



## Deneyimli ve Deneyimsiz Akademik Yazarların Atıf Uygulamaları

Hüseyin Kafes<sup>1</sup>

### Öz

Akademik metinlerin temel özelliklerinden biri olan atıf, entelektüel bağ kurma, paradigmatik bağlılık gösterme, araştırmalarda ikna ediciliği artırma ve kişilerarası ilişkileri yönetme (Paul, 2000), bir kaynağa dayandırma, örnekleme, vurgulama ve değerlendirme (Petric, 2007) gibi geniş bir yelpazede önemli retorik işlevlere sahiptir. Her ne kadar gerek diller arası gerekse bilimler arası çalışmaların konusu olsa da Türk akademik yazarların nasıl atıf yaptıkları üzerine yapılan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle, bütüncü temelli bu araştırmanın amacı deneyimsiz Türk yazarlar ile deneyimli İngilizce konuşucusu yazarların akademik çalışmalarında atıfları nasıl kullandıklarını Systemic functional perspectives bakış açısı ve Değerlendirme Kuramı (Appraisal Theory) (Martin ve White, 2005) açısından incelemektir. Araştırmanın verileri Uygulamalı Dilbilim alanında yayınlanmış makalelerden derlenmiştir. Öncelikle bütüncedeki tüm atıf örnekleri tanımlanarak atıfların çoklu işlevleri arasında olan söylesimsel daralma veya söylesimsel açıklama boyutları da dikkate alınarak bütüncül analitik bir çerçevede incelenmiştir. Elde edilen nitel ve nicel bulgular, atıf yapma sıklığı, türü ve işlevinde benzerlik ve önemli farklar ortaya koymuştur. Bu benzerlikler ve farklılıklar, atıfta bulunan bilgilerin doğasına, okuyucu kitlesi ve onların kültürü ile ilgili bilimsel kuramlara, budundilbilim iletişim modellerine ve kültürel boyuttaki kişilerarası ilişkilere göndermeler yapılarak yorumlanmıştır. Bu bulgular ışığında ulaşılan pedagojik önerilerde çalışmada sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Akademik yazma  
Atıf yoğunluğu  
Atıf yapma  
Kaynak gösterme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.02.2016  
Kabul Tarihi: 10.08.2017  
Elektronik Yayın Tarihi: 05.11.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.6317

<sup>1</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye, [hkafes@anadolu.edu.tr](mailto:hkafes@anadolu.edu.tr)

## Giriş

Her hangi bir bilgi ya da bulgunun bir kaynakla ilişkilendirildiği (Coffin, 2009) akademik metinlerin en ayırt edici özelliği ve temel göstergelerinden biri atıftır (Bazerman vd., 2005; Petric, 2007; Swales, 2014; Thompson ve Tribble, 2001). Bir akademik metnin olmazsa olmazı ve diğer metinlerden ayırt edici özelliği olan atıfın, bilişsel, epistemolojik ve retorik açıdan hem yazar hem de hedef okuyucu kitle için oldukça önemli işlevleri vardır. Atıf entelektüel bağ kurmaya, aidiyeti göstermeye, kişilerarası ilişkiyi düzenlemeye, bir yere üyeliği belirginleştirmeye, mevcudiyete işaret etmeye, araştırmayı şekillendirmeye ve inandırıcılığı artırmaya yardımcı olur (Berkenkotter ve Huckin, 1995; Hewings, Lillis ve Vladimirov, 2010; Hu ve Wang, 2014; Hyland, 1999, 2004; Paul, 2000; Swales, 2014). Metnin itibar ve inandırıcılığını artırmanın yanı sıra yazarlar atıf yaparak hitap ettiği toplulukta kendilerine yer edinirler (Jalilifar, 2012, s. 24). Aslında atıf "söylesim ve metinlerarasılığın kesin bir kanıtıdır" (Swales, 2014, s. 119). Ayrıca atıf, alternatif görüşlerin sunulmasına ya da sonlandırılmasına yardımcı olur (Coffin, 2009). Tüm bu temel işlevlere ilaveten atıf güvenilir bir bilgi kaynağı olarak da işlev görür, çünkü bireysel olarak "akademisyenlerin bağlı olduğu akademik birimlerin, kurumların ve akademik eserin yayınlandığı dergilerin statü ve itibarı" hakkında bilgi verir (Swales, 2014, s. 119). Kısaca atıf, yazar varlığının açık bir göstergesidir.

Bu çok işlevli retorik strateji son yirmi yılda birçok araştırmacının ilgisini çeken bir konu haline gelmiştir. White'ın (2004) da vurguladığı gibi bu söylem türü, alıntı (Bazerman, 1988), raporlama (Thompson ve Ye, 1991), söylem temsillemesi (Fairclough, 1992), akademik nitelendirme (Hyland, 1999), metinlerarasılık (Salager-Meyer, 1999), bibliyografik kaynakça (Flottum, Dahl ve Kinn, 2006), ve kaynakçalama (Small, 2010) gibi çeşitli başlıklar altında araştırılmıştır. Atıf üzerine yapılan tüm bu çalışmalar, söylem çözümlemesi, tür analizi ve araştırma amaçlı İngilizce gibi farklı geleneklere ait araştırmacılar tarafından yapılmıştır (White, 2004). Bu farklı yaklaşımlar, Swales'e (2014) göre sözdizimsel yerleşim ve dilbilimsel biçim; (Charles, 2006; Swales, 1990); önem (Valle, 1999); olumlu, tarafsız, geçici veya olumsuz olup olmadığı (Hyland, 2004); ve işlevi veya rolü (Harwood ve Petric, 2012; Thompson ve Tribble, 2001) gibi özelliklerine göre sınıflandırılmışlardır. Bunlara ilaveten, Hu ve Wang'a (2014) göre araştırma amaçlı İngilizce ekolündeki araştırmacılar atıf konusunu akademik metinlerde atıf yoğunluğu / sıklığı (Coffin, 2009; Flottum vd., 2006; Hyland, 1999, 2002; Thompson, 2005; Thompson ve Tribble, 2001), atıfların dilsel bağlamı (Bloch, 2010; Hyland, 2002; Thompson ve Ye, 1991) yapıların raporlanması (Charles, 2006; Hyland, 1999; Jalilifar, 2012); ve yoğunluk (Davidse ve Vandelanotte, 2011; Hawes ve Thomas, 1997) bağlamında da araştırmışlardır. Bu gruptaki araştırmacılar, ayrıca atıf uyumu ve sözbilim etkilerini (Coffin, 2009; Hyland, 2000; Swales, 1990; Thompson ve Tribble, 2001); atıfların işlev ve yapıma nedenlerini (Bazerman, 1988; Harwood, 2009; Mansourizadeh ve Ahmad, 2011; Petric, 2007), alıntı yapılan kaynakların niteliğini de (Coffin, 2009) incelemiştir.

Uygulamalı dilbilim grubundaki araştırmacılar ise, atıf yapmada kültürel farklılıklar (Becher, 1994; Bloch ve Chi, 1995; Pennycook, 1996), atıfların ardıl gelişimi (Bazerman, 1988; Salager-Meyer, 1999), atıf yapmada bilim dallarına göre farklılıklar (Hyland, 2000), ve atıflarla birlikte kullanılan bildirim eylemleri (Hawes ve Thomas, 1997; Hyland, 2000) gibi konularda araştırmalar yapmışlardır. Kültürler arası farklılıklar üzerine yapılan çalışmalar, her bir dilin kendi kültüründeki insanların nasıl düşünüp ve yazdıklarını etkileyen bir dizi özgün sözbilimsel/anlatı-bilimsel alışkanlıklar ile özdeşleşen Karşılaştırmalı Sözbilimin önemine dikkat çekmişlerdir. Karşılaştırmalı Sözbilime göre açıklayıcı yazma İngilizcede doğrusal olarak ilerlerken, Oryantal dillerde dolaylı/dairesel/sarmal ve Sami dillerinde ise ardışık sıralı biçimde ilerleme gösterirler. Diğer taraftan, Romen/Latin kökenli dillerde ve Rusçada ise belli bir miktar ara söz kullanma ve konu dışına çıkma görülebilir (Kaplan, 1966, 2000; Kaplan ve Grabe, 2002). Farklı dil ve kültürlerin yazma geleneklerinde görülen fikir akışındaki bu farklılık, Doğu ve Batı edebiyat geleneklerinde var olan temel felsefi girişimlerin bir yansımasıdır. Batı edebiyatı geleneği metin organizasyonunda klasik Aristo ve Grekoromen sözbilimsel/anlatı-bilimsel kuramlara bağlı kalırken (Hinds, 1976), Doğu edebiyatı geleneği Konfüçyüsçü bir yaklaşımı benimsemiştir (Taylor, 1995). Anglo-Amerikan anlatı geleneğinde halen yaygın bir şekilde kabul gören ve benimsenen Aristocu yaklaşım "baskın bir şekilde ikna (erdem, duygu ve mantık)" etmeyi amaçlar, okuyucuyu ikna etmeyi ve kişinin konumunu ispatlamayı ve haklı göstermeyi hedefler, ve hiç bir zaman "sosyal ilişkilerde uyumu ön plana çıkarmaz" (Hinkel, 2002, s. 33). Öte yandan, Konfüçyüsçü,

Taocu ve Budist felsefe kurallarına dayanan yazılı anlatı geleneğinde ise “hem uyuma dikkat edilir hem de okuyucu ve yazar üzerine her hangi bir dayatma yapmaktan sakınılır” (Hinkel, 1997, s. 363). Konfüçyüsçü yazılı anlatı geleneğinden gelen akademik yazarların daha önceki çalışmalarda bir eksikliğe gönderme yapmaktan kaçınarak genellikle grup uyumuna dikkat etmeleri bu geleneğin bir yansımasıdır (bk. Adnan, 2014; Keraf, 1992; Sa'adeddin, 1989; Zhang ve Hu, 2010).

Bu çalışmalarda özellikle alıntılamanın farklı yönleri içindeki kültürlerarası ve dillerarası değişiklikler üzerine durulmuştur. Bu çalışmalardan birinde, Taylor ve Chen (1991), Anglo-Amerikan fizik bilimcilerinin araştırma makalelerinin giriş bölümlerinde İngilizce ve Çince yazan Çin meslektaşlarından daha fazla atıf kullandıklarını göstermiştir. Benzer bir şekilde, Flottum ve diğerleri de (2006) atıf kullanımını bilim dalı ve budun-dilbilim etki açısından inceledikleri araştırmada dilbilim ve tıbbi Araştırma Makalelerde (AM)'lerinde yapılan atıfların yoğunluklarında diller arası önemli farklılıklar olduğunu bulmuştur. Bir başka diller arası karşılaştırmalı çalışmada ise, bilgisayar/bilgişlem alanında İspanyolca ve İngilizce yazılan doktora tezlerinin alan yazın bölümünde yapılan atıfları inceleyen Soler-Monreal ve Gil-Salom (2011) İngiliz yazarların tamamlayıcı eylem denetimi yoluyla yazarları vurgularken, İspanyol yazarların vurgusunu azalttıklarını göstermişlerdir. Atıf sıklığı, dağılımı, türü ve raporlama yapısı ile ilgili başka bir çalışmada Mur Duenas da (2009) benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Fransız araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Örneğin, İngilizce ve Fransızca yayınlanan AM'lerdeki atıflarda diller arası ve kültürler arası farklılıkları inceledikleri güncel bir çalışma olan karşılaştırmalı dilbilimsel araştırmada Fransız araştırmacılar Rowley-Jolivet ve Carter-Thomas (2014), atıf yapmanın ne dil ne de kültürden bağımsız düşünülemediğini iddia etmişlerdir.

