



DİL

DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 175/2
ARALIK / DECEMBER 2024



TOMER

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ISSN : 1300-3542
E-ISSN : 2980-0072

Ankara Üniversitesi

**Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma
Merkezi TÖMER**

Adına İmtiyaz Sahibi

(Owner on Behalf of TÖMER)

- Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN
(Ankara Üniversitesi)

Baş Editör

(Editor in Chief)

- Doç. Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU
(Ankara Üniversitesi)

Editör Kurulu

(Editors)

- Doç. Dr. Aytaç ÇELTEK
(Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Özgün KOŞANER
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Aysun KUNDURACI
(Yeditepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Duygu SARISOY
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Yazım ve Dil Editörleri

(Copy Editors)

- Öğr. Gör. Özkan AYDIN
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Ömer CELEP
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Sinan AK
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Alkim HANTAŞ
(Ankara Üniversitesi)
- Öğr. Gör. Cemil KURT
(Ankara Üniversitesi)

Yayın Editörleri

(Production Editors)

- Öğr. Gör. Yasemin GÜÇLÜTÜRK
(Ankara Üniversitesi)
- Arş. Gör. Dr. Kübra KARACA
(Ankara Üniversitesi)

Grafik Tasarım-Dizgi

(Graphic Designer and Technical Support)

- Zuhul AKIN
(Ankara Üniversitesi)

Yayın İdare Merkezi Adresi

(Contact Address)

DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ

Ankara Üniversitesi Tandoğan Yerleşkesi
Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz Kansu Binası
4. Kat 06560 Yenimahalle - ANKARA
Tel: (312) 214 13 50/6046 Fax: 600 01 31

İnternet Sitesi (Website)

<http://dildergisi.ankara.edu.tr/>

Danışma Kurulu

(Advisory Board)

- Prof. Dr. A. Sumru ÖZSOY (*Boğaziçi Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Nermin YAZICI (*Hacettepe Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Ümit Deniz TURAN (*Anadolu Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Ayşe KIRAN (*Hacettepe Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Mustafa AKSAN (*Toros Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Kutlay YAĞMUR (*Tilburg University*)
- Prof. Dr. İlknur KEÇİK (*Anadolu Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Yeşim AKSAN (*Toros Üniversitesi*)
- Prof. Dr. S. Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU (*Çankaya Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Kamil İŞERİ (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Belma HAZNEDAR (*Boğaziçi Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Hatice SOFU (*Çukurova Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Nevin ÖZKAN (*Ankara Üniversitesi*)
- Prof. Dr. Fatma Hülya ÖZCAN (*Anadolu Üniversitesi*)
- Doç. Dr. Zeynep Zeren ATAYURT FENGE (*Ankara Üniversitesi*)

ISSN 1300 - 3542 / e-ISSN: 2980-0072

1988 yılında yayın hayatına başlayan **Dil Dergisi**, çift-kör hakem değerlendirilmesinin yapıldığı uluslararası bir dergidir. Dergide, Dilbilim ve Dil Öğretimi alanlarında farklı konuların ya da kuramsal yaklaşımların sunulduğu çalışmalar yer almaktadır. Dergiye yalnızca Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılan makaleler kabul edilmektedir.

Dil Dergisi TRDizin, MLA, CEEOL, BRILL ve SOBİAD dizininde taranmaktadır. Temmuz 2014 tarihinden itibaren altı ayda (Haziran ve Aralık) bir yayımlanır. Dergi Creative Commons Atıntı-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Dil Dergisi is a double blind peer-reviewed international journal that began its publication in 1988. The journal provides a platform for different theoretical and thematic approaches to Linguistics and Language Teaching. We accept only manuscripts written in Turkish and English.

Dil Dergisi is indexed in TRDizin, MLA, CEEOL, BRILL and SOBİAD. Since 2014, it is published twice a year, in June and December. The Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Bu Sayının Hakemleri

(Referees of this Issue)

- Beytullah KARAGÖZ (*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*)
- Bilal KIRKICI (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)
- Emrah ÖZCAN (*Yıldız Teknik Üniversitesi*)
- Funda UZDU YILDIZ (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Hakan CANGIR (*Ankara Üniversitesi*)
- Hasan Mesut MERAL (*Yıldız Teknik Üniversitesi*)
- Hasan SEZER (*İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi*)
- Kadir YALINKILIÇ (*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*)
- Mustafa AKSAN (*Toros Üniversitesi*)
- Nedret KILIÇERİ (*İstanbul Üniversitesi*)
- Özgül GÜLER BÜLBÜL (*Başkent Üniversitesi*)
- Özgür ŞEN BARTAN (*Kırıkkale Üniversitesi*)
- Selma ELYILDIRIM (*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi*)
- Seren DÜZENLİ ÖZTÜRK (*Bakırçay Üniversitesi*)
- Soner AKŞEHİRLİ (*Ege Üniversitesi*)
- Yeşim AKSAN (*Toros Üniversitesi*)

Baş Editörden...

1988 yılında yayın hayatına başlayan, Dilbilim ve Dil Öğretimi konusunda alana birçok açıdan katkı sağlamanın yanı sıra ülkemizde belirli alt disiplinlerin gelişmesine de öncülük eden Dil Dergisinin 175. cildinin, 2. sayısı ile karşınızdaki olmanın mutluluğu içindeyiz. Arka planında uzun emeklerin bulunduğu bu sayının oluşmasında katkıları bulunan yazarlara ve gelen yazıların değerlendirilmesi sürecinde akademik birikimlerini esirgemeyen hakemlerimize ve alan editörlerimize şükran borçluyuz.

Dil Dergisi Aralık 2024 sayısı, aşağıda temel bulguları ve savunuları açısından tanıtacağım 6 özgün araştırmayı okurlarına sunmakta:

Süleyman Demir ve Işıl Özyıldırım, “*Lexical profile of a Turkish sadness verb dertlen-: A corpus driven analysis*” başlıklı çalışmalarında, olumsuz bir duygu olarak tanımlanan üzüntü anlamını ifade eden Türkçedeki dertlen- eylemin sözcük profilini, Türkçe Ulusal Derlemi’ni (TUD) kullanarak analiz etmektedir. Araştırmanın sonuçları, dertlen- eyleminin başkalarının sıkıntılarından kaynaklanan bir üzüntüyü ifade ettiğini ve söz konusu eylemin gelecekle ilgili üzüntü durumlarına kıyasla geçmiş/şimdiki zaman bağıntılı olumsuzluklarla daha sık kullanıldığını göstermektedir.

Aslıhan Arıkan ve Dilek Peçenek, “*The effects of English language teaching enriched with digital applications on teacher cognition and student beliefs*” başlıklı çalışmalarında, dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin öğretmen bilişi ve öğrenci inancı üzerine etkisi incelemektedir. Çalışmanın bulguları, dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş İngilizce öğretime yönelik hizmet içi eğitimin, öğretmen bilişi ve öğrenci inancı üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci anket sonuçlarında görülen paralel yükseliş, yabancı dil sınıflarında öğretmen bilişinin döngüsel bir şekilde sınıf uygulamalarına ve öğrenci inancına olan etkisini vurgulamaktadır.

Hazel Zeynep Kurada, “*Anlambilim araştırmalarında beyin uyarımı: Yeni bir perspektif*” başlıklı derleme makalesinde, son yirmi yılda sıklığı giderek artan beyin uyarımı araştırmalarının dilbilimsel sorgulamalardaki rolünü ve semantik işlemler üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Çalışmada beyin uyarımı tekniklerinin sözcüksel erişim, semantik entegrasyon ve kavramsal eşleme gibi semantik süreçler üzerindeki etkileri ele alınmaktadır.

Esratur Efeoğlu-Özcan ve Hale Işık-Güler, “*Derlem dilbilim ile gençlik diline bakış: Türkçe için ihtiyaçlar ve gelişim alanları*” başlıklı araştırmalarında, gençlik diline odaklanan güncel dilbilim

tartışma ve paradigmaları araştırmacıların dikkatine sunmakta, ardından da Türkçe alan yazında gençlik diline dair mevcut araştırmaları eleştirel bir bakışla irdelemektedir. Çalışmada ayrıca, Türkçe gençlik dili araştırmalarında sürdürülebilir, hesap verebilir, birikimli çalışmalara katkıda bulunmak için öncül bir çalışma olarak oluşturulan Türkçe Gençlik Dili Derlemi (CoTY) (Corpus of Turkish Youth Language) tanıtılarak, derlem araçlarının çağdaş sözlü Türkçe gençlik dilinin çoklu etkileşimsel yönlerini incelemek için sunduğu olanaklar tartışılmaktadır.

Ayten Bülbül ve Betül Karakaş, “*Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık görünüşleri*” başlıklı araştırmalarında, öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılığın nasıl sağlandığını ve metinler arası anlamsal sürekliliğin hangi ölçüde korunduğunu incelemektedir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin ürün odaklı yazma modelinde ürettikleri metinlerin tutarlılık açısından yetersiz bulunmasına karşın, süreç odaklı yazma modelinde daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, her iki yazma modelinde konu sürekliliğinin benzer düzeylerde sağlanmış olmasına rağmen, metne özgü dil kullanımında ve gönderimsel ifadelerde önemli farklılıkların bulunduğu gözlemlenmektedir.

Esra Küçüksakarya ve Murat Özgen, “*Kendi/kendisi adlarının tümceiçi ve tümcelerarası göndergesel özellikleri: Tümdengelimli ve tümevarımlı bir bakış*” başlıklı çalışmalarında, TS Corpus V2 veritabanından 1000 sözcüğü tarayarak kendi ve kendisi adlarının tümceiçi ve tümcelerarası sunuluşlarını, sözdizim ve metinsellik koşullarına göre bağlama olgusu açısından değerlendirip kuramsal ve uygulamalı bir biçimde incelemektedir. Elde edilen bulgular, tümce içindeki gönderimlerin çekimli, çekimsiz biçimlenmeleri ve tümcelerarası göndergesel özellikleri dikkate alındığında, kendi ve kendisi adlarının yedi alt ulamda yapılandığını ortaya koymaktadır. Çalışmada ayrıca, kendi adının tümceiçi artgönderim kurulumunun, kendisi adının ise tümcelerarası artgönderim kurulumunun daha sık gerçeleşmekte olduğu ve artgönderimin öngönderimden daha sık kullanıldığı saptanmaktadır.

Keyifli okumalar dileriz...

Doç. Dr. Bahtiyar Makaroğlu

Dil Dergisi Baş Editörü

Aralık 2024-Ankara

**Bu sayıda...
(In this issue...)**

**LEXICAL PROFILE OF A TURKISH SADNESS VERB DERTLEN-:
A CORPUS DRIVEN ANALYSIS**

1

*TÜRKÇE ÜZÜNTÜ EYLEMİ DERTLEN- İN SÖZCÜK PROFİLİ:
DERLEM ÇIKIŞLI BİR İNCELEME*

- Süleyman DEMİR
- Işıl ÖZYILDIRIM

**THE EFFECTS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING ENRICHED WITH
DIGITAL APPLICATIONS ON TEACHER COGNITION AND STUDENT BELIEFS**

27

*DİGİTAL UYGULAMALARLA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE ÖĞRENCİ İNANIŞINA ETKİSİ*

- Aslıhan ARIKAN
- Dilek PEÇENEK

**ANLAMBİLİM ARAŞTIRMALARINDA BEYİN UYARIMI:
YENİ BİR PERSPEKTİF**

71

NEUROMODULATION IN SEMANTIC RESEARCH: A NEW PERSPECTIVE

- Hazel Zeynep KURADA

**DERLEM DİLBİLİM İLE GENÇLİK DİLİNE BAKIŞ: TÜRKÇE İÇİN İHTİYAÇLAR
VE GELİŞİM ALANLARI**

92

*YOUTH LANGUAGE THROUGH CORPUS LINGUISTICS: GAPS AND FUTURE
DIRECTIONS FOR TURKISH*

- Esranur EFEOĞLU-ÖZCAN
- Hale IŞIK-GÜLER

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE TUTARLILIK
GÖRÜNÜMLERİ**

116

*COHERENCE PERSPECTIVES IN THE WRITTEN TEXTS OF
INTERNATIONAL STUDENTS*

- Ayten BÜLBÜL
- Betül KARAKAŞ

**KENDİ/KENDİSİ ADILLARININ TÜMCEİÇİ VE TÜMCELERARASI
GÖNDERGESEL ÖZELLİKLERİ: TÜMDENGELİMLİ VE TÜMEVARIMLI
BİR BAKIŞ**

149

*ANALYSIS OF READING COMPREHENSION QUESTIONS IN TERMS
OF DIFFERENT TAXONOMIES*

- Esra KÜÇÜKSAKARYA
- Murat ÖZGEN

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

175

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Anahtar Sözcükler

Üzüntü; Bilişsel değerlendirme deseni; Derlem-çıkışlı; Sözcük profili çıkarma; Genişletilmiş sözcük birimleri

Keywords

Cognitive appraisal pattern; Corpus-driven; Lexical profiling; Extended lexical units

Demir, S., & Özyıldırım, I. (2024). Lexical profile of a Turkish sadness verb dertlen-: A corpus driven analysis. *Dil Dergisi*, 175 (2). 1-26.

LEXICAL PROFILE OF A TURKISH SADNESS VERB DERTLEN-: A CORPUS DRIVEN ANALYSIS*

TÜRKÇE ÜZÜNTÜ EYLEMİ DERTLEN- 'İN SÖZCÜK PROFİLİ: DERLEM ÇIKIŞLI BİR İNCELEME

• Süleyman DEMİR 

Öğr. Gör. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, suleymandemir@gumushane.edu.tr

• Işıl ÖZYILDIRIM 

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü, isiloz@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu çalışma olumsuz bir duygu olarak tanımlanan üzüntü anlamını ifade eden bir Türkçe eylemin sözcük profilini analiz etmeyi amaçlayan derlem çıkışlı bir yaklaşım kullanmaktadır. Çalışma Türkçe Ulusal Derlemi'nden (TUD) elde edilen veriyi Genişletilmiş Sözcük Birimleri (Stubbs, 2005) modeli çerçevesinde ele almaktadır. Derlemden elde edilen sorgu dizinlerine dayanarak dertlen- fiilinin olası anlamsal değerini üzüntü duygusunun bilişsel özellikleri bağlamında kavrayabilmek için eylemin söz dizimsel özellikleri, eşdizimlilik eğilimleri, bağlam bağımlı anlamsal ve edimsel nitelikleri tespit edilmiştir. Buna göre, Dertlen- eyleminin başkalarının sıkıntılarından kaynaklanan bir üzüntüyü ifade ettiği bulunmuş ve bu bulgu empati-özgecilik hipotezi (Batson, 1991) bağlamında tartışılmıştır. Bu yönüyle, fiil "diğerkamlık" davranışıyla bilinen Türk kültürü hakkında ipuçları sunmaktadır. Çalışma ayrıca söz konusu eylemin

Abstract

This study employs a corpus driven approach to analyze the lexical profile of a Turkish verb that communicates sadness which is considered to be a negative emotion. The study focuses on the data obtained from Turkish National Corpus (TNC) within the framework of Extended Lexical Units offered by (Stubbs, 2005). Depending on the concordance lines of the verb dertlen- its syntactic properties, collocational tendencies, context dependent semantic and pragmatic qualifications were identified to understand the probable semantic value of it in terms of cognitive traits of sadness. It was found that dertlen- refers to a sadness which is derived from others' troubles rather than self-related issues and this finding was discussed within the framework of empathy- altruism hypothesis (Batson, 1991). From this respect, the verb gives some clues about the Turkish culture which is characterized with "altruistic" behavior. The study also shows that dertlen-

* This article is based on a part of the doctoral dissertation titled "Analysing lexical profiles of Turkish sadness verbs and metaphorical profile of sadness concept in Folk Songs: A corpus-driven Approach" by Süleyman DEMİR under the supervision of Prof. Dr. Işıl Özyıldırım.

gelecekle ilgili üzüntü durumlarına kıyasla geçmiş/şimdiki zaman bağıntılı olumsuzluklarla daha sık kullanıldığını göstermektedir. Derlem çıkışlı yaklaşımların geçerliliğini ortaya koyacak şekilde, elde edilen veri bu üzüntü eyleminin kendine has özellikleri olduğunu ve bu şematik yapının da dertlen- eyleminin anlamsal ve edimsel yükünü de şekillendiren bir sözcük çevresi oluşturduğunu göstermiştir.

refers to past/present time negativities more frequently when compared to future related sadness concepts. Underlining the validity of corpus-driven approaches, the corpus data demonstrated that this sadness verb has its own cognitive patterns and this schematic nature of dertlen- dictates a particular linguistic environment which also shapes semantic and pragmatic load of the verb.

1. INTRODUCTION

Sadness, as a complex and multifaceted emotion, holds a significant place in human experience and communication. Its expression through language provides a rich avenue for exploring cultural and individual perspectives on emotional states. This study employs a corpus-driven methodology to delve into the lexical profile of a key sadness verb in Turkish, *dertlen-*, aiming to uncover its nuanced usage patterns, semantic associations, and discourse functions. By focusing on this verb, we aim to contribute to the broader understanding of emotion language in Turkish, highlighting the importance of corpus linguistics in uncovering the intricate ways in which speakers express and conceptualize sadness. This research not only sheds light on the specific verb's usage but also lays the groundwork for future studies examining the broader emotional lexicon in Turkish and beyond.

Dertlen- is defined as a reflexive and an intransitive verb in Turkish Language Association (TDK, n.d., “*dertlenmek*”) and *Kubbealtı* (*Kubbealtı*, n.d., “*dertlenmek*”) dictionaries. According to Göksel and Kerslake (2005, p.56), “-IA+n (passive/reflexive) is added mostly to nouns to form intransitive verbs.” Korkmaz (2022) states that some of the transitive and intransitive verbs formed with the suffix +IA- were expanded with the reflexive suffix -n and fused into +IAN-, forming a compound suffix. Therefore, *dertlen-* is a reflexive verb and is derived from a noun *dert* (trouble). According to *Kubbealtı* dictionary, *dertlen-* means to “weigh down, languish a sadness created by something, become worried”. Apart from these structural properties and dictionary entries of the verb, this study offers a further analysis to uncover the mental model of this specific verb to understand the linguistic tendency of a speech community by using Turkish National Corpus (TNC, n.d., “*dertlen**”) which presents a huge amount of attested data for such purposes.

As a computer-based research methodology, corpus concordance tools enable researchers to shed light upon contextual representations which are considered to be valuable resources in gaining a deeper understanding of language usage by providing access to large amounts of authentic language data (Adigüzel & Aksan, 2020; Baker, 2023; Kennedy, 2016; Kytö & Lüdeling, 2009). From this respect contextual representation includes all the syntactic, semantic, pragmatic, and stylistic information required to use the word appropriately (Miller & Charles, 1991). Concordance lines derived from the Turkish National Corpus (TNC) offer valuable insights into the mental associations of Turkish speakers, which Stubbs (2005) refers to as lexico-semantic units. Through the analysis of syntactic, semantic, pragmatic, and stylistic information within a large-scale, computerized, authentic linguistic dataset, researchers can uncover these mental models within a speech community, insights that intuition alone cannot provide (Hunston

& Francis, 2000). With this in mind, this article aims to explore the lexical profile of a Turkish verb related to sadness, *dertlen-*, based on the concordance lines extracted from the TNC. By focusing on the lexico-grammatical items that co-occur with the verb, this study seeks to present a comprehensive and holistic analysis of its lexico-semantic features.

In sum, this interdisciplinary study aims to find answers to the following research questions;

- 1 What are the typical collocates and colligates of the verb *dertlen-*?
- 2 What are the semantic domains that contribute to the semantic/ discourse prosodies of the verb regarding its cognitive, psychological and behavioural aspects of sadness?
- 3 What is the event schema of the verb regarding pre-emotion contexts, post-emotion actions and probable triggers of the emotion (Izard, 1977)?

Answers to the afore-mentioned questions will ideally contribute to the field of lexical semantics and potential translation issues with sadness verbs in Turkish by merging corpus linguistics, psychology, and cognitive linguistics.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Sadness and Dimensions of Cognitive Appraisal

It is hard to come up with a single definition for the concept of emotion. Scherer (1993) states that emotions should be considered as processes of causally linked mental (appraisal, action tendency, subjective experience) and behavioural (physiological reactions, facial and vocal expression) elements. Cabanac (2002) claims that the concept of emotion is defined with reference to a list: anger, disgust, fear, joy, sadness, and surprise.

Among these, sadness is considered to be one of the basic emotions and it is classified as a negative emotion (Bonanno, 2008; Ekman, 1992; Plutchik, 2000). The concept is usually associated with circumstances “when desirable goals are lost” (Harris, 1991, p.103) or with “death or separation of a loved one” (Izard, 1991, p.33). According to Wierzbicka (1999, p.38), a cognitive sadness scenario can be represented as follows: (a) I know: something bad happened (b) I don’t want things like this to happen (c) I can’t think now: “I will do something because of this” (d) I know that I can’t do anything. For Smith and Ellsworth (1985) experiencing an emotion is closely linked with an organism’s appraisal of its environment through particular cognitive dimensions. From this respect cognitive appraisal can be defined as a subjective evaluation of the significance of stimuli which may be an event, a condition, an item, a sound etc. Scherer

(2001) states that the aim of appraisal theory is “to predict which profiles of appraisal under which circumstances produce such emotion episodes and which type of emotion is likely to occur” (p.370). In this sense, dealing with the nature of these cognitive dimensions may help researchers to understand both the very nature of the emotion and its interrelations with other emotional states. Smith and Lazarus (1993) state that unlike other emotions like fear, anger etc. the word “sadness” may not refer to a specific emotional state and it may have many different forms. In this respect, it is possible that the probable differences in meaning between synonymous words belonging to the same emotion terminology may also indicate possible differences between the psychological and cognitive elements that constitute emotion.

“Sadness” is considered among the basic emotions by several researchers (Ben-Ze’ev, 2001; Härtel, 2009; Payne, 2004) and when sadness (üzüntü) item is examined in Turkish synonymicon, one can find a diversity in sadness verbs such as kederlen- (mourn), kahrol- (be depressed), tasalan- (worry), hayıflan- (bewail), kaygılan- (be anxious), kıvrın- (suffer), meraklan- (grame [obsolete]), eseflen- (be sorry), dertlen- (get worried), hüzünlen- (feel sad) etc. As it was also claimed by Baş and Büyükkantarçioğlu (2019) “sadness” has some sub-types and the diversity in the lexical items can be because of the type of sadness. This presupposition makes it significant to analyse these lexical items to find out fine-grained differences between them.

Among the verbs communicating sadness, 5 most frequently used verbs in TNC and their detailed lexical profiles are discussed in our doctoral thesis together with the metaphorical profile of the emotion of sadness. The primary significance of the current study on dertlen-, which originated from our dissertation, is that it demonstrated that corpus linguistics offers a very helpful approach with its instruments to extract lexical profiles or patterns of lexical items that are unpredictable or not easily accessible even to a native language user mind. The selection of this verb over others implies that the mental model represented by its concordances yields satisfactory insights into both the idiosyncratic behaviour of the verb and aspects of Turkish culture. Çetinkaya (2006) delves into the concept of “dert” in relation to sadness, offering fundamental insights into the contexts where the verb is typically used. However, our aim is to provide a more comprehensive analysis by examining the verb within the framework of cognitive appraisal patterns (Scherer, 2001), thus offering a multidisciplinary perspective that integrates linguistics and psychology. Additionally, the selection of dertlen- for this study was motivated by the moderate number of results it yielded in the Turkish National Corpus (TNC) for lexical profiling analysis (n=160). Given that corpus-driven studies entail a meticulous examination of concordance lines in a systematic manner, it is essential to work with a corpus that provides both adequate and feasible number of instances. Consequently, this study focuses on dertlen- and excludes verbs with excessively high or low frequencies in TNC queries. The results of our

lexical profiling of dertlen- will show how specific collocates, colligates, and associated semantic preferences and prosodies are dictated by facts about dertlen-.

2.2. Lexical Profiling

According to Sinclair (2004) “the meaning of words together is different from their independent meanings.” In parallel to this, Stubbs (2009) states that “the language looks rather different when you look at a lot of it at once. (p. 116)” Sinclair (2004) argues that selected words in utterances are not independently containers of meaning. On the contrary, units of meaning are selected first and all relevant words (collocates) are co-selected so that they collaborate to convey a certain unit of meaning. He suggests that when words are used together with different words, their meanings are different from their individual meanings. This means that certain words or word units often collocate with certain others to make meanings by their combinations which he calls phraseological tendency. Therefore, as part of a phraseological tendency, certain words combine with others to form combinatorial meanings. Sinclair (1991) states that multi-word units of meaning can be discovered by observing recurrent patterns across large text collections. In this regard, to discover the “extended units of meaning” surrounding a lexical item, concordances from a corpus should be examined carefully to find frequent collocates, colligates, semantic preferences, and semantic prosody (Sinclair, 2004).

According to Stubbs (2005) what is meant by the lexical profiling of a word or phrase under examination, which is also called as a node, is to provide an exhaustive coverage of its semantic and pragmatic characteristics through corpus data. He claims that in order to define a linguistic unit, a researcher has to specify its possible constituents, and the possible relations between them. The constituents define the semantic content of the unit while the relations define its structure. Depending on this, he offers a model called extended lexical units to describe the environment of a lexical item in detail. McEnery and Hardie (2012) state that this detailed description requires “successive analysis of collocations, colligations, semantic preferences and discourse (semantic) prosodies. (p.132)” Therefore, lexical profiling methodology requires a researcher to investigate concordances from a corpus to identify recurrent collocates, colligates, semantic preference and semantic prosody of a lexical item in order to determine “extended units of meaning” surrounding the item (Sinclair, 2004).

Among the basic components of lexical profiling, the term collocation denotes the idea that important aspects of the meaning of a word (or another linguistic unit) are not contained within the word itself, considered in isolation, but rather subsist in the characteristic associations that the word participates in, alongside other words or structures with which it frequently co-

occurs (McEnery & Hardie, 2012). As for colligation, it refers to the co-occurrence relationship between a word and a grammatical category or context.

Semantic preference, according to Partington (2004), links a specific node to a semantic set of collocates and in this sense, can be regarded as a salient feature of the collocations of a node word. Bednarek (2008) points out that semantic preference is related to a lexical item's habitual co-occurrence with words or phrases which share a semantic feature or belong to certain semantic fields. When it comes to the last component, semantic prosody, Hunston and Francis (2000) state that "... a word may be said to have a particular semantic prosody if it can be shown to co-occur typically with other words that belong to a particular semantic set. (p. 104)" Çalışkan (2014), on the other hand, claims that it can only be defined in relation to corpus data.

3. DATA AND METHOD

This qualitative study is a corpus-driven one (Tognini-Bonelli, 2001) of lexical profiling to determine the semantic and pragmatic features of a Turkish sadness verb *dertlen-* and it combines corpus linguistics and cognitive linguistics with the psychological aspects of emotions and aims to uncover the lexical profile of a Turkish sadness verb. A corpus-driven study means to use a corpus to posit new hypotheses in an inductive process. In other words, the researcher digs through the corpus "to uncover new grounds, posit new hypotheses and not always support old ones (Tognini-Bonelli, 2001, p.84)." From this respect, the main focus of this study is not on statistically significant items but on prominent features of the node word *dertlen-*. In this regard, this study employs a concordance analysis to understand the linguistic schema of this verb in relation to its cognitive, psychological and behavioral patterns. In other words, the current study tries to put forward a mental model for the lexical profile of a specific verb thanks to a corpus methodology. Some relevant examples of corpus-driven studies on Turkish are (Adigüzel, 2015; Gündoğdu, 2019; İbe Akcan & Uçar, 2022; Kamacı Gencer, 2023). Unlike these studies, the present study presents a mental model of one of the actions expressing an emotion with specific cognitive and behavioural features, namely sadness, based on real language samples. In doing so, it relates linguistic elements to psychological and behavioural concepts and follows an interdisciplinary method.

The concordance lines of the selected verb were obtained from TNC (<https://v3.tnc.org.tr>). TNC is an online research tool which can be regarded as a reference corpus with 50 million words from written and spoken language samples. In this study, the corpus of written language was used without any other filtering such as genre, year, etc. The concordance lines were obtained from TNC with the default settings of the tool, namely with the span of -5/+5 words.

Due to the limitations inherent in the TNC tool, the word span provided may not always offer a comprehensive view of the semantic and pragmatic implications associated with the node word. In other words, when undertaking the classification of a word's collocations, it becomes necessary to consider the contextual usage of the node word and classify the collocations accordingly. In such instances, TNC enables researchers to swiftly examine the context in which the pertinent phrase occurs by simply clicking on the query word. This functionality proves invaluable in guiding researchers when testing, confirming, or revising the validity of hypotheses during the analysis process. Consequently, our approach to classifying the collocations of the verb 'dertlen-' involved aligning the relationship between the concepts found in the Cognitive Appraisal patterns of emotions (Scherer, 2001) and the meaning patterns of the verb 'dertlen-' in TNC concordances. This approach allowed us to establish overarching semantic categories and to analyse the collocations within this conceptual framework. In the initial query, the tool retrieved 1719 results, encompassing not only the root word of the verb, "dert" but also adjectives derived from this noun, such as "dertli" and "dertsiz" or other verbal conjugations like "dertleş-" among others. Given that the focus of the study is on the verb "dertlen-," these lines were excluded from further analysis, resulting in 160 remaining lines containing the verb, which were included in the study. During this stage, variations in verb conjugations, including tense or aspect markers, were disregarded, with emphasis instead placed solely on the semantic and pragmatic characteristics of the verb. However, since the collocations of the verb dertlen- include the word 'dert', which is the root of the verb, the semantic relationship of this word with the verb is added to the discussions. Subsequently, employing Stubbs' (2005) extended lexical units model, the study identified, categorized, and analysed typical collocates, colligates, semantic preferences, and prosodies associated with the verb, facilitating a comprehensive examination of its usage patterns and linguistic properties.

When identifying the collocates of the chosen verb, we employed the collocation via concordance technique, which does not necessarily rely on statistical measurements; rather, the researcher manually conducts the query. As noted by McEnery and Hardie (2012), in this technique, "the computer's role ends with supplying the analyst with a set of concordance lines. Then, he/she examines each line individually, identifying by eye the items and patterns which recur in proximity to the node word and reporting those that they find of note, possibly with manually compiled frequency counts but without statistical significance testing" (p.126). To analyse the data, the concordance lines were printed out, and the material was read multiple times with a focus on the lexico-grammatical items that co-occur with the node word, aiming to highlight the semantic and pragmatic features of the verb *dertlen-*. During this reading process, recurrent words were identified, highlighted, and categorized according to probable semantic domains. Possible hypotheses were formulated and noted for further verification or revision in

subsequent readings. For example, an initial hypothesis suggested that *dertlen-* might collocate with words or phrases related to the auditory domain, such as “*şarkı*” (song), “*şiir*” (poem), or “*haber*” (news). However, through continued examination of the concordance lines, it became evident that *dertlen-* tends to collocate not with auditory-related terms but rather with terms that fall within the cognitive domain, such as “*dert*” (trouble), “*sorun*” (problem), or “*durum*” (condition). Consequently, this iterative process led to the formation and revision of several hypotheses, ultimately allowing for the establishment of generalizations regarding the lexical profile of the selected verb.

This procedure is delineated as a seven-step process by Tribble (2012), comprising 1) Initiate, 2) Interpret, 3) Consolidate, 4) Report, 5) Recycle, 6) Result, and 7) Repeat. It is a cyclical process wherein the researcher meticulously examines the concordance lines until no further identifiable collocational patterns emerge. Given that our study employed a corpus-driven approach to discern collocates, focusing on the regular co-occurrence of words in texts (Stubbs, 2005, p.101), this methodological framework was deemed suitable for our research.

Following the identification of prominent collocates through this iterative process, we organized them into semantic domains to explore the verbs’ preferences. We allocated distinct labels for each semantic domain where the node word co-occurs with its collocates, aiding our comprehension of their semantic tendencies. Subsequently, our attention turned to the semantic prosody of the verb, aiming to discern the pragmatic motivations underlying language users’ selection of the target lexical item. In the examination of the verb’s semantic and pragmatic implications, observations were grounded in the cognitive, psychological, and behavioural frameworks concerning emotions as delineated in relevant literature. Considerations encompassed the contextual deployment of the verb, as well as the linguistic and grammatical constituents that configure its contextual framework.

4. FINDINGS AND DISCUSSION

4.1. Lexical Profile of Dertlen-

4.1.2. Colligational Patterns of Dertlen-

When 160 concordance lines were scrutinized using seven-step procedure (Tribble, 2012), we noticed separate grammatical structures that the verb *dertlen-* colligates with. First of all, we sorted them according to the frequencies hoping to make much more tangible implications about the semantic nature of the verb. The table below illustrates the colligational patterns that were unearthed from the related corpus.

Table 1. Colligational Features of Dertlen-- on the Basis of the Corpus TNC data

Colligational Features (Dertlen- colligates with)	Frequency (n)	Examples
instrumental case marker -(y)lA	n=17	Derdi-yle; durumlar-la
subordinator <i>diye</i>	n=12	...Yaşadı diye;...olamadı diye; ...kaldı diye
negative imperative/ optative form	n=6	Dertlenme/ dertlenmeyin/ dertlenmesin
conditional suffix -sa diye/ -acak diye	n=5	Görecek diye; kovarsa diye; olacak diye
dative case marker -(y)a	n= 4	Bu-na; Hastalığı-na; durumu-na
converbial suffix -(y)ip	n=4	Üzülüp, görüp, oturup
postposition için/for	n=4	Kız için; onun için; benim için
converbial suffix -(y)arak	n=3	Düşünerek; diyerek
non-finite adverbial -diği için/ -diğinden	n=3	benzemediği için; olmadığından
reflexive construction kendi	n=2	Kendi kendime; kendi kendine

As it can be seen in Table 1 above, the most frequent colligate of the verb *dertlen-* is instrumental case marker -(y)lA (n=17) which according to Kornfilt (2005) has a case like function and is used to express either instrumental or comitative functions together with its free counterpart “ile”. It should be noted that, among the objects of the instances where the word has an instrumental case suffix on it, the commonest expression is *dert* “trouble”. Korkmaz (2022) states that -(y) lA indicates that the entity or object specified by the noun is used as a “means” or expresses “association” in the occurrence and performance of the verb. Coming together with the noun form of it, the verb creates a phraseology “*derdiyle dertlen-*” which means “getting worried with the trouble/s of others”. Regarding this phraseology, the verb is used to refer to a sadness where the experiencer gets worried due to a very negative implication (*dert* “trouble”) that stems from/ belongs to someone else. Some examples are as follows;

1) “Onların *dertleriyle dertlenirler*” W-RI09C3A-0837-1267¹

“trouble-PL-POSS-INST get worry-AOR-3rd PL”

(They get worried with their troubles)

2) “Evlatlarının *derdiyle dertlenir, daima dua ederler*” W-RI42E1B-2940-1325 “trouble-

SG-POSS-INST get worry-AOR”

(They get worried

with the troubles of their children and pray all the time)

¹ Hereinafter, English translation of each Turkish concordance line will be given in brackets.

As demonstrated in the aforementioned instances, the root of the reflexive verb *dertlen-* is the word *dert* “trouble,” marked by the instrumental case. Together, they combine to form a phraseology that conveys a function of displaying sympathy towards others’ troubles. This function can be viewed as a pertinent indicator of altruistic behaviour within Turkish culture.

Subordinator *diye*, which is frequently used to underline the reason of sadness (n=12), is the second most frequent colligation for *dertlen-* examples. Göksel and Kerslake (2005) claim that the kind of reason expressed by a *diye* clause is one which exists in the perception of the subject of the main verb where the speaker may be aware that this perception is or was incorrect. These reasons mainly relate to past events or current unfavourable circumstances, rather than potential future causes. In other words, the experiencer may feel sadness due to a past event or a negative situation that is accurate at the time of speaking. This finding is significant because our initial hypothesis was that the verb is used to refer to negative future possibilities more often. However, further analyses revealed that it actually refers to past or present negativities more frequently. See the examples below;

- 3) “*Cemal Bey, çocuğundan ayrı yaşadığı diye çok dertlendi, şeker hastası oldu*”
W-JA14B1A-1622-948

“*live-PAST-3rd SG-SUB get worry-PAST-3rd SG*”

(Cemal Beg got worried too much as he lived far from his child and got diabetes)

- 4) “*Kıza kötü örnek oluyorlar*” diye *dertleniyordu*” W-TA16B2A-1188-1647

“*become-PROG-3rd PL- SUB get worry-IMPF-PAST-3rd SG*”

(He was getting worried as they were setting a bad example for his daughter)

However, subordinator *diye* also co-occurs with the conditional suffix *-sA/ -(y)AcAk* which is directly related with the probable future negativities in terms of being anxious or worried about. Different from the previous examples in 5 and 6 the dominant tone is anxiety in that the experiencer becomes sad by worrying about possible negative scenarios that may come true in the future.

- 5) “*Kızlarının geçmişte çektikleri acılar, yaşam boyu hep böyle tazelenip duracak diye öylesine dertleniyordu*” W-UA16B2A-0398-1646

“*keep-FUT- SUB get worry-IMPF-PAST-3rd SG*”

(She was getting worried for her daughters that the troubles they suffered in the past would keep renewing their whole life.)

6) “*Ya Ezel beni kovarsa diye*” **dertlenip** durdu.” W-WI45F1D-4817-1690

“*fire-AOR-COND COP-SUB* **get worry-CONJ**”

(He kept getting worried by thinking what if Ezel fires me.)

In the same vein, non-finite adverbials *-dİğİ için* and *-dİğİndAn* are also available among the colligates of the verb *dertlen-* indicating the reason of sadness. Kamacı Gencer (2023) deals with *-dİğİ için* colligation regarding concordance lines from TNC and states that it is used when making inferences based on the result. Korkmaz (2022), on the other hand, defines “*için*” postposition (with prepositions such as because, due to, because of, for) as “reason, purpose, goal, target”. Our findings showed that *için* colligates with past simple suffix *-dİ* and refers to the reason of sadness in terms of past/present issues rather than probabilistic future negativities due to the past tense suffix “*-dİ*”. See the examples;

7) “*Üstelik Bogart’a benzemediği için pek*” **dertleniyor**” W-DA16B2A-0032-75

“*look like-NEG-ADV* **get worry-PROG-3 rd SG**” (Furthermore, he is getting worried as he doesn’t look like Bogart.)

8) “*Bir süre kız arkadaşları olmadığından*” **dertlenip** sonra yurda yollandılar” W-TA16B3A-0450-1692

“*have-NEG-ADV* **get worry-CV**”

(They got worried for a while as they didn’t have girlfriends then they headed for dorm)

Apart from these, converbial suffixes *-(y)ArAk* and *-(y)Ip* are also among the colligates of the verb *dertlen-*. Kornfilt (2005) states that *-(y)ArAk* is the suffix which is the most frequently used one to denote manner. When it comes to *dertlen-* case, this converbial suffix is mostly attached to verbs which are classified in cognitive domain collocations like *düşün-* (think). As for *-(y)Ip* Göksel and Kerslake (2005) state that it is a regular means of conjoining clauses which are semantically of equal status with respect to tense/aspect/modality. In *dertlen-* examples *-(y)Ip* is added to the embedded verb of the sentence and in this sense, it marks the event which causes the sadness expressed with the verb *dertlen-*. See 9 and 10 below;

9) “*İzin konusunda sorun çıkaracağını düşünerek*” **dertlendi**” W-TA16B2A-1188-949

“*think-CV* **get worry-PAST-3 rd SG**”

(He got worried thinking that he was going to create a problem for the permission case)

10) “*Evlatlarına düşkün, onlar için üzüлüp*” **dertlenen** bir baba oluveriyordu” W-KA16B3A-0636-747

“*be sorry-CONJ* **get worry-PART**”

(He was turning out to be a father who was sorry for his children and got worried)

Dative case marker $-(y)A$ is also found among the grammatical colligates of the verb *dertlen-*. In dative case marked instances it is not possible to see a “showing sympathy” meaning. Contrary to this, the dominant meaning is to underline the cause of sadness. In other words, in *dertlen-* instances there is a “due to/ because of” meaning rather than a “for/ for the sake of” meaning. In parallel to this idea, dative case marker is attached to the words like *hastalık* “illness” *durum* “situation” etc. as in 11 and 12 below;

- 11) “*Sessizliğe bürünmem kayınpederimin hastalığına dertlenmeme yoruldu*”
W-KA16B2A-0056-1602

“*illness-POSS-DAT get worry-VN-1 st SG-DAT*”

(My silence was considered to be due to my worries about my father in law’s illness)

- 12) “*Çıkan tam gün yasasına dertleniyordun*” W-JA16B4A-0347-572

“*law-POSS-DAT get worry-IMPF-PAST-COP-2 nd SG*”

(You were getting worried due to the full day law)

The least frequent colligation of *dertlen-* was found to be the reflexive pronoun *kendi* (n=2) which forms a phraseology “*kendi kendine dertlen-* (on her/his own)” underlining a sadness which is highly internal or experienced in a very personal manner rather than showing/presenting to others. The numerical difference between the instrumental case suffix $-(y)A$ and *kendi* implies a very basic semantic notion of the verb in that the verb is preferred to express a sadness which is directly related to the negative situations of others rather than a very personal sadness.

- 13) “*Ağacın altında oturmuş kendi kendine dertleniyordu*” W-TH42C4A-0816-1643

“*self self-3rd SG-POSS-DAT get worry-IMPF-PAST-3 rd SG*”

(He was sitting under a tree and getting worried by himself)

4.1.3. Collocational Patterns of Dertlen-

Hunston (2002) suggests that a word can often be defined in terms of the words that accompany it and Aksan et al (2008) state that ambiguous words or near-synonymous words can be disambiguated thanks to the accompanying words. In this vein, collocations of *dertlen-* were found out and categorized regarding their semantic domains and this categorization process was formed by the cognitive appraisal patterns (Scherer, 2001). Table 2 below illustrates the collocational behavior of *dertlen-* as a sadness verb and assigned categories are directly related with its cognitive realization.

Table 2. Collocational Behaviour of *Dertlen-* (get worried) on the Basis of Its Event Schema and Semantic Domains

part of the schema of <i>dertlen-</i>	Pre-Sadness Situation	Triggers by Domain	Post-Sadness Actions or Feelings	Others
<i>Semantic domain</i>	Negative possibility Anxiety Thoughtfulness Lack or deficiency Fellowship	Cognitive	Take action Give effort Physical/mental distress Rebellion insistence	Altruism Positive arguments Consolation

As it can be seen in the table above, collocations of the verb *dertlen-* were categorized into four main titles regarding the structure of emotion. According to this, some of the collocates were considered to be about the pre-sadness situation which includes the mood of the experiencer or the causes of sadness. Second category is named as the triggers' domain referring to the types of triggers in terms of being cognitive, auditory, visual etc. Third category was dedicated to the actions or behaviors that are performed by the experiencer after the sadness emotion is realized. Finally, the category called "others" refer to collocates that cannot be discussed within these categories but contribute to the meaning of the verb.

The sub-section of the table presented above delineates the semantic domains associated with the collocations within each respective category. According to this, in pre-sadness category one can find collocations which are directly related to a negative possibility, anxiety, thoughtfulness, lack or deficiency and fellowship labels as in the examples below;

14) "Ya Ezel beni kovarsa diye" ***dertlenip durdu.*** W-WI45F1D-4817-1690

"get worry-CV keep-PAST-3 rd SG"

(He kept getting worried by thinking what if Ezel fires me.)

In 14 above, the experiencer gets worried for a negative possibility and this negative scenario can also be associated with the anxiety label. Conditional case marked and passive verb *kovul-* "being fired" together with the adverbial *ya...ise diye* "what if" collocates with the verb *dertlen-* and highlights a negative future scenario together with anxiety. However, as discussed previously, *dertlen-* refers to past/present time negativities rather than future time-oriented negativities.

Another semantic label for the collocates of *dertlen-* is named as "thoughtfulness" which refers to a situation when the experiencer either questions some issues or evaluates probable conclusions with a negative tendency. In other words, the future expectations may also include

some positive possibilities but the experiencer tends to show a negative perspective See 15 and 16-below.

15) “*Ne olacak bunca servet şimdi, diyerek **dertleniyorduk***” W-CI22C3A-0678-902

“*say-CV get worry-IMPF-PAST COP-1 st SG*”

(We were getting worried by saying what would happen to such a big fortune)

16) “*İzin konusunda sorun çıkaracağını düşünerek **dertlendi***” W-TA16B2A-1188-949

“*think-CV get worry-PAST-3 rd SG*”

(He got worried thinking that he was going to create a problem for the permission case)

The verb *de-* “say” collocates with the verb *dertlen-* with a meaning of *düşün-* “think” implying the fact that the speaker thinks/questions any possible scenarios that may be positive or negative and gets worried due to this thoughtful manner.

“Lack or deficiency” is another domain for the collocates of *dertlen-*. Sadness is usually associated with the permanent loss of something (Izard, 1977; Harris, 1991; Wierzbicka, 1999). In parallel to this, within the framework of pre-emotion context one can find examples related to the deficiency of something. In other words, the experiencer feels incomplete as s/he does not have a material/item etc. as in 18 below;

17) “*Kiraz, hâlâ böyle bir kütüphane edinmemiş olduğunu düşünerek içten içe **dertlendi***”
W-DA16B2A-0888-943

“*library-NOM have-PSB-NEG-IMPF think-CV get worry-PAST-3 rd SG*”

(Kiraz got worried thinking that she had not had a library like this)

The last semantic category for pre-sadness situation is called “fellowship” which refers to get worried for others to show sympathy. In other words, the experiencer feels sad for others and examples in this category can be considered in parallel to the phraseology “*derdiyle dertlen-*” as they are related to the “showing sympathy” function which lead the experiencer to “altruism” Fellowship category is characterized with *için* “for” postposition as in 18 and 19;

18) “*Çok üzülürdüm onun için çok **dertlenirdim***” W-JH24D1B-2295-872 “*he/she-POSS for get worry-AOR-PAST-1 st SG*”

(I used to be sorry for him, get worried a lot.)

19) “*Saçları toprağa dağılmış kız için dertleneceğiz*” W-PE39C0A-0249-1699

“*girl-NOM for get worry-FUT-1 st PL*”

(We will get worried for the girl whose hair spread on the ground)

Regarding the collocational behavior of the verb *dertlen-* another domain is about the triggers of sadness. In accordance with the methodology outlined earlier, we posited several hypotheses concerning the lexical profile of the verb. Subsequently, we proceeded to validate and refine these hypotheses. For instance, our initial hypothesis was that triggers of sadness might include some auditory or visual items. However, when the collocations are scrutinized it was found that the triggers of sadness can only be discussed within the cognitive triggers label, and we revised our initial hypothesis accordingly. Collocations of sadness triggers are either cognitive verbs like *düşün-* “think” or nouns like *sorun* “problem”, *dert* “trouble”, *hastalık* “illness”, *durum* “situation” etc. that can only be comprehended through cognitive processes see 20 and 21.

20) “*O Türkiye’nin karşılaştığı durumlarla **dertlenir***” W-CE39E1B-3022-1324 “*situation-PL-INST get worried-AOR-3 rd sg*”

(He gets worried with the situations that Turkey encounters)

21) “*İzin konusunda sorun çıkaracağını düşünerek **dertlendi***” W-TA16B2A-1188-949
“*problem-NOM think-CV get worry-PAST-3 rd SG*”

(She got worried by thinking he might create a problem for permission case.)

Considering the cognitive appraisal patterns of an emotion, we focused on the expressions in the +N position. By doing this, we aimed to see what kind of actions or states come out after the individual appraises particular events or situations to feel sad. In other words, we assumed that lexical items on the right side of our node word *dertlen-* may yield some relevant clues about the post-emotion behavior or about the attitudes of the experiencer. Çetinkaya (2006) states that “*dert*” concept is related with the bad, unwanted concepts/situations and their negative effects on the emoter which contradicts with our findings in this category. As seen in Table 2 above, semantic labels of this category are called as Take action, Give effort, insistence, rebellion and physical or mental distress. According to this classification, the experiencer may take an action when s/he gets worried for some reason. In other words, s/he does something to cope with the sadness as in 22. or struggles for something as in 23 implying the category of “Give effort”.

22) “*Onların dertleriyle **dertlenip**, hayatlarına ortak olmak için kapılarını çalmıştık.*” W-UE39C1A-1032-1698

“*get worry-CV, life-3rd PL-POSS-DAT partner-NOM become as door-3rd PL-POSS-ACC knock-IMP-1st SG*”

(We have knocked their doors in order to get worried with their troubles and share their lives.)

23) “Ahir zamanın büyük çilekeşleri ise bütün insanlığın dertleriyle **dertlenecek**, onlara çözüm bulmaya gayret edeceklerdir.” W-RD37C2A-0811-892

“get worry-FUT-3 rd PL they-DAT solution-NOM find-VN-DAT effort-NOM do-FUT-3 rdPL”

(The stoics of the doomsday will get worried with the troubles of the humanity and try to find solutions for them)

Apart from these, it is possible to find examples where the experiencer keeps worrying implying the category of insistence which is characterized with “*dertlenip dur-*” phraseology as in 24 and physical/mental distress in 25.

24) “Bak “İyi puan alamadım” diye **dertlenip duruyor**” W-WI45F1D-4700-1691 “get worry-CV keep-PROG-3 rd SG”

(She has kept worrying by stating that “Look, I could not get a good grade ”)

25) “Çocuğundan ayrı yaşadı diye çok **dertlendi**, şeker hastası oldu” W-JA14B1A-1622-948

“get worry-PAST-3rd SG, diabetic become-PAST-3rd SG”

(She got worried too much as she was far apart from her child and became a diabetic)

Implying a reaction to a sadness scenario, *Rebellion* is another category in post-emotion context. 26 gives a clue about the uncontrollable nature of sadness (Scherer, 2001) in a scenario expressed with the verb *dertlen-*.

26) “Sevdalanır, **dertlenir**, Tanrı’yı karşısına alır, ona sitem eder” W-SD36E1B-2843-1326

“get worry-AOR, god-ACC opposite-DAT take-AOR, he-DAT reproach-NOMcdo-AOR”

(He falls in love, gets worried, takes the God opposite to him and reproaches.)

Other behavioral patterns that contribute to the semantic schema of *dertlen-* include the labels called Positive arguments, Consolation and Altruism. Examples for each category are presented respectively in 27, 28, 29 and 30. It should be noted that consolation function examples are consistent with those where the verb colligates with negative imperative suffix -mA. See 28. It should also be noted that positive arguments may also follow this negative imperative form and in such cases the function of the structure (*dertlenme/dertlenmeyin*) is not only giving solace to the interlocutor but also giving some advice as in 30.

27) “Ağlayacağım, **dertleneceğim**, daralacağım ama savaşmış olacağım” W-TI42E1B-2942-568

“get worry-FUT-1st SG, gasp-FUT-1st SG but fight-EV/PF become-FUT-1st SG”

(I will cry, get worried, gasp but I will be the one who has fought.)

28) “İlgili haberlerde anlatılanlar size uymuyorsa **dertlenmeyin**.” W-RE36E1B-3293- 1682

“get worry-NEG-IMP-2 nd PL”

(If those told in the news are not about you, do not get worried.)

29) “Ela konusunda bu kadar **dertlenmeyin**. Onunla dost olmaya özen gösterin” W-TA16B2A-1188-1683

“get worry-NEG-IMP-2 nd PL she-INST friend-NOM become-DAT attention-NOM show-IMP-2nd PL”

(Do not get worried for Ela that much. Try to be an ally with her.)

In 30 below, the experiencer gets worried for someone else in such a way that s/he does not feel her/his own misery which supports what we call ‘altruism’. Brown (2020) states that while empathy is the ability to sense or comprehend what others are going through, altruism is the moral practice of caring for the welfare of others.

30) “Muhammed’in durumu ne olacak diye **dertlenip** ızdırıp duymaktan, kendi acılarımı duymuyorum” W-RD37C2A-0811-1687

“get worry-CV, self-pain-PL-1st SG-POSS-ACC hear-NEG-PROG-1st SG”

(I don’t feel my own pain as I am getting worried and suffering by considering what will be Muhammed’s position)

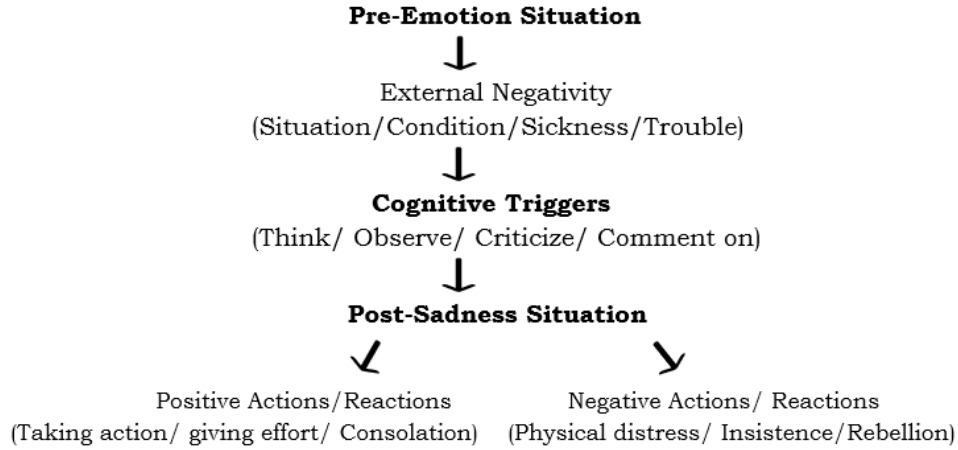
4.1.4. Semantic Preferences of Dertlen-

Bednarek (2008) states that some lexical items predominantly co-occur with what can be called “negative” (“bad”, “unpleasant”) and “positive (“good”, “pleasant”)” collocates and/or linguistic expressions that belong to certain semantic fields. The former type of collocates are called as POS/NEG collocates while the latter ones are called as semantic (SEM) collocates. Semantic preference is a cover term which describes these two types of collocates. Aksan et al (2008) state that semantic preference is the use of a word with a group of words that are close in meaning. In this vein, to decide the semantic preference, we identified particular semantic

labels or sub-sets where the node verb co-selects some expressions. Depending on this, it can be argued that sadness verb *dertlen-* has its own semantic frame which can be considered as a collection of linguistic expressions that form its cognitive and behavioral features of an emotion and its typical pragmatic motives in terms of linguistic purposes.

Regarding the classification of collocations discussed previously, one can notice that *Dertlen-* (get worried) selects some words/expressions from 3 main semantic labels which are Pre-Emotion, Triggers and Post-Emotion situation. These three semantic labels dictate particular lexico-grammatical associations to the node verb. Considering this lexical environment, Figure 1 below illustrates the semantic preferences of the verb;

Figure 1. *The Event Schema of Dertlen- and Semantic Domains Dictated by the Schema by its lexico-grammatical associations*



When the collocations about pre-emotion context are scrutinized, one can claim that they usually have negative representations like *durum* “situation”, *hal* “condition”, *hastalık* “illness”, *sorun* “problem” or *dert* “trouble”. It should be underlined that these negativities are not about the speaker herself/himself but someone else. For this reason, the employed semantic label is called as external negativity in order to refer to the negative conditions of others rather than the speaker/experiencer.

Regarding triggers, it is notable that sadness is predominantly triggered by cognitive processes. The experiencer engages in thoughts or considerations regarding negativity, which can lead to feelings of anxiety, thus serving as stimuli for sadness. These cognitive processes primarily concern past or present negative experiences, as opposed to future-oriented possibilities. The actions resulting from cognitive triggers leading to worry are discussed in the

post-emotion situation. Collocations in this context can be categorized as positive or negative. This finding is intriguing, suggesting a mix of positive reactions despite underlying negative causes, indicating efforts to overcome sadness and console others. These mixed collocations may imply an overall positive tone.

In the context of cognitive appraisal patterns of sadness, taking action can be seen as coping potential (Scherer, 2001). This means that in situations requiring action, the body prepares to exert effort, while in other situations, it may relax, enjoy, or withdraw silently. Sadness is associated with high levels of effort, as individuals try to improve their situation, requiring effort.

On the other hand, an experiencer may experience physical or mental distress, insist on their sadness, or react negatively, such as rebelling or reproaching. These collocations are considered negative. According to Smith and Ellsworth (1985), sadness is characterized by extreme appraisals of situational control, indicating a belief that the situation is controlled by external factors and cannot be changed. Our linguistic evidence aligns with their psychological findings.

