık Tasarımı dersi için açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı oluşturmuş ve ölçme aracının tarafsız olarak değerlendirilebilmesi için bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır.

Taslak formda açık uçlu soru biçimi yeğlenmiştir. Ayrıca temel düzey sorularda kısa yanıt soru biçimine de yer verilmiştir. Açık uçlu sorular, *yanıt sınırlandırılmış açık uçlu sorular* ve *yanıt serbest bırakılmış açık uçlu sorular* olarak sınıflanmaktadır (Berberoğlu, 2006). Bu çalışmada her iki tür açık uçlu soruya da yer verilmiştir. Kısa yanıt biçim ise metindeki bilgilerin anımsanmasını ve birleştirilmesini gerektiren durumlara yönelik sorularda kullanılmıştır.

Tablo 2. Chikalanga'nın (1992) çıkarım türleri sınıflaması

Temel Ulam	Türler	Soru-Yanıt İlişkisi
Sözcüksel (lexical)	a. Adıllarla ilgili çıkarımlar (pronominal inferences) b. Çok anlamlı, belirsiz ya da bilindik olmayan sözcüklerin anlamı (ambiguous/unfamiliar word meanings)	Metinsel ya da senaryoyla ilgili örtük (textual ya da scriptally implicit)
Önermesel (propositional)	a. Mantıksal bilgi (logical informational) b. Mantıksal açıklama (logical explanatory)	Metinsel olarak örtük (textual implicit)
Edimsel ya da Senaryoyla İlgili (scriptal)	a. Ayrıntılı bilgi (elaborative informational) b. Ayrıntılı açıklama (elaborative explanatory) c. Değerlendirme (evaluative)	Senaryoyla ilgili örtük (scriptally implicit)

Açık uçlu maddeler yazılırken her düzey için birden fazla soru yazılmış, daha sonra seçkisiz atama yapılarak her düzey için bir soru seçilmiştir. Sorular iki uzman tarafından gözden geçirilerek düzenlendikten sonra, çalışma grubunda olmayan beş öğrenciye okutulmuş, dönütler çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Sonuçta taslak ölçme aracı tamamlanmıştır. Formda yer alan soruların dağılımında tüm çıkarım düzeylerinin temsil edilmesine özen gösterilmiş, böylece kapsam geçerliği sağlanmıştır.

2.2.3 TASLAK ÖLÇME ARACININ UYGULANMASI

Uygulama, izin alınan iki devlet okulunda yapılmıştır. Uygulama öncesinde kısaca bilgilendirme yapılmış; metni okuyup ilgili soruları yanıtlamaları gerektiği, sürenin 30 dakika olduğu söylenmiştir. Ayrıca çalışmanın gönüllülüğe dayandığı, çalışmaya katılmak istemezlerse herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ayrılacakları bildirilmiştir.

2.2.4. PUANLAMA

Açık uçlu soruların en büyük zorluğu, puanlamada nesnelliği sağlamaktır. Ancak geçerli bir puanlama anahtarı ile bu güçlük aşılabılır. Mutluer (2023) açık uçlu ve uzun yanıt gerektiren sorularda öğrenci yanıtlarında görülebilecek değişkenlik nedeniyle, olası

yanıtlara dayalı bir dereceli puanlama anahtarından yararlanılmasını önermektedir. Çeşitli alanlarda kimi araştırmalar, puanlamada nesnelliği sağlamada dereceli puanlama anahtarlarının etkisini ortaya çıkarmıştır. Örneğin Erman-Aslanoğlu ve Kutlu'ya (2003) göre dereceli puanlama anahtarları puanlamada nesnelliği artırmaktadır. Doğan ve Yosmaoğlu (2015) da iyi hazırlanmış bir dereceli puanlama anahtarının klinik becerilerin ölçülmesinde nesnelliği artırdığını belirlemiştir.

Nesnelliği ve yanıtları puanlayacak araştırmacılar arasındaki tutarlılığı artırmak adına bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır (Ek 1, Ek 2). İlk olarak başarıyı belirlemede kullanılacak ölçütler belirlenmiş, başarı düzeyleri belirlenmiş ve düzey tanımlamaları yapılmıştır. Olası yanıtlar, bağıntısız yanıt (yanlış), dolaylı ya da eksik yanıt ve geçerli ya da yeterli biçiminde derecelendirilmiştir. Boztunç-Öztürk ve Şahin (2019) yanıtları derecelemenin testin güvenilirliği ile ilgili olarak “duyarlılığı” artırdığını ve ölçülen özelliğe ilişkin küçük ayrımları ortaya çıkarmaya yardımcı olduğunu belirtir. Bu nedenle açık uçlu soruların yanıtlarının doğru (1) ve yanlış (0) biçiminde değil; doğru (2), kısmen doğru (1) ve yanlış (0) biçiminde puanlanmasını önerir. Bu çalışmada öğrenci yanıtları, aşağıdaki biçimde derecelendirilmiştir:

0- Bağıntısız Yanıt: Olasılıklar açısından geçersiz yanıt

1- Dolaylı ya da Eksik Yanıt: Geçerli olası yanıt(lar)ın dolaylı ya da eksik sunumu

2- Geçerli Yanıt: En geçerli olası yanıtın ya da yanıtların sunumu

Taslak puanlama anahtarı, ilk aşamada ölçme aracında yer alan metne yönelik çıkarım sorularının olası yanıtları tasarlanarak oluşturulmuş; ardından puanlayıcıların birlikte yaptığı ön çözümlenmede karşılaştıkları yanıtlara göre gözden geçirilmiştir. Son olarak puanlama anahtarı uzman görüşlerine başvurulmuş, içerik ve biçimle ilgili düzeltmelerle son biçimini almıştır.

Puanlama iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış ve iki puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki örtüşme katsayısını hesaplamak için Kappa eşitliği kullanılmıştır. “κ” puanlayıcılar arası gözlenen uyumun içinden şansa ya da tesadüfe dayalı uyumun çıkarılmasına dayalı olarak aşağıdaki eşitlikle hesaplanmaktadır. Bu uyum, “ \bar{P} ” gözlenen uyumluluk oranı, “ \bar{P}_e ” şansla ortaya çıkan uyumluluk oranı olmak üzere Kappa (K) eşitliğiyle hesaplanmaktadır (Sim ve Wright, 2005).

$$K = \frac{\bar{P} - \bar{P}_e}{1 - \bar{P}_e}$$

Kappa, -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Fleiss, 1971). K'nın olumlu değerleri puanlayıcılar arasındaki uyumun şansa beklenen uyumdan daha çok olduğunu, K'nın olumsuz değerleri, puanlayıcılar arasındaki uyumun şansa beklenenden daha az olduğunu gösterir (Von Eye & Von Eye, 2005). Bu nedenle olumsuz değerler şansa beklenenin altındaki uyum düzeyini gösterdiği için dikkate alınmamaktadır (Goodwin, 2001). Bu kapsamda K'nın yorumlanmasında Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmaktadır.

Tablo 3. Kappa değer aralıkları

K	Uyumun Gücü
< 0,00	Zayıf
0,00 – 0,20	Önemsiz
0,21 – 0,40	Düşük
0,41 – 0,60	Orta
0,61 – 0,80	Önemli
0,81 – 1,00	Çok Yüksek

Puanlayıcı sayısının iki olması, Kappa eşitliğinin kullanılmasının güdülemiştir. Puanlayıcı sayısı ikiden çok olduğunda Krippendorff örtüşme katsayısı ile güvenilirliğe bakılmasının uygun olduğu bilinmektedir (bkz. Krippendorff, 1994; 2005).

Ölçme aracının A bölümüne ilişkin iki puanlayıcının yaptıkları puanlamalar arasındaki fark -2 ile +2 arasında değer almıştır. Kappa'nın hesaplanabilmesi için puanlayıcıların verdikleri puanlardaki değişimin incelenmesi gerekir. Puanlamanın %85,5'i aynıdır. Elde edilen uyum değeri ise 0,779'dur. Bu değer, Tablo 3'teki ölçüt aralıklarına göre, 0,61-0,80 aralığındadır ve örtüşmenin "önemli" düzeyde olduğu görülür. Ayrıca ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının az olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının B bölümüne ilişkin iki puanlayıcının yaptıkları puanlamalar arasındaki fark ise -1 ile +1 arasında değer almıştır ve puanlamanın %86,39'nun aynı olduğu görülmüştür. Kappa değeri 0,813'tür ve bu değer 0,81-1,00 aralığındadır. Buna göre puanlayıcılar arası güvenirlğin "yüksek" olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının da az olduğu belirtilebilir.

3. BULGULAR

Okuduğunu anlama sürecinde değişik çıkarım düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek üzere hazırlanmış iki bölümden oluşan bilişsel başarı testi, istatistiksel madde çözümlenmeleriyle değerlendirilmiştir. Öncelikle tüm maddeleri işaretleyen kişiler belirlenmiş; 5. ve 7. sınıf düzeyinde toplamda 100 kişinin yanıtları incelenmiştir.

Madde çözümlenmelerinde ilk olarak madde güçlüğü ile madde ayırt ediciliği (madde geçerliği) belirlenmelidir. Madde güçlük indeksi, bir maddenin zorluk derecesini belirtir ve “p” ile gösterilir. Bu indeks, 0 ile 1 arasında değer alır ($0 \leq p \leq 1$). Bir maddenin güçlüğü, o maddenin tüm grup tarafından doğru yanıtlanma oranı olarak ifade edilebilir ve maddeyi doğru yanıtlayan kişi sayısının toplam kişi sayısına bölünmesiyle elde edilir (Turgut & Baykul, 2019).

Dereceli puanlamalarda, madde güçlük indeksinin hesaplanmasında, doğru yanıtlayan sayısının toplam yanıtlayıcı sayısına bölünmesi, doğru bir yol değildir. Bu tür ikiden çok dereceyle puanlanan yanıtlar söz konusu olduğunda maddeden alınan en düşük puan, ortalamadan çıkarılır ve elde edilen değer puanlama ranjına bölünür (Kilmen, 2022; Nitko & Brookhart, 2014). Bu çalışmada dereceli puanlama yapıldığı için madde güçlüğü, bu yolla elde edilmiştir.

Bir maddeyi kimsenin doğru yanıtlayamaması halinde p değeri 0.00 olurken, tüm katılımcıların doğru yanıtlanması durumunda 1.00 olur. Bu bağlamda, maddeyi daha az kişi doğru yanıtladıkça, yani p sıfıra yaklaştıkça ilgili madde güçleşirken; daha çok kişi doğru yanıtladıkça kolaylaşmaktadır (Doğan & Aybek, 2021).

Madde güçlüğü, sorunun ya da maddenin niteliği hakkında yeterince bilgi vermez. Bu nedenle *madde ayırt ediciliği (madde geçerliği)* indeksinin de hesaplanması gerekir. Bir maddenin bilen ile bilmeyeni ya da yapabilen ile yapamayanı ayırt etmesine yarayan *madde ayırt edicilik indeksinin* (r_{jk}) hesaplanmasında en yaygın yöntem, yanıtların doğru (1) ve yanlış (0) biçiminde puanlanıp 1-0 matrisinin oluşturulması ve alt-üst grupların belirlenmesidir. Katılımcılar, toplam puanlarına göre sıralanır ve en üstteki %27’lik dilim ile en alttaki %27’lik dilim üzerinden hesaplama yapılır (bu değer %25, %33 ya da %50 olarak da kullanılmaktadır). Geriye kalan %46’lık grup hesaplamanın dışında tutulur. Aşağıdaki eşitlikteki gibi alt gruptan maddeye doğru yanıt verenlerin sayısı, üst gruptan maddeye doğru yanıt verenlerin sayısından çıkarılır ve toplam alt ya da üst gruptaki yanıt veren sayısına bölünür.

Madde ayırt ediciliğinin hesaplanmasında, dereceli puanlama söz konusu olduğunda yukarıdaki işlemin yerine alt ve üst grupların puan ortalaması ve puanlama ranjı kullanılabilir (Kilmen, 2022; Nitko & Brookhart, 2014). Bu çalışmada da dereceli puanlama yapıldığı için %27’lik alt-üst grup ortalamaları belirlenmiş, alt grubun ortalaması, üst grubun ortalamasından çıkarılmış, elde edilen değer puanlama ranjına bölünmüştür.

Madde ayırıcılık değeri, 0,19 ve daha küçük ise madde teste konulmaz; 0,20-0,29 arasında olanlar teste düzeltilerek alınabilir; 0,30 ve üstü değer alanlar ise teste olduğu gibi alınabilir (Turgut & Baykul, 2019). Quagrain ve Arhin (2017) de madde ayırıcılık değerini yorumlarken 0,30-0,39 arası için “iyi”, 0,40 ve üstü için “çok iyi” düzeyde ayırt edicilik olduğuna işaret eder.

Aşağıda ölçme aracının madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve iç tutarlılığına ilişkin değerler görülmektedir.

Tablo 4. Ölçme aracına ilişkin madde istatistikleri

	Madde	p	p değerinin yorumu	r _{jx}	Madde varyansı	Standart sapma	Madde güvenirligi
A Bölümü	Soru 1	0,59	Orta	0,67	0,728	,858	,782
	Soru 2	0,37	Zor	0,71	0,820	,906	,777
	Soru 3	0,52	Orta	0,78	0,729	,861	,773
	Soru 4	0,41	Orta	0,30	0,488	,704	,794
	Soru 5	0,46	Orta	0,69	0,574	,761	,764
	Soru 6	0,39	Zor	0,30	0,352	,596	,790
	Soru 7	0,45	Orta	0,70	0,578	,763	,767
	Soru 8	0,45	Orta	0,47	0,330	,583	,775
B Bölümü	Soru 1	0,42	Orta	0,68	0,541	,737	,776
	Soru 2	0,58	Orta	0,91	0,954	,984	,763
	Soru 3	0,61	Kolay	0,45	0,612	,790	,807
	Soru 4	0,69	Kolay	0,37	0,316	,566	,789
	Soru 5	0,15	Zor (+)	0,41	0,390	,609	,792
	Soru 6	0,18	Zor (+)	0,22	0,248	,500	,795
	Soru 7	0,58	Orta	0,30	0,374	,621	,795

Ölçme aracının A bölümünün madde güçlük değerleri, 0,37 – 0,59 arasında değişiklik göstermektedir. Sorular genellikle orta güçlüktedir.

Ölçme aracının A bölümünün ortalama güçlüğü ise 0,45'tir. Soru 2 ile Soru 6, zor; diğer sorular orta güçlüktedir. Genel olarak testin bu kısmı "orta" güçlüktedir. B bölümünün madde güçlük değerleri 0,15 ile 0,69 arasında geniş bir aralıkta dağılım göstermektedir. Bu bölümde, iki kolay ($p > 0,60$), üç orta ($0,40 < p < 0,60$) zorlukta ve iki zor ($p < 0,40$) soru bulunmaktadır. B Bölümünün ortalama güçlüğü 0,46'dır ve bu kısım da "orta" güçlüktedir.

Madde ayırt edicilik değerleri incelendiğinde, ölçme aracının hem A hem de B bölümünün yüksek ayırt ediciliğe sahip sorulardan oluştuğu söylenebilir. Yalnızca testin B bölümünde 6. sorunun ayırt ediciliği düşük düzeydedir. Bu maddenin büyük oranda düzeltilmesi gerekmektedir.

Hangi sorunun amaca en iyi hizmet ettiğinin göstergesi olarak madde ayırt edicilik (r_{jx}) indeksi değer aralıkları ile ölçme aracının bu aralıklara göre dağılımı, Tablo 5'te görülebilir:

Tablo 5. Madde ayırt edicilik düzeylerine ilişkin madde dağılımı

r_{jx} Ölçüt Aralığı	Değerlendirme	Maddeler (A Bölümü)	Maddeler (B Bölümü)
0,40 – 1	Yüksek geçerlik	1, 2, 3, 5, 7	1, 2, 3, 5
0,30 - 0,39	En az düzeltme	4, 6	4, 7
0,21 - 0,29	Düzeltilmesi gerekir	-	6
0,20 - (-1)	Düşük geçerlik	-	

0,30-0,39 değer aralığı, yüksek ayırt ediciliği göstermekle birlikte en az düzeltmeyle teste alınabilecek maddeleri gösterir. r_{jx} için 0,40 ve +1,00 arasında yer alan değerler ise çok iyi düzeyde ayırt edicilik olduğuna kanıttır. Bu aralıkta bulunan değer, maddenin doğru çalıştığını ve öğrenci başarısını iyi ayırttığına işaret eder. Görüldüğü gibi ölçme aracındaki maddelerin büyük çoğunluğu bu değer aralığında yer almaktadır. Dolayısıyla madde geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçme aracının A bölümünün (*Ödevsiz Gezegen* metninin soruları) genel madde ayırt ediciliği (madde geçerliği) çok iyi (0,58) düzeydedir. B bölümünün (*Issız Ada* metninin soruları) madde ayırt ediciliği (madde geçerliği) de yüksektir (0,48).

Maddelerin birbirleriyle ve ölçme aracının bütünüyle ne derece uyumlu olduğunun belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre testin iç tutarlılık katsayısı 0,795'tir. Bu

değer, ölçme aracının tutarlı (güvenilir) olduğunu göstermektedir ($\alpha > 0,70$).

Ölçme aracı uygulandıktan sonra değerlendirme kolaylığı için standart puan oluşturma amaçlı kümeleme analizi yapılmıştır. Ölçme aracının A bölümünden alınabilecek puanlar, başarı düzeylerine göre *düşük*, *orta* ve *yüksek* olarak kümelenebilir. Ölçme aracından 0-5 aralığında bir puan alan öğrencinin *çıkarmı becerisi düzeyinin zayıf (temel düzey)*; 6-10 arasında puan alan öğrencinin *orta*, 11-16 arasında puan alan bir öğrencinin ise *iyi (üst düzey)* olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının B bölümü de kümeleme analizi ile standartlaştırılmış puanlara dönüştürülmüştür. Yine başarı durumları üç düzeyde ele alınmıştır. Puan aralıkları incelendiğinde, bu başarı testinin bu bölümünden 0-4 aralığında bir puan alan öğrencinin *çıkarmı becerisinin zayıf (temel düzey)*, 5-9 arasında puan alan öğrencinin *orta*, 10-14 arasında puan alan bir öğrencinin ise *iyi (üst düzey)* düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının A ve B bölümü birlikte kullanılarak yapılan bir ölçme söz konusu olduğunda ise aşağıdaki değerlendirme Tablosi kullanılabilir:

Tablo 6. Çıkarmı becerisinin değerlendirilmesi için puan aralıkları

Puan Aralıkları	Çıkarmı Becerisi Düzeyi
0 – 6	Çok Zayıf
7 -11	Zayıf
12 – 17	Orta
18 – 23	İyi
24 – 30	Çok İyi

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada okuma sürecinde yürütücü bir işleve sahip çıkarmı becerisinin değerlendirilmesine yönelik iki bölümlü bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama ve çıkarmı, iç içe geçmiş iki beceridir. Hem okuduğunu anlama testleri hem de çıkarmı becerisi testleri, bu birbirini gerektiren iki beceriyi aynı anda ölçebilmektedir; ancak bu ölçme işleminde, çıkarmı ile doğrudan dilsel anlamayla ilgili düzey belirleme birbirinden ayrıştırılamayabilir. Bu nedenle eğer

çıkarm düzeylerine ilişkin bir belirleme yapılmak isteniyorsa doğrudan buna yönelik bir ölçme aracı, okuma becerisi bir düzlem biçiminde kullanılarak yapılabilir. Bu çalışmada da bu yol izlenmiştir.

Çıkarm, okuduğunu anlamada dilbilgisel işaretleri izlemek gibi temel işlemlerden ileri düzey uslamlamaya kadar tüm boyutlarda işlemektedir. Okuduğunu anlamayı bu denli kuşatan çıkarm becerisinin ölçülmesine ilişkin girişimlerden biri olan bu çalışmada, birbirinin tutarlılığını sağlama açısından iki bölümlü, metinlerden ve bu metinlere ilişkin kısa yanıt ve açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Ölçme aracının A bölümünün madde güçlük değerleri, 0,37–0,59 arasında değişiklik göstermektedir; ortalama güçlük indeksi, 0,45'tir. B bölümünün madde güçlük değerleri 0,15 ile 0,69 arasında geniş bir aralıkta dağılım göstermektedir. B Bölümünün ortalama güçlük değeri 0,46'dır ve bu kısım da "orta" güçlüktedir. Testin bütünüünün ortalama güçlük değeri ise 0,46'dır, dolayısıyla ölçme aracı "orta" güçlüktedir.

Ölçme aracının hem A hem de B bölümünün yüksek ayırt ediciliğe (madde geçerliği) sahip sorulardan oluştuğu ($r>0,40$) görülmüştür. Yalnızca testin B bölümünde 6. sorunun ayırt ediciliği düşük düzeydedir. Bu madde düzeltilmiştir. Ölçme aracındaki maddelerin büyük çoğunluğu bu değer aralığında yer almaktadır. Ölçme aracının A bölümünün (*Ödevsiz Gezegen* metninin soruları) ortalama madde ayırt ediciliği "çok iyi" (0,58) düzeydedir. B bölümünün (*İssiz Ada* metninin soruları) de ortalama madde ayırt ediciliği "yüksek"tir (0,48). Testin bütünüünün ortalama madde ayırt ediciliği değeri ise 0,53'tür. Bu değer, oldukça iyi bir ayırt ediciliği gösterir.

Maddelerin birbirleriyle ve ölçme aracının bütünüyle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre testin iç tutarlılık katsayısı 0,795'tir. Bu değer, ölçme aracının tutarlı (güvenilir) olduğunu gösterir ($\alpha>0,70$).

Türkçe alanyazınında okuma sürecinde doğrudan çıkarm becerisini ölçen ya da ölçme aracının kavramsal çerçevesinde "çıkarm"a yer veren okuduğunu anlama ölçme araçları tarandığında bu konudaki çalışmaların oldukça az ve çok yeni olduğu görülür. Doğrudan çıkarm becerisine odaklanan birkaç çalışma bulunmaktadır. Bayat ve Çetinkaya (2020), ortaokul düzeyini hedefleyen ve 13 açık uçlu sorudan oluşan çıkarm testini, Chikalanga'nın (1992) sınıflamasını kullanarak ve okuma düzleminde, bir öyküyü temel alarak geliştirmiştir. Testin geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bozkurt-Bilge ve

Bayat (2022), yine Chikalanga'nın (1992) sınıflamasını kullanarak iki eş *başarı testi* geliştirmiştir. Bu çalışmayı farklı kılan temel özelliği, çıkarımı, dinleme becerisi düzleminde ve 5-6 yaş aralığındaki çocuklar açısından ele almasıdır. Bozkurt-Bilge ve Bayat da açık uçlu soru türünü kullanmıştır. Çıkarım Başarı Testi 1'in ortalama güçlüğü 0,64; ortalama ayıricılığı ise 0,46 değerindedir. Çıkarım Başarı Testi 2'nin ortalama güçlük indeksi değeri 0,65; ortalama ayıricılık indeksi değeri ise 0,46'dır. Çetinkaya ve arkadaşları (2023) ise ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerilerini hedeflemiş; çoktan seçmeli soru türünü kullanmıştır. Bu değerlendirme aracı, yüksek katılımcı sayısı (n=500) ile geliştirilmiş olması ve çoktan seçmeli sorularla geniş örneklemelere uygulanabilir olmasıyla güvenilirlik açısından kayda değer bir ölçektir. Aracın ortalama madde güçlük katsayısı 0,73; ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,42; KR-20 güvenilirlik değeri ise 0,81'dir. Anlamli düzeyde ayırt edici olan ve iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğu 24 maddeden oluşan bu değerlendirme aracından alınacak en yüksek puan 24; en düşük puan ise 0'dır. Balta (2011), 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini araştırırken Phillips ve Patterson'ın (1987) çıkarım becerisi testini Türkçeye uyarlamıştır. Bu test, kısa paragraflardan bilgi çıkarabilme ve yorum yapabilme becerisini sınar. Testte, *UFO'lar*, *Para* ve *Yanlı Gazeteler* adlı üç ana tema; 9 paragraf ve bu paragraflara yönelik her temada 12'şer olmak üzere toplam 36 soru bulunur. Sorular çoktan seçmelidir.

Yukarıda söz edilen dört çalışma dışında çıkarım becerisinin okuduğunu anlama ile iç içe ölçüldüğü araştırmalara yer verilebilir. Yıldız ve arkadaşları (2019), ortaöğretime yönelik olarak PISA soru tipine benzeyen sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirme sürecinde çıkarım gerektiren sorulara da yer vermiştir. Testin ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri 0.46 ve 0.45'tir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı (r) 0.84; KR-21 ise 0.83'tür. Ülper ve arkadaşlarının (2017) ortaokul için geliştirdiği 28 soruluk okuduğunu anlama testinde ise 9 soru (3 açık uçlu, 1 çoktan seçmeli, 5 doğru-yanlış) çıkarım becerisiyle ilgilidir. Bu testin ortalama madde güçlük değeri, 0,51; ayırt edicilik değeri 0,43'tür. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,74'tür. Bahap-Kudret ve Baydık (2016), zayıf ve iyi okurlardan oluşan 4. sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama ölçü aracını geliştirmiştir. Bu araç, bilgilendirici bir metin, metne ilişkin okuduğunu anlama soruları ve bu soruların yanıtlarını puanlamak amacıyla bir puanlama anahtarından oluşur. Metnin anlaşılabilirlik düzeyi Sönmez'in anlaşılabilirlik eşitliği ile hesaplanmıştır. Metne ilişkin dokuz açık uçlu

soru (“açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma”; “açıkça anlatılmamış düşüncelerden çıkarım yapma”; “kişisel bilgi ve deneyimleri kullanarak çıkarım yapma”) bulunur. Ölçü aracından 0 ile 36 arasında puan alınmaktadır. Uzun ve arkadaşları (2011) da yaratıcı okumayı ölçmeyi hedeflemiş, üç farklı anlatsal metne yönelik açık uçlu sorular hazırlamıştır. Bu sorular *anlamsal çıkarım* (semantic inferencing), *metinsel senaryoya bağlı çıkarım* (episodic inferencing), *bütünleştirme* (incorporation) gibi çıkarıma dayalı sınıflamalarda yer alan basamaklı bir kavrama sürecine yöneliktir.

Görüldüğü gibi çıkarım becerisi, yaygın olarak okuma düzleminde ya da okuduğunu anlamayla iç içe biçimde, metin odaklı değerlendirilmektedir. Ayrıca ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerinin hedeflendiği görülebilir. Diğer bir yaygın eğilim açık uçlu soru türünün yeğlenmesidir; nesneliği ve geniş örnekleme öne çıkaran çalışmalarda ise çoktan seçmeli soru türü kullanılmıştır. Yaygın olmamakla birlikte ölçme aracıyla birlikte bir dereceli puanlama anahtarı sunan çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle açık uçlu soru türünü kullanan ölçme araçlarında puanlamanın nesneliğini artırmak için dereceli puanlama anahtarlarına gerek duyulmuştur.

Bu çalışmada;

- ortaokul düzeyine uygun,
- okuma becerisi düzleminde ve metin temelli,
- doğrudan farklı çıkarım düzeylerini kapsayacak biçimde,
- açık uçlu ve kısa yanıtli sorulardan oluşan,
- birbirinin tutarlılığını sağlamak için iki bölümden oluşan ve
- dereceli puanlama anahtarlarıyla birlikte sunulan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracının her iki bölümü, birlikte ya da ayrı ayrı kullanılabilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının öncelikli hedefi, çıkarım düzeylerini ölçüp değerlendirmektir; bunun yanı sıra çıkarım ve okuduğunu anlama, birbirini gerektiren beceriler olduğundan, bu araçla okuma becerisi de değerlendirilebilir.

Çıkarım becerisi, yalnızca okuma alanı için değil; pek çok alan için bir araştırma alanıdır. Uslamlama, bilimsel düşünme, sorun çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi çıkarım becerilerini gerektiren tüm alanlar için yürütücü bir işlev gördüğünden bu alanlara özgü çeşitli ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118.
- Amanvermez-İncirkuş, F. ve Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 290-311.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aydemir, P. D. Y. ve Çiftçi, Y. Ö. (2008). Edebiyat öğretmenleri adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Van Yüzcü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bağcan-Büyükturan, E. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Çoktan seçmeli testler ile yapılandırılmış gridlerin psikometrik özellikleri bakımından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 395-415.
- Bahap-Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.
- Balcı, B., Çiloğlugil, B. ve İnceoğlu, M. M. (2019). Mantık tasarımı dersi için açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 66-95.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190.
- Baydık, B. (2011). Examining the use of metacognitive reading strategies of students with reading difficulties and their teachers' reading comprehension instruction practices. *Education and Science*, 36 (162), 301-319.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Berkant, H. G. (2009). Öğrencilerin anlamlı nedensel düşünme becerilerinin akademik başarı, okuduğunu anlama ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1125-1165.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. ve Lee, Y. H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Bozkurt-Bilge, H. ve Bayat, B. (2022). Investigation of inference skill development levels in children *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5). 97-108.
- Boztunç-Öztürk, N. ve Şahin, M. G. (2019). Bilimsel araştırmaya temel oluşturan ölçme kavramları. B. Çetin, M. İlhan ve M.G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (s.2-34). Pegem Akademi.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing*, 12(1-2), 31-40.
- Chaffin, R. (1979). Knowledge of language and knowledge about the world: A reaction time study of invited and necessary inferences. *Cognitive Science*, 3(4), 311-328.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in A Foreign Language*, 8(2), 697-709.

- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı, 1(1)*, 109-132.
- Çetinkaya, G., Yalınkılıç, K., Karakoç-Yurtseven, T. ve Aydın, M. (2023). Çıkarım becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(3)*.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, G. L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. Ülper, H. (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümleri* (s. 141-153). Pegem Akademi Yayınları.
- Davoudi, M. (2005). Inference generation skill and text comprehension. *The Reading Matrix, 5(1)*, 106-123.
- Demirgüneş, S., Ocak, F. ve Küçükavşar, A. (2014). 2012 yılı seviye belirleme (SBS) Türkçe soruları, 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı metin soruları ve 2013 yılı 8. sınıf Türkçe dersi ortak sınav sorularının çıkarım türleri açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi, 7(17)*, 861-873.
- Doğan, C. D. ve Aybek, E. C. (2021). *R Shiny ile psikometri ve istatistik uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Doğan, C. D. ve Yosmaoğlu, B. (2015). The effect of the analytical rubrics on the objectivity in physiotherapy practical examination. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Science, 7(1)*, 9-15.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim, 42(192)*, 173-191
- Erman-Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36(1-2)*, 25-34.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3)*, 965-982.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76(5)*, 378-382.
- Goodwin, L. D. (2001). Interrater agreement and reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 5(1)*, 13-34.
- Harris, R. J. & Monaco, G. E. (1978). Psychology of pragmatic implication: Information processing between the lines. *Journal of Experimental Psychology: General, 107(1)*, 1-22.
- Hildyard, A. & Olson, D. R. (1978). Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse. *Discourse Processes, 1(2)*, 91-117.
- Kaya, E., Ayabakan-İpek, M. & Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi, 172(2)*, 77-95.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101(4)*, 765-778. doi:10.1037/a0015956
- Kilmen, S. (2022). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 297-315). Pegem Akademi.
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading* (Research Report DCSF-RR031). National Foundation for Educational Research.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*, 431-448.

- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58- 76.
- Labbe, B. & Dupont-Beurier, P. F. (2018) Ödevsiz gezegen. *Haklar ve ödevler. Gümüşü Kitaplığı*.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical Kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Mutluer, C. (2023). Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme eğitimi. E. Koçoğlu, F. B. Demir ve Ü. Ulukaya-Öteleş (Eds.), *Alternatif eğitim türlerine bakış*. Pegem Akademi.
- Narvaez, D., Van Den Broek, P., & Ruiz, A.B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 488-496.
- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students*. Pearson Higher Ed.
- Quaigrain, K. ve Arhin, A. K. (2017). Using reliability and item analysis to evaluate a teacher-developed test in educational measurement and evaluation. *Cogent Education*, 4(1), 1301013
- Öksüz, Y. ve Güven-Demir, E. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482.
- Sallabaş, M., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sim, J. & Wright, C. C. (2005). The Kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.
- Sönmez, M., & Sönmez, H. (2023). Okuma becerileri kitabının metin ve sorularının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-26.
- Süreya, C. (2002). Issız ada. *Aritmetik iyi, kuşlar pekiyi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Tümay, F. B. (2014). *Examining the relationship between the higher-order thinking processes in the native language and reading comprehension skills in English in the secondary education* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trabasso, T. (1980). *On the making of inferences during reading and their assessment* (Technical Report No. 157). University of Illinois.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Eds.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching* (s. 181-205). Die Blue Eule.

- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187.
- Von Eye, A. & Von Eye, M. (2005). Can one use Cohen's Kappa to examine disagreement? *Methodology*, 1(4), 129-142.
- Yıldız, D., Ünal, A.V., Bayrakçı, M. R. ve Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: Başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 2-22.

EKLER

1) ÇIKARIM BECERİSİ ÖLÇME ARACININ A BÖLÜMÜ VE PUANLAMA ANAHTARI

Aşağıdaki metni okuyup soruları yanıtlayınız.

ÖDEVSİZ GEZEĞEN

- 1 "Olamaz, yine kapalı! Üç seferdir boş yere buraya kadar geliyoruz!
2 Bu sinema ne zaman açık oluyor?" Esin, bir kez daha sinemanın açılış
3 saatini aranınca söylenip duruyor.
- 4 "Birine soralım," diyor Ali. Esin yoldan geçen birini durduruyor.
- 5 Adam, "Hah hah **haa!**" diye bir kahkaha patlatıyor. "Dünya
6 gezegeninden geldiğiniz her halinizden belli! Odevsiz Gezegen'de saatler
7 kimsenin umurunda değildir. Sık sık uğrayın; sinemanın sahiplerinin
8 paraya ihtiyacı var, er geç salonu açacaklardır."
- 9 Şaşırın ve hayal kırıklığına uğrayan Ali ve Esin, otellerine geri
10 dönmek için mini-füzeye biniyorlar. Yarı yolda füze duruyor; pilot
11 yolculara inmelerini söylüyor. Esin ve Ali, "iyi **de**, neden bizi burada bıra-
12 kıyor?" diye soruyorlar hayretle. Bir kadın, "Kim bilir?" diyerek içini
13 çekiyor. "Bazen pilotlar mini-füzeyi alıp gezmeye giderler. Füze ancak bir
14 iki saat ya da bir hafta sonra geri dönebilir; duruma bağlı." "Hangi
15 duruma?" diye soruyor şaşakalan Esin. "Hiçbir fikrim yok," diye yanıtıyor
16 kadın ve onlara sabır diliyor. Ali, Esin'in elinden tutuyor. Aslında,
17 yürüyerek gezegeni daha iyi gezebilirler.
- 18 Muhteşem manzaralar arasında yedi saatlik bir yürüyüşten sonra,
19 otelde onları yeni bir sürpriz bekliyor: Odaları dolu. Ofkeden deliye dönen
20 Ali, "iki gece daha kalacağımızı söylemiştik; odamızı başka birine vermeye
21 hakkınız yok!" diye bağırıyor. "Hakkımız yok mu?" Otelin müdürü sinirden
22 kıpkırmızı kesiliyor. "Ah şu Dünya gezegeninden gelen turistler, hepsi
23 aynı! Hak hukuk diye insanın kafasını şişirirler! Arkadaşlarım geldi, benden
24 iki oda istediler. Anlayacağınız, odasını kaybeden tek müşteri siz
25 değilsiniz."
- 26 Esin ve Ali, turizm şirketinin broşüründeki Ödevsiz Gezegen
27 tanıtımına bayılmışlardı: "Burada zorunluluk da yok, **ödey** de!" Ama
28 yolculuklarının başından bu yana, broşürün hiçbir yerinde yazmayan bir
29 şey keşfettiler: Burada her şey, kişilerin isteklerine bağlı. Sinemanın sahibi
30 öğlene kadar uyumak mı istedi? Seans iptal! Mini-füze pilotu gezmeye
31 gitmeye mi karar verdi? Herkes evine yürüyerek dönecek! Otel müdürü
32 arkadaşlarını mı ağırlamak istedi? Odaları boşaltın! Esin kızgın. "Odayı
33 geri almak için müdüre ısrar etmeliydin; kolay lokma olduk", diye sitem
34 ediyor Ali'ye. "İsrar etmek mi? Şikâyet ettiğimde müdürün bana nasıl
35 baktığını görmedin mi? Adamın boksör kalıbında olduğunu da mı fark
36 etmedin? Ya pazıların iriliğini? Ben **onunla** baş edemem; o herif beni
37 sinek gibi ezer."
- 38 Ali, odayı geri vermeme hakkı konusunda tartışmaya devam etseydi,
39 başına ne geleceğini biliyor: Oda yerine mosmor bir göz. Anlaşılan,
40 Ödevsiz Gezegen'deki hayatı çok iyi kavramış Ali: Bütün haklar koca
41 pazıların, bütün haklar en güçlülerin.
- 42 Ali ve Esin, otelden çıktıkları sırada tuhaf bir ses duyup geri
43 dönüyorlar. Otel müdürü nakavt olmuş, yerde yatıyor. İriyarı bir adam,
44 oda anahtarını almak için bankonun arkasına dolanıyor. "Bu bizim yan
45 odamızda kalan adam," diye fısıldıyor Esin. "Çabuk, gidelim buradan!"
- 46 En güçlüden de güçlü biri her zaman vardır ve ikisinin karşılaştığı
47 gün; haklar yer değiştirir, haklar daha güçlünün tarafına geçer. Bir süre
48 sonra, daha **daha** güçlü biri çıkagelip bu hakları alır. Bir başka gün, daha
49 **daha daha** güçlü biri ortaya çıkarak hakları ele geçirecektir.
- 50 Kısacası, böyle bir dünyada "bir şeye hakkı olmak" hiçbir anlama
51 gelmez. Hakların yerini, kaba kuvvet almıştır. Odevsiz bir gezegen, haksız
52 bir gezegendir.

Briaitte Labbé ve P.-F. Dupont – Beurrier

SORULAR

- 1) 36. satırdaki “*Ben onunla baş edemem.*” tümcesinde “onunla” sözcüğü ile kimden söz edilmektedir?
- 2) Metinde 27. satırda geçen “*Burada zorunluluk da yok, ödev de!*” tümcesindeki altı çizili sözcüğün anlamı nedir?
- 3) Otel müdürünü nakavt eden kimdir? Hangi özelliği sayesinde bunu yapmıştır?
- 4) Ali ve Esin tatil için neden Ödevsiz Gezegen’i seçmiştir?
- 5) Ödevsiz Gezegen’de yaşamak için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden?
- 6) Ali ve Esin, Ödevsiz Gezegen’e nasıl gitmiş olabilirler?
- 7) Sinemadaki görevlinin, mini-füze pilotunun ya da otel müdürünün davranışlarını düşünelim. Bu tür bir davranışla karşılaşsaydın nasıl davranırdın? Niçin?
- 8) İnsanlar, her şeyi yapmakta özgür olsaydı; bunun nasıl sonuçları olurdu? Gereçleriyle açıklar mısın?

A BÖLÜMÜ İÇİN PUANLAMA ANAHTARI

(0 puan)-Bağımsız Yanıt: Olasılıklar açısından geçersiz yanıt.

(1 puan)-Dolaylı ya da Eksik Yanıt: Geçerli olası yanıt(lar)ın dolaylı ya da eksik sunumu

(2 puan)-Geçerli Yanıt: En geçerli olası yanıtın doğrudan sunumu

DÜZEY	SORU	OLASI YANITLAR VE PUANLARI
Sözcüksel çıkarım (a)	1) 36. satırdaki “ <i>Ben onunla baş edemem.</i> ” tümcesinde “onunla” sözcüğü ile kimden söz edilmektedir?	Bağımsız yanıtlar (0) Müdür (1) Otel müdürü (2)
Sözcüksel çıkarım (b)	2) Metinde 27. satırda geçen “ <i>Burada zorunluluk da yok, ödev de!</i> ” tümcesindeki altı çizili sözcüğün anlamı nedir?	Bağımsız yanıtlar (0) Öğretmenin verdiği ya da okulda verilen çalışmalar (0) “Görev” ve “sorumluluk” kavramlarının örtük veya eksik ifade edilmesi (1) Görevler, sorumluluklar (2)
Önermesel çıkarım (a)	3) Otel müdürünü nakavt eden kimdir? Hangi özelliği	Bağımsız yanıtlar (0) Bir adam (1) İri yarı bir adam (1)

	sayesinde bunu yapmıştır?	Esin ile Ali'nin kaldığı otelde kalan, iri yarı bir adam. Bunu güçlü vücuduyla yapmıştır. (2)
<i>Önermesel çıkarım (b)</i>	4) Ali ve Esin tatil için neden Ödevsiz Gezegen'i seçmiştir?	Bağıntısız yanıtlar (0) Doğru yanıtın eksik ya da dolaylı biçimde verilmesi (1) Bu gezegende ödev ve zorunluluk olmadığı için (2) Bu gezegende ödev ve zorunluluk olmadığı, her şey kişilerin kendi isteklerine bağlı olduğu için (2)
<i>Önermesel çıkarım (b)</i>	5) Ödevsiz Gezegen'de yaşayabilmek için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden?	Bağıntısız yanıtlar (0) Doğru yanıtın eksik ya da örtük biçimi (1) Ödevsiz Gezegen'de yaşayabilmek için güçlü olmak gerekir. Çünkü burası güçlülerin güçsüzlerin haklarını ihlal ettiği bir yerdir. Haklı olan değil güçlü olan kazanır. (2)
<i>Edimsel çıkarım (a)</i>	6) Ali ve Esin, Ödevsiz Gezegen'e nasıl gitmiş olabilirler?	Bağıntısız yanıtlar (0) Metinde bu bilgi yer almıyor. Akla uygun olası yanıtlarla metni tamamlayan bilgiler, geçerli kabul edilir. (2)
<i>Edimsel Çıkarım (b)</i>	7) Sinemadaki görevlinin, mini-füze pilotunun ya da otel müdürünün davranışlarını düşünelim. Bu tür bir davranışla karşılaşsaydın nasıl davranırdın? Neden?	Bağıntısız yanıtlar (0) Yeterince açık olmayan ve akla uygun olmayan yanıtlar (1); açık, gerekçelendirilmiş yanıtlar (2) puan alır. Çocuklar, bu sorunun doğru yanıtını aşağıdaki açıklamayı tamamlayacak biçimde oluşturabilir. "Metne göre bu davranışların, Ödevsiz Gezegen'de sorumlulukların ve kuralların olmamasından kaynaklandığı anlaşılıyor. İnsanlar, başkalarının sorumsuzluğu ya da kural ihlali nedeniyle kendi özgürlük ve haklarından vazgeçmek istemezler. Bu nedenle kendilerini çeşitli

		<i>yollarla ifade edebilir; haklarını farklı yöntemlerle almaya çalışabilirler. Ben böyle bir durumda Çünkü</i>
<i>Edimsel çıkarım (c)</i>	8) İnsanlar, her şeyi yapmakta özgür olsaydı; bunun nasıl sonuçları olurdu? Gerekçeleriyle açıklar mısın?	<p>Bağıntısız yanıtlar (0)</p> <p>Okur, yalnızca sonuçları, kısaca ya da örtük yazarsa (1); sonuçları gerekçeleriyle akla uygun bir biçimde yazarsa (2) puan alır.</p> <p>Geçerli yanıtlar aşağıdaki örnekler gibi olabilir. Olası başka geçerli yanıtlar da olabilir. Çocuklar kendi özgün ifade biçimlerinde yanıtlarını sunabilir.</p> <p><i>“Özgürlükler, toplumsal sorumluluklara dayalı bir sistem içinde düşünülmelidir. Bir grup insanın istediği gibi davranması, diğer insanların ve canlıların hak ve özgürlüklerini ihlal edebilir. Böyle bir durumda özgürlüğü ve hakları ihlal edilen taraflar, savunmacı davranabilir ve toplumsal çatışma artabilir.” (2)</i></p> <p><i>“Herkesin istediği gibi davranmaya kalktığı bir ortamda kaba kuvvete ve para gibi değerlere dayanan çeşitli güç odakları ortaya çıkar. Böylece özgürlükler, dolayısıyla haklar gücünün lehine gelişir. Böyle bir dünyada ‘bir konuda özgür olmak’, başkalarının özgürlük alanlarını gücü oranında ele geçirmek anlamına gelebilir. Burada güç ilişkilerini yöneten, ‘daha’ güçlü otoriteler oluşabilir. Dolayısıyla özgürlükler yine kısıtlanacaktır ve herkesin özgür olduğu bir dünya mümkün olmaz. Özgürlükler olmadığı gibi ortaya adaletsiz bir toplum çıkar.” (2)</i></p>

2- ÇIKARIM BECERİSİ ÖLÇME ARACININ B BÖLÜMÜ VE PUANLAMA ANAHTARI
Aşağıdaki metni okuyup soruları yanıtlayınız.

ISSIZ ADA

- 1 Ali'nin canı çok sıkılıyordu. Ayrıca bir şeye çok üzülmüştü. Çıkıp
2 gidecekti, "uzak bir yere" diyordu. Çok, çooook uzak! Bir dünya haritası
3 buldu. Parmağını Avustralya'nın doğusunda küçük bir adanın üzerine
4 koydu. Ada öylesine küçüktü ki adı bile yazılmamıştı. Oraya gidecekti işte.
5 Hemen yol hazırlığına koyuldu. Bir yandan da düşünüyordu "Tırnak
6 makasını unutmamalıyım. Olur ya, ıssız bir adadır. Dört tane sabun... Şu
7 çekiç de işe yarar. Beş ekmek..." liste uzadı gitti.
- 8 Yatağını, kitaplığını, annesini, babasını, kardeşlerini de götürmeye
9 karar verdi. Peki ya arkadaşları? Onlar olmadan olur mu? Evet, onları da
10 götürecekti. Tabii, arkadaşlarının yakınlarını, evlerini, bisikletlerini de.
11 Okulu toptan götürmeliydi.
- 12 Listeye köşedeki bakkal, sinemalar, gazete getiren çocuk, postacı...
13 Her şey, her şey girdi. Dedesi İzmir'de oturuyordu. Dedesiz ada olur mu?
14 Dedesini götürmek için İzmir'i bütünüyle listeye aldı. Onu öbür iller izledi.
15 Bütün ülkeyi götürmeliydi. Van Gölü, Toroslar, Ankara, Ürgüp ve peri
16 bacaları, Kızılırmak, Ağrı Dağı...
- 17 Ama Türkiye'yi alıp götürürse, birçok sorun çıkmaz mıydı ortaya?
18 Akdeniz'in ve Karadeniz'in suları o boşluğa akardı; Atlas Okyanusu da
19 kendi sularını Akdeniz'in yerine doldururdu. Dünya haritası bozulurdu.
20 Gemiler belki limanlara yanaşamazdı.
- 21 Bunca sorumluluğu yüklenmek ne demektir? Ali karar verdi. Dünyayı
22 da götürmeliydi adasına. Paris'i, Amerika'yı, Nil Nehri'ni, Hint fakirlerini,
23 Buda heykellerini, Po Ovası'nı, Kalahari Çölü'nü de listeye aldı.
- 24 Düşünün, 5 milyar insan, hayvanlar, bitkiler, sanat kuleleri,
25 tapınaklar, müzik aletleri, gözlükler, uzak yol kamyonları, kapalı spor
26 salonları, müdürler, müdür yardımcıları, ekleriyle birlikte gazeteler, çocuk
27 arabaları, güller, menekşeler... Hepsini, hepsini götürecekti. Elbet,
28 birtakım güçlükleri de vardı bunun. Ee, ne yapalım, o kadarı da olsun
29 artık. Biz işimize bakalım. Yolcu yolunda gerek. Ali hareket günü olarak
30 pazarı seçti. O pazar, eksik var mı diye durumunu son bir kez bütün
31 ayrıntılarıyla gözden geçirdi. Bunu yaparken Nuh Peygamber kadar
32 ciddi idi.
- 33 Ve yola çıkıldı. Ali'nin içinde açıklanmaz bir ürperti vardı. İşte
34 gidiyordu. Artık canı sıkılmayacaktı.

Cemal Süreya

SORULAR

- 1) Metinde 31. satırda geçen “*Bunu yaparken Nuh Peygamber kadar ciddi*.” tümcesindeki “bunu” sözcüğü ile ne kastedilmektedir?
- 2) 21. satırdaki altı çizili “*yüklenmek*” sözcüğünün anlamı nedir?
- 3) Ali, gideceği yere nasıl karar veriyor?
- 4) Ali, neden çıkıp gitmek istiyor?
- 5) Ali, neden ıssız bir adaya gitmeyi düşünmüş olabilir?
- 6) Ali, neden her şeyi yanına almaya karar veriyor?
- 7) Sen de bir gün çıkıp gitmek istersen nereye gitmek, yanına neleri almak istersin? Gerekçeleriyle açıklar mısın?

B BÖLÜMÜ PUANLAMA ANAHTARI

0 puan-Bağıntısız Yanıt: Olasılıklar açısından geçersiz yanıt.

1 puan-Dolaylı ya da Eksik Yanıt: Geçerli olası yanıt(lar)ın dolaylı ya da eksik sunumu

2 puan-Geçerli Yanıt: En geçerli olası yanıtın doğrudan sunumu

Tablo 7. Puanlama Anahtarı

DÜZEY	SORU	OLASI YANITLAR
<i>Sözcüksel çıkarım (a)</i>	1) Metinde 31. satırda geçen “ <i>Bunu yaparken Nuh Peygamber kadar ciddi</i> .” tümcesindeki “bunu” sözcüğü ile ne kastedilmektedir?	Bağıntısız yanıtlar (0) <i>Eksiklerini düşünmesi (1)</i> <i>Yaptığı işi düşünmesi (1)</i> <i>Planlarıyla ilgili ayrıntıları titizlikle gözden geçirmesi (2)</i>
<i>Sözcüksel çıkarım (b)</i>	2) 21. satırdaki altı çizili “ <i>yüklenmek</i> ” sözcüğünün anlamı nedir?	Bağıntısız yanıtlar (0) <i>Bir yükü taşımak (0)</i> Geçerli yanıtın kısmen ya da dolaylı verilmesi (1) <i>Bir şeyi yapmayı kabul etmek, üstüne almak, sorumluluk almak (2)</i>
<i>Önermes el çıkarım (a)</i>	3) Ali, gideceği yere nasıl karar veriyor?	Bağıntısız yanıtlar (0) <i>“Parmağıyla” ya da “haritadan” gibi eksik yanıtlar (1)</i> <i>Dünya haritası üzerine rastgele parmağını koyarak (2)</i>
<i>Önermes el çıkarım</i>	4) Ali, neden çıkıp gitmek istiyor?	Bağıntısız yanıtlar (0) Geçerli yanıtın kısmen ya da dolaylı

(b)		verilmesi (1) <i>Canı çok sıkıldığı ve bir şeye çok üzüldüğü için</i> (2)
<i>Edimsel çıkarım (a)</i>	5) Ali, neden ıssız bir adaya gitmeyi düşünmüş olabilir?	Bağıntısız yanıtlar (0) “ <i>Canı çok sıkıldığı veya bir şeye çok üzüldüğü için</i> ” gibi yanıtlar yanlış kabul edilmeli. Canı sıkıldığı için gitmek istemesi doğru bilgi; ancak bu ıssız bir adayı seçme nedenini açıklamıyor. (0) Yarım, eksik ama metinle uyumlu yanıtlar (1) Metinle uyumlu, akla uygun tüm yanıtlar geçerli kabul edilebilir. (2) Örnek: <i>Canını sıkan, uzaklaşmak istediği şeyin ya da kişinin gelemeyeceği çok uzak bir yere gitmek istiyor.</i> (2)
<i>Edimsel çıkarım (b)</i>	6) Ali, neden her şeyi yanına almaya karar veriyor?	Bağıntısız yanıtlar (0) <i>Yalnız kalmamak için</i> (0) Açık ifade edilmemiş, eksik yanıtlar (1) Geçerli yanıtta “ <i>her şeyin, herkesin hayatta bir yerinin ve işlevinin olması; bunların içinde bulunduğu bağlamdan koparılamayacak olması; hayattaki her şeyin birbirleriyle ilişkili olması ve bunların bir bütünü oluşturması; bunların birbirini tamamlaması</i> ” gibi gerekçeler açıkça ifade edilmiş olmalı (2)
<i>Edimsel çıkarım (c)</i>	7) Sen de bir gün çıkıp gitmek istersen nereye gitmek, yanına neleri almak istersin? Gerekçeleriyle açıklar mısın?	Açıklamasız, gerekçesiz, bağıntısız yanıtlar (0) Gerekçelerin açıkça ifade edilmediği yanıtlar (1) Akla uygun, gerekçelendirilmiş, açık bir biçimde ifade edilmiş tüm yanıtlar (2)



SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN SESLETİM BECERİLERİNE ETKİSİ¹

The Effect of the Pronunciation-Oriented Speech Model on the
Pronunciation Skills of the Learners of Turkish as a Foreign
Language

Ayşegül CANDAN², Dilek FİDAN³

Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0002-8004-0509, 0000-0003-1349-580X

Öz: Konusu yabancı dil öğretiminde sesletim olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin (SOKM), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak toplam 25 katılımcıyla çalışılmıştır. Bu katılımcılardan, yabancı

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Dilek Fidan'ın danışmanlığında yapılan "Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sesletim Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, candanaysegul06@gmail.com

³ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, dilekfidan@yahoo.com

Makale gönderim tarihi: 23 Ocak 2023; Kabul tarihi: 1 Mart 2023

Makale künye bilgisi: Candan, A., & Fidan, D. (2023). Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sesletim becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19(1), 31-60.

dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden A2 seviyesindeki 15 katılımcı (3 kadın, 12 erkek) deney grubunda, 10 katılımcı (4 kadın, 6 erkek) kontrol grubunda yer almıştır (N: 25). Çalışmaya katılan katılımcılardan, öntestte ve sontestte gördüğü sözcüğü sesletme, dinlediği sözcüğü sesletme (yineleme), görselini gördüğü nesnenin adını söyleme, dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) görevlerini yerine getirmeleri istenmiştir.

Deney grubuna, 5 haftalık (10 saatlik) SOKM eğitimi verilmiştir. Verilen eğitim sonucunda, gördüğü sözcüğü sesletme, dinlediği sözcüğü sesletme (yineleme) ve görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevlerinde öntestle ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve verilen eğitimin etkili olduğu yani, geliştirilen SOKM'nin sesletme becerisini geliştirmede yararlı olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sesletim (telaffuz), Konuşma becerisi, Dil öğretimi, Sesletim odaklı konuşma modeli

Abstract: The main focus of this study is the pronunciation skills in foreign language teaching. The aim of the study is to investigate the effect of the Pronunciation Oriented Speech Model (POSM), which was developed to improve the pronunciation skills of the students in Turkish Language Teaching in which the effect of the model on A2 level learners' ability to pronounce vowels in Turkish was investigated. For this purpose, a random design with pretest-posttest-control groups were used. 25 subjects in total participated in the study. Among these 15 subjects, there were 3 females and 12 males were in the experimental group, and 10 subjects (4 females, 6 males) were in the control group (N:25). All of the subjects who learned Turkish as a foreign language (the ones who agreed to participate in the study voluntarily) were at A2 level. The subjects were asked to perform the tasks of pronouncing the word they saw, pronouncing the word they heard (by repeating); saying the name of the object that they saw and dictating (i.e. writing the words/sounds they heard) in the pretest and the posttest. The experimental group had 5 weeks (10 hours) of POSM training. As a result of the training given, it was seen that there was a statistically significant difference between the pretest and the posttest in the tasks of pronouncing the word they saw; pronouncing the word they heard (repeating) and saying the name of the object that they saw. Therefore, it can be argued that the training given was effective. Hence, it was speculated that the developed POSM is useful in improving the pronunciation skills of the learners of Turkish as a Foreign Language.

Keywords: Pronunciation, Speaking skill, Language teaching, Pronunciation-Oriented Speech Model

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme amaçlarından bir tanesi hedef dili akıcı bir şekilde konuşmaktır. Akıcı konuşma için hedef dilin sözdizim kurallarını bilmeye ek olarak, seslerin doğru ve anlaşılır bir biçimde sesletilmesi (telaffuz edilmesi) gerekmektedir. Sesletim, dildeki yazıbirimlerin (harflerin) ses karşılıklarının konuşma organları ile fiziksel olarak ifadesiyken sadece parçalı sesbirimlerin (ünlüler, ünsüzler, yarıünlüler) değil; vurgu, ton gibi parçalarüstü sesbirimlerin doğru kullanılması sürecidir. Dil öğretimi ortamlarındaki sesletim öğretiminin ilk adımı, o dilin alfabetinin (abecesinin) öğretimidir, ancak tek başına alfabe öğretimi dildeki seslerin doğru ve anlaşılır olarak sesletilmesinde yeterli olmamaktadır. Bu durum sesletim becerisi için farklı etkinlik, uygulama, model, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini ve kullanımını gerekli kılmaktadır.

