

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

**TÜRKİYE'DE DİLBİLİM ALANINDA ÖĞRENCİLER
TARAFINDAN YAZILAN ARAŞTIRMA YAZILARININ
GİRİŞ BÖLÜMLERİNDE TÜRE ÖZGÜ YAPILANMALAR**

Özden FİDAN

Danışman
Doç. Dr. Ayşen CEM DEĞER

2008

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “**Türkiye’de Dilbilim Alanında Öğrenciler Tarafından Yazılan Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Türe Özgü Yapılanmalar**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih
.../.../.....

Özden FİDAN

DOKTORA TEZ SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı ve Soyadı : Özden FİDAN
Anabilim Dalı : Dilbilim Anabilim Dalı
Programı : Genel Dilbilim Programı
Tez Konusu : Türkiye’de Dilbilim Alanında Öğrenciler Tarafından
Yazılan Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde
Türe Özgü Yapılanmalar

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	<input type="radio"/>	OY BİRLİĞİ ile	<input type="radio"/>
DÜZELTME	<input type="radio"/>	OY ÇOKLUĞU	<input type="radio"/>
RED edilmesine	<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.

	Evet
Tez, burs, ödül veya teşvik programlarına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.	<input type="radio"/>
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

Türkiye’de Dilbilim Alanında Öğrenciler Tarafından Yazılan Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Türe Özgü Yapılanmalar

Özden FİDAN

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

Tür çözümlemesi, akademik ve profesyonel amaçlı metinlerin çözülmesinde bu metinlerin biçimsel ve işlevsel özelliklerinin açıklanması için belli yönetsel çerçeveler sunan ve bu çerçevede yapılan araştırmalardan elde bulguları akademik dil öğretimini de kapsayan Uygulamalı Dilbilim alanına aktarmayı amaçlayan bir çalışma çerçevesidir. Bu çalışma çerçevesi içinde temel amaç “belli amaçlar ve iletişim durumlarının yorumlanmasında bireylerin dil kullanım yollarını anlamak ve bu bilgiyi okuryazarlık eğitiminde kullanmaktır”. Tür çözümlemesi çalışmaları kapsamında akademik türlere yönelik çalışmalardan elde edilen bulguların eğitime aktarılması amacı doğrultusunda son yıllarda dil öğretiminde tür-tabanlı yaklaşım, üzerinde çokça çalışılan bir alan haline gelmiştir. Tür Eğitiminin amacı, okuryazarlık bağlamında öğrencilerin dil bilgilerini hem dili bağlam yönelimli anlam üretmeye yönelik olarak kullanmalarını hem de bu dil bilgisini hedef türlerin örneklerini üretmeye yönelik olarak kullanmalarını sağlamaktır. Swales’in (1990) önerdiği Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli de tür-tabanlı akademik yazma eğitimi için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Bu yaklaşımla öğrenci hem açık bilgilendirme hem de çözümlediği metinler aracılığıyla yazma becerilerini geliştirmektedir. Bu çalışmanın da temel iddiası tür-tabanlı akademik yazma eğitiminin öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini geliştireceğidir. Çalışmada temel olarak “Öğrencilerin, Tür-tabanlı eğitim çerçevesinde Swales (1990)’da önerilen Bir Araştırma alanı Yarat modeli doğrultusunda bilgilendirildiklerinde, yazdıkları araştırma yazısı giriş bölümlerinin uzman metinlerine ne ölçüde benzeyeceği” sorusu yanıtlanmaya çalışılmaktadır. Soruyu yanıtlamak için öğrencilerin yazdığı araştırma yazısı giriş bölümleri çözümlenerek, uzmanların yazdığı metinlerle karşılaştırılmıştır. Çalışmanın bulguları, Tür-tabanlı eğitimi çerçevesinde Bir Araştırma Alanı Yarat modelinin öğrencilerin akademik becerilerini büyük ölçüde geliştirdiğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Söylem, Akademik Okuryazarlık, Tür-Tabanlı Eğitim, Araştırma Yazısı, Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli

ABSTRACT

Doctoral Thesis

GENRE ANALYSIS OF INTRODUCTION SECTIONS IN STUDENTS' RESEARCH ARTICLES IN THE FIELD OF LINGUISTICS IN TURKEY

Özden FİDAN

**Dokuz Eylül University
Institute of Social Sciences
Department of Linguistics
General Linguistics Programme**

Research in Genre Theory seeks to account for the ways people use language in particular communicative situations and employs research findings in literacy education. Genre Analysis, which is the powerful tool of Genre Theory in describing form-function correlations in academic and professional texts, can be utilized in studies in Applied Linguistics, especially the development of Academic Literacy. Academic Literacy practices constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study. In these practices, genre-based pedagogies present teachers and students a different view of writing, supplying students within a contextual framework for writing and offering them an explicit understanding of how texts in the target academic genre are structured. Within the framework of Genre theory and Genre-based Pedagogy, and drawing basically on CARS Model (Swales, 1990; 2004) and Citation Studies (Hyland, 1999; 2000) in the field, this study aims at investigating whether student writers in the discipline of Linguistics in Turkey will be able to produce academic texts as responses to the norms socially accepted in the discipline when they are provided with a genre-based academic writing program. The genre focused on the research is the Introduction sections of research articles. This study aims at investigating to what extent the research article introduction sections produced by the students, who are taught genre-based academic writing in accordance with Swales' (1990) Create A Research Space model, are similar to those produced by expert writers

In order to achieve this, the Introduction sections of research articles produced by student-writers are compared to those produced by expert writers. The findings reveal that genre-based pedagogy and the Create A Research Space model contribute to the academic literacy skills of the students on a large scale.

Key Words: Academic Discourse, Academic Literacy, Genre-based pedagogy, Research Articles, Create A Research Space Model

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
DOKTORA TEZ SINAV TUTANAĞI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
GİRİŞ.....	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Bilimsel Söylem.....	1
1.2. Akademik Okuryazarlık.....	3
1.3. Tür-tabanlı Yazma Eğitimi.....	7
1.3.1. Dizgeci İşlevsel Dilbilim.....	8
1.3.2. Yeni Retorik.....	9
1.3.3. Özel ve Akademik Amaçlı İngilizce.....	11
1.4. Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli.....	16
1.5. Alıntılama ve Alıntılama Çözümlemesi.....	28
1.5.1. Alıntı Çözümlemesi ve Aktarım Eylemleri.....	34
1.6. Uzmanlar Tarafından Yazılmış Dilbilim Araştırma.....	41
Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Hamle Yapılanması ve Alıntılama Örüntüleri.....	41
1.6.1. Uzmanlar Tarafından Yazılmış Dilbilim Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Hamle Yapılanması.....	41
1.6.2. Uzmanlar Tarafından Yazılmış Dilbilim Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Alıntılama Örüntüleri.....	48

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Giriş.....	57
2.2. Öğrencilerle Yapılan Çalışma.....	57
2.2.1. Öğrencilerle Yapılan Çalışmada İzlenen Yol.....	57
2.2.2. Öğrencilerin Metin Çözümleme Etkinlikleri ve Kendi Metinlerini Yazma Süreçleri.....	59
2.3. Bulgular ve Tartışma.....	61
2.3.1. Dilbilim Alanında Öğrenciler Tarafından Yazılmış Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Gözlenen Hamle Yapılanmaları ve Uzman Metinleriyle Karşılaştırılması.....	62
2.3.1.1. Giriş Bölümü Başlıkları.....	63
2.3.1.2. Hamle Sıklıkları.....	64
2.3.1.3. Hamle Yapılanmaları.....	66
2.3.1.4. Hamle Sıralamaları.....	80
2.3.2. Uzman ve Öğrenci Metinlerinde Alıntı ve Aktarım Eylemi Kullanımları.....	85
2.3.2.1. Uzman ve Öğrenci Metinlerinde Bütünleşik ve Bütünleşik Olmayan Alıntı Kullanım Sıklıkları.....	86
2.3.2.2. Bütünleşik Alıntı Türlerinin Uzman ve Öğrenci Metinlerinde Kullanım Sıklıkları ve Özellikleri.....	89
2.3.2.3. Uzman ve Öğrenci Metinlerinde Aktarım Eylemlerinin Kullanımı.....	102
SONUÇ.....	108
KAYNAKÇA.....	115
SÖZLÜKÇE.....	120
EKLER.....	121

GİRİŞ

Tür çözümlemesi, akademik ve profesyonel amaçlı metinlerin çözülmesinde bu metinlerin biçimsel ve işlevsel özelliklerinin açıklanması için belli yöntemsel çerçeveler sunan ve bu çerçevede yapılan araştırmalardan elde bulguları akademik dil öğretimini de kapsayan Uygulamalı Dilbilim alanına aktarmayı amaçlayan bir çalışma çerçevesidir (Bhatia, 1993). Hyland (2003) de buna benzer olarak Tür Kuramının amaçlarını şu şekilde belirlemektedir:

1. Tür kuramı belli amaçlar ve iletişim durumlarının yorumlanmasında bireylerin dil kullanım yollarını anlamayı
2. Ve bu bilgiyi okuryazarlık eğitiminde kullanmayı amaçlar.

Tür çözümlemesi çalışmaları akademik söylem çerçevesinde araştırma yazıları (Swales, 1990; Swales ve Najjar, 1997; Samraj, 2004;), lisans üstü tezler (Samraj, 2004) ve iş başvurusu (Bhatia, 1993) gibi farklı metin türleri ve araştırma yazısı türünde farklı diller üzerine yapılan çalışmaları (Duzsak, 1994; Fakhri, 2004) içermektedir.

Metindilbilim ve Söylem Çözümlemesi alanlarında Türkçe Bilimsel Söylem ve Bilimsel Metinler üzerine yapılan çalışmalar genel olarak, tür çözümlemesi (Yarar, 2001; Cem-Değer ve Fidan,2007) bilgi yapısı ve konu yapısı çözümlemesi (İşsever, 2002; Keçik, 2002; Turan ve Bican, 2002; Oktar, 2002), metin tabanlı söylem çözümlemesi (Huber ve Uzun, 2001, Uzun, 2002; Zeyrek, 2002; Yağcıoğlu, 2002, Ruhi, 2002), çerçevesinde yürütülmektedir. Huber ve Uzun (2001) dışındaki tüm çalışmalarda profesyonel nitelikli akademik metinler incelenmektedir. Huber ve Uzun (2001) ise üniversite öğrencilerinin ürettikleri bilimsel metinleri incelemektedir. Öğrenciler tarafından yazılmış akademik metinlerin incelenmesine yönelik bu öncü çalışmada akademik söylemi temsilleyen metinlere yönelik beklentiler şu şekilde belirlenmektedir:

- i) *“Metnin düzenli ve tek anlamlı olması, başka bir deyişle çoğul okumaya, çok anlamlılığa ve bulanıklığa yol açmaması,*

- ii) *Metnin geçerli ve güvenilir olması,*
- iii) *Metni temellendiren düşünsel düzenlemelerin, metnin yüzeysel yapısında sergilenen açık sözel düzenlemelerle gösterilmesi, bir başka deyişle metnin çizgisel olarak izlenebilir olması”*

Huber ve Uzun (2001) öğrencilerin yazdığı akademik metinlerin incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik önemli sınırlar belirlemektedir. Bu sınırlar çerçevesinde de öğrencilerin yazdıkları akademik metinlerin yukarıdaki söyleme yönelik beklentileri karşılayıp karşılamadığını araştırmışlar ve öğrenci metinlerinin söz konusu beklentileri karşılamadığını saptamışlardır. Bu çalışmada ortaya konan akademik metne yönelik beklentiler, üniversite öğrencilerinden beklenebilecek akademik okuryazarlık becerilerinin neler olduğuna yönelik önemli sınırlar çizmektedir. Ancak Huber ve Uzun (2001)’de bu belirlemeler doğrultusunda öğrencilerin akademik yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik bir çözüm önerisi sunulmamaktadır.

Öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak ortaya konmuş yaklaşımlardan biri Tür-tabanlı yazma eğitimidir. Son yıllarda dil öğretiminde tür-tabanlı yaklaşım, üzerinde çokça çalışılan bir alan olarak belirginleşmektedir. Bu yaklaşım, Halliday (1985), Swales (1990) ve Bhatia’nın (1993) “iletişimsel amaç” görüşü üzerine temellenen çalışmalar çerçevesidir. Bu bağlamda Tür, yazılı ya da sözlü olarak üretilmiş, toplumsal bağlamda belli bir amaca hizmet eden ve bir dizi metin parçası ya da hamleden oluşan Metin’dir (Henry ve Roseberry, 1998).

Hyland (2003) Tür Eğitiminin amacının öğrencilerin dil bilgilerini dili bağlam yönelimli anlam üretmeye yönelik olarak kullanmalarını sağlayacak ve bu dil bilgisini hedef türlerin örneklerini üretmeye yönelik olarak kullanmalarını sağlamak amacıyla bilinçlendirmek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmalar temelde akademik okuryazarlıkla bağlantılı olarak anadil ve/veya yabancı dil konuşucusu öğrencilerin akademik topluluğa ve bilgiye erişimlerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Akademik okuryazar olmak, bir başka deyişle “*akademik bağlama girmek*” aynı zamanda görece kapalı bir topluluk oluşturan belli bir disiplinin “*kapı bekçileri*”ni (Berkenkotter ve Huckin, 1995:97-116) aşmak anlamına gelmektedir.

Belli bir akademik bağlama girmeyi kolaylaştıracağını düşündüğümüz modellerden biri Swales (1990:141)'da önerilen Bir Araştırma Alanı Yarat modelidir. Bu model özel olarak araştırma yazısı türüne yönelik söylemin beklentilerini karşılamaya yönelik bir metin yapılanması önermektedir.

Akademik yazma öğretimini belli bir iletişimsel olaya katılma ve bu iletişimsel olayın temsillendiği metin türü ya da türlerine yönelik farkındalık kazanma ve söz konusu türde metin üretme olarak gören tür-tabanlı yazma öğretimi bakış açısını benimseyen bizim çalışmamız kapsamında hazırlanan derse yönelik uygulamalar, araştırma yazısı alttürü üzerinden yürütülmüştür.

Tür-tabanlı akademik yazma dersi bağlamında araştırma yazısı türünün seçilmesini güdüleyen iki temel neden vardır. Birincisi, kuramsal ve ideolojik olarak, kamusal alanda basılı ürünlerle var olan bilimsel disiplinin kendini en çok araştırma yazılarıyla ortaya koyduğu ve bilimsel disiplin içinde bilgi üretiminin devamlılığının büyük ölçüde araştırma yazılarıyla sağlandığı kabul edilmektedir. Araştırma yazıları yapılan yeni deneylerin aktarılması ve savların paylaşılmasında, bilimsel söylemin bilgi yapısının yapılan araştırmayı nasıl denetlediğinin gözlemlenmesinde sağlam veriler sunmaktadır (Hyland, 1997).

İkincisi, pratik olarak araştırma yazıları Uzun ve Huber (1999)'da Dilbilim alanında yazılmış akademik metinlere yönelik ölçütlerin metin üzerinde gözlemlenebilmesinde metin boyutu açısından kolaylık sağlamaktadır. Araştırma yazısı yoğunlaştırılmış yapısıyla bir çok özelliği birarada bulundurduğundan ders içerisinde metin türüne yönelik bilgilerin örneklendirilmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Bu doğrultuda çalışmamızda Dokuz Eylül Üniversitesi Dilbilim Bölümü 4. sınıf öğrencileriyle bir öğretim yılı boyunca Mesleki Beceriler Dersi kapsamında yürütülen Akademik Yazma öğretiminin sonunda öğrenciler tarafından üretilmiş araştırma yazısı giriş bölümü metinlerinin son yazımları incelenmektedir. İncelemeye alınan metinler, 2006-2007 öğretim yılının bahar yarıyılında, Aktif Öğretim programına göre beşer haftadan oluşan 4. ve 5. modülleri kapsayan bir sürede Bir

Araştırma Alanı modeline yönelik sınıfıçı açık kuramsal bilgilendirme ve bu bilgilendirme doğrultusunda alanın uzmanları tarafından yazılmış araştırma yazılarının bu modele göre çözümlenmesi sürecinin sonunda öğrencilerden “kendi seçtikleri bir konuda, bu konuya ilişkin kaynakları kullanarak araştırma yazısı türünün beklentileri doğrultusunda giriş bölümü yazma” ödevleridir. İnceleme metinleri öğrencilerin yazdığı son metinlerden oluşmaktadır Buna yönelik daha ayrıntılı açıklama ileride 2.2. Bölümünde verilmektedir.

Araştırma yazısı Giriş bölümüne yönelik sınıf içinde açık bilgilendirme sadece Bir Araştırma Alanı Yarat doğrultusunda yapılmış, alıntılama ve aktarım eylemlerine yönelik açık bilgilendirme yapılmamıştır. Alıntılama yönelik olarak öğrencilere APA (American Psychological Association) formatı kitapçık olarak verilmiştir.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi Tür kuramı, türlerin özelliklerini ortaya koymayı ve bunu özel amaçlı yazma öğretiminde kullanmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak akademik yazma öğretiminde tür-tabanlı öğretimin uygulandığı ders programının sonunda öğrencilerin yazdığı metinlerin uzman metinlerine ne ölçüde yaklaştığı incelenmektedir.

Bu çerçevede çalışmamız şu soruya yanıt aramaktadır:

Öğrenciler, Tür-tabanlı yazma eğitimi çerçevesinde Swales (1990)'da önerilen Bir Araştırma Alanı Yarat modeli doğrultusunda yönlendirilirlerse, öğrencilerin yazdığı araştırma yazısı giriş bölümleri uzman metinleriyle ne ölçüde benzerlik gösterir?

Bu sorunun yanıtlanmasına yönelik olarak öğrenci metinleri, Bir Araştırma Alanı Yarat modeli (bundan sonra BAAY) çerçevesinde aşağıdaki inceleme ulamları temel alınarak çözümlenmiş ve uzman metinleriyle karşılaştırılmıştır:

1. BAAY modeli çerçevesinde giriş bölümü çözümlenmesi
 - a. Giriş bölümü başlıklandırmaları
 - b. BAAY doğrultusunda giriş bölümünde uygulanan hamle sıklıkları

c. Hamle yapılanmaları

d. Hamle sıralamaları

2. Alıntılama ve Aktarım Eylemlerinin

Çözümlemesiyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında yer alan Hamle yapılanmaları Swales (1990:137-146; 2004:228-229) doğrultusunda 1. hamle *alıntılama ve aktarım eylemleri*, 2. Hamle, hamle içindeki adımların uygulanma sıklıkları ve biçimleri, 3. hamle *amaç belirtme* edimi açısından incelenmiştir. 1. Hamlenin çözümlenmesinde inceleme birimi olarak ele alınan alıntılama yapıları ve aktarım eylemlerinin çözümlenmesi ek bir kuramsal bilgi gerektirdiğinden araştırmanın bu ayağı ayrı bir bölüm olarak düzenlenmiştir.

Öğrenci metnlerinin değerlendirilmesinde temel alınan uzman metinlerine yönelik çözümler tezrin yazılma sürecinde iki ayrı ön çalışma olarak tasarlanmıştır¹. İleride daha ayrıntılı olarak ele alınan bu çalışmalardan ilki Dilbilim alanında uzmanlar tarafından yazılmış Türkçe araştırma yazılarının Bir Araştırma Alanı Yarat modeli çerçevesinde türe özgü yapılanmaların betimlenmesi ve değerlendirilmesidir. İkinci çalışma ise, Araştırma yazılarının giriş bölümlerindeki alıntılama örüntüleri ve aktarım eylemlerinin uzman metnilerindeki yapılanmaları ve sıklıklarının incelenmesini kapsamaktadır.

Öğrenci metnlerinin uzman metinleriyle karşılaştırılmasında nicel değerlendirmede sıklık değerleri arasındaki farkın iki örneklemlili oran testi yapılarak α 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olup olmadığı hesaplanmıştır. Nitel değerlendirmede ise, her hamle için uzman metnilerinde gözlenen dilsel yapılanmalar temel alınarak öğrenci metnilerinde bu yapılanmaların var olup olmadıkları ve nasıl dilselleştirildikleri incelenmiştir.

¹ Bu çalışmalardan ilki olan “Dilbilim Alanında Türkçe Yazılmış Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Gözlenen Retorik Eğilim” başlıklı çalışma 04.05.2007’de Hacettepe İngiliz Dilbilimi Bölümü 35. Yıl Etkinlikleri kapsamında düzenlenen Dilbilim Konferansında, ikincisi ise “Türkçe Yazılmış Dilbilim Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Alıntılama Örüntüleri” başlığıyla 11 Mayıs 2007’de Mersin Üniversitesi’nde düzenlenen XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı’nda bildiri olarak sunulmuştur.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında, I. Bölümde çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve kavramsal çerçevesini oluşturan Bilimsel ve Akademik Söylem, Akademik Okuryazarlık, Tür-tabanlı Yazma Eğitimi, Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli ve Alıntılama konuları ele alınmaktadır.

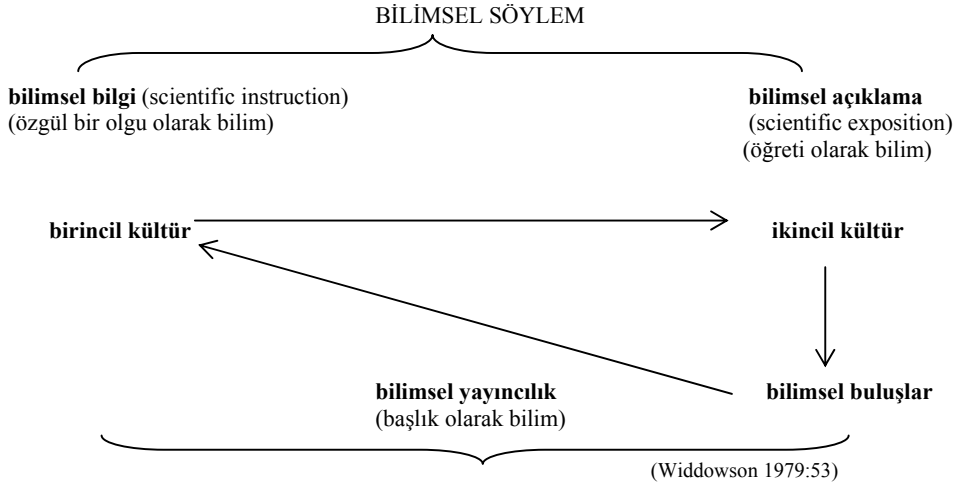
Çalışmanın II. Bölümünde, önce öğrencilerle yapılan etkinliklere ilişkin bilgi verilmekte, daha sonra Bir Araştırma Alanı Yarat modeli doğrultusunda yapılan çözümlmelerden elde edilen bulgular Hamle Çözümlemesi ve Alıntı Çözümlemesi çerçevesinde tartışılmakta, son olarak da bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar sunulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. BİLİMSEL SÖYLEM

Akademik nitelemesi, bilim ve bilimsellik tanımlarının, kavram alanları içinde yer almaktadır ve 'bilimsel niteliği olan' olguları (araştırmalar, kuramlar ve bunların sergilendiği metinler) nitelemek üzere kullanılmaktadır. Bilimsel söylem, bilimsel olarak nitelendirilen tüm olguları kapsamaktadır. Widdowson (1979) bu kapsamı aşağıdaki şemayla açıklamaktadır.

Şema 1. Birincil Kültür ve İkincil Kültür Olarak Bilimsel Söylem



Bilimsel Söylemin bilimsel söylem içindeki konumunu belirlemek üzere bu şemayı açıklamaya çalışalım. Birincil kültür, sözlük anlamıyla; "toplumlarda tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bu değerleri yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçlar bütünü"dür. İkincil kültür ise, yukarıda da değindiğimiz gibi, farklı dil ve kültürlerle üye bilimsel toplulukların, bilimsel iletişimi sağlamak amacıyla oluşturdukları bir alt-kültürdür. Bu altkültür içinde gerçekleştirilen çalışmalar, birincil kültürde var olan oluntular ve/veya olgulardan hareketle gerçekliği

bilimsel bakış açısıyla yeniden yapılandırmaktadır. Bu yapılandırma, bilimsel çalışma ya da araştırmayla yapılan saptama ve elde edilen bulguların bilimsel bilgi olarak söylem bağlamının ulaşmayı amaçladığı eksiksiz bilgi yapısına birer katkı olarak girmektedir.

İkincil kültür tarafından oluşturulan söylem bağlamının bilgisel yapılanmasında var olan 'bilgi'nin güvenilirliği birincil kültürde yer alan gerçeklikle kurduğu ilişki ağının sıklığıyla ölçülmektedir. Bir başka deyişle, birincil kültürün kapsadığı ikincil kültür, birincil kültür içindeki olgular üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ve ulaşılan vargularla, birincil kültüre bir anlamda dönüt vermektedir. Bilimsel Söylemin kendini ortaya koyduğu ve tanımladığı düzlem, ikincil kültür içinde yapılan çalışmalarla ulaşılan varguların bilimsel gerçeklikler olarak ortaya konma sürecidir. Bunu yukarıdaki şema üzerinden açıklayacak olursak, Bilimsel Söylem, ikincil kültür ve bilimsel buluşlar arasındaki bağın oluşum düzlemidir. Bilimsel birer gerçeklik olarak ortaya konan bilimsel vargular, bilimsel yayınlar aracılığıyla söylem bağlamındaki bilgi yapısına katılmaktadır. Bilimsel söylem topluluğunun birincil iletişimsel amacı, üretilen bilginin aktarılması, böylelikle paylaşılması ve bilimsel yayıncılık aracılığıyla yaygınlaştırılmasıdır. Ulaştırılması amaçlanan bilginin sunulacağı metin, tanıtmadeğerlendirme olabileceği gibi kuram/ model ve araştırma yazısı gibi özgün nitelikli bir çalışma da olabilmektedir (Huber ve Uzun, 1999). Araştırmacı bilim insanları, çalışmalarını yaparken bilimsel disiplinin normlarıyla yönlendirilmektedir. Yönlendirilmiş bu çalışmaların, bilimsel topluluğun kamusal alanına açılabilmesi için yaptıkları çalışmaları söze dökmeleri zorunludur, araştırma sürecinin sonunda elde edilen bilgi, söylem topluluğunun iletişimsel amaçları doğrultusunda biçimlenen, metinle somutlaşarak bilimsel topluluk tarafından oluşturulmuş olan ikincil kültüre katılmaktadır.

Bilimsel iletişimde metin üreticisi aynı zamanda bilginin de üreticisidir. Bilim ideolojisi açısından üretilen bilginin; a) uygulanabilir olması; uygulanabilir olması için güvenilir olması; b) genelleşebilir özellikte olması; genelleşebilmesi için yansız ve öznel değer yargılarından arındırılmış olması, kısacası bilimin gereklerini ve bilimsel toplulukların beklentilerini yerine getirmesi gerekmektedir.

Aslında, Bazerman'ın (1988:34) da vurguladığı gibi bilgiyi üreten yazar açısından alıcıların bireysel okuma ve anlamlandırma stratejileri kesin olarak kestirilebilir değildir, bu nedenle de yazarın bakış açısı bir anlamda bireyseldir. Bu bireysellik, yazılı ortam üzerinden, yazarın iddiasını paylaşılan bir bilgi durumuna getirme amacı doğrultusunda biçimlenmektedir. Bu durum, yazarın bireyselliğinin kendisiyle aynı söylem bağlamını paylaşan diğer bireylerin beklentileriyle sınırlı olduğu anlamına gelmektedir.

Söylem topluluğunun kullandığı türün beklentileriyle metin dünyasında biçimlenen metin, yazarın bireysel nitelikli düşünsel düzenlemesini ve topluluksal nitelikli metin dünyasını metinsel ekleme düzleminde eksiksiz bir biçimde sergilemelidir. Bilimin geleneksel bakış açısı içinde, bilimsel dilin yansız, açık, geçirgen bir biçimde kullanılmasının zorunlu olduğu kabul edilmektedir.

Bilimsel Söylem (diğer kurumsal söylemler gibi) sınırları belli bağlam(lar) içinde gerçekleşen anlamlandırma ve anlam kurma süreçlerinin ne türden toplumsal ve dilsel pratikler aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini belirlemiş olmasıyla kendini tanımlayan, özelleşmiş bir etkinlik alanıdır. Bilimsel Söylem, sadece soyut (ideolojik, düşünsel) anlamda değil toplumsal yapılanma içinde somut 'yer'ler olarak da kendini tanımlar: Bilimsel Söylemin yeri akademi/üniversitedir. Bu akademi/üniversitenin sınırları içinde akademik iletişim biçimi kullanılır ve bu iletişim biçimini kullanabilmek için de onun okuryazarı olmak gerekir. Bilimsel iletişim biçiminin kullanılabilmesinin önkoşulu olarak kabul edilen akademik okuryazarlık, bu noktada daha ayrıntılı olarak açıklanması gereken bir kavramdır. Aşağıda buna yönelik açıklamalar yer almaktadır.

I. 2. AKADEMİK OKURYAZARLIK

Akademik okuryazarlık Yeni Okuryazarlık Çalışmaları kaynaklı bir kavramdır (Lea ve Street, 1998:158). Akademik okuryazarlık, bütüncül bir kavram olarak ele alınmamaktadır. Okuryazarlık gibi kapsayıcı bir kavramın akademik niteliğiyle bir arada kullanılması da zaten kavramın kendi iç yapısıyla da bu öngörüü barındırdığının bir göstergesidir. Lea ve Street (1998:158), akademik okuryazarlık'ı üniversite

düzeyindeki öğrenmenin disiplinin sınırları ve beklentisi doğrultusunda “*bilginin anlaşılması, yorumlanması ve düzenlenmesinde bilgiyi edinme ve kullanmaya yönelik yolların yeni bilgiye uyarlanması*” olarak ele almaktadır. Bir başka deyişle akademik okuryazarlık, bir üniversite öğrencisinin öğretim gördüğü alanda okuduğunu anlama, yorumlama ve edindiği ve/veya kazandığı bilgileri düzenleme ya da okuduklarını dönüştürerek bilgiyi yeniden tasarlama, yani öğrenme becerilerini kullanabilmesi anlamına gelmektedir.

Lea ve Street (1998:159) ve Lea (2000:106-107), akademik okuryazarlık araştırmalarının, Çalışma Becerileri, Akademik Toplumsallaşma ve Akademik Okuryazarlık gibi üç temel bakış açısı ya da model çerçevesinde yürütüldüğünü belirtmektedir.

Çalışma becerileri yaklaşımında okuryazarlık, başka bağlamlara da uyarlanabilecek, öğrencilerin öğrenmek zorunda oldukları bir dizi beceri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım içinde temel dil becerisi alanı yazmadır ve yazma edimi öğrenciler açısından teknik ve yararlı bir beceridir. Bu yaklaşımda çıkış noktası, öğrencilerin yaptıkları yazım ve dilbilgisi yanlışlarıdır, *bu nedenle bu bakış açısı temelde bir ‘eksiklik’ modelidir* (Newel-Jones ve Osborne, 2005). Öğrencilerin okuma ve yazma sürecinde yaptıkları yanlışların belirlenmesi ve bunların ortadan kaldırılması amaçtır. Ancak bu yanlışların neye göre yanlış oldukları ya da gerçekten yanlış olarak kabul edilip edilemeyecekleri ayrı bir tartışma konusu olarak kalmaktadır. Bu yaklaşım, davranışsal ve deneysel psikoloji ile programlanmış öğrenme üzerine temellenir (Lea ve Street, 1998).

Lea ve Street, (1998)’de değinilen diğer bakış açısı olan, Akademik Toplumsallaşma’da akademik kültürlenme esastır. Homojen bir kültüre sahip olduğu kabul edilen üniversitede öğretim elemanının görevi öğrenciyi akademik kültürün içine sokmak ya da onu akademik kültüre almaktır. Bu nedenle öğrencinin öğrenmeye ve öğrenmeyi güdüleyici görevlere uyumlanması önemlidir. Bu yaklaşım içinde yazma edimi, öğrenci açısından bilginin yorumlanmasında aracı olarak kabul edilir. Akademik toplumsallaşma, gelişime dayalıdır ve akademik alanda gerekli olan becerilerin, yüksek

öğretimdeki yazmanın Bilimsel Söylemin taleplerini karşılamaı beklenir. Bu bakış açısı, Sosyal Psikoloji, Antropoloji ve Yapılandırmacı Öğrenme tabanlıdır. Bu bakış açısında okuma ve yazma edimleri, akademik düzlemde tüm kurumsal yapıya erişimi sağlayacak, disiplinlerüstü bir akademik toplumsallaşmanın yolunu açacak izlen(ler) öngörmektedir.

Üçüncü olarak, Akademik Okuryazarlıklar bakış açısında ise okuryazarlık, toplumsal bir pratik olarak kabul edilmektedir. Bu toplumsal pratik, öğrencinin öğretim gördüğü disiplin içinde söylem yapısı, güç ilişkileri, metin türü bilgisi, bilgi yapısını edinme ve toplumsal kimlik edinme gibi farklı süreçleri içermektedir. Akademik okuryazarlık bakış açısında üniversiteler, söylem ve güç ilişkileri çerçevesinde yapılanmış kurumlar olarak kabul edilir. Bu nedenle de okuryazarlık beklentileri farklı disiplinler ve metin türlerini kapsayan çeşitli iletişimsel pratikler olarak ele alınmaktadır (Swales, 1990; Lea, 1994; Bazerman ve Paradis, 1990; İvaniç, 1998). Burada yazma edimi, farklı düzlemlerde anlam kurma süreçlerini içeren bir üst-süreç olarak görölmektedir. Bu bakış açısının temeli ise, Yeni Okuryazarlık Çalışmaları, Eleştirel Söylem Çözümlemesi, Dizgeci İşlevsel Dilbilim ve Kültürel Antropolojiye dayanmaktadır (Lea ve Street, 1998).

Newel-Jones ve Osborne (2005), bir toplumsal pratik topluluğu oluşturan yüksek okul bağlamında öğrencilerin ne türden akademik çalışma becerileri geliştirmeleri gerektiğini araştırdıkları çalışmalarında aşağıdaki ‘çalışma becerileri’ listesini oluşturmuşlardır. Aşağıdaki listeyi oluşturan beceriler, yani akademik talepler, Oxford Brookes Üniversitesinde, School of Health and Social Care’de çalışan akademisyenlerin öğrenciden ne bekledikleriyle ilgili olarak yanıtladıkları sormacanın sonuçlarını yansıtmaktadır.

Akademik beceri listesi:

- Yazarken kendini etkin biçimde ifade etme
- Derinlemesine anlamaya yönelik okuma yapabilme
- Kütüphane kullanabilme, alanyazını tanıtabilme, gönderimde bulunabilme

- Betimleyici yazmadan çözümleyici yazmaya geçme
- Sayısal ifadeleri kullanabilme
- Grafik sunumları kullanabilme ve karmaşık verileri yorumlayabilme
- Yansıtıcı beceriler ve eleştirel bilinçlenme

Newel-Jones ve Osborne (2005), bu çalışmalarında, akademik çalışma becerilerinin geliştirilmesinde hem akademik toplumsallaşma bakış açısının hem de akademik okuryazarlık bakış açısının birada düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Akademik çalışma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik olarak oluşturulacak programların hem öğrencilerin akademik toplumsallaşma hem de akademik okuryazar olma süreçlerini besleyecek nitelikte olması gerektiğini savunmaktadırlar.

Toparlayacak olursak, akademik okuryazarlık pratikleri, öğrencinin sahip olduğu aktarılabilir becerileri (yani okuma yazma gibi çalışma becerileri), kazanılmış bilginin iletişimdeki taşıyıcısı (akademik toplumsallaşma) olarak Bilimsel Söylemle etkileşime girmesi ve en son kerede yeni bakış açıları geliştirebilmesiyle gerçekleşir.

Yukarıda verdiğimiz bilgiler doğrultusunda akademik okuryazarlık çalışmalarının, temel olarak Psikoloji (yapılandırmacı öğrenme ve toplumsal kimlik), Antropoloji (kültür ve kültürlenme) ve Dilbilim (Dizgeci İşlevsel Dilbilim ve Özel ya da Akademik Amaçlı İngilizce Çalışmaları) kuramları arayüzünde bulunan bir çalışma alanı olduğunu söyleyebiliriz.

Akademik okuryazarlığın kazandırılması ve/veya geliştirilmesine yönelik olarak yukarıda da değindiğimiz gibi oldukça geniş bir düzleme yayılan çalışma çerçeveleri oluşmuştur. Bu çalışma çerçevelerinde akademik okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik olarak önerilen yollardan biri de Tür-tabanlı yazma eğitimleridir (Hyland, 2003:22-23).

Aşağıdaki bölümde Tür-tabanlı akademik yazma eğitiminde var olan yaklaşımlar ana çizgileriyle tanıtılmakta ve daha sonra da bu çalışmada benimsenen yönlemsel yaklaşımı oluşturan Swales'in (1990; 2004) Bir Araştırma Alanı Yarat modeli ve Hamle

çözümlemesi açıklanmaktadır. Son olarak ise Hamle çözümlemesiyle bağlantılı olarak Alıntılama ve Alıntılama Çözümlemesine yönelik bilgi verilmektedir.

I.3. TÜR-TABANLI AKADEMİK YAZMA EĞİTİMİ

Son yıllarda dil öğretiminde Tür-tabanlı yaklaşım üzerinde çokça çalışılan bir alan haline gelmiştir. Bu yaklaşım, Halliday (1985), Swales (1990) ve Bhatia'nın (1993) "iletişimsel amaç" görüşü üzerine temellenen çalışmalar çerçevesidir. Bu bağlamda Tür, yazılı ya da sözlü olarak üretilmiş, toplumsal bağlamda belli bir amaca hizmet eden ve bir dizi metin parçası ya da Hamleden oluşan Metin'dir (Henry ve Roseberry, 1998).

Hyland (2002; 2003) Tür Eğitiminin amacının öğrencilerin dil bilgilerini dili bağlam yönelimli anlam üretmeye yönelik olarak kullanmalarını sağlayacak ve bu dil bilgisini hedef türlerin örneklerini üretmeye yönelik olarak kullanmalarını sağlamak amacıyla bilinçlendirmek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmalar temelde akademik okuryazarlıkla bağlantılı olarak anadil ve/veya yabancı dil konuşucusu öğrencilerin akademik topluluğa ve bilgiye erişimlerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Akademik okuryazar olmak, bir başka deyişle "*akademik bağlama girmek*" aynı zamanda görece kapalı bir topluluk oluşturan belli bir disiplinin "*kapı bekçileri*"ni (Berkenkotter ve Huckin, 1995:97-116) aşmak anlamına gelmektedir.

Bu çerçeveden bakıldığında Tür, soyut, toplumsal olarak özelleşmiş, uzlaşım dil kullanımına gönderimde bulunmaktadır. Swales (1990) tarafından ortaya atılmış bu tanımlama, üretildikleri ve kullanıldıkları toplumsal bağlam açısından benzerlik taşıyan metin grubu görüşüne dayanır. Metin grubunu oluşturan benzerlik özellikleri, bir metni diğerlerine bağlayan ve metin üreticilerinin seçimlerini belirleyen koşulları da oluşturur. Tür kuramcıları, katılımcıların ilişkileri dil kullanımının merkezine koyar ve başarılı bir metnin, yazarın bağlama ve bağlamın katılımcısı olan diğer yazarlara yönelik farkındalığını yansıttığını varsayar. Bu durumda belli bir türde yazmak, aynı zamanda toplumsal kılıcılarının var olan metin türü bilgisiyle hem belli bir ortak geçmiş hem de

belli bağlamların kısıtları içinde gerçekleştirdikleri anlam kurma eylemidir (Kress, 1989).

