

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GENEL DİLBİLİM ANABİLİM DALI
GENEL DİLBİLİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN METİNLERİNDE
ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ

Dila BEYAZYILDIRIM

Danışman
Doç. Dr. Gülsüm Songül ERCAN

İZMİR - 2022

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/04/2022

Dila BEYAZYILDIRIM

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Metinlerinde

Üstsöylem Belirleyicileri

Dila BEYAZYILDIRIM

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Genel Dilbilim Anabilim Dalı

Genel Dilbilim Programı

Metin üreticilerinin metinlerini daha ikna edici hale getirmek için kullanabilecekleri sözbilimsel araçlar vardır. Bunlardan biri de üstsöyledir. Üstsöylem yazarın okuruyla etkileşime girmek için kullandığı dilsel örüntülerdir. Üstsöylem belirleyicileri genel olarak etkileşimli ve etkileşimsel olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri yazarın okuruyla iletişime geçmek, metne ilişkin tutum ve duruşunu belirgin hale getirmek için kullandığı araçlardır ve kaçınmalar, vurgulayıcılar, tutum belirleyicileri, katılım belirleyicileri ve kendinden söz etme olarak beş grupta incelenir. Üstsöylem özellikle akademik amaçlı İngilizcede oldukça incelenen bir konudur. Bu çalışmada Türkiye’de bir vakıf üniversitesinin hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilerin üç kurdan oluşan eğitimlerinin her kurun sonunda ürettikleri tartışma metinlerindeki etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri incelenmiş ve kurlara göre söz konusu söylem belirleyicilerinin türünde ve sıklığında bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin sırasıyla en sık olarak katılım belirleyicilerini ve kaçınmaları kullandığını; bunları vurgulayıcıların, kendinden söz etme ve tutum belirleyicilerin takip ettiğini göstermektedir. Ancak söz konusu ulamların kullanım sıklığı ve kurlar arasındaki ilişki irdelendiğinde ise tüm ulamlarda bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: üstsöylem, ikinci dilde yazma, yabancı dil olarak İngilizce, tartışma metinleri, etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri



ABSTRACT
Master's Thesis
Metadiscourse Markers in the Essays of L2 Learners of English
Dila BEYAZYILDIRIM

Dokuz Eylül University
Graduate School of Social Sciences
Department of General Linguistics
General Linguistics Program

There are several rhetorical tools that writers can utilize to make their texts more convincing. One of these tools is metadiscourse. Metadiscourse is comprised of patterns that writers make use of to interact with their readers. Metadiscourse markers are studied under two categories named interactive and interactional. Interactional metadiscourse markers, which are analyzed in this study, help writers to communicate with their readers, and convey their attitude and stance towards their texts and they are studied in five types: hedges, boosters, attitude markers, engagement markers and self-mention. Metadiscourse is highly studied in academic contexts. In this research, argumentative texts produced at the end of three modules by preparatory class students in a private university in Turkey were analyzed in terms of the use of interactional metadiscourse markers to determine if there is any difference between modules regarding the types and frequency of markers used. The findings show that in general, Turkish EFL students use engagement markers and hedges most frequently, which are followed by boosters, self-mention and attitude markers respectively. However, when the relationship between the given markers and the modules were scrutinized, a decrease was observed in all categories.

Keywords: metadiscourse, L2 writing, English as foreign language, argumentative texts, interactional metadiscourse markers

**İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN METİNLERİNDE ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	ix
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xii
 GİRİŞ	 1

**BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE**

1.1. ÜSTSÖYLEM TANIMI VE KAPSAMI	6
1.2. ÜSTSÖYLEM SINIFLANDIRMALARI	11
1.2.1. Vande Kopple (1985) Üstsöylem Modeli	11
1.2.2. Crismore, Markkanen ve Steffensen (1993) Üstsöylem Modeli	13
1.2.3. Hyland (1998) Üstsöylem Modeli	14
1.2.4. Ädel (2006) Üstsöylem Modeli	15
1.2.5. Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli	17
1.2.5.1. Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri	19
1.2.5.1.1. Bağlayıcılar	20
1.2.5.1.2. Çerçeve Belirleyiciler	20
1.2.5.1.3. Metiniçi Belirleyiciler	21
1.2.5.1.4. Tanıtlayıcılar	21
1.2.5.1.5. Açımlayıcılar	21

1.2.5.2. Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicileri	22
1.2.5.2.1. Kaçınmalar	22
1.2.5.2.2. Vurgulayıcılar	23
1.2.5.2.3. Tutum Belirleyiciler	23
1.2.5.2.4. Kendinden Sözetme	23
1.2.5.2.5. Katılım Belirleyicileri	24
1.3. TÜRKÇE ALANYAZINDA İLGİLİ ALANDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	24

İKİNCİ BÖLÜM

VERİTABANI VE YÖNTEM

2.1. HAZIRLIK PROGRAMI	28
2.2. KATILIMCILAR	30
2.3. VERİLERİN TOPLANMASI	30
2.4. VERİLERİM ÇÖZÜMLENMESİ	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. ETKİLEŞİMSSEL ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİNİN KURALARA GÖRE DAĞILIMI	33
3.1.1. Kaçınmalar	34
3.1.2. Vurgulayıcılar	37
3.1.3. Tutum Belirleyicileri	40
3.1.4. Katılım Belirleyicileri	42
3.1.5. Kendinden Sözetme	45
SONUÇ	48
KAYNAKÇA	52
EKLER	

KISALTMALAR

bkz.	Bakınız
s.	Sayfa
ss.	Sayfadan sayfaya



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Vande Kopple (1985) Üstsöylem Modeli	s. 12
Tablo 2: Crismore, Markkanen ve Steffensen (1993) Üstsöylem Modeli	s. 13
Tablo 3: Hyland (1998) Üstsöylem Modeli	s. 15
Tablo 4: Ädel (2006) Üstsöylem Modeli	s. 16
Tablo 5: Hyland (2005b) Kişilerarası Üstsöylem Modeli	s. 18
Tablo 6: Bağlayıcılar İçin Roller	s. 20
Tablo 7: Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı	s. 33
Tablo 8: Veritabanında Saptanan Kaçınmalar	s. 35
Tablo 9: Veritabanında Saptanan Vurgulayıcılar	s. 38
Tablo 10: Veritabanında Saptanan Tutum Belirleyicileri	s. 41
Tablo 11: Veritabanında Saptanan Katılım Belirleyicileri	s. 43
Tablo 12: Veritabanında Saptanan Kendinden Sözetme Belirleyicileri	s. 45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Metinsel Araçların Metinde Üstlendiği Roller	s. 9
Şekil 2: Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı	s. 34
Şekil 3: Kaçınmaların Kurlara Göre Dağılımı	s. 36
Şekil 4: Vurgulayıcıların Kurlara Göre Dağılımı	s. 39
Şekil 5: Tutum Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı	s. 42
Şekil 6: Katılım Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı	s. 44
Şekil 7: Kendinden Sözetme Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı	s. 46



EKLER LİSTESİ

EK 1: Türkçe-İngilizce Sözlükçe

ek s.1

EK 2: Gelişim Dosyası Konuları

ek s.4



GİRİŞ

İngilizcenin ülkemizde eğitimi de kapsayan birçok alanda ortak iletişim dili olarak kullanılması bu dilin ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında etkili bir şekilde öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. İngilizcenin yükseköğretim kurumlarında öğretilmesinin temelinde öğrencilerin hedef dili iletişim amaçlı kullanabilme yeterliliğine ulaşmasının yanı sıra akademik söyleme uyum sağlaması bulunmaktadır. Akademik söyleme uyum sağlama, bireyin bir akademik topluluğun yazılı ve sözlü söyleminin parçası olmasıyla sonuçlanan bir süreçtir (Duff, 2010). Bu süreç yükseköğretim kurumlarında ilk olarak hazırlık sınıflarında başlar. Öğrencilerin burada bir yandan hedef dilde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirirken bir yandan da ilgili söylem topluluğunun parçası haline gelmeleri amaçlanmaktadır. Yazma becerisi hedef dilde metinler oluşturma ve düzenleme ötesinde çok yönlü bir uğraştır. Yazarken aynı zamanda öğrenir, bilgiyi düzenler ve belirli bir söylem türünün sınırlarıyla düşünürüz (Hatipoğlu ve Algı, 2017: 86).

Öğrencilerin akademik söylem türünün sınırlarıyla düşünmesi akademik yazma derslerinin odak noktalarından birisidir ve o nedenle akademik yazma dersleri üniversitelerin hazırlık sınıflarının öğretim programının bir parçasıdır. Akademik yazma sadece düşüncelerin objektif ve kişisellikten uzak bir biçimde sunulması değil, “yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimi içine alan bir ikna çabası” olarak tanımlanabilir (Hyland, 2005a: 173). Akademik yazıların odak noktasında bilginin okuyucuyu ikna edecek biçimde aktarılması bulunmaktadır. Yazar bunu okurlarını belirli yorumlara yönlendirerek başarır. Hyland’a (2001) göre yazarlar okurlarını metindeki düşüncelerini reddetmesi olasılığına karşılık en ikna edici biçimde sunar ve bunu da okuyucuyla iletişime geçip onu metnine katmasıyla gerçekleştirebilir. Bu anlamda akademik yazma aynı zamanda bir “sosyal etkileşim”dir ve bu tartışma metinleri için oldukça önemlidir.

Metinlerimizi ikna edici hale getirmek için kullandığımız pek çok sözbilimsel araç vardır. Bu araçlardan biri üstsöylemdir (Longo, 1994: 348). İkna edici ve tartışmacı söylemin önemli bir parçası olan üstsöylem (Crismore ve Farnsworth, 1990; Hyland, 1998) alanyazında sıklıkla “söylem hakkında söylem” olarak tanımlanır ve söylemi veya yazarın okuruna ya da kendi metnine karşı duruşunu düzenlemeyi

sağlayan dilsel kaynaklar (Hyland, 2000: 109) olarak karşımıza çıkar. Tümcelerde *biçimbirim*, *sözcük*, *söz öbekleri*, *yan tümce* gibi farklı biçimlerde yer alan üstsöylem (Ädel, 2006: 2) bir metnin önermesel içeriğinin dışındaki öğeleri kapsar. Önermesel içerik metnin dışındaki dünyaya gönderimde bulunan bilgilerdir (Halliday, 1994: 70). Önermesel içerik ve üstsöylem arasındaki ayrım (Vande Kopple, 1985; Hyland, 1998; Swales, 2004; Hyland, 2005b; Burneikaite, 2008) gibi pek çok araştırmacı tarafından kabul görmektedir.

Metin üreticileri üstsöylem belirleyicilerini kullanarak metnindeki bilgi ve görüşleri alıcının beklentisini karşılayacak biçimde düzenleyebilir (Hyland ve Tse, 2004). Üstsöylem belirleyicileri ile yazar metnin birbiriyle bağlantılı olan kısımlarını ve bunların nasıl değerlendirilip yorumlanabileceğini okuyucuya sezdirir (Vande Kopple, 1985; Crismore, Markkanen ve Steffensen, 1993). Üstsöylem belirleyicileri metindeki görevlerine göre *metinsel* ve *kişilerarası* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Metinsel üstsöylem belirleyicileri yazarın metnini tutarlı ve bağdaşık hale getirmeyi, böylelikle okuyucuyu metin içinde yönlendirmeyi sağlarken, kişilerarası üstsöylem yazarın önermesel içeriğe karşı tutumunu ifade eder, okuyucunun metne karşı olası tutum ya da tepkisi üzerine yorumda bulunur ve onları söylemin içine çeker (Vande Kopple, 1985).

Üstsöylem, akademik bağlamda gerçekleştirilen yazma eğitimi için oldukça önemlidir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik söylem topluluğuna uygun metinler üretmesi, okuru ile iletişim kurması ve onu ikna etmesi, aynı zamanda bir yazar olarak duruşunu yansıtmaları beklenmektedir. Bu anlamda üstsöylem öğrencilerin hem yabancı dilde hem de anadilde yazdığı başarılı metinlerin bir özelliği olarak belirlenmiştir (Intaraprawat ve Steffensen, 1995; Cheng ve Steffensen, 1996).

Yazılı metinlerde kullanılan üstsöylem belirleyicileri üzerine yapılan çalışmalara göre, yabancı dilde yazılan akademik metinlerde yazarlar üstsöylem belirleyicilerini anadil konuşucularına göre daha kısıtlı çeşitlilikte ve miktarda kullanmaktadır (Bogdanovic ve Mirovic, 2018). Bunun nedenlerinden biri anadilinde yazan yazarlarından farklı olarak, ikinci dil kullanıcıları için yazma becerilerinde ustalaşmanın karmaşıklığının yazma uzmanlığının ötesinde olup yeni bir dil öğrenmenin doğasında bulunan zorluklarla birleşmesidir (Kroll, 2003). Bir başka

neden de üstsöylem kullanımının kültürler arası farklılık göstermesidir. Üstsöylem, parçası olduğu söylem topluluğunun kültürü ile şekillenir (Halliday, 1994). Buna bağlı olarak ikinci dilde metin üreten yazarlar hedef dilin farklı metin türleri için beklenen üstsöylem kullanımlarını bilmedikleri için ilgili söylem topluluğu tarafından kabul görecektir metinler yazmakta zorlanabilir. Bu konuda bir başka açıklama da yazma derslerinin içeriğine ilişkindir. Hyland'e (2005b) göre, yazma derslerinde genellikle dilbilgisi kurallarına odaklanılmakta ve üstsöylem gibi sözbilimsel stratejilerin öğretimine fazla yer verilmemektedir. Bu nedenle ikinci dilde yazan yazarlar kısıtlı sayıda üstsöylem belirleyicisi kullanmakta ve metinlerini düzenlerken ya da okuyucularıyla iletişime geçerken sıkıntı yaşamaktadırlar (Hyland & Milton, 1997; Algı, 2012; Ho & Li, 2018; Yüksel & Kavanoz, 2018; Uluçay, 2014). Deneyimsiz yazarlar üstsöylem belirleyicilerini kullanırken sıklıkla hedef dilin ölçünlü kullanımlarından saparken (Intaraprawat ve Steffensen, 1995) deneyimli yazarlar bunları içgüdüsel olarak kullanmaktadır (Cheng ve Steffensen, 1996; Bogdanovic ve Mirovic, 2018).

Tartışma metinleri okurun belirli bir fikri benimsemesi için yazılır. Bu metin türü iletişimsel amacı bakımından üstsöylem kullanımının fazla olduğu metin türlerindendir (Crismore, 1989) ve öğrencilerin akademik hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğrencilerinin bu türde metinler üretebilmeleri konusunda en iyi eğitimi alması gerekmektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin üstsöylem kullanımlarını incelemek ülkemizdeki öğretim kurumlarında yazma derslerinin daha etkili hale getirilmesine katkı sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Son yıllarda üstsöylem üzerine yapılan çalışmalarda kayda değer bir artış gözlenmektedir. Özellikle de 2006 yılı ve sonrasında yaşanan artışın Hyland (2005b) ve Ädel (2006) tarafından yayınlanan iki önemli çalışmanın sonucu olduğu düşünülebilir (Hyland, 2017).

Üstsöylem üzerine yapılan çalışmalar genellikle birinci ve ikinci dilde üretilen akademik metinler üzerinde yapılmıştır. Bunların bir bölümü kültürlerarası karşılaştırmaların, bir bölümü de metin türü ya da disiplin türü temelli karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalardır. İkinci dilde üstsöylem kullanımı üzerine Türkçe ve yabancı alanyazında pek çok çalışma bulunmaktadır. Bazı çalışmalar

İngilizceyi yabancı dil olarak kullanan üniversite öğrencilerinin üstsöylem kullanımlarını incelemiştir (Crismore, Markkanen ve Steffensen, 1993; Cheng ve Steffensen, 1996; Ädel, 2006; Algı, 2012; Bayyurt ve Akbaş, 2014; Hatipoğlu ve Algı, 2017; Hatipoğlu ve Algı, 2018; Can, 2006; Yüksel ve Kavanoz, 2018; Sancak, 2019; Karakuş, 2020; Ulu, 2020; Tümer, 2021; Atasever, 2014). Bazı çalışmalar da üstsöylem kullanımında öğretim malzemelerinin etkisini araştırmıştır (Algı, 2012; Uluçay, 2014; Kaya, 2019). Diğer yandan bu çalışmaların neredeyse tamamı lisans eğitimine başlamış öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Akademik İngilizce'nin temelinin atıldığı hazırlık sınıfları ile ilgili yapılmış çalışmalar (Algı, 2012; Hatipoğlu ve Algı, 2018; Sancak, 2019; Ulu, 2020) sınırlı sayıdadır. Algı (2012) etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinden yalnızca kaçınma ve vurgulama ifadelerine, Hatipoğlu ve Algı (2018) kaçınma görevi gören kipliklere, Sancak (2019) ve Ulu (2020) ise etkileşimli üstsöylem belirleyicilerine odaklanmıştır. Ayrıca lisans öğrencileri üzerine yapılan çalışmaların tamamı kısıtlı sürede gerçekleştirilen çalışmalar olup, uzun vadeli çalışmalar yapılmamıştır. Çalışmamız, bu konuda alanyazında olan eksikliği gidermeyi hedeflemektedir.

Yazarın okuruyla etkileşime girmek için kullandıkları araçlardan üstsöylem belirleyicilerini sınıflandıran Hyland (2005b) bu belirleyicileri etkileşimli ve etkileşimsel olmak üzere iki başlık altında incelemektedir. Etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri yazarın okuruyla iletişime geçmek, metne ilişkin tutum ve duruşunu belirgin hale getirmek için kullandığı araçlardır. Çalışmamızda Hyland'in Üstsöylem Modeli (2005b) temel alınmaktadır ve Türkiye'de bir üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk hazırlık öğrencilerinin tartışma metinlerindeki etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı incelenmektedir. Çalışmamıza etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımlarının dahil edilmemesinin nedeni, ilgili eğitim kurumunda A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinden bazılarının (özellikle düşünceleri sıralamak için kullanılanların) kullanımının zorunlu tutulması ve eğitim materyallerinin buna göre hazırlanmasıdır. Bu durumda öğrencilerin üstsöylem kullanımının hangi açılardan değiştiğini incelemek mümkün olmayacaktır. Çalışma sonucunda yanıtlanması beklenen araştırma soruları şunlardır:

1. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenciler tartışma metinlerinde hangi etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini kullanmaktadır?
2. Sözü edilen belirleyicilerden hangileri ne sıklıkta kullanılmaktadır?
3. Öğrencilerin etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini kullanımı akademik yıl boyunca bir değişiklik göstermekte midir?

