



DİL

DERGİSİ

LANGUAGE JOURNAL

SAYI / NUMBER: 173 / 1
OCAK / JANUARY 2022



TOMER

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

ISSN: 1300-3542

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)
- Doç. Dr. Özgün KOŞANER
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Aysun KUNDURACI
(Yeditepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Duygu ÖZGE
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Yazım ve Dil Editörleri

(Copy Editors)

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

Yayın Editörleri

(Production Editors)

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

Grafik Tasarım-Dizgi

(Graphic Designer and Technical Support)

- Zuhâl AKIN
(Ankara Üniversitesi)

Yayın İdare Merkezi Adresi

(Contact Address)

DİL DERGİSİ EDITÖRLÜĞÜ

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

İnternet Sitesi (Website)

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

Danışma Kurulu

(Advisory Board)

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

ISSN 1300 - 3542

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 MLA, CEEOL, BRILL, SOBIAD ve ULRICHSWEB dizininde taranmaktadır. Temmuz 2014 tarihinden itibaren altı ayda (Ocak ve Temmuz) bir yayımlanır. Dergi Creative Commons Atıntı-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

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

Dil Dergisi is indexed in MLA, CEEOL, BRILL, SOBIAD and ULRICHSWEB. Since 2014, it is published twice a year, in January and July. The Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Bu Sayının Hakemleri

(Referees of this Issue)

- Ata ATAK (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Aytaç ÇELTEK (*Kırıkkale Üniversitesi*)
- Elena ANTONOVA-ÜNLÜ (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*)
- Filiz ÇETİNTAŞ YILDIRIM (*Mersin Üniversitesi*)
- Funda UZDU YILDIZ (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- Hatice SOFU (*Çukurova Üniversitesi*)
- İlknur KEÇİK (*Anadolu Üniversitesi*)
- Kadri KURAM (*Bartın Üniversitesi*)
- Kamil İŞERİ (*Dokuz Eylül Üniversitesi*)
- N. Tayyibe ATEŞ (*Selçuk Üniversitesi*)
- Nermin YAZICI (*Hacettepe Üniversitesi*)
- Sercan DEMİRGÜNEŞ (*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*)
- Tarık UZUN (*Yıldırım Beyazıt Üniversitesi*)



SAYI / NUMBER: 173/1 OCAK / JANUARY 2022

Baş Editörden...

1988 yılından itibaren 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 173. cildinin, 1. sayısı ile karşınızda olmanın mutluluğu içindeyiz. Bu sayımızda Dilbilimin ve Dil Öğretimi alanında hazırlanmış özgün araştırmalar yer almaktadır.

Bu sayının oluşmasında katkıları bulunan yazarlara ve gelen yazıların değerlendirilmesi sürecinde akademik birikimlerini esirgemeyen alan editörlerimize ve hakemlerimize teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Bahtiyar Makaroğlu

Dil Dergisi Baş Editörü

Ocak 2022-Ankara

Bu sayıda...
(In this issue...)

**KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGILARI**

7

*KYRGYZ STUDENTS' ANXIETY FOR LEARNING TURKISH
AS A FOREIGN LANGUAGE*

• Kürşad KARA - Mehmet Nezir AÇAN

LİSANSÜSTÜ TEZLERİN YÖNTEM BÖLÜMLERİNDE TUTARLILIK İLİŞKİLERİ

26

*COHERENCE RELATIONSHIPS IN METHODOLOGY CHAPTERS
OF GRADUATE THESES*

• Sibel ÇAPAN TEKİN - Kamil İŞERİ

• **TELEVİZYON HABERLERİNDE HAVA OLAYLARI VE ETKİLERİ:
METİN YAPISI VE ALTDİL**

49

*WEATHER EVENTS AND THEIR EFFECTS IN TELEVISION NEWS:
TEXT STRUCTURE AND SUBLANGUAGE*

• Mine GÜVEN

• **ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI**

75

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Anahtar Sözcükler
Kaygı; Kırgızistan, Türkçe öğretimi, Dil kursu seviyesi

Keywords
Anxiety, Kyrgyzstan, Turkish language teaching,
Language course level

Kara, K., & Açıan, M. N. (2022). Kırgız öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları. *Dil Dergisi*, 173 (1). 7-25.

KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME KAYGILARI

KYRGYZ STUDENTS' ANXIETY FOR LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

• Kürşad Kara  - Mehmet Nezir Açıan 

Dr. Öğr. Üye., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, kkara@bayburt.edu.tr

Türkçe Öğretmeni, Bişkek-Türkiye Türkçesi Eğitim Merkezi (TTEÖMER), Bişkek-Kırgızistan, neziracan@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Kırgızistan/Bişkek Türkiye Türkçesi Eğitim ve Öğretim Merkezinde (TTÖMER) öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve söz konusu kaygı düzeyinin alt boyutları ile birlikte cinsiyet, yaş ve dil kursu seviye değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespitidir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Sevim (2019) tarafından geliştirilen “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel-karşılaştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, TTÖMER’de öğrenim gören 179 Kırgız öğrenciden oluşmaktadır. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. En yüksek kaygı düzeyinin “Anlama-Anlatma” alt boyutunda, en düşük kaygının ise “Ders Süreci” alt boyutunda yaşandığı tespit edilmiştir. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı düzeylerinin ve ders süreci, gündelik hayat, anlama-anlatma alt boyutlarının cinsiyet, yaş ve dil kursu seviye değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda ise şu sonuçlar elde edilmiştir: Erkek katılımcıların Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı puanlarının kadın katılımcılarınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kırgız öğrencilerin toplam kaygı puanlarının yaş gruplarına

Abstract

This study sets out to determine the anxiety levels of Kyrgyz students for learning Turkish as a foreign language in Kyrgyzstan / Bishkek Turkey Turkish Language Education and Training Center (TTÖMER) and to determine whether the sub-dimensions of the aforementioned anxiety level differs according to gender, age and language course level variables. “Turkish Learning Anxiety Scale of Foreigners” developed by Sevim (2019) has been used in the data collection phase of the study. The study has been designed as a causal-comparative research, one of the quantitative research designs. The study group consists of 179 Kyrgyz students studying at TTÖMER. It has been determined that the total anxiety levels of the Kyrgyz students for learning Turkish as a foreign language is at medium level. Besides it has been figured out that the highest anxiety level is at the “Comprehension-Instruction” subdimension and the lowest anxiety level is at the “Course process” subdimension. As a result of examining the total anxiety levels of Kyrgyz students about learning Turkish and the sub-dimensions of lesson process, daily life, understanding-telling according to gender, age and language course level variables, the following results were obtained: It was determined that the total anxiety scores of male participants about learning Turkish were higher than

göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin kur seviyelerine ait veriler Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metni (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) doğrultusunda gruplandırılmıştır. Fakat her bir kur seviyesindeki alt kategorilere ait veriler (A=A1+A2) birleştirilerek sunulmuştur. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin toplam kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. A seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin B ve C seviyelerindeki katılımcılardan önemli ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber B seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin de C seviyesindeki katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak dil kur seviyesi arttıkça kaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür.

those of female participants. Additionally, it has been ascertained that the total anxiety scores of Kyrgyz students do not differ significantly according to age groups. The data of the students' levels are grouped in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However, the data for the sub-categories at each course level (A=A1+A2) are presented by combining them. It was found that the total anxiety scores of Kyrgyz students regarding learning Turkish showed a statistically significant difference according to their language course levels. It was seen that the anxiety level of the participants at A level was significantly higher than the participants at B and C levels. However, it was determined that the anxiety level of the participants at the B level was higher than the participants at the C level. As a result, it was observed that the level of anxiety decreased as the language course level increased.

1. Giriş

Yabancı dil öğretim süreci, birçok değişkenin etkisi ile sürdürülen bir faaliyettir. Sağlıklı bir öğretimin gerçekleştirilmesi için bu sürece dâhil olan veya olabilecek her bir değişkenin tespit edilip yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştıracak verilere ulaşılması gerekmektedir. Çünkü yabancı dil öğreniminde başarı, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklarla yakından ve doğrudan ilgilidir (Aydın & Zengin, 2008).

Bireysel farklılıklar, dil öğretiminde 1970'lerden başlayarak dikkat çekmeye başlamış ve son yıllarda oldukça fazla incelenen bir konu olmuştur. Bireysel farklılıklar; dil yeteneği, motivasyon, dil öğrenme stratejileri, zekâ, kısa süreli hafıza, yaş, bilişsel ve duyuşsal faktörler ve öğrenme stilleri şeklinde sıralanmaktadır (Bekleyen, 2015). Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenme üzerinde etkisi olan bireysel farklılıklardan birisi de kaygıdır.

Kaygı, bireyin tehlike anında ortaya çıkardığı tepki ve tedirginlik halidir (Calvin, 1999; Horney, 2007; Güleç & Köroğlu, 1997; Seven & Engin, 2008). Her yaş ve grupta zaman zaman ve çeşitli durumlarda yaygın olarak gözlenebilir. Günlük yaşamda ve okulda öğrencilerin kaygılı olmaları onların duygu, tutum ve davranışlarını etkileyebileceği gibi ruh hallerinde de çeşitli değişimler ortaya çıkarabilir (Karataş & Tagay, 2017). Bu değişimler; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 2000, s. 276). Bu durumlar kaygının oluşmasını ve oluşma derecesini etkilemektedir (Karçık & Çetin, 2015). Bireyde meydana gelen bu fizyolojik ve psikolojik süreç, yabancı dil öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini etkilemekte ve değişik düzeylerde yabancı dil kaygısını ortaya çıkarabilmektedir.

Yabancı dil kaygısı, öğrenenin ana dili olmayan bir dili öğrenmesi veya kullanması ile ilişkili endişe ve korku duymasıdır (MacIntyre & Gregersen, 2012'den aktaran Tuncer & Temur, 2017). Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ifade eden Horwitz vd. (1986) yabancı dil öğrenilen sınıfların yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlar olduğunu belirtmişlerdir. MacIntyre ve Gardner (1991) da kaygının yabancı dil öğrenen öğrencilerde potansiyel olarak bulunduğunu dile getirmiştir. Eğer öğrencilerin kaygı düzeyi yüksek ise yabancı dil öğrenme eğilimleri olumsuz yönde etkilenmekte (Barbaros Yalçın & Sarıgül, 2017) ve dil öğrenme başarısı kötü yönde ivme kazanmaktadır (Aida, 1994; Maden, Dincel & Maden, 2015; Gardner, 1985'ten aktaran Ateş & Bahşi, 2019). Çünkü öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kaygı arttıkça başarının azaldığı tespit edilmiştir (Bekleyen, 2004; Gregersen & Hortwiz, 2002; Seven & Engin, 2008; Malekisanımaleki & Altay, 2017). Ayrıca bireylerin düşük kaygılı halleri bile genel dil öğrenimi ile ilgili uyarılmışlık hâlini düşürdüğü için, başarısızlığın başka bir sebebi olabilmektedir (Maden vd., 2015). Bu nedenle öncelikle öğrencinin kaygı duymasına sebep olan etkenler tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır (Gücüyeter vd., 2019).

Alan yazında yabancı dil öğreniminde dil kaygısı başarıyı etkileyen anlamlı bir değişken olarak görüldüğü için (Aydın & Zengin, 2008) yabancı dil kaygısı ile ilgili çeşitli değişkenler tartışılmış ve birçok değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Genel anlamda bu değişkenlere ders dışı değişkenler ve ders içi değişkenler şeklinde bakılabilir. Ders dışı değişkenlerin; yabancı dil konuşma korkusu (Mahmoodzadeh, 2013), cinsiyet, yurtdışı deneyimi, gelir durumu (Tuncer & Temur, 2017); akademik özyeterlik (Tuncer & Doğan, 2015); özyeterlik (Tuncer & Doğan, 2019); öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri, kültür farklılıkları (Dewaele vd., 2008; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013); öğrencilerin geldikleri ülke, ana dilleri, bildikleri yabancı dil sayısı (Erdil, 2016); öğrencilerin meslekleri (Boylu ve Çangal, 2015) olduğu görülür.

Ders içi değişkenler ise; öğretmenlerin inancı (Cheng vd., 1999), sözlü, yazılı görevlerde öğretmenlere yanıt verme, yanlış anlaşılma, iletişim kaygısı, bir öğrencinin performansı hakkında başkalarının değerlendirmede bulunması (MacIntyre & Gardner, 1989; Aydın, 2008; Aydın vd., 2017); başarıma, başarılı olma, öğrenme başarısı, yabancı dil başarı puanları (Tuncer & Temur, 2017); konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretmen tutumları (Young, 1986; Argaman & Abu-Rabia, 2002; Batumlu & Erden, 2007; Lui & Jackson, 2008; Baş, 2014); kursun ya da dersin zorluk düzeyi, sınav kaygısı (Horwitz vd. 1986; Young, 1990; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013) şeklinde sıralanabilir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı temalarının bilinmesi ve bu temalara uygun yapılacak çalışmalar neticesinde kaygı düzeylerinin azaltılacağı öngörülmektedir (Barbaros Yalçın & Sarıgül, 2017). Bu yaklaşımla alanyazın incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancıların kaygılarını belirlemeye yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Boylu ve Çangal (2015) Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarını yaş, cinsiyet, eğitim durumları, kur düzeyleri gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe konuşurken belli bir oranda kaygı duydukları, ancak öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, devam ettikleri kurları, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumları ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Konuşma becerisi ile ilgili diğer bir çalışmada Şen ve Boylu (2015) İranlı öğrencilerin Türkçe konuşurken kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığını tespit etmişlerdir. Yunan öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını çeşitli değişkenler açısından inceleyen Tunçel (2015) ise dil bilme düzeyleri artan öğrencilerin daha az konuşma kaygısı taşıdıklarını belirlemiştir. Aynı dil becerisi üzerine yapılan diğer bir çalışma ise Karçiç ve Çetin’e (2015) aittir. Araştırmacılar konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygıları Bosna Hersek örneğinde incelemiştir. Bu çalışmada Bosna-Hersekli öğrencilerin kaygı seviyelerinin yüksek olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin konuşma kaygılarında; konuşma konusu, konuşma sınavı, kendini ifade edememe, dili doğru telaffuz edememe, öğretmen tutumları, sözcük bilgisinin yetersizliği ve konuları özümseyememe gibi kaygılar ön plana çıkmıştır.

Gücüyeter vd. (2019), Tutor destekli öğrenme modelinin (öğrencilerin öğrenmelerinde belli bir konuyla ilgili olarak bireysel yardım aldığı öğrenme modeli) öğrencilerin konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkilerini incelemiş, bu modelin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını azaltma da etkili olmadığını tespit etmiştir. Ancak bu modelin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede öğrencilere katkı sağladığı görülmüştür. Son olarak Sallabaş (2012) çalışmasında yabancı öğrencilerin Türkçe konuşurken belli oranda kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığını öne sürmüştür.

Farklı bir dil becerisini ele alan İşcan (2015) Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme yapmıştır. Bu çalışmada Ürdünlü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunurken, bilişsel kaygı düzeyleri düşük düzeyde tespit edilmiştir. Yazma becerisinin ele alındığı diğer bir çalışmada Özdemir (2019), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını farklı alt boyutlarda incelemiş ve yazma kaygısının; ülke, Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma, ana dilinde yazmayı sevme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulgulamıştır. Yazma becerisi kaygısı ile ilgili diğer bir çalışmada ise Barış ve Şen (2019), yazma kaygısında yabancı uyruklu öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygıya göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Okuma becerisine dayalı kaygı çalışmasında Bağcı ve Baz (2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı dil becerisi üzerine Altunkaya ve Erdem'in (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki değerlendirilmiş ve okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü kaydedilmiştir. Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişkiyi inceleyen Atasoy ve Temizkan (2018) da, B1 düzeyindeki öğrencilerde orta düzey okuma kaygısının yüksek düzeyde olduğunu dile getirmişlerdir

Ayrıca Ateş ve Bahşi de (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisini incelemiş, çalışmanın sonucunda öğrencilerin kelime bilgisinin okuma kaygısını azalttığı, öğrencilerin kelime hazineleri ile dinleme kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygılarının birlikte ele alındığı Altunkaya'nın (2017) çalışmasında ise öğrencilerin dinleme ve okuma kaygısı genel düzeylerinin orta seviyede olduğu; cinsiyet, yaş ve öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri değişkenleri açısından kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Dil becerileri dışında Yoğurtçu ve Yoğurtçu'nun çalışmasında (2013), Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkiye Türkçesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe öğrenme ve sınav kaygılarının akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel özellikler temelinde ele alınan değişkenler çerçevesinde bulgular ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin genel dil kaygısı ortalamalarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın değerlendirildiğinde; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme kaygıları ile ilgili çalışmaların daha çok dil becerilerine odaklandığı ve konuşma becerisinin daha yoğun olarak ele alındığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ile ilgili çalışmalarda ders süreci, gündelik hayat ve kur seviyelerinin bütünü ile ilgili bir kaygı çalışmasına rastlanılmamıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kırgızistan/Bişkek Türkiye Türkçesi Eğitim ve Öğretim Merkezinde (TTÖMER) öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve söz konusu kaygı düzeyinin ders süreci, gündelik hayat ve anlama-anlatma alt boyutları ile birlikte cinsiyet, yaş ve dil kursu seviye değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygıları ne düzeydedir?
2. Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeyleri;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - b. Yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
 - c. Dil kursu seviyelerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel-karşılaştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nedensel-karşılaştırma araştırmalarında aynı popülasyonda yer alan ve kritik bir değişken açısından farklılık gösteren gruplar karşılaştırılmaktadır (Martella vd., 2013). Böylelikle gruplar arasında doğuştan gelen ya da kendiliğinden ortaya çıkan farklılıkların sebep ya da sonuçları belirlenmeye çalışılır (Fraenkel & Wallen, 2003). Bu çalışmada Kırgızistan/Bişkek TTÖMER’de öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri; cinsiyet, yaş ve dil kursu seviyesi değişkenlerine göre karşılaştırma yapılarak inceleneceği için araştırmanın modelinde nedensel-karşılaştırma yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kırgızistan/Bişkek Türkiye Türkçesi Eğitim ve Öğretim Merkezinde (TTÖMER) öğrenim gören 179 Kırgız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun

belirlenmesinde uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişli olacak şekilde örnekleme seçmesidir (Büyüköztürk vd., 2016, p. 92).

Bu araştırmada Kırgızistan/Bişkek'te veri toplama sürecinin araştırmacı için erişilebilirlik nedeniyle bir dil kursu tercih edilmiş ve bu dil kursunda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Örnekleme ilişkin tanımlayıcı bilgiler

Tanımlayıcı	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	127	70.9
	Erkek	52	29.1
Yaş	15-20 Yaş Arası	59	33.3
	21-26 Yaş Arası	53	29.6
	27 Yaş ve Üzeri	67	37.4
Dil Kursu seviyesi	A1	14	7.8
	A2	45	25.1
	B1	12	6.7
	B2	41	22.9
	C1	22	12.3
	C2	45	25.1

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; kadınların oranının %70.9 (n = 127), erkeklerin oranının ise %29.1 (n = 52) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı şu şekildedir; 15-20 yaş arası %33.3 (n = 59), 21-26 yaş arası %29.6 (n = 53), 27 yaş ve üzeri %37.4 (n = 67). Katılımcıların dil kursu seviyesine göre dağılımları incelendiğinde ise, A1 düzeyinde %7.8 (n=14), A2 düzeyinde %25.1 (n=45), B1 düzeyinde %6.7 (n=12), B2 düzeyinde %22.9 (n=41), C1 düzeyinde %12.3 (n=22), C2 düzeyinde %25.1 (n=45) oranında katılımcı bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak çevrim içi ortamda anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan bu form iki kısımdan oluşmaktadır. Formun birinci kısmında kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, dil kursu seviyesi) toplanması amacıyla oluşturulan kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Formun ikinci kısmında ise katılımcıların Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla "Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları

Ölçeği (Sevim, 2019)” yer almaktadır. Bu ölçeğin seçilmesi üç temel nedene dayandırılmıştır: Geliştirilen ölçeklerin yabancı bir dilden Türkçeye uyarlanmasında kültürel farklılıkların etkisi, kullanılan ölçeklerin daha çok bir dil becerisine ait kaygının tespiti üzerine geliştirilmesi, bu ölçek sayesinde yabancı öğrencilerin ders sürecine ve kur seviyelerine dair kaygı durumlarının tespitinin dil öğretmenleri için veri sunacak olması.

Sevim (2019) tarafından geliştirilen “Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygıları Ölçeği” 22 madde ve üç faktörden (ders süreci, gündelik hayat, anlama-anlatma süreci) oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ders sürecine ait faktörle ilgili 9 madde, gündelik hayata ait 8 madde ve anlama-anlatma sürecine ait 5 maddeye yer verilmiştir. Ders süreci ile ilgili maddelerde genel olarak öğrencilerin Türkçe derslerinde huzursuzluk durumu, derse katılımları, sınavlardan kötü not almaları, dersin bir an önce bitmesini istemeleri gibi düşünceleri sorgulanmıştır. Gündelik hayat ile ilgili maddelerde öğrencilerin Ana dili Türkçe olan kişilerle karşılaşma durumları, Türkçe iletişimi, konuşurken yaptıkları hatalar, sohbet ortamlarından kaçınma gibi davranışları ele alınmıştır. Anlama-anlatma süreci ile ilgili maddelerde ise öğrencilerin karşılıklı konuşmalarındaki gerginlikleri, Türkçe konuşurken güven durumları, hazırlıksız konuşmaya dair hisleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Yabancıların Türkçe öğrenme kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları A2 düzeyinde Türkçe bilen 325 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizi için AFA, DFA analizleri yapılmış ve ölçeğin Cronbach’s Alpha Güvenirlik katsayı “.90” olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerinin hesaplanması için alt ve üst grupların t değerlerine bakılmış, ölçek maddelerinin ayırt edici oldukları tespit edilmiştir (Sevim, 2019).

Bu araştırmada ise söz konusu ölçeğin araştırmanın veri seti için güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cronbach’s Alpha Güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha değeri “.91” olmakla beraber; ders süreci faktörü için “.81”, günlük hayat faktörü için “.84”, anlama-anlatma faktörü için “.82” bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçek, öğrencilere araştırmacılar tarafından çevirim içi ortamda anket formu olarak sunulmuştur. Veriler 2020-2021 güz döneminde (Eylül-Aralık) toplanmıştır. Veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş olup öğrenciler çalışmanın amacıyla ilgili olarak aydınlatılmıştır. TTÖMER’de öğrenim görmekte olan 179 öğrenci tarafından eksiksiz olarak doldurulan ölçekler değerlendirmeye alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çevrimiçi ortamda toplanan veriler SPSS 22.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin tek değişkenli normallik durumlarının belirlenmesi için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin tümünden ($\text{Ç} = .48$, $\text{B} = -.75$) ve alt boyutlarından elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının “-1” ile “+1” arasında değer aldığı belirlenmiştir. Çokluk, vd., (2016) tarafından da ifade edildiği üzere tek değişkenli normallik durumu için belirtilen değer aralığında yer alan katsayı verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.

Araştırmanın hipotezleri gruplar arasında ölçek ve alt boyutlarına ait farkların araştırılmasına dayanmaktadır. İki grup arasındaki farkların tespitini içeren hipotezlerin test edilmesi sırasında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup arasındaki farkların tespitini içeren hipotezlerin test edilmesi amacıyla ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda, farkın kaynağı olan grup veya grupların tespiti için Tukey Post Hoc ikili karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar, $p < .05$ güven aralığında test edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kaygı düzeylerinin belirlenmesi için yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	S
Ders Süreci	179	1.00	4.22	1.94	0.79
Günelik Hayat	179	1.00	4.25	2.05	0.86
Anlama-Anlatma	179	1.00	5.00	2.29	1.05
Toplam Kaygı	179	1.00	4.21	2.09	0.79

Tablo 2’de Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı düzeyleri incelendiğinde, dağılımın minimum ‘1.00’ ve maksimum ‘4.21’ düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygının ($\bar{X} = 2.09$) orta düzeyde olduğu söylenebilir. Buna ek olarak en yüksek kaygı düzeyi “Anlama-Anlatma ($\bar{X} = 2.29$)” boyutunda bulunurken, en düşük kaygının “Ders Süreci ($\bar{X} = 1.94$)” boyutunda yaşandığı tespit edilmiştir.

