

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ YÜKSEK LİSANS  
TEZLERİNDE KİŞİLERARASI ÜSTSÖYLEM  
BELİRLEYİCİLERİNİN BETİMLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Muhammed Ali ÖNEL**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN  
AGUSTOS-2020**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ YÜKSEK LİSANS  
TEZLERİNDE KİŞİLERARASI ÜSTSÖYLEM  
BELİRLEYİCİLERİNİN BETİMLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Muhammed Ali ÖNEL**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman  
Doç. Dr. Elçin ESMER**

**MERSİN  
AGUSTOS-2020**

## ONAY

Muhammed Ali ÖNEL tarafından Doç. Dr. Elçin ESMER danışmanlığında hazırlanan “Türkçe Eğitimi Alanında Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Betimlenmesi” başlıklı çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından 25/08/2020 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda oy birliği/çokluğu ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Ünvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan:	Doç. Dr. Elçin ESMER	.....
Üye:	Prof. Dr. Faik KANATLI	.....
Üye:	Doç. Dr. Gülden TÜM	.....

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../... tarih ve ...../..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gülşen AVCI  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

*Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.*

## ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

## ETHICAL DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

25 Ağustos 2020

Muhammed Ali ÖNEL

## ÖZET

### TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ YÜKSEK LISANS TEZLERİNDE KİŞİLERARASI ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİNİN BETİMLENMESİ

Üstsöylem (Metadiscourse), “söylem hakkındaki söylem” olarak tanımlanmaktadır (Adel, 2006). Üstsöylem iki düzey içermektedir (Hyland, 2005): *Metinsel üstsöylem* (textual metadiscourse) ve *Kişilerarası üstsöylem* (interpersonal metadiscourse). Kişilerarası üstsöylem metin içeriğine ve metin alıcısına yönelik tutumunu kodlamasında metin üreticisine yardımcı olur. Böylece metin üreticisi ve alıcısı arasındaki iletişimi sağlar (Hyland, 2005). Bu çalışmanın amacı Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının nasıllığını sorgulamaktır. Betimsel araştırma yöntemlerinden basit seçkisiz örneklem yolu ile beş farklı üniversiteden Türkçe eğitimi alanında yapılmış toplam 100 yüksek lisans tezindeki giriş, bulgu-yorum ile sonuç kısımlarında yer alan kişilerarası üstsöylem belirleyicileri Hyland (2005) üstsöylem sınıflamasına göre Antconc 3.3. derlem işleme aracı ile sorgulanmıştır. Bu sorgulama sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgulara dayanarak yüksek lisans öğrencilerinin metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtmaya ve tutarlı-bağdaşık bir ikna metni üretme edimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hyland (2005), üstsöylem, kişilerarası üstsöylem, Türkçe eğitimi, yüksek lisans tezi.

**Danışman:** Doç. Dr. Elçin Esmer, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin.

## ABSTRACT

### DESCRIPTION OF THE INTERPERSONAL METADISCOURSE MARKERS IN THE MASTER THESIS STUDIES ABOUT TURKISH EDUCATION

Metadiscourse is defined as “discourse about discourse” (Adel, 2006). Metadiscourse includes two levels (Hyland, 2005): Textual Metadiscourse and Interpersonal Metadiscourse. Interpersonal Metadiscourse helps the text generative with coding its attitude towards the content and receiver of the text. In this way, it provides the communication between the text generative and the receiver (Hyland, 2005). In this context, the aim of this study is to analyze the use of metadiscourse markers in the introduction- findings-discussion and result parts of the master thesis studies about Turkish Education. The simple random paradigm way, that is one of the descriptive research methods, and the interpersonal metadiscourse markers, taking place in the introduction- findings-discussion and result parts of totally 100 Master theses studies about Turkish Education of five different universities Hyland (2005) are questioned in the Antconc program according to the metadiscourse classification. With the help of the quantitative and the qualitative findings of this questioning, postgraduate students attitudes towards the text content and the receiver and their creating a coherent persuasive text performances are tried to be described. From this aspect, it is very important as being the first study in the literature.

**Key Words:** Hyland (2005), metadiscourse, interpersonal metadiscourse, Turkish education, Master of Art thesis.

**Supervisor:** Assoc. Prof. Elçin ESMER, Mersin Universty, Education Faculty, Department of Turkish and Social Science Education, Mersin.

## ÖN SÖZ

Üstsöylem (metadiscourse), “söylem hakkındaki söylem” olarak tanımlanmaktadır (Adel, 2006). Üstsöylem iki düzey içermektedir (Hyland, 2005): *Metinsel üstsöylem* (textual metadiscourse) ve *Kişilerarası üstsöylem* (interpersonal metadiscourse). Kişilerarası üstsöylem, metin içeriğine ve metin alıcısına yönelik tutumunu kodlamasında metin üreticisine yardımcı olur. Böylece metin üreticisi ve alıcısı arasındaki iletişimi sağlar (Hyland, 2005). Çalışmamızın temelini üstsöylem belirleyicilerden kişilerarası üstsöylem belirleyicileri oluşturmaktadır. Bu nedenle Türkçe eğitiminde yapılan yüksek lisans tezlerinde kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığının nasıllığı sorusu benimsenmiştir. Alanyazın incelendiğinde üstsöylem belirleyicileriyle ilgili yapılan araştırmalar ülkemizin dil bilim dünyasında sınırlı düzeyde kalmıştır. Belirtilen bu alan kapsamında; Akbaş, 2012; Akbaş, 2014; Algi, 2012; Fidan, 2002; Bayyurt, 2012; Bayyurt ve Akbaş, 2014; Çandarlı, 2013; Doyuran, 2009; Esmer, 2018; Kan, 2016; Sarar Kuzu, 2016 gibi çalışmalar örnek olarak verilebilir. Türkçeyle yazılı az sayıda çalışma va araştırma olduğundan çalıştığımız üstsöylem konusuyla ilgili akademik kaynak bulma sıkıntısı yaşandığı söylenebilir. Bu nedenle yüksek lisans öğrencilerinin metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtmaya ve tutarlı-bağdaşık bir ikna metni üretme edimleri betimlenmeye çalışılıp ortaya konulacağından sonuç olarak bazı eksikliklerin çıkması olasıdır. Bu çalışmanın öğrencilerin tutarlı bağdaşık, ikna edici bilimsel metin ortaya koymalarında kullandıkları dilsel birimlerin ne kadar önemli olduğuna işaret etmesi; bu bakımdan gelecek çalışmalarda okuyucuyu ikna edici, metin içerisinde bütünsel ve tutarlı-bağdaşık bir tutum izlemlerinin önemini vurgulaması açısından yol gösterici olması düşünülmektedir. Aslında üstsöylem belirleyicilerinin doğru kullanılması ve yorumlanması bilimsel eserlerin ve ikna edici metinlerin oluşturulmasında ve anlaşılmasında vazgeçilmez bir durumdur. Bu durumun önemini vurgulayan Amiryousefi ve Rasekh (2010), üstsöylem süreciyle ilgili insanların normlarına ve beklentilerine dayanan ve ikna edici metinlerin organize edilmesi ve üretilmesinde önemli rol oynadığına inanılan yeni ve ilginç bir araştırma alanı olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda Türkçe eğitiminde yapılmış yüksek lisans tezlerinde metin yazarının araştırma metnine yönelik giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kullanmış olduğu dilsel ifadelerin Hyland (2005) kişilerarası üstsöylem belirleyicileri ölçütüne göre nasıllığı sorgulanarak betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen, yol gösteren üstsöylem konusunda beni bilinçlendirerek metinsel, eleştirel, iletişimsel, metin dilbilimsel vd. alanlarda farklı bakış açısıyla değerlendirme yapmamda bana öncülük eden Sayın Doç. Dr. Elçin ESMER’e ayrıca bu süreçte her anımda bana destekçi olan eşim Bilge PEKSOY ÖNEL’e ve biricik oğlum Muhammed Edis ÖNEL’e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
GRAFİKLER DİZİNİ	vii
KISALTMALAR VE SİMGELER	ix
<b>1. GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Amacı	2
1.5. Araştırmanın Önemi	2
1.6. Sayıtlar	4
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar	4
1.8. Tanımlamalar	4
<b>2. KURAMSAL ARKA ALAN VE İLGİLİ ALANYAZINI</b>	<b>6</b>
2.1. Üstsöylem İle İlgili Genel Görüş	6
2.2. Üstsöylem (Metadiscourse) Nedir?	6
2.3. Üstsöylemin Kullanımını ve Dağılımını Etkileyen Faktörler	7
2.3.1. Üstsöylem ve Tür	7
2.3.2. Üstsöylem ve Söylem Topluluğu	8
2.3.3. Üstsöylem ve Kültür	8
2.4. Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımının Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi	9
2.5. Akademik Metin ve Üstsöylem	9
2.5.1. Akademik Metin Nedir?	9
2.5.2. Akademik Metnin/Yazmanın Özellikleri	10
2.6. Üstsöylem Kuramcıları ve Modeller	17
2.7. İlgili Çalışmalar	24
2.7.1 Yurtiçi Çalışmalar	24
2.7.2. Yurtdışı Çalışmalar	26
<b>3. YÖNTEM</b>	<b>29</b>
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme	29
3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi	29
<b>4. BULGULAR</b>	<b>31</b>
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	31
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum	32
4.2.1. Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı	32
4.2.2. Gazi Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı	42
4.2.3. Dokuz Eylül Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı	51
	iv

	<b>Sayfa</b>
4.2.4. Atatürk Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı	59
4.2.5. Marmara Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı	69
4.2.6. Üniversitelerde (Abant İzzet Baysal, Gazi, Dokuz Eylül, Atatürk ve Marmara Üniversitesi) Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı	78
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b>	<b>82</b>
5.1. Sonuç	82
5.2. Tartışma	83
5.3. Öneriler	84
KAYNAKLAR	86
ÖZGEÇMİŞ	89

## TABLULAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Vande Kopple'nin Üstsöylem için Sınıflama Sistemi	17
Tablo 2.2. Üstsöylemin Crismore ve diğ. Tarafından sınıflandırılması	18
Tablo 2.3. Üst metnin kişisel ve kişisiz biçimleri ve metin-yazar etkileşimi	19
Tablo 2.4. Üstsöylemin Etkileşimli/Etkileşimsel Bir Modeli	24
Tablo 4.1. Türkçe Eğitiminde Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerindeki Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin One-way Testi Üniversite Ortalamaları	31
Tablo 4.2. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	32
Tablo 4.3. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	42
Tablo 4.4. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	51
Tablo 4.5. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	59
Tablo 4.6. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	69
Tablo 4.7. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı	78
Tablo 4.8. Üniversitelere Göre Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığını Gösteren Genel Tablo	79

## GRAFİK DİZİNİ

	Sayfa
Grafik 4.1. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	33
Grafik 4.2. Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	34
Grafik 4.3. Vurgulayıcıların Kullanım Sıklığı (AİBÜ)	35
Grafik 4.4. Kaçınısama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	37
Grafik 4.5. İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	38
Grafik 4.6. Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	40
Grafik 4.7. Bulgu-yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	41
Grafik 4.8. Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)	41
Grafik 4.9. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	43
Grafik 4.10. Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	44
Grafik 4.11. Kaçınısama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	45
Grafik 4.12. Vurgulayıcıların Kullanım Sıklığı (GÜ)	47
Grafik 4.13. İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	48
Grafik 4.14. Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	49
Grafik 4.15. Bulgu-yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	50
Grafik 4.16. Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)	50
Grafik 4.17. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	52
Grafik 4.18. Kaçınısama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	52
Grafik 4.19. Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	54
Grafik 4.20. Vurgulayıcıların Kullanım Sıklığı (DEÜ)	55
Grafik 4.21. İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	57
Grafik 4.22. Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	58
Grafik 4.23. Bulgu-yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	58
Grafik 4.24. Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)	59
Grafik 4.25. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	61
Grafik 4.26. Kaçınısama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	61
Grafik 4.27. Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	63
Grafik 4.28. Vurgulayıcıların Kullanım Sıklığı (AÜ)	64
Grafik 4.29. İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	66
Grafik 4.30. Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	67
Grafik 4.31. Bulgu-yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	68
Grafik 4.32. Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)	68
Grafik 4.33. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	70
Grafik 4.34. Kaçınısama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	70
Grafik 4.35. Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	72
Grafik 4.36. Vurgulayıcıların Kullanım Sıklığı (MÜ)	73
Grafik 4.37. İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	75
Grafik 4.38. Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	76

	<b>Sayfa</b>
Grafik 4.39. Bulgu-yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	77
Grafik 4.40. Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)	77
Grafik 4.41. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı	79
Grafik 4.42. Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı	80
Grafik 4.43. Bulgu-yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı	80
Grafik 4.44. Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı	81

---



### KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AİBÜ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
AÜ	Atatürk Üniversitesi
MÜ	Marmara Üniversitesi
GÜ	Gazi Üniversitesi
DEÜ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Akt.	Aktaran
Diğ.	Diğerleri
Vd.	Ve diğerleri
BAWE	The British Academic Written English (Britanya Akademik Yazım
EFL	İngilizcesi)
ICCI	English as a Foreign Language (Yabancı dil olarak İngilizce) Ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin İngilizce öğrenimi anlamına gelir. International Corpus Of Crosslinguistic Interlanguage(Dillerarasılığın Uluslararası Derlemi)

---

## 1. GİRİŞ

### 1.1 Problem Durumu

Üstsöylem (metadiscourse) diğer bir ifadeyle söylem yansıması (discourse reflexivity) alanyazında genellikle “söylem hakkındaki söylem” olarak tanımlanmaktadır (Adel, 2006). Üstsöylem belirleyicileriyle yazar; metnin nasıl okunması, nasıl yorumlanması ayrıca metne nasıl reaksiyon verilmesi konusunda okuyucuyu yönlendirir ve böylece metnin ikna ediciliğini artırır (Crismore, Markkanen ve Steffensen, 1993). Alanyazın incelendiğinde üstsöylemle ilgili şu çalışmalara ulaşılmıştır; Fidan (2002), yüksek lisans tezinde psikoloji, dil bilim ve tıp alanlarında yazılmış Türkçe metinlerde Hyland (1998)’de yer alan üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklıklarını incelemiştir ve çalışmasında üstsöylem belirleyicilerinin disiplinler arası kullanımında ortaya çıkan farklılıkları vurgulamaktadır. Bir diğer yüksek lisans tezinde Alçı (2012), L1 ve L2 düzeylerindeki öğrencilerin yazdığı paragraflardaki vurgulayıcılar ve kaçınımların kullanımına dair karşılaştırmalı bir çalışma ortaya koymaktadır. Esmer (2018), bir çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığını betimlemiştir. Çapar (2014), doktora tezinde Türk yazarlar tarafından yazılmış Türkçe ve İngilizce ile Amerikalılar tarafından yazılmış İngilizce makalelerde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını irdelemiştir. Bayyurt (2010; akt. Tarcan, 2017), tarafından yapılan bir çalışmada ana dili Türkçe olan üniversite öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce deneme türünde yazılmış metinlerinde vurgulayıcıların ve kaçınımların kullanımları incelenmiştir. Yine Bayyurt (2015; akt Tarcan, 2017) tarafından yapılan çalışmada ana dili Türkçe olan ve ana dili İngilizce olan öğrencilerin deneme türündeki metinlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicileri betimlenmiştir. Esmer (2017), “Kaçınıma ve Vurgulayıcı Dilsel Öğelerin Seçim Propaganda Konuşma Metinlerindeki Kullanımı” adlı çalışmasında kaçınıma ve vurgulayıcı dilsel öğelerin seçim propaganda konuşma metinlerindeki kullanımını irdelemiştir. Görüldüğü gibi üstsöylemle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar çoğunlukla Türkçe ve İngilizceyle oluşturulan yazılı metin üretme edimlerinin incelenmesi biçiminde olup kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden özellikle vurgulayıcılar ve kaçınımlarla sınırlı tutulmuştur. Bunun yanı sıra Akbaş (2012)’in “Türk Yüksek Lisans Öğrencilerinin Akademik Yazılarındaki Etkileşimsel Üstsöylemler: Nasıl Giriş Yapıp Sonuçlandırdıklarıyla İlgili Bir Karşılaştırma Araştırması” adlı çalışmasında Türk öğrencilerin İngilizce ve Türkçe yazdığı yüksek lisans tezlerinde giriş ve sonuç kısımlarında kişilerarası (etkileşimsel) üstsöylem belirleyicilerin kullanımına ilişkin bir karşılaştırma yaptığı görülmektedir. Alanyazın taramasında ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerinin ana dilinde üretmiş olduğu bilimsel eserlerde (tez) yer alan giriş, bulgu-yorum ve sonuç kısımlarında kullandıkları kişilerarası üstsöylem belirleyicileri açısından herhangi bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada bu eksiklikten yola çıkılarak ana dili Türkçe olan yüksek lisans

öğrencileri tarafından Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığının nasıllığı betimlenmeye çalışılmıştır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “*Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının nasıllığı*” sorusu oluşturmaktadır.

Problem cümlemiz aşağıdaki alt problem sorularına ayrılarak çözüm aranmaya ve analiz edilip betimlenmeye çalışılmıştır.

## 1.3. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1) Üniversiteler arasında Türkçe eğitimi alanında yazılmış olan yüksek lisans tezlerinde metin bağlamı açısından öğrencilerin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini kullanımında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) Yüksek lisans öğrencilerinin Türkçe eğitimi programlarında oluşturmuş olduğu tezlerdeki kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığı nasıldır?

## 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının nasıllığını sorgulamaktır.

Bu sorgulama sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulgulara dayanarak yüksek lisans öğrencilerinin metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtmaya ve tutarlı-bağdaşık bir ikna metni üretme edimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

## 1.5. Araştırmanın Önemi

Üstsöylem, hem bilimsel metinlerin yazıldığı akademi dünyasında hem eğitim-öğretim ortamlarında gerekliliği ve önemi günden güne artan bir kavramdır. Eğer toplum olarak nitelikli, ne okuduğunu anlayabilen ne yazdığının farkında olup iletmek istediğini iyice kavramış okuyucu yetiştirilmek isteniyorsa üstsöylem kavramı üzerinde durulmalıdır. Üstsöylemin özelliklerinden ve işlevlerinin yararlarından bahseden Hyland (2005) öğrencilere üstsöylem özelliklerinin öğretilmesinin üç ana avantajı olduğunu belirtmektedir. İlk olarak, öğrenciler metnin okuyucular için hazırladığı bilişsel isteklerin ve bunları yerine getirebilecekleri yolların farkına varabilirler. İkinci olarak, bu onlara kendi fikirleri ile ilgili duruş sergilemek adına

yeterli kaynağı sunar. Üçüncüsü ise bu onları bu duruşlarını okuyucuları ile tartışma imkanı sunar. Üstsöyleme sınıfta dikkat çekmenin başka avantajları ve katkıları da vardır. Bunlar önermesel bilgileri yerleştirmek için bir bağlam sunmak, metnin ikna ediciliğini arttırmak, çağrışımları ve anlamayı geliştirmek, bağdaşıklıkla yardım etmek ve konuları açık bir şekilde birbiriyle ilişkilendirmek, metindeki önermesel bilgiler konusunda yazarın belirsizliklerini ve pozisyonunu vurgulamak ve okuyucuda gerçeğin subjektif şekilde yorumlanması konusunda farkındalık yaratmak, yazarın metne ve okuyucuya olan tutumunu belirtmek ve okuyucunun işleme yükünü önemli noktaları vurgulayarak, bölümler ve fikirler arası bağ kurarak rahatlatmak gibi (Hyland, 2005:178-179). Bununla beraber Hyland (2005) ve Mauranen (1993), okul ortamlarında yazılı metin üretim çalışmalarında çoğunlukla dilbilgisi kurallarına odaklanıldığını; üstsöylem gibi sözbilimsel özelliklerin ve stratejilerin öğretilmesine çok az yer verildiğini dile getirmektedirler. Bunun doğal sonucu olarak öğrenciler üstsöylem belirleyicilerini etkin bir biçimde kullanamamakta ve iyi geliştirilmiş bir metin üretememektedirler. Ülkemizde de MEB (2005); ilkökul, ortaokul ve lise ders programları ile YÖK ders programı incelendiğinde de görüleceği gibi üstsöylemle ilgili teorik ve pratik eğitimler verilmemektedir. Bu bilgiler ışığında nitelikli bir dil eğitiminde ve üst düzey okuma-yazma becerisinin geliştirilmesinde pedagojik faktörler de dikkate alınarak eğitim-öğretim ortamlarında üstsöylemin önemi ve işlevlerinin teorik ve pratik olarak öğretilmesi gerekliliği ortadadır. Söz konusu durum dikkate alınmış olup bu çalışmada Hyland (2005)'in kişilerarası üstsöylem modeli temel alınarak Türkçe eğitimi lisansüstü öğrencilerinin yüksek lisans tezlerinde tutarlı-bağdaşık bir ikna metni oluşturmaları açısından kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının nasıllığı incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de lisansüstü öğrencilerin akademik metinlerinde (tez) başvurdukları kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığını sorgulayan çalışmaların sayıca az olduğu gözlenmiştir. Alanyazın taramasında çalışmamıza benzer bir çalışmayı Özdemir ve Longo (2014) ve Akbaş (2012)'ta görebiliriz. Özdemir ve Longo (2014) "Tez Özetlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı: Kültürler Arası Bir Çalışma" adlı araştırmasında Hyland (2005) üstsöylem taksonomisi temel ölçüt olarak ele alınmış, Türk ve ABD yüksek lisans öğrencilerinin İngilizce yazılmış yüksek lisans tezindeki özetlerinde üstsöylem kullanımındaki kültürel farklılıklar incelenmiştir. İngilizce Öğretmenliği Bölümünden İngilizce yazılmış 52 tez özeti seçilmiş bunlardan 26 tez Amerikalı öğrencilerin, 26 tez de Türk öğrencilerinin yazdığı tez özetinden oluşmaktadır. Araştırmada Türk ve ABD öğrencilerinin yazmış olduğu İngilizce yüksek lisans tezlerinde elde edilen veriden yola çıkılarak üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılığın olduğu dile getirilmiştir. Bahsi geçen çalışmada üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı farklı kültürel özelliklere sahip iki grubun oluşturmuş olduğu yüksek lisans tez özetlerinde incelenmiştir. Akbaş (2012)'in ise Türk öğrencilerin İngilizce ve Türkçe

dilinde yazdığı yüksek lisans tezlerinde giriş ve sonuç kısımlarında kişilerarası (etkileşimsel) üstsöylem belirleyicilerinin kullanımına ilişkin bir karşılaştırma yaptığı görülmektedir. Bizim çalışmamızda farklı olarak aynı ana dile sahip öğrenciler tarafından Türkçe üretilmiş tezlerde yer alan giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının incelenmesidir. Bu çalışma; Türkçe eğitiminde yapılan ve Türkçe yazılmış yüksek lisans tezlerinde kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine dikkat çekmesi, metnin içeriği ve alıcısına yönelik tutumun yansıtılması ile tutarlı-bağdaşık bir bilimsel ikna metni (tez) hazırlanırken kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine dengeli ve uyumlu bir şekilde yer verilmesi gerektiğini vurgulaması bakımından önem taşımaktadır.

### **1.6. Sayıtlar**

Araştırmada belirlenen örneklemin evreni temsil edeceği, üstsöylem belirleyicilerinden kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının kapsama alınan yüksek lisans tezlerinde anlamlı bir farklılık göstereceği, bu çalışmayla kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı açısından farkındalığın artacağı, üstsöylemle ilgili olarak yapılacak olan dil bilim çalışmalarına yön gösterip destek olacağı varsayılmaktadır.

### **1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Çalışmamızda Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin analizinin değerlendirilerek betimlenmesi, Hyland (2005)'in üstsöylem çözümlene yöntemlerinden olan kişilerarası üstsöylem belirleyicileriyle sınırlıdır. Araştırma, devlet üniversiteleriyle sınırlı olup özel üniversiteler dâhil edilmemiştir. Ulusal Tez Merkezinin bilgisayar ortamından indirilerek araştırma örneklemine dâhil edilen toplamda 100 Türkçe eğitimi yüksek lisans tezi, beş ayrı üniversiteyle (Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi) sınırlı tutulmuştur. Araştırma, Türkçe eğitiminde yapılan yüksek lisans tezleriyle sınırlıdır. Diğer branşlarda yapılmış olan yüksek lisans tezleri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

### **1.8. Tanımlamalar**

Bu çalışmanın temelinde yer alan kavramlar aşağıda tanımlanmıştır. Bahse konu kavramlar, çalışma boyunca belirtilen tanımlar çerçevesinde ele alınmıştır.

Dil: Potter ve Wetherell (1987)'e göre, dil sosyal bir fenomendir. Sadece bireylerin değil bunun yanı sıra kurumların ve sosyal oluşumların özel anlamları ve değerleri vardır ve tüm bunlar dille ve sistematik yollarla ifade edilir. Metinler, iletişim ürünü olan dil birimleriyle ilişkilidir ve okuyucular/dinleyiciler pasif alıcılar değildir.

Söylem: Söylemin bir meta-eylem olduğunu belirten Sözen (1999); söylemin ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreç/(ler)den oluştuğunu ve söylemin sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi, sosyal hayatın tüm yönleri ile ilişkili olduğunu dile getirmektedir.

Üstsöylem (metadiscourse): iletişimsel etkinlikleri çevreleyen, toplumu yansıtan, kişinin duygularını açığa vuran bir aynadır. Üstsöylem, söylem hakkında söylemdir ve yazarın ya da konuşmacının kendi metninde alıcılarla etkileşim kurmak adına yarattığı dilsel manifestodur (Vande Kopple, 1985).

Kişilerarası üstsöylem belirleyicileri; kaçınımsalar, vurgulayıcılar, tutum belirleyiciler, ilişki belirleyiciler ve kendini anmalar olarak sınıflanır (Hyland ve Tse, 2004).



## 2. KURAMSAL ARKA ALAN VE İLGİLİ ALANYAZINI

Bu bölümde ilk olarak alanyazında karşımıza çıkan araştırmacıların üstsöylemle ilgili genel görüş ve tanımlamaları verilmiştir. Bunun yanı sıra üstsöylemle ilgili dil bilimcilerin en çok takip ettiği ve araştırmalarında temel aldığı üstsöylem kuramcılarının öne sürdüğü modeller, üstsöylemi etkileyen faktörler, üstsöylemin sınıf ortamındaki etkisi, akademik metnin tanımı, özellikleri ve son olarak da yurtiçi ve yurtdışı alanyazında üstsöylemi konu edinen yayın ve araştırmalar dile getirilmiştir.

### 2.1.Üstsöylemle İlgili Genel Görüş

Bu başlıkta bazı araştırmacıların (Adel, 2006; Crismore ve diğ., 1993; Dafouz-Milne, 2008; Fuertes-Olivera ve diğ., 2001; Hyland, 2005; Hyland ve Tse, 2004; Mauranen, 1993; Vande Kopple, 1985) üstsöylemle ilgili ortaya koydukları düşünceler genel olarak değerlendirilip verilmiştir. Buna göre; üstsöylem süreçle ilgili insanların normlarına ve beklentilerine dayanan ve ikna edici metinlerin organize edilmesi ve üretilmesinde önemli rol oynadığına inanılan yeni ve ilginç bir araştırma alanıdır. Üstsöylem yazma ve konuşmanın yalnızca fikirlerin üzerine iletişim kurmak ve düşünsel anlamı sunmaktan daha fazlası olduğu düşüncesini somut hale getirmiştir. Üstsöylemler yazarların, okuyucuların, konuşucuların, dinleyicilerin birbirlerinin fikirlerini sunma ve anlama yollarını etkilemek için etkileşim halinde oldukları sosyal eylemler olarak görülürler. Üstsöylemin iletişimin önemli özelliklerinden olduğuna inanılır çünkü bizim etkili bir şekilde yazmak ve konuşmak için okuyucunun, dinleyicinin metni anlamak için sahip olduğu kaynaklarını ve onların bunlara karşı olası tepkilerini/cevaplarını değerlendirmemiz gerekir.

### 2.2. Üstsöylem (Metadiscourse) Nedir?

Alanyazın incelendiğinde üstsöylemle ilgili olarak araştırmacılar tarafından ortaya konan bazı tanımlamalarla karşılaşmaktadır. Buna göre;

Williams (1981), üstsöylemi biçimsel bir değişken olarak tanımlamakta ve yazarın yazım stiline ifade edilmesi için önemli bir yapı seviyesi olduğunu belirtmektedir. Yine Williams (1981)'a göre üstsöylem, ele alınan konunun/ana fikrin dışında herhangi bir şeydir. Üstsöylem, yazarın metindeki varlığı/yansımasıdır (Crismore 1985:2). Üstsöylem, söylem hakkında söylemdir ve yazarın ya da konuşmacının kendi metninde alıcılarla etkileşim kurmak adına yarattığı dilsel manifestodur; (Crismore ve diğ., 1993; Vande Kopple, 1985), bu araştırmacılar öne çıkan çalışmalarında üstsöylemi yazılı ya da sözlü metindeki önermesel içeriğe bir katkısı olmayan ama alıcıya verilen bilgileri organize etmesinde, yorumlamasında ve değerlendirmesinde yardım eden dilsel materyaller olarak tanımlamışlardır. Crismore, Markkanen ve Steffensen (1993)'e göre üstsöylem, önermesel anlama bir şey eklemeyen ama

dinleyiciye ya da okuyucuya metni organize etmesi, anlamlandırması ve değerlendirmesi için yardım eden ve metinde bulunan dilsel malzeme olarak tanımlanmaktadır. Hyland (1998), yazmanın okur ve yazar arasındaki sosyal ve iletişimsel etkileşim olduğuna dayanarak yazarın; üstsöylemi bizim ilgimizi çekmek kendini, kendi metninde iletişimsel amacını yansıtmak için kullandığını belirtmektedir. Üstsöylem; söylemi organize etmede, dinleyeni dâhil etmede ve yazarın ya da konuşmacının tutumunu belli etmede önemli rol oynadığına inanılır (Fuertes-Olivera ve diğ., 2001).

Üstsöylem, iletişimi kolaylaştırmaya yarayan, yazarın pozisyonunu güçlendiren, yazar okuyucu arasında ilişki kurulmasını sağlayan bir araçtır (Hyland, 2004:136). Hyland (2005)'a göre üstsöylem; söylemi organize ederken konuşmacının ya da yazarın dili öz yansımali şekilde kullanması, duruşunu belli etmesi ve dinleyici ya da okuyucularla etkileşim halinde kalmasıdır. Üstsöylem; iletişimin sadece maddeleri, hizmetleri ve bilgileri paylaşmaktan daha fazlası olduğu ve işin içine iletişimde olan kimselerin kişiliklerinin, tutumlarının ve yargılarının da dâhil olduğu düşüncesini kapsar (Hyland, 2005). Üstsöylem (metadiscourse) diğer bir ifadeyle söylem yansımali (discourse reflexivity) alanyazında genellikle "söylem hakkındaki söylem" olarak tanımlanmaktadır (Adel, 2006). Üstsöylem; güncel söylem analizinde sıklıkla kullanılan bir terimdir ve yazarların, konuşucuların alıcılara etkileşim halinde olmak adına kendilerini metinlerine yansıttıkları görelili olarak yeni bir yaklaşımdır. Sosyal birleşme olarak konuşma ya da yazma üzerine olan görüşlere dayanan bir konsepttir (Dafouz-Milne, 2008; Hyland, 2005).

Üstsöylemin kapsamını dil ötesinden ya da yansımali/dönüşlülükten ileriye taşıyarak Lyons (1977) bu terimle ilgili dil hakkında dil tanımını kullanmıştır ve bu yolla büyük olasılıkla dil biliminde dilin etkileşimli tarafıyla ilgili artan farkındalığı yansıtmıştır (Mauranen, 2010:14).

### **2.3. Üstsöylemin Kullanımını ve Dağılımını Etkileyen Faktörler**

Üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını ve dağılımına yön veren unsurlar vardır. Bu unsurlar üstsöylem konusunda ön plana çıkan bazı dil bilimcilerin çalışmalarından yola çıkılarak tasnif edilmiştir.

#### **2.3.1. Üstsöylem ve Tür**

Yazma eylemi son zamanlarda salt mesajları iletmek için değil aynı zamanda alıcıların onları anlaması içinde onlara yardım etmek için okuyucularla yazarın etkileşim halinde olduğu bir sosyal katılım olarak görülmektedir. Bu da yazarların okuyucuların ihtiyaçlarını, beklentilerini tahmin ettikleri ve ona cevap verdikleri anlamına gelmektedir. Bu beklentiler onların geçmişle olan bağlarından gelmektedir: daha önce okudukları metinler ya da belli bağlamlara dair sınırlar. Başarılı bir şekilde iletişim kurmak için yazarlar bu sınırları, yapıları ve sınırlamaları fark etmelidir ve ona göre bir şeyleri yapmalıdır (Hyland, 2005). Tür toplumu

üyelerinin birbirleriyle iletişim kurmak adına kullandıkları belli bir bağlamla bağlantılı bu üyelere uygun hale getirilen yapılar ve hareketlerdir (Swales, 1990). Tür analizinin öncülerinden olan Swales (1990)'e göre tür bir seri iletişimsel amaç ve toplumun üyeleri tarafından da onaylanan bir takım özellikler tarafından işaretlenen iletişimsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Metin türler açısından sınıflanabilir ya da diğer dilsel ve retorik özelliklere göre de sınıflandırılabilir. Üstsöylem bu özelliklerden biridir. Metin okuyucular ile yaratılan farklı türde etkileşimlere ve yazar veya okur tarafından rağbet gösterilen ikna yollarına dayanarak sınıflandırılabilir ve analiz edilebilir. Tanıtlayıcılar örneğin kendi çalışmasını alandaki diğer çalışmalarla ilişkilendirmesine (metinlerarasılık) yardım etmesi için kullanılabilir. Bunlar aynı zamanda baş yazılarda yazarların ciddiyetini de göstermek amaçlı kullanılabilir (Hyland, 2005: 87-89). Bazı tür üstsöylemler diğerine nazaran belli tür metinler için daha uygun hatta gereklidir (Adel, 2006). Söz konusu üstsöylem özellikleri ve işlevleri sınıflandırılabilir, düzenlenebilir ve daha ikna edici ve etkili şekilde yazmaları için öğrencilere öğretilir.

### **2.3.2. Üstsöylem ve Söylem Topluluğu**

Barton (1994) söylem topluluğunun metnin hedefinde olan kitleye denk geldiğini belirtmektedir. Bu kendi normları, sınıflandırmaları ve bir dizi gelenekleri olan bir tür kabile gibidir (Becher, 1989). Üstsöylem, yazarların ikna edici metinler oluşturmak için bilginin fikirlerin doğrulanması olduğu gerçeğini ve yazarların onların hedefinde olan alıcıların ait oldukları topluluktan getirdikleri normlarını, beklentilerini ve tepkilerini göz önüne almasını gerektirmektedir (Hyland, 2005). Üstsöylem özellikleri bu farklılıklara duyarlıdır ve öğrencilere etkili bir biçimde yazmayı öğretmek, büyük oranda üstsöylem belirleyicilerin kullanımında bu tarz farklılıkların olduğunun farkına varılmasıyla ilgilidir.

### **2.3.3. Üstsöylem ve Kültür**

Kültürel faktörler bizim arkaplanı anlamamızı ve yazma şeklimiz ile metni organize etme şeklimizi etkiler. Kültürel değerler dille taşınır ve başkalarıyla etkileşim kurmanın kanıksanmış yollarını sağlarlar. Onlar algıları, dilleri, öğrenmeyi, iletişimi ve özellikle de üstsöylemin kullanımını etkileyebilirler (Hyland, 2005). İngilizce gibi sorumluluğun yazara yüklendiği kültürlerde üstsöylem belirleyiciler okuyucuları metin boyu yönlendirmek amaçlı kullanılırlar. Japonca gibi okuyucunun sorumluluk yüklendiği kültürlerde ise metnin çeşitli bölümleri arasındaki bağlar genel olarak okuyucunun dolaylı algılarına bırakılmaktadır (Adel, 2006:149). İngilizcede etkili iletişimden sorumlu olan yazarın kendisidir ama Japoncada okuyucudur. Anlamaya dair zorluklar yazarın okuyucunun sarf etmesini beklediği çabanın miktarıyla ilişkilidir (Hyland, 2005). Birinci ve ikinci dilde yazanlar tercih ettikleri yollar ve

fikirlerini organize ederken ve okuyucuları metinlerine dâhil ederken kullandıkları örüntüler bakımından farklılık gösterirler. Bu örüntüler genellikle ana dilden yabancı dile aktarılma eğilimindedirler (Chesterman, 1998). Her bir kültürün kendi normları, değerleri, dili ve aynı zamanda konuşma şekli vardır (Van Dijk ve diğ., 1997). Farklı kültürlerde metni tutarlı ve iyi organize olmuş yapan unsurlar farklıdır (Hyland, 2005). Üstsöylemin kullanımına ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar öğretmenleri öğrencilerin kendi ulusal kültürleri ve söylem kültürleri ya da metnin atıfta bulunduğu topluluğa ilişkin daha farkında hale getirebilir (Hyland, 2005).

#### **2.4. Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımının Okuma ve Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi**

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma eylemlerinden oluşan temel dil becerilerinin sınıf ortamlarında hedeflenen düzeye ulaşılabilmesinde üstsöylemin gerekliliği ve etkisi oldukça önemlidir. Özellikle okuma ve yazma anlamında üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının önemine dikkat çeken Hyland (1998)'a göre üstsöylem belirleyicilerinin kullanılması yazarın iletişimsel niyetini belli etmek için metne dâhil olmasına izin verir ve okuyucunun bu niyetleri anlama şekillerini etkiler.