Yabancı dil öğrenen öğrenciler, çeşitli nedenlerle (dillerarası farklılıklar, fizyolojik nedenler...vb) hedef dildeki yazıbirimlerin ses karşılıklarını doğru sesletmekte sorun yaşamaktadır. Bu sesletim sorunları, dil öğrenim ortamlarının genelinde gözlemlenmekle beraber alanyazında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de Türkçe yazıbirimleri sesletmesinde, akıcı ve anlaşılır konuşmada sorun yaşadıklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Doğan, 2007; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Tüm, 2014; Yılmaz ve Şeref, 2015; Nurlu ve Özkan, 2016; Özmen, Güven ve Dürer, 2017; Kahraman, 2018; Beydilli Kaya, 2019; Tekin, 2020; Güven ve Özmen, 2021).

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi sesleri sesletmekte zorlandıklarını saptamak amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Şengül (2014), Türk alfabesine özgü olan /ö/, /ü/, /ş/, /ç/, /ı/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrenciler tarafından anlaşılmadığını ve öğrencilerin bu sesleri kullanmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada Arap alfabesini kullanan öğrencilerin ünlüleri kimi zaman birbirinin yerine kullandıkları, kimi zaman da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin zorlandıkları seslerin farklılık gösterebileceği belirtilmiştir. Örneğin, Azeri öğrencilerin /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/ seslerinde, Somalili, Endonezyalı, Nijeryalı ve Mozambikli öğrencilerin /ı/, /ö/, /v/, /ü/ seslerinde sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Karababa'ya (2009) göre, kendi dilinde bulunmadığı için anadili Arapça olan bir öğrencinin /ö/ sesini; Anadili Japonca olan bir öğrencinin ise

/r/ sesi ile /l/ sesi arasındaki ayrımı farketmede zorlanmaktadır. Sayed'e (2017) göre, Türkçe öğrenmek isteyen Arap kökenli öğrenciler özellikle, /i/, /ö/, /ü/, /ç/, /v/, /p/, /ş/, /ç/ seslerini ve <ğ> yazıbirimini sesletmekte zorlanmaktadır. Çetin (2019), anadili Arapça olan öğrencilerin /o/, /ö/, /u/, /ü/ seslerini sesletmekte zorlandıklarını; İranlı öğrencilerin /ö/, /ü/, /v/ seslerinin; Koreli öğrencilerin /z/, /l/, /ö/, /ü/ seslerini; Uzak Doğulu (Japon, Koreli, Çinli, Tayvanlı) olanların genellikle /k/ sesi yerine, /k/ ve /g/ sesi arasında bir sesletim yaptıkları; anadili İtalyanca olan öğrencilerin /h/, /ı/, /ö/, /ü/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin sesletiminde; Kazak öğrencilerin ise ; /ı/, /h/, /ü/, /v/, /e/, /c/, /i/, /t/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin sesletiminde zorlandıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, Türkçede /ı/, /i/, /ö/, /u/, /ü/, /c/, /ç/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /p/, /r/, /t/, /v/, /z/ seslerinin ve <ğ> yazıbiriminin sesletiminde yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları; anadile bağlı olarak belli belli toplulukların belli sesleri sesletmekte ortak sıkıntılar yaşayabildikleri görülmektedir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletimde yaşadıkları zorlukları ortaya koyan çalışmalar olmasına rağmen; öğrencilerin bu zorlukları aşmasına yönelik çözüm önerisi getiren çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerisi ve materyal önerisi sunan çalışmalar şunlardır: Karatay ve Tekin (2019); Özmen, Güven ve Dürer (2017); Ak-Başoğul ve Aksu-Raffard (2018).

Yukarıda bahsedilen bu çalışmalarda yabancı öğrencilerin Türkçeyi doğru sesletmesine yönelik etkinlik önerileri sunulmuş olsa da bu alanda geliştirilmiş bir model ya da yöntem önerisine rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu eksiklikten hareketle bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmalarını sağlamak amacıyla *Sesletim Odaklı Konuşma Modeli* (SOKM) adlı bir model önerisi oluşturulmuştur. Konusu yabancı dil öğretiminde *sesletim* olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen *Sesletim Odaklı Konuşma Modelinin* (SOKM), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) SOKM'nin gördüğünü sesletme görevi (sesli okuma) açısından sesletmeye etkisi nedir?
- 2) SOKM'nin dinlediğini sesletme görevi açısından sesletmeye

(yinelemeye) etkisi nedir?

3) SOKM'nin görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi açısından sesletmeye etkisi nedir?

4) SOKM'nin dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) görevi açısından sesletmeye etkisi nedir?

Geliştirilen bu model, ses okuma yöntemi (phonics), ses temelli tümce yöntemi ve konuşma terapileri uygulamalarının karmasından oluşturulmuştur. SOKM, öğrencilere hedef sesi aşamalı olarak *tanıma, fark etme, ayırt etme* ve daha sonra *sesi sesletme (tek başına, seslem içinde, sözcük içinde, tümce içinde ve konuşma sırasında)* imkânı veren bir modeldir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, model hakkında detaylı bilgi verilecektir.

1.1. SES OKUMA YÖNTEMİ⁴

Bu yöntem, anadili İngilizce olan öğrencilerin İngilizce okuma yazma hızlarını ve okuduklarını anlama becerilerini arttırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, sesbilimsel yönteme dayalı olarak okuma-yazmanın öğretimi amacıyla kullanılmış bir yöntemdir. Bu amaç doğrultusunda araştırmalar (Lloyd,1992; Groff, 1977; Lewis ve Ellis, 2006; Rixon, 2011), yöntemin geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin artması için çeşitli araştırmalar yaparak yayınlar ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalar İngilizcenin anadili olarak öğretilmesine yönelik olsa da araştırma sonuçlarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanıldığı görülmektedir. Fries'a (1963, s. 20, aktaran Rixon, 2011, s. 88) göre, "*Phonics olarak bilinen yaklaşım ilk olarak 19. yüzyılda, ABD'de geliştirildi. Terimin ilk kullanımı ise McGuffey'nin, 'Eclectic Series' kitabının 1879'daki yeniden baskısında yer almaktadır.*"

Groff ve Patrick (1997, s.1) bu terimi, "harfler ve harf grupları tarafından iletilen seslerin sistematik olarak öğretilmesine ve öğrenilen bu harf ve harf gruplarının da sözcükleri okumak veya yazmak için birleştirilmesine" dayanan ses temelli bir okuma yöntemi olarak tanımlarken Merriam Webster sözlükte, bir dili yeni öğrenmeye başlayanlara harflerin, harf gruplarının ve özellikle seslemlerin sesbilgisel özelliklerini öğrenmelerini sağlayarak sözcükleri doğru okumayı ve sesletmeyi öğretme metodu olarak tanımlanmaktadır

⁴ Bu kavram karşılığında Türkçede farklı kullanımlar (sesbilim, analitik sesbilim, sesbilimsel yönteme dayalı okuma ve yazma...vb) olup Türkçe için henüz bir terim birliği olmadığı gözlenmektedir. Bu çalışma boyunca, "phonics" terimi için "ses okuma yöntemi" ifadesi kullanılmıştır.

(Merriam-Webster, 15 Haziran 2022).Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus'da ise *harflerin temsil ettiği sesleri öğrenmeye dayalı, insanlara okumayı öğretme yöntemi*; Cambridge Academic Content Dictionary'e göre *harfler ve sesler arasındaki ilişkiyi vurgulayarak nasıl okunacağını öğretme yöntemi* olarak tanımlanmaktadır (Cambridge Dictionary, 17 Haziran 2022).

Alanyazında yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere ses okuma yöntemi; bir dilin alfabesindeki yazıbirim ve yazıbirim grupları ile bu yazıbirim ve yazıbirim gruplarının ses karşılıkları arasındaki ilişkiyi kavrayarak, bu seslerden oluşan seslem ve sözcükleri doğru sesletmeyi hedefleyen bir yöntemdir. Ek olarak, hem anadilde hem de yabancı dilde sesletimin öğretilmesinde kullanıldığı dikkati çekmektedir.

1.2. SES TEMELLİ OKUMA YÖNTEMİ

2004 yılında ülkemizde uygulanmaya başlayan 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren de ülke genelinde uygulanan ses temelli cümle yönteminde, temel olarak parçadan bütüne ilkesine göre hazırlanan içerikte, okuma yazma öğretimi seslerle başlamakta daha sonra seslem, sözcük ve tümce öğretimi yapılmaktadır.

Güneş'e (2021, s.216) göre ses temelli okuma yöntemi, "*çoklu zekâ, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım, gibi yaklaşım ve modellere dayalı olarak geliştirilmiştir.*" Bu yöntemde sesler, belirli bir sıraya göre gruplandırılmıştır. Öte yandan bu yöntem, *ön bilgilerden hareketle yeni bilgileri yapılandırma görüşünü* temele almıştır. Akyol ve Temur'a (2008, s. 84) göre "*Bir ses verilmeden önce, günlük yaşamla bütünlük oluşturacak bir şekilde hissettirmeye çalışılır. Burada günlük yaşamla ilişkinin yanında öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkması amaçlanmıştır. Yöntemin bu aşaması öncelikle öğrencinin zihninde anlamlı bir bütün oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan yöntem, 'İnsan zihni bütünü algılar.' şeklindeki Gestalt görüşünü de dışlamaz; içerisinde barındırır.*" Bilinenden bilinmeyene ilkesi de yararlanılan ilkelere bir tanesidir. Yönteme göre öğrenciler bir sesi öğrenmeden diğer bir sese geçemezler.

Güneş (2021, s.218) oluşturulan ses gruplarının rastgele değil; kullanım sıklıkları, yazma ve öğretim kolaylığı, [ünlü+ünsüz] dizilimi gibi unsurlar dikkate alınarak oluşturulduğunu belirtmektedir.

Bu yöntemin faydalarına dair görüşlerin başında Türkçenin ses yapısına uygunluğu gelmektedir. Türkçe büyük oranda, okunduğu gibi yazılan

bir dildir. Bu durum Türkçe okuma-yazma öğretiminde ses-harf ilişkisinin öğrenilmesini önemli kılmaktadır. “*Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır*” (MEB, 2005, s. 254). Burada <ğ> ile ilgili olarak altının çizilmesi gereken bir nokta vardır; o da alanyazındaki bir kısım çalışmanın (Selen, 1979; Ergenç, 1989, 1995; Fidan, 2011; Ergenç ve Uzun, 2020; Ünal-Logacev, Žygis ve Fuchs, 2019; Uzun, 2021; Uzun, Kırçalı ve Güçlütürk, 2020, 2022 gibi), <ğ>’nin bir ses değil; dilde işlevleri olan bir yazıbirim olduğunu savunmasıdır. Dolayısıyla akustik olarak varlık göstermeyen bir yazıbirimin, bulunduğu ses çevrelerinin sesletiminin nasıl olacağı öğretilirken işlevlere odaklanmak gerekmekte ve mecburen, tek bir ses olarak değil, <ğ>’nin birlikte olduğu (önündeki ve arkasındaki sesleri de dikkate alarak) sesletim çalışmaları yaptırılmalıdır.

1.3. KONUŞMA TERAPİLERİ

Konuşma terapisi, uzman dil ve konuşma terapistleri tarafından, konuşma bozukluğunun türüne göre farklı şekillerde uygulanan terapilerdir. Seslerin doğru çıkartılması ile ilgili terapiler konuşma terapilerinde “artikülasyon bozuklukları” bölümünde ele alınır. MEB’e (2016, s.7) göre artikülasyon bozukluğu, konuşma seslerini çıkarma işlemi; artikülasyon bozukluğu ise konuşma seslerinin çıkarılış yeri, biçimi, hızı, zamanlaması ve basıncının hatalı üretimine dayalı sorunlar olarak tanımlanmaktadır. Arslan’a (2018, s.20) göre, artikülasyon bozuklukları genel olarak dört şekilde görülmektedir. Bunlar *atlama*, *yerine koyma*, *ses eklenmesi* ve *sesin bozulması*dır.

ASHA’ya⁵ (2022) göre artikülasyon bozukluklarının tedavisi için çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bunlardan bir tanesi *bağlamsal kullanımdır*. Bağlamsal kullanım yaklaşımları, konuşma seslerinin bağlantılı konuşmada seslem tabanlı bağlamlarda üretildiğini ve bazı bağlamların belirli bir sesin doğru üretimini kolaylaştırabileceğini kabul eder.

Bir diğer yaklaşım olan *sesbilimsel karşıtlık (fonolojik kontrast)*

⁵ American Speech-Language-Hearing Association (www.asha.org).

yaklaşımı, sesbilimsel hata modellerini ele almak için sıklıkla kullanılır: Bir sözcüğü diğerinden ayırt etmek için gerekli ses karşıtlıklarını vurgulayarak çocuğun konuşmasındaki sesbirimsel karşıtlıkları iyileştirmeye odaklanırlar. Karşıtlık yaklaşımları, tek tek sesler yerine hedef olarak karşıt/zıt sözcük çiftlerini kullanır.

ASHA'ya (2022) göre, konuşma seslerinin motor üretimine odaklanan *artikülasyon yaklaşımlarında* ve konuşma üretiminin dilsel yönlerine odaklanan *sesbilimsel/dil temelli yaklaşımlarda*, tipik olarak şu adımların izlendiği belirtilmektedir: (1) *Yerleştirme* (hedef seslerini ortaya çıkarmak ve üretimi bilinçli bir biçimde sabitlemek), (2) *Genelleme* (ses yapımlarının giderek daha zorlayıcı seviyelere -örneğin, seslemler, sözcükler, deyimler/tümceler, karşılıklı konuşmalar-taşınmasını kolaylaştırmak, (3) *Devam ettirme* (hedef sesin üretimini sabitlemek ve bunu daha otomatik hale getirmek; konuşmada öz-izlemeyi (self-monitoring) ve hatalarda kendi kendini düzeltmeyi teşvik etmek).

2. SESLETİM ODAKLI KONUŞMA MODELİ

SOKM, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen ve konuşma sırasında sesin doğru artiküle edilmesini hedefleyen bir sesletim ve konuşma modelidir. Bu model, yukarıda açıklanmış olan ses okuma yöntemi, ses temelli okuma yöntemi ve konuşma terapilerinde izlenen aşamalar dikkate alınarak oluşturulmuş olup hedef sesi, kademeli olarak *tanıma, fark etme, ayırt etme* ve daha sonra *sesi kullanma (tek başına, seslem içinde, sözcük içinde, tümce içinde, metin içinde ve konuşma görevleri sırasında sesletme)* basamaklarına sahiptir. Bu basamaklar da temelde iki ana başlık altında toplanmıştır; “*sesi dinleme*” ve “*sesi sesletme*”. Tablo 1'de, bahsedilen bu basamaklar özetlenmiştir.

Tablo 1. SOKM Basamakları

İZLENEN BASAMAKLAR	
Sesi Dinleme	Sesi tanıma
	Sesi fark etme
	Sesi ayırt etme
Sesi Sesletme	Sesi tek başına kullanma
	Sesi seslem içinde kullanma
	Sesi sözcük içinde kullanma
	Sesi metin içinde kullanma
	Sesi konuşma görevi içinde kullanma

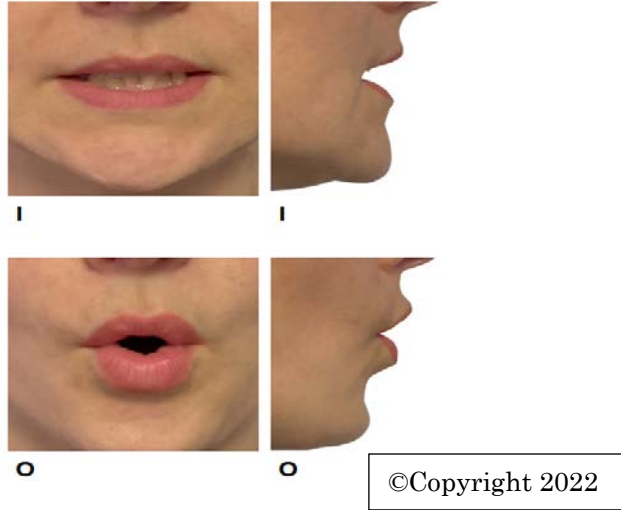
Bu aşamalardan “*sesi dinleme*” aşaması; “*sesi tanıma*”, “*sesi fark etme*” ve “*sesi ayırt etme*” aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamada öğrencilere çeşitli etkinlikler yaptırılarak sesletme çalışmalarının öncesinde öğrencinin hedef sesi kademeli olarak tanınması, fark etmesi ve ayırt etmesi hedeflenmiştir.

“*Sesi tanıma*” aşamasında, öğrencilere günlük yaşamda hedef sesin kullanımına örnekler verilerek hissettirilmekte ve hedef ses, önce tek başına öğretici tarafından sesletilerek öğrencilere tanıtılmaktadır. Bu aşamada ses başka seslerle birlikte değil; tek başına sesletilmelidir. “*Sesi fark etme*” aşamasında, öğrencinin önce, sesi seslem içinde fark etmesi sağlanmaktadır. Öğretici tarafından sesletilen farklı seslemler arasından, öğrencinin hedef sesin bulunduğu seslemi bulması yani fark etmesi sağlanmaktadır. Öğrenciler hedef sesi seslem içinde fark ettikten sonra sesi fark etme aşamasının bir basamak üstüne geçilmektedir. Bu aşamada, öğrencinin sesletilen ya da görseli gösterilen bir sözcüğün içinde hedef sesin var olup olmadığını; kaç tane var olduğunu ve sesin sözcüğün başında mı, ortasında mı, sonunda mı olduğunu; sesin okunan tümcede hangi sözcük veya sözcüklerde bulunduğunu fark etmesi hedeflenmektedir. Sesi fark etme aşamasının tüm basamakları tamamlandıktan sonra, “*sesi ayırt etme*” aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada öğrencilerden sesi ilk önce en küçük çiftlerden, daha sonra diğer seslerden ayırt edebilmeleri beklenmektedir. Bunun için sesin kullanıldığı ve kullanılmadığı seslemler ve sözcükler dinletilerek seslem ya da sözcükler dikte ettirilerek daha sonra seslem ve sözcüğün yazılışı öğrencilere gösterilerek doğru yazıp yazmadıklarını kontrol etmeleri istenmektedir. Beraberinde, bu seslem ve sözcükler öğretici tarafından tekrar sesletilmektedir. Bir başka etkinlikte öğrencilere, görseli gösterilen ve dinletilen sözcüğün farklı yazılışlar içinden doğru olan yazılışı bulmaları beklenmektedir.

Sesi tanıma, fark etme ve sesi ayırt etme aşamalarından oluşan “*sesi*

dinleme” basamağının tamamlanmasından sonra, “*sesi sesletme*” basamağına geçilmektedir. Bu aşama; “*sesi tek başına sesletme*”, “*sesi seslem içinde sesletme*”, “*sesi sözcük içinde sesletme*”, “*sesi tümce içinde sesletme*”, “*sesi metin içinde sesletme*” ve “*sesi konuşma görevleri sırasında sesletme*” aşamalarından oluşmaktadır. Bu basamakta da çeşitli etkinliklerle öğrencilerin hedef sesi kademeli olarak sesletmeleri hedeflenmektedir.

İlk aşama olan “*sesi tek başına sesletme*” aşamasında öğrenciden sesi başka sesler kullanmadan tek başına sesletmesi beklenmektedir. Bu aşama, hedef sesin sesletimi için gerekli konuşma kaslarını/organlarını harekete geçirmeyi hedeflediğinden motor beceri gerektirmektedir. Bu nedenle, ünlülerin sesletiminde rol alan dil ve dudakların konumu ile çene açısının hangi ünlüde nasıl değiştiğini hem görsellerle karşılaştırarak hem de sınıfta uygulamalı olarak göstererek öğrencilerin sesleri daha kolay sesletebilmeleri için materyal ve etkinlikler oluşturulmuştur. Öğretici, öğrencilerin doğru motor hareketleriyle sesi doğru seslettiğinden emin olana kadar bir diğer aşamaya geçmemelidir. Aşağıda, Fotoğraf 1’de /i/ ve /o/ sesleri için kullanılan örnek çizimlerden⁶ ikisi yer almaktadır.



Fotoğraf 1. /i/ ve /o/ seslerinin sesletiminde çene açısı

⁶ Bu çalışmada kullanılan çizim, fotoğraf gibi görsellerin telif hakkı, Doç. Dr. Dilek Fidan'a aittir.

Fotoğraf 1'deki gibi karşılaştırmalı olarak görsellerle desteklenerek seslerin öğretilmesi, /l/ gibi çene açısının dar, dudakların düz olduğu bir sesin; /o/ gibi çene açısının daha geniş ve dudakların yuvarlak olduğu bir sestenden daha kolay ayırt edilmesini sağlamaktadır.

Sesin, öğrenci tarafından tek başına doğru sesletilmesinin ardından, "*sesin seslem içinde sesletilmesi*" basamağına geçilmektedir. Bu basamakta, öğrencinin sesi diğer seslerle birlikte önce iki sestenden oluşan daha sonra üç sestenden oluşan seslemlerde sesletme becerisini kazanması hedeflenmektedir.

Sesin seslem içinde doğru sesletilmesinin ardından, "*sesi sözcük içinde sesletme*" basamağına geçilmektedir. Bu basamakta, anlamlı sözcükler kullanılabileceği gibi anlamsız sözcükler de kullanılabilir. Öğrenci okuduğu sözcükleri sesletebilme becerisine eriştikten sonra, bu defa da görsellerini gördüğü sözcükleri sesletme becerilerinin gelişmesi için hazırlanmış materyallerle gerekli etkinlik ve alıştırmalar yaptırılır. Hedef sesin sözcük içinde kullanılmasının devamında, bu sözcükler, tümce içinde sesletilmektedir: Öğrenci hedef ses/lerin bulunduğu sözcükleri önce kendisine yazılı olarak gösterilen tümcelerde, daha sonra kendi ürettiği tümcelerde sesletmektedir. Bunun için öğrencilerin düzeylerine uygun kısa ve yarım bırakılmış diyaloglar oluşturularak bu diyalogları tamamlamaları istenmiştir.

"*Sesi metin içinde sesletme*" basamağında öğrencinin, hedef sesi/leri kısa metinler içinde doğru sesletmesi hedeflenmektedir. Bu basamakta da metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu basamağın tamamlanmasının ardından "*sesi konuşma görevleri içinde sesletme*" aşamasına geçilir. Bu basamak, en son aşamadır ve burada beklenen, öğrenciden hedef sesin doğru sesletimini günlük konuşmalarında kullanabiliyor olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, bu son basamakta öğrencinin, hedef sesi günlük konuşmalarında artık düşünmeden, otomatik olarak doğru sesletecek düzeye geldiği bir motor beceri sergilemesi beklenmektedir. Bunun için öğrencilere hazırlıksız konuşma görevleri verilir: Örneğin öğrencilerin kendilerine sunulan kartlardan üç tanesini seçerek kartlardaki görsellerle ilgili bir hikâye anlatması ya da gezmek istediği ülke veya şehirle ilgili bilgi vermesi, manavdan alışveriş yapma gibi durumları drama yoluyla canlandırması...vb istenebilir. Bu basamakta dikkat edilmesi gereken, öğrencilerin hedef sesi doğru sesletmelerini sağlamak; doğru ve zamanında dönütlerle öğrenci hatalarını düzeltmektir. Hedef, sesletim olduğu için sözcükteki dilbilgisi kullanımındaki...vb hatalar, kalıcı bir hatalı öğrenmeye sebep olmayacaksa kısa süreliğine göz ardı

edilebilir.

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen (the randomized pretest-posttest control group design) kullanılmıştır. Büyüköztürk vd.'ye (2014, ss. 204-205) göre, gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara, seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar ve bu çalışmalardan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen, deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümlerinin alındığı; uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlemin deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmediği ve son olarak, gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri, aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edildiği bir desendir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 dil düzeyindeki tüm öğrenciler; örnekleme ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin dil merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden A2 seviyesindeki toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 15 tanesi (3 kadın, 12 erkek) deney grubunda, 10 tanesi (4 kadın, 6 erkek) kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcıların yaş ve cinsiyet dağılımları Tablo 2'de, anadillerine ait dağılım Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların yaş ortalaması ve cinsiyet dağılımları

GRUP	CİNSİYET		YAŞ (Ort.)
	Kadın	Erkek	
Deney Grubu	Kadın	3	21
	Erkek	12	31,83
Kontrol Grubu	Kadın	4	23,75
	Erkek	6	23,33

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun yaş ortalamasının 21 ile 31,83 arasında değiştiği; kontrol grubunun yaş ortalamasının ise yaklaşık 23 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların anadilleri

GRUP	ANADİL	SAYI
Deney Grubu	Arapça	8
	Farsça	5
	İspanyolca	1
	Yoruba	1
Kontrol Grubu	Arapça	6
	Farsça	2
	Fransızca	2
TOPLAM		25

Tablo 3 incelendiğinde, her iki katılımcı grubunun anadillerinin, ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça olduğu görülmektedir.

3.3. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma, Türkçe alfabedeki ünlü harfler (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) ile sınırlıdır. Çalışmanın ünlü harfler ile sınırlandırılmasının nedeni, harflerin kullanım sıklıklarının yüksek olması ve daha önce kuramsal bölümde de belirtildiği gibi alanyazında, bu harflerin ses karşılıklarının, farklı milliyetlerdeki öğrenciler tarafından sesletilirken sıkıntılar yaşanıyor olmasıdır.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, çalışmaya sadece A2 düzeyindeki öğrencilerin dahil edilmesi, diğer dil düzeylerindeki öğrencilerin çalışma kapsamı dışında tutulmasıdır. Bunun gerekçeleri, öğrencilerden öntest ve sonteste toplanan verilerde yer alan sözcüklerin A1 dil düzeyindeki öğrenciler tarafından bilinmemesi nedeniyle sesletemeyecek olmalarının ya da yanlış sesletmelerinin önüne geçmek içindir. A2 dil düzeyinin üzerindeki öğrencilerin çalışmaya alınmamasının nedeni ise öğrencilerin önceki dil düzeylerindeki yerleşmiş yanlış öğrenmelerinin araştırma verilerini etkilemesinin önüne geçmek içindir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada A2 düzeyindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden deney ve kontrol grupları oluşturularak veriler toplanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan, 16.11.2021 tarih ve 141458 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Onayın alınmasından sonra, her iki katılımcı grubuna da öntestler uygulandıktan sonra deney grubuna, geliştirilen SOKM ile ilgili 5 haftalık (10 saatlik) eğitim verilmiş ve en son olarak da eğitimin etkisini görebilmek için hem kontrol hem de deney grubuna sontest uygulanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir eğitim verilmemiş sadece önteste ve sonteste katılımları sağlanmıştır.

Çalışmaya katılan katılımcılardan, önteste ve sonteste dört farklı görevi yerine getirmeleri istenmiştir:

1. Gördüğü sözcüğü sesletme,
2. Dinlediği sözcüğü sesletme,
3. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme,
4. Dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma).

Yukarıdaki bu görevlere dayalı testlerin hazırlanış ve uygulanış aşamaları şu şekildedir:

3.4.1. GÖRDÜĞÜ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVI

Gördüğü sözcüğü sesletme görevinde, öğrencilerden kendilerine verilen sözcük listelerini sesletmeleri istenmiş ve bu sırada ses kayıtları alınmıştır. Söz konusu sözcük listeleri, hedef seslerin (/ö/ dışında) başta-ortada-sonda olduğu ve A2 düzeyindeki bir öğrencinin bildiği toplam 31 sözcükten oluşmuştur. Tüm çalışma boyunca (önteste, sonteste ve eğitimlerde) kullanılan tüm sözcük listeleri/sözcükler, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2'de ve DİLFİ Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)'de yer alan sözcüklerden seçilmiştir. Tablo 4'te, hedef seslerden biri olan /a/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler yer almaktadır:

Tablo 4. /a/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler

SES ÇEVRESİ		ÖRNEK
<i>Sözcük Başı</i>		<u>A</u> rı
<i>İç Ses</i>	<i>İlk seslemde</i>	<u>K</u> adın
	<i>Sonraki seslemlerde</i>	kur <u>a</u> biye
<i>Sözcük Sonu</i>		çor <u>a</u>

Tablo 4'te de görüldüğü gibi *gördüğünü sesletme* görevinde, hedef seslerin başta, ortada (iç seste) ve son seste (sözcük sonunda) olduğu sözcükler seçilerek katılımcıların, hedef sesleri farklı ses çevrelerinde doğru sesletip sesletemedikleri belirlenmek istenmiştir.