Hyon (1996:702-706) birinci ve ikinci dil öğretiminin geliştirilmesinde araç olarak kullanılan Tür-tabanlı yaklaşımlar için Dizgeci İşlevsel Dilbilgisi, Yeni Retorik ve Özel/Akademik Amaçlı İngilizce olmak üzere üç gelenek belirlemektedir. Aşağıda bu geleneklere değinilmektedir.

I.3.1 Dizgeci İşlevsel Dilbilim

Dizgeci işlevsel Dilbilim, en genel anlamıyla toplumsal bağlamlarda dil ve işlev arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlar. Buna göre, dilsel biçimler onları çevreleyen toplumsal çevre yani “alan” (field), “katılımcılar” (tenor) ve “iletişim kanalı” (mode) tarafından şekillendirilirler (Hyon, 1996).

Türle ilgili olarak farklı türlerin amaçlı ve etkileşimsel farklılıklarına odaklanılmaktadır. Dilin bu türlerin var oluşunda sözlük-dilbilgisel ve retorik özellikleriyle oluşan örüntülerin dizgesel olarak bağlama bağlanışları incelenir.

Toplumsal bakış açısından, bir yazarın seçimleri her zaman bağlam bağımlı, toplumsal etkinlik içinde güdülenen etkileşim sürecindeki kısıtlarla biçimlenir. Halliday’in dili çözümlmek için temel inceleme yapısı , Türden çok “kesit dil” olsa da bu gelenek içinde yer alan Martin (1992) dizgeci yaklaşım içinde Tür tanımlaması yapmaktadır. Halliday’in biçim ve işlevi bağlantılandırma görüşü doğrultusunda Türler, “aşamalı, hedef yönelimli toplumsal pratik”ler olarak tanımlanmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalarda metinler hem büyük yapılar küresel (Martin, 1992), hem tümce hem de sözlük-dilbilgisel düzeydeki (Martin, 1993; Halliday, 1993) çözümlmelerde akademik kesit dilin doğası açıklanmaya çalışılmaktadır.

Dizgeci gelenek içindeki uygulamalar temelde “eğitime yönelik deney” (Derewianka, 2003:139-140) olarak başlamış daha sonra ise örgün eğitim içinde aşamalı ve dizgeli bir öğretim biçimine dönüşmüştür. Bu öğretim planlaması bugün

“okuryazarlık öğretimi” temelinde ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında uygulanan müfredat yönelimli bir sisteme dönüşmüştür (Schleppegrell, 2004). Bu gelenek içinde örgün öğretim kurumlarında uygulanmak üzere çeşitli “okul türleri”ne yönelik olarak rapor, açıklayıcı, tartışma gibi metin tiplerinde öğrencileri rahatça okuyup yazabilecek duruma getirmek amaçlanmaktadır.

1.3.2 Yeni Retorik

Bu gelenek içinde Tür, retorik durum ve metin türü arasındaki ilişki olarak ele alınmaktadır. Burada metinlerin detaylı analizinden çok türlerin kullanıldığı bağlamlar incelenmektedir. Bu gelenek içindeki çalışmalar (Bazerman, 1988; Dewitt, 1993) özel amaçlı İngilizce çalışmalarından farklı olarak türlerin gerçekleştiği durum bağlamlarına ve türlerin bu bağlamlarda yerine getirdiği iletişimsel işleve odaklanır. Bu çalışma çerçevesinin öncüsü olan Miller (1984), birinci dilde yazma öğretiminin yapıldığı bağlamlarda “türün biçim ya da anlam değil yerine getirmeye çalıştığı eylemin merkezine yerleştirilmesi bu çerçevede tanımlanması” gerektiğini belirtir. Berkenkotter ve Huckin (1995), yazarların akademik profesyonel topluluklarda iletişim kurmak için tür bilgisini nasıl kullandıklarını açıklamaya çalışırlar. Berkenkotter ve Huckin’in (1995:4-25) Tür’e bakış açıları beş temel ilkeye dayanmaktadır:

1. Türler devingendir ve değişime açıktır.

Türler, sürekli olarak yinelenen iletişimsel durumlara verilen yanıtlar olarak gelişen devingen retorik biçimlerdir. Türler, zaman içinde kullanıcıların ihtiyaçları doğrultusunda ve kullandıkları iletişim durumlarında meydana gelen değişiklikler doğrultusunda bazı değişimlere uğrarlar. Her ne kadar Bhatia (1993) türlerin “standartlaşmadığı sürece bilinir olmayacağı”nı belirtse de bu, zaman içinde hiçbir değişikliğe uğramayacaklarını göstermez. Yazarlar, Martin’in (1992) deyiimiyle farklı iletişim durumlarının gerektirdiği beklentileri karşılamaya yarayacak biçimde “işlerin nasıl yapılacağı”nı bilmek zorundadırlar.

2. Tür bilgisi, edimler ve edimlerin ve bu edimlerin gerçekleştiği durumların bir ürünüdür.

Tür bilgisi, gündelik ya da profesyonel aktivitelere katılımı kazanılmaktadır. Yani tür bilgisi, içinde bulunulan kültürün etkinliklerine katıldıkça gelişmeye devam eden bir biliş durumudur . Tür bilgisini, açık bilgilendirmeden çok belli ortamlarda, o ortamların beklentileri doğrultusunda dili kullanarak kazanırız. Bu nedenle de tür bilgisini verirken uzman yazarların bu bilgiyi nasıl edindiklerini iyi anlamak gerekmektedir. Uzman yazarların hangi modeli izlediklerini ve neden bu modeli izlediklerini iyi analiz etmek gerekmektedir.

3. Tür bilgisi hem biçimi hem de içeriği kapsar.

Belli bir uzam ve zamanda belli bir amaç doğrultusunda uygun içeriğin oluşturulması gerekmektedir. Öğrencilerin varsayılan alıcı kitlesinin kim olduğunu bilmeleri ve metinlerinde neyi açıklayıp neyi açıklamayacaklarını, ne kadar açıklayacaklarını kestirebilmeleri gerekmektedir. Yazarlar, yazdıkları şeyin hedeflenen alanda var olan tartışmalara ve varsayımlara ne ölçüde uyduğunu, okuyucuyu ikna etmeye yönelik olarak alandaki sorunlu konuları ve/veya bilmek ve alanın ihtiyaçlarını iyi hesaplamak zorundadır.

4. Türlerin kullanımı toplumu/topluluğu yapılandırır ve yeniden üretir.

Bireyler türleri kullandıkça ve profesyonel etkinliklerle bağlantılandıkça toplumsal yapıyı da kurmakta ve yeniden üretmektedir. Tür, “korunmasına katkıda bulunduğu toplumsal gerçeklikler ve süreçlerden ayrı” ve bu anlamda da ideolojiden bağımsız, yansız bir süreç değildir. Bir türde ürün vermek ya da bir türü gerçekleştirmek belli bir dilsel modelin yeniden yazımı değil, belli bir politik ve tarihsel sürecin edimidir. Tür öğretimi, ideolojilerin, ilişkilerin ve kimliklerin toplumsal olarak yapılanışını ve aktarılışını görünür kılmaktadır.

5. Türün uzlaşımsal özellikleri söylem topluluklarının normlarını ve ideolojilerini yansıtır.

Belli bir söylem topluluğu içinde metin üreten yazarlar, söylem topluluğunun beklentileri doğrultusunda hareket ederler. Söylem topluluğunun değerleri ve bakış açısı zaman içinde değişebilir ve bu da üretilen metinlerin değişmesine sebep olur.

Bazerman (1988) bilimsel araştırma makalelerinin zaman içinde bilimsel değerler ve bilgi değıştikçe nasıl değıştiğini, Berkotter ve Huckin (1995) bilimsel dergilerde yayınlanan makalelerin editörlerin bakış açıları doğrultusunda nasıl değışiklikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Miller (1984), Türün yazma öğretiminin merkezinde yer alması gerektiğini belirtmektedir. Miller'a göre, metinleri çevreleyen toplumsal bağlamların yazarların kendi metinlerini oluştururken ne türden bir retorik eğilimi benimseyeceklerinin belirlenmesinde temel oluşturmaktadır. Miller'ın bu görüşleri Özel Amaçlı İngilizce çalışma çerçevesini etkilemiş ve Tür tanımlarını bağlamsal ve işlevsel özellikleri de ekleyerek genişletmelerine yol açmıştır.

1.3.3. Özel / Akademik Amaçlı İngilizce

Swales (1990)'da ortaya konan Tür tanımı ve bu tanım doğrultusunda yapılan çalışmalar daha çok dil odaklıdır ve bu gelenek içinde Tür, “*geniş toplumsal amaçlar paylaşan üyelerden oluşan söylem topluluklarında kullanılan yapılandırılmış iletişimsel olaylar sınıfı*” olarak görülür. Topluluk üyelerinin ortak amaçları türün mantığını oluşturur ve bu türün içerik yapılandırma seçimlerinin ve üslubunun biçimlenmesine yardım eder. Bu gelenek içindeki araştırmacılar (Bhatia, 1993; Flowerdew, 1993; Gosden, 1993, Nwogu, 1991; Swales, 1990), Tür'ü yabancı dil öğretiminde akademik ya da profesyonel metin oluşturma çerçevesinde incelemektedirler. Bu gelenek içinde Tür, belli bir “toplumsal bağlam” içinde belli bir “iletişimsel amaç” taşımasıyla tanımlanır.

Bu geleneğin öncüsü kabul edilen Swales (1990) türleri belli bir iletişimsel amaç doğrultusunda çeşitli yapı, üslup, içerik ve hedeflenen alıcı kitlesiyle biçimlenen ve anlamlandırılan “iletişimsel olay” olarak betimler.

Özel Amaçlı İngilizce çalışma çerçevesindeki çalışmalar (örneğin, farklı türlerdeki yapısal Hamle çözümlemesi) türlerin özellikle biçimsel yapılanmalarına odaklanmaktadır. Bununla birlikte metinlerin özelleşmiş bağlamlardaki işlevleri bu bağlamların özelliklerini derinlemesine incelenmemektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların büyük bölümü, araştırma yazıları (Swales, 1990:110-170), lisansüstü tezleri (Hopkins ve Dudley Evans, 1988), bilimsel dergilerde yayınlanmış metinlerin özet bölümleri (Salager-Meyer, 1990; Lores, 2004), Tıp alanında yazılmış popüler araştırma raporları (Nwogu, 1991) ve iş yazışmaları (Bhatia, 1993) gibi türlerde metinlerin büyük ölçekli yapı düzenlemelerindeki örüntüleri ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Bu çerçevede ortaya atılmış olan Swales’in (1990) “Bir Araştırma Alanı Yarat” modeli ve bu model çerçevesinde yapılmış bazı çalışmalar ileride daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Özel Amaçlı İngilizce uygulamalarında, Tür Kuramı içindeki araştırmalar Akademik Amaçlı İngilizce ve Profesyonel İletişim için İngilizce gibi iki temel alanda yapılmaktadır. Bu alanda çalışmaların temel güdülenmesi Tür-tabanlı uygulamaların İngilizcenin doğal konuşucusu olmayan öğrencilerin ilgili oldukları disiplin ya da profesyonel alanın metinlerini okuyup yazmalarını kolaylaştıracağıdır. Temelde biçimsel metin analizi benimsendiğinden bu alanda çalışmalarda belli türlerin yapısı ve dilbilgisel yapıların öğretimi öncelenmektedir (Swales ve Feak 2004). Tür-tabanlı öğretimde örneğin Swales’in (1990) araştırma yazısı türünde giriş bölümlerine yönelik olarak önerdiği “Bir Araştırma Alanı Yarat” (Create A Research Space) modelinin tıpkı dergi ya da kitap editörlerinin uzmanları yönlendirmesi gibi araştırma yazısı için giriş bölümü yazarken belli topluluk kısıtları ve beklentilerine yönelik olarak öğrencileri yönlendiren bir klavuz işlevi göreceği savunulmaktadır (Swales, 2004).

Bazı araştırmacılara göre Tür dil öğretiminde en önemli ve etkili kavramlardan biri olarak görülmektedir (Hyland, 2003:24). Özel Amaçlı İngilizce tabanlı çalışmalarda

genellikle “herhangi bir yazılı ya da sözlü olarak üretilmiş söyleme ait özelleşmiş ulam” (Swales, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Özel amaçlı İngilizce geleneğinde türler, yapılandırılmış iletişimsel olaylar olarak, özelleşmiş söylem topluluklarının amaçlarıyla ilişkilendirilmektedir. Tür araştırmacıları bu gelenek içinde kendine özgü metin türü terimleştirmeleri doğrultusunda (araştırma yazısı, laboratuvar raporu, vb.) belli akademik disiplinler veya profesyonel iletişim toplulukları çerçevesinde ele alınmaktadır (Johns, 2005).

Her üç çalışma alanı içinde de sözlü ve yazılı türler çözümlenmekte ve açıklanmaktadır. Bu farklı bakış açıları, Tür-tabanlı öğretim uygulamalarına temel oluşturmaktadır. Farklı bakış açılarına sahip Tür Çalışması Çerçevesi, Tür-tabanlı öğretim uygulamalarında temel olarak “yazma öğretimi” üzerine odaklanmaktadır.

Bu yaklaşımları birbirinden ayıran temel özelliklerden biri Tür kavramına bakış açıları ve tanımlama biçimleridir. Swales (1990) doğrultusunda Tür “metin amacı”na odaklanırken, Bazerman (1988) ve Berkenkotter ve Huckin (1995) çerçevesinde “metnin yazıldığı bağlam”a, Dizgeci Gelenek’te Martin’in (1992) tanımlaması doğrultusunda “anlam ve seçim”e odaklanmaktadır. Aslında her üç yaklaşım da “Öğrencilerin akademik ve profesyonel bağlamlarda yetkin birer okur-yazar olmaları” temel amaçlarında birleşmektedir. Hyland (2003:22) bu farklı bakış açılarını Tür Kuramı’nın amaçları altında bir araya getirir.

Tür kuramı,

1. belli amaçlar ve iletişim durumlarının yorumlanmasında bireylerin dil kullanım yollarını anlamayı
2. ve bu bilgiyi okuryazarlık eğitiminde kullanmayı amaçlar.

Temel olarak türler tanıdık bağlamlarda bir şeylerin yapıldığı, yinelenen durumlara uygun edimlerin gerçekleştiği retorik eylemlerdir. Bilimsel söylemi temsilleyen metinler, belli bir toplumsal pratiğin parçasıdır. Bu toplumsal pratikte oluşturulan her metin, araştırmacıların oluşturduğu söylem topluluğunca paylaşılan

iletişimsel amaç doğrultusunda biçimlenmektedir. Bilim dünyasının temel iletişim amacı ise ‘bilgi sunmaktır’.

Bilgi sunma ise, Bilimsel Söylem bağlamında genellikle yazılı metinlerle gerçekleştirilmektedir. Temel iletişim amacı ‘bilgi vermek/bilgi almak’ olan bu söylem topluluğunda yer edinmenin birincil koşulu bilgiyi metinleştirmektir. Bilgiyi taşıyan metin, söylem topluluğu uzmanları ve bilgi sunan yazar arasındaki tek ortak bağlamdır. Ve bu ortak bağlam, söylem topluluğu açısından ‘tanıdık’ olmalıdır. Akademik yazma öğretimi de öğrencilerde bu tanıdıklık durumunu yaratma ya da geliştirmeyi amaçlar.

Johns (2005), Akademik Amaçlı İngilizce çalışmalarını değerlendirdiği yazısında Hamle analizini, belli bir tür içinde metin paragraflarının ya da daha büyük söylem parçalarının yazarların amaçlarına hizmet ettiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, okuyucuların metin yapısı içinde bölümler arasındaki ilişkileri, metnin yazıldığı toplumsal yapıyı ve yazarın amacını anlamalarına yardım etmektedir. Bu yaklaşımın öğretimde uygulanması, öğrenciler için bir metnin toplumsal olarak yapılanmasını, okuyucular, yazarlar ve bağlam arasındaki ilişkilerin daha görünür kılınmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımla öğrenci, çözümlediği metinler aracılığıyla yazma becerilerini geliştirmektedir.

Akademik yazmayı toplumsal bir pratik olarak ele alan “akademik okuryazarlık” bakış açısı çerçevesinde akademik yazma öğretimi, öğrencinin öğretim gördüğü disiplinin söylem yapısı, güç ilişkileri, metin türü bilgisi, bilgi yapısını edinme ve toplumsal kimlik edinme gibi farklı süreçleri içermektedir.

Akademik okuryazarlık bakış açısında üniversiteler, farklı disiplinlere özgü söylem özellikleri ve bu özelliklere bağlı güç ilişkileri çerçevesinde yapılanmış kurumlar olarak kabul edilir. Bu nedenle de okuryazarlık beklentileri farklı disiplinler ve metin türlerini kapsayan çeşitli iletişimsel pratiklerle gerçekleşmektedir (Swales, 1990; Lea, 2004; Bazerman ve Paradis, 1990; Ivanič, 1998).

Johns (2005) Tür-tabanlı akademik yazma bağlamında Swales’in (1990) önerdiği Hamle analizini belli bir tür içinde metin paragraflarının ya da daha büyük söylem

parçalarının yazarların amaçlarına hizmet ettiği görüşüne dayandığını belirtmektedir. Bu yaklaşım, okuyucuların metin yapısı içinde bölümler arasındaki ilişkileri metnin yazıldığı toplumsal yapıyı ve yazarın amacını anlamalarına yardım etmektedir. Bu yaklaşımın öğretimde uygulanması öğrenciler için bir metnin toplumsal olarak yapılanmasını, okuyucular, yazarlar ve bağlam arasındaki ilişkilerin daha görünür kılınmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımla öğrenci çözümlediği metinler aracılığıyla yazma becerilerini geliştirmektedir.

Paltridge (2002) Akademik Amaçlı İngilizce (AAİ) sınıflarında Tür ve metin tipine odaklanmanın öğrencilerin bilimsel söylemlere erişimini sağlayacak bir bağlam yarattığını belirtmektedir. Lemke'ye (1994) göre *“Tür, tüm bilimsel uzmanlık alanlarının dil öğretimi izlencelerini birleştiren bir üst konudur. Tür bir kültürü, topluluğu, belli bir zaman kesitini metinlerle ve bu metinlerin biçimleriyle ilişkilendirmemizi sağlayan kapsayıcı bir konudur. Tür, öğrencilere okuyucu beklentilerini ve yazarın stratejilerini öğretmemizi olanaklı kılar.* (Aktaran Swales, 2004:241).

Belli bir okuyucu topluluğuna yönelik olarak sunulacak bilgiyi aktarmak üzere soyut zihinsel işlemlerin metin yüzey yapısında eklemlenmesi, akademik yazma bağlamında “tür farkındalığının” oluşmasını gerekli kılmaktadır (Bhatia, 1993; Swales ve Feak, 2004). Tür öğretiminde temel olarak belli bir türe yönelik bilgilendirme ve bu bilgilendirmeyle temellenen farkındalık etkinlikleri yapılmaktadır. Bu bilgilendirme sürecinin ardından öğrencilerden kendi metinlerini oluşturmaları beklenir. Bu uygulama içinde tahmin edileceği gibi öğrencinin akademik okuryazarlık yetkinliği de yapılan açık bilgilendirme ve bilinçlendirme etkinlikleri doğrultusunda, bu etkinlikler aracılığıyla edindiği bilgi ve kazandığı bilinçlenmesini kendi yazdığı metne ne ölçüde yansıttığıyla ölçülmektedir.

Akademik okuryazarlık becerilerinin nasıl geliştirileceği, ne türden bir yol izleneceği ise yukarıda Tür-tabanlı akademik yazma yaklaşımlarını tanıtırken de değindiğimiz gibi, yapılacak olan ders programının ya da tek tek öğrenciye özel yönlendirmenin hangi bakış açısını benimseyeceğine göre değişmektedir.

Tür-tabanlı yazma eğitimi çerçevesini oluşturan bu türden çalışmaların hepsinin ortak noktası aslında Hyland'ın (2003:22) de belirttiği gibi “farklı metin türlerinin doğasını açıklamak” ve bu bilgiyi “akademik okuryazarlık eğitimine aktarmak”tır. Bu açıdan bakıldığında hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin temel iddia “Tür-tabanlı yazma eğitiminin öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini geliştireceğidir” (Hyland, 2003).

Bizim de bu çalışma çerçevesinde temel iddiamız, daha önce Giriş bölümünde de belirttiğimiz gibi, uzmanların yazdığı akademik metinlerin çözümlenerek türe özgü yapılanmaların betimlendiği tür çözümlemesi çalışmalarının eğitim amaçlı olarak kullanılabilmesi; akademik yazma dersinde belli bir tür temelinde açık bilgilendirme ve bilinçlendirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini geliştirerek akademik olarak kabul edilebilir metinler oluşturmalarına katkıda bulunacağıdır.

Bu bağlamda, bu çalışmada Özel / Akademik Amaçlı İngilizce çalışmaları çerçevesinde Swales (1990)'da önerilen ve Swales (2004)'te gözden geçirilip yeniden savunulan, araştırma yazısı türüne yönelik Bir Araştırma Alanı Yarat modeli benimsenmiştir. Aşağıdaki bölümde bu model açıklanmaktadır.

I.4. BİR ARAŞTIRMA ALANI YARAT MODELİ

Swales (1990)'da önerilen “Bir Araştırma Alanı Yarat” modelini açıklamadan önce Swales'in Tür ve Söylem topluluğu kavramlarını nasıl ele aldığını açıklamak gerekmektedir. Swales en temelde dilsel topluluk ve söylem topluluğunda dil kullanımı koşullarına yönelik bir ayrım yapar. Bu ayrım önemlidir; çünkü tür tanımının temelini oluşturan bakış açısının kurucusudur (Swales, 1990:45-57).

Dilsel Topluluk

- Dil kullanımı toplumsal bir davranıştır.
- Dil temel toplumsallaşma sürecinin bir parçasıdır.
- Dilsel topluluğa katılım doğal süreç içinde kendiliğinden gerçekleşir; çevre ve duygusal koşullarla belirlenir.
- Grup dayanışması, özel umutlar, eğlence ve romantizm gibi gündelik yaşama yönelik bireysel ihtiyaçlarla biçimlenir.

Söylem Topluluğu

- Dil kullanımı işlevsel bir davranıştır.
- Dil temel toplumsallaşma sürecinden ayrıdır.
- Söylem topluluğuna katılım, katılmak isteyen kişi tarafından bilinçli olarak talep edilen ve topluluk üyelerinin ikna edilmesini ve eğitilmeyi gerektiren aşamalı bir süreçtir.
- Söylem topluluğunun paylaştığı ortak amaçlarla biçimlenir.

Swales'in (1990) tür tanımı, yukarıda da belirttiğimiz gibi, amaç odaklıdır. Buna göre yukarıda görülen Dilsel Topluluk ve Söylem Topluluğu en temelde iletişim amaçları doğrultusunda birbirinden ayrılmaktadır. Dilsel toplulukta dil kullanımı bu topluluğun içine doğmuş, sağlıklı her birey için toplumsallaşma sürecinde bilinçli bir seçime dayalı olmayan, doğal bir edimken, belli bir söylem topluluğuna katılım bilinçli bir seçimdir ve bu topluluğun kesit dil kullanımı da birinci dil ediniminde olduğu gibi kendiliğinden değil, belli bir çabayla öğrenilen, topluluğun parçası olmayı işaretleyen zorunlu bir edimdir.

İçinde yaşanan toplumda tümü kapsayıcı bir toplumsal ilişkiler ağı bulunmaktadır. Bu ağ içinde yer alan söylemler ve bu söylemleri kullanan topluluklar toplumun bütünü içinde ikincil iletişim biçimleri oluşturmaktadır. Bu iletişim biçimlerini kullanan görece dışa kapalı, belli bir amaçla bir araya gelmiş bireylerden kurulu olan topluluklara dışarıdan katılım, bireyin kendi seçimi doğrultusunda, ancak ve ancak katılmak istediği topluluğun kurallarını benimsemesi koşuluyla gerçekleşmektedir. Bilimsel söylem topluluğu söz konusu olduğunda da, bu topluluğun üyesi olmayı seçmek ya da istemek de bu topluluğun benimsediği değerler doğrultusunda oluşmuş, topluluğun kendi içinde özelleşmiş iletişim biçimini öğrenmeyi ve yetkin bir biçimde kullanabilmeyi gerektirmektedir. Özelleşmiş bu iletişim biçimi, akademik bağlamda sözlü ya da yazılı metinlerle temsillemektedir. Bu çerçevede de,

söz konusu metinlerin üretilme amaçları doğrultusunda birbirinden farklılaşan biçimlenmeleri önem kazanır. Bu farklı biçimlenmeler, Kuramı çerçevesinde metinlerin yazılma amaçlarına göre belirlenen “tür adları”nı almaktadır. (Swales, 1990).

Bu doğrultuda Swales’e (1990:58) göre Tür, “*belli bir iletişimsel olay sınıfıdır ve belli iletişimsel amaçları paylaşan üyeleri kapsar. Üyeler tarafından tanınan bu amaçlar, türün mantığını kurar. Bu mantık, hem söylemin şematik yapısını biçimlendirir hem de içeriğe ve üsluba yönelik seçimleri etkiler. İletişimsel amaç, belli bir retorik eylemin gerçekleştirilmesine yönelik olarak türün sınırını çizer. Bir türün örnekleri, kendi içlerinde yapı, üslup, içerik ve hedef alıcılar gibi özellikler açısından benzerlik gösterir. Türün tüm olası beklentilerini yerine getiren bir örnek ortaya çıkarsa / üretilirse üyeler bu örneği prototip kabul eder.*”

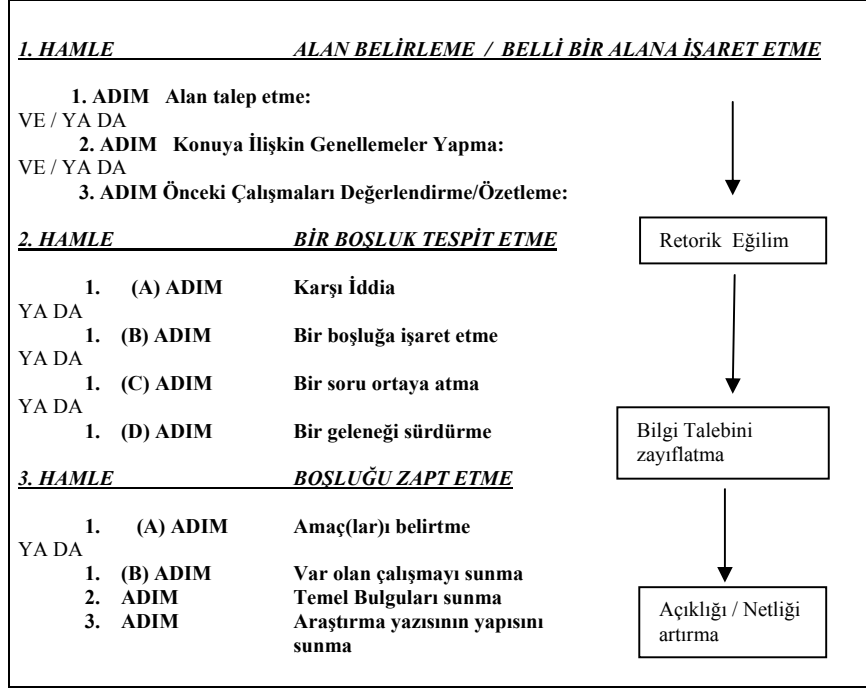
Bilimsel söylemi temsilleyen metinler, belli bir toplumsal pratiğin parçasıdır. Bu toplumsal pratikte oluşturulan her metin, araştırmacıların oluşturduğu söylem topluluğunca paylaşılan iletişimsel amaç doğrultusunda biçimlenmektedir. Bilim dünyasının temel iletişim amacı ‘bilgi sunmaktır’. Bilgi, bilimsel yayınlar aracılığıyla yaygınlaştırılmakta ve yaygınlaşan bilgi o söylem topluluğu üyeleri arasında belli bir iletişimsel, ortak bağlam yaratmaktadır. Ulaştırılması amaçlanan bilginin sunulacağı metin, bir araştırma, deney ya da tanıtma-değerlendirme olabileceği gibi bir kuram ya da model önerisi de olabilmektedir (Huber ve Uzun, 1999).

Hyland (1997), kamusal alanda yayımlanmış yazılarla var olan bilimsel disiplinin, kendini an çok araştırma yazılarıyla ortaya koyduğunu vurgulamaktadır. Bilimsel disiplinin varlığı bilgi üretimine dayalıdır ve bilgi üretiminin devamlılığı da büyük ölçüde araştırma yazılarıyla sağlanmaktadır. Çünkü araştırma yazıları, yapılan yeni deneylerin aktarılması ve savların/sayıltıların paylaşılmasında, bir disipline ait var olan/kabul edilmiş bilginin yeni bilgiyi nasıl denetlediğinin gözlenmesinde önemli veriler sunmaktadır. Buna bağlı olarak da araştırma yazıları, bilimsel topluluk kültürü ve felsefesi tarafından yönlendirilen bilgi yapısı biçimlerini temsilleyen araçlardır.

Araştırmacılar çalışmalarını yaparken bilimsel disiplinin normlarıyla yönlendirilmektedir. Her araştırmacı üyesi olduğu ya da üyesi olmak istediği disiplin içinde bu normlara tutunarak var olabilmektedir. (Bazerman, 1985;1988; Hyland, 2000; Swales, 1990; 2004). Araştırmacılar için belli bir disiplinde ‘var olma’ edimi, araştırma yazıları üretimi sürecinde belli sözbilimsel ve dilsel araçlarla kendini göstermektedir. Araştırma metni üretiminde, bu araçların ilk kodlandığı yer ise *giriş* bölümleridir. Bir araştırmacı yazar için araştırma yazısı üretmede giriş bölümlerinin en çetrefilli bölüm olduğunu vurgulayan Swales, (1990:137) de giriş bölümlerini oluştururken yazarın sunacağı art alan bilgisinin miktarı ve türü, metinde yansıtacağı tavrı, okuru metne nasıl bağlayacağı, konuya yaklaşımının ne derece doğrudan ya da dolaylı olacağı konularında kararlar vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm bu kararlar, okurun yazarla ilgili ilk izlenimini oluşturan giriş bölümlerinin, aslında yazarın kendisini belli bir söylem topluluğunun üyesi olarak tanımlamasında birer adım olduğunu göstermektedir. Huber ve Uzun (2000)’de de belirtildiği gibi giriş bölümü metin türünün belirleyicisidir ve türler de belli söylemlerin temsillendiği metinlerle somutlaşmaktadır.

Swales’in (1990; 2004) de belirttiği gibi giriş bölümünün temel amacı, çalışmanın konusunun sunulmasıdır. Bu bölümde okuyucunun çalışmanın sonuçlarını anlayıp değerlendirmesine imkan verecek yeterli ölçüde bilgiye yer verilmektedir. Bu temel bilgiler, daha önce aynı konu üzerine yapılmış diğer çalışmaları tanıttığı gibi çalışmanın kuramsal dayanaklarını da sunmaktadır. Kuramsal dayanakların sunulması, araştırmacının çalışması için bir araştırma bağlamı yaratmasını sağlamaktadır. Araştırma bağlamının yaratılması, disiplin tarafından kurulan bilgi yapısının sağlamlaştırılması ve genişletilmesine yönelik olarak bir boşluğun belirlenmesi ve yeni çalışma aracılığıyla bu boşluğun doldurulmasına olanak sağlamaktadır. Belli bir araştırma bağlamında, belli bir bilgi boşluğunu doldurmaya yönelik olarak yapılan çalışma ortak bağlamı paylaşan üyeler tarafından otomatik olarak gerekçelendirilmektedir. Ancak, üyelerin bu gerekçelendirmeyi yapabilmeleri için çalışmanın metin yüzey yapısında, üyelerin beklentilerini karşılayacak biçimde düzenlenmesi gerekir. Swales (1990:141) araştırma yazısının giriş bölümünün topluluk üyeleri için tanıdık ya da uzlaşımsal bir retorik yapı sergilediğini saptamıştır.

Şema 2 SWALES'İN Bir Araştırma Alanı Yarat (CARS) Modeli



(Swales, 1990:141)

Swales'e göre, araştırma yazılarının giriş bölümlerinde yazar, kendine belli bir disiplin içinde yer açmaktadır. Bu, alan içinde kendine yer açma edimini Swales (1990; 2004), 'Bir Araştırma Alanı Yarat' (BAAY) modeli ile açıklamayı amaçlamıştır. Yukarıda Şema 2'de verilen BAAY modeli araştırmacının belli bir topluluk içinde kendine yer edinmek ya da yerini korumak amacıyla yaptığı 'şey'leri, metin dünyasına aktararak, belli sözbilim araçlarıyla topluluk üyelerine gösterdiği ya da sezdirdiği bir *Hamle* ve *adımlar* bütünüdür. Hamle, Tür Çözümlemesi açısından sözlü, ya da yazılı söylemde bağdaşık bir iletişimsel işlev yerine getiren söylem birimidir. Biçimsel değil işlevsel bir birimdir ve metin yüzey yapısında bir tümce / sözce, bir yantümce ya da bir paragraf olarak kodlanabilir (Swales, 2004:228-229).

Alan belirleme Hamlesi, temel olarak araştırma yazısında sunulacak yeni bilgi için disipline ya da disiplinindeki çalışma çerçevesine yönelik bir bağlam oluşturur. Araştırma yazılarında yazarlar, yukarıda Şema 2'de birinci Hamle altında yer alan üç adımdan en az birini kullanarak yazının devamında sunacakları bilgi için okuyucunun

zihninde bu bilgiyi konumlandırabileceği ve değerlendirebileceği bir bağlam oluştururlar. Bu bağlam, en basit anlatımla alanda var olan, kabul edilmiş, eski bilgiye gönderimde bulunarak oluşturulmaktadır. Bağlamı oluşturmaya yönelik olarak yukarıda Şema 2’de görülen 1. Hamle içinde çalışma alanının öneminin belirtilmesi (*Son yıllarda X konusunda yapılan çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir*), çalışma konusuna ilişkin kabul edilmiş bilgi/genelleme sunma (*Bilindiği gibi X, Y’dir (alıntı); X, Y olarak kabul edilmektedir/görülmektedir (alıntı)*) ve/veya önceki çalışmaları özetleme/değerlendirme (*X (tarih)’e göre ... ; X (tarih) ... belirt-, savla-, ortaya koy-, vb*) adımlarından en az birinin uygulanması gerekmektedir. Araştırma için bağlam kurmaya yönelik olarak atılan bu adımlar uygulanırken ister önem belirtilsin, ister genellemelere yer verilsin ister önceki çalışmalar özetlensin ya da değerlendirilsin temelde var olan özellik ‘eski bilgi’nin dile getirilmesi, hatta öncelenmesidir. Eski bilginin dile getirilmesi araştırma yazısının okuyucuya vaad ettiği yeni bilginin hangi alandaki ya da alandaki hangi çalışma çerçevesindeki bilgi birikiminin üzerine kurulduğunu bildirme işlevini yerine getirmektedir.

1. Hamle içinde yeni bilginin konumlandırılacağı eski bilgiye yönelik bağlam kurma Swales ve Feak (2004)’te de belirtildiği gibi eski bilginin metin yüzey yapısında ‘alıntılama’ ve ‘aktarım eylemleri’ aracılığıyla yapılmaktadır. İleride 1.5 Bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alacağımız *alıntılama ve aktarım eylemleri*, araştırma yazılarının giriş bölümlerinde özellikle 1. Hamlenin işaretleyicisi olarak görülmektedir.

Yer Açma Hamlesinin temel işlevi birinci Hamlede oluşturulan bağlamda alanın ya da bilgi yapısının “ihtiyaç”ının ne olduğunu bildirmektir. Bir önceki Hamlede aktarılan bilgilere dayanarak yazar karşı iddia ortaya atabilir (*X savı geçersizdir*), bir boşluğa işaret edebilir (*X’de Y konusuna değinilmemiştir; Y ele alınmamıştır; çalışmaların sayısı azdır*), (yepyeni) bir soru ortaya atabilir (*Peki X’in niteliği ve işlevi nedir?*) ya da belli bir gelenek içinde bilginin geçerlilik alanını genişletmeye yönelebilir (*X kuramı/modeli çerçevesinde Y incelenecektir*). Kısacası yazar, birinci Hamlede belirlediği alan içindeki bilgi ihtiyacının ne olduğunu ikinci Hamledeki adımlardan birini uygulayarak gerçekleştirir.

Birinci Hamlede adımların (en az birinin uygulanması şartıyla) seçimlik olarak hepsi, biri ya da ikisi uygulanabilirken ikinci Hamledeki adımların sadece biri uygulanabilmektedir. Bunun nedeni Swales (1990)'da da belirtildiği gibi ikinci Hamlenin bir diğer işlevinin de çalışmanın retorik eğilimini işaretlemesidir. Yazar yaptığı çalışmayla ya karşıt görüş geliştirecek, ya boşluğa işaret edecek, ya soru ortaya atacak ya da belli bir bilginin geçerlilik alanını genişletecektir. Yazar bunlardan birini seçmek durumundadır; çünkü bilgi ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak yapacağı çalışmada izlenecek yol retorik eğilimin doğasına göre belirlenmektedir. Örneğin, eğer daha önce sorulmamış bir soru ortaya atılıyorsa, bu soru sorulup çalışma bu sorunun yanıtlanması yönünde gelişecektir. Benzer biçimde belli bir bilginin geçerlilik alanını genişletmeye yönelik olarak yapılan bir çalışma aynı anda karşıt sav geliştirmeyecektir.

Yeri Zapt Etme Hamlesinde ise, belirlenen alandaki bilgi ihtiyacının nasıl karşılanacağı, bir başka deyişle alana yapılacak yeni bilgi katkısının ne olduğu söylenmektedir. Yazar önceki Hamlelerde attığı adımlarla oluşturduğu bağlam ve bu bağlama yönelik ihtiyaçla açtığı yeri çalışmanın amacını belirterek (*Bu çalışmanın amacı ...; Bu çalışmada ...*) çalışmayı/araştırmayı sunarak (*araştırmanın ilk aşamasında, ... ikinci aşamasında ise ...*) temel bulguları özetleyerek (*çalışmadan elde edilen bulgular ...göstermektedir*) ya da üstmetinsel yönlendirici vererek (*yazının sonraki bölümlerinde sırasıyla ...*) kapatmakta; Swales'in (1990) deyişiyle "zapt etmek"tedir.

Üçüncü Hamle, okuyucu beklentilerinin sınırlandırılması işlevini de yüklenmektedir. Çalışmanın amacının ve/veya araştırmanın içeriğinin verildiği bu Hamlede aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi araştırma konusuyla ilgili olarak (alan belirlemede kurulan bağlamdan da farklı olarak) konuya dair her şey değil, konuya dair belli koşullara bağlı, belli bir bakış açısından, belli bir kuram ya da model çerçevesinde, yani sınırları olan bir bilgi verileceği okuyucuya bildirilmektedir. Böylece okuyucunun araştırma konusuna yönelik bilgi beklentisi sınırlanmakta, okuyucunun çalışmadan ne alacağı netleştirilmektedir.

Hamleler şeması, yukarıdan aşağı doğru, artalan bilgisine yönelik belli bir bağlam oluşturulduktan sonra ikinci Hamledeki adımlardan birinin seçilmesiyle metnin retorik eğiliminin belirlenmesi ve bu eğilim doğrultusunda okuyucunun metinde sunulacak yeni bilgiye yönelik beklentilerinin amacın dile getirilmesiyle sınırlandırıldığı, eğer yazar istiyorsa seçimlik olarak sınırları belirlenmiş yeni bilginin hangi araştırma aşamalarından geçtiği metnin devamında tüm bunların nasıl bir metinsel düzenlemeyle sunulacağı bilgisinin verildiği giderek özelleşen bir yapı sergilemektedir.