#### **2.5. Akademik Metin ve Üstsöylem**

Bu çalışmanın inceleme alanını akademik metinler/tezler oluşturduğundan akademik metnin ne olduğu, özellikleri ve akademik metinlerde kişilerarası üstsöylem kullanımının nasıl olması gerektiği belirtilmiştir. Alanyazın incelendiğinde akademik yazma/metnin tanımı, özellikleri ve son olarak akademik yazma/metinlerde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin nasıl olması gerektiğine dair görüşlere ulaşılmıştır.

##### **2.5.1. Akademik Metin Nedir?**

**Akademik metin:** Kitap, makale, sunum, panel konuşmaları, konferans vs. gibi bilimsel bir bilginin sunulduğu yazılı ve sözlü metindir. Akademik bir metin işlevsel ve etkileşimsel olarak başka metin türlerinden ayrılmaktadır. Akademik bir metnin hedefi, bilimsel bir sorunu tanımlamak, amaç belirlemek, amaca uygun düşecek bir şekilde sorunu çözmek ve onun için mantıklı bir eleştirel tekniği sunabilmek ve yöntem geliştirmektir (Seyedi, 2019:11).

Akademik yazma, farklı bilimsel sonuçları ve düşünceleri eleştirel düşünme yoluyla tartışıp etkili biçimde ortaya koyan, bu yönde farklı kaynaklardan faydalanarak çalışmadaki elde edilen sonuçları destekleyen bir yazma türüdür (Tok, 2013:3).

**Akademik metin:** Genellikle üniversitelerde yapılan, anlatılmak isteneni içerik ve biçimce mutlak kural ve yollar gözeterek sunan yazma türü olarak tanımlanır (Berger, 2008:14). Bayat (2009)'a göre akademik yazıların temel özelliği nesnel bir karşılıklarının olmasıdır. Genellikle bir araştırma ya da düşüncenin yazılı ifadesi olarak ortaya çıkarlar.

### 2.5.2. Akademik Metnin/Yazmanın Özellikleri

**Akademik metin/yazma amaca dayalı olmalıdır.** Akademik yazma/metninin amaçlı bir yazma olduğunu belirten Tok (2012) akademik yazmada “amaç” kavramının iki anlam içerdiğini dile getirmektedir. Birincisi akademik amaçlar için Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Üniversiteler, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin amacı akademik olarak söylemlerini ortaya koymaktır. Bu açıdan, akademik amaç taşıyan bireyler, yazma becerilerinin üzerinde akademik olmak amacındadırlar. Bunun yanında akademik amacı olan bireylerin yazdıkları metinlerin bir amacı vardır. Düşüncenin etkili bir şekilde okuyucuya aktarılması yazarın en önemli amacıdır. Bu açıdan akademik yazmada yazar, amacı doğrultusunda hareket etmek zorundadır. Yazarların amaçları yazma tarzlarını etkiler (Fulwiler, 2002:4). Akademik metinlerde amaç bilgi vermek, yeni bir durumu ve olguyu tanımlamak ve özelliklerini ortaya çıkarmak olduğundan akademik dilin etkili, açık, tarafsız ve doğrudan olması beklenmektedir.

**Akademik metin/yazma kademeli/aşamalı bir sürece bağlı olmalıdır.** Duygu, düşünce, gözlem ve hayallerin belli bir düzen içerisinde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla yazı/kompozisyon oluştururken duygu ve düşünce üretme, anlatılacak şeylerin zihinde bütün ayrıntılarıyla canlandırılması (buluş, icat), düzenleme, zihinde canlandırılanları bir sıraya, düzene koyma (plan yapma, tertipleme), anlatım, sıraya konulan duygu ve fikirlerin anlaşılır bir şekilde yazılması (ifade etme) sırası takip edilir (Par, 1974:12; Sakin, 2005:16-36).

Etkili ve güzel yazma alışkanlığı edinmenin bir süreç gerektirdiğini dile getiren Çotuksöken (2006:70-72) ise, yazma aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır: konu seçimi, konunun sınırlandırılması, bakış açısının, ana düşünce ile yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama ve yazma.

Genel anlamda yazma ediminin süreçlerinden bahseden bu araştırmacıların dışında Tok (2012), yazma süreçlerinin yanı sıra akademik yazmada konuya hazırlık, planlama, konu sınırlaması, ilişkilendirme, düzenleme, sunma süreçleri işlettirilerek akademik bir metnin oluşturulduğunu dile getirmektedir.

Oshima ve Hogue (1997); yazmanın kademeli olarak ilerleyen bir faaliyet olduğunu, birinci defada yazdığımızda ne söyleyeceğimiz ve nasıl söyleyeceğimiz hakkında daha önce düşünmüş olmamızla ilgili olduğunu belirtmektedirler.

Wang ve Zhang (2007); akademik metin yazma sürecini anlamı açıklama, anlamı keşfetme ve anlamı yaratma olarak yorumlarlar. Araştırmacılar, yazma süreçlerini farklı olarak ele alsa da aşgari düzeyde vardıkları ortak noktalar bulunmaktadır.

Murray (1987)'a göre yazma süreci sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; *yazma öncesi, planlama, taslağın hazırlanması, yansıtma, akran ve öğretmen değerlendirmesi, ek araştırmalar ve fikir üretimi, son okuma ve yayınlama* basamaklarından oluşmaktadır (akt. Tok, 2012:24-25). Genel olarak düşünüldüğünde her ne tür metin olursa olsun yazma aşamaları her

metin için geçerliliğini korumaktadır, bunun yanında söz konusu süreçlerin takip edilmesi daha nitelikli bir metin meydana getirmede de oldukça önemlidir.

**Akademik metin/yazma kurallardan oluşan bir bütündür.** Akademik metin/yazma araştırmaların sürecini ve sonuçlarını bir iletişim olarak aktarmayı sağlamaktadır. Akademik yazma yoluyla bu iletişim bilimin ve araştırmanın temel özelliklerinden gelen nedenlerle belirli kuralları yerine getirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu sebeple akademik yazma; araştırma sorusunun iletilmesi, araştırma sürecinin ve sonuçlarının yeterli düzeyde betimlenmesi gibi bazı koşulları yerine getirmesi gerekmektedir (Monippally ve Pawar, 2010:29).

Araştırmamızda örneklemimizi akademik metinler oluşturduğundan ve ilgili metinler incelemeye alındığından dolayı aynı zamanda alanyazında teorik ve uygulamalardan yola çıkarak akademik metinlerde bulunması gereken bazı kuralları sıralamak mümkündür. Buna göre;

Tok (2012)'a göre akademik yazmada başkalarına ait düşünceler atıf yapılarak kullanılabilir. Her akademik metnin bütünlüğüne bakıldığında alıntılanan düşünceler atıf yapılarak kullanılmaktadır. Akademik metinde bazı nedenlerden dolayı kaynakça ve alıntılar yer almalıdır. Bu duruma açıklık getiren Trzeciak ve Mackay (1998), iki neden dile getirmektedir (Trzeciak ve Mackay, 1998, akt. Tok, 2012:26):

a) Kaynakça ve alıntılar çalışmada tartışılan fikirleri desteklemek veya sorgulamak için kullanılan materyallerin alan ve kapsamını gösterir. Alıntılar ve kaynakça yazarın alanında neleri okuduğunu gösterir.

b) Çalışmada yer alan parçaların hangilerinin başka yazarların materyallerinden alındığını bildirir ve yazara buradan hareketle kendine ait yaklaşımını nasıl geliştireceğini gösterirler.

Akademik yazmada birden fazla kaynaktan gelen bilgileri sentezlemek gerekir. Bu durum birkaç yol ve maksatla yapılabilir (Trzeciak ve Mackay, 1998: 65, akt. Tok, 2012:26). Sentez:

- a) Bakış açılarını destekleyen veya farklılaştıran basit bir sunumu içerebilir,
- b) Kişi tarafından yapılan ek yorumlara bağlı bakış açılarının bir sunumunu içerebilir,
- c) Desteklediğin veya sorguladığın çalışmaya bakışaçılarını dâhil etmek veya kendi fikirlerini temellenirmek için kullanılabilir.

Akademik yazma/metnin uyulması gereken kendine özgü birtakım dil bilgisel kuralları bulunmaktadır (Tok, 2012:26-27):

Akademik yazma/metinde mümkün olduğunca “ben” şahıs zamirinden kaçınılır (Arnaudet ve Barrett, 1984:68, akt. Tok, 2012:26). Örneğin “bu çalışmamda” ifadesi yerine “bu çalışmada” ifadesinin tercih edildiği görülmektedir. Ancak son zamanlarda nitel araştırma yaklaşımlarının gelişmesiyle araştırmacıların doğrudan ya da gözlem yoluyla araştırmaya dâhil

olduğu ve tecrübelerini aktardığı çalışmalarda “ben” şahıs zamirinin daha rahat bir biçimde kullanıldığı görülmektedir.

Akademik yazma/metinde etken yapıları ifadeler yerine edilgen yapılar tercih edilir. Örneğin “sonuca vardık” ifadesi yerine “sonucuna varıldı” ifadesi kullanılmalıdır.

Akademik yazma/metinde olabildiğince kişisellikten, öznel duygulardan kaçınılır. İfadelerde nesnellik, olgulara mesafeli bir yaklaşım söz konusudur. Örneğin: “Tatilciler Çanakkale’yi çok severler çünkü yazları oldukça serin bir şehirdir.” yargı ifadesi yerine “Tatilcilerin yazları Çanakkale’yi tercih etmelerinin en önemli sebeplerinden birinin, şehrin yazları serin olması gösterilmektedir.” cümlesi tercih edilebilir.

Akademik yazma kelimelerin mecazlı ve sanatlı anlamlarından çok temel ve terim anlamlarını kullanmayı tercih eder.

Akademik yazma, genellikle kurallı cümle yapılarını kullanır. Devrik cümlelere neredeyse hiç yer verilmez.

Akademik yazmada, günlük dil kullanımları, ifadeler, şiveler kullanılmaz. Yazı dili kuralları temel alınarak yazmak gerekir.

Akademik yazma, temkinli bir bilimsel üslup kullanmayı gerektirir. Kesin yargılar verme yerine sebeplerden hareketle belirli sonuçlara ulaşıldığını ifade eder. İstisnaları düşünmeden, genelleme içeren ifadeler kullanmada dikkatli olmak gerekir (Gillet, Hammond ve Martala, 2009:94, akt. Tok, 2012:27).

Akademik yazma, düşüncelerin planlı şekilde aktarılmasını, okuyucu ve yazının amaçları açısından önemli görür.

Akademik yazmada her bir kelime, her bir cümle ya da paragraf amaç etrafında örgütlenmelidir. Yazarın bakış açısını desteklemeyen ifadeler, cümleler ya da bölümler çıkarılmalıdır.

**Akademik yazma/metin oluşturmada yazar yabancı dil yeterliliğine sahip olmalıdır.** İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve akademik İngilizce konusunda yapılan araştırmalardan bazıları: Bailey, 2011; Fulwiler, 2002; Hyland, 2003, 2006; Leki ve Carson, 1994; Pearson, 1981; Raimes, 1983, 1991; Silva, 1990; Spack, 1988’dir. Ülkemiz dâhil olmak üzere birçok ülkede akademik programlara kabulde yabancı dil yeterliliği şartı aranmaktadır. Özellikle İngilizce dil yeterliliği şartı istenmesi, İngilizcenin yabancı dil olarak diğer dillere göre alanyazınının oldukça geniş olmasındandır. Bu nedenle Amerika veya İngiltere gibi resmî ve eğitim dili İngilizce olan ülkelere birçok yabancı öğrenci eğitim görmek, akademik amaçlı veya mesleğine yönelik katkılar sağlamak amacıyla bu ülkelerde açılan kurs ya da programlara katılmaktadır. Vurgulanan durumdan yola çıkarak akademik metin, ikinci dilde (İngilizce) ileri düzey dil yeterliliğine sahip yazarlar tarafından oluşturulan bir metin türüdür.

**Akademik yazma/metin aktif ve eleştirel düşünme becerisi gerektiren bir metin türüdür.** Akademik yazmada bireyler eleştirel ve aktif düşünme içerisinde olmak zorundadır. Yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrası basamaklarda eleştirel bakış açısını daima koruyan bir anlayışta olmalıdır. Yazma öncesi süreçte öğrenciler okudukları, dinledikleri/izledikleri kaynakları sıradan bir şekilde yorumlamak yerine analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarını kullanarak geçirmelidir. Kendi düşüncelerini diğer kaynaklardan yararlanarak açıklamak ve bunlardan hareketle yeni çıkarımlara ulaşmak, yazmakla mümkündür (Tok, 2012:27-28).

**Akademik yazma/metinlerde kişilerarası üstsöylem kullanımı dengeli ve uyumlu olmalıdır.** Bu araştırmada Hyland (2005)'in üstsöylem modellemesinde yer alan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin akademik metinlerde (tez) kullanım sıklığının nasıllığı betimlenmiştir. Alanyazında birçok araştırmacı akademik metinlerde (makale, tez) üstsöylem analizi çalışması yürütmüş ve söz konusu durumla ilgili değerlendirmeler ve sonuçlar ortaya koymuşlardır (Akbaş, 2012; Bayyurt ve Akbaş, 2014; Çakır ve Kansu Yetkiner 2011; Doyuran, 2009; Hyland ve Tse, 2004; Tarcan, 2017). Alanyazın incelendiğinde son zamanlardaki çalışmalar; üstsöylem özelliklerinin yazar, metin ve okuyucu arasındaki etkileşim için bir metnin iletişim yönünü oluşturmak amacıyla akademik yazının önceliği ve kullanımıyla birlikte akademik yazının önemli parçaları olduğunu göstermiştir.

Üstsöylem araçlarından yararlanmak yazarlara uyumlu metinler yazmasında yardımcı olur. Bu nedenle üstsöylem araçlarından faydalanmak ve kişisel önermelerin metin içerisinde ilişkilendirilerek kullanılmasının yazarlara uyumlu, tutarlı ve ikna edici bir metin yazmalarında yardımcı olduğunu düşünmekteyiz. Hyland ve Tse (2004) üstsöylem araçlarının bir arada kullanılmasını önermektedirler. Söz konusu araçlar, yazarların metinlerinde belirgin bir düzen kullanması, okuyucuları metne dâhil etmesi, araştırmaya ve okuyuculara karşı birtakım tutumlar sergilenmesi şeklinde verilebilir. Bu araştırmacılar lisansüstü öğrencilerin metinlerini analiz etmiş ve birtakım ilkeler belirledikten sonra bir üstsöylem modeli ortaya koymuşlardır ve buna "Kişilerarası üstsöylem modeli" adını vermişlerdir.

Kişilerarası üstsöylem belirleyicileri; kaçınınsamalar, vurgulayıcılar, tutum belirleyiciler, ilişki belirleyiciler ve kendini anmalar olarak sınıflanır (Hyland ve Tse, 2004).

Yazarlar metinlerine ve okurlarına karşı güvenilirlik, katılım ve ilişkiyi göstermek amacıyla birtakım dilsel ifadeler başvururlar (Hyland, 2014:101). Bu bilgiler ışığında yazarlar ürettikleri akademik metinlerde; önermenin doğruluğu, kesinliği veya karşıt biçimleri için vurgulayıcı ve kaçınınsamalara; bir önermenin önem derecesini, değerini ve yazarın önermeye bakış açısı gibi görüşlerini belirtmek için tutum belirleyicilerine, yazarın kendini açık bir şekilde metin içerisinde konumlandırması için kendini anmalara ve son olarak duruşu ve doğrudan metnin okuyucularına gönderimde bulunan dilsel birimler kullanarak okurun olası karşı

çıkmalarını engellemek, öngörülen soruları önceden yanıtlamak ve onu söylem katılımcısı konumuna getirip metne dâhil etmek için ilişki belirleyicilerine başvururlar. Yazarların üstsöylem kaynaklarını kullanmasının amacı okurları metnin içine dâhil etmek ve onların metne tepki vermelerini sağlayarak kendi görüşlerini de metin içerisinde kullanmaktır.

Alanyazın tarandığında akademik ve bilimsel metinlerde metinsel veya kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını inceleyen; Akbaş, 2012; Bayyurt ve Akbaş, 2014; Çapar, 2014; Doyuran, 2009; Heng ve Tan, 2010; Hyland, 1998; Hyland ve Tse, 2004; Kan, 2016; Kobayashi, 2016; Özdemir ve Longo, 2014; Tarcan, 2017 gibi birçok araştırmacının çalışmaları karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmalar ve öne sürülen fikirlerden yola çıkarak akademik metinlerde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin akademik metinlerde nasıl olması gerektiğine dair yorum getirilmeye çalışılmıştır.

**Kaçınsamalar** yazarın önermesel bilgilere karşı olan isteksizliğinin belirtisidir. Kaçınsamalar; belirsizliğin, olasılığın ya da nezaketin ölçüsünü gösterir. Kaçınsamaların fonksiyonlarından biri iddiaları yumuşatmaktır. Camiciottoli (2003) bu bağlamda kaçınsamaların yazarların yazarsal pozisyonlarını yumuşattığını ve metni daha arkadaş canlısı hale getirdiğini belirtmektedir. Kaçınsamalara genellikle epistemik fiillerde, olasılık zarflarında, epistemik ifadelerde rastlanır. *Olabilir/mümkün/galiba/olası/bazı/belki* gibi dilsel ifadeler örnek olarak verilebilir. **Vurgulayıcılar** kesinlik belirtir ve önermenin gücünü artırır. Aynı zamanda bu yolla yazar önermenin gerçeklik değerine tam bağlılığını ifade edebilir. Vurgulayıcıların işlevleri iddianın gücünü arttırmaktır. Vurgulayıcılar okuyucuların yazarın fikirleri hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur. *Kesinlikle/açıkça/çok/en/gerçekten/aslında* gibi dilsel ifadeler örnek olarak verilebilir. Vurgulayıcıların ve kaçınsamaların dengeli ve uyumlu kullanımı yazarın özgüvenini dikkatli bir şekilde yansıtması açısından önemlidir (Heng ve Tan, 2010:131). Dafouz (2008), kaçınsamaların yazarların kendi fikirlerine olan bağlılıklarıyla okuyucuları ile diyalog ve saygı arasındaki dengeyi sağlaması gereken ikna edici metinlerdeki önemini onaylamaktadır (akt. Rustipa, 2014:49). Heng ve Tan (2010)'ın çalışmasında kaçınsamaların BAWE (The British Academic Written English) derlemindeki en sık kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Noorian ve Biria (2017)'nin çalışmasında da kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden en çok kullanım sıklığı olan belirleyicilerin kaçınsamalar olduğu görülmektedir. Akbaş (2012), Türk öğrencilerin İngilizce ve Türkçe yazdığı yüksek lisans tezlerinde giriş ve sonuç kısımlarında kişilerarası (etkileşimsel) üstsöylem belirleyicilerin kullanımına ilişkin bir karşılaştırma yaptığı çalışmasında tezlerin farklı etkileşimsel kaynakların kullanıldığı giriş bölümüyle başladığını ve etkileşimsel üstsöylem bakımından zengin olan sonuç bölümüyle bittiğini belirterek İngilizce ve Türkçe yazan grubun her ikisinde de kişilerarası

üstsöylem belirleyicilerinin uygun kullanım sıklığı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada İngilizce ve Türkçe yazan yazarların tezlerinde yer alan giriş ve sonuç bölümlerinde kullanım sıklığı en çok olan kişilerarası üstsöylem belirleyicisinin kaçınınsamalar ve onu takip eden vurgulayıcılar olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar ve fikirlere göre ikna edicilik, uyumluluk, tutarlılık ve okurlarla etkileşim açısından kaçınınsamaların ve vurgulayıcıların akademik metinlerde kullanım sıklığı bakımından yüksek düzeyde kullanılması gerektiğini söyleyebiliriz.

**Tutum belirleyiciler** yazarın önermeye karşı ve metnin içeriğine yönelik tutumunu belli eder; şaşırma, zorunluluk, onay verme, önemi dile getirme gibi. *Ne yazık ki/maalesef/önemli/ iyi/ kötü/ farklı* gibi dilsel ifadeler örnek olarak verilebilir. Rustipa (2014)'ya göre Tutum belirleyicilerin kullanımı yazarların önermesel içeriğe karşı duyuşsal tutumlarını belirtmesini ve yazarların duygularını ve fikirlerini kişisel yoldan aktarmasını sağlar. Tutum belirleyicilerinin akademik metinlerde kullanımı yazarın önermeye karşı bakış açısını anlamamızı sağladığı gibi okurların bu önermelerde değerlendirme yapmasını sağladığını söylemek mümkündür. Bununla beraber kendi düşüncelerini önermeye yansıtmasından dolayı akademik metnin öznellik kazanacağını söyleyebiliriz. Tutum belirleyiciler genel anlamda tezlerin giriş ve sonuç bölümlerinde daha sık kullanım alanına sahiptir. Örneğin Akbaş (2012)'in çalışmasında İngilizce ve Türkçe dilinde tez yazan Türk yazarlarının giriş bölümüne nazaran sonuç bölümlerinde daha çok tutum belirleyicilerine başvurdukları görülmektedir. Akbaş (2012), kullanılan bu stratejinin, yazarların bahsettikleri şeye karşı tutumlarını genel bulguları ve eksiksiz araştırmaları açısından sonlandırırken ifade etmenin kaçınılmaz bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Yazarların akademik metinlerinde tutum belirleyicilerini diğer etkileşim kaynaklarına göre çok sık kullanılmasının tutarlı- bağdaşık ikna edici bir metin için uygun olmadığını belirtebiliriz.

Akbaş (2012)'in çalışmasında metin içinde yazarlar tarafından kullanılan etkileşimsel kaynakların kullanım sıklığı sırasıyla kaçınınsamalar, vurgulayıcılar, tutum belirleyiciler, ilişki belirleyiciler ve son olarak kendini anmalardan oluşmaktadır. Bir diğer araştırmacı olan Rustipa (2014)'nın çalışmasında yazarlar tarafından kullanılan etkileşimsel kaynakların kullanım sıklığı oran bakımından şu şekildedir; kendini anmalar en sık gözlenenlerdendir (%29 ya da 45) bu etkileşimsel kaynağı sırasıyla tutum belirleyiciler (% 22 ya da 34), kaçınınsamalar (%6 ya da 9), vurgulayıcılar (%4 ya da 6), ve son olarak ilişki belirleyiciler (% 3 ya da 5) takip etmektedir. Söz konusu araştırmacının çalışma konusu olan İngilizce öğrenenlerin ikna edici metinlerinde kaçınınsamalar ve vurgulayıcılar sırasıyla %9 ve %6 oranlarında görülmektedirler. Daha önce de belirtildiği üzere Heng ve Tan (2010)'in çalışmasında kaçınınsamaların BAWE (The British Academic Written English) derlemindeki en sık kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Kaçınınsamaların bu çalışmadaki kullanım oranı %47.7'dir Noorian ve Bria (2017)'nin çalışmasında da kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden en çok kullanım

sıklığı olan belirleyicilerin kaçınılmalar olduğu görülmektedir. Noorian ve Biria (2017), kaçınımaların etkili ve başarılı şekilde kullanılmasının öğrenciler açısından zor bir yetenek olduğunu dile getirmektedirler. Bu değerlendirmeye akademik metinlerde etkileşimsel kaynaklardan olan kaçınımaların yazarlar tarafından daha sık kullanılmasının vurgulanan ve istenilen bir stratejik kaynak olduğunu düşünebiliriz. Bu nedenle akademik metinlerde tutum belirleyicilerinin yazarlar tarafından sık başvurulan bir stratejik kaynak olmaması gerektiğini de savunabiliriz.

**İlişki belirleyiciler** açık bir şekilde okuyucuya hitap ederek okuyucu ile yazar arasında ilişki kurulmasını sağlar. Kapsayıcı birinci çoğul zamiri (biz), ikinci çoğul zamiri (siz), emir tümceleri, soru formlarıyla beraber ortaya çıkar. *Düşün/bizim/sizin/ bunu görebilirsin/düşünebilirsin/sorabilirsin/aynı fikirde olmayabilirsiniz* gibi örnekler verilebilir. Akbaş (2012)'ın çalışmasında yazarların metinlerinde ilişki belirleyicilerinin kullanım sıklığı dördüncü sıradadır. Çalışmadaki bulgular İngilizce ve Türkçe tez yazar Türk yazarların hedef okuyucuları, kendileriyle paralel söylem katılımcıları yaparak ve aralarındaki ilişkiyi vurgulayarak açıkça söyledikleriyle etkileşime girmeye davet etmek için giriş ve sonuç bölümlerinde kapsayıcı 'biz' kullanımını tercih ettiği görülmektedir. Zorunlu formların ve okuyucunun hedef okuyuculara rehberlik etmesi için 'sizi' zamirlendirmesinin sonuçlarında her iki yazar grubu tarafından da tercih edilmediği sonucuna varılmıştır. Rustipa (2014)'nın çalışmasında ilişki belirleyiciler (% 3 ya da 5) oranında olup yazarların kullanım sıklığı bakımından en az tercih ettikleri etkileşimsel kaynak olduğu görülmektedir. Alanyazın da dâhil olmak üzere bu araştırmalar ve ortaya çıkan bulgulara bakıldığında genel olarak akademik metinlerde yazarların hedef kitleyle iletişime geçmesini sağlayan, onları metne dâhil edip söylem katılımcısı yapmaya olanak tanıyan ilişki belirleyicilerine yüksek düzeyde başvurmadıklarını belirtmek mümkün görünmektedir.

**Kendini anmalar** birinci tekil şahıs zamirlerinin ve sahipliklerinin görülmesi açısından yazarın metindeki varlık derecesini yansıtır. Örnekler *ben/biz/bizim* olarak verilebilir. Alanyazında akademik metinlerde yazarların kendini metin içerisinde konumlandırmasıyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Akademik yazma/metinde mümkün olduğunca “ben” şahıs zamirinden kaçınılır (Arnaudet ve Barrett, 1984:68, akt. Tok, 2012:26). Bilimsel metin türleriyle ilgili yapılan birçok araştırmada bilimsel metinlerin nesnel olması gerektiği bu nedenle önermelerin edilgen olması ve yazarların kendilerini metin içerisinde konumlandırmamasına dair görüşlerinin son zamanlarda değiştiği görülmektedir (Hyland, 2005; 2010; 2015; Mur-Duenas, 2011; Tok, 2012; Wei ve Duan, 2019). Üstöylem kavramının ortaya çıkışı ile özellikle Hyland (1998) ve sonrasında yapılan çalışmalar; yazarların metinle ve okurlarıyla etkileşime girmek, onları metin içine dâhil ederek yol göstermek, okurları ikna etmek gibi amaçlarla duruş ve katılım gibi stratejileri kullandığı bunun doğal sonucu olarak kendilerini metne dâhil ettiklerini göstermektedir. Bilimsel bir metin içinde yazarın varlığını yansıtan göstergelerden

biri birinci tekil ve birinci çoğul kişi kullanımınıdır. Kuo (1999), bilimsel metinlerin devingenliğinden dolayı kişi bildiren yapıların kullanımına izin verdiğini belirtir (akt. Bayyurt ve Akbaş, 2014:73). Ivanic (1998) her yazıda metin üreticisiyle ilgili bilgilerin bulunduğunu, ancak yazarın metinde birinci (tekil ve çoğul) kişiyi kullanmasının kendinden bahsetmenin en güçlü biçimi olduğunu savunur (akt. Hyland, 2005: 53).

Alanyazında üstsöylemle ilgili çalışmalar incelendiğinde İngilizce yazan ve üstsöylem çalışmalarında ön plana çıkan yazarların akademik metinlerinde birinci tekil ve birinci çoğul şahıs zamirini, birinci tekil şahıs eki ve iyelik ekini kullandığı görülmektedir (Akbaş, 2012; Bayyurt ve Akbaş, 2014; Hong ve Cao, 2014; Hyland, 2005, 2010, 2014, 2015; Kobayashi, 2016; Mauranen, 2010; Rustipa, 2014). Ancak ana dili Türkçe olan yazarlar tarafından Türkçe yazılan akademik metinlerde kendini anma belirleyicileri istisnalar hariç görülmemektedir.

Özetle akademik metinlerde yazarların planlı ve bilinçli bir biçimde tutarlı-bağdaşık ikna metni üretebilmeleri için dengeli ve uyumlu bir strateji yolunu seçip kaçınılmalara daha çok başvurarak bütün etkileşimsel kaynakları kullanması gerektiğini ortaya koyabiliriz.

## 2.6. Üstsöylem Kuramcıları ve Modeller

Alanyazın incelendiğinde üstsöylemle ilgili araştırma yapan dil bilimcilerin en çok temel aldığı üstsöylem kuramcılarının ortaya attığı modeller: Vande Kopple (1985), Crismore ve diğ. (1993), Hyland (2005) ve Adel (2006)'dir. Bu kuramcıların üstsöylemle ilgili öne sürdüğü model ve sınıflandırmalar aşağıda açıklanmıştır. Tablo 2.1'de açıklanan ilk model Vande Kopple (1985) tarafından ortaya atılmıştır. İki kategori bulunmaktadır: metinsel ve kişilerarası. Metinsel üstsöyleme dair dört strateji vardır: metin bağlayıcıları, kod çözümleyiciler/açımlayıcılar, geçerlilik belirleyicileri ve anlatıcıdır. Edimsel belirleyiciler, tutum belirleyiciler ve yorumlamalardan oluşan üç strateji ise kişilerarası üstsöylemi oluşturur.

Tablo 2.1.  
Vande Kopple'nin Üstsöylem için Sınıflama Sistemi (1985:82-92)

Metinsel Üstsöylem	İşlev
Metin bağlayıcıları	Metnin parçalarının nasıl birbiriyle bağlantılı olduğunu göstermek adına kullanılır Sıralayıcıları (ilk, daha sonrai ikinci kısımda) hatırlatıcıları (bölüm 2'de bahsettiğim gibi), odaklayıcıları-ki bunlar metnin bölümlerine dikkati çeker (ile bağlantılı olarak, -e gelince).
Kod çözümleyiciler/açımlayıcılar	Okuyuculara yazarın anlatmak istediği gerçek anlamı yakalamaları konusunda yardımcı olur. Yazarın okuyucunun bilgisi hakkındaki değerlendirmelerine bağlı olarak kullanımı açıklar, ayrıntılandırır ya da mükafatlandırır (Başka bir deyişle, böylece, örneğin).

Tablo 2.1. (Devamı)

<b>Metinsel Üstsöylem</b>	<b>İşlev</b>
Geçerlilik belirleyiciler	Yazarın ifadenin doğru olma olasılığına olan bağlılığını ifade etmektedir. Bunlar kaçınılmaları (belki, -ebilir), vurgulayıcıları (açık bir şekilde, kesinlikle, aslında) ve güvenilir diğer kaynaklarla desteklenerek bir pozisyonu/iddiayı güçlendiren atıflar (Einstein'a göre, X'e göre).
Anlatanlar	Bilginin kaynağını okuyanlara bunun kimin yazdığı kimin söylediği vs. konularda bilgilendirmek için kullanılır (Smith'e göre, Başbakan ..... 'ı duyurdu).
<b>Kişilerarası Üstsöylem</b>	<b>İşlev</b>
Edimsel Belirleyiciler	Açık şekilde belli noktada yazarın yerine getirdiği söyleme dair eylemleri belirtmek için kullanılır (sonuç olarak, ben varsayıyorum ki, özetlemek gerekirse, biz tahmin ediyoruz ki).
Tutum belirleyiciler	Yazarların kendi sundukları önermesel materyale olan tutumlarını ifade etmek için kullanılır (ne yazık ki, umuyorum ki, ne kadar kötü, gerekir, ne yazık ki, maalesef, önemli).
Yorumlar	Okuyucuları diyaloga çekmek için onların olası metne ilişkin olası tepkilerine ya da duygularına ilişkin yorumlar yaparak onlara direkt olarak hitap etmek için kullanılır (sen buna kesinlikle katılacaksın, siz önce üçüncü bölümü okumak isteyeceksinizdir, düşün, göreceksiniz, biz, bize bizim, sizin).

Tablo 2.2'de açıklanan model Crismore ve diğ. (1993) tarafından ortaya atılmıştır. İki ana kategori vardır: metinsel ve kişilerarası fakat bunun yanı sıra daraltılmış, ayrılmış ve yeniden organize edilmiş alt kategorileri de içermektedir. Metinsel üstsöylem organizasyon ve değerlendirme ile ilgili işlevleri ayırmak adına ikiye ayrılmıştır: metinsel ve yorumlayıcı/açıklayıcı belirleyiciler. Metinsel işlevler söylemin organize edilmesine yardım eden özellikler olarak görülürken yorumlayıcı belirleyiciler okuyucuların yazarların anlatmak istediklerini ve yazma stratejilerini daha iyi yorumlamasına ve anlamasına yardım eden özellikler olarak görülebilirler (Crismore ve diğ., 1993).

Tablo 2.2.  
Üstsöylemin Crismore ve diğ. Tarafından Sınıflandırılması (1993:47-54)

<b>Kategori</b>	<b>İşlev</b>	<b>Örnek</b>
<b>1. Metinsel belirleyiciler</b> Mantıksal bağlayıcılar	Fikirler/düşünler arasındaki bağı gösterir.	Böylece, bu sebeple, ek olarak, ve, çünkü...
Sıralayıcılar	Sıralamaları işaret eder/ materyallerin sıralanması	İlk olarak, sonra, sonuç olarak, 1,2,3
Hatırlatıcılar	Daha önceki metinlere/metin bölümlerine atıfta bulunur.	Bölüm birde görüldüğü gibi...
Odaklayıcılar	Metindeki konu değişikliklerini belli etmek için kullanılır.	Şey, biz şimdi ..... 'yı tartışacağız.

Tablo 2.2. (Devamı)

Kategori	İşlev	Örnek
<b>2. Yorumlayıcı belirleyiciler</b>		
Edimsel belirleyiciler	Yürütülen eylemi adlandırmada kullanılır.	Özetle, tahmin ediyorum ki, sonuç olarak...
Kaçınsamalar	İddianın gerçekliği ile ilgili belirsizlik bildirir.	-ebilmek, mümkün, büyük ihtimalle, galiba, olabilir, sanki...
Kesinlik belirleyiciler	İddiaya tam bağlılık ifade eder.	Kesinlikle, açıkça, aslında, gerçekten, çok...
Atıflar	Bilgiye dair kaynak/destek sunar.	Smith ..... olduğunu iddia etmektedir.
Tutum belirleyiciler	Yazarın duyuşsal değerlerini ifade eder.	Ben umuyorum ki/ben katılıyorum, şaşırtıcı şekilde, ne yazık ki, maalesef, önemli...
Yorumlar	Yazarla ilişki kurmaya yarar.	Sen belki de buna katılmayacaksın.

Tablo 2.3.

Üst Metnin Kişisel ve Kişisiz Biçimleri ve Metin-Yazar Etkileşimi (Adel, 2006:38)

Kategori	Örnek
Üstsöylem (metadiscourse): Üst metin (metatext): Kişisiz (impersonal): Metin -kod odaklı (text/Code oriented):	Üçüncü olarak: Thirdly Yukarıda bahsedilen liste: The above mentioned list Diğer bir deyişle: In other words Soru şu ki: The question is ...’ın çevirisi şunu da içermektedir: A definition of...Involved Bu makale ana olarak ...ile ilgilenmektedir: The essay primarily deal with...
Kişisel (personal): Katılımcı odaklı (participant-oriented):	Gördüğümüz gibi: As we see Eğer biz .....’i örnek olarak alacak olursak: If we take..... as an example:
Yazar odaklı (writer-oriented):	Gösterdiğim gibi: As I have shown Benim sonucum/çıkarımım şudur ki: My conclusion is that... ... ile benim kast ettiğim: By... I mean Yazar olarak ben .... ’i tartışmak isterim: As a writer, I would like to argue that
Okur odaklı (reader-oriented):	Gördüğünüz gibi: As you have seen ilk olarak en son bölümü okumak isteyebilirsiniz: You primarily might want to read the last section
Yazar-okuyucu etkileşimi (writer-reader interaction): Kişisel (personal): Katılımcı odaklı (participant oriented):	Biliyorum ki sen .... düşünüyorsun: I know you think that Eğer yanılıyorsam düzeltin: Correct me if I’m wrong
Okuyucu odaklı (reader-oriented):	...Şimdi, sevgili okur belki de: Now, dear reader, you probably Bu sana .... gibi geliyor mu?: Does this sound ..... to you?

Adel (2006)'in modelinde iki ana kategoride ayırım vardır: üst metin ve yazar-okuyucu etkileşimi. Üst metin yazarın ya da okuyucunun söz eylemlerini en ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Adel (2006)'e göre yazarlar da kendi söylem eylemleri hakkında yorumda bulunabilirler. Onlar bir konuyu tanıtabilir, amacını belirtebilir ve konuyu kapatabilirler. Üst metin aynı zamanda metnin organizasyonu, anlatımı ya da onun yazılması gibi metnin kendi yönlerini de temsil edebilirler. Yazar okuyucu etkileşimi, yazarların okuyucuyu metne dâhil etmek adına kullandıkları dilsel ifadeleri kapsamaktadır. Bu dilsel ifadeler (belki de sen düşünürsün, hadi detaylandıralım) yazarların okuyucunun varlığının farkında olduğuna ve onlarla etkileşimde olmak adına bunlardan yararlandığına işaretir (Adel, 2006:36-37). Tablo 2.3'te görüldüğü gibi Adel (2006), üstsöylem modelinde metin-kod odaklı, katılımcı odaklı, yazar odaklı, okur odaklı, katılımcı odaklı ve okuyucu odaklı bir sınıflandırma sistemi ortaya koymuştur. Adel (2006) tarafından oluşturulan model Vande Kopple (1985), Crismore ve diğ. (1993), Hyland (2005) tarafından oluşturulan modelden Tablo 2.3'te de görüldüğü gibi farklıdır.