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın birinci bölümünde üstsöylem kavramının tanımı, ortaya çıkışı ve çeşitli sınıflandırmaları ele alınmakta ve Türkçe alanyazında konuyla ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmektedir.

İkinci bölümde çalışmamız için veri sağlayan öğrencilerin parçası olduğu hazırlık sınıfı programı tanıtılıp veri tabanı ve veri çözümlemesinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgi verilmekte; araştırmamızın aşamaları özetlenmektedir.

Üçüncü bölümde ise veritabanından elde edilen bulgular ortaya konmaktadır. İkinci dil olarak İngilizce kullanan Türk lisans öğrencilerinin etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini kullanımlarının değerlendirmesi yapılarak alanyazın taramasından elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmakta ve bulgular değerlendirilmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmamıza etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımları dahil edilmemiştir. Bu durumun sebebi, ilgili eğitim kurumunda A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinden bazılarının (özellikle düşünceleri sıralamak için kullanılanların) kullanımının zorunlu tutulması ve eğitim malzemelerinin buna göre hazırlanmasıdır. Bu durum öğrencilerin etkileşimli üstsöylem kullanımının gelişimini saptamayı olanaksız kılmaktadır.

Üstsöylem belirleyicilerinin hatalı kullanımları da araştırma kapsamına alınmamıştır. Gelişim dosyasındaki çalışmalar dersi veren öğretim görevlisi tarafından iki kez incelenip öğrenci tarafından düzenlendiğinden, üstsöyleme ilişkin kullanım hataları bakımından güvenilir bulgulara ulaşılamayacağı düşünülmüştür.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÜSTSÖYLEMİN TANIMI VE KAPSAMI

Zellig Harris tarafından 1959 yılında metin üreticisinin, okurun ya da dinleyicinin metni nasıl algıladığını düzenlemeye yönelik seçimlerine açıklama getirmek için ortaya atılan (Hyland, 2005b: 3) üstsöylem kavramı, birçok yazar tarafından kısaca “söylem hakkında söylem” olarak da betimlenmektedir (Crismore, 1989; Vande Kopple, 1985; Williams, 1981). Lautamatti (1978) üstsöylemi konusal olmayan dilsel unsurlar; Williams (1981) metinde irdelenen konu haricindeki her şey, iletişim hakkında iletişim olarak tanımlamakta; Crismore, Markkanen ve Steffensen (1993) ise önermesel içeriğe katkı sağlamayan ancak verilen bilgiyi okuyucunun ya da dinleyicinin düzenlemesine, yorumlamasına, değerlendirmesine yardım eden dilsel unsurlar olarak açıklamaktadır. Vande Kopple (1985) da benzer biçimde üstsöylemi metin yazarının (yani metin üreticisinin) varlığına işaret edip önermesel bilgi eklemeyen dilsel kaynaklar olarak tanımlamaktadır (aktaran Hyland, 2005b: 18). Ancak Hyland bu tanımların kapsamını yetersiz bulmakta (2005b: 16) hatta terimin tanımlanması kolay ancak sınırlarını çizmenin zor olması nedeniyle Swales (1990) ve Nash (1992) gibi araştırmacılarla birlikte “bulanık” olarak nitelendirmektedir. Ona göre üstsöylem “gelişen metne ve metnin yazarı ve okuyucusuna gönderimde bulunan özdönüşlü dilsel kaynaklar” olarak tanımlanabilir (Hyland ve Tse, 2004: 156).

Üstsöylem, bir metni bağlamıyla ilişkilendiren bir takım bağlaşıklık araçları ve kişilerarası özellikler içeren bir çatı terimdir (Hyland, 2005b: 16). Metin ile bağlamı arasındaki ilişkinin kurulmasını sağlayan (Hyland, 2005b: 13) üstsöylem, içinde *kaçınmalar*, *metin bağlayıcıları* ve *metin yorumu* gibi söylem özelliklerini bulundurulur ve metin üreticisinin okuyucuyu ya da dinleyiciyi nasıl yönlendirdiğini ortaya koymaya yarar (Hyland, 2005b: 3).

Daha önce yapılan araştırmalar dilin bilgi aktarmak için nasıl kullanıldığı üzerineyken, üstsöylemin ortaya çıkışı ile iletişimde bilgi alışverişinden çok daha fazlası olduğu; iletişimde bulunanların “kişilik, tutum ve varsayımları”nın da kapsandığı bir süreç olduğu (Hyland, 2005b: 3) kabul edilmiştir. Üstsöylem yazarın

söylemde açık ya da örtük bir biçimde yer bularak okurların metni nasıl anlamlandırması gerektiği yönünde bilgi vermek yerine yönlendirmede bulunmakta (Crismore, 1983: 2), dinleyici ve okuyucuların verilen bilgiyi düzenlemesine, yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olmaktadır (Crismore ve diğerleri 1993: 40). Üstsöylemin dilin kendisine gönderimde bulunabilmesi (Crismore, 1983; Hyland, 2017), yani dilin özdönüşlülük özelliği, bunu yapabilmeyi sağlayan temel araçlardandır.

Üstsöylem, konuşurken ya da yazarken, yani anlamı meydana getirirken, kendimizi metnin içeriğine ve öngörülen okuyucuya ya da dinleyiciye göre nasıl konumlandığımızı ilişkin açıklamalar sunmaya çalışan kuramsal bir çerçeve sağlar. Her metnin, okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından kabul göreceği biçimde düzenlenmesi gerekmektedir; bu da metnin anlaşılmasını sadece bilginin net bir biçimde ifade edilmesi ile değil, metin üreticisinin metni ortak bağlam çerçevesinde oluşturması ile birlikte mümkün olabilir. Hedef kitleyi bilmek ise okuyucunun ya da dinleyicinin neyi bilip neyi bilmediğini tahmin etmemizi sağlayarak anlaşılması daha kolay, daha ilginç metinler üretmemize yardımcı olmaktadır (Hyland, 2005b: 4-5). Bu metinlerin iletişimsel özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Yazma ve konuşma eylemlerinin sosyal ve iletişime dayalı olduğu anlayışına dayanan üstsöylem kavramı, metin üreticisi olarak varlığımızı metne nasıl yansıttığımıza, bu yolla iletişim amacımızı nasıl yerine getirdiğimize açıklama getirmeye çalışır. Üstsöylem yardımıyla yazarlar metinlerini düzenleyebilir, duruşları hakkında bilgi verebilir ve okuyucu ile iletişime geçebilir. Ayrıca, metin üreticisi ve okuyucusu ya da dinleyicisi, üretilen söylemin türüne ve bağlamına ilişkin bilgi sunar, yani kısaca söylemi inşa etmemizi sağlar. Üstsöylem olmadan okuyucular metinlerini bağlama oturtmada, yazarlar da etkili iletişim sağlamada güçlük çeker (Hyland, 2005b: 14). Bu nedenle yazar üstsöylemi kullanarak iletişimi kolaylaştırır, konumunu destekler ve okuyucusu ya da dinleyicisi ile ilişki kurar (Uzun, 2002: 206-207).

Halliday'e göre dil bir anlamlar dizgesidir ve insanlarla iletişime geçerken yaptığımız seçimler belli bağlamlarda belli anlamların ifade edilmesi amacına yöneliktir (1994). Bilinçsiz bir biçimde yapıyor gibi görünen seçimler bir seçenek dizgesi içinden yapılmaktadır. Dile ilişkin bu seçimlerle ortaya çıktıkları toplumsal bağlam arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olması üstsöylemin dil kullanımına

ilişkin çalışmalar için sunduğu en önemli katkı olarak ortaya çıkmaktadır (Hyland, 2005b: 17). Sözelimi, üstsöylem metinlerde resmiyet düzeyi, toplumsal konum, dünya ve kültür bilgisi gibi unsurları kodlayabildiğinden (Hyland, 2005b: 13) bu seçimlerin incelenebilmesini mümkün kılar.

Araştırmacılar genellikle üstsöylemi geniş bir kapsamda değerlendirerek metin üreticisinin, kendi metnine karşı tutumunun anlaşılması için okuyucuyu yönlendiren dile ait çeşitli unsurlar olarak ele alır (Hyland, 2005b: 18). Hyland’a göre bu tür geniş tanımlar da daha önce sözünü ettiğimiz bulanıklığı ortadan kaldıramamaktadır. Hyland bu bulanıklığı yazılı ve sözlü söylemin iç içe geçmesi ve buna bağlı olarak sistematik çalışmaların eksik olmasına ve üstsöylemi söylemle ilgili diğer terimlerle ilişkili olarak tanımlamanın güçlüğüne bağlamaktadır.

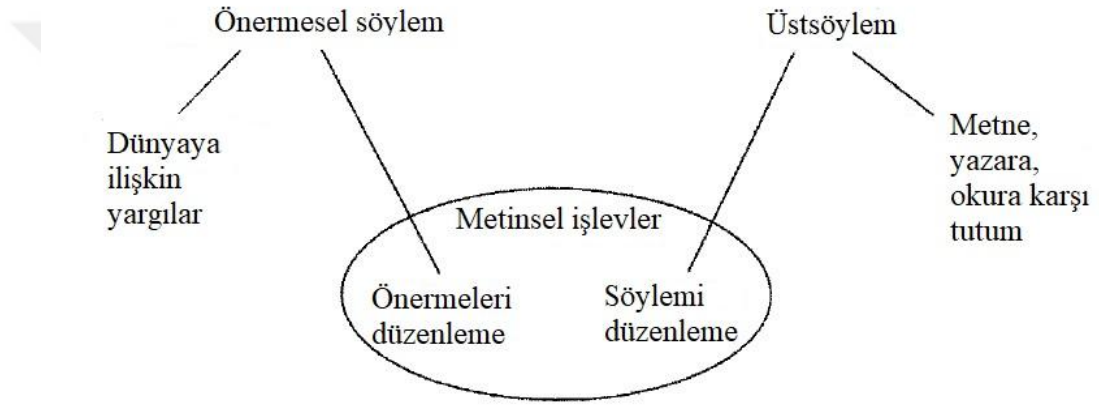
Üstsöylem kavramının farklı biçimlerde açıklanmasından ortaya çıkan kuramsal sorunları araştırmacılar çeşitli yollarla, genellikle çalışma alanlarını sınırlayarak, çözmeye çalışmışlardır. Örneğin, Beauvais (1989) üstsöylemi “İnanıyorum ki” gibi açık edimsöz eylemleri ile sınırlandırma yolunu seçmiştir. Buna göre, üstsöylemin rolü yazarın önermesel içeriği sunmadaki iletişimsel amacına işaret etmektedir (Beauvais, 1989: 7). “İnanıyorum ki daha sağlam binalara ihtiyacımız var gibi bir tümcede “İnanıyorum ki” üstsöylem belirleyicisi “daha sağlam binalara ihtiyacımız var” bölütü ise önermesel içeriktir. Ancak Hyland’a göre bu sınırlama yazarın bakış açısını sergileyen pek çok sözceyi kapsam dışı bırakmakta, ayrıca edilgen çatı kullanılan tümcelerde okur, eyleyenin kim olduğunu çıkaramayacağından üstsöylemin tespiti de zorlaşmaktadır (2005b: 20). Yazılı metinlerde sık kullanılan “İddia edildiği üzere” gibi edilgen yapıya sahip öbekler bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Bunton (1999), Mauranen, (1993a, 1993b) ve Valero-Garces (1996) gibi araştırmacılar ise terimi sadece metnin kendisine atıfta bulunan *üstmetin* ya da *metin yansıması* olarak adlandırdıkları “şimdi başka bir konuyla devam ediyoruz”, “bu konu bir sonraki bölümde ele alınacaktır” gibi sözbilimsel araçları kapsayacak biçimde sınırlandırmıştır (aktaran Hyland, 2005b: 17). Böyle bir yaklaşım da aynı derecede sınırlayıcıdır.

Üstsöyleme ilişkin üzerinde durulan tanımların ortak bir noktası üstsöylemin metindeki önermelerin dışındaki anlamlarla ilgili olmasıdır. Bunu açıklamak için

öncelikle anlam düzeylerinden söz edilmelidir. Metinler *önermesel* ve *üstsöylemsel* anlam olmak üzere iki anlam düzeyinden oluşmaktadır (Hyland ve Tse, 2004: 159-161; Hyland, 2005b: 38-41). Önermesel anlam düzeyinde dil dış dünyaya gönderimde bulunmak için kullanılmaktadır. Üstsöylemsel anlam düzeyinde ise metinle ilgili dile ait düzenlemeler yapılmaktadır. Sözünü ettiğimiz anlam düzeyleri ile metinsel araçların ilişkisi aşağıdaki şekilde (Şekil 1) ayrıntılı olarak incelenebilir.

Şekil 1: Metinsel Araçların Metinde Üstlendiği Roller



Kaynak: Hyland, 2005b: 44

Önermesel anlama ilişkin tam olarak neyin önerme sayılabileceği ile ilgili süregelen tartışmalar bir yana koyulacak olursa, en sık kullanılan ve bir ifadenin olay durumunu doğru ya da yanlış biçimde açıklayıp açıklamadığını belirleyen “yanlışlanabilirlik” testi ile hem önermeler hem de üstsöylem doğrulanabilir ve yanlışlanabilir olduğundan bu test pek de etkili değildir. Dahası bazı ifadeler iki işleve de sahip olup hem önerme olarak hem de üstsöylem olarak kullanılabilmektedir. Hyland (2005b: 18), önermesel içerik ve üstsöylem arasında keskin bir ayrımda bulunularak üstsöylemin sınırlarının belirlenmeye çalışılmasının aynı zamanda iletişimi birincil ve ikincil (sırasıyla önermesel içerik ve üstsöylem) olarak ayırdığını ve aralarında gereksiz bir hiyerarşi oluşturduğunu savunmaktadır.

Üstsöylem ile ilgili üzerinde durulması gereken başka bir nokta sözdizimsel mi yoksa işlevsel bir ulam mı olduğudur. Lautamatti (1978), Meyer (1975) ve Williams

(1981) gibi birçok araştırmacı işlevsel yaklaşımı benimseyerek üstsöylem belirleyicilerini metinde yerine getirdikleri iletişimsel işleve göre sınıflandırmıştır. İşlevsel çözümlemeler bir metnin betimlenirken bağlama göre ortaya çıkan anlamının, dilin nasıl kullanıldığının ve metin üreticisinin amacının ne olduğunun göz önünde bulundurulmasını öngören çözümlemelerdir (Hyland, 2005b: 20).

Üstsöylem dile işlevsel yaklaşımın kullanılmasını öngördüğünden Crismore (1989), Vande Kopple (1985), Hyland (1998, 2005b) gibi pek çok araştırmacı kuramsal dayanak olarak Halliday'ın Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi'ni almıştır. Halliday (1994) dilin yerine getirdiği üç ana amaç ya da “üstişlev” olduğunu, bunların birbirinden bağımsız değil anlam oluşturmak için birlikte kullanıldıklarını savunmaktadır. *Düşünsel üstişlev* yaklaşık olarak önermesel içeriğe karşılık gelmektedir (Hyland, 2005b: 26) ve dilin dünyayı yansıtmaya ya da temsil işlevine gönderimde bulunmaktadır; *metinsel üstişlev* ise dilin ileti oluşturmak amacıyla düzenlenmesine ilişkindir (Ercan, 2018: 167). *Kişilerarası üstişlev* ise bireyler arası ilişkilerin kurulmasını (İşeri, 2017: 106) ve dilin etkileşimsel boyutunu temsil eder.

Crismore ve Farnsworth (1990), Crismore ve diğerleri (1993), Hyland (1998, 2000), Vande Kopple (1985) gibi çeşitli araştırmacılar çözümlemelerinde söz konusu üstişlevlerden yararlanmış; üstsöylem öğelerini önermesel içerikten ayırarak söylemi düzenlemiş; metinsel bir işlev yerine getirenleri ve metin üreticisinin metne karşı tutumunu sergileyerek kişilerarası işlev yerine getirenleri de ayrı başlıklar altında incelemişlerdir (aktaran Hyland, 2005b: 26).

Üstsöylem alanında önemli araştırmacılardan olan Vande Kopple (1985) için metinsel üstsöylem, önermeleri bağdaşık ve bağlaşık bir metin oluşturmaları için nasıl birbirine bağladığımızı ve bu önermelerin metindeki diğer öğelerle bağlantılı olarak nasıl anlamlı hale geldiğini ortaya koymaktadır. Lyons (1977) ise metinsel üstsöyleme metin dönüşlülüğü adını vermiştir ve metnin bazı bölütlerinin söylemi düzenlemeye ve iletilmek istenen mesajı daha anlaşılabilir hale getirmeye yaradığını savunmaktadır. Kişilerarası üstsöylem ise metnimizin önermesel içeriğine karşı tavrımızı ifade etmeye yarar; üretilen içerikle okurlarımızın arasındaki etkileşimin nasıl olmasını istediğimizi betimler (Hyland, 2005b: 26).

Hyland (2005b), Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi'ndeki dilsel ulamlardan üstsöyleme en yakın karşılığa sahip unsurlarının metindeki öğeleri *birleştirici ilişkiler*

ve kesinlik derecesi bildiren kiplikler olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı, üstsöylem üzerine çalışan araştırmacıların metinlerin metinsel, kişilerarası ve düşünsel öğelerini birbirinden ayrı ele aldıklarını, oysa Halliday'ın dilbilgisi kuramının metinlerin daha bütüncül bir biçimde ele alınması gerektiğini, söylemin bütün bu öğelerin aynı anda yaratıldığı bir süreç olduğunu vurguladığını savunmaktadır.

Üstsöylem çalışmaları metinlerde açıkça saptanabilen metinsel öğeler üzerinden yapılır ancak üstsöylemi tanımlamak için basit bir dilsel ölçüt olmaması; gerekli durumlarda eklemeler yapılabilecek açık bir ulam olması, bunların yanı sıra üstsöylemin birden fazla işlevi yerine getirebilmesi ve bir öge bir metinde üstsöylem iken diğerinde önermesel içerik niteliği taşıyabilmesi, her ögenin tek tek incelenerek işlevinin saptanması gerekliliğini doğurmaktadır (Hyland, 2005b: 20-27). Üstsöyleme ilişkin görüş farklılıkları pek çok üstsöylem sınıflandırmasının ortaya konmasına neden olmuştur.