3.2. Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırmanın birinci alt probleminin tespiti için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygı Puanlarının Cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ders Süreci	Kadın	127	1.76	0.72	177	-4.95	0.000
	Erkek	52	2.37	0.80			
Günelik Hayat	Kadın	127	1.93	0.82	177	-2.81	0.006
	Erkek	52	2.33	0.90			
Anlama-Anlatma	Kadın	127	2.14	1.00	177	-3.00	0.003
	Erkek	52	2.65	1.10			
Toplam Kaygı	Kadın	127	1.94	0.75	177	-4.02	0.000
	Erkek	52	2.45	0.79			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki toplam kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [$t(177) = -4.02$, $p < .05$]. Erkek katılımcıların toplam kaygı düzeyinin ($\bar{X} = 2.45$), kadın katılımcılarınkinden ($\bar{X} = 1.97$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

“Ders süreci” boyutundaki kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir [$t(177) = -4.95$, $p < .05$]. Bu doğrultuda erkek katılımcıların ders süreci boyutundaki kaygı düzeylerinin ($\bar{X} = 2.37$) kadın katılımcılarınkinden ($\bar{X} = 1.76$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Günelik hayat” boyutundaki kaygı puanları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [$t(177) = -2.81$, $p < .05$]. Erkek katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyinin ($\bar{X} = 2.33$), kadınların kaygı düzeyinden ($\bar{X} = 1.93$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

“Anlama-Anlatma” boyutundaki kaygı puanlarında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(179) = -3.00$, $p < .05$]. Diğer boyutların sonuçlarına benzer şekilde bu boyutta da erkek katılımcıların kaygı düzeyinin ($\bar{X} = 2.65$), daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.3. Kırgız öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin tespiti için Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeyleri yaş değişkenine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan tek yönlü ANOVA testi bulguları Tablo 4'te ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4: Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimleyici İstatistiği

Değişken	Yaş Grubu	N	\bar{X}	S
Ders Süreci	15-20 Yaş Arası	60	1.91	0.72
	21-26 Yaş Arası	68	1.90	0.84
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.00	0.80
Gündelik Hayat	15-20 Yaş Arası	60	1.90	0.76
	21-26 Yaş Arası	68	2.16	0.96
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.06	0.81
Anlama-Anlatma	15-20 Yaş Arası	60	2.30	1.02
	21-26 Yaş Arası	68	2.30	1.03
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.24	1.12
Toplam Kaygı	15-20 Yaş Arası	60	2.04	0.76
	21-26 Yaş Arası	68	2.12	0.83
	27 Yaş ve Üzeri	51	2.10	0.78

Tablo 5: Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygısı Puanlarının Yaş değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p^*
Ders Süreci	Gruplararası	.300	2	.150	0.238	0.788
	Gruplarıçi	111.003	176	.631		
	Toplam	111.303	178			
Gündelik Hayat	Gruplararası	2.146	2	1.073	1.445	0.238
	Gruplarıçi	130.665	176	.742		
	Toplam	132.811	178			
Anlama-Anlatma	Gruplararası	.122	2	.061	0.054	0.947
	Gruplarıçi	197.644	176	1.123		
	Toplam	197.765	178			
Toplam Kaygı	Gruplararası	.226	2	.113	0.179	0.836
	Gruplarıçi	111.307	176	.632		
	Toplam	111.533	178			

* $p < .05$

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde Kırgız öğrencilerin toplam kaygı puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir [$F(2, 177)=.179, p > .05$]. Benzer şekilde kaygı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; “Ders süreci”, “Gündelik hayat” ve “Anlama-Anlatma” boyutlarındaki kaygı puanları bakımından da yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

3.4. Dil Kursu Seviyesi Değişkenine Göre Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Konusundaki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin tespiti için öncelikle karşılaştırılacak gruplardaki üye sayılarının 30’un üzerinde olması amacıyla altı farklı dil kursu seviyesi kendi içinde “A (A1-A2)”, “B (B1-B2)” ve “C (C1-C2)” şeklinde yeniden gruplandırılmıştır. Farklı dil düzeyindeki katılımcıların, Türkçe öğrenme kaygı düzeyleri arasındaki farkı sınavan ANOVA testi bulguları Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6: Dil Kursu Seviyesine Göre Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygı Düzeyleri Arasındaki Farkı Sınavan Anova Testi Bulguları

Değişken	Dil Kursu Seviyesi	N	\bar{X}	S
Ders Süreci	A (A1-A2)	59	2.32	0.87
	B (B1-B2)	53	1.86	0.67
	C (C1-C2)	67	1.65	0.66
Gündelik Hayat	A (A1-A2)	59	2.40	0.90
	B (B1-B2)	53	2.19	0.84
	C (C1-C2)	67	1.61	0.63
Anlama-Anlatma	A (A1-A2)	59	2.78	1.12
	B (B1-B2)	53	2.25	0.90
	C (C1-C2)	67	1.88	0.91
Toplam Kaygı	A (A1-A2)	59	2.50	0.80
	B (B1-B2)	53	2.10	0.68
	C (C1-C2)	67	1.71	0.67

Tablo 7: Kırgız öğrencilerin Türkçe Öğrenme Kaygısı Puanlarının Dil Kursu Seviyesine göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark
Ders Süreci	Gruplarası	14.539	2	7.269	13.222	0.000	A-B A-C
	Gruplariçi	96.764	176	.550			
	Toplam	111.303	178				
Gündelik Hayat	Gruplarası	21.491	2	10.746	16.989	0.000	A-C B-C
	Gruplariçi	111.320	176	.632			
	Toplam	132.811	178				
Anlama-Anlatma	Gruplarası	25.645	2	12.823	13.112	0.000	A-B A-C
	Gruplariçi	172.120	176	.978			
	Toplam	197.765	178				
Toplam Kaygı	Gruplarası	19.556	2	9.778	18.710	0.000	A-B A-C B-C
	Gruplariçi	91.978	176	.523			
	Toplam	111.533	178				

* $p < .05$

Tablo 6 ve Tablo 7 incelendiğinde Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin toplam kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [$F(2, 176)=18.710$, $p < .05$]. Dil kursu seviyeleri arasındaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, A seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin ($\bar{X}=2.50$), B seviyesindeki ($\bar{X}=2.10$) ve C seviyesindeki ($\bar{X}=1.71$) katılımcılardan önemli ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber B seviyesindeki katılımcıların kaygı düzeyinin de C seviyesindeki katılımcılardan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kırgız öğrencilerin “Ders süreci” boyutundaki kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir [$F(2, 176)=13.222$, $p < .05$]. A seviyesindeki ($\bar{X}=2.32$) katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyi, B seviyesindeki ($\bar{X}=1.86$) ve C seviyesindeki ($\bar{X}=1.65$) katılımcılardan daha yüksek düzeydedir. B ve C seviyesindeki katılımcılar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Kırgız öğrencilerin “Gündelik hayat” boyutundaki kaygı puanları dil kursu seviyelerine göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$F(2, 176)=16.989$, $p < .05$]. A

seviyesindeki (\bar{X} = 2.40) ve B seviyesindeki (\bar{X} = 2.19) katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyi, C seviyesindeki (\bar{X} = 1.61) katılımcılardan daha yüksek düzeydedir. A ve B seviyesindeki katılımcılar arasında ise bu bakımdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

“Anlama-Anlatma” boyutundaki kaygı puanları, dil kursu seviyelerine göre incelendiğinde de anlamlı bir fark belirlenmiştir [$F(2, 176)=13.112, p < .05$]. Tukey Post Hoc testi sonuçlarına göre, A seviyesindeki (\bar{X} = 2.78) katılımcıların bu boyuttaki kaygı düzeyi B seviyesindeki (\bar{X} = 2.25) ve C seviyesindeki (\bar{X} = 1.88) katılımcılardan daha yüksek düzeydedir. B ve C seviyesindeki katılımcılar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kırgızistan/Bişkek TTÖMER’de yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme toplam kaygı düzeylerinin, orta düzeyde olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde bu sonuç, Türkçe öğrenme kaygı düzeyinin orta seviyede olduğunu tespit eden birden fazla araştırma ile uyum göstermektedir (Erdil, 2016; Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013; Yılmaz, 2018). Öğrencilerin yabancı dil kaygısının kabul edilebilir orta seviyede olması öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkidir (Sallabaş, 2012; Tunçel, 2014; Maden vd., 2015; Gölpinar vd., 2018). Ayrıca en düşük kaygının ders süreci alt boyutunda görüldüğü için değerlendirmeye katılan Kırgız öğrencilerin Türkçe öğreniminde başarılı olacağı öngörülebilir. Bu durumda öğreticilerin, öğrenme ortamlarını öğrencilerin motivasyonunu artıracak şekilde düzenleyerek söz konusu öngörünün gerçekleşmesini kolaylaştırabilirler.

Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme konusundaki kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ele alındığında, erkek katılımcıların toplam kaygı düzeyinin kadın katılımcılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Bağcı ve Baz’ın (2018) çalışması ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren sonuçlarla daha yaygın karşılaşılmaktadır (Polatcan, 2018; Batumlu & Erden, 2007; Halat, 2015; Sallabaş, 2012; Barış & Şen, 2019; Sevim, 2014; Doğan, 1988; Boylu & Çangal, 2015).

Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermediği de ulaşılan bulgular arasındadır. Yaşın kaygı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu Melanlıoğlu ve Demir (2013), Halat (2015), Boylu ve Çangal (2015) ve Altunkaya (2017) ile örtüşmektedir.

Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin toplam kaygı puanlarının, dil kursu seviyelerine göre ise anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Kur seviyesi arttıkça Kırgız öğrencilerin kaygıları azaldığı görülmüştür. Boylu ve Çangal (2015) da çalışmasında C1 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin

konuşma kaygılarının diğer kurlarda okuyan öğrencilerin kaygılarından daha az olduğunu bulgulamıştır. Tunçel (2014) ise A1 seviyesinde öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik sahip oldukları kaygıların kurs süresince kur seviyeleri yükseldikçe belirli oranda azaldığını tespit etmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda benzer biçimde öğrencilerin kur seviyeleri arttıkça kaygının azaldığı görülmektedir (Yoğurtçu & Yoğurtçu, 2013; Altunkaya & Ateş, 2018). Bu nedenle temel seviyede öğrencilerin kaygılarını azaltan bir etmen olan öğretmene duyulan inanç unutulmamalıdır (Cheng vd., 1999). Ayrıca temel seviyede dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme isteği ve cesareti en üst seviyede tutulmalıdır.

Kırgız öğrencilerin “Gündelik hayat” boyutundaki kaygı puanları dil kursu seviyelerine göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin “Gündelik hayat” boyutu; dinleme, okuma, yoğun olarak da konuşma becerileri ile ilgili ifadelerle şekillendiği görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe konuşulan ortamlarda durgunlaşması, Türkçe söylenenleri anlamakta zorlanması kaygının dinleme becerisiyle alakalıdır. Altunkaya (2017) dinleme becerisindeki eksikliğin öğrencilerde belirli seviyede kaygıya neden olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle dinleme etkinlikleri kur seviyeleri göz önüne alınarak yapılmalıdır. Ölçeğin okuma becerisi ile ilgili maddelerine verilen cevaplarda özellikle anlamı bilinmeyen Türkçe kelimelerin öğrencilerin gündelik hayatlarında kaygı puanlarını arttırmaktadır. Okuma becerisi ile doğrudan ilgili olan bu durum özellikle Ateş ve Bahşi’nin (2019) kelime bilgisinin okuma kaygısını azalttığı çalışması ile örtüşmektedir. Kelime bilgisi arttıkça okuma ve dinleme becerilerindeki kaygının azalığı görülmüştür. Kur seviyelerine uygun kelime öğretimi çalışmaları öğrencilere faydalı olacaktır. Özellikle kelime öğretiminde Türkçenin sıklık sözlüklerinden faydalanılmalıdır. Bu sözlüklerden yola çıkılarak oluşturulan özel metinlerle dinleme ve okuma beceri etkinlikleri hazırlanmalıdır.

“Gündelik hayat” boyutundaki kaygının tespitinde diğer becerilere göre konuşma becerisi ile ilgili ifadeler daha fazla yer almıştır. Özellikle temel kur seviyesindeki öğrencilerin konuşmalarıyla dalga geçileceği düşüncesi, konuşma esnasında hatalarının düzeltilmesinden rahatsızlık duyması, iletişim kurmaktan kaçınmaları, aniden soru sorulduğunda Türkçe ifadeleri unutmaları, güven sorunu kaygının temel nedenleri arasında yer almıştır. Bu durum Karçiç ve Çetin’e (2015) ait çalışmadaki bulgular ile örtüşmektedir. Özellikle öğrencilerin dili doğru telaffuz edemediğinde komik duruma düşme endişesi, hata yapma korkusu temel seviyedeki öğrencileri konuşma becerisine karşı olumsuz tutum takınmalarına neden olmaktadır. Bu durumda öğretici, öğrencilerin özgüvenlerini artırıcı yöntemlere başvurması gerekmektedir. Özellikle konuşma sürecinde öğrencileri cesaretlendirici bir tutum sergilenmelidir. Hata yapan öğrenci ile özel ilgilenilerek bir sonraki güne öğrencinin dil öğrenme inancı ve isteği taşınmalıdır. Çünkü bu süreçte öğretmen tutumlarının (Argaman & Abu-Rabia, 2002; Batumlu & Erden, 2007) etkili olduğu bilinmelidir. Bu veriler doğrultusunda, özellikle kaygıdan dolayı Türkçe iletişim kurmaktan çekinen temel seviye öğrencileri dil öğretim sürecine dâhil edilmelidir.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı durumlarının tespiti ve bu durumlara etki eden değişkenlerin ortaya konması Türkçenin hem yurt içinde hem de yurt dışında daha sağlıklı öğretilmesine imkân sağlayacaktır.

Kırgızistan/Bişkek TTÖMER’de öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesi için yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi dışındaki diğer dil becerileri ile ilgili kaygı çalışmalarına da ağırlık verilmeli, kaygı çalışmalarında kur seviyeleri de göz önünde bulundurulmalı, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve özel olarak da dil öğrenme kaygılarını artıracak sınıf içi ve sınıf dışı sorunlara yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlayacak çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences. (NWSAES)*, 12(3), 107-121.
- Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Altunkaya, H. & Ateş A. (2018). Sources of reading anxiety among the learners of Turkish as a foreign language. *Asian Journal of Education and Training*, 4(3), 161-169.
- Argaman, O., & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160.
- Atasoy, A. & Temizkan, M. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma kaygıları ile okuma hataları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 738-764.
- Ateş, A. & Bahşi, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273-287.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1)421-444.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, S., Harputlu, L., Uştuk, Ö., Güzel, S. & Çelik, Ş. S. (2017). The children’s foreign language anxiety scale: Reliability and validity. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 43-52.
- Bağcı, H. & Baz, D. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195-210.

- Barbaros Yalçın, S. & Sarıgül, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2495-2509.
- Barış, H. & Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119.
- Batumlu, D. Z. & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 148-156.
- Bekleyen, N. (2015). *Dil Öğretiminde Etkili Olan Bireysel Farklılıklar*. İçinde Nilüfer Bekleyen (Yay.), Dil Öğretimi, (ss. 435-468). Ankara: Pegem Akademi.
- Boylu, E. & Çangal, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calvin, S. (1999). *Freudyen psikolojiye giriş* (1. baskı). (Çev. E. Devrim). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: *A review and empirical investigation*. *Language Learning*, 58(4), 911-960
- Doğan, S. (1988). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *Student workbook to accompany how to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners’ reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.

- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gücüyeter, B., Şeref, İ. & Karadoğan, A. (2019). Tutor Destekli Öğrenim Modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535-552.
- Güleç, C. & Köroğlu, E. (1997). *Psikiyatri Temel Kitabı*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Horney, K. (2007). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği* (5. baskı). (Çev. S. Budak). İstanbul: Öteki Yayınevi.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70(2), 125-132.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Karçığ, A. & Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek Örneğinde). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 971-986.
- Karataş, Z. & Tagay, Ö. (2017). *Okul Psikolojisi Danışmanı El Kitabı*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71- 86.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251 – 275.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mahmoodzadeh, M. (2013). Investigating foreign language anxiety in Iranian classrooms: The effect of gender. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 61-70.
- Melanlıoğlu, D. & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 389-404.
- Malekisanımaleki, R. & Altay, B. (2017). Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile kaygı durumlarının belirlenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 71-96.
- Martella, R. C., Nelson, J. R., Morgan, R. L., & Marchand-Martella, N. E. (2013). *Understanding and interpreting educational research*. New York: Guilford Press.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (2), 351-364.

- Polatcan, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Sallabaş, M. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218.
- Seven, M.A. & Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Sevim, O. (2019). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274.
- Şen, Ü. & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Tuncer, M. & Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Language and Literature Education*, 14, 153-167.
- Tuncer, M & Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 905-912.
- Tuncer, M. & Doğan, Y. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1987-2003.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi
- Yoğurtçu, K & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 1115- 1158.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439 – 445.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539 – 553.

Anahtar Sözcükler
Tutarlılık, Neden-Etki, Bilimsel Metin, Sözbilimsel
Hareket

Keywords
Coherence, Cause-Effect, Scientific Text,
Rhetorical Moves

Çapan Tekin, S., & İşeri, K. (2022). Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde tutarlılık ilişkileri. *Dil Dergisi*, 173 (1). 26-48.

LİSANSÜSTÜ TEZLERİN YÖNTEM BÖLÜMLERİNDE TUTARLILIK İLİŞKİLERİ*

COHERENCE RELATIONSHIPS IN METHODOLOGY CHAPTERS OF GRADUATE THESES

• Sibel Çapan Tekin  - Kamil İşeri 

Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilim Bölümü, sibel.tekin@deu.edu.tr

Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Dilbilim Bölümü, kamil.iseri@deu.edu.tr

Öz

Bilimsel metinlerde yöntem, yazarın iletişimsel amaçlarını temel alarak çalışmanın aşamalarına ilişkin ayrıntılı açıklamaları içeren ve elde edilen bulguların geçerliliği konusunda metin alıcısının ikna edilmeye çalışıldığı bölümdür. Bu açıdan yöntem bölümlerinde iletişimsel amaçların açık bir biçimde belirtilmesi, iletişimsel amaçlar ile metinsel düzenleme arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması, akademik söylemin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Anlamsal ilişkilerin kurulması için ise tutarlı metinlerin oluşturulması bağlantılılığın sağlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada, Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinin tutarlılık ilişkileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. 32 doktora ve 119 yüksek lisans tezinden oluşan veri tabanı Kehler (2002) tarafından oluşturulmuş tutarlılık ölçütlerinden neden-etki bileşeni çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmada örnekleme yer alan tezlerin yöntem bölümlerinin tutarlılık ilişkilerinden neden-etki bileşeni açısından nasıl bir görünüm sunduğu ve yüksek lisans ve doktora tezleri arasında neden-etki açısından dağılım farkı olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Ayrıca sözbilimsel hareket ve adımlarda hangi neden-etki bileşenlerine rastlandığı incelenmiştir. Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde nedensel ilişkilerin sonuç bileşeni üzerine kurgulandığı ve dilsel öğeler aracılığıyla tutarlılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

The methodology chapters in scientific texts constitute the part that contains detailed explanations about the stages of the study based on the communicative aims of the author and tries to convince the text recipient about the validity of the findings. In this respect, it is important to clearly state the communicative purposes in the method sections, to reveal the relationship between communicative purposes and textual arrangement, and to understand academic discourse. For the organization of semantic relations, the constitution of coherent texts contributes to the textual connectedness. In this study, it is aimed to examine the methodology chapters of the postgraduate theses in the field of Turkish education in terms of coherence relations. The database consisting of 32 PhD dissertations and 119 master's theses was evaluated within the framework of the cause-effect component of the coherence criteria formed by Kehler (2002). In the current study, the question of how the methodology chapters of the postgraduate theses in the sample were presented in terms of the cause-effect component of coherence relations, whether there was a difference in cause-effect distribution between master's theses and PhD dissertations and how rhetorical moves and steps were presented in terms of coherence relations were examined. Also, which cause-effect components are encountered in rhetorical movements and and steps was examined. It is concluded that causal relationships are built on the result component in the methodology chapters of the postgraduate theses and coherence is ensured through linguistic elements.

* 2-4 Mayıs 2019 tarihinde yapılan I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda (UBEST) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Metin ile ilgili çalışmalar geçmişten günümüze pek çok araştırmaya konu olmuş ve metin kavramı farklı bakış açılarıyla ele alınarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Tümceyle ilişkili ancak tümceden daha büyük bir birim olarak ele alınan metin, hem dilsel/dilbilgisel özellikleri hem de derin yapıdaki anlamsal ilişkileri açısından farklı boyutlarıyla incelenmiştir.

Yapısal ve iletişim temelli bakış açısına göre farklı tanımlamaları yapılan metin kavramının temel özelliği mantıksal-anlamsal ilişkiyi gösteren devingen bir yapıya sahip olmasıdır. Bu ilişkinin kurulması ise yalnızca dilbilgisel özelliklerle açıklanamamakta (Halliday ve Hasan, 1976) metinsel düzenlemelerde anlamsal ilişkilerin kurulması için metnin bir dizi özellik taşıması (Beaugrande ve Dressler, 1981) gerekmektedir. Yedi başlık altında toplanan bu özelliklerin, metni belirli bir durumda, belirli bir amaca yönelik yeni bilgi taşıyıcısı olarak ele aldığı görülmektedir. Bu ölçütlerden tutarlılık ilişkilerinin, bağlantılılığın açıklanmasındaki en güçlü ölçütlerden biri olarak düşünüldüğü (Heuboeck, 2009, s. 35) ve aynı zamanda son yıllarda dilbilim, psikoloji, dil edinimi gibi alanlarda farklı boyutlarıyla ele alınarak çalışılmakta olduğu görülmektedir.

Tutarlılık ilişkileri pek çok araştırmacı tarafından merak uyandıran bir konu olmasına karşın söylemin düzenlenmesi aşamasında yeterince anlaşılammış (Berzlanovich, Egg ve Redeker, 2012, s. 137) ve karmaşık bir yapı olarak düşünüldüğünden uygulamalı çalışmalara rastlanmamış; daha çok kuramsal boyutlu çalışmalarla sınırlı kalmıştır (Bublitz, 2011; Connor ve Johns, 1990). Bu durum da çözümlenmeye ilişkin pek çok sorunun yanıtı kalmasına neden olmuştur. Öncelikle araştırmalarda tutarlılık, birimleri birbirine bağlayan bileşen olarak ele alınmış ve tutarlılık ilişkisi yalnızca dilbilgisel-sözcüksel özellikler (Halliday ve Hasan, 1976, s. 23); edimsel düzlemde ortaya çıkan bütüncül birimler (Dijk ve Kintsch, 1983, s. 66) ve söylem bölütleri arasındaki bilişsel ilişkiler (Sanders ve Spooren, 1999, s. 235) olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmaların her birinin metinsel tutarlılığın incelenmesine katkı sağladığı; ancak yalnızca dilbilgisel, sözcüksel, bilişsel süreçlerle sınırlı kaldığı görülmektedir.

İletişimin temel birimi olan metin ve metni iletişimsel kılan tutarlılık yalnızca bir dizi kurala bağlı olarak açıklanamamaktadır. Metin türüne özgü biçimlenme özellikleri metin oluşumuna etki eden bir durumdur. Bu nedenle tutarlılıkla ilgili çalışmalarda söylem konusu ve metin türü (Giora, 1985, s. 700) önemli bir yer tutar. Bu anlamda tutarlılık, metin türüne ve tipine uygun olarak çeşitlenme özelliği göstermekte (Östman, 1997, s. 78) ve türün iletişimsel amacına özgü biçimlenme özelliği sunma eğilimindedir. Heuboeck'in (2009, s. 40) de belirttiği gibi bir metnin tutarlılığı o türün kendi toplumsal anlam dizgesine göre kodlanmış olmasıdır. Bu bağlamda tutarlılık çalışmalarında, metnin iletişimsel kılınması için anlamsal, mantıksal özellikler çerçevesinde ele alınması hem metin oluşturma hem de çözümlenme aşamasındaki ölçütlerin belirlenmesi açısından önemlidir.

Bu çerçevede çalışmada amaç, bilimsel metinlerin yöntem bölümlerinde tutarlılık ilişkisinin alt bileşeni olan neden-etki ilişkisinin biçimlenme özelliklerini ve neden-etki ilişkilerinin kurulmasını sağlayan dilsel görünümleri belirlemektir. Çalışmanın bir diğer alt amacı ise metin türüne uygunluğu açısından sözbilimsel hareket ve adımlar düzeyinde incelenen (İşeri ve Çapan Tekin, 2018) ve bu doğrultuda en az nedensellik bildiren bölüm olarak belirlenen yöntem bölümlerinin hareket ve adımlarında neden-etki ilişkilerinin sıklığını saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda tutarlılığı ele alan kuramsal çalışmalar incelenmiş ve tutarlılıkla ilgili temel sayıtlar tartışılmıştır. Çalışmada lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerindeki neden-etki ilişkileri Kehler'in (2002) belirlediği ölçütlerle anlamsal-mantıksal ilişkiler çerçevesinde çözümlenmiştir.