Bu çalışma ile benzerlik gösteren diğer bir çalışma grubu ise deneyimli ve deneyimsiz yazarların atıf yapma deneyimlerinin karşılaştırıldığı çalışmalardır. Tarla Bitkileri ve Tarım Ekonomisi alanındaki doktora tezlerinde atıf uygulamalarının incelendiği eski bir çalışmada Thompson ve Tribble (2001) deneyimsiz yazarların daha sınırlı sayıda ve sınırlı bir dizi hükme yönelik atıf yaptıklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Petric (2007), cinsiyet çalışmaları alanındaki ikinci dil olarak İngilizce konuşucuları tarafından yazılan yüksek ve düşük dereceli yüksek lisans tezlerinde atıfların retorik işlevleri üzerine yaptığı çalışmada hem benzerlik ve farklılıklar bulmuştur.

Her iki gruptaki yazarlar atıfı öncelikle bilgiyi bir yere dayandırma yani bilgi gösterimi amaçlı kullanırken düşük kaliteli tezlerde atıflar bilgiyi bir yere dayandırma amacı dışında çok az kullanılmıştır. Hem deneyimli hem de deneyimsiz yazarlar arasında özellikle deneyimsiz yazarlar arasında atıf yapmayı bir yere dayandırma amacıyla kullanmak en yaygın kullanım şeklidir. Örneğin, deneyimli ve deneyimsiz (Malezya) ana dili konuşucusu akademik yazarların atıf uygulamalarını inceledikleri çalışmada Mansourizadeh ve Ahmad (2011) her iki grubun da değişik işlev ve türdeki atıfları kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Deneyimli yazarlar stratejik bir şekilde kendi iddialarını kanıtlamak amacıyla atıf kullanırken, deneyimsiz yazarlar genellikle iddialarını bir yere dayandırma amacıyla kullanmışlardır. İranlı yazarların yüksek lisans tezlerindeki ve deneyimli İngiliz yazarların uygulamalı dil bilim makalelerindeki atıf uygulamalarında deneyimin önemine vurgu yapan Jalilifar (2012), deneyimsiz yazarlara göre deneyimli yazarlar tarafından atıfın farklı şekilde kullanıldığını ve bu farkın deneyimli yazarların bilgi birikimi ve deneyimlerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Biyoloji alanındaki İngilizce araştırma makaleleri ve yüksek lisans tezlerinin tartışma bölümünde kaynak metin kullanımının işlevi üzerine yaptığı ABD kaynaklı çalışmada Samraj'da (2013) Yüksek lisans tezleri ve araştırma makalelerinde görülen atıf kullanım şekillerindeki benzerlik ve farklılıklara dikkatleri çekmiştir.

Görüldüğü gibi yukarıda bahsedilen çalışmalar atıf uygulamalarında özellikle deneyimli ve deneyimsiz yazarların atıf uygulamalarındaki ayırt edici özellikleri ortaya koyarak (ikinci dil olarak) İngilizce yazan deneyimli ve deneyimsiz yazarlar (Yüksek lisans öğrencileri, Doktora öğrencileri ve doktora adayları, vb.) arasındaki farklılıklara dikkatlerimizi çekmektedir. Bu çalışmalar ışığında, tek bir kaynağı öne çıkarma, tek bir fikir ya da bulguya gönderme yapma, daha az yoğunlukta alıntı yapma, belli konularda alıntı yapma gibi noktalar deneyimsiz yazarların alıntı yapmalarında öne çıkan özellikler olarak sıralanabilir (Abasi ve Akbari, 2008; Gebril ve Plakans, 2009; Hirvela ve Du, 2013; Howard vd., 2010 Howard, R.M., 1995; Jalilifar, 2012; Li ve Casanave, 2012; Mansourizadeh ve Ahmad,

2011; McCulloch, 2012; Petric, 2007; Thompson ve Tribble, 2001). Şunu da belirtmek gerekirse bu çalışmalardan sadece bir tanesi sistemli ve işlevsel bir şekilde değerlendirme kuramının formüllerini de kullanarak söylesimsel açıdan (Martin ve White, 2005) atıf yoğunluğu ve türleri üzerine odaklanmıştır. Alanyazında Türk akademik yazarların atıf uygulamaları üzerine yoğunlaşan herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu çalışmanın bir başka ayırt edici özelliği ise deneyimsiz Türk yazarlarının atıf yapma durumu ile ilgili bir çalışma olmasıdır. Yukarıda bahsedilen çalışmalarda tanımlanan deneyimsiz yazar, ya yüksek lisans tezini tamamlamış ya da doktora tezi yazmakta olan yazarlar iken bu çalışmada deneyimsiz yazar doktorasını tamamlamış yazar olarak tanımlanmıştır. Atıf yapma uygulamaları üzerine disiplinler arası ve diller arası karşılaştırmalı çalışmalarda İngilizce ana dili konuşucusu deneyimli ve deneyimsiz yazarların ya da İngilizce ana dili konuşucusu olmayan ama İngilizce yazan yazarların karşılaştırması yapılmış olsa da karşılaştırmalı ya da farklı bir şekilde Türk akademik yazarların atıf yapma uygulamaları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak bütüncü temelli bu karşılaştırmalı çalışma ile alandaki boşluğa aşağıdaki başlıca konularda yoğunlaşarak katkı yapma amaçlanmaktadır.

1. Uygulamalı dil bilim alanında İngilizce ana dili konuşucusu deneyimli ve deneyimsiz Türk yazarlar tarafından İngilizce yazılan araştırma makalelerinde atıf yoğunluğunun incelenmesi
2. Uygulamalı dil bilim alanında İngilizce ana dili konuşucusu deneyimli yazarlar (DY) ve deneyimsiz Türk yazarlar (DsizY) tarafından İngilizce yazılan araştırma makalelerinde metin ve yazar açısından uyumunun incelenmesi,
3. Uygulamalı dil bilim alanında ana dili İngilizce olan DY ile DsizY tarafından İngilizce yazılan araştırma makalelerinde söylemsel duruşun incelenmesi

Gerek evreni, gerekse amacı ile alanında ilk olan bu çalışma, DsizY atıf uygulamalarında sergiledikleri tutumlarla ilgili derinlemesine bir bilgi, anlayış ve açıklamayı akademik dünyaya sunmanın yanı sıra DY ve DsizY atıf yapma özellikleri hakkında var olan bilgimizi de artırması beklenmektedir.

## Yöntem

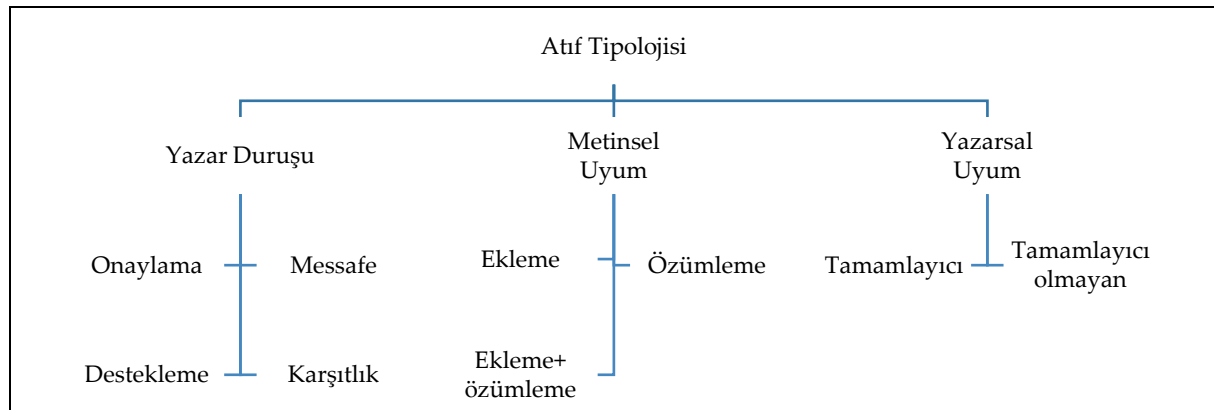
### *Bütüncü*

Yukarıdaki bahsedilen sorunlara cevap bulmak için, uygulamalı dil bilim alanında, iki paralel alt- bütüncüde anadili olarak İngilizce konuşucusu deneyimli Amerikan akademisyenin yazdığı 40 ve deneyimsiz Türk akademisyenler tarafından yazılan 40 araştırma makalesinden oluşan İngilizce yazılmış 80 görgül araştırma makalesinden bir bütüncü oluşturuldu. Her iki bütüncenin seçiminde akademik dergilerin ve araştırma makalelerinin karşılaştırılabilir olmasının yanı sıra çalışmalar tür, konu ve yayınlandıkları dergilerin saygınlığı gibi parametrelere de dikkat edildi. Amerikan akademisyenin yazdığı makaleler Applied Linguistics, Journal of Pragmatics, Journal of Second Language Writing, English for Academic Purposes, English for Specific Purposes, TESOL Quarterly, ve Written Communication gibi SSCI tarafından özetlenen ve taranan uluslararası tanınmış dergilerde yayınlanma ve bu dergilerin etki faktörleri ile çevrim içi ulaşılabilir olma özellikleri göz önüne alınarak seçildi. Ayrıca Amerikan yazarlarının adları ve soyadları, kurumlarının coğrafi yeri ve özgeçmişlerinde verilen bilgiler dikkate alınmıştır. Deneyimsiz Türk akademik yazarlar ise, Lisans, Yüksek lisans ve Doktora derecelerini İngilizce yazdığı çalışmalarla almış ve Türkiye'de farklı üniversitelerde en az 3 yıldır öğretim üyesi olarak görev yapanlar arasından seçildiler. Deneyimsiz öğretmen olgusu "üç yıldan daha az süre çalışan" (Freeman, 2001) olarak tanımlandığından, deneyimsiz Türk yazarların yazdığı akademik makalelerden oluşan bütüncü, yazarların akademik kariyerlerinin ilk üç yılında yazılmış ve ULAKBİM tarafından taranan Türkiye tabanlı dergilerde 2000-2014 yılları arasında yayınlanmış makalelerinden oluşmaktadır. İki dışında çalışmaların tamamı üniversite dergilerinde yayınlanmış, deneysel çalışmalarla sınırlıdır, kuramsal makaleler ve bu çalışmanın kapsamı dâhilinde de olsa özel sayılarda yayınlanan makaleler bütüncü dışında tutulmuştur.

