

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

TÜRKÇE TARİH SÖYLEMİNDE ADLAŞTIRMANIN İŞLEVLERİ

Bilge TÜRKKAN

Danışman
Prof. Dr. Semiramis YAĞCIOĞLU

2008

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “Türkçe Tarih Söyleminde Adlaştırmanın İşlevleri ” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

..../..../.....

Bilge TÜRKKAN

İmza

DOKTORA TEZ SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı ve Soyadı : Bilge Türkkan
Anabilim Dalı : Dilbilim
Programı : Genel Dilbilim
Tez Konusu : Türkçe Tarih Söyleminde Adlaştırmannın İşlevleri
Sınav Tarihi ve Saati:

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen öğrenci Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün tarih ve Sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisansüstü Yönetmeliğinin 30.maddesi gereğince doktora tez sınavına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini dakikalık süre içinde savunmasından sonra jüri üyelerince gerek tez konusu gerekse tezin dayanağı olan Anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI OLDUĞUNA	<input type="radio"/>	OY BİRLİĞİ	<input type="radio"/>
DÜZELTİLMESİNE	<input type="radio"/>	OY ÇOKLUĞU	<input type="radio"/>
REDDİNE	<input type="radio"/>		

ile karar verilmiştir.

Jüri teşkil edilmediği için sınav yapılamamıştır. ***
Öğrenci sınava gelmemiştir. **

- * Bu halde adaya 3 ay süre verilir.
** Bu halde adayın kaydı silinir.
*** Bu halde sınav için yeni bir tarih belirlenir.

Tez, burs, ödül veya teşvik programlarına (Tüba, Fulbright vb.) aday olabilir.	Evet
Tez, mevcut hali ile basılabilir.	<input type="radio"/>
Tez, gözden geçirildikten sonra basılabilir.	<input type="radio"/>
Tezin, basımı gerekliliği yoktur.	<input type="radio"/>

JÜRİ ÜYELERİ				İMZA
.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red
.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red
.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red
.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red
.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red

ÖZET
Doktora Tezi
TÜRKÇE TARİH SÖYLEMİNDE ADLAŞTIRMANIN İŞLEVLERİ
Bilge TÜRKKAN

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Dilbilim Anabilim Dalı
Genel Dilbilim Programı

Bilenebilir geçmişi ‘yaşama döndürmek’ten öte, insanların yaptıklarıyla, yazıya dökülenler arasındaki mesafeyi arttırmayı amaçlayan tarih söylemi, bu süreçte insan katılımcıları siler; eylemleri nesnelere, zamandaki sıralılığı da bir sahneye dönüştürür. Bu uzaklaşmayı sağlayan temel dilsel kaynak, *Adlaştırmadır*.

Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Modeli çerçevesinde bu çalışmanın amacı, Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnindeki *adlaştırma* olgusunun tarih metninin sınıf düzeylerini belirlemede bir ölçüt olarak işleyip işlemediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmamız iki temel araştırma sorusu belirlemiştir: ‘*Adlaştırma temel alınarak Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?*’ ve ‘*Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?*’

Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan ders kitaplarındaki tarih metinlerinden oluşan örneklem üzerinde yapılan çözümlemeler sonucunda, Türkçe tarih metnlerinde yeğlenen sözbilimsel kipi *adlaştırma* temel alınarak saptanabildiği bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci araştırma sorusuna ilişkin çözümlemelerse, Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metninin sınıf düzeyi beklentilerinin yeğlenen sözbilimsel kipler bağlamında saptanabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında, Türkiye’de İlköğretim düzeyindeki tarih metninin insan ve nesnelere tanımlayan ve sınıflandıran olayları zamanda sıralılık ilkesi çerçevesinde düzenleyerek öğrencilere tarih alanına özgü içerik bilgisi edindirmeye; Ortaöğretim düzeyindeki tarih metnininse Savlama kipi’nin soyut dilsel biçimleri aracılığıyla öğrencilere “geçmişe ilişkin karşıt görüşlerin akılcı bir sorgulama çerçevesinde değerlendirilmesi” için gerekli eleştirel düşünce yetilerini (tarih okuryazarlığı) kazandırmaya yönelik düzenlendiğini söyleyebiliriz.

Anahtar Sözcükler: Tarih Söylemi, Sözbilimsel Kipler, Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli, Sınıf Düzeyi Beklentileri, Adlaştırma

ABSTRACT

Doctoral Thesis

THE FUNCTIONS OF NOMINALIZATION IN TURKISH DISCOURSE OF HISTORY

Bilge TÜRKKAN

Dokuz Eylül University
Institute of Social Sciences
Department of Linguistics
General Linguistics Program

Discourse of history aiming at distancing the things people do from the things written down, omits the human participants, turns verbs into things and replaces time by frozen setting in time in this process. The primary linguistic resource providing this distancing is Nominalization.

Within the framework of Systemic Functional Linguistics, this study aims at investigating whether nominalization functions as a linguistic resource in defining the grade level expectations in history texts used in primary and secondary schools in Turkey. There are two primary research questions of this study: *'Is it possible to determine the preferred rhetorical mode using nominalization in the history texts used in primary and secondary schools in Turkey?'* and *'Is it possible to determine the grade level expectations of the history texts used in primary and secondary schools in Turkey through these preferred rhetorical modes' linguistic structure and distribution?*

As a result of the analyses conducted on a sampling of history texts chosen from textbooks used in primary and secondary schools in Turkey it is found out that the preferred rhetorical mode in history texts can be determined using *nominalization* as a linguistic resource. Analyses conducted in order to answer the second research question lead us to posit that nominalization can also be used as a linguistic resource in defining the grade level expectations of the history texts used in primary and secondary schools in Turkey. In accordance with these findings it can be argued that the history texts used in primary schools in Turkey are primarily concerned with providing the students with the information of content in the field of history. They are concerned with sequence of activities, describing and classifying people and things. On the other hand, the texts used in secondary schools meet the grade level expectations in exposing the students to abstract forms of argumentation through an increased use of *nominalization* as a meaning-making resource.

Keywords: Discourse of History, Rhetorical Modes, Systemic Functional Linguistics Model, Grade Level Expectations, Nominalization

TÜRKÇE TARİH SÖYLEMİNDE ADLAŞTIRMANIN İŞLEVLERİ

YEMİN METNİ.....	ii
DOKTORA TEZ SINAV TUTANAĞI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
GİRİŞ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

TARİH SÖYLEMİ

1.1. Giriş.....	1
1.2. Tarih Söylemi	1
1.2.1. Tarih Söyleminin Sözbilimsel Kipleri.....	3
1.2.1.1. Anlatı olarak Tarih	4
1.2.1.2. Savlama Olarak Tarih	7
1.2.2. Tarih Metin Tiplerini Ayrıştırma	9
1.2.3. Geçmiş Kaydetmek: Açıklamalar ve Bakış Açıları.....	12
1.2.3.1.1. Öyküleme Metin Tipi	14
1.2.3.1.2. Tarihsel Önemi Yapılandırmak.....	16
1.2.3.2. Öyküleme Metin Tipi ve Soyutlamının Rolü	18
1.2.3.3. Kaydetmeden Açıklamaya: Nedenlemenin Rolü	19
1.2.3.4. Tarihi Açıklamak	24
1.2.3.4.1. Etkisel Bir Açıklamayı Yapılandırmak.....	24

1.2.3.5.	Geçmiş Hakkında Tartışmak/Savlama	27
1.2.3.6.	Karşı Sav – Alternatif Tarih Görüşü Sunmak	28
1.2.4.	Okullarda Okutulan Tarih Metinleri ve Sınıf Düzeyi Beklentileri.....	30
1.2.5.	Sonuç	34

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.	Neden Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Modeli?	35
2.2.	Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Modeli: Genel Bir Bakış.....	36
2.3.	Temel Kavramlar	37
2.3.1.	Bir Dizge Olarak Dil	38
2.3.2.	Üst-işlevler.....	39
2.3.2.1.	Kişilerarası Üst-İşlev	40
2.3.2.2.	Metinsel Üst-işlev	41
2.3.2.3.	Düşünsel Üst-işlev	42
2.3.3.	Katmanlaşma.....	44
2.3.4.	Kültür Bağlamı ve Tür.....	46
2.3.5.	Durum Bağlamı – Metin İlişkisi ve Dil Kesiti Kavramı.....	48
2.3.6.	Deneyimi Kurgulama Aracı Olarak Geçişlilik Çözümlemesi.....	54
2.3.6.1.	Süreç Türleri	55
2.3.6.1.1.	Maddesel Süreçler: Kılıcı, Etkilenen ve Erek	57
2.3.6.1.2.	Zihinsel Süreçler: Algılayıcı ve Olgu.....	58
2.3.6.1.3.	İlişkisel Süreçler: Taşıyıcı ve Nitelik / Özellik ve Değer	60
2.3.6.1.4.	Sözel Süreçler: Söyleyen, Söylenen ve Alıcı	60
2.3.7.	Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Çerçevesinde Tarih Metin Tipleri.....	61
2.4.	Sonuç	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİLBİLGİSEL EĞRETİLEME OLARAK ADLAŞTIRMA

3.1.	Giriş	68
3.2.	Dilbilgisel Eğretileme.....	68
3.3.	Dilbilgisel Eğretileme Olarak Adlaştırma	71

3.4.	Tarih Söyleminin Dilsel Özellikleri	73
3.4.1.	Tarih Teknolojisi.....	75
3.4.1.1.	Katılımcılar.....	75
3.4.1.2.	Süreçler.....	76
3.4.1.3.	Etkinlikler	76
3.5.	Tarih Söylemi ve Soyutlama	78
3.6.	Sonuç	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKÇEDE ADLAŞTIRMA

4.1.	Giriş	80
4.2.	Türkçede Adlaştırma	81
4.3.	Türkçede Adlaştırma Yapılarının Sınıflandırması.....	83
4.3.1.	-mAK ile oluşturulmuş adlaştırma yapıları.....	83
4.3.1.1.	Durum-yüklenmemiş –mAK yapıları	84
4.3.1.2.	Durum yüklenmiş –mAK yapıları.....	85
4.3.1.3.	Yalın-dışı Durum-yüklenmiş biçimler: -mAyA, -mAktA, ve –mAktAn	86
4.3.2.	-mA ile Oluşturulan Ad Yantümceleri.....	86
4.3.2.1.	İyelik eki barındırmayan –mA	87
4.3.2.1.1.	Çoğul biçim –mAlAr.....	87
4.3.2.1.2.	Tamlayan-belirtili biçim –mAnIn.....	87
4.3.2.2.	İyelik biçimi –mA + -İyelik.....	87
4.3.3.	-DIK ya da –(y) AcAK ile Oluşturulan Ad Yantümceleri.....	91
4.3.3.1.	-DIK/-(y)AcAK ad yantümcelerinin diğer işlevleri	94
4.3.4.	-(y) İş ile Oluşturulan Ad Yantümceleri	94
4.3.5.	-mA, -DIK/-(y)AcAK ve –(y)İş Biçimbirimlerinin Örtüşen Kullanımları	95
4.4.	Adlaştırma Yapılarında Yardımcı Eylem Ol-‘un Kullanımı.....	97
4.5.	Sonuç	98

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ VE BÜTÜNCE

5.1.	Bütünce-Temelli Yaklaşım	100
-------------	---------------------------------------	------------

5.2.	Bütüncenin Oluşturulması	107
5.3.	Örneklem Seçimi	107
5.4.	Çözümleme Birimi.....	108

ALTINCI BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

6.1.	Giriş	109
6.2.	Türkçe Tarih Söyleminde Sözbilimsel Kip Belirlemede Ölçüt Olarak Adlaştırma	114
6.2.1.	Türkçe Tarih Söyleminde Katılımcılar	114
6.2.1.1.	İlköğretim 6. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	117
6.2.1.2.	İlköğretim 7. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	119
6.2.1.3.	İlköğretim 8. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	121
6.2.1.4.	Lise 1. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	124
6.2.1.5.	Lise 2. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	126
6.2.1.6.	Lise 3. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	128
6.2.2.	Türkçe Tarih Söyleminde Süreçler	131
6.2.3.	Türkçe Tarih Söylemi ve Etkinlikler / Koşullar	139
6.2.3.1.	Zamanda Yerleşim.....	140
6.3.	Değerlendirme.....	145
6.4.	Türkçe Tarih Söyleminde Sınıf Düzeyi Beklentileri.....	152
6.4.1.	Türkçe Tarih Söyleminde Katılımcıların Sınıf DüzeylerineGöreDağılımı ..	153
6.4.2.	Türkçe Tarih Söyleminde Süreçlerin Sınıf Düzeylerine GöreDağılımı	154
6.4.3.	Türkçe Tarih Söyleminde Etkinliklerin Sınıf DüzeylerineGöreDağılımı ...	156
6.5.	Değerlendirme	145
SONUÇ.....		161
KAYNAKÇA.....		166
SÖZLÜKÇE.....		178

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

AÖ	Ad Öbeği
BTY	Bütünce-Temelli Yaklaşım
İÖ	İlgeç Öbeği
DİD	Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi
DE	Dilbilgisel Eğretileme

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Tarih Metin Tipleri	13
Şekil 2: Tarih Metin Tipleri ile Sınıf Düzeyi Beklentileri Arasındaki İlişki	32
Şekil 3: Dilin Katmanları	45
Şekil 4: Martin'in (1992: 495) Önerdiği Katmanlaşma Bağlamı	47
Şekil 5: Halliday'in Dil Modeli	48
Şekil 6: Dil Kesiti Değişkeleri	49
Şekil 7: Katılımcılar Boyutunda Soyutlama Ölçeği	115
Şekil 8: Tarih Teknolojisinin Bileşenlerinin Türkçe Tarih Söylemindeki Görünümü	150
Şekil 9: Tarih Söyleminin Sözbilimsel Kipleri ve Sınıf Düzeyi Beklentileri Arasındaki İlişki	152
Grafik 1: Örnekleme Oluşturan Tarih Metinlerinde Yer Alan Adlaştırma Yapıları	131
Grafik 2: Türkçe Tarih Söyleminde Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	153
Grafik 3: Türkçe Tarih Söyleminde Süreçlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	155
Grafik 4: Türkçe Tarih Söyleminde Zaman Bildiren İfadelerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	156
Grafik 5: Sınıf Düzeylerine Göre Tarih Teknolojisinin Belirleyicilerinin Dağılımı	158

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Tarih Metin Tipleri: Toplumsal Amaçlar ve Aşamalar	11
Çizelge 2: Okullarda Okutulan Tarih Metinlerinde Değişiklik Gösteren Dilsel Örüntüler	33
Çizelge 3: Üst-işlevler ve Bağlamsal Değişkenler	51
Çizelge 4: Süreç Türleri	56
Çizelge 5: Zihinsel Süreçler ve Katılımcıları	59
Çizelge 6: Tarih Metin Türleri ve Söylem Alanı	63
Çizelge 7: Dilsel Anlatımların Eşleşik ve Eğretilmeli Gerçekleşmeleri	70
Çizelge 8: Çalışmanın Bütüncesi	106
Çizelge 9: İlköğretim 6. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	117
Çizelge 10: İlköğretim 7. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	119
Çizelge 11: İlköğretim 8. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	122
Çizelge 12: Lise 1. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	124
Çizelge 13: Lise 2. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	126
Çizelge 14: Lise 3. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar	128
Çizelge 15: Tarih Teknolojisi Açısından Adlaştırma İşlevlerinin Dağılımı	133
Çizelge 16: Türkçe Tarih Söyleminde Etkinlikler/Koşullar	141
Çizelge 17: Zaman Bildiren İfadelerinin Tümcedeki Konumu	143

GİRİŞ

Tarih, bilinebilir geçmişi ‘yaşama döndürmek’ten öte, insanların yaptıklarıyla, yazıya dökülenler arasındaki mesafeyi arttırmayı amaçlamaktadır. Araştırmalar, tarihin, özellikle yazıya döküldüğünde, insanların ve olayların bir açıklaması olmaktan çok uzaklaştığını ve artık ne bir öykü özelliği taşıdığını ne de insanlar hakkında olduğunu göstermektedir. Bilinebilir olguların düzenlenmesi, yorumlanması ve genelleştirilmesi sürecinde insanlar silinir, eylemler nesnelere dönüşür ve zamandaki sıralılık zaman içinde donmuş bir sahneye dönüşür (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 75). Eggins, Wignell ve Martin’e (1993) göre, bu uzaklaşma sürecinde kullanılan temel dilsel kaynak, Dilbilgisel Eğretilimdir. Dilbilgisel eğretilimin en yaygın görünümü olan ve çalışmamızın inceleme nesnesi olarak belirlediğimiz adlaştırmayı Givon (1990: 498), bir EÖ’nin – hatta tüm bir tümcenin- dilbilgisel süreçler yoluyla AÖ’ne dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle adlaştırma, belli eylem ve sıfatların, başka eylemlerin üyeleri ya da bir ilgeç öbeğinin öznesi konumunda kullanılabilmesi için AÖ biçimine dönüşmesidir (Chafe, 1985: 108). Bilimsel metinlerde sıkça başvurulan bir özellik olan *adlaştırma*, doğal olarak başka biçimlerde sunulması gereken bilginin ad ya da AÖ biçiminde ifade edilmesidir (Martin, 1991). Adlaştırma yoluyla, (eşleşik olarak eylemlerle kodlanan) süreçler ve (sıfatlarla kodlanan) nitelikler eğretilimeli olarak adlar biçiminde yeniden kodlanırlar ve tümcede Süreç ya da Nitelik işlevlerini değil, AÖ’nde Nesne işlevi görürler (Halliday, 1994: 352).

Bu çalışmanın amacı, Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerindeki *adlaştırma* olgusunun tarih metinlerinin sınıf düzeylerini belirlemede bir ölçüt olarak işleyip işlemediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmamızın temel araştırma sorularını şu şekilde belirleyebiliriz:

1. Adlaştırma temel alınarak Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?

2. Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metninin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?

Çalışmamızın, ikinci araştırma sorusu bağlamında, özellikle eğitim bilimleri açısından önemli sonuçlar sergileyeceğini düşünmekteyiz. Öğrencilerin okudukları tarih metnini anlamlandırabilmeleri için sınıf düzeyleri arttıkça yorumlamalar yapabilmeleri, çıkarımlarda bulunabilmeleri ve olaylar arasındaki örtük ilişkileri fark edebilmeleri beklenmektedir. Bu da öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesini gerektirir. Bu becerilerin ölçümü ise eğitim alanında yapılan çeşitli programlar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) olarak adlandırılan PISA'dır. PISA, endüstrileşmiş ülkelerdeki 15 yaş grubu çocuklarının kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik 3 yıllık bir tarama programıdır. Bu program 2000 yılından beri uygulanmakta olup ancak 2003 yılında ülkemizi bünyesine dahil etmiştir. PISA çerçevesinde yürütülen araştırmalar için ülkemizin her bölgesinden rastgele okullar seçilmiştir. Örneğin, PISA 2006'ya Türkiye 7 bölgeden, 51 ilden rastgele seçilen 160 okul ve 4942 öğrenciyle katılmıştır. Bu program kapsamında öğrencilerin matematik, okuma, fen bilimleri ve problem çözme alanlarında mantıksal ilişkiler kurabilme, çözümleme yapabilme ve değerlendirme yetileri, yani okuryazarlık düzeyleri ölçülmeye çalışılmaktadır. Burada çarpıcı olan durum, PISA 2003 sonuçlarında 41 ülke arasından ülkemizin 28. sırada yer almasıdır (PISA 2003 Ulusal Nihai Rapor). PISA 2003 raporunda verilen sonuçlara göre, Türk öğrencilerin üçte ikisi ikinci düzey ve aşağısında yer almaktadır. Yani, 1 ile 5 arası belirlenen yeterlilik düzeyinin en sonlarındadırlar. Bir başka deyişle, Türkiye 41 ülke arasından 34. sırada yer almaktadır. Buradan çıkarılacak sonuç ise, öğrencilerimizin okuduğunu anlama, çözümleme yapabilme ve mantıksal ilişkiler kurabilme açısından yetersiz kaldıklarıdır. PISA 2006'da ise, yine Türkiye 57 ülke arasından 37. sırada yer almıştır. Program kapsamındaki okuma becerileri alanında öğrencilerimizin yarısından fazlası ikinci düzey ve aşağısında yer almıştır. Görülüyor ki, geçen üç yıl zarfında öğrencilerin okuma becerileri alanında

elde ettikleri başarı oranlarında gözle görülür bir artış söz konusu değildir. Bizim çalışmamız bağlamında da, İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanmaya çalışılacak ve elde edilecek bulgular, PISA'nın sonuçları bağlamında değerlendirilecektir.

Genel olarak tarih söyleminde, özelde ise Türkçe tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kipi saptanmasında Adlaştırma olgusunun temel ölçüt olarak seçilmesinde Coffin'in (2000, 2004, 2006) 'tarih ders kitaplarındaki metinlerde, ortaokuldan lise düzeyine geçildikçe adlaştırma yapılarının ortaya çıktığı ve bu yapıların giderek arttığı' bulgusu önemli rol oynamaktadır. Burada sözü edilen 'Adlaştırma' olgusu, Halliday'in (1985) bir dilbilgisel ulamın bir başka ulamla yer değiştirmesi olarak tanımladığı Dilbilgisel Eğretileme kavramının en yaygın görünümü olarak kabul edilmektedir. Yani bilimsel metinlerde sıkça başvurulan bir özellik olan adlaştırma, temelde başka dilbilgisel birimlerle ifade edilen bilginin belli bir amaç doğrultusunda ad ya da AÖ biçiminde ifade edilmesidir (Martin, 1991). Bu bağlamda, birinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için, Coffin'in (1997) tarih söyleminde kullanılan sözbilimsel kipler bağlamında belirlediği tarih metin tipleri sınıflandırması temel alınacaktır. Coffin (1997), tarih söyleminin tarihsel gerçekliği kurgulayan ve biçimlendiren iki sözbilimsel kipten oluştuğunu ileri sürmektedir: (i) Anlatı (ii) Savlama. "Dış dünyada dizimsel olarak düzenlenmiş nedensel ilişkilerin dil aracılığıyla kodlanması olarak tanımlanan (Onega ve Landa, 1996) Anlatı kipi, tarihsel olguları kaydetmenin yanı sıra, yeni bilgi üretimini de sağlamaktadır. Ayrıca bu kip, yapısal olarak dış zamanı temel alır ve insan Kılıcılığını ön plana çıkarır. Oysa geçmiş olayları, insan Kılıcılar üzerine odaklanmak yerine karmaşık siyasi, ekonomik ve toplumsal süreçler içinde ele alan Savlama kipi (Burke, 1991: 235), yorumlamaya dayalıdır ve insan Kılıcılığını örtükleştirerek süreçleri önceler. Bu iki sözbilimsel kip de kendi içinde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre, Kaydedici metin tipleri olarak tanımlanan Otobiyografik, Biyografik, Öyküleme ve Nedenleme metin tipleri Anlatı kipinin yapısal özelliklerini taşıırken; Sergileme, Tartışma, Karşı Sav gibi metin tipleri, Savlama kipinin yorumlama özelliğini paylaşır (Coffin, 1997). Coffin (2006: 423), tarih ders kitaplarında düzey arttıkça adlaştırma yapılarının da arttığını ve adlaştırmannın Savlama türlerinin ortak özelliği haline

geldiğini ileri sürmektedir. Bu sav doğrultusunda, öncelikle Türkçe tarih metnlerinin Coffin'in (1997) belirlemelerine göre sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağı incelenecektir. Bu incelemede temel alınacak ölçüt ise, bu metinlerde adlaştırma yapılarına hangi sıklıkla rastlandığı olacaktır.

Çalışmamızın ikinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek amacıyla, Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerden oluşan bütüncemizden rastlantısal olarak seçilen örneklem, Halliday'in önerdiği ve çalışmamızın kuramsal çerçevesini oluşturan Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli çerçevesinde çözümlenecektir. Çözümlemeler sonucu elde edilecek bulguların anlamlılığı ise, istatistiksel olarak Tek Örneklem Oran Testi kullanılarak yorumlanacaktır.

Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli dili, dil-dışı ve dilsel bağlam katmanlarından oluşan bir dizge olarak görmektedir. Dil dışı-bağlam, *kültür bağlamı* ve *durum bağlamından* oluşurken; dilsel bağlam *düşünsel, kişilerarası ve metinsel* anlamın biçimlendirildiği bağlam türüdür. Toplumsal amaçların, toplumsal ilişkilerin, inanç ve değer dizgelerinin ve toplumsal pratiklerin yer aldığı kültür bağlamı, durum bağlamını da kapsayan bir kavramdır. Çalışmamızda kültür bağlamının içinde yer alan durum bağlamı, kendisini oluşturan bileşenlerden (söylem alanı, söylem biçimi, söylem kipi), dünyada olup bitenlerden bir söylem evreni oluşturan *Söylem Alanı* kavramı çerçevesinde incelenecek ve bu kavram kuramsal çerçevemiz olan Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi'nin 'dil kullanıcılarının dünyaya ilişkin deneyimlerini temsilleştirme düzlemi' olarak tanımladığı 'düşünsel üst-işlev' bileşeniyle eşleştirilecektir.

Halliday, dış dünyaya ilişkin deneyimlerin temsilleştirilmesinden doğan düşünsel anlamın, Geçişlilik dizgesiyle çözümlenebileceğini belirtmektedir. Geçişlilik dizgesi, deneyim dünyamızı yönetilebilir bir süreç türü kümesi olarak yapılandırır ve tümceyi a) süreçler, b) süreçlerde yer alan katılımcılar ve c) bunlara eşlik eden koşullar biçiminde çözümler (1985: 106). Dolayısıyla, İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde adlaştırma temel alınarak, yeğlenen sözbilimsel kipteki

baskın dilsel yapılanmanın söylem-edimbilimsel işlevini saptayabilmek için çalışmamızın çözümleme aşamasında Coffin'in metin türleri ve metin tiplerine ilişkin saptalamaları ve Geçişlilik dizgesinin üç temel bileşeni olan *süreç*, *katılımcılar* ve *koşullar* temel alınacaktır. Geçişlilik çözümlemesinde, çalışmanın örneklemini oluşturan metinler süreçler ve katılımcıların özellikleri bağlamında incelenerek, Türkçe tarih metinlerinde kullanılan sözbilimsel kipin amacının öğrencilere, 'tarih bilgisi edindirmek' mi yoksa öğrencilerin 'tarih okuryazarlığı', yani savlama yetisini geliştirmek mi olduğu tartışılacaktır.

Sonuç olarak, Türkiyede ilköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerindeki *adlaştırma* olgusunun tarih metinlerinin sınıf düzeylerini belirlemede bir ölçüt olarak işleyip işlemediğini ortaya koymayı hedeflediğimiz bu çalışmada, okullarda okutulan ders kitaplarından oluşan bütüncemizden seçtiğimiz örneklem (İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinleri) belirlenen araştırma soruları aracılığıyla, İşlevsel Dilbilgisi Modeli çerçevesinde çözümlenecektir.

Çalışmanın Birinci Bölümünde, tarih söylemi kavramı, farklı dilsel özellikleri çerçevesinde ele alınacaktır. İkinci Bölümde ise, çalışmanın kuramsal artalanını oluşturan Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli tanıtılacak ve inceleme için neden bu kuramın seçildiği üzerinde durulacaktır. Ardından, seçtiğimiz kuramsal çerçevenin tarih söylemi içinde yer alan metin tiplerinin ayırt edilmesinde nasıl bir işlev yüklediği gösterilecektir. Çalışmanın Üçüncü Bölümünde, dilbilgisel eğretilmeler olarak ele alınan adlaştırma yapılarının işlevlerinden söz edilecek ve Dördüncü Bölümde Türkçede adlaştırmanın nasıl tanımlandığı ve biçimsel özelliklerinden söz edilecektir. Beşinci Bölümde ise, çalışmanın bütüncesi tanıtılacak ve oluşturulan bütüncenin sınırları çizilecektir. Ardından, bütünceden seçilen örnekleme ilişkin bilgi sunulacaktır. Çalışmamızın Altıncı Bölümünde seçtiğimiz örneklem üzerinden yapılan çözümlemelerden elde ettiğimiz bulgular tartışılacak ve bunlara ilişkin genel değerlendirmelere gidilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

TARİH SÖYLEMİ

1.1. Giriş

Olgular dış dünyada maddesel olarak gelişirler ancak, onları tarih yapan dildir (Martin, 2003: 22). Bir başka deyişle, insanın, dış dünyaya ve tarihe ilişkin bilgisinin doğası, dili kullanabilme yetisine bağlıdır (Veel ve Coffin, 1996: 191). Sözü edilen bu dil yetisine ilişkin seçimler ise, farklı tarih bağlamlarını oluştururlar (Martin, 2003: 23). Bu varsayımlar doğrultusunda İlköğretim ve Ortaöğretimde kullanılan tarih metnlerinin diline odaklanan çalışmalar (Coffin, 1997, 2000, 2004, 2006; Eiggins, Wignell ve Martin, 1993; Veel ve Coffin, 1996; Schleppegrell ve Achugar, 2003; Schleppegrell, Achugar ve Oteiza, 2004), dilin belli bilgi türlerini olduğu kadar belli bilme yollarını da nasıl yapılandığına araştırmışlardır. Bu çalışmaların temel varsayımı, tarih metnlerinin dilinin, yani tarih söyleminin, günlük dile çok yakın bir türden, günlük dilden oldukça uzak, olağan günlük olayları betimlemeyen bir türe kadar uzanan bir değişkenlik sergilediğidir. Biz de çalışmamızın bu bölümünde tarih söyleminin tanımından başlayıp sözkonusu söylemi gerçekleştiren sözbilim kipleri ve bunların alt-ulamaları olarak sınıflandırabileceğimiz metin tiplerini ele alacağız. Daha sonra ise, okullarda kullanılan tarih metnindeki dilin, dolayısıyla da bilgi türleri ve bilme yollarının İlköğretim düzeyinden Ortaöğretim düzeyine geçildikçe gösterdiği ya da en azından göstermesi beklenen değişiklikler üzerinde durulacaktır.

1.2. Tarih Söylemi

Tarih, ‘geçmişin’ söylem aracılığıyla aktarılması” olarak tanımlanmaktadır, yani ‘geçmişin bağımsız bir gerçekliği’ yoktur. Geçmiş, söylemsel bir yapılandırma ve farklı metin türleriyle oluşturulabilmektedir (Coffin, 2000: 9-10). Tarih ‘insanların öyküleri’ olarak da tanımlanmaktadır. Bu tanımlamaya göre tarih söylemi, ‘geçmişin sistematik olarak incelenmesi’dir. Burada tarihinin amacı ‘birbirleriyle ilişkili

olmayan gerçeklikleri değil, anlamlı hale dönüştürülebilmek için düzenlenmiş ve genelleştirilmiş bir dizi gerçekliği seçebilmektir (Foucault, 1980: 1). Bir başka deyişle, tarihçinin görevi, ‘insanların öykülerini’, seçerek, yorumlayarak ve genelleştirerek anlamlı biçimde yeniden anlatmaktır (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 75). Bu süreç esnasında, Eggins, Wignell ve Martin’e (1993) göre, tarih insanların öyküsü olmaktan uzaklaşır. Yani, insan katılımcılar silinir, hareketler nesnelere dönüşür ve zamanda diziliş donuk bir sahneye dönüşür. Dolayısıyla, tarihçiler tarafından yeniden anlatılan tarihi ‘hayata getirmek’ yerine tarih söylemi, insanların gerçekten yaptıkları ve bunun yazıya dökülmesi arasındaki mesafeyi en çoğa çıkarmayı hedefler (1993: 75).

Tarihsel bakış açısı, zaman, neden-sonuç ilişkileri, geçmiş ile şimdinin etkileşimine ilişkin bir kavrayışın yanı sıra, tarihin insanlar zaman ve yer arasındaki dinamik ilişki olduğuna dair bir anlayışı da gerektirir (Foucault, 1980: 10).

Tarihsel bakış açısının edinilmesi, tarih okuryazarlığını (history literacy) beraberinde getirir. Tarih okuryazarlığında yalnızca ‘içerik’in, yani konu bilgisinin öğrenildiği bir alan değil, “geçmişe ilişkin karşıt görüşlerin akılcı bir sorgulama çerçevesinde değerlendirilmesi” için gerekli eleştirel düşünce yetilerini” kapsayan bir dizi bilişsel yetinin kullanılması ve geliştirilmesini gerektiren bir alandır. Ancak bu yetilerin kullanılması ve geliştirilmesinde kullanılan dilin özellikleri ve rolü genellikle gerektiği gibi vurgulanmamaktadır (Coffin, 2000: 4).

Tarih söylemi çerçevesinde yapılan tartışmalar, genellikle tarih söylemine ilişkin dilin, günlük dil mi yoksa özel bir amaca yönelik kapsamlı bir teknik dil mi olduğu sorusu üzerinden yürütülmektedir (Edwards, 1978; Becher, 1987; Kent, 1977; Vincent, 1995; Greene, 1994; Hallden, 1986, 1997; Spoehr ve Spoehr, 1994; Holloway, 1967; Stalnaker, 1967; Walsh, 1974). Teknik dil (technical language), bir uzmanlık alanına özgü özelleşmiş sözcük dağarcığı olarak tanımlanmaktadır; dolayısıyla da günlük dil kullanımından farklı bir terimleştirme gerektirmektedir. Bu konuya ilişkin önemli savlardan biri, “tarih söyleminin alana özgü özel terimler, yani teknik dil içermediği, dolayısıyla da, ortak insan deneyimine en yakın alan olduğudur” (Edwards, 1978: 55). Bu görüş, tarihin kuramsal bir alan olmadığına da

işaret etmektedir (Becher, 1987; Kent, 1977; Vincent, 1995). Vincent'a göre, tarihçiler kuramla ilgilenmezler ve düşünce dünyasına katkıları oldukça azdır (1995: 69). Becher de, tarihçilerin tartışmalarını özel terimlerden arınmış günlük dille ifade ettiklerini ileri sürmektedir (1987: 268).

Oysa, eğitimbilim-çıkışlı araştırmacılar tarihçilerin soyutlamaları kullanırken özel terimlerden arınmış günlük dil kullanımlarının yer almadığı bir söylem oluşturduğunu ileri sürmektedirler (Greene, 1994, Hallden, 1986; 1997, Spoehr ve Spoehr, 1994). Tarih felsefecilerinin tarih söyleminde ortaya çıkan soyutlamalara ilişkin farkındalıkları bu görüşün dayanaklarından biridir (Edwards, 1978, Holloway, 1967, Stalnaker, 1967, Walsh, 1974). Tarih felsefecileri, tarih söyleminde yer alan soyutlamaları, farklı olayları uygun kavramlar altında birleştirmek amacıyla kullanmakta ve buna *birleştirim* (colligation) adını vermektedirler (Walsh, 1974: 133). Tarihçiler de benzer olarak, olayların farklı zamanlarda ve yerlerde birbirleriyle nasıl benzeştiklerini göstermektedirler; yani, olayların ortak özelliklerini soyutlamaktadırlar. Başka bir deyişle, keşfettikleri düzenlilikler üzerinden belli anlatımlar üretmektedirler (Holloway, 1967).

Tarih dilinin, özel terimlerden arınmış günlük dil mi yoksa teknik bir dil mi olduğu üzerine yapılan tartışmalardan ayrı olarak, tarih söyleminin kendi içinde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışmalar da yapılmaktadır (Coffin, 1997, 2000; Perfetti ve diğ., 1994) . Bir sonraki bölümde bu tartışmalar ele alınacaktır.

1.2.1. Tarih Söyleminin Sözbilimsel Kipleri

Belli bir bilginin türünü ve bu bilgi türünü bilmenin yolunu temsilleştiren dilsel seçimleri '*sözbilimsel kip*' (rhetorical mode) olarak tanımlayabiliriz. Tarih bilgisinin ve tarihe ilişkin deneyimin kurgulanmasında kullanılan dil de, kullanıcılarına bu bilginin türü ve bilgiyi bilme yollarına ilişkin iki farklı seçenek sunmaktadır. Tarih söyleminde görülen bu iki farklı seçenek iki temel sözbilimsel kiple gerçekleştirilmektedir: (i) 'Anlatı kipi' (narrative) (ii) 'Savlama kipi' (analysis/argument). Bu iki kip, tarih alanında farklı metin tiplerini birbirinden

ayırmak için yaygın olarak kullanılan ulamlardır. Eğitimbilim araştırmalarında da bu basit ikili ayırım geçerlidir (Coffin, 2000: 10). Perfetti ve diğ. (1994: 257), öğrencilere yönelik tarih eğitimini, tarihsel ‘içerik’, yani konu bilgisi edinmekten çok, tarih okuryazarlığıyla, yani savlama ve tartışma yetisini geliştirmeyle ilişkilendirmektedir. İlk olarak, Anlatı kipine ilişkin farklı görüşlerden yola çıkarak bu kipi tanımlamakta yarar vardır.

1.2.1.1. Anlatı olarak Tarih

Anlatı kipi, zamansal ve nedensel olarak birbirlerine bağlı bir dizi olayın temsilleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, Anlatı, dış dünyada dizisel olarak düzenlenmiş nedensel ilişkilerin dil aracılığıyla kodlanması olarak kabul edilmektedir (Onega ve Landa, 1996). Ochs (1997), Anlatı kipinin yazılı, sözlü ve resimli temsilleştirme biçimleri aracılığıyla oluşturulabileceğini bildirmekte ve zamansal düzenlenişin Anlatı kipinin temel özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Labov’a (1981, 1997) göre ise, Anlatı geçmiş olayların bir yansımasıdır ve bir dilsel seçim ya da kurgulama olarak da görülebilir.

Anlatı kipi, kişisel bir deneyimi ya da geçmiş olayları kronolojik (dizisel) bir diziliş içinde anlatan kip türüdür. Yani bu kipin en temel yapısal özelliği, zamansal düzenlenişidir. Bir başka deyişle, Anlatı türü *kronolojik (zamansal) ve kronolojik olmayan* anlam boyutları üzerine yapılandırılmıştır (Mink, 1974; Ricoeur, 1981: 278). Kronolojik boyut, olayları gerçekte sıralarına göre inceler ve olan biteni betimler. Kronolojik olmayan boyut ise, “dağınık olaylardan anlamlı bütünler oluşturma” işlevi görmektedir (Ricoeur, 1981: 278). Okullarda okutulan tarih çerçevesinde, Anlatı kipleri, bir dizi tarihsel olayı oluş sırasına göre kaydeder. Dolayısıyla Anlatı kiplerinde, temel yapısal özellik *dış zamandır* (external time) (1985’te..., 50 yıl sonra... gibi). Bu kipte, olayları gerçekteyişiren ya da deneyimleyen Kılıcılar ön plandadır. Bir başka deyişle, öğrencilerin tarihsel betimlemeleri ve açıklamaları kişileştirme (personalize) eğilimleri söz konusudur. Bu kişileştirme, Hallden’e (1998) göre, farklı biçimlerde olabilir. Öncelikle, tarihe yön

verenlerin bireyler, yani büyük adamlar ve kadınlar olduğu düşünül­düğünden, bu bağlamda özellikle küçük yaşta­ki öğrenciler kişileştirmelere başvururlar.

- (1) a. **Madam Curie**, toryumun da uranyum gibi ışın saçtığını buldu ve buna radyoaktivite adını verdi.
- b. **IV. Murat**, tütün­ü ve alkollü içkileri yasakladı; kahvehaneleri, meyhaneleri kapattı.

İkinci olarak, kurumların kişileştirilmeleri söz konusudur. Yani, toplumsal ve politik kurumlar kişileştirilmiş varlıklar olarak görülür; dolayısıyla da bir kurum kültürel bir yapılanma olarak değil, bu kurumun bir parçası olan insanlar topluluğu olarak kabul edilir.

- (2) **Dışışleri Bakanı**, ülkenin Avrupa açılımına yön verecek temel dış politikayı belirledi.

Örnek (2)'de 'politikayı' tek başına 'dışışleri bakanı' değil, bakanlıkta çalışan bürokratlar ve komisyonlar belirlemektedir, ancak kurum bir tek kişiyle temsil edilerek, tarih metinlerinde çok sık rastlanan kişileştirme sürecine gidilmektedir.

Sonuç olarak Anlatı kipini, dış dünyada zamansal ve nedensel olarak birbirlerine bağlı bir dizi olayı, büyük ölçüde zamansal düzenlenişleri ve olaylardaki kılıcıları göz önünde bulundurarak anlamlı bütünler şeklinde kurgulayan dilsel seçimlerin tamamı olarak tanımlayabiliriz.

Anlatı kipine ilişkin süregelen tartışmalar genel olarak iki başlık altında toplanabilir: a) anlatı kipinin tarih söylemindeki rolü (White, 1987; Burke, 1991; Lyotard, 1993; Coffin, 2000) ve b) anlatı kipinin biçimlenişi (Coffin, 1997, 2000; Mink, 1974; Carr, 1991; White, 1987). Anlatı kipinin tarih söylemi içindeki rolü üzerinde yapılan tartışmalar bu kipin basit bir öyküleme olup olmadığı temelinde yapılmaktadır. Bazı tarihçiler Anlatı kipinin basit bir öyküleme çizgisi kurduğu ve yalnızca kılıcılara odaklanıp geçmişe ilişkin önemli ayrıntıları göz ardı ettiği görüşündedir. Oysa diğer tarihçiler, "Anlatı'nın olmadığı yerde tarihin de olamayacağı" görüşünü (Croce'tan aktaran Coffin, 2000: 10) savunmakta ve alternatif, hatta marjinal anlatıların ortaya çıkmasıyla Anlatı'nın tarih alanındaki rolünün yeniden canlandığını ileri sürmektedirler.

Anlatı kipinin biçimlenişine ilişkin tartışmalara bakıldığında ise, bu kipin geçmişi temsilleştirmek için uygun olup olmadığı ön plana çıkmaktadır. Bazı düşünürler ve tarihçiler, Anlatı kipinin insanların dünyaya ilişkin deneyimlerinin doğal sırasını ve yapısını taklit ettiğini ileri sürmektedirler (Coffin, 2000: 11). Ancak, başka düşünürler, Anlatı kipinin oldukça düzensiz ve akışkan olan geçmişi biçimlendirdiğini ve yapılandırdığını, dolayısıyla da geçmişe aslında sahip olmadığı bir biçim veren, hatta bu biçimi dayatan ‘tarihçinin kişisel hayalgücünün ürünü’ bir kip olduğunu iddia etmektedirler (Mink, 1974; Carr, 1991).

Anlatı kipinin ‘tarihsel olay ve süreçlerin temsilleştirilmesi için doğal ortam olmaktan uzak olduğu’ ve gerçekliğe mitolojik bakışın bir ürünü’ olduğu görüşü (White, 1987: 9), bu kipin değer-bağımsız bir söylem kipi olma rolünü tartışmaya açmakta ve tarihçinin geçmişin nesnel kaydedicisi olma rolünü sorgulamaktadır (Coffin, 1997: 200).

Aslında bir Anlatı kipiyle sunulan olaylar seçilip sıralanıp bu olaylara (örtük veya açık bir biçimde) tarihsel önem yüklendiğinde, Anlatı kipleri sadece geçmişin nesnel birer kaydedicisi olmanın ötesine geçmektedirler. Yorumlama özelliğine dayalı Savlama kipinde¹ olduğu gibi, Anlatı kipleri de tarihsel gerçekliği sadece yansıtmak yerine yapılandırmaktadırlar. White’a göre, öyküleme/anlatsallık, gerçekliği etikleştirme dürtüsüyle yakından ilişkilidir. Buna karşın, yorumlama özelliğine dayalı Savlama kiplerinden farklı olarak, Anlatı kiplerinde, bu etikleştirme ya da yorumlama düzeneği örtükleştirilmiştir (1987: 12). Coffin (1997), Anlatı kiplerini, geçmiş olayların nesnel kayıtlarını sunma amacı güden ideolojik düzenekler olarak incelemiş ve kiplerin nesnelliklerinin sadece sözbilimsel bir etki olduğunu ileri sürmüştür. Bu sözbilimsel etki, Halliday’in (1985) ortaya koyduğu düşünsel, metinsel ve kişilerarası anlamlarla kurgulanan dilsel örüntümeden kaynaklanmaktadır. Bu dilsel örüntüler incelendiğinde bu kiplerin nesnel bir

¹ Bu kip, bir sonraki bölümde açıklanacaktır.

temsilleştirme olmadığı, geçmişe ilişkin yorumlamalar olduğu açıklığa kavuşturulabilmektedir.

Eğitim-öğretimdeki Anlatı metinlerinin çözümlenmesi de, yukarıdakine benzer sonuçlara ulaşmakta ve Anlatı kipinde okuyucunun kronolojik olayları yorumlamasını yönlendiren ve kısıtlayan önemli bir işlevsel birim (öğrencinin kendisini özne olarak konumlayabileceği olası konum) olduğunu ileri sürmektedir.

Anlatı kipinin biçimlenişini tartışan çalışmalar, Anlatı kipinin yapısı ve kullandığı dilsel kaynaklar bağlamında ayrıntılı bir betimlemesini sunmaktan uzaktır. Coffin'e göre, daha ayrıntılı bir dilsel çözümlenme, yalnızca sınırları daha iyi belirlenmiş bir sınıflandırma sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda Anlatı kipinin biçimlenmesinin eğitimsel, entellektüel ve ideolojik bir araç olarak nasıl işlev gördüğüne dilsel anlamda bir ışık tutacaktır (2000: 12).

Bu bölümde, tarih söyleminin sözbilimsel kiplerinden biri olan Anlatı kipine ilişkin genel tanımlamalar ve tartışmalar verildikten sonra, bir sonraki bölümde sözbilimsel kiplerin ikincisi olan Savlama kipinden söz edilecektir.

1.2.1.2. Savlama Olarak Tarih

Savlama kipi, geçmiş olayları, insan Kılıcılar üzerine odaklanmak yerine, karmaşık siyasi, ekonomik ve toplumsal süreçler içinde ele alır (Burke, 1991: 235). Savlama kipi terimi, geçmişe ilişkin belli bir yorumlamayı savunma amacı güden metinlere gönderimde bulunmaktadır. Bu türden bir metin ise, belli konum ve savların göz önünde bulundurulduğu bir çözümlenme süreci aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Jenkins'e göre, 'bir olayın her iki yanını görmek' ve 'söz konusu olay hakkında karar vermek' yazarı, geçmişe ilişkin nesnel bilgiler sunabilen tarafsız bir yargıç olarak konumlandırır (1991: 38). Bilgiyi bu şekilde yapılandırmak, Jenkins'e (1991) göre, içinde yaşadığımız toplumsal oluşumun kaçınılmaz bir gereğidir. Bu da, yorumlamanın rolünü ardıllarken, 'gerçek değerleri' öncelemektedir. Jenkins (1991) tüm bunlara karşın, 'gerçekliğin' her zaman ideolojik olarak biçimlendiğini

vurgulamakta; dolayısıyla da tarihçilerin bu ideoloji karmaşasında tarafsız kalmalarının güç olduğunu belirtmektedir (Jenkins, 1991'den aktaran Coffin 1997: 199).

Kress (1989), Savlama kipinin temel özelliğinin farklılık yaratmak ve açıklık (openness), yani metnin yoruma açık olması, olduğunu belirtmektedir. Oysa Mitchell (1995), yaptığı araştırmada sözlü kip olarak Savlamanın açık ve dönüşümsel bir süreç olduğunu, buna karşın yazılı kip olarak Savlamanın açıklıktan uzak olduğunu bildirmektedir (1995: 133). Okur-yazarlık araştırmalarının bulguları, tarih söylemi bağlamında yazılı bir kip olarak Savlamanın, alternatif yorumlamalara izin verse de, geçmişe ilişkin belli bir yorumlamayı savduğunu ve dayattığını göstermiştir. Bir başka deyişle, bir metnin öğretmen tarafından değerlendirilebilmesi için, alternatif yorumlamalar ve savlar birbirleriyle ilişkili olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak da, okuyucu diğerlerine göre açıklayıcı gücü fazla olduğundan tek bir bakış açısını benimseyecektir. Dolayısıyla, az önce sözünü ettiğimiz açıklığa ulaşmak yerine, yazılı Savlama kipi açıklıktan uzaklaşmaya zorlamaktadır. O halde, geçmişe ilişkin savlama, 'tarihçinin gerçekliği tarafsız, değer-bağımsız bir konumdan izlemesi' etkinliğidir. Oysa tarihçinin ulaştığı yorumlamalar kaçınılmaz olarak öznel ve ideoloji-güdümlü olmaktadır (Coffin, 1997: 199).

Eğitim-öğretim bağlamında, Savlama kipi, tarihsel anlamı üreten ayrıcalıklı bir tür olarak kabul edilmektedir. Mitchell ve Andrews (1994), İngiliz müfredatına ilişkin yaptıkları araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmışlardır:

“16 yaşında öğrencilerin akademik statüye geçişleriyle birlikte, savlama yetilerinin gelişmeleri beklenmektedir. Tarih alanında, tarihsel anlatı ve olguların öğretimi ve öğreniminden uzaklaşmaktadır. Tarih dersi, son iki senede tarihsel bir çözümleme konusu haline gelmektedir. Ancak bu düzeyde, çözümlenmeler de birbirlerinden farklılaştığı için tarih dersi artık tarihsel tartışmaların konusu haline gelmektedir” (Mitchell ve Andrews, 1994: 86).

Benzer olarak, Coffin'in Avustralyadaki tarih müfredatına ilişkin araştırması, ortaokul üst sınıflarında Savlama kipinin ayrıcalıklı konumunu destekler niteliktedir (Coffin, 1997: 198).

Alanyazınında, Anlatı ve Savlama kiplerinin bir çizginin iki kutubunda yer alan sözbilimsel kipler olduğu kabul edilmektedir. Ancak, eğitimbilim araştırmalarında, bu iki kutup arasında yer alan ara türler arasında ayrıma gidilmektedir (Coffin, 2000: 14). Eğitimbilim çalışmaları, işlevci bir dilsel çözümlemenin daha dizgeli ve sınırları daha iyi belirlenmiş bir sınıflandırma sağladığını savlamaktadır. Bu araştırmalar biçim olarak yalnızca Anlatı ve Savlamanın kabul görmesinin eğitimbilim açısından sorunlu olduğunu da vurgulamaktadır (Coffin, 2000: 15). Bu noktada geleneksel tarih düşünürlerinin ikili Anlatı – Savlama sınıflandırması yerine, eğitimbilimcilerin kullandığı çok katmanlı sözbilimsel kip sınıflandırmasını incelemeye başlayabiliriz. Ancak bu incelemeye geçmeden önce 'tür' (genre) ve 'metin tipi' (text-type) kavramlarının eğitimbilim çalışmalarında nasıl tanımlandığına değinmekte yarar vardır.

1.2.2. Tarih Metin Tiplerini Ayrıştırma

Nedenleme metin tipini Öykülemekten ayrı bir metin tipi olarak ele almak için, Martin'in sözünü ettiği iki yaklaşımdan söz etmekte yarar vardır: (i) *tipolojik yaklaşım* (ii) *topolojik yaklaşım*.

Tipolojik yaklaşımda, tarih metin tipleri arasındaki farklılıklar ve karşıtlıklar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Oysa topolojik yaklaşım metin tiplerinin benzerliklerini çıkış noktası olarak almaktadır (Martin, 1996: 13).

Bu çalışmada ilk olarak seçtiğimiz örneklem üzerinden tarih söyleminde yeğlenen sözbilimsel kipleri adlaştırma temel alınarak sınıf düzeyine göre saptamayı hedeflediğimizden, metin tipleri arasındaki örtüşmelere odaklanan topolojik yaklaşımın çalışmamızın amacına daha uygun olduğu görüşündeyiz.

Sözbilimsel kip sınıflandırmasını ve tek tek metin tiplerini tanımlamadan önce, ‘tür’ (genre) kavramını eğitimbilimcilerin nasıl ele aldıklarına kısaca değinmek gereklidir. Coffin, Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi geleneğini izleyerek, ‘tür’ü, metinlerin öykü anlatma, yönerge verme, geçmiş olayları açıklama gibi genel amaçlarını yerine getirmek için yapılandırıldıkları biçim olarak tanımlamaktadır. Schleppegrell de ‘tür’ü, belli sosyal amaçlara hizmet eden, yani belli toplumsal bağlamlara ait olan metinler olarak tanımlamaktadır (2004: 83). Martin’e göre ise ‘tür’, yazınsal metinlerin sınıflandırmasının dışında, aşamalı, hedef-yönelimli ve amaçlı bir toplumsal etkinliktir (2000: 155). Swales (1990: 58), türün bir dizi iletişimsel olaydan oluştuğunu ve üyelerinin bir grup iletişimsel amacı paylaştığını bildirmektedir. Yani, Swales ve Martin’e göre, türü tür yapan, söylemin, ‘şematik’ yapısını ortaya koyan ve içerik ve biçim seçimlerini etkileyen iletişimsel amacıdır (Martin, 1984, 1989: 86; Swales, 1990: 58). Bu tanımlamalardan çıkartılabilecek ortak sonuç, ‘tür’ün belli bir amacı olduğu ve aşamalı bir yapı sergilediğidir². Bu tanımlamaya göre de, çalışmamızda tarih metinleri bir tür olarak ele alınacaktır.