Yukarıda da değindiğimiz gibi, giriş bölümleri, bir araştırmacının metinsel düzlemde kendine bir bilimsel disiplinde yer açma ve aynı zamanda, kendini belli bir söylem topluluğunun üyesi olarak tanımlamasında işlevseldir. Bu nedenle, Cem-Değer ve Fidan (2007)'de de belirtildiği gibi, belli bir disiplinde üretilmiş araştırma yazılarının giriş bölümlerindeki dilsel ve sözbilimsel örüntüler ortaya çıkarılabilirse o disipline özgü toplumsal pratikler de belirlenebilecektir. Bu belirlemeler de, daha önce belirttiğimiz gibi, akademik yazma öğretiminde kullanılacak sağlam veriler sunacaktır.

Swales'in (1990) Bir Araştırma Alanı Yarat Modelinin, Tür Çözümlemesi çalışmaları kapsamında farklı dillerde yazılmış araştırma yazılarına uygulandığını daha önce belirtmiştik. Farklı dillerde yazılmış araştırma yazıları üzerine yapılan devam çalışmaları, aynı zamanda Swales (1990)'da önerilen modelin dışında kalan yapılanmaların da olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Fince ve İngilizce yazılmış Ekonomi makaleleri (Maurenen, 1993), Alman sosyologların yazdıkları makaleler (Clyne, 1985), Lehçe yazılmış bilimsel makaleler (Duszak, 1997), İsveçli dilbilimcilerin yazdıkları makaleler (Fredrickson ve Swales, 1994), farklı disiplinlerde Malayca yazılmış makaleler (Ahmad, 1997), İspanyol dilcilerin yazdıkları makaleler (Burgess, 2002) ve Arapça yazılmış Tarih, Sosyoloji, Ekonomi alanlarından araştırma yazısı giriş bölümlerinin incelendiği Fakhri'nin yaptığı çalışma (2004) gibi, farklı kültür ve dillerde, farklı disiplinlerde üretilmiş araştırma yazılarının giriş bölümlerinde gözlemlenen metinsel düzenlemeler, BAAY modelinden farklı yapılanmalar sergilendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, BAAY modelinin

farklı dillerde yazılmış araştırma yazılarına uygulanıp uygulanamayacağı tartışmasını da beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmalarda araştırma yazılarının giriş bölümü yapılanmalarının kültürel değerler doğrultusunda dillerarası çeşitlilikleri ortaya çıkardığı ve giriş bölümlerinin retorik yapılanmasının kültürel değerleri de yansıttığı savlanmaktadır. Bir başka deyişle, Anglo-Amerikan yazı geleneği çerçevesinde önerilen BAAY'nin, bu gelenek dışındaki dil ve kültürlerde Swales (1990)'da önerildiği biçimiyle aynen uygulanmadığı, kültürel farklılıkların bu modelle birebir uyuşmayan yapılanmalar ortaya çıkardığı vurgulanmaktadır (Golebiovski, 1998).

BAAY modeliyle birebir örtüşmeyen yapılanmalara rağmen Fakhri (2004:1121) Swales'in Tür tanımlamasına yönelik olarak önerdiği "*paylaşılan amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen iletişimsel olaylar sınıfı*" belirlemesinin BAAY modelinin farklı dillere uygulanmasını olanaklı kıldığını, bu modelin farklı dillerde yazılmış araştırma yazılarında temsillenen kültürel özelliklerin saptanmasında sağlam bir denetleme noktası olduğunu vurgulamaktadır.

Swales (2004:244) yukarıda adı geçen çalışmalarda ortaya konan saptamaları da göz önünde bulundurarak, Bir Araştırma Alanı Yarat modelinin geçerliliğini tartışmakta ve farklı dil ve kültürlerde ortaya çıkan farklı yapılanmalara yorum getirmektedir. Swales'e göre bu farklı yapılanmalar BAAY modeline alternatif bir model oluşturmaktadır. Swales (2004:244) bu modele "Bir Araştırma Seçeneği Açma" (BASA) (Open A Research Option (OARO)) adını vermektedir.

0. [okuyucuyu etkileme] Seçimlik açılış (Fredrickson ve Swales, 1994)
1. Güvenilirlik gösterme (aşağıdaki dört maddenin en az biri ya da bir kaçını)
 - a. Artalan bilgisi paylaşma (Duszak, 1997)
 - b. Araştırmanın kendisini gerekçelendirme (Ahmad, 1997)
 - c. İlgi çekici noktaları verme (Clyne, 1985)
 - d. Temel amacı verme (Golebiowski, 1999)
2. Araştırmanın/tartışmanın yönünü sunma

- a. Var olan sorunları tartışma
 - b. Konuyla ilgilenildiğinin ifade edilmesi
3. Konuyu verme (Swales, 2004)

Swales (2004:245) bu alternatifin araştırma alanında daha az rekabet içeren, daha nazik ve rahat bir araştırma evrenini öngördüğünü belirtmektedir. Bu alternatif evrende BAAY modelinde öngörüldüğü gibi “*sıkı çekişmeler*”in olmadığını *belki okuyucu için bir rekabet* olabileceğini belirtmektedir. Örneğin Swales ve Fredrickson (1994)’te, yazarların zaten sınırlı sayıdaki üyeye sahip İsveç Dilbilim Çevresinde olabildiğince çok okuyucu çekme amacı doğrultusunda BAAY modelindeki rekabetçi tutumu olabildiğince örtükleştirerek kibar bir tutum sergilemeye çalıştıkları belirtilmektedir.

Bu çerçeveden bakıldığında bu alternatif evrende bir araştırmayı gerekçelendirmek, önceki çalışmalara yönelik bir bilgi boşluğunu ortaya koymaktan daha önceliklidir. Ders kitabına benzer bir yaklaşımla yazmak daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaşabilmeyi olanaklı kılmaktadır. BASA rekabetçi olmayan, Sosyal Bilimler gibi nitel araştırmaların yoğun olduğu, görece küçük söylem topluluklarında, uzlaşım dışı görünüşler sergileyebilen metinlerle daha çok Anglo-Sakson kültürü dışında kalan kültürlerde ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık BAAY rekabetçi bir tutumun sergilendiği, Fen Bilimleri gibi nicel araştırmaların yoğun olduğu, geniş söylem topluluklarında katı uzlaşım kuralları olan metinlerle daha çok Anglo-Sakson kültüründe ortaya çıkmaktadır.

Türkçe’de de araştırma yazılarının çözümlenmesine yönelik çalışmalarda araştırma yazısının giriş bölümlerinin ne türden özellikler sergilediğine yönelik önemli saptamalar bulunmaktadır.

Dilbilim alanında Türkçe yazılmış araştırma yazıları üzerine yaptıkları çalışmada Huber ve Uzun (2000) yazıların giriş bölümüne yönelik şu saptamaları yapmaktadır:

- Kimi metinlerde ‘Giriş’ başlığı kullanılarak ya da kullanılmaksızın 0 ya da 1 olarak numaralandırılarak metnin diğer bölümlerinden ayrılmakta,

- Kimilerinde ise girişin başlık kullanılarak ya da numaralanarak metnin diğer bölümlerinde ayrılmadığı gözlenmektedir. Yani giriş bölümünün bitiş sınırı bulunmamaktadır.
- Giriş bölümünde bitiş sınırı gözlenen yazılarda çalışmanın amacını ve/ ya da temel sunusunu içeren önermeler girişteki son önerme olarak yer almaktadır.
- Giriş bölümünün amacı ya da temel savunusu kimi metinlerde açıkça kodlanırken kimi metinlerde hiç belirtilmemekte, kimilerinde ise bir başka giriş bilgisinin içine taşınarak örtükleştirilmektedir.

Yarar (2001) ise, yalnızca Dilbilim değil, Biyoloji, Fizik, Kimya, Psikoloji ve Sosyoloji alanlarında Türkçe yazılmış araştırma metinlerinin giriş bölümlerini BAAY modeline göre incelediği çalışmasında, giriş bölümlerinde, 1. Hamlenin[□] 2. (konuyla ilgili genellemeler) ve 3. adımının (aynı konuda yapılan çalışmaların belirtilmesi) , 2. Hamlenin 1B adımının (alanda boşluk olduğunun belirtilmesi), 3. Hamlede ise 1A adımının (amaçların belirtilmesi) sıklıkla kodlandığı bulgusuna ulaşmaktadır.

Psikoloji alanında Türkçe yazılmış araştırma yazılarının giriş bölümünü incelediği çalışmasında, Ruhi (2002) Psikoloji alanında Türkçe yazılmış araştırma yazılarının, temel bölümlerindeki tartışma yapısını incelemektedir. Bu çalışmada Ruhi, araştırma yazısının söylem topluluğu karşısında ikna edici olma gerekliliğini metinlerin giriş, anabölüm ve sonuç bölümlerindeki tartışma yapısı görünümünü, metinsel edim akışları açısından çözümlenerek açıklamaktadır.

Cem-Değer ve Fidan (2007)'de ise, Dilbilimin farklı alt alanlarından derlenen toplam 46 Türkçe araştırma yazısı, yazıların giriş bölümlerindeki sözbilimsel özellikleri betimlemek amacıyla BAAY modeli uygulanarak çözümlenmiştir. Çözümleme, Hamlelerin derlemin tamamında gözlenen sıklık, dağılım ve metinde yer alma sıraları açısından yapılmıştır. Bu çözümlemeyle derleminde yer alan Dilbilim altalanlarının belli bir ortaklık sergileyip sergilemediği ve Türkçe yazılmış Dilbilim araştırma yazılarındaki sözbilimsel yapılandırma eğilimi saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada yapılan saptamalar şöyledir:

[□] Yarar'ın terimiyle *Evre*

- 1. Hamle, genellikle çalışmanın yapılma amacını gerekçelendirme, yazarın çalışma konusundaki yetkinliğini ve alandaki varlığını garanti altına alma işlevlerine yönelik olarak yoğun kuramsal bilgi ve önceki çalışmaların bulgularını içermektedir.

- 3. Hamle ise, çalışmanın amacını belirterek ve yapılan çalışmayı kısaca açıklayarak metni tanıtmaya ve yapılacaklarla ilgili okur beklentilerini konu çerçevesinde en aza indirmeye işlevini görmektedir.

- 1 ve 3. Hamleler arasındaki döngüsellik bulgusuyla ilgili olarak, bu iki Hamle arasında birbirini döngüsel olarak takip eden bir gerekçelendirme ve çerçeve oluşturma ilişkisi kurulmaktadır.

- 2. Hamle, metin yüzey yapısında diğer Hamlelerden daha az kodlanması, ve 2. Hamle içinde en yoğun olarak gözlenen geleneği sürdürme adımının amaç tümcesine yerleştirilmiş olarak kodlanması, Türkçe yazılmış Dilbilim metinlerinin giriş bölümlerinde yazarların metinlerindeki retorik eğilimlerini belirginleştirmediklerini göstermektedir.

İleride daha ayrıntılı olarak değineceğimiz, Cem Değer ve Fidan'ın (2007) çalışmasında bu saptamalarla ilgili olarak Türkçe Dilbilim metinlerinin giriş bölümlerinde, araştırmacının metinsel düzlemde kendini Türk Dilbilim söylem topluluğunun üyesi olarak tanımlamasında ve araştırma yazısının geçerliliğine topluluğu ikna etmesindeki en temel söylemsel ve sözbilimsel araçların kuramsal çerçeve, önceki çalışmaları değerlendirme ve çalışmanın amacını açıkça kodlama olarak ortaya çıktığı değerlendirildiği yapılmaktadır. Kuramsal çerçeve, önceki çalışmaları değerlendirme ve bir geleneğin sürdürülmesi adımlarının 'soru sorma ve karşıt sav' adımlarından daha açık biçimde kodlanmasının ise, Türkçe Dilbilim metinlerindeki giriş bölümlerinde belli bir sorunsallaştırma ya da tartışma açma eğiliminden çok geleneklerin sınırları içinde kalma eğiliminin varlığına işaret ettiği vurgulanmaktadır. Bu eğilim, Türkiye'de henüz "genç" bir bilimsel disiplin olan Dilbilim alanında, araştırmacıların BAAY'da öngörülen rekabetçi tutum içinde değil de, uzun yıllar geleneksel yöntemlerle incelenen Türkçeye bilimsel bir bakış açısı getirme çabası içinde olduklarını gösterdiği kabul edilmektedir.

Türkçe yazılmış araştırma yazıları üzerine yapılan önceki çalışmalarda ortaya konan saptamalar ve değerlendirmeler ışığında, özellikle Huber ve Uzun (2000) ve Cem-Değer ve Fidan (2007)'de ortaya konan Dilbilim alanında yazılmış araştırma yazılarına yönelik saptamalardan yola çıkarak, Türkçe Dilbilim araştırma yazılarının BAAY'dan çok BASA modeline göre yapılandığını söyleyebiliriz.

Bizim çalışmamızda da öğrenciler tarafından yazılan araştırma yazısı giriş bölümlerinde sergilenen retorik yapılanmalar Cem-Değer ve Fidan (2007)'de ortaya konan saptamaları temel alınarak çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Buna yönelik bulgular ve tartışma ileride II. Bölümde sunulmaktadır.

Türkçe yazılmış araştırma yazılarında türe özgü yapılanmaların incelendiği yukarıdaki çalışmalar ve Swales (1990; 2004) doğrultusunda Giriş bölümü Hamlelerinin metin türü bağlamında hangi işlevleri yüklendikleri ve metin yüzey yapısında ne türden kodlamalarla işaretlendiklerini açıklamaya çalıştık. Yukarıda da belirttiğimiz gibi, birinci Hamlenin temel belirleyicisi olan “alıntılama” ve “alıntılama çözümlemesi” konusu Hamle çözümlemesine ek bir kuramsal bilgi vermeyi gerektirmektedir. Bu nedenle Bulgular ve Tartışma bölümüne geçmeden önce aşağıdaki bölümde alıntılama ve alıntılama çözümlemesine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

I.5. ALINTILAMA VE ALINTILAMA ÇÖZÜMLEMESİ

Alıntılama, araştırma yazıları gibi özgün çalışmaların sunulduğu bilimsel metinlerde *yeni bilginin alanda var olan eski bilgiyle ilişkilendirilmesi, yazar ve okuyucu etkileşimiyle yeni bilginin yapılandırılması, bilginin yeniliğinin tanıtılması* (Berkenkotter ve Huckin, 1995:48-49; Hyland, 1999:342-344), *yeni bilginin eski bilgi karşısındaki tutumunun ortaya konması* (Charles, 2006a:494) gibi işlevleriyle akademik metnin kurucu bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Bir başka deyişle alıntılama, bilimsel metin türünün ‘olmazsa olmaz’ koşullarından biridir (Bazerman, 1988; Swales, 1990; Berkenkotter ve Huckin, 1995; Hyland, 1999; 2000; Charles, 2006a).

Akademik metinler belli durum bağlamları içinde *yeni bilgi* sunarlar. Söz konusu durum bağlamı içinde yeni bilgi, belli bir *alanyazını ya da önceki bilgiden* bağımsız değildir, çünkü bilginin yeniliği, eskinin varlığıyla tanıtlanmaktadır. Bu tanıtılma, metin dışı dünyada eski bilgiyi taşıyan *tanımlanabilen belli gönderim noktalarına* yani daha önce yayınlanmış metinlere işaret etme, ve *eski bilginin bilgisellik değerinin* de bu metinlerin *yazarlarına atfedilmesi* yoluyla yapılmaktadır.

Alıntılamanın Bilimsel Söylem bağlamında bu biçimde algılanması doğaldır çünkü Hyland'ın (1999) de belirttiği gibi akademik bilgi, *günümüzde büyük ölçüde sorgulayıcı bir söylem topluluğu ve yazar arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır*. Yeni oluşturulan bir metinde önceki metinlerin alıntılar gibi belli araçlarla 'açıkça' belirtilmesi, yani metinlerarası ilişkilerin açıkça kodlanması (Fairclough, 1992), araştırma dünyasının söylemsel pratikler içinde yeni bilginin gerekçelendirilmesini sağlamaktadır. Bu da oluşturulan metin kanalıyla sunulan yeni bilgiyi bağlamsal bilgiye bağımlı kılmaktadır.

Bağlamsal bilginin metin yüzey yapısında alıntılar biçiminde açıkça kodlanması, yazarlar ve okuyucular arasında etkileşimi olanaklı kılarak, yeni bilginin yapılandırılmasında işbirliğini sağlamaktadır. Bilginin alıntılı olduğu kaynak, yazarın daha önce kendi yaptığı çalışmalar olabileceği gibi başkaları tarafından yapılmış çalışmalar da olabilir. Alıntılar, bir yandan bilimsel metnin önceki metinlere yanıtını oluştururken bir yandan da metni belli bir bilimsel disiplinde üretilmiş bilgilerin oluşturduğu bir bağlama oturtmakta ve aynı zamanda alanda ileride yapılacak yeni çalışmalarda kullanılacak hazır bir taban oluşturmaktadır.

Önceki çalışmaların nasıl tanımlandığı ve değerlendirildiğini gösteren, belli metinlere yapılan açık gönderimler akademik iletişim içinde yazarların bu iletişim biçimini kullanarak bilgiyi nasıl yapılandırdıklarının ortaya çıkarılmasında kullanılan önemli ipuçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Hyland (1999:342-344), alıntılamanın Bilimsel Söylem topluluğunun yapılanmasını yansıttığını belirtmektedir. Bu bağlamda alıntılamanın Bilimsel Söylemde kullanımıyla ilgili olarak *alana yönelik*

tartışma kurma, bağlamsallaştırma, bilgisellik ve değerlendirme gibi işlevler belirlemektedir.

Alana yönelik tartışma kurma, yukarıda da belirttiğimiz gibi, akademik bir yazıda sunulan yeni bilginin her zaman önceki bilginin üzerine kurulmasıyla oluştuğundan her yeni metnin geçerliliğini iddia ettiği yeni bilgiyle önceki çalışmalara bir yanıt oluşturmasıyla ortaya çıkmaktadır. Yazarlar, söyleme yönelik, zorunlu alıntılama edimini gerçekleştirirken farklı yollar seçerler. Bu çerçevede her bilimsel disiplin kendine özgü ve farklı alıntılama etkinliği gerçekleştirmektedir. Bu farklılıklar önemlidir; çünkü alıntılama yazarın kendi savını söylem topluluğuyla ilişkilendirmesinde kanal oluşturmaktadır. Bir başka deyişle alıntılama, yazarın yeni bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirirken nasıl bir yol izlediğini ve nasıl bir tutum benimsediğini göstermektedir.

Hyland (1999; 2000) Sosyal Bilimler alanlarında İngilizce yazılmış araştırma yazılarında kaynak yazarın özne konumuna yerleştirilerek daha çok doğrudan alıntı ve daha sık söylem eylemi kullanımı sergilediğini belirtmektedir. Türkçe’de Fidan ve Cem-Değer (2007) Dilbilim alanında yazılmış araştırma yazılarını inceledikleri çalışmalarında, Hyland’in yukarıdaki saptamasına koşut olarak bütünleşik alıntılarda kaynak yazarın kılıcı olarak kodlandığı yapıların ve söylem eylemlerinin daha sık kullanıldıklarını bulmuşlardır.

Hyland (1999), Sosyal Bilimler açısından, bu durumu yazarların meslektaşlarıyla açık bir tartışma yaratmaktan çok, aynı alanda/konuda çalışan diğer meslektaşlarıyla arasındaki ortak bilginin ve algılama biçiminin öncelenerek yeni çalışmanın gerekçelendirilmesi olarak değerlendirmektedir. Fidan ve Cem-Değer (2007) ise Türkçe yazılmış Dilbilim yazıları açısından söylem eylemlerinin yoğun kullanımını, alanda var olan farklı görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirmekten çok ortak bakış açısını ya da bilgiyi ‘dile getirme ya da söyleme ya da anma’nın tercih edildiği biçiminde yorumlamaktadır.

Bağlamsallaştırma, alana yönelik ortak bilginin yapılandırılmasını olanaklı kılmaktadır. Belli bir alana özgü bilgi zaman çizgisel olarak gelişmektedir. Ancak bilişsel olarak “bilgi” görece sabit bir bütündür. Araştırmacılar kendilerini somut ve tanımlanmış bir çalışma alanında yaptıkları araştırmalarla somut bir dizge içinde konumlandırmaktadır. Bu somut dizge, geçerli kuram, model ya da varsayımlardır, yani artık ‘*olgulaşmış*’ bilginin kendisidir (Bazerman, 1988:239-240) . Çalışmaların belli bir kuram kapsamında ya da belli çalışmalar çerçevesinde yer alması, akademi üyelerinin söylem pratiklerine de yansımak durumundadır. Bu, metin üretecek yazarın *belli miktarda artalan bilgisini, uzmanlık, bakış açısı ve teknik söz dağarcığını önvarsayması* anlamına gelmektedir (Hyland, 2000). Bu türden paylaşılan bilgiler, yeni metnin (ve dolayısıyla yeni bilginin) standartlaşmış bir kodlama kullanılarak alıntılanmayla önceki çalışmalar ağına bağlanmasını sağlamaktadır. Sosyal Bilimler alanlarında yazarlar alanyazınını belli bir söylem çerçevesi yaratarak kendi savlarını desteklemeye yönelik olarak kurgularlar. Bu alanlarda bilgi, yazarların öncekilerin adımlarını takip etmesi ve geniş bir alanda daha önce keşfedilmiş olanları kullanması ve bütüncül bilgiyi yinelemesiyle yapılandırılmaktadır. Bu durum, Sosyal Bilimler alanlarında bağlam yaratmak için ayrıntılandırmaya yönelik alıntılama yapılarının Fen Bilimlerine göre daha yüksek sıklıkla kodlanmasıyla metin yüzey yapısına yansımaktadır (Hyland, 1999).

Bilgisellik, temelde bilginin yükümlülüğünün belli bir kaynağa (söyleyen ya da yazarın kendisi ya da bir başkası) atfedilmesidir. Bilginin gerçeklik ya da doğruluk değeri bilgisellik aracılığıyla belirlenmektedir (Palmer, 2001:8). Yeni bilginin paylaşılmasında, yazarın bilginin kabuledilebilir olduğu iddiası uygun bir gerekçelendirmeye sunulmak zorundadır. Bilginin kabuledilebilirliğinin nasıl gerekçelendirildiği söz konusu söylem topluluğunun ortak temel değerlerinin ve uzlaşım sal bakış açısının bir yansımasıdır. Yazarlar, kabul ettirmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi gerekçelendirmenin bir yolu olarak alıntılanmayı kullanmaktadır.

Alıntılama, kurumsallaşmış kısıtlamalar aracılığıyla belli kalıplaşmış biçimlenmeler sergilemekle birlikte biçimlenmeler içinde de çeşitlenmeler vardır. Önceki bilginin, kuramın, modelin ya da kaynak yazarın kılıcı olarak kodlanması da

bunlardan biridir. Kaynak yazarın kılıcı olarak kodlandığı alıntılarda, (*X (tarih), ... belirtmektedir* gibi) önceki bilginin yükümlülüğünün tamamıyla kaynak yazara atfedilmesi söz konusudur. Önceki bilginin kılıcı olarak kodlandığı durumlarda ise (*X varsayımı/kuramı ...kabul eder gibi*) Bazerman (1988:239-240)'in deyiimiyle artık “*olgulaşmış*” yani bir anlamda somut gerçeğe dönüşmüş bilginin kendisine atfedilir. Topluluk tarafından zaten kabul edilmiş olan bilginin kullanımı yeni bilginin gerekçelendirilmesinde temel tanıtır.

Bilimsel Söylemde yazma, ikna amaçlı etkileşimsel etkinlik olarak kabul edilmektedir. Bu etkileşim, dış dünyanın algılanışı, düşüncelerin ele alınışı ve bunların diğerlerine sunulmuş biçimi üzerine ortak önvarsayımlara sahip topluluk üyeleri arasında gerçekleşir. Bilginin bu toplumsal bağlamı, bilgiyi kullanan ve paylaşan topluluğun bilginin yeniden yapılandırılmasında bunu yine paylaşılan bilgi otoritesi altında yapmak zorunda olduğu anlamına gelmektedir.

Fen Bilimlerinin katı nesnel tutumuna karşılık Sosyal Bilimler alanlarında tartışma kurmaya yönelik bireysel üretim kabul gören bir tutumdur. Ancak bu bireysellik de her zaman alan bilgisi bağlamında var olabilmektedir. Tartışma kurmaya yönelik bu bireysel tutum alıntılama yoluyla yapılmakta, ilişki kurulan kaynak yazarları kılıcı olarak kodlama da yazar açısından alana yönelik bilgi karşısında saygılı, profesyonel bir kimlik sergilemeyi olanaklı kılmaktadır.

Yazarların çalışmaları ve sunacakları yeni bilgi için alanda bir konum arayışlarının bağlamsallaştırma, alana yönelik tartışma kurma ve bilgisellik gibi söyleme dönük işlevlerin metin yüzey yapısında alıntılama ile kodlandığını açıkladık. Bu noktaya kadar değindiğimiz söylem işlevleri topluluk ve bilgi yönelimli, yazarın metindeki varlığının metin yüzey yapısında örtükleştirilmesine hizmet eden araçlardır. Alıntılama ediminde yazar varlığının bir ölçüde metin yüzey yapısında temsillenmesini olanaklı kılan dilsel birimlerden biri, alıntılama bağlamında ‘aktarım eylemleri’dir. Aktarım eylemlerinin yazarın metninde gönderimde bulunduğu kaynaklar ve bilgi karşısındaki değerlendirmesini yansıttığı kabul edilmektedir (Thompson ve Ye, 1991; Thomas ve Hawes 1994; Hyland, 1999; 2000).

Yazarlar, bilgi/kaynak karşısındaki tutumlarını belli **değerlendirme** edimleriyle ortaya koymaktadır. Topluluk felsefesi içinde, önceki çalışmaların metin yüzey yapısında kodlanarak belirtili gönderim noktaları (*X (1999); X Kuramı; X Hipotezi*) belirlendiğini belirtmiştik. Yeni metin ve bilgi bu gönderim noktalarının oluşturduğu bağlam içine yerleşmektedir. Yazarlar, yeni bilgiyi yerleştirdikleri bağlama yönelik yargılarını söz konusu gönderimlerle eşdizimli olarak kullandıkları eylemlerle kodlamaktadır. Herhangi bir alandaki araştırmacılar disipline özgü bağlam yaratırken bir yandan da bilgi bağlamını yapılandırır. Bağlam oluşturmaya yönelik retorik edim arttıkça, yani alan belirleme Hamlesinin içeriği genişledikçe, aktarım eylemlerinin kullanımı da artar (Hyland, 1999). Araştırma yazılarının giriş bölümlerinde 1. Hamleyi oluşturan alan belirlemenin bu bölümdeki en geniş metin parçası olması (Swales, 2004; Fidan ve Cem-Değer, 2007) bu durumun bir göstergesi olarak görülebilir.

Aktarım eylemleri sadece aktarılan bilginin biçimini belirlemez aynı zamanda yazarın bu bilgi karşısındaki tutumunu da dolaylı yollardan ortaya koyar. Uygun aktarım eyleminin seçimi yazarın içinde yer almayı amaçladığı söylemde aktarılan bilginin tanıtıllığını, adanmışlığını, yansızlığını ya da bilgiyle arasına koyduğu mesafeyi ortaya koymaktadır.

Genel olarak hem Fen Bilimlerinde hem de Sosyal Bilimlerdeki yazarlar, bilgi karşısındaki tutumu kaynak-yazarlar üzerinden kurgulayarak aktardıkları bilgi karşısındaki tutumlarını dolaylı yollardan ortaya koyarlar. Bu bir anlamda “*sorumluluğu üstünden atma ya da başkasına yükleme*” (Hyland, 1999:361), Sosyal Bilimler alanlarındaki yazarlar tarafından kaynaklar karşısında belli bir tutum sergileme ve kendi görüşlerini “doğru/yanlış” gibi değerlerle aktarım yapılarına yansıtma biçiminde yapılmaktadır.

Toparlayacak olursak alıntılama, bilimsel söylem bağlamında üretilen akademik metinlerin kurucu bileşenlerinden biridir. Bu kurucu bileşen, yeni metnin alana özgü bilgi yapısı içinde yeni bilginin bağlamsallaştırılmasını, yeni bilgiyi gerekçelendirmeye yönelik tartışma kurulmasını, yazarın söylem topluluğu karşısında hem bağlılığını hem de özgünlüğünü ortaya koymasına olanak sağlamaktadır. Bir akademik metin türü

olarak araştırma yazılarında da sunulacak yeni bilgi için talep edilen konum belli bir alanyazını çerçevesi kurularak belirlenmektedir. Alanyazını çerçevesi ise, söz konusu alanda yapılmış önceki çalışmalara gönderimde bulunulan ‘alıntılama’ ile metin yüzey yapısında kodlanmaktadır.

Akademik Amaçlı İngilizce çalışmaları çerçevesinde yapılan alıntılama araştırmalarından elde edilen bulgular, alıntılama çözümlemesi için belli ölçütler sunmaktadır (Swales, 1990; Thompson ve Ye, 1991; Thomas ve Hawes 1994; Hyland, 1999; 2000; Charles, 2006a; 2006b). Aşağıda, Dilbilim çalışmaları çerçevesinde² yapılmış ve bu çalışmada kullanılan çözümleme yöntemine de taban oluşturan alıntı çözümlemesi çalışmaları tanıtılmaktadır.

I. 5. 1. Alıntı Çözümlemesi ve Aktarım Eylemleri Sınıflandırması

Alıntı çözümlemesinde kullanılan en temel ayırım Swales’in (1990:149) “*bütünleşik ve bütünleşik olmayan*” ayrımıdır. Bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntılar ayrımı, kaynak metnin yazarının ya da kaynak metindeki bilginin yeni oluşturulan metindeki görünürlüğünün saptanmasında işlevsel olarak kabul edilmektedir. Bütünleşik alıntılar, kaynak metnin yazarının adının alıntılama tümcesinde tümcenin bir ögesi olarak yer aldığı alıntılardır. Bütünleşik olmayan alıntılarda ise, kaynak metnin yazarı, tümcenin bir ögesi olarak değil, parantez içinde ya da numaralandırma gibi diğer gösterim araçlarıyla belirtilmektedir. Bu alıntılama türleri örnek (1) ve (2) de sırasıyla yer almaktadır[□].

Örnek (1)

Swales (1990), önermektedir.

²Uzman metinlerine ait örneklerin tamamı Fidan ve Cem-Değer (2007)’den alınmıştır.

Örnek (2)

Tüm bu bulguları, Nezaket Kuramı çerçevesinde açıklamak mümkündür (Brown ve Levinson, 1987).

Swales (1990), daha önce de değindiğimiz gibi ‘Bir Araştırma alanı Yarat’ modelindeki ilk Hamlede yer alan ‘önceki çalışmaları değerlendirme ve/veya özetleme’ adımının alıntılarının en yoğun olarak gözlemlendiği metin parçası olduğunu, alıntılamanın bu Hamle için diğer Hamlelerden farklı olarak *zorunlu* olduğunu belirtmektedir. Bu adımın işlevi daha önce de belirtildiği gibi araştırmacı yazarın önceki çalışmalarda *hangi bulgulara ulaşıldığı, neyin savlandığı, bu çalışmaları kimin yaptığını* kendi amacına yönelik olarak okuyucuya aktarmasıdır. Ancak araştırmacı yazarlar alıntılama ile sadece önceki bulguları ayrıntılı ya da genel çizgileriyle belirtmekle kalmaz, bu bilgilerin üreticilerine (yani diğer yazarlara) yönelik bir tavır ve bilginin kendisi karşısında da bir duruş belirlerler.

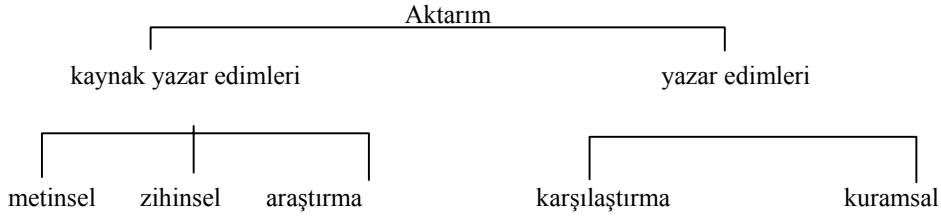
Yazarlar önceki çalışmaları değerlendirme/özetleme sırasında önceki bilgiyi üreten yazarlar ya da bilginin kendisi karşısındaki tutumunu bütünlük alıntılarla eşdizimli olarak kullanılan ‘aktarım eylemleri’yle kodlamaktadırlar. Aktarım eylemleriyle ilgili çalışmalar, Akademik Amaçlı İngilizce çerçevesinde temel olarak akademik metinlerde aktarım eylemlerinin belirlenmesi, işlevlerinin açıklanması ve işlevleri doğrultusunda sınıflandırılmasını amaçlamaktadır.

Aktarım eylemlerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasında ilk somut ölçütler Thompson ve Ye (1991) tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışmada, Uygulamalı Dilbilim, Jeoloji, Halkla İlişkiler, Mühendislik gibi farklı alanlarda yazılmış araştırma yazılarının giriş bölümlerinde ortaya çıkan alıntılarda kullanılan eylemlerin neler olduğu ve hangi işlevleri yüklendikleri, söylem düzleminde kaynak-yazar ve yazar açısından ele alınarak kaynak yazarın edimlerini kodlayan eylemler için ‘gönderimde bulunma’, yazarın kendi tutumunu ortaya koyan eylemler içinse ‘değerlendirme’ başlıkları altında ele alınmıştır (Thompson ve Ye,1991:366).

Buna göre gönderimde bulunma, metinde kaynak-yazarın söyleme ve araştırmaya dönük edimlerinin kodlandığı *araştır-*, *gözleml-*, *belirt-* gibi ‘aktarım eylemleriyle kodlanmaktadır. Bu eylemler, yazarın kaynak karşısındaki tutumunu değil, belli bir bilginin rapor edildiğini göstermektedir. Değerlendirme ise, yazarın kaynaktan aktardığı bilgi karşısındaki tutumunu kodlayan *ortaya koy-*, *kanıtla- göster-*, *yetersiz kal-* gibi aktarım eylemleriyle kodlanan yazar tutumudur.

Aşağıda şema (3)’te Thompson ve Ye (1991)’de önerilen aktarım eylemleri sınıflandırması görülmektedir.

Şema (4) Aktarım Eylemleri Sınıflandırması



Thompson ve Ye (1991:371)

Metinsel aktarım eylemleri gönderimde bulunulan kaynak metinde yer alan ve aktarımında zorunlu olarak ‘*belirt-*, *yaz-*, *dikkat çek-*, *adlandır-*, vb.’ sözel eylemleri gerektiren aktarımlardır.

Zihinsel aktarım eylemleri, kaynak yazarın metninde kodlanmış olan zihinsel süreçlere gönderimde bulunan ‘*inan-*, *düşün-*, *tercih et-*, *varsay-*, vb.’ eylemlerdir.

Araştırma eylemleri ise kaynak yazarın araştırma sürecinde var olan ve kaynak yazarın bu süreçleri betimlediği ‘*ölç-*, *elde et-*, *çözümle-*, *bul-*, vb.’ gibi eylemlerdir.

Bu sınıflandırma içinde ulamlararası geçişler olduğu da belirtilmektedir. Örneğin ‘*fikrine katıl- / aynı fikirde ol-*’ eylemi kaynak metinden aktarılan bilginin doğasına göre zihinsel ya da metinsel nitelikli olabilir. Hangi ulam içinde yer alırsa alsın yukarıda tanımlanan eylemler, metin yüzey yapısında yazar tarafından açıkça

kodlandığında, önermesel içeriğin sorumluluğunu kaynak yazara yükleme işlevi taşımaktadır.

Bu eylem sınıflarına ek olarak kaynak yazarın edimlerini kodlamayan ancak ‘yazar’ın kaynaktan aldığı bilgiye yönelik olarak önermesel içeriğin sorumluluğunu örtük olarak kendi üzerine aldığı ‘yazar edimleri’ni kodlayan eylem sınıflandırması belirlenmiştir. Bu eylemler daha önce yukarıda adı geçen ‘değerlendirme’ eylemleridir. Değerlendirme eylemleri, yazarın alıntıladığı önceki bilgiyi nasıl değerlendirdiğini, Thompson ve Ye’nin sınıflandırmasına göre ‘karşılaştırma’ mı yaptığını yoksa ‘kuramsal’ bir tartışma mı ortaya koyduğunu işaretleyen eylemlerdir.

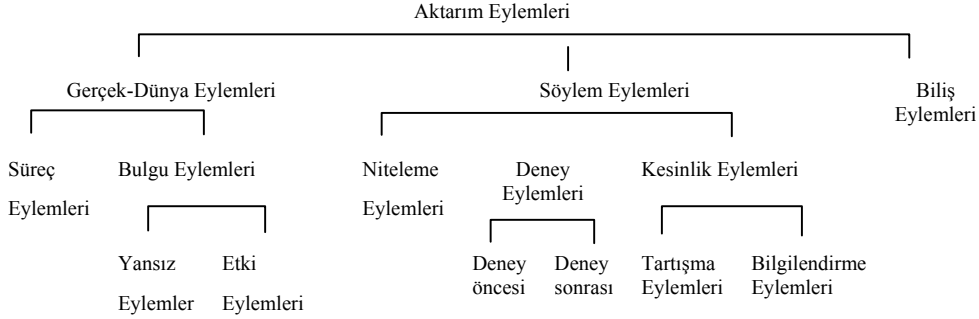
Karşılaştırma eylemleri, kaynak yazara atfedilen bilginin belli bir bakış açısından ‘*benze-, -e uy-,gibi ol-, vb.*’ karşılaştırma ya da ‘*karşıt ol-, farklılaş-*’ karşılaştırma kodlayan eylemlerdir.

Kuramsal eylemler, yazarın kaynaktan aldığı bilgiyi (ya da kaynak yazara attığı bilgiyi) kendi tartışmasını kurarken kullandığı ‘*destekle-, açıkla-, sorgula-, taban oluştur-*’ gibi eylemlerdir.

Aktarım eylemleriyle ilgili bir diğer araştırma, Thomas ve Hawes’un (1994) yaptığı kaynak metinden alınan bilgi karşısında yazar tutumunun nasıl kodlandığını tartışan çalışmadır. Bu çalışmada aktarım eylemleri, metin yüzey yapısında eşdizimli olarak yer aldıkları i) süreçlerin kılıcı olarak kodlanan ya da tümce yapısında eklenti olarak yer alan kılıcı adları, ii) kılıcılar için ‘araştırmacılar’ gibi genelleşmiş ad kullanımları ve iii) (i) ve (ii) dışındaki kılıcı kodlamalarının yer aldığı aktarım tümceleri bağlamında incelenmiştir (Thomas ve Hawes,1994:132).

Thomas ve Hawes (1994), araştırma yazılarında kullanılan aktarım eylemlerini, Thompson ve Ye (1991)’e benzer biçimde (farklı adlandırmalar ama eş işlevlerle) yazıda aktarılan edimin türüne göre sınıflandırarak üç tür aktarım eylemi sınıfı ve bunlara bağlı alt sınıflar belirlerler.

Şema (5) Aktarım Eylemleri Sınıflandırması



Thomas ve Hawes (1994:146)

Gerçek-Dünya Eylemleri, kaynak metinde yer alan araştırmada kullanılan yöntem ve tekniklere ya da eğer bir deney aktarılıyorsa deney sürecini aktarmak üzere kullanılan eylemlerdir. Yazarın diğer eylemler yerine gerçek dünya eylemlerini kullanmayı tercih etmesi kaynak yazarın söyleme dönük edimlerinden çok yaptığı araştırmadaki gözlemlerine ya da bulgularına odaklanması anlamına gelmektedir. Bu eylem sınıfı içinde yer alan ‘**süreç eylemleri**’ kaynak metindeki deney sürecini aktaran ‘*karşılaştır-, izle-, sorgula-*’ gibi eylemlerdir. Kaynak metnin genel bulgularının aktarıldığı ‘**bulgu eylemleri**’ ise yazarın değerlendirmesini yansıtmayan ‘*bul-, gözlemle-*’ gibi ‘yansız’ ve yazarın önceki bilgiyi doğru kabul ettiğini gösteren ‘*göster-, ortaya koy-*’ gibi ‘etki eylemleri’yle metin yüzey yapısına yansır.