/ö/ sesinin olduğu sözcüğünün, sadece A2 düzeyinde değil; günlük dilde de kısıtlı olması nedeniyle öntestte ve sontestte, bu sesin sözcük başında, ilk seslemde ve sonraki seslemde olduğu ses çevreleri oluşturulabilmiştir. Tablo 5'te, /ö/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler yer almaktadır:

Tablo 5. /ö/ sesinin bulunduğu ses çevreleri ve örnek sözcükler

SES ÇEVRESİ		ÖRNEK
<i>Sözcük Başı</i>		<u>Ö</u> rdek
<i>İç Ses</i>	<i>İlk seslemde</i>	<u>B</u> örek
	<i>Sonraki seslemlerde</i>	Boks <u>ö</u> r
<i>Sözcük Sonu</i>		---

3.4.2. DİNLEDİĞİ SÖZCÜĞÜ SESLETME GÖREVİ

Öğrencilerin dinledikleri sözcükleri sesletme becerilerini ölçmek amacıyla 31 sözcüklük bir liste oluşturulmuştur. Bu liste de gördüğü sözcüğü sesletme görevindeki sözcüklerin oluşturulma mantığıyla hazırlanmıştır. Öğrencilere dinlettirilen sözcüklerin, Ölçünlü Türkçe olması ve ses kalitesinin sabit olması için Türk Dil Kurumu'nun (TDK), çevrimiçi Sesletim Sözlüğündeki (TDK, 18 Kasım 2020) sesletimler öğrencilere dinlettirilmiştir. Her bir sözcük öğrencilere bir kez dinlettirilmiş; talep etmesi halinde ikinci bir defa daha dinlettirilip duyduklarını tekrar etmeleri istenerek sesletimleri sırasında ses kayıtları alınmıştır.

3.4.3. GÖRSELİNİ GÖRDÜĞÜ NESNENİN ADINI SÖYLEME GÖREVİ

Öğrencilerin, görsellerini gördükleri nesnelere adlarını sesletmeleri için 31 adet nesnenin görseli hazırlanmıştır. Nesnelere ait görsellere bakarak sesletecekleri bu 31 sözcüğün seçilmesinde de gördüğü/duyduğu sözcüğü sesletme görevindeki sözcüklerin oluşturulma mantığı devam ettirilmiştir. Görseldeki nesnenin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ihtimaline karşı nesnelere isimleri İngilizce, Arapça, Farsça, Rusça ve Fransızca olarak da görselin alt kısmına eklenmiştir.

Öğrenciye görselde yer alan nesnenin Türkçesini bilmemesi durumunda “bilmiyorum” demesi gerektiği test öncesinde bildirilmiştir. Öğrencinin Türkçe karşılığını bilmediği nesnelere ait sözcükler, verilere dahil edilmemiştir. Bu görevde de sesletilen sözcüklerin ses kayıtları alınmıştır.

3.4.4. DİKTE (DUYDUKLARI SÖZCÜKLERİ/SESLEMLERİ YAZMA) GÖREVİ

Dikte bölümünde öğrencilere, Türkçedeki tüm ünlüler için yukarıda açıklanan diğer görevlerdeki aynı mantıkla dikte edilmek üzere toplam 31 sözcük ve hedef seslerin yanına bir ünsüz yazıbirim ekleyerek oluşturulan toplam 64 seslem dinletilmiş ve öğrencilerden duydukları sözcükleri ve seslemleri yazmaları istenmiştir. Hazırlanan sözcük ve seslemler ikişer kez dinletilmiştir. Seçilen sözcükler için Fidan ve diğ.'deki (2020) sesletimler dinlettirilmiştir; seslemleri ise araştırmacı ağızını kapatarak ikişer kez sesletmiş ve öğrencilerden, duyduklarını/dinlediklerini yazmaları istenmiştir.

Dikte görevi, diğer test edilen görevlerden farklılık sergilemektedir; çünkü diğer görevlerde hep sesletim becerileri (gördüğünü, duyduğunu, adını sesletme) değerlendirilirken bu görevle birlikte, öğrencinin sesi algılamasını test etmek üzere dikte görevleri verilmiştir. Her ne kadar sözcüğü tekrar etmede de bir algılama söz konusu olsa da diktenin de kontrol edilmesiyle birlikte, aslında hedef sözcüğün öğrencinin zihninde bir "birim" olarak nasıl görüldüğünü ve o görüntünün doğruluğunun, sesletimin doğruluğuyla paralellik sergileyip sergilemediği de test edilmiş olmaktadır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verileri şu

şekilde çözümlenmiştir: Öğrencilerin *dinledikleri sözcükleri sesletme*, *okudukları sözcükleri sesletme* ve *görsellerini gördükleri sözcükleri sesletme* becerisinin ölçüldüğü öntest ve sontest görevlerinin verileri çözümlenirken öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek sesletimler not edilmiş ve puanlamalar yapılmıştır. Öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru sesletip sesletmedikleri değerlendirilmiş diğer yanlış sesletimler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sözcükleri sesletmek istemeyen ve/veya hedef sesi yanlış seslemde sesleten öğrencilerin sesletimleri yanlış kabul edilmiş; öğrencinin Türkçe karşılığını bilmediği için sesletilemeyen sözcükler, verilere dahil edilmemiştir. Son olarak, *dikte* görevindeki öntest ve sontest verileri çözümlenirken öğrencilerin yalnızca hedef sesi doğru yerde (ses çevresinde) yazıp yazmadıkları değerlendirilmiş; diğer sesler için yanlış yazımlar, değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğrencilerin boş bıraktıkları alanlar, hedef sesi yanlış seslemde/yerde yazmaları yanlış kabul edilmiştir.

Elde edilen verilerin puanlanarak kayıtlara geçilmesinden sonra veriler, araştırma soruları çerçevesinde sınıflandırılmış ve aşağıda Bulgular kısmında da detaylı olarak bahsedileceği gibi IBM SPSS 22.0 kullanılarak gerekli istatistiksel işlemler yapıp bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında, nicel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara ve daha sonra sonuç ve tartışmaya yer verilecektir.

4. BULGULAR

Amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerini iyileştirmek üzere geliştirilen *Sesletim Odaklı Konuşma Modeli'nin (SOKM)*, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 dil düzeyindeki öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri sesletim becerilerine etkisini araştırmak olan bu çalışmada, modelin etkili olup olmadığını görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına yapılan öntestlerin ve sontestlerin bulgularına yer verilecektir:

4.1. SOKM'İN GÖRDÜĞÜNÜ SESLETME GÖREVİ (SESLİ OKUMA) AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için 31 sözcükten oluşan bir liste, öğrencilere gösterilerek gördükleri sözcükleri sesli olarak okumaları istenmiştir. Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Sesli okuma becerisi (gördüğü sözcüğü sesletme görevi) açısından deney ve kontrol

gruplarına ait öntest ve sontest ortalamalarına ait bulgular, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sesli okuma becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	
Deney grubu	Öntest	15	16,00	28,00	21,2667	3,10453
	Sontest	15	24,00	31,00	27,8667	2,06559
Kontrol grubu	Öntest	10	16,00	27,00	21,8000	3,04777
	Sontest	10	17,00	28,00	22,6000	2,95146

Tablo 6 incelendiğinde, *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun sesli okuma becerilerinin kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 7'de *gördüğü sözcüğü sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulguları gösterilmektedir.

Tablo 7. Sesli okuma becerisi açısından önteste ve sonteste ilişkin bulgular

Grup	N	ST	SO	Z	P	
Öntest	Deney	15	12,37	185,50	,533	,605
	Kontrol	10	13,95	139,50		
Sontest	Deney	15	17,37	260,50	3,660	,000
	Kontrol	10	6,45	64,50		

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p > 0.05$ [$p = 0.60$]); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların sesli okuma becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun sesli okuma

becerilerinin kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin sesli okuma becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır⁷.

4.2. SOKM’NİN DİNLEDİĞİNİ SESLETME GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE (TEKRAR ETMEYE) ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için 31 sözcükten oluşan bir liste, öğrencilere dinletilerek öğrencilerden dinledikleri sözcükleri sesletmeleri (tekrar etmeleri) istenmiştir. Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Dinlediğini sesletme becerisi (dinlediğini sesletme görevi) açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Dinlediğini sesletme becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	17	31	24,9333	3,51460
	Sontest	15	27	31	29,1333	1,45733
Kontrol grubu	Öntest	10	22	28	24,4000	2,22111
	Sontest	10	21	30	25,5000	2,59272

Tablo 8 incelendiğinde, *dinlediğini sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun dinlediğini sesletme becerilerinin kontrol grubunun dinlediğini sesletme becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 9’da *dinlediğini sesletme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

⁷ Bu bulgular ışığında aşağıda, SOKM’nin *gördüğünü sesletme görevi* açısından her bir ünlünün, deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduğuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

Tablo 9. Dinlediğini sesletme becerisi açısından öntest ve sontest bulguları

Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS	
Öntest	Deney	15	13,70	205,50	-,589	,567
	Kontrol	10	11,95	119,50		
Sontest	Deney	15	16,87	253,00	-3,252	,001
	Kontrol	10	7,20	72,00		

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p > 0.05$ [$p = 0.56$]); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların *dinlediğini sesletme becerilerinin* birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun *dinlediğini sesletme becerilerinin* kontrol grubunun sesli okuma becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi, deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin dinlediklerini sesletme becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır⁸.

4.3. SOKM'İN GÖRSELİNİ GÖRDÜĞÜ NESNENİN ADINI SÖYLEME GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için öğrencilerin, görsellerini gördükleri nesnelerin adlarını sesletmeleri için 31 adet nesnenin görseli hazırlanmıştır. Öğrencilerden görselini gördükleri nesnelerin adını söylemeleri istenmiştir Sesletimler yazıya aktarılarak çözümlenmiştir. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerisi (görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi) açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 10'da da verilmiştir.

⁸ Bu bulgular ışığında aşağıda, SOKM'nin *dinlediğini sesletme görevi* açısından her bir ünlüye ait deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya çıktığı ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

Tablo 10. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

Test	N	Min.(%)	Maks. (%)	Ort.(%)	SS	
Deney grubu	Öntest	15	54,17	88,00	68,0140	10,81527
	Sontest	15	76,92	100,00	89,5547	7,13599
Kontrol grubu	Öntest	10	57,14	76,47	66,5060	6,15462
	Sontest	10	41,18	78,95	66,5130	10,68504

Tablo 10 incelendiğinde, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin kontrol grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 11'de *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

Tablo 11. Görselini gördüğü nesnenin adını söyleme becerisi açısından öntest ve sontest bulguları

Grup	N	ST	SO	Z	P	
Öntest	Deney	15	12,93	194,00	-,056	,978
	Kontrol	10	13,10	131,00		
Sontest	Deney	15	17,87	268,00	-4,055	,000
	Kontrol	10	5,70	57,00		

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p > 0.05$ [$p = 0.97$]); sontestte iki grup arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Bu durum, uygulama öncesi grupların *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin birbirlerine yakın olduğunu yani grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir. Sontestteki gruplararası fark, SOKM eğitiminin deney grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerinin kontrol grubunun *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme* becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle verilen SOKM eğitimi deney grubu üzerinde etkili olmuş ve uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme*

becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre artmıştır⁹.

4.4. SOKM’NİN DİKTE (DUYDUKLARI SÖZCÜKLERİ/SESLEMLERİ YAZMA) GÖREVİ AÇISINDAN SESLETMEYE ETKİSİ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu bulgulara ulaşabilmek için öğrencilere, dikte edilmek üzere toplam 31 sözcük ve bu seslerin yanına bir ünsüz yazıbirim ekleyerek oluşturulan toplam 64 seslem dinletirilmiş ve öğrencilerden duydukları sözcükleri ve seslemleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazıları çözümlenmiş ve *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* açısından deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest bulguları, Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) becerisi açısından deney ve kontrol grubu ortalamaları

	Test	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Deney grubu	Öntest	15	20,00	71,00	48,8000	15,06747
	Sontest	15	52,00	90,00	71,0667	9,52790
Kontrol grubu	Öntest	10	29,00	68,00	50,8000	11,41928
	Sontest	10	33,00	79,00	64,3000	14,02419

Tablo 12 incelendiğinde, *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) görevi* açısından deney ve kontrol gruplarının ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sontest ortalamasının, öntestten ve kontrol grubunun sontestinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, verilen SOKM eğitimi sonunda, deney grubunun *diktedeki* becerilerinin kontrol grubunun *diktedeki* becerilerine göre daha çok geliştiğini göstermektedir. Söz konusu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır: Tablo 13’te *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* açısından deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı gösterilmektedir.

⁹ Bu bulgular ışığında aşağıda SOKM’nin, *görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevi* açısından her bir ünlüyle ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir fark ortaya koyduyuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

Tablo 13. Dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma) becerisi açısından öntest ve sontest bulguları

Grup		N	ST	SO	Z	P
Öntest	Deney	15	12,87	193,00	-,111	,935
	Kontrol	10	13,20	132,00		
Sontest	Deney	15	14,33	215,00	-1,110	,285
	Kontrol	10	11,00	110,00		

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının öntestleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$ [$p = 0.93$]); sontestte de iki grup arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p>0.05$ [$p = 0.28$]). Sontestte gruplararası anlamlı fark olmaması, SOKM eğitiminin deney grubunun *diktedeki* becerilerinin kontrol grubunun *diktedeki* becerilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir gelişime neden olmadığını göstermektedir. Yani, deney grubundaki öğrencilerin *diktedeki* becerileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre anlamlı bir artış göstermemiştir¹⁰.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe sesletim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir “*sesletim odaklı konuşma modeli*” geliştirilmiş ve modelin etkililiğini test etmek üzere deney grubuna 5 hafta süren toplam 10 saatlik bir eğitim verilip hem deney hem de kontrol gruplarına öntest ve sontestler uygulanmış, sonuçlar çözümlenerek bulgulara ulaşılmıştır. SOKM'nin etkililiğini görmek için yapılan öntest ve sontest ölçümlerinde, katılımcıların (1) gördüğü sözcüğü sesletme, (2) dinlediği sözcüğü sesletme, (3) görselini gördüğü nesnenin adını söyleme ve (4) dikte (söylenen seslem ve sözcüğü yazma) görevlerini yerine getirip getirmediğine bakılmıştır.

Eğitimler sonrasında, sesletme performansına dayalı ilk üç görevde öntestlerle ve sontestler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere önerilen SOKM'nin,

¹⁰ Bu bulgular ışığında aşağıda SOKM'nin, *dikte (duydukları sözcükleri/seslemleri yazma)* görevleri açısından her bir ünlü ses bazında deney ve kontrol grupları arasında nasıl bir farkın ortaya çıktığıyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

öğrencilerin sesletim becerilerini geliştirmeye etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü dikte görevinin deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest bulgularına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir sonucun çıkmaması, SOKM'ye dayalı eğitimin etkili olmadığını düşündürse de aslında öğrencilerin sontestte de başarılı olması yani başlangıçtakine benzer düzeyde performans sergileyebiliyor olmasını şu şekilde yorumlamak mümkündür: Öğrencinin içinde hedef seslerin olduğu bir sözcüğü ya da seslemi sesletemiyor olması, onun o sözcüğü ya da seslemi bilmediği anlamına gelmemekte; aksine dikte ile bunu bildiği ancak ya sesletmeyi bilmediği ya da (henüz) motor beceriye dökemediği anlamına gelmektedir. Sesletmeyi bilmeme, sözcüğün henüz denegin sözcüklerinde olmaması ya da sözcükle yeni karşılaşması; sesletememe ise hedef sesin sesletimi için gerekli motor becerilerin yani kas gücünün ve kas kıvraklığının istenen düzeye ulaşabilmesi için daha uzun süreye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğrenciler, farklı anadillerine sahip olduğu için her birinin gırtlak yapısı, anadillerindeki seslere göre özelleşir ve hedef dildeki seslerin başarılı bir biçimde sesletilebilmesi için daha uzun bir süreye ihtiyaç vardır. Anadillerindeki bu farklılıklar, *gırtlakaltı*, *gırtlak* ve *gırtlaküstü* bölgelerden kaynaklanır. Dolayısıyla, bu süre de anadillerindeki seslerin, hedef dildeki seslere yakın olup olmamasına göre değişecektir. Örneğin öğrendikleri dilde gırtlaksız sesler bulunan iki öğrenciden birinin anadilinde de gırtlaksız ses varken diğerinde yoksa; anadilinde gırtlaksız ses olan öğrencinin hedef dildeki gırtlaksız sesleri diğer öğrenciden daha hızlı sesletebilmesi, beklenen bir durumdur.

Çözümlemelerin dört görev temelinde öntestin ve sontestin kontrol ve deney grupları üzerindeki etkisini değerlendirmesi yanında, ayrı ayrı her görevde her bir ünlünün¹¹ öntestlerde ve sontestlerde deney ve kontrol grubunda olmaya göre istatistiksel olarak bir anlamlılık sergileyip sergilemediğiyle ilgili bulgulara da ulaşılmıştır. Bu bulgular ve yorumları şunlardır:

i. Birinci görev olan gördüğünü sesletme görevinde /ı/, /ü/ ve /ö/ ünlülerini sesletme başarısının, SOKM sonrasında anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Şengül (2014), Sayed (2017), Çetin (2019) gibi çalışmalarda da öğrencilerin bu seslerde zorlandıkları bildirilmiştir. Dolayısıyla, önerilen bu model ile alanyazında dile getirilen bir soruna çözüm bulunmuş olmaktadır. /ı/, /ü/ ve /ö/ sesleri dışında kalan diğer ünlülerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da genel

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Candan (2022).

ortalamalar değerlendirildiğinde, aslında öntest ve sontestler arasında sontestler lehine bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu seslerde sorun yaşamıyor olmalarının temel nedeni, bu seslerin diğer dillerde de olmasına karşın /ı/, /ü/ ve /ö/ seslerinin özellikle Türkçeye özgü olmasıdır.

ii. Araştırmanın ikinci görevi, dinlediğini sesletmedir ve bu görevde de öntest ve sontestlerde deney gruplarının lehine bir anlamlılık çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, SOKM'ye dayalı eğitim, öğrencilerin dinlediklerini sesletme başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Tek tek ünlülerin anlamlılığına bakıldığında ise /ü/ ünlüsünde istatistiksel olarak anlamlılık olmasına ek olarak /ı/, /u/, /o/ ve /ö/ ünlülerinin sesletiminde sontestte p değeri, sınırda çıkmıştır ($p=,055$). Dolayısıyla bu bulgu, deney grubunun ortalamaları da dikkate alındığında, SOKM eğitiminin, deney grubu öğrencileri açısından, içinde /ı/, /u/, /o/ ve /ö/ olan sözcükleri de duyduktan sonra tekrar etme becerisinde az da olsa bir gelişmeye neden olduğunu düşündürmektedir. Bu ikinci görevde anlamlılığın sınırda çıkması, görevin dinlemeye/duymaya dayalı bir görev olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü öğrencinin aslında doğru sesletimi duyması ona bir ipucu olmakta ve duyduğunu -normal zamanda sesletemiyor bile olsa- taklit etme imkânı sağlamaktadır.

iii. Üçüncü, görselini gördüğü nesnenin adını söyleme görevinde /ı/, /ü/, /o/ ve /ö/ seslerine ait sontestte kontrol grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, SOKM'nin, gördüğü nesnenin adını söyleme görevindeki başarıya da katkı sağladığını göstermektedir. Ancak, burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır; SOKM, öğrencilere sözcük öğretiminde kullanılacak bir model değildir. Bu model, sözcüklerin daha kolay sesletilmesine destek olmak amacıyla geliştirilmiş bir modeldir. Nitekim, /e/ sesindeki istatistiksel anlamlılığa bakıldığında deney grubu değil; kontrol grubu lehine öntestte anlamlılık ortaya çıkarken sontestte, gruplar arasında anlamlılığın olmaması, bu iddiayı desteklemektedir. Bu görevde öğrencilerden sesletmeleri istenen hedef sözcükler "elli, anne, bilet, zeytin"dir. Her ne kadar A2 düzeyi sözcükleri içinde bu sözcükler bulunsun da uygulamalar sırasında öğrencilerin "elli" ve "anne" sözcüğünü bilmesine rağmen "bilet" ve "zeytin" sözcüklerini bilmeyenlere de rastlanmıştır. Dolayısıyla puanlamaya bilinmeyen sözcükler dahil edilmediğinden öğrenci dört sözcük yerine iki sözcüğü biliyorsa da başarı yüzde yüz (%100) çıkmaktadır. İleri çalışmalarda bu gibi durumlarla ilgili deneysel desenin başında tedbir alınması yararlı olacak ve bu tür sorunların önüne geçilecektir.

iv. Önteslerin ve sontestlerin dördüncü ve son görevi olan diktede, gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmamış; tek tek sesler bazında çözümlenmeler yapıldığında da sadece /ı/ sesinde istatistiksel anlamlılık deney grubu lehine çıkmıştır. Yani SOKM'ye dayalı eğitim sonrasında, deney grubundaki öğrenciler, içinde /ı/ sesi olan sözcükleri yazmada, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Bu başarıyı öğrencilerin dikkatiyle açıklamak mümkündür. Çünkü /ı/ ve /i/ sesini karıştırmak (birbirlerinin yerine kullanmak), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğunluğunun yaşadığı bir sorundur: Özellikle İngilizce bilenler için Türkçedeki büyük harf "I"nın karşılığı, İngilizcede hem küçük hem de büyük harf "i"ye denk geldiğinden Türkçedeki iki ayrı form (/ı/ ve /i/) karıştırılmaktadır. Dolayısıyla dikte sırasında özellikle seslerin doğru yazımına odaklanıldığından, öğrencilerin bu konuda daha dikkatli oldukları düşünülmektedir. Bulgular kısmında da değinildiği gibi bu görev, diğer test edilen görevlerden farklıdır; çünkü diğer görevlerde hep sesletim becerileri (gördüğünü, duyduğunu, adı sesletme) değerlendirilirken bu görevle birlikte, öğrencinin sesi algılaması değerlendirilmektedir. Her ne kadar sözcüğü tekrar etmede de bir algılama söz konusu olsa da diktenin de kontrol edilmesiyle birlikte, aslında hedef sözcüğün öğrencinin zihninde dilsel bir "birim" olarak nasıl görüldüğünü ve o görüntünün doğruluğunun, sesletimin doğruluğuyla paralellik sergileyip sergilemediği de test edilmiş olmaktadır. Bu gözlemler sonucunda önerilen modeldeki etkinliklerin, dinlediğini (işitsel girdi) sesletme görevinin hemen arkasından, seslettiği sözcüğü/seslemi yazıya aktarma (görsel girdi) görevinin verilmesi şeklinde güncellenmesiyle, modelin daha da işlevsel hale geleceği görülmüştür.

Sesletim başarısının kalıcı hale gelmesi için öğrencinin, sesi motor olarak sesletmede başarılı olması yeterli değildir. Bu motor başarının, otomatik hale gelmesi gerekmektedir. Otomatik hale gelmesi ise bir süreci ve beraberinde bol tekrarı (hedef sesi bol pratik yapma) gerektirmektedir. Tüm'de (2014) de değinildiği gibi, öğrencilerin sesletim becerilerinin gelişmesi sadece sınıf ortamlarıyla sınırlı kalırsa, beceri otomatik hale gelememektedir. Bu çalışmada da çalışmanın 5 haftalık bir zaman diliminde planlanması nedeniyle, öğrencilerin sesleri düşünerek ya da hedef sese dikkat ederek sesletim yaptıklarında başarılı oldukları; ancak akıcı konuşma ortamlarına girdiklerinde sesi doğru sesletmekten çok, söylemek istediklerini doğru bir dilbilgisiyle ve mümkün olduğunca akıcı bir biçimde sunma çabasında olduklarından yine sesletim hataları yaptıkları görülmüştür. O nedenle sesletim odaklı planlanacak tüm çalışmalarda bu unsurların da dikkate

alınması gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında, bu konuda yapılacak ileri çalışmalarda aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda sesletimle ilgili yaşanan sorunların daha hızlı çözümünde yararlı olacaktır:

1. Sesletimle ilgili eğitimlerin, dil kurslarının başından itibaren (özellikle A1'de) SOKM gibi bir modele dayandırılarak planlı ve programlı bir biçimde yapılması gerekmektedir. Modelin etkililiğini test etmek üzere diğer dil düzeylerinde, anadili değişkeni dikkate alınarak, süre odaklı (yani daha uzun sürelerdeki değişimin gözlenmesine ve karşılaştırılmasına dayalı) ve daha çok katılımcıyla yapılacak ileri çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.
2. Eğitimcilerin derslerinde planlı ve programlı ilerleyebilmeleri için mutlaka, sesletimi geliştirmek üzere üretilmiş materyallere ihtiyaç vardır. Bu çalışmada sadece ünlüler için oluşturulan eğitim-öğretim materyallerinin, ünsüzleri ve hatta parçaları üstü sesbirimleri de kapsayacak materyallerle daha da geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece alanda tüm öğretim elemanlarının derslerinde kullanabileceği ve öğrenci ihtiyaçlarına göre seçim yapabileceği; öğrencilerin de ders dışında da pratik yapabileceği ders materyalleri ile alan zenginleştirilmiş olacaktır.
3. Dil setlerinin A0 ve A1 düzeylerine, öğrenilen dildeki seslerin nasıl çıkarılacağı konusunda yardımcı olacak görsel, işitsel materyaller eklenmelidir.
4. Materyal sorunu yanında, eğitimcilerin Türkçenin sesbilgisine yeterince hâkim olmaması da alanda gözlemlenen diğer bir sorundur. Dolayısıyla alan uzmanları tarafından verilecek eğitimlere ek olarak, eğitimcilerin eğitimi için de ders materyallerinin hazırlanması, uzmanından eğitim alma imkânı olmayan/olamayan eğitimcilerin de bu fırsattan yararlanmasına yardımcı olacaktır.
5. Eğitimci ihtiyacına alternatif bir diğer öneri de dil merkezlerinde dilbilim nosyonu almış ve artikülasyon terapilerinde uzmanlaşmış konuşma terapistlerinin istihdam edilmesidir. Böylece bireye özgü müdahalelerle daha hızlı ve etkili çözümlerin üretilmesi mümkün olacaktır. Ek olarak, bu uzmanların eğitimcilerin eğitiminde de görev almaları yararlı olacaktır. Bu sayede, eğitimciler de sınıflarındaki öğrencilere daha bilinçli müdahale edebileceklerdir.
6. Kur sınavlarında ve Türkçe yeterlilik sınavlarında konuşma

becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan rubriklerde, her ne kadar sesletimin doğruluğu da puanlanıyor olsa da pratikteki uygulamalar göstermektedir ki; Türkçe sesbilgisi bilgisi yeterli olmayan öğretim elamanları, değerlendirme rubriklerini başarılı bir biçimde puanlayamamaktadır. Dolayısıyla bu konuda da ileri çalışmalara ihtiyaç vardır.