Tutarlılık ve Neden-Sonuç İlişkisi

Tutarlılığa ilişkin çalışmalara bakıldığında farklı bakış açılarıyla yapılmış olduğu ortaya çıkar. Bu çalışmaların ortak noktası temel bileşen olarak dilsel/dilbilgisel görünümler üzerine odaklanması, metnin bir ögesiyle diğeri arasındaki yüzey yapıda gerçekleşen ilişkilerin çözümlenmesine yer verilmesidir (Halliday ve Hasan, 1976; Hoey, 1991). Bu temelde Halliday ve Hasan (1976) önemli bir örnekçe sunar ve bu örnekçe günümüzde de pek çok çalışmanın konusu olmaya devam etmektedir. Ancak diğer bir taraftan, tutarlılık dilbilgisel ilişkilerden daha fazlasını içerdiğinden metnin diğer işlevlerini de içeren bir yapı olarak ele alınması gerektiği savunulmaktadır. Bu bakış açısından hareketle Dijk ve Kintsch (1983, s. 308) çalışmasında küçük ölçekli yapıların büyük ölçekli yapılarla birleşerek daha bütüncül bir biçimde tutarlılık çözümlenmesi yapılması gerektiği sonucuna ulaşır. Bir başka ifadeyle sözcükler, söz öbekleri boyutundaki mikro yapıların makro yapılarla buluşması gerektiğini belirtir. Bunun yanı sıra kimi çalışmalar metin tutarlılığının sağlanmasının bilişsel süreçle ilgili olduğunu belirtir (Hobbs, 1990; Sanders vd., 1992). Sanders vd. (1992, s. 5) bilişsel süreçlere dayandırdıkları sınıflamayı dört ölçüte ayırarak bir çözümlenme yaparken Hobbs (1990, s. 70) bilişsel süreçlerin dünya bilgisinden yararlanmayı zorunlu kıldığını vurgular. Sanders vd. (1992, s. 6) nedensellik ve eklemeli ilişkiler olmak üzere iki farklı biçimde çözümlenmenin mümkün olduğunu belirtir. Hobbs (1990, s. 70) düşünceler arasındaki bağlantının çıkarım yoluyla açıklanabileceğini ortaya koyar. Bu anlamda metin tutarlılığının saptanmasında ya da oluşmasında farklı açılardan ele alındığı ve her birinin kendi içinde bir mantığı olduğu görülmektedir.

Tutarlılık alanında yapılan bu çalışmalar ve kavramsal tanımlamalar kuramsal artalanına katkı sağlamış, metin üretim aşamalarına, metnin düzenlenişine yön vererek farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlamıştır. Alanyazındaki bu tanımlamalar, tutarlılığın açıklanmasında iki temel eğilim olduğunu göstermektedir: Tutarlılık dilbilgisel bir olaydır ve tutarlılık için tümce üstü birimlere, bilişsel, mantıksal süreçlere başvurulması gerekir.

Tutarlılık çözümlemesi çerçevesinde bu çalışmada anlamsal-mantıksal süreçlere yönelik incelemeler yapılmasının önemini vurgulayan Kehler'in (2002) oluşturduğu tutarlılık ilişkilerinden yararlanılmıştır. Kehler (2002, s. 2), önceki bakış açılarından farklı olarak tutarlılığı dilsel sorunların çözümü için gerekli bir araç olarak ele almaktadır. Önergeler arası tutarlılık ilişkilerini yapısal düzeyde inceleyen kuramda temel özellik, somut dilsel uygulamaları içermesi ve tümcelerinin anlamsal-mantıksal ilişkileri çerçevesinde çözümlemeler yapmasıdır. Böylece dilin başka yönlerinin de dikkate alınması sağlanır. Kehler (2002, s. 15), tutarlılık ilişkilerini P ve Q önergeleri aracılığıyla çıkarımsal bir yolla üç bileşene ayırır ve tutarlılığı sağlayan üç ölçüt belirler: *Benzerlik*, *Neden-Etki* ve *Bitişiklik*.

Tablo 1: Tutarlılık ilişkileri

Benzerlik ilişkisi	Neden-Etki ilişkisi	Bitişiklik ilişkisi
Koşutluk (Parallel)	Sonuç (Result)	Durum (Occasion)
Karşıtlık (Contrast)	Açıklama (Explanation)	
Örneklendirme (Exemplification)	Beklentiye Uymama (Violated Expectation)	
Genelleme (Generalization)	Engelin Reddi (Denial of Preventer)	
Ayrıntılandırma (Elaboration)		

Benzerlik ilişkisi: Bu ilişki önergeler arasındaki ortaklık ve karşıtlık durumuna göre çıkarımlar yapılmasını sağlar. Ortaklık ya da karşıtlığın kurulabilmesi en az iki önermenin üyeleri arasındaki ilişki aracılığıyla oluşmaktadır. Benzerlik, ortaklık ve karşıtlık durumunun belirlenmesi için öncelikle ilk önermede "a", ikinci önermede ise "b" varlıkları arasında "n" sayıda bir ilişkinin kurulması ile gerçekleşir.

(1) "Dick Gephardt organized rallies for Gore and Tom Daschle distributed pamphlets for him."

Dick Gephardt Gore için mitingler düzenledi ve Tom Daschle onun için broşürler dağıttı.

(Kehler, 2002, s. 16)

Bu örnekte "Dick Gephardt" (a1) ve "Tom Daschle" (b1) arasında *benzerlik ilişkisinden* biri olan *Koşutluk* bileşeni görülmektedir. Örnekte her ikisinin de ortak özelliğe sahip olan politikacılar olduğu anlaşılmaktadır. Benzer koşutluk ilişkisi aynı kişiye gönderimde bulunan "Gore" (a2) ve "o(nun)" (b2) için de ortaya çıkmaktadır. A1:b1 ve a2:b2 arasındaki ilişki sırasıyla q1 ve q2 ortaklığı kurmuştur. Önergeler arasındaki benzerlik *bir şey yapmayı destekle-* ortaklığı kurmaktadır.

Bitişiklik ilişkisi: Bir durumun beraberinde başka durumları getirmesidir. Zamanda ve uzamda bitişiklik olarak ifade edilen bu ilişkiye göre tutarlılık, *ara durumlar* ve *zamansal ilerleme* aracılığıyla çıkarımlar doğrultusunda yapılmaktadır.

(2) “Larry went into a restaurant. The baked salmon sounded good and he ordered it.”

Larry restorana girdi. Fırında somon kulağa hoş geliyordu ve sipariş etti.

(Kehler, 2002, s. 22)

Bitişiklik ilişkisi “senaryolaştırma” yaklaşımına dayanmaktadır. Yani, deneyimlere dayanılarak örtük biçimde aktarılan; açıkça belirtilmeyen durumlarda da tutarlılığın *ara durumlarla* sağlanması mümkündür. Bu örnekte de “Larry restorana girdi, bir masayı seçti, oturdu; münüye baktı ve sipariş verdi” tümceleri yer almamakta ancak okuyucu ya da dinleyici tarafından bu bilgiler sağlanabilmektedir. İnsan zihninde zaten bir “restoran senaryolaştırması” vardır ve bu bilgiler etrafında tutarlılık ilişkisi kurulabilmektedir. Ara durumların, bir başka ifadeyle ortak bir senaryonun yetersiz kaldığı durumlarda ise okuyucu/dinleyici zamansal ilerleme belirten dilsel kullanımlar aracılığıyla çıkarım yapmaktadır.

Neden-Etki ilişkisi: Bu ilişki ise iki ayrı önerme (p ve q) arasındaki nedensel ilişkilerin birbirine bağlanma biçiminin çıkarım yoluyla belirlenmesine dayanmaktadır. Bu ilişkide diğer ilişkilerden farklı olarak tümcelerin sunuluş sırası önem taşımaktadır.

(3) “George is dishonest. (Because) He’s politician.”

George dürüst değildir. (Çünkü) O bir politikacıdır.

(Kehler, 2002, s. 21)

Yukarıdaki örnekte iki ayrı önermenin birbirine bağlanma ilişkisi *açıklama* yoluyla ifade edilmiştir. Açıklama bileşeni öncelikle sonuç durumunun verildiği ve daha sonra bu sonuca neden olan durumun açıklanmasıyla ($q \rightarrow p$) oluşmaktadır. Buna göre ilk önerme “*George dürüst değildir*” (q) sonucu ifade ederken ikinci önerme “*(Çünkü) O bir politikacıdır*” (p) ilk önermeyi açıklayan nedensel ilişki kuran önermedir. Örnekte de görüldüğü gibi bu tür dilsel kullanımlarda açıklama ilişkisi kuran bağlayıcının (çünkü) neden-etki durumunun ifade edilmesinde zorunlu olarak belirtilmesi gerekmemektedir. Yukarıdaki örnekte konuşucu ya da yazarın metninde (Çünkü) biriminin olmamasına rağmen okuyucu ya da dinleyici tarafından (Çünkü) biriminin varlığı bilişsel olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle parantez içinde verilen bağlayıcının açık bir biçimde kullanılıp kullanılmamasının nedensel ilişkinin belirlenmesini etkilemediği vurgulanmıştır.

Bilişin önemli bir parçası olduğu düşünülen nedensel ilişkiler kurabilme yetisi, farklı biçimlerde ilişkiler kurabilme olanağı sağlamaktadır (Çetintaş Yıldırım, 2016, s. 77). Bir başka deyişle neden-etki ilişkileri kurabilmek bilişsel karmaşıklığı önler ve bilişte temel dilsel ulamlamaların yapılmasını da kolaylaştırır (Sanders, 2005, s. 105). Bu bağlamda durumlar arasında nedensel ilişkiler kurma, tutarlılığın sağlanması ve buna bağlı olarak da konuşucu/yazar, dinleyici/okuyucu arasında iletişim kurmayı sağlayan güçlü bir mekanizmadır (Kehler, 2002, s. 3). Neden-Etki ilişkisi *benzerlik* ilişkisinden daha farklı bir uslamlama türüdür ve önermeler arası sezdirimi klasik mantıkta olduğu gibi keskin bir bakış açısıyla ele almaz (Kehler, 2002, s. 20). Bunun yanı sıra “tutarlılık ve neden-etki ilişkileri konusunda dilbilim alanyazına bakıldığında, Kehler’in (2002) modellemesi, neden-etki birleşimlerini daha tutarlı bir etiketleme olanağını sunuşuyla dikkati çeker.” (Uzun, 2018, s. 153). Neden-Etki bileşeni tümce 1 ve tümce 2 arasındaki ilişkiyi öncül ve sonuç bağlantısı doğrultusunda (P ve Q) sezdirim yoluyla inceler. Bu ilişki dört bileşene ayrılmaktadır: *Sonuç* (result), *Açıklama* (explanation), *Beklentiye Uymama* (Violated Expectation), *Engelin Reddi* (Denial of Preventer).

• **Sonuç İlişkisi:** Tümce 1 ve tümce 2’nin taşıdığı p ve q önermelerinin doğal sonucudur:
 $p \rightarrow q$

(4) “George is a politician and therefore he’s dishonest.”

George politikacıdır ve bu yüzden dürüst değildir.

(Kehler, 2002, s. 20)

Örnekte (4) George’un *politikacı olmasının* (p) doğal sonucu *dürüst olmaması* (q) olarak ifade edilmektedir. Tümce 1 ve tümce 2 arasındaki bu ilişki “politikacı olmak dürüst olmamaktır” sonucunu gerektirmektedir.

• **Açıklama İlişkisi:** Bu bileşende öncelikle sonuç önermesine yer verilir. Sonuç önermesinde belirtilen durum ise ikinci önermede açıklanarak neden-etki ilişkisi kurulur. Bu açıdan sonuç bileşeninin tersi bir durum görülmektedir. İki önerme arasındaki ilişki $q \rightarrow p$ olarak ifade edilir.

(5) “George is dishonest (because) he’s a politician”.

George dürüst değildir. (Çünkü) o bir politikacıdır.

(Kehler, 2002, s. 21)

Tümce 5’te verilen “George dürüst değildir” öncülü “(çünkü) o bir politikacıdır” sonuç önermesi ile açıklanmaktadır. Öncelikle ilk önermede sonuç durumu verilmiş (q), ikinci önermede

ise bu durumun nedeni (p) açıklanmıştır. Örnekte görüldüğü gibi açıklama yoluyla tutarlılığın sağlanmasında “çünkü” bağlayıcısının zorunlu olarak ifade edilmesi gerekmemektedir.

• **Beklentiye Uymama:** Bu bileşende istenen ve beklenen etkinin karşıtı bir durumun oluşması söz konusudur. Öncülün gerçekleşmesi ancak sonucun karşıtlık durumu oluşturmasıyla ortaya çıkmaktadır: $p \rightarrow \neg q$

(6) “George is a politician, but he’s honest.”

George bir politikacıdır ancak dürüştür.

(Kehler, 2002, s. 21)

Politikacı olmak (p) dürüst olmakla ($\neg q$) eşleştirilmediğinden sonuç önermesinde bir karşıtlık durumu görülmekte, beklenen sonucun gerçekleşmediği ve sonuç önermesinin karşıtlık gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

• **Engelin Reddi:** Beklentiye uymama bileşeninin tam tersi bir dizilişle gerçekleşen bu bileşende önermenin beklenenden başka biçimde gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesi sonuca etki etmemektedir: $q \rightarrow \neg p$.

(7) “George is honest, even though he’s a politician.”

George politikacı olmasına karşın dürüştür.

(Kehler, 2002, s. 21)

Engelin Reddi ilişkisinde *beklentiye uymama* ilişkisinin tersi bir durum gerçekleşir. Örnek (7)’de George’un politikacı olması öncülü, dürüst olmasını engelleyen bir sonuç oluşturmamaktadır.

Neden-etki ilişkisinde önermelerin sunuluş sırası ilişkilerin gerçekleşmesinin belirlenmesinde önemli bir unsur olarak düşünülmektedir. Kehler’e (2002, s. 20) göre önermeler arası ilişki türünün açıklanmasını yalnızca bağlayıcı kullanımıyla ilişkilendirmek her zaman doğru çözümlenmeye ulaştırmamaktadır ve metinde mantıksal-anlamsal bütünlük de dikkate alınmalıdır.

Metinlerin *neden-etki* bileşeni çerçevesinde incelenmesi, metnin iletişimsel amacı ve dilsel seçimler arasındaki ilişkinin belirlenmesi açısından önem taşımakta, metnin türüne özgü biçimlenmesi konusunda bilgi vermektedir. Bu bağlamda tür çalışmalarında söylem topluluğunun amaçları doğrultusunda türe özgü yapılanmaları ortaya koymak için en çok araştırılan bilgilendirici metinlerden biri bilimsel metinlerdir. Alanyazına bakıldığında bilimsel metinlerin *Giriş, Yöntem,*

Bulgular ve Sonuç bölümlerinin metin türüne uygun olarak düzenleme ölçütleri çerçevesinde pek çok araştırmacı tarafından incelendiği görülmektedir (Lim, 2006; Swales, 1990; Yang ve Allison, 2003) Ancak bu bölümler arasından *Yöntem* bölümleri, lisansüstü tezlerde araştırma yönteminin belirlenmesinde bilgi eksikliği nedeniyle zorluklar yaşanan (Kan ve Gedik, 2016, s. 413); buna karşın diğer bölümlere göre daha az incelenen (Lim, 2006, s. 283) ve aynı zamanda özellikle sosyal bilimler alanında daha tartışmalı bir bölüm olarak vurgulanmaktadır (Swales ve Feak, 1994, s. 165). Tezlerin yöntem bölümleri, verilerin nasıl elde edildiğini ve çözümlendiğini, çalışmaların aşamalarının betimlenmesi yanında araştırmanın bulgu ve sonuçlarının doğrulanması, yazarın dilsel seçimleriyle verilerin geçerliliği konusunda okuyucuyu ikna etme özelliğine sahiptir. Ayrıca yöntem bölümleri farklı disiplinlerdeki karmaşık bilgileri içeren bir bölüm olduğundan kapsamlı bir biçimde betimlenmelidir (Charney ve Carlson, 1995, s. 91). Alanyazındaki çalışmalar, metin türüne uygunluğu *Sözbilimsel Hareket ve Adımlar* çerçevesinde değerlendirilen bilimsel metinlerin *yöntem* bölümlerinin en az gerçekleştirilen adımlarının nedensellik bildiren gerekçelendirme aşamaları olduğunu göstermektedir (İşeri ve Çapan Tekin, 2018; Kan ve Uzun, 2016). Bu durum, tutarlılık çözümlemesi aracılığıyla neden-etki ilişkilerinin belirlenmesinin akademik söyleme katkısı açısından önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümlerinin tutarlılık görünümünün belirlenmesinin yanı sıra türe özgü özellikleriyle *Sözbilimsel Hareket ve Adımlar* çerçevesinde incelenmiş yöntem bölümlerinde hareket ve adımların gerçekleşme düzeyi neden-etki ilişkisi açısından yorumlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma, araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemine göre belge tarama modelinden yararlanılarak yapılandırılmıştır. Türe özgü tutarlılık örüntülerinin *neden-etki* bileşeni çerçevesinde incelenmesini amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinin tutarlılık ilişkileri hangi neden-etki bileşenleri yoluyla kurulmuştur?
2. Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde neden-etki bileşeni çerçevesinde hangi dilsel öğeler kullanılmıştır?
3. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümlerinde yer verilen tutarlılık ilişkilerinden neden-etki ilişkisi bileşenleri ve kullanılan dilsel öğeler arasında dağılım farkı var mıdır?
4. Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinin sözbilimsel hareket ve adımlar düzeyinde neden-etki ilişkileri nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümlerinin sözbilimsel hareket ve adımlar düzeyinde görülen neden-etki ilişkilerinin yüksek lisans ve doktora düzeyleri arasında dağılım farkı var mıdır?

Veri Tabanı ve Verilerin Toplanması

Veri tabanını Türkçe eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2010-2016 yılları arasında yazılmış Türkçe eğitimi ile doğrudan ilgili olan ve erişim kısıtlaması bulunmayan 195 yüksek lisans ve 52 doktora tezine ulaşılmıştır. Çalışmada belirli özellikleri temel alarak evreni temsil edecek örneklemin belirlenmesini sağlayan (Ekiz, 2017, s. 104) tabakalı örneklem alma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın örneklemi, 119 yüksek lisans, 32 doktora olmak üzere 151 lisansüstü tezdendir.

Verilerin Çözülmesi

Veri tabanını oluşturan tezlerin yöntem bölümleri Kehler (2002) tarafından oluşturulan tutarlılık ölçütleri neden-etki ilişkisi çerçevesinde çözümlenmiştir. Çözümleme, Kehler (2002) tarafından oluşturulan kuramda belirlenen temel ölçütler çerçevesinde incelenmiş; neden-etki ilişkisi ve alt bileşenlerinin dağılımları ve yüzdeleri belirlenmiştir.

Tablo 2: Tutarlılık İlişkilerinde Neden-Etki İlişkisi

Neden-Etki İlişkisi
Sonuç (Result)
Açıklama (Explanation)
Beklentiye Uymama (Violated Expectation)
Engelin Reddi (Denial of Preventer)

Yöntem bölümlerinin hareket ve adımlarda gerçekleşen neden-etki ilişkisinin belirlenmesinde Kan (2014) tarafından oluşturulan Sözbilimsel Hareket ve Adımlar listesi temel alınmıştır. Sözbilimsel Hareket ve Adımlar çerçevesinde hareket ve adımlarda görülen neden-etki ilişkisinin tezlere göre dağılımı belirlenmiştir.

Tablo 3: Sözbilimsel Hareket ve Adımlar Listesi

Sözbilimsel Hareket ve Adımlar
Hareket 1: Araştırma Modeli Hakkında Bilgi Verme
Hareket 2: Evren ve Örnekleme/Çalışma Grubunu Betimleme
Adım 1: Evren/örneklemin büyüklüğünü belirtme
Adım 2: Örneklemin özelliklerini belirtme

Adım 3: Örneklem yöntemi veya ölçütünü belirtme

Adım 4: Örneklemeyi gerekçeleştirme

Hareket 3: Veri Toplama Araçlarını Betimleme

Adım 1: Veri toplama araçlarının amacını belirtme

Adım 2: Veri toplama araçlarının niteliğini (likert, çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) belirtme

Adım 3: Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme

Hareket 4: Veri Toplama İşlemlerini Betimleme

Adım 1: Uygulama/betimleme işlemlerini belirtme

Adım 2: Veri toplama işlemlerini gerekçeleştirme

Hareket 5: Veri Çözümlemeyi Betimleme

Adım 1: Veri çözümleme tekniklerini belirtme

Adım 2: Veri çözümleme tekniklerini gerekçeleştirme

Hareket 6: Bölümün Yapısını Belirtme

BULGULAR

İncelenen 151 lisansüstü tezin yalnızca 92'sinde (66 yüksek lisans, 26 doktora) neden-etki ilişkilerine rastlanmıştır. Bu ilişkinin görüldüğü tezlerde tutarlılığı sağlayan alt bileşenlerin dağılımı belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde neden-etki ilişkisinin incelenmesini amaçlayan çalışmada öncelikle "Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinin tutarlılık ilişkileri hangi neden-etki bileşenleri yoluyla kurulmuştur?" sorusuna yanıt aramak için neden-etki ilişkisinin görüldüğü bileşenler belirlenmiştir.

Tablo 4: Yöntem Bölümlerinde Görülen Neden-Etki Bileşenlerinin Dağılımı

NEDEN-ETKİ İLİŞKİSİ	f	%
Sonuç	123	50
Açıklama	89	36,2
Beklentiye Uymama	33	13,4
Engelin Reddi	1	0,4
TOPLAM	246	100

Tablo 4'e göre tutarlılık, lisansüstü tezlerde *sonuç*, *açıklama*, *beklentiye uymama* ve *engelin reddi* bileşenleri yoluyla kurulmuştur. Sonuç, en çok görülen bileşen olarak ilk sırada yer almıştır. Açıklama %36 görülme sıklığı ile sonuca en yakın bileşen olarak ortaya çıkmıştır. Beklentiye uymama bileşeni (%13), sonuç ve açıklama bileşenlerine göre daha az yer alırken engelin reddi ise yalnızca bir kez görülerek en az görülen bileşen olmuştur.

Çalışmada, “Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde neden-etki bileşeni çerçevesinde hangi dilsel öğeler kullanılmıştır?” sorusuna yanıt aramak için bileşenlerde görülen dilsel öğeler belirlenmiştir. Kehler’in (2002) tutarlılık kuramında da açıkladığı gibi incelenen tezlerin yöntem bölümlerinde dilsel öğelere (bağlayıcı, biçimbirim) başvurulduğu örneklerin yanı sıra herhangi bir dilsel öge olmadan anlamsal olarak da neden-etki ilişkisinin sağlandığı saptanmıştır. İncelenen tezlerin yöntem bölümlerinde 246 neden-etki ilişkisinin 187’sinde belirli dilsel öğelere başvurulmuş; 59’unda ise yalnızca anlamsal olarak tutarlılık sağlanmıştır. Anlamsal olarak tutarlılığın sağlandığı durumlar ise yalnızca *sonuç* ve *açıklama* bileşeninde görülmüştür. Dilsel öğelere başvurulduğu durumlarda kullanılan birimler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Lisansüstü Tezlerin Yöntem Bölümleri Tutarlılık İlişkileri Dilsel Görünümleri

	Dilsel Görünümler
Sonuç	Böylece , dolayısıyla, bu nedenle/sebeple, bu sayede, sonuç olarak, bundan dolayı, böylelikle, bu yüzden, -diğİndAn, -diğİ için, sonucunda, nedeniyle
Açıklama	Çünkü, bunun nedeni, böylece
Beklentiye Uymama	Ancak, fakat
Engelin Reddi	-mAsİnA rağmen

Tablo 5’te çeşitli bağlayıcılar ve biçimbirimlerle kurulan neden-etki ilişkisinin tüm alt bileşenlerinde sıklıkla görülen kullanımlar yer almaktadır. Tezlerde en çok dağılım gösteren sonuç bileşeni, dilsel görünümler açısından da en çok çeşitlilik gösteren bileşendir. Yalnızca bir örnekle görülen engelin reddi ise en az dilsel öğenin kullanıldığı bileşen olmuştur.

Sonuç Bileşeni: Yöntem bölümlerinde en çok görülen bileşendir. Tezlerde sonuç, hem belirli dilsel öğelerin kullanımıyla hem de herhangi bir dilsel öge olmaksızın tutarlılığı sağlamıştır.