Bu doğrultuda, öncelikli olarak yukarıda bahsedilen ölçütler doğrultusunda 100'ü deneyimli ve 100'ü de deneyimsiz yazarlar tarafından yazılmış tek yazarlı toplam 200 araştırma makalesi derlenerek araştırmanın veri grubu oluşturulmuş ve bunlar arasından her bir bütüncü için 40 tane olacak şekilde rastlantısal olarak makaleler seçilmiştir.

### Veri Kodlama

Ana bütünceler oluşturulduktan sonra veriler, atıf temel özellikleri olan *Yazar duruşu*, yani mesafe, onaylama, destekleme ve karşıtlık; *Metinsel uyum*, yani ekleme, özümleme, ekleme+özümleme, ve *Yazar uyumu*, yani tamamlayıcı veya tamamlayıcı olmayan atıf yapma gibi özellikler dikkate alınarak Coffin (2009); Swales (1990); Thompson ve Tribble (2001) tarafından da kullanılan kodlama şeması yardımıyla manuel olarak sınıflandırılmıştır. Verilerin analizinde makalelerin özet, giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümleri dikkate alınmış ancak epigrafi (hitap), açıklamalı dipnot ve kaynakça kısımları analiz dışında tutulmuştur. 10 Makalenin ortak kodlanması yoluyla yapılan kodlayıcı eğitiminin ardından dil bilimi alanında uzman ve anadili İngilizce olan bir öğretim üyesi ve araştırmacı verileri birbirinden bağımsız olarak kodlanmış ve değerlendirmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak yapılan araştırmacılar arası güvenilirlik hesabında %90 oranında uyum olduğu hesaplanmıştır. Uyumsuzluk durumlarında sınıflama konusunda bilgi sahibi olan ana dili olarak İngilizce konuşucusu üçüncü bir değerlendiriciye başvurulmuş ve her üç değerlendircinin ortak görüşleri doğrultusunda uyumsuzluk çözülmeye çalışılmıştır. Alıntıların çeşitli boyutlarını belirlerken, yalnızca atfın yapıldığı cümle yani doğrudan bağlam değil, atfı çevreleyen cümle(ler) de dikkate alınmıştır. Salt dil bilimsel bağlam dikkate alarak yazarın gerçek niyetinin belirlenmesi güç olacağı gerçeğinden hareketle atfın yapıldığı cümlelerin çevresindeki diğer cümlelerde dikkatlice okunmuş ve yukarıda bahsedilen ölçütler doğrultusunda atıflar sınıflandırılmıştır. Yayın yılı içermese bile yazar adı geçen her durum bir atıf olarak değerlendirilmiştir. Hu ve Wang'ın (2014) da yaptığı gibi Yazarın Duruşunu belirleyen bildirim eylemlerinin yalın halleri ve tutum belirteçleri de dikkate alınmıştır. Ayrıca "bu tanım" ya da "bu kuram" gibi daha önce bahsi geçen kaynağa gönderme yapan ifadeler atıf olarak kabul edilmiş ancak açık bir gönderme olmayan ifadeler kapsam dışı tutulmuştur. Sonuç olarak, tamamlayıcı veya tamamlayıcı olmayan atıf türlerinin sıklıkları, atıf yoğunluğu ve türlerindeki farklılıkları belirlemek için analizler yapılmıştır. Bir araştırma makalesinin her bir bölümünde geçen her atıf aşağıdaki şekilde gösterilen atıf sınıflandırması kullanılarak sınıflandırılmıştır. Son olarak, iki grup arasında bulunan farklılıkların anlamlılığını bulmak için ki-kare istatistiksel analiz testi (Preacher, 2001) yapıldı. Anlamlılık düzeyi <0,05 olarak belirlenen istatistiksel analiz sonucunda atıf yoğunluğu ve türü bakımından anlamlı bir fark olduğu görüldü.



Şekil 1. Yazmada Söylesim Oluşturucu Bağlılık Boyutları

Coffin (2009) tarafından geliştirilen analitik çerçeve, değerlendirme teorisinin (Martin ve White, 2005) sistemik işlevsel perspektiflerini ve formüllerini ele alır ve dil bilimsel kaynaklar hakkında söylesimsel bir bakış sergiler (Bkz. Şekil 1). Şekil 1'de görüldüğü gibi birden fazla atıf yapma tarzını da içeren bu çerçeve 3 boyutta işlev görür (örn. yazar duruşu, metinsel uyum ve yazarsal uyum). Bu çerçeve, bir yazarın metinde söylesim oluşturma açısından farklı kaynaklarla açımlayıcı ya da daraltıcı biçimde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan dil bilimsel kaynakları kullanmasına ve yaptığı akademik alıntılarını nitelemek ve yorumlamak için farklı dil bilimsel yapıları metinde söylesim oluşturacak şekilde kullanabileceği durumu içerir (Hu ve Wang, 2014). Metinde açımlayıcı bir söylesim oluşturma, özellikle doğrudan alıntılama yoluyla sunma, ekleme, ekleme+özümleme, onaylama ve



mesafe tamamlayıcı atıf olarak tanımlanırken metinde daraltıcı bir söylesim oluşturma, özümleme, destekleme ve karşıtlık ise tamamlayıcı olmayan atıf olarak tanımlanmıştır.

### **Veri Analizi**

#### **Yazar Uyumlu**

Swales (1990, s. 148) tarafından yapılan ve “tamamlayıcı” ve “tamamlayıcı olmayan” atıf arasındaki farklı da belirginleştiren atıf çeşitleri ile ilgili şu önemli noktaya vurgu yapmak gerekir. Tamamlayıcı atıf, alıntı yapılan yazara cümle yapısı içinde (özne ya da işi yapan, isim öbeğinin ya da ifadenin bir parçası gibi, yardımcı cümle içinde) yer verirken, tamamlayıcı olmayan atıfta yazar adı parantez içinde verir. Bu temel sözdizimsel ayırım önemli bir retorik amaca hizmet ederken, yani tamamlayıcı atıf ile yazarlar atıf yapılan yazar(lar)ı ön plana çıkarırken, tamamlayıcı olmayan atıf önermesel içeriğin ön plana çıkmasına yardımcı olur. Swales’in (1990) sınıflandırmasını biraz daha geliştiren Thompson ve Tribble (2001) ek bir sınıflama daha önermektedir. Thompson ve Tribble (2001) tamamlayıcı atıfı üçe ayırır, bunlar; *eyleme etki edenler*, yani atıfın bizzat eylemi yapan olarak eyleme etki etmesi (bkz. Örnek 1); *adlandırma*, yani, atıfın isim öbeği ya da isim öbeğinin bir parçası gibi olduğu durumlar (bkz. Örnek 2); ve *atıf-dışılık*, yani, alıntıda yazara bir gönderme yapılmadan yazarının adının verildiği ancak her hangi bir yıl bilgisi olmayan durumlar (bkz. Örnek 3)

#### **Örnek 1**

...Wright *et al.* (2007) think that using games are always effective for young language learners so language teachers should use games during their teaching. ... (DsizY 11)

Örnek 1 de görüldüğü gibi cümlenin öznesi eylemi yapan eylemi kontrol ediyor ancak aşağıdaki örnekte ise isim öbeği ya da isim öbeğinin bir parçası gibi kullanılmış.

#### **Örnek 2**

...But neither the Lalande (1982) or the Robb, Ross, and Shortreed (1986) study had control groups which received no correction, and neither found statistically significant differences between the various teacher response types...(DY 9)

Aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi *atıf-dışılık*da ise, başka bir yazar ismi geçmekte fakat yazar ismi her hangi bir yıl bilgisi verilmeden kullanılmış. Bu tür, genellikle aynı yazar metin içinde daha önce kullanıldığı durumlarda tekrardan kaçınmak için başvurulan bir yöntemdir.

#### **Örnek 3**

... Although a more open genre, with a public audience, book reviews have a number of ideational and interpersonal features, as described by Hyland, in common with journal manuscript reviews... (DY 3)

Yukarıdaki örneklerde atıf yapılan cümleye atıf yapılan yazarda eklenerek Yazar kendini daha belirgin hale getirmiş ve bilgiyi oluşturmada eylem'i yapanı vurgulamıştır; böylece “daha kişisel bir inandırıcılık biçimi oluşturmuştur” (Hu ve Wang, 2014, s. 23). Tamamlayıcı atıf'ın aksine tamamlayıcı olmayan atıf, yapılan alıntıya vurgu yaparak bilgiyi sunarken yazarı parantez içinde ya da dipnot numaraları kullanarak eylemi yapanın belirsizleşmesine yani daha kişisel olmayan bir şekilde sunulmasına neden olur (Hu ve Wang, 2014, s. 23). Tamamlayıcı olmayan atıf, metinde söylesim oluşturucu bir ortam ve "alternatif duruş ve görüşler" için sınırlı bir alan sunar (Martin ve White, 2005, s. 102). Thompson ve Tribble (2001), tamamlayıcı olmayan atıfı fikrin nereden alındığına işaret eden *kaynak veya dayandırma* (bkz. aşağıdaki örnek 4); eylemi yapanı cümle içinde belirginleştiren *tanılama* (bkz. aşağıdaki örnek 5); doğrudan “bakınız” yönlendirmesi ile yapılan *referans* (bkz. aşağıdaki örnek 6); ve bir fikrin tekniğin ya da ürünün çıkış kaynağına işaret eden *köken* (bkz. aşağıdaki örnek 7) olmak üzere dört bölüme ayırır.

**Örnek 4**

...The purpose, content, and specifics of how it will be performed need to be determined, and evaluation criteria need to be decided upon and defined (Dougan, 1996; 172)... (DsizY)

**Örnek 5**

...There is the “planned curriculum” meaning what is included in the guidelines prepared by the authorities (Öztürk, 2003)... (DsizY 7)

**Örnek 6**

...Many models of supervision are now based on the idea that teachers should be guided through a process of learning, reflection, and exploration to become more aware of their beliefs and behaviors (Gebhard & Oprandy, 1999; see Pajak, 1993, for an overview of models)... (DY 1)

**Örnek 7**

...The 735 essays were transcribed for use with the Child Language Analysis (CLAN) software program provided as part of the Child Language Data Exchange System (CHILDES, MacWhinney, 1995)... (EWs 39)

Bu örnekte atıf, bir kavramın, fikrin, tekniğin ya da ürünün fikir babasına (asıl kaynağına) işaret eder.

