



DİL

DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 176/1
HAZİRAN / JUNE 2025



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)
- Prof. 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. Alkım 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 Tecnical Support)

- Zuhale 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 FENGİ (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 Atıf-Gayri Ticari-Türetilmez 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)

- Ayten BÜLBÜL (*Necmettin Erbakan Üniversitesi*)
- Betül ÇETİN (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Ekin ŞEN (*University of Duisburg-Essen*)
- Elif ARICA AKKÖK (*Ankara Üniversitesi*)
- Enis OĞUZ (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)
- Esra AYDIN (*Kocaeli Üniversitesi*)
- Gökhan ÇETİNKAYA (*Ankara Üniversitesi*)
- Gülten ÜNAL (*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*)
- Meltem SARGIN (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Mustafa ÖZTÜRK (*Boğaziçi Üniversitesi*)
- Nalan BÜYÜKKANTARCIOĞLU (*Çankaya Üniversitesi*)
- Nejla GEZMİŞ (*Kırıkkale Üniversitesi*)
- Özlem DAĞ TARCAN (*Ankara 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 176. cildinin, 1. sayısıyla karşınızda 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 Haziran 2025 sayısı, aşağıda temel bulguları ve savunuları açısından tanıtacağım 5 özgün araştırmayı okurlarına sunmakta:

Fikriye Gündüz ve Dilek Kocayanak, *“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olgusal ve oluşsal adlaştırma yapısına uygulamalı bir bakış: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER örneği”* başlıklı çalışmalarında, öğrencilerin -mA, -DİK ve -(y)AcAK adlaştırma eklerini bilme ve kullanma durumları ile adlaştıran eylemin oluşsal/olgusal olma durumuna göre nasıl, ne sıklıkta kullandıklarını göstermektedir.

Filiz Mergen, *“Türkçedeki duygu sözcükleri ve duygu yüklü sözcükler”* başlıklı araştırmasında, ana dili Türkçe olan bireylerden bir liste halinde verilen sözcükleri alanyazında kabul edilen ölçütlere göre iki gruba ayırmalarını istemiştir. Buna göre, ilk grupta, doğrudan duygulara işaret eden sözcüklerin (üzüntü, sevinç), ikinci grupta ise doğrudan duygulara işaret etmeyen, ancak bunları çağrıştıran sözcüklerin (ölüm, düğün) yer alması gerektiği söylenmiştir. Katılımcıların uzlaşma oranları göz önünde bulundurularak, bu sözcükler duygu sözcükleri ve duygu yüklü sözcükler olarak ayrılmış ve bir liste halinde sunulmuştur.

Mine Güven, *“Çevrimiçi haberlerde çokkipli metin üretimi ve yeniden biçimlendirme üzerine”* başlıklı makalesinde, çevrimiçi haber metni üretiminde başvurulan yöntemlere ve metin üretimi sırasında gerçekleştirilen (sözel) işlemlere odaklanmaktadır. TRTHaber internet sitesinde yayınlanmış 100 adet haberden oluşan bir veri tabanı, nitel yöntemle çözümlenmiş olup elde edilen bulgular, metin üretiminde öne çıkan yöntemlerin, alıntılama, özelleştirme, derleme ve kurum-içi üretim olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, kurumsal dili korumak amacıyla gerçekleştirilen yeniden biçimlendirmenin klasik retorik işlemler arasında yer alan sözel işlemleri kapsayan bir üst ülam olduğu ileri sürülmektedir.

Hamide Çakır Sarı, “*Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında tutum kaynakları*” başlıklı çalışmasında, Türkçe kitap tanıtım yazıları tutum kaynakları (*attitude resources*) kullanımı bakımından ve araştırmanın bütüncesi, 2000–2018 yılları arasında yayımlanmış Sosyal Bilimler (Dilbilim, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı) ve Fen Bilimleri (Fen Eğitimi, İstatistik, Matematik) alanında rastlantısal örneklem yöntemiyle seçilmiş 30 kitap tanıtım yazısından oluşmaktadır. Elde edilen bulgular, Türkçe akademik kitap tanıtımlarında olumlu özbeğeni (*appreciation*) kaynaklarının baskın olduğunu, hüküm (*judgement*) ve duyuşsal etki (*affect*) tutum kaynaklarının ise sınırlı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Sıdika Büyük ve Ergün Hamzadayı, tez özeti türündeki “*Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine yönelik metaforik algıları*” başlıklı araştırmalarında, Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine yönelik metaforik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamış ve tarama deseni kullanmıştır. Araştırma bulguları, Türkçe öğretmenlerinin yazmayı daha çok iletişim bağlamında ele aldıkları, yazmaya ilişkin olumlu algıya sahip oldukları, öğretmenlerin yazmaya ilişkin algılarının cinsiyete ve görev yapılan yerleşim yerine göre farklılaştığı yönündedir.

Keyifli okumalar dileriz...

Doç. Dr. Bahtiyar Makaroğlu

Dil Dergisi Baş Editörü

Haziran 2025-Ankara

**Bu sayıda...
(In this issue...)**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OLGUSAL
VE OLUŞSAL ADLAŞTIRMA YAPISINA UYGULAMALI BİR BAKIŞ:
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ**
*A PRACTICAL LOOK AT FACTUAL AND NON-FACTIVE NOMINALIZATION
STRUCTURE IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE
OF NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ UNIVERSITY TÖMER*

- Fikriye GÜNDÜZ
- Dilek KOCAYANAK

1

TÜRKÇEDEKİ DUYGU SÖZCÜKLERİ VE DUYGU YÜKLÜ SÖZCÜKLER
EMOTION WORDS AND EMOTION-LADEN WORDS IN TURKISH

- Filiz MERGEN

31

**ÇEVİRİMİÇİ HABERLERDE ÇOKKİPLİ METİN ÜRETİMİ
VE YENİDEN BİÇİMLENDİRME ÜZERİNE**
*ON MULTIMODAL TEXT PRODUCTION AND
REFORMULATION IN ONLINE NEWS*

- Mine GÜVEN

55

TÜRKÇE AKADEMİK KİTAP TANITIM YAZILARINDA TUTUM KAYNAKLARI
ATTITUDE RESOURCES IN TURKISH ACADEMIC BOOK REVIEWS

- Hamide ÇAKIR SARI

80

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EDİMİNE YÖNELİK
METAFORİK ALGILARI**

*METAPHORIC PERCEPTIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS
TOWARDS THE ACT OF WRITING*

- Sıdika BÜYÜK
- Ergün HAMZADAYI

103

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

133

Anahtar Sözcükler

Adlaştırma, Olgusal adlaştırma, Oluşsal adlaştırma,
Yabancı dil olarak Türkçe

Keywords

Nominalization, Factual nominalization, Non-Factual
nominalization, Turkish as a foreign language

Gündüz, F., & Kocayanak, D. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olgusal ve oluşsal adlaştırma yapısına uygulamalı bir bakış: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER örneği. *Dil Dergisi*, 176 (1). 1-30.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OLGUSAL VE OLUŞSAL ADLAŞTIRMA YAPISINA UYGULAMALI BİR BAKIŞ: NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

*A PRACTICAL LOOK AT FACTUAL AND NON-FACTIVE NOMINALIZATION STRUCTURE IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ
VELİ UNIVERSITY TÖMER DERLEM ÇIKIŞLI BİR İNCELEME*

• **Fikriye GÜNDÜZ**

Öğr. Gör. Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, fikriye_1988@hotmail.com

• **Dilek KOCAYANAK**

Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, dilekkocayanak@nevsehir.edu.tr

Öz

Türkçede -mAK, -mA, -DIK, -(y)AcAK veya -(y)Iş ad yantümcesini kuran eklerdir. -mA, -DIK ve -(y)AcAK yapılarıyla kurulan tümcelerde kullanılan ekin tümceye kattığı anlam tartışmaya yol açabilmektedir. Örneğin, "Bu kitabı okuduğumu biliyorum." ve "Bu kitabı okuyacağını biliyorum." tümcelerindeki -DIK/-(y)AcAK yapılarının işlevi tümcelerin neredeyse yalnızca bir olayın veya durumun "olgusal olma"sıyla; "Annem ona hediye almamı söyledi." tümcesindeki -mA yapısının işlevi ise adlaştan eylemin bildirdiği oluş veya durum üzerinde yani "oluşsal olma" durumuyla açıklanmaktadır. Ne var ki bu kural "*Seni görmeye sevindim." örneğinin neden yanlış olduğunu aktarmakta yetersizdir. Çalışma, bu problemde yola çıkarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması kullanılan bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Abstract

In Turkish, -mAK, -mA, -DIK, -(y)AcAK or -(y)Iş are suffixes that form noun clauses. In sentences formed with -mA, -DIK and -(y)AcAK constructions, the meaning of the suffix used in the sentence can cause controversy. For example, the function of the -DIK/-(y)AcAK constructions in the sentences "Bu kitabı okuduğumu biliyorum" and "Bu kitabı okuyacağını biliyorum." is almost exclusively explained by the "factuality" of an event or situation, while the function of the -mA construction in the sentence "Annem ona hediye almamı söyledi." is explained by the "factuality" of the occurrence or situation reported by the nominalized verb. However, this rule is insufficient to convey why the example "*Seni görmeye sevindim." is incorrect. The study is based on this problem. Using a qualitative research method, specifically a survey study, an interview form was

TÖMER’de öğrenim gören C1 düzey 15 uluslararası öğrenciye uzman görüşleriyle yapılandırılmış, pilot çalışmayla güvenilirliği ölçülmüş, açık uçlu, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin -mA, -DIK ve -(y)AcAK adlaştırma eklerini bilme ve kullanma durumları ile adlaştan eylemin oluşsal/olgusal olma durumuna göre nasıl, ne sıklıkta kullandıklarının ve farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yanıtlar değerlendirildiğinde -mA, -DIK ve -(y)AcAK adlaştırma ekleriyle oluşturulan tümcelerden dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru tümceyi seçebilen öğrenci oranı %55,56’dır. Adlaştırma ekleriyle kullanılan bazı ana tümce eylemleri verilmiş; bu ana tümce eylemlerini uygun şekilde tamamlamaları istenen örneklerde öğrencilerin üzü-, şaşır- ve inan- eylemlerinde -mA, -DIK ve -(y)AcAK adlaştırma yapılarının kullanım oranlarının birbirine çok yakın olduğu saptanmış, bu durum ana tümce yüklemine duygusal (emotive) nitelik taşımasıyla ilişkilendirilmiştir. Olgusal (factive) ve olgu dışı (non-factive) kavramlarını içinde barındıran tümcelerde ise öğrencilerin %72,50’si adlaştırma yapısıyla kurulan tümcelerde olgusal durumunu, %27,50’si oluşsallık durumunu kullanmayı tercih etmiştir. Çalışmada, -mA ve -DIK ekinin olgusal ve olgu dışı olma durumu özelinde bütüncül bir dilbilgisi öğretimine ihtiyaç duyulduğu önerilmiştir.

administered to 15 international C1-level students studying at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University TÖMER. This form was structured with expert opinions, measured for reliability through a pilot study, and included open-ended, true-false, and multiple-choice questions. The study aimed to determine how often and in what manner students use and understand the suffixes -mA, -DIK, and -(y)AcAK, and their awareness of the factual/non-factual nature of nominalized actions. When the responses were evaluated, the percentage of students who could select grammatically and semantically correct sentences formed with the suffixes -mA, -DIK, and -(y)AcAK was 55.56%. It is understood that the learners cannot distinguish between the -mA nominalization suffix that emphasizes the state, work, movement or occurrence described by the action and the way the action is done. In examples where certain main clause verbs were given and students were asked to complete them appropriately, it was found that the usage rates of nominalized structures with -mA, -DIK, and -(y)AcAK were very close for the verbs of feeling (emotive) such as being sad, being surprised, and believing, which was associated with the emotional nature of the main clause predicate. In sentences that include the concepts of factive and non-factive, 72.50% of the learners preferred to use the factive, while 27.50% opted for the non-factive in sentences formed with nominalization structure. The study suggests that there is a need for a holistic grammar teaching in terms of the factual and non-factual status of -mA and -DIK suffixes.

1. GİRİŞ

Alanyazında ad fiil (Korkmaz, 2009, s. 864), isim fiil (Ediskun, 2017, s. 246), yatkı fiiller (Banguoğlu, 2004, s. 420-422), eylemliler (Hengirmen, 2006; Ersen-Rasch & Onası, 2015), adlaştırma (Uzun, 2017; İmer vd., 2011) gibi farklı terimlerle incelenen adlaştırma konusu Türkçe dilbilgisi kitaplarında benzer şekillerde işlenmiştir (bkz. Korkmaz, 2009; Ediskun, 2017; Banguoğlu, 2004; Ergin, 2005; Gencan, 2007; Hengirmen, 2006; Ersen-Rasch & Onası, 2015).

Türkçede eylemler *-mA*, *-mAk*, *-(y)İş*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* gibi adlaştırma eklerini alarak adlaştırır. Adlaştırmada adlaştıran eylemin bulunduğu tümce yantümce; yüklem ve ona bağlı ögelerden oluşan tümce ise temel tümcedir. Adlaştırma eki alan yantümcenin öznesine tamlayan eki (ilgi eki) getirilir ve ilgi eki alan yantümcenin öznesi ile uyumlu iyelik (kişi/sayı) eki alır. “*Eş-im-in sürekli televizyonda futbol maçı seyret-me-s-i-nden nefret ediyorum.*” örneğindeki gibi eş sözcüğüne önce birinci şahıs iyelik eki daha sonra ilgi eki getirilir, eşim sözcüğü ile uyumlu olarak seyret- eylemi önce adlaştırma eki *-mA* ile adlaştır ve eşim sözcüğüyle uyumlu olarak üçüncü kişi iyelik eki eklenir. Adlaştırma eki almış yantümce, nesne veya tümleç görevindeyse iyelik ekinin yanı sıra yüklemle uyumlu durum eklerini (*-DA*, *-DAn*, *-(y)A*, *-(y)I*, *-(y)IA*) alır. “*Polis oraya park et-me-miz-e izin vermedi.*”, “*Size erken gel-me-niz-i söyledim.*” örneklerinde olduğu gibi izin ver-eylemi *-(y)A* yönelme ekini, söyle- eylemi *-(y)I* belirtme ekini alır. Türkçede *-(y)İş* eki daha çok “*Dilek’in gül-üş-ü çok güzel.*” örneğinde olduğu gibi eylemin yapılış biçimini ve tarzını öne çıkarırken *giriş-çıkış*, *gidiş-dönüş* gibi kalıplaşmış isimlerin yanı sıra isim tamlamalarında birinci unsur (*bakış açısı*, *bitiş düdüğü* gibi) olarak yer alabilmektedir. Bununla beraber *-(y)İş* eki “Yurt dışına ilk *çık-ış-ım* 2000 yılındaydı.” örneğindeki gibi eylemlerin tekil örneklerini ifade etmek için de kullanılabilir. Benzer şekilde *-mA* ekinin *danışma*, *okuma*, *yazma* gibi; *-mAk* ekinin de *ekmek*, *çakmak*, *yemek* gibi doğrudan sözcük türetme görevleri de bulunmaktadır. Ayrıca tümcede ad tamlamalarında birinci (*çalışma odası* ve *bekleme salonu*) ve ikinci unsur (*dikte çalışması*, *kompozisyon yazma becerisi*) olarak kullanımı da mümkündür.

Bilindiği üzere yabancı bir öğrenciye adlaştırma konusunun yukarıda bahsedilen kuramsal bilgiler bağlamında aktarılması mümkün değildir. Çünkü konu bu hâliyle öğrenciler için karmaşıktır. Öğretici, adlaştırma konusunu yabancı öğrencilere anlatırken olabildiğince basit bir anlatım tercih etmelidir. Örneğin “*Bugün hava güzel.*” tümcesinde “*Ne güzel?*” sorusunun cevabı “*hava*” sözcüğüdür. “*Kitap okumak güzel.*” tümcesinde de “*Ne güzel?*” sorusunun karşılığı ise “*Kitap okumak*”tır. Oku- eyleminin aslında tümcede adlaştığı bu bağlamda sezdirilebilir. Öğretici, örneklerine devam ederken yantümcelerden yararlanabilir. Örneğin “*Ayşe derste konuşuyor. Bu beni rahatsız ediyor.*” tümcesi yantümce oluşturularak “*Ayşe’nin derste konuşması beni rahatsız ediyor.*” şeklinde sadeleştirilebilir.

Türkçede her eylemle uyumlu bir ad durum eki ve özneyle uyumlu iyelik eki kullanımı yabancı öğrencileri adlaştırma konusunda zorlayan unsurlardan ilki olarak düşünülmektedir. “*Spor yap-mak* faydalı.”, “*Spor yap-mak-ta* fayda var.”, “*Senin spor yap-ma-n-ı* istiyoruz.” tümceleri bu duruma örnek gösterilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında genellikle adlaştırma yapısı *-mA*, *-mAk*, *-(y)İş* ekleri verilerek öğretilmektedir (bkz. Ateş vd., 2022; Bölükbaş vd., 2020; Aydemir vd., 2015). Ancak Türkçede *-DIK* ve *-(y)AcAK* ekleri de adlaştırma işlevinde kullanılmaktadır:

- i. *Seni gör-düğ-ü-m-e* çok sevindim.
- ii. *Bu yıl en az on kitap oku-y-acağ-ım-ı* düşünüyorum.

(i) ve (ii)’de yer alan tümceler öğrencilerin ne zaman, hangi adlaştırma eklerini kullanacakları konusunda sorun yaşayabileceklerine örnek olarak verilebilir. Bu örnekler yabancı öğrencilerin adlaştırma konusunda zorlanmalarına sebep olan ikinci unsur olarak belirtilebilir. Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında bu ekler sıfat-fiil (ortaç) olarak gösterilmektedir (Ateş vd., 2022; Bölükbaş vd., 2020; Aydemir vd., 2015). Dolayısıyla öğrencilere *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin de adlaştırma eki olarak kullanımının verilmesi gerekir. Bu amaçla öğrencilere ipucu olarak *-(y)AcAK* ekinin yantümcede gelecek zaman anlamı taşıdığı, *-DIK* ekinin ise geçmiş, şimdiyi ya da geniş bir zamanı bildirdiği aktarılabilir:

- iii. *Onunla konuş-ma-y-acağ-ım-ı* düşünüyor.
- iv. *Dün ona Ayşe’yle konuş-tuğ-umuz-u* söyledim.
- v. *Şu anda konuş-tuğ-umuz-u* görmüyor musun?
- vi. *Benim bu gibi konularda konuş-ma-dığ-ım-ı* biliyorsun. Niçin ısrar ediyorsun?

-mA ekinin ise yantümcede zaman anlamı içermediği ve zaman konusunda ana tümceye bağlı olduğu örnekler üzerinden öğrencilere sezdirilebilir:

- vii. *Bu konuda konuş-ma-m-ı* istemiyorlar.

Ancak verilen örnekler, *-mA* ve *-DIK* ekleri arasındaki farkı göstermekte yetersizdir. Nitekim bu durum, alanyazında *olgusal (factive)* ve *olgu dışı/oluşsal (non-factive)* kavramlarıyla açıklanmaya çalışılır [bkz. Lees (1965), Kornfilt (2003), Keskin (2009), Coşkun (2019), Erguvanlı Taylan (1998); Erk Emeksiz (2013), Predolac (2017)] Örneğin;

- viii. *Kızım benden çikolata al-ma-m-ı* istiyor. (olgu dışı –gerçekleşmemiş)
- ix. *Ekmek al-dığ-ım-ı* unuttum. (olgusal –gerçekleşmiş)

Olgusalılık ve oluşsalılık kavramları, zaman kullanımı bağlamında net bir açıklama verirken kimi tümcelerde *-mA* ve *-Dik* eklerinin kullanımı arasındaki fark ayırt edilememektedir. Örneğin;

x. *Bizi yalnız bırak-ma-diğ-iniz-a* sevindik.

xi. *Bizi yalnız bırak-ma-ma-nız-a* sevindik.

Bu iki tümcede adlaştırma eklerinin her ikisi de doğrudur, ancak yabancı öğrenciler tarafından söz konusu tümcelerde kullanılan adlaştırma eklerinin farkları merak uyandırır. Bu nedenle öğrenciler hangi eki, ne zaman kullanacağını sorgular. Yabancı öğrenciler için kullanılan ders kitaplarında söz konusu durumun açıklaması çoğu zaman yapılmaz (bkz. Uzun, 2017 hariştir). Belirtilen bu sebeplerden yola çıkılarak adlaştırma konusunun öğrenciler ve öğretmenler için zor bir konu olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında adlaştırma konusunda öğrencilerin sorun yaşadığı Çalışkan (2019); Başoğlu ve Can (2014); Şimşek ve Mert (2021) gibi araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, eklerin eylemlere göre tercih edilmesi, öğrencilerin ana dillerinde adlaştırma konusunun Türkçeden farklı olması adlaştırma konusunu zorlaştırmaktadır. Bu duruma bir de *-DİK* ve *-(y)AcAK* gibi sıfat (ön ad) (*Oku-duğ-um* kitap güzel.) ya da *-Diğl için*, *-AcAKIndA* (*Gel-diğ-in için* mutluyum.) gibi kullanımlarla zarf (ulaç) işlevleri ile tanıtılan ekler de eklenince öğrencilerin yaşadıkları sorunlar artmaktadır.

Çalışma bu amaçla ele alınmış olup, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının çoğunda (Gazi TÖMER, Yedi İklim, Yeni İstanbul gibi) adlaştırma ekleri altında değerlendirilmeyen *-DİK* ve *-(y)AcAK* ekleri (olgusal) ile bu eklerin *-mA* ekinden (oluşsal) farkı çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Alanyazın incelemesi sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe B1 (Uzun, 2017, s. 136-137) ve İzmir B1 (Günay vd., 2012, s. 125-132) ders kitapları dışında konunun ele alınmadığı görülmüştür. Ketrez (2012, s. 178-181) ise bu durumun eylemlerle ilgili olduğunu ifade ederek yabancılar için yazdığı dilbilgisi kitabında eylemleri *-DİK/- (y)AcAK* ya da *-mA* almalarına göre sınıflandırarak *-mA* ekinin biçime, *-DİK* ekinin ise eyleme atıfta bulunduğunu ifade etmektedir. Bu durumu da “*Aylin’in piyano çal-ma-sı-n-ı* gördük.” tümcesinde Aylin’in çalma biçimine, “*Aylin’in piyano çal-diğ-i-n-ı* gördük.” tümcesinde ise çalma eylemine gönderim yapıldığı şeklinde açıklamaktadır.

Bu bağlamda yabancı öğrencilerin bahsi geçen yapıyı kullanmaya yönelik farkındalıklarını belirlemek ve hangi yapıyı, neden tercih ettiklerini bilmek adlaştırmada olgu ve olgu dışı kavramlarının öğrenciler tarafından ne kadar anlaşıldığına dair bir fikir oluşturmada yararlı olacaktır. Aynı zamanda çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere ve ders kitabı yazarlarına da fikir verebileceği, bu dilbilgisi yapısının öğretime yönelik farklı bakış açıları geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) öğrenim gören uluslararası öğrencilerin *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştıran eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre nasıl ve ne sıklıkta kullandıklarının ve öğrencilerin bu yapılarla yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin adlaştırma eklerini *bilme* durumları nedir?

2. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin adlaştırma eklerini *kullanabilme* durumları nedir?

3. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin *olgusalılık ve oluşsalılık arasındaki ayrıma yönelik farkındalıkları* nedir?

Bu sorular çerçevesinde elde edilen verilerin var olan durumun betimlenmesinin yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılacak çalışmalara yön verecek bulgulara ve yorumlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Adlaştırma ekleri alanyazında farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Örneğin, eklere görünüş kategorisi açısından yaklaşan Aygen (2002), Kornfilt (1997) *-DİK* ekini bitmişlik görünüşü olarak nitelemiştir. Predolac (2017, s. 102) ise *-DİK/-(y)AcAK* ekleriyle adlaştırmış tümcelerın bildirimsel (declarative), *-mA* ekleriyle adlaştırmış tümcelerın yönergesel (directive) anlamlar içerdiğini açıklamaktadır. Ayrıca *-mA* ile adlaştırmış tümcelerın dilek kipli (subjunctive), *-DİK* ve *-(y)AcAK* ekleri ile adlaştırmış tümcelerın ise bildirme kipli (indicative) olduğunu vurgulamaktadır. Çalışkan (2019), ekleri eşdizimlilik ilişkisi açısından incelemektedir. Bu çalışmada ise adlaştırma olgusalılık ve oluşsalılık açısından incelenecektir.

2.1. Türkçede Olgusalılık ve Oluştalılık Yapısı

Alanyazında olgusal ve olgu dışı kavramlarının pek çok araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir (Lees, 1965; Kiparsky ve Kiparsky, 1971; Pamir Dietrich, 1995; Erguvanlı Taylan, 1998; Kornfilt, 2003; Göksel ve Kerslake, 2005; Predolac, 2017; Uzun, 1998, 2021;

Erk Emeksiz, 2013; Coşkun, 2019; Çalışkan, 2019; Demirok, 2019; Turgay, 2021). Türkçede tümleş yantümcesi ve ana tümce ilişkilerinde olgusalılık-olgu dışılık terimi kullanan ilk araştırmacının Lees (1965) olduğu belirtilmektedir (Çalışkan, 2019). Adlaştırma konusunu ele aldığı çalışmasında Lees (1965), *-DİK* ekini *genel partisip olgusal adlaştırıcısı* (general participle factive nominal), *-mA* ekini ise *aksiyon adı hafif mastar adlaştırıcısı* (action noun-light infinitive¹-nominal) olarak sınıflandırmıştır. Benzer şekilde Kornfilt (2003) ve Keskin (2009) gibi araştırmacılar da *-DİK* ekini *factive nominal* yani *olgusalılık bildiren bir adlaştırma eki*, *-mA*’lı yapıyı ise *action nominal* yani *oluşsalılık bildiren bir adlaştırma eki* olarak nitelendirmiştir. Göksel ve Kerslake (2005, s. 367), *-DİK/-(y)AcAK* yapılarıyla kurulan tümcelerin neredeyse yalnızca bir olayın veya durumun olgusal durumuyla (meydana gelişinin veya meydana gelişinin bazı yönlerinin (kim, ne, nerede, vb.) doğruluğu veya yanlışlığı) ilgili olan tümcelerde kullanıldığını söylemektedir.

Alanyazında bir eylemin olgusal olup olmadığını tespit etmek için bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütlerden ilki *önvarsayım testidir*. Bu test *olumsuzluk*, *soru*, *şart* ve *isteme* kiplerinden birinin ana yükleme uygulanmasıyla gerçekleştirilir (Coşkun, 2019, s. 14; Kiparsky ve Kiparsky, 1971). Ana yükleme farklı anlamsal işlevleri olan bu yapıların uygulanmasına rağmen bağlı yantümcenin ön varsayım bilgisi, varlığını değiştirmeden koruyabiliyorsa söz konusu ana yüklem, olgusal kabul edilir (bkz. Coşkun, 2019, s. 14; Erguvanlı Taylan, 1998; Kiparsky ve Kiparsky, 1971). Örneğin;

(1a) Berrin’e her şeyi söyle-**diğ-im-e** pişmanım.

Ön varsayım: Her şeyi söyledim.

(1b) Berrin’e her şeyi söyle-**diğ-im-e** pişman değilim.

(1a)’daki tümce (1b)’de olumsuzlanmasına rağmen “Her şeyi söyledim.” ön varsayımı hâlâ korunmaktadır. Yani olumsuzluktan etkilenmemektedir.

Olgusal ve olgusal olmayan eylemlerin özellikle önvarsayımsal gönderiminin önemli bir ayrımı temsil ettiğini söyleyebiliriz. Örneğin, *bil-* gibi olgusal eylemler, tamamlayıcı tümcelerin doğruluğunu varsayar. Daha açık bir şekilde belirtmek gerekirse, bir olgusal eylem öne sürüldüğünde gönderimde bulunduğu önermenin doğruluğu kesin olarak kabul edilir.

İkinci ölçüt, önermedeki *hareket/devinimin önemli olup olmamasıyla* ilgilidir. Buna göre, devinim tümcecisi *-mAk* ve *-mA* ekleriyle elde edilen ad tümcecikleridir ve önermedeki olayın gerçekleşmiş olma olasılığı değil, önermedeki hareket/devinim önemlidir (Erk Emeksiz, 2013).

(2) Gözde yanına kartını al-**ma-y-ı** unuttu.

1 Hafif mastar terimi Banguoğlu (2004, s. 420-422) tarafından da kullanılmıştır.

(2)'de al- eylemin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili durum değil hareket gösterilmektedir.

Üçüncü ölçütte *doğru/yanlış, gerçek, açık ve biliniyor* gibi yüklemeler kullanılarak yantümceciğin olgu ve devinim tümceciği olup olmadığı test edilebilir (Erk Emeksiz, 2013; Demirok, 2019):

(3a) [Can'ın evlen-**diğ-i**] yanlış.

(3b) *[Can'ın evlen-**me-si**] yanlış. (Böyle bir olay yok).

[Can'ın evlenmesi] yanlış gibi bir tümce ancak değerlendirme tümcesi olarak yani Can'ın evlenmesinin eylem olarak onaylanmadığı anlamına gelir. Ama olgunun doğrulanması anlamında kuralsızdır. Yani Can'ın evlendiği iddiası geçersiz anlamında kullanılırsa kuralsız tümce olur (Erk Emeksiz, 2013, s. 43).

Bununla birlikte ana tümcedeki eylem anlamları ve yan seçimleri eylemlerin olgusal olduğunu ve devinimselliğini belirleyebilir (Erguvanlı Taylan, 1998; Erk Emeksiz, 2013; Predolac, 2017). Yaptırım, rica, duygu, durum, dilek, istek ve ümit anlamı taşıyan (rica et-, tercih et-, çalış-, başar-, arzu et-, dile- vb.) ana tümce eylemleri (Erk Emeksiz, 2013; Erguvanlı Taylan, 1998); zorunluluk, gereklilik, izin ve imkân (lazım, gerek, mümkün, olası, şart vb.) ile duygusal tepki ve kişisel yaklaşım (beğen-, bayıl-, sev-, hoşlan- vb.) bildiren eylemler (Erguvanlı Taylan, 1998) devinim tümce-ciklerini; bilişsel/bilgisel işlem anlamı taşıyan (anla-, düşün-, zannet-, farkına var-, inan- vb.) ana tümce eylemleri ise olgu tümceciklerini ulamlamaktadır (Erk Emeksiz, 2013; Erguvanlı Taylan, 1998). Predolac (2017) ise *olgusal, duygusal olmayan yüklemelerin* ve *olgu dışı, duygusal olmayan eylemlerin* ayrıntılı bir şekilde hangi yantümce ekiyle kullanıldığını açıklamıştır (bkz. Tablo 1).

Tüm bu bilgiler ışığında, olgusal ve oluşsal kavramlarının, dilbilimde yönettikleri önermelerle ilişkili doğruluk koşullarıyla ilgili temel kavramlar olduğunu söyleyebiliriz. Bil-, fark et- gibi olgusal eylemler, doğaları gereği tümleçlerinin doğruluğunu varsayar. Bu, bir konuşmacının olgusal bir eylem kullandığında tümleç tümcesinde yer alan bilginin doğru olduğunu ima ettiği anlamına gelir. Örneğin, "*Dilek kızının okulda olduğunu biliyor.*" tümcesinde bil- eylemi kızının gerçekten de okulda olduğuna gönderimde bulunur. Bu önvarsayımın olgusal eylemlerin tanımlayıcı bir özelliği olduğu söylenebilir. -*DIK* olgusallığın işaretleyicisi (Lees, 1965, Underhill, 1985; Kornfilt, 1984, 2005; Pamir Dietrich, 1995) olarak ifade edilse de Türkçede hem -*DIK* hem de -*mA* eklerini alarak tümceye farklı anlam katan ad yantümcelerinin mevcut durumu, hareket/devinim ve olay/durum ile açıklanabilir. Bu durum da eylemlerin anlamlarına göre yan seçimlerinin eylemlerin olgusal olduğunu ve devinimselliğini belirleyebildiğini göstermektedir.

Uzun (1998, s. 198), Türkçede mastarlı kuruluşların olgusal adlaştırmalara göre farklı ana eylemlerden seçildiğini aktarırken örneğin olgusal adlaştırmanın *bil-* eylemi ile yapıldığını, *iste-*

eyleminin seçilemediğini “Ali’nin kız kaçırdığını biliyorum.” ve “Ali’nin kız kaçırdığını istiyorum.” tümceleriyle açıklamaktadır. Dolayısıyla, adlaştırma eklerinin seçimi ana tümcenin eylemi ile ilişkilidir. Söz konusu durum alanyazında incelenmiş, hangi eylemlerin hangi adlaştırma eklerini alabileceği çalışılmıştır. Bu noktada dikkat çeken sorun ise bazı eylemlerin *-DİK*, *-(y)AcAK*, *-mA* eklerinin hepsiyle kullanılabilmesi, bazı eylemler içinse bu durumun mümkün olmamasıdır. Bahse konu olan durum yabancı öğrencilerin iletişim kurması için önemli bir ayrıntıdır. Alanyazında bu amaçla çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Ketrez (2012, s. 178-179), eylemleri *-DİK*/*-(y)AcAK* ya da *-mA* almalarına göre sınıflandırmış, bazı eylemlerin sadece *-DİK* veya *-(y)AcAK* alırken diğerlerinin sadece *-mA* aldığını, başka bir grup eylemin ise her ikisini de aldığını belirtmiştir. Hem *-DİK*/*-(y)AcAK* hem de *-mA* alabilen eylemleri ise ayrıca iki gruba ayırmıştır:

- a. ***-DİK*/*-(y)AcAK* veya *-mA* ile aynı anlama sahip olanlar:** Bu grupta olanlarda tek fark zaman kipidir. Zaman dışında, tümcelerin anlamı aynıdır. (*-DAn hoşlan-*, *-(y)A içerle-*, *-(y)A kız-*, *-DAn kork-*, *-(y)A memnun ol-*, *-(y)A sevin-*, *-(y)A şaşır-*, *-(y)A üzül-*)
- b. ***-DİK*/*-(y)AcAK* veya *-mA* ile ortaya çıktıklarında farklı bir anlama sahip olanlar:** Ana tümce eylemi *-mA* ile adlaştıran yapılar zaman kavramı içermez. Zaman konusunda ana tümceye bağlıdır. Adlaştıran eylemin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili değil eylemin bildirdiği oluş ve durum üzerinde durulur. Ana tümce eylemi *-DİK* ile adlaştıran yapılar zaman kavramına gönderimde bulunur. Eylemin bitmişliği ya da gerçekleşeceği ile ilgili bilgi verir. (*-(y)I anla-*, *-(y)A dikkat et-*, *-(y)I duy-*, *-(y)I fark et-*, *-(y)I gör-*, *-(y)I hatırla-*, *-(y)I inan-*, *-(y)I kabul et-*, *-(y)I söyle-*, *-(y)I unut-*)

Erguvanlı Taylan (1994, s. 167), bildirim ifade eden eylemlerin (bildir-, açıkla- gibi) tümleş yantümcelerinde *-DİK*/*-(y)AcAK* ekini gerektirdiğini; kip bildiren (istek, arzu gibi) veya genel olarak hisleri ifade eden eylemlerin (iste-, rica et- gibi) tümleş yantümcelerinde *-mA* ekini gerektirdiğini; *-mA* ile kurulan tümleş yantümcelerinin, kip anlamı taşıyan eylemlerle (şart, gerek gibi) yantümcenin ve temel tümcenin öznesi aynı olduğu zaman kullanıldığını belirtir.

Kornfilt (2003, 2007) *-DİK*, *-(y)AcAK* ve *-mA* adlaştırma türlerine izin veren eylemleri *psikolojik yüklem*ler olarak adlandırarak Erguvanlı Taylan gibi konuya farklı bir bakış açısı getirir. Ona göre bu tür yüklemeler anlamsal açıdan herhangi bir fark olmaksızın hem olgusal (*-DİK*/*-(y)AcAK*) hem de olgusal olmayan (*-mA*) adlaştırma türlerine izin vermektedir. Benzer durum Predolac (2017) tarafından da ifade edilir. Ona göre olgusal bir ana tümcenin duygusal nitelik taşıdığı durumlarda *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* ekleri birlikte kullanılabilir. Predolac (2017), bu duruma örnek olarak “Gittiğine kızdım.” ve “Gitmene kızdım.” tümcelerini gösterir. Araştırmacıların belirttikleri durum alanyazında *duygu fiilleri* olarak bahsedilen eylemlerle ilgilidir (bkz. Hirik, 2018, s. 22; Yaylagül, 2005, s. 19). Bu anlamda yüklemeleri ve adlaştırma eklerinin getirilme durumlarıyla ilgili

derli toplu bilgiyi Predolac (2017)'in aktardığı söylenebilir. Ona göre yüklem, Tablo 1'deki gibi sınıflandırılabilir:

Tablo 1: Predolac (2017, ss. 196-199)'in Çalışmasında *-DİK/-(y)AcAK* ve *-mA* Eklerinin İşaretleyicileri

<i>-DİK/-(y)AcAK</i> ve <i>-mA</i> Adlaştırma Eklerinin Sınıflandırması		
Yarı-Olgusal Yüklem	bil-, gizle-, gör-, öğren- farkına var-, keşfet-, ortaya çıkar- fark et- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu öğrendi.
Olgusal Olmayan, Bilişsel Yüklem	inan-, farz et-, san-, hayal et-, varsay-, düşün- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu düşünüyor.
Olgusal, Duygusal Olmayan Yüklem	sez-, unut-, farkında ol-, hesaba kat- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu unuttu.
Olgu Dışı, Duygusal Olmayan Yüklem	söyle-, ima et-, haykır-, anlat-tahmin et-, yaz-, iddia et-, kabul et-, ileri sür- vb.	Buse Sinem'in hasta olduğunu iddia ediyor.
Olgu Dışı, Duygusal Olmayan Yüklem (DİK/-(y)AcAK ekleriyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	doğru, ortada, kesin, açık, aşık, emin, belli vb.	Sinem'in hasta olduğu belli.
İstek Sınıfına Ait Eylemler (Dilek ve Emir Kipleri)	iste-, tercih et-, dile-, emret-, rica et-, ihtiyacı ol-, talep et- vb.	Buse Sinem'in hasta olmasını istedi.
Olgusal-Duygusal Yüklem (-mA ekiyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	önemli, üzücü, yeterli, vb.	Sinem'in hasta olması üzücü.
Olgu Dışı, Duygusal Olmayan Yüklem (-mA ekiyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	muhtemel, olası, an meselesi, mümkün vb.	Sinem'in hasta olması an meselesi.
Olgu Dışı, Duygusal Yüklem (-mA ekiyle kurulan yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda)	imkânsız, saçma, muhtemel olmayan vb.	Sinem'in iyileşmesi imkânsız.
Gerçek Olgusalılık (Olgusal, Duygusal Yüklem)	kız-, alın-, şaşır-, üzü-, gücen-, acı-, içerle- vb.	Ediz'in kazanmasına sevindim. Ediz'in kazandığına sevindim.

Predolac (2017), yarı olgusal anlamı taşıyan ve olgusal olmayan bilgi anlamı içeren yüklemelerde *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerinin kullanıldığını ifade etmektedir. Söyle-, anlat-, kabul et- gibi olgu dışı duygusal anlam içermeyen yüklemelerde *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eki kullanılırken ana tümcenin öznesi olan koşaç tümcelerinde yine olgu dışı ve duygusal olmayan yüklemelerde ise *-mA* adlaştırma ekinin kullanıldığını tespit etmiştir. Diğer bir ayrım da yine olgu dışı duygusal anlam içermeyen yüklemelerle ilgilidir. *-DİK* veya *-(y)AcAK* ile kurulmuş bir yantümce ana tümcenin öznesi olduğunda yüklem olgu dışı ve duygusal olmayan bir koşaçtır. *-mA* ile kurul-

muş bir yantümce ana tümcesinin öznesi olduğunda yüklem yine olgu dışı ve duygusal olmayan bir yüklemidir. İstek sınıfına ait eylemlerde *-mA* adlaştırma ekinin kullanıldığı görülmektedir. Gerçek olgusalılık olarak ayrılan grupta ise hem *-mA* hem de *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin kullanıldığını söylemektedir.

Tüm bu bilgilerden hareketle olgusal ve oluşsal eylemler arasındaki ayrım; dilin bilgiyi nasıl kodladığını, bilişsel işlemeyi nasıl etkilediğini ve farklı bağlamlarda nasıl değiştiğini anlamak için önemli bir etkidir. Bu ayrımın sonuçları dilbilim ve uygulamalı dilbilim gibi çeşitli alanlara uzanmakta ve eylem seçiminin söylem ve yorumlamayı şekillendirmedeki önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu yapıları doğru kullanabilmeleri iletişimin aksamaması için gereklidir.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Olgusalılık ve Oluşsalılık Yapısı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında dilbilgisi bölümlerinin ana dili öğretiminden farklı olarak adlaştırma kategorisinin detaylandırıldığı, eklerin nasıl getirildiği, eklerin farklı anlamlara geldiğinin örneklendirildiği ve adlaştırma konusunun *-mAk*, *-mA*, *-(y)Iş* ekleri ile öğretildiği tespit edilmektedir. Ancak, söz konusu ders kitaplarında adlaştırma kategorisiyle ilgili dikkat çeken ilk husus konunun farklı seviyelerde ele alınmasıdır. Bilindiği üzere CEFR’de yer alan dil seviyeleri ve yeterlikleri dikkate alınarak ders kitapları hazırlanmaktadır. Bu ders kitaplarında konunun farklı düzeylerde ele alınması öğrencilerin farklı çıktılara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Örneğin; Yedi İklim Türkçe ders kitabında adlaştırma konusu A2 seviyesinde işlenir (Ateş vd., 2022): *-mA*, *-mAk* ve *-(y)Iş* olarak ele alınan adlaştırma konusu kurulan yantümcelerde, ekin üzerinde yantümcenin öznesine göre kişi eki, sonra adlaştırmış yantümcenin tümcedeki görevine göre uygun ad durum eki getirilmesi durumuna göre ayrıntılandırılmaktadır. Adlaştırmış yapının sözlükleşmiş hâline de yer verilmektedir.

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitabında isim fiil ekleri olarak başlıklandırılan konu B1 seviyesinde ele alınmış olup *-mAk*, *-mA*, *-(y)Iş* ekleri olarak örneklendirilmiştir (Bölükbaş vd., 2020, s. 30). B2 seviyesinde *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinden sıfat fiil olarak bahsedilmiştir. Sıfat fiillerin kalıcı isim olarak kullanılması *-(y)AcAK* ile “*kırılacak eşya, gelecek istasyon, yiyecek, içecek, açacak*” gibi sözcüklerle örneklendirilmiştir (Bölükbaş vd., 2020, s. 67).

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi kitabında adlaştırma konusu isim fiiller olarak adlandırılmış ve B2 seviyesinde işlenmiştir. Sıfat fiillerin de B2 seviyesinde ele alındığı kitapta, sıfatları isim yapma konusu ele alınmış, “*tanıdık*” sözcüğü örnek olarak verilmiştir (Aydemir, 2015, s. 17).

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setinde (Uzun ve Dağ Tarcan, 2019) ise A2 seviyesinde adlaştırma konusu önce *-mA*, *-MA*, *-(y)lş* olarak işlenmekte, bu çalışmanın da konusunu oluşturan *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adlaştırma eki olarak kullanımı ise öğretim setinin B1 seviyesinde örneklendirilmektedir. Bahsi geçen kitabın B1 seviyesinde 11. ünite *-DIK* ve *-(y)AcAK* ekleri adlaştırma işlevleri ile işlenir. Bu anlamda Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setinin konuyu daha kapsamlı bir şekilde alan bir ders materyali olduğu söylenebilir.

İzmir B1: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında (Günay, vd., 2012) *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adlaştırma eki olarak kullanımının öğretildiği görülmektedir. 7. ünite eklerin eylemlerle birlikte kullanımı istenmektedir. Ders kitabının Ketrez'in (2012) eylemleri *-DIK/- (y)AcAK* ya da *-MA* eklerini almalarına göre yaptığı çalışmasıyla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Ancak, konunun nasıl anlatılacağına dair ders kitabında bir açıklamaya rastlanılmamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde adlaştırma konusunun yukarıda ifade edildiği gibi Yeni Hitit Türkçe öğretim setinde kapsamlı bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Bahsi geçen kitapta Uzun (2017, s. 188), *-MA*, *-DIK*, *-(y)AcAK* eklerinin tümceleri adlaştırmak için de kullanıldığını, adlaştıran tümcenin öznesi tamlayan eki, adlaştırma ekleri de bu özne ile uyumlu kişi-sayı eki aldığını ifade etmektedir. Özne ve tümleç görevlerinde kullanılan *-MA*, *-DIK*, *-(y)AcAK* eklerini özne "Senin böyle konuş-**ma-n** herkesi üzdü." ve tümleç "Ben senin bunu yap-**tığ-in-ı** biliyorum." görevleriyle örneklendirir (Uzun, 2021, s. 188).

-DIK ve *-(y)AcAK* ile kurulan adlaştırmaların bir farkı da koşaç tümceleridir. Uzun (2017); *-DIK*, *-(y)AcAK* ekleriyle kurulan adlaştırmalarda tümcede özne olduğunda sadece koşaç tümcelerinin ana tümce olabileceğini ifade etmiştir. Uzun'un görüşleri 4a, 4b, 4c'de yer alan tümcelerle desteklenebilir:

(4a) [Yalan söyle-**me-n**] çok yanlış bir davranış.

(4b) *[Yalan söyle-**y-eceğ-in**] bizi kırdı.

(4c) *[Yalan söyle-**diğ-in**] hepimizi mutsuz etti.

Nitekim alanyazında koşaç tümcelerinde adlaştırma kullanımı Lees (1965, s. 114) tarafından da örneklendirilmiştir. Ona göre adlaştıran tümcelerin bir koşaç tümcesinde özne olarak kullanıldığında olgusal ve oluşsal durumu (5) ve (6)'daki örneklerle açıklanmıştır:

(5) Adamın vergi **ver-diğ-i** belli.

(6) Adamın vergi **ver-me-si** lazım.

Yukarıda örneklendirilen *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adlaştırma için kullanımı öğrencilerin bilmesi gereken yapılar olarak görülebilir. Ancak alanyazında *-DIK* ve *-(y)AcAK* eklerinin adla-

tırma bağlamında kullanımına dair çok az çalışmanın olduğu görülmüştür. Adlaştırma üzerine yapılan çalışmalarda genellikle *-mA*, *-mA* ve *-(y)Iş* eklerinin nasıl ele alındığı veya öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda sadece bu adlaştırma eklerini kullanma durumları ve yaptıkları hatalardan söz edilmiştir (bkz. Öncül ve Gönen Kayacan, 2022; Akgül, 2021; Gökoğlu, 2021; Kalfa, 2019; Aksu Raffard, 2018; Kaya ve Nurlu, 2017; Koşcu Deniz, 2017; Kılıç, 2017; Barın ve Başar, 2016; Başoğlu ve Can, 2014; Kıvırcık, 2004).