1.2. ÜSTSÖYLEM SINIFLANDIRMALARI

1.2.1. Vande Kopple Üstsöylem Modeli

Üstsöylem kavramı ortaya çıktığı zamandan bu yana pek çok farklı biçimde sınıflandırılmıştır (örneğin Vande Kopple, 1985; Crismore ve diğerleri, 1993; Mauranen, 1993; Hyland, 2005b; Ädel, 2006). Bunların bir kısmı ise Vande Kopple (1985) tarafından ortaya konan sınıflandırmaya dayanmaktadır.

Vande Kopple (1985), Lautamatti (1978) ve Williams (1981)'in düşüncelerine dayandırdığı çalışmasında yedi farklı üstsöylem belirleyicisi tespit etmiş, bunları metinsel ve kişilerarası üstsöylem ana başlıkları altında toplamıştır. Bu sınıflandırma Crismore ve Farnsworth, (1989, 1990), Intaraprawat ve Steffensen, (1995), Cheng ve Steffensen (1996) gibi birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Vande Kopple'in sınıflandırması (Tablo 1)'de görülebilir.

Tablo 1: Vande Kopple (1985) Üstsöylem Sınıflandırması

Ulam	İşlev
Metinsel Üstsöylem	
Metin bağlayıcıları	Yazarın metnin parçalarını birbirine nasıl bağladığını okura göstermek amacıyla kullanılır. Metnin düzenlenmesine yardımcı olur
Açımlayıcılar	Yazara metnin amaçlandığı biçimde okur tarafından anlaşılması konusunda yardım eder.
Geçerlilik belirleyicileri	Yazarın bir yargının doğruluğuna ya da olasılığına yönelik değerlendirmesini ifade eder
Anlatıcılar	Bilginin kaynağını okuyucuya belirtmek için kullanılır
Kişilerarası Üstsöylem	
Edimsöz belirleyicileri	Yazarın gerçekleştirdiği söylem edimlerini belirginleştirir
Tutum belirleyicileri	Yazarın önermesel içeriğe karşı tutumu ifade eder
Yorumlar	Okuyucunun metne karşı olası tutum ya da tepkisi üzerine yorumda bulunarak onları söylemin içine çekmeye yarar

Kaynak: Hyland, 2005b: 32

Metinsel üstsöylemin alt ulamı olan metin bağlayıcıları da “ilk olarak”, “ikinci olarak” gibi aşamalandırıcıları, “önceki bölümde belirtildiği üzere” gibi hatırlatıcıları ve “ile ilgili olarak” gibi konulaştırıcıları kapsamaktadır. Açımlayıcılar metnin anlaşılmasına yardım etmenin yanında, yazarın okuyucunun bilgisi ile ilgili değerlendirmesini göz önünde bulundurarak metindeki kullanımların farklı sözcüklerle açıklanmasına, tanımlanmasına, anlamının netleştirilmesine, örneklendirilmesine yardımcı olur. Geçerlilik belirleyicileri, “belki”, “olabilir” gibi kaçınımlar; “şüphesiz”, “açıkça” gibi vurgulayıcılar; güvenilir bir kaynağı kullanarak bir savı güçlendirmek için kullanılan “Hyland’a göre” gibi niteleyicilerden oluşmaktadır. Anlatıcılar ise bilginin kaynağına gönderimde bulunarak bazı yönlerden destekleyicilere benzemektedir (Hyland, 2005b: 32).

Kişilerarası üstsöylemin altulamalarından biri olan edimsöz belirleyicileri yazarı “özetle”, “varsayıyoruz”, “tahmin ediyoruz” gibi birimler kullanarak belirginleştirmektedir. Tutum belirleyicileri “korkarım ki”, “umarım ki”, “ilginç bir biçimde” gibi ifadelerle yazarın tutumunu ortaya koymaktadır. Metin yorumları ise “Kesinlikle kabul edeceksin ki”, “Öncelikle üçüncü bölümü okumak isteyebilirsin” gibi birimlerle okuyucuyu doğrudan yönlendirmektedir. Hyland’a göre ulamların belirsizliği ve aralarındaki işlevsel çakışmalar nedeniyle uygulamaya koyulması güçtür (2005b: 32).

1.2.2. Crismore, Markkanen ve Steffensen (1993) Üstsöylem Modeli

Vande Kopple'ın sınıflandırmasına en kapsamlı düzenleme Crismore ve diğerleri (1993) tarafından yapılmıştır (aktaran Hyland, 2005b). Bu çalışmada Vande Kopple'ın bazı ulamları çıkarılmış, bazı ulamlar birleştirilmiş ya da yenileri eklenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Crismore, Markkanen ve Steffensen (1993) Üstsöylem Sınıflandırması

Ulam	İşlev	Örnekler
Metinsel Üstsöylem		
1. Metinsel belirleyiciler		
Mantıksal bağlayıcılar	Düşüncelerin arasındaki bağlantıları gösterir	<i>Bu yüzden; ek olarak; ve</i> (therefore, so, in addition, and)
Dizimleyiciler	İçeriğin düzenlemesine yardım eder	<i>İlk olarak; sonra; en sonunda</i> (first, next, finally)
Hatırlatıcılar	Metnin daha önceki bölümlerine gönderimde bulunur	<i>Birinci bölümde gördüğümüz üzere</i> (as we saw in chapter one)
Konulaştırıcılar	Konu değişimlerini belli eder	<i>O zaman; şimdi tartışacağım şey ise...</i> (well, now i will discuss...)
2. Yorumsal belirleyiciler		
Açımlayıcılar	Metin içeriğini açıklama	<i>Örneğin; yani</i> (for example, that is)
Edimsöz belirleyicileri	Gerçekleştirilen edimi adlandırır	<i>Özetle; özetlersek; tahminimce</i> (to conclude, in sum, i predict)
Bildirimler	Bir sonraki öge hakkında bilgi verme	<i>Bir sonraki bölümde...</i> (in the next section)
Kişilerarası Üstsöylem		
Kaçınmalar	Bir savın doğruluğundaki belirsizlik durumunu gösterme	<i>Olabilir; mümkün; gibi</i> (might, possible, likely)
Kesinlik belirleyicileri	Savın kesinliğini belli eder	<i>Kesin; biliyorum; gösteriyor</i> (certainly, know, shows)
Niteleyiciler	Bilginin kaynağını ve/ya da desteğini verir	<i>Hyland iddia ediyor ki</i> (Hyland claims that...)
Tutum belirleyiciler	Yazarın duygusal değerlerini yansıtır	<i>Umarım; katılıyorum; şaşırtıcı bir biçimde</i> (I hope/agree, surprisingly)
Yorum	Okur ile ilişki kurar	<i>Buna katılmayabilirsin</i> (you may not agree that)

Kaynak: Hyland, 2005b: 34

Crismore ve diğerkleri (1993), Vande Kopple (1985)'in yolundan giderek üstsöylemi iki ana başlık -*metinsel* üstsöylem ve *kişilerarası* üstsöylem- altında incelenecek biçimde sınıflandırmış ancak metinsel üstsöylemi *metinsel belirleyiciler* ve *yorumsal belirleyiciler* olmak üzere iki grupta inceleyerek Vande Kopple (1985)'den ayrılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, metinsel belirleyiciler metnin düzenlenmesine ilişkin seçimleri inceler ve mantıksal bağlayıcılar, dizimleyiciler, hatırlatıcılar ve konulaştırıcılar alt ulamlarını içerir. Yorumsal belirleyiciler ise yazarın metnin içeriğini açıklar ve açımlayıcılar, edimsöz belirleyicileri, bildirimler altulamlarından oluşur. Diğerk ana başlık olan kişilerarası üstsöylem yazarın duruşu ve okurla olan ilişkisine gönderimde bulunmaktadır. Crismore ve diğerkleri (1993), Vande Kopple'in sınıflandırmasından farklı olarak geçerlilik belirleyicilerini kaçınımlar, kesinlik belirleyicileri, niteleyiciler olmak üzere üç grupta incelemiştir.

Hyland'a göre, bu sınıflandırmada metinsel üstsöylemin neden metinsel ve yorumsal belirleyiciler olarak ikiye ayrıldığı net değildir ve bazı ulamlar kafa karışıklığı yaratmaktadır. Örneğin, metnin önceki bir bölümüne gönderimde bulunan hatırlatıcılar metinsel belirleyicilerin altında incelenirken, metnin sonraki bir bölümüne gönderimde bulunan bildirimler yorumsal belirleyicilerin altında incelenmiştir (Hyland, 2005b: 33-34). Hyland'a göre üstsöylem ve önermesel içeriğin farkını ortaya koyarken sözbilimsel ölçütleri göz önünde bulundurmanın mantıklı bir açıklaması yoktur (2005b).

1.2.3. Hyland (1998) Üstsöylem Modeli

Hyland, Tse ile birlikte düzenlediği ünlü kişilerarası üstsöylem modelinden önce Vande Kopple (1985) ve Crismore ve diğerkleri (1993) tarafından ortaya koyulan çalışmaları izleyerek üstsöylemi metinsel ve kişilerarası olarak ayırdığı bir sınıflandırma oluşturmuştur (Tablo 3). Hyland bu sınıflandırmayı akademik metinleri inceleyerek, akademik metinlerin incelenmesinde kullanılmak üzere oluşturmuştur (1998).

Tablo 3: Hyland (1998) Üstsöylem Sınıflandırması

Ulam	İşlev
Metinsel Üstsöylem	
Mantıksal bağlayıcılar	Ana tümceler arasındaki anlam ilişkilerini ifade eder
Çerçeve belirleyiciler	Söylem edimlerine ya da metindeki geçişlere açık gönderimlerde bulunur
Metiniçi belirleyiciler	Metnin diğer bölümlerindeki bilgilere gönderimde bulunur
Tanıtlayıcılar	Başka metinlerdeki bilgilerin kaynağına gönderimde bulunur
Açımlayıcılar	Okuyucuya düşünsel öğelerin anlamını kavranmakta yardımcı olur
Kişilerarası Üstsöylem	
Kaçınmalar	Yazarın metindeki savların doğruluğuna ilişkin sorumluluk almaktan kaçındığını belirtir
Vurgulayıcılar	Yazarın metindeki savların doğruluğuna ilişkin kesinlik belirtmesine yardım eder
Tutum belirleyiciler	Yazarın önermesel içeriğe ilişkin tutumuna işaret eder
İlişki belirleyiciler	Yazarın okura açık gönderimlerde bulunmasını ya da okurla ilişki kurmasını sağlar
Kişi belirleyiciler	Yazara açık gönderimlerde bulunur

Kaynak: Hyland, 1998: 442

Hyland ileriki çalışmalarında bu model üzerinde değişiklik yaparak üstsöylemin kişilerarası özelliğine vurgu yapan yeni bir model geliştirmiştir.

1.2.4. Ädel (2006) Üstsöylem Modeli

Üstsöylemin incelenmesinde dikkate değer bir başka sınıflandırma Ädel (2006) tarafından ortaya koyulmuştur. Ädel'in Dönüslü Üstsöylem Modeli bu çalışmada özetlediğimiz sınıflandırmalara göre pek çok farklılık taşımaktadır. Ädel, üstsöylemi “gelişmekte olan söylem üzerine söylem” ya da “yazarın gelişen metnine ilişkin açık yorumları” (2006: 2) olarak tanımlayarak diğer araştırmacılara yakın bir çizgide yer almışsa da, temel aldığı dilbilgisi modeli açısından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Hyland gibi pek çok araştırmacı, sınıflandırmalarını Halliday'in Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi'nde yer alan birtakım düşüncelere dayandırmıştır. Buna karşılık Ädel (2006) tarafından oluşturulan sınıflandırma Jakobson (1990)'ın modeline dayanmaktadır.

Jakobson'a göre dilin üstdilsel, anlatımsal, yönlendirici, gönderimsel, şiirsel ve ilişkişel olarak sıralayabileceğimiz altı işlevi vardır. Ädel (2006) üstdilsel, anlatımsal ve yönlendirici işlevlerini bir konuşma olayında sırasıyla kod/metin (*code/text*), yazar

(the writer) ve okuyucu (the reader) unsurlarına karşılık gelecek biçimde çalışmasında kullanmıştır.

Bir metindeki üstsöylem kullanımları tablodaki konuşma olayı unsurlarının bir ya da daha fazlasını içerdiğinden Ädel'in üstsöylem modelinin temelini oluşturdukları söylenebilir. Bu model ayrıca iki ana ulamdan meydana gelmektedir: üstmetin ve yazar-okuyucu odaklı üstsöylem. Üstmetin dilin üstdilsel işlevine ve metni düzenleyen unsurlarına odaklanırken, yazar-okuyucu odaklı üstsöylem bu iki unsurun etkileşimine odaklanmaktadır. Ädel (2006) modelinde ayrıca üstsöylemi kişisel ve kişilerüstü olarak iki alt ulam altında incelemektedir. Kişisel üstsöylem belirleyicileri metinde yazar ya da okura açıkça gönderimde bulunan öğelerdir. Kişilerüstü üstsöylem belirleyicilerinde yazara ve okura gönderim örtük bir biçimde yapılır. Modelin tamamı (Tablo 7)'de görülebilir.

Tablo 4: Ädel (2006) Üstsöylem Modeli

Üstmetin	
Kişilerüstü	
Metin/Kod	Üçüncü olarak (Thirdly)... Aşağıda belirtilen liste (The above mentioned list)... Başka bir deyişle (In other words)...
Kişisel	
Katılımcı Odaklı	Gördüğümüz gibi (As we have seen)... Aşağıdaki tartışmamızda (In our discussion above...)
Yazar Odaklı	Gösterdiğim gibi (As I have shown) Sonucum... (My conclusion that...)
Okuyucu Odaklı	Gördüğümüz gibi (As we have seen)... Son bölümü okuyabilirsiniz... (You might want to read the last session...)
Okuyucu-Yazar Etkileşimi	
Kişisel	
Katılımcı	...düşündüğünüzü biliyorum. (I know you think that...) Yanlışsam düzeltin ama... (Correct me if I am wrong, but...)
Okuyucu	Şimdi sevgili okuyucu muhtemelen... (Now, dear reader, you probably...) Bu kulağa çok... geliyor mu? (Does this sound... to you?)

Kaynak: Ädel 2006: 38

Daha önce sözünü ettiğimiz gibi, alanyazında üstsöylemin tam olarak ne olduğu ve nasıl incelenmesi gerektiğine ilişkin bir düşünce birliği olmadığından, gelişimi boyunca pek çok tanım ve üstsöylem modeli ortaya çıkmıştır. Ädel üstsöylem çalışmalarında iki gelenekten söz etmektedir (bakınız Mauranen 1993b: 145-155; Ädel 2006: 167-179). Üstsöylem için *geniş* (broad) bir tanım kullanan *etkileşimli* (interactive) model (Ädel ve Mauranen, 2010: 2) temel olarak metin üreticisi, metin okuyucusu ya da dinleyicisi ve metin arasındaki etkileşimi araştırır (Hyland, 2010: 125). Üstsöylem için *dar* (narrow definition) bir tanım kullanan *dönüşlü* (reflective) model dilin dönüşlü -yani kendine gönderimde bulunabilen- yapısını temel alır (Ädel ve Mauranen, 2010: 2). Mauranen (1993a) değerlendirmeci ve kişilerarası özellikleri kapsam dışı bırakmanın üstsöylem için daha net sınırlar çizilmesine olanak sağladığını savunmaktadır. Etkileşimli modeller kullanılarak yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak nicel özellikler sergilerken, bu tür çalışmalarda geniş bir veri tabanında, önceden hazırlanmış bir listedeki üstsöylem belirleyicileri tespit edilir. Bunun avantajı yüksek miktarda verinin hızlıca incelenebilmesidir. Ancak derinlemesine bir inceleme yapılmadığından sonuçlar yüzeysel olmaktadır. Dönüşlü modeller ile yapılan çalışmalar ise ağırlıklı olarak nitel özellikler sergiler. Etkileşimli modeller üzerinden yapılan çalışmaların aksine bu tür çalışmalarda araştırmacılar genellikle kısıtlı bir veri tabanı üzerinde çalışıp metindeki tüm üstsöylem kullanımlarını ortaya çıkararak inceler.

1.2.5. Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli

Hyland sonraki çalışmalarında üstsöylemin okuyucunun bilgisini, metin ile ilgili deneyimlerini işin içine kattığını ve yazarı metnin anlaşılması için gerekli sözbilimsel araçlar ile donattığını, bu nedenle de üstsöyleme ilişkin her şeyin kişilerarası olduğunu savunarak (Hyland ve Tse, 2004: 161)¹ üstsöylemle ilgili yapılan çalışmaların çoğunda karşılaşılan metinsel-kişilerarası işlev karşıtlığını reddetmiştir.

¹ Hyland (2005b) tarafından oluşturulan kişilerarası üstsöylem modeli ilk olarak Hyland ve Tse (2004)'te yayınlanmıştır. Bu çalışmalarda önerilen üstsöylem modelleri arasında içerik yönünden bir fark olmadığından karşılıklı olarak kapsayıcıdır.

Daha önce geliştirilen üstsöylem modellerinin aksaklıklarını göz önünde bulundurarak yeni bir model önerisinde bulunan Hyland'a göre üstsöylem “bir yazarın (ya da konuşucunun), bakış açısını ifade etmesi ve belirli bir söylem topluluğunun üyeleriyle ilişki kurmasına yarayan, metindeki etkileşimsel anlamları oluşturan “özdönüşlü ifadeler”i kapsar (2005b: 37). Hyland ve Tse (2004)’ün modelinde üstsöylem için üç temel ilke bulunmaktadır:

1. Üstsöylem, söylemin önermesel içeriğinden ayrıdır.
2. Üstsöylem terimi bir metnin yazar-okur etkileşimleriyle ilgili kısımlarını kapsar.
3. Üstsöylem metin dışı ve metin içi ilişkileri birbirinden ayırır.