Ancak Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının nasıllığı sorgulandığından çalışmamızın temelini Hyland (2005) tarafından önerilen model oluşturmaktadır.

Hyland (2005) tarafından önerilen modelde iki ana kategori bulunmaktadır. Bunlar etkileşimli ve etkileşimseldir. Hyland (2005) üstsöylemle ilgili öne sürdüğü etkileşimli ve etkileşimsel iki ana kategoriyi şu şekilde sunmaktadır: Üstsöylemin etkileşimli tarafı yazarların alıcılarının farkındalığı ile ilgilenmesi ve onların ilgilerini ve ihtiyaçlarını barındırmaya çalışması ve onlar için tartışmaları daha tatmin edici hale getirmesi ile ilgilidir. Etkileşimsel tarafı ise yazarların kendi görüşlerini açık hale getirmek, amaçlarını ve metine olan tepkilerini/cevaplarını sezdirerek okuyucuları metinlerine dâhil etmek ile ilgilidir (Hyland, 2005).

Hyland (2005) tarafından oluşturulan üstsöylem modelinde etkileşimli (metinsel üstsöylem) ve etkileşimsel (kişilerarası üstsöylem) araçlar aşağıda belirtilmiştir. Buna göre (Hyland, 2005):

### **A. Etkileşimli Araçlar**

Bu araçlar, hedef okuyucu kitlesinin metnin tutarlılığını ve ikna ediciliğini bulabilmesi için önermesel bilgiyi organize etmek için kullanılmaktadır. Sadece metin düzenleyici değillerdir. Yazarın, okuyucunun olası anlama kapasitesini, ilgili metinleri anlamasını ve metni yorumlamada okurun ihtiyacı olan yardıma dair değerlendirmelerinin bir sonucudur. 5 alt sınıfa ayrılır;

### 1) Bağlayıcılar (Transitions):

Temel olarak, bir önermedeki adımlar arasındaki pragmatik bağlantıları yorumlama konusunda okuyucuya yardımcı olan bağlaçlar ve belirteçlerdir. Yazarın düşünce dünyasındaki zıt ilişkileri, neden-sonuç ilişkilerini ve ekleyici ilişkileri işaret etmektedirler. Buradaki öğelerin sözdizimsel uyuma ya da eklemlemeye katkıda bulunup bulunmamasının bir önemi yoktur. Üstsöylem öğeleri olarak görülmeleri için okuyucunun, önermeler arasındaki bağlantıları yorumlamasına yardım etmek amacıyla dış dünyadan ziyade söylemin içinde bir role sahip olmak zorundadırlar.

1.1. Ekleme bağlayıcıları: Bir önermeye yeni elementler eklemektedir: Ve, ayrıca, bundan başka, buna ek olarak, bu şekilde, dahası, üstelik, hatta, kaldı ki, zaten, bir de...vb aslında...

1.2. Karşılaştırma bağlayıcıları: Benzer ya da farklı önermeleri işaretlemektedir: Benzer şekilde, aynı şekilde, keza, tam aksi, ancak, ama, diğer taraftan, aynı ölçüde.

1.3. Sonuç bağlayıcıları: Ya okuyucuya sonuca varıldığını veya sonucun kesinleştiğini (böylece, sonuç olarak, bundan dolayı, bunun için) ya da önermenin henüz tartışıldığını (her neyse, neyse, yine de, her durumda, elbette, bununla beraber, olmasına rağmen vb.) göstermektedir.

### 2) Çerçeve Belirleyicileri (Frame Markers)

Şematik metin yapısının elementlerini ya da metin sınırlarını gösteren işaretlerdir. Bir metnin okuyucu tarafından kavranabilmesi için ilk olarak olayların oluş sırasından çok, söz konusu metindeki önermeleri düzenleyen özelliklerin betimlenmesi gerekmektedir. Çerçeve belirleyicileri, okuyucu ya da dinleyici için söylemi anlaşılır kılmak için sıralama, etiketleme, tahmin etme ve önermeleri dizme işlevi görmektedirler. Metin parçalarını sıralamak ya da içsel olarak ekleme ilişkilerini daha anlaşılır hale getirmek amacıyla bir önermeyi düzenlemek için de kullanılabilirler. (*ilk olarak, sonra, aynı zamanda, sonraki ...*) Açıkça metin bölümlerini işaret edebilirler. (*özetlemek gerekirse, özetle, giriş kısmında da anlatıldığı gibi ...*) Söylem amaçlarını belirtirler. (*Burada amacım, tartışılmaktadır, bu makalenin amacı, açıklamayı umuyorum, bunun için birçok neden var ...*) Bu kategorideki araçlar, söylem elementleri hakkında çerçeve bilgisi vermektedir.

### 3) Metin içi belirleyiciler (Endophoric Markers)

Metnin diğer kısımlarına gönderim yapmaktadırlar. (*bkz. Tablo 2, diğer bölümde belirtildiği gibi, aşağıda gösterildiği gibi ...*) Bu araçlar, metindeki ek olarak verilen düşünsel malzemeyi belirgin hale getirmekte ve okuyucunun, yazarın ne anlatmak istediğini anlamasına yardım etmektedirler. Okuyucunun metni anlamasını kolaylaştırır ya da bir sonraki bilgiye

geçişe yardımcı olurlar.

#### 4) Tanıtlayıcılar (Evidentials)

Bir fikrin, başka bir kaynaktan alınıp metinlerarası olarak sunulmasına olanak sağlayan araçlardır. Okuyucunun, yazarın konuya olan yorumunu anlamasına yardım etmektedir. Kişilerarası ve metinlerarası bir özellik olarak kodlandığı için yazarın duruşunu(stance), bakış açısından ayırmaktadırlar. (*x'e göre, z'de belirtildiği gibi ...*)

#### 5) Kod Çözümleyiciler (Code Glosses)

Bu araçlar; ne söylendiğini seçerek, açıklayarak ya da yeniden betimleyerek okuyucunun yazarın anlatmak istediği anlamı yakalayabilmesi için ek bilgi vermektedir. (*Başka bir deyişle, böylece, örneğin, bu şekilde de anlatılabilir, yani ...*) Alternatif olarak parantez içi kullanımı da buna örnek gösterilebilir.

### B. Etkileşimsel Araçlar

Etkileşimsel araçlar, yazarın metnin alıcılarıyla iletişime geçerek, onları onaylayarak, dikkatlerini çekerek, belirsizlikleri tanıyarak ve yorumlamalarına yönlendirme yaparak metindeki öznelliğinin ve varlığının düzeyini belirlemesidir. Ancak bu araçlar, sadece yazarın görüşlerini açıkladığı araçlar değildir. Aynı zamanda metin alıcılarının da konularına bağlı olarak toplumsal ilişkilerini de gösteren araçlardır. 5 alt sınıfa ayrılır:

#### 1) Kaçımsamalar (Hedges)

Yazarın, alternatif sesleri ve bakış açılarını algılayarak verdiği karar ve bir önerme hakkındaki yorumunu metne yansıtmasıdır. Kaçımsamalar, sunulan bilginin, bir olgudan çok bir fikir olduğunu ortaya koyarak bir durumun öznelliğini vurgulamaktadır. Yazarlar, bir öneriye ne kadar ağırlık verdiklerini hesaplamak; bir önermenin kesinlik ya da gerçeklik derecesini düşünmek zorundadırlar. Yazarın, kesin bilgiden çok olasılıkları nedenleriyle birlikte aktarma çabasına dayanan durumlardır. (*Belki, olası, mümkün, olabilir, galiba, -Abilir ...*)

#### 2) Vurgulayıcılar (Boosters)

Yazarın, alternatif fikirleri, karşıt bakış açılarını kapattığı ve kendi kesinliğini ifade ettiği araçlardır. Vurgulayıcılar, yazarın potansiyel olarak karşıt pozisyonları bildiğini ama bu karşıtlığı genişletmektense daraltmayı seçtiğini göstermektedir. Olası alternatifleri kapatarak vurgulayıcılar, kesinliği vurgular ve dinleyici ile konunun birlikteliğini işaretleyerek bir dayanışma oluşturur; diğer seslere karşı ortak bir pozisyon alır. Kullanımları ile bir önermeyi desteklerler; bunu yaparken de yazar, aynı sonuçlara dikkat çekip benzer deneyimleri vurgular.

Bir metindeki vurgulayıcıların ve kaçımsamaların dengesi, yazarın alternatiflere karşı ne kadar istekli olduğunu göstermektedir ve metin içeriğinin anlaşılmasında ve okuyucuların saygısını kazanmada önemli rol oynamaktadır. (*aslında, kesinlikle, elbette, gerçekten, açıkça ...*)

### **3) Tutum Belirleyicileri (Attitude Markers)**

Epistemik olmaktan çok yazarın, önermelerine karşı duygusal yaklaşımını göstermektedirler. Bilginin durumunu yorumlamaktan çok güvenilirliğini, gerçekliğini ve anlaşılabilirliğini ortaya koyarlar. Sürpriz, uzlaşma, önem, zorunluluk, öfke gibi durumları belirtirler. Alta eklemleme, karşılaştırma, noktalama işaretlerinin kullanımı, metin yerleşimi gibi araçlarla durum ifade edilirken en açık biçimde üstsöylemsel olarak tutum eylemleri (örneğin *katıl-, tercih et- ...*), belirteçler (*maalesef, ne yazık ki ...*) ve sıfatlar (*iyi, kötü, farklı, önemli ...*) ile belirtilmektedirler.

### **4) Kendini Anma (Self Mention)**

Yazarın, metinde açıkça varlığını belirtip belirtmediğiyle ilgilidir. Bu da metindeki birinci tekil şahıslar ve iyelik sıfatlarının kullanım sıklığıyla betimlenmektedir. (*ben, benim, bana, biz, bizim ...*) Bütün metin, yazar hakkında bilgi taşır ama birinci tekil adil yoluyla kişisel yansımanın geçişimi, kendini anmada en güçlü biçimdedir. Yazarlar, metinlerine kendilerini yansıtmaktan; önermeleri, topluluklarını ve okuyucuları ile ilişkilerinde nasıl var olduklarını yansıtmaktan kaçınmazlar. Açık yazar gönderiminin varlığı, genellikle yazar tarafından bilinçli bir seçimdir. Yazar, bunu belli bir uzaklığa uyarlar ve bağlamsal olarak yazar kimliği ile ilişkilendirir.

### **5) Bilgi açısından konumlanma(ilişki) belirleyicileri (Engagement Markers)**

Okuyucuların dikkatini çekmek ya da onları söylemin bir parçası haline getirmek için okuyucuya açıkça gönderme yapan araçlardır. Otorite, doğruluk ve saygınlık kazanmak için diğer araçları seçen yazar, bir metindeki okuyucunun varlığının altını çizmek ya da okuyucunun önemini azaltmak için bilgi açısından konumlanma belirleyicilerini kullanır. (*düşün-, inat et-, görebilirsiniz, biz, bizim, sizin ...*)

Tablo 2.4.  
Üstsöylemin Etkileşimli/Etkileşimsel Bir Modeli (Hyland, 2005:49)

Kategori	İşlev	Örnek
<b>Etkileşimli belirleyiciler</b>	Okuyucuya metin boyunca rehberlik etmek için	Kaynaklar
Bağlayıcılar	Ana cümleler arasındaki ilişkiyi ifade eder.	Ek olarak, ama, böylece, ve
Çerçeve belirleyiciler	Söylem eylemlerine, sıralamalara ve aşamalara denk gelmektedir.	Sonuç olarak, kısacası, benim amacım...
Metin içi belirleyiciler	Metnin diğer bir bölümünde bulunan bilgilere atıfta bulunmak amacıyla kullanılır.	Yukarıda bahsedildiği gibi, şekil 2'ye bakın, bölüm 2'de
Tanımlayıcılar	Başka metinlerden bilgiler atıfta bulunur.	X'e göre, Z der ki
Kod çözümleyiciler	Önermeselanlamı ayrıntılandırmak için kullanılır.	Yani, vs. gibi, diğer bir deyişle
<b>Etkileşimsel belirleyiciler</b>	Okuyucuları metne dâhil eder.	Kaynaklar
Kaçınsamalar	Bağlılığı ve diyalog başlatmayı sınırlandırır.	-ebil, belki, mümkün, galiba, olası, bazı, çoğu, olabilir
Vurgulayıcılar	Kesinliği ve diyalogu bitirmeyi vurgular	Ashında, kesinlikle, açıkça
Tutum belirleyiciler	Yazarın önermeye ilişkin tutumunu belli eder.	Ne yazık ki, katılıyorum, önemli, maalesef, iyi, kötü
Kendini anmalar	Yazarlara açık atıfta bulunmak için kullanılır.	Ben, biz, benim, bizim
İlişki belirleyiciler	Okuyucularla açık bir şekilde ilişki kurmak için kullanılırlar.	Düşün, not al, biz, bize bizim, siz, size, sizin, sen bunu görebilirsin.

## 2.7. İlgili Çalışmalar

### 2.7.1 Yurtiçi Çalışmalar

Bu başlıkta Türkiye'de üstsöylemle ilgili araştırma ve inceleme yapan araştırmacıların çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Akbaş (2012), "Türk Yüksek Lisans Öğrencilerinin Akademik Yazılarındaki Etkileşimsel Üstsöylemler: Nasıl Giriş Yapıp Sonuçlandırdıklarıyla İlgili Bir Karşılaştırma Araştırması" adlı çalışmasında Türk öğrencilerin İngilizce ve Türkçe yazdığı yüksek lisans tezlerinde giriş ve sonuç kısımlarında kişilerarası (etkileşimsel) üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklıklarını karşılaştırmalı olarak betimlemiştir. Esmer (2017), "Kaçınsama ve Vurgulayıcı Dilsel Öğelerin Seçim Propaganda Konuşma Metinlerindeki Kullanımı" adlı çalışmasında kaçınsama ve vurgulayıcı dilsel öğelerin seçim propaganda konuşma metinlerindeki kullanımını irdelemiştir. Esmer (2018), "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler Tarafından Üretilen İkna Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri" adlı çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından

üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığına ve nasıllığına dair bir araştırma yapmıştır. Fidan (2002), yüksek lisans tezinde psikoloji, dil bilim ve tıp alanlarında yazılmış Türkçe metinlerde Hyland (1998)'de yer alan üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklıklarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Aynı zamanda tezde üstsöylem belirleyicilerinin disiplinler arası kullanımında ortaya çıkan farklılıkları da vurgulamıştır. Bir diğer yüksek lisans tezinde Algi (2012), orta-düzey İngilizce bilen Türkler tarafından birinci (Türkçe) ve ikinci dilde (İngilizce) yazılmış tartışma paragraflarındaki kaçınınsama sözcükleri (hedges) ve vurgulama ifadelerinin (boosters) tür, sıklık ve işlevlerini araştırmıştır. İngilizce öğrenen Türklerin birinci ve ikinci dilde yazarken kaçınınsama sözcükleri ve vurgulama sözcükleri kullanımında sözbilimsel aktarım olup olmadığını sorgulamıştır. Çapar (2014), doktora tezinde Türk yazarlar tarafından yazılmış Türkçe ve İngilizce ile Amerikalılar tarafından yazılmış İngilizce makalelerde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını incelemiştir. Tarcan (2017), çalışmasında Hyland (2005)'te sunulan üstsöylem modeli temelinde Türkçe bilimsel metinlerdeki etkileşimli (interactive) üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını sorgulamıştır. Bu bağlamda çalışmanın veri tabanı sosyal bilimler alanındaki farklı bilim dallarında (psikoloji, tarih, sosyoloji, eğitim bilimleri, felsefe ve turizm) yazılmış olan özgün araştırma yazılarından rastlantısal olarak seçilmiş yazılardan oluşmaktadır. Sarar Kuzu (2016) tarafından yapılan çalışmada etkin bir dinlemenin gerçekleştirilmesi amacıyla, düz anlatım yönteminin etkinleştirilmesini sağlayacak bir etkinlik modeli önerilmesi amaçlanmıştır. Daha önce uygulamasına rastlanmamış olan ve yeni bir dinleme modeli oluşturacağı öngörülen bu etkinlik tanıtılmış daha sonra sınıf içinde yapılan uygulamayla ilgili gözlemlere dayanarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Öne sürülen model şöyle tanımlanmaktadır: Model, üstbilişsel strateji (metacognitive strategy) kullanma yoluyla, dinleme metinlerindeki üstsöylem belirleyicilerinin (metadiscourse markers) işlenmesi konusunda farkındalık yaratmaya dayanan bir dinleme etkinliği modelidir. Kan (2016), Türk dili ve edebiyatı alanında yazılmış bilimsel makalelerde kullanılan etkileşimsel (kişilerarası) üstsöylem belirleyicilerini betimlemiştir. Bayyurt (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ana dili Türkçe olan üniversite öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce deneme türünde yazılmış metinlerinde vurgulayıcıların ve kaçınınsamaların kullanımları incelenmiştir (akt. Tarcan, 2017). Yine Bayyurt (2015) tarafından yapılan çalışmada ana dili Türkçe olan ve ana dili İngilizce olan öğrencilerin deneme türündeki metinlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicileri betimlenmiştir (akt. Tarcan, 2017). Üstsöylem belirleyicilerini ele alan diğer bir çalışma Doyuran (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Fen Bilimleri alanından Jeoloji Mühendisliği ve Sosyal Bilimler alanından Dil bilimi seçilmiştir. Her iki alandan 10 araştırma makalesi olmak üzere toplam 20 bilimsel metin çözümlenmiştir. Doyuran, kaçınma işlevi yürüten üstsöylem belirleyicilerin (bilgisellik kipleri, çıkarım kipleri, bilgisel aktarım, eylemleri, belirteçler ve anlam zayıflatıcıları) dağılımlarını ve temel biçimlerini ele almaktadır. Bulgulara

göre, her iki alanda da kaçınma yapıları kullanılsa da Dil bilimi alanında bu örüntülere daha çok yer verilmiştir.

### 2.7.2. Yurtdışı Çalışmalar

Bu başlıkta yurtdışında üstsöylemle ilgili araştırma ve inceleme yapan araştırmacıların çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Adel (2006)'in üniversite öğrencilerinin yazdığı metinlerdeki üstsöylem kullanımını araştıran çalışması göze çarpmaktadır. Adel (2006), bu çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerle ana dilleri İngilizce olanların yazdıkları tartışmacı metinleri birbirleriyle karşılaştırmaktadır. Yine Adel (2006), İsveçli İngilizce öğrenen öğrencilerin ve ana dili İngilizce olan İngiliz ve Amerikalı öğrencilerin metinlerindeki kişisel ve kişisiz üstsöylemlerin kullanım sıklığını incelemiştir. Belirtilen çalışmada İsveçli öğrenenlerin hem kişisel hem de kişisiz üstsöylemi, Anglo-Amerikan karşıtlarıyla karşılaştırıldığında daha fazla kullandığını; Örneğin, *Ben* ve *Sen* içeren üstsöylemsel ifadeler İsveçli öğrenenlere ait alt derlemde diğer iki grup ana dil kullanıcısına ait derlemden daha sık görüldüğünü, bunun da İsveçli İngilizce öğrenenlerin resmi olmayan stilde yazdıkları metinlerinde çok daha yüksek oranda metinçi yazar/okur varlığına sahip olduklarının sonucuna ulaşılmıştır. Hyland (1998), "İkna Ve Bağlam: Akademik Üstsöylem'in Pragmatikliği" adlı makalesinde dört akademik disiplinde 28 araştırma makalesinin yazılı bir analizine dayanarak üstsöylemin uygun kullanımının önemli bir şekilde retorik bağlamlara nasıl bağlı olduğunu göstermeye çalışır. Çalışmada üstsöylem belirleyicilerinin işlevlerinin bir taksonomisini tanımlamaktadır ve üstsöylemin okuyucuların amaçlanan yorumları elde etmelerine izin vermek için bağlam ve dilsel anlamın birleştirildiği bir yolu yansıttığını öne sürmektedir. Üstsöylemin yazarlara uygun bağlamlar oluşturma ve paylaşılan disiplin varsayımlarına itiraz etme aracı sağladığı iddia edildiğini belirttiği bir araştırma yapmıştır. Alemi ve Isavi (2012), İranda sıklıkla kullanılan iki EFL (English as a Foreign Language) ders kitabının (Top Notch ve ILI serileri) belirleyicileriyle ilgili özellikleri incelemiş ve alanyazına katkı sunmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında Hyland (2004)'ün önerdiği kaçınınsama, vurgulayıcı, tutum belirleyici, kendini anma ve ilişki belirleyicilerinden oluşan etkileşimsel üstsöylem modeline bağlı nitel araştırma ortaya koymuşlardır. Mauranen (2010), "Söylem Yansıması- Bir Söylem Evrenseli?: Yabancı Dil Olarak İngilizce Vakası" adlı araştırmasında söyleşimsel söz olaylarının üstsöyleme ilişkin yazılı monologları birincil veri kaynağı olarak kullanan daha önceki çalışmalarda hiç ortaya çıkmayan önemli kullanımını ortaya çıkaran bir çalışma ortaya koymaktadır. Kobayashi (2016), "Üstsöylem Belirleyicilerin Asyalı İngilizcesinde İncelenmesi: Derlem Temelli Bir Yaklaşım" adlı çalışmasında farklı ana dil konuşucularının ikinci dilde yazılı anlatımda tercih ettikleri sözbilimsel ifadelerle ilişkin farklılıkları araştırmayı amaçlayarak ikinci dildeki makalelerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri karşılaştırmayı ve değişik ana dil

gruplarını ayırt etmeyi sağlayacak söylem araçlarını tespit etmeyi hedefleyen bir araştırma ortaya koymaktadır. Hong ve Cao (2014); “Çocuklar İçin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Metinlerinde Etkileşimsel Üstsöylem: Derlem Temelli Bir Çalışma” adlı araştırmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Çinli, İspanyol ve Polonyalı öğrencilerin etkileşimsel üstsöylemi, betimleyici ve tartışmacı İngilizce metinlerinde kullanımını ICCI (International Corpus Of Crosslinguistic Interlanguage) derlem verisinden elde ettiği veriler yardımıyla incelemiştir. Elde edilen nitel ve nicel analiz verilerine dayanarak vurgulayıcıların, tutum belirleyicilerin, kendini anmaların ve ilişki belirleyicilerin kullanımında ilgili üç grup arasında anlamlı farklılıkların olduğunu, kaçınımsamalar ile kendini anmalar açısından betimleyici ve tartışmacı metinler arasında da anlamlı farklılıkların olduğunu belirtmektedirler. Vahid Dastjerdi (2012), “Üstsöylem Belirleyicilerin Doğrudan Öğretiminin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Yazma Performanslarına Etkisi” adlı araştırmasında üstsöylem belirleyicilerin doğrudan öğretiminin ileri, orta ve başlangıç seviyesindeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazma performanslarına etkisini incelemiştir. Rustipa (2014), “Endonezyalı Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin İkna Edici Metinlerinde Üstsöylem: İngilizce Bölümünde Bir Vaka Çalışması, UNISBANK” adlı araştırmasında yedi Endonezyalı öğrenenin ürettiği ikna edici metinlerdeki üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını incelemiş, çalışma nicel verilerle desteklenmiş nitel bir çalışma olup çalışmanın sonucunda metinsel belirleyici kategorilerinin öğrenenlerin ikna edici metinlerdeki görünüşleri neredeyse standart olarak yeterli görülen yazmaya yakın olduğunu (BAWE derleminden elde edilen), bununla beraber kişilerarası belirleyici türleri ise standart olarak yeterli görülen yazmadan daha farklı olduğunu, kişilerarası belirleyici türlerinin BAWE (The British Academic Written English) derleminden kaçınımsamalar, vurgulayıcılar, ilişki belirleyiciler açısından farklı olmasından dolayı öğretmenlerin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini öğretmek için daha fazla uygulama yapmasını önerdiği bir çalışma ortaya koymaktadır. Noorian ve Biria (2017), Amerikalı ve İranlı ikna edici gazete metinlerindeki kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini karşılaştırmışlardır. Ortaya çıkan bulgulara göre kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını Amerikalıların metinlerinde daha çok görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkan çalışmada Amerikalı yazarların her 1000 sözcükte 161 tane kişilerarası üstsöylem belirleyicisi kullandığı, İranlı yazarların 88 tane kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Amiryousef ve Rasekh (2010), “Üstsöylem: Tanımları, Gelişmeler ve İngilizce Öğretmenleri İçin Çıkarımlar” adlı makalelerinde ilk olarak üstsöylemin tanımları ve gelişmeleri üzerinde durmuşlar daha sonra farklı üstsöylemsel belirteçleri ve kategorilerini tanıtarak onların kullanımlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. En sonunda da üstsöylemin sınıf içinde değerini göstermek, İngilizce öğretmenleri için çıkarımda bulunmak için sınıfta üstsöylemin yerinin tartışıldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Kuhl ve Anisa (2014), “İranda

İleri Düzey Bir İngilizce Yabancı Dil Sınıfında Kişilerarası İşlevin İncelenmesi” adlı araştırmalarında İranda İngilizce sınıfı söyleminde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin bir yönünü incelemiştir. Sınıftaki etkileşimin öğretmen ve öğrenci diyalogları olduğu yönündeki varsayıma bakılıp sınıftaki sözlü tartışmanın etkileşimliliğine ve ikna ediciliğine katkıda bulunmak adına İranlı yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin, onların muhataplarını bağlama getirmelerinin ve onların muhataplarını söylemin ve tartışmanın inşasına dâhil etmeleri konularına ait anahtar yönleri detaylı bir şekilde ortaya koymuşlardır.

Özdemir ve Longo (2014), “Tez Özetlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı: Kùltürler Arası Bir Çalışma” adlı araştırmalarında Hyland (2005) üstsöylem taksonomisini temel ölçüt olarak ele almış ve Türk ve ABD yüksek lisans öğrencilerinin İngilizce yazılmış yüksek lisans tezindeki özetleri arasındaki üstsöylemin kullanımındaki kültürel farklılıkları incelemiştir. İngilizce Öğretmenliği Bölümünden İngilizce yazılmış 52 tez özeti seçilmiş bunlardan 26 tez ABD’li öğrencilerinin, 26 tez de Türk öğrencilerinin yazdığı tez özetinden oluşmaktadır. Araştırmada Türk ve ABD öğrencilerinin yazmış olduğu İngilizce yüksek lisans tezlerinde elde edilen veriden yola çıkılarak üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılığın olduğu dile getirilmiştir.

### **3. YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, söz konusu çalışmanın doğası gereği betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma (descriptive), verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, vd., 2017:23). Bu çalışmada nitel ve nicel yaklaşımlar benimsenmiştir. Nitel araştırmada en önemli özelliklerden bir tanesi doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ve davranışlar üzerine yoğunlaşarak sürdürülmesidir. Nitel araştırmada ayrıca bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler yapılır (Büyüköztürk, vd., 2017:245). Elde edilen oranlar karşılaştırıldığından nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmada veriler sayısal değere indirgenir, geçerliliğe ilişkin ölçümler istatistiksel indekslerle bağlı farklı prosedürlerle yapılarak sonuçların istatistiksel olarak özetlenmesi tercih edilir (Büyüköztürk, vd., 2017).

#### **3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Çalışmanın evrenini Türkiye'deki tüm üniversitelerin Türkçe eğitimi alanında yapılmış olan yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle beş ayrı üniversiteden (Abant İzzet Baysal, Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi) seçilen toplam 100 Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezi oluşturmaktadır.

Bu araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Basit seçkisiz yöntem: Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim seçilme olasılığının geriye kalan birimler için değişmemesi için havuza konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) adı verilir." şeklinde tanımlanmaktadır (Çingir, 1994; akt. Büyüköztürk, vd., 2017:85).

#### **3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Analizi**

Söz konusu üniversitelerde hazırlanmış olup adı geçen üniversitelerin bilgisayar ortamında pdf olarak yer alan Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezleri indirilerek AntConc 3.3. derlem işleme aracına aktarılmıştır. Belirtilen program aranan kelimelerin geçtiği cümleleri listeleme, sağında veya solunda hangi kelimelerin yer aldığını gösteren ve en çok kullanıldığı kelimelere ait istatistiksel oran veren bir programdır. Elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlenmesinde Hyland (2005)'in üstsöylem çözümleme yöntemi esas alınmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmada betimsel tarama araştırma deseni kullanılmış olup nitel ve nicel yaklaşımlar benimsenmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında ilk olarak tezlerin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümleri Antcon 3.3 derlem işleme programına aktarılmıştır. Daha sonra, Hyland (2005)'in üstsöylem modeli temel alınarak nitel ve nicel

çözümlenmeleri yapılmıştır. Elde edilen verileri nicel olarak ortaya koymak için SPSS 22.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Nicel çözümleme olarak parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova (one-way Anova) testi kullanılmıştır. “Varyans analizi (Anova) bağımsız ya da bağımlı gruptan elde edilen verilerin grup ortalamalarının ya da işlem ortalamalarının farklılığını test etmek için kullanılan bir yöntemdir” (Ersöz F. ve Ersöz T., 2019: 151).



#### 4. BULGULAR

Tezlerin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümleri Antconc 3.3. derlem işleme programına aktararak tezlerin ilgili kısımlarında (giriş, bulgu-yorum ve sonuç) yer alan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığının yanı sıra örneklem kapsamına alınan üniversiteler arasında kişilerarası üstsöylem belirleyicileri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek adına parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi Anova (one-way Anova) sonuçlarına yer verilmiştir.

##### 4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın birinci sorusu, üniversiteler arasında Türkçe eğitimi alanında yazılmış olan tezlerde metin bağlamı açısından öğrencilerin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemesidir. İlgili tezlerin giriş, bulgu-yorum ve sonuç kısımlarından elde edilen kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığına dair veriler SPSS 22.0 programında tek yönlü varyans analizi Anova (one-way Anova) testine tabi tutulmuş olup elde edilen istatistik veriler Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.  
Türkçe Eğitiminde Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerindeki Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin One-way Anova Testi Üniversite Ortalamaları

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	15	223,2667	226,13633	58,38815	98,0365	348,4968
Gazi Üniversitesi	15	165,6000	193,25438	49,89807	58,5793	272,6207
Dokuz Eylül Üniversitesi	15	142,9333	176,86131	45,66539	44,9908	240,8759
Atatürk Üniversitesi	15	131,4667	126,53507	32,67121	61,3939	201,5395
Marmara Üniversitesi	15	105,9333	114,66253	29,60574	42,4353	169,4313
Total	75	153,8400	172,54150	19,92338	114,1418	193,5382
Model						
Fixed Effects			172,58241	19,92810	114,0947	193,5853
Random Effects				19,92810 <sup>a</sup>	98,5107 <sup>a</sup>	209,1693 <sup>a</sup>

p=0,418>0,05

Buna göre homojenlik testinde  $p>0.05$  değeri bulunduğu varyansların homojenliği görülmektedir. İlgili istatistik verilere göre örneklem kapsamındaki üniversitelerde yapılmış Türkçe eğitimi yüksek lisans tezlerinde yer alan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

## 4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci sorusu, yüksek lisans öğrencilerinin Türkçe eğitimi programlarında oluşturmuş olduğu tezlerdeki kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini kullanım sıklığının nasıllığıdır. Türkçe eğitiminde beş ayrı üniversitede (Abant İzzet Baysal, Atatürk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi) yapılmış 100 yüksek lisans tezinin araştırmaya konu olan ilgili giriş, bulgu-yorum ve sonuç kısımları tasnif edilerek Hyland (2005) Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri ölçütüne göre Antconc 3.3 derlem işleme programında analiz edilmiş olup tablo halinde ve grafik şeklinde genel olarak gösterilmiştir. Her bir ölçütte yer alan kişilerarası üstsöylem belirleyicileri grafik halinde sunulmuş olup veri tabanından alıntılanan örnekler kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine uygun bir şekilde verilmiştir.

### 4.2.1. Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 4.2.  
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

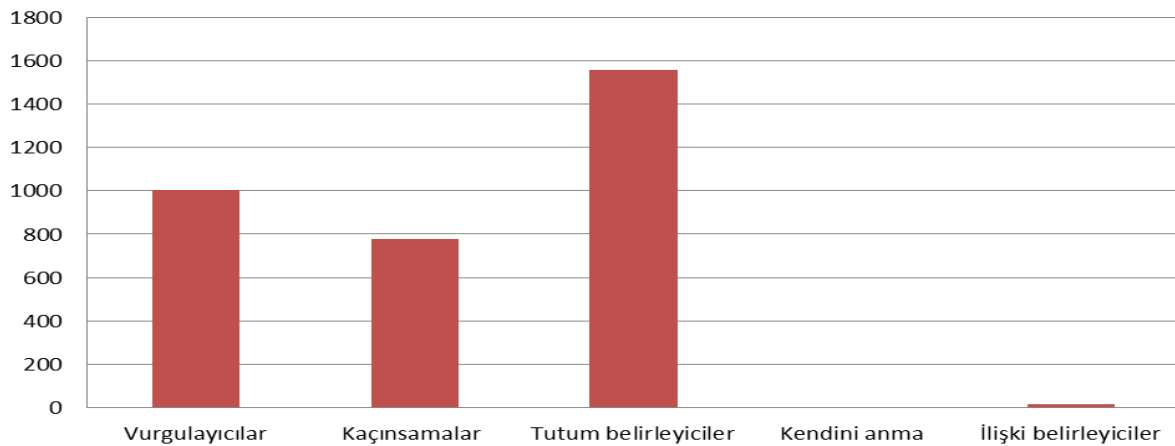
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans (f)
Vurgulayıcılar	Aslında	24
	Elbette	15
	Gerçekten	9
	Açıktır-açıkça-açıklıkla	34
	Kesinlikle	3
	En	410
	Çok	507
	<b>Toplam</b>	<b>1002</b>
Kaçınsamalar	Bilgisel Kiplik(-Abilir)	590
	Olası-olasılıkla	1
	Belki	1
	Galiba	0
	Belgisizlik İfadeleri (çoğu, bazı vb.)	166
	Mümkün	18
	<b>Toplam</b>	<b>776</b>
Tutum Belirleyicileri	Yükümlülük Fiiller(-malı, gerekir)	1150
	Maalesef	0
	Katılıyorum	0
	Tutum Gösteren Zarflar(ne yazık ki, bence)	6
	Bilişsel Fiiller(düşünüyorum, inanıyorum)	5
	Sıfat Yapıları(iyi, kötü, farklı, önemli)	395
	<b>Toplam</b>	<b>1556</b>

Tablo 4.2. (Devamı)

Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans (f)
Kendini Anma	Ben	0
	Benim	0
	Kendime	0
	Biz-bizim-bize(ayrıştırıcı)	0
	<b>Toplam</b>	<b>0</b>
İlişki Belirleyicileri	Düşünün	0
	Göreceksiniz	0
	Biz-bizim-bize(kapsayıcı/birleştirici)	15
	Siz-sizin-size	0
	<b>Toplam</b>	<b>15</b>

Analiz neticesinde elde edilen veri tabanına göre kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin dağılımına bakıldığında Grafik 4.1'de de görüldüğü üzere tutum belirleyicileri birinci sırada yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir. Vurgulayıcıların ise ikinci sırada kullanım sıklığı görülmüştür. Vurgulayıcıları sırasıyla kaçınımsamalar ve ilişki belirleyicileri izlemektedir. Bunun yanı sıra kendini anma üstsöylem belirleyicilerinin kullanılmadığı görülmüştür. Araştırmaya veri tabanı oluşturmuş olan tezler bilimsel eser niteliği taşıdığından genel anlamda cümleler edilgen yapıdadır. Bu nedenle kendini anma kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine rastlanmamıştır.

