

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE ALMANCA İKİ DİLLİ VE TÜRKÇE TEK DİLLİ
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI
METİNLERİNDE ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN KARAPINAR

BOLU, OCAK - 2021

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI



TÜRKÇE ALMANCA İKİ DİLLİ VE TÜRKÇE TEK DİLLİ
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI
METİNLERİNDE ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN KARAPINAR

TEZ DANIŞMANI

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

BOLU, OCAK - 2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Yasemin KARAPINAR tarafından hazırlanan “**Türkçe Almanca İki Dilli ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri**” adlı tez çalışması Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 8/01/2021

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

[Redacted Name]

.....

Üye

[Redacted Name]

.....

Üye

[Redacted Name]

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

[Redacted Signature]

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

YASEMİN KARAPINAR

ÖZET

**TÜRKÇE ALMANCA İKİ DİLLİ VE TÜRKÇE TEK DİLLİ TÜRKÇE
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI METİNLERİNDE
ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
YASEMİN KARAPINAR
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ ASLIHAN KÜÇÜKAVŞAR)
BOLU, OCAK - 2021
(XX + 170)**

Bu tezde, Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicilerini belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada, tarama ve ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Tezin çalışma grubunu, Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik bölümünde öğrenim gören 96 iki dilli Türkçe öğretmen adayı ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 104 tek dilli Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, “Katılımcı Tanıma Formu” ve “Yazılı Anlatım Formu” kullanılmıştır. Üretilen metinler, Hyland’ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre iki uzman tarafından incelenmiştir. Grupların kullandıkları metinsel, kişilerarası ve toplam üstsöylem belirleyicileri sıklık ve dağılım verileri, SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sıklık çözümlemesinden yararlanılarak yüzde frekans bulguları elde edilmiştir. Bu bulgulara göre grupların üstsöylem belirleyicileri kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Üstsöylem belirleyicilerini tek dilli Türkçe öğretmen adaylarının, iki dilli Türkçe öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Dört grubun tamamında metinsel üstsöylem belirleyicilerinin, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELEER: Tek Dillilik, İki Dillilik, Metin, Üstsöylem Belirleyicileri

ABSTRACT

**METADISCOURSE MARKERS IN WRITING OF TURKISH-GERMAN
BILINGUAL AND TURKISH MONOLINGUAL TURKISH
PROSPECTIVE TEACHERS
MSC THESIS
YASEMIN KARAPINAR
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION
(SUPERVISOR: DR. ASLIHAN KUCUKAVSAR)
BOLU, JANUARY 2021
(XX + 170)**

The aim of this M.A. thesis is to determine and to compare the use of metadiscourse markers in the writings of the Turkish-German bilingual and of the Turkish monolingual Turkish teacher candidates. The method of the study is a survey and correlational research design. The study has been carried out with 96 bilingual Turkish teacher candidates at the Turkic Department in Duisburg Essen University and 104 monolingual teacher candidates at the Turkish Teaching Department of Bolu Abant Izzet Baysal University. "Participant Recognition Form" and "Written Expression Form" have been used to obtain the research data. Written texts produced by Turkish German bilingual and Turkish monolingual Turkish Teacher candidates have been analyzed by two specialists based on Hyland's taxonomy of metadiscourse markers. The frequency and distribution data of the textual, interpersonal, and total metadiscourse markers used by the groups have been analyzed by using the SPSS package program. The data have been evaluated using one of the descriptive analysis methods, percentage frequency calculations. The findings have indicated a statistically significant difference in the use of the metadiscourse markers of the groups. The findings have also showed that the Turkish monolingual Turkish teacher candidates have used the metadiscourse markers more significantly than Turkish German bilingual candidates. Considering all four groups, it has been specified that the textual metadiscourse markers have been used more than interpersonal metadiscourse markers.

KEYWORDS: Monolingualism, Bilingualism, Text, Metadiscourse Markers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
GRAFİK LİSTESİ	xviii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xix
TEŞEKKÜR	xx
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Tümcesi.....	4
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6 Araştırmanın Sayıltıları	7
1.7 Tanımlar	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1 Almanya'ya Göç Süreci	9
2.2 İki Dillilik	17
2.2.1 İki Dillilik Türleri	22
2.2.1.1 Birey ve Topluma Göre İki Dillilik	23
2.2.1.1.1 Bireysel İki Dillilik.....	23
2.2.1.1.2 Toplumsal İki Dillilik	24
2.2.1.2 Dilleri Edinme Zamanına ve Yerine Göre İki Dillilik.....	24
2.2.1.2.1 Eşzamanlı İki Dillilik	24
2.2.1.2.2 Ardışık İki Dillilik	25
2.2.1.3 Bilişsel Yapılanış Boyutuna Göre İki Dillilik	26
2.2.1.3.1 Bileşik İki Dillilik.....	26

2.2.1.3.2	Sıralı İki Dillilik	27
2.2.1.3.3	Alt Sıralı İki Dillilik	28
2.2.1.4	Dil Beceri Düzeyine Göre Dillilik.....	29
2.2.1.4.1	Dengeli İki Dillilik	29
2.2.1.4.2	Baskın İki Dillilik.....	30
2.2.1.4.3	Sınırlı İki Dillilik.....	30
2.3	Yazma Edimi.....	31
2.4	Metin ve Üstsöylem.....	34
2.5	Yapılan Çalışmalar	44
2.5.1	İki Dillilik Alanında Yapılan Çalışmalar.....	44
2.5.2	Üstsöylem Belirleyicileri Alanında Yapılan Çalışmalar	48
3.	YÖNTEM.....	58
3.1	Araştırma Deseni.....	58
3.2	Çalışma Grubu.....	58
3.3	Verilerin Toplanması.....	69
3.3.1	Veri Toplama Araçları.....	69
3.3.2	Süreç	70
3.4	Veri Çözümleme Teknikleri.....	71
4.	BULGULAR	74
4.1	Üstsöylem Belirleyicilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular	74
4.2	Üstsöylem Belirleyicilerinin Karşılaştırmalarına İlişkin Bulgular.....	89
4.3	Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımında Gruplar Arası Farklar ..	112
4.4	Sözcük Dağılımına İlişkin Bulgular	123
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	126
5.1	Tartışma ve Sonuç	126
5.2	Öneriler.....	135
6.	KAYNAKLAR.....	137
7.	EKLER.....	146
	EK-1 ETİK KURUL ONAY BELGESİ.....	146
	EK-2 KATILIMCI TANIMA FORMU 1	147
	EK-3 YAZILI ANLATIM FORMU 1	150
	EK-4 KATILIMCI TANIMA FORMU 2	151
	EK-5 YAZILI ANLATIM FORMU 2	153

EK-6 KULLANILAN ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ	
LİSTESİ	154
8. ORİJİNALLİK RAPORU	169



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Eyaletlere Göre Almanya'daki Göçmen Türk Nüfusun Yoğunluk Oranı	12
Şekil 2.2. Bileşik İki Dillilik	27
Şekil 2.3. Sıralı İki Dillilik	28
Şekil 2.4. Alt Sıralı İki Dillilik	29
Şekil 2.5. Temel Dil Becerileri	32

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. İki Dillilik Türleri.....	22
Tablo 2.2. Vande Kopple’ın Üstsöylem Belirleyicileri Sınıflandırması.	38
Tablo 2.3. Hyland’ın Üstsöylem Belirleyicileri Sınıflandırması.	40
Tablo 3.1. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Yaş Ortalaması	59
Tablo 3.2. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anne Baba Kökeni.....	60
Tablo 3.3. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları.....	60
Tablo 3.4. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aile İçinde Konuştukları Dil.....	61
Tablo 3.5. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe ve Almancayı Öğrenme Yaşı ve Yeri	61
Tablo 3.6. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Yaş Ortalaması.....	62
Tablo 3.7. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anne Baba Kökeni.....	63
Tablo 3.8. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları.....	63

Tablo 3.9. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aile İçinde Konuştıkları Dil	64
Tablo 3.10. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe ve Almancayı Öğrenme Yaşı ve Yeri.	64
Tablo 3.11. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel Özellikleri.....	65
Tablo 3.12. Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel Özellikleri.....	66
Tablo 3.13. Türkçe Almanca İki Dilli 1. ve 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler	68
Tablo 3.14. Türkçe Tek Dilli 1. ve 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler.	69
Tablo 3.15. Cohen Kappa İstatistiği Sonuçları.....	71
Tablo 3.16. Cohen Kappa İstatistiği Uyum Değer Aralıkları.....	72
Tablo 3.17. Öğretmen Adaylarının Karşılaştırılması	72
Tablo 4.1. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı	75
Tablo 4.2. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	76
Tablo 4.3. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.....	77

Tablo 4.4. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	78
Tablo 4.5. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı.....	79
Tablo 4.6. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	79
Tablo 4.7. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	80
Tablo 4.8. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	81
Tablo 4.9. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı.....	82
Tablo 4.10. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	83
Tablo 4.11. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	84
Tablo 4.12. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	85
Tablo 4.13. Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı.....	86
Tablo 4.14. Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	86

Tablo 4.15. Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	87
Tablo 4.16. Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	88
Tablo 4.17. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı	90
Tablo 4.18. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı... ..	91
Tablo 4.19. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	92
Tablo 4.20. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	93
Tablo 4.21. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı	95
Tablo 4.22. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	96
Tablo 4.23. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	97

Tablo 4.24. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	99
--	----

Tablo 4.25. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı.	100
---	-----

Tablo 4.26. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	101
---	-----

Tablo 4.27. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	103
--	-----

Tablo 4.28. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	104
---	-----

Tablo 4.29. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı.	106
---	-----

Tablo 4.30. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	108
---	-----

Tablo 4.31. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı.	110
--	-----

Tablo 4.32. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı	111
---	-----

Tablo 4.33. Grupların Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları.	113
Tablo 4.34. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması.	114
Tablo 4.35. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması.....	115
Tablo 4.36. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması	116
Tablo 4.37. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması.	117
Tablo 4.38. Grupların Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları... ..	118
Tablo 4.39. Grupların Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları.....	119
Tablo 4.40. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması	120
Tablo 4.41. Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması.....	121
Tablo 4.42. Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması.....	122

Tablo 4.43. Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması.....	123
---	-----

Tablo 4.44. Tüm Grupların Kullandığı Toplam Sözcük Sayısı	124
---	-----



GRAFİK LİSTESİ

Sayfa

Grafik 2.1. Türkiye’den Avrupa Ülkelerine Verilen Göç Miktarı 10

Grafik 2.2. Yıllara Göre Almanya'da Türk Uruklu Nüfus 11

Grafik 4.1. Tüm Grupların Metinsel, Kişilerarası ve Toplam Üstsöylem
Belirleyicileri Kullanımları 89

Grafik 4.2. Tüm Grupların Katılımcı Sayısı ve Kullanılan Sözcük Sayısı 125

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

Akt : Aktaran

Bkz : Bakınız

SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

TDK : Türk Dil Kurumu

ÜSB : Üstsöylem Belirleyicileri

TEŞEKKÜR

Tez hazırlığım süresince benden desteğini ve yardımını eksik etmeyen, bana hoşgörüsüyle yol gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Küçükavşar'a, teşekkür ederim.

Almanya'daki çalışmalarım süresince her aşamada yanımda olan, bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan sayın hocam Prof. Dr. Işıl Uluçam Wegmann'a teşekkür ederim. Almanya'da verilerin toplanması aşamasındaki desteklerinden ötürü Prof. Dr. Sevgi Çıkrıkçı, Berin Uyar, Dr. Pınar Oğuzkan Savvidis ve Nurten Kum hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Bu süreçte benden bilgisini ve yardımını esirgemeyen, bir türlü erişemediğim bazı kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan sayın Dr. Öğr. Üyesi Şenel Gerçek hocama teşekkür ederim.

Verilerin analizi aşamasında istatistik programını kullanmama yardımcı olan ve her adımda sorularımı sabırla cevaplayan Arş. Gör. Alperen Yandı'ya teşekkür ederim.

En büyük teşekkürü bu yaşıma kadar her kararımda yanımda olup bana güvenen ve beni destekleyen ne yapsam hakkını ödeyemeyeceğim canım anneme ederim.

Son olarak vakit ayırarak çalışmama katılan tüm katılımcılara teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımlar ve alanyazında yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Dünya, 20. Yüzyılda II. Dünya Savaşı gibi büyük yıkımların görüldüğü bir savaşa sahne olmuştur. Bu savaşta en çok kayıp veren ülkelerin başında Almanya yer almaktadır. 1960'lı yılların başında Almanya, II. Dünya Savaşı ile nüfus kaybetmesi sonucu oluşan işgücü açığını kapatmak için İtalya, İspanya, Yunanistan gibi ülkelerle işçi anlaşmaları yapmıştır. Almanya bu amaç doğrultusunda Türkiye ile de 31 Ekim 1961'de İşçi Alımı Anlaşması imzalamıştır. Türkiye ve Almanya arasında imzalanan İşçi Alımı Anlaşması sonrasında Almanya'ya gerçekleşen Türk işçi göçü, başlangıçta geçici olarak planlanmış olsa da Türklerin zamanla Almanya'ya uyum sağlamaları ve yurda geri dönüş isteklerinin azalması gibi nedenlerden ötürü kalıcı boyuta geçmiştir. Almanya'da geçici işçi statüsünden yerleşik hayata geçiş yapan Türklerin aile kurmalarıyla dünyaya gelen çocuklar doğdukları andan itibaren Almanca ve Türkçe dillerini kullanmaya başlamışlar ve hem Alman hem de Türk kültürü ile beslenerek büyümüşlerdir. Bu durum Türkçe Almanca iki dilli bireylerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Mackey (1962) iki dilliliğin, bir dil olgusu değil, dillerin karakteristik kullanımı olduğunu ve bireylerin iki dilli olarak adlandırılabilimleri için ölçütün, iki dilde de anlama ve anlatma becerilerdeki yeterlilik olduğunu belirtmektedir. Baker (2001), birinin iki dilli olup olmadığını incelemek için dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma okuma ve yazmadaki yetkinliklerinden yola çıkılması gerektiğini belirtmektedir. Günay (2015), bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insanı iki dilli olarak kabul etmektedir. Aksan'a

(2015) göre ise iki dillilik, bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi, o dili sürekli olarak kullanmasıdır.

Almanya’da doğup büyüyen Türk göçmen çocuklarının iki dili ve iki kültürü bir arada öğrenmeye başlamaları, çeşitli dil, kimlik ve eğitim sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Almanya’nın, göçmen çocukların yaşadıkları bu sorunları başlarda görmezden gelmesi, konu üzerine düşünülmesinin ve çözüm bulunmasının gecikmesi sonuçlarını doğurmuştur. Kaya (2000), Almanya’da yaşayan Türk göçmenlerine ve onların çocuklarına ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların üç farklı aşamada ele alınabileceğinden söz etmektedir: 1960’larda yapılan göçün ekonomik boyutlarını ele alan birinci aşama çalışmalar, 1973 yılında aile birleşiminin başlaması ile yapılan çocuk ebeveyn ilişkileri, Türk işçilerin Alman kültürüne uyumuna ilişkin ikinci aşama çalışmalar ve artık sorunlar ile yüzleştikleri 1990 yılından itibaren toplumsal yapı ile birey arasındaki ilişkiler, kültürel üretim süreçleri, dil ve eğitim üzerinde durulan üçüncü aşama çalışmalar. Kaya’nın bu gruplandırmasından da anlaşılacağı üzere Almanya’da doğup büyüyen Türk kökenli bireylerin dil ve kültür sorunları ile geç yüzleşilmiştir. Sorunların çözümündeki bu gecikme ve önemsememe hem anadilleri olan Türkçeyi hem de Almancayı yetkin bir biçimde kullanamayan iki dilin arasına sıkışıp kalmış çocukların sayısının artmasına neden olmuştur. Küçük (2006)’e göre, çocukların anadillerini yeterince öğrenmeden ikinci bir dili öğrenmeye kalkışmaları eğitimdeki başarılarını zayıflatma sonucunu doğurmaktadır. Koçak (2012), Türkçe Almanca iki dilli bireylerin Almanca bilgileri yetersiz olmasının sebebini, temelde Türkçe bilgilerinin yeterli olmaması olarak görmektedir. Bekar (2013) ise, Almanya’da özellikle üçüncü ve dördüncü kuşaklarda Türkçenin kullanımında bir bozulma görüldüğünü ve Almanca-Türkçe sözcükler karıştırılarak oluşturulan “Almanya Türkçesi” olarak adlandırılan bir Türkçe türediğini belirtmektedir. Bekar (2013) bu duruma, Türkçeye önem verilmemesinin, iyi derecede Almanca öğrenmenin başarı için yeterli görülmesinin ve Almanya’nın uyguladığı politikaların neden olduğunu belirtmektedir. Uluçam Wegmann (2007), yurt dışında yaşayan iki dilli bireylerle Türkiye’de anadillerinin hakim olduğu bir coğrafyada yaşayan bireylerin yetiştikleri şartların farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın bireylerin dil kullanımlarına da yansımaları olduğunu belirtmektedir.

İki dilin gelişiminin birbiriyle bağlantılı olarak ilerlediği göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin anadilleri, Almanca dil becerilerinin geliştirilebilmesi için en önemli araç ve faydalanılması gereken bir kaynaktır (Yağmur, 2007). Bireylerin kendilerini her iki dilde de yetkin bir biçimde ifade edebilmelerinin koşulu anadilleri başta olmak üzere her iki dilde alınan iyi bir eğitimle temel dil becerilerinin geliştirilmesidir.

Temel dil becerileri genel olarak, anlamaya yönelik dil becerileri olan dinleme, okuma ve görsel okuma ile anlatmaya yönelik dil becerileri olan konuşma, yazma ve görsel sunu şeklinde gruplandırılmaktadır. Yazma edimi, en son geliştirilen dil becerisidir. Dinleme, konuşma ve okuma edimleri yazmaya zemin hazırlamaktadır. Güneş (2016), anlatmaya yönelik dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin, bir diğeri olan konuşma becerisine göre daha yavaş ve zor işlemlerden oluşan üretim süreçlerini içerdiğini, basit bir tümceyi yazarken zihnimizde bir dizi karmaşık işlem yapıldığını belirtmektedir.

Bireylerin, kendilerini yazılı olarak ifade ederken ise düşüncelerin anlaşılır biçimde aktarıldığı, tümce ve paragraf geçişlerinin uygun bir biçimde kurulduğu, mantıksal olarak düzgün yapılandırılmış metinler üretmeleri beklenmektedir. Birbirini izleyen sıralı ve anlamlı tümceler dizisine metin denir. Metnin, hem yazarın oluşturduğu ürün hem de okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından süreç olma özelliklerini bir arada taşıması, o metnin tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütün olduğunu göstermektedir (Günay, 2017). Metinlerin yazarın üretimiyle başlayıp okurun anlamlandırmasıyla devam eden süreç özelliğini taşıması göz önünde bulundurulduğunda, yazar bu süreçte okuyucunun metni anlamasını sağlamak, yönlendirmek amaçlarıyla çeşitli sözcük ve/veya sözcük grupları kullanmaktadır. Bunlar üstsöylem belirleyicileridir. Görevleri metinde açıkça belli olmayan bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkarmak ve metnin işlenmesini ve yorumlanmasını yönlendirmek olan sözcük ve söz öbeklerine üstsöylem belirleyicileri denir (Zeyrek, 2002). Uzun (2002)'a göre üstsöylem belirleyicileri, söyleme ilişkin söylem, toplumsal ve iletişimsel bir eylem olan yazma ediminin görünümüdür. Üstsöylem belirleyicileri, yazılı veya sözlü

metinlerde, dinleyicinin veya okuyucunun, yazar tarafından verilen bilgiyi düzenlemesine, yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Crismore, 1993). Hyland (2005) ise üstsöylemi, metin üreticileri ile ürettikleri metinleri ve metin üreticileri ile metnin okuyucuları arasındaki etkileşimleri kavramsallaştırmaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Üstsöylem belirleyicilerinin, metnin bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkarma ve metnin okur tarafından düzenlenmesi, işlenmesi ve yorumlanması sürecini yönlendirme işlevleri göz önüne alındığında, kendilerini sözlü ve yazılı olarak yetkin bir biçimde ifade etmeleri gereken Türk dilinin gelecekteki öğreticileri iki dilli ve tek dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılması beklenmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerindeki kullandıkları üstsöylem belirleyicileri, Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre ortaya konulmuştur. Çalışmanın, yazılı anlatım ile metindilbilim derslerinin yapılandırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2 Problem Tümcesi

Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan üstsöylem belirleyicileri arasında fark var mıdır?

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicileri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicileri arasında fark var mıdır?
- Tüm Türkçe öğretmeni adaylarının (Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları) kullandıkları toplam sözcük sayısının dağılımı nasıldır?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerinde kullandıkları üstsöylem belirleyicilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1.4 Araştırmanın Önemi

Hem Almanya’da doğup büyüyen, Türkçe ve Almanca dillerini birlikte öğrenen iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının hem de Türkiye’de doğup büyüyen

Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerini kullanabilme; kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme düzeyleri, üzerinde önemle durulması ve araştırılması gereken bir konudur. Ancak iki dillilik alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde iki dilliliği tanımlamaya, ölçmeye ve sınıflandırmaya yönelik çalışmalar (Weinreich, 1953; Mackey 1962, 1970; Cummins, 1979; Skutnabb Kangas, 1981; Bialystok, 1986; König, 1987; Alacaklı, 1993; Uyar, 2012; Carty, 2014), iki dillilerin dil yeteneklerine ve dilsel sorunlarına yönelik çalışmalar (Cummins, 1978; Kazan, 2006; Yağmur, 2007; Koçak, 2012; Bican, 2017), iki dillilerin eğitim sistemine yönelik çalışmalar (Özdemir, 1988; Dulkadiroğlu, 1999; Kulaksızoğlu, 2008; Bingöl Arslangiray, 2013; Yılmaz, 2014) ve iki dillilerde çeviriye yönelik çalışmalar (Uluçam, 2011; Çetinkaya, 2015; Karadağ Evirgen, 2016) olarak sınıflandırılabilir. İki dillilerin temel dil becerilerinden okuma alanına yönelik çalışmalar (Mumtaz, 2001; Özdemir, 2008; Assche-Duyck; 2009; Yeganeh, 2011; Bayat, 2017), konuşma alanına yönelik çalışmalar (Güneşer, 1998; Cengiz, 2009; Genç, 2011; Aşçı, 2013; Genç, 2016; Kayadibi-Demir, 2018), yazma alanına yönelik çalışmalar (Gort, 2006; Uluçam, 2007; Aydın, 2013; Uluçam, 2014; Kan-Hatay, 2017) ve dinleme alanına yönelik çalışmalar (Cooper-Fowles, 1969; Soveri-Laine-Hamalainen-Hugdahl, 2011; Gorjian, 2012; Gresele-Garcia-Torres; 2013; Grosjean-Heinlein, 2018; Bağcı Ayrancı-İnce, 2018) ile sınırlıdır.

Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının anlatmaya yönelik dil becerilerinden biri olan yazma becerisi ile ilgili araştırmaların yok denecek kadar az olması ve üstsöylem belirleyicilerine ilişkin hiç araştırma bulunmaması bu alanda yapılacak olan çalışmaları gerekli ve önemli kılmaktadır. Çalışmanın Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerinde kullanacakları üstsöylem belirleyicilerini ortaya koymak, karşılaştırmak ve ulaşılabilecek sonuçlarla yazılı anlatım ile metindilbilim derslerinin yapılandırılmasına veri sağlamak gibi amaçları bakımından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında,

- Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik Bölümünde öğrenim gören 1. sınıf 56, 4. sınıf 40 iki dilli Türkçe öğretmeni adayı,
- Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1. sınıf 52, 4. sınıf 52 tek dilli Türkçe öğretmeni adayı ile sınırlıdır.

1.6 Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

- Öğretmen adayları metin üretim sürecini sınıf ortamında eşit ve benzer şartlarda gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla kontrol dışı değişkenlerden etkilenmemiştir.
- Katılımcıların *Katılımcı Tanıma Formunda* verdikleri bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
- Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamışlardır.

1.7 Tanımlar

Tek Dillilik: Yalnızca bir dilin konuşulduğu ortamlarda büyüyen ve bu dilde iletişim kurabilme becerisine sahip bireyleri veya birden fazla dilin konuşulduğu ortamlarda yaşamasına rağmen bir dili kullanma pratikliğine sahip olan bireylerin durumunu ifade eder (Bekar, 2016).

İki Dillilik: Bireylerin iki dile sahip olması ve bu dilleri günlük hayatta yeterli seviyede kullanabilmesidir (Mackey, 1962).

Metin: Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen, yazarın oluşturduğu ürün olmakla beraber okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından süreç olma özelliği taşıyan bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2017).

Üstsöylem Belirleyicileri: Söylem hakkındaki söylem veya konuşma hakkındaki konuşmadır. Üstsöylem belirleyicileri, yazar ile okuyucu arasındaki sosyal ve iletişimsel bir ilişkiye dayanmakta, yazarın metin aracılığıyla okuyucuyu yönlendirmekte ve okuyucu ile olan iletişimini açığa çıkarmaktadır (Hyland, 2000).

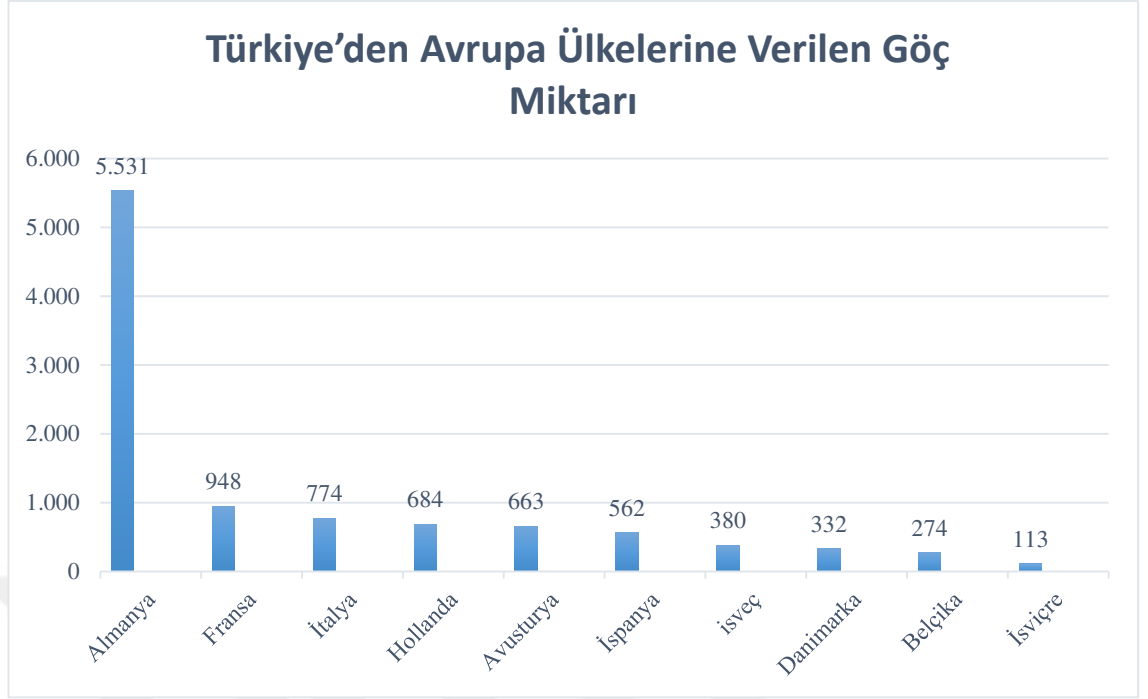
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak Türkçe Almanca iki dilliliğin temelini hazırlayan Almanya'ya göç süreci ve Almanya'daki Türklerin kuşaklar halinde özellikleri ele alınmıştır. Sonrasında ise iki dillilik, iki dilliliğin türleri, metin ve üstsöylem kavramları üzerinde durulmuştur.

2.1 Almanya'ya Göç Süreci

Dünya, 20. Yüzyılda, II. Dünya Savaşı gibi büyük yıkımların görüldüğü bir savaşa sahne olmuştur. Bunun sonucu olarak da ülkeler büyük can kayıpları yaşamıştır. 1945 yılında Nasyonal Sosyalist yönetimin savaşı kaybetmesiyle geriye mağlup bir ülke ve işgal edilmiş topraklar kalmıştır. Federal Almanya'nın kurulmasıyla birlikte ülkede kalkınma ve yapılanma çalışmaları başlamıştır (Haksever,2014). Savaş sonucu iş gücü açığı fazla olan Almanya, çeşitli ülkelerle işçi alımı anlaşması imzalayarak oluşan açığı kapatmaya çalışmıştır. Bu amaca yönelik olarak, 31 Ekim 1961 tarihinde Türkiye ile de “Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Almanya Federal Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Türk Firmaları İşçilerinin İstisna Akdi Çerçevesinde İstihdamına İlişkin Anlaşma” imzalamıştır.

Türkiye, Almanya ile imzaladığı anlaşma sonucunda Avrupa Ülkelerinden en fazla Almanya'ya göç vermiştir. Aşağıda yer alan 2.1 numaralı grafikte Türkiye'den Avrupa Ülkelerine verilen göç miktarı yer almaktadır.



Grafik 2.1 Türkiye’den Avrupa Ülkelerine Verilen Göç Miktarı ¹

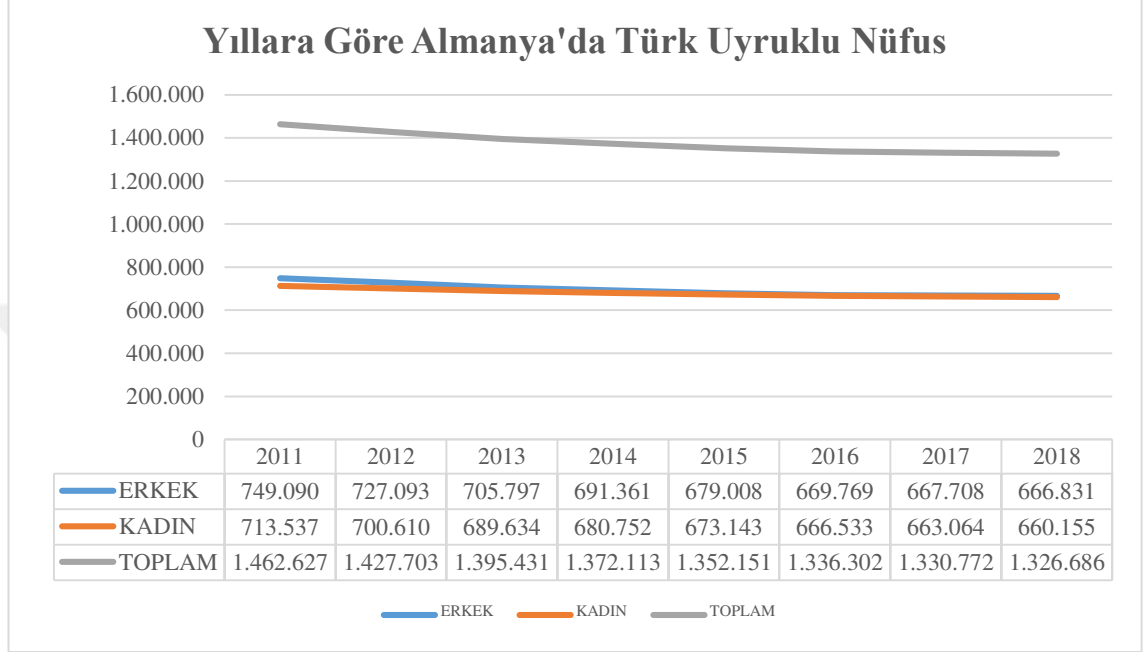
Grafik 2.1.’de görüldüğü üzere TÜİK 2018 verilerine göre, Türkiye’den en fazla göç Almanya’ya verilmiştir ve Almanya’ya göç miktarı ile diğer Avrupa Ülkelerine göç miktarı arasındaki fark oldukça fazladır.