Coffin, okullardaki tarih derslerinde kullanılan metinlerin doğası ve işlevine yönelik incelemesinde Avusturalya’daki okullarda 1992 – 1994 yılları arasında kullanılan ders kitaplarını temel almıştır. Söz konusu çözümlemede, Anlatı ve Savlama türleri arasında yer alan her metin tipi (text-type)³, metin yapısı ve sözlük-dilbilgisel örüntüler açısından Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi çerçevesinde ele alınmıştır. Çözümlemeler sonucunda, geçmişi yapılandıran ve ona değer yükleyen dilsel düzeneklerin değişkenlik gösterdiği saptanmıştır (1997: 197). Görülen bu değişiklikler, tarih metin-tiplerinin de ayrışmasına yol açmaktadır. Coffin, öğrencilerin ürettikleri tarih metinleri üzerine yaptığı çalışmasında türlerin toplumsal amaçları ve yapılanış aşamalarını göz önünde bulundurarak Çizelge (1)’de de

² Tür’ün amacına yönelik saptamalar, tarih metinlerini sınıflandırırken yapılacak ve Tür’ün aşamalı yapısı, çalışmanın kuramsal çerçevesi sunulduktan sonra daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

³ Alan yazınında (Coffin 1997, 2000; Martin 1991, 1993, 1999) tür ve metin-tipi kavramı eşanlamlı olarak kullanılsa da, bu çalışmada metin-tipi kavramı tarih metin türünün alt-ulamalarına gönderimde bulunmaktadır.

görüldüğü gibi, tarih metinlerinin alt-türlerini, yani tarih metin tiplerini adlandırma yoluna gitmiştir (2004: 155):

Çizelge 1. Tarih Metin Tipleri: Toplumsal Amaçlar ve Aşamalar

<i>Metin tipi ailesi</i>	<i>Metin Tipleri</i>	<i>Toplumsal Amaç</i>	<i>Aşamalar</i>
Kaydedici Metin Tipleri (Anlatı)	Otobiyografik Öyküleme	Kendi yaşamınıza ilişkin olayların yeniden anlatılması	Okuyucunun yönlendirilmesi, olayların kaydı (okuyucunun yeniden yönlendirilmesi)
	Biyografik Öyküleme	Bir kişinin yaşamındaki olayları yeniden anlatma	Yönlendirme, olayların kaydı (kişinin değerlendirilmesi)
	Öyküleme	Geçmişteki olayları yeniden anlatma	Artalan, olayların kaydı (çıkarmı)
	Nedenleme	Olayların neden belli bir sırada gerçekleştiğini açıklama	Artalan, olayların açıklanması (çıkarmı)
Açıklayıcı Metin Tipleri (Çözümleme)	Etmensel Açıklama	Belli bir sonuca yol açan neden ya da etmenleri açıklama	Sonuç, etmenler, etmenlerin güçlendirilmesi
	Etkisel Açıklama	Bir durumun etki ya da sonuçlarını açıklamak	Etki, sonuçlar, sonuçların güçlendirilmesi
Savlama Metin Tipleri (Çözümleme)	Sergileme	Bakış açısı ya da sav ortaya koyma	(Artalan), tez, savlar, tezin/savın güçlendirilmesi
	Tartışma	Bir sorunu iki ya da fazla bakış açısından tartışma	(Artalan), sorun, savlar / bakış açıları, konum
	Karşı Sav	Bir görüşe ilişkin karşıt sav ileri sürme	(Artalan), meydan okunan konum, savlar, antitez

Çizelge (1)'de de görüldüğü gibi, tarih metin tipleri, özellikle yapılanış aşamaları bakımından ortak özellikler sergileyebilmektedirler. Ancak tarih metin tiplerinin toplumsal amaçlarındaki farklılıklar, onları birbirinden ayıran başlıca özelliktir. Bu farklılaşmanın görüldüğü düzlem, dilsel düzlemdir. Tarih yazarının toplumsal amaca göre yaptığı dilsel seçimler, ortaya çıkan tarih metninin tipini de ayırtmaktadır. Metin tipinin farklılaşmasına yol açan bu dilsel seçimlerin ne olduğunu Kuramsal Çerçeve bölümünde ele alacağız. Bu bölümden sonra, yeniden tarih metin türlerini irdedecek ve hangi dilsel seçimlerin hangi türleri ortaya çıkardığına odaklanacağız. Tarih metin tiplerine ilişkin bu genel bilgilerin ardından, bu metin tiplerini tek tek açıklamaya başlayabiliriz.

1.2.3. Geçmiş Kaydetmek: Açıklamalar ve Bakış Açıları

Geçmiş kaydetme amacı güden dört temel tarih metin tipi söz konusudur: (i) Otobiyografi (ii) Biyografi (iii) Öyküleme (iv) Nedenleme. Bu tarih metin tipleri, kaydedici metin tiplerini oluşturmaktadır. Bu metin tipleri, geçmişin eşleşik⁴ (congruent) ve kişisel yapılanmalarından (Otobiyografik Öykülemeler) eşleşik-olmayan⁵ (incogruent) ve tarafsız (impersonal) yapılanmalara (Nedenlemeler) doğru bir devinim göstermektedirler. Otobiyografik Öyküleme tipinde, 'Ben' kişi adlı sıklıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla üretilen metin açıkça 'öznel'dir'. Buna karşın, Coffin'e göre, Öyküleme ve Açıklama metin tiplerine ilişkin yapılan çözümlenmeler, bir yazarın 'ses'inin, yani olaylara bakış açısının nasıl örtükleştirilebildiğini göstermektedir. Bu örtükleştirme sonucunda da geçmişe ilişkin 'tarafsız' bir kayıt sunulmakta olduğu varsayılmaktadır (Coffin, 1997: 202-203).

Yukarıda sözü edilen tarih tipleri ve bunlar arasındaki geçişler, aşağıdaki gibi sunulabilir (Coffin, 1997: 203):

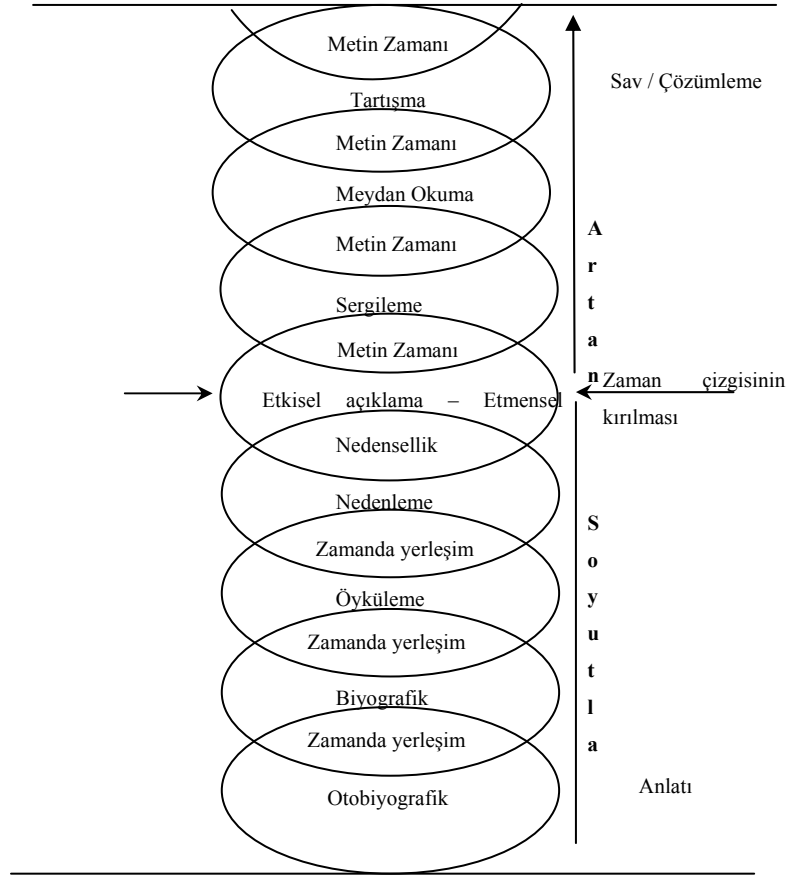
⁴ Anlam-bağımlı (literal), anlambilimsel düzenlenişleri ifade eden en tipik, belirtisiz (unmarked) dilsel biçim (Halliday, 1985: 321-322)

⁵ Bağlam-bağımlı, eğretilmeli, anlambilimsel düzenlenişleri ifade eden belirtili (marked) dilsel biçim

Eşleşik ve eşleşik olmayan anlatımlar arasındaki temel ayrım aşağıdaki şekilde gelişmektedir (Stojičić, 2005: 234):

Eşleşik anlatımlarda anlambilimsel roller tümcede belli sözdizimsel işlevlerle eşleşmektedir, ancak eşleşik olmayan anlatımlarda, bunlar dünyaya ilişkin deneyimlerimizin 'belirtili' temsilleştirmeleri olduğundan, bu tür eşleşmeler görülmemektedir.

Şekil 1. Tarih Metin Tipleri



Şekil (1)'de tarih söyleminin Anlatı kipinden Savlama kipine doğru sıralanışı görülmektedir. Şekil (1)'den de anlaşılacağı gibi, tarih metin tipleri arasında ortak özelliklerin kesiştiği bölgeler vardır. Tarih metin tiplerinin farklılıklarına değil de, tipler arasındaki benzerliklere odaklanmak daha önce de belirttiğimiz gibi, *topolojik yaklaşımın* bir gereğidir. Bu yaklaşıma göre Şekil (1)'de, Anlatı sözbilimsel kipi altında yer alan metin tipleri, zamanda yerleşimleri açısından birbirleriyle benzerlik sergilemektedirler. Yani, dış zamansal ilişkileri ("1980'de" gibi...) kodlamaktadırlar. Nedenleme metin tipine gelindiğinde, bu metin tipinin Etkisel ve Etmensel Açıklama tipleriyle paylaştığı ortak özellik, üç tipin de nedensellik ilişkilerini barındırmalarıdır. Açıklama metin tiplerinden Savlama tiplerine doğru gidildikçe, metinlerdeki olayların oluş sırası, oluş zamanı ve oluş sıklıkları, yani 'metin zamanı' açısından benzerlik sergiledikleri dikkat çekmektedir.

Bu bölümde tarih söyleminin kapsadığı metin tiplerine ilişkin genel bir çerçeve çizilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde bu metin tipleri ayrıntılandırılacaktır.

1.2.3.1.1. Öyküleme Metin Tipi

Öyküleme metin tipi (historical recount), geleneksel olarak okullarda geçmişe ilişkin temel akımlar sunmak amacıyla kullanılan bir tarih metin tipidir. Son zamanlarda ise bu tip, geçmiş olayları kaydetme amacına yönelik olarak, üç temel basamak çerçevesinde alternatif bakış açılarını da yapılandırmaktadır. Bu temel basamaklardan birincisi Artalan Basamağıdır (Background Stage). Burada, metinde odaklanılan olayların daha anlamlı hale dönüştürülebilmesi amacıyla önceki tarihsel olaylar özetlenir. Bu basamaklardan ikincisi olan Olayların Kaydı Basamağında (Record of Events Stage) ise, bir dizi tarihsel olay sunulur ve ayrıntılandırılır. Seçimlik olan Tümdengelim Basamağında (Deduction Stage), olayların önemi ortaya çıkarılır. Aşağıdaki Öyküleme örneği, bu üç basamağın işleyişini göstermektedir:

(3) Öyküleme Örneği

Artalan

Eura halkı Avrupalıların gelmesine değin Sidney civarında 40.000 yıldır yaşamaktaydılar. Onlar, avlanarak, balık tutarak yaşamlarını sürdürdüler ve toprağın koruyucuları olduklarına inandılar. Bu yaşam biçimi uzun sürmedi.

*'The Eura people had lived in the Sydney area for at least 40 000 years before the Europeans arrived. **They had lived by hunting, fishing and gathering** and believed that **they were the guardians of the land**. This lifestyle did not last'.*

Olayların Kaydı

*Avrupalılar 1788'de bölgeye geldiklerinde, kutsal toprakları işgal ettiler ve *Euralıların* avlanma ve balık tutma bölgelerine zarar verdiler. 1790'da *Eura* halkı *Avrupalılara* karşı bir gerilla savaşı başlattı.*

*'When the Europeans arrived in 1788 **they occupied sacred land and destroyed eura hunting and fishing grounds**. In 1790 the *Eura people* began a guerilla war against the *Europeans*'.*

1794'te liderleri *Pemulwuy* olan *Euralılar*, *Avrupalıların* Brickfield yerleşkelerine saldırdılar. 36 İngiliz ve 14 *Euralı* bu saldırı sırasında öldürüldü. Aynı yıl, *Euralılar* İngiliz bir yerleşimciyi öldürdüler. Ardından İngilizler kabilelerin altısının öldürülmesini emrettiler.

Aborjinler Avrupalı işgalcilere ürün ve evlerini yakarak, yiyeceklerine el koyarak ve bazı yerleşimcileri öldürerek karşı koydular. 1797'de Toongabiye saldırdılar ve bir hafta içinde çiftçiler geri çekilmek zorunda kaldı ve tarlalar yakıldı. O yıl, liderleri *Pemulwuy*, İngilizler tarafından yakalandı ancak kaçımayı başardı.

1801'e kadar, pek çok yerleşimci Avrupalıların korkusuyla yaşadı ve İngilizler Aborjin direnişini ortadan kaldırmak için bir kampanya başlattı. Atlı savaşçılar, Aborjin savaşçıları öldürmek ve *Pemulwuy*'u yakalamak için gönderildi. Bir sene sonra, sonra yerleşimciler lideri bir pusuda öldürdü.

Diğer Önemli Aborjin liderleri, beyaz yerleşimcilere karşı savaşmaya devam ettiler. Buna karşın, İngilizlerin ateşli silahları Aborjin mızraklarından daha güçlüydü. İngilizler pek çok Aborjini vurdular ve diğerleri de İngilizlerin getirdiği hastalıklardan öldü.

'In 1794 the *Eura*, whose leader was *Pemulwuy*, attacked the European settlement of Brickfield. Thirty-six British and fourteen *Eura* were killed during this attack. In the same year the *Eura* killed a British settler. Then the British ordered that six of the tribe be killed.'

'The aborigines continued to resist the european invaders by burning their crops and houses, taking food, destroying cattle and killing some settlers. In 1797 they attacked Toongabbie and within a week the farmers had to retreat and the farms were burned. In that year, their leader, *Pemulwuy*, was captured by the British but later escaped.'

'By 1801 many settlers lived in fear of the *eura* and the British started a campaign to destroy Aboriginal resistance. Troopers were sent to kill Aboriginal fighters and capture *Pemulwuy*. One year later settlers killed the leader in an ambush.'

'Other great aboriginal leaders continued fighting against the white settlers. However, the guns of the british were more powerful than the aboriginal spears. The British shot many of the aboriginals and many others died of the diseases that the british brought.'

Tümdengelim

Sidney'deki siyahların direniş dönemi sonunda 1816'da sona erdi. Bu dönem, Aborjinlerin istilaya karşı durma kararlılıklarını göstermesi açısından Avustralya tarihinde önemlidir. Bu dönem ayrıca, Aborjin halkının beyaz istilacılar tarafından nasıl haksızlığa uğradıklarını da göstermektedir.

“This period of Black resistance in Sydney finally ended in 1816. It is a significant period in Australian history as it showed **the determination of the aboriginal people to resist the invasion**. It also demonstrated **how unjustly the aboriginal people were treated by the White invaders**’.

Yukarıda, Örnek (3)'te yer alan metin, Eura halkının 1790-1816 yılları arasında Avrupalılara karşı direnişleri hakkındadır. Metnin Artalan bölümünde, Eura halkının yaşam biçimlerine ilişkin genel bir bilgi sunulmaktadır. Olayların Kaydı bölümünde ise, zaman içinde gelişen olaylar dizisi açıklanmaya başlanmıştır. Avrupalıların Euralıların yaşam alanlarını işgali ve Euralıların bu işgale karşı direnişlerinden söz edilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, tüm bu sürecin anlatımında Kılıcılığın ön plana çıkarılmış olmasıdır. Yani, yazar olayları betimlerken olayları gerçekleştiren insan Kılıcıları (Aborjinler, Pemulwuy, İngilizler gibi ...) öncelemektedir. Ayrıca, metnin yapısal düzenlenişinde dış zamanın etkili olduğu görülmektedir. (1788'de, 1801'de gibi...) Son bölüm olan Tümdengelim bölümünde, yazar bu işgal ve direniş sürecini değerlendirmekte ve gelişen olayların tarihsel açıdan önemini vurgulamaktadır.

Buradan hareketle, bir sonraki bölümde Öyküleme metin tipinin yapısal basamaklarından biri olan Tümdengelim basamağının, tarihsel önemi yapılandırmadaki rolü tartışılacaktır.

1.2.3.1.2. Tarihsel Önemi Yapılandırmak

Bir önceki bölümde, Öyküleme metin tipinin, geçmiş olayları üç basamak –Artalan, Olayların Kaydı, Tümdengelim- çerçevesinde kaydettiğinden söz edilmiştir. Bu bölümde ise, bu üç basamaktan biri olan Tümdengelim Basamağının seçimlik

olmasına karşın, olayların tarihsel önemini vurgulamak açısından önemi tartışılacaktır.

Tümdengelim basamağının varlığı, yazarın artık çiraklık dönemini tamamlayarak güçlü bir tarih söylemi oluşturma yolunda ilerlediğinin bir göstergesidir. Yani, tümdengelim basamağının anlam-oluşturma özelliğini kullanan yazar, olaylara değer yüklemeyi ve bunu hangi dilsel kaynaklar aracılığıyla yapacağını öğrenmektedir. O'Connor'a göre, yazar Öyküleme metnini yapılandırırken, Tümdengelim Basamağında, olayların sırasıyla betimlendiği zamansal boyutun ötesine geçerek dikey düzlemde neden-sonuç ilişkileri kurmaya başlar (1991: 5-6). Dolayısıyla, yazar geçmiş olaylara kendi yorumunu katarak tarihsel bir değer yükler. Aşağıda örnek (4)'te yazar, *kararlılık*, *haksızlık* gibi taraf/yandaşlık bildiren sözcükler ve değerlendirici sözcükler (önemli) kullanarak olaylara karşı kendi tutumunu sergilemekte ve öznel bir bakış açısı sunmaktadır (Coffin, 1997: 208).

(4) Tümdengelim

Sidney'deki siyahların direniş dönemi sonunda 1816'da sona erdi. Bu dönem, Aborjinlerin istilaya karşı durma kararlılıklarını göstermesi açısından Avustralya tarihinde önemlidir. Bu dönem ayrıca, Aborjin halkının beyaz istilacılar tarafından nasıl haksızlığa uğradıklarını da göstermektedir.

'This period of Black resistance in Sydney finally ended in 1816. It is a significant period in Australian history as it showed **the determination of the aboriginal people to resist the invasion**. It also demonstrated **how unjustly the aboriginal people were treated by the White invaders**'.

Özetle, Öyküleme metin tipinin temel sözbilimsel özelliklerinden biri, Değerlendirme, yani Tümdengelim bölümüdür⁶. Bu bölümde, nesnel görünen olaylar dizisi aslında yazar tarafından öznel bir bakış açısıyla yorumlanmakta ve yapılandırılmaktadır (Coffin, 1997: 208).

⁶ Bu özellik, tüm kaydedici metin tipleri için geçerlidir.

1.2.3.2. Öyküleme Metin Tipleri ve Soyutlamamın Rolü

Kaydedici metin tipleri olarak sınıflandırılan Otobiyografik ve Biyografik Öykülemeler, yazarın kendi yaşamını ya da bir başkasının yaşamını yeniden anlattığı metin tipleridir. Dolayısıyla bu metin tiplerinde, (birey olarak) Kılıçlık ön plandadır. Öykülemelerde ise, bundan farklı olarak, insan ve nesne gruplarına odaklanılmaktadır. Yani, metin tipleri arasında özel ve insan katılımcılardan, genel ve insan-olmayan katılımcılara doğru bir geçiş söz konusudur. Bu özelden genele geçiş, somut varlıkların soyut varlıklar olarak kodlanmasıyla gerçekleşmektedir (Coffin, 1997: 209). Aşağıda örnek (5)'te *Fatih Sultan Mehmet* Ad Öbeği (bundan sonra AÖ), tek bir birey ve özel ad olarak Kılıcı rolünü yüklenmiştir. Örnek (6)'da ise, Kılıcı rolünü yüklenen *Fatih Sultan Mehmet* örtükleştirilmiş, yerine adlaştırılmış soyut bir AÖ olan ve aslında bir sürece gönderimde bulunan *İstanbul'un fethi* geçmiştir.

- (5) **Fatih Sultan Mehmet** İstanbul'u fethetti.
- (6) **İstanbul'un feth edilmesi**, Osmanlılar açısından yeni bir başlangıçtır.

Fethetme- süreci, *İstanbul'un feth edilmesi* biçiminde adlaştırıldığında, belli bir zaman bölütüne gönderimde bulunmaktadır. Öyküleme türünde, öykülenen olayların geçtiği zaman aralığı bir insanın yaşam süresinden (ortalama 70 yıl) fazla olabilmektedir. Bu da, Öykülemenin yapısal bir birimi olan Olayların Kaydı Basamağında olayların seçimi, düzenlenişi ve dizilişini gerektirir. Dolayısıyla, süregelen zamanın yapılandırılmasında, bağlaç dizgesi (ve, sonra...) değil de koşullar (40 000 yıldır, 1794'te...) ön plana çıkmaktadır. Aşağıda örnek (7a)'da zaman, *sonra* bir bağlaçla yapılandırılırken (7b)'de *1457'de* gibi bir koşul aracılığıyla yapılandırılmıştır.

- (7)
 - a. Fatih İstanbul'u fethettikten **sonra** İstanbul'u başkent yaptı ve devlet hazinesini saklamak üzere Yedikule'yi inşa ettirdi.
 - b. Fatih, **1457'de** İstanbul'u başkent yaptı ve devlet hazinesini saklamak üzere Yedikule'yi inşa ettirdi.

Coffin'e göre, zamanın dolayısıyla da olayların sınıflandırılması, ideolojik bir bakış açısını kodlamaktadır (1997: 210). Bir başka deyişle, yazar yaptığı seçimlerle kişileri

örtükleştirerek, olay ve süreçleri ön plana çıkarmakta ve ürettiği metne ilişkin belli bir bakış açısı sergilemektedir. Aşağıdaki örnekte, yazar *savaşmaya başla-*, *saldır-*, *yak-* eylemlerini kullanarak bir savaş sürecini anlatmaktadır:

- (8) Euro halkı Avrupalılara karşı **savaşmaya başladı**. Öncelikle, insanlara **saldırdılar**, sonra ürünleri ve evleri **yaktılar**. Onlar diğer **gerilla taktiklerini de kullandılar**.

‘Euro people began to fight against Europeans. Firstly, they attacked people, then they burned their crops and houses. They used other **guerilla tactics**.’

Örnek (9)’da ise, *gerilla savaşı* AÖ, örnek (8)’deki savaş, saldırı ve yakıp yıkmaya süreçlerini özetler niteliktedir. Yani örnek (8)’de yer alan olaylar dizisi, soyutlanarak tek bir AÖ ile kodlanmıştır. Böylece (8)’de bütün ayrıntılarıyla verilen Eura’ların saldırı süreci, (9)’da ayrıntılarından soyutlanarak *gerilla savaşı* AÖ’yle tesmilleştirilmiştir. (8)’de anlatılan sürecin (9)’da soyutlanarak temsil edilmesi başlı başına ideolojik bir seçim olabileceği gibi, Coffin’e (1997: 210) göre *gerilla savaşı* AÖ’nin önüne değerlendirici bir sözcük getirilmesi durumunda da yazar, aslında nesnel olarak sunulan bir olayı kendi bakış açısından anlatabilmektedir. Yani, bu gerilla savaşını yapmış olduğu dilsel seçimler aracılığıyla ‘bir direniş’ ya da ‘bir saldırı’ olarak değerlendirebilir:

- (9) 1790’da *Eura* halkı Avrupalılara karşı bir **gerilla savaşı** başlatmıştır.

‘In 1790 the Eura people started a **guerilla war** against Europeans’.

Tarih metinlerinde Anlatı kipinden Savlama kipine doğru gidildikçe artan soyutlamanın işlevleri, çalışmamızın dördüncü bölümünde ayrıntısıyla ele alınacağından, bu bölümde soyutlama işlevine daha fazla değinilmeyecektir.

1.2.3.3. Kaydetmeden Açıklamaya: Nedenlemenin Rolü

Öğrencileri soyutlamaya hazırlayan tarih metin tipi, tarihsel Nedenlemedir (historical account). Nedenleme metin tipi, Öyküleme metin tipinin pek çok özelliğini

paylaşmaktadır: Zaman içinde süregelen geçmiş olayları kaydeder ve yapılanışı ilk (Artalan) ve son (Tümdengelim) basamakları açısından Öykülemeninkiyle aynıdır. O halde, bu iki metin tipi arasındaki temel ayırıcı özellik, Nedenleme metin tipinde var olan zamansal dizilişe nedensel bağlantıların eklenmesidir. Yani, Nedenleme metin tipinde, kılıcılar yine önplanda olmakla birlikte, nedensellik görülmeye başlar. Aşağıda örnek (10)'da, olaylara yüklenen Kılıcılık rolü örneklendirilmektedir (Coffin, 1997: 211):

(10) **Nedenleme Örneği**

Artalan

18 yy.ın sonlarında, İngilizler Avustralyayı sömürgeleştirdiklerinde küçük kabileleri, Aborjin yerlilerinin küçük kabileleri 40 000 yıldır birbirleriyle uyum içinde yaşamaktaydılar. Buna karşın, o bölgede tarım yapıldığına dair hiçbir gösterge yoktu. Bu, İngiliz kanunlarına göre, bu Aborjinlerin yasal haklara sahip yerleşimciler olmadıkları anlamına geliyordu. İngilizler derhal bu toprakların 'terra nullis' yani boş topraklar olduğu kanısına vardılar; onlara göre burası insansız topraklardı ve güç kazanmak için de fethedilmesi gerekiyordu.

'In the late 18th century, when the English colonized Australia, there were small tribes, or colonies of Aboriginal natives who had lived harmoniously and in tune with their surroundings for 40 000 years. However, there were no signs of agriculture or the aborigines depending on the land. According to English law, this meant that they need not be recognized as rightful residents. The English immediately assumed that Australia was 'terra nullius', or 'uninhabited'; to them it was an unsettled land which they did not have to conquer to gain power.'

Açıklama Dizisi

1788'den bu yana 'terra nullius'a ilişkin inançlarının bir sonucu olarak, İngilizler kutsal toprakları işgal etmeye ve aborjinlere ait avcılık ve balıkçılık alanlarını kullanmaya başladılar.

'As a result of their belief in 'terra nullius', from 1788 onwards, the English began to occupy sacred land and use Aboriginal hunting and fishing grounds.'

Yeni İngiliz hükümeti tarafından yapılan *bu suistimal* aborjinleri fiziksel bir güç savaşının tarafı olmaya itti. *Sidney bölgesindeki ilk aborjin direnişi* 1794'ten 1816'ya kadar sürdü.

'*This abuse* by the new British government soon led to Aborigines becoming involved in a physical struggle for power. *The first main period of aboriginal resistance in the Sydney area* was from 1794 to 1816 when the Eura people, under the leadership of Pemulwuy, resisted the Europeans through guerilla warfare.'

Bu direniş sömürgecilerin farklı denetim yolları kullanmalarına neden oldu. 19. yyda aborjinlerin geleneksel yaşam biçimlerini Avrupalılara göre uyarlamaları için koruma istasyonları kuruldu. Pek çok aborjin direndi, ancak, bunlar da vuruldu ya da öldürüldü.

1909'da *aborjin direnişinin sürmesi*, aborjin çocukların ailelerinden ayrılıp özellikle ucuz işçi olarak beyaz ailelere verildiği Aborjin Koruma Hareketinin başlamasına neden oldu.

Bu haksızlıklara cevap olarak, aborjin toplulukları hakları için savaşımaya başladı. 1967'de oy verme hakkını kazandılar ve 1983'te verdikleri mücadele Aborjin Bölgesini Koruma Yasasının yaratılmasına neden oldu. *Toprak üzerindeki hakları için savaşmaları* bugün de devam etmektedir. Mabo davası başarılarının son örneğidir.

Tümdengelim

Avrupalıların yerleşme sürecinde meydana gelen olaylar aborjinlerin kayıplarının boyutunu göstermektedir. Ayrıca aborjin halkının direnişini ve bazı kazanımlarını göstermektedir. Bu mücadelelerinin süreceğinin ve daha çok kazanım sağlayacaklarının bir göstergesidir. Bu yolla, aborjin halkının Avrupalıların sömürgeciliğine karşı maruz kaldığı büyük kayıplar giderilebilir.

'*This resistance* resulted in the colonizers using different methods of control. In the 19th century Protection stations were set up where Aborigines were encouraged to replace their traditional lifestyles with Europeans ones. Many aborigines resisted, however, and as a result were shot or poisoned.'

'In 1909, *the continuation of Aboriginal resistance* led to the NSW Aborigines Protection Act which gave the Aborigines Protection Board the power to remove Aboriginal children from their own families, often as cheap labour.'

'Response to these injustices, the aboriginal community began to fight for their rights. In 1967, they won the right to vote and in 1983 their struggle resulted in the creation of the NSW Aboriginal Land Rights Act. *Their fight for land rights* continues today. The Mabo case is a recent example of their success.'

'The events of European settlement show the extent of Aboriginal losses. They also show the resistance of the Aboriginal people and some of the gains that they have made. This is an indication that their struggle will continue and more gains will be made. In this way the enormous losses that Aboriginal people have undergone, as a result of European colonization, might to some extent, be compensated for.'

Örnek (10)'un *Artalan* bölümünde, İngilizler gelene kadar, Aborjinlerin yaşam biçimleri ve İngilizlerin bu halkı sömürgeleştirme gerekçeleri sunulmaktadır.

Böylelikle, metnin ilerleyen bölümlerinde kurulacak olan neden-sonuç ilişkilerinin temeli atılmıştır. İkinci bölümde ise, İngilizlerin Avustralyaya gelip burayı sömürgeleştirmeleri ve bu olay karşısında Aborjinlerin direniş süreçleri açıklanmaktadır. Bu açıklama esnasında, olaylar adlaştırılmış (aborjin direnişi, aborjin koruma hareketinin yaratılması) ve Özne konumuna taşınmıştır. Dolayısıyla kişiler örtükleştirilirken olaylar ön plana çıkarılmıştır. Tümdengelim bölümünde de, yazar, adlaştırmaları kullanarak bu sömürgeleşme ve karşı direnişi değerlendirmiş ve kendi yorumlarını dile getirmiştir. Bir başka deyişle, bu bölümde adlaştırmalarla birlikte değer yükleme ve nedenselliğin arttığı görülmektedir.

Metin tipleri arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı tipolojik bir bakış açısıyla, Nedenleme metin tipi Öykülemeden farklılaşmaktadır. Çünkü amacı, olayları kendi sırasında yeniden anlatmak yerine olayların neden belli bir sırayla olduğunu açıklamaktır. Metin tipleri arasındaki benzerliklerin temel alındığı topolojik bir bakış açısıyla ise, Nedenleme ve Öyküleme metin tipleri arasındaki sınırlar belirsizleşmektedir (Coffin, 1997: 212). Yani, Nedenleme metin tipinde Öyküleme metin tipindeki dilsel yapılanma görülürken nedensellik de artmaya başlamaktadır. Coffin, çalışmasında bu iki tarih metin tipinin en iyi biçimde topolojik bir bakış açısıyla incelenebileceğini ve bu iki türe ilişkin sınıflandırmanın nedensellik temelinde yapılabileceğini ileri sürmüştür. Yani, eğer bir metin olaylar arasındaki bağlantıları zamansal olduğu kadar nedensel olarak da kurguluyorsa, o metin Nedenleme olarak sınıflandırılır. Buna karşın, eğer metinde yer alan olaylar arasındaki bağlantılar sadece zamansal ise, söz konusu metin Öyküleme metni olarak sınıflandırılır (1997: 212).

Coffin'e göre, Öyküleme metin tipine nedenselliği kodlayan dilsel yapıların sokulması önemli bir ideolojik değişime işaret etmektedir. Bu değişim, geçmiş, olayların doğal ve keyfi dizilişi olarak görmez. Aksine, bir dizi olayın nedensel örüntülerle belirlendiği bir geçmiş yapılandırılmamızı sağlar. Nedenleme metin tipi, zamansal paradigmaya nedensel paradigmayı da katarak, tarihin rolünün sadece geçmiş kaydetmek değil; aynı zamanda geçmiş açıklamak ve yorumlamak da olduğunu vurgulamaktadır (1997: 212).

Nedenleme metin tipi, geçmişi basitleştirilmiş ve indirgenmiş bir biçimde temsilleştirdiğinden, Lyotard (1993) ve Foucault (1972, 1980) gibi araştırmacılar tarafından da eleştirilmiştir (Coffin, 1997: 212). Bunun nedeni ise, bu metin tipinin sadece zamansal paradigmaya nedensel ilişkileri katmasıyla sınırlı kalmasıdır. Oysa yapılan dilsel çözümlerler, Nedenleme metin tipinin, bir yazarın nedenselliği kurgulamada yaptığı sözlük-dilbilgisel seçimler üzerindeki genişletme etkisinin önemini göstermiştir. Aşağıda rnek (11)'de, olayların nasıl adlaştırıldıkları ve inanç ve davranış biçimleri olarak yeni olaylarla nasıl nedensel ilişkiler kurdukları görülmektedir. Bu olaylar, nesnelere olarak (adlaştırılmış inanç ve davranışlar) yeniden yapılandırılmakta ve yeni olaylar üretecek biçimde kurgulanmaktadır (Coffin, 1997: 213):

- (11) a. Sidney bölgesindeki **ilk aborjin direnişi** 1794'ten 1816'ya kadar sürdü.
- 'The first main period of aboriginal resistance in the Sydney area was from 1794 to 1816'.
- b. **Bu direniş** smrgucilerin **farklı denetim yöntemleri kullanmalarına neden oldu.**
- 'This resistance resulted in the colonizers using different methods of control'.

Süreçleri nesnelere olarak yeniden-yapılandırmayı öğrenmek ve onlara Kılıcı rolü yüklemek, olaylar arkasında yatan insan Kılıcılığını rtkleştirecek dilsel kaynaklarla mümkündür. İnsan Kılıcılığını maskeleyen/rtkleştirme ise, Halliday'in (1985, 1994) sözünü ettiği ve anlamların farklı dilsel seçimlerle farklı biçimlerde kurgulanma yolu olarak tanımlanan Dilbilgisel Eğretileme aracılığıyla mümkündür (Coffin, 1997: 213). Dilbilgisel Eğretileme kavramı çalışmanın Dördüncü Bölümü'nde ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

1.2.3.4. Tarihi Açıklamak

Bu bölümde Kaydedici metin tiplerinden Açıklayıcı metin tiplerine geçişi sağlayan Nedenleme metin tipi tanıtıldı. Bir sonraki bölümde Açıklayıcı metin tipleri olarak sınıflandırılan Etmensel ve Etkisel Açıklamalar ele alınacaktır.

1.2.3.4.1. Etkisel Bir Açıklamayı Yapılandırma

Geçmiş bir Anlatı olarak kurgulama ile geçmiş bir Savlama olarak kurgulama arasında topolojik olarak yer alan iki tarih metin tipi, *Etmensel (factorial)* ve *Etkisel (consequential)* Açıklama metin tipleridir. Açıklama metin tiplerinin amacı, geçmiş olayları neden ve sonuçlarını inceleyerek yorumlamaktır. Nedensel bağlantıların zamansal dizilişle kısıtlandığı Nedenleme metin tiplerinden farklı olarak, Açıklama metin tipleri, uzun-erimli yapısal nedenleri, kısa-erimli olaylarla birleştirebilmektedir. Açıklama metin tiplerinde, neden ve sonuçlar, dış zamansal (external time) dizilişe göre düzenlenmezler. Aksine, Açıklama metin tipleri metin zamanıyla (text time) ilişkili olarak oluşturulurlar. Etkisel Açıklama metin tipinin genel yapısı aşağıdaki gibidir:

- (1) Girdi
- (2) Sonuç 1
- (3) Sonuç 2
- (4) Sonuç 3
- (5) Sonuçların Pekiştirilmesi

Girdi Basamağının temel işlevi, tarihsel bir nedeni ya da girdiyi tanımlamaktır. Sonuçlar Basamağı ise, söz konusu girdinin temel etkilerini sunar ve ayrıntılandırır. Bu etmenler, son basamak olan Sonuçların Pekiştirilmesinde değerlendirilir (Coffin, 1997: 216). Şimdi bu basamakların işleyişini aşağıdaki örnek üzerinde değerlendirelim:

(12) **Etkisel Açıklama Örneği**

Girdi

İkinci Dünya Savaşı, hem *savaştan önce hem savaştan sonra* Avustralya halkını etkilemiştir. Bu metnin amacı, İkinci Dünya Savaşının 1945'te sona ermesinden sonra Avustralya üzerindeki etkileri ve *6 yıl boyunca* savaşa dahil olmanın getirdiği temel ekonomik, politik ve toplumsal değişimlerin açıklanmasıdır.

Sonuç 1

İkinci dünya savaşının temel etkilerinden biri, Avustralya ekonomisinin yeniden yapılanmasıdır: malların sağlanamıyor olması, Avustralyanın bu malları kendisinin üretmesi gerektiği anlamına gelmekteydi. Buna ek olarak, savaş sırasında uçak, makine gereksinimleri, özellikle gemi üretiminde gerekli olan çelik ve demir endüstrisini de geliştirmiştir. Aslında, 1937 ve 1945 yılları arasında endüstriyel üretimin değeri iki katına çıkmıştır. Bu artış, farklı koşullarda görülebilecek olandan de çok daha hızlıdır ve *savaş sonrası dönemde* ivme kazanmıştır. Bu, kısmen savaş sonrası gelen göçebelerin mal ve ürün ihtiyaçlarının bir *sonucudur*. İnsan kaynaklarındaki bu artış, devletin de temel gelişim projeleri oluşturmaya başlamasına *neden olmuştur*. Bu projeler, pek çok madde gerektirmiş ve yeni iş alanları sağlamıştır. *Bu patlamanın sonucu*, Avustralyanın refahına katkı sağlamıştır. 1954-55 yıllarında, üretimin değeri 1944-45 yıllarına göre üç kat artmıştır.

'World War II affected Australian society both *during and after the war*. The focus of this essay is its impact on Australia after it ended in 1945 and an explanation of *how six years of involvement* in warfare led to major economic, political and social changes.'

'One major effect of World War II was a restructuring of the Australian economy: the unavailability of goods meant that Australia had to begin to produce its own. In addition, *because* better equipment, such as aeroplanes, machinery and ammunition, was needed *during the war*, industries such as the iron and steel ones, as well as ship building, were greatly boosted. In fact between 1937 and 1945 the value of industrial production almost doubled. This increase was faster than would otherwise have occurred and the momentum was maintained *in the post-war years*. This was partly *the result of* the post-war influx of immigrants which led to an increase in the demand for goods and services and *therefore* a growth in industry. The increase in human resources also *made it possible* for the government to begin a number of major development tasks. These projects required a great deal of material and created many new jobs. *The overall result* of this boom-full employment-greatly contributed to Australia's prosperity. By 1954-55 the value of manufacturing output was three times that of 1944-45.'

Sonuç 2

Savaşın bir başka etkisi de, politiktir. *Savaşın neden olduğu* politik gelişmelerden biri, Amerikayla daha yakın ilişkilerin kurulmasıdır. *Bunun nedeni*, ikinci Dünya Savaşında *Japonya'nın yenilgisinden sonra*, Pasifiklerden gelebilecek bir çatışmaya karşı, Avustralya ve Yeni Zelanda'nın, Amerikan ittifakına katılıp katılmama konusunda istekli olmalarıdır. ANZUS antlaşması bu durumun bir sonucudur. Bu antlaşma 1951'de imzalanmıştır. Böyle bir antlaşma Avustralyayı, Amerikan politikasına yakınlaştırmıştır ki bu durum, ülkenin uluslar arası olaylardaki özgürlüğünü bir ölçüde kısıtlamasına yol açmıştır.

Sonuç 3

Savaşın üçüncü sonucu ise, Avustralya halkına ilişkindir. Bu bölgede ikinci dünya savaşının etkisi oldukça büyük olmuştur. *Bunun temel nedeni*, Avustralya devletinin binlerce ailenin yerlerinden edildiği avrupadaki duruma çözüm olarak bir göçmen programı geliştirme kararıdır. *Sonuç olarak*, pek çok genç göçmen avustralyaya geldi ve kendi ailelerini kurdular. *Bu göç dalgası*, ülkenin nüfusunu arttırırken, bir Avustralyalının dünyaya bakışına da katkı sağladı.

Sonuçların Pekiştirilmesi

Sonuç olarak, ikinci dünya savaşının ekonomik ve endüstriyel değişimler aracılığıyla Avustralyaya yarar sağladığı açıktır. *Savaşın sonucu olarak* gelişen diğer önemli değişimler toplumsal ve politik olarak ayrılabilir. Toplumsal açıdan nüfus artışı ve yapısı ile politik açıdan Avustralyalıların Amerikalılarla ilişkisidir.

'Another effect of the war was in the political arena. One of the main political developments *that came out of the war* was the establishment of closer relationships with America. This happened *because, after Japan's defeat* in World War II, Australia and New Zealand were both anxious to join the United States of America in an alliance for their joint protection in any further conflict in the Pacific. *The resulting treaty* was called ANZUS and was signed in 1951. *such a treaty has led to* Australia being fairly closely tied to American Policies which to some extent has restricted the country's freedom of action in international affairs.'

'*A third consequence* of the war was in relation to Australian society. In this area the impact of World War II was considerable. *The main reason* for this was the Australian Government's decision to develop an immigration programme that responded to the situation in Europe where thousands of families had been displaced. *As a result* many young immigrants came to Australia and began their own families. *This wave of immigration* greatly increased the country's population as well as contributing to the broadening of the average Australian's outlook.'

'*In conclusion* it is clear that World War II benefited Australia by creating industrial and economic change. Other important changes that occurred *as a result of the war* were social, particularly the size and nature of the population, and political, namely Australia's relations with America.'

Yukarıdaki metnin Girdi bölümünde, metnin ilerleyen bölümlerinde açıklanacak olan İkinci Dünya Savaşının neden olduğu ekonomik, politik ve toplumsal sonuçlar sıralanmaktadır. Sonuçlar bölümünde ise, her bir değişim tek tek neden ve sonuçlarıyla ele alınmaktadır. Son olarak, Sonuçların Pekiştirilmesi bölümünde, yazarın genel bir değerlendirmesi söz konusudur. Burada üzerinde durulması gereken konu, metinde yer alan neden-sonuç ilişkilerinin sadece bağlaçlar aracılığıyla değil adlaştırma yapılarıyla da kurulduğudur. Aşağıda örnek (13a)'da bir adlaştırma yapısı (bu artış) bir önceki tümcede sözü edilen süreci bir ad olarak kodlamakta ve söz konusu sürece ilişkin bilgiyi paketleyerek tümce başı konumuna getirmektedir. Tümcenin geri kalanında ise, '*neden olma-*' eylemi kullanılarak adlaştırma aracılığıyla paketlenen bilgiyle arasında açıkça neden-sonuç ilişkisi kurulmaktadır. Örnek (13b)'de ise, örnek (13a)'nın aksine, süreçler arasındaki neden-sonuç ilişkisi bir sözcükle açıkça belirtilmemekte; bu ilişkiyi adlaştırma yapısı (bu göç dalgası) örtük olarak kurgulamaktadır.

- (13) a. İnsan kaynaklarındaki *bu artış*, devletin de temel gelişim projeleri oluşturmaya başlamasına *neden olmuştur*.

'The increase in human resources also *made it possible* for the government to begin a number of major development tasks'.

- b. *Sonuç olarak*, pek çok genç göçebe avustralyaya geldi ve kendi ailelerini kurdular. (*Bu göç dalgası*), ülkenin nüfusunu arttırırken, bir Avustralyalının ortalama bütçesine de katkı sağladı.

'*As a result* many young immigrants came to Australia and began their own families. *This wave of immigration* greatly increased the country's population as well as contributing to the broadening of the average Australian's outlook'.

Çalışmamızın bu bölümünde Anlatı ile Savlama kipleri arasındaki geçiş tipi olarak kabul edilen Açıklama metin tipinden söz ettik. Bir sonraki bölümde Savlama kipi altında sınıflandırılan Tartışma metin tipi ele alınacaktır.

1.2.3.5. Geçmiş Hakkında Tartışmak/Savlama

Tartışma metin tipleri, bir tarih öğrencisinin çıraklık döneminin son-noktası olarak görülmektedir. Savlama, daha önceki bölümlerde de değinildiği gibi, Ortaöğretim

tarih söyleminde çok önemlidir. Özellikle de üniversiteye giriş döneminde, savlama, değerlendirmenin temel yöntemidir. Dolayısıyla, okul tarih söyleminde başarı, Tartışma metin tiplerini gerçekleştiren sözlük-dilbilgisel kaynakların ve metin yapılarının denetimine bağlıdır. Tartışma metin tipleriyle Açıklama metin tiplerinin her ikisi de metin zamanını⁷ ve iç zamansal ilişkileri kullanmaktadır (Coffin, 1997: 222).

Bu iki metin tipi arasındaki temel ayrım, tarihsel araştırmanın yoruma dayalı doğasının öncelenmesidir. Açıklama metin tiplerinden farklı olarak Tartışma metin tipleri, tarihin bir yorumlamalar kümesi olarak oluşumuna ve ‘tarih yapmanın’ bu farklı yorumlamaları tartışma süreci olduğuna dikkat çekmektedirler. Dolayısıyla, tarihin yeniden-yapılanmaları, gerçek olgular olarak değil de üzerinde tartışılması gereken varsayımlar olarak sunulmaktadır (Coffin, 1997: 223).

1.2.3.6. Karşı Sav – Alternatif Tarih Görüşü Sunmak

Karşı Sav metin tipi, geçmişe dair yaygın olarak kabul edilen bir yorumlamaya karşı çıkan bir metin tipidir. Amacı, okuyucuyu tarihçilerin, ders kitabı yazarlarının ve araştırmacıların yorumlamalarını reddetmeye ikna etmektir. Bu metin tipi aşağıdaki gibi yapılanmaktadır (Coffin, 1997: 223):

(1) *Meydan Okunan Konum*

(2) *Çürütücü Savlar*

(3) *Antitez*

Şimdi Karşı Sav metin tipinin yapılanışını, örnek (14) üzerinde inceleyelim:

⁷ Metin zamanı, olayların oluş sırası (önce, sonra), süresi (bir saat kadar, bir yıl boyunca) ve görülme sıklıklarıyla (üç kez) ilişkilidir.

(14) **Karşı Sav Örneği**
Meydan Okunan Konum

Avustralya devleti **son 25 yılda** Endonezyayla iyi ilişkiler kurduğunu *ileri sürmektedir*. İzledikleri politikanın, her iki ülkenin yararına olarak, aralarındaki politik, ekonomik ve askeri işbirliğini geliştirdiğini *iddia etmektedir*. Ancak, buradaki temel problem, Avustralya toplumunun hangi bölümlerinin bu ilişkileri geliştirdiği ve bunu hangi Endonezya toplumuyla yaptıkları ve gerçekte kimin bundan yarar sağladığıdır.

Çürütücü Savlar

Avustralya ile Endonezya arasında iyi ilişkiler kurulduğu görüşünü destekleyen temel sav, iki devlet arasındaki artan politik işbirliğidir. Bu sav, buna karşın, Endonezyadaki yatırımlardan kimin yararlandığını göz önünde bulundurmamaktadır. Buna ek olarak, Avustralya halkı bu yatırımlardan önemli yararlar sağlamamaktadırlar.

Toplumun bazı bölümlerine yarar sağlarken, bazılarını sağlamayan sadece yatırım ve ticaret değildir. Avustralyanın ekonomik ve politik tutumları arasındaki etkileşim sadece yararlar açısından değil, tüm bedelleri özellikle insan hakları açısından göz önünde bulundurulmalıdır.

Antitez

Sonuç olarak, Avustralya ve Endonezya toplumunun pek çok katmanı açısından, **son 25 yıl** Avustralya ve Endonezya arasındaki ilişkinin değiştiği bir

‘The Australian government argues that it has developed a good relationship with Indonesia **over the last twenty-five years**. It argues that its policies have led to improved political, economic and military **cooperation** between the two countries, to the benefit of both. However the critical issue is which sections of Australian society have cultivated these relations and with which sections of Indonesian society and who has actually benefited’.

‘The main argument that is used to support the position that the relationship between Indonesia and Australia is a positive one is the increased political **cooperation** between the Australian and Indonesian government. This argument, however, does not take into account who benefits from the investments in Indonesia... In addition, the Australian people *do not necessarily* gain major **benefits** from these **investments**...’

‘It is not only **investment** and **trade** that benefits some sections of society and not others. The interrelationship between Australian economic and political policies *needs to be* considered in terms of their overall **costs** rather than just their **benefits**, particularly the issue of human rights.’

‘In conclusion, *it can be seen that*, from the perspective of many sections of both the Australian and Indonesian populations, **the last twenty-five years** *can be* characterized as a period

dönem olarak tanımlanabilir ancak olumlu yönde değil, olumsuz yönde bir değişimdir bu. Bu iki ülke arasındaki ilişkinin olumlu olduğuna ilişkin görüş, ekonomik ve askeri savların eleştirel bir çözümlenmesiyle çürütülebilir.

in which relationships between Australia and Indonesia have changed but in a negative rather than positive way. A critical analysis of the economic and military arguments that are generally put forward to affirm the position that the relationship between Australia and Indonesia is a positive one proves this.’

Örnek (14)’te, iç zamansal ilişkilerin⁸ metnin birbirinden ayrı bölümlerini, mantıksal ve sözbilimsel diziler aracılığıyla nasıl bir araya getirdiği görülebilir. Bu yolla, olaylar arasında daha karmaşık bir ağ oluşturulmaktadır. Bu metnin sözbilimsel düzenlenişi ve barındırdığı dilsel örüntüler (kiplik, adlaştırma), okuyucunun Avustralya ile Endonezya arasında iyi ilişkiler kurulduğu varsayımını reddetmesini sağlamaktadır (Coffin, 1997: 225).

Çalışmamızın buraya kadar olan bölümünde, tarih söylemine genel bir bakış sunulduktan sonra, tarih söyleminin yapı taşları olan Anlatı ve Savlama sözbilimsel kiplerinden söz edilmiştir. Ardından, bu sözbilimsel kiplerin alt-metin tipleri örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu noktadan sonra çalışmamızın ikinci araştırma sorusu olan ‘Bu (örnekleme oluşturan tarih metinlerinde saptanan) sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?’ sorusunu yanıtlayabilmek için belirlenmesi gereken ‘sınıf düzeyi beklentileri’nin ne olduğu ele alınacaktır.

1.2.4. Okullarda Okutulan Tarih Metinleri ve Sınıf Düzeyi Beklentileri

Schleppegrell ve Achugar’ın (2003: 26);

- Tarih yazımında kullanılan ve öğrencilerin, yazarların ne zaman bir olaydan bahsettiklerini, ne zaman artalan bilgisi verdiklerini, ne zaman

⁸ Bu iç zamansal ilişkiler örnek metin üzerinde koyulaştırılarak; kiplikler italikle adlaştırmalar ise, kırmızı renkle işaretlenmiştir.

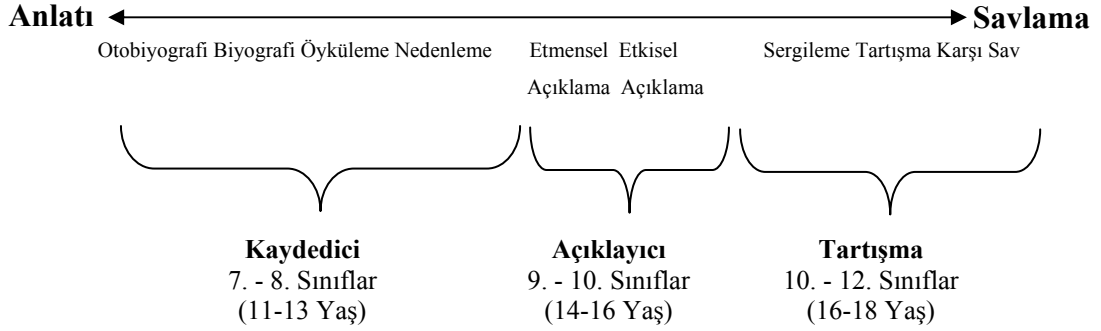
kendi düşüncelerini ve ne zaman başkalarının fikirlerini aktardıklarını farketmelerine yardımcı olacak farklı türden eylemler

- Öğrencileri kimin ya da neyin ‘kılıcı’ ve kimin ya da neyin ‘etkilenen’ olduğunu anlamalarına yardımcı olan, tarihsel olaylardaki katılımcılar arasındaki farklı güç ilişkileri
- Tarihsel sorunlar üzerine görüşlerin sunulmuş biçimleri
- Öğrencilerin bir metnin ne zaman olayları yeniden öyküleştirdiğini ne zaman nedenler ya da açıklamalar sunduğunu belirlemelerine yardımcı olan metin düzenlenişi

olarak belirlediği ve öğrencilerin okullarda okutulan tarih metinlerini anlamlandırabilmeleri için gereksinim duydukları dilsel desteklemeler (scaffolding), aslında, öğrencilerden beklenen sınıf düzeyi beklentilerine karşılık gelmektedir. Coffin, tarih müfredatında öğrencilerin üretmeleri beklenen metin tiplerini ya da türleri belirlemeye ve bu metinlerde işleyen dilbilgisel ve sözlüksel örüntüleri incelemeye yönelik çalışmasında, daha önceki bölümlerde sözünü ettiğimiz tarih metin tiplerinin yalnızca farklı metinsel yapıları dolayısıyla değil, aynı zamanda dayandıkları dilbilgisel yapılar ve sözlüksel birimlerin seçimi dolayısıyla da farklılaştıklarını ileri sürmektedir. Çalışmanın bulguları, başarılı öğrencilerin, müfredat ilerledikçe, tarihsel olay ve süreçlere gönderimde bulunmak için giderek artan bir biçimde genelleştirilmiş ve soyutlaştırılmış yorumlamalar yapılandıklarını ortaya koymaktadır (2006: 415-418). Öğrencilerin yazdıkları metinler, sınıf düzeyine göre incelendiğinde, alt sınıflarda (7.-8. sınıflar) odakta belli kişi isimleri ve zamansal olarak düzenlenmiş olaylar yer alırken, daha üst sınıflarda (10.-12. sınıflar) katılımcıların çoğu insan olmayan, soyut varlıklardır ve kanıta dayalı uslamla ve çıkarımlara gönderimde bulunmaktadır (Coffin, 2006: 418-419). Alt sınıflardan üst sınıflara gidildikçe, sözcük seçimleri de değişmekte ve daha fazla genelleşmiş, soyut sözcük ve özelleşmiş bir söz varlığı ortaya çıkmaktadır. Sözcüksel seçimlerdeki değişime ek olarak, üst sınıflara gidildikçe adlaştırma kullanımının sıklaştığı, düzenleyici ilke olarak zamansallığın ortadan kalktığı ve değerlendirmeye yönelik söz varlığının genişlediği görülmektedir. Tüm bu bulguları bir araya getiren Coffin’in çalışması tarih metin tipleri ve okullarda okutulan tarih

metinlerinin sınıf düzeyi beklentileri arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi sunmaktadır (Coffin, 2000: 417):

Şekil 2. Tarih Metin Tipleri ile Sınıf Düzeyi Beklentileri Arasındaki İlişki



Şekil (2)'de tarih metin tipleriyle sınıf düzeyi beklentileri arasındaki ilişki sergilenmektedir. Şekil (2)'ye göre 11-13 yaş arası 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Kaydedici metin tiplerini kodlayan metinsel, dilbilgisel ve sözlüksel örüntüleri ayırt etmeleri ve böylece kendilerine sunulan tarih metnini anlamlandırmaları ve buna uygun metinler üretmeleri beklenmektedir. 9. ve 10. sınıflarda ise, öğrencilerden, Açıklayıcı metin tipleriyle ilişkili olan dilsel kodlamaları anlamlandırmaları ve kullanmaları beklenmektedir. Son olarak, 10.-12. sınıflarda öğrencilerin daha genelleşmiş ve soyut yapıları kullanmaları ve Tartışma tiplerine özgü dilsel düzenekleri işletmeleri beklenmektedir.