7. SOKM kullanılarak verilen eğitimlerin değerlendirilmesinde sesletim görevlerinin yazıya aktarılmasında uluslararası sesbilim (fonetik) alfabesine göre çevriyazıların yapılması hem verilerin daha da güvenilir olmasında hem de öğrencilerin eksiklerinin daha net belirlenmesinde yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ak-Başıoğlu, D. & Aksu-Raffard, C. (2018). Reflective practices in learning Turkish pronunciation as a foreign language. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1112-1137.
- Akyol, H. & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- ASHA, American Language Hearing Association. *Articulation and Phonology*. 18 Mart 2022 tarihinde https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/articulation-and-phonology/#collapse_6 adresinden erişildi.
- Beydilli-Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92.
- Bölükbaş, F., Gedik, E., Gönültaş, G., Keskin, F., Özenç, F., Tokgöz, H. & Ünsal, G.(2013). *İstanbul, yabancılar İçin Türkçe ders kitabı A2*. F. Aslan. (Ed.). Kültür Sanat Basımevi.
- Büyükikiz, K.K & Hasırcı, S. (2013). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Çakmak, Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem
- Cambridge Dictionary. *Phonics*. 17 Haziran 2022 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/phonics> adresinden erişildi.
- Merriam-Webster. *Phonics*. 15 Haziran 2022 tarihinde <https://www.merriam-webster.com/dictionary/phonics> adresinden erişildi.
- MEB. Çocuk gelişimi ve eğitimi dil ve konuşma bozuklukları. 16 Mart 2022 tarihinde http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil%20ve%20Konu%20Bozukluklar%C4%B1.pdf adresinden erişildi.
- Candan, A. (2022). *Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

- Çetin, İ. (2019). Ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretiminde telaffuz problemi. İçinde (İ. Çetin (Ed.) *Prozodi (Bürün bilimi) ve konuşma çalıştay*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, 57-66
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 233-250.
- Ergenç, İ. (1989). *Türkiye Türkçesinin görevsel Sesbilimi*. Engin Yayınevi.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Simurg.
- Ergenç, İ. & Uzun, İ. P. (2020). *Türkçenin ses dizgesi*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Fidan, D. (2011). Teaching soft G (<Ğ>) in acquisition of literacy processing. İçinde *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching*. (Ed. L. Uzun/ Ü. Bozkurt). Die Blue Eule Press, 101-112.
- Fidan, D., Tomrukcu-Büyükoztürk, B., Arslan, H. & Basut, M. (2020). *Dilfi yabancılar İçin Türkçe görsel sözlük ve etkinlik kitabı (A1-A2)* (Genişletilmiş Baskı). D, Fidan. (Ed.) Kültür Sanat Basımevi.
- Güneş, F. (2021). İlkokuma yazma öğretiminde ses yöntemleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 179-220.
- Güven, E. & Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 211-227.
- Groff, P. (1977). *Phonics: Why and how*. General Learning Press.
- Kahraman, M. (2018). Yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil) örneği". *Journal of International Social Research*, 11(56), 540-553.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin uygulanması ve sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karatay, H. & Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(18), 28-46.
- Lewis, M. ve Ellis, S. (2006). *Phonics practice, researc and policy*. Paul Chapman Publishing.
- Llyod, S. (1992). *The Phonics handbook*. Jolly Learning Ltd.
- Nurlu, M. & Özkan, N. (2016). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 23-37.
- Özmen, C., Güven, E. & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi". *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 593-634.
- Rixon, S. (2011). *Beyond ABC: Investigating current rationales and systems for the teaching of early reading to young learners of English*. [Unpublished Doctoral Thesis]. University of Warwick.
- Sayed, R. A. M. (2017). *Türkiye'de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır'da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin karşılaştırılması ve çözüm önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi Tömer örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Selen, N. (1979) *Söyleyiş Sesbilimi Akustik Sesbilim ve Türkiye Türkçesi*. TDK Yayınları.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Uzun, İ. P. (2021). Phonetic representation of epenthetic glides in Turkish. In A. Kumcu ve A.S. Söylemez (Eds.), *Synergy II: Linguistics, Contemporary Studies on Turkish Linguistics* (pp. 33-59). 1. Baskı. Peter Lang Publishing. DOI: 10.3726/b18432
- Uzun, İ. P., Kırçalı, C. E., & Güçlütürk, Y. (2020). Türkçede yarı ünlülerin üretim ve işitsel algılama süreçlerindeki rolü. İçinde G.L. Uzun, B.Ü. Bozkurt, E. ArıcaAkkök, & Ö. Dağ-Tarcan (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar II* (pp. 577-591). Ankara Üniversitesi Tömer Yay..
- Uzun, İ. P., Kırçalı, C. E., & Güçlütürk, Y. (2022). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde ünlü boşluğu dizilişlerinin sesbilimsel görünümleri. İçinde K. İşeri ve B. Çetin (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 12* (pp. 79-91). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal-Logacev, Ö., Žygis, M., & Fuchs, S. (2019). Phonetics and phonology of soft ‘g’ in Turkish. *Journal of the International Phonetic Association*, 49(2), 183-296.
- TDK, Türk Dil Kurumu. “Sesli Sözlük”. 18 Kasım 2022 tarihinde <http://sesletimsozluugu.tdk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Tekin, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi. İçinde H. Karatay (ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (349-376). Pegem Akademi.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 255-266.
- Yılmaz, İ. & Şeref, İ. (2015). Arap öğrencilerin Türkçe okuma sesletim becerilerinin geliştirilmesinde şiirden yararlanma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1213-1228.



TÜRKÇEDE EYLEMLERİN DERLEM-TEMELLİ DEĞERLİK SÖZLÜĞÜNÜN OLUŞTURULMASI: YÖNTEMBİLİMSEL BİR ÇALIŞMA¹

*Construction of Valency Dictionary of Verbs in Turkish: A
Methodological Study*

Umut Ufuk DEMİRHAN², Mustafa AKSAN³

Toros Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0001-8429-4680, 0000-0002-6797-8658

Abstract: This study describes the construction process of the valency dictionary of root verbs in Turkish based on their structural and semantic features. In recent years, verbs have often attracted the attention of researchers working in the subfields of linguistics such as syntax, semantics, computational linguistics, and natural language processing. In this study, root

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Mustafa AKSAN danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden üretilmiş ve 20. Uluslararası Türk Dilbilim Konferansında sözlü olarak sunulmuştur. Araştırma makalesi biçiminde basılı olarak herhangi bir platformda yayınlanmamıştır.

² Başlıca yazar, Toros Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, umut.demirhan@toros.edu.tr

³ Toros Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, mustafa.aksan@toros.edu.tr

Gönderim tarihi: 18 Haziran 2023; Kabul tarihi: 3 Temmuz 2023

Kaynak gösterimi: Demirhan, U. U., & Aksan, M. (2023). Türkçede eylemlerin derlem-temelli değerlik sözlüğünün oluşturulması: Yöntembilimsel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19(1), 61-88.

verbs obtained from the Turkish National Corpus (TUD) databases are examined in line with the valency theory. In this context, the methodology followed in the process of the construction of the valency dictionary of Turkish and the Turkish-specific issues are discussed. The study is considered to be important in terms of being the first comprehensive study to be conducted with a corpus-based and large data set. It aims to be a source for the necessity of examining the findings based on corpus data, which is frequently mentioned in the literature. In the first stage of the study, approaches, and resources related to valency and argument structure theories in the literature are presented. Then, the methodological steps followed in the construction process of the dictionary are conveyed. Finally, observations obtained through corpus data both during and after the construction of the Valency Dictionary of Turkish are presented taking into account the presentation of lexical entries in other dictionaries found in the Turkish linguistics literature.

Key words: *Valency, Lexicography, Argument structure, Turkish National Corpus*

Öz: Bu çalışma, Türkçenin yüklem konumunda bulunan eylemlerinin yapısal ve anlambilimsel özelliklerini temel alarak Türkçede kök eylemlerin değerlik sözlüğünün oluşum süreçlerini betimlemektedir. Eylemler son yıllarda sözdizim, anlambilim, bilgisayarlı dilbilim gibi dilbilimin altalanlarında ve doğal dil işleme alanında çalışan araştırmacıların sıklıkla ilgisini çekmektedir. Bu çalışma da eylemi merkeze alarak değerlik kuramı doğrultusunda Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) veritabanlarından elde edilen kök eylemler incelenmektedir. Bu bağlamda, Türkçenin değerlik sözlüğünü oluşturma sürecinde izlenen yöntem ve Türkçeye özgü durumlar tartışılmaktadır. Çalışmanın derlem-temelli ve büyük veri seti ile yapılacak kapsamlı ilk çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ulusal alanyazında sıklıkla sözü edilen derlem verisi temelinde bulguların incelenmesi gerekliliği için bir kaynak olmayı hedeflemektedir. Çalışmanın ilk aşamasında Türk dilbilimi alanyazını ve evrensel alanyazında değerlik ve üye yapısı kuramlarına ilişkin yaklaşımlar ve kaynaklar sunulmaktadır. Sonraki aşamada ise sözlüğün oluşum sürecinde izlenen yöntem basamakları aktarılmaktadır. Son olarak sözlük içinde yer alan maddebaşlarıyla ilgili alanyazında yer alan diğer sözlüklerdeki maddebaşlarının sunumundan yola çıkarak Türkçenin Değerlik Sözlüğünde derlem verisi aracılığıyla elde edilen gözlemler betimlenmektedir.

Anahtar sözcükler: *Değerlik, Sözlükbilim, Üye yapısı, Türkçe Ulusal Derlemi*

1. GİRİŞ

Eylemlerin son yıllarda ulusal ve uluslararası alanyazında görünüş özellikleri, üye yapıları ve sözlüksel özellikleri gibi farklı yönleriyle araştırmacılar tarafından çalışıldığı söylenebilir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan değerlik (İng. valency) kuramı ise eylemlerin üye yapılarını ve üyelerin anlambilimsel özelliklerini sözlüksel bir bakış açısıyla ele almaktadır. Değerlik kuramıyla doğrudan ilintili olan üye yapısı (İng. argument structure) alanyazında en genel anlamıyla eylemcil bir yüklem tarafından yönetilen üyelerin sayısı olarak tanımlanmaktadır (Trask, 1993; Matthews, 1997). Bu tanım çerçevesinde bu çalışmanın kuramsal çerçevesini, eylem merkezli bir yaklaşım olan üye yapısı ve değerlik kuramlarının ortaya koyduğu temel ilke ve kavramlar oluşturmaktadır.

Üye yapısı çalışmaları; sözdizim, anlambilim, bilgisayarlı dilbilimi de içine alan pek çok çalışma alanının konusunu oluşturmaktadır. Matthews (2007)'nin üye yapısı tanımına baktığımızda belirli bir sözcüğün, özellikle de yüklem ile ilişki içinde bulunan diğer dilbilgisel öğelerin birleşimi sonucu ortaya çıkan “bütün” olduğu belirtilmektedir. Anadili konuşucularının sezgisel olarak sahip olduğu ve kullandığı ve genellikle ek bir açıklamaya ihtiyaç duymadığı bu bilginin açıklaması şöyle örneklendirilebilir. *Satmak* eyleminin içkin özelliği içinde üç farklı bilgiyi barındırdığı düşünülebilir. “Ali [1] Ayşe'ye [2] arabayı [3] *sattı*.” tümcesinde dil konuşucuları ek bir bilgiye ihtiyaç duymadan, eylemin içkin özelliği çerçevesinde *satmak* eylemini gerçekleştiren *istemli bir kişiye* [1], bir *alıcıya* [2] ve *satılan bir nesneye* [3] ihtiyaç duyduğunu bilirler.

Değerlik kuramının, dilbilimin altalanlarından sözdizim ve anlambilim ile ilişkisini genel bir betimlemeyle ifade etmek gerekirse, sözdizimi boyutunda üyelerin, daha özelinde ise ad öbeklerinin yapısal sınıflandırması ve sayısı (Örn. nesne alan ya da almayan eylemler), anlambilimsel ilişkinin ise eylemle ilişkilendirilmiş üyelerin konu rolleri (İng. thematic relations) (Örn. kılıcı, araç, etkilenen, deneyimleyen vb.) olduğu söylenebilir (Herbst ve ark., 2004). Bir başka ifadeyle, değerlik aynı zamanda sözdizimsel ve anlambilimsel bileşende incelenmesi gereken iki alt sınıf olarak da değerlendirilebilir (Herbst, 1999, s. 4). Sözdizimsel özellikler, bir eylemin sahip olabileceği üyelerin türünü ve sayısını gösterirken, anlambilimsel özellikler, eylemle ilişkilendirilmiş anlambilimsel ilişkileri içermektedirler.

Üye, tümce içinde yüklem anlamını tamamlayan öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda tümce içinde yer alan ve eylem çatısı altında anlam bütünlüğünü sağlayan birimler değerlik kuramına göre eylemle doğrudan bir ilişki içindedirler. Tümcede yüklem konumunda bulunan pek çok eylem bir, iki ya da üç üyeyle tümce içinde anlam taşıyıcı işlev üstlenmektedir.

Alanyazındaki üye yapısına ve değerliğe ilişkin çalışmalarda, her ne kadar adlar, sıfatlar gibi diğer sözdizimsel üamların da değerlik kuramı çerçevesinde değerlendirilebileceği görüşü (bkz. Allerton, 1982; Matthews, 2007; Herbst; 1999, Herbst ve ark., 2004) yer alsada, daha çok içerik eylemlerin (İng. content verbs) oluşturduğu yüklem ve bu yüklem ad öbekli tümleçleri (İng. noun phrase complements) incelenerek çalışmalar gerçekleştirilmektedir (İbe Akcan, 2010; Uzun, 2004; Özsoy, 2009; Doğan, 2011; Abdülhayoğlu, 1990).

Eklentilerle (İng. adjuncts) ilgili durum ise daha farklıdır. Yüklem anlamını ortaya çıkarabilmek için zorunlu öğeler olarak tümce içinde yer almazlar ve tümcenin çekirdek anlamına etkileri doğrudan değildir. “Ahmet [1] kapıyı [2] açtı” örneği incelendiğinde, Ahmet’in gerçekleştirdiği *açmak* eyleminin içkin özelliğinde barındırdığı anlam *açılan bir şeyin* ya da *nesnenin* olması gerekliliğidir ve bu gereklilik bütünü içinde yer almaktadır. Dolayısı ile *açmak* eylemi içkin özelliğinde iki üye ile bütüncül anlamını ortaya çıkarmaktadır. “Ahmet [1] kapıyı [2] yüzünde oluşan korku dolu bir ifadeyle açtı” örneğinde ise altı çizili belirteç öbeği tümcenin anlamına doğrudan bir katkı sunmayarak ek bir bilgi katmakta, bu nedenle üye yapısı bağlamında değerlendirilmesi gereken zorunlu bir öge olarak karşımıza çıkmamaktadır.

Yine “Soğuk bir kış gününde Ali Mete’ye kitabı verdi” örneğinde de görülebileceği gibi altı çizili zarf öbeğinin tümceden çıkarılmasıyla tümcenin anlamında bir eksilme ya da bozulma meydana gelmemektedir. Sonuç olarak *vermek* eyleminin içkin özelliğinde barındırdığı üyeler aşağıdaki gibi listelenebilir:

- 1- Verilen bir nesne (Örn. kitap)
- 2- Nesneyi istemli/istemsiz bir biçimde veren kişi (Örn. Ali)
- 3- Bir alıcı ya da yararlanan kişi/kurum (Örn. Mete).

Alsina (2006, ss. 463-464) ise Uzun (2004, s. 186) ile benzer bir biçimde üye yapısı çalışmalarına ilişkin alanyazında üç temel yaklaşım olduğunu öne sürmektedir:

- 1- Üye yapısının anlambilimsel temsili (İng. argument structure as a semantic representation),
- 2- Üye yapısının öbek yapısı temsili (İng. argument structure as a phrase structure representation),
- 3- Üye yapısının özerk sözdizimsel temsili (İng. argument structure as an autonomous syntactic representation).

Götz-Votteler (2007, ss. 38-39) ise üye yapısı kuramının içinde yapısal anlamda dört farklı yüklem üye yapısı olgusundan söz etmektedir:

- 1- Kişisiz (İng. impersonal) eylemlerin üye yapısı
- It [0]⁴ rains. - Yağmur yağıyor.
- 2- Geçişsiz eylemlerin üye yapısı
- He [1] sleeps. - O [1] uyuyor.
- 3- Geçişli eylemlerin üye yapısı
- He [1] kicked the ball [2]. - O [1] topa [2] vurdu.
- 4- Çift nesne alan eylemlerin üye yapısı
- Serra [1] gave the book [2] to Tunç [3]. - Serra [1] Tunç'a [2] kitabı [3] verdi.

Üye yapısı çalışmalarında anlambilimsel rollerin kapsam dışında bırakılarak yalnızca yapı odaklı yapılacak çalışmalar eylemlere ilişkin sınırlı özelliklerin betimlenmesine neden olabilir. Aşağıdaki örnekler çerçevesinde yalnızca durum ekleri özelinde üyelerin betimlenmesi, üyeler ve ortaya çıkan duruma ilişkin sınırlı özelliklerin betimlenmesini sağlayabilir. Örneklerde görülebileceği gibi her durum eki altında yer alan iki örnek de aynı durum ekleriyle kullanılmasına rağmen, altı çizili üyelerin ortaya çıkan anlambilimsel özelliği her iki örnek için de farklılıklar göstermektedir.

⁴ Sözcüklerin yanında yer alan rakamlar eylemlerin zorunlu olarak gereksinim duyduğu üye sayılarını ifade etmektedir.

- Yalın

Ali-0 kitap okuyor.

Kir-0 ellerime bulaştı.

- Çıkma/Yönelme

Atlar pist-e çıktı.

Babam biz-e bakıyor (geçindirmek).

- Belirtme

Köpek kız-ı kovaladı.

Misafirler pasta-y-ı yedi.

- Kalma/Bulunma

Sunumunu bilgisayar-da hazırladı.

Teyzem eski ev-de oturuyor.

- Araç/Birliktelik

Sunumunu bilgisayar-la hazırladı.

Ahmet'le Ali yanıma geldi.

Üyelerin, alanyazında farklı adlandırmalara (Anlamsal roller (Uzun, 2004), tematik ilişkiler (Jackendoff, 1987; Gruber, 1965), katılımcı roller (Allan, 1986), tematik roller (Dowty, 1986; Jackendoff, 1990), anlambilimsel konu rolleri (İbe Akcan, 2010)) sahip anlambilimsel rolleri ve sınıflandırmaları *duruma*, *harekete* ya da *olaya* katılan katılımcılar olarak tanımlanmaktadır. Ancak İbe Akcan (2008; 2009; 2010) konu rollerinin kuramsal konumu kadar, sayılarının ve anlam içeriklerinin de alanyazında tartışmalı olduğunu söylemektedir. Aslında en temelde gerçekleşen şey, konuşucunun zihninde var olan eylem ya da dahil olduğu sınıfın şemalarının farklı adlandırmalarla aktive edilerek yüzey yapıya çıkarılmasıdır.⁵

Yukarıdaki bilgiler ışığında üye yapısı çalışmalarına ilişkin olarak üç temel yaklaşımdan söz edilmesi mümkündür. İlk olarak Borer (2005) ve Ramchand (2008) tarafından söylendiği gibi üye yapısı sözdizim üzerine inşa edilmiştir. Müller ve Wechsler (2014) ise üye yapısının sözlüksel bir olgu olduğunu savunmaktadır. Son olarak Reinhart ve Siloni (2005) ve Horvath ve Siloni (2011) tarafından da belirtildiği gibi üye yapısı dile özgü olabilir ve melez bir yaklaşımla hem

⁵ Alanyazında yer alan konu rollerinin anlam içeriklerinin, içeriksel sınıflandırmaların ve sayısal göstergelerin genel bir dökümü için İbe Akcan (2010) ve ilgili rollerin kapsamlı tanımlaması için Saeed (2009) incelenebilir.

kuramsal hem de *sözlüksel* bir yaklaşımla ele alınabilir. Derlem verisi temelinde gerçekleşen bu çalışma ise bu yaklaşımlardan sözlüksel yaklaşımı benimsemiştir.

Sözlüksel yaklaşım temelinde bir çıktı olarak görülebilecek *basılı ve elektronik sözlükler* araştırmacılar tarafından birer başvuru niteliği taşımaktadırlar. Basılı sözlüklerde sözlükteki maddebaşlarının kendi içindeki ve diğer maddebaşlarıyla arasındaki bilginin ve ilişkilerin düzenlenmesi ya da incelenmesi (sözlük iç yapısı) neredeyse olanaksızdır. Ayrıca alan sınırlılığı, bağlam bilgisini yeterince (düzenli) sunmayışları ve çeşitli filtrelerle kolay arama bölgeleri sağlamayı da birer olumsuz nitelik taşımaktadır. Elektronik sözlükler temelinde ise, araştırmacılar sözlüklerin sunduğu çok işlevlilik, alan sınırlaması olmayışı, farklı sınıflandırma ölçütleriyle öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sunmalarının yanı sıra çeşitli filtrelerle araştırma(cı) amacına uygunluk taşımaları ve bağlam verisi yardımıyla örnek kullanım çeşitliliği sunmaları nedeniyle avantajlı olarak düşünülebilir. Bu çalışmanın bir çıktısı olan elektronik sözlükte de *hangi bilginin ne kadar sunulacağı* diğer elektronik sözlüklerde olduğu gibi zorlayıcı bir nitelik olarak ortaya çıkmıştır.

Genel olarak değerlik sözlükleri incelendiğinde ise yapısal ve anlambilimsel özellikleri listelenecek sözcüğün adı, ilgili sözcüğün sözlük tanımı, üyelerin sözdizimsel özellikleri (sayıları, yapısal düzenlilikleri, eylemlerin geçişlilik dereceleri ve üyelerinin durum ekleri), üyelerin anlambilimsel özellikleri, bağlam verisi ile örnek kullanımlar sunmaları ortaklaştıkları noktalar olarak sıralanabilir. Bu bağlamda, Herbst (2007, s. 20) tarafından da belirtildiği gibi değerlik sözlüklerinde söz konusu sözlüksel birimin minimum ve maksimum (üye sayısı) değerliği, tümleçlerin (İng. complements) ve eklentilerin hangi durumlarda zorunlu, bağlamsal olarak seçimlik ya da bütünüyle seçimlik oluşu, tümleçlerin biçimsel ya da işlevsel özellikleri, tümleçlerin sözlüksel, anlambilimsel ve eşdizimlilik tanımlarını görebilmemiz olasıdır.

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, yüklem-üye yapısına ilişkin biçimsözdizimsel ve anlambilimsel özelliklerin ortaya çıkarılması için eylemlerin sınıflandırılmasına, sınıflandırmaya girecek eylemlerin hangi eylemler olduğunun saptanmasına, bu eylemlerin dahil olduğu sınıfın ortak ve farklılaşan özelliklerinin güvenilir bir veriseti aracılığıyla belirlenmesine ihtiyaç olduğu açıktır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde amacı ve kapsamı detaylandırılarak sunulmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Bu çalışma, Türkçe eylemler temelinde 217 kök eylemin değerlik sözlüğünü gerçekleştirmiş dil verisi temelinde, derlemdeki doğal kullanımlarıyla birlikte derlem-çıkışlı bir yöntemle elektronik ortamda oluşturmayı ve sözlüğün oluşum sürecinde izlenen yöntembilimsel aşamaları ve karşılaşılan sorunları betimlemeyi amaçlamaktadır.

Türkçenin yüklem konumunda bulunan eylemlerine ilişkin yapısal ve anlambilimsel özelliklerin derlem-temelli bir yöntemle betimlenmesi ve ilgili özelliklerin disiplinler arası bir kaynak olarak bir veritabanında kaydedilmesiyle ortaya çıkacak değerlik sözlüğünün oluşturulması çalışmanın öncelikli amacını oluşturmuştur.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geleneksel sözlükler en genel anlamıyla basılı ve elektronik olarak iki sınıf altında düşünülebilir. Basılı sözlüklerde sözlük maddesinin içyapısına ait verilere hızlı ve engelsiz ulaşmak neredeyse olanaksız gibidir. Hem alan ve zaman sınırlılığı hem de çoğu zaman araştırmacılara bağlam bilgisini yeterince sağlayamadıklarından araştırmacının yanıt aradığı sorulara cevap vermekten uzak kalırlar. Bilgiye ulaşmak için araştırmacının ihtiyaç duyduğu şey kolay anlaşılabilir arama bölgeleri ile maddenin içyapısına erişmektir ancak basılı sözlüklerle bu süreç başarıyla tamamlanamayabilir.

Öte yandan, elektronik sözlükler çok işlevlik sunarlar. Bunun nedeni basılı sözlüklerle karşılaştırıldığında yalnızca sınırsız alana sahip olması değil, aynı zamanda araştırmacılara ya da öğrencilere sunduğu farklı sınıflandırma özellikleri ile farklı ölçütler doğrultusunda araştırma-öğrenme amacına katkı sağlayacak işlevler sunarak bu bilgilerin elektronik sözlüklerle incelenebilir hale getirilmesini sağlamalarıdır. Belirtilen bu özellikler de çeşitli filtreler yardımıyla, belirli bir dilsel birimin farklı ölçütlere bağlı olarak araştırmacının gereksinimleri doğrultusunda kullanım boyutu ile birlikte sorgulanabilir hale getirilmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle veriye erişim için farklı tasarıma sahip veri erişim yollarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu sözlüğün nasıl kullanılması gerektiğine dair bir de kılavuza ihtiyaç duyulmaktadır (Örn. Mutter Wörterbuch (Gouws, 2006).

Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın temel amacı çeşitli filtreler yardımıyla çalışabilecek Türkçe'nin derlem-temelli değerlik sözlüğünü

oluşturma sürecinde izlenen yöntemleri ve derlem verisi temelinde gözlenen önemli durumları betimlemektir. Bu bağlamda kullanılan yöntem ile seçkisiz örneklem seçimi yardımıyla elde edilen maddebaşlarının hem yapısal hem de anlambilimsel özelliklerini barındıran elektronik bir sözlük oluşturmak amaçlanmıştır.

4. SINIRLILIKLAR

Gerçekleşen çalışmanın bir dizi sınırlılıkları bulunmaktadır. Elde edilen veriler 10 milyon sözcüklük Türkçe Ulusal Derlemi (Aksan ve ark., 2012) alt derlemiyle sınırlıdır. Anadil konuşucularının sezgileri ile elde edilen örnekler ya da internet sayfası örnekleri kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışmaya konu olan eylemlerin tarihsel geçmişi göz önünde bulundurulmamış, eşsüremlî bir yöntem kullanılmıştır. Madde başlarıyla ilgili derlemdeki tüm örnek kullanımlar (adlaşmalar, türemiş biçimler) kapsama alınmamıştır. Örneklem içine alınan kök eylemlerle sınırlı kalmıştır. Üye yapısı kuramı ile ilgili kuramsal tartışmalar çalışmada ikinci derecede önem taşımaktadır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde değerlik kuramı çerçevesinde ele alınan çalışmalar betimlenmektedir.

5. ALANYAZIN

Evrensel alanyazında özellikle Hint-Avrupa dil ailesi içinde yer alan İngilizce için derlem-temelli hazırlanan benzer yapıda sözlükler (Örn. Herbst ve ark., 2004; Helbig & Schenkel, 1968) ve Flemenkçe, İngilizce ve Fransızcanın karşılaştırmalı üye yapısı sözlükleri (bkz. <http://www.contraqram.ugent.be/cvvd/verbs.htm>) yer almaktayken, Türkçe için bugüne kadar öncül sözlük olma hedefiyle gerçekleştirilen çalışmaların tamamında (Abdülhayoğlu, 1990; Kahraman, 1996; Öztürk, 2008) elde edilen verilerin araştırmacıların sezgileri ya da araştırma içinde kullanılan veri toplama etkinliklerine katılan kişilerin dil kullanımlarıyla sınırlı olduğu görülmektedir.

Öte yandan, araştırmacıların gereksinimlerini karşılamak için farklı işlevler doğrultusunda kullanılmak üzere farklı türde sözlüklerin oluşturulması gerekmektedir düşüncesiyle hazırlanması planlanan yüklem-üye yapısı sözlüğü İngilizce, Almanca, Fransızca, Flemenkçe gibi dillerin dışında, Türk dilbilimi alanyazınında yer alan çalışmalarda öneri olarak getirilen büyük veriseti aracılığıyla sondan eklemeli bir dil

olan Türkçenin yüklem konumunda bulunan eylemlerinin ve tümleş dökümünü de içinde barındırmaktadır. Çalışmanın sonraki bölümünde Türkçe dışındaki diller için hazırlanan değerlik sözlükleri betimlenecektir.

5.1. TEKDİLLİ SÖZLÜKLER

Çalışmanın bu bölümünde Hırvatça, Romence, Arapça, Farsça, Bulgarca, Çekçe ve İngilizce için derlem-temelli hazırlanan değerlik sözlükleri incelenmektedir. Hazırlanan değerlik sözlüklerinin tamamı sayısallaştırılmış dil verisi temelinde derlem verisi kullanılarak hazırlanmıştır.

Alanyazında Hint-Avrupa dil ailesi içinde Sılav dillerinden olan Hırvatçanın değerlik sözlüğü (E-Glava) (Birtić, Brač & Runjaić, 2017) yer almaktadır. E-Glava 2008-2013 yıllarını kapsayan ve Hırvatça Dil Deposu (İng. Croatian Language Repository) Derlemi, Hırvatçanın Web Derlemi ve Crovallex derlemi kullanılarak hazırlanmıştır. İçerisinde 24,400 eylem içinden seçilen 2,000 eylemi konu bulundurmaktadır.

Bir başka Sılav dili olan Bulgarcanın Makine Tarafından Okunabilir Değerlik Sözlüğü (İng. A Machine-Readable Version of Bulgarian Valence Dictionary) (Balabanova & Ivanova, 2002) ise daha önce hazırlanan basılı sözlüğün elektronik ortama aktarılmış sürümü olup XML formatında hazırlanan 1,000 eylem baş sözcüğünü konu edinmiştir.

Sılav dillerinin sonuncusu olan Çekçe’de ise Eylemlerin Değerlik Sözlüğü (İng. Valency Dictionary of Czech Verbs) Vallex v4.0 (Lopatková ve ark., 2016) Çek Ulusal Derlemi üzerinden elde edilen 4,615 eylemi barındırmaktadır. Ayrıca yine Çek Ulusal Derlemi üzerinden elde edilen veriyle oluşturulan Çekçe Adların Değerlik Sözlüğü (İng. Valency Dictionary of Czech Nouns) NomVallex (Kolářová, Klímová & Vernerová, 2017) ise üretken türetim ekleriyle eylemden türemiş 984 ad ve üretken olmayan türetim eklerle eylemden türemiş 246 adı barındıran toplamda 1,230 adı içeren bir çalışmadır.

Öte yandan yine aynı dil ailesi içinde ancak Latince kökenli dillerden olan Romencenin Değerlik Sözlüğü (İng. Romanian Valence Dictionary (Barbu, Ionescu & Mititelu, 2006) ise bu aileye ilişkin tek örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Romencenin Elektronik Derlemi

üzerinden eylem yönelimli bir yöntem kullanılarak 3,000 baş sözcüğün (İng. lemma) değerlik özelliklerini betimlemektedir.