4.1.5. Semantic Prosody of *dertlen-*

Bednarek (2008) notes that observing semantic preference is relatively objective, while analyzing semantic prosody is more subjective. Sinclair (2004) describes semantic prosody as something akin to the “function” of a word, showing how the rest of the word is to be interpreted. Bednarek (2008) uses “POS/NEG connotations” for semantic prosody, while Çalışkan (2014) suggests that it is a feature of a word’s meaning acquired through collocation, often negative but sometimes positive. The Turkish verb *dertlen-* (get worried) likely has a negative prosody, as it relates to emotions evoked by negative triggers and yields negative results. For example, *dertlen-* is often collocated with words like *dert* “trouble,” *üzüntü* “sorrow,” *hastalık* “illness,” *acı* “pain,” and *sorun* “problem,” indicating its association with negative emotions or situations, as supported by our corpus analysis.

However, considering the pragmatic function of *dertlen-*, it may not be accurate to conclude that it has a purely negative prosody. Through corpus analysis, it is evident that *dertlen-* also collocates with words that may not be inherently negative, such as *durum* “situation” or *hal* “condition.” Additionally, the verb is used in contexts denoting positive states, especially in post-emotion tendencies, such as *gayret et-* “to make an effort,” *dua et-* “to pray,” or *mutlu ol-* “to be happy.” In a typical scenario of sadness, triggered by something negative, bad, or unpleasant happening, has happened, or will happen, the experiencer becomes sad, leading to acceptance or helplessness (Wierzbicka, 1999). However, in the case of *dertlen-*, linguistic evidence suggests

that the experiencer takes action to overcome negativity, as seen in the specific phrase *derdiyle dertlen-* which indicates “altruism” as a positive behavioral state and becomes a prominent pragmatic function of the verb. Considering these factors, it can be suggested that the verb has a neutral prosody.

When considering the pre-emotion context, speakers often express worry for others’ negative situations or illnesses, becoming sad due to these issues, aligning with the reflexive nature of the verb. This perspective, focused on others, is termed “fellowship” in the pre-emotion context. However, we argue that this other-oriented aspect of the word can be viewed as altruism in the post-emotion context, manifesting as a behavioral pattern.

Düzgüner (2019) discusses altruism and self-sacrifice, highlighting voluntariness and personal preference in altruistic acts. Stocks and Lishner (2018) discuss empathy and altruism, defining empathy as understanding and feeling what another person feels, while altruism is described as a motivational state aimed at protecting or promoting the welfare of others. Batson et al. (1991) test the empathic-joy hypothesis and the empathy-altruism hypothesis, suggesting that empathic joy is egoistic, where the relief of the victim’s need is instrumental to feeling joy. In contrast, in the empathy-altruism hypothesis, individuals feel happiness when they see others’ needs relieved, with this happiness being a consequence, not the goal. Altruism, therefore, can be seen as self-sacrificing compared to empathy.

As previously discussed, the most common use of the verb is *derdiyle dertlen-* (get worried with the troubles of someone) (n=15). Accordingly, experiencers demonstrate a strong willingness to share their troubles with their interlocutors, rather than merely implying understanding of their feelings. Altruism is associated with actions, while empathy relates to cognitive and affective aspects. Thus, feeling someone else’s sadness becomes a behavioral pattern in examples of *dertlen-*, indicating a positive attitude and creating a fundamental prosodic characteristic of the verb. Moreover, the verb is used to console others in certain contexts, suggesting a positive prosody. In these instances, the verb often takes the form of a negative imperative (e.g., *dertlenme* or *dertlenmeyin*), accompanied by positive arguments. These arguments implicitly convey that there is no need for concern, emphasizing the positive nature of the verb. However, such examples are not very common in our corpus. As a specific example see 31;

31) “*Ey gamlar çeken gönül. Dertlenme, halin düzene girer*” W-UI42E1B-2943-182

“**get worried-IMP-NEG-2nd SG, condition-POSS-2nd sg regularity-DAT enter-AOR**”

(Oh my suffering heart. Don’t get worried, your conditions get better soon)

In contexts where the experiencer feels sadness due to certain cognitive stimuli, the verb's semantic prosody is negative. When sadness is triggered by "something unfavorable occurring," the prosody is negative, indicating a valid reason for the experiencer's sadness. It is important to note that in such cases, the victim or the one suffering from negativity is usually someone else, not the speaker. This finding suggests that this verb is other-oriented, emphasizing an altruistic manner.

5. CONCLUSION

This corpus-driven study analysed the Turkish sadness verb *dertlen-* using TNC data and Stubbs's model of extended lexical units (2005). It examined the verb's linguistic features in relation to the cognitive appraisal patterns of sadness (Scherer, 2001), referencing emotion literature to link linguistic evidence with cognitive, behavioural, psychological, or physiological traits of the related emotion. According to Scherer (2001), emotions result from cognitive appraisals, with positive emotions linked to perceived benefits and negative emotions, like sadness, linked to perceived harms. Smith and Lazarus (1993) suggest that the core theme for sadness is irrevocable loss and helplessness, stemming from appraisals of low coping potential and unfavourable future expectations.

In analyzing TNC data for *dertlen-*, we observed that the sadness-triggering problems or negativity mostly concern others rather than the experiencers themselves. This external negativity sheds light on the verb's lexical profile, with expressions like *durum* "condition," *hal* "situation," *dert* "trouble," and *sorun* "problem" being collocated. This other-related sadness is encapsulated in the phrase *derdiyle dertlen-* (get worried with the troubles of someone), indicating altruistic behaviour, which is in line with Turkish culture.

The verb *dertlen-* also occurs due to cognitive stimuli, where the experiencer thinks, criticizes, observes, or comments on negativities, leading to sadness. Collocations include verbs related to cognition like *düşün-* "think" and lexical items like *hastalık* "illness," *hal* "situation," and *sorun* "problem," reflecting negative future expectations through cognitive behavior.

In examining post-sadness behaviours, we found actions and behaviours to be both positive and negative, suggesting a neutral prosody for the verb. Despite sadness being a negative emotion, actions like taking action and giving effort to cope with sadness imply an eagerness to overcome negativity, suggesting a neutral prosody for the verb. The phrase *derdiyle dertlen-* and *dertlenip dur-* contribute to this neutral prosody, with the verb's prosodic value depending on the positivity or negativity of the actions following it. The verb *dertlen-*

also indicates a protracted emotional state, evident in its collocations and the phrase *dertlenip dur-* (remain worried). This suggests that the experiencer sustains feelings of sadness over time, possibly exacerbating this emotional state, leading to physical distress or illness. Overall, this study highlights the unique semantic and pragmatic characteristics of the Turkish sadness verb *dertlen-*, emphasizing the value of integrating corpus methodologies with cognition and emotion literature. Such methodologies provide empirical evidence for nuances in meaning, offering potential for uncovering significant distinctions among synonymous words, particularly in the realm of sadness verbs.

However, this study has certain limitations. First, it focuses exclusively on the verb 'dertlen-' and does not consider other similar verbs expressing sadness, which may limit the generalizability of the findings to all expressions of sadness. Additionally, the analysis is based solely on the Turkish National Corpus, and the inherent limitations of this corpus should be acknowledged.

On the other hand, future research could expand on this study by including other verbs related to sadness to provide a more comprehensive analysis as well as other emotion words such as anger, disgust, fear etc. Comparative studies on the use of these words in different linguistic and cultural contexts could contribute to a better understanding of cross-cultural expressions of emotions.

ETHICAL DECLARATION

Ethical approval is not required for this study.

REFERENCES

- Adıgüzel, M. F. (2015). Semantic and pragmatic analysis of the Turkish discourse particle HELE: A corpus-driven study in lexical profiling. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(1), 63–92.
- Adıgüzel, M. F., & Aksan, Y. (2020). Exploring the Turkish concept *irkil-*: Corpus-driven cognitive and lexical profiling of a pre-emotion. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 428–454.
- Aksan, Y., Duran, N., Ersen, D., Hızarcı, Ç., Korkmaz, S., Sever, B., & Sezer, T. (2008). *Türkçede yakın anlamlı sözcükler: Bir derlem çalışması*. 8-9 Mayıs 2008, 22. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Van, Türkiye.

- Baker, P. (2023). *Using corpora in discourse analysis*. Bloomsbury Academic.
- Baş, M., & Büyükkantarcioglu, N. (2019). Türkçe beden bölümü içeren deyimlerde üzüntü eğretilmeleri ve düzdeğişmeceleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 273–294.
- Batson, C. D. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 413–426.
- Bednarek, M. (2008). Semantic preference and semantic prosody re-examined. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 4(2), 119–39.
- Ben-Ze'ev, A. (2001). *The subtlety of emotions*. MIT Press.
- Bonanno, G. A. (2008). Sadness and grief. In M. Lewis, J. Haviland-Jones, L. Feldman (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 797–811). The Guilford Press: New York.
- Brown, G. (2020). Difference between Altruism and Empathy. *Difference Between Similar Terms and Objects*. Retrieved July 14, 2023, from www.differencebetween.net/language/difference-between-altruism-and-empathy/.
- Cabanac, M. (2002). What Is Emotion?. *Behavioural Processes*, 60(2), 69–83.
- Çalışkan, N. (2014). The concept of semantic prosody and examples from Turkish: “aksettirmek, ...dan ibaret, ...nin teki, karşılıklı, varsa yoksa”. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks*, 6(1), 139–160.
- Çetinkaya, B. (2006). *Türkiye Türkçesinde mutluluk ve üzüntü göstergeleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Düzgüner, S. (2019). The definition and location of altruism among pro-social behaviors. *Bilimname*, 2019(40), 351–373.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Londra: Routledge.
- Gündoğdu, A. E. (2019). Türkçede Dilbilgisel birliktelik görünümünün betimlenmesi: ‘gibi’ ilgeci üzerine derlem temelli bir uygulama. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1–11.
- Harris, P. L. (1991). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Wiley-Blackwell.
- Härtel, C. E. J. (2009). *Emotions in groups, organizations and cultures*. Emerald.
- Hunston, S., & Francis, G. (2000). *Pattern grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. John Benjamins Pub. Co.

- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge University Press.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Publishing Corporation.
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- İbe Akcan, P., & Uçar, A. (2022). A corpus-based analysis of the motherhood and fatherhood metaphors in Turkish. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 62(1), 701–720.
- Kamacı Gencer, D. (2023). Türkçede için ilgecinin eşdizimlilik örüntülerine derlem temelli bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36(36), 196–212.
- Kennedy, G. (2016). *Introduction to corpus linguistics*. Routledge.
- Kornfilt, J. (2005). *Turkish*. Londra: Routledge.
- Korkmaz, Z. (2022). Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil bilgisi. Türk Dil Kurumu.
- Kubbealtı. (n.d.). Kubbealtı Lugatı Online Dictionary [Online]. Available: <http://lugatim.com/>
- Kytö, M., & Lüdeling, A. (2009). *Corpus linguistics: An international handbook*. De Gruyter Mouton.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Miller, G. A. & Charles, W. G. (1991). Contextual correlates of semantic similarity. *Language and Cognitive Processes*, 6(1), 1–28.
- Partington, A. (2004). ‘ “Utterly content in each other’s company”: Semantic prosody and semantic preference,’ . *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(1), 131–156.
- Payne, R. (2004). *Emotions at work: Theory, research and applications for management*. Wiley.
- Plutchik, R. (2000). Emotions in the practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theories. *American Psychological Association*.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition & Emotion*, 7(3-4), 325–355.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking. In K.R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92–120). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford Univ. Press.

- Sinclair, J. (2004). *Trust the text*. Londra: Routledge.
- Smith, C. A., & Ellsworth, P.C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813–838.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7(3-4), 233–269.
- Stocks, E. L. & Lishner, D. A. (2018). Empathy and altruism. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Stubbs, M. (2005). *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics*. Blackwell.
- Stubbs, M. (2009). Memorial article: John Sinclair (1933–2007). *Applied Linguistics*, 30(1), 115–137.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tribble, J. (2012). What are concordances and how they are used? In *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 167–183). Londra: Routledge.
- TNC (n.d.). Turkish National Corpus [Online]. Available: <https://v3.tnc.org.tr/sessions/create>
- TDK. (n.d.). Türk Dil Kurumu Online Dictionary [Online]. Available: <https://sozluk.gov.tr/>.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press.

Anahtar Sözcükler

Zenginleştirilmiş İngilizce öğretimi, hizmet içi eğitim, dijital uygulamalar, öğretmen bilişi, öğrenci inanışları, güdülenme

Keywords

Enriched English language teaching, in-service training, digital applications, teacher cognition, student beliefs, motivation

Arıkan, A., & Peçenek, D. (2024). The effects of English language teaching enriched with digital applications on teacher cognition and student beliefs. *Dil Dergisi*, 175 (2). 27-70.

THE EFFECTS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING ENRICHED WITH DIGITAL APPLICATIONS ON TEACHER COGNITION AND STUDENT BELIEFS*

DİJİTAL UYGULAMALARLA ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE ÖĞRENCİ İNANIŞINA ETKİSİ

• Aslıhan ARIKAN 

Öğr. Gör. Dr., TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, aslihanarikan@etu.edu.tr

• Dilek PEÇENEK 

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, dilekpecenek@gmail.com

Öz

Bu çalışmada, dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin öğretmen bilişi ve öğrenci inanışı üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya, özel bir okulun 35 farklı ildeki K12 düzeyinde görev yapan 49 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerin 214 öğrencisi katılmıştır. Bu çeşitlilik ile örneklemin temsil gücünün artırılması hedeflenmiştir. Öğretmen bilişi ve öğrenci inanışını tespit etmek amacıyla öğretmen ve öğrencilere dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine yönelik çevrimiçi bir anket uygulanmıştır. Dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine yönelik hizmetiçi eğitimin ve öğretmenlerin öğrencilerine uyguladıkları sınıf içi uygulamaların ardından anket yeniden uygulanmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanan anketler karşılaştırıldığında, dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş İngilizce öğretimine yönelik hizmet içi eğitiminin, öğretmen bilişi ve öğrenci inanışı üzerinde olumlu

Abstract

The purpose of this study was to determine whether English language teaching enriched with digital applications had an impact on teacher cognition and student belief. 49 English teachers working at the K12 level at a private school's campuses in 35 different cities and 214 students of these teachers participated in this research. With this diversity, it was aimed to increase the representative power of the sample. In order to determine teachers' cognition and student beliefs towards English Language Teaching, an online questionnaire on English Language Teaching enriched with digital applications was administered to both teachers and students. Following the in-service training on English language education enriched with digital applications, teachers implemented the in-class practices with their students, and the questionnaire was administered again. It was investigated whether this process created a change in teachers' cognition

* This study is derived from the doctoral dissertation entitled "The effects of English language teaching enriched with digital applications on teacher cognition and student beliefs".

etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci anket sonuçlarında görülen paralel yükseliş, yabancı dil sınıflarında öğretmen bilişinin döngüsel bir şekilde sınıf uygulamalarına ve öğrenci inanisına olan etkisini vurgulamıştır. Bu çalışma, hem K-12 düzeyinde dijital uygulamalarla zenginleştirilmiş İngilizce öğretiminin öğretmen bilişi ve öğrenci inanişı üzerine etkilerini incelemesi hem de, öğretmen, öğrenci ve gözletmen olmak üzere, üç farklı bakış açısından beslenen üçleme yöntemiyle gözlem olanağı sağlaması nedeniyle İngiliz dili eğitimi (ELT) alanına bir katkı niteliğindedir.

and student beliefs or not. When the pre- and post-surveys were compared, the results showed that in-service training had a positive impact on teachers' cognitions and students' beliefs. Besides, the parallel rise in teacher and student results emphasized the cyclical effect of teacher cognition on classroom practices and student beliefs. This study contributes to English Language Teaching (ELT) field by investigating the effects of English Language Teaching enriched with digital applications at the K-12 level on teacher cognition and student beliefs, as well as providing the opportunity to observe the lessons using the trilogy method fed from three different perspectives: teacher, student, and observer.

1. INTRODUCTION

According to the EF (Education First) (English Proficiency Index [EF EPI], which is considered the broadest language proficiency indicator among countries and adults living in that country, Türkiye has been at the 'low proficiency' level for years and its score in 2023 is 493. Based on data, Türkiye ranks 66th among 100 countries and 33rd among 34 European countries (EF EPI, 2023). Although English language teaching in Türkiye starts in the very early years, there are various problems such as not getting the desired feedback, not achieving the expected success in the exams and not being able to express oneself in language skills equally.

The education system has a structure that is still far from flexibility, not individualized, has fixed criteria, conveys information to all students in the same way and that evaluates every student according to the same criteria rather than offering different alternatives and prioritizing the individual characteristics. In addition, limitations such as the standards used to determine the competencies of foreign language teachers, exam formats that are not suitable for the nature of a foreign language, deficiencies in pre-service or in-service trainings and seeing these trainings as a cost rather than an investment can also be shown as possible problems. The inconvenience of physical and hardware conditions in schools, keeping only grammar in the foreground instead of language skills, adopting a teacher-oriented teaching style, the limitations of the educational tools, the inability to use technology in the way that serves the educational purpose are the other issues that are raised not only by students but also teachers and parents. The foundation of these issues, which are believed to be at the heart of language instruction and the study's framework, is teacher cognition, which plays a crucial role in determining the problems' origin. Language instructors' knowledge, beliefs, and relationship to classroom practices are referred to as their cognition, according to Borg (2006, p. 1) in his book "Teacher Cognition and Language Education."

The aspects that contribute to students finding the educational process engaging are the strategies and tactics teachers employ as well as their level of competency. According to Kurudayıoğlu and Sapmaz (2016), teacher cognition shapes the strategies, tactics, and teacher competences that instructors employ. Consequently, making a lesson engaging is acknowledged as a reflection of teacher cognition on the lesson. This article aims to investigate whether English language teaching enriched with digital applications had an impact on teacher cognition and student beliefs or not.

2. ENRICHED EDUCATION

2.1. Concept and Purpose

Enriched education can be defined as advanced, diversified, deepened teaching that can be offered in an in-class and out-of-class environment, which involves active participation, differentiation, individualization and learner autonomy. In English language teaching enhanced with digital applications, technology is used to associate knowledge with real life. Although enriched education was a concept which was designed for the education of “gifted and talented” individuals, today it refers to educational environments that should be created for every student and should be provided as per the equal education right of each student. Educational conditions that targeted only for gifted students once, have now become opportunities that all our classes can easily access in face-to-face or hybrid education. It can be said that the main purpose of enriched education is not only to overcome the limitations in formal education by differentiating education but also to create opportunities for each student by decreasing the inequalities in education.

Enriched education, with the increasing importance of digital tools in education, primarily offers students an enriched learning experience under three main headings. The first enriched learning experience students will gain is “engagement in work.” This ensures that students actively participate in classroom activities, putting in effort and making contributions. Secondly, there is “ownership.” This characteristic gives students freedom and independence, allowing them to take responsibility for their learning and gain autonomy. The third is “deep learning.” Deep learning not only involves school but also extends beyond school, even reaching global resources, enabling students to benefit from various sources and develop their research skills to do so (Trei, 2016).

2.2. Enriched Learning Experience

It is challenging to learn English in a setting where it is taught as a foreign language (EFL) because real-world communication scenarios cannot be produced or offered. Nicholas and Blair (2018), working on an innovative simulation strategy to remove this natural barrier, stated that if there is little opportunity to use any language in ordinary daily operations, it is difficult to learn that language, and thus practice will become difficult and reduce interest in the language. They also stated that simulating activities that require using the target language in common, daily relationships in the language classrooms can be a way to balance the innate environmental limitations in EFL environments. The simulation of the environment is accepted as the reality

of the moment for students, transforming the classroom into an authentic environment for practicing English.

Since English is not the second language in many countries, a learner who learns English as a foreign language has far fewer opportunities compared to a learner where English is spoken everyday life (ESL). Contacting the target language only during the lesson is a factor that works against the method. In addition, it is necessary to add the learner's insufficient language level, the difficulty of comprehending the lesson and expressing himself/herself on top of this. In this case, the learner may not only adopt incorrect usages but also abstain from the lesson in order to avoid making mistakes (Sunel, 1989). Rogers (1982) years ago interpreted the complaints of teachers all over the world regarding English proficiency level of their students with the following sentence: "A lot of English is taught, not enough is learned". Since we still hear the same complaints echoing today, we can easily see that the reasons for the main problems haven't been solved yet. The ongoing complaints of the teachers show that the main problems in foreign language teaching such as lack of method, evaluation and motivation still exist (Arslan & Akbarov, 2010).

To improve theoretical framework and to offer an insightful analysis, we need to explore Enriched Education items and how they function in education programmes in English Language Teaching environments. Enhanced education can be achieved by educational interventions including Enriched Interaction, Enriched Content, and Enriched Environment. In this approach, every foreign language instructor can give every student the chance to advance above their current level in addition to offering an educational opportunity.

Table 1. *Three basic elements of enriched education*

Enriched Content	Enriched Interaction	Enriched Environment
Acceleration	Grouping	Blended Learning
Diversification	Interaction	Differentiation
Enrichment		

In this regard, there are various advantages to Enriched Education for the learning process. Firstly, every student in Enriched Education is seen as an individual who will react differently to the course materials. A student's real-world challenges may not align with the traditional learning approaches that place a high priority on memorization and repetition. Students must be taught transferable and pertinent abilities like creativity, problem-solving, and critical thinking to succeed in a fast-paced, ever-changing world. In this respect, Enriched Education's range and sensible use of technology put traditional learning more in line with real-world skills.

Secondly, enriched education aims to include all students at all levels. Every student can learn at their own pace. As a result, Enriched Education provides a customized learning experience (Eaglesedge, 2020). Not only does it provide students with experiential learning opportunities, but it also allows them to learn at a higher level than what is possible in a traditional classroom.

Next, Enriched Education empowers students to study more deeply and take on greater responsibility for their learning. Learning becomes more dynamic with enriched education, which also gives students the freedom to select what interests them and concentrate on it in depth (Eaglesedge, 2020). As a result, students are more likely to be interested in and motivated to learn when there are real-world examples and practical learning opportunities included. This kind of education makes learning more relevant and meaningful by assisting students in making the connections between theories and concepts and real-world applications.

Another aspect of enriched content is “differentiation,” which involves shaping and adapting instructional practices according to the goals and needs of the educational program. Differentiation includes making changes in the curriculum, lesson plans, process, or student products based on the learners’ levels and interests. Although the presentation topics and assignments given to students have the same goal in terms of learning outcomes, they are tailored to each student’s level of challenge, proficiency, and interest. This allows each student to work at their own level and one step above, providing opportunities to develop the necessary skills.

Differentiation should be perceived not just for gifted students but as instructional interventions needed by every student in the classroom due to individual and cultural differences. The enriched learning experience is about identifying the strengths and weaknesses of each student and implementing differentiation accordingly. Furthermore, in contrast to traditional education, evaluation in enhanced education focuses on the process rather than the product. A combination of production, differentiated performance, and standardized assessment based on individual student ability should be used to evaluate a student’s progress. In enhanced education, the methods of assessment are just as important as the type and amount of feedback that students receive. Personalized, timely, constructive, supportive, and motivating instruction is necessary to boost students’ proficiency in the language of instruction (Sanderson & Greenberger, 2010, p. 276). Therefore, a lack of relevance in traditional classrooms and assessments can restrict students’ growth and development, limiting their potential to succeed in the real world.

Enriched content, interaction and environment have changed the role of the teacher and classroom practices as well. Teachers are now seen as those who organize the most

productive learning environment, facilitate learning for students, organize teaching methods, and activities, and provide opportunities for students to explore. As counselors or moderators, teachers aim to provide students with more learning responsibilities by giving them tasks that they can cope with. A key component of the study with this aspect is the reciprocal interaction between language teachers' cognition and their classroom practices, which continuously influences and feeds each other in a cyclic manner (Öztürk, 2015). This reciprocal interaction between language teachers' cognition and their classroom practices forms a dynamic core within educational research. Öztürk's (2015) emphasis on this cyclic influence highlights the intricate relationship where teachers' beliefs, knowledge, and attitudes shape their instructional decisions, while simultaneously being shaped by the outcomes and effectiveness of those practices. Understanding this interplay not only illuminates how teachers adapt and refine their teaching approaches but also underscores the complexity of factors influencing educational outcomes. This study delves deeper into these dynamics, aiming to uncover nuanced insights into how teacher cognition informs and evolves through classroom experiences.

2.3. Teacher Cognition

"Cognition is a broad term in psychology that encompasses thinking and learning. Cognition is all of the processes of the human mind to understand the world and the events around people" (Fidan, 1985, p. 66). According to Borg (1999, p. 19), teacher cognition is "the repository of teachers' beliefs, knowledge, assumptions, theories and attitudes about all aspects of their work that affect their classroom practices".

Teacher cognition is "the relationship between teachers' beliefs, knowledge, and perceptions about teaching practices and the cognitive dimensions that affect teachers' prior knowledge, beliefs, theories, assumptions, attitudes and teaching actions," according to Borg's (2003) wide definition. When the changing roles of the teacher are viewed from the perspective of teacher cognition, "teachers are no longer seen as the practitioners of other people's theories, but as individuals who have thinking processes, who make critical decisions in the classroom environment and whose decisions are affected by many factors". "Teachers' perspectives, experiences and thought processes have gained more value in the eyes of researchers and studies have begun to investigate "what and why they do" instead of simply examining teacher behaviors" (Öztürk, 2015). Verloop et al. (2001) focused on teacher knowledge and suggested a broader definition by calling it "teachers' practical knowledge". Teachers' practical knowledge has been defined as "all of the knowledge and understanding underlying teachers' actions in practice".

From an educational point of view, cognition can be explained as the reflections of the pedagogical and content knowledge that teachers have learned in their past lives in classroom environments, curricula, and perspectives. “Cognition is about understanding what the teacher thinks, knows, and believes. And this means exploring the non-observable dimension of teaching, that is, the mental world of teachers” (Kuşçu, 2013, p. 24). Within years, the definition of “teacher cognition” has also been updated. According to Freeman (2002), teachers’ mental lives and cognition represent the ‘hidden side’ of teaching. Borg (2006, p. 1), defined language teachers’ cognition as “what teachers know, what they think, what they believe and their relation to classroom practices”.

Based on the assumption that experiences are personal, a teacher’s cognition is unique. Öztürk (2015) argues that rather than simply defining teacher’s cognition as what teachers know, believe, and think about the act of language teaching, it should be assumed as a broader phenomenon that covers a process from teaching practices to the accumulation of all experiences, related to language teaching, starting from early language learning experiences. Language instructors’ cognition and classroom practices have a reciprocal link that continuously feeds and cyclically influences each other, according to his “Clusters of Language Teacher Cognition Model” (CLTC) (Öztürk, 2015).

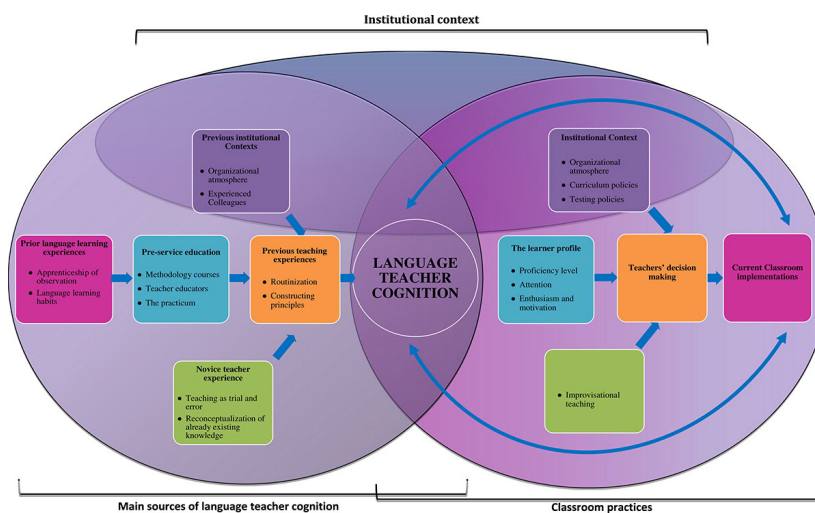


Figure 1. Clusters of language teacher cognition (CLTC): A data-driven model. (Öztürk, 2015, p. 180)

This figure demonstrates “teacher’s cognition” as follows: It is the knowledge and beliefs underlying teachers’ actions, and this information is personal. It is about context and content and it is often implied. It is based on experience and has reflections on experience.

There is no doubt that the teacher is among the variables that have the biggest share in success at all levels of education. Considering that, actions, knowledge, and beliefs are the reflections of complementary cognitions, the subject of 'teacher cognition' emerges as an important variable studied in educational research (Öztürk, 2015).

Understanding the connection between teacher cognition and student belief is crucial for effective learning. Teacher cognition refers to the thoughts, beliefs, and knowledge that teachers bring to their classrooms, influencing their teaching methods. As teachers reflect on and refine their practices, their understanding of effective teaching evolves, directly influencing how they engage with students. However, this dynamic does not exist in isolation. It intersects profoundly with student belief, which includes students' perceptions, attitudes, and expectations about their learning experiences. By examining the connection between what teachers think and how students feel and believe about their education, we can better appreciate the holistic nature of teaching and learning. Aligning teacher cognition with student belief can lead to better educational outcomes and a more cohesive classroom experience. Therefore, linking student belief and teacher cognition is crucial for understanding and improving educational outcomes.

That's the reason why, studying the link between the teacher cognition and student belief, studying teacher cognition and teacher education are becoming increasingly common as well. Pre-service and in-service teacher training is the main benefit of these studies. Studies on teacher cognition strongly emphasize teachers' active role in planning lessons, the difficulty of the choices they make in the classroom, and the value of teacher training.

2.4. Student Beliefs

Similar to how every teacher has a different way of thinking, every student has a different background and personality. These individual characteristics have a big impact on how students retain material, communicate with one another, work through issues, and apply what they learn. In a foreign language classroom, merely implementing a teacher-centered or book-centered strategy entails ignoring the needs and preferences of individual students.

In 1980s, beliefs in secondary language acquisition (SLA) started to be discussed in the field of Applied Linguistics. Since then, student beliefs in language learning have been searched to find effective ways to facilitate students' language learning. Student beliefs are defined as "the whole of students' views and thoughts on foreign language learning activity" (Barcelos, 2003).

Teaching expectations arise in connection with students' learning experiences. In general, it is reported that students' beliefs are the guiding elements in the evaluation and regulation

of foreign language teaching processes, in the design of curriculum, syllabus and equipment (Horwitz et al.,1988). In second language learning and teaching, an insider perspective has gained ground in the last few years. This perspective highlights the subjective nature of second language learning: it sheds light on the learner's beliefs about the language to be learned, being a learner and the learning process. All of them are learning contexts loaded with positive and negative experiences and personal meanings. Thus, students' beliefs, and perceptions of how much control they have over their learning process in the foreign language environment and their ability to learn a language affect their learning motivation to attend language classes and their learning performance. It is seen that students with high beliefs attend classes more regularly, work more, and reach higher levels of proficiency (Alhamami, 2019).

Following the pandemic, teachers and parents have begun to notice and voice certain common issues related to the changing needs and profiles of their students. Every kid has undoubtedly adopted a hybrid mindset, their attention span has shrunk, and sadly, teachers today have greater challenges in grabbing students' interest and maintaining their desire in the classroom. Following the pandemic, students' perceptions of learning possibilities occurring outside of the classroom have grown, and social communication patterns have altered. Additionally, there has been a decline in sustainable efforts to meet the objectives of the classes. To develop hybrid brains, the educational systems need to take into account and address a few of these present issues soon (Benton, 2022). Thus, student beliefs are thought to have an effect not only on foreign language teaching processes in evaluation and regulation but also guide the design of curriculum, syllabus and equipment (Peçenek, 2014).

3. METHOD

All approvals and permissions required for the study were obtained from Ankara University Ethics Committee Presidency, Ministry of National Education General Directorate of Private Educational Institutions, Foreign Language Department within the General Directorate of the relevant private school, as well as from the teachers and parents of the students participating in the study. This study is a mixed method research since it used both quantitative and partially qualitative research methodologies.

The surveys for teachers and students were divided into four sections: Part 1 was the voluntary participation form; Part 2 contained demographic data; Each theme in Part 3-Educational Elements-sub groups: (3a.content-3b.interaction-3c.environment) and Part 4-Language Skills (Listening-Speaking-Reading-Writing-sub-skills: Vocabulary-Grammar) represents a significant aspect of the study. The student questionnaire employed a Turkish equivalent with condensed

question styles that included the same information, while the teacher questionnaire was developed in English (Appendix 1-2).

Given the foregoing details, the research design chosen for this study is a “cross-sectional survey,” as the variables to be described such as attitude, cognition, belief, etc. will all be examined at one time, and the sample size is large enough to include a wide range of subgroups with distinct features. To look at how the same teachers’ and students’ reflections and subgroups changed over time in their classroom practices before and after the In-Service Teacher Training, a “longitudinal survey” type with repeated measurements was created at various points. Because the same participants were evaluated in measurements taken at different times and it was examined whether or not their perspectives changed following a process, this research can also be referred to as a “panel study” (Büyüköztürk et al., 2017). Using the trilogy technique, several viewpoints and facts that make up the study’s evidence were supplied. “Trilogy method” in this study refers to the pre-and post questionnaires completed by teachers, students before and after the training. In addition, the class observation form was completed by the observer and the teacher (Appendix 3).

3.1. Participants

English language teachers and students enrolled in English language courses during the spring semester of the 2021–2022 academic year made up the two main groups of the study. On the campuses of the private schools that made up the study’s sample, 49 English teachers instructed 214 secondary school and high school students from 35 different cities. The cities involved in the study are: Ankara, Antalya, Ağrı, Aksaray, Aydın, Balıkesir, Bursa, Batman, Çanakkale, Düzce, Eskişehir, Edirne, Elazığ, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kars, Kastamonu, Konya, Kocaeli, Kırklareli, Manisa, Malatya, Mardin, Mersin, Muğla, Muş, Ordu, Sakarya, Samsun, Siirt, Trabzon, Van, Yozgat.

3.2. Sampling Method

In this study, the Convenience Sampling Method was employed in the quantitative dimension, which included pre and post questionnaires. According to the probability sampling approach, teachers and students were given a voluntary participation form and an equal chance of being chosen. In the qualitative dimension, the convenience sampling method was employed in the open-ended section of the preliminary investigation, the problem identification phase, and the observation forms. Online interviews were conducted to interpret and clarify the responses provided.

Since the teachers used the identical curriculum, materials, and exams sent by the same headquarters, the only variable was the teachers' cognition and the students' beliefs about English language teaching enriched with digital applications. To contact the volunteer participants on all campuses in different cities, an announcement was made. This big-scale announcement not only sparked attention but also strengthened the power of representation by the large and diverse sample of participants.

3.3. Procedure and Data Analysis

Pre and post questionnaires were applied on 49 English Language teachers and their 214 students to investigate English teachers' cognition and students' beliefs about English language teaching before and after in-service training on digital applications. Demographic information was used to obtain information such as gender, age, and experience. Other parts of the questionnaire included questions about Enriched Education items in the classroom setting and Language Skills. Teachers received in-service training to learn about the capabilities and benefits of language learning experience with digital applications.

Owing to the teachers' remote locations, the training was delivered virtually over the course of five weeks. After the introduction week, each week was devoted to one of the main and sub skills along with digital applications related. In-service teacher training was created and put into practice in English in order to include both Turkish and Foreign English teachers. The teachers were able to choose apps based on their unit themes and objectives of the school as well as the ability and interests of their students because they were associated with the same educational institution. After the 5-week training, teachers were asked to apply the digital applications they chose for a month in the classrooms.

The same questions were asked following the in-service training. It was explored whether or not there was a change in teachers'/students' views and classroom practices. The study only included the data of teachers who completed both the pre and post-questionnaires, as well as those who attended the training. As a consequence of pre and post questionnaires, teachers' cognition and students' beliefs about English language teaching enriched with digital applications were compared within themselves and then to one another. Digital Applications used:

- *Listening:* listenwise.com, accent rosie, elsaspeak.com/en, listen a minute.com, voice tube, blinkist, lyrics training.com, learningapps.org, storynory.com, booktastic tales
- *Reading:* readlang.com, rewordify.com, news in levels.com, breakingnewsenglish.com,

newsela.com, sciencealert.com, beelinguapp.com, sparknotes.com, manybooks.net, librivox.org., readtheory.org

- *Writing*: story jumper.com, meeting words.com, read write think.org, writeandimprove.com, Canva Magic Write

- *Speaking*: flipgrid.com, hellotalk.com, speaky.com, bitmoji.com, fluentu, actionbound.com, forvo.com, voicethread.com, memrise.com, voicetube.com, speechace.co

- *Vocabulary*: lingq.com, languagedrops.com, eyejackapp.com, visuwords.com, wordly, cospaces.io.edu, skell.sketchengine.eu, ororo.tv/en, ludwig.guru, curipod, quizlet.com

- *Grammar*: karlotta-s.blogspot.com, study.com, easy english, blooket.com, grammar monster.com, learnenglishonline.com

3.4. The Analysis of the Data

In order to reach teachers and students in many cities and to analyze the situation within a broad framework, the quantitative data gathering approach was selected. Additionally, the instrument for gathering data on students and teachers was an online questionnaire.

The data obtained from the pre and post questionnaire were studied with the SPSS 23 program for teachers and students with a 95% confidence level for possible changes in their cognitions and beliefs regarding language learning and teaching with the Enriched Educational Elements. To determine whether the questionnaire results conform to normal distribution, skewness and kurtosis values were calculated, described, and interpreted. To determine whether the scores obtained from the questionnaires showed a difference between the pre and post-questionnaire, dependent groups t-test, one of the parametric tests, was used.

To determine whether the pre and post questionnaire scores obtained from the questionnaires differ between the cities, gender, age, nationality, educational status, level of education, region, class level, professional experience and branch group, independent groups t-test and single test were used. One-way analysis of variance (One-way Anova) was used, and to detect the groups with differences between them as a result of the Anova test, Tukey's t2 tests were preferred for the conditions where the variance was homogeneous and Tamhane's t2 tests were preferred for the conditions where the variance was not homogeneous.

4. FINDINGS

The data analysis results are shown in this section along with a thorough explanation of the evidence that was acquired to answer the study questions. The most important findings will be clarified from the investigation by carefully analyzing the data, which will lay a solid basis for the debate and interpretation.

4.1. Teachers

As mentioned above, including the consent as the first part, four parts make up the teachers' questionnaire. The responses provided by English teachers to the questionnaire's demographic section, Part 2, are shown below.

Table 2. *Distribution of demographic data of English teachers*

		N	%
City	İstanbul	12	24.49
	Antalya	7	14.29
	Ankara	5	10.2
	Others	25	51.02
Gender	Female	35	71.43
	Male	14	28.57
Age	21-30	16	32.65
	31-40	27	55.11
	41-50	6	12.24
Nationality	Turkish	37	75.51
	Foreigner	12	24.49
Educational Status	BA	38	77.55
	MA	9	18.37
	Ph.D.	2	4.08
Level	Middle School	34	69.39
	High School	15	30.61
Region	Mediterranean	10	20.41
	Egean	4	8.16
	Marmara	18	36.73
	Eastern Anatolia	5	10.2
	Southeastern Anatolia	4	8.16
	Central Anatolia	8	16.33

Grade Instructed	5th grade	20	40.82
	6th grade	7	14.29
	7th grade	3	6.12
	8th grade	3	6.12
	Prep	2	4.08
	9th grade	2	4.08
	10th grade	8	16.33
	11th grade	4	8.16
Professional Experience	2-4 years	8	16.33
	5-7 years	18	36.73
	8-10 years	3	6.12
	11-15 years	14	28.57
	15 years and more	6	12.24
English Course Type	Core English	33	67.35
	Extension English	16	32.65

71.43% of the teachers are women and 28.57% are men. 24.49% of English teachers live in Istanbul, 14.29% live in Antalya, 10.2% live in Ankara and the rest live in other cities. Among age groups, the 31-40 age group constitutes the majority with 55.11%. 75.51% of the participants are Turkish citizens and 24.49% are foreign teachers. University graduates constitute 77.55% of the participants with the majority. 69.39% of the teachers teach at secondary school level and 30.61% of them teach at high school level. In terms of duty areas, Marmara Region has the highest rate with 36.73%. The majority of the teachers teach to the 5th graders with 40.82%. In terms of professional experience, teachers with 5-7 years of experience constitute the majority with 36.73%. The branch of 67.35% of the participants is Core English teacher, that is, the main course, and 32.65% of them are Extension English teacher, speaking and listening lesson teachers.

The criteria of the city in which teachers work, age, and nationality show a significant difference between the pre- and post-question scores of Part 2, which includes Demographic Information. Other criteria, such as gender, educational status, professional experience, English course type, and grade in which they teach, show higher levels of achievement. There was no discernible statistically significant difference between the results of the pre and post questionnaire.

Based on the data analysis, it can be concluded that demographic variables other than city, age, and nationality do not impact teacher cognition results in terms of enriched education. According to the analysis results of Part 3-Educational Items and Part 4- Language Skills; a

statistically significant difference was found between the total pre-and post-questionnaire scores ($p < 0.05$).

Table 3. Part 3-Educational Items & Part 4- Language Skills: Pre and Post Questionnaire Results

Pre-Post Questionnaire	Differences		T	P
	ave.	sd.		
3a Content	-0.27	2.29	-0.811	0.421
3b Interaction	-0.27	2.04	-0.911	0.367
3c Environment	-0.57	2.58	-1.549	0.128
Part 3 Educational Items Total Pre- Post	-1.10	5.97	-1.293	0.202
4a Listening	-1.16	3.02	-2.700	0.010*
4b Speaking	-1.12	2.27	-3.462	0.001*
4c Reading	-0.92	2.18	-2.952	0.005*
4d Writing	-0.61	1.86	-2.307	0.025*
4e Vocab-Grammar	-0.73	2.53	-2.032	0.048*
Part 4 Language Skills Total Pre-Post	-4.55	9.38	-3.397	0.001*

The table compares the scores obtained from the pre-questionnaire given to English Teachers, and the post-questionnaire results given after the subsequent In-Service Training, and in-class application process, with the t-test of the dependent groups. According to the analysis results of Part 3 Educational Elements and Part 4 Language Skills; In Part 3, Educational Elements (3a. Content, 3b. Interaction, 3c. Environment) Section was analyzed separately, pre and post-questionnaire scores were compared.

In Part 3, despite the minimum increase in Educational Items, no statistically significant difference was found between the pre and post-questionnaire in terms of sub-dimension scores ($p > 0.05$). As it was seen in Figure 2 the total pre-questionnaire score, which is 36.67 appears to have increased to 37.78. Based on the observation forms, it appears that teachers experienced the benefits of the enriched language teaching content, interaction, and environment during the application phase following the in-service training. Teachers, however, preferred English language teaching enriched with digital applications to be implemented for a longer period of time that would have a direct influence on the education system as a whole, rather than just for the training period. They added that if it were adapted into a long-term education planning program, it would be viable.

In Part 4, “Language Skills” Section, a statistically significant difference was detected between the total pre and post-questionnaire scores ($p < 0.05$). As it was seen in Figure 2, the total post-questionnaire scores were on average 4.55 points, higher than the pre-questionnaire scores. In other words, the Enriched English Language Teaching In-Service Training offered to the language teachers had a positive effect and improved each language skill.

Figure 2. The results of teachers' pre and post-questionnaire results

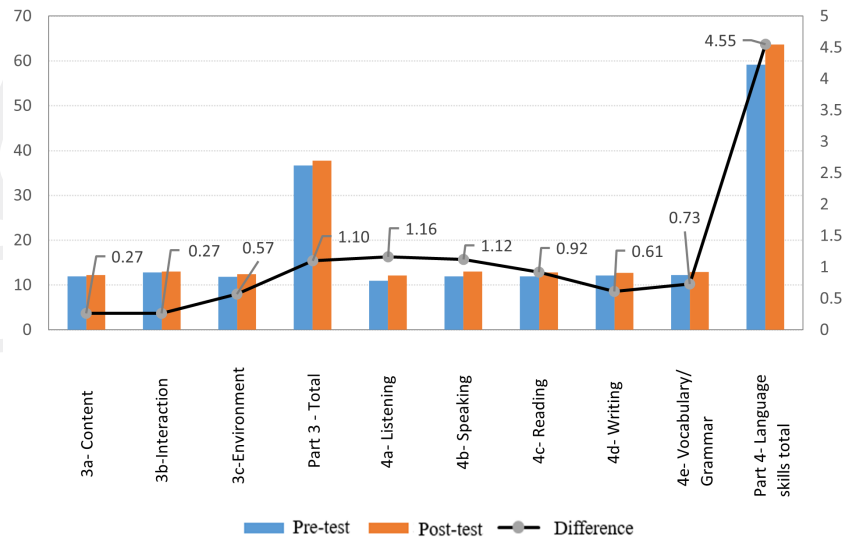


Figure 2 shows the comparison of teacher cognition before and after the In-Service Training, in terms of all main and sub-language skills. In other words, comparing teachers' pre and post-questionnaire scores in a bar chart shows that language skills practices in English language teaching enriched with digital applications have positively changed teachers' cognition. It supports the idea that the greatest support that can be provided to teachers in teacher education is their awareness (Borg, 2006). This figure shows that teacher cognition affects not only teachers' cognitive processes but also teachers' teaching actions and the teaching environment.

4.2. Students

Including the consent as the first part, the students' questionnaire had 4 parts. Part 2 aimed to collect the Demographic Information of the students. Below, students' answers to the demographic part of the questionnaire were presented. 28.5% of the students stated that they come from Ankara, 20% from Istanbul, 26% from Antalya, and the rest from other cities. 51.87% of the participants are male and the rest are female. When examined in terms of age groups, the 10-11 age group ranks first with a rate of 46.73%. The 12-13 age group with 10.75%, the 14-15 age group with 25.23%, and the 16-17 age group with 16.36% participated in the study. 92.06% of the participants stated that they are Turkish and the others stated that they have dual citizenship. When we look at the foreign language groups, the rate of the students learning German as a second foreign language is 90.65%. 57.48% of the students are secondary school students and 42.52% are high school students. In terms of education areas, Central Anatolia

Region with a rate of 34.58% and Mediterenean area with a rate of 31.31% take the first place. 47.20% of the participants are 5th grade students and 18.69% are 9th grade students. 46.26% of the students stated that they have learned English for 5-7 years and 27.57% of them have learned English for 8-10 years. When the school types are examined, secondary school is the majority with a rate of 56.54%. Anatolian High School with 26.64% and Science and Technology with 13.55% follow it.

The findings of utilizing the independent groups t-test to compare the scores from the students' pre- and post-questionnaires data are displayed in Table 4 Based on the study findings of Section 3. 3a Content, Section 3., 3b Interaction, and Section 3.,3c Environment in Chapter 3 Educational Elements between the pre-questionnaire and final questionnaire scores, there was a statistically significant difference ($p < 0.05$). As a result, the final question scores for 3a Content, 3b Interaction, and 3c Environment are greater than the pre questionnaire scores.

According to the results of Part 3-Educational Items (3a. Content, 3b. Interaction, 3c. Environment); a statistically significant difference was found between the pre and the post questionnaire scores ($p < 0.05$). Accordingly, the total Post questionnaire score, which is 36.38 for Part 3 Educational Items, is higher than the Prequestionnaire score, which is 33.74.

Table 4. Comparison of students' pre and post questionnaire results

	Pre Questionnaire		Post Questionnaire		T	P
	ave.	sd.	ave.	sd.		
<i>3a Content</i>	11.17	2.51	12.03	2.57	-3.497	0.001*
<i>3b Interaction</i>	11.58	2.63	12.38	2.35	-3.332	0.001*
<i>3c Environment</i>	10.99	2.87	11.97	2.66	-3.667	0.000*
Part 3 Educational Elements Total	33.74	7.28	36.38	6.66	-3.922	0.000*
<i>4a Listening</i>	9.99	2.67	10.94	3.01	-3.466	0.001*
<i>4b Speaking</i>	10.63	2.61	11.64	2.59	-4.032	0.000*
<i>4c Reading</i>	11.56	2.41	12.37	2.34	-3.537	0.000*
<i>4d Writing</i>	11.12	2.69	12.12	2.43	-4.056	0.000*
<i>4e Vocabulary Grammar</i>	11.49	2.55	12.25	2.47	-3.119	0.002*
Part 4 Language Skills Total	54.79	10.72	59.33	10.55	-4.418	0.000*

All things considered, there was a statistically significant difference ($p < 0.05$) found between the pre-questionnaire score, the post questionnaire scores, and the total scores of Part 3 Educational Elements. In light of this, the Chapter 3 Educational Elements post-questionnaire score of 36.38 is greater than the pre-questionnaire score of 33.74.

According to the results of Part 4- Language Skills, statistically significant difference was found between the pre and post-questionnaire scores ($p < 0.05$). Accordingly, Part 4 Language Skills post questionnaire score, 59.33 is higher than the pre-questionnaire score, 54.79.

Figure 3. The results of students' pre and post questionnaire results

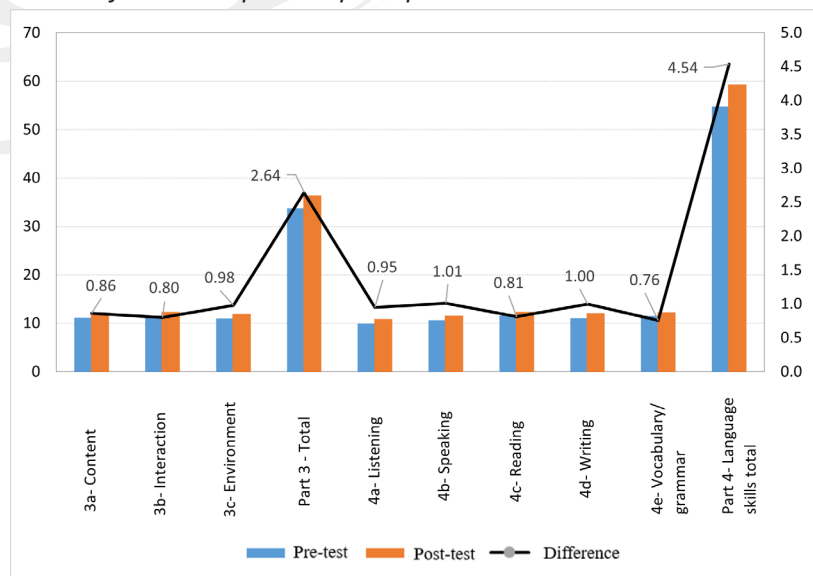


Figure 3 shows that students' beliefs towards English language teaching enriched with digital applications have changed positively in all language skills and sub-skills in the foreign language environment. When the pre and post-questionnaires were compared, a significant relationship between them was observed in terms of the items within the scope of Part 3 Educational Items and Part 4 Language Skills. In other words, all the classroom practices enriched with digital applications applied to students by their teachers had a positive effect on interaction and environment, and the students' beliefs about language skills.

Similar growing outcomes of post questionnaires for teachers and students highlight the importance and influence of teacher training programs in the educational system. Concurrent increases in student and teacher outcomes demonstrate a beneficial relationship between instructors' classroom methods and kids' cognition. Thus, it is possible to argue that classroom procedures are impacted by teachers' actions and cognitive processes. We can argue that language teachers' decisions and actions in the classroom are mostly based on their cognitive processes and that this "circular process" reshapes teacher cognition, which in turn changes classroom practices and student beliefs.

5. RESULTS AND DISCUSSION

Studies in teacher cognition and student beliefs are fundamental to improving educational outcomes. Understanding how teachers' knowledge, beliefs, and decision-making processes influence their teaching, along with how students' beliefs about learning affect their behavior and performance, can help educators create more effective, responsive, and inclusive learning environments. This knowledge informs teacher training programs, instructional design, and classroom practices aimed at fostering both teacher and student growth. The pre and post-questionnaire results showed that the use of digital applications in English language teaching improved teachers' cognition and students' beliefs in all main and sub-language skills. In a similar vein, it was observed that the digital applications offered to the students in line with the training and unit themes and objectives of the school had a positive effect on students' beliefs.

In their study, Joyce and Showers (2002) examined the extent to which changes in professional development components in in-service training affected teachers' knowledge, skills, and classroom practices. The components of in-service training were staged starting from theoretical knowledge, modeling, practice, and coaching-observation-data sharing. The results were as follows:

- **Theoretical Knowledge:** When only theoretical knowledge was provided to staff or teachers, there was a 10% increase in teachers' knowledge, a 5% increase in skill applications, and no impact on classroom practices.

- **Theoretical Knowledge + Modeling:** When both theoretical knowledge and modeling were included, there was a 30% increase in knowledge development, a 20% increase in skill application, but still no impact on classroom practices.

- **Theoretical Knowledge + Modeling + Practice + Feedback:** When practice and feedback were added to this process, the results showed a 60% increase in knowledge development, a 60% increase in skill application, and a 5% contribution to classroom practices.

- **Theoretical Knowledge + Modeling + Practice + Feedback + Teacher Observation/Peer Coaching/Data Collection:** When an additional element of teacher observation types (peer observation, self-assessment) or data feedback (survey) was included, there was a 95% increase in knowledge development, a 95% increase in skill application, and the new skills were implemented in the classroom environment at a 95% rate.

Joyce and Showers (2002) state that if professional development aims to help teachers guide their students, then it is one of the most effective ways for leaders to observe professional development activities to assess the impact of improvements on student achievement. The

authors reviewed research on training effectiveness by examining each of the four components in sequence to determine which components best matched the intended training outcomes. The evidence concluded that when the goal of the training is to transfer it to the classroom environment, all four elements (theory, modeling, practice, and observation/peer coaching/data feedback) are necessary.

The way English language teachers think and use that thought in the classroom follows a cycle. It has been demonstrated that cognition is an essential component of language learning, much like motivation. The significance of teachers' and students' intrinsic motivation and the elements that lead to its success have resurfaced in English language learning environments. These results corroborate the conceptual framework's investigations and the opinions of subject matter experts. These findings support the studies and expert opinions mentioned on this subject within the conceptual framework.

While learning English as a foreign language (EFL) in our country lacks the natural and real communication chances that learning English as a second language (ESL) does, learning English as a foreign language (EFL) in many other countries offers learners advantages outside of the classroom. For this reason, EFL not only makes it more challenging for teachers and students to acquire and produce the language in the appropriate variety, but it also breeds dissatisfaction and learned helplessness.

Darancık (2014) emphasizes that conducting foreign language lessons solely with a teacher-centered approach and focusing only on grammar while neglecting other language skills leads to students losing interest in the class and not wanting to participate. This, in turn, affects their perception of the class and inevitably hinders the learning of the subject.

There is evidence that the so-called "post-pandemic" era worsened pre-existing conditions and expectations and that returning to school following the epidemic was a little more difficult than it was during the pandemic. Instructors claimed that because of the epidemic, students had developed a hybrid attitude, and they could not expect them to be met. When it came to their academic performance, students who had grown accustomed to using technology and being able to attend classes independently from home became quite demanding. Since students' attention spans and teachers' motivation have changed, classroom digital applications related to the unit should be integrated into the instruction in all language skills. One may argue that there are many of the same issues facing the field, and that the suggested approaches to teacher training and long-term curricular modifications hold the key to solving them.

6. CONCLUSION AND SUGGESTIONS

There is no doubt that the roles and responsibilities of teachers have evolved significantly in recent years, especially in the post-pandemic period. In this cyclical process, teachers' cognition, and students' beliefs can be seen the indicators of the enriched learning experience. In addition, they can produce the intended results in English language teaching. English language classes cannot accommodate each student's unique demands and interests, which prevents the intended success from occurring. The most practical method to bring the EFL and ESL environments closer together is to be able to employ English language teaching enhanced with digital apps.

When a teacher presents instructional content, the easier it is to use technology, and the more sensory modalities the technology engages, the more effective and higher-level learning will be. A teacher who utilizes interactive educational tools such as Web 2.0 tools can transform their classroom into a lively and interactive environment.

Having students reflect on the products they and their peers create is also part of the process, allowing them to take responsibility for their learning. This leads to a more active and participatory classroom. In this context, the effective use of technology in language education and teaching can meet the diverse needs of students (Yeşil, 2020, p. 4).

Teachers' cognition and students' beliefs, can be seen as markers of an enriched learning experience in this cycle of learning. Learning takes time and changing cognition and beliefs takes even longer. It takes time for teachers to apply what they have learned and practiced in training. Similarly, students do not always learn what they are taught right away. I believe that the results from the post-questionnaire at least hint to ongoing development among both the teachers and students. Training has great potential for encouraging teachers to reflect on their belief systems regarding educational reform (Dignath et al.,2022).

Educational institutions have to find ways to support teachers so that they reflect their beliefs toward inclusive education and feel more at ease about their teaching in inclusive classrooms (Forlin et al., 2014). The parallel rise in teacher cognition and student beliefs gives us hope in terms of adapting innovations, new trends, and new mindsets into our education programs regardless of educational conditions in the coming years. These results are encouraging because they give insights about enriched education with digital applications, and training opportunities that support changes in teachers' beliefs, and in turn, can help teachers become inclusive educators. Rather than emphasizing individual development, educational reform initiatives in schools frequently concentrate on the organization's outward transformation (Hargreaves, 2004).