Analitik çerçevenin bir diğer boyutu ise, atıf yapılan kaynağı kişileştirme ve tanımlama olarak sınıflandırılmasıdır. İlkinde, kaynak *belirgin bir insan* (bkz. örnek 8'deki Wheelless ve Grotz), *soyut bir insan* (bkz. örnek 9'daki Hirsh ve Nation çalışması) ya da *insan dışı* olarak ifade edilebilir. İkincisi olan *tanımlama* ile ise yazar adı verilerek ya da verilmeden atıf yapılan kaynak belirginleştirilir.

**Örnek 8**

...Wheelless and Grotz (1977) confirm that “trust and self-disclosure appear to be related in such a way that trust in a specific individual is a necessary condition for self-disclosure to that person” (p. 252)... (DY)

**Örnek 9**

However, one limitation of the Hirsh and Nation study was that the texts used were novels written for teenagers and adolescents. (Hu & Wang, 2014, p. 14).

Bu örnekte Hirsh and Nation'ın çalışması *soyut bir insan* olarak verilmiştir.

**Metinsel Uyum**

Coffin'in (2009) analitik çerçevesinin bir diğer boyutu olan, *metinsel uyum* atfın atıf yapılan cümle ile ne oranda uyum sağladığı ile doğrudan ilişkilidir. Metinsel uyum üç seçenek sunar, bunlar, *ekleme*, *özümleme* ve *ekleme+özümleme*dir.

- Eklemede* alıntı yapılan özgün parça hiç bir değişiklik yapılmadan doğrudan metne eklenir. Aşağıdaki örnekte de (örn. 10) görüldüğü gibi atıf yapan yazar alıntılanan yazarın sözlerini kelimesi kelimesine aktarmıştır.

**Örnek 10**

...The term ‘classroom discipline’ is used in this study as “a state in which both teacher and learners accept and consistently observe a set of rules about behavior in the classroom whose function is to facilitate smooth and efficient teaching and learning in the lesson” (Ur, 1996)... (DsizY 15)

- Eklemenin aksine özümlemede* ise aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi atıf yapan yazar alıntı yaptığı yazarın ifadesini ya bir başka şekilde söyleyerek ya da özetleyerek aktarır.

**Örnek 11**

...As for the advantages and effects of DS on students and instruction, Dogan and Robin (2008) pointed out the teacher interviews during which teachers stated the increased technical and presentation skills of the students along with their better engagement and observed increased motivation...(DsizY 14)

- c) Adından da anlaşılacağı gibi, aşağıdaki örneği verilen *ekleme+özümleme*, *ekleme* ve *özümlemenin* birleşiminden oluşur.

**Örnek 12**

...Some temporary lowering in learner interest can be caused by factors beyond the teacher's control such as "the need of the learner to take a short break" (Ur, 1996) or external distractions...(DsizY 15)

**Yazar Duruşu**

Atıf analitik çerçevesinin bir başka boyutu olan yazar duruşu, atıf yapan yazarın atıf yapılan yazarın fikir görüş ve sözlerine sadık kalmaya önem verdiği bir duruştur (Coffin, 2009). Coffin'e onaylama, mesafe, destekleme ve karşıtlık olmak üzere dört tür yazar duruşu vardır.

*Onaylamada* yazar tarafsız bir duruş sergiler ve aşağıdaki örnekte de görüleceği üzere atıf yapılan ifade ile ilgili olarak herhangi bir yargıda bulunmaz ve sadece çalışmaya işaret eder.

**Örnek 13**

...Semke (1984), Frantzen (1995) and Chandler (2003) also examined differences between student writings who have received corrective feedback and those who have not... (DsizY 9)

*Mesafe*, adından da anlaşılacağı üzere, atıf yapan yazarın atıf yaptığı ifade için her hangi bir sorumluluk taşımamak için kendisiyle atıf yapılan ifade arasında mesafe koyduğu bir duruştur. Aşağıdaki örnekte, atıf yapan yazarın atıf yapılan ifadenin güvenilirliğinden oldukça uzak olduğunu görüyoruz.

**Örnek 14**

...Jones & Jones (1998) claim that a good language teacher should understand children's needs and communicate with them in social contexts... (DsizY, 11)

Hu ve Wang (2014) bu iki türü söyleşim açısından açılımlayıcı olarak kabul ederler, çünkü bunlar alternatif bakış açıları ve farklı görüşlere yer verirler. Öte yandan hem *destekleme* hem de *karşıtlık* tek bir bakış açısı içerir.

*Destekleme* ise atıf yapan yazarın atıf yapılan ifadeyi kabul ettiği ya da desteklediği bir duruşu ifade eder. Aşağıdaki örnekte de görüleceği üzere bu duruş zaman zaman yetkin, güçlü, güvenilir görüldüğünden daha ikna edici olarak kabul edilir.

**Örnek 15**

...Wheless and Grotz (1977) confirm that "trust and self-disclosure appear to be related in such a way that trust in a specific individual is a necessary condition for self-disclosure to that person" (p. 252)... (DY)

Son tür yazar duruşu olan *karşıtlık* ise aşağıdaki örnekteki son cümlede de görüleceği üzere gerek doğrudan bir eleştiri gerekse karşıtlık içerdiğinden alıntı yapılan ifadeye karşı bir olumsuzluk tutumu sergiler.

**Örnek 16**

...Doolan and Miller (2012) compared developmental L1 and Generation 1.5 students on 10 error types and found 4 error types (e.g., verb errors, prepositional phrase errors, word form errors and total identified errors) in which Generation 1.5 students were producing significantly more errors. Yet, research findings have not been entirely consistent in demonstrating patterns of textual different between Generation 1.5 students and their classmates at the developmental level... (DY 14)



## Bulgular

Aşağıdaki Tablo 1’de atıf yoğunluğu, türü ve bunların yüzdeleri ile ilgili tanımlayıcı bilgileri özetlenmektedir.

### *Atıf Yoğunluğu ve Türü*

Her bir bütüncede geçen atıf yoğunluğu ve türü aşağıdaki Tablo 1’de yüzdeler halinde sunulmuştur. Burada ifade edilen sonuçlar, ilk araştırma sorusu ile bağlantılı olarak, ana dili İngilizce olan deneyimli yazarlar (DY) ile deneyimsiz Türk yazarlar (DsizY) tarafından İngilizce yazılan AM’lerinde yapılan atıflarda belirgin farklılıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlara göre DY’ların bütüncesinde toplam 1608 alıntı yapıldığı tespit edilirken DsizY’ların makalelerinden oluşan bütüncede toplam 926 alıntı yapıldığı tespit edilmiştir, bu da DY’ların, DsizY’dan çok daha fazla atıf yaptığının bir göstergesidir. Yapılan ki-kare testi sonuçları, tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan atıfların kullanımında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu belirgin fark göz önüne alındığında, DY’ların araştırmalarını daha önceki çalışmalara dayandırmaya ve onların ilgili söylemlerine ile ilişkilendirmeye çok daha fazla önem verdiği söylenebilir. DY’lar böyle yaparak, kendi araştırma bulgularını daha fazla kanıta dayandırmaktadırlar.

**Tablo 1.** Atıf Yoğunluğu ve Türü

	DsizY (Deneyimsiz Yazar)		DY (Deneyimli Yazar)	
	# atıf sayısı	%	# atıf sayısı	%
Tamamlayıcı atıf	444	47.8	424	25.3
Tamamlayıcı olmayan atıf	484	52.2	1256	74.7
Toplam	928		1680	

DY ve DsizY tarafından İngilizce yazılan AM’leri arasındaki metinsel uyum ve yazar uyumundaki farklılıklar/benzerlikler dikkate alındığında, Tablo 1’de görüldüğü gibi büyük bir belirgin farklılık gözlemlenebilir. DY’ların bütüncesinde toplam 1680 alıntı vardır; bunların % 25,3’ü tamamlayıcı, % 74,7 ise tamamlayıcı olmayan atıflardır. Bununla karşın, DsizY’ların bütüncesinde, 444 tamamlayıcı ve 484 tamamlayıcı olmayan atıf bulunmaktadır ve bunların yüzdelik oranı % 47,8 - %52,2’lik dilimdedir. Görüldüğü gibi, sıklık DsizY’ların bütüncesinde aşağı yukarı eşit bir miktarda dağılmış; ancak, aynı durum DY’ların bütüncesi için söz konusu değildir. DY’ların bütüncesinde görülen tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan atıfların sıklığı, Swales’in (2014) bulguları ile benzerlik göstermektedir; çünkü o, %27-73’lük oranda bir dağılımı tamamlayıcı olmayan atıf lehine olduğunu bulmuştur.

Yukarıda da belirtildiği gibi, tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan atıf seçimi, önemli bir retorik amaçla ilişkilendirilmiştir. Tamamlayıcı atıf kullanılması yazarın atıf yapılan yazarın ön plana çıkmasını sağlarken, tamamlayıcı olmayan atıf kullanılması yazarın atıf yapılan ifadenin içeriğini öne çıkarır (Hyland, 1999; Swales, 1990; Thompson, 2005). Bu bulguya dayanarak, DY’ların atıf yapılan ifadenin içeriğine daha fazla önem verdiği görülürken, DsizY’lar hem atıf yapılan yazarlara hem de atıf yapılan ifadenin içeriğine eşit önem verdiği söylenebilir.

Bulgulardan her iki grubunda tamamlayıcı olmayan atıf kullandığı görülmektedir (aşağıdaki Tablo 2’ye bakınız). Tamamlayıcı olmayan atıf türünün dağılımına baktığımızda ise atıfların en yaygın retorik fonksiyonunun her iki bütüncü kümesinde *dayandırma* türünde olduğunu görüyoruz. *Dayandırma* yoluyla yazarlar, hem bilgilerinin, o bilgiye onaylarını ve önceki çalışmalara takdirlerini gösterirken kendi çalışmalarını da daha sağlam bir temel üzerine oturturlar. Aslında, kendi söylemlerine ve benzer söylemlere olan bağımlılıklarını beyan eden yazarlar aynı zamanda kendi varlıklarını da ortaya koyarlar. Aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, yazar atıf yapılan ifadenin sahibini belirlemekten daha fazla retorik eylemi gerçekleştirmektedir.

**Örnek 17**

...The purpose, content, and specifics of how it will be performed need to be determined, and evaluation criteria need to be decided upon and defined (Dougan, 1996)... (DsizY 1)

Atıf yapılan içeriğin sahibinin gösterilmesine ek olarak, yazar önceki araştırmalar hakkında bilgili olduğunu ve onları önemseydiğini de gösterir. Böyle yaparak, okurlarının kendisini tanımmasını ve kabulünü bekler.

Her iki grupta da kullanılan tamamlayıcı olmayan diğer bir atıf türü ise, aşağıdaki örnekte de görülen, atıf yapan yazarın atıf yapılan ifadenin sahibini tanımladığı *tanılamadır*. DsizY'ların bu türü daha çok kullanmalarının sebebi, onların pasif yapıları cümleleri daha çok kullanmalarından kaynaklanabilir.