-mA, *-mA*, *-(y)Iş* adlaştırma yapılarıyla kurulan yantümcelerın yukarıda bahsedilen tüm bu karmaşıklığın yanında *-DİK* ve *-mA* adlaştırma yapılarının da olgusalılık/oluşsalılık ifade etmesi öğrencilerin hangi eki, ne zaman kullanacağını bilememesi iletişimin aksamasına sebep olabilir. Dolayısıyla, adlaştırma eklerinin arasındaki farkların öğrencilere anlatılması gerekir. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde adlaştırma konusu şu şekilde ele alınabilir:

-DİK ve *-(y)AcAk* da tümcelerde adlaştırma eki olarak kullanılabilir. Göksel ve Kerslake (2005, s. 367-371) ile Coşkun'un (2019, s. 4) da belirttiğı gibi *-DİK*, ana tümcenin yüklemine işaret ettiği zamanla eş zamanlı veya daha erken bir zamanı; *-(y)AcAk* ise ana tümcenin yüklemine işaret ettiğinden daha geç bir zamanı gösterir. Başka bir deyişle, *-DİK* görelı şimdiki zaman veya görelı geçmiş zaman, *-(y)AcAk* ise görelı gelecek zaman ifade eder. Söz konusu zamanı işaretleme durumu *-mA* eki ile bu eklerin farkını gösterir. Bu durum öğrencilere aşağıdaki tümceler üzerinden sezdirme yoluyla verilebilir:

(7a) Şu anda havuzda. Yüz-**düğ-ü-n-ü** görüyorum. (Şu anda yüzüyor, ben görüyorum.)

(7b) Dün havuzdaydı. Yüz-**düğ-ü-n-ü** gördüm. (Dün yüzdü ve ben gördüm.)

(7c) Birazdan nasıl yüz-**eceğ-i-n-i** görürüz. (Birazdan yüzecek ve biz göreceğiz.)

Öğrencilere ekler arasındaki zaman farkları gösterildikten sonra *-DİK* ile şimdinin ya da geçmişin, *-(y)AcAk* ile gelecek zamanın işaretlendiğı söylenebilir.

Öğrencilere açıklanması gereken diğeri bir durum, eylemlerin türlerinin ek seçiminde etkili olmasıdır. Alanyazında Erguvanlı Taylan'ın (1998) da belirttiğı gibi *pışman ol-*, *san-*, *tahmin et-*, *inan-* gibi eylemlerle *-DİK*'lı tümleç yantümcesi de kurulabilir.

(8) Buraya gel-**diğ-im-e** pışman oldum.

(9) Onun gel-**eceğ-i-n-e** inanıyorum.

Öğrencilere 8 ve 9'da yer alan tümceler üzerinden ek seçimi gösterilebilir. Bu örneklerde *-mA* adlaştırma ekinin kullanılamama sebebi ana tümcedeki eylemlerle ilişkilendirilebilir.

Öğrencilere açıklanması gereken diğeri durum dolaylı anlatım olarak da ifade edilen tümceler olabilir. Örneğın aşağıdaki tümceler bu amaçla incelenebilir:

(10a) Ben, Ahmet'e "Beni rahatsız ediyorsun." dedim.

(10b) Ben Ahmet'in beni rahatsız et-**tiğ-i-n-i** söyledim.

(11a) Ben Ahmet'e "Beni rahatsız etme." dedim.

(11b) Ben Ahmet'e beni rahatsız et-**me-me-si-n-i** söyledim.

Zaman çekimli doğrudan aktarım tümcelerinin dolaylı anlatımında *-DİK* adlaştırma eki (10a-b), emir çekimli doğrudan aktarım tümcelerinin dolaylı anlatımında *-mA* adlaştırma eki (11a-b) kullanıldığı örneklendirilmelidir. Bununla beraber adlaştırma konusunda tümcelerde iye-lik eklerinin kullanımı üzerinde özellikle durulması gerekir.

Kısacası öğrencilere adlaştırma konusu anlatılırken yukarıdaki gibi örnekler üzerinden açıklama yapıldıktan sonra etkinlikler hazırlanabilir, öğrencilerin hataları düzeltilebilir, teknoloji tabanlı uygulamalar kullanılabilir. Öğrencilerin hangi eki, hangi eylemlerle kullanacaklarına dair bir liste hazırlanabilir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (TÖMER) eğitim gören uluslararası öğrencilerin *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştıran eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre nasıl ve ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek amacıyla veri toplanması amaçlanmıştır. Bu bakımdan çalışmada nitel bir yöntemle amaçta belirtilen söz konusu eklerdeki kullanım sıklığını belirlemek üzere genel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışmanın yöntemi olan nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.1. Veri Toplama Aracı

Çalışmada katılımcıların *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştıran eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması amaçlanmıştır. Nitel bir yöntemle amaçta belirtilen farkındalığı belirlemek üzere genel tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Çalışmada alanyazında (Lees, 1965; Kiparsky ve Kiparsky, 1971; Uzun, 1998, 2021; Kornfilt, 2003; Erk Emeksiz, 2013; Predolac, 2017; Coşkun, 2019; Çalışkan, 2019) olgusal ve oluşsal

olarak iki ayrı kategoride toplanan *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma ekleri ele alınmıştır. Bu eklerin tümcelerde tercih edilen kullanım sıklığını belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bunun için hazırlanan form dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada; öğrencilerin yaş, cinsiyet, uyruk ve ana dili gibi bilgilerinin bulunduğu demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci aşamada; adlaştırma eklerinin oluşsal ve olgusal bağlamda ya tamamıyla doğru ya da tamamıyla yanlış olduğu tümcelere yer verilmiştir. Üçüncü aşamada; öğrencilerin *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini kullanarak ana eylemleri verilmiş tümceleri adlaştırmış uygun yantümcelere tamamlamaları istenmiştir. Son aşamada ise “*Senin bu kadar düşüncesizce hareket etmene çok şaşırdık.*” veya “*Senin bu kadar düşüncesizce hareket ettiğine çok şaşırdık.*” örnek tümcelerindeki gibi adlaştıran eylemin hem oluşsal hem de olgusal olma durumuna göre seçimlik tümcelere yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman’a (1994) ait uyuşum yüzdesi formülüyle ($P = \frac{N_{ax} \times 100}{N_a + N_d}$) (P : uyuşum yüzdesi, N_a : uyuşum miktarı, N_d : uyuşmazlık miktarı) yapılmıştır. Uygulama öncesinde görüşme formunun güvenilirlik ölçümü bu uyuşum yüzdesi hesabı kullanılarak ($p = \frac{n_{ax} \times 100}{n_a + n_d}$) pilot grup ile yapılmış ve bu hesaplama sonucunda %85 oranı ile görüşme formu maddeleri güvenilir olarak saptanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir olarak saptanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) eğitim gören ileri düzeydeki (C1) uluslararası öğrencilerdir. Katılımcılar rastlantısal örnekleme yoluyla seçilmiş ve gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Gerekğinde elde edilen verileri detaylandırmak ve karşılaştırmalar yapmak için katılımcılardan yaş, cinsiyet, ana dili gibi bilgiler toplanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

		N	%
Yaş	20 yaş ve altı	6	40
	21- 25 yaş	7	46,67
	26-30	2	13,33
	Toplam	15	100
Cinsiyet	Kadın	8	53,33
	Erkek	7	46,67
	Toplam	15	100
Ana Dili	Arapça	4	26,67
	Fransızca	3	20,00
	İspanyolca	1	6,67
	İngilizce	1	6,67
	Rusça	1	6,67
	Özbek Türkçesi	1	6,67
	Portekizce	1	6,67
	Peştuca	1	6,67
	Dinka	1	6,67
	Rohingya	1	6,67
	Toplam	15	100

Araştırmaya toplam 16 gönüllü öğrenci katılmıştır. 1 katılımcı soruları hiç cevaplamadığı için çalışma kapsamına alınmamıştır. Soruları yanıtlamayan öğrencinin teknik bir sorundan mı yoksa konuyu anlamadığı için mi yanıtlamadığı bilinmediğinden bu katılımcı çalışma kapsamına alınmamıştır. Verileri çalışmaya dâhil edilen katılımcı sayısı toplamda 15 olmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %40'ı yirmi yaş ve altıdır. Araştırmaya en yoğun katılım sağlayan yaş gurubu 21-25 yaş arasındır (%46,67). %13,33'lük oranla ise 26-30 yaş arası öğrenciler katılım sağlamıştır. Kız öğrencilerin araştırmaya katkısı %53,33'ken erkek öğrencilerin oranı %46,67'dir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin sayısı %26,67'dir. Bu sıralamayı %20 ile Fransızca takip ederken bu iki dilin dışında sekiz farklı ana diline sahip öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ülke bilgileri Filipinler, Mısır, Cezayir, Rusya, Myanmar, Yemen, Mozambik, Mısır, Benin, Kamerun, Afganistan (2), Güney Sudan, Nijer ve Ekvator Ginesi şeklindedir.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler sayısal verilere dönüştürülerek betimsel çözümlemeleri yapılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik toplanan verilerin çözümlemesinde, betimsel istatistiklerden (sıklık, yüzde) yararlanılarak görüşme formundan elde edilen veriler üzerinden işlem yapılmıştır. Uygulamada toplam 15 katılımcı sorulara yanıt vermiştir. Katılımcılar, görüşme

formunda tümce tamamlama ve doğru-yanlış sorularını, 2 seçenekli soruları yanıtlamışlardır. Bazı katılımcılar çift seçenek işaretlemiştir. Verilen yanıtlar değerlendirirken çift yanıt işaretleyen katılımcıların yanıtları geçersiz olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, toplam katılımcı sayısına göre değerlendirilmiştir. Toplanan veriler, frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Çalışmada öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilirken kimliklerine yönelik olarak Ö1, Ö2, Ö3... olacak şekilde isimlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin cevapları içerik analiziyle kategorilere ayrılmıştır. Öğrencilerin dilbilgisel ve anlamsal olarak kabul edilebilir tümceleri araştırma kapsamına alınmıştır. Üretilen dilsel yapılarda hem yapısal hem de anlamsal durumun bir arada olmadığı; dilbilgisi dışı ve anlamsız tümceler geçersiz sayılmıştır. İngilizce klavye kullanımından kaynaklı yazım yanlışları dikkate alınmamıştır.

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrencilere *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştan eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek için 3 farklı kategoride tümce tamamlama, çoktan seçmeli, doğru- yanlış sorularının yer aldığı görüşme formu yöneltilmiştir. 15 katılımcı ile gerçekleştirilen uygulama sonucunda elde edilen bulgulara çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde yer verilmiştir.

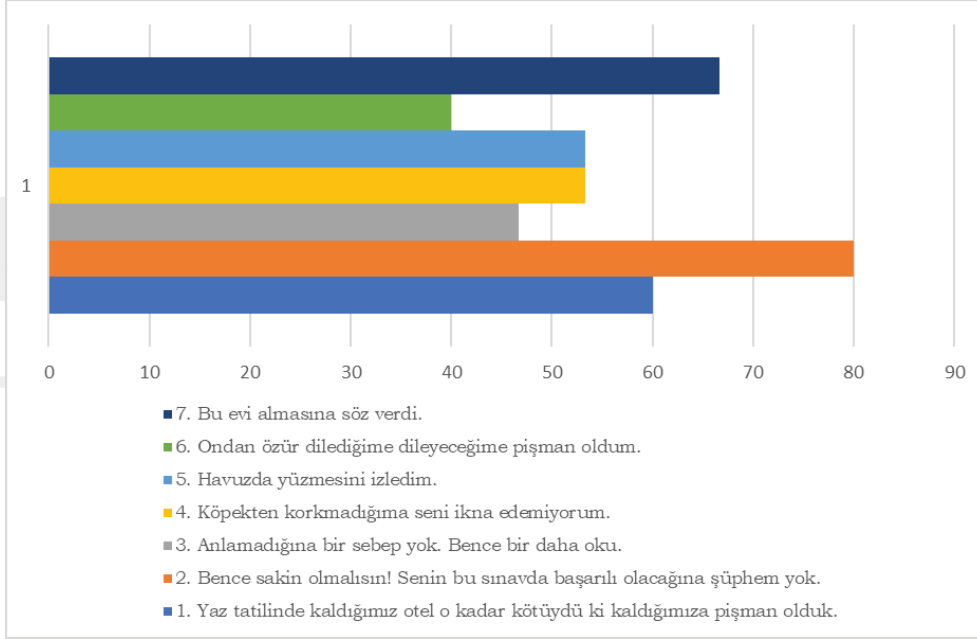
4.1. Katılımcıların Doğru/Yanlış Sorularına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Yönelik Bulgular

Öğrencilere, *-mA*, *-DIK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini, adlaştan eylemin oluşsal ve olgusal olma durumuna göre yedi farklı tümce sunulmuştur. Öğrencilerden bu tümcelerden hangilerinin doğru, hangilerinin yanlış olduğunu işaretlemeleri istenmiştir. Bu sorulara ilişkin katılımcıların verdikleri doğru yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Katılımcıların Doğru/Yanlış Sorularına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Yönelik Doğru Yanıt Sayısı ve Doğru Yüzdeleri

Soru Numarası	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Doğru Yanıt	9	12	7	8	8	6	10	60
%	60	80	46,67	53,33	53,33	40,00	66,67	55,56

Tablo 3'e göre tüm katılımcıların sorulara verdiği doğru yanıt oranı %55,56'dır. Tümcelere ait verilen doğru yanıtlar Şekil 1'de grafik şeklinde yer almaktadır:



Şekil 1. Tüm Katılımcıların Doğru/Yanlış Sorularına Yönelik Doğru Yanıt Oranları

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenciler en fazla “Bence sakın olmalısın. Senin bu sınavda başarılı olacağına şüphem yok.” tümcesinde yer alan adlaştırma ekinin doğru kullanıldığını (%80) tespit etmişlerdir. “Bu evi almasına söz verdi.” tümcesinde yer alan -mA adlaştırma ekinin yanlış kullanıldığını ifade eden öğrenci oranı ise %66,67’dir. En düşük oranın ise “Ondan özür dilediğime dileyeyeceğime pişman oldum.” tümcesinde kullanılan oluşsal yapıda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının (%55,56) tümcelerde yer alan oluşsal ve olgusal adlaştırma yapısına yönelik farkındalık oranı yüksekken bu oranın oluşsal yapıda %50’nin altına düştüğü görülmektedir.

4.2. Katılımcıların Tümce Tamamlama Sorularına İlişkin Verdikleri Yanıtlara Yönelik Bulgular

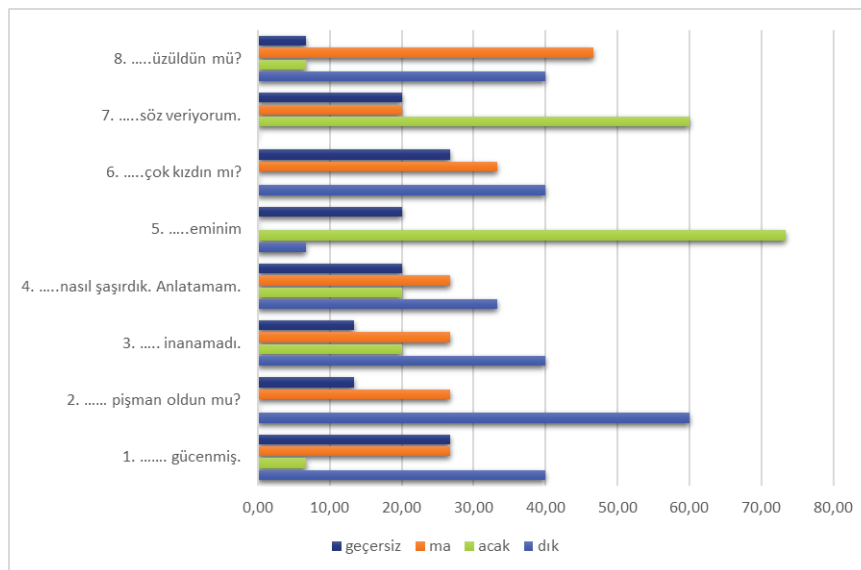
Bu bölümde öğrencilerden eylemleri verilen 8 tümceyi adlaştırma eki ile tamamlamaları istenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin dilbilgisel ve anlamsal olarak kabul edilebilir tümceleri araştırma kapsamına alınmıştır. Üretilen dilsel yapılarda hem yapısal hem de anlamsal durumun bir arada olmadığı; dilbilgisi dışı ve anlamsız tümceler geçersiz sayılmıştır. Yazım yanlışları göz önünde bulundurulmamıştır. Öğrencilerin ürettikleri tümcelerde en sık tercih ettikleri adlaştırma ekleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Tümce Tamamlama Sorularında En Sık Tercih Ettikleri Adlaştırma Ekleri Sayısı

	-DİK	-(y)AcAk	-mA	-mAk	Geçersiz	Toplam
1. güvenmiş.	6	0	4	0	5	15
2. pişman olmuş.	9	0	4	0	2	15
3. inanamadı.	6	3	4	0	2	15
4. nasıl şaşırdık, anlatamam.	5	3	4	0	3	15
5. eminim.	1	11	0	0	3	15
6. çok kızdın mı?	6	0	5	0	4	15
7. söz veriyorum.	0	9	3	0	3	15
8. üzüldün mü?	6	1	6	1	1	15

Tablo 4'te -DİK adlaştırma ekinin *pişman ol-*, *inan- güven-*, *şaşır-*, *kız-* ve *üzül-* eylemleriyle birlikte kullanımı tercih edilmiştir. -(y)AcAk adlaştırma yapısı ise en fazla *emin olmak* (dördüncü soru) eyleminde kullanılmıştır. -mA adlaştırma ekinin özneye tamlayan eki ve özne ile uyumlu iyelik eki kullanımının en sık tercih edildiği eylem ise *üzülmek* eylemi olmuştur. Öğrencilerin ürettikleri tümcelerde en fazla birinci, en az ise sekizinci soruda dilbilgisi dışı tümcelere rastlanmıştır. Bu tümceler, dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru kabul edilemeyecek yapıdadır.

Tüm katılımcıların tümce tamamlama sorularında en sık tercih ettikleri adlaştırma eklerinin oranları ise Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2. Tüm Katılımcıların Tümce Tamamlama Sorularında En Sık Tercih Ettikleri Adlaştırma Ekleri Oranları

Öğrencilerin %40'ı birinci soruda *-DİK* adlaştırma ekini kullanmayı tercih etmiştir. İkinci soruda *pişman ol-* eylemiyle birlikte *-DİK* adlaştırma yapısının kullanıldığı görülmektedir. Üçüncü tümcede en sık tercih edilen adlaştırma eki *-DİK* (%40) olsa da *-(y)AcAK* ve *-mA* adlaştırma yapılarının kullanım sıklığı arasında %6,67'lik bir fark bulunmaktadır. *Şaşır-* eylemiyle kullanılan adlaştırma yapılarının kullanım sıklığı birbirine çok yakındır. *-(y)AcAK* yapısının en belirgin kullanıldığı tümceler beşinci (%73,33) ve yedinci (%60) tümceler olmuştur. *Üzül-* eylemiyle beraber öğrencilerin tercih ettikleri adlaştırma yapıları *-DİK* ve *-mA* yapılarıdır (%40). *-mA* eki *gücen-* ve *üzül-* eylemleriyle birlikte toplam iki kere kullanılmış olup öğrencilerin verdikleri cevaplar anlam ve dilbilgisi açısından hatalı olarak değerlendirilmiştir.

Tüm sorularda öğrencilerin ürettikleri dilsel yapılardan örnekler aşağıdaki gibidir²:

Tümce 1:gücenmiş.

Ö1: Ona şaka yaptığına...

Ö9: Yalan söylediğine...

Ö10: Yalan söylemene...

Tümce 2:pişman olmuş.

Ö1: Zehra ile tekrar buluştuğuma...

Ö7: TÖMER'e gelmediğime...

Ö13: Ona sırrımı söylemeye

Tümce 3:inanamadı.

Ö4: Benim iyi puan almama...

Ö9: Bütün gerçekleri anlattığına...

Ö11: Evleneceğine...

Tümce 4:nasıl şaşırdık, anlatamam.

Ö4: Onun sakın biri olmasına...

Ö10: Merve'nin Ahmet'in teklifini kabul etmediğine...

Ö12: GS'nin bu zorlu maçı kazanmasına...

2 Öğrencilerin tümceleri olduğu gibi yazılmıştır.

Tümce 5:eminim.

Ö3: Onun geleceğine...

Ö11: biraz sonra sana mesej atacağına...

Ö2: Başarılı bir mühendis olduğuna...

Tümce 6:çok kızdın mı?

Ö2: yalan söylemesine...

Ö9: Eve geç geldiğime...

Ö12: Saygisiz davranmasına...

Tümce 7:söz veriyorum.

Ö2: Sesinle sonsuza kadar kalmaya...

Ö10: Her şeyin iyi olacağına...

Ö4: Bugünden itibaren diyeteye başlayacağıma...

Tümce 8:üzüldün mü?

Ö2: Sana kopya vermememe...

Ö9: Düğüne gelmediğime...

Ö13. Sınav geçmediğine...

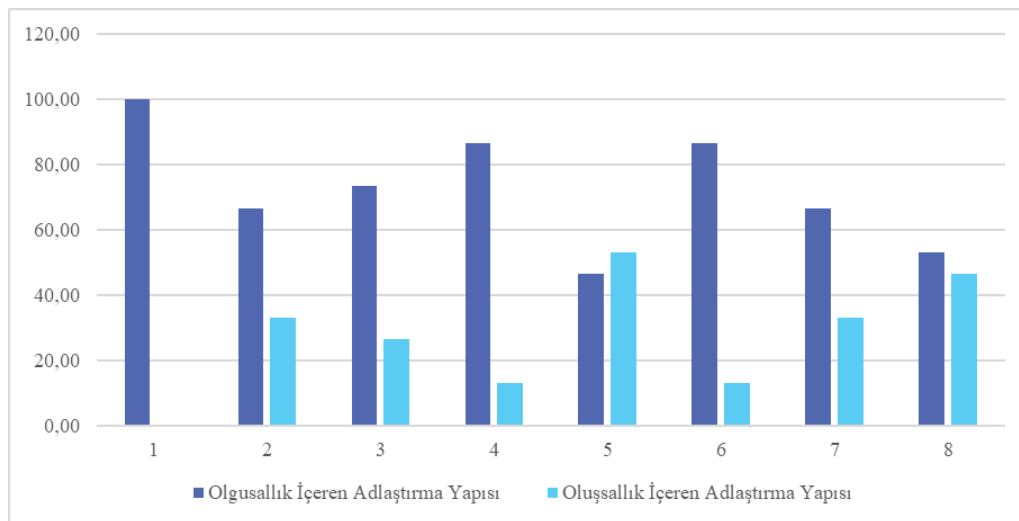
4.3. Katılımcıların En Sık Duydukları Adlaştırma Ekli Tümceler

Araştırmanın üçüncü bölümünde öğrencilere -DİK ve -mA adlaştırma ekleriyle verilen tümcelerden hangi yapıyı daha sık kullandıkları veya hangi yapıya daha fazla aşına oldukları sorulmuş ve öğrencilerden bu yapıları işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin en sık kullandıkları veya aşına oldukları adlaştırma yapılarına ait örnekler Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilerin Kullanmayı En Sık Tercih Ettikleri veya Aşına Oldukları Adlaştırma Yapılarına İlişkin Yanıtları ve Yüzdeleri

Soru No	Tümce	Yanıt Sayısı	%
1	İpek'in öğretmeni ile tanıştığına memnun oldum.	15	100,00
	İpek'in öğretmeni ile tanışmana memnun oldum.	0	0,00
2	Biliyor musun? Ali'nin bu kadar kilo verdiğine çok şaşıırıyorum.	10	66,67
	Biliyor musun? Ali'nin bu kadar kilo vermesine çok şaşıırıyorum.	5	33,33
3	Seni tebrik etmediğıime kırıldın mı?	11	73,33
	Seni tebrik etmememe kırıldın mı?	4	26,67
4	Almanca bilmediğıine hayret ettik.	13	86,67
	Almanca bilmemesine hayret ettik.	2	13,33
5	Kızımın üniversiteyi kazandığına çok sevindik	7	46,67
	Kızımın üniversiteyi kazanmasına çok sevindik	8	53,33
6	Beni arayıp haber vermediğıine sinirlendim.	13	86,67
	Beni arayıp haber vermemesine sinirlendim.	2	13,33
7	Odasını kirli bıraktığına kızdım.	10	66,67
	Odasını kirli bırakmasına kızdım.	5	33,33
8	Şaka yaptığına bozuldu.	8	53,33
	Şaka yapmasına bozuldu.	7	46,67

Öğrencilerin birinci tümcede *-mA* adlaştırma yapısıyla kurulan tümceyi kullanmayı hiç tercih etmedikleri, en fazla *hayret et-* ve *sinirlen-* eylemleriyle beraber *-DIK* adlaştırma yapısını, *sevin-* ve *bozul-* eylemleriyle ise *-mA* adlaştırma yapısını kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Tümcelere ait verilen yanıtlar Şekil 3'te grafik şeklinde yer almaktadır:



Şekil 3. Öğrencilerin Olgusallık ve Oluşsalık İçeren Adlaştırma Yapılarına İlişkin Verdikleri Yanıtların Oranları

Şekil 3'e göre öğrencilerin %72,50'sinin adlaştırma yapısıyla kurulan tümcelerde olgusallık anlamı içeren *-DİK* ekini kullanmayı tercih ettikleri, %27,50'sinin ise oluşsallık anlamı bulunduran *-mA* adlaştırma ekini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin tümü *memnun ol-* eylemiyle *-DİK* adlaştırma yapısını kullanırken, %86,67'si *hayret et-* ve *sinirlen-* eylemleriyle yine olgusallık durumunu tercih etmişlerdir. Olgusal durumun *sevin-* eylemiyle kullanımı en az tercih edilen yapı olmuştur (%46,67). Adlaşan eylemin oluşsal oluşunu gösteren *-mA* adlaştırma ekinin en fazla tercih edildiği eylem, olgusalılıkta en az tercih edilen *sevin-* (%53,33) eylemi olmuştur. “Bir işe kızmak, içerenmek” anlamında kullanılan *bozul-* eyleminde oluşsallık bildiren *-mA* ekinin %53,33 oranda kullanımı söz konusudur. Öğrencilerin *hayret et-* ve *sinirlen-* eylemleriyle adlaşan eylemin oluşsal olma durumunu *-mA* ekiyle değil *-DİK* ekiyle tercih ettikleri saptanmıştır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik pek çok akademik çalışmada adlaştırma yapısının daha çok *-mA*, *-mA* ve *-(y)İş* ekleri bağlamında incelendiği görülmektedir. Oysa *-DİK* ve *-(y)AcAK* eklerinin de adlaştırma göreviyle kullanıldığı tespit edilmektedir. Özellikle, *-mA* ve *-DİK* adlaştırma eklerinin ne zaman kullanılacağı ile ilgili kuralların aktarımındaki karmaşık, bazı tümcelerde eylemlere bağlı olarak her iki yapının da doğru kullanılması gerektiğinde öğrencilerin zorlanmasına sebep olmaktadır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 15 ileri (C1) düzey öğrencinin *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerini nasıl ve ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerden *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma eklerinin yer aldığı yedi tümceden dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru kabul ettiklerini doğru; dilbilgisel ve anlamsal olarak yanlış kabul ettiklerini ise yanlış işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%55,56) sorulara doğru yanıt vermiştir. *-DİK* yapısının hem tümleşsel ortaç hem de adlaştırma işlevinde kullanıldığı birinci soruya öğrencilerin %60’ı doğru cevap vermiştir. Bu durum öğrencilerin aynı görünüşe sahip olan ancak farklı işlevde kullanılan *-DİK* ekine karşı farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. İkinci soruda öğrencilerin %80’inin *-(y)AcAK* adlaştırma yapısının bulunduğu tümceyi doğru işaretleyerek tümcede “zaman” kavramının önemini kavradıklarını ve yantümce-nin belirgin biçimde gelecek zaman anlamı taşıması gerektiğini bildiklerini göstermiştir. Üçüncü soruda öğrenciler *-DİK* ile hatalı olarak kullanılan tümceyi %47 oranında yanlış olarak işaretlemiştir. Söz konusu veri, öğrencilerin *-DİK* ekinin kullanımının ana tümcede yer alan eyleme göre değişmesi durumunda farkındalıklarının az olduğunu göstermektedir. Dördüncü soruda *-DİK* adlaştırma yapısı olumsuzluk eki ile birlikte kullanılmıştır ve öğrencilerin %53,33’ü yantümce-

nin *-DİK* yapısı ile kullanımının doğru olduğunu işaretlemiştir. Beşinci soruda *-mA* adlaştırma ekiyle tümcenin öznesine göre kişi eki ve adlaşmış tümceciğin tümcedeki görevine göre uygun ad durum eki kullanılmıştır. Burada da öğrencilerin yarısından fazlasının (%53,33) tümceyi doğru olarak işaretledikleri görülmüştür. Söz konusu durum öğrencilerin *-mA* adlaştırma ekinin eylemin anlattığı durumu, işi, hareketi veya oluşu ön plana çıkarırken, *-(y)Iş* adlaştırma ekinin daha çok eylemin yapılaş biçimi ve tarzını öne çıkarma durumunu ayırt edemediğini göstermektedir. Çünkü dilbilgisel olarak *“Havuzda yüzmesini izledim.”* ve *“Havuzda yüzüşünü izledim.”* tümceleri kabul edilebilir. Ancak, iki tümcenin kullanıldığı bağlam birbirinden farklıdır. *-mA* eki ile yüzme durumu, *-(y)Iş* eki ile bir tarz ifade edilir. *-DİK* ve *-(y)AcAK* eklerinin beraber kullanıldığı ve yantümce oluşturduğu altıncı soruda öğrencilerin %60’ı tümceyi yanlış olarak işaretlemiştir. Bu durum, öğrencilerin her iki yapının birlikte kullanımını ya hiç duymadıklarının ya da öğrenmediklerinin göstergesi olarak açıklanabilir. Söz *ver-* eylemi geleceğe dair planları ifade ettiği için *“Bu evi almasına söz verdi.”* tümcesi dilbilgisel olarak yanlış bir kullanımdır. Burada öğrencilerin tümcede olgu dışı (gerçekleşmemiş) yapı yerine olgusal (gerçekleşmiş) bir yapının kullanımına ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, bu veriyle öğrencilerin *-mA* ekinin ad durum ekleriyle kullanımında sorun yaşadığı sonucuna da varılabilir. Çünkü söz konusu tümce *“Bu evi almaya söz verdi.”* şeklinde kullanılsaydı öğrencilerin %66,67’sinin verdiği cevap doğru olarak sayılacak, *-mAYa* eki dilbilgisel olarak yerinde bir kullanım olacaktı. Dolayısıyla, bu veriden hareketle öğrencilerin adlaştırma eklerinin ad durum ekleriyle kullanımı konusunda eksiklerinin olduğu sonucuna varılabilir. Nitekim Ketrez (2012, s. 178-179) de çalışmasında bu durumun öneminden bahsederek, adlaştırma eklerinin seçiminde yüklem dolayısıyla da ad durum eklerinin doğru kullanılması gerektiğinden hareketle bir sınıflandırma yapmıştır. Bu anlamda araştırma sonucunun sınıflandırma çalışmalarının önemini gösterir nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu bilgidan hareketle öğrencilerin temel tümce ile tümleç yantümcesinin öznesi aynı olursa yantümcede boş bir alan açılması (Erkman-Akerson ve Ozil, 1998) gerektiğini fark edemedikleri görülmüştür.

-mA ve *-DİK* adlaştırma ekleri ile ana tümcenin yüklemi arasındaki anlamsal ilişkinin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için öğrencilere *-DİK*, *-(y)AcAK* ve *-mA* ekleriyle birlikte kullanılan bazı ana tümce eylemleri verilmiştir. Öğrencilerden bu ana tümce eylemlerini uygun şekilde tamamlamaları istenmiştir. Burada öğrencilerin hangi ana tümce eylemiyle hangi adlaştırma yapısını sıklıkla kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. *Gücen-* ana tümce eylemiyle öğrencilerin %40’ı, *pişman ol-* eylemiyle ise öğrencilerin %60’ı *-DİK* yapısını kullanmayı tercih etmiştir. Söz *ver-* ve *emin ol-* ana tümce eylemleriyle ise *-(y)AcAK* adlaştırma yapısı doğru kullanılmıştır. *Üzül-*, *şaşıır-* ve *inan-* eylemlerinde *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK* adlaştırma yapılarının kullanım oranlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Erguvanlı-Taylan’ın (1998) (i)*bilişsel* ve (ii)

duygusal tepki, kişisel yaklaşım şeklinde tümleş yantümcesi olarak ayırdığı yüklem gruplarında *-mA*, *-DİK* ve *-(y)AcAK*’lı yapıların kullanıldığını ifade etmesini ve Keleşir’in (2001, s. 150) öğrencilerin/katılımcıların *şaşır-*, *üzül-*, *kız-* gibi eylemleri tümleşlerinin doğruluğunu varsaydıkları için “duygu olguları” olarak kabul etmesini; bu üçlü yapının duygu olguları taşıyan yüklemlerde kullanılabildiğini söylemesini kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, öğrencilere *-mA* ve *-DİK* adlaştırma ekleri arasındaki farkı göstermekte yetersiz kalan olgusal (factive) ve olgu dışı (non-factive) kavramlarını içinde barındıran ve her iki tümcenin doğru olduğu sekiz farklı tümce sunulmuştur. Bu tümcelerden öğrencilere hangisini daha sık kullandıkları/duydukları ve bunun nedeni sorulmuştur. Öğrencilerin %72,50’si adlaştırma yapısıyla kurulan tümcelerde olgusal anlamı içeren *-DİK* ekini kullanmayı tercih ederken, %27,50’si oluşsal anlamı bulunduran *-mA* adlaştırma ekini kullanmayı tercih etmiştir. Araştırmaya katılan 15 öğrencinin hiçbirisi tümcelerde kullanılan *-mA* ve *-DİK* eklerinin anlamsal farkını bilememiştir. Öğrenciler, *-DİK* yapısını yantümce olarak daha çok duydıklarını ancak bu yapının neden kullanıldığıyla ilgili bir bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu veriden hareketle, adlaştırma konusunda olgusal ve oluşsal kavramlarına ders kitaplarında yer verilmesi, bu bilginin öğrencilerin anlayacağı şekilde aktarılması, derslerde bu konulara açıklık getirilmesi, her iki ekin kullanımının mümkün olduğu durumlara uygun örnekler verilmesi gerekir.

Ana tümcedeki eylemler, adlaştırma eklerinin seçiminde de etkili olup Çalışkan’ın (2019) bahsettiği gibi eşdizimlilik ilişkisi de kurar. Dolayısıyla, alanyazında yapılan söz dizimi ve ana yüklem arasındaki anlamsal ilişkinin iç içeliğinin (Erguvanlı Taylan, 1998; Göksel ve Kerslake, 2005) ek seçmede etkili olabileceğinin öğrencilere örnekler üzerinden nerede, nasıl kullanılacağına belirtilerek gösterilmesi önemlidir. Yani, öğrencilerin adlaştırma yapılarına yönelik bahsedilen konulardaki bilgi eksiklikleri iletişimin aksamasına neden olabilir. Bu amaçla adlaştırma konusunun bütüncül bir bakış açısıyla olgusal, olgu dışılık kavramları, iyelik ve ad durum ekleri ile ilişkileri bağlamında dört temel dil becerisi kullanılarak örnekler üzerinden öğrencilere yapıların nerede, nasıl kullanılacağı belirtilerek gösterilmesi çalışmanın bulgularından hareketle ön plana çıkmaktadır.

Adlaştırma eklerinin kullanımına dair araştırma sonucunda dikkat çeken husus öğrencilerin “eminim” koşaç tümcesinin *-DAn* ve *-(y)A* ad durum ekleriyle tamamlanabileceğini fark etmiş olmalarıdır. Türkçede bazı tümceler üye yapıları nedeniyle iki farklı ad durum ekini taşıyabilir. Bu anlamda sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin bu durumun farkında oldukları bilgisine ulaşılabilir.

Çalışmanın sonucunda ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları incelendiğinde adlaştırma konusunun farklı seviyelerde ele alındığı görülmüş, öğrencilerin farklı seviyelerde farklı çıktılara sahip olabileceği fark edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle hazırlanan öneriler şu şekildedir:

- i. Adlaştırma konusu özelinde öğreticilere çok fazla görev düşmektedir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere dilbilgisi konularını bütüncül bir bakış açısıyla anlatmaları tavsiye edilebilir.
- ii. Türkiye Türkçesinde eklerin dilbilgisi kitaplarında belirtilen yaygın kullanımları dışında *-DİK* ve *-(y)AcAk* eki örneğinde de olduğu gibi farklı işlevlerle kullanımları mümkündür. Bu kullanımların bilinmesi yabancı öğrencilerin kurdukları iletişim için önemlidir. Bu nedenle alanyazında dilbilgisine bütüncül bir bakış açısıyla yazılmış ders malzemelerine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Hazırlanacak ders malzemelerinin teknoloji tabanlı uygulamalarla desteklenmesi öğretici ve öğrenciler için faydalı olabilir. Dolayısıyla, bu durum araştırmacı ve kitap yazarlarının dikkatine sunulabilir.
- iii. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmen adaylarına hatta öğreticilerine bu tür karmaşık konulara yönelik eksiklikler söz konusuysa bu eksikliklerin nasıl giderileceğine dair seminerler veya eğitimler düzenlenebilir; öğretmen adaylarının ya da öğreticilerin akademik çalışmaları takip etmeleri teşvik edilebilir.
- iv. Öğrencilerin farklı eklere yönelik algılarıyla ilgili daha geniş katılımcılarla çalışmalar yapılabilir. Bu anlamda araştırmanın ileriki çalışmalar için fikir verebileceği düşünülmektedir. Söz konusu çalışmalar, Türk Cumhuriyetleri özelinde yapılabileceği gibi, farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin durumlarını ortaya koyma amacıyla da yapılabilir.
- v. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde adlaştırma konusunun Yeni Hitit Türkçe öğretim setinde A2 ve B1, Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinde ve Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Setinde B1, Gazi TÖMER Dil bilgisi kitabında B2 seviyesinde ele alındığı görülmüştür. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi konularının öğretiminde standartlaşma çalışmalarının yapılması alanyazın, öğreticiler ve öğrenciler için faydalı olabilir. Böylece, farklı kitaplardan eğitim alan öğrenciler aynı bilgilere hâkim olabilir. Bu amaçla Türkçe öğretim merkezleri ile ortak çalışmalar yürütülebilir.
- vi. Ana dilleri Türkiye Türkçesine yakın olan öğrencilerin Türkçe öğrenmesi daha kolaydır (bkz. Şengül, 2017; Çelik, 2024; Karatay ve Kartallıoğlu, 2012). Bu öğrenciler için diller arasındaki ortaklıklardan yola çıkılarak farklılıklara dikkat çeken, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders malzemeleri hazırlanabilir, Türkçenin kollarına yönelik hazırlanacak malzemelerle öğrencilerin daha kolay ve hızlı öğrenmesi sağlanabilir.

ETİK BEYAN

Bu makalede dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği ile dergi etik kurallarına uyuldu. Makale ile ilgili doğabilecek herhangi bir ihlalin sorumluluğu yazar(lar)a aittir. Araştırma etik ilkeler açısından 2024.06.125 karar sayısı ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulunca uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Akgül, M. N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki isim - fiillerin öğretimi konusunun incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Aksu Raffard, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında söz edimleri başarı koşulları ve gerçekleştirme biçimlerine yönelik bir karşılaştırma. *International Journal Of Language Academy*, 6(5), 46–69.
- Ateş, Ş., Balcı, M., Özdemir, C., Barın, E. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2022). *Yedi iklim Türkçe A2*. Özyurt Matbaacılık.
- Aydemir, Y. (Yayın Koordinatörü). (2015). *Gazi üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe dil bilgisi (b2-c1)*. MTR Medya.
- Aygen, G. (2002). *Finiteness, case and clausal architecture*. [Unpublished Ph.D Dissertation], Cambridge, MA: Harvard University.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.
- Barın, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların isimleştirme sorunları ve çözüm önerileri. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 4(2), 329–342.
- Başoğlu, A. D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100–119.
- Bölükbaş, F., Yalçın Yılmaz, M. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b1 seviyesi*. Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yalçın Yılmaz, M. ve Keskin, F. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b2 seviyesi*. Kültür Sanat Basımevi.

- Coşkun, H. (2019). Türkçe çekimsiz tümleş yan cümlelerinde olgusalılığın kapsamı. *Türkiyat Mecmuası*, 29(1), 1–25.
- Çalışkan, N. (2019). Yabancı dil sınıflarında tümleş yan tümcelerinin öğretimi: eşdizimlilik ve semantik eğilimler temelli bir yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1709–1741.
- Çelik, H. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci ve Özbekistan. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 80, 375–384.
- Demirok, Ö. (2019). A semantic characterization of Turkish nominalizations. R. Stockwell, M. O’Leary, Z. Xu, & Z. L. Zhou (Eds.), the 36th West Coast Conference on Formal Linguistics (ss. 132–142). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk dil bilgisi*. Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2005). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım Yayın Dağıtım.
- Erguvanlı Taylan, E. (1994). Yantümcelerde tamlayan ekinin işlevi üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 5, 31–41.
- Erguvanlı Taylan, E. (1998). What determines the choice of nominalizer in Turkish nominalized complement clauses. B. Caron (Ed.), *Proceedings of the 16th International Congress of Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Erk Emeksiz, Z. (2013). Anlambilim: tümce anlamı. A. S. Özsoy vd., (Ed.). *Genel Dilbilim II* içinde (ss. 72–88). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. ve Ozil, Ş. (1998). *Türkçede niteleme sıfat işlevli yan tümceler*. Simurg Yayınları.
- Ersen-Rasch, M. I. V. ve Onası, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi*. Papatya Yayıncılık.
- Gencan, T. H. (2007). *Dilbilgisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Gökoğlu, Y. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında isim-fiil eklerinin öğretimi üzerine bir inceleme. *International Journal Of Languages’ Education And Teaching*, 9(4), 250–262.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish. A comprehensive grammar*. Routledge.
- Günay, D., Uzdu Yıldız, F., Çetin, B., Atak, A., Şen, E., Oflaz Köleci, E., Aktaş Tülü, T. Oryaşın, U. ve Demirhan, Y. (2012). *İzmir B1: Yabancılar için Türkçe ders kitabı*. Papatya Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi*. Engin Yayınevi.

- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde mental filler*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kalfa, M. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde “-ma°k” ve “-ma°” mastar eklerinin öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1063-1076.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1–11.
- Kaya, M. ve Nurlu, M. (2017). Özgün ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sadeleştirilmiş metinlerde fiilimsi kullanımı: dokuzuncu hariciye koğuşı ve yıldı atı örneği. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 12(28), 325–342.
- Kelepir, M. (2001). *Topics in Turkish syntax: clausal structure and scope* [Unpublished Doctoral Dissertation]. MIT: MIT Press.
- Keskin, C. (2009). *Subject agreement-dependency of accusative case in Turkish- or jumpstarting grammatical machinery*. LOT Publications.
- Ketrez, N. (2012). *A student grammar of Turkish*. Cambridge University Press.
- Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kıvırcık, Ş. Y. (2004). *Türkçedeki bazı bileşik yapıların (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kiparsky, C., Kiparsky, P. (1971). Fact. D. Steinberg, L. Jacobovits (Ed.), *Semantics* içinde (ss. 345–369). Cambridge University Press.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. TDK Yayınları.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Routledge.
- Kornfilt, J. (2003). Subject case in Turkish nominalized clauses. U. Junghanns and L. Szucsicj (Ed.), *In Syntactic structures and morphological information (=interface explorations) içinde* (ss. 129–215). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kornfilt, J. (2007). Verbal and nominalized finite clauses in Turkish (Ed.), Nikolaeva, I., *Finiteness: Theoretical and empirical foundations* içinde (ss. 305–332). Oxford University Press.

- Koşcu Deniz, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde filimsilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Lees, R. B. (1965). Turkish nominalizations and the problem of ellipsis. *Foundations of Language*, 1, 112–121.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, Sage.
- Öncül, V. ve Gönen Kayacan, S. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ad durum ekleri ve ad eylemlerin öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1–92.
- Pamir Dietrich, A. (1995). An analysis of subordinate clauses in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 6, 182–96.
- Predolac, E. (2017). *The syntax of sentential complementation in Turkish* [Unpublished doctoral dissertation]. Cornell Universty.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91–100.
- Şimşek, B., & Mert, O. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini kullanma durumlarının incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 5(9), 189–209._
- Turgay, T. (2021). Against the mood account of Turkish nominalizers. *Zemin*, 2, 162–182.
- Underhill, R. (1985). *Turkish Grammar*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Uzun, N. E. (1998). Türkçede olası eylemcil bileşikler. K. İmer ve L. Subaşı Uzun. (Haz.) *Doğan Ak-san armağanı* içinde (ss. 183-206). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Uzun, N. E. (Ed.) (2017). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı II*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uzun, N. E. ve Dağ Tarcan, Ö. (Ed.) (2019). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı I*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk runik harfli metinlerde mental fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 2(1), 17–51.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Anahtar Sözcükler
Duygu sözcükleri, duygu yüklü sözcükler, Türkçe, psikodilbilim

Keywords
Emotion words, emotion-laden words, Turkish, psycholinguistics

Mergen, F. (2025). Türkçedeki duygu sözcükleri ve duygu yüklü sözcükler. *Dil Dergisi*, 176 (1). 31-54.

TÜRKÇEDEKİ DUYGU SÖZCÜKLERİ VE DUYGU YÜKLÜ SÖZCÜKLER

EMOTION WORDS AND EMOTION-LADEN WORDS IN TURKISH

• Filiz MERGEN 

Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik Bölümü, filiz.mergen@ieu.edu.tr

Öz

Evrin sürecinde insanoğlunun çevreye uyum sağlaması ve hayatta kalmasını sağlamış olan duygular, hayatımızın merkezinde yer almaktadır. Duyguların dil ile ifade edilmesini sağlayan duygu sözcükleri ise uzun süredir birçok disiplinin konusu olmuştur. Duygu sözcüklerinin zihinsel işleyişini ele alan çalışmalarda bu tür sözcüklerin diğer sözcüklerden farklı olduğu, hatta kendi içlerinde bile sınıflandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların Türkçede nasıl olduğunu hedefleyen bu çalışmada ana dili Türkçe olan bireylerden bir liste halinde verilen sözcükleri alanyazında kabul edilen ölçütlere göre iki gruba ayırmaları istenmiştir. Buna göre, ilk grupta, doğrudan duygulara işaret eden sözcüklerin (üzüntü, sevinç), ikinci grupta ise doğrudan duygulara işaret etmeyen, ancak bunları çağrıştıran sözcüklerin (ölüm, düğün) yer alması gerektiği söylenmiştir. Katılımcıların uzlaşma oranları göz önünde bulundurularak, bu sözcükler duygu sözcükleri ve duygu yüklü sözcükler olarak ayrılmış ve bir liste halinde sunulmuştur. Bu sunumun psikodilbilim ya da farklı disiplinlerde yapılacak deneysel çalışmalarda Türkçe sözcükleri dilsel uyaranlar olarak kullanmayı planlayan araştırmacılara fikir vermesi amaçlanmaktadır.