Arapçanın derlem-temelli değerlik sözlüğü (İng. A Corpus-based Arabic Valency Lexicon) (Abdelzاهر, El-Ghamry & El-Attar, 2017) ise mücadele/savaşma eylemlerinin (İng. fighting verbs) dilde oldukça önemli bir yer tuttuğundan hareketle SketchEngine platformu üzerinde bulunan 5,8 milyon sözcüklük Arabic TenTen derlemi üzerinden seçilen eylemlerin değerlik özelliklerini açıklamaktadır.

Farsça eylemlerin sözdizimsel değerlik sözlüğü (İng. A Syntactic Valency Lexicon for Persian Verbs) (Rasooli ve ark., 2011) 2,6 milyon sözcüklük Bijankhan derlemi üzerinden 4,282 eylem baş sözcüğünün anlambilimsel rol işaretlemesi gerçekleştirilmeden yalnızca sözdizimsel özelliklerine odaklanan bir çalışmadır.

Yukarıda anılan çalışmaların dışında en kapsamlı kaynak ise İngilizcenin Değerlik Sözlüğü (İng. A Valency Dictionary of English) (Herbst ve ark., 2004) olarak görünmektedir. Eylemleri, adları ve sıfatları içeren, Bank of English ve COBUILD Present-day English derlemleri üzerinden elde edilen 511 eylem, 274 ad ve 544 sıfat bu sözlüğün içinde yer almaktadır. İlgili madde başlarına ilişkin olarak bağlam verisiyle desteklenmiş sözcük anlamları, belirli bir örüntü içindeki sözcük anlamları, değerlik örüntüsündeki sözcüklerin eşdizimliliği ve anlambilimsel roller, eşdizimsel aralık ve sıklık bilgisi sözlük kullanıcılarına sunulan diğer bilgilerdir. Eylemler özelinde ise, her anlam tanımında gözlenen tümleş dökümü, her anlam tanımına ilişkin sözlük tanımı ve ilgili eylemle kurulan deyimleşmiş ifadeler ve kalıp anlatımlar sunulmaktadır.

5.2. KARŞILAŞTIRMALI SÖZLÜKLER

Alanyazında tekdilli değerlik sözlüklerinin yanı sıra değerlik olgusunun farklı dillerdeki görünümüne odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır.

Contrastive Verb Valency Dictionary of Dutch, French and English (Contragram) (Vandenbergen ve ark., 2020) 173 İngilizce, 160 Fransızca ve 189 Hollandaca eylemi barındıran ve yalnızca sözdizimsel roller üzerine odaklanan, sözlükte yer alan maddebaşlarında gözlenen temel örüntüler ve sözlük anlamlarını betimlemektedir.

Valency Patterns Leipzig Online (ValPaL) (Hartmann, Haspelmath ve Taylor, 2013) ise Levin (1993)'ün üye deęiřtirimleri ile ilgili

çalışmasından esinlenen bir çalışma olarak 36 farklı dile ilişkin değerlik bilgisi sunmaktadır. Sözel ve yazılı dil kullanımını temsil yeterliliği olduğu düşünülen 80 eylemle ilgili bir sormaca üzerinden elde edilen verilerle yalnızca değerlik örüntüleri değil aynı zamanda üye değişimlerine ilişkin de bilgi paylaşılmaktadır.

5.3. ÖRÜNTÜBANKALARI

Alanyazında tekdilli ve karşılaştırmalı değerlik sözlüklerine ek olarak değerlik sözlüklerinin birer çıktısı olarak düşünülebilecek örüntü bankaları (İng. patternbanks) da bulunmaktadır. Bu bağlamda İngilizcenin örüntü bankası olan Erlangen Valency Patternbank (Herbst, 2009) öne çıkmaktadır. Değerlilik, tümleş envanteri ve anlambilimsel roller üzerinde çalışan araştırmacılar için çevrimiçi bir dil kaynağı oluşturmayı hedefleyen bu çalışma, İngilizce için hazırlanan Valency Dictionary of English'ten (VDE) (Herbst, Heath, Götz & Roe, 2004) elde edilen tüm değerlik modellerini içermekte, 511 eylem, 544 sıfat ve 274 adın değerlik tanımından oluşmaktadır. Sözcükler ise sözcüklerin değerlik özelliklerinin karmaşıklığı, sözcüklerin dildeki kullanım sıklığı, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler için yararlı olabileceği düşünülmüş seçilmiştir.

5.4. TÜRKÇE SÖZLÜKLER

Evrensel alanyazınla karşılaştırıldığında Türkçe için derlem-temelli hazırlanan bir sözlük bulunmamakla birlikte emek yoğun süreçler gerektiren çalışmalar bulunmaktadır.

Türkisch-Deutsches Valenzlexikon (Abdülhayoğlu, 1990) ulusal alanyazında Türkçe için hazırlanan ilk değerlik sözlüğüdür. 512 eylem, 1.473 eylem formu, bu eylemlerden türetilen adlar ve sıfatlarla birlikte 3.493 adlı form sözlükte yer almaktadır. Sözlük içinde her eylemin adı, eylemin anlam tanımı, örnek kullanımlarla sunulmaktadır. Sözlüğün hazırlandığı yıl itibariyle hali hazırda Türkçe için bir derlem olmadığından *ötürü üyelerin durum ekli formlarına ilişkin bilgi, üyelerin anlambilimsel özellikleri ve derlem-temelli hazırlanmış olmayışı* bu sözlüğün dezavantajları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları (Kahraman, 1996) Türkçede eylemlerin tümleş envanterini belirlemeyi amaçlayan bir doktora tezinden üretilen bir diğer sözlüktür. Sözlük bir değerlik sözlüğü olmayı amaçlamamakta ve bu bağlamda kendisini bir

döküm oluşturmakla sınırlamaktadır. Sözlüğün hazırlanış aşamasında eşsüremlî bir yöntem kullanılmış, sözlük yazarının incelemesi altında yetmiş edebî kaynağa odaklanılarak eylemlerin tümleç envanteri oluşturulmuştur. Edebî kaynaklarda yer alan tümleç kullanımlarının yetersiz görüldüğü durumlarda araştırmacı sezgileri kullanılmıştır. Bu kaynaktan türemiş eylemler sözlüğe dahil edilmemiştir. Ayrıca Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde yer almayan ancak kaynaklarda görülen eylemler sözlük kapsamına dahil edilmiştir (Kahraman, 1996, s. 3).

Evrensel ve ulusal alanyazında hazırlanan sözlüklerin ortaklaştıkları ve farklılaştıkları yönleri ise yedi temel başlık altında özetlenebilir:

- tümleç ve eklenti ayrımını yapan ya da yapmayanlar,
- tekdilli ya da karşılaştırmalı olarak hazırlanarak çok dilli verisetleri barındıranlar,
- her sözlük tanımına ilişkin bağlam verisiyle desteklenmiş en az bir örnek sunanlar,
- anlambilimsel rolleri işaretlemeyen (Örn. A Syntactic Valency Lexicon for Persian Verbs) ve yalnızca yapıya odaklanışları,
- eylemlerle birlikte diğer sözcük türlerinin değerlik özelliklerini yansıtmaları (Örn. NomVallex),
- madde başlarının kendine has özelliklerinin betimlenmesi için çok sözcüklü birim işaretlemeleri (Örn. Romanian Valence Dictionary) yapmaları.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde Türkçe için hazırlanan sözlüğün yöntemsel adımları aktarılacaktır.

6. YÖNTEM

Türkçede eylemlerin derlem-temelli değerlik sözlüğünün oluşturulması aşamasında derlem-çıkışlı bir yaklaşım (Tognini-Bonelli, 2001) benimsenmiştir. 10 milyon sözcüklük tümcelere ayrılmış Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) (Aksan ve ark., 2012) altderlemi üzerinden doğal dile ilişkin kullanım örnekleri içinden seçilen teksözcükler (İng. types) ve sıklıkları Türkçe Ulusal Derlemi-Doğal Dil İşleme Sözlüğü (TUD-DDİ) ile işaretlenmiş ve sıklık değerleriyle birlikte Microsoft Access veritabanı uygulaması aracılığıyla ilişkisel veritabanı formatında birleştirilmiştir. Sözcüklerin bağlam içindeki görünümünü

elde etmek amacıyla CQPweb (Hardie, 2012) derlem işleme aracı kullanılmıştır. Değerliğe ilişkin verileri saklamak ve sözlüğün sunum sürecinde farklı platformlara aktarımını kolaylaştırmak amacıyla Microsoft Excel uygulaması üzerinde veriler saklanmıştır.

TUD-DDİ sıradan bir sözlükten farklı olarak içinde *başsözcük* (İng. lemma) (Örn. gül-), *teksözcük* (İng. type) (Örn. güldü, gülüyor), *sözcük türü* (İng. part-of-speech) (Örn. VB/EY) ve *ek dizilimi* (İng. affix ordering) (Örn. past+3s) bilgilerini içeren, 1,785,731 tek sözcük, 6,336 eylem köklü sözcük, 493 kök eylem ve 5,839 eylemden türemiş girdi içeren TUD verisi temelinde hazırlanmış bir doğal dil işleme kaynağıdır.

Tablo 1 eşleştirme sonucundaki sözcük sıklıklarına ve biçimbirimsel işaretlemeye ilişkin nicel bir gösterim sunmaktadır. Tablonun 5. ve 6. satırlarından da görülebileceği gibi TUD-DDİ içinde birden fazla açıklamaya sahip girdiler bulunmaktadır. Bu belirsizliklerin giderilmesi noktasında elde edilen sayısal değerler bağımlı dizinler (İng. concordance lines) yardımıyla elle kontrol edilmiş ve belirsizlikler giderildikten sonra sayısal değerler son biçimini almıştır.

Tablo 1. On milyon sözcüklük TUD altderleminin eşleştirme sonucunda oluşan sıklık listesi

	Derlemdeki gözlenen sıklık	Başsözcük	Sözcük türü	Ek dizilimi	Teksözcük
1	47146	ol	EY	Bcrek	olarak
2	30083	ol	EY	Pran	olan
3	21453	i	EY	avsa+3t	ise
4	17355	ol	EY	prdk+i3t	olduğu
5	12442	ol	EY	prdk+p3s+arn+blr	olduğunu
6	12442	ol	EY	prdk+ari+p2s+blr	olduğunu
7	11273	de	EY	gecm+3t	dedi
8	10542	ye	EY	gens+3t	yer
9	7555	ol	EY	gecm +3t	oldu
10	7243	var	EY	ettr+gens+3t	vardır
	177.534				

7. SÖZLÜĞÜN OLUŞUM SÜRECİ

Çalışmanın bu bölümünde değerlik sözlüğünün oluşum sürecinde karşılaşılan güçlükler ve Türkçeye özgü durumlar temelinde bu güçlüklerin aşılması için izlenen işlem basamakları üzerinde durulacaktır.

7.1. BELİRGİNLEŞTİRME

Ekleme olanakları sınırlı olan dillerde derlem arayüzleri üzerinden gerçekleşen aramalar basit birkaç arama yöntemi ile gerçekleştirilebilir. Derlem verisi özelinde çalışan araştırmacılar açısından ise Türkçenin ekleme olanakları ve sorgu terimlerinin sayıca fazla oluşundan ötürü birtakım yeni çözüm yolu arayışlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda *acımak* teksözcüğüne ilişkin TUD-DDİ sözlüğü içinde 359 farklı eylemcil, 70 sıfatlık ve 22 adcıl teksözcük bulunmaktadır. TUD üzerinde yapılacak sorguların sonucunda 16,069 bağımlı dizin satırıyla karşılaşmak olasıdır.

Bağımlı dizinlerle ilgili bir diğer durum ise Aksan ve ark. (2011, ss. 222-225) tarafından tanımlanan belirsizlik durumudur. Örneğin *eşyazımlı başsözcükler* ulamı altında *acı (sıfat)*, *acı (ad)*, *acı (eylem)* gibi bir durum Türkçede sıklıkla karşılaşılan bir diğer durumdur. Öte yandan *eşyazımlı ekler* de belirsizlik ulamlarının ikincisini oluşturmaktadır. *Kimsenin iş-i değil* ve *iş-i aldığını biliyorum* tümcelerinde yer alan iyelik eki ve belirtme durum eki belirsizlikleri derlem verisinde sıklıkla yer almaktadır. Belirsizliğe ilişkin bir diğer ulam olan *ekleme sonucu oluşan eşyazımlılıklar* ise *yak-ın* (eylem kökü+buyrum) ve *yakın* (sıfat) sözcüklerinde olduğu gibi ortaya çıkabilir.

Sözlük içinde yer alan maddebaşlarının kullanım biçimlerine ilişkin örnek kullanımların elde edilmesi ve incelenmesi için her bir teksözcük sorgu arayüzüne girilmiş ve bağlam verisi elde edilmiştir. Sözcüklerde ortaya çıkan belirsizlik durumları ise çalışmanın yöntem bölümünde de anıldığı gibi bağlam verisi temelinde elle giderilmiştir. Çalışmanın bir sonraki bölümünde de değinileceği gibi belirsizliklerin ortadan kaldırılmasıyla sayısal verilerde değişiklikler ortaya çıkmıştır.

7.2. ÖRNEKLEM SEÇİMİ

Acımak eylemi özelinde de anıldığı gibi derlemde her bir eylem formuna ilişkin binlerce örnek kullanımla karşılaşılması olasıdır. Bu nedenle çalışmada her eylem için belirli sayıda örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan istatistiksel yöntemle ilişkin temel kavramlar ve çalışmayla ilişkileri Yıldırım ve Şimşek (2005) temelinde aşağıda yer almaktadır:

Evren: Herhangi bir sonlu ya da sonsuz birim bütünü için kullanılan bir terimdir.

Örneklem: Evrenin özelliklerini araştırma amacıyla seçilen evrenin alt kümesidir.

Örneklem büyüklüğü: İncelemeye dahil edilen birimlerin sayısıdır.

Örnekleme: Evrenle ilgili çözümlenmeler ve genellemeler yapabilmek için gerekli olan birimlerin seçilmesidir.

Yukarıda anılan tanımlar çerçevesinde, 10 milyon sözcüklük derlemde gözlenen tüm kök eylemler, çalışmanın evreni olarak tanımlanabilir. Çalışmanın örnekleme ise derlemde yer alan tüm kök eylemler içerisinden evreni temsil edebilmek için seçilen ve incelenen kök eylemlerdir. Örneklem büyüklüğü ise çalışmadaki kök eylemlerin sayısını ifade etmektedir.

Çalışma içinde evreni temsil edebilecek örneklem sayısı %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile hesaplanmış ve iki temel örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda kullanılan yöntemler Yıldırım ve Şimşek (2005) temelinde aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

Basit seçkisiz örnekleme (İng. simple random sampling): Sonlu bir evrende her farklı birimin seçilebilecek örnek olma olasılığı eşit olacak biçimde seçildiği örnekleme yöntemidir.

Tabakalı örnekleme (İng. stratified sampling): Belirli bir evrende alt birim gruplarının olduğu durumlarda kullanılan yöntemdir.

Yukarıda yer alan betimlemeler doğrultusunda çalışmanın evrenini oluşturan 493 kök eylem içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem sayısı 217 olmuştur. Öte yandan, çalışmanın evreninin eylem başsözcüklerinden (Örn. kıskan, gel) oluştuğu, altbirim gruplarının bulunduğu ve alt birim gruplarının ise ilgili eylemin teksözcüklerinden (kıskandı, kıskanıyordu, geldi, gelecektir) oluştuğu düşünüldüğünde tabakalı örnekleme yöntemine de

başvurulmuştur. Tablo 2 kıskanmak eylemi özelinde sözlükte yer alan örneklem sayılarına ilişkin bir kesit sunmaktadır.

Tablo 2. *Kıskanmak* eylemine ilişkin sözlükte yer alan örneklem sayısından bir kesit

	Teksözcük	Gözlenen sıklık	Örneklem sayısı
1	kıskanıyor	18	13
2	kıskandıracak	12	9
3	kıskanıyorum	12	9
4	kıskanır	11	8
5	kıskandı	9	6
6	kıskanıyorlar	5	4
7	kıskanıyordu	5	4
8	kıskanmış	5	4
9	kıskandım	5	4
10	kıskandırıyor	5	4
11	kıskanırlar	4	3
12	kıskanırdım	4	3
13	kıskanmıştı	4	3
14	kıskanmadım	4	3
15	kıskanıyordum	3	2
16	kıskanırım	3	2
17	kıskanıyorsun	3	2
18	kıskanmıyor	3	2
19	kıskandırıyorsun	1	1
20	kıskanıyo	1	1

Çalışmanın yöntem bölümünde de belirtildiği gibi iletişim ortamlarında genellikle karşılaşmadığımız ancak sayısallaştırılmış dil verisi üzerinde sıklıkla ortaya çıkan belirsizlik çalışmada da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmıştır. Bu bağlamda Tablo 3'te yer alan bir, iki ve altı numaralı teksözcüklerdeki ve burada ortaya çıkan durumlara benzer durumlar tek tek incelenerek el yordamıyla belirlenmiş ve her bir madde başına ilişkin alınacak örneklem sayısının son biçimi bu belirsizliklerin giderilmesinin ardından son biçimini almıştır.

Tablo 3. Örneklem seçiminde belirsizlik-*Yollamak* örneği

	Teksözcük	Gözlenen sıklık	Örneklem sayısı
1	yolla	414	114
2	yollar	368	102
3	yolladı	50	14
4	yollamış	28	8
5	yolladılar	16	4
6	yollarım	14	4
7	yolladım	11	3
8	yollamıştı	10	3
9	yollamıştır	9	2
10	yolladık	7	2
11	yollarlar	7	2
12	yollayacak	7	2
13	yollayın	6	2
14	yollamışlardı	6	2
15	yollamışlardır	5	1
16	yollardı	5	1
17	yollayayım	4	1
18	yollamışlar	4	1
19	yollarmış	3	1
20	yollayacaklar	2	1

7.3. BAĞIMLI DİZİNLER

Bağımlı dizinler derlem dilbilim alanyazınında i) bağlam içi anahtar sözcük görünümü (İng. Key Word In Context (KWIC)) ii) tümce görünümü (İng. sentence view) biçiminde derlem araçları tarafından araştırmacılara sunulmaktadır. Sözlüğün oluşum sürecinde yararlanılan tür ise tümce görünümünde bağımlı dizinlerdir. Tümce sonu işaretlemesi yapılmış derlemin CQPweb (Hardie, 2012) arayüzü üzerinde incelenmesi özellikle eşdizimlilikler bağlamında rastlantısal olarak diğer tümcelere geçişi engellemiş ve sözlüğe dahil edilecek örnek kullanımların tümceler üzerinden oluşmasını sağlamıştır. Bağımlı dizinler üzerinden elde edilen kullanım örneklerindeki birleşik eylemler üzerinde sözdizim incelemeleri yapmak yerine Türkiye Türkçesinde Anlamca Kaynaşmış-Deyimleşmiş Birleşik Fiiller (Öztürk, 2008) örnek alınarak ayrıştırılmış ve birleşik eylem kullanımları (Örn. çök- (başına, diz, duaya, dünyası, gönüle, içine bir

şey, omzuna, tepesine, tespihe, omuza, yere) kapsam dışında bırakılmıştır.

7.4. DEĞERLİK SÖZLÜĞÜNDEKİ KULLANIMLARIN ANLAM TANIMLARININ BELİRLENMESİ

Çalışma süresince sözlükte yer alması planlanan maddebaşlarına ve teksözcüklere ilişkin anlam tanımlamaları Ötüken Türkçe Sözlük (ÖTS) (Çağbayır, 2007) çevrimiçi sürüm üzerinden kontrol edilmiş ve veritabanına kaydedilmiştir. ÖTS Türkiyede ve dünyada Türkçe yazılmış 1,700'den fazla edebi metni barındırmakta ve yaklaşık 316,000 maddebaşı içermektedir.

Sözlükte yer alması hedeflenen maddebaşlarına ilişkin kullanım örnekleri araştırmacı ve iki uzman tarafından derlem kullanımları ve sözlük tanımı bağlamında kontrol edilmiştir. Uzmanlar ve araştırmacı arasında işaretleme uyumsuzluğu olduğu durumlarda ilgili kullanım yeniden kontrol edilmiş ve sözlükteki son biçimi oluşmuştur. Ayrıca ÖTS'de var olmayan ancak derlemde var olan kullanımlar ve ÖTS'de olan ancak derlem verisinde gözlenmeyen kullanımlar da gözlenmiştir. Örneğin, ÖTS'de *damıtmak* eylemi aşağıdaki biçimde tek anlam tanımıyla tanımlanmaktadır.

[eT. tam-mak (damlamak) > tam-uz-mak > dam-ıt-mak] gçl. f. [-ır]

1. Bir karışımda bulunan uçucu maddeleri kapalı kaptaki ısıtarak önce buharlaştırmak ve sonra da soğutup yoğunlaştırmak suretiyle damla damla ayırmak (1935).

Derlem verisinde ise bu anlam tanımının kullanım örneği aşağıdaki biçimde yer almaktadır.

- (1) Seyreltik nitrik asit kaynatıldığında %68'lik derişime ulaşıncaya kadar su damıtılır, daha sonra 120 °C'de azeotropik karışım *damıtılır*.

Ancak aşağıda sunulmakta olan örnekte de görülebileceği gibi derlem verisinde gözlenen ancak sözlükte yer almayan anlam tanımına ilişkin bir anlam tanımı yer alması gerektiği düşünülmüştür. Bu ve benzeri durumlarda ise ilgili kontroller yapılmış ve araştırmacı ve iki uzman tarafından ilgili anlam tanımı örneğiyle birlikte eklenmiştir.

- (2) Biz eskiden seninle yokluktan varlık damıttırdık.

Önerilen tanım: Varolmayan bir şeyi ortaya çıkarmak.

Geleneksel sözlüklerle ilgili bir diğer durum ise genellikle çatı ekleriyle ortaya çıkan maddebaşlarının çoğu zaman anlam tanımlarının sözlükte yer almayışı olmuştur. Örneğin *büzmek* maddebaşına ilişkin sözlükte anlam tanımı yer alırken *büzülmek* maddebaşına ilişkin herhangi bir tanımla karşılaşılmasıdır. Aşağıdaki örnekler derlem verisindeki ilgili kullanımları göstermektedir.

- (3) Çocuğun elleri soğuktan büzülmüş.

Önerilen tanım: Kırış kırış olmak; buruşmak

- (4) Arslan, bir kalın dal ile kütüğün birleştiği köşeye büzülmüş.

Önerilen tanım: Büzülerek hacmini, alanını veya boyunu daraltmak.

Öte yandan *çökmek* maddebaşı özelinde 221 örnek kullanım içinde 44 kullanım örneğinde sözcük tanımında *işlevsiz kalmak* anlam tanımına rastlanmamış ve bu nedenle sözlükte önerilen bir anlam tanımı olarak yer almıştır.

- (5) Krizle birlikte Rusya'daki bankacılık ve ödemeler sistemi çökmüştür.

Sarkmak eylemi özelinde ise *çalışma ya da bir iş için uzamak* anlam tanımı sözlükte yer almayan ancak derlem verisinde sıklıkla kullanılan bir diğer önerilen tanım olmuştur.

- (6) Çalışmamız, gecenin ilerlemiş saatlerine kadar sarkıyor.

Kaşımak maddebaşına ilişkin ise *uzun zamandır üzerinde durulmayan hassas bir konuyu gündeme getirmek* anlam tanımıyla karşımıza çıkan kullanımlarla sıklıkla karşılaşmamız olasıdır.

- (7) Erol Aksoyları falan, zaman zaman Star Televizyonunda duyuyoruz, yeniden o dosyayı kaşıyorlar.

Sözlüğün oluşum sürecinde anlam tanımlarının yanı sıra biçim ile ilgili de çeşitli durumlarla karşılaşmıştır. Kimi teksözcüklerin ilgili maddebaşının kullanım örnekleri içinde sıklıkla kullanıldığı bilgisine erişilmiştir. Örneğin *silkmek* eylemi özelinde “Üzerindeki toz, yaprak, kıl vb. şeyleri düşürmek amacıyla bir şeyi kuvvetle sallamak, çırpmak veya sarsmak” anlamıyla geçmiş zaman eki alan *silkti* teksözcüğünün

son derece sık kullanıldığı bulgulanmıştır. Ortaya çıkan durum, sözlük yazarlarına sözlüklerde örnek kullanımlar verilirken beraberinde maddebaşının hangi formuyla bu örneğin verilmesi gerektiğine ilişkin de sezdirimlerde bulunabilir.

7.5. ÜYELERİN İŞARETLENMESİ

Çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi, alanyazında üyelerin adlandırması kadar sayılarının da tartışmalı olduğu bilinmektedir. Türkçenin Değerlik Sözlüğü'nün oluşum sürecinde doğal dil verisine yakın olduğu düşünülen İbe Akcan (2010) sınıflandırması büyük ölçüde korunmuştur. Bu bağlamda, araştırmacının ana dil konuşucuları ile gerçekleştirdiği sormaca sonucunda ve bu sormacanın bulguları ışığında tanımlanan dört üst ulam büyük ölçüde korunarak üyeler işaretlenmiştir. İbe Akcan'da karşımıza çıkan dört üst ulam ise aşağıdaki gibidir:

- Kılıcı ve kılıcı benzeri roller
- Etkilenen ve Etkilenen benzeri roller
- Hem Kılıcı hem Etkilenene benzeyen roller
- Ne Kılıcı ne Etkilenene benzeyen roller

Herbst (1999) iki tür değerlik olgusundan söz etmektedir. Bu bağlamda sözdizimsel değerlik tümleçlerin yapısal özelliklerini, anlambilimsel değerlik ise tümleçlerin anlambilimsel özelliklerini oluşturmaktadır. Sözlük verisinin doğal dil işleme ve bilgisayarlı dilbilim gibi farklı alanlarda da kullanılabilceği düşünülerek tanımlanan bu 4 üst ulam içinde çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilerek üyelere ilişkin tüm sözdizimsel ve anlambilimsel roller elle işaretlenmiştir. Bu bağlamda anlambilimsel roller özelinde Kılıcı ve Kılıcı benzeri roller için *Agent*, Etkilenen ve Etkilenen Benzeri Roller için *Affected* adlandırmaları tercih edilmiştir. Bu rollere ek olarak İbe Akcan (2010)'da kullanılan *hem kılıcı hem etkilenene benzeyen* ve *ne kılıcı ne etkilenene benzeyen roller* üst ulamları yerine *Araç* (İng. Instrument), *Hedef* (İng. Goal), *Kaynak* (İng. Source), *Yer* (İng. Location), *Amaç* (İng. Aim) ve *Konu* (İng. Topic) rol adlandırmaları tercih edilerek sözlükte yer almıştır. Sözdizimsel değerlik için ise NP_{nom}, NP_{acc}, NP_{dat}, NP_{loc}, NP_{ins}, NP_{abl}, PP_{için}, PP_{karşı}, PP_{doğru} ve SUB_{diye} işaretleri kullanılmıştır.

7.6. TÜRKÇENİN DEĞERLİK SÖZLÜĞÜNDEKİ MADDEBAŞLARINA İLİŞKİN BİLGİLER

Sözlükler dil kullanıcılarının çoğu zaman birer başvuru kaynakları olarak düşünülebilir. Türkçe için hazırlanan geleneksel sözlükler derlem verisi temelinde hazırlanmadıklarından ötürü, güncellik, anlam tanımlarının yüzeysel olarak listelenmesi, doğal dil kullanım örneklerini yansıtmaktan uzak oluşları gibi nedenlerden ötürü dili temsil etme yeterliliğinden uzak kalabilmekte ve eleştiri almaktadır. Aşağıdaki kesitlerde Türkçenin geleneksel sözlüklerinde *iletmek* eylemi ile ilgili Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, Misalli Büyük Türkçe Sözlük, Büyük Türkçe Sözlük, Ötüken Türkçe Sözlük'teki sunum yer almaktadır:

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (2011)

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük

iletmek

1. -i Götmürmek, ulaştırmak, nakletmek, geçirmek:
"Bunların tek kaygıları gördüklerini, duyduklarını okurlara iletmeektir." - Salâh Birsal
2. -i, fizik Elektrik akımı, ısı, gaz vb.ni bir yerden başka bir yere götmürmek.

Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Ayverdi, 2005)

Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Ayverdi, 2011)

iletmek *geçişli f.* (Eski Türk. *ilet-mek* < *il-e-t-mek*)

1. Götmürmek veya getirmek, ulaştırmak, eriştirmek:
İlet benim selâmımı dildâra ey sabâ / Arz eylegil peyâmımı ol yâra ey sabâ (Ahmedî).
İletip kodular beni sinime / Gökteki melekler gelmez yanıma (Karacaoğlan).
Ne zaman kurtaracaksın paşa beni diye haber iletiyor (Burhan Felek).
2. fizik (Elektrik, ısı, gaz vb.ni) Bir yerden bir yere nakletmek

Büyük Türkçe Sözlük (Doğan, 2011)

Büyük Türkçe Sözlük (Doğan, 2011)

iletmek (-i)

1. Götmürmek, ulaştırmak, nakletmek, geçirmek
„Bunların tek kaygıları gördüklerini, duyduklarını okurlara iletmeektir“. - S. Birsal.
2. fiz. Elektrik akımı, ısı, gaz vb.ni bir yerden başka bir yere götmürmek.