**Örnek 18**

...There is the "planned curriculum" meaning what is included in the guidelines prepared by the authorities (Öztürk, 2003)... (DsizY 7)

**Tablo 2.** Tamamlayıcı ve Tamamlayıcı Olmayan Atıf Alt Türleri

Tamamlayıcı olmayan atıf	DsizY (Deneyimsiz Yazar)		DY (Deneyimli Yazar)	
	# atıf sayısı	%	# atıf sayısı	%
Kaynak/dayandırma	384	79.6	1033	82.2
Tanılama	78	16.1	114	9
Referans	8	1	88	7
Köken	14	3	21	1.6
<b>Toplam</b>	<b>484</b>		<b>1256</b>	
<b>Tamamlayıcı atıf</b>				
Eyleme etki edenler	264	59.4	158	37.2
Adlandırma	180	40.5	261	61.5
Atıf-dışılık	--	--	5	1
<b>Toplam</b>	<b>444</b>		<b>419</b>	

Tamamlayıcı olmayan atıf türünün üçüncüsü olan referans DsizY'ların bütüncesinde neredeyse hiç kullanılmamıştır. DY'lar ise tamamlayıcı olmayan bu atıf türünü, az da olsa, yüzde 7 oranında kullanmışlardır. Aşağıdaki örnekte, tamamlayıcı olmayan bu atıf türünü kullanan yazar okuyucusuna genel bir bakış için 'Pajak'a' bakmasını önerir. Bu tür tamamlayıcı olmayan atıflar neredeyse her zaman okuyucuyu daha fazla bilgi için asıl kaynağa yönlendiren 'bakınız' gönderme eylemi kullanılarak yapılmıştır.

**Örnek 19**

...Many models of supervision are now based on the idea that teachers should be guided through a process of learning, reflection, and exploration to become more aware of their beliefs and behaviors (Gebhard & Oprandy, 1999; see Pajak, 1993, for an overview of models)... (DY 1)

Tamamlayıcı atıf türlerinin sıklık dağılımları her iki grup arasında belirgin bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar, DsizY'ların atıf yapılan araştırmacı adının cümlelerin bir ögesi gibi verildiği tamamlayıcı atıfları daha yoğun kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. DsizY'lar eyleme etki eden tamamlayıcı atıfı daha fazla kullanırken, DY'lar tamamlayıcı atıf türlerinden adlandırmayı eyleme etki eden tamamlayıcı atıfa göre iki kat daha fazla kullanmışlardır. Bu atıf türünün, aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, yazarın yaptığı atıfı takip eden kendi ifadesine sağlam bir zemin hazırlamak için eylemi yapan olarak eylemi etkileyen bir ifade şeklinde kullanıldığı görülmektedir.

**Örnek 20**

...For example, Truscott (1999) goes further and basing on anecdotal evidences concludes that grammar correction should be abandoned in L2 writing classes because it is ineffective and it has harmful effects... (DsizY 9)

İki grup arasındaki bariz farklardan bir diğeri ise, yazarların eyleme etki eden tamamlayıcı atıf kullanımlarıdır. Aşağıdaki cümlede de görüldüğü gibi, DsizY'lar çoğunlukla, eyleme etki eden tamamlayıcı atıfları birbiri ardına ve hiçbir yorum eklemeyen kullanılmışlardır.

**Örnek 21**

...Wright *et al.* (2007) think that using games are always effective for young language learners so language teachers should use games during their teaching. Roth (1998) mentions that card games, action games, stories, videos, songs and rhymes improve children's language skills and vocabulary. Brewster *et al.* (2004) say that children feel better and content when they learn in democratic, independent classrooms if their language teachers use more creative and communicative activities... (DsizY 11)

Yukarıda da belirtildiği gibi tamamlayıcı atıf "atıf yapılan yazar cümlede sözdizimsel olarak özne konumunda kullanılmasıyla" (Hewings vd., 2010) ön plana çıkmasına yardımcı olur. DY bütüncesindeki eyleme etki eden tamamlayıcı atıf genellikle bir açıklama ve/veya bir yorumla birlikte kullanılır ve aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi tamamlayıcı olmayan diğer atıflarla birleştirilir. Aşağıda görüldüğü gibi, yapılan atıflar birbiri ardına sıralanmak yerine, aralarına bazı yorumlar serpiştirilmiştir.

**Örnek 22**

...As Myers (1990) and others, e.g., Artemeva (2000), Berkenkotter and Huckin (1993), have noted, even experienced, already published professionals are not infrequently stymied in their efforts to publish their work and mystified by reviewer comments and editorial decisions. However, while the quest for publication can be a trial for any author, for those residing in "off-network" (Swales, 1987, p. 43) locations with... (DY 3)

DsizY, muhtemelen sözdizimsel zorluklarından veya karmaşık isim cümleciklerini kullanmaktan kaçındıkları için daha az tamamlayıcı-adlandırma atıfı kullanmışlardır. Belki de sırf bu zorluk yüzünden, DsizY "... ya göre" ifadesini-yaklaşık 35 kez- kullanırken DY bütüncesinde bu ifade sadece iki kez geçmektedir.

**Örnek 23**

...According to Bursalıoğlu (1994), Sönmez (1994) and Azar (2011), teachers should give importance to their own improvement and be aware of new trends in their field. In order to help their young students, they should put their objectives into an active process... (DsizY 3)

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi, "... e/ya göre" ifadesinin kullanılması atıf yapan yazarın bu yorumun ya da iddianın tüm sorumluluğunu atıf yapıldığı kaynağa yüklediği ve kendi görüşünü ifade etmekten kaçındığının sinyallerini verir. Bu tür bir atıf ne yazarın kendi görüşünü ne de yaptığı atıfla ilgili bir yorumlamayı içermez (Quirk vd., 1985, s.712).

Öte yandan, aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, DY'lar, kısa cümlelerle daha öz ama aynı zamanda da yeterli bilgiyi sunmalarına olanak sağlayan tamamlayıcı-adlandırma atıfı tercih ettiği görülmektedir.

**Örnek 24**

...But neither the Lalande (1982) or the Robb, Ross, and Shortreed (1986) study had control groups which received no correction, and neither found statistically significant differences between the various teacher response types... (DY 9)

Görünüşte eyleme etki eden tamamlayıcı atıfa benzeyen bu tamamlayıcı-adlandırma atıf ile yazar üç yazar tarafından yapılan çalışmaya gönderme yaparak yeni bir bilgi sunduğu görülmektedir. DY eyleme etki eden tamamlayıcı atıf ve tamamlayıcı olmayan atıflar sayesinde Flottum ve diğerleri

(2006) "kümelenme" olarak adlandırdığı ve aşağıda örneği görülen parantez içinde üç veya daha fazla atfı bir arada kullanabildikleri görülmektedir.

#### Örnek 25

...As such, it can serve as an important means of both constructing the narrator's personal and social identity (e.g., Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Baquedano-Lo'pez, 2001; Berman, 2000; Cortazzi, 2001; Georgakopoulou, 2007; Johnstone, 2007; Taylor, 2007; Wagner & Wodak, 2006) and of socializing novices into culturally acceptable views and behaviors (e.g., Ochs, 2004; Ochs & Taylor, 1992; Ochs, Taylor, Rudolph, & Smith, 1992; Paugh, 2005; Sterponi, 2003)... (DY 46)

Yukarıdaki örnekte yazar, çeşitli kaynakları kısaca sentezleyerek birtakım yazarlara özetle atıf yapmaktadır. Bu tür atıf kullanılmaması metnin akışını kesintisiz olmasına ve benzer fikirlerin özet olarak verilmesine yardımcı olur. DY'ların bütüncesinde daha yaygın görülen bir diğer tamamlayıcı atıf türü de tamamlayıcı-adlandırma atfıdır. Bu tür atıflarda, atıf, aşağıda örnekte de görüldüğü gibi bir isim veya bir isim cümlecığının bir parçasıdır:

#### Örnek 26

... Research on the methodology of vocabulary teaching finds that explicit teaching of vocabulary results in better retention than incidental learning from natural text-based input such as book passages or dictionary entries (Chun & Plass, 1996; Hulstijn, Hollander, & Greidanus, 1996; Knight, 1994; Laufer, 1997; Laufer & Shmueli, 1997; Nassaji, 2003; Paribakht & Wesche, 1997; Prince, 1995; Zimmerman, 1997) and... (DY 13)

DY'ların bütüncesinde görülen bir diğer yaygın kalıp ise aşağıda görüldüğü gibi bir başlangıç tümce belirteci kullanılmasıdır.

#### Örnek 27

...A focus on linguistic ability is well established in L2 writing research. For example, Silva (1993) conducted a meta-analysis of 72 empirical research studies on the distinct nature of L2 writing, identifying differences between L1 and L2 writing in process issues and textual issues... (DY 14)

DY metinlerinde görülen bir diğer ayırt edici özellik ise, aşağıda görülen ve DsizY'de neredeyse hiç kullanılmayan tamamlayıcı atıf öncesi kullanılan soldan dallanan yapının kullanılmasıdır. Metinde yumuşak bir geçiş oluşturmaya yardımcı olmanın yanı sıra sol dallanmanın, yazarın görüşünü sunması için uygun bir bağlam yaratılmasına da yardımcı olduğu görülmektedir.

#### Örnek 28

...Fully integrating the role of supervision into the teaching-learning process, Gebhard and Oprandy (1999) present supervision as one of the activities that can lead to a deeper awareness of teaching for both the teacher and the supervisor... (DY 43)

#### Metinsel Uyum

Tablo 3'te görülebileceği gibi, yazar uyumunun sıklığı da her iki bütüncede de birbirine oldukça yakındır. Her iki grubun da, atıf yapan yazarların görüş ve fikirlerini tekrar ifade etme ve / veya yeniden ifade etme yoluyla özümlemeye büyük önem verdiği görülmektedir. Bu bulguda ilginç olan durum, metni analiz etmek, sentezlemek ve özgün metnin niyetini ve anlamını kaybetmeden yeniden ifade edebilmek için deneyim, beceri ve uzmanlık gerektirmesine rağmen, DsizY'lar özümlemeyi diğer iki yazar duruşundan daha çok kullanmış olmalarıdır. Bu bulgu aklımıza iki açıklama getiriyor: her şeyden önce, DsizY'ların özgün bir metnin analizinde, sentezinde ve yeniden ifade edilmesinde çok yetenekli ve İngilizceye hâkim olduklarını gösterir. Diğer olasılık ise, karmaşık bir aktarma yöntemi olan atıf, basit açıklamalara ve geniş genellemelere kolay kolay yer vermemesidir. Bununla birlikte, ekleme ve ekleme+özümleme kullanımı açısından ise, ekleme ve özümleme + eklemeyi DsizY'lar DY' lara göre biraz daha fazla tercih ettikleri için, atıf kullanımı açısından aralarında farklı eğilimler olduğu söylenebilir. Aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, yazar, atıf yapılan yazar adlarına da yer vererek doğrudan bir alıntı yapmayı tercih etmektedir (Flottum vd., 2006).