Anlaşmanın yürürlüğe girdiği 1961 yılında tamamı erkek olan 8 bin 700 Türk misafir işçi, bir sonraki yıl 2 bin 569’u kadın olmak üzere toplamda 17 bin 559 Türk misafir işçi Almanya’ya göç etmiştir (Haksever, 2014). Bu sayı 1971 yılında 652.000’e, 1981 yılında 1.546.000’e, 1991 yılında ise 1.780.000’e ulaşmıştır (Aksoy, 2010). Federal İstatistik Ofisi (Statistisches Bundesamt)’nin verilerine göre² 2018 yılında ise Almanya’da 666.831’i erkek, 660.155’i kadın olmak üzere 1.326.686 Türk yaşamaktadır.

¹ <http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi>

² <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data>

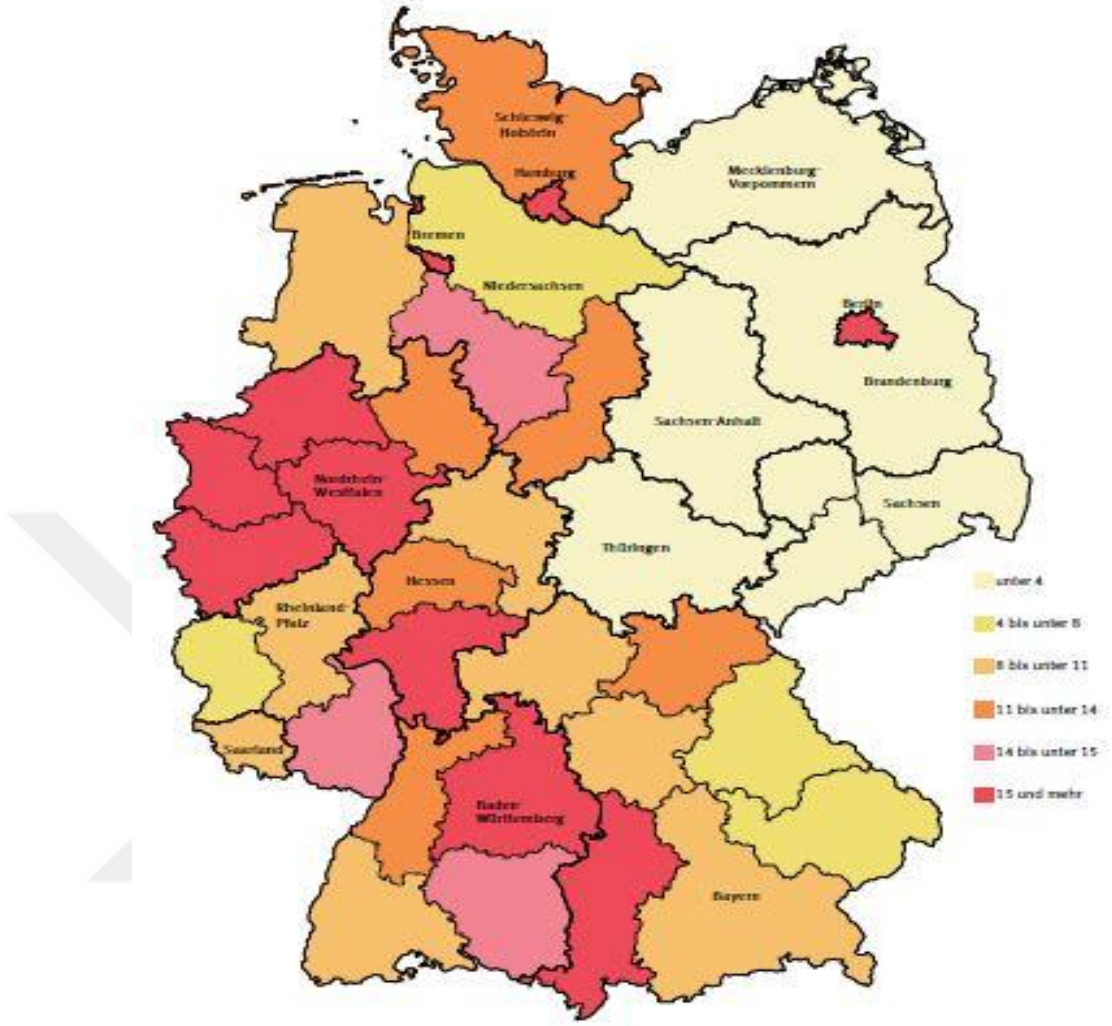
Almanya ve Türkiye arasında 1960’larda imzalanan İşçi Anlaşması sonucunda verilen göçler işçi açığının kapanmasıyla boyut değiştirerek 1970’lerde Aile Birleşimi Kanunu ile sürmeye devam etmiştir. Aşağıda Grafik 2.2.’de yıldan yıla Almanya’ya göç miktarı yer almaktadır.



Grafik 2.2 Yıllara Göre Almanya’da Türk Uyraklı Nüfus

Almanya’ya yaşanan göçler bazı eyaletlerde yoğunlaşmıştır. Alman İstatistik Ofisi (Statistisches Bundesamt)’nin 2018 yılının sonunda hazırladığı göçmen kökenli Türk nüfusun eyaletlerdeki yüzdelik gösterimi haritasına göre, Almanya’da Türk yoğunluğu en fazla Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Berlin, Baden-Württemberg eyaletlerinde görülmektedir. Söz konusu harita Şekil 2.1’de gösterilmiştir.

Abb. 6 Anteil der Türkel an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund insgesamt 2018
in (ehemaligen) Regierungsbezirken in %



Şekil 2.1. Eyaletlere Göre Almanya'daki Göçmen Türk Nufusun Yoğunluk Oranı
3

Almanya'ya göç süreci yıllarca sürmüş ve Almanya'daki Türk kökenli göçmenler birçok araştırmacının araştırma konusunu oluşturmuştur. Araştırmacılar, göçmen Türkleri konu alırken kuşaklar halinde sınıflandırmalar yapmışlardır. Aşağıda Almanya'daki Türkler kuşaklar halinde ele alınacak ve kuşakların özellikleri irdelenecektir.

³<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration>

İlk on yıl içerisinde göç eden kuşağa birinci kuşak denilmektedir. Birinci kuşak göçmenleri, Almanya'ya giderken Almanya ve kültürü hakkında herhangi bir bilgiye sahip değildirler. Birinci kuşak göçmenleri Anadolu'nun farklı köylerinden sadece belirli bir süre için kas gücüne dayalı işlerde çalıştırılmak üzere Almanya'ya işçi olarak istihdam edilen ve Almanca bilmeyen Türklerden oluşmaktadır (Şahin, 2012).

Birinci kuşağın, içine girdikleri farklı kültür ve dil ile olan ilişkileri çok sınırlı olmuştur. Bu kuşak göçmenleri, işyerinden eve, evden işyerine gidip gelerek içinde yaşadıkları topluma mesafeli bir hayat sürdürmüşlerdir (Aksoy, 2010). İşçilerin, kendilerinden en yüksek seviyede verim alınması için sıkı ve sert şartları barındırarak oluşturulan işçi yurtlarında kalmaları Alman toplumundan izole olmalarına ve onlarla kaynaşamamalarına neden olmuştur (Gedik, 2010). Almanya'nın göç sürecinin geçici olduğu düşünmesi sebebiyle, kuşağın temel gereksinimleri dışında hiçbir sorunu dikkate alınmamıştır (Şahin, 2012). Birinci kuşak Türklerin Alman toplumuyla olan sınırlı etkileşimi Almancayı çok iyi öğrenememe ve içlerine kapanma gibi sonuçlar doğurmuştur. Almanya'nın bu sorunları ve sonuçları görmezden gelmesi zamanında çözülmesi gereken sorunların ertelenmesine ve giderek daha da büyümesine neden olmuştur.

Birinci kuşağa ilişkin bir başka veri de, yaş ortalamalarının düşük olması ve medeni durumları sebebiyle evlilik yoluyla ya da aile birleşiminden yararlanarak Almanya'ya göçün devam etmesini sağlamış olduklarıdır (Şahin, 2012). Çünkü Almanya'ya göç eden birinci kuşak Türkler, Almanya tarafından kabul edilen aile birleşiminden yararlanarak Almanya'ya göçü devam ettirmişlerdir. Bu devamlılık ikinci kuşağın oluşmasının sebebidir. 1974'ten 1984 yılına kadar olan süreçte ise Almanya'da ikinci kuşak Türkler yetişmiştir (Demirağ, Kakışım, 2018). İkinci kuşak Türkleri, Türkiye'den Almanya'ya aile birleşiminden yararlanarak gelen veya Almanya'da doğan, birinci göçmen işçi kuşağın çocuklarıdır. Alman okullarına gitmişler ve kısmen Almanca öğrenmeye başlamışlardır (Şahin, 2012). İkinci kuşak Türkler, sadece Almanya'daki Türk varlığının devamını sağlamakla kalmamış, sosyal ve kültürel yaşamda da varlıklarını Alman toplumuna kabul ettirmişlerdir.

Bir başka deyişle, birinci kuşağın atmış olduğu temeli sosyal yapıda kazanca dönüştürmüşlerdir. Bu kuşakta yer alan Türkler, her alanda varlıklarını devam ettirmeye ve Alman toplumunda kendilerini göstermeye çalışmışlardır. Bu dönemde Türklerin Alman toplumuyla etkileşim süreci hız kazanmış ve Türklere ilişkin yeni imgelerin oluşmasına neden olmuştur (Şahin, 2012).

Almanya bir “göçmen ülkesi” olmak istememesi sebebiyle, ikinci kuşak Türklerin yetiştiği 1980’lere kadar ülkedeki Türkleri “Gastarbeiter” (misafir işçi) olarak tanımlamıştır. Ancak işçilerin zamanla, ülkelerine geri dönüşlerinin gecikmesiyle “Mitarbeiter” (Çalışma arkadaşı) terimi, ülkede kalıcı olduklarının fark edilmesiyle de “Migranten” (Göçmenler) terimi kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum, Almanya’nın hiç istememesine rağmen, göçmenlerin yaşadığı bir ülke olduğunu kabul etmesi anlamına gelmiştir. Türk işçilerinin “işgücü” odaklı tanımlamaları dışında başka adları da olmuştur. Değişik giysi, tavır ve davranışları sebebiyle Türkiye’de “Almancı”, Almanya’da ise her halleriyle içinde yaşadıkları toplumdan çok daha farklı olmaları sebebiyle “Ausländer/Yabancı” olarak adlandırılmışlardır. Onlar iki ülke arasında sıkışıp kalmışlar, iki kültüre de kendilerini ait hissedememişlerdir. Çünkü hem Almancı, hem de Ausländer adlandırmalarında dışlama, aşağılama ve ötekileştirme bulunmaktadır. Bu adlandırmalar, Türk göçmenlerin bağlısı oldukları her iki ülkeye de zamanla küsmelerine, kendi içlerine kapanmalarına neden olmuştur (Başkurt, 2009:).

Birinci kuşak Türkler, Almanlar tarafından misafir işçi olarak tanımlanarak ülkelerine geri dönecekleri düşünülmüş, bu nedenle de işçiler için bir uyum politikası gerekli görülmemiştir (Demirağ, Kakışım, 2018). İkinci kuşak ile birlikte Alman yetkililer, 1984 yılında çıkardıkları Geri Dönüşü Teşvik Yasası’na rağmen Türklerin ülkelerine geri dönmeyecekleri gerçeği ile karşılaşmışlardır. Bunun üzerine Almanya’daki Türklerin Alman Toplumuna uyum sağlaması için değişik politikalar uygulamaya koymuşlardır (Şahin, 2012). Alman yetkililer tarafından uyum konusunun öneminin yeni yeni anlaşılması, ikinci kuşağın farklı kültürel yapılar ve kimlikler arasında sıkışıp kalması sebebiyle kuşak için, “kayıp kuşak” tanımlaması da yapılmaktadır (Aksoy, 2010). İkinci kuşak Türkler Almanya’da

doğup büyüyerek hem Alman dili ve kültürünü hem de Türk dili ve kültürünü birlikte edinmiştir. Bunun sonucu olarak, ikinci kuşakla birlikte, dil ve kimlik sorunları görülmeye başlamıştır.

İkinci Kuşak Türklerin, ırkçılık adı altında yapılan yabancı düşmanlığına en fazla maruz kalan etnik azınlık grubu olduğunu belirtmek gerekmektedir (Aksoy, 2010). Birinci kuşak Türkler, sadece Almanya'daki ekonomik yapının ihtiyaç duyduğu işlerde çalışmışlar bu nedenle bulundukları ülkenin toplumu ile rekabet edememişlerdir. Dil bilmeyen, eğitim düzeyleri düşük olan ve Alman işçilerin çalışmak istemeyecekleri işlerde çalışan birinci kuşak Türkler, Almanlar için en başta bir tehdit unsuru olarak görülmemişlerdir. İkinci, üçüncü ve hatta günümüz dördüncü kuşak göçmenlerin, bulundukları toplumda aldıkları eğitim ve edindikleri kültürle Almanlarla iş ve eğitim alanlarında rekabete girebilmeleri, büyüklerinin yapmış oldukları işleri yapmak istememeleri, ırkçılık ya da yabancı düşmanlığını doğuran en temel olmuştur (Yalçın,2002).

Almanya'da, 1984 yılı sonrası üçüncü kuşak Türkler, 2000 yılı sonrası dördüncü kuşak Türkler yetişmeye başlamıştır. Üçüncü ve dördüncü kuşağın Almanca bilgileri ilk iki kuşağa göre daha ileri düzeydedir. Bu kuşaklar çok daha eğitimlidir, Alman toplumuna uyum sağlamıştır. Ayrıca Almanya'daki sosyal yaşamın ve iş yaşamının içinde de yer almışlardır. Çok dilli, çok kültürlü olarak yetişmişlerdir (Şahin, 2012). Tüm bu olumlu yönlerle karşı üçüncü ve dördüncü kuşağın en büyük sıkıntısı kendi öz kültürlerine, dillerine karşı yabancılaşmış olmalarıdır (Kırmızı, 2016). Türkçe bilmeyen veya çok az Türkçe bilen; evde Türkçe konuşup dışarda Almanca konuşan bireyler yetişmiş ve bu bireyler her iki dil arasında sıkışıp kalmışlardır (Demirağ, Kakışım, 2018). Okulda derslerin Almanca işlenmesi, arkadaşlarının büyük çoğunluğunun Alman oluşu ve en önemlisi de doğal ortamın Almanca konuşmaya zorlaması buna neden olan etmenler olarak sıralanmaktadır.

Üçüncü ve dördüncü kuşaklar, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çalışmaların en çok yapıldığı kuşaklardır. Çünkü Almanya’da doğmuş olan bu kuşakların hayatlarını geçirecekleri topluma uyum sürecinde milli ve dini kimliklerinin ne olacağı ve nasıl olması gerektiği, bir sorun olarak her iki ülke yetkililerince tartışılmıştır (Başkurt,2009).

Almanya’nın göçmen Türkler üzerinde yürüttüğü uyum çalışmalarının sonuçları en belirgin şekilde üçüncü ve dördüncü kuşaklarda görülmektedir. Buna kanıt olarak üçüncü ve dördüncü kuşakların, Türk kimliğinden kısmen kopuk olmalarını, aileleriyle belirli anlaşmazlıklar yaşamalarını ve önceki kuşaklarla birtakım çatışmalar içerisinde bulunmalarını göstermek mümkündür (Demirağ, Kakışım, 2018). Üçüncü ve dördüncü kuşaklar ne ailelerinin aktardıkları kültüre alışabilmişler ne de Almanya’nın kültürüne uyum sağlayabilmişlerdir (Aksoy, 2010). Nesiller ilerledikçe her iki kültürden de yarım bilgiler edinen, Türk kimliğine de tam olarak Alman kimliğine de sahip olamayan bireyler yetişmişlerdir (Haksever,2014).

Üçüncü ve dördüncü kuşakların, gittikleri okullarda Türkçe dersinin çok az olması veya hiç olmaması, toplum içinde Almanca, Türklerin ise kendi aralarında Almanca Türkçe karışık sözcüklerle oluşturdukları tümcelerle konuşuyor olmaları Türk Kültürü ve Türk Diline yabancılaşma sonucunu doğurmuştur. Bu da Almanya’daki Türklerin dil kullanımları ile ilgili araştırmalar, araştırma sonuçlarına göre de iyileştirici uygulamalar yapmanın gerekliliğini göstermektedir. Uluçam Wegmann (2007), yurtdışında yaşayan iki dilli bireylerle Türkiye’de anadillerinin hakim olduğu bir coğrafyada yaşayan bireylerin yetiştikleri şartlar çeşitli açılardan farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın bireylerin dil kullanımlarına da yansındığını belirtmektedir. Bu bağlamda, iki dilli bireylerin dil kullanımları araştırılması gereken bir konudur. Özellikle Türk Dilinin gelecekteki öğreticileri olan Türkçe öğretmeni adaylarının anlama ve anlatma becerileri, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

2.2 İki Dillilik

Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka farklı farklı nitelikleri beliren, kimi sırlarını günümüzde dahi çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır (Aksan, 2015) Dilin çok yönlü, çok amaçlı ve çeşitli nitelikleri içinde barındırıyor oluşu, tek bir tanıma sığdırılmasını güçleştirmektedir.

Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005) dili, “Bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Dilde ortak kural ve öğeler olmasının yanında duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlama işlevi de bulunmaktadır. Aksan (2015) dili, herhangi bir toplumun bireyleri arasında anlaşma sağlayan yerleşik dizge olarak tanımlamakta ve dil sayesinde insanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurduğunu belirtmektedir. Dilin tüm bu işlevleriyle beraber değişen, gelişen, canlı bir varlık olma özelliği vardır. Huber, (2013) dili, “Bir topluluk içinde doğal olarak gelişen, zaman içinde değişen, çifteklemlili göstergeler dizgesi.” olarak tanımlamakta ve dilin canlı bir varlık olma özelliğinin üzerinde durmaktadır. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere dilin, insan hayatında çok yönlü işlevleri ve çeşitli özellikleri söz konusudur.

Toklu (2018)’ya göre dil, “İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarmalarını sağlayan bir araç, o dilin konuşulduğu toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin ön koşuludur”. Dilin araç işlevinin yanında kültür aktarıcısı olma işlevi de vardır. Kıran (2018) dili, sadece bir iletişim aracı olarak görmemekte, düşünceyi, uygarlığı, kültürü yaratan ve aktaran yaşamımızın kurucu ögesi olduğunu belirtmektedir. Dil, toplumdan kopuk düşünülemeyeceğinden insanla toplum arasındaki ilişkileri düzenleyici, bireyler arasında köprü kurucu görev üstlenmektedir. Aksan (2015), dil olmadan insanların bir toplumu oluşturmaları söz konusu olmayacağı için dilin bir topluluğu topluma

dönüştürdüğünü, bireyleri toplumuna sıkı sıkıya bağladığını ve kuşaktan kuşağa aktararak bireyleri geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası haline getirdiğini belirterek dilin bir toplum için ne denli önemli ve vazgeçilmez olduğuna değinmektedir.

Büyümekte olan çocuk kendini, toplumuna ait bir ses dizgesi olan dilin içinde bulur (Aksan, 2015). Çocuk söz konusu dili hiç çaba sarf etmeden, kendiliğinden kazanır. Aileden, doğal olarak ve örtük kurallarla edinilmiş olan bu dile anadili denilmektedir (Kıran, 2018). Dilin bireyler tarafından edinildiği mi yoksa öğrenildiği mi sorusu ise araştırmacılar tarafından tartışma konusu olmuştur. Edinim kavramını Huber (2009), bireylerin öğrendiklerinin farkına varmadan bir dili öğrenmeleri olarak açıklamaktadır. Anadilini kazanma sürecinde ve anadili tanımlamalarında da farkına varmadan öğrenme yani edinme söz konusu olduğu görülmektedir. Bu tanımlamalardan Demircan anadilini, “İnsanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dildir olarak açıklamakta ve bireylerin anadilde edinim süreci yaşadıklarından bahsetmektedir (Demircan, 1990). Anadili konuşucuları, anadillerini oluşturan kuralları bilinçli olarak öğrenmez, farkında olmadan edinirler diyen Özsoy (2012) ve anadilini, çocuğun ailesinden, içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir olarak tanımlayan TDK⁴ da bireylerin anadilde edinme süreci yaşadıklarını belirtmektedir.

Anadili kazanımında, öğrenme süreci söz konusu olduğunu belirten görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşe sahip olan Güneş (2016), çocukların dili edinmemekte, tam tersi aktif çabalarla öğrendiğini belirtmektedir. Anadilini, “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” olarak tanımlayan Korkmaz (1992)’ın tanımında da bireylerin anadilini öğrendiği görüşü yer almaktadır. Vardar (1988) ise anadilini, “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” şeklinde

⁴ www.tdk.gov.tr

tanımlayarak anadili kazanım sürecinde öğrenme söz konusu olduğunu belirtmektedir. Anadilde edinme mi yoksa öğrenme mi söz konusu olduğu görüşlerinin yanında Oruç (2016) anadilini, “Anneden, aileden, yakın çevreden ve sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdan, doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukluk evresinde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hakim olduğu, kendini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın, ilk kullanılan, birinci dil olarak edinilen ve öğrenilen dildir.” şeklinde tanımlayarak bireylerin anadillerini kazanırken hem edinme hem de öğrenme süreci geçirdiklerini belirtmektedir. Anadilinin öğrenildiği mi yoksa edinildiği mi konusuna Demircan (1990), davranışçılara göre öğrenilmekte, bilişselcilere göre edinilmekte olduğunu belirterek açıklık getirmektedir. Çünkü edinim sürecinde bireyin pasif, öğrenim sürecinde ise birey aktif olduğu görülmektedir.

Anadili ile ana dil birbirinden farklı kavramlardır. Korkmaz (1992) ana dili, “Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil” şeklinde tanımlıyorken, Vardar (1988), “Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil olarak tanımlamaktadır. TDK’ya göre ise ana dil⁵, “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil”dir. Bu tanımlardan yola çıkarak anadili, diğer dillere kaynaklık eden, köken dil olarak tanımlamak mümkündür.

Bireylerin içine doğdukları toplumda çeşitli nedenlerden ötürü iki dil konuşuluyor ise bireyler, iki dil edinmekte ve iki dil aracılığıyla iletişim gerçekleştirmektedirler. Bunun sonucu olarak da iki dilli bireyler ve iki dillilik kavramı ortaya çıkmaktadır. Cummins (2001) iki dillilik kavramını bisiklet örneği ile şu şekilde somutlaştırmaktadır: “Tek tekerlekli bir bisiklet sizi her yere götürebilir, bir tekerleği büyük diğer küçük olan bir bisikletle de ilerleyebilirsiniz fakat bisikletin her iki tekerleği de dengeli ve tam olarak şişirilmiş ise daha uzağa gidebilir ve daha çok ilerleyebilirsiniz. Önemli olan o tekerleği yapanların ne yaptıklarını bilmesidir.” U. Weinrich (1968, akt. Molali, 2005)’e göre iki dillilik,

⁵ www.tdk.gov.tr

iki dilin seçenekli biçimde yaygın kullanımıdır, bunu uygulayan kişi ise iki dillidir. En basit tanımıyla, bir insan gündelik yaşamında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insan iki dillidir (Günay, 2015). Bireylerin iki dilin günlük yaşamda sürekli kullanılıyor oluşuyla beraber doğdukları andan itibaren iki dili de edinmeye başlamaları üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Aksan’a (2015) göre iki dillilik, bireyin çeşitli nedenlerle değişik şartlar altında birden fazla dil edinmesi ve o dili sürekli olarak kullanmasıdır. Almandaki karşılığı “Zweisprachigkeit” olan iki dilliliğin Huber (2013), iki ya da üç dili aynı oranda edinilmesi, birden çok anadiline sahip olunması durumunda gerçekleştiğini belirtmektedir. İki dilliliğin, bireyin yanında toplumda da kullanılması durumu söz konusudur. Kıran (2018), iki dilliliği bir kişinin iki dil bilmesi ya da bir toplumda iki dil kullanılması durumu olarak tanımlamaktadır. Uzun süre bir kişinin ikinci dili kendi anadili kadar rahat konuşma yetisi olarak kabul edildiğini ekleyerek kişinin, ikinci dili üzerindeki yetkinliğinin önemine dikkat çekmektedir. Vardar (1988) da iki dilliliği, “Bir bireyin iki dil bilmesi, bir toplumda iki dil kullanılması durumu” olarak tanımlayarak iki dilliliğin toplumda da görülebildiğini belirtmektedir. İki dillilikte, kullanım esnasında çeşitli nedenlerle diller arasında geçişler söz konusu olmaktadır. Tokdemir (1997) iki dilliliği, iki veya birkaç dil sisteminin paralel öğrenilmesi, gerektiğinde de bir sistemden diğerine geçiş yapılması olarak tanımlamaktadır. İki dillilik sadece birden fazla dili değil aynı zamanda birden fazla kültürü de içinde barındırmaktadır. Rolffs (2009) iki dilliliği, iki dili, iki kültürü bilmek, anlamak, bir arada kullanmak, iki dilde düşünmek ve hissetmek olarak tanımlamaktadır. Karaağaç (2011), bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumunun iki dillilik olduğunu belirtmektedir. İki dillilik tanımlarında, üzerinde durulması gereken çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Mackey (1962) iki dilliliğin tanımlanmasında, bireylerin sahip oldukları dilleri ne kadar bildikleri, bu dilleri ne kadar ve nasıl kullandıkları, diller arası değişimin nasıl ve hangi koşullar altında olduğu, dillerin birbirinin kullanımını nasıl etkilediği olmak üzere dört unsurun göz önünde bulundurulması gerektiğinden söz etmektedir.

Mackey (1962); Bloomfield (1933)’e göre, bireyin iki dilli sayılabilmesi için iki dilde de yetkin olması gerekmektedir. Mackey (1962) iki dilliliğin, bir dil olgusu değil dillerin karakteristik kullanımı olduğunu, bireylerin iki dilli olarak

adlandırılabilirmeleri için ölçütün, iki dilde de anlama ve anlatma becerilerdeki yeterlilik seviyesi olduğunu belirtmektedir. Bloomfield (1933) ise, iki dilliliği tanımlarken her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Baker (2001) ise Mackey ve Bloomfield'in tersine, birinin iki dilli olup olmadığı incelemek için dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma okuma ve yazmadaki yetkinliklerinden yola çıkılması gerektiğini fakat iki dilli bireyin her iki dildeki tüm dil becerilerinde aynı yetkinlikte olmayabileceğini şöyle açıklamaktadır: “Birey düzenli olarak iki dilde de konuşabilir ama anlama dillerden birinde sınırlı olabilir. Bir iki dilli dillerden birini konuşma için kullanırken başka bir iki dilli ise yazma ve okumada kullanabilir. Bireylerin dillere hakimiyeti söz konusu olduğunda siyah ve beyaz gibi açık ve net olmaktan daha çok grinin farklı tonlarını içinde barındırabilir.”

İki dillilikte her iki dilin doğuştan itibaren ailede kazanılmaya başlanması çok önemli bir noktadır. Çünkü ailede temeli atılan dillerin, okul yıllarında da okuryazarlıkla birlikte geliştirilmeye devam edilmesi dillerin özelliklerinin ve dillerin işleme süreçlerinin kavranmasının desteklenmesini sağlamaktadır. Cummins (2001), iki dilli çocukların ilköğretim yıllarında da iki dildeki yeteneklerini geliştirmeye devam ettiklerinde, dilde derin anlamları ve dili daha etkili kullanma yollarını kazanacaklarını belirtmektedir. İki dilli çocukların iki dilde de daha fazla uygulama yaptıklarında, özellikle de her iki dilde de okuryazarlık geliştirdikleri yıllarda, bu iki dili karşılaştırabildiklerini ve işleme sürecini kazanabileceklerini belirtmektedir.

Tüm bu tanımlar, iki dilliliği sadece bireyin iki dil bilmesi olarak tanımlamanın yetersiz kaldığını göstermektedir. Bireyin doğduğu andan başlayarak iki dili doğal ve örtük biçimde edindiği, günlük yaşamda sürekli aynı zamanda da yetkin olarak kullandığı bir iki dillilik olgusu karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1 İki Dillilik Türleri

Brisk ve Harrinton (2000), iki dilli bireylerin kültür bilgisinin ve dili kültürel bağlamda kullanabilme yeteneğinin birbirinden farklı olduğunu belirtmektedir. Bazı iki dilli bireylerin iki dil ve iki kültür arasında kolaylıkla geçiş yapabildiğine, bazılarının ise bu sürece direnç gösterdiklerine dikkat çekmektedir. İki dilliliğe ilişkin bu söylemler ışığında, iki dillilik olgusuna bakıştaki değişiklikler dikkat çekmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı ölçütlerden yola çıkılarak yapılan sınıflandırmalara Tablo 2.1’de derlenerek yer verilmiştir.

Tablo 2.1 İki Dillilik Türleri

İki Dillilik Türleri
1. Birey ve Topluma Göre İki Dillilik
a. Bireysel İki Dillilik
b. Toplumsal İki Dillilik
2. Dilleri Edinme Zamanına ve Yerine Göre İki Dillilik
a. Eşzamanlı İki Dillilik
b. Ardışık İki Dillilik
3. Bilişsel Yapılanış Boyutuna Göre İki Dillilik
a. Bileşik İki Dillilik
b. Sıralı İki Dillilik
c. Alt Sıralı İki Dillilik
4. Dil Beceri Düzeyine Göre İki Dillilik
a. Dengeli İki Dillilik
b. Baskın İki Dillilik
c. Sınırlı İki Dillilik

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere iki dillilik, birey ve topluma göre iki dillilik, dilleri edinme zamanına ve yerine göre iki dillilik, bilişsel yapılanış boyutuna göre iki dillilik ve dil beceri düzeyine göre iki dillilik olmak üzere dört ana başlık halinde ele alınacaktır.

2.2.1.1 Birey ve Topluma Göre İki Dillilik

Bu gruptaki iki dillilik sınıflandırmaları, bireyin veya toplumun iki dilli oluşu ve iki dilliliğin nedenlerinin iç kaynaklı veya dış kaynaklı oluşu ölçütlerine göre, bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik olmak üzere iki grupta incelenebilir.

2.2.1.1.1. Bireysel İki Dillilik

Sadece bir dilin konuşulduğu bir ülkede yaşayan bir bireyin, kendisinin veya ailesinin kararı ile başka bir dil edinip konuşmasına bireysel iki dillilik denir (Rolffs,2009). Karaağaç (2011) ise bireysel iki dilliliği, bireyin iki dilli oluş durumu olarak tanımlamaktadır. Bireysel iki dilliliğin, savaş, göç, çok uluslu evlilik ortamı gibi nedenlerle iki kültürlü ortamlarda büyüme ve ihtiyaç için öğrenme olarak iki yolla ortaya çıktığını belirtmektedir.

Rolffs'ın bireysel iki dillilik tanımında, bireyin yaşadığı ülkede bir dil konuşulmasına rağmen bireyin kendisinin veya ailesinin isteğiyle iki dili edinip konuşması söz konusudur. Karaağaç'ın bireysel iki dillilik tanımı ise bireyin isteğiyle iki dili edinip konuşmasına ek olarak birey dışında gelişen savaş, göç, çok uluslu ortamlar gibi nedenlerden ötürü iki kültürlü ortama doğması ve orada büyümesini de kapsamaktadır.

2.2.1.1.2. Toplumsal İki Dillilik

Yaşamın getirdiği etmenlerin zorunluluğu sebebiyle bir bireyin iki veya daha fazla dili bilmesi ve konuşmasına toplumsal iki dillilik denir (Rolffs,2009). Karaağaç (2011) ise toplumsal iki dilliği, toplumun hayat akışından, toplumun benimsediği dinden göçlere, politikadan moda kadar pek çok nedenle toplumun iki dilli oluşu olarak tanımlamaktadır.