Methodologically, the only way to reveal the beliefs is to allow teachers to tell us what their beliefs are or to produce a work based on their choices (Akt., Birello, 2012). The success of the school's overall organizational transformation depends greatly on the internal changes made by each teacher (Liou et al., 2019). Teachers' education can only succeed in providing teachers with knowledge and resources and encouraging belief change if they provide learning teachers with good examples of inclusive practices. The results emphasized the impact of vicarious and mastery learning on teachers' belief systems (Dignath et al., 2022). In the next 50 years, the education system will become an artificial intelligence-AI-supported platform where preferences whether online or face-to-face education opportunities, and unique experiences take place for both students and for teachers. It will be inevitable for the education system to have an infrastructure that provides guidance, progressive micro-learning interactions, and modules with adaptive algorithms and options. It will have an objective to transform individuals into lifelong learners through personalized education maps.

Shortly, the education system will be able to provide us with virtual, interactive, collaborative environments and project/task-based learning experiences. EFL classrooms will be flexible environments. They will not only address the learners' specific needs and interest but also identify gaps and improve learning. They will provide a formative, diverse, and adaptive evaluation system that identifies areas for self-improvement and gives opportunities to implement feedback. Although these goals may sound distant today, such an education system that facilitates and modifies the next lesson planning based on learner needs is not a dream.

There is another fact that students who will be living and making decisions in 50 years need to be raised by today's teachers. So, all educators must set educational goals and outcomes while raising future adults. It is the teacher's mission to determine a clear approach to why and how technology will be incorporated into education. It is possible to create educational content with a flexible framework appealing to students at all levels, catching a standard line, and allowing for differences and individual interests by updating existing systems according to the requirements of the age. Considering the requirements of present and future, determining the characteristics that teachers want the new generation should have the major pathways to follow. A cyclical, ongoing process strengthening the teacher and English language learning enriched with digital tools are the biggest investments to be made in education.

Reaching the target language in the shortest time has never been easier than it is in this era, in terms of access to natural spoken environments and interactions, varied, meaningful, and authentic content, and educational practices that provide this environment. Language can develop when authentic educational tools are accessible, and digital applications make

this more possible than ever today. Firstly, accessing educational content rich in diversity and interest increases students' motivation to learn the language. Using support from an enriched educational experience, the most practical way to approximate foreign language environments to those where English is taught as a second language is achievable.

EFL + ELE ≈ ESL

EFL: Teaching English as a Foreign Language + ELE: Enriched Language Experience/Education ≈ approximately equal to ESL: Teaching English as a Second Language

As a result of the study, the significant difference between the pre-and post-questionnaires in teacher cognition, student beliefs, and the parallel rise in teacher-student results makes it possible to suggest the following for further studies. In-service teacher training enriched with digital applications can be applied to the needs of foreign language classrooms. A similar study can be implemented for the 2nd foreign language teachers, students, and content.

While online training sessions offer flexibility and accessibility, they come with a range of limitations that can impact their effectiveness. Addressing these issues requires careful planning, including providing technical support, diversifying content delivery methods, and ensuring regular interaction and feedback. By understanding and mitigating these limitations, educational institutions can enhance the effectiveness of online training programs. While online training sessions have their limitations, they remain the most convenient way to access training globally. Addressing these challenges with innovative solutions and flexible approaches can maximize their effectiveness, providing a powerful tool for education and professional development across the world. If there weren't any possibilities for online education, it would be impossible to gather teachers and students from different 35 cities to achieve enriched education aimed at the United Nations Development Goals: "Quality Education," "Reducing Inequalities," and "Partnerships for Purposes." Online education bridges geographic and economic barriers, providing access to high-quality resources and diverse learning experiences regardless of location. It promotes inclusivity by accommodating students with varying needs and financial backgrounds while fostering global collaboration and resource sharing among educational institutions and industries. Without these digital platforms, the equitable and comprehensive educational opportunities necessary to meet these vital goals would be severely limited.

ETHICAL STATEMENT

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented. Ethics committee decision for this research was taken from the Ethics Committee of Ankara University and the ethics committee decision number is 17/334, and the date is 5/11/2021.

ACKNOWLEDGMENTS

I would like to thank the administrators of the private school, the heads of English departments, English teachers and students who helped me complete my work without interruption for their voluntary participation in In-Service Teacher Training, classroom practices, extra online teacher group studies and their support in the data collection process.

REFERENCES

- Alhamami, M. (2019). Learners’ beliefs about language-learning abilities in face-to-face & online settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–23.
- Arslan, M. & Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179–191.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. *Beliefs about SLA*, 7–33.
- Benton, M. (2022). *New horizons in language teaching: Engaging hybrid minds in the 21st century language classroom*. Bahçeşehir College Hybrid ELT Conference, BAU Future Campus.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88–94.
- Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27(1), 19–31.
- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri (pp. 1–360). Ankara, Turkey: *Pegem Atf İndeksi*.
- Darancık, Y. (2014). Lük eğitim setinin yabancı dil öğretiminde önemi ve derse etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Asos Journal*, 2(4), 102–113.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609–2660.
- Eagles/Edge (2020). *What are the benefits of academic enrichment programs*. St Johnsprep.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkim Yayınları.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247–260.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, 1–13.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management*, 24, 287–309.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The modern language journal*, 72(3), 283–294.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kurudayıoğlu, M., & Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8(3).
- Kuşçu, S. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Liou, Y. H., Canrinus, E. T., & Daly, A. J. (2019). Activating the implementers: The role of organizational expectations, teacher beliefs, and motivation in bringing about reform. *Teaching and Teacher Education*, 79, 60–72.
- Nicolas, M. O., & Blair, J. (2018). Simulation as a key to successful English language acquisition in an EFL Arabic-speaking environment. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 7(1), 143–156.

- Öztürk, G. (2015). Language teacher cognition, classroom practices and institutional context: A qualitative case study on three EFL teachers in METU.
- Peçenek, D. (2014). Dilbilim eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğrenimine ve öğretimine ilişkin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 93–111.
- Rogers, J. (1982). The world for sick proper. *ELT Journal*, 36(3), 144–151.
- Sanderson, E., & Greenberger, R. (2010). Evaluating online programs through a gifted lens. *Gifted Child Today*, 34(3), 42–53.
- Sunel, A. H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4).
- Trei, M. (2016). Facilitating enriched learning experience in instrumental classical music practice in the century of dijitalization.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35(5), 441–461.
- Yeşil, L. B. (2020). İngilizce öğretiminde dijital dönem – interaktif *uygulama örnekleri*. PEGEM Akademik Yayıncılık.

APPENDIX 1

“ENRICHED EDUCATION TEACHER QUESTIONNAIRE ”

Dear Colleague,

The purpose of this survey is to find out the current situation regarding the effect of enriched education in foreign language lessons and their effects on teacher cognition and student beliefs.

In this section, what is expected from you is to read the questions and mark the most appropriate option for you.

Completing this questionnaire will take approximately 15 minutes. The first section has been prepared to identify some personal information about you. There are no right or wrong answers to the questions asked within the scope of the study. In terms of the reliability of the research findings, it is important that the questions are answered sincerely and that no empty questions are left.

Your answers to the surveys and all your personal information will only be used for scientific purposes and will not be shared with anyone.

Best regards,

Aslıhan Arıkan

PART I Volunteer Form

Part II

My name and surname: _____

1.My Gender

() Female

() Male

2.My Age

() 21-30

() 31-40

() 41-50

() 51-60

() 61-70+

3.Citizenship

() Turkish () Foreign

4.Education Level

()University graduate

() Masters () Ph.D

5. The level I teach

() Middle School

() High School

6. Mission Area

Black Sea

Mediterranean

Aegean

Marmara

Eastern Anatolia

Southeastern Anatolia

Central Anatolia

7.The grade/s I teach

Grade 5

Grade 6

Grade 7

Grade 8

Prep

Grade 9

Grade 10

Grade 11

8.My professional experience (... years)

0-1 2-4

5-7 8-10

11-15 more than 15

8A.My field

English Core English Extension

Answer the following questions based on the English lessons currently being applied.

PART III: Educational Elements

Part 3a. Content

9.The content of English lessons improve 21st century skills (creativity, cooperation, communication, critical thinking).

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

10.The textbook used for teaching English is sufficient for students to use the language in real life contexts.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

11.The course tools used in the English lessons enable to make a choice according to their own level.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

Part 3b. Interaction

12.English lessons allow for different types of interactions.(Teacher-student/student-student/student-content/Teacher-content/content-content/Teacher-Teacher)

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

13.English lessons allow students to learn the language both by themselves and interactively in a group.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

14. English lessons allow students to take responsibility for their own learning and take an active role in a group.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

Part 3c- Environment

15. Interesting online applications are used in an English class environment or in hw and projects outside the classroom.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

16. English lessons offer interactive learning environments that can be shaped according to the needs and characteristics of students.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

17. English lessons allow students to learn the language at their own learning pace.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS ACCORDING TO THE ENGLISH LESSONS CURRENTLY BEING APPLIED

Part IV- Language Skills

LISTENING

18. Listening activities make students active listeners through interactive activities.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

(___) Strongly disagree

19. Students record their own voices in listening activities and share them via e-mail, whatsapp, online educational environment...etc.

(___) Strongly agree

(___) Agree

(___) Neutral

(___) Disagree

(___) Strongly disagree

20. While doing listening activities, students can choose the subject they are interested in and listen to the audio file in the pace they need.

(___) Strongly agree

(___) Agree

(___) Neutral

(___) Disagree

(___) Strongly disagree

SPEAKING

21. Speaking skill in English classes are improved through interactive activities.

(___) Strongly agree

(___) Agree

(___) Neutral

(___) Disagree

(___) Strongly disagree

22. Speaking activities are integrated with other skills to improve students' communicative competence.

(___) Strongly agree

(___) Agree

(___) Neutral

(___) Disagree

(___) Strongly disagree

23. Before or after a speaking lesson, students share their comments and ideas via video recording or audio recording.

(___) Strongly agree

(___) Agree

(___) Neutral

Disagree

Strongly disagree

READING

24. Reading activities make students active readers through interactive activities.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

25. In English lessons, current news and non-fictional, real reading texts are used to diversify reading skills and increase interest.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

26. Students have access to in-class and out of class assignments suitable both for their reading levels and in varying difficulty levels.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

WRITING

27. In writing activities, students learn how to brainstorm, organise and summarize a text via graphic organisers such as plot graph, cause-effect diagram, mind map..etc.

Strongly agree

Agree

Neutral

Disagree

Strongly disagree

28. In writing activities, peers and teachers give feedback to students' 1st and 2nd drafts.

Strongly agree

- Agree
 Neutral
 Disagree
 Strongly disagree

29. In writing classes, many students work together interactively on the same task at the same time to produce an outcome.

- Strongly agree
 Agree
 Neutral
 Disagree
 Strongly disagree

VOCABULARY-GRAMMAR

30. Teaching new words and grammar points in English lessons is free from memorizing and it allows students to choose the words, explore freely and organize their own learning experiences.

- Strongly agree
 Agree
 Neutral
 Disagree
 Strongly disagree

31. Keywords and grammar structures are reinforced by a spiral approach (continuous repetition of concepts) in different texts.

- Strongly agree
 Agree
 Neutral
 Disagree
 Strongly disagree

32. Students can choose the new words and grammar structures they want to learn from the text and learn them through individual exercises or collect them in an interactive vocabulary book.

- Strongly agree
 Agree
 Neutral
 Disagree
 Strongly disagree

**THE SURVEY HAS BEEN COMPLETED.
THANK YOU FOR YOUR CONTRIBUTION.**

APPENDIX 2 STUDENT QUESTIONNAIRE

ÖĞRENCİ GÖRÜŞ SORMACASI

Sayın Öğrencimiz,

Bu Sormacanın amacı zenginleştirilmiş eğitimin İngilizce derslerindeki etkisine yönelik var olan durumu, öğretmen bilişi ve öğrenci inancı üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu bölümde sizden beklenen, soruları okuyarak size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir.

Bu Sormacayı tamamlamanız yaklaşık 15 dakika sürecektir. İlk bölüm, sizin hakkınızda bazı kişisel bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında sorulan soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Araştırma bulgularının güvenilirliği açısından, soruların samimi bir şekilde cevaplanması ve boş soru bırakılmaması önemlidir.

Sormacalara verdiğiniz cevaplar ve tüm kişisel bilgileriniz yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır.

Ön Sormacaya ve Son Sormacaya adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Teşekkürler

Aslıhan Arıkan

Bölüm 1 Gönüllü Katılım Formu

Bölüm 2

1. Cinsiyetiniz

() Kız

() Erkek

2. Yaş aralığınız

() 10-11

() 12-13

() 14-15

() 16-17

() 18-19

3. Uyruğunuz

() Türk

() Çift vatandaş

4. I. ve II. yabancı diliniz

() İngilizce -Almanca

() İngilizce- İspanyolca

() İngilizce- Fransızca

5.Öğrenim gördüğüm kademe

() Ortaokul

() Lise

6. Öğrenim gördüğüm bölge

() Karadeniz

() Akdeniz

() Ege

() Marmara

() Doğu Anadolu

() Güney Doğu Anadolu

() İç Anadolu

7.Öğrenim gördüğüm sınıf seviyesi

()5.sınıf

() 6.sınıf

() 7.sınıf

() Hazırlık

() 9.sınıf

() 10.sınıf

() 11.sınıf

8.Toplam _____yıdır İngilizce öğreniyorum.

() 0-1 () 2-4

() 5-7 () 8-10

() 11-15 () 15+

8A.Okul Türüm

() Ortaokul () Anadolu Lisesi ()Fen Lisesi ()Fen ve Teknoloji Lisesi

AŞAĞIDAKİ SORULARI ŞU AN UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE DERSLERİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Bölüm 3: Eğitim Öğeleri

BÖLÜM 3a. İçerik

9. İngilizce derslerinin içeriği 21.yy becerilerini (yaratıcılık, işbirliği, iletişim, eleştirel düşünme) geliştirir.

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

10. İngilizce dersi için kullanılan ders kitabı, dili gerçek hayatta kullanabilmem için bana yeterli gelmektedir.

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

11. İngilizce dersinde kendi düzeyime göre bir okuma parçası veya dinleme metni seçebilirim.

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

Bölüm 3b. Etkileşim

12. İngilizce dersleri farklı etkileşim türlerine imkân verir. (Öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğrenci/öğrenci-çerik/Öğretmen-çerik/çerik-çerik/Öğretmen-Öğretmen)

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsız

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

13. İngilizce dersleri dili hem kendi başıma hem de arkadaşlarımla iletişim halinde öğrenme fırsatı veriyor.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

14. İngilizce dersleri kendi öğrenme sorumluluğumu almamı ve gruplarda aktif rol almamı sağlıyor.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

Bölüm 3c. Ortam

15. İngilizce dersleri sınıf ortamında veya sınıf dışı ödev/projelerde ilgi çeken online uygulamalar kullanılır.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

16. İngilizce dersinde, ihtiyaçlarıma ve kişisel özelliklerime göre uyarlanabilen etkileşimli bir **öğrenme ortamı vardır.**

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

17. İngilizce dersleri kendi öğrenme hızıma uygun bir şekilde ilerler.

() Kesinlikle Katılıyorum

() Katılıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

AŞAĞIDAKİ SORULARI ŞU AN UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE DERSLERİNE GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Bölüm 4- Dil Becerileri

DİNLEME

18.İngilizce derslerinde dinleme etkinliklerine aktif olarak katılabiliyorum.

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

19.Dinleme etkinliklerinde kendi sesimi kaydedip, e-mail, whatsapp, online eğitsel ortam...vb yoluyla öğretmenimle paylaşıyorum.

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

20.Dinleme etkinliklerinde, ilgi duyduğum konuyu seçebilirim, ses dosyasını istediğim hızda dinleyebilirim.

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

KONUŞMA

21. İngilizce derslerinde konuşma becerimi etkilesimli etkinliklerle geliştiririm.

() Kesinlikle Katlıyorum

() Katlıyorum

() Tarafsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

22. Konuşma etkinlikleri dinleme, okuma, yazma gibi diğer becerilerle birleştirilerek verilir.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

23. Konuşma dersleri öncesinde veya sonrasında yorumlarımı ve fikirlerimi video kaydı veya ses kaydı ile paylaşıyorum.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

OKUMA

24. İngilizce derslerinde okuma etkinliklerinde aktif olarak katılabiliyorum.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

25. İngilizce derslerinde çeşitli, ilgi çeken güncel haberler ve kurgusal olmayan, gerçek okuma metinleri kullanılmaktadır.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

26. Sınıf içi veya sınıf dışı İngilizce ödevlerinde okuma seviyeme uygun ve farklı zorluk derecelerinde okuma parçaları bulabilirim.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

YAZMA

27. İngilizce derslerinde yazma etkinliklerinde olay örgüsü grafiği, sebep-sonuç şeması, zihin haritası vb. düzenleyiciler ile nasıl beyin fırtınası, metin düzenlemesi ve özeti yapacağımı öğrenirim.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

28. Yazma etkinliklerinde 1. ve 2.yazı denemelerime arkadaşlarım ve öğretmenim geri bildirim verir.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

29. Yazma derslerinde bir ürün yaratmak için aynı anda, aynı görev üzerinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

KELİME -DİLBİLGİSİ

30. İngilizce derslerinde yeni kelimeler ve dilbilgisi konuları öğrenirken ezberlemeden, kelimeleri özgürce seçip keşfederim ve kendi öğrenme deneyimlerimi düzenlerim.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

31. Anahtar kelimeler ve dilbilgisi yapıları farklı metinlerde karşına çıkar ve sürekli tekrar edilerek pekiştirilir.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

32. Öğrenmek istediğim yeni kelimeleri ve dilbilgisi yapılarını metinden seçip, etkileşimli bir kelime defterinde toplayarak ya da alıştırmalarla kendi kendime öğrenme imkânım vardır.

Kesinlikle Katlıyorum

Katlıyorum

Tarafsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum

SORMACA TAMAMLANMIŞTIR.

KATKINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

APPENDIX 3 OBSERVER AND TEACHER SELF REFLECTION FORM

FOCUS OF OBSERVATION: ENRICHED EDUCATION ELEMENTS SKILLS

PART1: ENRICHED EDUCATION ELEMENTS	YES (Observed)	NO (Not observed)	NI (Needs Improvement)
CONTENT			
There was enough variety in the lesson in terms of materials.			
English lessons enable the student to make a choice according to his/her own interest.			
English lessons allow students to learn at their own level and learning pace.			
Lessons allow students to take responsibility for their own learning and take an active role.			
INTERACTION			
Lesson includes multiple forms of interaction (teacher-student, student-student, student-content, book content-educational online content).			
Each student participates into the lesson directly or indirectly.			
Students are the focus point of the learning environment and process.			
English lessons allow students to learn the language interactively, both by themselves and in a group.			
LEARNING ENVIRONMENT			
Every student was involved in the learning environment.			
Lesson allows students to learn the language interactively.			
There is less anxiety experienced by the students.			
Teacher maintains a good rapport with sts providing positive, effective feedback.			
The parts you liked most: Things to reconsider:			
PART 2: ENRICHED LANGUAGE SKILLS	YES (Observed)	NO (Not observed)	NI (Needs Improvement)
LISTENING			
Interactive activities make the students active listeners.			
Students have an opportunity to record their own voices in listening activities and share them			
The students can choose the subject they are interested in.			
Teacher can arrange the level of the audio file to be listened to according to the level of the students.			
SPEAKING			

Speaking is developed with interactive activities			
Teacher shares his/her own expectations with students before they share a video or an audio recording.			
Students can express their comments and ideas via video recording, audio recording before or after the lesson.			
Speaking is integrated with other skills to facilitate and improve English language learners' communicative competence.			
READING			
Interactive activities make the students active readers.			
Current news, non-fictional real reading texts are used in English classes to diversify reading skills and to increase interest.			
In English reading lessons, each student can take responsibility and follow his/her own learning.			
English reading lessons allow students to access reading texts at individual reading levels and different difficulty levels.			
WRITING			
Writing skills are improved with interactive activities.			
The student develops with his/her creativity and shares the text he/she writes with visuals and sound recordings.			
Many students work together interactively on the same task at the same time to produce an outcome.			
Students brainstorm with graphic organizers, teachers monitor students' writing attempts and collaborate with feedback throughout the process.			
VOCABULARY			
Vocabulary teaching allows students to explore freely and organize their own learning experiences.			
Keywords are reinforced with a continuous repetition of concepts in different texts.			
Students can check out all the unknown / new words in a text or in a film.			
Students are given the opportunity to choose new words they want to learn from the text and practice through individual exercises			
GRAMMAR			
Grammar instruction allows students to see the language focus in a real life context.			
Students are given the opportunity to practice the language structures interactively via games or songs			
Students can watch the grammar videos individually and can take tests afterwards.			
Teaching grammar in context provide students four skill-integrated lessons			

Anahtar Sözcükler

Anlambilim, semantik, sözcüksel erişim, beyin uyarımı, sinirdilbilim

Keywords

Semantics, lexical access, neuromodulation, neurolinguistics

Kurada, H. Z. (2024). Anlambilim araştırmalarında beyin uyarımı: Yeni bir perspektif. *Dil Dergisi*, 175 (2). 71-91.

ANLAMBİLİM ARAŞTIRMALARINDA BEYİN UYARIMI: YENİ BİR PERSPEKTİF

NEUROMODULATION IN SEMANTIC RESEARCH: A NEW PERSPECTIVE

• Hazel Zeynep KURADA 

Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Medipol Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü, hazelkurada@gmail.com

Öz

Transkraniyal manyetik stimülasyon ve transkraniyal doğru akım stimülasyonu gibi beyin uyarım teknikleri, çeşitli dil işleme süreçlerinin beyindeki temsillerini anlamak üzere son yıllarda sıklıkla başvurulan yöntemler olarak ortaya çıkmıştır. Bu derleme çalışması, son yirmi yılda sıklığı giderek artan beyin uyarımı araştırmalarının dilbilimsel sorgulamalardaki rolünü ve semantik işlemler üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Çalışmada beyin uyarımı tekniklerinin sözcüksel erişim, semantik entegrasyon ve kavramsal eşleme gibi semantik süreçler üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Literatür taraması, bu alandaki güncel ve ilgili çalışmaları belirlemek amacıyla, "TMS", "tDCS", "lexical access", "semantic context integration" ve "conceptual mapping" gibi arama terimleri ile PubMed ve Google Scholar gibi veri tabanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Arama sonuçları, çalışmaların yıllık bazda sınıflandırılması ve konuya özgü içeriklerin incelenmesiyle derlenmiştir. Derlemede beyin uyarımı ile yapılan semantik sisteme ilişkin araştırmalar, semantik işlemede rolü olduğu öne sürülen beynin sol yarıküresindeki frontal, temporal ve parietal alanların yanı sıra, sağ yarıküre ve hatta serebellum gibi bölgelerin bile

Abstract

Neuromodulation techniques, such as transcranial magnetic stimulation (TMS) and transcranial direct current stimulation (tDCS), have emerged as powerful tools for understanding the neural representations of various language processing processes. This review comprehensively examines the role of increasingly frequent neuromodulation research in linguistic inquiries and its effects on semantic processes over the past two decades. The study addresses the impact of neuromodulation techniques on semantic processes including lexical access, semantic context integration, and conceptual mapping. A literature review was conducted using search terms such as "TMS," "tDCS," "lexical access," "semantic context integration," and "conceptual mapping" across databases like PubMed and Google Scholar to identify relevant and current studies in the field. The search results were compiled through annual classification of studies and examination of topic-specific contents. The review reveals that research on semantic systems involving neuromodulation highlights the significant roles of not only the frontal, temporal, and parietal regions in the left hemisphere, but also the right hemisphere and even the cerebellum in semantic processing.

semantik işlemede önemli rolleri olduğunu ortaya koymaktadır. Yanı sıra, beyin uyarımı tekniklerinin dil ve iletişim arasındaki ilişkiyi beyin çeşitli yönleriyle araştırmak için önemli bir araştırma aracı haline geldiği açıkça gözlenmektedir. Gelecek çalışmaların, bu tekniklerin daha geniş bir yelpazede dil işleme süreçlerine olan etkilerini detaylandıracağı öngörülmektedir. Bu derlemenin, bu dinamik ve hızla gelişen beyin uyarımı teknikleri yoluyla dili araştırmak isteyen dilbilimcilere ilham vermesi ve onları teşvik etmesi amaçlanmaktadır.

Additionally, it is evident that neuromodulation techniques have become a crucial research tool for investigating the relationship between language and communication through various aspects of the brain. Future studies are expected to further detail the effects of these techniques on a broader range of language processing processes. This review aims to inspire and encourage linguists to explore language through these dynamic and rapidly evolving neuromodulation techniques.

1. GİRİŞ

Dil, anlamın en önemli taşıyıcısı olarak kabul edilmektedir. Anlambilim/Semantik dilbilimin bir alt dalı olarak, dilin anlamını inceleyen bilim dalıdır ve tümce yapısını inceleyen sözdizimden farklı olarak en temel araştırma konusu, anlamın sözcükler ve tümceler aracılığıyla nasıl iletildiği ve dilin çeşitli fikirleri, düşünceleri ve duyguları ifade etmek için nasıl kullanıldığını araştırmaktır. Anlambilimsel/semantik işleme ise (*semantic processing*) en basit ifadeyle, sözcük, tümce ve kavramların anlamlarını anlama ve bu anlamları çözümlenme ile ilgili zihinsel işlemleri ifade etmektedir. Sözcük anlamının dili üretme ve anlama imkânı sağlayan semantik sistemden geri çağırılması ve erişilmesi gibi bilişsel yönetim süreçlerini içermektedir (Ralph ve diğ., 2017). Bu sistem, dil ve anlama ilgili bilgilerin etkin bir şekilde işlenmesi ve kullanılmasına olanak sağlamakta, bunun için de dilsel ve kavramsal bilgiyi çözümlenmek üzere beyin çeşitli bölgelerinin koordine bir şekilde çalışmasını gerektirmektedir. Kavramsal bilgi (*conceptual knowledge*) olarak da adlandırılan semantik bellek ise, belirli bir zaman veya mekân bağlantısı olmaksızın nesnelere, sözcük anlamları, dünya bilgisi hakkında genel bilgiyi karşılayan bir bilgi deposudur. Burası hem sözcük anlamları hakkında bilgi (leksikal semantik bilgi) hem de dilde kodlanmamış olgusal bilgiyi (dil dışı kavramsal bilgi) kapsamaktadır. Çoğu kuramcı, semantik bellek depoları ile bellek deposunu tarayan ve bağlama uygun bilgiyi seçen semantik bellek geri çağırma mekanizmaları (*semantic memory retrieval mechanism*) arasında bir ayırım yapmaktadır. Kısacası beyindeki semantik işleme süreci, semantik bellek depolarının dış uyaranlar veya içsel geri çağırma mekanizmaları tarafından etkinleştirildiği kapsamlı bir bilişsel süreci ifade etmektedir.

İnsan beyinde semantik işleminin nerelerde gerçekleştiği büyük ölçüde fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI) kullanılarak elde edilen bulgulara dayanmaktadır (Pulvermüller ve diğ., 2009; Vigneau ve diğ., 2006, 2011). Alternatif olarak, uyanık cerrahi sırasında doğrudan kortikal uyarım (*Direct Current Stimulation*) ile intraoperatif dil haritalama teknikleri de semantik işleminin lokalizasyonu hakkında önemli bulgular sunmuştur (Corina ve diğ., 2010; Duffau ve diğ., 2013; Moritz-Gasser ve Duffau, 2013; Ojemann, 2003). Bu çalışmalardan elde edilen bulgularla şekillenmiş görüşe göre beyinde semantik işleminin nöral temsilleri özellikle sol hemisferin lateral, temporal ve frontal bölgelerine dağılmış görünmektedir. Bu bağlamda alanyazında semantik işleme süreçlerinde başat role sahip olduğu gözlenen kortikal yapılar aşağıdaki gibidir;

1. Sol Inferior Frontal Girus (IFG): Broca bölgesi ile ilişkilendirilen bu beyin bölgesinin, dil üretimi ve anlamada kritik bir rol oynadığı bilinmektedir. Semantik bilgilerin bellekten geri çağırılması (*semantic retrieval*), bu bilgilerin birleştirilmesi (*semantic integration*), anlamlı dil üretmede önemli bir rol oynamaktadır (Gorno-Tempini ve diğ., 2004; Price, 2012).

2. Sol Superior Temporal Girus (STG): Temporal lobda bulunan bu bölge, sesli bilgilerin işlenmesinde, özellikle de konuşma seslerinin anlamının tanınmasında kritik bir rol oynamaktadır (Hickok ve Poeppel, 2007).

3. Angular Girus (AG): Parietal, temporal ve oksipital lobların kesişim noktasında bulunan bu bölge, semantik işlemlenin çeşitli yönleriyle ilişkilendirilmiştir. Görsel temsilleri anlamalarıyla ilişkilendirme gibi, duyuşsal bilgiyi semantik bilgiyle entegre etmede önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Seghier, 2013).

4. Ventral Temporal Korteks (VTK): Fusiform girus da dahil olmak üzere bu bölge, görsel ve kavramsal bilgilerin işlenmesi ile ilişkilendirilmiştir. Nesnelere ve kavramları tanıma ve bunları birbiriyle ilişkilendirmede rol oynamaktadır (Binder ve Desai, 2011).

Semantik işlemlenin altında yatan sinirsel sistemler ve belirli kortikal alanların oynadığı rolleri tanımlamak üzere çeşitli kuramsal öneriler ortaya atılmış, uzlaşılabilir yaklaşıma göre temporal lobun ön kısmında, anterior (ön) temporal lobda, dili de içeren büyük bir alan bulunmaktadır, her ne kadar bu alanın dile değin çeşitli rolleri hala tartışılabilir olsa da birçok bilim insanı, burayı “semantik merkezi” (*semantic hub*) olarak tanımlamaktadır (Patterson ve diğerleri, 2007; Jefferies, 2013; Ralph ve diğerleri, 2017; Jackson ve diğerleri, 2018). Bu alan farklı duyuşsal modalitelerden gelen birbiriyle ilişkili bilgilerin bütünleştirilerek tek bir modaliteden bağımsız (*amodal*) kavramların oluşturulduğu bir birleşme bölgesi olarak işlev görmektedir. Söz gelimi köpeklerin canlı olduğu, hayvan kategorisine ait olduğu, yürürken altlarında hareket eden dört adet uzuv olduğu ancak kediden farklı oldukları ve köpek olarak nitelendirildiklerine ilişkin kavramsal dünya bilgimize ait olguları depolayan alan olduğu öne sürülmektedir. Bu açıdan bir sözcüğün anlamına ulaşma ve çözümleme bilişsel açıdan karmaşık ve farklı bileşenlerin eş zamanlı olarak etkinleştiği bir süreçtir. Semantik işleme zihinsel açıdan birkaç aşamadan oluşmaktadır:

a. Sözcüksel Erişim (*lexical retrieval/access*): Kortikal düzeyde sözcüklerin bireysel anlamlarının bellekten çekildiği ilk aşamadır. Bu aşamada, duyuşsal girdiler (işitsel veya görsel) sözcükleri tanımak ve anlamlarına erişmek için dil belleğindeki sözlüksel depoya gönderilmektedir. Söz gelimi, bir kişi işitsel olarak “köpek” sözcüğünü duyduğunda, (akustik analiz ve fonolojik işleme süreçlerinin dışında) bu sözcüğün beyinde depolandığı yere erişim yaşanmakta ve sözcüğün anlamı ve tüm özellikleri etkinleşmektedir (Lewis ve Poeppel, 2014). Sözcüksel bilgiye erişim aslında tematik ve dilbilgisel ilişkilerin kurulduğu *parsing* sistemine de dahildir (Friederici, 2017) ve bu mekanizmanın beyindeki sol temporal lobdaki bölgelerle ilişkili olduğu, özellikle de sol superior temporal girus ve orta temporal girus (MTG) alanlarında gerçekleştiği kabul edilmektedir (Hickok ve Poeppel, 2007). Ancak unutulmamalıdır ki dilbilim alanyazınında semantik işleme kapasitesinin değerlendirilmesinde «saklama» (*storage*) ve «erişim» (*access*) bileşenleri arasında

bir ayırım yapılmıştır (Warrington ve Cipolotti, 1996). Söz gelimi Broca afazili bireylerde, sözcük anlamına ilişkin nöral temsillerin korunmuş olduğu (yani sözcüğün depolandığı kaynak) ancak sözcük anlamına erişimi sağlayan mekanizmaların bozulduğu varsayılmaktadır (Warrington ve Cipolotti, 1996; Mirman ve Britt, 2014). Bu gözlemler de sözcüksel erişimi sağlayan nöral kaynakların baskın olarak sol hemisferde gerçekleştiğinin önemli bir kanıtıdır.

b. Semantik Entegrasyon (*semantic context integration*): Semantik entegrasyon sözcük anlamlarının, tümce düzeyinde birleştirilmesi ve daha geniş bağlamda anlamlı bir bütün oluşturulması sürecini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, sözcüklerin bireysel anlamlarının tümce veya öbek düzeyinde dilbilgisel ve semantik kurallar çerçevesinde bir araya getirilerek tümce bağlamında anlamlı bir bütün oluşturulması sürecini temsil etmektedir (Gorno-Tempini ve diğ., 2004; Price, 2012). Beyinde sol inferior frontal girus, anterior temporal lob (ATL) ve posterior orta temporal girus (pMTG) bölgelerinin bu mekanizmada rol oynadığı öne sürülmüştür (Gorno-Tempini ve diğ., 2004; Price, 2012). Bir sözcüğün semantik entegrasyonu, onun anlamına erişimi, sözcüğe ilişkin leksiko-semantik bilgilerin geri çağırılmasını gerektirmektedir. Davranışsal çalışmalar, leksiko-semantik bilgi erişiminin yazılı veya sözlü bir sözcük tanıdıktan sonra yaklaşık 200 ms içinde gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Marslen-Wilson, 1987; Sereno ve diğ., 2003). Bu nedenle, sözcüksel erişimin nörofizyolojik olarak 200 ms öncesinde ve civarında başlayan daha erken bir süreç olduğu belirtilirken (Pulvermüller, 2001), semantik entegrasyon, 200 ms sonrasında gözlemlenmektedir (Friederici, 2002).

c. Kavramsal Eşleme (*conceptual mapping*): Bu aşama, yeni bilgileri mevcut bilgiyle ilişkilendirerek tutarlı bir kavrayış oluşturmayı içermektedir. Bu adımda, belirli bir kavramın başka bir kavramla nasıl eşleneceği belirlenmektedir. Sözgelimi İngilizce “dog” sözcüğü ile Türkçe “köpek” sözcüğü aynı kavramsal temsile sahiptir, yani her iki sözcük de aynı kavrama işaret etmektedir. Ancak bu eşleme, sadece sözcük anlamını değil, aynı zamanda sözcüğün kullanım bağlamını ve dilbilgisel özelliklerini de dikkate almaktadır (Jackendoff, 1992). Kavramlar ve sözcükler arasındaki eşlemeler, dilin kullanıldığı bağlama göre belirlenmektedir. Bu, bir sözcük anlamının kullanıldığı bağlama ve tümce içindeki diğer sözcüklerle olan ilişkisine göre nasıl değişebileceğini içermektedir. Bu bağlamsal uyum, dilin esnekliğini ve zenginliğini sağlamaktadır (Barsalou, 2008). Kavramsal eşleme ayrıca, farklı kavramsal alanlar arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin nasıl ifade edildiğini de kapsamaktadır. Örneğin, “zaman” kavramının “hareket” kavramıyla nasıl ilişkilendirildiği, birçok dilde metaforik ifadelerle gösterilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu tür ilişkiler, kavramların nasıl organize edildiğini ve nasıl anlam kazandığını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu karmaşık işlemlerin nöral mimarisine ilişkin bulgulara göre, angular girus kavramsal bilgilerin işlenmesinde ve farklı duyuşsal bilgilerin semantik bilgiyle entegrasyonunda önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle görsel ve mekansal bilgilerin dilsel temsillerle nasıl ilişkilendirildiğini

anlamada kritik bir öneme sahiptir (Seghier, 2013). Yanı sıra, ventromedial prefrontal korteksin de kavramsal bilgilerin değerlendirilmesi ve kavramsal entegrasyonunda önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Binder ve Desai, 2011).

Sinirdilbilim alanyazınındaki bu bulgular, semantik sistemin kortikal düzeydeki karmaşıklığı ve bu çok düzlemli sistemin beyin çeşitli bölgeleriyle nasıl iş birliği içinde çalıştığını göstermekte ve mevcut bulguların çoğu metnin girişinde de değinildiği üzere, fMRI çalışmalarına dayanmaktadır. Ancak, son yıllarda beyin uyarımı yani nöromodülasyon (*neuromodulation*) teknikleri de bu alanda önemli bir yer edinmiştir. Geleneksel görüntüleme yöntemleri, beyindeki semantik işleme süreçlerinin nöral temsillerini haritalamaya yönelik büyük bir ilerleme sağlamış olsa da bu yöntemler yalnızca korelasyonel verilere dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, bu yöntemlerle elde edilen bulgular, belirli beyin bölgelerinin semantik görevlerle ilişkili olduğunu gösterebilir, ancak bu bölgelerin işlevsel rollerini tam olarak ortaya koymaz. Nöromodülasyon teknikleri ise, bu eksikliği gidermede dilbilim çalışmalarına çok önemli bir avantaj sunmaktadır. Transkraniyal Manyetik Stimülasyon (TMS) ve Transkraniyal Doğru Akım Stimülasyonu (tDCS) gibi girişimsel olmayan nöromodülasyon yöntemleri, belirli beyin bölgelerinin işlevlerini geçici olarak modüle ederek, bu bölgelerin semantik işleme süreçlerindeki rollerini doğrudan test etmeyi mümkün kılmaktadır (Bikson ve diğ., 2016). Bu teknikler dil çalışan araştırmacılara, beyinde belli bir bölge ile belirli bir dil görevi arasında nedensel bir ilişki olup olmadığını ve dil sisteminin işlevsel organizasyonunu daha derinlemesine araştırma fırsatı sunmaktadır. Özellikle son 20 yıldır süregelen nöromodülasyon çalışmaları beyindeki dilin daha önce keşfedilmemiş yönlerini açığa çıkarmış ve yeni araştırma yolları açmıştır. Örneğin, anterior temporal lobun (ATL) semantik bellek merkezi olarak rolünü destekleyen bulgular, nöromodülasyon teknikleri kullanılarak daha kapsamlı bir şekilde araştırılmış ve daha somut kanıtlarla doğrulanmıştır (Pobric ve diğ., 2010). Bunun yanı sıra, sol inferior frontal girus ve superior temporal girus gibi bölgelerin semantik işleme süreçlerindeki işlevleri, nöromodülasyon çalışmaları ile daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır (Devlin ve Watkins, 2007). Bu çerçevede, bu derleme makalesinin amacı, nöromodülasyon tekniklerinin dilbilim alanında nasıl kullanıldığının tanıtılması ve özellikle sözcük, tümce ve kavramsal ilişki kurma düzeylerindeki semantik araştırmalara nasıl katkıda bulunduğunu, bu tekniklerin kullanımıyla elde edilen güncel bulguları ortaya koymaktır. Özellikle, TMS ve tDCS gibi tekniklerin semantik işleme süreçlerinin anlaşılmasına yönelik sağladığı yenilikçi bakış açıları, dilin beyindeki temsilleri ve işlevsel organizasyonunu anlamada nasıl kritik bir rol oynadığını ve gelecekteki dilbilim araştırmalarına olan potansiyel etkileri tartışılmıştır. Metin boyunca kullanılan bazı terimler, yer yer dipnotlar aracılığı ile açıklanarak okuyucuların bu terimleri daha iyi anlamaları amaçlanmıştır.

2. DİLBİLİMDE YENİ BİR ARAŞTIRMA ARACI: BEYİN UYARIMI

Nöromodülasyon yani beyin uyarımı, sinir sisteminin işlevlerini değiştirmek veya düzenlemek amacıyla elektriksel, kimyasal ya da manyetik uyarıcılar kullanarak sinir hücrelerinin aktivitesini modüle etme süreci olarak tanımlanabilir. En yaygın kullanılan nöromodülasyon teknikleri, Transkraniyal Manyetik Stimülasyon (TMS) ve Transkraniyal Doğru Akım Uyarımıdır (tDCS). TMS, kafatası üzerinde oluşturulan manyetik alan ile korteksi uyarma işlemi olarak tanımlanmaktadır. Kullanılan uyarımın frekansına bağlı olarak (1 Hz. veya 5 Hz. ve üstü) belirlenen kortikal alanlarda geçici süreli inhibisyon (nöral baskılama) ya da fasilitasyon (nöral iyileştirme) oluşturulabilmektedir (Rossini ve Rossi, 2007). Sinirbilim araştırmalarında TMS sıklıkla beyinde sanal lezyonlar¹ yaratmak, belirli bir bölgenin işlevsel rolünü belirleyebilmek üzere işlevini geçici olarak bastırmak amacıyla kullanılmaktadır (Pascual-Leone ve diğ., 1999, 2000; Hallett, 2007). tDCS ise benzer şekilde kafa derisi üzerine yerleştirilen elektrotlar aracılığıyla beyni sabit ve düşük akımlarla uyarma işlemidir. Bu teknik ile nöronal aktiviteyi modüle eden iki elektrottan verilen sabit ve düşük yoğunluklu bir akım ile hedeflenen beyin bölgesi uyarılarak, beynin dış kabuğundaki bazı elektriksel aktivitelerinin canlanması (anodal uyarım) ya da bazı aktivitelerin bastırılması (katodal uyarım) mümkün olmaktadır (Nitsche ve diğ., 2005). Dilbilim araştırmaları beyin hem belli bir bölgesinin etkinliğinin artırılması yani fasile edilmesi hem de geçici olarak baskılanması yani inhibe edilmesi protokolüyle yapılabilmektedir.

TMS ve tDCS gibi invaziv (girişimsel) olmayan yöntemler, özellikle dil araştırmaları ve dil bozuklukları üzerine yapılan çalışmalara çok önemli katkılar sunmuştur (Pascual-Leone ve diğ., 1994; Nitsche ve Paulus, 2000). TMS kullanılarak belirli beyin bölgelerinin geçici olarak devre dışı bırakılması veya uyarılması, bu bölgelerin dil görevlerinde nasıl bir rol oynadığını araştırma imkânı sunmaktadır (Pascual-Leone ve diğ., 1994). Bu teknikle yapılan çalışmalar, Broca ve Wernicke alanları gibi klasik dil bölgelerinin yanı sıra, daha geniş beyin ağlarının da dil işlemede önemli olduğunu göstermiştir. Bu yönüyle, beyinde spesifik dil işlevlerine ilişkin lokalizasyon² sorgulamaları da bu tekniklerle daha somut bir şekilde ele alınabilmektedir. Söz gelimi Kurada ve diğ. (2021), imgesel dilin bir üyesi olan deyimlerin işlenmesinin beyin hangi yarımküresinde daha baskın olduğunu sorgulamak üzere 17 katılımcının sol dorsolateral prefrontal korteksini (DLPFC) TMS uyarımı ile geçici bir süre baskılamış, sonuçlar beyin sol yarımküresinin sağ tarafa göre deyim işlemede, özellikle de opak deyim işlemede daha baskın olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, saydam deyimlere kıyasla opak deyimlerin işlenmesinde beyin sol

1 Sanal lezyon protokolü beyindeki belirli bölgelerin işlevlerini geçici olarak baskılamak için kullanılan bir yöntemdir. Dilbilim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bu yöntem, transkraniyal manyetik uyarım kullanılarak beyinde belli bir bölgenin işlevini geçici olarak engelleyerek bu bölgenin belirli dil görevlerindeki rolünü incelemeye olanak tanımaktadır.

2 Lokalizasyon, dil işlemeyle ilişkin süreçlerin beyinde belirli bölgelerde (söz gelimi Broca ve Wernicke alanları) gerçekleşmesi fikridir.

yarısındaki nöral kaynaklara daha fazla ihtiyaç duyulduğunu, TMS uyarımı sonrası katılımcılara bilgisayar ortamında sunulan deyimlere verilen artmış tepki süresi ve düşük doğruluk oranlarıyla göstermişlerdir. Diğer yandan, yabancı dil öğrenimi sırasında beyin hangi bölgelerinin aktif hale geldiği ve bu süreçlerin nasıl optimize edilebileceği nöromodülasyon teknikleri ile araştırılan bir diğer konudur (Pandža, 2023). Güncel pek çok çalışmada tDCS'nin dil öğrenme sürecini hızlandırmak ve verimliliğini artırmak için kullanılabileceği önerilmiştir (Flöel ve diğ., 2008; Blagovechtchenski ve diğ., 2019, Borodkin ve diğ., 2022).

Sonuç olarak, nöromodülasyon tekniklerinin dilbilim alanındaki uygulamalı çalışmalar için büyük bir potansiyele sahip olduğu gözlenmektedir. Bu teknikler, dilin beyindeki temsillerini ve çeşitli dil bileşenlerinin işleme mekanizmalarını daha iyi anlamamıza, dil öğrenme süreçlerini kortikal düzeyde modüle etmeye yardımcı olabilmektedir. Bu da dilin beyinde nasıl temsil edildiği ve işlendiği konusunda daha derin bir anlayış geliştirmeye olanak sağlamaktadır.

3. SEMANTİK İŞLEMLEME AŞAMALARINA İLİŞKİN BEYİN UYARIM BULGULARI

Nöromodülasyon tekniklerinin beyin fonksiyonlarını ve bilişsel süreçleri anlamada dilbilim artalanına ne gibi katkılar sunduğuna kısaca değindikten sonra, bu bölümde, sözcüksel erişim, semantik entegrasyon ve kavramsal eşleme gibi semantik işlemler üzerine yapılan TMS ve tDCS çalışmalarının bulguları detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Beyin uyarımı yoluyla yapılan semantik araştırmalarda bu üç kavram özelinde durulmasının nedeni, sözcük, tümce ve bağlam düzeyinde gerçekleşen çalışmaları sentezleyerek genel bir çerçeve oluşturmak amaçlanmıştır. Literatür taraması, bu alandaki en güncel ve ilgili çalışmaları belirlemek amacıyla kapsamlı bir şekilde yapılmıştır. Arama, PubMed ve Google Scholar gibi veri tabanları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelimeler olarak "TMS", "tDCS", "lexical access", "semantic context integration" ve "conceptual mapping" gibi terimler kullanılmıştır. Arama sonuçları, çalışmaların yıllık bazda sınıflandırılması ve konuya özgü içeriklerin incelenmesiyle derlenmiştir. Bu bölümde, bu tekniklerin her bir semantik işlem üzerindeki etkileri güncel literatürdeki bulgular ışığında sunulurken, beyin uyarımı yöntemlerinin semantik araştırmadaki rolü irdelenecektir.

3.1. Sözcüksel Erişim Sistemine İlişkin Beyin Uyarım Çalışmaları

Kortikal seviyede sözcüksel erişim mekanizmasına ilişkin sinirdilbilim bulguları adlandırma (*naming*) çalışmalarına dayanmakta, adlandırma görevlerinin de beyinde genellikle sol prefrontal ve temporal bölgeleri aktive ettiği gözlenmektedir (Liljestrom ve diğ., 2008; Perani ve diğ., 1999; Shapiro ve diğ., 2006). Dil üzerine yapılan nöromodülasyon çalışmaları için ise ilgili alanyazındaki

fMRI bulguları önemli bir rehber oluşturmaktadır. fMRI kullanılan pek çok nörogörüntüleme çalışması, eylem veya nesnelere adlandırma yetisinin geniş ve karmaşık bir beyin ağı tarafından gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Adlandırma göreviyle sözcüksel erişim mekanizmasının nöral temellerini araştıran bilinen ilk çalışma Mottaghy ve diğ. (1999) çalışmasıdır. O dönemde henüz yaygınlık kazanmayan beyin uyarımı yöntemi ile *sözcük işleme hızlandırılabilir mi* sorusundan yola çıkılarak, 15 katılımcının o dönemde klasik dil bölgeleri olarak kabul edilen Broca ve Wernicke alanlarına yüksek frekanslı (fasilitatif) TMS uygulanmıştır. Uyarımın hemen ardından katılımcılardan olabildiğince hızlı bir şekilde resimden adlandırma yapmaları istenmiştir. Bulgular TMS ile yalnızca Wernicke alanının nöral etkinliğinin artırıldığı oturumda katılımcıların isimlendirme hızında artış olduğunu ortaya koymuştur. Whitney ve diğ. (2012), bu kez düşük frekans sanal lezyon protokolü benimsemiş, sağlıklı gönüllülerin sol inferior frontal girus, sol posterior orta temporal girus ve intraparietal sulkus alanlarını TMS ile geçici olarak baskılamıştır. Sonuçlar, IFG ve pMTG'nin baskılandığı zaman, semantik bilginin geri çağırılması süreçlerinin kesintiye uğradığını ortaya koymuştur.

Semantik süreçlere ilişkin TMS ile yapılan çalışmaların yanı sıra, tDCS ile de yapılan pek çok çalışma mevcuttur. Fertoni ve diğ. (2010), transkraniyal doğru akım uyarımının dil işleme üzerindeki etkilerini (resim) adlandırma görevlerinde incelemeyi amaçlayarak 24 sağlıklı katılımcının sol dorsolateral prefrontal korteksine anodal, katodal ve sahte³ (sham) tDCS uyarımı yaptıktan sonra iki farklı resim adlandırma deneyi uygulamıştır. Sonuçlar, sol DLPFC'ye uygulanan anodal tDCS'nin adlandırma performansını iyileştirdiğini ve uyarımın sona ermesinin ardından sözel tepki sürelerini hızlandırdığını göstermiştir. Katodal uyarımın etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak çalışmada, anodal tDCS'nin sol DLPFC'ye uygulanmasının sözcük erişimi için ayrılmış beyin ağını fasilite ettiği yani kolaylaştırdığı hipotezi öne sürülmüştür. Kolaylaştırmayı sağlayan mekanizmalar henüz tam olarak anlaşılmamış olsa da bu çalışmada sunulan sonuçlar, uyarımın sona ermesinin ötesinde devam eden bir kolaylaştırmayı ve bunun kortikal plastisite mekanizmalarını içerdiğini işaret etmektedir. Bu plastisite mekanizmalarının işleyişle invaziv olmayan bir şekilde etkileşime geçme olanağının, dil çalışmaları ve sinirbilim alanlarında yeni ve umut verici olduğu öne sürülmüştür. Sözcüksel erişimi tDCS ile araştıran bir diğer araştırma olan Weltman ve Lavidor'un (2013) çalışması, Wernicke bölgesi ve sağ homologu⁴

3 Sahte (*sham*) uyarım: genellikle nöromodülasyon çalışmalarında kullanılan bir kontrol yöntemidir. Katılımcıların fark etmeyeceği şekilde gerçek beyin uyarımını taklit etmek ve böylece placebo etkisini kontrol etmek üzere araştırmacıların tDCS veya TMS gibi tekniklerin etkilerini değerlendirmesine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Sahte uyarımın uygulanma şekli, gerçek uyarım prosedürüne benzer şekilde uygulanır. Bu da katılımcının gerçek uyarım aldığını düşünmesini sağlar, ancak aslında beyin üzerinde herhangi bir etkisi olmaz. Sahte uyarım sayesinde, araştırmacılar gerçek uyarımın etkilerini placebo etkisinden ayırt edebilirler.

4 Homolog alan, beyindeki bir bölgenin, diğer yarımkürenin karşılık gelen bölgesiyle benzer işlevsel veya yapısal özelliklere sahip olması durumudur. Örneğin, sol frontal kortekste bulunan bir alanın sağ frontal kortekste tam karşısına denk gelen alandır.

üzerine uygulanan tDCS'nin sözcüksel erişim ve semantik hazırlama⁵ (*semantic priming*) etkisi (*priming*) üzerindeki etkisini değerlendirmek ve temporo-parietal bölgelerin semantik ilişkilerin işlenmesindeki rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada bu kez bilateral yani iki yönlü beyin uyarımı kullanılmıştır, bu yöntem sol ve sağ temporo-parietal bölgelere aynı anda doğru akım uyarımı uygulanması anlamına gelmektedir. Bu uyarım yöntemi, beynin sağ taraftaki dil bölgelerinde kortikal uyarılabilirliği artırırken⁶ sol bölgelerde azaltma ya da tam tersi (sağı baskılayıp solu etkinleştirme) şeklinde hemisferik baskınlığı kontrol etmeye olanak sağlamaktadır. Çalışmada otuz iki katılımcıya iki yönlü tDCS (sağ anodal/sol katodal veya sol anodal/sağ katodal) uyarımı yapıldıktan sonra bir sözcüksel karar verme görevi (*lexical decision task*) uygulanmıştır. Sonuçlar, sağ tarafa anodal/sol tarafa katodal uyarım yapıldığı oturumlarda sözcüksel işlemede bozulma göstermiştir. Bir diğer deyişle, beynin sol yarımküresinde yer alan Wernicke alanı, tDCS uyarımı ile baskılandığı zaman sözcük anlamına erişim kısıtlanmıştır. Wernicke bölgesi, kelimelerin anlamlarını tanıma ve işleme sürecinde önemli bir rol oynar. Bu bölgenin, sözcüklerin semantik içeriğiyle ilişkili bilgileri depolamak ve bu bilgileri kullanarak anlamlı dil üretimini desteklemek için gerekli olduğu bilinmektedir. Söz gelimi, Wernicke bölgesinin hasarı (wernicke afazisi), kişilerin sözcük anlamına erişmesinde zorluk yaşamasına yol açmaktadır.

Sözcüksel erişim gibi semantik süreçleri iyi anlamak, dil ve biliş arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, tDCS ve TMS gibi nöromodülasyon teknikleri, beyin plastisitesi ve dil işleme mekanizmalarını keşfetmek için kullanılacak dikkate değer araçlardır. Nitekim alanyazındaki bu çalışmalar da kortikal seviyede sözcüksel erişim ve semantik işleme mekanizmalarını aydınlatmada TMS ve tDCS gibi nöromodülasyon tekniklerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu teknikler, beyindeki dil ağlarının işlevsel özelliklerini daha derinlemesine anlamamızı sağlamakta ve semantik süreçlerin hasar gördüğü dil bozukluklarının tedavisinde de potansiyel klinik uygulamalara kapı aralamaktadır.

5 Semantik işleme araştırmalarında kullanılan en yaygın yöntemlerinden biri semantik hazırlanma (*semantic priming*) paradigmasıdır. Bu yöntemde, anlamsal olarak ilişkili sözcüklerin ardından sunulan hedef sözcükler, anlamsal olarak ilişkili olmayan sözcüklerden sonra sunulan sözcüklere göre daha hızlı bir şekilde işlenmektedir. Bu etkiye "semantik hazırlanma" etkisi denilmektedir. Semantik hazırlanma etkisi, zihinsel sözlükçe hakkında önemli iç görüler sunmakta ve sözcüklere nasıl erişildiğini, sözcüklerin nasıl anlaşıldığını ve tümce anlamında diğer sözcüklerle nasıl bütünleştirildiğini araştırmak için kullanılmaktadır (Neely, 1991).

6 Kortikal uyarılabilirliğin artması genellikle beyindeki sinir hücresi olan nöronların daha kolay aktive olduğunu veya uyarıcılara daha duyarlı hale geldiğini ifade etmektedir. Bu artmış duyarlılık, hedeflenen beyin bölgesinde daha verimli bir işleme yol açabilir. Nöromodülasyon bağlamında, örneğin TMS (transkraniyal manyetik stimülasyon) veya tDCS (transkraniyal doğru akım stimülasyonu) gibi tekniklerle, belirli bir bölgede sinirsel uyarılabilirliğin artırılması, o bölgedeki nöronların ateşleme olasılığını ve ilgili süreçlere katılımını artırarak bilişsel işlevleri geliştirebilir veya sinir yollarını rehabilite edebilir.