Abstract

Emotions, which enabled humans to adapt to the environment and survive during the evolution process, are at the center of our lives. Emotion words, verbal manifestations of emotions, have long been the subject of many disciplines. More specifically, studies addressing the cognitive aspects of emotion words have revealed that they are different from neutral words and need to be classified separately, even within themselves. This study aims to reveal these differences in Turkish words. Participants were native speakers of Turkish. They were asked to categorize the words in a list into two groups according to the criteria accepted in the literature. Accordingly, they were told that the first group should include words that directly refer to emotions (sadness, happiness), and the second group should include words that do not directly refer to emotions, but evoke them (death, wedding). Considering the participants' consensus rates, words were categorized as emotion words and emotion-laden words. Researchers in the field of psycholinguistics or other related fields who will conduct experimental studies with Turkish words as linguistic stimuli may refer to the list provided in this study.

1. GİRİŞ

Duyguların gözlenebilen en önemli dışavurumu yüz ifadeleri, vücut dili ve ses tonu olmakla birlikte (Ekman, 1992), dil kullanımı da bu sürecin önemli bir destekleyici unsurudur. Dolayısıyla duygulara işaret eden sözcüklerin kullanımı da duyguların dışavurumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Duygular, evrimsel mirasımız olmaları sebebiyle, günlük yaşamda varlığımızı sürdürmemizi, diğer bireylerle uyumlu bir şekilde yaşamamızı ve kendi yararımıza olan durumlara yönelmemizi sağlamaları açısından hayatımızda önemli bir yere sahiptir (Damasio, 2005). Karar verme süreçlerinde belirleyici bir rol oynadıkları bilinmektedir. Örneğin, Clore ve Huntsinger, (2007), olumlu duyguların olayları daha bütünsel görmemize fırsat verdiğini, olumsuz duyguların ise ayrıntılara takılmamıza sebep olduğunu ve bu sebeple olaylara bütünsellikten uzak bir yaklaşımla baktığımızı savunmaktadırlar. Özellikle sinirbilim çalışmalarında, duyguların tercihlerimizi belirlemede ne ölçüde önemli olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Damasio (2005: 173-184), duygusal deneyimlerimizin beyinde zihinsel temsiller oluşturduğunu, ileride benzer durumlarla karşılaştığımızda bu temsillerin tercihlerimizi etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Son zamanlarda disiplinler arası çalışmaların hızla artmasıyla, duygular birçok çalışmanın ortak konusu olmuştur. Psikodilbilim de bunlardan biridir. Psikoloji ve dilbilimin kesiştiği noktada ortaya çıkan bu bilim dalı duyguların dil algısı ve kullanımı üzerindeki etkisini gözler önüne sermiştir. Bu çalışmalar sayesinde, gerek duygulara işaret eden dil yapılarını araştırmada, gerekse bunların zihinsel temsillerini ortaya çıkarmada önemli bir yol katedilmiştir.

1.1. Duygular

Önceleri mantıklı düşünmenin karşısında olduğu düşünülen duyguların, sinirbilim alanında yapılan çalışmalar sayesinde hayatımızda önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Damasio, 2005). Öznel deneyimler olmaları sebebiyle çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte, duyguların en tipik özelliği olumlu ya da olumsuz duygu durumlara işaret etmeleridir. *Değerlik* olarak adlandırılan bu duygu yükünün bilişsel işlemlerde önemli bir fark yarattığı düşünülmektedir. Alanyazındaki genel görüş, sözel ya da sözel olmayan tüm duygu içerikli uyaranların diğerlerine (nötr) göre işlemlerde öncelikli olduğudur (Kousta, Vinson ve Vigliocco, 2009). Evrimsel bir bakış açısıyla bu bulgu, hayatta kalma stratejilerimiz ile ilişkilendirilmiştir (Cosmides ve Tooby, 2004: 91). Duyguların genel olarak bilişsel işlemlerde farklı bir statüde olduğu görüşüne ek olarak, bazı çalışmalar olumlu duyguların ve bunlara işaret eden sözcüklerin daha hızlı tanındığını savunmuşlardır (Hofmann vd., 2009; Kissler ve Koesler, 2011). Bunun sebebi şu şekilde açıklanmaktadır; olumlu duygular, mutluluk ve iyi olma hissi uyandırmaları açısından her daim sahip olmak istediğimiz duygulardır. Olumsuz duygular ise, hayatın karşı çıkılmaz bir parçası olmakla birlikte, sürekli

kaçındığımız ya da kurtulmak istediğimiz duygulardır. Evrimsel süreçte, olumlu deneyimlere yaklaşmak ve olumsuzluklardan kaçınmak hayatta kalma şansımızı arttırmıştır. Dolayısıyla, olumlu duyguların zihnimizde ayrıcalıklı bir konumu bulunmaktadır. Bu görüşe uygun olarak, bazı deneysel çalışmalarda olumlu uyarıların, olumsuzlara kıyasla daha hızlı tanındığına ilişkin önemli bulgular edinilmiştir (Kissler ve Koesler, 2011). Diğer taraftan, olumsuz duyguların, erken tespit edilseler de, tehdit unsuru içerip içermemeleri açısından daha ayrıntılı işlemlemeye tabi tutulduğu, dolayısıyla dikkat sistemlerini daha fazla meşgul ettiği dile getirilmiş, bu durumun işlemleme açısından zamansal bir fark yarattığına dikkat çekilmiştir (Estes ve Adelman, 2008). Sözü edilen bu çalışmalarda katılımcılara duygu içerikli sözcükleri tanımaları ya da kullanmalarını gerektiren görevler verilmiş, bu görevleri tamamlamaları için gereken süre, cevaplarının doğruluğu ve beyin aktiviteleri kaydedilmiş ve yorumlanmıştır (Kuchinke vd., 2005; Kissler ve Koesler, 2011; Wu, Zhang ve Yuan, 2021a,b). Bu tür çalışmalar normal bireylerde duygu dili algısı ve kullanımına önemli ölçüde ışık tutarken, dil patolojileri için de önemli bir kaynak oluşturmuştur (Lindquist vd., 2014).

1.2. Duygu Sözcükleri

Önceleri, duygulara işaret eden sözcüklerin, duygularla ilgisi olmayan nötr sözcüklerle aynı kategoride yer aldığı görülmektedir. Öyle ki, duygularla ilgili sözcüklerin soyut sözcükler olduğu, dolayısıyla bu kategoride yer alması gerektiği varsayılmıştır (Bleasdale, 1987). İlk olarak Altarriba, Bauer ve Benvenuto (1999), bu türden sözcüklerin ayrı bir sözcük türü olarak ele alınması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Yazarlar, bu çalışmada katılımcılardan kendilerine verilen sözcükleri bazı ölçütlere göre sınıflandırmalarını istemişlerdir. Bu ölçütler, sözcüklerin somut ya da soyut olmaları, zihinde ne kolaylıkta bir imge oluşturabildikleri (imgelenebilirlik) ve bir bağlam içinde ne ölçüde yerleştirebildikleridir (bağlamsal erişilebilirlik). Edinilen bulgular duygularla ilgili sözcüklerin somut-soyut olma açısından diğer (nötr) sözcüklerden farklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka deyişle, katılımcılar duygulara işaret eden sözcüklerin (*mutluluk, korku, öfke, zaman, değer, bilgi* gibi soyut sözcüklerden daha soyut olduğunu düşünmüşlerdir. Alanyazına önemli bir katkıda bulunan bu çalışma, daha sonraki çalışmalara ışık tutmuş, hem sözcük tanıma hem de duyguların dil ile dışavurumu ile ilgili çalışmalara katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra, hafıza ile ilgili deneysel çalışmalarda kullanılan sözcük listelerinin oluşturulması aşamasında, sözcüklerin seçimi açısından belirleyici bir ölçüt olarak kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, bu çalışmalardan birinde Altarriba ve Bauer (2004), duygularla ilgili sözcüklerin somut ve soyut sözcüklerden daha iyi hatırlandığına dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada yazarlar, bazı sözcükleri hazırlayıcı unsur (prime) olarak bir bilgisayar ekranından göstermişler, bunların hemen arkasından bu sözcüklerle anlamsal olarak ilişkili hedef sözcükler vererek, katılımcıların bu hedef sözcükleri

ne kadar iyi hatırladığını araştırmışlardır. Duygu içerikli sözcüklerin iyi hatırlanmasının yanı sıra, somutluk, imgelenebilirlik ve bağlamsal erişilebilirlik açısından da diğer sözcüklerden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Aslında bu bulgu, beyinde sözcüksel işlemlemeyi araştıran çalışmaların ortaya attığı “duygu etkisi” görüşünü kuvvetlendirmektedir. Bu çalışmalardan edinilen bulgular, duygu içerikli uyaranların beyinde ayrıcalıklı bir konumda olduğunu göstermiş (Kousta, Vinson ve Vigliocco, 2009; Palazova vd., 2011), hayatımızda merkezi bir konumda bulunan duyguların dil ile ilişkisini ortaya çıkartmada önemli ölçüde katkıda bulunmuşlardır. Benzer şekilde, anadilinden sonra ikinci bir dili öğrenen ya da bu dili günlük yaşamda kullanan bireylerle yapılan çalışmalarda da sözcüklerin duygu yükü çalışmaların başlıca konusu olmaya başlamıştır. Zira bu türden sözcüklerin algısı ve kullanımı, anadili dışındaki bir dilde bireyler arası duygusal etkileşimin sorunsuz bir şekilde ilerlemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, gerek ikidilli bireylerin kendi bildirimleri (Dewaele, 2004, 2008) gerekse deneysel çalışmalar (Conrad, Recio ve Jacobs, 2011; Kazanas ve Altarriba, 2016), ikidilli bireylerin bildikleri diller arasında duygusallık açısından farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Daha sonraki çalışmalarda, duygu içerikli sözcüklerin kendi içlerinde de farklılık gösterdiği ve ayrı kategorilerde ele alınmaları gerektiği görüşü ortaya atılmıştır. Örneğin, daha ayrıntılı baktığında *mutluluk*, *korku*, *öfke* gibi sözcüklerin, *başarı*, *mezar*, *sefalet* gibi sözcüklerden farklı olduğu görülmüştür. Buna göre, ilk grupta yer alan sözcükler doğrudan olumlu ya da olumsuz duygu durumlara işaret etmekte ya da bu duyguların deneyimlenmesini sağlamakta iken, diğer grupta olanlar bu duyguları çağrıştırmakta ya da bunların dolaylı yoldan akla gelmesini sağlamaktadır. Bir başka deyişle, ilk gruptaki sözcükler duyguların adı olan sözcükler, ikinci gruptakiler ise onları çağrıştıran sözcüklerdir. Dolayısıyla, zihinsel yerleşimleri açısından, birbirlerinden farklı şekilde konumlandırılmalıdırlar. Alanyazında, doğrudan duygulara işaret eden ya da duyguların adı olarak bilinen sözcükler duygu sözcükleri (emotion-label/emotion words) olarak adlandırılmaktadır. Duyguların adı olmasa da, onları çağrıştıran sözcükler ise duygu yüklü sözcükler (emotion-laden words) olarak bilinmektedir. Pavlenko (2008), daha sonraları duygularla ilişkili sözcüklerin (emotion-related words) üçüncü bir kategori oluşturabileceğini öne sürmüştür. Ancak, alanyazında yapılan deneysel çalışmalar, ağırlıklı olarak ilk iki kategori üzerine yoğunlaşmıştır.

Sözcükler arasındaki bu ayrım, deneysel çalışmalardan edinilen bulgularla desteklenmiştir. Örneğin, Kazanas ve Altarriba (2015), anlamsal hazırlama ve sözcüksel karar verme yönteminin kullanıldığı bir çalışmada katılımcılara, bir bilgisayar ekranından hazırlayıcı unsur olarak hedef sözcüğe anlamsal olarak benzeyen sözcükler göstermişlerdir. Daha sonra, İngilizcede anlamı olan sözcükler ile, herhangi bir anlamı olmayan, ama gerek yazım gerek sesletim açısından İngilizce olabilecek harf dizileri (uydurma sözcükler) göstererek katılımcıların, sözcüklerin gerçek sözcük olup olmadığına karar vermelerini istemişlerdir. Hedef sözcük olarak gösterilen bu sözcükler-

den ilk gruptakiler kendi içlerinde duygu sözcükleri ve duygu yüklü sözcükler olarak ayrılmış, ancak katılımcılara karışık olarak sunulmuştur. Edinilen bulgular duygu sözcüklerinin uydurma sözcüklerden ayırt edilmesinin, duygu yüklü sözcüklerin uydurma sözcüklerden ayırt edilmesine kıyasla daha hızlı ve doğru gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, hazırlayıcı unsurların hem kısa süreli (örtük işleme) hem de uzun süreli (açık işleme) olarak gösterildiği durumda tutarlı olarak aynı bulgu edinilmiştir. Çalışmada, bu bulgunun ilk gruptaki sözcüklere erişimin daha hızlı gerçekleştiğine işaret ettiği vurgulanmıştır. Benzer bir yöntemin kullanıldığı bir başka çalışmada ise Kazanas ve Altarriba (2016), hem her iki türden duygu sözcüğünü, hem de duygularla ilgili olmayan sözcükleri (nötr sözcükler) hazırlayıcı unsur olarak gösterip, katılımcılardan hedef sözcükleri anlamsız harf dizilerinden ayırt etmelerini istemişlerdir. Çalışmada, duygu sözcüklerinin hazırlayıcı unsur olarak verildiği durumlarda kaydedilen tepki sürelerinin, duyguları dolaylı yoldan çağrıştıran duygu yüklü sözcüklerin gösterilmesinde elde edilenlerden daha kısa olduğu görülmüştür. Bu sebeple, doğrudan duygu durumlara işaret eden duygu sözcüklerinin daha hızlı tanındığı, dolayısıyla sözcüksel işleme sürecinin daha hızlı ilerlediği sonucuna varılmıştır. Farklı bir yöntemin kullanıldığı bir başka çalışma da, duygu sözcükleri ve duygu yüklü sözcüklerin farklı olduğu görüşünü kuvvetlendirmiştir; Altarriba ve Basnight-Brown (2011), katılımcılardan bu sözcükleri olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırmalarını istemişlerdir. Daha sonra da bu sözcükleri farklı renklerle yazılmış olarak bir bilgisayar ekranından göstermişler ve sözcükleri renklerine göre ayırmalarını istemişlerdir. Katılımcıların duygu sözcüklerini, duygu yüklü sözcüklere kıyasla daha hızlı kategorize ettikleri görülmüştür. Yazarlar bu bulgunun iki tür sözcük arasında farklılıklar olduğunu gösterdiğini bildirmişler, bunu *Aracılı İşleme* (Mediated Account) varsayımıyla açıklamışlardır. Buna göre, duyguların adı olan duygu sözcükleri doğrudan duygulara işaret etmekte, dolayısıyla karşılık geldiği kavramlarla kolayca eşleştirilmektedir. Ancak, duygu yüklü sözcüklere erişim, önce karşılık geldikleri kavramlara, daha sonra o kavramların çağrıştırdığı duygulara erişim aracılığıyla gerçekleştiği için daha fazla zaman almaktadır. Benzer şekilde, Kazanas ve Altarriba (2015) duygu sözcüklerinin bellekte doğrudan kavramlarla eşleştirildiğini bildirmişlerdir. Liu vd. (2022) ise bu kolaylığı dikkat sistemleri ile ilişkilendirmiştir. Yazarlara göre, duygu yüklü sözcüklerin çağrışımlarının sayıca daha fazla olduğunu, yani aynı sözcüğün birden fazla duyguya işaret edebileceğini, bunun da bilişsel açıdan bir zorluk teşkil ettiğini bildirmişlerdir. Diğer taraftan, iki sözcük türünün zihinde yarattıkları çağrışımlar açısından farklılıklar göstermesinin sözcüksel işlemeyi kolaylaştırdığına dair görüşler de ileri sürülmüştür. Wu, Zhang ve Yuan (2021a), duygu yüklü sözcüklerin hazırlayıcı unsur olarak kullanılmasının, sözcüksel işleme hızını olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Beyin sinyallerinin de kaydedildiği bu çalışmada, duygu yüklü sözcüklerinin yarattığı çağrışımsal anlamların bilişsel açıdan kolaylaştırıcı bir unsur olduğu savunulmuştur. Wu, Zhang ve Yuan (2021b) çalışmasında da bu görüşü destekleyen bulgular edinilmiş, ancak yazarlar sözcüklerin olumlu ya da olumsuz olmasının da bu süreci

etkilediğini bildirmişlerdir. Jia vd. (2023) ise, duygu sözcüklerine işlemsel erişimin hız açısından öncelikli olmasına rağmen, duygu yüklü sözcüklerin daha fazla çağrışımlarının olmasının daha fazla duygu etkisi yarattığını savunmuştur. Alanyazında edinilen bu bulgular, duygu içerikli olup aynı kategoride ele alınan sözcüklerin de kendi içlerinde ayrılması gerektiği görüşünü desteklemiştir.

Duyguları ifade eden sözcükler psikodilbilimin yanı sıra, dil eğitiminin de başlıca çalışma konularından biri olmuştur. Özellikle, ikinci bir dilin anadilinden sonra öğrenilmesi durumunda, duyguların ikinci dilde ifade edilmesi ya da algılanması ve anadiline ne ölçüde benzer bir duygusallık içerdiği çalışmaların hareket noktasını oluşturmuştur. Türkçe ders kitaplarında duygu sözcük ve ifadelerinin yer aldığı çalışmalar mevcuttur (Uysal ve Işık, 2023). Ancak, yabancı dil öğretiminde duygu içerikli dil kullanımı ve algısına özel bir yer ayrılmadığı görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde duygu içerikli dil kullanımına (Uzun, Furtun ve Çelebi, 2014; Gökmen ve Emirmustafaoğlu-Yarıcı, 2018; Nezir ve Arslan, 2018) ya da ders kitaplarında bu sözcüklere ne ölçüde yer verildiğine (Kalenderoğlu ve Arslan, 2017) dikkat çeken çalışmalar olduğu halde, bunun ders kitapları, ders içerikleri ya da müfredata olan yansımaları henüz araştırılmayı bekleyen konulardır. Benzer şekilde, dil-biliş ilişkisini araştıran çalışmalarda da duygu içeriğinin rolü ele alınan başka bir konudur. Psikoloji alanında yapılan hafıza ve dikkat çalışmalarında kullanılan Türkçe uyaranlar, çoğu durumda İngilizce alanyazından çevrilmiş ya da uyarlanmış sözcükleri içermektedir (Kapucu vd., 2021). Bu alanda Bradley ve Lang (1999) tarafından geliştirilen İngilizce Sözcüklerin Duygusallık Ölçütleri sıklıkla başvuru bir kaynak olmuştur. Ancak, kültürel farklılıkların duyguları ifade eden sözcüklerin algı ve ifadesini belirgin bir şekilde etkilediği bilinmektedir (Semin vd., 2002; Jackson vd., 2019; Mergen, 2023). Bu sebeple, deneysel çalışmalarda kullanılan Türkçe sözcüklerin, pragmatik açıdan anadili Türkçe olan katılımcılara uygun olması gerekmektedir. Son yıllarda Türkçe duygu sözcüklerinin, özellikle bilgisayar bilimleri ve yapay zeka uygulamalarını araştıran çalışmaların konusu olmaya başladığı görülmektedir (Toçoğlu ve Alpkoçak, 2018). Ancak, duygu sözcüklerinin kendi içlerinde de farklılıklar gösteriyor olması, sözü edilen bu çalışmaların hedeflerine ulaşması açısından araştırılması gereken konudur. Dolayısıyla, Türkçedeki sözcüklerin de bu bakış açısıyla gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Bu görüşten hareketle, Türkçede duygularla ilişkili sözcüklerin alanyazındaki ölçütler çerçevesinde sınıflandırılmasının hem eğitim hem de dilsel uyaranların kullanıldığı deneysel çalışmalarda fark yaratacak sonuçlara yol açabileceği öngörülmektedir. Bu amaçla, bu çalışmada Türkçede duygulara işaret eden ya da duygularla ilgili sözcüklerin oluşturduğu bir veri seti hazırlanması için yola çıkılmıştır.

Sözcüksel işlemlerin psikodilbilimsel arka planına bakıldığında sözcüklerin türü kadar, kullanım sıklıklarının da önemli olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, sık kullanılan sözcük-

lerin daha az sıklıkta kullanılanlara göre daha hızlı ve doğru tanındığına işaret etmektedir. Bu durum, alanyazında ortaya atılan sözcük tanıma modellerinin prensipleriyle açıklanmaktadır. Buna göre, sözcüklerin fiziksel özelliklerinin tanınmasıyla başlayan sözcük tanıma süreci, benzerlik gösteren birçok kelimenin aynı anda seçilmeye hazır konuma geldiği bir yarışa benzetilmektedir. Bu yarışta sıklıkla kullanılan sözcüklerin tanınma olasılığı daha yüksektir (Balota, Yap ve Cortese, 2006). Bu sebeple, araştırmalarda sözcük türü kadar kullanım sıklığının da belirleyici bir unsur olduğu unutulmamalıdır. Türkçe alanyazında, sözcüklerin kullanım sıklığı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kitaplarda kullanılan sözcükler açısından ele alınan konular arasındadır (Göçen, Şen ve Duman, 2020). Göz'ün (2019) *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* alanyazına yapılmış önemli bir katkıdır. Bu kaynağın sözcük seçiminde kullanıldığı bu çalışmada, Türkçede duyguları ifade eden ve duygularla ilişkili sözcüklerin betimsel bir analizi yapılmıştır. Türkçe sözcüklerin kullanıldığı disiplinler arası deneysel çalışmalarda duygu içerikli uyaranların seçilmesine farklı bir perspektif sunmayı hedefleyen bu çalışmada, duygu içerikli sözcükler, alanyazında kabul gören ayırteci bir ölçüte göre kategorize edilmiş ve araştırmacıların kullanımına sunulmuştur. Bir başka deyişle, bu çalışmanın amacı, sözcüksel işleme söz konusu edilen bu ölçütlerin Türkçe sözcükler açısından ne ölçüde geçerli olduğunu ortaya koymak ve Türkçenin dilsel uyaranlar olarak kullanıldığı deneysel çalışmalarda araştırmacılara kaynak sağlamaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Çalışmada İzmir'de özel bir üniversitede öğrenim gören 18- 25 yaş aralığında 69 öğrenci (47 Kadın, 22 Erkek, Yaş Ort= 20.71, *SD*= 1.73) yer almıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiş, bunun karşılığında katılımcılara herhangi bir ücret veya not verilmemiştir.

2.2. Çalışmada Kullanılan Materyal

Çalışmada, Türkçe sözcüklerin iki ayrı başlık altında sınıflandırılmasına uygun bir anket formu kullanılmıştır. Bunun için, *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü'nden* (Göz, 2019) duygulara doğrudan işaret eden ya da duygularla ilişkili 165 adet sözcük seçilmiştir. Bu sözcükler, kategorize edilmesi ön görülen iki başlıktan hangisine ait olduğu ya da kullanım sıklığına bakılmaksızın rastgele bir düzen içinde listelenmiştir. Her bir sözcüğün karşısına iki sütun eklenerek, katılımcıların sözcüklerin hangi kategoride olduğuna ilişkin verdikleri kararı bu sütunlarda işaretlemeleri sağlanmıştır. Bu sütunlardan ilkinin başlığı "Duygu Sözcükleri", diğerinin ise "Duygu Yüklü Sözcükler" olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle, katılımcılardan listede verilen sözcüklerin

hangilerinin “doğrudan duygulara işaret eden ve duyguların adı olan sözcükler (duygu sözcükleri)” hangilerinin “dolaylı yoldan duyguları çağrıştıran ya da duygularla ilişkili olan (duygu yüklü sözcükler)” olduğunu belirtmeleri istenmiş, bu tercihlerini her bir sözcüğün karşısında bulunan kutucuğa işaretlemeleri söylenmiştir. Her iki başlığın altına, yönergede ayrıntılı olarak açıklanmış olan tanımlar ve örnekler eklenmiştir (Duygu Sözcükleri: *mutluluk, dehşet*; Duygu Yüklü Sözcükler: *mücevher, hırsız*) Ayrıca, katılımcılara kısa bir anket formu verilerek, ad-soyad, yaş, eğitim durumu ve cinsiyetlerini belirtmeleri istenmiştir.

2.3. Uygulama

İlk olarak, katılımcılara demografik bilgileri içeren bir form, anket hakkında açıklamaları içeren bir yönerge verilmiştir (EK 3). Katılımcıların anketi tamamlamalarını sağlayacak bilgilendirmeyi okumalarından sonra, araştırmacı tarafından, verilen sözcüklerin iki gruptan biri altında olması gerektiği sözlü olarak açıklanmış, daha sonra uygulamaya geçilmiştir. Bu aşamada, kendilerine verilen anketin içeriği olan sözcükleri yönergede açıklanan iki ölçüt çerçevesinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu aşama yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Anketin tamamlanması, katılımcı sayısının 23 olduğu üç ayrı oturumda gerçekleştirilmiştir.

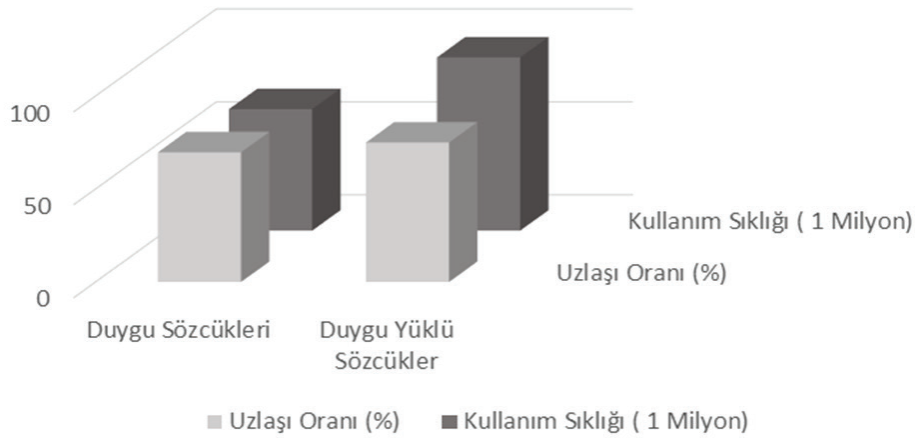
3. ANALİZ VE BULGULAR

Bu çalışmada doğrudan ya da dolaylı olarak duygulara işaret eden Türkçe sözcüklerin alan-yazında tanımlanan iki ölçüte göre gruplandırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla anadili Türkçe olan 69 katılımcıdan, bir liste halinde kendilerine verilen sözcüklerin, “duygu sözcüğü” ya da “duygu yüklü sözcük” olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir. Kullanılan sözcük sayısının fazla olması sebebiyle, katılımcıların yaptığı sınıflandırma edinilen bulgular, makalenin sonunda iki başlık altında listelenmiştir. Her sözcüğün karşısında, katılımcıların sözcüklerin hangi başlık altında sınıflandırılacağı ile ilgili ne ölçüde hemfikir olduğu (uzlaşma oranı) ve o sözcüğün kullanım sıklığı belirtilmiştir. Bu sınıflandırma Ek 1 ve Ek 2’de sunulmuştur. Katılımcıların iki grupta bulunan sözcükleri değerlendirmelerine ilişkin uzlaşma oranları ve sözcüklerin kullanım sıklıkları Tablo 1’de görülmektedir.

Yapılan değerlendirmede katılımcıların, kendilerine verilen toplam 165 sözcüğün 72 tanesini duygu sözcüğü, 93 tanesi ise duygu yüklü sözcük olarak sınıflandırdıkları görülmüştür. Öncelikle, her iki grupta listelenen sözcüklerin arasında uzlaşma oranları ve kullanım sıklıkları açısından bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Verinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ($p < .001$) Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Buna göre, katılımcılar duygu sözcükleri için % 69.76 ($SD = 15.41$) oranında görüş birliğine varmışlardır. Duygu yüklü sözcükler için ise, bu oranın % 75.02

($SD= 19.21$) olduğu görülmüştür. İki sözcük türü için varılan uzlaşma oranının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, $Z= -3.142$, $p< .05$. Ayrıca, Göz'ün (2019) bildirdiği sözcük sıklıklarına göre, duygu sözcüğü olarak sınıflandırılan sözcüklerin sıklık ortalaması 65.42 ($SD= 72.52$) iken, duygu yüklü sözcük olarak sınıflandırılan sözcüklerin sıklık ortalamasının 93.22 ($SD=117.78$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, Mann Whitney-U testi kullanılarak yapılan analize göre, iki sözcük türü arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $Z= -1.806$, $p> .05$. İlk bakışta beklenenin aksine gibi görünen bu sonucun, sözcüklerin sıklık düzeyleri arasındaki farklardan kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin, duygu sözcüklerinin sıklık oranı 1 ve 317 arasında değişiklik gösterirken, duygu yüklü sözcüklere bakıldığında bu oranın 4 ve 764 arasında değiştiği görülmektedir. Dağılımı bozan ve çoğu duygu yüklü sözcük olarak gruplandırılan 15 sözcüğün çıkarılmasının ardından analiz tekrarlanmış ve sıklık ortalaması, duygu sözcükleri için 72.62 , duygu yüklü sözcükler için ise 76.19 olmuştur. Bu fark da anlamlı bulunmamıştır, $Z= -.505$, $p> .05$.

Tablo 1. Katılımcıların Uzlaşma oranları ve Sözcüklerin Kullanım Sıklıkları*



*Sözcüklerin kullanım sıklık oranları Göz'ün (2019) *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*nden alınmıştır.

Daha sonra, her iki gruptaki sözcük için belirlenen uzlaşma oranlarının, kullanım sıklığı ile bir ilişki içinde olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Edinilen bulgulara göre, iki kategoride yer alan sözcükler (duygu sözcükleri - duygu yüklü sözcükler) arasında katılımcıların uzlaşma oranları ve sözcüklerin kullanım sıklığı ilişkisinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. İlk olarak, duygu sözcükleri olarak kategorize edilen sözcüklerin uzlaşma oranı ile bu sözcüklerin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır ($r= .324$, $p= .001$). Bu bulguya göre, katılımcıların yüksek oranda bir uzlaşma ile bu gruba dahil ettikleri bir sözcüğün, kullanım sıklığının da yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, duygu yüklü sözcükler

başlığındaki sözcüklerin uzlaş oranları ile sözcüklerin kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r = -127$, $p = .226$). Negatif yönde olduğu görülen bu ilişkiye dayanarak, sözcüklerin kullanım sıklığının bu grupta bulunan sözcüklerin uzlaş oranları ile ters yönde bir ilişki içinde olduğu, ancak bunun anlamlı olmadığı söylenebilir.

Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda, uygulamada kullanılacak sözcüklerin seçimi için bu yöntemle katılımcılara görüşleri sorulmuş, % 80 uzlaş oranı esas alınmış ve bu sınırın üzerinde kalan sözcükler uygulamada kullanılacak sözcükler olarak belirlenmiştir (Liu vd., 2022). Bu çalışmada, böyle bir sınırlama getirilmemiş, tüm sözcüklerin uzlaş yüzdeleri verilmiştir. Listelenen sözcükler bu çalışmanın içinde kullanılacak bir uyaran seti değildir, sadece duygularla ilişkili sözcüklerin kendi içlerinde gruplandırılması gerekliliğine dikkat çekmektir. Dolayısıyla herhangi bir sınır hedeflenmemiş, kullanılacak sözcüklerin seçimi araştırmacıların tercihine bırakılmıştır. Bu sebeple, alanyazında kabul gören bu oranın altında kalan sözcükler de bu çalışmada sunulan listede yer almıştır. Katılımcıların hem duygu sözcükleri (*adalet*, *mahcubiyet*) hem de duygu yüklü sözcükler olarak kategorize edilen bazı sözcüklerde (*dayak*) uzlaş oranının çok düşük olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, *mahcubiyet* sözcüğü bir duygunun adı olduğu halde, katılımcılar bu sözcüğü “duygularla yüklü sözcük” olarak işaretlemişlerdir. Ya da *dayak* sözcüğü bir duygunun adı olmamasına rağmen, “duygu sözcüğü” olarak işaretlenmiştir. Buna rağmen, bu ve buna benzer diğer sözcükler araştırmacı tarafından, alanyazındaki gruplandırma esas alınarak (Altarriba ve Bauer, 2004; Kazanas ve Altarriba, 2015) Ek 1 ve 2’deki listelerde görülen başlıklar altında yerleştirilmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, duygu içerikli Türkçe sözcüklerin, doğrudan duygulara işaret eden (duygu sözcükleri) ya da duyguları çağrıştıran sözcükler (duygu yüklü sözcükler) olarak gruplandırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, alanyazında kabul edilen iki ölçüte göre hazırlanan bir ölçek kullanılarak yapılan gruplandırmada, katılımcıların 165 tane Türkçe sözcükten 72 tanesinin duygu sözcüğü, 93 tanesinin ise duygu yüklü sözcük olduğu konusunda görüş birliğine vardığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, katılımcıların kendilerine verilen listedeki sözcüklerin önemli bir çoğunluğunun duygu yüklü sözcükler olduğu konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir. Bu bulgu iki şekilde açıklanabilir. İlk olarak, duygu yüklü sözcükler olarak gruplandırılan sözcüklerin kullanım sıklığı ortalamasının, duygu sözcüklerinin sıklık ortalamasında daha yüksek olduğu görülmektedir. Sözcüklerin kullanım sıklığının, belirleyici sözcüksel özelliklerden biri olduğu (Balota, Yap ve Cortese, 2006) düşünüldüğünde, duygu yüklü sözcüklerin sayıca fazla olması anlaşılabilir bir durumdur. Ancak, daha fazla katılımcının değerlendirmesi ile edinilen bulguların görece daha nesnel olabi-

leceği düşüncesiyle, bu çalışmada kullanılan sözcüklerin sıklığı daha geniş bir derlemde alınmış (Göz, 2019), katılımcılara kendilerine verilen listedeki sözcükleri ne sıklıkta kullandıkları sorulmamıştır. Dolayısıyla, katılımcıların sözcükleri gruplandırma ve kendi bildirdikleri kullanım sıklığı arasında bir korelasyon olup olmadığı belirsizdir. Ancak, her iki grupta bulunan sözcüklerin uzlaş oranları, Göz (2019) tarafından bildirilen kullanım sıklıkları ile karşılaştırılmış ve duygu yüklü sözcüklerde bu açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, bu bulguya dayanarak bir sözcüğün daha sık kullanılıyor olması ile duygu yüklü sözcük olarak algılanması arasında bir ilişkiden bahsedilemez.

İkinci ve daha muhtemel sebep ise, alanyazında sıklıkla dile getirilen duygu yüklü sözcüklerin daha fazla çağrışımlarının olmasıdır. Tahmin edilen aksine, sayıca fazla olan bu çağrışımların bilişsel olarak bir yük olmaktan çok, sözcüksel erişimi kolaylaştıran unsurlar olduğu savunulmaktadır (Wu, Zhang ve Yuan, 2021a, b). Örneğin, *ziyafet* sözcüğü, *mutluluk*, *sevinç*, *birliktelik*, *neşe*, *eğlence*, *bayram*, *düğün*, *kutlama*, *coşku* gibi birçok sözcükle ilişkilendirilebilir. Sözcüksel erişimde, aynı anlam ağında bulunan sözcüklerin erişimi kolaylaştırıcı bir faktör olduğu düşünüldüğünde (Collins ve Loftus, 1975), yukarıda bahsedilen çağrışımların *ziyafet* sözcüğünün erişimini kolaylaştırmış olduğu söylenebilir. Katılımcıların, kendilerine verilen yönerge gereğince de göz önünde bulundurdıkları bu çağrışımların, sözcüklerin daha fazla sayıda katılımcı tarafından duygu yüklü sözcükler kategorisine dahil edilmiş olmasının sebebi olduğu söylenebilir. Ayrıca, katılımcıları arasındaki yaş farkının az olması ve hepsinin aynı ortamda olmaları da bu çağrışımların benzer olma ihtimalini arttırdığını düşündürmektedir.

Duygu sözcüklerindeki uzlaş oranının, duygu yüklü sözcükler için geçerli olan orandan anlamlı olarak daha düşük olması ise, duyguların öznel olmaları ile ilişkilendirilebilir. Duyguların bireyde aniden gelişen duygusal deneyimler olduğu görüşünden hareketle (Ekman, 1992), katılımcıların anketi tamamlamadan önceki dönemde içinde bulundukları ortam ya da ruh hali, kısa ve uzun vadede gerçekleşebilecek bir duygusal deneyim (önemli bir sınav, aile ile ilgili durumlar vb.) değerlendirmeyi etkileyebilecek unsurlardır. Duygu durumlarıdaki bu değişkenliğin, katılımcıların kararları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra, uzlaş ortalamasını düşüren *mahcubiyet*, *mahrumiyet* gibi sözcüklerin kullanım sıklığının düşük olmasının da bu durumun bir açıklaması olabilir. Zira bu grupta listelenen sözcüklerin uzlaş oranı ve kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, kullanım sıklığının katılımcıların duygu sözcüklerini gruplandırma tercihlerini etkilemiş olabileceğini söylemek mümkün olacaktır.

Çalışmadan edinilen bir diğer sonuç iki grupta yer alan sözcüklerin sıklık düzeyleri arasında bir fark bulunmamasıdır. Bu sonuca göre, bir grupta konumlandırılan bir sözcüğün diğer sözcük türünden daha fazla ya da az kullanıldığını söylemek mümkün olmayacaktır. Ancak, iki

grup sözcüğün ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında duygu yüklü sözcüklerin daha sık kullanıldığı düşünülebilir. Zira, bu gruptaki sözcüklerin sıklık ortalaması daha yüksektir. Ancak, bu çalışmada kullanılan sözcük sayısının azlığı ve sıklık oranlarının normal dağılım göstermemesi sebebiyle, bu bulgu duygu yüklü sözcüklerin daha sık kullanıldığını söylemek için yeterince güçlü bir kanıt değildir. Bu konu ileride yapılacak çalışmalarda ele alınabilir ve bunun arkasındaki bilişsel süreçlerin bu durumu ne ölçüde etkilediği irdelenebilir.

Dilin zihinsel işleyişi, psikodilbilim alanının başlıca çalışma konusudur. Ağırlıklı olarak İngilizce, İspanyolca, Fransızca ve Almanca gibi Avrupa dilleri ve Çince, Japonca gibi Asya dilleri olmak üzere bir çok dilde, farklı dil özelliği psikodilbilimsel açıdan ele alınmış ve dilin zihinsel arka planına ilişkin önemli bulgular edinilmiştir (Levelt, Roelofs ve Meyer, 1999; Balota, Yap, ve Cortese, 2006; Altmann ve Mirkovic, 2009; Samuel, 2011). Sözcüksel işleme (sözcük tanıma ve sözcüksel erişim) bu araştırmalarda önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Seidenberg'e (1995: 137) göre, sözcüksel işleme, gerek dil algısı gerekse dil-biliş ilişkisini ortaya çıkarması açısından en elverişli çalışma konusudur. Bu sebeple, sözcüksel işleme farklı dillerde farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Sözcüklerin duygu içeriği ve sözcüksel işleme üzerindeki etkisi bu araştırmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmalarda tutarlı olarak elde edilen bulgu, dil algısı ve üretiminde duygu içerikli uyarılara karşı olan hassasiyetimizdir (Kousta, Vinson ve Vigliocco, 2009). Dolayısıyla, sadece psikodilbilim değil, dilsel uyarıların kullanıldığı tüm disiplinlerde bu ayrıntıya dikkat edilmelidir. Dünya dillerinde bu türden çalışmaların fazla olması, o dillerdeki duygu içerikli sözcüklerin özelliklerini önemli ölçüde aydınlatmış görünmektedir. Ancak, Türk dili için bu türden kapsamlı bir veri edinilebilmesi için bu türden çalışmaların sayıca artmış olması gerekmektedir. Zira, psikodilbilim dışında Türkçe sözcüklerin kullanıldığı çalışmalarda ilk başvuru kaynakları diğer dillerde yapılan çalışmalarda kullanılan veri setlerinin çevirisi ya da kısmen uyarlanması şeklindedir. Ancak, duygu dili o dili konuşan bireylerin kültürünün bir yansımasıdır. Dolayısıyla, bir kültürün duygu yükünü taşıyan sözcüklerin birebir çevirisi bir başka kültürde aynı şekilde algılanmayabilir. Bu görüşü destekleyen bir çalışmada (Mergen, 2016), anadili Türkçe ve İngilizce olan iki grup katılımcıdan, araştırmacının çalışmada kullanılacak sözcüklere karar verebilmesi amacıyla kendi dillerindeki sözcükleri olumlu, olumsuz ya da nötr olmalarına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Türkçe sözcük listesinde bulunan "bahçe" sözcüğü anadili Türkçe olan katılımcılardan 5 üzerinden 3 puan alıp nötr sözcük olarak gruplandırılırken, bu sözcüğün İngilizce karşılığı "garden" sözcüğü anadili İngilizce olan konuşuculardan 5 puan almış ve olumlu sözcük olarak sınıflandırılmıştır. Bu örnek, sözcüklerin duygusal çağrışımlarının kültürle göre değişiklik gösterebileceğine işaret etmektedir. Bir başka deyişle, Türk katılımcıların yer aldığı bir çalışmada, İngilizce veri setinde bulunan "garden" sözcüğü, birebir çevirisi yapılarak listelendiğinde, bu sözcüğün katılımcılarda aynı etkiyi yaratmayacağı söylenebilir.

Duygu içeriğinin, dil algısı ve üretimindeki belirleyici rolü üzerinde görüş birliğine varılmasının ardından, “duygu içeriği” kavramının tekrar sorgulanması gündeme gelmiştir. Öyle ki, bazı sözcüklerin doğrudan duyguların deneyimlenmesine sebep olduğu ya da duyguların adı olduğu, bazı sözcüklerin ise duygularla ilişkili olmalarına rağmen doğrudan duygulara işaret etmediği görüşü ortaya atılmıştır. Aynı türden olduğu düşünülen bu sözcüklerin sebep olabileceği farklılıklar daha sonraki çalışmalarda ele alınmaya başlanmıştır (Pavlenko, 2008). Örneğin, *korku* ile *ölüm* sözcüklerinin her ikisi de duygu içerikli olmakla birlikte, bu sözcüklerden ilki olumsuz bir duygunun adı iken, ikincisi olumsuz duyguları çağrıştıran bir sözcüktür. Bu sebeple, bu çalışmalar, bu iki türden sözcüğün bireylerde aynı şekilde algılanıp algılanmadığını araştırmaya yönelmişlerdir. Elde edilen bulgular bu görüşü haklı çıkarır niteliktedir. Zira, deneysel çalışmalarda *korku* gibi doğrudan duyguların adı olan sözcüklerin (duygu sözcükleri) zihin temsillerinin, *ölüm* gibi duyguları çağrıştıran ya da duygularla ilişkili olan sözcüklerinkinden (duygu yüklü sözcükler) farklı olduğu bildirilmiştir (Altarriba ve Basnight-Brown, 2011; Kazanas ve Altarriba, 2015, 2016). Dolayısıyla, farklı türden sözcüklerin aynı kategorideymiş gibi sunulmasının, bu çalışmalarda edinilen bulgular üzerinde etkili olabileceğine ilişkin görüşler dile getirilmiştir (Altarriba, 2006). Bu görüşten hareketle, alanyazında duygu içerikli sözcüklerin, yukarıda sözü edilen iki kategoride ele alındığı çalışmalar mevcuttur (Wu, Zhang ve Yuan, 2021a, b). Hatta bu sınıflandırmanın iki dil bilen bireylerdeki (Altarriba ve Basnight-Brown, 2011) ya da ikinci bir dilin öğrenilmesindeki etkileri de bazı çalışmaların konusu olmuştur (El-Dakhs ve Altarriba, 2019). Bu çalışmalar, ağırlıklı olarak Avrupa ve Asya dilleri üzerinde yoğunlaşmış, dolayısıyla Türkçedeki sözcüklerin de benzer bir açıyla ele alınması zorunluluğu doğmuştur. Bu zorunluluktan hareketle, alanyazında vurgulanan duygu sözcükleri ile duygu yüklü sözcükler arasında bilişsel işleme açısından görülen farklılıkların Türkçe sözcükler açısından da ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada alanyazındaki bu boşluğun doldurulması hedeflenmiş, duygularla ilişkili sözcüklerin, alanyazında kabul gören iki sözcük türü açısından betimsel bir yaklaşımla irdelenmesi ve araştırmacılarda bu anlamda bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

Çalışmada yer alan katılımcı sayısının az olması ve cinsiyetin bir değişken olarak kullanılmaması çalışmanın kısıtlılıkları arasındadır. Alanyazında, duygusal tepkiler söz konusu olduğunda kadınların erkeklerden farklı davrandığı ve daha yoğun duygusal tepkiler verdikleri dile getirilmiştir (Costa, Terracciano ve McCrae, 2001). Ayrıca, bireyin içinde bulunduğu ruh hali, yaşadığı duygusal deneyimler ya da geleceğe ilişkin olumlu ya da olumsuz beklentilerin duygu algısını etkilediği bilinmektedir (Clore ve Huntsinger, 2007). Bu çalışmada, katılımcıların içinde bulundukları duygu duruma ilişkin bir veri toplanmamıştır. Bu da bir kısıtlılık olarak düşünülebilir. Son olarak, psikodilbilim alanyazında etkili olduğu düşünülen diğer sözcüksel özellikler (hece sayısı, yazım komşuları vb.) de değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun sebebi, alanyazında bu özellikleri

Türkçe açısından araştıran kaynak eksikliğidir. Sözcüksel işlemlerde rol oynaması sebebiyle, bu ölçütlerin de ileride yapılacak çalışmalarda göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Buna rağmen, bu çalışmanın gerek dilbilim gerekse Türkçe sözcüklerin kullanıldığı, başta psikoloji olmak üzere diğer disiplinlerde yapılacak çalışmalarda kullanılacak Türkçe sözcüklerin seçilmesinde araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunacağı ve ileride daha fazla sayıda sözcüğün dahil edildiği çalışmalarla da destekleneceği düşünülmektedir.

5. SONUÇ

Bu çalışmanın çıkış noktası, Türkçede duygu içerikli sözcüklerin, psikodilbilim alanında kabul gören ölçütlere uygun olarak sınıflandırılmasıdır. Bu amaçla, Türkçedeki duygu içerikli sözcükleri Türkçenin anadili konuşucuları tarafından kendi içlerinde “doğrudan duygu durumlara işaret eden ya da duyguların adı olan sözcükler (duygu sözcükleri)” ve “duyguları çağrıştıran sözcükler (duygu yüklü sözcükler)” olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu ayrımın psikodilbilim alanında duygu içerikli sözel uyarıların kullanıldığı deneysel çalışmalarda önemli bir ölçüt olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu sebeple, Türkçe sözcükler için de benzer bir gruplandırmanın yapılması gerekliliği doğmuştur. Bu çalışma, duygu sözcüklerinin kendi içlerinde sınıflandırılmasının gerekliliğini vurgulamak, Türkçe sözcüklerin kullanılacağı çalışmalarda araştırmacıların bu konudaki farkındalığını arttırmak ve onlara başvurabilecekleri bir sözcük seti sunmaktır.