Bireyin isteği dışı toplumsal öğeler her iki tanımda da, toplumsal iki dilliliğin oluşmasında ölçüt olarak kullanılmaktadır. Ancak bu ölçüt, Rolffs'ın toplumsal iki dillilik tanımında bireyin iki dilli olmasına, Karaağaç'ın toplumsal iki dillilik tanımında ise, toplumun iki dilli olmasına neden olmaktadır.

2.2.1.2. Dilleri Edinme Zamanına ve Yerine Göre İki Dillilik

Bu gruptaki iki dillilik sınıflandırmaları dilleri edinme zamanı doğumdan itibaren başlayan, edinme yeri ise aile olan eşzamanlı/erken/doğal-kontROLSÜZ/eşgüdümlü iki dillilik ve dilleri edinme zamanı kritik dönemden sonra başlayan, edinme yeri ise okul veya kurs olan ardışık/geç/yapay-kontrollü/bileşik iki dillilik olmak üzere iki grupta incelenebilir.

2.2.1.2.1. Eşzamanlı İki Dillilik

Çocukların doğdukları andan itibaren evde iki dili de birlikte edinmesi eşzamanlı iki dilliliktir (Baker, 2001).

Baker'ın eşzamanlı iki dillilik kavramı için Huber erken iki dillilik kavramını, Oruç, doğal-kontrolsüz iki dillilik kavramını, Kıran ise eşgüdümlü iki dillilik kavramını kullanmıştır. Huber (2013) erken iki dilliliği, bebeğin kritik dönemde iki dille birden karşılaştığında, bu iki dili birden beyinde oluşturmaya ve iki tane anadili edinmesidir şeklinde tanımlamaktadır. Oruç (2016) doğal-kontrolsüz iki dilliliği, çocuğun doğduğu andan itibaren iki dilli yetişmesi yani ailesinde ve çevresinde iki dili duyarak ve kullanarak büyümesi olarak tanımlamaktadır. Kıran (2018) ise eşgüdümlü iki dilliliği, dillerin ailede öğrenildiği, konuşucunun iki dili kesin bir biçimde birbirinden ayırt ettiği ve her dili kendine özgü mantığı içinde kullandığı iki dillilik türü olarak tanımlamaktadır. Baker'ın, Huber'in, Oruç'un ve Kıran'ın eşzamanlı iki dillilik tanımlarında, bireylerin her iki dili de doğdukları andan itibaren, ailede edinmeye başlamış olmaları kullanılan ortak ölçüt olarak görülmektedir.

2.2.1.2.2. Ardışık İki Dillilik

İki dilliliğin sıralı olarak edinilmesi yani çocuğun ilk dili edindikten sonra ikinci dilde yetkin hale gelmesidir (Baker, 2001). Baker, ardışık iki dilliliğin, sokakta veya topluluklar içinde gayri resmi yollarla öğrenilerek oluşabileceği gibi, okul veya dil kursları gibi resmi yollar aracılığıyla öğrenilerek de oluşabileceğini belirtmektedir (2001)

Baker'ın ardışık iki dillilik kavramı için Huber geç iki dillilik kavramını, Oruç, yapay-kontrollü iki dillilik kavramını, Kıran ise bileşik iki dillilik kavramını kullanmıştır. Huber (2013) geç iki dilliliği, kritik dönemin bitiminden sonra öğrenilen ikinci dil ile iki dilli olunmasıdır şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Huber (2013), iki dillilik çalışmalarında geç iki dillilik sınırlarının farklı araştırmacılar tarafından farklı yıllara göre belirlenmekte olduğunu, kritik dönemden yola çıkılarak ilk üç (ya da dört – beş) yıl diyenlere karşılık, ergenlik dönemine dek erken

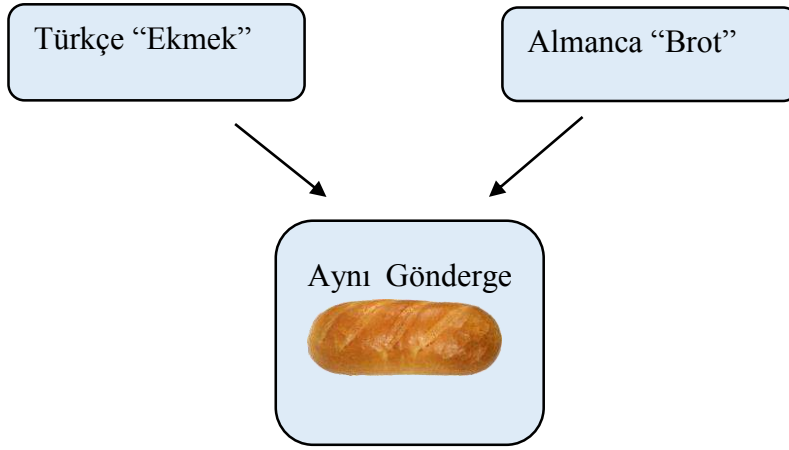
iki dillilikten söz edenlerin de var olduğunu belirtmektedir. Oruç (2016), yapay-kontrollü iki dilliliği, okulda veya kursta öğrenilen iki dillilik olarak tanımlamaktadır. Kıran (2018) ise bileşik iki dilliliği, ikinci dilin okulda öğrenildiği, öğrenilen dilin sürekli anadiline gönderme yapılarak kullanıldığı, konuşucunun sürekli anadiline çevirme gereksinimi duyduğu ve kendi anadilinin sözlüksel ve anlamsal yapısını, öğrendiği dile uygulamaya çalıştığı iki dillilik türü olarak tanımlamaktadır. Baker’ın, Huber’in, Oruç’un ve Kıran’ın ardışık iki dillilik tanımlarında, bireylerin her iki dili kritik dönemden sonra, okulda veya kursta öğrenmiş olmaları kullanılan ortak ölçüt olarak görülmektedir.

2.2.1.3. Bilişsel Yapılanış Boyutuna Göre İki Dillilik

2.2.1.3.1. Bileşik İki Dillilik

Uyar (2012) bileşik iki dilliliği, tek bir anlam dizgesine bağlı iki ayrı dilsel koda sahip olma durumu olarak tanımlamaktadır. Bileşik iki dilli kavramının, genellikle iki dili eş zamanlı olarak ve ortak çevrede, ancak bu diller için özerk bağlamlar oluşturmadan, yani aynı bağlamı kullanarak edinen bireylere gönderim yaptığını ve bireyin diller arasındaki kavramsal farklılıkları fark etmeksizin her iki dil için ortak bir anlam evreni oluşturduğunu bu nedenle, örneğin Türkçedeki “ekmek” sözcüğü ile Almancadaki “brot” sözcüğünün bileşik iki dilli bireyler için aynı çağrışımlara sahip olduğunu belirtmektedir.

Güzel ise (2014) bileşik iki dillikte, tek bir ifade sistemi bulunmadığını, dillerin ses ve sözcük açısından farklılık göstermekte iken anlam açısından farklılık göstermediklerini belirtmektedir. Ayrıca, bileşik iki dilliliğin çoğunlukla, iki dili eş zamanlı olarak ve ortak çevrede edinen bireylerde görüldüğünü söylemektedir.

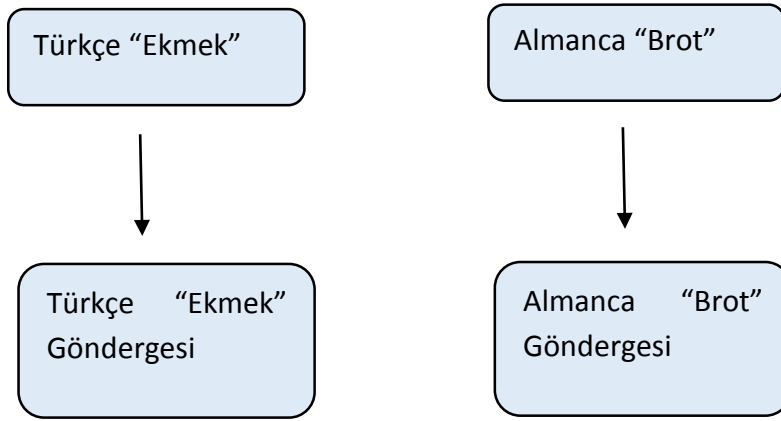


Şekil 2.2 Bileşik İki Dillilik

2.2.1.3.2. Sıralı İki Dillilik

Uyar (2012), sıralı iki dilliliği, her iki dilin de beyinde kurallar ve anlam evreni açısından özerk ama ilişkili bir yapılanma göstermesi durumu olarak tanımlamaktadır. Sıralı iki dillilik kavramının, iki dili de ayrılaşmış özel bağlamlarında edinmiş bireylere gönderim yaptığını belirtmektedir.

Güzel ise Uyar’ın sıralı iki dillilik kavramı için koordine iki dillilik kavramını kullanmıştır. Güzel (2014)’e göre koordine iki dillilikte, her kavram için iki farklı diğer bir deyişle özerk ifade biçimi bulunmaktadır. Almanca Türkçe sıralı iki dilli bir çocuğun “kitap” sözcüğünü duyduğunda Türkçe bir kitap göndergesini, “buch” sözcüğünü duyduğunda ise Almanca bir kitap göndergesini algılayacağını belirtmektedir.

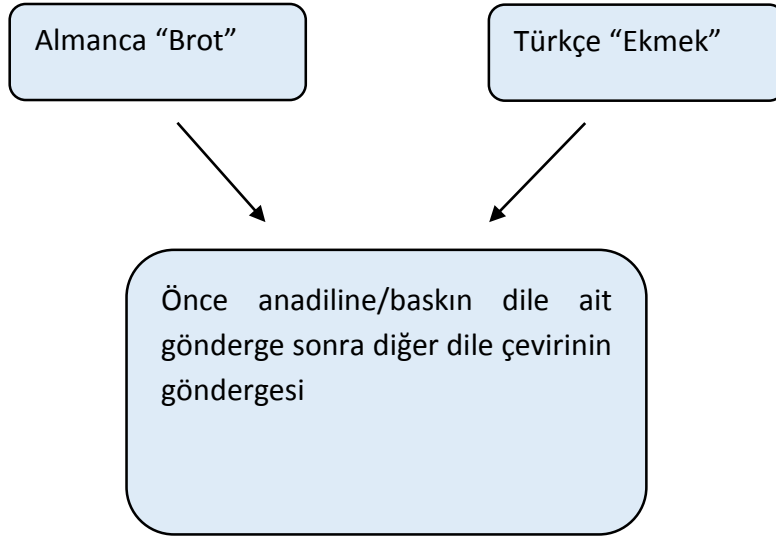


Şekil 2.3 Sıralı İki Dillilik

2.2.1.3.3. Alt Sıralı İki Dillilik

Uyar (2012), sıralı iki dilliliği, dillerden birinin diğerine göre daha güçlü olması durumu olarak tanımlamaktadır. Zayıf olan dilin, daha güçlü olan dile göre yorumlandığını, diğer bir deyişle iki dilin beyinde özerklik taşımayan bir ilişki içinde yapılandığını, dillerden birinin diğerini yapısal kurallar ve anlam evreni açısından biçimlendirmek üzere çekirdek rolü üstlendiğini ve baskın hale geldiğini belirtmektedir.

Güzel ise Uyar'ın alt sıralı iki dillilik kavramı için yardımcı iki dillilik kavramını kullanmıştır. Güzel (2014)'e göre yardımcı iki dillilikte, tek bir anlam sistemi fakat iki ayrı ifade biçimi bulunduğunu dile getirerek bu ifade biçimlerinden birinin anadiline ait olduğunu diğerinin ise onun diğer dile çeviri oluşturduğunu belirtmektedir.



Şekil 2.4 Alt Sıralı İki Dillilik

2.2.1.4. Dil Beceri Düzeyine Göre İki Dillilik

2.2.1.4.1. Dengeli İki Dillilik

Uyar (2012) dengeli iki dillili i, bireyin iki dilin kullanım ba lamlarını ayırt ederek, dilleri birbirine karıştırmadan her iki dili de eşit yetkinlik düzeyinde ve başarıyla kullanabilmesi durumu olarak tanımlamaktadır. Bireyin her iki dilde de nitelikli bir edinim süreci geçirmiş olduğunu, bu süreci her iki dilin de doğal konuşucusu olacak şekilde bilişsel olarak tamamladığını belirtmektedir.

Yağmur (2007) dengeli iki dillilik seviyesindeki bireylerde, iki dillili in bilişsel beceriler üzerindeki çok olumlu ve güçlendirici etkilerinin g r ld  n , bu seviyedeki bireylerin, tek dilli bireylere göre çok daha yaratıcı ve zihinsel işlem gerektiren durumlarda çok daha başarılı olduğunu belirtmektedir.

Uyar ve Yağmur’un dengeli iki dilli bireylerin iki dili de eşit yetkinlikte kullanabiliyor olması tanımına karşın Kıran (2018; 372), bireylerin iki dili nadiren aynı düzeyde tuttuğunu yani bireylerin  ocuk yaşta iki dille ilişkiye girmeleri ve

yetişkinliklerinde bu dilleri rahatlıkla kullanmaları durumunda bile iki dilden birinin; çoğunlukla anadilin ayrıcalıklı bir rol oynayacağını belirtmektedir.

2.2.1.4.2. Baskın İki Dillilik

Uyar (2012), baskın iki dilliliği, iki dilden birinde temel dilsel beceriler açısından daha yetkin olması ve yetkin olduğu dili daha sık kullanmayı tercih etmesi durumu olarak tanımlamaktadır.

Yağmur (2007), baskın iki dillilik seviyesinde olan bireylerin, dillerden birinde istenilen düzeye sahip olmalarına rağmen diğer dilde istenilen seviyede olmadıklarını belirtmekte ve bu seviyede olan bireylerin zihinsel becerilerinin olağan olduğunu eklemektedir.

2.2.1.4.3. Sınırlı İki Dillilik

Uyar (2012), sınırlı iki dilliliği, bireyin her iki dilde de düşük düzeyde gelişim göstermesi durumu olarak tanımlamaktadır. Sınırlı iki dilli olan bireyin, her iki dilin de doğal konuşucusu olmasına rağmen, bu dillerde geçirilen dil edinim sürecinin niteliksizliği sebebiyle dillere olan hakimiyetinin bilişsel olarak tamamlanamamış olduğunu belirtmektedir.

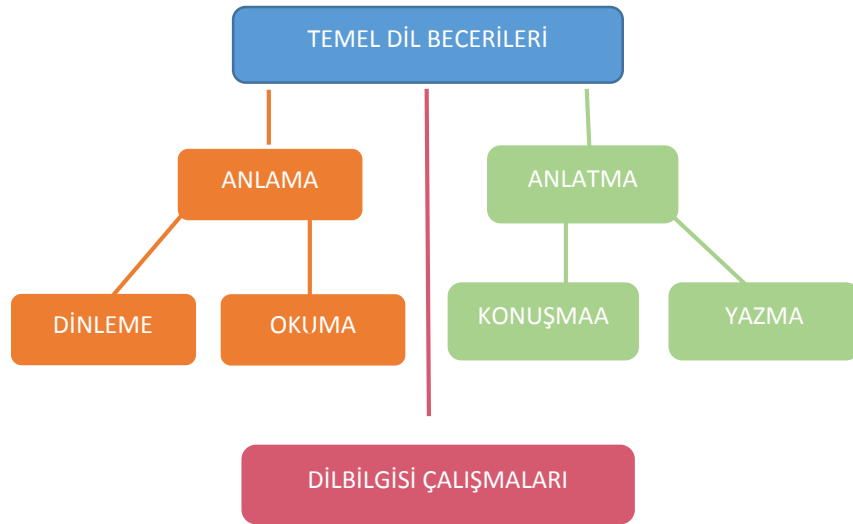
Yağmur, Uyar'ın sınırlı iki dillilik kavramı için kısıtlı iki dillilik kavramını kullanmıştır. Yağmur (2007), kısıtlı iki dillilik seviyesinde olan bireyin, hem bilişsel hem de dilsel becerilerinde eksiklik olduğunun düşünülmesi gerektiğini;

kendisini çok iyi ifade edemeyeceğini ve ileri düzeyde zihinsel işlem gerektiren işlemleri yapamayacağını belirtmektedir.

2.3 Yazma Edimi

Cummins (2001), çocukların anadilindeki gelişim seviyelerinin, ikinci dil gelişiminde güçlü bir gösterge olduğunu belirtmektedir. Anadillerinde sağlam bir temelle ile okula gelen çocukların okulda öğrenecekleri ikinci dilde de güçlü bir gelişim göstereceklerini ifade etmektedir. İki dilli çocuklarda, iki dilin gelişimi birbiriyle bağlantılıdır. Çocukların anadilleri, Almanca dil becerilerinin geliştirilebilmesi için en önemli araç ve faydalanılması gereken bir kaynaktır (Yağmur, 2007).

Bu bağlamda bireylerin kendilerini her iki dilde de yetkin bir biçimde ifade edebilmelerinin koşulu, önce anadilleri olmak üzere her iki dilde de alınan iyi bir eğitimle temel dil becerilerinin geliştirilmesidir. Temel dil becerileri genel olarak, anlamaya yönelik dil becerileri olan dinleme, okuma ve görsel okuma ile anlatmaya yönelik dil becerileri olan konuşma, yazma ve görsel sunu şeklinde gruplandırılmaktadır. Yazma edimi, en son geliştirilen dil becerisidir. Dinleme, konuşma ve okuma edimleri yazmaya zemin hazırlamaktadır. Aşağıdaki şekilde temel dil becerileri sınıflandırması (Sever, 2017) görülmektedir.



Şekil 2.5 Temel Dil Becerileri (Sever, 2017)

Güneş (2016), anlatmaya yönelik dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin, bir diğeri olan konuşma becerisine göre daha yavaş ve zor işlemlerden oluşan üretim süreçlerini içerdiğini, basit bir tümceyi yazarken bile, önce zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesi, sonra bu bilgilerin seçilerek mantıklı bir sıraya koyulması son olarak ise çeşitli sözcükler kullanılarak yazıya aktarılması gibi bir dizi karmaşık işlem yapıldığını belirtmektedir. Bu da yazma becerisinin emek verilerek, dinleme, konuşma ve okuma becerileri ile bilgilerin zihinde yapılandırılmasının desteklenerek geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Özbay (2007) yazmayı, “Duygu, düşünce istek ve olayların belirli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması” olarak tanımlamaktadır. Güneş (2016) yazmanın, “Zihinde yapılandırılan bilgi, düşünce duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarmak” olduğunu söylemektedir. Göçer (2015) ise yazmanın “Bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisi” olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlarda yazma sürecinin belirli kurallar, düzen ve bütünlük içermesi gerektiği noktaları dikkat çekmektedir. Akbayır (2011)’ın, “Sözlü iletişim aracı olan dilin, görsel ve tek boyutlu bir dizge olan yazıya aktarılması işlemi” tanımında yazmanın ürün boyutu üzerinde

durulmaktadır. Yazmanın belirli kurallar, düzen içermesi ve süreç sonunda ortaya ürün çıkması özellikleri dışında duygu, düşüncelerin aktarılmasını sağlama gibi önemli bir işlevi bulunmaktadır. Karatay (2015)'ın "Duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi" ve Karadağ ve Maden (2014)'in "Aktarılacak istenen anlamların harf olarak adlandırılan sembollerle kodlanması ve kişinin kendini aktarma isteği sonucunda düşüncenin dışa vurumu" tanımlarında, yazmanın düşüncenin aktarılmasını ve duyguların dışavurumunu sağlaması işlevleri dikkat çekmektedir.

Yazar, duygu ve düşüncelerini okuyucuya aktarmak için yazılı metin üretirken birtakım aşamalardan geçerek bunu yapmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalardan yola çıkılarak (Beyreli, Çetindağ ve Çelepoğlu, 2005; Ünalın, 2006; Akyol, 2010; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010; Akbayır, 2011; Coşkun, 2013; Karadağ ve Maden, 2014; Karatay, 2015; Bağcı, 2015; Çeçen, 2015; Karadağ, 2015) yazma aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Konunun seçilmesi,
2. Konunun ana maddesinin belirlenmesi,
3. Konunun sınırlandırılması,
4. Konunun amacının belirlenmesi,
5. İlgili araştırmaların yapılarak bakış açısını destekleyen düşüncelerin bulunması,
6. Düşüncelerin anlatım sırasına göre düzenlenmesi,
7. Düşüncelerin istenilen anlatım tekniklerine göre yazılması,
8. Yazının dinlendirilmesi,
9. Yanlış ve eksiklerin görülmesi için yazının gözden geçirilmesi,
10. Yazıya son biçiminin verilmesi.

Yazma, bireylere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırma olanağı veren bir süreçtir (Güneş, 2016). Yazı dili özenli, düzenli, üzerinde düşünülerek oluşturulmuş bir dildir (Akbayır, 2011) Yazma, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımlarını bünyesinde barındıran önemli bir beceridir (Bağcı, 2015). Bu bağlamda yazmanın bireylerin düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya imkan vermesi, üzerinde düşünülerek oluşturmaya fırsat tanınması ve bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımlarını yansıtabilmesi gibi nedenlerle çalışmada, öğretmen adaylarının üretecekleri yazılı metinler veri kaynağı olarak seçilmiştir.

2.4 Metin ve Üstsöylem

Bireylerin, kendilerini yazılı olarak ifade ederken düşüncelerin anlaşılır biçimde aktarıldığı, tümce ve paragraf geçişlerinin uygun bir biçimde kurulduğu, mantıksal olarak düzgün yapılandırılmış metinler üretmeleri beklenmektedir. Akbayır (2011), anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan, yazılı dil ürünlerinin tamamının geniş anlamda birer metin olduğunu belirtmekte ve üretilenlerin anlamlı olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Günay (2017) ise metni, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü olarak tanımlamakta, metnin tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütün olduğunu belirtmekte ve yazarın oluşturduğu ürün olmakla beraber okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından süreç olma özelliğini de taşıdığını eklemektedir. Dolayısıyla metin, okuyucunun anlamlandırma sürecini de içermesi sebebiyle yazar ve okuyucunun işbirliği demektir. Bununla beraber Özbay (2007), yazma işini yaparken karşımızda bir okuyucu kitlesinin söz konusu olduğunu hesaplayarak iyi düşünmek, amacı tam olarak belirledikten sonra konuyu verecek olan düşünceleri sistemli bir biçimde düzenlemek gerektiğini belirtir. Bu da üretilcek metnin okuyucusunun hesaplanarak düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yazar, metnin okuyucusu olduğunu göz önünde bulundurarak metin üretirken metin türlerine göre çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. Alanyazında yapılmış metin türü sınıflandırmalarından (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005; Akyol, 2010; Akbayır, 2011; Coşkun, 2013; Çeçen, 2015; Karadağ, 2015; Günay, 2017) yola çıkılarak metin türlerini, açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici ve öyküleyici metin türleri olarak dört ana başlık altında incelemek ve öğretici metinler grubuna giren denemeyi, yazarın bazı konularla ilgili düşüncelerini öznel bir biçimde bir araya getirdiği metin türü (Günay, 2017) olarak tanımlamak mümkün olmaktadır.

Görüldüğü üzere deneme, yazarın çeşitli konulara ilişkin düşüncelerini, bakış açısını aktardığı metin türüdür. Diğer metin türlerine kıyasla denemede yazar, kendi duygu, düşünce ve deneyimlerinden daha çok beslenir. Yazar, düşüncelerini ve bakış açısını okuyucusuna aktarırken iyi anlaşılacak ister. Bu amaçla okuyucusunu da göz önünde bulundurarak metnini üretir, hatta kullandığı sözcüklerle okuyucunun anlamlandırma sürecini yönlendirebilir. Yazarın, iyi yapılandırılmış bir metinle okuyucunun anlamlandırma sürecini yönlendirmesine olanak sağlayan öğeler bulunmaktadır. Bunlar üstsöylem belirleyicileridir. Metinlerde, amaçları yalnızca tümceleri birbirine bağlamak olmayan, salt bağlaç gibi kullanılmayan, açıkça belli olmayan bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkaran ve metnin işlenmesini ve yorumlanmasını yönlendiren sözcük ve söz öbekleri üstsöylem belirleyicileridir (Zeyrek, 2002). Üstsöylem belirleyicileri, yazar ve okur arasında iletişimi sağlayan, köprü görevi gören sözcük veya sözcük öbekleridir. Üstsöylem belirleyicileri, söyleme ilişkin söylem, toplumsal ve iletişimsel bir eylem olan yazma ediminin görünümüdür (Uzun, 2002).

Üstsöylem terimi, yazılı veya sözlü metinlerde, dinleyicinin veya okuyucunun, yazar tarafından verilen bilgiyi düzenlemesine, yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olmak için kullanılmaktadır (Crismore, 1993). Üstsöylem, metin üreticileri ile ürettikleri metinleri ve metin üreticileri ile metnin okuyucuları arasındaki etkileşimleri kavramsallaştırmaya yönelik bir yaklaşımdır (Hyland, 2005). Üstsöylem, yazarın söylemini ve söyleminin okuyucu üzerindeki olası etkilerini düzenleyen dilsel görünümüdür (Schiffrin, 1980; Hyland, 2000).

Vande Kopple (1985) üstsöylemi söyleme ilişkin söylem veya iletişime ilişkin iletişim olarak tanımlamaktadır. Adel ise (2013) üstsöylemi, söylem hakkındaki söylem olarak tanımlamakta ve okuyucunun metni anlama süreci boyunca yönlendirilmesi için kullanıldığını belirtmektedir. Kopple (1985) yazarın üstsöylem belirleyicilerini kullanarak okuyucuya, okuma sürecinde oldukça yumuşak bir şekilde rehberlik edebileceğini ve okurun metni algılamasını, düzenlemesini sağlayabileceğini belirtmektedir. Tüm bu tanımlarda görüldüğü üzere üstsöylem belirleyicileri, yazarın ürettiği metnin okuyucusu olacağını düşünerek, okuyucunun anlama ve anlamlandırmasını kolaylaştırmak, düzenlemek ve yönlendirmek için kullandığı sözcük veya sözcük gruplarıdır.

Grabe ve Kaplan yazma sürecinde üstsöylem kullanımını etkileyen beş ana öge olduğunu belirtmektedir (Hyland, 2005):

1. Okuyucu Sayısı: Bir metnin bir kişiye, küçük bir gruba veya büyük heterojen (ayrışık) bir gruba yazılacak olması yazarın kullanacağı üstsöylem seçimlerini etkilemektedir.

2. Okuyucuların Bilinip Bilinmediği: Okuyucunun yazara yakınlık derecesi, metindeki yazar-okuyucu etkileşimini ve okuyucunun metne katılımını etkilemektedir.

3. Okuyucunun Statüsü: Okuyucunun yazarla eşit, yazardan daha yüksek veya daha düşük statüde olması yazarın üstsöylem kullanımını etkilemektedir.

4. Okuyucunun Artalan Bilgisi: Okuyucunun kültürel, sosyal ve akademik artalan bilgisi yazarın üstsöylem seçimini etkilemektedir.

5. Okuyucuya Delil Gösterimi: Okuyucunun konuya ilişkin sahip olduğu bilgiler yalnızca paylaşılan ayrıntı niceliğinin değil, aynı

zamanda kullanılacak delillerin niceliğini ve gösterimlerini, düşüncelerin ayrıntılandırılmasını ve desteklenmesini etkilemektedir.

Üstsöylem terimi ilk olarak 1959 yılında Zellig Haris tarafından dilin kullanımını anlamak, bir yazarın veya konuşmacının alıcının metni algılamasını yönlendirmeye yönelik girişimlerini betimlemek için ortaya konulmuş ve sonrasında Williams (1981), Vande Kopple (1985) ve Crismore (1989) gibi yazarlar tarafından geliştirilmiştir (Hyland, 2005).

Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından farklı üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmaları yapılmaktadır ancak en eski ve tüm sınıflandırmaların kaynağı Vande Kopple (1985)'in üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasıdır. Tablo 2.2'de Vande Kopple'in üstsöylem belirleyicileri sınıflandırması yer almaktadır.

Tablo 2.2 Vande Kopple’ın Üstsöylem Belirleyicileri Sınıflandırması⁶

Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri
1. Metin Bağlayıcıları: Metindeki sözcük, sözcük öbekleri ve paragrafların birbirine nasıl bağlandığı bilgisini verir. a. Sıralayıcılar: İlk olarak, ikinci olarak, son olarak, sonraki b. Mantıksal Geçiş Bağlaçları: Ancak, fakat, aynı zamanda, yine de c. Hatırlatıcılar: Birinci bölümde belirttiğim gibi, önceki sayfada bahsettiğim gibi d. Odaklayıcılar: ...ile ilgili olarak , ...ya bakıldığında 2. Kavram Açıklayıcılar: Yazarın anlatmak istediği sözcüklerin, kavramların, deyimlerin veya düşüncelerin okuyucu tarafından daha açık bir biçimde anlaşılması için kullanılır. a. Tanımlayıcı: Yazarın metnin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için tanımlama yapmasıdır. b. Örneklendirici: Yazarın, okuyucu tarafından daha iyi anlaşılacak için birtakım örnekler vermesidir. Örneğin, örnek vermek gerekirse 3. Netleştiriciler: Yazarın söyleminin okur tarafından daha anlaşılır olması için söylemini açmasıdır. Özetlemek gerekirse, amacım şu ki 4. Aktarıcılar: Yazarın kimden alıntı yaptığını belirtmek için kullandığı ifadelerdir. Aksan’a göre, Aksan der ki
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri
5. Uzaklık Belirleyiciler: Yazarın söylemine ilişkin kesinliğini veya belirsizliğini belirtir. a. Kesinlik Belirticiler: Kesinlikle, şüphesiz ki, açıkça görülüyor ki, eminim ki b. Olasılık Belirticiler: Olabilir, mümkün, büyük/ yüksek ihtimalle, belki de 6. Tutum Belirticileri: Yazarın söylemine ilişkin tutumunu ifade etmesidir. İlginçtir ki, şaşırtıcı bir biçimde

⁶ Kopple, V. (1985). “Some Exploratory Discourse on Metadiscourse” adlı çalışmadan Türkçeye çevrilerek tablolatırılmıştır.

-
7. Yönlendiriciler: Okuyucuları örtük bir diyalog içine çekmek için yazar tarafından kullanılır.
- a. Yazarın söyleme ilişkin okuyucunun olası tepkisini belirtir. Buna katılmayabilirsiniz, sizin de katılacağınız gibi
 - b. Yazarın, okuyucunun okuma eylemine ilişkin yönlendirmelerini belirtir. Bu kısmı atlayabilirsiniz, son sayfayı okumak isteyebilirsiniz
 - c. Yazar, okuyucunun seviyesine göre çıkarımlarını belirtir. Söz konusu tanım karışık gelmiş olabilir, bu grafik zorlayıcı olabilir
 - d. Yazar ve okuyucu arasındaki ilişkileri belirtir. Sevgili okuyucularım, arkadaşlar
-

Vande Kopple (1985)'in yapmış olduğu sınıflandırma, yazarın, söyleminin okuyucu tarafından anlaşılmasını, düzenlenmesini sağlamak için kullandığı metin bağlayıcılarını, kavram açıklayıcılarını, netleştiricileri ve aktarıcıları içeren metinsel üstsöylem ile yazarın, okuma sürecini ve okuyucunun algısını yönlendirmek için kullandığı uzaklık belirleyicileri, tutum belirticileri ve yönlendiricileri içeren kişilerarası üstsöylem olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Vande Kopple'in 1985'te yaptığı üstsöylem sınıflandırması birçok araştırmacının üstsöylem sınıflandırmasına kaynak olmuştur. Bu araştırmacılardan biri de 1998 yılında yaptığı üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasıyla Hyland'dır. Hyland (2000) üstsöylemi, söylem hakkındaki söylem veya konuşma hakkındaki konuşma olarak tanımlamaktadır. Üstsöylemin yazar ile okuyucu arasındaki sosyal ve iletişimsel bir ilişkiye dayandığını, yazarın metin aracılığıyla okuyucuyu yönlendirdiğini ve okuyucu ile olan iletişimini açığa çıkardığını belirtmektedir. Hyland (2005), üstsöylem belirleyicileri aracılığıyla toplumsal ilişkileri yönetmenin yazmada önemli olduğunu vurgulamakta, çünkü bir metnin ancak yazarın okuyucunun yorumlama sürecini doğru değerlendirdiğinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Aşağıda, Tablo 2.3'te Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırması yer almaktadır.