3.2 Semantik Entegrasyona İlişkin Beyin Uyarım Çalışmaları

Semantik entegrasyon birden fazla kavramın bir araya getirilerek daha karmaşık anlamların çözümlenmesi olarak tanımlanabilir. Söz gelimi, iki sözcüğün (“kırmızı” ve “araba”) anlamının daha karmaşık bir temsilde (“kırmızı araba”) zihinsel düzeyde birleştirilmesi gibi. Metnin giriş bölümünde değinildiği üzere, semantik entegrasyon için öncelikle sözcük anlamına erişim gerekmektedir (Friederici, 2002). Bu açıdan bakıldığında psikolinguistik modellere göre leksiko-semantik erişimden sonra gelen post-leksikal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bir tümcenin anlamını çözümlenebilmek için birden fazla kortikal bölgenin mi gerekli olduğu yoksa tek bir bölgede yer alan birbirinden farklı bileşenlerin mi anlamın çeşitli yönlerini kodlayabildiği sorusu halen tam olarak yanıtlanabilmiş değildir. Semantik bellekten bir sözcüğün anlamına erişip dünyadaki herhangi bir “şey”e atıfta bulunmak, dilin bilişsel yeteneklerimize yaptığı en temel katkılardan biridir (Burge, 1973; Strawson, 1950). Dilin doğasında bulunan üretken yapı, daha önce hiç karşılaşmamış olabileceğimiz ipuçlarını kullanarak kavramlar türetmemizi sağlamaktadır, söz gelimi “çorba içmeye yarayan gereç” ifadesinin hızlıca “kaşık” olarak tanınması gibi. Bu tür türetmeler, birden fazla sözlüksel yapının daha büyük bir yapıya hızlı bir şekilde entegre edilmesine dayanmaktadır. Bu gibi semantik süreçlerin genel olarak posterior temporal lob ve prefrontal ile parietal korteksleri tetiklediği bilinmektedir (Matchin ve Hickok, 2020; Yang ve diğ., 2022; McCarty ve diğ., 2023). Öyle ki, görece yeni sayılan bir meta analiz çalışması (Joyal ve Fecteau, 2016), sağlıklı bireylerde semantik işlemleri incelemek amacıyla tDCS kullanılan 27 makaleyi gözden geçirmiş, tDCS’nin frontal, temporal veya parietal kortikal bölgeler üzerinde uygulandığında semantik işleme süreçlerini etkili bir şekilde modüle edebileceği sonucuna varmışlardır. Ancak söz gelimi, görece yeni bir TMS araştırması ile beyinde dille pek de ilişkilendirilmeyen, adı daha çok hareket kontrolü sağlayan motor işlevlerle anılan serebellumun (beyincik) semantik entegrasyon süreçlerinde de rol aldığı gözlenmiştir. Motor işlevler içinde serebellumun birden fazla sistemden gelen sinyalleri entegre etmede rol oynadığı bilinmektedir. Gatti ve diğ. (2020) çalışmasında serebellumun semantik bellek içindeki entegrasyonda da rol oynayabileceği hipotezini test etmek üzere, katılımcıların bir ad ve bir sıfattan oluşan sözcük çiftlerinin anlamsal olarak ilişkili olup olmadığını (“kırmızı” “elma” çifti ilişkili, “şanslı”, “süt” çifti ilişkisiz koşuldadır) değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler sırasında katılımcıların sağ serebellumlarına süreç-içi transkraniyal manyetik uyarım⁷ (online TMS) uygulanmıştır. Serebelluma uygulanan TMS uyarımının, ilişkili sözcük çiftlerine ilişkin verilen doğru yanıtları

7 TMS protokolleri dil araştırmalarında süreç-içi (online) ve süreç-dışı (offline) olmak üzere iki şekilde yapılabilmektedir. Süreç-içi TMS beyin uyarımının ilgili deney veya test sırasında anlık olarak yapıldığı ifade edilmektedir. Başka bir deyişle, online TMS genellikle katılımcının aktif bir görev yerine getirdiği anda gerçekleştirilir. Süreç-dışı TMS uyarımı ise ilgili deney/görev öncesinde veya sonrasında uygulanmaktadır. Süreç-içi TMS, görev sırasında sinirsel süreçlerin anlık etkilerini ölçmeyi hedeflerken; süreç-dışı TMS, görev öncesi veya sonrası beyin işlevlerinde uzun vadeli etkileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

önemli ölçüde azalttığı gözlenmiş, ancak TMS uyarımı ilişkili olmayan uyarılar üzerinde bir etki yaratmamıştır. Bu sonuçlar, sağ serebellumun anlamsal olarak ilişkili uyarıların işlenmesinde rol oynadığını göstermektedir. Semantik entegrasyonu deyim bağlamında inceleyen Sela ve diğ., (2012) çalışmasında, katılımcılar bilgisayar ekranında semantik benzerlik deneyi yaparken dorsolateral prefrontal kortekslerine tDCS ile farklı günlerde sağ anodal/sol katodal uyarım ya da sol anodal/sağ katodal uyarım yapılmıştır. Uyarım sırasında katılımcılar bilgisayar ekranında öngörülebilir ve öngörülemez deyimler (örneğin, “kick the bucket”, “bite the bullet”) okumuş ve deyimden gelen hedef sözcüğün deyimle ilgili olup olmadığını değerlendirmişlerdir. İlginç bir şekilde, sol DLPC fasilite edildiği zaman (sol anodal ve sağ katodal olan oturumda) katılımcıların doğruluk oranlarının, sağ DLPC'nin uyarıldığı oturuma göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Price ve diğ. (2016) benzer bir tDCS çalışmasında, katılımcıların sol angular giruslarına uygulanan anodal tDCS uyarımının anlamsız sözcük kombinasyonlarına (örn. “hızlı böğürtlen”) kıyasla, anlamlı sözcük kombinasyonlarına (örn. “minik turp”) verilen yanıt sürelerinde ciddi bir hızlanma sağladığını gözlemiştir. Ancak sağ angular giruslarına uygulanan anodal tDCS ise anlamsız sözcük kombinasyonlarına verilen tepki sürelerini hızlandırmıştır. Benzer bir çalışmada, Salvi ve diğ. (2020), katılımcıların sağ anterior temporal lobuna uygulanan anodal tDCS'nin, aralarında uzak ilişki bulunan sözcükleri ilişkilendirme (örneğin: çam, yengeç, sos) görevinde katılımcıların performanslarının önemli ölçüde arttığını gözlemlemişlerdir. Bu üç tDCS çalışmasının sonuçları, zayıf ilişkili semantik bilgileri birleştirerek tutarlı bir anlam aktif hale getirmede sağ beyin yarımküresinin kritik rolünü kanıtlayan nedensel kanıtlar sunmaktadır. Bu üç tDCS çalışmasının sonuçları, zayıf ilişkili semantik bilgileri birleştirerek tutarlı bir anlam oluşturmada sağ beyin yarımküresinin de kritik rolü olduğunu ortaya koyan nedensel kanıtlar sunmaktadır. İşte bu noktada nöromodülasyon araştırmaları, dil işlevlerinin ağırlıklı olarak beyin sol tarafında yer aldığına dair klasik görüşlerin ötesine geçilmesini sağlamaktadır. Geleneksel anlayışa göre, dil işlevleri genellikle sol beyin yarımküresinde konumlandırılmışken, bu yeni bulgular sağ beyin yarımküresinin de önemli bir rol oynadığını ve dil işleme süreçlerine önemli bir katkıda bulunduğunu göstermektedir. Böylece, dilin nörobiyolojik temellerine ilişkin daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmekte ve sağ beyin yarımküresinin dil işlevlerindeki rolü daha iyi anlaşılmaktadır.

3.3 Kavramsal Eşlemeye İlişkin Beyin Uyarım Çalışmaları

Kavramsal eşleme, bilgilerin kavramsal ağlar aracılığıyla düzenlenmesi ve anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi sürecidir (Lakoff ve Johnson, 1980). Dili algılamadan sorumlu nöral kaynaklar ve beyin bağlantılarını anlamak amacıyla hem hasta gruplarıyla hem de sağlıklı gönüllülerle yapılan

yarıküredeki posterior superior temporal sulcus (pSTS) alanına yapılan rTMS uyarımının yeni metaforların işlenmesini bozduğunu, ancak uzlaşımsal metaforların işlenmesinin halen korunduğunu gözlemlemişlerdir. Bununla beraber sol yarıküredeki inferior frontal girusa yapılan rTMS uyarımının ise düz anlamlı sözcük çiftleri ve uzlaşımsal metaforların işlenmesini bozduğu, yeni metaforların işlenmesinin ise korunduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmada beynin sağ yarıküresinin yeni metaforların işlenmesinde kritik rol oynadığı öne sürülmüştür. Yeni metaforik anlamın çözümlenmesinde sağ yarıkürenin daha kritik rol oynadığı savı fMRI araştırmaları tarafından da desteklenmiştir (Mashal ve diğ., 2005, 2007; Schmidt ve diğ., 2007; ayrıca bkz. Bohrn ve diğ., 2012). Hauser ve diğ., (2016), bu kez ventrolateral prefrontal korteksin (VLPFC) deyim işleme ile ilişkisi ve ayrıca deyim bilinirliğinin VLPFC ile olan ilişkisi üzerine yoğunlaşmış, VLPFC alanının düşük bilinirlikteki deyimlerin işlenmesinde kritik önemde olduğu belirlenmiştir. Yukarıda bahsedilen beyin uyarımı çalışmalarına göre, beyindeki iki kortikal alan —frontal ve temporal bölgeler— imgesel anlamın işlenmesinde doğrudan rol oynamaktadır. İmgesel bir ifade ile karşılaşıldığında, frontal bölgede ilk olarak dilsel ifadenin dilbilimsel analizi yapılmakta ve ayrıca hem düz anlam hem de imgesel anlamın etkinleştiği gözlemlenmektedir. Bu aşamada, bilişsel yanıt olarak imgesel ve düz anlamlardan doğru olanının seçilmesi, yanlış olanının ise baskılanması işlemi gerekmektedir. Bu içsel yanıtların, kavramsal eşleme denetiminin de prefrontal kortekste bulunan yürütücü işlevlerin kontrolünde olduğu gözlenmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

1970'lerin sonlarına ve 1980'lerin başlarına kadar canlı bir beyni incelemek mümkün değilken, teknolojinin eş zamanlı gelişimi ve çeşitli beyin görüntüleme tekniklerinin ortaya çıkmasıyla canlı bir beyindeki dil davranışı ile beyin arasındaki ilişkiyi tanımlayabilmek artık olanaklı hale gelmiştir. Bu noktadan sonra dil ve beyin alanyazınında 19. yüzyılda başlayan ve klasik Broca-Wernicke modelinin çıktısı olduğu bu uzun dönem artık yerini “beyin yüzyılı” olarak adlandırılan bir çağa bırakmıştır. Nörogörüntüleme yöntemlerindeki gelişmeler dilbilimde de yeni ve çok önemli ilerlemelere ve psikolinguistik kuramlaştırmalara yol açmış, Broca bölgesinin dil üretiminden, Wernicke bölgesinin ise anlamadan sorumlu olduğunu savlayan klasik bilişsel modelin, nörogörüntüleme teknikleriyle yeniden gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu derleme çalışmasında ise son 20 yıldır sıklığı giderek artan nöromodülasyon araştırmalarının dilbilimsel sorgulamalardaki rolü ve semantik işlemler özelindeki etkilerinin ele alınması, beyin uyarımının dil işleme süreçlerini anlamak üzere nasıl etkili bir araştırma aracı olduğunun ortaya konulması hedeflenmiştir. Özellikle TMS ve tDCS gibi nöromodülasyon yöntemlerinin dilbilim

araştırmalarında nasıl kullanıldığı, sözcüksel erişim, semantik entegrasyon ve kavramsal eşleme süreçlerinde elde edilen bulgular üzerinden tartışılmıştır.

Bu derleme yazısında dilin nörobiyolojik temellerine dair var olan bilgi birikimine katkıda bulunmak ve nöromodülasyon tekniklerinin bu alandaki araştırmalara nasıl yeni bakış açıları sunduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitekim, bu teknikler ile semantik işlemede rolü olduğu öne sürülen beyin bölgelerinin işlevlerinin nedensel olarak test edilebilmesi mümkün hale gelmiştir. Çalışmada gösterildiği üzere, TMS ve tDCS yöntemleri, beyin işlevsel organizasyonunu anlamada önemli bir araç olarak kullanılmakta ve dilin sinirsel temsillerine ilişkin bilgileri derinleştirmektedir. Beyin uyarımı ile yapılan semantik sisteme ilişkin araştırmalar, semantik işlemede rolü olduğu öne sürülen beyin sol yarıküresindeki frontal, temporal ve parietal alanların yanı sıra, sağ yarıküre ve hatta serebellum gibi bölgelerin bile semantik işlemede önemli rolleri olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak derlemede ortaya çıkan bir başka gözlem, bu alanda halen daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu; özellikle araştırma amaçlı nöromodülasyon çalışmalarının sayısının terapötik çalışmalara kıyasla oldukça sınırlı olduğudur. Bu sınırlılık, dilin işleme süreçlerine dair daha geniş bir perspektif elde edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu açıdan, dilbilim alanında beyin uyarımı tekniklerinin daha yaygın kullanımı, dilin beyindeki işlevsel organizasyonunun daha iyi anlaşılmasına ve bu bilgilerin hem klinik hem de uygulamalı dilbilim çalışmalarına entegrasyonuna olanak tanıyacaktır. Bu derlemede bahsi geçmeyen ancak özellikle uluslararası alanyazında yoğunlukla çalışılan sözcük tanıma ve okuma süreçlerine ilişkin araştırmalar (detaylı derleme için bkz. Arrington ve diğ., 2023), yazma bozuklukları (disgrafi) (Moslemi ve diğ., 2022), afazi gibi dil bozukluklarında sözcüksel erişimin rehabilite edilmesi (detaylı derleme için bkz. Spigarelli, 2024), konuşma ve akıcılık bozuklukları (kekemelik) (Bakhtiar ve diğ., 2024), ikinci dil öğrenimi (Pandža, 2023) ve ikidillilik (Timofeeva ve diğ., 2024) gibi konularda kapsamlı daha pek çok dilbilimsel çalışma beyin uyarımı yöntemleriyle yapılmaktadır. Yanı sıra, zihinsel süreçlerin, dil kullanımının ve anlam oluşturma bedensel deneyimlerle ve duyuşal-motor sistemlerle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu öne süren bedenlenmiş biliş üzerine de çeşitli araştırmalar mevcuttur (Kurada ve diğ., 2024; Ntemou ve diğ., 2024) Sonuç olarak, bu yöntemler, dil ve iletişim arasındaki ilişkiyi beyin çeşitli yönleriyle ele alan, beyin dili nasıl ürettiğini ve anladığını inceleyen, dilin nörofizyolojisine ilişkin bulguları sunarken de nörolojik/nörofizyolojik teoriler (beynin nasıl yapılandırıldığı ve nasıl çalıştığı) ile dilbilimsel teoriyi (dil nasıl yapılandırıldığı ve nasıl çalıştığı) birleştirmeyi hedefleyen bir bilim alanı olan sinirdilbilim alanı için önemli bir fırsattır. Gelecek çalışmaların, nöromodülasyon tekniklerinin dilin öğrenme ve işleme süreçlerine olan etkilerini farklı dilsel bağlamlarda daha ayrıntılı bir şekilde araştırması ve dil bozukluklarının tedavisi için yeni yollar açması beklenmektedir. Sonuç olarak, bu derleme, dilbilimcileri ve araştırmacıları, nöromodülasyon

yöntemlerinin sunduğu yeni olanakları değerlendirmeye teşvik etmeyi ve bu yöntemleri kendi araştırma alanlarına entegre ederek dilbilimsel sorgulamalara yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeye yönlendirmeyi amaçlamaktadır.

ETİK BEYAN

Bu makalenin yazarı, çalışmalarında kullandıkları materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Arrington, C. N., Ossowski, A. E., Baig, H., Persichetti, E., & Morris, R. (2023). The impact of transcranial magnetic stimulation on reading processes: A systematic review. *Neuropsychology review*, 33(1), 255-277.
- Bakhtiar, M., Yeung, T. W. Y., & Choi, A. (2024). The application of neuronavigated rTMS of the supplementary motor area and rhythmic speech training for stuttering intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Barsalou, L. W., Santos, A., Simmons, W. K., & Wilson, C. D. (2008). Language and simulation in conceptual processing. *Symbols, embodiment, and meaning*, 245–283.
- Bikson, M., Grossman, P., Thomas, C., Zannou, A. L., Jiang, J., Adnan, T., ... & Woods, A. J. (2016). Safety of transcranial direct current stimulation: evidence based update 2016. *Brain stimulation*, 9(5), 641–661.
- Binder, J. R., & Desai, R. H. (2011). The neurobiology of semantic memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11), 527–536.
- Blagovechtchenski, E., Gnedykh, D., Kurmakaeva, D., Mkrtychian, N., Kostromina, S., & Shtyrov, Y. (2019). Transcranial direct current stimulation (tDCS) of Wernicke's and Broca's areas in studies of language learning and word acquisition. *JoVE (Journal of Visualized Experiments)*, (149), e59159.
- Bohrn, I. C., Altmann, U., & Jacobs, A. M. (2012). Looking at the brains behind figurative language—A quantitative meta-analysis of neuroimaging studies on metaphor, idiom, and irony processing. *Neuropsychologia*, 50(11), 2669–2683.
- Borodkin, K., Gassner, T., Ershaid, H., & Amir, N. (2022). tDCS modulates speech perception and production in second language learners. *Scientific Reports*, 12(1), 16212.
- Burge, T. (1973). Reference and proper names. *Journal of Philosophy*, 70(14), 425–439.

- Corina, D. P., Loudermilk, B. C., Detwiler, L., Martin, R. F., Brinkley, J. F., & Ojemann, G. (2010). Analysis of naming errors during cortical stimulation mapping: implications for models of language representation. *Brain and language*, *115*(2), 101–112.
- Devlin, J. T., & Watkins, K. E. (2007). Stimulating language: insights from TMS. *Brain*, *130*(3), 610–622.
- Duffau, H., Herbet, G., & Moritz-Gasser, S. (2013). Toward a pluri-component, multimodal, and dynamic organization of the ventral semantic stream in humans: lessons from stimulation mapping in awake patients. *Frontiers in Systems Neuroscience*, *7*, 44.
- Fertonani, A., Rosini, S., Cotelli, M., Rossini, P. M., & Miniussi, C. (2010). Naming facilitation induced by transcranial direct current stimulation. *Behavioural brain research*, *208*(2), 311–318.
- Flöel, A., Rösser, N., Michka, O., Knecht, S., & Breitenstein, C. (2008). Noninvasive brain stimulation improves language learning. *Journal of cognitive neuroscience*, *20*(8), 1415–1422.
- Friederici, A. D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in cognitive sciences*, *6*(2), 78–84.
- Gatti, D., Van Vugt, F., & Vecchi, T. (2020). A causal role for the cerebellum in semantic integration: a transcranial magnetic stimulation study. *Scientific Reports*, *10*(1), 18139.
- Gorno-Tempini, M. L., Dronkers, N. F., Rankin, K. P., Ogar, J. M., Phengrasamy, L., Rosen, H. J., ... & Miller, B. L. (2004). Cognition and anatomy in three variants of primary progressive aphasia. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, *55*(3), 335–346.
- Gorno-Tempini, M. L., Murray, R. C., Rankin, K. P., Weiner, M. W., & Miller, B. L. (2004). Clinical, cognitive and anatomical evolution from nonfluent progressive aphasia to corticobasal syndrome: a case report. *Neurocase*, *10*(6), 426–436.
- Hallett, M. (2007). Transcranial magnetic stimulation: a primer. *Neuron*, *55*(2), 187–199.
- Häuser, K. I., Titone, D. A., & Baum, S. R. (2016). The role of the ventro-lateral prefrontal cortex in idiom comprehension: An rTMS study. *Neuropsychologia*, *91*, 360–370.
- Hickok, G., & Poeppel, D. (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, *8*(5), 393–402.
- Jackendoff, R. S. (1992). *Semantic structures* (Vol. 18). MIT press.
- Joyal, M., & Fecteau, S. (2016). Transcranial direct current stimulation effects on semantic processing in healthy individuals. *Brain Stimulation*, *9*(5), 682–691.
- Kana, R. K., Murdaugh, D. L., Wolfe, K. R., & Kumar, S. L. (2012). Brain responses mediating idiom comprehension: Gender and hemispheric differences. *Brain research*, *1467*, 18–26.

- Kurada, H. Z., Arıca-Akkök, E., Özyaydın-Aksun, Z., Şener, H. Ö., & Lavidor, M. (2021). The impact of transparency on hemispheric lateralization of idiom comprehension: An rTMS study. *Neuropsychologia*, 163, 108062.
- Kurada, H. Z., Jimenez-Bravo, M., Giacobbe, C., & Obeso, I. (in press). Context, Transparency and Culture in Motor Resonance Phenomena: Causal Evidence of the Motor Cortex. *Cortex*.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lewis, G., & Poeppel, D. (2014). The role of visual representations during the lexical access of spoken words. *Brain and language*, 134, 1–10.
- Liljeström, M., Tarkiainen, A., Parviainen, T., Kujala, J., Numminen, J., Hiltunen, J., ... & Salmelin, R. (2008). Perceiving and naming actions and objects. *Neuroimage*, 41(3), 1132–1141.
- Marslen-Wilson, W. D. (1987). Functional parallelism in spoken word-recognition. *Cognition*, 25(1-2), 71–102.
- Mashal, N., & Kasirer, A. (2012). The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1741–1748.
- Mashal, N., Faust, M., & Hendler, T. (2005). The role of the right hemisphere in processing nonsalient metaphorical meanings: Application of principal components analysis to fMRI data. *Neuropsychologia*, 43(14), 2084–2100.
- Mashal, N., Faust, M., Hendler, T., & Jung-Beeman, M. (2007). An fMRI investigation of the neural correlates underlying the processing of novel metaphoric expressions. *Brain and language*, 100(2), 115–126.
- Matchin, W., & Hickok, G. (2020). The cortical organization of syntax. *Cerebral Cortex*, 30(3), 1481–1498.
- McCarty, M. J., ve diğ. (2023). Intraoperative cortical localization of music and language reveals signatures of structural complexity in posterior temporal cortex. *iScience*, 26, 107223.
- Mirman, D., & Britt, A. E. (2014). What we talk about when we talk about access deficits. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120388.
- Moritz-Gasser, S., & Duffau, H. (2013). The anatomo-functional connectivity of word repetition: insights provided by awake brain tumor surgery. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 405.
- Moslemi, B., Chalabianloo, G., & Tabatabaei, M. (2022). The Effect of Transcranial Direct Current Stimulation (tDCS) on Visual-Auditory Working Memory and Attention in Students with Dysgraphia. *Journal of Exceptional Children*, 22(3), 99–110.

- Mottaghy, F. M., Hungs, M., Brugmann, M., Sparing, R., Boroojerdi, B., Foltys, H., & Topper, R. (1999). Facilitation of picture naming after repetitive transcranial magnetic stimulation. *Neurology*, *53*(8), 1806–1806.
- Nitsche, M. A., Seeber, A., Frommann, K., Klein, C. C., Rochford, C., Nitsche, M. S., ... & Tergau, F. (2005). Modulating parameters of excitability during and after transcranial direct current stimulation of the human motor cortex. *The Journal of physiology*, *568*(1), 291–303.
- Ntemou, E., Svaldi, C., Jonkers, R., Picht, T., & Rofes, A. (2023). Verb and sentence processing with TMS: a systematic review and meta-analysis. *Cortex*, *162*, 38–55.
- Ojemann, G. A. (2003). The neurobiology of language and verbal memory: observations from awake neurosurgery. *International Journal of Psychophysiology*, *48*(2), 141–146.
- Orthony, A. J. L. (1993). Metaphor, language, and thought. In A. Orthony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 1–16). New York, NY: Cambridge University Press.
- Pandža, N. B. (2023). Using non-invasive brain stimulation to investigate second language. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Neurolinguistics*, 7–84.
- Papagno, C., Oliveri, M., & Romero, L. (2002). Neural correlates of idiom comprehension. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*.
- Pascual-Leone, A. (1999). Transcranial magnetic stimulation: studying the brain-behaviour relationship by induction of ‘virtual lesions’. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, *354*(1387), 1229–1238.
- Pascual-Leone, A., Valls-Solé, J., Wassermann, E. M., & Hallett, M. (1994). Responses to rapid-rate transcranial magnetic stimulation of the human motor cortex. *Brain*, *117*(4), 847–858.
- Pascual-Leone, A., Walsh, V., & Rothwell, J. (2000). Transcranial magnetic stimulation in cognitive neuroscience—virtual lesion, chronometry, and functional connectivity. *Current opinion in neurobiology*, *10*(2), 232–237.
- Perani, D., Cappa, S. F., Schnur, T., Tettamanti, M., Collina, S., Rosa, M. M., & others. (1999). The neural correlates of verb and noun processing: A PET study. *Brain*, *122*(12), 2337–2344.
- Pobric, G., Jefferies, E., & Ralph, M. A. L. (2010). Amodal semantic representations depend on both anterior temporal lobes: evidence from repetitive transcranial magnetic stimulation. *Neuropsychologia*, *48*(5), 1336–1342.
- Pobric, G., Mashal, N., Faust, M., & Lavidor, M. (2008). The role of the right cerebral hemisphere in processing novel metaphoric expressions: a transcranial magnetic stimulation study. *Journal of cognitive neuroscience*, *20*(1), 170–181.

- Price, A. R., Peelle, J. E., Bonner, M. F., Grossman, M., & Hamilton, R. H. (2016). Causal evidence for a mechanism of semantic integration in the angular gyrus as revealed by high-definition transcranial direct current stimulation. *Journal of Neuroscience*, *36*(13), 3829–3838.
- Price, C. J. (2012). A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading. *Neuroimage*, *62*(2), 816–847.
- Pulvermüller, F., Kherif, F., Hauk, O., Mohr, B., & Nimmo-Smith, I. (2009). Distributed cell assemblies for general lexical and category-specific semantic processing as revealed by fMRI cluster analysis. *Human brain mapping*, *30*(12), 3837–3850.
- Ralph, M. A. L., Jefferies, E., Patterson, K., & Rogers, T. T. (2017). The neural and computational bases of semantic cognition. *Nature reviews neuroscience*, *18*(1), 42–55.
- Regel, S., Gunter, T. C., & Friederici, A. D. (2011). Isn't it ironic? An electrophysiological exploration of figurative language processing. *Journal of cognitive neuroscience*, *23*(2), 277–293.
- Rizzo, S., Sandrini, M., & Papagno, C. (2007). The dorsolateral prefrontal cortex in idiom interpretation: An rTMS study. *Brain research bulletin*, *71*(5), 523–528.
- Rossini, P. M., & Rossi, S. (2007). Transcranial magnetic stimulation: diagnostic, therapeutic, and research potential. *Neurology*, *68*(7), 484–488.
- Salvi, C., Beeman, M., Bikson, M., McKinley, R., & Grafman, J. (2020). TDCS to the right anterior temporal lobe facilitates insight problem-solving. *Scientific reports*, *10*(1), 946.
- Schmidt, G. L., DeBuse, C. J., & Seger, C. A. (2007). Right hemisphere metaphor processing? Characterizing the lateralization of semantic processes. *Brain and language*, *100*(2), 127–141.
- Schneider, S., Wagels, L., Haeussinger, F. B., Fallgatter, A. J., Ehlis, A. C., & Rapp, A. M. (2015). Haemodynamic and electrophysiological markers of pragmatic language comprehension in schizophrenia. *The World Journal of Biological Psychiatry*, *16*(6), 398–410.
- Seghier, M. L. (2013). The angular gyrus: multiple functions and multiple subdivisions. *The Neuroscientist*, *19*(1), 43–61.
- Sela, T., Ivry, R. B., & Lavidor, M. (2012). Prefrontal control during a semantic decision task that involves idiom comprehension: a transcranial direct current stimulation study. *Neuropsychologia*, *50*(9), 2271–2280.
- Sereno, S. C., & Rayner, K. (2003). Measuring word recognition in reading: eye movements and event-related potentials. *Trends in cognitive sciences*, *7*(11), 489–493.

- Shapiro, K. A., Moo, L. R., & Caramazza, A. (2006). Cortical signatures of noun and verb production. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 103(6), 1644–1649.
- Spigarelli, M., Lalancette, A., Massé-Alarie, H., & Wilson, M. A. (2024). Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation for Action Naming in Aphasia Rehabilitation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Brain Sciences*, 14(7), 665.
- Strawson, P. F. (1950). On referring. *Mind*, 59(235), 320–344.
- Timofeeva, P., Finisguerra, A., D’Argenio, G., García, A. M., Carreiras, M., Quiñones, I., & Amoruso, L. (2024). Switching off: disruptive TMS reveals distinct contributions of the posterior middle temporal gyrus and angular gyrus to bilingual speech production. *Cerebral Cortex*, 34(5), bhae188.
- Vigneau, M., Beaucousin, V., Hervé, P. Y., Duffau, H., Crivello, F., Houde, O., ... & Tzourio-Mazoyer, N. (2006). Meta-analyzing left hemisphere language areas: phonology, semantics, and sentence processing. *Neuroimage*, 30(4), 1414–1432.
- Vigneau, M., Beaucousin, V., Hervé, P. Y., Jobard, G., Petit, L., Crivello, F., ... & Tzourio-Mazoyer, N. (2011). What is right-hemisphere contribution to phonological, lexico-semantic, and sentence processing?: Insights from a meta-analysis. *Neuroimage*, 54(1), 577–593.
- Warrington, E. K., & Cipolotti, L. (1996). Word comprehension: The distinction between refractory and storage impairments. *Brain*, 119(2), 611–625.
- Weltman, K., & Lavidor, M. (2013). Modulating lexical and semantic processing by transcranial direct current stimulation. *Experimental brain research*, 226, 121–135.
- Whitney, C., Kirk, M., O’Sullivan, J., Lambon Ralph, M. A., & Jefferies, E. (2012). Executive semantic processing is underpinned by a large-scale neural network: Revealing the contribution of left prefrontal, posterior temporal, and parietal cortex to controlled retrieval and selection using TMS. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(1), 133–147.
- Yang, Y. H., Huang, T. R., & Yeh, S. L. (2022). Role of visual awareness on semantic integration of sequentially presented words: An fMRI study. *Brain and Cognition*, 164, 105916.

Anahtar Sözcükler
Gençlik dili, derlem dilbilim, sözlü derlem, sözlü Türkçe,
Türkçe Gençlik Dili Derlemi

Keywords
Youth language; corpus linguistics; spoken corpus; spoken
Turkish; Corpus of Turkish Youth Language

Efeoğlu-Özcan, E., & Işık-Güler, H. (2024). Derlem dilbilim ile gençlik diline bakış: Türkçe için ihtiyaçlar ve gelişim alanları. *Dil Dergisi*, 175 (2). 92-115.

DERLEM DİLBİLİM İLE GENÇLİK DİLİNE BAKIŞ: TÜRKÇE İÇİN İHTİYAÇLAR VE GELİŞİM ALANLARI

YOUTH LANGUAGE THROUGH CORPUS LINGUISTICS: GAPS AND FUTURE DIRECTIONS FOR TURKISH

• **Esratur EFOĞLU-ÖZCAN** 

Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, esnure@gmail.com

• **Hale İŞİK-GÜLER** 

Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, hisik@metu.edu.tr

Öz

Gençlerin dil pratikleri; hem akademi hem de toplum tarafından sıklıkla mercek altına alınan bir olgu olmasına rağmen, Türkçe konuşan gençler tarafından kullanılan çağdaş sözlü Türkçenin sistematik ve tutarlı araştırma yöntemleri ile incelendiği dilbilimsel araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu makale, öncelikle gençlik diline odaklanan güncel dilbilim tartışma ve paradigmaları araştırmacıların dikkatine sunmakta, ardından da Türkçe alan yazında gençlik diline dair mevcut araştırmaları eleştirel bir bakış ile irdelemektedir. Son olarak da Türkçe gençlik dili araştırmalarında sürdürülebilir, hesap verebilir, birikimli çalışmalara katkıda bulunmak için öncül bir çalışma olarak oluşturulan Türkçe Gençlik Dili Derlemi (CoTY) (Corpus of Turkish Youth Language) tanıtılarak, derlem araçlarının çağdaş sözlü Türkçe gençlik dilinin çoklu etkileşimsel yönlerini incelemek için sunduğu olanaklar tartışılmaktadır. Bu makalenin Türkçe gençlik diline

Abstract

Linguistic practices of young people are often scrutinized by both academia and society. Yet, linguistic studies that systematically and consistently examining the contemporary spoken Turkish used by Turkish youth are quite scarce. This article firstly provides an account of current linguistic debates and paradigms on youth language, then it offers a critical review of existing research on Turkish youth language. Finally, it presents the Corpus of Turkish Youth Language (CoTY) which was constructed to contribute to sustainable, accountable, and cumulative studies in linguistic research on Turkish youth language, and discusses the affordances the corpus tools offer for examining multiple interactional facets of contemporary spoken Turkish youth language. It is aimed that this article will motivate further research and pave the way for systematic studies adopting accountable and consistent methodologies to investigate and discuss Turkish youth language.



Esranur EFEOĞLU-ÖZCAN - Hale IŞIK-GÜLER | Dil Dergisi-Aralık 2024 | 92-115

*dair daha fazla dilbilimsel araştırma yürütülmesine
dair motivasyon oluşturarak Türkçe gençlik dilini
araştırmak ve tartışmak için hesap verebilir ve
tutarlı metodolojileri benimseyen sistematik
çalışmaların önünü açması hedeflenmektedir.*

1. GENÇLERİN DİL PRATİKLERİNE DİLBİLİM MERCEĞİNDEN BAKMAK

Artzamanlı veya eşzamanlı dil pratiklerinde gözlemlenen çeşitlilik ve farklılaşmaları konu alan dilbilim çalışmalarının, sıklıkla konuşucuların biyolojik yaşını bir değişken olarak ele aldığını ve bu değişkenin sınırlarını çizdiği konuşucu grubunun dilsel davranışlar bütünü, ana konuşma topluluğundaki bir değişke (*language variety*) veya kesit (*register*) olarak tanımladığını görürüz. Bu değişkelerde, konuşucularının dil pratiklerinin ait oldukları büyük konuşma topluluğunun normatif ve standart dil kullanımlarından uzaklaşan dil formları sergilediği, dilsel ve semiyotik kaynaklar kullandığı, gruba özgü etkileşim işlevleri örüntülerine sahip olduğu üzerinde durulur. İlgili konuşucu grubuna ait normatif olmayan bu dil kullanımlarının sosyo-kültürel ve ideolojik anlamlandırmalarla ilişkisi ise dilin akışkan ve yaratıcı yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, bu makalede bir dilin genç konuşucularının dil pratikleri olarak tanımlayacağımız *gençlik dili*, bir dilin gündelik kullanımını ve gelecekteki görünümüne dair izdüşümünü; dilin toplumsal, kültürel, teknolojik, politik repertuarlardan beslenen semiyotik kaynaklarla dönüşümü ve gelişimini; etkileşimde konuşucuların ortak inşa ettiği edimsel işlevleri gözler önüne seren çok katmanlı dilsel manzaralar sunar.

Gençlik dili ile ilişkilendirilen konuşucu grubu nicel bir değişken olan yaş ile işaretlenmiş olsa da ilgili kohortun sınırlarını çizmek kolay değildir. Eski Türkçe’de “yavru, bebek” anlamlarına gelen *kēnç* kökünden gelen *genç* sözcüğünün (Kaşgarî, Divan-i Lugatî’t-Türk, 1073) Türk Dil Kurumu tarafından listelenen anlamları arasında ise “yaşı ilerlememiş olan, ihtiyar karşıtı”, “çocukluktan çıkmış yetişkin kimse”, “gençlikteki özelliklerini koruyan; dinç”, ve “zihin bakımından yeterince gelişmemiş; toy” yer almaktadır (italikler yazarın vurgusudur) (Türk Dil Kurumu, n.d.). Bu tanımlamalar ışığından bakıldığında, çocuk-yetişkin ve olgunluk-olgunlaşmamışlık ikiliklerinde sabit bir konumlandırmanın işaret edilemediğini, tarih boyunca farklı kültürel ve siyasi ortamlarda değişen anlamlar ifade ettiğini görüyoruz. Bu çerçevede biyolojik yaş, bu konuşucu grubunun sınırlarını çizmeye yardımcı olmakla beraber, gençlik olgusunu esasen sosyal olarak inşa edilen bir kategori olarak ele almak daha işlevseldir. Özellikle sosyoloji ve antropoloji çalışmalarından beslenen bir bakış açısı ile baktığımızda, gençliği “çocukluktan yetişkinliğe geçişin eşiği, bağlama bağlı olarak ani veya uzun süreli olabilen bir geçiş” olarak tanımlayabiliriz (Neyzi, 2001: 413).

Gençlik olgusunun sınırlarını çizmeye çalışırken karşılaştığımız zorluk, elbette gençlik dilinin tanımını yaparken de karşımıza çıkmaktadır. Gençlik dili pratikleri hiçbir şekilde homojen değildir (Palacios Martínez, 2011) ve bu sebeple de bugüne kadar farklı veri kaynakları ve yöntemsel yaklaşımlar aracılığıyla araştırılıp farklı tanımlamalar altında tartışılmıştır. Öne çıkan yaklaşımlar arasında toplumdilbilim çalışmalarının yerinin oldukça büyük olduğunu görüyoruz, bunun da ana kaynağı Labov’un eksiklik paradigması (*deficit paradigm*) eleştirisine yönelik

gerçekleştirdiği öncül çalışmalar ve bu çalışmaların önünü açtığı, farklı değişkelere ait ölçünlü dil dışındaki dil kullanımlarının eksik veya yetersiz olmadığına altını çizen tartışmalardır (Eckert, 1988, 2000; Labov, 1966, 1972, 1974). Toplumdilbilim alanındaki bu araştırmaların özellikle dikkat çektiği bir husus, bir dil kesitindeki dil pratiklerinin değerlendirilmesinin yapılabilmesi için uygun yöntemle sağlam veri toplamanın önemi olmuştur.

İlerleyen bölümlerde ortaya konacağı üzere, Türkçe konuşan gençlerin dil pratikleri üzerine yapılan dilbilim araştırmaları, ne yazık ki ihtiyaç duyulan yöntemsel güç ve sistematik veri toplama gerekliliklerinden uzak kalmıştır. Günümüzde, sosyal bilimler alanlarında üretilen bilimsel çalışmaların sistematiklik, şeffaflık, tekrarlanabilirlik ilkelerine ne şekilde ve ne kadar uyumlanabileceğine ilişkin endişeleri de beraberinde getirdiği görülmektedir (bknz. Ataman vd., 2021). Bu noktada açık bilim (*open science*) girişimi; dil çalışmalarının geleceği için umut verici bir yol haritası sunmaktadır. Açık bilim şemsiye terimi, bilimsel bilginin -uygun olduğunda- erişilebilir, titiz, tekrarlanabilir, çoğaltılabilir, birikimli, kapsayıcı olması gerektiği fikrine atıfta bulunur (Abele-Brehm vd., 2019; Kathawalla vd., 2020; Syed, 2019). Bu doğrultuda bu girişim, bilgi yaratma ve yayma konusunda şeffaf ve işbirliğine dayalı yaklaşımların uygulanması çağrısında bulunmaktadır (Fecher ve Friesike, 2014). Derlem dilbilimi (*corpus linguistics*) de, bu çağrıya bir cevap olarak çok katmanlı dilbilimsel sorgular yürütmek için sürdürülebilir bir araç ve dilin sistematik olarak sorgulanmasına yönelik sağlam bir sistem sunmaktadır. Dil kullanımına ilişkin geniş kanıtlar bütünü oluşturulan derlemler sayesinde (McEnery, 2005, 2012), dilsel örüntülerin durumsal ve toplumsal değişkenlerle ilişkili olarak incelenmesine yönelik tutarlı ve güvenilir bir araç ortaya çıkmıştır. Özellikle son yirmi yılda derlem dilbilim araçlarının gençlik dilinin dilsel özellikleri ve etkileşimsel dinamiklerinin izini sürmekte kullanılmasıyla, gençlik diline özgü kesit özellikleri ve etkileşimsel örüntüler hem diller özelinde hem de diller arası karşılaştırmalar yapılarak incelenenmiş, elde edilen veriler dil ideolojileri, söylemsel kimlik, dil değişkenliği ve çeşitlenme konularına dilsel veri güdümlü bilimsel bir tartışma zemini sunmuştur.

Yukarıda kısaca bahsedildiği üzere, Türkçe gençlik diline dair çalışmaların ne yazık ki doğal etkileşim dışında elde edilen ve sistematik olmayan veriden oluşması, şu ana dek bu kesite dair dilbilimsel kanıtlar ve ilgili tartışmaların sınırlı kalmasına sebep olmuştur. Alanyazındaki bu eksiklikten hareketle bu makalede, öncelikle gençlik diline odaklanan güncel dilbilim paradigmaları araştırmacıların dikkatine sunulacak, ardından da Türkçe alanyazında gençlik diline dair mevcut araştırmalar eleştirel bir bakış ile irdelenecektir. Ardından, Türkçe gençlik dili araştırmalarında sürdürülebilir, hesap verebilir, birikimli çalışmalara katkıda bulunmak için öncül bir çalışma olarak oluşturulan Türkçe Gençlik Dili Derlemi (CoTY) (*Corpus of Turkish Youth Language*) tanıtılarak, derlem araçlarının çağdaş sözlü Türkçenin genç konuşucularının çoklu etkileşimsel yönlerini incelemek için sunduğu olanaklar açık bilim tartışmalarıyla da ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

Türkçe için oluşturulan ilk gençlik dili derlemi olan Türkçe Gençlik Dili Derlemi'nin hem diller arası gençlik dili araştırmaları, hem de sözlü derlem dilbilimi için değerli bir veri kaynağı ve araç olarak alana katkı sunması, aynı zamanda sözlü derlem tasarımı ve inşasında çalışmalarını sürdüren araştırmacılar için metodolojik yol haritalarını genişletmesi amaçlanmaktadır.

2. GENÇLİK DİLİ ARAŞTIRMALARINDA GÜNCEL DİLBİLİM TARTIŞMALARI

Gençlik diline yönelik ilk dilbilim çalışmaları, 1960'larda değişkeci toplum dilbilim çalışmaları ekseninde şekillenen ve konuşucuların dil kullanımlarının toplumsal kategorilerle ilişkili örüntüler gösterdiğini ortaya koyan tartışmalardır. Ancak bu tartışmalarda gençlik dilini tanımlarken yerel dil kavramına (*vernacular*) vurgu yapılması, gençlerin kullandığı dil pratiklerinin ait oldukları toplumun ölçünlü diliyle sıklıkla karşılaştırılmasına ve gençlik dilinin eksik, tamamlanmamış veya geçici dil pratikleri bütünü olarak ele alınmasına yol açmıştır (Wiese, 2009). 1990'lı yılların sonlarından itibaren ise gençlik dilini bu sınırlandırıcı yaklaşımdan uzaklaştırıp gençlerin dil davranışlarının kendi içinde tutarlı, çok katmanlı ve özgün yapısına dikkat çekmek ve bu kullanımların toplumun sosyal, kültürel, etnik, politik değişkenleriyle olan ilişkisini irdelemek amacıyla farklı tanımlamalar da kullanılmaya başlanmıştır. Avrupa'daki kentleşme-göç ekseninden de ivme kazanan bu çalışmalar; gençlik dilinin yenilikçi ses bilgisi, dilbilgisi, söylem-edimsel özelliklerden oluşan repertuarını toplumsal kimlik ve dil iletişimi (*language contact*) kesişiminde konumlandırarak tartışmaya başlamıştır. Bu dil kullanımları İskandinav bölgelerinde *multi-ethnolect* (Kotsinas, 1998; Clyne, 2000) kavramı altında karşımıza çıkarak hem çok dilli ve çoklu etnik kimliğe sahip gençlerin kendi aralarında hem de tek dilli ve göçmen olmayan akranlarıyla farklı miras diller ve baskın ana akım dilin bir araya gelmesiyle karakterize edilmesini görmekteyiz, bu kavramlaştırma daha sonra farklı sosyokültürel bağlamlardaki gençlik dili konuşucularının dil pratiklerini çalışmak için de zemin oluşturmuştur¹. Cheshire, Nortier ve Adger (2015) *multi-ethnolect*'in dilde yeni biçim-anlam örüntüleri sistemlerine, dolayısıyla yeni bir tipolojiye yol açtığına ve her ne kadar bu sistemlerin Avrupa'da genç konuşucularla ilişkilendirilse de zaman içinde Londra'da gözlemlendiği ve tartışıldığı gibi daha geniş konuşucu gruplarında kullanım alanı bulabileceğine dikkat çekmektedir. İngiltere'nin kentsel alanlarında farklı etnik köken ve dillere sahip genç göçmen konuşurların dilsel pratiklerinin *Multilingual London English* (Cheshire vd., 2011) projesi ile ilk kez sistemli bir şekilde incelenmesinin ardından geçen süreçte araştırmacılar; bu dil pratiklerinin yalnızca belirli bir yaş grubuna veya etnik kökene sahip konuşurlarla sınırlandırılmayacağına dikkat çekmek için Rampton (2015) tarafından

1 Afrika için Slabbert, 1994; Endonezya için Smith-Hefner, 2007; Almanya için Deppermann, 2007, Keim, 2008; Belçika bağlamı için Aarsæther vd., 2015; Marzo & Ceuleers, 2011; Danimarka için Quist, 2008, Quist ve Møller 2003; Fransa için Doran, 2007, 2010; Hollanda için Nortier, 2001, Nortier ve Dorleijn, 2008; İsveç için Kotsinas, 1998; Bodén, 2004; Norveç için Svendsen ve Røyneild 2008 çalışmalarına bakılabilir.

contemporary urban vernaculars kavramıyla ele alınmıştır. Elbette farklı terminolojilerin varlığı, farklı araştırma yaklaşımlarının ve metodolojilerin de varlığına işaret etmektedir.

Genç konuşurların dil pratiklerine odaklanan dilbilim çalışmaları büyük ölçüde iki çalışma alanı altında kümelenmiştir: değişkeci toplumdilbilim (*variationist sociolinguistics*) ve derlem dilbilimi (*corpus linguistics*). Değişkeci toplumdilbilimin ilk dalga çalışmaları gençlik dilini sosyo-demografik değişkenler, özellikle de toplumsal sınıf, cinsiyet ve biyolojik yaş gibi esnek olmayan kategorileriyle açıklamayı amaçlamış (Trudgill, 1974, 1983; Labov, 1972); ikinci dalga çalışmalar, etnografi gibi daha kapsamlı ve doğal dil verisine dayalı metodolojilerden faydalanarak iç içe geçmiş toplumsal kategorilerin de dil kullanımındaki etkisine dikkat çekmiş (Cheshire, 1982; Eckert, 1988); üçüncü dalga çalışmalara gelindiğinde ise, konuşucuların dil pratiklerinin ilişimsel bir boyutta ve bağlamsal olarak incelenmesi öncelenmeye başlanmıştır (*relational*) (Androutsopoulos, 2015; Bodén, 2004, 2010; Drummond, 2016; Eckert, 2000; Ilbury, 2020; Jørgensen, 2008; Madsen, 2008, 2015; Sierra, 2016, 2021). Değişkeci toplumdilbilim çalışmalarını tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olan derlem çalışmaları ise, geçtiğimiz son otuz yıl içinde giderek artmış, değişkeci toplumdilbilimle örtüşen araştırma gündemlerine sahip olsalar da; gençlik dili araştırmaları içinde sürdürülebilirlik, diller arası karşılaştırılabilirlik ve odaklanılan dilsel topluluğu temsil gücüne sahip bir örnekleme sunma yetileri ile öne çıkmaktadırlar. Derlem dilbilimi ve gençlik dili çalışmalarının kesiştiği noktada yürütülen çalışmaların özellikle İngilizce, İspanyolca, Almanca, Danca, Fince, İzlandaca, Norveççe ve İsveççe üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İngilizce için oluşturulan ve gençlik dili derlemelerinin ilki olan The Bergen Corpus of London Teenage Language (COLT) (Stenström vd., 2002), sonraki gençlik dili derlemleri için bir temel örnek teşkil etmiş ve İspanyol gençlik dili için inşa edilen Corpus Oral de Lenguaje Adolescente (COLA) (Jørgensen, 2013), İspanyol ve İngiliz gençlik dillerinin karşılaştırmalı dilbilimsel çözümlenmelerinin derlem araçlarının sunduğu imkanlarla sistematik, güvenilir ve geçerli yöntemlerle yapılabilmesini sağlamıştır (Drange, 2009; Stenström, 2007, 2014; Stenström ve Jørgensen, 2008; Jørgensen, 2008, 2013). Derlem dilbilim yöntemleri, gençlik dili araştırmalarının sıklıkla tartıştığı dilde artzamanlı değişimin dilsel kanıta dayalı takibine de katkı sunmuş, örneğin COLA'dan yaklaşık on yıl sonra derlenen Corpus Oral de Madrid (CORMA) derlemi ile COLA ile karşılaştırmalar yapılarak İspanyolca gençlik dilindeki zamana bağlı dilsel değişikliklerin saptanması mümkün kılınmıştır (Roels ve Enghels, 2020; Roels, vd., 2021)².

Çözümleme yöntemi ve yaklaşımına bakılmaksızın gençlik dilini inceleyen dilbilim araştırmalarının son yıllarda birtakım araştırma temaları etrafında kümelenildiği görülmektedir.

² Diğer dillerde öne çıkan gençlik dili derlemleri arasında; Almanca için oluşturulan KiezDeutsch-Korpus (KiDKo) (Rehbein vd., 2014); İsviçre Almancası için oluşturulan Jugendsprache Schweiz Korpus (JuBE) (Schneider et al., 2021); Danimarka, Finlandiya, İzlanda, İsveç ve Norveç'te yaşayan gençlerin dil pratiklerine odaklanan UNO (Språkkontakt och ungdomsspråk i Norden) (Drange, 2002) örnek olarak verilebilir.

Bunlar arasında özellikle öne çıkan temalar (i) kimlik düzenlemeleri ve aitlik (*identity enactments and belonging*), (ii) dilsel yenilik ve değişim (*linguistic innovation and change*), ve (iii) dijital mekanlar olarak gösterilebilir. Gençlerin ikili veya çok taraflı etkileşimde sergiledikleri dinamik kimlik düzenlemelerini inceleyen çalışmalar; küfür sözcükleri ve söz öbekleri, belirsizlik belirteçleri, edimsel belirteç (*pragmatic marker*), pekiştiriciler gibi belirli dilsel araçların gençlik dili konuşurları arasında kimlik inşası veya işaretleyicisi olarak kullanımına dikkat çekerek bu işaretçilerin konuşucuları dış-gruptan ayrı konumlandırarak iç-grup aidiyetini pekiştirme işlevleri için kullanıldığını saptamıştır (Drummond, 2016, 2018; Harissi vd., 2012; Jørgensen, 2013; Palacios Martínez, 2018). Nassentein (2022), Kongo’da Yanke dilini konuşan gençlerin kullandıkları dili içinde buldukları ana akım topluluk için daha az anlaşılır kılmak için biçimbilimsel ve semantik manipülasyonlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda güncel tartışmalar, genç konuşucuların dilsel pratiklerini karakterize eden dilsel araçların kullanımının rastlantısal değil, genç konuşucular tarafından belirli sosyal anlamlar ve ilişkilendirmeler inşa etmek üzere bilinçlidir (Moore, 2004) ve inşa edilen bu kimlik konumlandırmalarının da doğal olarak farklı sosyo-politik bağlamlardan beslenen güç ve hiyerarşi eksenindeki uzanımlarını saptamak mümkündür (Irwin, 2006). Farklı dil topluluklarının etkileşimiyle doğan ve bu temasın hem dilsel hem de dil ötesi boyutlarından beslenen dilsel repertuarların yenilik ve dilsel değişim boyutlarında incelenmesi ise genç konuşucuların dili manipüle ve kontrol ettiğini (Dimmendaal, 2011) göstermektedir. Bu bağlamda dilsel oyunlar (*word play/pun*), yabancı dillerden yapılan aktarma sözcükler (*loan words*), çok dilli repertuarlar güncel çalışma konularıdır (Dovchin vd, 2018). Bu tartışmalar, gençleri dilsel kentleşme (*linguistic urbanisation*) sürecinin merkezine koyar (Vaughan ve Carter, 2022).

Dijital aracılı iletişim bağlamlarının ortaya çıkması ile sosyal ve coğrafi kısıtlamaların devre dışı kalarak dijital mekanlarda semiyotik ve çok kipli (*multimodal*) kaynakların yoğunlukla kullanıldığı iletişimler genç konuşucuların dilsel pratiklerinde gözlemlenmektedir. Dijital ve gerçek mekanlar arasındaki geçiş kolaylığı, genç konuşucuların kendi dil topluluklarının ötesindeki toplulukların iletişim biçimlerine uyum sağlayıp entegre olurken kendi dil topluluklarının dil pratikleri ve normlarını da eşzamanlı kullanmaya devam edebilmelerini (Tropea, 2022), farklı dilsel üsluplar (*style*) geliştirebilmelerini sağlamıştır (Nortier, 2016). Çevrim içi ve çevrim dışı olarak da nitelendirebileceğimiz bu dil pratiklerinin birbirini dışlayan uçlarda değil, birbirini tamamlayıcı ve karşılıklı etkileşim halinde olduğunun altı çizilmektedir (Ilbury, 2020). Ilbury (2022), Doğu Londra gençliği tarafından kullanılan farklı sosyal medya türlerine ilişkin eğilimleri ve söylemleri araştırdığı çalışmasında, gençlerin sosyal medyada inşa edilen söylemleri çevrimdışı sosyal ağlarının bir uzantısı olarak gördüklerine dikkat çekmektedir. Toplumdilbilimdeki paradigma değişikliğiyle odağın gerçek dil pratiklerine kayması, genç konuşucuların dil kullanımlarının çok

katmanlı ve iç içe geçmiş yapısının, çok kipliliğin ve bağlamsallığın dikkate alınması gerekliliğinin altını çizmektedir.

3. TÜRKÇE GENÇLİK DİLİ ARAŞTIRMALARINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Gençlik çalışmaları Türkiye’de yeni bir bilimsel araştırma alanı olmamakla beraber, 1923-2012 yılları arasında gençlik üzerine yapılan araştırmaların büyük kısmı eğitim, psikoloji ve sosyoloji disiplinlerinde gerçekleştirilmiştir (Yaman, 2010, 2013). Gençlerin dil kullanımlarını kendi içinde sistematik dil pratikler bütünü olarak ele alarak bu kullanımların sözlüksel, edimsel ve söylemsel işlevlerini araştıran dilbilim çalışmaları ise hala alanyazında sayıca azdır. 2020’lerden önce gerçekleştirilmiş ilk çalışmaların büyük çoğunluğu; veri türü, veri toplama ve çözümlene yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle, dilbilim paradigmalarının cevap aradığı sorulara ilişkin yalnızca sınırlı saptamalar sunabilmiştir. Son yıllardaki çalışmalar ise, Türkçe gençlik dilini, etkileşimsel dil verisine dayalı daha sistematik yöntemlerle ele alarak, gençlerin dil kullanımlarını güncel dilbilim tartışmaları ekseninde incelemek ve tartışmak için güçlü bir zemin oluşmaya başlamıştır.

Türkçe konuşan gençlerin dil pratiklerini bir araştırma nesnesi olarak inceleyen ilk dilbilim çalışması, Açıkalın’ın (1991) 17-19 yaş arasındaki gençlerin aile üyeleriyle konuştukları dil ile akran grupları arasında konuşurken kullandıkları dil arasındaki farklılıklara dikkat çektiği, her kuşağın farklı dil kullanımlarına ve bu kullanımların işaret ettiği farklı kimlik aidiyetlerine sahip olduğunu savunduğu çalışmasıdır. Katılımcıların profili ve toplanan verinin kapsamı hakkında sınırlı bilgi bulunsa da, bu çalışma dil kullanımı ve toplumsal kimlik arasındaki ilişkiye işaret etmesi ve Türkçe konuşan gençlerin kullandığı dilin dinamik yapısının altını çizmesi açısından dikkat çekicidir.

Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların kapalı uçlu anketler (Canbulat vd., 2017; Uzdu Yıldız, 2021), gözlem (Çokol, 2020; Kırık, 2012) ve yapılandırılmış görüşmeler (Şafak ve Bilginsoy, 2019; Toksöz ve Toksöz, 2024) gibi örneklem temsiliyeti açısından görece sınırlı, yanıt ve gözlemci yanlılığına eğilimli yöntemlerle izledikleri görülmektedir. Bu çalışmalar içinde Kırık (2012), gençlik dilini ölçünlü dilden sapan kullanımlar, eksik ve yanlış dil pratikleri olarak gören kuralcı (*prescriptivist*) bir bakış açısıyla sunmuşken, diğer çalışmalar gençlerin dil kullanımlarına dair gözlemlerden yola çıkarak dildeki değişim ve yeniliklere dikkat çekmeye çalışmıştır.