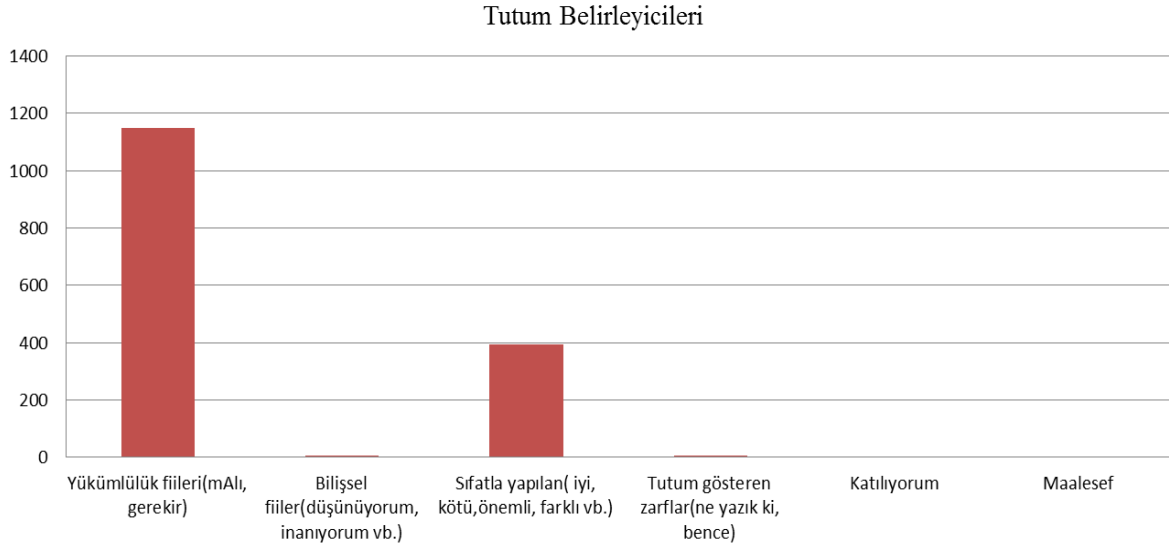
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri



**Grafik 4.1.** Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

Tutum belirleyicileri yazarın metne ya da önermeye yönelik tutumunu gösterir. Ortaya atılan bilgiyi yorumlamaktan çok sunulan bilginin güvenilirliğini ve anlaşılabilirliğini göstermek için kullanılır. Grafik 4.2'de de görüleceği gibi elde edilen bulgulardan yola çıkılarak yazarın bilimsel metne tutumunu yansıtmak bu yolla okuyucuyu ikna etmeye yönelik (-malı, gerekir) gibi yükümlülük fiillerinin kullanım sıklığının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İkinci sırada

sıfatla yapılan tutum belirleyicileri kaydedilmiştir. Üçüncü sırada tutum gösteren belirteçler yer almaktadır. Tutum belirleyicilerinden *katılıyorum* ve *maalesef* gibi dilsel ifadelerin kullanılmadığı gözlenmiştir.



**Grafik 4.2.** Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

Veri tabanından alıntılanan tutum belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 1:**

“...Ana dili eğitimi-öğretiminde önemli bir yere sahip olan Türkçe öğretmeni adaylarının mercek altına alınması ***gerekir.***”

**Örnek 2:**

“...***Ne yazık ki,*** Türkçe öğretiminin temel amaçlarına yeterince ulaşamadığı görülmektedir.”

**Örnek 3:**

“...İnsanın doğumundan ölümüne kadar kullandığı bilişsel beceriler kişisel gelişimin bilişsel, sosyal ve fiziksel tüm alanlarıyla ilişkilendirilebilecek çok ***önemli*** beceridir.”

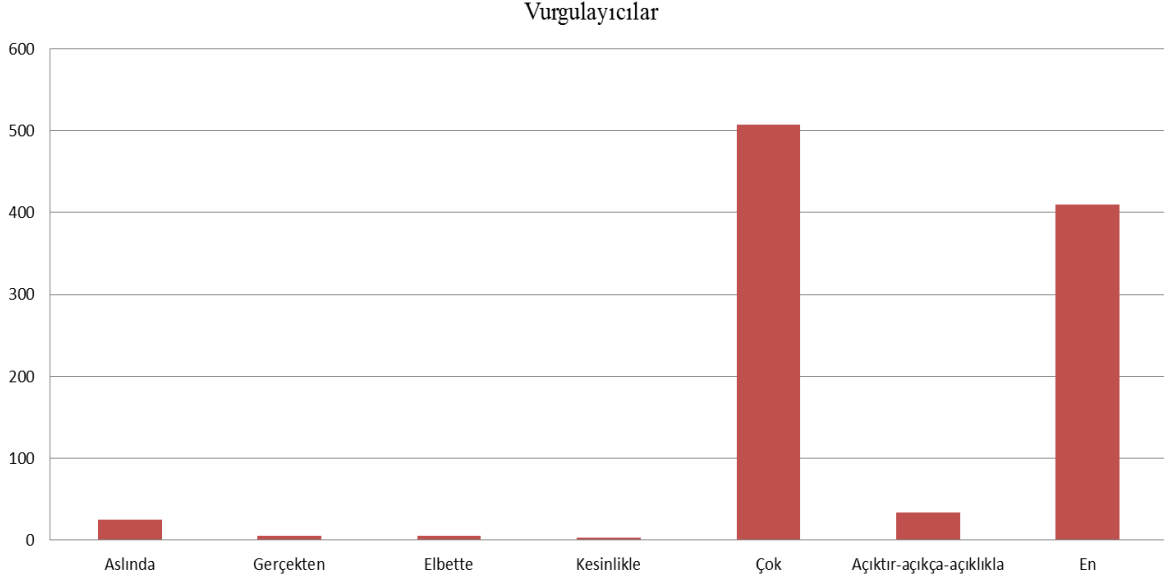
**Örnek 4:**

“...Ana dili öğretiminin özellikle bizim ülkemizde en fazla dikkate alınan unsuru olarak yazma becerisi öğretiminde çok ciddi sorunların olduğu açıkça görülmektedir. On iki yıllık eğitim sürecinden geçen gençlerin yazı okunaklığı açısından bu denli ***kötü*** yazılı anlatım çalışmalarına sahip olmaları bu süreçteki yazma becerisi öğretiminin gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.”

Akademik çalışmalarda ortaya konulan bilimsel metinlerde öngörülen dilsel söylemin bir başka ifadeyle tezi ortaya koyan yazarın ifadelerinin kesinliği olması gerektiğidir. Burdan yola çıkarak vurgulayıcıların kullanım sıklığının ortaya konulmuş bilimsel eserlerde yüksek

düzeyde olması beklenmektedir.

Grafik 4.3'te görüleceği üzere *aslında*, *elbette*, *çok*, *en*, *kesinlikle*, *açıkça-açıktır-açıklıkla* ve *gerçekten* gibi vurgulayıcıların bilimsel metnin içeriğine yönelik kesinlik bağdaşıklığı kattığı izlenmiştir.



**Grafik 4.3.** Vurgulayıcıların Kullanım Sıklığı (AİBÜ)

Veri tabanından alıntılanan vurgulayıcılar aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 5:**

“...Dilbilgisi öğretiminin ilkeleri hiçe sayılarak yapılan çalışmalar *elbette* ki bilgilerin beceri boyutuna taşınmasına engel olacaktır.”

**Örnek 6:**

“...Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersi öğretmenlerine göre öğrencilerin noktalama işareti ile ilgili yaptıkları yanlışların temelinde *kesinlikle* öğrencilerin ilgileri, tutumları ve davranışları yatmaktadır.”

**Örnek 7:**

“...Öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanma becerileri ile TDK “Yazım Kılavuzu”nu kullanma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum, hem TDK “Yazım Kılavuzu”na *gerçekten* çok az sayıda başvurulmasından hem de TDK “Yazım Kılavuzu”nun öğretici bir kaynak olarak algılanmamasından kaynaklanmaktadır.”

**Örnek 8:**

“...Türkçe öğretiminin sorunları ya da sorunlarının iyileştirilmesi hususunda kaçan nokta, *aslında* dilbilgisi öğretiminin her düzeyde iyi yapılamaması, ciddiye alınmamasından kaynaklanmaktadır.”

**Örnek 9:**

“...Çocukların algılarını açık tutmak ailelerin bir diğer hassas görevidir. Dil ediniminde ve dilbilgisi öğretiminde çevresine duyarlı bireylerin **çok** daha başarılı olduğu gözlenmektedir.”

**Örnek 10:**

“...Oysa Türkçe dersi, bünyesinde bir sürü edebi metin barındırması sebebiyle milli, dini, ahlaki ve ulusal değerleri içeren çeşitli örnekler sunması gerekir. Ders saatinin fazla olması sebebiyle de değer eğitimi sürecinde kullanılacak **en** etkili derslerden birisidir.”

**Örnek 11:**

“...Eski ders kitaplarında kadınların yalnızca bir meslek rolüyle ilişkilendirilmesi (ev hanımlığı), görsellerde cinsiyetçi tutumun var olduğunu **açıkça** göstermektedir.”

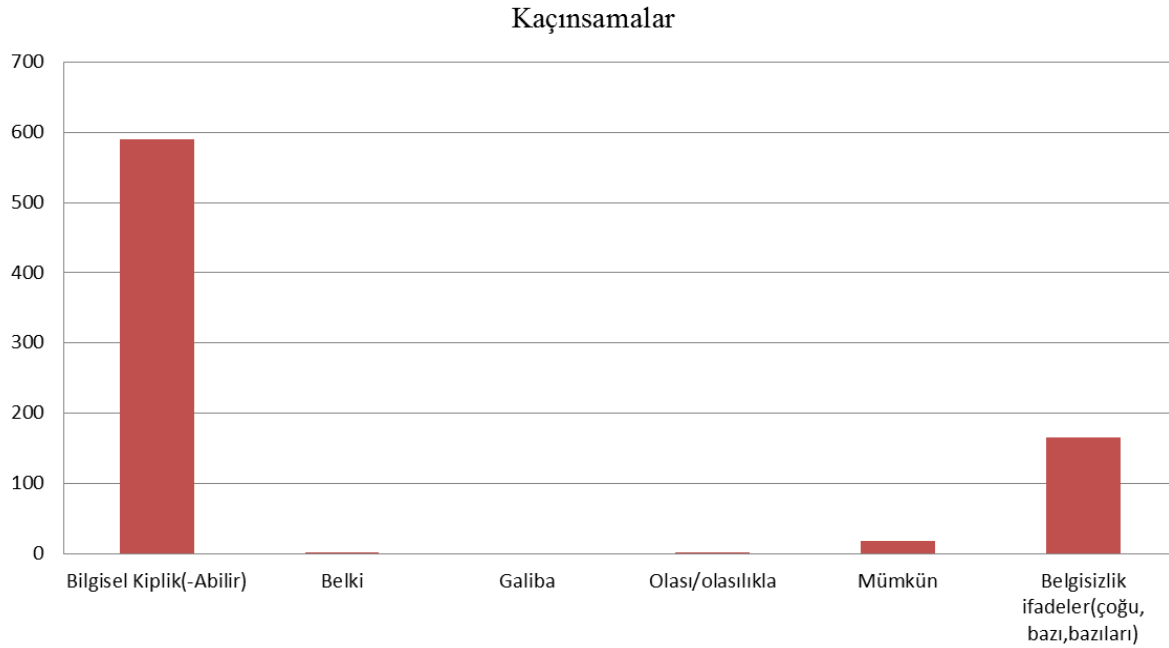
**Örnek 12:**

“...Nitelikli ve estetik değerlere sahip bu resim, yansıttığı psikolojik etki iz bırakıcıdır. Son derece bilinçli ve özenli bir resimlemedir. Böyle bir resimlemenin, resim-metin ilişkisi bakımından çocuğa önemli bir fayda sağlayacağı da **açıktır**.”

Akademik metinlerde bilgi yapılanmasında önemli bir göreve sahip olan kaçınınsama ve vurgulama ifadeleri, yazarın epistemik duruşunu ve önermeye karşı görüşünü belirtmesinde de katkı sağlamaktadır. Kaçınınsama (Hedges) ifadeleri (örneğin: olabilir, bağlanabilir, zannediyoruz ki) ileri sürülen önermenin, kesinliğinin hafifletilmesi ve diğer olasılıkların yazar tarafından da tanındığının işaret edilmesi sonucu söylem topluluğu ve hedeflenen okuyucu tarafından kabul edilebilirliğini artırma temelini oluşturur (Akbaş ve Bayyurt, 2014:74).

Bilimsel metin türlerinde genel olarak ortaya atılan bilgilerin ya da ifadelerin nesnel olması gerekmektedir. Bundan dolayı metin yazarının öne sürmüş olduğu bilgilere ilişkin yükümlülüğünü azaltan ve böylece metin okuyucusunun onayını almasını kolaylaştırıcı etkisi bulunan kaçınınsama dilsel söylemlerin akademik çalışmalarda yapılan tezlerde daha çok kullanım sıklığı olması öngörülen bir durumdur. Ancak çalışma alanına dâhil edilmiş olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden olan kaçınınsama dilsel ifadelerin beklenildiği gibi yüksek kullanım sıklığının olmadığı yapılan analiz neticesinde görülmüştür.

Grafik 4.4'te de görüldüğü gibi kaçınınsama üstsöylem belirleyicilerinden en yüksek kullanım sıklığı gösteren bilgisel kiplik (Abilir)'tir. İkinci kullanım sıklığı düzeyi olarak belgisizlik ifadeleri olan *çoğu*, *bazı* söylemleri varken bu ifadeleri takip eden kaçınınsama ifadesi olan *mümkün* dilsel söylemleri daha alt düzeyde kullanım sıklığı göstermiştir. *Belki*, *olası* sözcüklerinin ise birer kez kullanıldığı tespit edilmiştir.



**Grafik 4.4.** Kaçınımsama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

Veri tabanından alıntılanan kaçınımsama belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 13:**

“...Öğretmenler öğrencilerin sadece yazılı anlatımdaki yanlışlarına değil, konuşma hatalarına da dikkat etmektedir. Öğretmenlerin bu farkındalıklarının oluşmasında bölgedeki kültürel farklılıkların çok geniş olması etkili **olabilir.**”

**Örnek 14:**

“...Öğrencilerin öğrenme stilleri arasında yapılan araştırmalarda “görerek öğrenme” nin birinci sırayı alıyor olması eğitimde; hem çağın gereği olarak hem de öğreneni merkeze alan “yapılandırmacı yaklaşım”ın gereği olarak görsel malzemelerin kullanımını gerekli kılmaktadır. Görsel malzemeler arasında **belki** de en çok tercih edilen, birçok ülkede eğitim sisteminin vazgeçilmezi olan ülkemizde ise yeni program ve ders kitaplarında kendine yer bulan karikatürdür.”

**Örnek 15:**

“...Görsel malzemenin dikkate alınmaması durumunda öğrenme olumsuz etkilenecek, bilgilerin hatırlanması ve kalıcı olması güçleşecektir. Çocukların eğitiminde hedeflenen noktaya varabilmek, kitapların bu ciddiyet ve anlayış çerçevesinde hazırlanmasıyla **mümkün** olacaktır.”

**Örnek 16:**

“...2005 Türkçe programındaki yazma eğitimine yönelik olumsuz durumlar çeşitli araştırmalarla tespit edilerek programdaki aksayan yönler ortaya **konabilir.**”

**Örnek 17:**

“...Çağın gerekleri ve eğitimden beklenen yararlar, alışlagelmiş **bazı** eğitim yaklaşım ve modellerinin dışında çağdaş **bazı** yaklaşımların kullanılmasını gerektirmektedir.”

**Örnek 18:**

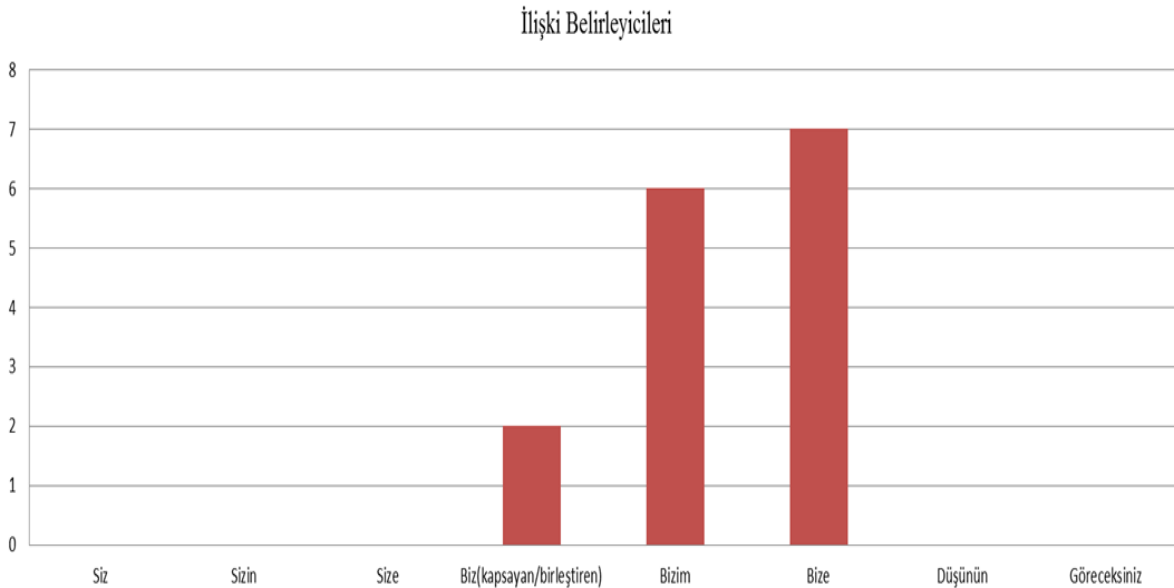
“...Araştırmacıların **çoğu** ders kitaplarında yer alan resimlemelerin öğrenciye hem eğitimsel hem de estetik alanda yarar getireceğini düşünürken, bir kısmı da resimlemelerin öğrencinin eğitimi açısından herhangi bir yararı olmayacağını savunur.”

**Örnek 19:**

“...Bir karara varmadan önce bir değer konusyla ilgili bütün **olası** hususların düşünülmesinde gerekli olan adımlar, Hall ve Davis (1976)’da aşağıdaki gibidir:”

Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden olan ilişki belirleyicileri metnin alıcısı ile olan ilişkiye gönderimde bulunur. Veri tabanını oluşturmuş beş üniversiteden biri olan Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe eğitiminde yapılmış yüksek lisans tezlerinde yazarın kendini okuyucu ile bütünleştirdiği ilişki belirleyicilerinden olan 1. çoğul birleştiren-kapsayan *biz* adının kullanıldığı saptanmıştır. Okuyucu ile etkileşimsel ve söyleşimsel alan yaratan 2. çoğul adlı olan *siz* ve yine metin yazarının okuyucuyla iletişimsel ve yönlendirici etkisi bulunan *düşünün*, *göreceksiniz* gibi ilişki belirleyicilerinin söz konusu üniversitedeki ilgili alanda yapılmış bilimsel metinler içerisinde kullanılmadığı görülmüştür.

Grafik 4.5’te de görüldüğü gibi veri tabanında yazarın kendini okuyucu ile bütünleştirdiği 1.çoğul kişi kapsayan/birleştiren *biz-bize-bizim* kullanımlarına rastlanılmıştır.



**Grafik 4.5.** İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

Veri tabanından alıntılanan ilişki belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 20:**

“...*Bizde* dramatik şiir türüne yer verilmemiştir. Çünkü *bizim* Batı’ya açıldığımız dönemde (Tanzimat) Batı’da bu tür şiirler yazılmıyordu; nesir kullanılıyordu tiyatrodaki. *Bizim* tiyatrocularımız da tiyatro eserlerini bundan dolayı nesirle yazmışlardır.”

**Örnek 21:**

“...Metnin üçüncü resimlemesinde tekrar lobi gösterilmektedir ama *biz* bunu daha önceki resimlemeden yola çıkarak anlayabiliyoruz; çünkü metin neredeyse sayfanın tamamını kapladığı için bu sayfada estetik değeri olan bir unsur görülmemektedir.”

**Örnek 22:**

“...Yeterli dil becerilerine sahip kişilerin anlama va anlatma güçleri bu beceriye sahip olmayanlara göre daha fazladır. Ana dili derslerinde yeteri kadar başarılı olan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı oldukları görülmektedir. Bu da *bize* ana dili eğitiminin bütün okul hayatının temelini oluşturduğunu göstermektedir.”

**Örnek 23:**

“...Eski ders kitaplarında 3 farklı tutum iki cinsiyette de ortak iken, yeni ders kitaplarında 19 farklı tutum ortak olarak belirlenmiştir. Bu durum *bize* yeni ders kitaplarında farklı tutumları göstermede cinsiyet ayrımının azaldığını göstermektedir.

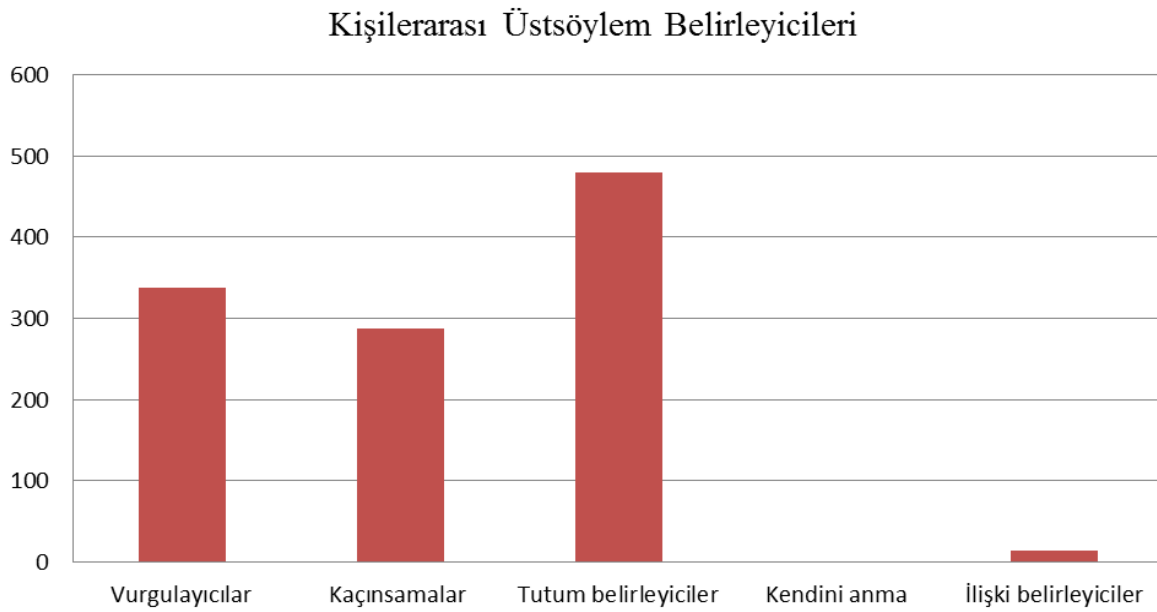
Bunun yanı sıra kendini anma üstsöylem belirleyicilerine rastlanmamıştır. Bu durumun oluşturulan bilimsel metinlerdeki önermelerin ve ifadelerin edilgen oluşu, yazarın nesnellliğini koruması için kendini metin içinde ön planda tutmamasından kaynaklanmaktadır. Hyland (2001)’a göre farklı disiplinlerdeki deneyimli akademik yazarların üretmiş olduğu akademik araştırma makalelerini karşılaştırarak yazarların metin içerisinde kendi varoluşlarını hangi dilsel öğelerle ifade ettiklerini göstermiş ve bu tür retorik opsiyonların farkında olan öğrenci yazarların akademik metinler üretirken kendilerinden daha emin olacağını ortaya koymuştur. Yine Hyland devamında bazı araştırmacıların, yapılan akademik çalışmanın amacını, yöntemini, bulgularını ve sonuçlarını anlatırken kişi belirleyicilerinin (self-mentions) kullanılmaması ve/veya bu tür yapılardan kaçınılması gerektiğini ileri sürdüğünü belirtmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda bilimsel anlamda yazılmış hemen hemen bütün metinlerde ortaya konulan bilgilerin metni oluşturan yazardan bağımsız olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedendir ki araştırmaya veri tabanı oluşturan tezler de bilimsel bir nitelikte olduğundan yazarın metin içerisinde kendini anma dilsel ifadelerden kaçındığı görülmüştür.

Bilimsel eserler fark edilen bir problem durumuyla ortaya çıkar bu problemin ne olduğunu saptar ve bu problemin olmaması için ya da problem oluşturan durumun etkilerinin ve sonucunun ortadan kaldırılması, olması gereken durumların olması, olmaması gereken durumun olmaması adına birtakım yönlendirici ve yol gösterici tutum takınır. Bilimsel eserlerde

problem durumu olan ilgili kısım giriş bölümünde yer aldığından metin yazarı bu bölümde tutum belirleyicilerini sık olarak kullanmıştır.

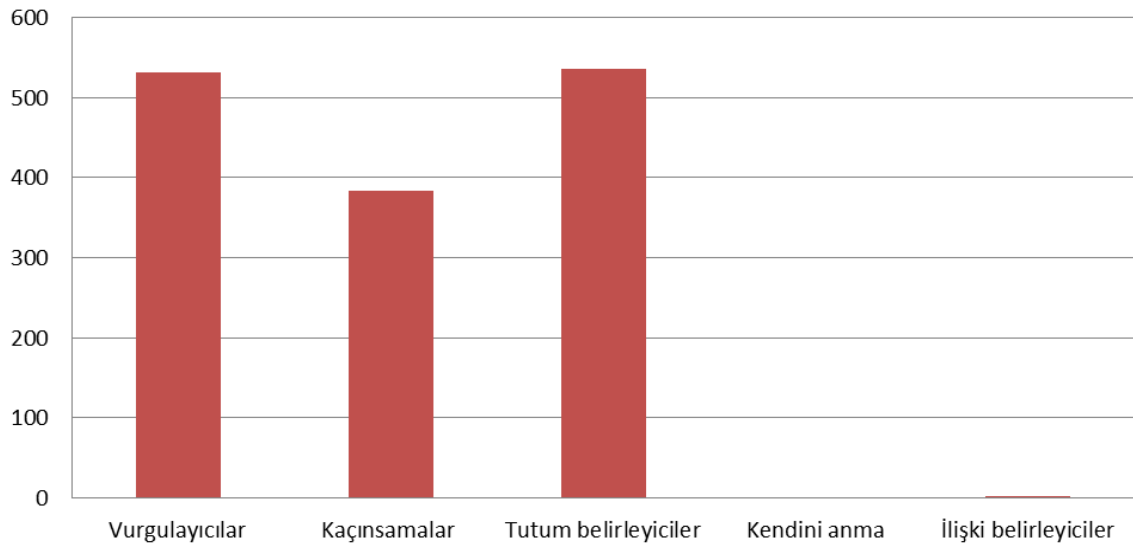
Grafik 4.6'da da görüldüğü gibi genel tabloda yer alan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden tutum belirleyicilerin kullanım oranının yüksek oluşu giriş bölümünde görülmektedir. Vurgulayıcılar ikinci sırada kullanım sıklığı gösterirken kaçınınsama ifadelerinin üçüncü düzeyde olduğu saptanmıştır. İlişki belirleyicilerinin bilimsel metin içerisinde çok az kullanım oranı kapsadığı anlaşılmaktadır.



**Grafik 4.6.** Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

Grafik 4.7'de de görüldüğü gibi tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir ancak bilimsel eserlerde genel anlamda elde edilen bilgilerin ve sonuçlarının yer aldığı bulgu-yorum kısmında kesinliğe dayalı önermelerin eğilim göstermesi vurgulayıcı dilsel birimlerin kullanım sıklığını da arttıracaktır. Bulgu-yorum kısmında vurgulayıcıların ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı göstermiş olması anlamlı ve öngörülen bir durumdur. Her ne kadar da olsa yazar tarafından ortaya atılan metin içerisinde kesinlik ifade eden dilsel birimler kullanılsa da yazar bir kapı aralama ihtiyacı gözeterek bilgilerin kesinliği noktasında yükümlülüğünü azaltmak adına kaçınınsama söylemlerini de kullanım oranı olarak yüksek düzeyde tutmuştur.

### Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri

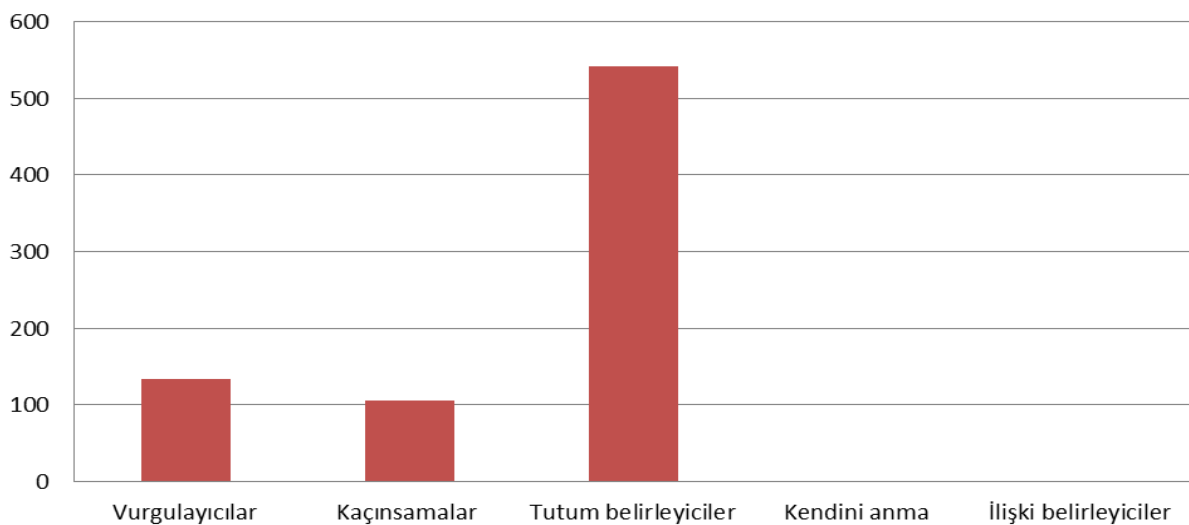


**Grafik 4.7.** Bulgu-Yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

Sonuç bölümünde araştırmayla ilgili saptamalar ortaya konur. Araştırmayla elde edilen bilgilere dayanılarak ilgili problem durumuna yönelik çözüm ve yapılması gereken olumlu durumlar sıralanır. Yazar metnin okuyucusuna yönelik araştırmanın sonuçları ve problem çözümü için yönlendirici tutum izlemektedir.

Bu durum Grafik 4.8'de de görüldüğü gibi yazarın sonuç bölümünde tutum belirleyicilerini sık kullanmasına yönlendirmiştir.

### Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri

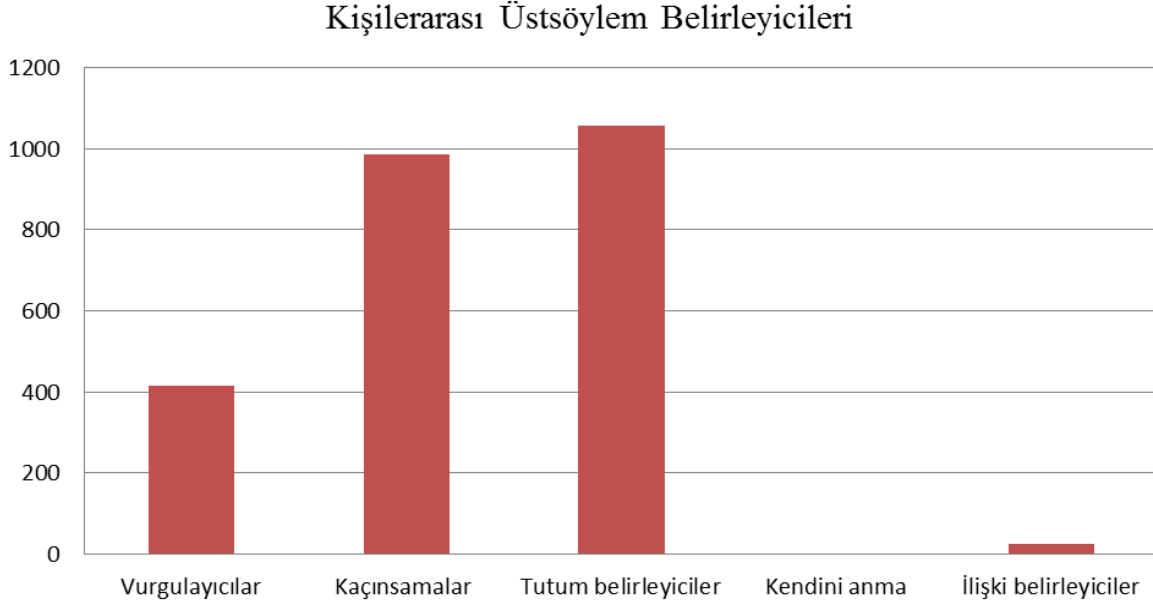


**Grafik 4.8.** Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AİBÜ)

#### 4.2.2. Gazi Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 4.3.  
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)

Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans(f)
Vurgulayıcılar	Aslında	25
	Elbette	5
	Gerçekten	5
	Açıktır-açıkça-açıklıkla	20
	Kesinlikle	2
	En	190
	Çok	168
	<b>Toplam</b>	<b>415</b>
Kaçınımsamalar	Bilgisel Kiplik(-Abilir)	777
	Olası-olasılıkla	6
	Belki	6
	Galiba	0
	Belgisizlik İfadeleri (çoğu, bazı vb.)	160
	Mümkün	37
	<b>Toplam</b>	<b>986</b>
Tutum Belirleyicileri	Yükümlülük Fiiller(-malı, gerekir)	680
	Maalesef	0
	Katılıyorum	0
	Tutum Gösteren Zarflar(ne yazık ki, bence)	6
	Bilişsel Fiiller(düşünüyorum, inanıyorum)	1
	Sıfat Yapıları(iyi, kötü, farklı, önemli)	370
<b>Toplam</b>	<b>1057</b>	
Kendini Anma	Ben	0
	Benim	0
	Kendime	0
	Biz-bizim-bize(ayrıştırıcı)	0
	<b>Toplam</b>	<b>0</b>
İlişki Belirleyicileri	Düşünün	0
	Göreceksiniz	0
	Biz-bizim-bize(kapsayıcı/birleştirici)	22
	Siz-sizin-size	4
	<b>Toplam</b>	<b>26</b>

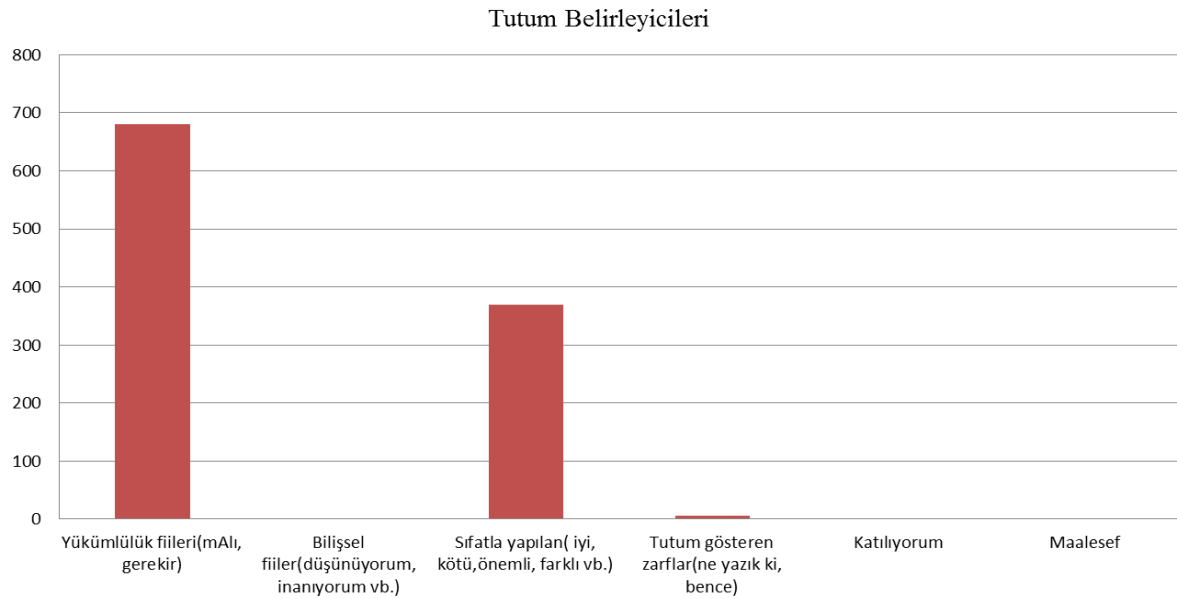


**Grafik 4.9.** Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)

Tablo 4.3 ve Grafik 4.9'da da görüldüğü gibi Gazi Üniversitesi Türkçe eğitimi yüksek lisans tezlerinden elde edilen veri tabanına göre kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden tutum belirleyicilerin birinci sırada, kaçınımların ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı gösterdiği saptanmıştır. Sırasıyla kaçınımsa üstsöylem belirleyicilerini kullanım sıklığı olarak tutum belirleyicileri, vurgulayıcılar ve son olarak ilişki belirleyicilerinin takip ettiği gözlenmiştir.

Bilimsel eserler (tezler) düşünce metni ya da kişisel hayatı konu edinen metinler olmadığından bilimsel metin yazarları kendi varlığını metin içersinden izole ederek bilimsel dil kullanma ihtiyacı gütmemektedir. Bu nedenle cümle yapıları genel anlamda öznenen bağımsız olan edilgen yapılarla kurulmaktadır. Bu durumdan dolayı ve sonuç olarak grafikte ve tabloda görüleceği gibi kendini anma üstsöylem belirleyicilerinin kullanılmadığı görülmektedir.

Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden tutum belirleyicileri yazarın ortaya sunduğu önermeye ilişkin tutumunu göstermektedir. Elde edilen veri tabanına göre yazarın önermeye yönelik tutumunu göstermek ve okuyucuyu ileriye sürdüğü önermeye ikna edebilmek için en yüksek kullanım sıklığı ile yükümlülük fiilleri olan *-malı, gerekir* ve ikinci yüksek kullanım sıklığı olarak onu takip eden *önemli, iyi, farklı* gibi sıfat yapılarının kullanıldığı görülmüştür.



**Grafik 4.10.** Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)

Veri tabanından alıntılanan tutum belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 24:**

“...Oluşturulacak sitelerde ADP göz önüne alınarak düzenlen**melidir**. ADP'nin ön gördüğü konular çerçevesinde öğretim yapıl**malıdır**.”