**Örnek 29**

...Ayas (2006, 5) stresses that “*constructivism entered mainstream educational thought and research in the 1970s through the work of the disciples of Piaget and Vygotsky*” ... (DsizY 6) (Italics original)

Bu örneği özümleme açısından incelersek yazar, aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, üç yazarın atfı yapıldığı asıl metne atfı yaptığı yazarın fikirlerini yorumlamakta ve/veya yeniden ifade etmektedir.

**Örnek 30**

...The need to create a meaningful learning experience for teachers has directed attention to theories and models of supervision that encourage reflection through methods such as peer mentoring, coaching, and portfolio development, to name just a few (Holten & Brinton, 1995; Johnson, 1996; Nolan, 1991)... (DY 1)

İlginçtir ki, yazarın sözlerinin kelimesi kelimesine aktarmak yerine yazar muhtemelen önemli gördüğü için aşağıdaki örnekte de görüldüğü gibi, asıl metinde geçen sadece iki kelimeyi kelimesi kelimesine aktarıp diğerlerini yorumlamakla kalmıştır.

**Örnek 31**

...Ellis is precautious in her identifications and states that ““good teaching’ is dependent on far more than the teacher’s L2 learning experience” (p. 17)... (DsizY 22)

**Tablo 3.** Metinsel Uyum

		DsizY (Deneyimsiz yazar)		DY (Deneyimli yazar)	
		#	%	#	%
Yazar Uyum	Ekleme	140	15	14	1
	Özümleme	703	75.7	1596	95
	Ekleme + özümleme	83	8.9	70	4.1
	Onaylama	670	72.1	946	56.3
	Mesafe	---	---	98	5.9
Yazar Duruşu	Destekleme	250	26.9	552	32.8
	Karşıtlık	4	---	74	4.4

**Yazar Duruşu**

Atfı yapan yazarlara yönelik yazar duruşunu belirlerken, kullanılan eylemler yanı sıra, daha geniş ve ardıl bağlamlar da göz önüne alınır. Yazar duruşu kullanımının sıklık dağılımına bakacak olursak, her iki grubun da çoğunlukla onaylama atfı kullandıkları, bunu destekleme atfı kullanımının izlediği görülmektedir. Bununla birlikte, DsizY'lar ise çoğunlukla onaylama atfı kullanırken destekleme atfını çok az kullandıkları her iki grup arasında gözle görülen bir farktır. Öte yandan, DY'ların bu türü kendilerini önceki çalışma ve bulgulardan uzaklaştırmak ve önceki araştırma ve/veya bulgulara karşıtlık sergileyebilmek için kullandıkları görülmektedir. Yazarlar, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere, atfı yaptıkları yazarlara, çalışmalara, bulgulara ve ifadelere yönelik kendi duruşlarını stratejik olarak göstermek için atfı yapmışlardır. Örneğin, aşağıdaki örnekte yazar, onaylama atfı kullanarak asıl kaynaktaki bilginin sahibine ve atfı yapılan ifadeye karşı kendi tarafsız duruşunu sergilemektedir.

**Örnek 32**

...With the proposal of Common European Framework of Reference for Languages which aims to achieve the standards of learners in different countries to create a close link between language, culture and the European identity to achieve a common communicative sphere (Council of Europe, 2001), individual plurilingualism and plurilingual competence... (DsizY 45)



Yazarların atıf yapmasının bir başka nedeni, aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi önceki çalışmaları ve bulguları desteklediklerini vurgulamaktır.

### Örnek 33

...These findings are compatible with the related literature (Burrows, 2004; Song, 2006; Wall, 1999; Watanabe, 2000, 2001; Yıldırım, 2010)... (DsizY 25)

Bu örnekte, yazar, hem kendi desteğini belirtmek hem de olumlu bir anlam taşıyan "uyumlu" sıfatını kullanarak kendi bulgularına da destek bulmak için destekleme atfını kullanmıştır. Onaylama atıflarının aksine, mesafe atıflarında yazar kendi duruşunu doğrudan gösteren bir terim içermez. Bununla birlikte, ardıl bağlamda kullanılan tümce başlangıç belirteci yoluyla yazar daha önceki bulgularla kendisi arasında bir mesafe olduğuna işaret eder ve aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi bir yazar duruşu ortaya çıkar.

### Örnek 34

...Though previous research has often portrayed Generation 1.5 writers as making a unique blend of L1 and L2 errors (Ferris, 2009; Levi, 2004; Reid, 2005), the current study indicates that error patterns among these Generation 1.5 writers closely resemble the errors of L1 writers at the FYC level... (DY 14)

Mesafe belirtmek için kullanılan atfa karşın, aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi aktarılan ifadeye karşı durmak ve eleştirmek için kullanılan atıflarda yazarlar önceki bulgulardaki tutarsızlıkları da vurgularlar.

### Örnek 35

...Doolan and Miller (2012) compared developmental L1 and Generation 1.5 students on 10 error types and found 4 error types (e.g., verb errors, prepositional phrase errors, word form errors and total identified errors) in which Generation 1.5 students were producing significantly more errors. Yet, research findings have not been entirely consistent in demonstrating patterns of textual different between Generation 1.5 students and their classmates at the developmental level... (DY 14)

## Tartışma

Atıf, akademik makalelerin temel özelliklerinden biridir ve "yazarların öncelikli yükümlülükleri yerine getirmek ve önermelerini desteklemek için kullanıldıkları oldukça etkili stratejilerden birisidir" (Hyland, 1999, s. 362). Birçok bilim adamının da vurguladığı gibi atıf, akademik yazarların var olma iddialarını ifade yöntemlerinden birisidir. Hyland (1999), yazarların yaptıkları atıf kadar nasıl atıf yaptıkları da önemlidir derken Berkenkotter ve Huckin (1995), bir yazarın yaptığı atıfların bir yansıması olduğu iddia edilebilir diyerek atıf yapmanın öneminin altını çizerek. Akademik metnin bu önemli özelliğini yazarlar, araştırmacının araştırma alanını, araştırmalarının önem ve bağlantılılarını, araştırma alanındaki yetkinliklerinin gösterilmesi, yönteminin ve izleklerin yeterliliği ve doğruluğunun sergilenmesi, çeşitli yöntem ve izleklerin kanıtlanması, bulguları meşrulaştırma, iddialarının meşruiyeti ve okuyucuları yeni iddiaları kabul etmeye ikna etme gibi çok çeşitli anlatı-bilimsel amaçlar için kullanırlar (Mansourizadeh ve Ahmad, 2011). Ancak, araştırmalar, ana dili İngilizce olmayan yazarların atıf yapma konusunda önemli zorluklar yaşadıklarını göstermiştir (Davis, 2013; Ramoroka, 2014).

Bu çalışmada elde edilen ve yukarıda sunulan sonuçlar, DY'li ve DsizY yazarların atıf uygulamalarında hem benzerlikler hem de farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. İlk araştırma sorusu ile bağlantılı bulgular DY'lerin DsizY'lardan yaklaşık iki kat daha fazla atıf kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Anglo-Amerikan araştırmacılarının ana dili İngilizce olmayan yazarlara göre daha fazla atıf kullandıklarını ortaya koyan önceki çalışmaların bulguları ile uyusmaktadır (Mur Duenas, 2009; Rowley-Jolivet ve Carter-Thomas, 2014; Taylor ve Chen, 1991). Başka bir deyişle, bulgular, deneyimsiz yazarların sınırlı sayıda atıf türünü kullandıklarını ortaya koyan önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir (Thompson ve Tribble, 2001). Bu belirgin orantısız farklılık

göz önüne alındığında, DY'ların araştırmalarını daha önceki çalışmalara dayandırmaya ve kendi okuyucu kitlelerine alanlarına olan hâkimiyetlerini göstermeye çok daha fazla önem verdiklerini söyleyebiliriz. Açıkça görülen bu farklılığın ardındaki sebeplerden birisi de bu iki yazar grubunun farklı okur kitlesine hitap etmesi olabilir. Bilindiği gibi DY'lar, uluslararası düzeyde yayın yapan ve bu nedenle aralarında çok büyük rekabet olan, daha geniş ve daha zengin uluslararası okuyucu kitlesine hitap eden akademisyenlerden oluşmaktadır (Mur Duenas, 2009). Öte yandan, DsizY'lar çoğunlukla yazarlar arasındaki rekabetin bu denli önemli olmadığı ve ikna etmenin bu kadar ön plana çıkmadığı ulusal bir okuyucu kitlesine hitap ederler.

Yüksek atıf yoğunluğuna ek olarak, DY bütüncesi, tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan atıfların nerdeyse başa baş kullanıldığı ve tamamlayıcı atıflarının çoğunluğunun eyleme etki eden tamamlayıcı atıflarca oluşturulduğu, DsizY bütüncesinden çok daha fazla tamamlayıcı olmayan türde atıf içerdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, deneyimsiz yazarların eyleme etki eden tamamlayıcı atıfları aşırı kullanma eğilimi gösterdiğinin ortaya konduğu daha önceki çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Mansourizadeh ve Ahmad, 2011). Bunun nedeni büyük olasılıkla bu türün çok yaygın kullanılması (Swales, 2014) ve sözdizimsel açıdan basit ve kolay olması (Jalilifar, 2012) olabilir. DsizY'ların aksine, DY'ların çoğunlukla iddialarını desteklemek ve/veya doğrulamak ve genellemeler yapabilmek için tamamlayıcı olmayan atıf kullandıkları belirlenmiştir. DY'ların tamamlayıcı olmayan atıfları daha fazla kullanma eğiliminin arkasındaki neden, onların daraltıcı bir söyleşim oluşturmayı istemeleriyle ilgili olabilir. Coffin'in çerçevesine göre, metin içinde özümleme yapılarak tamamlayıcı olmayan bir atıf biçimde sunulan alıntı ifade "yerleşik bir olgu olarak algılanır ve böylece söyleşimsel bir daralma yaratılır" (Coffin, 2009, s.174). Alternatif görüş ve fikirlere yer vererek daraltıcı bir söyleşim oluşturan atıf türlerinin kullanımına yönelik tercih, muhtemelen DY'ların bu alandaki deneyim, uzmanlık ve itibarı ile yakından ilgili olabilir. Swales ve Leeder'e (2012) göre atıf sayıları, akademisyenlerin statü ve itibarlarının bir göstergesidir.