Gençlik dilinin edimsel ve söylemsel özelliklerini inceleyebilmek için etkileşimsel dil verisinin gerekliliğine dikkat çekmek gerekir. Mevcut alanyazında bu tür veri kullanan ilk Türkçe gençlik dili araştırmaları arasında ise Elyıldırım ve Er (2016) ile Tekdemir Yurttaş’ın

(2012) araştırmaları yer almaktadır. Elyıldırım ve Er (2016), Türkçe konuşan gençlerin gündelik sohbetlerine odaklandıkları çalışmada, kadın konuşucuların kullandıkları sözlüksel öğelerin erkek konuşucuların dil pratiklerine yakınsayan özellikler sergilediğini belirtmiştir. Bununla beraber çalışmada erkek dili olarak tanımlanan dil kullanımının kapsamı veya bu sözcüklerin ve/veya yapıların saptanma sürecinden bahsedilmemektedir. Tekdemir Yurttaş'ın (2012) çalışmasında ise akran grubunda kullanılan tekrarlamaların, aile üyeleriyle iletişimde kullanılan tekrarlamalara kıyasla farklı işlevler sergilediği savunulmuş, fakat bağlam farklılıkları tartışma dışında bırakılmıştır.

Dijital mekanların dil kullanımını şekillendirmesiyle, gençlerin sosyal medya dil kullanımını inceleyen çalışmaların Türkçe alanyazında yer edinmeye başladığını, bu çalışmaların Türkçenin günlük, dijital, etkileşimli bağlamların ortak kesitindeki görünüm ve kullanımını incelemeye başladığını görüyoruz. Bu çalışmalar arasında Öztürk Dağabakan'ın (2017) Türkçe konuşan ve Almanca konuşan gençlerin sosyal medyada kullandıkları hitap sözcüklerini karşılaştırdığı çalışması; her iki dilde de yazılı sosyal medya söyleminin ortak özellikleri olarak kısaltmalar, atlamalar, sözcüklere sesli/heceli eklemeler ve sesbilgisel değişiklikleri sıralamakta ve Türkçede olası dil değişimi eğilimlerine dair gözlemler sunmaktadır. Günel Türe'nin (2024) yüksek lisans çalışması Türkçe gençlik dilinin sözvarlığındaki eylemlerin anlamsal değişimlerini bir katılımcı dijital platform olan Ekşi Sözlük verisi üzerinden derlem tabanlı bir yaklaşımla inceleyerek, genç Türkçe konuşucularının kullandığı eylemlerin Güncel Türkçe Sözlük'te var olan anlamlarına yeni anlamlar kazandırarak kullandıklarını saptamıştır. Mısır'ın doktora tezi (2023) ile Mısır ve Işık-Güler'in (2024) çalışması ise, Türk sosyal medya etkileyicilerinin Youtube vloglarını derlem destekli inceleyerek konuşucuların dil repertuarını diller ötesi pratikler (*translanguaging practices*) çerçevesinde tartışmakta, ayrıca sistematik ve şeffaf çözümlenme prosedürünü paylaşarak çözümlenmelerin geçerliliği ve güvenilirliği desteklenmektedir.

Bu bölümde bahse konu olan alanyazındaki tüm bu çalışmalar, Türkiye'de yaşayan ve Türkçe konuşan gençlerin dil pratiklerini incelemiş olup bu makalenin odaklandığı konuşucu grubuyla bir kısım toplumsal kategorilerde ortaklıklar gösteren bir diğer konuşucu grubu olan diasporadaki genç Türkçe konuşurlarının dil pratiklerine ilişkin çalışmalardan da kısaca bahsetmek bu noktada yerinde olacaktır. Bu kapsamdaki çalışmaların Türkçe gençlik dilini daha sistematik ve ampirik bir yaklaşımla ele aldığını ve çözümlenmeleri güncel dilbilim tartışmaları ekseninde sunduklarını belirtmek gerekir. Örneğin, Lytra (2015), İngiliz ve Yunan diasporasında Türkçe konuşan gençlerin ideolojik dil seçimlerine odaklanmış, dil ve ulus-devlet ideolojilerinin gençlerin dil ideolojileri ve kimliklerini nasıl şekillendirdiğini tartışmış; Kallmayer ve Keim (2003) ise Almanya'nın Mannheim kentinde yaşayan bir grup Türk kökenli genç kadının dil karıştırma (*language-mixing*) pratiklerini inceleyerek bu konuşurların kullandıkları dil repertuarının göçmen

gettosuna bir tepki olarak geliştiğini gözlemlemişlerdir. Özcan, Madsen, Keçik ve Jørgensen (2015) ise, Danimarka'da Køge ve Türkiye'de Eskişehir'den sekiz yıllık bir çalışma ile toplanan akran grubu konuşmalarındaki sataşma (*teasing*) pratiklerini inceleyerek, sataşmanın her iki ortamda da bağ kurma ve sosyal bağlar oluşturmaya nasıl katkıda bulunduğunu göstermiştir. Şimsek ve Wiese'nin (2022) göçle beraber Almanya'da kentsel mekanlarda görülen dilsel temas ve çeşitliliği inceleyen kapsamlı çalışmaları ise, miras dili Türkçe olan Almanca genç konuşurların dil pratiklerinin çok etnikli bir kent kültürünün bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Kentsel ve çok etnikli bir bağlamda bahse konu olan bu dil pratiklerinin, yeni bir Alman kuşağı kimliğini ifade etme işlevini gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Tüm bu araştırmalar, Türkiye'de yürütülmüş çalışmalara kıyasla etkileşimsel veriye daha sıklıkla odaklanmaları, veri ve yöntem üçgenlemesine başvurmaları, dil pratiklerinin farklı kimlik talepleri ve müzakereleriyle olan etkileşimine dikkat çekmeleri açısından Türkçe konuşan gençlerin dil pratiklerinin dilbilimsel, toplumsal, politik düzeylerde daha detaylı ve kesişimsel yorumlanabilmesine imkân sağlamaktadır.

4. TÜRKÇE GENÇLİK DİLİNİ DERLEM DESTEKLİ İNCELEMEK

İngilizce, İspanyolca ve Almanca gibi dillerin genç konuşurlarının dil pratiklerine odaklanan çok sayıda kapsamlı dilbilim çalışması olmasına rağmen, çağdaş sözlü Türkçe üzerine yapılan çalışmaların oldukça az ve temsil yeteneği sınırlıdır. Bu noktada derlem dilbilimin sistematik, güvenilir ve tekrar edilebilir çözümleme yöntemlerine sahip olması, ayrıca dil verisini artzamanlı ve farklı dil kesitleriyle karşılaştırılabilir formatta sunması sebebiyle hem ulusal hem de uluslararası dilbilim çalışmalarında görünmez kalmış Türkçe gençlik dilinin yapısını ve etkileşimsel dinamiklerini belgelemek için güçlü bir araştırma paradigması sunar. Bununla birlikte, Türkçe için oluşturulan ve araştırmacıların erişimine açık derlem çalışmalarına baktığımızda, Türkçe konuşan gençlerin sözlü dil verisine odaklanan bir derlem bulunmadığı gibi, Türkçe gençlik dilini araştırmak için derlem dilbilim araçlarının da kullanılmadığını görmekteyiz. Mevcut derlemler içinde Türkiye Ulusal Derlemi (TUD) (Aksan vd., 2012) ve Sözlü Türkçe Derlemi (STD) (Ruhi vd., 2010a) Sözlü Türkçe verisine sahip olsalar da, her iki derlemde de ağırlıkla yetişkin dili görünümüleri yer almakta, genç Türkçe konuşurlarının kendi akranları arasında günlük konuşmalarına ilişkin etkileşimsel veri yer almamaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla Türkçe gençlik dili için Türkçe Gençlik Dili Derlemi (*Corpus of Turkish Youth Language*) (Efeoğlu-Özcan, 2022) oluşturulmuş olup, bu bölümde bu derlemin yapısı ve sunduğu olanaklar hakkında bilgi verilecektir.

CoTY, Ekim 2019 ile Ekim 2021 tarihleri arasında 14-18 yaş aralığında anadili Türkçe olan liseli gençlerin kendi akran grupları içinde kendiliğinden gelişen ve doğal sohbetlerini içeren 26 saat 11 dakikalık sözlü etkileşimsel veriden oluşmaktadır. Derlemdeki konuşucular iki veya üç

kişilik gruplarda, yüz yüze veya çevrim içi iletişim araçlarını kullanarak iletişim kurmuş, konuşma konuları yönlendirilmemiş ve kayıt süreleri kısıtlanmamıştır. Derlemde Türkiye'nin 25 şehriden, aralarında simetrik bir ilişki ('arkadaş') bulunan, toplam 123 özgün konuşucu (62 kadın ve 61 erkek) yer almaktadır. Derlem verisi konuşucular tarafından toplanmış, etkileşim sırasında araştırmacının veya belirtilen yaş aralığı dışında bir konuşucunun ortamda bulunmasının önüne geçilerek etkileşimin özgünlüğü korunmaya çalışılmış, bu açıdan alanyazındaki mevcut birçok gençlik dili derlemine kıyasla (örn. COLT) gençlik dilini daha yüksek temsil edebilen bir veri sunulmuştur. Konuşmalar hem iç mekan (örn. oturma odası, yatak odası, mutfak) hem de dış mekanları kapsayan (örn. sokak, park, evin arka bahçesi) gayri resmi ortamlarla sınırlıdır. Sözlü verinin çevriyazıya aktarılması ve açıklanması, derlemin üst verisinin işlenmesi, sesin zaman hizalaması, ve derlem sorgusu, açık kaynak derlem programı EXMARaLDA (*Extensible Markup Language for Discourse Annotation*) (Schmidt ve Wörner, 2014) ile sağlanmış, çevriyazı yönergesi için HIAT (Rehbein vd., 2004) ve STD (Ruhi, vd., 2010b) çevriyazı rehberleri bu derlemin verisine uyumlanarak kapsamları genişletilmiştir. Derlemin ilk sürümünde (2022) 168748 örnekçe (*token*) ve 24736 çeşit (*type*) bulunmaktadır.

Sözlü Türkçe gençlik dilini temsil eden bir derlem oluşturmak, birbirini tamamlayan iki amaca hizmet etmektedir. Birinci amaç, genç Türkçe konuşurlarının dilsel pratiklerini incelemek için sürdürülebilir bir araç -bir derlem- oluşturmak, ikinci amaç ise bu aracı kullanarak bu konuşurlar arasındaki sözlü etkileşimin öne çıkan özelliklerini farklı dil kesitleriyle (örn. yetişkin konuşucuların kullandığı sözlü Türkçe, yazılı Türkçe) dillerle ve dil kullanımlarıyla (örn. İngilizce gençlik dili, miras dili Türkçe olan genç konuşucuların dil pratikleri) karşılaştırarak inceleyebilmektir.

Derlem destekli bir yaklaşımın benimsenmesi ile CoTY'nin temsil ettiği Türkçe gençlik dilinin öne çıkan özelliklerini istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara dayandırarak tespit edebilmekteyiz. Örneğin, referans derlem olarak STD'yi temel alarak yapılan anahtar sözcük çözümlemesi (*keyword analysis*) ile Türkçe gençlik dilinde yetişkin dil verisi ile karşılaştırıldığında tipik olarak nitelendirebileceğimiz olumlu anahtar sözcükler saptanmış ve bu anahtar sözcüklerin iki ana kümede kümelendiği görülmüştür. İlk kümede, günlük yaşam ve eğitim ile ilgili kavramları karşılayan sözcükler yer alırken, ikinci kümede işlev sözcükleri yer almaktadır. Her bir küme, gençlik dilinin farklı boyutlarına ilişkin gözlemler sunmaktadır. Örneğin ilk kümedeki anahtar sözcükler, gençler arasındaki etkileşimde ortaya çıkan ana konuşma konularına işaret etmektedir ve bu sonuçlar, derlemdeki ana konuşma konularının tespiti için geriye dönük açıklama aşamasının sonucuyla aynı doğrultudadır. Bu kapsamda, CoTY'de 11 ana başlık altında kümelenmiş toplam 47 alt konuşma konusu tespit edilmiştir. Derlemdeki genç konuşucular, takip ettikleri ana akım veya dijital içerikler, okul ödevleri ve yükümlülükleri, günlük sorumluluk

ve rutinleri gibi günlük konuların yanı sıra romantik ilişkiler, siyaset, aile ilişkileri ve sorunları, ruh sağlığı ve iyi olma hali, cinsellik gibi özel ve hassas konuları da içeren geniş bir yelpazedeki konulardan bahsetmektedirler. En sık konuşulan konular, 'eğlence' ana konusu (%23) etrafında kümelenmektedir. Bu konunun altında, konuşucuların seyrettikleri diziler, filmler ve diğer programlar; takip ettikleri sosyal medya hesapları, programları, figürleri; okudukları kitaplar ve beğendikleri yazarlar; dinledikleri sanatçılar ve müzik tarzları yer almaktadır. En sık bahsedilen ikinci ana konu, genç konuşucuların etkileşimsel belirteçleri de sıklıkla kullanarak akranlarıyla bağ kurmalarını sağlayan 'sosyal ve duygusal bağlar' konu başlığıdır (%20). Bu konu kümesi altında ise konuşucular, duygusal bağ kurdukları arkadaşları, öğretmenleri, aileleri gibi yakın çevrelerindeki kişiler hakkında olduğu kadar hayranlık duydukları fakat tanımadıkları farklı platformlarda üne sahip kişiler hakkında da konuşmaktadır. Üçüncü en büyük konu kümesi ise eğitimidir (%17) ve bu konu başlığı altında ağırlıklı olarak konuşmacıların eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar, çalışma rutinleri, akademik hedef ve hayalleri yer almaktadır. Bu ana konuların varlığı ve en büyük işlevi, konuşuculara ortak bir kavramsal alan ile dilsel ve semiyotik kaynaklar repertuarı sağlamaktır. Stenström'ün (2014), COLT verisinde İngilizce gençlik dilinde cinsiyet değişkenine bağlı konuşma konuları saptanmışken (örn., erkeklerin bilgisayarlar hakkında, kızların ise dış görünüşleri hakkında konuşması) CoTY kapsamındaki Türkçe gençlik dili verisinde böyle bir durum söz konusu değildir. Derlemde tespit edilen 47 alt konu hakkında cinsiyete dayalı bir ayırım bulunmamaktadır.

İkinci kümedeki anahtar sözcükleri ise hem söylemsel hem de ilgileşimsel işlevleri tartışmamıza imkan veren ve Ruhi (2013) tarafından Roulet'in (1980) çalışmaları temel alınarak geliştirilen etkileşim belirleyicisi (*interactional marker*) etiketi altında ele alabiliriz. Türkçe sözlü etkileşimini özellikle derlem dilbilimi perspektifinden incelemek için oldukça işlevsel bir kavram olan etkileşimsel belirleyiciler (bknz. Adıgüzel, 2015; Altıparmak, 2022; Başaran, 2013; Bal-Gezegin, 2013; Demirçivi ve Işık-Güler, 2023; Erdoğan, 2013; Özcan ve Aksan, 2017), Türkçe gençlik dilinin de öne çıkan dilsel yapı taşları arasında kendini göstermiştir. Bu kapsamda Türkçe gençlik dilinin tipik etkileşim belirleyicilerinin işlevleri eşdizim çözümlemesi (*concordance analysis*) ile saptanmış ve bu sözcükler (i) yansıma belirteçleri, (ii) hitap sözcükleri, (iii) belirsizlik ifadeleri ve (iv) pekiştiriciler olmak üzere dört başlık altında toplanarak her bir başlık altındaki belirleyici türleri, bu türlerin sıklık dağılımları, en tipik veya sık gözlemlenen belirleyicilerin edimsel ve ilgileşimsel işlevleri belirlenmiştir. Örneğin, derlemde en sık rastlanan ikinci sözcüksel yansıma belirteci 'aynen' (AF=329, RF= 1949,65) sözcüğü; O'Keeffe ve Adolphs'un (2008) yansıma belirteçlerinin işlevlerini derlem temelli çalışmalarda tespit etmek için ürettiği analitik çerçeveye incelendiğinde, bu belirtecin Türkçe gençlik dilinde en yüksek sıklıkla söylemin akışını sürdürmek ve mevcut konuşmacıyı konuşmaya devam etmeye teşvik etmek için bir devam

ettirici (*continuer*) (%47) olarak kullanıldığını göstermiştir. İkinci en sık görülen işlev, alanyazın tarafından anlaşma(sızlık) ve konu değişimini işaret eden yakınsama (*convergence*) (%25) işlevi olarak görülmüştür. Bunlara ek olarak dinleyicilerin muhatapları tarafından iletilen mesajlara duygusal bağlılık (*engagement*) göstermelerini sağlamak (%15) ve muhatabın daha önceki bir içerik veya mesaj açıklamasını anladığını teyit etmek (*information receipt*) (%13) de aynen sözcüğünün işlevleri arasındadır. Aynen sözcüğünün derlem görünümü, 2008-2013 dönemini kapsayan yetişkin konuşucuların sözlü Türkçe verisini sağlayan Sözlü Türkçe Derlemi (STD) ve çağdaş Türkçenin genel bir derlemi olan (%98 yazılı ve %2 sözlü) Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)'dir. STD ve TUD verileri ile de karşılaştırıldığında, bu belirteci CoTY'de daha sık gözlemlediğimizi (göreceli frekanslar CoTY'de $RF=1949,65$, STD'de $RF=195,53$ ve TUD'da $RF=66,83$ 'tür), dolayısıyla bu belirtecin günümüz sözlü gençlik dilinde belirgin bir sözcük, fakat daha önemlisi konuşma Türkçesinde birden fazla edimsel işlev sergileyebilen çok katmanlı bir belirteç olarak varlığını sürdürdüğünü göstermiş ve kanıtlamıştır. Bu doğrultuda, Türkçe gençlik dilini incelerken derlem temelli ve artzamanlı bir yaklaşımın benimsenmesi, hem çağdaş Türkçede gözlemlenen eğilimlerin kanıta dayalı bir şekilde incelenebilmesini, hem de tespit edilen bu dil kullanımlarının hangi konuşucular tarafından, hangi bağlamlarda ve ne işlevlerde kullanıldığını da anlayabilmemize katkı sağlayacaktır.

Gençlik dilinin derlem destekli araştırılması; ölçünlü dilde tabu olarak damgalanan bazı sözcük ve ifade kalıplarının günlük dilde yoğun bir şekilde kullanıldığını ortaya koyduğu gibi; küfür ve argo kullanımının gençlik dilinde aşağılama işlevinden ziyade, bağlama bağlı olarak inşa edilen farklı kimlik taleplerini ve grup aidiyetlerinin dinamik ve edimsel yönlerini yansıttığını göstermiştir.

Türkçenin standart dilbilgisinde küfür sözcükleri pekiştireç olarak yer almazken (Banguoğlu, 2011; Göksel ve Keslake, 2005; Korkmaz, 2003; Lewis, 2000; Üstüner, 2003), özellikle sözlü dil verisini irdeleyen dilbilim çalışmaları bu sözcüklerin sahip olduğu ifade gücünün altını çizmekte olup, bu ifadelerin söylem içinde pekiştireç olarak kullanımları da İngilizce ve İspanyolca gençlik iletişimde gözlemlendiği şekilde Türkçe gençlik dili için de geçerlidir (Drummond, 2020; Palacios ve Núñez, 2012; Stenström, vd., 2002). CoTY verisinde genç Türkçe konuşurlarının, mesajlarını muhataplarına daha vurgulu ve daha duygusal bir şekilde iletmek için küfür ifadeleri kullandıklarını görüyoruz (Efeoğlu-Özcan, 2022). Gençlik diline dair güncel derlem dilbilim çalışmaları, 1990'lardan 2010'lara geldiğinde İngilizcedeki küfür ifadelerinin tabu gücünün gittikçe azaldığını ve artık gençler arasında küfür sözcüklerinin deyimsel ve empati ifade etme işlevlerinin daha baskın görüldüğünü işaret etmektedir (Love ve Stenström, 2023). Bu sözlüksüzleştirme (*delexicalization*) sürecinin Türkçe gençlik dilinde de gerçekleşip gerçekleşmediğinin incelenebilmesi için uzun vadeli ve artzamanlı derlem verisine ihtiyaç olacaktır.

Derlem araçlarının sağladığı bir diğer imkân, derlem verisinin yıllar içinde sistematik bir şekilde genişletilmesiyle ve bir monitör derlem oluşturulması ile dilde yeni olarak sınıflandırılabilir kullarımların, dolayısıyla da dil değişiminin izlenebilecek olmasıdır. CoTY ile günümüz sözlü Türkçesinde genç konuşucular arasında kullanılan fakat elimizde geçmiş yıllara ait Türkçe derlem verilerinde yer almayan bazı belirteçlerin saptanmasıyla, dildeki değişimin işaretçilerine ilişkin ön bulgular ve ileri araştırma yönlendirmeleri sunulmaktadır. Örneğin, CoTY’de ikinci en sık görülen düşürücü (*down-toner*) olan ‘bir tık’ ($AF=26, RF=154.08$) pekiştirecine odaklanılarak zaman içinde sözlüksel öğelerin özgün anlamlarını kısmen ya da tamamen kaybederek pekiştireçlere dönüşüm sürecine (Partington, 1993; Tagliamonte ve Roberts, 2005) ilişkin kanıt aranmıştır. Bu çözümleme için, ‘bir tık’ın Türkçe gençlik dili, genel konuşma Türkçesi (STD ve TUD sözlü alt derlemi) ve genel yazılı Türkçe (TUD) derlemlerindeki oluşumları ve edimsel kullarımları artzamanlı bir yaklaşımla incelenmiştir. Bir örnekçe olarak ‘tık’ STD’de mevcut olmasına rağmen ($AF=12, RF=57.50$), ‘bir tık’ STD verilerinde mevcut değildir. STD’de bu örnekçe, ‘hızlı’ ya da ‘yok’ anlamlarını iletmek için kullanılmıştır. Tamamlayıcı bir veri kaynağı olarak, TUD sözlü alt derlemi ise, tık’ın ($AF=35, RF=34.52$) STD’deki ile aynı anlamları sergilediğini, ancak sözlü alt derleminde hiçbir sonuç vermediğini göstermiştir. Yazılı TUD sorgusu ise, tıpkı CoTY’de olduğu gibi pekiştireç olarak kullanılan bir tık kullarımlarını ortaya çıkarmıştır. Bu kullarımlar az sayıdadır ($n=4$) ve 2012 ile 2013 yıllarında yayınlanan ve Türkçenin resmi olmayan konuşma dilini yansıtan blog yazılarından gelen verilere aittir. Bulgular, tık’ın son on yılda sözlükselleşmeye uğrayarak pekiştireç bir tık’a dönüşmüş olabileceği savına dikkat çekmektedir. Türkçede genç konuşurlar tarafından sıklıkla kullanılan ‘bir tık’ın pekiştireç işlevinin geçmişi dijital mekanlardaki genç yetişkinlerin dilsel pratiklerinin derlem araçları ile izini sürebildiğimiz 2012 yılına kadar gitmektedir. Verilerin kapsamı sınırlı olsa dahi bu gözlem, dil değişimi sürecini araştırmak için derlem yöntemlerini kullanmanın olanaklarını ortaya koymuştur.

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Gençler, günümüzde birden fazla toplumsal etikete sahip olan ve bu etiketler arasında geçiş yaparken dil pratikleri ve repertuarlarını da aynı esneklikle iletişim amaçlarına göre şekillendirebilen, Türkiye’de nüfus içinde en yüksek orana sahip olan ve dolayısıyla ait olduğumuz dil topluluğunu yönlendirici güce sahip olan bir konuşur kümesidir. Dil pratiklerini dilbilimsel açıdan farklı toplumsal ve durumsal bağlamlar arasındaki karşılıklı ilişki içinde inceleyen çalışmalar; sözlü söylemin hızlı değişen doğasına, gömülü edimsel işlevlere ve parçalı yapısına dikkat çekmektedir (Cutting, 2011). Bu doğrultuda, gençlik dili ve bilhassa gençlik dilinin sözlü dil

pratiklerini belgelendirmek ve tartışmak için derlem dilbilim ve araçlarının kullanılması, özellikle son yıllarda dilbilimsel araştırmalarda titizlik ve sistematikliğin sağlanmasına ilişkin tartışmalara (Berez-Kroeker vd., 2017; Greckhamer ve Çilesiz, 2014; McEnery ve Brookes, 2024) bir cevap niteliği taşımaktadır.

Açık bilim girişiminin yükselişi, bu çalışmanın başında da bahsedildiği gibi, dil çalışmalarının geleceği için umut verici bir yol haritası sunmaktadır. Bilimsel bilginin erişilebilir, titiz, tekrarlanabilir, çoğaltılabilir, birikimli, kapsayıcı olması gerekliliği dilbilim araştırmaları içinde hayatidir. Derlem dilbilimi, bu çağrıya bir cevap olarak, veri toplama için nispeten daha az müdahaleci bir yöntem, çok katmanlı dilbilimsel sorgular yürütmek için sürdürülebilir bir araç ve bir dilin sistematik olarak sorgulanması için güvenilir ve tekrar edilebilir bir yöntem sunmaktadır. Günümüze dek Türkçe gençlik dili üzerine yapılmış dilbilim çalışmalarının kapsamı ve yöntemleri göz önüne alındığında, dil verisi kanıtına dayalı saptamaların sınırlı olduğu ve daha ziyade kuralcı bir bakış açısının baskın olduğu tartışmalar görüyoruz. İşte tam bu sebeple de, açık bilim uygulamalarının önceliklendirilmesi ve artırılması yoluyla Türkçe gençlik dilinin tutarlı, sürdürülebilir, hesap verebilir yöntemlerle araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Mevcut gençlik dili alanyazınında İngilizce dili üzerine yapılan araştırmaların baskınlığı devam etmektedir. Bu nedenle, bugüne kadar birçok araştırmacı, gençlerin dilsel pratiklerine ilişkin yürütülen çalışmalarda diller arası karşılaştırmaların eksikliği ve bu tür araştırmalara duyulan ihtiyacın altını çizmiştir. Bu anlamda, gençlik dili çalışmalarında derlem yaklaşımının benimsenmesi bu çağrılara da cevap niteliğindedir. Derlem dilbilimsel çalışmalar bir hedef dilin eşzamanlı ve artzamanlı çözümlemelerine de olanak tanımakta ve bir dilin farklı kayıtlarının veya zaman dilimlerinin derlemlerinin kullanılması, bir dildeki dilsel çeşitliliğin ve yenilik örneklerinin izini sürmek için sağlam kanıtlar sağlamaktadır. Gençlik dilini çoğunluk dilinden iraksayan ve hiyerarşik olarak aşağıda konumlayan sistemsiz dil pratikleri bütünü olarak görme tutumunun varlığı, büyük ölçüde gençlik dili konuşurlarının doğal etkileşiminin tutarlı çözümleme yöntemleriyle ele alınmamış olmasından ve toplumsal alanda süregelen damgalayıcı ve normatif ideolojilerin gençlerin dil pratiklerine ilişkin algıları düzenleyici güçte olmasından kaynaklanmıştır. Halbuki gençlik dili, bize dil değişiminin geçmişine yönelik kestirimlerde ve geleceğine yönelik de kanıt temelli çıkarımlarda bulunmamıza imkan tanır. Dil değişimini saptamamızı mümkün kılmadığı durumlarda bile, belirli bir yaş grubunda daha sık veya o yaş grubuna özgü dil örüntülerinin varlığı veya çoğunluk diliyle karşılaştırıldığında bazı kullanımların yokluğu, bahse konu dil topluluğundaki direnç gösterilen örüntülerin, ayrışmaların (*divergence*) saptanması, dil kullanımlarının o dil topluluğundaki sosyal, kültürel, etnik, politik değişkenlerle olan ilişkisini irdelemek için kıymetli bir bakış açısı sunmaktadır.

Gençlik dili, dilbilim çalışmaları için hayli zengin bir veri sunsa da, 18 yaş altı katılımcılara ulaşmanın zorlukları, konuşmacıların kişisel ve özel alanında doğal olarak gerçekleşen konuşma verilerinin hassaslığı, verilerin sistematik dokümantasyonu ve çözümlemesi için kullanılan metodolojilerin azlığı, bugüne kadar Türk dilbilimi alanında gençlik dilinin görünmez kalmasına neden olmuştur. Türkçenin ilk gençlik dili derlemi olan CoTY'nin oluşturulması ile, Türkiye'de derlem dilbilimi ve derlem metodolojisi alanında artan çalışmalara da katkıda bulunmak amaçlanmış, veri toplama araç ve prosedürlerini diğer araştırmacılar için erişilebilir hale getirerek gelecek çalışmalar ve araştırmacılar için bir yol haritası sunulmuştur. Derlem verisindeki kişisel ve hassas bilgilerin anonimleştirme süreci tamamlandıktan sonra ise derlem verisinin araştırmacıların kullanımına açılması ile de Türkçe gençlik diline dair bilimsel verinin artması için zemin oluşturulması planlanmaktadır.

ETİK BEYAN

Bu makalenin yazarı, çalışmalarında kullandıkları materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.

KAYNAKLAR

- Aarsæther, F., Marzo, S., Nistov, I., & Ceuleers, E. (2015). Indexing locality: contemporary urban vernaculars in Belgium and Norway. J. Nortier & B. A. Svendsen (Yay. haz.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces* içinde (ss. 249-270), Cambridge University Press.
- Abele-Brehm, A. E., Gollwitzer, M., Steinberg, U., & Schönbrodt, F. D. (2019). Attitudes Toward Open Science and Public Data Sharing: A Survey Among Members of the German Psychological Society. *Social Psychology, 50*(4), 252–60.
- Açıkalin, I. (1991). Türk gençlerinin yaşlıları arasında kullandıkları konuşma biçimleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 2*, 75–78.
- Adıgüzel, M. F. (2015). Semantic and pragmatic analysis of the Turkish discourse particle hele: A corpus-driven study in lexical profiling. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, 12*(1), 63-92.
- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yilmazer, H., Atasoy, G., Öz, S., Yıldız, İ., Kurtoğlu, Ö. (2012). "Construction of the Turkish National Corpus (TNC)". Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12). Istanbul, Türkiye: European Language Resources Association (ELRA), (ss. 3223–3227). http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/991_Paper.pdf.

- Altıparmak, A. (2022) An analysis of Turkish interactional discourse markers 'ŞEY', 'YANI', and 'İŞTE'. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51, 729–762.
- Androutsopoulos, J. (2015). Negotiating authenticities in mediatized times, *Discourse, Context & Media*, 8, 74–77.
- Ataman, E., Çağlar, O. C., & Kırkıcı, B. (2021). Dilbilim Araştırmalarında Açık Bilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 32(2), 149-175.
- Aytaç Demirçivi, K., & Işık Güler, H. (2023). 'Tiny but Mighty' Conversational Elements: Explicating Non-lexical Backchannels in Spoken Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 34(2), 217-254.
- Bal-Gezegin, B. (2013). How do we say no in Turkish? A corpus-based analysis of hayır and cık in Turkish. *Mersin University Journal of Linguistics and Literature*, 10(2), 53-73.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu.
- Başaran, B. (2013). Laughter as a face management device in Turkish: Evidence from Turkish Spoken Corpus. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(2), 75-100.
- Berez-Kroeker, A. L., Gawne, L., Kelly, B. F., & Heston, T. (2017). A survey of current reproducibility practices in linguistics journals, 2003–2012. <https://sites.google.com/a/hawaii.edu/data-citation/survey>.
- Bodén, P. (2004). A New Variety of Swedish? S. Cassidy, F. Cox, R. Mannell ve S. Palethorpe (Yay. haz.), *Proceedings of the Tenth Australian International Conference on Speech Science and Technology* içinde (ss. 475-480). Sydney: Macquarie University.
- Bodén, P. (2010). Pronunciation in Swedish multiethnolect. P. Quist & B. A. Svendsen (Yay. haz.), *Multilingual Urban Practices in Urban Scandinavia* içinde (ss. 65-78), Multilingual Matters.
- Canbulat, M., Güven, Ö., & Çağlar, M. Ç. (2017). Youth language variation according to the levels of education. *International Journal of Language Academy*, 5(9), 31–38.
- Cheshire, J. (1982). Linguistic variation and social function. S. Romaine (Yay. haz.), *Sociolinguistic variation in speech communities* içinde (ss. 153-166). Edward Arnold.
- Cheshire, J., Kerswill, P., Fox, S., & Torgersen, E. (2011). Contact, the feature pool and the speech community: The emergence of Multicultural London English. *Journal of Sociolinguistics*, 15(2), 151-96.
- Cheshire, J., Nortier, J., & Adger, D. (2015) Emerging multiethnolects in Europe. Occasional Papers *Advancing Linguistics*, 33, 1–27.

- Clyne, M. (2000). Lingua franca and ethnolects in Europe and beyond. *Sociolinguistica*, 14, 83–89.
- Cutting, J. (2011). Spoken discourse, K. Hyland & B. Paltridge (Yay. haz.), *Bloomsbury companion to discourse analysis* içinde (ss.155-170). Bloomsbury.
- Çokol, E. (2020). The language of Generation Z in the axis of generation conflicts. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (8)2, 404-419.
- Deppermann, A. (2007). Playing with the voice of the other: Stylised Kanaksprak in conversation among German adolescents. P. Auer (Yay. haz.), *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity* içinde (ss. 325-360), Walter de Gruyter.
- Dimmendaal, G. J. (2011). *Historical linguistics and the comparative study of African languages*. John Benjamins.
- Doran, M. (2007). Alternating French, alternative identities: situating language in la banlieu. *Contemporary French and Francophone Studies*, 11, 497-508.
- Doran, M. (2010). The Value of Verlan: Understanding Street Language in the French Suburbs. Paper presented at Sociolinguistics Symposium 18, 3-5 September 2010, Southampton.
- Dovchin, S., Pennycook, A., & Sultana, S. (2018). *Popular culture, voice and linguistic diversity: Young adults on- and offline*. Palgrave Macmillan.
- Drange, E.-M. (2002). Teenage slang in Norway. L. E. Breivik & A. Hasselgren (Yay. haz.), *From the COLT's mouth ...and others': Language corpora studies in honour of Anna-Brita Stenström* içinde (ss. 71-80). Brill.
- Drange, E. M. (2009). Anglicisms in the informal speech of Norwegian and Chilean adolescents. A. B. Stenström, & A. M. Jørgensen (Yay. haz.), *Youngspeak in a multilingual perspective* içinde (ss. 161-75). John Benjamins.
- Drummond, R. (2016). (Mis)interpreting urban youth language: white kids sounding black? *Journal of Youth Studies*, 20(5), 640–660.
- Drummond, R. (2018). Maybe it's a grime [t]ing. TH-stopping in urban British youth. *Language in Society*, 47(2), 171-96.
- Eckert, P. (1988). Adolescent social structure and the spread of linguistic change. *Language in Society*, 17(2), 183-207.
- Eckert, P. (2000). *Language variation and social practice*. Blackwell.
- Efeoğlu-Özcan, E. (2022). The corpus of Turkish Youth Language (CoTY): The compilation and interactional dynamics of a spoken corpus [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Elyıldırım, S., & Er, S. (2016). Masculine features in the speech of Turkish female teenagers. *Border Crossing*, 6(2), 354-62.
- Erdoğan, Y. (2013). "Interactional functions of "şey" in Turkish: Evidence from Spoken Turkish Corpus (STC)", *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(2), 33-52.
- Fecher, B., & Friesike, S. (2014). Open science: One term, five schools of thought. In S. Bartling & S. Friesike (Eds.), *Opening science: The evolving guide on how the internet is changing research, collaboration and scholarly publishing* (ss. 17–47). Springer Open.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Greckhamer, T., & Çilesiz, S. (2014). Rigor, transparency, evidence, and representation in discourse analysis: Challenges and recommendations. *International Journal of Qualitative Methods*, 422–43.
- Günel Türe, B. (2024). Türkçedeki eylemlerin anlamsal değişimlerinin sıklık temelli incelenmesi: Gençlik dilinden bir kesit. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Harissi, M., Otsuji, E., Pennycook, A. (2012). The performative fixing and unfixing of subjectivities, *Applied Linguistics*, (33)5, 524–543.
- Ilbury, C. (2020). *Beyond the offline: Social media and the social meaning of variation in East London* [Unpublished doctoral dissertation]. Queen Mary University of London.
- Ilbury, C. (2022). Discourses of social media amongst youth: An ethnographic perspective. *Discourse, Context, and Media*, 48.
- Jørgensen, A. M. (2008). A matter of politeness? A contrastive study of phatic talk in teenage conversation. *Special Issue of Pragmatics*, 18(4), 635–657.
- Jørgensen, A. M. (2010). *Love Ya Hate Ya: The sociolinguistic study of youth language and youth identities*. Cambridge Scholars Publishing.
- Jørgensen, A. M. (2013). Spanish teenage language and the COLAm-corpus. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 3(1), 151-66.
- Kallmeyer, W., & Keim, I. (2003). Linguistic variation and the construction of social identity in a German-Turkish setting: a case study of an immigrant youth group in Mannheim, Germany. In J. Androutsopoulos and A. Georgakopoulou (eds.), *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 29–46.
- Kaşgarî, M. (1073). *Divan-i Lugatî't-Türk*.
- Kathawalla, U. K., Silverstein, P., & Syed, M. (2021). Easing Into Open Science: A Guide for Graduate Students and Their Advisors. *Psychology*, 7(1), 18684.

- Keim, I. (2008). Linguistic Variation, Style of Communication, and Social Identity: Case Study of a Migrant Youth Group in Mannheim, Germany. J. N. Jørgensen & V. Lytra (Yay. haz.), *Multilingualism and Identities across Contexts* içinde (178-226). Copenhagen Studies on Bilingualism.
- Kırık, A. M. (2012). Sosyal medyada gençlerin dili kullanımı ve yozlaşma problemi. *Proceedings of the International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenges* içinde (ss. 1017-1030). İzmir Üniversitesi, Türkiye.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesinin Grameri*. TDK Yayınları.
- Kotsinas, U. B. (1998). Immigrant children's Swedish: A new variety? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 129-140.
- Labov, W. (1966). Social stratification of English in New York City. *Center for Applied Linguistics*.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1974). Language change as a form of communication. A. Silverstein (Yay. haz.), *Human communication* içinde (ss. 221-256). Erlbaum.
- Lewis, G. L. (2000). *Turkish Grammar*. Oxford University Press.
- Love, R., & Stenström, A-B. (2023). Corpus-pragmatic perspectives on the contemporary weakening of fuck: The case of teenage British English conversation. *Journal of Pragmatics*, 216, 167-181.
- Lytra, V. (2015). Language practices and language ideologies among Turkish-speaking young people in Athens and London. In J. Nortier ve B. A. Svendsen (Yay. haz.), *Language, youth and identity in the 21st century* içinde, (ss. 183–204). Cambridge University Press.
- Madsen, L. M. (2008). Fighters and outsiders. Linguistic practices, social identities and social relationships among urban youth in a martial arts club. [Yayınlanmamış doktora tezi] University of Copenhagen.
- Madsen, L. M. (2015). *Fighters, girls and other identities: Sociolinguistics in a martial arts club*, Multilingual Matters.
- Marzo, S., & Ceuleers, E. (2011). The use of Citétaal among adolescents in Limburg. The role of space appropriation in language variation and change. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32, 451–460.
- McEnergy, T. (2005/2012). *Corpus Linguistics*. Oxford Handbooks Online. Oxford.
- McEnergy, T., & Brookes, G. (2024). Corpus linguistics and the social sciences. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*.

- Mısır, H. (2023). Vlog as a Multimodal Translanguaging Space: Insights From A Turkish Social Media Influencer Corpus (SMIC) [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Mısır, H., & Işık-Güler, H. (2024). Translanguaging dynamics in the digital landscape: insights from a social media corpus. *Language Awareness*,
- Moore, E. (2004). Sociolinguistic style: A multidimensional resource for shared identity creation. *Canadian Journal of Linguistics*, 49, 375–396.
- Nassenstein, N. (2022). Democratic Republic of the Congo - Lingala ya Bayankee/Yanké. P. Kerswill, & H. Wiese (Yay. haz.), *Urban Contact Dialects and Language Change, Insights from the Global North and South* içinde (ss. 28-46). Routledge.
- Neyzi, L. (2001). Object or Subject? The Paradox of « Youth » in Turkey. *Autrepart*, 18, 101-117.
- Nortier, J. (2001). *Murks en Straattaal*. Promotheus.
- Nortier, J. (2016). Characterizing urban youth speech styles in Utrecht and on the Internet. *Journal of Language Contact*, 9(1), 159–181.
- Nortier, J., & Dorleijn, M. (2008). A Moroccan accent in Dutch: A sociocultural style restricted to the Moroccan community? *International Journal of Bilingualism*, 12, 125-142.
- Núñez-Pertejo, P., & Palacios-Martínez, I. (2018). Intensifiers in MLE: New trends and developments. *Nordic Journal of English Studies*, 17(2), 116-55.
- O’Keeffe, A., & Adolphs, S. (2008). Response tokens in British and Irish discourse: Corpus, context and variational pragmatics. K. P. Schneider & A. Barron (Yay. haz.), *Variational Pragmatics* içinde (ss. 69–98). John Benjamins.
- Özcan F. H., Madsen, L. M., Keçik, İ., Jørgensen, J. N. (2015). Verbal teasing among young people in Køge and Eskişehir. J. Nortier, & B.A. Svendsen (Yay. haz.), *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces* içinde (ss. 231-246). Cambridge University Press.
- Özcan, G., & Aksan, Y. (2017). Sözlü Türkçede evet’in görünüşleri: Sözlü Türkçe Derlemi’nden bulgular. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14(2), 15-35.
- Öztürk Dağabakan, F. (2017). Youth language in Turkish and German social media. *International Journal of Language Academy*, (5)4, 113-127.
- Palacios Martínez, I. M. (2011). The language of British teenagers. A preliminary study of its main grammatical features. *Atlantis*, 33(1), 105-126.
- Palacios Martínez, I. M., & Núñez Pertejo, P. (2012). He’s absolutely massive. It’s a super day.

- Madonna, she is a wicked singer. Youth language and intensification: A corpus-based study. *Text & Talk*, 32(6), 773–96.
- Partington, A. (1993). Corpus Evidence of language change: The case of intensifiers. M. Baker, G. Francis, & A. Tognini-Bonelli (Yay. haz.), *Text and Technology. In honour of John Sinclair* içinde (ss. 177-92). John Benjamins.
- Quist, P. (2008). Sociolinguistic approaches to multiethnolect: Language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism*, 12 (1–2). 43–61.
- Quist, P., & Møller, J. (2003). Research on youth language in Denmark. *International Journal of the Sociology of Language*, 159, 45-55.
- Rampton, B. (2015). Contemporary urban vernaculars. J. Nortier, & B. A. Svendsen (Yay. haz.), *Language, youth and identity in the 21st century. Linguistic practices across urban spaces* içinde (ss. 25–44). Cambridge University Press.
- Rehbein, I., Schalowski, S., & Wiese, H. (2014). The KiezDeutsch Korpus (KiDKo) Release 1.0. *In Proceedings of the 9th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 367-375). European Language Resources Association.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B* (s. 56).
- Roels, L., & Enghels, R. (2020). Age-based variation and patterns of recent language change: A case-study of morphological and lexical intensifiers in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 170, 125-38.
- Roels, L., De Latte, F., & Enghels, R. (2021). Monitoring 21st-Century real-time language change in Spanish youth speech. *Languages*, 6(4), 162.
- Roulet, E. (1980). Interactional markers in dialogue. *Applied Linguistics*, 1(3), 224-33.
- Ruhi, Ş. (2013). Interactional markers in Turkish: A corpus based perspective. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, (10)2, 1-7.
- Ruhi, Ş., Hatipoğlu, Ç., Eröz-Tuğa, B., Işık-Güler, H., Acar, G., Eryılmaz, K., Can, H., Karakaş, Ö. & Çokal-Karadaş, D. (2010a). Sustaining a Corpus for Spoken Turkish Discourse: Accessibility and Corpus Management Issues. *Language Resources: From Storyboard to Sustainability and LR Lifecycle Management (LREC)*, p.44-48.
- Ruhi, Ş., Hatipoğlu, Ç., Işık-Güler, H., & Eröz-Tuğa, B. (2010b). *A guideline for transcribing conversations for the construction of Spoken Turkish Corpora using EXMARaLDA and HIAT*. Setmer Yayıncılık.

- Schmidt, T., & Wörner, K. (2014). EXMARaLDA. T. Schmidt (Yay. haz.), *Handbook on Corpus Phonology* içinde (ss. 402-19). Oxford University Press.
- Schneider, C. Brittan, D., Hodel, T., Hess, D., & Linder, A. (2021). *JuBe - Jugendsprache Schweiz Korpus (1.0)* [Veri seti]. Zenodo.
- Sierra, S. (2016). Intertextual media references as resources for managing frames, epistemics, and identity in conversation among friends. [Yayınlanmamış doktora tezi] Georgetown University.
- Sierra, S. (2021). *Millennials Talking Media*. Oxford University Press.
- Slabbert, S. (1994). A re-evaluation of Tsotsitaal. *South African Journal for Linguistics* (12)1, 31-41.
- Smith-Hefner, N. J. (2007). Youth language, Gaul sociability, and the new Indonesian middle class. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(2). 184–203.
- Stenström, A. B. (2007). The Spanish discourse markers o sea and pues and their English correspondences. K. Aijmer ve A.-M. Simon-Vandenberg (Yay. haz.), *Pragmatic markers in contrast* içinde, Elsevier.
- Stenström, A. B. (2014). *Teenage talk: From general characteristics to the use of pragmatic markers in a contrastive perspective*. Palgrave Macmillan.
- Stenström, A. B., Andersen, G., & Hasund, K. (2002). *Trends in Teenage Talk*. John Benjamins.
- Stenström, A. B., & Jørgensen, A. M. (2008). A question of politeness? A contrastive study of phatic language in teenage conversation. *Pragmatics*, 18(4), 636-57.
- Svendsen, B. A. & Røyneland, U. (2008). Multiethnolectal facts and functions in Oslo, Norway. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 63-84.
- Syed, M. (2019). The Open Science Movement is For All of Us [Preprint]. *PsyArXiv*.
- Şafak, Z., & Bilginsoy, M. (2019). Kırklareli merkez örneğinde Z kuşağı gençlerinin sosyal medyadaki yeni kelimeleri kullanım alışkanlıkları üzerine nicel bir yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (5), 125-136.
- Şimşek, Y., & Weisse, H. (2022). Germany: Kiezdeutsch. P. Kerswill & H. Wiese (Yay. haz.), *Urban Contact Dialects and Language Change: Insights from the Global North and South* içinde (ss. 300-321). Routledge.
- Tagliamonte, S., & Roberts, R. (2005). So weird; so cool; so innovative: The use of intensifiers in the television series Friends. *American Speech*, 80(3), 280–300.

- Tekdemir Yurttaş, G. (2012). Repetitions in Turkish: Talk among friends. *Forum: Qualitative Social Research*, (13)2, Art. 22.
- Toğrol, B. (2012). Qualifiers used in the daily language of adolescent Turkish boys. *Studies in Psychology*, 7(0), 82-88.
- Toksöz, S., & Toksöz, İ. (2024). Türkiye'deki üç farklı kuşağın dil eğilimi üzerine yapılmış bir durum çalışması. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 21, 167-84.
- Tropea, C. (2022). 2 The emergence of Bahasa Gaul: A comparative study of Yogyakarta and Jakarta youth. C. Groff, A. Hollington, E. Hurst-Harosh, N. Nassenstein, J. Nortier, H. Pasch & N. Yannuar (Yay. haz.), *Global Perspectives on Youth Language Practices* içinde (ss. 31-48). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Trudgill, P. (1974). *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge University Press.
- Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. Penguin Books.
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Genç. <https://sozluk.gov.tr> Sözlük içinde. 1 Haziran 2024 tarihinde erişim sağlandı, <https://sozluk.gov.tr/>
- Uzdu Yıldız, F. (2021). Use of euphemisms in youth language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 1117–1128.
- Üstüner, A. (2003). *Türkçede Pekiştirme*. Fırat Üniversitesi Basımevi.
- Vaughan, J., & Carter, A. (2022). "We mix it up": Indigenous youth language practices in Arnhem Land. C. Groff, A. Hollington, E. Hurst-Harosh, N. Nassenstein, J. Nortier, H. Pasch & N. Yannuar (Yay. haz.), *Global Perspectives on Youth Language Practices* içinde (ss. 315-336). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Wiese, H. (2009). Grammatical innovation in multiethnic urban Europe: New linguistic practices among adolescents. *Lingua*, 119, 782–806.
- Yaman, Ö. M. (2010). *Türkiye gençlik araştırmaları bibliyografyası 1923-2010*. Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Gençlik Hizmetleri Daire Başkanlığı Kültür Yayınları.
- Yaman, Ö. M. (2013). A bibliographic assessment on studies of sociology of youth in Turkey. *Alternatif Politika*, 5(2), 114-38.

Anahtar Sözcükler

Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe; yazma becerisi; ürün odaklı yazma; süreç odaklı yazma; metinsellik ölçütleri; tutarlılık

Keywords

Turkish as a foreign language; writing skill, product-based writing; process-based writing; textuality criteria; coherence

Bülbül, A., & Karakaş, B. (2024). Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık görünümleri. *Dil Dergisi*, 175 (2). 116-148.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ

COHERENCE PERSPECTIVES IN THE WRITTEN TEXTS OF INTERNATIONAL STUDENTS

• **Ayten BÜLBÜL** 

Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, aytensahinbulbul@gmail.com

• **Betül KARAKAŞ** 

Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, betulkarakas22@gmail.com

Öz

Tutarlılık metin tümceleri arasındaki bağlantılılığı kodlayan ve bu bağlantılılığın çözümlenmesi sağlayan metin merkezli ölçütlerdendir. Yabancı/ikinci dil öğrencilerinin yazma becerisinde yetkin olabilmeleri sözcüksel ve dilbilgisel doğruluğu metne yerleştirebilmelerinin yanı sıra metin tümceleri arasındaki anlamsal ve mantıksal uyumu sağlayabilmeleri ile de doğrudan ilişkilidir. Makalenin temel amacı, öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılığın nasıl sağlandığını ve metinler arası anlamsal sürekliliğin hangi ölçüde korunduğunu incelemektir. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve öğrenci metinlerindeki tutarlılık düzeylerini değerlendirmek için Tutarlılık Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Bu form, alanyazındaki mevcut çalışmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürün odaklı yazma modelinde ürettikleri metinlerin tutarlılık açısından yetersiz bulunmasına

Abstract

Coherence is one of the text-centered criteria that encodes the connectivity between sentences and enables the resolution of this connectedness. For foreign/second language learners to be proficient in writing, they must not only incorporate lexical and grammatical accuracy into their texts but also ensure semantic and logical cohesion between sentences. The main aim of the article is to examine how coherence is achieved in students' written texts and to what extent semantic continuity is maintained across these texts. In the research, the document analysis method was used, and a Coherence Evaluation Form was developed to assess the level of coherence in student texts. This form was created by utilizing existing studies in the literature and expert opinions. Although student texts produced in the product-oriented writing model were found lacking in terms of coherence, they achieved more successful results in the process-oriented writing model.

karşın, süreç odaklı yazma modelinde daha başarılı sonuçlar elde ettikleri belirtilmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu önemli bulgular arasında, her iki yazma modelinde konu sürekliliğinin benzer düzeylerde sağlanmış olmasına rağmen, metne özgü dil kullanımında ve gönderimsel ifadelerde önemli farklılıkların bulunduğu yer almaktadır. Bu sonuçlar, yazma sürecine dair yapılan öğretimsel müdahalelerin ve yazma modellerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Değerlendirme açısından, makale yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinde tutarlılığın önemini vurgulayan nitelikli bir araştırma sunmaktadır. Ancak, çalışma bulguları genel olarak sadece bir kurumla sınırlı olduğu için, daha geniş bir örneklem üzerinden gerçekleştirilecek çalışmalar, bulguların genelleştirilebilirliğini artırabilir.

Among the key findings of the study is that, despite achieving similar levels of topic continuity in both writing models, there are significant differences in language use specific to the text and in referential expressions. These results highlight the impact of instructional interventions in the writing process and the effects of different writing models on student success. From an evaluation perspective, the article presents a qualitative study emphasizing the importance of coherence in the writing skills of students learning Turkish as a foreign language. However, as the study findings are generally limited to a single institution, studies conducted with a larger sample size could enhance the generalizability of the findings.

1. GİRİŞ

Yabancı/ikinci dilde düşüncelerini yazarak ifade edebilme ve söz konusu ifadelerin birbiriyle bağlantılı ve akıcı olması yazma becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Düşünce ve bilgileri etkin bir biçimde iletişimsel olarak kullanabilme becerisi *yetkin yazma becerisi* (İng. good writing skill) olarak adlandırılır. Yazma becerisinde yetkin olma dilsel yapıların, metin işlevlerinin, tema ve konu bilgisinin farkında olma, yaratıcı ifadeler kullanma, süreci planlama, içerik, tür ve bağlam bilgisini bilme ve kullanabilme yeterliklerini içermektedir (Hyland, 2003, s. 3). Diğer bir deyişle, yabancı/ikinci dil öğrencilerinin yazma becerisinde yetkin olabilmeleri sözcüksel ve dilbilgisel bütünlüğü yakalamalarının yanı sıra metin tümceleri arasındaki anlamsal ve mantıksal uyumu sağlayabilmeleri ile de doğrudan ilişkilidir. Hyland (2009) yazma eyleminin bireysel olmakla birlikte toplumsal ve etkileşimsel özellikleri de barındırdığını ifade eder. Bununla birlikte her yazma eylemi kültürel bir amacı, belirli bir ilişki türünü ve belirli bir topluluğa katılımı da yansıtmaktadır. Hyland (2009) tarafından sıralanan tüm bu özellikler de yabancı/ikinci dilde yazma becerisinin bir kurallar dizgesine, bilişsel ve teknik becerilere indirgenemeyeceği ve kompozisyon oluşturmaktan ibaret olmadığı anlamına gelmektedir (Hyland, 2009, s.77). Dil öğrencisinin iletişimsel becerilerini temsil eden toplumsal bir eylem olarak adlandırılan yazma becerisi (Hyland, 2003; 2009) bu özellik ve yeterlikleri içermesi nedeniyle karmaşık bir iş olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisinin dilsel görünümleri temelde dilbilgisi ve sözvarlığı sistemleri ile ilgili (Nunan, 2013) iken metinsel görünümleri ise metinde bilginin nereye yerleştirileceğine karar vermeyi ve metindeki farklı bilgi parçaları arasında bağlantı kurmayı içermektedir (Nunan & Choi, 2023, s. 28). Bu da yazma becerisinde yetkin olmanın dilsel ve metinsel görünümünü etkin biçimde kullanabilme ile toplumsal ve kültürel amaçları kestirebilmeyi kapsayan çok boyutlu bir eylem olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte alanyazında yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri arasında yazma becerisinin ilk sıralarda yer aldığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Çakır, 2010; Adas & Bakır, 2013; Kalfa, 2014; Klimova, 2014; Al-Gharabally, 2015; Maden, Dincel & Maden, 2015; Fareed, Ashraf & Bilal, 2016; Ariyanti & Fitriana, 2017; Alisha, Safitri & Santoso, 2019; Ulaş Taraf & Doğan, 2023). Bu zorluğun temel nedeni yazma becerisinin dilsel görünümünden çok metinsel görünümü ile ilişkilidir. Diğer bir deyişle, tümceleri art arda sıralamanın ötesinde düşüncelerin etkileşimsel bir bütünlük içerisinde yer alması gerekliliği yazma becerisinin karmaşıklığına ve zorluğuna neden olmaktadır. Metinsellik özellikleri ve ölçütleri üzerine yapılan çalışmalar bu özellik ve ölçütlerin yazma becerisinde yetkinliğin oluşumunda ve etkili yazmanın anlaşılmasında bir anahtar rolü üstlendiğini belirtir (Connor, 1984). Bu çalışmalarda yazma becerisinin metinsel görünümünü oluşturan tutarlılık ölçütü (Halliday & Hasan, 1976; Beugrande & Dressler, 1981) en etkili özellik

olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer olarak tutarlılık ölçütü etkili yazmanın en önemli niteliği olarak da değerlendirilmektedir (Bamberg, 1984; Richards, 1990). Tutarlılık metin tümceleri arasındaki bağlantılılığı kodlayan ve bu bağlantılılığın çözümlenmesini sağlayan metin merkezli ölçütlerden biridir. Ayrıca tutarlılık ilişkisi hem yazma becerisinde yetkin olmanın (Liu & Braine, 2005) hem de akademik yazmanın temel bileşeni (Hyland, 2006) olarak kabul edilmektedir. Görüldüğü üzere metin merkezli ölçütler arasında yer alan tutarlılık, yazma becerisinin yetkinliği ve etkin niteliği açısından önemli bir yer tutmakta ve metnin söylemsel ve tür özelliklerini de desteklemektedir.