Tablo 2.3 Hyland’ın Üstsöylem Belirleyicileri Sınıflandırması ⁷

Metinsel Üstsöylem		
Ulam	İşlev	Örnek
Mantıksal Bağlayıcılar	Söylemdeki katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkilerini belirtir. Yalnızca sözcük, tümce ve yapıları bağlamakla kalmayıp okurun söylemi daha iyi anlamasını ve yorumlamasını sağlar.	Fakat, ve, böylece, ama, ek olarak
Çerçeve Belirleyiciler	Metindeki ögelerin sırasını belirtmek ve metnin anlamının daha iyi anlaşılmasını sağlamak için söylemi özetleyen ve toparlayan ögelerdir	İlk olarak, sonraki, 1, 2, a, b Sonuç olarak, tekrarlayacak olursak, bu kısımda Buradaki amacım, burada tartıştığım konu
İlişki Kurucular	Metnin önceki veya sonraki bölümlerine gönderimde bulunur.	Yukarıda belirtildiği gibi, tabloya-şekle-örneğe bakınız, bölüm 2’de belirtildiği gibi
Delil Sunucular	Farklı kişilerden, metinlerden yapılan alıntılarını belirtir.	X’e göre, (1990), X verileri

⁷ Hyland, K. (1998). “Persuasion and Context: The Pragmatics of Academic Metadiscourse” adlı çalışmada yer alan tablodan Türkçeye çevrilmiştir.

Açıklayıcılar	Yazarın ifade etmek istediği anlamı açıklayarak veya genişleterek okuyucu için daha geniş bilgi sağlayan öğelerdir.	Yani, şöyle ki, örneğin, mesela, diğer bir deyişle
---------------	---	--

Kişilerarası Üstsöylem		
Ulam	İşlev	Örnek
Olasılık Belirticiler	Yazarın söylemlerinde tam olarak emin olmadığı kullandığı olasılık belirten ifadelerdir.	Belki, olabilir, mümkün, mümkün olabilir, hemen olmadığında kullandığı hemen, yaklaşık olarak, büyük ihtimalle
Kesinlik Belirticiler	Yazarın söylemlerinde emin olduğunda kullandığı kesinlik belirten ifadelerdir.	Kesinlikle, kesin olarak, açıkça görülüyor ki, şüphesiz ki
Tutum Belirticiler	Yazarın söylemine karşı tutumunu açıkça ifade ederken kullandığı ifadelerdir.	Ne yazık ki, katılıyorum, katılmıyorum, X iddiaları
İlişki Belirleyiciler	Yazarın okuyucuya başvurmak ve okuyucu ile iletişim kurmak için kullandığı ifadelerdir.	Açıkçası, açıkça söylemek gerekirse, unutmayın ki, gördüğünüz üzere
Kişi Belirticiler	Yazarın kendine gönderim yaptığı ifadelerdir.	Ben, biz, benim, bizim, benimki, bizimki

Hyland (1998), üstsöylem belirleyicilerini metinsel üstsöylem ve kişilerarası üstsöylem olarak ikiye ayırmıştır.

Metinsel Üstsöylem: Metinsel üstsöylem, okuyucunun yazar tarafından aktarılan bilgileri daha iyi anlaması, daha düzgün tasarlaması ve bilgileri daha inandırıcı ve tutarlı bulması için kullanılan ifadelerdir. Okuyucunun söylemi anlamlandırma ve yorumlama sürecine ilişkin olası güçlüklerine yönelik yazarın rehberlik edici ifadelerini ve metiniçi veya metinlerarası bağlantıları içermektedir. Beş işlevi bulunmaktadır:

1. **Mantıksal Bağlayıcılar:** Yazarın söyleminde katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi belirten bağlaç ve zarflardır. Yalnızca sözcük, tümce ve yapıları bağlamakla kalmayıp okurun söylemi daha iyi anlamasını ve yorumlamasını sağlar.
2. **Çerçeve Belirleyiciler:** Metindeki öğelerin sırasını belirtmek ve metnin anlamının daha iyi anlaşılması için söylemi özetleyen ve toparlayan öğelerdir. Sıralamak için kullanılan “ilk olarak, sonraki, 1, 2, a, b” gibi ifadeleri, metni özetlemek ve toparlamak için kullanılan “sonuç olarak, özetle, tekrarlayacak olursak” gibi ifadeleri, söylemin hedeflerini ve amaçlarını duyurmak için kullanılan “buradaki amacım, burada tartıştığım konu” gibi ifadeleri ve konu değişimlerini göstermek için kullanılan “şimdi, şimdi ise” gibi ifadeleri içerir. Bu nedenle bu sınıflamadaki ifadeler söylemi çerçeveleme işlevi görür.
3. **İlişki Kurucular:** Metnin önceki veya sonraki kısımlarına gönderimde bulunan “Yukarıda belirtildiği gibi, tabloya-şekle-örneğe bakınız, bölüm 2’de belirtildiği gibi” ifadeleri içerir. Kullanılan tabloların, şekillerin, örneklerin, ifade edilen görüşlerin okuyucu tarafından anlaşılma derecesini kuvvetlendirmek için kullanılır.
4. **Delil Sunucular:** Farklı kişilerden, metinlerden yapılan alıntıları belirten “X’e göre, (1990), X verileri” gibi ifadeleri içerir.

5. Açıklayıcılar: Yazarın ifade etmek istediği anlamın okuyucu tarafından çok daha fazla kazanılabilmesi için söylemi açıklayarak veya genişleterek bilgi sağlayan” Yani, şöyle ki, örneğin, mesela, diğer bir deyişle” gibi ifadeleri içerir.

Kişilerarası Üstsöylem: Yazarların kendi önerilerini, tutumlarını, bakış açılarını okuyucuya ifade etmesini sağlayan ifadelerdir. Yazarın okuyucuya yakınlığını, uzaklığını, tutumunu ifade ediş biçimini, ifade ettiği veya aktardığı görüşler hakkında düşüncelerini ve okuyucunun söylemi yapılandırma sürecinde söyleme dahil olma derecesini belirten öğelerdir.

1. Olasılık Belirticiler: Yazarın söylemlerinde tam olarak emin olmadığında kullandığı ifadelerdir. Yazarın sunduğu bilgiye uzaklığını aktarmasında önemli rol oynarlar ve ihtimal belirten “Belki, olabilir, mümkün, mümkün olabilir, hemen hemen, yaklaşık olarak” gibi ifadeleri içerirler.
2. Kesinlik Belirticiler: Yazarın söylemlerinde emin olduğunda kullandığı ifadelerdir. Yazarın sunduğu bilgiye yakınlığını aktarmasında önemli rol oynarlar ve kesinlik belirten “Kesinlikle, kesin olarak, açıkça görülüyor ki, şüphesiz ki” gibi ifadeleri içerirler.
3. Tutum Belirticiler: Tutum belirticileri yazarın bilgiye değil metnin içeriğine ilişkin tutumlarını ve yorumlarını belirtirken kullandığı “Ne yazık ki, katılıyorum, X iddiaları” gibi ifadeleri içerir.
4. İlişki Belirleyiciler: Okurun dikkatini yoğunlaştırmak ve okuru söyleme katılımcı olarak dahil etmek için kullanılırlar. İlişki belirleyiciler aynı zamanda tutum ifadeleri de içereceğinden tutum belirticileri ile ilişki belirleyicilerini ayırt etmek zordur. Bununla beraber, tutum belirticilerin metnin içeriğine ilişkin yorumları içermesi, ilişki belirleyicilerin ise okuyucuyu söyleme dahil etmek için kullanılması birbirinden ayırt edilmesini sağlar.

5. Kişi Belirticiler: Metinde kullanılan şahıs zamirleri ve iyelik zamirleri ile yazarın metindeki varlığına açık olarak gönderimde bulunan ifadelerdir.

Üstsöylem belirleyicilerinin, metnin açıkça belli olmayan bağdaşıklık ilişkilerini açığa çıkarma, metnin okur tarafından işlenmesini, yorumlanmasını yönlendirme ve yazar ile okur iletişimini kolaylaştırma gibi işlevleri olduğu görülmektedir. Yazılı dilde yetkin olabilmek için de üstsöylem belirleyicilerini doğru ve yerinde kullanmanın gereği ortaya çıkmaktadır. Gerek tek dilli Türkçe öğretmeni adayları olsun gerekse iki dilli Türkçe öğretmeni adayları olsun, dili öğreten tüm öğreticilerin bu konuda çaba göstermesi gerekmektedir.

2.5 Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Türkiye’de ve yurt dışında yapılan, Türkçe-Almanca iki dillilik, söylem ve üstsöylem belirleyicileri konularındaki araştırmalar ele alınacaktır.

2.5.1 İki Dillilik Alanında Yapılan Çalışmalar

Mackey (1962), “The Description of Bilingualism” adlı çalışmasında, bireylerin iki dilliliğinin tanımlanması için dört değişken olan; sahip olunan iki dilin bilinme derecesi, kullanım ölçüsü, birbirine dönüşüm ölçüsü ve birbirine girişim ölçüsü üzerinde durmuştur.

Cummins (1978), “*Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness*” adlı çalışmasında, tek dilli kontrol grubu ve İngilizce İrlandaca iki dilli deney grubu öğrencilerin dil yeteneklerini ve anlama becerilerini incelemiştir.

Araştırma sonucunda, iki dilliliğin öğrencilerdeki dilbilimsel farkındalığı artırabileceği ve dilsel girdilere analitik yaklaşımları destekleyebileceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Özdemir (1988), “*Federal Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları Açısından İki Dillilik ve İki Kültürlülük ile İlgili Eğitim Modelleri*” adlı yüksek lisans tezinde, Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Alman eğitim sistemindeki durumlarını, yaşadıkları eğitim sorunlarını incelemiş ve bu sorunlara çözüm öneriler sunmuştur.

Dulkadiroğlu (1999), “*Almanya’da İlköğretim Okullarındaki İki Dilli Sınıflarda Türkçe Öğretimi*” adlı yüksek lisans tezinde, Almanya’da yaşayan İlköğretim düzeyindeki iki dilli Türk çocuklara Türkçe Öğretimini incelemiş ve bu çocukların yaşadıkları sorunları ortaya koymuştur.

Kazan (2006), “*Yurt Dışında Yaşayan Türk Kökenli Çocukların İki Dillilik Kaynaklı Dilsel Sorunları*” adlı yüksek lisans tezinde, İsviçre’de yaşayan Türkçe-Almanca iki dilli 8-12 yaş aralığında kırk iki, 12-15 yaş aralığında otuz dört Türk kökenli çocuğun yazılı ve sözlü dil kullanımlarında yaşadıkları dilsel çatışmaları incelemiştir. Çalışma sonucunda iki dilli çocukların “ğ” sesinde zorluk yaşadıklarına, Almanca “z” sesini Türkçe “s” sesi yerine kullandıklarına ve Türkçe yazarken Almancadan j-y, v-w, ı-i, ie, ei seslerini ödünç aldıklarına ulaşılmıştır.

Uluçam Wegmann (2007), “*İki dilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları*” adlı çalışmasında, Türkçe tek dilli ve Türkçe-Almanca iki dilli üniversite öğrencilerinin yazılı metinleri incelemiş ve bu metinlerdeki dilsel sapmaları ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda, iki dillilerin Türkçenin yazı diline ait görünümleri tam olarak tanımamaları ve Almancanın dil ve yazı dizgesi kurallarını Türkçeye aktarım yapmaları gibi nedenlerle uyumluluk ve bağdaşıklık düzlemlerinde sapmalar belirlenmiştir.

Yağmur (2007), “*İki dilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı*” adlı çalışmasında, Duisburg şehrindeki ilköğretime başlayacak olan Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin dil becerilerini incelemiştir. Araştırmacının Cito İki Dillilik Testi kullanarak yaptığı çalışmada, dengeli iki dilli çocukların hem Almanca hem de Türkçe becerilerinin çok gelişmiş olduğu ve meta-dil algılarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kulaksızozğlu (2008) “*Almanya’daki Üçüncü Kuşak Türk Gençlerinin Türkçe ve Almanca Bilme Seviyelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Eğitim Sorunlarının Tartışılması*” adlı çalışmasında, Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak 15-20 yaş aralığındaki Türkçe-Almanca 448 iki dilli gencin kendi değerlendirmelerine göre Türkçe ve Almanca bilme düzeylerini incelemiş ve Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin karşılaştıkları eğitim sorunlarına değinmiştir. Araştırma sonucunda, Almanya’da doğanların Türkiye’de doğanlara göre daha az Türkçe bildiği, Alman vatandaşı olan Türklerin Almancalarının daha iyi olduğu, babalarının Almanya’da kalış süresi arttıkça öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerinde düşüş olduğu ve anne babalarının eğitimleri ile çocukların eğitimleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Genç (2011), “*İki Dillilikte Dil Ekonomisi (Almanca-Türkçe) ve Dil Kullanımına Yansımaları*” adlı doktora tezinde, iki dilli bireylerin konuşma sırasındaki dil değiştirme yoluyla gerçekleştirdikleri dil ekonomisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kod değişimi yapılmasını, iki dilli bireylerin anlatmak istediklerini dillerden birinde diğerinden daha kolay anlatabilmeleri nedeniyle başvurdukları dil ekonomisi ile açıklamıştır. İki dilin hem birbirini tamamladığı hem de birbiriyle rekabet halinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uluçam Wegmann (2011), “*İki Dilli Öğrencilerin Okuma Edinçlerinin Çeviri Edimlerine Etkisi*” adlı çalışmasında, 19-21 yaş aralığında Türkçe Almanca iki dilli 50 öğrencinin Almancadan Türkçeye ve Türkçeden Almancaya çevirdiği metinler 200 metin incelenmiştir. Çalışma sonucunda, okuma edimi kaynaklı

olduğu saptanan sorunlu görünümünün çeviri metinlerde, uyumluluk, bağdaşıklık ve tutarlılık düzlemlerinde bulunduğu ortaya koyulmuştur.

Bingöl Arslangilay (2013), “3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi)” adlı doktora tezinde, Türkçe-Almanca iki dilli ve iki kültürlü öğrencilerin eğitimlerinde destek sağlamayı amaçlayan Koala Projesi ile hakkında öğrencilerin, eğitimcilerin, yöneticilerin ve velilerin görüşünü incelemiştir. Araştırmada, Koala Projesinin öğrencilere iki dilli, iki kültürlü konumlarında ve öğrencilerin iki dilliliklerinin gelişiminde destek sağladığı, Türkçe öğretmenlerinin ise mesleki ve duygusal kazanımları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2014), “İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu” adlı çalışmada, iki dilliliğin tanımını, çeşitlerini, insan üzerindeki etkisini, iki dilli bireylere ilişkin eğitim modellerini ve Almanya’daki eğitim sistemindeki sorunları incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ulaşılan sonuçlar, Almanya’nın ulus devlet anlayışı nedeniyle azınlık çocuklarının anadili öğrenme haklarına engellemelerde bulunması, Almanya’da yaşayan Türklerin ötekileştirilmesi, bireylerin Türkçelerinin geliştirilmesi amacıyla uygulamaya konulan yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programındaki yetersizlikler, iki dillilik alanında yapılan çalışmalarda ve iki dilli bireyler yetiştirme kadrosundaki yetersizlikler olarak sıralanmıştır.

Uluçam Wegmann (2014), “Almanca Türkçe İki Dilli ve Almanca Tek Dilli Öğrencilerin Kişisel Deneyim Anlatısı Metinlerinde Duygu Dünyasının Sunumu” adlı çalışmada, Almanca Türkçe iki dilli ve Almanca tek dilli 1. ya da 2. dönem, 19-22 yaş aralığındaki 225 öğrencinin ürettiği kişisel deneyimlerini içeren yazılı metinleri Labov ve Waletzky’nin anlatı çözümlemesine göre incelemiştir. Araştırmada, iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre öznel yapıyı okur için daha nesnel sunmak ve okurun onaylama eylemini kazanmak amacıyla düzenlemeler yaptığı ve tek dillilerin doğrudan, iki dillilerin ise çıkarımsal olarak

ulaşılabilen duygu dünyası sunumu gerçekleştirdiği, bunun gerekçesinin ise kültürel etmenler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demirdöven (2016), “*Duisburg/Essen niversitesi’nde ğrenim Gören Türkçe ğretmen Adaylarının İki Dillilik Olgusuna Yönelik Görüşleri*” adlı yüksek lisans tezinde, Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik bölümünde öğrenim gören 34 öğrencinin iki dillilik kavramına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tamamının iki dilliliğe ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, yirmisinin aynı zamanda olumsuz getirileri olabileceğini dřndđđ sonucuna ulaşılmıştır.

İki dillilik alanında Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, iki dilliliğin tanımlanması (Mackey, 1962), iki dilli bireylerin dil becerilerinin llmesi (Cummins, 1978; Yağmur, 2007), iki dilli öğrencilerin yaşadıkları dilsel sorunlar ve eğitim sorunları (zdemir, 1988; Dulkadiroğlu, 1999; Kulaksızıoğlu, 2008; Bingöl Arslangiray, 2013; Yılmaz, 2014), iki dilli bireylerin yaşadıkları dilsel çatışmalar, dilsel sapmalar ve dil değişimleri (Kazan, 2006; Uluçam Wegmann, 2007; Genç, 2011), iki dilli öğrencilerin eviri metinleri (Uluçam Wegmann, 2011), iki dilli öğrencilerin yazılı metinlerinde anlatı zmlemesi (Uluçam Wegmann, 2014) ve iki dilli öğrencilerin iki dillilik kavramına yönelik görüşleri (Demirdöven, 2016) başlıkları altında sınıflandırılabilir.

2.5.2 Üstsöylem Belirleyicileri Alanında Yapılan alışmalar

Schiffrin (1980), “*Meta-Talk: Organizational and Evaluative Brackets in Discourse*” adlı çalışmasında, günlük konuşma dilindeki stsylem ögelerini incelemiştir. Sosyo-dilbilimsel saha çalışması sırasında elde ettiği verileri incelemesi sonucunda konuşmacıların kendi dünyalarını temsil ettikleri, kendi

benliklerini sergiledikleri yapılara ulaşmış ve bunları meta-dilbilimsel referanslar, operatörler ve fiiller olmak üzere üçe ayırarak çalışmada açıklamıştır.

Crismore (1993), “*Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students*” adlı çalışmasında, 40 lisansüstü öğrencinin ürettiği metinlerdeki üstsöylem kullanımlarının kültürel (ABD-Finlandiya) ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada, tüm öğrencilerin üstsöylem belirleyici kategorilerinin tamamını kullandığı ancak Fin öğrencilerin ve erkek öğrencilerin Amerikalı öğrencilerden ve kız öğrencilerden daha fazla üstsöylem belirleyicileri kullandığı ve her iki ülkedeki öğrencilerin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerini metinsel üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hyland (1996), “*Writing Without Conviction Hedging in Science Research Articles*” adlı çalışmasında, 26 Biyoloji makalesinde kullanılan üstsöylem belirleyicilerini incelemiştir. Çalışmada, makalelerin yeni bilgileri ve metinsel gösterimleri açıkça ortaya koyarken ortaya çıkan saygınlık kazanma ve onaylanma isteği gibi nedenlerle üstsöylem belirleyicilerini kullanmaya özendirdiği belirlenmiştir. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri içerik ve okuyucu odaklı olarak ikiye ayrılarak açıklanmıştır.

Hyland (1998), “*Persuasion and Context: the Pragmatics of Academic Metadiscourse*” adlı çalışmasında, 4 farklı alandan seçilen (mikrobiyoloji, pazarlama, astrofizik ve uygulamalı dilbilim) İngilizce olarak yazılmış 28 makaledeki üstsöylem kullanımlarını incelemiştir. Çalışmada, üstsöylem belirleyicilerinin tanımı, akademik metinlerdeki önemi ve işlevi makalelerdeki kullanımlarından örnekler verilerek açıklanmıştır. Araştırma sonuçları, üstsöylem belirleyicilerinin en çok pazarlama, en az ise mikrobiyoloji alanında olduğunu, her on beş sözcükte bir üstsöylem belirleyicisi kullanıldığını, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha çok kullanıldığını ve metinsel üstsöylem belirleyicilerinden en çok mantıksal bağlayıcıların,

kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden ise en çok olasılık belirticilerin kullanıldığını göstermiştir.

Özbek (1998), “*Türkçede Söylem Belirleyicileri*” adlı çalışmasında, söylem belirleyicilerinin tanımını ve işlevlerini ortaya koymuş, Türkçe ve İngilizcedeki söylem belirleyicilerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir doktora çalışmasının Türkçe kısmını incelemiştir. İncelediği bölüm, anadili Türkçe olan 25-30 yaş aralığındaki konuşmacıların verilerinden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda, 8233 sözcükten 65 farklı sözcüğün söylem belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Fuertes-Olivera, Velasco-Sacristan, Arribas-Bano ve Samaniego-Fernandez (2001), “Persuasion and Advertising English: Metadiscourse in Slogans and Headlines” adlı çalışmasında, reklamların bilgilendirme, ikna etme ve yönlendirme işlevleri olduğu varsayımından yola çıkarak bir kadın dergisinde yer alan slogan ve manşetlerdeki üstsöylem kullanımlarını incelemişlerdir. Araştırmada, metinsel üstsöylem belirleyicilerinden en çok ilişki kurucular ve delil sunucuların, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden ise en çok kişi, olasılık ve kesinlik belirticilerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Metinsel üstsöylem belirleyicilerinin okurun manşet ve sloganları daha çok anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olduğu, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin ise bilgilendirme, ikna etme ve yönlendirme işlevleri arasında denge kurduğu ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Uzun (2002), “*Dilbilim Alanında Türkçe Yazılan Araştırma Yazılarında Metin Dünyasına İlişkin Düzenlemeler*” adlı çalışmasında, dilbilim alanında 1996-2000 yılları arasında Türkçe yazılan 10 araştırma yazısını Hyland’ın üstsöylem şemasını kullanarak incelemiştir. Çalışmada, her on sözcükten birinin üstsöylemsel işlev yüklendiği, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin kişilerarası üstsöylem belirleyiciden daha çok tercih edildiği, metinsel üstsöylem belirleyicilerinden en çok mantıksal bağlayıcılar kullanılırken kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınmaların kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zeyrek (2002), “*Psikoloji Makalelerinde Üstsöylem Belirleyicileri*” adlı çalışmasında, dört psikoloji makalesinin giriş, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini Swales’in önerdiği üstsöylem modeline göre incelemiştir. Çalışmada, sıklıkla ve tutarlılıkla kullanılan dilsel öğeleri gruplanmıştır. Çalışma sonucunda giriş bölümünün önem belirtme adımında “önem” adının, araştırma eksikliği belirtme adımında “sınırlı” sıfatının ve “hiç, az” gibi olumsuzluk bildiren belirteçlerin, bulgular, sonuç ve tartışma bölümünün bulgular adımında “bulgu, sonuç” gibi sözcüklerin, ön bilgi adımında “savunmak, öne sürmek” gibi eylemlerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Fidan (2002), “*Türkçe Bilimsel Metinlerde Üstsöylem Belirleyicileri*” adlı yüksek lisans tezinde, Psikoloji, Dilbilim ve Tıp Bilimi alanlarında yazılmış olan Türkçe araştırma yazılarını, Hyland’ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırması çerçevesinde incelemiştir. Çalışmada, tüm alanlarda metinsel üstsöylem belirleyicilerinin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine göre daha çok kullanıldığı ve yine tüm alanlarda kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden kaçınmaların kullanım oranlarının benzerlik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dahl (2004), “Textual Metadiscourse in Research Articles: A Marker of National Culture or of Academic Discipline” adlı çalışmasında, İngilizce, Fransızca ve Norveççe olmak üzere 3 farklı dilde ve ekonomi, dilbilim ve tıp olmak üzere 3 farklı alanda yazılan 180 makaledeki üstsöylem kullanımlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, ekonomi ve dilbilim alanlarında dil değişkenine göre farklılıklar bulunduğunu; üstsöylem belirleyicilerinin en çok İngilizcede, sonrasında Norveçcede ve son olarak Fransızcada kullanıldığını, tıp alanında ise tüm dillerde tekdüze bir üstsöylem belirleyicileri kullanımı görüldüğünü belirtmiştir.

Ünsal (2008), “*Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Alanlarındaki Akademik Makalelerde Kullanılan Üstsöylem Belirleyicilerinin Karşılaştırmalı Çalışması*” adlı yüksek lisans tezinde, Hyland’ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasını

kullanarak dokuz fen bilimleri ve dokuz sosyal bilimler alanında olmak üzere toplamda on sekiz makaleyi incelemiştir. Araştırmada, alanlar arasında üstsöylem belirleyici kullanımlarında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmakla beraber üstsöylem belirleyicilerinin sosyal bilimleri alanında kullanıldığı kadar fen bilimleri alanında da kullanıldığı belirtilmiştir.

Doyuran (2009), “*Conciliation of Knowledge Through Hedging in Turkish Scientific Articles*” adlı çalışmasında, jeoloji mühendisliği ve dilbilim konulu onar makalede önlem alma yapılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda jeoloji mühendisliğinde daha az önlem alma yapısı kullanıldığına ulaşmıştır. Her iki bilim dalında da önlem alma yapılarının yazarların sınırlılıklarını belirttiği, yazarın varlıklarını azaltarak savlarını güçlendirdiği ve ulaştıkları bulgular için okuyucudan kabul görme beklentisinde olduğu için kullanıldığı sonucuna varmıştır.

Esmer (2009), “*Söylem Belirleyicisi Ki’nin İşlevlerinin Ezgi ile Desteklenmesi*” adlı çalışmasında, 27’si kadın 10’u erkek olmak üzere toplamda 37 katılımcının konuşmasındaki, söylem belirleyicisi olarak kullanılan ki’nin farklı işlevleriyle ortaya çıkan farklı ezgi görünümelerini incelemiştir. Araştırmada, ki’nin ön eklenti ve söylem belirleyicisi olarak iki farklı ezgi örüntüsünde kullanıldığı ile sözce içindeki yerine, anlam ve işlevine göre ezgi örüntüsünün değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çapar (2014), “*Araştırma Makalelerinde Etkileşimsel Üstsöylem Öğeleri*” adlı doktora tezinde, Amerikalı yazarlar ve Türk yazarlar tarafından yazılmış ellişer İngilizce makale ve Türk yazarlar tarafından yazılmış 50 Türkçe makale olmak üzere toplamda 150 makaleyi, Hyland ve Tse’ün üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasını temel alarak incelemiştir. Araştırmada, etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerini Amerikalı yazarların Türk yazarlardan daha çok kullandığı ve Türk yazarların İngilizce makalelerinde Türkçe makalelerine göre daha çok üstsöylem belirleyicileri kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gillaerts ve Van de Velde (2010), “*Interactional Metadiscourse in Research Article Abstracts*” adlı çalışmalarında, Journal of Pragmatics dergisinde 1982-2007 yılları arasında yayımlanan 72 makaledeki ve bu makalelerin özet bölümlerindeki üstsöylem belirleyicilerini incelemiştir. Araştırmada, makalelerde en çok kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin olasılık belirticiler, makale özetlerinde ise kesinlik belirticiler olduğu sonucuna ulaşılmış ve özetler okuyucuları makaleyi okumaya çekme işlevi taşıdığı için kesinlik belirticilerin daha çok kullanıldığı belirtilmiştir.

Köroğlu (2017), “*Anadili İngilizce Olan ve Olmayanların Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerindeki Üstsöylem Etkileşim: Bağlaçların Durumu*” adlı doktora tezinde, anadili İngilizce olan ve olmayanların 2010-2014 yılları arasında yazdığı toplamda 200 yüksek lisans tezinin giriş, bulgu, tartışma ve sonuç bölümlerindeki bağlaçların kullanımını incelemiştir. Çalışma sonucunda anadili İngilizce olmayanların olanlara göre, hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde bağlaç kullanımına daha eğilimli olduğuna ulaşılmıştır.

Esmer (2018), “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler Tarafından Üretilen İkna Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı*” adlı çalışmada, TÖMER’de B2 ve C1 düzeyinde eğitim gören yabancı öğrencilerin çeşitli konularda ürettiği 30 yazılı ikna metnini Hyland’ın üstsöylem sınıflandırmasına göre incelemiştir. Çalışma sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin metinsel üstsöylem belirleyicilerini kişilerarası üstsöylem belirleyicilerden daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin üstsöylem belirleyici kullanımlarının yetersiz olması nedeniyle ikna metni üretmede zorlandıklarını belirlemiş, bundan hareketle derslerde üstsöylem belirleyici öğretiminin üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir.

Yuvayapan (2018), “*Etkileşimsel Üstsöylem Öğelerinin Yazar Duruşunu Sağlamadaki Pragmatik Rolü: Doktora Tezlerinden Oluşan Diller Arası Bir Çalışma*” adlı doktora tezinde, anadili Türkçe olan ve anadili İngilizce olan

akademik yazarların 2010-2015 yılları arasında İngilizce dilinde yazdığı toplamda 120 doktora tezindeki etkileşimsel üstsöylem öğelerini Hyland'ın üstsöylem öğeleri sınıflandırmasına göre incelemiştir. Çalışmada, etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinin anadili Türkçe olan yazarlar tarafından daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmış ve bu durumun anadili Türkçe olan yazarların İngilizceyi yabancı dil olarak kullanmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Adel (2018), *“Variation in Metadiscursive “You” Across Genres: From Research Articles to Teacher Feedback”* adlı çalışmasında, “Siz”in makalelerdeki, üniversite öğrencilerinin metinlerindeki ve öğrenci metinlerine ilişkin öğretmen dönütlerindeki kullanımını incelemiştir. Araştırmada, öğretmen dönütlerinde kullanılan “Siz” kişilerarası üstsöylem belirleyicisinin diğer türlere göre çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmış ve bunun sebebi öğretmen dönütlerinde yazar-okuyucu ilişkisinin belirgin olması şeklinde açıklanmıştır.