Sınıf düzeyi beklentilerini metin tiplerine özgü dilsel düzeneklerle birleştirdiğimizde aşağıdaki gibi bir Çizelge elde ederiz (Coffin, 2006: 423):

Çizelge 2. Okullarda Okutulan Tarih Metinlerinde Değişiklik Gösteren Dilsel Örüntüler

Değişen Metin Tipleri	<i>Otobiyografik Öyküleme</i>	<i>Biyografik Öyküleme</i>	<i>Açıklayıcı Türler</i>	<i>Tartışma Türleri</i>
Değişen Katılımcılar	Ortak alan: Somut dilsel birimler (insan katılımcılar)	→		Özelleşmiş alan: soyut dilsel birimler (adlaştırmalar) Özelleşmiş terimler
Değişen nedensel kaynaklar	Mantıksal bağlayıcı olarak nedensellik	→		Adlaştırma olarak nedensellik
Değişen zamansal kaynaklar	Olayların zamansal dizilişi Zaman belirteçleri tümce başı konumda	→		Adlaştırılmış zaman Tümce başı konumda zaman yerine tanıtılabilir belirteçler ve savlar
Değişen değerlendirme örüntüleri	Duygulanım	→		Yargı bildirme ve değerlendirme

Çizelge (2)'de tarih metin tipleri değişikçe kullanılan dilsel düzeneklerin nasıl değiştiği açıkça görülmektedir. Örneğin, Kaydedici metin tiplerinin bir alt ulamı olan Otobiyografik Öyküleme daha somut söz varlığı kullanılmakta, neden-sonuç ilişkileri bağlaçlarla belirtilmekte, olaylar belli bir zamansal dizilişe göre düzenlenmekte ve olaylara ilişkin değerlendirmeler genellikle Duygulanım (Affect) düzeyinde kalmaktadır ve öğrencilerden bu türden metinleri anlamlandırmaları ve bu dilsel yapılarla kurgulanmış metinler üretmeleri beklenmektedir. Oysa Tartışma metin tiplerinde, öğrencilerden, kullanılan soyut anlamları fark etmeleri, nedenin ve zamanın her zaman bağlaç olarak değil de adlaştırmalar biçiminde de kodlanabileceğini görmeleri ve değerlendirme örüntülerinde yargı bildirme ve değerlendirme gibi daha soyut süreçler olduğunu algılamaları ve buna yönelik metinler üretmeleri beklenmektedir. Ancak, okullarda okutulan tarih metinleri üzerine yapılan diğer çalışmalar (Schleppregrell ve Achugar, 2003), bu metinlerin önemli eksiklikleri olduğunu saptamış ve genellikle metinlerin sunulan konuya ilişkin açık ve bütüncül açıklamalardan yoksun olduklarını göstermektedir. Ayrıca, bu alanda yapılan çalışmaların bulgularında, okullarda sınıf düzeyine uygun ders malzemeleri kullanılmadığı, dolayısıyla da beklenen eğitimsel hedeflere ulaşmada zorluklar yaşandığı ortaya çıkmaktadır (Schleppregrell ve Achugar, 2003: 21-22). Çalışmamız da, ikinci araştırma sorusu bağlamında, Şekil (2) ve Çizelge (2)'de sunulan metin tipi ile adlaştırma dilsel örüntüsü arasındaki ilişkiyi ele alacak ve

Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinin sınıf düzeylerine göre dilsel örüntü değişikliği gösterip göstermediğini, eğer gösteriyorsa bu dilsel örüntü değişikliklerinin nasıl bir dağılım sergilediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Böylelikle, Türkiye’deki okullarda okutulan tarih metnlerinden bir sınıf düzeyi beklentisi çıkartılıp çıkartılamayacağı sorgulanabilecek ve eğer böyle bir beklenti belirlenebilirse, diğer ülkelerde (Avustralya) yapılan çalışmaların bulgularıyla (Coffin, 2006) bir karşılaştırma yapılabilecektir.

1.2.5. Sonuç

Buraya kadar verilen bilgiler, tarih alanına özgü her metin tipinin (Öyküleme, Açıklama, Karşı Sav) öyküleme, yorumlama ilkesini keşfetme ve mantıksal savlama gibi belli bir tarih ideolojisi oluşturan belli sözbilimsel kipler tarafından yapılandırıldığını göstermektedir. Sözbilimsel kip ölçeğinin iki ucunda yer alan Anlatı ve Savlama sözbilimsel kipleri arasında ise, Kaydedici, Açıklayıcı ve Tartışma olmak üzere üç farklı metin tipi yer almaktadır. Çalışmamız bu metin tiplerine ilişkin bilgiyi ‘adlaştırma’ bağlamında çözümlenmeye çalışacak ve Türkiye’deki okullarda okutulan tarih metnlerinde adlaştırmanın sözbilimsel kipi belirleyici bir unsur olup olmadığını araştıracaktır. ‘Adlaştırma temel alınarak İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?’ olarak belirlediğimiz çalışmamızın birinci araştırma sorusunu bu şekilde yanıtlamaya çalıştıktan sonra çalışmamızın ikinci araştırma sorusu olan ‘Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?’ sorusu Schlepegrell ve Achugar (2003) ve Coffin’in (2006) çalışmalarından elde ettiğimiz ve Şekil (2) ve Çizelge (2)’de sunduğumuz sınıf düzeyi beklentileri ölçeğine göre yanıtlanmaya çalışılacaktır.

Bu aşamadan sonra, bir sonraki bölümde, tarih söylemini toplumsal ve kültürel bağlam içinde çözümlenmeyi amaçlayan bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Modeli’ni tanıtmaya başlayabiliriz.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Neden Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Modeli?

Son zamanlarda, dilbilim alanında yazılı dile ilişkin ‘toplum-kültürel yaklaşımlar’ önem kazanmıştır. Bu yaklaşımların tümü, dil ve toplumsal bağlama ilişkin olguları göz önünde bulundursa da, bu olgulara verdikleri önem açısından farklılaşmaktadırlar.

Toplumsal bağlamla ilgilenen ve dili toplumsal bir pratik olarak gören yaklaşımlar, Yeni Okuryazarlık Çalışmaları (örn. Barton, 1994; Barton ve Hamilton, 1998; Street, 1984, 1995) ve Yeni Sözbilimsel Çalışmalardır. (örn. Andrews, 1992; Freedmann ve Medway, 1994; Miller, 1994). Bu yaklaşımlarda metinler, ‘okuryazarlık’ olaylarını ve toplumsal süreçleri açıklayan kanıtlar olarak kullanılmaktadırlar. Dolayısıyla dilin kendisi, temel kuramsal odak değildir. Eleştirel Okuryazarlık (Lankshear ve diğ., 1997; Lee, 1996; Luke, 1995) ve Eleştirel Söylem Çözümlemesi (Fairclough, 1989, 1992, 1995; Hodge ve Kress, 1993) yaklaşımları da benzer biçimde dil dizgesinin kendisine odaklanmamakta; aksine belli metin türleri ve dil etkileşimlerinde toplumsal dizgelerin ne kadar üst sırada yer aldıklarını göstermeye çalışmaktadırlar (Coffin, 2000: 57).

Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi (bundan sonra DİD) (Halliday, 1985, 1994; Hasan, 1996; Martin, 1992; Matthiessen, 1996; Eggins, 1994) ise, bu yaklaşımların ilgi odaklarını paylaşmakla birlikte, çıkış noktası olarak dil dizgesinin kendisini alır:

Dil dizgesine ilişkin yapılan bir çalışmada Söylem Çözümlemesi, olmazsa olmazdır. Aynı zamanda, dil dizgesini çalışmanın temel nedeni de söylemi açıklığa kavuşturmadır. Dolayısıyla dizge ve metin, odak noktası olmalıdır. Aksi taktirde, metinleri karşılaştırmanın başka bir yolu yoktur (Halliday, 1994: 22).

DİD'nin dizge üzerine odaklanması, bu modeli edimbilim gibi diğer dilsel yaklaşımlardan ayıran temel özelliktir. Yani, DİD, dili bir dizge olarak görür ve bu dizgenin farklı kültürel ve toplumsal bağlamlardaki işleyişini ortaya koymaya çalışır. Dil dizgesi ise, metin düzleminde *anlambilim* ve tümce düzleminde *dilbilgisi* gibi farklı düzlemlerde kuramsallaştırılır (Coffin, 2000: 58).

Çalışmamız Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerindeki sözbilimsel kipi/kipleri 'adlaştırma' bağlamında belirlemeyi amaçladığından, bu dilsel yapının kodlanma biçimini, adlaştırmanın kodladığı katılımcıların anlamsal özelliklerini ve adlaştırmaların tümcenin temsilleştirdiği süreç içinde yüklendikleri anlambilimsel ve sözdizimsel rolleri çözümleyebilecek bir kurama gereksinim duyulmaktadır. DİD yukarıda belirlediğimiz alanları inceleme açısından uygun bir kuramsal çerçevedir. DİD, adlaştırmaların kodlanma biçimini çözümlememizi sağlayacak sözlükdilbilgisel (lexicogrammatical) çözümleme araçlarını, adlaştırmaların kodladığı katılımcıların anlamsal özelliklerini belirlemeyi sağlayacak anlambilimsel dizgeyi ve adlaştırmaların kodladığı katılımcıların süreç içinde yüklendikleri anlambilimsel ve sözdizimsel rolleri çözümlememizi sağlayacak olan Geçişlilik dizgesini, yani çalışmamızın çözümleme araçlarını bize sunmaktadır.

2.2. Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Modeli: Genel Bir Bakış

Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Kuramının, temelleri Saussure'ün çalışmalarını izleyen Avrupa Dilbilim geleneğine dayanmaktadır. Bu geleneğe dayanan hem 20. Yüzyıl'ın ortalarındaki kuramlar (Prag Okulu, Fransız işlevselciliği) hem de daha sonraki kuramsal çalışmalar (Hagège, 1974; Dik, 1978, 1989) gibi, DİD de biçimsel ve sözdizimsel olmaktan çok işlevsel ve anlambilimsel yönelimlidir. DİD, inceleme nesnesi olarak tümce yerine metni kabul eder ve çalışma açısını dilbilgiselliğe değil, kullanıma gönderimde bulunarak belirler. DİD'in temel çıkış noktası Londra Dilbilim Çevresi, özellikle de J.R. Firth'ün çalışmalarıdır. DİD Avrupa'daki diğer dilbilim okullarından da yararlandığı gibi, Amerika'daki antropolojik dilbilime de dayanmaktadır (Halliday, 1994b: 4505).

Kuramın adındaki Dizgeci ifadesi Firth'ün (1957) 'dizisel ilişkilerin kuramsal temsileştirilmesi' olarak tanımladığı ve 'dizimsel ilişkilerin temsileştirilmesi' olan YAPI kavramıyla karşılık oluşturan DİZGE teriminden gelmektedir. Firth'ün dizge-yapı kuramında, bunların hiçbirine öncelik verilmemiştir; ancak, DİD'de dizge, yani herhangi bir düzlemdeki en soyut dizisel temsilleştirme, öncelik kazanmıştır. DİD'de, dizimsel düzenleme dizisel özelliklerin, yani dizgenin, gerçekleşmesi olarak yorumlanmaktadır. Bir başka deyişle, YAPI, DİZGE'yi gerçekleştirmektedir (Halliday, 1994b: 4506). Özet olarak DİD, dile işlevsel-anlambilimsel bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama çerçevesinde DİD, insanların dili farklı bağlamlarda nasıl kullandıklarını ve dilin göstergesel bir dizge olarak nasıl yapılandırıldığını incelemektedir (Eggins, 1994: 22-23).

Halliday'in 1960'lardan başlayarak geliştirdiği bu kuram, dilbilimin dizisel bir yönelim kazanmasını sağlamış ve böylelikle 'kullanımdaki' dille 'öğrenilen' dil arasında ilişki kurmayı kolaylaştırmıştır (Halliday, 1994b: 4506). Halliday'in girişimleri dilsel süreçlerin hem anlamlandırılması hem de üretilmesine ilişkin algılamalar için bir kaynak oluşturmakta ve kuramın bu gizil gücü dilbilimin birçok alanında, özellikle de çalışmamız açısından önemli olan eğitim-öğretim dili alanında kullanılmaktadır.

2.3. Temel Kavramlar

Halliday'e (1985) göre dil bir 'anımlar dizgesi'dir. Bir başka ifadeyle, insanlar dili kullandıklarında anlamları ifade ederler. Bu açıdan bakıldığında dilbilgisi, sözcükleri ve diğer dilbilgisel biçimleri kullanarak anlamların üretilme sürecini incelemektedir (Bloor ve Bloor, 1995: 1). Halliday'in dilin işleyişine ilişkin açıklamaları, yani dil kuramı, dilin, herbiri konuşucuya anlamları ifade etme seçenekleri sunan bir dizi dizgeden oluştuğu düşüncesine dayanmaktadır (Bloor ve Bloor, 1995: 2). Bu seçenekler birden çok dizgede (sözcük seçimleri, tümce yapısı, gönderim) işlemektedir.

Halliday, insanların dili anlamları ifade etmek için kullandıklarını, ancak bunu belli durumlarda gerçekleştirdiklerini, bu nedenle de kullandıkları dilin söz konusu durumların karmaşık birimlerinden etkilendiğini iddia etmektedir (Bloor ve Bloor, 1995: 3). Dilsel seçeneklerin birçok dizgede işlemesine koştur olarak, konuşma durumundaki birimlerin de birçok dizgedeki seçimleri etkilediği söylenebilir. Bir başka ifadeyle, durumsal birimler sözcük seçiminden, dilbilgisel yapılanmaya kadar birçok düzlemde etkilidir. Bu nedenle dilbilgisinin, dilin kullanıldığı (toplumsal) durumları da hesaba katması gerekmektedir (Bloor ve Bloor, 1995: 4).

Halliday'ın yaklaşımın önemli bir özelliği de, çözümlemelerini konuşucular arasında gerçekten kullanılan doğal dil durumları üzerinde yapmaya özen göstermesidir. Hallidayci yaklaşımdan 'Gerçek insanlar arasında gerçek koşullarda (sözlü ya da yazılı) iletişim kurma amacına yönelik dil parçası' olarak tanımlanan '*metin*' DİD'in temel çözümleme nesnesidir (Bloor and Bloor, 1995: 4). Çalışmamızın inceleme nesnesi olan tarih metinleri de, gerçek insanlar arasında gerçek koşullarda ve gerçek olayları aktarmak için iletişim kurma amacına yönelik oldukları için Hallidayci yaklaşımın inceleme nesnesi olan '*metin*' kavramı kapsamında ele alınabilir.

Özet olarak DİD, dili doğal konuşma durumlarında yer alan birimlerden etkilenen ve birçok düzeye sahip olan bir dizi seçimler dizgesi (sözcüksel, dilbilgisel, metinsel) olarak görmektedir. Bu noktadan sonra, öncelikle dilin bir dizge olma özelliği irdelenecek, ilerleyen bölümlerde ise, DİD'in seçimler dizgesi dizisi içinde yer alan farklı dizgeler, yani DİD'in farklı düzlemleri açıklanacaktır.

2.3.1. Bir Dizge Olarak Dil

DİD çerçevesinde dil, kendi kültürel bağlamında iki bütüncül bakış açısıyla- dizge ve örnekleme (instantiation)- incelenir. Dizge, bir kültürün üyelerinin gerçekte söylediklerinin temelinde yapılan dizisel seçimlere gönderimde bulunmaktadır ve 'anlam olasılıkları' olarak da görülebilir. Yani, dil dizgesi, anlam üretmenin altında yatan seçimler dizgesidir (Halliday, 1973: 55; 1994). Bu seçimleri eşleştirmek, söz konusu anlam olasılıklarını dil dizgesi içinde bir bütün olarak ya da belli bir işlevsel

değişke içinde (örn. tarih metinleri) temsil etmenin etkili bir yoludur. Her iki durumda da, belli bir söylemi oluşturan bir dizi metin içinde yapılan seçimler (örneklemeler), anlambilimsel dizge tarafından sunulan olasılıklarla eşleştirilerek anlamlı hale gelir. Örnekleme bağlamında, DİD bir metnin, belli bir toplumsal ya da kültürel bağlamın çıktısı olarak, dil dizgesinden yapılan seçimlerin bir görünümü olduğunu belirtmektedir. ‘Dizge’ ve ‘örnekleme’ ye eşit derecede önem vermek, dilsel çözümlemede dizgeci-işlevsel yaklaşım açısından oldukça önemlidir (Halliday 1992: 2).

2.3.2. Üst-işlevler

DİD’i diğer yaklaşımlardan ayıran temel özelliklerden biri, dil dizgesinin üst-işlevler olarak adlandırılan üç temel işlevsel bileşene sahip olmasıdır. Bu işlevler, kişilerarası bağlantılar kurarak ve bağlaşıklık metinler oluşturarak, dünyayı biçimlendirme ve temsil etmeyi sağlarlar. Dolayısıyla dilin anlambilimi, üç geniş anlam alanı biçiminde düzenlenir ve bunların her biri, dilin belli alt-dizgeleriyle eşleşir. Bu üç anlam alanı şunlardır (Coffin, 2000: 59-60):

- 1) *Düşünsel Anlam* : Önermesel içerik
- 2) *Kişilerarası Anlam* : Bakış açısının nasıl yaratıldığı ve bilginin nasıl değiş-tokuş edildiği
- 3) *Metinsel Anlam* : Dilin bir ileti olarak nasıl yapılandığı

Bu üç anlam alanına karşılık gelen üst-işlevler sırasıyla *Düşünsel*, *Kişilerarası* ve *Metinsel Üst-İşlevler*dir. Bloor ve Bloor, bu üst-işlevleri aşağıdaki gibi özetlemiştir (1995: 9):

Düşünsel üst-işlev, dilin, dünyaya ilişkin algıları ve bilinçliliği düzenlemeyi, anlamayı ve ifade etmeyi sağlayan bir dizge biçiminde kullanılması olarak tanımlanabilir. Dilin, diğer insanlarla olan iletişimsel eylemlere katılımı, bu eylemlerde roller üstlenmeyi ve duygu, tutum ve yargıları anlamayı ve ifade etmeyi sağlamak için kullanılması, Kişilerarası üst-işlev düzleminde

gerçekleşmektedir. Son olarak, dilin, söyleneni dış dünyayla ya da diğer dilsel olaylarla ilişkilendirmek için kullanılması Metinsel Düzlemde gerçekleşmektedir.

Çalışmamızın bundan sonraki bölümlerinde sözünü ettiğimiz bu üç üst-işlev kısaca gözden geçirilecek, ancak çözümlerimizde kullanacağımız düşünsel üst-işlev daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.3.2.1. Kişilerarası Üst-İşlev

Tümce, daha sonraki bölümlerde açıklayacağımız düzenlenişlerinden ayrı olarak konuşucu/yazar ve dinleyiciyi/okuyucu içeren bir etkileşim eylemi olarak düzenlenmektedir. Konuşma eyleminde, konuşucu kendisine belli bir rol seçer ve böylece dinleyiciye de bu rolü tamamlayan bir rol yükler. Örneğin, bir soru tümcesinde, konuşucu bilgiyi arayan, dinleyici de bilginin kaynağı rollerini yüklenirler. Yani bir konuşma eyleminde, Konuşucu yalnızca kendi başına hareket etmez; dinleyicinin de bir eylem gerçekleştirmesini zorunlu kılar. Dolayısıyla konuşma eylemini kişilerarası bir etkileşim olarak tanımlayabiliriz (Halliday, 1985: 68).

Kişilerarası üst-işlev düzleminde tümce, birbirlerine sıkı sıkıya bağlı Özne ve Çekim'den oluşan kip (mood) ve tümcede geri kalan birimleri kapsayan artan (residue) birimlerinden oluşmaktadır. Kip, tümcede kişilerarası işlevi kodlayan ve kipliğin seçilmesini gerçekleştiren bileşendir. Kip'in içinde yer alan Çekim bileşeni, bir tümceyi çekimli yapma işlevini görmektedir; yani bir tümcenin sınırlarını belirginleştirmekte, önermeyi somutlaştırmakta ve savlanabilir bir nesne haline getirmektedir. Bir tümceyi savlanabilir yapmak için, ona yer ve zaman açısından bir referans noktası vermek gerekmektedir. Çekim, bu işi, önermeyi konuşma bağlamıyla ilişkilendirerek yapmaktadır. Çekim, önermeyi konuşma bağlamına, ya birincil zamanı ya da konuşucunun yargısını, yani kipliği referans olarak bağlamaktadır. Özne ise, bir önermenin oluşması için gereken diğer bileşenleri sağlamaktadır; yani, önermenin onaylanması ya da reddedilmesi için dayanak

noktasını oluşturan varlığı kodlamaktadır (Halliday, 1985: 68). Şimdi bu söylenenleri bir örnek üzerinde inceleyelim:

- (1) The duke has given the teapot away
Özne Çekim Artan
Kip
'Dük çaydanlığı bağışladı.'

Örnek (1)'de, *the duke* AÖ, önermenin Öznesidir; dolayısıyla önermenin geri kalanı için bir dayanak noktası oluşturur. *Has* yardımcı eylemi ise, önermeyi çekimli hale getirir ve aynı zamanda somutlaştırır. Bu iki dilsel birim, önermenin Kip bileşenini oluşturmaktadırlar. Önermenin geri kalanı ise, (*given the teapot away*) Artan bilgi olarak kodlanır. Dilde kişilerarası etkileşimi kodlayan kişilerarası üst-işlevi ele aldıktan sonra bilgi yapısını düzenleyen metinsel üst-işlevi incelemeye başlayabiliriz.

2.3.2.2. Metinsel Üst-işlev

Bütün dillerde, düşünsel ve kişilerarası işlevlerinin yanında metinsel işlevlerinin de olduğu varsayılmaktadır. Tümceler, bir iletişim olayının durumu hakkında bilgi verirler. Diller bu bilginin sunulmasında farklı yollar izleseler de, tümceleri, belli bir parçasına ayrı bir önem yüklenen birer ileti olarak kodlarlar. Metinsel üst-işlevde, tümcenin bir birimine özel bir önem yüklenmekte ve bu birim, tümcenin geri kalanıyla bir araya gelerek iletiyi oluşturmaktadır. Dillerde görülen bu işlevin adı Prag Okulunun terminolojinden alınan *Tema* kavramıyla adlandırılmaktadır. Tema, iletinin çıkış noktası olarak işlev görmektedir; yani *Tema* tümcenin hakkında olduğu şeydir. İletinin geri kalanı ise, yani Temadaki bilginin geliştirildiği bölüm, *Rema* olarak adlandırılmaktadır. Metinsel üst-işlevde tümce, Tema+Rema bileşiminden oluşmaktadır ve bu yapı Tema olarak seçilen ilk birimin üretilmesiyle kodlanmaktadır. Tema bir iletinin başlangıç noktası; dayanağıdır. Bu nedenle bir tümcenin anlamı, bir bakıma hangi birimin Tema olarak seçildiğine bağlıdır (Halliday, 1985: 40-41):

- (2) Alinin eve dönmesi herkesi sevindirdi.
Tema Rema

Örnek (2)'de *Ali nin eve dönmesi* iletinin çıkış noktasını, yani önermenin hakkında olduğu şeyi belirtmektedir ve Tema olarak kodlanmaktadır. Tümcenin geri kalanı ise, Temada yer alan birimler hakkında söyleneni, yani Remayı kodlamaktadır.

DİD'in önerdiği dilin üç üst-işlevinden kişilerarası ve metinsel işlevleri açıkladığımız bu bölümlerden sonra, çalışmamızın çözümlemelerinde kullanacağımız düşünsel üst-işlevi ayrıntılı olarak inceleyebiliriz.

2.3.2.3. Düşünsel Üst-işlev

Düşünsel üst-işlev düzleminde, dilin düşünsel ve deneyimsel işlevi üzerinde durulmakta ve tümcelerin deneyimlerimizi nasıl yansıttığı açıklanmaya çalışılmaktadır.

Dil, insanlara gerçekliğin zihinsel bir temsilini oluşturma, etraflarında olan biteni anlamlandırma olanağı sağlamaktadır. Burada tümce, merkezi rolü oynamaktadır. Tümceler, etrafımızdaki olayların temelini oluşturan süreçler üzerinden işlemektedir. Deneyimlerimize ilişkin en güçlü algımız, bu deneyimlerin 'yapma', 'algılama', 'anlamlandırma' ve 'olma' gibi süreçlerden oluştuğlarıdır. Bütün bu süreçler, tümcenin dilbilgisel yapısında düzenlenmektedir. Bu nedenle tümce, bilgi ve mal/hizmet değişiminde bir eylem olmanın yanı sıra, etrafımızdaki süreçlerin sonsuz değişkenliğine düzen getiren bir yansıtma aracıdır. Bu düzenlemenin gerçekleştirildiği dilbilgisel dizge ise, 'geçişlilik'tir (transitivity). Geçişlilik dizgesi, deneyim dünyamızı yönetilebilir bir süreçler dizisi olarak yapılandırır (Halliday, 1985: 106). Bu bağlamda, dünyaya ilişkin deneyimlerimiz, dışsal ve içsel deneyimler olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Dışsal deneyimlerin tipik örnekleri, hareketler ve olaylardır. İçsel deneyimleri sınıflandırmak daha zordur; ancak bu deneyimler bir açıdan dışsal deneyimlerin yinelenmesi gibidir; dışsal deneyimlerimizi kaydederiz, onlara tepki veririz. Dilbilgisi, içsel ve dışsal deneyimler arasında kesin bir ayrım yapar. Dış dünyaya ilişkin süreçler, *maddesel* süreçler; iç dünyaya ilişkin süreçler ise, *zihinsel* süreçler olarak adlandırılır:

- (3) Ayşe yeni bir çamaşırhane açtı.
Kılıcı Erek Maddesel süreç
- (4) Bu beni şok etti.
Olgu Algılayıcı Zihinsel süreç

Örnek (3)'te yer alan maddesel süreç bir hareket bildirdiğinden, dışsal bir deneyime işaret etmektedir. Örnek (4)'te ise, iç dünyaya ilişkin zihinsel bir süreç yer almaktadır.

Bütün süreçler, üç temel bileşenden oluşurlar:

- i. *sürecin kendisi*
- ii. *süreçteki katılımcılar*
- iii. *süreçle ilişkili çevresel koşullar*

- (5) Ali Ayşe'ye yarın bir kitap verecek.
Katılımcı Katılımcı Koşul Katılımcı Süreç

Yukarıda örnek (5)'te *verme-* eylemiyle kodlanan maddesel sürecin katılımcıları *Ali*, *Ayşe* ve *bir kitap* AÖleridir. *Yarın* ise, zaman bildiren çevresel koşuldur. Bu üç bileşen, etrafımızda olup biteni yorumlamada başvurulan çerçeveyi oluşturmaktadır (Halliday, 1985: 107).

Maddesel ve zihinsel süreç türleri dışında üçüncü bir tür de, belli bir deneyimin başka deneyimlerle ilişkilendirilmesini sağlayan *ilişkisel* süreçlerdir. Bu üç temel süreç dışında *davranışsal*, *sözel* ve *varlıksal* olarak sınıflandırılan ara süreçler de bulunmaktadır. Davranışsal süreçler, zihinsel süreçlerin ve bilinçlilik durumunun dışı vurumudur ve süreci gerçekleştiren kişi Davranan (Behaver) rolünü yüklenir. Sözel süreçler, söyleme ve anlatma gibi insan bilincinde yapılandırılan simgesel ilişkilerdir. Bu sürecin katılımcıları, sözü Söyleyen (Sayer) ve sözün Alıcısı (Receiver) dır. Sözcenin içeriği ise, Söylenen (Verbiage) olarak adlandırılır. Varlıksal süreçler, nesnelere var olma ya da oluşmalarına ilişkin durumları aktarmak amacıyla kullanılırlar (Halliday, 1985: 107):

- (6) Ayşe çok hasta dır.
Taşıyıcı Nitelik Süreç: İlişkisel

- (7) Davut hıçkırıklarla ağlıyor.
Davranan Koşul Süreç: Davranışsal
- (8) Ali Ayşe'ye aç olduğunu söyledi.
Söyleyen Alıcı Söylenen Süreç: Sözel
- (9) Kapıda yaşlı bir adam var.
Koşul Var olan Süreç: Varlıksal

Örnek (6)'da bir ilişkiyel süreç söz konusudur. Bu sürecin katılımcıları, *Taşıyıcı* ve *Nitelik* rollerini yüklenmişlerdir. (6)'daki örnekte *Ayşe* Taşıyıcısıyla *hasta* Niteliğini ilişkilendiren bir süreç görölmektedir. Örnek (7)'de yer alan davranışsal süreç ise, süreci gerçekleştiren *Davut* AÖ'ne Davranan anlambilimsel rolünü, *hıçkırıklarla* belirtecine ise Koşul rolünü yüklemiştir. Örnek (8)'deki örnekte, *Ali* Söyleyeninin *Ayşe* Alıcısına *aç olduğunu* Söylenenini ilettiği Sözel bir süreç görölmektedir. (9)'daki var/yok yapısından ise, *yaşlı bir adam* Var olanının varlıksal durumu belirtilmektedir.

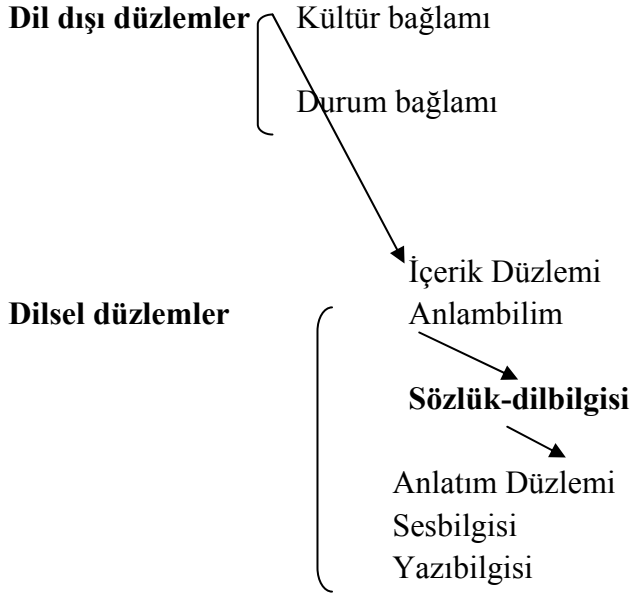
Süreç türlerini ve bu süreçlerin dünyayı temsilleştirme sırasında dili nasıl biçimlendirdiklerini inceleyen Geçişlilik çözümlemesine, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı olarak değinilecektir.

2.3.3. Katmanlaşma

Katmanlaşma terimi, Hjelmslev'in (1961) içerik ve anlatım düzlemleri ayrımını yaptığı 'çağrışımsal göstergebilim' kuramından türemiştir ve DİD modeli çerçevesinde temel bir kavramdır.

DİD'nde, dilin en temel katmanları, dilbilgisi ve sözlük-dilbilgisidir. Sesbilgisi ve yazıbilgisi, dilbilgisi katmanının altında yer alır. Bu katmanın üstünde ise, söylem anlambilimi katmanı vardır (Halliday, 1994: 15). Martin'in (1992; 1997) modelinde de, katmanlaşma kavramı, kültürel ve toplumsal bağlamın iki ayrı katman olarak görüldüğü bir bağlam düzlemi biçiminde genişletilmiştir. Dilin her katmanı bir gerçekleşme ilişkisi içinde görülür. Dolayısıyla bağlam, anlambilim tarafından, anlambilim ise sözlük-dilbilgisi tarafından gerçekleştirilen ve sesbilgisi ve yazıbilgisi aracılığıyla ifade edilen birer katman olarak görülür (Coffin, 2000: 60-61):

Şekil 3: Dilin Katmanları (Butt ve diğ. 2000: 7'den aktarılmıştır)



Şekil (3)'de de görüldüğü gibi, dil dışı düzlemde yer alan kültür bağlamı ve durum bağlamı, dilsel düzlemler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Dil dışı düzlem, ilk olarak içerik düzleminde anlambilimsel temsilleştirmenin sözlük-dilbilgisel bilgiler aracılığıyla kodlanarak gerçekleştirilmektedir. Daha sonra bu anlambilimsel temsilleştirme anlatım düzleminde kullanılan dil değişkesine göre sözlü ya da yazılı dil olarak gerçekleştirilmektedir. Böylelikle kültür ve durum bağlamından, ses ya da yazıya doğru bir süreç olan gerçekleşme aşamalı ya da katmanlı bir yapı sergilemektedir.

Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnilerindeki adlaştırmaları temel alarak, araştırma soruları çerçevesinde belli çözümler yapacak olan çalışmamız, tarih söyleminin kültür bağlamı ve durum bağlamıyla olan ilişkisi, adlaştırma yapılarının bu bağlamlar içinde yüklendiği anlambilimsel ve sözdizimsel roller ve adlaştırma yapılarının sözlükdilbilgisi düzlemindeki kodlanma biçimi gibi etmenleri göz önünde bulundurmaya zorundadır. Bu nedenle, Şekil (3)'te verilen katmanlaşma ölçeğinin birçok basamağı çalışmamız için gerekli bileşenleri sağlamaktadır.

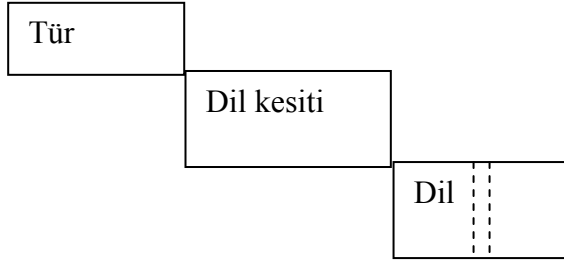
2.3.4. Kültür Bağlamı ve Tür

Halliday ve Hasan (1985: 46), kültür bağlamını, ‘Söylem Alanı, Söylem Kipi ve Söylem Biçemi bileşenlerinin düzenlenişi; bu bileşenlerin, rastlantısal değil o kültüre özgü birlikteliği’ olarak tanımlamaktadırlar. Martin’e (1992) göre bağlam, bir metnin düzenlenişinde önemli bir rol oynamaktadır. Martin (1992), bir kültürün amaç ve hedefleriyle, o kültürün üyelerinin bu hedef ve amaçları yerine getirmede kullandıkları kurgulanma biçimlerinin, öngörülebilir metin yapılarının, yani ‘türler’in oluşumunu sağladığını ileri sürmektedir (bkz. Ventola 1987, 1995).

Tr, DİD çerçevesinde, belli kültürel bağlamlarda gerçekleşen hedef-yönelimli toplumsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Martin, 1992: 505; Christie, 1985). Bu tanımda önemli olan unsur toplumsal boyuttur. Yani, tür, ‘konuşucuların niyetlerinin gerçekleşmeleri’ gibi psikolojik terimlerle değil, bir kültür içinde işleyen toplumsal süreçleri gösteren toplumsal terimlerle aıklanabilir⁹. Bu bağlamda, Tür, bir toplumun ya da kültürün yeleri olarak konuşucuların gerçekleştirdikleri aşamalı, hedef yönelimli ve amaçlı etkinlikler olarak tanımlanabilir (Martin, 1984’ten aktaran Eggins, 1994: 26). Tr, toplumsal süreçleri birbiriyle ilişkilendirme ilkelerinin bir örüntü oluşturduğu, yani söylem alanı, söylem kipi ve söylem biçeminin bir metinde kaynaştırıldığı toplumsal süreç dizgeleriyle ilişkilidir (Martin, 2000: 12). Tr kavramı, Martin’in çok-katmanlı bağlam görüşünü desteklemektedir. Buna göre, kültür bağlamı, durum bağlamına göre daha üst seviyedeki bir katmandır (Martin, 1992: 502). Bu modelde, tür biçimindeki toplumsal süreçler, durum bağlamındakilere göre, daha üst seviyedeki soyutlamalar olarak kavramlaştırılırlar. Bu görüşe dayanarak, söylem alanı, söylem biçemi ve söylem kipinin, türü gerçekleştirmek için bir arada işlediğini söylemek mümkündür.

⁹ Bu çalışmada da, tür kavramı, İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyindeki tarih kültürüyle böyle bir kültür içerisinde işleyen yazılı tarih metinleri arasındaki karşılıklı ilişkiye ışık tutmak açısından önemli bir dilsel araçtır.

Şekil 4: Martin'in (1992: 495) Önerdiği Katmanlaşmış Bağlam



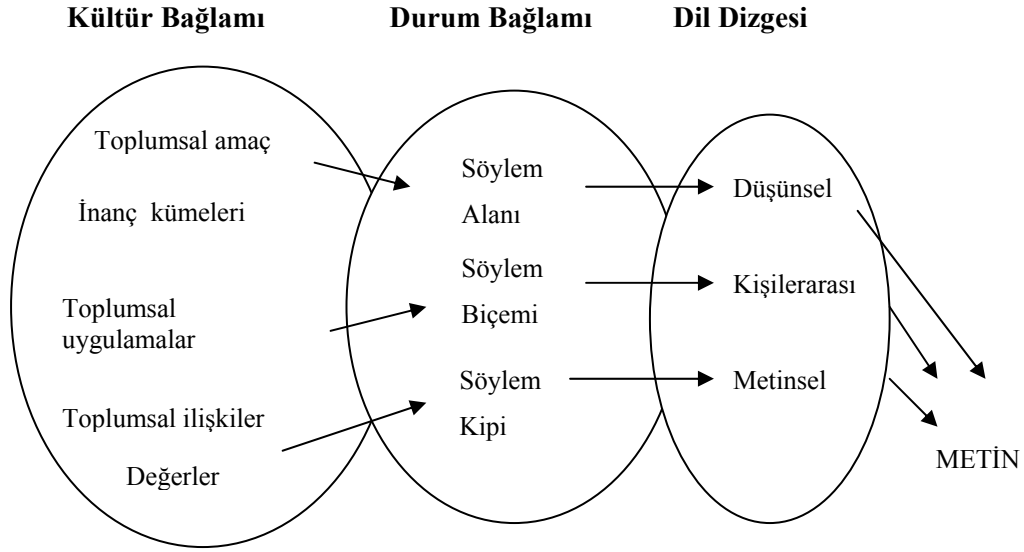
Bu çalışma bağlamında da, çok-katmanlı bağlam modeli benimsenmiştir. Bunun nedeni, ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılan Türkçe tarih metinleri çerçevesinde işleyen türlere ait kültürel dizgeler ile bunları gerçekleştiren durumsal değişkeler arasındaki ilişkileri önceleyebilmektir.

Buraya kadar ele aldığımız bağlam ve metin kavramları üzerine farklı kuramlar tarafından önerilen pek çok görüş söz konusudur (ayrıntılı bilgi için bkz. Coffin, 2000: 68-71). Bu farklı yaklaşımların ortak noktası, dil kullanımının toplumsal ve kültürel çevreyle bütüncül bir ilişkisinin olduğunun kabul edilmesidir. Bu bağlamda, DİD'de dilin bu hem dilbilgisel örüntüleme hem de toplumsal ve kültürel bağlam boyutlarına eşit derecede kuramsal önem verilmektedir. Bir başka deyişle, DİD, dili bağlam çerçevesinde; bağlamı da, dil kullanımı çerçevesinde çözümlenmek amacıyla dilsel düzenekler geliştirmiş ve hala geliştirmektedir¹⁰. Dolayısıyla, DİD'in tarih söylemi ve bu söylemin toplumsal ve kültürel bağlamı arasındaki ilişkiyi çözümlenmede en güvenilir ve kapsamlı kuram olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, aşağıda Şekil (5), Halliday'in (1985, 1994) dil modelini oluşturan durum ve kültür bağlamı kavramlarını ve bunların üç üst-işlevle olan ilişkisini açıkça göstermektedir:

¹⁰ Bu türden bir modelleme, bu çalışmanın amaçlarına da uygun görünmektedir.

Şekil 5: Halliday'in Dil Modeli

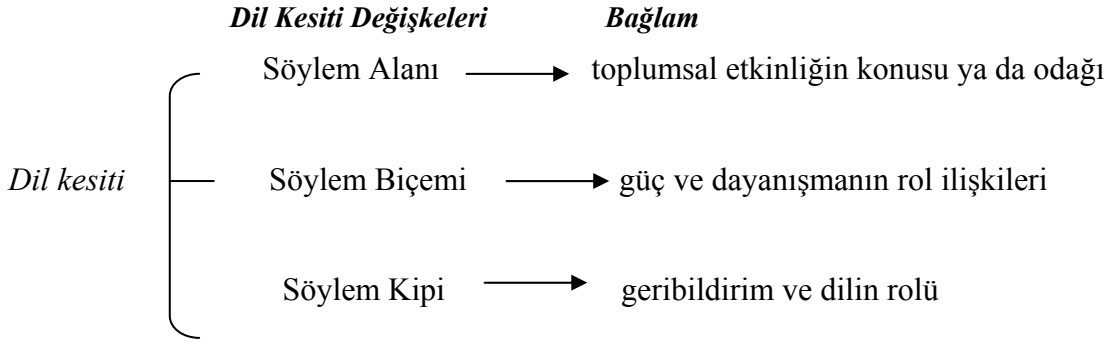


Şekil (5)'te yer alan kültür bağlamını açıkladıktan sonra dil dışı düzlemin bir diğer bileşeni olan durum bağlamını ele alabiliriz.

2.3.5. Durum Bağlamı – Metin İlişkisi ve Dil Kesiti Kavramı

DİD çerçevesinde, 'durum bağlamı', herhangi bir sözcenin durum türünü tanımlamak amacı güden dil-dışı bir ulamdır (bkz. Malinowski, 1935). Günümüzde ise bu kavram, dilsel seçimleri etkileyen toplumsal değişkenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan, genelleştirilmiş ve daha soyut bir model olarak yeniden ortaya konmuştur. Bu kavramsal değişkenler, toplumsal etkinliğin türüne, toplumsal rollere, katılımcılar arasındaki ilişkilere ve iletişim kanallarına (sözlü ya da yazılı) bağlıdır. Hep birlikte dil kesiti olarak tanımlanan bu değişkenlere *Söylem Alanı*, *Söylem Biçemi* ve *Söylem Kipi* olarak gönderimde bulunmaktadır (Coffin, 2000: 63).

Şekil 6. Dil Kesiti Değişkeleri



DİD'e göre, dilin içsel düzenlenişi rastlantısal değildir. Aksine dil, toplumsal bireylere hizmet edecek işlevleri bünyesinde barındırmaktadır (Halliday, 1973: 43-44). Yukarıdaki gibi bir şemalaştırma, bağlam ve dil arasındaki ilişkinin diyalektik olarak kurgulanmasını sağlar. Yani, DİD Modeli, toplumsal ve kültürel çevre ve dilsel seçimler arasında karşılıklı/diyalojik bir ilişki olduğunu varsaymaktadır. Dolayısıyla, dil bağlamı kurgular ve bağlamlar metinlerde belli dilsel seçimleri tetiklerler. Bu ilişkiyi sistematik bir biçimde açıklamak için, her dil kesiti değişkesinin belli bir üst-işlevle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Üst-işlevler olarak adlandırılan dilin bu üç temel işlevinin, toplumsal gereksinimlerimizi karşılamak üzere evrildiği düşünülmektedir. Bu üst-işlevler, dünyayı temsilleştirme ya da modelleme, kişilerarası etkileşim ve bağdaşık metin oluşturma gibi dizge-yönelimli işlevlerden oluşmaktadır (Coffin, 2000: 59). Schleppegrell, DİD'i her bir tümcenin insanların dünyaya ilişkin deneyimlerini temsil ettiği ve toplumsal bir ilişkiyi olanaklı kıldığı; aynı zamanda önceki tümceyle ilişki kurarak daha sonra takip eden tümcelere aktarılan bilgiyi oluşturduğu varsayımından yola çıkan bir kuram olarak tanımlamaktadır (2004: 3).

Schleppegrell'e göre, işlevsel bir yaklaşım, tümcedeki dilsel birimleri, yalıtılmış bir biçimde ya da soyut varlıklar olarak incelemek yerine, farklı toplumsal ilişki işlevlerini yerine getirmesi beklenen dilbilgisel yapıların düzenlenişini tanımlar ve bu dilsel seçimleri, metnin katkıda bulunduğu toplumsal amaç ve durumlarla ilişkilendirir (2004: 45). Toplumsal amaç ve durumlardaki değişiklik, dilsel seçimleri ve dolayısıyla da dilbilgisel yapıları da değiştirmektedir. Farklı durum bağlamlarına

göre dilsel dizgede görülen bu değişiklikleri açıklamak amacıyla DİD, ‘dil kesiti’ kavramını ortaya koymuştur (Coffin, 2000: 65). ‘Dil kesiti’, belli bir anlam dizisini gerçekleştiren sözlüksel ve dilbilgisel anlam kaynaklarının düzenlenişi için kullanılan terimdir (Schleppegrell, 2004: 45-46).

Dil kesiti, dilin belli kullanımlarını biçimlendiren sözlüksel ve dilbilgisel özellikler topluluğudur (Halliday ve Hasan, 1989; Martin, 1992). Halliday (1978) ise ‘dil kesiti’ni, “dilinin belli bir işlevi için uygun olan anlamlar dizisi ve bu anlamları ifade eden sözlük birimler ve yapılar” olarak tanımlamaktadır. ‘Dil kesiti’ dil tarafından oluşturulan etkinlikleri yansıtır. Ancak ‘dil kesiti’ yalnızca sözlüksel seçimlerle sınırlı değildir... yeni anlam biçimleri, bir savı geliştirme yolu ve eldeki birimleri yeni birleşimlere katmayı da içermektedir (Halliday, 1978: 196).

Farklı toplumsal amaç ve durumlarda ortaya çıkan bağlamların farklılaşmasını sağlayan özellikler sözlüksel ve dilbilgisel seçimlerle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sözlük-dilbilgisi (lexico-grammar), DİD’nin üç üst-işlevine karşılık gelen ve ‘söylem alanı, söylem biçemi ve söylem kipi’ olarak adlandırılan üç farklı anlam üretmektedir (Schleppegrell, 2004: 46).

Düşünsel, kişilerarası ve metinsel dilbilgisi birimleri, durum bağlamını (Söylem Alanı, Söylem Biçemi ve Söylem Kipi) gerçekleştirmek için birlikte çalışırlar. Farklı dil kesitlerinin gerçekleşmesini sağlayan ise bu birimlerin farklı düzenlenişleridir (Schleppegrell, 2004: 48). DİD bu farklı üst-işlevsel anlamların oluşturulabilmesinde hangi dilbilgisel seçimlerin rol oynayabileceğini göstermektedir. Dilbilgisel seçimlerin farklı düzenlenişleri, farklı durumsal bağlamları oluşturan sözlü ve yazılı metinleri üretmekte ve böylelikle farklı dil kesitleri oluşturmaktadır.

Her tümede, belli bir deneyimi yapılandırırız, konuşucu ve dinleyici arasındaki etkileşimi olanaklı kılarız ve metinleri bağdaşık bir bütün oluşturacak şekilde yapılandırırız. Bunları yapma biçimimiz, durum bağlamını oluşturan ‘söylem alanı, söylem biçemi ve söylem kipi’ değişkenlerine göre belirlenmektedir (Schleppegrell, 2004: 46). Söylemin Alanı düşünsel işlevde, Söylemin Biçemi kişilerarası işlevde,

Söylemin Kipi de metinsel işlevde gerçekleşmektedir. Bu üç yönlü bakış açısı, farklı metin türlerinin dilbilgisel ve metinsel özelliklerini, ürettikleri farklı anlamlar açısından incelemek için kullanılmaktadır (Schleppegrell, 2004: 46).

Schleppegrell (2004), Çizelge (3)'te, söylem alanı, söylem biçemi ve söylem kipinin gerçekleştiği düşünsel, kişilerarası ve metinsel işlevlerle ilişkilendirilen belli dilbilgisel özellikleri sunmaktadır. Bunlar herhangi bir metinde çözümlenebilecek özelliklerdir:

Çizelge 3. Üst işlevler ve Bağlamsal değişkenler

Dilbilgisi ve Durum Bağlamı	
<i>Bağlamsal Değişken</i>	<i>Dilsel Gerçekleşme</i>
Söylem Alanı (Düşünceleri sunma)	Düşünsel Seçimler Ad öbekleri / Adcıl gruplar (katılımcılar) Eylemler (süreç türleri) İlgeç öbekleri, belirteç eklentileri ve zaman ve yere ilişkin diğer kaynaklar (koşullar) Mantıksal ilişkiler kurmak için diğer kaynaklar
Söylem Biçemi (Sıra alma, Hamle yapma)	Kişilerarası Seçimler Kip (bildirimler, sorular, istekler) Kiplik (kiplik eylemleri ve belirteçler) Ezgileme Değerlendirme ve tutum anlamları için diğer dilsel araçlar
Söylem Kipi (Metni yapılandırma)	Metinsel Seçimler Bağdaşıklık düzenekleri, bağlaçlar ve söylem bağlayıcıları Tümce-birleştirme stratejileri Tematik düzenleme

(Schleppegrell, 2004: 47)

Söylem Alanı bileşenini gerçekleştiren düşünsel birimler içinde yer alan AÖ'leri (adcıl gruplar), bir tümedeki katılımcıları gösterirler ve farklı ad grupları ve bunların genişletilip ayrıntılandırılmaları 'dil kesiti' farklılığına yol açabilir (Schleppegrell, 2004: 47). Farklı metin türleri, gerçekleştirdikleri bağlamla ilişkili

olarak farklı anlambilimsel özellikteki eylemler içerdikleri için, geçişlilik örüntüleriyle birlikte, metnin oluşturduğu süreç türlerini çözümlmek için eylemler incelenebilir (Schleppegrell, 2004: 47). Üç farklı dilsel gerçekleşme düzleminde kodlanan söylem alanı, söylem biçemi ve söylem kipi değişkeleri birlikte dil kesitii oluşturmaktadırlar. Bu değişkelerde, daha doğrusu bu değişkeleri kodlayan dilsel gerçekleşme düzlemlerinde – düşünsel, kişilerarası ve metinsel üst-işlevler – yapılan farklı seçimler dil kesitinin de değişmesine yol açabilmektedir. Bu aşamada Temel inceleme nesnemiz olan adlaştırmayı çözümlmek için kullanacağımız Söylem Alanı değişkesini daha ayrıntılı olarak ele alalım.

Çizelge (3)'te de görüldüğü gibi, söylem alanı değişkesi temel olarak adlar, eylemler ve diğer içerik sözcükleri yoluyla gerçekleşmektedir. Yani, bir metnin ne hakkında olduğu büyük ölçüde içerdüğü sözcüklerden çıkarsanabilmektedir (Schleppegrell, 2004: 51) Eğitim-öğretim temelli metinlerin sözcük varlığı, genellikle teknik ve soyuttur. Günlük ve özel söz varlığı arasındaki bu farklılık, bilimsel metinleri günlük etkileşimsel metinlerden ayıran başlıca özelliktir (Schleppegrell, 2004: 52).

Söylem Alanını yapılandıran bir diğer dilsel araç da, eylemlerde işleyen farklı süreç türleridir. DİD açısından bir tümce, genellikle eylemlerle gösterilen bir süreç ve genellikle adlarla gösterilen katılımcılar ve ilgeç öbekleri ya da belirteçlerle gösterilen koşulları içermektedir (Schleppegrell, 2004: 52).

Halliday (1994), altı farklı süreç türü belirlemiştir: *Maddesel, Zihinsel, Davranışsal, Sözel, İlişkisel ve Varoluşsal*. Halliday, daha sonra her süreç türünün kendine özgü katılımcı düzenlenişi olduğunu ve süreçle katılımcılar arasındaki dilbilgisel ilişkilerin farklı yollarla gerçekleştiğini ileri sürmüştür.

Süreç türleri arasındaki farklılıklar da genellikle dil kesitlerini de birbirinden ayırır. Örneğin, günlük etkileşimsel dil çoğunlukla bireysel eylemler ve kişisel bakış açısı odaklıyken, bilimsel ders kitapları bilgi sunarlar ve fiziksel dünyaya ilişkin yeni anlayışlar oluştururlar. Bu nedenle eğitim-öğretim temelli dil kesitlerinde ilişkisel süreçler daha sık kullanılırlar (Schleppegrell, 2004: 53).

Söylem Alanına ilişkin diğer önemli değişken de, metinlerde mantıksal ilişkilerin gösterilmesidir. Bu ilişkiler *zaman*, *neden sonuç*, *karşılaştırma* ve *eklemedir*. Günlük ve bilimsel dil kesitlerinde bu ilişkilerdeki farklılık bağlaçların kullanımında görülen farklılıkla ilişkilendirilebilir (Schleppegrell, 2004: 54). Sözlü etkileşimde bağlaçlar çok geniş anlamda kullanılabilmekte ve yaygın olarak kullanılan az sayıdaki bağlaç bu dil kesitinde geniş bir anlam yelpazesi sergileyebilmektedir. Bilimsel metinlerde daha özgül seçimler gerektiren bağlaçlar günlük etkileşimde daha genellenmiş anlamlar üretirler (Schleppegrell, 2004: 55).

Bilimsel dil kesitlerinde ise, daha çok sayıdaki bağlaç daha kısıtlı biçimlerde kullanılır. Ayrıca, günlük dilde mantıksal ilişkiler genellikle bağlaçlarla kurulurken, bilimsel dil kesitlerinde mantıksal ilişkiler tipik olarak adlar ve eylemlerle kurulmaktadır. Bu metinlerde nedensel ilişkiler adıl ve eylemcil ifadelerle kurulmaktadır (Schleppegrell, 2004: 55). Bilimsel metinlerde bağlama ilişkisi de tümceler arasında ifade edilmek yerine, tümceye katıştırılmaktadır (Schleppegrell, 2004: 57-58). Türkçede metinlerdeki bağlama ilişkisinin, yani sıralı tümce ve yantümce yapılarının, tümceye katıştırılarak yapılması da, genellikle, Adlaştırma olgusuyla yapılmakta ve bir tümce içerdiği süreç ve bütün katılımcılarıyla birlikte bir AÖ biçiminde kodlanarak söylemde arkadan gelen tümcenin katılımcısı konumuna yerleştirilmektedir. Dolayısıyla, çalışmanın üçüncü bölümünde, Türkçede bağlama ilişkileri kodlamanın sıkça kullanılan bir aracı olan adlaştırma yapıları incelenecektir.

Buraya kadar çalışmamızın kuramsal çerçevesini oluşturan Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modelinin temel kavramlarından söz ettik. Çalışmamızın amacı gereği, süreç ve katılımcıları AÖ biçiminde kodlayan adlaştırma olgusunun DİD çerçevesinde düşünsel bileşende yer aldığı gerekçesiyle, örneklelimizi oluşturan metinler, bu bileşenin ortaya konduğu Geçişlilik Dizgesi bağlamında incelenecek; dolayısıyla da bir sonraki bölümde Geçişlilik Dizgesi ayrıntısıyla açıklanacaktır.