Bu bilgilerden hareketle, yazılı metinlerde tutarlılık ölçütünün sağlanmasının ve varlığının denetlenmesinin önem gösterdiği anlaşılmaktadır. Hem tutarlılık ölçütünün hem de çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılandırılacak olan diğer metinsellik ölçütlerinin saptanmasına yönelik Türkçe alanyazında çeşitli başlıklarda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Tutarlılık üzerine gerçekleştirilen söz konusu araştırmaları “*Türkçe dersi kitabı metinleri, Türk bir yazara ait yazınsal metinler, Türk öğrencilerin anadillerinde ürettikleri metinler ve yabancı dilde üretilen metinler*” şeklinde sıralamak mümkündür. Bu çalışmalar arasında Türkçe dersi kitabı metinlerinde metinsellik ölçütlerinin sıklıkla çalışılan bir konu olduğu gözlemlenmiştir (Yılmaz & Topal, 2010; Mert, 2011; Güven, 2014; Güven, Bal & Halat, 2014; Türkben, 2018; Şeref, Karagöz & Kaşaveklioğlu, 2019; Şeref, Karagöz & Ardic, 2020; Balci & Gökçe, 2022 ve diğ.). Bu çalışmalarda ilk ve ortaöğretimde farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe dersi kitapları ele alınmış ve belirli türdeki metinler hem metin merkezli hem de kullanıcı merkezli ölçütler dikkate alınarak incelenmiştir. Metinsellik ölçütlerine ilişkin bir diğer çalışma konusunu Türk bir yazara ait yazınsal metinler oluşturmaktadır (Özkan, 2004; Yılmaz & Jahiç, 2008; Aksoy, 2018; Tekşan, 2018 ve diğ.). Söz konusu çalışmalar incelendiğinde hem metin merkezli hem de kullanıcı merkezli ölçütler üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra (Aksoy, 2018), yalnızca metin merkezli ölçütler ile sınırlandırılan çalışmaların da olduğu (Özkan, 2004; Yılmaz & Jahiç, 2008; Tekşan, 2018) görülmektedir. Bunlara ek olarak Türk öğrencilerin anadillerinde ürettikleri metinlerde metinsellik ölçütlerini saptamak üzerine gerçekleştirilen çalışmalardan da söz etmek mümkündür (Göçer, 2010; Ülper, 2011; Çocuk & Kanatlı, 2012; Keklik & Yılmaz, 2013 ve diğ.). Bu çalışmalarda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ürettikleri farklı türdeki yazılı metinler metin merkezli ölçütlerden olan bağlaşıklık ve tutarlılık çerçevesinde değerlendirilmiştir. Son olarak alanyazında metinsellik ölçütleri kapsamında üzerine en az çalışılan konunun yabancı dilde üretilen metinlerde metinsellik ölçütleri olduğu görülmektedir (Melanlioğlu, 2017; Mısırlı, 2018; Ercan Güven & Akpınar, 2020 vd.). Söz konusu çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı düzeydeki öğrencilerin ürettikleri yazılı metinler, metin merkezli ölçütlerden olan bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatımlarının

değerlendirilmesine yönelik bir diğer çalışma konusunu da hata çözümüleme oluşturmaktadır. Bu çalışmalar öğrenci metinlerindeki sesbilgisel, biçimbilgisel, sözdizimsel, anlambilimsel ve edimbilimsel hataların belirlenmesine ve çözümüne odaklanmıştır (Adalar Subaşı, 2010; Boylu, 2014; Kılıçarslan & Yavuz, 2014; Çetinkaya, 2015; Boylu, Güney & Özyalçın, 2017; Temizyürek & Ünlü, 2018; Günaydın & Bozkurt, 2023 ve diğ.). Söz konusu çalışmalar yabancı/ikinci dilde üretilen yazılı metinlerde tümcenin dilsel bileşenleri kapsamında kabuledilebilirliğini denetleyen hata çözümüleme çalışmalarının örneklerini oluşturmaktadır. Ancak bilindiği üzere yazma becerisi iletişimsel bir etkinlik türü olup tümcelerin dilsel özellikler kapsamında kabuledilebilirliği ile tümceler arası dilbilgisel, anlamsal ve mantıksal bağların kurulduğu bir metin oluşturma sürecidir.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın temel amacı Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerini nasıl ve ne düzeyde sağladıklarını bir durum çalışması olarak sunmaktır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada ürün ve süreç odaklı olmak üzere iki farklı yazma modelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümleri ve düzenlemeleri incelenmiştir. Bu inceleme aracılığıyla iki yazma modeli arasında bir fark olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda çalışma kapsamında şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Uluslararası öğrenciler ürün odaklı metinlerindeki tutarlılık görünümlerini nasıl ve ne düzeyde sağlamışlardır?
2. Uluslararası öğrenciler süreç odaklı metinlerinde tutarlılık görünümlerini nasıl ve ne düzeyde sağlamışlardır?
3. İki yazma modeline göre tutarlılık görünümleri arasında bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın bir sonraki bölümünde yukarıda yer alan araştırma sorularının oluşturulmasında yol gösteren ilgili kuramsal çerçeveden söz edilmekte, ardından veri tabanını oluşturan yazılı anlatımların tutarlılık görünümlerinin neye dayanarak değerlendirileceğini ortaya koyan yöntem bilgisine yer verilmektedir. Çalışmanın yöntem bilgisinin ardından da bulgular ortaya konulup elde edilen bulgular aracılığıyla varılan değerlendirmeler sunulmaktadır. Öğrenci metinlerinde tutarlılık görünümlerinin niteliğini artırma amacıyla çözüm önerilerinin yer aldığı diğer bölümle çalışma sonuçlandırılmaktadır.

2 Metinsellik Ölçütleri

Bir metni metin yapan özellikler metinsellik ölçütleri olarak adlandırılmakta ve bu ölçütler metin merkezli ve kullanıcı merkezli (Beaugrande & Dressler 1981) olmak üzere iki ayrı grupta

ele alınmaktadır. Metin merkezli ölçütler *bağlaşıklık ve tutarlılık* ulamları kapsamında metnin dilsel, dilbilgisel ve anlamsal bütünlüğünün sergilenme biçimlerinin çözümlenmesine olanak sağlar. Kullanıcı merkezli ölçütler ise *amaçlılık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık* ulamları kapsamında, metnin iletişimsel amacı sağlama biçimleri ile birlikte metin üreticisinin metni yapılandırırken ne tür zihinsel işlemleri yerine getirdiğini ortaya koymaktadır.

Tutarlılık, metindeki her tümcenin diğer tümcelere göre yorumlanmasına dayanan bir anlamsal özellik (Dijk,1977, s. 93); dilsel ifadeleri birbirine bağlayan ilişkiler (Lee, 2002a, s. 32); metnin anlamsal yapısına katkı sağlayan bir özellik (Richards, 1990, s.104; Ercan Güven & Akpınar, 2020, s. 784-785); metin tümceleri arasında mantıksal bağlantılar kuran bir yapı (İşeri, 2018, s.125-127); kesit dil ve bağlaşıklık olmak üzere iki farklı anlamsal bileşenin bir araya gelmesi ile metnin anlamsal bir yapı olarak nasıl inşa edildiğini ortaya koyan anlamsal ilişkiler (Halliday & Hasan 1976, s. 26) olarak tanımlanmaktadır. Tutarlılığın alanyazındaki bu temel tanımları incelendiğinde metnin yüzey yapısında anlamsal ve mantıksal bütünlük üzerine yapılan düzenlemeler ile doğrudan ilişkili olduğu gözlemlenmektedir. Tutarlılığın metin üretimindeki önemi ise temel gereklilik (Bamberg, 1983; Richards, 1990), metnin bilgi içeriğinde tamamlayıcılık (Ercan Güven & Akpınar, 2020), metin konusunun sınırlandırılmasına ve metnin uygun biçimde bölümlendirilmesine yönelik bir ölçüt (Melanlıoğlu, 2017) olarak sıralanmıştır. Buna ek olarak Günay (2017, s. 120-125) tutarlılığın ortaya konmasında aşağıda verilen özelliklerin önemli olduğuna değinmiştir.

- Belirli bir izlek çerçevesinin olması
- Metindeki sunulan yeni bilginin eski bilgiyle dilsel, dilbilgisel ve anlamsal olarak ilişkilendirilmesi
- Bilginin içeriksel düzenlenmesinin iyi olması
- Metinde sunulan bilginin alıcının anlama düzeyine uygun olması
- Metnin her bölümünün anlamsal açıdan birbiriyle bağıntılı olması gerekir.

Günay'ın (2017) belirttiği gibi metinde yer alan bilginin içeriksel düzenlenişi, eski bilgi-yeni bilginin ilişkilendirilmesi, metindeki her birimin dilsel, dilbilgisel ve anlamsal olarak bir uyum içerisinde olması ve bunların hepsinin belirli bir izlek çerçevesinde gerçekleştirilmesi metnin tutarlılığını destekleyen özelliklerdir. Bu özellikler tutarlılık araçlarının kullanımı, izleksel gelişime katkı sağlayan bilgi yapısının ve önermeler arasındaki ilişkinin düzenlenmesi ile metnin durum bağlamına ve iletişimsel amacına uygun hale getirilmesi ile mümkündür. Yazma becerisinde tutarlılığın özelliklerini Lee (2002b, s.139-140) metnin makro yapısı, bilgi yapısı, açıklayıcılığı, bağlayıcı araçlara ve uygun üstsöylem özelliklerine sahip olması özellikleriyle ilişkilendirir. Bu

özelliklerden yoksun bir metnin gerek eksiksiz ve sağlıklı bir iletişim kurmada gerekse metinlerin nasıl oluşturulduğunun anlaşılmasında (Grabe & Kaplan, 1996, s.76) sorunlar yaşayacağı da kabul edilmektedir. Sherman, Slawson, Whitton ve Wiemelt'e (2010) göre tutarlılık, yazma becerisinin önemli bir parçası ve metnin kalitesinin önemli bir göstergesi olduğunu kanıtlayan bir bileşendir. Diğer bir deyişle tutarlılık ölçütü metin boyunca kavramların, önermelerin, tümcelerin ve paragrafların birbiriyle etkin bir şekilde birleştirilmesine ve geçişine olanak verir. Bununla birlikte metinde bilgiyi yinleme, eski bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirme, metni biçimsel ve içeriksel olarak düzenleme, aktarılan bilgiye dikkat çekme ve anlam bütünlüğü oluşturma gibi özelliklerin metnin tutarlılığına katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumda uluslararası öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirme için farklı yazma modelleri aracılığıyla tutarlı bir metin üretimlerinin desteklenmesi önem kazanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin yazılı iletişimlerinde gerek anlamsal ve mantıksal ilişkileri kurma gerekse dilsel ve dilbilgisel uyumu sağlama becerileri çeşitli yazma modelleri ile desteklenerek geliştirilir.

1.1 Yazma Modelleri

Yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi noktasında ürün odaklı yazma modeli ve süreç odaklı yazma modeli olmak üzere iki ayrı yazma modeli söz konusudur. Son 20 yılda, ürün ve süreç odaklı yaklaşımlar yabancı dil/ikinci dil öğretimi alanında yazma becerisinin gelişiminde tercih edilen modellerin başında gelmektedir (Hasan & Akhand, 2010).

1.1.1 Ürün Odaklı Yazma Modeli

Hyland (2003, s. 3) ürün odaklı yazma modelini sözcük ve tümcelerin belli kurallar çerçevesinde tutarlı bir biçimde düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu yazma modelinde metnin dilbilgisel özellikleri, metindeki sözcük seçimleri ve sözdizimsel yapılanma ön plana çıkarılır. Buna ek olarak, Nunan (2003) söz konusu yazma modelinin, öğrencinin doğru dil modellerini taklit ettiği, kopyaladığı ve dönüştürdüğü yazma görevlerine odaklandığını belirtir. Hasan ve Akhand (2010, s.81) ürün odaklı yaklaşımın temel özelliklerini, dilbilgisel ve sözdizimsel yapılar odaklanmak gibi yazmanın mekanik yönlerini vurguladığı ve benzer dilsel yapıların yer aldığı metinlerin taklit edildiği yönünde açıklar. Ayrıca bu yazma modeli ortaya çıkan yazma ürününün dilbilgisel doğruluğu ve biçimiyle ilgilenmenin yanı sıra yazmanın son haliyle ilgili bir değerlendirme de yapmaktadır.

Görüldüğü üzere, bu yazma modelinde öğrencinin örnek bir metin aracılığıyla kendi yazılı üretiminde dilbilgisel özellik ve biçim açısından benzer bir metin sunması beklenmektedir. Yazılı

üretimin daha çok dilbilgisel doğruluğu üzerine temelli olan bu modelde öğrencinin yabancı/ikinci dildeki metin üretimlerinde öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve sözcükleri dilsel bağlam içerisine yerleştirmeleri önemlidir. Bu açıdan da ürün odaklı yazma modelinin, öğrencinin hedef dilin dilbilgisine, sözvarlığına ve sözdizimsel düzenlemelerine ilişkin bilgi düzeyinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Bu temel özellikleri nedeniyle alanyazında söz konusu yazma modelinin karma ve kalabalık sınıflarda kullanıma uygun olduğu, yabancı/ikinci dil öğretim sürecinin temel düzeylerinde kullanımı açısından yararlı olduğu ve öğretmen doğru modelleri gösterdiği ve dilbilgisel yapıların kullanımının doğruluğunu denetlediği için öğretmen-merkezli bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Grabe & Kaplan, 1996; Hyland, 2003; Tangpermpoon, 2008; Imsa-ard, 2020).

1.1.2 Süreç Odaklı Yazma Modeli

Süreç odaklı yazma modeli bir metnin nasıl üretildiği ve yazıldığına odaklanır. Bu nedenle süreç yaklaşımı, “yazma öncesi, taslak hazırlama, değerlendirme ve gözden geçirme” gibi özyinelemeli bir sürecin önemini vurgular (Rusinovci, 2015, s.700). Hyland (2003, s. 10)’a göre süreç odaklı yazma modelinde öğrenci bağımsız bir metin üreticisidir. Bu yazma modelinde amaç, yazma becerisini öğrencinin bilişsel faktörleri ile ilişkilendirerek yazma sürecini betimlemektir. O’Brian (2004, s.6) söz konusu yazma modelinin, yazılı üretimde anlam ve düşüncelerin keşfi olarak görüldüğü bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Süreç odaklı yazma modelinin, öğrencilere görev içinde önemli ölçüde özgürlük tanınması bakımından görev temelli öğrenmeye de benzer olduğu ifade edilir (Augustina, 2016 s. 176). Ariza Martinez’e (2005, s. 39) göre de süreç odaklı yazma modelinde metin üreticisi aktiftir, merkezdedir ve iş birliği içerisindedir. Ayrıca dilbilgisi bir amaç değil araçtır ve yazma sürecinde yaratıcılığın ön plana çıkarılması söz konusudur.

Görüldüğü üzere bu yazma modelinde öğrencinin yazılı üretimini aşamalı olarak üretmesi, bilişsel etkenleri de dikkate alarak öğrencinin anlam oluşumunun bir üreticisi olarak görülmesi söz konusudur. Yazılı üretimin biçimsel ve dilbilgisel özelliğinden çok anlamsal ve mantıksal bağlantılarının öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum da süreç odaklı yazma modelinin öğrencinin yazma amacını ve konusunu belirlemesinde ve metnini uygun durum bağlamına yerleştirmesinde önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bu modele göre öğrenci ve öğretmen iş birliği içerisinde olduğundan anında geri dönüt sağlanabilmekte ve öğrenci aktif bir yazma eylemi gerçekleştirebilmektedir.

Öte yandan alanyazında önemli bir yer tutan bu yazma modelleri Hyland (2003, s. 23)’in da belirttiği üzere birbirini tamamlar niteliktedir. Çünkü ürün odaklı yazma modeli metnin dilbilgisel

uygunluğuna, sözcüksel ve sözdizimsel açıdan düzenlenmesine ve anlamsal bütünlüğüne katkı sağlarken süreç odaklı yazma modeli ise öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi, anlam oluşumunda aktif rol yüklenmesi, birtakım seçimler doğrultusunda nitelikli bir metin ortaya koyulması ve öğretmen ile iş birliği içerisinde çalışılması gibi metnin anlamsal ve mantıksal uyumuna katkı sunan özellikler açısından önem göstermektedir.

2. YÖNTEM

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerini nasıl ve ne düzeyde sağladıklarını bir durum çalışması ile ortaya koymaya çalışan bu araştırmada var olan durumun kendi koşulları içinde betimlenmesi amacıyla yönelik olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlem olarak nitelenen bu yöntem anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için dokümanlarda yer alan verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi (anlamlandırılması) ve sentezlenmesi aşamalarını içermektedir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek ,2013).

Araştırmada çalışma grubundan elde edilen tutarlılık verileri alanyazında yer alan çalışmalardan (Ülper, 2008; 2011; Ülper & Uzun, 2009; Melanlıoğlu, 2017) yararlanılarak uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Tutarlılık Değerlendirme Formu” üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme aşamasında da doküman içeriğinin yorumlanması ve yazılı olarak ifade edilmesinde yorumlayıcı içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Giarelli & Tulman, 2003, s.951).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmada uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin tutarlılığı değerlendirilmekte olup, çalışma grubunu NEÜ TÖMER’de B2 düzeyinde Türkçe hazırlık öğrenimi gören 15’i erkek 17’si kadın öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Demografik Bilgi	Değişkeler	f	%
Cinsiyet	Erkek	15	46,8
	Kadın	17	53,2
Yaş Aralığı	18-24	26	81,25
	25- 30	6	18,75
Öğrenim Düzeyi	Lise mezunu	25	78,1
	Lisans mezunu	7	21,9
Uyruk	Endonezya	6	18,75
	Suriye	2	6,25
	Yemen	2	6,25
	Cezayir	2	6,25
	Afganistan	1	3,1
	Brezilya	1	3,1
	Burkina Faso	1	3,1
	Çad	1	3,1
	Etiyopya	1	3,1
	Gambiya	1	3,1
	Karadağ	1	3,1
	Kazakistan	1	3,1
	Kenya	1	3,1
	Küba	1	3,1
	Liberya	1	3,1
	Mısır	1	3,1
	Moritanya	1	3,1
	Myanmar	1	3,1
	Nijerya	1	3,1
	Pakistan	1	3,1
Sırbistan	1	3,1	
Sierra Leone	1	3,1	
Togo	1	3,1	
Türkiye’de bulunma süreleri	1-1 Yıl	29	90,6
	2 yıldan fazla	3	9,4
Daha önce Türkçe bilme durumları	Evet	7	21,9
	Hayır	25	78,1

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun demografik bilgilerinin “cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, uyruk, ülkede bulunma süreleri ve daha önce hedef dili bilmeleri” olmak üzere beş farklı değişke üzerinden çeşitlendiği görülmektedir. Bu durumda çalışma grubunun %46,8’ini erkek, %53,2’sini de kadın öğrenci grubu oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenci grubundan 26’sının % 82’lik bir oranla 18-24 yaş aralığında 6’sının ise %18’lik bir oranla 25-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenim düzeylerinde de % 78’lik dilimle lise mezunu % 21 dilimle de lisans mezunu öğrenciler yer almaktadır. Yaş ve öğrenim düzeyleri değişkelerine ait oranlar dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi üniversitede lisans ve lisansüstü eğitim alma amaçlı olarak öğrendikleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Uyruk değişkeni açısından çalışma grubunda başta Afrika ülkeleri, Türk cumhuriyetleri, Balkanlar ve Asya ülkeleri

olmak üzere 23 farklı ülkeden geldikleri anlaşılmaktadır. Türkiye’de bulunma süreleri açısından da çalışma grubunun yaklaşık %91’lik dilimini yeni gelmiş öğrenciler ile % 9’luk diğer dilimini ise 2 yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşayanlar oluşturmaktadır. Demografik bilgilerin son değişkesini oluşturan hedef dili bilme durumları açısından da çalışma grubunun büyük bir kısmını (%78) Türkçe bilmeyenler ile daha küçük bir kısmını ise (%22) Türkçe bilenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgilerinde yer alan değişkeler çalışma örnekleminin çeşitliliğini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmanın temel amacının uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tutarlılığın sağlama ve devam ettirme süreçlerini betimlemek olması nedeniyle çalışma grubunun demografik bilgileri ile tutarlılık arasında bir ilişkisellik özelliği irdelenmemiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışma NEÜ TÖMER’de 2022-2023 eğitim öğretim döneminde B2 düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu ile iki farklı zaman diliminde gerçekleştirilen aynı konu çerçevesinde ürün odaklı ve süreç odaklı yazma çalışma kağıtlarından elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 32 öğrenciden her iki yazma çalışmasına katılanlar ile söz konusu metinlerin belirlenen özelliklerde olması ölçütleri doğrultusunda öğrenci metinleri toplanmıştır. Bu kapsamda her iki yazma etkinliğine 20 öğrencinin katıldığı ve elde edilen 40 metinden de istenilen ölçütlere uygun olanlar seçildiğinde incelenen metin sayısı 36 olarak belirlenmiştir. Ardından elde edilen veriler söz konusu metinsellik ölçütü kapsamında değerlendirilmiştir. Metinlerin tutarlılık düzeylerini incelemek için alanyazında yer alan çalışmalardan (Ülper, 2008; 2011; Ülper & Uzun, 2009; Melanlıoğlu, 2017) yararlanılarak uzman görüşleri doğrultusunda “Tutarlılık Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Bu form metin tümceleri arasındaki bütünlük, metin türüne özgü dil kullanımı ve konu sürekliliği olmak üzere üç alan ve altalanlardan oluşmaktadır. Her bir altalan için yetersiz (1), kabuledilebilir (2) ve yeterli (3) olarak puanlama belirlenmiştir. Öğrenci metinlerinin söz konusu form kapsamında çözümlenmesinde doküman içeriğinin yorumlanması ve yazılı olarak ifade edilmesinde yorumlayıcı içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yorumlayıcı içerik analizi tekniğinde dokümanın içeriğinin uygun ulamlara yerleştirilerek sınıflandırılması dokümanın nesnel olarak çözümlenmesine olanak sağlamaktadır (Baş & Akturan, 2017, s. 24). Aynı zamanda bu teknik, iletişimin dil bağlamındaki özelliklerine ve hatta içeriğin tüm metindeki bağlamsal özelliklerinin incelenmesini mümkün kılmaktadır. İçerik analizinde geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesi çalışma bulgularının başka araştırmacılar tarafından incelenmesini gerektirmektedir (Baş & Akturan, 2017, s.125). Öğrencilerin iki farklı zaman diliminde yazmış oldukları metinler Tutarlılık Değerlendirme Formu kapsamında

araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde değerlendirilmesinin yanı sıra bir alan uzmanının görüşüne de sunularak öğrenci metinlerini değerlendirmesi istenmiştir. Bu kapsamda çalışmayı gerçekleştiren iki araştırmacı ve bir alan uzmanının değerlendirmeleri karşılaştırılarak uyumluluk denetlemesi yapılmış ve uyum yüzdesi %78 olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, öğrencilerin yazılı metinlerinin Tutarlılık Değerlendirme Formuna göre puanlandırılmasıyla elde edilen sayısal veriler içermesiyle nicel; veri tabanındaki yazılı metinlerden alınan örneklendirmeler üzerine yapılan yorumlar içermesi özelliği ile nitel bulgular sunmaktadır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümünü ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde yazılı metinleri iki farklı yazma modeli temelinde değerlendirilmiştir. Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerini nasıl ve ne düzeyde sağladıklarının betimlenmesi öncelikle yazma modelleri kapsamında ayrı ayrı yapılmıştır. Böylelikle ürün ve süreç odaklı olmak üzere iki farklı yazma modelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümü ve düzenlemeleri Tutarlılık Değerlendirme Formuna göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve sonrasında da uluslararası öğrencilerin metnin anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü yakalama ve devam ettirmede de iki yazma modeline göre bir ayırım olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.1. Ürün Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Çalışmada öncelikle öğrencilerden “Yeni bir ülkede yaşamının olumlu ve olumsuz yönlerini” içeren bir metin oluşturmaları istenmiş ve sonrasında yazdıkları metinlerde tutarlılık görünümü söz konusu form üzerinden notlandırılmış ve tutarlılığın her bir alan ve altalanına göre dağılımları betimlenmiştir. Bu notlandırma ve dağılıma ilişkin veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 2) sunulmuştur. Daha sonrasında da bu değerlendirmelerin nitel bulgularla desteklenmesi amacıyla öğrenci metinlerinden örnekler sunularak tutarlılık görünümü yorumlanmıştır.

Tablo 2. Ürün Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Tutarlılık Ölçütü		Değerlendirme Puanı		
Alan	Altalan	Yetersiz (1)	Kabuledilebilir (2)	Yeterli (3)
BÜTÜNLÜK	Metin tümceleri arası anlamsal uyum (sözcüksel ve dilbilgisel)	Tümceler arasında anlamsal uyum yok. 6/18	Tümceler arasında anlamsal uyum kısmen var. 12/18	Tümceler arasında anlamsal uyum var. 0/18
	Metin tümceleri arası mantıksal uyum	Tümceler arasında mantıksal uyum yok. 11/18	Tümceler arasında mantıksal uyum kısmen var. 5/18	Tümceler arasında mantıksal uyum var. 2/18
	Her iki uyumu bağlaçlarla destekleme	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu desteklemiyor. 10/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu kısmen destekliyor. 6/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu destekliyor. 2/18
KONU SÜREKLİLİĞİ	Başlıklandırma	Başlıklandırma yok/ uygun değil. 10/18	Başlıklandırma kısmen uygun. 8/18	Başlıklandırma var/ uygun. 0/18
	Konuya giriş yapma	Konuya ilişkin giriş tümcesi/ paragrafı yok/ uygun değil. 11/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı kısmen uygun. 6/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı var/ uygun. 1/18
	Konuyu belirlenen savda geliştirme	Girişi destekleyen tümce/paragraf yok/ uygun değil. 8/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf kısmen uygun. 9/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf var/ uygun. 1/18
	Metnin konusunu sonuçlandırma	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf yok/ uygun değil. 14/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf kısmen uygun. 4/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf var/ uygun. 0/18
METNE ÖZGÜ DİL KULLANIMI	Dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu değil. 13/18	Dil kullanımı metin türü ile kısmen uyumlu. 5/18	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu. 0/18
	Gönderimsel ifadelerin uygunluğu	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun değil. 12/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı kısmen uygun. 6/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun. 0/18
	Açık ve anlaşılır ifadeler kullanma	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır değil. 8/18	Metindeki ifadeler kısmen açık ve anlaşılır. 9/18	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır. 1/18

Tablo 2’de öğrencilerin metinlerinde tutarlılığı sağlama durumlarının çoğunlukla yetersiz ve kabuledilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Metinler bütünlük açısından değerlendirildiğinde, anlamsal uyumun yeterli düzeyde sağlandığı bir metnin bulunmadığı, mantıksal uyum

açısından ise yalnızca 2 metnin yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Her iki uyumun bağlaçla desteklenmesi noktasında ise yine benzer şekilde 2 metin yeterli düzeyde kabul edilmiştir. Dolayısıyla ürün odaklı yazma yöntemi kullanılarak üretilen çoğu öğrenci metninde anlamsal ve mantıksal uyumu olumsuz yönde etkileyen ve konu akışını bozan ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Bütünlüğün yanı sıra metinler konu sürekliliği kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin birçoğunun metnine konuya uygun bir başlık seçmekte zorlandığı veya metnin konusunu başlık olarak kullandığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple başlıklandırmanın yeterli olarak işaretlendiği bir metin bulunmamaktadır. Buna ek olarak çoğu metinde metnin konusuna ilişkin uygun bir giriş tümcesi veya paragrafı bulunmadığı, doğrudan geliştirici tümcelerle metne giriş yapıldığı gözlemlenmiş; öte yandan giriş tümcesi veya paragrafı bulunan metinlerde ise söz konusu tümce veya paragrafın metnin konusuna uygun olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla metnin bölümlendirmesi noktasında giriş bölümünde sorun yaşayan öğrencilerin girişi belirli savlarla destekleme bölümünde de yetersiz veya kabuledilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Bunlara ek olarak birçok metinde metnin konusunu sonuçlandırıcı nitelikte bir tümce veya paragraf bulunmadığı, öğrencilerin metinlerini uygun biçimde sonuçlandırmakta çoğunlukla yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Tüm bu bilgilerden hareketle, ürün odaklı yazma modeli ile üretilen metinlerde öğrencilerin metni bölümlendirmede ve uygun biçimde başlıklandırmada sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun, öğrencinin bu konuda yeterli bilince ve bilgiye sahip olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğrenci metinleri son olarak metne özgü dil kullanımı bağlamında değerlendirilmiştir. Bu noktada çoğu metindeki dil kullanımının metin türü ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Öğrencilerden bir öneri metni oluşturmaları istenmiştir fakat öğrencilerin büyük çoğunluğunun yeni bir ülkede yaşamakla ilgili kendi deneyimlerini paylaştıkları ve yaşadıkları ülkeyi anlattıkları metinler oluşturdukları, dolayısıyla öneri türünde bir metin oluşturmakta yetersiz bilgiye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Buna ek olarak çoğu metinde öğrencinin metin boyunca birbirinden farklı gönderimsel ifadelerle yer verdiği ve dolayısıyla gönderimsel ifadelerde bir tutarlılık sağlayamadığı, ayrıca çoğu gönderimsel ifadenin de metin türü ile uyumsuz olduğu saptanmıştır. Metinler son olarak açık ve anlaşılır ifadelerin kullanımı kapsamında incelenmiştir. Bu aşamada çoğu metinde “her, bazı, birçok, birkaç” gibi niceleyicilere yer verildiği, bu ifadelerin metni belirsiz hale getirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca hemen hemen her metinde görülen hatalı eşdizimlerin varlığı da metnin anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Aşağıda tutarlılık ölçütüne ilişkin öğrenci metinlerinden rastgele seçilmiş örnekler yer almaktadır.

- (1) Ö10: Avantajları ve devantajları türkiye geldi çok var. Bence Türkiye çok güzel bir ülke, insanlar çok iyiyi, ve tarihi çok var, Türkiye geldim hağia sofiaya baktım en ünlü bir mesjit. avantajları bir öğrenciyim türkiyede, Ben çok arkadaşlar farklı bir ülkeler

mesela: togolu, Almanyalı, yamanlı, mesirli ve başka. uluslararası arkadaşlar. İkinci Endonezyadan. Hala türkiyede çok eğitim çalışırım benim disipline daha iyiyim. şimdi yemek pişiriyor, biri ve iyi bir üçmanlık...

Örnek 1’de öğrencinin hem sözcüksel hem de mantıksal uyumu oluşturmakta zorlandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci paragraf boyunca sözcükleri birbiri ardına sıralamış, anlamlı bir tümce oluşturmakta ve tümceleri uygun bağlaçlarla ilişkilendirmekte de yetersiz kalmıştır. Dolayısıyla öğrencinin metnin konusuna uygun sözcükleri oluşturmakta, bu sözcükleri mantıksal bir bütünlük içinde sunmakta ve bu bütünlüğü bağlaç kullanımı ile desteklemekte problem yaşadığı söylenebilir.

- (2) Ö14: Türkiye, eğitiminize devam etmek için hedef ülkelerden biridir. Bunun nedeni, Türkiye’nin Avrupa kalitesinde eğitim veren üniversitelere sahip olması ve düşük suç oranıyla en güvenli ülkelerden biri olması ve eğitim almayı uygun hale getirmesidir. Türkiye’de yaygın olmayan çeşitli favori bölümler vardır, örneklerinden biri “sanat kuramı ve Eleştirisi”dir.
- (3) Ö18: İlk önce yeni bir ülkede yaşamının nimetlerinden bahsetmek istiyorum. Bunlar benim için yeni deneyimler, yeni kültürler ve yeni inanlar ile tanışılacak. Türkiye Müslüman bir ülke olduğu için rahat bir ülkedir. Yabancılar için yaşamak için iyi bir ülkedir. Gelecekte iş yapmak, iş çalışmak için bil dili daha iyi bilmektense çok güzel olmuş.

Örnek 2 ve 3 söz konusu öğrencilerin metinlerinin ilk paragraflarını oluşturmaktadır, dolayısıyla öğrencilerin metne uygun bir giriş tümcesi/paragrafı ile giriş yapmadıkları, doğrudan konuyu geliştirici nitelikte tümcelerle yazmaya başladıkları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak her iki örnekte de Türkiye’nin konulaştırıldığı, dolayısıyla metni kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek oluşturdukları saptanmıştır.

- (4) Ö2: Ben Konya’da yaşıyorum. Konya çok güzel bir şehir, çok rahat, kalabalık değil. her şey pahalı değil, ulaşım çok güzel, herhangi bir büyükşehir en büyük 6. Türkiyede. Konya’da insanlar çok iyi ve onlar yardım severler. ben burada öğrenciyim, Türkiyede öğrenci için her şey kolaylaştır. İndirimli ulaşım için, müze girmek istiyorsa idirimli vardır.

Örnek 4’te metin türüne uygun olmayan bir dil kullanımı görülmektedir. Öğrenci öneri türünde bir metin oluşturmaktansa, yaşadığı şehirde edindiği tecrübeleri okuyucuya aktarmaktadır. Bu da öğrencinin konuyu metinleştirirken türü değiştirdiği anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencinin hem açık adlı kullanımında hem de yüklem kişi çekimlerinde gönderimsel ifadelerin sürekliliğini sağlayamadığı da söylenebilir.

(5) Ö17: Ayrıca, yurt dışına olumsuz şeyler düşünüyormusunuz. Yurt dışına ziyaret için reski olabilir Nenden senin ülkeneye çok tanıtım her şeyler da yerler biliyorsun ama başka hiç bir şey bilmiyorsun o şekilde riski olabilir. mesela ailemi özlemi, ülkeni özlemi hava durumu özlemi Bütün şeyler nasıl olabilir beliyemecek.

Örnek 5 incelendiğinde, öğrencinin hedef dilin sözcüklerine ve sözdizimine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı, düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etmekte problem yaşadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencinin hem sözcüksel hem de tümcesel düzeyde dili hatalı kullanması, ürettiği metnin biçimini de olumsuz yönde etkilemiştir.

Ürün odaklı yazma modelinde gerçekleştirilen söz konusu yazma etkinliğinde öğrenciler düşüncelerini düzenlemede ve bölümlendirmelerde sorun yaşamalarının yanı sıra dilbilgisi kurallarına hakim olma, yeterli sözcüklerine sahip olma ve yazma sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmada eksik durumdadırlar. Ayrıca metnin anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü oluşturma ve sürdürmede güçlük yaşamaktadırlar.

3.2. Süreç Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu bölümünde de öğrencilere aynı konu üzerinden yazma çalışması bu kez süreç odaklı olarak geliştirilmiş ve öğrencilerin bir metin oluştururken gereksinim duydukları “içerik bilgisi, dizge bilgisi, süreç bilgisi, bağlam ve tür bilgisi” (Hyland, 2009) ne yönelik çalışmalar süreç içerisinde gösterilmiş ve ayrıntılandırılmıştır. Bu süreç içerisinde öğrencilere geri bildirimler verilerek yazma bölümleri değerlendirilmiştir. Bir sonraki aşamada öğrencilerden süreç içerisinde parça parça yazdıkları metin bölütlerini anlamsal ve mantıksal bir bütünlük içerisinde yeniden düzenleyip metne son halini vermeleri istenmiştir. Bir önceki yazma modelinde olduğu gibi yazdıkları metinlerde tutarlılık görünümleri söz konusu form üzerinden notlandırılmış ve tutarlılığın her bir alan ve altalanına göre dağılımları betimlenmiştir. Bu notlandırma ve dağılıma ilişkin veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 3) sunulmuştur. Daha sonrasında da bu değerlendirmelerin nitel bulgularla desteklenmesi amacıyla öğrenci metinlerinden örnekler sunularak tutarlılık görünümleri yorumlanmıştır.

Tablo 3. Süreç Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Tutarlılık Ölçütü		Değerlendirme Puanı		
Alan	Altalan	Yetersiz (1)	Kabuledilebilir (2)	Yeterli (3)
BÜTÜNLÜK	Metin tümceleri arası anlamsal uyum (sözcüksel ve dilbilgisel)	Tümceler arasında anlamsal uyum yok. 0/18	Tümceler arasında anlamsal uyum kısmen var. 10/18	Tümceler arasında anlamsal uyum var. 8/18
	Metin tümceleri arası mantıksal uyum	Tümceler arasında mantıksal uyum yok. 0/18	Tümceler arasında mantıksal uyum kısmen var. 9/18	Tümceler arasında mantıksal uyum var. 9/18
	Her iki uyumu bağlaçlarla destekleme	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu desteklemiyor. 1/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu kısmen destekliyor. 9/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu destekliyor. 8/18
KONU SÜREKLİLİĞİ	Başlıklandırma	Başlıklandırma yok/uygun değil. 9/18	Başlıklandırma kısmen uygun. 7/18	Başlıklandırma var/uygun. 2/18
	Konuya giriş yapma	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı yok/uygun değil. 1/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı kısmen uygun. 5/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı var/uygun. 12/18
	Konuyu belirlenen savda geliştirme	Girişi destekleyen tümce/paragraf yok/uygun değil. 1/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf kısmen uygun. 9/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf var/uygun. 8/18
METNE ÖZGÜ DİL KULLANIMI	Metnin konusunu sonuçlandırma	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf yok/uygun değil. 5/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf kısmen uygun. 5/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf var/uygun. 8/18
	Dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu değil. 0/18	Dil kullanımı metin türü ile kısmen uyumlu. 8/18	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu. 10/18
	Gönderimsel ifadelerin uygunluğu	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun değil. 0/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı kısmen uygun. 5/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun. 13/18
	Açık ve anlaşılır ifadeler kullanma	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır değil. 0/18	Metindeki ifadeler kısmen açık ve anlaşılır. 5/18	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır. 13/18

Tablo 3'te görüldüğü üzere, süreç odaklı yazma modeli ile üretilen öğrenci metinlerinin çoğu kabuledilebilir ve yeterli düzeydedir. Yalnızca başlıklandırma ölçütünde yetersiz düzeyin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Metinler bütünlük açısından incelendiğinde, anlamsal ve

mantıksal uyumun sağlanmadığı hiçbir metin bulunmadığı, öğrencilerin metin tümceleri arasında uyumu oluşturmada genellikle başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Aynı şekilde her iki uyumun bağlaçla desteklenmesi noktasında da yalnızca 1 metin yetersiz düzeyde değerlendirilmiş, diğer metinlerde ise bağlaç kullanımının anlamsal ve mantıksal uyumu destekleyecek nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu bilgilerden hareketle, süreç odaklı yazma modeli kullanılarak üretilen metinlerin çoğunlukla anlamsal ve mantıksal açıdan konu bütünlüğünün oluşturulduğu, aynı zamanda bağlaç kullanımıyla da bütünlüğün desteklendiği anlaşılmaktadır. Bir diğer değerlendirme ölçütü konu sürekliliğidir. Bu ölçüte göre, öğrencilerin çoğunlukla metinlerine uygun başlık seçmekte yetersiz düzeyde olduğu, yalnızca 2 metnin uygun biçimde başlıklandırıldığı saptanmıştır. Buna ek olarak metnin bölümlendirilmesi açısından metinler çoğunlukla kabuledilebilir ve yeterli düzeyde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çoğu metinde konuya uygun bir giriş tümcesi veya paragrafının yer aldığı, devamında ise geliştirici tümcelerle konunun desteklendiği ve sonuçlandırıldığı belirlenmiştir. Bu değerlendirme öğrencilerin süreç odaklı yazma modeli ile ürettikleri metinlerinde genellikle konu sürekliliğini takip edebildiklerine ve metinlerini uygun biçimde bölümlendirebildiklerine işaret etmektedir. Son olarak metne özgü dil kullanımına ilişkin incelemeler gerçekleştirilmiş ve bu ölçütü sağlamakta yetersiz düzeyde olan herhangi bir öğrenci metnine rastlanmamıştır. Öğrencilerin çoğunlukla dilbilgisel seçimlerini metin türüne uygun biçimde düzenledikleri ve uygun gönderimsel ifadelerle metnin tutarlılığına katkı sağladıkları, dolayısıyla da öneri metin türüne ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bu ölçütlerin yanı sıra metinler açık ve anlaşılır dil kullanımı açısından da değerlendirilmiş ve sonuçta, öğrencilerin daha az hatalı eşdizimler kurduğu, metne belirsizlik katan ifadelerle de daha az sıklıkta yer verdikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla metinlerin anlaşılabilirlik düzeylerinin de yeterli olduğu belirlenmiştir. Aşağıda tutarlılık ölçütüne ilişkin süreç odaklı yazma metinlerinden seçilen rastgele örnekler yer verilmektedir.

- (6) Ö8: Yeni bir ülkede yaşamın hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. İlk olarak, yeni bir dil öğrenmek zorlu bir süreç olabilir, ancak bu durum aynı zamanda insanın zihnini geliştirir ve iletişim becerilerini artırır. Farklı bir dilde konuşmak, yerel halkla daha iyi iletişim kurmanıza yardımcı olur.

Örnek 6'da öğrencinin anlamsal ve mantıksal açıdan uygun bir metin oluşturduğu, sözvarlığını metnin konusuyla bağıntılı biçimde düzenlediği görülmektedir. Öğrenci ayrıca söz konusu uyumu gerekli yerlerde uygun bağlaçlar kullanarak desteklemekte ve metnin bütünlüğüne katkı sağlamaktadır.

- (7) Ö1: İnsanlar genellikle savaş, siyasal problemler, Deprem yüzünden yeni bir ülkede yaşamak zorunda kalır. Bazı insanlar genellikle yeni bir dil öğrenmek, turizm yapmak ve eğitim almak için yeni bir ülkede yaşamayı tercih eder.

Örnek 7 söz konusu öğrenci metninin giriş bölümünü oluşturmaktadır ve ilgili bölüm incelendiğinde, öğrencinin metne, metnin konusuna ilişkin uygun bir giriş paragrafı ile başladığı anlaşılmaktadır.

- (8) Ö1: Yeni bir ülkede yaşamının birçok olumlu ve olumsuz yönü vardır. Yeni bir ülkede yaşamının en güzel yön yabancı dil öğrenmektir. Yeni bir ülkede yaşamının güzelliklerinden ikincisi yeni kültür keşfetmektir. Yeni bir ülkede yaşamının güzelliklerinden diğeri yeni şeyler öğrenmektir.

Fakat yeni bir ülkede yaşamının birçok olumsuz yönü vardır. yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden biri yabancı hissetmektir. Yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden ikincisi yemek yiyememektir. Yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden sonraki iletişim kuramamaktır. Yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden öbürü Ailemi özlemektir yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden diğeri arakadaş edinmemektir.

Örnek 8 bir önceki örnekte yer alan öğrenci metninin gelişme bölümünden alınmıştır. Söz konusu bölümün metnin konusuna yönelik geliştirici düşüncelerden oluştuğu, öğrencinin belirlenen savda konu sürekliliğini sağladığı söylenebilir.

- (9) Ö6: Sonuçta, yeni bir ülkede yaşamak istediğinizde bu ülkeyi biraz araştırma yapmalısınız (alışkanlıklarının, kuralarının, kültürlerinin...), ayrıca onların dilini öğrenmelisiniz.

Örnek 9'da öğrencinin öneri metin türüne uygun bir dil kullanımı sergilediği, konuyu metinleştirirken türü değiştirmedeği görülmektedir. Ayrıca açık adıl kullanımında ve yüklem kişi çekimlerinde de uygun gönderimsel ifadelerle tutarlılığa katkı sağladığı söylenebilir.

- (10) Ö11: İlk olarak yeni bir ülkede yaşamının faydaları anlatayım. Birincisi yeni insanlarla tanışmaktır. Sonra yeni kültürler tanımak, kendini geliştirmek, yabancı dil öğrenmek, tecrubeli olmak, becerileri geliştirmek.

Örnek 10 incelendiğinde, öğrencinin metninde metnin konusuyla uyumlu sözvarlığına yer verdiği, “yeni insanlarla tanış-, yeni kültürler tanı-, kendini geliştir-, yabancı dil öğren-, becerileri geliştir-” gibi uygun eşdizimsel ifadelerle de metnin anlaşılabilirliğini desteklediği gözlemlenmektedir.

Süreç odaklı yazma modelinde gerçekleştirilen söz konusu yazma etkinliğinde öğrencilerin bu kez düşüncelerini düzenlemede ve bölümlendirmelerde daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir. Düşüncelerin metin bölümlerine uygun biçimde düzenlenerek dilbilgisel ve sözcüksel düzlem ile desteklenmiş olması metnin bütünlüğü ve anlaşılabilirliği için temel bir gerekliliktir. Söz konusu yazma modelinde öğrencilerin bu temel gerekliliği daha etkin bir biçimde dilsel düzleme

taşıyabildikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu yazma modeli ile öğrencilerin gerek metin yapısını oluştururken gerekse metin türüne özgü dil kullanımı sergilerken daha yetkin oldukları söylenebilir. Aynı zamanda belli bir alana ve bağlam bilgisine dayalı olarak dilbilgisel yapıları ve sözcük kullanma becerisi, yabancı dil öğretiminin daha etkileşimsel olmasına da katkı sağlamaktadır.

3.3. İki Yazma Modelinin Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çalışmanın son araştırma sorusu ürün ve süreç odaklı iki farklı yazma modelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünüşleri ve düzenlemeleri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme sunmak üzerinedir. Çalışmanın bu bölümünde de Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde ürün ve süreç odaklı yazma çalışmalarındaki metinlerin tutarlılık görünüşleri ve düzenlemelerine ait elde edilen veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 4) sunulmuştur. Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerinin iki yazma modeli kapsamındaki sonuçları yüzdelerle dilimleri ile verilerek farklılığın ne düzeyde ve hangi alanlarla ilişkili olduğu betimlenmiştir. Elde edilen veriler yorumlanırken tutarlılık ölçütü alan başlığında bulunan her bir altalan iki yazma modelinde karşılaştırılarak bütüncül bir değerlendirme sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 4. İki Yazma Modeline Göre Metinlerin Tutarlılık Görünüşleri

Tutarlılık Ölçütü Alan ve Altalan Dağılımı	Değerlendirme Ölçütü	Ürün Odaklı Yazma		Süreç Odaklı Yazma	
		N	%	N	%
1. Bütünlük					
1.1 Metin tümceleri arası anlamsal uyum (sözcüksel ve dilbilgisel)	Yetersiz	6	33,33	0	0
	Kabuledilebilir	12	66,67	10	55,56
	Yeterli	0	0	8	44,44
1.2 Metin tümceleri arası mantıksal uyum	Yetersiz	11	61,11	0	0
	Kabuledilebilir	5	27,78	9	50
	Yeterli	2	11,11	9	50
1.3 Her iki uyumu bağlaçlarla destekleme	Yetersiz	10	55,56	1	5,56
	Kabuledilebilir	6	33,33	9	50
	Yeterli	2	11,11	8	44,44
2. Konu Sürekliliği					
2.1 Başlıklandırma	Yetersiz	10	55,56	9	50
	Kabuledilebilir	8	44,44	7	38,89
	Yeterli	0	0	2	11,11

2.2 Konuya giriş yapma	Yetersiz	11	61,11	1	5,56
	Kabuledilebilir	6	33,33	5	27,78
	Yeterli	1	5,56	12	66,67
2.3 Konuyu belirlenen savda geliştirme	Yetersiz	8	44,44	1	5,56
	Kabuledilebilir	9	50	9	50
	Yeterli	1	5,56	8	44,44
2.4 Metin konusunu sonuçlandırma	Yetersiz	14	77,78	5	27,78
	Kabuledilebilir	4	22,22	5	27,78
	Yeterli	0	0	8	44,44
3. Metne Özgü Dil Kullanımı					
3.1 Dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu	Yetersiz	13	72,22	0	0
	Kabuledilebilir	5	27,78	8	44,44
	Yeterli	0	0	10	55,56
3.2 Gönderimsel ifadelerin uygunluğu	Yetersiz	12	66,67	0	0
	Kabuledilebilir	6	33,33	5	27,78
	Yeterli	0	0	13	72,22
3.3 Açık ve anlaşılır ifadeler kullanma	Yetersiz	8	44,44	0	0
	Kabuledilebilir	9	50	5	27,78
	Yeterli	1	5,56	13	72,22

Tablo 4’te yer aldığı üzere tutarlılığın ilk görünümü olarak değerlendirilen bütünlük alanında metin tümceleri arası anlamsal uyumun sözcüksel ve dilbilgisel olarak düzenlenmesinde ürün odaklı yazma çalışmasında öğrenci metnlerinin % 33,33’ü yetersiz; %66,67’si ise kabuledilebilir olarak değerlendirilirken metin bütünlüğünün bu altalanında yeterli değerlendirmesi alan bir metin ile karşılaşmamıştır. Öte yandan sözkonusu tutarlılık alan ve altalan düzenlenmesinin süreç odaklı yazma çalışmalarındaki görünümü incelendiğinde ise % 55,56’sı kabuledilebilir; % 44,4’ü ise yeterli değerlendirmesi alan metinler ile karşılaşılırken bu yazma modelinde metnin tutarlılığının sözcüksel ve dilbilgisel uyumunun sağlanmasında yetersiz bir metnin olmadığı görülmektedir. Bütünlük alanının bir diğer altalanında yer alan metin tümceleri arasında mantıksal uyumun sağlanmasında ürün odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metnlerinin % 61,11 yetersiz, %27,78’i kabuledilebilir ve %11,11’i de yeterli değerlendirmesini alırken süreç odaklı çalışmalarda ise kabuledilebilir ve yeterli değerlendirmesi alan metinlerin birbiriyle eşit bir dağılıma (%50) sahip olduğu ortaya çıkmış, yetersiz değerlendirmesi alan bir metne ise rastlanmamıştır. Bütünlüğün son altalanını oluşturan bağlaç kullanımının ürün odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metnlerinde %55,56’sı yetersiz; %33,33’ünde kabuledilebilir; %11,11’lik diliminde ise yeterli olarak notlandırılırken süreç odaklı yazma çalışmalarında ise %5,56’lık

bir dilim yetersiz; % 50'si kabuledilebilir ve % 44,44'ü de yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda metin tutarlılığının ilk görünümü olarak yer alan bütünlüğün üç altalanında da öğrencilerin süreç odaklı yazma çalışmalarında daha iyi bir performans sergiledikleri ürün odaklı yazma çalışmalarında ise metin tümceleri arasında anlamsal ve mantıksal uyumları düzenlemede ve devam ettirmede yetkin düzeyde olmadıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte metin tümceleri arasındaki anlamsal uyumun sağlanmasında ürün odaklı yazma çalışmalarında yeterli düzeyde bir metin ile karşılaşılmazken mantıksal uyumun sağlanması ve her iki uyumun bağlaçla desteklenmesinde de yalnızca iki öğrenci metninde yeterlilik gözlemlenmiştir. Öte yandan süreç odaklı yazma çalışmalarında ise bütünlük ölçütünün anlamsal ve mantıksal uyumunun yer almadığı herhangi bir metin ile karşılaşılmamıştır. Bu uyumların metin içerisinde bağlaçla desteklenmesi altalanında ise yalnızca bir öğrenci metni yetersiz olarak etiketlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazma sürecini aşamalı olarak gerçekleştirdiği ve geri bildirimlerle desteklediği yazma çalışmalarında metin bütünlüğünü sağlamada ve sürdürmede daha başarılı olduklarını değerlendirmek mümkündür.