**Örnek 25:**

“...Öğrenci kendisinde var olan ve sonradan kazandığı bilgi ve tecrübeyi dil öğretiminde de kullanması **gerekir**.”

**Örnek 26:**

“...İnsanların iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, kendilerini her yönden geliştirmelerinde ve bağlı oldukları milletin yaşamasını sağlayabilmede dil en **önemli** araçtır.”

**Örnek 27:**

“...Etkinlikler, dil ve kültürün birbirlerinden ayrılmaz iki unsur olduğu göz önünde bulundurularak ve dil öğretiminin en **iyi** kültür aktarım yöntemlerinden biri olduğu gerçeğinden yola çıkılarak hazırlanmıştır.”

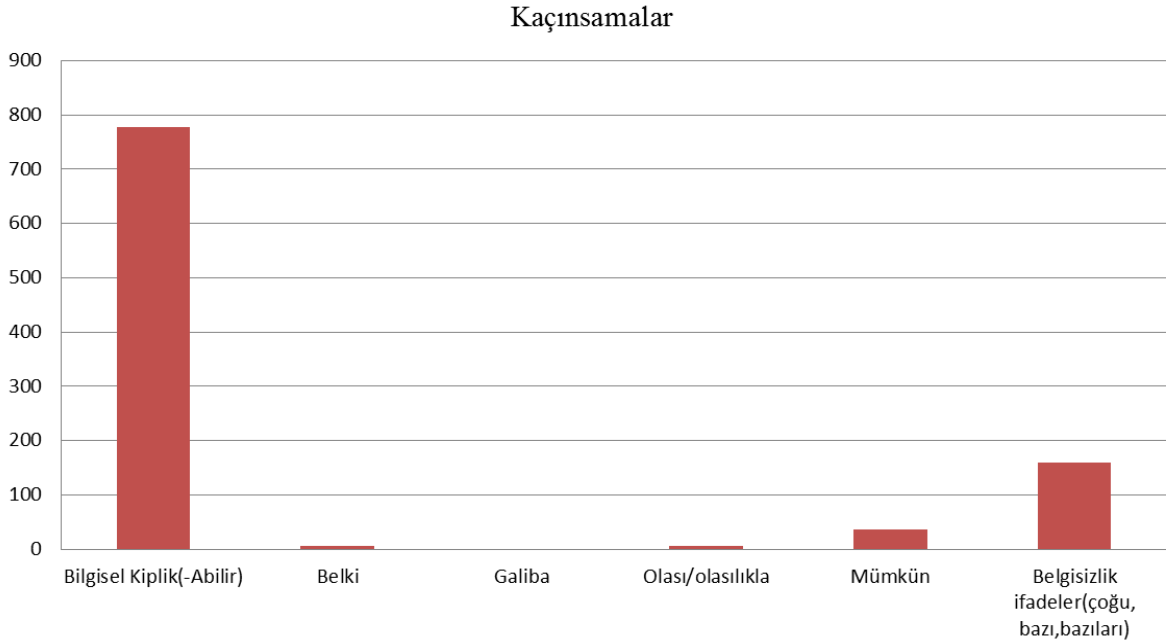
**Örnek 28:**

“...Seslerin sözlerin, vurguların, tonlamanın, anlam duraklarını uygun olarak söyleme biçimi anlamına gelen diksiyon eğitimi sistemimizde ihlal edilmiş, gereksiz görülmüş **ne yazık ki**.”

Bilimsel metin türlerinde (tez) yazar tarafından ortaya atılan bilgilerin objektif sunumu gerekmektedir. Bilimsel eserlerde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınılmaların kullanım sıklığı öngörülen ve istenilen bir durumdur. Kaçınılmaların yazarın öne sürmüş

olduğu önermeye karşı sorumluluğunu azaltan ve okuyucunun onayını almasını kolaylaştıran dilsel birimlerinin olduğu bilinmektedir. Esmer (2018)'e göre kaçınınsama ifadelerinin metinde sık kullanılması yazarın kendi iddiasını güçlendirerek karşıt iddiayı çürütmesine olanak verir.

Grafik 4.11'de görüldüğü gibi veri tabanında en sık kullanılan kaçınınsama üstsöylem belirleyicisi bilgisel kiplik birimi *-Abilir'*dir. Bilgisel kiplik birimini kullanım sıklığı açısından sırasıyla belgisizlik ifadeleri ve *mümkün* ifadeleri izlemektedir.



**Grafik 4.11.** Kaçınınsama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)

Veri tabanından alıntılanan kaçınınsama belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 29:**

"...2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımları, etkinlikleri ve programa uygun olarak hazırlanan materyallerdeki atasözü ve deyimlere yönelik birtakım uyarlamalar yapılarak yabancılara Türkçe öğretimi alanına aktarılabilir; ancak bundan sağlanacak yararın araştırmacı olarak bizim beklentilerimizi karşılayamadığını söyleyebiliriz."

**Örnek 30:**

"...Bu noktada konuşmayı anlamamıza "Anlambilim" yardımcı olabilir."

**Örnek 31:**

"...Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik, sanatsal değerleri okullarda öğrenciye vermek için öğretmen, ders kitabı, yardımcı kitaplar ve dergiler vasıta olabilir."

**Örnek 32:**

"...Tanzimat dönemi, batı kültürünün etkisinin arttığı ve birçok yeniliğin görülmeye başladığı bir dönemdir. Dilimiz de bu dönemde kullanılan yabancı kelime ve terkiplerle karmaşık bir hal almıştır. Bazı aydınlar bu olumsuz durumdan dili kurtarmaya çalışmışlardır."

**Örnek 33:**

“...Çağdaş ruhbilimcilerin *çoğu* düşünmeyi, işitilmeyen ve görülmeyen konuşma diye tanımlıyorlar.”

**Örnek 34:**

“...Araştırmalar günümüze kadar 6 bin dil ortaya çıktığını, ancak bunların yalnız 2976 tanesinin bilindiğinden söz eder. Bu diller günümüze kadar kullanılmış ve *bazıları* hala kullanılan dillerin toplamıdır.”

**Örnek 35:**

“...Bu alıştırma türünde öğrencilere cümle veya paragraf verilerek boşlukları doldurmaları istenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin kelimelerin anlamlarını anlayıp anlamadıklarını görmek *mümkün* olabilmektedir.”

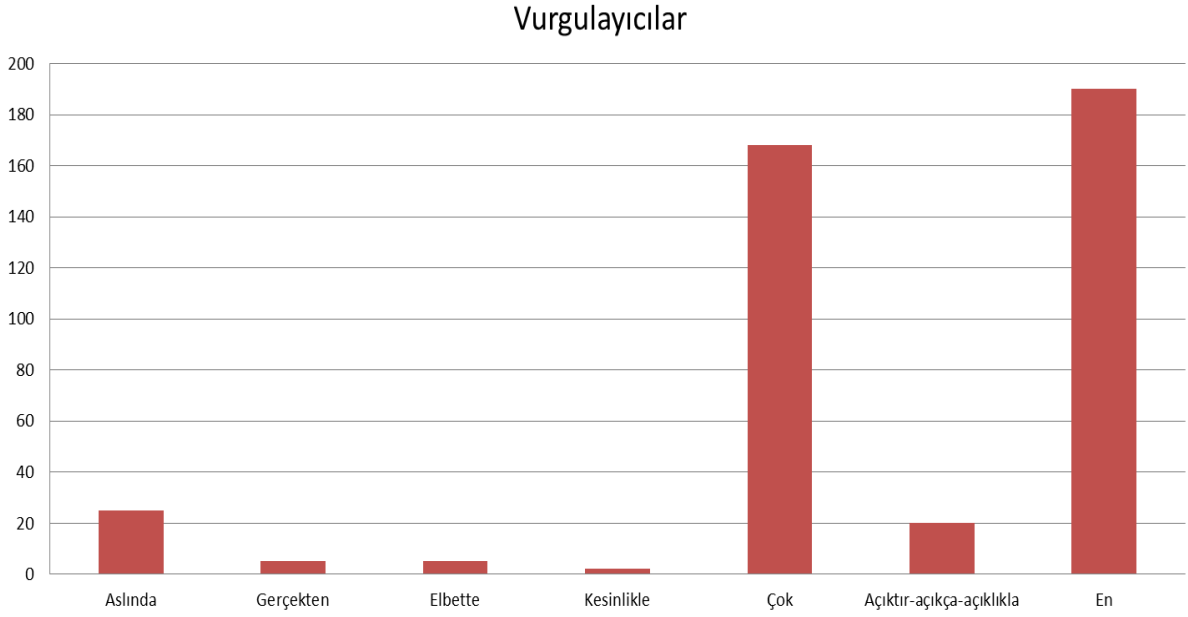
**Örnek 36:**

“...Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğreten kuruluşlarda mevcut programlarla Türkçe öğretilmekte, Türkçe dinlemeleri, okumaları, konuşmaları ve yazmaları sağlanmakta, çoğunun bu programla yetindiği görülmektedir. Oysa dilimizin zenginliklerini daha etkili bir şekilde kullanmayı sağlayacak bir program geliştirildiğinde, *belki* de Türkçe yazan yabancı yazarlar, şairler ortaya çıkacaktır.”

Akbaş ve Bayyurt (2014)'un aktardığı Hayland (2005)'e göre yazar tarafından metinde ileri sürülen önermelerin kesinlik dereceleri değişik dilsel ifadelerle okuyucunun yorumuna sunulabilir. Metin içinde kesinlik bildiren ifadelerin başında kaçınınsama (hedges) ve vurgulayıcı (boosters) dilsel kullanımlar gelmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda bilimsel metin türlerinde kaçınınsamalar ve vurgulayıcıların ön planda olması gerekmektedir. İncelenen Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezlerinde kaçınınsama dilsel ifadelerin kullanım sıklığı en yüksek olup öngörülen duruma paralel düzeydedir. Bunun yanı sıra kaçınınsama dilsel ifadelerini kullanım sıklığı açısından tutum belirleyicileri izlerken vurgulayıcılar üçüncü düzeyde kullanım sıklığı göstermektedir.

Grafik 4.12'de de görüldüğü gibi veri tabanında vurgulayıcı dilsel ifadelerden önermenin kesinliği ya da doğruluğunun vurgulanmasında *en* derecelendirme belirteci ile *çok* belirteci yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.12.** Vurgulayıcıların Sıklık Dağılımı (GÜ)

Veri tabanından alıntılanan vurgulayıcılar aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 37:**

“...Bir Boşnak öğrenci için en önemli problem ğ, ö, ü, ı seslerinin telaffuzudur. Boşnakçada ğ, ö, ü, ı sesleri bulunmamaktadır. Boşnak öğrencilerin ğ, ö, ü, ı sesleri öğrenmeleri zaman almaktadır. **Aslında** bu durum, başlangıçta yeni bir dil öğrenen öğrencilerin karşılaştığı temel sorundur.”

**Örnek 38:**

“...Türkçenin okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan bir dil olmadığını **kesinlikle** unutmamak gerekir.”

**Örnek 39:**

“...Ortak beden dili hareketleri, söz ettiğimiz evrensel sistemin varlığını **gerçekten** doğrulamaktadır.”

**Örnek 40:**

“...Dil eğitiminde bilginin yanı sıra bilgiyi uygulayabilmesi ve meleke haline getirebilmesi de oldukça önemlidir. Hedef dili, konuşulduğu yerde öğrenmek **elbette** ana dili konuşulan yerde öğrenmekten daha faydalıdır.”

**Örnek 41:**

“...Bu bakımdan diksiyon alıştırmaları herkes için yararlıdır. Hele herkese toplulukta söz söyleme fırsatını veren günümüzde diksiyon **çok** gereklidir.”

**Örnek 42:**

“... Bu ihtiyaç doğrultusunda dil öğretimi/öğrenimi alanında birçok araştırma yapılmakta araştırmalar sonucunda yeni yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, materyaller bulunmakta, denenmekte ve bunlar yardımıyla **en** etkili biçimde yabancı dil öğretimi/öğreniminin gerçekleşmesi hedeflenmektedir.”

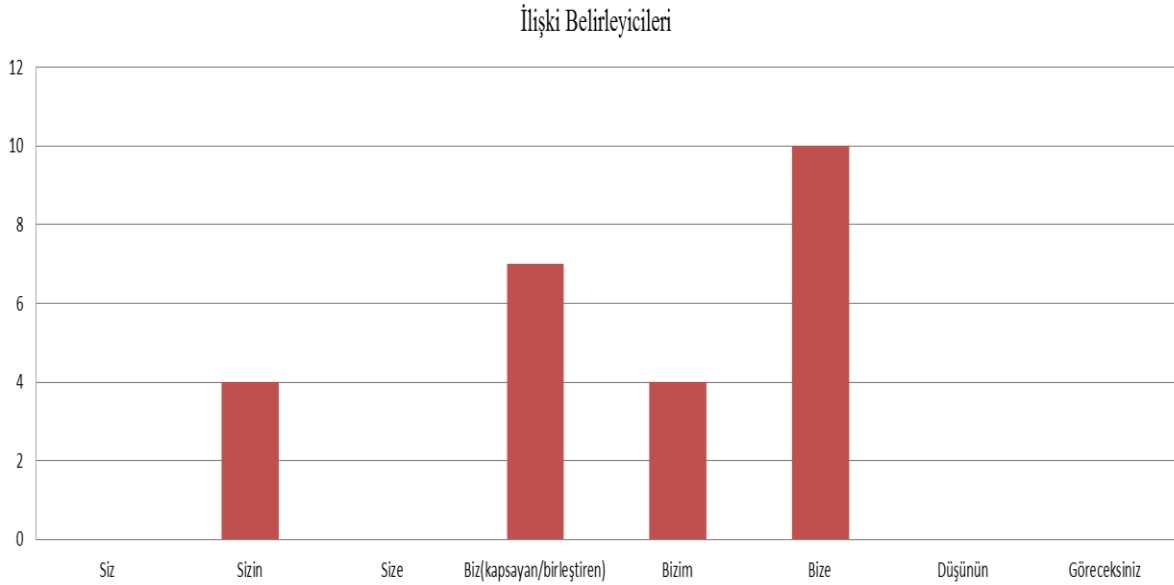
**Örnek 43:**

“...Dibace bölümünde yer alan bu cümlelerden yazarın lügatı yazma amacı **açıkça** anlaşılmaktadır.”

**Örnek 44:**

“...Bütün dünya dillerinde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de diksiyon eğitiminin çok önemli olduğu **açıktır**.”

Esmer (2018)'e göre ilişki belirleyiciler metin alıcısı ile olan ilişkiye gönderim yapmaktadır. Grafik 4.13'te ve örneklerde görüleceği gibi veri tabanında yazarın kendini okuyucu ile bütünleştirdiği 1. çoğul kişi kapsayan *biz* ve okuyucu ile söyleşimsel bir alan yaratan 2. çoğul kişi adılı *siz* kullanımlarına rastlanılmıştır. İlişki belirleyicilerinin kullanım sıklığının az olması yazarın okuyucusu ile yakın ilişki kurmasını zorlaştıran bir unsur olduğu anlaşılma ile beraber yazarın mesafeli bir tutum sergilediği anlaşılmıştır.



**Grafik 4.13.** İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)

Veri tabanından alıntılanan ilişki belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 45:**

“...Ayrıca gene anlambilime göre **biz** şeylerin kendileri üzerinde değil, ancak o şeylere ilişkin kendi deneyimimiz üzerinde düşünüp konuşabiliriz.”

**Örnek 46:**

“...2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın kazanımları, etkinlikleri ve programa uygun olarak hazırlanan materyallerdeki atasözü ve deyimlere yönelik birtakım uyarlamalar yapılarak yabancılara Türkçe öğretimi alanına aktarılabilir; ancak bundan sağlanacak yararın araştırmacı olarak **bizim** beklentilerimizi karşılayamadığını söyleyebiliriz.”

**Örnek 47:**

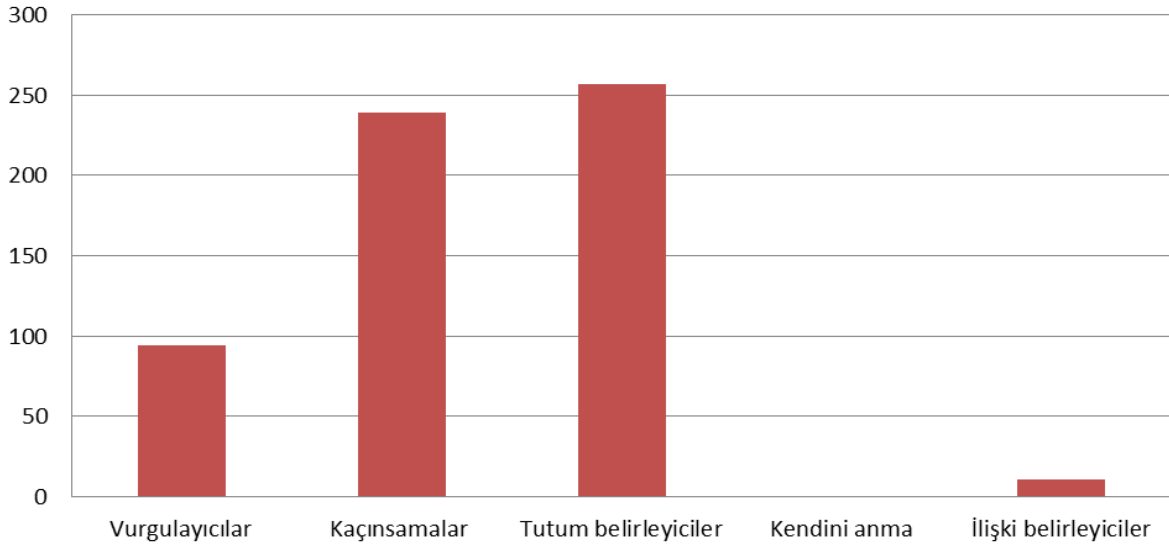
“...Dilini bilmediğimiz bir ülkede bazı temel ihtiyaçlarımızı karşılamak üzere genellikle evrensel dil dediğimiz beden dilinden faydalanırız. Bu da **bize** karşılıklı iletişimde ortak davranışların ne denli önemli olduğunu gösterir.”

**Örnek 48:**

“...Değişen koşullar insanları dil öğrenmeye yöneltmektedir. Öncelikle iş ve eğitim hayatındaki değişimlere ayak uydurmak için dünyadaki gelişmeleri takip etmek gerekir. Bu da öğrenilmiş yabancı bir dille mümkündür. Farklı bir ülke hakkında bir şeyler öğrenmek istendiğinde, o ülkenin dilini bilmek **bizi** en doğru bilgiye ulaştıracaktır.”

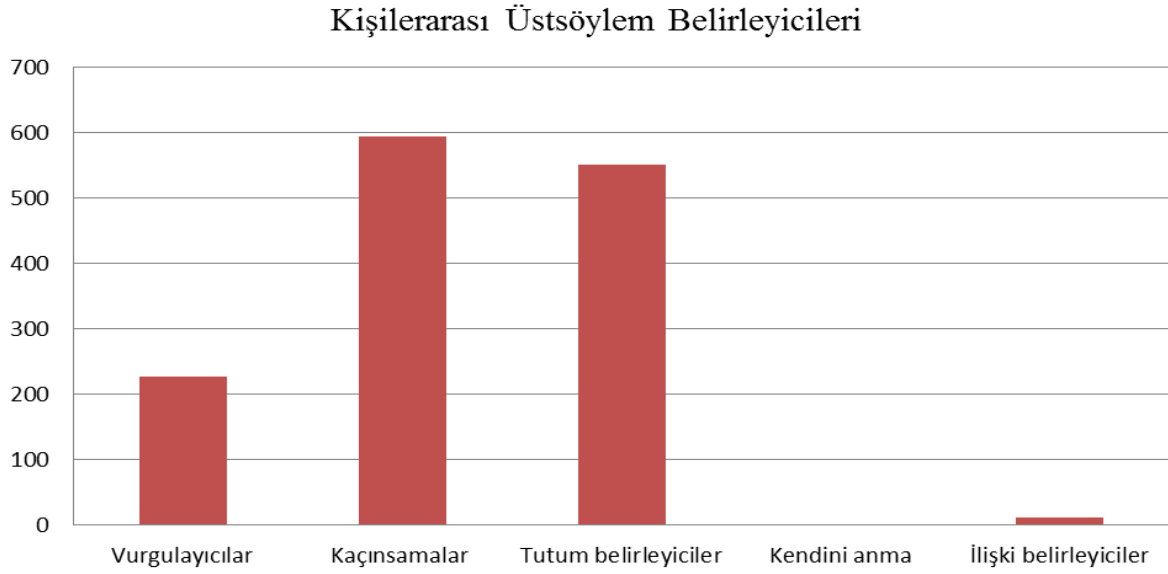
Grafik 4.14’te görüldüğü gibi Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezlerinde yer alan ilgili giriş bölümünden elde edilen veri tabanına göre tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı göstermiştir. İlgili kısımda yazar araştırmasına yönelik tutumunu açıkça yansıtmıştır.

**Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri**



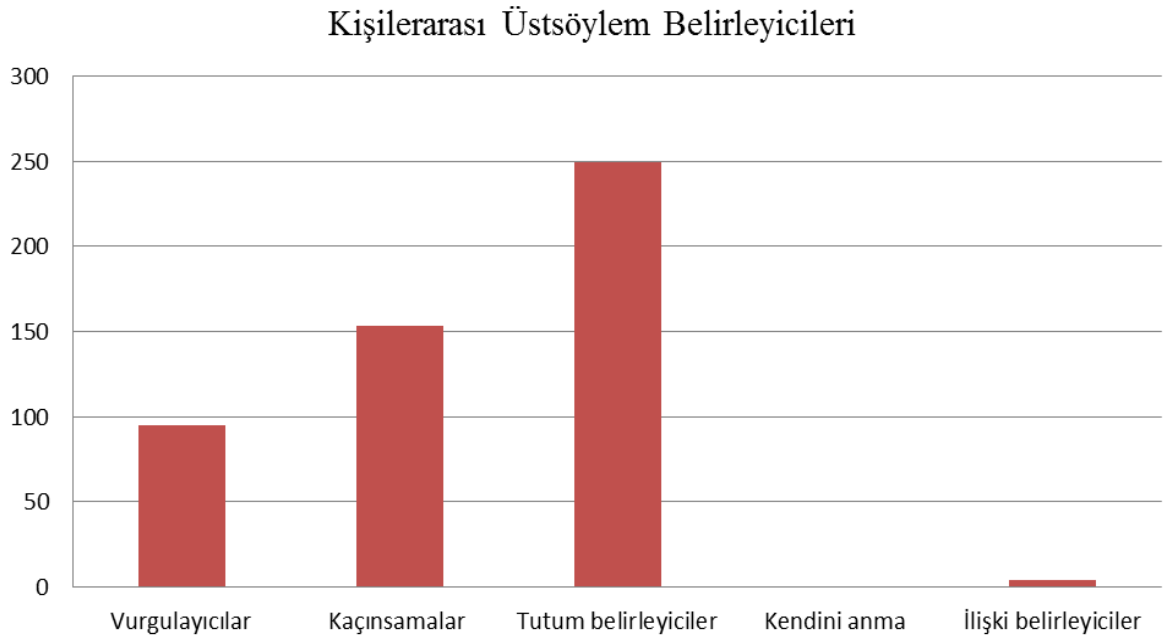
**Grafik 4.14.** Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (GÜ)

Grafik 4.15’te de görüldüğü gibi Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezlerinde yer alan ilgili Bulgu-yorum bölümünden elde edilen veri tabanına göre kaçınıma dilsel ifadeler en yüksek kullanım sıklığı göstermiştir.



**Grafik 4.15.**Bulgu-yorum bölümünde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin sıklık dağılımı (GÜ)

Grafik 4.16’da görüldüğü gibi Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezlerinde yer alan ilgili sonuç-öneri ve tartışma bölümünden elde edilen veri tabanına göre tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı göstermiştir. İlgili kısımda yazar araştırmasına yönelik tutumunu açıkça yansıtmış olup gelecek araştırmalara ilişkin yönlendirici tavsiyeler ve araştırma kapsamında ele aldığı konu ile ilgili yapılması ve yapılmamasını ön gördüğü durumları ifade etmiştir.



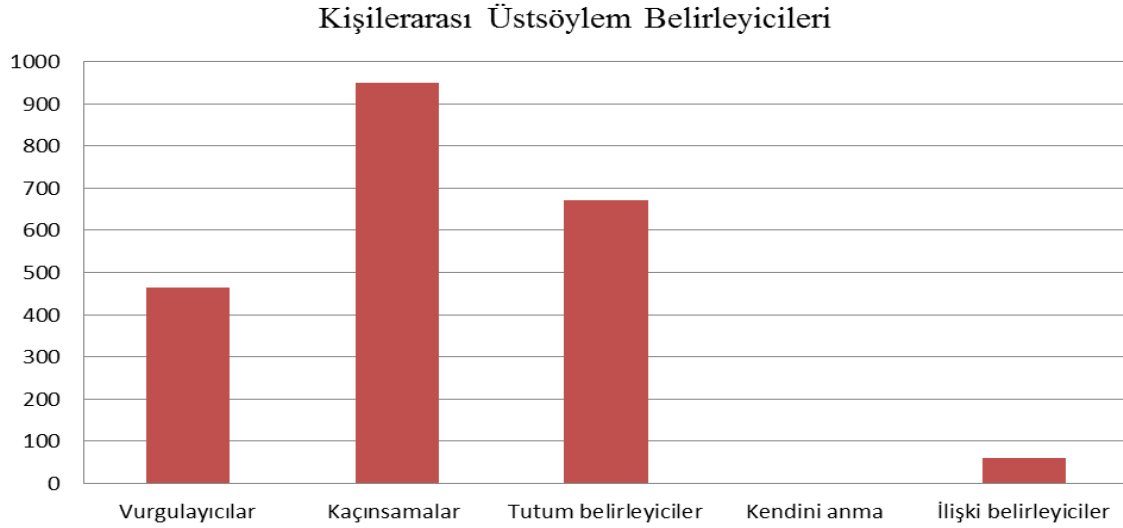
**Grafik 4.16.** Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerin Sıklık Dağılımı (GÜ)

#### 4.2.3. Dokuz Eylül Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 4.4.  
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Araçlar	Frekans(f)	
Vurgulayıcılar	Aslında	18
	Elbette	6
	Gerçekten	0
	Açıktır-açıkça-açıklıkla	21
	Kesinlikle	3
	En	217
	Çok	200
	<b>Toplam</b>	<b>465</b>
Kaçınımsamalar	Bilgisel Kiplik(-Abilir)	823
	Olası-olasılıkla	3
	Belki	0
	Galiba	0
	Belgisizlik İfadeleri (çoğu, bazı vb.)	117
	Mümkün	6
	<b>Toplam</b>	<b>949</b>
Tutum Belirleyicileri	Yükümlülük Fiiller(-malı, gerekir)	387
	Maalesef	0
	Katılıyorum	0
	Tutum Gösteren Zarflar(ne yazık ki, bence)	1
	Bilişsel Fiiller(düşünüyorum, inanıyorum)	82
	Sıfat Yapıları(iyi, kötü, farklı, önemli)	200
	<b>Toplam</b>	<b>670</b>
Kendini Anma	Ben	0
	Benim	0
	Kendime	0
	Biz-bizim-bize(ayrıştırıcı)	0
	<b>Toplam</b>	<b>0</b>
İlişki Belirleyicileri	Düşünün	0
	Göreceksiniz	0
	Biz-bizim-bize(kapsayıcı/birleştirici)	60
	Siz-sizin-size	0
	<b>Toplam</b>	<b>60</b>

Grafik 4.17’de de görüleceği gibi veri tabanında kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınınsama dilsel ifadelerin en yüksek kullanım sıklığı sergilediği gözlenmiştir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklıklarına göre kaçınınsamaları, sırasıyla tutum belirleyicileri, vurgulayıcılar ve ilişki belirleyiciler izlemektedir.



**Grafik 4.17.** Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

Bilimsel eserler nesnel bir tutumla yazıldığından yazarın öne sürdüğü önermeye ilişkin sorumluluğunu azaltan ve böylece okuyucunun onayını almasını kolaylaştıran kaçınınsama dilsel ifadelerin bilimsel eserlerde sık kullanılması araştırmamızda öngörülen bir durumdur. Grafik 4.18’de de görüldüğü üzere veri tabanında en sık kullanılan kaçınınsama üstsöylem belirleyicisi bilgisel kiplik birimi *-Abilir* dir. İkinci sırada belgisizlik ifadeleri; üçüncü sırada *mümkün* kaçınınsama dilsel birimleri yer almaktadır.



**Grafik 4.18.** Kaçınınsama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

Veri tabanından alıntılanan kaçınınsama belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 49:**

“...Öyküde çevreye zarar veren bu iki kahramanın ortak yönleri ise Türk olmamalarıdır. Sait Faik’in öyküyü yazarken böyle bir ayrıntıyı düşünmediği kanısındayız fakat onun öyküsünü bir ders kitabında, diğer öykülerinden ayrı bir parça olarak ele aldığımızda ortaya çevreye zarar veren iki yabancının anlatıldığı bir öykü çıkmaktadır. Bize göre bu durum, ders kitabındaki diğer önyargılı cümlelerle beraber düşünülünce öğrencilerin zihninde diğer uluslardan olan insanlarla ilgili olumsuz bir kanı doğmasına neden **olabilir.**”

**Örnek 50:**

“...Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça materyal kullanım sıklığı azalmaktadır. Bununla birlikte kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kullandığı materyal çeşidi de azalmaktadır. Kıdem yılı arttıkça mesleki verimin düştüğünü söylemek **mümkün** olabilir.”

**Örnek 51:**

“...6-8.sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde “Doğa ve Evren” teması bulunmaktadır. Bu tema kapsamında yer alan metinlerle öğrencilere doğa bilinci ve sevgisi, hayvan sevgisi kazandırmanın onun kişilik eğitiminde önemli bir yapı taşı olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü kendisi dışındaki canlı türlerini de seven, koruyan bir bireyin; genel olarak dünyaya ve insanlığa karşı da olumlu, hoşgörülü tutum ve davranışlar geliştirmesi çok **olasıdır.**”

**Örnek 52:**

“... **Bazı** dil bilimciler ‘+ç’ ve ‘+Eç’ olmak üzere iki ayrı ek olduğunu söylemekte ve yaptıkları açıklamalarda +Eç ekinin, ‘yaklaşma, yakınlık, benzerlik’ bildirdiğini; +ç ekinin ise eklendiği sözcüklerin işlev ve anlam özelliğini güçlendirdiğini belirtmektedir.”

**Örnek 53:**

“...Emrah’ın aruzlu şiirlerinde işlediği temel konular tasavvuf ve aşktır. Bu konular hece ölçüsüyle yazdığı şiirlerde de görülür. Öğretici nitelik taşıyan şiirleri de vardır. Diyar diyar dolaşan bir şair olarak, gurbet şiirlerinin bir parçası olur. **Çoğu** şiirinde acılı yaşamın izleri görülür.”

**Örnek 54:**

“...Türkçe öğretiminde özellikle ilköğretim ikinci kademe seviyesinde kelime gruplarının öğretimi yeteri kadar verimli olmamaktadır. Örnek metinler üzerind yapılan dil bilgisi çalışmalarına destek olabilmek adına Türk Edebiyatının en önemli hikayecilerinden Ömer Seyfettin’in hikayelerinden **bazıları** üzerinde çalışma yapılmak istenmektedir.”

### Örnek 55:

“...Sıralamada Erzurumlu Emrah’ın Nedim’den daha fazla soyut sözcük kullandığı dikkat çekicidir. Bunun sebebini de Erzurumlu Emrah ve Nedim’in birbirlerinin şiir anlayışlarına yakınlaşmalarına bağlayabiliriz.”

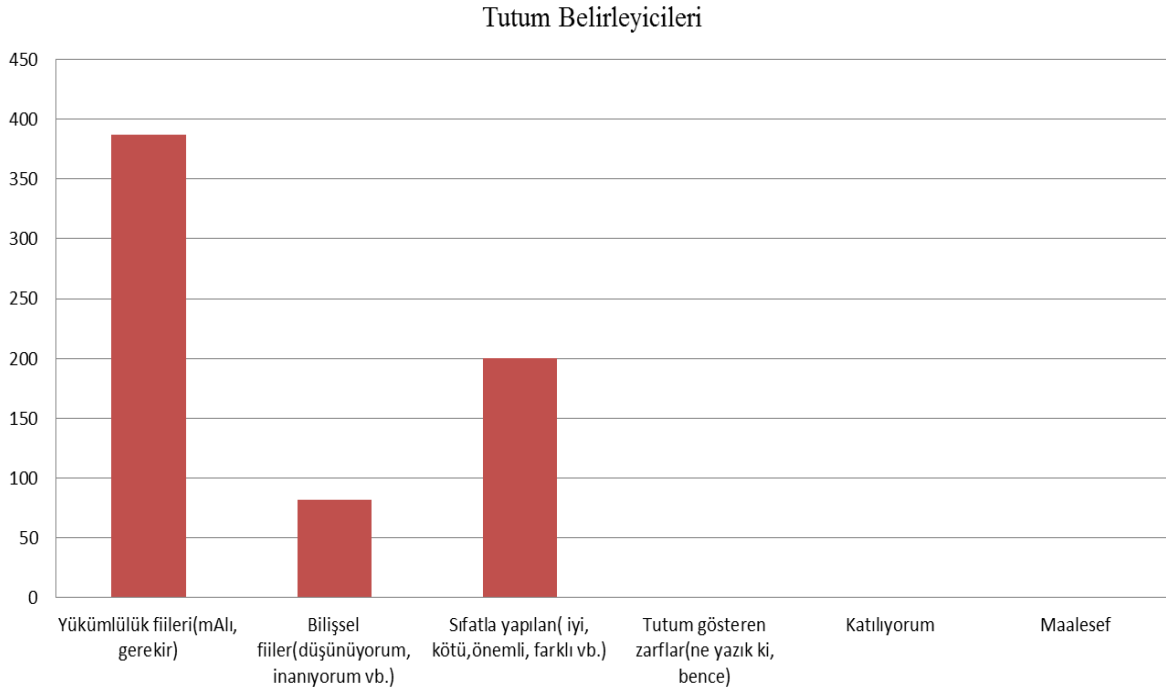
### Örnek 56:

“...Tablo 7’ye göre çalışmaya katılan kız öğrencilerin (N=611) yazılı anlatım öz yeterliliğine yönelik puanların aritmetik ortalaması (=3.72) erkek öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterliliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalamasına göre (=3.59) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre, kız öğrencilerin yazılı anlatım yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.”

Tarcan (2017)’a göre tutum belirleyiciler, epistemik olmaktan çok yazarın önermelerine karşı duygusal yaklaşımını göstermektedirler. Bilginin durumunu yorumlamaktan çok güvenilirliğini, gerçekliğini ve anlaşılabilirliğini ortaya koyarlar.

Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi tutum belirleyiciler yazarın öne sürmüş olduğu önermeye yönelik tutumunu gösterir.

Grafik 4.19’da da görüldüğü üzere veri tabanında yazarın önermeye karşın kendi tutumlarını yansıtmak ve bu yolla okuyucuyu ikna etmek adına en yüksek kullanım sıklığı ile yükümlülük fiillerinin olduğu gözlenmiştir. İkinci sırada ise *önemli, iyi, farklı, kötü* gibi sıfat yapılarının kullanıldığı saptanmıştır.



**Grafik 4.19.** Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

Veri tabanından alıntılanan tutum belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 57:**

“...Bu yüzden öğretmenlerin eğitim hizmetlerini daha kaliteli biçimde verebilmesi için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm olanaklarından etkili bir biçimde faydalanması **gerekir.**”

**Örnek 58:**

“...Metinler, çocuğun gelişim düzeyi; buna bağlı olarak da duyguları, düşünceleri, ihtiyaçları, dünya bakışları, dünya algılayışları dikkate alınarak seçilmeli; çocukların dilsel, bilişsel, duygusal ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunacak nitelikte **olmalıdır.**”

**Örnek 59:**

“...İkileme grupları da Türkçenin en önemli zenginliklerindedir. Ancak ikilemelere gereken önem **ne yazık ki** verilmemektedir.”

**Örnek 60:**

“...Türkçe eğitim ve öğretiminde tüm dil bilgisi konularının öğretimi için en **önemli** araç ders kitaplarıdır.”

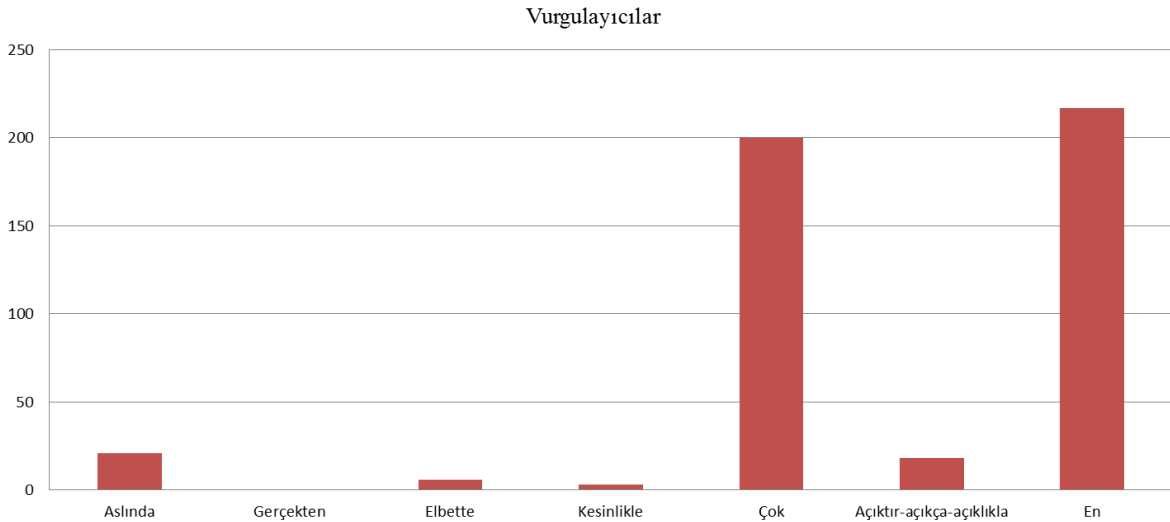
**Örnek 61:**

“...Milli Eğitim Bakanlığına ait ortaokul Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından **iyi** bir düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.”