2.3.6. Deneyimi Kurgulama Aracı Olarak Geçişlilik Çözümlemesi

Çalışmamızın bu bölümünde veri tabanımızı oluşturan metinleri çözümlemede araç olarak kullanacağımız Geçişlilik Dizgesi açıklanacaktır. Ancak öncelikle, düşünsellik (ideation) kavramının ne olduğundan söz etmekte yarar vardır. *düşünsellik*, ‘gerçekliğe’ ilişkin deneyimlerimizin söylem içerisinde dilsel olarak nasıl kurgulandığıyla ilgilenir. Bir başka deyişle, düşünsellik kavramı, bir söylemin içeriğine odaklanır; yani, söylem içerisinde ne türden etkinliklerin yer aldığı, bu etkinlikleri gerçekleştiren katılımcıların nasıl tanımlandığı ve sınıflandırıldığıyla ilişkilidir. Her yazar, farklı toplumsal etkinlikleri kurgularken kendi deneyimlerini ya da içinde yer aldığı topluma ve o toplumun kurumlarına ilişkin deneyimleri temsil eder. Bu deneyimler pek çok farklı bakış açısıyla –kişisel ya da kurumsal- temsil edilebilir. Bir başka deyişle, düşünsel anlamlar sadece ‘önceden varolan gerçekliğin’ aktarılması değildir. Aksine, konuşucu ve yazarlar gerçekliğe ilişkin kendi deneyimlerini dilsel olarak söylem biçiminde kurgularlar (Martin ve Rose, 2003: 66).

Yazarların dilsel olarak kurguladıkları deneyimlerini nasıl temsil ettiklerini yorumlayabilmek için, öncelikle insan ve nesnelere içeren toplumsal etkinlik dizilerinin oluşturduğu her aşamadaki (phase) düşünsel anlamı ortaya çıkarmak gerekir. Bunun için de öncelikle bu aşamalarda yer alan her bir tümce ya da önermenin rolü ve ardından bu tümcelerde yer alan anlam birimlerinin rolü incelenmelidir. Böyle bir çözümleme, her tümce ya da önerme ve bunları oluşturan anlam birimlerinin deneyimin dilsel olarak kurgulanmasına nasıl katkıda bulduklarını belirlememizi sağlayacaktır. Aşamaları oluşturan olay dizileri içerisinde insanlar ve nesnelere yer alır. Özetlersek, bir metni oluşturan etkinlik dizilerinin herbiri bir tümce/önerme olarak gerçekleştirilir. Her tümce üç tür anlamsal birim içerir:

1. *süreç*
2. *süreçte yer alan insan ve nesnelere*
3. *süreçe eşlik eden koşullar*

Düşünsel anlamlar ‘kimin kime nerede, ne zaman, nasıl ve ne yaptığını’ ifade ederler (Eggins, 2004: 110) ve dilbilgisinde Geçişlilik Dizgesi aracılığıyla gerçekleştirilirler. Dolayısıyla, Geçişlilik Dizgesi, süreç türleri seçimine ilişkin bir dizgedir. Burada, “her süreç türü belli bir deneyim alanını kurgulamak amacıyla kendi şemasını, yani sürecin kendisini, katılımcıları ve koşulları içeren şemayı oluşturur (Halliday ve Matthiessen, 2004: 170). Söz konusu deneyim alanı, DİD çerçevesinde üç biçimde temsilştirilmektedir: hareket ve olaylarla temsil edilen “dışsal deneyim”; dışsal deneyim üzerindeki tepki ve yansımalar olarak temsil edilen “içsel deneyim” ve bir deneyim türünün bir diğeriyle ilişkisi biçiminde temsil edilen “genelleme” (Martínez, 2001: 229). DİD kapsamında bu üç temsilştirme biçimine denk düşen süreç türleri de maddesel, zihinsel ve ilişkişel süreçlerdir. Bu aşamada bu süreç türlerini daha ayrıntılı olarak inceleyebiliriz.

2.3.6.1. Süreç Türleri

Dünyaya ilişkin deneyimlerimiz, olay akışlarından ve olup bitenlerden oluşmaktadır. Bu olay akışları, tümce dilbilgisiyle değışime uğrar. Her değışim birimi, bir şekil (figure) olarak (olma şekli, yapma, algılama, söyleme, sahip olma şekli gibi) biçimlenir (bkz. Halliday ve Matthiessen, 1999). Tüm şekiller, zaman içinde ilerleyen ve içerisinde katılımcıları bulunduran süreçlerden oluşur. Buna ek olarak, zaman, tutum, uzama ilişkin koşullar da bu süreçlere dahil olabilir. Bu süreçler sürece doğrudan katılmazlar. Aksine, ona eşlik ederler. Tüm bu şekiller tümce dilbilgisinde düzenlenir. Dolayısıyla da, bilgi alış-verişi dışında tümce aynı zamanda olay akışını düzenleyen bir birimdir. Bunun gerçekleşmesi için gerekli dilbilgisel dizge ise, Geçişlilik Dizgesidir (Halliday, 1967/8). Geçişlilik Dizgesi, dünyaya ilişkin deneyimlerimizi süreç türleri biçiminde kurgular. Her süreç türü, belli bir deneyim alanını kurgulamak için kendi şemasını oluşturur.

‘Geçişlilik dizgesi tarafından kurgulanan farklı süreç türleri nelerdir?’ sorusunun yanıtını Halliday (2004), içsel ve dışsal deneyim ayrımı yaparak vermektedir. Dünyaya ilişkin deneyimlerimiz dışsal; ve kendi içimizde yaşadığımız deneyimler içsel olarak sınıflandırılmaktadır. Yani, dışsal deneyimler dış dünyaya ilişkin

süreçlerden (maddesel süreçler), içsel deneyimler ise bilinçlilik süreçlerinden (zihinsel süreçler) oluşmaktadır. Ayrıca, deneyimlerimizi birbirleriyle ilişkilendirdiğimiz için, Halliday üçüncü bir bileşenden daha söz etmektedir. Bu da deneyimlerimizi tanımlama ve sınıflandırmaya dayalı ilişkisel süreçlerdir. Aşağıda Çizelge (4)'te, Halliday'in (2004) tanımladığı farklı süreç türleri örneklendirilmektedir:

Çizelge 4: Süreç Türleri

Süreç türü	Örnek
Maddesel	18 nisan-25 haziran 1920 tarihleri arasında kuvayı inzibatiye geyveye saldırdı
Davranışsal	Fatih askerlerine çok kötü davrandı
Zihinsel	Fatihin askerleri bu duruma çok üzülüyorlar
Sözel	Kırım Hanı savaşın kaçınılmaz olduğunu bildirdi
İlişkisel	Kırım Hanlığı, Hacı Giray Han tarafından Kırım ve çevresinde kurulan bir Türk devletidir.
Varlıksal	Para icad edilmeden önce takas sistemi vardı.

Süreç kavramı, tümcenin eylem öbeğiyle gerçekleştirilen bölümüne gönderimde bulunmaktadır. Ancak süreçler, tüm tümcede temsil edilen 'olup bitenler' biçiminde de düşünülebilir. Katılımcılar ise sürece dahil olan varlıklardır. Katılımcılar +insan ve +canlı olabildikleri gibi, her zaman durum böyle değildir. Bir sürece cansız katılımcıların yanı sıra soyut varlıklar da dahil olabilir (Bloor ve Bloor, 1995: 110).

DİD çerçevesinde, teknik bir terim olarak süreç, iki biçimde algılanabilir: (i) tüm tümcede olup bitene gönderimde bulunabilir (ii) eylem öbeğinde kodlanan önermenin bir bölümüne gönderimde bulunabilir. Süreçler farklı türlere ayrılır ve farklı süreç türleri genellikle farklı katılımcı türleri içerir (Bloor ve Bloor, 1995: 110). Şimdi bu farklı süreç türlerini ve bu süreçlerde yer alan katılımcı türlerini açıklayalım.

2.3.6.1.1. Maddesel Süreçler: Kılıcı, Etkilenen ve Erek

Maddesel süreçler, hareket bildiren eylemler içerirler. Bu süreçlerin katılımcıları ise, Kılıcı, Etkilenen ve Erek anlambilimsel rollerini yüklenirler. Aşağıdaki örneklerin tümü maddesel süreç içermektedir:

- (10) *Davut parayı aldı*
(11) [*Davut*] masadan bir *şapka kaldırdı*.
(12) [*Davut*] Eğildi, masanın yanında duran *köpeği okşadı*.

Örnek (10)'da *Davut* açıkça söz konusu hareketi gerçekleştiren kişidir dolayısıyla da Kılıcı olarak sınıflandırılır. O halde, hareketi gerçekleştiren *Davut* iken; *para* harekete maruz kalandır dolayısıyla da Erek olarak adlandırılır. Örnek (11)'de de, *Davut* Kılıcıyken; *bir şapka*, Erektir. Örnek (12)'de Kılıcı anlambilimsel Rolünü yine *Davut* AÖ yüklenirken, *masanın yanında duran köpeği* AÖ Etkilenen anlambilimsel rolünü yüklenmiştir. Buna karşın, örnek (10), (11) ve (12) örnek (13)'ten farklılaşmaktadır:

- (13) *Davut* yarım saat sonra **geri döndü**.

Örnek (10), (11) ve (12)'de maddesel süreçler, birden fazla katılımcı gerektirirken örnek (13)'teki maddesel süreç bir tek katılımcı gerektirmektedir. Bu örneklerde sürece maruz kalan bir Erek yoktur. Dolayısıyla bu süreçler, geçişsiz eylem içermektedirler.

Etken ve edilgen çatı, geçişlilik çözümlemesi çerçevesinde önemli rol oynamaktadır. Bunun nedeni, etken çatıda Tümleyici olarak işlev gören birimin edilgen çatıda Özne durumuna geçmesidir. Ancak tümcenin katılımcıları olan dilsel birimler, çatıdan bağımsız olarak Kılıcı, Erek rollerini korumaktadırlar (Bloor ve Bloor, 1995: 112):

- (14) Ali az önce vazoyu kırdı.
Kılıcı Koşul Etkilenen Süreç (maddesel).

Örnek (14) etken çatıya sahip bir tūmcedir ve *kır-* eylemini istemli olarak gerçekleştiren katılımcı *Ali* tūmcenin Kılıcısındır. Kılıcının üzerinde *kır-* eylemini gerçekleştirdiği Nesne, yani *vazo* ise, tūmcenin Etkileneni olarak kodlanmıştır. Buna karşın, örnek (15) edilgen çatıya sahip bir tūmcedir. Burada dikkat edilmesi gereken Őey, tūmce çatısının, yani katılımcıların dilbilgisel rollerinin değişmesine karşın anlambilimsel rolleri sabit kalmıştır.

(15) (Az önce) vazo (Ali tarafından) kırıldı.
(Kořul) Etkilenen (Kılıcı) Maddesel sūre

Maddesel sūre içeren geçiřsiz tūmcelerde ise, edilgen çatı sōz konusu deđildir.

(16) Yarım saat sonra O geri dōndū.
Kořul Kılıcı Maddesel sūre

Bazı maddesel sūreler, ū katılımcı içermektedirler. Ařađıda örnek (17)'de *ver-* eylemi ū katılımcı gerektirmektedir. *Ver-* eylemini gerçekleřtiren kiři, Kılıcı; verilen nesne Ereki; verilen kiři ise, Yararlanıcı anlambilimsel rolünü yūklenmektedir:

(17) O paranın bir kısmını Ali'ye verdi.
Kılıcı Ereki Yararlanıcı Maddesel sūre

Örnek (17)'de gōrūldūđu gibi, Etken atılı tūmcelerde Yararlanıcı genel olarak dolaysız Nesnedir, ancak edilgen çatılı tūmcelerde Yaralanıcı genellikle Özne yapısal bořluđunda yer alır (Bloor ve Bloor, 1995: 114).

2.3.6.1.2. Zihinsel Sūreler: Algılayıcı ve Olgu

Bazı sūreler maddesel hareket içermez; aksine, psikolojik olaylar ve zihin durumları olarak tanımlanan olgulardan oluřur. Bu tūrden sūreler zihinsel sūreler olarak adlandırılmaktadır. Bu sūreler genellikle, *bilme-*, *dūřunme-*, *hissetme-*, *koklama-*, *duyma-*, *gōrme-*, *isteme-*, *hořlanma-*, *nefret etme-*, *korkma-* gibi eylemlerle gerçekleřtirilir.

Aşağıda (18-21) örneklerinde yer alan süreçler, bir hareket bildirmediğinden, maddesel süreç olarak tanımlanamazlar:

- (18) O hızın ne olduğunu biliyordu.
- (19) O beni görmedi.
- (20) Onu bu sabah istemedin.
- (21) Senin bu tutumundan hoşlanmıyorum.

Bu örneklerde, Özne, süreci deneyimleyen kişidir ve DID çerçevesinde Algılayıcı olarak adlandırılmaktadır. Deneyimlenen şey ise, Olgudur. Aşağıda Çizelge (5)'te yukarıdaki örneklerde yer alan süreçler ve bu süreçlerin katılımcılarına yüklenen roller gösterilmiştir (Bloor ve Bloor, 1995: 117):

Çizelge 5: Zihinsel Süreçler ve Katılımcıları

Algılayıcı	Olgu	Zihinsel Süreç
O	hızın ne olduğunu	biliyordu
O	beni	görmedi
(Sen)	Onu	İstemedin
(Ben)	Senin bu tutumundan	hoşlanmıyorum

Yukarıdaki örneklerin tümünde, Algılayıcı Özne konumundadır ve Olgu, Tümleyicidir. Oysa durum her zaman böyle değildir. Öncelikle, aynı eylemlerle, bir çatı değişimi, Olguyu Özne konumuna getirir. Ancak biçimsel ve sözbilimsel nedenlerden dolayı, bu tümcelerin edilgen karşılıkları pek de tercih edilmemektedir. Örneğin, *O beni görmedi* tümcesinin edilgen biçimi, *ben onun tarafından görülmedimdir*. Ayrıca, yukarıdaki örneklerin tümünde Algılayıcı, kişi adıyla gerçekleştirilmiştir. Dilbilgisi, her türlü AÖnin Algılayıcı işlevi görmesini mümkün kılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken bir konu da, Algılayıcının her koşulda canlı olması gerekliliğidir. Çünkü sadece canlı varlıklar düşünebilir, hissedebilir ve algılayabilir. Olgu ise, canlı ya da cansız olabilir (Bloor ve Bloor, 1995: 118).

Zihinsel süreçlerde, Olgu, yantümce olarak da gerçekleştirilebilir. Yukarıdaki örnek (13)'te *O* Algılayıcıyken; *hızın ne olduğunu* bir tümleme yantümcesidir ve Olgu

Rolünü yüklenmiştir. Olguyu gerçekleştiren yantümcelerde kendi içlerinde Süreç ve Katılımcı rollerine sahiptirler (Bloor ve Bloor, 1995: 119-120).

2.3.6.1.3. İlişkisel Süreçler: Taşıyıcı ve Nitelik / Özellik ve Değer

İlişkisel süreçler, *ol-* eylemi ya da aynı ulama ait diğer eylemlerle (*görün-*) ya da bazen *sahip ol-* eylemleriyle gerçekleştirilmektedir. İlişkisel süreçlerin anlambilimi oldukça karmaşıktır ve farklı katılımcı rolleri, farklı ilişkisel süreç türlerine eşlik etmektedir. Her ne kadar ilişkisel süreçleri kesin olarak sınıflandırmak mümkün olmasa da, İşlevsel Dilbilgisi Modeli çerçevesinde iki ilişkisel süreç türü belirlenmiştir: (i) Niteliksel süreç (attributive process) (ii) Tanımlayıcı süreç (identifying process) .

Örnek (22)'de görüldüğü gibi, ilişkisel süreç, bir varlığa bir nitelik yüklemektedir:

(22) Cumhuriyet'in 10. Yıl kutlamaları çok coşkuluydu.

Bu örnekte *çok coşkuluydu* Nitelik iken; bu niteliğin Taşıyıcısı, *Cumhuriyet'in 10. Yıl kutlamaları*dır. Tanımlayıcı süreçlerde ise, temel anlambilimsel roller, Özellik ve Değer'dir:

(23) Kurulan devletin yönetim şekli cumhuriyetti.

Özellik **Değer**

(24) Cumhuriyet kurulan yeni devletin yönetim şekliydi.

Değer **Özellik**

Örnek (23)'te, *Kurulan Devletin yönetim şekli* Özellik, *cumhuriyetti* AÖ ise, Değer rollerini yüklenmiştir. Ancak, bu tümce dizilişi Örnek (24)'te olduğu gibi söz konusu katılımcı rolleri değişmeden tersinlenebilir.

2.3.6.1.4. Sözel Süreçler: Söyleyen, Söylenen ve Alıcı

Konuşma bir tür hareket olduğundan, konuşma içeren süreçleri maddesel süreçler olarak sınıflandırmak çok da nedensiz görünmemektedir. Ancak, bu süreçler,

özellikle de düşüncelerin söze aktarımı içsel konuşma olarak değerlendirildiğinde, zihinsel süreçlerin de bazı özelliklerine sahiptir. Dolayısıyla bu süreç türü, Sözel süreçler olarak adlandırılmaktadır:

- (25) Mustafa Kemal Mazhar Müfit'e, gidip odasından not defterini getirmesini söyledi. Sonra da; "*Şimdi not et bakalım*", **dedi**.

Örnek (25)'te sözceyi üreten kişiye Söyleyen rolü verilmiştir. Söylenen sözcükler ise, Söylenen rolüyle temsil edilmektedir. Aynı zamanda, söylenen şey, Söyleyenin dile getirdiğiyle aynıdır. Dolayısıyla bu örnekte Söylenen, dolaysız konuşma işlevi görmektedir. Ancak, Söyleyenin dile getirdikleri sözceyi aktaran konuşucu ya da yazarın bakış açısıyla sunulduğunda, bu türden bir konuşma, dolaylı konuşmadır (Bloor ve Bloor, 1995: 122):

- (26) Mustafa Kemal Mazhar Müfit'e, gidip odasından not defterini getirmesini söyledi. Sonra da *söylediklerini not etmesini emretti*.

Buraya kadar çalışmamızın bütüncesini çözümlene yöntemi olarak belirlediğimiz Geçişlilik Dizgesini açıkladık. Bu noktada inceleyeceğimiz tür olan olan tarih metin türlerine geri dönerek, tarih söylemindeki metin tiplerinin yapısal aşamalarını ve dil kesiti özelliklerini DİD çerçevesinde ayrı ayrı ele alabiliriz.

2.3.7. Dizgeci-İşlevsel Dilbilgisi Çerçevesinde Tarih Metin Tipleri

Tarih, diğer disiplinlerden farklı bir söylem türüyle yapılandırılmaktadır. Tarih, öncelikli olarak metinsel bir yapılandırma ve tarihçinin yorumunun ön plana çıkarılması tarih söylemine özgü bir özelliktir. Tarihçiler, tarih metinlerini yazdıklarında, olayları ve olguları düzenlerler, yorumlarlar ve bunlardan genellemelere ulaşırlar (Schleppegrell, 2004: 125). Daha önce de belirttiğimiz gibi Coffin (1997, 2004), tarih alanına özgü metin tiplerinin geçmişi öykümeden, onu bir savlama yapısı olarak yapılandırmaya doğru nasıl bir farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur. Tarih dersi bağlamında öğrenci, Anlatı kipinden Savlama kipine doğru ilerledikçe, zamansal olarak düzenlenmiş metinden sözbilimsel olarak

düzenlenmiş, yani soyutlamalar kullanarak nedensellik ilişkileri bağlamında düzenlenmiş metinlere geçmektedir (Schleppegrell, 2004: 126).

Kuramsal çerçeve bölümünde ayrıntılı olarak ele aldığımız dil kesiti, dilin işlevsel değişkelerindeki anlamsal seçimleri ve bağlamsal değerleri yansıtırken, ‘aşamalı, hedef-yönelimli toplumsal bir süreç’ (Martin, 1992) olarak tanımlanan tür, bir metin tipinin aşamalandırmasını gerçekleştirmektedir (Coffin, 2000: 94). Metin tiplerini birbirinden ayıran kilit özellik de işte bu aşamalı yapıdır¹¹.

Coffin’in (2000) tarih alanına özgü metin tiplerine ilişkin verdiği bilgileri, aşağıdaki gibi bir Çizelgede özetleyebiliriz:

¹¹ Burada sözü edilen aşamalı yapı bir tek metin içinde yer alan ve belli bir metin tipine özgü olan aşamalardan oluşan topolojik ilişkilerdir.

Çizelge 6. Tarih Metin Tipleri ve Söylem Alanı

<i>Metin Tipi</i>	<i>Metin Tipi</i>	<i>Aşamalar</i>	<i>Söylem Alanı</i>
<i>Ailesi</i>			
Kaydedici Metin Tipleri	Otobiyografik Öyküleme	Yönlendirme – <i>kişiyi uzay-zamanda konumlama</i> Olayların kaydı – <i>olayları zamanda gerçekleştikleri gibi sıralama</i> (Yeniden-Yönlendirme) – <i>metni bir yorum ya da tutum ifadesiyle sonlandırma</i>	Yazarın geçmişindeki ‘önemli olayların’ sıralanması, anlatımda kullanılan dilsel birimler her okuyucunun anlayabileceği türdendir ve söylem alanı somut ve günlük bir alandır.
	Biyografik Öyküleme	Yönlendirme – <i>kişiyi uzay-zamanda konumlama</i> Olayların kaydı – <i>olayları zamanda gerçekleştikleri gibi sıralama</i> (Kişinin Değerlendirilmesi) – <i>kişinin yaşamının önemini belirtme</i>	Kişinin erken yaşamındaki ve kariyerindeki deneyimleri aktarılır. Eğitim-öğretimdeki biyografik anlatımlarda olayların kronolojik sırası denetlenir. Daha özel tarihsel bilgiye gereksinim vardır.
	Öyküleme	Artalan – <i>önceki tarihsel olayları özetleme</i> Olayların kaydı – <i>olayları zamanda gerçekleştikleri gibi sıralama</i> (Çıkarım) – <i>kaydedilen olayların tarihsel önemini ortaya koyma</i>	Öykülemelerde bireylerden çok insan grupları (genelleştirilmiş katılımcılar) vardır. Gruplar ‘kişisel ya da içsel’ ilişkiler yerine kurumsal ilişkiler kurlar.

	Nedenleme	Artalan – <i>önceki tarihsel olayları özetleme</i> Olayların kaydı – <i>olayları zamanda gerçekleştikleri gibi açıklama</i> (Çıkarım) – <i>kaydedilen olayların tarihsel önemini ortaya koyma</i>	Günlük dilde kullanılmayan özelleşmiş sözcük dağarcığı, bireyler yerine kişi grupları (genelleştirilmiş katımcılar), zamansal ve nedensel ilişkili olaylar
Açıklayıcı Metin Tipleri	Etmensel Açıklama	Çıktı – <i>tarihsel bir çıktı belirleme</i> Etmenler - <i>tarihsel çıktının nedenlerini ayrıntılandırma</i> (Etmenleri güçlendirme) – <i>anahtar etmenleri vurgulama (genellikle değerlendirme)</i>	Bu tür, birey ya da grupların eylemlerinden çok nedenlerle ilişkilidir, daha soyut bir alan oluşmaktadır, açıklamalar nedenselliği önplana çıkartırlar ve özelleşmiş sözcük dağarcığı kullanımı yaygındır
	Etkisel Açıklama	Girdi – <i>değişikliğe neden olan tarihsel olguları tanımlama</i> Sonuçlar – <i>tarihsel olgunun sonuçlarını ayrıntılandırma</i> (Sonuçların güçlendirilmesi) – <i>Sonuçları vurgulama (değerlendirme)</i>	Olaylar arasındaki nedensel ilişkilere odaklanılmıştır
Tartışma Metin Tipleri	Sergileme	Artalan – <i>tarihsel sorun için uygun bağlamı sağlama</i> Tez – <i>'büyük ölçekli' savı sergileme</i>	Yüksek derecede soyutlama

	Savlar- <i>kanıtları ya da 'küçük ölçekli' savları ayrıntılandırma</i> Tezin güçlendirilmesi – <i>tezi yeniden onaylama ve güçlendirme</i>	
Tartışma	(Artalan) – <i>tarihsel sorun için uygun bağlamı sağlama</i> Sorun – <i>geçmişin alternatif yorumlarını sunma</i> Savlar / Bakış açıları - <i>kanıtları ya da 'küçük ölçekli' savları ayrıntılandırma</i> Tez / Yargı – <i>'büyük ölçekli' sava ulaşma</i>	İnsan kılıcılarının tamamen silindiği soyut dünyalar, Üst düzeyde bilimsel dil kullanımı
Karşı Sav	Meydan okunan konum – <i>karşı sav geliştirilecek savın özetlenmesi</i> Savlar - <i>karşı savları / kanıtları ayrıntılandırma</i> Antitez – <i>alternatif yorumları dile getirme</i>	Bağlaçlar yerine koşullarla kodlanan soyut zaman, neden, değişim ve süreklilik kavramlarının karmaşık birlikteliği

Çizelge (6)'da görüldüğü gibi, tarih söyleminde Anlatı kipinden, yani Kaydedici metin tiplerinden, Tartışma metin tiplerine doğru gidildikçe, soyutlamalar ve DE'ler artmaktadır (Coffin, 2000). Nedensellik ilişkilerinin tümce içinde kurulduğu üst düzey tarih söyleminde, bu dilbilgisel özellik DE'lerle, yani adlaştırma yapılarıyla sağlanmaktadır.

2.4. Sonuç

Çalışmamız, 'Adlaştırma temel alınarak İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?' olarak belirlediğimiz birinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için yukarıda temel kavramlarını verdiğimiz ve genel olarak tanıttığımız DİD modelinin düşünsel üst-işlevini kullanacaktır. Çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde ele alacağımız 'Adlaştırma' olgusu, dilin düşünsel üst-işlevinde geçerli olan Geçişlilik Dizgesiyle çözümlenecek ve İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinleri bağlamında genellemelere gidilmeye çalışılacaktır. Bu amaca ulaşmada 'tümcedeki dilsel birimleri yalıtılmış biçimde incelemeyen' bir kurama gereksinim vardır. Çünkü, 'adlaştırma olgusu' aslında farklı toplumsal ilişki işlevlerini yerine getiren tümceyi, birimleri çok daha bütünleşik duruma geçmiş AÖ şeklinde kodlayarak yalıtılmışlıktan daha fazla uzaklaşmaktadır. Bu nedenle, DİD, dile yaklaşımla çalışmamızın amacı için uygun bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Çözümleme yöntemi olarak Geçişlilik Çözümlemesinin seçilmesinin nedeni ise, 'Adlaştırma' olgusunun süreçler üzerinde işlemesi, yani süreçleri adlara dönüştürmesi ve daha da ötesinde, bu dönüşümün başka süreçlerin katılımcı ya da koşul bileşeni olarak gerçekleşmesini sağlamasıdır. Bütün bu özellikleriyle 'Adlaştırma' olgusu düşünsel düzlemde yer alan ve Geçişlilik dizgesinde işleyen süreçlerin üç bileşenine – a) sürecin kendisi, b) süreçteki katılımcılar ve c) sürecin gerçekleşmesindeki koşullar- etki etmektedir.

Kuramsal çerçevemizi tanıttığımız ve neden bu kuramsal çerçevenin belli bileşenlerinin ve çözümleme dizgelerinin seçildiğini aktardığımız bu bölümden sonra

bir sonraki bölümde çalışmamızın inceleme nesnesi olan Dilbilgisel Eğretileme olarak Adlaştırma olgusunu ele alabiliriz.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DİLBİLGİSEL EĞRETİLEME OLARAK ADLAŞTIRMA

3.1. Giriş

Tarih, bilinebilir geçmişi ‘yaşama döndürmek’ten öte, insanların yaptıklarıyla, yazıya dökülenler arasındaki mesafeyi arttırmayı amaçlamaktadır. Araştırmalar, tarihin, özellikle yazıya döküldüğünde, insanların ve olayların bir açıklaması olmaktan çok uzaklaştığını ve artık ne bir öykü özelliği taşıdığını ne de insanlar hakkında olduğunu göstermektedir. Bilinebilir olguların düzenlenmesi, yorumlanması ve genelleştirilmesi sürecinde insan katılımcılar silinir, eylemler nesnelere dönüşür ve zamandaki sıralılık, zaman içinde donmuş bir sahneye dönüşür (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 75). Eggins, Wignell ve Martin’e göre, bu uzaklaşma sürecinde kullanılan temel dilsel kaynak, Dilbilgisel Eğretilemedir (bundan sonra DE) (1993: 76). DE ve çalışmamız bağlamında DE’nin yaygın bir türü olan Adlaştırmayı açıklamaya geçmeden önce DE kavramını ayrıntılandırmakta yarar vardır.

3.2. Dilbilgisel Eğretileme

Halliday (1985), 1980’lerin başında DE kavramını ortaya koymuştur. DE’nin en yaygın türü ise, adlaştırmalardır. Aslında günlük dilde nesnelere, adlarla; hareket ve oluşlar, eylemlerle; adlara yüklenen nitelikler, sıfatlarla ve mantıksal ilişkiler, bağlaçlarla kodlanırlar. Ancak, bunların yazıya dökülmesi söz konusu olduğunda aşağıdaki süreçler işleyebilmektedir (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 76):

- Birden fazla tümce bir tek tümceye dönüştürülebilir
- Söz konusu tümcelerin Kılıcıları artık hareket gerçekleştirmezler, çoğu zaman İye olurlar
- Tümceler arasındaki mantıksal ilişkiler bağlaçlar yerine karmaşık ad gruplarıyla kodlanırlar

- Tümcelerdeki eylemler adlaşırlar

Yukarıda sıralanan süreçler, Halliday'e (1985) göre, bir çeşit eğretilemeli hareket içermektedir. Bu hareket, tümce olarak süreçten, AÖ olarak sürece doğru bir harekettir. Bir başka deyişle, bu süreçler sonunda ortaya çıkan DE kavramı, sözlüksel eğretilemeye benzerdir. Oysa DE, dilin sözcük dağarcığına değil; dilbilgisel biçimlere (tümce ve AÖleri) gönderimde bulunmaktadır (Taverniers, 2004: 20). Yani DE'nin sözlüksel eğretilemeden farkı, sözcüklerin değil de, dilbilgisel ulamların yer değişmesidir. Burada, sözcükler aynıdır. Değişen, sözcüklerin dilbilgisindeki yeridir. DE'yi ortaya çıkartan ve yukarıda sıraladığımız süreçleri aşağıdaki gibi örneklendirebiliriz:

- (1) a. 1. ordu geri çekildi çünkü düşman birlikleri savunma hattını yarmışlardı.
- b. 1. ordunun geri çekilmesinin nedeni düşman birliklerinin savunma hattını yarmasıydı.

Yukarıda örnekte de görüldüğü gibi, (1a)'daki iki tümce (1b)'de tek tümce ile ifade edilmektedir. Ayrıca, (1a)'da Kılıcı olarak *geri çekil-* eylemini gerçekleştiren *1. ordu* AÖ, (1b)'de *geri çekilme* oluşunun yüklenicisi, bir anlamda İyesi olmaktadır. (1a)'da iki tümce arasındaki mantıksal ilişki *çünkü* bağlacıyla kodlanırken, (1b)'de mantıksal ilişki, karmaşık bir ad grubuna (1. Ordunun geri çekilmesinin **nedeni**) yedirilmiş bir biçimde kodlanmaktadır. Son olarak her iki tümcenin de eylemler, yani '*geri çekil-*' ve '*yar-*' eylemleri adlaşarak bir ad tümcesi oluşturmuşlardır.

Bu değişimlerin her biri birer DE örneğidir. DE, özellikle de adlaştırma, birçok yazılı metin tipinin tipik özelliğidir ve genellikle 'soyutlama' (abstraction) ve 'uzaklık'(distancing) işlevleriyle ilişkilendirilmektedir (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 77). Çünkü, DE bir şekilde insanlar katılımcıları silmek, hareketleri nesnelere dönüştürmek ve zamansal dizilişi durağan bir sahneye çevirmek için kullanılmaktadır. Bunlar gerçekleşirken tümcenin kodladığı süreçte ve sürecin katılımcılarında önemli değişiklikler meydana gelmektedir. DE sonucunda değişime uğrayan süreç kavramı, DİD çerçevesinde düşünsel üst-işleve aittir. Halliday'e (1985) göre, süreçler normal olarak tümceler aracılığıyla ifade edilir. Oysa,

eğretilmeli olarak AÖleri de süreçleri temsil edebilmektedirler. Burada önemli olan AÖlerinin de başka düşünsel anlamların eşleşik anlatımları olduklarıdır. Yani, bir varlık, normal olarak AÖleri aracılığıyla ifade edilir (örn., bir masa, güneş, kızkardeşim, sekiz kitap ...). Aşağıda Çizelge (7)'de dilsel anlatımların eşleşik yani belirtisiz ve eğretilmeli gerçekleştirmeleri verilmiştir:

Çizelge 7. Dilsel Anlamların Eşleşik ve Eğretilmeli Gerçekleştirmeleri

Anlam	Dilsel Gerçekleşme	
	Eşleşik	Eğretilmeli
Katılımcı	Ad	—
Süreç	Eylem	Ad
Nitelik	Sıfat	Ad
Mantıksal ilişki	Bağlaç	Ad, eylem, ilgeç

Düşünsel eğretilme, dilbilgisinde oldukça güçlü bir düzenektir. Düşünsel eğretilme sayesinde, süreçler, nitelikler ve varlıklar gibi düşünsel anlam kodlayıcıları, eşleşik, yani belirtisiz gerçekleştirmelerinin dışında farklı biçimlerle de ifade edilebilirler. Bir başka deyişle, farklı dilsel biçimler, farklı anlamları ifade etmek amacıyla ödünçlenebilir (Taverniers, 2004: 23).

DİD çerçevesinde düşünsel eğretilme üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, hangi dilsel anlatımların hangi anlamları ifade etmek için kullanıldıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Halliday (1998), belli dilsel anlatımların (AÖleri) diğerlerine göre daha fazla eğretilme içerdiklerini gösteren bir model önermiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. Halliday, 1998).

Bu bölümde DE kavramına değindik ve DE'nin bir türü olan Düşünsel Eğretilmeden (adlaştırmalar) söz ettik. Bir sonraki bölümde adlaştırma olgusunu bir DE türü olarak ele alacağız.

3.3. Dilbilgisel Eğretileme Olarak Adlaştırma

Givon (1990: 498), adlaştırmayı, bir EÖ'nin – hatta tüm bir tümcenin- dilbilgisel süreçler yoluyla AÖ'ne dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır. Adlaştırma belli eylem ve sıfatların, başka eylemlerin üyeleri ya da bir ilgeç öbeğinin öznesi konumunda kullanılabilmeleri için AÖ biçimine dönüşmesidir (Chafe, 1985: 108). Martin'e (1991) göre, bilimsel metinlerde sıkça başvurulan bir özellik olan *adlaştırma*, doğal olarak başka biçimlerde sunulması gereken bilginin ad ya da AÖ biçiminde ifade edilmesidir. DİD çerçevesinde adlaştırma, DE yaratmanın en güçlü kaynağı olarak görülmektedir. Adlaştırma yoluyla, (eşleşik olarak eylemlerle kodlanan) süreçler ve (sıfatlarla kodlanan) nitelikler eğretilmeli olarak adlar biçiminde yeniden kodlanırlar ve tümcede Süreç ya da Nitelik işlevlerini değil, AÖ'nde Nesne işlevi görürler (Halliday, 1994: 352).

Dili, dünyaya ilişkin deneyimlerimizi yapılandırmanın bir aracı olarak kabul eden Halliday, dilbilgisinin bu deneyimlerin yapıyı bozarak ve yeniden yapılandırmasını da gerçekleştirebileceğini ileri sürmektedir (1998: 190). Dilbilgisinin yeniden yapılandırma süreçleri içinde en çok başvurulan süreç *adlaştırmadır*. Adlaştırmanın arkasındaki temel güdülenmeye bakıldığında ise, bu olgunun ilk olarak bilimsel ve teknik kesit dillerde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu yapıların iki temel işlevi vardır (Ayala, 2002: 59):

Adlaştırmalar bir yandan teknik terimlerin hiyerarşilerinin oluşturulmasına olanak sağlarken, diğer yandan karmaşık 'paketlenmiş' ad soylu dilsel düzenekleri Tema'da kullanarak bir savlamanın adım adım ilerletilmesini sağlamaktadır.

(Halliday, 1994: 353)

Halliday'in de belirttiği gibi, bilimsel metinlerin yoğun yapısı, bir bakıma bu adlaştırmanın bir sonucudur. Adlaştırma, başka koşullarda tam bir tümceyle ifade edilebilecek kadar bilginin konu/özne konumuna sıkıştırılabilmesini sağlamaktadır (Harvey, 1993: 36; Unsworth, 1999: 510-511). Downing (1991, 1997) adlaştırmaların Yeni-Verilmiş bilgiyi düzenleme ve bir konuyu ya da konunun bir

parçasını özetleme gücünden bahsetmektedir. Bir kez özetlenip paketlenildiğinde, bu şekilde ifade edilen bilgi verilmiş ya da önvarsayılan olarak kabul görmekte ve ardıllanmaktadır; bu bilgi aynı zamanda yeni bilgiler için bir çıkış noktası olarak işlev görmektedir (Ayala, 2002: 60).

Adlaştırma, ayrıca, bilimsel dil kesitlerini anlamak için işlevsel dilbilgisinin anahtar kavramı olan DE'nin de kaynağını oluşturmaktadır. Christie'nin (1992: 143) tanımıyla gerçekliğin olduğu gibi temsilleştirilmesi, anlam üretme açısından beklenen bir durumdur.

DE'nin kaynağı olan AÖleri, anlam üretme açısından çok güçlü bir dilsel kaynak teşkil etmektedirler. AÖ niteleme yoluyla hem işlevsel hem de anlamsal açıdan çok fazla genişleme olanağına sahiptir (Halliday, 1998: 196). AÖ'nin ayrıca, çok fazla sayıdaki sözlüksel birimi farklı işlevsel düzenlenişe sokma gibi bir dilbilgisel özelliği de vardır. Bir tümce, DE olarak yeniden kodlandığında hem niteleme yoluyla genişleme açısından hem de gönderimsel zenginlik açısından gelişmektedir (Halliday, 1998: 197).

Halliday (1993b: 131), bilimsel metinlerde neden yüksek derecede adlaştırmannın kullanıldığı sorusuna yanıt ararken, bunun iki nedeni olabileceğini saptamıştır: Bunlardan ilki bilimsel savlamannın yapısıyla ilişkilidir. Bilimsel bir metnin özünü, bir usamlama zincirini oluşturmaktadır. Bu zincirde, her basamak bireyi bir sonrakine yönelmektedir. Ancak bir diğer basamağa yönelebilmek için daha önce olan biteni ve o anda olanları yinelemek gerekir. Bazı durumlarda ise, savlamannın bir sonraki basamağı, sadece bir önceki değil daha da önceki adımları içermelidir ki, bu da daha karmaşık bir paketleme süreci gerektirir ve ad, bu türden konusal paketlemeleri barındırabilecek tek sözdizimsel ulamdır (Halliday, 1993b: 131).

Bilimsel metinlerde adlaştırma olgusunun yoğun kullanımının bir diğer nedeni ise, bilimsel bilginin yapısıyla ilişkilidir. Savlama dinamik bir yapıyken, savlamayla oluşturulan yapı, statiktir. Yani savlama, gerçekliğı dinamik değil de bütüncül (sinoptik) olarak somutlaştırmaktadır. Bunun gerçekleşebilmesi için, dilbilgisinin dış

dünyadaki olguları adlara dönüştürmesi gerekmektedir (Halliday, 1993b: 132). Bu dönüşümle, savlama (sözbilimsel hareket) açıkça ortaya konulurken, içerik (kavramsal yapı) örtükleştirilmektedir. Halliday'e göre, öncelikle bilim dilbilgisinin nasıl ve neden bu şekilde işlediği anlaşılmalıdır. Bunun için de, dilbilgisi farklı üst-işlevler bağlamında çözümlenerek incelenmelidir (1993b: 132). Bir sonraki bölümde bilimsel bir söylem türü olarak tarih söyleminin dilsel özellikleri ve DE olarak adlandırmanın bu söylem içerisindeki görünümünden söz edeceğiz.

3.4. Tarih Söyleminin Dilsel Özellikleri

Konunun uzmanı olmayan insanlar kadar müfredat planlayıcıları da, geçmişte olanların bir tür öykü olduğunu; insanların doğup yaşamlarını sürdürüp öldüklerini ve yaşadıkları süre içinde genellikle diğer insanlara birşeyler yaptıklarını düşünürler. Ancak tarihi yazıya dökme sürecinde DE, insanlar katılımcıları metinden çıkartmak, hareketleri Şey'lere ve zamansal dizilişi zamanda yerleşime (setting in time) dönüştürmek için farklı biçimlerde kullanılır. DE'nin yukarıda genel hatlarıyla verilen işlevleri, birkaç basamakta gerçekleşmektedir (Eggin, Wignell ve Martin, 1993: 77-81):

1. *Hareketleri adlaştırmak*: Tarih metnini insanların gerçekte yaptıklarından uzaklaştırmak için atılacak ilk adım hareket ve olayları Şey'lere dönüştürmektir.

(2) Portekiz yeni koloniler keşfederek zenginleşti.

(3) Portekizin **zenginleşmesi** yeni kolonilerin **keşfedilmesiyle** oldu.

2. *Şey'lere var olma olanağı vermek*: Kılıcılar silindikten ve kılışlar Şey'lere dönüştükten sonra, bunların varlıklarından söz etmek olanaklı olmaktadır.

(4) Milliyetçilik düşüncesinin ortaya çıkmasından önce de imparatorluklardan **kopmalar** vardı, ancak

3. *Şey'lerin eyleme geçmesini sağlamak*: Şey'lerin varlıklarından söz ettikten sonra onlar hakkında *meydana geldikleri, oluştukları, oldukları* şeklinde daha maddesel olarak konuşabiliriz.

(5) ... bu olaydan sonra, Orta Çağın bittiğini haber veren İstanbul'un **fethedilmesi** gerçekleşiyordu.

4. *Zamansal dizilişi sahneye dönüştürmek*: Öyküler düşünüldüğünde olaylar zamansal olarak sıralanmış ve bu şekilde kaydedilmiş olarak görülür. Ancak öyküleri tarihe dönüştürmede bu zamansal diziliş zamanda yerleşime dönüşür. Öykülemde bağlaçlarla gösterilen zamansal diziliş, tarih söyleminde zamanın adlaştırılmasıyla kodlanmaktadır.

(6) Cumhuriyet'in **ilan edilmesiyle** Türk ulusunun önünde yeni bir ufuk açılıyordu.

5. *Aşamalandırma*: Zaman Şey'e dönüştürüldükten sonra sanki kendi yaşam döngüsü varmış gibi ele alınabilir. Tarih söyleminin içsel özelliklerinden biri de tarihsel dönemlere bir yaşam-döngüsü eğretilemesi yüklemesidir: bu tarihsel dönemler biyolojik bir varlık olarak doğarlar, büyürler ve ölürler:

(7) a. İstanbul'un fethinden sonra Rumeli'nin **Türkleştirilmesi** zirveye ulaşmış oluyordu.
b. Viyana yenilgisinden sonra Türklerin Avrupa'da **yayılmaları** artık son buluyordu.

6. *Kılıcı olan Kılışlar*: Hareketlerin Şey'ler olarak görülmesi onların dilbilgisinde adların gerçekleştirebildiği her durumu gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Kılışlar Şey'lere dönüştüğünde artık harekete geçebilirler ve hareketlere maruz kalabilirler.

(8) Türk ordusunun mevzilerini karış karış **koruması** ona savaşı kazandırdı.

7. *Etkilenen olan Kılışlar*: Adlaştırılan hareketler başka hareketlerden etkilenebilirler.

- (9) Yunanlıların geri çekilmeleri İnönü'nün Eskişehir'i çok iyi **savunduğunu** göstermekteydi.

8. *Tarih Söyleminde Kılıcı olarak insanlar*: Daha önceden de belirtildiği gibi hareketlerin adlaştırılması insanların kılıcılıktan uzaklaştırılmasına neden olmaktadır. Bu durum bir ölçek gibi işlemektedir. Tarihsel örneklemeleri içeren birçok metinde birey olarak insanların birşeyler yaptıklarını ya da birşeylerden etkilendiklerini görürüz. Ancak tarih öykü olmaktan uzaklaştıkça bireyler yerini daha genel bir katılımcı sınıfına bırakmaktadır

Bu farklı türden adlaştırmaların aynı metin içinde bir arada kullanılmalarından kaynaklanan toplu etkisi, tarih söyleminden öykülemenin uzaklaştırılması olmaktadır (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 81). Ancak, Kılıcı rolündeki insanların silinmesi bir ölçek dahilinde gerçekleşmektedir. Yani, bir ders kitabının bütün metinlerinde aynı oranda adlaştırmaya rastlamak olası değildir. Bu adlaştırma ölçeğinin bir ucunda öykü-benzeri metinler yer alırken diğer ucunda daha soyut metinler yer almaktadır (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 81).

3.4.1. Tarih Teknolojisi

Yukarıda Eggins, Wignell ve Martin'den (1993) aktardığımız ve örneklediğimiz basamaklar *tarih teknolojisi* (technology of history) olarak adlandırılan süreci, yani öyküyü soyutlayarak tarihe dönüştürmeyi göstermektedir. Bir soyutlama süreci olarak tanımlayabileceğimiz 'tarih teknolojisini' üç temel bileşende inceleyebiliriz (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 90-92):

3.4.1.1. Katılımcılar

Tarih teknolojisi açısından, katılımcıların kodlanmasında bireylerden genel sınıflara geçilmesi gerekmektedir. (bir önceki bölümdeki 1, 2, 3, 6, 7, 8. işlevler)

- (10) a. **Hz. Musa** burada peygamberi olduğu dinin öğretilerini esas alan siyasi bir birlik kurdu.
b. **İbraniler** Sami asıllıdır.
c. **İngilizlerin Arapları baskı altında tutması** yeni bir devletin kurulmasına yol açtı.

Örnek (10a)'da tümcenin Öznesi konumunda yer alan katılımcı tek bir bireyken; (10b)'de bir topluluktan söz edilmektedir. (10c)'de ise, bir adlaştırma yapısıyla kodlanan Özne, eylemi gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla bu örneklerde a'dan c'ye doğru soyuta gidiş vardır.

3.4.1.2. Süreçler

Öyküyü tarih metnine dönüştürme sürecinde hareketler eylemlerden adlara aktarılır ve bir bakıma bir önceki basamakta elenen insan katılımcıların yerini alır (bir önceki bölümdeki 1, 2, 3, 6, 7, 8. işlevler)

- (11) a. **Hz. Musa** burada peygamberi olduğu dinin öğretilerini esas alan siyasi bir birlik kurdu.
b. Bu dönemde görülen en büyük başarı Filistinde **siyasi bir birlik kurulmasıdır**.

3.4.1.3. Etkinlikler

Bir etkinlik dizisini oluşturan etkinlikler birbirleriyle zamansal ya da nedensel olarak ilişkilendirilebilmektedir. Tarihi anlatıdan kurtarmak için öncelikle süreçler arasındaki zamansal diziliş bağlarını değiştirmek gerekmektedir. Bu durum tümcede yeni bir zamanda yerleşim gerektirmektedir (bir önceki bölümdeki 4. ve 5. işlevler):

- (12) a. İbraniler **önce** Filistine geldiler, **sonra** her yeri yakıp yıktılar.
b. **M.S. 70 yılında** çıkardıkları isyan sonucunda Romalılar tarafından yurtlarından başka ülkelere sürüldüler.

Örnek (12a)'da zamansal diziliş *önce* ve *sonra* ilgeç öbekleriyle kurulmuştur ve metin zamanı temel alınmıştır. Örnek (12b)'de ise, dış zamana gönderim söz konusudur. Bu iki örnekte zamanda yerleşim farklılık sergilemektedir.

Tarih teknolojisi, yani metinlerin soyutlama yoluyla öyküden tarihe dönüştürülmesinde yüklendiği işlevin dışında DE'nin metin içindeki işlevine bakacak olursak, Eggins, Wignell ve Martin, DE'nin metin içinde iki işlevi olduğunu saptamışlardır: *Düzenleme* (organization) ve *genelleştirme* (generalization) (1993: 95-96). DE, ilk olarak metindeki bilgiyi kendi bakış açımıza öncelik verecek şekilde düzenlememizi ve savlarımızı buna göre yapılandırmamızı sağlamaktadır. İkinci olarak, DE, ayrı bireysel deneyimlerimizi daha genel eylemler, davranışlar ve zamanlar olarak genelleştirmemize izin vermektedir. Genelleştirmeye metni, gerçek zamanda sıralı eylemler gerçekleştiren insan Kılıcılardan uzaklaştırırken, düzenlemeyle metne farklı bir sözbilimsel yapılanma getirerek onu zamansal ve nedensel dizilişinden uzaklaştırırız (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 96).

- (13) a. **Rusların güneye inmesini** engellediler.
b. **Kırım Hanlığı Altın Orda devletinin parçalanmasıyla** kurulan hanlıklar içerisinde en önemlisi ve en güçlüsüdür.

Benzer şekilde Halliday de, DE'lerin, aynı şeyi söylemenin bir başka yolu olmadığını; aksine, dünyaya ilişkin farklı bir bakış açısı sunmanın aracı olduklarını iddia etmektedir (Halliday, 1993: 82).

Yukarıda oluşum basamaklarını verdiğimiz DE'ye ilişkin genel bilgi sunduğumuz bu bölümden sonra, bir sonraki bölümde DE'nin kodlanmasında en sık başvurulan dilsel kaynak olarak adlaştırmının tarih söyleminde üstlendiği soyutlama işlevini inceleyebiliriz.

3.5. Tarih Söylemi ve Soyutlama

Yukarıda ve çalışmamızın daha önceki bölümlerinde özetlenen DE süreci, bilimsel söylemin, tekniklik (technicality) ve uslamlama (rationalizing) yoluyla kısıtlı dilbilgisel olasılıkların ötesine geçmesini sağlamaktadır (Halliday, 1998: 195). Örneğin, teknik söylem, dünyayı günlük terimlerden farklı biçimde temsil eder ve bunu yaparken taksonomilerden (sınıflandırmalardan) yararlanır; uslamlama ise, neden-sonuç ilişkilerini kodlayarak akıl yürütme sürecini işletir.

Dilbilgisel olasılıklar açısından bakıldığında tarih söylemi, Fen Bilimleri söylemi gibi teknik bir söylem değildir. Tarih söyleminde, belli zaman dönemlerine gönderimde bulunan kavramlar ve belli ideolojileri gösteren –izm’ler dışında, çok az teknik terim kullanılmaktadır ve kullanılan bu terimlerin çoğu, başka alanlardan (toplumbilim, ekonomi) ödünçlenmiştir (Martin, 1991: 313). Ancak tarih söyleminin teknik bir söylem olmaması, onu kolay okunabilir kılmamaktadır. Bunun nedeni, tarih söyleminin bazı durumlarda, özellikle de olayların neden o şekilde geliştiğini açıklarken çok fazla soyut olabilesidir. Dilbilim terimleriyle ifade edecek olursak, tarih söyleminde uslamlama, tümceler arası ilişkilerle değil; tümce içinde gerçekleştirilmektedir (Martin, 1991: 313). Yani, günlük dilde, bağlaçlar gibi tek tek sözlükbirimler kullanılarak kodlanan tümceler arasındaki ilişki, uslamlama söz konusu olduğunda, Sosyal Bilimler ve özellikle de tarih söyleminde bir tek tümce içinde çok soyut ve karmaşık dilsel düzenekler kullanılarak gerçekleştirilmektedir.

Tarih söyleminde uslamlamayı tümceler arası ilişkilerle değil de tümce içinde gerçekleştirmeye çalışmak, Kılıcıyı, Ortamıyla nedensel bir ilişkiye sokabilmekte ve bu da olayları adlaştırmakla konumlandırmayı ve bunlar arasındaki mantıksal ilişkileri kodlamayı gerektirmektedir. Ancak, DE olmadan ne teknik söylemi ne de soyutlamayı sağlamak olanaklı değildir (Martin, 1991: 326). Ancak Sosyal Bilimler alanında soyutlama oldukça sorundur. Pek çok öğrenci için, soyutlama, teknik söyleme göre daha güçtür. Bunun nedeni ise, Fen Bilimleri öğretmenlerinin bilim söylemini oluşturan kavram ve terimleri öğretmeleri; buna karşın yabancı dil ve tarih

öğretmenlerinin soyutlamayı kodlayan adlaştırma yapıları üzerine odaklanmamalarıdır (Martin, 2000: 220).

3.6. Sonuç

Birçok dil kullanıcısı, adlaştırmanın olmadığı dil kullanımlarını daha anlaşılır bulmaktadır. Ancak, günümüz kültürünün yazılı dil amaçlarına uygun sözbilimsel düzenlemeyi yapabilmek için adlaştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Martin, 1999; Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 77). DE aracılığıyla da günümüz kültüründe sıkça başvurulan soyutlamayı, teknik söylemi ve ileri düzey akademik görevleri belirleyen savlara gelişimini sağlamak için günlük kavramlar yeniden yapılandırılmaktadır (Schleppegrell, 2004: 76).

Bu çalışmanın bütüncesinden seçilen örneklem tarih metinlerinden oluştuğundan ve tarih, Sosyal Bilimler alanı altında sınıflandırıldığından yapılacak çözümlemede adlaştırmaların Sosyal Bilimlere özgü işlevleri göz önünde bulundurulacaktır. Ancak, öncelikle, Türkçede 'Adlaştırma' yapılarının dilbilgisel olarak nasıl kodlandığını ele almak gerekmektedir. Çalışmamızın bir sonraki bölümünde Türkçede Adlaştırma başlığı altında Türkçedeki adlaştırma yapılarının genel özellikleri irdelenecektir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TÜRKÇEDE ADLAŞTIRMA

4.1. Giriş

Çalışmamızın bu bölümüne kadar tanıtılan kuramlarda, yapılan açıklamalarda ve verilen örneklerde görülen ‘Adlaştırma’ olgusu, bu çalışmanın inceleme nesnesi olan ‘Türkçede Adlaştırma’ yapılarından daha kapsamlı bir olgu olarak görünmektedir. Buraya kadar tanıtılan kuramlar özellikle İngilizce adlaştırmaları incelemişler ve bu adlaştırmaların içine sözlüksel ya da biçimbilimsel düzeyde gerçekleşen DE’leri de dahil etmişlerdir.

- (1) a. O dürüst değil
‘she is dishonest’
- b. Onun dürüstlüğüne gerçekten güvenemezsin
‘you can not really count on her honesty’.