Sözü edilen üç temel ilkeye göre, Hyland tarafından önerilen üstsöylem modeli aşağıdaki gibidir (Tablo 4).

Tablo 5: Hyland (2005b) Kişilerarası Üstsöylem Modeli

Ulam	İşlev	Örnekler
Etkileşimli	Okuru metin içinde yönlendirmeye yardımcı olur	Üstsöylem belirticileri
Bağlayıcılar	Ana tümceler arasındaki ilişkiyi belirtir	<i>Ayrıca; ama; böylece; ve</i> (in addition, but, thus, and)
Çerçeve belirleyiciler	Söylem edimlerine, dizilerine ya da evrelerine gönderimde bulunur	<i>Sonunda; sonuç olarak; amacım</i> (finally, to conclude, my purpose is)
Metiniçi belirleyiciler	Metnin diğer bölümlerindeki bilgiye gönderimde bulunur	<i>Yukarıda belirtildiği gibi; bakınız Tablo 4; 2. bölümde</i> (as noted above, see Table, in section 2)
Tanıtlayıcılar	Diğer metinlerdeki bilgilere gönderimde bulunur	<i>X'e göre; Z'in dediği gibi</i> (according to X, Z states)
Açımlayıcılar	Önermesel anlamları ayrıntılandırır	<i>Yani, örneğin; bir başka deyişle</i> (namely, e.g., such as, in other words)
Etkileşimsel	Okuru metin içine katar	Üstsöylem belirticileri
Kaçınmalar	Sorumluluğu ve açık söyleşimleri kısıtlar	<i>Belki; olası; mümkün; yaklaşık olarak; olabilir</i> (might, perhaps, possible, about)
Vurgulayıcılar	Kesinliği ya da yakın söyleşimleri güçlendirir	<i>Aslında; kesinlikle; olduğu açıktır.</i> (in fact, definitely, it is clear that)

Tutum belirleyicileri	Yazarın önermeye ilişkin tutumunu belirtir	<i>Maalesef; katılıyorum/tercih ediyorum; şaşırtıcı biçimde; logical; remarkable (unfortunately, I agree/prefer, surprisingly, mantıklı, dikkate değer)</i>
Kendinden söz etme	Yazarın açık gönderimlerde bulunur	<i>Ben; biz; benim; bizim (I, we, my, me, our)</i>
Katılım belirleyicileri	Okurla açıkça ilişki kurar	<i>Düşünün; unutmayın; görebilirsiniz (consider, note, you can see that)</i>

Kaynak: Hyland, 2005b: 49

İşlevsel yaklaşıma sahip bu model, üstsöylemi yazarın metne, yazarın kendisine ya da okuyucuya gönderimde bulunmasını sağlayan bir araç olarak görür. Hyland, metinsel-kişilerarası işlev yerine yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimin düzenlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin özelliklerin belirlenmesi için Thompson ve Thetela (1995)'in etkileşimli ve etkileşimsel kaynaklarından yararlanmayı seçmiştir. Ancak bu ayrımı biraz daha genişleterek duruş ve katılım özelliklerini de eklemiştir. Sonuç olarak, etkileşim bağlamında Hyland (2005b)'in modelinde etkileşimli ve etkileşimsel olmak üzere iki düzlem bulunmaktadır.

1.2.5.1. Etkileşimli Üstsöylem Belirleyicileri

Metnin okuyucusunun ya da dinleyicisinin gereksinimlerine uygun olarak metnini biçimlendirmek ve savlarını oluşturmak, böylece onların metni kendi istekleri doğrultusunda anlamasını sağlamaya yarayan etkileşimli üstsöylem belirleyicileri (Hyland ve Tse, 2004: 168) bağlayıcıları, çerçeve belirleyicileri, metniçi belirleyicileri, tanımlayıcıları ve açıklamayıcıları içermektedir. Etkileşimli boyutta yazar metin okuyucusunun ya da dinleyicisinin katılımının farkındadır ve onların olası bilgisini, ilgi alanlarını, sözbilimsel beklentilerini ve veri işleme yeterliliklerini düzenlemektedir (Hyland, 2005b: 49). Etkileşimli kaynaklar bu anlamda söylemin nasıl okuyucunun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzenlendiğine, önermesel içeriğin tutarlı ve ikna edici bir biçimde aktarıldığını ortaya koyar. Ayrıca okura gerekli yönlendirmeleri yaparak yazar-okur ilişkisinin oluşturulmasını sağlar. Hyland'in etkileşimli üstsöylem araçları aşağıda açıklanmaktadır (2005b: 50-52).

1.2.5.1.1. Bağlayıcılar

Bağlayıcılar büyük bir çoğunluğu bağlaç ve belirteç öbeklerini kapsayan, önermedeki adımlar arasındaki edimbilimsel bağlantıları anlamlandırma konusunda metin okuyucusunu ya da dinleyicisini yönlendiren belirleyicilerdir. Bu belirleyiciler yazarın metninde sunduğu karşıt ilişkilere, neden-sonuç ilişkilerine ve ekleyici ilişkilere gönderimde bulunmaktadır. Bağlayıcılar ekleme, karşılaştırma ve sonuç olmak üzere üç türe ayrılır. Bu öğelerin üstsöylem olarak sayılabilmesi için sözdizimsel uyuma ya da eklenmeye katkısının olup olmaması önemli değildir; söylemin dışı değil içinde bir işlev gerçekleştirerek okuyucunun metindeki düşünceler arasındaki bağlantıları yorumlamasını sağlamalıdır. Bağlayıcıların söylem içinde ve dışında yani dış dünyada gerçekleştirdikleri roller aşağıdaki gibi tablolastırılabilir.

Tablo 6: Bağlayıcılar için roller

Ulam	Söylem dışı	Söylem içi	Örnekler
Ekleme	Eylem ekleme	Önerme ekleme	<i>Ve; buna ek olarak; dahası</i> (and, furthermore, moreover)
Karşılaştırma	Olayları, nesneleri ve özellikleri karşılaştırma	Önermeleri ve tanıtıları karşılaştırma	<i>Benzer biçimde; aynı biçimde; karşıt olarak; ancak; diğer yandan</i> (similarly, equally, in contrast, however, on the other hand)
Sonuç	Olayların nasıl ve neden gerçekleştiğini açıklama	Sonuç çıkarma ve karşıt önerme sunma	<i>Böylelikle; sonuç olarak; dolayısıyla</i> (therefore, consequently, in conclusion)

Kaynak: Hyland, 2005b: 50-51

1.2.5.1.2. Çerçeve Belirleyiciler

Metnin sınırlarını ya da şematik yapısında bulunan öğeleri gösteren belirleyicilerdir. Bağlayıcılarda olduğu gibi bu dilsel öğelerin üstsöylem sayılabilmesi için olay akışını değil önermeleri düzenlemeleri gerekmektedir. Çerçeve belirleyiciler sıralama, etiketleme, tahmin etme ve önermeleri dizme işlevi görerek söylemin metin okuyucusu ya da dinleyicisi için daha anlaşılır kılınmasına yardımcı olmaktadır. Metin bölütlerinin ya da bir önermenin kendi içinde düzenlenmesi için “ilk olarak, sonra, aynı zamanda, daha sonra”; metin bölümlerini işaretlemek için “özetle, kısaca”;

söylem oluşturma amacını belirtmek için “çalışmamızın savunmakta olduğu şey, bunun pek çok nedeni var”; konu değişimlerine işaret etmek için “şimdi başka bir konuya dönelim” gibi belirleyiciler kullanılabilmektedir.

1.2.5.1.3. Metiniçi Belirleyiciler

Metiniçi belirleyiciler metnin diğer bölümlerine gönderimde bulunarak metin okuyucusunun ya da dinleyicisinin söylemi anlamasını kolaylaştırır. Bu dilsel yapılanmalar kendinden önce ya da sonra gelen bilgiye gönderim yaparak yazarın metnini anlaşılır kılmasına ve önermelerini desteklenmesine yardımcı olur. Böylelikle okuyucu/dinleyici söylemi yazarın niyetlendiği biçimde çözümler. Metiniçi belirleyiciler “daha önce sözünü ettiğimiz üzere” gibi ifadelerle kodlanmaktadır.

1.2.5.1.4. Tanıtlayıcılar

Tanıtlayıcılar “başka kaynaktan bulunan düşüncenin üstdilsel sunumu” olarak tanımlanmaktadır (Thomas ve Hawes, 1994 aktaran Hyland, 2005b: 51). Yani kısaca, kaynağı farklı olan düşüncelerin metinde kodlanmasını sağlayan dilsel yapılanmalar oldukları söylenebilir. Tanıtlayıcılar okurun metni nasıl yorumladığına ilişkin yönlendirmede bulunarak yazarın konuyla ilgili görüşlerini desteklemekte, böylece söylemin ikna etme hedefine ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bu belirleyiciler, örneğin, “X’in dediği gibi” biçimindeki ifadeler olarak karşımıza çıkar.

1.2.5.1.5. Açımlayıcılar

Metin üreticisi iletişim amacını daha açık bir hale getirmek için açımlayıcıları kullanabilmektedir. Açımlayıcılar daha önce verilen bilgiyi yeniden düzenleyerek ya da örneklendirerek ek bilgi sağlar. Bu öğeler yazarın, okuyucunun bilgisine ilişkin tahminlerini de yansıtmaktadır. Açımlayıcılar “yani”, “bir başka deyişle” gibi ifadelerle kodlanır.

1.2.5.2. Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicileri

Etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri metin üreticisinin, yorumunu ve önerme içeriğine karşı duruşunu metne nasıl yansıttığı ve okuyucu/dinleyici ile etkileşime girdiğiyle ilgilenir. Etkileşimsel düzlem kaçınmalar, vurgulayıcılar, tutum belirleyicileri, kendinden söz etme, katılım belirleyicilerinden oluşmaktadır. Metin üreticisinin amacı ise “görüşlerini açık hale getirmek ve okuyucunun/dinleyicinin gelişen metne tepki vermesine izin vererek onu metne katmak” olarak belirtilmektedir (Hyland, 2005b: 49). Metin üreticisi böylece çeşitli etkileşimsel araçlar kullanarak metnin önermesel içeriği ve metin okuyucusuna ya da dinleyicisine yönelik yargılarını belirtir ve onları metne ne ölçüde kattığını ortaya koyar. Çalışmamızda tartışma metinlerinde sıklıkla kullanılması beklenen etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı incelenmektedir. Hyland’ın etkileşimsel üstsöylem araçları aşağıda açıklanmaktadır (2005b: 52-54).

1.2.5.2.1. Kaçınmalar

Kaçınmalar metnin önermesel içeriğinin olgulara değil düşüncelere dayalı, öznel ve tartışmaya açık olduğunu okuyucuya ya da dinleyiciye aktaran araçlardır. Bunun yanında kaçınmalar metin üreticisinin önermesel içeriğin geçerliliğine ilişkin sorumluluk almaktan kaçındığını, önermeye ilişkin kararsızlık ve güvensizliğini gösterir (Ercan, 2003: 14). Metin üreticisi böylece önermesel içeriğin geçerliliğine ilişkin hata payı bırakarak yanlış bir bilgi ya da yargı sunmuş olabileceğini metnin okuyucusuna ya da dinleyicisine bildirerek kendini onların gözünde güvenilirlik yönünden sağlama alır ve okuyucusunun/dinleyicisinin gözünde güvenilirliğini korumuş olur. Hyland’a göre ortaya koyulan önermeler bazen okuyucunun inanç ve/ya da bilgi birikimlerine ters düşebileceğinden, yazarlar sıklıkla kaçınmaları kullanarak önermelerin kesinliğini yumuşatma yolunu seçerler (2008: 7). Yazarlar tartışma metinlerini oluştururken okurlarını da ikna etme çabası içindendirler; bu nedenle okurların onların düşüncelerini onaylamalarına gereksinim duyarlar. Kaçınmalar aracılığıyla düşüncelerini daha az kesin ve böylece daha kibar olarak sunma olanağını kazanırlar (Yağcıoğlu ve Ercan, 2006: 637; Ercan ve Yağcıoğlu, 2007). Özetle, bu

kaynaklar yazarın olası farklı yorum ya da yargıların varlığını onaylamasını ve önermelerine ne kadar güven yüklenebileceğini belirtmesini sağlar. Kaçınmalar, *-Abil* gibi kiplik ekleriyle, *belki* gibi belirteçlerle, *yaklaşık* gibi sıfatlarla kodlanır.

1.2.5.2.2. Vurgulayıcılar

Kaçınmaların aksine vurgulayıcılar metin üreticisinin, önermesel içeriğin geçerliliğine ilişkin duyduğu güven ve bağlılığı okura yansıtır ve ifadelerindeki kesinliği bildirerek metindeki sav(lar)ını güçlendirmeye yarar. Bu kaynakları kullanarak olası karşıt görüşlere kendini kapatan yazar/konuşucu böylece metin alıcısının gözünde savlarını güçlendirmiş olacağından güvenilirliğini artırabilir ve düşüncelerinin okuyucu tarafından kabul görmesini sağlayabilir. Kaçınma ve vurgulayıcıların metindeki dengesi yazarın/konuşucunun alternatif görüşlere ilişkin duruşunu belirtir ve metnin içeriğine bağlılığını ve okuyucuya saygısını gösterir. Vurgulayıcılar *bil-* gibi eylemler, *daima* gibi belirteçler, *önemli* gibi sıfatlarla kodlanır.

1.2.5.2.3. Tutum Belirleyicileri

Tutum belirleyiciler, yazarın/konuşucunun metindeki önermelerin bilgisel değil etkiyel yönünü değerlendirmesini sağlayan araçlardır ve önermesel içeriğin gerçekliği ve güvenilirliği yerine yazarın şaşırma, hemfikir olma, önem verme gibi tutumlarını yansıtır. Tutum belirleyiciler metinde *katıl-* gibi eylemler, *maalesef* gibi belirteçler, *önemli* gibi sıfatlar olarak metinlerde karşımıza çıkar.

1.2.5.2.4. Kendinden Sözetme

Birinci kişi adıllarının (örneğin ben, bana, benimki, (kapsayan) biz) ve iyelik sıfatlarının (örneğin benim, bizim) kullanımı ile ölçülen *kendinden sözetme*, metin üreticisinin metinde açık bir biçimde yer almasının ne ölçüde gerçekleştiğini gösterir. Birinci kişi adıllarının kullanımı, metin üreticisinin metne kendisini yansıtmak için kullandığı en güçlü araçlardır (Ivanic, 1998). Yazarın kendini metnine yansıtmayı kaçınılmazdır ancak Hyland'a göre yazara yapılan açık gönderimlerin varlığı ya da

yokluğu, yazar tarafından yapılan bilinçli yapılan seçimlerle belirlenir ve bu tercihler yazarın belirli bir duruş ya da yazar kimliği oluşturmalarını sağlar. Kişi adları dışında yazar gibi ifadelerle de yazar kendinden söz edebilir. Bu akademik metinlerde görülen bir biçemdir.

1.2.5.2.5. Katılım Belirleyicileri

Katılım belirleyicileri okuyucunun/dinleyicinin dikkatini çekmek, okuyucuya seslenmek ya da onu metnin bir parçası haline getirmek için kullanılan; okuyucuya açıkça gönderimde bulunan kaynaklardır. Bunun yanında yazarların okuyucunun metindeki varlığının ne ölçüde olacağını ayarlamasını sağlarlar. Bir metinde katılım belirleyicilerden yararlanmanın iki amacı bulunmaktadır: (i) okurun/dinleyicinin kendisine gönderimde bulunan “sen, senin, (kapsayıcı) biz ” adları ve “bu arada”, “fark edeceğiniz üzere” gibi ünlem öbeklerini kullanarak okuyucusu ya da dinleyicisini söylem katılımcısı olarak metnin içine çekmek ve onların beklentisine uygun olarak söyleme katılma isteğini yerine getirmek; (ii) okuyucuyu ya da dinleyiciyi metin içinde sözbilimsel bakımdan konumlandırmak, tartışmanın içine almak ve alıcının olası itirazları ile ilgili öngöründe bulunarak onları çeşitli yorumlara yönlendirmektir; bu da genellikle sorular; “gördüğünüz gibi” gibi yönlendirmeler; örneğin İngilizcede gereklilik bildiren kiplik ekleri *must* (-mAlI) ve ortak bilgiye gönderimlerle yapılır.

Çalışmamızda, “kapsayıcılığı” (Hyland, 2010: 125; 2015: 1) ve açık ulamlaştırma özelliği, ayrıca veri tabanımızdan elde ettiğimiz bilgiyi alanyazındaki farklı çalışmalarla karşılaştırabilmek için sunduğu olanaklar açısından Hyland’ın (2005b) Kişilerarası Üstsöylem Modeli kullanılmaktadır.

1.3. TÜRKÇE ALANYAZINDA İLGİLİ ALANDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu çalışma, anadili Türkçe olan kişiler tarafından yazılan İngilizce tartışma türündeki metinlerdeki etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı ve işlevlerini araştırdığından, bu kısımda üstsöylemin ilgili yönleriyle ilgili alanyazında bulunan araştırmalar sunulmaktadır.

Çandarlı (2013) 1. sınıf Türk lisans öğrencileri ve Amerikalı öğrencilerin tartışma metinlerinde etkileşimsel üstsöylemi yazar ve okuyucuyu görünür kılan öğeler bağlamında araştırmış, çalışmanın veritabanını oluşturan metinlerdeki birinci kişi zamirlerini, vurgulayıcıları, tutum belirleyicileri, okuyucu adılarını, buyrumlukları, ortak bilgi göndergelerini, soruları ve açıklayıcı ek belirleyicileri incelemiştir.

Söğüt (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk lisans öğrencilerinin tartışma metinlerinde kaçınma ve vurgulama işlevi taşıyan belirteçleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, özellikle yazar duruşu belirteçlerine odaklanmıştır ve tartışma metinlerinde vurgulama işlevi taşıyan belirteçlerin yaygın bir şekilde, kaçınma ifadelerinin ise daha az kullanıldığını göstermiştir. Bulgulara göre Türk öğrencilerin metinlerinde hem kaçınma hem de vurgulama işlevi taşıyan belirteçler Amerikalı öğrencilerinkine kıyasla daha çeşitlidir.