Söylem Eylemleri kaynak metinde var olan etkileşimsel edimlere gönderimde bulunan aktarım eylemleridir. Bu eylemler, yazarın metinde aktardığı bilginin sorumluluğunu doğrudan kaynağa atfettiği ‘*dikkat çek-, soru ortaya at-*’ gibi ‘**nitelik eylemleri**’; kaynak metinde yer alan deneye gönderimde bulunan ‘*savla-*’ gibi ‘deney öncesi’ne ve ‘*öner-, sonuçlandır-*’ gibi ‘deney sonrası’na gönderimde bulunan ‘**deney eylemleri**’ ve kaynak metinden aktarılan önermelerdeki bilgisellik değerine yönelik olarak yazarın alıntılacağı bilgi karşısında kendini sadece aktaran olarak konumlandığı ‘*belirt-, işaret et-, vb.*’ ‘**bilgilendirme**’ ve yazarın kendi tartışmasını desteklemek üzere kaynak metinden alıntılacağı bilgiyi işaretleyen ‘*destekle-, karşı çık-, kanıtla, vb.*’ ‘**kesinlik eylemleri**’ni kapsamaktadır.

Bilişsel Eylemler ise kaynak yazarın zihinsel süreçlerini ve bakış açısını temsilleyen ‘*bil-, düşün-, (öyle) kabul et-, (öyle) gör-*’ gibi eylemlerdir. Thomas ve Hawes (1994), bilişsel eylemlerin genellikle araştırma yazılarının açılış tümcelerinde ‘*bilindiği gibi, bilinmektedir, kabul edilir*’ gibi ‘genellemeler’ olarak yer aldığını belirtmektedirler.

Hyland (1999:350), Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarında yayınlanmış araştırma yazılarındaki alıntılama örüntüleri ve aktarım eylemlerinin kullanımında disiplinlerarası farklılıkları incelemektedir. Çalışmasında Thompson ve Ye (1991) ile Thomas ve Hawes (1994)’te ortaya konan sınıflandırmaları bütünleştirerek aşağıda açıklanmakta olan sınıflandırmayı önermektedir. Bu sınıflandırmadaki ilk alıntı türü, alıntı yapan yazarın kaynak metinde yer alan araştırma ve bunu söze dökme sürecini kendi metninde ne türden bir aktarım eylemiyle kodladığını göstermektedir. Buna göre, araştırma yazılarında önceki çalışmaları yapan kaynak-yazarların edimlerini kodlayan üç tür süreç vardır:

1. Araştırma Edimleri: Kaynak metindeki araştırma sürecini kodlayan eylemler
araştırma/inceleme/çalışma yap-, sapt-, tespit et-, belirle, elde et-, görül-, gözlemle(-n)-, vb.
 2. Bilişsel Edimler: Kaynak metnin yazarının bilişsel sürecini kodlayan eylemler
düşün-, kavramlaştır-, netleştir-, adlandır-, tanımla-, vb.
 3. Söylem Edimleri: Kaynak metnin yazarının dile döktüğü bilgiyi kendi metninde ‘sözel anlatımlarla’ kodlayan eylemler.
tartış-, iddia et-, belirt-, söz et-, değin-, açıkla-, adlandır-, tanımla-, vurgula-, işaret et-, dikkat çek-, vb.
- Diğer sınıflama ise, yazarın kaynak metinde yer alan araştırma sürecine yönelik, kendi değerlendirmesini de yansıttığı aktarım eylemlerini kapsamaktadır.
1. [+kabul] eylemleri: Yazarın, kaynak metinde sunulan bilgiyi bir ‘olgu’, bilimsel bir ‘gerçek’ kabul ettiğini gösteren eylemlerdir.
ortaya koy-, göster-, kanıtla-, açıkla-

2. Örtük tavır eylemleri: Yazarın, kaynak metinde sunulan bilgi karşısındaki tutumunu kodlamayan ya da söz konusu yazarın tavrının net olarak gözlemlenemediği, daha çok kaynak yazarın tavrının kodlandığı eylemlerdir.

tartış-, gör- söz et-, değin- sapt-, tespit et-, incele-

Hyland (1999:350) bu eylemleri dört alt grupta ele alır:

- a. Kaynak yazarın olumlu yansıtılması
- b. Kaynak yazarın yansız yansıtılması
- c. Kaynak yazarın deneyci olarak yansıtılması
- d. Kaynak yazarın olumsuz yansıtılması

3. [-kabul] eylemleri: Yazarın, kaynak metinde sunulan bilgiye ‘karşı çıktığını gösteren eylemler.

gerçeği yasıtma-, gözardı et-, kabul görmeme-, yetersiz kal-, vb.

Hyland’in (1999) çalışmasında söz konusu aktarım eylemlerinin işlevlerine yönelik olarak Thompson ve Ye (1991) ile Thomas ve Hawes (1994)’te yapılanlardan farklı bir açıklama yapılmamaktadır. Ancak Hyland (1999), aktarım eylemlerinin Bilimsel Söylemde metinler aracılığıyla kurulan yazar ve okuyucu arasındaki etkileşim ve işbirliğinde aktarım eylemlerinin işlevlerini ‘*alana yönelik tartışma kurma*’, ‘*bağlamsallaştırma*’, ‘*bilgisellik*’ gibi daha önce açıkladığımız ve bu çalışmada da bulguların yorumlanmasında belirleyici olduğunu düşündüğümüz işlevler açısından ele almaktadır.

Hyland’in (1999; 2000) çalışmasını izleyerek Fidan ve Cem-Değer (2007) Dilbilim alanında Türkçe yazılmış otuz beş araştırma yazısını inceleyerek alıntılama örüntülerini ve aktarım eylemlerini saptamışlardır. Bu incelemede Swales (1990)’da önerilen yukarıda açıklanmış olan bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntı ayırımı ve aktarım eylemleriyle ilgili olarak da Hyland’in (1999; 2000) önerdiği aktarım eylemleri sınıflandırmasını temel almışlar ve aktarma yapıları taşıyan bütünleşik alıntılardaki ‘alıntılama örüntüleri’ni ve bu örüntülerdeki aktarım eylemlerini saptayıp betimlemişlerdir.

Bulgular ve Tartışma bölümüne geçmeden önce öğrenci metinlerini değerlendirirken ölçüt aldığımız uzmanlar tarafından yazılmış Türkçe Dilbilim araştırma yazılarındaki giriş bölümlerine yönelik olarak Cem-Değer ve Fidan (2007) tarafından yapılmış olan Hamle çözümlemesi ve Fidan ve Cem-Değer (2007)'de belirlenen alıntılama ve aktarım eylemleri çözümlemesi çalışmalarını biraz daha ayrıntılı olarak açıklamayı gerekli görüyoruz.

1.6 UZMANLAR TARAFINDAN YAZILMIŞ DİLBİLİM ARAŞTIRMA YAZILARININ GİRİŞ BÖLÜMLERİNDEKİ HAMLE YAPILANMASI VE ALINTILAMA ÖRÜNTÜLERİ

Daha önce de belirttiğimiz gibi, öğrenci metnlerinin değerlendirilmesinde temel alınan uzman metinlerine yönelik çözümlemeler, tezin yazılma sürecinde iki ayrı ön çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmalardan ilki Cem-Değer ve Fidan (2007) tarafından yapılmış olan “Dilbilim Alanında Türkçe Yazılmış Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Gözlenen Retorik Eğilim” ; ikincisi ise Fidan ve Cem-Değer (2007) tarafından yapılmış olan “Türkçe Yazılmış Dilbilim Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Alıntılama Örüntüleri” başlıklı araştırmalardır.

Aşağıda 1.6.1 ve 1.6.2 Bölümlerinde öğrenci metnlerinin değerlendirilmesinde temel aldığımız bu çalışmalar ele alınmaktadır.

Uzmanlar Tarafından Yazılmış Dilbilim Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Hamle Yapılanması

Daha önce de değindiğimiz gibi, Cem-Değer ve Fidan (2007), Türkçe Dilbilim metnlerinin giriş bölümlerinde, araştırmacının metinsel düzlemde kendini Türk Dilbilim söylem topluluğunun üyesi olarak tanımlamasında ve araştırma yazısının geçerliliğine topluluğu ikna etmesindeki en temel söylemsel ve sözbilimsel araçların, *kuramsal*

çerçeve, önceki çalışmaları değerlendirme ve çalışmanın amacını açıkça kodlama olarak belirginleştirdiğini vurgulamaktadır.

Cem-Değer ve Fidan (2007) inceledikleri veri tabanındaki metinlerde, giriş bölümlerinin, her zaman giriş olarak adlandırılmadığını; bu bölüme kimi zaman hiç ad verilmeyip metin doğrudan başlayabildiğini, kimi zamansa ‘*tartışma, tanımlamalar, sorunun ortaya konuluşu*’ gibi alt başlıklarla adlandırılabilirdiğini belirtmektedirler. Bu özellik, derlemedeki 46 metnin 8 tanesinde gözlenmiştir.

Giriş bölümleri, BAAY modelinde belirlenen hamleler ve adımlar açısından incelendiğinde ise, bu hamle ve adımların ‘giriş’ başlığı altında yer alan bölümün dışına taşıdığı görülmektedir. Amacın belirtildiği ve kuramsal çerçevenin açıklandığı yerler ayrı başlıklar altında yer alabilmektedir (Cem-Değer ve Fidan, 2007).

Örnek (3)

“1. Giriş

(...)

1.1. Bir adıl-düşürme dili olarak Türkçe

(...)

1.2. Amaç”

(Öztürk, 2000)

Hamle sıklığı açısından ise, Cem-Değer ve Fidan (2007) Tablo 1’de görüldüğü gibi, derleme aldıkları tüm metinlerde, metin yüzey yapısında en yoğun olarak kodlanan hamlelerin 1 (*Alan Belirleme*) ve 3 (*Boşluğu Zapt etme*) hamleleri olduğunu saptamıştır. Giriş bölümlerinin genellikle birinci hamleyle başladığı ve bunu genellikle 3. hamlenin takip ettiğini belirtmektedirler (21/46). Bunun yanı sıra ‘Boşluğu zapt etme’ hamlesiyle (3. Hamle) başlayıp 1. hamleyle (Alan Belirleme) devam eden metinlere de rastlandığını belirtmektedirler (6/46).

Tablo 1 Metinlerde görülen Hamle sıklıkları

ALANLAR	HAMLE 1	HAMLE 2	HAMLE 3	TOPLAM
TOPLAM	75	43	75	193

Huber ve Uzun (2000:202), bilimsel metnin giriş bölümünün işlevlerini, “okuyucuyu metni okumaya davet etmek, metni tanıtarak okuyucunun zihninde metinde yapılacaklarla ilgili beklenti oluşturmak ve metnin ulaşmayı hedeflediği sonuçlar açısından yönlendirmek” olarak belirlemektedir. Buna koşut olarak, Cem-Değer ve Fidan (2007) da araştırma yazılarında giriş bölümündeki 1. ve 3. hamlelerin temelde, Huber ve Uzun’da (2000)’de belirlenen işlevleri yerine getirdiğini belirtmektedir. Buna göre, 1. Hamle olan *Alan Belirleme* aşamasında çalışma konusunun güncelliğinin söylem topluluğu tarafından kabulünün talep edilmesi olan 1. adım, genellikle konunun önemini belirtilerek okuyucuyu metni okumaya davet etme işlevini yerine getirmektedir. 1. hamledeki *konuya ilişkin genellemeler yapma ve önceki çalışmaları değerlendirmek* adımları ise, yazarın çalışma konusundaki ve alanyazınındaki bilgisini ve dolayısıyla yetkinliğini ortaya koyarak alandaki varlığını garanti altına alma ve okuyucu için yeni bilgiyi konumlandıracağı bir bağlam sunma işlevini yüklenmektedir. 3. Hamlenin ilk adımı olan *amaç belirtme ve/veya yapılan çalışmayı sunma* da metni tanıtmaya ve yapılacaklarla ilgili beklenti oluşturma işlevini yerine getirmektedir.

Araştırma İçin Yer Açma söylemsel ediminin yerine getiren 2. Hamlenin, Yazar (2001)’e koşut olarak, metin yüzey yapısında en az kodlanan hamle olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir (Cem-Değer ve Fidan, 2007).

Cem-Değer ve Fidan (2007), 2. Hamleyi (Yer Açma) bu hamle içinde yer alan adımların kullanım sıklıkları açısından incelemişler ve Tablo 2’de görülen sayısal bulguları elde etmişlerdir. 2. Hamle adımlar açısından incelendiğinde, *bir geleneği sürdürme* söylemsel ediminin metin yüzey yapısında en çok kodlanan adım olduğu, bunu *boşluğa işaret etme* adımının takip ettiği, en az kodlanan adımın ise *bir soru ortaya atma* adımı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 2 2. Hamle ve adımların alanlara göre sıklığı ve dağılımı

2. HAMLE ADIMLARI				
A	B	C	D	TOPLAM
5	9	1	28	43

Cem-Değer ve Fidan (2007) Tablo 2'deki bulguları Türkiye'deki Dilbilim çalışmalarının genellikle daha önce ortaya atılmış bir model, kuram ya da yaklaşımı Türkçe'nin betimlenmesine ya da açıklanmasına yönelik uygulama ya da bunları Türkçe üzerinde test etme eğiliminde olduğunu gösterdiği biçiminde yorumlamaktadır.

Buna ek olarak Türkçe yazılmış Dilbilim araştırma yazılarında 2. ve 3. hamlelerin kimi zaman aynı tümce içinde kodlanabildikleri belirtilmektedir (Cem-Değer ve Fidan, 2007). Bu içiçe kodlamalar iki biçimde ortaya çıkmaktadır: (i) Örnek (4)'te görüldüğü gibi, *Geleneği sürdürme* adımı çalışmanın bakış açısını belirlemek için amaç tümcesinin içinde yan tümce olarak; (ii) Ayrıca, örnek (5)'teki gibi, özellikle sözdizimi ve biçimbilim alanında 2. hamlenin *karşıt sav ortaya atma* adımının 3. hamlede 'amaç belirtme' adımının içine yerleştirildiği ve çalışmanın amacının da 'sav' olarak kodlanabilmektedir.

Örnek (4)

3 1A “*Bu çalışmanın başlıca amacı, [2A Türkçe'nin bir adıl düşürme dili olmadığı görüşünü savunmaktır. Bu incelemede Türkçe'nin bir adıl düşürme dili olduğuna karşı, Türkçe'deki açık adılların, dağılımları tamamıyla söyleme dayalı olan konu adılları olduğu ve tümcenin öznesi işlevi taşımadığı gösterilecektir. Bu açık adılların tümcenin eylem öbeğinin belirleyicisi konumunda değil, tümcenin tümleyici dizgesindeki konu öbeğinin belirleyicisi konumunda üretildikleri savunulacaktır. Ayrıca kişi uyum biçimbirimlerinin adıl özelliği taşıdığı ve tümcenin asıl öznesi olduğu öne sürülecek, bu uyum biçimbirimlerinin tümcenin eylem öbeğinin belirleyicisinde üretilip biçimbirimsel bir düzeyde bir kaynaşma sonucu eyleme eklendikleri görüşü savunulacaktır.]” (BB/SD, M4)*

Örnek (5)

“3 1B *Bu çalışmada dilbilimsel kurallara uygun olmayan bu edilgen eylemler incelenecek ve bu yapıların ortaya çıkmasına sebep olan etkenler tartışılacaktır. [2A Borer ve Wexler'in (1987; 1992) iddialarının aksine bu yanlışların bir yer değiştirme*

mekanizmasıyla ilgili olmadığı, (1)'de belirtilen özelliklerin ilkinden, edenin bastırılmamasından, kaynaklandığı | savunulacaktır. ” (D1-Ed., M2)

Cem-Değer ve Fidan (2007)'ye göre, bu bulgular, metnin sözbilimsel eğiliminin temsillendiği 2. hamlenin metin yüzey yapısında açıkça kodlanmadığını ya da dilsel olarak belirginleştirilmediğini göstermektedir.

Yukarıdaki bulgulara ek olarak, veri tabanında yer alan metinlerin giriş bölümü hamleleri arasında bir döngüsellik gözlemlendiği de rapor edilmiştir (Bkz. EK 1). 1. Hamle içinde atılan adımların üçünün de araştırmacı yazarın, yukarıda belirttiğimiz ‘alandaki varlığını belirginleştirme’ işlevi yanında, çok önemli bir diğer işlevi de metnin diğer bölümlerinde sunulacak bulgu ve vargularla ilgili olarak okuyucunun zihninde bir çerçeve oluşturmaktır. Bu çerçeve, kuram ve kavramların ayrıntılı açıklamalarıyla kurulmaktadır. Ayrıca 3. Hamlede yer alan adımların gerekçelendirilmesi de önceki kuramsal ve kavramsal açıklamalarla yapılabilmektedir. Bu gerekçelendirme 3. hamledeki ‘amaç belirtme’ ve/veya ‘çalışmayı sunma’ adımları için yapılmaktadır. 1. Hamle ve 3. Hamle arasındaki bu gerekçelendirme ve çerçeve kurma ilişkisi, metinlerde belli döngüsel örüntüler ortaya çıkarmaktadır.

EK 1'deki Örnek 1'de döngüsel örüntü, araştırmacı yazarın çalışmasında benimsediği kuramın alandaki diğer kuramlara göre daha fazla çözümleme yeterliliğine sahip olduğu görüşünü savunma, bu yeterliliği Türkçe açısından test ederek kanıtlama amacıyla ortaya çıkmaktadır.

Örnek 2'de art arda 1-3 çoklu örüntüsünün ortaya çıkma nedeni, çalışmanın birden fazla araştırma içermesidir. Çalışmanın genel amacı en başta yer alan 3. Hamleyle verilmekte ve giriş bölümünün devamında her araştırma için aynı 1-3 örüntüsü, çalışmadaki farklı araştırmalar için önce kuramsal / kavramsal çerçeveyi, ardından da çalışmayı / amacı sunma biçiminde yinelenmektedir (Cem-Değer ve Fidan, 2007).

Türkçe yazılmış Dilbilim araştırma yazılarındaki sözbilimsel eğilimi ve bu yolla Türkçe Dilbilim Söylemini betimlemeye yönelik olarak Cem-Değer ve Fidan (2007)'de ortaya konan saptamalar şöyle özetlenebilir:

46 metinden oluşan derlemdeki yazılarda en sık kodlanan hamleler, 1. ve 3. Hamlelerdir. Giriş bölümünün en geniş metin parçası olan 1. Hamle, genellikle çalışmanın yapılma amacını gerekçelendirme, yazarın çalışma konusundaki yetkinliğini ve alandaki varlığını garanti altına alma işlevlerine yönelik olarak yoğun kuramsal bilgi ve önceki çalışmaların bulgularını içermektedir.

3. Hamle ise, çalışmanın amacını belirterek ve yapılan çalışmayı kısaca açıklayarak metni tanıtmaya ve yapılacaklarla ilgili okur beklentilerini konu çerçevesinde en aza indirgeme işlevini görmektedir.

1 ve 3. Hamleler arasındaki döngüsellik bulgusuyla ilgili olarak, bu iki hamle arasında birbirini döngüsel olarak takip eden bir gerekçelendirme ve çerçeve oluşturma ilişkisinin kurulmaktadır.

2. Hamle, metin yüzey yapısında diğer hamlelerden daha az kodlanması, ve 2. Hamle içinde en yoğun olarak gözlenen geleneği sürdürme adımının amaç tümcesine yerleştirilmiş olarak kodlanması, Türkçe yazılmış Dilbilim metinlerinin giriş bölümlerinde yazarların metinlerindeki sözbilimsel eğilimlerini belirginleştirmediklerini ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda Cem-Değer ve Fidan (2007), kuramsal artalan bilgisinin kurulduğu 1. Hamle ve çalışmanın amacının ve araştırma sınırının dile getirildiği 3. hamle arasında kurulan gerekçelendirme ilişkisinin Türkçe yazılmış araştırma yazılarında, aşağıda Şema 3'te görülen türden bir yapılanma sergilediğini belirtmektedir.

Bu tezde öğrenci metinlerini değerlendirirken kullandığımız ikinci çalışma, daha önce de belirttiğimiz gibi, Türkçe yazılmış Dilbilim araştırma yazılarının Giriş bölümlerindeki alıntılama örüntülerinin incelendiği araştırmadır. Aşağıdaki bölümde bu çalışma ele alınmaktadır.

Uzmanlar Tarafından Yazılmış Dilbilim Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Alıntılama Örüntüleri

Fidan ve Cem-Değer (2007), yukarıda da belirttiğimiz gibi, Hyland'in (1999; 2000) çalışmasını izleyerek Dilbilim alanında Türkçe yazılmış otuz beş araştırma yazısını inceleyerek alıntılama örüntülerini ve aktarım eylemlerini saptamışlardır. Bu incelemede Swales (1990)'da önerilen yukarıda açıklanmış olan bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntı ayırımı ve aktarım eylemleriyle ilgili olarak da Hyland'in (1999; 2000) önerdiği aktarım eylemleri sınıflandırmasını temel almışlar ve aktarım yapıları taşıyan bütünleşik alıntılardaki 'alıntılama örüntüleri'ni ve bu örüntülerdeki aktarım eylemlerini saptayıp betimlemişlerdir.

Fidan ve Cem-Değer (2007), Türkçe Dilbilim yazılarında alıntılama örüntülerini, *bütünleşik* ve *bütünleşik olmayan* alıntılama, *bütünleşik alıntılardaki örüntüleme eğilimleri* ve bütünleşik alıntılarda kullanılan *aktarım eylemleri* açısından incelemektedir.

Bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntılarının belirlenmesinde, yukarıda Alıntı Çözümlemesi bölümünde açıkladığımız, Swales (1990) tarafından önerilen *bütünleşik* ve *bütünleşik olmayan* alıntılar ayırımı kullanılmıştır. Bütünleşik alıntılar, kaynak metnin yazarının adının alıntılama tümcesinde tümcenin bir ögesi olarak yer aldığı alıntılardır. Bütünleşik olmayan alıntılarda ise, kaynak metnin yazarı, tümcenin bir ögesi olarak değil, parantez içinde ya da numaralandırma gibi diğer gösterim araçlarıyla belirtilmektedir (Fidan ve Cem-Değer, 2007).

Aktarım eylemlerinin sınıflandırılmasında ise Hyland (1999; 2000) tarafından geliştirilen eylem sınıflandırması kullanılmıştır. Hyland, iki ayrı sınıflama yapmaktadır.

Bunlardan ilki, alıntı yapan yazarın, kaynak metinde yer alan araştırma ve bunu söze dökme sürecini kendi metninde ne türden bir aktarım eylemiyle kodladığını göstermektedir. Buna göre, araştırma yazılarında üç tür süreç ortaya çıkmaktadır (Fidan ve Cem-Değer, 2007):

1. Araştırma Edimleri: Kaynak metindeki araştırma sürecini kodlayan eylemler
araştırma/ inceleme / çalışma yap-, sapt-, tespit et-, belirle, elde et-, görül-, gözlemlen-, vb.
2. Bilişsel Edimler: Kaynak metnin yazarının bilişsel sürecini kodlayan eylemler
düşün-, kavramlaştır-, netleştir-, adlandır-, tanımla-, vb.
3. Söylem Edimleri: Kaynak metnin yazarının dile döktüğü bilgiyi kendi metninde ‘sözel anlatımlarla’ kodlayan eylemler.
tartış-, iddia et-, belirt-, söz et-, değin-, açıkla-, adlandır-, tanımla-, vurgula-, işaret et-, dikkat çek-, vb.

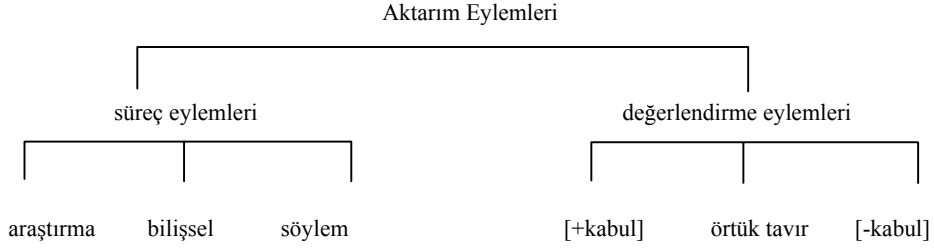
Diğer sınıflama ise, yazarın kaynak metinde yer alan araştırma sürecine yönelik, kendi değerlendirmesini de yansıttığı aktarım eylemlerini kapsamaktadır.

1. [+kabul] eylemleri: Yazarın, kaynak metinde sunulan bilgiyi bir ‘olgu’, bilimsel bir ‘gerçek’ kabul ettiğini gösteren eylemlerdir.
ortaya koy-, göster-, kanıtla-, açıkla-
2. Örtük tavır eylemleri: Yazarın, kaynak metinde sunulan bilgi karşısındaki tutumunu kodlamayan ya da bu yazarın tavrının net olarak gözlemlenemediği eylemlerdir.
sapta-, tespit et-, belirle-, incele-, söz et-, değin-, söyle-, betimle-, vb.
3. [-kabul] eylemleri: Yazarın, kaynak metinde sunulan bilgiye ‘karşı çıktığını gösteren eylemler.
gerçeği yasıtma-, gözardı et-, kabul görmeme-, yetersiz kal-, vb.

Fidan ve Cem-Değer (2007) incelemelerinde Hyland’in (1999) örtük tavır eylemleri grubunda yer alan alt ulamları veri tabanında yer alan metinlerde bu ayrımı işaretleyen belirgin eylem kullanımları bulunmadığından, alt ulamlara yönelik belirlemeler yapmadan bu tür eylemlerin tamamını ‘örtük tavır eylemleri’ adı altında ele

almışlardır. Fidan ve Cem-Değer'in (2007) kullandığı aktarım eylemleri sınıflandırması aşağıda Şema (4)'te görülmektedir.

Şema (4) Fidan ve Cem-Değer (2007)'de kullanılan sınıflandırma⁴



Bu çerçevede Fidan ve Cem-Değer (2007), Dilbilim alanında, uzmanlar tarafından yazılmış Türkçe araştırma yazılarında uygulanan alıntılama örüntüleri ve aktarım eylemlerine ilişkin aşağıdaki saptamaları yapmaktadır.

Bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntılarının sayımından elde edilen bulgular doğrultusunda Tablo 3'te de görüldüğü gibi bütünleşik alıntılarının bütünleşik olmayan alıntılardan daha yüksek sıklıkla kodlandığı ortaya çıkarılmıştır. Bu durum, Fidan ve Cem-Değer'e göre alıntılama yapılan kaynaktaki bilgiden çok 'bilginin üreticisi'nin öncelendiğini göstermektedir (2007).

Tablo 3 Bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntılarının sıklıkları

Bütünleşik	Bütünleşik olmayan	Toplam	Sözcük Toplamı
132	73	205	17401

Bütünleşik alıntı örüntülerinde kaynak-yazarın varlığının ve bilgi mülkiyetinin metin yüzey yapısında açıkça kodlanarak görünür kılındığı belirtilmektedir (Fidan ve

⁴ Bu şema Fidan ve Cem-Değer (2007) doğrultusunda oluşturulmuştur, kaynağın kendisinde yer almamaktadır.

Cem-Değer, 2007). Bu açık kodlama,

1. Kılıcı-kaynak
2. İye-kaynak
3. Eşkılcı-kaynak

biçiminde yapılmaktadır. Fidan ve Cem-Değer'in (2007) çalışmasında bu kodlamaların, yukarıdaki örüntü türleri çerçevesinde aşağıdaki gibi yapılanmaları sergilediği ortaya konmaktadır.

1. KILICI-KAYNAK

Kılıcı kaynak yapılanmalarında, alıntıdaki bilgi doğrudan kaynak-yazara ya da kaynak-kurama atfedilmektedir. Bu örüntü türünde yazar, metninde kaynak-yazarı kendisinden daha görünür kılmaktadır.

A) [\pm insan](' -DA) aktarım eylemi (\pm etken)



“**Lautamatti (1987:88)**, bağdaşık söylemi oluşturan iki tip süreklilik **tanımlamaktadır**” (Oktar, 2002)

“**Merkezleme Kuramı** kesin kuralları ile çıkarım yükünü en aza indirerek, adil kullanımındaki çekirdek kuralları (default rules) açıklamayı **amaçlamaktadır**.” (Turan, 1998)



“**Brown ve Levinson modelinde** konuşmacıların, birinin yanlışını düzeltirken ya da başka birinin fikrine katılmazken olduğu gibi tehdit edici söz eylemleri kullanırken üç seçenekleri vardır.” (Doğançay-Aktuna ve Kamışlı, 1997)

B) [+insan]'A göre

“*Demircan (1996:134)’e göre konuşurken sözü/sözceyi gerek anlamına gerekse yapısına uygun olarak örten ses perdesinde yapılan değişikliklerin tümüne ezgi, bu işlemin kendisine de ezgileme denir.*” (Fidan, 2005)

2. İYE – KAYNAK

İye-kaynak yapılanmalarında gözlemlenen özellik, yazarın metninde sunduğu bilgiyi doğrudan bir başkasının malı olarak kodlamasıdır.

A. [+insan]’(n)In $\left(\begin{array}{c} \text{model} \\ \text{kuram} \\ \text{tanım} \\ \text{çalışma} \end{array} \right)$ (s)I

“*Kavram, çocuk fonolojisi alanyazınına Stampe’in (1969, 1973, 1979) ‘Doğal Fonoloji’ (Natural Phonology) Kuramıyla girmiştir.*” (Topbaş, 1997)

B. [+insan]’(n)In aktarım+ DIK + iyelik $\left(\begin{array}{c} \text{model} \\ \text{kuram} \\ \text{teknik} \end{array} \right)$ DA/çerçevesinde eylemi

“*Okuyucu bu ilişkilerden hareketle Van Dijk ve Kintsch’in (1983) savunduğu model çerçevesinde, üç makro kural uygulayarak metnin büyük ölçekli yapısını elde etmektedir.*” (Keçik, 1993)

“*İnsanlar arasındaki iletişimde güç ve dayanışma boyutları üzerine Brown ve Gilman’ın (1960) yaptığı çalışmadan bu yana.....*” (Bayyurt, 2000)

3. EŞKİLİCİ - KAYNAK

Eşkilici-kaynakta ise yazar, metninde kaynak-yazardan alarak kullandığı bilgiye, - DIĞI gibi eşitleyici yapısı aracılığıyla ortak olmaktadır.

[+insan]’(n)In (da) aktarım+ DIĞI gibi eylemi

“*Van Dijk’ın (1983) belirttiği gibi, her büyük ölçekli yapı düzlemi, küçük ölçekli yapı*

düzleminde olduğu gibi hem tümceler arası anlam ilişkilerini içeren çizgisel bağdaşıklık hem de makro kurallar yoluyla önermelerin genel anlam kümeleriyle çakıştırılmasını içeren genel bağdaşıklık gösterir.” (Keçik , 1993)

Bütünleşik alıntı örüntülerinde ortaya çıkan eylemler, yukarıda da belirtildiği gibi ‘süreç’ ve ‘değerlendirme’ eylemleri açısından incelenmiştir. Kaynak metinde yer alan araştırma ve söze dökme sürecini kodlayan eylemlerin derlemdeki metinler genelinde Tablo 4’teki gibi bir dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır (Fidan ve Cem-Değer, 2007).

Tablo 4 Kaynak metinde yer alan araştırma ve söze dökme sürecini kodlayan eylemler

EYLEMLER	Toplam sıklık	Sık kullanılan eylemler
Araştırma Eylemleri	65	Araştırma/ inceleme yap- Sapta- / tespit et- / elde et-
Bilişsel Eylemler	16	Öyle gör-, Kabul et-
Söylem Eylemleri	131	Öne / ileri sür-; belirt-; belirle-; tanımla-; adlandır-
TOPLAM	212	

Bu dağılıma göre, yazar, kaynaktan alıntılacağı bilgileri en yoğun olarak ‘söylem eylemleri’ ile aktarmaktadır. Söylem eylemlerinin yoğun kullanımı metinlerde önceki çalışmalara yer verme edimi temel olarak ortak bir araştırma bağlamını belirginleştirme ve böylece kendi araştırma amacına temel oluşturma ya da destekleme işlevi taşımaktadır. Bu noktadan hareketle, Fidan ve Cem-Değer, Türkçe Dilbilim yazılarında giriş bölümünde yapılan alıntılarında alanda var olan farklı görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirmekten çok benzer görüşleri sıralamak biçiminde ortaya çıktığı yorumunu yapmaktadır. Bu eylemler içinde metinlerde en sık yer alan eylemler, ‘*öne sür-; belirt-; belirle-; tanımla- ve adlandır-*’ eylemleridir. ‘Bilişsel eylemler’ ise alıntılama örüntülerinde en az ortaya çıkan eylemlerdir. Bu da alıntılama yapılan kaynak yazarın düşünsel sürecinin metin yüzey yapısında diğer süreçlere göre daha az ‘görünür’ kılındığını göstermektedir (2007).

Değerlendirme, kavramsal olarak yazarın kaynak-metinde sunulan bilgi hakkındaki görüşünü anlatır. Bu tutum kaynak metindeki bilgiyi bir değerlendirme süzgecinden geçirerek bir olgu, bilimsel bir gerçek olarak kabul edip etmediğini gösteren dilsel

araçlarla kodlanmaktadır. Bu dilsel araçlar, kiplik, çatı, görünüş gibi dilbilgisel ulamlarla ortaya çıkabildiği gibi aktarım eylemleriyle de ortaya çıkabilmektedir. Fidan ve Cem-Değer'in incelemesinde de yazarın, kendi değerlendirmesini/tutumunu ortaya koyduğu [+kabul] ve [- kabul] eylemlerinin sıklıkları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5 Yazarın kaynak metindeki bilgiye yönelik, kendi değerlendirmesini yansıttığı aktarım eylemleri

EYLEMLER	Toplam sıklık	Sık kullanılan eylemler
+ Kabul	39	Sapta- / tespit et- / elde et Vurgula-, ortaya koy-, göster,
Örtük tavrı	170	inceleme yap-, öne/ileri sür-, belirt-, söyle-, değin-
- Kabul	3	Gözdürdü et-, gerçeği yansıtmama-, kabul görme-
TOPLAM	212	

Bu bulgular veri tabanındaki metinlerde araştırmacı yazarların, kaynak metinden aktardıkları bilgiye yönelik olarak [-/+kabul] tutumundan çok 'örtük' bir tutumu yeğlediklerini göstermektedir. Bu, Hyland'in deyimiyle yazarın bilgiyi 'doğru' ya da 'yanlış' olarak değerlendirmek, kaynak yazar karşısında kendi varlığını belirginleştirmek yerine tavrını örtükleştirerek, kendini bir yorumcu, eleştirici ya da değerlendirici değil daha çok bir 'aktarıcı' olarak konumladığını göstermektedir. Bu, alıntılanan bilgiye yönelik net bir tavır koymama üzerine kurulu olan tutumun, Tablo 6'da da görüldüğü gibi yoğun olarak söylem eylemleriyle kodlanmaktadır (Fidan ve Cem-Değer, 2007).

Tablo 6 Örtük tavrı sergileyen eylemlerin dağılımı

Eylemler	Toplam sıklık
Araştırma Eylemleri	59
Bilişsel Eylemler	1
Söylem Eylemleri	110
TOPLAM	170

Bu örtük tavrın, metinlerde daha çok söylem eylemleriyle, yani 'sözel anlatım'larla kodlandığı belirtilmektedir. Bu, Türkçe yazılmış dilbilim araştırma yazılarında araştırmacıların önceki araştırmaları ve bilgi üretme süreçlerini büyük ölçüde 'anlatma; yeniden söyleme' biçiminde kodladıklarını göstermektedir. Yazarın değerlendirme sürecini yansıtan eylemlerin daha çok [+kabul] eylemleri olarak ortaya çıktığını ve

değerlendirmenin de kaynak metinlerdeki araştırma sürecinin ve bulgularının değerlendirildiği araştırma eylemleriyle kodlandığını görüyoruz.

Söylem eylemleri yukarıda da belirttiğimiz gibi Kaynak metnin yazarının sunduğu bilgiyi kendi metninde ‘sözel anlatımlarla’ kodlayan eylemlerdir. Bu tanım çerçevesinden [+kabul] özellikli eylemlerinde ise, en yüksek sıklıkla kodlananların araştırma eylemleri olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yazar, kaynak metinde sunulan bilgiyi bir ‘olgu’, bilimsel bir ‘gerçek’ olarak kabul ettiğini yukarıda araştırma eylemleri olarak tanımladığımız dilsel birimlerle kodlamaktadır.

Fidan ve Cem-Değer (2007) yukarıda aktardığımız çalışmanın bulgularına dayanarak, Türkçe yazılan Dilbilim araştırma yazılarının giriş bölümlerindeki alıntılarını, büyük ölçüde bütünleşik yapılanma sergilediğini, bunun da kaynak metinde yer alan bilgi ya da araştırmadan çok araştırmacının ya da bilginin üreticisinin metinlerde öncelendiğini, böylece de yazarın kendi görünürlüğünü azaltmak için kullanıldığını belirtmektedir.

Metinlerde, bilgi üreticisinin görünürlüğü, önceki çalışmalara gönderme yapma ediminde ‘sürecin kılıcısı, bilginin sahibi ve bilginin kaynağı’ konumlandırılmaları aracılığıyla sağlanmaktadır.

Değerlendirme eylemlerinde ‘+/- kabul’ tavrından çok ‘örtük’ tavır eylemlerinin kullanılması, Fidan ve Cem-Değer’e göre, yazarların alıntılanan bilgiye yönelik net bir tavır koymama üzerine kurulu olan tutumlarına işaret etmektedir. Bu da, yazarların kaynak metindeki bilgiyi ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ olarak değerlendirmek ve kaynak yazar karşısında kendi varlığını belirginleştirmek yerine bilgi karşısındaki tutumlarını örtükleştirerek, kendilerini bir yorumcu, eleştirici ya da değerlendirici değil daha çok bir ‘aktarıcı’ olarak konumladıklarını göstermektedir.

Bulgular ve tartışma bölümüne geçmeden önce çalışmanın buraya kadar olan bölümlerinde ele aldığımız konuları şöyle özetleyebiliriz.

Belli amaçlar doğrultusunda özelleşmiş iletişim biçimi olarak Bilimsel Söylem, Swales (1990; 2004) çerçevesinde Tür, Tür Çözümlemesi çalışmaları ve bu çalışmaların

eğitime aktarılması doğrultusunda, akademik okuryazarlık kavramının bu çalışmada nasıl algılandığı açıklanmaya çalışılmıştır. Akademik Okuryazarlık bağlamında, okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu dūřınduđumuz Tūr-tabanlı akademik yazma eğitimi ve bu bağlamda Őzel / Akademik Amaçlı İngilizce alışma çerçevesinin kurucu modeli sayılan Swales'in (1990) Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli ele alınmış, en son olarak da Bir Araştırma Alanı Yarat modeli doğrultusunda birinci Hamleyi oluşturan "alan belirleme"nin metin yūzey yapısındaki temel işaretleyicisi olan alıntılama ve alıntı özūmlemesine yōnelik kuramsal bilgi sunulmuştur.