Örnek (1a)’da ‘o dürüst değil’ tümcesiyle kodlanan ilişkisel süreç, örnek (1b)’de ‘dürüstlüğüne’ AÖ’yle kodlanmıştır. Bu örnekte hem Türkçede hem de İngilizcede ‘dürüst’ sıfatı ‘nitelikler sıfatlarla kodlanır’ ilkesinden türetim biçimbirimleri eklenerek ‘nitelikler adlarla kodlanır’ ilkesine ve ‘dürüstlük’ adına dönüşmüştür. Kuramsal Çerçevemizi oluşturan Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi, daha çok İngilizce örnekler üzerinde çalışıldığından yukarıdaki örnekteki dilbilgisel eğretilmeler de adlaştırma kapsamında çözümlenmişlerdir. Ancak, çalışmamızın başlığında yer alan ve temel inceleme nesnemiz olan ‘adlaştırma yapıları’ türetim biçimbirimleriyle bir sözlüksel ulamdan diğerine yapılan bir eğretilmeyi değil, bir dilbilgisel yapıdan (tümce, EÖ) başka bir dilbilgisel yapıya (AÖ) dönüşerek gerçekleşen bir eğretilmeyi temel almaktadır. Zaten, Türkçede adlaştırma yapıları denince akla gelen dilbilgisel yapılar da sözlüksel ve biçimbilimsel düzeyde türetim yoluyla gerçekleşen bir süreç değil, birçok farklı sürecin ortak işleyişi (biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel) sonucu bir dilbilgisel yapıdan bir diğerine geçiş sürecidir.

4.2. Türkçede Adlaştırma

Kornfilt (1997) ‘adlaştırma yapılarını’ AÖ’leriyle aynı dağılımı sergileyen ve “adlaştırma belirticileri” ve adıl uyum ve durum biçimbirimleriyle kodlanan yantümceler olarak tanımlamaktadır. Bu yantümceler ortak dağılım özellikleri sergiledikleri AÖ’lerinin dilbilgisel ve konusal rollerini de yüklenirler; bir başka deyişle tümcedeki ad öbekleri gibi Özne, Nesne, Tümleç olabilirler (Kornfilt, 1997: 50):

- (2) a. *AÖ ile kodlanan Özne*
Ahmet ben-i çok üz-dü.
b. *Tümcesel Özne*
[Ahmed-in sinema-ya yalnız başına git-me-si] ben-i çok üz-dü.

Örnek (2a)’da yer alan basit bir AÖ, ‘Ahmet’ örnek (2b)’de bir ad yantümcesiyle yer değiştirmiştir ve (2a)’da Özne yapısal boşluğunda bir AÖ yer alırken, (2b)’de bu boşluğu bir Ad yantümcesi, yani adlaştırma yapısı doldurmaktadır.

- (3) a. Zeynep bu haber-e çok üz-ül-dü.
b. *Tümcesel Nesne*
Zeynep [Ahmed-in sinema-ya yalnız başına git-me -sin]-e çok üz-ül-dü.

Örnek (3a)’da Nesne yapısal boşluğunda yer alan AÖ (bu haber), örnek (3b)’de bir adlaştırmayla yer değiştirmiştir.

Kornfilt, iki temel adlaştırma türünden söz etmektedir: (i) *hareket bildiren (kılğısal, action)* (ii) *olgusal (factive)*. Kılğısal adlaştırma yapılarının yüklemeleri hareket bildiren bir biçimbirimle belirtilirken, olgusal adlaştırma yapılarının yüklemeleri olgusal biçimbirimlerle belirtilirler (1997: 50-51):

- (4) a. (Ben) [Ahmed-in öl **-düg** -ün] –ü duy-du-m. OLGUSAL
b. (Ben) [Ahmed-in öl **-düg** -ün] –ü gizli tut-tu-m. OLGUSAL
c. (ben) [Ahmed-in öl **-me** -sin] –i iste-mez-di-m. KILGISAL
d. (ben) [Ahmed-in öl **-me** -sin] –den kork-uyor-du-m. KILGISAL

Göksel ve Kerslake'e göre ise, adlaştırma yapıları, tümcesel AÖleridir ve ana tümcenin içinde AÖleriyle aynı işlevi gören yantümceler olarak tanımlanmaktadır. Göksel ve Kerslake de ad yantümcelerini iki ulamda ele almışlardır, ancak sınıflandırmaları adlaştırma yapısının yapısal özelliklerine (çekimlilik) dayanmaktadır (2005: 404):

(i) **çekimli ad yantümceleri** (tam bir tümce yapısı sergilerler)

(5) [Üniversite-ye gid-e-yim] isti-yor.

(ii) **çekimsiz ad yantümceleri** (eylem soylu kurucu –mAK, -mA, -DİK, (y)AcAK, (y)Iş soneklerinden birini alır)

(6) [konu-yu iyice anla-**mak**] gerek.

Çekimli ulamın kendi içinde de bir ayırım söz konusudur: yalın çekimli ad yantümceleri (bkz. Örnek 5) ve yantümceleyiciye (subordinator) sahip çekimli ad yantümceleri. Yantümceleyiciye sahip çekimli ad yantümceleri, ana tümceye kendinden önce gelen *ki* ya da kendinden sonra gelen *diye* ya da *gibi* ile bağlanır:

(7) [sen Londra-da-sın **diye**] bil-iyor-du-m.

Çekimsiz ad yantümcelerinin yüklemelerine eklenen yantümceleme biçimbirimleri bu yapılara çekimli ad yantümcelerine göre daha çok ad yapısı görünümü kazandırır. Bu nedenle dilbilgisel olarak bir alandan başka bir alana daha fazla aktarımın (eğretileme) olduğu bu ad yantümcesi türü adlaştırma olarak adlandırılacak ve bu bölümün geri kalanında ayrıntılı olarak incelenecektir. Öncelikle az önce sözünü ettiğimiz alanlararası aktarımların neler olduğuna değinelim.

–DİK ya da –(y)AcAK ile belirtilmiş tüm adlaştırmalarda, Özne, eylem soylu ada eklenen iyelik biçimbirimiyle belirtilir (Göksel ve Kerslake, 2005: 405). Bir başka deyişle, çekimli tümce biçimindeyken yalın durumda olan Özne, adlaştırma

yapısındaki iyelik biçimbirimiyle birlikte artık bir iye olmaktadır. Ayrıca Özneye tamlayan biçimbiriminin de eklendiği durumlar görülebilir.

- (8) a. [(sen-**in**)_{TAMLAYAN} piyano çal-**dığ**-**-in**]_{ADL.BEL. İYELİK} –ı bilmiyordum.
b. [(sen-**in**) piyano çal-**ma-n**] –ı bekletiler.

Adlaştırma yapıları, tümce içinde AÖleriyle aynı hareketliliğe sahiptirler. Diğer yandan, bazı çekimli ad yantümceleri, ana yüklem konumlarına göre daha kısıtlıdır. Yani, çekimsiz ad yantümceleri, yani adlaştırmalar evrensel olarak çekimli olanlardan daha kabul edilebilirdirler. Şimdi Türkçedeki adlaştırma yapılarını, onları üreten biçimbirimlere göre inceleyebiliriz.

4.3. Türkçede Adlaştırma Yapılarının Sınıflandırması

Bu bölümde, Türkçedeki adlaştırma yapılarının üretilmesinde, bir başka deyişle, tümce dilbilgisel yapısından AÖ dilbilgisel yapısına geçişi kodlayan biçimbirimler ve bu biçimbirimlerle oluşturulan adlaştırma yapıları ele alınacaktır.

4.3.1. -mAK ile Oluşturulmuş Adlaştırma Yapıları

-mAK biçimbirimiyle oluşturulan eylem biçimine ‘eylemin master biçimi’ de denmektedir (Göksel ve Kerslake, 2005: 412):

- (9) Öyle bir hareket için ‘sıyrılmak’ eylemini kullanırız.

-mAK biçimbirimiyle oluşturulan adlaştırmalar temel olarak (i) bir etkinlik, bir hareket ya da bir durum hakkında konuşurken (ii) öznenin kendi etkinlik ya da hareketini sergilerken bu etkinlik ya da hareketine karşı tutumunu ifade eden ana eylemlerle kullanılır.

-mAK biçimbirimiyle oluşturulan adlaştırmaların kendi Özneleri yoktur, daha doğrusu bu yapıların özneleri ana tümcenin öznesiyle, nesnesi ya da yalın-dışı nesnesiyle özdeş olabileceğinden, -mAK ad yantümcesi genellikle, ana tümcede yer alan bir AÖ ya da kişi belirticisiyle kodlanan varsayılan Özneye (understood subject) sahiptir (Göksel ve Kerslake, 2005: 413):

(10) (Ben_i) [Ø_i Sokağa çık-**mak**] isti-yor-**um**_i.

Örnek (10)'da -mAK ad yantümcesinin Öznesi, ana eylemdeki birinci kişi belirticisiyle (-Im) gösterilmektedir.

4.3.1.1. Durum-Yüklenmemiş -mAK Yapıları

Tüm durum-yüklenmemiş AÖleri gibi, durum biçimbirimi almamış -mAK içeren bir ad yantümcesi de içine yerleştiği tümce içinde Özne, Özne tümleyicisi ya da dolaysız Nesne olarak işlev görebilir. Dolaysız Nesne olarak bir -mAK yantümcesini alan tek eylem *iste-* dir. Diğer geçişli eylemler, nesne konumunda belirtme durum biçimbirimi eklenmiş -mA adlaştırma yapılarını (-mA + -I) gerektirirler (Göksel ve Kerslake, 2005: 413):

(11) a. [Türkçe öğren-**mek**] zor.
b. Hayattaki en büyük nimetlerden biri [sevilm**ek**]- tir.

Göksel ve Kerslake'e (2005) göre, -mAK biçimbirimiyle oluşturulmuş ad yantümcesinin Öznesinin ne olduğu, ana tümcenin eylem ya da ad soylu olmasına bağlıdır:

(i) Ana tümcenin eylemi eylem soylu ise, -mAK yantümcesinin Öznesi, ana tümcenin Öznesi, dolaysız Nesnesi ya da yalın-dışı Nesnesi olabilir:

(12) a. Sen [nereye git-**mek**] istiyorsun?

- b. [bütün gün müze gezmek] **bizi** çok yormuştu.
- c. [ev taşımak] **Nevin'e** çok kolay geldi.

(ii) –mAK yantümcesi ad soylu bir tümcenin bir bölümünü oluşturuyorsa, bu yantümcenin Öznesi tanımlanabilir olabilir ya da olmayabilir.

(a) Eğer –mAK yantümcesi ana tümcenin Öznesi konumundaysa, ana tümcede bir ilgeç Öbeği (*için*) kullanılarak Ad yantümcesinin Öznesi açık hale getirilebilir:

(13) [kimseye bir şey söylememek] kolay olmayacak **benim için**.

(b) Ana tümcede İÖ'nin yer almadığı durumlarda, ad yantümcesinin Öznesi bağlamdan çıkarsanabilir:

(14) [Sizinle konuşmak] hoş oldu.

Tümcenin Öznesi olan –mAK yantümcesi, özgül (specific) bir Özneye ilişkili olmadan soyut bir biçimde bir etkinlik, hareket ya da durum bildirebilir (Göksel ve Kerslake, 2005: 414-415):

(15) [bir çocuğa öyle bir şey söylememek] lazım.

(c) –mAK yantümcesi Özne tümleyicisiyse ve tümcenin Öznesi bir iyelik biçimbirimiyle belirtilmişse, yantümcenin Öznesinin o sonekle gönderimde bulunulan kişi olduğu varsayılır:

(16) Amac-ım, [beş yıl içinde zengin ol-mak] –tı.

4.3.1.2. Durum Yüklenmiş –mAK Yapıları

-mAYI (–mAK + -I) ile oluşturulan ad yantümceleri, adlaştırma yapıları herhangi bir geçişli eylemin Dolaysız Nesnesi konumunda yer aldıklarında görülürler:

- (17) a. Şükrü [yemek yap-**may**] -ı bil-iyor-mu?
b. Bu yaz italya'ya git-**mey**]-i düşünüyoruz.

Küçük bir eylem grubuyla ise, (*bil-*, *öğren-*, *sev-*), ad yantümcesi bazen -mAyI yerine -mAsInI (-mA + -sI + -I) ile belirtilir, ancak anlamda bir değişiklik söz konusu değildir. Böyle tümcelerde üçüncü kişi iyelik biçimbiriminin açık bir göndergesi bulunmamaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005: 415):

- (18) a. Şükrü [yemek yap-**ma-sın**]-ı bil-iyor-mu?
b. Ahmet [araba kullan**masın**]-ı sever.

4.3.1.3. Yalın-dışı Durum-Yüklenmiş Biçimler: -mAyA, -mAktA, ve -mAktAn

Ana tümcenin eylemi yalın-dışı Nesne gerektirdiği durumlarda bu biçimler görülmektedir. *Başla-*, *karar ver-* *devam et-* ve *çalış-* gibi eylemler bulunma durumunu gerektirirler:

- (19) [Her gün beş sayfa yaz-**may**]-a **çalış**-ıyor-um.

Zorla-, *ikna et-* gibi bazı eylemler, yalın-dışı Nesneye ek olarak insan dolaysız Nesnesi de gerektirirler:

- (20) Beni [konuş**may**]-a **zorlama**!

4.3.2. -mA ile Oluşturulan Ad Yantümceleri

Genel olarak -mA ile oluşturulan ad yantümceleri -mAk ile oluşturulnlardan anlam açısından daha az soyutturlar. Bunun bir sonucu olarak da, -mA ile oluşturulan pek çok eylemcil ad somut anlamlı adlar gibi sözlükselleştirilmiştir. -mA, üretimsel bir

çekim eki olarak kullanıldığında, ardından ad yantümcesinin Öznesine gönderimde bulunan bir iyelik eki getirilir. Buna karşın, içinde iyelik soneklerini barındırmayan iki tür ad yantümcesi söz konusudur (Göksel ve Kerslake, 2005: 418). Şimdi bu yapıları inceleyelim.

4.3.2.1. İyelik Eki Barındırmayan –mA

4.3.2.1.1. Çoğul Biçim –mAlAr

Bu biçimbirim pek yaygın olmasa da, tanımlanmış Özneler tarafından gerçekleştirilen bir hareketin ya da etkinliğin tekrar edilmesi durumunu tanımlayan tümcenin Öznesini oluşturmak amacıyla kullanılır:

- (21) O sıralarda [sabahın köründe polis tarafından uyan-dır-ıl-**malar**],
[karakola götür-ül-**meler**] günlük olaylardı.

4.3.2.1.2. Tamlayan-Belirtili Biçim –mAnIn

Bu biçim, tamamen –mA_k'ın tamlayan-belirtili hali gibi davranır. –mA_k gibi bir etkinliği gösterir ve konuşma bağlamından çıkarsanabilecek sezdirilmiş Özneye sahiptir. Bu tamlayan-belirtili ad yantümceleri tamlayan-iyelik yapılarında niteleyiciler olarak görülürler ve bu yapılarda iyelik-belirtili AÖ soyut bir addır (Göksel ve Kerslake, 2005: 418):

- (22) Ben-ce [[Ali-yi çağır-**ma**]-nın anlam]-ı yok.

4.3.2.2. İyelik Biçimi –mA + -İyelik

Eylemcil kurucusu olarak iyelik-belirtili –mA biçimbirimine sahip bir ad yantümcesi, belli bir Özne tarafından yüklenilen bir hareket, etkinlik ya da durumu göstermek

için kullanılır. Bu Özneye, tamlayan-belirteli bir AÖ'yle daha açıkça gönderimde bulunulabilir.

- (23) a. (sizin) bu evi beğenmeniz
b. Can'ın erken gelmesi
c. Kapının güzel kapatılmaması

Olgusal algılama, bilgi ya da iletişimle ilintili olan –DİK ya da –(y) AcAK biçimbirimleriyle oluşturulmuş ad yantümceleri içeren tümcelere karşıt olarak, -mA ile oluşturulan ad yantümcelerini içeren tümceler, tanımlama ve değerlendirme bağlamında olay ve durumlarla, bu olay ve durumların yer aldığı nedenleme süreçleri ya da bunlara karşı insanların tutumuyla ilgilendirilir (Göksel ve Kerslake, 2005: 419).

-mA adlaştırmalarının tümce içinde yükledikleri farklı dilbilgisel rolleri incelersek aşağıdaki gibi tabloyla karşılaşırız:

- (i) *Özne konumu*: özne konumunda yer alan –mA adlaştırmalarının işlevleri aşağıdaki gibidir.

(a) *Tanımlama/değerlendirme*:

- (24) [Fatma Hanım-ın üç kat merdiven çık-ma-sı] çok zor.

Özne yapısal boşluğunda yer alan –mA ad yantümceleri, Türkçede gereklilik ve zorunluluğu ifade etmenin temel dilsel araçlarından biridir:

- (25) [8:30'da havalimanında olmamız] gerekiyor.

(b) *Nedenleme*:

- (26) [Ayla'nın işten hep geç ve yorgun gelmesi] evde gerginlik yaratıyordu.

(c) *Arzulanan hareket ya da durum:*

(27) [herkes-**in** birer hikaye anlat-**ma-sı**] iste-**n**-iyor-muş.

(d) *Dolaylı buyrumlar, ricalar ve öneriler:*

(28) [bu ürünün elde yıkan**ması**] tavsiye edilir.

(ii) *Özne tümleyicisi konumu:*

-mA ad yantümcelerinin Özne olarak yerine getirdikleri tüm işlevler, Özne tümleyicisi rolünde de geçerlidir:

(29) Önemli olan [siz**in** bu evi beğen**meniz**].

(30) Bizim ricamız [toplantı**nın** haftaya ertelen**mesi**] olacak.

(iii) *Dolaysız Nesne konumu:*

İyelik ekiyle belirtilmiş her AÖ gibi, -mA ile oluşturulmuş ad yantümceleri de dolaysız Nesne konumundayken belirtme durum eki alırlar (Göksel ve Kerslake, 2005: 420):

(a) *Arzulanan hareket ya da durum:*

(31) [bu tablo-**nun** şura-ya as-ıl-**ma-sın**] -**ı** isti-yor-uz.

(b) *Dolaylı buyrumlar, ricalar ve öneriler:*

Bu tümcelerde yer alan -mA ad yantümcesi diğerleri tarafından gerçekleştirilen bir hareketi koruma çabasını ifade eden eylemin Dolaysız Nesnesi konumundadır. Temel ana eylemler, *söyle-*, *emret-*, *iste-*, *rica et-* ve *tavsiye et-* tir:

(32) Otel müdürü [oda-yı hemen boşalt-**ma-ların**]-**ı** söyle-di.

Örnek (32)'de olduğu gibi, bu türden bir sözcenin kime yöneltildiği açıkça ifade edilmemekte ve ad yantümcesinin Öznesiyle aynı olduğu önvarsayılmaktadır. Buna karşın, *İste-* ve *rica et-* ana eylemlerinin yer aldığı tümcelerde, tümcenin yöneltildiği kişi ya da kişiler (dinleyiciler) çıkma-belirtili AÖleriyle ifade edilir:

(33) [Turgut **biz-den** [taşınacağı gün kendisine yardım et-**me-miz**] -i istedi.

(c) *Nedenleme:*

AÖ'yle ifade edilen durumun ortaya çıkmasına yardım eden ya da engelleyen bir süreç, ana yüklemi olarak *sağla-*, *kolaylaştır-*, *zorlaştır-*, *engelle-*, *önle-* gibi eylemleri seçer (Göksel ve Kerslake, 2005: 422):

(34) İlbahardaki yağmurlar [mahsul-**ün** bol ol-**ma-sın**]-ı sağladı.

(d) *Tutum ifade eden eylemlerin Nesnesi:*

Bu ulamda görülen eylemlerin bazıları, *beğen-*, *kına-*, *affet/bağışla-* ve *hoş gör-* dür:

(35) [Kocasının kendisine yalan söyle**mesin**]-i affedemiyordu.

(iv) *Yalın-dışı Nesne Konumu:*

(a) *Duygusal tutum:*

Bulunma, çıkma ya da araç durumuyla belirtilmiş bir -mA ad yantümcesi duygusal bir eylemin yalın-dışı Nesnesi olabilir:

(36) Mehmet, [Ali-**nin** kendisini çağır-**ma-ma-sın**] -a gücendi.

(37) [Tülay'ın sürekli kendisinden söz et**mesin**]-den sıkılıyorum.

(b) *Nedenleme:*

Bulunma durum ekiyle belirtilmiş –mA ad yantümceleri, *sebepl-, yol aç-, müsadeler-, izin ver-* gibi eylemlerin yalın-dışı Nesnelere olabilirler:

(38) Sıcak havalar, [meyvalar-**ın** erken olgunlaş**masın**] –**a** yol açtı.

(v) *Tamlayan konumu:*

Eylemcil ad üzerinde tamlayan durum eki bulunan iyelik-belirteli –mA ad yantümceleri, -mAnIn ad yantümceleriyle olduğu gibi aynı yapı türlerinde görülürler. Yukarıda örnek (38)'deki gibi bir tümcede eylemcil ada bir iyelik soneki eklenirse, ad yantümcesi belirli ve özgül bir Özne gerektirir:

(39) Ben-ce [[Ali-yi çağır-ma-mız]-**ın anlam**] –**ı** yok.

4.3.3. -DIK ya da -(y)AcAK ile Oluşturulan Ad Yantümceleri

-DIK ve -(y)AcAK soneklere, zorunlu olarak ad yantümcesinin Öznesine gönderimde bulunan bir iyelik ekiyle takip edilirler. -DIK şimdiki ya da geçmiş zamanı ifade ederken; -(y)AcAK gelecek zamana gönderimde bulunur (Göksel ve Kerslake, 2005: 423):

- (40) a. [Orhan-**ın** bir şey yap-ma-**dığ-ı**] belliydi.
b. [Orhan-**ın** bir şey yap-ma-**yacağ-ı**] belliydi.

Göksel ve Kerslake'e göre, -DIK ve -(y)AcAK biçimbirimleriyle oluşturulmuş ad yantümcelerinin zaman ile belirtilmeleri, -mA yantümceleriyle aralarındaki en büyük ayırmadır. -DIK ve -(y)AcAK ad yantümceleri bir olay ya da durumun gerçek statüsüyle ilgili tümcelerde kullanılırlar. Böyle tümcelerde ana yüklem ad soyluysa, doğruluk ya da yanlışlık ya da kesinlik gibi kavramları ifade eder. Eğer ana yüklem eylem soyluysa, bilişsel süreçleri ifade eden eylemler tercih edilir. -DIK ve -

(y)AcAK ad yantümcelerinin yer aldığı tümce türleri genellikle *dolaylı bildirimler* ve *dolaylı soru tümceleridir*. Her iki türde de, ad yantümcesi Özne ya da dolaysız Nesne yapısal boşluğunda yer alabilir (Göksel ve Kerlake, 2005: 424). Göksel ve Kerlake, –DIK ve –(y)AcAK adlaştırmalarının işlevlerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

a. Dolaylı Bildirimler

Dolaylı bir bildirimde, ad yantümcesinin içeriği- eğer bağımsız bir tümce olarak biçimlendirildiyse- bir bildirim oluşturur. Buna karşın, tümce bir bütün olarak bir bildirim ya da soru tümcesi biçiminde olabilir:

i. Özne konumundaki Ad yantümcesiyle:

Ana yüklem ad soylu ya da eylem soylu olabilir:

- (41) a. [Ayşe-**nin** ameliyat ol-**duğ-u**] doğru mu?
b. [Ayşe-**nin** ameliyat ol-**duğ-u**] söyleniyor.

ii. Dolaysız Nesne konumundaki Ad yantümcesiyle:

- (42) O gün Suzan bana [artık dayan-a-ma-**yacağ-ın**]-ı söylemişti.

Bu yapılarda, ad yantümcesi bil- eyleminin Nesnesi konumundaysa, içeriğinin gerçek statüsü tümcedeki vurgunun konumuna bağlıdır. Vurgu ana eylem *bil-* üzerindeyse, ad yantümcesinin içeriği yerleşik bir olguyu ifade eder:

- (43) [Sen-in abla-n-ın yanında ol-**duğ-un**] –u bil-iyor-du-m.

Diğer yandan, eğer vurgu ad yantümcesinin içine yerleştirilmişse, bil- eylemi san-eylemiyle yer değiştirebilir ve ad yantümcesi bir tahmini/ varsayımı ifade eder:

- (44) [Sen-in abla-n-ın yanında ol-**duğ-un**]-u sanıyordum.

iii. *Yalın-dışı Nesne konumundaki Ad Yantümcesiyle:*

Bu yapılar, *inan-* ve *emin ol-* eylemleriyle görülür:

(45) [bize o kadar büyük bir para ver-**ecek-lerim**]-e inanmamıştım.

-DİK, ve -(y)AcAK ad yantümceleri ayrıca, çıkma durum ekiyle belirtilerek varlıksal iyelik anlatımlarının yalın-dışı Nesneleri olarak da görülebilir. Bu türden tümcelerde ‘haber’ sözcüğü Özne yapısal boşluğunda yer alır (Göksel ve Kerslake, 2005: 425):

(46) [Ahmet-in evlen-**diğ-in**] –**den** haber-**im** yok-tu.

iv. *Tamlayan-durumuyla belirtilmiş Ad Yantümcesi ile:*

Farkında /ayırdında/ bilincinde ol- anlatımlarıyla görülen bu tümcelerde, ad yantümcesinin tamlayan-iyelik yapısında İye/sahip olan kurucu konumunda yer alır (Göksel ve Kerslake, 2005: 425):

(47) [Bu iş-in iki günde bit-me-yebil-eceğ-i]-**nin** fark-**ın**-da-yım.

b. Dolaylı Sorular

i. *-(y)Ip.....-mA yapıları*

(48) Annem bana [akşama **gelip gelmeyeceğim**]-i sordu.

ii. Sadece yüklem olumsuzlaması olmayan alternatif sorular, basit tümcelerdeki gibi ifade edilirler. Soru parçaçığı –mI alternatif birimlerin her birinin ardına yerleştirilir:

(49) [Toska’yı Verdi’**nin** mi, (yoksa) Puccini’**nin** mi yaz**dığım**] –ı bilmiyorum.

iii. Ne-soruları uygun ne öbeğinin ad yantümcesi içine yerleştirilmesiyle ifade edilir:

(50) [Çocuğ-un baba-sı-**nın kim ol-duğ-u**] bil-in-iyor-mu?

4.3.3.1. -DIK/-**(y)**AcAK Ad Yantümcelerinin Diğer İşlevleri

i. –DIK ad yantümceleri belli bir olay ya da durumun görünüş sıklığına ilişkin yorumlama yapan tümceler Özneleri olarak da görülürler. Burada ana eylem genellikle ol-, göröl- ya da duyul-dur (Göksel ve Kerslake, 2005: 427):

(51) O günlerde [akşamları birlikte çay içtiğımız] çok *olurdu*.

ii. –DIK ve –(y) AcAK ad yantümceleri genel olarak olayların değerlendirme ve tanımlamalarını ifade etmek için kullanılırsalar da, -DIK biçimbiriminin iyi ol- eylemiyle bir arada kullanıldığı yapılarda bu türden bir işlev yerine getirilir:

(52) [bunu konuşmamız/konuştuğumuz] *iyi oldu*.

iii. Tamlayan biçimbirimiyle belirtilmiş –DIK ad yantümcelerinin bir başka kullanımı da, başın (head) bir zaman birimi olduğu tamlayan-iyelik yapılarıdır:

(53) [Adana-ya gel-diğ-im]-**in ikinci gün-ü** Turhan'la görüştük.

4.3.4. -(y) İş ile Oluşturulan Ad Yantümceleri

-(y)İş biçimbirimi, diğer biçimbirime göre işlevsel açıdan daha kısıtlıdır. Bu biçimbirim, hemen hemen her zaman belli bir Özneyi yüklemleyen bir hareket ya da duruma gönderimde bulunur. Dolayısıyla da, -mAK biçimbiriminin işlevlerini yerine

getiremez. Aynı zamanda, bir önermenin gerçek statüsünü ve belli bir duruma karşı istemli olarak tutum (arzu, buyrum, rica) bildiren tümcelerde de kullanılamaz. Dolayısıyla –DİK, -(y)AcAK ya da –mA biçimbirimlerinin yer aldığı pek çok bağlamda kullanılamaz.

-(y)İş biçimbirimiyle oluşturulan eylem soylu adın iki işlevi söz konusudur: (i) bir hareketin gerçekleştirildiği davranışı ifade edebilir (ii) ya da bir olay ya da hareketin tek bir anını ifade edebilir. Bu işlevlerin her ikisinde de, -(y)İş biçimbirimi diğer eylem soylu adlara göre daha ad-benzeri bir statüye sahiptir (Göksel ve Kerslake, 2005: 427-28). Örnek (54)'te, sokuluş, 'insana' yalın-dışı Nesnesini koruyacak kadar eylemcil kalırken, sadece AÖlerinde görülen 'hoş bir' dizisi sokuluştan önce gelmektedir:

(54) [O kedinin insana **hoş bir sokuluşu**] vardı.

Benzer olarak, tek bir ana gönderimde bulunulurken -(y)İş ad yantümceleri, -mA ve -DİK ile oluşturulardan farklı olarak, sayılabilirler (Göksel ve Kerslake, 2005: 428):

(55) [Zehrayı **her** gör-üş-ün] –ü ayrı bir zevkle hatırlıyordu.

4.3.5. -mA, -DİK/-(y)AcAK ve -(y)İş Biçimbirimlerinin Örtüşen Kullanımları

A. Algılayış ya da Bilış Eylemlerinin Dolaysız Nesnelere Olarak

İyelik soneki alabilen tüm ad yan tümce türleri, algılayış eylemlerinin (gör-, duy-, anla-, hatırla-, unut- gibi) Nesnelere olarak görülebilirler. Buna karşın, bu durumlarda yantümceleyici seçiminin anlam üzerindeki etkisi büyüktür. -DİK/-(y)AcAK kullanımı, bir durumun yalnızca bir olgu/gerçeklik olarak algılanmasını ifade ederken; -mA ve -(y)İş kullanımı olay ya da durumun içsel niteliğinin algılanmasını ifade eder (Göksel ve Kerslake, 2005: 428):

- (56) a. [Çocuğ-un ağaç-tan düş-tüğ-ün] –ü gör-dü-m.
b. [Çocuğ-un ağaç-tan düş-me-sin] –i gör-dü-m.
c. [Çocuğ-un ağaç-tan düş-üş-ün] –ü gör-dü-m.

Örnek (56)'daki tüm tümceler, 'çocuk ağaçtan düştü, gördüm' biçiminde çevrilebilir. Buna karşın, örnek (56a), olgunun ancak olay gerçekleştikten sonra algılanarak 'çocuğun ağaçtan düştüğünü gördüm' biçiminde de yorumlanabilir. Örnek (56b) ve (56c), diğer yandan, konuşusunun çocuğun düşüşüne tanıklık ettiğini göstermektedir. Dolayısıyla, -mA ve (y)Iş biçimbirimleri, dinleyicinin zihninde bu tür bağlamlarda, bir şeyin olması gerçekliğinden çok, bir şeyin nasıl olduğuna ilişkin bir fikir canlandırır. Aslında, (56b) ve (56c) örnekleri çocuğun düşüşünün tamamen gerçekleşmediği bağlamlarda kullanılmazlar:

- (57) a. Hakan [anne-sin-i sev-me-diğ-imiz] –i anlı-yor-du.
b. Hakan [anne-sin-i sev-me-me-miz] –i anlı-yor-du.
c. Hakan [anne-sin-i sev-me-yiş-imiz] –i anlı-yor-du.

Örnek (57)'de (a) tümcesi, hakan'ın olgusal/gerçek düzlemde bir durumu anlamasını bildirmektedir. Buna karşın, (b) ve (c) tümceleri, hakanın anlayışını durumun kendisiyle ilişkilendirerek, konuşucu ve diğerlerinin neden bu şekilde hissettiklerini anladığını sezdirmektedir (Göksel ve Kerlake, 2005: 429).

B. Duygusal Eylemlerin Yalın-Dışı Nesnesi Olarak

Bir ad yantümcesi duygusal bir eylemin (*sevin-*, *üzül-*) Nesnesi olduğunda, -DIK/-(y)AcAK biçimbirimleri –mA biçimbirimiyle yer değiştirebilir:

- (58) a. Hepimiz [çocuğ-un öyle bir suç işle-me-sin] –e üzüldük.
b. Hepimiz [çocuğ-un öyle bir suç işle-diğ-in] –e üzüldük.
(59) a. [hediyelerini beğen-me-me-miz]-den korkuyorlardı galiba.
b. [hediyelerini beğen-me-yeceğ-imiz]-den korkuyorlardı galiba.

-(y)İş ad yantümceleri de, durum konuşma anında oluyorsa ya da devam ediyorsa, duygusal eylemlerin Nesnelere olabilirler.

(60) Mehmet [Ali-**nin** kendisini çağır-ma-yış-ın]-a gücendi.

4.4. Adlaştırma Yapılarında Yardımcı Eylem Ol-'un Kullanımı

Yardımcı eylem *ol-* yantümcenin anlamına zaman ve görünüş bileşenleri eklemek amacıyla tüm çekimsiz ad yantümcesi türlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Yardımcı eylem *ol-* kullanıldığında, ad yantümcesindeki sözlüksel eylem aşağıdaki zaman/görünüş soneklerinden birini alır ve yantümceleyici soneki yardımcı eylemde görünmeye başlar (Göksel ve Kerslake, 2005: 431):

<i>Geçmiş</i>	<i>-mİş</i>
<i>Gelecek</i>	<i>-(y)AcAK</i>
<i>Şimdiki/Geniş</i>	<i>-mAktA ve -(ı)yor</i>
<i>Geniş</i>	<i>-(A/I)r/-mAz</i>

Çekimsiz ad yantümcelerinde kullanılan en yaygın zaman/görünüş soneki *-mİş*'tir. Bir ad yantümcesine *-mİş* sonekinin dahil edilmesiyle, sorgulanan olayın tümcede belirlenen ya da sezdirilen bir gönderim noktasından önce tamamladığı öngörülür (2005: 431):

(61) [çocukluğunda Atatürk'ü gör-**müş ol-mak**] kendisi için bir gurur kaynağı idi.

(62) [Yarın akşama kadar kitapların yarısını gözden geçirmiş **olacağımız**] -ı tahmin ediyoruz.

Ad yantümcesi içinde *-(I)yor* ya da *-mAktA*, iki olası anlamdan birini ifade etmek için kullanılır (Göksel ve Kerslake, 2005: 432):

i. *Sorgulanan durumun verili gönderim anında süregeldiği/devam ettiği sunulur:*

(63) [Filiz-in bu saatte çalış-ıyor ol-ma-sı] lazım.

(64) [Toplantının devam etmekte olduğun] –u söylediler.

ii. *Durum tekrarlanarak gönderim anını/noktasını da içeren bir zaman diliminde sunulur:*

(65) [Tülay'ın hafta sonları Ankara'ya gidiyor olduğun] –u sanıyorum.

Ol- ile oluşturulan bileşik yapılar, -DİK biçimbiriminin içsel zamansal belirsizliğini ortadan kaldırmak amacıyla da kullanılırlar:

(66) a. [Ali'nin bu kitabı okuduğun]-u sanıyorum.

b. [Ali'nin bu kitabı okuyor/okumakta olduğun]-u sanıyorum.

c. [Ali'nin bu kitabı okumuş olduğun]-u sanıyorum.

-(y) AcAk ol- yapısı ad yantümcelerinde oldukça seyrek kullanılır. Ancak, çekimli yantümcelerde -(A/I)r/-mAz olduK- yapısı -(A/I)r/-mAz oldu yapısına denktir (Göksel ve Kerslake, 2005: 433):

(67) [Korayla Hakan'ın görüşmez oldukların]-ı işittim.

4.5. Sonuç

Bu bölümde Türkçedeki adlaştırma yapılarının dilbilgisel olarak nasıl yapılandığına, sözdizimde hangi konumlarda bulunduğuna ve çok az da olsa hangi işlevlerde kullanıldığına ilişkin bilgiler verdik. Burada verilen bilgilerin de gösterdiği gibi, Türkçede adlaştırma yapıları, genellikle dilbilgisel açıdan incelenmiş ve daha çok bu yapıların bir betimlemesi yapılmakla yetinilmiştir. Adlaştırma yapılarının soyutlama

işlevi, bu yapıların birer DE olma durumu ise, taranan kaynaklarda hiç geçmemiştir. Bu aşamadan sonra, artık bütüncemizi oluşturan örneklelimizi ve araştırma yöntemimizi belirleyip tanıtmaya ve daha sonra da örneklemdaki verileri çözümlmeye geçebiliriz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ VE BÜTÜNCE

5.1. Bütünce-Temelli Yaklaşım

Dil çalışmaları iki temel alanda gerçekleşmektedir: (i) yapı çalışmaları (ii) kullanım çalışmaları. Geleneksel olarak, dilsel çözümlenmeler yapıya odaklanmıştır. Yani, bir dilin yapısal birimlerini ve sınıflarını belirlemeye ve biçimbirimler, sözcükler gibi küçük birimlerin sözcük öbekleri ve tümceler gibi daha büyük dilbilgisel birimleri oluşturmak için nasıl bir araya geldiklerini açıklamaya çalışmışlardır.

Dilsel çözümlenmelerde temel alınan bir başka yaklaşım ise, kullanım-odaklı yaklaşımdır. Bu yaklaşım aracılığıyla, konuşucu ve yazarların dillerine özgü kaynakları nasıl kullandıkları incelenebilmektedir. Bir başka deyişle, bir dilde neyin kuramsal olarak mümkün olduğunu incelemek yerine, doğal ortamlarda oluşmuş metinlerde kullanılan gerçek dil örüntüleri göz önünde bulundurulmaktadır. Biber, Conrad ve Reppen'den (1998:1) alıntılanan örnek (1)'de, *that*-eylem tümleme tümcesi ve *to*-eylem tümleme tümcesi, yapısal özellikleri ve anlamsal açıdan benzerlik sergilemektedirler:

- (1) **a.** 'Gidebileceğimi umuyorum'
 'I hope that I can go'
 b. 'Gitmeyi umuyorum'
 'I hope to go'

Buna ek olarak, *that*-yapıları *that* kullanılmadan da görülebilmektedirler:

- (2) 'Gidebileceğimi umuyorum'
 'I hope I can go'

Yapısal bir çözümlenme, örnek (1)'de ve (2)'de verilen bu üç tümce arasındaki dilbilgisel benzerlikleri ve farklılıkları açıklayabilmektedir. Buna karşın, dil kullanımına ilişkin bir çözümlenme yapısal (geleneksel) yaklaşımın ötesinde, dilin

neden benzer anlamlar ve işlevler taşıyan pek çok yapıyı barındırdığını sorgulamaktadır (Biber, Conrad ve Reppen, 1998: 2). Bu durum, bu yapıların seçiminin yazılı ya da sözlü dile göre değişip değişmediği ya da bu yapıların farklı eylemlerle kullanılıp kullanılmadığı gibi pek çok etmenle ilgilidir.

Dilsel bir yapıya ilişkin dil kullanım örüntülerini çözümlenmenin yanı sıra, kullanım çalışmaları, bir metne ya da dil üreticilerinin kullandıkları dile de odaklanabilmektedir. Örneğin, bir yazarın biçemi ya da farklı toplumsal grupların dil kullanımı, kullanım çalışmaları kapsamında incelenebilmektedir. Bunun yanı sıra, farklı metinlerin dillerinin karşılaştırılması da kullanım çalışmaları kapsamında büyük ölçüde önem taşımaktadır. Farklı durumlarda yer aldıkça her gün farklı dil değişkelerini kullanmaktayız. Farklı durumlarda kullandığımız bu dil değişkelerine dil kesiti (register) denmektedir. Örneğin, hepimiz her gün bir aile bireyimizle konuşuyoruz, ardından okulda öğretmenimizle ya da patronumuzla konuşuyoruz, gazetede bir makale okuyoruz, arkadaşımıza bir e-posta yazıyoruz ya da bilimsel bir makale okuyoruz. İşte tüm bu durumlarda kullanılan “dillerin” özelliklerini belirlemek dil kullanımı çalışmalarında çok önemli bir yere sahiptir (Biber, Conrad ve Reppen, 1998: 2). Ancak, Biber, Conrad ve Reppen’e göre (1998: 2), bu incelemeler çok karmaşıktır çünkü pek çok farklı dilbilgisel ve sözlüksel seçimler söz konusu olmaktadır. Bir karşılıklı konuşmada, bir gazete makalesinde, bir e-postada ya da akademik bir yazıda kullanılan dil örüntülerinin ortaya çıkarılması ve bu dil kesitlerinin özelliklerini tanımlamak da önemli bir çalışma alanı olarak görülebilir (Biber, Conrad ve Reppen 1998: 2).

Buraya kadar sözü edilen tüm bu kullanım çalışmalarının ortak noktası, araştırmacıların yapıların dilbilgiselliğine ilişkin yargıda bulunmaktansa, temsili örüntüleri ortaya koymaya çalışmalarıdır. Bu türden kullanım çalışmalarında iki temel hedef söz konusudur: (1) bir örüntünün görülebileceği kapsamı belirleme (2) değişkenliği etkileyen bağlamsal etmenleri çözümlenme. Örneğin, that ve to-tümleme yapılarında konuşucular bu yapılardan birini tercih ederken, yazarlar bir diğerini tercih edebilmektedirler. Dahası, her tümleme yapısının birlikte kullanıldığı temsili eylemler gibi bağlamsal etmenleri de göz önünde bulundurmak gerekir.

Kullanıma ilişkin örüntüler bulmak ve bağlamsal etmenleri çözümlmek bir takım kuramsal sorunları da beraberinde getirmektedir. Temsili örüntüler ortaya çıkarılmaya çalışıldığından, sezgilerle hareket etmek mümkün değildir. Çoğu durumda, insanlar temsili örüntüleri değil de eşleşik-olmayan örüntüleri fark ederler. Dolayısıyla da, sezgiye dayanan çıkarımlar yanıltıcı olabilir. Bu türden sorunlar nedeniyle, son zamanlara kadar dil kullanımına ilişkin yapılan pek çok inceleme uygulanamamıştır. Buna karşın, Bütünce-temelli yaklaşım büyük oranda dil verisi kullanmakta aynı zamanda da bağlamsal etmenleri göz önünde bulundurmamızı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, dil kullanımı incelemelerine büyük ölçüde ışık tutmaktadır (Biber, Conrad ve Reppen, 1998: 3). Bu çalışmada belirlenen araştırma sorularının yanıtlarına ulaşmak amacıyla kullanılacak araştırma yöntemi Bütünce-temelli yaklaşımdır (bundan sonra BTY).

Bütünce dilbiliminin temel çıkış noktası, yani özgün, doğal dil örneklemi, gözlemler üzerinden kuramlara ulaşmamızı, bu kuramları genellememizi ve söz konusu örneklemi aşan bulgulara erişmemizi kolaylaştırmaktadır (Say, Zeyrek, Oflazer, Özge, 2004: 184). Leech'e (1992) göre Bütünce Dilbilimi, dışsallaştırılmış sözcükle, yani edinçten çok edimle ilgilenmekte; dil evrenselleri yerine dilsel betimlemeleri ve niteliksel dil modellerinin yanı sıra niceliksel dil modellerini de göz önünde bulundurmaktadır. Ayrıca, Bütünce Dilbilimi akılcı bakış açısı yerine deneyci bakış açısını temel almaktadır (Say, Zeyrek, Oflazer, Özge, 2004: 183). Bu yaklaşım, betimlemelerin bütünce sınırları içinde anlamlı / anlaşılabilir olduğu, elde edilen kanıtların, bir dilin özelliklerini tanımlamak ya da bir kuramı sınamak, yorumlamak ve örneklemek için kullanıldığı ve genellikle BTY olarak adlandırılan yaklaşımdır (Say, Zeyrek, Oflazer, Özge, 2002: 184). BTY dilbilimciye, ezgileme, sözcük bilgisi, dilbilgisi, söylem ve edimbilim alanlarında farklı düzeydeki soruları yanıtlamasında kolaylık sağlar (Tognini-Bonelli, 2001, Kennedy 1998'den aktaran Say, Zeyrek, Oflazer, Özge, 2004: 184). Dilin belirli bir işlevini BTY'la ele almak etkileşim içinde olan birçok özelliğin eşzamanlı olarak incelenebilmesini sağlamaktadır (Conrad, 2002: 82).

BTY'nin temel özellikleri ise şöyle sıralanabilir (Biber, Conrad ve Reppen, 1998:4).

-Doğal metinlerdeki gerçek dil kullanımlarını çözümler dolayısıyla da deneyseldir.

-Çözümleme birimi 'bütünce'dir. (doğal dil koleksiyonu)

-Otomatik ve etkileşimler teknikler kullanarak çözümlenmelerde bilgisayarlardan yararlanır

-Niteliksel ve niceliksel çözümleme tekniklerine dayanır.

Yukarıda sözü edilen bu özellikler bir arada, çözümlemenin güvenilirliğini sağlamaktadır. Son olarak, BTY'ye göre, niceliksel örüntülerin niteliksel ve işlevsel yorumlamaları dikkate alınmalıdır (Biber, Conrad ve Reppen, 1998:5).

Bu yaklaşımda, bütüncenin kullanılması sözlü ve yazılı metinlerin geniş verilerinden faydalanmayı sağlamasının yanında; metinlerde dağılımsal çalışmalar yapabilmeyi de olanaklı kılar (Reppen ve Simpson 2002). Conrad, *bütünceyi*, doğal olarak oluşmuş metinlerin bilgisayar ortamında saklandığı düzenli bir derlem olarak tanımlamaktadır (2002: 76). Bütünce terimi, günümüzde genellikle bilgisayarlara aktarılmış bütünceleri ve bilgisayar yöntemlerini çağrıştırırsa da, bütünceler her zaman bilgisayarlarda depolanmak ya da bilgisayarlara çözümlenmek durumunda değildir (Reppen ve Simpson 2002: 93). BTY bir dilbilimcinin, ezgileme, sözlük bilgisi, dilbilgisi, söylem ve edimbilim alanlarında farklı düzeydeki soruları kolaylıkla yanıtlamasını sağlamaktadır (Say, Zeyrek, Oflazer, Özge, 2004: 184).

Bu çalışma açısından bakacak olursak, bütünce çözümlemesi, çalışmamızın inceleme nesnesi olan adlaştırma olgusunun Türkçe tarih söylemindeki işlevlerinin ortaya çıkarılmasında çok önemli bir yöntemdir. Örneğin adlaştırmalarla kodlanan zaman ifadelerinin tümcenin Özne ya da Nesne yapısal boşluğunda yer almalarının, metnin bilgi düzenlenişi açısından oldukça etkili olduğu söylenebilir. Böyle bir sonuca ise, ancak bir bütünce çözümlemesinin sağladığı dağılımsal bilgi ile ulaşabiliriz. Bu çalışmanın da amacı, Türkçe tarih söyleminde adlaştırma olgusunun işlevlerini belirlemek olduğundan, bu araştırma yönteminin çalışmamız için uygun bir yöntem olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, BTY'nin, sözü edilen özelliklerine dayanarak

gerçekleştirilen çözümlenmelerde daha nesnel sonuçlara ulaşabileceği varsayılmaktadır. Dolayısıyla, çalışmamızın araştırma yöntemi BTY olarak belirlenmiştir.

Çalışmamızın bütüncesi, tek bir metin türüne (tarih metinleri) ait metinlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilecek bulgular sadece bütüncemizi oluşturan metin türü ile sınırlı olacak, bulgularımız başka metin türleri açısından genellenmeyecektir. Çalışmamızda bütüncemizi nasıl oluşturduğumuza geçmeden önce çalışmamızda kullanılan iki terim olan metin tipi (text type) ve metin türü (genre) kavramlarını açıklamakta fayda görüyoruz.

Çalışmamızda kullanılan metin türü kavramını Martin (1992: 505), “ amaç-yönelimli toplumsal bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Biber de, metin türü ve metin tipi arasında bir ayrım yaparak metin türünün kültürel ve dışsal ölçütlerden etkilendiğini; metin tipinin ise, metin türü ne olursa olsun metnin kendisi ile ilgili olduğunu belirtmektedir (1989: 6). Başka bir deyişle, Biber (1989: 6) metin tiplerini sadece dilsel ölçütlere göre belirlemektedir. Martin ve Biber’in tanımlamaları çerçevesinde çalışmanın bütüncesi ders kitaplarında yer alan tarih metinleri olarak belirlenmiştir. Ancak ilerideki çalışmalarda bu çalışmadan elde edeceğimiz bulgular ışığında farklı metin türleriyle çalışılabilir. Yani, bu çalışmada *tarih metinlerini* bir metin türü olarak; bu metinlerin alt-ulamaları olarak kabul edilen *Kaydedici, Açıklayıcı, Tartışma* metinlerini ise, metin tipi olarak ele almaktayız.

Bütünce olarak belirleyeceğimiz metin türünün ne olacağına karar verirken adlaştırma olgusu üzerine yapılmış çalışmaların bütüncelerini inceledik. Türkçede adlaştırma üzerine yapılmış çok az çalışma da dahil (Kornfilt 1997; Göksel ve Kerslake 2005), diğer dillerdeki çalışmalarda (Coffin, 1997, 2000; Martin 1989, 1991, 1992, 2001; Eggins, Wignell ve Martin, 1993; Schleppegrell 2004; Veel ve Coffin 1996), adlaştırmanın genellikle yazılı metinlerden oluşan bütünceler üzerinde çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın bütüncesi olarak da yazılı tarih metinleri seçilmiştir. Bütüncemizin yazılı metin türü olarak tarih metinlerinden seçilmesinin nedeni, bilimsel bir alan ve söylem türü olarak tarihin, geçmişi yansıtırken süreç ve

olayları ön plana çıkarma eğilimi göstermesi ve çalışmamızda ortaya koymayı hedeflediğimiz adlaştırma olgularının soyutlama işlevinin bu bağlamda sıklıkla görülebileceğidir. Soyutlamanın insan Kılıcılığını örtüklemesi de tarih söyleminde olası bir görünümdür. Dolayısıyla çalışmamızın bütüncesi olarak tercih edilen bilimsel alan tarih ve bu alana özgü dilsel özelliklerin en net olarak yansıtıldığı okullarda okutulan tarih metinleridir.

Günümüze kadar adlaştırma olgusu üzerine yapılan çalışmaların (Coffin, 1997, 2000; Martin 1989, 1991, 1992, 2001; Eggins, Wignell ve Martin, 1993; Schleppegrell 2004; Veel ve Coffin 1996) tarih söylemini temel almaları da bizi bu bütüncüyü seçmeye yönlendirmiştir. Tarih metinleri, alana ilişkin içerik bilgisinin temel kaynaklarıdır. Bu metinlerde bilgi okuyucunun aralarında gerekli bağlantıları yapabileceği varsayılarak bir dizi olay biçiminde sunulmaktadır. Bu olaylara ilişkin bir açıklama da söz konusu değildir ve metinlerde yoğun olarak soyut sözcük kullanımına yer verilmektedir (Schleppegrell, Achugar ve Oteiza, 2004: 72-73). Bu da adlaştırma olgusuyla gerçekleştirildiğinden, tarih metinlerinin yer aldığı ders kitapları, çözümlenecek bütünce olarak çalışmamızın amacına uygun görünmektedir.

Ayrıca, çalışmada yapılacak çözümlene ile Türkçenin yapısına ilişkin bir takım sonuçlara ulaşılması amaçlandığından, bütüncemiz çeviri metinlerden değil, Türkçe yazılmış özgün metinlerden oluşturulmuştur.

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma yöntemimiz olarak belirlenen BTY'ı ve bütüncemizi tanıttıktan sonra, bir sonraki bölümde bütüncemizi oluşturan ders kitapları bir Çizelge üzerinde gösterilecek ve bütüncüyü oluşturma aşamasında temel alınan ölçütler belirlenecektir.

5.2. Bütüncenin Oluşturulması

BTY çerçevesinde, çalışmanın bütüncesi, aşağıda Çizelge (8)'de gösterildiği gibi, 2006-2007 öğretim yılında Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan 6 ders kitabından seçilen tarih metinlerinden oluşmaktadır.

Çizelge 8: Çalışmanın Bütüncesi

Kitabın adı	Yazarı	Yayın tarihi	Yayınevi
<i>Lise 1 Tarih</i>	Mehmet Maden Mustafa Kablan Akın Sever	2006	M.E.B.
<i>Lise 2 Tarih</i>	Kazım Yaşar Koprıman Bahaeddin Yediyıldız H. Yavuz Ercan Özer Ergenç Reşat Genç Özkan İzgi Rıfat Önsoy	2004	M.E.B.
<i>Lise 3 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük</i>	Ahmet Mumcu Mükerrem K. Su	2004	M.E.B.
<i>İlköğretim Sosyal Bilgiler 6</i>	Doç. Dr. Enver Aydın Kolukısa Araş. Gör. Halil Tokcan Araş. Gör. Bülent Akbaba	2006	A Yayınları
<i>İlköğretim Sosyal Bilgiler 7</i>	Mecit Mümin Polat Niyazi Kaya Miyase Koyuncu Adem Özcan	2007	M.E.B.
<i>Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8</i>	Yard. Doç. Dr. Nuri Yavuz	2007	Prizma Yayıncılık

Bu bütünce belirlenirken göz önünde bulundurulmuş ölçütler aşağıdaki gibidir:

- Bütünceyi oluşturma aşamasında, Türkiye'de 2006-2007 öğretim yılında okullarda okutulan Sosyal Bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Tarih ders kitaplarında yer alan tarih metinleri seçilmiş, daha önceki yıllara ait kitaplar ve bu kitaplardaki tarih metinleri inceleme dışı bırakılmıştır. Bunun en temel nedeni, İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında son yıllarda yapılan ders programı değişikliğidir. Yani, daha önceleri okutulan ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmemiş; öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağlamaya yönelik kitaplardan ziyade konu anlatımlı içerik bilgisi edindirmeye dayalı kitaplar okutulmuştur. Aynı zamanda çalışmamızın güncel olabilmesi açısından da böyle bir kısıtlamaya gidilmesi gerektiği düşünülmüştür.
- Çalışmamıza İlköğretim 4. ve 5. sınıfta okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih metinleri dahil edilmemiştir. Bunun nedeni, bu metinlerin sayıca çok az olduğundan, seçilen diğer metinlerle güvenilir bir

karşılaştırma olanağı sağlamayacağını düşünülmesidir.

- Çalışmamıza öğrencilerin ürettikleri tarih metinleri dahil edilmemiş yalnızca okullarda okutulan ders kitaplarında yer alan tarih metinleri inceleme kapsamına alınmıştır.
- Çalışmamızda yaş ve cinsiyet konusunda herhangi bir belirleme yapılmadığı için yazarların yaş ve cinsiyet açısından birbirlerinden farklı olmaları çalışmamız açısından birer değişken olarak ele alınmayacaktır.