Çalışma kapsamında tutarlılığın ikinci görünümü olarak değerlendirilen konu sürekliliğinin öncelikle başlıklandırma ile yapılmasında ürün odaklı ve süreç odaklı yazma çalışmalarında benzer sonuçlar ile karşılaşılmıştır. Ürün odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metninin %55,56'sı yetersiz; %44,44 kabuledilebilir olarak etiketlenirken uygun başlık seçimi açısından yeterli bir metin ise bulunmamaktadır. Süreç odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metninin ise %50'si yetersiz; %38,89'u kabuledilebilir; %11,11 ise yeterli olarak değerlendirilmiştir. Konu sürekliliğinin sağlanmasının bir diğer altalanı olan konuya giriş yapmanın iki yazma çalışmasında çıkan sonuçları tam tersi özellik sergilemektedir. Diğer bir deyişle ürün odaklı yazma çalışmalarında konuya giriş yapmada öğrenci metninin % 61,11'inin yetersiz, % 33,33'ünün kabuledilebilir % 5,56'sının ise yeterli olduğu değerlendirilirken süreç odaklı yazma çalışmalarının ise %5,56'sı yetersiz; %27,78'i kabuledilebilir ve %66,67'si ise yeterli etiketi almıştır. Konu sürekliliğinin sağlanmasının üçüncü altalanı olan konuyu belirli bir savda geliştirmede ise ürün odaklı yazma çalışmalarında yetersiz etiketi alan metin dağılımı %44,44 iken süreç odaklı yazma çalışmasında ise %5,56'dır. Konuyu belirli bir savda geliştirme altalanında öğrenci metninin kabuledilebilir değerlendirmesi her iki yazma modelinde eşit bir dağılım (%50) sergilemektedir. Konu sürekliliğinin sözkonusu altalanında ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metninin % 5,56'sı yeterli olarak değerlendirilirken süreç odaklı yazma çalışmalarında ise % 44,44'ü yeterli olarak notlandırılmıştır. Konu sürekliliğinin son altalanında yer alan metin konusunu sonuçlandırmada ise iki yazma modelinde farklı sonuçlara ve dağılım ilişkilerine ulaşılmıştır. Metin konusunu sonuçlandırırken ürün odaklı yazma çalışmasında öğrenci metninin %77,78'i yetersiz, % 22,22'si de kabuledilebilir olarak değerlendirilmiştir. Sözkonusu yazma çalışmasında metin konusunu sonuçlandırma kapsamında

yeterli düzeyde bir öğrenci metni ile karşılaşmamıştır. Konu sürekliliğinin bu altalanına ilişkin süreç odaklı yazma çalışmalarında ise öğrenci metnlerinin hemen hemen yarısı (%44,44) yeterli olarak değerlendirilirken kabuledilebilir ve yetersiz olarak etiketlenen metnin ise %27,78’lik bir dilime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çalışmada metin tutarlılığının ikinci görünümü olarak yer alan konu sürekliliğinin başlıklandırma altalanında her iki yazma modelinde bir farklılık sergilenmediği öğrencilerin başlık seçiminde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan konu sürekliliğinin diğer altalanlarında ise süreç odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metnlerinin yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ürün odaklı yazma çalışmalarında ise yeterlilik düzeylerinin ise düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışma kapsamında tutarlılığın son görünümü olarak metne özgü dil kullanımının iki yazma modeli ile olan ilişkisi üç altalanda değerlendirilmiştir. Yazma becerisinin tutarlılığının dilbilgisel açıdan değerlendirildiği ilk alanda öğrenci metnlerinde dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu karşılaştırıldığında ürün odaklı yazma modelinde %72,22 oranında yetersizlik; %27,78 oranında ise kabuledilebilirlik ortaya çıkmıştır. Diğer yandan bu yazma modelinde metin türü ile uyumlu doğru dilbilgisel yapıların yeterli düzeyde eşleştirildiği bir metin ile ise karşılaşmamıştır. Ancak süreç odaklı yazma modelinde öğrencilerin dilbilgisel seçimlerinin metin türü ile uyumluluğu bu kez %44,44 kabuledilebilir; %55,56 yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer deyişle bu yazma modelinde metin türü ile dilbilgisel yapıların daha yüksek oranda doğru eşleştirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca süreç odaklı yazma modelinde öğrenci metnlerinin hiçbiri yetersiz değerlendirmesi almamıştır. Metne özgü dil kullanımının bir diğer altalanında ise gönderimsel ifadelerin uygunluğu yer almaktadır. Öneri türünde bir metin oluşturmaları istenen öğrencilerin “sen” ve/veya “siz” adının yüklemle uyumunun yanı sıra “insanlar, yeni bir ülkede yaşayanlar” gibi açık adlar ile gönderim ilişkisinde bulunan “onlar” adının yüklemle uyumunu sağlamlarının denetlendiği bu altalanda ürün odaklı ve süreç odaklı yazma metnlerinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ürün odaklı öğrenci metnlerinde gönderimsel ifadelerin yeterli olarak etiketlendiği bir metin ile karşılaşılmazken metnin büyük bir çoğunluğu (%66,67’si) yetersiz; bir diğer kısmı da (%33,33) kabuledilebilir olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan süreç odaklı öğrenci metnlerinde ise gönderimsel ifadelerin kullanımında daha başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu yazma modelinde yetersiz düzeyde etiketlenen bir metin yokken metnin büyük bir kısmı (%72,22) yeterli; daha az bir kısmı da (%27,78) kabuledilebilir etiketini almıştır. Metne özgü dil kullanımının son altalanında ise tutarlılığın en önemli göstergeleri arasında sayılan açık ve anlaşılır ifadeler kullanma yer almaktadır. Ürün odaklı yazma çalışmasında öğrenci metnlerinin açık ve anlaşılabilirliği % 44,44 oranında yetersiz; % 50 oranında ise kabuledilebilir %5,56 oranında ise yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer deyişle söz konusu yazma modelinde öğrenci metnlerinin çok küçük bir kısmında açık ve anlaşılır ifadeler yer verilmiştir. Öte yandan

süreç odaklı yazma çalışmasında öğrenci metinlerinden yetersiz değerlendirmesi alan bir metin bulunmazken %27,78'si kabuledilebilir; %72,22'si de yeterli olarak değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle süreç odaklı yazma çalışmasında öğrenci metinlerinde açıklık ve anlaşılabilirlik özelliklerinin daha iyi düzeyde sergilendiği görülmektedir. Son olarak çalışmada metin tutarlılığının üçüncü görünümü olarak yer alan metne özgü dil kullanımının altalanlarında ürün odaklı ve süreç odaklı yazma çalışmalarında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Tutarlılığın bu görünümünde ürün odaklı öğrenci metinlerinde yetkinlik düzeyinin her altalanında düşük olduğu süreç odaklı yazma çalışmalarında yetkinlik düzeyinin arttığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin metin üretme sürecinde dilsel, anlamsal ve mantıksal bütünlüğü sağlama ve sürdürmede yetkinliklerini betimlemeye çalışan bu çalışmada metinlerdeki tutarlılık “bütünlük, konu sürekliliği ve metne özgü dil kullanımı” alanları ve bunların altalanları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bu değerlendirme ürün ve süreç odaklı iki yazma modeli kapsamında hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinlerinin tutarlılık bileşenlerini sağlama ve sürdürmesi noktasında sorunlarla karşılaşmıştır. Çalışma kapsamında ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinleri tutarlılık bileşenlerinden metne giriş yapma, belirli bir sav geliştirme ve bu savı destekleme ve metni sonuçlandırmada çoğunlukla yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte belli bir metin türünü doğru dilbilgisel yapılarla destekleme, gönderim ilişkilerini kurma ve açık ve anlaşılır tümceler oluşturmada da öğrenci metinlerinin çoğunlukla yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan tutarlılık bileşenlerinden tümceler arası dilbilgisel, sözcüksel ve anlamsal uyumların sağlanması ve bu uyumun bağlaçlarla desteklenmesinde de ürün odaklı yazma metinlerinde genel olarak kabuledilebilir özellik sergilendiği gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinleri genel olarak doğru sözcükleri ve dilbilgisel yapıları kullanmada kabuledilebilir özellik gösterebilir de konu sürekliliğinin ve metne özgü dil kullanımının sağlanmasında yetkin özellikte değildir. Bu bileşenlerde yetersiz kalmasının öğretmenin rehberliğinden yoksun olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ürün odaklı yazma modelinde öğrenci öğretmenden yazma sürecinde geri bildirim almamaktadır. Bu kapsamda öğrencinin metni bölümlendirirken ve metin türüne uygun dilsel yapıları seçerken önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak metnini oluşturduğu söylenebilir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci metinlerinin tutarlılık kapsamında değerlendirilmesine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar

arasında belli bir uyruktaki öğrenci metinlerinin tutarlılık değerlendirilmesi (Melanlioğlu, 2017) ile belirli yazma biçimlerinde (serbest ve yönlendirilmiş) öğrenci metinlerindeki tutarlılık görünümlerinin belirli değişkenler kapsamında değerlendirilmesi (Ercan Güven & Akpınar, 2020) yer almaktadır. Melanlioğlu'nun (2017) çalışmasında öğrencilerden belli bir konu çerçevesinde yazmaları istenen kompozisyonlar ürün odaklı yazma modeli ile uyumlu görünmektedir. Bu çalışmada öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütlerini sağlamada yetersiz oldukları sonucu elde edilmiştir. Melanlioğlu'nun (2017) çalışmasında elde edilen sonuçlar, bu çalışmada ürün odaklı öğrenci metinlerinden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bununla birlikte Ercan Güven ve Akpınar (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın serbest yazma metinlerinin ürün odaklı yazma modeli ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sözkonusu çalışmada da konu sürekliliğinin ve bütünlük bileşenlerinin sağlanmasında öğrenci metinlerinden elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın bulguları ile uyumlu özellik sergilemektedir. Öte yandan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci metinlerinin genellikle bağlaşıklık araçları (Kara & Kutlu, 2016; Karakoç Öztürk & Dağıstanlioğlu, 2018) kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda yer alan bağlaşıklık araçlarından gönderimin sağlanması bu çalışmada tutarlılığın metne özgü dil kullanımının sergilenmesinin bir bileşeni olarak yer almaktadır. Bu nedenle bu çalışmalardaki gönderimin sağlanmasına ilişkin bulguların bu araştırma ile karşılaştırılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. KaraveKutlu'nun (2016) çalışmasında ürün odaklı yazma metinlerinde öğrencilerin en sık kullandığı bağlaşıklık aracı olarak gönderim ögesi yer almakta olup bu ögenin öğrenciler tarafından çoğunlukla doğru kullanıldığı örnekler üzerine durulmuştur. Ancak bu çalışmada ise ürün odaklı öğrenci metinlerinde gönderimsel ifadelerin kullanımı çoğunlukla yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla Kara ve Kutlu'nun (2016) çalışmasında öğrenci metinlerindeki gönderimsel ögelerin kullanımı ile bu çalışmada elde edilen bulgular örtüşmemektedir. İki çalışmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olmamasının nedenleri arasında gönderimsel ögelerin varlığı ve sıklığı açısından değerlendirilmesi ile metnin anlamsal ve mantıksal uyumunu sağlama açısından değerlendirilmesi sayılabilir. Başka bir deyişle, metinde gönderimsel ifadelerin sıklıkla yer verilmesinin metnin anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü olumsuz yönde etkilediği düşünülmekte ve bu açıdan Kara ve Kutlu'nun (2016) çalışması ile mevcut çalışmanın bulgularının örtüşmediğinden söz edilmektedir. Karakoç Öztürk ve Dağıstanlioğlu'nun (2018) çalışmasında da en sık kullanılan dilbilgisel bağlaşıklık araçlarından ikincisi olarak gönderim ögesi yer almaktadır. Ancak bu çalışmada öğrencilerin öyküleyici metinde gönderimsel ögeleri art arda kullanmalarının anlatımı kısırlaştırdığı (2018, s.350) bulgusunun bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgularda süreç odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinlerinin tutarlılık bileşenlerini sağlama ve sürdürmede daha yetkin oldukları sonucuna

ulaşmıştır. Süreç odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metnlerinin tutarlılık bileşenlerinden bütünlük ve metne özgü dil kullanımını sağlama ve sürdürmede herhangi bir yetersiz metin ile karşılaşmamıştır. Konu sürekliliğinin sağlanmasında ise öğrenci metnlerinin çoğunluğu yeterli olarak değerlendirilmiştir. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci metnlerinin tutarlılık kapsamında değerlendirilmesinde süreç odaklı yazma temelinde gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak anadili olarak Türkçe eğitiminde farklı yaş gruplarındaki öğrenci metnlerinin tutarlılık görünümlerinin değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda süreç odaklı yazma metnlerinin öğrencileri metnin dilbilgisel ve anlamsal bütünlüğünü sağlama, metnin retorik yapısını düzenleme ve metnin bilgi ve içerik değerini artırma açısından geliştirdiği gözlemlenmiştir (Bayat, 2014; Çakır, 2003; Karatay, 2011; Ülper & Uzun, 2009). Bu bağlamda bu çalışmanın süreç odaklı yazma metnlerinden elde edilen bulguların anadili olarak Türkçe eğitimi temelinde gerçekleşen çalışmaların bulguları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazılı iletişimi kurgularken metnlerinde tutarlılığı sağlama düzeylerinde iki yazma modeline göre çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Öte yandan bu çalışma kapsamında tutarlılığın konu sürekliliği alanının başlıklandırma altalanında yazma modellerine göre bir farklılık ile karşılaşmamıştır. Diğer bir deyişle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ürettikleri metni başlıklandırırken iki yazma modelinde de yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu durum da öğrencilerin metne uygun başlık bulmada yaşadıkları sorunun yazma modellerine göre değişmediğini göstermektedir.

Tutarlılık etkili yazılı iletişimin en önemli bileşeni olarak kabul edilmektedir (Richards, 1990; Lee, 2002b). Bu çalışmada da yer aldığı gibi tutarlılığın çeşitli bileşenleri vardır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin de tutarlı bir metin oluşturabilmesi için de metnin dilbilgisel, sözcüksel ve anlamsal bütünlüğü ile birlikte tümceler arası ve paragraflar arası geçişlerde geçiş ifadelerine ve doğru bağlaçlara yer verme, metni bölümlendirme, belirli bir sav geliştirme ve bunu destekleme, metin türüyle uyumlu dilbilgisel yapıları kullanma, açık ve anlaşılır ifadeler için doğru gönderimsel ilişkilerden yararlanma gibi tutarlılık bileşenlerini kullanması gerekir. Ayrıca öğrencilerin metnlerinde konu sürekliliğini ve metin bütünlüğünü sağlama ve devam ettirebilme için metni yapılandırma işlevinin bilincine sahip olması gerekmektedir. Deniz ve Çekici'nin (2023, s.397) de belirttiği üzere, öğrencilerin bağlantı ve geçiş ifadelerini kullanmaları ve tutarlı bir metin oluşturabilme becerileri söylemi/metni yapılandırma işlevi ile ilişkilidir. Söz konusu edimlerin gerçekleşmesi için yazma becerileri derslerinin metinsellik ölçütleri ile bütünleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca farklı yazma modellerinin yazma becerisini farklı yönlerden geliştirdiği dikkate alınarak yazma becerisi derslerinin tek bir modelle sınırlandırılmaması önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde süreç odaklı yazma modeline

ağırlık verilmesinin öğrencilerin tutarlı bir metin oluşturmalarına daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ürün odaklı yazma modeli ile üretilen metinlerde dilbilgisel uygunluk ön planda tutulmakta ve öğrenciden doğru bilgiye dayalı metin oluşturması beklenmektedir. Bu kapsamda öğrenci pasif konumda iken öğretmen ise kural bilgisi vermekte ve yazıları değerlendirmektedir. Bununla birlikte süreç odaklı yazma modeli kullanılarak üretilen metinlerde öğrencinin seçimleri doğrultusunda nitelikli bir metin oluşturması amaçlanmaktadır. Öğrenci yazma sürecinde aktif konumdadır ve dolayısıyla yaratıcılığını ortaya koyması mümkündür. Öğretmen ise bir rehber rolünde öğrencinin yazma sürecine yön vermekte ve öğrenci ile bir iş birliği sağlamaktadır. Bu bilgilerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde süreç odaklı yazma modelinin daha sık kullanılması ile öğrencinin yazma sürecine hakimiyetinin sağlanabileceğinden söz edilebilir. Süreç odaklı yazma modeli öğrencinin yazma süreci boyunca öğretmenden geri bildirimler olarak eksik/yetersiz olduğu noktaları gözlemleyebilmesini ve sonuçta anlamsal ve mantıksal açıdan bütünlüklü bir metin ortaya koyabilmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde süreç odaklı yazma modeline ağırlık verilmesinin öğrencinin tutarlı bir metin oluşturmaya daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Her ne kadar mevcut çalışma sınırlı bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiş olsa da çalışmadan elde edilen bulgular süreç odaklı yazma modelinin geliştirici özelliklerini destekler ve vurgular niteliktedir.

Söz konusu araştırmada yabancı dilde yazma becerisinde tutarlılığı sağlamanın iki farklı yazma modeli kapsamında gerçekleştirilmesi araştırmanın temel sınırlılıklarındandır. Yazma becerisinin tüm metinsellik ölçütleri kapsamında değerlendirilmesi metin oluşturma sürecindeki sorunların kapsamlı bir biçimde tanımlanması açısından önemlidir. Bu araştırmanın tek bir kurum ve 32 uluslararası öğrenci ile gerçekleştirilmesi araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Söz konusu örneklem grubunun nicel olarak artırılması, dil düzeyi açısından genişletilip çeşitlendirilmesi ve aynı zamanda örneklem grubunun demografik bilgileriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesi sonuçların genelleştirilebilirliğini artıracaktır. İlerleyen çalışmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında farklı dil düzeylerinde öğrenim gören daha geniş çaplı örneklem gruplarına uygulanacak yazma etkinlikleri ile ürün ve süreç odaklı yazma modellerinin karşılaştırmalı olarak ele alınabileceği ve her iki yazma modelinin yabancı dilde yazma becerisine katkı sağlayan yönlerinin kapsamlı biçimde ortaya koyulabileceği düşünülmektedir.

ETİK BEYAN

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 09.06.2023 tarihli 263 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Adalar Subaşı, D. (2010). TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7–16.
- Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254–266.
- Agustiana, V. (2016). Combining product and process-based approaches to teaching writing discussion texts. *English Review: Journal of English Education*, 4(2), 195-208.
- Aksoy, S. (2018). *Ahmet Ümit’in masal kitaplarının metinsellik ölçütleri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tez]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Al-Gharabally, M. (2015). The writing difficulties faced by L2 learners and how to minimize them. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 3(5), 42–49.
- Alisha, F., Safitri N. & Santoso, I. (2019). Students’ difficulties in writing EFL. *Professional Journal of English Education*, 2(1), 20–25.
- Ariyanti, A., & Fitriana, R. (2017). EFL students’ difficulties and needs in essay writing. *International Conference on Teacher Training and Education* (pp. 32–42. Amsterdam: Atlantis Press.
- Ariza Martinez, A. V. (2005). The process-writing approach: an alternative to guide the students’ compositions. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, (6), 37–46.
- Balci, A., & Gökçe, B. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 380–401.
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent?. *College Composition and Communication*, 34(4), 417–429.
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, *Research in the teaching of English*, 18(3), 305–319.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Güncellenmiş ve Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayat, N. (2014). The Effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1133–1141.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335–349.
- Boylu, E., Güney, E. Z. & Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184–202.
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Paper in Linguistics*, 17(3), 301–316.
- Çocuk, H. E. & Kanatlı, F. (2012). Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği. İçinde: M. Aksan ve A. Uçar (Ed.) 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiriler Kitabı* (ss. 67–76). Ankara: Şafak Matbaası.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1–12.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *TÖMER Dil Dergisi*, 122, 31–51.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164–178.
- Deniz, K., & Çekici, Y. E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında ihtiyaç analizine dayalı güncel dil işlevleri listesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(2), 374–401.
- Dijk, T. A. V. (1977). *Text and context, exploration in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Ercan Güven, A. N., & Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutarlı metin yazma düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 782–801.
- Fareed, M., Ashraf, A. & Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of education and social sciences*, 4(2), 81–92.
- Giarelli, E., & Tulman, L. (2003). Methodological issues in the use of published cartoons as data. *Qualitative Health Research*, 13(7), 945–956.

- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271–290.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and principle of writing*. Oxon, UK: Routledge.
- Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. Genişletilmiş 5. Basım. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Günaydın, H. R. & Bozkurt, B. Ü. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yanlışları: Büyük Resim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 1090–1118.
- Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 517–535.
- Güven, A. Z., Bal, M. & Halat, S. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 739–763.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77–88.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2009) *Teaching and researching writing*. 2nd edition. Applied Linguistics in Action. London, U.K.: Longman.
- Imsa-ard, P. (2020). Being an effective writing teacher: understanding writing theories behind the product, process, and genre approaches. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 1(2), 35–47.
- İşeri, K. (2018). *Sözden yazıya dile gelen metin*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 20, 85–102.
- Kara, M. & Kutlu, A. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerindeki Bağdaşıklık Görünümleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 47–62.
- Karakoç Öztürk., B. & Dağistanlıoğlu, B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümünün incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 332–354.

- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029–1047.
- Keklik, S., & Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139–157.
- Kılıçarslan, R. & Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 863–877.
- Klimova, B. F. (2014). Constraints and difficulties in the process of writing acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 433–437.
- Lee, I. (2002a). Helping students develop coherence in writing. *English Teaching Forum*, 40(3), 32–39.
- Lee, I. (2002b). Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry. *Journal Of Second Language Writing*, 11(2), 135–159.
- Liu, M., & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33(4), 623–636.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748–769.
- Melanlıoğlu, D. (2017). Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 151–161.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, (153), 7–23.
- Mısırlı, G. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık bağıntısı görünüşleri: Bir durum çalışması örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Nunan, D. (2013). *What is this thing called language?* 2. Baskı. London: Palgrave Macmillan.
- Nunan, D., & Choi, J. (2023). *Clarity and coherence in academic writing: Using language as a resource*. New York: Routledge.
- O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37(1), 1–28.

- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "onikiye bir var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167–184.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rusinovci, X. (2015). Teaching writing through process-genre based approach. *US-China Education Review*, 5(10), 699–705.
- Sherman, D., Slawson, J., Whitton, N., & Wiemelt, J. (2010). *The little brown handbook*. Southeastern Writing Centre.
- Şeref, İ., Karagöz, B. & Ardiç, İ. K. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin metinsellik özellikleri: Lao Tzu'nun 'acele karar vermeyin' öyküsü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 92–104.
- Şeref, İ., Karagöz, B. & Kaşaveklioğlu, G. (2019). Bir akademisyenin çocuk edebiyatına katkısı: yeşil gözlü kardan adam'da bağlaşıklık, bağdaşıklık ve üst yapı görünümleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1050–1070.
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28(2), 1–9.
- Tekşan, K. (2018). Ferhunde Kalfa hikâyesinde bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 217–236.
- Temizyürek, F., & Ünlü, H. (2019). Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 6(22), 316–327.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961–986.
- Ulaş Taraf, H., & Doğan, C. (2023). Examining the role of digital tools in pre-service English language teachers' self-efficacy in writing. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1216–1227.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 849–863.

Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651–665.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. & Jahiç, N. (2008). “Vire” hikâyesi üzerine metindilbilimsel bir inceleme. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 30–41.

Yılmaz, E., & Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 775–788.

Anahtar Sözcükler

Dönüştürülme adlı; Bağlama koşulları, Göndergesel özellikler;
Tümdengelim; Tümevarım

Keywords

Reflexive pronoun; Binding conditions; Referential properties;
Deduction; Induction

Küçüksakarya, E., & Özgen, M. (2024). Kendi/kendisi adlarının tümceiçi ve tümcelerarası göndergesel özellikleri: Tümdengelimli ve tümevarımlı bir bakış. *Dil Dergisi*, 175 (2). 149-174.

KENDİ/KENDİSİ ADILLARININ TÜMCEİÇİ VE TÜMCELERARASI GÖNDERGESEL ÖZELLİKLERİ: TÜMDENGELİMLİ VE TÜMEVARIMLI BİR BAKIŞ

THE REFERENTIAL PROPERTIES OF KENDİ/KENDİSİ PRONOUNS: A DEDUCTIVE AND INDUCTIVE PERSPECTIVE

• **Esra KÜÇÜKSAKARYA** 

Arş. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, esrak.sakarya@gmail.com

• **Murat ÖZGEN** 

Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, murat.ozgen@deu.edu.tr

Öz

Kendi ve kendisi dönüştürülme adları yalın ve çekimli biçimlerde iki türden oluşur. Gözlemsel açıdan kendi bir dönüştürme adlı olarak yerel bir öncülle bağlanırken; kendisi ise uzun soluklu bir gönderge olarak ana tümcenin öznesine bağlanabilir. Bununla birlikte, kendi adlı hem tümceiçi hem tümcedışı bir öncülle bağlanabilir. Üretici Dilbilgisi (ÜD) kapsamında biçimsözdizimsel ve anlambilimsel açıdan incelenen öncül-gönderge ilişkisi; Metinsellik Ölçütlerinin (MÖ) Bağlılık İlişkisi çerçevesinde ise söylem-edim ve metindilbilim alanına konu olmaktadır. MÖ kapsamında başkaca bir birimin yerini tutan metiniçi dilsel öğeler olarak dönüştürülme adları, tümcelerarası dilbilgisel bağlantı kurmaktadır. Sözü geçen iki bakış açısından ÜD tümdengelimli, MÖ tümevarımlı bir bakış açıdır. Bu görüşler doğrultusunda, araştırmanın amacı TS Corpus V2 veritabanından 1000 sözcüğü tarayarak kendi

Abstract

Reflexive pronouns kendi and kendisi are of two types: nominative and inflected. Observationally, kendi as a reflexive pronoun can be bound to a local antecedent, while kendisi as a logophor can be bound to the subject of the main clause. However, the pronoun kendi can be connected to both an intra-sentential and inter-sentential antecedent. The antecedent-referent relation, analyzed in terms of morpho-syntactic and semantic aspects according to the Principle A of the Binding Theory within the scope of UG, is subject to the fields of discourse-pragmatics and textlinguistics regarding Cohesion Principle of Textuality Criteria (TC). By means of TC, reflexives, replaced with another unit, contribute to the semantic integrity of the text forming grammatical cohesion inter-sententially. From these two perspectives, UG is deductive, and TC is inductive. In line with these views, the aim of the study is

ve kendisi adlarının tümceiçi ve tümcelerarası sunuluşlarını, sözdizim ve metinsellik koşullarına göre bağlama olgusu açısından değerlendirip kuramsal ve uygulamalı bir biçimde incelemektir. Buna göre, tümce içindeki gönderimlerin çekimli, çekimsiz biçimlenmeleri ve tümcelerarası göndergesel özellikleri dikkate alındığında, kendi ve kendisi adlarının yedi alt ulamda yapılandığı gözlemlenmiştir. Kendi adının tümceiçi artgönderim kurulumunun, kendisi adının ise tümcelerarası artgönderim kurulumunun daha sık gerçekleştiği ve artgönderimin öngönderimden daha sık kullanıldığı saptanmıştır. Ayrıca, tüm dengelimle türetilen anlam bulanıklığına sahip tümcelerin, tümevarımla incelenen derlemde bulunmadığı ve ulamlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da iki adıl arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazında kuramsal ve uygulamalı olarak biçimci ve işlevci bakış açılarıyla (tüm dengelim ve tümevarım) ele alınan kendi ve kendisi adlarının her iki düzlem ekseninde değerlendirilmesi bu çalışmayı önceki araştırmalardan ayırır. Ayrıca, biçimsel özelliklerin saptanması için anadil konuşucusunun sezgi ve yargılarının benimsenmesinin yanı sıra veritabanında yer alan yazılı metinlerle karşılaştırarak incelemek biçim-işlev ekseninde yürütülecek başkaca çalışmalara katkı sağlayacaktır.

to analyze the intra-sentential and inter-sentential representations of kendi and kendisi regarding the binding phenomenon according to syntactic and textual conditions in a theoretical and practical way by scanning 1000 tokens from the TS Corpus V2. Accordingly, considering the inflected, bare intra-sentential forms and inter-sentential referential properties, it has been observed that the kendi and kendisi are structured in seven subcategories. It has been found that the intra-sentential form of kendi and the inter-sentential form of kendisi occur more frequently, and that the anaphora is used more frequently than the cataphora. It has also been observed that ambiguous sentences derived deductively are not found in inductively analyzed corpus, and that there is a positive relationship between the pronouns, although there is no statistically significant difference regarding subcategories. This study differs from the previous studies in that it evaluates the two aspects of the pronouns kendi and kendisi, which are theoretically and practically analyzed from the formalist and functionalist perspectives (deductive and inductive) in the literature. In addition to employing the native speaker's intuitions and judgments to determine the formal features, analyzing them by comparing them with the written texts in the TS Corpus V2 database will contribute to further studies to be conducted on the form-function axis.

1. GİRİŞ

Üretici Dilbilgisi kapsamında bağlama olgusunun Ölçünlü Bağlama Kuramı (Standart Binding Theory) çerçevesinde kuramsal açıdan temelleri atılmıştır (Chomsky, 1980, 1981, 1986). Ayrıca alanyazında Dilbilgisinin dışında Baş Güdümlü Öbek Yapı (Head-Driven Phrase Structure Grammar) (Pollard ve Sag, 1992), uzun-soluklu gönderim (*logophoricity*) (Sells, 1987), söylem-e-dim (Halliday ve Hasan, 1976; Kuno, 1987) kapsamında bağlama koşulları tartışılmıştır. Bağlama olgusu öncül ve gönderge arasındaki k-buyurma (*c-command*) ilişkisi açısından üç temel ilkeye dayanır: Artgönderim yapısının bağlama alanında yönetildiği ulama bağlı olması (Bağlamanın A ilkesi), adılın yönetildiği ulamdan bağımsız olması (Bağlamanın B ilkesi) ve gönderimsel bir anlatımın bağımsız olması (Bağlamanın C ilkesi) bu ilkeleri oluşturur (Chomsky, 1981, s. 188). Bu ilkelerden, artgönderim yapılarının yönetildiği alanda erişilebilir bir özne olan öncüle bağlanması gerektiği koşulu dönüşlülük adıları ile ilişkilidir:

(1) Max_i criticized himself_i / *him_i.

‘Max kendi(-si) ni eleştirdi.’ (Büring, 2005, s. 222, örn. no: 11.1a)

(1)’de gördüğümüz üzere, Bağlamanın A ilkesi gereği *himself* (kendi(-si)) dönüşlülük adılı yönetme alanı içinde bağlı olması gereken potansiyel *Max* öncülüne bağlanabilirken, *him* (onu) adılı Bağlamanın B ilkesi gereği yerel alanda bağımsız olması gerektiği için *Max* öncülüne bağlanamaz. Chomsky’nin (1981) Yöneten Ulam (*Governing Category*) olarak tanımladığı yerel alan iki Geçirimsizlik Koşulu (*Opacity Condition*) içerir: Özgül Özne Koşulu (*Specified Subject Condition*) ve Çekimli Özne Koşulu (*Tensed Subject Condition*). Bu koşullardan ilki özgül bir özne dışında bağlamanın engellenmesini, ikincisi ise çekimli bir tümcenin dışında bağlamaya izin verilmeyeceğini öngörür:

(2) a. John_i loves himself_i / *him_i.

‘John kendini sever.’

b. John_i says [that Bill hates *himself_i / him_i].

‘John Bill’in kendisinden nefret ettiğini söyler.’

c. John_i likes [Mary_j’s article about *himself_i / him_i].

‘John Mary’nin kendine yazdığı makaleyi sever.’

d. John_i thinks that [*himself_i is to blame].

‘John kendinin suçlu olduğunu düşünüyor.’

e. John_i said that [pictures of himself/him are on display].

‘John kendisinin/onun fotoğraflarının sergilendiğini söyledi.’

(Büring, 2005, s. 11)

Büring (2005) bağlama alanı için Chomsky’nin (1981) önerdiği yerel alan içindeki bu koşullardan (2b-c) tümcelerinde *herself* (Tr. kendisi) artgönderim yapısında yerel alanda bulunan özgül özne *Clara* yerine ana tümcenin öznesine bağlanmasının Özgül Özne koşulunun ihlaline yol açtığını belirtir. Ayrıca, *herself* artgönderim yapısının çekimli bir tümcenin dışında bağlanmasının da (2d-e) tümcelerinde ihlali söz konusudur. Ölçünlü Bağlama Kuramı artgönderim ve adılısıların dağılımı için bir temel oluşturmakla birlikte alanyazında dillerarası biçim-işlev temelli çalışmalar yerel ve uzun-soluklu bağlama olgusunun farklı yapılabileceğinden söz edilir (bkz. Pollard ve Sag, 1992; Reinhart ve Reuland, 1993; Reuland, 2011, 2017). Sözelimi, (3) tümcesi A ilkesinin öngördüğü bir artgönderim yapısının bağımsız olarak bulunamayacağı; yerel alanda bağımlı olması gerekliliği savına karşıt bir örnek olarak değerlendirilir.

(3) There were five tourists in the room apart from myself.

‘Odada kendimden (benden) başka beş turist vardı.’

(Reinhart ve Reuland, 1993, s. 669, örn. no:22a)

(3)’te gördüğümüz üzere, Reinhart ve Reuland (1993) A ilkesinin ihlal edilerek 1. ve 2. *kendi* dönüşlülük artgönderimlerinin tümcesel bir öncül olmaksızın kullanılabileceğinden söz eder. Bağlama olgusu ile ilişkili olarak, katı bir biçimde yerel eşdizimleme koşulunun dışında yerel-dışı öznelerin bağlanabileceği uzun-soluklu gönderimler, farklı dillerde temelde aşağıdaki değiştirgenleri izler (Wexler ve Manzini, 1987, s. 29):

Yöneten Ulam Değiştirgeni (Governing Category Parameter)

Eğer γ , α' yı içeren en küçük ulam ise ve α için bir yönetici ise α' ’nın

a. öznesi olabilir, ya da α =artgönderim için β özne ise, $\beta \neq \alpha$;

b. bir çekim; ya da

c. zaman; ya da

d. gönderimsel zaman, ya da

e. ‘kök’ zaman¹ içerdiğinde γ , α için yöneten bir ulamdır.

1 Kök tümce ana tümce olarak değerlendirilir. Bu noktada, ‘Kök’ zaman *kendi/kendisi* adılarının öncül olarak ana tümcenin öznesine bağlanması ile ilişkilidir. γ yöneten ulam olarak ana tümcenin eylemi konumunda kök zaman içerir ve α - β arasındaki göndergesel ilişkiyi yönetir.

Wexler ve Manzini' nin (1987) belirttiği üzere, dillerde dönüşlülük farklı özellikler içerebilir. Tümcenin çekimli ya da çekimsiz olması bağlama koşulunu etkileyebilir. Sözelimi, Dancada dönüşlülük alanı zaman ile kısıtlılık gösterirken, çekimsiz tümce içeren yapıda ana tümceye uzun-soluklu bir biçimde bağlanmaya izin verir (Harbert, 1995). Fincede de benzer biçimde çekimsiz yantümcelerde uzun-soluklu bağlamaya izin verilir (Van Steenberg, 1995). Öte yandan, Japonca, Korece ve Macarca gibi dillerde kök tümceye bağlı olduğunda yerel ve yerel-dışı özelliklerin çekim özelliğinden bağımsız bir biçimde dönüşlü yapılarda bağlamanın gerçekleşmesi söz konusudur:

(4) a. *Japonca*

John-wa_j [Bill-ga_i zibun-o_{i/j} nikunde iru] to omotte iru.

John Bill DÖN nefret et- TÜM düşün-

'John Bill'in kendinden nefret ettiğini düşünüyor.'

b. *Korece*

John-in_k [[Bill-i_i caki-lil_{i/j/k} miwaha-nin-kas-i] Mary-lil_j silphike ha-ass-ta] mit-nn-ta.

John Bill DÖN nefret et- Mary üzgün yap- düşün-

'John, Bill'in kendisinden nefret etmesinin Mary'yi üzdüğünü düşünüyor.'

(Manzini ve Wexler, 1987, s. 419, örn. no: 19, 28)

c. *Türkçe*

Fatma [Ahmet-in kendi-sin-i çok beğen-diğ-in]-i biliyor.

(Rákosi, 2009, s. 468, örn. no: 13)

(4)'te dönüşlülük içeren örneklerde izleyeceğimiz gibi, Japoncada *zibun*, Korecede *caki*, Türkçede *kendisi* uzun-soluklu bağlanan dönüşlülük adilları olarak ele alınmıştır. Bu çözümlemeye göre, çekimli ya da çekimsiz olmasına bakılmaksızın kök tümceye öncül olarak adılın bağlanması söz konusudur. Diğer bir deyişle, çekim içeren tümcelerarası yapılanmanın yanı sıra çekimsiz *-mA*, *-DİK*, *-(y)AcAK* ile oluşturulan yantümcelerde de dönüşlülük adılı öncüle uzun soluklu bir biçimde bağlanabilir. Dillerde uzun-soluklu dönüşlü yapıları üç farklı özellik gösterir (Cole vd., 2001, s. xviii):

i. Özne ya da nesneyi öncül olarak uzun-soluklu bağlayabilen artgönderimler, (örn. Çince)

Çince

Zhangsan renwei Lisi_j zhidao Wangwu_k xshuan ziji_{i/j/k}.

Zhangsan düşün- Lisi bil- Wangwu sev- DÖN

‘Zhangsan Wangwu’nun kendi-(si)-ni sevdiğini Lisi’nin bildiğini düşünüyor.’

(Cole vd., 2001, s. 343, örn. no: 1b)

ii. Yerel-dışı adılısıla benzer biçimde ya da yerel alanda bağımlı biçimde sunulmuş gösteren artgönderim yapıları (örn. Türkçe ve Malay dili)

Türkçe

Fatma_j [Ahmed’in_i kendi-sin-i_{i/ii/k} çok beğendiğini] biliyor.

(Cole vd., 2001, s. 198, örn. no: 4c)

iii. Öncelikli olarak bağımlı olup sözdizimsel ve söylemsel özelliklere göre yerel-dışı özellik içeren dönüşlülük artgönderimleri (İzlandaca istek kipi içeren ya da çekimsiz yapılarda k-buyurmayan uzun- soluklu bir üyenin öncül olabilmesi ve İngilizce dönüşlülüğün uzun-soluklu kullanımı)

İzlandaca

[Alit Jon_s] virdist [t_j vera [ad eg hati sig_j]]

İnanış Jon-İYE görün- ol- TÜM 1TK nefret-İSTKİP DÖN

‘John benim kendinden nefret ettiğime inanıyor.’

(Cole vd., 2001, s. viii, örn. no: 3)²

Belirtilen sözdizimsel özelliklerin yanı sıra, Pollard ve Sag (1992) sözdizimsel açıdan erişilebilir eş-üye arayan artgönderim yapılarının bağlama alanında potansiyel bir öncül bulamadığında yerel alan dışında bağlanacak bir birim aradığından söz eder. Ayrıca, alanyazında uzun-soluklu artgönderim yapılarının söylem-edim koşullarına göre yetkilendirilebileceğine yönelik farklı görüşler de bulunur (bkz. Halliday ve Hasan, 1976; Kuno, 1987; Pollard ve Sag, 1992; Huang ve Liu, 2001).

Halliday ve Hasan (1976) metniçi gönderim çerçevesinde ele aldığı gönderim yapılarını metnin yüzey yapısında bağıntı kurarak bağlaşıklığı sağlayan birimler olarak nitelendirir. Diğer bir deyişle, gönderim yapıları dilbilgisel bağlaşıklığı sağlayan düzenek olarak tümcelerarası bağlantı kurarak metnin anlamsal bütünlüğünü sağlar. Bağlaşıklık İlkesi gereği, ön varsayılan birimin bağlaşıklık sağlayıcı bir biçimde tümce sınırlarında kısıtlanmaksızın metnin içinde, metnin

2 Gönderim ilişkilerinin ardışık tümcelerde ya da metnin farklı bölgelerinde bağlantı sağladığı görüşünden hareketle, çalışmada gönderge ve öncül ilişkisinin tümce ötesinde gerçekleştiği yapılar tümcelerarası/metniçi; ana tümce ya da yantümceleme içeren yapıları ise tümceiçi olarak değerlendirilmiştir. DÖN (dönüşlülük), İYE (iyelik), TÜM (tümleş), 1TK (1.tekil kişi), İSTKİP (istek kipi) kısaltmaları sırasıyla tümce açıklamalarında kullanılmıştır.

öncesinde artgönderim ya da sonrasında öngönderim yaparak başkaca bir birime bağlanması söz konusudur:

(5) She found *herself* in a long, low hall which was lit up by a row of lamps hanging from the roof. There were doors all round the hall, but they were locked.

‘Kendini çatıdan sarkan bir dizi lambayla aydınlatılan uzun, alçak bir salonda buldu. Koridorun her yerinde kapılar vardı ama kilitliydi.’

(Halliday ve Hasan, 2014, s. 14-72)

(5)’te gördüğümüz üzere *herself* (Tr. kendi(si)) adlı öncesinde bulunan bulunan adılısıla gönderimde bulunurken; *they* (Tr. onlar) adılısılı tekrar edilen *hall* (Tr. salon) adına gönderim yapar. Halliday ve Hasan (2014) farklı türden adılların metinde doğrudangönderim ya da yerine koyma (*substitution*) yöntemi ile bağlaşıklık zinciri (*cohesive chain*) oluşturarak metnin anlamsal bütünlüğüne katkı sağladığına işaret eder. Kuno (1987) ise artgönderim birimlerinin işlevsel özelliklerine odaklanır. Bununla ilişkili olarak Kuno, konuşucunun dinleyicinin sahip olduğu bilgi, içsel olarak konuşucunun söyleme yansıttığı duygular, konuşucunun bakış açısından olay ve durumların yorumlanması gibi söylem-edimsel özelliklerin sözdizimsel birimler olan öncül ve bağlanan birim arasındaki ilişkiyi değerlendirmek açısından önemli olduğundan söz eder. Sells (1987) ise söylemsel bağlama ilişkisi ve uzun-soluklu birimler kapsamında söylemde öneleme (*prominence*) temelli bir yaklaşıma sahiptir. Bu öneleme ilişkisi Kaynak (*Source*) (önermesel içeriği bağlayan edici); Öz (*Self*) (önermenin içeriğini betimleyen kişinin zihinsel durumu ya da tutumu) ve Bakış açısı (*Pivot*) (önermenin zaman, uzam, yer içeriğini değerlendiren kişi) olarak üç ulamdan oluşur. Afrika dillerini inceleyen ve uzun-soluklu adil terimini öneren Hagege (1974), gerçek ya da hayali bir biçimde söylem evreninde eşgöngerimlerinin bulunduğu yapılar olarak değerlendirir. Bu görüşten hareketle Sells (1987), İzlandaca ve Japoncada uzun-soluklu dönüşlülük adıllarının söylemsel özelliklerini yantümceleme içeren yapılarla karşılaştırarak betimler.

Alanyazında kuramsal açıdan sözdizimsel, söylem-edimsel farklı görüşlerin bulunduğunu görmekteyiz. Derlem-tabanlı çalışmalarda bağlama olgusunun incelenmesi aşamasında derlem-den çekilen tümceler dönüşlülük adılı ve adılısılların dağılımlarını incelemek ve kuramsal açıdan değerlendirmek için günümüze kadar pek çok araştırmacıya kaynak sağlamıştır (bkz. Zribi-Hertz, 1989; Lange, 2006; Song, 2017; Kim vd., 2018, 2020)³. Derlem çalışmaları tümevarımlı bir yaklaşımla oluşturulan gerçek dil kullanımlarını temsil eden verilerden oluşur. Ancak, derlem-veri tabanının alanyazında bağlama olgusunun tüm özelliklerine açıklık getiremeyebileceğine ilişkin

³ Türkçede bağlama üzerine yürütülen çalışmaların genellikle kuramsal olduklarını (bkz. Eç, 1989; Sezer, 1980; Cem Değer, 1996; Kornfilt, 2001; Meral, 2006, 2010, 2013; Yakut, 2015; Gökgöz Kurt, 2021; Dinçtopal-Deniz 2023; Karga ve Çele, 2023), uygulamalı olarak yürütülen çalışmaların da berim temelli ya da anadil konuşucularının sezgilerine dayanan anket temelli olduklarını gözlemledik (bkz. Yakut, 2015; Özbek ve Kahraman, 2016; Uzunca, 2018).

tartışmaları (bkz. Zribi-Hertz, 1989; Lange, 2006) izleyerek, derlemden çekilen verileri kuramsal açıdan (Chomsky, 1981,1986; Halliday ve Hasan, 1976; Kuno, 1987; Sells, 1987) tartışan araştırmacılar (bkz. Zribi-Hertz, 1989; Kim vd., 2018, 2020), Amerikan İngilizcesi ve İngiliz İngilizcesinde uzun-soluklu bağlamada bağlama alanı ihlali olan durumlarla karşılaşmış ve söylem-edim çerçevesinde farklı verilerle sistemli çalışmalar yürütülmesi gerektiğini önermiştir. Kim, An ve Jung (2020) Uluslararası İngilizce Derleminden dönüşlülük adlı ve adılısarı içeren tümceleri sözdizimsel ve edimsel koşullar açısından değerlendirmiş ve tümceiçi gönderimlerde dönüşlü yapıların uzun-soluklu göndermelerde bağlama alanında ihlalin yaygın olmadığını bulgulamıştır.

Bu çalışmalardan hareketle, derlemden oluşturulan veritabanında sözdizim ve söylem-edim koşullarına göre bağlama olgusunu *kendi/kendisi* özelinde kuramsal ve uygulamalı olarak incelemek anadil konuşucusunun yargılarıyla gerçek dil verilerinin örtüşüp ayrıştığı noktaları saptamaya katkı sunacaktır. Bu doğrultuda, çevrimiçi gazeteler, forumlar, sosyal medya, akademik yayınlar gibi pek çok kaynaktan oluşturulmuş 1, 2 milyar türce (token) içeren Sezer (2017) *TS Corpus V2* (<https://tscorpus.com/corpora/>) derleminin Genel Amaçlı Derlem Türünde yer alan *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının geçtiği 1000 dilsel ifade, bu araştırmanın veri tabanını oluşturur. Tümevarımla derlemden çekilen verilerin, anadil konuşucularının tümdengelimli bir biçimde üretilen tümcelerle örtüştüğü ve ayrıştığı noktaların kuramsal açıdan bütünlük bir biçimde (sözdizim-söylem-edim) tartışılacağı bu çalışmada, öncelikle Türkçede *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarına yönelik alanyazındaki gözlemlere değinilecektir. Daha sonra, sözü geçen adların tümceiçi ve tümcelerarası/metinlerarası görünümlerinin nasıl olduğu tartışılacaktır. Çalışmamızın bütünlük bir yöntem içermesi Türkçe alanyazında daha önce bu tür bir çalışmaya rastlanmadığı için çalışmamızın özgün değerine işaret eder. Bağlama Kuramı ve Metinsellik Ölçütleri kapsamında artgönderim olgusunu biçim-işlev ekseninde bütünlük olarak incelemek sezgisel yargıların yazılı veri tabanında ne ölçüde yansıtıldığını gösterecektir. Bununla birlikte, alanyazında ayrı paradigmlar olarak ele alınan tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları birbirlerini tamamlayıcı bir biçimde bu dil birimi ile ilgili çıkarımlar yapmamızı sağlayacaktır.

1.1. Kendi ve Kendisi Dönüşlülük Adlarının Özellikleri ve Tümceiçi Bağlama Olgusu

Türkçede dönüşlülük adlı iki farklı biçimden oluşur: *kendi* dönüşlülük adlı yerel olarak bağımlı bir artgönderim biçimi, *kendisi* dönüşlülük adlı ise uzun-soluklu okumaya sahip *kendi.3TK* çekimli biçiminde yapılır. Kornfilt (1997) *kendi* adının dağılımsal özellikleri açısından dönüşlülük, belirtecimsi (*adverbial*), sıfatçıl, uzun-soluklu ya da vurgulu (*emphatic*) biçimlerde gerçekleşebildiğinden söz eder. Öte yandan, Göksel ve Kerslake (2005) *kendisi* adının dönüşlülük, sürdücü adıl (resumptive pronoun), adılısıl (*pronominal*) olarak dağılım gösterdiğini belirtir.

(6) a. Ali_i [Ayşe_j'ye kendini_{ij} /kendisini_{ij} aramasını] söyledi.

b. Ali_i [Ayşe_j'ye onu_{k/ij/*j} aramasını] söyledi.

(6a)'da *kendi* ve *kendisi* adlı yantümecenin tümleci konumunda hem ana tümcenin öznesi *Ali* hem de yantümecenin öznesi *Ayşe* ile eşdizimlenebilir. Bu dönüşlülük özelliği ile her iki adil da benzer bir yapılanma ile eşdizimlenirler. Yani, bu dönüşlülük adillerinin anlam bulanıklığı içerecek eşgönderimlerinin olması söz konusudur. Ancak, (6b)'de *kendi* ve *kendisi* adillerinin yerine adilsil konulduğunda, salt ana tümcenin öznesine ya da bir başka varlığa gönderim yapan adilsil artgönderim yapısı ile karşılaşılır. (6b)'de *kendi* ve *kendisi* yapılarından ayrılarak adilsil ana tümcenin öznesi ile eşdizimlenebilmektedir. Bu durum da sözü geçen adillerin dağılımsal özelliklerinin farklılaşabileceğine işaret eder. Meral (2010, 2013) *kendisi* adillerinin adilsil artgönderim ile yer değiştirildiğinde uzun-soluklu gönderge özelliği ile ana tümceye bağlanabileceğinden söz eder. Bu görüşe göre, ana tümcenin öznesi ile eşdizimli artgönderim yapısı; ana tümcenin öznesi ya da başka bir varlığa gönderimde bulunma durumu ise adilsil artgönderim yapısı olarak işaretlenmektedir. Sözü geçen artgönderimsel ve adilsil dağılımın bağlama olgusu tarafından kısıtlanmadığı savunulur (Rudnev, 2011 ve Dinçtopal-Deniz 2023).

Kornfilt (2001) *kendisi* yapısının yerel olmayan alanlarda konu-kaydırımı (topic-switch) gibi işlevsel özelliklerinden kaynaklı olarak adil özelliği taşıdığından söz eder. Benzer biçimde, Göksel ve Kerlake (2005) *kendisi* adillerinin bağımlı olduğu tümcedeki bir öncüle ya da yantümceleme içeren bir yapıda ana tümcede bir öncüle bağlanabileceğini savlar. Diğer bir deyişle, *kendisi* adillerinin aynı tümce içinde yantümce ya da ana tümcede bulunan bir öncüle ya da farklı tümcelerde yer alan öncüllerle uzun-soluklu bağlama ile bağlanmasının olanaklı olduğu görüşü alanyazında kabul görmektedir (Enç, 1989; Özsoy, 1990; Kornfilt, 2001; Csató, 2002; Dinçtopal-Deniz, 2009; Meral, 2010, 2013; Güven, 2015).

(7) a. Ali_i Ayşe_j'ye kendisinden_{ij} bahsetti.

b. Ali_i Ayşe_j'nin kendisine_{ij} kızmasına şaştı.

(Enç, 1989, s. 58, örn. no:12b-c)

(7) örneğinden anlaşılacağı üzere, *kendisi* adlı (7a)'da basit tümce içinde iki öncüle bağlanabilirken karmaşık tümce içeren (7b)'de yantümecenin içinde ve dışında bulunan iki öncüle de bağlanabilir. Enç'in de (1989) belirttiği gibi *kendisi* adlı Bağlama Kuramının A ilkesi tarafından kısıtlanmaksızın, yerel ve yerel-dışı bir biçimde bağlanabilir. Benzer biçimde, İşsever (2015) uzun-soluklu artgönderim yapısı olarak ele aldığı *kendisi* adillerinin üzerindeki *-si* biçimbiriminin UyumÖ'nün (Uyum Öbeği) başında bulunan bir uyum belirtici olduğunu ve bu yönüyle *kendi* adıldan farklı özellikler gösterebileceğini savunur. Türkçede dönüşlülüğü biçim-sözdizimsel

özellikleri açısından ele alan Koşaner (2005), eylemcil ve adcıl açıdan dönüşlülüğü Dağıtılmış Biçimbilim (*Distributed Morphology*) çerçevesinde inceleyerek Türkçede dönüşlü göndergelerin ‘pekiştirici + dönüşlü’ bir biçimde yapılandığını savlar. Bu görüşüyle, dönüşlü göndergelerin AÖ (Ad öbeği) ya da UyumÖ gibi yapılandığına yönelik görüşler ile örtüşmektedir (bkz. Reinhart ve Reuland, 1993; Cem Değer, 1996; Kornfilt 2000). Dönüşlülük içeren adılların bağlama koşullarına yönelik bir diğer görüş ise *kendi* adının da yantümce ve ana tümcenin öznesini öncül olarak seçebilmesi üzerinedir (Sezer, 1980; Cem Değer, 1996; Yakut, 2015).

(8) a. ‘Ali_i Can_j’ın kendinden_{i/j} korktuğunu sanıyor.’

b. ‘Ali_i Can_j’ın kendisinden_{i/j} korktuğunu sanıyor.’

(Sezer, 1980, s. 751, örn. no:9)

(8) örneklerinin gönderimleri incelendiğinde, *kendi* adının yerel alanda k-buyuran bir öncüle bağlı olduğuna ilişkin görüşün (bkz. Kornfilt, 2001; Göksel ve Kerslake, 2005) tersine, *kendi* adının da yantümcenin öznesinin yanı sıra ana tümcenin öznesine uzun-soluklu bir gönderim ile bağlanabildiği görülmektedir. Aydın (1998) *kendi* ve *kendisi* adıllarının farklı tümce türlerinde işlenmesi üzerine yürüttüğü çalışmasında, *kendi* adının da *kendisine* benzer biçimde yerel-dışı bir özneyle bağlanabildiğini bulgulamıştır. Yakut (2015) da özellikle anlatı bağlamı (*narrative context*) verildiğinde, *kendi* adının uzun-soluklu artgönderim özelliği gösterebildiğini gözlemlemiştir. Bu bölümde, *kendi* ve *kendisi* adıllarının tümceyi bağlama koşulları incelendiğinde, alanyazında yantümce ya da ana tümcede yöneten bir ulama bağlanmaları ile ilişkili olduklarına değinildi. Bir sonraki bölümde tümcelerarası/metiniçi bağlama koşullarından söz edilecektir.

1.2. Kendi ve Kendisi Dönüşlülük Adıllarında Tümcelerarası/Metiniçi Bağlama Olgusu

Tümcelerarası bağlama olgusu metin içinde gönderim ile dilbilgisel bağlaşıklık adı altında incelenmektedir. Alanyazında gönderim, söylem ve metin dilbilim kapsamında kendinden önce ya da sonra başka bir birimin yerini tutan metiniçi ve metin dışı dilsel ögeler olarak ele alınır (bkz. Uzun Subaşı 1995; Balyemez, 2011; Yılmaz 2012; İşeri 2018). Gönderimde buldukları birimle ilişkili olarak, artgönderim ya da öngönderim türünde metiniçi gönderim, diğer bir deyişle, tümcelerarası gönderim ile dilbilgisel bağlaşıklık oluşması söz konusudur. Gönderimsellik ilişkisi ardışık tümceler ya da metnin farklı yerlerinde konumlanan tümceler arasında gerçekleşebilir:

(9) a. Ayşe_j telefonunu bulamadı. Ali_i telefonunu Ayşe_j’ye verdi. Kendini_{i/j}/kendisini_{i/j} aramasını söyledi.

b. Mahallede *kendisi* iyi bir aile çocuğu olarak bilinirdi. *Ali* asker kökenli bir ailede büyümüştü. Evde her işini *kendi* yapardı.

(9a)'daki üç tümcede *kendi* ve *kendisi* adlarının gönderiminin bağlam bağımlı bir biçimde *Ayşe* adı ile gönderimsel ilişki kurarak anlamsal yorumunu kazandığını söyleyebiliriz. Gönderimsel özelliklerin dilin anlam düzeyiyle ilişkili olduğundan söz eden İşeri (2018), gönderimsel bağımlılığın metinde gönderim ögesi olan açık adın kendinden önce ya da sonra konumlanmasına göre oluştuğunu ve buna göre öngönderim ve artgönderim yapısıyla gerçekleşebildiğini belirtmektedir. (9a)'da *kendi/kendisi* adları tümcelerarası/metiniçi artgönderim (9b)'deki *kendisi* adlı tümcelerarası/metiniçi öngönderim; *kendi* adlı ise tümcelerarası/metiniçi artgönderim yapısına örnek gösterilebilir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere, tümcelerarası/metiniçi gönderimsel ilişkiler bağlam bağımlı bir biçimde anlam kazanarak bağımlılık oluşturmaktadır.

Bu bölümde dönüşlülük adlarının tümceiçi ve tümcelerarası/metiniçi bağlama ilişkilerine ilişkin genel çalışmalar ve Türkçedeki yapılarla ilişkin gözlemlerden söz edildi. Bir sonraki bölümde, çalışmanın amacı ve araştırma yöntemine yer verilecek olup sözdizimsel ve söylem-edimsel yaklaşımlar çerçevesinde *kendi* ve *kendisi* adlarında bağlama olgusu istatistiksel olarak dağılımları da incelenerek tartışılacaktır. Son olarak tümdengelimli yaklaşımla üretilen tümcelerle, tümevarımlı yaklaşımla veri tabanından erişilen dilsel anlatımlara ilişkin gözlemler ve ileriki çalışmalar için önerilerde bulunulacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı derlem veri tabanı aracılığıyla taranan Türkçe *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının tümceiçi ve tümcelerarası sunuluşlarını sözdizim ve söylem-edim koşullarına göre bağlama olgusu açısından değerlendirerek kuramsal ve uygulamalı bir biçimde incelemektir. Başka bir deyişle, alanyazında bağlama koşullarına ilişkin yöneltilen yaklaşımların (Chomsky, 1980, 1981, 1986; Halliday ve Hasan, 1976; Pollard ve Sag, 1992; Sells, 1987) derlem veri tabanına yansıtılıp yansıtılmadığı; bağlama olgusunun hangi tür yapılanmalarla gerçekleştiği tümdengelimli ve tümevarımlı yöntemi bir arada kullanarak tartışılacaktır. Bu amaçla, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tümdengelimli ve tümevarımlı bir biçimde incelendiklerinde *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adları sözdizim ve söylem-edim bağımlı olma koşulları açısından benzer özellikler taşır mı?

a) Türkçe *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adları tümceiçi ve tümcelerarası göndergeler açısından değerlendirildiklerinde uzun-soluklu okuma içerir mi?

b) Uzun-soluklu okuma içeren yerellik dışı özellikler *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının her ikisinde de ortak mıdır?

Alanyazında adılar üzerine salt tümdengelimli ya da salt tümevarımlı çalışmalar yürütülmüş olmasına rağmen, her iki yöntemin bir arada kullanılması bu bakış açılarının örtüştüğü ya da ayrıştığı noktaları ortaya çıkarabilmek açısından alanyazına katkı sağlayacaktır. Önceki çalışmaların kuram, deney ya da berim odaklı olması, Türkçede dönüşlülük adılarının derlem-tabanlı incelenmemesi ve bu türden bulguların kuramsal dayanaklarla karşılaştırmaması bu çalışmanın özgün yönüne işaret eder. Bu yönüyle, bulgularımız alanyazında karma yaklaşımla biçim-işlev ekseninde iki paradigmanın bir arada uygulanabileceği çalışmalara ışık tutacaktır.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın tümevarımlı incelemesi aşamasında derlem-tabanlı bir çalışma yürütüldü. Sezer (2017) *TS Corpus V2* (<https://tscorpus.com/corpora/>)⁴ veri tabanından elde edilen *kendi* ve *kendisi* adılarını içeren 1000 sözcük araştırmanın inceleme nesnesini oluşturur. Sözü geçen adıların sözdizimsel açıdan tümceiçi gönderim özellikleri, söylem-edim koşulları açısından tümcelerarası gönderim özellikleri dikkate alındığında 7 alt ulamda gerçekleştikleri gözlemlendi:

1. Tümceiçi artgönderim
2. Tümceiçi öngönderim
3. Tümceiçi artgönderim ve öngönderim
4. Tümcelerarası artgönderim
5. Tümcelerarası öngönderim
6. Tümcelerarası artgönderim ve öngönderim
7. İyelikli artgönderim

Bu alt ulamlarla *kendi* ve *kendisi* adılarının gönderimsel özellikleri; tümceiçi artgönderim/öngönderim/iyelik yapılarını sözdizimsel yaklaşımlar çerçevesinde; tümcelerarası artgönderim/öngönderim/iyelik yapıları söylem-edimsel yaklaşımlar çerçevesinde karşılaştırılacaktır. Böylelikle, sözü geçen ulamlardan ve araştırma sorularından hareketle, *kendi* ve *kendisi* adılarının alt ulamlarında birbirleriyle benzer bir sunuluşa sahip olup olmadıkları incelenerek aşağıdaki hipotezlere de yanıt aranacaktır.