Son olarak ise, Őđrenci metinlerinin değerlendirilmesinde temel alınan Cem-Değer ve Fidan (2007) ve Fidan ve Cem-Değer (2007) alışmalarında ortaya konan saptamalar aktarılmıştır.

Ařađıda Bulgular ve Tartıřma Bōlūmünde ilk Őnce Őđrencilerin yazdıđı arařtırma yazısı giriř bōlūmlerinin BAAY modeli dođrultusunda özūmlenmesi ve uzman metinleriyle karřılařtırılması sonucu ulařılan bulgular, daha sonra da 1. Hamle yapılanmasının incelenmesinde, inceleme ulamı olarak alınan būtūnleřik ve būtūnleřik olmayan alıntı kullanım sıklıkları, būtūnleřik alıntı yapılanmaları ve aktarım eylemlerinin kullanım sıklıkları ve Őzellikleri uzman ve Őđrenci metinleri karřılařtırılarak deđerlendirilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. GİRİŞ

Öğrenci metnlerinin incelenerek uzman metinleriyle karşılaştırılmasından elde ettiğimiz bulguları sunmadan önce, tezimizin Giriş'inde kısaca bahsettiğimiz öğrencilerle yapılan uygulamaya yönelik biraz daha ayrıntılı bilgi vermeyi gerekli görüyoruz. Bu nedenle bu bölümde, önce öğrencilerle yapılan çalışmaya değinilmekte, daha sonra ise yapılan incelemeden elde edilen bulgular “Bulgular ve Tartışma” başlığı altında sunulmaktadır.

2.2. ÖĞRENCİLERLE YAPILAN ÇALIŞMA

2.2.1 Öğrencilerle Yapılan Çalışmada İzlenen Yol

Daha önce de belirttiğimiz gibi, çalışmamızda Dokuz Eylül Üniversitesi Dilbilim Bölümü 4. sınıf öğrencileriyle bir öğretim yılı boyunca (5+5+4 hafta) Mesleksi Beceriler Dersi kapsamında yürütülen Akademik Yazma öğretiminin sonunda öğrenciler tarafından üretilmiş araştırma yazısı giriş bölümü metnlerinin son yazımları incelenmektedir. İncelemeye alınan metinler, 2006-2007 öğretim yılının bahar yarıyılında, Aktif Öğretim programına göre beşer haftadan oluşan 4. modülü kapsayan ilk beş haftalık sürede Bir Araştırma Alanı modeline yönelik sınıfiçi açık kuramsal bilgilendirme ve bu bilgilendirme doğrultusunda alanın uzmanları tarafından yazılmış araştırma yazılarının bu modele göre çözümlenmesi sürecinin sonunda öğrencilerden “kendi seçtikleri bir konuda, bu konuya ilişkin kaynakları kullanarak araştırma yazısı türünün beklentileri doğrultusunda giriş bölümü yazma” ödevleridir. İnceleme metinleri öğrencilerin yazdığı son metinlerden oluşmaktadır.

Sınıf içinde açık bilgilendirme Swales'in (1990) bir Araştırma Alanı Yarat modeli için ayrılmış toplam 5 haftalık bir sürenin ilk iki haftasında 1.4. Bölümünde ayrıntılı olarak açıkladığımız *söylem topluluğu, Tür, araştırma yazısı giriş bölümleri ve Hamle Yapısına* ilişkin kuramsal bilgilendirme biçiminde yapılmıştır. Bu modelde

öngörülen hamle yapıları uzman metinlerinden alınan metin parçalarıyla örneklenmiştir. Bu bilgilendirme doğrultusunda geri kalan üç haftalık sürede öğrencilerden kendilerine dağıtılan uzman metinlerini çözümlmeleri ve gözlemlerini rapor etmeleri istenmiştir. Uzman metinlerinin çözümlenmesinde öğrenciler, kendi seçtikleri arkadaşlarıyla oluşturdukları 2 veya 3'er kişilik gruplar halinde çalışmışlardır. 2 kişilik gruplara üç, 3 kişilik gruplara ise beşer uzman metni (hakemli dergi ya da bildiri kitaplarında yayınlanmış araştırma yazısı) verilmiştir. Öğrenciler, uzman metinlerini 1.4 Bölümünde açıklanan BAAY modeli doğrultusunda,

- (i) Giriş bölümlerinin saptanması,
- (ii) Giriş bölümlerindeki hamlelerin belirlenmesi,
- (iii) Hamle sıklıklarının saptanması,
- (iv) Hamlelerin hangi sırayla metinde yer aldığı

Açısından çözümlemişler ve çözümleme sonrasındaki gözlemlerini sınıfta tartışmışlardır. Birbirine bağlı bu kuramsal bilgilendirme ve uygulama etkinliklerinden bağımsız olarak öğrencilerden dönem sonunda teslim etmek üzere, kendi seçtikleri bir araştırma konusuna yönelik olarak birer araştırma yazısı giriş bölümü yazmaları istenmiştir. Öğrenciler, araştırma yazısı giriş bölümü yazarken Bir Araştırma Alanı Yarat modeli ve kendi çözümledikleri uzman metinlerinde var olan özellikleri göz önünde bulundurmaları konusunda uyarılmışlardır. Bir yarıyıl boyunca devam eden “özgün bir araştırma yazısı giriş bölümü yazma” sürecinde öğrenciler, dersi veren eğitim eğitimi yönlendiricisiyle görüşmekte özgür bırakılmışlardır. Öğrencilerin yarıyıl sonunda teslim ettikleri metinler, ikinci yazımlardır. Yukarıda açıkladığımız ilk beş hafta sonunda ilk yazım, geri kalan 5+4 haftanın sonunda ise ikinci yazımlarını teslim etmişlerdir. Bizim çalışmamız çerçevesinde sadece son yazımlar çözümlenmiştir. Bunun nedeni, hem öğrencilerin büyük bir bölümünün ilk 5 hafta sonunda teslim ettikleri ilk yazımlarda seçtikleri araştırma konusuna yönelik olarak oluşturmaları gereken kuramsal artalan bilgisine yönelik yeterli kaynak araştırmasını tamamlayamamış olmaları hem de biraz sonra değineceğimiz öğrenci görüşlerinde de görüleceği gibi, ilk beş haftalık

sürede BAAY modeli doğrultusunda yapılan etkinlikleri kendi metin üretme süreçlerine aktarmakta güçlük çektiklerini belirtmiş olmalarıdır. Ayrıca, aşağıda 2.2.2. bölümünde de açıkladığımız gibi, öğrencilerin her biri görüşmelere düzenli olarak katılmamış, bu nedenle de tüm öğrencilerin yazma süreci aynı anda izlenememiştir. Ancak öğrencilerin hepsi, ilk beş haftalık bilgilendirme ve uygulamaya düzenli olarak katılmışlar ve özgün metinlerinin son yazımlarını teslim etmişlerdir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, araştırma yazısı Giriş bölümüne yönelik sınıf içinde açık bilgilendirme sadece Bir Araştırma Alanı Yarat doğrultusunda yapılmış, alıntılama ve aktarım eylemlerine yönelik açık bilgilendirme yapılmamıştır. Alıntılama yönelik olarak öğrencilere APA (American Psychological Association) formatı kitapçık olarak verilmiştir.

2.2.2. Öğrencilerin Metin Çözümleme Etkinlikleri ve Kendi Metinlerini Yazma Süreçleri

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, birbirine bağlı olarak yapılan kuramsal bilgilendirme ve metin çözümleme etkinliklerinden ayrı olarak öğrencilerin kendi özgün metinlerini yazma süreçlerinde öğrenciler, eğitim yönlendiricisiyle görüşmekte özgür bırakılmışlardır. Öğretim yarıyılı başında öğrencilere duyurulan “özgün bir araştırma yazısı giriş bölümü yazma” ödeviyle ilgili olarak görüşmek isteyen her öğrenci için haftada 30 dakikalık danışma saatleri belirlenmiştir. Bu görüşme saatleri için (eğitim yönlendiricisinin ders saatleri dışında) öğrencilerin kendi seçtikleri gün ve saat aralığı belirlenerek haftalık görüşme saati tablosu oluşturulmuş ve öğrencilere dağıtılmıştır. Danışmanlık hizmeti isteyen öğrenciler hafta içinde kendileri için belirlenmiş saat aralığında kendi isteklerine bağlı olarak görüşmeye gelmişlerdir. Özgün metin üretme sürecinde birkaç öğrenci dışında diğer öğrenciler düzenli olarak görüşmeye gelmemiştir.

İlk beş haftalık, BAAY modeline yönelik çalışmanın yapıldığı sürecin sonunda öğrencilerden, çözümledikleri uzman metinleriyle ilgili gözlemlerini, yukarıda verilen inceleme ölçütleri doğrultusunda rapor etmeleri istenmiştir. Öğrenciler raporlarını beş

haftalık sürecin sonunda sözlü olarak sunmuşlardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, sınıf iki veya üç kişilik gruplara ayrılmış ve iki kişilik gruplara 3'er, üç kişilik gruplara 5'er metin dağıtılmıştır. Bu beş haftalık sürecin sonunda, her grupla tek tek görüşülerek öğrencilerin gözlemleri sözlü olarak alınmış ve kaydedilmiştir.

Öğrenciler, Cem-Değer ve Fidan (2007)'ye koşut olarak, birinci ve üçüncü hamlelerin metinlerin hepsinde uygulandığını, ikinci hamlenin diğerlerine göre daha az uygulandığını ve bu hamle içinde de daha çok geleneği sürdürme adımının uygulandığı gözlemlerini yapmışlardır. Öğrenciler, bu durumu "Türkiye'de Dilbilim alanında yeni bilgi üretmekten çok eski bilgilerin tekrarlandığı" biçiminde yorumlamışlardır. Ayrıca, raporlarında, çözümledikleri metinlerde Hamleleri saptamak için belli ipuçlarından faydalandıklarını, örneğin 1. Hamlenin, alıntılarının yoğun olarak bulunduğu metin parçası ya da parçalarında; 3. Hamlenin ise "bu çalışmada, bu çalışmanın amacı" kalıp kullanımlarının bulunduğu metin parçasında bulunduğunu belirtmişlerdir. Bulmakta güçlük çektiklerini belirttikleri 2. Hamlenin ise, metinde tek bir tümce ya da yantümce olarak yer aldığını söylemişlerdir. Bu ek olarak, Cem-Değer ve Fidan (2007)'de saptanan 2. Hamlenin kimi zaman 3. Hamlenin içine yerleşik olarak kodlandığı durumlarda, öğrenciler bunun hangi Hamle olduğuna karar vermekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere yaptıkları bu çözümlemenin kendi metin üretme süreçlerine bir katkısı olup olmadığı sorulduğundaysa, geçirdikleri ilk beş haftalık etkinlik sürecinin sonunda ürettikleri metinler için bu gözlemlerinden yararlanamadıklarını, ne yapmaları gerektiğini yeni yeni kavradıklarını, çözümleme etkinliğinin BAAY modelini anlamalarına yardımcı olduğunu, son yazımlarını yaparken bu etkinlikten kazandıkları deneyimi daha iyi kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Tezin Giriş'inde de belirttiğimiz gibi, amacımız, "öğrencilerin, Tür-tabanlı yazma eğitimi çerçevesinde Swales (1990)'da önerilen Bir Araştırma Alanı Yarat modeli doğrultusunda yönlendirildiklerinde, yazdıkları araştırma yazısı giriş bölümlerinin uzman metinleriyle ne ölçüde benzerlik sergileyeceği"ni araştırmaktır.

Bu doğrultuda, öğrencilerin BAAY modelini daha etkin kullanabileceklerini belirttikleri son yazımlarını, Fidan ve Cem-Değer (2007) ve Cem-Değer ve Fidan (2007)'de ortaya konan saptamalar doğrultusunda uzman metinleriyle karşılaştırarak, öğrenci metinlerinin uygulanan eğitim sonrasında uzman metinleriyle ne türden benzerlikler ve farklılıklar sergilediğini ortaya çıkarmaya çalıştık. Aşağıdaki bölümde bu incelemeye yönelik bulgular tartışılmaktadır.

2.3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma yazısı giriş bölümü çözümleme çalışmaları, Tür Kuramı çerçevesinde bir yandan hem farklı dillerde yazılmış araştırma yazılarının kültüre özgü yapılanmalarının ortaya çıkarılmasında, hem de aynı dil içinde disiplinlerarası farklılık ya da benzerliklerin saptanmasında önemli bulgular sunarken bir yandan da bu bulgular aracılığıyla üniversite ve yüksek lisans düzeyinde öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenecek dersler için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, bu çalışma Tür-tabanlı akademik yazma eğitiminin, öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini geliştirmeye katkısı olduğu ve Tür-tabanlı açık bilgilendirmenin ve bilinçlendirme etkinliklerinin öğrencilerin ürettiği metinlerde türe özgü yapılanmaları uzman metinlerine yaklaştıracakları hipotezine dayanmaktadır. Bu doğrultuda, yukarıda Giriş bölümünde de açıkladığımız gibi, akademik yazma dersi bağlamında öğrencilere Swales (1990)'da ortaya konan söylem topluluğu, Tür, araştırma yazısı türü ve araştırma yazısının giriş bölümünün Hamle yapısı konularında açık bilgilendirme yapılmış; bu modele göre belirlenen Hamlelerin uygulanmasına yönelik ise açık bilgilendirme yapılmamış; bunun yerine Türkiye'de Dilbilim alanında araştırma yazısı türünü örnekleyen uzman metinleri kullanılarak bilinçlendirme etkinlikleri yapılmıştır.

Açık bilgilendirme ve bilinçlendirme etkinliklerinin sonunda öğrencilerden araştırma yazısı giriş bölümü yazmaları istenmiştir. İnceleme, öğrencilerin yazdığı son metinler üzerinden yapılmıştır.

Dilbilim alanında Türkçe yazılmış araştırma yazıları giriş bölümleri üzerine yapılan çalışmalarda (Huber ve Uzun, 2000; Cem-Değer ve Fidan 2007; Fidan ve Cem-Değer, 2007) ortaya konan saptamalar doğrultusunda, Dokuz Eylül Üniversitesi Dilbilim Bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yazdığı araştırma yazısı giriş bölümlerindeki türe özgü yapılanmaları giriş bölümü Hamleleri ve Hamle yapılanmaları açısından çözümleyerek uzman metinleriyle karşılaştırdık. Bu çözümleme ve karşılaştırma sonucunda, araştırma yazısı türü bağlamında öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin uzman metinleriyle ne ölçüde benzerlik ve/veya farklılık sergilediğini saptamaya çalıştık.

Aşağıda bu çözümlenmeye yönelik bulgular sunulmaktadır.

2.3.1. Dilbilim Alanında Öğrenciler Tarafından Türkçe Yazılmış Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Gözlenen Hamle Yapılanmaları ve Yapılanmaların Uzman Metinleriyle Karşılaştırılması

Daha önce de açıkladığımız gibi, bu çalışmada öğrencilerin yazdığı araştırma yazısı giriş bölümlerindeki türe özgü yapılanmalar, Swales (1990; 2004)'te önerilen Bir Araştırma Alanı Yarat modeli doğrultusunda çözümlenmiştir. Kısaca hatırlayacak olursak bu modelde araştırma yazısı türünde giriş bölümlerinin bu türün iletişimsel amacı doğrultusunda belli bir retorik yapılanma sergilediği kabul edilmektedir. Bu yapılanmanın kurucuları ise belli söylemsel ve metinsel işlevleri yerine getiren Hamlelerdir. Bu Hamleler, biçimsel olmaktan çok türün beklentileri doğrultusunda araştırma için “alan belirleme, yer açma ve yeri zapt etme” gibi belli söylemsel işlevleri yerine getiren, metin yüzey yapısında yantümce, tümce, bir ya da birkaç paragraf olarak yer alabilen metin parçalarıdır.

Bu doğrultuda öğrenci metinlerine yönelik değerlendirme, Cem-Değer ve Fidan (2007) doğrultusunda (i) giriş bölümü başlıklandırmaları, (ii) Hamle sıklıkları, (iii) 1., 2. ve 3. Hamle yapılanmaları, (iv) Hamle sıralama örüntüleri açısından yapılmıştır.

2.3.1.1. Giriş Bölümü Başlıklandırmaları

Cem-Değer ve Fidan (2007)'de Huber ve Uzun (2001)'e koşut olarak veri tabanındaki metinlerde giriş bölümlerinin, her zaman giriş olarak adlandırılmadığı; bu bölüme kimi zaman hiç ad verilmeyip metin doğrudan başladığı, kimi zamansa '*tartışma, tanımlamalar, sorunun ortaya konuluşu*' gibi alt başlıklarla adlandırılabilirdiği görülmüştür. Ancak bu özellik, derlemdeki 46 metnin 8 tanesinde gözlenmekte diğer 38 metinde ise 'Giriş' başlığının kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, 'giriş' başlıklandırmasının Dilbilim alanı için söylemsel düzlemde, türe özgü beklentiler doğrultusunda belli bir uzlaşımsal kodlama sergilediğini tanıtlamaktadır.

Öğrenci metinleri bu açıdan incelendiğinde, öğrencilerin neredeyse hiçbirinin 'giriş' başlığı kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum 25 öğrenciden 21'inde gözlenmiştir.

Uzman metinlerinde yukarıda da bahsettiğimiz gibi, türe özgü uzlaşım 'Giriş' başlığının kullanılması yönündedir. Akademik okuryazarlık çerçevesinde eğer akademik toplumsallaşma ve bu toplumsallaşma sürecinde akademik becerilerin topluluğun tür uzlaşmaları doğrultusunda kullanılabilmesi (Lea ve Street, 1998:159) gerekiyorsa, bu durumda öğrencilerin giriş bölümünün başlıklandırılması bağlamında akademik olarak sosyalleşemediklerini söyleyebiliriz.

Giriş bölümünün başlıklandırılmasıyla ilgili bir başka ilginç bulgu ise 3 öğrencinin metninde ortaya çıkan "*Özgün Metnin Girişi*" biçimindeki başlıklandırma. "*Özgün metnin giriş bölümünün yazılması*" deyişi öğrencilere ders çerçevesinde verilen ödev tanımında yer almaktadır. Öğrencilerin kendi yazdıkları metinlerde bu biçimi kullanmaları da aslında yine akademik toplumsallaşma sürecinde öğrencilerin bu süreci içselleştirmediğinin, yazma sürecini 'gerçek bir metin yazma' olarak değil kendilerine

verilen bir görev olarak algıladıkları ve metinlerini bu algılamaya doğrultusunda başlıklandırdıklarının bir yansıması olarak düşünülebilir.

2.3.1.2 Hamle Sıklıkları

Bu çalışmada Hamle sıklıkları, metinde yer alan Hamleler sayılarak elde edilmiştir. EK 2’de de görülebileceği gibi, her Hamle bir başka Hamleyle bölünmediği sürece bir birim olarak sayılmıştır. Örneğin metin yüzey yapısında süregiden bir alanyazını bilgisi belli bir boşluk belirtmeye ya da metnin amacına yönelik bir bilgiyle bölünüyorsa ve amaç bilgisinden sonra alanyazını bilgisi devam ediyorsa bu durumda 1. Hamleyi oluşturan alan yazını iki birim olarak sayılmıştır.

Hamle sıklığı açısından uzman metinlerinde Tablo 7’de görüldüğü gibi, derleme alınan metinlerde, metin yüzey yapısında en yoğun olarak kodlanan Hamlelerin 1 (*Alan Belirleme*) ve 3 (*Boşluğu Zapt etme*) Hamleleri olduğu belirtilmektedir (Cem-Değer ve Fidan, 2007). Aynı Durum öğrenci metinleri için de geçerlidir. En sık uygulanan Hamleler *Alan Belirleme* ve *Boşluğu Zapt Etme*’dir. Uzman ve öğrenci metinlerinde Hamle uygulama sıklıkları açısından iki örneklemlili oran testi sonucu α 0.05 anlamlılık düzeyinde 1, 2 ve 3. Hamle uygulama sıklıkları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 7 Uzman ve Öğrenci Metinlerde gözlenen Hamle sıklıkları

	HAMLE 1	HAMLE 2	HAMLE 3	TOPLAM	Metin Sayısı
Uzman Metinleri	75	43	75	193	46
Öğrenci Metinleri	29	10	26	65	25

Huber ve Uzun, bilimsel metnin giriş bölümünün işlevlerini, “*okuyucuyu metni okumaya davet etmek, metni tanıtarak okuyucunun zihninde metinde yapılacaklarla ilgili beklenti oluşturmak ve metnin ulaşmayı hedeflediği sonuçlar açısından yönlendirmek*” olarak belirlemektedir (2000:202). Cem-Değer ve Fidan (2007) da buna koşut olarak,

araştırma yazılarında giriş bölümündeki 1. ve 3. Hamleler temelde, Huber ve Uzun (2000)'de belirlenen işlevleri yerine getirdiğini belirtmektedir. 1. Hamle olan *Alan Belirleme* aşamasında çalışma konusunun güncelliğinin söylem topluluğu tarafından kabulünün talep edilmesi olan 1. adım, daha önce de belirttiğimiz gibi, genellikle konunun önemini belirterek okuyucuyu metni okumaya davet etme işlevini yerine getirmektedir. 1. Hamledeki *konuya ilişkin genellemeler yapma ve önceki çalışmaları değerlendirmeye/özetleme* adımları ise, yazarın çalışma konusundaki ve alanyazınındaki bilgisini ve dolayısıyla yetkinliğini ortaya koyarak alandaki varlığını garanti altına alma işlevini yüklenmektedir. 3. Hamlenin ilk adımı olan *amaç belirtme ve/veya yapılan çalışmayı sunma* da metni tanıtmaya ve yapılacaklarla ilgili beklenti oluşturma işlevini yerine getirmektedir.

Örnek (6)

Hamle 1

Araştırma alanını birbirine hiç benzemeyen metin ya da kültür gerçeklerine yayan göstergebilim, kendi belirginlik ilkeleri çerçevesinde toplumdaki anlam üretim biçimlerinin en geniş yelpazesini açıklayabilecek güçte bir kavram ve yöntem bilimdir (Rifat:2005). (...)

Greimas'ın Anlatı Grameri Bu model altı eylemsel sınıfı kendi aralarında ikiye ikiye birleştirir (Eziler-Kıran, 2000). (...)

Hamle 3

Bu kuramsal çerçevede ilerleyecek olan bu çalışmanın amacı, Sabahattin Ali'nin "Sırça Köşk" adlı öykü kitabından seçilen üç öyküyü çözümlenmektedir."

(Demet)

Araştırma İçin Yer Açma söylemsel edimini yerine getiren 2. Hamle, metin yüzey yapısında en az kodlanan Hamle olarak ortaya çıkmaktadır (Yarar, 2001; Cem-Değer ve Fidan, 2007). Yukarıda da belirttiğimiz gibi, ikinci Hamle, araştırma yazılarında metnin "karşıt görüş", "boşluğa işaret etme", "bir soru ortaya atma" ya da "geleneği sürdürme" olarak belirlenen retorik eğilimini işaretlemektedir. Temelde *belirlenmiş bir alanda, belli bir yeri zapt etme* amacıyla yazılan araştırma yazısının bu yerin "niçin boş olduğu" ikinci Hamleyle kodlanmaktadır.

Örnek (7)

“Türk çocuklarının Türkçe’yi edinmeleri ve dil yapılarının gelişimi ile ilgili **çalışmalar** İngilizcenin anadil olarak edinimi alanında yapılan çalışmalarla kıyaslandığında **oldukça kısıtlı görünmektedir**. Ayrıca Türkçe’nin anadil olarak edinimi ile ilgili yapılan **çalışmaların hiçbirinde öyküleme konusuna yer verilmemiştir**.” (Deniz)

2.3.1.3. Hamle Yapılanmaları

Hamle yapılanmalarının çözümlenmesinde daha önce de belirttiğimiz gibi, 1.Hamle (alan belirleme) yapılanmaları alıntılama ve aktarım eylemlerinin açısından yapılmıştır. Alıntılama ve aktarım eylemlerinin çözümlenmesi Hamle çözümlenmesine ek bir kuramsal bilgi gerektirdiğinden ve diğer Hamle çözümlenmelerine göre daha büyük bir yer kapladığından ayrı bir bölüm olarak düzenlenmiştir. Aşağıda 2. ve 3. Hamle yapılanmaları ele alınmaktadır.

Hem uzman hem de öğrenci metinlerinde tüm Hamleler içinde en az kodlanan 2. Hamle, Tablo 2’de de görüldüğü üzere, adımlar açısından incelendiğinde, uzman metinlerinde *bir geleneği sürdürme* söylemsel ediminin metin yüzey yapısında en çok kodlanan adım olduğu, bunu *boşluğa işaret etme* adımının takip ettiği, en az kodlanan adımın ise *bir soru ortaya atma* adımı olduğu gözlenmektedir (Cem-Değer ve Fidan, 2007).

Öğrenci metinlerinde ise 2. Hamle içinde sadece “boşluğa işaret etme” ve “geleneği sürdürme” adımlarının kodlandığı görülmektedir. 2. Hamledeki “Karşıt sav ileri sürme” ve “bir soru ortaya atma” adımları öğrenci metinlerinde hiç uygulanmamaktadır. Bu adımlar uzman metinlerinde de en az sıklık sergileyen ulam olarak ortaya çıkmıştır. Bu adımların öğrenci ve uzman metinlerinde uygulanma sıklıkları arasında iki örneklemlerli oran testi sonucuna göre α 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

“Boşluğa işaret etme” (B) ve “bir geleneği sürdürme” (D) adımlarının uygulanma sıklıklarına bakıldığında her iki adım için de uzman ve öğrenci metinleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenciler, (B) adımını uzmanlara göre daha fazla

kodlamaktadır. (D) adımı ise uzman metinlerinde belirgin biçimde daha sık tercih edilmektedir.

Tablo 8 Uzman ve öğrenci metinlerinde 2. Hamle içinde uygulanan adım sıklıkları

Adımlar	2. HAMLE ADIMLARI				TOPLAM
	A	B	C	D	
Uzman	5	9	1	28	43
Öğrenci	-	9	-	4	13

Uzman metinlerinde 2. Hamle adımlarının uygulanmasıyla ilgili olarak Türkçe Dilbilim yazılarında gözlemlenen ilk temel özellik bir geleneği sürdürme adımının en çok kodlanan adım olduğudur. Uzman metinlerine yönelik bu bulgu Türkiye’deki Dilbilim çalışmalarının genellikle daha önce ortaya atılmış bir model, kuram ya da yaklaşımı Türkçe’nin betimlenmesine ya da açıklanmasına yönelik uygulama ya da bunları Türkçe üzerinde test etme eğiliminde olduğu biçiminde yorumlanmaktadır.

“Belli bir geleneği sürdürme; test etme; geçerlilik alanını genişletme” adımı temelde belli bir yöntemsel ve özelleşmiş alan bilgisine dayalıdır. Bir başka deyişle, bir geleneği sürdürme yönündeki retorik eğilim metin yüzey yapısına belli kuramsal ve yöntemsel çerçevelere, belirli çalışmalara ya da belli bir alanda özelleşmiş kavram ya da terimlere yapılan “açık gönderim”lerle kodlanmak durumundadır. Yazar, aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, hangi geleneğe bağlı olduğunu, ne türden bir kavramsal çerçeve bilgisini önvarsaydığını açıkça dile getirmelidir. Bir geleneği sürdürme adımı uzman metinlerinde aşağıda 8, 9, ve 10 no’lu örneklerde görüldüğü gibi, ayrı tümce(ler)le kodlanabildiği gibi kimi zaman 3. Hamle (yeri zapt etme) ‘A’ adımı (amaç belirtme) içine de yerleştirilebilmektedir.

Örnek 8

“Göndergelerin, D2 öğrencilerinin ED-temelli bilgilerin ölçmeye yarayan iyi bir ortam sağladığı pek çok açıdan yaygın bir görüş olarak kabul edilir (alıntı). ... göndergeler Ed-temelli bilgileri ölçme bakımından kullanışlı görünmektedir.” (Aydın, 1998)

Örnek 9

“Çünkü **metindilbilim ve metinbilimin temel hedefi metin türlerine ve alttürlerine yönelik beklentilerle belirginleşen söylem desenlerinin ortaya konmasıdır. Bu da ancak farklı dillerdeki söylem desenlerinin tanımlanması ve türlere özgü gereklilikler açısından ... betimlenmesi ile olanaklıdır.**” (Uzun, 2002)

Örnek 10

“Bu çalışma, **Türkçe’deki gönderge ve metin işaret adlarının (boş adıl, o / onlar, bu / bunlar ve şu / şunlar) dağılım ve işlevlerini incelemek amacıyla yazılmıştır.** Bunu yaparken **adillara ilişkin kuramların öngörülleri yazılı metinlerden alınan verilerle sımanacak; gönderge ve işaret adlarının dikkat odağını ne şekilde etkilediği tartışılacaktır.**” (Turan, D. 1998)

Bu örneklerde de görüldüğü gibi, koyu yazılmış sözcükler, Dilbilim alanında belli bir kuram çerçevesinde (*Ed-temelli, metin işaret adları ve dikkat odağı* gibi) ya da Dilbilimin alt alanlarından biri (*metindilbilim*) içinde yer alan belli bir çalışmalar çerçevesi (*metin türleri*) için ‘tanıdık’ olan terimlerdir. Belli bir alana yönelik olarak bu türden terimleri kullanabilme ise yukarıda da söylediğimiz gibi, alana yönelik belli bir yetkinlik gerektirmektedir. Öğrenci metinlerinde ikinci Hamle içinde atılan adım(lar)ın, ikinci Hamlenin son adımına yönelik bir genel eğilim sergilememesi öğrencilerin acemi yazarlar oldukları düşünülürse doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, “bir geleneği sürdürme” uygulaması metin yüzey yapısında belli bir kurama, çalışma çerçevesine ya da kavram çerçevesine açık gönderimlerin (tam ad öbeği ya da metnin öncesinde yer alan bilgilere art gönderim) yapılmasını gerektirmektedir. Aşağıda 3. Hamleyle ilgili bulgularda da görüleceği gibi, öğrenciler kendi seçtikleri konuyla ilgili belli bir çalışma çerçevesini açıkça kodlamada uzmanlardan farklılaşmaktadırlar. Öğrenci metinlerinde birebir olmamakla birlikte yukarıdaki örneklere benzer olduğunu düşündüğümüz altı örnek bulunmuştur. Bu örneklerde çalışmanın hangi önceki çalışma (lar) üzerine kurulduğu açıkça kodlanmaktadır.

Örnek 11

“*Coates’in (1987) bulgularından yola çıkarak bu çalışmada temel amaç toplumsal rol beklentilerinin cinsiyet ve kültür açısından dil*

kullanımında nasıl bir dil değişkesi oluşturduğunu ortaya koymaktır.”
(Betül)

Örnek 12

“Afazinin birçok biçimde sınıflandırma yöntemleri vardır. Bu çalışmada, afazinin her bir türü ortaya çıkardığı dilsel bozukluğa ve beyinde zarar gören kısma göre sınıflandırılacağı için Jakobson’un (1990) dilsel ve Luria’nın (1975) yaptığı nörofizyolojik sınıflandırması esas alınacaktır”

(aktaran: Sadiyeva, 2003) (Beril)

Boşluğa işaret etme adımı, örnek (13-16)’daki gibi koyu yazılmış bölümlerde de görülebileceği gibi, önceki çalışmalara yönelik olarak konuya ilişkin çalışma sayısının yetersizliği (“*kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik,...*”; “*...bu tür çalışmaların sayısı oldukça azdır*”), belli bir konuya ilişkin daha önce ele alınmamış ya da göz ardı edilmiş bir durum ya da özellik (“*Ancak ... temel tümce yapısında tümleş yantümceleri*), ya da önceki çalışmaların sonuçlarıyla ilgili memnuniyetsizlik (“*Bugüne kadar yapılan çalışmalarda, ... tutarsız sonuçlar çıkmıştır*”) gibi tutumları kodlamaktadır. Uzman metinlerinde gözlenen 2. Hamle-Adım B (yer açma-boşluğa işaret etme) uygulamaları “önceki çalışmalara yönelik eksiklik belirtme” biçiminde kodlanmaktadır.

Örnek 13

“Türk dilinde bu alanda Başkan (1988, Ekmekçi (1979) ve Topbaş’ın (1988) ayrıntılı olmasa da seslerin edinimine ilişkin çalışmaları bulunmaktadır. Ancak sesbilgisel edinimi sesbilgisel işlemler yönünden inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik, özel eğitim alanında gerek tanılama, gerekse eğitim yöntemleri açısından yanılığara yol açmaktadır” (Topbaş, 1996)

Örnek 14

“Bu adlaştırmacı eklerin seçimi ve oluşturdukları yantümceler, kuramsal sözdizimi açısından olduğu kadar işlevsel ve anlamsal açılardan da incelenmiştir (alıntılar). (...) Ancak Türkçe’de adlaştırılmış yapıların

yanı sıra, eylem çekimi açısından **temel tümce yapısında tümleş yantümceleri de bulunur.** (...)" (Erguvanlı-Taylan, 1999)

Örnek 15

"**Bugüne kadar yapılan çalışmalarda, bu savların her birini destekleyen ya da reddeden tutarsız sonuçlar çıkmıştır** (alıntı). **Bu tutarsızlıkların nedeni** araştırmacıların çalışmalarında yer alan deneklerin farklı D12leri farklı D2 girdisi ve elde edilen verilere farklı bakış ve yorumlar girmelerinden olduğudur." (Bulut, 2001)

Örnek 16

"**Türkçedeki seslerin süre özellikleri üzerine yapılmış öncü çalışmalardan biri olmakla beraber bu tür çalışmaların sayısı oldukça azdır.**" (Şaylı ve Aslan, 2003)

Öğrenci metinlerindeki örneklere baktığımızdaysa, toplam 9 "boşluğa işaret etme" adımından üçünde yukarıdaki uzman metni örneklerine benzer yapılanmalar olduğu (Örnek 17, 18 ve 19) görülmüştür.

Örnek 17

"**Bu güne kadar yapılan çalışmalara bakıldığında inceleme konusu olarak kiplik çözümlemesi, geçişlilik çözümlemesi, konu yapısı gibi birden çok alanın ele alındığı görülmektedir.**" (Meltem)

Örnek 18

"**Kibarlık kavramı üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bir süre dilbilimden ayrı tutulduğu için yeterli miktarda çalışma yapılmamıştır** (Bayyurt, 2000). Ayrıca yalnızca TV programları değil, daha resmi yerlerde kullanılan kibarlık stratejilerinin incelenmesine ve bu resmi konuşmalarla günlük konuşmaların kıyaslanmasına **yer verilmemiştir.**" (Şebnem)

Örnek 19

"**Türk çocuklarının Türkçe'yi edinmeleri ve dil yapılarının gelişimi ile ilgili çalışmalar İngilizcenin anadil olarak edinimi alanında yapılan çalışmalarla kıyaslandığında oldukça kısıtlı görünmektedir. Ayrıca Türkçe'nin anadil olarak edinimi ile ilgili yapılan çalışmaların hiçbirinde öyküleme konusuna yer verilmemiştir.**" (Deniz)

Öğrenci metinlerinde “boşluğa işaret etme” adımının en sık kodlanan adım olduğunu, öğrencilerin bu adımı uzmanlardan daha sık uyguladıklarını yukarıda belirtmiştik. İkinci Hamlenin bu adımının (B) daha fazla kodlanmasının nedeninin BASA (Bir Araştırma Seçeneği Aç) modeline koşut bir yapılanma sergileyen Türkiye Dilbilim çevresinde paylaşılan “örtük tavır” sergilemeye yönelik topluluk normunu içselleştirmediklerini söyleyebiliriz.

Öğrenci, metinlerinde dikkat çeken bu açık tavır “boşluğa işaret etme” yapılanmalarında aşağıdaki örneklerde belirginleşmektedir. Bu örneklerde boşluğa işaret etme adımının doğrudan ve açıkça “boşluk ya da açık” olarak kodlandığı görülmektedir (örnek 20, 21 ve 22).

Örnek 20

*“Bu çalışmalarda günümüzde Türkçe öğretiminde rastlanan sorunlar gösterilmiştir. Bu bağlamda Yabancı Dil olarak Türkçe (Özsoy, 1993) ve Yabancılara Türkçe'nin Öğretiminde Temel Söz varlığının Önemi (Barın, 2004) çalışmaları kaynak oluştursa da ikinci dil ediniminde rastlanan sorunlar, yapılan hatalar ve hataların çözümü **alanında bir boşluk** bulunmaktadır” (Gül)*

Örnek 21

*“Cinsiyetin dil kullanımını etkilediği ve etkinin dil edinimi sürecinin başlarına kadar uzandığı yapılan geniş araştırmalar sonucu açıkça ortaya konmuşken, dil edinimi sürecinde dil değişkeninin kendiliğinden (oyun, oyuncak, arkadaş seçimi, vb.) mi, yoksa çevrenin beklentileri sonucu mu ortaya çıktığı henüz belirlenememiş bir konu olduğundan bu **alandaki boşluk** ortaya çıkmaktadır.” (Betül)*

Örnek 22

*“**Alandaki en büyük açık**, bu devrimin günümüz Türkçesi üzerindeki yansımalarını betimleyecek bir araştırma projesinin tam manasıyla gerçekleştirilememiş olmasıdır.” (Cemal)*

Öğrencilerin bu tutumunun farklı nedenleri olabileceğini düşünüyoruz. Birincisi, öğrenciler kendi seçtikleri araştırma konusuyla ilgili olarak uzmanlar ölçüsünde bilgi sahibi olmadıklarından sadece ulaştıkları sınırlı sayıda kaynaktan yola çıkarak “boşluk” belirlemesi yapmaktadır⁵. Bir başka deyişle, öğrenci açısından söz konusu boşluk, öğrencinin sahip olduğu alan bilgisi çerçevesinde bir boşluk olarak tanımlanmaktadır. Bir başka neden ise, çalışmanın Giriş bölümünde de açıkladığımız gibi, sınıf içindeki etkinliklerde kuramsal bilgilendirme sonrasında uzman metinlerini giriş bölümü hamleleri açısından çözümleyen öğrenciler, bu çözülemeye yönelik gözlemlerini tartışırken “uzmanların ikinci hamlenin *boşluğa işaret etme* veya *kaşıt sav* adımlarını kodlamadığını, daha çok *geleneği sürdürmenin* kodlandığı”nı belirtmişler ve bu durumu da “Türkiye’de Dilbilim alanında yeni bilgi üretmekten çok eski bilgilerin tekrarlandığı, bunun da bilimsel olmadığı” biçiminde yorumlamışlardır. Geliştirdikleri bu bakış açısı nedeniyle de ikinci hamleyi metin yüzey yapısında açıkça kodlama yoluna gitmiş olabilirler.

3. Hamleye yönelik olarak Cem-Değer ve Fidan (2007) Dilbilim Araştırma yazılarının giriş bölümlerinde üçüncü Hamlenin *çalışmanın amacını belirtme, yapılan çalışmayı/araştırmayı kısaca açıklayarak metni tanıtmaya* ve yapılacaklarla ilgili *okur beklentilerini konu çerçevesinde en aza indirgeme* işlevini gördüğü belirtmektedir. “Amaç belirtme” adımı uzman metinlerinde aşağıdaki türden kalıplaşmış kullanımlar sergilemektedir⁶.

1) **Bu çalışma/yazı(da) ... etken (edilgen) eylem**

± [**Araştırma sorusu**]

Örnek 23

“**Bu çalışma** Türkçe’deki ortaç yapısını *Yönetim ve Bağlama Kuramı* çerçevesinde *incelemeği amaçlamaktadır.*” (Özsoy, 1994)

⁵ Bu konuya dikkatimizi çektiği için Doç. Dr. Ümit D. Turan’a teşekkür ederiz.