Yukarıda çalışmamızın bütüncesini oluşturan ders kitapları sunulmuş ve bu kitapların seçilmesinde temel alınan ölçütler belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada, bu ders kitaplarından rastlantısal olarak seçilerek oluşturulan örneklem tanıtılacaktır.

5.3. Örneklem Seçimi

Bu çalışmanın örnekleminin nasıl oluşturulduğunu açıklamaya geçmeden önce örneklemin ne olduğundan söz etmekte yarar vardır. *Örneklem (sample)*, belli ilkeler doğrultusunda, belli bir söylem evreninden evrenden seçilmiş ve seçildiği evrenin temsili olma özelliği taşıyan küçük kümedir (Karasar 2005: 110-111).

Araştırmalarda eldeki veri üzerinden genellemelere ulaşmak oldukça önemlidir. Evrende yer alan araştırma nesnelere değişkenlerdir. Değişkenler arasındaki ilişkiler değişkenlerin dahil olduğu evrene göre genellenir. Dolayısıyla, değişkenlerin dahil olduğu evrenin belirlenmesi de çok önemlidir. Bir araştırmacı, öncelikle, üzerinde çalışma yapacağı evreni belirlemelidir. Ancak evren kimi zaman üzerinde çalışılmayacak kadar geniş olabilir dolayısıyla da evreni belirlemek genellemelere gidebilmek açısından tek ölçüt değildir (Yıldırım ve Şimşek 2005: 101). Örneğin, Türkçede herhangi bir olgu üzerine araştırma yapmak isteyen bir dilbilimcinin çalışma evreni Türkçede üretilmiş yazılı ve sözlü söylemlerin tümüdür. Bir araştırmacının böyle bir evreni tümüyle araştırması olanaklı görünmemektedir dolayısıyla araştırmacının oldukça geniş olan bu evrenden temsili bir bölüt seçmesi gerekir. İşte araştırmacıyı genellemelere götürebilecek ancak evren kadar sınırları geniş olmayan bu bölüt, çalışmanın örneklemini olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005: 101).

Yukarıda örneklem kavramını açıklamaya çalıştık. Şimdi çalışmamız çerçevesinde örneklemimizi tanıtmaya başlayabiliriz. Bir önceki bölümde verilen bütüncü üzerinden rastlantısal olarak seçilen örneklemimizi belirlerken öncelikle çalışmadan elde edilecek sonuçların güvenilir olabilmesi için her ders kitabından eşit miktarda tümce sayısı belirlemeye dikkat edilmiştir. Ders kitaplarının sayfa sayılarına göre ortalama tümce sayıları, istatistiksel olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara göre, Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında n=685; Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabında n=700; 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında n=880; Lise 1. sınıf Tarih ders kitabında n=942; Lise 2. sınıf Tarih ders kitabında n=950 ve Lise 3. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında n=948 olarak saptanmıştır. Ardından bu rakamlara göre yine istatistiksel olarak çözümleme için gerekli tümce sayısı ortalama 300 olarak belirlenmiştir. Bu tümce sayısına denk gelecek biçimde her ders kitabından rastlantısal olarak metinler seçilmiştir. Dolayısıyla her sınıf için çözümlenen metin sayıları farklılık sergilese de, temel ölçüt çözümlenen tümce sayısıdır. Rastlantısal olarak oluşturduğumuz örneklem üzerinden her bir tümce ayrı ayrı çözümlenmiş ancak söylem-edimbilimsel yorumlamalara gidilebilmesi için metin olarak da bütünlüğe önem verilmiştir.

5.4. Çözümleme Birimi

Bu çalışmada kullanılacak çözümleme birimi Halliday (1985) ve Martin'in (1991) sıralamalı tümceler (ranking clauses) olarak adlandırdığı bir başka ifadeyle kurucu hiyerarşisi temel alınarak belirlenmiştir. Bu bölümlenme yapılırken, aynı biçimde Halliday (1985) ve Martin (1991) temel alınarak, yansıtma tümceleri (projection clauses) yansıtıcı tümceleriyle birlikte değerlendirilmiş ve tek bir birim olarak kabul edilmiştir. Yani, çalışmamın örneklemine oluşturan metinlerdeki eşit ve bağımlı tümceler önermesel düzlemde ele alınarak çekimli eylemi olan her tümce ya da tümce bölümü bir birim olarak kabul edilmiş ve metinler buna göre bölümlenmiştir.

ALTINCI BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

6.1. Giriş

Çalışmamızın Beşinci Bölümünde örneklemimizi oluşturan tarih metnlerinin hangi ölçütler temel alınarak seçildiğinden söz ettik. Bu bölümde ise, söz konusu örneklem çerçevesinde çalışmamızın ilk araştırma sorusu olan

Adlaştırma temel alınarak, Türkçe tarih metnlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?

sorusunu yanıtlamaya çalışacağız. Daha sonra ise, çalışmamızın ikinci araştırma sorusu olan

Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?

sorusuna yanıt aranacaktır. Ancak çalışmamızın araştırma sorularına geçmeden önce örneklemimizi oluşturan metinlerin çözümlenmesinde temel alacağımız ve çalışmamızın Üçüncü Bölümünde ayrıntısıyla açıkladığımız ‘tarih teknolojisi’ kavramını kısaca hatırlatmak yararlı olacaktır.

Tarihi yazıya dökme sürecinde DE’nin, olayları gerçekleştiren insan katılımcıları metinden çıkartmak, hareketleri Şey’lere çevirmek ve zamansal dizilişi zamanda yerleşime dönüştürmek için farklı biçimlerde kullanıldığını, yani farklı işlevleri olduğunu ileri süren Eggins, Wignell ve Martin (1993: 77-81), DE’nin bu işlevleri aşağıdaki basamaklardan geçerek gerçekleştirdiğini savlamaktadırlar. Şimdi bu

basamakları örneklelimizi oluşturan tarih metinlerinden alınan örneklerle açıklayalım¹²:

a) *Hareketleri adlaştırmak*

Eggins, Wignell ve Martin'e (1993:77) göre, tarih metnini insanların gerçekte yaptıklarından uzaklaştırmak, yani soyutlamak için atılacak ilk adım hareket ve olayları Şey'lere dönüştürmektir:

- (1) a. Hz. Muhammet Mekkedden Medineye **göç etti**.
b. **Hz. Muhammedin Mekkedden Medineye göç etmesine** İslam tarihinde Hicret denir (Lise 1)

Yukarıda Örnek (1a)'da tümcenin eylemi olan *göç et-* örnek (1)'deki tümcenin dolaylı nesnesi konumuna taşınmıştır. Yani tarihte gerçekleşen bir süreç/hareket, bir katılımcıya dönüşmüş, dolayısıyla adlaşmış ve başka bir eylemin Etkileneni rolünü yüklenmiştir.

b) *Şey'lere var olma olanağı vermek*

Kılıcılar silindikten ve kılışlar Şey'lere dönüştükten sonra, bunların varlıklarından söz etmek olanaklı olmaktadır (Eggins, Wignell ve Martin 1993:77):

- (2) a. Osmanlı devleti **parçalanmıştır**.
b. **Bu parçalanma** Osmanlı devletini 11 yıl süren ve fetret devri denilen bir karışıklık dönemine soktu (Lise 2)

Örnek (2a)'da *parçalan-* eyleminin Kılıcısı, yani eylemi gerçekleştiren *Osmanlı Devletidir*. Örnek (2b)'de bu Kılıcı silinmiş, eylem ise, Şey'e dönüşmüş ve başka Şey'ler üzerinde etki sağlamıştır.

¹² Adlaştırmamanın işlevlerine ilişkin verilen örnekler, sürecin daha iyi anlaşılabilmesi için eşleşik biçimleriyle birlikte verilmiştir.

c. *Şey'lerin eyleme geçmesini sağlamak*

Eggins, Wignell ve Martin'e (1993:78) göre, Şey'lerin varlıklarından söz ettikten sonra onlar hakkında *meydana geldikleri, oluştukları, oldukları* şeklinde daha maddesel olarak konuşabiliriz:¹³

- (3) 'Fundamental changes marking the beginning of the Modern World took place'.
'Modern dünyanın başlangıcına işaret eden köklü değişimler oldu'.

d. *Zamansal dizilişi sahneye dönüştürmek*

Tarih söyleminde öykülenen olaylar zamansal bir dizilişi takip ederler. Öyküleri tarihe dönüştürme aşamasında bu zamansal dizilişin donuk bir sahneye, yani yerleme dönüştürülmesi gerekir. Öykülemde bağlaçlarla kodlanan zamansal diziliş tarih söyleminde zamanın adlaştırılmasıyla kodlanmaktadır (Eggins, Wignell ve Martin 1993: 78-79):

- (4) a. **Kuzey Hun devletinin yıkılmasıyla** batıya göç eden Hunların bir kısmı güneye inerek Afganistana yerleşti
(Lise 1)
b. **Sanayi inkılabı üretimde makinaların kullanılmasıyla** başladı
(İlköğretim 8)

Örnek (4a)'ya baktığımızda, birbiri ardına gerçekleşen olaylardan dizimsel olarak söz etmek yerine, *Kuzey Hun devletinin yıkılması* gibi tarihte gerçekleşen bir olay, Örnek (4)'te tümce-başı konumuna getirilerek Halliday (1985:) tarafından tümcenin çıkış noktası, yani tümcenin hakkında olduğu şey olarak tanımlanan Tema işlevini üstlenmiş ve zamanı kodlamak için kullanılmıştır¹⁴.

¹³ Çalışmamızın örneklemini oluşturan metinlerde adlaştırmanın bu işlevine rastlanmadığından, verilen örnek Eggins, Wignell ve Martin (1993)'ten alınmıştır.

¹⁴ Zamansal birimlerin yüklendikleri Tema-işlevleri ve bunun metinlerin sözbilimsel düzenlenişine katkısı ilerleyen bölümlerde tartışılacaktır.

e. *Aşamalandırma*

Eggins, Wignell ve Martin, Zamanın Şey'e dönüştürüldükten sonra sanki kendi yaşam döngüsü varmış gibi ele alınabileceğinden söz etmektedirler. Tarih söyleminin içsel özelliklerinden biri de tarihsel dönemlere bir yaşam-döngüsü eğretilemesi yüklenmesidir: Bu tarihsel dönemler tıpkı biyolojik varlıklar gibi doğarlar, büyürler ve ölürlür (1993: 79) :

- (5) a. **Rönesans** İtalyada doğmuştur. (doğuş) (Lise 2)
b. **İtalyada başlayan Rönesans** zamanla diğer batı Avrupa ülkelerine de yayıldı. (gelişim) (Lise 2)

Örnek (5)'te XV. ve XVI. yıllarda Batı Avrupada yaşanan bir gelişme dönemi olarak *Rönesans*, bir Şeye dönüştürülmüş, yani bu döneme yaşam-döngüsü eğretilemesi yüklenmiştir. Dolayısıyla (5a)'da yaşanan biyolojik bir varlık olarak Rönesansın doğduğu, (5b)'de ise, geliştiğinden söz edilmektedir.

f. *Kılıcı olan Kılışlar*

Hareketlerin Şey'ler olarak görülmesi, onların dilbilgisinde adların gerçekleştirebildiği her durumu gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Kılışlar Şey'lere dönüştüğünde artık harekete geçebilirler ve hareketlere maruz kalabilirler:

- (6) a. Nusret Mayın gemisi Boğazı mayınladı.
b. **Nusret Mayın gemisinin Boğazı mayınlaması** düşmanlar için felaket oldu. (Lise 3)

Örnek (6a)'da *mayınlama* hareketini gerçekleştiren, yani tümcenin Kılıcısı *Nusret Mayın gemisidir*. Örnek (6b)'de ise, Nusret Mayın gemisinin gerçekleştirdiği bu Kılış Şey'e dönüşmüş ve bir başka Şey üzerinde etki yaratmıştır.

g. Etkilenen olan Kılışlar

Eggins, Wignell ve Martin'e (1993:80) göre, adlaştırılan hareketler başka hareketlerden etkilenebilirler. Örnek (7a)'da *göç etme* hareketini gerçekleştiren Kılıcı, *Hunlardır*. Örnek (7b)'de ise, Hunların gerçekleştirdiği Kılış, bir başka hareketten Etkilenen konumuna geçmiştir:

- (7) a. Hunlar daha batıya göç ettiler.
b. 350 yıllarında batıya hareket eden Hun grubu Volga-Don nehirleri arasında yaşayan **Hunların daha batıya geçmelerine** neden oldular. (Lise 1)

h. Tarih Söyleminde Kılıcı olarak insanlar

Eggins, Wignell ve Martin (1993: 81) bu farklı türden adlaştırmaların birarada görülmelerinden kaynaklanan toplu etkisinin, tarih söyleminin öyküleme kipinden giderek kopması olduğunu ileri sürmektedirler. Biz de birinci araştırma sorusu olan “*Adlaştırma temel alınarak, Türkçe tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?*” sorusunu yanıtlayabilmek için Türkiye’deki İlköğretim ve Ortaöğretimde okutulan tarih metinlerinin sözbilimsel kipini, bu basamakları kapsayan ‘Tarih teknolojisi’ kavramı çerçevesinde belirlemeye çalışacağız. Öyküyü tarihe dönüştürmeyi sağlayan bir soyutlama süreci olarak tarih teknolojisinin ortaya çıkışında araç olan düzenekleri üç temel basamakta ele alabiliriz (Eggins, Wignell ve Martin, 1993: 90-92):

1. *Katılımcılar*
2. *Süreçler*
3. *Etkinlikler (Koşullar)*

Öyküleme (Anlatı) tarihin çıkış kaynağıdır, yani gerçek yer ve zamanda birbirlerine birşeyler yapan insanların öyküsü anlatılır. Ancak öykü tarih demek değildir. Çünkü öyküleme kipi, barındırdığı dilsel düzenekler açısından, tarihin amacı olan geçmişteki olguları yorumlama, düzenleme ve genelleme işlevlerini yerine

getirebilecek kadar donanımlı değildir. Dolayısıyla tarihçilerin kullandıkları dili, insanların öykülerinden *uzaklaştırmaları (deneyimleri genelleştirmeleri) ve soyutlamaları (yani bilgiyi düzenlemeleri)* gerekir. İşte bu soyutlama ve uzaklaştırma süreci, tarih teknolojisi olarak tanımlanmaktadır. Bunu yaparken de, DE'nin temel dilsel kaynaklarından (*adlaştırma*) yararlanırlar (Eggins, Wignell ve Martin 1993: 96). Yukarıda tarih teknolojisinin üç temel basamağı olarak sunduğumuz *Katılımcılara, Süreçlere ve Etkinliklere* bakılarak bir sonraki aşamada örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinde DE, yani adlaştırma aracılığıyla *soyutlama* ve *uzaklaştırma* işlevlerinin ne ölçüde yerine getirildiğı buna bağılı olarak da bu metinlerin sözbilimsel kipinin saptanıp saptanamayacağı tartışılacaktır.

6.2. Türkçe Tarih Söyleminde Sözbilimsel Kipi Belirlemede Ölçüt Olarak Adlaştırma

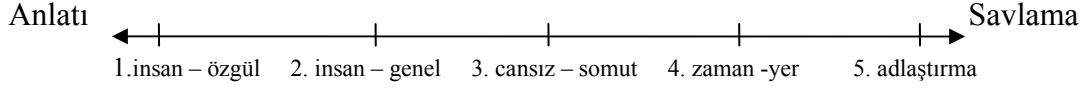
Bu bölümde çalışmamızın birinci araştırma sorusu olan '*Adlaştırma temel alınarak, Türkçe tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?*' sorusunu yanıtlamaya başlayabiliriz.

6.2.1. Türkçe Tarih Söyleminde Katılımcılar

Çalışmamızın birinci araştırma sorusunu yanıtlayabilmek, yani Türkçe tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kipi belirleyebilmek için, öncelikle örneklemimizi oluşturan metinlerde kullanılan sözbilimsel kiplerin belirlenmesi gerekmektedir. Bunu belirlemek için tarih teknolojisinin, yani öyküyü soyutlaştırarak tarihe dönüştürme sürecinin Türkçe tarih metinlerinde nasıl işlediğini incelemek de yarar vardır. Tarih teknolojisinin ilk basamağı olan katılımcıları ve bu katılımcıların sözbilimsel kip değıştikçe ne gibi değışiklikler sergilediğini görebilmek için Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) çalışmalarında kullandıkları, ancak bir ölçek üzerinde göstermedikleri ölçütler kullanılacaktır. Eggins, Wignell ve Martin (1993) çalışmalarında yaptıkları çözümlenmelerde katılımcıları incelerken bu katılımcıların sözbilimsel kip ölçeğinin iki ucunda yer alan Anlatı ve Savlama metinlerinde farklılıklar sergilediklerini ileri sürmüşleridir. Biz de çözümlenmelerimizi yaparken

yardımcı olması için Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) kullandığı ölçütleri aşağıdaki gibi bir ölçek üzerine yerleştirip bu şekilde kullanacağız:

Şekil 7. Katılımcılar Boyutunda Soyutlama Ölçeği



Şekil (7)'de verilen ölçekte metinlerdeki sözbilimsel kip değiştikçe katılımcıların somuttan soyuta, daha doğrusu İnsan-Özgül katılımcılardan Adlaştırmalarla kodlanan katılımcılara doğru değiştiği görülmektedir. Böyle gelişimsel bir sürecin bizim çalışmamız açısından da işleyip işlemediğini örneklemimizden seçtiğimiz metinlerle incelemeyen önce, bu katılımcı türlerini örneklerle açıklayalım:

a) İnsan-Özgül

- (8) **Bumin** Juan-Juanlara karşı gelerek bağımsızlığını ilan etti.
(İlköğretim 7)

Örnek (8)'de *ilan et-* eylemini gerçekleştiren katılımcı *Bumin*, + canlı, +insan ve tekil olma özelliklerini taşıması dolayısıyla çalışmamızda İnsan-Özgül ulamı altında yer almaktadır.

b) İnsan-Genel

- (9) **Suriye ile Mezopotamya arasında yerleşmiş olan İbraniler** Nil Deltasına göç ettiler.
(Lise 1)

Örnek (9)'da *göç et-* eylemini gerçekleştiren katılımcı *İbraniler*, +canlı, +insan ve çoğul özellikleri taşımaktadır. Dolayısıyla çalışmamızda İnsan-Genel ulamına dahil edilmiştir.

c) Cansız-Somut

- (10) Ülkenin çeşitli yerlerinde işgalleri protesto etmek için **gösteriler** düzenlendi.
(İlköğretim 8)

Örnek (10)'da edilgen bir eylem olan *düzenlen-*'in katılımcısı olarak gösteriler AÖ, -canlı ve +somut özelliklerini taşımaktadır. Dolayısıyla çalışmamızda Cansız-Somut bir katılımcı olarak kodlanmıştır.

d) *Zaman-Yer*

- (11) a. İtalyada **Rönesans** XIV. yyın sonlarında Hümanizm ile başladı. (Lise 2)
b. Yunanlılar **İzmire** asker çıkardılar. (Lise 3)
c. **İstanbul** Osmanlı Devletinin Anadolu ve Rumeli topraklarında yer almaktadır. (İlköğretim 6)

Örnek (11a)'da bir dönem adı olarak *Rönesans* tümcenin katılımcısı olarak kodlanmış ve bu döneme yaşam verilerek canlı bir Şey'e dönüştürülmüştür. Örnek (11b)'de ise, bir yer adı olarak *İzmir* tümcenin Dolaylı Nesnesi konumundadır. Dolayısıyla da tümcenin katılımcısıdır. Yine bir yer adı olan *İstanbul* (11c)'de tümcenin Öznesi konumunda yer almaktadır; dolayısıyla da tümcenin katılımcısı olarak işaretlenmektedir.

e) *Adlaştırma*

- (12) a. Osmanlı ordusu yenildi çünkü bazı birlikler Timur tarafına geçti.
b. **Bazı birliklerin Timur tarafına geçmesi Osmanlı Ordusunun yenilmesine** neden oldu (Lise 2)

Örnek (12)'de

- (a)'da yer alan iki tümce tek bir tümce (b) haline dönüşmüştür
- (a)'daki tümcelerin Kılıcıları (b)'de olayları gerçekleştiren katılımcılar olmaktan uzaklaşmışlardır.
- (a)'daki tümceler arasındaki mantıksal bağlayıcı *çünkü, neden ol-* eylemiyle gerçekleştirilmiştir.
- (a)'da yer alan *yenil-* ve *geç-* eylemleri de (b)'de Ad'a dönüşmüşler ve bu tümcenin katılımcıları haline gelmişlerdir.

Yukarıda sözünü ettiğimiz dönüşüm süreçleri aracılığıyla eylemler adlaştırılmıştır. Bu dönüşüm süreçleri, soyutlamayı ve öyküleme kipinden uzaklaşmayı

sağladığından, daha önce sözünü ettiğimiz tarih teknolojisi kavramının ortaya çıkışında da temel alınmaktadır.

Yukarıda Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) tarih söyleminde kodlanan katılımcılara ilişkin sınıflandırmasını örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinden seçtiğimiz örneklerle açıklamaya çalıştık. Bir sonraki bölümde bu katılımcıların sınıf düzeylerine göre sergilediği dağılımı yine örneklemimiz oluşturan tarih metinlerinden alınan örnekler üzerinden tartışacağız.

6.2.1.1. İlköğretim 6. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar

Bu bölümünde örneklemimizin ilk basamağını oluşturan İlköğretim 6. sınıf tarih metinlerinde yer alan katılımcılar, bir Çizelge üzerinde gösterilerek örneklemimizden seçilen bir metin üzerinde bu katılımcıların dağılımları tartışılacaktır.

Çizelge 9. İlköğretim 6. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcı Dağılımları

Katılımcılar	İnsan-Özgül	İnsan-Genel	Cansız-Somut	Zaman-Yer	Adlaştırma
İlköğretim 6. Sınıf	88 (%23,5)	123(%33)	84(%22,5)	20(%5)	28(%7,5)

Örneklemimizde yer alan ve İlköğretim 6. sınıfta okutulan tarih metinlerindeki katılımcıların dağılımı, Çizelge (9)'da verilmiştir. Buna göre, toplam 252 tümceden oluşan İlköğretim 6. sınıf metinlerinde 373 katılımcı vardır. Katılımcı ulamlarına ait bulduğumuz sayıları toplam katılımcı sayısına oranladığımızda her katılımcı ulamının yüzdesini elde ederiz. Buna göre, İlköğretim 6. sınıfta okutulan tarih metinlerinde toplam 88 İnsan-Özgül (%23,5); 123 İnsan-Genel (%33); 84 Cansız-Somut(%20); 28 Adlaştırma (%7,5) ve 20 Zaman-Yer (%5) ile kodlanan katılımcı saptanmıştır. Dolayısıyla Çizelge (9)'a göre, İlköğretim 6. sınıfta okutulan tarih metinlerindeki katılımcıların (Özne-Nesne ve Dolaylı Nesne) büyük bir çoğunluğunun İnsan-Genel, İnsan-Özgül ve Cansız-Somut özellikli katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Anlatı sözbilimsel kipinin en temel özelliklerinden biri, geçmişte hareketleri gerçekleştiren insan Kılıcılarının ön planda olmasıdır (Coffin 1997, 2000). Çizelge (9)'da sergilenen durum, İlköğretim 6. sınıfta okutulan tarih

metinlerinin, katılımcılar bağlamında, daha çok Anlatı türüne yakın olduğunu ve insan katılımcılar (kılıcı ya da etkilenen) aracılığıyla tarihin öykülenmeye çalışıldığını göstermektedir. Bu bulgu, yukarıda Şekil (7)'deki ölçekle örtüşür görünmektedir. Yani, Şekil (7)'de Anlatı sözbilimsel kipinin yer aldığı kutba yakın olan İnsan-Özgül ve İnsan-Genel katılımcılar, örneklemimizden seçilen 6. sınıf tarih metinlerinde de yoğun olarak (toplam %56) gözlemlenmiştir.

Şimdi İlköğretim 6. sınıfta okutulan tarih metinlerinde rastlanan katılımcı türlerini örneklemimizden seçilen bir metin üzerinden inceleyelim¹⁵:

- (13)
1. **Bizans İmparatoru Kantakuzenos kızını Orhan Gaziyle** evlendirmişti.
 2. böylece iki devlet arasında ittifak oluştu.
 3. bu ittifaka dayanarak **Kantakuzenos** Sırp kralına karşı **Orhan Gaziden** yardım istedi.
 4. **Orhan gazi** de bu isteğe olumlu cevap verdi.
 5. bunun üzerine **gönderilen osmanlı komutanlarından Orhan gazinin oğlu Süleyman paşa**, trakyada sırlara karşı büyük bir başarı kazandı. (1353)
 6. **Süleyman paşa**, *askerlerinden bir kısmını boğazın avrupa yakasındaki çimpe kalesine* bıraktı.
 7. **Ø** ve bu köprü başını *anadoludan getirdiği yeni kuvvetlerle* sürekli güçlendirdi.
 8. daha öncesinde *karesi beyleri*, de zaman zaman deniz yoluyla **Geliboluya** akınlar yapmışlar
 9. **Ø** ve bölgeye yerleşmişlerdi.
 10. Ayrıca Osmanlıların rumeliye yerleşmesinde Ecebey, Gazi Evrenos, Hacı İlbeyi ve Gazi Fasil beylerin önemli katkıları olmuştur.

Örnek (13)'deki metin toplam 10 sıralamalı tümceden oluşmaktadır. Bu metinde 10 adet İnsan-Özgül; 6 adet Cansız-Somut; 4 adet İnsan-Genel ve 4 adet Yer gösteren katılımcı yer almaktadır. Dolayısıyla bu sayılara bakıldığında, metnin genel olarak hareketleri gerçekleştiren (örn. *evlendirme, kazanma, isteme* gibi) İnsan-Özgül katılımcılar (örn. *Bizans İmparatoru Kantakuzenos, Süleyman Paşa, Orhan Gazi*) aracılığıyla kurgulandığı söylenebilir. Metinde İnsan-Özgül katılımcılardan sonra en

¹⁵ Yukarıda örnek metinde altı çizili katılımcılar Cansız-Somut; kalınlı işaretlenmiş katılımcılar İnsan-Özgül; maviyle gösterilenler Yer; italikle işaretlenmiş katılımcılar ise, İnsan-Genel ulamlarını temsil etmektedir.

sık rastlanan ulam Cansız-Somuttur (6 adet). Metinde zamansal ilişkiyi kodlayan *daha öncesinde* olayların oluş sıralarına göre sıralandığına işaret etmektedir. Nedensel ilişkiler ise, *böylece, bunun üzerine* gibi açıkça nedensellik belirticileriyle kodlanmıştır. Bunun yanı sıra, metinde hiç adlaştırma yapısı yer almamaktadır. Bu da, örnek metinde soyutlama işlevinin yerine getirilmediğini göstermektedir.

Örnek metinde gözlemlenen tüm bu dilsel özellikler, metnin geçmiş zamanda somut katılımcılar ve olaylara odaklanılarak açık nedensel ilişkiler ve zamanda sıralılık ilkesi çerçevesinde kurgulandığına; dolayısıyla da bir Öyküleme özelliği sergilediğine işaret etmektedir. Yukarıda da sözü edildiği gibi, Coffin (1997, 2000), Anlatı sözbilimsel kipinin temel özelliğinin hareketleri gerçekleştiren İnsan Kılıcılarla kurgulanması olduğunu bildirmektedir. Ayrıca, geçmişte yaşanan olayların kronolojik olarak sıralanması bu sözbilimsel kipe ait bir diğer temel özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Örnek metindeki dilsel veriler ve Coffin'in (1997) Anlatı sözbilimsel kipe ilişkin saptamaları ışığında, örnek (13)'teki metnin Anlatı sözbilimsel kipinin bir örneği olduğunu söyleyebiliriz.

6.2.1.2. İlköğretim 7. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar

Çalışmamızın bu bölümünde öncelikle İlköğretim 7. sınıf tarih metinlerinde yer alan katılımcılar bir Çizelge üzerinde gösterilecek ve bu Çizelgeye ilişkin yorumlamalar yapılacak, ardından örneklekimizden seçilen bir metin üzerinde bu katılımcıların dağılımlarından söz edilecektir.

Çizelge 10. İlköğretim 7. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcı Dağılımları

Katılımcılar	İnsan-Özgül	İnsan-Genel	Cansız-Somut	Zaman-Yer	Adlaştırma
İlköğretim 7. Sınıf	70 (%19)	110(%30)	98(%27)	24(%6,5)	60(%16,5)

Örneklekimizdeki İlköğretim 7. sınıfta okutulan tarih metinleri incelendiğinde, Çizelge (10)'da da görüldüğü gibi, toplam 246 tümce ve 362 katılımcıdan oluşan 7. sınıf tarih metinlerinde katılımcıların 70 tanesi (%19) İnsan-Özgül; 110 tanesi İnsan-Genel (%30); 98 tanesi (%27) Cansız-Somut; 24 tanesi (%6,5) Zaman-Yer ve 60

tanesi (%16,5) Adlaştırma ulamına dahildir. Yani, İlköğretim 7. sınıf tarih metinlerinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%57), İnsan – Genel ve Cansız-Somut özelliklidir. Bu sırayı, İnsan-Özgül (%19) ve ardından adlaştırma (%16,5) ile ifade edilen katılımcılar takip etmektedir. Bu bulgular ışığında, Şekil (7)'deki katılımcı ölçeği temel alındığında, Anlatı sözbilimsel kipinin yer aldığı kutba yakın olan katılımcı ulamlarının (İnsan-Özgül, İnsan-Genel) %49'luk bir oranla yoğun olarak sergilendiğini söylemek mümkündür. Bu durum, katılımcılar temel alındığında, İlköğretim 7. sınıfta okutulan tarih metinlerinin Anlatı sözbilimsel kipinin özelliklerini koruduğuna işaret etmektedir. Şimdi İlköğretim 7. sınıf tarih metinlerindeki katılımcı dağılımını örneklemimizden seçtiğimiz bir metin üzerinden inceleyelim¹⁶:

- (14)
1. **Türklerin kurduğu en eski devlet Hun imparatorluğu**, aynı zamanda Türk askeri teşkilat ve idareciliğinin de ilk örneğidir.
 2. Osmanlılar zamanı dahil, bütün tarih boyunca Türk teşkilatının baş kaidesi olan sağ ve sol ikili nizam Hunlar tarafından kurulmuştur.
 3. **hun ordusu**, on bin, bin, yüz ve on kişilik gruplar halinde onlu sisteme göre oluşturulmuştur.
 4. **Ø keçe çadırları** içinde oturmuşlar
 5. **Ø ve besledikleri koyun, at ve sığır sürülerinden elde ettikleri** ile geçinmişlerdir.
 6. **hunlar**, M.Ö. 4. yyda siyasi bakımdan güçlenerek Çin içlerine doğru akınlara başladılar.
 7. **Çinliler** bu türk kavminin süvarileri karşısında tutunamayıp ağır yenilgilere uğradılar.
 8. **Ø** hun akınlardan korunmak amacıyla yaptıkları kale ve surları birleştirerek Çin Seddini yaptılar
 9. *türk kavimlerini toplayıp İmparatorluk halinde birleştiren ilk büyük Hun hükümdarı Teoman Yabgudur.*
 10. Teoman yabgudan sonra, Hun tahtına oğlu Mete yabgu geçti.
 11. Mete han zamanında yapılan fetihlerle Hun imparatorluğunun toprakları hazar denizinden Japon denizine kadar uzandı.
 12. bu topraklarda **çeşitli türk kavimlerinin yanı sıra, diğer altaylı kavimler** de yaşıyordu.
 13. **Mete devri, hun imparatorluğunun en parlak devri** oldu.

¹⁶ Örnek metinde kalın ile işaretlenmiş katılımcılar İnsan-Genel; altı çizili ile gösterilenler Cansız-Somut; italikle gösterilenler İnsan-Özgül ve mavi ile yazılmış olanlar Zaman bildiren katılımcılardır.

Örnek (14)'te yer alan metin toplam 13 sıralamalı tümceden oluşmaktadır. Bu tümcelerde 10 adet İnsan-Genel; 9 adet Cansız-Somut; 3 adet İnsan-Özgül katılımcı yer almaktadır. Metnin 13., yani son tümcesinde bir dönem adı 'Mete devri' tümcenin katılımcısı konumunda yer almıştır. Eggins, Wignell ve Martin'in belirttiği gibi, bir dönem adı Şey'e dönüştürülmüş ve o döneme yaşam döngüsü yüklenmiştir. Araştırmacılara göre, tarih söyleminin en temel özelliklerinden biri de tarihsel dönemlere bir yaşam-döngüsü eğretilmesi yüklemesidir. Bu yolla, tarih söyleminin yapı taşı olan tarih teknolojisi kavramı ortaya çıkar (1993: 79).

Metinde zamansal düzenleniş, kişiler (*Teoman yabgudan sonra, Mete han zamanında, Mete devri*) ve kurumlar (*Osmanlılar zamanı dahil*) aracılığıyla sağlanmış ve bu zamansal düzenleniş tümce-başı konumunda kodlanarak Tema işlevi yüklenmiştir (Halliday 1985). Dolayısıyla, örnek metinde sözbilimsel düzenleniş, zaman odaklıdır. Metinde göze çarpan bir başka nokta, İlköğretim 6. sınıf örnek metninde olduğu gibi, hiç adlaştırma yapısının bulunmamasıdır.

Sonuç olarak örnek (14)'te yer alan metin, İlköğretim 6. sınıfa ilişkin örnek metinle karşılaştırıldığında, İnsan-Özgül katılımcılardan (toplam 3) İnsan-Genel ve Cansız-Somut katılımcılara (toplam 19 adet) doğru bir kayma söz konusudur. Yukarıda Şekil (7)'de verilen ölçek temel alındığında, bu durum, örnek (14)'teki metnin Anlatı sözbilimsel kipinin en temel özelliği olan İnsan-Özgül katılımcıları, yani hareketleri gerçekleştiren Kılıcıları daha az (3 adet) barındırması da, yine de bu sözbilimsel kipin özelliklerini taşıdığını göstermektedir. Zamanda yerleşim açısından, İlköğretim 6. sınıfa ilişkin örnek metindeki sıralılık ilişkisi, kişiler ve kurumlar aracılığıyla kodlanmış, dolayısıyla da bu metin, tarihi zamanda donuk bir sahneye dönüştürmeye başlamıştır. Metindeki tek örnek olarak karşımıza çıkan *Mete Devri* gibi tarihsel bir döneme yaşam-döngüsü eğretilmesi yüklenmesi, bunun en güzel örneğidir.

6.2.1.3. İlköğretim 8. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar

Çalışmamızın bu bölümünde öncelikle İlköğretim 8. sınıf tarih metinlerinde yer alan katılımcıların dağılımlarını aşağıda Çizelge (11) üzerinde gösterelim:

Çizelge 11. İlköğretim 8. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcı Dağılımları

Katılımcılar	İnsan-Özgül	İnsan-Genel	Cansız-Somut	Zaman-Yer	Adlaştırma
İlköğretim 8. Sınıf	45 (%12,1)	150(%40,6)	65(%17,6)	32(%8,6)	78(%21)

Örnekleminizde yer alan İlköğretim 8. sınıf tarih metinlerinde toplam 252 tümce ve 369 katılımcı yer almaktadır. Buna göre, Çizelge (11)'deki sayısal oranlara baktığımızda, metinlerde en yoğun olarak İnsan-Genel katılımcıların (% 40,6) yer aldığı saptanmıştır. Ardından, adlaştırma ile kodlanan katılımcılar (%21) ve üçüncü sırada Cansız-Somut katılımcılar (%17,6) yer almaktadır. Bu genel oranlar Şekil (7)'deki katılımcı ölçeği çerçevesinde yorumlandığında, İlköğretim 8. sınıf tarih metinlerinin Coffin'in (1997, 2000) Anlatı sözbilimsel kipi'nde insan Kılıcılarının sıklıkla kullandığı belirlemesine koşut olarak İnsan-Genel katılımcıları yoğun biçimde (%40,6) sergilemekle birlikte, Savlama kipinin soyutlama özelliğini de¹⁷ barındırdığı, dolayısıyla da geçmiş olaylar hakkında öyküleme yapmayı sürdürürken bir yandan da metinleri Kılıcılarından uzaklaştırarak soyutlamaya gittiği ve tarihi Şey'lere dönüştürdüğü söylenebilir.

İlköğretim 8. sınıfta okutulan tarih metinlerindeki katılımcılara ilişkin örnekleminizden seçilen metin aşağıdadır¹⁸:

- (15)
1. Osmanlı imparatorluğunun Birinci Dünya savaşına girmesinin hemen ardından 1914 yılının sonbaharında **Ruslar** doğu anadoluya girerek **Erzuruma kadar** ilerlediler.
 2. bunun üzerine **Enver Paşa komutasında büyük bir türk ordusu**, kış mevsimi olmasına rağmen, karşı taarruza geçti.
 3. ancak kışın sert geçmesi yüzünden **binlerce asker**, **soğuk açlık salgın hastalık vb nedenlerle** şehit oldu.
 4. böylelikle **türk ordusu** büyük bir bozguna uğradı.
 5. **bölgedeki Ermeniler** de Ruslarla işbirliği yaparak **Türk ordusunu** arkadan vurdular.

¹⁷ Bu belirleme Coffin (1997, 2000), Martin (1991) ve Schleppegrell'e (2004) aittir.

¹⁸ Örnek metinde kalın ile işaretlenmiş katılımcılar İnsan-Genel; altı çizili ile gösterilenler Cansız-Somut; italikle gösterilenler İnsan-Özgül; mavi ile yazılanlar ise Yer bildiren katılımcılardır.

4. **Ruslar**, Erzurum, Muş, Bitlis ve Erzincanı ele geçirdiler.
5. Çanakkale savaşındaki başarılarından dolayı *önce albaylığa daha sonra da generalliğe yükseltilen Mustafa Kemal Paşa doğu cephesine* atandı.
6. burada Ruslara karşı bir hareket düzenledi.
7. bu hareket sonucu, **Muş ve Bitlisi** ruslardan geri aldı.
10. **Rusya** 1917 yılında bolşevik ihtilali sonucu savaştan çekildiğini açıklayıp ittifak devletleriyle **Brest-Litovsk anlaşmasını** imzaladı.
11. bu anlaşmaya göre, **Rusya Birinci Dünya Savaşı sırasında ele geçirdiği yerleri** ve 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı sırasında işgal ettiği **Kars, Ardahan ve Batumu Osmanlı imparatorluğuna** iade etti.
12. **Rusya**, işgal ettiği yerlerden çekilince **Kafkasya cephesi** kapandı.

Örnek (15)'teki metin 12 sıralamalı tümceden oluşmaktadır. Bu tümcelerde toplam 7 adet İnsan-Genel; 5 adet Cansız-Somut; 1 adet İnsan-Özgül; ve 8 adet Yer bildiren katılımcı yer almaktadır. Adlaştırma ile kodlanan katılımcı ise, yoktur. Metinde olaylar birbiri ardına sıralanmak yerine belli dönemlere (*Osmanlı imparatorluğunun Birinci Dünya savaşına girmesinin hemen ardından, 1914 yılının sonbaharında, 1917 yılında*) gönderimde bulunularak sıralanmıştır. Dolayısıyla olaylar zaman içinde donuk bir sahneye dönüştürülmüştür. Eggins, Wignell ve Martin (1993: 79), olayların zamanda sıralılıktan ayrılıp zamanda donuk bir sahneye dönüşmesinin 'Belirtili Tema' (Marked Theme) ile mümkün olduğunu bildirmektedirler. Bu metinde de benzer bir durum söz konusudur. Yani, belirtili Temalar (örn. *çanakkale savaşındaki başarılarından dolayı, bu hareket sonucu, Osmanlı imparatorluğunun Birinci Dünya savaşına girmesinin hemen ardından*) aracılığıyla metnin sözbilimsel düzenlenişi zamansal ve nedensel açıdan kurgulanmıştır.

Örnek metinde, 'yer' adlarının (Rusya, Erzurum, Bitlis) tümcenin katılımcısı konumunda yer aldığı hatta hareketi gerçekleştiren Kılıcı anlambilimsel rolü yüklediği (örn. *Rusya ittifak devletleriyle Brest-Litovsk anlaşmasını imzaladı*), yani yer adlarına yaşam-döngüsü eğretilmesi yüklediği göze çarpmaktadır. Bu durum, daha önce de sözü edildiği gibi, Eggins, Wignell ve Martin'e (1993:) göre tarih teknolojisi kavramının, yani soyutlamaya doğru bir dönüşüm sürecinin ortaya çıkışında temel basamak olarak değerlendirilmektedir. Örnek (15)'te yer alan metinde, Yer adlarının kişileştirilmesi (8 adet), Eggins, Wignell ve Martin'in (1993:

96) sözünü ettiği ve tarihi öyküden soyutlama işlevi gören bilginin düzenlenişi basamağına katkı sağlamaktadır. Buna göre, örnek metinde Tema işlevi gören dilsel birimler olayların ve insan katılımcılardan çok Yer adlarıdır. Bu da okuyucunun, metnin hangi konu etrafında nasıl ilerleyeceğini öngörmesini sağlar. Özetle, örnek metinde yer adlarına yaşam-döngüsü eğretilemesi yüklenmesiyle gerçekleştirilen soyutlamanın temel işlevi, bilginin düzenlenişine katkı sağlamasıdır.

6.2.1.4. Lise 1. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar

Çalışmamızın bu bölümünde Lise 1. sınıf tarih metinlerinde yer alan katılımcılar bir Çizelge üzerinde gösterilecek ve ardından örneğimizden seçilen bir metin üzerinde bu katılımcıların dağılımlarından söz edilecektir.

Çizelge 12. Lise 1. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcı Dağılımları

Katılımcılar	İnsan-Özgül	İnsan-Genel	Cansız-Somut	Zaman-Yer	Adlaştırma
Lise 1. Sınıf	42(%9,6)	115(%26,5)	87(%20)	49(%11)	140(%32)

Lise 1. sınıfta okutulan tarih metinlerinden oluşan örneğimiz toplam 307 tümce ve 433 katılımcıdan oluşmaktadır. Çizelge(12) incelendiğinde, dikkat çekici nokta adlaştırmalarla kodlanan katılımcıların en yüksek orana (%32) sahip olmasıdır. Buna karşın, İnsan-Özgül ve İnsan-Genel katılımcılarının toplam oranı, %35 civarındadır. Yani, Çizelge (12) bağlamında, Lise 1 tarih metinlerinin, katılımcılar açısından, Anlatı ve Savlama sözbilimsel kiplerinin her ikisinin de özelliklerini taşıdığını söylemek mümkündür. Şimdi de, Lise 1. sınıfta okutulan tarih metinlerindeki katılımcıları örneğimizden seçtiğimiz bir metin üzerinde inceleyelim¹⁹:

- (16) 1. Büyük Hun imparatorluğunun dağılmasından sonra, **başta Hunlar olmak üzere bazı Türk boyları**, 4. yyın ortalarında **Aral gölü ile hazar denizi arasındaki bölgeye** gelmişlerdi.

¹⁹ Örnek metinde kalın ile işaretlenmiş katılımcılar İnsan-Genel; altı çizili ile gösterilenler Cansız-Somut; mavi ile yazılanlar Adlaştırma; yeşil ile yazılanlar Yer bildiren katılımcılar ve kırmızı ile yazılanlar Zaman bildiren katılımcılardır.

2. Ø buradan da Don ve Volga nehirleri arasındaki bölgeye yerleşmişlerdi.
3. Orta Asyadaki Avar devletinin egemenliğinden kurtulmak için 350 yıllarında batıya hareket eden Hun grubu, Volga Don nehirleri arasında yaşayan hunların daha batıya göç etmelerine neden oldular.
4. O tarihlerde karadenizin kuzeyindeki geniş düzlüklerde Germen kavimlerinden olan Gotlar yaşamaktaydı.
5. 375 yılında Hunlar, Got yurduna girdiler.
6. Türk boylarının bu hareketleri sonucunda bölgede tutunamayan ve çoğunluğu germen olan Ostrogotlar, Vizigotlar, Gepitler ve Vandallar batıya doğru göç ettiler.
7. Romaluların barbar olarak adlandırdığı Roma sınırları dışında yaşayan bu kavimler, önlere çıkan diğer kavimleri de yurtlarından atarak İspanyaya hatta Kuzey Afrika'ya kadar gittiler.
8. yıllarca süren bu olaya tarihte kavimler göçü denir.
9. kavimler göçü, günümüz avrupa devletlerinin temellerini atan çok önemli tarihi bir olaydır.
10. bu tarihi olay, bazı Avrupalı tarihçiler tarafından Orta Çağın başlangıcı sayılmıştır.
11. kavimler göçünün avrupa açısından önemli sonuçları şunlardır:
12. Roma İmparatorluğu, kavimler göçünden en çok etkilenen devlet oldu.
13. topraklarına giren kavimlerin saldırılarına karşı koyamamaları doğu ve batı olmak üzere ikiye bölündü.
14. Batı Roma İmparatorluğu aynı kavimlerce ortadan kaldırıldı.
15. Avrupanın bugünkü etnik yapısı oluştu.
16. Avrupada millet kavramı bu oluşum sonucu ortaya çıktı.
17. Avrupanın siyasi haritası belirlendi.
18. Avrupada feodalite ortaya çıktı.
19. Avrupada kilise önem kazandı.
20. skolastik düşünce egemen oldu.
21. türk kültürü avrupaya yayıldı.
22. at orduda kullanıldı.
23. türklerde kahraman kabul edilen alpin karışlığı olan şövalyelik ortaya çıktı.
24. pantolon ceket avrupada kullanılmaya başlandı.
25. avrupada hunların etkisiyle özellikle edebiyat, müzik sanat gibi alanlarda canlanma görülmüştür.

Örnek (16)'da 25 tümcelik bir metin yer almaktadır. Bu metinde toplam 12 İnsan-Genel; 10 adet Cansız-Somut; 8 adet adlaştırma²⁰; 3 adet Yer'e ve sadece 1 tane Zamana işaret eden katılımcı vardır. Metinde katılımcı dışındaki zamansal ilişkiler,

²⁰ Metinde yer alan –somut özellikli katılımcılar da bu ulam altında değerlendirilmiştir.

olaylardan zamanda sıralılıklarından bağımsız olarak söz edebilmemizi sağlar biçimde düzenlenmiştir. Bir başka deyişle, adlaştırmalar (*Büyük Hun imparatorluğunun dağılmasından sonra*) ve (*4. yyın ortalarında, 350 yıllarında, o tarihlerde, 375 yılında*) gibi ifadeler aracılığıyla söz konusu metinde zamanda donuk bir sahne yaratılmıştır. Ayrıca metindeki adlaştırmaların sayısı (8) olduğundan, bu metnin Coffin'in (1997) belirlemeleri doğrultusunda, Anlatı sözbilimsel kipinin temel özelliğinden, yani insan Kılıcılığından uzaklaşarak, daha soyut katılımcılara yer verdiği, dolayısıyla da öykümeden ayrılarak, öyküyü tarihe dönüştürme sürecine geçiş sağladığı söylenebilir.

6.2.1.5. Lise 2. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcılar

Aşağıda Çizelge (13)'te Lise 2. sınıf tarih metinlerinde yer alan katılımcıların genel bir dağılımı verilmiştir:

Çizelge 13. Lise 2. Sınıf Tarih Metinlerinde Katılımcı Dağılımları

Katılımcılar	İnsan-Özgül	İnsan-Genel	Cansız-Somut	Zaman-Yer	Adlaştırma
Lise 2. Sınıf	51(%12)	130(%31,7)	75(%18)	43(%10,5)	110(%26,8)

Lise 2. sınıfta okutulan ve örneklemimizi oluşturan tarih metinleri, 288 tümceden ve 409 katılımcıdan oluşmaktadır. Çizelge (13)'e göre, İnsan-Genel katılımcılar (%31,7), Lise 2. sınıf tarih metinlerinde en sık görülen katılımcı türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ardından, adlaştırma ile kodlanan katılımcılar (%26,8) ve üçüncü sırada İnsan-Özgül katılımcılar (%12) yer almaktadır. Çizelge de görüldüğü gibi, örneklemimizi oluşturan metinlerde en az (%10,5) Zaman-Yer kodlayan katılımcılar yer almaktadır. Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) tarih söylemindeki katılımcılara ilişkin belirlemelerinden esinlenerek oluşturduğumuz Şekil (1)'deki ölçeğe göre, Lise 2.sınıf tarih metinlerinde Anlatı sözbilimsel kipinin yer aldığı kutba yakın olan İnsan-Özgül ve İnsan-Genel katılımcıların oranı (%43,7), Savlama kipinin yer aldığı kutba yakın olan adlaştırmalarla kodlanan katılımcılara (%26,8) göre, daha yüksektir. Ancak, tek başına adlaştırmalarla kodlanan katılımcılar, sayıca (110 adet) göz ardı edilecek bir rakam sergilemediğinden, Lise 2. sınıfta okutulan tarih metinlerinin Anlatı sözbilimsel kipinin katılımcı özelliklerini korurken, aynı

zamanda Savlama sözbilimsel kipinin soyut katılımcılarını da yoğun olarak (110 adet) barındırdığını söylemek gerekir.

Lise 2. sınıfta okutulan tarih metinlerinde yer alan katılımcılar, aşağıda örnek (17)'de görülebilir²¹:

- (17)
1. **Portekizliler keşiflere** XV. yyın başlarında Kral Denizci Hanrinin gayretleriyle başladılar.
 2. **Portekizlilerin başlangıçtaki amaçları hristiyanlığı Afrikaya yaymaktı.**
 3. ancak daha sonra **ticari amaçlar** ön plana çıktı.
 4. Afrikadan **altın, vahşi hayvan** ve **esirler** getirildi.
 5. **bu bölgelere** ise **Avrupa malları** götürüldü
 6. ve satıldı.
 7. **Portekizliler**, Afrikayı dolaşarak Hindistana ulaşmak amacıyla **keşiflere** devam ettiler.
 8. *Bartelmi Diaz* Afrikanın güneyini dolaşarak **Ümit Burnuna** vardı.
 9. *Vasco dö Gama* Hint okyanusunu geçerek **Hindistanın batısındaki Kalikut Limanına** ulaştı.
 10. 1500 yılında ise **Portekizli gemiciler, Brezilya kıyılarına** çıktılar.
 11. Ø burada koloniler kurdular.
 12. **Portekizliler** kısa sürede **Hindistan yolunu** güvence altına aldılar.
 13. Baharat yolunun Portekizlilerin eline geçmesinden sonra **Osmanlılar, Mısırı** aldılar.
 14. Ø Bir süre sonra, Portekizlilerle Hint yolu egemenliği için mücadeleye giriştilerse de
 15. Ø sonuç alamadılar.
 16. **Ticaret yollarının Akdenizden Hint okyanusuna kayması ve Portekizlilerin eline geçmesi Osmanlı ekonomisini** olumsuz yönde etkiledi.

Yukarıda örnek (17)'de örneklelimizden seçtiğimiz metin, toplam 16 sıralamalı tümceden oluşmaktadır. Bu tümcelerde 10 tane İnsan-Genel; 7 tane adlaştırma; 5 tane Yer gösteren katılımcı; 3 tane Cansız-Somut; 2 tane İnsan-Özgül katılımcı yer almaktadır.

²¹ Örnek metinde kalın ile işaretlenmiş katılımcılar İnsan-Genel; altı çizili ile gösterilenler Cansız-Somut; kırmızı ile yazılanlar Adlaştırmalar; italikle gösterilenler İnsan-Özgül; yeşil ile yazılanlar ise Yer bildiren katılımcılardır.

Örnek metinde Zaman kavramı, ağırlıklı olarak tümce-başı konumunda, yani Tema işlevi üstlenerek ve zamanda donuk bir sahne yaratma aracı olan *baharat yolunun portekizlilerin eline geçmesinden sonra, XV. yyın başlarında, 1500 yılında..* gibi dönem ve zaman aralıklarına gönderimlerle kurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, metinde *daha sonra, bir süre sonra* gibi zamanda sıralılığı temsil eden ifadeler de kullanılmıştır. Bu durum, yukarıda Lise 2. sınıf tarih metnlerinin Anlatı türünün yanı sıra Savlama türünün katılımcı özelliklerini de sergilediğine ilişkin saptamamızla örtüşür görünmektedir.

Örnek metinde *burada, Afrikanın güneyi, Afrikadan, bu bölgelere* gibi Yer adlarına gönderimin de katılımcı olarak (5 adet) ve koşul olarak (7 adet) çok olması, metnin sözbilimsel düzenlenişinde ‘Yer’ kavramının etkili olduğunu göstermektedir. Örnek metinde Zaman bildiren ifadeler katılımcı olarak değil koşul olarak kodlanırken; yer adları tümcelerın katılımcıları konumundadırlar. Yani, metinde kullanılan zaman ifadeleri metnin bilgi düzenlemesine katkı sağlarken, kişileştirilen Yer adları metni insan katılımcılardan uzaklaştırarak genelleme işlevini yerine getirmektedir. Bu da, söz konusu metinde soyutlama (düzenleme) ve uzaklaştırma (genelleme) aracı olarak Zaman ifadeleri ve Yer adlarının önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir.