**Örnek 62:**

“...Temel dil becerilerinden her birinin öz yeterlilikle bağlantısı kurularak çeşitli örneklem seçimiyle çalışmanın diğer çalışmalara göre **farklı** bir yönü ortaya konmuştur.”

Grafik 4.20’de de görüldüğü gibi veri tabanında önermelerin kesinliği ve doğruluğunun vurgulanmasında *en* belirteci birinci sırada *çok* belirteci ise ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.20.** Vurgulayıcıların Sıklık Dağılımı (DEÜ)

Veri tabanından alıntılanan vurgulayıcılar aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 63:**

“...Bu 4 öğretmen de bölge şartlarıyla kastettikleri şey de **aslında** bölgenin sosyo-ekonomik durumunun sonucunda ortaya çıkan teknolojik ilerlemişlikleri ve yazılı-basılı basınla olan ilişkileridir.”

**Örnek 64:**

“...İstanbul Hoca' nın eşi ve çocuğu ortada kalmasın gerekçesiyle Emine karakteri kocasının ölümü kesinleşmeden başkasıyla evlendirilmektedir. Bu örnek ortaokul ders kitaplarında **kesinlikle** bulunmaması gereken cinsel şiddet türündendir.”

**Örnek 65:**

“...Bu sayısal veri oranlandığında yabancı sanatçılara ait şiirlerin, Türk sanatçılara ait şiirlere oranının 3.44 olduğu görülmektedir. Öğrenciler **elbette** öncelikle yerli şair, ozan, yazarları tanımalı; milli kültür öğelerini öğrenmelidir.”

**Örnek 66:**

“...Temanın son metnine geldiğimizde öğrencinin tanımla karşılaşması, kavramın pekiştirilmesini sağlayabileceğini düşündürse de temaya girişin daha sağlıklı olabilmesi için, bu parçanın ilk olarak verilmesinin daha doğru olacağı **açıktır.**”

**Örnek 67:**

“... Kitap geneline bakıldığında diğer seviyelere ait Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi diğer konuşma türlerinin hazırlıklı konuşma türlerine ve hazırlıksız konuşma türlerine göre sayıca daha fazla olduğu da gözlenmektedir. Yine kitap genelinde diğer konuşma türlerinin çeşitliliğinin hazırlıklı konuşma ve hazırlıksız konuşma türlerine göre daha fazla olduğu da **açıkça** görülmektedir.”

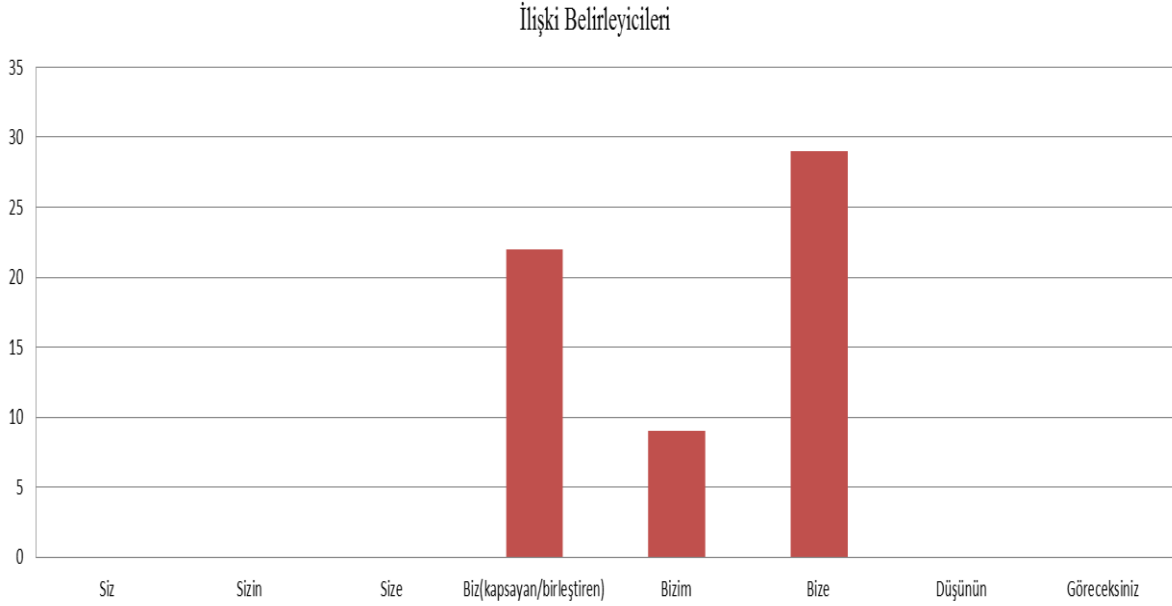
**Örnek 68:**

“...Tüm sınıf seviyelerindeki Türkçe ders kitaplarında uygulanan konuşma ve dinleme türlerine bakıldığında (Tablo 169) diğer konuşma türlerinin üzerine daha **çok** eğildiği bu nedenle de öteki konuşma ve dinleme türlerine daha az yer verildiği görülmektedir.”

**Örnek 69:**

“...1. Sınıf düzeylerinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlilik inançlarının (=3.55) **en** düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Esmer (2018)'e göre İlişki belirleyicileri metin alıcısı ile olan ilişkiye gönderim yapar. Grafik 4.21'de de görüldüğü gibi veri tabanında yazarın kendini okuyucu ile bütünleştirdiği 1. çoğul kişi kapsayan *biz-bize-bizim* kullanımlarının yüksek kullanım sıklığı gösterdiği görülmektedir.



**Grafik 4.21.** İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

Veri tabanından alıntılanan ilişki belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 70:**

“...Bu metinde yazar, gezip gördüğü Van Gölü’nün güzelliklerini **biz**lere anlatmaktadır.”

**Örnek 71:**

“...Tüm bunlar **bize** bilimin durağan olmadığını sürekli değiştiğini göstermektedir”

**Örnek 72:**

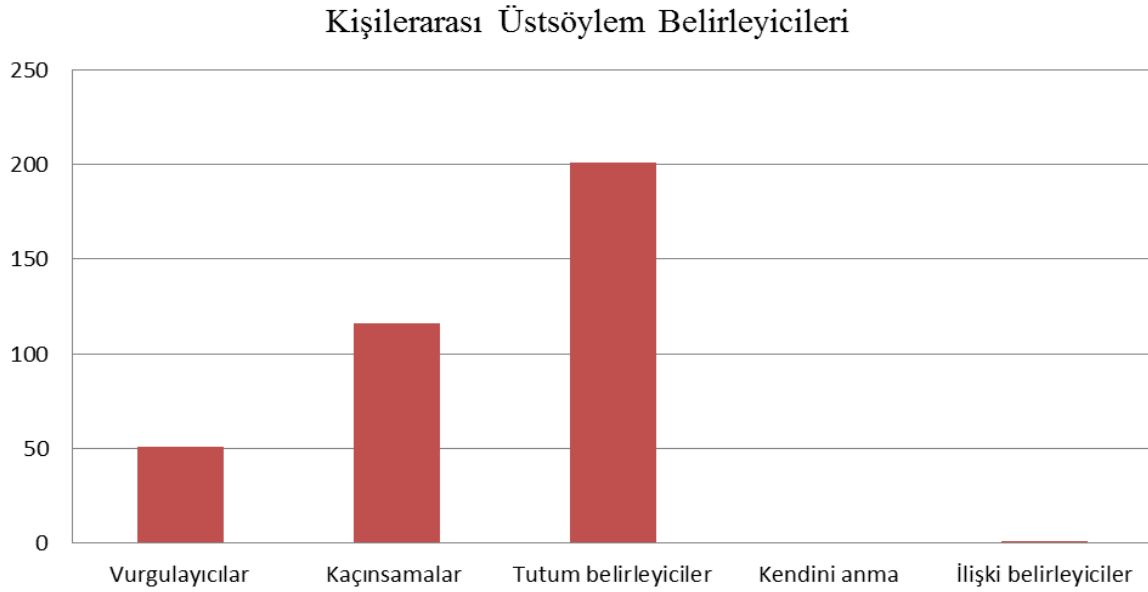
“...**Bizim** üzerinde duracağımız Karacaoğlan ise Aşık Ömer ve Gevheri’yle aynı dönemde yani 17.yüzyılda yaşamış olduğu varsayılan, şiirlerinde Türkmen konargöçerlerin yaşam izlerini barındırmış olan şairdir.”

**Örnek 73:**

“...Ders kitaplarında Atatürkçülük teması zorunlu temadır. Bu nedenle her iki ders kitabında da bu tema yer almaktadır. Ancak özellikle altıncı sınıf ders kitabı Atatürk’ün yalnızca belirli yönlerini öne çıkarmaktadır. **Biz** Atatürk ilke ve inkılapların daha iyi pekiştirilebilmesi için Atatürk’ü tüm yönleriyle anlatan metinlerin seçilmesinin yararlı olacağı düşüncesindeyiz.”

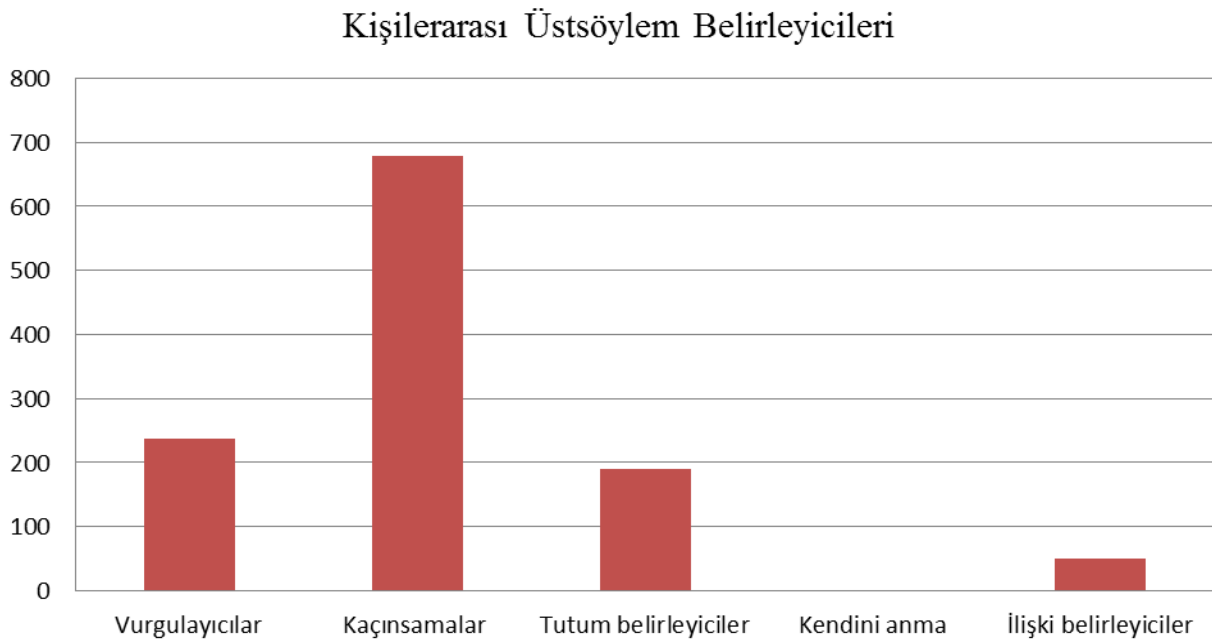
Bilimsel metinlerde yazarlar giriş bölümünde ele aldığı araştırma konusu ile ilgili olarak genel anlamda araştırmanın önemini, oluşan problem durumunun neden kaynaklandığını, var olan problemin olmaması için yapılması gerekenleri vurguladığından araştırma konusuna yönelik tutumunu yüksek oranda yansıtmaktadır.

Grafik 4.22’de de görüldüğü gibi giriş bölümünde tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı göstermektedir.



**Grafik 4.22.** Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

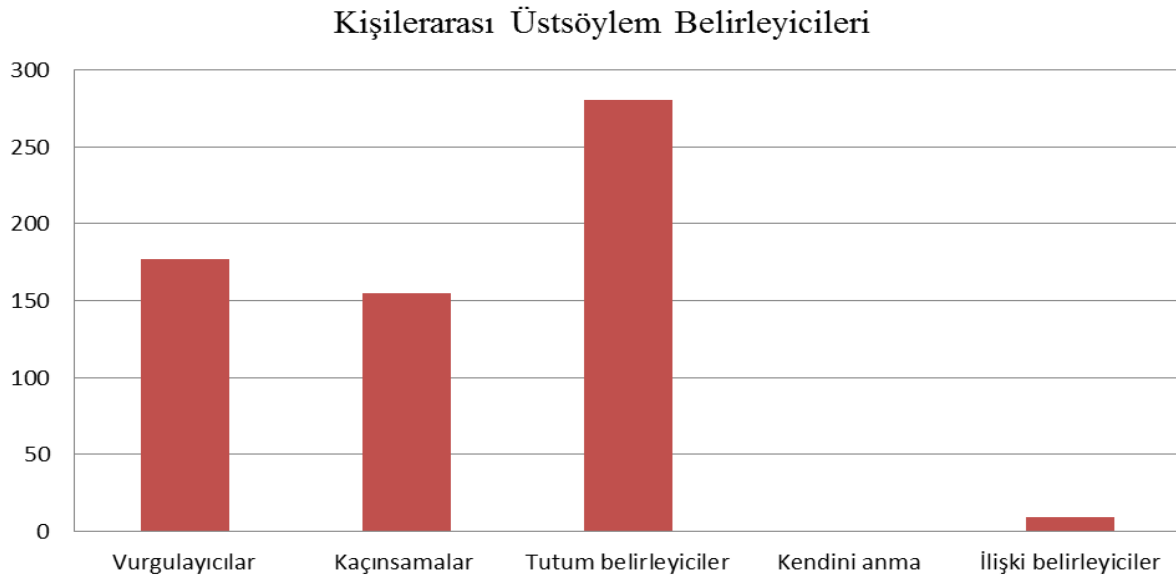
Grafik 4.23’te de görüldüğü gibi bulgu -yorum kısmında kaçınıma dilsel ifadeler en yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.23.** Bulgu-Yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

Bilimsel metinlerin sonuç bölümünde problem durumundan yola çıkılarak bulgu ve yorumlardan elde edilen sonuca göre yazar problem durumunun ortadan kaldırılmasıyla ilgili tutum yansıtmakta olup yapılması ve yapılmaması gerekenleri, eksiklikleri, araştırmanın gelecek araştırmalara yol göstermesi açısından önemini ön plana çıkarmaktadır.

Grafik 4.24 incelendiğinde sonuç-öneri-tartışma bölümünde tutum belirleyiciler yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.24.** Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (DEÜ)

#### 4.2.4. Atatürk Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 4.5.  
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

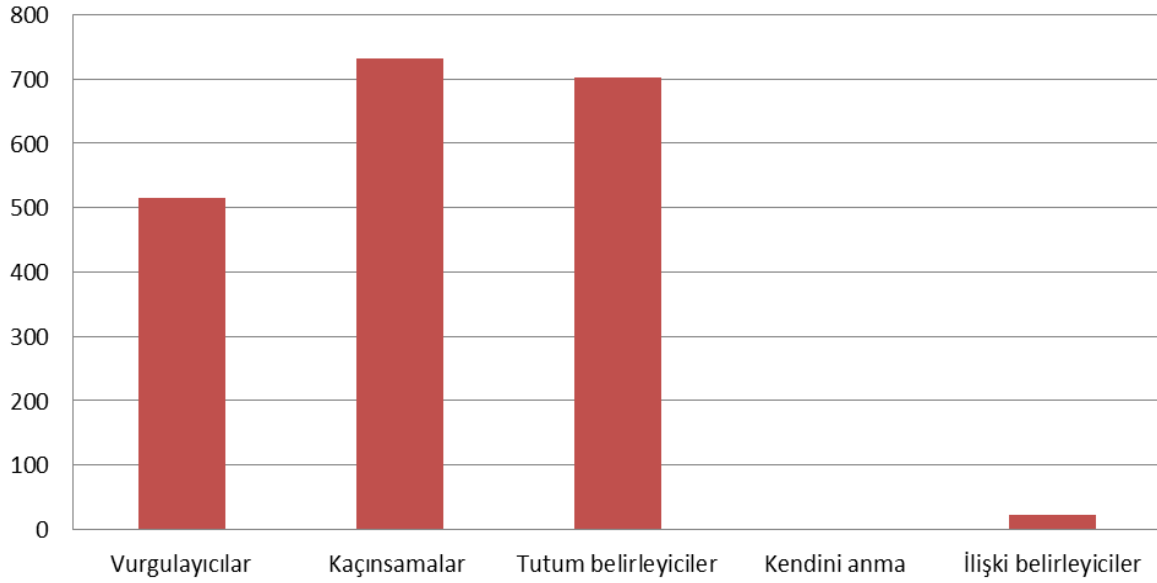
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans(f)
Vurgulayıcılar	Aslında	21
	Elbette	2
	Gerçekten	5
	Açıktır-açıkça-açıklıkla	7
	Kesinlikle	2
	En	324
	Çok	154
	<b>Toplam</b>	<b>515</b>

Tablo 4.5. (Devamı)

Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans (f)
Kaçınımsamalar	Bilgisel Kiplik(-Abilir)	565
	Olası-olasılıkla	1
	Belki	0
	Galiba	0
	Belgisizlik İfadeleri (çoğu, bazı vb.)	159
	Mümkün	6
	<b>Toplam</b>	<b>731</b>
Tutum Belirleyicileri	Yükümlülük Fiiller(-malı, gerekir)	385
	Maalesef	0
	Katılıyorum	0
	Tutum Gösteren Zarflar(ne yazık ki, bence)	4
	Bilişsel Fiiller(düşünüyorum, inanıyorum)	3
	Sıfat Yapıları(iyi, kötü, farklı, önemli)	311
	<b>Toplam</b>	<b>703</b>
Kendini Anma	Ben	0
	Benim	0
	Kendime	0
	Biz-bizim-bize(ayrıştıracı)	0
	<b>Toplam</b>	<b>0</b>
İlişki Belirleyicileri	Düşünün	0
	Göreceksiniz	0
	Biz-bizim-bize(kapsayıcı/birleştirici)	23
	Siz-sizin-size	0
	<b>Toplam</b>	<b>23</b>

Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezlerinden elde edilen veri tabanına göre Tablo 4.5 ve Grafik 4.25'te de görüldüğü gibi kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınımsamalar en yüksek kullanım sıklığı göstermektedir. Sırasıyla ikinci sırada tutum belirleyiciler, üçüncü sırada vurgulayıcılar ve dördüncü sırada ilişki belirleyicileri yüksek kullanım sıklığı göstermektedir.

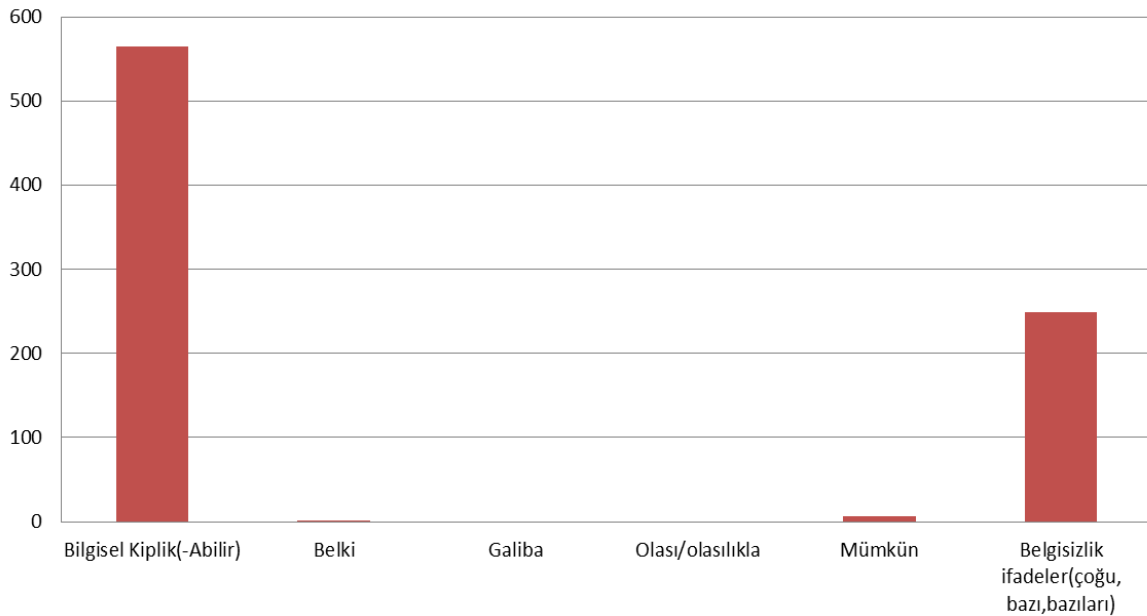
### Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri



**Grafik 4.25.** Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

Grafik 4.26'da görüldüğü gibi veri tabanında en sık kullanılan kaçınıma üstsöylem belirleyicisi bilgisel kiplik birimi *-Abilir* dir. Belgisizlik ifadeleri ise ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı göstermektedir.

### Kaçınımlar



**Grafik 4.26.** Kaçınıma Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

Veri tabanından alıntılanan kaçınınsama belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 74:**

“...Bu bağlamda Türk Edebiyatı’nda Şehriyar’ın Türkçe yazdığı şiirleri de önemli bir yere sahiptir. Şehriyar’ın şiirleri sadece yazıldığı coğrafyada değil **belki** bütün Türk dünyasında hayranlık uyandırmıştır. Bu yüzden Türkçe eğitiminde önemli bir kaynak olarak kullanılmalıdır.”

**Örnek 75:**

“...Türkçe Dersi Öğretim programında (TDÖP) yer alan “Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren” (MEB, 2006, s.1) bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda dil eğitimini gerçekleştirmesi kültürün bir unsuru olan seçkin edebi ürünlerle **mümkün** olabilir.”

**Örnek 76:**

“...Bu çalışmalardan **bazıları** klasik Türk edebiyatı metinlerinin günümüz eğitim anlayışıyla öğrencilere tanıtılması çabalarıdır.”

**Örnek 77:**

“...Bireyler, doğduktan sonra ilk olarak ailesinden dili öğrenir. Daha sonra, okul hayatına kadar çevresiyle kurduğu iletişim sonucunda sistemsiz bir şekilde yeni kelimeler edinir. Ancak, bireylerin bu süreçte kelime öğrenmesi sistemsizdir ve birtakım eksiklere neden **olabilir**.”

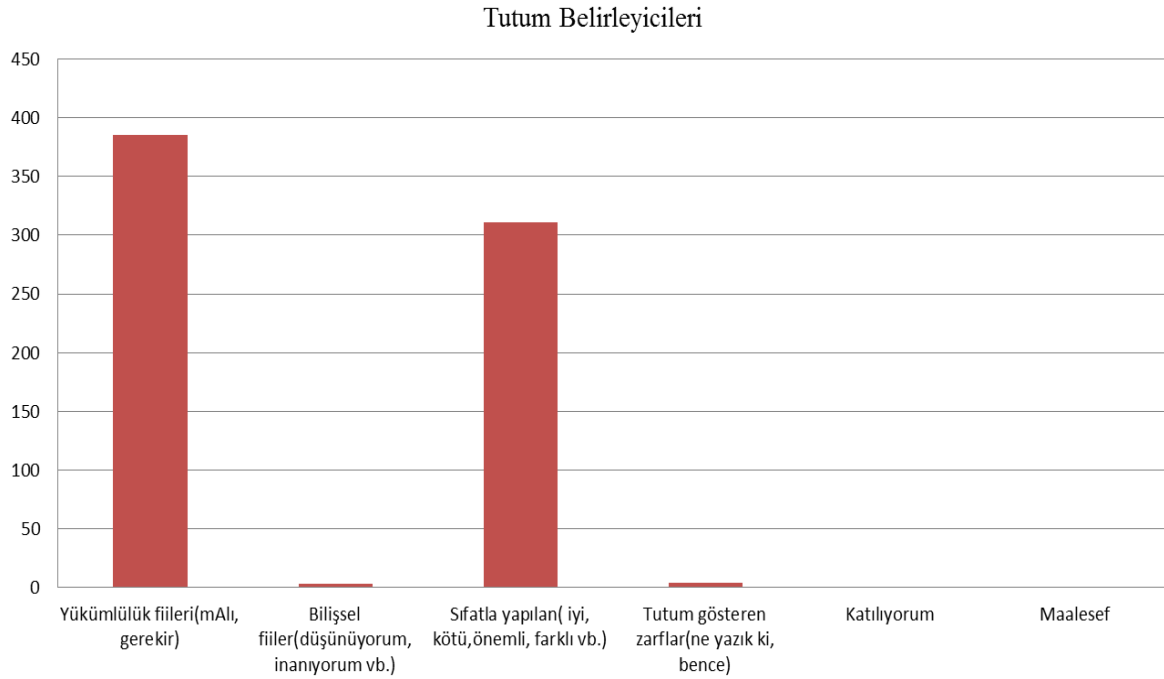
**Örnek 78:**

“...Ortaokul 8.Sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelediği bu çalışmada alanyazına katkı sağlayacak çeşitli veriler elde edilmiştir. Bu araştırma, okuma eylemiyle ilgili yapılan araştırmalar ile **bazı** yönlerden benzerlik gösterirken **bazı** yönlerden de onlardan ayrılmaktadır.”

**Örnek 79:**

“...Dolayısıyla öğrencilerin klasik Türk şiiri özelliklerinin günümüz şiirinden farklı olan yanlarının farkına vardıkları ve şiir dilinin özelliklerine ilişkin kazanımları edindikleri söylenebilir.”

Grafik 4.27’de de görüldüğü gibi elde edilen veri tabanına göre tutum belirleyicilerinden yükümlük fiilleri (malı, gerekir) birinci sırada *iyi, önemli, kötü, farklı* gibi sıfat yapıları ikinci sırada kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.27.** Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

Veri tabanından alıntılanan tutum belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir

**Örnek 80:**

“...Klasik Türk edebiyatı metinleri kültürün geçmişten bugüne aktarımını sağlayan en büyük edebi kaynaklardan biridir. **Ne yazık ki** ülkemizde yaşanan alfabe değişimi ve dil devrimi sürecinden sonra klasik metinler özellikle genç nesillerce anlaşılabilir olmamış ve bu sorunun çözümü için de çok fazla çalışma yapılmamıştır.”

**Örnek 81:**

“...Türkçe dersinin üzerine inşa edildiği metinlerin bu bağlamlarla daha dikkatli seçilmesi, öğrencilerin gelişimlerine ve seviyelerine dikkat edilmesi **gerekir.**”

**Örnek 82:**

“...Oysa ders kitaplarını incelediğimizde öğrencilerin düzeylerine göre hazırlanmış yeterli okuma materyalinin bulunmadığı göze çarpmaktadır. Edebiyat ve kültür dünyamızın önemli eserleri, Köktürk Yazıtları, Dede Korkut Hikayeleri, Kutadgu Bilig gibi eserler kısaltılarak, sadeleştirilerek temel eğitimin her düzeyinde Türkçe ders kitaplarında yerini **almalıdır.**”

**Örnek 83:**

“...MEB tarafından öğretmenlere bu konuda uygulamalı eğitimler düzenlenmesinin sorunun çözümüne önemli katkı sağlayacağını **düşünmekteyiz.**”

**Örnek 84:**

“...Öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları ve diğer konulara nispeten biraz daha zor olan KTE metinleri için bu tepkiyi vermeleri oldukça normaldir ancak öğrencilerin büyük bir bölümünün zor olmasına rağmen ilk defa gördükleri bu metinleri ve konuları anlayabilmesi ve Türkçe ders kitaplarında yer almasını istemesi oldukça **önemli** bir sonuçtur.”

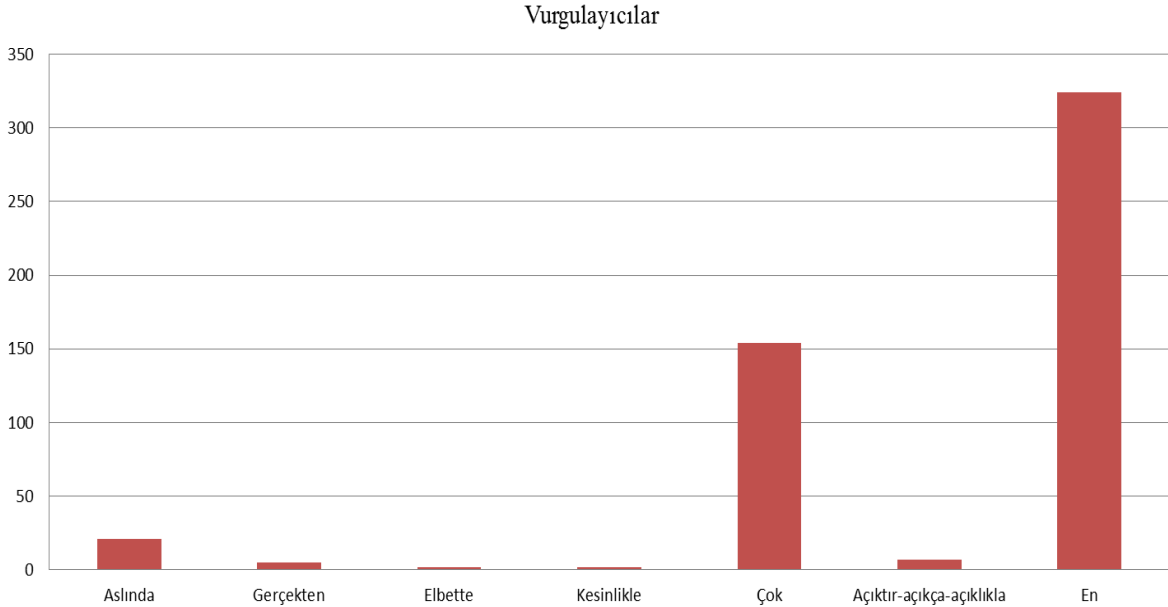
**Örnek 85:**

“...Türk milli kültürünü, düşünce biçimini, inanışını, gelenek ve göreneğini en **iyi** şekilde yansıtan fıkralar sayesinde öğrenciler kendi kültürünü eğlenerek öğreneceği düşünüldüğünden Nasreddin Hoca fıkralarına daha fazla yer vermesinin öğrenciler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Örnek 86:**

“...Türkçe eğitiminde yaşanan metin seçimi problemleri bu yaklaşımla **farklı** bir yönde olumlu olarak etkilenebilir ve nesirde nazımın iç içe olduğu bu yaklaşım öğrencilerde farklılık hissiyle derse karşı istek ve heyecan uyandırabilir.”

Grafik 4.28’de de görüldüğü gibi veri tabanında önermelerin kesinliği ve doğruluğunun vurgulanmasında *en* belirteci birinci sırada *çok* belirteci ise ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.28.** Vurgulayıcıların Sıklık Dağılımı (AÜ).

Veri tabanından alıntılanan vurgulayıcılar aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 87:**

“...Çocukların yaş seviyeleri ile ilgili ve ihtiyaçları göz önünde tutularak her sınıf seviyesi

için hangi Türk halk edebiyatı türünden yararlanılması gerektiği öğretim programında yeniden düzenlenmelidir. Bu düzenleme yapılırken Türk halk edebiyatına **kesinlikle** toplam metinler içinde %30'dan daha az yer verilmemelidir.”

**Örnek 88:**

“...Eğitim sürecinde etkin kullanılan okuma alışkanlığının bir yandan başarıya katkı sağlarken öte yandan eğitim ortaokul 8.sınıf düzeyinde yer alan öğrenciler tarafından farkındalık bilinci ile içselleştirmesi ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesi bu araştırmanın önemini **açıkça** ortaya koymakta ve sınırlarını çizmektedir.”

**Örnek 89:**

“...Yazılı anlatımın bireye katacağı bu değerlerin öğrencinin başarısına etkisi de **elbette** olumlu olacaktır.”

**Örnek 90:**

“...Sürekli gelişen ve değişen toplum yapısında da öğrencilerin bu gelişim ve değişime kayıtsız ve ilgisiz kalması **elbette** beklenen ve istenen bir durum değildir.”

**Örnek 91:**

“...Fakat belirlenen bu hedeflere ulaşmak, bireylerin temel dil becerilerinin gelişmesini gerektirmektedir. Bu nedenle eğitimin her kademesinde dil öğretimine, dil becerilerinin geliştirilmesine ve kazandırılmasına önem verilmektedir. Çünkü **gerçekten** de dil, bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insansal işlevdir.”

**Örnek 92:**

“...**Aslında** bu durum da Türkçe Programı ve uygulama arasındaki çelişkiyi ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okuduklarından zevk almalarını sağlamak için ders kitaplarında dilin en güzel ifadesini bulduğu ve öğrencide estetik zevk oluşturacak metinlere yer verilmesi gerekmektedir.”

**Örnek 93:**

“...Klasik Türk edebiyatı metinlerinin kendine has bir dili olduğu ve bu nedenle eleştirildiği **açıktır**. Ancak yapılan araştırmada 8.sınıf öğrencilerin klasik Türk şiir dilini anladıkları ve belirli ölçüde öğrendikleri görülmüştür. Bu bağlamda klasik Türk edebiyatı metinlerinin dilbilgisi ve ana dili öğretiminde kullanılıp kullanılmayacağına yönelik çalışmalar yapılabilir.”

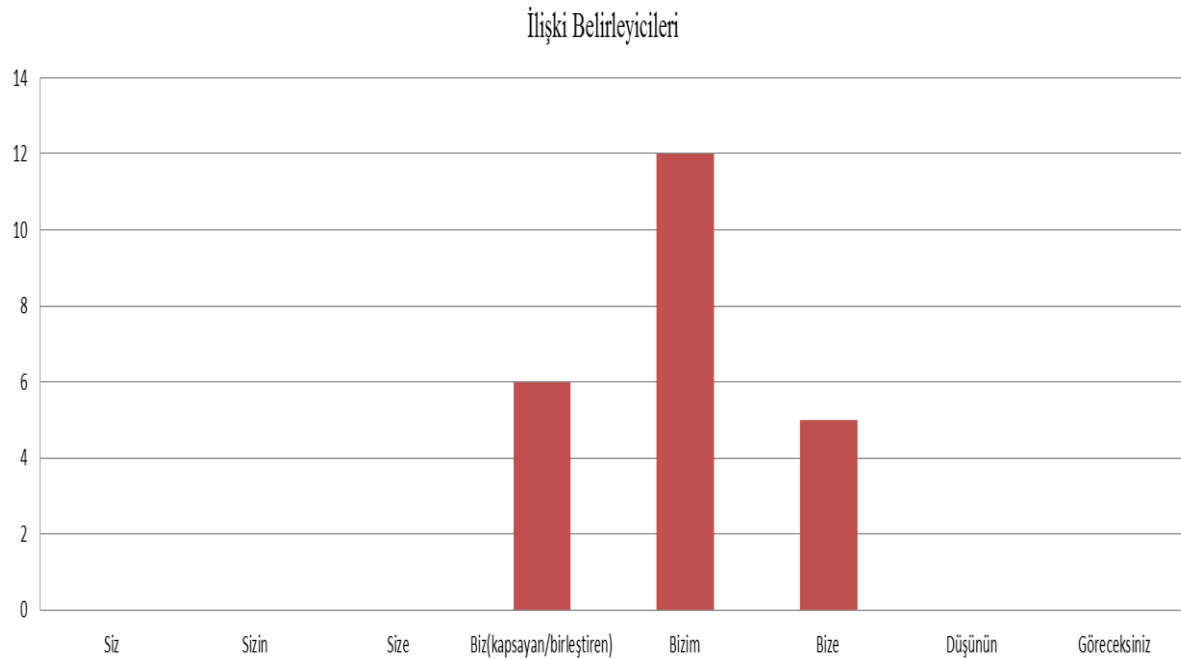
**Örnek 94:**

“...Öğretmen bunu Türkçe Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanarak gerçekleştirebilir. Ayrıca dinleme etkinlikleri sırasında tahmin ettirme, not alarak dinleme, empati kurma gibi tekniklerin uygulanması öğrencilerin ilgisini daha **çok** çekmektedir.”

### Örnek 95:

“...Dinleme etkinliklerinin uygulanması için kimi öğretmenler zamanı yeterli bulurken kimileri yeterli bulmamaktadır. Yazma etkinlikleri ve öğrencilerin liselere yerleştirilmelerinde etkili olan TEOG sınavlarında çıkan konulara ağırlık verilmesi zamanın yetmemesinde etkili olan **en** büyük faktörlerdir.”