Ötüken Türkçe Sözlük (Çağbayır, 2007)

Ötüken Türkçe Sözlük (Çağbayır, 2007)

- iletmek [eT. él-mek (iletmek) > él-(i)t-mek > ilet-mek] gçl. f. [-ir]
1. {eT} İlerletmek. [İKPÖy.]
 2. Bir nesneyi taşıyarak götmürmek; vermek; ulaştırmak; nakletmek; götmürmek; sevk etmek. {eT} {eAT} {OsT} {ağuz} {aymı} [KB] [DLT] [ETY] [İKPÖy.] [DS]
 3. İlişmek. [KB]
 4. Bir durumu veya haberi ulaştırmak; bildirmek.
 5. fiz. Akım, ısı, ses veya akışkanı bir yerden başka bir yere götmürmek, aktarmak; geçirmek.

Yukarıda geleneksel sözlükte yer alan maddebaşlarından da görülebileceği gibi *iletmek* eylemi özelinde hem anlam tanımlarının sayısı hem de anlam tanımlarının sırası bağlamında sözlüklerdeki maddebaşı sunumlarına ilişkin bilgilerin farklılaştığını görmemiz olasıdır. Bu bölümün girişinde de belirtildiği gibi derlem verisi temelinde hazırlanmadıklarından ötürü sıklık bilgisini de sunmaktan uzak görünmektedirler. Derlem-temelli hazırlanan Türkçenin Sıklık Sözlüğü (İng. A frequency dictionary of Turkish) (Aksan ve ark., 2016) ise daha çok eğitsel amaç taşıdığından ötürü *iletmek* eylemine ilişkin en sık kullanılan anlam tanımı, kullanım örneği, sözcüğün en sık geçen 5,000 sözcük içinde sözcüğün derlem verisindeki sırası, sözcüğün gözlenen sıklık değerini görebilmemiz olasıdır.

A Frequency Dictionary of Turkish (Aksan ve ark., 2016, s. 87)

A Frequency Dictionary of Turkish (Aksan, Aksan, Mersinli & Demirhan, 2016:87)
1558 ilet v to convey, to deliver
• Durumu ekibe ilettim. — I conveyed the situation to the team.
3897 | 0.92

Öte yandan Türkçede değerlik sözlüğü olmaya en yakın aday olan çalışmalarda ise *iletmek* eyleminin sunumu aşağıdaki gibidir:

Türkisch-Deutsches Valenzlexicon (Abdülhayoğlu, 1990, s. 359)

Türkisch-Deutsches Valenzlexicon (Abdülhayoğlu, 1990:359)
o: Subject, nominative
i: Accusative, object
e: Dative object, Direction
de: Locative, object
den: Ablative, object
ile: Instrumental, genitive

iletmek (o / e / i)
ulaştırmak, nakletmek, götürmek: jm.etw.weitergeben,-sagen,-leiten
(Nachricht) mitteilen,überbringen -mitteln, (Grüße) bestellen, ausrichten, (Geld) überweisen

B: Babanıza candan selamlarımı iletiniz!
Richten Sie Ihrem Vater meine herzlichen Grüße aus!

Ona saat 9.00da gelebileceğimi ilettim. (bildirmek)
Ich teilte ihm mit, daß ich um 9.00 Uhr kommen kann.

S: iletilmek: Pass. zu iletmek
iletişilmek: Pass. zu iletişim
iletişmek: Rez. zu iletmek: mit jm.kommunizieren, korrespondieren, in Kontakt stehen,
Nachrichten austauschen, s. gegenseitig benachrichtigen
ilettirmek: Pass. zu ilettirmek
ilettirmek: Kaus. zu iletmek

iletmek (o, i)
2. nakletmek, geçirmek: etw.leiten
B: Madenler elektrik akımını iletir.
Metalle leiten den elektrischen Strom.

Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları
(Kahraman, 1996, ss. 178-179)

Çağdaş Türkiye Türkçesindeki Fiillerin Durum Ekli Tamlayıcıları (Kahraman, 1996:178-179)
il-et-
+i: beni ilettiler, şairi iletir, onları ilettiler, onu iletiyor, bizi iletir
Ø: mektup iletmezler
+den: ayrı bir yoldan ilettiler
+le: araba ile ilettiler, kısa fiil ve konuşmalarla iletir, gülümsemelerin aracılığıyla iletiyorlardı
+e: enginlere ilettiler, mektebe ilettiler, çocukluk çağına iletir, yeni denemelere ilettiler, bambaşka bir aleme iletiyor, kahramanların psikolojisine iletir

Yukarıdaki örneklerde de görülebileceği gibi eylemlerin özellikle de yüklemelerin üyelerine ilişkin yapısal bir bilgi sunulmakla birlikte anlambilimsel özellikleri açığa çıkarıcı bir bilgi yer almamaktadır. Abdülhayoğlu (1990) kullanımlara ilişkin örnekler sunarken Kahraman (1996)'da örnek kullanımlar yalnızca tümleş yapılarıyla sınırlı kalmıştır.

Aşağıda Türkçenin Değerlik Sözlüğünde yer alan *iletmek* maddebaşından bir kesit sunulmaktadır.

iletmek (v.): to transmit, to convey
1. Geçen hafta Türk-İş'in Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'e yazdığı mektuptan sonra şimdi de Kamu-Sen bir mektup ilettiler.
Kamu-Sen Agent NPnom
Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'e Goal NPdat
bir mektup AffectedNPnom
ilettiler VB+past+3s
Bir nesneyi taşıyarak götürmek; vermek; ulaştırmak; nakletmek; götürmek; sevk etmek.

2. İslam Konferansı Teşkilatı Genel Sekreteri Ekmeleddin İhsanoğlu, Filistin Başbakanı İsmail Haniye'ye Gazze Şeridi'ndeki son gelişmelerle ilgili endişelerini ilettiler.
İslam Konferansı Teşkilatı Genel Sekreteri Ekmeleddin İhsanoğlu Agent NPnom
Filistin Başbakanı İsmail Haniye'ye Goal NPdat
son gelişmelerle ilgili endişelerini Affected NPacc
ilettiler VB+past+3s
Bir durumu veya haberi ulaştırmak; bildirmek.

3. Bilgisayarlar, çeşitli bilgileri alır, işlemlerden geçirir, iletir.
Bilgisayarlar Agent NPnom
bilgileri Affected NPacc
iletir VB+aor+3s
İlerletmek.

4. Herhangi bir elektromagnetik ışın enerjisi dalganın frekansı ile orantılı bir büyüklüğe sahip kuantumlarla ilettiler.
Herhangi bir elektromagnetik ışın Agent NPnom
enerjisi Affected NPacc
dalganın frekansı ile orantılı bir büyüklüğe sahip kuantumlarla Goal NPdat
ilettiler VB+aor+3s
Akım, ısı, ses veya akışkanı bir yerden başka bir yere götürmek, aktarmak; geçirmek.

Sözlükte *iletmek* eylemine ilişkin 172 kullanım örneği bulunmaktadır. Bu kullanımlarda ise her bir teksözcüğe ilişkin sözcük türü işaretlemesi ve İngilizce karşılıklarının yanı sıra, ilgili teksözcüğün derlem verisindeki kullanım örneği, kullanım örneğinde yer alan üyelerin yapısal ve anlambilimsel görünüşleri ve ÖTS aracılığıyla elde edilen sözlük tanımları yer almaktadır.

8. SONUÇ

Çalışmanın temelini oluşturan değerlik kuramına ilişkin olarak hazırlanan bir değerlik sözlüğünde olması gereken özellikleri Herbst (2007, s. 20) dört ana başlık altında listelemektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- (1) Maddebaşı olmaya aday sözkonusu sözlüksel birimin minimum ve maksimum değerliği,
- (2) Tümleçlerin zorunlu, bağlamsal olarak seçimlik ya da bütünüyle seçimlik oluşu,
- (3) Tümleçlerin biçimsel ya da işlevsel özellikleri,
- (4) Tümleçlerin sözlüksel, anlambilimsel ve eşdizimlilik tanımları.

Bu bilgiler ışığında Türkçenin Değerlik Sözlüğü içerisinde 1, 2 ve 4 numaralı maddelere ilişkin bilgilere erişmek mümkündür. Ancak sözlük içerisinde *tümleçlerin zorunlu, bağlamsal olarak seçimlik ya da bütünüyle seçimlik oluşuna* ilişkin daha kapsamlı nitel incelemelerin ve betimlemelerin yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmada TUD verisi içerisinde yer alan 493 kökeylem evreni içerisinde seçilen örneklem oluşturduğu 217 kök eyleme ilişkin incelemeler yapılmıştır. Daha ileri çalışmalar için *türemiş eylemlerin, birleşik eylemlerin ve katkısız eylemlerin* incelenmesinin de anlamlı olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, eylemlerin kendine özgü davranışlarının betimlenmesi için ilgili eylemlerin hatta tek sözcüklerinin çok sözcüklü birimlerinin işaretlenmesi gerekliliği, derlem verisi dışında sezgilerle elde edilebilecek eklenti yapılarının da değerli olabileceğinden yola çıkarak eylemlerin yapısal ve anlambilimsel özelliklerini betimlerken dikkate alınması gerekliliği de açıktır.

Bilgisayarlı dilbilim ve doğal dil işleme çalışmalarında kullanılan veri setlerinin son derece sınırlı metin türlerine (Örn. gazeteler, internet

sayfaları) ya da sınırlı sayıdaki katılımcının dil kullanımına bağlı olarak hazırlandığından hareketle temsil yeterliliği olan derlemeler üzerinden bulgularının sınanması gerektiği düşünülmektedir.

Bir başka boyutuyla ise, dillere özgü durumları ya da diller arasındaki farklılaşmaları betimlemek için farklı dilleri içeren değerlik sözlüklerine Türkçenin de bir bileşen olarak eklenebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdelzaher, E., El-Ghamry, K., & El-Attar, A. (2017). A corpus-based Arabic valency dictionary: The case of fighting verbs. *The Egyptian Journal of Language Engineering*, 4(1), 20-28.
- Abdülhayoğlu, S. (1990). *Türkisch-Deutsches Valenzlexikon*. Schneider Verlag.
- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmaz, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S., & Yıldız, İ. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). N. Calzolari, T. Choukri & T. Declerck (Yay. haz.), *8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)* içinde (ss. 3223-3227). İstanbul: Türkiye.
- Aksan, Y., Mersinli, Ü., Yaldir, Y., & Demirhan, U. U. (2011). Türkçe Ulusal Dil Derlemi biçimbirim çalışmalarında belirsizliklerin sınıflandırılması ve dağılımı. H. Çubukçu, N. F. Türkay, D. Sucak, E. Altunkol, Ö. Akyol, & E. Uçar (Yay. haz.), 25. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı* içinde (ss. 219-226). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2016). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge.
- Allan, K. (1986). *Linguistic meaning*. Routledge.
- Allerton, D. (1982). *Valency and the English Verb*. Academic Press.
- Alsina, A. (2006). Argument structure. K. Brown (Yay. haz.), *Encyclopedia of language and linguistics* içinde (ss. 461-468). Elsevier.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. Kubbealtı Neşriyatı.
- Balabanova, E., & Ivanova, K. (2002). Creating a machine-readable version of Bulgarian valence dictionary. E. Hinrichs, & K. Simov (Yay. haz.), *Proceedings of the TLT Workshop* içinde (ss. 1-12). Sozopol: Bulgaria.
- Barbu, A. M., Ionescu, E., & Mititelu, V. B. (2006). Romanian valence dictionary in XML format. N. Calzolari, A. Gangemi, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odiijk, & D. Tapias (Yay. haz.), *Proceedings of the 5th international conference on language resources and evaluation (LREC'06)* içinde (ss. 2464-2470). Genoa, Italy.
- Birtić, M., Brač, I., & Runjaić, S. (2017). The main features of the e-Glava online valency dictionary. I. Kosem, C. Tiberius, M. Jakubiček, J. Kallas, S. Krek & V. Baisa (Yay. haz.), *Proceedings of the Electronic lexicography in the 21st century Conference* içinde (ss. 43-62). Leiden, Netherlands.
- Borer, H. (2005). *Structuring sense*. Oxford University Press.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. Ötüken Yayınları.
- Doğan, M. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Pınar Yayınları.
- Dowty, D. R. (1986). Thematic roles and semantics. *Berkeley Linguistics Society*, 12, 340-354.
- Gouws, R. H. (2006). Die zweisprachige Lexikographie Afrikaans-Deutsch - eine metalexikographische Herausforderung. A. Dimova, V. Jesenšek, & P. Petkov

- (Yay. haz.). *Proceedings of the colloquium on bilingual lexicography with German, Reihe Germanistische Linguistik* içinde (ss. 49-58). Hildesheim, Georg Olms.
- Götz-Votteler, K. (2007) Describing semantic valency. T. Herbst & K. Götz-Votteler (Yay. haz.). *Valency – Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues* içinde (ss. 37-49). Mouton de Gruyter.
- Gruber, J. (1965). *Studies in lexical relations* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Massachusetts Institute of Technology.
- Hardie, A. (2012). CQPweb - combining power, flexibility and usability in a corpus analysis tool. *International journal of corpus linguistics*, 17(3), 380-409.
- Hartmann, I., Haspelmath, M., & Taylor, B. (Yay. haz.) (2013). *Valency patterns* Leipzig. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
- Helbig, G., & Schenkel, W. (1968). *Wörterbuch zur calenz und distribution deutscher verben*. Walter de Gruyter.
- Herbst, T. (1999). English valency structures – A first sketch. *Erfurt Electronic Studies in English (EERE)*, 6, 1-36.
- Herbst, T. (2007). Valency complements or valency patterns? T. Herbst, & K. Götz-Votteler (Yay. haz.), *Valency: Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues* içinde (ss. 15-35). Mouton de Gruyter.
- Herbst, T. (2009). *Erlangen valency patternbank*. Erişim adresi: <http://www.patternbank.uni-erlangen.de/cgi-bin/patternbank.cgi>, Erişim tarihi: 12.01.2018.
- Herbst, T., Heath, D., Roe, I. F., & Götz, D. (2004). *A valency dictionary of English: A corpus-based analysis of the complementation patterns of English verbs, nouns, and adjectives*. Mouton de Gruyter.
- Horvath, J., & Siloni, T. (2011). Anticausatives: Against reflexivization. *Lingua*, 121, 2176-2186.
- İbe Akcan, P. (2008). Türkçede duygu durumu eylemlerinin kılınış özellikleri. *Dil Dergisi*, 140, 19-31.
- İbe Akcan, P. (2009). The agent as a metaconcept in Turkish. S. Ay, Ö. Aydın, İ. Ergenç, S. Gökmen, S. İşsever, & D. Peçenek (Yay. haz.), *Essays on Turkish Linguistics, Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics* içinde (ss. 187-195). Harrasowitz Verlag.
- İbe Akcan, P. (2010). *Konu rolleri: Türkçe eylem veritabanı temelinde bir anlambilimsel konu rolleri modeli önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Jackendoff, R. (1987). The status of thematic relations in linguistic theory. *Linguistic inquiry*, 18, 369-411.
- Jackendoff, R. (1990). *Semantic structures*. MIT Press.
- Kahraman, T. (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcıları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kolářová, V., Klímová, J., & Vernerová, A. (2017). *NomVallex: Valency patterns of semantically classified Czech nouns*. [Konferans sunumu]. Corpus Linguistics 2017 Conference, Birmingham, United Kingdom.
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations: A preliminary investigation*. University of Chicago Press.
- Lopatková, M., Kettnerová, V., Bejček, E., Vernerová, A., & Žabokrtský, Z. (2016). *Valenční slovník českých sloves VALLEX*. Nakladatelství Karolinum.
- Matthews, P. (1997). *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford University Press.

- Matthews, P. (2007). The scope of valency in grammar. T. Herbst, & K. Götz-Votteler (Yay. haz.). *Valency – Theoretical, Descriptive and Cognitive Issues* içinde (ss. 3-14). Mouton de Gruyter.
- Müller, S., & Wechsler, S. (2014). Lexical approaches to argument structure. *Theoretical Linguistics*, 40(1), 1-76.
- Öztürk, D. (2008). *Türkiye Türkçesinde Anlamca Kaynaşmış-Deyimleşmiş Birleşik Fiiller*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özsoy, S. (2009). Argument structure, animacy, syntax and semantics of passivization in Turkish: A corpus-based approach. Y. Kawaguchi, M. Minegishi, & J. Durand (Yay. haz.), *Corpus analysis and variation* içinde (ss. 259-279). John Benjamins Publishing Company.
- Ramchand, G. C. (2008). *Verb meaning and the lexicon: A first-phase syntax*. Cambridge University Press.
- Rasooli, M. S., Moloodi, A., Kouhestani, M. & Minaei-Bidgoli, B. (2011). A syntactic valency lexicon for Persian verbs: The first steps towards Persian Dependency Treebank. Z. Vetulani, J. Mariani, & M. Kubis (Yay. haz.), *Proceedings of the 5th Language & Technology Conference (LTC): Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics* içinde (ss.227-231). Poznan, Poland.
- Reinhart, A., & Siloni, T. (2005). The lexicon-syntax parameter: Reflexivization and other arity operations. *Linguistic inquiry*, 36(1), 1-48.
- Saeed, J. I. (2009). *Semantics*. Wiley-Blackwell.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). Studies in corpus linguistics. E. Tognini-Bonelli, & W. Teubert (Yay. haz.), *Corpus linguistics at work* içinde (ss. 84-100). John Benjamins Publishing Company.
- Trask, R. L. (1993). *A dictionary of grammatical terms in linguistics*. Routledge.
- Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun, N. E. (2004). *Dünya dillerinden örneklerle dilbilgisinin temel kavramları: Türkçe üzerine araştırmalar*. Kebikeç Yayınları.
- Vandenbergen, A. M. S., Taldeman, J., Willems, D., & Devos, M. (2020). *The conagram: Dutch-French-English verb valency dictionary*. Erişim adresi: <http://www.cvvd.ugent.be>, Erişim tarihi: 18.11.2019.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.



AMAN ÜNLEMİ ÜZERİNE DERLEM TEMELLİ BİR ANLAMBİLİM VE EDİMBİLİM ÇALIŞMASI¹

A Corpus-based Semantics and Pragmatics Study on the
Interjection *Aman*

Özlem KURTOĞLU ZORLU², Merve TOSUN³

Mersin Üniversitesi

ORCID ID: 0000-0002-1853-9843, 0009-0001-7072-4245

Öz: Bu çalışma, Türkçedeki *aman* ünleminin anlamlarını ve edimbilimsel işlevlerini Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) üzerinde incelemeyi amaçlamaktadır. TUD’da 2003-2013 yılları arasında aranan *aman* sözcüğünün 2135 bağımlı dizini incelenmiştir. Öncelikle *amanın* Türkçe Sözlükte yer alan anlamlarının derlemdeki sıklıkları belirlenmiş ve derlemdeki en sık anlamının Türkçe Sözlükte ilk sırada olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra *amanın* sözcük profili Genişletilmiş Sözcükbirim Modeline (Stubbs, 2002) göre sözcüksel eşdizimlilik (collocation), dilbilgisel eşdizimlilik (colligation), anlam tercihi (semantic preference) ve söylem ezgisi (discourse prosody) bakımından incelenmiştir. Ayrıca *amanın* edimbilimsel işlevleri ve sıklıkları Külebi (1990)’ın sınıflandırmasına göre beğenme, şaşma, korku, pişmanlık ve

¹ Bu çalışma, 36. Ulusal Dilbilim Kurultayında sözlü olarak sunulan “Söylem belirleyicisi *aman* üzerine anlambilimsel ve edimbilimsel bir analiz: Derlem temelli bir çalışma” başlıklı bildirinin genişletilmiş halidir.

² Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, ozlemkurtoglu@mersin.edu.tr

³ Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, mervetosun10@gmail.com

Makale gönderim tarihi: 22 Haziran 2023 ; Kabul tarihi: 06 Temmuz 2023

Makale künye bilgisi: Kurtoglu-Zorlu, Ö., & Tosun M. (2023). Aman ünlemi üzerine derlem temelli bir anlambilim ve edimbilim çalışması. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19(1), 89-105.

öfke gibi duygu belirtme işlevleri ile özür dileme, uyarma, dikkat çekme gibi çağrı işlevlerine göre bağımlı dizinlerin kodlanmasıyla belirlenmiştir. Bulgulara göre *Aman Allah'ım*, çok sık kullanılmaktadır. *Aman sen* genellikle bağlaç olan *de* ile veya emir kipindeki bir eylemle devam etmektedir. *Aman nenin* anlam tercihi olumlu anlamdaki niteleme sıfatlarıdır.

Anahtar sözcükler: Aman ünlemi, Derlem, Sözcük profili, Eşdizimlilik, Anlam tercihi, Söylem ezgisi

Abstract: This study aims to examine the meanings and pragmatic functions of the interjection *aman* in Turkish on the Turkish National Corpus (TNC). 2135 concordance lines of the word *aman* searched in TNC between 2003 and 2013 were examined. First of all, the frequencies of the meanings of *aman* in the Turkish dictionary were determined and it was checked whether the most common meaning in the corpus was in the first place in the Turkish dictionary. Then, the lexical profile of *aman* was examined in terms of lexical collocation, grammatical colligation, semantic preference and discourse prosody, according to the Extended Lexical Model (Stubbs, 2002). In addition, pragmatic functions of *aman* and frequencies of these functions were determined according to the classification of Külebi (1990) by coding concordance lines according to the functions of expressing emotions such as liking, surprise, fear, regret and anger, and calling functions such as apologizing, warning, and drawing attention. The findings revealed that *Aman Allah'ım* is used very frequently. *Aman sen* is usually followed by a conjunction *de* or an imperative verb. The semantic preference of *aman ne* is positive qualifying adjectives.

Key words: Interjection Aman, Corpus, Lexical profile, Collocation, Semantic preference, Discourse prosody

1. GİRİŞ

Aman, edimbilimsel işlevleri ve anlamları gerçekleştirilmiş dil verisi üzerinde kapsamlı bir araştırmayla ortaya çıkarılabilen çok işlevli ve çok anlamlı bir ünlemdir. Bu çalışmanın amacı, Türkçedeki *aman* ünlemini, Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) üzerinde incelemek ve Sinclair (1991), Stubbs (2002) ve McEnery & Hardie (2012) tarafından geliştirilen yöntemle bağlı kalarak anlambilimsel ve edimbilimsel açıdan çözümlenektir. Bu çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1- *Aman* ünleminin Türkçe Ulusal Derlemindeki anlamları ve sıklıkları nelerdir?

- 2- *Aman* ünleminin Türkçe Sözlükteki anlamları en sık kullanılanlardan en az kullanılanlara göre sıralanmış mıdır?
- 3- *Aman* en çok hangi sözcüklerle bir arada bulunur? (collocation)
- 4- *Aman sen* ifadesinin sıklıkla dilbilgisel eşdizim (colligation) oluşturduğu yapılar nelerdir?
- 5- *Aman ne* ifadesinin anlamsal tercihi nedir?
- 6- *Aman Allah'im* ve *Aman Tanrım* ifadelerinin söylem ezgisi nedir?
- 7- *Aman* ünleminin Türkçe Ulusal Derleminde görülen edimbilimsel işlevleri ve bu işlevlerin sıklıkları nelerdir?

Bu çalışmanın amacı, *amanın* TUD'daki anlamlarını ve sıklıklarını belirleyerek Türkçe Sözlükteki anlamların bu sıklık sırasına uygun olup olmadığını ortaya koymak, Türkçedeki *aman* ünlemini, gerçekleşmiş dil verisi üzerinde incelemek ve Sinclair (1991), Stubbs (2002) ve McEnery & Hardie (2012) tarafından geliştirilen yöntemle bağlı kalarak anlambilimsel ve edimbilimsel açıdan analiz etmek ve *amanın* TUD'da görülen edimbilimsel işlevlerini ve sıklıklarını Külebi (1990)'ın sınıflandırmasına göre betimlemektir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Eşdizimlilik terimini ilk kez Firth (1957:181) ortaya atmış ve şöyle tanımlamıştır: “Belirli bir sözcüğün eşdizimlilikleri, o sözcüğün alışılmış veya gelenekselleşmiş yerlerinin ifadeleridir.” Bu tanım, Sinclair (1991), Stubbs (2002) ve McEnery & Hardie (2012) gibi bir çok dilbilimci tarafından benimsenmiştir. Eşdizim kavramını örneklerle açıklayan Halliday (1966) İngilizcede eşanlamlı olan “strong” ve “powerful” sözcüklerinin eşdizim örüntülerinin farklı olduğuna dikkat çekmiştir: “Strong tea” eşdizimliliği olmasına rağmen “powerful tea” eşdizimliliği yoktur. “Powerful engine” eşdizimliliği olmasına rağmen “strong engine” eşdizimliliği yoktur.

Dilbilgisel eşdizimlilik (İng. Colligation), dilbilgisel açıdan sözcüklerin eşdizim örüntüsü oluşturma durumudur. Bir sözcük, yalnızca anlamlı sözcük-birimlerle (İng. lexical items) değil, aynı zamanda kategorilerin dilbilgisi işaretleyicileriyle de yan yana gelir. Bu da dilbilgisel eşdizimlilik olarak adlandırılır. Sinclair (1998:15), İngilizcede “to the naked eye” ve “for the naked eye” örneklerinde

olduğu gibi “naked eye” ifadesinin öncesinde genellikle bir edat ve belirli tanımlık kullanıldığını açıklar ve bunun bir dilbilgisel eşdizimlilik olduğunu ifade eder.

Anlam tercihi (İng. Semantic preference) sözcüklerin aynı anlam alanı içerisinde meydana getirdikleri setler biçiminde tanımlanabilir (Stubbs, 2001). Anlam tercihi, baş sözcüğün hangi anlamsal sözcük grubuyla bir arada bulunduğuyla ilgilidir. Stubbs (2001) anlam tercihi kavramını açıklarken “large” sözcüğünün “numbers, part, quantities, scale, amounts” gibi sözcüklerle sıklıkla bir arada kullanıldığını belirtir; bunların ortak özelliğinin “miktar ve boyut” bildirmeleri olduğunu söyler.

Morley ve Partington (2009), söylem ezgisini (İng. discourse prosody) bir sözcüksel birimle ilgili olarak bütün bir metnin tümüne yayılmış iyi ya da kötü atmosfer olarak tanımlar (akt. Lindquist, 2009). Stubbs (2001) İngilizcede “cause” ve “provide” sözcüklerinin söylem ezgisini araştırmış, “cause” sözcüğünün “problem, damage, death, disease” gibi olumsuz durumları anlatmak amacıyla, “provide” sözcüğünün ise “aid, care, employment, facilities” gibi sözcüklerle kullanıldığını açıklamış, buna dayanarak “cause” sözcüğünün genellikle olumsuz söylem ezgisine, “provide” sözcüğünün ise olumlu söylem ezgisine sahip olduğunu öne sürmüştür.

Anlam tercihi ve söylem ezgisi birbirleriyle yakından ilişkilidir. Anlam tercihi, belirli bir düğüm sözcüğü (İng. node word) bir anlamsal kümenin belirli bir kategorisine bağlarken, söylem ezgisi metnin daha geniş bölümlerini etkiler. Bir düğüm sözcüğün anlamsal bir tercihe sahip olduğu eşdizimler, onun söylem ezgisine katkıda bulunur. Aynı şekilde bir düğüm sözcüğün söylem ezgisi yine düğüm sözcüğün seçimlerini kısıtlayan sözcüksel ortamı belirler.

Genişletilmiş Sözcükbirim Modeli, bu sözünü ettiğimiz sözcüksel eşdizimlilik, dilbilgisel eşdizimlilik, anlam tercihi ve söylem ezgisi kavramlarını içerir.

Bu çalışmada Sinclair tarafından 1991 yılında öne sürülmüş olan, Stubbs (2001) ve McEnery ve Hardie (2012) tarafından geliştirilen Sözcük Profili kapsamında *aman* sözcüğü Genişletilmiş Sözcükbirim Modeline göre, sıklık temelli yaklaşım çerçevesinde incelenmiştir.

Alanyazında eşdizim kavramı iki farklı yaklaşımla ele alınmaktadır: derlem dilbilim ve bilişimsel dilbilim alanlarında kullanılan sıklık temelli yaklaşım (İng. frequency-based approach) (Nesselhauf, 2004)

ve sözlükbilim ve ruhdilbilim alanlarında kullanılan anlam temelli yaklaşım (İng. significance oriented approach) (Herbst, 1996). Bu çalışmada sıklık temelli yaklaşım benimsenmiştir. Firth (1951)'e göre birlikte kullanılan sözcüklerin eşdizimli olup olmadığı, derlemdeki sıklıklara göre belirlenir.