6.2.1.6. Lise 3. Sınıf Tarih Metnlerinde Katılımcılar

Çalışmamızın bu bölümünde öncelikle Lise 3. sınıf tarih metnlerinde yer alan katılımcıların dağılımı oranlarıyla birlikte bir Çizelge üzerinde gösterilecek ve ardından örneklemimizden seçilen bir metin üzerinde bu katılımcılar örneklendirilecektir:

Çizelge 14. Lise 3. Sınıf Tarih Metnlerinde Katılımcı Dağılımları

Katılımcılar	İnsan-Özgül	İnsan-Genel	Cansız-Somut	Zaman-Yer	Adlaştırma
Lise 3. Sınıf	52(%12)	141(%33,5)	70(%16,6)	34(%8)	123(%29)

Örneklemimizi oluşturan Lise 3. sınıf tarih metnleri toplam 302 tümce ve 420 katılımcıdan oluşmaktadır. Çizelge (14)’ü incelediğimizde, İnsan-Genel özellikli katılımcıların (%33,5) Lise 3. sınıf tarih metnlerinde en yüksek oranla sergilendiği

görülmektedir. Adlaştırma ile kodlanan katılımcılar (%29) ise, Lise 3 tarih metinlerinde görülme sıklığı açısından ikinci sıradadır. Ardından, Cansız-Somut katılımcılar (%16,6); İnsan-Özgül katılımcılar (%12) ve son olarak Zaman-Yer ile kodlanan katılımcılar (%8) yer almaktadır. Bu genel görünüm itibariyle, yukarıda Şekil (7)'de verdiğimiz katılımcı ölçeğini de göz önünde bulundurursak, Lise 3. sınıf tarih metinlerinde Coffin'in (1997, 2000), Anlatı sözbilimsel kipinin baskın özelliğinin insan Kılıcılar (katılımcılar) olduğu belirlenmesinin toplam %45,5 (İnsan-Genel ve İnsan-Özgül) oranla geçerli olduğu görülmektedir. Buna karşın, Savlama sözbilimsel kipinde soyut katılımcıların, yani adlaştırmaların yoğun olarak sergilendiği saptaması da (Coffin 1997, 2000, 2004; Martin, 1991; Schleppegrell, 2004) elde ettiğimiz %29'luk adlaştırma oranı göz önünde bulundurulduğunda geçerli görünmektedir. O halde, Lise 3 tarih metinleri, katılımcılar açısından, Anlatı sözbilimsel kipine daha yakın gibi görünse de Savlama sözbilimsel kipinin soyutlama özelliğini de taşımaktadır. Yani, bu metinlerde her ne kadar adlaştırmalar aracılığıyla soyutlama dolayısıyla da öyküyü tarihe dönüştürme süreci işliyor gibi görünse de metinler içerdikleri katılımcılar bağlamında tam olarak Öykümeden uzaklaşamamışlardır. Buna göre, Şimdi Lise 3. sınıf örneklemimizden seçtiğimiz bir metinler üzerinde katılımcıların dağılımını örneklendirebiliriz²²:

- (18)
1. Londra Konferansı'ndaki barış önerileri, TBMM Hükümeti tarafından kabul edilmeyince **İngilizler**, **Yunanlıların yeni bir saldırı için hazırlanmaları gereğini** belirttiler.
 2. **Yunanlılar**, da **dostlarına güçlerini göstermek** istiyorlardı.
 3. Ø Bu isteklerini gerçekleştirmek için 23 Mart'tan itibaren kuzeyden Eskişehir, güneyden Afyon üzerine **büyük bir saldırıya** geçtiler.
 4. **Türk birliklerinin karşısındaki Yunan kuvvetleri** hem sayı hem de malzeme bakımından çok üstündü.
 5. Buna rağmen **Batı Cephesi Komutanı İsmet Paşanın buyruğundaki Türk askerleri**, büyük fedakârlık ve kahramanlıkla çarpıştılar.
 6. Ø **Yunan kuvvetlerinin çoğunluğunun bulunduğu kuzey kanadını** İnönü'de durdurdular.
 7. Kanlı çarpışmalardan sonra **düşman çekilmeye** başladı.

²² Örnek metinde kalın ile işaretlenmiş katılımcılar İnsan-Genel; altı çizili ile gösterilenler Cansız-Somut; italikle gösterilenler İnsan-Özgül; yeşil ile yazılanlar ise Yer bildiren katılımcılardır.

8. Güneyde, **Afyon'u alan Yunan kuvvetleri**, kuzeydeki birliklerinin çözülüp dağıldığını anlayınca, **işgal ettikleri yerleri bırakıp kaçmaya** başladılar.
9. **İkinci İnönü Muharebesinin de kazanılmış olması TBMM'nin inancını ve moralini** daha da yükseltti.
10. *Mustafa Kemal Paşa*, İsmet Paşaya çektiği kutlama telgrafında, "**Siz orada yalnız düşmanı değil, milletin ters talihini de yendiniz.**" demiştir.
11. **Siz** orada yalnız **düşmanı** değil, **Ø milletin ters talihini** de yendiniz

Örnek (18)'deki metin, toplam 12 tümceden oluşmaktadır. Bu tümcelerde 12 adet İnsan-Genel; 7 adet Adlaştırma; 1 adet İnsan-Özgül; 1 adet Cansız-Somut ve yine 1 adet Yer bildiren katılımcı vardır.

Örnek metinde en sık olarak görülen (toplam 12) İnsan-Genel katılımcı, ilk bakışta bize bu metnin Anlatı sözbilimsel kipinin özelliklerini taşıdığını sezdirmektedir. Ancak, adlaştırma sayısının 10 tümcelik bir metin için yüksek olması (7 adet), bu metni Anlatı sözbilimsel kipinden uzaklaştırmaktadır. Benzer biçimde Anlatı sözbilimsel kipinin baskın özelliği olan bireysel insan katılımcıların örnek metinde yalnızca 1 tane olması da örnek metnin öykülemekten uzaklaştığı saptamamızı destekler niteliktedir.

Örnek metinde zamansal düzenleniş, katılımcı olarak değil, *Kanlı çarpışmalardan sonra* gibi koşul (etkinlik) bildiren ifadelerle kendini göstermektedir. Benzer biçimde, metinde nedensellik ilişkilerinin de (*örn. Londra Konferansı'ndaki barış önerileri, TBMM Hükümeti tarafından kabul edilmeyince, buna rağmen*) tümce-başı konumunda konulaştırılarak sergilendiği göze çarpmaktadır. Bu durum, metnin sözbilimsel düzenlenişinin zaman ve nedensellik gösteren dilsel birimlerle yapılandırıldığına işaret etmektedir.

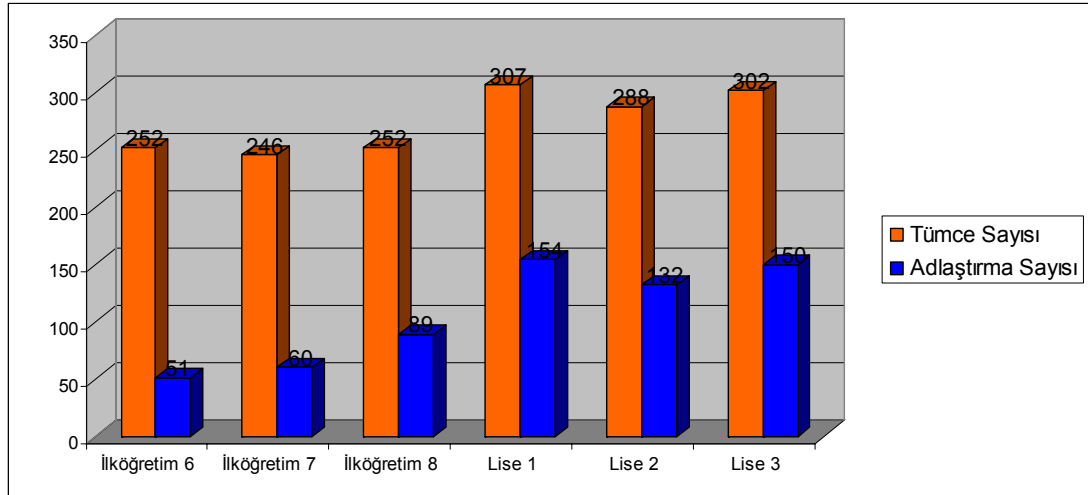
Türkiye'deki İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyindeki okullarda okutulan kitaplardaki tarih metinlerinde yer alan katılımcıları incelediğimiz bu bölümden sonra, bir sonraki bölümde çalışmamızın temel inceleme nesnesi olan adlaştırma yapılarının yer aldığı *süreçler* kavramı çerçevesinde Türkçe tarih metinlerindeki süreçleri incelemeye başlayabiliriz.

6.2.2. Türkçe Tarih Söyleminde Süreçler

Öyküyü tarih metnine dönüştürme sürecinde hareketlerin eylemlerden adlara aktarılması beklenir ve hareketler insan katılımcıların yerini alırlar. Bu yer değiştirme sürecinde en sık başvurulan dilsel araç ise, adlaştırmalardır. Yani, adlaştırmalar aracılığıyla süreçler, hareketler Şey'lere dönüşür ve Şey'lere özgü tüm özelliklere sahip olurlar; yani, niceleyebilir, niteleyebilir, sınıflama yapabilir, Kılış gerçekleştirebilir ve Kılışlardan etkilenebilir, neden olabilir, Niteliklere sahip olabilir ve diğer Şey'lerle karşılaştırılabilirler (Eggins, Wignell ve Martin 1993: 78).

Bu bölümde örneklelimizi oluşturan metinler üzerinde yapılan inceleme sonucu, adlaştırma yapılarının dağılımına ilişkin genel bir bilgi verildikten sonra, bu adlaştırma yapılarının, Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) ileri sürdüğü 'tarih teknolojisi' kavramı içinde ele aldıkları basamaklar açısından ayrıntılı bir görünümü sunulacaktır²³.

Grafik 1. Örneklemi Oluşturan Tarih Metinlerinde Yer Alan Adlaştırma Yapıları



²³ Grafik 1'de sunulan adlaştırma oranları, metinlerde katılımcı olan ve olmayan tüm adlaştırmaları içermektedir.

Grafik (1)'de' de görüldüğü gibi, toplam 1647 tümceden oluşan örneklemimizde saptadığımız adlaştırma yapılarının toplamı, 536'dır. Bu sayının yüzdelik oranı ise, %32,5'dur. Toplam 252 tümceden oluşan İlköğretim 6.sınıf tarih metinlerinde 51 adlaştırma yapısı (%20,2) görülmüştür. Tek örneklem oran testi uygulandığında ve istatistiksel olarak anlamlılık seviyesi 0.05 alındığında, bu oran anlamlı değildir. 246 tümceden oluşan İlköğretim 7. sınıf tarih metinlerinde saptanan 60 (%24,3) adlaştırma yapısı, yine istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. 252 tümceden oluşan İlköğretim 8. sınıf tarih metinleri için aynı anlamlılık testi uygulandığında, %35,3 istatistiksel açıdan anlamlı bir oran olarak karşımıza çıkmamaktadır. Lise 1. sınıf tarih metinleri 307 tümceden oluşmaktadır ve bu metinlerde toplam 154 (%50) adlaştırma saptanmıştır. Bu oran istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 288 tümceden oluşan Lise 2. sınıf tarih metinlerinde de saptanan adlaştırma sayısı, %45,8'lik oranla istatistiksel olarak anlamlı görünmektedir. Son olarak, 302 tümceden oluşan Lise 3.sınıf tarih metinleri incelendiğinde, istatistiksel olarak saptanan 150 adlaştırma sayısı (%49,6), anlamlı bulunmuştur. Adlaştırma sayısı temel alınarak, örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinden elde edilen bu oranları yorumlamaya başlamadan önce Coffin (1997, 2000, 2004) Martin (1991) ve Schleppegrell'in (2004) tarih söyleminde adlaştırmalara ilişkin saptamalarını gözden geçirmekte yarar vardır.

Coffin (1997, 2000, 2004), Martin (1991) ve Schleppegrell'in (2004), tarih söyleminde alt sınıflardan üst sınıflara (İlköğretim düzeyinden Ortaöğretim düzeyine) gidildikçe, adlaştırmaların, dolayısıyla da soyutlamanın arttığını ileri sürdüklerini daha önce ifade etmiştik. Araştırmacıların bu saptamaları doğrultusunda, yukarıda Grafik (1)'de verilen oranlar göz önünde bulundurulursa, İlköğretim 6.7. ve 8. sınıflarda okutulan tarih metinlerinde saptanan adlaştırma oranlarının (%20,2; %24,3; %35,3), bu metinlerin Coffin'in yukarıda sözü edilen bulgusuyla örtüşmediğini göstermektedir. Bir başka deyişle, Türkiyede İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde sınıf düzeyi arttıkça soyutlamaya doğru bir gidiş söz konusu değildir. Bu metinler Coffin'in (1997, 2000, 2004) belirlemeleri doğrultusunda, Adlaştırma temel alındığında, Anlatı sözbilimsel kipinin özelliklerini taşımaya devam etmekte ve Savlama sözbilimsel kipine geçememektedirler. Buna

karşın, Lise 1, Lise 2 ve Lise 3. sınıflarda okutulan tarih metinlerine ilişkin elde edilen adlaştırma oranları (%43,6; ; %49,6), tarih metinlerinin sözbilimsel kipini belirleme ölçütü olarak yalnızca adlaştırma sayısı temel alındığında, bu metinlerin Savlama türü özelliği sergilediklerini göstermektedir. Ancak, adlaştırmanın tarih teknolojisi kavramı, yani soyutlama süreci kapsamında yerine getirdiği farklı işlevler düşünüldüğünde bu yorumlamanın yanıltıcı olabileceği düşünülmektedir. Adlaştırmayla sözbilimsel kipin belirlenmesi arasında bir ilişki olup olmadığı, eğer varsa bu ilişkinin ne olduğunu ortaya koyabilmek için, Türkçe tarih metinlerindeki adlaştırmaların Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) tarih teknolojisi kavramı çerçevesinde ortaya koyduğu işlevlere göre sınıflandırılması ve dağılımının da ortaya konması gerekmektedir. Örneklemimiz üzerinde bu doğrultuda yaptığımız incelemeler sonucunda aşağıdaki gibi bir Çizelge ortaya çıkmıştır:

Çizelge 15. Tarih Teknolojisi Açısından Adlaştırma İşlevlerinin Dağılımı

Adlaştırma İşlevleri	Hareketleri adlaştırmak	Şey'lere var olma olanağı vermek	Şey'lerin eyleme geçmesini sağlamak	Zamanda Yerleşim	Aşamalandırma	Kılıcı olan Kılışlar	Etkilenen olan Kılışlar
Sınıflar							
İlköğretim 6	32	0	0	10	0	4	5
İlköğretim 7	30	12	0	12	0	6	0
İlköğretim 8	60	0	0	7	1	15	6
Lise 1	72	5	0	21	12	30	14
Lise 2	70	3	0	12	15	20	12
Lise 3	62	0	0	25	0	38	25
TOPLAM	317 (%)	20	0	87	35	109	62

Yukarıda Çizelge (15)'te, her sınıf için ayrı ayrı oluşturulan örneklemimizde saptanan adlaştırma yapılarının işlevleri sayısal rakamlarla sunulmuştur. Grafik 1'de elde edilen istatistiksel oranlar, İlköğretim 6. 7. ve 8.sınıflarda okutulan tarih metinlerinde saptanan adlaştırmaların istatistiksel olarak anlamlı olmadığını gösterdiğinden, bu Çizelgede sadece Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerindeki adlaştırmaların işlevleri yorumlanacaktır.

Örneklemimizde yer alan Lise 1 tarih metinlerinde toplam 154 adlaştırma yapısı yer almaktadır. Bunların 72'si, yani büyük bir çoğunluğu hareketleri adlaştırma; 30'u Kılıcı olan Kılışlar; 21'i Zamanda yerleşimi; 14'ü Etkilenen olan Kılışları ve 12'si

Aşamalandırma işlevlerini temsil etmektedir. Şimdi bu adlaştırma türlerinin işlevlerini örnekleminizde yer alan Lise 1. sınıf tarih metinlerinden seçtiğimiz örnekler üzerinde tartışalım:

- (19) Bu görüşmeler sonunda iki taraf **medineye göçün uygun ortam sağlanıncaya kadar ertelenmesini** kabul etti.

Örnek (19)'da, bir hareket/olay *medineye göçün ertelenmesi* Şey'e dönüştürülmüş; bu suretle *kabul et-* eyleminin Nesnesi konumuna getirilmiştir. Dolayısıyla bu Şey, tümcenin Öznesi olan *iki taraf* AÖ'nin algıladığı Olgı anlambilimsel rolünü yüklenmiştir:

- (20) İbraniler bu savaş sonunda eski yurtları olan Filistinde **İngilizlerin Arapları baskı altında tutması sonucunda** İsrail adıyla yeni bir devlet kurdular.

Örnek (20)'de ise, *İngilizlerin Arapları baskı altında tutması* hareketi, bir adlaştırma yapısı aracılığıyla Şey'e dönüştürülmüş, dolayısıyla da başka Şey'ler üzerinde harekete geçebilme özelliği kazanmıştır. Bir başka deyişle, *İngilizlerin Arapları baskı altında tutması, İsrail adıyla yeni bir devlet kurulmasına* neden olmuştur.

- (21) **Kuzey Hun devletinin yıkılmasıyla** batıya göç eden Hunların bir kısmı güneye inerek Afganistana yerleşti.

Örnek (21)'de tümce-başı konumda yer alan, yani konulaştırılan öge bir adlaştırma yapısıdır. Bu adlaştırma aracılığıyla geçmiş, zamanda sıralılık ilkesinden uzaklaşarak, zamanda donuk bir sahneye, yani yerleşime dönüştürülmüştür. Burada amaç, tümcenin ait olduğu metnin bilgi düzenlenişine katkı sağlamaktır. Bir başka deyişle, bu adlaştırma yapısı eşleşik olarak kodlansaydı, tümcenin Teması İnsan-Genel bir katılımcı (*Kuzey Hun Devleti*) olacak ve anlam iki farklı tümcede sunulacaktı. Bunun yanı sıra, iki farklı dilsel birim Tema işlevi yüklenecekti. Ancak iki farklı tümcenin adlaştırma aracılığıyla biraraya getirilerek kodlandığı örnek (21)'de, tümce-başı konumda yer alan ve Tema işlevi gören tek bir dilsel birim vardır. Dolayısıyla bu örnekte soyutlamanın temel işlevi tümcenin bilgi düzenlenişine katkı sağlamaktır.

- (22) Ak-Hun hükümdarı Kün-Han Sasanilerin iç işlerine karışarak **Sasani veliahtı Firuzun tahta çıkmasına** yardımcı oldu.

Yukarıda örnek (22)'de hareket bildiren bir ifade, *Sasani veliahtı Firuzun tahta çıkması*, adlaştırılarak tümcede eylemi gerçekleştiren, dolayısıyla da Kılıcı anlambilimsel rolünü yüklenen *Ak-Hun Hükümdarı Kün-Hanın* gerçekleştirdiği eylemden Etkilene konumuna getirilmiştir.

- (23) **Bu parlak dönem** (Jüstinyen dönemi) 11. yyın sonlarına kadar sürdü.

Son olarak örnek (23)'te Zaman, *bu parlak dönem*, Şey'e dönüştürülmüş ve bir yaşam-döngüsü varmış gibi ele alınmıştır. Bir başka deyişle, tarihsel bir döneme bir yaşam döngüsü eğretilmesi yüklenmiştir.

Yukarıda örneğimizde yer alan Lise 1. sınıf tarih metinlerinde saptanan adlaştırma yapılarının işlevlerini örneklendirerek açıklamaya çalıştık. Buradan çıkarılacak sonuçları şöyle sıralayabiliriz. Lise 1. sınıf tarih metinlerinde Adlaştırma öncelikle,

- Geçmişteki hareketleri soyutlayarak Şey'e dönüştürmek,
- Ardından bu Şey'leri başka Şey'ler üzerinde harekete geçebilir ve başka Şey'lerin hareketlerinden etkilenebilir konuma getirmek,
- Son olarak Zamanı soyutlayarak sıralılıktan uzaklaştırmak ve geçmişteki dönemlere yaşam-döngüsü yüklemek

amacıyla kullanılmaktadır. Lise 2. sınıf tarih metinlerinde ise, toplam 132 adlaştırmanın 70'i, yani neredeyse yarısı hareketleri adlaştırma; 20'si Kılıcı olan Kılışlar; 15'i Aşamalandırma; 12'si Zamanda yerleşim; yine 12'si Etkilene olan Kılışlar ve yalnızca 3'ü Şey'lere var olma olanağı verme işlevlerini temsil etmektedir. Şimdi bu adlaştırma türlerini örneğimizden seçilen örnekler üzerinden inceleyelim:

- (24) İngiltere yeni bir savaşa engel olmak için **Londrada bir konferans daha toplanmasını** istedi.

Örnek (24)'te Algılayıcı anlambilimsel rolünü üstlenmiş olan *İngilterenin* istediği Şey, yani *Londrada bir konferans daha toplanması*, adlaştırılmış bir hareketi temsil etmektedir. Yani, örnek tümcede yer alan bu adlaştırma yapısı, tümceyi insan katılımcılardan (öyküden) uzaklaştırarak genelleme işlevini yerine getirmektedir.

- (25) Bu kararın alınmasında ve parlamentonun dağıtılmasında **meclisin etnik yapısının meclis çalışmalarını aksatması** da etkili olmuştur.

Örnek (25)'te bir hareket, *meclisin etnik yapısının meclis çalışmalarını aksatması* biçiminde adlaştırılarak *bu kararın alınmasında ve parlamentonun dağıtılmasında* gibi bir başka Şey üzerinde etki sağlamıştır. Dolayısıyla Kılıcı anlambilimsel rolünü yüklenen bir Kılışı temsil etmektedir. Bu örnekte de örnek (24)'e benzer biçimde, tümce bireysel katılımcıların yaptıklarının ötesine geçerek, adlaştırma aracılığıyla genelleme yapmamızı sağlar. Bu da, tümceyi öyküden uzaklaştırır.

- (26) Parlamentonun tatil edilip kanuni esasının yürürlükten kaldırılmasıyla **I. Meşrutiyet** sona erdi.

Örnek (26)'da 1876-1878 yılları arasında yaşanan bir döneme yaşam-döngüsü eğretilmesi yüklenmiştir. I. Meşrutiyetin sona erebilmesi için doğması ve gelişmesi gerekmektedir. Yani, örnekte bu dönemin Şey'e dönüştürülerek kendi yaşam döngüsü varmış gibi ele alındığı görülmektedir:

- (27) **İstanbul konferansının dağılmasından sonra** Rusya konferans kararlarının uygulamaya konulması için girişimlerde bulundu.

Örnek (27)'de Zamanda yerleşim, yani geçmişin zamanda donuk bir sahneye dönüştürülme süreci bir adlaştırma yapısı olan *İstanbul konferansının dağılmasından sonra* aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu da, örnek tümcede soyutlama aracılığıyla bilgi düzenlenişine katkı sağlandığına işaret etmektedir. Bir başka deyişle, eşleşik olarak iki farklı tümcede kodlanabilecek anlam, bir adlaştırma yapısı aracılığıyla tek bir tümcede sunulmuş; dolayısıyla da birden fazla Tema yerine tek bir Tema tümcenin bilgi akışını düzenlemiştir.

- (28) **Kanununin Amasyada kışlamasını** Şah Tahmasb her halde ertesi yıl yeni bir sefer nedeni olarak görmüş olmalı

Örnek (28)'e baktığımızda, *Kanununin Amasyada kışlaması gibi* bir adlaştırma yapısıyla kodlanan hareket, Şey'e dönüştürülmüş ve *Şah Tahmasbın her halde ertesi yıl yeni bir sefer nedeni olarak görmesi* gibi başka Şey'lerin hareketlerine maruz kalmıştır:

- (29) **Bu parçalanma** Osmanlı devletini on bir yıl süren ve fetret devri denilen bir karşıklık dönemine soktu.

Örnek (29)'da ise, *parçalanma* sürecinin Kılıcısı silinip söz konusu Kılış, Şey'e dönüştürülmüştür. Dolayısıyla bu Kılışın artık bir Şey olarak varlığından söz etmek mümkündür. Bunun yanı sıra, bu Şey tümcede hareketi gerçekleştiren Kılıcı anlambilimsel rolünü yüklenip başka Şeyler üzerinde etki sağlayabilir konuma getirilmiştir.

Sonuç olarak örneğimizde yer alan Lise 2. sınıf tarih metinlerinde saptanan adlaştırmaların işlevlerini şu şekilde özetleyebiliriz. Örneğimizde yer alan Lise 2. sınıf tarih metinlerinde adlaştırmalar,

- Öncelikle hareketleri soyutlayarak Şey'lere dönüştürmek,
- Ardından bu Şey'leri başka Şey'ler üzerinde harekete geçebilir konuma getirmek,
- Üçüncü olarak tarihsel dönemlere yaşam-döngüsü yüklemek,
- Dördüncü olarak Zamanı soyutlarak sıralılıktan uzaklaştırmak,
- Beşinci olarak Şey'lere dönüşmüş Kılışların başka Şey'lerin hareketlerinden etkilenebilir konuma getirmek,
- Son olarak, Kılıcıları silinerek Şey'lere dönüşmüş Kılışların varlıklarından söz edebilmek

amacıyla kullanılmaktadırlar. Örneğimizde yer alan Lise 3. sınıf tarih metinlerinde, toplam 150 adlaştırmanın 62'si, hareketleri adlaştırma; 38'i Kılıcı olan Kılışlar; 35'i Zamanda yerleşim; yine 25'i Etkilenen olan Kılışlar işlevini temsil etmektedir:

(30) **Bu hükmün yıllarca uygulanması** anlaşmaya aykırıdır.

Örnek (30)'da *bu hükmün yıllarca uygulanması* gibi bir adlaştırma yapısı, bir hareketi soyutlayarak Şey'e dönüştürmüştür. Yani, eşleşik olarak '*bu hüküm yıllarca uygulandı. Bu da anlaşmaya aykırıdır*' gibi iki farklı tümcenin katılımcıları olan *bu hüküm* ve *bu*, bir adlaştırma yapısı aracılığıyla soyutlanarak genelleştirilmiştir. Bu da tarihi öyküden uzaklaştırmanın en temel yoludur.

(31) **Sivas Kongresinde tüm Anadolu temsilcilerinin birlik olması Anadolu ve Rumeli Müdafa-i Hukuk Cemiyetinin kurulması kongre kararlarını uygulayacak Temsil Kurulunun oluşması** Mustafa Kemal Paşanın gücünü ve otoritesini arttırdı.

Örnek (31)'de ise, adlaştırma yapılarıyla kodlanan üç adet Kılışın Şey'lere dönüştüğü dolayısıyla da başka Şey'ler üzerinde etki yaratma gücü kazandıkları görülmektedir. bu örnekte de örnek (30)'a benzer olarak adlaştırma aracılığıyla genelleme işlevi yerine getirilmiş ve tarihi öyküden uzaklaştırma sürecine, yani tarih teknolojisine katkıda bulunulmuştur:

(32) **Amerika Birleşik Devletlerinin katılımıyla** savaşın kaderi değişti.

Örnek (32)'te *Amerika Birleşik Devletlerinin katılımıyla* gibi zaman bildiren bir ifade adlaştırma aracılığıyla soyutlanarak sıralılık ilkesinden uzaklaştırılmış; dolayısıyla da Zamanda yerleşim sağlanmıştır. Bu örnekte Tema işlevi gören dilsel birim bir zaman ifadesidir, dolayısıyla da bu zaman ifadesi tümcenin bilgi düzenlenişine katkı sağlamakta; geçmiş zamanı sıralılıktan uzaklaştırarak, ona yeni bir sözbilimsel düzenleniş yüklemektedir.

(33) Bu durum **devletin denetlenmesini** önlüyordu.

Örnek (33)'te yine *devletin denetlenmesini* gibi bir adlaştırma yapısı aracılığıyla Şey'e dönüştürülen Kılış, *bu durum* gibi bir başka Şey'in hareketine maruz kalmıştır. Bu örnekte, eşleşik olarak daha somut katılımcıların yer alabileceği bu tümce, bir

adlaştırma yapısı aracılığıyla soyutlanmış ve bireysel bir deneyim genel bir harekete dönüştürülmüştür.

Sonuç olarak örneğimizde yer alan Lise 3. sınıf tarih metinlerinde adlaştırmaların,

- Öncelikle hareketleri soyutlayarak Şey'ler dönüştürmek,
- Ardından bu Şey'leri başka Şey'ler üzerinde harekete geçebilir konuma getirmek,
- Üçüncü olarak Zamanı soyutlarak sıralılıktan uzaklaştırmak,
- Son olarak da Şey'lere dönüşmüş Kılışların başka Şey'lerin hareketlerinden etkilenebilir konuma getirmek

işlevlerini yüklediklerini söyleyebiliriz. Bu aşamadan sonra, Türkiye'deki İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında okutulan tarih metinlerini bir soyutlama süreci olarak tarih teknolojisinin üçüncü aşaması olan etkinlikler / koşullar bağlamında incelemeye başlayabiliriz.

6.2.3. Türkçe Tarih Söylemi ve Etkinlikler / Koşullar

Birbirleriyle zamansal ya da nedensel olarak ilişkilendirilebilen etkinlikler, Halliday'in (1985) terimiyle koşullar, göz önünde bulundurulduğunda, tarih teknolojisi açısından, tarihi salt öykülemekten uzaklaştırmak için süreçler arasındaki zamansal diziliş bağlarının değiştirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için iki tarihi olay arasındaki zamansal ilişki *önce ve sonra* gibi zaman belirteçleri yerine belli bir dönemi adlandıran *1940'lı yılların başında* gibi ifadelerle ya da belli bir katılımcıya doğal yaşam döngüsü yükleyen *Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında...* gibi anlatımlarla kullanılır. Çalışmamızın bu bölümünde Zaman'ı tümcenin katılımcısı olarak değil, Halliday'in (1985) DİD çerçevesinde sözünü ettiği Koşullar bağlamında ele alıp örneğimizde yer alan tarih metinlerinde kodlanan zamansal ifadelerle ilişkin tartışmalarımızı bu yönde yapacağız.

6.2.3.1. Zamanda Yerleşim

Öykü olarak adlandırılan metin türün en belirgin özelliği, olayların zamansal olarak sıralanması ve gerçek zamanda görülme sıralarıyla kayda geçmesidir. Buna karşın, öyküleri tarihe dönüştürme sürecinde, bu zamanda sıralılık yerini zamanda yerleşime bırakır. Yani geçmiş, dönemlere, yıllara göre kodlanır. Bu dönemler, tarih ders kitaplarının düzenlenişinde de temel alınır. Örneğin, tarih ders kitaplarında yer alan İçindekiler Bölümü, geçmişi dönem ve yıllara bölümlendirerek inceler (Eggins, Wignell ve Martin 1993: 79). Aşağıda bütüncemizde yer alan Lise 2 tarih ders kitabının İçindekiler Bölümünden alınan bir kesit sunulmaktadır:

(34) İKİNCİ ÜNİTE

- A. *Feodalitenin Çözülüşü ve Merkezi Krallıkların Kurulması*
- B. *Teknolojik Gelişmeler*
- C. *Avrupanın Yayılması*
 - 1. *Yayılanın Sebepleri*
 - 2. *Keşifler*
 - 3. *Keşiflerin Sonuçları*
- Ç. *Rönesans*
 - 1. *Sebepleri*
 - 2. *Yayılışı*
 - 3. *Sonuçları*
- D. *Reform*
 - 1. *Sebepleri*
 - 2. *Yayılışı*
 - 3. *Sonuçları Osmanlı Ülkesinde Yaşayan Hristiyanlar ve Reform*

Yukarıda örnek (34)'te görüldüğü gibi, birbiri ardına sıralı olaylardan konuşmak yerine, olayları, yıllar ve dönemler biçiminde bölümlendirerek konumlandırmak mümkündür. Böylelikle, geçmişteki olaylar zamanda yerleşir ve donuk bir sahneye dönüşür. Bu da, Eggins, Wignell ve Martin'e (1993: 79) göre, genellikle Belirtili Temalar²⁴ (marked Theme) aracılığıyla kodlanır:

²⁴ Belirtisiz Tema, DİD'nde genellikle tümcenin Öznesiyle örtüşür. Buna karşın, tümcede diğer yapılar (ekleni, tümleme yapısı) tümce-başı konumunda yer alarak Tema işlevi gördüğünde, Belirtili Tema olarak adlandırılmaktadırlar (bkz. Halliday 1985: 40-41).

- (35) a. **M.Ö. 2000 yıllarında** doğudan kafkaslar üzerinden Türkiye'ye geldikleri ve Orta Anadolu'da Kızılırmak yayı çevresine yerleştikleri bilinmektedir.
(Lise 1)
- b. **Rönesans döneminde** İbrani ve Latin dilleri öğrenilerek dini metinler üzerinde incelemeler yapıldı.
(Lise 2)
- c. Özellikle **1869 yılında Süveyş kanalının açılmasıyla** bu yol büyük önem kazanmış.
(Lise 3)

Örnek (35a)'da tümce-başı konumunda yer alan dilsel birim, bir yıl adıdır. (35b)'de ise, XV. ve XVI. yılları kapsayan bir dönemden söz edilmektedir. Örnek (35c)'de yıl adıyla birlikte bir adlaştırma tümce-başı konumunda yer almış ve belirtili Tema işlevini yüklenmiştir. Dolayısıyla zamanda sıralılıktan farklı olarak, zamanda yerleşim olaylardan gerçekte görülme sıralarından bağımsız olarak söz edebilmemizi sağlar (Eggins, Wignell ve Martin 1993: 95). Örnek tümcelerde Zaman ulamı soyutlanarak dönemler ve zaman aralıkları biçiminde genelleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, zaman bildiren ifadelerin konulaştırılarak tümce-başı konumuna taşınması da, tümcelerin bilgi düzenlenişine katkı sağlamakta, yani Anlatı kipinden farklı olarak tümcelere yeni bir sözbilimsel düzenleniş yüklemektedir.

Örnekimizi oluşturan tarih metinlerinde yer alan koşul/etkinlik bildiren zamansal ifadeler incelendiğinde, aşağıdaki gibi bir Çizelge ortaya çıkmaktadır:

Çizelge 16. Türkçe Tarih Söyleminde Etkinlikler / Koşullar

Sınıflar	Temel Zamansal Diziliş	Zamanda Yerleşim
İlköğretim 6	6	15
İlköğretim 7	6	17
İlköğretim 8	6	28
Lise 1	10	65
Lise 2	13	88
Lise 3	10	111
TOPLAM	51(%13,6)	324(%86,4)

Çizelge (16)'daki veriler çerçevesinde, örnekimizdeki metinlerde geçen zamansal ifadelerin sınıflara göre temel zamansal dizilişi mi yoksa zamansal dizilişin sahneye

dönüştürülmesini mi temsilleştirdiğini incelediğimiz bu bölümde, temel zamansal dizilişin tüm sınıflarda toplam 51; zamansal dizilişin sahneye dönüştürülmesini temsil eden ifadelerin ise, toplam 324 adet olduğunu saptadık. Bu rakamlar göz önünde bulundurulduğunda, İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde zamansal dizilişin yerleşimi, yani geçmişin soyutlanarak donuk bir sahneye dönüştürülmesi (toplam 324) geçmişin zamanda sıralılık ilkesine bağlı kalınarak anlatılmasından çok daha fazla tercih edilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da en azından örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinde geçmişin belli zaman aralıkları ve dönemler biçiminde genelleştirilerek soyutlandığı; ve metinlerin bilgi düzenlenişinin adlaştırmalar aracılığıyla yapılandırılarak, öykümeden uzaklaşıldığı anlamına gelmektedir. Şimdi bu bulgumuzu farklı araştırmacıların görüşlerine göre yorumlayalım.

Coffin (1997, 2000), temel zamansal dizilişin, yani zamanda sıralılığın Anlatı sözbilimsel kipinin baskın özelliği olduğundan söz etmektedir. Buna karşın, Coffin'e göre, Savlama sözbilimsel kipinde kronolojik olmayan zaman işlemekte; bir başka deyişle, zamanda sıralılık ilkesinden uzaklaşmaktadır. Yukarıda elde ettiğimiz bulgumuzu bu çerçevede değerlendirdiğimizde, örneklemimizi oluşturan İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin hiçbirinin zamansal açıdan, Anlatı sözbilimsel kipi ulamı altında yer alamayacağı görülmektedir.

Eggins, Wignell ve Martin (1993: 96) ise, Coffin'in (1997, 2000) belirlemelerine benzer olarak, Anlatı sözbilimsel kipinden uzaklaştıkça zamanda sıralılığın yerini zamanda yerleşime bıraktığını; bunun da, tarih teknolojisi kavramının, yani artan soyutlamanın bir göstergesi olduğunu ileri sürmektedirler. Dolayısıyla bizim bulgumuz da da İlköğretimden Ortaöğretime doğru gidildikçe aşamalı olarak artan soyutlama ve zamanda yerleşim göze çarpılmaktadır (bkz. Çizelge 16). Bu durum, daha önce de sözünü ettiğimiz gibi, örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinde geçmişi, soyutlayarak (bilgiyi düzenleme) öyküleme kipinden uzaklaştırmak için (genelleme) adlaştırma yapılarının sınıf düzeyine göre artan oranlarla kullanıldığını göstermektedir.

Dolayısıyla Çizelge (16)'da elde ettiğimiz bulgular ışığında, tarih teknolojisinin, yani hareketlerin Şey'lere dönüştürülme sürecinin etkinlik/koşullar basamağının da, bir metnin sözbilimsel kipini belirlemede temel bir ölçüt olduğunu söylememiz mümkündür. Şimdi incelenen metinlerde saptadığımız koşul bildiren zaman bildiren ifadelerin tümcedeki konumlarının dağılımını inceleyerek bu ifadelerin örneklemimizi oluşturan metinlerin sözbilimsel düzenlenişine katkı sağlayıp sağlamadıklarını tartışalım.

Çizelge 17. Zaman Bildiren İfadelerin Tümcedeki Konumu

Sınıflar	Tümce-başı konum	Diğer konumlar
İlköğretim 6	13	8
İlköğretim 7	13	10
İlköğretim 8	20	14
Lise 1	33	32
Lise 2	61	40
Lise 3	72	49
TOPLAM	212 (%58)	153 (%41,9)

Çizelge (17)'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde Koşul olarak kullanılan toplam 375 zaman ifadesinin 212'si (%56,5)'si tümce-başı konumda; geri kalan 153'ü (%40,8) ise tümcenin diğer konumlarında yer almaktadır. İlköğretim 6. sınıfta Koşul işlevi gören toplam 21 zamansal ifadenin 13'ü tümce-başı konumda geri kalanı ise, diğer tümce konumlarında yer almaktadır. İlköğretim 7. sınıf tarih metinlerinde, yine tümce-başı konumunda Belirtili-Tema işlevi gören zamansal ifadelerin sayısı 13'tür. Buna karşın, diğer konumlarda yer alan zamansal ifadelerin sayısı 10'dur. İlköğretim 8. sınıf tarih metinlerinde toplam 34 zamansal ifade saptanmıştır. Bunların 20'si tümce-başı konumda kodlanırken, geri kalanı (14 adet) diğer konumlara dağılmıştır. Toplam 75 zamansal ifade içeren Lise 1. sınıf tarih metinlerinde zamansal ifadelerin dağılımı tümcedeki konumları açısından eşit görünmektedir (tümce-başında 33 ve diğer konumlarda 32 adet). Lise 2. sınıf tarih metinlerinde 101 adet zamansal ifade kullanılmış; bunların 61'i tümce-başında kodlanarak Belirtili Tema işlevini yüklenmiş; geri kalan 40'ı ise, tümcenin diğer konumlarına dağılmıştır. Son olarak, toplam 121 adet zamansal ifade içeren Lise 3.

sınıf tarih metinlerinin büyük bir çoğunluğu (72 adet) bu ifadeleri tümce-başı konumda kodlamıştır. Şimdi Çizelge (17)'de verilen sayısal oranları örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinden seçtiğimiz örneklerle üzerinden gösterelim:

- (36) (a) **Daha öncesinde** karesi beyleri de zaman zaman deniz yoluyla Geliboluya akınlar yapmışlar
(İlköğretim 6)
- (b) **Teoman yabgudan sonra**, Hun tahtına oğlu Mete yabgu geçti.
(İlköğretim 7)
- (c) **Osmanlı imparatorluğunun Birinci Dünya savaşına girmesinin hemen ardından 1914 yılının sonbaharında** Ruslar doğu anadoluya girerek erzuruma kadar ilerlediler.
(İlköğretim 8)

Örnek (36)'da örneklemimizde yer alan ve İlköğretim düzeyinde (6., 7. ve 8.sınıf) okutulan tarih metinlerinde gözlemlediğimiz tümce-başı konumda yer alan zaman ifadeleri verilmiştir. Görüldüğü gibi, (36a)'da *daha öncesinde* gibi öncelik, sonralık açısından zamanda sıralılığı temsil eden bir zaman ifadesi (36b)'de biraz daha soyutlanarak bir zaman aralığına gönderimde bulunmaktadır. Örnek (36c)'de ise, adlaştırma yapısı ile kodlanan zaman ifadesi, tümce-başı konumuna getirilerek Tema işlevini yüklenmiş, dolayısıyla da tümcenin bilgi düzenlenişine katkı sağlamıştır.

- (37) a. **M.Ö. 2000 yıllarında** doğudan kafkaslar üzerinden Türkiyeye geldikleri ve Orta Anadolu'da Kızılırmak yayı çevresine yerleştikleri bilinmektedir.
(Lise 1)
- b. **Rönesans döneminde** İbrani ve Latin dilleri öğrenilerek dini metinler üzerinde incelemeler yapıldı.
(Lise 2)
- c. Özellikle **1869 yılında Süveyş kanalının açılmasıyla** bu yol büyük önem kazanmış.
(Lise 3)

Örnek (37)'de örneklemimizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde (Lise 1, Lise 2, Lise 3) okutulan tarih metinlerinde gözlemlediğimiz ve tümce-başı konumda yer alan zaman ifadeleri verilmiştir. Bu örnekte belli bir zaman aralığı ve döneme gönderimde bulunan zaman ifadeleri, örnek (36)'da olduğu gibi, geçmiş zaman aralıkları ve dönemler biçiminde genelleştirme ve adlaştırarak soyutlama aracılığıyla *a*, *b* ve *c* tümcelerinin bilgi düzenlenişine katkıda bulunmaktadır.

Dolayısıyla, örneklekimizi oluşturan tarih metinlerinde zaman bildiren ifadelerin tümcedeki konumlarına göre dağılımlarını incelediğimiz bu bölümde, elde ettiğimiz veriler, İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde Koşul/etkinlik olarak kodlanan zaman bildiren ifadelerin yoğun olarak tümce-başı konumda kodlandığını ve Halliday'in (1985: 40-41) terimiyle Belirtili Tema işlevi yüklediği saptanmıştır. Zaman bildiren ifadelerin Tema işlevi yüklenerek konulaştırılması, Zaman ulamının Türkçe tarih söyleminde en azından örneklekimiz çerçevesinde incelenen metinlerin bilgi düzenlenişine katkı sağladığını ve incelenen metinlere yeni bir sözbilimsel düzenleniş yüklediğini göstermektedir.

6.3. Değerlendirme

Çalışmamızın birinci araştırma sorusu olan '*Adlaştırma temel alınarak, Türkçe tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?*' sorusunu yanıtlayabilmek için bu bölümde öncelikle örneklekimizi oluşturan metinleri tarih teknolojisinin ilk bileşeni olan *katılımcılar* bağlamında inceledik. DİD'in Geçişlilik Çözümlemesi ve Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) tarih söylemine ilişkin saptamaları temel alınarak yürütülen incelemede Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında okutulan tarih metinlerindeki katılımcılar belirlenmiş ve bu katılımcıların geçmişi, soyutlama aracılığıyla öykülemekten tarihe dönüştürme sürecinin, yani 'tarih teknolojisi'nin, ilk bileşeninin öncelikli olarak hangi basamağına karşılık geldiği saptanmıştır. Bu saptamanın yapılabilmesi için Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) belirlemeleri temel alınarak oluşturulan Şekil (7)'deki katılımcılar boyutunda soyutlama ölçeğinde Anlatı ve Savlama sözbilimsel kiplerine en yakın katılımcı ulamları olan İnsan-Özgül ve Adlaştırmalar göz önünde bulundurulmuştur. Bu saptamaya göre, İlköğretim 6. sınıfta toplam 88 İnsan Özgül; İlköğretim 7. sınıfta 70; İlköğretim 8. sınıfta ise, toplam 45 İnsan Özgül katılımcı yer almaktadır. Bu sayıları, metinlerde yer alan toplam katılımcı sayısı ile oranladığımızda, İlköğretim 6. sınıfta yer alan katılımcıların %23,5'inin Anlatı sözbilimsel kipinin baskın özelliği olan insan katılımcılarla kodlandığı; buna karşın sadece %7,5'inin adlaştırmalarla kodlandığı saptanmıştır. İlköğretim 7. sınıfta ise, İnsan-Özgül katılımcıların oranı %19 iken; adlaştırmalarla kodlanan katılımcılar %16,5'lik dilimde yer almaktadırlar.

İlköğretim 8. sınıfta okutulan tarih metinleri incelendiğinde, İnsan-Özgül katılımcıların %12,1; buna karşın adlaştırmalarla kodlanan katılımcıların %21’lik bir bölümünde kodlandıkları saptanmıştır. Bu oranlar, sadece katılımcılar göz önünde bulundurulduğunda, örnekleminizde yer alan ve İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin ağırlıklı olarak Anlatı sözbilimsel kipinin bireysel insan katılımcı özelliklerini taşıdıklarına işaret etmektedir. Ancak metinlerde saptanan adlaştırma oranları da (%7,5; %16,5; %21) göz önünde bulundurulduğunda, sınıf boyutunda giderek artan düzeyde soyutlamaya gidiş, yani katılımcıların bireysellikten uzaklaştırılıp genelleştirilerek sunumu, dolayısıyla da öyküleme kipinden kopma göze çarpmaktadır.

Örnekleminizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerdeki katılımcı oranlarına baktığımızda, Lise 1. sınıfta okutulan tarih metinlerinde %9,6 oranında İnsan-Özgül; buna karşın %32 oranında adlaştırma ile kodlanan katılımcı gözlemlenmiştir. Lise 2. sınıfta okutulan tarih metinlerinde ise, İnsan-Özgül katılımcıların oranı %12 iken; adlaştırmalarla kodlanan katılımcıların oranı, %26,8’dir. Son olarak Lise 3. sınıfta okutulan tarih metinlerinde %12 oranında gözlemlenen İnsan-Özgül katılımcılara karşın, %29 oranında adlaştırma ile kodlanan katılımcı yer almaktadır. Bu oranlara göre, örnekleminizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde adlaştırma ile kodlanan katılımcıların İnsan-Özgül katılımcılardan fazla olması, bu metinlerin, katılımcılar bağlamında, ağırlıklı olarak Savlama sözbilimsel kipinin genelleştirilmiş, soyut katılımcılar özelliğini taşıdığını göstermektedir. Dolayısıyla bu metinlerde sınıf boyutunda giderek artan düzeyde soyutlamanın görülmesi, baskın bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da, bize Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin İlköğretim düzeyinde okutulan metinlerin aksine, bireysel katılımcılardan dolayısıyla da geçmiş öykülemeyle uzaklaşıp tarihe dönüştürme sürecinde, yani tarih teknolojisi kavramını işletmede daha etkin olarak rol aldıklarını göstermektedir.

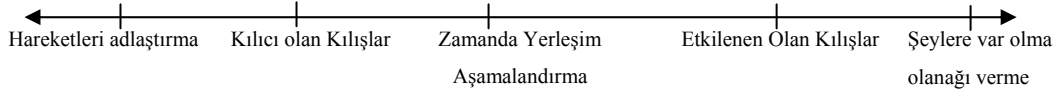
Bu saptamalardan sonra, metinlerdeki katılımcıların bu basamaklara nasıl dağıldıkları sınıf temelinde Çizelgeler üzerinde gösterilmiş ve Eggins, Wignell ve Martin’in (1993) ölçütleri kullanılarak geliştirilen Şekil (7)’deki *Katılımcılar*

boyutunda soyutlama ölçeği çerçevesinde çözümlenmiştir. Bu çözümlenmeler sonucunda elde ettiğimiz bulgular, çözümlenen metinlerin sözbilimsel kipini saptamada Katılımcı basamağının önemli bir işlevi olduğunu, ancak tek başına sözbilimsel kipi belirleme ölçütü olarak yetersiz kaldığını göstermiştir. Bunun nedeni, metinlerde ortaya çıkarmayı hedeflediğimiz sözbilimsel kip saptamasında temel aldığımız adlaştırma ölçütünün sadece Katılımcı bileşeninde değil, Süreç ve Etkinlik (koşul) bileşenlerinde de sıklıkla gözlemlenmiş olmasıdır.

İkinci aşama olarak, tarih teknolojisinin ikinci bileşeni olan *süreçler* incelenmiş ve metinlerde katılımcılar olarak kodlanan süreçlerin, yani adlaştırma yapılarının sayı ve oranları belirlenmiştir. Bu oranlara göre, örneklemimizi oluşturan İlköğretim 6.7. ve 8. sınıflarda okutulan tarih metinlerinde saptanan adlaştırma oranları (%20,2; %24,3; %35,3), istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermediğinden, bu sınıflarda okutulan tarih metinlerinin, süreçler bağlamında, öykümeden soyutlama düzlemine geçemedikleri, dolayısıyla da Coffin'in (1997, 2000, 2004) sözbilimsel kiplere ilişkin belirlemeleri doğrultusunda, adlaştırma temel alındığında, somut dilsel birimler kullanarak Anlatı sözbilimsel kipinin özelliklerini sürdürmeye devam ettikleri saptanmıştır. Buna karşın, Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde saptanan adlaştırma oranları (%50; %45,8; %49,6) istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bir başka deyişle, örneklemimizde yer alan Lise 1, Lise 2 ve Lise 3. sınıf tarih metinlerinde saptanan adlaştırma sayıları, bu metinlerde geçmişin, öykümeden uzaklaştırılarak soyutlandığına, yani tarih teknolojisinin etkin biçimde kullanıldığına işaret etmektedir. Ancak Eggins, Wignell ve Martin (1993: 90-91) tarih teknolojisi kavramının sadece süreçler aracılığıyla değil, katılımcılar ve etkinlikler bileşenleriyle birlikte geliştiğini ileri sürmektedirler. Dolayısıyla, çalışmamızın örnekleminde yer alan Ortaöğretim tarih metinlerinde tarih teknolojisinin varlığından söz edebilmek için, bu kavramı ortaya çıkaran üç bileşenin de (süreçler, katılımcılar ve etkinlikler) göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çalışmamızda incelediğimiz metinlerden elde ettiğimiz bulgular ışığında, soyutlama sürecinin Katılımcı bileşeninde, İlköğretim düzeyinde okutulan metinlerde işlemediği; buna karşın Ortaöğretim düzeyinde adlaştırmalar aracılığıyla katılımcıların yoğun olarak soyutlandığı saptanmıştır. Süreç bileşeninde de bu

bulgumuzla örtüşen bir durum sergilenmiştir. Buna göre, İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde adlaştırma oranları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamış; Ortaöğretim düzeyinde okutulan metinlerde ise, olayların, hareketlerin Şey'lere dönüştürülerek soyutlandığı gözlemlenmiştir.

Tarih teknolojisinin süreç bileşeninde daha ayrıntılı bir biçimde yapılan ve adlaştırma yapılarının işlevlerini belirleyen inceleme sonucunda, İlköğretim düzeyinde gözlemlenen adlaştırma yapılarının oranları istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç vermediğinden, sadece örneklemimizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde adlaştırma yapılarının işlevsel dağılımı incelenmiştir. Buna göre, örneklemimizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde adlaştırma işlevlerinin şu şekilde sıralandığını saptadık:



Yukarıda bir ölçek üzerinde örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinde gözlemlenen ve Eggins, Wignell ve Martin (1993) tarafından ortaya konan adlaştırmaların işlevleri verilmiştir. Bu işlevlerin her sınıfta hareketleri adlaştırma aşamasından başlayarak Şey'lere var olma olanağı verme aşamasına doğru bu şekilde sıralandığını dikkate alırsak, örneklemimizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde adlaştırmaların,

- *Hareketleri soyutlayarak Şey'lere dönüştürme*
- *Bu Şey'lerin diğer Şey'ler üzerinde harekete geçebilmesini sağlama*
- *Zamanı soyutlayarak sıralılıktan uzaklaştırma ve tarihsel dönemlere yaşam-döngüsü eğretilemesi yükleme*
- *Şey'lere dönüştürülen Kılışların diğer Şey'lerin hareketlerine maruz kalma*

işlevlerini yükledikleri saptanmıştır. Bu işlevlerin her sınıf için bir arada görülmeleri, Eggins, Wignell ve Martin'e (1993:) göre, yarattıkları toplu etkiyi arttırmaktadır. Yani, tarih teknolojisi kavramının gelişimine katkı sağlamaktadır.

Dolayısıyla da bu durum örnekleminizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde ‘tarih teknolojisi’ kavramının işlediğine işaret etmektedir.

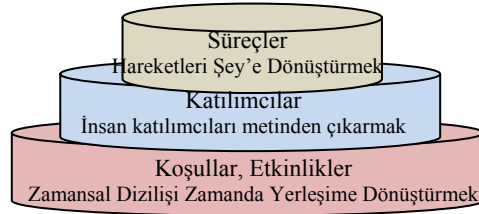
Son olarak, tarih teknolojisinin *Etkinlik/Koşul* bileşeni incelenmiştir. Bu bileşende örnekleminizdeki metinlerde koşul olarak kullanılan zaman ifadeleri incelenmiş ve temel zamansal dizilişi kodlayan zaman ifadelerinin incelenen metinlerde %13,6 oranında gözlemlendiği; buna karşın zamanın sahneye dönüştürülmesi sürecini kodlayan ifadelerin metinlerin %86,4’ünü oluşturduğu görülmüştür. Dolayısıyla incelenen metinlerdeki koşul bildiren zaman ifadelerinin temel zamansal dizilişi bozarak zamansal dizilişi bir sahneye dönüştürmeyi, yani tarihi, soyutlayarak ve Şey’lere dönüştürerek öyküleme kipinden uzaklaştırmayı ne oranda başardıkları ele alınmıştır. Bu bölümdeki değerlendirmelere göre, örnekleminizi oluşturan İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin tümünde geçmiş zamanı sıralılık ilkesine dayanarak öykülemekten çok soyutlayarak öykülemeyi uzaklaştırmanın yeğlendiği ve geçmişin zamanda donuk bir sahne biçiminde kurgulandığı görülmüştür. Bir başka deyişle, örnekleminizi oluşturan tarih metinlerinde zaman bildiren ifadelerin yerini belli zaman aralıkları ve dönemler almış, böylelikle tarih, İlköğretim 6. sınıftan başlayarak Lise 3. sınıfa kadar giderek artan biçimde soyutlama aracılığıyla öykülemeyi uzaklaştırılmıştır. Tarihin genellemeler aracılığıyla soyutlanarak öyküleme kipinden uzaklaştırılması, metinlerin bilgi düzenlenişine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.

Örnekleminizi oluşturan ve İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerindeki zaman ifadelerine ilişkin elde ettiğimiz bir başka bulgu da, incelenen metinlerde gözlemlediğimiz zaman ifadelerinin (%58) sıklıkla tümce-başı konumunda kullanılarak Konulaştırıldığıdır. Ayrıca, tümce-başı konumunda adlaştırmalarla kodlanan zaman ifadeleri, yani tümcenin Belirtili Temaları göz önünde bulundurulduğunda, eşleşik olarak iki ya da daha fazla tümcede kodlanabilecek olan anlamın, adlaştırma yapıları aracılığıyla tek bir tümcede sunulduğu dolayısıyla da birden fazla Tema yerine tek bir Temanın tümcenin bilgi akışını düzenlediği saptanmıştır. O halde, Zaman ulamının Türkçe tarih söyleminde en azından

örneklemimiz çerçevesinde incelenen metinlerin sözbilimsel düzenlenişine olduğu kadar bilgi yapısına da katkı sağladığını düşünmekteyiz.