⁶ Uzman metinlerinde sergilenen amaç belirtme yapıları, Cem-Değer ve Fidan (2007)’de yer almamaktadır. Bu tez kapsamında Cem-Değer ve Fidan (2007)’de incelenen derlemdeki metinler, bu yapıları belirlemek üzere ayrıca incelenmiştir. Bu derlem EK 3’te verilmiştir.

Örnek 24

“**Bu yazıda**, Türkçedeki sıfat tabanlı DE eylemlerinin kılınış çeşitliliği parça yapısı yaklaşımı içinde **ele alınacaktır**. Türemiş DE eylemlerindeki derecelendirilebilir sıfatların oluşturduğu ölçek yapısı ve olay yapısı arasındaki eşbiçimliliğin ve zaman içindeki eşyayımlılığın eylemlerin kılınış çeşitliliğini yorumlamadaki etkisi **gösterilecektir**. Ayrıca sıfat tabanlı DE eylemlerinin üyeleri üzerindeki değişim ölçüsünün sınırlarının niteleyiciler, belirteçler yardımıyla ve bağlam tarafından nasıl belirlendiği de **ele alınacaktır**.” (Aksan, Y., 2003)

2) Bu çalışmanın (başlıca/temel) amacı ... etken eylem ± Araştırma sorusu

Örnek 25

“**Bu çalışmanın amacı** Türkçe’de değişik ortamlardaki (örneğin işyeri, aile meclisi, çarşı) hitap biçimlerinin kullanımında erkek ve kadınlar arasında benzerlik ve/veya farklılıkların bulunup bulunmadığını **araştırmaktır**.” (Bayyurt, 2000)

3) -Bu konuda yapılan araştırmaların ışığında
-Yukarıdaki/ Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda
- Bu çalışmaları temel/dayanak olarak alan } bu çalışma/ araştırma ... [etken] eylem ± Araştırma sorusu

Örnek 26

“**Bu çalışmaları dayanak olarak alan bu araştırma** birbirine bağlı olan iki soruya **yanıt arayacaktır**.” (Yağcıoğlu, 1999)

Örnek 27

“**Bu konuda yapılan çalışmaların ışığında**, bu araştırma anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen bireylerin erek dilde oluşturdukları yazılı

metinlerde, özne konumundaki ad öbeklerini metin bağlamına ve bilgi durumuna uygun kullanıp kullanmadıklarını belirlemeyi **amaçlamaktadır**. Bu amaçla oluşturulan iki araştırma sorusu vardır.” (Erk-Emeksiz, 1998)

Örnek 28

“Bu çalışmanın bulgularında yola çıkarak, kadın ve erkek konuşmacıların yalnızca soru sorma değil, başka dil kullanım özelliklerinden de farklı amaçlarla yararlanabilecekleri düşünülmüş ve soru sorma işlevleriyle birlikte örtüşen ve kesişen konuşmaların da işlevleri her iki cinsiyet grubuna göre araştırılmak istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türk kadın erkeklerinin karşılıklı sözlü iletişimde her iki cinse göre ... konuşmaların sayısı ve işlevleri açısından araştırmaktır.”(Baysal, 1997)

Bu kullanımlarda yukarıdaki örneklerde koyu yazılmış olan bölümler Türkçe yazılmış Dilbilim araştırma yazılarında türe özgü biçimlenmeler olarak belirginleşmektedir. Tümce başı konumda yer alan “*bu çalışma, bu kuramsal çerçeve doğrultusunda bu çalışma ya da bu çalışmanın amacı*” gibi kalıplar metin yüzey yapısında giriş bölümünün üçüncü Hamlesini işaretlemektedir. Aynı tümcede yer alan “*eylem*” ise araştırmacı yazarın söz konusu çalışmada yapacağı “*iş*”in ne olduğunu bildirmektedir. Araştırma yazıları da yeni araştırmaların sonuçlarının paylaşıldığı metin bağlamı olarak metinde aktarılacak araştırmaya yönelik olarak uzman metinlerinde sıkça kullanılan biçimleriyle “*ele al-, ortaya koy-, incele-, araştır-, amaçla-, tartış-*” gibi eylemlerin kullanımını gerektirmektedir.

Öğrenci metinlerinde amaç belirtme adımında tümce başı konumda yer alan “*bu çalışma, bu çalışmanın amacı, vb.*” kalıplar uzman metinleriyle belirgin bir farklılık sergilememektedir, 25 öğrenciden 4 tanesinin metninde aşağıda (29-32) arası örneklerde görüldüğü gibi, uzman metinlerinde ortaya çıkmayan, metnin devamında bir araştırma sunulacağına ilişkin bilgi sunmayan “*hazırla-, güdüle-, araştırma konusu yap-*” ya da araştırma yazılarında sıkça kullanılan “*ortaya koy-*” eylemi yerine “*gözler önüne sermek*” gibi eylem seçimleri gözlenmiştir.

Örnek 29

“**Bu çalışmanın amacı**, öğrenciyi öğrenme ortamı **hazırlamak**, öğrenme sürecinde **etkin olmak** ve **güdülemek** ve dilin iletişim aracı olarak kullanma becerisini geliştirmek amacıyla Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde çağdaş Dilbilim kuramlarına **dayandırmak**, günümüz öğretim yöntemlerinden **yararlanmak** ve benimsenilmesi konusunda **yardımcı olmaktadır**. Bu amaçla şu sorular araştırmayı destekler niteliktedir: 1. Yabancı dil öğretiminin felsefesi nedir? 2. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğreniminde kullanılacak kaynakların temel özellikleri neler olmalıdır?” (Cengiz)

Örnek 30

“**Bu çalışmanın amacı**, Türk dilinde yabancı sözcüklerin kullanımının nedenleri ve yabancı sözcük kullanımının kültüre etkisinin irdelenmesini **kapsamaktadır**.” (Ayşe.)

Örnek 31

“**Bu metnin amacı ve yöntemi** Toplumdilbilimsel bir bakış açısıyla Toplumdilbilimin sorunlarından biri olan ikidilliliği ve bu kavrama bağlı olarak ikidilli eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliğini **araştırma konusu yapmaktadır**”. (Erbil)

Örnek 32

“**Çalışmanın amacı**, çeviri eserleriyle ilgili olarak hem günümüz Türkçesi'nde hem de Batı'da yapılmakta olan çeviri eleştirilerinin az gelişmişliğini **gözler önüne sermek** ve bir çeviri eleştirisinin hem bilimsel hem de nesnel bir duruma nasıl getirilebileceği hakkında okuyucuya **bilgi vermektir**.” (Sedat)

Yukarıda örneklenen dört metin dışında öğrenci metinleri ve uzman metinleri arasında amaç tümcesi kalıpları açısından bir genelleme yapmamıza olanak verecek belirgin bir farklılık görülmemiştir.

Uzman ve öğrenci metinlerinde amaç tümcelerinde en dikkat çekici farklılık, araştırma konusunun ve/veya araştırma sürecinin yeterince açık kodlanmaması, hiç kodlanmaması ya da eğer araştırma sorusu kullanıldıysa amaç ve sorunun birbiriyle ilişkilendirilmemesidir.

Yukarıda “amaç belirtme”yle ilgili olarak verdiğimiz örnekler üzerinden açıklayacak olursak, uzman metinlerinden alınan yukarıdaki örneklerde amaç tümcelerinde araştırma nesnesinin ve/veya konusunun (“*kadın ve erkeklerin örtüşen ve kesişen konuşmalarında sorular*”; “*Türkçe’deki sıfat tabanlı DE eylemleri*”, konuyla birlikte araştırma bağlamı ve/veya katılımcıların (“*anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen bireylerin erek dilde oluşturdukları yazılı metinlerde,*”; “*Bu çalışmanın amacı Türkçe’de değişik ortamlardaki (örneğin işyeri, aile meclisi, çarşı) hitap biçimlerinin kullanımında erkek ve kadınlar*” açıkça kodlandığı görülmektedir. Daha önce de açıkladığımız gibi araştırma yazılarında 1. Hamleden 3. Hamleye doğru, *retorik eğilimin işaretlenmesi > bilgi talebini sınırlama > açıklığı arttırma* biçiminde ilerleyen bir yapılanma sergilemektedir. Bu açıdan 3. Hamlede yer alan ve çalışmanın amacının dile getirildiği tümcelerde okuyucunun bilgi talebinin sınırlanması ve araştırmanın ne olduğunun açık bir biçimde kodlanarak okuyucunun karşısına sınırları belli net bir çalışma çerçevesi konması önem kazanmaktadır.

Öğrenciler tarafından yazılan metinlerdeki amaç tümcelerinde uzman metinlerine göre en büyük farklılık yukarıda verdiğimiz örnek (29), (30), (31), ve (32) örnekleri dışında da biçimsel olarak uzman metinlerine benzeyen ancak okuyucunun bilgi talebini sınırlamaya ya da araştırmanın netleştirilmesine hizmet etmeyen amaç tümceleri kullanıldığı görülmüştür. Bir başka deyişle öğrenciler araştırma yazısının giriş bölümünde metin türünün zorunlu kıldığı ve biçimsel olarak uzmanlarınkine benzeyen ancak içerik olarak okuyucu için belli bir araştırma çerçevesi çizmeyen ya da araştırmada ne yapılacağına net bir biçimde anlaşılmadığı amaç tümceleri oluşturmuşlardır. Bu durum 25 öğrenciden 16’sında gözlenmiştir. Amaç tümcelerinde gözlenen uzman metinlerinden sapmalar aşağıda örneklenen biçimlerde ortaya çıkmaktadır.

- 1) Okuyucunun bilgi talebini karşılamama: Amaç tümcesi ve araştırma sorusu uyumsuzluğu(2/25 öğrenci)

Amaç tümcesi ve araştırma sorusu uyumsuzluğu okuyucu açısından araştırmada ne yapıldığının anlaşılmasına yol açmaktadır. Okunacak/okunan çalışmada ne

yapıldığıının anlaşılması da araştırma yazısı türünde özgün, yeni bilgi sunma beklentisinin yerine getirilmemesi anlamına gelmektedir.

Örnek 33

“Bu çalışma, dilbilgisel iletişimde neler olduğunu, konuşucunun niyetini karşı tarafa nasıl anlattığını ve bağlama göre dilde oluşan farklılıkları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda ele alınan araştırma sorusu şudur:

1. Edibilim yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılır?”(Mehmet)

Örnek 34

“Bu çalışmanın amacı, öğrenciye öğrenme ortamı hazırlamak, öğrenme sürecinde etkin olmak ve güdülemek ve dilin iletişim aracı olarak kullanma becerisini geliştirmek amacıyla Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde çağdaş Dilbilim kuramlarına dayandırmak, günümüz öğretim yöntemlerinden yararlanmak ve benimsenilmesi konusunda yardımcı olmaktır. Bu amaçla şu sorular araştırmayı destekler niteliktedir: 1. Yabancı dil öğretiminin felsefesi nedir? 2. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğreniminde kullanılacak kaynakların temel özellikleri neler olmalıdır?”(Cengiz)

Örnek (33)'de çalışmada ne yapılacağına ilişkin açık bir bilgi verilmediği, çalışmanın hangi bağlamda gerçekleştirileceği ve çalışmanın inceleme nesnesinin ne olduğunun açıkça dile getirilmediği gözlenmektedir. Buna ek olarak, çalışmada belirlenen araştırma sorusunun, yapılması amaçlanan çalışmayla ilişkilendirilmediği görülmektedir.

Örnek (34)'da çalışmada yapılacakları işaretlemeye yönelik olarak *incele-*, *araştır-*, *çözümle-* gibi araştırma eylemlerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu da okuyucu açısından çalışmada ne yapılacağına net bir biçimde anlaşılabilmesi anlamına gelmektedir. Örnek (34)'te de (33)'te olduğu gibi araştırma sorularının çalışmada yapılacağı belirtilen eylemlerle uyumlu olmadığı görülmektedir.

Her iki örneğin de sunulacak bilginin ne olduğunun netleştirilmemesinden dolayı, araştırma yazısının yeni bilgi sunma işlevini yerine getirmediğini görüyoruz.

2) Konuyu daraltmama, okuyucunun bilgi talebini sınırlamama (16/25 öğrenci)

Örnek 35

“Yukarıda oluşturduğumuz kuramsal çerçeve doğrultusunda **bu çalışmanın amacı**, dilbilimcilerin gösterge ve göstergebilim için yaptıkları tanımlar doğrultusunda **sinemada kullanılan etkili göstergebilim araçlarını incelemektir.**”(Emel)

Örnek 36

“**Bu çalışmanın amacı**, Türk dilinde yabancı sözcüklerin kullanımının nedenleri ve yabancı sözcük kullanımının **kültüre etkisinin irdelenmesini kapsamaktadır.** Haarman'ın (1989) 'simgesel dil kullanımı' , Tajfel'in (1974) 'sosyal kimlik kuramı' ve Giles ve Powesland'in (1975) 'dilsel uyarlama' kuramı bu araştırma ile ilgili yapılan çalışmalardır.”(Ayşe)

Örnek 37

“**Bu çalışma**, dil-beyin ilişkisi çerçevesinde ele alınan afazi, **afazi türleri ve bu türlerde görülen dil bozukluklarının başlıca özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.**”(Beril)

Örnek 38

“**Bu çalışma dilin birçok alanda değişik koşullar altında kadın ve erkek tarafından farklı biçimlerde kullanımı hakkında bilgiler içermektedir.** (...) Bütün bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı **kadın ve erkeklerin söz kesme sıklıkları ve nedenlerini araştırıp incelemektir**”(Yeşim)

Örnek 39

“**Bu çalışmanın amacı**, kadın ve erkeklerin dil kullanımında anlamlandırma sürecinde ortaya çıkan farklılıkları göstermektir. Örneğin, **nezaket** konusunda kadın ve erkeklerin dile yansıyan kullanım özellikleri, **kadın ve erkek hastaların doktorla olan iletişimi ve kadınlara özgü reklamlarda kullanılan dilsel yapılar cinsiyetin dil üzerindeki etkilerini belirtmektedir.**”(Hasan)

Yukarıda örneklediğimiz durumlar dışında sınıftaki diğer yedi öğrenciden ikisinin metninde çalışmanın amacının ve araştırma çerçevesinin dile getirildiği üçüncü Hamle yer almamaktadır. Sınıfın geri kalanına oranla uzman metinlerindeki yakını bir yapılanma sergilediğini düşündüğümüz beş amaç tümcesi örneği bulunmuştur.

Örnek 40

“Bu model altı eyleyensel sınıfı kendi aralarında ikişer ikişer birleştirir (Eziler-Kıran, 2000). (...)

Bu kuramsal çerçevede ilerleyecek olan bu çalışmanın amacı, Sabahattin Ali'nin “Sırça Köşk” adlı öykü kitabından seçilen üç öyküyü çözümlenektir” (Demet)

Örnek 41

“Bu çalışmada yukarıda belirtilen hatalar çerçevesinde, Türkçe’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin erek dilde yazdıkları kompozisyonlar incelenecek, en çok yaptıkları hatalar belirlenecektir” (Buket)

Örnek 42

“Coates’in bulgularından yola çıkarak bu çalışmada temel amaç toplumsal rol beklentilerinin cinsiyet ve kültür açısından dil kullanımında nasıl bir dil değişkesi oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda (hedefimiz) toplum içindeki değer yargıları konuşmaya nasıl yansır, konuşmacıların arasındaki yakınlık derecesi hitap şekillerin ne derecede etkiler tartışmalarına bir katkıda bulunmaktadır.” (Betül)

Örnek (40), (41) ve (42)’de 3. Hamlede belirtilen amacın, 1. Hamle’de oluşturulan kuramsal çerçevenin üzerine kurulduğu görülmektedir. 1. Hamleyle ilişkilendirilen amaç tümceleri, okuyucunun yazıda sunulacak araştırmanın sınırlarını ve bakış açısını anlamasında işlevseldir. Sunulacak yeni bilgi için okuyucunun zihninde belli bir şema oluşmasına yardımcı olmaktadır.

Örnek 43

“Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışma, Türkçe’nin anadil olarak edinimi sürecinde 3-5 yaş dönemindeki çocukların öyküleme becerilerini incelemeyi ve bu çerçevede çocukların bağlaç kullanımlarına odaklanmayı amaçlamaktadır” (Deniz)

Örnek (38)’de araştırmanın hangi alanda (*anadil edinimi*), hangi katılımcılarla (*3-5 yaş dönemindeki çocuklar*) yapılacağı belirtilmekte ve böylece araştırma için bir bağlam kurgulanmaktadır. Araştırma nesnesi

(bağlaçlar) bu bağlama yerleştirilmekte ve böylece okuyucu için söz konusu çalışmadan alacağı bilginin ne olduğu netleştirilmektedir.

Örnek 44

“Bu çalışma sorgu esnasında kaydedilen suç niteliği taşıyan, tümce ve sözcelerinin konuşmacı tanıma amacıyla metin çözümlemesi kuramında yer alan bağdaşıklık ve tutarlılık ilkeleri doğrultusunda incelenmesini amaçlamaktadır. (...)Çalışmada sorgulanan gerçek suçluya ait metin ve sorgulanan suçsuz şahsa ait metin bağdaşıklık ilkelerine uygunluk ve tutarlılık açısından karşılaştırılacaktır”(Esra)

Örnek (44)'da ise, araştırmanın hangi alanda yapılacağı (bağdaşıklık ve tutarlılık ilkeleri) araştırma sürecinde ne yapılacağı (sorgulanan gerçek suçluya ait metin ve sorgulanan suçsuz şahsa ait metin ... karşılaştırılacaktır) açıkça kodlanmaktadır.

Özetle, 3. Hamle bağlamında, bu Hamlenin metin yüzey yapısındaki belirtecileri olan “*bu çalışma ... araştırma eylemi, bu çalışmada ...edilgen araştırma eylemi, vb*” gibi kalıp kullanımlar öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanıldığı ancak öğrencilerin büyük bölümünde üçüncü Hamlenin “okuyucunun bilgi talebini sınırlama ve netliği artırma” işlevinin yerine getirilmesine yönelik olarak amaç belirtme uygulamalarında çalışmanın çerçevesini ve/veya konusunu yeterince açık kodlamadıkları görülmüştür.

2.3.1.4. Hamle Sıralamaları

Uzman metinlerinde giriş bölümlerinin genellikle birinci Hamleyle başladığı ve bunu genellikle 3. Hamlenin takip ettiği gözlenmektedir (26/46 metin). Bunun yanı sıra ‘Boşluğu zapt etme’ Hamlesiyle başlayıp 1. Hamleyle devam eden metinlere de rastlanmaktadır (6/46 metin) (Cem-Değer ve Fidan, 2007). Dolayısıyla uzman metinlerinde en çok tercih edilen Hamle sıralaması Tablo 8’de görüldüğü gibi, 1-3 olarak belirginleşmektedir.

Tablo 8 Öğrenci ve Uzman Metinlerdeki Hamle sıralaması sıklıkları

	1	1-3(-1-3)	1-2-3	3-1(-3-1)
Öğrenci	3	8	9	4
Uzman	1	26	11	6

Öğrenci metinlerinde ise uzman metinlerindeki gibi diğerlerine göre belirgin biçimde sık kullanılan bir sıralama olmamakla birlikte en çok tercih edilen sıralama 1-2-3 sıralaması olarak ortaya çıkmaktadır[□]. Bununla birlikte öğrenci ve uzman metinleri arasında Hamle sıralama sıklıkları açısından iki örneklemlerli oran testi doğrultusunda α 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Cem-Değer ve Fidan (2007)'de de belirtildiği gibi, eğer Türkiye'de Dilbilim alanında geçerli değer "alan belirleme" ve "amaç belirtme" arasında çalışmayı gerekçelendirmeye yönelik olarak yinelenen döngüsel bir yapılanmaysa, öğrenci metinlerinde istatistiksel olarak değil ama sayısal olarak geçerli değerden farklı bir Hamle sıralama uygulamasının daha çok tercih edildiği söylenebilir. Bu durumun iki nedeni olabileceğini düşünüyoruz. Birincisi, öğrenci metinlerinde özellikle 1-2-3 sıralamasının diğerlerine göre daha yüksek çıkması daha önce açıkladığımız sınıfiçi BAAY bilgilendirmesi doğrultusunda öğrencilerin kendilerine açıklanan modele birebir bağlı kalma tercihleri olabilir. Bir diğer neden ise, alandaki uzman yazarların araştırma yazısı giriş bölümünü önceki deneyimleri ve kendi çalışmalarını gerekçelendirme doğrultusunda normlara aykırı düşmeden daha özgürce yapılandırabilmeleridir. Bir başka deyişle uzmanlar, topluluğun tecrübeli ve kabul edilmiş üyeleri olarak Hamle uygulamalarını topluluk değerleri doğrultusunda biraz daha özgün ve dolayısıyla kişisel biçimlenmeler oluşturarak kullanabilmektedir ve bu da uzman olmayan, hatta henüz topluluk üyesi olmayan yazarlar için riskli bir uygulamadır. Bu da acemi yazar kabul

[□] Uzman ve öğrenci metinlerinde sadece 1 örneği bulunan sıralanmalar değerlendirmeye alınmamıştır. Ancak eğer iki gruptan birinde birden fazla çıkmışsa diğerinde bir tane de olsa değerlendirmeye alınmıştır.

ettiğimiz öğrencilerin uzmanlar gibi özgür değil modele daha sadık kalarak, daha güvenli bir bölgede yazma tercihlerini de açıklamaktadır.

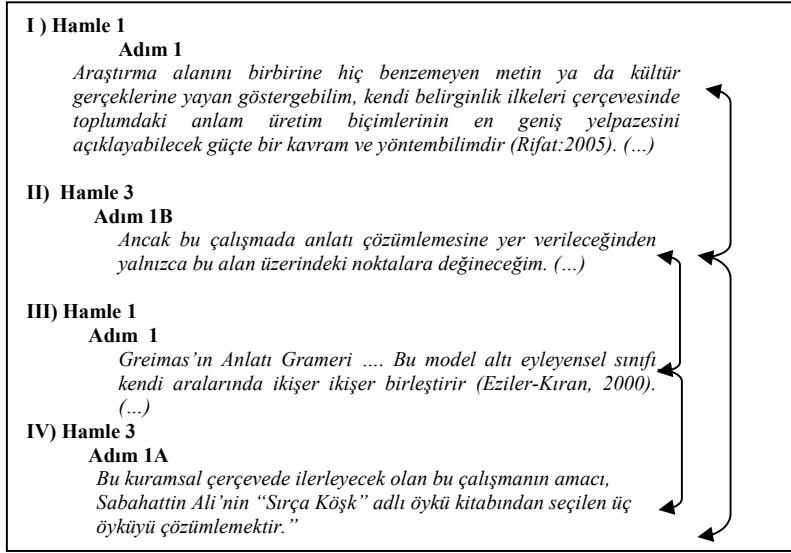
Yukarıda da belirttiğimiz gibi, uzman metinlerinde veri tabanında yer alan metinlerin giriş bölümü Hamleleri arasında bir döngüsellik olduğu rapor edilmiştir (Cem-Değer ve Fidan, 2007). 1. Hamle içinde atılan adımların üçünün de araştırmacı yazarın, yukarıda belirttiğimiz gibi, metnin diğer bölümlerinde sunulacak bulgu ve vargılarla ilgili olarak okuyucunun zihninde bir çerçeve oluşturmaktır. Bu çerçeve, kuram ve kavramların ayrıntılı açıklamalarıyla kurulmaktadır. Ayrıca 3. Hamlede yer alan adımların gerekçelendirilmesi de önceki kuramsal ve kavramsal açıklamalarla yapılabilmektedir. Bu gerekçelendirme 3. Hamledeki ‘amaç belirtme’ ve/veya ‘çalışmayı sunma’ adımları için yapılmaktadır. 1. Hamle ve 3. Hamle arasındaki bu gerekçelendirme ve çerçeve kurma ilişkisi, metinlerde EK 1’de yer alan Örnek 1 ve Örnek 2’de görülen türden belli döngüsel örüntüler ortaya çıkarmaktadır. Cem-Değer ve Fidan (2007)’de uzman metinlerinde gözlenen bu örüntüleme, Dilbilimde Türkçe Araştırma yazılarının giriş bölümü yapılanmalarında topluluğun geçerli değerinin, önceki çalışmalara yönelik eksikliği vurgulamaktan çok alana yönelik katkıyı önceki çalışmaların katkısını ve yeni çalışmanın öncekilere ekleyeceği yeni bilgiyi vurgulayarak yapılması beklentisi olduğunu göstermektedir.

Hatırlanacağı gibi, Cem-Değer ve Fidan (2007)’de EK1- Örnek 1’de örneklenen döngüsel örüntü, araştırmacı yazarın çalışmasında benimsediği kuramın alandaki diğer kuramlara göre daha fazla çözümleme yeterliliğine sahip olduğu görüşünü savunma, bu yeterliliği Türkçe açısından test ederek kanıtlama amacıyla ortaya çıktığı belirtilmektedir.

EK1’deki örnek 2’de ise art arda 1-3 çoklu örüntüsünün ortaya çıkma nedeni, çalışmanın birden fazla araştırma içermesidir. Çalışmanın genel amacı en başta yer alan 3. Hamleyle verilmekte ve giriş bölümünün devamında her araştırma için aynı 1-3 örüntüsü, çalışmadaki farklı araştırmalar için önce kuramsal / kavramsal çerçeveyi, ardından da çalışmayı / amacı sunma biçiminde yinelenmektedir.

Öğrenci metinlerinde daha önce de belirttiğimiz gibi, en çok kodlanan Hamleler 1 ve 3 olmakla birlikte metin başına düşen ortalama açısından öğrenci metinlerinde ikinci Hamlenin daha çok kullanıldığı görülmüştür. Tercih edilen Hamle sıralanışlarında da buna koşut olarak 1-3 / 3-1-3 sıralanışları, 1-2-3 sıralanışından daha çok sıklık sergilese de uzman metinlerindeki kadar büyük bir fark sergilememektedir. Öğrenci metinlerinde uzmanlarınkine benzer bir örüntüleme 1-3 / 3-1-(3) sıralanışını tercih eden toplam 12 öğrenciden 6'sında gözlenmiştir.

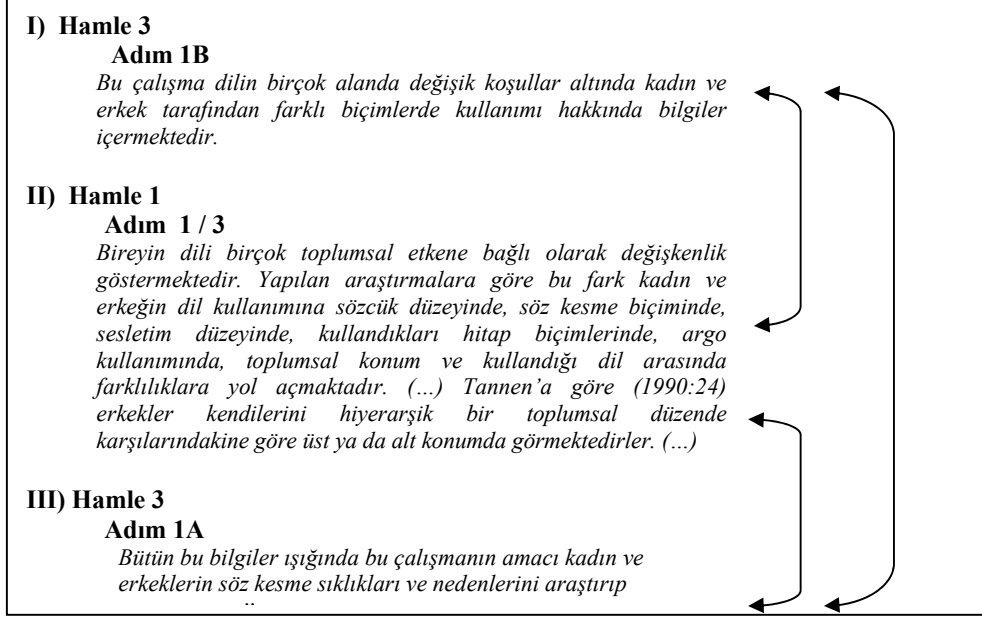
Örnek 45



(Demet)

Örnek (45)'te alana yönelik genel bir bilgiyle (alan belirleme – I) daha sonra yazıda aktarılan çalışmanın bu alan içinde hangi çerçevede (II) yer alacağını belirtildiği görülmektedir. Okuyucuya yönelik olarak oluşturulan bu çerçeve içinde araştırma konusunun hangi model doğrultusunda ele alınacağı (III) da belirtilmektedir. Çalışmanın amacı yukarıda yer alan tüm bilgiler üzerine kurulmakta ve böylece gerçekleştirilmektedir.

Örnek 46



(Yeşim)

Örnek (46) ise metnin içeriğine yönelik bilgilendirme yani üçüncü Hamleyle başlayıp (I) sonrasında birinci Hamleyi kodlayan alanyazını bilgisi (II) en son olarak da - amaç tümcesi her ne kadar okuyucunun bilgi beklentisini yeteri kadar sınırlayamasa da - metnin başlangıcından farklı olarak daha özelleşmiş (*kadın ve erkeklerin söz kesmeleri*) bir araştırma konusu sunarak kapanmaktadır.

Bu gerekçelendirme ilişkisinin kurulduğu metinlerde yukarıda üçüncü Hamleyle ilgili olarak “konuyu daraltmayarak okuyucu talebini sınırlandırmama” sorununun diğer metinlere göre daha az ortaya çıktığı görülmüştür. Bir başka deyişle, araştırma yazısı türü beklentileri doğrultusunda eğer 1. Hamleyi oluşturan kuramsal bilgi ya da artalan bilgisi çalışmada araştırılacak konuya yönelik olarak yapılandırılmışsa, giriş bölümünde Swales’in (1990) BAAY modeli doğrultusunda okuyucunun bilgi talebini sınırlandırmaya yönelik olarak (uzman metinleri düzeyinde olmamakla birlikte) konu giderek özelleşmekte ve böylece okuyucunun beklentilerini sınırlamaktadır.

Buraya kadar üniversite öğrencileri tarafından yazılan araştırma yazısı giriş bölümleri *Giriş bölümü başlıklandırmaları, Hamle sıklıkları, 2. ve 3. Hamle*

yapılanmaları ve Hamle sıralamaları açısından incelenerek uzman metinleriyle karşılaştırılmıştır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, giriş bölümünün 1. Hamlesini oluşturan alan belirleme uygulaması alıntılama ve aktarım eylemleri açısından çözümlenmiş ve ayrı bir bölüm olarak düzenlenmiştir. Aşağıdaki bölümde alıntılama ve aktarım eylemlerine yönelik kuramsal bilgi ve bu çözümlenmeden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

2.3.2. UZMAN VE ÖĞRENCİ METİNLERİNDE ALINTI VE AKTARIM EYLEMİ KULLANIMLARI

Hatırlayacağımız gibi, alıntılama, araştırma yazıları gibi özgün çalışmaların sunulduğu bilimsel metinlerde *yeni bilginin alanda var olan eski bilgiyle ilişkilendirilmesi, yazar ve okuyucu etkileşimiyle yeni bilginin yapılandırılması, bilginin yeniliğinin tanıtılması* (Berkenkotter ve Huckin, 1995; Hyland, 1999), *yeni bilginin eski bilgi karşısındaki tutumunun ortaya konması* (Charles, 2006a) gibi işlevleriyle akademik metnin kurucu bileşenlerinden biri olarak görülmektedir. Bir başka deyişle alıntılama, bilimsel metin türünün ‘olmazsa olmaz’ koşullarından biridir (Bazerman, 1988; Swales, 1990; Berkenkotter ve Huckin, 1995; Hyland, 1999; 2000; Charles, 2006a-b).

Bilimsel metin türünün kurucu bileşeni kabul edilen alıntılama Bir Araştırma Alanı Yarat modelindeki Hamleler çerçevesinde birinci Hamlenin, yani alan belirlemenin, zorunlu ögesi olarak kabul edilmektedir (Swales, 2004). Yer Açma (2. Hamle) ve Yeri Zapt Etme (3. Hamle) için seçimlik olan alıntılamanın özellikle 1. Hamle için zorunlu oluşu, bu Hamlenin temel işlevinin araştırma yazısında sunulacak yeni bilgi için talep edilen yerin oluşturulmasında, yeni bilgi için bağlam oluşturan artalan bilgisi ve/veya alanyazını tanıtımının önceki çalışmalara gönderimi zorunlu kılmasından kaynaklanmaktadır. Alan Belirleme Hamlesi ve alıntılama arasındaki bu gerektirim ilişkisi nedeniyle bu Hamlenin yapılanmasına yönelik çözümlenme alıntılama odaklanmıştır.

Aşağıda öğrenci metinleri üzerinden yapılan alıntı çözümlemesinden elde bulgular sırasıyla, (2.1.) bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntı kullanım sıklıkları, (2.2.) Bütünleşik alıntı türlerinin kullanım sıklıkları ve metin yüzey yapısındaki biçimlenmeleri ve (2.3.) aktarım eylemlerinin kullanım sıklıkları ve dağılımları uzman metinleriyle karşılaştırılarak değerlendirilmektedir.

2.3.2.1. UZMAN ve ÖĞRENCİ METİNLERİNDE BÜTÜNLEŞİK VE BÜTÜNLEŞİK OLMAYAN ALINTILAMA SIKLIKLARI

Fidan ve Cem-Değer (2007) derleminde yer alan araştırma yazılarındaki alıntılar, bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntılar açısından çözümlenmiş ve Tablo 4'te de görüldüğü gibi, bütünleşik alıntıların bütünleşik olmayan alıntılardan daha yüksek sıklıkla kodlandığı görülmüştür. Bütünleşik alıntılarının sayıca fazla çıkması, alıntılama yapılan kaynaktaki bilgiden çok 'bilginin üreticisi'nin öncelenmesi olarak yorumlanmıştır.

Bütünleşik alıntılar, yukarıda da belirttiğimiz gibi, kaynak metnin yazarının adının alıntılama tümcesinde tümcenin bir ögesi olarak yer aldığı alıntılardır. Bütünleşik olmayan alıntılarda ise, kaynak metnin yazarı, tümcenin bir ögesi olarak değil, parantez içinde ya da numaralandırma gibi diğer gösterim araçlarıyla belirtilmektedir. Öğrenci metinlerinde gözlemlenen bütünleşik ve bütünleşik olmayan alıntı sıklıkları aşağıda Tablo (9)'da görülmektedir. Bu tabloda görülen gözlenen değerler doğrultusunda iki örneklemlili oran testine göre α 0.05 anlamlılık düzeyinde öğrenci ve uzman metinleri arasında hem toplam alıntı kullanımı, hem bütünleşik hem de bütünleşik olmayan alıntı kullanım sıklıkları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 9 Öğrenci ve Uzman metinlerinde Bütünleşik ve Bütünleşik olmayan alıntı sıklıkları

	Öğrenci Metinleri	Uzman Metinleri
Bütünleşik	138	132
Bütünleşik olmayan	129	73
TOPLAM	267	205
Toplam Sözcük Sayısı	14397	17401

Toplam sözcük sayısı içinde alıntılama sıklıklarına bakıldığında öğrencilerin uzman metinlerinde rastlanmayan ‘ikincil kaynak’ kullanımına sıkça başvurdukları, aslında bilginin tek bir kaynaktan alındığı ama, kaynak metinde adı geçen diğer kaynakların da ikincil kaynak olarak asıl kaynakla birlikte kodlandıkları gözlemlenmektedir. Bu durum yukarıda Tablo 4’te de görüldüğü gibi, öğrenci metinlerinde, uzman metinleriyle karşılaştırıldığında aşırı alıntılama olarak belirginleşmektedir. (8/25 öğrenci)

Örnek (47)

“Güray Çağlar König’in araştırmasında yer verdiği Lakoff’un (1975:25) belirttiği gibi...” (Yeşim)

Örnek (48)

“Crystal’a (1987) göre afazi ... (Aktaran: Bedir, 2000)” (Beril)

Buna ek olarak öğrenci metinlerinde, uzman metinlerinin tersine bütünleşik olmayan alıntılar ve bütünleşik alıntılar arasında uzman metinlerindeki gibi açık bir sıklık farkı olmadığı görülmektedir. Bütünleşik olmayan alıntılarının sayıca fazla çıkması, alanyazınında kabul edildiği biçimiyle alıntılama yapılan kaynaktaki ‘bilginin üreticisi’nden çok bilginin öncelendiğini göstermektedir. Ancak öğrenci metinlerinde bütünleşik olmayan alıntılar biraz daha yakından incelendiğinde, kimi durumlarda öğrencilerin kendilerine verilen ‘ödev’le ilgili *çoklu kaynaktan yararlanmak, yararlanılan kaynakları metin içinde, doğru biçimle kodlamak* gibi kısıtlamalar doğrultusunda ürettikleri metinlerde ‘aşırı’ kaynak gösterimine yöneldikleri; buna

karşılık kaynaklardan alınan bilgilerin belli bir tartışma kurgulama ya da konuyla ilgili ayrıntılandırılmış bilgi vermekten çok ‘kaynaklardan yararlandığını’ kanıtlamaya ya da belirtmeye yönelik olarak kullanılabilirdiği görülmüştür. Bu durum 25 öğrenci metninden 5’inde gözlenmiştir.

Örnek (49)

“*Leech (1983) ise Edimbilimin örtüştüğü alanlarla ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu alanlardan Ruhdibilimi hakkında Levinson (1983), edimbilimsel kuramların, ruhdilbilimciler tarafından yapılan testlerden yaralandığını vurgulamıştır. Ayrıca Oller, Stern, Williams, James, Stubbs gibi dilbilimciler edimbilim kuramının, Chomsky Kuramı’na bir tamamlayıcı olduğunu ... edimbilimin ikinci dil öğreniminde (Emeksiz, 1998), dilin sınıf içi kullanımında (Şen, 1999) ve dilin toplumsal değişkenleri (Bayyurt, 1997) konularında etkili olduğunu belirtmiştir*” (Mehmet)

Örnek (50)

“*Cinsiyetin bir Toplumdilbilim Değişkesi Olarak Dil Kullanımına Etkisi*” (Baysal, 1997) ve “*Cinsiyet ve Kültürün Dil Kullanımına Etkisi: Hitap Şekilleri*” (Acar, t.y.) çalışmaları da cinsiyet ve dil kullanımına ilişkin çalışmalara örnek olmaktadır.” (Yılmaz)

Genel alıntı kullanımına yönelik dikkat çekici bir başka özellik ise, öğrencilerin alıntılamaı sadece birinci hamle içinde uygulamalarıdır. Bir öğrenci dışında, sınıf genelinde tüm alıntıların 1. Hamle içinde kullanıldığı görülmüştür. Öğrenciler, kendi yaptıkları hamle çözümlemesine ilişkin görüşlerini paylaşırken, “1. Hamlenin metinde kolayca belirlenebildiğini, bu hamlenin alıntılarının yoğun olduğu metin parçalarında yer aldığı” belirtmişlerdir. “Alıntılarının her seferinde mutlaka 1. Hamleyi işaretleyip işaretlemediği” sorusunu ise “Bir alıntının ilişik olduğu tümce(ler)de *karşıt sav, boşluk belirtme* veya *amaç* yer almıyorsa alıntılamanın yer aldığı metin parçasının 1. Hamle olduğundan emin olabildikleri” biçiminde yanıtlamışlardır. Buna dayanarak, öğrencilerin araştırma yazısı giriş bölünme yönelik olarak, bu bölümde uzmanların attığı sözbilimsel adımlar konusunda farkındalık geliştirdiklerini söyleyebiliriz.

Öğrenci metinlerinde bütünleşik alıntı kullanımları *kılıcı-kaynak, iye-kaynak* ve *eşkılıcı-kaynak* türleri açısından incelendiğinde ulaşılan bulgular aşağıdaki bölümde ele

alınmaktadır.