Esmer (2018)'e göre İlişki belirleyicileri metin alıcısı ile olan ilişkiye gönderim yapar. Grafik 4.29'da da görüleceği gibi veri tabanında yazarın kendini okuyucuyla bütünleştirdiği 1. çoğul kişi kapsayan/birleştiren *biz-bize-bizim* kullanımlarına rastlanılmıştır.



**Grafik 4.29.** İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

Veri tabanından alıntılanan ilişki belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

### Örnek 96:

“...Bu çalışmanın konusu olan Şehriyar'ın Türkçe yazdığı şiirleri; Türkçenin inceliği, güzelliği ve aynı zamanda kültür zenginliklerini ortaya koymak açısından önemli bir eserdir. **Bizim** üzerimize düşen görev ise bu kültürü ve medeniyeti gelecek nesillerimize tanıtmak ve aktarmaktır.”

### Örnek 97:

“...Öykünün tanımı bazı yazarlar tarafından çocuk merkez Kabul edilerek yapılmışken bazı yazarlar da daha genel bir ifade olan insan ya da kişiyi merkez edinmişlerdir. Bu tanımlar **bize** öykülerin gerçek ya da gerçeğe yakın olayları ele aldığını ve bu tür metinlere çocukların 10-12 gibi daha ileri yaşlarda ilgi göstermeye başladığını belirtmektedir.”

**Örnek 98:**

“...Türkçe dersinin ana materyali Türkçe ders kitaplarıdır. Bu kitaplar çeşitli metinler etrafında, ana dili kullanımı geliştirmeyi hedefler. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde Türkçe ders kitaplarındaki metinler önemlidir. Bu önem gereği, **biz** de Milli Eğitim Bakanlığının hazırlattığı (MEB Yayınları, Ankara, 2009) ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin kelime servetinin ne gibi özellikler gösterdiği inceledik.”

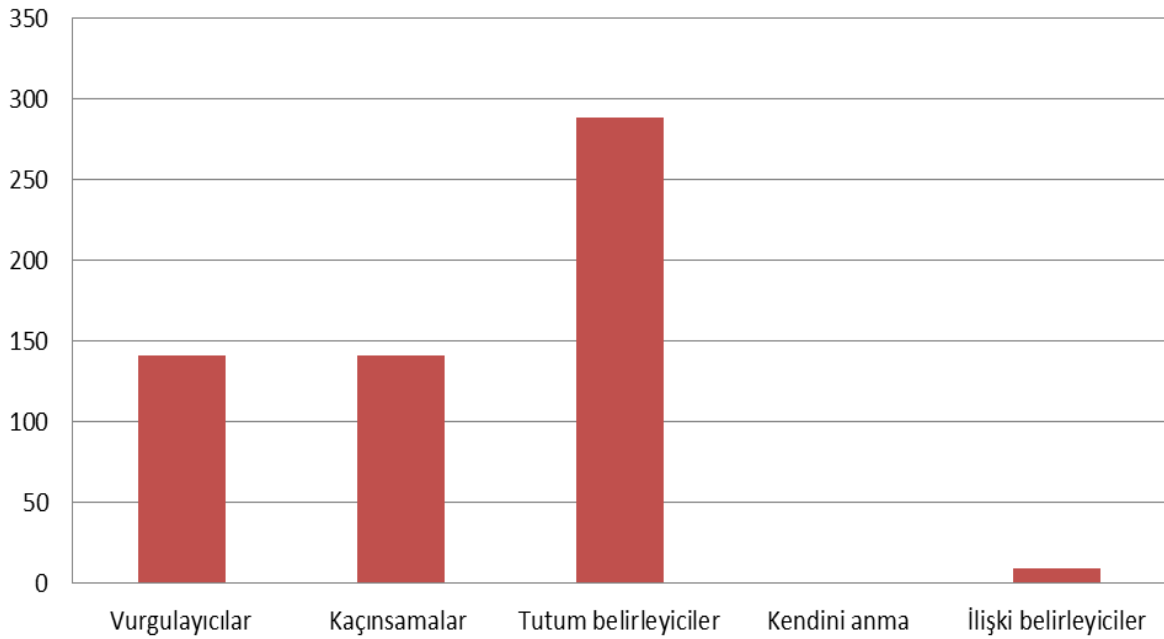
**Örnek 99:**

“...Kültürün devamını sağlaması için medyanın topluma olumsuz örnek teşkil edecek tutumlardan uzak durması gerekmektedir. Toplumsal yapının en önemli malzemelerinden olan ahlak kurallarının önemini kaybetmemeleri için bireylerin televizyon izlerken seçici olmaları gerekliliği anlatılmalıdır. Aksi takdirde **bizi biz** yapan değerlerin zamanla yok olacağı ifade edilmelidir.”

Bilimsel metinlerde yazarlar giriş bölümünde ele aldığı araştırma konusu ile ilgili olarak genel anlamda araştırmanın önemine, oluşan problem durumunun neden kaynaklandığı, var olan problemin olmaması için yapılması gerekenleri vurguladığından araştırma konusuna yönelik tutumunu yüksek oranda yansıtmaktadır.

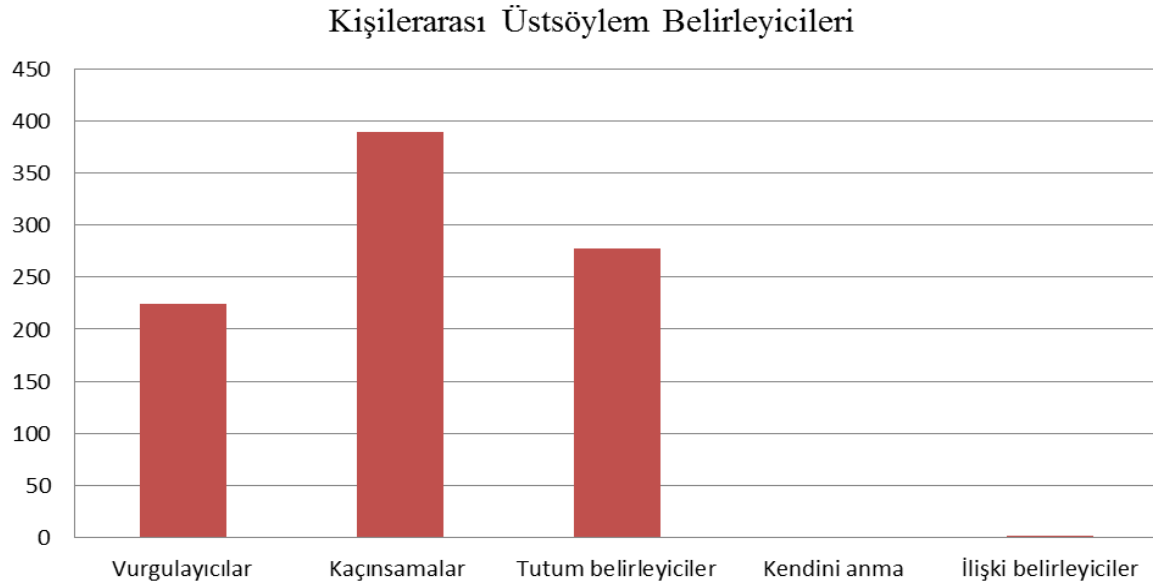
Grafik 4.30’da da görüldüğü gibi giriş bölümünde tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı göstermektedir.

**Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri**



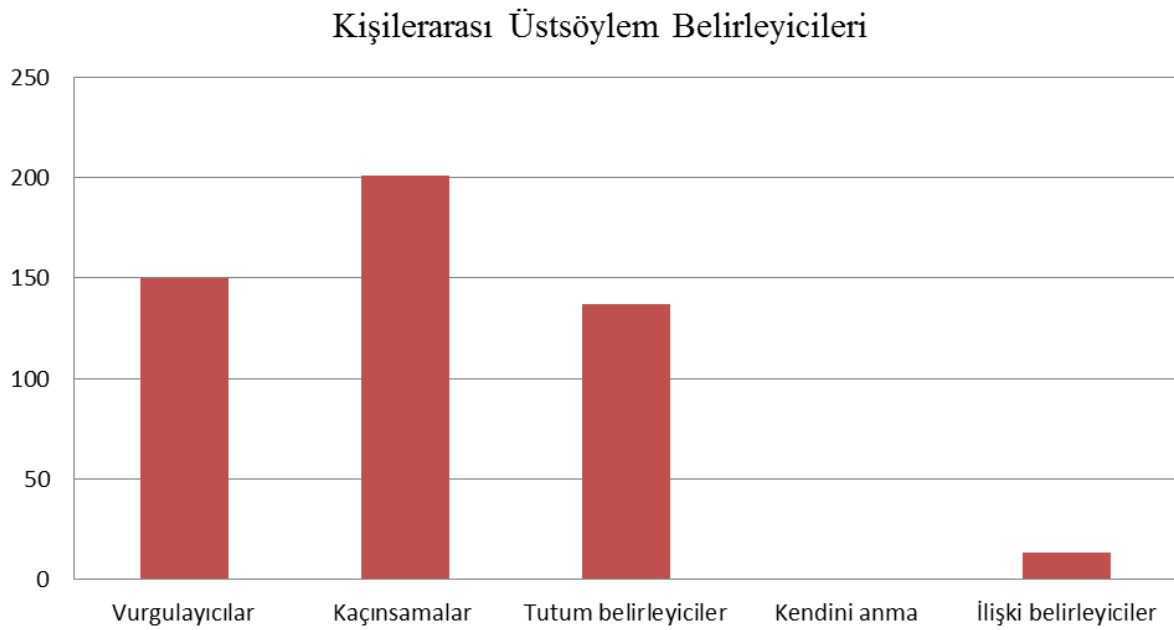
**Grafik 4.30.** Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

Grafik 4.31’de de görüldüğü gibi bulgu -yorum kısmında kaçınınsama dilsel ifadeler en yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.31.** Bulgu-Yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

Grafik 4.32 incelendiğinde Sonuç-Öneri-Tartışma kısmında kaçınınsama dilsel ifadeler en yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



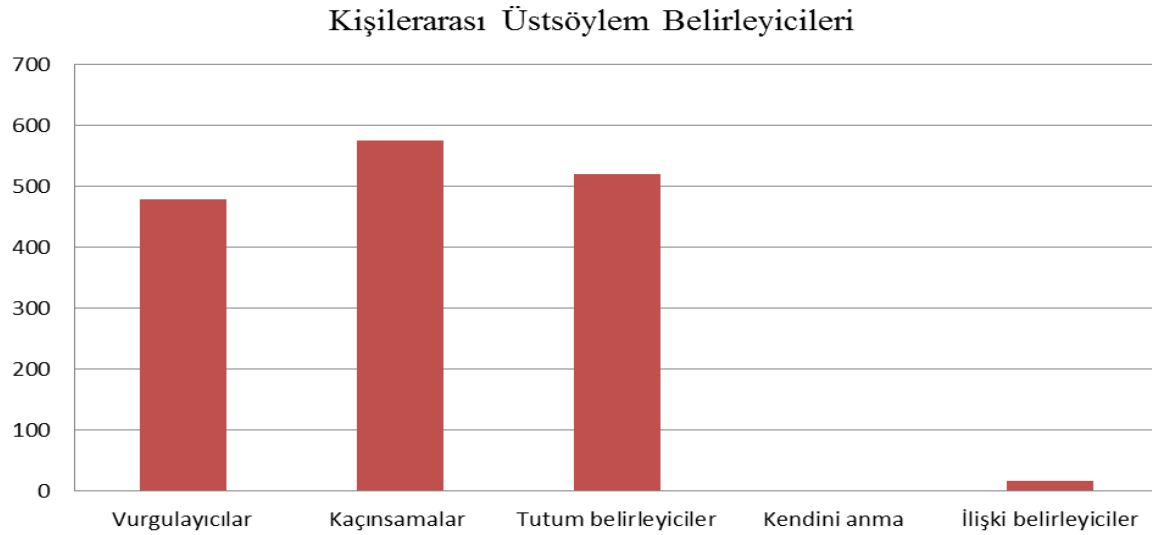
**Grafik 4.32.** Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (AÜ)

#### 4.2.5. Marmara Üniversitesinde Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı

Tablo 4.6.  
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

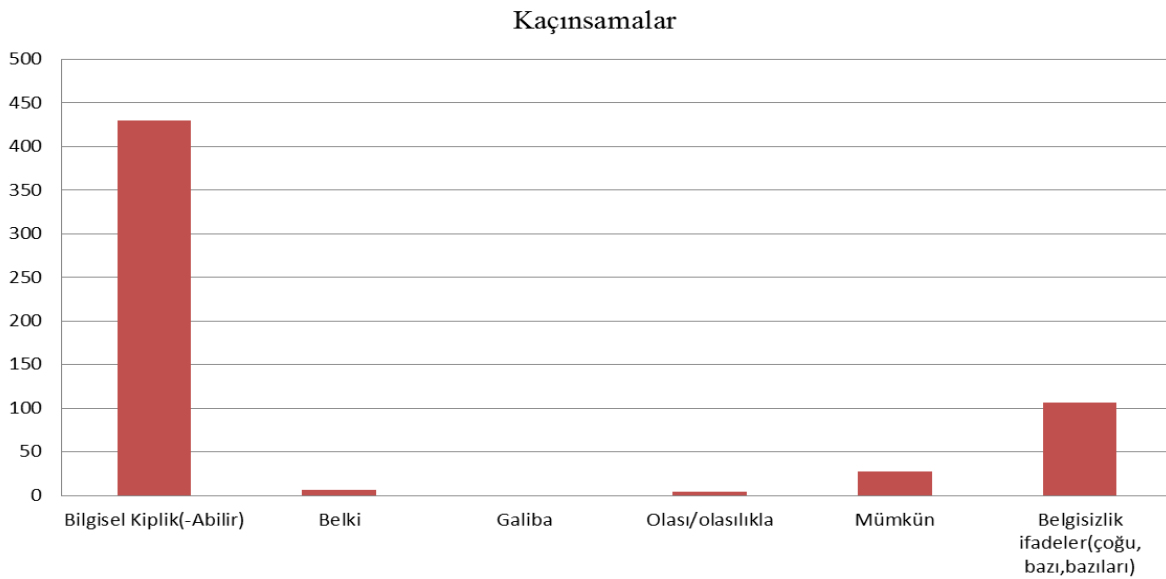
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans(f)
Vurgulayıcılar	Aslında	10
	Elbette	2
	Gerçekten	5
	Açıktır-açıkça-açıklıkla	18
	Kesinlikle	1
	En	332
	Çok	110
	<b>Toplam</b>	<b>478</b>
Kaçınımsamalar	Bilgisel Kiplik(-Abilir)	430
	Olası-olasılıkla	4
	Belki	6
	Galiba	0
	Belgisizlik İfadeleri (çoğu, bazı vb.)	107
	Mümkün	27
	<b>Toplam</b>	<b>574</b>
Tutum Belirleyicileri	Yükümlülük Fiiller(-malı, gerekir)	330
	Maalesef	0
	Katılıyorum	0
	Tutum Gösteren Zarflar(ne yazık ki, bence)	1
	Bilişsel Fiiller(düşünüyorum, inanıyorum)	1
	Sıfat Yapıları(iyi, kötü, farklı, önemli)	188
	<b>Toplam</b>	<b>520</b>
Kendini Anma	Ben	0
	Benim	0
	Kendime	0
	Biz-bizim-bize(ayrıştırıcı)	0
	<b>Toplam</b>	<b>0</b>
İlişki Belirleyicileri	Düşünün	0
	Göreceksiniz	0
	Biz-bizim-bize(kapsayıcı/birleştirici)	2
	Siz-sizin-size	15
	<b>Toplam</b>	<b>17</b>

Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezlerinden elde edilen veri tabanına göre Tablo 4.6 ve Grafik 4.33'te de görüldüğü gibi kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınınsamalar en yüksek kullanım sıklığı göstermektedir. Sırasıyla ikinci sırada tutum belirleyicileri, üçüncü sırada vurgulayıcılar ve dördüncü sırada ilişki belirleyicileri yüksek kullanım sıklığı göstermektedir.



**Grafik 4.33.** Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

Grafik 4.34'te de görüldüğü gibi veri tabanında en sık kullanılan kaçınınsama üstsöylem belirleyicisi bilgisel kiplik birimi *-Abilir* dir. Belgisizlik ifadeleri ise ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı göstermektedir.



**Grafik 4.34.** Kaçınınsama Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

Veri tabanından alıntılanan kaçınınsama belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 100:**

“...Tablo 3.2.1. cinsiyet değişkeninin ders kitaplarının görsel tasarımını olumlu gören ifadeler üzerindeki etkisine ilişkin istatistikler vermektedir. Verilen aritmetik ortalamalarda kadınlara ait ortalamanın daha yüksek olduğu görünmektedir. Bu bağlamda kadınların bu ifadelere daha olumsuz baktığı kanısına **varabiliriz.**”

**Örnek 101:**

“...Genel olarak Atatürk'ün isminin sık geçmesi öğretim programında yer alan 'Atatürkçülük kazanımlarıyla' uyduğu söylene**bilir.**”

**Örnek 102:**

“...Çocuklara yabancı dil öğretimine başlama yaşı konusunda çeşitli tartışmalar mevcuttur. Araştırmacılardan **bazıları** yabancı dilde daha yetkin olmak için yabancı dile mutlaka 12 yaşın altında başlamak gerektiğini savunan “kritik dönem hipotezine” inanırken, **bazıları** bu hipotezin bir geçerliğinin olmadığını düşünürler. Fakat çocukların yabancı dili 12 yaşından önce öğrenmeye başlaması, araştırmacılar arasında kabul gören yaygın bir kanıdır.”

**Örnek 103:**

“...5.sınıf şiirlerine bakıldığında şiirlerin başlığının tamamına yakını içeriği yansıtmaktadır. Şiirlerin hiçbirinin çocukların duygularını istismar edici nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde şiirlerin **çoğunda** çocuğun yaş seviyesine uygun sözcük dağarcığı kullanıldığı görülmüştür. Şiirlerde söz sanatlarına yer verilmesi ve ifadelerin içten olması maddelerinin de yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir; ancak şiirlerin **çoğu** çocuk gerçekliğini yansıtmamaktadır.”

**Örnek 104:**

“...Sözcük dağarcığı bakımından sadeleştirilmiş bir kitap günümüz Türkçesi Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nden Seçmeler eseriyle Evliya Çelebi Seyahatname'nin **belki** de dünyada ilk sıraları alabilecek bir eser olduğu düşüncesi ortaya çıkmaktadır.”

**Örnek 105:**

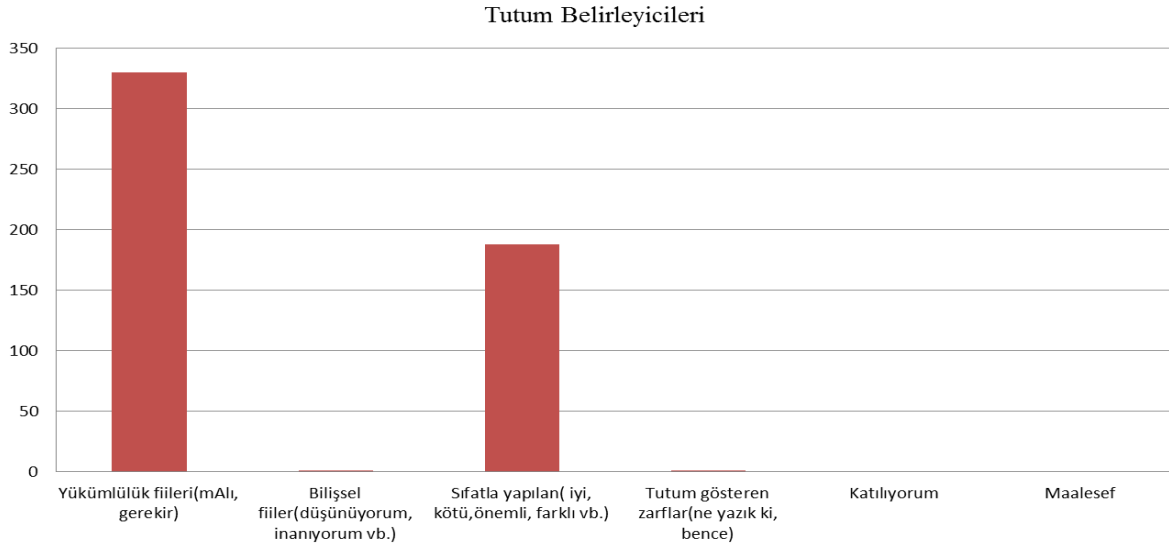
“...Türkçe dersinden istenilen verimin alınabilmesi için, beyni en üst düzeyde işletecek öğretim stratejilerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılması gerekmektedir. Başka bir deyişle, anlamlı öğrenme; ancak beynin öğrenme kuralları ışığında yürütülen öğrenme etkinlikleriyle **mümkün** olabilir.”

**Örnek 106:**

“...Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilecek eylemlerle ilgili dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, Türkçenin korunması, onun yanlış yorumlamalar neticesinde uygulanan yapay müdahalelere maruz bırakılmamasıdır. Çünkü yaşamın erken dönemlerinde edinilen her türlü dil ögesi kalıcıdır; dolayısıyla yanlış yaklaşımlar söz konusu dil öğelerini

zedelenebilir ve bu durum yıllar içerisinde dilin kendisini yıpratmasına neden **olabilir.**”

Grafik 4.35'te de görüldüğü gibi elde edilen veri tabanına göre tutum belirleyicilerinden yükümlük fiilleri birinci sırada *iyi, önemli, kötü, farklı* gibi sıfat yapıları ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.35.** Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

Veri tabanından alıntılanan tutum belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 107:**

“...Bir milleti bir arada tutan en büyük unsur, milli kültürün en büyük motifi o milletin dilidir. Dilin kültür aktarıcısı vazifesini yerine getirmesinde taşıyıcılık rolünü üstlenen ise Türkçe kaynak eserlerdir. **Ne yazık ki** Türk edebiyat tarihi içinde en uzun ve en velud devreyi teşkil eden, dünya kültürüne iftiharla sunabilecek pek çok eseri bünyesinde taşıyan Türkçe kaynak metinlerin bugün layığı ile anlaşılabilmediğini söylemek mümkün değildir.”

**Örnek 108:**

“...Bu betimlemelerin yer aldığı son kesiti olduğu gibi vermek uygun olacaktır **kanısındayız.**”

**Örnek 109:**

“...Milli bütünlüğün pekiştirilmesi, kültürel değerlerin zenginliğinin fark edilmesi ve taşınması adına Seyahatname ve seyahatname gibi değerli kaynak eserlerin uyarlanarak ders kitaplarında yer verilmesi **gerekir.**”

**Örnek 110:**

“...Dolayısıyla, Türkçe dersinde kullanacağımız metinler ve işlenecek temalar Türkçe Öğretim Programına uygun ol**malıdır**. Bu sebeple kaynak eserler, çağımız insanına özellikle de ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun bir şekilde sunul**malıdır.**”

**Örnek 111:**

“...Öyle ki toplumumuzda üniversite mezunlarının bile kendilerini ifade etmede sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Bu sonuç tercih edilecek bir durum değildir. Bu nedenle anlatımın temeli olan cümlelerin öğretimine ağırlık verilmelidir.”

**Örnek 112:**

“...Köklü bir geçmişe sahip ve söz varlığı açısından zengin bir dil olan Türkçeyi kullanan bireylerin sözcük dağarcığı açısından sıkıntı çekmesinin nedenlerinin araştırılması gerekmektedir. Sözcük dağarcığının kısıtlılığının nedenlerini araştırmada ders kitaplarının durumunu incelemek *önemli* bir husustur.”

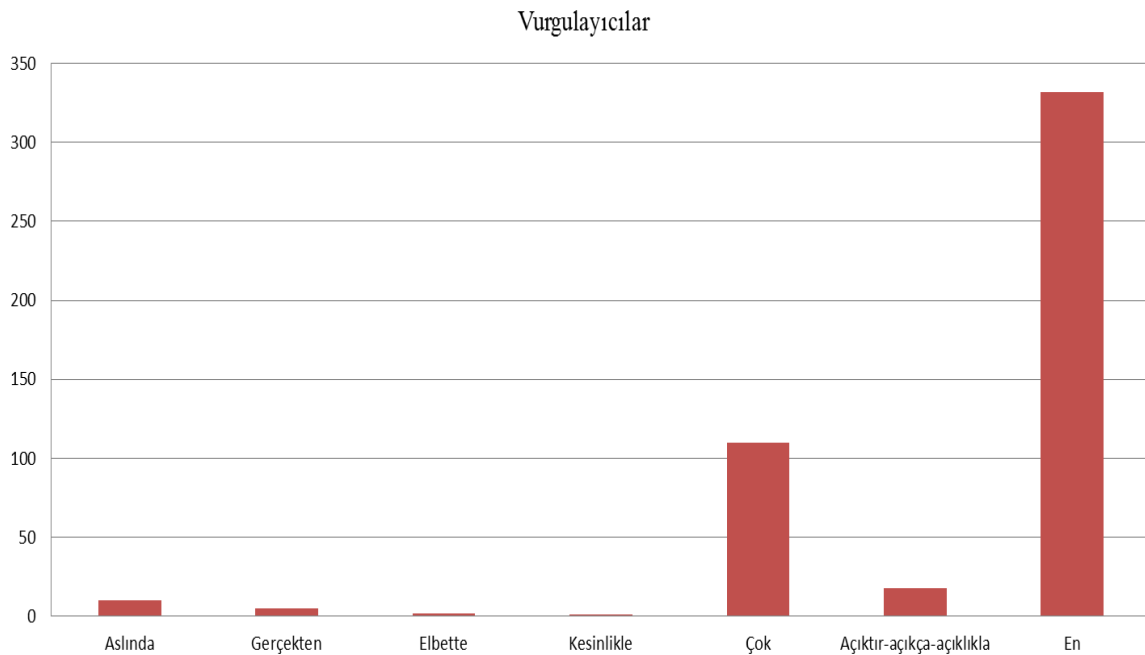
**Örnek 113:**

“...Türkçe ders kitaplarına alınacak metinler, öğrencinin dil gelişimini *iyi* yönde geliştirme hedefinin yanı sıra onların duygu ve düşünce dünyalarını da geliştirecek özellikte olmalıdır.”

**Örnek 114:**

“Aslında üslupbilim alanına giren metin çalışmalarını, dil bilimin diğer alt kollarından *farklı* kılan, bu çalışmaların okullarda, Türkçe-edebiyat derslerinde geniş bir kullanım alanı bulmasıdır.”

Grafik 4.36’da da görüldüğü gibi veri tabanında önermelerin kesinliği ve doğruluğunun vurgulanmasında *en* belirteci birinci sırada *çok* belirteci ise ikinci sırada yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.36.** Vurgulayıcıların Sıklık Dağılımı (MÜ)

Veri tabanından alıntılanan vurgulayıcılar aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

**Örnek 115:**

“...Ana dili olarak Türkçe öğretimi, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Dinleme, konuşma, okuma ve anlama olmak üzere birbirini bütünleyen ilişkiler içinde edinilen dil becerilerinin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi, bireyin ana dilinde yeterliliğini belirleyen **en** temel ölçüttür.”

**Örnek 116:**

“...Türkçe öğretiminde özellikle Türiye Türkçesi öğretiminde, Eski Türkçe ile olan yakın bağlantısı ve muazzam kelime hazinesi sebebiyle Türk dilini olmazsa olmaz dallarından Uygur Türkçesi ile bağ koparılmamalıdır. Özellikle Uygur Türkçesi sözlüklerinden yararlanarak Türkiye Türkçesinin kelime hazinesini zenginleştirilmeye çalışılmalıdır. Bu kaynaklar Türkçenin gelişmesinde **çok** önemlidir.”

**Örnek 117:**

“...Eğitimin sistemli bir şekilde öğretimle beraber verilmeye başlandığı yer olan okullarda çocuk 6 yaşından itibaren iletişime geçtiği yazılı ve sözlü öğrenme ürünleriyle tanışır. Bu süreçte okuma ve bu işi gerçekleştiren okur ile okuduğu kitap söz konusu olduğunda üzerine en fazla pay ve sorumluluk düşen **elbette** Türkçe-edebiyat öğretmenleri olacaktır.”

**Örnek 118:**

“...Günümüz toplumu ‘tüketim toplumu’ olarak adlandırılırken insanlar da kaçınılmaz olarak bu tüketimin en önemli parçası olarak görülürler. Genel anlamıyla tüketimden anlaşılan üretilenin alıcılar tarafından hemen alınması ve bir şekilde yok edilmesidir. Tüketim toplumunda yaşayan insana tüketici sıfatı verilirken **aslında** toplumlar adına iyi olarak görülebilecek bu durum tartışılır bir hale gelmiştir.”

**Örnek 119:**

“...İlk öykülerinde klasik konulara yer veren Sait Faik’in eserlerinde şiirsel bir üslup baştan sona sezilir. Bunun sezilme nedeni de özgün imgelere yer vermesidir. **Gerçekten** de incelenen son metin başta olmak üzere diğer iki öyküde de bu görülmüştür.”

**Örnek 120:**

“...Gramer öğretimi, yabancı çocuklar için yapılıyorsa **kesinlikle** doğrudan değil, dolaylı şekilde yapılmalıdır. Çocuk ana dilini edinirken de gramer kurallarını doğrudan öğrenmez, kurallı konuşsa dahi kavramları ve terimleri bilmez.”

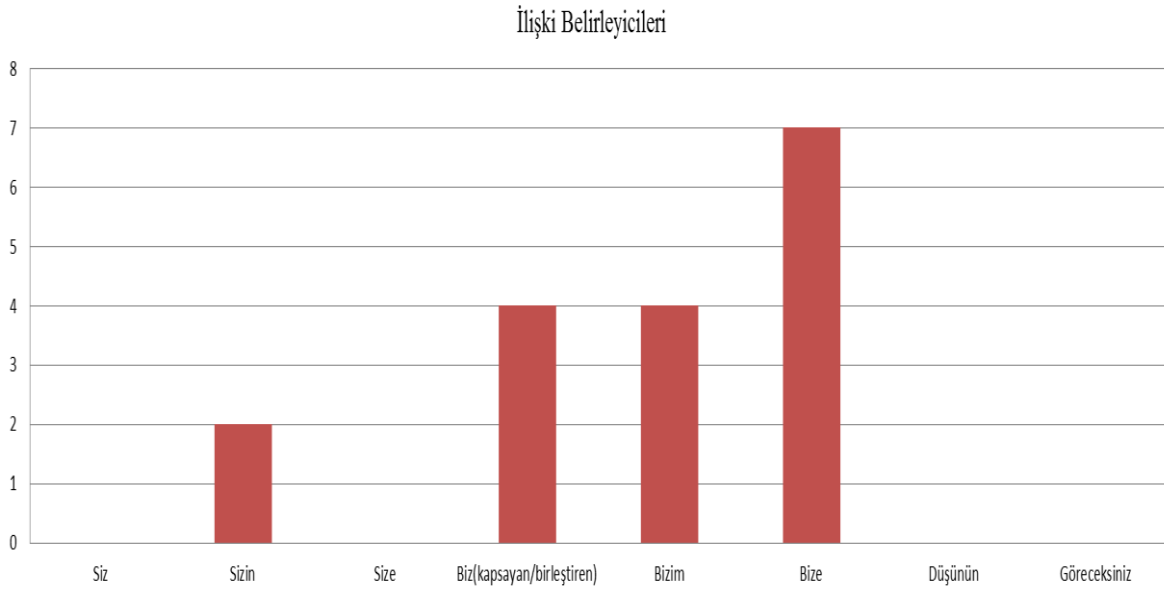
**Örnek 121:**

“...Görüldüğü gibi bu cümlede kadınlarla erkeklerin birlikte öğrenim görmeleri gerektiğine yapılan vurgu oldukça **açıktır**.”

### Örnek 122:

“...Resimlerin işlevine ilişkin elde edilen veriler de gösteriyor ki ders kitapları mevcut şekil ve yapı özellikleri itibariyle yeniden gözden geçirilmelidir. Nitekim yurt dışında basılan dil eğitim kitaplarının biçimsel özellikleri noktasında ülkemizde kullanılan Türkçe ders kitaplarına oranla daha olumlu görüldüğü **açıkça** ortaya konmuştur.”

Esmer (2018)'e göre İlişki belirleyicileri metin alıcısı ile olan ilişkiye gönderim yapar. Grafik 4.37'de de görüleceği gibi veri tabanında yazarın kendini okuyucu ile bütünleştirdiği 1. çoğul kişi kapsayan/birleştiren *biz-bize-bizim* ve okuyucu ile söyleşimsel bir alan yaratan 2. çoğul kişi adılı *siz* kullanımlarına rastlanılmıştır.



**Grafik 4.37.** İlişki Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

Veri tabanından alıntılanan ilişki belirleyicileri aşağıda örneklerle gösterilmiştir.

### Örnek 123:

“...Metinlerde, madde başı sayısının, alt madde sayısından az olması, **bize** kalıplaşmış, birleşik ya da ilişkili ifadelerin çokluğunu göstermektedir.”

### Örnek 124:

“...Dolayısıyla, Türkçe dersinde kullanacağımız metinler ve işlenecek temalar Türkçe Öğretim Programına uygun olmalıdır. Bu sebeple kaynak eserler, çağımız insanına özellikle de ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun bir şekilde sunulmalıdır. **Bizim** bu anlayışla ele alacağımız eser Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi Seferatnamesi' dir.”

### Örnek 125:

“...**Biz**, çalışmamızda, söz varlığını “Bir dilin, sözlerinin bütünü.”, söz dağırıcığını da “Bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü.” karşılığı olarak kabul etmekteyiz. Çalışmamıza

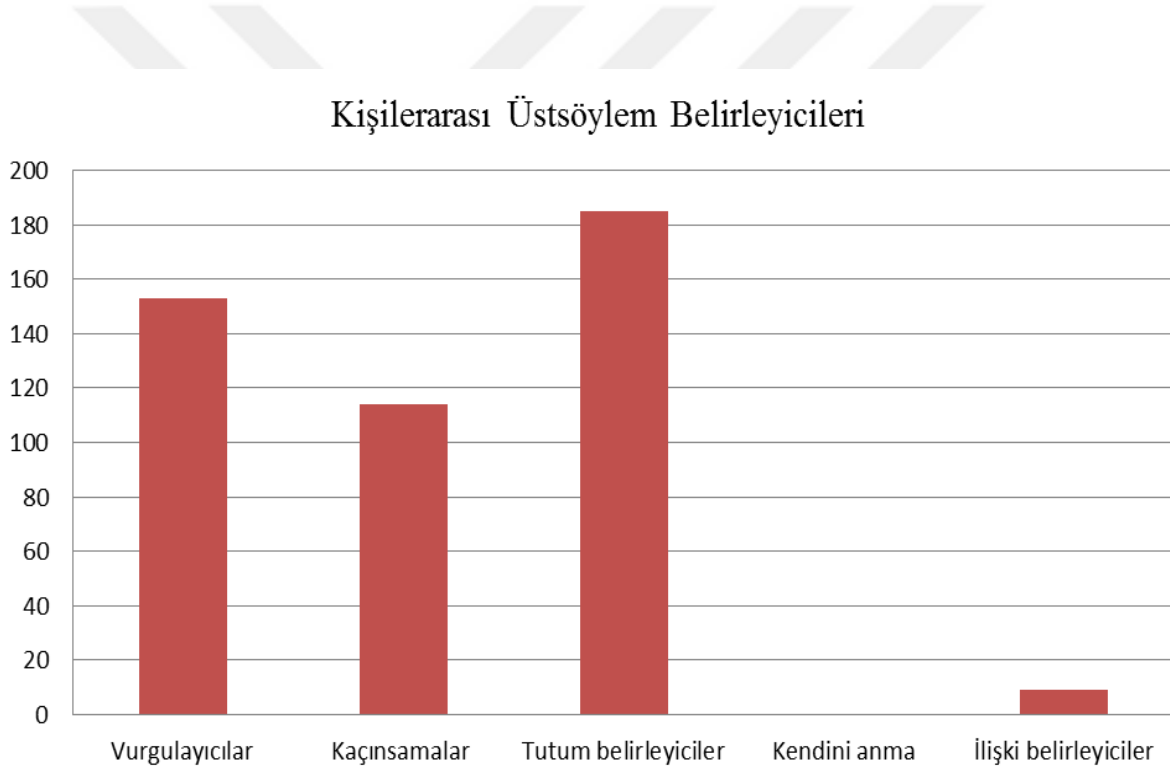
konu olan ders kitaplarının sahip olduğu sözleri de bu nedenle ‘söz varlığı’ terimi ile karşılamayı uygun gördük.”

**Örnek 126:**

“...Benzer problemler tercüme yaparken de ortaya çıkmaktadır. Eğer tercüme yapacağınız dilde yüz elli bin kelime varken **sizin** dilinizde yetmiş bin kelime varsa bazı kelimelerin tercümesini yapamayıp dipnotla izahını yapmak mecburiyetinde kalırsınız.”