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

KAYNAKÇA

- Altarriba, J. (2006). Cognitive approaches to the study of emotion-laden and emotion words in monolingual and bilingual memory. *Bilingual Education and Bilingualism*, 56, 232–256.
- Altarriba, J., Bauer, L. M., ve Benvenuto, C. (1999). Concreteness, context-availability, and imageability ratings and word associations for abstract, concrete, and emotion words. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 31, 578–602.
- Altarriba, J. ve Bauer, L. M. (2004). The distinctiveness of emotion concepts: A comparison between emotion, abstract, and concrete words. *American Journal of Psychology*, 117, 389–410.

- Altarriba, J. ve Basnight-Brown, D. M. (2011). The representation of emotion vs. emotion-laden words in English and Spanish in the Affective Simon Task. *International Journal of Bilingualism*, 15 (3): 310 –328.
- Altmann, G. T. M. ve Mirkovic, J. (2009). Incrementality and Prediction in Human Sentence Processing. *Cognitive Science*, 33: 583–609.
- Balota, D. A., Yap, M. J. ve Cortese, M. J. (2006). *Visual Word Recognition: The Journey from Features to Meaning (a travel update)*. Traxler, M. J. ve Gernsbacher, M. A. (Ed). Handbook of Psycholinguistics. A.B.D.: Academic Press.
- Bleasdale, F. A. (1987). Concreteness-dependent associative priming: Separate lexical organization for concrete and abstract words. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, 582–594.
- Bradley, M. M. ve Lang, P. J. (1999). Affective Norms for English Words. Instruction Manual and Affective Ratings. <http://www.uvm.edu/~pd/odds/files/papers/others/1999/bradley1999a.pdf>. (01.11.2024).
- Clore, G. L. ve Huntsinger, J. R. (2007). How emotions inform judgement and regulate thought. *Trends in Cognitive Neuroscience*, 11 (9): 393-399.
- Collins, A. M. ve Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic priming. *Psychological Review*, 82(6), 407-428.
- Conrad, M., Recio, G. ve Jacobs, A. M. (2011). The time course of emotion effects in first and second language processing: a cross cultural ERP study with German Spanish bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 2: 351.
- Cosmides, L. ve Tooby, J. (2004). Evolutionary psychology and emotions. (Bölüm 7) Lewis, M. ve Haviland-Jones, J.M. (Ed), *Handbook of Emotions*, (s. 91-115). The Guilford Press: New York.
- Costa, P. T., A. Terracciano, and R. R. McCrae. (2001). “Gender Differences in Personality Traits Cross Cultures: Robust and Surprising Findings.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (2): 322–331.
- Damasio, A. R. (2005). *Descartes’ Error*. A.B.D.: Penguin Books.
- Dewaele, J.-M. (2004) The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of bilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3): 204-223.
- Dewaele, J.-M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals’ languages. *Journal of Pragmatics*, 40 (10): 1753-1780.

- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6 (3-49): 169-200.
- El-Dakhs DAS ve Altarriba J. (2019). How do Emotion Word Type and Valence Influence Language Processing? The Case of Arabic-English Bilinguals. *Journal of Psycholinguist Research*. 48 (5):1063-1085.
- Estes, Z. ve Adelman, J. S. (2008). Automatic vigilance for negative words in lexical decision and naming: Comment on Larsen, Mercer ve Balota. *Emotion*, 8(4): 441-444.
- Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. F. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *International Language, Literature and Folklore Researches Journal*, 8 (21): 46-73.
- Gökmen, U. D. ve Emirmustafaoğlu-Yarıcı, A. (2018). Emotion words in foreign language learners' narratives. *International Journal of Language Academy*, 6 (1): 394 / 408.
- Göz, İ. (2019). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Hofmann, M. J., Kuchinke, L., Tamm, S., Vo, M. L. H. ve Jacobs, A. M. (2009). Affective processing within 1/10th of a second: high arousal is necessary for early facilitative processing of negative but not positive words. *Cognitive, Affective and Behavioral Science*, 9 (4): 389-397.
- Jackson J. C., Watts J., Henry T. R., List J. M., Forkel R., Mucha P. J., Greenhill S. J., Gray R. D., Lindquist K.A. (2019). Emotion semantics show both cultural variation and universal structure. *Science*. 366 (6472):1517-1522.
- Jia, D., Zhang, H., Wang, Y. ve Zhou, Z. (2023). Which word makes you feel more negative? "Nausea" or "corpse". *Current Psychology*, 42: 31724–31735.
- Kalenderoğlu, İ. ve Arslan, H. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında duygu bildiren ifadeler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6 (17): 503-519.
- Kapucu, A., Kılıç, A., Özkılıç, Y. ve Sarıbaz, B. (2021). Turkish Emotional Word Norms for Arousal, Valence, and Discrete Emotion Categories. *Psychological Reports*, 124(1), 188-209.
- Kazanas, S. A. ve Altarriba, J. (2015). The Automatic Activation of Emotion and Emotion-Laden Words: Evidence from a Masked and Unmasked Priming Paradigm. *The American Journal of Psychology*, 128, 3:323-336
- Kazanas, S. A. ve Altarriba, J. (2016). Emotion word type and affective valence priming at a long stimulus onset asynchrony. *Language and Speech*, 59(3), 339–352.
- Kissler, J. ve Koessler, S. (2011). Emotionally positive stimuli facilitate lexical decisions – an ERP study. *Biological Psychology*, 86 (3): 254-264.

- Kousta, S. T., Vinson, D. P. ve Vigliocco, G. (2009). Emotion words, regardless of polarity have a processing advantage over neutral words. *Cognition*, 112 (3): 473–481.
- Kuchinke, L., Jacobs, A. M., Grubich, G., Vo, M. L., Conrad, M. ve Herrmann, M. (2005). Incidental effects of emotional valence in single word processing: an fMRI study. *NeuroImage*, 28 (4): 1022-1032.
- Levelt, W. J. M., Roelofs, A. ve Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 1-75.
- Lindquist, K. A., Gendron, M., Barrett, L. F. ve Dickerson. B. C. (2014) Emotion perception, but not affect perception, is impaired with semantic memory loss. *Emotion*, 14 (2): 375-87.
- Liu, J., Fan, L., Tian, L., Li, C. ve Feng, W. (2022). The neural mechanisms of explicit and implicit processing of Chinese emotion-label and emotion-laden words: evidence from emotional categorisation and emotional Stroop tasks, *Language, Cognition and Neuroscience*, 38(10): 1412–1429.
- Mergen, F. (2016). *Türkçe-İngilizce Konuşan İkidilli Bireylerin Her İki Dildeki Duygu Sözcüklerini Görsel Sözcük Tanıma Yöntemi İle Algılamaları Üzerine Psikolinguistik Bir İnceleme*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mergen, F. (2023). *Dil-Duygu-Beyin Bileşkesinde İkidillilik*. Akademisyen Yayınevi: Ankara.
- Nezir, T. ve Arslan, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde duygu durumu bildiren ifadelerin öğrenilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 877-893.
- Palazova, M., Mantwill, K., Sommer, W. ve Schacht, A. (2011). Are emotion effects in single words non-lexical? Evidence from event-related potentials. *Neuropsychologia*, 49 (9): 2766-2775.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147–164.
- Samuel, A. G. (2011). Speech Perception. *Annual Reviews of Psychology*, 62:16.1–16.24.
- Seidenberg, M. S. (1995). *Visual Word Recognition: An Overview*. J. L. Miller & P. D. Eimas (Ed.) içinde, Speech, language, and communication (pp. 137–179). Academic Press.
- Semin, G., Görts, C., Nandram, S., ve Semin-Goosens, A. (2002). Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events. *Cognition and Emotion* 16 (1), 11-28.
- Toçoglu, M. A. ve Alpkoçak, A. (2018). TREMO: A dataset for emotion analysis in Turkish. *Journal of Information Science*, 44(6), 848-860.

- Uzun, S. D., Furtun, M. H. K. ve Çelebi, S. (2014). Learners' levels of understanding the functional attributes of exclamations with emotional meanings in teaching Turkish to Foreigners. *International Journal of Language Academy*, 2(3): 302-318.
- Uysal A. ve Işık, M. (2023). Türkçe Ders Kitaplarında Duygu Analizi. *ROUTE Educational and Social Science Journal*. 10(2): 213-231.
- Wu, C., Zhang, J. ve Yuan, Z. (2021a). Can Masked Emotion-Laden Words Prime Emotion-Label Words? An ERP Test on the Mediated Account. *Frontiers in Psychology*. 12: 721783: 1-7.
- Wu, C., Zhang, J. ve Yuan Z. (2021b). Exploring Affective Priming Effect of Emotion-Label Words and Emotion-Laden Words: An Event-Related Potential Study. *Brain Sciences*, 11(5):553: 1-15.

EK 1. Duygu Sözcüklerinin Katılımcılar Tarafından Değerlendirilmesinde Görülen Uzlaş Oranları ve Sözcüklerin Kullanım Sıklıkları

Duygu Sözcükleri	Uzlaş Oranı (%)	Kullanım Sıklığı (Bir Milyon)
Hüzün	97	75
Coşku	97	47
Utanç	97	32
Üzüntü	94	58
Pişmanlık	94	18
Sevinç	91	124
Nefret	91	36
Umutsuzluk	91	25
Aşk	88	317
Keyif	88	159
Cesaret	88	82
Gurur	88	60
Suçluluk	86	58
Neşe	86	30
Endişe	83	73
Kırgınlık	83	10
Mutluluk	81	151
Şiddet	80	140
Güven	77	170
Kaygı	77	113
Şefkat	77	37
Kin	77	33
Sevgi	75	294
Korku	75	278
Merak	75	130
Şüphe	75	70
Tutku	75	62
Huzursuzluk	75	26
Tiksinme	75	7
Keder	72	26
İstirap	72	25
Merhamet	72	24
İnsaf	72	15
Sadakat	72	14
Öfke	71	112

Huzur	71	96
Ümitsizlik	71	6
Çaresizlik	70	113
Hırs	70	66
İyimserlik	69	15
Vahşet	69	15
Fedakarlık	68	32
Haset	66	5
Samimiyet	65	29
Kibir	65	7
Hayret	63	60
Övünç	63	9
Açgözlülük	63	2
Zevk	62	183
Rahatlık	62	55
Yalnızlık	61	93
Refah	61	35
Sadakatsizlik	61	1
Sıkıntı	59	198
Masumiyet	59	8
Hoşnutsuzluk	59	1
Şeref	58	39
Tereddüt	58	22
Şükran	56	10
Özgürlük	55	202
Telaş	55	58
Hırçınlık	55	6
Hiddet	55	3
Matem	55	2
Vefa	52	8
Saygı	50	177
Dehşet	50	45
İsyen	43	38
Sukünet	39	15
Mahcubiyet	31	1
Adalet	28	122
Mahrumiyet	23	2

Ek 2. Duygu Yüklü Sözcüklerin Katılımcılar Tarafından Değerlendirilmesinde Görülen Uzlaş Oranları ve Sözcüklerin Kullanım Sıklıkları

Duygu Yüklü Sözcükler	Uzlaş Oranı (%)	Kullanım Sıklığı (Bir Milyon)
Düğün	100	65
Hile	97	13
Cellat	97	9
Canavar	95	31
Kaza	94	251
Tatil	94	165
Borç	94	133
Engel	94	126
Temizlik	94	120
Kabus	94	20
Kurban	93	81
Gürültü	91	131
Dedikodu	91	33
Hazine	91	19
İhlal	91	17
Terfi	91	4
Mahkum	90	43
Bayram	88	127
İşsizlik	88	58
Servet	88	33
Ziyafet	88	24
Elmas	88	15
Tabut	87	18
Zindan	87	6
Düşman	86	137
Yara	86	82
Küfür	86	36
Bereket	86	30
Zehir	86	30
Ceset	86	24
Bolluk	86	16
Sömürü	86	12
Boşanma	86	7
Yangın	84	103
Hediye	84	88

Sağlık	83	390
Zarar	83	245
Ceza	83	230
Silah	83	182
Fayda	83	87
Mezar	83	78
Hapishane	83	71
Tecavüz	83	30
Soygun	83	26
Kir	83	19
İftira	83	13
Hata	81	215
Zulüm	81	38
Tokat	81	16
Çiçek	80	177
Hasar	80	62
Mucize	80	47
Sakınca	80	38
Şenlik	80	25
İhmal	80	19
Hastalık	78	408
Yardım	78	289
Cenaze	78	45
Şaka	78	44
Arkadaş	77	764
Ölüm	77	392
Suç	77	221
Bela	77	58
Kurtuluş	77	47
İkram	77	19
Ödül	72	106
Zorluk	72	102
Kavgı	72	99
Gözyaşı	72	73
Tebrik	72	11
Dost	71	263
Destek	69	208
Yıkım	69	15

İntihar	68	104
Açlık	68	54
Sefalet	68	9
Dilenci	100	14
Saygınlık	66	39
Yalan	64	127
Uğursuzluk	64	5
Eğlence	63	115
Teşekkür	63	39
Başarı	59	304
Müjde	59	15
Küstahlık	58	4
Erdem	57	15
Kazanç	56	65
Dert	55	158
Kahkaha	52	66
Nezaket	52	22
Zafer	51	57
Gülmek	45	308
Dayak	17	76

EK 3. Yönerge

YÖNERGE

Değerli Katılımcı,

Türkçenin sözcüksel özelliklerini inceleyen bu çalışmada, listede verilen sözcükleri üstte verilen ölçütlere göre iki gruba ayırmanız istenmektedir. İlk grupta, birey üzerinde doğrudan duyguların oluşmasına neden olan sözcükler (mutluluk, dehşet) yer almaktadır. İkinci grupta yer alan sözcükler ise, kendileri doğrudan bir duyguya işaret etmemekle birlikte, duygularla ilişkili sözcüklerdir (mücevher, hırsız).

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Katılımcının:

Adı Soyadı:

Yaş

Cinsiyet:

Eğitim Düzeyi:

Anahtar Sözcükler
Çevrimiçi haber; Çokkiplilik; Yeniden biçimlendirme;
Retorik işlemler; Kurumsal dil

Keywords
Online news; Multimodality; Reformulation; Rhetorical
operations; Institutional language

Güven, M. (2025). Çevrimiçi haberlerde çokkipli metin üretimi ve yeniden biçimlendirme üzerine. *Dil Dergisi*, 176 (1). 55-79.

ÇEVİRİMİÇİ HABERLERDE ÇOKKIPLI METİN ÜRETİMİ VE YENİDEN BİÇİMLENDİRME ÜZERİNE

ON MULTIMODAL TEXT PRODUCTION AND REFORMULATION IN ONLINE NEWS

• Mine GÜVEN 

Prof. Dr., Doğuş Üniversitesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, guvenmine@outlook.com.tr

Öz

Bu çalışmada, çevrimiçi haber metni üretiminde başvuru olan yöntemlere ve metin üretimi sırasında gerçekleştirilen (sözel) işlemlere odaklanılmıştır. TRTHaber internet sitesinde 14 Nisan 2019–17 Kasım 2022 arasında yayınlanmış 100 adet haberden oluşan bir veri tabanı, nitel yöntemle çözümlenmiş olup elde edilen bulgular, metin üretiminde öne çıkan yöntemlerin, alıntılama, özelleştirme, derleme ve kurum-ici üretim olduğunu göstermiştir. Çokkipli metin üretimi, hem haber içeriklerinin farklı ortamlardan sunulmasından hem de farklı gösterge kiplerinin etkileşiminden etkilenmektedir. Farklı ortam ve kipler arasında geçiş amacıyla, sözcük, tümce ve metin düzeyinde gerçekleştirilen temel işlemler arasında, ekleme (adiectio), çıkarma (detractio), yerine koyma (immutatio) ve dönüştürme (transmutatio) bulunmaktadır. Ölçünlü Türkçenin benimsendiği TRTHaber yayınlarında, özellikle yazılı metne geçişlerde, doğal konuşma dili, yerel ağız ve yabancı şive özelliklerinden kaçınıldığı görülmektedir. Kurumsal dili korumak amacıyla gerçekleştirilen yeniden biçimlendirmenin klasik retorik işlemler arasında yer alan sözel işlemleri kapsayan bir üst ulam olduğu ileri sürülebilir.

Abstract

This study focuses on text production methods in online news and (verbal) operations performed during text production. The findings of a qualitative analysis, based on a database consisting of 100 news items published on the TRTHaber website between April 14, 2019 and November 17, 2022, have shown that the major methods in text production are re-publishing news texts produced by official bodies, customizing news packages acquired from agencies, constructing news packages using materials compiled from multiple foreign sources, and in-house production. Multimodal text production is influenced by the presentation of news content through different media as well as by the interaction of modes. Among the basic operations performed at the word, sentence, and text levels, during the transition between modes and media, are addition (adiectio), subtraction (detractio), substitution (immutatio), and transformation (transmutatio), which are among the classical rhetorical operations. The paper argues that reformulation is an umbrella category that covers such verbal operations intended to preserve the institutional language of TRTHaber. Having adopted Standard Turkish, TRTHaber seems to avoid features of natural spoken language, local dialects and foreign accents, especially in transcribed speech.

1. GİRİŞ

İnternet, günümüzde gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve başta gazetecilik olmak üzere pek çok alanı derinden etkilemiştir. Artık pek çok yayın kuruluşu, içerik sunduğu ortamların arasına kurumsal internet sitelerini de eklemektedir. Yazılı basından farklı olarak, internet ortamında, yalnızca görsel kanaldan iletilen sözel (örn. yazılar) ve sözsüz (örn. fotoğraf) içerik değil, işitsel kanaldan iletilen içerik de sunulabilmektedir. Üstelik, bu içerik, zaman boyutu da söz konusu olduğundan, hareketli de olabilmektedir (örn. video). Çeşitli görsel-işitsel göstergelerin bir arada sunulabilmesi ise anlam-yapımında çokkipliliğin öne çıkması sonucunu doğurmuştur. Böylece, farklı dizgelere ait göstergelerin etkileşimi, metin üretiminde mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir etmen haline gelmiştir.

Köklü bir kamusal yayın kuruluşu olarak, Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu (TRT), bu gelişmelere ayak uydurmakta gecikmemiştir. 18 Mart 2010 tarihinde bir televizyon kanalı olarak; 13 Ağustos 2011 tarihinde ise *YouTube*’dan (youtube.com/trthaber) yayınlarına başlayan TRTHaber, halen internet sitesinden (trthaber.com), başta çevrimiçi haber (örn. Özel Haber, Dosya Haber, Sıcak, Çocuk) olmak üzere, zengin çokluortam içerikleri sunmaktadır (örn. Foto Fokus, Video Galeri, İnfografik, İnteraktif, Podcast). Bu bağlamda sorulabilecek bir soru, yazılı basın veya televizyon için hazırlanan “geleneksel” haberden çevrimiçi habere geçişte, metin üretim uygulamalarının değişip değişmediğidir. Konuyla ilintili bir başka soruysa sözel içeriğin yanısıra çokluortam öğelerinin de sunulduğu çevrimiçi haber ortamında hangi (sözel) işlemlerin, ne biçimde gerçekleştirildiğidir.

Herhangi bir yayın kuruluşunun metin üretiminde benimsediği ilke, yöntem ve uygulamaların saptanmasının bir yolu, yayınlanmış metinlerin incelenmesi olabilir. Bu amaçla, 14 Nisan 2019–17 Kasım 2022 tarihleri arasında, TRTHaber’in internet sitesinde yayınlanmış 100 adet haberden oluşan bir veri tabanı oluşturulmuştur. Bu haber metinleri, nitel yöntemle çözümlenerek şu iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır: (i) Çevrimiçi haber metni üretiminde başvuru temel yöntemler nelerdir?, ve (ii) metin üretimi sırasında hangi (sözel) işlemler gerçekleştirilmektedir? Savunulacak düşünce ise şudur: Çevrimiçi haber metni üretiminde başvuru temel yöntemler, alıntılama, özelleştirme, derleme ve kurum-içi üretimdir. Metin üretiminde ise sözcük, tümce ve metin düzeyinde gerçekleştirilen (sözel) işlemler arasında, (i) ekleme (adiectio), (ii) çıkarma (detractio), (iii) yerine koyma (immutatio), ve (iv) dönüştürme (transmutatio) öne çıkmaktadır. Yeniden biçimlendirmenin ise klasik retorik işlemler altında değerlendirilebilecek bu ve benzeri işlemleri kapsayan bir üst ulam olduğu ileri sürülebilir.

Çalışma, şu bölümlerden oluşmaktadır. İkinci bölümde çevrimiçi haberlerin yapısına değinildikten sonra çokkiplilik ve yeniden biçimlendirme kavramları açıklanacaktır. Üçüncü

bölümde veri tabanı tanıtılarak haber metni üretim yöntemleri ve üretim sırasında başvuru çeşitli (sözel) işlemler irdelenecektir. Son bölümde ise bulgular özetlenerek ileride yürütülebilecek araştırmalara konu olabilecek noktalara değinilecektir.

2. ÇEVİRİMİÇİ HABERLERİN YAPISI, ÇOKKİPLİLİK VE YENİDEN BİÇİMLENDİRME

Haberin sunulduğu ortama göre metnin iç yapısı değişmekle beraber, temel olarak, başlık, giriş, gövde ve sonuç bölümleri bulunmaktadır. Çevrimiçi haberlerde, haberin konusunu ileten başlığın altında, bir de altbaşlık yer almaktadır. Haberin içeriğine genel bir bakış işlevi taşıyan bu tümce veya paragrafta, haber özetlenmektedir. Haberin ne denli uzun ve/veya ayrıntılı olduğuna bağlı olarak, gövde bölümünde, anafikir, ana alıntı, okurun ilgisini çekmek için gövde metninden seçilip ayrılan ifade veya alıntılar içeren arabaşlıklar, haberle ilgili arka plan bilgisi, destekleyici bilgi ve alıntılar, bilgi kutucukları ile (info)grafik, görsel, ses ve/veya video gibi çokluortam öğeleri de sunulabilmektedir (Rich, 2016, s. 23–34).¹

Çevrimiçi yayınların temel olarak ilerimetin, etkileşim ve çokluortam barındırdığı vurgulanmıştır (Deuze, 2003, s. 211). Bu bağlamda, çevrimiçi haberlerin, geleneksel haberlerden farklı olan bazı özellikleri şöyle sıralanabilir: (i) flaş haberin hemen verilip ardından gün içinde haber içeriğinin sürekli olarak güncellenmesi, (ii) okurların görüşlerini almaya yönelik etkileşimli içerik, (iii) ilintili içeriğe yönlendirme, (iv) okurların içeriği istedikleri sırada okumalarına olanak tanıyan, çizgisel olmayan yapı, (v) aynı konuyla ilgili başka haberlere erişimi sağlayan veri tabanları ve (vi) okurların kişisel öykülerini ekleme olanağı (Rich, 2016, s. 7–8).

Gazetecilikte, çokluortam iki biçimde tanımlanmaktadır. Birinci tanıma göre, çokluortam, bir haber paketinin, eşzamanlı olma koşulu olmaksızın, farklı ortamlardan (örn. internet sitesi, haber grubu, e-posta, cep telefonu çağrıları, radyo, televizyon, teletext, basılı gazete ve dergi) sunulmasıdır. İkinci tanıma göre ise çokluortam, bir haber paketinin, çevrimiçi olarak, iki veya daha fazla “ortam biçimi” kullanılarak sunulmasıdır. Bu “biçim”lere örnek olarak sözlü ve yazılı sözcükler, müzik, hareketli ve hareketsiz imgeler, grafik canlandırma ile etkileşimli ve ilerimetinsel öğeler verilebilir (Deuze, 2004, s. 140).

1 Bu çalışmada geçen bazı terimlerin İngilizce karşılıkları şöyledir: betimleme (description), altbaşlık (deck head/summary blurb), ana alıntı (lead quote), anafikir (nut graph), arabaşlık (pull quote), arka plan bilgisi (context/background), atlama (omission), başka sözcüklerle ifade etme (paraphrase), başlık (headline), bilgi kutucuğu (facts/highlights box), çokkiplilik (multimodality), çokluortam (multimedia), destekleyici bilgi ve alıntı (elaboration/quote), dış ses (voice-off), ekran başlığı (caption), giriş (lead), görsel (visual), gövde (body), (info) grafik (infographic), ilerimetinsel (hypertextual), kip (mode), ortam biçimi (media format), ses/video (audio/video), sonuç (ending), üstten konuşma (voice-over), yeni bir biçim verme (reshaping), yeniden biçimlendirme (reformulation).

Bu aşamada, “ortam biçimi” altında sınıflandırılan öğelerin, özellikle iletişim ve toplumsal göstergebilim alanlarında yürütülen araştırmalarda, İngilizce *mode* terimiyle ifade edildiği belirtilmelidir.² Bu terim, öncelikle, doğal dilin, yazılı biçimde (yazılı kip) mi, yoksa konuşulduğu biçimde (sözlü kip) mi sunulduğu ile ilgili ayrımı ifade etmektedir. Günümüzde, kip (*mode*), bir anlam daha kazanmış durumdadır. Buna göre, kip, anlam-yapım için kullanılan, toplum tarafından biçimlendirilen ve kültürle gelen bir kaynaktır (Kress, 2010, s. 79). Herhangi bir göstergebilimsel ürün ya da etkinliğin tasarımı, birden fazla gösterge kipi bir arada kullanılıyorsa buna da çokkiplilik denilmektedir (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 5).

Çokkipli bir metinde anlam, kâğıt üzerindeki yazı ve imgelerden ibaret olmak durumunda değildir; anlam-yapım için birbirleriyle etkileşim içinde bulunan farklı iletişim yolları kullanılabilir. Ekrandaki hareketli imgeler, müzik ve çeşitli sesler, konuşmalar, el-kol hareketleri, yüz ifadeleri, beden duruşu gibi kipler arasındaki etkileşim sayesinde de anlam yaratılabilmektedir. Öyleyse, bütün metinlerin birden fazla gösterge kipinde gerçekleştirdiği varsayılabilir (Kress, 2000, s. 146). Stöckl (2004)’e göre, farklı kiplerden tek tek göstergeler, başka göstergelerle birleşip algı bakımından tek bir *Gestalt* bütünlüğü oluşturmaktadır. Bu tür çokkipli bilgiyi işlemlemek içinse insanda sinirbilimsel ve bilişsel bir yatkınlık bulunmaktadır (Stöckl, 2004, s. 16, 27). Özetle, çokkiplilik, farklı gösterge kaynaklarının işlevsel bir bütünlük içinde yer almasıdır.

Çokkipli metin üretimi, günümüze özgü bir yenilik değildir. Daha 14. yüzyılda farklı kiplerin etkileşiminden yararlanıldığı saptanmıştır.³ Örneğin, Arderne’li John (1307–1392) tarafından yazılan *Practica Chirurgiae* ‘Cerrahi Uygulamalar’ (1370) başlıklı Latince tıp kitabında, sayfa kenarındaki çizimlerin temel işlevi, terimlerin kolayca izlenebilmesini sağlamaktır. Bunun için de aynı anda hem görselden hem de sesten yararlanılan söz oyunlarına başvurulmuştur. Örneğin, çıban tedavisinden bahsedilen sayfada, bir baykuş çizimi bulunmaktadır. Amaç, bu çizimi gören okurların aklına, çıban anlamına da gelen Latince *bubo* /’bɒ.bo/ sözcüğünü getirmektir (Stradl, 2012).

Yukarıda değinildiği üzere, “çokluortam”, bir haber paketinin birden fazla ortamda sunulması anlamına da gelmektedir. Örneğin, televizyon için hazırlanmış bir haber metninin çevrimiçi olarak sunulabilmesi için birtakım işlemlerden geçmesi gerekeceği; bu işlemlerin bazılarının da dile dayalı olacağı kestirilebilir. Yeniden biçimlendirme, bu bağlamda ele alınması gereken, çok yönlü bir kavramdır.

2 Türkçede “kip” terimi, hem İngilizce “mood” hem de “mode” karşılığı olarak kullanılmaktadır. Birinci terim ile, tutum göstermek için başvuru dilbilgisel ulama (örn. bildirme kipi, dilek kipi) gönderme yapılmaktadır.

3 20. yüzyıl sinema tarihinden görme ve işitme duyuları dışındaki duylara yönelik iki çokkiplilik örneği verilebilir: *Scent of Mystery* ‘Gizemin Kokusu’ (1959, Mike Todd Jr.) adlı filmde, “Smell-O-Vision” olarak anılan teknoloji kullanılarak, ekranda görünen nesnelerin kokuları, sinema salonuna verilmiştir. *Earthquake* ‘Deprem’ (1974, Mark Robson) başlıklı filmde ise “Sensurround” adı verilen yöntemle salondaki koltukların titreşmesi sağlanmıştır.

Yeniden biçimlendirme, ilk olarak, yabancı dil öğreniminde, yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik bir yöntem olarak önerilmişse de (Levenston, 1978; Cohen, 1982) sonradan kapsamı genişlemiş ve bilgi birikimi bakımından eşit olmayan kişiler arasındaki olası iletişim güçlüklerini gidermeye yönelik bir strateji olarak değerlendirilmiştir (Ciapuscio, 2003). Daha sonraları, iletiyi pekiştirme, farklı bir bakış açısından sunma ve anlamayı kolaylaştırmaya yönelik söylemsel işlevleri olduğu ileri sürülmüştür (Hyland, 2007, s. 269).

Yeniden biçimlendirme, diliçi çeviri bağlamında (örn. uzmanlık metinlerinin genel okur kitlesine göre uyarlanması) da ele alınmış olup metin ve içerik düzeyinde çeşitli değişiklikleri kapsamaktadır. Örneğin, bilgi içeriği, metnin iç yapısı ve başlığı ile tipografi, mizanpaj, tablo/şekil gibi görsel öğeler gözden geçirilebilmektedir. Tümce ve sözcük düzeyinde gerçekleştirilen işlemler de bu kavram kapsamında değerlendirilmiş olup tümce yapıları, biçimbirimler, teknik terimler vb. amaca yönelik olarak elden geçirilebilmektedir (Muñoz-Miquel, 2012, s. 189–190, Tablo 1).

Zaman ve yer kısıtına bağlı olarak üretilen metinlerde, gerektiğinde kısaltma/yoğunlaştırma stratejilerine başvurulduğu bilinmektedir (Luyckx, Delbeke, Van Waes ve Remael, 2010, s. 5; Chmiel, Lijewska, Szarkowska ve Dutka, 2018, s. 726–727). Böylece, gereksiz içerik ayıklanırken bilgi veren içerik düzenlenerek başka biçimde ifade edilebilmektedir. Öncelikle uygulanan, atlama stratejisidir. İçerik, atlanamayacak kadar önemli olduğunda ise yeniden biçimlendirme uygulanmaktadır. Anlam yitimine neden olunmadığı sürece, konu-odak ilişkisi değiştirilebilir; karmaşık tümce yapıları yalınlaştırılabilir; olumsuz ya da soru tümceleri olumlu düz tümcelere, edilgen yapı etken yapıya, dolaylı anlatım dolaysız anlatıma dönüştürülebilir vb. (Díaz Cintas & Remael, 2007, s. 146–161; 162–171). Ayrıca, kaynak kişilerden alıntılanan ifadeler özetlenip yeniden yazılabilir. Hatta, aynı içerik, ortama, bağlama, kuruma, kişiye vb. göre uyarlanabilir. Aşağıdaki bölümlerde haber üretim yöntemlerine bağlı olarak gerçekleştirilen çeşitli yeniden biçimlendirme örnekleri çözümlenecektir.

3. VERİ TABANI, YÖNTEM VE ÇÖZÜMLEME

Bu çalışma için, 14 Nisan 2019–17 Kasım 2022 tarihleri arasında, TRTHaber internet sitesinde yayınlanmış 100 adet haberden oluşan ve toplam 28.623 sözcük içeren bir veri tabanı hazırlanmıştır. Çıkış noktasını oluşturan 50 adet haberde, engelliler/engellilik konusu işlenmektedir (H01a–H50a). Bu haberlerden yola çıkılarak veri tabanına eklenen öteki haberler içinse (H01b–H50b) genel anlamda konusal benzerlik aranmıştır. Örneğin, H42a kodlu haberin başlığında geçen “dış sağlığı” anahtar sözcükleri (*Türkiye’nin en kapsamlı ‘Engelsiz Dış Sağlığı Merkezi’ kuruluyor*), arama penceresine yazılarak bir başka habere ulaşılmıştır (H42b: *Erzurum’da dış sağlığı merkezleri*

tam kapasite hizmet verecek).⁴ Ek 1’de veri tabanındaki haberlerle ilgili bazı ayrıntılar sunulmuş olup söz konusu haberler aşağıdaki bölümlerde nitel yöntemle çözümlenmektedir.

Tek bir haber paketinin birden fazla ortamdan sunulabilmesi, haber üretim yöntemine bağlı olarak çeşitli sözsüz ve sözel işlemlerin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla, yeniden biçimlendirmenin kapsam ve özelliklerinin de ilgili habere ve seçilen yönteme bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği kestirilebilir. Aşağıda, veri tabanında gözlemlenen dört farklı yöntem sırayla ele alınarak çeşitli haber metinlerine uygulanan işlemler örneklendirilmektedir.

3.1. Kamu Kurumlarından Alıntılama

Kamu kurumlarından alıntılama, resmi duyurular için başvuru bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. H03a için kaynak olarak AA gösterilmişse de haberin özgün hali, ilgili bakanlığın internet sitesinde yer almaktadır (Bkz. Tablo 1). Söz konusu tarihlerde, bir basın toplantısı gerçekleştirilmeyip yazılı bir açıklama yapılmıştır. Ancak, bu açıklamanın içeriği, bizzat bakanın ağzından çıkmış gibi, tırnak işaretleri eklenerek sunulmuştur (1a, 3a, 5a). Sağdaki TRTHaber metninde, özgün metindeki “bakanımız” sözcüğü (1a, 2a, 3a, 4a, 5a) ile bakanlığın çalışmalarını betimleyen ifadeler yer almamaktadır (1a, 5a).⁵ Ayrıca, bazı aktarım eylemleri değiştirilmiş (*konus-* (3a) yerine *de-* (3b); *ifade et-* (4a) yerine *aktar-* (4b); *de-* (5a) yerine *kaydet-* (5b)); SED kısaltması ilk geçtiği yerde açıklanmamış (2b); ve bazı alıntılar yatık yazıyla verilmiştir (5b). Görsel açıdan da bir müdahalede bulunulmuş olup parayla ilgili pek çok haberde olduğu gibi AA arşivinden alınan “para sayan eller” fotoğrafı yeğlenmiştir. Sol taraftaki özgün fotoğrafın odağı ise farklıdır: “ihtiyaç sahibi vatandaş” (1a), görevli karşısında adeta el açmış gibi görünmektedir.

4 Konu etiketleri sırasıyla şöyledir: gündem/güncel (30 adet haber; 14a/16b), Türkiye (21; 9a/12b), spor (13; 6a/7b), ekonomi (10; 6a/4b), yaşam (9; 7a/2b), dünya (8; 4a/4b), sağlık (5; 3a/2b) ve eğitim (4; 1a/3b). Haber kaynakları ise sırasıyla, Anadolu Ajansı (AA) (62 adet haber; 31a/31b), TRTHaber (31; 16a/15b), ulusal haber ajansları (DHA; İHA) (4; 0a/4b) ve yabancı ajanslar (AFP/The Guardian; CBC News; PetaPixel) (3; 3a/0b) olarak belirtilmiştir.

5 Soldaki özgün tümcelerde, TRTHaber metinlerine aktarılmayan ifadeler yatık yazıyla verilmiştir.

Tablo 1. H03a ve İlgili Bakanlığın İnternet Sitesindeki Özgün Metinden Kesitler

https://www.aile.gov.tr/chgm/haberler/aile-ve-sosyal-hizmetler-bakanimiz-derya-yanik-6-ayda-ihhtiyac-sahibi-vatandaslarimiza-12-5-milyar-lira-sosyal-yardim-ulastirdik/	https://www.trthaber.com/haber/ekonomi/bakan-yanik-6-ayda-125-milyar-lira-sosyal-yardim-ulastirdik-601439.html
(1a) <i>Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanımız Derya ...</i> , “6 ayda <i>ihhtiyac sahibi vatandaşlarımıza</i> 12,5 milyar lira sosyal yardım ulaştırdık”	(1b) Bakan ...: 6 ayda 12,5 milyar lira sosyal yardım ulaştırdık
	
(2a) <i>Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanımız ...</i> , 2021’nin ilk yarısında ... ve <i>Sosyal Ekonomik Destek (SED)</i> kapsamında ...	(2b) <i>Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanı ...</i> , yılın ilk yarısında ... ve SED kapsamında ...
(3a) <i>Bakanımız Derya ...</i> , bilgi veren <i>Bakanımız Derya ...</i> , “2022 sayılı ... ödeme yaptık.” diye konuştu.	(3b) Bakan ..., bilgi veren ..., “2022 sayılı ... ödeme yaptık” dedi.
(4a) <i>Bakanımız Derya ...</i> , ... Sosyal ve Ekonomik Destek (SED) yardımı yapıldığını ifade etti.	(4b) ..., ... Sosyal ve Ekonomik Destek (SED) yardımında bulunduğunu aktardı.
(5a) <i>Bakanımız Derya ...</i> , <i>aile temelli sosyal hizmet ve sosyal yardım vizyonu</i> yla hizmet ettiklerini belirterek, “Aile bütünlüğünün ... devam edeceğiz.” dedi.	(5b) ... belirten ..., şunları kaydetti: “...” “Aile bütünlüğünün... devam edeceğiz.”

Bu başlık altında değerlendirilebilecek başka haberlerde de benzer işlemler gözlemlenmiştir. H01a ve H03b’de fotoğraflar ile manşette geçen sözcükler değiştirilmiştir. H21a’da ilgili bakanlığın sitesindeki iki haber birleştirilmiş olup eski hükümlülerle ilgili içerik kısaltılıp arka plana alınırken engellilerle ilgili içerik kısaltılsa da ön plana çıkarılmıştır. H28b birebir aynı kalmışken H38a’da çok az değişiklik yapılmıştır (örn. uzun tûmcenin bölünmesi; alıntının dolaylı anlatımla verilmesi). H46a’daki yazım yanlışlarına bakılırsa, özgün konuşmanın kaydı dinlenerek çevriyazısı yapılmış olabilir. İlgili resmi kurumun sitesindeki metinde ise kişilerarası işlev taşıyan ifadeler (örn. hitap ve selamlama sözleri) yer almamaktadır.

3.2. Haber Paketi Özelleştirme

Bir haber ajansından alıp TRTHaber’e göre özelleştirme, veri tabanında karşılaşılan en yaygın yöntemdir. Özellikle AA Haber Akış Sistemi üzerinden edinildiği kestirilebilecek haberlerde ufak değişikliklerle yetinilmektedir (örn. başlık ve altbaşlıktaki sözcüklerin gözden geçirilmesi; aktarım yapılarının çıkarılıp yatık yazıyla alıntı verilmesi (H44a); yinelemelerin azaltılması (H26a)).

H39a’ya hem sözsüz hem de sözel işlemler uygulanmış gibi görünmektedir (Bkz. Tablo 2). AA’nın soldaki (tahminen kısaltılmış) çevrimiçi sürümünde toplam iki, TRTHaber’inde ise dört fotoğraf kullanılmıştır. AA sürümünde, engelli çocuğun yüzü tam olarak görünmezken koruyucu anne ve biyolojik çocuğu C., kameraya bakarak poz vermiştir. TRTHaber sürümünde ise bu fotoğrafın yanısıra koruma altındaki çocuğun yüzünün buzlandığı ve koruyucu babanın da görüldüğü ikinci bir fotoğraf bulunmaktadır. Bu fotoğrafta, annesinin elini başında hisseden C.’nin yüzünde daha olumlu bir ifade belirmiştir.

Çoğu sözel işlem, bilgi parçalarının ve alıntılarının sunuluş sırasının değiştirilmesi ve artıklık içeren bazı ifadelerin atlanmasından ibarettir (6a, 7a). Henüz 10 yaşındaki C.’nin soldaki fotoğraftaki yüz ifadesine bakılırsa, sözcüğü sözcüğüne “Kardeşim ...’ı çok seviyorum. Onunla oyun oynayıp çok güzel vakit geçiriyoruz.” dememiş olabilir. C.’nin gerçek sözleri, bir aktarım tümcecigi eklenerek yazı diline çevrilmiş olabilir (8a-b). Babanın bazı söyledikleri başka sözcüklerle ifade edilirken “Herkes alsın, yetim kimse kalmasın” ifadesi ise dışarıda bırakılmıştır (9a). Koruyucu annenin (10) ve il müdürünün (11) (özgün metinde dolaylı ve dolaysız anlatımla verilen) sözleri ise tamamen atlanmıştır. Aile ortamında sevginin öneminin vurgulandığı bu sözel içeriğin yerine iki çocuğun kitap okuyup beraberce oynadıkları iki fotoğraflarının konulmuş olması, aynı iletinin sözsüz ama her eğitim düzeyinden kişiye doğrudan ulaşabilecek bir yolla verilmesi amacını taşıyor olabilir.

Tablo 2. H39a ve Özgün AA Haberinden Kesitler

https://www.aa.com.tr/tr/yasam/adanada-iki-cocuklu-cift-dogustan-engelli-berkcanin-koruyucu-ailesi-oldu/2214354	https://www.trthaber.com/haber/turkiye/adanalı-cift-dogustan-engelli-berkcanin-koruyucu-ailesi-oldu-574490.html
(6a) Adana'da <i>iki çocuklu çift</i> , doğuştan engelli ...'ın koruyucu ailesi oldu	(6b) Adanalı çift doğuştan engelli ...'ın koruyucu ailesi oldu
	
(7a) ... çifti, 3 yıl önce koruyucu aile olmak istedi. ... Projesi'ne başvuran çift, o zaman 9 yaşında olan zihinsel engelli ...'ın koruyucu ailesi oldu.	(7b) ... çifti ... Projesi'ne başvurdu. Çift, zihinsel engelli ...'ın koruyucu ailesi oldu.
(8a) C... (10) ise kardeşi ...'ı çok sevdiğini, onunla oyup oynayıp çok güzel vakit geçirdiklerini dile getirdi.	(8b) C... ise kardeşi ...'ı çok sevdiğini, onunla oyup oynayıp çok güzel vakit geçirdiklerini dile getirdi.
(9a) "... Bu anlatılacak gibi değil, gerçekten herkese tavsiye ediyoruz. Herkes alsın, yetim kimse kalmasın." dedi.	(9b) "...Bu anlatılacak bir duygu değil herkesin yaşamasını istiyoruz."

(10) Anne ..., ilk geldiğinde çok konuşamayan şu an 12 yaşındaki ...'ın artık rahatlıkla konuşabildiğini belirtti. Üç oğluyla evlerinin ayrı bir neşesinin olduğunu anlatan anne ..., "Koruyucu anne olmak çok güzel o da bizim bir çocuğumuz oldu. Çok memnunuz herkese tavsiye ederiz. Anlatamam sevgisini, yaşamak lazım." diye konuştu.

(11) ...Bakanlığının devletin hem şefkat hem merhamet yüzü olduğunu ..., şunları kaydetti: " ... Koruyucu aile olmak kalbe ve gönle dokunma sanatıdır."

Yine AA kaynaklı H17a'da ise kaynak kişinin sözlerine uygulanan sözel işlemler, "yeniden yazma" olarak nitelendirilebilecek boyuttadır. Söz konusu haberin TRTHaber YouTube sayfasındaki videosunda (1 dakika 37 saniye), kaynak kişiyle yapılan görüşmeden bir bölüm yer almaktadır (Bkz. Tablo 3). Başka haberlerde olduğu gibi, haberin genel havasını yansıtan enstrümental müzik ile beyaz-sarı altıyazılar eklenmiştir. Videonun çevriyazısı ile çevrimiçi haber metni karşılaştırıldığında iki nokta dikkat çekmektedir. Birinci nokta, haber metninde kaynak kişiye atfedilen sözlerin büyük bir bölümünün hiç söylenmemiş olmasıdır (14b, 16b). Yerel ağızla ve önceden hazırlık olmaksızın konuşan kişinin sözlerinde artıklık ve dağınıklık olması doğaldır (12, 13a, 14a, 16a). Ancak, aktaran kişi, özgün konuşmadaki bazı anahtar sözcüklerden yararlanarak

kendi sözcükleriyle bir alıntı paragrafı yazmıştır (14b, 16b). İkinci noktaysa, kaynak kişinin keçiye kol kanat germesinin gerekçesinin yansıtılmamış olmasıdır. (15)'teki sözler tamamen dışarıda bırakılmıştır. Söz konusu değişiklik, konuyu dağıtmamak için, kamera açısı nedeniyle kişinin engeli görünür olmadığı için veya bilinmeyen başka bir nedenle gerçekleştirilmiş olabilir.

Tablo 3. H17a'nın YouTube ve TRTHaber Sürümlerinden Kesitler

https://www.youtube.com/watch?v=y0F-vvuf3no	https://www.trthaber.com/haber/turkiye/engelli-keci-yavrusuna-bebek-ozeni-590227.html
(12) Allah öldürmeyi öldürmez.	--
(13a) [Anlaşılmayan sözler] çocuklar <i>bir tane vardı</i> [?] çarşıdaydım ben <i>baba ee keçi doğum yaptı bir gel diye yalnız oğlak ölecek diye ben de geldim ki oğlak böyle yatıyor e baktım hayvanın boynu arkaya bakıyor dur oğlum dedim bunu bir şey olmaz dedim guruladım hemen içeri aldım.</i>	(13b) Doğum sırasında kendisinin çarşıda olduğunu ve çocuklarının telefonla kendisini çağırdığını dile getiren ..., şöyle konuştu:
(14a) Geldim hemen <i>gittim çarşıya</i> biberon aldım, mama <i>getirdim</i> biraz da annesini sağdım <i>yani elimizde büyüttük, besledik.</i> (15) <i>Yani bu ben de engelli olduğum için ben de engelliyim ayaklarımdan ee ortopedik engelliyim ben kendim engelli olduğum için baktım bunu da böyle görünce ee ben rahatsız oldum yani evimde ee besledim bunu kendim.</i> (16a) <i>Doğduğu gün engelli doğduğu için ben veterinerine götürdüm Veteriner ee bunu yapılacak bi şey yok anadan doğma olduğu için bi şey buna yapamam bi şey yapamayız buna dedi yani ben ben inatla buna baktım büyüttüm yani otuduğun odada maskot haline geldi bizimle beraber işte yiyip içiyo burda.</i>	(14b, 16b) "Hemen eve gelip yavru keçiye veterinerine götürdüm. Veteriner de doğuştan boynu eğri olduğu için tedavisinin mümkün olmadığını söyledi. Annesini ememediği için kendim beslemeye karar verdim. Biberon ve mama aldım. Annesini sağdım, sütü yavruya biberonla içirdim. Bu şekilde yaklaşık 2 ay evimde büyüttüm. Her gün annesinden sütü sağıp, sabah, öğle ve akşam saatlerinde biberonla besledim. Bir çocuğa bakar gibi baktık. Halen biberonla besliyorum. Bu bizim Boncuğumuz, evimizin maskotu oldu."

3.3. Yabancı Kaynaklardan Derleme

Yabancı kaynaklardan derleme de veri tabanında dikkat çeken bir haber üretim yöntemidir.⁶ Bu tür haberlerden bazıları, doğrudan TRTHaber tarafından hazırlanmış gibi gösterilmiştir (örn. H22a ve H49b (Japonya); H38b (dünyada koronavirüs)). AA kaynaklı olarak gösterilenler de bulunmaktadır (örn. H29b (BioNTech ve Crescendo Biologics); H48b (ILO ve UNICEF verileri; fotoğraf AFP'den)). Yabancı ajansın açıkça belirtildiği haberler sınırlı sayıdadır (örn. H29a (AFP, The Guardian); H37a (CBC News); H47a (PetaPixel)).