DY'ların aksine DsizY'lar çeşitli nedenlerle açıklanabilecek bir şekilde açımlayıcı söyleşim oluşturan atıf kullanmaya eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Birincisi, bu tercih, deneyim ve uzmanlık eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Alanda yeni olmalarından dolayı, DsizY'lar daha fazla tanınma, onaylanma, takdir edilme ve dahası uzmanlarca desteklenme gereksinimi duyuyor olabilirler. Ayrıca, bu eğilimin arkasındaki neden DsizY'ların kendi görüş ve yorumlarını ifade etmekten kaçınarak tüm sorumluluğu atıf yaptıkları kaynağa yüklemeye istekleriyle de ilişkili olabilir. Coffin'a (2009, s. 178) göre, tüm sorumluluğu daha yüksek bir statüye ve yetkili ve objektif bir kaynağa dayandıran bu stratejik uygulama, metnin "okuyucusunu atıf yapılan kişilere karşı gelmekten ziyade atıf yapılan ifadeyi kabul ettirmek için kullanılan küçük bir yönlendirme".

Metin ve yazar uyumu açısından bakacak olursak, bu çalışmada atıf özellikleri açısından da farklılık ve benzerlikler bulunmuştur. Düşük alıntı yoğunluğuna ek olarak, kaynak/dayandırma, referans, özümleme görülen DsizY'ların bütüncesinde tanılama, köken, ekleme ve ekleme + özümleme türü atıflar daha sık kullanılmıştır.

Son araştırma sorusu olan yazar duruşu açısından bulgular incelendiğinde ise, DsizY'ların çoğunlukla destekleme ve onaylama türü yazar duruşu gösterdikleri, buna karşın DY'ların atıfta buldukları kaynaklardan kendilerini uzak tutmak adına mesafe türü yazar duruşu sergiledikleri ve öncelikli olarak destekleme ve onaylama duruşlarını ise daha çok tartışmaları güçlendirmek için kullandıkları bulunmuştur.

Bu çalışma, DY ve DsizY'ların atıf uygulamaları arasında benzerlik ve farklılıkların olduğunu; ve farklılıkların benzerliklerden daha yoğun olduğunu da göstermiştir. Türkiye'de gerek lisans gerekse lisansüstü öğrencilerin akademik yazı yazma üzerine yeterli eğitim alma olanağına sahip olmadıkları gerçeğini göz önünde bulundurulursa bu çalışmada altı çizilen bulguların çok da şaşırtıcı olmadığı görülecektir.

Genel olarak, bu çalışmada belirtilen farklılıkların kültüre özgü bilgin bilim, kültürün şekillendirdiği ve yön verdiği kişilerarası ilişkiler, iletişimsel normlar, akademik yazmada uzmanlık

Batı ve Doğu toplumlarına özgü kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan kültürel alışkanlıklar ve bu konuların karmaşık ve girift etkileşimleri gibi birtakım etmenlerle ilişkili olduğunu düşünmek olasıdır. Birbirlerine bağlılığı ve uyum içinde yaşamayı her durumda ön plana çıkaran (Nisbett, 2003, s. 68-76), başkalarının duygularına çok fazla önem veren ve kişiler arası uyum için uğraşan Doğulular karşıdakini incitecek, utandıracak ifadeleri kullanmaktan kaçınarak kişiler arası ilişkilerde uyumu korumaya çok önem verirler. Uzunca bir süredir toplumsal yaşamın pek çok yönünde batılılaşma çabaları görülse de, Türk yazarların yazılı ifadelerinde karşıdakini eleştirerek incitecek ve utandıracak ifadeleri kullanmaktan kaçındıklarını, eleştiriyi birinin yüzüne doğrudan söylememe ve başkalarının önünde bir kişinin fikir ve davranışlarını doğrudan eleştirmekten kaçınma gibi oryantalist alışkanlıkları taşıdıklarını söylemek yanlış olmaz. Bu tür bir kaçınma yaklaşımı hem makro hem de mikro düzeydeki sözbilimsel anlatı yapılarında rahatlıkla görülmektedir. Makro düzeyde ise, Türkiye'nin gerek kültürel gerekse coğrafi konumu gereği Doğu ve Batının tam ortasında olmasından dolayı Türk üniversite öğrencilerin kompozisyonlarında hem Batının tipik İngilizce yapılarını hem de Konfüçyüscü ve Arap tartışma söylem geleneklerinin yapılarını kullandıkları görülmüştür (Uysal, 2012, s. 146). Türk öğrencilerin tartışma ifadesi tercihlerini inceleyen Uysal'a (2012) göre Türk öğrencilerin tartışma ifadesi tercihlerinin Batı ve Anglo-Amerikan tartışma ifadelerinden çok "ağdalı bir dil, bolca soru, atıf yapma ve anekdot kullanımı" (s. 147) gibi söylem özelliklerini yaygın bir şekilde kullanan Asya ve Arap anlatı alışkanlıklarına benzediğinin altını çizer. Türk akademik yazarların, Asyalı ve Doğulu yazarlarının yazma geleneklerine özgü makro ve mikro düzeyde söylem özelliklerini yansıttıkları bilinen bir gerçektir (Enginarlar, 1990; Girgin, 2003). Örneğin, Yağız, Ötügen, Kaya ve Aydın (2014), Türk akademik yazarların meslektaşlarını eleştirel olarak değerlendirmelerinden kaçındıklarını tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde, Türk yazarların eğitim konulu makalelerindeki Türkçe ve İngilizce özetlerin tür yapısı üzerine yaptığı çalışmada Çandarlı (2012), Türk bilim insanlarının meslektaşlarının çalışmalarını eleştiren bir duruştan kaçındıklarını göstermiştir. Bu bulgu Türk yazarların mesafeli durma, meslektaşlarının görüş ve iddialarına karşıt olmama ve dolayısıyla sorumluluk almama gibi gözlemlendiğimiz davranışları destekleyen bir bulgudur. Nisbett'in (2003) açıklamaları, yukarıda bahsedilen Uysal (2012), Çandarlı (2012) ve Yağız ve diğerlerinin (2014) çalışmalarının sonuçları ile birlikte bu çalışmanın bulguları, deneyimli ve deneyimsiz yazarların karmaşık atıf uygulamalarını açıklamaya ve bu yazarların atıf uygulamaları arasında neden benzerlik ve farklılıklar olduğunu anlamamıza yardımcı olmuştur.

Öte yandan "birey olmayı ve bunu vurgulamayı ön plana çıkaran" (Nisbett, 2003, s. 68) Batılı yazarlar kendilerini ifade etmeye daha çok önem verirler ve tarafsızlığı sağlayabilmek için ulaşılan bilgi, iddia ve görüşlere karşı daha çok bilgilime dayanan eleştirel bir yaklaşımla, gerektiğinde, uyumu bile gözden çıkarmaya hazırdırlar (Tweed ve Lehman, 2002). Dolayısıyla, yukarıda ifade edilen çalışmaların sonuçları ile çalışmamızın bulguları ışığında, Amerikalı yazarların kendi yazar kimliklerini vurgulayarak kendilerini ön plana çıkarmaları ve diğer bilim insanlarının iddia, teori, varsayım ve bulgularını Türk meslektaşlarından çok daha fazla sorgulama ve gerektiğinde açık açık eleştirme becerileri Anglofon (ana dili İngilizce olan) kültürlerde "ana sınıftan üniversiteye kadar adım adım geliştirilen" (Nisbett, 2003, s. 74) bir değer ile bağdaştırmak şaşırtıcı olmayacaktır.

Yukarıda açıklanan farklılıklar esasen Mansourizadeh ve Ahmad'ın (2011, s. 160) "birikimsel bilgi ve deneyim derinliği" dediği olgudan da kaynaklanmaktadır. Kuşkusuz yıllar boyunca kazanılan bu birikimsel bilgi ve deneyim derinliğinin deneyimsiz yazarlarda kısa bir sürede oluşmasını beklemek yanlıştır. Deneyimsiz yazarlar, kendi bilim alanlarının bilgi birikimini, kültürünü, uygulamalarını benimseyerek ve bu alandaki becerileri kazanarak ancak zamanla içinde bu alanda kendilerine yer edinebilirler (Lave ve Wenger, 2000). Araştırma makalesi yazmak da benzer bir süreç gerektirir. Ne var ki, Akademik Makalenin bazı özellikleri, salt okuma ile gözlemlenip özümsemeyebilir ki bu durum DsizY' ların bu konudaki farkındalığını arttırmanın gerekliliğini göstermektedir.

## Sonuç

DY ve DsizY'ların araştırma makalelerinde atıf yapma, atıf türlerini kullanmaları ve atıf uygulamalarındaki söylesimsel katılım düzeyleri (yani metinsel uyum, yazar uyumu ve yazar duruşu) ve atıf kullanma (örn. atıf yoğunluğu) incelemeyi amaçlayan bu çalışma, bazı önemli farklılıkların yanı sıra bu iki grup arasındaki benzerlikler olduğunu göstermiştir.

DY'ların kullanılan atıfların yoğunluğu, farklı atıf türü kullanma (örn., tamamlayıcı ve tamamlayıcı olmayan atıf), metin ve yazar uyumu ile yazar duruşu başta olmak üzere belirgin bir biçimde daha yüksek oranda atıf belirteçleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışma, DY ve DsizY'ların araştırma makalelerinde birçok karmaşık atıf örnekleri kullandığını da ortaya koymuştur. Her ne kadar iki bütünce arasında söylesimsel bir açıdan kaynaklanan farklılıklar olduğunu iddia etmek zor olsa da, gerek belirli türlerde sergiledikleri ilişki gerekse kapsamı açısından bu iki grup arasında farklılıklar olduğunu söyleyebiliriz.

Genel olarak, DsizY'lar açımlayıcı bir söylesim oluşturan atıfları daha sık kullanırken, DY'lar daraltıcı söylesim oluşturan atıfları kullanmayı tercih etmişlerdir. Açımlayıcı söylesim oluşturan atıfların (yani, tamamlayıcı atıf, ekleme, ekleme+özümleme ve mesafeli yazar duruşunun) sıklık oranındaki yükseklik ve daraltıcı söylesim oluşturan atıfların (yani, tamamlayıcı olmayan atıf, destekleme ve doğrulama) oranlarının daha düşük sıklık göstermesi nedeniyle açımlayıcı söylesim oluşturan atıflar DsizY'lerin bütüncesinin karakteristik özelliğidir denilebilir.

Öte yandan, DY'lar daraltıcı söylesim oluşturan atıfları (yani, tamamlayıcı atıf, ekleme, ekleme+özümleme ve mesafeli yazar duruşunu) daha çok kullanırken açımlayıcı söylesim atıfları DsizY'lerden daha az kullanmışlardır. Atıf kullanma durumları içindeki bu tür farklılıkların, kültüre özgü bilgilim, kültüre bağlı olarak gelişen kişilerarası ilişkilere ve tüm bunların karmaşık etkileşimleriyle ilişkili olduğunu düşünmek yanlış olmaz.