2.3.2.2. BÜTÜNLEŞİK ALINTI TÜRLERİNİN UZMAN ve ÖĞRENCİ METİNLERİNDE KULLANIM SIKLIKLARI VE ÖZELLİKLERİ

Bütünleşik alıntılar, önceki çalışmalara yapılan gönderim ögesi (özel ad, kuram ya da model adı, vb.) ve aktarım eylemi taşıyan tümce ya da yantümceler aktarım yapıları olarak tanımlanmaktadır (Charles, 2006a:311). Yukarıda 1.6.2.'de de açıkladığımız gibi, Fidan ve Cem-Değer (2007) derleminde aktarım yapılarının Hyland (1999:355-359)'da belirlenen "bilgisellik" işlevi çerçevesinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Bu nedenle de aktarım yapıları "kılıcılık" açısından gruplandırılmış ve bu işlev doğrultusunda adlandırılmıştır. Alıntılama örüntülerinde gönderim dışında aktarım eylemleri de işlev yüklenmektedir. Bu bölümde ilk olarak Dilbilim alanında uzmanlar tarafından Türkçe yazılmış araştırma yazılarının giriş bölümlerindeki bütünleşik alıntı türündeki aktarım yapılarındaki görünüm ve alıntılama sıklıkları, daha sonra da öğrenci metinlerindeki alıntılar ve sıklıkları uzman metinleri temel alınarak incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu yapıları bir kez daha hatırlayalım:

1. Kılıcı-Kaynak

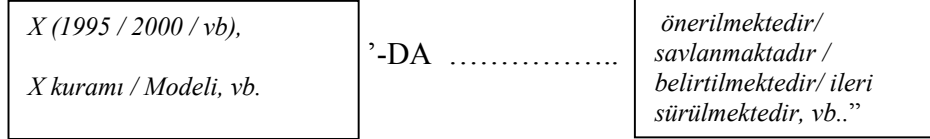
Kılıcı kaynak yapılarında, alıntıdaki bilgi doğrudan kaynak-yazara ya da kaynak-kurama atfedilmektedir. Bu örüntü türünde yazar, metninde kaynak-yazarı kendisinden daha görünür kılmaktadır:

A) [\pm insan]('-DA) aktarım eylemi (\pm etken)



"Lautamatti (1987:88), bağdaşık söylemi oluşturan iki tip süreklilik tanımlamaktadır" (Oktar, 2002)

“**Merkezlleme Kuramı** kesin kuralları ile çıkarım yükünü en aza indirerek, adil kullanımındaki çekirdek kuralları (default rules) açıklamayı **amaçlamaktadır.**” (Turan, 1998)



“**Brown ve Levinson modelinde** konuşmacıların, birinin yanlısını düzeltirken ya da başka birinin fikrine katılmazken olduğu gibi tehdit edici söz eylemleri kullanırken üç seçenekleri vardır.” (Doğançay-Aktuna ve Kamışlı, 1997)

B) [+insan]'A göre

“**Demircan (1996:134)'e göre** konuşurken sözü/sözceyi gerek anlamına gerekse yapısına uygun olarak örten ses perdesinde yapılan değişikliklerin tümüne ezgi, bu işlemin kendisine de ezgileme denir.” (Fidan, 2005)

2. İye – Kaynak

İye-kaynak yapılanmalarında gözlemlenen özellik, yazarın metninde sunduğu bilgiyi doğrudan bir başkasının malı olarak kodlamasıdır:

A) [+insan]'(n)In **kuram tanım çalışma** model (s)I

“**Kavram, çocuk fonolojisi alanyazınına Stampe'in (1969, 1973, 1979) 'Doğal Fonoloji' (Natural Phonology) Kuramıyla** girmiştir.” (Topbaş, 1997)

B) [+insan]'(n)In aktarım+ DIK + iyelik **model kuram teknik**'DA/çerçevesinde eylemi

“Okuyucu bu ilişkilerden hareketle **Van Dijk ve Kintsch'in (1983) savunduğu model çerçevesinde**, üç makro kural uygulayarak metnin büyük ölçekli yapısını elde etmektedir.” (Keçik, 1993)

“İnsanlar arasındaki iletişimde güç ve dayanışma boyutları üzerine Brown ve Gilman’ın (1960) yaptığı çalışmadan bu yana.....” (Bayyurt, 2000)

3. Eşkılcı - Kaynak

Eşkılcı-kaynakta ise yazar, metninde kaynak-yazardan alarak kullandığı bilgiye, -DIĞI gibi eşitleyici yapısı aracılığıyla ortak olmaktadır.

[+insan]’(n)In (da) aktarım + DIĞI gibi
eylemi

“Van Dijk’in (1983) belirttiği gibi, her büyük ölçekli yapı düzlemi, küçük ölçekli yapı düzleminde olduğu gibi hem tümceler arası anlam ilişkilerini içeren çizgisel bağdaşıklık hem de makro kurallar yoluyla önermelerin genel anlam kümeleriyle çakıştırılmasını içeren genel bağdaşıklık gösterir.” (Keçik , 1993)

Fidan ve Cem-Değer (2007)’ye göre Türkçe’de temel aktarım yapısı, kaynağın kılıcı olarak kodlandığı (81/130) yapılarıdır. Bu da Dilbilim Söyleminde yeni bilginin yerleştirildiği bilgi yapısı ve /veya bağlam içinde güvenilirliğinin ve geçerliliğinin tanıtılmasının topluluğa özgü temel değer olarak belirginleştiğini göstermektedir. Bu saptama Türkçe Dilbilim yazılarının daha önce de değindiğimiz “Bir Araştırma Alanı Yarat” modelinden çok “Bir Araştırma Seçeneği Aç” modeline yakın olduğu görüşünü desteklemektedir.

İye-kılıcı türündeki alıntıların ise kılıcıdan sonra en sık tercih edilen alıntı türü olduğu belirlenmiştir. İye-kılıcı yapılanmalarında (A) türündeki (*X’in Y’si*) alıntılar, somut bilgi olarak belli bir çalışma çerçevesi ya da disipline mal olmuş ‘bilgi/olgu’lara gönderimde bulunduğu bilginin yükümlülüğü kılıcı-kaynak’tan farklı olarak sadece bilginin sahibine değil, tüm alana atfedilmektedir. Bir başka deyişle alıntılanan bilgi önceden kabul edilmiş ‘gerçek/doğru’ olarak yansıtılmaktadır.

Hyland (1999)’da Sosyal Bilimler alanlarında somut bilgiye yönelik deneyden çok ‘tartışma’ kurmaya yönelik alıntılarının daha fazla kullanıldığının saptandığını daha

önce belirtmiştik. Bu açıdan bakıldığında Dilbilim alanında yazılmış Türkçe araştırma yazılarında da benzer bir durumun görüldüğünü söyleyebiliriz. Somutlaşmış bilgiye yönelik alıntılar kılıcı alıntılardan daha azdır.

İye-kaynak yapılanmalarının (B) türünde (*X'in yaptığı çalışma*) alıntılar da aslında temelde kılıcı-kaynak alıntılardır. Sıfat işlevli yantümce yapısındaki bu alıntılarda yan tümcenin öznesi, yine kılıcı rolündedir. Yani “*X'in yaptığı çalışma*” yapısında “X” yap- eyleminin kılıcıdır. Bu durum da bir kez daha Dilbilim yazılarında alıntılamanın bağlamsallaştırma ve alana yönelik tartışma kurmaya yönelik olarak kullanıldığı ve temel alıntılama yapısının kılıcı-kaynak olduğunu göstermektedir.

Bu tez çerçevesinde öğrenci metnindeki bütünleşik-bütünleşik olmayan alıntılama ve alıntı örüntüleri yukarıdaki saptamalar doğrultusunda uzman metinleriyle karşılaştırılarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Farklı örüntü türlerinin kullanım sıklıklarına baktığımızda öğrenci metnindeki bütünleşik alıntılarda uzman metinlere benzer biçimde kılıcı-kaynak kodlamalarının diğer kodlamalara daha yüksek bir sıklık sergilediği görülmektedir.

Tablo (10) Öğrenci ve Uzman Metnindeki Örüntü Türü Sıklıkları ve Dağılımları⁸

	KILICI-KAYNAK		İYE-KAYNAK		EŞKILICI-KAYNAK	Toplam
	A	B	A	B		
Öğrenci Metinleri	76	25	18	15	5	139
Uzman Metinleri	71	8	22	3	9	123

⁸ Bütünleşik alıntı yapılanmalarının türlerine göre sıklık ve dağılımları, Fidan ve Cem-Değer (2007)'de belirlenmiş ancak baskı için hazırlanan metinde yer almamıştır. Bu çalışmada öğrenci metninin değerlendirilmesinde Fidan ve Cem-Değer (2007) kapsamında yapılan sayım kullanılmıştır.

1. KILICI-KAYNAK

Öğrenci metinlerinde bütünleşik alıntılarda en yüksek kullanım sıklığı sergileyen uzman metinlerine benzer olarak kılıcı-kaynak örüntüsüdür. İki örneklemler oran testine göre α 0.05 anlamlılık düzeyinde bu örüntü içinde yer alan ‘A’ türündeki yapılanmalarda uzman ve öğrenci metinleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu örüntü türünde daha önce de belirtildiği gibi yazar, metninde kaynak-yazarı metin yüzey yapısında tümce düzeyinde önceleyerek kendisini görünmez kılmaktadır. Bu örüntüde yer alan alt biçimlenmeler açısından öğrenci metinlerinde gözlemlenen alıntılar aşağıdaki gibidir:

Örnek (51)

“Richards (1971) D1 girişiminden kaynaklanan hataları ‘girişim hataları’ olarak terimlendirir.”(Buket)

Örnek (52)

“Haas (1994) bir Kızılderili dili olan Koasati’de eylem sonunda erkeklerin /s/ sesini çıkardıklarını, kadınların ise böyle bir sesi çıkarmadıklarını; ancak gençler böyle bir ayırım yapmadığı için yavaş yavaş kaybolduğunu belirtir.” (Yeşim)

Örnek (53)

“Karahana (1992)’de yabancı dil öğretimi sırasında o dilin kültürünün öğretilmesi gerektiği vurgulanır” (Pınar)

Uzman metinlerinde “[±insan](-DA) aktarım eylemi (± etken)” biçiminde belirlenen örüntü öğrenci metinlerinde de benzer biçimde ortaya çıkmaktadır. Ancak öğrenci metinlerinde, uzman metinlerinde, kılıcı konumundaki alıntı gösterimlerinde örneğin “*Merkezleme Kuramı*” gibi [-insan] özellikli özgül kuram ya da modellere gönderim yapılmadığı görülmektedir. Öğrenci metinlerinde büyük ölçüde yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, [+insan] özellikli özel isimler tercih edilmektedir.

Bununla birlikte [-insan] özellikli kılıcı-kaynak alıntılarda tanımlanabilir, özgül bir göndergesi olmayan, genel alan adlarının kullanıldığı gözlenmiştir.

Örnek (54)

“**Sosyodilbilim** bize, kadınlar ve erkeklerin dil kullanımındaki farklılıkların konuşma tarzlarındaki sesletim biçimleri ve sözcük seçimini içerdiğini **göstermektedir.**” (Yeşim)

Örnek (55)

“**Göstergebilim** daha çok metin analizi üzerinde **çalışır**” (Emel)

Örnek (56)

“**Edimbilim**, dilin birçok farklı kullanımını **ele alsa da en büyük önemi dil öğretimine katkısıdır**” (Mehmet)

Örnek (54), (55), (56)'daki türden alıntılama kullanımları uzman metinlerinde de ortaya çıkabilmektedir. Ancak uzman metinlerinde bu türden kullanımlar daha önce Hamle çözümlemelerinde açıkladığımız gibi, metnin açılış tümcelerinde yer almakta ve Giriş bölümünün ilerleyen kısımlarında, ‘önceki çalışmaları değerlendirme’ adımı, eğer varsa ikinci Hamlede ‘boşluk belirtme’ ve üçüncü Hamlede ‘amaç belirtme’ adımlarında okuyucunun bilgi talebini sınırlandırma ya da ‘çalışma konusunun netleştirilmesi’ doğrultusunda alıntı ağının dış dünyadaki gönderim açısının daraltılmasına yönelik olarak alıntılamanın da doğrudan araştırma konusuna yönelik olarak kullanılmaktadır. Giriş bölümlerinde üçüncü Hamleyi oluşturan ‘amaç tümceleri’nde ‘konunun’ netleştirilmemesi, birinci Hamlede kurulan artalan bilgisinin amaca yönelik olarak düzenlenmediği bulgusunu desteklemektedir. Kılıcı-kaynak örüntüsünün (B) türünde ([+insan]’A göre) türünde öğrenci metinleri ve uzman metinleri arasında biçimlenme açısından fark gözlenmemiştir.

Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, bu türdeki örüntünün kullanımında uzman metinlerinde var olan standart kullanımın tercih edildiği görülmüştür.

Örnek (57)

“*Ketrez’e (1997) göre bu aktarım seslerin baskınlık derecesine göre gerçekleşmektedir*”(Deniz)

Örnek (58)

“*Halliday’e (1985) göre dünyadaki tüm diller iki temel işlev etrafında düzenlenmiştir*”(Meltem)

Örnek (59)

“*Larsen-Freeman’a (1991) göre öğrencilerin ikinci dil ediniminde yaptığı aktarım yanlışları vardır*”(Gül)

Kılıcı-kaynak (B) türü içindeki alıntı yapılanmalarının kullanım sıklıklarında da uzmanlar ve öğrenciler arasında istatistiksel olarak (α 0.05) anlamlı fark bulunmuştur. Bu örüntü türünde genel alıntılama ediminde de gözlemlendiği üzere (B) türü alıntılama yapıları uzman metinlerinden daha yüksek sıklıkta kodlanmaktadır. Bu tür, bilgisellik açısından değerlendirildiğinde yazarın kendini tamamıyla geriye ittiği, aktarım eylemi kullanımı da içermeyen ve bu nedenle de sadece kaynağın görünür kılındığı dolayısıyla da bilginin yükümlülüğünün tamamıyla kaynağa atfedildiği alıntılama yapısıdır. Bir başka deyişle, önceki bilginin doğrudan alındığı ve yazara ait hiçbir iz taşımayan, kaynak yazarın en çok belirginleştirildiği alıntılama biçimidir. Bu yapılanmanın uzman yazarlarda genel alıntılama yapıları içinde çok sık kullanılmaması (8/123), buna karşılık öğrenci metinlerinde daha yüksek sıklıkla kullanılmasını (25/139) öğrencilerin kaynak metinlerdeki bilgiyi doğrudan aktarma ya da kaynaklardaki bilgiyi doğrudan “gerçek” kabul ederek olduğu gibi alma eğilimlerinden kaynaklandığı biçiminde yorumlayabiliriz.

2. İYE – KAYNAK

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, iye-kaynak yapılanmalarında gözlemlenen özellik, yazarın metninde sunduğu bilgiyi doğrudan bir başkasının malı olarak kodlamasıdır. Metin yüzey yapısında ‘*Chomsky Dilbilgisi*’ ya da ‘*Van Dijk ve Kintsch’in (1983)*

savunduğu model’ gibi ad öbekleriyle kodlanan bu yapılar, söylem topluluğunda herkes tarafından bilinen, kabul edilmiş ve genellikle sonraki çalışmaları etkileyerek çalışma çerçevesi oluşturmuş ‘bilgi’ler olarak somut olgulara dönüşürler. Bu açıdan bakıldığında iye-kaynak kodlamaları aslında Bazerman (1988)’de de belirtildiği gibi “*dış dünyada somut birer olguya dönüşmüş bilgi*”dir. Kılıcı-kaynak kodlamalarında alıntılanan içeriğin bilgi değeri ‘kaynak yazar’a yükleniyorsa iye-kaynak kodlamalarında yukarıdaki türden örneklerde bilgi değeri sadece model/kuramın sahibine değil aynı zamanda söz konusu model ya da kuramın çevresinde gelişen çalışmalar ağında yer alan ve çalışmalarını bu bilgiye dayandıran tüm yazarlara da yüklemektedir. Bu da yazarın kendi çalışmasını belli bir toplumsal ağa odaklamasını sağlamaktadır.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, iye-kaynak örüntüsünde iki yapılanma vardır. İlk tür olan “[+insan]’(n)In model /kuram/çalışma - (s)I” yapılanması öğrenci metinlerinde (60-62)’daki örneklerde gözlenmektedir. Bu yapının metin yüzey yapısına yansıyan biçimlenmelerinde öğrenci ve uzman metinleri arasında dikkat çekici bir fark gözlenmemiştir. Ayrıca, iki örneklemler oran testine göre de (α 0.05) bu yapılanmanın kullanım sıklığında iki grup arasında anlamlı fark da gözlenmemiştir.

Örnek (60)

“Todorov’un anlatı gramerinde metin, ... ele alınmaktadır” (Demet)

Örnek (61)

“Anadil ediniminin dilbilimin bir dalı olmasında Noam Chomsky’nin (1959) Evrensel Dilbilgisi Kuramı (Universal Grammar) büyük rol oynamaktadır”. (Deniz)

Örnek (62)

“Haarman’ın (1989) ‘simgesel dil kullanımı’, Taijfel’in (1974) ‘sosyal kimlik’ kuramı ve Giles ve Powesland’in (1975) ‘dilsel uyarlama’ kuramı bu araştırma ile ilgili yapılan çalışmalardır. (...) Giles ve Powesland’in ‘dilsel uyarlama’ kuramında, bireylerin konuşma şekillerindeki farklılaşma nedenlerini açıklamaktadırlar.” (Ayşe.)

İye-Kaynak türündeki ikinci yapılanma ise yukarıda açıkladığımız “[+insan]’(n)In aktarım eylemi +DIK+iyelik çalışma/ model ’DA/çerçevesinde” biçimlenmesidir. Bu yapılanmanın öğrenci metinlerindeki görünüşleri de aşağıdaki 60-64 arası örneklerdeki gibidir.

Örnek (63)

“Ekmekçi ve Keşli’nin (2001) 12-36 aylık Türk çocukları ile yaptıkları çalışmada edimbilimsel gelişmelerin sözdizimsel ve anlambilimsel alanlardaki gelişmelerin temelini oluşturduğu öne sürülmektedir.” (Deniz)

Örnek (64)

“Dilbilimve Yabancı Dil öğretiminin birlikte incelenmesi gerektiği görüşüne Chomsky’nin Dil Evrenselliği adıyla açıkladığı hipotezinde yer verilmektedir.” (Pınar)

Örnek (65)

“Wardhaug’un yaptığı (1968) çalışma kadın ve erkekler arasında ayrılıklar olduğunu ve bu ayrılıkların dile nasıl yansındığını göstermesi açısından önemlidir.” (Yeşim)

Örnek (66)

Widowson (1978), Johnson (1982), Brumfit (1979) ve Yalden (1983) gibi dilcilerin yaptıkları çalışmalarında ortak olarak iletişimsel yaklaşımda öğrencilere tümce kalıplarını öğretmek yerine kalıpların anlamları ve kavramları konusu üzerinde durmuşlardır (Boztaş, 1990). (Cengiz)

Örnek (67)

Bu çalışmada afazinin her bir türü, ortaya çıkardığı dilsel bozukluğa ve beyinde zarar gören kısma göre sınıflandırılacağı için Jakobson’un (1990) ve Luriya’nın (1975) yaptığı nörofizyolojik sınıflandırması esas alınacaktır (Aktaran: Sadiyeva, 2003). (Beril)

İye-kaynak (B) türündeki yapılanmanın öğrenci metinlerinde uzman metinlerine oranla daha fazla kullanıldığını ve iki grup arasında istatistiksel olarak da anlamlı fark olduğu görülmüştür. İye-kaynak yapılanmasının söylem düzlemindeki işlevi düşünüldüğünde, yukarıda da belirttiğimiz gibi, öğrencilerin yapılmış önceki çalışmaları

‘gerçek’ olarak kabul ettiği ve önceki çalışmaları sahiplerinin adıyla paketleyerek öncelikleri kanısındayız. Uzman metinlerinde bu yapıların sayıca az çıkması, uzmanların temel olarak kendi çalışmalarını gerekçelendirmeye yönelik olarak belli çalışma konularında, özelleşmiş ve belirli (o çalışma çerçevesinde bilinen) gönderimleri tercih etmeleri olabilir. Ayrıca uzman metinleri, diğer uzmanları hedeflediğinden bu metinlerde daha dar bir çerçevede, daha sınırlı sayıda kaynak kullanılmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında ise kendilerinden istenen iş doğrultusunda (çoklu kaynak kullanarak akademik metin yazma) metinde olabildiğince çok alıntı kullanma çabası nedeniyle önceki çalışma(lar)da yapılanları açıkça belirtme ihtiyacı duymaları olabilir. Bu da daha önce açıklandığı gibi aşırı alıntılama yolu açmaktadır.

3. EŞKİLİCİ - KAYNAK

Son alıntı yapılanması olan eşkilici-kaynakta ise yazar, bildiğimiz gibi, metninde kaynak-yazardan alarak kullandığı bilgiye, -DIĞI gibi eşitleyici yapısı ([+insan]’(n)In (da) aktarım eylemi + DIĞI) gibi aracılığıyla ortak olmaktadır. Bu yapılanma uzman metinleriyle karşılaştırıldığında belirgin bir farklılık görülmemiştir. Hem öğrenci hem de uzman metinlerinde Tablo (10)’da da görüldüğü gibi, en az sıklık sergileyen örüntüdür. İki örneklemlerle oran testi sonucuna göre de uzman ve öğrenci metinlerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Örnek (68)

“Heritage ve Greetbach’in de belirttiği gibi (1991:95-96); resmi alanlarda yapılan konuşmalar günlük konuşmalardan pek çok açıdan farklılık göstermektedir.”. (Şebnem)

Örnek (69)

“Mackay (1978)’in yaptığı çalışmasında belirttiği üzere ise dil öğretiminin öğrenci merkezli olması gerekliliğinden bahsetmiştir.” (Cengiz)

Örnek (70)

“Öncelikle Koç (2005)’in de belirttiği gibi “aradil” kavramı ikinci dil öğretiminde dikkate alınmalıdır.” (Gül)

Öğrenci metinlerinde çok sayıda olmamakla birlikte norm dışı biçimlenmelere de rastlanmıştır. Bu norm dışı kullanımları iki grupta toplayabiliriz. Bu örnekler öğrencilerin tamamını kapsayıcı bir genellemeye götürmese de öğrencilerin alıntı kullanma becerilerini geliştirirken ne türden yollar seçtiklerini örneklemesi açısından ilginç olduklarını düşünüyoruz.

1. Kılıcı-kaynak, iye kaynak ve eşkılıcı-kaynak yapılanmalarını bir arada bulunduran **karma yapılar** (3/25 öğrenci):

Örnek (71)

König’in “Dil ve cins: Kadın ve Erkeklerin Dil Kullanımı” adlı makalesinde belirttiği gibi 1968 yılında Lyons, cins ulamı bulunan dillerdeki sınıflandırmanın “doğal” bir anlam temeli bulunduğunu, bunun cinsellik olmadığını belirtir.” (Hasan)

Örnek (72)

“Kültürelarası farkları açıklamak için Açıklan’ın “Kadın ve Erkek Hastaların Vizit Sırasında Sergiledikleri Dilsel Farklılıklar” adlı makalesinde belirttiği gibi 1990 yılında Tanen ve Scollon’un (1997:234) yaptıkları doktor hasta iletişim araştırmasını inceleyebiliriz.” (Hasan)

Örnek (73)

“Staley’in bu çalışmasını temel alarak kadın ve erkeklerin küfür kullanımı üzerine Özçalışkan (1993) tarafından yapılmış olan diğer bir çalışmada ise kadının kullandığı dille toplumsal konumu arasında doğrudan bir ilişki olduğu ortaya konmuştur” (Yeşim)

Örnek (74)

“Bununla ilgili König makalesinde Tannen’in 1968 yılında yaptığı çalışmada, yetişkinlerin kız ve erkek çocuklara bebeklikten başlayarak değişik biçimlerde davrandıklarını (...) kazandıklarını belirttiğini aktarmaktadır.” (Hasan)

Karma yapılarda temel olarak gözlenen durum, öğrencinin alıntı yaptığı birincil kaynakta yer alan ikincil kaynaklara da metninde yer vermesidir. Bu durum ilginçtir çünkü, öğrenci gerçekte okumadığı bir kaynağı ‘okumuş gibi yapma’ yoluna gitmemeyi, dahası aldığı bilginin yükümlülüğünü de kaynak yazara değil ikincil kaynağa yüklemeyi tercih etmektedir.

Burada ayrıca, öğrencilerin önceki çalışmaları özetlemeye çalışırken kaynaktan kendi çalışmasını destekleyecek bilgiyi çekmek yerine, kendi çalışması için aslında bir dayanak oluşturmayan, doğrudan kaynağın kendisiyle ilgili bir betimlemeye saptıkları görülmektedir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, bu kullanımlar bizi belli bir genellemeye götürecek nitelikte değildir. Yukarıda verilen örneklerin alındığı metinlerde kabuledilebilir alıntı yapıları da bulunmaktadır ve sayıca norm dışı olanlardan daha fazladır.

2. Gönderim noktası saptanamayan **genel gönderimler ve/veya göndergesi belirsiz alıntılar** (4/25 öğrenci):

Örnek (75)

“Bu belirsizliği König (1987), birçok dilbilimciden yaptığı alıntılarda şöyle aktarmaktadır.

***Bazı araştırmacılara göre** de iki dilli olmak bireysel ve toplumsal olgular olarak ele alınır.” (Erbil)*

Örnek (76)

*“**Dilbilimciler** bu aşamaları “gelişme” olarak nitelendirip önemli yapıtaşları olarak değerlendirirler.” (Sinan)*

Örnek (77)

***Çağdaş dilbilimciler** göstergiyi göstergebilimden ayırmak yerine göstergebilimi “göstergeler sistemi” olarak ele alırlar. (Emel)*

Örnek (78)

*“**Araştırmacılar** edinicilerin D2’de ürettiklerini incelemenin otomatik olarak yaptığı hataları incelemek olduğunu savunmaktadırlar”. (Buket)*

Charles (2006b:315) örnek (75-78)'teki türden kullanımların “*belli bakış açılarını, okulları ya da disiplinleri*” işaret ederek tümü kapsayıcı, söz konusu disiplinde herkesin bildiği genel bilgileri taşıdığını belirtmektedir. Yukarıda öğrenci metinlerinden alınan örneklere baktığımızda ‘*dilbilimciler ve çağdaş dilbilimciler*’ kullanımlarında, örneğin çağdaş dilbilimciler kullanımında ‘göstergenin ...ele alınış biçimi’ bütün göstergebilimcilerin bildiği bir olgu olarak yansıtılmaktadır. Benzer biçimde örnek (78)'de ‘*Araştırmacılar ...savunmaktadırlar*’ tümcesinde araştırmacılar gönderimi ‘hata inceleme çalışmaları’ çerçevesinde en azından belli bir grup bilim insanının kabul ettiği ve/veya bildiği bir genelleme olarak sunulmaktadır.

Alıntılama yapılarıyla ilgili olarak elde ettiğimiz bulguları özetleyecek olursak,

- Genel alıntılama sıklığı açısından öğrenci ve uzman metinleri arasında hem bütünleşik hem de bütünleşik olmayan alıntı türlerinin kullanımında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrenci metinlerinde uzman metinlerine göre daha fazla alıntılama yapılmaktadır.

- Bütünleşik alıntı türlerinin kullanımına baktığımızdaysa kılıcı-kaynak türündeki kullanımların hem öğrenci hem de uzman metinlerinde diğer alıntılama türlerine göre daha yüksek sıklıkta kullanıldığı görülmüştür.

Bununla birlikte kılıcı-kaynak yapılanmalarının ‘B’ türünün (*X’e göre ...*) öğrenciler tarafından uzmanlara göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür.

- İye-kaynak kullanım sıklıklarında ‘A’ türünde (*X’in Y’si*) uzman ve öğrenci metinleri arasında ne metin yüzey yapısına yansıyan biçimlenmelerde ne de kullanım sıklıkları arasında fark bulunmamıştır.

İye-kaynak’ın ‘B’ türündeki yapılarında ise öğrencilerin bu yapılanmayı uzmanlardan daha yüksek sıklıkta kodladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, ‘A’ türündeki olgulaşmış önceki bilgi yapılanmalarından çok ‘B’ türündeki önceki çalışma sürecini rapor etmeye yönelik aktarım eylemi içeren yapıları kullanmaktadırlar.

- Eşkılcı-kılıcı kaynak kullanımlarının hem öğrenci hem de uzman metinlerinde en az tercih edilen alıntılama türü olduğu bulunmuştur. Bu alıntılama türünün öğrenci ve uzman metinlerinde benzer olduğu görülmüştür.
- Öğrenci metinlerinde belli bir genellemeye götürmemekle birlikte uzman metinlerinde rastlanmayan “karma alıntı yapıları” ve “belirsiz gönderimler”e rastlanmıştır.

Öğrenciler tarafından yazılmış araştırma yazısı giriş bölümlerindeki türe özgü yapılanmalarda alıntılama çözümlemesi bağlamındaki incelemenin ikinci ayağı olan aktarım eylemleri çözümlemesi sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

2.3.2.3. Uzman ve Öğrenci Metinlerinde Aktarım Eylemlerinin Kullanımı

Öğrenci metinlerindeki alıntılama örüntülerinin ve aktarım eylemlerinin kullanımının ‘yetkinlik’inin değerlendirilmesinde Fidan ve Cem-Değer’in çalışmasında ortaya konan uzman metinlerine yönelik bulgular temel alınmıştır.

Aşağıda Tablo (11)’de de görüleceği gibi, öğrenci ve uzman metinlerinde aktarım eylemlerinin toplam kullanım sıklıklarına baktığımızda iki örneklemlilik oran testine göre α 0.05 anlamlılık düzeyinde iki grup arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu tablo bize öğrencilerin araştırma yazısı türünde alanyazını tanıtmaya ve değerlendirmede aktarım eylemi kullanımları açısından türün gereğini uzmanlara benzer biçimde yerine getirdiklerini göstermektedir.

Tablo 11 Uzman ve Öğrenci Metinlerinde Aktarım Eylemlerinin Kullanım Sıklıkları

	Uzman Metinleri	Öğrenci Metinleri
Aktarım Eylemlerinin sıklığı	212	161
Toplam sözcük sayısı	17401	14397

Yukarıda “Aktarım Eylemleri Sınıflandırması” başlığı altında da açıkladığımız gibi, Dilbilim alanında uzmanlar tarafından Türkçe yazılmış araştırma yazılarının giriş bölümlerine yönelik olarak Fidan ve Cem-Değer (2007)’de uygulanan aktarım eylemleri sınıflandırmasında “süreç” ve “değerlendirme” eylemleri olarak iki temel ulam altında incelenmiştir. Hatırlayacak olursak “süreç” eylemleri kaynak-yazarın çalışma sürecini temsilleyen eylemlerdi. Bu ulam içimde yer alan araştırma eylemleri kaynak-yazarın araştırma edimini, bilişsel eylemler zihinsel süreçlerini, söylem eylemleri ise kaynak-yazarın metnine yansıttığı etkileşimsel edimlere gönderimde bulunuyordu. Bu çerçevede aktarım eylemlerinin kullanımında alt ulamların metinlerdeki dağılımı incelendiğinde Tablo (12)’de görülen değerlere ulaşılmıştır.

Tablo 12 Süreç Eylemlerinin Uzman ve Öğrenci Metinlerindeki Dağılımı

	Uzman	Öğrenci
Araştırma eylemleri	65	54
Bilişsel Eylemler	16	-
Söylem eylemleri	131	107
Toplam	212	161

Fidan ve Cem-Değer (2007) uzman metinlerinde söylem eylemlerinin diğer süreç eylemlerine göre daha fazla kullanıldığını bulmuşlardır. Söylem eylemlerinin diğer süreç eylemlerine göre daha fazla kullanılması, metinlerde önceki çalışmalara yer verme ediminin temel olarak ortak bir araştırma bağlamını belirginleştirme ve böylece kendi araştırma amacına temel oluşturma ya da destekleme işlevi taşıması olarak değerlendirilmiştir. Bu noktadan hareketle Türkçe Dilbilim yazılarında giriş bölümünde yapılan alıntılarında alanda var olan farklı görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirmekten çok benzer görüşleri sıralamak biçiminde ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Bu eylemler içinde metinlerde en sık yer alan eylemler, ‘*öne sür-*; *belirt-*; *belirle-*; *tanımla-* ve *adlandır-*’ eylemleridir. ‘Bilişsel eylemler’ ise alıntılama örüntülerinde en az ortaya çıkan eylemlerdir. Bu da alıntılama yapılan kaynak yazarın düşünsel sürecinin metin yüzey yapısında diğer süreçlere göre daha az ‘görünür’ kılındığını göstermektedir.

Bu belirlemeler doğrultusunda, öğrenci metinleri uzman metinleriyle karşılaştırıldığında süreç eylemlerinin kullanım sıklıklarının araştırma ve söylem eylemleri açısından α 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı fark sergilemedikleri, buna karşılık bilişsel eylem kullanım sıklığının öğrenci ve uzman metinlerinde anlamlı farklılık sergilediği bulunmuştur.

Araştırma eylemlerinin kullanımında uzman ve öğrenci metinlerinde eylem seçimlerinde de farklılık yoktur. Öğrencilerin uzmanlara benzer biçimde en yoğun olarak *araştır-*, *yap-*, *sapta-* eylemlerini kullandıkları, eylem seçimlerinde uzman metinlerinde rastlanmayan eylem seçimleri yapmadıkları görülmüştür.

Söylem eylemlerinin kullanımında eylem seçimlerinin de uzman metinlerine benzer biçimde “belirt-, ele al-, savla-/savun-” eylemlerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Söylem eylemlerinin seçiminde öğrenci metinlerindeki tek dikkat çekici farklılık, uzman metinlerinde tercih edilmeyen “söyle-” eylemi kullanımınıdır. “Söyle-” eylemi öğrenci metinlerinde en yoğun olarak kullanılan söylem eylemlerinden biridir.

Schleppegrell (2004) bu durumu “gündelik dil girişimi” olarak değerlendirmektedir. Buna göre akademik okuryazarlık çerçevesinde belli bağlamlarda kullanılmaya uygun olan sözlük kaynaklarının kullanılabilir olması yani “sözlüksel açıklık” gerekmektedir. Öğrencilerin akademik dili ne ölçüde içselleştirdiklerinin bir yansıması da sözcük seçimlerindeki doğruluk olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında eylem seçimlerinde öğrencilerin, Türkçe’de akademik metinlerde Dilbilim alanına ait olmayan “söyle-” eylemini kullanmaları, akademik dilden sapma olarak görülebilir. Ancak, bu durumu yine de akademik dilin içselleştirilmediği olarak yorumlamak doğru olmayacaktır. Çünkü öğrenci metinlerinde, “söyle-“in (sıklık 13) yanı sıra uzman metinlerindeki karşılığı olan “belirt-” (sıklık 17) eyleminin de kullanıldığı görülmektedir. Bu durumda da öğrencilerin akademik okuryazarlık açısında yetersiz olduğu söylenemez, ancak akademik dilin edinilmesi sürecinde söylem eylemi seçimlerinde bir tür “aradil” geliştirdikleri söylenebilir.

Bilişsel eylemlere baktığımızda ise daha önce de belirttiğimiz gibi, bu eylem alt

ulamının kullanım sıklığı öğrenci ve uzman metinleri arasında anlamlı fark sergilemektedir. Bununla birlikte bilişsel eylemler uzman metinlerinde en az sıklık sergileyen (16) ulam olarak belirginleşmektedir. Bu alt ulam öğrenci metinlerinde hiç kodlanmamıştır. Bilindiği gibi, alıntılama bağlamında bilişsel eylemler, kaynak-yazarın zihinsel süreçlerinin yazar tarafından yansıtıldığı aktarım eylemi alt ulamıdır ve bu alt ulam süreç eylemleri içinde diğerleriyle karşılaştırıldığında kaynak-yazarın soyut edimlerini kodlamaktadır (Fidan ve Cem-Değer, 2007). Uzmanlar açısından bile metin yüzey yapısına taşınması en güç kaynak-yazar edimi olarak düşünülebilecek bu alt ulamın acemi yazarlar olan öğrenciler tarafından hiç kullanılmaması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Aktarım eylemlerinin incelenmesinde kullanılan bir diğer ulam ise “değerlendirme eylemleri”dir. Değerlendirme, kavramsal olarak yazarın kaynak-metinde sunulan bilgi hakkındaki görüşünü anlatır. Bu tutum kaynak metindeki bilgiyi bir değerlendirme süzgecinden geçirerek bir olgu, bilimsel bir gerçek olarak kabul edip etmediğini gösteren dilsel araçlarla kodlanmaktadır (Thompson ve Ye, 1991; Thomas ve Hawes 1994). Bu dilsel araçlar, kiplik, çatı, görünüş gibi dilbilgisel ulamlarla ortaya çıkabildiği gibi aktarım eylemleriyle de ortaya çıkabilmektedir. Fidan ve Cem-Değer (2007)’de uzman metinlerinde ve bu çalışmada da öğrenci metinlerinde yapılan incelemede yazarın, kendi değerlendirmesini ve/veya tutumunu ortaya koyduğu +kabul, örtük tavır ve -kabul eylemlerinin sıklıkları Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13 Uzman ve Öğrenci Metinlerinde Değerlendirme Eylemlerinin Dağılımı

	Uzman	Öğrenci
+ Kabul eylemleri	39	39
Örtük Tavır eylemler	170	122
- Kabul eylemleri	3	-
Toplam	212	161

Hem öğrenci hem de uzman metinlerinde değerlendirme ediminin yoğun olarak örtük tavır eylemleriyle kodlandığı görülmüştür. Tablo (13)’te görülen değerler

doğrultusunda öğrenci ve uzman metinlerinde eylem ulamlarının hiçbirinin kullanım sıklıklarında iki örneklemlilik oran testine α 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Eylem seçimlerine baktığımızda da öğrencilerin en çok tercih ettikleri eylemlerin uzman metinlerine benzer olarak “çalışma yap-, belirt-, ele al-, incele-” olduğu görülmüştür.

Öğrenci metinlerinde [- kabul] eylemlerinin hiç kullanılmaması, yeni bilginin eski bilgiyi değiştirmeye yönelik karşıt görüş sunma ediminden kaçınma olarak yorumlanabilir. Ancak bu ulam uzman metinlerinde de toplam ‘3’ sıklık sergilemektedir. Bu bulgu veri tabanındaki metinlerde araştırmacı yazarların, kaynak metinden aktardıkları bilgiye yönelik olarak -/+kabul tutumundan çok ‘örtük’ bir tutumu yeğlediklerini göstermektedir. Bu, Hyland’in (1999; 2000) deyişle yazarın bilgiyi ‘doğru’ ya da ‘yanlış’ olarak değerlendirmek, kaynak yazar karşısında kendi varlığını belirginleştirmek yerine tavrını örtükleştirerek, kendini bir yorumcu, eleştirici ya da değerlendirici değil daha çok bir ‘aktarıcı’ olarak konumladığını göstermektedir.

Bu açıdan bakıldığında, öğrenci metinlerinde de uzman metinlerinde en az sıklık sergileyen bu ulamın hiç kullanılmıyor olması doğaldır. Bir başka deyişle, Türkiye’de Dilbilim alanında topluluk felsefesi alıntılama bağlamında önceki bilgi karşısında dolaylı / örtük tavrı sergileme kısıtına yönelik bir uzlaşım içindedir ve uzmanlar karşısında acemi olarak rol alan öğrencilerin [- kabul] eylemlerini kullanma girişiminde bulunmamaları da bu felsefe doğrultusunda “gereken” bir davranış olarak yorumlanabilir.