Dağ Tarcan (2019), *“Sosyal Bilimler Alanında Türkçe Yazılan Bilimsel Metinlerde Kullanılan Üstsöylem Belirleyicileri”* adlı doktora tezinde, Sosyal Bilimler alanında 2010-2015 yılları arasında yayınlanan toplamda 145.448 sözcükten oluşan bir derlemi Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilimler alanında yazılan Türkçe bilimsel metinlerdeki etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin, etkileşimsel üstsöylem belirleyicilerinden daha çok tercih edildiği, en çok kullanılan etkileşimli üstsöylem belirleyicisi tanıtlayıcılar, en çok kullanılan etkileşimsel üstsöylem belirleyicisinin bilgi açısından sorumluluk belirleyiciler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya (2019), *“Üstsöylem Belirleyicilerinin Doğrudan Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Yeterliliklerine Etkisi ve Öğrencilerin Süreç Hakkındaki Görüşleri”* adlı doktora tezinde, üstsöylem belirleyicilerinin doğrudan öğretiminin İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 21 üniversite öğrencisinin yazma yeterliliklerine olan etkisini incelemiştir. Öğrencilerin üstsöylem bilgileri ön test ile

ölçüldükten sonra araştırmacı tarafından hazırlanan öğretim programı ile üstsöylem belirleyicileri öğretilmiş, öğrenci gelişimleri son test ve yarı yapılandırılmış görüşme ile kontrol edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini tanıma ve kullanmada ilerleme kaydettikleri, üstsöylem belirticilerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şen (2019), “*Bilimsel Makale Özetlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin İncelenmesi*” adlı doktora tezinde, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarından seçilen 289 makalenin özeti Hyland’ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal bilimlerdeki makale özetlerinde fen bilimlerine göre daha yoğun ve çeşitli üstsöylem belirleyicisi kullanıldığı, fen bilimlerindeki makale özetlerinde bilgi odaklı etkileşimli üstsöylemin sosyal bilimlere göre daha fazla kullanıldığı, sosyal bilimlerde ise alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin fen bilimlerine göre daha fazla kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karakuş (2020), “*İngilizce Öğretmenlerinin İkinci Dilde Akademik Yazımda Kişisel ve Kişisel Olmayan Üstsöylem Belirleyicilerine İlişkin Farkındalık ve Tutumları*” adlı yüksek lisans tezinde, 13 İngilizce öğretim görevlisinin ikinci dilde yazılmış akademik yazılardaki kişisel ve kişisel olmayan üstsöylem belirleyicilerine ilişkin tutumları incelenmiştir. İlk olarak üstsöylem belirleyicilerini içeren bir çalışma kağıdı hocalara verilmiş, ardından hocalarla görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci kompozisyonlarında kişisel olmayan üstsöylem belirleyicilerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Önel (2020), “*Türkçe Eğitimi Alanında Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinde Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Betimlenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde, beş farklı üniversitede Türkçe Eğitimi alanında yazılan ve basit seçkisiz örneklem yolu ile seçilen 100 yüksek lisans tezinin giriş, bulgu ve sonuç bölümlerindeki kişiler arası üstsöylem belirleyicilerini Hyland’ın sınıflandırmasına göre

incelemiştir. Çalışma sonucunda, kullanım sıklığı en fazla olan kişiler arası üstsöylem belirleyicisinin tutum belirleyicileri olduğu, kendini anma belirleyicilerine ise hiç yer verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulu (2020), “*Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Yazılarındaki Üstsöylem Belirleyici Kullanımının Dinamik Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinde, İstanbul'daki bir vakıf üniversitenin hazırlık programında öğrenim gören ve İngilizce dil seviyesi orta-alt düzey olan yedi Türk öğrencinin yazdığı düşünce yazıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, dinamik değerlendirmenin öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini kullanımında ve öz düzenlemelerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kirişçi (2020), “*Türk ve İngiliz Araştırmacılar Tarafından Yazılan Makalelerin Özetlerindeki Üstsöylem Belirleyicileri*” adlı yüksek lisans tezinde, Özel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim alanlarında, anadili İngilizce olan kişiler tarafından yazılmış İngilizce, anadili Türkçe olan kişiler tarafından yazılmış İngilizce ve anadili Türkçe olan kişiler tarafından yazılmış Türkçe olmak üzere toplam 300 makale incelenmiştir. Araştırmada, Okul Öncesi Eğitim ve Özel Eğitim alanlarında kullanılan üstsöylem belirleyicilerinde önemli bir fark olmadığı, incelenen diller arasında alıcı odaklı ve bilgi odaklı üstsöylem belirleyicileri farklılıkları olduğu, Türk yazarların vurgulayıcıları ve çerçeve belirleyicileri daha fazla kullanırken, anadili İngilizce olan yazarların kaçınmalar, açımlayıcılar, kendinden söz etme belirteçlerini daha fazla kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Üstsöylem belirleyicileri alanında Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, konuşma dilinde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Schiffrin, 1980; Esmer, 2009), yazılı metin üretiminde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Crismore, 1992; Esmer, 2018; Adel, 2018; Karakuş, 2020; Ulu, 2020), makalelerde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Hyland, 1996; 1998; Uzun, 2002; Zeyrek, 2002; Fidan, 2002; Dahl, 2004; Ünsal, 2008; Doyuran, 2009; Çapar, 2014; Gillaerts ve Van de Velde, 2010; Dağ Tarcan, 2019; Şen, 2019; Kirişçi, 2020),

yüksek lisans ve doktora tezlerinde üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Özbek, 1998; Köroğlu, 2017; Yuvayapan, 2018; Önel, 2020), dergilerdeki üstsöylem belirleyicileri kullanımı (Fuertes-Olivera, Velasco-Sacristan, Arribas-Bano ve Samaniego-Fernandez, 2001) ve üstsöylem belirleyicileri öğretiminin yazma yeterliliklerine etkisi (Kaya, 2019) başlıkları altında sınıflandırılabilir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri üzerinde durulacaktır.

3.1 Araştırma Deseni

Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dili Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metin üretimlerindeki üstsöylem belirleyicilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, tarama ve ilişkisel araştırma desenindedir.

Tarama çalışmaları, Karasar (2012)'ın da belirttiği gibi, geçmişte ya da halen var olan durumları, var oldukları şekliyle üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan betimlenmesini amaçlar. Ayrıca büyük gruplar ile çalışma fırsatı sunar.

İlişkisel araştırma modeli ise, Büyüköztürk (2013)'ün tanımıyla kavramlar, olgular ve durumlar arasındaki ilişkileri, bağlantıları incelemeyi amaçlayan araştırma desenidir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik Bölümünde öğrenim gören 1. sınıf 56 ve 4. sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayı ile Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 1. sınıf

52 ve 4. sınıf 52 öğretmen adayını oluşturmaktadır. İki dillilik ve tek dilliliğin üstsöylem belirleyici kullanımını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışıldığından Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmen adayları seçilmiştir. Çalışma grubunun 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları olarak seçilmesinde ise, öğretmen adaylarının öğrenim süreleri boyunca edindikleri kazanımların, deneyimlerin üstsöylem belirleyicileri kullanımına nasıl yansıdığının belirlenmeye çalışılması etkili olmuştur. Katılımcılardan veri toplamak için Etik Kurul Raporu alınmıştır ve rapor ekler bölümünde yer almaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe Almanca iki dilli ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmen adaylarının kişisel özellikleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3.1 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Yaş Ortalaması

1. Sınıf				
Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	49	87,5	7	12,5
Yaş Ortalaması	19,8		21	

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 1. sınıf Türkçe Almanca iki dilli 56 Türkçe öğretmen adayının %87,5 (n=49)’i kadın, %12,5 (n=7)’i erkektir. İki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından kadınların yaş ortalaması 19,8 iken erkeklerin yaş ortalaması 21’dir.

Tablo 3.2 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anne Baba Kökeni

1. Sınıf		Frekans	Yüzde
Anne Baba	Anne Baba Türk	53	94,6
Kökeni	Anne Türk Baba Alman	1	1,8
	Anne Alman Baba Türk	1	1,8
	Diğer	1	1,8

Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf katılımcıların anne baba kökeni dağılımına bakıldığında %94,6 (n=53)'sının hem annesinin hem de babasının Türk olduğu, %1,8 (n=1)'inin annesinin Türk iken babasının Alman olduğu, %1,8 (n=1)'inin annesinin Alman iken babasının Türk olduğu, %1,8 (n=1)'inin ise, diğer seçeneğini işaretlediği yani anne baba kökeninin farklı ırklardan olduğu görülmektedir. Bu veri sonucunda araştırmaya katılan Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunun anne baba kökeni Türk olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları

1. Sınıf			
1 Ayda Okuduğu	Hiç	3	5,3
Kitap, Gazete ve	1-5	44	78,6
Dergi Sayısı	5-10	7	12,5
	10-15	1	1,8
	15+	1	1,8

Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayısına bakıldığında, %5,3 (n=3)'ünün 1 ayda hiç kitap, gazete ve dergi okumadığı, %78,6 (n=44)'sının 1 ayda 1-5 aralığında, %12,5 (n=7)'inin 5-10 aralığında, %1,8 (n=1)'inin 10-15 aralığında, %1,8

(n=1)'inin ise 15 ve üzeri kitap, gazete ve dergi okuduğu görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının çoğunun 1 ayda 1 ila 5 arasında kitap okuduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aile İçinde Konuştıkları Dil

1. Sınıf			
Aile İçinde	Çoğunlukla Türkçe	52	92,8
Konuşulan Dil	Çoğunlukla Almanca	2	3,6
	Her İkisi de	2	3,6

Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf katılımcıların aile içinde konuştıkları dile bakıldığında, %92,8 (n=52)'inin çoğunlukla Türkçeyi, %3,6 (n=2)'sının çoğunlukla Almancayı, %3,6 (n=2)'sının ise her iki dili kullandığı görülmektedir.

Tablo 3.5 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe ve Almancayı Öğrenme Yaşı ve Yeri

1. Sınıf						
Türkçe ve Almancayı Öğrenme Yaşı ve Yeri	Türkçe			Almanca		
	Ev, 0-3 Yaş	Frekans 56	Yüzde 100	Ev, 0-3 Yaş	Frekans 19	Yüzde 33,9
Yaşı ve Yeri	Okul, 3+ Yaş	Frekans 0	Yüzde 0	Okul, 3+ Yaş	Frekans 37	Yüzde 66,1

Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni, adaylarının dilleri kaç yaşında ve nerede öğrendikleri incelendiğinde, Türkçe öğrenenlerin doğumdan

başlayarak evde öğrendiği görülmektedir. Almanca öğrenenlerin ise, %33,9 (n=19)'unun doğumdan başlayarak, %66,1 (n=37)'inin de 3 yaşından sonra anaokuluna başlayarak öğrendiği görülmektedir. Bu veriler, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının tamamının Türkçeyi 3 yaşından önce ve evde öğrendiğini, adayların büyük çoğunluğunun Almancayı 3 yaşından sonra ve okulda öğrendiğini göstermektedir.

Tablo 3.6 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Yaş Ortalaması

4. Sınıf				
Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	34	85	6	15
Yaş Ortalaması	24,2		25,5	

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli 40 Türkçe öğretmeni adayının %85 (n=34)'i kadın, %15 (n=6)'i erkektir. İki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından kadınların yaş ortalaması 24,2 iken erkeklerin yaş ortalaması 25,5'tir.

Tablo 3.7 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Anne Baba Kökeni

4. Sınıf		Frekans	Yüzde
Anne Baba Kökeni	Anne Baba Türk	39	97,5
	Anne Türk baba Alman	0	0
	Anne Alman baba Türk	1	2,5
	Diğer	0	0

Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının anne baba kökeni dağılımına bakıldığında %97,5 (n=39)'inin hem annesinin hem de babasının Türk olduğu, %2,5 (n=1)'inin annesinin Alman iken babasının Türk olduğu görülmektedir. Verilere bakıldığında, kökeni anne Türk baba Alman ve diğer ırklardan olan 4. sınıf iki dilli katılımcı bulunmamaktadır. Bu veri sonucunda araştırmaya katılan Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunun anne baba kökeni Türk olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları

4. Sınıf			
1 Ayda Okuduğu	Hiç	0	0
Kitap Gazete	1-5	34	85
Dergi Sayısı	5-10	5	12,5
	10-15	1	2,5
	15+	0	0

Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayısına bakıldığında, %85 (n=34)'inin 1 ayda 1-5 aralığında, %12,5 (n=5)'inin 5-10 aralığında, %2,5 (n=1)'inin 10-15 aralığında üzeri kitap, gazete ve dergi okuduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkçe Almanca iki

dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından 1 ayda hiç kitap okumayan ve 15 üzeri kitap okuyan katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 3.9 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aile İçinde Konuştıkları Dil

4. Sınıf			
Aile İçinde	Çoğunlukla Türkçe	37	92,5
Konuşulan Dil	Çoğunlukla Almanca	1	2,5
	Her İkisi de	2	5

Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının aile içinde konuştıkları dile bakıldığında, %92,5 (n=37)'inin çoğunlukla Türkçeyi, %2,5 (n=1)'inin çoğunlukla Almancayı, %5 (n=2)'inin ise her iki dili kullandığı görülmektedir.

Tablo 3.10 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe ve Almancayı Öğrenme Yaşı ve Yeri

4. Sınıf						
Türkçe ve Almancayı Öğrenme Yaşı ve Yeri	Türkçe			Almanca		
	Ev, 0-3 Yaş	Frekans 40	Yüzde 100	Ev, 0-3 Yaş	Frekans 11	Yüzde 27,5
Yaşı ve Yeri	Okul, 3+ Yaş	Frekans 0	Yüzde 0	Okul, 3+ Yaş	Frekans 29	Yüzde 72,5

Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf katılımcıların dilleri kaç yaşında ve nerede öğrendikleri incelendiğinde, Türkçe öğrenenlerin doğumdan başlayarak evde

öğrendiği görülmektedir. Almanca öğrenenlerin ise, %27,5 (n=11)'inin doğumdan başlayarak %72,5 (n=29)'inin de 3 yaşından sonra anaokuluna başlayarak öğrendiği görülmektedir. Bu veriler, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Türkçeyi 3 yaşından önce ve evde, Almancayı ise 3 yaşından sonra ve okulda öğrendiğini göstermektedir. Hem iki dilli 1. sınıf hem de iki dilli 4. sınıf katılımcılardan elde edilen veriler, Huber (2009)'in "Almanya'da yaşayan Türk kökenli göçmen çocuklarının çok büyük bir bölümü evde birinci dil (yani anadili) olarak Türkçeyi edinmekte, anaokullarından başlayarak Almanca öğrenmekte" söylemini destekler niteliktedir.

Tablo 3.11 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	1. Sınıf			
	Kadın		Erkek	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	32	61,5	20	38,5
Yaş Ortalaması	18,5		18,9	
			Frekans	Yüzde
1 Ayda Okuduğu	Hiç		0	0
Kitap Gazete Dergi	1-5		34	65,4
Sayısı	5-10		18	34,6
	10-15		0	0
	15+		0	0

Tablo 3.11'de görüldüğü üzere Türkçe tek dilli 1. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının %61,5 (n=32)'i kadın, %38,5 (n=20)'i erkektir. Katılımcılardan kadınların yaş ortalaması 18,5 iken, erkeklerin yaş ortalaması 18,9'dur. Tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayısına bakıldığında, %65,4 (n=34)'ünün 1 ayda 1-5 aralığında, %34,6 (n=18)'sının 5-10 aralığında kitap, gazete ve dergi okuduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkçe tek dilli 1.

sınıf Türkçe öğretmen adaylarından 1 ayda hiç kitap okumayan, 10-15 aralığında ve 15 üzeri kitap okuyan katılımcı bulunmamaktadır. Tüm Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin veriler değerlendirildiğinde, hepsinin eş değer düzeyde okuma alışkanlıklarına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.12 Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel Özellikleri

4. Sınıf				
Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
	31	59,6	21	40,4
Yaş Ortalaması	21,7		22,0	
			Frekans	Yüzde
1 Ayda Okuduğu	Hiç		0	0
Kitap Gazete Dergi	1-5		40	76,9
Sayısı	5-10		10	19,3
	10-15		1	1,9
	15+		1	1,9

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere Türkçe tek dilli 4. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının %59,6 (n=31)’sı kadın, %40,4 (n=21)’ü erkektir. Katılımcılardan kadınların yaş ortalaması 21,7 iken, erkeklerin yaş ortalaması 22’dir. Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayısına bakıldığında, %76,9 (n=40)’unun 1 ayda 1-5 aralığında, %19,3 (n=10)’ünün 5-10 aralığında, %1,9 (n=1)’unun 10-15 aralığında, %1,9 (n=1)’unun ise 15 ve üzeri kitap, gazete ve dergi okuduğu görülmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 3.13'te Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik Bölümünde öğrenim gören Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının, Tablo 4.14'te ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının aldığı dersler yer almaktadır. Bu dersler öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin bilgi verme amacıyla eklenmiştir.



Tablo 3.13 Türkçe Almanca İki Dilli 1. ve 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler

Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler
Cultural Studies (Kültürel Çalışmalar)	Vergleichende Linguistik (Karşılaştırmalı Dilbilim)
Sprachanalyse (Konuşma Analizi)	Vorbereitungsseminar fürs Praxissemester (Staj için Hazırlık)
Integrierter Sprachkurs (Birleşik Dil Dersi)	Literatur und Kulturwissenschaft (Edebiyat ve Kültürel Çalışmalar)
Einführung in die Linguistik (Dilbilime Giriş)	Begleitseminar BA und MA Arbeit: Schwerpunkt Literatur und Kulturwissenschaft (Edebiyat Çalışmalarına ve Kültürel Çalışmalara Odalama)
Einführung in die Fachdidaktik (Didaktiğe Giriş)	Sprachdidaktisches Begleitseminar (Dil Öğretimi) Kulturell und Sprachliche Aspekte der Kommunikation (İletişimin Kültürel ve Dilbilimsel Yönleri) Semantik und Kontrastive Pragmatik (Anlambilim ve Karşıt Edimbilim) Vergleichende Literaturwissenschaft (Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi) Literatur und Kunstkritik (Edebiyat ve Sanat Eleştirisi)

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik bölümünde öğrenim gören Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ders listesinde dilbilime giriş ve karşılaştırmalı dilbilim dersleri bulunmaktadır. Bu derslerin üstsöylem belirleyicileri öğretimi ile ilişkilendirilmesi mümkündür.

Tablo 3.14 Türkçe Tek Dilli 1. ve 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler

Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Aldığı Dersler
Eğitime Giriş ve Eğitim Psikolojisi	Öğretmenlik Uygulaması
Eğitim Felsefesi	Özel Eğitim ve Kaynaştırma
Eğitim Sosyolojisi	Okullarda Rehberlik
Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi	Dil Bilgisi Öğretimi
Yabancı Dil	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
Türk Dili	Tiyatro ve Drama Uygulamaları
Bilişim Teknolojileri	Dünya Edebiyatı
Edebiyat Bilgi ve Kuramları	
Osmanlı Türkçesi	
Türk Dil Bilgisi	
Dil Eğitiminin Temel Kavramları	

Tablo 3.14’te görüldüğü üzere Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören Türkçe tek dilli 1. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ders listesinde Türk dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi ve Türk dili dersleri bulunmaktadır. Bu derslerin üstsöylem belirleyicileri öğretimi ile ilişkilendirilmesi mümkündür.

3.3 Verilerin Toplanması

3.3.1 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarına ve Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik ayrı ayrı hazırlanan Katılımcı Tanıma Formu ve Yazılı Anlatım Formu kullanılmıştır. Gruplara farklı veri toplama araçları hazırlanmasının nedeni, grupların birbirinden

farklı kişisel ve dilsel özellikler ile farklı artalan bilgisine sahip olmasıdır. Yazılı Anlatım Formunda öğretmen adaylarının kolaylıkla düşüncelerini aktararak metin üretebileceği konular seçilmesine özen gösterilmiştir. Konular hazırlandıktan sonra 15 uzmandan görüş alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.2 Süreç

Katılımcı Tanıma Formu 1’de ilk olarak Türkçe Almanca iki dilli katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin birtakım sorular yer almıştır. Katılımcılar kişisel özelliklerine ilişkin soruları yanıtladıktan sonra 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayılarına ilişkin soru için Hiç, 1-5, 5-10, 10-15 ve 15 Üzeri seçeneklerinden birini seçmiştir. Ardından katılımcılar aile içinde konuşulan dile yönelik “Çoğunlukla Türkçe, Çoğunlukla Almanca, Her İkisi de” seçenekleri bulunan soruyu yanıtlamıştır. Türkçe ve Almancayı öğrenme yaşı ve yeri sorularını yanıtlayan katılımcılar, Yazılı Anlatım Formu 1’de yer alan 10 adet konudan birini seçerek metin üretmiştir.

Katılımcı Tanıma Formu 2’de Türkçe tek dilli katılımcılar, ilk olarak kişisel bilgilerine ilişkin kişisel bilgi sorularını yanıtlamışlardır. Ardından 1 ayda okudukları kitap, gazete ve dergi sayısı sorusunda Hiç, 1-5, 5-10, 10-15 ve 15 üzeri seçeneklerinden birini seçerek Katılımcı Tanıma Formu 2’yi tamamlamışlardır. Sonrasında katılımcılar, Yazılı Anlatım Formu 2’yer alan 10 adet konudan birini seçerek metin üretmiştir.

Tüm katılımcılara Katılımcı Tanıma Formunu yanıtlamaları ve Yazılı Anlatım Formundan konu seçerek metin üretmeleri için verilen toplam süre 60 dakikadır. Katılımcıların metin üretme sürecinde sınıf ortamında olmalarına dikkat edilmiş, böylelikle eşit şartlarda veri toplama süreci sağlanarak katılımcıların kontrol dışı değişkenlerden etkilenmeleri önlenmeye çalışılmıştır.

3.4 Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmada, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve 4. sınıf ile Türkçe tek dilli 1. sınıf ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ürettiği yazılı metinler Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırmasına göre iki uzman tarafından tek tek çözümlenmiştir. Uzman çözümlemesi sonucu ortaya çıkan veriler, puanlayıcı güvenilirliği hesaplama yöntemlerinden biri olan Cohen Kappa İstatistiği ile denetlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 3.15'te uzman çözümlemelerinin Cohen Kappa İstatistiği sonuçları, Tablo 3.16'da ise Landis ve Koch (1977; akt. Bilgen ve Doğan, 2017) tarafından önerilen uyum değer aralıkları yer almaktadır.

Tablo 3.15 Cohen Kappa İstatistiği Sonuçları

	Değer	Asymp. Error ^a	Std.Approx. T ^b	Approx. Sig.
Kappa Uyuşmasının Ölçümü	,952	,016	50,114	,000
Kişi Sayısı	200			

Tablo 3.15'e bakıldığında iki uzmanın çözümlemesinin uyuşma değerinin 0,95 olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 3.16'daki Landis ve Koch (1977; akt. Bilgen ve Doğan, 2017) tarafından önerilen uyum değer aralıklarına bakıldığında puanlayıcılar arası uyumun çok yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.16 Cohen Kappa İstatistiği Uyum Değer Aralıkları

Cohen Kappa Sonuçları	Uyum Değer Aralıkları
<0,00	Zayıf
0,00-0,20	Önemsiz
0,21-0,40	Düşük
0,41-0,60	Orta
0,61-0,80	Önemli
0,81-1,00	Çok Yüksek

Verilerin çözümlenerek yüzde frekans bulgularının elde edilmesinde sıklık çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Grupların çözümlenen verileri ilk olarak ayrı ayrı sonrasında birbirleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda birbiri ile eşleştirilerek karşılaştırılan öğretmen adayları grupları görülmektedir.

Tablo 3.17 Öğretmen Adaylarının Karşılaştırılması

Gruplar	
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf
Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf

İki dilli ve tek dilli öğretmen adaylarının verileri Microsoft Excel 2016 programı kullanılarak sayısallaştırılmış, dağılım ve sıklık tabloları hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)’e göre nitel verilerin sayısallaştırılmasında birkaç temel amaç vardır: “Sayısallaştırmanın güvenilirliği artırması, yanlılığı azaltması ve sayıya dökülen verilerin tema veya kategoriler arasında karşılaştırmaya olanak sağlaması.” Sayısallaştırılan verilerin SPSS paket programından Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılarak gruplar arası farklılaşmaları denetlenmiştir. Kruskal Wallis testi ikiden fazla örneklem ortalamasının, Mann Whitney U testi ise iki örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir (Büyüköztürk, 2015). Analizler sonucu

ortaya çıkan değerler grupların metinsel üstsöylem belirleyicileri, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri ve toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım farklılaşmaları olmak üzere üç başlıkta değerlendirilmiştir.



4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, kavramsal çerçeve bölümünde değinilmiş olan Hyland'ın üstsöylem belirleyicileri sınıflandırması kullanılarak çözümlenen veriler ile elde edilen bulgular ve değerlendirmeler yer almaktadır. Çalışmada ilk olarak her grubun üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı ve dağılımı tabloları ayrı ayrı verilmiştir. Ardından tüm grupların verileri birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Son olarak da tüm grupların üstsöylem belirleyici kullanımları arasındaki farklılıklar belirlenmiştir.

4.1 Üstsöylem Belirleyicilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Üstsöylem belirleyicileri, yazarın ürettiği metni okuyucularının düzenlemesine, yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olmak, metnin okuyucuları ile etkileşim kurmak ve okuyucuların anlama süreci boyunca algılarını yönlendirmek için kullandığı dilsel görünümlerdir.

Hyland üstsöylem belirleyicilerini, metinsel üstsöylem ve kişilerarası üstsöylem olarak ikiye ayırmaktadır. Metinsel üstsöylem, okuyucunun yazar tarafından aktarılan bilgileri daha iyi anlaması, daha düzgün tasarlaması, daha inandırıcı ve tutarlı bulması için kullanılan ifadeleri içermektedir. Mantıksal bağlayıcılar, çerçeve belirleyiciler, ilişki kurucular, delil sunucular ve açıklayıcılar olmak üzere beşe ayrılmaktadır. Kişilerarası üstsöylem ise, yazarların kendi önerilerini, tutumlarını, bakış açılarını okuyucuya ifade etmesini sağlayan ifadeleri içermektedir. Olasılık belirticiler, kesinlik belirticiler, tutum belirticiler, ilişki belirleyiciler ve kişi belirticileri olmak üzere beşe ayrılmaktadır.

Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri yazılı metinlerdeki üstsöylem belirleyicileri sıklık bulguları Tablo 4.1’de verilmektedir:

Tablo 4.1 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

Türkçe Almanca İki Dilli	
1. Sınıf	
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı	3660
Kullanılan Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	311
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	8,50

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayı tarafından üretilen metinlerdeki kullanılan toplam sözcük sayısı 3660’dır. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 311’dir. Kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin toplam sözcük sayısının içindeki oranı ise %8,50 (n=311)’dir.

Tablo 4.2 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam Kullanılan	230	73,95
Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Kullanılan	81	26,05
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Üstsöylem	311	
Belirleyicileri Sıklığı		

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanma sıklığı 311 ’dir. Kullanılan 311 üstsöylem belirleyici sayısından 230’u metinsel üstsöylem belirleyicisidir. Bu sayı toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının %73,95 (n=230)’ini oluşturmaktadır. Kullanılan 311 üstsöylem belirleyicisi içindeki kişilerarası üstsöylem belirleyicileri sayısı ise 81’dir. Bu sayı toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının %26,05 (n=81)’ini oluşturmaktadır.

Tablo 4.2’de Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem öğelerini, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine göre daha çok kullandıkları görülmektedir. Bu da, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendi önerilerini, tutumlarını, bakış açılarını okuyucuya ifade etmesini sağlayan ifadelerden daha çok yazdıkları metinde aktardıkları bilgilerin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını, daha düzgün tasarlanmasını, daha inandırıcı ve tutarlı bulunmasını sağlayacak ifadeleri kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4.3 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal Bağlayıcılar	195	5,33
Çerçeve Belirleyiciler	5	0,14
İlişki Kurucular	0	0
Delil Sunucular	0	0
Açıklayıcılar	30	0,82
Kullanılan Toplam Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	230	6,29
Toplam Sözcük Sayısı	3660	

Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 3660 sözcük içindeki toplam metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 230'dur. Metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımı içinde 195 adet kullanım ile mantıksal bağlayıcılar ilk sırada gelmektedir. Mantıksal bağlayıcıların toplam sözcük sayısı içindeki oranı %5,33 (n=195)'dir. Metinsel üstsöylem belirleyicileri öğelerinden açıklayıcılar, 30 kullanım sıklığı ile ikinci sırada yer almaktadır. Açıklayıcıların toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,82 (n=30)'dir. Toplam sözcük sayısının içinde çerçeve belirleyicilerinin kullanım sıklığı 5'tir ve çerçeve belirleyicileri, toplam sözcük sayısı içinde %0,14 (n=5) oranındadır. Tabloya bakıldığında Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayının metinsel üstsöylem belirleyici öğelerinden ilişki kurucular ve delil sunucuları hiç kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 4.4 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık Belirticiler	12	0,33
Kesinlik Belirticiler	0	0
Tutum Belirticiler	17	0,46
İlişki Belirleyiciler	0	0
Kişi Belirticiler	52	1,42
Kullanılan Toplam	81	2,21
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Sözcük Sayısı	3660	

Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 3660 sözcük içindeki toplam kişilerarası üstsöylem kullanım sıklığı 81'dir. Kullanılan 81 kişilerarası üstsöylem belirleyicileri içinde, 52 adet kullanım ile kişi belirticileri ilk sıradadır. Kişi belirticilerinin kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki oranı ise %1,42 (n=52)'dir. Kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki tutum belirticilerin sıklığı 17'dir. Tutum belirticilerinin, toplam sözcük sayının içindeki oranı %0,46 (n=17)'dir. Olasılık belirticileri ise toplamda 12 adet kullanılmıştır. Olasılık belirticilerinin toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,33 (n=12)'tür. Tabloya bakıldığında kişilerarası üstsöylem belirleyici öğelerinden kesinlik belirticilerin ve ilişki belirleyicilerin hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri yazılı metinlerdeki üstsöylem belirleyicileri sıklık bulguları Tablo 4.5.'te verilmektedir:

Tablo 4.5 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

Türkçe Almanca İki Dilli	
4. Sınıf	
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı.	4118
Kullanılan Toplam Üstsöylem	340
Belirleyicileri Sıklığı	
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki	8,26
Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayı tarafından üretilen metinlerdeki kullanılan toplam sözcük sayısı 4118’dir. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 340’dır. Kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin toplam sözcük sayısı içindeki oranı ise %8,26 (n=340)’dır.

Tablo 4.6 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam Kullanılan Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	277	81,47
Toplam Kullanılan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	63	18,53
Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	340	

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 340’dır. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri içindeki metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 277’dir. Metinsel üstsöylem belirleyicileri, toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının %81,47 (n=277)’sini oluşturmaktadır. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri içindeki kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 63’tür. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin toplam üstsöylem kullanımı içindeki oranı ise %18,53 (n=63)’tür.

Tablo 4.6’da Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem öğelerini daha çok kullandıkları görülmektedir. Bu da bize, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kendi önerilerini, tutumlarını, bakış açılarını okuyucuya ifade etmesini sağlayan ifadelerden daha çok yazdıkları metinde aktardıkları bilgilerin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını, daha düzgün tasarlanmasını, daha inandırıcı ve tutarlı bulunmasını sağlayacak ifadeleri kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4.7 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal Bağlayıcılar	224	5,44
Çerçeve Belirleyiciler	14	0,34
İlişki Kurucular	3	0,07
Delil Sunucular	4	0,10
Açıklayıcılar	32	0,78
Kullanılan Toplam Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	277	6,73
Toplam Sözcük Sayısı	4118	

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 4118 sözcük içindeki toplam metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 277’dir. Metinsel üstsöylem belirleyicilerinin içinde 224 adet kullanım ile mantıksal bağlayıcılar ilk sırada gelmektedir. Mantıksal bağlayıcıların toplam sözcük sayısı içindeki oranı %5,44 (n=224)’tür. Açıklayıcılar, 32 adet kullanım ile metinsel üstsöylem belirleyicilerinde ikinci sırada yer almaktadır. Açıklayıcıların toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,78 (n=32)’dir. Çerçeve belirleyicilerinin kullanım sıklığı 14’tür. Çerçeve belirleyicileri toplam sözcük kullanımını içinde %0,34 (n=14)’lük bir oran kaplamaktadır. Delil sunucularının kullanım sıklığı 4’tür ve toplam sözcük sayısı içindeki oranı 0,10 (n=4)’dur. İlişki kurucular, 3 adet kullanım ile metinsel üstsöylem belirleyicileri içinde sonuncu sıradadır. İlişki kurucuların toplam sözcük sayısı içindeki oranı ise %0,07 (n=3)’dir.

Tablo 4.8 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık Belirticiler	15	0,36
Kesinlik Belirticiler	4	0,10
Tutum Belirticiler	19	0,46
İlişki Belirleyiciler	0	0
Kişi Belirticiler	25	0,61
Kullanılan Toplam	63	1,53
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Sözcük Sayısı	4118	

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 4118 sözcük içindeki toplam kişilerarası üstsöylem kullanım sıklığı 63’tür. Kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicileri içinde ilk sırayı 25 adet kullanım ile kişi belirticileri almaktadır. Kişi belirticilerinin kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,61 (n=25)’dir. Kişilerarası

üstsöylem belirleyicileri içinde 19 adet kullanım ile tutum belirticileri ikinci sırada yer almaktadır. Tutum belirticilerinin toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,46 (n=19)'dır. Olasılık belirticilerin kullanım sıklığı 15'tir ve toplam sözcük sayının içindeki oranı %0,36 (n=15)'dir. Kesinlik belirticiler, toplamda 4 adet kullanım ile kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımında son sırada yer almaktadır. Kesinlik belirticilerinin kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,10 (n=4)'dur. Tabloya bakıldığında kişilerarası üstsöylem belirleyici öğelerinden ilişki belirleyicilerin hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri yazılı metinlerdeki üstsöylem belirleyicileri sıklık bulguları Tablo 4.10.'da verilmektedir:

Tablo 4.9 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

	Türkçe Tek Dilli
	1. Sınıf
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı	6082
Kullanılan Toplam Üstsöylem	415
Belirleyicileri Sıklığı	
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki	6,82
Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere Türkçe tek dilli 1. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayı tarafından üretilen metinlerdeki kullanılan toplam sözcük sayısı 6082'dir. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 415'dir. Kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin toplam sözcük sayısı içindeki oranı ise %6,82 (n=415)'dir.