⁶ Yurtiçi haberlerde de birden fazla kaynaktan derleme söz konusu olabilmektedir. Örneğin, H31b, AA/TRTHaber kaynaklı olarak gösterilmişse de olay yeri fotoğrafı DHA'dan alınmış olup videoda da DHA logosu bulunmaktadır.

Haber ajansları yoluyla kültürler arasında geçiş yapan bilginin, yeni bir okur kitlesinin tüketimi için düzenlenip, sentezlenip, dönüştürülüp yeni bir biçime sokulabildiği saptanmıştır (Bielsa & Bassnett, 2009, s. 2). Kaynak haber metninin başlığı ve altbaşlığı ile paragrafların sıralaması değiştirilebilmekte; gereksiz bilgi çıkarılıp önemli arka plan bilgisi eklenebilmekte ve yer kısıtına bağlı olarak bilgi özetlenebilmektedir (Bielsa & Bassnett, 2009, s. 64). Haber paketine yeni bir biçim verilmesi aşamasında, yer ve zaman kısıtları, haber değeri, görsel imgeler, farklı kaynaklardan ve çeşitli yollarla elde edilmiş, ilintili sözel içeriği olmayan malzemeler vb. de göz önünde bulundurulmaktadır (Bielsa & Bassnett, 2009, s. 11–17).

Veri tabanındaki yabancı kaynaklı haberlerde, bazen görseller güncellenmiş (örn. H37a’da teker teker adları sıralanmış NASA astronotları yerine yıldızlı gökyüzünün önünde, yüzü seçilemeyen, adsız bir astronot fotoğrafı); bazen de özgün metindeki bazı bölümler atlanmış veya kısaltılmıştır (örn. H37a, H47a). Derleme yönteminin olumsuz yanı, dillerarası çevirinin yol açabileceği dil yanlışları ve/veya kurumsal normlardan uzaklaşan yapıların görülme olasılığının artmasıdır çünkü çeviri, yabancı dile ve/veya kurumsal dile tam hakim olmayanlarca (örn. stajyer; serbest çevirmen) gerçekleştirilmiş olabilir.

H43a için Reuters ajansının aynı gün servis ettiği haberden yararlanılmıştır.⁷ Başlık ve gövdenin bazı bölümleri, İngilizceden kısmen kısaltılarak çevrilmiştir. Reuters’in çevrimiçi haberindeki çeşitli ayrıntılar H43a’da yer almamaktadır (örn. yavru alpakanın “soyadı”; arkadaşlık ettiği kuzunun adı; fotoğraftaki köpeğin adı; genç kızın Frankfurt yakınlarında Freisen’de erkek arkadaşına ait bir çiftlikte çalıştığı; veterinerin, hayvanlar için tekerlekli sandalye üreten bir firmayı önermesi). TRTHaber’in sitesindeki videoya⁸ dış sesle anlatım eklenmiş; kaynak kişinin (Almanca) sözleri ise, üstten konuşma yöntemiyle Türkçeye çevrilmiştir.⁹ Ancak, çeviri için (17, 18, 19a) tahminen İngilizce haber metninden yararlanılmıştır (19b). Videonun çevriyazısı yapıldığında, yanlış ve/veya tutarsız bilgi yer aldığı görülmüştür. Alpaka, üç bacakla doğmamıştır (17); arka bacaklardan biri doğumda zarar gördüğü için sonradan ampute edilmiştir (18). Dış sesle anlatımdaki “koruyucu anne”, “arka bacakları engelli”, “sakat bacak”, “engeline karşın” ifadeleriyle çevrimiçi metnin altbaşlığındaki “hayırsever” sözü, İngilizce özgün metinde yer almamaktadır.

7 <https://www.reuters.com/article/lifestyle/orphaned-and-disabled-baby-alpaca-walks-again-with-her-own-set-of-wheels-idUSKBN2BV1MU/>

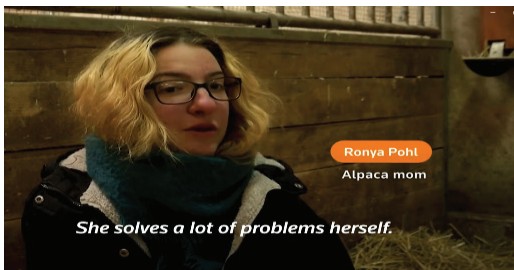
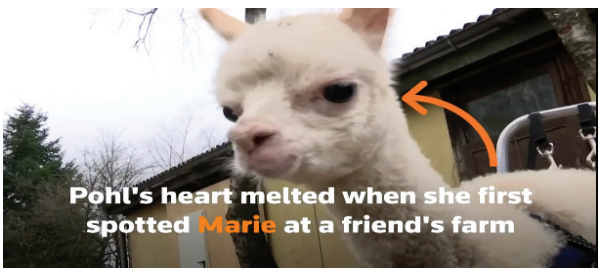
8 <https://www.trthaber.com/haber/dunya/engelli-dogan-yavru-alpaka-yuruteciyle-istedigi-yere-gidebiliyor-571527.html>

9 Bu yöntemde, çevirinin başlamasından önce birkaç saniye özgün ses verilerek, gerçeklik duygusu artırılmaya çalışılmaktadır.

- (17) Dış ses: Annesini doğumda kaybetti. Üstelik üç bacakla doğdu. Onlardan biri de sakattı. Bu sevimli alpaka yavrusunun en büyük şansısıya kendisini sahiplenen yirmi yaşındaki koruyucu annesi oldu. (00:02–00:15)
- (18) Dış ses: Annesi ile kardeşini kaybettiği travmatik doğum sonrasında arka bacaklarından biri de ampute edilen Marie, şimdi gün boyu yürüteciyle çevreyi istediği gibi gezebiliyor. (00:53–01:03)
- (19) a. Ronja Pohl: Marie’yi ilk kez gördüğümde engeline karşın yürümeye çalışıyor; adeta herkese ne kadar güçlü bir karakteri olduğunu göstermeye çalışıyordu. (00:30–00:38)
- b. “*She was hopping around [çevrede hopluyordu] as if she wanted to show everyone she has a strong character and wants to live even if two of her legs are injured [iki bacağı zedelenmiş olsa da yaşamak istiyor],” 20-year-old Pohl told Reuters.*

Reuters’in YouTube kanalında ise aynı haber, kısmen başka görüntülerle, 60 saniyelik bir video olarak kurgulanmış olup adeta kurmaca bir anlatı gibi sunulmuştur (Bkz. Tablo 4). Kaynak kişinin “Merhaba, ben Ronja Pohl. Ben, gururlu bir alpaka annesiyim.” sözleriyle başlayan videoya neşeli bir enstrümental müzik ve dış ses anlatım görevi üstlenen kalın, büyük, beyaz harflerle altyazı eklenmiştir (*Marie* ve *wheeled harness* ‘tekerlekli koşum takımı’ sözleri, turuncu ile vurgulanmış; alpaka, hareketli okla gösterilmiştir.). Kaynak kişinin Almanca sözleri ise daha küçük beyaz harflerle, yine altyazı olarak verilmiştir. Ancak, sözcüğü sözcüğüne bir çeviri söz konusu değildir. Örneğin, kaynak kişinin *mit besonderen Bedürfnissen* ‘özel gereksinimli’ sözleri yerine *disabled* ‘engelli’ ifadesi kullanılmıştır. Özetle, metin üretiminde çokkiplilik ve sunuluş ortamı değiştikçe başvuru yeniden biçimlendirme, yalnızca TRTHaber’de değil Reuters gibi saygın bir uluslararası haber ajansında da olağandır.

Tablo 4. H43a’nın Reuters YouTube Kanalındaki Sürümünden İki Kesit

https://www.youtube.com/watch?v=sXd8bAJBHfM	
	
R.P. Alpaka annesi Birçok sorunu kendi çözüyor.	Pohl, Marie’yi ilk kez bir arkadaşının çiftliğinde gördüğünde ona içi ısındı.

3.4. Kurum-içi Üretim

TRTHaber'in benimsediği haber üretim yöntemlerinden biri de seçilen konunun birden fazla sunulmuş ortamı için haberleştirilmesidir. Bu yöntemde, kurum içinden, en az bir muhabir ve kameramandan oluşan bir ekip görevlendirilerek gerekli (çokluortam) içerik elde edilmektedir. H42a'nın çevrimiçi sürümünde, her zamanki haber metni yapısı korunmuştur. TRTHaber'in internet sayfa tasarımı, başlığın üzerinde haberle ilgili tanımlayıcı bilgiler, altbaşlık altında bir fotoğraf veya video, onun altında da sosyal medya bağlantıları bulunmaktadır. Bu haber için, görevlendirilen muhabirlerin adları ve minik fotoğrafları, videoyu kurgulayanın adı ile okuma süresi de eklenmiştir. Haber metni sonunda ise içeriği tanımlayan konu etiketleri verilmiştir. Çevrimiçi haberler çoğu zaman mobil aygıtlardan okunduğundan, okurun dikkatinin dağılması için, gövde metninden bazı ifade ve/veya alıntılar da bağımsız birer arabaşlık biçiminde sunulmuştur. Fotoğrafların yanısıra bir çizim de yer almıştır.

Hem arka plan bilgisi hem de kaynak kişiyle görüşme bulunan metinde, alıntılar (20, 21b, 22, 23) için dolaylı anlatım ve/veya özetlemeye başvurulmuştur (21a). Yukarıda sözü geçen H17a ve aşağıda değinilecek H18b'nin tersine, kaynak kişinin, yarım kalan tümceleri de dahil olmak üzere bütün sözleri, sözcüğü sözcüğüne aktarılmıştır (örn. 20, 22, 23). Bir başka deyişle, H17a'da sıradan vatandaşın dedikleri tamamen yeniden yazılabilirken H42a'da "Ben öyle dememiştim" diyebilecek güçte birinin kayıtlı ifadeleri, dilbilgisel olmasa da değiştirilmemektedir. Konuşma diline özgü, ses düzeyindeki değişimler ise (örn. olmiycak, olucak, saace) ölçünlü yazımla verilmiştir (22, 23).

Görüşmeden bazı bölümlerin, sonradan, sözel içeriği destekleyecek görseller eklenerek (2 dakika 34 saniyelik) bir video olarak kurgulandığı anlaşılmaktadır (Bkz. Tablo 5). Videoda, televizyon görüşmelerinde olduğu gibi kaynak kişinin adı ve görevinin belirtilmesi için ekran başlığı eklenmiştir. Çevrimiçi haberdeki arka plan bilgileri, görsellerin odak noktasını kapatmayacak biçimde, ekranın farklı noktalarına yerleştirilmiş, içinde kırmızı-siyah yazılar bulunan bilgi kutucuklarına aktarılmıştır. Artıklık olarak değerlendirilebilecek içerikse (örn. pandemi ve mesai saatleri gibi gereksiz bilgiler, yarım kalmış tümceler (20, 23) ve kişisel ayrıntılar (20)) kurgu aşamasında çıkarılmıştır (yatkı yazıyla verilen sözler). Bu yolla, hem içerik daha kurumsal bir tonda sunulmuş hem de kaynak kişi çok daha yetkin görünmüştür.

Tablo 5. H42a'nın Çevrimiçi ve YouTube Sürümlerinden Kesitler

https://www.trthaber.com/haber/saglik/turkiyenin-en-kapsamli-engelsiz-dis-sagligi-merkezi-kuruluyor-564449.html	https://www.youtube.com/watch?v=aGTm4VAb9Vs
(20) “Bu benim hayalimdi. ..., <i>bir gün saat 5’te</i> fakülte mesaisi bitmişken ... o zaman ... uygulama yapılmıyor. <i>O kadar üzuldüm ki... O kadar yoldan geldiler ve geri...</i> O zaman dedim ki Allah’ım inşallah böyle bir şey nasip olur. Engelli merkezi kurabiliriz. <i>Rabbim nasip etti; 2015 yılında dekan oldum. Daha sonra dediğim gibi</i> buraya taşınınca alan da müsait ve rektörlüğümüze bu fikrimi paylaştım. Sağ olsun onlar da çok ilgi gösterdiler. İşte Cumhurbaşkanımıza iletili, Maliye Bakanımıza iletili. Teşrifatlar yapıldı. <i>Pandemi girdiği için, her alanda olduğu gibi, burada da bir gecikme oldu ama inşallah 2023... merkezini açacağız.”</i>	
(21a) ..., merkezin açıldığı zaman tüm branşların olduğu, engelli bireylere hizmet eden en büyük ve tek merkez olacağını söylüyor ve neden diğer branşların da merkezde bulunmasının hedeflendiğini şöyle açıklıyor:	(21b) Sadece diş olmiyacak. Bu hastaların fizik tedavisinden ee nörolojisinden, psikiyatrisinden, dahiliye de olmak üzere her branşta doktorlarımız olucak.
(22) “Çünkü bu hastaların sadece [saace] diş problemleri yok. <i>Yani bu hastaların</i> diş ile birlikte ... de var. Kalplerinde ... problem olabiliyor. Dolayısıyla bir check-up’tan geçip ondan sonra <i>işlemleri</i> , diş işlemleri yapılması gerekiyor. <i>Dolayısıyla her branştan hekimin olması gerekiyor. Yani bu hastaların yüzde 90’ı genel anestezi altında ameliyat oluyor. Genel anestezi için de birtakım kriterlerin olması gerekiyor. Kan değerleri, akciğer röntgenleri, hepsinin tam olması gerekiyor. Solunum probleminin olmaması gerekiyor.”</i>	
(23) ..., “Biz ... ünitler yapacağız. Engelli hastalar ... yapacağız [yapıcaz]. <i>Yani tamamen engelli bireye, işte merdivenlerinden, yürüyüşünden, yatağından her şeyi ... yapılmış olacak [olucak]”</i> diyor.	

Birden fazla ortamdan sunulan haberlere bir başka örnek, H18b’dir (Bkz. Tablo 6). Televizyonda yayınlandıktan sonra sosyal medya hesabından sunulan ve çevrimiçi habere bağlantısı eklenen 2 dakika 26 saniyelik videoda, haber spikerinin sorularını yanıtlayan (ve annesinin bir Slav dili konuştuğu kestirilebilecek) milli yüzücü, gerek canlı yayın heyecanı, gerekse Türkçe düzeyi nedeniyle, sesletim, sözcük ve tümce yapısı düzeyinde çeşitli yanlışlar yapmıştır (24a, 25a, 26). Oysa çevrimiçi haberdeki alıntılarda kusursuz bir Türkçe görülmektedir (24b, 25b). Görüşmenin devamındaki (kişisel deneyimine yönelik) sözlerinin (26) yerineyse, spordaki başarıların konu edildiği çoğu haberde olduğu gibi, ilgili bakanın kutlama mesajı eklenmiştir.

Tablo 6. H18b'nin Sosyal Medya ve Çevrimiçi İçeriklerinden Kesitler

https://www.trthaber.com/haber/spor/tarihi-basariya-imza-atan-milli-yuzucu-trt-haberde-622801.html	
(24a) Sporcu: ee bu sonuc beni çok mutlu etti. Avrupa Çımpıyanısa'da dört yüz karışık ilg günde iki kere yüzüyoruz. Sabah ve akşam da direk final ve madalya oluyoruz. O yüzden normalde ben ilg gün madalya kazandığını görünce kıskanıyordum ama ben şimdi ilg günden madalya aldım ve gerçekten çok mutluyum.	(24b) "Bu sonuç beni çok mutlu etti. Normalde ilk günden madalya kazandıklarını görünce kıskanıyordum ama şimdi ben ilk günden madalya aldım ve gerçekten çok mutluyum."
	... şampiyon, gelen desteklerden mutluluk duyduğunu söyledi.
(25a) Sporcu: Aa evet madalyaa giden yolu zorluydu bu yolda beni hic bir zaman yalnız bırakmamadıkları için ayleme ve antrenörlerime teşekkür ediyorum. Ve tabii ki izleyici ve destekçilerimden gelen mesajlar için de teşekkür ederim. Bu galibiyeti tüm ülkeleyle paylaşmaktan mutluluk duyarım.	(25b) "Bu yolda hiçbir zaman yalnız bırakmadıkları için aileme ve antrenörlerime teşekkür ediyorum. Ve tabii ki izleyici ve destekçilerimden gelen mesajlar için de teşekkür ediyorum. Bu galibiyeti tüm ülkeleyle paylaşmaktan mutluluk duyarım."
Spiker: (Yüzmeye veya spora nasıl başlanır?) (26) Sporcu: Aa benn çok genç başladım ee altı ee yaşındaydım ama benim annem ee yüz- yüzmek antrenör ve ben hep havuzda kaldım. O yüzden gerçekten erken başladım aaaa galiba iyi oldu.	... Bakanı ... da ... için tebrik mesajı yayımladı. ...

H17a ve H18b gibi metinlerdeki sözel işlemlerin, ölçünlü yazı dilini yansıtan kurumsal dilin korunması amacıyla gerçekleştirildiği düşünülebilir. Örneğin, H49a'da, hekimin, yerel ağız etkileri ve hafif boğumlama sorunları gösteren konuşması, özetlenip yazılı dile uygun hale getirilmiştir. H39b'deki ses düzeyindeki ağız özellikleri, ölçünlü yazımla verilmiştir. H36b'de doğal konuşmaya özgü sözdizim sorunları çözülmüş (örn. yarım kalmış, bilgi içeriği düşük yapılar); yabancı dildeki sözcükler (Arapça) ve kişisel ayrıntılar çıkarılmıştır. H02b'de doğaçlama konuşan bakanın sözlerinde sözcük düzeyinde iyileştirmeler yapılmıştır (örn. "... bu küresel salgın [sürecinde] döneminde, görevlerini [fedakarca] fedakar bir şekilde"; "... [hakkaten] gerçekten büyük bir özveri"). H23b'de polis memurunun sözleri, yinleme ve duraksamalardan arındırılmıştır ("... silah atarak [başka in- komşularımızın, başka vatandaşlarımızın ee onlara] komşu ve vatandaşlarımıza zarar verilmesini önlememiz gerekiyor. [Burda herkesin] Bu konuda duyarlı [olması gerekiyor] olunması lazım. Mutluluğa kurşun [sıkmamak] sıkılmaması gerekiyor."). H21b'de, bir devlet görevlisiyle canlı televizyon yayını sırasında gerçekleştirilen görüşme (8 dk. 5 sn.), sosyal medya hesabına bir bağlantı verilerek özgün haliyle sunulurken (<https://x.com/trthabercanli/status/1478982664124305415>); aynı içerik, çevrimiçi haberde büyük oranda özetlenmiş olup konuşma diline özgü ses değişimleri, yazılı kipe çevrilmiştir. Bu örneklerde bilgi yitimi söz konusu değildir; düzenlemeler sonucunda daha kısa, bağdaşık ve anlaşılır bir metin elde edilmiştir.

3.5. Çokkiplilik ve Gösterge Kipleri Arasında Geçiş

Yukarıdaki bölümlerde, çeşitli kaynaklardan elde edilen haberlerin, TRTHaber'in kurumsal niteliklerine göre uyarlanması sırasında gerçekleştirilen bazı sözsüz ve sözel işlemler örneklendirilmiştir. Bu işlemler arasında, özellikle ekleme ve çıkarma öne çıkmıştır. Çıkarılan ögelerin yerine başka ögelerin koyulduğu veya aynı ögelerin başka bir biçime dönüştürüldüğü gözlemlenmiştir. Genel amacın ise çoğu zaman, daha yansız, yineleme ve artıklığın en aza indirildiği, akıcı bir metne ulaşmak olduğu düşünülebilir.

Yukarıda belirtildiği üzere, çevrimiçi haber üretiminde görsel-işitsel göstergelerin, işlevsel bir bütünlük ve etkileşim içinde bulunması dolayısıyla, çokkiplilik, anlam-yapımında göz önünde bulundurulması gereken temel etmen haline gelmiştir. Haber içeriğinin farklı ortamlarda sunulması da gösterge kipleri arasında geçişi kaçınılmaz hale getirmiştir. Ancak, bu geçişler sırasında, farklı göstergelerin etkileşimi denetim altında tutulamadığı takdirde verilmek istenilen mesaj, okurlara doğru biçimde ulaşmayabilir; yanlış anlamalara yol açılabilir. Örneğin, bazı videolu haberlere eklenen görsel-sözel içerikte (örn. altyazı veya bilgi kutucukları), bilgiyi parçalara ayırma konusunda sorun görülmektedir. H17a'nın videosuna eklenen tek tümcelik altyazı, ikişer satırlık, ardışık dört parça halinde görüntülenmektedir (27a, 27b, 27c, 27d). Burada kalın yazıyla gösterilen sözcükler, videoda turuncu renkle vurgulanarak öteki sözcüklerden ayırtılmıştır. Ancak, neden özellikle bu sözcüklerin seçildiği açık değildir. H42a'da da hangi sözcüğün hangi renkte görüneceği rastgele seçilmiş olmalıdır çünkü dilsel öbekler ile görsel öbekler örtüşmemektedir. (28)'deki altı satıra bölünmüş tümcede yer alan (ve burada yine kalın yazıyla gösterilen) sözcükler, bilgi kutucuğunda kırmızıyla yazılmışsa da bu sözcükleri siyahlardan ayırtarak okumak anlamlı bir sonuç vermemektedir.

- (27) a. **Konya'da** hayvancılık/ yapan İsa Doğaner
b. 2 ay önce **boynu/ eğri** bir şekilde
c. engelli olarak/ doğan **keçiyi**
d. biberonla besleyerek/ **büyütüyor**.
- (28) **Bu merkez, Türkiye'de tüm/ branşlardan doktorları/ barındıran** ilk ve engellilere/ özel olarak kurulmuş/ ikinci ağız ve diş/ sağlığı merkezi **olacak**.

Vatandaş gazeteciliği bağlamında değerlendirilebilecek amatör videoların, TRTHaber tarafından özelleştirilmesi de benzer işlemler içermektedir. H19b'de, sel sularında sürüklenen bir kişinin bota tutunup kurtuluşunun kayda alındığı ham görüntülerin altına enstrümental gerilim müziği döşenmiştir. Gerçeklik duygusunu arttıran ortam sesleriyse aynen korunmuş olup

haykıran kişilerin sesleri, ısıklar, vb. işitilebilmektedir. Ayrıca, tek tümcelik bir alt yazı eklenerek anahtar sözcükler, sarı renkle öne çıkarılmıştır. Haber metninde ise, bir göstergelerarası çeviri örneği olarak, görüntüler betimlenmiştir. H19b’de olduğu gibi, H16a’da da güvenlik kamerası görüntülerindeki kişilerin eylemleri ayrıntılarıyla betimlenmiştir. Deneyimsiz biri tarafından kaleme alındığı düşünülebilecek metinde, öznel (ve incitici) ifadeler (29) ile noktalama (30) sorunları bulunmakta olup görüşüne başvurulmuş mağdurun sözleri ise (31) haber metnine yansıtılmamıştır.

- (29) yürüyemeyen, yürüme engelli, yerinden kalkamayan, bacaklarını hareket ettiremeyen, zavallı adam, tek yapabildiği
- (30) Yumrukladı, sopayla acımasızca vurdu. Yetmedi tekme atıp bacaklarını kullanamayan adamı yere düşürdü.
- (31) ... Hiçbir engellinin başına gelmesini istemediğim bir olay. ... Suçluların cezasını almasını istiyorum.

Haberin anafikrini destekleyebilecek (31)’den farklı olarak, videoda işitildiği halde haber metnine hiç aktarılmayan bazı sözlerin ortak özelliği, görsel varken gereksiz ve/veya bilgi içeriği düşük olmalarıdır (örn. H16b’de görgü tanığının zarar gören araba ile ilgili sözleri). Bu tür sözler, haber metnine aktarıldıklarında ise resmi bir dille, özetlenerek verilmektedir. H08b’de dilencinin üstgeçit merdivenlerinden indirilirken dedikleri (“bırak, bırak ya, atlıyacam, brah”) (32)’deki gibi ifade edilmiştir.

- (32) ... B.D. “yüksekten atlarım” şeklinde tehdit savurarak ekiplere zorluk çıkardı.

Haber metinlerinde ölçünlü dilde verilen bazı alıntılar ise videolarda yer almamaktadır (H05b, H15a, H09b). Enstrümental müzik ve haberi özetleyen alt yazıların eklenmiş olması, yeterli görülmüş olmalıdır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çevrimiçi haber metni üretiminde başvurulmuş yöntemlere ve metin üretimi sırasında gerçekleşen (sözel) işlemlere odaklanılan bu çalışmada, TRTHaber internet sitesinde 14 Nisan 2019–17 Kasım 2022 tarihleri arasında yayınlanmış 100 adet haber, nitel yöntemle incelenmiştir. TRTHaber’in metin üretiminde benimsediği ilke, yöntem ve uygulamaların saptanması amacıyla gerçekleştirilen veri çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular, çevrimiçi haber metni üretiminde, (i) alıntılama, (ii) özelleştirme, (iii) derleme ve (iv) kurum-içi üretim yöntemlerinin öne çıktığını göstermiştir.

Metin üretimini etkileyen etmenlerden biri, haber içeriklerinin, başta televizyon olmak üzere, kurumsal internet sitesi, *YouTube* kanalı ve sosyal medya hesabı gibi farklı ortamlardan sunulmasıdır. İnternet ortamının sağladığı etkileşimli ve zaman boyutunu da kapsayan olanaklar sayesinde, görsel ve işitsel kanaldan, sözel ve sözsüz göstergeler iletebilmektedir. Çokkipliliğin doğal sonucu olarak, farklı gösterge kiplerinin işlevsel bütünlük ve karşılıklı etkileşim içinde sunulmasıysa kiplerarası geçişleri gerekli kılmaktadır.

Bu geçişler sırasında, sözcük, tümce ve metin düzeyinde, çeşitli sözel işlemlerin gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu işlemler arasında, (i) ekleme (*adiectio*), (ii) çıkarma (*detractio*), (iii) yerine koyma (*immutatio*), ve (iv) dönüştürme (*transmutatio*) öne çıkmaktadır.¹⁰ Ekleme başlığı altında, konuyu genişletip açıklama amacı taşıyan arka plan bilgisi (H42a), aktarım tümcecisi (H39a), altyazı (H17a), bilgi kutucuğu (H42a), dış sesle anlatım (H43a), üstten konuşma (H43a) gibi ögelerden bahsedilebilir. Çıkarma işleminde amaç, yansızlığı sağlamak (H03a), yinelemeyi, artıklığı, konuyu dağıtan alıntılar azaltmak (H18b, H21a, H39a) ve/veya okur kitlesinin ilgisini çekmeyeceği düşünülen ayrıntıları atmak (H37a, H47a) olabilir. Yerine koyma başlığı altında, dillerarası (H43a) ve diliçi çeviri örnekleri verilebilir (örn. başka sözcüklerle ifade etme, kısaltarak ve/veya özetleyerek yeniden yazma (H03a, H17a)). Dönüştürme ise çoğunlukla, görselleri betimleme yoluyla sözelleştirmek (H16a, H19b) veya sözlü kipten ölçünlü yazılı kipe geçmek için (örn. konuşmalar için çevriyazı (H46a); doğal dildeki seslerin yazıya dökülmesi (H17a, H18b, H36b, H39b, H49a)) kullanılmıştır. O halde, yeniden biçimlendirmenin, klasik retorik işlemler altında değerlendirilebilecek bu ve benzeri işlemleri kapsayan bir üst ulam olduğu ileri sürülebilir.¹¹ Çevrimiçi haberlerin çokkipli metinler olduğu ve sık sık güncellendikleri göz önüne alındığında, yeniden biçimlendirmenin bu denli önem kazanmış olması şaşırtıcı değildir.¹²

Benzer işlemler, sözsüz göstergeler için de uygulanmıştır (örn. videolara enstrümental müzik ekleme (H19b); ham görüntüleri kesme/gereksiz fotoğrafları çıkarma (H01a, H03b); fotoğrafların yerine başkalarını koyma (H03a); sözel içeriği görselleştirme (H42a)). Görseller konusunda bir genelleştirme/adsızlaştırma eğilimi görülmektedir. Maliyeti düşürmek, zaman kazanmak ve/veya telif ücreti ödememek gibi nedenlerle arşivden (örn. AA, Getty Images) yararlanıldığı kestirilebilir (örn. para sayan eller (H01a, H03a); klavye kullanan eller (H24b, H35b); cep telefonu tutan, ceketli, kıratatlı (başı görünmeyen) erkek (H22b, H33a, H33b); dışçı koltuğu ve

10 Romalı eğitimci Marcus Fabius Quintilianus'un (MS 35–100?) *Institutio Oratoria* (MS 95?) adlı yapıtında yer alan ve *quadripertita ratio* olarak bilinen retorik işlemler dördlüsünün (*adiectio*, *detractio*, *transmutatio*, *immutatio*) Aristo (MÖ 384–322); hatta Platon (MÖ 427–347) döneminde de bilindiği ileri sürülmüştür (Ax, 1987, s.18, 22, 29, 37).

11 Yineleme (*repetitio*) ise ham biçimiyle korunan fotoğraf ve videolar için geçerli bir işlemdir.

12 İkinci hakem, geleneksel haber üretiminde de yeniden biçimlendirme işlemlerine başvurulduğunu ve bu işlemlerin yalnızca internet ortamı ve çokkiplilikle ilintili olduğunun ileri sürülemeyeceğini belirtmiştir.

ekipmanı (H42b); sanal gerçeklik gözlükleri takmış kişiler (H47b); kaldırım taşları üzerinde kırmızı uçlu beyaz baston ve bir erkek ayağı (H29a); sigara dumanı arkasında görünmeyen bir insan başı (H49b)). Bir dönüştürme örneği olarak, kolaj fotoğraflar da hazırlanmıştır (örn. para sayan eller ve sanayi işçileri (H21b); ÖSYM logosu, optik form ve kurşun kalem (H30a); koronovirüs ve aşı şişesi tutan eldivenli el (H38b)).

Zaman kısıtı altında üretilip güncellenen çevrimiçi haberlerde dikkatsizlikten kaynaklanan sorunların bulunması doğaldır (örn. yazım ve noktalama yanlışları; çıkarılmadan kalmış “AA muhabiri” ibareleri; öznel/yanlı ifadeler; yeniden düzenlenmiş tümcelerde eksik veya fazlalık ekler; devrik yapılar). Yer kısıtı nedeniyle bu çalışmada ele alınamayan bu tür sorunlar, ileride yapılacak çalışmalarda ele alınabilir. Veri tabanındaki haberlerde genel olarak siyasal konular işlenmediğinden ideolojilerin ve güç ilişkilerinin dil kullanımına olası yansımaları da örneklendirilememiştir. Ancak, özellikle sözel işlemler sırasında hangi sözlerin atlanıp hangilerinin aynen korunduğu, hangi öğelerin arka plana itilip hangilerinin öne çıkarıldığı da araştırılmaya değerdir.¹³

Sonuç olarak, radyo-televizyon yayıncılığında köklü bir geleneği olan TRT, yıllar içinde, kendi yayın ilkelerini ve kurumsal dilini oluşturmuştur. Kamu yayın kuruluşu olarak, devletin resmi dili Türkçenin eğitim ortamında sunulduğu biçimi olan ve “TRT Türkçesi” olarak da anılan Ölçünlü Türkçeyi benimsemiştir. Bu kurumsal dilin özelliklerini, bütün yayınlarında olduğu gibi çevrimiçi haberler söz konusu olduğunda da korumaktadır. Bu özenli dilin korunması içinse doğal konuşma dili, yerel ağız, yabancı dil ve yabancı şive özelliklerinden, özellikle yazılı metne geçiş söz konusu olduğunda, olabildiğince kaçınılmaktadır. Bu açıdan, haber metni üretiminde gerçekleştirilen ve bu çalışmada ayrıntılarıyla irdelenip yeniden biçimlendirme kavramı altında değerlendirilen sözel işlemlerin amacının, TRT’nin kurumsal dilini koruyup sürdürmek olduğu sonucuna varılabilir.

13 Birinci hakemin de belirttiği gibi, veri tabanında sadece TRTHaber tarafından sunulan haber metinlerinin yer alması ve dolayısıyla başka haber sitelerindeki metin üretim pratiklerine değinilememiş olması, çalışmada elde edilen bulguları zayıflatarak genellemeyi güçleştiren bir öğe olarak karşımıza çıkmıştır. Söz konusu bulguların sağlamlığı, ileride yapılacak karşılaştırmalı çözümlemeler yoluyla sınanabilir. Böylece, uygulanan sözel işlemlerle haber türleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı da saptanabilir. Ayrıca, bir alımlama çalışması bağlamında, okurların haberi nasıl algılayıp yorumladıklarının yeniden biçimlendirme uygulamalarından etkilenip etkilenmediği araştırılabilir.

ETİK BEYAN: Bu makalenin yazarı, çalışmasında kullandığı materyal ve yöntemlerin etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Ax, W. (1987). Quadripertita Ratio: Bemerkungen zur Geschichte eines aktuellen Kategoriensystems (adiectio-detractio-transmutatio-immutatio). D. J. Taylor (Haz.) *The History of Linguistics in the Classical Period*, 17–40. Amsterdam: John Benjamins.
- Bielsa, E. & Bassnett, S. (2009). *Translation in Global News*. Londra: Routledge.
- Chmiel, A., Lijewska, A., Szarkowska, A. & Dutka, Ł. (2018). Paraphrasing in respeaking—comparing linguistic competence of interpreters, translators and bilinguals. *Perspectives*, 26(5), 725–744.
- Ciapuscio, G. E. (2003). Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-)laypersons. *Discourse Studies*, 5(2), 207–233.
- Cohen, A.D. (1982). Writing like a native: The process of reformulation. *16th Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Honolulu, 1–6 Mayıs 1982), 1–23. ERIC 224338.
- Deuze, M. (2003). The Web and its journalism: Considering the consequences of different types of newsmedia online. *New Media & Society*, 5(2): 203-230.
- Deuze, M. (2004). What is multimedia journalism? *Journalism Studies*, 5(2), 139–152.
- Díaz Cintas, J. & Remael, A. (2007). *Audiovisual translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Hyland, K. (2007). Applying a Gloss: Exemplifying and Reformulating in Academic Discourse. *Applied Linguistics*, 28(2): 266–285.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londra: Hodder Arnold.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic account of contemporary communication*. Londra: Routledge.
- Levenston, E. (1978). Error analysis of free composition: The theory and the practice. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 1–11.

- Luyckx, B., Delbeke, T., Van Waes, L., Leijten, M. & Remael, A. (2010). Live subtitling with speech recognition: Causes and consequences of text reduction. *Across Languages and Cultures*, 14(1), 15–46.
- Muñoz-Miquel, A. (2012). From the original article to the summary for patients: Reformulation procedures in intralingual translation. *Linguistica Antverpiensia* 11, 187–206.
- Rich, C. (2016). *Writing and Reporting News : A Coaching Method*. Boston: Cengage.
- Stöckl, H. (2004). In between modes: Language and image in printed media. E. Ventola, C. Cassily & M. Kaltenbacher (Haz.) *Perspectives on multi-modality*, 9–30. Amsterdam: John Benjamins.
- Stradl, S.O. (2012). John of Arderne: The Father of English Surgery. <http://universityofglasgowlibrary.wordpress.com/2012/09/25/john-of-arderne-the-father-of-english-surgery/>

Ek 1: Veri Tabanındaki Haberlerle İlgili Bazı Ayrıntılar

Anahtar sözcük: Kod Başlık/ Sözcük sayısı/ Tarih/ Özellikler; Kod Başlık/ Sözcük sayısı/ Tarih/ Özellikler (Kısaltmalar: fotoğraf (F), grafiker (G), infografik (İ), kameraman (K), kurgu (Ku), muhabir (M), video (Vdakika:saniye))

ödeme: **H01a** Evde bakım yardımı ödemeleri hesaplara yatırılıyor/ 214/ 15.08.2021/ 1F; **H01b** Staj ücretine devlet katkısı 5 eğitim yılı uzatıldı/ 236/ 5.01.2022/ 1F

Bakan Kasapoğlu: **H02a** Bakan Kasapoğlu'ndan paralimpik sporculara ziyaret/ 323/ 15.08.2021/ 3F; **H02b** Bakan Kasapoğlu TRT Spor'da haber bülteni sundu/ 207/ 10.01.2022/ V01:26

Bakan Yanık: **H03a** Bakan Yanık: 6 ayda 12,5 milyar lira sosyal yardım ulaştırdık/ 349/ 12.08.2021/ 1F; **H03b** Bakan Yanık, Kars'ta şehit ailelerini ziyaret etti/ 117/ 8.01.2022/ 1F

altın madalya: **H04a** Görme engelli milli judocunun hedefi altın madalya/ 145/ 5.08.2021/ 1F; **H04b** Mete Gazoz klasik yayda altın madalyanın sahibi oldu/ 147/ 7.01.2022/ 1F

köpek: **H05a** Görme engelli öğretmen rehber köpeği "Angel" ile daha özgür/ 1.107/ 21.07.2021/ 5F; **H05b** Köpeklerle boks yapan şoför: Sevmek güzel, hele ki hayvanları.../ 173/ 6.01.2022/ V00:27, 1F

madalya: **H06a** İşitme engelli milli sporculardan 8'i altın 29 madalya/ 242/ 8.07.2021/ 1F; **H06b** Milli sporculardan 2021'de 3 bin 785 madalya/ 216/ 1.01.2022/ 1F, 1i

rehabilitasyon merkezi: **H07a** Otizmlili çocuklara Maviş ve Limon ile terapi/ 469/ 26.09.2019/ 5F; **H07b** Kanadı kesilen akbaba rehabilitasyon merkezine gönderilecek/ 140/ 20.10.2022/ 1F

dilenci: **H08a** Karapınar'da engelli gibi davranıp vatandaştan para talep eden iki dilenciye, ceza kesildi/ 77/ 6.07.2021/ 1F; **H08b** Emekleyerek dilenen kişi zabıtaçı görünce yürümeye başladı/ 77/ 5.01.2022/ V00:46

yol sorunu: **H09a** Bedensel engelli Elif artık sokağa kendi çıkabilecek/ 158/ 20.10.2021/ V00:57; **H09b** Mersin'de yaylada yaşayan Yörük ailenin yol sorunu çözüldü/ 121/ 19.01.2021/ 1F

tutuklama: **H10a** Beykoz'da engelli vatandaşları darbeden şüpheli itiraz üzerine tutuklandı/ 383/ 2.07.2021/ 1F; **H10b** Konya'da sağlık çalışanlarını darbeden iki şüpheli tutuklandı/ 85/ 12.01.2022/ 1F

örnek ol-: **H11a** Görme engelli öğrenci, başarılarıyla örnek oluyor/ 522/ 29.06.2021/ 1F; **H11b** Su altı rekortmeni kadınlar başarılarıyla örnek oluyor/ 564/ 9.03.2022/ 1F

çocuk parkı: **H12a** Sakarya'da belediye ekipleri parka gidemeyen engelli gencin bahçesine park kurdu/ 221/ 29.06.2021/ 1F; **H12b** Çocuk parkında bank krizi/ 91/ 9.09.2022/ 1F, M, K

aşılama: **H13a** Bursa’da mobil aşı ekipleri, engelli vatandaş ile bakıcılarını evlerinde aşıyor/ 383/ 29.06.2021/ 1F; **H13b** Bitlis’te sağlık ekipleri yaylaları dolaşarak göçerlerin aşılarını yapıyor/ 175/ 2.07.2021/ 1F

polis: **H14a** Adana’da engelli şehit çocuğunu YKS’ye gireceği okula polis götürdü/ 220/ 27.06.2021/ 1F; **H14b** Polisler sokak sokak gezerek annelerin gününü kutladı/ 143/ 9.05.2021/ 1F

haklı gurur: **H15a** Engelli babanın haklı gururu/ 134/ 26.06.2021/ V00:50; **H15b** Bakan Soylu: Jandarma, görevinin başında olmanın haklı gururu içindedir/ 730/ 14.06.2021/ 2F

şiddet: **H16a** İstanbul’da iki engelli acımasızca darbedildi/ 202/ 26.06.2021/ V01:27; **H16b** İstanbul’da öfkeli koca dehşeti: Eşinin arabasını parçaladı/ 101/ 30.12.2021/ V00:44, 2F

yavru hayvan: **H17a** Engelli keçi yavrusuna bebek özeni/ 140/ 22.06.2021/ V01:37; **H17b** Kars’ta jandarma karakolunun bahçesine düşen 2 baykuş yavrusu korumaya alındı/ 62/ 29.06.2021/ 1F

yüzücü: **H18a** Sakarya’da görme engelli yüzücüler, Adapazarı şehitleri için Sapanca Gölü’nü yüzerek geçti/ 136/ 21.06.2021/ 1F; **H18b** Tarihi başarıya imza atan milli yüzücü TRT Haber’de/ 192/ 3.11.2021/ V02:26, 1F

yaşam mücadelesi: **H19a** Yaşlı çift zihinsel engelli çocuklarıyla yaşam mücadelesi veriyor/ 198/ 20.06.2021/ 3F; **H19b** Göle dönen caddede yaşam mücadelesi/ 153/ 27.07.2021/ V00:59, 1F

levha: **H20a** Ferizli Belediyesine işitme engelliler için yönlendirme levhaları yerleştirildi/ 140/ 18.06.2021/ 1F; **H20b** Siirt’te boğulma vakalarına karşı uyarı levhaları asıldı/ 118/ 9.08.2022/ 1F

destek: **H21a** Engellilere hibe desteği 143 milyon liraya ulaştı/ 139/ 17.06.2021/ 1F; **H21b** Genç ve kadın istihdamına destek paketi/ 608/ 6.01.2022/ V08:55, V05:53, 1F, G, 1I

elektronik: **H22a** Görme engellilere “gören” ayakkabı/ 100/ 12.06.2021/ 1F; **H22b** Belgenet’te kullanıcı sayısı 400 bine yaklaştı/ 384/ 25.03.2021/ 1F

asker kınası: **H23a** Mersin’de engelli gençler askerlik sevinci yaşadı/ 215/ 26.10.2022/ 3F; **H23b** Polisten asker kınasında “maganda” uyarısı/ 145/ 3.11.2019/ V01:36, 2F

deneme sınavı: **H24a** Görme engelli öğrenciler seslendirilen deneme sınavlarıyla LGS’ye hazırlandı/ 322/ 4.06.2021/ 1F; **H24b** YKS adayları için yeni çevrim içi deneme sınavları başlıyor/ 216/ 16.06.2020/ 1F

renklendir-: **H25a** Atölyesinde kendisi gibi yürüme engelli çocukların dünyasını sanatla renklendiriyor/ 427/ 2.06.2021/ 1F; **H25b** Çocukların uçurduğu uçurtmalar Van’ın semalarını renklendirdi/ 154/ 1.10.2022/ 1F

şampiyona: **H26a** “Ayrık omurga” hastası engelli genç canla başla şampiyonalara hazırlanıyor/

685/ 28.10.2022/ 4F; **H26b** Milli sporcu Ahmet Burak Işık Multinations Gençler Yüzme Şampiyonası'na hazırlanıyor/ 288/ 17.11.2022/ 3F

sipariş al-: **H27a** Down sendromlu çalışanlar işaret diliyle sipariş alıyor/ 264/ 14.04.2019/ 5F; **H27b** Ayakkabıcılık lisesi öğrencileri sipariş almaya başladı/ 262/ 21.02.2020/ 1F, M, K

istihdam: **H28a** Engelli bireyler, Sevgi Atölyesi'nde hediyelik baskı ürünlerle gelir elde edecek/ 205/ 26.05.2021/ 1F; **H28b** Devlet korumasındaki 1050 gencin ataması yapıldı/ 1.073/ 3.11.2021/ 1F

tedavi: **H29a** Görme engelli kişiye hücre tedavisi: Kısmı görüş sağlandı/ 120/ 25.05.2021/ 1F; **H29b** BioNTech ve Crescendo Biologics kanser tedavisinde iş birliği yapacak/ 135/ 10.01.2022/ 1F

YKS: **H30a** YKS'de engelli öğrenciler için çift soru kitapçığı imkanı/ 143/ 22.05.2021/ 1F; **H30b** YKS milli sporcu tercihleri başladı/ 134/ 15.09.2022/ 1F

ölüm: **H31a** İşitme Engelliler milli sporcu Hüseyin Er hayatını kaybetti/ 68/ 17.05.2021/ 1F; **H31b** Konyaspor'un futbolcusu Ahmet Çalık hayatını kaybetti/ 431/ 11.01.2022/ V00:44, 5F

ticaret: **H32a** Ticarete engeller 'Engelsiz PttAVM' ile aşıyor/ 263/ 14.05.2021/ 1F; **H32b** Edirne'deki uluslararası halk pazarı 6 ay sonra kapılarını açtı/ 207/ 4.06.2021/ 1F

vergi: **H33a** Engelli vatandaşların vergi indirimleri işlemleri elektronik sistemle hızlandırılacak/ 287/ 12.05.2021/ 1F; **H33b** İnteraktif Vergi Dairesi'nde yapılan işlem sayısı 2020'de 3 kat arttı/ 330/ 14.05.2021/ 1F

sokak hayvanları: **H34a** Ankara'da engelli sporcular sokak hayvanlarını besledi/ 192/ 10.05.2021/ 1F; **H34b** Jandarmadan sokak hayvanlarına yem ve mama desteği/ 66/ 19.12.2021/ 1F

kamuda istihdam: **H35a** Kamuda istihdam edilen engelli memur sayısı 60 bin 432'ye yükseldi/ 734/ 10.05.2021/ 1F; **H35b** Kamuda 5 milyona yakın personel istihdam ediliyor/ 139/ 2.11.2021/ 1F

fedakar anne: **H36a** Adıyamanlı fedakar anne bedensel engelli üç çocuğuna bebek gibi bakıyor/ 176/ 9.05.2021/ 1F; **H36b** Tır şoförü fedakar anne/ 196/ 9.05.2021/ V02:19, M, K

astronot: **H37a** Avrupa uzay ajansı engelli astronot alımına başlıyor/ 98/ 7.05.2021/ 1F; **H37b** Tarihi binada "astronot" olacaklar/ 342/ 22.10.2022/ 4F

salgın: **H38a** Süreli engelli raporları 1 Eylül'e kadar geçerli sayılacak/ 160/ 20.04.2021/ 1F; **H38b** Koronavirüsün ortaya çıkışının üzerinden iki yıl geçti/ 266/ 1.01.2022/ 1F

koruyucu aile: **H39a** Adanalı çift doğuştan engelli Berkcan'ın koruyucu ailesi oldu/ 200/

20.04.2021/ 4F; **H39b** Koruyucu aileyle 23 yıl/ 341/ 30.06.2021/ V03:25

THY: **H40a** THY, engelliler için “Ayçiçeği Yaka Kartı” projesini başlattı/ 238/ 6.08.2022/ 2F; **H40b** THY ve TUA iş birliği ile öğrencilere indirimli bilet imkanı/ 522/ 19.11.2022/ 3F

protez: **H41a** 57 yılda yaklaşık 8 bin engellinin eli ayağı oldu/ 343/ 17.01.2022/ 3F; **H41b** Total Diz Protezi alanındaki araştırmada Türk bilim insanları ilk 10’da/ 365/ 25.05.2021/ 1F

diş sağlığı: **H42a** Türkiye’nin en kapsamlı ‘Engelsiz Diş Sağlığı Merkezi’ kuruluyor/ 418/ 15.03.2021/ V02:34, 2F, M, Ku, 1İ; **H42b** Erzurum’da diş sağlığı merkezleri tam kapasite hizmet verecek/ 156/ 3.01.2021/ 1F

hayvanlar: **H43a** Engelli doğan yavru alpaka yürütecisiyle istediği yere gidebiliyor/ 139/ 9.04.2021/ V01:15; **H43b** Kastamonu’da yamaçta mahsur kalan kedi kurtarıldı/ 133/ 10.01.2022/ 1F

hentbol takımı: **H44a** Türkiye’nin ilk “Zihinsel engelliler hentbol takımı” spora kazandırıldı/ 622/ 17.11.2022/ 6F; **H44b** Yokluk içerisindeki hentbol takımının hikayesi belgesele taşındı/ 419/ 12.03.2022/ 3F

İŞKUR: **H45a** İŞKUR’dan engelli vatandaşlara istihdam desteği/ 182/ 12.03.2021/ 1F; **H45b** İŞKUR, kasımda 121 bin istihdama aracılık etti/ 219/ 20.12.2021/ 1F

pozitif ayrımcılık: **H46a** Cumhurbaşkanı Erdoğan: Engellilerimize pozitif ayrımcılığı güvence altına aldık/ 1.297/ 12.05.2022/ V01:37, 3F; **H46b** CHP Genel Başkanı Kılıçdaroğlu: Yoksul mahallelere pozitif ayrımcılık yapın/ 180/ 6.10.2021/ 1F

gözlük: **H47a** İşitme engelliler için sesleri deşifre eden gözlük/ 146/ 30.07.2022/ 3F; **H47b** Gözlük sanal, etki gerçek/ 520/ 10.02.2022/ 4F, M

çocuk: **H48a** Otizmlili çocuklara ilham olmak için çabalıyor/ 307/ 13.11.2021/ 1F; **H48b** Milyonlarca çocuk tehlikeli işlerde çalışıyor/ 501/ 12.06.2021/ 3F

kornea: **H49a** Görme engellilere önemli hizmet: Göz dövmesi/ 314/ 2.10.2022/ V02:40, 1F, M, K; **H49b** Sigara dumanı korneadaki hücreleri öldürüyor/ 142/ 20.10.2021/ 1F

çağrı merkezi: **H50a** İşitme engellilere özel görüntülü çağrı merkezi/ 646/ 23.09.2022/ 1F, 3İ, M, G; **H50b** Yeni Nesil 112 Acil Çağrı Merkezleriyle daha hızlı hizmet/ 688/ 23.12.2021/ 4F, 3İ, M, G

Anahtar Sözcükler
Değerbiçme Kuramı, tutum kaynakları, kitap tanıtım yazıları, bilimsel söylem

Keywords
Appraisal Theory, attitude resources, book reviews, scientific discourse

Çakır Sarı, H. (2025). Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında tutum kaynakları. *Dil Dergisi*, 176 (1). 80-102.