Hipotez 1: Alanyazında *kendi* dönüşlülük adılının katı bir biçimde yerel olarak kendinden önceki bir öncülü özne ya da nesne olarak seçmesi ve *-si* iyelik çekimli *kendisi* dönüşlülük adılının

⁴ Herkes için Türkçe Derlem Projesinin çıktısı olan *TS Corpus V2* (Sezer, 2017), Türkçede mevcut derlemlerden (örn. TUD, ODTÜ) biçimbirimsel çözümleme (morphological tagging) işaretlemesiyle ayrılır. Ayrıca, sözcük türü, biçimbirimsel etiket ve kök sözcük aramaya izin veren bir derlem olmasının yanı sıra farklı tür ve alanlara göre üstmetin aramalarına izin veren *TS Corpus V2*, internet üzerinden herkesin erişimine açık olmasıyla dilbilimcilere kaynak oluşturmaktadır.

uzun-soluklu bir gönderge olarak anatümceye ya da tümcelerarası bir öncüle bağlanabilmesi görüşlerini hatırlarsak; *kendi* adının *kendisi* adına kıyasla tümceiçi yapılanmada (artgönderim, öngönderim ve iyelik açısından) kısıtlılık göstermesi beklenir. Bu noktada, çalışmamızda yalın ve belirtme durumu eki alan dönüşlülük adılarına odaklandığımızdan söz etmemiz gerekir. Yönelme ya da ayrılma durumu içeren dönüşlülük adılarının gönderimsellik özelliklerinin incelenmesi öncül-gönderge ilişkisi açısından bağlama alanlarını etkileyebileceği için farklı durum eki alan dönüşlülük adılarının incelenmesini sonraki çalışmalara bırakıyoruz.

Hipotez 2: Tümcelerarası gönderimde *kendi* ve *kendisi* benzerlik göstererek artgönderim açısından daha sık bir biçimde gerçekleşebilir. Söylem evreninde daha sonradan sözü edilen varlığa gönderimde bulunan öngönderimin, genel alanyazına (Matthews, 1997) koşut bir biçimde, artgönderimden daha az kullanımı beklenir. Yantümceleme ya da söylem arkaplanında sunulan bilginin erişilebilirliği açısından gönderimsel bir ifadeden önce bir adıl ya da adılısılın öncül olması çekirdek göreviyle tümcenin konusuna gönderim yapar. Ancak bilişsel olarak gönderimsel içeriği bir öncüle bağlı olan bu birimlerin zihinde erişilebilirlik ve belirginlik açısından işlem yüküne sahip olduğundan söz eden çalışmaları düşündüğümüzde de (bkz. Fedele ve Keyser, 2014; Trnavac ve Taboada, 2016) öngönderimin tümceiçi ve tümcelerarası, metin düzleminde farklı kullanımları mümkündür. Ancak bu tür çalışmalarda öngönderimsellik içeren birimin adılısıl olması dikkat çeker. Biz de çalışmamızda, önbilginin ve zihindeki işlem yükünün de etkisiyle *kendi* ve *kendisi* adılarının öngönderim yapılanmasında daha az erişilebilir olmasını, dolayısıyla veritabanında artgönderimden daha az kullanımını bekliyoruz.

3. BULGULAR

Çalışmada toplamda 1000 dilsel anlatım incelenmiştir. 1000 dilsel anlatımdan *kendisi* ve *kendi* adılarının gönderimsellik özelliklerine göre 7 altulam özelliği taşıdığı gözlemlenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere, toplam 1000 dilsel ifadede *kendisi* adılı 124 (%12,4) tümceiçi artgönderim, *kendi* adılı 255 (%25,5) tümceiçi artgönderim göstermektedir. *Kendisi* adılı 22 (%2,2) tümceiçi öngönderim gösterirken, *kendi* adılı 36 (%3,6) tümceiçi öngönderime sahiptir. *Kendisi* adılının 1 (%0,1) tümceiçi artgönderim ve öngönderimi bulunurken, *kendi* adılının tümceiçi artgönderim ve öngönderimi 0 (%) bulunmamaktadır.

Tablo 1. Kendisi ve Kendi Adıllarının Karşılaştırılması

	<i>kendisi</i>		<i>kendi</i>	
	<i>(n)</i>	%	<i>n</i>	%
Tümceiçi artgönderim	124	%12,4	255	%25,5
Tümceiçi öngönderim	22	%2,2	36	%3,6
Tümceiçi artgönderim ve öngönderim	1	%0,1	0	%0
Tümcelerarası artgönderim	239	%23,9	113	%11,3
Tümcelerarası öngönderim	0	%0	6	%0,6
Tümcelerarası artgönderim ve öngönderim	0	%0	1	%0,1
İyelikli artgönderim	114	%11,4	89	%8,9

Toplam 1000 dilsel anlatımda *kendisi* adılı 239 (%23,9) tümcelerarası artgönderim gösterirken, *kendi* adılı 113 (%11,3) tümcelerarası artgönderime sahiptir. *Kendisi* adının tümcelerarası öngönderimi bulunmazken 0 (%0), *kendi* adının 6 (%0,6) tümcelerarası öngönderimi bulunmaktadır. *Kendisi* adılı tümcelerarası artgönderim ve öngönderim göstermezken 0 (%0), *kendi* adılı 1 (%0,1) tümcelerarası artgönderim ve öngönderim göstermektedir. Toplam 1000 dilsel anlatımda *kendisi* adılı 114 (%11,4) iyelikli artgönderim gösterirken, *kendi* adılı 89 (%8,9) iyelikli artgönderim göstermektedir.

Tablo 2. Kendisi ve Kendi Adıllarının Korelasyonu

Correlations			
		<i>kendisi</i>	<i>kendi</i>
<i>kendisi</i>	Pearson Correlation	1	,666
	Sig. (2-tailed)		,102
<i>kendi</i>	Pearson Correlation	,666	1
	Sig. (2-tailed)	,102	

Kendisi ve *kendi* adıları arasında korelasyon, bir diğer adıyla ilişki olup olmadığının araştırılması için *Pearson Korelasyon Analizi* yapılmıştır. Tablo 2’de korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü üzere, *kendisi* ile *kendi* adıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$). *Kendisi* ile *kendi* adıları arasında anlamlı bir ilişki olmasa da, bu iki adıl arasında pozitif ve orta seviyede bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Bir sonraki bölümde sözdizim ve söylem-edim açısından karşılaştırma yapılarak bulgular örnek veriler üzerinden değerlendirilecektir.

4. TARTIŞMA

Tümceiçi ve tümcelerarası yapılanmalara ilişkin gözlemlerde tümceiçi artgönderim *kendi* adında; tümcelerarası artgönderim ise *kendisi* adında daha çok gerçekleşmiştir. Alanyazın taramasında belirtildiği üzere, *kendisi* adılı uzun-soluklu bir dönüşlülük adılı olduğu için hem yerel hem yerel-dışı biçimlerde başka bir öncüle bağlanabilmektedir (bkz. Sezer, 1991; Kornfilt, 1997, 2000; Uzun, 2000). Bu nedenle de bulgulardan tümcelerarası artgönderimde *kendisi* adılının uzun-soluklu bir biçimde bağlanması Hipotez'i karşılamaktadır. Bu bölümde öncelikle, tümceiçi yapılar değerlendirilecektir. Tümceiçi yapılanma için (9) örneği tümdengelimli bir yaklaşımla yazar tarafından oluşturulmuştur:

(10) Ali, Ayşe'ye *kendini* /*kendisini* aramasını söyledi.

Tümdengelimli yaklaşımla oluşturulan (10) tümcesine benzer anlam bulanıklığına sahip yantümceleme içeren tümceiçi bir gönderime *TS Corpus V2* veri tabanında incelenen dilsel ifadelerde rastlanmamıştır. Dolayısıyla, Sezer'e (1991) koşturularak *kendi* adılının da *kendisi* adılı gibi Bağlamanın A ilkesinden saparak yerel alanın dışında bir öncüle bağlanabileceğine işaret eden (10) tümcesine benzer bir yapının, incelenen verilerde yer almadığı söylenebilir. Bu durum, tümdengelimli yaklaşımla üretilen tümcelerin tümevarımlı yaklaşımla incelenen veri tabanında bulunmayabileceği, diğer bir deyişle, anadil konuşucularının sezgisel üretimlerinin veri tabanıyla kısıtlanamayacağına işaret eder. Aşağıda *TS Corpus V2* (Sezer, 2017)⁵ veri tabanından seçilen *kendisi* ve *kendi* dönüşlülük adıllarının tümceiçi artgönderim örnekleri yer almaktadır:

(11) *Yetişkin bir birey kendisi* ile barışık, çevresi ile barışıktır. (149)

Toplum, sorunlarına *kendisi* çare bulacak. (232)

Bir devlet eğer vatandaşlarını *kendisi* için tehdit olarak görüyorsa sürebilir. (218)

(12) Peyami Safa'ya telkin veren *Hikmetof Yoldaş*, *kendi* salkım yutmaktadır. (11)

Halk, *kendi* imkanlarıyla ve elleriyle toprağı kazarak yakınlarını aramış. (67)

Yan sanayi firmaları eşdeğer parçanın üzerine *kendi* marka ve logosunu kullanarak piyasaya sunacak. (146)

(11) ve (12)'deki tümceiçi artgönderim içeren bağlam dizinleri (*concordance line*) incelendiğinde, *kendisi* ve *kendi* dönüşlülük adıllarının yantümceleme yapılmaksızın tümcenin öznesi konumundaki *italik* olarak işaretli öncül adlarla bağlandıkları söylenebilir. Ayrıca, *kendisi* adılı

5 *TS Corpus V2*'den incelenen verilerin bağlamli dizinleri derlemeden alındığı biçimleriyle örneklerde sunulmuş olup verilere <https://tscorpus.com/corpora/> bağlantısından *kendi* ve *kendisi* sorgulamasıyla ulaşılabilir.

gibi tek başına kullanılırken; 67 ve 146 bağlamli dizinlerdeki *kendi imkanları* ve *kendi marka ve logosu* dilsel anlatımları, *kendi dönüşlülük* adınının sıfatçıl bir biçimde gerçekleşebileceğine ilişkin gözlemini (Kornfilt, 1997) destekler niteliktedir. Ayrıca, *kendi/ kendisi* adlarınının burada sürdürücü adıl (*resumptive pronoun*) işleviyle adilsil gibi bir görünüme sahip olduğundan da söz edebiliriz (bkz. Meral, 2006, 2010, 2013; Gökgöz Kurt, 2021). Yantümceleme içeren *kendisi* ve *kendi dönüşlülük* adılı yapılarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır:

(13) Yurt içinde ve yurt dışında yapılan değerli çalışmalarla, *Türkoloji'nin* gelecek yıllarda daha da güçleneceği, diğer diller ile ilgili yayınlar kadar, *kendisi* için de oldukça büyük sayıda ve dolgun içerikli sayılan eserler sayesinde, büyük Önder, Başöğretmenimiz Atatürk'ün gösterdiği yolda, parlak bir geleceğe kavuşacağı şüphesizdir. (72)

Ayrıca *vücut* güneş ışınlarına maruz kaldığında, *kendisi* de D vitamini üretir. (52)

Kadın çocuklarını kumaşların üzerine oturturken, *kendisi* de taş masanın üzerine yaslanmıştı. (121)

Hekim eğer bu tür danışmanlık ve destek verme bakımından yeterli zaman ayıramayacak durumda ise, mutlaka *kendisi* dışında biri destek noktası sağlamalıdır. (438)

(14) Ülkemizde *vatandaşlarımız* satın alacakları konutları *kendi* kaynaklarıyla veya kişisel ilişkilerini kullanarak finanse etmekte... (91)

Her ülke uygulamakta olduğu modeli, *kendi* ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmiştir. (93)

Dilimiz Cumhuriyet Dönemine gelinceye kadar, *kendi* ses kurallarına uygun bir alfabeyle yazılmadığı için yüzyıllar boyunca birtakım sorunlarla iç içe kalmıştır. (377)

Çocuklar, ilkokula başladıkları günden itibaren kitap almaya, *kendi* özel küçük kütüphanelerine sahip olmaya alıştırılmalıdır. (56)

Yantümce içeren bağlamli dizinlerde *kendisi* ve *kendi* dönüşlü adıları uzun-soluklu bir biçimde *italik* olarak işaretlenen anatümcenin öznesini öncül olarak seçer. (13-14) bağlamli sıralı dizinlerde, Bağlama Kuramının A İlkesinden (Chomsky, 1980, 1981) ayrılarak Sezer (1991), Aydın (1998) ve Uzun (2000) gibi araştırmacıların görüşlerini destekleyerek *kendisi* ve *kendi* dönüşlü adlarının yerel alan dışında canlı/cansız bir öncüle uzun-soluklu bir biçimde bağlanabildikleri görülmektedir. Tümceiçi öngönderim açısından *kendisi* ve *kendi* adılını içeren dilsel anlatımlar aşağıdaki gibidir:

(15) Buna karar verecek olanın *kendisi* olduğunu ifade eden *Oral*, Hayır böyle bir şey yok dedi. (297)

11 Eylül saldırılarından sonra, terörizmden *kendisi* de çekmiş olan Türkiye ile ABD'nin bağlarının daha da sağlamlaştığını belirten *Grossman*, Türkiye'nin başarısını isteyenler arasında artık ABD'nin yalnız olmadığını, modern, laik ve demokratik bir ülke olarak Türkiye'nin önemini arttığını söyledi. (298)

Ama, *kendisi* de sigara içmeyen TBMM Başkanı *Ömer İzgi*, tepki toplayacağı gerekçesiyle konuya hala el atmıyor. (338)

(16) Konferansa, hepsi *kendi* alanında *en iyi, en yetkin uzmanlar* konuşmacı olarak davet edilmiş... (94)

Beklenildiği gibi defansif bir anlayışla *kendi* ceza sahasını çok adamla savunan *Yunanlılar*, kontrataklarla gol bulma düşüncesindeydi. (256)

Kısaca belirtecek olursak, birbirinden habersiz, kopuk *kendi* içinde gelişmesini sürdürmüş olan *Türkçenin* bu kolları birbirinden kelime alışverişi içinde bulunmamışlardır. (497)

(15-16)'da öngönderimin *kendisi* adılında olgusalılık belirten *-DİK, -mİş* ve hareket bildiren *-(y)An* soneki ile oluşturulmuş ad yantümcelerinde gerçekleşmesi söz konusudur. Bu yapılanmada *kendisi* dönüşlülük adılı yantümcenin öznesini öncül olarak seçer. Veri tabanında, tümce-içi öngönderim açısından *kendisi* adılına yakın olmakla birlikte *kendi* adılıının sıfatçıl yapılanma ile daha fazla öngönderime sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu öngönderim yapısı, Meral'in (2006, 2010) çalışmalarında belirttiği üzere, dönüşlülük adılıının canlı bir varlığa gönderim yapmasıyla sürdürücü adıl işlevinin de bulunduğunu gösterir. Ayrıca, Kornfilt (2000, 2006) ad yantümcesi içeren yapılarda *kendisi* adılıının uzun-soluklu bağlama ile öncüle bağlanamayacağını, bu durumun bazı anadil konuşucuları tarafından dilbilgisel olarak kabul edildiğini belirtir. Bu noktada, sürdürücü adıl işleviyle uzun-soluklu bağlamaya izin veren *kendi/kendisi* dönüşlülük adılı, giriş bölümünde söz ettiğimiz ilkelerden Bağlamanın A ilkesini ihlal eder; ancak Bağlamanın C ilkesiyle örtüşür. (15-16) bağlamalı dizinlerinden de gördüğümüz üzere, veri tabanında bulguladığımız tümceler *kendi/kendisi* dönüşlülük adıllarının sürdürücü adıl olarak farklı bir işlevinin varlığını savunan kuramsal artalanı destekler niteliktedir. Öte yandan, *kendi* ve *kendisi* adılları artgönderim açısından yakınlık gösterirken, öngönderimin artgönderimden daha az sıklıkla kullanımı, Matthews (1997) ile koşutluk göstererek Hipotez 2'yle örtüşür. Bu noktada, işlem yükünden ve söylem evrenindeki ön bilgi ya da tümcenin konusunu işaretlemesiyle bilinen öngönderim olgusunun İngilizce, İtalyanca gibi dillerde adılısıl üzerinden yürütülmesi söz konusuysen, Türkçede dönüşlülük adıllarının da öngönderim özelliği taşıyarak yapılanması söz konusudur. Ancak bu yapının sürdürücü adıl özelliği taşıması da adılısıl görünümüne sahip olduğuna işaret eder. Ayrıca, tümcelerarası gönderimsellik özellikleri açısından *kendi* ve *kendisi* adılıının farklı ya da aynı öncüle bağlanabilmesi söz konusudur:

(17) Ayşe_i telefonunu bulamadı. Bu sırada, Merve_j Ayşe_i'ye ulaşamadığı için Ali_k'yi aradı. Ali_k telefonunu Ayşe_i'ye verdi ve kendini_{ij}/kendisini_{ij} aramasını söyledi.

Tümcelerarası gönderimsellik özellikleri açısından incelendiğinde, *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adillerinin tümdengelimli bir yaklaşımla yazarın oluşturduğu (17) örneğinde yer alan anlam bulanıklığına sahip yapıya benzer bir gönderim yapısının veri tabanında gerçekleşmediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, artgönderim açısından tümcelerarası gönderimin tümceiçi gönderimden daha sık kullanımı derlemde yer alan metinlerin bağlaşıklık zinciri oluşturduğuna işaret eder. Tümcelerarası artgönderim yapısında *kendi* ve *kendisinin* dağılımları incelendiğinde, *kendisi* adillerinin daha sık kullanımı söz konusudur:

(18) Dil ve kültür işlerine birinci derece ilgi gösteren *Atatürk*, bakıyor ki Türkiyat Enstitüsü İstanbul'da. Ama *kendisi* Ankara'da. (73)

Tan, Naz'ın sorduğu soruyu yuvarlak bir cevapla çevirdi ve ona dikkatle bakarak aynı soruyu *kendisi* sordu ve ekledi. Biraz solgun gözüküyorsun, yoksa hasta mısın? (120)

Tezer Özlü'nün Almanca yazdığı Bir İntiharın İzinde, 1983 yılında Marburg Edebiyat Ödülünü kazanır. Bir yıl sonra da *kendisi* tarafından Yaşamın Ucuna Yolculuk başlığı ile Türkçeye kazandırılır. (194)

(19) *Türkler?*: Misafirperver, yardımsever, çalışkan, özverili, sevgi dolu insanlardı eskiden. Gittikçe her şeyin dejenere olması gibi onlarda bozulduklar ve yavaş yavaş *kendi* kendilerini tüketmeye yok etmeye başladılar. (51)

Levent Yüksel'in Kadın Şarkıları adıyla yayınlanan yeni albümünde hepsi de daha önce Türk pop müziğinde ses getirmiş kadın yorumculardan duyduğumuz şarkılar gün içinde defalarca kulağımızda dönmeye başladı bile. Bu kez *Levent Yüksel'in* sesinden...Beni Unutmanın hikayesini yıllardır hem *kendi* konserlerinde hem de Sertab Erener'le birlikte olan konserlerinde duyuyorduk, bu albüme de çok yakışmış doğrusu. (113)

Çocuğunuzun yaşına uygun görev ve sorumluluklar verin. *Bir çocuk* 2 yaşında elbisesinin bir parçasını, 3 yaşında atletini giyebilir. 5 yaşında ise *kendi* başına giyinip soyunabilir. (224)

(18-19)'da tümcelerarası artgönderim yapısının uzun-soluklu bir biçimde *kendi* ve *kendisi* adillerinin öncesinde metnin farklı konumlarında bulunan bir öncül ile bağlandıklarını *italik* olarak işaretli adıl birimlerden takip edilebilir. Bu yapılar Halliday ve Hasan'a (1976, 2014) koşut bir biçimde metinselliği, başka bir deyişle, tümcelerarası gönderimsel ilişkiyi kurarak anlamsal bağlantıyı sağlar. Diğerlerine kıyasla veri tabanında kısıtlı bir alt ulam olarak yer alan tümcelerarası öngönderim örneği aşağıda sunulmaktadır:

(20) Rusya'dan elemelerde 4 gol yediler. Hazırlık maçlarında Almanya'ya *kendi* evlerinde 2 -0 mağlup oldular. Kısacası *İsviçre* için pek de rahat bir turnuvanın yaklaştığını söyleyemeyiz. (253)

(20)'de *kendi* adılı sıfatçıl bir yapıyla sonrasında gelen tümcede gönderimsel bağlaşıklık oluşturacak bir biçimde *İsviçre* adına bağlanır. Metinsellik Ölçütlerinden bağlaşıklığı sağlayan gönderimsellik ögesi olarak tümcelerarası öngönderimin *kendisi* ile kullanımına veri tabanında rastlanmazken, *kendi* adılının kısıtlı bir biçimde olsa da öngönderim yapılanması söz konusudur. Hem artgönderim hem öngönderim içeren yapıların tümceiçi ve tümcelerarası sunuluşu incelendiğinde, tümceiçi hem artgönderim hem öngönderim içeren yapının salt *kendisi* adılı ile; öte yandan, tümcelerarası hem artgönderim hem öngönderim içeren yapının ise salt *kendi* adılı ile 1'er bağlamalı dizinde bulunduğu gözlenmiştir:

(21) *Kendisinin* aslında siyasetçi olmadığını, iktisatçı olduğunu ve 22 yıldır ekonomi politikaları konusunda çalıştığını belirten *Derviş*, ekonomi bilimiyle uğraştığını, zaman zaman üniversitede ders verdiğini ve siyasetin *kendisi* için çok yeni bir çaba olduğunu vurguladı. (349)

(22) Tasarımıyla ilgili sorular sordu ve *kendi* web sayfasının adresini verdi. İşin ilginç yanı o 10 yaşında bir ilkokul öğrencisi ve İstanbul'da ikamet ediyor. Bense 23 yaşındayım. Bodrum'da finans sektöründe çalışıyorum. O bana Saleh (adım Salih) bense ona *Haken* derim (onun adı da Hakan) (o gayet akıllı ve zeki bi çocuk)... (34)

(21)'deki 349 bağlamalı dizininde tekrarlanan *kendisi* adılının *Derviş* adı ile yantümceleme içeren aynı tümcede uzun-soluklu bir biçimde tekrar edilerek bağlanması söz konusudur. Öte yandan, (22)'deki 34 bağlamalı dizininde farklı tümcelerde bulunan adıl birimlere öngönderim ve artgönderim yapacak biçimde *kendi* adılı bağlanarak tümcelerarası gönderimsel bir ilişki kurmuştur. Bu yönüyle, metin içinde anlamsal bütünlüğün göndergelerarası ilişkiye dayandığı söylem-edim alanyazını (Halliday ve Hasan, 1976, 2014; İşeri, 2018) ile koşutluk gösterir. Ayrıca, tümevarımla incelenen veriler, Sells (1987) ve Maling'in (1984) uzun-soluklu gönderimsellik koşuluna uygunluk göstererek dönüşlülük adılarının belirgin bir söylem-edim rolünü sağlamak üzere tümcelerarası ya da tümceiçi bir öncüle bağlanması gerekliliğinin sağlandığına işaret eder. Bir diğer ulam olan iyelikli artgönderimin *-n/n -(s)/* yapılanması ile gerçekleşerek tümceiçi gönderim yapılarıyla kullanıldıkları gözlenmiştir:

(23) Ancak başta *Coulthard'ın kendisi* olmak üzere pek çok kişi böyle bir tahmin için henüz çok erken olduğu konusunda hem fikir. Namık Nagdaliev ve *Funda Arar'ın kendisi* de albüme söz ve besteleriyle katkıda bulunan isimler olmuş. (41)

Yoga, *kişinin kendisi*, çevresi ve nihayetinde evren ile uyumlu olduğu böylece huzur ve mutluluğu yakaladığı bir yöntemdir. (53)

(24) Namık Kemal'in arslan postu giymesi veya *Nazım Hikmetof Yoldaşın kendi postu* içinde yaşaması münakaşaya girecek şeyler midir? (10)

Klasik Batı Müziğiyle *kendi coğrafyamızın* müziğini uyumlu biçimde harmanlayan ve doğu ve batı arasında notalar aracılığıyla bir köprü oluşturan albümde Erkan Oğur, Okay Temiz, Halil Karaduman, Ercan Irmak gibi usta isimlere rastlıyoruz. (106)

(23-24)'te sunulan bağlamli dizinlerindeki iyelikli yapılardan *Funda Arar'ın kendisi*, *Nazım Hikmetof Yoldaşın kendi postu* gibi dilsel anlatımlarda dönüşlülük pekiştirici bir işlevle kullanılır. Ayrıca, 106 bağlamli dizininde gördüğümüz üzere, *kendi* dönüşlülük adılı sıfat işleviyle kullanılarak *coğrafyamızın* ifadesini nitelendirir. Kornfilt (1997, 2000) ile koşut bir biçimde, veri tabanında iyelikli artgönderim yapılarının pekiştirici işlevi ya da sıfatçıl bir işlev yüklenerek kullanımı söz konusudur.

Derlem-tabanlı çalışmaların, kısıtlı dil kullanımlarını içereceğinden söz eden Adger (2003), kuramsal açıdan içsel dilin üreticiliğinin bütün yönlerini kapsayamayacağını belirtir. Veri tabanında dönüşlülük adlarının anlam bulanıklığı içeren türetimlerinin bulunmaması da bu görüşü destekler niteliktedir. Çalışmada tümdengelimli yaklaşımla, tümevarımlı yaklaşımların birbirlerinden farklı işleyişlere sahip olduğunu varsayarak iki yaklaşımın örtüştüğü ve ayrıldığı noktalar tartışılmıştır. Bu nedenle, dilbilimin biçimci ve işlevci paradigmalarından sözdizim, söylem-edim kuramlarından gönderim çatısı altında örtüşen iki ilke temel alınarak *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının gönderimsel özellikleri 7 alt ulamda değerlendirilmiştir. Ayrıca, iki bakış açısıyla bulguların tartışıldığı bu bölümde, istatistiksel olarak birbirleriyle pozitif ve orta seviyede bir ilişki içerisinde olan *kendi* ve *kendisi* adlarının, biçimsel olarak benzer yapılarla, ancak farklı sıklıklarla tümceiçi ve tümcelerarası yapılandıkları saptanmıştır. Bu noktada, alanyazında kuramsal olarak yürütülen çalışmaları anımsayacak olursak, Kunduracı (2013) *kendi* dönüşlülük adının üzerindeki *-(s)l(n)* ekinin Türkçede kişiyi değil yalnızca iyeliği gösterdiğini bulgulamıştır. Bu çalışma ise, *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının biçimsel açıdan birbirleriyle benzer bir örüntüde hem yakın hem uzaktaki öncüle bağlandıklarını ortaya koyarak ilişkili görüşlere (Sezer, 1991; Aydın, 1998; Uzun, 2000; Karga ve Çele, 2023) koşutluk göstermiştir.

5. SONUÇ

Tümceiçi ve tümcelerarası bir biçimde yapılanmaları açısından *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının gönderimsel özelliklerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada, tümceiçi gönderimler sözdizim temelli (Bağlama Kuramının A İlkesi), tümcelerarası gönderimler ise söylem-edim temelli (Metinsellik Ölçütlerinden Bağlaşıklık İlkesi) bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Veri tabanında

kendi ve *kendisi* adlarının dağılımı incelediğinde, Cem Değer (1996), Kornfilt (2000), Koşaner (2005), Oktar ve Koşaner'e (2007) koşut bir biçimde dönüşlülük adlarının adıl bir stratejiyle oluştukları görülmektedir.

Çalışmanın ilk sorusu olan “tümdengelimli ve tümevarımlı bir biçimde incelendiklerinde *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının sözdizim ve söylem-edim bağımlı olma koşulları açısından benzer özellikler taşıyıp taşımadıklarına” yanıtımız benzerliklerin yanı sıra farklılıklarının da bulunduğu yönündedir. Bununla ilişkili olarak, istatistiksel olarak anlamlı bir ölçüde fark bulunmaması iki adılın da benzer dağılımsal özellikler taşıyabileceğine işaret eder. Bu bağlamda, *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adlarının tümceiçi ve tümcelerarası gönderimlerinin 7 alt ulamda gerçekleştiklerini; tümcelerarası bağlamli dizinlerde *kendisi* adılının, tümceiçi bağlamli dizinlerde ise *kendi* adılının daha sık kullanıldıkları söylenebilir. Farklılık düzleminde ise tümdengelimle oluşturulan anlam bulanıklığı içeren gönderime sahip tümceiçi ve tümcelerarası yapılar benzer yapıların, veri tabanında bulunmaması ise söz geçiren adılın birbirilerinden ayrıldıkları noktaya işaret eder. İki farklı bakış açısına göre gönderimsellik özellikleri değerlendirildiklerinde, tümceiçi ya da bağlaşik bir metin oluşturan tümcelerarası öngönderim/artgönderim yapılanmasının *kendi* ve *kendisi* adılının her ikisiyle de kullanımının temelde farklı olsalar da benzerlik taşıdıkları söylenebilir. Sözelimi, her iki adıl için de tümceiçi örüntüde anatümce ya da yantümcenin öznesi öncül oluştururken; tümcelerarası yapıda öncesinde ya da sonrasında yer alan tümcelerden birinin öznesinin öncül oluşturması söz konusudur.

Çalışmanın bir diğeri sorusu ise “Türkçe *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adıları tümceiçi ve tümcelerarası göndermeler açısından değerlendirildiklerinde uzun-soluklu okuma içerip içermedikleri” ile ilişkiliydi. Tümceiçi artgönderim ve öngönderim yapılarının Bağlamanın A ilkesine uyum göstererek sözdizimsel açıdan yönetme ulamı içinde yerel alanda bir öncüle bağli oldukları gözlemlenmiştir. Ancak, *kendi* ve *kendisi* adılının yantümceleme içeren tümceiçi yapılarda Sezer (1991), Aydın (1998), Uzun (2000) ve Meral'in (2006, 2010, 2013) görüşlerine koşutluk göstererek geçirimli alanlar oluşturdukları ve yantümcenin öznesine uzun-soluklu bir biçimde bağlanabildikleri söylenebilir. Ayrıca, tümcelerarası yapılanma için de her iki adılın farklı tümcelerde öncülüne bağlanarak uzun-soluklu okumaya sahip olması söz konusudur.

Son olarak çalışmada “uzun-soluklu okuma içeren yerellik dışı özelliklerin *kendi* ve *kendisi* dönüşlülük adılının her ikisinde de ortak olup olmadığı” sorusu yanıtlanmıştır. Veri tabanındaki bulgular, yerellik dışı özellik taşıyan tümceiçi yantümceleme içeren yapıda *-s/* iyelik eki ile çekimli bir yapıya sahip olan *kendisi* dönüşlülük adılının uzun-soluklu bir gönderge olduğunu ve anatümceye bağlanabileceğini savlayan alanyazını (bkz. Enç 1989; Kornfilt 1997, 2000; Meral 2010) desteklemektedir. Pollard ve Sag (1992) erişilebilir eş-üye arayan bağlama yapılarının

öncül bulamadığında yerel alanın dışında kendine öncül arayacağından ve söylem-edim koşullarına göre uzun-soluklu bir biçimde bağlanacağı bir öncül bulabileceğinden söz eder. Bu doğrultuda tümcelerarası yapılanmada, uzun-soluklu biçimde, öncül ve gönderge arasında bağ kuran bir birim olarak *kendisi* adılı *kendi* adılından daha sık biçimde kullanılmıştır. Ancak, daha fazla verinin incelenerek farklı yaş ve eğitim grubundan anadil konuşucularının ürettiği tümcelerin karşılaştırılması dönüşlülük adılarında bağlama olgusuna ilişkin farklı bulgulara işaret edebilir. 1000 bağlam dizini ile sınırlandırdığımız bu çalışmada, *kendi/kendisi* dağılımlarında *-DİK*, *-mA*, *-(y)AcAK* içeren yapılarda farklılık gözlenmemiş olup ileriki çalışmalarda farklı yantümceleme içeren yapılar yeniden yönelme, ayrılma gibi farklı durum eki taşıyan dönüşlülük adılarını da kapsayacak bir biçimde ele alınarak alana bağlama olgusuna ilişkin farklı gözlemler sunabilir. Ayrıca, ileriki çalışmalarda sözlü derlemde yer alan kullanımların incelenmesi, tüm dengeli yaklaşımla anadil konuşucularının ürettiği tümcelerle karşılaştırılıp her iki yaklaşımın birbiriyle örtüştüğü ya da birbirlerinden ayrıldıkları noktalar belirlenebilir. Böylelikle, veri tabanında karşılaşılmayan anlam bulanıklığına sahip yapılar da yazılı ve sözlü derlemlere eklenebilir. Tüm dengeli ve tümevarımlı yöntemlerin bütüncül biçimde ele alınarak dilsel ifadelerin incelenmesi kuramsal ve uygulamalı dilbilim alanyazınına katkı sağlayabilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

ETİK BEYAN

Bu makalenin yazarları, çalışmalarında kullandıkları materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.

KISALTMALAR

AÖ *Ad öbeği* Tr. *Türkçe*

bkz. *Bakınız* TS Corpus V2 *Turkish Corpus Version2*

İng. *İngilizce* UG *Generative Grammar*

MÖ *Metinsellik Ölçütleri* UyumÖ *Uyum öbeği*

örn. *Örneğin* ÜD *Üretici Dilbilgisi*

TC *Textuality Criteria* vd. *Ve diğerleri*

KAYNAKLAR

- Adger, D. (2003). *Core syntax: A minimalist approach* (20. Baskı). Oxford University Press.
- Aydın, Ö. (1998) İkinci dil olarak Türkçe ediniminde dönüşlü adillara ilişkin yorumlar. *XII. Dilbilim kurultayı bildirileri* içinde (s.175–186). Mersin Üniversitesi.
- Büring, D. (2005). *Binding theory*. Cambridge University Press.
- Cem Değer, A. (1996) Türkçedeki dönüşlü adillarin yönetici ulamlarının tanımlanması. L. Oktar, ve A. C. Değer (Ed.), *X. Dilbilim kurultayı bildirileri* içinde (s. 41–47).
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton The Hague.
- Chomsky, N. (1980). On binding. *Linguistic Inquiry*, 11(1), 1-46.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. De Grutyer.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Greenwood Publishing Group.
- Cole, P., Hermon, G. ve Huang, C.-T. J. (Ed.), (2001). *Introduction: Long-distance reflexives* içinde (s. xiii-xxvii) (33. Baskı). Brill.
- Csató, E. (2002). Copied features of Turkic reflexives. *Orientalia Suecana*, 51, 67–73.
- Dinçtopal-Deniz, N. (2009). Anaphora in Turkish. *Linguistics in the Big Apple: CUNY/NYU Working Papers in Linguistics*.
- Dinçtopal-Deniz, N. (2023). Referential dependencies in Turkish: Some novel arguments on the binding of kendisi, o and pro. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 34(1), 81–107.
- Enç, M. (1989). Pronouns, licensing, and binding. *Natural Language & Linguistic Theory*, 7(1), 51-92.
- Fedele, E., ve Kaiser, E. (2014). Looking back and looking forward: Anaphora and cataphora in Italian. *Proceedings of the 37th Annual Penn Linguistics Conference, University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* içinde, (Vol. 20, No. 1).
- Gökgöz Kurt, B. (2021). Binding theory and a closer look at the anaphoric expression kendisi in Turkish. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları* (23), 119–145.
- Göksel, A., ve Kerslake, C. (2004). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Güven, M. (2015). Türkiye Türkçesindeki Kendi Biçimbiriminin İşlevlerinin Tarihsel Gelişimi Üzerine. *Bilig*, (72), 43–72.

- Hagege, C. (1974) Les pronoms logophoriques. *Bulletin de la Societe de Linguistique de Paris*, 69, 287-310.
- Hasan, R., ve Halliday, M. A. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Harbert, W. (1995). Binding theory, control and pro. G. Webelhuth (Ed.), *Government and binding theory and the minimalist program* içinde (s. 177–240). Blackwell.
- İşeri, K. (2018). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Pegem Akademi.
- İşsever, S. (2015) Small pro as a defective binder: Anaphor binding in possessive structures, Poster presented at Turkish, Turkic and the languages of Turkey November 21–22, 2015 UMass Amherst.
- Karga, Z. ve Çele, F. (2023). Türkçede Dönüştürülme adlarının öncül adlara bağlanması: Duygu durumu eylemleri. 36. UDK bildiri sunumu, 11-12 Mayıs 2023, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kim, J.-H., Lee, Y. ve Kim, D. E. (2018). A study on binding conditions of reflexives and pronouns in the ICE-GB corpus. *Modern Studies of Grammar*, 99, 143-160.
- Kim, J. H., An, S., ve Jung, A. (2020). Binding conditions of English reflexives and pronouns in the ICE-USA. *어학연구*, 56(3), 287–307.
- Kim, J.-H., Lee, Y., Kim, J., ve Kim, Y. (2020). A multifactorial analysis of binding conditions in British English using ICE-GB corpus. *Studies in Linguistics*, 55, 83–107.
- Kornfilt, J. (1997). On the syntax and morphology of relative clauses in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 8, 24–51.
- Kornfilt, J. (2000). Some syntactic and morphological properties of relative clauses in Turkish. *The syntax of relative clauses* içinde (s. 121–159). John Benjamins Publishing Company.
- Kornfilt, J. (2001). Local and long-distance reflexives in Turkish. P. Cole, G. Hermon ve C.T. J. Huang (Ed.), *Long-distance reflexives* içinde (s. 197–226). (33. Baskı). Brill.
- Kosaner, O. (2005). *Morphosyntactic properties of reflexives in Turkish* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kunduraci, A. (2013). *Turkish noun-noun compounds: A process-based paradigmatic account* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Calgary, Calgary, Canada.
- Kuno, S. (1987). *Functional syntax: Anaphora, discourse and empathy*. University of Chicago Press.

- Lange, C. (2006). Reflexivity and intensification in Irish English and other new Englishes. *The Celtic Englishes IV: the interface between English and the Celtic languages; proceedings of the fourth international colloquium on the "Celtic Englishes" held at the University of Potsdam in Golm (Germany) from 22-26 September 2004* içinde (s. 259–282). Universitätsverlag Potsdam.
- Maling, J. (1984). Non-clause bounded reflexives in Modern Icelandic. *Linguistics and Philosophy*, 7, 211-41.
- Manzini, R., ve Wexler, K. (1987). Parameters, binding theory and learnability. *Linguistic Inquiry*, 18, 413–444.
- Matthews, P. H. (1997). *The concise oxford dictionary of linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Meral, H. M. (2006). Resumptive Pronouns in Turkish. Yağcıoğlu, S., Değer, A. C. (Haz.), *Advances in Turkish Linguistics: proceedings of 12th international conference on Turkish linguistics* içinde (s. 223–233). Izmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Meral, M. H. (2010). Some notes on Turkish pronominal anaphora. *Journal of Turkish Studies*, 5, 535–563.
- Meral, H. M. (2013). Binding as an A'-phenomenon?: Some remarks from Turkish. *IBERIA: An International Journal of Theoretical Linguistics*, 5(1), 45–68.
- Oktar, L ve Koşaner, Ö. (2007). Türkçede dönüşlülük: Biçim-sözdizimsel bir çözümleme. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 24.
- Özsoy, A. S. (1990). Söylemiçi dönüşlü yapı. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1, 36–40.
- Pollard, C., ve Sag, I. A. (1992). Anaphors in English and the scope of binding theory. *Linguistic Inquiry*, 23(2), 261–303.
- Rakosi, G. (2009). Beyond identity: The case of a complex Hungarian reflexive. M. Butt ve T. H. King (Ed.), *proceedings of the LFG '09 conference*, içinde (s. 459–479). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Reinhart, T., ve Reuland, E. (1993). Reflexivity. *Linguistic Inquiry*, 24, 657-720.
- Reuland, E. (2011). *Anaphora and language design*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reuland, E. (2017). Why is reflexivity so special? Understanding the world of reflexives. *Studia Linguistica*, 71(1-2), 12–59.

- Rudnev, P. (2011). Why Turkish kendisi is a pronominal. *Уралo-алтайские исследования*, 01(4), 76–92.
- Sells, P. (1987). Aspects of logophoricity. *Linguistic Inquiry*, 18(3), 445–479.
- Sezer, E. (1980) On reflexivization in Turkish. *Harvard Ukrainian Studies*, 3(4), 748–759.
- Sezer, T. (2017). TS corpus project: An online Turkish dictionary and TS DIY corpus. *European Journal of Language and Literature*, 9(1), 18–24. <https://tscorpus.com/corpora/>
- Song, S. (2017). A corpus study of unbound reflexive pronouns in English. *영어학*, 17(2), 275–305.
- Steenbergen, M. van. (1991). Long-distance binding in Finnish. J. Koster ve E. Reuland (Ed.), *long-distance anaphora* içinde (s. 231-244). Cambridge UP.
- Trnavac, R., ve Taboada, M. (2016). Cataphora, backgrounding and accessibility in discourse. *Journal of Pragmatics*, 93, 68–84.
- Uzun, N. E. (2000). *Ana çizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*. Multilingual.
- Wexler, K., ve Manzini, M. R. (1987). Parameters and learnability in binding theory. *Parameter setting* içinde (s. 41–76). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Yakut, B. A. (2015) The logophoric behaviour of strict local anaphor kendi ‘self’ in Turkish. A. Joseph ve E. Predolac (Ed.), *proceedings of the 9th workshop on Altaic formal linguistics, MIT Working Papers in Linguistics* içinde (76. Baskı). Cambridge, MA: MITWPL.

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Kapsam

Dergi editörleri,

- Dilbilim ve dillere kuramsal, kavramsal ve yöntembilimsel yaklaşımlar getirebilen,
- Dilbilim ve dillerin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayacak görgül araştırmaların sonuçlarını sunabilen,
- İleride yapılabilecek araştırmalar için farklı stratejileri değerlendirebilen, betimleyebilen ve yenilikçi programlar ile politikalar öne sürebilen,
- Güncel araştırma alanlarını inceleyen çalışmalarını kabul etmektedir.

Hakemlik Süreci

- Hakem değerlendirmesi, Dil Dergisi'ne gönderilen makalelerin ilgili alandaki uzmanlar tarafından incelenmesidir.
- Hakem değerlendirmesi, yazarların dergiye gönderdikleri makaleler ile ilgili eleştirel dönüt almalarını sağlamaktadır.
- Hakemler, dergiye gönderilen makaleleri yansız bir biçimde değerlendirip görüşlerini açıkça ifade etmekte ve görüşlerini yorumlarıyla birlikte sunmaktadır.
- Gönderilen tüm yazılar gizli tutulmaktadır. Hakemlerin bir makaledeki yayımlanmamış bilgileri paylaşmalarına ya da açığa çıkarmalarına izin verilmemektedir.
- Dil Dergisi'nin hakemleri, çıkar çatışması oluşturan makaleleri incelemekten kaçınmaktadır. Hakemler, bir makaleye ilişkin değerlendirmelerini etkileyebilecek herhangi bir çıkar çatışması varsa editörlerle iletişime

Scope

The editors seek manuscripts that:

- develop theoretical, conceptual, or methodological approaches to language and linguistics,
- present results of empirical research that advance the understanding of language and linguistics,
- explore innovative policies and programs and describe and evaluate strategies for future action, and
- analyze issues of current interest.

Peer Review Process

- Peer review is the evaluation of manuscripts submitted to Dil Dergisi by experts in related fields.
- Peer-review enables authors to receive critical feedback from experts on individual manuscripts.
- Reviewers evaluate the submitted manuscripts in an objective manner. They express their opinions clearly and support their comments.
- All submitted manuscript is kept confidential. Reviewers are not allowed to share or disclose unpublished information in a manuscript.
- Reviewers of Dil Dergisi avoid evaluating manuscripts in which they have conflicts of interest. They contact editors if there is any conflict of interest that could affect their evaluation of a manuscript. In those cases, they can reject reviewing the manuscript.
- Reviewers can recommend to author/s any related work that is not cited.

geçmekte ve bu durumda makaleyi incelemeyi reddetmektedir.

- Hakemler, makale içerisinde atıfta bulunulmayan her türlü ilgili çalışmayı yazarlara öneri olarak sunabilmektedir.

Hakemlik Başvurusu

- Hakem değerlendirme sürecine katılım, derginin başarısı ve saygınlığı için oldukça gereklidir. Hakemler ve editörler, hangi çalışmaların nitelikli ve önemli olduğunu belirlemektedir. Okur sayımızın hatırı sayılır bir düzeyde olması nedeniyle, hakemlerimiz tarafından seçilen araştırmalar ulusal ve uluslararası düzlemde sınıf içi ortamlarda okuryazarlık üzerinde bir etkiye sahip olacaktır.
- Dil Dergisi için hakem olmakla ilgileniyorsanız aşağıdaki mail adresinden bizimle iletişime geçiniz: makaroglu@ankara.edu.tr

Yayın Sıklığı

- Dil Dergisi, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmaktadır.

Açık Erişim Politikası

- Bu dergi, araştırmaları insanlara ücretsiz olarak sunmanın küresel çapta daha büyük bir bilgi alışverişine katkıda bulunduğu ilkesini benimsemekte ve dergi içeriğine anında açık erişim olanağı sağlamaktadır.

Arşivleme Politikası

- Dil Dergisi, DergiPark tarafından sunulan LOCKSS sistemini kullanmaktadır. Böylece dergi ve içeriklerinin (Makaleler vb.) ömür boyu arşivlenmesi mümkün olmaktadır.
- Lockss arşivleme sistemi hakkında daha fazla bilgi için lütfen LOCKSS web sitesini ziyaret ediniz.

Recruitment for Reviewers

- Participation in the peer-review process is absolutely essential to the success and reputation of the journal. Reviewers and editors determine which works are of quality and significance. Due to our extensive readership, the research and scholarship selected by our reviewers will ultimately have an impact on literacy in national and international classrooms.

If you are interested in becoming a reviewer for Dil Dergisi, please contact us at makaroglu@ankara.edu.tr

Publication Frequency

- Dil Dergisi is published twice a year, in June and December.

Open Access Policy

- This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

Archiving Policy

- Dil Dergisi employs the LOCKSS system through DergiPark (A service provided by Scientific and Technological Research Council of Turkey -TUBITAK) to create a distributed archiving system to create permanent archives of the journal for the aims of preservation and restoration.
- For more information about LOCKSS system please visit LOCKSS

Publication Ethics

- Dil Dergisi is committed to the highest ethical standards. We encourage authors to refer to

Yayın Etiği

- Dil Dergisi, en yüksek etik standartları benimsemektedir. Yazarların (<https://publicationethics.org/resources/international-standards-for-editors-and-authors>) bağlantı adresinde yer alan Yayın Etiği Komitesi'nin (Committee on Publication Ethics – COPE) oluşturduğu yazarlar için uluslararası standartları incelemelerini öneriyoruz. Etik bir konu ile ilgili herhangi bir sorunuz ya da endişeniz varsa, lütfen makaroglu@ankara.edu.tr adresinden Dergi Baş Editörü ile iletişime geçiniz.

Yazarların Sorumlulukları

- Yazarlar dergiye makale göndermeden önce aşağıdaki ölçütleri yerine getirdiklerinden emin olmalıdır:
- Yazarlar, makalenin daha önce yayımlanmadığından, değerlendirilmek üzere başka bir dergiye gönderilmediğinden (ya da yorumlar bölümünde editöre bir açıklama sunulduğundan) emin olmalıdır. Yazarlar makalelerini başka bir dergiye göndermeye karar verirlerse, makalelerini Dil Dergisi'nden geri çekmelidir.
- İlgili yazar, çalışmaya katkıda bulunan tüm ortak yazarların makalenin son halini onaylamalarının ve yayın için göndermelerinin kabulünü sağlamalıdır. Yalnızca gönderilen çalışmaya önemli bir katkıda bulunan yazarlar sürece dahil edilmelidir.
- Yazarlar; makalelerinin özgün olduğundan emin olmalı, başka kaynaklardan alınan bilgiler için kaynaklar bölümünü sunmalıdır.
- Yazarlar, çalışmaya destek olan ya da fon sağlayan bir kişi ya da kurum varsa bunu belirtmelidir. Yazarlar, aldıkları tüm mali destek kaynaklarını ve fon sağlayıcıların rolünü belirtmelidir.

the Committee on Publication Ethics' (COPE), International Standards for Authors (<https://publicationethics.org/resources/international-standards-for-editors-and-authors>). If you have any questions or concerns about an ethical issue, please contact the Journal Editor-in-Chief at makaroglu@ankara.edu.tr

Authors' Responsibilities

- Before submitting an article, authors should ensure that they satisfy the following criteria.
- Authors must claim that the submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor). If authors decide to submit their manuscript to another journal, they must withdraw their paper from Dil Dergisi.
- The corresponding author will ensure that all contributing co-authors have approved the final version of the manuscript and agreed to its submission for publication. Only authors who have made a significant contribution to the submitted study will be included.
- Authors must ensure that their manuscript is original and provide a list of references for the material that is taken from other sources.
- Authors must acknowledge their funding for the submitted manuscript. They must state all sources of financial support they received and the role of the funder.
- Authors must carefully read the copyright statement and accept responsibility for releasing necessary information during the submission process.
- Authors should ensure that their data belong to them. If authors do not own the data, they must state that they have permission to use it.

- Yazarlar, telif hakkı beyanını dikkatlice okumalı ve makale gönderim işlemi sırasında gerekli bilgileri verme sorumluluğunu kabul etmelidir.
- Yazarlar, çalışmalarında sundukları verilerin kendilerine ait olduğundan emin olmalıdır. Yazarlar çalışmalarında yer verdikleri verilere sahip değilse, verileri kullanma iznine sahip olduklarını belirtmelidir.
- Yazarlar, özellikle de araştırmalarında insan ya da hayvan deneklere yer vermişse, tüm araştırma etiği kurallarına uyduklarından ve katılımcılardan onam formu aldıklarından emin olmalıdır.
- Yazarlar, makalelerini gönderirken olası çıkar çatışmalarını belirtmelidir.
- Yazarlar, gönderdikleri makalelerin hakem değerlendirme sürecine katılmakla yükümlüdür. Hakemlerin tüm yorumlarına ve önerilerine verilen son tarihten önce yanıt vermelidir.
- Çalışmaya katkıda bulunan tüm yazarların, makalenin gönderilmesinden ya da makalenin yayımlanmasından sonra herhangi bir hata ya da yanlışlık ortaya çıkması halinde, Dil Dergisi Editörü'nü acilen bilgilendirme sorumluluğu vardır.
- Telif Hakkı Devir Formu imzalanmalı ve makale ile birlikte gönderilmelidir.
- Etik kurul izni gerektiren, tüm bilim dallarında yapılan araştırmalar için (etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.
- Sözü edilen kurallara göre yazılan makaleler <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder> üzerinden çevrimiçi olarak gönderilmelidir
- Authors should ensure that they conform to all research ethics guidelines, especially if human or animal subjects are involved in their research. They should ensure that they obtained proof of consent from participants in their research.
- Authors must state any potential conflict of interest on submission of their manuscript.
- Authors are obliged to participate in a peer review process of their submitted manuscript. They should respond to all the comments and any recommendations of reviewers before the given deadline.
- All contributing authors have a responsibility to inform the Editor of Dil Dergisi immediately, if any error or mistake occurs after the submission of a manuscript or after the publication of a manuscript.
- The Copyright Transfer Form should be signed and sent with the paper submission.
- An ethics committee approval must be obtained for research conducted in all disciplines including social sciences and for clinical and experimental studies on humans and animals, requiring ethical committee decision, and this approval should be stated and documented in the article.
- The articles that are written according to the rules must be submitted online via <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder>.

Hakemlerin Sorumlulukları

- Hakemler, makale değerlendirme sürecini gizli tutmalıdır.

Reviewers' Responsibilities

- Reviewers should keep the review process confidential.
- Reviewers should inform the Journal Editor, if they suspect any potential competing interest.
- Reviewers should evaluate all manuscripts objectively and professionally during the review process.

- Hakemler, olası bir rekabet çıkarından şüphelendikleri durumlarda Dergi Editörü'nü bilgilendirmelidir.
- Hakemler, makale değerlendirme sürecinde tüm makaleleri yansız ve profesyonel bir biçimde değerlendirmelidir.

Editörlerin Sorumlulukları

- Editörler, makalelerin derginin etik politikalarına uygun olmasını sağlamalıdır.
- Editörler, yazarlara cinsiyet, ırk, renk, din, ulusal köken ve cinsel yönelim temelinde ayrımcılık yapmamalıdır.
- Editörler, yazarların şikayetlerini ele almalı ve şikayetlerle ilgili tüm belgeleri saklamalıdır.
- Editörler, makalelerin gizli bir biçimde incelenmesini sağlamalıdır.
- Editörler, yayın etiği ve politikaları ile hakemlik sürecine ilişkin olarak yazarların ve hakemlerin uygun bir biçimde bilgilendirilmesini sağlamalıdır.
- Editörler, makale gönderim sürecinde ortaya çıkan her türlü uygunsuz durumu ele almalıdır. Editörler, araştırmanın kötüye kullanıldığını ya da araştırmada sahte verilerin kullanıldığını fark ederlerse, çalışmalarını yayına uygun bulmayacak ve bu tür uygunsuz durumları desteklemeyecektir. Editörler, hata ya da uygunsuz durumlar nedeniyle bulguların güvenilir olmadığına ilişkin herhangi bir kanıt edinirlerse, makale izinsiz olarak başka bir yerde yayımlanmışsa, makalede intihal yapılmışsa ve makale etik olmayan araştırmalar içeriyorsa makaleyi geri çekme bildirimini yayımlayacaktır.
- Editörler, çalışmaya katkıda bulunan bir yazarın adının çalışmadan çıkarıldığı ya da çalışmaya katkıda bulunmayan bir yazarın yazar listesine dahil edildiği durumlarda düzeltme isteyecektir. Makalede bir hata ya da yanlış tespit edilirse,

Editors' Responsibilities

- Editors should ensure that the manuscripts conform to the ethical policies of their journal.
- Editors should not discriminate against authors on the basis of gender, race, color, religion, national origin, and sexual orientation.
- Editors should address authors' complaints and keep any documents related with the complaints.
- Editors should ensure that the manuscripts are reviewed in a confidential manner.
- Editors should ensure that authors and reviewers are properly advised regarding the review process as well as publication ethics and policies.
- Editors will handle any misconduct that occurs during the submission process. If Editors become aware of that research misconduct or the use of fraudulent data has occurred, studies will not be eligible for publication. Editors will not encourage such misconduct. Editors will issue a retraction notice, if there is any evidence that the findings are unreliable due to error or misconduct; if the manuscript has been published elsewhere without any permission; if the manuscript involves plagiarism, and if the manuscript involves unethical research.
- Editors will request a correction, if a contributing author is omitted or an author who has not contributed to the manuscript is included in the author list. If an error or mistake is identified in a manuscript, corrections will be made immediately after Editors and all authors agree on the corrections. When necessary, Editors welcome and publish any retractions, corrections, and clarifications submitted by the authors.

düzeltilmeler editörler ve tüm yazarlar düzeltmeler üzerinde anlaşılktan hemen sonra yapılacaktır. Editörler, gerektiğinde yazarlar tarafından sunulan geri çekme, düzeltme ve açıklamaları kabul edip yayımlayacaktır

İntihal Politikası

- Dil Dergisi'ne yayımlanmak üzere gönderilen her makale, Turnitin programı kullanılarak intihal açısından kontrol edilecektir. Editörler ya da hakemler tarafından intihal tespit edilirse, editör yazarları derhal bilgilendirecek ve yazarlardan metni yeniden yazmalarını ya da metinde gerekli alıntılara yer vermelerini isteyecektir. Yazar(lar) yararlandıkları asıl kaynaktaki bilgilerin en az 15%'inden fazlasını intihal etmişse, makale hakem değerlendirme süreci ve yayın için uygun görülmecektir.

Telif Hakkı ve Erişim

- Yazarlar, yayımlanan makalelerin telif haklarını Dil Dergisi yayıncısının elinde bulundurduğunu kabul eder.
- Makalede yer verilen görseller ve şekiller ile ilgili gerekli izinleri almak yazarın sorumluluğundadır.

Gönderim ve/veya Yayın Ücreti

- Dil Dergisi'nde yayımlanan makaleler için gönderim ve/veya yayın ücreti alınmaz. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce olduğundan, yayımlanması kabul edilen makalelerin yazarlarının, tüm editörlük ve hakem değerlendirme süreçleri tamamlandıktan sonra makalelerinin redaksiyonunu yapmaları gerekmektedir.

Plagiarism Policy

- Every manuscript submitted for publication in Dil Dergisi will be checked for plagiarism using the Turnitin program. If plagiarism is detected by the editors or peer reviewers, the editor will inform the author/s immediately, asking the author/s to rewrite the text or provide any necessary citations. If the author/s has plagiarised at least more than 15% of the original source, the manuscript will not be eligible for review and publication.

Copyright and Access

- The author accepts that the publisher of Dil Dergisi holds and retains the copyright of the published articles.
- It is the author's responsibility to obtain permission to include images, figures, etc. to appear in the article.

Submission and/or Publication Fee

- There is no submission and/or publication fee for the manuscripts published in Dil Dergisi. As the publication language of the journal is in Turkish and English, the authors of the manuscripts that have been accepted to publish must have their manuscripts proofread after all editorial, and peer review processes have been completed.