“Kırıkkale merkez ilçeye bağlı 54 ilköğretim okulundan 4 okulda ikinci kademe eğitimi verilmemektedir. *Bu yüzden* örnekleme, merkeze bağlı olan 50 ilköğretim okulundan oluşmuştur. “ (D17)

Örnekleme ilişkin bilgi veren yukarıdaki tümcelerde *sonuç* ilişkisi *bu yüzden* bağlayıcısı ile kurulmuştur. Buna göre öncelikle öncül tümce verilip (p) ardından bu öncülden kaynaklanan sonuç durumu (q) belirtilmiştir. Bir başka ifadeyle öncül kendinden sonra bir sonuç durumunu gerektirmiştir. Bu durum $p \rightarrow q$ biçiminde ifade edilmektedir.

“Bu eğitimde akran etkileşiminin kapsadığı; akran değerlendirme, akran rehberliği, akran koçluğu, akran dönütü, akran iş birliği gibi konularda bilgiler sunulmuştur. Aynı zamanda deney

grubu üyelerine; grupla çalışma bilinci, ortak amaç oluşturma, birlikte çalışma, çoklu iletişim ve yardımseverlik gibi işbirlikli öğrenmenin temel hedeflerinin kazandırılması amaçlanmıştır.” (YL49)

Yukarıdaki örnekte ise sonuç bildiren herhangi bir bağlayıcı kullanılmamış; ancak sonuca dayalı bir kullanım gerçekleşmiştir. Akran etkileşimine ilişkin bilgilerin sunulması ilk önermeyi (p) gösterirken bu etkileşimden ortaya çıkan sonuçlar *grupla çalışma bilinci, ortak amaç oluşturma, birlikte çalışma, çoklu iletişim ve yardımseverlik* hedeflerine ulaşılmasını sağladığından sonuç (q) durumunu oluşturmaktadır. Böylece örnekte sonuç bildiren dilsel bir öge olmasa da sonuç bileşeni gerçekleşmektedir.

Açıklama Bileşeni: Lisansüstü tezlerde kullanım yoğunluğu diğer bileşenlere göre fazla olan ilişkidir. Bunun yanı sıra, dilsel öğelere başvurmadan neden-etki ilişkisini en çok sağlayan bileşendir. Buna karşın, dilsel öğeler açısından *sonuç* ilişkisine göre daha sınırlı bir biçimde kullanıldığı belirlenmiştir.

“İkinci aşamada öğrencilerin çoktan seçmeli kısımda doğru seçeneği işaretlemesi, öğrencilerde kavram yanlışlığı olmadığı kesin kanıtı olarak gösterilemez; *çünkü* öğrenci, doğru seçeneği rastgele işaretlemiş ya da yanlış düşündüğü halde doğru şıkka yönelmiş de olabilir.” (YL17)

Açıklama ilişkisinde ise *sonuç* ilişkisinin tersi bir durum gerçekleşmektedir. Örnekte de görüldüğü gibi öncelikle sonuç durumu gerçekleşmekte (q) ve *çünkü* bağlayıcısı kullanılarak sonucu açıklayan (p) neden-etki ilişkisi gösterilmektedir. Böylece ilgili tezde verilerin toplanması aşamasında dikkat edilecek durumlar *açıklama* ilişkisi aracılığıyla gerekçelendirilerek belirtilmiştir.

“Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biridir. Bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 127).” (D29)

Örnekte dilsel bir birim kullanılmaksızın açıklama bileşenine başvurulmuştur. İlk tümcede *görüşmeye* ilişkin bir bilgi sunularak sonuç durumu (q) verilmiştir. İkinci tümcede ise ilk tümcede verilen bilginin nedeni (p) doğrudan açıklanmıştır. Neden bildiren herhangi bir dilsel öge bulunmasa da iki tümce arasında $q \rightarrow p$ ilişkisi kurulmuştur.

Beklentiye Uymama Bileşeni: Bu ilişkide ise beklenen durumun karşıtı bir etkiyi göstermek amacıyla her iki boyutta da kullanımlara rastlanmıştır. Dilsel öğelerin tercih edildiği durumlarda yalnızca “ancak” ve “fakat” bağlayıcılarının kullanımına rastlanmıştır. Beklentiye uymama bileşeni yöntem bölümlerinde her zaman bir dilsel öğeyle görülmüştür. Bir başka ifadeyle beklentiye uymama açısından bir ifadenin yalnızca bağlayıcılara başvurarak yapıldığı görülmüştür.

“Bu amaçla toplam 902 öğretmen adayına ulaşılmıştır. *Ancak* geri dönen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ve ardından üç değerlere sahip olanlar çıkarıldıktan sonra geriye kalan 854 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. “ (YL99)

Örneğe göre *beklentiye uymama* ilişkisinde *ancak* bağlayıcısının beklendiği şekilde gerçekleşmeyen bir sonuç ilişkisine ulaştığı; başlangıçta belirlenen öğretmen adayı sayısından az sayıda örneklem kullanıldığı belirtilmiştir.

Engelin Reddi Bileşeni: Lisansüstü tezlerde ilk önermenin gerçekleşmemesinin sonucu değiştirmediğini gösteren ifadeler oldukça az rastlanmıştır. Yalnızca bir örnekte görülen engelin reddi bileşeni bir bağlayıcı aracılığıyla iki önerme arasındaki neden-etki ilişkisini sağlamıştır. Bu bileşende önermeler arasında ilişkinin anlamsal-mantıksal açıdan sağlandığı bir örneğe rastlanmamıştır.

“5/A sınıfının akademik başarısı 81.73 *olmasına rağmen* sosyal yönleri zayıf olduğundan dersin etkililiğini yansıtamayacağı düşünülmüş, 5/F sınıfının uygulama açısından daha uygun olduğu görülmüştür. “ (D13)

Bu ilişkide ise öncülde belirtilen akademik başarı oranının düşük olmasının (-p) sonucun gerçekleşmesini etkilemediği (q) görülmektedir. Yani, belirtilen durumun beklenenden, istenenden farklı bir biçimde gerçekleşmesi sonuca herhangi bir etkide bulunmamıştır.

Yukarıdaki örneklerde lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde tutarlılık ilişkisinin dilsel olarak nasıl kurgulandığı görülmektedir. Dilsel görünüm *neden-etki* bileşenleri etrafında incelendiğinde alanyazında çoğunlukla *sonuç* ilişkisinin belirtilmesinde kullanıldığı bilinen bir bağlayıcının kuramda belirtilen ölçütler doğrultusunda incelenmesiyle bir başka ilişkide daha kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Buna göre “böylece” bağlayıcısına hem *sonuç* hem de *açıklama* alt bileşeninde kullanımına rastlanmıştır. “Böylece” bağlayıcısının her iki ilişkide kullanımını gösteren örnekler aşağıdaki gibidir:

Açıklama İlişkisi (Böylece)

“Görüşmeye dahil edilen öğrenciler, deneysel çalışma sürecinde tüm etkinliklere katılan öğrenciler arasından seçilmiştir. *Böylece* görüşme esnasında elde edilen verilerin geçerliği artırılmaya çalışılır. “(D1)

Sonuç İlişkisi (Böylece)

“Yapılan derinlemesine sorgulama ile bir kişi, grup veya kurum hakkında ayrıntılı veriler elde edilir. *Böylece* üzerinde çalışılan deneğin halihazırdaki durumunu izah eden faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılır. “ (D6)

Örneklerde de görüldüğü gibi “böylece” bağlayıcısı öncülden sonra kullanılarak neden-etki ilişkisini gösteren bir görev üstlendiğinde *açıklama* ($q \rightarrow p$); öncülün doğal sonucu olarak sunulduğunda ise *sonuç* ($p \rightarrow q$) ilişkisi belirtmektedir.

Yöntem bölümlerinde neden-etki ilişkilerinin betimlenmesinde hem anlamsal hem de bağlayıcılar ve biçimbirimlerin kullanımına başvurulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak elde edilen bulgulara göre lisansüstü tezlerde yazarlar, daha çok dilsel bir öge aracılığıyla neden-etki ilişkisini kurmuştur. Bu dilsel kullanımların sıklığı ise yüksek lisans ve doktora tezlerinde farklılık göstermektedir. Aşağıdaki tabloda yüksek lisans ve doktora tezlerinde yer alan dilsel seçimlerin sıklığı gösterilmektedir.

Tablo 6: Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinde Neden-Etki İlişkisini Gösteren Dilsel Kullanımların Sıklığı

Dilsel Görünümler	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Böylece	32	13	45
Dolayısıyla	13	6	22
Bu sebeple/nedenle	31	18	49
Sebebiyle/nedeniyle	11	4	15
Çünkü	18	12	30
Bu sayede	3	-	3
Sonuç olarak/itibariyle	6	3	9
Bundan dolayı	2	4	6
Bunun nedeni	6	3	9
Ancak	18	5	23
Fakat	3	4	7
-diğİndAn	2	6	8
-diğİ için	1	3	4
Bu yüzden	6	3	9
Böylelikle	5	2	7
TOPLAM	157	89	246

Tablo 6’ya göre lisansüstü tezlerin yöntem bölümünde *açıklama* ilişkisi bildiren *bu nedenle/sebeple* en çok; *bu sayede* ise en az kullanılan bağlayıcı olarak ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans tezlerinde *böylece* en fazla kullanılan bağlayıcı, *-diğİ için* ise en az kullanılan dilsel/dilbilgisel birim olarak yer almıştır. Buna karşın doktora tezlerinde en çok bu *nedenle/sebeple* tercih edilirken en az kullanılan *böylelikle* bağlayıcısı olmuştur. Yüksek lisans tezlerinde 3 kullanımla karşımıza

çıkan *bu sayede* bağlayıcısına ise doktora tezlerinde rastlanmamıştır. Doktora tezlerinde daha çok *açıklama* bildiren dilsel gösterenler tercih edilirken, yüksek lisans tezlerinde *sonuç* ilişkisine dayanan dilsel seçimler yapılmıştır.

Çalışmada yanıt aranan bir diğer araştırma sorusu “Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümlerinde yer verilen tutarlılık ilişkilerinden neden-etki ilişkisi belirleme biçimleri arasında dağılım farklılıkları var mıdır?” olmuştur. Yüksek lisans ve doktora tezleri karşılaştırıldığında 119 yüksek lisans tezlerinin yalnızca 66’sında, 32 doktora tezinin ise yalnızca 26’sında önermeler arası *neden-etki* ilişkisine rastlanmıştır. İlişkinin tezlerdeki dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Neden-Etki İlişkinin Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinde Görülme Sıklığı

NEDEN ETKİ İLİŞKİSİ	f	%
Yüksek Lisans	157	64
Doktora	89	36
TOPLAM	246	100

Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde 246 neden-etki belirten örneğe rastlanmıştır. Bu örneklerin yüksek lisans ve doktora tezlerinede dağılımı incelendiğinde ise örneklerin %64’ünün yüksek lisans, %36’sının ise doktora tezlerinde olduğu saptanmıştır. Buna göre yüksek lisans tezlerinin yöntem bölümlerinde neden-etki bildiren kullanımlara daha çok yer verildiği, doktora tezlerinin yöntem bölümlerinde ise nedensel açıklamaların daha az sunulduğu belirlenmiştir.

Neden-etki ilişkisini oluşturan alt bileşenlerin her birinde örneklerin görülme sıklığı da yüksek lisans ve doktora düzeyinde farklılık göstermektedir. Yöntem bölümlerinde bu ilişkiyi oluşturan bileşenlerin görünüm sıklığı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Neden-Etki İlişkinin Oluşturan Bileşenlerin Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinde Görülme Sıklığı

NEDEN-ETKİ İLİŞKİSİ	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Sonuç	93	59,2	30	34
Açıklama	40	25,5	49	55
Beklentiye Uymama	24	15,3	9	10
Engellemenin Reddi	-	-	1	1
TOPLAM	157	100	89	100

Tablo 8’de *neden-etki* ilişkisi alt bileşenleri incelenmiştir. Buna göre neden-etki bildiren örneklerin sıklığı yüksek lisans tezlerinde en çok *sonuç* (%59); doktora tezlerinde ise en çok *açıklama* (%55) ilişkisinde görülmektedir. Buna karşın, *engelin reddi* ilişkisi yüksek lisans tezlerinin hiçbirinde görülmezken, doktora tezlerinde yalnızca 1 defa kullanılarak her ikisinde de en az gerçekleşen bileşen olmuştur. Lisansüstü tezlerin tamamı değerlendirildiğinde ise en çok *sonuç* en az ise *engelin reddi* ilişkisine dayanan dilsel kullanımların tercih edildiği görülmüştür.

Çalışmanın dördüncü sorusu olan “Lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinin sözbilimsel hareket ve adımlar düzeyinde neden-etki ilişkileri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıt aramak için tezlerin yöntem bölümleri, öncelikle tutarlılığı oluşturan ilişkilerden neden-etki boyutuyla çözümlenmiş ardından hareket ve adımlar çerçevesinde elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

Tablo 9: Tezlerin Yöntem Bölümlerinin Sözbilimsel Hareket ve Adımlarda Yer Alan Neden-Etki İlişkilerinin Dağılımı

Sözbilimsel Hareket ve Adımlar	f	%
Hareket 1: Araştırma Modeli Hakkında Bilgi Verme	40	16
Hareket 2: Evren ve Örneklemi/Çalışma Grubunu Betimleme	21	9
Adım 1: Evren/örneklem büyüklüğünü belirtme	17	7
Adım 2: Örneklem özelliklerini belirtme	17	7
Adım 3: Örnekleme yöntemini veya ölçütünü belirtme	19	8
Hareket 3: Veri Toplama Araçlarını Betimleme	24	10
Adım 1: Veri toplama araçlarının amacını belirtme	12	5
Adım 2: Veri toplama araçlarının niteliğini (likert, çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) belirtme	5	2
Adım 3: Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme	28	11
Hareket 4: Veri Toplama İşlemlerini Betimleme	22	9
Adım 1: Uygulama/betimleme işlemlerini belirtme	26	11
Adım 2: Veri toplama işlemlerini gerekçelendirme	15	6
Hareket 5: Veri Çözümlemeyi Betimleme	-	-
Adım 1: Veri çözümleme tekniklerini belirtme	-	-
Adım 2: Veri çözümleme tekniklerini gerekçelendirme	-	-
Hareket 6: Bölümün Yapısını Belirtme	-	-
TOPLAM	246	100

Tablo 9’da da görüldüğü gibi verilerin çözümlenmesinde türe özgü aşamaların yer aldığı sözbilimsel hareket ve adımlar temel alınmıştır. Yöntem bölümlerinde hareket ve adımların

betimlendiği bölümlerde nedensel tutarlılığa ilişkin örnekler belirlenmiştir. Neden-etki ilişkisinin görüldüğü 92 lisansüstü tez (66 yüksek lisans, 26 doktora) incelendiğinde yöntem bölümlerinde en çok araştırma modeli hakkında bilgi verme (%40) aşamasında nedensel açıklamalara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme adımı ise %2 oranında bir kullanımla lisansüstü tezlerde en az rastlanan neden-etki ilişkisini göstermektedir. Bu adımı %5 görülme oranıyla *veri toplama araçlarının niteliğini (likert, çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) belirtme* takip etmektedir. Buna göre araştırmada kullanılan modele ilişkin bilgiler tezlerde çoğunlukla sunulurken ölçümlerin ve veri toplama araçlarının niteliğini belirtme aşamalarına oldukça az yer verilmektedir. Ayrıca tezlerde yöntem bölümüne ilişkin özetleyici bilginin sunulduğu bölümün yapısını belirtme hareketine rastlanmadığından bu harekete ilişkin neden-etki örnekleri belirlenememiştir.

Yüksek lisans ve doktora tezleri açısından bir farklılık olup olmadığını saptayabilmek için “Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümlerinin sözbilimsel hareket ve adımlar düzeyinde görülen neden-etki ilişkilerinin yüksek lisans ve doktora düzeyleri arasında dağılım farklılıkları var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10: Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yöntem Bölümlerinin Sözbilimsel Hareket ve Adımlarda Yer Alan Neden-Etki İlişkilerinin Dağılımı

Sözbilimsel Hareket ve Adımlar	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Hareket 1: Araştırma Modeli Hakkında Bilgi Verme	26	17	14	16
Hareket 2: Evren ve Örneklemi/Çalışma Grubunu Betimleme	15	10	6	7
Adım 1: Evren/örneklem büyüklüğünü belirtme	11	7	6	7
Adım 2: Örneklem özelliklerini belirtme	8	5	9	10
Adım 3: Örnekleme yöntemini veya ölçütünü belirtme	12	8	7	8
Hareket 3: Veri Toplama Araçlarını Betimleme	16	10	8	9
Adım 1: Veri toplama araçlarının amacını belirtme	7	4	5	6
Adım 2: Veri toplama araçlarının niteliğini (likert, çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) belirtme	3	2	2	2
Adım 3: Araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme	16	10	7	8
Hareket 4: Veri Toplama İşlemlerini Betimleme	15	10	8	9
Adım 1: Uygulama/betimleme işlemlerini belirtme				
Adım 2: Veri toplama işlemlerini gerekçelendirme				

Hareket 5: Veri Çözümlemeyi Betimleme	18	11	8	9
Adım 1: Veri çözümleme tekniklerini belirtme				
Adım 2: Veri çözümleme tekniklerini gerekçelendirme	10	6	5	6
Hareket 6: Bölümün Yapısını Belirtme	-	-	-	-
TOPLAM	57	100	89	100

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümleri karşılaştırıldığında her iki grupta da en çok *araştırma modeli hakkında bilgi verme* aşamasında, en az ise *araştırmada elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerini belirtme* adımı nedensel açıklamalara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki düzeyde de neden-etki ilişkisinin görülme sıklığı birbirine yakın değerlerde görülsede örnekleme yöntemini ve ölçütünü belirtme adımı doktora tezlerinde (%10) yüksek lisans tezlerinden (%5) daha fazla dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada lisansüstü tezlerin yöntem bölümleri tutarlılık ilişkisi çerçevesinde *neden-etki* örüntüsü düzeyinde incelenmiş ve neden-etki ilişkilerinin dağılımı, kurgulanmasında kullanılan dilsel seçimler ve sözbilimsel hareket ve adımlarda gerçekleşen neden-etki bileşenleri ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç, Açıklama, Beklentiye Uymama ve Engelin Reddi olmak üzere dört alt bileşenden oluşan neden-etki ilişkilerinden en çok *sonuç*, en az ise *engelin reddi* ilişkisinin kullanıldığı görülmüştür. Bu da lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde bir karşıtlık sunmak yerine okuyucuyu sonuca götüren, anlaşılır bilgiler sunulmasının öncelendiğini göstermiştir. Bu durum tezlerin yöntem bölümlerinde okuyucuya çalışmayla ilgili bilginin yazar tarafından açık bir biçimde sunma gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Yöntem bölümü, yazarın çalışmasını nasıl yaptığını ilişkin okuyucuya bilgi verdiği bölüm olduğundan en çok *sonuç* bileşenin çıkması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çözümlemede, tezlerin yöntem bölümlerinde neden-etki ilişkisiyle kurulan tutarlılık, hem dilsel öğeler aracılığıyla hem de dilsel öğeler olmaksızın sağlanmaktadır. Dilsel öğelerin kullanılmadığı durumlarda önermeler arası ilişkiler anlamsal-mantıksal açıdan sıralılık sağlanarak nedensel ilişkiler kurulmuştur. Lisansüstü tezlerde tutarlılık alıntı yoluyla açıklanan anlamsal bağlantılar aracılığıyla sağlanmıştır. Bu türden kullanımların, bir başka ifadeyle herhangi bir dilsel öğeye başvurulmayan kullanımların yöntem bölümlerinde daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmada yapılan çözümlemeler sonucunda nedensel ilişkileri belirten dilsel kullanımlara yer

verildiği görülmüştür. İki önerme arasında bir dilsel ögenin kullanılmasının nedeninin, yazarların yöntem bölümlerinde okuyucu ikna etmek ve bu nedenle anlatımı güçlendirmek, sunulan bilgiyi daha çok vurgulamak amacıyla olduğu düşünülmektedir. Bu görüş, alanyazındaki kimi çalışmalarla karşılaştırıldığında bulgular açısından benzerlik göstermektedir. Çetinkaya vd. (2016) neden-etki ilişkilerinin kurulabilmesi için bağlayıcıların betimlenmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer biçimde, Achugar ve Schleppegrell (2005, s. 314) tarih metinleri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin tarih metinlerini anlayabilmeleri için nedensel akıl yürütmeyi sağlayan dilsel özelliklerden yararlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu tür kullanımlar, özellikle de gerekçelendirmeye dayanan nedensel ilişkilere daha az yer verilmesi, lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinin düzenlenmesinde çoğunlukla araştırmanın aşamalarına yönelik sınırlı, yalnızca betimleyen, tanımlardan oluşan bilgilerin sunulması eğilimi gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Uzun'un (2018) Kehler (2002) tarafından belirlenen tutarlılık ölçütlerini temel alarak incelediği bir başka çalışmada ise en çok kullanılan bağlayıcının *bu nedenle/sebeple*, en az kullanılanın ise *bundan dolayı* bağlayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzun'un (2018) bulgularından farklı olarak bu çalışmada *böylece* bağlayıcısı hem açıklama hem de sonuç örüntüsü bildiren, *bu nedenle* bağlayıcısının ise yalnızca açıklama bildiren bir bağlayıcı olduğu görülmüştür. Uzun (2018), çalışmasında ulusal derlem veri tabanı kullanılmıştır. Veri tabanı gazete ana sayfalarındaki metinler, köşe yazıları ve bilimsel metin olmak üzere farklı türde metinlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada ise lisansüstü tezlerin yalnızca yöntem bölümleri veri tabanını oluşturmuştur. Bu farklılığın çalışma verilerine ve türe özgü metin yapısına yönelik olduğu düşünülmektedir.

Lisansüstü tezler ayrı ayrı incelendiğinde ise neden-etki ilişkisinin bileşenlerinin dağılımının farklılık gösterdiği görülmüştür. Doktora tezlerinde daha çok açıklama yoluyla tutarlılık oluşturulurken yüksek lisans tezlerinde sonuç odaklı kullanımlar benimsenmiştir. Neden-etki ilişkisini gösteren dilsel öğelerin kullanımı ise doktora tezlerinde daha çok görülmüştür. Bunun nedeninin, doktora tezlerinin yazarlarının belirli bir akademik yazma sürecinden geçmiş olması, deneyim kazanarak yazma alışkanlığı kazanmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, nedensel ilişkilerin açıklanmasında bağlayıcıların ve özellikle de belirli bağlayıcıların diğerlerine göre daha çok kullanılmasının nedeninin bilimsel metinlerin yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Degand'ın, (1998, s. 31) çalışmasında elde edilen "bağlayıcıların her birinin belirli ölçülerde birbirinden farklı anlamlar taşımasından kaynaklandığı" sonucu çalışmanın bu sonucuna dönük belirlemeyi desteklemektedir.

Lisansüstü tezlerin yöntem bölümleri metin türüne uygunluğu açısından incelendiğinde ise yazarların çalışmalarında araştırma modelini açıklarken daha çok tutarlılık ilişkisini kullandığı, aynı durumun ölçütlerin niteliklerinin betimlenmesinde görülmediği ve sunulan bilgilerin gerekçelendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin gerekçelendirme aşamalarının oldukça az olması Kan'ın (2014) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, çalışmanın bulgularına göre sözbilimsel

açından iyi düzenlenmemiş bilimsel metinlerin neden-etki ilişkileri ile doğrudan bir ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, Garcia vd.'nin (2018, s. 16) belirttiği sözbilimsel araçların etkili bir biçimde düzenlenmesinin akademik dil kullanımına etki ettiği görüşüyle de doğrulanmaktadır. Nedensel ilişkiler çerçevesinde açıklanmayan bilgiler metnin anlaşılabilirliğine olumsuz etki ettiği için okuyucu tarafından anlaşılır bulunmamaya neden olabilmektedir.

Lisansüstü tezlerin %39'unda neden-etkiyle kurulan tutarlılık ilişkilerine rastlanmamıştır. Bu da, yöntem bölümlerinde verilen bilgilerin nedensel boyutunun eksik kaldığına işaret etmektedir. Tutarlılığın kurulabilmesinde nedensel ilişkilerin sağlanması önemlidir. Farklı metin türü ve düzeylerde yapılan alanyazındaki çalışmalar da bu görüşü doğrulamakta ve nedensel açıklamaların yetersiz olduğu durumların beraberinde farklı güçlükleri getirdiğini ortaya koymaktadır. Keray Dinçel, Okur ve Altmış'ın (2018, s. 117), nedensel açıklamaların olmadığı bilgilendirici metinlerinin okuduğunu anlama işlevi konusunda güçlükler yarattığı sonucu da bu görüşü desteklemektedir. Benzer biçimde bir başka çalışmada, Silfhout vd., (2015, s. 68), tarih metinlerinde nedensel ilişkilerin kurulmasının 8. sınıf öğrencilerinin tutarlılık ilişkilerini algılamasını sağladığı ve okuduğunu anlama becerisini büyük ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kleijn, Maat ve Sanders ise (2019) çalışmalarında bir metnin anlaşılmasının tutarlılık türüne bağlı olduğunu ve karşıtlık ve nedenselliğe yer verildiğinde daha tutarlı metinler oluşturulduğunu belirtmiştir. Tutarlılığı okuyucu boyutuyla inceleyen bu çalışmalar, nedensel açıklamaların tutarlılığın sağlanmasındaki önemine ilişkin görüşü de desteklemektedir.