Bayyurt (2010) 1. sınıf lisans öğrencilerinin Türkçe ve İngilizce yazdığı metinlerde kaçınma ve vurgulama ifadelerini kullanarak kendilerini metinlerinde nasıl konumlandıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucu, öğrencilerin kaçınma ifadelerini vurgulayıcılara göre daha fazla kullandığını ortaya koymuştur.

Hatipoğlu ve Algi (2018) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen A2 seviyesi hazırlık öğrencilerinin kaçınma görevi gören kiplikleri nasıl ve ne ölçüde kullandığını belirlemek üzere tartışma paragraflarını incelemiş, yanlış ve fazla kullanımlarının betimlemiştir.

Yüksel ve Kavanoz (2018) yaptıkları derlem temelli çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lisans öğrencilerinin yazılarında üstsöylem kullanımlarını ve sıklığını inceleyerek sonuçları anadil konuşucularının kullanımlarıyla karşılaştırmıştır. Kullanılan iki anadil derleminden British Academic Written English (BAWE) deneyimsiz, British National Corpus (BNS) ise deneyimli yazar derlemi olarak referans alınmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin anadili üstsöylem kullanımlarında kayda değer bir değişikliğe yol açmamaktadır. Anadil derlemelerinin sonuçları karşılaştırıldığında, üstsöylem kullanımının tecrübeyle orantılı olarak yükseldiği tespit edilmiştir.

Can (2006) çalışmasında 1. sınıf üniversite öğrencilerinin tartışma metinlerini nasıl düzenlediğini ve kullandıkları üstsöylem belirleyicilerini incelemiştir.

Çalışmanın verisini üç farklı derlem oluşturmaktadır: tekdilli Türkler, çift dilli Türkler, tek dilli Amerikalılar. Amerikalı öğrencilerin mantıksal bağlayıcıları, birinci kişi ve çerçeve belirleyicileri, açımlayıcıları, vurgulayıcıları diğer gruplara göre daha fazla kullandığı görülmüştür. Çift dilli Türklerin her iki dilde yazdıkları kompozisyonlar arasında pek çok benzerlik saptanmıştır.

Algı (2012) çalışmasında B1 düzeyi hazırlık öğrencilerinin birinci (Türkçe) ve ikinci dilde (İngilizce) yazdıkları tartışma paragraflarındaki kaçınma ve vurgulayıcıların kullanımlarını ve diller arasında sözbilimsel aktarım olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, kaçınma ve vurgulama sözcüklerinin dil, kültür, konu ve yazım türüne göre farklılıklar taşıdığını, çalışmaya dahil olan öğrencilerin birinci ve ikinci dilde yazarken “uygun derecede kesinlik ve bağlamsal belirsizlikten yararlandığı”nı saptamıştır.

Atasever (2014) İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören Türk öğrenciler ve Amerikalı lisans öğrencilerinin İngilizce tartışma metinlerinde çerçeve belirleyicilerini nasıl ve ne sıklıkla kullandıklarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, iki derlem arasında çerçeve belirleyicilerinin farklı işlevlerde kullanım sıklıkları ve çeşitliliğinde belirgin farklılık gözlemlenmiştir. Çerçeve belirleyicilerinden sıralama ifadelerinin daha fazla sıklık ve çeşide sahip olduğu ve konular arası geçişi sağlayan ifadelerin belirgin ölçüde az kullanıldığı belirlenmiştir.

Sancak (2019) çalışmasında İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gören B1 seviyesindeki Türk öğrenciler tarafından yazılan İngilizce düşünce paragraflarında kullanılan etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin çeşitlerini, sıklıklarını ve işlevlerini incelemiş, üstsöyleme yönelik eğitim ve öğretim malzemelerinin bu araçların kullanım sıklığı ve başarılı kullanımı konusundaki etkilerini ortaya koymuştur.

Kaya (2019) İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin üstsöylem belirleyicilerinin doğrudan öğretiminin yabancı dil öğrencilerinin yazma yetkinliklerine etkilerini ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin üstsöylem belirticilerini tanıma ve kullanmada ilerleme kaydederek yazma becerilerini geliştirdikleri ve öğrencilerin yazma dersinde üstsöylem belirleyicilerinin doğrudan öğretimi hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Ulu (2020) Vygotsky'nin Etkileşimci Dinamik Değerlendirme Yöntemi'ni kullanarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki hazırlık öğrencilerinin metin içerisindeki etkileşimli üstsöylem belirleyicilerini kullanımlarındaki mikrogenetik gelişimi araştırmıştır, dinamik değerlendirmenin öğrencilerin üstsöylem kullanımı ve öz düzenlemelerini olumlu anlamda etkilediğini göstermiştir.

Tümer (2021) İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin tartışma paragraflarında kullanılan etkileşimli üstsöylem araçlarının çeşitlerini, sıklıklarını ve işlevlerini incelemiş, veri yönetimli öğrenme metodu ile etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımındaki çeşitlilik ve doğruluğu artırdığını göstermiştir.

Bizim çalışmamız üniversitelerin hazırlık sınıflarında İngilizce eğitimi gören öğrenciler üzerinde yoğunlaşarak alanyazında bu bağlamdaki eksikliği doldurmayı amaçlamaktadır. Bu öğrenciler üzerinde şu ana kadar yapılan araştırmalar etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini bütünüyle ele almamış ya da sadece paragraflar temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Veritabanında tartışma metinleri incelenerek daha kapsamlı verilere ulaşmak amaçlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

VERİTABANI VE YÖNTEM

2.1. HAZIRLIK PROGRAMI

Çalışmamız bir vakıf üniversitesinin yabancı diller yüksekokuluna bağlı hazırlık programında eğitim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya ilişkin daha net bir çerçeve sunmak açısından sözü edilen kurum ve hazırlık programı bu bölümde betimlenmektedir.

Akademik yılın başında yapılan İngilizce yeterlilik sınavına tüm yeni öğrenciler (önlisans okuyacak öğrenciler hariç) girmektedir. Eğitim dili %100 İngilizce olmayan bütün lisans programı adayları bu yeterlilik sınavından en az 65 almalıdır. Eğitim dili %100 İngilizce olan (İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Mütercim Tercümanlık) bölümlerin öğrencileri ise en az 85 almalıdır. Bu sınav Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na göre B1 seviyesinde olup; konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi bölümlerinden oluşmakta ve kurumun ölçme ve değerlendirme birimi tarafından hazırlanmaktadır. Gerekli puanı alamayan öğrenciler, İngilizce hazırlık sınıfına başlamadan önce bir düzey belirleme sınavına girmektedir. Bu sınav Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na uyarlanmıştır. Buna göre, Alpha düzeyi A1, Bravo düzeyi A2 ve Delta düzeyi B1'e karşılık gelmektedir. Düzey belirleme sınavı dinleme, okuma ve dilbilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Yeterlilik sınavından 50-64 arasında puan alan öğrenciler düzey belirleme sınavına girmeden en yüksek düzey olan Delta düzeyine yerleştirilmekte; 40-49 arasındakiler "B" türü düzey belirleme sınavına girmekte ve bu sınavdan 65-100 almaları durumunda Delta düzeyine yerleştirilmektedir. Kalan öğrenciler ise "A" ya da "B" türü düzey belirleme sınavının sonuçlarına göre Alpha ve Bravo düzeylerine yerleştirilmektedir.

On bir haftadan oluşan kurlarda öğrenciler konuşma, dinleme, okuma, yazma ve dilbilgisi derslerini içeren Genel İngilizce eğitimi almaktadır. Hazırlık sınıfına Delta düzeyinde başlayan öğrencilerin B1, B2 ve C1 düzeylerini tamamlaması öngörülmektedir. Hazırlık sınıfını tamamlayabilmek için ise öğrencilerin son kuru başarı ile tamamlamış olması ve son kurda en az B2 düzeyinde olmaları

gerekmektedir. Öğrenciler aynı zamanda akademik yılın ortasında yapılan yeterlilik sınavına tekrar girerek bölümlerine devam edebilir.

Hazırlık sınıfının yazma derslerine koşut biçimde yeterlilik sınavlarında öğrencilerden bir grafik betimleme paragrafı ve minimum 350 sözcükten oluşan beş paragraflık bir tartışma metni yazmaları beklenir. Konular günlük hayatla ilişkilidir ve öğrencilerden belirtilen konuya ilişkin görüşlerini geniş kapsamlı, doğru, uygun ve karmaşık bir dilbilgisi ve sözcük bilgisi kullanmanın yanı sıra açık bir içerik ile düzenlenen bir metin üretmeleri beklenmektedir. Sınavda görev alan tüm öğretim görevlilerinin katıldığı bir toplantıyla bir puanlama kılavuzu oluşturulur ve her öğrencinin metni iki sınav puanlayıcısı tarafından ayrı ayrı notlandırılır. Sınav puanlayıcıları, içerik, organizasyon, dilbilgisi ve sözcük kullanımındaki yeterliliği dikkate alarak öğrenci kağıtlarını 1 (en düşük) ve 10 (en yüksek) arasında puanlandırır.

Çalışmamızın veri tabanını oluşturan metinler yeterlilik sınavını geçemeyen Delta düzeyi öğrencilerinin metinleridir. Hazırlık sınıfına Delta düzeyinde başlayan öğrencilerin yazma derslerinde üç kur boyunca farklı türlerde tartışma metinleri oluşturma becerisini edinmeleri hedeflenir. İlk kur yazma dersleri haftada altı saat yapılmaktadır. Dersler sırasında tüm sınıflarda ilgili kurumun malzeme geliştirme birimi tarafından hazırlanan “Writing Booklet” kullanılmaktadır. Bu kitapçık öğrencileri temel akademik yazma becerileri ve gelenekleri ile tanıştırır. Öğrenciler ilk olarak nasıl etkili açılış, konu, yardımcı düşünce tümceleri yazıp bunları bir araya getirerek söylem topluluğunca kabul edilebilir paragraflar yazabileceklerini öğrenir. Daha sonra öğrencilerin belirli bir konu ile ilgili tercihen 350-500 arası sözcüğe sahip tartışma metinleri yazması beklenir. Öğrenciler bu çalışmalarını evde ya da sınıfta tamamlayarak dersin sorumlusundan metnin düzenlenişi, içeriği, dil ve yazım geleneklerinin kullanımına ilişkin dönüt alırlar.

İkinci ve üçüncü kur yazma dersleri, ilk kurdan farklı olarak haftada sekiz saat olmak üzere okuma dersleri ile bütünleşik bir biçimde sırasıyla *Unlock: Reading, Writing & Critical Thinking 3* (Westbrook, 2014) ve *Unlock: Reading, Writing & Critical Thinking 4* (Sowton, 2014) adlı ders kitapları kullanılarak yürütülür. Öğrencilerin on birer hafta boyunca verilen konunun yanında ya da karşısında olduklarına ilişkin düşüncelerini yazdıkları tartışma metinleri oluşturmaları beklenir.

Kurlar süresince öğrencilere çeşitli etkileşimli üstsöylem belirleyicileri tanıtılır ve öğrencilerden bunları kullanmaları beklenir. Oysa etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerine ilişkin böyle bir çalışma yapılmamaktadır. Bu nedenle daha önce belirtildiği gibi araştırmamızda etkileşimli üstsöylem belirleyicileri inceleme dışında bırakılmıştır. Tüm bunlar için öngörülen süre on bir haftadır. İkinci kur betimleyici yazılar, üçüncü kur ise süreç yazıları da ders izlencesinin bir parçasıdır ancak çalışmamızı tartışma metinleriyle sınırlandırdığımız için bu yazılar kapsam dışında bırakılmıştır.

2.2. KATILIMCILAR

Çalışmamızın katılımcıları bir vakıf üniversitesinin yabancı diller yüksekokulu bünyesindeki hazırlık okulunda üç kur boyunca Delta seviyesinde eğitim görmüş 18-21 yaşları arasındaki 14 öğrencidir. Bu öğrencilerin seçilme nedeni çalışmacının kendi sınıfında yer alan öğrenciler arasında olması ve bunlardan metinleri için kullanma izni alınmasıdır. Araştırma sorularına bağlı olarak katılımcılarda cinsiyet değişkeni göz önüne alınmamıştır ancak metin üreticisinin anadilinin üstsöylem kullanımını etkileyebileceğinden (Burneikaite, 2008: 45) yabancı uyruklu öğrencilerin çalışmaları örnekleme katılmamıştır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmamız için oluşturduğumuz bütüncü bir vakıf üniversitesinin hazırlık sınıfında eğitim görmüş 14 öğrencinin toplam 42 adet tartışma metnini içermektedir. Seçilen akademik yılda öğrenci çalışmaları için kurumca belirlenen arşiv süresinin dolmuş olması ve metinlerin kurumda çalışan öğretim görevlilerinin erişimine açılması etkili olmuştur. Çalışmamızda hazırlık sınıfında eğitim gören bir grup öğrencinin yazılarında üstsöylem kullanımlarının gelişimini izlemek hedeflendiğinden, metinlerin aynı öğrencilerin yazılarından seçilmesine, tüm metinlerin tartışma metni olmasına dikkat edilmiştir.

Hazırlık sınıfında eğitim gören tüm öğrenciler bu ders için her kurun sonunda, kur süresince ürettikleri metinleri bir araya getirerek bir gelişim dosyası

oluşturmalıdır. Genel not ortalamasını etkileyen bu dosyadan gelen puanın %80'ini süreç-odaklı yazma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen bir öğretim ve değerlendirme süreci oluşturmaktadır. Buna göre, öğrenciler bir yazma dersinde önceden belirlenen bir tarihte verilen konular ve belirtilen tartışma türünde bir metin üretmek üzere düşüncelerini ana hatlarıyla, belirli yönergelere göre listeleterek iki adet taslak oluşturur. Bir sonraki ders, dersin öğretim görevlisi tarafından verilen dönütü göz önünde bulundurarak listeledikleri düşünceleri düzenleyen öğrenciler, seçilen konu üzerine ürettikleri ilk metni 50 dakikalık bir ders saati içinde herhangi bir yardım ya da kaynak olmaksızın oluşturur. İlgili puanlama anahtarına göre 10 ve 100 arasında notlandırılan ilk metinler, bir sonraki derste öğrencilere geri verilir ve öğrencilerden, aldıkları dönütü inceleyerek metinlerinin son biçimini yazmaları istenir. Dönüt, yazılarının her yönüne, diğer bir ifadeyle, içerik, organizasyon ve dil kullanımına odaklanır. Dilbilgisi (biçimbilimsel ve sözdizimsel), sözcük seçimi ve mekanik (yazım ve noktalama işaretleri) hataları için düzenleme sembolleri kullanılır. Metinlerinin son biçimi yine 50 dakikalık bir ders saati içinde yardım ya da kaynak olmadan oluşturulur ve öğretim görevlisinin notlandırması sonrası gelişim dosyasının bu aşaması tamamlanmış olur. Veritabanımızı oluşturan yazılar, sözü edilen sürecin sonunca gelişim dosyalarına eklenmiş öğrenci yazılarından oluşmaktadır.

Veritabanı dijital ortama aktarılırken başlıklar çıkarılmış, -verinin çözümlenmesi ve yorumlanmasına bir etkisi olmayacağından- yazım ve noktalama hataları göz ardı edilmiş, özgün metinde değişiklik yapılmamıştır. Ayrıca tırnak işareti içinde verilen dolaylı anlatımlar da inceleme dışı bırakılmıştır. Verilerin alındığı eğitim kurumu gelişim dosyalarına, öğrencilere çalışmalarının incelenmek üzere kullanılabileceğini belirten bir rıza formu eklemektedir. Çalışmanın parçası olan tüm öğrencilerin imzalı rıza formu gelişim dosyalarına dahildir.

2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Toplam 42 tartışma metninden oluşan çalışma örnekleme, çalışmamızın kuramsal çerçevesinde açıklanan etkileşimsel üstsöylem ulamları (Hyland, 2005b) bağlamında incelenmiştir. Çalışmamız nitel araştırma yöntemi ile yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, sosyal olguların nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak içine

bulundukları çevrede araştırılıp anlaşılmasını temel alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41) Araştırmanın veritabanı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir takım ölçütü karşılayan durumların araştırılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122). Verilerin incelenmesinde metinlerdeki etkileşimsel üstsöylem kullanımındaki sistematik örüntülemeyi ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan söylem çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu tezde etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin saptanması toplam 14.759 (%100) sözcük üzerinden yapılmıştır. Her bir kurdan elde edilmiş sözcük sayısı şu şekildedir: 1. Kur 5.522 (%37), 2. Kur 4.732 (%32), 3. Kur 4.505 (%31). Verilen yüzdelerden de anlaşılacağı gibi her kurda incelenen metinlerin sözcük sayısı birbirine yakın orandadır. Öğrenci metinlerinin incelenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak, veritabanında yer alan metinler tek tek incelenmiş ve kuramsal çerçevede belirtilen özelliklere göre etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi olarak sınıflandırılacak dilsel birimler saptanmıştır.

Sonraki aşamada, saptanan üstsöylem belirleyicilerinin hangi ulama ait olduğu Hyland (2005b) temel alınarak belirlenmiştir ve kullanım sıklıkları saptanmıştır. Ayrıca istatistik uzmanına danışılarak her bir etkileşimsel üstsöylem türü için kurlar arasında farklılık olmadığı sıfır hipotezi Ki-Kare homojenlik testi ile test edilmiştir.

Son aşamada ise etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin sıklıkları öğrencinin bulunduğu kur ile ilişkilendirilmiş ve üstsöylem kullanımına yönelik eğilimler ortaya çıkarılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. ETKİLEŞİMSSEL ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİNİN KURLARA GÖRE DAĞILIMI

Çalışmamız Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin tartışma metinlerinde kullandıkları etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini saptamayı ve söz konusu belirleyicilerin kullanımının akademik yıl boyunca bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Daha önce değinildiği gibi, çalışmanın veritabanı toplam 42 adet tartışma metninden oluşmaktadır. Araştırma soruları, Girişte de belirtildiği gibi, şunlardır:

1. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenciler tartışma metinlerinde hangi etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini kullanmaktadır?
2. Sözü edilen belirleyicilerden hangileri ne sıklıkta kullanılmaktadır?
3. Öğrencilerin etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini kullanımı akademik yıl boyunca bir değişiklik göstermekte midir?

Araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla incelenen veritabanında toplam 1.062 etkileşimsel üstsöylem belirleyicisi saptanmıştır. Tablo 7’de söz konusu belirleyicilerin türlere ve kurlara göre dağılımı verilmektedir.

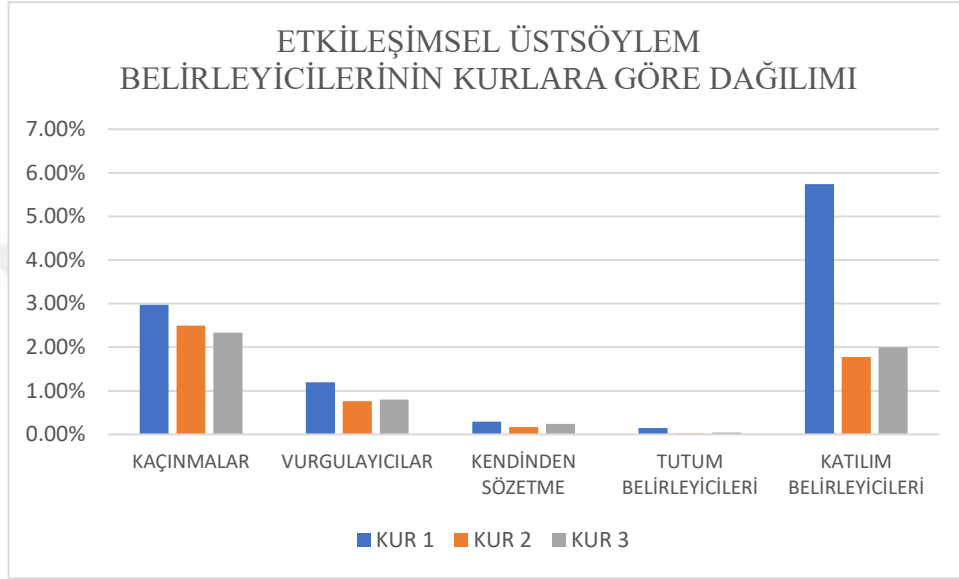
Tablo 7: Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı

Kur	Etkileşimsel Üstsöylem Türü									
	Kaçınmalar		Vurgulayıcılar		Kendinden Söz Etme		Katılım Belirleyicileri		Tutum belirleyicileri	
	Sıklık	Oran (%)	Sıklık	Oran (%)	Sıklık	Oran (%)	Sıklık	Oran (%)	Sıklık	Oran (%)
1	164	42,38	66	48	16	45,72	317	64,57	8	72,73
2	118	30,49	36	26	8	22,85	84	17,11	1	9
3	105	27,13	36	26	11	31,43	90	18,32	2	18,18
Toplam	387	100	138	100	35	100	491	100	11	100

Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi birinci araştırma sorumuza ilişkin olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin tartışma metinlerinde etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin tümünü kullandığı ancak farklı sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Bu dağılım aşağıda Şekil 2’de daha net görülebilir.

Şekil 2. Etkileşimsel Üstsöylem Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı



Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Veritabanında etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin dağılımına baktığımızda, Şekil 2’de de görüldüğü üzere, katılım belirleyicilerinin en yüksek kullanım sıklığını sergilediği görülmektedir (%46,24). Katılım belirleyicilerini sırasıyla kaçınmalar (%36,45), vurgulayıcılar (%13), kendinden söz etme (%3,3) ve tutum belirleyiciler (%1) izlemektedir. Etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kullanımına ilişkin bilgiler bu bölümün kalanında alt başlıklar altında incelenmektedir.

3.1.1. Kaçınmalar

Kaçınmalar, daha önce değinildiği gibi, önermelerin kesinliği ve yazarın metindeki önermelere ilişkin sorumluluğunu azaltan dilsel birimlerdir. Veritabanımızdaki kaçınma örneklerinden bazıları aşağıda verilmektedir.

(1) Feeling some stress *can* cause them to study but *most* students feel great pressure and stress after failure.

‘Bir miktar stres hissetmek çalışmalarına neden *olabilir* ama *çoğu* öğrenci başarısızlıktan sonra oldukça stresli ve baskı altında hissetmektedir.’

(2) *I think* it is an enormous risk to live in another country.

‘Bence farklı bir ülkede yaşamak inanılmaz derecede risklidir.’

(3) *Some* of them want to cope with it but it *might* not be easy like that.

‘Bir kısmı bu durumla başa çıkmak istiyor ancak bu o kadar da kolay olmayabilir.’

(4) Finally, language *tend to* be flexible although mathematics is not.

‘Son olarak, dil esnek olma *eğiliminde* olsa da matematik değildir.’

(5) *Sometimes* people do not want to explain reality so they tell lies.

‘Bazen insanlar gerçeği açıklamak istemez, o nedenle yalan söyler.’

Sırasıyla *can* (-Abil), *most* (çoğu), *I think* (bence), *some* (bazı), *might* (-Abil), *tend to* (eğilimde ol-), *sometimes* (bazen) kaçınma işlevi taşımakta, böylece yazarın yaptığı önermeye ilişkin tutumunun keskinliğini azaltmaktadır. Veritabanında saptanan kaçınmaların tümü ve sıklıkları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Veritabanında Saptanan Kaçınmalar

	KUR 1	KUR 2	KUR 3
almost (hemen hemen)	2	2	-
approximately (yaklaşık olarak)	-	-	1
can (-Abil)	67	50	50
could (-Abil)	8	-	2
from my point of view (bana göre)	2	-	-
generally (genellikle)	1	2	1
I believe (inanıyorum ki)	4	-	3
I suggest (öneriyorum)	-	-	1
I think (bence)	14	2	3
in my opinion (benim fikrime göre)	7	1	1
in my view (benim açımdan)	1	1	-
likely (büyük ihtimalle)	1	1	-
may (-Abil)	3	14	10
maybe (belki)	3	1	2
might (-Abil)	17	3	-
most (students etc.) ((çoğu) öğrenci gibi)	3	9	3
mostly (çoğunlukla)	1	1	1

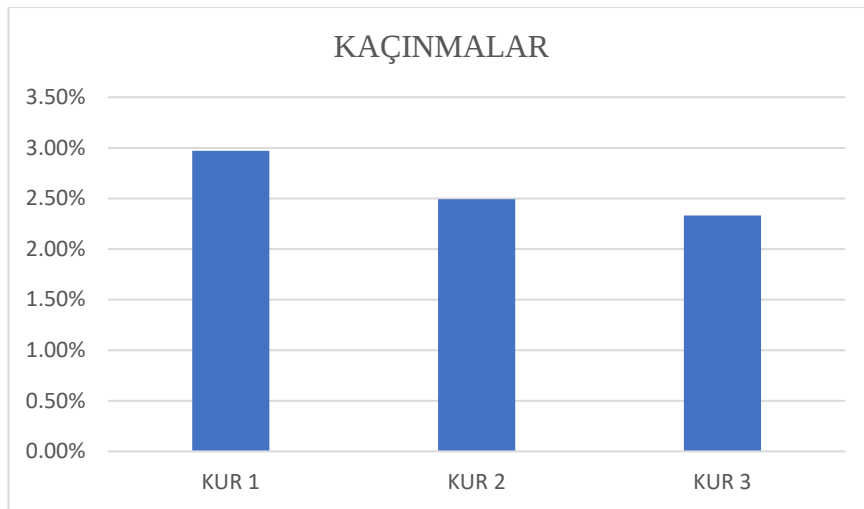
nearly (neredeyse)	1	1	1
often (sıklıkla)	-	-	1
possible (mümkün)	-	1	-
some (people etc.) ((bazı) insanlar gibi)	11	12	24
sometimes (bazen)	3	12	-
tend to (eğiliminde)	-	1	1
usually (bazen)	-	4	-
Toplam	149	118	105

Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi en sık kullanılan kaçınma örüntüsü tüm kurlarda kiplik yardımcı eylemi *can* (-Abil)’dir. Bu yapı İngilizcede en çok kullanılan kipliklerdendir (Leech, 2005: 114 aktaran Hatipoğlu ve Algi, 2018: 972). Kiplik yardımcı eylemleri açısından incelendiğinde veritabanımızda ikinci en sık kullanılan kaçınma *may* kiplik eylemidir. *May* gibi kipliklere karşılık *can* kiplik eyleminin kullanılmasının nedeni metin üreticisine daha fazla özgürlük tanınması, bağlayıcılığının daha az olması (Siebel, 1980 aktaran Hatipoğlu ve Algi, 2018: 973) ile açıklanmaktadır.

Kaçınmaların kullanım sıklığı ve kurlar arasındaki ilişki irdelendiğinde kur düzeyi arttıkça kaçınma kullanımının azaldığı saptanmıştır (bkz. Şekil 3). Ki-Kare homojenlik testine göre kaçınmaların ($p\text{-değeri}=0.001<0.05$) kullanımında kurlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Şekil 3. Kaçınmaların Kurlara Göre Dağılımı



Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Kaçınma kullanımının üst kurlarda azalması öğrencilerin tartışma metni oluşturma becerisi ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin daha yetkin tartışma metni üreticisi olmalarıyla kaçınma kullanımı arasında ters orantı bulunmaktadır. Öğrenciler savundukları konuya ilişkin daha kararlı ifadeleri yeğlemektedir. Bu durum tartışma metinlerinin beklenen özelliklerindendir.

Kaçınmaların etkileşimsel bir üstsöylem belirleyicisi olarak sıkça kullanılması alanyazında yapılan çalışmalarla (Bayyurt, 2010; Fidan, 2002; Can, 2006) benzerlik taşımaktadır. Bu çalışmalar Türk yazarların en çok kaçınma ifadelerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bayyurt (2010) çalışmasında Türk yazarların İngilizce metinlerinde en çok kullandıkları dilsel aracın kaçınmalar olduğunu ve öğrencilerin metinlerinde kaçınmalardan yararlanarak düşüncelerini aktarırken yazar olarak kimliklerini belirsizleştirdiklerini saptamıştır. Sonuçlar aynı zamanda (Li ve Wharton, 2012; Lee ve Deakin, 2019) ile örtüşerek ikinci dilde yazan yazarların metinlerinde en çok kaçınmaları kullandığını ortaya koymaktadır.

Dikkate değer bir diğer bulgu da kaçınma görevindeki kiplik yardımcı eylemlerinin dağılımıdır. Vassileva (2001) kiplik yardımcı eylemlerinin en sık kullanılan kaçınma yapıları olduğunu belirtmiştir. Veritabanımızda bulunan kaçınma ifadelerinin %59'unu kiplik yardımcı eylemlerinin oluşturması alanyazındaki çalışmaları desteklemektedir. Bunun yanında bizim veritabanımızda bazı öğrencilerin *can* (-Abil) kiplik yardımcı eylemini gereğinden fazla kullandığı, bu nedenle başarısız metin ürettiği de gözlenmiştir. Ancak üstsöylem belirleyicilerinin doğru ya da hatalı kullanımı bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bu konunun da irdelenmesinin üstsöylem çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.1.2. Vurgulayıcılar

Vurgulayıcılar önermelerin kesinliğini ve yazarın metindeki önermelere ilişkin bağlılığını artıran dilsel birimlerdir. Veritabanımızda saptanan vurgulayıcı örneklerinden bazıları aşağıda verilmektedir.

- (6) ...people have *always* dreamed about being successful
‘...insanlar *her zaman* başarılı olmanın hayalini kurmuştur.’
- (7) People who are under pressure encounter with the effects in daily life, *especially*, students.
‘Baskı altındaki insanlar, *özellikle* öğrenciler, günlük hayatlarında etkileriyle karşılaşır.’
- (8) ...there are *in fact* many reasons for food and eating habits changing...
‘...*kesinlikle* gıda ve yeme alışkanlıklarının değişmesinin pek çok nedeni vardır.²
- (9) ...stress *will* be the nightmare of students for a long time to come.
‘Stres uzun bir süre öğrencilerin kâbusu olarak *kalacak*.’
- (10) As we *know*, there are thousands and thousands of cultures in the world.
‘*Bildiğimiz* gibi dünyada binlerce kültür vardır.’

Sırasıyla *always* (her zaman), *especially* (özellikle), *in fact* (hatta), *will* (-AcAK), *know* (bil-) vurgulayıcı görevi görmekte ve yazarın önermesine ilişkin tutumunun keskinliğini artırmaktadır. Veritabanında saptanan vurgulayıcılar ve sıklıkları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. Veritabanında Saptanan Vurgulayıcılar

	KUR 1	KUR 2	KUR 3
absolutely (kesinlikle)	1	-	-
all (students etc.) ((tüm) öğrenciler gibi)	-	1	-
all the time (sürekli)	1	-	-
always (her zaman)	14	5	3
clearly (açıkça)	1	-	2
especially (özellikle)	1	2	5
even (bile)	3	3	3
even if (dA olsa)	2	1	2
every (child etc) ((her çocuk) gibi)	6	3	4
everybody (herkes)	1	1	2
everyone (herkes)	2	-	1
in fact (hatta)	2	1	2
know (bil-)	3	1	1
never (asla)	2	4	1
no one (kimse)	-	1	-
nobody (kimse)	1	1	1
nothing (hiçbir şey)	-	1	-

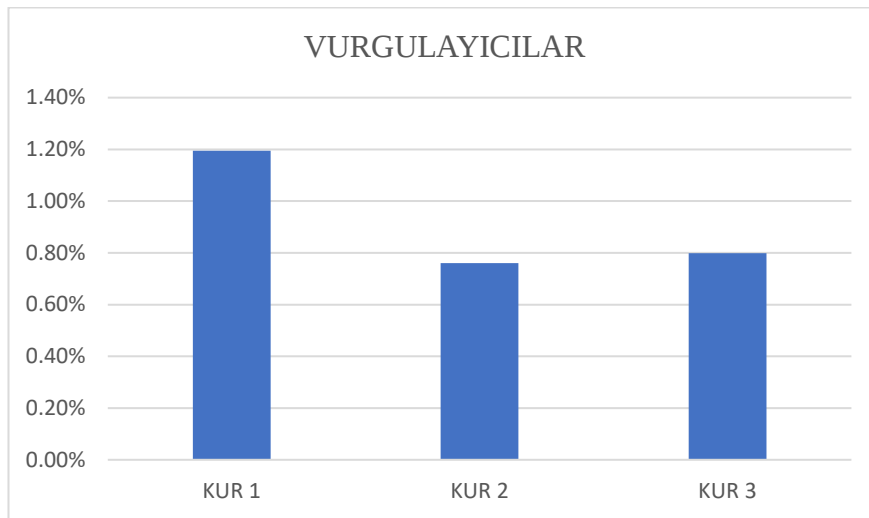
of course (elbette)	2	1	-
only (sadece)	1	-	2
really (oldukça)	1	-	-
show (göster-)	-	4	-
strongly (önemle)	-	-	1
will (-AcAK)	22	8	6
Toplam	66	38	36

Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi en sık kullanılan vurgulayıcı tüm kurlarda kiplik yardımcı eylemi *will* (-AcAK) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu Türk öğrencilerin güçlü tahminler yapmaktan kaçındığı ve bu yapıyı az miktarda kullandığını saptayan Algı’nın (2012) çalışmasıyla çelişmektedir. Hyland ve Milton’ın (1997) çalışmasına göre ise İngilizce anadil konuşucularının *would*’dan sonra en çok kullandığı ikinci bilgi kipliği *will* yapısıdır. Çalışmamız Hyland ve Milton’ın (1997) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Çalışma kapsamında metinleri incelenen öğrenciler vurgulayıcıları az çeşitte kullanmışlar ve kurlar ilerledikçe, dildeki yetkinlikleri artmasına rağmen, yararlanılan vurgulayıcı çeşitleri azalmıştır (Tablo 9). Ayrıca vurgulayıcıların kullanım sıklığı ve kurlar arasındaki ilişki irdelendiğinde kur düzeyi arttıkça vurgulayıcı kullanımının azaldığı saptanmıştır (bkz. Şekil 4). Vurgulayıcıların ($p\text{-değeri}=0.001<0.05$) kullanımında kurlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Şekil 4. Vurgulayıcıların Kurlara Göre Dağılımı



Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Daha önce söz ettiğimiz gibi kaçınma kullanımının yazarın deneyimi arttıkça azalması tartışma metinlerinde beklenen bir özelliktir. Bu durumda vurgulayıcı kullanımının da yükseleceği beklenebilir. Ancak bizim veritabanımızda vurgulayıcı kullanımı kurlar arasında azalma göstermektedir. Bu durumun metinlerin ikna ediciliğini azalttığı söylenebilir. Yine de bu bölümdeki sonuçlar (Li ve Wharton, 2012; Lee ve Deakin, 2019) ile örtüşerek ikinci dilde yazan yazarların metinlerinde vurgulayıcıları kaçınmalardan daha az kullandığını ortaya koymaktadır.

Kaçınmalar ve vurgulayıcılar tartışma metinlerinin önemli bir parçasıdır. Okurlarını ikna etmek isteyen yazarlar metinlerinde bu sözbilimsel araçları dengeli bir biçimde kullanmalıdır (Hyland, 1998). Çalışmamızın bulguları bize yabancı dil eğitiminde bu araçların kullanımına ilişkin farkındalığın artırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

3.1.3. Tutum Belirleyicileri

Tutum belirleyicileri yazarın metindeki önermelere karşı olumlu ya da olumsuz duygularını, tutumlarını bildiren öğelerdir. Çalışma kapsamında metinleri incelenen öğrencilerin tutum belirleyicilerini neredeyse hiç kullanmadığı saptanmıştır (Tablo 10). Veritabanımızdaki tutum belirleyici örneklerinden bazıları aşağıda listelenmiştir.

(11) ...in another country, the best option is renting a house but this is *difficult* too.

‘...başka bir ülkede en iyi seçenek ev kiralamak ancak bu da *zor*.’

(12) For example, you cannot make new friends. That sounds really *sad* if you are a sociable or active person.

‘Örneğin, yeni arkadaşlar edinemezsin. Eğer sosyal ya da aktif biriysen bu kulağa oldukça *üzücü* geliyor.’

(13) Turkey is a country where you can see all four seasons with their full effects so it is *natural* that you can find a lot of interesting rocks and earth types in museums.

‘Türkiye dört mevsimin tamamını yaşadığın bir ülkedir, o nedenle müzelerde pek çok ilginç kaya ve toprak çeşidi bulman *doğal*.’