Tablo 4.10 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam Kullanılan	314	75,66
Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Kullanılan	101	24,34
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	415	

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere Türkçe tek dilli 1. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 415’dir. Toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 314’tür. Metinsel üstsöylem belirleyicileri toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının %75,66 (n=314)’sını oluşturmaktadır. Toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki kişilerarası üstsöylem belirleyicileri sıklığı ise 101’dir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin, toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki oranı %24,34 (n=101)’tür.

Tablo 4.11 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal Bağlayıcılar	272	4,47
Çerçeve Belirleyiciler	21	0,34
İlişki Kurucular	1	0,02
Delil Sunucular	1	0,02
Açıklayıcılar	19	0,31
Kullanılan Toplam Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	314	5,16
Toplam Sözcük Sayısı	6082	

Türkçe tek dilli 1. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 6082 sözcük içindeki toplam metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 314'tür. Toplam metinsel üstsöylem belirleyicileri içinde 272 adet kullanım ile mantıksal bağlayıcılar ilk sırada gelmektedir. Mantıksal bağlayıcıların toplam sözcük sayısı içindeki oranı %4,47 (n=272)'dir. Çerçeve belirleyiciler 21 adet kullanım ile metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımında ikinci sırada yer almaktadır. Çerçeve belirleyicilerin toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,34 (n=21)'tür. Açıklayıcılar, toplamda 19 adet kullanılmıştır ve toplam sözcük sayısı içinde %0,31 (n=19) oranındadır. Tabloya bakıldığında ilişki kurucular ve delil sunucuların 1. sınıf Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. İlişki kurucular ve delil sunucuların toplam sözcük sayısı içindeki oranı ise 0,02 (n=1)'dir.

Tablo 4.12 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık Belirticiler	6	0,10
Kesinlik Belirticiler	3	0,05
Tutum Belirticiler	20	0,33
İlişki Belirleyiciler	2	0,03
Kişi Belirticiler	70	1,15
Kullanılan Toplam	101	1,66
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Sözcük Sayısı	6082	

Türkçe tek dilli 1. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 6082 sözcük içindeki toplam kişilerarası üstsöylem kullanım sıklığı 101'dir. Kişilerarası üstsöylem belirleyiciler kullanımında ilk sırayı 70 adet kullanım ile kişi belirticileri almaktadır. Kişi belirticilerinin kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki oranı %1,15 (n=70)'tir. Tutum belirticilerinin kullanım sıklığı 20'dir ve toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,33 (n=20)'tür. Toplam sözcük sayısı içindeki olasılık belirticilerinin kullanım sıklığı 6'dır. Kullanılan 6 adet olasılık belirticisinin, toplam sözcük sayısı içindeki oranı 0,10 (n=6)'dur. Kesinlik belirticilerinin, toplamda 3 adet kullanım ile toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,05 (n=3)'tir. İlişki belirleyiciler ise 2 adet kullanım ile kişilerarası üstsöylem kullanımında son sıradadır. İlişki belirleyicilerin toplam sözcük sayısı içindeki oranı ise %0,03 (n=2)'tür.

Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri yazılı metinlerdeki üstsöylem belirleyicileri sıklık bulguları Tablo 4.13'te verilmektedir:

Tablo 4.13 Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

	Türkçe Tek Dilli 4.Sınıf
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı	6166
Kullanılan Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	381
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	6,18

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere Türkçe tek dilli 4. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayı tarafından üretilen metinlerdeki kullanılan toplam sözcük sayısı 6166'dır. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 381'dir. Kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin toplam sözcük sayısı içindeki oranı ise %6,18 (n=381)'dir.

Tablo 4.14 Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 4.Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam Kullanılan Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	285	74,80
Toplam Kullanılan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	96	25,20
Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	381	

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere Türkçe tek dilli 4. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 381'dir. Toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 285'dir. Metinsel üstsöylem belirleyicileri toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının %74,80 (n=285)'ini oluşturmaktadır. Toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki kişilerarası üstsöylem belirleyicileri sıklığı ise 96'dır. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin, toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki oranı %25,20 (n=96)'dir.

Tablo 4.15 Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal Bağlayıcılar	244	3,96
Çerçeve Belirleyiciler	22	0,36
İlişki Kurucular	5	0,08
Delil Sunucular	2	0,03
Açıklayıcılar	12	0,19
Kullanılan Toplam Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	285	4,62
Toplam Sözcük Sayısı	6166	

Türkçe tek dilli 4. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 6166 sözcük içindeki toplam metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 285'dir. Toplam metinsel üstsöylem belirleyicileri içinde 244 adet kullanım ile mantıksal bağlayıcılar ilk sırada yer almaktadır. Mantıksal bağlayıcıların toplam sözcük sayısı içindeki oranı %3,96 (n=244)'dır. Çerçeve belirleyiciler 22 adet kullanım ile metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımında ikinci sırada yer almaktadır. Çerçeve belirleyicilerin toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,36 (n=22)'dir. Açıklayıcılar, toplamda 12 adet kullanılmıştır ve toplam sözcük sayısı içinde %0,19

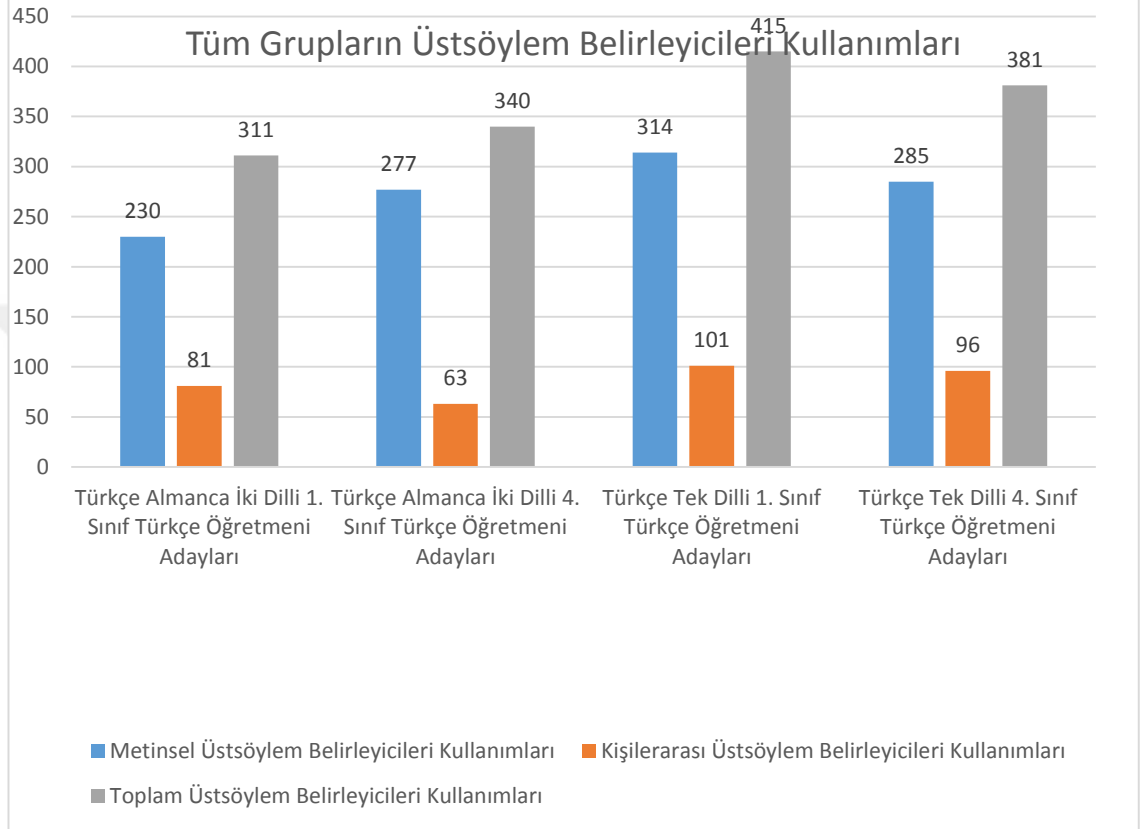
(n=12) oranındadır. Tabloya bakıldığında ilişki kurucuların 5 adet kullanım ile toplam sözcük sayısının içindeki oranının %0,08, delil sunucuların ise 2 adet kullanımla toplam sözcük sayısı içindeki oranının %0,03 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16 Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık Belirticiler	6	0,10
Kesinlik Belirticiler	2	0,03
Tutum Belirticiler	26	0,42
İlişki Belirleyiciler	0	0
Kişi Belirticiler	62	1,01
Kullanılan Toplam	96	1,56
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı		
Toplam Sözcük Sayısı	6166	

Türkçe tek dilli 4. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayının kullandığı 6166 sözcük içindeki toplam kişilerarası üstsöylem kullanım sıklığı 96'dır. Kişilerarası üstsöylem belirleyiciler kullanımında ilk sırayı 62 adet kullanım ile kişi belirticileri almaktadır. Kişi belirticilerinin kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki oranı %1,01 (n=62)'dir. Tutum belirticilerinin kullanım sıklığı 26'dır ve toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,42 (n=26)'dir. Toplam sözcük sayısı içindeki olasılık belirticilerinin kullanım sıklığı 6'dır. Kullanılan 6 adet olasılık belirticisinin, toplam sözcük sayısı içindeki oranı 0,10 (n=6)'dur. Kesinlik belirticilerinin, toplamda 2 adet kullanım ile toplam sözcük sayısı içindeki oranı %0,03 (n=2)'tür. Tabloya bakıldığında kişilerarası üstsöylem öğelerinden bir diğeri olan ilişki belirleyicilerinin, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Aşağıdaki grafikte tüm grupların (Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları) kullandıkları metinsel, kişilerarası ve toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımları yer almaktadır.



Grafik 4.1 Tüm Grupların Metinsel, Kişilerarası ve Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları

4.2 Üstsöylem Belirleyicilerinin Karşılaştırmalarına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 4.17’de Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 4.17 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

	Türkçe Almanca İki Dilli	Türkçe Almanca İki Dilli
	1. Sınıf	4. Sınıf
	(n=56)	(n=40)
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı	3660	4118
Kullanılan Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	311	340
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	8,50	8,26

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf 56 Türkçe öğretmeni adayı tarafından kullanılan toplam sözcük sayısı 3660’dır. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 311’dir. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri toplam sözcük sayısının içinde %8,50 oranındadır. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayı tarafından kullanılan toplam sözcük sayısı ise 4118’dir. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 340’dır. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri toplam sözcük sayısının içinde %8,26 oranında yer kaplamaktadır. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayı grubu 40 kişiden oluşmasına rağmen, 56 kişiden oluşan Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayı grubuna göre metin üretme sürecinde kullanılan toplam sözcük sayısı ve toplam üstsöylem belirleyicileri sıklığı daha fazladır. Kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım oranı iki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarında iki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Tablo 4.18 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam Kullanılan Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	230	73,95	277	81,47
Toplam Kullanılan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	81	26,05	63	18,53
Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	311		340	

Tablo 4.18'e bakıldığında, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığının 311 olduğu görülmektedir. Toplam üstsöylem belirleyicilerinin içindeki metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 230 ve kullanım oranı %73,95'tir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki kullanım sıklığı 81 ve kullanım oranı %26,05'tir. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı ise 340'tır. Toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 277 ve kullanım oranı %81,47 iken, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 63 ve kullanım oranı %18,53'tür. Hem 1. sınıf hem de 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanımlarında, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin geniş bir dilim kapladığı görülmekle beraber 4. sınıf iki dilli öğretmen adaylarında bu oran biraz daha fazladır. Bu da hem 1. hem de 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının, metin üretim sürecinde okuyucunun aktarılanları daha iyi anlaması, yorumlaması, tasarlaması ile aktarılanların inandırıcı ve tutarlı bulunması için

kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerini, yazarın okuyucuya yakınlık uzaklık ve tutumunu, aktardığı görüşler hakkındaki görüş ve fikirlerini ifade ederken kullandığı kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine tercih ettiğini göstermektedir.

Tablo 4.19 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf		Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	
	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal Bağlayıcılar	195	5,33	224	5,44
Çerçeve Belirleyiciler	5	0,14	14	0,34
İlişki Kurucular	0	0	3	0,07
Delil Sunucular	0	0	4	0,10
Açıklayıcılar	30	0,82	32	0,78
Kullanılan Toplam	230	6,29	277	6,73
Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam Sözcük Sayısı	3660		4118	

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere hem 1. sınıf hem de 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicisi, mantıksal bağlayıcılardır. Bu da öğretmen adaylarının katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi kuram bağlaç ve zarfları kullanarak okuyucunun metni daha iyi anlamasını ve çözümlemesini sağlamayı amaçladıklarının göstergesidir. Çerçeve belirleyicileri, 1. sınıf iki dilli öğretmen adaylarında 5 adet kullanılmışken, 4. sınıf iki dilli öğretmen adaylarında 14 adet kullanılmıştır. Bu da söylemi özetlemek ve

toparlamak amacı taşıyan ifadelerin 4. sınıf iki dilli öğretmen adayları tarafından daha çok kullanıldığını göstermektedir. 4. sınıf iki dilli öğretmen adaylarında ilişki kurucular 3 adet, delil sunucular 4 adet kullanılmışken, 1. sınıf iki dilli öğretmen adayları tarafından hiç kullanılmamıştır. Bu da 4. sınıf iki dilli öğretmen adaylarının ilişki kurucular sayesinde metnin önceki veya sonraki kısımlarına gönderimde bulunduğu, delil sunucular sayesinde ise farklı kişilerden veya metinlerden alıntı yaparak metnin inandırıcılığını arttırdığını göstermektedir. Tabloya bakıldığında, metinsel üstsöylem öğelerinden bir diğeri olan açıklayıcıların, hem 1. sınıf hem de 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından birbirine çok yakın sıklıkta kullanıldığı görülmektedir. Bu da hem 1. sınıf hem de 4. sınıf iki dilli öğretmen adaylarının metinlerindeki ifade etmek istedikleri anlamı okuyucunun daha fazla kazanabilmesi amacını taşıyan, metni açıklayarak veya genişleterek bilgi sağlayan ifadeleri birbirine yakın sıklıkta kullandığını göstermektedir.

Tablo 4.20 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli		Türkçe Almanca İki Dilli	
	1. Sınıf		4. Sınıf	
	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık Belirticiler	12	0,33	15	0,36
Kesinlik Belirticiler	0	0	4	0,10
Tutum Belirticiler	17	0,46	19	0,46
İlişki Belirleyiciler	0	0	0	0
Kişi Belirticiler	52	1,42	25	0,61
Kullanılan Toplam	81	2,21	63	1,53
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam Sözcük Sayısı	3660		4118	

Tablo 4.20'ye bakıldığında, hem 1. sınıf hem de 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyici ögesinin kişi belirticileri olduğu görülmektedir. Bu da, her iki grupta da metinlerdeki varlıklarına açık olarak gönderimde bulunan ve varlıklarını okuyucuya hissettirmeyi amaçlayan kişi belirticilerinin en çok tercih edilen üstsöylem belirleyicileri olduğunun göstergesidir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden bir diğeri olan tutum belirticileri kullanımlarına bakıldığında, iki dilli 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarında aynı oranda kullanıldığı görülmektedir. Bu da 1. ve 4. sınıf iki dilli öğretmen adaylarının metnin içeriğine ilişkin tutum ve yorumlarını aynı oranda belirttiklerini göstermektedir. Olasılık belirticilerin 1. ve

4. sınıf iki dilli öğretmen adaylarında birbirine yakın sıklıkta kullanıldığı, kesinlik belirticilerin ise 1. sınıf iki dilli öğretmen adayları tarafından hiç kullanılmamışken, 4. sınıf iki dilli öğretmen adayları tarafından 4 adet kullanıldığı görülmektedir. Kesinlik belirticilerinin, 1. sınıf iki dilli öğretmen adayları tarafından hiç kullanılmazken 4. sınıf iki dilli öğretmen adayları tarafından kullanılması, 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıf öğretmen adaylarına göre söylemlerinde kendilerinden çok daha emin olduklarının göstergesidir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin son ögesi olan ilişki belirleyicileri ne 1. sınıf ne de 4. sınıf öğretmen adayları tarafından kullanılmıştır. Bu da iki dilli öğretmen adaylarının metin üretirken okuru söyleme dahil etme amacını taşımadıklarını göstermektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.21’de Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 4.21 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf (n=52)	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf (n=52)
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı	6082	6166
Kullanılan Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	415	381
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	6,82	6,18

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, Türkçe tek dilli 1. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayı tarafından kullanılan toplam sözcük sayısı 6082’dir. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 415’tir. Kullanılan üstsöylem

belirleyicileri toplam sözcük sayısının içinde %6,82 oranındadır. Türkçe tek dilli 4. sınıf 52 Türkçe öğretmeni adayı tarafından kullanılan toplam sözcük sayısı ise 6166'dır. Toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 381'dir. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri toplam sözcük sayısının içinde %6,18 oranında yer kaplamaktadır. Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından toplamda kullanılan sözcük sayısı fazla olmasına rağmen kullanılan üstsöylem belirleyicileri sayısı daha azdır. Bu da Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım yüzdesinin Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha düşük olması sonucunu doğurmaktadır.

Tablo 4.22 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 1.Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam Kullanılan Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	314	75,66	285	74,80
Toplam Kullanılan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	101	24,34	96	25,20
Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	415		381	

Tablo 4.22'ye bakıldığında, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığının 415 olduğu görülmektedir. Toplam üstsöylem belirleyicilerinin içindeki metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 314 ve kullanım oranı %75,66'dır. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki kullanım

sıklığı 101 ve kullanım oranı %24,34'tür. Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı ise 381'dir. Toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki metinsel üstsöylem kullanım sıklığı 285 ve kullanım oranı %74,80 iken, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı 96 ve kullanım oranı %25,20'dir. Hem 1. sınıf hem de 4. sınıf Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanımlarında, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin geniş bir dilim kapladığı görülmekle beraber 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarında bu oran biraz daha fazladır. Buna göre, hem 1. hem de 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının, hem 1. hem de 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adayları gibi, metin üretim sürecinde kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerini, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 4.23 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal Bağlayıcılar	272	4,47	244	3,96
Çerçeve Belirleyiciler	21	0,34	22	0,36
İlişki Kurucular	1	0,02	5	0,08
Delil Sunucular	1	0,02	2	0,03
Açıklayıcılar	19	0,31	12	0,19
Kullanılan Toplam	314	5,16	285	4,62
Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam Sözcük Sayısı	6082		6166	

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere, hem 1. sınıf hem de 4. sınıf Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicisi, mantıksal bağlayıcılardır. Bu da öğretmen adaylarının katkısı, sonuç ve

karşıtlık ilişkisi kuram bağlaç ve zarfları kullanarak okuyucunun metni daha iyi anlamasını ve çözümlemesini sağlamayı amaçladıklarının göstergesidir. Çerçeve belirleyicileri, 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarında 21 adet kullanılmışken, 4. sınıf tek dilli öğretmen adaylarında 22 adet kullanılmıştır. Bu da söylemi özetlemek ve toparlamak amacı taşıyan ifadelerin hem 1. sınıf hem de 4. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından birbirine çok yakın sayıda kullanıldığını göstermektedir. 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarında ilişki kurucular 1 adet, delil sunucular 1 adet kullanılmışken, 4. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından ilişki kurucular 5 adet, delil sunucular 2 adet kullanılmıştır. Bu da 4. sınıf tek dilli öğretmen adaylarının ilişki kurucular sayesinde metnin önceki veya sonraki kısımlarına daha çok gönderimde bulunduğunu, delil sunucular sayesinde ise farklı kişilerden veya metinlerden alıntı yaparak metnin inandırıcılığını daha çok arttırdığını göstermektedir. Tabloya bakıldığında, metinsel üstsöylem öğelerinden bir diğeri olan açıklayıcıların, 1. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından 19 adet, 4. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından 12 adet kullanıldığı görülmektedir. Bu da 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarının, 4. sınıf tek dilli öğretmen adaylarına göre, metinlerindeki ifade etmek istedikleri anlamı okuyucunun daha fazla kazanabilmesi amacını taşıyan, metni açıklayarak veya genişleterek bilgi sağlayan ifadeleri daha çok kullandığını göstermektedir.

Tablo 4.24 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık Belirticiler	6	0,10	6	0,10
Kesinlik Belirticiler	3	0,05	2	0,03
Tutum Belirticiler	20	0,33	26	0,42
İlişki Belirleyiciler	2	0,03	0	0
Kişi Belirticiler	70	1,15	62	1,01
Kullanılan Toplam Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	101	1,66	96	1,56
Toplam Sözcük Sayısı	6082		6166	

Tablo 4.24'e bakıldığında, hem 1. sınıf hem de 4. sınıf Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından en çok kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyici ögesinin kişi belirticileri olduğu görülmektedir. Bu da, her iki grupta da metinlerdeki varlıklarına açık olarak gönderimde bulunan ve varlıklarını okuyucuya hissettirmeyi amaçlayan kişi belirticilerinin en çok tercih edilen üstsöylem belirleyicileri olduğunun göstergesidir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden bir diğeri olan tutum belirticileri kullanımlarına bakıldığında, 1. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından 20 adet, 4. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından 26 adet kullanıldığı görülmektedir. Bu da 4. sınıf tek dilli öğretmen adaylarının 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarına göre metnin içeriğine ilişkin tutum ve yorumlarını daha çok belirttiğini göstermektedir. Olasılık belirticilerinin 1. ve 4. sınıf tek dilli öğretmen adaylarında aynı sıklıkta kullanıldığı, kesinlik belirticilerinin ise 1. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından 3 adet kullanılmışken, 4. sınıf tek dilli öğretmen adayları tarafından 2 adet kullanıldığı görülmektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin son ögesi olan ilişki belirleyicileri, 1. sınıf öğretmen adayları tarafından 2 adet kullanılmışken, 4. sınıf

öğretmen adayları tarafından hiç kullanılmamıştır. Bu da 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarının metin üretirken okuru söyleme dahil etme amacını taşıırken, 4. sınıf öğretmen adaylarının metinlerinde böyle bir amaç taşımadıkları görülmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.25'te Türkçe tek Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 4.25 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları (n=56)	Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları (n=52)
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı	3660	6082
Kullanılan Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	311	415
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	8,50	6,82

Tablo 4.25'te görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları 56 kişidir ve toplamda 3660 sözcük kullanmışlardır. Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ise 52 kişi olmasına rağmen toplamda 6082 sözcük kullanmışlardır. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları toplam üstsöylem belirleyicileri sıklığı 311'dir ve kullanılan üstsöylem belirleyicileri, toplam sözcük sayısının içinde %8,50 oranındadır. Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları toplam üstsöylem belirleyicileri sıklığı 415'dir ve kullanılan üstsöylem belirleyicileri, toplam sözcük sayısının %6,82'sini oluşturmaktadır. Bu bulgular,

Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metin üretme sürecinde, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha çok sözcük kullandıklarını ancak kullanılan toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri oranının daha az olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.26 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları		Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	
	ÜSB Kullanım	Toplam ÜSB İçindeki Yüzdesi (%)	ÜSB Kullanım	Toplam ÜSB İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	230	73,95	314	75,66
Toplam Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	81	26,05	101	24,34
Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	311		415	

Tablo 4.26'ya bakıldığında, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplamda kullandığı 311 adet üstsöylem belirleyicisi içinde, 230 adet kullanım ile metinsel üstsöylem belirleyicileri oranının %73,95 olduğu, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ise toplamda kullandığı 415 üstsöylem belirleyicisinin içinde, 314 adet kullanım ile metinsel üstsöylem

belirleyicileri oranının %75,66 olduğu gör÷lmektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarında 81 adet kullanım ile %26,05 oranında olduğu, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarında ise, 101 adet kullanım ile %24,34 oranında olduğu gör÷lmektedir. Her iki grupta da metinsel üstsöylem ve kişilerarası üstsöylem kullanım oranları birbirine çok yakın olmakla beraber, tek dilli öğretmen adaylarının iki dilli öğretmen adaylarına göre, toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki metinsel üstsöylem kullanım oranının biraz daha fazla, dolayısıyla kişilerarası üstsöylem kullanım oranının biraz daha az olduğu gör÷lmektedir. Bu bulgular, hem iki dilli hem de tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının metin üretim sürecinde okuyucunun aktarılanları daha iyi anlaması, yorumlaması, tasarlaması ile aktarılanların inandırıcı ve tutarlı bulunması için kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerini, yazarın okuyucuya yakınlık uzaklık ve tutumunu, aktardığı görüşler hakkındaki görüş ve fikirlerini ifade ederken kullandığı kişilerarası üstsöylem belirleyicilerine tercih ettiğini göstermektedir.

Tablo 4.27 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları		Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	
	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal Bağlayıcılar	195	5,33	272	4,47
Çerçeve Belirleyiciler	5	0,14	21	0,34
İlişki Kurucular	0	0	1	0,02
Delil Sunucular	0	0	1	0,02
Açıklayıcılar	30	0,82	19	0,31
Kullanılan Toplam	230	6,29	314	5,16
Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam Sözcük Sayısı	3660		6082	

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere, hem Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf hem de Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en çok kullandığı metinsel üstsöylem belirleyicisi mantıksal bağlayıcılardır. Bu da öğretmen adaylarının katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi kuram bağlaç ve zarfları kullanarak okuyucunun metni daha iyi anlamasını ve çözümlemesini sağlamayı amaçladıklarını göstermektedir. Çerçeve belirleyicileri Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf öğretmen adayları 5 adet kullanmışken Türkçe tek dilli 1. sınıf öğretmen adayları 21 adet kullanmıştır. Bu da söylemi özetleyen ve toparlayan öğelerin, tek dilli öğretmen adayları tarafından iki dilli öğretmen adaylarına göre daha çok kullanıldığının göstergesidir. İlişki kurucular ve delil sunucular iki dilli 1. sınıf öğretmen adayları tarafından hiç kullanılmamışken, tek dilli 1. sınıf öğretmen adayları tarafından birer kez de olsa kullanılmıştır. Bu da 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarının ilişki kurucular sayesinde metnin önceki veya sonraki kısımlarına gönderimde bulunduğunu, delil

sunucular sayesinde ise farklı kişilerden veya metinlerden alıntı yaparak metnin inandırıcılığını arttırdığını göstermektedir. Tabloya bakıldığında, metinsel üstsöylem öğelerinden bir diğeri olan açıklayıcıların, iki dilli 1. sınıf öğretmen adayları tarafından 30 adet, tek dilli 1. sınıf öğretmen adayları tarafından ise 19 adet kullanıldığı görülmektedir. Bu da iki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının, metinlerindeki ifade etmek istedikleri anlamı okuyucunun daha fazla kazanabilmesi amacını taşıyan, metni açıklayarak veya genişleterek bilgi sağlayan ifadeleri tek dilli öğretmen adaylarına göre daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4.28 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları		Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	
	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Sıklık	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık Belirteciler	12	0,33	6	0,10
Kesinlik Belirteciler	0	0	3	0,05
Tutum Belirteciler	17	0,46	20	0,33
İlişki Belirleyiciler	0	0	2	0,03
Kişi Belirteciler	52	1,42	70	1,15
Kullanılan Toplam	81	2,21	101	1,66
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam Sözcük Sayısı	3660		6082	

Tablo 4.28'e bakıldığında, olasılık belirtecilerinin Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından 12 adet, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından ise 6 adet kullanıldığı görülmektedir. Kesinlik

belirticilerinin ise Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından 3 adet kullanılırken, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından hiç kullanılmadığı görülmektedir. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının olasılık içeren üstsöylem ögelerini daha çok kullanmaları ve kesinlik içeren üstsöylem ögelerini hiç kullanmamaları, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre ürettikleri metinlerde kendilerinden daha az emin olduklarını göstermektedir. Diğer yandan, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının olasılık belirticilerini daha az, kesinlik belirticilerini daha çok kullanmaları ürettikleri metinlerde Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre kendilerinden daha çok emin olduklarını göstermektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden bir diğeri olan tutum belirticileri kullanımlarına bakıldığında, Türkçe tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok kullandığı görülmektedir. Fakat kullanılan toplam sözcük sayısı 1. sınıf tek dilli öğretmen adaylarında daha çok olduğundan toplam sözcük sayısı içindeki tutum belirticilerinin oranı iki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. İki dilli 1. sınıf öğretmen adayları ilişki belirleyicileri hiç kullanmamışken tek dilli 1. sınıf öğretmen adayları 2 adet kullanmıştır. Bu da tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının iki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarına göre okuru söyleme dahil etme işlevini taşıyan ifadeleri daha çok kullandıklarını göstermektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin son alt başlığı olan kişi belirticilerine bakıldığında ise, iki dilli 1. sınıf öğretmen adayları tarafından 52 adet, tek dilli 1. sınıf öğretmen adayları tarafından 70 adet kullanıldığı görülmektedir. Bu da tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının ürettikleri metinlerdeki varlıklarına açık olarak gönderimde bulunan ifadeleri daha çok kullandıklarını ve metinlerdeki varlıklarını okuyucuya daha çok hissettirmeyi amaçladıklarını göstermektedir. Fakat kullanılan toplam sözcük sayısı tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarında daha fazla olduğu için, kişi belirticilerinin toplam sözcük sayısı içindeki oranı, tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarında iki dilli öğretmen adaylarına göre daha azdır. Crosmore'un 1993 yılında yaptığı "Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students" adlı çalışmasında Finlandiyalı öğrencilerin ilişki belirleyicileri ve kişi belirticilerini Amerikalı öğrencilerden daha fazla kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebini ise Finlandiyalı öğrencilerin

okurla etkileşimde bulunma, okuru söyleme dahil etme ve kendi varlıklarını okuyucuya hissettirme amaçlarını daha çok önemsemeleri olarak açıklamıştır. Bir başka çalışma olan Fuertes-Olivera, Velasco-Sacristan, Arribas-Bano ve Samaniego-Fernandez’in 2001 yılında yaptıkları, “Persuasion and Advertising English: Metadiscourse in Slogans and Headlines” adlı çalışmalarında, reklamlarda kullanılan kişi belirticilerinin, olası müşteriye reklamverenlerin de hedef kitlenin içinde hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bunun sayesinde olası müşteriyle dayanışma hissi üretmesi ve hedef kitlenin reklamı yapılan ürünlere güvenmesini sağlaması işlevlerini yerine getirdiğini belirtmişlerdir. Tüm bunlar, üretilen metnin türü ne olursa olsun, metinde ilişki belirleyici ve kişi belirticileri kullanımının önemini ve işlevini göstermektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 4.29’da Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanım sıklığı karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

Tablo 4.29 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Kullanım Sıklığı

	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf (n=40)	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf (n=52)
Kullanılan Toplam Sözcük Sayısı.	4118	6166
Kullanılan Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı	340	381
Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Üstsöylem Belirleyicileri Yüzdesi (%)	8,26	6,18

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının sayısı 40, toplamda kullandıkları sözcük sayısı ise 4118’dir.

Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının sayısı 52, toplamda kullandıkları sözcük sayısı ise 6166'dır. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları toplam üstsöylem belirleyicileri sıklığı 340'tır. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri, toplam sözcük sayısının içinde %8,26 oranındadır. Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları toplam üstsöylem belirleyicileri sıklığı 381'dir. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri, toplam sözcük sayısının %6,18'ini oluşturmaktadır. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha az sayıda sözcük sayısı ve üstsöylem belirleyicileri kullandığını ancak buna bağlı olarak toplam sözcük sayısı içindeki üstsöylem belirleyicileri kullanım oranının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.30 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf	Toplam Üstsöylem Belirleyicileri İçindeki Yüzdesi (%)
Toplam	277	81,47	285	74,80
Kullanılan Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam	63	18,53	96	25,20
Kullanılan Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam	340		381	
Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				

Tablo 4.30'a bakıldığında, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplamda kullandığı 340 adet üstsöylem belirleyicisi içinde, 277 adet kullanım ile metinsel üstsöylem belirleyicileri oranının %81,47 olduğu, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ise toplamda kullandığı 381 üstsöylem belirleyicisinin içinde, 285 adet kullanım ile metinsel üstsöylem belirleyicileri oranının %74,80 olduğu görülmektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarında 63 adet kullanım ile %18,53 oranında olduğu, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarında ise, 96 adet kullanım ile %25,20 oranında olduğu

görülmektedir. Her iki grupta da metinsel üstsöylem ve kişilerarası üstsöylem kullanım oranları birbirine çok yakın olmakla beraber iki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarına göre toplam üstsöylem belirleyicileri içindeki metinsel üstsöylem kullanım oranının biraz daha fazla, dolayısıyla kişilerarası üstsöylem kullanım oranının biraz daha az olduğu görülmektedir. Buna göre, hem iki dilli 4. sınıf hem de tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından üretilen metinlerde okuyucunun, aktarılanları zihninde daha iyi tasarlaması ve yorumlaması ile aktarılanların daha inandırıcı ve tutarlı bulunması amacıyla kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicileri, yazarın okuyucuya yakınlık uzaklık ve tutumunu, aktardığı görüşler hakkındaki tutum ve fikirlerini ifade ederken kullandığı kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla kullanılmaktadır.

Tablo 4.31 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Mantıksal	224	5,44	244	3,96
Bağlayıcılar				
Çerçeve	14	0,34	22	0,36
Belirleyiciler				
İlişki Kurucular	3	0,07	5	0,08
Delil Sunucular	4	0,10	2	0,03
Açıklayıcılar	32	0,78	12	0,19
Kullanılan	277	6,73	285	4,62
Toplam Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Sıklığı				
Toplam Sözcük Sayısı	4118		6166	

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere, hem Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf hem de Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en çok kullandığı metinsel üstsöylem belirleyicisi mantıksal bağlayıcılardır. Bu da öğretmen adaylarının katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi kuram bağlaç ve zarfları kullanarak okuyucunun metni daha iyi anlamasını ve çözümlemesini sağlamayı amaçladıklarını göstermektedir. Çerçeve belirleyicileri Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf öğretmen adayları 14 adet kullanmışken Türkçe tek dilli 4. sınıf öğretmen adayları 22 adet kullanmıştır. Bu da söylemi özetleyen ve toparlayan öğelerin, tek dilli 4. sınıf öğretmen adayları tarafından iki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok kullanıldığının göstergesidir. İki dilli 4. sınıf öğretmen adayları ilişki kurucuları 3 adet ve delil sunucuları 4 adet kullanmıştır. Tek dilli 4. sınıf öğretmen adayları ise ilişki

kurucuları 5 adet delil sunucuları 2 adet kullanmıştır. Tabloya bakıldığında, metinsel üstsöylem öğelerinden bir diğeri olan açıklayıcıların, iki dilli 4. sınıf öğretmen adayları tarafından 32 adet, tek dilli 4. sınıf öğretmen adayları tarafından ise 12 adet kullanıldığı görülmektedir. Bu da iki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının, metinlerindeki ifade etmek istedikleri anlamı okuyucunun daha fazla kazanabilmesi amacını taşıyan, metni açıklayarak veya genişleterek bilgi sağlayan ifadeleri tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4.32 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Dağılımı

	Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)	Türkçe Tek Dilli 4.Sınıf	Toplam Sözcük Sayısı İçindeki Yüzdesi (%)
Olasılık	15	0,36	6	0,10
Belirticiler				
Kesinlik	4	0,10	2	0,03
Belirticiler				
Tutum Belirticiler	19	0,46	26	0,42
İlişki Belirleyiciler	0	0	0	0
Kişî Belirticiler	25	0,61	62	1,01
Kullanılan Toplam	63	1,53	96	1,56
Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri				
Sıklığı				
Toplam Sözcük Sayısı	4118		6166	

Tablo 4.32’ye bakıldığında, olasılık belirticilerinin Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından 15 adet, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe

öğretmeni adayları tarafından ise 6 adet kullanıldığı görülmektedir. Kesinlik belirticilerinin ise Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından 4 adet, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından 2 adet kullanıldığı görülmektedir. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının olasılık içeren üstsöylem öğelerini daha çok kullanmaları, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre ürettikleri metinlerde kendilerinden daha az emin olduklarını göstermektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden bir diğeri olan tutum belirticileri kullanımlarına bakıldığında, Türkçe tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha çok kullandığı görülmektedir. Fakat kullanılan toplam sözcük sayısı tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarında daha çok olduğundan toplam sözcük sayısı içindeki tutum belirticilerinin oranı iki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. İki dilli 4. sınıf ve tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ilişkili belirleyicileri hiç kullanmamışlardır. Bu da hem iki dilli hem de tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının okuru söyleme dahil etme işlevini taşıyan ifadeleri metinlerinde kullanmadıklarını göstermektedir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden bir diğeri olan kişi belirticilerine bakıldığında ise, iki dilli 4. sınıf öğretmen adayları tarafından 25 adet, tek dilli 4. sınıf öğretmen adayları tarafından 62 adet kullanıldığı görülmektedir. Bu da tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının ürettikleri metinlerdeki varlıklarına açık olarak gönderimde bulunan ifadeleri daha çok kullandıklarını ve metinlerdeki varlıklarını okuyucuya daha çok hissettirmeyi amaçladıklarını göstermektedir.

4.3 Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımında Gruplar Arası Farklar

Tüm grupların (Türkçe Almanca iki dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe tek dilli 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları) metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarına bakılırken ilk olarak tüm gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiş, anlamlı fark söz konusu olan gruplarda ikili

karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, Tablo 4.33'te grupların metinsel üstsöylem belirleyici kullanımları yer almaktadır.

Tablo 4.33 Grupların Metinsel Üstsöylem Belirleyici Kullanımları

Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımı	N	Sıra Ort.	Sd	X²	P
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	75,32	3	16,661	,001*
Türkçe Almanca İki Dilli 4.Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	118,40			
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	111,97			
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	102,38			

*p<0,05.

Kruskall Wallis analizi sonuçları, metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımının, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($x^2=16,661$, $p<0,05$). Bu bulgu, metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımının 4 farklı grupta farklı sıklıkta olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda grupların ikili olarak karşılaştırmasında gruplar arasındaki fark ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Aşağıdaki tabloda Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 4.34 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	40,24	2253,50	657,500	,001*
Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	60,06	2402,50		

*p<0,05.

Tablo 4.34'e bakıldığında Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=657,500, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımlarının karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 4.35 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	55,28	2874,50	1207,500	,345*
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	49,12	2585,50		

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=1 207,500, p>0,05). Bu bağlamda, bu iki grubun metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 4.36 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	44,96	2517,50	921,500	,001*
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	64,78	3368,50		

*p<0,05.

Tablo 4.36’da görüldüğü üzere, Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=921,500, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 4.37 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinsel Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	50,78	2031,00	869,000	,176*
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	43,21	2247,00		

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=869,000, p>0,05). Bu bağlamda, bu 2 grubun metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tüm grupların kişilerarası üstsöylem belirleyici kullanımlarına bakılırken ilk olarak tüm gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiş, anlamlı fark söz konusu olan gruplarda ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, Tablo 4.38’de grupların kişilerarası üstsöylem belirleyici kullanımları yer almaktadır.

Tablo 4.38 Grupların Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları

Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	91,68	3	2,848	,416*
Türkçe Almanca İki Dilli 4.Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	97,98			
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	109,27			
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	103,17			

*p>0,05.

Kruskall Wallis analizi sonuçları, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımının, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($x^2=2,848$, $p>0,05$). Bu doğrultuda grupların ikili olarak karşılaştırmasının test edilmesine gerek kalmamıştır.

Tüm grupların toplam üstsöylem belirleyici kullanımlarına bakılırken ilk olarak tüm gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı test edilmiş, anlamlı fark söz konusu olan gruplarda ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, Tablo 4.39'da grupların toplam üstsöylem belirleyici kullanımları yer almaktadır.

Tablo 4.39 Grupların Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları

Toplam	N	Sıra Ort.	Sd	X²	P
Üstsöylem					
Belirleyicileri					
Kullanımı					
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	75,91	3	15,262	,002*
Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	113,39			
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	114,33			
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	103,24			

*p<0,05.

Tablo 4.39’da görüldüğü üzere Kruskal Wallis analizi sonuçları, toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($x^2=15,262$, $p<0,05$). Bu bulgu, toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımının dört farklı grupta farklı sıklıkta olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, grupların ikili olarak karşılaştırmasında hangi gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu daha ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4.

sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 4.40 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	41,23	2309,00	713,000	,002*
Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	58,68	2347,00		

*p<0,05.

Tablo 4.40'a bakıldığında Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=713,000, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 4.41 Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	55,45	2883,50	1198,500	,317*
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	49,55	2576,50		

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=1198,500, p>0,05). Bu bağlamda, bu 2 grubun metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması görülmektedir.

Tablo 4.42 Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	44,37	2484,50	888,500	,000*
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	65,41	3401,50		

*p<0,05.

Tablo 4.42’de görüldüğü üzere Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (U=888,500, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyici kullanımının Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımları karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 4.43 Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf ve Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adaylarının Toplam Üstsöylem Belirleyicileri Kullanımları Karşılaştırması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	49,16	1966,50	933,500	,400*
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	44,45	2311,50		

*p>0,05.

Mann Whitney U analizi sonuçları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından kullanılan toplam üstsöylem belirleyicilerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=933,500, p>0,05). Bu bağlamda, bu iki grubun toplam üstsöylem belirleyici kullanımlarının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4 Sözcük Dağılımına İlişkin Bulgular

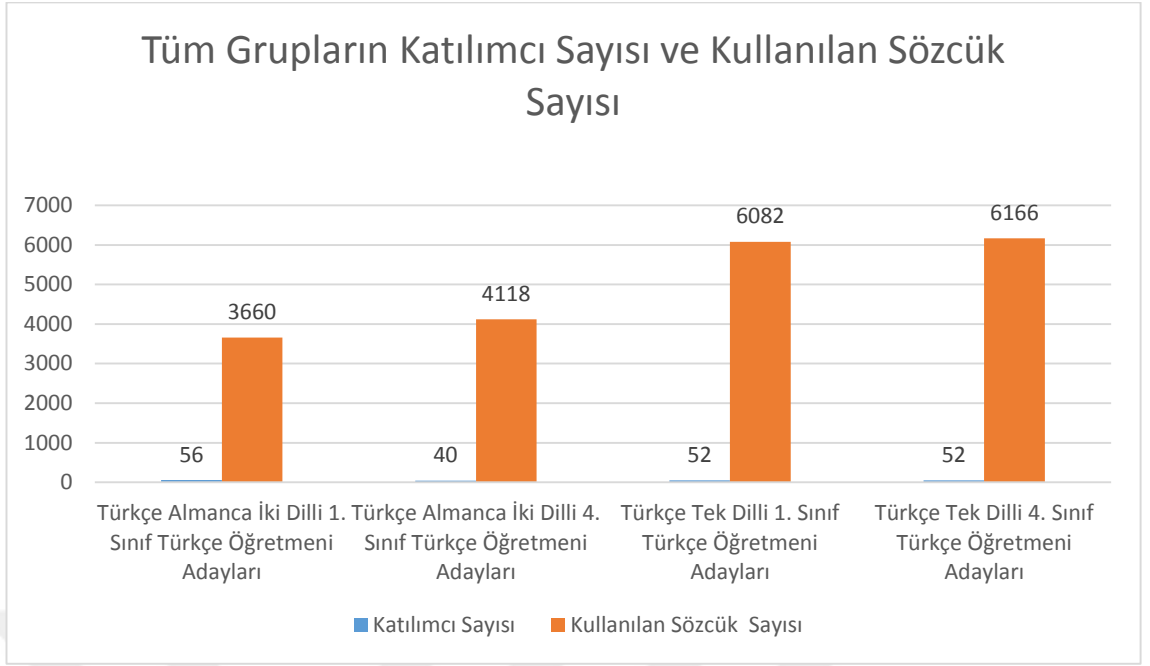
Grupların kullandıkları sözcük sayısı verileri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.44 Tüm Grupların Kullandığı Toplam Sözcük Sayısı

Gruplar	Katılımcı Sayısı	Kullanılan Sözcük Sayısı
Türkçe Almanca İki Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	56	3660
Türkçe Almanca İki Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	40	4118
Türkçe Tek Dilli 1. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	6082
Türkçe Tek Dilli 4. Sınıf Türkçe Öğretmeni Adayları	52	6166

Tablo 4.44’te görüldüğü üzere Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları 56 kişidir ve ürettikleri metinlerde toplam 3660 sözcük kullanmıştır. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları 40 kişidir ve ürettikleri metinlerde toplam 4118 sözcük kullanmıştır. 1. sınıf ve 4. sınıf Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adayları 52’şer kişiden oluşmaktadır ve 1. sınıflar ürettikleri metinlerde toplam 6082 sözcük kullanırken, 4. sınıflar toplam 6166 sözcük kullanmıştır. Tüm katılımcılara metin üretmeleri için eşit süre (60 dk.) verilmiş olmasına rağmen tek dilli öğretmen adayları iki dilli öğretmen adaylarından çok daha fazla sözcük kullanarak metin üretmiştir.

Aşağıdaki 4.2. numaralı grafikte tüm grupların (Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları) katılımcı sayısı ve kullanılan sözcük sayısı yer almaktadır.



Grafik 4.2. Tüm Grupların Katılımcı Sayısı ve Kullanılan Sözcük Sayısı

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın verileri değerlendirilmiştir ve sonuçları ortaya konulmuştur. Bu konuda yapılması düşünülen çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Tartışma ve Sonuç

1. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyici kullanımlarına bakıldığında, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinsel üstsöylem belirleyicileri, kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin içinde %73,95'lik, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri ise %26,05'lik bir oran kaplamaktadır. Buna göre, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları yazdıkları metinlerde anlaşılabilirliği, ikna edici olmayı ve mantıksal tutarlılığı ön planda tutmaktadır.

İki dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının en çok kullandığı metinsel üstsöylem belirleyicileri, mantıksal bağlayıcılar (%5,33)'dır. Sonrasında ise sırasıyla açıklayıcılar (%0,82), çerçeve belirleyiciler (%0,14) kullanılmışken ilişki kurucular ve delil sunucular hiç kullanılmamıştır. Bu bağlamda, Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından üretilen metinlerde, yazarın söylemine katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi kurma gibi işlevleri bakımından en çok başvurulanan metinsel üstsöylem belirleyicisinin mantıksal bağlayıcılar olduğu görülmektedir. Bununla beraber, metnin önceki ve sonraki kısımlarına gönderimde bulunma işlevi taşıyan ilişki

kurucuları ve farklı kişiler veya metinlerden yapılan alıntılar sayesinde metnin inandırıcılığını artırma işlevi bulunan delil sunucuları hiç tercih etmemişlerdir. İki dilli 1. sınıf öğretmen adayları tarafından en çok kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicileri, kişi belirticiler (%1,42)'dir. Sonrasında ise sırasıyla tutum belirticiler (%0,46), olasılık belirticiler (%0,33) yer alırken, kesinlik ve ilişki belirleyicilerin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından üretilen metinlerde, şahıs zamirleri yardımıyla yazarın metindeki varlığına açık olarak gönderimde bulunma işlevi taşıyan kişi belirticilerinin en çok başvurulan kişilerarası üstsöylem belirleyicisi olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları, yazarın söylemine kendinden eminlik katan kesinlik belirticileri ve okuru söyleme katılımcı olarak dahil etme işlevi taşıyan ilişki belirleyicileri hiç tercih etmemiştir.

2. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyici kullanımlarına bakıldığında, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinsel üstsöylem belirleyicileri, kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin içinde %81,47'lik, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri ise %18,53'lük bir oran kaplamaktadır. Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları metinlerde aktardıkları bilgilerin metnin okuyucusunun daha iyi anlamasını, daha inandırıcı ve tutarlı bulmasını önemsedikleri görülmektedir.

İki dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının en çok kullandığı metinsel üstsöylem belirleyicileri sırasıyla mantıksal bağlayıcılar (%5,44), açıklayıcılar (%0,78), çerçeve belirleyicileri (%0,34), delil sunucular (%0,10) ve ilişki kurucular (%0,07)'dir. Buna göre, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, metinlerinde en fazla katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi kurma işlevlerini taşıyan mantıksal bağlayıcıları; en az oranda da metnin önceki ve sonraki kısımlarına

gönderimde bulunma işlevi bulunan ilişki kurucuları kullanmıştır. İki dilli 4. sınıf öğretmen adayları tarafından en çok kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicileri sırasıyla kişi belirticileri (%0,61), tutum belirticiler (%0,46), olasılık belirticiler (%0,36) ve kesinlik belirticiler (%0,10) iken ilişki belirleyicilerin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tarafından üretilen metinlerde, şahıs zamirleri aracılığıyla yazarın metindeki varlığına açık olarak gönderimde bulunmayı sağlayan kişi belirticilerin en çok başvurulan kişilerarası üstsöylem belirleyicisi ögesi olduğu görülmektedir. Adaylar, yazarın okuru söyleme dahil etme amacıyla kullandığı ilişki belirleyicileri hiç kullanmamıştır.

3. Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem kullanımlarına bakıldığında, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinsel üstsöylem belirleyicileri toplam üstsöylem belirleyicilerinin %75,66'sını, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri %24,34'ünü oluşturmaktadır. Buna göre, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları metinlerde aktardıkları bilgilerin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması, daha düzgün tasarlanması, daha inandırıcı ve tutarlı bulunması işlevlerini daha çok önemsendiği görülmektedir.

Tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının en çok kullandığı metinsel üstsöylem belirleyicileri sırasıyla mantıksal bağlayıcılar (%4,47), çerçeve belirleyiciler (%0,34), açıklayıcılar (%0,31), ilişki kurucular (0,02) ve delil sunucular (%0,02)'dir. Bu bağlamda, tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının, metin üretme sürecinde katkı, sonuç ve karşıtlık kuran ifadelerle daha çok başvururken, metnin önceki ve sonraki kısımlarına gönderimde bulunma işlevi taşıyan ilişki kurucular ile farklı kişilerden veya metinlerden alıntılar yaparak metnin inandırıcılığını arttıran delil sunucuları en az düzeyde kullandıkları

görülmektedir. Tek dilli 1. sınıf öğretmen adaylarının en çok kullandığı kişilerarası üstsöylem belirleyicileri sırasıyla kişi belirticiler (%1,15), tutum belirticiler (%0,33), olasılık belirticiler (%0,10), kesinlik belirticiler (%0,05) ve ilişki belirleyiciler (%0,03)'dir. Buna göre, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları, şahıs zamirleri aracılığıyla metindeki varlıklarını okuyucuya hissettirmeyi önemsedikleri görülmektedir. Tek dilli 1. sınıf adaylar, metnin okuyucusunu söylem içine almaya çalışmamaktadır. Bunun nedeni, henüz metin üretimine ilişkin yeterli bilgilerin bulunmaması, üstsöylem belirleyicilerinin birinci sınıf derslerinin içinde yer almaması olarak açıklanabilir.

4. Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem kullanımlarına bakıldığında, metinsel üstsöylem belirleyicilerinin kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinsel üstsöylem belirleyicileri toplam üstsöylem belirleyicilerinin %74,80'ini, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri %25,20'sini oluşturmaktadır. Buna göre, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları da, diğer gruplarda olduğu gibi, yazdıkları metinlerin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını, daha inandırıcı ve tutarlı bulunmasını önemsemişlerdir.

Tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının en çok kullandığı metinsel üstsöylem belirleyicileri sırasıyla mantıksal bağlayıcılar (%3,96), çerçeve belirleyiciler (%0,36), açıklayıcılar (%0,19), ilişki kurucular (0,08) ve delil sunucular (%0,03)'dir. Bu bağlamda, tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının, metin üretme sürecinde katkı, sonuç ve karşıtlık kuran ifadeleri kullanmayı en çok, farklı kişilerden veya metinlerden alıntılar yaparak metnin inandırıcılığı arttıran delil sunucuları kullanmayı ise en az tercih ettikleri görülmektedir. Tek dilli 4. sınıf öğretmen adaylarının en çok kullandığı kişilerarası üstsöylem belirleyicileri sırasıyla kişi belirticiler (%1,01), tutum belirticiler (%0,42), olasılık belirticiler (%0,10), kesinlik belirticiler (%0,03) iken

ilişki belirleyicileri kullanmamışlardır. Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları tıpkı Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları gibi yazdıkları metinlerde kendilerini ön planda tutmakta, okuyucuyu söyleme katma amacı taşımamaktadır.

5. Tüm grupların üstsöylem belirleyicileri kullanımlarına bakıldığında, üstsöylem belirleyicilerini en çok kullanan grup Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Sonrasında sırasıyla Türkçe tek dilli 4. sınıf, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları gelmektedir. Son sırada ise Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları bulunmaktadır. Bunun sebebi, tek dilli öğretmen adaylarının metin üretme sürecinde metnin okuyucusunu daha fazla önemsemeleri olarak açıklanabilir. Bununla beraber Türkçe olarak üretilen yazılı metinlerde Türkçe tek dilli öğretmen adaylarının Türkçe Almanca iki dilli öğretmen adaylarına göre daha fazla sözcük ve daha fazla üstsöylem belirleyicileri kullanmış olmalarında, tek dilli öğretmen adaylarının dil edinim sürecinde anadillerinin özelliklerini daha fazla kavramış olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Tek dilli öğretmen adaylarının Türkçedeki artalan bilgilerinin, iki dilli öğretmen adaylarına göre daha geniş olduğu söylenebilir. Dildeki bu yetkinliğin de hem metin üretme sürecine hem de bu süreçte kullanılan sözcük sayısına yansımış olduğu görülmektedir. Grupların tamamında metinsel üstsöylem belirleyicileri kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha çok kullanılmıştır. Bu bağlamda tüm katılımcılar, yazdıkları metinlerde aktardıkları bilgilerin okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması, daha inandırıcı ve tutarlı bulunması amaçlarını; kendi öneri, tutum ve bakış açılarını okuyucuya aktarma, metinde kendi varlıklarını okuyucuya hissettirme ve okuyucuyu metne dahil etme amaçlarına tercih etmişlerdir denebilir. Bu sonuç Hyland (1998), Uzun (2002), Fidan (2002), Esmer (2018) ve Dağ Tarcan (2019)'ın çalışmalarından elde ettikleri metinsel üstsöylem belirleyicileri kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden daha çok kullanıldığı sonucunu desteklemektedir. Bununla beraber Crismore

(1993)'un lisansüstü öğrencilerle yürütmüş olduğu çalışmada ulaştığı, kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin metinsel üstsöylem belirleyicilerinden daha fazla kullanıldığı sonucu ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın Crismore'un öğrencilerden ikna edici bir metin yazmalarını ve bu metni desteklemelerini istemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca “Okuyucularınız olacağını aklınızdan çıkarmayın” gibi yönergeler vermesinin de etkili olduğu düşünülebilir.

Tüm gruplarda, metinsel üstsöylem belirleyicilerinden en çok mantıksal bağlayıcılar kullanılmışken, ilişki kurucular ve delil sunucular en az kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicileri olmuştur. Buna göre, öğretmen adayları mantıksal bağlayıcılar yardımıyla, metinlerinde katkı, sonuç ve karşıtlık ilişkisi kurmayı sağlama amaçlarını önemsemektedir. Bu sonuç Hyland (1998) ve Uzun (2002)'nin çalışmalarında ulaştıkları en çok kullanılan metinsel üstsöylem belirleyicisinin mantıksal bağlayıcılar olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Metnin önceki ve sonraki kısımlarına gönderimde bulunma işlevi taşıyan ilişki kurucular ve farklı kişiler veya metinlerden yapılan alıntılar sayesinde metnin inandırıcılığını arttırma işlevi bulunan delil sunucular en az başvuru alan metinsel üstsöylem belirleyicilerdir. Kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinden en çok kişi belirticiler kullanılırken, ilişki belirleyiciler ve kesinlik belirticiler en az kullanılan üstsöylem belirleyicileri olmuştur. Buna göre, tüm katılımcılar şahıs zamirleri aracılığıyla metindeki varlıklarına açık olarak gönderimde bulunmuşlar ve varlıklarını okuyucuya hissettirmeyi önemsemişlerdir. Metin yazarının okuru söyleme dahil etmek için kullandığı ilişki belirleyiciler ve söyleminde kendinden emin olduğunu gösteren kesinlik belirticiler en az başvuru alan kişilerarası üstsöylem belirleyicisi olmuştur. Hyland (1998)'ın çalışmasında en çok kullanılan kişilerarası üstsöylem belirleyicisi olasılık belirticiler olmuştur. Bunun sebebini, bilimsel metin yazarlarının onaylanma beklentisi ile olasılık belirten ifadeleri daha çok kullanması olarak açıklamıştır. Türkçe bilimsel söylemde üstsöylem belirleyicilerini ele alan Doyuran da (2009), kaçınma işlevi

yürüten üstsöylem belirleyicilerinin kullanıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada ise, hem iki dilli hem de tek dilli Türkçe öğretmeni adayları tarafından kesinlik ve olasılık belirticilerinin çok fazla kullanılmaması, öğretmen adaylarının okuyucuya aktardıkları metne ilişkin görüşlerini paylaşmakta çekimser olduklarının göstergesi olabilir. Yazdıkları metin türüne bağlı olarak da ilişki kurma ve delil sunmaya gereksinim duymamışlardır.

6. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanımlarına bakıldığında, Kruskall Wallis ve Mann Whitney U testleri sonuçlarına göre hem metinsel (1. Sınıf Sıra Ort:40,24 – 4. Sınıf Sıra Ort:60,06) hem kişilerarası (1. Sınıf Sıra Ort:91,69 – 4. Sınıf Sıra Ort:97,68) hem de toplam (1. Sınıf Sıra Ort:41,23 – 4. Sınıf Sıra Ort:58,68) üstsöylem belirleyicilerini 4. sınıf Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının anlamlı bir şekilde daha çok kullandığı görülmektedir. Bunun sonucunda, Duisburg Essen Üniversitesi Türkistik bölümündeki eğitim öğretim uygulamalarının üstsöylem belirleyicileri kullanımını sınıf düzeyine göre olumlu etkilediği görülmektedir.

Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının üstsöylem belirleyicileri kullanımlarına bakıldığında, Kruskall Wallis ve Mann Whitney U testleri sonuçlarına göre hem metinsel (1. Sınıf Sıra Ort:55,28 – 4. Sınıf Sıra Ort:49,12) hem kişilerarası (1. Sınıf Sıra Ort:109,27 – 4. Sınıf Sıra Ort:103,17) hem de toplam (1. Sınıf Sıra Ort:55,45 – 4. Sınıf Sıra Ort:49,55) üstsöylem belirleyicilerini 1. sınıf Türkçe tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının anlamlı bir şekilde daha çok kullandığı görülmektedir. Bunun sonucunda, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programındaki eğitim öğretim uygulamalarının üstsöylem belirleyicileri kullanımında sınıf düzeyine göre olumlu bir etki söz konusu olmadığı görülmektedir.

7. SPSS Programındaki Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre toplam üstsöylem belirleyicileri kullanımı, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($x^2=15,262$, $p<0,05$). Bu sonuçtan yola çıkılarak Mann Whitney U testi ile denetlenen ikili grup karşılaştırmalarında ise, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının toplam üstsöylem belirleyici kullanımlarının (Sıra Ort=58,68) Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=41,23) anlamlı derecede daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf gruplarının Mann Whitney U ikili toplam üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre bu iki grupta toplam üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf gruplarının toplam üstsöylem belirleyicileri Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının (Sıra Ort=65,41) toplam üstsöylem belirleyicilerini Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=44,37) anlamlı derecede daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının Mann Whitney U ikili toplam üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre bu iki grupta toplam üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre metinsel üstsöylem belirleyicileri kullanımının, tüm gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ($x^2=16,661$, $p<0,05$). Bu sonuçtan yola çıkılarak Mann Whitney U testi ile denetlenen ikili karşılaştırmalarda ise, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının metinsel üstsöylem belirleyici kullanımlarının (Sıra Ort=60,06) Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=40,24) anlamlı derecede daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Türkçe tek dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf gruplarının

Mann Whitney U ikili metinsel üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre bu iki grupta metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir. Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf ve Türkçe tek dilli 1. sınıf gruplarının metinsel üstsöylem belirleyicileri Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçları, Türkçe tek dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının (Sıra Ort=64,78) metinsel üstsöylem belirleyicilerini Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarından (Sıra Ort=44,96) anlamlı derecede daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının Mann Whitney U ikili metinsel üstsöylem belirleyicileri karşılaştırma sonuçlarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre bu iki grupta metinsel üstsöylem belirleyici kullanımının eş değer düzeyde olduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımında, gruplar arasında anlamlı bir farka ulaşılmamıştır ($\chi^2=2,848$, $p<0,05$). Bu doğrultuda, kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımının dört grupta da benzer sıklıkta olduğu görülmektedir. Grupların kişilerarası üstsöylem belirleyicileri kullanımının eş değer düzeyde olması sonucunda Mann Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmamıştır.

8. Öğretmen adaylarının sözcük kullanımına bakıldığında, tek dilli öğretmen adaylarının yazılı metinlerinde iki dilli öğretmen adaylarından daha fazla sözcük kullandığı görülmektedir. Üretilen metinlerdeki sözcük kullanımında, Türkçe tek dilli 4. sınıf Türkçe öğretmeni adayları ilk sırada yer almaktadır. Sonrasında sırasıyla Türkçe tek dilli 1. sınıf, Türkçe Almanca iki dilli 4. sınıf ve Türkçe Almanca iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmeni adayları gelmektedir. Anadillerinde metin üretmeleri ve dili edinmeleri göz önüne alındığında, tek dilli Türkçe öğretmeni adaylarının sözcük

kullanımlarının iki dilli Türkçe öğretmen adaylarından daha yüksek olması doğaldır. Bununla beraber tek dilli ve iki dilli 4. sınıf Türkçe öğretmen adayları, tek dilli ve iki dilli 1. sınıf Türkçe öğretmen adaylarından daha fazla sözcük kullanmıştır. Bu durum, eğitim düzeyleri sonucu oluşan öğrenme yaşantıları ile açıklanabilir.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular aracılığıyla ulaşılan sonuçlardan ve araştırma sürecince yapılan gözlemlerden yola çıkılarak sunulacak olan öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Türkçe Almanca iki dilli Türkçe öğretmen adaylarının Türkçenin sözcük dağarcığına, dilbilgisi kurallarına ilişkin becerileri geliştirilebilir. Böylece metin üretim sürecinde kullanacakları sözcük dağarcıkları da zenginleşecektir. Öğretmen adaylarının nitelikli metin üretebilmeleri için, yalnızca sözcük dağarcığına ve dilbilgisi kurallarına ilişkin becerilerini geliştirmenin yeterli olmayacağı açıktır. Yapılacak uygulamalarda, öğretmen adaylarının metinleştirme sürecini nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin etkinliklere yer verilmelidir.
- Başta iki dilli öğretmen adayları olmak üzere tüm öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi için yazılı anlatım derslerinin içerikleri gözden geçirilebilir.
- Öğretmen adaylarına yazılı anlatım, metindilbilim, yazma eğitimi gibi derslerde üstsöylem belirleyicilerine ilişkin bilgiler verilerek uygulama çalışmaları yaptırılabilir.