Tutarlılık, bir metinde okuyucunun, nedensel bağlayıcılar aracılığıyla metni iletişimsel kılan yazarın iletisindeki mantıksal ilişkileri belirlemesini sağlar. Neden-etki ilişkilerine yönelik durumların sezdirilmediği metinlerde iletişimsel amacın gerçekleşmesi güçleşir. Bu durum ise akademik yazmaya bütüncül bir görünüm sağlaması ve bağlayıcıların kullanılmasıyla metin üreticisi ve alıcısı için anlamlı ilişkiler kurulmasına izin veren, tür bilincinin oluşmasını sağlaması açısından metin tutarlılığının ne denli önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Metin üreticisi ve tüketicisi arasında doğru bir iletişim kurabilmek, akademik yazmaya yönelik farkındalık oluşturabilmek ve metin tutarlılığının sağlanması için nedensellik bağlayıcılarının yerinde kullanılması önem taşımaktadır.

Öneriler

Bilimsel metin türünün önemli aşamalarından biri olarak kabul edilen yöntem bölümlerinde yazar-okuyucu arasındaki mantıksal etkileşimin kurulması sağlanmalıdır. Bu, sağlanamadığında yazarın yapmak istedikleriyle okurun anladıkları arasında farklılık olması kaçınılmaz olacaktır. Bu bağlamda sonraki çalışmalarda türe özgü yazma, bilimsel metin üretimi oluşturmayla ilgili sorunları çözme, bu ilişkilerden yararlanarak tutarlı metin oluşturmaya katkı sağlaması açısından

başka türde metinlerin tutarlılık ilişkileri de saptanmalı ve birbirleri arasındaki benzer ve farklı yönler ortaya çıkarılmalıdır. Tutarlılık ilişkisini oluşturan tüm alt bileşenler, bilimsel metinlerin *Giriş, Bulgular ve Sonuç* bölümlerinde; farklı türde yazılmış metinlerde karşılaştırmalı olarak incelenebilir, türe özgü kullanımları ve farklılıkları belirlenebilir. Bu yolla her düzeyde yazma ya da metin oluşturma çalışmalarına katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Achugar, M. & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16 (3), 298-318.
- Berzlánovich, I., Egg, M. & Redeker, G. (2012). Coherence structure and lexical cohesion in expository and persuasive texts. Anton B. ve Peter K. (Ed.), *Constraints in discourse 3: Representing and inferring discourse structure* içinde (ss.137-144). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bhatia (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Blublitz, W. (2011). Cohesion and coherence. Jan Z., Jan-Ola Ö. ve Jef V. (Ed.), *Discursive Pragmatics* içinde (ss. 37-49). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Charney, D. H. & Carlson, R. A. (1995). Learning to write in a genre: What student writers take from model texts. *Research in the Teaching of English*, 29 (1), 88-125.
- Connor, U. & Johns, A. M. (1990). *Coherence in writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Virginia: Tesol.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. & Bayat, N. (2016). Bağlayıcı kullanımına ilişkin yanlışların çözümlenmesi. *AKÜ Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9 (2), 198-213.
- Çetintaş Yıldırım, F. (2016). “Çünkü” bağlacını içeren tümcelerde öznellik sunumu: süreli yayınlardaki görünümler. 29. *Ulusal Dilbilim Kurultayı (21-22 Mayıs 2015) Bildirileri* içinde (ss.77-86). Kocaeli: Küv Yayınları.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Degand, L. (1998). On classifying connectives and coherence relations. Stede M., Wanner L. ve Hovy E. (Der.), *Discourse relations and discourse markers 1998 ACL Bildirileri* içinde (ss. 29-35). Montreal.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Garcia, J. R., Montanero, M., Lucero, M. & Canedo, I. (2018). Comparing rhetorical devices in history and teachers’ lessons: Implications for the development of academic language skills. *Linguistics and Education*, 47, 16-26.
- Giora, R. (1985). Notes towards a theory of text coherence. *Poetics Today*, 6 (4), 699-715.
- Halliday, M. A. K., & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group.
- Heuboeck, A. (2009). Some aspects of coherence, genre and rhetorical structure-and their integration in a

- generic model of text. *University Of Reading Language Studies Working Papers*, 1, 35-45.
- Hobbs, J. R. (1990). *Literature and cognition*. Stanford: CSLI Publications.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in texts*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoek, J., Zufferey, S., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. J. (2017). Cognitive complexity and the linguistic marking of coherence relations: A parallel corpus study. *Journal of pragmatics*, 121, 113-131.
- İşeri, K. & Çapan Tekin, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bilimsel metin türüne uygunluğunun değerlendirilmesi. Nadir Engin U. ve B. Ümit B. (Der.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* içinde (ss. 101-124). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Kan, M. O. (2014). *Sözbilimsel Yapı Temelli Bir Metindilbilim Çözümlemesi: Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Sözbilimsel Yapı Özellikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kan, M. O. & Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (3), 407-414.
- Kan, M. O. & Uzun, G. L (2016). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin yöntem bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 331-343.
- Kehler, A. (2002). *Coherence, reference, and the theory of grammar*. Stanford: CSLI Publications.
- Keray Dinçel, B., Okur, A. & Altmış, Z. (2018). Neden bağlaçlarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (24), 110-121.
- Kleijn, S., Maat, P. & Sanders, T. (2019). Comprehension effects of connectives across texts, readers, and coherence relations. *Discourse Processes*, 56 (5-6), 447-464.
- Lim, J. M. H. (2006). Method sections of management research articles: A pedagogically motivated qualitative study. *English for Specific Purposes*, 25 (3), 282-309.
- Östman, J. O. (1997). Coherence through understanding through discourse pattern: Focus on news reports. Bublitz W., Lenk U., Ventola, E. (Der.), *Coherence in spoken and written discourse* içinde (pp. 77-100). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Sanders, T. (2005). Coherence, causality and cognitive complexity in discourse. Aurnague M., Bras M., Le Draoulec A. ve Vieu L. (Der.), *First International Symposium on the Exploration and Modelling of Meaning SEM-05 Bildirileri* içinde, (ss. 105-114). Biarritz, France.
- Sanders, T. J. M., Spooren, W. & Noordman, L. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15, 1-35.
- Sanders, T. & Spooren, W. (1999). Communicative intentions and coherence relations. W. Bublitz, U. Lenk and E. Ventola (Der.), *Coherence in spoken and written discourse* içinde (ss. 235-250). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Swales, J. M. & Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate Students*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52 (1), 47–76.

Uzun, L. (2018). Neden Bağlayıcılarının Öznellik ile İlişkisi: Türkçe Yazılı Derlem Tabanlı Bir Tartışma. Y. Aksan ve M. Aksan (Der.), *Türkçede yapı ve işlev, Şükriye Ruhi armağanı* içinde (ss. 145-170). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Yang, R. & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes*, 22, 365-385.

Anahtar Sözcükler

Televizyon haberleri, hava olayları, metin yapısı, altdil, meteoroloji dili

Keywords

Television news, weather events, text structure, sublanguage, language of meteorology

Güven, M. (2022). Televizyon haberlerinde hava olayları ve etkileri: metin yapısı ve altdil. *Dil Dergisi*, 173 (1). 49-74.

TELEVİZYON HABERLERİNDE HAVA OLAYLARI VE ETKİLERİ: METİN YAPISI VE ALTDİL

WEATHER EVENTS AND THEIR EFFECTS IN TELEVISION NEWS: TEXT STRUCTURE AND SUBLANGUAGE

• Mine Güven 

Prof. Dr., Doğu Üniversitesi, guvenmine@outlook.com.tr

Öz

Bu çalışmada, hava koşullarının insan yaşamı ve fiziksel ortam üzerindeki etkilerini konu alan TV haber metinleri, konuya özgü bir altdil oluşup oluşmadığının belirlenmesi amacıyla nitel yöntemle çözümlenmiş olup metinlerin yapısı, kullanılan sözcüksel ve/veya dilbilgisel anlatım olanakları ve bunları biçimlendirmiş olabilecek kısıtlar saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın veritabanı, Eylül 2019-Şubat 2020 tarihleri arasında TRT Haber-İşitme Engelliler Haber Bülteni'nde yayınlanmış 27 adet haberden oluşmaktadır (toplam 1.845 saniye/352 birim/2.987 sözcük). Bu haberlerin, giriş ve gövde olmak üzere iki bölümden oluştuğu, giriş bölümünde haberin anahtarlarının sıralandığı, gövdede ise 5N1K (kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl ve neden?) sorularının yanıtlandığı gözlemlenmiştir. Bu metin yapısı nedeniyle, bilgi yapısının girişte kısmen bozulduğu, dolayısıyla da aynı konuyu sürdürmeyi sağlayan özne görevindeki boş adların görece olarak daha az sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır. Gövdede konuya özgü sözcüksel ve/veya dilbilgisel yapıların görece sıklığının arttığı, çeşitli eşdizimli örüntülerin ve kalıplaşmış yapıların ortaya çıktığı saptanmıştır. Hava olayının hangi bölgede/yerleşim biriminde, hangi zaman diliminde, ne kadar sürdüğü; yağış varsa, yağışın türü, şiddeti ve yere/zamana göre değişkenlik gösterip göstermediği öncelikle aktarılan bilgilerdir. Hava olayının gündelik yaşamı ve/veya fiziksel çevreyi hangi biçimde

Abstract

This paper focuses on TV news texts about the effects of weather conditions on human life and physical environment, and presents a qualitative analysis with respect to text structure, lexical and/or grammatical means of expression, and any constraints which might have shaped them, in an attempt to determine whether or not a subject-specific sublanguage has been formed. The database consists of 27 news items from the TRT News Bulletin for the Deaf and Hard-of-Hearing broadcast in the period between September 2019 and February 2020 (a total of 1,845 seconds/352 units/2,987 words). It has been observed that these items consist of two parts, namely the lead-in, where an outline of the news is presented, and the package, where the answers to six questions (who, what, where, when, how and why?) are found. This text structure seems to lead to a partially deformed information structure in the lead-in, which in turn causes a relatively lower frequency of null subject pronouns, which are employed to maintain the topic. In the package, subject-specific lexical and/or grammatical structures seem to have become relatively more frequent, and various co-occurrence patterns and frozen structures have emerged. What seems to have priority is the rendition of information concerning the location, time and duration of the weather event as well as the type, intensity, and possible time-/location-bound variation of

etkilediğinin anlatılması ise özellikle eylem-adöbeği eşdizimliliklerinin oluşması dolayısıyla daha kısıtlı bir söz dağarcığının kullanılmasına yol açmıştır. Ancak, sözdizimsel çeşitlilik bakımından genel dilden ayrışma veya görece yalınlaşma söz konusu değildir. Özgül bir anlamsal alana ait olup kısıtlı bir söz dağarcığı içermeleri nedeniyle, veri tabanındaki haber metinlerinde meteoroloji uzmanlık dilinden etkilenmiş bir altdil olduğu ileri sürülebilse de sözdizimsel çeşitlilik bakımından genel dil özellikleri gözlemlenmektedir. Bunun olası nedenleri arasında (i) TV haberlerinin genel izleyici kitlesince kolayca anlaşılır olmasının beklenmesi ve (ii) metinlerin yerleşik metin yapısı ve kurumun benimsediği haber söylemine uygun biçimde üretilmesi sayılabilir.

precipitation, if any. The emergence of verb-noun phrase collocations especially and the consequent use of a more limited lexicon seem to have been a result of expressing how weather events affect daily life and/or the physical environment. However, in terms of syntactic diversity, a departure from the general language or a relative simplification does not seem to have occurred. Belonging to a specific semantic field and containing a limited lexicon, the news texts in the database may be argued to involve a sublanguage influenced by the specialist language of meteorology; however, in terms of syntactic diversity, features of the general language are observed. This may be accounted for by the fact (i) that TV news are expected to be easily understood by the general audience and (ii) that such texts are produced based on a conventionalized text structure and the news discourse adopted by the institution.

1. Giriş

Hava durumu, belirli bir yer/zamanda ve bir süreliğine etkisini gösteren atmosfer koşulları olup 6 meteoroloji ögesinin (sıcaklık, basınç, yağış, rüzgar, nem ve bulutluluk) ölçülen değerlerine dayanılarak tanımlanmaktadır. Bu ögeler bir araya geldiğinde ortaya çıkabilecek olumsuz hava koşulları (örn. kar tipi, kasırga) bilindiğinden hava tahmin raporlarında gerekli uyarılar yapılabilmektedir. Yine de bu tür olağandışı hava koşulları, gündelik yaşamı etkilemekle kalmayıp (örn. ulaşımda aksama, elektrik kesintisi) zaman zaman can ve mal yitimine de neden olabilmektedir. Televizyon (TV) ortamında, gerçekleşmesi beklenen hava koşulları gün boyunca yinelenen hava durumu bültenlerinde sunulurken olağandışı hava olaylarına bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz sonuçlaraysa (örn. su baskını, çığ) haber bültenlerinde yer verilmektedir.

Bu çalışmada, hava koşullarının insan yaşamı ve fiziksel ortam üzerindeki etkilerinin aktarıldığı TV haberlerinde başvurulan sözcüksel ve/veya dilbilgisel anlatım olanakları ile haber metnini/dilini biçimlendiren kısıtlar araştırılarak TV haber metinlerinde konuya özgü bir altdil oluşup oluşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma şu biçimde düzenlenmiştir. Öncelikle, TV haber metinlerinin temel özellikleriyle altdil kavramı kısaca tanımlanmıştır. Daha sonra, bu çalışma için oluşturulan veri tabanı, nitel yöntemle ayrıntılı olarak çözümlenerek haberi oluşturan “kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl ve neden” soruları (5N1K) yanıtlanırken başvurulan sözcüksel ve/veya dilbilgisel yapılar saptanmaya çalışılmıştır. Son olarak, bulgular özetlenerek ilerideki araştırmalarda ele alınabilecek konulara değinilmiştir.

2. TV Haber Metinleri ve Altdil

Haberin; içerik, üretim süreci, erek kitle gibi çeşitli yönlerine odaklanan farklı tanımları bulunmaktadır. Özellikle TV ortamında, zaman kısıtı dolayısıyla gazetelere göre daha az sayıda haber verilebildiğinden haber seçimi öne çıkmaktadır. Olası haber konuları arasından bir seçim yapılırken yayıncı kuruluşun benimsediği değerlerle varsayılan izleyici profilinin talep ve ilgilerinin yanısıra haber değeri de göz önünde bulundurulmaktadır (Ünlüer, 2016, s. 140-142). Bu çalışmanın konusunu oluşturan olağandışı hava koşulları da herkesin ilgisini çekebilecek, geçerli olduğu süre boyunca çok sayıda kişiyi etkileyebilecek sonuçları bulunan, önemli bir konudur. Bu çalışmanın kısıtlı kapsamında çözümlenecek olan haberlerin tamamı, geleneksel TV haberi tanımına (örn. Bliss, 1994) uygun biçimde iki bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümü, spiker tarafından canlı olarak okunan ve haberin anahtarlarını sunan kısa bir metinden oluşmaktadır. Gövde bölümündeyse yayın öncesinde üretilmiş ve 5N1K sorularının yanıtlandığı bir bütünlük oluşturan haberin kendisi sunulmaktadır.¹ Bazı gövdelerde, görüntülere eşlik eden bir anlatımla

1 Bu yazıda geçen bazı terimlerin İngilizce karşılıkları şunlardır: anlatımsal (*expressive*), başsözcük (*lemma*), eşdizimlilik (*collocation*), eşdizimli örüntü (*co-occurrence pattern*), eşgönderimli (*coreferential*), giriş (*lead-in*), gövde (*package*), içerik sözcükleri (*content words*), kalıplaşmış (*frozen*), konu (*topic*), öngönderimli (*cataphoric*), sözcükbirim ayırma (*tokenization*), sözcüksel/dilbilgisel bağlaşıklık (*lexical/grammatical cohesion*), üstanlamlık (*superordinate*) ve yorum (*comment*).

(spiker veya dış ses) yetinilirken bazılarındaysa olay yerinden bilgi veren bir muhabir veya çeşitli kişilerle görüşmeler de bulunmaktadır.

Altdil kavramı, 1970'li yıllardan başlayarak doğal dil işleme alanında tartışılmıştır (Kittredge, 1982; Lehrberger, 1982; Sager, 1986). Kısıtlı bir alanda kullanılan dilin eksiksiz bir biçimde çözümlenmesinin genel dilin yapısına ışık tutacağı düşünülse de bir altdil dilbilgisi, ölçünlü dilin bir alt-dilbilgisi değildir (Lehrberger, 1982, s. 102). Bir başka deyişle, herhangi bir altdilde geçerli olan dilbilgisi kuralları, genel dilde kabul edilebilir olmayabilir; genel dilde kullanılan bazı yapılar da altdilde bulunmayabilir (Sager, 1986, s. 4).² Özellikle bilimsel/teknik alanlarda, belirli bir konuda çalışan veya bir meslek topluluğunun üyesi olan kişilerin dilinde zamanla birtakım kurallar (örn. eşdizimli örüntüler, tümce türleri, bilgi yapısı) ortaya çıkıp yerleşmektedir (Sager, 1986).

Altdilin tanımlayıcı özellikleri arasında, kısıtlı bir konuda olma, sözcüksel, sözdizimsel ve anlamsal kısıtlara tabi olma, genel dilbilgisi kurallarından sapma, bazı yapıların yüksek sıklığı, metin yapısı ve özel simge kullanımı bulunmaktadır (Lehrberger, 1982, s. 102). Sözcüksel anlam açısından, işlevsel sözcüklerde kısıtlama olmasa da anlam yükünü taşıyan ad ve eylemler kısıtlı olabilir (Lehrberger, 1982, s. 83). Kalıplaşmış yapılar, ölçü yapıları, çeşitli eşdizimlilikler ortaya çıkabilir (örn. hava tahmin raporlarında değerleri, yağış türlerini, şiddete göre değişkenliği ifade eden terimler) (Kittredge, 1982, s. 116; Lehrberger, 1982, s. 91; Goldberg, Kittredge ve Polguère, 1988, s. 478-479). Aynı anlamı ifade eden farklı sözdizimsel yapılar bulunabileceği gibi hangi sözcüklerin beraber kullanılabileceği konusunda kısıtlar oluşabilir (Kittredge, 1982, s. 125; 111; Lehrberger, 1982, s. 87; Gross, 1997, s. 3). Sözcüksel bulanıklık tamamen ortadan kalkmasa da çokanlamlılığı azaltan anlamsal kısıtlar bulunabilir (Lehrberger, 1982, s. 85). Sözdizimsel kısıtlar açısından, farklı altdilde üretilmiş metinlerin, zaman/görünüş/kiplik ifadeleri, tümce kipi, yantümce çeşitliliği ve sözcüksel/dilbilgisel bağlaşıklık gibi ölçütler bakımından değişkenlik gösterdiği saptanmıştır (Kittredge, 1982, s. 127-128). Metin yapısıysa hem metnin kimler tarafından, hangi kullanıcı kitlesi için üretildiğinden, hem de metnin hangi ortamda sunulacağından etkilenmektedir (Chandioux, 1976, s. 129; Kittredge, 1982, s. 107).

Altdil çalışmaları sayesinde, özellikle makine çevirisi (örn. TAUM-MÉTÉO; Chandioux, 1976) ve yapay metin üretiminde (örn. MARWORDS; Goldberg, Kittredge ve Polguère, 1988) olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu iki çalışmanın ortak özelliği ise (sinoptik) meteoroloji diline odaklanmış olmalarıdır. TAUM-MÉTÉO projesinde, Kanada'da merkezi olarak üretilen İngilizce günlük hava tahmin raporları, tamamen otomatik olarak Fransızcaya çevrilmiştir. Yine Kanada'da gerçekleştirilen MARWORDS projesindeyse İngilizce deniz hava tahmin raporları çözümlenerek bu raporların yapay olarak üretilmesine çalışılmıştır.

2 Bazı çalışmalarda altdil dilbilgisi yerine yerel dilbilgisi terimi yeğlenmektedir (örn. Gross, 1997; Hunston, 2013).

3. Veri Tabanı, Yöntem ve Çözümleme

Bu çalışmanın veri tabanı, Eylül 2019-Şubat 2020 tarihleri arasında TRT Haber-İşitme Engelliler Haber Bülteni'nde yayınlanmış olup hava olaylarına ve etkilerine odaklanan 27 adet haberden oluşmaktadır (Bkz. Tablo 1). Bu özel bültenin seçilmiş olmasının nedeni, öteki bültenlere göre daha fazla zaman kısıtına tabi olmasıdır. Yaklaşık 10 dakika süren bu günlük bültenlerde toplam ortalama 7-8 haber sunulabildiğinden en çarpıcı veya gündemi belirleyen haberler seçilmekte olup olabildiğince kısa ve öz metinler yoluyla yoğun bilgi aktarımı gerçekleştirilmektedir.³ Ses ve görüntü olarak kaydedilen haberler, altyazılar ve görsellerle ilgili çeşitli notlar da alınarak ayrıntılı bir biçimde çevriyazıya dönüştürülmüş ve nitel yöntemle çözümlenmiştir.⁴ Çevriyazı metni, toplam 352 birimden oluşmaktadır. Bu birimlerin büyük bölümü, Ölçünlü Türkçeye (ÖT) uygun olarak, önceden hazırlanmış tümcelerden oluşmaktadır. Öte yandan, kurum dışından kişilerle gerçekleştirilen görüşmelerde (27 birim) doğal konuşma dili özellikleri görülmektedir.⁵ Türkçede hava olaylarının etkilerinin nasıl ifade edildiğini saptamaya yönelik veri çözümlemesinin bulguları aşağıdaki bölümlerde sunulmuştur.

3.1. Veri Tabanındaki Birimlerle İlgili Genel Gözlemler

Veri tabanındaki en uzun birim 22 sözcük, en kısa birimse 2 sözcükten oluşmaktadır. 4 ila 12 sözcükten oluşan birimlerin oranıysa %78,41 (276/352) olarak hesaplanmıştır (Bkz. Şekil 1). Olumlu düz tümcelerin (343/352 (%97,44)) ağırlıklı olduğu veri tabanında emir ve soru tümcesi bulunmamaktadır.⁶ Çekimli yüklemelerin 332'si (%94,32) eylem, 20'si (%5,68) adsıdır. Görüşmelerden gelen birimler göz ardı edildiğinde haber metinlerinde sadece *-DI*, *-(y)DI*, *-(I)yor*, *-Ø* ve *-(y)AcAk* zaman/görünüş eklerinin kullanıldığı ve gözlenen sıklığa bakıldığında konuşma anına göre geçmişte kalan olayların aktarımına öncelik tanındığı anlaşılmaktadır (*-DI/- (y)DI*; 264/352 (%75)) (Bkz. Tablo 2).

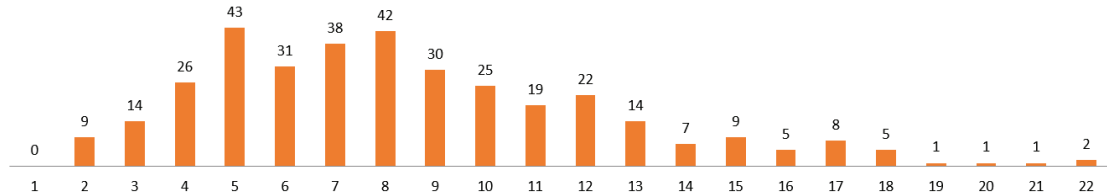
3 Haber metni üzerindeki zaman kısıtını arttıran bir başka etmense spikerlerin dudak okuma ve/veya işaret dili çevirisini kolaylaştırmak amacıyla sözcükleri dikkatle seslendirip konuşma hızlarını yavaşlatmalarıdır. Veri tabanındaki ortalama konuşma hızı, dakikada 97,14 sözcük olarak hesaplanmıştır (2.987 sözcük/30,75 dk).

4 TRT Haber'in (www.trthaber.com) ve Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün (MGM) (www.mgm.gov.tr) internet sitelerinde yer alan bazı metinlerden de karşılaştırma amacıyla yararlanılmıştır.