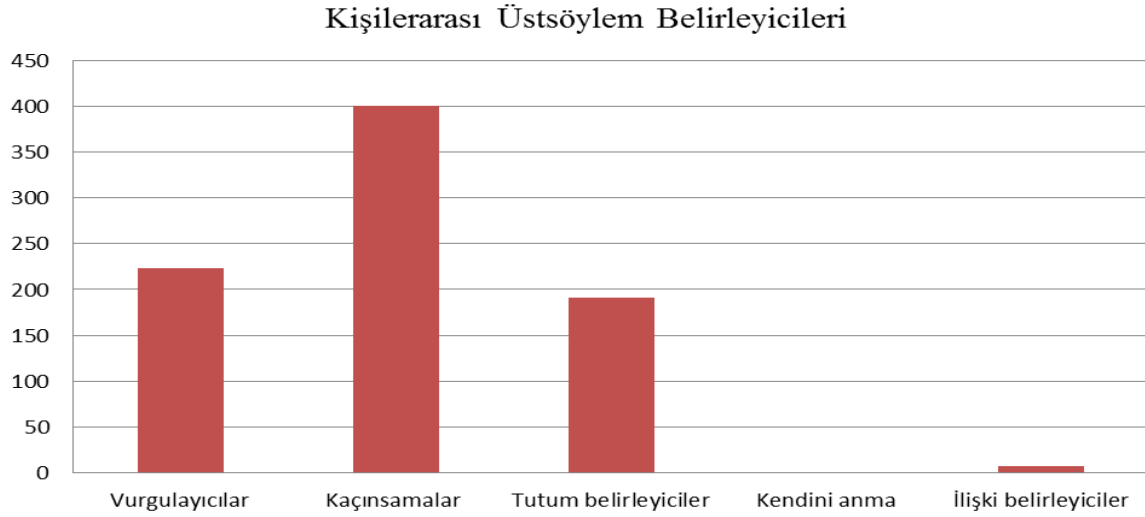
Bilimsel metinlerde yazarlar giriş bölümünde ele aldığı araştırma konusu ile ilgili olarak genel anlamda araştırmanın önemine, oluşan problem durumunun neden kaynaklandığı, var olan problemin olmaması için yapılması gerekenleri vurguladığından araştırma konusuna yönelik tutumunu yüksek oranda yansıtmaktadır.

Grafik 4.38’de de görüldüğü gibi giriş bölümünde tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı göstermektedir.



**Grafik 4.38.** Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

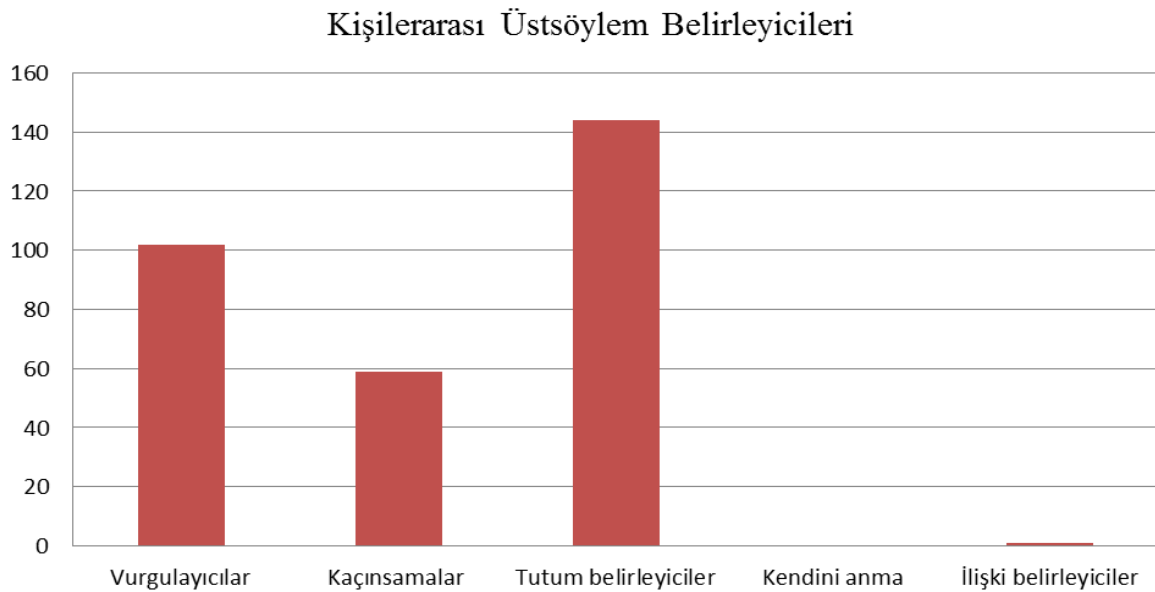
Grafik 4.39’da da görüldüğü gibi bulgu-yorum kısmında kaçınımsa dilsel ifadeler en yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir.



**Grafik 4.39.** Bulgu-Yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

Bilimsel metinlerin sonuç bölümünde problem durumundan yola çıkılarak bulgu ve yorumlardan elde edilen sonuca göre yazar problem durumunun ortadan kaldırılmasıyla ilgili tutum yansıtmakta olup yapılması ve yapılmaması gerekenleri, eksiklikleri, araştırmanın gelecek araştırmalara kılavuzluk etmesi bakımından önemini ön plana çıkarmaktadır.

Grafik 4.40 incelendiğinde sonuç-öneri-tartışma bölümünde tutum belirleyiciler yüksek kullanım sıklığı sergilerken kullanım sıklığı bakımından tutum belirleyicilerini sırasıyla vurgulayıcılar, kaçınımlar ve ilişki belirleyicileri izlemektedir.



**Grafik 4.40.** Sonuç-Öneri-Tartışma Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı (MÜ)

#### 4.2.6. Üniversitelerde (Abant İzzet Baysal, Gazi, Dokuz Eylül, Atatürk ve Marmara Üniversitesi) Türkçe Eğitiminde Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tezlerinin Giriş, Bulgu-Yorum ve Sonuç Kısımlarında Yer Alan Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığı

Abant İzzet Baysal, Gazi, Dokuz Eylül, Atatürk ve Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans tezlerinden elde edilen veri tabanına göre kişilerarası üstsöyem belirleyicilerinin kullanım sıklıkları genel tablo ve grafik halinde gösterilmiştir. Buna göre Tablo 4.7, Tablo 4.8 ve Grafik 4.41'de de görüldüğü gibi kişilerarası üstsöyem belirleyicilerinden tutum belirleyicileri birinci sırada yüksek kullanım sıklığı gösterirken tutum belirleyicilerini sırasıyla ikinci sırada kaçınımsamalar, üçüncü sırada vurgulayıcılar, dördüncü sırada ilişki belirleyicileri izlemektedir. Bunun yanı sıra incelemeye alınan bilimsel eserlerde yazarın kendini hissettirdiği, varlığını ortaya koyduğu kendini anma belirleyicilerinin kullanılmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.7.  
Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı

Kişilerarası Üstsöyem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans(f)
Vurgulayıcılar	Aslında	101
	Elbette	30
	Gerçekten	24
	Açıktır-açıkça-açıklıkla	97
	Kesinlikle	11
	En	1473
	Çok	1139
	<b>Toplam</b>	<b>2875</b>
Kaçınımsamalar	Bilgisel Kiplik (-Abilir)	3185
	Olası-olasılıkla	14
	Belki	14
	Galiba	0
	Belgisizlik İfadeleri (çoğu, bazı vb.)	709
	Mümkün	94
	<b>Toplam</b>	<b>4016</b>
Tutum Belirleyicileri	Yükümlülük Fiiller (-malı, gerekir)	2932
	Maalesef	0
	Katılıyorum	0
	Tutum Gösteren Zarflar (ne yazık ki, bence)	18
	Bilişsel Fiiller (düşünüyorum, inanıyorum)	92
	Sıfat Yapıları (iyi, kötü, farklı, önemli)	1464
	<b>Toplam</b>	<b>4506</b>
Kendini Anma	Ben	0
	Benim	0
	Kendime	0
	Biz-bizim-bize(ayrıştırıcı)	0
	<b>Toplam</b>	<b>0</b>

Tablo 4.7. (Devamı)

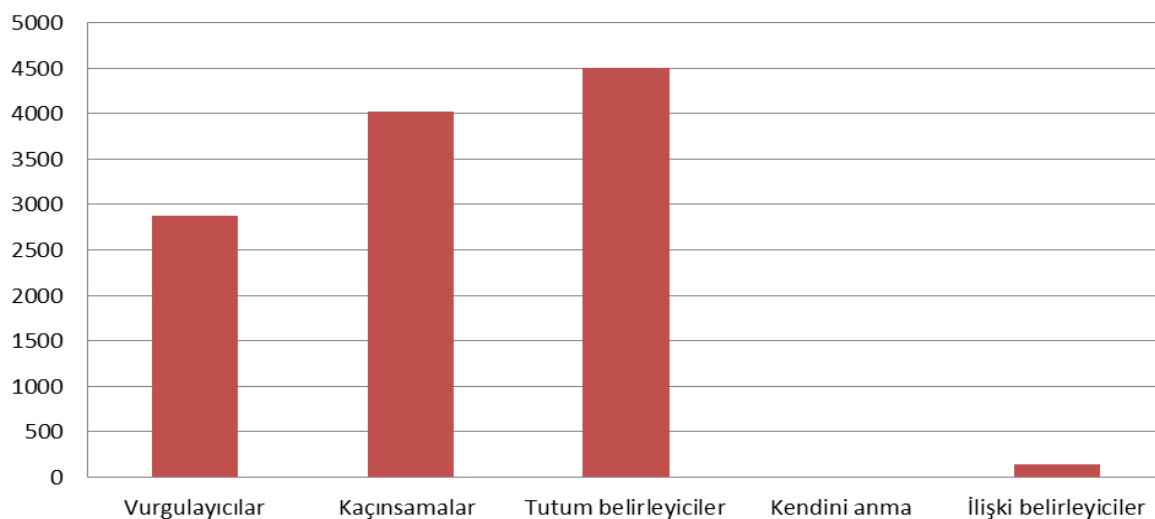
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Araçlar	Frekans(f)
İlişki Belirleyicileri	Düşünün	0
	Göreceksiniz	0
	Biz-bizim-bize(kapsayıcı/birleştirici)	135
	Siz-sizin-size	6
	<b>Toplam</b>	<b>141</b>

Tablo 4.8.

Üniversitelere Göre Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklığını Gösteren Genel Tablo

Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	Marmara Üniversitesi	Genel Toplam
<b>Vurgulayıcılar</b>	1002	415	465	515	478	<b>2875</b>
<b>Kaçınsamalar</b>	776	986	949	731	574	<b>4016</b>
<b>Tutum Belirleyiciler</b>	1556	1057	670	703	520	<b>4506</b>
<b>Kendini Anma</b>	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>İlişki Belirleyiciler</b>	15	26	60	23	17	<b>141</b>

Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri

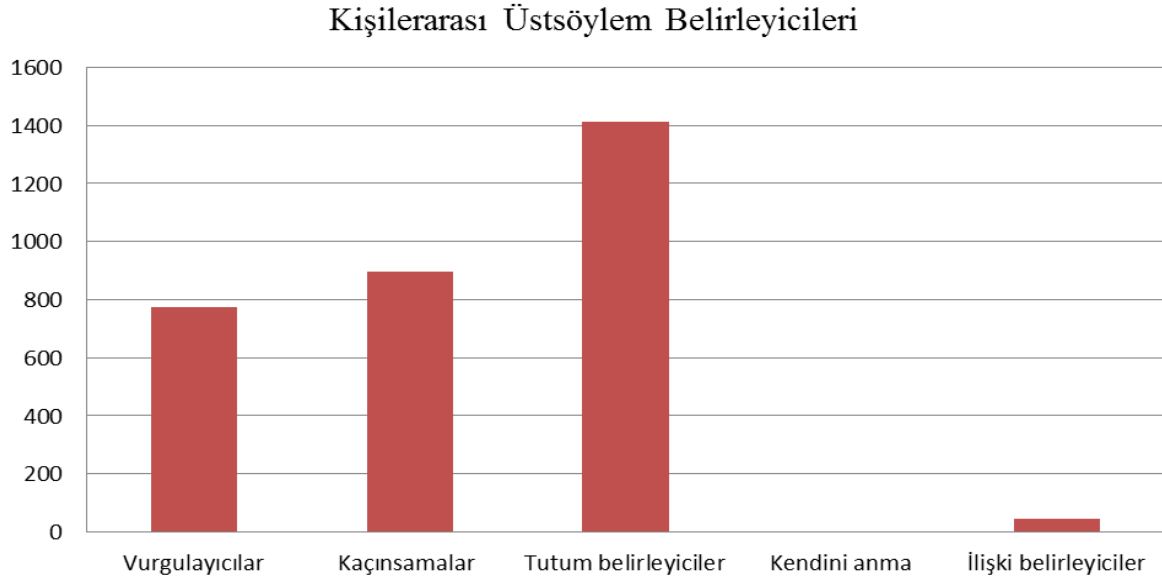


Grafik 4.41. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı.

Örneklem dâhilindeki ilgili beş üniversitede yapılmış Türkçe eğitimi yüksek lisans tezlerinin giriş, bulgu-yorum ve sonuç bölümlerinde kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığı Grafik 4.42, 4.43 ve 4.44'te gösterilmiştir.

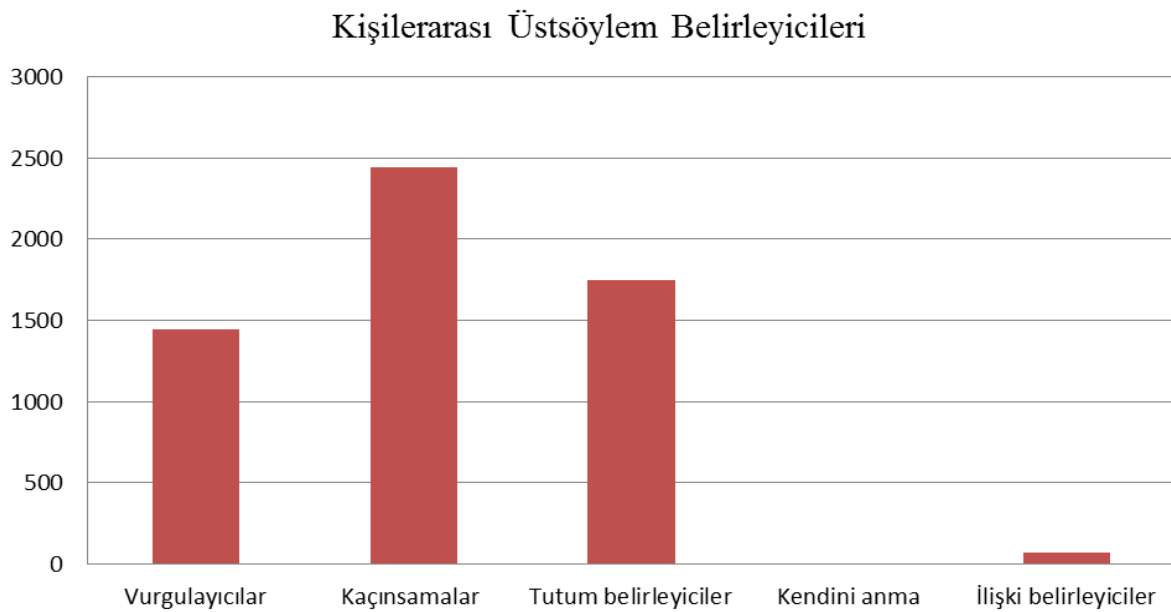
Buna göre çalışma kapsamına alınan tüm tezlerin giriş bölümünde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden tutum belirleyicilerinin kullanım sıklığı bakımından en yüksek

oranda olduğu saptanmıştır. Grafik 4.42’de görüldüğü üzere tezlerin giriş bölümlerinde tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir. Sırasıyla tutum belirleyicilerini kaçınınsamalar, vurgulayıcılar ve ilişki belirleyiciler izlemektedir.



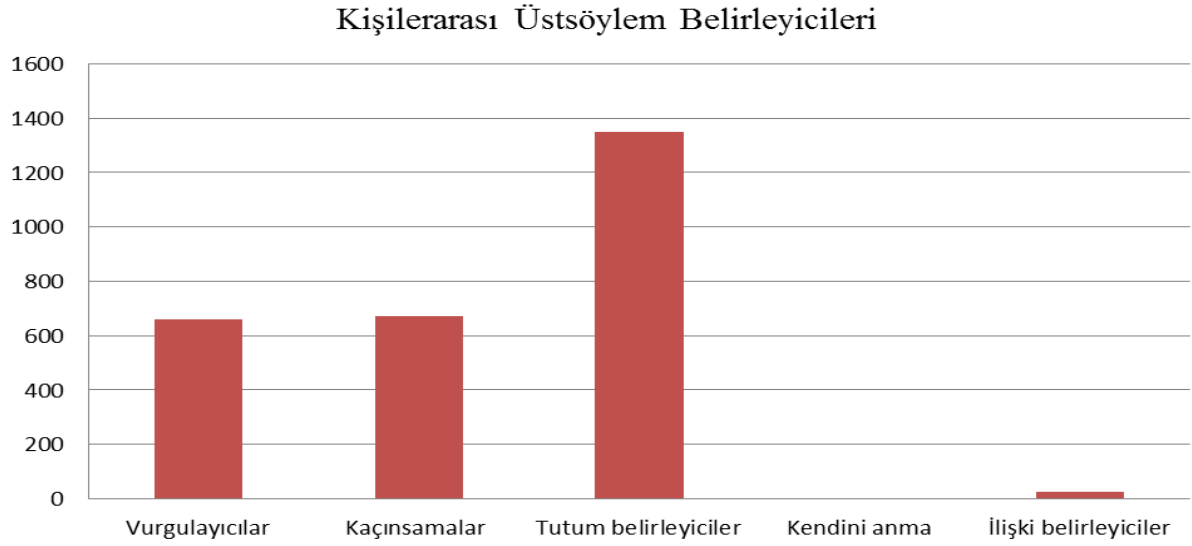
**Grafik 4.42.** Giriş Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı

Tezlerin bulgu-yorum kısmında en yüksek kullanım sıklığı kaçınınsama belirleyicilerinde tespit edilmiştir. Kaçınınsamaları sırasıyla tutum belirleyicileri, vurgulayıcılar ve ilişki belirleyiciler izlemektedir.



**Grafik 4.43.** Bulgu-Yorum Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerin Sıklık Dağılımı

Son olarak tezlerin sonuç bölümünde elde edilen verilerden yola çıkarak kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden tutum belirleyicilerinde yüksek kullanım sıklığı saptanmıştır. Sırasıyla tutum belirleyicilerini kaçınınsamalar, vurgulayıcılar ve ilişki belirleyiciler izlemektedir.



**Grafik 4.44.** Sonuç Bölümünde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç

Araştırmanın alt problemleri bağlamında ulaşılan bulgulara dayanılarak kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı ile ilgili elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Birinci alt problemde; örneklem dâhilindeki üniversiteler arasında Türkçe eğitimi alanında yazılmış olan tezlerde metin bağlamı açısından öğrencilerin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu anlamda ilgili tezlerin giriş, bulgu-yorum ve sonuç kısımlarından elde edilen kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklığına dair veriler, SPSS 22.0 programında tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) testine tabi tutulmuş olup elde edilen istatistiki verilere göre homojenlik testinde varyansların homojenliği görülmektedir.  $p=0,418>0,05$  olduğundan varyanslar homojendir. İlgili istatistiki verilere göre örneklem kapsamındaki üniversitelerde yapılmış Türkçe eğitimi yüksek lisans tezlerinde yer alan kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

İkinci alt problemde yüksek lisans öğrencilerinin Türkçe eğitimi programlarında oluşturmuş olduğu tezlerdeki kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini kullanım sıklığının nasıllığı sorgulanmıştır. Buna göre Tezlerin giriş, bulgu-yorum ve sonuç kısımlarında kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanım sıklıkları elde edilen veri tabanına göre yüzdelik bakımından verilecek olursa sırasıyla kendini anma belirleyicileri (%0,00), ilişki belirleyicileri (%1,22), vurgulayıcılar (%24,92), kaçınımsamalar (%34,81) ve tutum belirleyicileri (%39,05) oranındadır. Buna göre tutum belirleyicilerinin örneklem dâhilindeki tezlerde kullanım sıklığı düzeyi en yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kullanım sıklığı bakımından tutum belirleyicilerini kaçınımsamalar, vurgulayıcılar, ilişki belirleyicileri izlemektedir. Kendini anma belirleyicilerine ise incelemeye alınan tezlerde hiç rastlanmamıştır. Bu durumun oluşturulan bilimsel metinlerdeki önermelerin ve ifadelerin edilgen oluşu, yazarın nesnelliğini koruması için kendini metin içinde ön planda tutmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Hyland (2001)'a göre farklı disiplinlerdeki deneyimli akademik yazarların üretmiş olduğu akademik araştırma makalelerini karşılaştırarak yazarların metin içerisinde kendi varoluşlarını hangi dilsel öğelerle ifade ettiklerini göstermiş ve bu tür retorik seçeneklerin farkında olan öğrenci yazarların akademik metinler üretirken kendilerinden daha emin olacağını ortaya koymuştur. Bazı araştırmacılar, yapılan akademik çalışmanın amacını, yöntemini, bulgularını ve sonuçlarını anlatırken kişi belirleyicilerinin (self-mentions) kullanılmaması ve/veya bu tür yapılardan kaçınılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bilimsel anlamda yazılmış hemen hemen bütün metinlerde ortaya konulan bilgilerin metni oluşturan yazardan bağımsız olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedendir ki araştırmaya veri tabanı oluşturan tezler de bilimsel bir nitelikte olduğundan yazarın metin

içerisinde kendini anma dilsel ifadelerden kaçındığı görülmüştür.

Akbaş ve Bayyurt (2014)'e göre akademik metinlerde bilgi yapılanmasında önemli bir göreve sahip olan kaçınınsama ve vurgulama ifadelerinin, yazarın epistemik duruşunu ve önermeye karşı görüşünü belirtmesinde katkı sağladığı, kaçınınsama ifadelerinin ileri sürülen önermenin, kesinliğinin hafifletilmesi ve diğer olasılıkların yazar tarafından da tanındığının işaret edilmesi sonucu söylem topluluğu ve hedeflenen okuyucu tarafından kabul edilebilirliğini artırma temelini oluşturduğu bildirilmektedir. Bunun yanı sıra nitelikli bilimsel metinlerde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınınsama ve vurgulayıcıların kullanım sıklığı bakımından yüksek düzeyde eğilim gösterdiği bilinmektedir. Dafouz (2008), kaçınınsamaların yazarların kendi fikirlerine olan bağlılıklarıyla okuyucuları ile arasındaki diyalog ve saygı arasındaki dengeyi sağlaması gereken ikna edici metinlerdeki önemini onaylamıştır (akt. Rustipa, 2014: 49). Söz konusu çalışmamızda incelemeye konu olan bilimsel eserlerin ilgili kısımlarında kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınınsama ve vurgulayıcı ifadelerinin kullanım sıklığı bakımından yüksek düzeyde olması öngörülse de tutum belirleyicilerinin bu çalışma kapsamındaki veri tabanına göre çok sık kullanıldığı gözlenmiştir. Bu durumun bilimsel metin üretme çabasında olan Türk akademisyen adaylarının ana dilde tecrübe edindiği yazma eğitimi ve kültürel durumdan ileri geldiği varsayılmaktadır. Bu da bizlere Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezlerini oluşturan öğrencilerin metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtmaya ve tutarlı-bağdaşık bir ikna metni üretme edimleri açısından kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini etkin bir biçimde kullanamadıklarını göstermektedir. Bu nedenle de öğrencilerin iyi yapılandırılmış bir ikna metni üretmekte sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

## 5.2. Tartışma

Crowhurst (1990)'a göre ikna edici metin üretebilme becerisi öğrencilerin akademik yaşantıları için önem taşımaktadır. Akbaş (2012) üstsöylem kaynaklarından yararlanmanın ve kişisel önermeleri metin içerisinde ilişkilendirerek kullanılmasının yazarlara uyumlu metinler yazmasında yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini metinlerinde etkin bir biçimde kullanamadıklarını göstermektedir. Bu nedenle de öğrenciler iyi yapılandırılmış bir ikna metni üretememektedirler. Bu durumun hem MEB bünyesinde hem YÖK bünyesinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtmaya ve tutarlı-bağdaşık bir ikna metni üretme becerisini geliştirmesi noktasında gerekliliğini gündeme ve eğitim programlarına almamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Hyland (2005) ve Mauranen (1993) okul ortamlarında yazılı metin üretim çalışmalarında çoğunlukla dilbilgisi kurallarına odaklanıldığını; üstsöylem gibi sözbilimsel

özelliklerin ve stratejilerin öğretimine çok az yer verildiğini dile getirerek söz konusu kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının eksikliğine işaret etmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretim ortamlarında üstsöylem becerilerine yer verilmesi gerektiğini ifade ederler. Bu temellendirmeden yola çıkarak lisansüstü öğrenci metinlerinde gözlenen sorunlar öğrencilerin edinçlerinde, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri ile ilgili belirli bir bilişsel bilgi donanımına yeterince sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicileri ile ilgili bilgi ve aktivitelere ağırlık verildiği takdirde öğrencilerin ikna metin üretim becerilerinde olumlu değişiklikler gözleneceği varsayılmaktadır. Öne sürülen bu düşüncemize yönelik paralel bir görüşü Hyland (2015)'da görebiliriz. Hyland (2015), üstsöylem kullanımı ve öğrenimi ile ilgili üstsöylemin farkına varıldığında her metin sadece dünyada olan şeylerle ilgilenmediğini aynı zamanda metnin kendi öz tartışmasıyla/fikriyle ve okuyucuyla da ilgilendiğini, bunun da bize üstsöylemin önermesel içeriği belli okuyucular için bağdaşık, okunabilir ve ikna edici yapan bir araç olduğunu söylemektedir. Devamında Hyland yazarların fikirlerini çerçevelerken/sınırlandırırken, yapılandırırken ve sunarken kendilerini, okuyucularını ve metinlerini toplumlar tarafından tanınan ve değer gören aynı zamanda da kullandıkları türe uyan bir şekilde temsil etme peşinde olduklarını, okuyucuların fikirler arasında bağlantı kurarken ne tür bir desteğe ihtiyaç duyacakları, onların metinde ifade edilenlere nasıl tepki verecekleri ve üreticilerin kendilerini güvenilir birer yazar ya da konuşmacı olarak gösterebilmek adına kendilerini metine nasıl yansıtacakları büyük oranda onların üstsöylemle ilgili seçimlerine kodladığını, üstsöylem kavramıyla ilgili tanımsal çelişkiler olsa da üstsöylem dil kullanımını anlamının önemli bir yolu olduğunu ve aynı zaman da üstsöylemin yazılı ve sözlü metinleri analiz etmenin de bir aracı olduğunu bizlere söylemektedir.

### 5.3. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve yapılan alanyazını taramasından yola çıkarak yapılacak öneriler aşağıdaki gibi maddelendirilebilir:

- İncelenen Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde öğrencilerin metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtma ve tutarlı-bağdaşık bir ikna metni üretme edimleri açısından kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini etkin bir biçimde kullanamadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitimi/öğretmenliği lisans programı güncellenmeli dil bilim derslerinde üstsöylem ayrı bir başlık adı altında programa alınmalı ve okutulmalıdır.

- MEB bünyesindeki tüm resmi ve özel okullarda ana dili geliştirme ve daha etkin kullanma bakımından Türkçe dersi kazanımları güncellenmeli, üstsöylemle ilgili amaç ve hedefler 1, 2, ve 3. kademelerde eklenmeli, öğrencilerin pedagojik seviyelerine göre üstsöylemin önemi ve işlevi teorik ve uygulamalı olarak öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğrencilerin, ana dil

konuşucularının üstsöylem belirleyicileri kullanarak metinlerini nasıl organize ettikleri konusunda da bilgilendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Üstsöylem belirleyicileri yazılı materyallerin bir parçası olmalıdır. Üstsöylem analizi, öğrencileri üstsöylem belirleyicilerinin önemi konusunda bilgilendirecek bir strateji olarak görülebilir. Öğretmenler öğrencilerini otantik metinlerle çalıştırabilirler ve onlara bunları tespit edip saymalarını ve daha sonrasında da gruplar halinde bunları tartışmalarını söyleyebilirler. Bu öğrencileri üstsöylem belirleyicilerine daha aşına hale getirir ve umulur ki onlar yazılarında bunları kullansınlar (Rustipa, 2014:51).

- Alanyazında üstsöylem eğitiminin bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. Bu anlamda ülkemizde söz konusu eğitimle ilgili süreci işlevselleştirmek ve dönüt alabilmek için dil bilimcilerin görüşünü değerlendiren bir araştırma yapılmalıdır.

- Üstsöylemle ilgili öğretimin ve eğitimin yapılması planlanacaksa buna hizmet edecek özel içerikli metinler üretilmelidir.

- Dil öğretiminin içinde potansiyel olarak var olan ancak önemi ve işlevselliği yeteri kadar bilinmeyen üstsöylemle ilgili olarak üstsöylemi konu edinen daha fazla çalışma yapılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- [1]. Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English: Annelie Ädel*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- [2]. Akbaş, E. (2012). Exploring metadiscourse in master's dissertation abstracts: Cultural and linguistic variations across postgraduate writers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(1), 12-26.
- [3]. Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. A. Lyda ve K. Warchall (Ed.). *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (s. 119-133) içinde. London/Berlin: Springer, Cham.
- [4]. Alemi, M. ve Isavi, E. (2012). Evaluation of interactional metadiscourse in EFL textbooks. *Advances in Asian Social Science*, 2(1), 422-430.
- [5]. Algi, S. (2012). *Hedges and boosters in L1 and L2 argumentative paragraphs: Implications for teaching L2 academic writin*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- [6]. Amiryousefi, M. ve Rasekh, A. E. (2010). Metadiscourse: Definitions, issues and its implications for English teachers. *English Language Teaching*, 3(4), 159-167.
- [7]. Bailey, S. (2011). *Academic writing for international students of business*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [8]. Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- [9]. Bayat, N. (2009), Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler, *Dil Dergisi*, (145), 48-63.
- [10]. Bayyurt, Y. (2012). Hedging in L1 and L2 student writing. *Studia Uralo-Altaica*, 49, 123-132.
- [11]. Bayyurt, Y. ve Akbaş, E. (2014). Akademik metinlerde kaçınma ve vurgulayıcı ifadelerin lisansüstü öğrenciler tarafından algılanması ve kullanılması [Graduate students' perception and use of hedges and boosters in academic texts]. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiriler Kitabı* (s. 72-79) içinde. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- [12]. Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the culture of disciplines*. Milton Keynes: SRHE/OUP.
- [13]. Berger, A. A. (2008). *The academic writer's toolkit: A user's manual*. California: Left Coast.
- [14]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [15]. Çakır, H. ve Kansu Yetkiner, N. (2011). *Türkçe ve İngilizce bilimsel makale özetlerinde bilgiyi kurgulama ve yazar kimliğini kodlama biçimleri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [16]. Camiciottoli, B. C. (2003). Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study. *Reading in a foreign language*, 15(1), 28.
- [17]. Çapar, M. (2014). *A study on interactional metadiscourse markers in research articles*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [18]. Chesterman, A. (1998). *Contrstive functional analysis*. Amesterdam and Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- [19]. Çotuksöken, Y. (2006). *Uygulamalı Türk dili*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- [20]. Crismore, A., Markkanen R. ve Steffensen, M.S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1), 39-71.
- [21]. Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15(4), 348-359.
- [22]. Dafouz-Milne, E. (2008). The pragmatic role of textual and interpersonal metadiscourse markers in the construction and attainment of persuasion: A cross-linguistic study of newspaper discourse. *Journal of Pragmatics*, 40, 95-113.
- [23]. Doyuran, Z. (2009). Conciliation of knowledge through hedging in Turkish scientific articles. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 85-99.

- [24]. Ersöz, F. ve Ersöz, T. (2019). *Spss ile istatistiksel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [25]. Esmer, E. (2017). Interpersonal metadiscourse markers in Turkish election rally speeches delivered by pro-Turkish and pro-Kurdish leaders. *Athens Journal of Social Sciences*, 4(4), 367-384.
- [26]. Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 216-228.
- [27]. Fidan, Ö. (2002). *Türkçe bilimsel metinlerde üstsöylem belirleyicileri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- [28]. Fuertes-Olivera, P.A., Velasco-Sacristan, M., Arribas-Bano, A. ve Samaniego-Fernandez, E. (2001). Persuasion and advertising English: Metadiscourse in slogans and headlines. *Journal of Pragmatics*, 33, 1291-1307.
- [29]. Fulwiler, T. (2002). *College writing a personal approach to academic writing*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann.
- [30]. Heng, C. S. ve Tan, H. (2010). Extracting and comparing the intricacies of metadiscourse of two written persuasive corpora. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 6(3), 124-146.
- [31]. Hong, H. ve Cao, F. (2014). Interactional metadiscourse in young EFL learner writing: A corpus-based study. *International Journal of Corpus Linguistics*, 19(2), 201-224.
- [32]. Hyland, K. (1998). Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30(4), 437-455.
- [33]. Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207-226.
- [34]. Hyland, K. (2003). *Second language writing*. City University of Hong Kong: Cambridge University Press.
- [35]. Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- [36]. Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [37]. Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2): 125-143.
- [38]. Hyland, K. (2014). Disciplinary discourse: Writer stance in research article. C. N. Candlin ve K. Hyland (Ed.). *Writing: Texts, processes and practices* (s. 99-121) içinde. K. New York, NY: Routledge.
- [39]. Hyland, K. (2015). Metadiscours. K. Tracy (Ed.). *The international encyclopedia of language and social interaction* (c. 2, s. 997-1007) içinde. Chichester, UK: John Wiley&Sons.
- [40]. Hyland, K. ve Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- [41]. Kan, M. O. (2016). The use of interactional metadiscourse: a comparison of articles on Turkish education and literature. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1639-1648.
- [42]. Kobayashi, Y. (2016). Investigating metadiscourse markers in Asian Englishes: A corpus-based approach. *Language in Focus*, 2(1), 19-35.
- [43]. Kuhi, D. ve Anisa, S. P. (2014). An exploration of interpersonal functions in Iranian advanced EFL classrooms. *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 83.
- [44]. Leki, I. ve Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. *TESOL Quarterly*, 28, 81-101.
- [45]. Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publisher.
- [46]. Mauranen, A. (2010). Discourse reflexivity-a discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 13-40.
- [47]. Monippally M.M. ve Pawar, B. S. (2010). *Academic Writing: A Guide for Management Students and Researchers*. New Delhi: Response Books.
- [48]. Mur-Duenas, P. (2011). An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43, 3068-3079.

- [49]. Noorian, M. ve Biria, R. (2017). Interpersonal metadiscourse in persuasive journalism: A study of texts by American and Iranian EFL columnists. *Journal of Modern Languages*, 20(1), 64-79.
- [50]. Oshima, A. ve Hogue, A. (1997). *Introduction to academic writing*. New York: Logman.
- [51]. Özdemir, N. O. ve Longo, B. (2014). Metadiscourse use in thesis abstracts: A cross-cultural study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 59-63.
- [52]. Par, A. H. (1974). *Planlı yazma sanatı: Kompozisyon I-II*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- [53]. Pearson, C. R. (1981). Advanced academic skills in the low-level ESL class. *JSTOR*, 413-423.
- [54]. Potter, J. ve Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London: Sage.
- [55]. Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- [56]. Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3), 407-430.
- [57]. Rustipa, K. (2014). Metadiscourse in Indonesian EFL learners' persuasive texts: A case study at English Department, UNISBANK. *International Journal of English Linguistics*, 4(1), 44.
- [58]. Sakin, Ö. (2005). *Örneklerle kompozisyon düzenli yazma ve konuşma sanatı*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- [59]. Sarar Kuzu, T. (2016). Türkçe öğretiminde üstsöylem belirleyicileri aracılığıyla dinleme becerisinin geliştirilmesi (Bir etkinlik modeli önerisi). *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1935-1952.
- [60]. Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*, (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- [61]. Silva, T. (1990). *Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL*. B. Kroll (Ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom* (s. 10-16) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- [62]. Sözen, E. (1999). *Söylem: belirsizlik, mübadele, bilgi, güç ve refleksivite*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- [63]. Spack, R. (1988). Initiating ESL students into academic discourse community: How far should we go. *TESOL Quarterly*, 22, 29-51.
- [64]. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English for specific purpose in academic and research setting*. New York: Cambridge University Press.
- [65]. Tarcan, Ö. D. (2017). Türkçe bilimsel metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 176-194.
- [66]. Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- [67]. Vahid Dastjerdi, H. (2012). The impact of explicit instruction of metadiscourse markers on EFL learners' writing performance. *Journal of Teaching Language Skills*, 29(2), 155-174.
- [68]. van Dijk, T. A., Ting Toomy, S., Smitherman, G., ve Troutman, D. (1997). Discourse, Ethnicity, Culture and Racism. van Dijk, T. (Ed.). *Discourse as Social Action* (s. 144-180) içinde. London: Sage Publications.
- [69]. Vande Kopple, W. J. (1985). Some explanatory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.
- [70]. Wang, M. ve Zhang, L. J. (2007). Implicit part of process writing in academic English writing. *US-China Foreign Language*, 5(8), 41-45.
- [71]. Wei, J. ve Duan, J. (2019). A comparative study of metadiscourse features in English research article abstracts in hard disciplines. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 4(1):1-37.
- [72]. Williams, J. M. (1981). *Style: ten lessons in clarity and grace*. Scott Foresman: Glenview Illinois.

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı** : Muhammed Ali ÖNEL

**Doğum Tarihi** : 24/03/1992

**E-mail** : muhamedalionel01@gmail.com

### Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Eğitimi	Çukurova	2011-2015
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Mersin	2017-2020
Doktora			

### Görevler :

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen/Müdür Yardımcısı	ADANA/YÜREĞİR Şehit Nurettin Yıldırım Ortaokulu	2015-devam ediyor.