(14) Firstly, it is *vital* that the government provides essential housing and healthcare for all individuals.

‘İlk olarak, hükümetin tüm bireyler için temel barınma ve sağlık hizmeti sunması *elzemdir*.’

(15) *Unfortunately*, that means you do not have anyone who understands you.

‘*Maalesef* bu, seni anlayan birinin olmadığı anlamına geliyor.’

Sırasıyla *difficult* (zor), *sad* (üzücü), *natural* (doğal), *vital* (elzem), *unfortunately* (maalesef) tutum belirleyici görevi görmekte ve yazarın önermesine ilişkin duygularını okura yansıtmaktadır. Veritabanında saptanan tutum belirleyicileri ve sıklıkları Tablo 10’da verilmektedir.

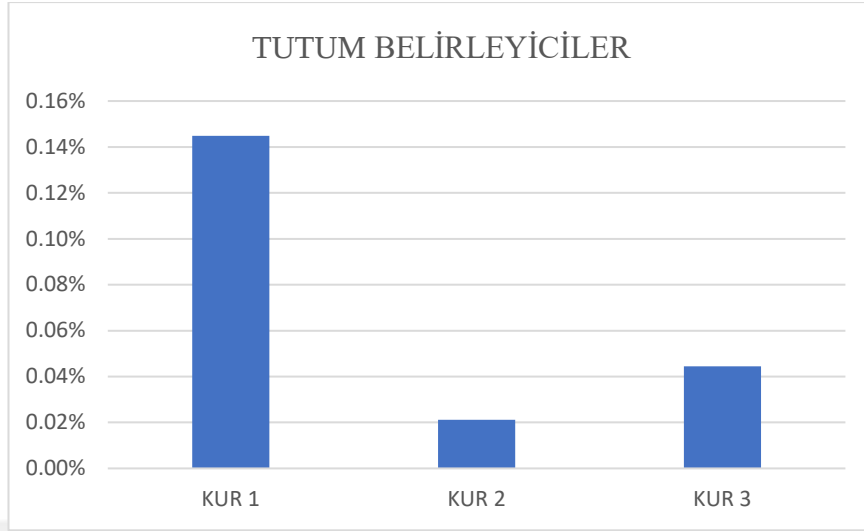
Tablo 10. Veritabanında Saptanan Tutum Belirleyicileri

	KUR 1	KUR 2	KUR 3
annoying (sinir bozucu)	1	-	-
difficult (zor)	1	-	-
natural (doğal)	1	-	-
naturally (doğal olarak)	-	1	1
sad (üzücü)	1	-	-
sadly (üzücü bir biçimde)	1	-	-
unfortunately (maalesef)	2	-	-
vital (önemli)	-	-	1
Toplam	7	1	1

Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tutum belirleyicilerin kullanım sıklığı ve kurlar arasındaki ilişki irdelendiğinde ilk kurdan sonra büyük bir düşüş gözlenmiştir (bkz. Şekil 5). Ki-Kare homojenlik testi, veritabanında tutum belirleyicilerinin kullanımı bakımından gözlem sayısının az olması nedeni ile uygulanamamıştır.

Şekil 5. Tutum Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı



Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tutum belirleyicilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin en az kullandığı üstsöylem belirleyicilerinden olması alanyazında (Lee ve Deakin 2016; Qin ve Uccelli, 2019; Li ve Wharton, 2012) gibi araştırmacılar tarafından da belirtilmiştir. Bu anlamda çalışmamızın bulguları diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Ayrıca veritabanındaki metinleri güçlü ve zayıf olarak gruplandıran Lee ve Deakin (2016) tutum belirleyicilerinin az kullanılmasının öğrencilerin metinlerinde olumsuz bir etki yaratmadığını belirtmiştir.

3.1.4. Katılım Belirleyicileri

Katılım belirleyicileri, okuru metnin içine çekmeye yarayan, söylem katılımcısı olarak onları belirli yorumlara yönlendirme görevini üstlenen dilsel birimlerdir. Veritabanımızdaki katılım belirleyici örneklerinden bazıları aşağıda listelenmiştir.

(16) Can you imagine that you will eat these things and be happy?

‘Bunları yiyeceğini ve mutlu olacağını mı düşünüyorsun?’

(17) Lying is the most dangerous issue that we come across almost every day of our lives.

‘Yalan söylemek hayatımızın hemen hemen her günü karşımıza çıkan en tehlikeli sorundur.’

(18) *You* have to manage *your* money carefully.

‘*Param* dikkatli kullanmalısın.’

(19) ...whatever *your* social situation is, *you* should be at peace with *yourself*’

‘...sosyal durumun ne olursa olsun kendinle barışık olmalısın.’

(20) At the end of the day, all of *us* can be successful but extroverts start the race a few steps ahead.

‘Günün sonunda *hepimiz* başarılı olabiliriz ama dışa dönük insanlar yarışa birkaç adım önden başlar.’

Sırasıyla *you* (sen), *we* (biz), *our* (bizim), *your* (senin), *yourself* (kendin), *us* (bize) katılım belirleyicisi görevi görmekte ve yazarın, okurunu metnin içine çekerek yazar-okur etkileşimini artırmasına yardımcı olmaktadır. Daha önce söz edildiği gibi, *we*, *our*, *us* gibi birinci çoğul kişiye gönderimde bulunan birimler dinleyici/okuyucuya da gönderimde bulunarak kapsayıcı ve bulunmayarak dışlayıcı işlevde kullanılabilmektedir. Çalışmamızda katılım belirleyici olarak belirlediğimiz bütün örnekler kapsayıcıdır. Veritabanında saptanan katılım belirleyicileri ve sıklıkları Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Veritabanında Saptanan Katılım Belirleyicileri

	KUR 1	KUR 2	KUR 3
our (bizim)	5	23	21
us (bize)	8	1	4
we (biz)	18	14	51
you (sen/siz)	235	31	14
your (senin/sizin)	48	13	-
yourself (kendin)	3	2	-
Toplam	317	84	90

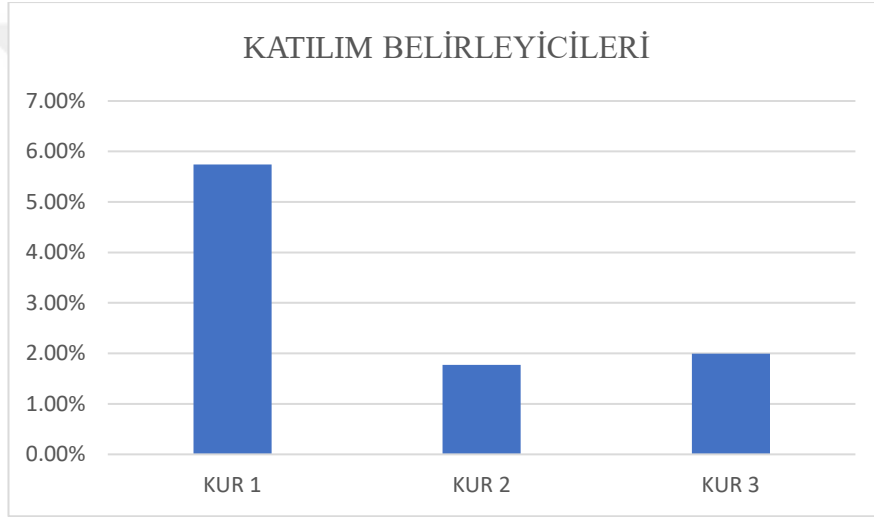
Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde ilk kur ikinci kişiyi kodlayan *you* adının en yüksek dağılıma sahip olduğu görülmektedir. İlk kurda öğrencilere yöneltilen yazma konularının (bkz. Ek 3) *Do you think...* ifadesi ile sorulmasının bu duruma neden

olduğunu düşündürmektedir. Bu da öğrencilerin üstsöylem seçimlerinin konu ve bağlam temelli olarak farklılık gösterebileceği fikrini akla getirmektedir.

Katılım belirleyicilerinin kullanım sıklığı ve kurlar arasındaki ilişki irdelendiğinde ilk kurdan sonra büyük bir düşüş gözlenmiştir (bkz. Şekil 6). Diğer yandan katılım belirleyicilerinin ($p\text{-değeri}=0.000<0.05$) kullanımında kurlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Veritabanındaki bulgulara göre öğrenciler ilk kur okurlarını metnin içine etkin bir biçimde katmasına rağmen bu durum diğer kurlarda belirgin olarak azalmıştır.

Şekil 6. Katılım Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı



Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Dikkat çeken bir diğer nokta da öğrencilerin ilk kurdan sonra ikinci kişi yerine birinci çoğul kişiyi tercih ederek metin üreticisi olarak kendilerini metinlerine daha fazla katmasıdır. Kurlar arası ilişki bakımından öğrencilerin ikinci kişi adını kullanımı azalırken, bakışımı bir biçimde, birinci çoğul kişi kullanımı artmıştır. Metinlerde kullanılan birinci çoğul kişi adlı *we* dışlayıcı (*exclusive we*) değildir, yani, metin üreticisi ve alıcısını kapsamaktadır. Bu adlı söyleşimsel bir araç olarak kullanan yazar kendini okuyucusu ile bütünleştirmektedir (Esmer, 2018; 226). Birinci çoğul kişi kullanımı ilk kurdan %10 iken bu oran ikinci kurdan %45'e ve üçüncü kurdan ise %85'e yükselmiştir. Bu da yazarın okurla etkileşimine kendini de katmasının metnin ikna

ediciğinin artırdığının bilincine vardığını göstermektedir. Kendisinin de bu düşünceleri desteklediğini okuruna sezdirmektedir.

3.1.5. Kendinden Sözetme

Kendinden sözetme, metin üreticisinin birinci kişi adılları gibi dilsel araçlarla metin içinde kendine gönderimde bulunmasını sağlar. Veritabanımızdaki kendinden sözetme örneklerinden bazıları aşağıda listelenmiştir.

(21) In this essay, *I* will set out to explain the causes of this stress...

‘Bu düşünce yazısında stresin nedenlerini açıklayacağım.’

(22) To *me*, the main reasons are exams, fear of failure and illness...

‘*Bana* göre, [stresin] temel nedenleri sınavlar, başarısız olma korkusu ve hastalıklardır...’

(23) According to *my* experiences, talking with friends before important decisions always gives better results.

‘Deneyimlerime göre, önemli kararlar vermeden önce arkadaşlarla konuşmak daha iyi sonuçlar sağlar.’

(24) ...people with an explorer instinct like *mine* should visit other countries... ‘...*benim* gibi ruhunda bir kaşif yatan insanlar diğer ülkeleri ziyaret etmelidir...’

(25) As long as *I* remember, *I* have loved nature and *I* have wanted to see new natural beauties. ‘*Kendimi* bildim bileli doğayı sevdim ve yeni doğal güzellikler görmek istedim.’

Kullanılan birinci kişi adılları yazarın metin içinde kendine açık gönderimlerde bulunarak yazar olarak kendini belirginleştirmesini ve bir otorite olarak okurun gözünde ikna ediciliğini artırmasını sağlar. Veritabanında saptanan katılım belirleyicileri ve sıklıkları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Veritabanında Saptanan Kendinden Sözetme Belirleyicileri

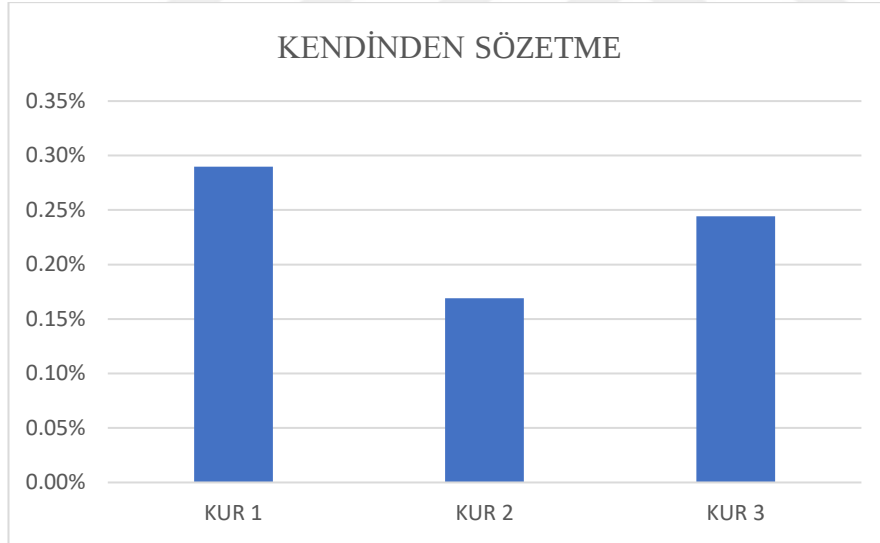
	KUR 1	KUR 2	KUR 3
I (ben)	14	6	9
Me (bana)	-	1	-

mine (benimki)	1	-	-
my (benim)	1	1	2
Toplam	16	8	11

Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tartışma metnlerinin özellikleri düşünüldüğünde araştırma kapsamında metinleri incelenen öğrencilerin kendilerinden yeterli ölçüde söz etmediği, hatta kendilerini bu yolla metinlerine hemen hemen hiç katmadıkları söylenebilir (Tablo 12). Öğrencilerin kendinden söz etmek için kullandığı ifadelerin sıklığı ve kurlar arasındaki ilişki irdelendiğinde tutarlı bir değişime rastlanmamıştır (bkz. Şekil 7). Veritabanında, yazarın kendinden söz etmek için kullandığı üstsöylem belirleyicileri ($p\text{-değeri}=0.247>0.05$) bakımında kurlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenememektedir.

Şekil 7. Kendiden Sözetme Belirleyicilerinin Kurlara Göre Dağılımı



Kaynak: Hyland (2005b) Üstsöylem Modeli dikkate alınarak yazar tarafından derlenmiştir.

Tablo 12’de görülebileceği üzere çalışma kapsamında metinleri incelenen öğrenciler bu dilsel birimleri az kullanmış ve metin üreticisi olarak metinlerinde yazar kimliklerini gizlemeyi seçmişlerdir. Hyland ve Tse (2004) bu durumun yazma eğitimi veren kişilerden kaynaklanıyor olabileceğini, öğrencilere kendinden söz etmenin

akademik metinlerde uygun olmadığına ilişkin bilgi verilmiş olabileceğini belirtmektedir. Çalışmamızın bulguları Akbaş (2012) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Akbaş (2012) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce kullanan Türk yazarların kendinden söz etmekten kaçınarak yazar kimliklerini gizlediklerini saptamıştır.

Dikkate değer bir diğer nokta da öğrencilerin metinlerinde yazar olarak kendinden söz ederken birinci çoğul kişi *we* adılını kullanmamasıdır. Bu akademik olmayan metinlerde beklenen bir durumdur.

Araştırmamız sonucu elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencileri etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini yeterli ölçüde kullanmamaktadır. Kaçınmaların ($p\text{-değeri}=0.001<0.05$), vurgulayıcıların ($p\text{-değeri}=0.001<0.05$) ve katılım belirleyicilerinin ($p\text{-değeri}=0.000<0.05$) kullanımında anlamlı bir farklılık görülmüş, yazar olarak deneyim ve biliş düzeyleri artmasına rağmen tüm etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin kurlar arası dağılımı incelendiğinde artış göstermedikleri saptanmıştır.

SONUÇ

Üstsöylem, üretilen metinlerin önermesel içerik dışındaki öğelerine gönderimde bulunan ve yazarların geliştirmekte olan söylemi, söylem katılımcılarının (okurların ya da dinleyicilerin) daha etkin bir biçimde anlamasını sağlayan dilsel araçlardır. Hyland (2005b) için ise üstsöylem bir yazarın, bakış açısını ifade etmesi ve belirli bir söylem topluluğunun üyeleriyle ilişki kurmasına yarayan, metindeki etkileşimsel anlamları oluşturan “özdönüşlü ifadeler”dir. Bu alanda önemli çalışmalar yapılmaktadır (Vande Kopple, 1985; Williams, 1981; Crismore, Markkanen ve Steffensen, 1993; Hyland, 1998, 2005b; Ädel, 2006). Çalışmamızda kapsayıcılığı ve açık ulamlştırma özelliği nedeniyle Hyland (2005b) tarafından ortaya atılan üstsöylem sınıflandırması kullanılmıştır. Hyland, üstsöylem belirleyicilerini sınıflandırmak için oluşturduğu modelde üstsöylemi *etkileşimli* ve *etkileşimsel* olarak ikiye ayırmıştır. Bizim çalışmamızda incelediğimiz etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri yazarın, okuruyla iletişime geçmek, metne ilişkin tutum ve duruşunu belirgin hale getirmek için kullandığı araçlardır. Etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri kendi aralarında *kaçınmalar*, *vurgulayıcılar*, *tutum belirleyicileri*, *katılım belirleyicileri* ve *kendinden söz etme* olarak beş grupta incelenmektedir.