5 Bu konuşmalar 2'si kadın 7 farklı kişiye aittir. Bu kişilerden 5'i ÖT, (Ardahan ve Erzurum'da görüşülen) 2'si ise yerel ağız özellikleri göstermektedir. Bir bakanın konuşmasından alınan kesitteki 5 birimse tahminen önceden yazılmıştır.

6 Çekimli yüklemi olumsuz olan 9 birimin 7'sinde *-A-mA* olumsuz yeterlik ekiyle koşullar nedeniyle gerçekleştirilemeyen hizmetler (örn. vapur seferleri, eğitim) anlatılmıştır. Öteki 2 birimdeyse (43a)'daki deyimsel yapı (*arat-ma-*) ve (i)'deki kalıplaşmış tümce yer almıştır.

(i) Olayda ölen ya da yaralanan ol-ma-di. (1223b09s)



Şekil 1: 352 birimde birim başına düşen sözcük sayısı dağılımı

Saygın bir yayın kuruluşu tarafından, özenle hazırlanmış metinlerde dilbilgisel olmayan öğelerle nadiren karşılaşılabilmektedir. Gerçekten de, veri tabanındaki tek dilbilgisi yanlışı, (1)'deki anatümce yüklemine gerektirdiği *-(y)AcAK* adlaştırma ekinin yerine *-mA* kullanılmış olmasıdır. (2)'deki *-(y)A başla-* olması beklenen *-(y)I* durum ekiyse seslendirme sırasında gerçekleşmiş bir dil sürçmesi olabilir.⁷ Öte yandan, hazırlıksız konuşan bir karayolları görevlisine ait (3)'teki *-Ip* yapıları yüklemle uyumlu değildir.

- (1) Sıcaklığın 1 dereceye kadar düş-me-si tahmin ediliyor. (0113a06s)⁸
- (2) Amerika Birleşik Devletleri'nin güney kıyılarını da etkile-me-si beklen-en Dorian kasırgası Bahamalar'ı vur-ma-yı başladı. (090401s)
- (3) Sürekli işte burada yolu temizle-yip tuz at-ıp vatandaşın mağdur olma-ma-sı için 24 saat buradayız. (112810g)

352 birim, sözdizimsel yapılarına göre şu kümelerle ayrılmıştır: (i) (21'i görüşmelerden olmak üzere) toplam 215 adet basit tümce (%61,08); (ii) (4'ü görüşmelerden) 96 adet 1'er yantümceli birim (%27,27); (iii) (1'i görüşme) 25 adet 2'şer yantümceli birim (%7,1); (iv) (1'i görüşme) 5 adet 3'er yantümceli birim (%1,42) ve (v) 1 adet 4 yantümceli birim (%0,28) (Tablo 3). Ayrıca, Tablo 3'te gösterilmeyen (i) dolaysız aktarım içeren 2 birim (%0,57); (ii) eşbağlanmış 2 *-(y)sA* içeren 1 birim (%0,28) ve (iii) 2'şer yüklemli 7 birim (%1,99) saptanmıştır. (4)'teki dolaysız aktarım, bir ad tamlamasının parçası, (5)'tekiyse *de-* eyleminin nesnesi görevindedir. (Birinci *dA* biçimbirimi gereksiz olduğundan yadırgatıcı olan) (6)'da ise belirteç görevli iki *-(y)sA* yantümcesi ve ile eşbağlanmış. 2'şer yüklemli birimlerden bazıları (7-11)'de sunulmuştur. (7)'de *ama* ile eşbağlanmış yüklemelerin özneleri ayrı olsa da yer tümleçleri ortak. Yine yer tümleçleri ortak olup ve ile eşbağlanmış yüklemlerde özne, (8)'de ortakken (9)'da ayrıdır. (10-11)'de ortak özneye 2'şer çekimli eylem bağlanmış olup birimin tamamında tek bir tümce ezgisi işitilmektedir.

7 Eşdizimlilikle ilgili bir yanlışa (ii)'de görülmektedir; rögar kapakları (i)'deki gibi tıkanca da taşmaz.
(i) Tıkanan rögar kapakları temizlendi. (100916d)
(ii) Yağış sebebiyle yollarda su birikintileri oluşurken ... mahallesinde rögar kapakları taşı. (0106a16d)

8 Birimler şöyle kodlanmıştır: İlk dört rakam ay ve günü göstermekte olup aynı bültenden alınan farklı haberler a, b veya c olarak belirtilmiştir. Son iki rakam, haberin kaçınıcı birimi olduğunu, en sondaki harfse sesin kime ait olduğunu göstermektedir.

- (4) Başbakan ... “Tarihi bir trajedinin tam ortasındayız” açıklaması yaptı. (090515d)
- (5) ..., zarar görenlere “bugün itibariyle ön ödenek gönderilecek” dedi. (1226b02s)
- (6) Kar, Türkiye’nin birçok bölgesinde ulaşımı engelle-se de ve sorunlar yaşat-sa da bazı bölgelerde keyif ve eğlenceye dönüştü. (0113b01s)
- (7) Doğu Anadolu’da kar yağmadı ama hava çok soğuk. (0112a05d)
- (8) Manisa’nın ... ilçesinde de fırtınada bir binanın çatısı uç-tu ve yola düş-tü. (1223b08s)
- (9) Bolivya’da aşırı yağış nedeniyle nehir taş-tı ve toprak kayması yaşandı. (022502s)
- (10) Tokat’taysa kuvvetli rüzgar, ağaçları devirdi; çatıları uç-ur-du. (122403s)
- (11) Ülkenin ... eyaletinde aşırı yağış, bir nehri taş-ır-dı; toprak kaymasına yol açtı. (022508d)

(12), 4 yantümce birden barındıran tek birimdir. 3’er yantümcesi bulunan 5 birimse (2), (3), (13), (14) ve (15)’te sunulmuştur. Birbiri ardına dizilmiş yer adları içeren (16) veri tabanındaki en uzun tümce olsa da yantümce barındırmayan basit bir tümcedir. Yabancı dilden çeviri yoluyla üretilen dış haberlerde karmaşık tümcelerle karşılaşmak daha olası görünmektedir (2, 4, 13 ve 14).⁹

- (12) Kara saplan-an araçları kurtar-ma-ya çalış-an arama kurtarma ekiplerinin araçları da kara saplan-inca devreye belediyenin iş makineleri girdi. (123112d)
- (13) 1980’deki Ellen’dan sonraki en güçlü kasırga ol-an Dorian’ın getir-eceğ-i yoğun yağış nedeniyle küçük adaların su altında kalabil-eceğ-i belirtiliyor. (090405d)
- (14) 21 kişinin de yaralan-ma-sı-na yol aç-an kasırga ...’ne doğru ilerle-yiş-i-ni sürdürüyor. (090503s)
- (15) ..., Manisa’da karın keyfini çıkar-mak için ...’na gid-en-ler araçlarında zincir ol-ma-dığ-ı için zor anlar yaşadı. (123111d)
- (16) Şapane, ... ve ... ilçelerindeki tüm eğitim kurumlarıyla ... ilçesindeki ana okulu, ilk ve orta okullarda da eğitime 1 gün ara verildi. (0106b06s)

9 Veri tabanında yalnızca 3 devrik tümce bulunmaktadır. Görüşmelerde geçen bu tümcelerde, yüklemden sonra gelen öge, (i) ve (ii)’de özne ve (iii)’de tümleç görevindedir.
(i) Eksi 5 derecelere kadar düştü hava sıcaklığı. (121111g)
(ii) Zaten bekleniyordu kar. (112817g)
(iii) Yüzünü ilk Kura’da görüyoruz şu anda donla birlikte. (1112a10g)

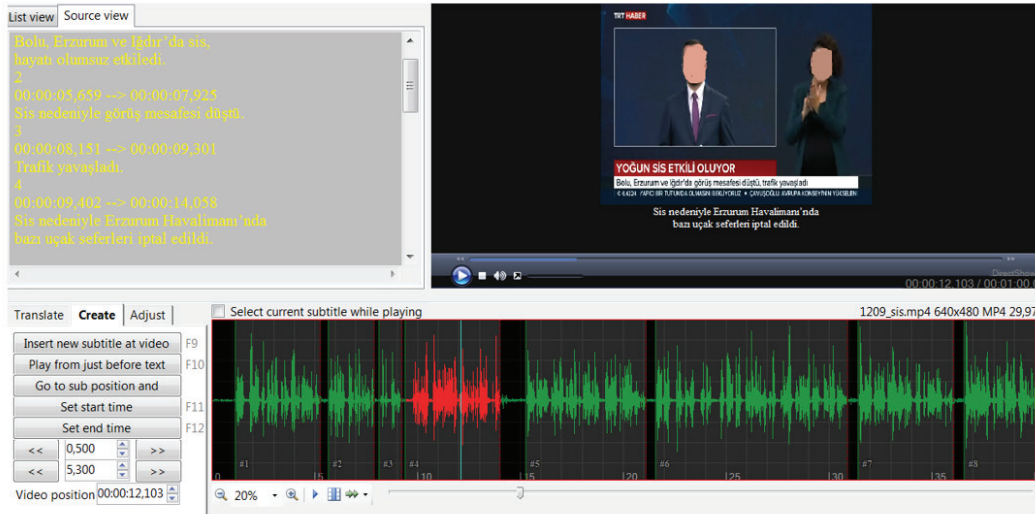
3.2. Televizyon Haber Metinleri ve 5N1K

3.1'deki gözlemlere dayanılarak, veri tabanındaki birimlerin en azından tümce yapısı bakımından genel dilden farklılaşmadığı ileri sürülebilir. Bu bölümde veri tabanındaki haberler çözümlenerek metin yapısı ve konunun dil kullanımını etkileyip etkilemediği; özellikle de 5N1K soruları yanıtlanırken hangi dilsel yapılara başvurulduğu saptanmaya çalışılmıştır.

(18-28)'deki örnek haberin kaynağı, görüntülerdeki logodan anlaşıldığı üzere, Anadolu Ajansı (AA) olup girişi 1-4. birimler (18-21), gövdeyi ise 5-11. birimler (22-28) oluşturmaktadır. Bu birimlerin başlangıç ve bitiş anları ile görsel-sözsüz içeriğin yayına verilmiş anları Tablo 4'te sunulmuştur.¹⁰ (17)'deki 2 satırlık altyazı, haber boyunca (00,223 > 59,281) ekranda kalmıştır (Bkz. Resim 1). Birimlerin görsellerle zamansal uyumuna bakıldığında, bir göstergelerarası bağdaşıklık sorunu göze çarpmaktadır: (22)'de Bolu'dan ve (25)'te Erzurum'dan bahsedilirken Iğdır görüntüleri, (28)'de Iğdır'dan bahsedilirken Bolu görüntüleri verilmiştir. Bunun bir nedeni, yukarıda değinildiği gibi, İşitme Engelliler Haber Bülteni'ndeki haberlerde geleneksel iki bölümlü yapıya uyulmakla birlikte zaman kısıtı nedeniyle sıkıştırılmış bilgi sunulması olabilir. Tamamı spiker tarafından okunan bu haberin üç farklı haber birleştirilerek oluşturulmuş bir kolaj olduğu düşünülebilir. Öte yandan, her üç haber parçasında da başta yer, zaman, hava olayı ve sonucu olmak üzere elzem sayılabilecek bilgiler sıralanmıştır.

(17) a. YOĞUN SİS ETKİLİ OLUYOR

b. Bolu, Erzurum ve Iğdır'da görüş mesafesi düştü, trafik yavaşladı



Resim 1: 09 Aralık 2019 tarihli haberden bir kare (görsel-işitsel anuyumluluk)

10 Bu değerler, *Subtitle Edit* yazılımı kullanılarak elde edilmiştir.

Tablo 4: 09 Aralık 2019 tarihli haberin metni ve ilgili bazı ayrıntılar

Birim kodu	Başlangıç > bitiş (sn, sls)	İşitsel-sözel içerik	Görsel-sözsüz içeriğin giriş anı (sn, sls)
120901s	01,135 > 05,333	(18) Bolu, Erzurum ve Iğdır'da sis, hayatı olumsuz etkiledi.	
120902s	05,659 > 07,925	(19) Sis nedeniyle görüş mesafesi düştü.	00,040 [omuz plan] spiker
120903s	08,151 > 09,301	(20) Trafik yavaşladı.	
120904s	09,402 > 14,058	(21) Sis nedeniyle Erzurum Havalimanı'nda bazı uçak seferleri iptal edildi.	
120905s	15,284 > 21,146	(22) D-100 karayolunun Bolu dağı kesiminde etkili olan sis, ulaşım da aksamalara yol açıyor.	15,083 bir cami silueti 18,624 bir anıt silueti [Iğdır Mehmet Çavuş Anıtı]
120906s	21,585 > 30,942	(23) Yumrukaya, Abant kavşağı, Bakacak, Karanlıkdere ve Seymenler mevkiinde sürücüler aşırı hız yapmamaları konusunda uyarılıyor.	23,298 yolda yürüyen iki kişi 27,292 anayola çıkan minibüs
120907s	31,441 > 36,122	(24) Erzurum'la Iğdır'da etkili olan yoğun sis, hava ve kara ulaşımını etkiledi.	30,672 yoldan geçen taksi 34,056 iki şeritli boş yol
120908s	36,595 > 41,479	(25) Erzurum Havalimanı'ndan yapılması planlanan bazı uçak seferleri iptal edildi.	37,734 [Beton harflerle] IĞDIR yazısı ve arkada cami silueti 40,229 sarı şeritli yol
120909s	41,848 > 46,751	(26) Sis nedeniyle görüş mesafesinin yer yer 50 metreye düştüğü bildirildi.	42,983 sarı şeritli yoldan geçen bir minibüs
120910s	47,256 > 50,812	(27) Iğdır'da da sabah saatlerinde yoğun sis etkili oldu.	46,558 iki şeritli boş yolda uyarı ışığı
120911s	51,202 > 57,235	(28) Iğdır'ı Kars, Ağrı ve Nahçıvan'a bağlayan yollarda sürücüler zor anlar yaşadı.	50,931 [Karayolları 41. şube şefliği] Bolu dağı [Bakımevi] tabelası 55,804 cami silueti

3.2.1. “Nerede?” Sorusu

Hava olayları belirli bir coğrafi yörede ve geçici olarak görüldüğünden yer ve zaman bilgisi öncelik taşımaktadır. Veri tabanında 151 farklı yer adı geçmekte olup bunların 81’i birer kez kullanılmıştır. Birden fazla kez geçenlerse olumsuz koşullardan etkilenen illerin adlarıdır. Coğrafi yapı (*Hafik gölü, Kura nehri, Aydos ormanları*), bölge/yöre (*kıyı Ege, güney Marmara*), ülke/eyalet (*Ukrayna, Güney Carolina*), kamusal alan (*Dokuz Haziran Stadyumu, Amasra Limanı, Taksim Meydanı, Abant Tabiat Parkı*) ve yol (*D-100 karayolu, Çirişli geçidi*) adlarından bazıları, birden fazla sözcükten oluştuğundan veri tabanındaki toplam sözcük sayısının (360/2987) %12,05’ini yer adları oluşturmaktadır.

Birimlerdeki yer tümleçleri çoğunlukla -DA durum ekli adöbeklerinden oluşmaktadır. Bu öbeklerde özel adlarla yerleşim birimleri (kendi aralarında büyükten küçüğe doğru sıralanan ülke/yurt, bölge, kent, ilçe, vb.) bir aradadır. Bu tür eşdizimli yapılara örnek olarak şunlar verilebilir: *Türkiye’nin birçok bölgesinde; bölge/ülke/il/kent genelinde* (44a, 49a); *kentin ... ilçelerinde ve .. çevrelerinde* (8, 16); *... ilçesinin (iç ve) (yüksek) kesimlerinde* (22, 44a, 49a); *kent merkezinde ve çevresinde; ... yolu güzergahlarında; ... mevkiinde* (23). Başka yer-yön ifadeleri de (*kentin batı ucunda; yurdun doğusunda; su altında; akarsuların üstünde; denizin üzerinden*) görülmüştür.

3.2.2. “Ne zaman?” Sorusu

Hava koşullarının etkili olduğu zaman dilimini belirleyen yapılardan bazıları şunlardır: *hafta içerisinde, gün içinde, gece yarısı, sabah/öğle/akşam/gece/sabah ve gece/gece ve sabah/sabahın ilk saatlerinde*. Haberin yayınlandığı zamana göre yorumlanması gereken gösterimsel yapılar da bulunmaktadır (*Perşembe günü, bugün, o sırada, son yılların, şu an(da)*). Sözü geçen olay/eylemin ne kadar sürdüğünü gösteren yapılar şöyledir: *bir süre, kısa sürede, saatler içinde, 24 saatte*. Sürelik, yalnızca eylem (*etkisini sürdür-*) ve belirteçlerle (*gün/gece boyu, gece boyunca*) değil, belirteçle eylemi bir arada barındıran yapılarla da (*... gündür sür-/devam et-; son ... gündür yaşan-*) gösterilmiştir. Sürmekte olan eylemler için *-(I)yor*, gerçekleşmesi beklenen eylemler içinse *-(y)AcAk* veya *-mA-sl beklen-iyor* yapısı yeğlenmiştir. Başlama gösteren eylemlere örnek olarak (*güne ... ile uyan-/başla-*) verilebilir. Zamanda öncelik/sonralık, ardışıklık veya eşzamanlılıkta özellikle belirteç görevli yantümceler yoluyla anlatılmaktadır. (29)’da *-(y)IncA* ile zamanda öncelik; (31)’de *-(y)lp* ile zamanda ardışıklık; (30)’daysa *-(I)ken* ile eşzamanlılık ifade edilmiştir (ayrıca not 7/ii).

(29) 90 yılın en yüksek yağışını gören Adana’da felaketin boyutu, sular çekil-ince ortaya çıktı. (1226a01s)

(30) Hakkari ve ...'ta köy yolları ulaşımına kapanır-ken ...'ın ... ilçesinde kar kalınlığı 20 santimetreye ulaştı. (1226c02s)

(31) ... kasırgası ... okyanusundan gel-ip Bahamalar'ı vurdu. (090506d)

3.2.3. "Nasıl?" Sorusu

Veri tabanında "nasıl?" sorusu, yalnızca olay/eylemlerin gerçekleşme biçimini değil, meteoroloji öğelerinin niteliklerini de (örn. şiddet, sürerlik) göstermek için yanıtlanmıştır. Veri tabanında en sık görülen 4 sıfat ve niteledikleri adlar şöyledir: *şiddetli* (yağış/soğuk/fırtına/rüzgar) (16 kez); *kuvvetli* (yağış/lodos/sağanak/rüzgar) (10 kez); *yoğun* (yağış/kar yağışı/sis/trafik) (10 kez) ve *aşırı* (yağış/hız) (8 kez).¹¹ Sıfatların çoğu fiziksel boyut (*büyük, küçük, yüksek, düşük*), nitelik/durum (*güçlü, ağır/hafif hasarlı, yıkık, park/seyir halindeki*) veya yer/yön (*yerel, kırsal, güney*) belirtmek amacıyla kullanılmıştır. Metin türü nesnellik gerektirdiği için öznel değerlendirme sıfatları sınırlıdır (*eşsiz, kartpostallık, ünlü, mutlu*).

3.2.2'de zaman gösteren belirteçlerle belirteç görevinde kullanılan adlar örneklendirilmişti. Hava tahmin raporlarında yağış türlerinin sürerliği (*devamlı/aralıklı*) nitelendiğinden bu işlevi gören belirteçler, haber metinlerinde *devam et-/sür-* eylemleriyle beraber yer almaktadır. Devamlı yağış için *kesintisiz/aralıksız* (32), aralıklı yağış için *aralıklarla* yeğlenmiştir. Ölçülen değerlerdeki değişkenlik, *zaman zaman* (38, 40, 46a, 50) ve *yer yer* (26, 43b, 44a, 49a, 53a) ile ifade edilmektedir (Bkz. 3.3). Tezlik gösteren yapılarca şöyledir: *yaralarının hızla sarıl-* (1226b01s), *saniiyelerle* (33) ve *aniden bastıran sis* (1112b01s). Veri tabanında, miktar (*pek/en çok, bol bol, yaklaşık* (37), *oldukça, neredeyse* (32)); biçem (*gönüllerince, doyasıya* (not 15/ii), *el birliğiyle, tedbiren*) ve görünüş (*yeniden, yine, artık*) gösteren belirteçlerle daha sık karşılaşılmıştır. *Tabii, zaten* (not 9/ii), *işte* (3) ve *inşallah* gibi kiplik belirteçleri ise sadece görüşmelerde geçmektedir.

(32) Her 2 kentte de belediye ekipleri, neredeyse aralıksız tuzlama ve yol açma çalışmaları yapıyor. (123102s)

(33) O sırada köprüünün üzerinde bulunan 2 kişi felaketten saniyelerle kurtuldu. (022517d)

11 İzleyicilerin dilinde *şiddetli* ve *kuvvetli* aynı anlama gelse de bu sıfatlar, meteoroloji dilinde ve dolayısıyla hava haberlerinde farklı değerlere işaret etmektedir. Bu değerler, yağış şiddeti için *kuvvetli* (21-50 mm), *çok kuvvetli* (51-75 mm), *şiddetli* (76-100 mm) ve *aşırı* (100 mm üzeri); kar yağışı için *kuvvetli* (5-20 cm) ve *yoğun* (20 cm ve üzeri); rüzgar hızı için *kuvvetli* (39-61 km/sa), *fırtına* (62-74 km/sa), *kuvvetli fırtına* (75-88 km/sa) ve *tam fırtına* (89-102 km/sa) biçiminde sınıflandırılmaktadır (MGM, 2021).

Ölçülen değerlerse (34-39)'da ve Tablo 5'te sunulan kalıplaşmış yapılarla ifade edilmektedir: (i) Sıcaklık, derece cinsinden ölçülmekte olup gündelik dilde *sıfırın altında* yerine *eksi* sözcüğü kullanılabilmektedir (1, 7, not 9/i, 34, 51, 52). (ii) Yağış miktarı, kilogram/metrekare cinsinden ölçülmekte olup *yağış düş-* kalıbıyla eşdizimlidir (35). (iii) Rüzgarın hızı, kilometre/saat cinsinden ölçülmektedir (40). (iv) Kar kalınlığı, santimetre cinsinden ölçülmekte olup *-(y)A kadar ulaş-* ve *-(y)I bul-* eylemleriyle birlikte yer almaktadır (30). (36)'daki "kar örtüsü" bir anlatımsal dil örneği olabilir.¹² (v) Görüş mesafesi, metre cinsinden ölçülmekte olup *düş-* eylemiyle eşdizimlidir (17b, 19, 26, 43b). (vi) Alan için, ölçü birimi olarak dönüm ve dekar kullanılmıştır. Her iki birim de bir tam sayı ile *alan/arazi* sözcükleri arasında yer almaktadır (37). (vii) Trafik yoğunluğu, yüzde cinsinden ölçülmektedir. *-In üzerine çık-* (38) ve *-(y)A ulaş-* (0106a15d) eylemleriyle eşdizimlidir. (viii) Dalga yüksekliği, ölçü birimi olarak metre ve *-(y)I bul-* eylemiyle ifade edilmiştir (39).

(34) Bölgede en düşük sıcaklık sıfırın altında 6 derece ile Kars ve ...'da ölçüldü. (110702s)

(35) İzmir'de 24 saatte metrekareye 28 kilogram yağış düştü. (1223b03s)

(36) 5 santimetreyi bulan kar örtüsü en çok çocukları mutlu etti. (112814d)

(37) Şiddetli yağış nedeniyle yaklaşık 15 bin dönüm ekili arazi zarar gördü. (123103s)

(38) Kayganlaşan yollarda trafik kazaları ve araç arızaları da oluşunca yoğunluk zaman zaman %70'in üzerine çıktı. (100804s)

(39) Bartın'da fırtına nedeniyle yüksekliği 3 metreyi bulan dalgalar oluştu. (122413d)

3.2.4. "Neden?" Sorusu

Veri tabanındaki haberlerde belki de en sık yanıtlanan soru, "neden" sorusudur çünkü aktarılan olumsuz etkilerin hangi meteorolojik öğeden kaynaklandığı özellikle belirtilmelidir. Gerçekten de, başta *nedeniyle* (30 kez; 9, 13, 19, 21, 26, 37, 39, 43b) ve *sebebiyle* (5 kez; not 7/ii) olmak üzere *-DAn dolayı* (3 kez), *-In ardından* ve *-Ø sonucu* (2'şer kez) gibi ilgeçli yapılar nedensellik anlatımında öne çıkmıştır.¹³ Bu ilgeçlerle beraber en sık yer alan adöbekleri şöyledir: *yağış/sağanak/kar yağışı, rüzgar/lodos/fırtına, sis, soğuk hava, olumsuz hava şartları, dalgalar, devrilen direkler, çatı uçması*. Neden gösteren eylemler (örn. *-(y)A neden ol-*) arasında da özellikle *-(y)A yol aç-* öne çıkmıştır (11, 14, 22).