TÜRKÇE AKADEMİK KİTAP TANITIM YAZILARINDA TUTUM KAYNAKLARI

ATTITUDE RESOURCES IN TURKISH ACADEMIC BOOK REVIEWS

• Hamide ÇAKIR SARI



Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, hamide.cakir@ohu.edu.tr

Öz

Kitap tanıtım yazıları, akademik iletişimi sağlaması ve bilimsel bilgiyi inşa etmesi açısından önemli rol oynamaktadır (Hyland, 2000). Açık bir şekilde değerlendirmenin yapıldığı, övgü ve eleştiri ifadelerinin yer aldığı kitap tanıtım yazıları, disipline özgü değerleri ve kişilerarası iletişime dayalı stratejileri belirlemede bilimsel bir metin türü olarak önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Miranda, 1996).

Bilimsel söylemi temel alan bu çalışma, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanında Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında övgü ve eleştiri ifadelerinde ne türden tutum (attitude) kaynaklarına başvurulduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, akademik yazarların farklı disiplinlerde söylem alışkanlıkları ve yeğledikleri tutumlar ortaya konmaya çalışılacaktır. Şimdiye kadar Türkçe çalışmalarda, Türkçe kitap tanıtım yazıları çok fazla ele alınmamış, daha çok bilimsel araştırma yazılarına odaklanılmıştır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, bilimsel söylem alanında, Türkçe kitap tanıtım yazıları bakış açısı oluşturma ölçütleri açısından incelenerek var olan boşluk kapatılmaya çalışılacaktır. Araştırmacının kuramsal çerçevesini Martin ve White'ın (2005) Değerbiçme Kuramı oluşturmaktadır. Değerbiçme Kuramı, metindeki kişilerarası

Abstract

Book reviews play a significant role in facilitating academic communication and constructing scientific knowledge (Hyland, 2000). As texts that explicitly evaluate books, incorporating both praise and critique, book reviews are crucial in identifying discipline-specific values and interpersonal communication strategies, thereby serving as an important source in academic discourse (Miranda, 1996).

This study, grounded in scientific discourse, aims to explore the types of attitude resources utilized in expressions of praise and critique in Turkish academic book reviews within the fields of Social Sciences and Natural Sciences. By doing so, the study seeks to uncover the discourse habits and preferred attitudes of academic writers across different disciplines. To date, Turkish academic research has largely focused on research articles, leaving book reviews underexplored. This study endeavors to fill this gap by examining Turkish book reviews within the framework of scientific discourse, with the aim of contributing to an understanding of the evaluative criteria employed in these reviews, an area that has not yet been sufficiently addressed in Turkish academic literature. The theoretical framework of the study is based on Martin and

üstişlevi üç temel değerbiçme kaynağı çerçevesinde incelemektedir: bilgi açısından sorumluluk (engagement), tutum (attitude) ve derecelendirme (graduation). Bu çalışmada, Türkçe kitap tanıtım yazıları tutum kaynakları (attitude resources) kullanımı bakımından incelenecektir. Çalışmanın bütüncesi, 2000–2018 yılları arasında yayımlanmış Sosyal Bilimler (Dilbilim, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı) ve Fen Bilimleri (Fen Eğitimi, İstatistik, Matematik) alanında rastlantısal örneklem yöntemiyle seçilmiş 30 kitap tanıtım yazısından oluşmaktadır. Çalışmada metin çözümlemesine dayalı bir içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarına ait yazılar karşılaştırılarak alan-bağımlı farklılıklar değerlendirilmiştir.

Bulgular, Türkçe akademik kitap tanıtımlarında olumlu özbeğeni (appreciation) kaynaklarının baskın olduğunu, hüküm (judgement) ve duyuşsal etki (affect) tutum kaynaklarının ise sınırlı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Alanlar özelinde bakıldığında, Sosyal Bilimler alanında duyuşsal etki ifadelerinin sınırlı olduğu, hüküm kaynaklarının yalnızca olumlu ifadeler içerdiği ve özbeğeni kaynaklarının büyük oranda olumlu kullanıldığı belirlenirken; Fen Bilimleri alanında duyuşsal etki ifadelerinin olumlu olduğu, hüküm kaynaklarının hiç kullanılmadığı ve özbeğeni kaynaklarının yine büyük ölçüde olumlu bir dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Bu durum, metinlerde çoğunlukla övgü dolu bir dil kullanıldığına ve eleştirel bir bakış açısının eksik olduğuna işaret etmektedir.

White's (2005) Appraisal Theory. Appraisal Theory examines interpersonal meaning in texts through three key domains of evaluation: engagement, attitude, and graduation. This study focuses on the use of attitude resources in Turkish academic book reviews. The corpus of the study consists of 30 book reviews published between 2000 and 2018 in the fields of Social Sciences (Linguistics, History, Turkish Language and Literature) and Natural Sciences (Science Education, Statistics, Mathematics) selected through a random sampling method. A content analysis method based on text analysis was employed in the study. The book reviews in the fields of Social Sciences and Natural Sciences were compared to evaluate field-dependent differences.

The findings indicate that positive appreciation resources dominate Turkish academic book reviews, whereas judgment and affect resources are used in a limited manner. In terms of the fields, in the Social Sciences, affective expressions are scarcely employed, judgment resources contain only positive evaluations, and appreciation resources are predominantly positive. In the Natural Sciences, affective expressions are positive, judgment resources are absent, and appreciation resources exhibit a largely positive distribution. This suggests that the texts predominantly employ a language of praise, with a lack of critical perspective.

1. GİRİŞ

Akademik kitap tanıtımları, bilimsel söylemin temel türlerinden biri olarak akademik dünyada önemli bir yere sahiptir. Kitap tanıtım yazıları, araştırmacıların bilimsel eserleri eleştirel bir gözle değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini tartıştıkları önemli bir metin türüdür. Bu metinlerin temel amacı, belirli bir disiplinde bilimsel topluluğa yeni bir kitabı tanıtmak ve kitabın yazarı tarafından yapılan katkıyı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektir (Lindholm-Romantschuk, 1998). Tanıtım yazıları, kitabın amacı, içeriği ve yapısına dair genel bir çerçeve sunmanın yanı sıra, kitabın bölümlerini ayrıntılı bir şekilde tanıtarak, eserin akademik alandaki yerini ve önemini ortaya koymaktadır. Bu türden kitap tanıtımları, yazarların değerlendirmelerinin ve eleştirilerinin ifade edilebildiği, disipline özgü değerlerin ve akademik duruşun sergilendiği bir alanı oluşturmaktadır. Bu yönüyle kitap tanıtımları, bilgilendirici, açıklayıcı ve eleştirel bir nitelik taşımaktadır (De Carvalho, 2002; Hyland, 2000).

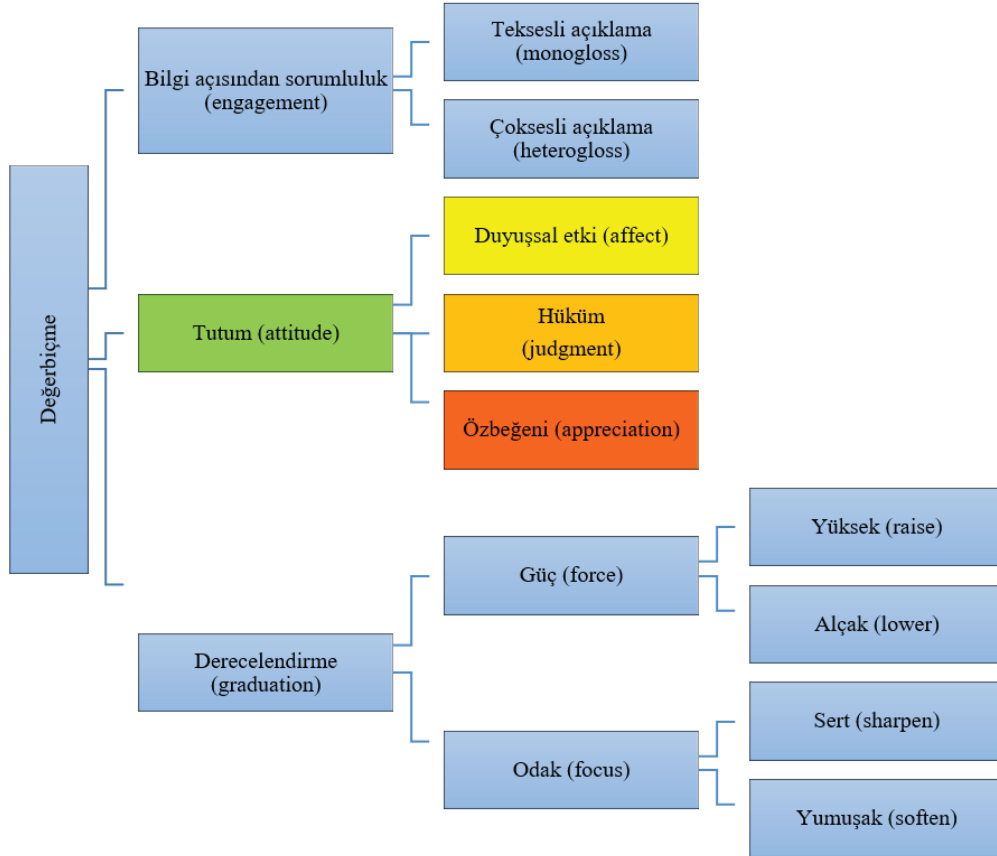
Akademik kitap tanıtım yazıları, yalnızca bir eseri tanıtmakla kalmaz, aynı zamanda bilimsel iletişimin sürekliliğini sağlamada ve akademik bilginin paylaşımında önemli bir rol üstlenir. Kitap tanıtım yazıları, alanında uzman bir kişinin eserin katkısını ve önemini değerlendirdiği, övgü ve eleştirilerle desteklediği bir metin türüdür (Hyland, 2000). Kitap tanıtım yazıları, akademik iletişimin temel parçalarından biridir. Bu metinler, bir yandan disipline özgü değerlerin belirlenmesine olanak tanırken, diğer yandan kişilerarası iletişim eğilimlerini içermesi nedeniyle akademik metin türleri içinde özel bir yere sahiptir (Miranda, 1996). Bazı uzman dergilerde kitap eleştirilerine yer verilmesi de bu türün akademik söylemdeki önemini vurgulamaktadır.

Kitap tanıtım yazıları üzerine yapılan çalışmalar, bu akademik türün karmaşıklığını vurgulayarak sözbilimsel yapısını (Agudelo, 2016; Bal Gezegin, 2015; De Carvalho, 2002; Etayve, 2017; Gea Valor, 2004; Moreno ve Suárez, 2009; Motta-Roth, 1995, 1996, 1998; Suárez ve Moreno, 2008; Tse ve Hyland, 2009), övgü ve eleştiri arasındaki dengeyi (Gea Valor, 2000; Hyland, 2000, 2004; Shaw, 2004) ve tutum kaynaklarının rolünü (Ahmadi 2014; Bal Gezegin, 2015; Cheng, 2014; Hashemi, Mahdavi ve Mazdayasna, 2021; Nayernia ve Ashouri, 2019) ortaya koymuştur. Farklı dil ve alanlarda yapılan araştırmalar (Bal Gezegin, 2015; Giannoni, 2006; Moreno ve Suarez, 2008; Salager-Meyer ve Alcaraz Ariza, 2004), değerlendirme odaklı dilin disipline özgü normlarını, kültürel bağlamları ve kişilerarası iletişimi nasıl yansıttığını göstermiştir.

Türkçe akademik yazıların incelenmesine yönelik çalışmalar genellikle bilimsel makalelere odaklanmış, kitap eleştiri metinleri daha sınırlı sayıda çalışılmıştır. Kitap tanıtım yazılarını temel alan bu çalışma, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanında Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında övgü ve eleştiri ifadelerinde ne türden *tutum* kaynaklarına başvurulduğunu Değerbiçme Kuramı (Martin ve White, 2005) bağlamında belirleyerek var olan boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Böylece, Türkçe kitap tanıtım yazıları gibi az çalışılmış bir alana katkı sağlayarak akademik yazarların farklı disiplinlerde söylem alışkanlıkları ve yeğledikleri tutumlar, diğer bir deyişle Türkçe akademik söylemin değerlendirme uygulamaları ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.1. Kuramsal Çerçeve: Değerbiçme Kuramı

Araştırmanın kuramsal çerçevesini Martin ve White'ın (2005) *Değerbiçme Kuramı* (Appraisal Theory) oluşturmaktadır. Bu kuram, Halliday'ın (1994) *Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli*'ne dayanmakta ve *kişilerarası üstişlev*in çözülmesine yönelik yeni bir yaklaşım sunmaktadır. Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi (bundan sonra DİD), metni anlamsal, edimbilimsel ve sözdizimsel boyutlarıyla ele alan bir dilbilgisi modelidir. Bu model, dilin hangi işlevlerini yerine getirmek üzere tümceler oluşturulduğunu, metnin kurgulanmasını sağlayan bağlamsal özellikleri ve metnin derinliğini sistemli bir biçimde göstermektedir. DİD modelinin dil dizgesine ve metin oluşumuna bu çok yönlü bakış açısı, karşılaştırmalı çalışmalarda dillerarası ve metinlerarası benzerlik ve farklılıkları ortaya koymada önemli bir zemin hazırlamıştır (Teich, 2001). Değerbiçme Kuramı, metinlerde kullanılan dilsel seçenekleri sistemli bir şekilde incelemeye olanak tanımakta ve bu seçeneklerin, metnin genel stratejilerini nasıl etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu kuram, dil kullanıcılarının metinlerde kullandıkları dilsel araçları çözümleyip yorumlamayı amaçlamaktadır (Oktar, 2011).



Şekil 1. Değerbiçme Kuramının temel kaynakları (Martin ve White, 2005)

Şekil 1’de görüldüğü gibi, *Değerbiçme Kuramı*, metindeki kişilerarası üstişlevi üç temel değerbiçme kaynağı çerçevesinde incelemektedir: *bilgi açısından sorumluluk*, *tutum* ve *derecelendirme*. Bu çalışmada, kitap tanıtım yazılarında *tutum kaynaklarının* kullanımı incelenecektir. Tutum kaynakları, duygulara, duygusal tepkilere, etik davranışlara ve nesnelere ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda, tutum kaynakları *duyuşsal etki*, *hüküm* ve *özbeğeni* kaynakları olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

Tablo 1. Tutum Kaynakları

<i>duyuşsal etki</i>		<i>hüküm</i>		<i>özbeğeni</i>	
<i>olumlu</i>	<i>olumsuz</i>	<i>olumlu</i>	<i>olumsuz</i>	<i>olumlu</i>	<i>olumsuz</i>
sevinme	üzgün	dürüst	tuhaf	güzel	çirkin
mutlu	mutsuz	güvenilir	dengesiz	etkileyici	sıkıcı
sevme	sevmeme	açık sözlü	yalancı	çarpıcı	sıradan
hayran	hoşlanmama	sadık	kurnaz	dengeli	kötü
emin	gergin	adil	kaba	tutarlı	itici
rahat	tedirgin	alçakgönüllü	ahlaksız	mantıklı	dengesiz
memnun	korkmuş	saygılı	adaletsiz	açık	uyumsuz
neşeli	endişeli	başarılı	kibirli	anlaşılır	karmaşık
rahat	şaşkın	zeki	saygısız	ayrıntılı	tutarsız
keyifli	nefret eden	bilge	bencil	kapsamlı	çelişkili
inanan	memnuniyetsiz	eğitilmiş	cahil	yenilikçi	yüzeysel
özgüvenli	gergin	dikkatli	dikkatsiz	etkili	monoton

(Martin ve White (2005)’ten Türkçeye uyarlanmıştır.)

Tablo 1’de örneklendirildiği gibi, *duyuşsal etki*, bireyin duygusal durumlarına odaklanarak olumlu ve olumsuz hisleri kapsamaktadır. Olumlu duyuşsal etki ifadeleri arasında sevinme, mutlu olma, sevme, hayran olma gibi duygular bulunurken, olumsuz *duyuşsal etki* ifadeleri arasında üzgün olma, mutsuzluk, sevmeme, hoşlanmama, korkma, tedirgin olma gibi duygusal durumlar yer almaktadır. *Hüküm*, bireylerin karakterine, ahlaki veya sosyal değerlerine yönelik etik davranışlarını ele almakta, güvenilir, dürüst ve yardımsever gibi olumlu özelliklerin yanı sıra tembel, bencil ve kararsız gibi olumsuz özellikleri de içermektedir. *Özbeğeni* ise nesneler, olaylar veya süreçlerle ilgili değerlendirmeleri ifade eder; bu kapsamda olumlu *özbeğeni* ifadeleri arasında güzel, etkileyici, dengeli, mantıklı, kapsamlı, yenilikçi gibi sıfatlar, olumsuz *özbeğeni* ifadeleri arasında çirkin, sıkıcı, sıradan, dengesiz, uyumsuz, yüzeysel, monoton gibi değerlendirmeler bulunmaktadır.

1.2. Kitap Tanıtım Yazıları Üzerine Yapılan Çalışmalar

Alanyazında, kitap tanıtım yazıları üzerine yapılan çalışmaların genellikle üç ana konu etrafında toplandığı görülmektedir. İlk grup araştırmalar, bu yazıların metin düzenlemesi ve hamle yapılandırmasını ele almıştır (Agudelo, 2016; Bal Gezegin, 2015; De Carvalho, 2002; Etayve, 2017; Gea Valor, 2004; Moreno ve Suárez, , 2009; Motta-Roth, 1995, 1996, 1998; Suárez ve Moreno,

2008; Tse ve Hyland, 2009). Kitap tanıtım yazıların sözbilimsel yapılanmasını inceleyen bu çalışmalar, kitap tanıtım yazılarının genellikle dört hamleyle düzenlendiğini ve söylem topluluklarının bilgiyi bu hamleler üzerinden çeşitli adımlarla inşa ettiğini göstermektedir.

İkinci grup çalışmalar, kitap tanıtım yazılarında övgü ve eleştiri ifadelerinin kullanımını incelemiştir (Gea Valor, 2000; Hyland, 2000, 2004; Shaw, 2004). Eleştiri ve değerlendirme edimlerini inceleyen çalışmalar, özellikle İngilizce kitap tanıtım yazılarında, eleştiri ve değerlendirme adımlarına sıkça yer verildiğini ve bu yazıların genellikle kitabı tavsiye ederek tamamlandığını ortaya koymuştur. Hyland (2004), 28 farklı akademik dergide yer alan Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler ait 160 kitap tanıtım yazısını incelemiştir. Çalışmada, kitap tanıtım yazılarında kullanılan övgü ve eleştiri ifadelerinin farklı disiplinlerin kültürel gerekliliklerine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal Bilimler alanında değerlendirmelerin daha uzun, ayrıntılı ve tartışmaya açık bir biçimde sunulduğu, ayrıca eleştiri ifadelerinin övgü ifadelerine kıyasla daha sık yer aldığı gözlemlenmiştir. Buna karşılık, Fen Bilimlerine ait disiplinlerde, kitap incelemelerinin daha fazla övgü ifadesi içerdiği tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, disiplinlerin kendilerine özgü kültürel normlarının, akademik yazma pratiklerine yansımalarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, İngilizce kitap tanıtım yazılarını İspanyolca (Moreno ve Suarez, 2008), Fransızca ile İspanyolca (Salager-Meyer ve Alcaraz Ariza, 2004) ve İtalyanca (Giannoni, 2006) gibi dillerde oluşturulan yazılarla karşılaştıran çalışmalar, eleştiri ve değerlendirme sürecinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Salager-Meyer ve Alcaraz Ariza (2004) tıp kitaplarının tanıtım yazılarını inceledikleri çalışmalarında Fransızca, İngilizce ve İspanyolca eleştirilerinin kullanım farklılıklarını ele almışlardır. Bu çalışma, İspanyolca kitap tanıtım yazılarında eleştiri miktarının daha fazla olduğunu, ancak Fransızca ve İspanyolca eleştirilerin hafifletici ifadelerle birlikte sunulduğunu ortaya koyarken, İngilizce eleştirilerin daha doğrudan yapıldığını göstermiştir. Benzer şekilde, Moreno ve Suarez (2008), İngilizce ve İspanyolca kitap tanıtım yazılarındaki olumlu ve olumsuz tutum farklılıklarını incelemiş ve Anglo-Amerikan yazarların daha eleştirel bir yaklaşım benimsediğini, İspanyol kitap tanıtım yazarlarının eleştiriye daha az yer verdiğini ve bunu genellikle olumlu bir şekilde sunduğunu ortaya koymuşlardır. Giannoni (2006) de İtalyanca ve İngilizce kitap tanıtım yazılarında benzer bulgular saptamıştır. Giannoni (2006), her iki dilde de olumsuz değerlendirmelerin genellikle dolaylı olarak ifade edildiğini ve eleştiriye yumuşatmak amacıyla çeşitli hafifletme stratejilerinin kullanıldığını gözlemlemiştir.

Kitap tanıtım yazılarını inceleyen üçüncü grup çalışmalar ise, bu metinlerde tutum kaynaklarının kullanımına odaklanmıştır (Ahmadi 2014; Cheng, 2014; Hashemi, Mahdavi ve Mazdayasna, 2021; Nayernia ve Ashouri, 2019). Bu araştırmaların odak noktası, kitap tanıtım yazılarında *duyuşsal etki*, *hüküm* ve *özbeğeni* kaynaklarının nasıl kullanıldığını incelemektir. Tutum kaynaklarını inceleyen Wang ve An (2013), Çin akademik kitap tanıtım yazılarında *özbeğeni*

kaynaklarının baskın olduğunu belirlemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, *Hüküm* ve *duyuşsal etki* kaynaklarının daha az kullanılması, Çin akademik kitap tanıtımlarında duygulara ve etik davranışlara çok fazla yer verilmediği bir değerlendirme yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir. Kitap tanıtımlarında, eserin kendisi olumlu *özbeğeni* ifadeleriyle değerlendirilmekte, olumsuz eleştirilerde ise yumuşatıcı ifadeler kullanılarak eleştirinin etkisi hafifletilmektedir. Cheng (2014) de İngilizce ve Çince Dilbilim kitap tanıtım yazılarının karşılaştırmasında, *duyuşsal etki* ifadelerinin çok az kullanıldığını ve *tutum* ifadelerinin büyük çoğunluğunu *özbeğeni* kaynaklarının oluşturduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Çince kitap tanıtımlarında, yazarın geçmişi, itibarı ve önceki çalışmaları gibi unsurların ön plana çıkarıldığı, İngilizce kitap tanıtım yazılarında ise kitabın hazırlanmasında gösterilen çabaya daha fazla önem verildiği görülmüştür. Benzer şekilde, Hashemi ve diğ. (2021), beşeri bilimler alanında yazılmış 60 kitap tanıtım yazısında, *özbeğeni* kaynaklarının en çok tercih edilen, *duyuşsal etki* kaynaklarının ise en az kullanılan ulam olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgular, *özbeğeni* kaynaklarının kitap tanıtım yazılarında önemli bir değerlendirme aracı işlevi gördüğünü ve alanlar arasında benzer kullanım kalıplarının bulunduğunu göstermektedir. Uygulamalı dilbilim söylem topluluğunda 49 İngilizce kitap tanıtım yazısını ele alan Nayernia ve Ashouri (2019), toplam tutum kaynaklarının %90,64'ünün *özbeğeni* ulamında olduğunu, *hüküm* (%5,82) ve *duyuşsal etki* (%3,54) kaynaklarının ise oldukça düşük oranlarda kaldığını ortaya koymuştur. Çalışma, eleştirinin genellikle kişisel yazar değerlendirmelerinden ziyade akademik çalışmalara yönelik *özbeğeni* ifadelerine odaklandığını belirlemiştir. Bu durum, profesyonel bağlamda yapıcı değerlendirmenin, kişisel veya duygusal tepkilere göre ön plana çıkarıldığına işaret etmektedir. Diğer taraftan, Ahmadi (2014), Sosyal Bilimler (30 Tarih ve 30 Edebiyat) ve Fen Bilimleri (30 Matematik ve 30 Bilgisayar) alanlarına ait kitap değerlendirmelerinde hangi *tutum* kaynaklarının (*duyuşsal etki*, *hüküm* ve *özbeğeni*) daha fazla kullanıldığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, önceki araştırmalarla paralellik göstermiş ve hem Sosyal Bilimler hem de Fen Bilimleri alanlarında *tutum* ifadeleri arasında *özbeğeni* kaynaklarının en yüksek oranda kullanıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, diğer tutum kaynaklarına bakıldığında, Sosyal Bilimlerde *duyuşsal etki* ve *hüküm* ifadelerinin Fen Bilimlerine kıyasla daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, Fen Bilimleri alanındaki kitap tanıtım yazarlarının eserlerinde daha az duygusal yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Alanyazında Türkçe kitap tanıtım yazıları, söylembilimsel yapısı, tutum kaynaklarının kullanımı ve üstsöylem belirleyicileri bakımından incelenmiştir. Bal Gezegin (2015), Swales'in (1990) hamle yapılanmasını temel alarak tanıtım yazılarının söylembilimsel oluşumunu incelemiştir. Bal Gezegin (2015), kitap değerlendirmelerinin, söylembilimsel açıdan dört temel hamleye sahip olduğunu belirlemiştir. Bu hamleler, kitabın tanıtılması, ana hatlarının ortaya konması, değerlendirme yapılması ve kapanış bölümü olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, bu dört adıma ek ola-

rak, “amacın belirtilmesi” şeklinde yeni bir hamlenin de kullanıldığını tespit etmiştir. Benzer bir çalışmayı Çakır Sarı (2020), Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarının hamle yapılarını Motta-Roth’un (1998) Retorik Yapı Modeli çerçevesinde inceleyerek gerçekleştirmiştir. Dilbilim, Türk Dili ve Edebiyatı, İstatistik ve Fen Eğitimi alanlarından rastgele seçilen 30 metin temel alınarak yapılan araştırmada, tanıtım yazılarının genelde dört temel hamleden oluştuğu, ancak bunlara ek olarak kitap basım bilgileri, öneriler ve teşekkür ifadeleri gibi adımlara da yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, Sosyal Bilimler alanındaki yazılar daha eleştirel ve değerlendirme odaklı bir yapı sergilerken, Fen Bilimleri tanıtım ve bilgilendirme öncelikli bir yaklaşım benimsemiştir. Dilbilim alanının eleştirel tutumu diğer disiplinlerden ayrılırken, Türk Dili ve Edebiyatı betimsel bir yapı sergilemiştir.

Bal Gezeğin (2015), kitap tanıtım yazılarının söylembilimsel yapılanmasını incelemenin yanı sıra, bu metinlerde kullanılan tutum kaynaklarını da ele almıştır. Çalışma, on farklı bilim dalından seçilmiş 385 kitap incelemesini içeren bir derlem üzerinde gerçekleştirilmiş olup, İngilizce ve Türkçe kitap tanıtım yazıları karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, İngilizce metinlerde tutum ifadelerinin daha yaygın biçimde kullanıldığını ortaya koymuştur. *Duyuşsal etki* ifadeleri, Türkçe kitap tanıtım yazılarında %2.78 oranında yer alırken, İngilizce metinlerde bu oran %3.63 olarak tespit edilmiştir. *Hüküm* kaynakları Türkçe metinlerde %6.80, İngilizce metinlerde ise %5.79 oranında kullanılmıştır. Her iki dilde de en fazla kullanılan tutum kaynağı *özbeğeni* ifadeleri olmuştur. Ancak, İngilizce metinlerde *özbeğeni* ifadelerinin daha baskın olduğu görülmüştür (%47 İngilizce, %32 Türkçe). Bunun yanı sıra, İngilizce kitap tanıtım yazılarında olumsuz eleştirilerin sıklıkla övgü ifadeleriyle birlikte sunulduğu belirlenmiştir. Bu durum, İngilizce kitap değerlendirmelerinde yazarların kitap hakkındaki görüşlerini daha açık bir biçimde ifade ettiklerini ve ifadelerinde daha yumuşatıcı bir üslup benimsediklerini göstermektedir. Buna karşılık, Türkçe kitap değerlendirmelerinde olumsuz eleştirilere genellikle yer verilmediği tespit edilmiştir (Bal Gezeğin, 2015; Bal Gezeğin ve Işık Güler, 2017).

Bal Gezeğin (2016) ve Bal Gezeğin ve Baş (2020) kitap tanıtım yazılarını üstsöylem belirleyicileri açısından da incelemiştir. Bal Gezeğin (2016) çalışmasında, Türkçe ve İngilizce kitap tanıtım yazılarını karşılaştırmış ve İngilizce kitap tanıtım yazılarında daha fazla üstsöylem belirleyicisi kullanıldığını tespit etmiştir. İngilizce yazılarda, özellikle kaçınma ifadelerine sıkça yer verilirken, Türkçe kitap tanıtım yazılarında tutum belirleyicilerinin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Bu durum, Türkçe tanıtım yazılarında değerlendirmelerin daha belirgin bir tutumla sunulduğunu ve bu bağlamda kültürel farklılıkların metinlere yansıdığını göstermektedir. Bal Gezeğin ve Baş (2020) kitap tanıtım yazıları ile araştırma yazılarının sonuç bölümlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını ele almışlardır. Kitap tanıtım yazılarında, araştırma yazılarına kıyasla daha fazla etkileşimsel üstsöylem ögesi kullanıldığı gözlemlenmiştir. Araştırma yazılarının

yazarları, sonuç bölümlerinde çalışmanın genel bir özetini sunarken, kitap tanıtım yazılarının yazarları daha kişisel ve değerlendirmeye dayalı bir dil kullanarak yazılarını sonlandırmaktadır.

Bu çalışmalar, farklı dillerdeki kitap tanıtım yazılarının söylem yapılarının, değerlendirme stratejilerinin ve tutum kaynaklarının, akademik söylem topluluklarının ihtiyaçları ile kültürel özelliklere göre şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, daha fazla karşılaştırmalı çalışma yapılması, bu yazı türünün evrensel ve yerel dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bilimsel söylemi temel alan bu çalışma, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanında Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında övgü ve eleştiri ifadelerinde ne türden *tutum* kaynaklarına başvurulduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, akademik yazarların farklı disiplinlerdeki söylem alışkanlıkları ve yeğledikleri tutumlar ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- i. Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında hangi *tutum* kaynaklarına yer verilmektedir?
- ii. *Tutum* kaynakları Sosyal Bilimler ile Fen Bilimleri arasında nasıl bir dağılım sergilemektedir?
- iii. Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında farklı disiplinlerde (Dilbilim, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, İstatistik, Fen Eğitimi) hangi tutum kaynakları kullanılmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel veri çözümlemesi kapsamında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde incelenerek belirli ulamlar açısından tematik olarak incelenmesine dayanmaktadır. İçerik analizi ile elde edilen veriler, belirli temalar altında sınıflandırılmakta ve bu veriler arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu araştırma, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında kullanılan *tutum kaynaklarını* incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada metin çözümlemesine dayalı bir içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, ULAKBİM tarafından taranan ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış akademik kitap tanıtım yazıları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2000-2018 yılları arasında yayımlanmış ve akademisyenler tarafından kaleme alınmış tek yazarlı kitap tanıtım yazılarından rastlantısal örneklem yöntemiyle seçilen 30 metinden oluşmaktadır. Tek yazarlı kitap tanıtım yazılarının seçilmesinin temel nedeni, değerlendirme sürecinde tutarlı bir çözümleme yapılmasını sağlamaktır. Çok yazarlı eserlerde birden fazla yazarın katkısı arasında içerik ve yaklaşım farklılıkları bulunabileceğinden, bu durumun tanıtım yazılarında kullanılan değerlendirme stratejilerinin belirlenmesini zorlaştırabileceği düşünülmüştür.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Çalışmanın bütüncesi, rastlantısal örneklem yöntemiyle seçilmiş 30 kitap tanıtım yazısından oluşmaktadır. Çalışmamızın bütüncesi oluşturulurken çözümleme sonunda ortaya çıkacak olan bulgulardaki benzerlik ve farklılıkların alan-bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarından toplam altı alan belirlenmiş olup, her alandan beşer kitap tanıtım yazısı seçilmiştir.

Tablo 2. Bütüncede Yer Alan Bilimsel Alanlar

Sosyal Bilimler	Fen Bilimleri
Dilbilim	Fen Eğitimi
Tarih	İstatistik
Türk Dili ve Edebiyatı	Matematik

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Sosyal Bilimler alanında Dilbilim, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı; Fen Bilimleri alanında ise Fen Eğitimi, İstatistik ve Matematik disiplinleri çalışma kapsamına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında seçilen 30 kitap tanıtım yazısı, Değerbiçme Kuramı bağlamında *tutum* kaynakları çerçevesinde yer alan *duyuşsal etki*, *hüküm* ve *özbeğeni* alt ulamlarına göre kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, metinlerde yer alan ifadeler sözcüksel düzlemde çözümlenerek ad, eylem ve sıfat konumundaki öğeler incelenmiş ve uygun tutum kaynağına atanmıştır. Örneğin “hayal kırıklığı” ve “matematiği sevdirecek” *duyuşsal etki*, “titiz” ise *hüküm* kapsamında değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, bazı ifadeler belirli bir sözcük grubundan oluşarak doğrudan bir duygu, davranış ya da değerlendirmeyi yansıtmaktadır. Örneğin, “yazar bu konuda üzerine düşeni yapmış” ifadesi, “sorumlu” sıfatına karşılık geldiği için ve belirli bir davranışı aktardığı için *hüküm kaynağı* olarak kodlanmıştır. Kodlama tamamlandıktan sonra, her bir tutum kaynağının kullanım sıklığı belirlenmiş ve metinlerdeki dağılımı oranlar üzerinden hesaplanmıştır. Ayrıca, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarına ait yazılar karşılaştırılarak alan-bağımlı farklılıklar değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında kullanılan *tutum* kaynaklarının incelenmesi, bu türün eleştirel ve değerlendirme odaklı yapısını anlamaya yönelik önemli veriler sunmaktadır. Çalışmanın bulguları, bu kaynakların ne sıklıkla kullanıldığını, metinlerin genel yapısına ve yazar duruşunu oluşturma sürecine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bulgular, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarındaki yazılar arasında gözlemlenen benzerlikler ve farklılıklar, eleştirilerin kültürel ve disiplinlerarası bağlamlardaki rolüne ışık tutmaktadır.

Tablo 3. Tutum Kaynaklarının Dağılımı

	olumlu	olumsuz	toplam	%
Duyuşsal etki	2	1	3	%0,7
Hüküm	11	0	11	%2,7
Özbeğeni	308	72	380	%96,6
Toplam	321	73	394	%100
%	%81,4	%18,6	%100	

Bu çalışmada, “Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında hangi tutum kaynaklarına yer verilmektedir?” sorusuna yanıt aranmış ve tutum kaynaklarının olumlu ve olumsuz değerlendirmeler bakımından dağılımı incelenmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi, toplamda 394 *tutum* kaynağı tespit edilmiş olup, bunların %81,4’ü olumlu, %18,6’sı ise olumsuz niteliktedir. Bulgular, akademik kitap tanıtım yazılarında yazarların ağırlıklı olarak olumlu değerlendirmelere yöneldiğini ve eleştirel ifadeler yerine övgü ifadelerini tercih ettiğini göstermektedir. Ancak, farklı tutum kaynakları ayrı ayrı ele alındığında, *duyuşsal etkinin* oldukça düşük bir oranda (%0,7) kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, yazarların kitap tanıtım yazılarında kişisel duygularını veya kitaba yönelik öznel tepkilerini ifade etmekten kaçındığını göstermektedir. Öte yandan, *hüküm* kaynağının kullanım oranı %2,7 olup, bu ulamın metinlerde sınırlı bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Buna göre, yazarların, kitabın yazarı hakkındaki etik veya yetkinlik değerlendirmelerini doğrudan ifade etmekten kaçındıkları söylenebilir. Kitap tanıtım yazılarında *özbeğeni* kaynağı ise %96,6 gibi belirgin bir ağırlığa sahiptir. Bu oran, akademik kitap tanıtım yazılarının büyük ölçüde kitabın içeriği, yapısı, yöntemi ve katkıları üzerine yapılan değerlendirmelerden oluştuğunu göstermektedir. Yazarlar, metinlerinde kitabın değerini belirten ifadeleri öne çıkarmakta, estetik ve alana olan katkısı açısından değerlendirmelere daha fazla yer vermektedir. Kısacası, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında yazarların kişisel duygularını ve doğrudan eleştirel hükümleri ifade etmekten kaçındığını, bunun yerine kitabın içeriğine ve akademik katkılarına yönelik olumlu değerlendirmeleri ön plana çıkardığını söylemek mümkündür.

Duyuşsal etki ifadelerinin kullanımı

Tutum kaynaklarından *duyuşsal etki*, ne hissettiğimiz hakkında bilgi verir ve değerlendirmesi yapılan kitaba yönelik duygusal tepkileri içermektedir. Bu tepkiler, Örnek 1 ve 2’de görüldüğü gibi sevmek, istek, memnuniyet, memnuniyetsizlik ya da hoşnutsuzluk gibi duyguları yansıtabilir.

- (1) Bu bağlamda kitap, matematik öğretiminde yer alan etkinliklerin çocuklara matematiksel bilgi sağlamasının yanı sıra onlara matematiği **sevdirecek** [...]

(Matematik 5)

- (2) Bir tarih çalışmasından daha fazla kuramsal zenginlik ve teorik çözümleme bekleyenler için arşiv dokümanlarının baş döndürücü ağırlığı biraz **hayal kırıklığı** yaratabilir. (Tarih 2)

Duyuşsal etki, toplamda 3 örnek (%0,7) ile tutum kaynakları arasında en az kullanılan ulam olmuştur. Bu ifadelerin 2'si olumlu, 1'i ise olumsuz olarak sınıflandırılmıştır.

Hüküm ifadelerinin kullanımı

Hüküm, eleştiriye ve övgüye yönelik davranışları ve etik değerlere ilişkin tutumları yansıtmaktadır.

- (3) Tabii bence **yazar bu konuda üzerine düşeni yapmış** çünkü kitap literatürde önemli bir boşluğu doldurmakta. (Dilbilim 5)

- (4) Bu anlamda, ilim alemine katkı sağlayan bu değerli **eseri titizlikle hazırlayan** [...]’a teşekkür eder, [...] (Türk Dili ve Edebiyatı 2)

Hüküm ifadeleri toplamda 11 kez (%2,7) kullanılmış ve Örnek 3 ve 4’teki ifadelere benzer şekilde *hüküm* kaynaklarının tamamı olumlu bir değerlendirme sunmuştur. Olumsuz *hüküm* ifadelerine rastlanmamıştır. Örnek 3 ve 4’te kullanılan tutum kaynakları, yazarın yetkinlik ve etik değerleri üzerinden olumlu bir hüküm içermektedir.

Özbeğeni kullanımı

Özbeğeni kaynakları incelenen nesne, süreç ya da durumlarla ilgili değerlendirmelere odaklanmaktadır. Bu çalışmada değerlendirilen nesne, alanyazına kazandırılan akademik kitaptır.

- (5) Lorenz eğrisi ve Gini katsayısı gibi konuların bölüm başlıkları olarak seçilmiş olması da, bu kitabı benim açımdan **ilginç yapmaktadır**. (İstatistik 1)

- (6) [...] ve ilk 5 bölümde teorik olarak sunulan bilgiler, her bir bölüme özgü **güncel bilgilerle örneklendirilmiştir**. (Fen Eğitimi 2)

- (7) Her bölümün sonunda kavramlar, ele alınan örnekler, **ilginç** uygulamalar ve alıştırmalar **özlü** bir biçimde açıklanmaktadır. (İstatistik 3)

- (8) Çoğu tanım, yılların **deneyimini** ve **özümsemiş bilgiyi yansıtmaktadır**. (Dilbilim3)

- (9) Kitapta konu indeksinin olmaması da bir **eksiklik** olarak göze çarpmaktadır. (Fen Eğitimi 3)

- (10) Sözlük tanımlarının bazıları kapsam bakımından **yeterince açık değildir**. (Dilbilim 1)

- (11) Düşünce, amaç ve yola çıkış sebebi olarak oldukça olumlu olmasına rağmen kitabın bu baskısının alana katkısı **beklentileri tam olarak karşılayamamıştır**. (İstatistik 1)

- (12) Bilimsel bir yöntemle hazırlanmış olduğu belirtilse de, sözlükte birtakım **eksik, hata ve tutarsızlıklar** görülmektedir. (Dilbilim 1)
- (13) Kitabın bir diğer **zayıf** bölümü de, ilginç fen kavramlarını kullanarak basit teknolojiler geliştirme becerileri kazandırabilecek etkinliklere yer vermemesidir. (Fen Eğitimi 2)

Özbeğeni ifadeleri 380 örnekle (%96,6) tutum kaynakları arasında en sık kullanılan ulam olmuştur. Bu ifadelerin 308'i olumlu (%81,4), 72'si ise olumsuz (%18,6) değerlendirme içermektedir. Özellikle *özbeğeni* ulamının yüksek oranlarda kullanılması, değerlendirme dilinin odak noktasının incelenen nesne üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi, *özbeğeni* kaynakları, genellikle kitabın kalitesine, katkısına ve işlevselliğine odaklanarak yapılan değerlendirmeleri kapsamaktadır. Olumlu *özbeğeni* ifadeleri kitabın içeriğini ve katkılarını vurgularken (Örnek 5, 6, 7, 8), olumsuz *özbeğeni* ifadeleri ise eksiklikleri, hataları ve beklentilerin karşılanamamasını (Örnek 9, 10, 11, 12, 13) gözler önüne sermektedir.

3.1. Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarında tutum kaynakları

Araştırmada “Tutum kaynakları Sosyal Bilimler ile Fen Bilimleri arasında nasıl bir dağılım sergilemektedir?” sorusuna da yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilimler alanında *duyuşsal etki* ifadelerinin sınırlı kullanıldığı görülmektedir. Bu alanda olumlu bir duygusal ifade bulunmazken, yalnızca 1 olumsuz duygu ifadesine rastlanmıştır. *Hüküm* kaynakları açısından, 11 olumlu ifade yer almış ancak olumsuz bir hüküm kaynağı kullanılmamıştır. *Özbeğeni* kaynaklarının dağılımı ise büyük ölçüde olumludur; 126 olumlu ve 34 olumsuz ifade tespit edilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarında ‘tutum kaynakları’ kullanımı

Alan	Sözcük sayısı	Duyuşsal etki		Hüküm		Özbeğeni	
		olumlu	olumsuz	olumlu	olumsuz	olumlu	olumsuz
Sosyal Bilimler	14,730	0	1	11	0	126 (%32)	34 (%9)
Fen Bilimleri	15,419	2	0	0	0	182 (%46)	38 (%9,6)
Toplam	30,149	2 (%0,5)	1 (%0,2)	11 (%2,7)	0	308 (%78)	72 (%18)

Fen Bilimleri alanına bakıldığında, *duyuşsal etki* ifadeleri sadece 2 olumlu ifade olmak üzere bu alanda da sınırlı kullanılmış ve olumsuz bir duygusal ifadeye rastlanmamıştır. *Hüküm* kaynakları açısından olumlu ya da olumsuz hiçbir ifade kullanılmamıştır. *Özbeğeni* kaynakları ise büyük ölçüde olumlu bir dağılım sergilemiş ve 182 olumlu ifadeye karşılık 38 olumsuz *özbeğeni* ifadesi belirlenmiştir.

Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarında *duyuşsal etki* kaynakları sınırlı düzeyde kullanılmıştır. Bu kullanımların sınırlı olması nedeniyle, duygusal ifadeler yerine daha çok bilimsel ve teknik değerlendirmelerin öne çıkarıldığını söylemek mümkündür. Sosyal Bilimler alanında yalnızca bir olumsuz duygu ifadesi yer alırken, Fen Bilimleri alanında iki olumlu *duyuşsal etki* kullanımı gözlemlenmiştir. *Hüküm* kaynaklarının kullanımı, Sosyal Bilimler alanında daha belirgindir. Fen Bilimleri alanında ise *hüküm* kaynakları kullanılmamıştır. Dolayısıyla, Sosyal Bilimlerde yazarın yetkinlik ve etik normlarına ilişkin değerlendirmelerde de bulunulurken, Fen Bilimlerinde yazara yönelik yargılara yer verilmediği söylenebilir. Bu bağlamda, her iki alanın duygusal tepkileri ve etik davranışları kitap tanıtım metinlerine yansıtma biçimlerinde farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür.