Üstsöylem özellikle akademik metin incelemelerinde oldukça irdelenen bir konudur. Bizim çalışmamızda da Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi gören öğrencilerin tartışma metinleri etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri kullanımı açısından incelenmiştir. Çalışmada söz konusu üniversitenin İngilizce hazırlık programında akademik yıla orta düzeyden başlayıp ileri düzeye kadar ilerleyen ve üç kuru içeren bir İngilizce eğitimi alınmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu kurların tümünde eğitim alan öğrencilerin her kuru sonunda yazdıkları tartışma metinleri veri tabanı olarak incelenmiştir. Üç kuru tamamında öğrenim gören 14 öğrenci bulunmaktadır ve toplam 42 tartışma metni elde edilmiştir. Veri tabanındaki metinler etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri açısından incelenmiş ve türlerine göre dağılımları belirlenmiştir. Tartışma metinlerinin seçilmesinin nedeni akademik makale üretmede bu metin türünün önemli yer tutmasıdır. Etkileşimsel üstsöylem belirleyicileri metinlerimizi daha ikna edici hale getirmemize yarayan dilsel araçları barındırdığı için araştırmamızda bu belirleyicilere odaklanılmıştır. Ayrıca,

Giriş bölümünde belirtildiği gibi, etkileşimli üstsöylem belirleyicileri öğrencilere ayrıca öğretildiği ve metinlerinde kullanmaları zorunlu tutulduğu için inceleme dışında bırakılmıştır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin tartışma metinlerinde hangi etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini ne sıklıkta ve çeşitlilikte kullanmakta olduğunu, dağılımlarının akademik yıl boyunca herhangi bir değişiklik gösterip göstermediği sorularına yanıt bulmak üzere çalışma bağlamında incelenen metinlerden edinilen bulgular şöyle özetlenebilir:

Araştırmanın bulguları, genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin metinlerinde tüm kurlarda en çok kullanılan etkileşimsel üstsöylem türünün katılım belirleyicileri olduğunu göstermektedir (%46,24). Katılım belirleyicilerini sırasıyla kaçınmalar (%36,45), vurgulayıcılar (%13), kendinden söz etme (%3,3) ve tutum belirleyiciler (%1) izlemektedir. Ancak kurlar arasındaki değişim açısından bakıldığında, etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin sıklığında bir azalma olduğu belirlenmiştir. Oysa öğrencilerin tartışma metni oluşturma becerisinin ilerleyen kurlarda artmasıyla koşut olarak bu belirleyicileri kullanma becerisinin de artması beklenmektedir. Bu anlamda çalışmamız Türkçe alanyazındaki saptamalarla koşut bir biçimde (Algı, 2012; Yüksel ve Kavanoz, 2018; Uluçay, 2014) ikinci dilde yazan yazarların kullandığı üstsöylem belirleyicilerinin daha az çeşitli olduğu yargısını desteklemektedir. Ancak veri tabanındaki metinlerde kaçınma ifadelerinin sıklığının üst kurlarda azalması öğrencilerin daha yetkin tartışma metinleri ürettiği ve savundukları konuya ilişkin daha kararlı ifadeler kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Diğer yandan veritabanımızda vurgulayıcıların kullanımında da üst kurlarda azalma görülmektedir. Yazar olarak deneyim arttıkça daha fazla vurgulayıcı kullanılması beklenen bir durum olduğundan çalışmamız kapsamında incelenen metinlerin ikna ediciliğinin bu durumdan olumsuz anlamda etkilendiği düşünülebilir. Tutum belirleyicilerinin metinlerde en az kullandığı üstsöylem belirleyicilerinden olduğu saptaması alanyazında ortaya konan ilgili bulguları desteklemiştir. Dikkat çeken bir diğer nokta da öğrencilerin ilk kurdan sonra ikinci kişi yerine birinci çoğul kişiyi tercih etmesi ve metin üreticisi olarak kendilerini metinlerinde daha fazla belirginleştirmeyi seçmesidir. Bu durum aslında tartışma metinlerinin ikna özelliğine olumlu katkı olarak değerlendirilebilir. Kapsayıcı “biz” kullanımı ile metin yazarı

kendisini metne daha çok katmakta, böylece okura birlikte hareket ettiklerini sezdirmektedir. Diğer yandan öğrenciler metinlerinde birinci tekil kişiyi az kullanmış ve metinlerinde yazar kimliklerini gizlemeyi seçmişlerdir. Bu da birinci tekil kişi kullanımının “biz” ile yer değiştirmesi ile açıklanabilir. Yine de öğretmenlerle anket çalışması yapılarak öğrencilerin metinlerinde yazar sesini kullanmaktan kaçınmalarının bir yazım geleneği olarak öğretilip öğretilmediği sorusuna yanıt aranabilir. Katılım belirleyicilerinin kullanımında üç kurda sonunda gözlenen düşüş ise çalışma kapsamında metinleri incelenen öğrencilerin yazar olarak deneyimleri arttıkça daha kişilerüstü bir biçim tercih ederek yazar otoritelerini artırma çabasında olduklarını düşündürmektedir. Son olarak, etkileşimsel üstsöylem kullanımlarının eğitim materyallerine ve konuya göre değişmekte, etkileşimsel araçların fazla ya da gerekenden az kullanılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle çalışmanın ileriki bir aşaması olarak eğitim materyalleri ve konuları irdelenerek öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini kullanmaları açısından desteklenip desteklenmediği irdelenmelidir.

Çalışmamızın kısıtlılıklarından biri örneklemimize yalnızca 14 öğrencinin çalışmasının dahil olmasıdır. Ayrıca çalışma evreni tek bir kurum ile sınırlıdır ve Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini kullanımı üzerine genelleme yapılabilmesi için daha geniş bir bütünce üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin anadillerinde yazdıkları metinlere ulaşmak mümkün olmadığından, etkileşimsel üstsöylem kullanımlarının düşük olmasının ikinci dildeki yeterlilikle ilgili olup olmadığı bilinmemektedir. Öğrencilerle görüşme yapılamamış, üstsöylem kullanımlarıyla ilgili tutumları irdelenmemiştir. Son olarak, öğrenciler metinlerini dersin öğretim görevlisinin dönütüne göre iki kez düzenlediği için eksik, fazla ya da hatalı kullanımlar üzerine bilgi elde edilmemiş, metinler başarılı-başarısız olarak notlandırılmaları bakımından değerlendirilmemiştir. Bu bağlamda etkileşimsel üstsöylem kullanımı ve notlandırma ilişkisi üzerine çalışma yapılabilir. Çalışmanın devamı olarak ayrıca üstsöylem belirleyicilerinin metin türü ile ilişkilendirildiği bir çalışma yapılabilir.

Üstsöylem belirleyicilerinin yazar ve okur arasındaki etkileşimi artırdığı düşünüldüğünde, özellikle tartışma metinlerinde okurun iknasına katkısının olduğu açıktır. Bu nedenle, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler ve bu alanda eğitim veren kişilerin üstsöylem konusunda farkındalığı artırılmalıdır. Öğrenciler metin

yazarı olarak okurları ile iletişime geçmeleri, diğ er bir ifadeyle  sts y lem belirleyicilerini kullanmaları, gerekliliği konusunda bilgilendirilmeli, konu hakkında hazırlanmış eğitim malzemeleri ile lisans eğitiminde ihtiyaç duyacakları akademik metin yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda desteklenmelidir.

Çalışmanın bulgularının hazırlık programlarındaki yazma derslerinin izlencelerinin geliştirilmesi, tartışma metinlerinin değerlendirilmesi ve puanlama anahtarlarının oluşturulması bakımından yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

Ädel, A. ve Mauranen, A. (2010). Metadiscourse: Diverse and Divided Perspectives. *Nordic Journal of English Studies*. 9(2): 1-11.

Akbaş, E. (2012). Exploring metadiscourse in master's dissertation abstracts: Cultural and linguistic variations across postgraduate writers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(1): 12-26.

Algı, S. (2012). *Hedges and boosters in L1 and L2 argumentative paragraphs: Implications for teaching L2 academic writing*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atasever, S. (2014). *A comparative analysis in written discourse: A corpus-based study on frame marker use in native and non-native students argumentative essays*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayyurt, Y. (2010). Author positioning in academic writing. *Avaliações e perspectivas: Mapeando os estudos empiricos na area de humanas (Appraisals and perspectives: Mapping empirical studies in the humanities)* (ss. 163-184). (Ed.) S. Zyngier & V. Viana. Rio de Janeiro: The Federal University of Rio de Janeiro.

Bayyurt, Y. ve Akbaş, E. (2014). Akademik Metinlerde Kaçınma ve Vurgulayıcı İfadelerin Lisansüstü Öğrenciler Tarafından Algılanması ve Kullanılması. 27. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. (ss.72-79). Ed. Büyükkantarcıoğlu, S. N., Özyıldırım, I., Yazar, E. ve Yağlı, E. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Beauvais, P. (1989). A speech-act theory of metadiscourse. *Written Communication*, 6(1): 11-30.

Bogdanovic, V., ve Mirovic, I. (2018). Young Researchers Writing in ESL and the Use of Metadiscourse: Learning the Ropes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(4): 813-830.

Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in PhD theses. *English for Specific Purposes*, 18: 41-56.

Burneikaite, N. (2008). Metadiscourse in linguistics master's theses in English L1 and L2. *Kalbtūra*. 59(3): 38-46

Can, H. (2006). *An analysis of freshman year university students' argumentative essays*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cheng, X., ve Steffensen, M.S. (1996). Metadiscourse: A Technique for Improving Student Writing. *Journal of Research in the Teaching of English*, 30(2).

Crismore, A. (1983). *Metadiscourse: What is it and How is it used in School and Non-school Social Science Texts*. Illinois: University of Illinois.

Crismore, A. (1989). *Talking with Readers: Metadiscourse as a Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.

Crismore, A., ve Farnsworth, R. (1990). *Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse*.

Crismore, A., Markkanen, R., ve Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students. *Written Communication*, 10(1): 39-71.

Çandarlı, D. (2013). *Writer visibility and reader engagement in university students' argumentative essays*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30: 169-192.

Ercan, G. S. (2003). *Gazete Köşe Yazılarında Dil Kullanımı: Kaçınmalar ve Cinsiyet Değişkeni*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ercan, G. S. (2018). Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi. *Dilbilim Kuramları İki Düzlem Beş Kuram*. (ss. 154-212). Ed. Özge Can. İstanbul: İthaki Yayınları.

Ercan, G. S. ve Yağcıoğlu, S. (2007). Gazete Köşe Yazılarında Kaçınma Kullanımı ve Cinsiyet İlişkisi. *Dilbilim Araştırmaları*. 1-16. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Esmer, E. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler Tarafından Üretilen İkna Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri. *Journal of Language Education and Research*, 4 (3), 216-228. DOI: 10.31464/jlere.292927

Fidan, Ö. (2002). *Türkçe Bilimsel Metinlerde Üstsöylem Belirleyicileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2. Baskı). London: Edward Arnold.

Hatipoglu, C., ve Algi, S. (2017). Contextual and pragmatics functions of modal epistemic hedges in argumentative paragraphs in Turkish. *Metadiscourse in written genres: Uncovering textual and interactional aspects of texts*: 85-108.

Hatipoğlu, C., ve Algı, S. (2018). Catch a Tiger by the Toe: Modal Hedges in EFL Argumentative Paragraphs. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 18.

Ho, V., ve Li, C. (2018). The use of metadiscourse and persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 33: 53-68.

Hyland, K. (1998). Persuasion and Context: The Pragmatics of Academic Metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, 30: 437-455.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.

Hyland, K. (2001). Bringing in the reader. *Written Communication*, 18(4): 529-574.

Hyland, K. (2005a). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2): 173-192.

Hyland, K. (2005b). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.

Hyland, K. (2008). Persuasion, Interaction and the Construction of Knowledge: Representing Self and Others in Research Writing. *International Journal of English Studies*. 8(2): 1-23.

Hyland, K. (2010). Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. *Nordic Journal of English Studies*. 9(2): 125-143.

Hyland, K. (2015). *Metadiscourse*. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, pp. 997-1007, Ed. Tracy, K. (2nd Ed.). Chichester: John Wiley&Sons.

Hyland, K. (2017). Metadiscourse: what is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*. Vol 113: 16-29.

Hyland, K., ve Milton, J. (1997). Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing. *Journal of second language writing*, 6(2): 183-205.

Hyland, K. ve Tse, P. (2004). *Metadiscourse in Academic Writing: a Reappraisal*. *Applied Linguistics*, 25(2): 156-177.

Intaraprawat, P., ve Steffensen, M. S. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of second language writing*, 4(3): 253-272.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursial construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

İşeri, K. (2017). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin*. Ankara: Pegem Akademi.

Jakobson, R., (1990). *On language*. Ed. Waugh, L. R., Monville-Burston, M. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Kaya, F. (2019). *The Effects of Explicit Teaching of Metadiscourse Markers on Writing Proficiency of EFL Students and Students' Views on the Process*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakuş, N. (2020). *EFL Teachers' Awareness and Attitudes Towards Personal and Impersonal Metadiscourse Markers in L2 Academic Writing*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kroll, B. (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lautamatti, L. (1978). Observations on the development of the topic in simplified discourse. V. Kohonen ve N. E. Enkvist (ed.), *Text Linguistics, Cognitive Learning and Language Teaching*. Turku: University of Turku Publications: 71-104.

Lee, J., ve Deakin, L. (2016). Interactions in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less-successful argumentative essays. *Journal of Second Language Writing* 33: 21-34.

Li, T., ve Wharton, S. (2012). Metadiscourse repertoire of L1 Mandarin undergraduates writing in English: A cross-contextual, cross-disciplinary study. *Journal of English for Academic Purposes*, 11: 345-356.

Longo, B. (1994). The Role of Metadiscourse in Persuasion. *Technical Communication*, 41(2): 348–352.

Lyons, J. (1977). *Semantics Vols 1 & 2*. Cambridge: CUP.

Mauranen, A. (1993a). Contrastive ESP rhetoric: metatext in Finnish-English Economics texts'. *English for Specific Purposes*, 12: 3-22.

Mauranen, A. (1993b). *Cultural Differences in Academic Rhetoric*. Frankfurt: Peter Lang.

Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland Pub. Co.

Nash, W. (1992). *An Uncommon Tongue*. London: Routledge.

Qin, W., & Uccelli, p. (2019). Metadiscourse: Variation across communicative contexts. *Journal of Pragmatics*, 139: 22-39.

Sancak, D. (2019). *The use of transitions, frame markers and code glosses in Turkish efl learners' opinion paragraphs*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sowton, C., Kennedy, C., Williams, J., Cavage, C., & Sunda, A. (2014). *Unlock: 4 Reading and Writing Skills*

Söğüt, S. (2014). *Employment of stance adverbials as hedges and boosters in argumentative essays of native American and nonnative Turkish university students*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press.

Thompson, G. ve Thetela, P. (1995). The Sound of one Hand Clapping: The Management of Interaction in Written Discourse. *Text*. 15(1): 103-127.

Tümer, C. (2021). *Data-Driven Learning and The Use of Interactive Metadiscourse Markers (Transitions, Frame Markers and Code-Glosses) in Argumentative Paragraphs Written by Freshmen Pre-Service English Language Teachers*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulu, B. (2020). *Dynamic Assessment of the Use of Metadiscourse Markers in EFL Writing*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uluçay, Ç. (2014). *A rotten apple spoils the barrel: Cause markers employed by native speakers of Turkish when writing cause paragraphs in English and Turkish*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uzun, L. (2002). Dilbilim Alanında Türkçe Yazılan Araştırma Yazılarında Metin Dünyasına İlişkin Düzenlemeler. *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. (ss. 203-224). Ed. Uzun, L. ve Huber, E. Essen: Die Blaue Eule.

Valero-Garces, C. (1996). Contrastive ESP rhetoric: metatext in Spanish-English Economics texts'. *English for Specific Purposes*, 15(4): 279-294.

Vande Kopple, W. (1985). "Some exploratory discourse on metadiscourse". *College Composition and Communication*, 36(1): 82-93.

Vassileva, I. (2001). Commitment and detachment in English and Bulgarian academic writing. *English For Specific Purposes*, 20: 83- 102.

Yağcıoğlu, S. ve Ercan, G. S. (2006) Gender Indexical Hedging Strategies in Media Discourse. *Advances in Turkish Linguistics*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları (ss. 623-640).

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, H. G., ve Kavanoz, S. (2018). Dimension of Experience: Metadiscourse in the Texts of Novice Non-Native, Novice Native and Expert Native Speaker. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(3): 104-112.

Westbrook, C. (2014). *Unlock: 3 Reading & writing skills*.

Williams, J. (1981). *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace*. Boston: Scott Foresman.



EKLER

EK 1: Türkçe-İngilizce Sözlükçe

-A-

Açık edimsöz yüklemi: Explicit illocutionary predicate

Açımlayıcı: Code gloss

Anlatıcı: Narrator

Anlatımsal: Expressive

Aşamalandırıcı: Sequencer

-B-

Bağlaşıklık aracı: Cohesive device

Bağlayıcı: Transition

Bildirim: Announcement

Birleştirici ilişkiler: Conjunctive relations

-C-/-Ç-

Çerçeve belirleyici: Frame marker

-D-

Dizimleyici: Sequencer

Düşünsel: Ideational

-E-

Edimsöz belirleyicisi: Illocution marker

Etkileşimli: Interactive

Etkileşimsel: Interactional

-F-/-G-

Geçerlilik belirleyicisi: Validity marker

Gönderimsel: Referential

-H-

Hatırlatıcı: Reminder

-I-/-İ-

İlişkisel: Phatic

-J-/-K-

Kaçınma: Hedge

Kesinlik belirleyicisi: Certainty marker

Kendinden söz etme: Self-mention

Kişilerarası üstsöylem: Interpersonal üstsöylem

Konulaştırıcı: Topicalizer

-L-/-M-

Mantıksal bağlayıcı: Logical connective

Metin bağlayıcı: Text connective

Metin dönüşlülüğü: Text reflexivity

Metiniçi belirleyici: Endophori marker

Metin yorumu: Text commentary

Metinsel belirleyici: Textual marker

Metinsel üstsöylem: Textual metadiscourse

-N-

Niteleyici: Attributor

-O-/-Ö-

Önermesel: Propositional

Özdönüşlü: Self-reflective

-P-/-R-/-S-

Süreç-odaklı yazma yaklaşımı: Process writing approach

-Ş-

Şiirsel: Poetic

-T-

Tanımlayıcı: Evidential

Tutum belirleyicisi: Attitude marker

-U-/-Ü-

Üstdilsel: Metalinguistic

Üstmetin: Metatext

Üstişlev: Metafunction

Üstsöylemsel: Metadiscoursal

-V-

Vurgulayıcı: Emphatic (Hyland, 1998), Booster (Hyland, 2005b)

-Y-/-Z-

Yorumsal belirleyici: Interpretive marker

Yönlendirici: Directive

EK 2: Gelişim Dosyası Konuları

1. KUR:

- Do you think introvert people are more successful than extrovert people?
- Do you think your country has good natural beauties?
- Do you think it is difficult to live in another country?

2. KUR:

- What are the causes of lying and what are the effects of telling lies on the communication with others?
- What are the causes of stress faced by students and what are its effects on them?

3. KUR:

- What are the changes in eating habits?
- Who is responsible for avoiding preventable diseases? Is the government's or individuals' responsibility?
- What are the long-term and short-term solutions for immigration?
- What are the long-term and short-term solutions for overpopulation?
- What are the long-term and short-term solutions for car accidents?
- Should we protect our language from the influx of English words?
- Should we expose our children to some risks or should we protect them from all risks?
- What are the similarities and differences between studying maths and studying languages?