12 Veri tabanında başka deyimsel/anlatımsal ifadeler de rastlanılmıştır: *çocukluğunu yaşa-, kara hasret kal-, yüzünü göster-, güne (fırtınayla) başla-, nasibini al-, yaraya yol aç-, zorluk/güçlük çek-, devreye gir-, yaraları sar-, manzaraya tanıklık et-, tarihe geç-, göle çevir-/dön-, demir at-, telefona sarıl-*.

13 Veri tabanında *için* ilgeci, hem neden (*-Diğ-i için*) (15) hem de amaç (*-mA-mA-sl için*) (3, 15, 41) anlamında kullanılmıştır.

Nedensellik, bağımlı biçimbirimlerle de anlatılabilmektedir (örn. (40)'ta *-DAn* durum eki). *-Ir/Dlr/t* ekiyse geçişsiz eylemlerle oldurgan ((çatı) *uç-* 8/(çatıyı) *uçur-* 10; (nehir) *taş-* 9/(nehri) *taşır-* 11; (ağaçları) *devir-* 10); geçişli eylemlerleyle ettirgen yapı ((araçları) *bekle-t-* 41; (sorun) *yaşat-* 6) oluşturmaktadır. *-(y)Inca* ulacında, tahminen zamanda öncelik anlamının etkisiyle, bir nedensellik sezdirimi ortaya çıkabilmektedir. (12)'de kurtarma araçları kara saplandığı için iş makinelerine gerek duyulmuştur. (38)'deyse kaza ve arızalar, trafik yoğunluğunu arttıran etmenler olarak sunulmuştur. *-(y)An* ortacında da benzer bir sezdirim fark edilmektedir. (42a), haberin giriş bölümünde işitilmektedir. Gövdedeyse geniş bir alanda yanyana dizilmiş duran martıların görüntüsü, (42b)'nin hemen ardından işitilen (42c) ile eşlenmiştir. Burada kastedilen, uçuşu yeterli olmayan bir martılar altkümesi bulunduğu değil, martıların fırtınadan dolayı uçamadıkları ve bu yüzden de otoparkta durduklarıdır. Ancak, her bağlamda böyle bir sezdirim bulunmamaktadır (*kaçan martılar* 42a).

- (40) Saatteki hızı zaman zaman 100 kilometreyi bulan fırtına-dan deniz ulaşımı da olumsuz etkilendi. (1223a18d)
- (41) Kar yağışı sırasında yolların kapanmaması için solüsyon ve tuzlama özelliği bulunan kar küreme araçları yol kenarında hazır bekle-t-il-iyor. (012106s)
- (42) a. Kazlıçeşme'de rüzgardan kaç-an martılar bir otoparka sığındı. (1223a04s)
- b. Fırtına, hayvanları da etkiledi. (1223a16d)
- c. Uçuş-a-ma-yan yüzlerce martı, Kazlıçeşme sahilindeki otoparka sığındı. (1223a17d)

3.2.5. “Kim?” Sorusu

“Kim?” sorusunun veri tabanındaki haberlerde nasıl yanıtlandığını bulmak için birimlerde özne görevinde kullanılmış (yantümcedekiler de içinde olmak üzere) bütün adöbekleri kabaca dört kümeye ayrılmıştır (Tablo 6).¹⁴ “İnsan-kurum” kümesinde, tekil/çoğul kişiler (başsız ortaçlı yapı, özel adlar ve öteki adlar/adöbekleri (*kişi, insan, sürücü, müşteri, Ağrılılar, vatandaş, yolcu, öğrenci, bölge sakini, vali, adam*), topluluk adları (*halk, kurtarma/karayolları/trafik/belediye ekipleri*) ve kurumlar (*radyo kanalı, valilik, müdürlük*) yer almaktadır.¹⁵ Veri tabanında geçen 11 farklı kurum adı (*Amerikan Ulusal Kasırga Merkezi, Bursa Deniz Otobüsleri*) ile 5 farklı kişi adı, toplam sözcük sayısının çok küçük bir bölümünü oluşturmaktadır (55/2987 (%1,84)). “Doğa

14 Tablo 6'de artıdan sonra gelen rakam, boş adları göstermektedir.

15 Veri tabanında 2 adet açık adıl bulunmaktadır: (i)'deki *biz* ve (ii)'deki *kimse*.

(i) Biz de arabamızın camını temizliyoruz. (121113g)

(ii) Çevrede kimsenin olmaması, olası faciayı önledi. (1223a07d)

güçleri” kümesinde başta rüzgar (*lodos, poyraz fırtınası, kasırga*) ve yağış (*sağanak, (karla karışık) yağmur, dolu, tipi*) olmak üzere meteorolojik ögeler ve ilgili doğal etmenler (*soğuk (hava), sis, yıldırım, sel, dalga*) bulunmaktadır. “Etkiler” kümesinde, ölçülebilen hava koşulları (*buzlanma, dalga yüksekliği, fırtınanın hızı, görüş mesafesi, kar kalınlığı, sis bulutu*); yağışın etkileri (*su birikintisi/seviyesi/taşkıını, toprak kayması, hasar*); coğrafi ögelerle (*dere/nehir, ada*) hava koşullarının insan ve kent yaşamı üzerindeki etkileri (*can kaybı; eğitime ara; ulaşım/trafikle ilgili aksama, iptal, yoğunluk, kaza, arıza; elektrik kesintisi*) ve öznel ifadeler (*bereket/mutluluk/keyif, trajedi/yara/felaketin boyutu*) yer almaktadır. “Ötekiler” kümesindeyse (özel ad içeren) yer adları (*göl/nehir/orman/bölge/kent/havaalanı*); (cins adı içeren) yer adları (*yer/bölge, kent/il, arazi/tarla, işyeri, cadde/sokak, yol/karayolu/köy yolu*); taşıtlar (*araba/otomobil, servis/kar küreme aracı/iş makinesi, vapur, tekne/yük gemisi, TIR*); nesnelere (*ağaç/dal, havuz/göl, direk/trafik lambası, gider/rögar kapağı, koruma bariyeri/tabela/anten/plaka, çöp birikintisi, zincir*); önlem/çözümler (*acil durum/alarm/bilgi/tespit, çalışma/hazırlık/karla mücadele, ödenek, tahliye emri/uyarı*); yapılar (*çatı, ev, köprü, otel*); ad görevli yantümceler ve hayvanlar (*martı*) bulunmaktadır.

Tablo 6’daki dağılımda iki nokta göze çarpmaktadır. Birinci nokta, canlı öznelerin azınlıkta oluşudur. İnsan, hayvan ve kurumlar (102+16+4) bir arada değerlendirildiği takdirde öznelerin sadece %23,06’sı canlı varlıklardan oluşmaktadır. İkinci nokta ise özne görevindeki boş adillerin düşük sıklığıdır (28/529 (%5,29)). Bu adillerin 20’si insan öznelerle eşgönderimlidir. Boş adillerin görece az görülmesinin bir nedeni, TV haber metinlerine uygulanan zaman kısıtı olabilir. 5N1K soruları, artıklıktan ve ayrıntıdan olabildiğince kaçınılarak yanıtlanmaktadır. Bu da - özellikle haberin en çarpıcı noktalarının/altbaşlıklarının listelendiği giriş bölümünde - bilgi yapısının kısmen bozulması anlamına gelebilir. (43a-b)’deki girişte, konu, “sisin oluşturduğu görüntü”dür (43a). Ancak, (43b)’de görüntüyle ilgili bir yorum yerine, “görüş mesafesinde düşme” yeni bilgi olarak sunulmuştur. (18-28)’deki haberin girişinde de benzer bir eğilim görülmektedir. (18)’de sisin etkileri, *hayatı olumsuz etkile-* eylemi altında birleştirilmiş olup (19)’da “görüş mesafesinde düşme”, (20)’de “trafikte yavaşlama” ve (21)’de “sefer iptali” biçiminde sıralanmıştır.¹⁶ Gövdelerde de kısmen benzer bir durum gözlemlenmektedir; konunun hemen ardından, yeni bilgi olarak ilgili ayrıntılar sıralanmıştır; ortak/eski bilgiyse hava olayının etkilerinin görüldüğü yerdir. (22)’deki “(Bolu’da) ulaşımda aksama” konusunu, (23)’teki “sürücülere hız uyarısı” izlemiştir. (27)’deki “(İğdir’da) sisin etkisi” konusuyse (28)’deki “sürücülerin yaşadıkları zorluk” ile sürdürülmüştür. Bu birimlerin hiçbirinde özne, boş adıl değildir çünkü aynı özneye ilgili bir yorum yerine aynı yerdeki başka öznelerle ilgili yeni bilgi sunulmaktadır. Öte yandan, (43)’teki olumlu haberin gövdesinde

16 *Etkili ol-*, veri tabanındaki 27 haberden 5’inin ilk tümcesinin çekimli yüklemidir. Girişte listelenen altbaşlıkları, tek bir başlık altında toplamayı sağlayan öteki üstanlam biçimleri arasında *hayatı olumsuz etkile-* (3 haber), *başla-* (2 haber), *etkisini sürdür-*, *etkisine gir-* ve *etkili olmaya devam et-* (1’er haber) sayılabilir.

(daha anlatımsal bir biçim için) (43c) ve (43d)'de öngönderimli boş adılara başvurulmuştur.¹⁷ Eşgönderimli oldukları *sis bulutu* adöbeği ise (43g)'de yer almaktadır.¹⁸

- (43) a. Sinop'ta aniden bastıran sisin oluşturduğu görüntü, yağlı boya tablolarını aratmadı. (1112b01s)
- b. Sis nedeniyle kentte görüş mesafesi yer yer 20 metrenin altına düştü. (1112b02s)
- c. Ø Denizin üzerinden yükseldi. (1112b03d)
- d. Ø Kısa sürede kenti kapladı. (1112b04d)
- e. Ortaya çıkan görüntü, bir yağlı boya tablosundan farksızdı. (1112b05d)
- f. Görüntüler Sinop'tan. (1112b06d)
- g. Akşam saatlerinde etkili olan [sis bulutu], görenleri büyüledi. (1112b07d)

3.2.6. "Ne?" Sorusu

Tablo 6'daki dağılımda göze çarpan bir başka nokta, birimlerin en az yarısında (268/529 (%50,66)) doğa güçleri ve etkilerinden (157+111) söz edilmesidir. Bu aşamada sorulabilecek ilk soru, bu öznelerin hangi eylemlerle eşdizimli olduğu; ikinci soruysa canlı kılıcılar tarafından alınan önlemler/getirilen çözümler için hangi eylemlere başvurulduğudur. Tablo 7'de yüklemelerin tümcelere ve öznelere göre dağılımı sunulmuştur. Öznelerin etken veya edilgen yüklemle yer alma oranına bakıldığında doğa güçlerinin neredeyse tamamının etken yapıda yer aldığı anlaşılmaktadır (143:7 143/150 (%95,33)). İnsan ve kurumların etken yapıda yer alma oranı bile bu kadar yüksek değildir (86:22 86/108 (%79,63)). Etkiler de daha düşük oranda olmakla beraber yine etken yapıyla verilmiştir (65:37 65/102 (%63,73)). Bunun bir nedeni, TV haber metinlerinde konuşma dilinde olduğu gibi kısa, basit ve etken yüklemli tümcelerin yeğlenmesi olabilir. İzleyicilerin sunulan bilgiyi tek seferde algılayıp işlemeleri gerektiğinden kitabi bir anlatımdan kaçınılması doğaldır.¹⁹

- 17 Veri tabanında hava koşullarının olumlu etkilerinden bahseden 2 haber bulunmakta olup üst satır/alt satır altyazıları şöyledir:
(i) SİNOP'TA SİS BULUTU BÜYÜLEDİ/Denizin üzerinden yükselen sis bulutu görenleri kendine hayran bıraktı (1112b)
(ii) KARTPOSTALLIK GÖRÜNTÜLER OLUŞTU/Sivas beyaza büründü, vatandaşlar doyasıya eğlendi (0113b)
- 18 Haberin sonraki iki biriminde, çekilen fotoğrafların sosyal medyada ilgi gördüğünden bahsedilmektedir. Son birimse (zaman kısıtı nedeniyle ayrıntıların dışarıda bırakıldığını düşündürtecek biçimde) (43b)'nin birebir aynısıdır.
- 19 Ancak, aynı haber içinde sözcüğü sözcüğüne yinelemeden kaçınmak için çatı değişikliklerine (etken-edilgen; geçişsiz-oldurgan) veya çevrik yapılar başvurulmuştur. Örneğin, Bolivya, Mısır ve Ukrayna'daki olumsuz hava koşullarından bahsedilen toplam 17 birimlik haberde, adöbekleri aynı kalsa da eylemlerin girişteki yapısı (*nehri taş-; toprak kayması yaşan-* (9); ... *fırtına köprüyü yıktı* (022506s)) gövdedekiden farklıdır (*nehri taşır-; toprak kaymasına yol aç-* (11); ... *fırtına nedeniyle ... bir köprü yıkıldı* (022516d)).

Veri tabanındaki yüklemelerin çoğu eylemdir (495/529 (%93,57)). Bu eylemler, çatı ekleriyle beraber tek bir başsözcük olarak kabul edildiklerinde (örn. *başla-/başlan-/başlat-/başlatıl-*) 103 farklı başsözcüğe ulaşılmaktadır. Kalıplaşmış yapılarca (*hayatı felç et-, meydana gel-, hizmet ver-*) bağımsız birer birim olarak sayılmıştır: örn. *hazır bekletil-* ile *bekle-/beklen-* iki ayrı başsözcük olarak listelenmiştir. Bu biçimde elde edilen 119 eylemcil başsözcüğün 53'ü sadece 1 kez geçmektedir. 11 tanesi 2'şer, 13 tanesi 3'er, 8 tanesi 4'er kez geçmiştir. 5 ila 10'ar kez geçen eylemler, azalan sıklık sırasına göre şöyledir: *al-/alın-, oluş-/oluştur-, çık-/çıkır-/çıkarıl-, devir-/devril-, gel-, kapan-/kapatıl-, ulaş-, vur-, yol aç-, tatil edil-, uç-/uçur-, bas-/bastır-, bul-, bulun-, çek-/çekil-, veril-, beyaza bürün-, etkisini arttır-/azalt-/göster-, ilerle-, kurtar-/kurtarıl-/kurtul-, taş-/taşır-, yağ- ve yüksel-/yükselt-*. En sık geçen eylemlerse (anatümce/yantümce dağılımına göre ve beraber yer aldıkları adöbekleriyle) Tablo 8'de sunulmuştur.

3.3. Çevrimiçi Haber Metinlerinde Meteoroloji Dili

3.2'de TV haber metinlerinde 5N1K sorularının hangi dil yapılarıyla yanıtlandığına odaklanılmıştır. Bu bölümdeyse çevrimiçi haber metinlerinin, günlük hava tahmin raporlarının dilinden etkilenip etkilenmediği saptanmaya çalışılacaktır. (44a), (45a) ve (46a)'da MGM 12. Bölge Müdürlüğü'nün (Erzurum) 06/07/2021 (06:00) tarihli raporunun "Meteorolojik Görünüm" bölümü sunulmuştur.²⁰ (44a)'daki tümcenin öznesi *havanın*, yüklemi ise *geçeceği tahmin ediliyor* olup bu ifadeler her raporda değiştirilmeden korunmaktadır.²¹ Bunun dışındaki içerikse günlük duruma göre güncellenmekte olup (44b)'deki ulamlar altında değerlendirilebilir. (45a) ve (46a), aynı yüklemeye bağlı tek bir tümce olarak okunmalıdır. (45a) ve (46a)'daki başlıklarınca *-(n)In* eki olmasa da tümcenin öznesi olarak anlaşılması beklenmektedir. İçerik ulamları, (45b) ve (46b)'de sıralanmıştır.²²

(44) a. YAPILAN SON DEĞERLENDİRMELERE GÖRE: [Bölgemiz genelinde] hava-nın {parçalı ve az bulutlu}, [kuzey kesimleri-nin] (yer yer) {çok bulutlu}, /öğle saatlerinden sonra/ [Erzurum'un kuzeyi ile Bayburt, Erzincan, Kars ve Ardahan çevreleri-nin] (yerel olmak üzere) /kısa süreli/ {sağanak ve gök gürültülü sağanak yağışlı} geç-ecek-i tahmin ed-il-iyor.

20 Günlük hava tahmin raporlarına şu adresten erişilebilir: <https://erzurum.mgm.gov.tr/tahmin-gunluk.aspx>

21 *Havanın* sözcüğünün de yer almadığı rapordaki *-(n)In* ekli yer adları veya *yer* adöbeği özne olarak kullanılmaktadır (örn. ... *diğer yerlerin az bulutlu ve açık geçeceği tahmin ediliyor*. (MGM 12/07/2020 (18:00)).

22 Ölçülen değerlerin kesintisiz her an ve istisnasız her yerde geçerli olamayacağı ve değişkenlik gösterebileceği göz önüne alınarak, başta *yer yer* ve *zaman zaman* olmak üzere çeşitli kısıtlayıcılar kullanılmaktadır.

- b. BAŞLIK: [yer_{bölge}] özne {durum} [yer_{çevre}] (kısıtlayıcı_{değer/yer}) {durum} /kısıtlayıcı_{zaman} /
[yer_{çevre}] (kısıtlayıcı_{yer}) /kısıtlayıcı_{süre} / {yağış türü/şiddeti} yüklem_{kestirim}
- (45) a. HAVA SICAKLIĞI: {Mevsim normallerinin üzerinde seyred-eceğ-i},
b. BAŞLIK: {değer/değişim},
- (46) a. RÜZGAR: |Güney ve güney batılı yönlerden| {hafif}, (zaman zaman) {orta kuvvette}
es-me-si tahmin ed-il-iyor.²³
b. BAŞLIK: |yön| {şiddet}, (kısıtlayıcı_{değer/zaman}) {şiddet} yüklem_{kestirim}

Sözü geçen raporun içeriği, AA tarafından haberleştirilmiş olup 06/07/2021 (10:23) tarihinde TRT Haber sitesine girilmiştir (47-52).²⁴ Yağış türü (*sağanak*) konu olarak seçilmiş; sağanak beklenen iller eklenerek ana başlık oluşturulmuştur (47). (48)'deyse konunun yinelenildiği ve sözü geçen illerin buldukları bölgenin adını içeren bir altbaşlık bulunmaktadır. Bilgi kaynağının belirtildiği (49a)'da, (44a)'daki tümce kalıbı ikiye bölünmüştür. (49a)'da *hava* öznesinin yüklemi olarak *geç-* yerine *ol-* kullanılmış; (49b)'de olası yağış türü/şiddeti, edilgen *beklen-* eylemiyle sunulmuştur. (45a) ve (46a)'daki hava sıcaklığı ve rüzgar başlıklarının altındaki içerik, tek bir tümcede birleştirilerek daha akıcı ve doğal bir anlatım elde edilmiştir (50). (46a)'daki (adlaştırıcı seçiminden kaynaklanan) dilbilgisi yanlışlığı da (**es-me-si tahmin et-*) düzeltilmiştir. (51) ve (52)'deyse raporda tablo halinde sunulan değerler metinleştirilerek uygun çekimli eylemler eklenmiştir (*olacağı öngörülüyor; ölçüldü*).

- (47) [Erzurum, Erzincan, Kars ve Ardahan'da] sağanak bekleniyor
- (48) Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki 4 ilde sağanak beklendiği bildirildi.
- (49) a. Meteoroloji 12. Bölge Müdürlüğünden yapılan açıklamaya göre, [bölge genelinde] hava {parçalı ve az bulutlu}, [kuzey kesimler] (yer yer) {çok bulutlu} ol-acak.
b. /Öğle saatlerinden itibaren/ [Erzurum'un kuzeyi ile ...'da] (yerel olmak üzere) /kisa süreli/ {sağanak ve gök gürültülü sağanak} bekle-n-iyor.
- (50) Sıcaklığ-ın {mevsim normallerinin üzerinde seyret-me-si} beklenen bölgede, rüzgar-ın |güney ve güney batıdan| {hafif}, (zaman zaman) {orta kuvvette} es-eceğ-i tahmin ed-il-iyor.

23 Bu bağlamda *esmesi beklen-* daha sık kullanılan bir yapı olabilir (örn. RÜZGAR: *güneyli yönlerden hafif, ara sıra orta kuvvette esmesi bekleniyor*. (MGM 12/07/2020 (18:00)).

24 Bu habere şu adresten erişilebilir: <https://www.trthaber.com/haber/guncel/erzurum-erzincan-kars-ve-ardahanda-saganak-bekleniyor-593592.html>.

(51) Gün içinde beklenen en yüksek sıcaklığ-ın ise Iğdır'da 37, ... 'da 27 derece ol-acağ-ı öngör-ül-üyor.

(52) Gece en düşük hava sıcaklığı Ardahan'da 8, ...'da 22 derece ölç-ül-dü.

O halde, raporlardaki meteoroloji dilinin, sözcüksel ve sözdizimsel düzenlemeler yoluyla metin yapısına ve sunulma ortamına göre uyarlandığı ileri sürülebilir. "Fotoğraf Galeri" bölümündeki 06/07/2021 (09:25) girişli bir haberde de benzer düzenlemelerle karşılaşılmıştır. Fotoğraflarla eşleştirilmiş açıklama tümcelerinden oluşan bu haberin kaynağı İHA, AA ve DHA olarak verilmiştir.²⁵ Bu durumda çok sayıda fotoğraf arasından bir seçim yapıldığı varsayılabilir. Metinde sözü geçen uyarının kaynağıysa 06/07/2021 (06:00) tarihli MGM uyarısı olmalıdır (53a).²⁶

(53) a. KUVVETLİ YAĞIŞ UYARISI: Yağışlar-ın /sabah ilk saatlerden itibaren/ [İstanbul] ile /zamanla/ [Kocaeli, Sakarya, Yalova, Bursa, Bilecik, Zonguldak, Düzce, Bolu ve Kütahya'da] {kuvvetli (21-50 kg/m²)}; [İstanbul Anadolu Yakası ve Boğaz çevresi, Kocaeli, Sakarya, Yalova ve Düzce çevrelerinde] (yer yer) {çok kuvvetli ve şiddetli (51-100 kg/m²)} olması beklendiğinden *sel, su baskını, yıldırım, ulaşımda aksamalar, yağış anında kuvvetli rüzgar* gibi olumsuzluklara karşı dikkatli ve tedbirli olunmalıdır.

b. BAŞLIK: özne /kısıtlayıcı_{zaman} / [yer_{kent}] /kısıtlayıcı_{zaman} / [yer_{kent}] {yağış şiddeti}; [yer_{çevre}] (kısıtlayıcı_{yer}) {yağış şiddeti} yüklem_{beklenti} *olumsuzluklar* yüklem_{uyarı}

Sözkonusu haber, toplam 19 fotoğraftan oluşmakta olup (F1-19) ana başlık (54)'te, altbaşlıksa (55)'te sunulmuştur. Ana başlık ve altbaşlığın birinci tümcesindeki konu "sağanak yağış", 4, 5, 8, 11 ve 13 no'lu fotoğrafların altına eklenmiş bulunan (61)'deki kalıp tümceyle desteklenmiştir. İstanbul'dan çeşitli yağışlı hava görüntüleri sunan (örn. Kadıköy iskelesi, şemsiyeyle yürüyenler) 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19 no'lu fotoğraflara açıklama eklenmemiştir. Altbaşlığın ikinci tümcesindeki konuya "ıslanmaktan kurtulamayanlar" olup (58), (59) ve (60)'taki açıklamaların eklendiği 3 fotoğrafla desteklenmiş durumdadır. (53a)'daki uyarıya (56)'da, sağanakın trafiğe etkisineyse (57)'de değinilmiştir. Bu haberin veri tabanındaki haberlerden ve (47-52)'deki çevrimiçi haberden farkı, bağdaşıklığı etkileyecek ölçüde artıklık içermesidir (58, 59 ve 60'taki yinelemeler (hazırlıksız yakalan-, sığın-, koş-, ıslanmamak için); haber değeri olmayan içerik (kaç-, bekle- ve şemsiye al-)).²⁷

25 Bu habere şu adresten erişilebilir: <https://www.trthaber.com/fotograf-galeri/istanbulda-yagisli-hava/36695/sayfa-1.html>.