Özbeğeni, her iki alanda da en fazla kullanılan *tutum* kaynağıdır. Fen Bilimleri alanında olumlu *özbeğeni* kaynaklarının kullanım oranı %46 iken, Sosyal Bilimler alanında bu oran %32 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanındaki kitap tanıtım yazılarında bilimsel eserlerin genellikle alana olan katkısı, özgünlük ve etkinlik gibi unsurlara odaklanarak değerlendirildiğini ve bu yazılarda övgü ve takdir dilinin güçlü bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Fen Bilimleri alanındaki yüksek olumlu *özbeğeni* oranı, bu alanın bilimsel doğruluk ve başarıya dayalı övgülerle değerlendirilmesinin bir yansıması olabilir. Sosyal Bilimler ise daha geniş ve çok yönlü tartışmalar sunduğundan, olumlu *özbeğeni* oranı biraz daha düşük kalabilir, çünkü burada kitapların toplumsal ya da etik değerlere dair eleştirileri ve analizleri de göz önünde bulundurulabilir. Bu fark, her iki alanın değerlendirme ölçütlerinin ve akademik dil yapılarına dair farklı yaklaşımları yansıtmaktadır.

3.2. Disiplinlere göre tutum kaynakları kullanımı

Bu çalışmada ayrıca Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında farklı disiplinlerde hangi tutum kaynaklarının kullanıldığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda araştırma kapsamında bulunan Dilbilim, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, İstatistik ve Fen Eğitimi alanlarındaki tutum kaynaklarının dağılımı Tablo 5'te listelenmiştir. Tablo 5, her bir disiplinin kitap tanıtımlarında *duyuşsal etki*, *hüküm* ve *özbeğeni* bakımından olumlu ve olumsuz tutum kaynaklarının kullanım sıklığını yansıtmaktadır.

Tablo 5. Farklı disiplinlerde toplam tutum kaynakları kullanımı

Alan	Sözcük sayısı	Duyuşsal etki		Hüküm		Özbeğeni	
		olumlu	olumsuz	olumlu	olumsuz	olumlu	olumsuz
Dilbilim	4115	0	0	2	0	38	32
Tarih	5438	0	1	7	0	53	1
Türk Dili ve Edebiyatı	5177	0	0	2	0	35	1
Matematik	5460	2	0	0	0	62	7
İstatistik	6631	0	0	0	0	87	21
Fen Eğitimi	3328	0	0	0	0	33	10

Dilbilim alanındaki kitap tanıtımlarında *duyuşsal etki* ifadelerinde olumlu ya da olumsuz hiçbir örnek bulunmazken *hüküm* kaynaklarında 2 olumlu kullanım belirlenmiştir. *Özbeğeni* kaynaklarında ise 38 olumlu ve 32 olumsuz örnek tespit edilmiştir. Dilbilim kitap tanıtımlarında *özbeğeni* kaynaklarının yoğun şekilde kullanıldığı, olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinde dengeli bir dağılım sergilediği görülmektedir. Buradaki olumlu ve olumsuz değerlendirmelerin birbirine yakın oranda kullanılması, bu alandaki kitapların hem olumlu yönlerinin hem de eleştirel yönlerinin dikkatlice vurgulandığını göstermektedir. Dilbilim, genellikle daha objektif ve analitik bir yaklaşım gerektiren bir alandır; bu nedenle, bu alandaki kitap tanıtımlarında daha dengeli bir övgü ve eleştiri yaklaşımının tercih edilmesi anlamlıdır. Ayrıca, hüküm kaynaklarında yalnızca 2 olumlu kullanım bulunması, Dilbilim alanındaki kitap tanıtımlarında yazarın etik değerler ve normlara dair değerlendirmelerin daha ölçülü ve dikkatli bir şekilde yapıldığını göstermektedir. *Duyuşsal etki* kaynaklarının hiç kullanılmaması ise, bu alandaki kitap tanıtım yazarlarının duygusal tepkilerini değerlendirilen nesneye yansıtmadıklarını ve bu doğrultuda bir değerlendirme biçimi benimsediklerini göstermektedir.

Tarih alanındaki kitap tanıtımlarında *duyuşsal etki* kaynaklarında 1 olumsuz ifade kullanıldığı belirlenmiştir. *Duyuşsal etki* ifadelerinin çok sınırlı olması, bu alandaki kitap tanıtım yazarlarının da duygusal tepkilerini değerlendirilen nesneye yansıtmadıkları bir değerlendirme yaklaşımını benimsediklerinin bir göstergesi olabilir. Buna karşın olumlu hüküm kaynaklarının (%7) kullanılması, yazarların etik normlar ve yazarın bilimsel yetkinlikleri üzerinde yapılan olumlu değerlendirmelerin vurgulandığını göstermektedir. Ayrıca *özbeğeni* (53) ifadelerinin yoğun olarak kullanıldığı ve bu ifadelerin bir tanesi dışında hepsinin olumlu olduğu görülmektedir. *Özbeğeni* kaynaklarının çok yüksek oranda olumlu şekilde kullanılması, bu alandaki kitapların genellikle başarıları, katkıları ve etkileri üzerinden değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Tarih kitap tanıtımlarında daha çok olumlu bir dil kullanılarak, övgü odaklı bir yaklaşım benimsendiğini söylemek mümkündür.

Türk Dili ve Edebiyatı kitap tanıtımlarında *duyuşsal etki* ifadelerinde olumlu ya da olumsuz hiçbir örnek bulunmamaktadır. *Duyuşsal etki* ifadelerinin hiç kullanılmaması, bu alandaki değerlendirmelerde duygulara yer verilmediğinin bir göstergesi olabilir. *Hüküm* ulamında ise 2 olumlu kullanım yer almaktadır. Bu bulgu, Türk Dili ve Edebiyatı kitap tanıtımlarında, yazarların etik değerler ve normlar çerçevesinde oldukça sınırlı bir şekilde olumlu değerlendirmelerde bulunduğunu göstermektedir. *Özbeğeni* kaynaklarında ise 35 olumlu ve 1 olumsuz örnek bulunmaktadır. Bu durum, kitapların genellikle övgüye değer ve katkı sağlayıcı olarak görüldüğünü, ancak eleştirel bakış açılarına çok yer verilmediğini göstermektedir. Bu bulgulara göre, Sosyal Bilimler alanını temsil eden disiplinlerin kitap tanıtımlarında tutum kaynaklarının kullanımında belirgin farklılıklar olduğu söylenebilir. Tarih alanında 1 olumsuz *duyuşsal etki* ifadesi kullanılırken, Dilbilim ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarında bu tutum kaynaklarına hiç yer verilmemiştir. Dolayısıyla, Dilbilim ile Türk Dili ve Edebiyatı alanlarındaki tanıtım yazılarının, incelenen kitaba yönelik duyguları yansıtmadığı söylenebilir. *Hüküm* ulamının ise Sosyal Bilimler alanındaki tüm disiplinlerde olumlu kullanıldığı belirlenmiştir. Dilbilim ile Türk Dili ve Edebiyatı kitap tanıtımlarında eşit bir kullanım sergilenirken, Tarih alanında daha fazla *hüküm* kaynağına yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda, Tarih disiplinine ait tanıtım yazılarında kitap yazarlarının etik davranışlarının da önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı disiplinlerinde *özbeğeni* ifadelerinin büyük ölçüde olumlu olduğu ve eleştirilerin yumuşatıldığı görülürken, Dilbilim alanında daha dengeli ve eleştirel bir değerlendirme yaklaşımının benimsendiğini söylemek mümkündür.

Matematik kitap tanıtımlarında *duyuşsal etki* ifadelerinin sınırlı sayıda olması (sadece 2 olumlu örnek), matematik alanındaki kitapların daha çok objektif, analitik ve teknik bir yönden ele alındığını, duygusal tepkilerin geri planda kaldığını göstermektedir. *Hüküm* kaynakları açısından hiçbir olumlu ya da olumsuz ifade bulunmamaktadır. *Hüküm* kaynaklarının kullanılmamış olması ise matematik kitaplarının değerlendirmelerinde yazarın etik değerlerine ve normlarına yönelik bir yorum yapılmadığını, daha çok kitapların akademik ve bilimsel özelliklerinin ön plana çıkarıldığını ortaya koymaktadır. *Özbeğeni* kaynaklarında 62 olumlu ve 7 olumsuz örnek kullanılmıştır. Matematik alanındaki kitap tanıtımlarında *özbeğeni* ifadelerinin yüksek oranda tercih edildiği, ancak olumsuz değerlendirmelerin az kullanıldığı görülmektedir. Buna göre, Matematik disipliniinde daha çok, eserin katkı sağladığı alanın olumlu özelliklerinin öne çıktığı bir dil kullanımının benimsendiği söylenebilir.

İstatistik alanındaki kitap tanıtımlarında *duyuşsal etki* ve *hüküm* kaynaklarından hiçbir örnek bulunmazken, *özbeğeni* ifadelerinde 87 olumlu ve 21 olumsuz örnek kullanılmıştır. *Duyuşsal etki* ve *hüküm* kaynaklarının hiç kullanılmaması, duygusal veya etik değerlendirmelerin genellikle dışarıda tutulduğu bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. İstatistik kitap ta-

nıtlarında *özbeğeni* ifadelerinin kullanım oranı oldukça yüksektir ve olumsuz *özbeğeni* ifadelerinin kullanımına da yer verilmiştir (21 olumsuz, 87 olumlu). Bu bulgu, kitapların genellikle başarılı ve etkili yönlerinin vurgulandığını ancak olumsuz eleştirinin de metne dâhil edildiğini göstermektedir.

Fen Eğitimi kitap tanıtımlarında İstatistik alanında olduğu gibi, *duyuşsal etki* ve *hüküm* ifadelerine rastlanmamıştır. *Duyuşsal etki* ve *hüküm* ifadelerinin olmaması, bu alandaki kitap tanıtımlarında da duygusal tepkilere ve etik davranışlara ilişkin değerlendirmelere yer verilmediğini göstermektedir. Fen Eğitimi kitap tanıtımlarında *özbeğeni* ifadelerinde 33 olumlu ve 10 olumsuz örnek tespit edilmiştir. Fen Eğitimi alanında, diğer disiplinlere benzer şekilde *özbeğeni* kaynaklarının kullanıldığı ve olumsuz değerlendirmelerin daha düşük seviyelerde kaldığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, Fen Bilimleri alanındaki kitap tanıtımlarında *duyuşsal etki* ve *hüküm* ifadelerinin oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu alandaki değerlendirmelerde, Matematik, İstatistik ve Fen Eğitimi disiplinlerinde olumlu *özbeğeni* ifadelerinin baskın olduğu, olumsuz *özbeğeni* ifadelerinin kullanım oranının düşük kaldığı; diğer bir deyişle, değerlendirmelerin olumlu bir çerçevede sunulduğu görülmektedir. Bu bulgular, bu disiplinlerdeki kitap tanıtımlarında, eserin değerinin ön planda tutulduğunu ancak eleştirilerin ve olumsuz değerlendirmelerin çok fazla yer almadığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarındaki tutum kaynaklarının kullanımı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçe akademik kitap tanıtımlarında *özbeğeni* kaynaklarının belirgin şekilde baskın olduğunu, *hüküm* ve *duyuşsal etki* kaynaklarının ise sınırlı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bulgular, kitap tanıtım metinlerinde yazarların daha çok inceleme nesnesi olan kitaba yönelik değerlendirmelere yer verdiklerini ortaya koymaktadır. Toplamda tespit edilen 394 tutum kaynağının %81,4'ü olumlu, %18,6'sı ise olumsuz niteliktedir. Bu bulgular, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarının genel olarak olumlu bir dil kullanma eğiliminde olduğunu ve eleştirel dilin nadiren tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Bal Gezegin (2015), Bal Gezegin ve Işık Güler (2017), Wang ve An (2013) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar, kitap tanıtım yazılarında eleştiri ve olumsuz değerlendirmelerin sınırlı kullanıldığını ve metinlerin genellikle daha olumlu bir dilde yazıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yazarların eleştiri yapmak yerine kitapları övme yoluna gitmeleri, Türkçe akademik söylemin değerlendirme uygulamalarındaki olumlu dil kullanımını yansıtmaktadır.

Duyuşsal etki ifadeleri, kitap tanıtım yazılarında en az kullanılan tutum kaynağı olmuştur. Bu bulgu, kitap tanıtımlarında duygusal bir yaklaşımın, daha çok *özbeğeni* kaynaklarının ön planda olduğu yazılarda pek tercih edilmediğini göstermektedir. Bu durum, kitap tanıtımlarında

incelenen nesne olan kitaba odaklanıldığını, kişisel duyguların veya duygusal ifadelerin daha az yer bulduğunu işaret etmektedir. Bu çalışmanın bulguları, önceki araştırmaların akademik kitap incelemelerinde tutum kaynaklarının kullanımına ilişkin saptamalarıyla paralellik göstermektedir. Duyuşsal etki kategorisinin, kitap tanıtım yazılarında en az kullanılan tutum kaynağı olması (%0,7), Ahmadi (2014), Bal Gezegin (2015), Bal Gezegin ve Işık Güler (2017), Cheng (2014), Hashemi ve diğ. (2021), Nayernia ve Ashouri'nin (2019), Wang ve An (2013) gibi çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda da *duyuşsal etki* kaynaklarının oldukça sınırlı kullanıldığı belirlenmiş ve akademik yazılarda duygusal ifadelere çok fazla yer verilmediği vurgulanmıştır. Çalışmamızın sonuçları, kitap tanıtımlarında duygusal unsurların akademik bağlamda genellikle tercih edilmediğini destekler niteliktedir.

Hüküm ifadeleri, kitap tanıtımlarında toplamda 11 kez (%2,7) kullanılmış ve tamamı olumlu değerlendirme içermektedir. Hüküm ifadelerinin kullanım oranı, önceki araştırmalarda hüküm kaynaklarına ilişkin bulgularla uyumludur (Ahmadi, 2014; Bal Gezegin, 2015; Bal Gezegin ve Işık Güler, 2017; Cheng, 2014; Hashemi ve diğ., 2021; Nayernia ve Ashouri, 2019; Wang ve An, 2013). Çalışmada olumsuz hüküm ifadelerine rastlanmamıştır. Hüküm ifadelerinin genellikle olumlu yönde kullanılması, yazarın olumlu etik değerlerine ve bilimsel yeterliliklerine odaklanmaya yönelik bir eğilimi yansıttığı söylenebilir. Bu bulgu, akademik kitap tanıtımlarında yazarların değerlendirme yaparken genellikle övgü odaklı bir dil kullandıklarını, eleştirel yaklaşımın ise daha az kullanıldığını göstermektedir.

Özbeğeni, en sık kullanılan tutum kaynağı olup, toplamda 380 örnek (%96,6) ile dikkat çekmektedir. *Özbeğeni* kaynaklarının ağırlıklı olarak olumlu bir şekilde kullanılması, kitapların içerik ve yapılarına dair övgülerin öne çıktığını, yazarların genellikle olumlu bir değerlendirme yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Özellikle olumlu *özbeğeni* ifadelerinin yaygın kullanımı, kitapların akademik değerlerinin ve katkılarının vurgulanmasına olanak sağlamaktadır. En çok kullanılan tutum kaynağının *özbeğeni* olması, önceki araştırmaların da *özbeğeni* ifadelerinin en sık kullanılan kaynak olduğunu ortaya koyan bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir (Ahmadi, 2014; Bal Gezegin, 2015; Bal Gezegin ve Işık Güler, 2017; Cheng, 2014; Hashemi ve diğ., 2021; Nayernia ve Ashouri, 2019; Wang ve An, 2013). *Özbeğeni* kaynaklarının yoğun bir şekilde tercih edilmesi, kitapların kalitesine dair yapılan olumlu yorumların, kitap tanıtımlarındaki ana odak noktası olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmamızda *özbeğeni* kaynaklarının büyük çoğunluğunun olumlu ifadelerden oluşması, kitap tanıtım yazılarının genellikle yapıcı bir değerlendirme eğilimini benimsediğini ve kitapların akademik katkılarını öne çıkardığını göstermektedir.

Bu çalışmanın diğer bir amacı, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarındaki Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında kullanılan tutum kaynaklarını incelemektir. Araştırma bulguları, her iki alanda da kitap tanıtımlarında genel olarak olumlu tutum kaynaklarının daha yaygın

kullanıldığını ortaya koymuştur. Özellikle *özbeğeni* kaynakları, her iki alanda da belirgin şekilde öne çıkmakta ve kitapların olumlu yönlerine odaklanılmaktadır. Ancak, *duyuşsal etki* ve *hüküm* kaynaklarının kullanımı daha sınırlıdır. Sosyal Bilimler alanında olumlu *özbeğeni* ifadeleri, kitapların içerik ve yapısına yönelik değerlendirmelerde sıkça kullanılmış, ancak *duyuşsal etki* kaynakları oldukça düşük bir seviyede kalmıştır. Fen Bilimleri kitap tanıtımlarında da benzer bir eğilim gözlemlenmekle birlikte, *duyuşsal etki* ifadelerinin sayısı Sosyal Bilimlere kıyasla bir miktar artış göstermiştir. Bununla birlikte, Fen Bilimleri tanıtım yazılarında *hüküm* kaynaklarının hiç kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın Sosyal Bilimler alanına ilişkin bulguları, Hyland'ın (2004) Sosyal Bilimlere dair gözlemleriyle çelişmektedir. Sosyal Bilimler alanındaki kitap tanıtımlarında eleştiri ifadeleri neredeyse hiç kullanılmamış ve *özbeğeni* kaynakları baskın bir şekilde olumlu bir dil kullanımıyla ortaya çıkmıştır. Bu durum, Türkçe kitap tanıtım yazılarının daha olumlu ve eleştiriden kaçınan bir söylem benimsemesiyle açıklanabilir. Bu eğilim, Türkçe bilimsel söylem kültürüne özgü olabilir ve değerlendirmelerde eleştiriden çok olumlu katkıların vurgulanmasına yönelik bir yaklaşımı yansıtabilir.

Fen Bilimleri alanına ilişkin bulgular ise Hyland'ın (2004) Fen Bilimleri disiplinlere dair sap-tamalarıyla genel anlamda uyumludur. Fen Bilimleri tanıtımlarında övgü ifadelerinin ağırlıklı olması ve duygusal ya da kişisel yargılardan kaçınılması, bu disiplinin nesnellik ve bilimsel doğruluk ilkelerine sıkı bir şekilde bağlı kalma eğilimiyle örtüşmektedir. Her iki disiplin için de *özbeğeni* kaynaklarının baskın kullanımı, akademik kitap tanıtım yazılarının genellikle olumlu bir dil kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, yapıcı bir değerlendirme sunma, yazarları ve eserleri destekleme anlayışıyla ilişkilendirilebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında tutum kaynaklarının kullanımı ile ilgili disiplinler arasındaki farklılıkları da ortaya koymaktadır. İncelenen disiplinler arasında Dilbilim, Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı gibi alanlarda, *duyuşsal etki* ve *hüküm* kaynaklarının az kullanılması, bu disiplinlerdeki akademik kitap tanıtımlarında duygusal tepkilere ve etik davranışlara yönelik yorumlardan kaçınıldığını göstermektedir. Bu durum, bu alanlarda akademik kitap tanıtımlarının hislerden ve yazarın kimliğinden ziyade eserin içeriğine odaklanan bir değerlendirme yaklaşımı benimsediğini düşündürmektedir.

Matematik, İstatistik ve Fen Eğitimi gibi disiplinlerde ise *özbeğeni* ifadesinin yanı sıra, *duyuşsal etki* kaynaklarının belirli düzeyde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak bu disiplinlerdeki *hüküm* ve *duyuşsal etki* ifadelerinin kullanım sıklığı, *özbeğeni* kaynaklarına kıyasla oldukça düşüktür. Bu durum, söz konusu alanlarda daha teknik ve nicel değerlendirmelerin öne çıktığını ve duygusal etkilere veya kişisel yorumlara daha az yer verildiğine işaret etmektedir.

5. SONUÇ

Bu çalışma, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında kişilerarası anlamların tutum kaynaklarıyla nasıl inşa edildiğini incelemiş ve alanyazında az çalışılan bir bilimsel metin türü olarak kitap tanıtım yazılarında farklı disiplinlere özgü söylemsel yapıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Sınırlı sayıda çalışmaya konu olmuş bu metin türü, övgü ve eleştirinin bilimsel söylemde nasıl işlediğini gösteren önemli bir alan sunmaktadır. Bu çerçevede bu araştırma, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarının söylemsel özelliklerini inceleyerek alandaki bu boşluğu doldurmaya çalışmıştır. Ayrıca araştırma, disiplinlerarası söylem farklılıklarını da ortaya koyarak, akademik değerlendirme uygulamalarının farklı bilim dallarında nasıl şekillendiğini göstermeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda, Türkçe akademik kitap tanıtımlarındaki dilsel farklılıkları disiplinlerarası bir bakış açısıyla inceleyen bu çalışma alana önemli katkılar sunmaktadır. Araştırma, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında tutum kaynaklarının nasıl kullanıldığını ve hangi ifadelerin daha fazla tercih edildiğini inceleyerek önemli bulgular sunmuştur. Kitap değerlendirme sürecinde olumlu *özbeğeni* kaynaklarının baskınlığı, kitap tanıtımlarında genellikle olumlu bir dilin kullanıldığını ve yazarların kitapları olumlu bir biçimde değerlendirdiğini göstermektedir. *Duyuşsal etki* ve *hüküm* kaynaklarının sınırlı kullanımı ise, kitap tanıtımlarında duygusal bir yaklaşımın ve kitap yazarının etik davranışlarına ilişkin eleştirel dilin daha az tercih edildiğini ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarındaki kitap tanıtım yazılarının her ikisi de, olumlu tutum kaynakları kullanarak kitapları öne çıkarmayı tercih etmektedir. Ancak, alanlar arasında dilsel farklılıklar ve değerlendirme uygulamaları dikkat çekmektedir. Sosyal Bilimler alanı, yazarların olumlu etik davranışlarına da yer veren bir değerlendirme biçimi kullanırken, Fen Bilimleri incelenen nesne olan kitabın yapısına odaklanma eğilimi göstermektedir. Bu bulgular, bilimsel söylemde disiplinlerarası farkların nasıl yapılandığını ve her alandaki yazma eğilimlerinin nasıl şekillendiğini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Bu araştırma, Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarında tutum kaynaklarının kullanım sıklığını ve her bir disiplinin bu kaynakları nasıl kullandığını inceleyerek, kitap tanıtımlarının yazma edimi bakımından temel eğilimlerini ortaya koymuştur. Ayrıca, alanyazında daha önce yeterince incelenmeyen bu metin türünün, dil kullanımındaki disiplinlerarası farklılıklar ve değerlendirme uygulamaları hakkında değerli bilgiler sunduğu söylenebilir. Bu bulgular, Türkçe akademik kitap tanıtımlarındaki dil kullanımını, disiplinlerarası farklılıkları ve değerlendirme uygulamalarını anlamada önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Akademik kitap tanıtımlarının yazıldığı disipline bağlı olarak, dilin nasıl şekillendiği ve hangi tutum kaynaklarının baskın olduğu konusunda önemli çıkarımlar yapılabilir.

Çalışma, farklı disiplinler arasında tutum kaynaklarının kullanımı konusunda önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, akademik kitap tanıtımlarında daha tutarlı bir

dil kullanımı ve değerlendirme ölçütleri oluşturulabilir. Gelecekteki araştırmalar, bu bulguları daha geniş bir veritabanı ile destekleyebilir ve disiplinlerarası farkların, akademik kitap tanıtımlarındaki dilsel seçimleri nasıl etkilediğine dair daha fazla bilgi sağlayabilir. Disiplinlerarası karşılaştırmaların daha fazla yapılması, her disipline özgü dil kullanımının ve değerlendirme uygulamalarının netleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, akademik kitap tanıtımlarındaki olumlu dilin, okuyucu üzerindeki etkileri ve bilimsel söylem alanındaki gelişmelerle nasıl şekillendiği de araştırılabilir.

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

KAYNAKÇA

- Agudelo, J. C. (2016). *Genre analysis of book reviews in English and Spanish: a look at rhetorical moves and appraisal* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ahmadi, N. (2014). Recognizing attitude and polarity of words in review texts: An analysis of English soft and hard disciplines. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(3), 342–350.
- Bal Gezegin, B. (2015). *Book review genre in academic writing: A comparative study of English and Turkish across ten disciplines* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bal Gezegin, B. (2016). A corpus-based investigation of metadiscourse in academic book reviews. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 713–718.
- Bal Gezegin, B., ve Baş, M. (2020). Metadiscourse in academic writing: A comparison of research articles and book reviews. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 45-62.
- Bal Gezegin, B., ve Işık Güler, H. (2017). Appraisal in academic book reviews. Ç. Hatipoğlu, E. Y. Akbaş, ve A. Bayyurt (Ed.), *Metadiscourse in written genres: Uncovering textual and interactional aspects of texts* içinde (ss. 175–200). Frankfurt: Peter Lang.
- Cheng, C. (2014). A contrastive study of English and Chinese book reviews on linguistics: Perspective of attitudinal meanings. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1009–1016.
- Çakır Sarı, H. (2020). Türkçe akademik kitap tanıtım yazılarının hamle yapılanması. Uçar, A., İbe Akcan, P., Çetintaş Yıldırım, F. (Editörler). *Dilbilimde Güncel Tartışmalar* içinde (ss.67-76). Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları.

- De Carvalho, G. (2002). Rhetorical patterns of academic book reviews written in Portuguese and in English. L. Iglesias Rábade, S. M. Doval Suárez, & M. de los Á. Gómez González (Ed.), *Studies in contrastive linguistics: Proceedings of the 2nd International Contrastive Linguistics Conference Santiago de Compostela* içinde (ss. 261–268). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Etayve, A. S. (2017). A genre-based study of Arabic academic book reviews across soft disciplines: Rhetorical structure and potential variations. *Linguistica ONLINE*, 19, 23–45. <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/etayve/eta-001.pdf>
- Gea Valor, M. L. (2000). A pragmatic approach to politeness and modality in the book review articles. *SELL Monographs. Lengua Inglesa*. Valencia: Universitat de València.
- Gea Valor, M. L. (2004). A pragmatic approach to politeness and modality in the book review. Vol. 6: *Studies in English Language and Linguistics*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Giannoni, D. S. (2006). Expressing praise and criticism in economic discourse: A comparative analysis of English and Italian book reviews. G. del Lungo Camiciotti, M. Dossena & B. Crawford Camiciottoli (Ed.), *Variation in Business and Economics Discourse. Diachronic and Genre Perspectives* içinde (ss. 126-138). Rome: Officina Edizioni.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: E. Arnold.
- Hashemi, A., Mahdavi, F., ve Mazdayasna, G. (2021). Appraisal resources in book reviews: A study of cross-gender variations. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 13(28), 127–146.
- Hyland, K. (2000). Praise and criticism: Interactions in book reviews. K. Hyland (Ed.), *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing* içinde (ss. 41–62). London: Longman.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lindholm-Romantschuk, Y. (1998). *Scholarly book reviewing in the social sciences and humanities*. London: Greenwood Press.
- Martin, J. R., ve White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Miranda, E. (1996). On book reviewing. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 191–202.
- Moreno, A. I., ve Suárez, L. (2008). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 15–26.
- Moreno, A. I., ve Suárez, L. (2009). Academic book reviews in English and Spanish: Critical comments and rhetorical structure. K. Hyland & G. Diani (Ed.), *Academic evaluation: Review genres in university settings* içinde (ss. 167–182). London: Palgrave Macmillan.

- Motta-Roth, D. (1995). *Rhetorical features and disciplinary cultures: A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics* (Yayınlanmamış doktora tezi). Florianópolis, UFSC.
- Motta-Roth, D. (1996). Same genre, different discipline: A genre-based study of book reviews in academe. *The ESP*, 17(2), 99–131.
- Motta-Roth, D. (1998). Discourse analysis and academic book reviews: A study of text and disciplinary cultures. I. Fortanet, S. Posteguillo, J. C. Palmer, & J. F. Coll (Ed.), *Genre studies in English for academic purposes* içinde (ss. 29–58). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Nayernia, A., ve Ashouri, F. (2019). Attitude markers in book reviews: The case of applied linguistics discourse community. *Linguistics Journal*, 13(1), 126–146.
- Oktar, L. (2011). Eleştirel söylem çözümlemesi çerçevesinde değerlendirme kuramı. 2. Doğan Aksan Çalıştay’ında sunulan bildiri, 3 Ekim 2011, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Salager-Meyer, F. ve Alcaraz Arizas, M. A. (2004). Negative appraisals in academic book reviews: a cross-linguistic approach. Candlin, C., Gotti, M. (Ed.), *Intercultural Aspects of Specialized Communication* içinde (ss. 149–172). Bern: Peter Lang.
- Shaw, P. (2004). How do we recognise implicit evaluation in academic book reviews? G. D. Lun-go Camiciotti & E. Tognini-Bonelli (Ed.), *Academic discourse: New insights into evaluation* içinde (ss. 121–140). Bern: Peter Lang.
- Suárez, L., ve Moreno, A. I. (2008). The rhetorical structure of literary academic book reviews: An English-Spanish cross-linguistic approach. U. Connor, E. Nagelhout, & W. Rozycki (Ed.), *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric* içinde (ss. 147–168). Amsterdam: John Benjamins.
- Teich, E. (2001). Towards a model for the description of cross-linguistic divergence and commonality in translation. E. Steiner & C. Yallop (Ed.), *Beyond content: Exploring translation and multilingual text production* içinde (ss. 191–227). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Tse, P., ve Hyland, K. (2009). Discipline and gender: Constructing rhetorical identity in book reviews. K. Hyland & G. Diani (Ed.), *Academic evaluation: Review genres in university settings* içinde (ss. 105–121). New York: Palgrave Macmillan.
- Wang, D., ve An, X. (2013). A study of appraisal in Chinese academic book reviews. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1247–1252.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Anahtar Sözcükler
Yazma; Yazma Eğitimi; Metafor; Türkçe Öğretmeni

Keywords
Writing; Writing Education; Metaphor; Turkish Language Teacher

Büyük, S., & Hamzadayı, E. (2025). Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine yönelik metaforik algıları. *Dil Dergisi*, 176 (1).103-132.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EDİMİNE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

METAPHORIC PERCEPTIONS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS TOWARDS THE ACT OF WRITING

• Sıdika BÜYÜK 

Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, s.buyks@gmail.com

• Ergün HAMZADAYI 

Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ergunhamzadayi@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine yönelik metaforik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış ve tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma kümesini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili devlet ortaokullarında görev yapan 381 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan metafor uygulama formu ile toplanmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Metaforlar gerekçeleriyle birlikte değerlendirilmiş, ortak özellikleri dikkate alınarak 11 farklı kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin yazmayı daha çok iletişim bağlamında ele aldıkları, yazmaya ilişkin olumlu algıya sahip oldukları, öğretmenlerin yazmaya ilişkin algılarının cinsiyete ve görev yapılan yerleşim yerine göre farklılaştığı yönündedir.

Abstract

This study aimed to examine Turkish teachers' metaphorical perceptions of the act of writing according to various variables and used a scanning design. The study group consisted of 381 Turkish teachers working in state secondary schools in Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. The research data were collected with the metaphor application form prepared by the researchers and analyzed with content analysis. Metaphors were evaluated with their justifications and were grouped under 11 different categories considering their common features. The research results show that Turkish teachers approach writing more in the context of communication, have a positive perception of writing, and teachers' perceptions of writing differ according to gender and place of duty.

1. GİRİŞ

Bireyin gelişiminin toplumsal, kişisel ve bilişsel boyutları anadilini kullanma becerisiyle doğrudan ilgilidir (Hamzadayı, 2010). Anadilini kullanma becerisinin göstergelerinden olan yazma becerisi bireyin yaşamını farklı yönlerde ve boyutlarda çevreleyen bir etki alanına sahiptir. Yazmak; bireyin yaşamı boyunca duygu ve düşüncelerini, tasarılarını, sezgilerini dışa vurması ve aktarması bakımından kişisel bir gereksinimdir. Bunun yanında yazma, toplumsal bir görev ve zorunluluk olduğu gibi uğraşılan meslek çerçevesinde insanları yönlendirmek ve bilgilendirmek bakımlarından da gerekli bir eylemdir (Özdemir ve Binyazar, 1977). Toplumsal yaşamın gereği olarak her bireyin edinmesi ve eğitim yoluyla geliştirmesi gereken bir beceri olan yazma, diğer insanların yanı sıra kişinin kendi iç dünyasıyla da iletişimini sağlar. Yazıya aktarılan düşünce, duygu ve deneyimler daha gerçek ve fark edilir bir nitelik kazanır.

Diğer dil becerileri gibi yazma da birbirini etkileyen ve tamamlayan farklı boyutlardan oluşmaktadır. Yazma, ilk olarak düşünme ve öğrenmeyle birlikte ilerleyen bir süreç biçiminde düşünülebilir. Bu süreç amaç belirlemekten planlama, yazıya aktarma, gözden geçirme, düzenleme, tekrar yazma, değerlendirme ve son olarak yayınlamaya kadar tüm aşamalarıyla bilişsel boyutu oluşturur. Bilişsel çaba gerektiren (Çetinkaya ve Aslandağ, 2019) bu süreçler, duyuşsal ve devinişsel boyutlarla desteklenerek ve bütünlüklenerek yazma sürecinin sonunda “yazı”yı ortaya çıkarmaktadır. Yazmanın duyuşsal boyutunu oluşturan güdü, tutum, öz yeterlik ve kaygı değişkenleri yazma sürecini bilişsel boyut kadar etkilediğinden yazma eğitiminin etkili ve verimli biçimde gerçekleşmesi için göz önünde bulundurulması gereken önemli öğelerdir (Elçi ve Hamzadayı, 2020). Yazmanın devinişsel boyutunu ise defter, kâğıt ve kalem gibi araçların kullanımı ve kas hareketlerinin eş güdümü oluşturur (Anılan, 2005; Güneş ve Demir, 2020). Devinişsel boyut her ne kadar bilişsel ve duyuşsal boyutlar kadar yaratma süreciyle ilgili görülmesi de yazma eylemiyle ilgili çocukların zihninde yer edebilecek her türlü olumsuz düşüncenin önüne geçebilmek için bu konuda da özenli davranmak, yazma becerisini bir bütün olarak ele almak gerekir.

Oldukça zor ve karmaşık bir süreç olan yazma eğitimi, bu süreçte öğrenciye kazandırılması amaçlanan yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlarındaki becerilere öğretmenlerin de sahip olmasıyla ve öğrencilerine başarıyla kılavuzluk etmesiyle amacına ulaşabilir (Pilav, 2007; akt. Coşkun, 2019). Yazılı metin oluşturma sürecinde öğrenci ile birlikte öğretmenin de etkin olması gerekir (Çetinkaya, 2015). Yazma alışkanlığı kazanmada öğretmenlerin tutum, uygulama ve değerlendirmeleri de öğrenci açısından önem taşır. Öğretmenin olumlu tutumlarının öğrencilere bu alışkanlığı kazandırmadaki etkenlerden biri olduğunu (Göçer, 2013), bunun ötesinde öğretmenlerin yazma sürecinin tüm basamaklarında öğrencilerine kılavuz olarak yazma alışkanlığı kazandırmada en önemli değişken olduğunu (Tok vd., 2014) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin düşünme biçimleri, anlayışları, tutum ve öğretim tarzları öğrencilerin

yaratıcılıklarına olumlu katkı sağlayabilmekte, öte yandan öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini engelleyebilmektedir (Temizkan, 2010). Nitekim yazma becerisi gelişiminin diğer dil becerilerinden daha yavaş ve zor gerçekleşmesinde, yazmanın nitelik olarak karmaşık bir içsel süreç gerektirmesinin yanında sınıfların kalabalık olması ya da öğretmenden kaynaklanan sorunlar rol oynayabilmektedir (Karatay, 2013). Dil becerilerinin eğitimini üstlenen Türkçe öğretmenlerinin diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma alanında da yetkin olması, yazma edimiyle ilgili algılarının olumlu olması, verilen eğitimin niteliğini iyileştiren en önemli etmenlerdendir. Öğretmenin algıları, eğilimleri ve bakış açıları becerinin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenler, bireylerin öğrenim süreçlerinde kılavuzluk ederken onların davranış kazanmalarında, hayata bakış açılarının biçimlenmesinde, kişisel gelişimlerinde bir etki alanı oluşturur. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim alanlarına ilişkin algılarının öğrencilerini ve öğretim sürecini etkilemesi beklenen bir durumdur. Öğrencilerin algılarını ve eğitim durumlarını etkileyebilecek olan bu algılar öğretmenlerin metafor üretmesiyle açığa çıkarılabilir. Nitekim metaforların üretilmesi, kişinin eylemlerine yön veren düşünce ve algılarının açığa vurulmasıdır (Pugh vd., 1992). *“İnsanın günlük kavram sistemi -kendileriyle düşündüğü ve eylemde bulunduğu terimler- temelde doğası gereği metaforiktir.”* (Lakoff ve Johnson, 2015:27) Bireyin sahip olduğu bu metaforlar, duygu ve düşünce dünyasını oluşturan, söylem ve eylemlerine yön veren olgulardır. Yazma eğitimcileri olan Türkçe dersi öğretmenlerinin yazma edimiyle ilgili metaforik algılarının bilinmesi, dersle ilgili bakış açılarına, eylemlerine ve uygulamalarına açıklık getirmesi bakımından önem taşımaktadır. Nitelik bakımından karmaşık ve edinimi zor (Hamzadayı, 2019) olan yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili sorunlara çözüm aranırken eğitim sürecini her yönüyle ele almak, bu becerinin geliştirilmesinde başrolde olan Türkçe öğretmenlerinin sahip olduğu metaforları incelemek, yazmayı çoğunlukla hangi kavramla yapıya kavuşturduklarını ortaya koymak yararlı olacaktır.

Eski Yunanca metafor sözcüğü, bir kavram kümesindeki fikirlerin başka bir kavram kümesine taşınması veya aktarılması anlamındadır (Owen, 2006). Metafor sözcüğünün TDK Büyük Türkçe Sözlük’ün farklı yıllarda yayımlanan basımlarında farklı biçimlerde açıklandığı görülür. 1988 basımında metafor maddesi yer almamakta, 10. basımda metafor, istiare ve eğretileme sözcükleri eş anlamlı edebiyat terimleri olarak ele alınmakta (TDK, 2005), 11. basımda mecaz sözcüğüyle eş anlamlı bir edebiyat terimi olarak *“Bir sözcüğü veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma.”* ifadesiyle açıklanmaktadır (TDK, 2011:1641). Türkçe alanyazında da Türkçe sözlükte bir dönem ele alındığı gibi deyim aktarması, istiare, eğretileme terimleri ile karşılanmaktadır (Aksan, 1999; Salman, 2003; Kıran ve Kıran, 2023). Owen’ın (2006) tanımında kavramların aktarılması ifadesi, sonraki tanımlarda ise dilsel bir kullanım vurgusu ve söz sanatı anlamı dikkat çekmektedir. Metaforun klasik söz sanatı sınıflandırmasının içinde bir

yere oturmadığından birkaç söz sanatının birden karşılığı olarak açıklandığı görülmektedir, bu hatalı bir konumlandırma (Şahan, 2014). Bu çalışmada metafor; mecaz, benzetme, istiare terimleri ile karşılanan dilsel bir kullanım olarak değil, algı ve deneyimleri biçimlendirirken benzetmeleri de ortaya çıkaran zihinsel bir olgu olarak kavramsal metafor bağlamında ele alınmaktadır. Metaforla ilgili söz sanatı bağlamında yapılan tanımlamalar, metaforun insanın düşünce ve eylemleri üzerindeki etkisini tam ve doğru karşılamaktan uzak kalmakta, metaforik algılarla ilgili çalışmaları bir bakıma temelsiz bırakmaktadır. Metafor benzetmeler aracılığıyla dili güzel ve etkileyici kullanmaktan oluşan, yaşamdan bağımsız bir dil sanatı değildir. Bilinçsizce sahip olunan ve günlük konuşmaların pek çoğunda kullanılan metaforlar; bireylerin algı, tutum ve davranışlarının nedenlerini içinde barındırır, dilsel kullanımlarla ise görünür bir biçim kazanır.

Lakoff ve Johnson'a (2015) göre kavramsal metaforların özellikleri şöyle özetlenebilir:

- Metaforlar temel olarak kavramsaldir, metaforik dil ikinci plandadır.
- Kavramsal metaforların temeli günlük deneyimlerdir.
- Soyut düşünce çoğunlukla metaforiktir.
- Metaforik düşünce, insanın yaşamında farkında olmasa da kaçınılmaz biçimde hep vardır.
- Soyut kavramlar metaforlarla genişletilir, metaforlar olmadan eksiktir. Örneğin aşk kavramı, delilik ve büyü gibi metaforlar olmadan eksik kalır.
- İnsanın kavram dizgesinin tam olarak tutarlı olduğu söylenemez çünkü bu kavramları anlaşılır kılan metaforlar tutarsız olabilir.
- İnsan, yaşamını metaforlar yoluyla oluşan çıkarımlar temelinde sürdürür.

Bilişsel dil bilimcilerin sözünü ettiği gibi yüzeysel ve süslü bir anlatım ögesi değil, kavram alanları arasında haritalamanın bir süreci ve ürünü, düşünme süreçlerine yön veren bir olgu olması metaforu bilişsel psikolojinin yanı sıra uygulamalı dil bilim alanında dikkat çeken bir araştırma konusu durumuna getirir. Şiir her ne kadar uzun yıllar metaforun kendini gösterdiği alan olarak benimsenmişse de metaforların yalnızca şairlere özgü olmadığı artık açıkça bilinmektedir. Bilişsel dil bilim açısından metafor, edebiyat ve felsefenin tersine düşünce ve kavramsallaştırma açısından temel ve destekleyici bir yapıdır. Metaforların nasıl kullanıldığını anlamak insanların düşünme, dünyayı ve birbirlerini anlamlandırma, iletişim kurma biçimlerini anlamaya yardımcı olabilmektedir (Cameron, 2003). Metaforik anlam her koşulda gerçek veya gerçeğe uygun olduğu düşünülen anlamdan daha yoğun ve zengindir (Booth, 2003). Yazınsal dilde yeni ve farklı görünen kullanımlar da bireylerin daha önceden sahip olduğu metaforları ustaca kullanıp tür-

lû yöntemlerle işlemleriyle ortaya çıkmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015; Kövecses, 2003). Şiirin farklı devirlerde ve farklı okuyucu kitlelerinde aynı duyguları uyandırabilmesinin, birbirinden çok uzak insanların aynı şiirde “kendini bulabilmesinin” insanlığın ortak deneyimleriyle temellenmiş metaforların kullanımından kaynaklandığı düşünülebilir.

Metaforlar yapısal, varlıkbilimsel (ontolojik) ve yönelimsel özelliklere sahip kavramsal olgulardır. Metaforların tümü kavramları yapıya kavuşturduğu için yapısal, “hedef alan” varlıkları yarattığı için varlıkbilimseldir. Ayrıca metaforların birçoğu yönelim imaj-şemalarıyla eşleştiği için yönelimseldir (Lakoff ve Johnson, 2015). Metafor yapısal özelliğiyle bir deneyim alanının diğer deneyim alanına göre anlaşılmasını, yapılaşmasını sağlar. Söz gelimi aşk, zaman ve tartışma; yolculuk, para ve savaş deneyim alanlarına göre kavramlaştırılıp tanımlanınca ortaya aşk yolculuğu, zaman paradır ve tartışma savaştır metaforları çıkar. Aşk, mutluluk, düşünce, ahlak, zaman gibi kavramlar doğal deneyim türleridir ve günlük yaşamda yüklendikleri anlamları kendi başlarına karşılamaya yeterli olmadıklarından metaforik biçimde tanımlanmayı gerektirir. Bu nedenle kendi başlarına bir bakıma belirsiz olan bu kavramlar; yolculuk, yiyecek, varlık, savaş, delilik gibi uygun türde bir iç yapıya sahip olan diğer doğal deneyim türleriyle yapıya kavuşturulur (Lakoff ve Johnson, 2015). Metaforların yönelimsel olması bir kavramın uzay ve uzam yönelimi ile ilişkili olan diğer bir kavram dizgesine göre düzenlenmesi demektir. “İyi olan yükselir, iyi olan yukarıdadır, kötü olan aşağıdadır, bilinmeyen yukarıda, bilinen aşağıdadır.” metaforları yönelimsel özelliğe sahiptir. Bu metaforlar; iyi, kötü, bilinen ve bilinmeyen kavramlarını insanın deneyimleriyle ilişkili olarak yönelimsel biçimde açıklar (Lakoff ve Johnson, 2015). Metaforların varlıkbilimsel özelliğe sahip olması, metafor yoluyla soyut bir kavrama varlık değeri kazandırılmasıdır. Böylece soyut kavramları sınıflandırmak, ulamlara ayırmak, sayılarla anlatmak mümkün olur. Söz gelimi soyut bir kavram olan enflasyonun bir varlık olarak düşünülmesi enflasyonu yerine göre nicelleştirmeye ve ona gönderim yapmaya olanak sağlar. “Enflasyonun yükselmesi, fırlaması, artması” kullanımları bu durumu örnekleyen anlatımlardır (Lakoff ve Johnson, 2015). Kişileştirmeler de metaforların varlıkbilimsel özelliği ile ilgilidir, karışık ve anlaşılmaz görünen olguları anlamayı sağlar. “Enflasyona karşı savaşmak, enflasyonun tasarrufları çalması, para birimini yok etmesi, enflasyonla mücadele etmek, enflasyona yenik düşmek” kullanımları enflasyonun kişileştirilerek bir “düşman” olarak düşünüldüğünü gösterir. İnsana ait nitelik, duygu ve eylemler, insan dışı varlık ve kavramlarla ilgili deneyimlerin daha net biçimde anlaşılmasını sağlar (Lakoff ve Johnson, 2015).

Metafor kullanımları konusunda Cameron (2003) bir anlatımın metaforik olup olmadığına karar verebilmek için söylendiği bağlamın fiziksel, sosyal, etkileşimsel, dilsel ve kavramsal olarak bilinmesi gerektiğini dile getirir. “Doğru yoldasınız.” tümcesinin bir pistte koşu yapan öğrencilere söylenmesiyle matematik dersinde sorulan soruyu yanıtlayan öğrencilere söylenmesi ara-

sında bağlam farkı vardır. Söylemdeki metaforlarla ilgili olarak sürdürülen analiz çalışmalarında bağlamsal faktörlerin ve çerçevelerin bu açıdan dikkate alınması gerektiği vurgulanır (Cameron, 2003). Metaforun kastettiği şey bağlamın değişmesiyle değişebilir, bu nedenle bir metaforu değerlendiren kullanıldığı bağlamın göz önünde bulundurulması gerekir (Booth, 2003).

Metafor dünya hakkında yeni bilgiler sağladığı için değil, hazır olan ancak açıkça dile getirilmediğinden bilişsel olarak öne çıkamayan bilgiyi yeniden kavramsallaştırdığı için güçlü bir olgudur. Bilgi ve deneyimi içselleştirmenin ve kavram sistemine uyarlamanın, yeni deneyimlere uyum sağlamanın en etkili yolu olduğundan yaratıcı düşünceyi ve öğrenme kapasitesini destekler (Kittay, 1990). Varlıktan söz edebilmeyi sağlar (Yılmaz, 2007). Metaforlar algıları ve deneyimleri biçimlendiren, anlaşılması zor kavramları yeni bir formla açıklığa kavuşturan güçlü araçlardır. İnsan metaforlar sayesinde kendi düşüncesine adeta uzaktan bakarak durumu daha büyük bir perspektif, açıklık ve bilgelikle görür, deyim yerindeyse kendi düşüncesi hakkında düşünür (Owen, 2006).