## Öneriler

Bu bulgular, atfın, ileri yazma, akademik yazma ve İngilizce yazma derslerinin hem lisans hem de yüksek lisans aşamalarında işlenmesini bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Türkiye'de gerek lisans gerekse lisansüstü öğrencilerinin atıf üzerine yeterli eğitim almadıkları ya da kısıtlı eğitim aldıkları gerçeği olduğu göz önüne alındığında, bu gereksinim daha iyi hissedilecektir. Bu tür derslerde, öğrenciler doğru ve uygun atıf yapmaya ve atıf işlevi gören farklı dil bilgisi yapılarına duyarlı hale getirilebilir. Böyle bir farkındalık artırma, bir takım pedagojik ödevlerle de desteklenebilir, öğrenciler farklı atıf şekilleri, işlevleri gibi stratejilerle donatılabilir (Hu ve Wang, 2014).

Bütünce temelli bu çalışmada DY ve DsizY'ların atıf uygulamaları sadece araştırma kapsamındaki bütünce ve bu bütüncede geçen atıf örnekleriyle sınırlı olduğundan burada çıkan bulgular, yalnızca bu iki bütüncede tanımlanan atıf uygulamalarını yansıtmaktadır. Dolayısıyla geniş kapsamlı genellemeler yapmak akılcı ve bilimsel değildir. Kuşkusuz, böyle karmaşık bir sorunun genişliğini ve derinliğini tam olarak kavrayabilmek için çok daha fazla veri ile daha derinlemesine araştırmalar yapmak gerekmektedir. Bu konu ile ilgili olarak, deneyimli Türk akademik yazarların hem Türkçe hem de İngilizce olarak yaptıkları alıntıların detaylı incelenmesi önerilebilir. Ayrıca Türk üniversitelerinde farklı unvanlara sahip akademik yazarların da atıf uygulamaları üzerine çalışmalar yapılabilir. İleri çalışma olarak tavsiye edilebilecek bir başka konu ise yazarların lisans, yüksek lisans ve hatta daha sonrasındaki eğitimleri ve akademik kariyerleri dikkate alınarak akademik yazma konusunda kat ettikleri yol ve bu sürecin birbiriyle olan bağlantısının boylamsal incelenmesi olabilir. Bunlara ek olarak, İngilizcenin yabancı dil /ikinci dil olarak öğretilmesi alanında çalışma yapan yazarların akademik çalışmalarında yaptığı atıf uygulamalarının bu yazarların yaşadığı ülkelere göre incelenerek yaşanan ülke kültürünün akademik yazma geleneğine bir etkisi olup olmadığı ileri bir çalışma konusu olarak araştırılabilir. Ayrıca, yazarların yüksek lisans yıllarından başlayarak, kariyerleri boyunca kullandıkları atıf uygulamalarının özelliklerini izlenebilir. Son olarak, EFL / ESL yazarlarının farklı ülkelerdeki atıf uygulamaları da incelenebilir.

### **Teşekkür**

Bu çalışma, akademik yazma üzerine yapılmış ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen daha kapsamlı bir projenin parçasıdır. Çalışmanın yayın öncesi değerlendirilme sürecinde yapıcı dönütler vererek son şeklini almasında önemli katkıları olan değerli hakemlere ve düzeltme okuması yaparak katkı sağlayan Dr. Mustafa CANER'e teşekkür ederim.



### Kaynakça

- Abasi, A. R. ve Akbari, N. (2008). Are we Encouraging patchwriting? Reconsidering the role of the pedagogical context in ESL student writers' transgressive intertextuality. *English for Specific Purposes*, 27(3), 267-284.
- Adnan, Z. (2014). Prospects of Indonesian Research Articles (RAs) Being considered for publication in 'centre' journals: A comparative study of rhetorical patterns of RAs in selected humanities and hard science disciplines. A. Lydia ve K. Warchat (Ed.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* içinde (s. 66-79). New York, NY: Springer.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. ve Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Berkenkotter, C. ve Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bloch, J. (2010). A concordance-based study of the use of reporting verbs as rhetorical devices in academic papers. *Journal of Writing Research*, 2, 219-244.
- Bloch, J. ve Chi, L. (1995). Comparison of the use of citations in Chinese and English academic discourse. D. Belcher ve G. Braine (Ed.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* içinde (s. 231-273). Norwood, NJ: Ablex.
- Charles, M. (2006). The construction of stance in reporting clauses: A crossdisciplinary study of theses. *Applied Linguistics*, 27(3), 492-518.
- Coffin, C. (2009). Incorporating and evaluating voices in a film studies thesis. *Writing & Pedagogy*, 1, 163-193.
- Çandarlı, D. (2012). A cross-cultural investigation of English and Turkish research article abstracts in educational sciences. *Studies about Language*, 12-20.
- Davidse, K. ve Vandelanotte, L. (2011). Tense use in direct and indirect speech in English. *Journal of Pragmatics*, 43, 236-250.
- Davis, M. (2013). The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 125-135.
- Enginarlar, H. (1990). *A contrastive analysis of writing in Turkish and English of Turkish high school students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiye.
- Fairclough, F. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 269-293.
- Flottum, K., Dahl, T. ve Kinn, T. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. R. Carter ve D. Nunan (Ed.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* içinde (s. 72-79). Cambridge University Press.
- Gebriil, A., ve Plakans, L. (2009). Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests. *Spain Working Papers in Second or Foreign Language Assessment* 7, 47-84.
- Girgin, Y. (2003). *The development of the curriculum with general and specific goals for primary and junior high secondary level Turkish lessons from first days of the Republic to today* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Harwood, N. (2009). An interview-based study of the functions of citation in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, 41, 497-518.
- Harwood, N. ve Petric, B. (2012). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29, 55-103.

- Hawes, T. ve Thomas, S. (1997). Tense choices in citations. *Research in the Teaching of English*, 31, 393-414.
- Hewings, A., Lillis, T. ve Vladimirou, D. (2010). Who's citing whose writings? A corpus base study of citations as interpersonal resource in English medium national and English medium international journals. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 102-115.
- Hinds, J. (1976). *Aspects of Japanese discourse structure*. Tokyo: Kaitakusha.
- Hinkel, E. (1997). Indirectness in L<sub>1</sub> and L<sub>2</sub> academic writing. *Journal of Pragmatics*, 27(3), 361-386.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text. Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hirvela, A. ve Du, Q. (2013). Why Am I paraphrasing?: Undergraduate ESL Writers' Engagement with Source-Based Academic Writing and Reading. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87-98.
- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57, 788-806.
- Hu, G. ve Wang, G. (2014). Disciplinary and ethnolinguistic influences on citation in research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 14-28.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). London: Sage.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse içinde* (s. 115-130). London: Longman.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 133-51.
- Jalilifar, A. (2012). Academic attribution: citation analysis in master's theses and research articles in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(1), 23-41.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16(1), 1-20.
- Kaplan, R. B. (2000). Response to "on the future of second language writing". *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 311-320.
- Kaplan, R. B. ve Grabe, W. (2002). A modern history of written discourse analysis. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 191-223.
- Keraf, G. (1992). *Argumen dan Narasi*. Jakarta: Gramedia.
- Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Li, Y., ve Casanave, C. P. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21, 165-180.
- Mansourizadeh, K. ve Ahmad, U. K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 152-161.
- Martin, J. R. ve White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- McCulloch, S. (2012). Citations in Search of a Purpose: Source Use and Authorial Voice in L2 Student Writing. *International Journal for Educational Integrity*, 8(1), 55-69.
- Mur Duenas, P. (2009). Citation in business management research articles: A contrastive (English-Spanish) corpus-based analysis. E. Suomela-Salmi ve F. Dervin (Ed.), *Cross-linguistic and cross-cultural perspectives on academic discourse içinde* (s. 49-60). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought*. New York: The Free Press.

- Paul, D. (2000). In citing chaos: a study of the rhetorical use of citations. *Journal of Business and Technical Communication, 14*, 185-222.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly, 30*, 201-230.
- Petric, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes, 6*(3), 238-53.
- Preacher, K. J. (2001). Calculation for the Chi-square test: An interactive calculation tool for Chi-Square tests of goodness of fit and independence [Computer software]. <http://www.quantpsy.org> adresinden erişildi.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. ve Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Rowley-Jolivet, E. ve Carter-Thomas, S. (2014). Citation practices of expert French writers of English: Issues of attribution and stance. A. Lyda ve K. Warchał (Ed.), *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* içinde (s. 17-34). Second Language Learning and Teaching.
- Ramoroka, B. T. (2014). Integration of sources in academic writing: A corpus-based study of citation practices in essay writing in two departments at the University of Botswana. *Reading & Writing, 5*(1), 1-7.
- Sa'adeddin, M. A. (1989). Text development and Arabic-English negative interference. *Applied Linguistics, 10*(1), 36-51.
- Samraj, B. (2013). Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes, 12*, 299-310.
- Salager-Meyer, F. (1999). Referential behavior in scientific writing: A diachronic study (1810-1995). *English for Specific Purposes, 18*, 279-305.
- Small, H. (2010). Referencing through history: how the analysis of landmark scholarly texts can inform citation theory. *Research Evaluation, 19*, 185-193.
- Soler-Monreal, C. ve Gil-Salom, L. (2011). A cross-language study on citation practice in PhD theses. *International Journal of English Studies, 11*(2), 53-75.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2014). Variation in citational practice in a corpus of student biology papers: From parenthetical plonking to intertextual storytelling. *Written Communication, 31*(1), 118-141.
- Swales, J. M ve Leeder, C. (2012): A reception study of the articles published in English for Specific Purposes from 1990-1999. *English for Specific Purposes, 31*, 137-146.
- Taylor, I. (1995). *Writing and literacy in Chinese, Korean, and Japanese*. Amsterdam: John Benjamins.
- Taylor, G. ve Chen, T. (1991). Linguistic, cultural and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics, 12*, 319-336.
- Thompson, P. (2005). Points of focus and position: intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes, 4*, 307-323.
- Thompson, P. ve Tribble, C. (2001). Looking at citations: using corpora in English for academic purposes. *Language Learning and Technology, 5*, 91-105.
- Thompson, G. ve Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics, 12*(4), 365-82.
- Tweed, R. G. ve Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist, 57*, 89-99.
- Uysal, H. H. (2012). Argumentation across L1 and L2 writing: Exploring cultural influences and transfer issues. *Vigo International Journal of Linguistics, 9*, 133-159.

- Valle, E. (1999). *A collective intelligence: The life sciences in the royal society as a scientific discourse community, 1665-1965* (Anglicana Turkuensia No. 17). Turku, Finland: University of Turku.
- White, H. (2004). Citation analysis and discourse analysis revisited. *Applied Linguistics*, 25(1), 89-116.
- Yağız, O., Ötügen, R., Kaya, F. ve Aydın, B. (2014). A literature review analysis of the Turkish scholars' research articles in ELT and Applied Linguistics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158, 389-393.
- Zhang, Y. ve Hu, J. (2010). A Genre-based study of medical research article introductions: A contrastive analysis between Chinese and English. *Asian ESP Journal*, 6, 72-94.