Külebi (1990), *Türkçe Ünlemlerin Kullanımbilim (İng. Pragmatics) Yönünden İncelenmesi* başlıklı çalışmasında Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü (1983) taramış ve sözlükte geçen tüm ünlemleri işlevlerine göre incelemiştir. Külebi (1990)'ın sınıflandırmasına göre *aman* ünleminin işlevleri dokunaklı, duygusal işlevler ve çağrı işlevleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Dokunaklı, duygusal işlevler beğenme, şaşma, bezginlik, öfke ve korku bildirirken, çağrı işlevleri ise özür dileme ve dikkat çekme söz eylemlerini gerçekleştirir.

3. YÖNTEM

3.1. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Amanın anlamlarını, sözcük profilini, ve edimbilimsel işlevlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada Türkçe Ulusal Derleminden (TUD) yararlanılmıştır.

Türkçe Ulusal Derlemi, 50 milyon sözcükten oluşan günümüz Türkçesinin dengeli, geniş kapsamlı ve temsil yeterliliğine sahip genel amaçlı bir referans derlemidir. 24 yıllık bir dönemi (1990-2013) kapsamakta olup, günümüz Türkçesine ait çok sayıda farklı alan ve türlerden, yazılı ve sözlü örneklerini içermektedir (Aksan ve diğ. 2012; <https://v3.tnc.org.tr/tnc/about-tnc>).

Türkçe Ulusal Derlemi'nde *aman* düğüm sözcüğü 2003-2013 yılları arasında, 5 sözcük öncesi ve 5 sözcük sonrasını gösterecek biçimde aranmıştır; çalışmanın verisi olarak toplamda 2135 bağımlı dizin elde edilmiştir ve analiz için işleme konmuştur.

Aman sözcüğünün, özellikle sözlü veride karşımıza çıkan, *amaaan* gibi farklı yazım biçimleri bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

3.2 VERİ İNCELEME YÖNTEMİ

Bağımlı dizinler excel dosyasına aktarılarak farklı anlamlarına göre tek tek işaretlenmiştir. Bu anlamların sıklığı, Türk Dil Kurumu Güncel

Türkçe Sözlükte verilen anlamların sıralamasıyla karşılaştırılmış ve derlemde en sık kullanılan anlamların Türkçe Sözlükte ilk sıralarda yer alıp almadığı belirlenmiştir.

Betimsel araştırma modeline uygun olarak yapılan bu çalışmada *aman*'ın sözcük profili Genişletilmiş Sözcükbirim Modeline (Stubbs, 2002) göre ve sıklık temelli yaklaşım çerçevesinde sözcüksel eşdizimlilik (İng. collocation), dilbilgisel eşdizimlilik (İng. colligation), anlam tercihi (İng. semantic preference) ve söylem ezgisi (İng. discourse prosody) bakımından incelenmiştir. Söylem ezgisinin belirlenmesinde bağımlı dizinler olumlu, olumsuz ve yansız olarak işaretlenmiştir.

Ayrıca *aman* ünleminin edimbilimsel işlevleri Külebi (1990)'ın sınıflandırmasına göre beğenme, şaşma, korku, pişmanlık ve öfke gibi duygu belirtme işlevleri ile özür dileme, uyarma, dikkat çekme gibi çağrı işlevlerine göre bağımlı dizinlerin kodlanmasıyla belirlenmiş ve sıklıkları hesaplanmıştır.

4. VERİ ANALİZİ

4.1 AMANIN ANLAMLARI VE SIKLIKLARI

Aman'ın Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükteki anlamları şunlardır:

1. Yardım istenildiğini anlatan bir söz: *Aman yakalayın.*
2. Bir suçun bağışlanmasının istendiğini anlatan bir söz: *Aman, bir daha yapmam!*
3. Usanç ve öfke anlatan bir söz: *Aman bırak beni! Aman, bu laflardan da bıktık!*
4. Rica anlatan bir söz: *"Aman, acele etmeli, vakit geçiyor."* - Sait Faik Abasıyanık
5. Dikkat çekmek için kullanılan bir söz: *Aman, çocuğa iyi bakın!*
6. Çok beğenmeyi anlatan bir söz: *Aman ne güzel şey!* Bu anlamda kullanıldığında buna *da* edatı da getirilebilir: *Aman da ne güzel şey!*
7. Şaşma anlatan bir söz: *Aman efendim, bana öyle şeyler söyledi ki donakaldım.* (Aman, t.y.)

Aman'ın Türkçe Ulusal Derlemindeki anlamları, sıklıkları ve bağımlı dizin örnekleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. *Aman* sözcüğünün TUD'daki anlamları, sıklıkları ve bağımlı dizin örnekleri

Anlam	Sıklık	Örnek bağımlı dizin
1. Yardım istenildiğini anlatan bir söz	35	duruyor, mırıldanıyor gibi mi yapsam, <i>aman</i> Tanrım yardımcı ol, mevlüd nasıl (W-RA16B4A-0901-697)
2. Bir suçun bağışlanmasının istendiğini anlatan bir söz	81	kalmış. Neden sonra kendine gelmiş. <i>Aman</i> efendi beni bağışla. Ömrümde böyle (W-VA16B1A-1245-778)
3. Usanç ve öfke anlatan bir söz	Usanç: 226 Öfke: 52 Toplam: 278	geçti, haydi un kurabiyesi yedik, <i>aman</i> yine içimiz bayıldı, Lady Charlotte'ın (W-VI45F1D-4816-946) oldum. İyi marifet yaptın, dede! <i>Aman</i> be! Dedemin laflarını kafamdan silip (W-QA16B4A-0299-1672)
4. Rica anlatan bir söz	58	bir son vermeliymiş. Ayağa kalkıp <i>Aman</i> ağalar!.. Ne olur daha fazla (W-PI22E1B-2909-385)
5. Dikkat çekmek için kullanılan bir söz	788	kaçırdı. Yaşlı mıydı gözleri ne? " <i>Aman</i> , kahve taşıyor Ecem!" dedi, biraz (W-QA16B1A-1731-107)
6. Çok beğenmeyi anlatan bir söz	504	geçir üstüne... Vee, tekrar salon. " <i>Aman</i> ne güzel tabaklar bunlar böyle." (W-UA16B4A-1185-97)
7. Şaşma anlatan bir söz	376	kedi ve köpeğiz. FIRINCI BABA <i>Aman!</i> Beni de şaşırttınız. Ne diyorduk; (W-VA14B1A-1601-1905)
8. Hiç beğenmemeyi anlatan bir söz (Türkçe Sözlükte bulunmayan ancak derlemde geçen anlam)	17	Belki tadını almaz kurtarız dedik. <i>Aman</i> Allahım dünyada daha berbat bir (W-VI44F1D-5120-1377)

Aman sözcüğünün Türkçe Sözlükteki anlam sıralaması ile TUD'daki sıklık sıralamasının karşılaştırılması Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. *Aman* sözcüğünün Türkçe Sözlükteki anlam sıralaması ile TUD'daki sıklık sıralamasının karşılaştırılması

TDK TÜRKÇE SÖZLÜK	TUD (En sık kullanılanıdan en aza doğru)
1. Yardım istenildiğini anlatan bir söz	1. Dikkat çekmek için kullanılan bir söz
2. Bir suçun bağışlanmasının istendiğini anlatan bir söz	2. Çok beğenmeyi anlatan bir söz
3. Usanç ve öfke anlatan bir söz	3. Şaşma anlatan bir söz
4. Rica anlatan bir söz	4. Usanç ve öfke anlatan bir söz
5. Dikkat çekmek için kullanılan bir söz	5. Bir suçun bağışlanmasının istendiğini anlatan bir söz
6. Çok beğenmeyi anlatan bir söz	6. Rica anlatan bir söz
7. Şaşma anlatan bir söz	7. Yardım istenildiğini anlatan bir söz
8. (Beğenmeme anlamı Türkçe Sözlükte yok.)	8. Hiç beğenmemeyi anlatan bir söz (Sadece TUD'da geçen anlam)

Sözlüklerde sık kullanılan anlamların ilk sıralarda verilmesi beklenir ancak Tablo 2'de görüldüğü gibi TUD'da ilk sırada yer alan anlam, Türkçe Sözlükte 5. sırada yer almakta; derlemde sıklık bakımından 7. sıradaki anlam, Türkçe Sözlükte ilk sırada geçmektedir.

4.2 AMANIN SÖZCÜK PROFİLİ

4.2.1. AMANIN SÖZCÜKSEL EŞDİZİM ÖRÜNTÜLERİ

Tablo 3'te *aman* sözcüğü ile en sık eşdizim örüntüsü oluşturan 20 sözcük görülmektedir. Buna göre *aman*, en sık yine *aman* sözcüğü ile birlikte kullanılmaktadır. *Tanrım* ve *Allah'ım* sözcükleri de *aman* sözcüğü ile birlikte en sık kullanılan içerik sözcükler arasında yer almaktadır.

Tablo 3. *Aman* sözcüğü ile en sık eşdizim örüntüsü oluşturan 20 sözcük

Sıra No	Sözcük	Genel - yazılı ve sözlü metinlerdeki toplam sayı	Beklenen Eşdizimlilik Sıklığı	Gözlenen Eşdizimlilik Değeri
1	aman	4181	0,345	448
2	ne	171955	14,1898	428
3	bir	1332821	109,9853	418
4	bu	707750	58,404	293
5	da	407420	33,6206	240
6	de	398862	32,9144	236
7	diye	84753	6,9939	171
8	o	193061	15,9315	160
9	tanrım	861	0,0711	131
10	ben	102566	8,4638	125
11	çok	227939	18,8097	124
12	allah'im	866	0,0715	102
13	kadar	136774	11,2867	91
14	dedi	55830	4,6071	88
15	ki	109031	8,9973	83
16	var	92760	7,6546	79
17	dikkat	14233	1,1745	76
18	sen	36275	2,9934	73
19	şey	65871	5,4357	71
20	güzel	35202	2,9049	70

Allah'im, *aman* ünleminden sonra ortaya çıkan en yaygın sözcüklerden biridir. 156 bağımlı dizinde görülmüştür. *Aman Allah'im* kendi başına bir ünlem olarak kullanılmaktadır. *Aman Tanrım* ise 129 bağımlı

dizinde geçmektedir ve *Aman Allah'im* ifadesi gibi *Aman Tanrım* da tek başına bir ünlem olarak kullanılmaktadır. Bu bağımlı dizin sayılarına bu ifadelerin farklı yazım biçimleri (*Aman Allahım* ve *Aman Tanrı'm* gibi kesme işaretinin kullanıldığı veya kullanılmadığı biçimler) de eklenmiştir.

(1) Aa! Bu ne sayfa böyle *aman Allah'im*, ne var bu sayfada söyle bakalım. (S-BEABXO-0093-119)

(2) Bu arada *aman Tanrım* küçükken çok yaramaz ve afacanmışsın. (S-ADBBAo-0443-111)

4.2.2. AMAN SENİN DİLBİLGİSEL EŞDİZİM ÖRÜNTÜLERİ

Aman sen ifadesi genellikle bağlaç olan *de* ile veya emir kipinde çekimlenmiş bir eylem ile devam etmektedir. *Aman sen de* ifadesi umursamama işlevinde ve/veya usanç ve öfke anlatan bir söz anlamında kullanılmaktadır. *Aman sen* ifadesi emir kipinde çekimlenmiş bir eylem ile devam ettiğinde ise rica, yardım isteği veya dikkat çekme işlevlerinde ve rica anlatan bir söz ve dikkat çekmek için kullanılan bir söz anlamlarında kullanılmaktadır.

(3) sabahtan akşama o salonda kal.« *"Aman sen de..."* dedi dedem, "İsteyen (W-QA16B4A-0299-1654)

(4) Allasen, diye takıldım. Yalancıkıtan kızdı *Aman sen de* burnunu sokmasan olmaz, (W-RA16B2A-0441-641)

(5) gavur oğlu gavur. Aman ablan *aman sen dur* gızım aman yavrucuğum (S-BEABXO-0436-15)

(6) "Ben zamanında aptallık edip yememiştim, *aman sen kaçırma* teyzelerin sana vereceği (W-PG37E1B-2923-1567)

Aman sen ifadesinin dilbilgisel eşdizim örüntülerinin sayısal değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. *Aman senin* dilbilgisel eşdizim örüntülerinin oranları

De bağlacı	Emir kipi ile çekimlenmiş eylemler	Diğer	Toplam
12 (48%)	4 (16%)	9 (36%)	25 (100%)

4.2.3. AMAN NE İFADESİNİN ANLAM SEÇİMLERİ

Aman ne ifadesinin geçtiği toplam 251 bağımlı dizinden 84'ünde bu yapı sıfatlarla kullanılmıştır. Bulgular, *aman ne* ifadesinin *başarılı*, *büyük*, *güzel*, *hoş* ve *iyi* gibi olumlu anlama sahip niteleme sıfatları için anlamsal bir tercihi olduğunu göstermektedir. *Aman ne* kendisinden sonra olumlu anlama sahip sıfatlar olsa da, bu kullanımların bazılarında ironi vardır.

(7) Yoksa karşınızdaki ne istiyorsa onu verip de, "*Aman ne başarılı* oldum, *aman uzlaşmacı* oldum" demek değil. (S-ADDBBI^0042-1)

(8) büyük sayı attım gördün mü? *Aman ne büyük* ne büyük. Büyük. (S-BEABXO-0389-28)

(9) Uçan kuşlar Çiçek toplayan çocuklar *Aman ne güzel* mevsim bu. EY (W-QI22E1C-2910-773)

(10) merdivenden. Uyuyakalacaksın. Hemen kalkıyorum. Tamam. *Aman ne güzel*. Şimdi de midem (W-QA16B3A-0617-120)

(11) yaparken şoförler bıyık altından gülüyorlardı. *Aman ne hoş!* Anneme kaşlarımı çatıp (W-QA16B3A-0617-1019)

(12) uyanırım. Resepsiyondaki görevlinin yüzü güldü *Aman ne iyi*. Lütfen uyandıığımız zaman (W-PI22E1B-2909-378)

(13) bilmiyorum. Ama bir yolu olmalı." "*Aman ne iyi!* Hırslı komutan Şiba. (W-TA16B3A-0786-984)

Örnek (8)'de görülen *Aman ne büyük* ifadesi derlemde yalnızca ironi belirtmek için kullanılmaktadır. Buradaki bağlama bakıldığında da kişinin karşılıklı konuşmada kendisine söylenene inanmadığı, ve bu sözün ironi amacıyla söylendiği görülmekte ve konuşmanın devamında diğer konuşmacının kendisini ikna etmeye ve inandırmaya çalışmak için söze "Büyük" diye devam ettiği anlaşılmaktadır. (9) ve (10)'da görüldüğü gibi *Aman ne güzel* ifadesinin her iki anlamda da kullanımı vardır. "Aman ne güzel mevsim bu" ifadesi, bu bağımlı dizinde geçen "uçan kuşlar" ve "çiçek toplayan çocuklar" ifadeleriyle birlikte değerlendirildiğinde bu sözün gerçek anlamıyla kullanıldığı düşünülmektedir. "Aman ne güzel. Şimdi de midem" sözlerinin geçtiği bağımlı dizinde ise mide rahatsızlığından söz edildiği anlaşılmakta, rahatsızlık olumsuz bir şey olduğundan *güzel* sözcüğünün kullanımıyla ironi yapıldığı düşünülmektedir. (11)'deki *Aman ne hoş!* ifadesinin geçtiği bağımlı dizin örneğinde bu ifadeden hemen sonra kaşlarını çatmaktan söz edildiği için, beğeni belirten "hoş" sözcüğü ile

beğenmeme belirten bir yüz ifadesinin betimlemesi çelişkili bulunmuş ve burada da ironi yapıldığı anlaşılmıştır. Bu yorumu güçlendiren bir diğer neden ise *Aman ne hoş!* ifadesindeki ünlem işareti kullanımınıdır. (12) ve (13)'te bağımlı dizin örnekleri verilen *Aman ne iyi* ise derlemde hem gerçek anlamıyla hem de ironi yapılarak kullanılmaktadır. “Resepsiyondaki görevlinin yüzü güldü” tümcesinden sonra gelen *Aman ne iyi* ifadesi gerçek anlamıyla iyi olma durumunu anlatmak için kullanılmıştır. *Aman ne iyi!* biçiminde ünlem işareti ile birlikte kullanıldığında ise ironi yapıldığı anlaşılmıştır. Bu bağımlı dizinde geçen “hırslı” sözcüğünün de eleştirel bir bakış açısıyla kullanıldığı düşünüldüğünden bu bağımlı dizinin ironi belirttiği kanısına varılmıştır.

4.2.4. AMAN ALLAH'IM İFADESİNİN SÖYLEM EZGİSİ

Aman Allah'im ifadesinin geçtiği 156 bağımlı dizinden 39'u olumlu, 75'i olumsuz, 42'si yansız bir söylem ezgisine sahiptir. Olumlu, olumsuz ve yansız olarak işaretleme yaparken bağımlı dizinlerdeki bağlamdan ve eşdizimli sözcüklerin anlamlarından yararlanılmıştır. Örnek olarak Tablo 5'te görülen olumlu söylem ezgisi örneğinde geçen “hayranlıkla” sözcüğü ve bağlam, bu bağımlı dizini olumlu olarak yorumlamamıza, olumsuz söylem ezgisi örneğinde geçen “öksüz” sözcüğü ve buradaki bağlam ise bu bağımlı dizini olumsuz olarak işaretlememize yardımcı olmuştur. Tablo 5'teki son örnekteki bağlam, bu bağımlı dizindeki söylem ezgisini olumlu ya da olumsuz olarak yorumlamamıza neden olacak bir ipucu içermemektedir. Burada *Aman Allah'im* ifadesinin bağımlı dizinlerinin yalnızca 5 sözcük öncesi ve 5 sözcük sonrasını gösterecek biçimde incelenmesinin de bir rolü olabilir. Burada yansız olarak işaretlenen bağımlı dizinlerin geçtiği metinlerin tümüne bakıldığında bu bağlamı olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmek mümkün olabilir ancak bağımlı dizinler üzerinden yapılan incelemede olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmemizi sağlayacak bir bağlam gözlenmediği durumda bu bağımlı dizinler yansız olarak işaretlenmiştir.

Tablo 5. *Aman Allah'im* ifadesinin bağımlı dizin örnekleri, söylem ezgisi ve sıklıkları

Bağımlı dizin örnekleri	Söylem ezgisi	Sıklık
(Rus teyzeden özellikle hayranlıkla bahsediyordu. <i>Aman Allah'im</i> , diyordu, ne kadar da... (W-RA16B2A-0846-978)	Olumlu	39
Sıcacık yuvaları, Anneleri var mıdır? <i>Aman Allah'im</i> yoksa, Bunlar öksüz.. (W-UI22E1B-2914-1939)	olumsuz	75
mesaj gönderildi. Mesajlardan bazıları şöyle " <i>Aman Allahım</i> dışarıda konuşuyor." "Denizde tekneler (W-QE30D1B-2120-1359)	Yansız	42

4.2.5. AMAN TANRIM İFADESİNİN SÖYLEM EZGİSİ

Aman Tanrım ifadesi 129 bağımlı dizinde geçmektedir. Bu bağımlı dizinlerden 24'ü olumlu, 72'si olumsuz, 33'ü yansız söylem ezgisine sahiptir. Tablo 6'da *Aman Tanrım* ifadesinin bağımlı dizin örnekleri, söylem ezgisi ve sıklıkları görülmektedir. *Aman Tanrım* ifadesinin bağımlı dizinlerinde de, *Aman Allah'im* ifadesinde olduğu gibi olumsuz söylem ezgisine daha sık rastlanmıştır.

Tablo 6. *Aman Tanrım* ifadesinin bağımlı dizin örnekleri, söylem ezgisi ve sıklıkları

Bağımlı dizin örnekleri	Söylem ezgisi	Sıklık
güldü. Ülev ondan gözlerini ayıramıyordu. <i>Aman Tanrım</i> , şu gülüşün güzelliğine bakın! (W-TA16B2A-1188-621)	olumlu	24
duyunca şamar yemiş gibi oldu. <i>Aman Tanrım!</i> Siz bana evlatlarımla ilgili... (W-UA16B2A-0398-1888)	olumsuz	72
Az önce geldim de işten..." <i>Aman Tanrım</i> , dedim içimden, kaç yaşında (W-QD16C4A-0105-1671)	yansız	33
böyleydi..." "Çok garip bir cisim. <i>Aman tanrım</i> . Bu... bu... bir..." "Evet (W-TA16B3A-0786-1537)	yansız	

4.3. AMANIN EDİMBİLİMSEL İŞLEVLERİ VE SIKLIKLARI

Amanın edimbilimsel işlevleri ve sıklıkları Tablo 7’de görülmektedir. *Aman*, duygu belirtme eylemlerinden en sık beğenme ve korku işleviyle kullanılmaktadır. Bazı bağımlı dizinler birden fazla işlevi yansıtabildiği için birden fazla işlev altında işaretlenmiştir. Beğenme işlevini yansıtan bağımlı dizinlerden bazılarında ironi vardır. Çağrı işlevlerinden ise dikkat çekme (ve uyarı), en sık kullanılan işlev olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. *Amanın* edimbilimsel işlevleri ve sıklıkları

Duygu belirtme işlevleri	Sıklık	Çağrı işlevleri	Sıklık
beğenme	504	Dikkat çekme (ve uyarı)	857
korku	390	Özür dileme	81
şaşma	376		
bezginlik	226		
öfke	52		

Külebi (1990)’ın sınıflandırmasında “rica etme” ve “yardım isteği” *amanın* işlevleri arasında geçmemektedir ama bu işlevler derlemde görülmüştür ve çağrı işlevleri arasında yer alabileceği düşünülmektedir. Derlemde görülen ek işlevler ve sıklıkları ise Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. *Amanın* derlemde görülen ek işlevleri, sıklıkları ve bağımlı dizin örnekleri

İşlev	Sıklık	Örnek Bağımlı Dizin
rica etme	86	fırlar) Aha da geldiler komşu. <i>Aman</i> kurbanın olayım açık etmeyesin. MEHMET
yardım isteği	7	Bey”den Bey”den yardım ister “Aman, “ <i>Aman</i> , Dayı Bey, gözünü seveyim, o
beğenmeme	17	kendime geliyorum ıspanağın tadıda sorma <i>aman</i> allahım yaw berbat yani

Allahın

da dokunuyor kızım," demişti,
Fikran." *Aman* anne boş ver, ben kimseden
(W-PA16B4A-0089-1022)

umursamazlık 201

olmaz. Neyse ya öyle işte. *Aman* neyse ya
kiloda neymiş boş (S-BEABXO-0007-19)

Türkçe Sözlükte ve Külebi (1990)'ın sınıflandırmasında bulunmayan "beğenmeme" ve "umursamazlık" işlevleri ise duygu belirtme işlevleri adı altında gruplandırılabilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Aman ünleminin Türkçe Sözlükte geçen tüm anlamları TUD'da yer almaktadır. Ancak derlemde *aman*'ın sıklık bakımından ilk sırada yer alan "dikkat çekmek için kullanılan bir söz" anlamı, Türkçe Sözlükte 5. sırada yer almaktadır. TUD'da 7. sırada yer alan "yardım istenildiğini anlatan bir söz" anlamı ise Türkçe Sözlükte ilk sırada yer almaktadır. Türkçe Sözlükte *aman* ünleminin anlamlarının en sık kullanılanlardan en az kullanılanlara göre sıralanmamış olduğu gözlenmiştir. Bu durum, sözlüğün hazırlanışında bu sözcüğün dildeki kullanım sıklığının dikkate alınmamış olması nedeniyle gerçekleşmiş olabilir. Sözlüklerde sık kullanılan anlamların ilk sıralarda verilmesi daha uygun olacaktır. Derlem çalışmaları bu bakımdan sözlük yazımına katkıda bulunabilir.

"Hiç beğenmeme" anlamı ise Türkçe Sözlükte bulunmayan ancak derlemde geçen bir anlamdır. Bu da bize yine derlem çalışmalarından yararlanılmasının sözlük yazımına katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Bir sözcüğün ilk anlam maddesinin o sözcüğün en sık kullanılan anlamını yansıtması gerekmektedir ancak bazı sözlüklerde bu ölçüte dikkat edilmediği önceki çalışmalarda da gözlenmiştir. Örnek olarak, *Türkçe Sözlük (TDK)* ile *Örnekleriyle Türkçe Sözlük'ü (MEB)* karşılaştıran Böler (2006) *Türkçe Sözlükte (TDK)* sözcüklerin sık kullanılan anlamlarının madde başı olarak verilmesine *Örnekleriyle Türkçe Sözlükte (MEB)* olduğundan daha fazla özen gösterildiğini ifade

etmiş, *Örnekleriyle Türkçe Sözlüğü (MEB)*, tanımlamada kullanım sıklığına genellikle dikkat edilmemesi yönünden eleştirmiştir. Uzun (1999:54)'un belirttiği gibi, sözlüklerin hazırlanmasında temel anlam ve yan anlamların kullanım sıklığına göre sıralanmasına dikkat edilmelidir.

Aman sözcüğü ile en sık eşdizim örüntüsü oluşturan 20 sözcük arasında *aman*, *ne*, *Tanrım*, *Allah'ım*, *dikkat*, *sen* ve *güzel* sözcükleri yer almaktadır. *Aman sen* ifadesinin sıklıkla dilbilgisel eşdizim oluşturduğu yapılar bağlaç olan *de* veya emir kipinde çekimlenmiş bir eylemdir. *Aman sen de* ifadesi umursamazlık işlevinde ve/veya usanç ve öfke anlatan bir söz anlamında kullanılmaktadır. *Aman sen* ifadesinden sonra emir kipinde bir eylem geldiğinde ise rica, yardım isteği veya dikkat çekme edimlerini belirtmekte ve rica anlatan bir söz ve dikkat çekmek için kullanılan bir söz anlamlarını taşımaktadır. *Aman ne* ifadesinin anlam tercihi *başarılı*, *büyük*, *güzel*, *hoş* ve *iyi* gibi olumlu anlama sahip nitelendirme sıfatlarıdır. Ancak bu kullanımların bazılarında ironi olduğu görülmektedir. *Aman Allah'ım* ve *Aman Tanrım* ifadeleri benzer bağlamda kullanılmaktadır ve her ikisi de genellikle olumsuz söylem ezgisine sahiptir.

Aman ünlemi, Külebi (1990)'ın sınıflandırmasında belirttiği gibi beğenme, korku, şaşma, bezginlik ve öfke gibi duygu belirtme işlevleriyle kullanılmaktadır. Bu işlevlerin tümü TUD'da bulunmaktadır. En sık görülen duygu belirtme işlevleri beğenme ve korkudur. *Aman* en sık olarak çağrı ünlemlerinden dikkat çekme (ve uyarı) işleviyle karşımıza çıkmaktadır.

Külebi (1990)'ın sınıflandırmasının dışında *aman* ünleminin derlemde ayrıca umursamazlık ve beğenmeme işlevleriyle de kullanıldığı gözlenmiştir. Buradan, edimbilimsel incelemelerde derlem verisinin kullanılmasının yararlı olacağı sonucuna varabiliriz.

KAYNAKÇA

- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmaz, H., Atasoy, G., Öz, S., Yıldız, İ. ve Kurtoğlu, Ö. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). Calzolari, N., Choukri, K., Declerck, T., Doğan, M. U., Maegaard, B., Miriani, J., Odijk, J. ve Piperidis, S. (Yay. haz.) içinde, *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*. İstanbul, Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>.
- Aman (t.y.) Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük içinde. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

- Böler, T. (2006). Türkçe Sözlük (TDK) ile örnekleriyle Türkçe Sözlük'ü (MEB) Karşılaştırma Denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 101-118.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1966). Lexis as a linguistic level. C. E. Bazell, J. C. Catford, M. A. K. Halliday & R. H. Robins (Yay. Haz.) içinde, *In Memory of J.R..Firth*. Longman, 148-162.
- Külebi, O. (1990). Türkçe ünlemlerin Kullanımbilim (Pragmatics) yönünden incelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 1, 10-34.
- Lindquist, H. (2009). *Corpus Linguistics and the Description of English*. Edinburg: Edinburgh University Press.
- McEnery, T. and A. Hardie (2012). *Corpus linguistics*. CUP.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1998). The lexical item. Weigand E. içinde, *Contrastive Lexical Semantics*, 1-24. John Benjamins. doi: 10.1075/cilt.171.02sin
- Stewart, D. (2010). *Semantic prosody: A critical evaluation*. Routledge.
- Stubbs, M. (2001). Texts, Corpora, and Problems of Interpretation: a Response to Widdowson. *Applied Linguistics*. 22, 149-172.
- Stubbs, M. (2002). *Words and phrases*. Blackwell.
- Uzun, L. (1999), 1945'ten bu yana Türkçe Sözlükler, *Kebikeç* 7-8, 53-57.