Sonuç olarak, örneklemimizi oluşturan tarih metinleri bağlamında tarih teknolojisinin üç bileşeni olan Katılımcılar, Süreçler ve Etkinliklere (Koşul) ilişkin bulgularımızı değerlendirdiğimiz bu bölümde, bu bileşenlerin çalışmamız bağlamında nasıl bir görünüm sergiledikleri aşağıda Şekil (8)'de verilmiştir:

Şekil 8: Tarih Teknolojisinin Bileşenlerinin Türkçe Tarih Söylemindeki Görünümü



Şekil (8)'de de görüldüğü gibi, Türkçede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde, zamansal dizilişin zamanda yerleşime dönüştürülmesi süreci sıklıkla kullanılmakta ve böylece tarihin 'geçmişini yaşama döndürmekten öte, insanların yaptıklarıyla, yazıya dökülenler arasındaki mesafeyi arttırma amacı' yerine getirilmeye başlanmış olmaktadır. Yani İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan Türkçe tarih metinlerinde soyutlama, ilk olarak zamanın soyutlanmasıyla başlamaktadır. Daha sonra, Şekil (8)'de bir üst basamak olan katılımcıların soyutlanması aşamasına geçilmektedir. Ancak Türkiye'de İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerindeki katılımcıların soyutlanması istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar ortaya koymamıştır. Bu durum tarih teknolojisinin bir diğer basamağı olan süreçler için de geçerlidir. Zamanın ve katılımcıların soyutlanmasından daha soyut ve karmaşık olan süreç basamağında süreçler arasındaki nedensel ilişkiler de soyutlama yoluyla kurulmaktadır ve örneklemimizde yer alan ve İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde bu türden yapıların da çok az görüldüğü belirlenmiştir. Bu nedenle örneklemimizde yer alan ve İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde soyutlamanın dolayısıyla da tarih teknolojisinin yalnızca

bir basamakla sınırlı kaldığı ve bu basamağın ötesine çok da geçemediği saptanmıştır. Adlaştırmalar açısından bakıldığında, Türkiye’de İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metninin, tarihi öykümeden bir adım uzaklaştırdığını ancak tarih teknolojisinin bütün basamaklarını tam olarak kullanmadığını ve dolayısıyla Anlatı sözbilimsel kipinden Savlama sözbilimsel kipine geçemediklerini göstermektedir. Oysa, Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metninde soyutlama süreci, yani tarih teknolojisi yine Zamanın soyutlanmasıyla başlamakta ve aşamalı olarak Süreçler ve Katılımcılar basamaklarında da sürdürülmektedir. Buna göre, elde ettiğimiz bulgular, Türkiye’de Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metninin tarihi, öykümeden giderek uzaklaştırdığını dolayısıyla da tarih teknolojisinin bütün basamaklarını aşamalı olarak kullandığını göstermektedir. Bu durum da bu metinlerin, Savlama sözbilimsel kipinin dilsel özelliklerini sergilediğine işaret etmektedir.

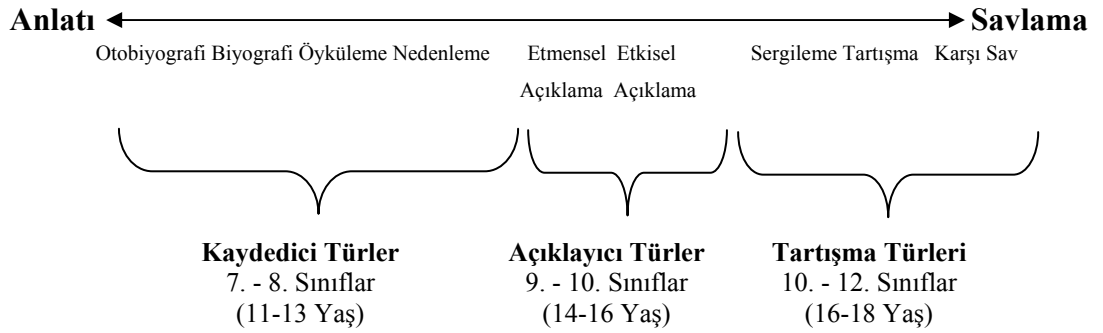
Coffin (1997, 2000, 2006), tarih söyleminde sözbilimsel kipin belirlenebilmesi için insan ya da soyut katılımcıların, olay ve hareketlerin dilsel yapılanmasının ve son olarak Zamansal dizilişin temel alındığına işaret etmektedir. Coffin’in bu belirlemelerini bizim çalışmamızın birinci araştırma sorusu olan *Adlaştırma temel alınarak, Türkçe tarih metnlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?* sorusu doğrultusunda yorumlarsak, örneklemimizi oluşturan ve Türkçede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinde saptanan adlaştırma yapılarının, metinlerde yeğlenen sözbilimsel kipi belirlemede tek başına bir ölçüt olarak yetersiz kaldığı ve bu yapıların ancak katılımcıların ve zaman bildiren ifadelerin dağılımıyla birlikte değerlendirildiğinde tarih metinlerine ilişkin bir sözbilimsel kip saptamasına gidilebileceği görülmüştür.

Çalışmamızın birinci araştırma sorusunu bu şekilde yanıtladıktan sonra, ikinci araştırma sorumuz olan *‘Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metninin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?’* sorusu yanıtlanacaktır.

6.4. Türkçe Tarih Söyleminde Sınıf Düzeyi Beklentileri

Sınıf düzeyi beklentilerine yönelik olan ikinci araştırma sorumuzu, Coffin (2000, 2004, 2006), Schleppegrell (2004) ve Eggins, Wignell ve Martin'in (1993) İlköğretim düzeyinden Ortaöğretim düzeyine doğru alt sınıflardan üst sınıflara gidildikçe, adlaştırma kullanımının sıklığıyla da soyutlamanın arttığı; metinlerde düzenleyici ilke olarak da zamanda sıralılığın yerini zamanda yerleşime bıraktığı belirlemelerinden yola çıkarak yanıtlamaya çalışacağız. Coffin (2000, 2004, 2006), sınıf düzeyi beklentileri için aşağıdaki gibi bir ölçek sunmaktadır.

Şekil 9. Tarih Söyleminin Sözbilimsel Kipleri ve Sınıf Düzeyi Beklentileri Arasındaki İlişki



Şekil (9)'da görüldüğü gibi, tarih söyleminin sözbilimsel kipleri olan Anlatı ve Savlama kipleri ölçeğin iki ucunda yer almaktadır. Anlatı kipine yakın olan uçta 7. ve 8. sınıflarda, yani 11-13 yaşları arasında görülmesi beklenen Kaydedici türler (Otobiyografi, Biyografi, Öyküleme, Nedenleme) yer alırken; Savlama kipine yakın olan uçta 10.-12. sınıflarda, yani 16-18 yaşları arasında görülmesi beklenen ve Tartışma türleri olarak adlandırılan Sergileme, Tartışma ve Karşı Sav metin tipleri konumlanmıştır. Ölçeğin tam ortasında yer alan ve iki sözbilimsel kipin özelliklerini barındıran Açıklayıcı türlerin ise²⁵, 9.-10.sınıflarda, yani 14-16 yaş arasında görülmesi beklenmektedir.

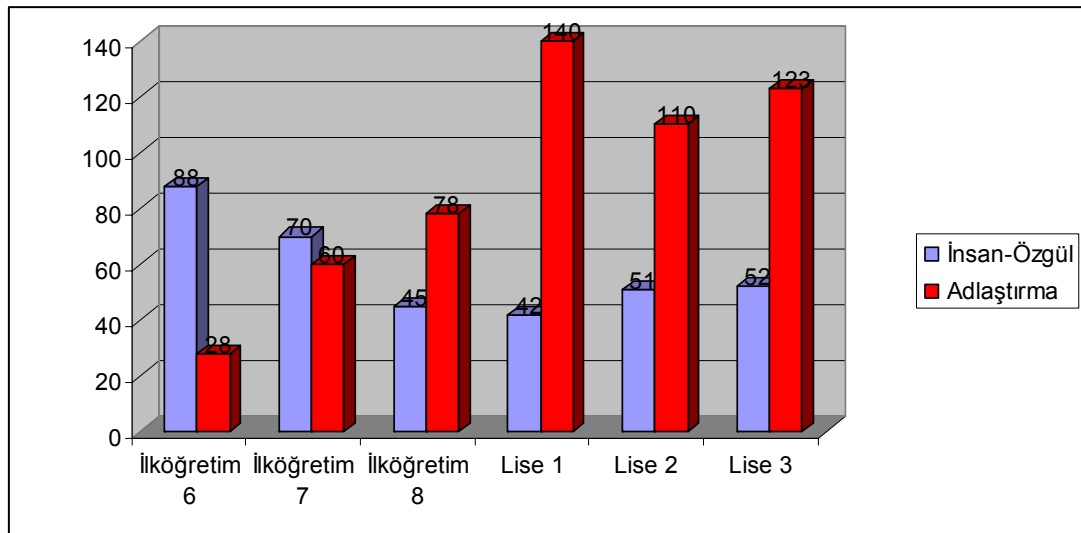
²⁵ Bu çalışmanın araştırma soruları, Anlatı ve Savlama kipleri temel alınarak yanıtlanmaya çalışıldığından, örneklemimizi oluşturan metinler bu iki kipe yakın olan Kaydedici ve Tartışma metin

Coffin'in bu ölçeğine benzer bir ölçeği çalışmamız kapsamında oluşturabilmek için öncelikle tarih teknolojisinin üç bileşenini, yani *Katılımcılar, Süreçler ve Etkinlikleri* çalışmamızın ilk araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler çerçevesinde sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak yararlı olacaktır.

6.4.1. Türkçe Tarih Söyleminde Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan ve Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıda Grafik (2)'de sunulmuştur. Burada belirtmemiz gereken bir nokta, bu grafiği oluştururken Egging, Wignell ve Martin'in (1993) saptadığı katılımcı türlerinden yalnızca İnsan-Özgül ve Adlaştırmalarla kodlanan katılımcıların göz önünde bulundurulduğudur. Bunun nedeni, İnsan-Özgül katılımcıların Anlatı sözbilimsel kipini temsil ederken, Adlaştırmayla kodlanan katılımcıların Savlama sözbilimsel kipinin temsili olmalarıdır.

Grafik 2: Türkçe Tarih Söyleminde Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



tipleri bağlamında yorumlanmış; Açıklayıcı metin tipleri bu iki kipin de ortak özelliklerini taşıdığından metinler bu metin tipleri bağlamında değerlendirilmemiştir.

Yukarıda Grafik (2)'de görüldüğü gibi²⁶, örneklelimizi oluşturan tarih metinlerinde, Coffin (1997, 2000) ve Eggins, Wignell ve Martin'e (1993) göre, Anlatı sözbilimsel kipinin en baskın özelliklerinden biri olan İnsan-Özgül katılımcıların sınıf düzeyi arttıkça, yani İlköğretim 6. sınıftan Lise 3. sınıfa doğru gidildikçe azaldığı (İlköğretim 6. sınıfta toplam 80 İnsan-Özgül katılımcı; Lise 3. sınıfta toplam 52 İnsan-Özgül katılımcı) saptanmıştır. Buna karşın, Adlaştırma ile kodlanan katılımcılar, İlköğretim 6. sınıftan Lise 3. sınıfa doğru gidildikçe artmaktadır. İlköğretim 6. sınıfta adlaştırmalarla kodlanan katılımcıların sayısı 20 iken; Lise 3. sınıfta bu sayı 123'e çıkmıştır. Bu da, bize alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe incelenen metinlerde Anlatı sözbilimsel kipinin insan katılımcı özelliğinden uzaklaşarak soyutlamanın ön plana çıktığını, yani metinlerin Savlama sözbilimsel kipinin soyut katılımcı özelliklerini taşımaya başladıklarını göstermektedir. Katılımcılar boyutunda, Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde giderek azalan somut, insan özellikli katılımcılara karşın, giderek artan soyut özellikli katılımcıların yer alması bize İlköğretim düzeyinde sınıf beklentilerinin Anlatı sözbilimsel kipinin temel özelliği olan insan katılımcıların kullanımı; buna karşın Ortaöğretim düzeyinde Savlama sözbilimsel kipinin temel özelliği olan soyut katılımcıların kullanımı yönünde geliştiğini göstermektedir.

Örneklelimizi oluşturan ve Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentilerini, katılımcılar bağlamında değerlendirdikten sonra, bir sonraki bölümde söz konusu beklentileri tarih teknolojisinin süreç bileşeni bağlamında tartışacağız.

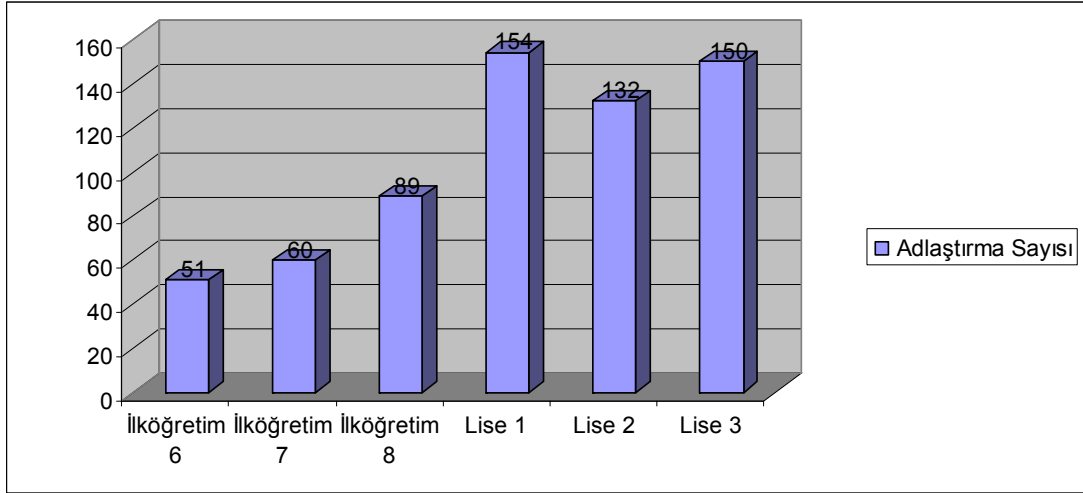
6.4.2. Türkçe Tarih Söyleminde Süreçlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Bir önceki bölümde örneklelimizi oluşturan tarih metinlerinde sergilenen katılımcı dağılımları sözbilimsel kip bağlamında sınıf düzeylerine göre yorumlandıktan sonra,

²⁶ Çalışmamızın bu bölümündeki Grafik'lerde (1-5) yer alan sayısal veriler çalışmamızın birinci araştırma sorusunu yanıtlarken betimlendiği için bu bölümde tekrar edilmeyecektir.

bu bölümde tarih teknolojisinin bir diğer bileşeni olan süreçlerin (adlaştırmaların) dağılımını yine sınıf düzeylerine göre tartışılacaktır:

Grafik 3. Türkçe Tarih Söyleminde Süreçlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



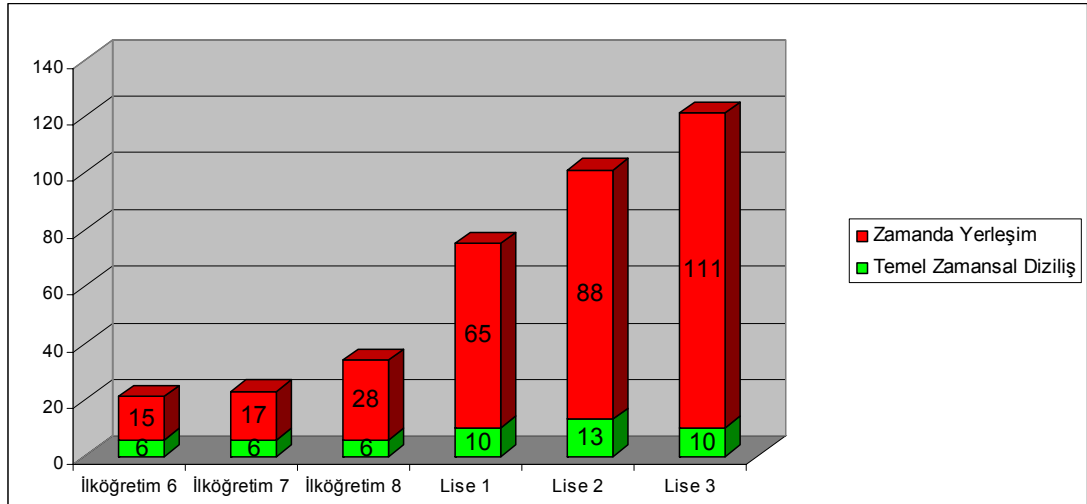
Grafik (3)'te, örneklemimizi oluşturan metinlerde saptanan adlaştırma oranları, sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Yukarıda Grafikte sunulan adlaştırma oranları, istatistiksel olarak uygulanan anlamlılık testi çerçevesinde değerlendirildiğinde, İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda adlaştırma sayılarının arttığı (51; 60; 89) görülse de, bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla, çalışmamızın örnekleminde yer alan İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde Adlaştırmanın gelişimsel bir artış sergilemediği ve Coffin'in (1997, 2000, 2004) 'alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe, adlaştırma oranlarının dolayısıyla da soyutlamanın arttığı' belirlemesiyle örtüşmediği saptanmıştır. Ancak örneklemimizi oluşturan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinden elde edilen adlaştırma oranları (154; 132; 150) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yani, İlköğretim düzeyinde geçmişteki olaylar öyküleme yoluyla aktarılırken, üst sınıflara doğru gidildikçe olaylar ve hareketlerin Şey'leştirilmesi bir başka deyişle soyutlanması yoluyla öykülemenin tarihe dönüştürülme sürecinin işlediği görülmektedir. Bu bulguyu, tarih söyleminin sözbilimsel kipler ve sınıf beklentileri açısından ele alırsak, örneklemimizde yer alan ve İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde İnsan Kılıçlar tarafından gerçekleştirilen olaylar ve hareketler

somut olarak kurgulanması beklenirken, Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde adlaştırma yoluyla olaylar ve hareketlerin Şey'leştirerek soyutlanması beklenmektedir. O halde, Coffin'in (2000) sınıf düzeyi arttıkça adlaştırma oranlarının da arttığı' saptaması, Türkiyede yalnızca Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinleri için geçerli görünmektedir.

6.4.3. Türkçe Tarih Söyleminde Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Çalışmamızın bu bölümünde, tarih teknolojisinin üçüncü bileşeni olan Etkinlikler bileşeni kapsamında incelediğimiz Zaman bildiren ifadelerin Türkçe tarih söyleminde sınıf düzeylerine göre dağılımı Grafik (3) üzerinden açıklanmaya çalışılacaktır:

Grafik 4. Türkçe Tarih Söyleminde Zaman Bildiren İfadelerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

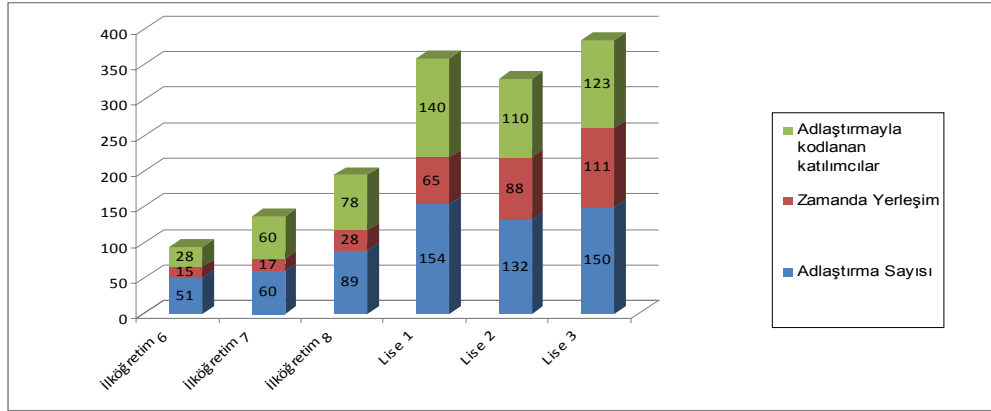


Grafik (4)'teki veriler, örneklemimizi oluşturan tarih metinlerinde saptanan zaman bildiren ifadelerin sınıf düzeylerine göre Zamanda Yerleşim ve Temel Zamansal Diziliş ulamları açısından dağılımını göstermektedir. Bu dağılımı karşılaştırmalı olarak incelediğimizde, İlköğretim 6. sınıfta zamanda yerleşimi kodlayan zaman ifadelerinin oranı, %71,4; İlköğretim 7. sınıfta %73,9; İlköğretim 8. sınıfta ise, %82,3'tür. Ortaöğretim düzeyinde ise, Lise 1. sınıfta okutulan tarih metinlerinde

zamanda yerleşimi kodlayan zaman ifadelerinin oranı, % 86,6; Lise 2. sınıfta %87,1 ve Lise 3. sınıfta %91,7'dir. Yani, İlköğretim 6. sınıftan Lise 3. sınıfa doğru gidildikçe, incelenen metinlerde temel zamansal diziliş, yani zamanda sıralılıktan uzaklaşarak, tarihi zamanda donuk bir sahneye dönüştürme sürecine geçildiği görülmektedir. Hatta Ortaöğretim düzeyinde saptanan oranlara karşılaştırılmalı olarak bakıldığında, temel zamansal dizilişin hemen hemen hiç kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumu, tarih söyleminin sözbilimsel kipleri ve sınıf beklentileri açısından yorumladığımızda, İlköğretim düzeyinde temel zamansal dizilişin zamanda yerleşimden daha seyrek görüldüğü saptanmıştır. Bu da, İlköğretim düzeyindeki tarih metinlerinde Zaman ulamı açısından Anlatı sözbilimsel kipinden uzaklaşılmasının beklendiği anlamına gelmektedir. Buna karşın, Ortaöğretim düzeyinde zamanda sıralılıktan kopma ve tarihin zamanda donuk bir sahneye dönüştürülmesi sınıf düzeyleri açısından beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle, örneklemimizi oluşturan ve İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde tarih teknolojisinin ilk basamağı olan zamanda sıralılıktan uzaklaşma yönünde bir beklentinin varlığından söz edebiliriz.

Bu aşamada çalışmamızın ikinci araştırma sorusu olan '*Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?*' sorusuna yanıt ararken temel aldığımız ölçütleri bir grafikte birleştirecek olursak aşağıdaki gibi bir görünüş elde ederiz:

Grafik 5. Sınıf Düzeylerine Göre Tarih Teknolojisinin Belirleyicilerinin Dağılımı



Grafik (5)'te daha önceden ölçüt olarak belirlediğimiz tarih teknolojisini kurgulayan bileşenlerin sınıflara göre dağılımı görülmektedir. Bu grafik dikkatlice incelendiğinde, Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metninin, Coffin'den (2000, 2004, 2006) alınan Şekil (9)'da verdiğimiz ölçek bağlamında, sınıf beklentileriyle örtüştüğü görülmektedir. Yani, İlköğretim 6. sınıftan Lise 3. sınıfa doğru gidildikçe Eggins, Wignell ve Martin'e (1993) tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin göstergeleri olan Adlaştırmalar ile kodlanan katılımcılar, incelenen metinlerde saptanan Adlaştırma oranları ve Zamanda yerleşim düzenli olarak artış sergilemektedir. Bu bulguları, sınıf düzeyi beklentileri açısından değerlendirirsek, Türkiyede İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinde tarih teknolojisinin katılımcı ve süreç basamakları açısından Anlatı sözbilimsel kipinin dilsel özelliklerinin (insan katılımcılar ve eylemlerle kodlanan somut olaylar gibi) sürdürülmesi yönünde bir beklentinin varlığından söz etmek mümkündür. Etkinlik basamağı açısından ise, çalışmamızın birinci araştırma sorusuna yanıt ararken saptadığımız soyutlamanın ilk olarak kendini Zaman ulamında gösterdiği bulgusu, geçerli görülmektedir. Yani, Türkiyede İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerde zamanda sıralılıktan kopma başlamış ve giderek artan düzeyde zamanda yerleşime doğru bir geçiş gözlemlenmiştir.

Türkiyede Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinde ise, tarih teknolojisinin tüm basamaklarında Savlama sözbilimsel kipinin dilsel özelliklerinin (adlaştırmalarla

kodlanan katılımcılar, adlaştırmalarla kodlanan süreçler ve zamanda yerleşim) taşındığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi açısından beklenen durumun, örnekleminizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metninin Savlama sözbilimsel kipinin dilsel özelliklerini taşımaları olduğunu söyleyebiliriz.

Yukarıda Grafik (5)'te Türkiyede örnekleminizi oluşturan tarih metnlerinde Eggins, Wignell ve Martin (1993) tarafından tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin belirleyicileri olarak saptanan ölçütlerin, sınıf düzeylerine göre dağılımını verdik ve bu dağılım üzerinden sınıf düzeyi beklentilerine ilişkin yorumlamalar yaptık. Bir sonraki bölümde bu yorumlamalarımızı genelleştirerek değerlendireceğiz.

6.5. Değerlendirme

Çalışmamızın ikinci araştırma sorusu olan '*Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?*' sorusunu yanıtlamak için çalışmanın ilk araştırma sorusunu yanıtlamada temel alınan ve örnekleminizi oluşturan metinlerde saptanan *Katılımcı, Süreç ve Etkinlik/Koşul* bileşenleri ve bunların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelenmiştir. Bu incelemelerin adlaştırma ve sözbilimsel kip arasındaki ilişkiye yönelik olan çözümlenmeleri bir önceki bölümde tek tek sınıflara göre sunulmuştur. Bu bölümde ise, tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin, Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinde artıp artmadığı; buna göre de sınıf düzeyi beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorgulanmıştır. Bu sorgulamadan elde edilen bulgulara göre,

1. Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinde alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe, tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin arttığı saptanmıştır.
2. Bu bulguya koşut olarak da, Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnlerinin Coffin'in (2000, 2004, 2006) belirlediği sınıf beklentilerini (bkz. Şekil 9) karşıladığı saptanmıştır. buna göre, İlköğretim

düzeyinde okutulan tarih metinlerinde tarih teknolojisinin katılımcı ve süreç basamakları açısından Anlatı sözbilimsel kipinin dilsel özelliklerinin (insan katılımcılar ve eylemlerle kodlanan somut olaylar gibi) sürdürülmesi yönünde bir beklentinin varlığından söz etmek mümkündür. Etkinlik basamağı açısından ise, zamanda sıralılıktan kopma başlamış ve giderek artan düzeyde zamanda yerleşime doğru bir geçiş gözlemlenmiştir. Bu da, tarih teknolojisinin gerektirdiği soyutlama sürecinin İlköğretim düzeyinde ilk olarak Etkinlik basamağında kendini göstermeye başladığına işaret etmektedir. Türkiyede Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde ise, tarih teknolojisinin tüm basamaklarında (katılımcı, süreç ve etkinlik) Savlama sözbilimsel kipinin dilsel özelliklerinin (adlaştırmalarla kodlanan katılımcılar, adlaştırmalarla kodlanan süreçler ve zamanda yerleşim) taşındığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi açısından beklenen durumun, örneklemimizde yer alan ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin Savlama sözbilimsel kipinin dilsel özelliklerini taşımaları olduğunu söyleyebiliriz. Bir başka deyişle, Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerin öğrencilere “geçmişe ilişkin karşıt görüşlerin akılcı bir sorgulama çerçevesinde değerlendirilmesi” için gerekli eleştirel düşünce yetilerini (tarih okuryazarlığı) kazandırma amacına yönelik olarak düzenlendiğini söyleyebiliriz.

Bu bulgular ışığında, Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde *sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?* olarak belirlediğimiz araştırma sorusunun yanıtı olumludur.

Çalışmamızın ikinci sorusunu da bu şekilde yanıtladıktan sonra çalışmamızın genel ilerleyişini ve elde ettiğimiz sonuçları kısaca özetleyeceğimiz Sonuç Bölümüne geçebiliriz.

SONUÇ

Geçmiş soyutlayarak ‘yaşama döndürmek’ten öte, insanların gerçekte yaptıklarıyla, öykülenenler (yazıya dökülenler) arasındaki mesafeyi arttırmayı amaçlayan tarih söylemini incelediğimiz bu çalışmada öncelikle, Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metnindeki *adlaştırma* olgusunun tarih metinlerinin sınıf düzeylerini belirlemede bir ölçüt olarak işleyip işlemediğini incelemeyi amaçladık. Bu amaç doğrultusunda, çalışmamızda iki temel araştırma sorusu belirledik:

1. Adlaştırma temel alınarak Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde yeğlenen sözbilimsel kip saptanabilir mi?
2. Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?

Yukarıdaki araştırma sorularını yanıtlayabilmek ve bunlar sonucunda genel olarak tarih söyleminde, özelde ise Türkçe tarih ders kitaplarında yeğlenen sözbilimsel kipi saptayabilmek için Adlaştırma olgusu temel ölçüt olarak seçilmiştir. Bu seçimde Coffin’in (2000, 2004, 2006) ‘tarih ders kitaplarındaki metinlerde, İlköğretim düzeyinden Ortaöğretim düzeyine geçildikçe adlaştırma yapılarının ortaya çıktığı ve bu yapıların giderek arttığı’ bulgusu önemli rol oynamaktadır. Coffin’in (2000, 2004, 2006) bu bulgusundan hareket eden çalışmamız, Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerini içeren ders kitaplarından derlenen bir örneklem üzerinde yaptığı çözümlenmeler sonucunda ulaştığımız sonuçları sıralamadan önce çalışmada nasıl bir yol izlendiğini gözden geçirelim.

Çalışmamızın Birinci Bölümünde tarih söylemi genel hatlarıyla tanıtılmış, tarih söyleminin sözbilimsel kipleri açıklandıktan sonra, bu sözbilimsel kiplere ilişkin alanyazınında süregelen tartışmalardan söz edilmiştir. Ardından, tarih söyleminin sözbilimsel kipleri altında sınıflandırılan tarih metin türleri ve tarih metin tipleri

örnek metinlerle incelenmiş ve son olarak, okullarda okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentileriyle ilişkisi sunulmuştur.

Çalışmanın İkinci Bölümünde kuramsal çerçevemizi oluşturan Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli ve bu modelin temel kavramları tanıtılmıştır. Çözümlemelerimizde temel aldığımız Geçişlilik Dizgesi bağlamında, Katılımcı, Süreç ve Koşul ilişkileri örneklendirilmiştir. Son olarak, Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli çerçevesinde tarih metin türlerinin Dil Kesitinin bir bileşeni olan Söylem Alanındaki dilsel gerçekleştirmeleri, Çizelge (6) üzerinde verilmiştir.

Çalışmamızın Üçüncü Bölümünde öncelikle Dilbilgisel Eğretileme kavramı tanıtılmış, ardından tarih söyleminin dilsel özelliklerinden ve tarih teknolojisi kavramıyla adlaştırma arasındaki ilişkiden söz edilmiştir. Son olarak da, çalışmamızın inceleme konusu olan Dilbilgisel Eğretileme olarak Adlaştırma olgusunun işlevlerinden söz edilmiştir.

Türkçede Adlaştırmaları tanıttığımız çalışmanın Dördüncü Bölümde, Kornfilt (1997) ve Göksel ve Kerslake'in (2005) Türkçede adlaştırmalara ilişkin biçimsel belirlemeleri örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızın Beşinci Bölümünde bütüncüyü oluşturan ders kitapları tanıtılmış, bütüncüyü oluşturma aşamasında temel alınan ölçütler belirlenmiş ve ardından çalışmamız için bütünceden seçilen örneklem açıklanmıştır.

Son olarak, Altıncı Bölümde, örneklemimizden seçilen metinlerin kuramsal çerçevemiz olan Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi Modeli çerçevesinde çözümlenmesi sonucunda elde ettiğimiz bulgular Çizelge ve Grafikler üzerinden sunulmuş ve bu bulgulara ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Sonuç olarak, örneklemimizi oluşturan metinlerin çözümlenmesi yoluyla elde ettiğimiz bulgular bizi şu sonuçlara ulaştırmıştır:

- Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinde kullanılan sözbilimsel kipin saptanmasında adlaştırma yapılarının kullanım oranı ve bu yapıların tarih teknolojisi içindeki süreç bileşeninin basamaklarına dağılımının bir ölçüt olabileceği ortaya çıkartılmıştır. Tarih teknolojisi içinde adlaştırma yapılarının hem kullanım sıklığı hem de bu kullanımların yerine getirdiği işlevler bakımından, diğer ölçütler olan katılımcı dağılımı ve etkinliklerin, yani zaman bildiren ifadelerin nasıl kodlandığı bilgisiyne birlikte bir metnin sözbilimsel kipinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır.
- İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan tarih metinlerinde saptanan adlaştırma oranları, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermediğinden, bu sınıflarda okutulan tarih metinlerinin öykümeden tarih teknolojisi kavramının gerektirdiği soyutlama düzlemine geçemedikleri, dolayısıyla da Coffin’in (1997, 2000, 2004) sözbilimsel kiplere ilişkin belirlemeleri doğrultusunda, Adlaştırma temel alındığında, Anlatı sözbilimsel kipinin özelliklerini sürdürdükleri gözlemlenmiştir.
- Çalışmamızın ikinci araştırma sorusu olan ‘*Bu sözbilimsel kip/lerin dilsel yapılanması ve dağılımı incelenerek Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentileri saptanabilir mi?*’ sorusunu yanıtlamak için ise, Eggins, Wignell ve Martin (1993) tarafından tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin belirleyicileri olarak saptanan ölçütler (adlaştırmalarla kodlanan katılımcılar, adlaştırma oranları ve zamanda yerleşimi kodlayan zaman ifadelerinin oranı) temel alınarak Türkiye’deki İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında, tarih metinleri bağlamında, alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe, tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin arttığı saptanmıştır. Bir başka deyişle, İlköğretim düzeyinde insan ve nesnelere tanımlayan ve sınıflandıran olayların zamanda sıralılık ilkesi çerçevesinde kodlandığı; buna karşın, Ortaöğretim düzeyine doğru gidildikçe olayların soyutlanarak Şey’lere dönüştürüldüğü, bu sürecin de adlaştırmalarla gerçekleştirildiği görülmüştür.

- Türkiye'deki İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında, tarih metinleri bağlamında, alt sınıflardan üst sınıflara doğru gidildikçe, tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin arttığı bulgumuza bağlı olarak, çalışmamızın ikinci araştırma sorusunun yanıtı olumludur. Yani, örneklemimiz kapsamında Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentilerinin belirlenebileceği gösterilmiştir.
- Bu bulgulardan yola çıkarak, Türkiyede İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin daha çok öğrencilere tarih alanına özgü içerik bilgisi edindirme işlevini yüklediği, buna karşın Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin yüksek oranda adlaştırma kullanımıyla “geçmişe ilişkin karşıt görüşlerin akılcı bir sorgulama çerçevesinde değerlendirilmesi” için gerekli eleştirel düşünce yetilerini (tarih okuryazarlığı) kazandırmaya yönelik olarak düzenlendiğini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerindeki *adlaştırma* olgusunun tarih metinlerinin sınıf düzeylerini belirlemede bir ölçüt olarak işleyip işlemediğini incelemeyi amaçladığımız bu çalışmada, adlaştırma yapılarının tarih teknolojisinin, yani soyutlama sürecinin diğer bileşenleri olan katılımcılar ve etkinlik ölçütleriyle birlikte tarih metinlerinin sınıf düzeylerini belirlemede önemli bir etmen olduğu görülmüştür.

Bu bulgular doğrultusunda, çalışmamızın Giriş Bölümünde sözü edilen PISA programının sonuçlarını değerlendirdiğimizde, Türkiyede İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin sınıf düzeyi beklentilerini saptamayı hedeflediğimiz çalışmamız bağlamında, öğrencilerin PISA tarafından belirlenen üst düzey yeterlilik ölçütlerini karşılayıp karşılamadıklarını ortaya koymakta çalışmamızın önemli bir araç olduğu söylenebilir. Yani, İlköğretim düzeyinde okutulan tarih metinlerinin olayları betimleme düzeyinde kaldıkları ve öykümeden kopamadıkları bulgusu, PISA Programının sonuçları çerçevesinde, yorumlamaya dayalı ve geçmişe ilişkin karşıt görüşlerin akılcı bir sorgulama çerçevesinde sunulduğu Savlama metinlerinin sadece Ortaöğretim düzeyinde görülmesinin yeterli

olmadığı, soyutlamanın dolayısıyla da tarih teknolojisinin daha fazla karşımıza çıktığı bu metinlerin İlköğretim düzeyinden itibaren okutulmaya başlaması gerektiğine işaret etmektedir.

Çalışmamız Türkçedeki adlaştırma yapılarına işlevsel olarak yaklaşan ilk çalışmalardan biri olması da alanyazınındaki önemli özelliklerinden biridir. Bugüne kadar Türkçedeki adlaştırma çalışmaları sınıflandırma ve betimleme çalışmalarının ötesine geçememiş, adlaştırmanın metin içindeki işlevine yönelik bilgi sunmamışlardır. Bu bakımdan çalışmamız, hem adlaştırmayı Türkiye’deki dilbilim çevrelerinde daha az başvurulan İşlevsel Dizge çerçevesinde ele almış, hem de adlaştırmanın belli bir söylem evreni (tarih söylemi) içindeki işlevlerine odaklanarak dilbilgisel yapıların söylemin bütününe olan etkilerini inceleyen ilk çalışmadır.

Ayrıca, İşlevsel Dizge içinde yer alan ve bir bakıma bileşenlerinden birini kullandığımız Değerlendirme Çerçevesi (Appraisal Framework) yaklaşımının farklı söylem türlerinde ne türden bir işlev yüklendiğine ilişkin yapılacak bir çalışmanın da çalışmamız açısından tamamlayıcı nitelikte olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, tarih söylemi bağlamında, yalnızca İlköğretim ve Ortaöğretimde okutulan tarih metinleri değil, üniversitelerdeki tarih derslerinde kullanılan metinler incelenerek, bu metinlerin öğrenciye tarih okuryazarlığı edindirmeyi mi yoksa tarih bilgisi sunmayı mı amaçladıkları ortaya çıkarılabilir. Böyle bir incelemede, üniversite sınavına hazırlık gibi bir etmenin olmaması, üniversitelerde kullanılan tarih metinlerinin konunun uzmanı ‘bilim insanları’ tarafından hazırlanmış olması ve metinlerin ‘adlaştırma yapılarının’ doğal yaşam alanı olarak kabul edebileceğimiz akademik ortamda kullanılması çalışmamızın bulgularından çok farklı bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Bu nedenle çalışmamız ilerideki bu tür çalışmalara geçiş sağlayacak bir araştırma olarak görülebilir.

KAYNAKÇA

- Andrews, R. (1992). *Rebirth of Rhetoric*, London: Routledge.
- Ayala, S. (2002). Nominalization As Impersonalisation Strategy: Some Corpus Notes for the Study of Agency Mystification. Juana I. Marín Arrese (haz.), *Conceptualization of Events In Newspaper Discourse: Mystification of Agency and Degree of Implication in News Reports* (s. 55-71). Madrid: Universidad Complutense de Madrid içinde.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford: Blackwell.
- Barton, D. ve Hamilton, M. (1998). *Local Literacies*, London: Routledge.
- Becher, T. (1987) "Disciplinary Discourse", *Studies in Higher Education* 12: 3.
- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics* 27: 3-43.
- Biber, D., Conrad, S. ve Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanco, F. ve Rosa, A. (1997). "Dilthey's Dream. Teaching History to Understand the Future", *International Journal of Educational Research* 27/3: 189-200.
- Bloor, T ve Bloor, M. (1995). *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*. London: Arnold.
- Burke, P. (1991). *New Perspectives on Historical Writing*, Oxford, U.K.: Polity Press.
- Butt, D., Fahey, R., Spinks, S. ve Yallop, C. (2000). (2. baskı). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: NCELTR, Macquarie University.
- Carr, D. (1991). *Time, Narrative and History*. Indianapolis: Indiana University Pres.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. D.R. Olson, N. Torrance ve A. Hildyard (haz.), *Literacy, language*

and learning: The nature and consequences of reading and writing. (s. 105-123)
Cambridge, England: Cambridge University Press içinde.

Christie, F. (1985). Language and schooling. S. Tchudi (haz.), *Language, schooling and society* (s. 21-40). Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook içinde.

Christie, F. (1992). Literacy in Australia. W. Grabe, ve diğ. (haz.), *Annual Review of Applied Linguistics, 12. Literacy* (s. 142-155). New York: Cambridge University Press içinde.

Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. F. Christie ve J.R. Martin (haz.), *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school* (s. 67-97). Norwood, NJ: Ablex içinde.

Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum, *Journal of Curriculum Studies 38/4*: 413–29.

Coffin, C. (2000). “History as Discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal”, ‘Yayınlanmamış Doktora Tezi’. University of New South Wales.

Coffin, C. (2004). Learning to write history: The role of causality, *Written Communication 21*: 261–289.

Conrad, S. (2002). Corpus linguistics approaches for discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*: 75-95.

Dik, S.C. (1978). *Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.

Dik, S.C. (1989). *The theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.

Downing, A. (1991). An Alternative Approach to Theme: A Systemic-Functional Perspective. *Word 40/2*: 119-143.

- Downing, A. (1997). Encapsulating Discourse Topics. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 5: 147-168.
- Edwards, A. D. (1978). The Language of History and the Communication of Historical Knowledge, A.K. Dickinson ve P.J. Lee (haz.), *History Teaching and Historical Understanding* (s. 54-71). London: Heinemann içinde.
- Eggins, S., Wignell, P., ve Martin, J. R. (1993). "The discourse of history: Distancing the recoverable past." M. Ghadessy (haz.), *Register analysis: Theory and practice* (s. 75-109). London: Pinter içinde.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (ikinci baskı). New York: Continuum.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*, U.K: Longman Group.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity.
- Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. C. Candlin (haz.) *Language in Social Life Series*. London: Longman içinde.
- Firth, R. (1957). *Man and Culture, An Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester.
- Freedman, A. ve Medway, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*, London, U.K.: Taylor and Francis.
- Givon, T. (1990). *Syntax: A Functional-Typological Introduction, v. II*. Amsterdam: Benjamins.

- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London ve New York: Routledge.
- Greene, S. (1994). The Problems of Learning to Think Like a Historian: Writing History in the Culture of the Classroom, *Educational Psychologist*, 29/2: 89-96.
- Hagège, C. (1974). Les Pronoms Logophoriques, *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, LXIV: 287-310.
- Hallden, O. (1986) Learning History, *Oxford Review of Education*, 12/1: 53-66.
- Hallden, O. (1997) Conceptual Change and the Learning of History, *International Journal of Educational Research*, 27/3: 201-210.
- Hallden, O. (1998). Personalization in Historical Descriptions and Explanations, *Learning and Instruction* 8/2: 131-139.
- Halliday, M.A.K. (1967/8). Notes on transitivity and theme in English, II. *Journal of Linguistics* 3: 177-274.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*, London, U.K.: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning*, London, U.K.: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985/1989). *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press. (Oxford University Press tarafından 1989'da 2. baskısı yapılmıştır)
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London, U.K.:Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1992). *Spoken and Written Language*, London: Cambridge University Press.

- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar (2. baskı)*. London, U.K.: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994b). Systemic Theory, R. E. Asher ve J. M. Y. Simpson (haz.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (s. 4505-4508). Oxford, Pergamon Press, içinde.
- Halliday, M.A.K. ve Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, London, U.K.: Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. (1993). Some Grammatical Problems in Scientific English, M.A.K. Halliday, ve J.R. Martin (haz.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (s. 69-85). London,U.K.: Falmer Press içinde.
- Halliday, M.A.K. (1993b). The Analysis of Scientific Texts in English and Chinese, M.A.K. Halliday, ve J.R. Martin (haz.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (s. 124-132) London, U.K.: Falmer s içinde.
- Halliday, M.A.K. (1998). Things and Relations: Regrammaticing experience as technical knowledge. J.R. Martin ve R. Veel (haz.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (s. 185-235). London: Routledge içinde.
- Halliday, M.A.K . (C. Matthiessen) (haz.) (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. ve Matthiessen, C. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London: Cassell.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan, R (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective (2. baskı)*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Harvey, N. (1993). Text Analysis for Specific Purposes. *Prospect* (8)3: 25-41.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying: Ways of Meaning*. London: Cassell.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language* (yeni baskı). Madison : University of Wisconsin Press,
- Hodge, R. ve Kress, G. (1993). *Language as Ideology*, London, U.K.: Routledge.
- Holloway, S.W. F. (1967). History and Sociology: What History is and what it ought to be, W.H. Burston ve D. Thompson (haz.), *Studies in the Nature and Teaching of History* (s. 1-27). London, U.K.: Routledge and Kegan Paul içinde.
- Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*, New York: Routledge.
- Jameson, F. (1984) Foreward, J. Lyotard, (haz.), *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge, Theory and History of Literature* (s. 7-11). Manchester, U.K., Manchester University Press içinde.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. Routledge: Taylor and Francis Group.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, G. (1998) *An Introduction to Corpus Linguistic* London: Longman.
- Kent, D. (1977) The Methods of Historians, N. Little, ve J. Mackinolty (haz.), *A New Look at History Teaching*, (s. 49-56). Australia, The History Teachers' Association of New South Wales içinde.
- Kolukisa, E.A., Tokcan, H. ve Akbaba, B. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6*. Ankara: A Yayınları.
- Kopraran, K.Y., Yediyıldız, B., Ercan, H.Y., Ergenç, Ö., Genç, R. ve İzgi, Ö. (2004). *Tarih Lise 2*. Ankara: M.E.B Yayınları.

- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
- Kress, G. (1989). History and Language: Towards a Social Account of Linguistic Change. *Journal of Pragmatics* 13/3: 445-466.
- Labov, W. (1981). Speech actions and reactions in personal narrative. D. Tannen (haz.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. (s. 217-247). Georgetown University Round Table. Washington, DC: Georgetown University Press içinde.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History* 7: 395-415.
- Lankshear, C., Gee, J.P., Knobel, M. ve Searle, C. (1997). *Changing Literacies*, Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Lee, A. (1996). *Gender, Literacy, Curriculum*, London, U.K.: Taylor and Francis.
- Leech, G. (1992) Corpora and theories of linguistic performance. J. Startvik (haz.), *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium, -8 August 1991* (s. 105–122). Berlin, New York: Mouton de Gruyter içinde.
- Luke, A. (1995). Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis, *Review of Research in Education* 21: 3-47.
- Lytard, J. (1993) *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge* (Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi) Minneapolis: University of Minnesota Press içinde.
- Maden, M., Kablan, M. ve Sever, A. (2006). *Tarih Lise 1*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Malinowski, B. (1935). *A Study of the Coral Gardens and their Magic*. 2 vols. London: Allen.
- Martin, J.R. (1984). Language, register and genre. Deakin University Production Unit (haz.), *Children Writing: Reader*. Australia: Deakin University Press içinde.

- Martin, J.R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (1991). Nominalization in science and Humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. E. Ventola (haz.), *Functional and Systemic Linguistics* (s. 307-337). Berlin: Mouton de Gruyter içinde.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, J.R. (1996). Evaluating disruption: Symbolising theme in junior secondary narrative. R. Hasan ve G. Williams (haz.), *Literacy in Society* (s.124–171). London: Longman içinde.
- Martin, J.R. (1997). Analysing Genre: Functional Parameters, F. Christie ve J.R.Martin (haz.), *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (s. 3–39). London: Pinter içinde.
- Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: ‘Genre-based’ literacy pedagogy. F. Christie (haz.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (s. 123-155). London: Continuum içinde.
- Martin, J.R. (2000). Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. A. Burns (haz.), *Analyzing English in a Global Context: A Reader* (s. 211-223). USA: Routledge içinde.
- Martin, J.R. (2002). Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. M.J. Schleppergrell ve M.C. Colombi (haz.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Erlbaum içinde.
- Martin, J.R. (2003). Making history: Grammar for interpretation. J.R. Martin ve R. Wodak, (haz.), *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value* (s. 19–57). Amsterdam: John Benjamins içinde.
- Martin, J.R. ve Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London and New York: Continuum.

- Martínez, I. A. (2001). Impersonality in the research article as revealed by analysis of the transitivity structure. *English for Specific Purposes 20*: 227-247.
- Matthiessen, C. (1996). Tense in English seen through systemic-functional theory, M. Berry, C.S. Butler, R.P. Fawcett ve G. Huang (haz.), *Meaning and form: systemic functional interpretations* (s. 431-99). Norwood, NJ: Ablex içinde.
- Miller, C. R. (1994). Rhetorical Community: the Cultural Basis of Genre, A. Freedman ve P. Medway (haz.), *Genre and the New Rhetoric* (s. 67-78). London, U.K.: Taylor and Francis içinde.
- Mink, L.O. (1974). History and Fictions as Modes of Comprehension, R. Cohen (haz.), *New Directions in Literary History* (s. 107-124). Baltimore: John Hopkins University Pres içinde.
- Mitchell, S. (1995). Conflict and conformity: the place of argument in learning a discourse. P. Costello ve S. Mitchell (haz.), *Competing and Consensual Voices*. Bristol: Multilingual Matters Ltd. içinde.
- Mitchell, S. ve Andrews, R. (1994). Learning to operate successfully in Advanced Level History. A. Freedman ve P. Medway (haz.), *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth: Heinemann/Boynton Cook içinde.
- Mumcu, A. ve Su, M.K. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 11*. Ankara: M.E.B Yayınları.
- Ochs, E. (1997). Narrative. Teun A. van Dijk (haz.), *Handbook of discourse: A multidisciplinary Introduction*. London: Sage içinde.
- O'Connor, K. (1991). Narrative form and historical representation: a study of American College students' historical narratives. Paper presented at the *Conference for Pedagogic Text Analysis and Content Analysis*, Harnosand, Sweden.

Onega, S. ve Landa, J. (1996). Introduction. S. Onega ve J. Landa. (haz.), *Narratology*. New York ve London, Longman Group Ltd içinde.

Perfetti, C., Britt, M.A., Rouet, J., Georgi, M ve Mason R. A. (1994). How Students Use Texts to Learn and Reason about Historical Uncertainty, M. Carretero, M.ve J.F. Voss (haz.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (s. 257-283). Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates içinde.

PISA 2003 Ulusal Nihai Rapor.

http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2003/rapor/PISA_RAPOR_2003.pdf. (Erişim tarihi: 28.02.2008.)

PISA 2006 Ulusal Ön Rapor.

http://earged.meb.gov.tr/pisa/dokuman/2006/rapor/Pisa_2006_Ulusal_On_Rapor.pdf (Erişim tarihi: 28.02.2008.)

Polat, M.M., Kaya, N., Koyuncu, M. ve Özcan, A. (2007). *Sosyal Bilgiler İlköğretim 7*. Ankara: M.E.B. Yayınları.

Reppen, R. ve Simpson, R. (2002). Corpus Linguistics. N. Schmitt (haz.), *An Introduction to Applied Linguistics* (s. 92-111). London: Arnold içinde.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*, London, U.K.: Cambridge University Press.

Say, B., Zeyrek, D., Oflazer, K. ve Özge, U. (2002). Development of a Corpus and a Treebank for Present-day Written Turkish. K. İmer ve G. Doğan (haz.), *Current Research in Turkish Linguistics, Proceedings of 11th International Conference on Turkish Linguistics* (s. 183-192). Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, içinde.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics approach*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schleppegrell, M.J. ve Achugar, M. (2003). Learning Language and Learning History: A Functional Linguistics Approach . *TESOL Quarterly* 12/2: 21-27.

- Schleppegrell, M.J., Achugar, M. ve Oteiza, T .(2004). The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly* 38/1: 67-93.
- Stalnaker, R. (1967) Events, Periods and Institutions in Historians. *Language, History and Theory* 6: 159-179.
- Stojicic, V. (2005). Metaphorical Wording in Reporting Social Issues – A Functional Approach, *Linguistics and Literature* 3/2: 233 – 241.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, London: Longman.
- Spoehr, K. T. ve Spoehr, L.W. (1994). Learning to Think Historically, *Educational Psychologist* 29/ 2: 71-77.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taverniers, M. (2004). Grammatical Metaphors in English. *Moderna Sprak* 98 (1): 17-26.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins Publishing.
- Unsworth, L. (1999). Developing critical understanding of the specialised language of school science and history texts: A functional grammatical perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 42: 508–521.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yayınevi.
- Veel, R. ve Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: The language of secondary school history. R. Hasan ve G. Williams (haz.), *Literacy in society* (s. 191–231). London: Longman içinde.

- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Frances Pinter.
- Ventola, E (1995). Thematic development and translation. M. Ghadessy M (haz.), *Thematic development in English texts* (s. 85-104). London/New York: Pinter, içinde.
- Vincent, J. (1995) *An Intelligent Person's Guide to History*, London, U.K.: Duckworth ve Co. Ltd.
- Walsh, W. H. (1974). Colligatory Concepts in History. P. Gardiner (haz.), *The Philosophy of History*. Oxford: Oxford University Press içinde.
- White, H. (1987). *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*, London: John Hopkins University Press.
- Yavuz, N. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*. Ankara: Prizma Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SÖZLÜKÇE

A

Adlama: layering

Adlaştırma: nominalization

Anlatı: narrative

Artan: residue

B

Belirtili Tema: marked Theme

Bildirim: report

Birleştirim: colligation

Bütünce: corpus

Bütünce-Temelli Yaklaşım: corpus-based approach

Ç

Çözümleme: analysis

D

Destekleme: scaffolding

Dilbilgisel eğretilme: grammatical metaphor

Dil kesiti: register

Dizge: system

Duygulanım: affect

Düşünsellik: ideation

Düşünsel üst-işlev: ideational metafunction

Düşünsel eğretilme: ideational metaphor

Düzenleme: organization

Düzenleniş: configuration

E

Eğitim-öğretim: schooling

Eğretilmeli: metaphorical

Eşleşik-gerçekleşme: congruent realization

Etkisel Açıklama: Consequential Explanation

Etmensel Açıklama: Factorial Explanation

Eylemcil ad yapısı: verbal noun construction

F

G

Genelleme: generalization

Gerçekleşme: realization

Gündelik bilgi: common sense knowledge

H

I

K

Karşı-Sav:

Katmanlaşma: stratification

Kiplik: modality

Kişilerarası üst-işlev: interpersonal
metafunction

Kişilerarası eğretileme: interpersonal
metaphor

L

M

Metin tipi: text-type

Metin türü: genre

Metinsel üst-işlev: textual
metafunction

N

Nedenleme: historical account

O

Okur-yazarlık: literacy

Ö

Öyküleme: historical recount

Özelleşmiş bilgi: specialized
knowledge

P

R

S

Savlama: argument

Sergileme Metin-Tipi: Exposition

Sıralamalı tümce: ranking clause

Soyutlama: abstraction

Söylem Alanı: field

Söylem Biçemi: tenor

Söylem Kipi: mode

T

Tarih okuryazarlığı: history literacy

Tarih söylemi: historical discourse

Tarih teknolojisi: technology of
history

Tarihsel Açıklama: historical
explanation

Teknik söylem: technicality

U

V

Y

Yansıtma tümcesi: projection clause

Yerleşim: setting

Z

Zamansal düzenleniş: temporal
organization