26 Günlük hava tahmin raporlarına şu adresten erişilebilir: <https://mgm.gov.tr/tahmin/gunluk-tahmin.aspx>.

27 Bu tür haberlerde sözel içeriğin işlevinin, görsel-sözsüz içeriği bir bağlama oturtup tamamlamak olduğu ileri sürülebilir. Hızla üretilip sürekli güncellenen bu haberlerin mobil aygıtlardan parça parça kaydırılarak okunduğu göz önüne alınırsa bağdaşıklık ve/veya artıklık sorununun kağıt üzerinden bir bütün olarak okunan gazete haberlerindeki kadar göze batmayacağı düşünülebilir.

- (54) İstanbul'da yağışlı hava
- (55) İstanbul'da /sabahın erken saatlerinde/ sağanak yağış etkili oluyor. Yağmura hazırlıksız yakalanan vatandaşlar ıslanmaktan kurtulamadı.
- (56) Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün İstanbul için yaptığı yağış uyarılarının ardından Avrupa yakasında sağanak yağış etkili oluyor. (F1: Salacak Sahili)
- (57) /Sabahın erken saatlerinde/ başlayan yağış, bölgesel olarak etkili olurken trafik yoğunluğu yüzde 58'lerde seyrediyor. (F2: Metrobüsler ve trafik)
- (58) Yağmura hazırlıksız yakalanan bir çok vatandaş duraklara sığınırken, bazı vatandaşlar ise gidecekleri yere koşarak gitti. (F3: Otobüs durağında bekleyenler)
- (59) ıslanmamak için otobüs duraklarına sığındılar. Üsküdar'da da yağmura hazırlıksız yakalananlar ıslanmamak için koşarak kaçmaya çalıştı, Marmaray Üsküdar İstasyonu'nda inenler istasyon önünde yağmurun durmasını bekledi. (F6: Marmaray Üsküdar İstasyonu)
- (60) Bazı vatandaşlar ıslanmamak için otobüs duraklarına sığınırken, bazı vatandaşlar da şemsiye satın aldı. Beylikdüzü'nde metrobüs ve duraklarda da yoğunluk olduğu görüldü. (F7: Otobüs durağında bekleyenler)
- (61) İstanbul'da yağışlı hava ... ve çevresinde etkili oldu.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, hava koşullarının etkilerini konu alan 27 adet TV haber metni, konuya özgü bir altdil oluşup oluşmadığının belirlenmesi amacıyla nitel yöntemle çözümlenmiş olup metinlerin yapısı, kullanılan sözcüksel ve/veya dilbilgisel anlatım olanakları ve bunları biçimlendirmiş olabilecek kısıtlar saptanmaya çalışılmıştır.

Birinci kısıt, metin yapısı olup veri tabanındaki bütün haberlerde geleneksel TV haberi tanımına uygun olarak giriş ve gövdeden oluşan iki bölümlü bir yapının bulunduğu ve gövdede 5N1K sorularının yanıtlandığı görülmüştür. Konu-yorum biçiminde ilerlemesi beklenen bilgi yapısının, haberin anahtarlarının giriş bölümünde sıralanması nedeniyle kısmen bozulduğu, dolayısıyla da aynı konuyu sürdürmeyi sağlayan özne görevindeki boş adılların daha az sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır. Karşılaştırma amacıyla değerlendirilen çevrimiçi haberlerde de içeriğin başlık-altbaşlık-gövde olmak üzere üç bölümlü bir yapıya bağlı kalınarak düzenlendiği görülmüştür. Metne dayalı haberde, TV'deki hava durumu bültenlerindeki metinlere benzer biçimde, günlük hava tahmin raporundaki içeriğin sunulduğu; fotoğrafa dayalı haberdeyse gerçekleşen tahminin etkilerinin fotoğraflardan yola çıkılarak aktarıldığı görülmüştür.

İkinci kısım Türkçenin anlatım olanaklarının yanısıra uzmanlık diliyle haber dili arasındaki ayrım olarak ortaya çıkmıştır. Hava olaylarının insan yaşamı ve fiziksel ortam üzerindeki etkilerinin 5N1K sorularının yanıtlanarak aktarılması sırasında gereksinim duyulan sözcüksel ve/veya dilbilgisel yapıların görece sıklığı artmış olup çeşitli eşdizimli örüntüler ve özellikle eylem-adöbeği, sıfat-adöbeği, eylem-belirteç eşdizimlilikleri ortaya çıkmıştır. Bu da konuya özgü bir söz dağarcığının anlamsal kısıtlara tabi olarak kullanılmasına yol açmıştır. Bu anlamsal kısıtlar, aynı ulam içinde görüldüğü gibi (örn. *yaka* (*gömlek yakası); *yol açma çalışmaları* (*hamur işi); *don* (*külöt); *su baskını* (*polis baskını); *dev dalga* (*doğüstü yaratık); *görüş mesafesi* (*düşünce); *seyir halindeki* (*seyir terası)), ulama dayalı olarak da ortaya çıkabilmektedir (örn. *hakim* (sıfat) *yargıç; *kara* (ad) *siyah; *doğru* (ilgeç) *yanlışsız; *çekici* (ad) *cazip; ayrıca öteki adlar: *dal*; *dolu*; *gider*; *taşkın*; *baskın*). Öte yandan, çokanlamlılık gösteren örneklere de rastlanılmıştır: *yüz* (100; çehre; *yüz-); *uç-* (*çatı uçması*; *uçamayan martı*); *meydan* (*Taksim Meydanı*; *meydana gel-*); *üst+* (*en üst düzey/denizin üstünde*); *ara+* (*eğitime ara veril-*; ... *arasında*). Veri tabanı, sadece 2.987 sözcük içerdiğinden genellemeye uygun olmasa da çokanlamlı/deyimsel/eşdizimli yapılar göz ardı edilerek elde edilen başsözcük sayısı, 103/571 (%18,04) eylem, (ölçü birimleri (örn. *santimetre*) ve yer/yön sözcükleri (*alt+*; *uç+*) dahil olmak üzere) 319/571 (%55,87) ad, (nicelik ifadeleri (örn. *her*, *bazı*, *binlerce*) dahil) 90/571 (%15,76) sıfat, 27/571 (%4,73) belirteç, 21/571 (%3,68) ilgeç ve 11/571 (%1,93) diğerleri (örn. *değil*, *da*, *kimse*) olmak üzere toplam 571 olarak bulunmuştur.

Bu bulguları, haber metinlerindeki söz dağarcığına odaklanan bir çalışmanın bulgularıyla karşılaştırmak ilginç olabilir. Türk Dil Kurumu, RTÜK için yürüttüğü bir araştırmada, Ocak-Eylül 1999 arasında yayınlanmış, 3 farklı kanala ait toplam 24.247 sözcüklük haber metinlerini incelemiştir. Bu metinlerde 3.201 kavram saptanmış olup en sık geçen ilk 100 sözcüğün derlemin %49'unu, ilk 500 sözcüğün %79'unu, ilk 1000 sözcüğünse %91'ini kapsayabileceği gözlemlenmiştir (RTÜK, 2000). Kavramlar belirlenirken, eylemler çatı eklerine göre (örn. *başlan-*; *başlanıl-*; *başlat-*; *başlatıl-*), kalıplaşmış yapılar eyleme göre (örn. *hizmet bekle-*; *hizmet et-*; *hizmet ver-*; *hizmete açıl-*) ayrı ayrı sayılmış; özel adlar (örn. *Atatürk*), yer adları (örn. *Niksar*) ve kısaltmalar (örn. *TL*) kavram listesinden çıkarılmamıştır. Söz konusu derlem, bu çalışmadaki gibi bir sözcükbirim ayırma işlemine tabi tutulmuş olsaydı çok daha az sayıda kavram listelenmiş olurdu. Öyleyse, *kartpostallık*, *horon*, *martı*, *yağlı boya* gibi hava koşullarına odaklanan haberlerde beklenmeyecek -ve RTÜK listesinde de yer almayan- sözcüklerle karşılaşmış olsa da bu çalışmanın veri tabanındaki söz dağarcığının genel dile göre kısıtlı olduğu ileri sürülebilir. Anlam yükünü taşıyan içerik sözcüklerinin sıklığının da konuya bağlı olarak değişebileceği kestirilebilir. Veri tabanında gözlenen sıklığı en yüksek 10 başsözcük şunlardır: *ve* (78 kez); *da* (65); *yağış* (56); *etkili ol-* (32); *nedeniyle* (30); *ilçe* (29); *fırtına* (28); *yol* (26); *bir* (23); *düş-* (21). Aynı başsözcüklerin RTÜK listesindeki sıklıklarıysa şöyledir: *bir* (673 kez); *da* (394); *ve* (321); *ilçe* (16); *yol* (15); *düş-* (3); *fırtına* (2); *yağış* (0); *etkili ol-* (0); *nedeniyle* (0).

Hava tahmin raporlarında karşılaşılan, meteoroloji uzmanlık diline özgü olup genel dilde yadırgatıcı olabilecek yapıların (44a, 45a, 46a) genel izleyici/okur kitlesine uygun yapılara dönüştürüldüğü gözlemlenmiştir. Bu uyarılama sırasında, tümce yapıları yalınlaştırılarak (uzun tümceleri bölme 49a-b), sıklığı daha yüksek olan eylemler seçilerek (*geç-* yerine *ol-* 49a) veya biçimbirim değişikliği yapılarak ((46a)'daki *batılı (yönlerden)* yerine *batıdan* 50) daha anlaşılır bir anlatım elde edilmektedir. Ancak bu aşamada bazı teknik ayrımlar (*kuvvetli-şiddetli* not 11) yitirilmekte olup alan bilgisi olmayanların erişebildiği bilgi azalmaktadır. Örneğin, (53a)'daki yere göre değişen yağış şiddeti, (55) ve (56)'da "sağanak yağış" ifadesiyle genellenmiştir. (62)'de *-DAn gel-* ile soğuk cepheden, (63)'te (*beraberinde*) *yağış getir-* ile alçak basınç sisteminin etkisinden hiç terim kullanılmadan bahsedilebilmiştir. Raporlarda tablo/liste olarak sunulan değerlerse (örn. hava sıcaklığı) kalıplaşmış yapılarla sunulmuştur (51, 52). Ancak, sözdizimsel çeşitlilik bakımından genel dilden ayrışma veya görece yalınlaşma söz konusu değildir.

(62) Çorum, ..., Karadeniz üzerinden gelecek soğuk ve yağışlı havanın etkisi altına girecek. (012416d)

(63) Lodos, yağışı da beraberinde getirdi. (1223a14d)

Meteoroloji dili, bu çalışmanın kısıtlı kapsamında, altdil alanyazınında sözü geçen ölçütler bakımından değerlendirilemeyip bir altdil olarak varsayılmıştır. Metin yapısı, bazı kalıplaşmış yapıların ve eşdizimliliklerin artan sıklığı ve konuya özgü sözcüksel, sözdizimsel ve anlamsal kısıtlara tabi olmaları bakımından veri tabanındaki haber metinlerinde, meteoroloji dilinden etkilenmiş bir altdil olduğu ileri sürülebilir. Çokanlamlılık, tümce kipi ve zaman/görünüş/kiplik açısından da kısıtlı görünen bu metinlerin kullanıcı kitlesi ve sunulma ortamına göre uyarlanabildiği de gözlemlenmiştir. Öte yandan, yantümcelerdeki adlaştırmacı, ulaç ve ortaç eklerinin çeşitliliği, genel dilden farklı görünmemektedir. Bu sözdizimsel çeşitliliğin olası nedenleri arasında (i) TV haberlerinin genel izleyici kitlesince kolayca anlaşılır olmasının beklenmesi ve (ii) metinlerin yerleşik metin yapısı ve kurumun benimsediği haber söylemine uygun biçimde üretilmesi sayılabilir.

Bu çalışmanın bulgularından birkaç farklı alanda yararlanılabilir. İletişim bölümlerinde okuyanın genel haber söylemine ve konuya özgü gelişen dilsel yapılara yönelik farkındalığı artırılabilir. Henüz yaygınlaşmamış olsa da işaret dili çevirisi eğitiminde öncelikli olarak öğretilecek işaretler (örn. meteoroloji öğeleri, eylem-adöbeği eşdizimlilikleri, yer adları, zaman/süre/şiddet niteleyicileri) saptanabilir; uygun işaretin bulunmadığı durumlarda gereksinimi karşılayabilecek yapıların üretilmesi için girişimde bulunulabilir. Kısıtlı bir söz dağarcığı kullanılsa da sözdizimsel çeşitliliğin genel dilden farklı olmaması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için de özellikle dinleme/okuma becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırılmalarda yararlı olabilir.

İleride yürütülecek araştırmalarda, yer kısıtı nedeniyle bu çalışmada ele alınamayan sözcüksel/dilbilgisel bağlaşıklık meteoroloji dili bağlamında irdelenebilir. Otomatik çeviri ve yapay metin üretimi de bulgular ışığında odaklanılabilecek konular arasındadır. TAUM-MÉTÉO projesinin başarısı, metinlerin kısıtlı bir anlamsal alanı kapsamaması, kalıplaşmış yapılar barındırmasıyla (örn. ortaçlı yapı, edilgen çatı bulunmayan) basit ve kısa tümcelerdeki “telgraf biçemi”nden kaynaklanmaktadır (Chandioux, 1976, s.133, 130, 131). O halde, öbek düzeyinde otomatik çeviri başarımı, haber metinlerdeki eşdizimlilik ve kısıtlı söz dağarcığından olumlu yönde etkilenebilir. Öte yandan, meteoroloji dilinden haber diline geçişte, genel dil özellikleri altdile karıştığından, hava tahmin raporlarındaki kalıplaşmış yapılara (44, 45, 46, 53) karşın, doğal dil işleme uygulamalarında tümce ve metin yapısı düzeyindeki başarımlar, genel dildekinin ötesine geçemeyebilir.

Kaynaklar

- Bliss, E. (1994). *Writing news for broadcast*. New York: Columbia Univ. Press.
- Chandioux, J. (1976). METEO: un système opérationnel pour la traduction automatique des bulletins météorologiques destinés au grand public. *Meta*, 21(2), 127-133.
- Goldberg, E., Kittredge, R., & Polguère, A. (1988). Computer Generation of Marine Weather Forecast Text. *Journal of Atmospheric and Oceanic Technology*, 5(4), 473-483.
- Gross, M. (1997). The Construction of Local Grammars. In Roche, E., & Schabès, Y. (Eds.), *Finite-State Language Processing* (pp. 329-354). Massachusetts: MIT Press.
- Hunston, S. (2013). *Corpus Approaches to Evaluation: Phraseology and Evaluative Language*. New York: Routledge.
- Kittredge, R. (1982). Variation and Homogeneity of Sublanguages. In Kittredge, R., & Lehrberger, J. (Eds.), *Sublanguage: studies of language in restricted semantic domains* (pp. 107-137). Berlin: Walter de Gruyter.
- Lehrberger, J. (1982). Automatic Translation and the Concept of Sublanguage. In Kittredge, R., & Lehrberger, J. (Eds.), *Sublanguage: studies of language in restricted semantic domains* (pp. 81-106). Berlin: Walter de Gruyter.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK). (2000). *Radyo ve TV’de Türkçenin Kullanımı*. <https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-arastirmalari/3726/1989/radyo-ve-tv-deturkce-nin-kullanimi.html>. Erişim tarihi: 31/07/2021.
- Sager, N. (1986). Sublanguage: Linguistic Phenomenon, Computational Tool. In Crishman, R., & Kittredge, R. (Eds.), *Analyzing Language in Restricted Domains* (pp. 1-17). New York: Lawrence Erlbaum.
- Ünlüer, A. O. (2016). Ana akım Medyada Haberler: Televizyon ve Gazetelerin Haber Seçimleri Üzerine Karşılaştırmalı bir Analiz. *Selçuk İletişim*, 9(2), 138-158.

Tablo 1: Veri tabanındaki haberlerle ilgili bazı ayrıntılar

Tarih (Ay/gün)	Konu	Birim sayısı	Sesin kaynağı (spiker (s)/dış ses (d)/ görüşme (g)/muhabir (m))	Toplam süre (sn.)	Toplam sözcük sayısı
0904	kasırga	9	2s/7d	82	115
0905	kasırga	17	3s/14d	95,6	133
1008	yağış/fırtına	6	6s	43	69
1009	su baskını	18	4s/12d/2g	79	122
1107	soğuk hava	5	5s	29	48
1112a	sis	12	2s/7d/3g	63	95
1112b	kar yağışı	10	2s/8d	45	79
1128	kar yağışı	25	4s/12d/7g/2m	107	167
1129	yağış/fırtına	7	7s	39	66
1209	sis	11	11s	56,5	99
1211	soğuk hava	16	4s/7d/5g	59	93
1217	sis	9	9s	53	96
1223a	yağış/fırtına	23	4s/17d/2m	99	162
1223b	yağış/fırtına	10	10s	52	90
1223c	yağış/fırtına	9	9s	45,5	77
1224	sel	17	17s	80	127
1226a	sel/yağış	15	15s	79,5	123
1226b	sel/hasar tespit	7	2s/5g	54	84
1226c	kar yağışı	11	11s	60	90
1231	kar yağışı	21	5s/16d	140,5	256
0106a	yağış/fırtına	19	3s/15d/1m	114	181
0106a	kar yağışı	7	7s	53	102
0113a	kar yağışı	6	6s	29	49
0113b	kar yağışı	23	5s/13d/5g	100,5	146
0121	yağış/fırtına	6	6s	36	65
0124	yağış/fırtına	16	4s/12d	76	121
0225	sel	17	6s/11d	75	132
		352	169s/151d/27g/5m	1845,1	2987

Tablo 2: Zaman/görünüş eklerinin birimlere göre dağılımı

Zaman/Görünüş eki	Gözlenen sıklık
-DI	269 (%76,42) (10'u görüşme)
-(y)DI	5 (%1,42)
-(I)yor	45 (%12,78) (3'ü görüşme)
-(I)yor-du	1 (%0,28) (görüşme)
-∅	15 (%4,26) (8'i görüşme)
-(y)AcAk	14 (%3,98) (2'si görüşme)
-(y)AcAk-tlr	1 (%0,28) (görüşme)
-miş	1 (%0,28) (görüşme)
-Ar/lr	1 (%0,28) (görüşme)
Toplam	352 (%100)

Tablo 3: Veri tabanındaki yantümceler (yt) dağılımı

	Yapılar	1 yt	2 yt	3 yt	4 yt	
Ad görevli yt #52	-mA	11	15	4	1	31
	-DIK	5	2	1	-	8
	-mAK	6	1	1	-	8
	-(y)AcAk	1	1	1	-	3
	-(y)Iş	-	1	1	-	2
Sıfat görevli yt #92	-(y)An	52	19	4	2	77
	-DIK	5	5	-	-	10
	-(y)AcAk	2	-	1	-	3
	-miş	2	-	-	-	2
Belirteç görevli yt #21	-(y)InCA	2	3	-	1	6
	-(I)ken	4	2	-	-	6
	-(y)ArAk	3	1	-	-	4
	-(y)Ip	1	-	2	-	3
	-mAdAn	2	-	-	-	2
Toplam		96	50	15	4	165

Tablo 5: Ölçülen değerler için veri tabanında geçen bazı tümce kalıpları

Sıcaklık	yer tümleci- DA (yerleşim birimi)	en düşük sıcaklık	(sıfırın altında)	ile	yer tümleci- DA (yerleşim altbirimi)	ölçül-	
	zaman dilimi (örn. gece)						
	hava sıcaklığı-Ø		[tam sayı]	-(y)A kadar düş- ol-			
	yer tümleci-Ø		derece	-(y)I gör-			
hava		(çok) soğuk					
Rüzgarın hızı	fırtına rüzgar	-(n)In saatteki hızı	(zaman zaman) (yer yer)		[tam sayı] kilometre	-(y)I bul- -(y)A ulaş-	
				saatte		hız	-(y)A ulaş-
Kar kalınlığı	yer tümleci- DA	kar kalınlığı	(yer yer)	[tam sayı] santimetre	-(y)A kadar ulaş- -(y)I bul-		
Görüş mesafesi	yer tümleci- DA	görüş mesafesi	(yer yer)	[tam sayı] metre	-(y)A kadar/-(n)In altına düş-		

Tablo 6: Özne görevindeki adöbeklerinin anatümce (at) ve yantümcelerdeki (yt) dağılımı

Özneler	-canlı	-canlı	+canlı	-/+ canlı (ötekiler)								Toplam
	doğa güçleri	etki	insan	kurum	yer	taşit	nesne	önlem/ çözüm	yt (ad görevli)	yapı	hayvan	
at	94 +6	79 +1	45 +14	13	37	16	13 +1	11	10	10	2	352
yt	57	31	37 +6	3	14	11	5	7	2	2	2	177
Toplam	157	111	102	16	51	27	19	18	12	12	4	529

Tablo 7: Yüklemlerin anatümcelere (at), yantümcelere (yt) ve öznelere göre dağılımı

Yüklemler	etken		edilgen		sıfat		var/yok		ad-DA/-DAn		Toplam	Yüzde	
	at	yt	at	yt	at	yt	at	yt	at	yt			
Özneler	doğa güçleri	91	52	4	3	4	2	1	0	0	0	157	%29,68
	etkiler	45	20	28	9	2	1	1	0	4	1	111	%20,98
	insan+ kurum	50	36	15	7	3	1	2	2	2	0	118	%22,31
	ötekiler	64	26	34	11	1	3	0	3	1	0	143	%27,03
	Toplam	250	134	81	30	10	7	4	5	7	1	529	%100
	Yüzde	%72,59		%20,98		%3,21		%1,7		%1,51		%100	

Tablo 8: En sık geçen eylemler ve eşdizimli oldukları (özne/nesne) adöbekleri

Eylem	# at+yt	Adöbekleri
etkili ol-	16+16	fırtına/lodos/rüzgar, sağanak/yağış/ karla karışık yağmur, kar yağışı/kar, sis
düş-	17+4	yıldırım, çatı/dal, yola/çukura, (miktar ifadesiyle beraber) yağış/görüş mesafesi/hava sıcaklığı
yap-/ yapı-	9+10	sefer, taşımacılık, açıklama/ tespit/ uyarı/ inceleme/ çalışma, arıza, hız, kayak, ders
yaşa-/ yaşan-/ yaşat-	13+4	sorun/aksama/elektrik kesintisi/trafikte yoğunluk, sıcaklıkta düşüş, su taşkını/toprak kayması, can kaybı, zor anlar
etkile-/ etkilen-	13+3	hayatı/yaşamı/ulaşımı/trafik akışını/kıyıları olumsuz (etkile-), su baskınından (etkilen-)
kal-	12+4	yolda, su/çamur altında, zorunda, mahsur, ad görevli yantümce
sür-/ sürdür-	12+3	çalışma/karla mücadele, sağanak/kar yağışı, etkisini, ad görevli yantümce
bekle-/ beklen-	11+3	kar/ sağanak/ yağmur/ karla karışık yağmur, don/buzlanma, yardım, ad görevli yantümce
gör-/ görül-	8+5	sis/yağış, sis bulutu/buzlanma, zarar, (miktar ifadesi) dereceyi
başla-/ başlan-/ başlatıl-	8+4	yağış/ kar yağışı/ sağanak, çalışma, ad görevli yantümce
devam et-	7+4	yağış/kar yağışı/fırtına, çalışma/hazırlık

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

ETHICAL PRINCIPLES AND PUBLICATION POLICY

Kapsam

Dergi editörleri,

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

Hakemlik Süreci

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

Scope

The editors seek manuscripts that:

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

Peer Review Process

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

geçmekte ve bu durumda makaleyi incelemeyi reddetmektedir.

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

Hakemlik Başvurusu

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

Yayın Sıklığı

- Dil Dergisi, Ocak ve Temmuz 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 January and July.

Open Access Policy

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

Archiving Policy

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

Publication Ethics

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

Yayın Etiği

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

Yazarların Sorumlulukları

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

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

Authors' Responsibilities

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

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

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, çalışmalarını yayına uygun bulmayacak ve bu tür uygunsuz durumları desteklemeyecektir. Editörler, hata ya da uygunsuz durumlar nedeniyle bulguların güvenilir olmadığına ilişkin herhangi bir kanıt edinirlerse, makale izinsiz olarak başka bir yerde yayımlanmışsa, makalede intihal yapılmışsa ve makale etik olmayan araştırmalar içeriyorsa makaleyi geri çekme bildirimini yayımlayacaktır.
- Editörler, çalışmaya katkıda bulunan bir yazarın adının çalışmadan çıkarıldığı ya da çalışmaya katkıda bulunmayan bir yazarın yazar listesine dahil edildiği durumlarda düzeltme isteyecektir. Makalede bir hata ya da yanlış tespit edilirse,

Editors' Responsibilities

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

düzeltilmeler editörler ve tüm yazarlar düzeltilmeler üzerinde anlaşdıktan 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.