Yazma eğitiminin sorumluluğunu üstlenen Türkçe öğretmenlerinin yazma edimiyle ilgili metaforik algılarının yazma eğitimi sürecine dair önemli ipuçları taşıyabileceği düşünülmektedir. Bu ipuçlarını değerlendirmek, olumsuz algılar varsa bunları ortaya çıkarmak, yoksa yazma eğitimindeki sorunların nedenlerini farklı açılardan araştırmak, bu alanda hangi çalışmaların yapılabilirliğini belirlemek açısından önem taşımaktadır. Alan yazında öğrencilerin ve Türkçe öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin metaforik algılarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Mert, 2013; Bozpolat, 2015; Tiryaki ve Demir, 2016; Kana ve Yıldırım, 2018; Sözdemir, 2019; Aslan, 2020; Şimşek, 2023). Ancak Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarını bu çalışmada yer alan değişkenler açısından araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın alan yazındaki bu boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı bu noktada Türkçe öğretmenlerinin yazma edimiyle ilgili metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforlar, kavramsal kategoriler açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforlar, olumluluk-olumsuzluk durumları açısından nasıldır?
3. Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm açısından farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine yönelik metaforik algılarının incelendiği bu araştırma tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür.

2.1.Çalışma Kümesi

Araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili devlet ortaokullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 477 Türkçe öğretmeninden yanıt alınmıştır. Yanıtlardan 96'sı geçersiz olarak belirlenmiştir. Bunun sonucunda çalışma kümesini geçerli metafor üreten 248 kadın, 133 erkek olmak üzere 381 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur.

2.2.Veri Toplama Aracı

Verileri toplama amacıyla kullanılan araç üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlere araştırma hakkında açıklama niteliği taşıyan bilgiler verilmiş ve katılımcının onayı istenmiştir. İkinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri (mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim düzeyi, mezun olduğu bölüm, görev yaptığı yerleşim yeri) istenmiştir. Formun üçüncü bölümünde öğretmenlerden “Yazmak... gibidir çünkü ...” ifadesinin yazılı olduğu metafor uygulama formunu doldurmaları, ilk boşlukta yazma edimi ile ilgili metafor üretmeleri, ikinci boşlukta ise -metaforların kodlama ve kategorilere ayrılma aşamasında metaforla gerekçesi arasındaki mantıksal ilişki göz önünde bulundurulacağından- ürettikleri metaforları gerekçelendirmeleri istenmiştir. “Google form” üzerinden oluşturulan veri toplama aracı devlet okullarının iletişim kanallarına gönderilmiş ve formun gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler tarafından doldurulması istenmiştir.

2.3.Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Buna göre verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

i. Yanıtların analiz edilmesi ve geçerli metaforların belirlenmesi

Nitel çalışmalarda toplanan bütün bilgiler kullanılabilir olmadığından kodlama sürecinde verilerde “ayıklama” yapılabilmektedir (Wolcott, 1994b, aktaran Creswell, 2013). Bu nedenle, araştırma sonunda elde edilen metafor ve gerekçeler incelenerek 477 katılımcının yanıtlarından 96’sı; metafor üretilmediğinden, üretilen metafor gerekçelendirilmediğinden veya metafor ve gerekçesi arasında mantıksal bütünlük sağlanmadığından geçersiz olarak değerlendirilmiştir.

ii. Metaforların kodlanması ve kategorilerin oluşturulması

381 yanıtta üretilen metaforlar içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama ve sınıflandırma işlemi yapılırken kategoriler kaynak alanlara göre belirlenmiştir. “Sevgi sıcaklıktır, tartışma savaştır, zaman paradır” metaforlarında sevgi, tartışma ve zaman kavramlarının hedef alan; sıcaklık, savaş ve paranın ise kaynak alan olarak ele alındığı görülmektedir (Lakoff ve Johnson, 2015). Hedef alan, üzerine konuşulan, açığa çıkarılmak istenen kavramdır; bu çalışmada hedef alan “yazmak” tır. Çünkü Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin algıları incelenmek istenmiştir. Kaynak alan ise söz konusu kavramın yapıya kavuşturulduğu alandır. Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları benzerlik ifadelerinden ve gerekçelerinden yola çıkılarak metaforlar gruplandırılmış, aynı kaynak alana sahip olduğu değerlendirilen metaforlar daha kapsayıcı tanımlamalarla 11 başlık altında toplanmıştır. Kategorilerin nasıl oluşturulduğu katılımcıların yanıtlarından alınan dilsel örnekler ile “Bulgular” bölümünde açıklanmıştır.

Metaforlar 11 kategori (tema) altında toplanmış, bu kategorilerden herhangi birine dahil olmayan metaforlar “Diğer” başlığı altında verilmiştir. Belirli kategoriler altında sınıflandırıldıktan sonra her bir kategoriye ilişkin frekans ve yüzdelik hesaplaması yapılmıştır.

iii. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması

Nitel araştırmalarda toplanan verileri ayrıntılı biçimde rapor etme ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklama geçerliğin ölçütlerindendir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada, geçerliği sağlamak amacıyla verilerin toplanma süreci açıklanmış, elde edilen geçerli metaforlar, kategorileri ile birlikte bulgular bölümünde tablolastırılarak raporlanmış; katılımcıların yanıtlarına doğrudan yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş; metaforların araştırmacı tarafından belirlenen kategorilere uygun olup olmadığı ile olumlu ve olumsuz

metaforların sınıflandırılması bir klinik psikolog ve bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Araştırmacı ile iki uzmanın görüş alışverişleri sonucunda kategorilere ilişkin uyum sağlanmıştır.

iv. Verilerin SPSS 29.0 paket programına aktarılarak analiz edilmesi ve tablolaştırılması.

Veriler SPSS 29.0 paket programına aktarılmış, sıklık ve yüzdelik bakımlarından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırma sorularına göre düzenlenerek tablolaştırılmış, istatistiksel çözümlerle birlikte sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Metaforlar kaynak alanlarına göre metafor ve metaforun gerekçesi birlikte ele alınarak kategorilere ayrılmıştır. Örneğin “*Yazmak terapi gibidir. Çünkü yazdıkça rahatlarsın.*” (K287) tümcesinde hedef alan (tenor) olan “yazma”, kaynak alan olan “terapi” ile yapıya kavuşturulmuş, bunun gerekçesi “yazdıkça rahatlarsın” biçiminde dile getirilmiştir. Bunun gibi “*Terapi, yazdıkça rahatladığımı hissedirim.*” (K316), “*Yazmak bir terapi gibidir. Çünkü insanı zihinsel ve fiziksel olarak olumlu bir biçime sokar.*” (K350), yanıtları ile “*İlaç gibidir çünkü beni rahatlatır.*” (K163), “*Yazmak ilaç gibidir. Çünkü ruhumuza iyi gelir.*” (K119), “*Yazmak ilaç gibidir. Çünkü yazdıkça iyileşiyorum.*” (K102), “*Yazmak ilaç gibidir. Çünkü iyileştirir.*” (K39) kullanımlarının; metaforlar ve gerekçeleri birlikte ele alındığında “yazmayı iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar” kategorisinde değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü “terapi” ve “ilaç” sözcükleri gerekçeleriyle birlikte değerlendirildiğinde “iyileşme”nin çatısı altında birleşmektedir. Schmitt (2005), metaforların toplanması ve sınıflandırılmasının ardından yeniden yapılandırılması, aynı hedef ve kaynak alanına sahip olan metaforların daha geniş metaforik kavramlar altında toplanması gerektiğini, bu kavramların araştırılan topluluğun metaforik düşünce biçimini, metaforların topluluğun hangi eylemlerini motive ettiğini veya hangi yönlerini gizlediğini anlamak için kullandığını belirtir.

Yapılan çözümleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 1- Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 1. Yazmaya İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Metaforlar	f	%
İletişim bağlamında açıklayan metaforlar	126	33,1
İyileşme bağlamında açıklayan metaforlar	63	16,5
Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar	38	10,0
Kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar	32	8,4
Bir süreç olarak değerlendiren metaforlar	29	7,6
Meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar	29	7,6
Özgürlükle ilişkilendiren metaforlar	22	5,8
Gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar	15	3,9
İhtiyaç bağlamında açıklayan metaforlar	6	1,6
Üretim bağlamında açıklayan metaforlar	4	1,0
Zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan metaforlar	5	1,3
Diğer metaforlar	12	3,1
Toplam	381	100

Çalışmada toplam 381 geçerli yanıt 11 başlık altında kategorize edilmiştir. Yazmaya ilişkin üretilen metaforlar yazmayı “iletişim bağlamında açıklayan metaforlar” (%33,1), “iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar” (%16,5), “yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar” (% 10,0), “kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar” (%8,4), “bir süreç olarak değerlendiren metaforlar” (%7,6), “meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar” (%7,6), “özgürlükle ilişkilendiren metaforlar” (%5,8), “gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar” (%3,9), “ihtiyaç bağlamında açıklayan metaforlar” (%1,6), “zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan metaforlar” (%1,3), “üretim bağlamında açıklayan metaforlar” (%1,0) biçiminde sıralanmıştır. 11 kategorinin hiçbirisiyle ortak özellik göstermeyen ve kendi içinde gruplandırılmayan metaforlar “diğer” kategorisi altında gösterilmiştir (%3,1). Yazmaya ilişkin üretilen metaforların, en fazla “iletişim bağlamında açıklayan metaforlar” (%33,1); en az ise “üretim bağlamında açıklayan metaforlar” (%1,0) kategorileri altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 2. Yazmayı İletişim Bağlamında Açıklayan Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
dertleşmek	14	11,11	çığlık	1	0,79	ruhu boşaltmak	1	0,79
konusmak	12	9,52	hafiflemek	1	0,79	zihni boşaltmak	1	0,79
içini dökmek	11	8,73	kendini açmak	1	0,79	düşüncenin canlanması	1	0,79
sohbet	6	4,76	kendini görmek	1	0,79	anlama elbise giydirmek	1	0,79
ayna	6	4,76	kendini okumak	1	0,79	ete kemiğe bürünme	1	0,79

ifade etmek	4	3,17	açığa vurmak	1	0,79	elle tutulur kılmak	1	0,79
dost	4	3,17	açığa çıkmak	1	0,79	vücut bulmak	1	0,79
ağlamak	4	3,17	her şeyi ortaya dökmek	1	0,79	akıl okumak	1	0,79
dışa vurum	3	2,38	röntgen	1	0,79	köprü	1	0,79
paylaşmak	3	2,38	yansıma	1	0,79	tohum	1	0,79
içini açmak	2	1,58	kapalı sandığı açmak	1	0,79	şiir	1	0,79
arınmak	2	1,58	küpün içini göstermek	1	0,79	fotoğraf makinesi	1	0,79
kusmak	2	1,58	duygularını dünyaya açmak	1	0,79	insan	1	0,79
uçmak	2	1,58	sözsüz iletişim	1	0,79	ışık	1	0,79
yağmur	2	1,58	susmak	1	0,79	etkinlik	1	0,79
nehir	2	1,58	dertlerinden kurtulmak	1		su	1	0,79
ırmak	1	0,79	acılarla yüzleşmek	1	0,79	kıyıya vuran dalga	1	0,79
arkadaş	1	0,79	duyguların yansıması	1	0,79	suyun akması	1	0,79
sırdış	1	0,79	duyguların kalemle buluşması	1	0,79	kuyuya salınan kova	1	0,79
iç sesini duyurmak	1	0,79	duyguların kelime elbisesi giymesi	1	0,79	kuş kanadı	1	0,79
haykırma	1	0,79	ruhunu sözcüklere dökmek	1	0,79	yalnızlığı gidermek	1	0,79
			toplam			126	100	

Tablo 2’de katılımcıların yazmayı iletişim bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde 126 metafor ürettiği; dertleşmek, konuşmak ve içini dökmek metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Yazmak dertleşmek gibidir. Çünkü duygu ve düşüncelerimizi bir dostumuzla konuşuyor gibi yazabiliriz.” (K413)

“İçini dökmek gibidir çünkü konuşamadıklarımızı sadece yazarak anlatabiliriz.” (K47)

“Yazmak ağlamak gibidir. Çünkü duyguların bir çeşit dışa vurumudur.” (K13)

“Filizlenen tohum gibidir. Düşüncelerimizi ortaya çıkarır, görünür hale getirir.” (K455)

“Yazmak bir ayna gibidir. Çünkü insanın duygularını, korkularını, heyecanlı anlarını, üzüntüsünü... en açık ifade edebildiği bir iletişim aracıdır.” (K26)

Tablo 3. Yazmayı İyileşme Bağlamında Açıklayan Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
terapi	19	30,15	suya kavuşmak	1	1,58	huzur bulmak	1	1,58
ilaç	10	15,87	deniz	1	1,58	sessizliği dinlemek	1	1,58
psikoloğa gitmek	3	4,76	denizi izlemek	1	1,58	masaj	1	1,58
rahatlatmak	2	3,17	denizde yüzmek	1	1,58	hamakta sallanmak	1	1,58
tatil	2	3,17	deniz kenarında oturmak	1	1,58	temiz hava almak	1	1,58
su	2	3,17	denize atlamak	1	1,58	atmak	1	1,58
psikiyatri seansı	1	1,58	deniz kenarı	1	1,58	gitmek	1	1,58
akarsu	1	1,58	yüzmek	1	1,58	sandık	1	1,58
suyun akışı	1	1,58	antidepresan	1	1,58	dünyayı durdurmak	1	1,58
bardağa su dökmek	1	1,58	meditasyon	1	1,58			
su sesi	1	1,58	kendime dönmek	1	1,58			
toplam							63	100

Tablo 3'te katılımcıların yazmayı iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde 63 metafor ürettiği; terapi ve ilaç metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

"Yazmak terapi gibidir. Çünkü yazdıkça rahatlarsın." (K287)

"Yazmak ilaç gibidir. Çünkü iyileştirir." (K39)

"Yazmak akarsu gibidir çünkü sanki yazdıkça suyun akması gibi dertler bizden uzaklaşır gider." (K125)

Tablo 4. Yazmayı Yaşamak ve Var Olmakla İlişkilendiren Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
nefes	13	34,21	sağlık	1	2,63	su	1	2,63
yaşamak	11	28,94	ömür	1	2,63	ağacı sulamak	1	2,63
hayat	3	7,89	paylaşmak	1	2,63	nehir	1	2,63
yeniden doğmak	1	2,63	var olmak	1	2,63	yağmur	1	2,63
tanık olmak	1	2,63	gölgeye sığınmak	1	2,63			
toplam							38	100

Tablo 4’te katılımcıların yazmayı yaşamak ve var olmakla ilişkilendiren metaforlar kategorisinde 38 metafor ürettiği; nefes ve yaşamak metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Yaşamak gibidir. Çünkü yazı yaşamı var eden somut bir gerçekliktir.” (K371)

“Yazmak nefes almak gibidir. Çünkü yazdıkça yaşadığımı hissediyorum.” (K220)

Tablo 5. Yazmayı Kalıcı Olmak, Ölümsüzlük ve Sonsuzlukla İlişkilendiren Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
ölümsüzlük	3	9,37	taşa resim oymak	1	3,12	var olmaya tutunmak	1	3,12
kalıcılık	3	9,37	taş	1	3,12	geleceğe adım atmak	1	3,12
hafıza	2	6,25	kayaya resim çizmek	1	3,12	varlığını ispat çabası	1	3,12
dondurmak	2	6,25	kazımak	1	3,12	savaş	1	3,12
dondurucu	1	3,12	çivi çakmak	1	3,12	deniz	1	3,12
tarihe geçmek	1	3,12	iz bırakmak	1	3,12	denize açılmak	1	3,12
tarihî eser	1	3,12	karda bırakılan iz	1	3,12	su	1	3,12
tarihî belge	1	3,12	yemin	1	3,12	gökyüzü	1	3,12
dokuma	1	3,12	ab-ı hayat	1	3,12			
toplam							32	100

Tablo 5’te katılımcıların yazmayı kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar kategorisinde 32 metafor ürettiği; ölümsüzlük ve kalıcılık metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Kayaya resim çizmek gibidir çünkü konuşma geçici yazma kalıcıdır.”(K430)

“Yazmak bir çivi çakmak gibidir. Çünkü kalıcıdır.”(K240)

Tablo 6. Yazmayı Bir Süreç Olarak Değerlendiren Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
yolculuk	11	37,93	su	2	6,89	atı kainata salmak	1	3,44
seyahat	2	6,89	yola çıkmak	1	3,44	başka dünyaya adım atmak	1	3,44
yol almak	2	6,89	yolcu	1	3,44	yüzmek	1	3,44
yürümek	2	6,89	yol	1	3,44	kuş	1	3,44
uçmak	2	6,89	ata binmek	1	3,44			
toplam							29	100

Tablo 6’da katılımcıların yazmayı bir süreç olarak değerlendiren metaforlar kategorisinde 29 metafor ürettiği; yolculuk metaforunun en çok üretilen metafor olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Yol gibidir. Çünkü serüven hiç bitmez.” (K427)

“Yazmak yürümek gibidir. Çünkü, adım adım sıralanır, yol alır kalem ile.” (K410)

Tablo 7. Yazmayı Meslek, Uzmanlık Gerektiren İş ve Beceri Bağlamında Açıklayan Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
resim çizmek	6	20,68	spor	1	3,44	yapboz yapmak	1	3,44
yüzmek	4	13,79	satranç	1	3,44	meslek	1	3,44
yemek yapmak	2	6,89	dikiş dikmek	1	3,44	şiiir	1	3,44
bulmaca	2	6,89	örmek	1	3,44	bardağın taşması	1	3,44
yüzme öğrenmek	1	3,44	taş ustalığı	1	3,44	bal yapmak	1	3,44
çocuk yetiştirmek	1	3,44	cam silmek	1	3,44			
beceri	1	3,44	müzik aleti çalmak	1	3,44			
toplam							29	100

Tablo 7’de katılımcıların yazmayı meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde 29 metafor ürettiği, resim çizmek ve yüzmek metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Yüzmek gibidir. Yazmayı bilmiyorsanız yazanı da okuyanı da boğar, biliyorsanız yazana da okuyana da zevk verir.” (K217)

“Çocuk yetiştirmek gibidir. Çünkü emek ve zaman ister.” (K113)

Tablo 8. Yazmayı Özgürlükle İlişkilendiren Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
özgürlük	9	40,9	denize açılmak	1	4,54	kanatlanmak	1	4,54
uçmak	6	27,27	okyanusta sandalda olmak	1	4,54	esaretten kurtulmak	1	4,54
kuş	2	9	kanatlarını özgürlüğe açmak	1	4,54			
toplam							22	100

Tablo 8’de katılımcıların yazmayı özgürlükle ilişkilendiren metaforlar kategorisinde 22 metafor ürettiği; özgürlük ve uçmak metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Özgürlük gibidir çünkü düşüncelerini hiçbir engel olmadan kâğıda dökersin.” (K73)

“Yazmak denize açılmak gibidir çünkü özgürlüğü ve derinliği içinde barındırır.” (K123)

Tablo 9. Yazmayı Gelişim ve Aydınlanmayla İlişkilendiren Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
su	2	13,33	mum	1	6,66	birikimlerin dökümü	1	6,66
doldurulup taşan bardak	1	6,66	yönetmek	1	6,66	aşk	1	6,66
okyanusa dalmak	1	6,66	cehennem dehlizinden çıkma	1	6,66	gökkuşağı	1	6,66
zihni derleyip toplamak	1	6,66	netleştirmek	1	6,66	olgunlaşan meyveyi koparmak	1	6,66
güneş	1	6,66	aydınlatan	1	6,66			
toplam							15	100

Tablo 9’da katılımcıların yazmayı gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar kategorisinde 15 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Olgunlaşan bir meyveyi dalından koparmak gibidir. Çünkü duygular, algılar, olaylar ancak olgunlaşınca yazıya dökülmek ister.” (K288)

“Yazmak, ruhu aydınlatan bir eylem gibidir. Çünkü insan yazdıkça ruhu aydınlanır.” (K438)

“Gökkuşağı gibidir. İçinizdeki (zihninizdeki) bütün renklerle başka dünyaları güzelleştirmektedir.” (K91)

“Su gibidir. Su nasıl geçtiği yeri şekillendirirse yazı da yazanı ve okuyanı değiştirir.” (K211)

Tablo 10. Yazmayı İhtiyaç Bağlamında Açıklayan Metaforlar

Metaforlar	f	%
su	1	16,66
yağmur	1	16,66
suya kanmak	1	16,66
toprağın yağmurla buluşması	1	16,66
ekmek	1	16,66
ihtiyaç	1	16,66
toplam	6	100

Tablo 10’da katılımcıların yazmayı ihtiyaç bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde 6 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Yazmak, susuzluktan çatlamış bir toprağın uzun bir aradan sonra yağan yağmurla buluşması gibidir. Toprağın suya ihtiyacı olduğu gibi insanın da yazmaya ihtiyacı vardır.”(K112)

“Yazmak ekmek gibidir. Çünkü vazgeçilemez bir ihtiyaçtır.”(K53)

Tablo 11. Yazmayı Üretme Bağlamında Açıklayan Metaforlar

Metaforlar	f	%
yenı bir dünya	1	25
bina inşa etmek	1	25
doğum yapmak	1	25
yaratmak	1	25
toplam	4	100

Tablo 11’de katılımcıların yazmayı üretme bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde 4 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Yazmak yaratmak gibidir. Çünkü yeni bir oluşuma neden olur.”(K272)

“Yazmak doğum yapmak gibidir. Süreci sancılıdır. Ama bittiğinde artık ‘benim’ diyerek sahipleneceğiniz, baktıkça gurur duyacağınız bir eser çıkmıştır ortaya.”(K267)

Tablo 12. Yazmayı Zor, Sıkıntı Veren, Saçma Bir Eylem Olarak Açıklayan Metaforlar

Metaforlar	f	%
saçmalık	1	20
işkence	1	20
zor iş	1	20
zahmetli iş	1	20
yapamadığın işi bırakmak	1	20
toplam	5	100

Tablo 12’de katılımcıların yazmayı zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan metaforlar kategorisinde 5 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcıların bu kategori kapsamında ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Saçmalıktır çünkü yaşamından zaman alır.”(K207)

“Zor bir iş gibidir çünkü sabır gerektirir.”(K239)

Tablo 13. Diğer Metaforlar

Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
hayal kurmak	2	16,66	sevda	1	8,33	geri bildirim	1	8,33
hayatı yorumlamak	1	8,33	cesaret	1	8,33	uçmak	1	8,33
bilmece	1	8,33	aşk	1	8,33	dünyayı izlemek	1	8,33
labirent	1	8,33	düşünmek	1	8,33			
toplam	12	100						

Tablo 13’te katılımcıların herhangi bir kategoriye dahil edilmeyen metaforlarının ele alındığı “Diğer” başlığı altında 12 metaforun yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların bu kapsamda ele alınan metaforlarını içeren örnek cümleler aşağıda sıralanmıştır:

“Cesaret gibidir çünkü yazan insan her şeyi göze almıştır.”(K75)

“Yazmak bir sevda gibidir. Çünkü hiç vazgeçmem.”(K372)

Kategorilerin tümüne bakıldığında yazmayı iletişim bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde “dertleşmek, konuşmak, içini dökmek”; iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde “terapi, ilaç”; yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde “nefes, yaşamak”; kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar kategorisinde “ölümsüzlük, kalıcılık”; bir süreç olarak değerlendiren metaforlar kategorisinde “yolculuk”; meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde “resim

çizmek, yüzmek”; özgürlükle ilişkilendiren metaforlar kategorisinde “özgürlük, uçmak” metaforlarının en fazla üretilen metaforlar olduğu görülmektedir.

3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforlar olumluluk-olumsuzluk durumları açısından nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Alan yazındaki benzer çalışmalar (Mert, 2013; Sözdemir, 2019) incelenerek ve uzman görüşüne başvurularak katılımcıların “saçmalık, işkence, zor iş, zahmetli iş, yapamadığın işi bırakmak” biçiminde sıralanan metaforları olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgulara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Yazmaya İlişkin Metaforların Olumluluk- Olumsuzluk Durumları

Metaforların Olumluluk- Olumsuzluk Durumları	f	%
Olumlu Metaforlar	376	98,7
Olumsuz Metaforlar	5	1,3
Toplam	381	100

Tablo 14’te Türkçe öğretmenlerinin ürettiği yazmaya ilişkin metaforların %98,7 oranında olumlu olduğu, 381 öğretmenden yalnız 5’inin (%1,3) olumsuz metafor ürettiği görülmektedir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Yazmaya İlişkin Metaforların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

	Mesleki Kıdem										p
	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve üzeri		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İletişim bağlamında açıklayan metaforlar	23	37,7	20	30,8	28	35,0	28	31,1	27	31,8	,069
İyileşme bağlamında açıklayan metaforlar	19	31,1	6	9,2	12	15,0	14	15,6	12	14,1	
Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar	5	8,2	5	7,7	7	8,8	12	13,3	9	10,6	

Kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar	2	3,3	5	7,7	6	7,5	7	7,8	12	14,1
Bir süreç olarak değerlendiren metaforlar	1	1,6	6	9,2	5	6,2	10	11,1	7	8,2
Meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar	4	6,6	6	9,2	5	6,2	10	11,1	4	4,7
Özgürlükle ilişkilendiren metaforlar	3	4,9	8	12,3	6	7,5	3	3,3	2	2,4
Gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar	2	3,3	5	7,7	3	3,8	0	0,0	5	5,9
İhtiyaç bağlamında açıklayan metaforlar	0	0,0	2	3,1	1	1,2	2	2,2	1	1,2
Üretim bağlamında açıklayan metaforlar	0	0,0	1	1,5	2	2,5	0	0,0	1	1,2
Zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan metaforlar	1	1,6	0	0,0	2	2,5	2	2,2	0	0,0
Diğer biçimlerde açıklayan metaforlar	1	1,6	1	1,5	3	3,8	2	2,2	5	5,9

1: ki-kare Likelihood ratio p değeri

Tablo 15'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yazmaya ilişkin metaforik algılarında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının mesleki kıdemlerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamış olsa da 1-5 yıl grubunun iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde, 21 yıl ve üzeri grubunun kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar kategorisinde, 6-10 yıl grubunun ise özgürlükle ilişkilendiren metaforlar kategorisinde diğer gruplara göre oransal olarak öne çıktığı görülmektedir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu "Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Yazmaya İlişkin Metaforların Cinsiyete Göre Dağılımı

Metaforlar	Cinsiyet				p
	Kadın		Erkek		
	f	%	f	%	
İletişim bağlamında açıklayan metaforlar	92	37,1	34	25,6	,003**
İyileşme bağlamında açıklayan metaforlar	50	20,2	13	9,8	
Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar	19	7,7	19	14,3	
Kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar	15	6,0	17	12,8	
Bir süreç olarak değerlendiren metaforlar	20	8,1	9	6,8	
Meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar	17	6,9	12	9,0	
Özgürlükle ilişkilendiren metaforlar	15	6,0	7	5,3	
Gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar	10	4,0	5	3,8	
İhtiyaç bağlamında açıklayan metaforlar	2	0,8	4	3,0	
Üretim bağlamında açıklayan metaforlar	2	0,8	2	1,5	
Zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan metaforlar	2	0,8	3	2,3	
Diğer biçimlerde açıklayan metaforlar	4	1,6	8	6,0	

**p<0,01 *p<0,05 1: ki-kare Likelihood ratio p değeri

Tablo 16’da görüldüğü üzere öğretmenlerin yazmaya ilişkin metaforik algılarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,05). Yazmayı iletişim bağlamında açıklayan metaforlar ve iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar kategorilerinde kadın öğretmenlerin oransal olarak daha fazla metafor ürettiği görülmektedir. Kadınların %37,1’i, erkeklerin ise %25,6’sı yazmayı iletişim bağlamında ele almıştır. Yine kadınların %20,2’si, erkeklerin ise %9,8’i yazmayı iyileşme bağlamında açıklamıştır.

Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar ile kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar kategorilerinde ise erkek öğretmenler oransal olarak daha fazla metafor üretmiştir. Erkeklerin %14,3’ü, kadınların ise %7,7’si yazmayı yaşama ve var olma bağlamında açıklamıştır. Yine erkeklerin %12,8’i, kadınların ise %6’sı yazmayı kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendirmiştir.

3.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından farklılık gös-

termekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Yazmaya İlişkin Metaforların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Öğrenim Durumu						p
	Lisans		Yüksek Lisans mezunu ve öğrencisi		Doktora mezunu ve öğrencisi		
	f	%	f	%	f	%	
İletişim bağlamında açıklayan metaforlar	103	34,6	22	28,6	1	16,7	,653
İyileşme bağlamında açıklayan metaforlar	49	16,4	12	15,6	2	33,3	
Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar	29	9,7	9	11,7	0	0,0	
Kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar	27	9,1	5	6,5	0	0,0	
Bir süreç olarak değerlendiren metaforlar	20	6,7	9	11,7	0	0,0	
Meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar	18	6,0	9	11,7	2	33,3	
Özgürlükle ilişkilendiren metaforlar	18	6,0	3	3,9	1	16,7	
Gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar	12	4,0	3	3,9	0	0,0	
İhtiyaç bağlamında açıklayan metaforlar	4	1,3	2	2,6	0	0,0	
Üretme bağlamında açıklayan metaforlar	3	1,0	1	1,3	0	0,0	
Zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan metaforlar	5	1,7	0	0,0	0	0,0	
Diğer biçimlerde açıklayan metaforlar	10	3,4	2	2,6	0	0,0	

1: ki-kare Likelihood ratio p değeri

Tablo 17’de görüldüğü üzere öğretmenlerin yazmaya ilişkin metaforik algılarında öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının öğrenim düzeyine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamış olsa da lisans mezunu olanların yazmayı daha çok iletişim (%34,6), yüksek lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans öğrenimini sürdürenlerin yazmayı yine çoğunlukla iletişim (%28,6) bağlamında açıkladığı görülmektedir. Doktora mezunu olanlar ile doktora öğrenimini sürdürenler ise yazmayı daha çok iyileşme (%33,3), meslek ve beceri bağlamında (%33,3) ele almıştır.

3.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm açısından farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Yazmaya İlişkin Metaforların Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı

	Mezun Olunan Bölüm								p
	Türkçe Öğr.		Türk Dili ve Edebiyatı Öğr		Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü		Diğer		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
İletişim bağlamında açıklayan metaforlar	109	34,0	5	23,8	9	29,0	3	42,9	,081
İyileşme bağlamında açıklayan metaforlar	57	17,8	1	4,8	5	16,1	0	0,0	
Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar	29	9,0	5	23,8	4	12,9	0	0,0	
Kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar	25	7,8	4	19,0	1	3,2	2	28,6	
Bir süreç olarak değerlendiren metaforlar	24	7,5	0	0,0	5	16,1	0	0,0	
Meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar	25	7,8	3	14,3	1	3,2	0	0,0	
Özgürlükle ilişkilendiren metaforlar	19	5,9	1	4,8	1	3,2	0	0,0	
Gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar	11	3,4	2	9,5	2	6,5	0	0,0	
Diğer biçimlerde açıklayan metaforlar	22	6,9	0	0,0	3	9,7	2	28,6	

1: ki-kare Likelihood ratio p değeri

Tablo 18’de görüldüğü üzere öğretmenlerin yazmaya ilişkin metaforik algılarında mezun olunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının mezun olunan bölüme göre değişiklik göstermediği söylenebilir.

3.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu “Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforik algıları, öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri açısından farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Yazmaya İlişkin Metaforların Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

	Görev Yapılan Yerleşim Yeri								p
	Belde		Köy		İlçe		İl		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
İletişim bağlamında açıklayan metaforlar	0	0,0	11	30,6	50	39,4	65	31,0	,038*
İyileşme bağlamında açıklayan metaforlar	3	37,5	5	13,9	23	18,1	32	15,2	
Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar	3	37,5	1	2,8	13	10,2	21	10,0	
Kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar	0	0,0	3	8,3	11	8,7	18	8,6	
Bir süreç olarak değerlendiren metaforlar	0	0,0	1	2,8	8	6,3	20	9,5	
Meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan metaforlar	2	25,0	3	8,3	10	7,9	14	6,7	
Özgürlükle ilişkilendiren metaforlar	0	0,0	3	8,3	4	3,1	15	7,1	
Gelişim ve aydınlanmayla ilişkilendiren metaforlar	0	0,0	3	8,3	1	0,8	11	5,2	
İhtiyaç bağlamında açıklayan metaforlar	0	0,0	1	2,8	1	0,8	4	1,9	
Üretme bağlamında açıklayan metaforlar	0	0,0	1	2,8	0	0,0	3	1,4	
Zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan metaforlar	0	0,0	2	5,6	0	0,0	3	1,4	
Diğer biçimlerde açıklayan metaforlar	0	0,0	2	5,6	6	4,7	4	1,9	

**p<0,01 *p<0,05 1: ki-kare Likelihood ratio p değeri

Tablo 19’da öğretmenlerin yazmaya ilişkin metaforik algılarında görev yaptıkları yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p<0,05). Beldede görev yapan öğretmenler yazmayı daha çok iyileşme bağlamında (%37,5), yaşama ve var olma bağlamında (%37,5) açıklayan metaforlar üretmiştir. İlde, ilçede ve köyde görev yapan öğretmenlerin en çok metafor ürettiği kategorinin ise iletişim bağlamında ele alan metaforlar kategorisi olduğu görülmektedir. İlde görev yapan öğretmenler, yazmayı %31, ilçede görev yapan öğretmenler %39,4, köyde görev yapan öğretmenler ise %30,6 oranında iletişim bağlamında açıklamıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma edimine ilişkin sahip oldukları metaforları çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri, yazmaya ilişkin metaforların ağırlıklı olarak yazmayı iletişim bağlamında açıklayan metaforlar olmasıdır. Benzer biçimde Mert (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmasında adayların yazma edimini öncelikli olarak “iletişim ögesi” kategorisindeki metaforlarla tanımladığı sonucuna ulaşmıştır. Tiryaki ve Demir’in (2016) çalışmasında yine bu araştırmanın sonucuyla örtüşen biçimde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları, çoğunlukla “aktarım” başlığı altında toplanmıştır. Bu sonuçlar, Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yazmanın iletişim ögesi olma niteliğini ön planda tuttuğunu ve yazma tanımlarıyla uyumlu bir yazma algılarının bulunduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin algılarını inceleyen çalışmaların da bu çalışmada yer alan iletişim kategorisi ile örtüşen sonuçları bulunmaktadır. Aslan’ın (2020) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada “duygu ve düşüncelerin aktarımı” kategorisi yazmaya ilişkin en çok metafor üretilen kategori olarak belirlenmiştir. Şimşek’in (2023) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında ise “yansıma, duygu ve düşüncelerin aktarımı ve iletişim” kategorileri yazmaya yönelik en fazla metafor bulunan kategoriler olmamakla birlikte bu çalışmadaki iletişim kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan bu araştırmada yazmayı psikolojik bir süreç olarak gören ve iyileşme bağlamında ele alan metaforların en çok yeğlenen ikinci sıradaki metaforlar olduğu saptanmıştır. Bozpolat’ın (2015) Türkçe öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada yazmaya yönelik metaforik algıların ağırlıklı olarak “rahatlama aracı” kategorisinde toplandığı sonucu elde edilmiştir. Sözdemir’in (2019) yine Türkçe öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada yazmaya yönelik en çok “rahatlama” kategorisinde metafor üretildiği; öğretmen adaylarının, yazma yoluyla iletişimin sağladığı rahatlatmanın farkında oldukları belirtilmiştir. Baki ve Karakuş’un (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmada da yazmaya ilişkin olarak en çok metafor üretilen kategorinin “terapi” olduğu görülmektedir. Şimşek’in (2023) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda yine rahatlatma ve tedavi etme kategorisi en çok metafor üretilen kategori olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen, yazmayı iyileşme bağlamında ele alan metaforlar kategorisiyle örtüşmektedir. Yazmayı yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforların en çok yeğlenen üçüncü sıradaki metaforlar olduğu; dördüncü sırada ise kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforların bulunduğu saptanmıştır. Bu iki kategori, Türkçe öğretmenlerinin yazmayı insanın yaşadığı dünyada var olduğunu gösterme ve kalıcı olma isteklerine ulaşma yolu olarak algıladığı biçiminde açıklanabilir. Diğer metaforlar sırasıyla yazmayı bir süreç olarak değerlendiren, meslek, uzmanlık gerektiren iş ve beceri bağlamında açıklayan, özgürlükle ilişkilendiren, gelişim ve

aydınlanmayla ilişkilendiren, ihtiyaç bağlamında açıklayan, zor, sıkıntı veren, saçma bir eylem olarak açıklayan, üretme bağlamında açıklayan metaforlar başlıkları altında kategorize edilmiştir. En az metafor üretilen kategori, yazmanın üretme bağlamında ele alındığı kategoridir. Elde edilen kategoriler Türkçe öğretmenlerinin; yazmanın temel işlevi olan iletişimin farkında olduklarını, yazmayı bireyin duyuşsal özelliklerine seslenen ve bu özellikleri besleyen nitelikleriyle de tanıdıklarını, ürettikleri metaforlarla yazmanın farklı toplumsal ve bireysel işlevlerini vurguladıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin ürettiği metaforların çoğunlukla olumlu olduğu, %1,3 oranında olumsuz metafor üretildiğidir. Tiryaki ve Demir'in (2016) Türkçe öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmada da yazmaya ilişkin elde edilen metaforların olumlu olduğu görülmektedir. Öte yandan Mert'in (2013), Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü araştırmasında katılımcıların dört temel dil becerisiyle ilgili metaforik algıları incelenmiş ve adayların %12'sinin yazmayı olumsuz metaforlarla zor ve sıkıcı bir eylem olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sözdemir'in (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya ilişkin algılarını incelediği çalışmasında adayların %19'unun yazmayı zor bir iş biçiminde nitelendirdiği, yazmaya yönelik olumsuz algıların farklı nedenlerden kaynaklanabileceği, adayların yazmaya yönelik algılarını belirlemenin sorunları ortaya çıkararak önlem alabilmek açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Baki ve Karakuş'un (2017), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmada %10,15 adayın yazmaya ilişkin olumsuz metaforlar ürettiği belirtilmiştir. Bu sonuçlar karşılaştırıldığında Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazmaya ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun, Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinin eğitimi üstlenerek deneyim kazanmalarının yazma algılarını olumlu yönde etkilemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin algılarının çoğunlukla olumlu olması, öğretmenlerin yazmayı önemsediklerini, yazma eğitiminde yaşanan sorunların farklı nedenlerden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediğidir. Sonuçlardaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmasa da mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar kategorisinde, 6-10 yıl olan öğretmenlerin özgürlükle ilişkilendiren metaforlar kategorisinde, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar kategorisinde diğer gruplara göre oransal olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların yaşamlarının farklı dönemlerinde önem verdikleri ve gereksinim duydukları kavramları yazma edimiyle ilişkilendirmesinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği'dir. Yazmayı iletişim bağlamında açıklayan metaforlar ve iyileşme bağlamında açıklayan metaforlar kategorilerinde kadın öğretmenlerin oransal olarak daha fazla metafor ürettiği görülmektedir. Kadınların %37,1'i, erkeklerin ise %25,6'sı yazmayı iletişim bağlamında ele almıştır. Yine kadınların %20,2'si, erkeklerin ise %9,8'i yazmayı iyileşme bağlamında açıklamıştır. Yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar, kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendiren metaforlar kategorilerinde ise erkek öğretmenler oransal olarak daha fazla metafor üretmiştir. Erkeklerin %14,3'ü, kadınların ise %7,7'si yazmayı yaşama ve var olma bağlamında açıklamıştır. Yine erkeklerin %12,8'i, kadınların ise %6'sı yazmayı kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzlukla ilişkilendirmiştir. Buna göre iletişim ve iyileşme kavramlarının kadınlar; yaşama ve var olma, kalıcı olmak, ölümsüzlük ve sonsuzluk kavramlarının ise erkekler tarafından daha çok yeğlendiği söylenebilir. Yazma becerisine ilişkin yapılan farklı çalışmalarda da bu araştırma ile örtüşen biçimde cinsiyet bakımından anlamlı farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Memiş (2019), Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü araştırmasında yazma eğilimlerini incelemiş, cinsiyet değişkeninin yazma eğilimi üzerinde kız öğrenciler lehine etkili olduğunu, buna göre kız öğrencilerin yazıyı erkeklere göre kendilerini ifade etmede bir araç olarak daha çok yeğlediklerini, bu durumun duygu ve düşüncelerini paylaşmaya daha istekli olmalarına bağlanabileceğini belirtmiştir. İşeri (2010), Tüfekçioğlu (2010), Başı ve Şahin'in (2013) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmalarda da kız öğrencilerin yazma eğiliminin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğidir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamış olsa da lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu olanlar ile yüksek lisans öğrenimini sürdürenlerin yazmayı çoğunlukla iletişim bağlamında açıkladığı görülmektedir. Doktora mezunu olanlar ile doktora öğrenimini sürdürenler ise yazmayı daha çok iyileşme, meslek ve beceri bağlamında ele almıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri, Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının mezun olunan bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğidir. Bu durum, farklı bölümlerin yazmaya olan bakış açısı ve yaklaşımlarının temelde aynı olması ile veya bireylerin algılarını biçimlendirecek kadar güçlü ayrımların olmaması ile açıklanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarının yerleşim yerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği'dir. Beldede görev yapan öğretmenler yazmayı daha çok iyileşme bağlamında, yaşama ve var olma bağlamında açıklayan metaforlar üretmiştir. İlde, ilçede ve köyde görev yapan öğretmenlerin en çok metafor ürettiği kategorinin ise iletişim bağlamında ele alan metaforlar kategorisi oldu-

ğu görülmektedir. İlde görev yapan öğretmenler, yazmayı %31, ilçede görev yapan öğretmenler %39,4, köyde görev yapan öğretmenler ise %30,6 oranında iletişim bağlamında açıklamıştır. İnsanın çevre ile ilişkisi birçok farklı disiplinin ilgi alanına girmiş ve disiplinlerarası bir nitelik kazanmıştır (Solak, 2017). İnsan bulunduğu yerden bağımsız bir yaşam sürmemektedir. Deneyimlerin, alışkanlıkların, anıların, bunların tümüne biçim veren ve tümünden etkilenen algıların, her bireyin içinde olduğu zaman ve mekân ile bütünleşerek ortaya çıktığı düşünülebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yazmayı daha çok iletişim bağlamında ele aldıkları, yazmaya ilişkin çoğunlukla olumlu algılara sahip oldukları, yazmaya ilişkin algılarının cinsiyete ve görev yapılan yerleşim yerine göre farklılaştığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin yazma edimiyle ilgili metaforik algılarının yazma eğitimi sürecinin önemli bir ögesi olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin yazmayı hangi kavramlarla yapıya kavuşturduğunu ortaya çıkarmak, yazma eğitime farklı açılardan bakabilmeyi belirlemek açısından önem taşımaktadır. Alan yazında öğrencilerin ve Türkçe öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin metaforik algılarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Mert, 2013; Bozpolat, 2015; Tiryaki ve Demir, 2016; Kana ve Yıldırım, 2018; Sözdemir, 2019; Aslan, 2020; Şimşek, 2023). Ancak Türkçe öğretmenlerinin yazmaya ilişkin metaforik algılarını bu çalışmada yer alan değişkenler açısından araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın sözü edilen sonuçlarının alan yazına özgün katkılar sağlayacağı ve konu ile ilgili yapılacak çalışmalara esin kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

ETİK BEYAN

Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 03.04.2024 tarih 08 nolu toplantısında alınan 16 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınları.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Aslan, G. (2020). *7. sınıf öğrencilerinin anlatım becerileriyle ilgili metaforik algıları: Siverek ilçesi örnekleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.

- Baki, Y., & Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573–593.
- Baş, G., & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32–42.
- Booth, W. C. (2003). Gerçeğe uygun on tez. *Kitap-lık*. (M. H. Doğan, Çev.) (65), 70.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 313–340.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.
- Coşkun, İ. (2019). Yazmayı etkileyen etmenler ve yazmaya hazırlık çalışmaları. E. Ünal & F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (s.153–187) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetinkaya, G. (2015). Examining teachers' use of creative writing activities. *The Anthropologist*, 19(1), 111–121.
- Çetinkaya, G., & Aslandağ, B. (2019). Taslak metin geliştirme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* (s. 115-134) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçi, Z. A., & Hamzadayı, E. (2020). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yazma başarısı, tutumu ve kaygısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Language Academy*, (35), 231–242.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1–14.
- Güneş, G., & Demir, M. K. (2020). Okuma yazmayı farklı yazı türleriyle öğrenen öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 972–985.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Hamzadayı, E. (2019). Yazmaya ilişkin yanlışlar ve yaygın hatalar. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi* (223–248) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İşeri, K. (2010). Evaluation of writing dispositions of elementary school sixth grade students. *The New Educational Review*, 22(3-4), 295–305.

- Kana, F., & Yıldırım, G. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitime yönelik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(28), 269–280.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21–40) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z., & Kıran, A.E. (2023). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kittay, E. F. (1990). *Metaphor: Its cognitive force and linguistic structure*. Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2003). *Metaphor: A practical introduction*. (A. Kaftan, Çev.) *Kitap-lık*, (65), 79-84.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar (Hayat, Anlam ve Dil)*. (G.Y. Demir, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Memiş, M.R. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğilimlerinin incelenmesi*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu.
- Mert, E. L. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357–372.
- Owen, N. (2006). *The magic of metaphor: 77 stories for teachers, trainers and therapists*. Crown House Publishing.
- Özdemir, E. & Binyazar, A. (1977). *Yazmak sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Pugh, S. L., Hicks, J. W., Davis, M., & Venstra, T. (1992). *Bridging: A teacher's guide to metaphorical thinking* (No. ED341985). U.S. Department of Education, ERIC.
- Salman, Y. (2003). Dilin düşüvreni: eğretilme. *Kitap-lık*, (65), 53–54.
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10(2), 358–394.
- Solak, S. G. (2017). Mekân-kimlik etkileşimi: Kavramsal ve kuramsal bir bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 13–37.
- Sözdemir, S. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik algıları*. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2019).
- Şahan, K. (2014). *Türk şiirinde metafor* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Şimşek, D. (2023). *8. sınıf öğrencilerinin dört temel dil becerisine yönelik metaforik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.

- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bili-mi Araştırmaları*, (27), 621–643.
- Tok, M., Rachım, S., & Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenleri-nin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267–292.
- Tiryaki, E., & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18–27.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (149), 30-45.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. (1988). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Ç. (2007). *Derrida'nın metafor kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

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 çalışmaları 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 paylaşımlarına 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 değillerse, verileri kullanma iznine sahip olduklarını belirtmelidir.
- Yazarlar, özellikle de araştırmalarında insan ya da hayvan deneklere yer vermişlerse, 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>.

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.

Hakemlerin Sorumlulukları

- Hakemler, makale değerlendirme sürecini gizli tutmalıdır.

- 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, çalışmaları 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 bildirimi 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 düzeltilmeler üzerinde anlaştıktan 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.