- Üstsöylem belirleyicileri alanında yapılacak olan çalışmalarda farklı metin türlerinde, farklı temel becerilere ilişkin, farklı örneklem gruplarıyla incelemeler yapılabilir.
- İki dilli çalışma gruplarıyla ile yürütülecek olan çalışmalarda sahip olunan iki dilde de metin üretimleri gerçekleştirilebilir.
- Üstsöylem belirleyicileri kullanımları incelenirken ön test ile katılımcıların bilgi ve becerileri ölçüldükten sonra üstsöylem belirleyicileri dersleri verilip son test ile katılımcıların gelişim düzeyleri incelenebilir.
- Katılımcıların üstsöylem belirleyici kullanımları ile çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okuma alışkanlığı, sosyo-ekonomik düzey, öğretim programında yazılı anlatım ve/veya dilbilim dersleri bulunma vb.) arasındaki ilişkiler incelenebilir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

Adel, A. (2013). Metadiscourse. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-7.

Adel, A. (2018). Variation in metadiscursive “you” across genres: from research articles to teacher feedback. *Educational Sciences Theory and Practice*, 18, 777-796.

Akbayır, S. (2011). *Yazılı Anlatım: Nasıl Yazabilirim?* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, E. (2010). Almanya’da yaşayan üçüncü kuşak türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 7-38.

Akyol, H. (2000). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

Bağcı, H. (2015). Yazılı anlatım ve unsurları. In M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi*. (4th ed, pp. 89-130). Pegem Yayıncılık.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Başkurt, İ. (2009). Almanya’da yaşayan türk göçmenlerin kimlik problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 81-94.

Bekar, B. (2013). Almanya’da türkler ve türkçe. *Turkish Studies*, 8/9, 771-787.

Beyreli, L. Çetindağ, Z. Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Pegem Yayıncılık.

Bilgen, Ö., Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8, 63-78.

Bingöl Arslangiray, A. (2013). *3. kuşak türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (hessen eyaleti koala projesi)*. Gazi Üniversitesi.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt Rinehart and Winston Inc.

Brisk, M., Harrington, M. (2000). *Literacy and Bilingualism: A Handbook for All Teachers*. Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık.

Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi. In A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde türkçe öğretimi*. (3th ed, pp. 49-91). Pegem Yayıncılık.

Crismore, A., Markanen R., Steffensen, M. (1993). *Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students*. Written Communication.

Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131–149.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue. *Sprogforum*, 19, 15-20.

Çapar, M. (2014). *Araştırma makalelerinde etkileşimsel üstsöylem öğeleri*. Anadolu Üniversitesi.

Çeçen, M., A. (2015). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. In M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (5th ed, pp. 131-150). Pegem Yayıncılık.

Dağ Tarcan, Ö. (2019). *Türkçe bilimsel metinlerde etkileşimli üstsöylem belirleyicileri*. Ankara Üniversitesi.

Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: a marker of national culture of academic discipline. *Journaş of Pragmatics*, 36, 1807-1825.

Demirağ, H. Kakişım, C. (2018). Almanya'daki türklerin göç ve entegrasyon süreci: birinci ve üçüncü kuşak karşılaştırması. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 75, 123-152.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Der Yayınları.

Demirdöven, G. (2016). *Duisburg/essen üniversitesinde öğrenim gören türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri*. Sakarya Üniversitesi.

Dilbilimi ve Dilbilgisi Terimleri. (n.d.). Retrieved October 20, 2019, from <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi35.html>

Doyuran, Z. (2009). Conciliation of knowledge through hedging in turkish scientific articles. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 85-99.

Dulkadiroğlu, S. (1999). *Almanya'da ilköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda türkçe öğretimi*. Gazi Üniversitesi.

Esmer, E. (2009). Söylem belirleyicisi ki'nin işlevlerinin ezgi ile desteklenmesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1, 1-16.

Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3, 216-228.

Eyaletlere Göre Göçmen Türk Nüfusunun Yoğunluk Oranı. (n.d.). Retrieved October 25, 2019, from https://www.destatis.de/DE/Themen/GesellschaftUmwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg229092

Fidan, Ö. (2002). *Türkçe bilimsel metinlerde üstsöylem belirleyicileri*. Ankara Üniversitesi.

Fuertes-Olivera, P. Velasco-Sacristan, M. Arribas-Bano, A. ve Samaniego-Fernandez, E. (2001). Persuasion and advertising english: metadiscourse in slogans and headlines. *Journal of Pragmatic*, 33, 1291-1307.

Gedik, E. (2010). Almanya’da öteki olmak öteki kalmak. *Folklor Edebiyat Dergisi*, 16, 41-68.

Genç, S. (2011). *İki dillilikte dil ekonomisi (almanca-türkçe) ve dil kullanımına yansımaları*. İstanbul Üniversitesi.

Gillaerts, P., Van de Velde, F., (2010). Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic Purpos*, 9, 128–139.

Göçer, A. (2015). Yazma çalışmalarını değerlendirme. In M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (8th ed, pp. 198-241). Pegem Yayıncılık.

Günay, D. (2015). İki ya da çok dillilik ve avrupa toplumu. *Turkophone*, 2, 68-72.

Günay, D. (2017). *Metin Bilgisi*. Papatya Yayıncılık.

Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Yayıncılık.

Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: Almanya Örneği*. Akçağ Yayıncılık.

Haksever, A. (2014). *Federal almanya’da göç ve entegrasyon politikaları*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Huber, E. (2009). Dil edinimi, dil öğrenimi, *dil öğretimi*. *Göçmenlerin Anadili Sorunları ve Çözüm Önerileri Sempozyumu*, 22-28.

Huber, E. (2013). *Dilbilime Giriş*. Yabancıdil Yayınları.

Hyland, K. (1996). Writing without conviction hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17, 433-454.

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*. Longman.

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

Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dergisi*, 222-228.

Karadağ, Ö. & Maden S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. In A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (11th ed, pp. 265-305). Pegem Yayıncılık.

Karadağ, Ö. (2015). Yazma eğitiminde anlatım tarzları ve öğretimi. In M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (6th ed, pp. 151-179). Pegem Yayıncılık.

Karakuş, N. (2020). İngilizce öğretmenlerinin ikinci dilde akademik yazımda kişisel ve kişisel olmayan üstsöylem belirleyicilerine ilişkin farkındalık ve tutumları. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri. In M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (2nd ed, pp. 21-48). Pegem Yayıncılık.

Kaya, A. (2000). *Berlin'deki Küçük İstanbul*. Buke Yayınları.

Kaya, F. (2019). Üstsöylem belirleyicilerinin doğrudan öğretiminin öğrencilerin yazma yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri. Çukurova Üniversitesi.

Kaya, İ. (2008). Avrupalı türkler: misafir işçilikten avrupa vatandaşlığına. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 149-166.

Kazan, Z. (2006). *Yurt dışında yaşayan türk kökenli çocukların iki dillilik kaynaklı dilsel sorunları*. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Kıran Z. Kıran A. (2018). *Dilbilime Giriş*. Seçkin Yayıncılık.

Kırmızı, B. (2016). Göçmen türklerin almanya’da yaşadığı sorunların dünü ve bugünü. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2, 145-156.

Kirişçi, D. I. (2020). *Türk ve ingiliz araştırmacılar tarafından yazılan makalelerin özetlerindeki üstsöylem belirleyicileri*. Bahçeşehir Üniversitesi.

Koçak, M. (2012). Almanya’da yaşayan türklerin türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4, 303-313.

Kopple, V. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 1.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları.

Koroğlu, Z. (2017). *Anadili ingilizce olan ve olmayanların yüksek lisans ve doktora tezlerindeki üstsöylem etkileşim: bağlaçların durumu*. Çukurova Üniversitesi.

Kulaksızoğlu, A. (2008). Almanya’daki üçüncü kuşak türk gençlerinin türkçe ve almanca bilme seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve eğitim sorunlarının tartışılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-7.

Küçük, S. (2006). Kùltürler arası konumda iki dilli öğrenciler için öğretmen yetiştirme ve erasmus programı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 231-251.

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics Revue Canadienne de Linguistique*, 7, 51–85.

Molali, N. (2005), *Romanya türk toplulukları örneğinde iki dillilik*. Gazi Üniversitesi.

Oruç, Ş. (2016). Anadili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290.

Önel, M. A. (2020). *Türkçe eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerinde kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin betimlenmesi*. Mersin Üniversitesi.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Öncü Yayıncılık.

Özbek, N. (1998). Türkçede söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 37-47.

Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal almanya'daki türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. Gazi Üniversitesi.

Özsoy, S. (2012). Dil ve dilbilim. In S. Özsoy & Z. Emeksiz (Eds.), *Genel dilbilim I* (1th ed, pp. 3-17). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Rolffs, S. (2009). Yine iki dillilik üzerine. *Die Gaste*, 5, 7-8.

Schiffrin, D. (1980). Metatalk: organisational and evaluative brackets in discourse. *Sociological Inquiry: Language and Social Interaction*, 50, 199-236.

Sever, S. (2017). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Tutem Yayıncılık.

Statistisches Bundesamt 2018 Yılı Verileri. (n.d.). Retrieved October 22, 2019, from <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data>

Şahin, S. (2012). Almanya'ya türk vatandaşlarının göçünün 51. yılı kazanımlar ve tehditler.

Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi, 1-15.

Şen, E. (2019). *Bilimsel makale özetlerinde üstsöylem belirleyicilerinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.

TDK Dil, Ana Dil ve Anadili. (n.d.). Retrieved October 20, 2019, from <https://sozluk.gov.tr/>

Tokdemir, A. (1997). *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*. Sam Yayınları.

Toklu, O. (2018). *Dilbilime Giriş*. Akçağ Yayıncılık.

Ulu, B. (2020). *Yabancı dil olarak ingilizce öğrenenlerin yazılarındaki üstsöylem belirleyici kullanımının dinamik değerlendirilmesi*. Kocaeli Üniversitesi.

Uluçam Wegmann, A. I. (2007). İki dilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi*, 135, 8-43.

Uluçam Wegmann, A. I. (2011). İki dilli öğrencilerin okuma edinçlerinin çeviri edimlerine etkisi. *Dil Dergisi*, 152, 7-29.

Uluçam Wegmann, A. I. (2014). Almanca-türkçe iki dilli ve almanca tek dilli öğrencilerin kişisel deneyim anlatısı metinlerinde duygu dünyasının sunumu. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2, 21-42.

Uyar, G. (2012). İkidillilik (bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21-25.

Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında türkçe yazılan araştırma yazılarında metin dünyasına ilişkin düzenlemeler. In L. Uzun & E. Huber (Eds.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* (pp. 202-224). Die Blaue Eule.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayıncılık.

Ünsal, Ö. (2008). *Fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarındaki akademik makalelerde kullanılan üstsöylem belirleyicilerinin karşılaştırmalı çalışması*. Çukurova Üniversitesi.

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Yayınevi.

Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.

Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük bağlamında türkiye'den batı avrupa ülkelerine göç. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 45-60.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2010). *Türkçe Öğretimi*. Pegem Yayınları.

Yılmaz, M. (2014). İki dillilik olgusu ve almanya'daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9, 1641-1651.

Yuvayapan, F. (2018). *Etkileşimsel üstsöylem öğelerinin yazar duruşunu sağlamadaki pragmatik rolü: doktora tezlerinden oluşan diller arası bir çalışma*. Erciyes Üniversitesi.

Zeyrek, D. (2002). Psikoloji makalelerinde üstsöylem belirleyicileri. In L. Uzun & E. Huber (Eds.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* (pp. 224-242). Die Blaue Eule.

7. EKLER

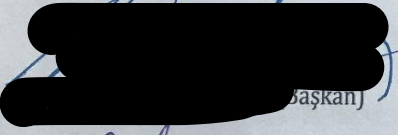
EK-1 ETİK KURUL ONAY BELGESİ

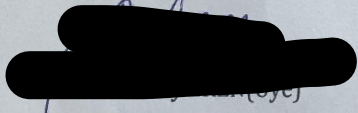

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

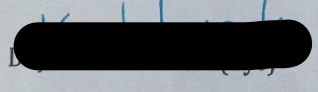
Yasemin KARAPINAR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ABD

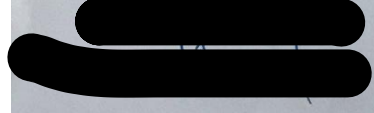
Sayın Yasemin KARAPINAR,

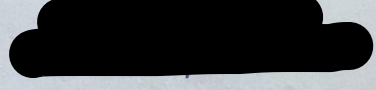
"Türkçe Almanca İki Dilli ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metin Üretimlerinde Üstsöylem Görünümleri" konulu İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2020/04) Kurulumuzun 21.01.2020 tarihli ve 2020/01 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

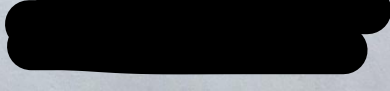
 Başkan

 Üye

 Üye

 Üye

 Üye

 Üye

 Üye

EK-2 KATILIMCI TANIMA FORMU 1

Sevgili Öğretmen Adayı,

Aşağıda “**Türkçe Almanca İki Dilli ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri**” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uzman görüşü alınarak oluşturulmuş 10 adet konu yer almaktadır. Sizden istenilen Katılımcı Tanıma Formundan size uygun seçenekleri işaretledikten sonra sonraki sayfada yer alan 10 konudan birini seçip seçtiğiniz konuda bir yazılı metin üretmenizdir.

Kolaylıklar dilerim...

Yasemin KARAPINAR

KATILIMCI TANIMA FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaşınız:

Döneminiz:

Aşağıdakilerden size uygun olanını işaretleyiniz.

1. Annem Türk babam Alman ☐

Babam Türk annem Alman ☐

Hem annem hem de babam Türk ☐

2. Bir ayda Okuduğunuz Kitap/Dergi/Gazete Sayısı: 1 – 5 ☐

5 – 10 ☐

10 – 15 ☐

15 ve daha çok ☐

3. Aile İçinde Konuşulan Dil: Çoğunlukla Türkçe ☐

Çoğunlukla Almanca ☐

4. Almanya’da Yaşama:

Almanya’da doğdum ve büyüdüm. ☐

Üç yaşımdan sonra Almanya’da yaşamaya başladım. ☐

5. Almanca ve Türkçe dillerini nerede ve kaç yaşında öğrendiğinizi aşağıdaki tabloda belirtiniz.

Türkçe		Almanca	
Öğrenme Yaşı:		Öğrenme Yaşı:	
Evde ☐	Okulda ☐	Evde ☐	Okulda ☐

6. Almanca ve Türkçeyi Kullanma Tercihi:

Sosyal hayatımda hem Türkçe hem de Almancayı kullanmayı tercih ederim. ☐

Sosyal hayatımda çoğunlukla Almancayı kullanmayı tercih ederim. ☐

Sosyal hayatımda çoğunlukla Türkçeyi kullanmayı tercih ederim. ☐

7. Türkçe ve Almanca dillerinde ört temel becerinizi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) aşağıdaki ölçekten faydalanarak 1 ile 5 arasında puanlandırınız.

1: Çok Zayıf

2: Zayıf

3: Orta

4: İyi

5: Çok İyi

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Türkçe				
Almanca				

EK-3 YAZILI ANLATIM FORMU 1

YAZILI ANLATIM FORMU

1. Öğretmenlerin iki dilli olmasının olumlu/olumsuz yönleri nelerdir?
2. Akademik başarınız ve dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) arasındaki ilişki nasıldır?
3. Almanya'daki yaşam koşullarının sizi etkileyen olumlu/olumsuz yönleri nelerdir?
4. Kaliteli bir yaşam sürdürebilmede yabancı dil bilmenin önemi nedir?
5. Almanya'da Türklerin karşılaştıkları kültürel ve toplumsal sorunlar nelerdir?
6. Almancayı ailede öğrenmeye başlayan Türkçe Almanca iki dilli bireylerle okulda öğrenmeye başlayan iki dilli bireyler arasında farklılıklar nelerdir?
7. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile bireylerin yaşam koşulları arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?
8. Günlük hayatınızda dört temel beceriden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) nasıl ve ne kadar faydalanırsınız?
9. Anadili Almanca veya Türkçe olan tek dilli bireylerle, Almanca Türkçe iki dilli bireyler arasındaki benzerlikler/farklılıklar nelerdir?
10. İki dilli öğrencilerden oluşan bir sınıfta, iki dilli öğretmenlerin tek dilli öğretmenlere göre üstün veya zayıf yönleri nelerdir?

EK-4 KATILIMCI TANIMA FORMU 2

Sevgili Öğretmen Adayı,

Aşağıda “**Türkçe Almanca İki Dilli ve Türkçe Tek Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri**” adlı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere uzman görüşü alınarak oluşturulmuş 10 adet konu yer almaktadır. Sizden istenilen Katılımcı Tanıma Formundan size uygun seçenekleri işaretledikten sonra sonraki sayfada yer alan 10 konudan birini seçip seçtiğiniz konuda bir yazılı metin üretmenizdir.

Kolaylıklar dilerim...

Yasemin KARAPINAR

KATILIMCI TANIMA FORMU

Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

Yaşınız:

Sınıfınız:

- a. Bir ayda Okuduğunuz Kitap/Dergi/Gazete Sayısı: 1 – 5 ☐
5 – 10 ☐
10 – 15 ☐
15 ve daha çok ☐

8. Dört temel becerinizi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) aşağıdaki ölçekten faydalanarak 1 ile 5 arasında puanlandırınız.

- 1: Çok Zayıf
2: Zayıf
3: Orta
4: İyi
5: Çok İyi

Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma

EK-5 YAZILI ANLATIM FORMU 2

YAZILI ANLATIM FORMU

1. Eğitim fakültelerindeki 1 yıllık staj deneyiminin öğretmen adayları için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Günlük hayatınızda dört temel beceriden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) nasıl ve ne kadar faydalanırsınız?
3. Türkiye’deki yaşam koşullarının sizi etkileyen olumlu/olumsuz yönleri nelerdir?
4. Kaliteli bir yaşam sürdürebilmede yabancı dil bilmenin önemi nedir?
5. Öğretmenlerin atama sayısı ve atama süreci hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile bireylerin yaşam koşulları arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?
7. Size göre “İdeal Öğretmen Tipi” nasıl olmalıdır?
8. Türkiye’de kadın olmak ve kadın erkek eşitliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Kitap, dergi ve gazete okumanın bireylerin iletişimine katkıları nelerdir?
10. Türkiye’nin PISA sıralamasını göz önüne aldığınızda sizce bunun nedenleri nelerdir?

EK-6 KULLANILAN ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ LİSTESİ

TÜRKÇE ALMANCA İKİ DİLLİ 1. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARI	
METİNSEL ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ	
MANTIKSAL BAĞLAYICILAR	Frekans (f)
Ve	80
Çünkü	20
Ama	14
Veya	13
Hem ... hem de ...	11
Fakat	9
Ayrıca	7
Ya da	6
Bu yüzden	4
Böylece	4
Ne kadar ... o kadar ...	4
Aynı zamanda	2
Bu nedenle	2
Bu durumda	1
Nitekim	1
Öte yandan	1
Ne ... ne de ...	1
Bundan ötürü	1
Hatta	1
Bunun yüzünden	1
Bundan dolayı	1
Zira	1
Buna karşılık	1
Bunun sebebi	1
Bu nedenle	1
Bu nedenden ötürü	1
Kimi zaman ... kimi zaman ise ...	1
Bunun yanı sıra	1
Bir yandan ... bir yandan da ...	1
Böylelikle	1

Bu nedenler yüzünden	1
TOPLAM	195

ÇERÇEVE BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Öncelikle	4
Uzun lafın kıyası	1
TOPLAM	5

AÇIKLAYICILAR	Frekans (f)
Mesela	10
Örneğin	9
Yani	6
Demem o ki	1
Örnek	1
Örnek olarak	1
Bu demek oluyor ki	1
Misal olarak	1
TOPLAM	30

KİŞİLERARASI ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ	
OLASILIK BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Olabilir	7
Olabiliyor	2
Oluşabilir	1
Olabiliyorlar.	1
Olabileceğini düşünüyorum	1
TOPLAM	12

TUTUM BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Önemlidir	4
Önemli	4

Önem taşır	2
Önem sahibi	1
Önemi yüksek	1
Önemi büyük	1
Çok önemli	1
Önemli olan	1
Maalesef	1
Ne yazık ki	1
TOPLAM	17

KİŞİ BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Benim	10
Kendi	3
Bizi	6
Bana göre	5
Ben	4
Kendimi	4
Bize	4
Bence	2
Kendim	2
Kendimiz	2
Kendimize	1
Kendi kendime	1
Kendi açımdan	1
Bizden	1
Bizim	1
Bizden	1
Beni	1
Bana	1
Ferdi	1

Şahsen	1
TOPLAM	52

**TÜRKÇE ALMANCA İKİ DİLLİ 4. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
ADAYLARI**

METİNSEL ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ

MANTIKSAL BAĞLAYICILAR	Frekans (f)
Ve	113
Veya	14
Çünkü	10
Aynı zamanda	8
Ayrıca	8
Böylelikle	7
Fakat	5
Ancak	5
Dolayısıyla	5
Böylece	5
Bu nedenle	4
Bunun dışında	3
Hem ... hem de ...	3
Bu bağlamda	4
Ya da	2
Bunun nedeni	2
Bu yüzden	2
Aynı şekilde	2
Bundan dolayı	2
Oysa	2
Hatta	2
Ayrıca	2
Diğer taraftan	1
Bir taraftan ... diğer taraftan ...	1

Diğer yandan	1
Lakin	1
Bu durumda	1
Nitekim	1
Bu bakımdan	1
Ama	1
Bunların yanı sıra	1
Bu nedenlerden	1
Onun dışında	1
Ancak	1
Ne kadar ... o kadar ...	1
Yerine göre ... yerine göre ise ...	1
TOPLAM	224

ÇERÇEVE BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Kısacası	2
Kısaca	1
Başlıca	1
Öncelikle	2
Son olarak	1
Sonuç olarak	1
İlk etapta	1
Sonra	1
Daha sonar	2
Uzun lafın kısıası	1
Kısaca toparlamak gerekirse	1
TOPLAM	14

AÇIKLAYICILAR	Frekans (f)
Örneğin	16

Yani	9
Örnek	2
Mesela	1
Örnek gösterecek olursak	1
... örnek olarak alınırsa	1
Örneklendirmek gerekirse	1
Bu demektir ki	1
TOPLAM	32

İLİŞKİ KURUCULAR	Frekans (f)
Görüldüğü üzere	1
Verilen örnek	1
Bu metinde ... sunulacaktır.	1
TOPLAM	3

DELİL SUNUCULAR	Frekans (f)
Alanyazında birçok araştırmanın da gösterdiği gibi	1
PISA ve TIMMS gibi uluslararası değerlendirme programları da bunu tespit etmiştir.	1
Bu araştırmalara göre	1
Bunu araştırmalar da onaylamaktadır.	1
TOPLAM	4

KİŞİLERARASI ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ	
OLASILIK BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Olabilir	8
Belki	2
Olabilirler	2
Oluşabilir	1
Belki de	1

İhtimalleri yüksektir.	1
TOPLAM	15

KESİNLİK BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Eminim	2
Mümkün değildir.	1
Mümkün olmayacağı fark edilecektir.	1
TOPLAM	4

TUTUM BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Önemlidir	3
Önemli olan	2
Önemi büyüktür.	3
Önemli rol oynar.	3
Önemli	2
Önemi fazladır.	1
Çok önemli	1
Önemli bir noktadır.	1
Önemli noktalardan birisi de	1
Önemli bir unsurdur.	1
Önemli bir rol taşıyor.	1
TOPLAM	19

KİŞİ BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Kendi	3
Benim	5
Bence	3
Beni	1
Ben	3
Benimle	2
Bana	1
Kendim	1
Kendimi	1

Bana göre	1
Benim düşünceme göre	1
Şahsi görüşüm	1
Bizden	1
Bizim	1
TOPLAM	25

TÜRKÇE TEK DİLLİ 1. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARI

METİNSEL ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ

MANTIKSAL BAĞLAYICILAR

Frekans (f)

Ve	157
Ama	17
Çünkü	16
Ancak	10
Aynı zamanda	10
Bu yüzden	7
Veya	6
Hem ... hem de ...	6
Ayrıca	5
Hatta	4
Ya da	4
Ne kadar ... o kadar ...	4
Fakat	3
Böylece	3
Kimi ... kimi ise ...	2
O yüzden	2
Dolayısıyla	1
Ne ... ne de ...	1
Bunların yanı sıra	1
Bunun yanı sıra	1
Bunun sonucunda	1

Bunun için	1
Bundan dolayıdır ki	1
Yalnız	1
Diğer yandan	1
Bu yüzdendir ki	1
Veyahut	1
Lakin	1
Bu noktada	1
Yerine göre ... yerine göre ...	1
Ya ... ya da ...	1
Bu nedenle	1
TOPLAM	272

ÇERÇEVE BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
İlk olarak	3
Kısacası	3
Sonuçta	2
Önce	2
İlk önce	1
Öncelikle	1
İkinci olarak ise	1
Sonra	1
Sonra da	1
Daha sonra da	1
Son olarak	1
Sonuç olarak	1
Kısaca	1
Özetle	1
Özetleyebiliriz.	1
TOPLAM	21

AÇIKLAYICILAR	Frekans (f)
Örneğin	6

Mesela	5
Yani	5
Örnek verecek olursak	1
Başka bir ifadeyle	1
Şöyle ki	1
TOPLAM	19

İLİŞKİ KURUCULAR	Frekans (f)
Yukarıda sayılan bazı nedenlerden dolayı	1
TOPLAM	1

DELİL SUNUCULAR	Frekans (f)
... der Yaşar Kemal	1
TOPLAM	1

KİŞİLERARASI ÜSTSÖYLEM BELRLEYİCİLERİ	
OLASILIK BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Olabilir	3
Belki de	2
Belki	1
TOPLAM	6

KESİNLİK BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Şarttır.	2
Kuşkusuz	1
TOPLAM	3

TUTUM BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Çok önemli	4
Önemli	3
Çok önemlidir.	2

Önemlidir.	2
En önemlisi	1
En önemlisi ise	1
En önemli şey	1
En önemli nedeni	1
En önemli	1
Önemli	1
Önem arz etmekte	1
Ne yazık ki	1
Birçoğunun düşündüğünün aksine	1
TOPLAM	20

İLİŞKİ BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Unutulmamalıdır ki	1
Açıkçası	1
TOPLAM	2

KİŞİ BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Ben	12
Bence	12
Benim	6
Bana göre	6
Bizi	5
Bizim	4
Bize	4
Kendimizi	3
Kendimi	2
Kendi	2
Beni	2
Biz	2
Bizden	2
Bizler	1
Bizlere	1
Bizleri	1
Bizimle	1
Kendimizi	1
Kendime	1
Benim için	1
Kanımca	1

TOPLAM	70
--------	----

TÜRKÇE TEK DİLLİ 4. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARI

METİNSEL ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ

MANTIKSAL BAĞLAYICILAR	Frekans (f)
Ve	138
Ama	13
Çünkü	13
Ancak	10
Hem ... hem de ...	9
Ya da	8
Fakat	7
Veya	6
Ayrıca	4
Dolayısıyla	3
Ne ... ne de ...	3
Bu yüzden	3
Gerek ... gerekse ...	3
Bunun yanında	2
Ya ... ya da ...	2
Kimi ... kimi ise ...	2
Aynı zamanda	2
Kimi zaman ... kimi zaman da ...	2
Ne kadar ... o kadar ...	2
Bu nedenden dolayı	1
Tüm bunların yanında	1
Böylelikle	1
Buna rağmen	1
Ne var ki	1
Bunun sebebi	1
O yüzden	1

Bu bakımdan	1
Nitekim	1
Bunun yanı sıra	1
Bunun dışında	1
Yeri geldiğinde ... yeri geldiğinde ise ...	1
TOPLAM	244

ÇERÇEVE BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Öncelikle	6
Kısacası	3
Sonuç olarak	2
Son olarak	1
İlk olarak	1
Önce	1
Ardından	1
Bir başka neden	1
Bunun nedenlerinin en başında	1
Başlıca sebebi	1
Başlıca nedenlerindendir.	1
Birinci neden olmak üzere	1
Özetle	1
Özetlemek gerekirse	1
TOPLAM	22

AÇIKLAYICILAR	Frekans (f)
Yani	5
Örneğin	4
Mesela	2
Demem o ki	1
TOPLAM	12

İLİŞKİ KURUCULAR	Frekans (f)
Yukarıda söz ettiğimiz	1
Yukarıda saydığımız nedenler	1
Öncesinde de dediğim gibi	1
Öncesinde de belirttiğim gibi	1

Yukarıda da belirttiğim nedenlerden dolayı	1
TOPLAM	5

DELİL SUNUCULAR	Frekans (f)
Doğan Cüceloğlu'nun tarifiyle ideal öğretmen tipi filozof öğretmen tipidir.	1
Doğan Cüceloğlu'nun "Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak" kitabını göz önüne alarak söylemeliyim ki ...	1
TOPLAM	2

KİŞİLERARASI ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ	
OLASILIK BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Olabilir	4
Belki de	1
Sanırım	1
TOPLAM	6

KESİNLİK BELİRTİCİLER	Frekans (f)
Kesinlikle	1
Asla	1
TOPLAM	2

TUTUM BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Önemli	8
Ne yazık ki	7
Maalesef ki	4
Maalesef	3
Çok önemli	2
Çok önemlidir.	1
Çok şükür ki	1
TOPLAM	26

KİŞİ BELİRLEYİCİLER	Frekans (f)
Ben	9
Bence	7
Biz	5

Bizim	5
Benim	4
Bana göre	4
Beni	3
Bize	3
Bizi	3
Bizler	3
Bizleri	2
Bizlerin	2
Kendi	2
Kendimizi	2
Kendimizin	1
Bizlere	1
Bizlerdir	1
Bizde	1
Kişisel görüşüm	1
Şahsım adına	1
Bana kalırsa	1
Benimle	1
TOPLAM	62

8. ORJİNALLİK RAPORU

31b- İntihal beyan formu



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRENCİ ve TEZ DANIŞMANI İNTİHAL BEYAN FORMU

Anabilim Dalı	TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI		
Öğrencinin Adı ve Soyadı	[Redacted]		
Numarası	[Redacted]		
Lisansüstü Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒	Doktora ☐	
Tez Sınavına Girdiği Eğitim Yılı ve Dönemi	2020 / 2021	☒ Güz	☐ Bahar
Tez Sınavına Girdiği Tarih	08.01.2021		
Tezin Sayfa Sayısı	300+170		
Tez Başlığı (Ty)	TÜRKÇE ALMANCA İKİ DİLLİ VE TÜRKÇE TEK DİLLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI METİNLERİNDE ÖSTÜÖYLEM BELİRLEYİCİLERİ		
Tez Başlığı (En)	METADISOURSE MARKERS IN WRITING OF TURKISH-GERMAN BILINGUAL AND TURKISH MONOLINGUAL TURKISH PROSPECTIVE TEACHERS		

Teze ilişkin 28 / 01 / 2021 tarihinde yapılan Tuzelin adlı intihal tespit programından elde edilen sonuçlar doğrultusunda belirlenen filizlemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 13 olarak tespit edilmiştir.

Bu tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; alınının tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimizi ve yukarıda vermiş olduğumuz bilgilerin doğru olduğunu beyan ederiz.

YASEMİN KARAPINAR

Öğrenci

(Adı, Soyadı, tarih ve imza)

[Redacted]

DR. ÖZGE ÖZGEN ASLHAN KÜÇÜKAVÇAN

Tez Danışmanı Onayı

(Adı, soyadı, tarih ve imza)

[Redacted]

Açıklamalar:

1- Tez sınavına girilen öğrencinin beyan ettiği intihal tespit programından elde edilen sonuçlar doğrultusunda belirlenen filizlemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 13 olarak tespit edilmiştir.

2- Bu form öğrenci tarafından akademik senaryo kullanılarak ve tez sınavından önce "tez intihal formu (tez sınavı sonrası)" ile birlikte öğrenci tarafından doldurulmuş ve tez danışmanı tarafından AKEN olarak ve intihalı kabul edilmiştir.