Alıntılanan bilgiye yönelik net bir tavrı koymama üzerine kurulu olan tutum, Tablo 14’te de görüldüğü gibi, hem uzman hem de öğrenci metinlerinde yoğun olarak söylem eylemleriyle kodlanmaktadır.

Tablo 14 Öğrenci ve Uzman Metinlerinde Örtük Tavır Eylemlerinin Süreç Eylemleri Açısından Dağılımı

	Uzman	Öğrenci
Araştırma eylemleri	59	37
Bilişsel Eylemler	1	-
Söylem eylemleri	110	85
Toplam	170	122

Türkçede uzmanların yazdığı Dilbilim araştırma yazılarında örtük tavrın daha çok söylem eylemleriyle kodlanmaktadır. Fidan ve Cem-Değer (2007)'de araştırmacıların önceki araştırmaları ve bilgi üretme süreçlerini büyük ölçüde 'anlatma; yeniden söyleme' biçiminde kodlama eğiliminde oldukları, yazarların değerlendirme sürecini yansıtan eylemlerin daha çok [+kabul] eylemleri olarak ortaya çıktığı ve değerlendirmenin de kaynak metinlerdeki araştırma sürecinin ve bulgularının değerlendirildiği araştırma eylemleriyle kodlandığı saptanmıştır.

Öğrenci metinlerinde örtük tavır eylemlerinin dağılımına baktığımızda ise eylem kullanım sıklıklarının uzman metinleriyle anlamlı farklılık sergilemediğini görmekteyiz. Uzman metinlerine yönelik saptamaları Türkiye'de Dilbilim topluluğunun uzlaşmış ya da varsayılan değeri olarak alıp öğrenci metinlerini bu açıdan değerlendirdiğimizde topluluk beklentileri doğrultusunda hareket ettiklerini söyleyebiliriz.

Buraya kadar aktarım eylemleriyle ilgili elde ettiğimiz bulguları genel olarak değerlendirecek olursak, öğrencilerin akademik okuryazarlık bağlamında aktarım eylemlerinin ve bu eylemlerin alt ulamlarının kullanımında bilişsel eylemler alt ulamı dışında uzman metinlerine yakın bir görünüm sergiledikleri görülmüştür. Öğrenci metinlerinde uzman metinlerinden sapmaya yönelik gözlenen tek durum söylem eylemi alt ulamında yer alan "söyle-" eyleminin sıkça kullanılıyor olmasıdır. Bu eylemin kullanımında da geçerli değer olan "belirt-" eyleminin de kullanıldığını hatırlayacak olursak bunun bütünüyle bir sapma olduğunu söyleyemeyiz.

SONUÇ

Yukarıdaki bulgulardan hareketle çalışmada ulaştığımız sonuçları şöyle belirleyebiliriz.

Giriş bölümü başlıkları, uzman metinlerinin çoğunda (38/46 metin) uzlaşım olarak “Giriş” biçiminde başlıklandırılmaktadır. Öğrenci metinlerindeyse sınıf genelinde başlıklandırma yapılmadığı görülmüştür. Bu bulgu, Bir Araştırma Alanı Yarat modelinin, bilimsel söylemin “metnin izlenebilir olması” beklentisinin yerine getirilmesi edimini desteklemediğini göstermektedir.

Metin yüzey yapısında Hamle kodlama sıklıklarına bakıldığında hem öğrenci hem de uzman metinlerinde en çok uygulanan Hamlelerin 1. ve 3. Hamleler oldukları görülmüştür. Akademik metinlerde araştırma yazısı türünde temel olarak belli bir kuramsal çerçeve ve bunun üzerine kurulan çalışmanın konusunun dile getirildiği amaç’ın varlığı zorunludur. Çünkü Hyland’in (1997) de belirttiği gibi araştırma yazıları yeni bilginin paylaşılmasında Bilimsel Söylem bağlamında önemli bir işleve sahiptir. Yeni bilgi için bağlam yaratma ve bu bilgiyi gerekçelendirmenin temel yollarından biri alanyazını bilgisini metin yüzey yapısında açıkça kodlamaktır. Alanyazını bilgisi de hatırlayacağımız gibi, 1. Hamleyi oluşturmaktadır. Yeni bilgi ise, 3. Hamlede amacın dile getirildiği tümce ya da tümcelerle metin yüzey yapısında kodlanmaktadır. Bu çerçevede öğrenciler, sınıf genelinde 1. ve 3. hamlelerin kodlanma sıklıkları açısından uzmanlarla benzerlik göstermişler, ancak 1. ve 3. Hamleler arasındaki gerekçelendirme ilişkisi, sınıfta sadece 6 öğrenci tarafından kurulabilmiştir. Bu noktadan hareketle BAAY modelinin, öğrencilerin araştırma yazısı yazma sürecinde, öğrencilerde metin yapısına yönelik bir farkındalık geliştirdiğini, ancak içeriğin kurgulanmasında hamlelerin, işlevlerini yerine getirmeye yönelik olarak kullanılmasını yeterince desteklemediğini söyleyebiliriz.

Hamle yapılanmaları daha önce de belirttiğimiz gibi 1., 2. ve 3. Hamle için ayrı ölçütler doğrultusunda çözümlenmiştir. 1. Hamle yapılanmalarıyla ilgili saptamaları şöyle sıralayabiliriz.

1. Hamlenin belirleyicisi kabul edilen alıntılama ve aktarım eylemleri kullanımlarının çözümlenmesinden elde edilen bulgular doğrultusunda genel alıntılama sıklıklarının uzmanlar ve öğrenciler arasında anlamlı fark sergilediği görülmüştür. Bu da öğrencilerin akademik toplumsallaşma çerçevesinde Huber ve Uzun (2001)'in saptamalarına koşut olarak gerektiği kadar kaynak değil olabildiğince çok kaynak göstererek kaynak kullanımını Bilimsel Söylem bağlamında toplumsal bir pratik olarak uygulamadıklarını göstermektedir. Ancak gereksiz alıntı kullanımının 25 öğrenciden 8'inde gözlemlendiği düşünüldüğünde bu durumun sınıf geneli için geçerli kabul edilemeyeceği de bir gerçektir. Her ne kadar aşırı alıntılama yoluna sapmış olsalar da öğrenci metinlerinde Huber ve Uzun (2001)'den farklı olarak bilginin alıntılanacağı kaynağın metin yüzey yapısında kodlanmadığı bir durum ortaya çıkmamıştır. Bulgular ve Tartışma Bölümünde de değindiğimiz öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin 1. Hamleyi kurgulamaya çalışırken alıntılardan yola çıkmış olabileceklerini düşünüyoruz. Bu da kimi öğrencilerin (8/25 öğrenci) aşırı alıntılama çabasına bir ölçüde açıklama getirmektedir.

Hem öğrenci hem de uzman metinlerinde en sık kullanılan bütünleşik alıntılama yapısının kılıcı-kaynak türünde olduğu, en az sıklık sergileyen alıntılamanın ise eşkılıcı-kaynak olduğu ortaya çıkmıştır. Kılıcı-kaynak alt türlerinin kullanım sıklıkları farklılık sergilese de toplam kılıcı kaynak kullanımlarında uzmanlar ve öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmaması öğrencilerin alıntıları metin yüzey yapısında kodlama biçimlerinin uzmanlarla benzer olduğunu göstermektedir.

Bütünleşik alıntı yapılarında kullanılan aktarım eylemlerinin öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin yazdığı araştırma yazısı giriş bölümlerindeki aktarım eylemleri kullanımı uzman metinlerine benzerdir. Süreç eylemleri ulamında yer alan bilişsel eylem alt ulamı dışında diğer tüm aktarım eylemi ulamlarının kullanımında öğrenci ve uzman metinleri arasında anlamlı fark bulunmamış olması bu saptamayı desteklemektedir.

Bir Araştırma Alanı Yarat modelinin ikinci Hamlesi olan “Yer Açma”nın kullanım sıklığının öğrenci ve uzman metinlerinde anlamlı fark sergilemediği

görülmüştür. Bu da Türkçe Dilbilim araştırma yazılarında genel topluluk değeri olan çalışmanın retorik eğilimini örtükleştirmenin öğrenci ve uzman metinlerinde benzer olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Ancak ikinci Hamle içindeki adımların kodlanma sıklıkları incelendiğinde bu Hamle içinde öğrencilerin, uzman metinlerinde baskın bir sıklık sergileyen ve geçer değer olarak ortaya çıkan “geleneği sürdürme” eğiliminden farklı olarak “yer açma” ve “geleneği sürdürme” adımlarını neredeyse eşit sıklıkta tercih ettikleri görülmüştür. Bu da BAAY'a yönelik açık bilgilendirmenin, öğrencilerin bu modelde yer alan 2. Hamle kodlamalarını etkilediğini, Bir Araştırma Seçeneği Aç modeline yakın bir yapılanma sergileyen Türkçe Dilbilim Söyleminin rekabetçi olmayan tutumundan farklı olarak öğrencilerin daha rekabetçi bir tutum sergilediklerini ve bu açıdan uzmanlardan farklılaştıklarını göstermektedir.

Bulguları tartışırken de belirttiğimiz gibi, öğrenciler, “karşıt sav” ve “boşluğa işaret etme” adımlarının araştırma yazısının yeni bilgi sunma işlevini daha çok belirginleştirdiğini düşünmektedir. Ancak öğrencilerin, bu “yeni bilgi sunma”ya ilişkin beklentiyi, kendi metinlerine aktaramadıklarını ve boşluğa işaret ederken gösterdikleri açık tavrın büyük ölçüde alana yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyoruz. Aşağıda 3. Hamleye yönelik sonuçların da gösterdiği gibi, öğrencilerin yeni bilginin kodlandığı “amaç belirtme” adımı bu yeni bilginin çerçevesini netleştiremedikleri ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü Hamle yapılanmalarına baktığımızda ise öğrencilerin çalışmanın konusunun sunulduğu “amaç belirtme” adımı metin yüzey yapısında, 3. Hamleyi işaretleyen biçimsel kalıp kullanımlar açısından uzmanlara benzer biçimde kodladıkları görülmüştür.

Ancak üçüncü Hamlede amaçla birlikte sunulan araştırma konusunun, açıkça kodlanmadığı, araştırmanın bağlamının okuyucunun bilgi talebini sınırlandırarak araştırma çerçevesinin netleştirilmesine hizmet edecek biçimde metin yüzey yapısında eklemlenmediği görülmüştür. Bu bağlamda Huber ve Uzun (2001)'e koşut olarak

öğrenci metinlerinde söylemin “metnin düz anlamlı ve tek anlamlı olması” beklentisinin yerine getirilmediği görülmüştür.

Bu durumda, Bir Araştırma Alanı Yarat Modeli doğrultusunda yapılan Tür-tabanlı bilinçlendirme etkinliklerinin öğrencilerin amaç belirtme edimlerini biçimsel olarak desteklediği ancak içerik olarak desteklemediği söylenebilir.

Bu saptamalar doğrultusunda Giriş bölümünde dile getirdiğimiz araştırma sorusunu hatırlayalım:

Öğrenciler, Tür-tabanlı yazma eğitimi çerçevesinde Swales (1990)’da önerilen Bir Araştırma Alanı Yarat modeli doğrultusunda yönlendirilirse, öğrencilerin yazdığı araştırma yazısı giriş bölümleri uzman metinleriyle ne ölçüde benzerlik gösterir?

Akademik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde Bir Araştırma Alanı Yarat modeli temelli Tür-tabanlı akademik yazma eğitimi çerçevesinde yapılan sınıf içi açık bilgilendirme bilinçlendirme etkinliklerinin, bu çalışma bağlamında türe özgü yapılanmalara yönelik olarak öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığı ve bunun da öğrencilerin yazdığı metinlerde giriş bölümünü kurgularken BAAY modeli doğrultusunda bilinçli adımlar attıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, istatistiksel olarak uzman metinleriyle benzerlik sergileyen öğrenci metinlerinin, giriş bölümündeki bilgi içeriğinin oluşturulması ve giriş bölümündeki hamlelerin amaçları doğrultusunda kullanılmasında uzmanlarla farklılık sergilediği ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, özellikle 2. Hamle içinde “boşluğa işaret etme”, 3. Hamle içinde “amaç belirtme” ve uzman metinlerinde yoğun olarak kullanılan 1. ve 3. Hamle arasındaki gerekçelendirme ilişkisinin kurulmasında ortaya çıkmıştır.

Yine de, BAAY modelinin araştırma yazısının giriş bölümüne yönelik olarak, özellikle henüz söylem topluluğuna üye olmayan lisans düzeyindeki acemi yazarlar için, araştırma yazısı giriş bölümüne özgü kalıp kullanımların ve metin yapısının tanınmasında kolaylık sağladığını, ve bu bağlamda öğrencilerde türe yönelik bir “tanıdıklık” yarattığına inanıyoruz. Bu çerçevede, sınıfta hiçbir açık bilgilendirme yapılmayan alıntılama ve aktarım eylemlerinin kullanımının uzmanlarla benzerlik

sergilemesi, farkındalık yaratmaya yönelik Tür-tabanlı metin çözümleme etkinliklerinin öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu söyleyebiliriz.

Bununla birlikte Bir Araştırma Alanı Yarat modeli temelinde verilen akademik yazma eğitiminin öğrenci metinlerine yansıyan bazı zayıflıkları olduğu da bir gerçektir. Model, 3. Hamlede araştırma konusunun dile getirilişinde, içeriğin söylem bağlamının beklentileri doğrultusunda kurgulanmasını desteklememektedir. Berkenkotter ve Huckin'in (1995) Swales (1990)'a yönelik temel eleştirisi de budur. Buna göre Swales'in modeli büyük ölçüde metin yüzey yapısına yönelik biçimsel bir model olarak görülmektedir ve söylem bağlamına yönelik içeriğin kurgulanmasında gereken okuryazarlık becerilerini desteklememektedir. Bu eleştiri, bizim üçüncü Hamlede konunun dile getirilişine yönelik bulgularımız düşünüldüğünde haklı görünmektedir.

Ancak, eğer Bir Araştırma Alanı Yarat modeli gerçekten sadece metin türünün biçimsel özelliklerini önceleyen bir çerçeve sunuyorsa, bu durumda Huber ve Uzun (2001)'de belirlenen "metnin geçerli ve güvenilir olması" söylem beklentisi doğrultusunda alıntılama ve aktarım eylemlerinin kullanımının da benzer biçimde uzmanlarla farklılık sergilemesi gerekirdi diye düşünüyoruz.

Aynı biçimde 3. Hamlede amaç belirtme adımının özellikle 1-3 ve 3-1-3 Hamle sıralanmalarını tercih eden öğrenci metinlerinin hiçbirinde okuyucunun bilgisini sınırlama ve araştırma konusunu netleştirmeye yönelik düzenlemelerin ortaya çıkmaması gerekirdi. Bu sıralamaları tercih eden toplam 12 öğrenciden 6'sında okuyucu beklentilerini sınırlamaya yönelik metinsel ve dilsel düzenleme eğilimi olduğu bulgusu, 3. Hamlede ortaya çıkan uzman metinlerinden sapmaların sadece Bir Araştırma Alanı Yarat modelinden kaynaklanmadığını, öğrencilerin bireysel performanslarının da bu bağlamda etkili olduğunu göstermektedir.

BAAY modelinin öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini ne ölçüde geliştirdiği ve öğrencilerin yazdıkları metinlerin ne ölçüde uzman metinlerine benzediğini araştırdığımız çalışmanın sonucunda, BAAY modelini kullanarak yaptığımız uygulamanın öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin

geliştirilmesinde belli açılardan olumlu, belli açılardan da yetersiz kaldığını gördük. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin araştırma yazısı giriş bölümünün içeriğinin daha verimli bir biçimde kurgulanmasına yönelik olarak öğrencilerle yapılan uzman metinlerinin çözümlenmesi uygulamasında kullanılan inceleme ölçütlerinin genişletilip ayrıntılandırılması gerektiğini düşünüyoruz. Çalışmamızın Giriş bölümünde de belirttiğimiz gibi, kuramsal bilgilendirme sonrasında öğrencilerin uzman metinleri üzerine yaptıkları çözümleme aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- (v) Giriş bölümlerinin saptanması,
- (vi) Giriş bölümlerindeki hamlelerin belirlenmesi,
- (vii) Hamle sıklıklarının saptanması,
- (viii) Hamlelerin hangi sırayla metinde yer aldığı

Bu çözümleme çalışmasının devamında, öğrencilerin içeriğin kurgulanmasına yönelik olarak da bilinçlenmelerine yardımcı olabilecek, örneğin bulgular ve tartışma bölümünde de değindiğimiz, öğrencilerin uzmanlarla farklılık sergilediği “amaç belirtme” yapılanmalarına ve uzman metinlerinde 1. ve 3. Hamle arasında kurulan gerekçelendirme ilişkisine yönelik ek bilgilendirmeler ve uygulamalar düzenlenebilir.

Burada sonnot olarak eklemek istediğimiz, öğrencilere bu türden bir çözümleme yaptırırken, bu çalışmanın denetiminin sağlanabilmesi için, uzman metinlerinden oluşan derlemin bu çerçevede ayrıntılı olarak çözümlenmesi gerekmektedir. Daha önce Cem-Değer ve Fidan (2007) ve Fidan ve Cem-Değer (2007)’de yapılan çözümlenmeler, önemli saptamalar sunmakla birlikte, bu çalışmalardaki derlemin daha da genişletilerek alana özgü yapılanmalara yönelik daha kapsayıcı genellemelere ulaşılması gerekmektedir. Bu çalışma çerçevesinde ileride yapılacak benzer uygulamalara yönelik önemli bulgular elde ettiğimize inanmakla birlikte, bu çalışma kapsamındaki bulguların genel geçer bir denetleme listesi oluşturmak için yeterli olmadığı kanısındayız.

Bütün bunlara ek olarak, Türkiye’de lisans düzeyindeki öğrencilerin akademik okuryazarlık becerileriyle ilgili olarak, uzmanlarca belirlenmiş bir beklenti listesi yoktur.

Huber ve Uzun (2001)'de belli beklentiler belirlenmektedir, ancak bu beklentiler genel olarak bilimsel söyleme yönelik olarak ele alınmaktadır. Bilimsel söyleme yönelik bu beklentiler, akademik yazmanın eğitim düzlemi söz konusu olduğunda uzmanlar kadar lisans öğrencileri için de geçerli midir? Bu bağlamda Newel-Jones ve Osborne (2005)'te ele alınan türden, akademisyenlerin lisans öğrencilerine yönelik temel becerilerin neler olması gerektiğini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Örneğin, Türkiye'de Dilbilim Alanında çalışan akademisyenlerin lisans mezunu bir öğrenciden beklenebilecek temel akademik becerilerin neler olduğu konusundaki beklentilerinin belirlenmesinin önemli olduğunu düşünüyoruz.

Kaynakça

- Ahmad, U. K. (1997) "Research Article Introductions in Malay: Rhetoric in an emerging research community". İçinde Duzsak, A. (Haz.) *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter. 273-303.
- Bazerman, C. (1985) "Physicists Reading Physics Schema-Laden Purposes and Purpose-Laden Schema" *Written Communication*, Vol. 2, No. 1, 3-23.
- Bazerman, C. (1988) *Shaping Written Knowledge*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. ve Paradis, J. (1990) (Haz.) *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison: Univ. of Wisconsin Pres.
- Berkenkotter, C. ve Huckin, T. N. (1995) *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre*. London: Longman
- Burgess, S. (2002) "Packed Houses and intimate gatherings: Audience and rhetorical structure" içinde Flowerdew, J. *Academic Discourse*. Harlow, UK: Longman
- Cem-Değer, A. ve Fidan, Ö. (2007) (baskıda) "Dilbilim Alanında Türkçe Yazılmış Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerinde Gözlenen Retorik Eğilim" Hacettepe İngiliz Dilbilimi Bölümü 35. Yıl Etkinlikleri kapsamında düzenlenen Dilbilim Konferansı (04.05.2007)
- Charles, M. (2006a) "The Construction of Stance in Reporting Clauses: A Cross-disciplinary Study of Theses". *Applied Linguistics* 27(3):492-518.
- Charles, M. (2006b) "Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines" *ESP*. 25. 310-331.
- Clyne, M. (1985) *Language and Society in the German-speaking countries*. Cambridge: CUP
- Derewianka, B. (2003) "Trends and Issues in Genre-Based Approaches" *RELC Journal*, Vol. 34, No. 2, 133-154
- Duzsak, A. (1997) "Analysing digressiveness in Polish academic texts" İçinde Duzsak, A. (Haz.) *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter. 323-341.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity Press.

- Fakhri, A. (2004) "Rhetorical Properties of Arabic research article introductions" *Journal of Pragmatics*. 36, 119-1138.
- Fidan, Ö. ve Cem-Değer, A. (2007) (baskıda) "Türkçe Yazılmış Dilbilim Araştırma Yazılarının Giriş Bölümlerindeki Alıntılama Örüntüleri" 21. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Mersin Üniversitesi. (11-05-2007)
- Fredrickson, K. M. ve Swales, J. M. (1994) Competition and discourse community: Introductins from Nysvenka Studier. İçinde Gunnarson, B. L. ve diğ. (Haz.) *Text and Talk in professional contexts*. Uppsala:ASLA. 9-22.
- Golebiowski, Z. (1999) Application of Swales' model in the analysis of research papers by Polish authors. *International Review of Applied Linguistics*. 37, 231-247.
- Halliday, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K. (1993) On the language of Physical Science. İçinde Halliday, MAK ve Martin, J. (Haz) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press. 54-68
- Henry, A. ve Roseberry, R. L. (1998) "An evaluation of a Genre-Based Approach" to the Teaching of EAP/ESP Writing" *TESOL Quarterly* Vol. 32, No. 1. 147-156.
- Huber, E. & Uzun, L. (1999) *Bilimsel Çalışma Kılavuzu*. Essen: Essen Üniversitesi yay.
- Huber, E. ve Uzun L. S. (2000) "Dilbilim alanında Türkçe yazılan bilimsel metinler üzerine gözlemler" içinde *XIII. Dilbilim Kurultay Bildirileri*. Özsoy, S. ve Taylan, E. E. (haz.). İstanbul:BÜY. S. 201-215.
- Huber, E. & Uzun, L. (2001) Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: Bilimsel metin yazma edimi. *Dilbilim Araştırmaları 2001*, 9-35. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Hyland, K. (1997) Scientific Claims and Community Values: Articulating An Academic Culture. *Language and Communication*, 17/ 1, 19-31.
- Hyland, K. (1999) "Academic Attribution: Citation and the construction of disciplinary Knowledge" *Applied Linguistics*. 20 (3). 314-367.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman

- Hyland, K. (2002) "Genre: Language, Context, and Literacy" *Annual Review of Applied Linguistics*. 22: 113-135
- Hyland, K. (2003) "Genre-Based Pedagogies: A social response to process" *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyon, S. (1996) "Genre in Three Traditions: Implications for ESL". *TESOL Quarterly*. 30/4. 693-722.
- Johns, A. M. (2005) "English for Academic Purposes: Issues in undergraduate writing and reading" içinde *Directions in Applied Linguistics*. Bruthiaux, P. (Haz.) 101-116. GBR: Multilingual Matters Ltd.
- İşsever, S. (2002) "Türkçe Bilimsel Metinlerde Konu" İçinde Huber, E. ve Uzun, L. (Haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule. 117-130
- Ivanic, R., (1998) *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Keçik, İ. (2002) "Tıp Metinlerinde Konu Sürekliliği ve Gönderim Öğelerinin Kullanımı" İçinde Huber, E. ve Uzun, L. (Haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule. 130-145
- Kress, G. (1989) *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Lea, M. R. ve Street, B. V. (1998) "Student Writing in Higher Education: An academic Literacies approach" *Studies in Higher Education*, 23/2. 157-172.
- Lea, M. R. (2000) "Academic Literacies and Learning in Higher Education" *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues* içinde, Jones, C. (haz.). 103-124.
- Lea, M. R. (2004) "Academic Literacies: a pedagogy for course design" *Studies in Higher Education*, 29/6. 739-756.
- Martin, J. R. (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R. (1993) "Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities" İçinde Halliday, MAK ve Martin, J. (Haz) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press. 221-267.
- Maurenen, A. (1993) *Cultural Differences in Academic Rhetoric. (A Text Linguistic Study)* Frankfurt: Peter Lang.

- Miller, C. R. (1984) "Genre as social action" *Quarterly Journal of Speech*.70, 151-167.
- Newel-Jones, K., Osborne, D. ve Massey, D. (2005) "Academic Skills Development – changing attitudes through a community of practice" *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1/2. 1-9.
- Nwogu, K. N. (1991) "Structure of science popularisations:A genre analysis approach to schema of popularized medical articles" *English for Specific Purposes*. 10, 111-123.
- Oktar, L. (2002) "Psikoloji Metinlerinde Konu Sürekliliğinin Konusal Yapı Çözümlemesine Göre Saptanması" İçinde Huber, E. ve Uzun, L. (Haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule. 145-160
- Palmer, R. (2001) *Mood and Modality*. Cambridge:CUP.
- Salager-Meyer, F. (1992). A text-type and move analysis study of verb tense and modality distribution in medical English abstracts. *English for Specific Purposes*, 11, 93–113.
- Samraj, B. (2004). Discourse features of the student-produced academic research paper: variations across disciplinary courses. *Journal of English for Academic Purposes* Volume 3, Issue 1, January 2004, Pages 5-22
- Schleppegrell, M. (2004) *The Language of Schooling:A Functional Linguistics Perspective*. Lawrence Erlbaum Assc.
- Paltridge, B. (2002) "Genre, Text type and English for Academic Purposes" içinde Johns, A. M. (Haz.) *Genre in the Classroom. Multiple Perspectives*.73-90.
- Swales, J. M. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Pres
- Swales, J. M. (2004) *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge:CUP
- Swales, J. M. ve Feak, C. B. (2004) *Academic Writing for Graduate Students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Thomas, S. ve Hawes, T. (1994) "Reporting verbs in medical journal articles" *English for Specific Purposes* 13: 129-48
- Thompson, G. ve Ye, Y. (1991) "Evaluation in the reporting verbs used in academic

- papers” *Applied Linguistics*, 12(4). 365-382.
- Turan, Ü. D. ve Bican, F. Y. (2002) “Bilimsel Metinlerde Bilgi Akışı” İçinde Huber, E. ve Uzun, L. (Haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule. 179-186.
- Uzun, L. S. (2002) “Dilbilim Alanında Türkçe Yazılan Araştırma Yazılarında Metin Dünyasına İlişkin Düzenlemeler” İçinde Huber, E. ve Uzun, L. (Haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule. 203-224.
- White, H. D. (2004) “Citation Analysis and Discourse Analysis Revisited”. *Applied Linguistics*, 25/1. 89-116.
- Widdowson, H. G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. London: Oxford Univ. Press.
- Yağcıoğlu, S. (2002) “Sosyoloji Metinlerinde Konu Sürekliliğinin Eşdizimsel Örüntüleme Açısından Çözümlemesi” İçinde Huber, E. ve Uzun, L. (Haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule. 187-202.
- Yarar, E. (2001) “Bilimsel Araştırma Makalelerindeki ‘Giriş Bölümleri’nin Söylem Yapıları”. *XIV. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları, 110-123.
- Zeyrek, D. (2002) “Psikoloji Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicileri” İçinde Huber, E. ve Uzun, L. (Haz.) *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Essen: Die Blaue Eule. 225-242.

SÖZLÜKÇE

-A-

Akademik Amaçlı İngilizce: English for academic purposes
Akademik kültürlenme: Academic Culturation
Akademik toplumsallaşma: Academic Socialization
Aktarım eylemi: Reporting verb
Alan : Field
Alıntı: Citation
Alıntı çözümü: Citation analysis
Anlam kurma süreci: Meaning-making process
Araştırma eylemleri: research verbs

-B-

Bilgilendirme eylemleri: Informing verbs
Biliş eylemleri: Cognition verbs
Bilişsel eylemler: Cognitive verbs
Bulgu eylemleri: Finding verbs
Bütünleşik: Integrated
Bütünleşik olmayan: Non-integrated

-C / Ç-

Çalışma becerileri: Study Skills

-D-

Deney eylemleri: Tentativity verbs
Deney öncesi: Pre-experiment
Deney sonrası: Post-experiment
Dizgeci İşlevsel Dilbilim: Systemic Functional Linguistics
Duruş: stance

-E-

Eksiklik: Deficit
Etki eylemleri: Effect verbs

-G-

Gerçek Dünya: Real world

-H-

Hamle: Move
Hamle Çözümü: Move analysis

-İ/İ-

İletişim kanalı: mode

-K-

+Kabul eylemleri: Factive verbs
-Kabul Eylemleri: Counter-factive verbs

Karşılaştırma eylemleri: comparing verbs
Kaynak yazar: author
Kesinlik eylemleri: Certainty verbs
Kuramsal eylemler: Theorizing verbs

-M-

Metinsel eylemler: Textual verbs
Metin tipi: Text type
Metin türü: Genre

-N-

Nitelik eylemleri: Qualification verbs

-O / Ö-

Örtük tavır eylemleri: Non-factive verbs
Özel Amaçlı İngilizce: English for specific purposes

-P-

Programlanmış öğrenme: Programmed Learning

-S / Ş-

Söylem eylemleri: Discourse verbs
Söylem katılımcıları: Tenor
Sözlüksel açıklık: Lexical explicitness
Süreç Eylemleri: Procedural verbs

-T-

Tartışma eylemleri: Argument verbs
Tavır: attitude
Tür-tabanlı eğitim: Genre-based pedagogy

-Y-

Yansız eylemler: Objective verbs
Yazar: Writer
Yeni Retorik: New Rhetoric

-Z-

Zihinsel eylemler: Mental verbs

EK 1

Cem- Değer ve Fidan (2007)'de betimlenen döngüsel örüntü örnekleri

ÖRNEK (1)

<p>Hamle 3</p> <p>Adım 1 A + B (T1 – T2) “Bu çalışma, Türkçe’deki gönderge ve metin işaret adullarının (boş adıl, o / onlar, bu / bunlar ve şu / şunlar) dağılım ve işlevlerini incelemek amacıyla yazılmıştır. Bunu yaparken adıllara ilişkin kuramların öngörülerini yazılı metinlerden alınan verilerle sınanacak; gönderge ve işaret adullarının dikkat odağını ne şekilde etkilediği tartışılacaktır.”</p>	<p>3</p>
<p>Hamle 1</p> <p>Adım 2 (T 3– T9) “... Diğer yandan, Merkezeleme Kuramı kesin kuralları ile çıkarım yükünü en aza indirerek adıl kullanımındaki çekirdek kurallrı (default rules) açıklamayı amaçlamaktadır. ”</p> <p>Adım 3 (T10 – T14) “Diğer yandan, Givon (1983), ve Ariel’in (1990) adıl çözümlemesi kuramlarında (...) Fox (1987) adıl çözümleme kurallarında ...” (...) Ancak, Hem Givon ve Ariel’in hem de Fox’un Adıl çözümleme kuralları ... tercih edilir nitelikte değildir. Diğer yandan Merkezeleme kuramı ...</p>	<p>1</p>
<p>Hamle 3</p> <p>Adım 1B (T15) “Bu ndenelerle bu araştırmada öncülleri ad öbeği olan o ve bu adullarının karşılaştırılmasında Merkezeleme Kuramı kullanılacaktır.”</p>	<p>3</p>
<p>Hamle 1</p> <p>Adım 2 (T 16 – T 54)</p>	<p>1</p>
<p>Hamle 3</p> <p>Adım 1A (T55) “Bu çalışmada bu kuralların Türkçe metinlerde ne ölçüde geçerli olduğu da sınanacaktır.”</p>	<p>3</p>

(ÖRNEK 2)

Hamle 1	1
Adım 2 (T1 – T5)	
Hamle 3	3
Adım 1A (T6– T7)	
<i>“... Bu konuşma topluluklarında biri olan Boşnaklar, bu çalışmanın konusudur. Bir konuşma topluluğu olarak ele alındığında aynı zamanda etnik grup özelliği gösteren Boşnakların etnikdilsel canlılıkları, tutumları ve konuşma ağları içerisinde dil kullanımlarında gözlenen özellikler, nedenleriyle birlikte bu çalışma içinde ele alınmıştır.”</i>	

Hamle 1	1
Adım 2 (T8 – T21)	
(...)	
<i>“... Etnikdilsel Canlılık Kuramı...”</i>	
Hamle 2 “	2
Adım 1D	
<i>“Bu oranı ölçmek için içinde 22 sorunun bulunduğu öznel canlılık sormacası Giles ve arkadaşları (1977) tarafından geliştirilmiştir. Dünyada çok çeşitli gruplara uygulanan bu sormaca bu çalışma bağlamında Boşnaklara uygulanmıştır.”</i>	
Hamle 3	3
Adım 1B (T22 – T23)	
<i>“... bu sormaca bu çalışma bağlamında Boşnaklara uygulanmıştır. Toplumdilbilimsel yönden Boşnakların incelenmesini içeren bu çalışmanın ikinci ayağını Toplumsal Ağ Kuramı oluşturmaktadır.”</i>	

Hamle 1	1
Adım 2 (T 24– T29)	
<i>“Bu kurama göre...”</i>	
...	
Hamle 2 / Adı 1D + Hamle 3 Adım 1B (T30– T33)	2
<i>“Bu çalışma bağlamında Boşnakların iletişim içinde buldukları insanlar, gözlem yoluyla belirlenmiş ve Wei'nin önerdiği üç gruba göre şu şekilde sınıflandırılmıştır. ... Çalışmanın üçüncü ayağını oluşturan</i>	
Hamle 1	3
Adım 2 (T34 – 35)	
<i>dil tutumları ise...”</i>	
Hamle 3	3
Adım 1B (T37)	
<i>“... Bu çalışma kapsamında Boşnakların kimliklerine ve konuştukları dillere karşı tutumları incelenerek tutumlarının, etnikdilbilimsel canlılık oranı, kimlikleri ve dil kullanımlarına etkisi değerlendirilecektir.”</i>	
<i>Çalışmanın son ayağını oluşturan</i>	

Hamle 1 Adım 2 + Hamle 2 1D (T 38 – T46)	1
<i>“Çalışmanın son ayağını oluşturan temel dil çerçeve modeli ve belirlilik modeli Myers ve Scotton tarafından (1993, a, b, c ortaya atılmıştır)... ”</i>	
Hamle 3	3
Adım 1B (T47)	
<i>“Bu iki model esas alınarak Boşnakların dil kullanımlarında gözlemlenen DK'ları bu çalışma içinde incelenmiştir.”</i>	

EK 2

Çalışmada uygulanan Hamle belirleme örneği

Metin _ Betül

Cinsiyet

tin dil kullanımını etkilediği son yıllarda yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Hatice Sofu'nun Coates (1986) araştırmaları üzerine yaptığı çalışmalara göre çocuklar dili edinirken kadın ve erkek olmayı öğrenir ve cinslerine uygun dili benimseyerek toplumdaki cinsiyet ayrımını pekiştirmektedirler. Böylece de dil edinirken cinsiyete dayalı dil ortaya çıkmaktadır.

Kadın ve erkeğin dil kullanımını farklılığından çıkan yargı kalıplarını bu iki cinsin sosyal kimliklerini, rollerini ve toplum içindeki değer yargılarını konuşmalarına yansıttıklarını Aynur Baysal 1997 yılındaki çalışmasında Fasoldu'yu kaynak olarak göstermektedir. Buna göre değer yargıları ve cinse dayalı rol beklentileri Kadın ve erkeğin dilinin biçimlenmesinde rol oynamaktadır (König, 1997).

Ayrıca Acar'ın 2000 yılında Grundy (1995)'nin araştırmaları üzerine yaptığı incelemede kadınlar ve erkeklerin konuşma şekilleri ve işlevlerinin değişikliği cinsiyet kültür ve konuşmacıların arasındaki yakınlık derecesinin hitap şekillerine etki ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Örneğin erkekler daha düz tümce kurma eğilimi gösterdiklerinden konuşma biçimleri dolaysız ve kaba olabilmekteyken Baysal (1997) kadınların daha örtük ve dolaylı iletişimi seçtiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca erkeklerin konuşma sırasında müdahale ile söz hakkını çok daha sık ellerine aldıklarını ve Lakoff (1973)'ün araştırmalarına dayanarak Özçalışkan (1994)'in erkeklerin çok daha fazla küfür uyguladığını ortaya koyan çalışması incelenmiştir.

Cinsiyetin dil kullanımını etkilediği ve etkinin dil edinimi sürecini başlarına kadar uzandığı yapılan geniş araştırmalar sonucu açıkça ortaya konmuşken, dil edinimi sürecinde dil değişkeninin kendiliğinden (oyun, oyuncak, arkadaş seçimi, vb.) mi, yoksa çevrenin beklentileri sonucu mu ortaya çıktığı henüz belirlenememiş bir konu olduğundan bu alanda boşluk ortaya çıkmaktadır.

Coates (1986) cinsiyet açısından sosyalleşmenin dört şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir:

1. çeşitli dil davranışlarıyla ilgili doğrudan yasak ya da yönlendirmeler (küfür, tabu, konuşkanlık, kibarlık, vs) yoluyla
2. yetişkinlerin çocukların kendilerini özdeşleştireceği modeller oluşturması ile
3. yetişkinlerin çocuklarla cinsiyetlerine göre değişen bir dille konuşmaları nedeniyle yetişkinlerin kız ya da erkek çocukları hakkında farklı algılarının olması nedeniyle

Bu çalışmada temel amaç toplumsal rol beklentilerinin cinsiyet ve kültür açısından dil kullanımında nasıl bir dil değişkesi oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda (hedefimiz) toplum içindeki değer yargıları konuşmaya nasıl yansır, konuşmacıların arasındaki yakınlık derecesi hitap şekillerinin ne derecede etkiler tartışmalarına bir katkıda bulunmaktır.

Bu çalışmada temel amaç toplumsal rol beklentilerinin cinsiyet ve kültür açısından dil kullanımında nasıl bir dil değişkesi oluşturduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda (hedefimiz) toplum içindeki değer yargıları konuşmaya nasıl yansır, konuşmacıların arasındaki yakınlık derecesi hitap şekillerinin ne derecede etkiler tartışmalarına bir katkıda bulunmaktır.

H1

H2

H1

H3

EK 3 Cem-Değer ve Fidan (2007) ve Fidan ve Cem-Değer (2007)'de incelenen derlem

- Akar, D. (2000) "Gereğinin yapılmasını rica ederim: İş yazışmalarında kullanılan istek biçimleri" *Dilbilim Araştırmaları dergisi*. s. 9-16. İstanbul: Simurg
- Akaslan, T. (2002) "Durum-nitelik adlarının anlam-sözdizimi" *Dilbilim araştırmaları Dergisi* s. 17-26. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Aydın, Ö. (1999) "İkinci dil olarak Türkçe ediniminde dönüşlü adılara ilişkin yorumlar" içinde *12. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Aksan, Y. Ve Aksan, M. (Haz.)* s. 175-186. Mersin: Mersin Ün.
- Baysal, A. (1997) "Cinsiyetin toplumdilbilim değişkisi olarak dil kullanımına etkisi" içinde *11. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Zeyrek, D. Ve Ruhi, Ş. (Haz.)* s. 237-245. Ankara: ODTÜ
- Bayyurt, Y. (2000) "Kim daha nazik? Erkekler mi, Kadınlar mı?" içinde *13. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. s. 155-167. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Bulut, T. (2001) "İngilizcenin İkinci dil olarak edinimi ve ED'ye erişim: Yapı bağımsallığı ve alttaşlık" içinde *14. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Ekmekçi, Ö. ve diğ. (Haz.)* s. 160-170. Çukurova Ün. Yay.
- Cem-Değer, A. (1997) "İkinci dil ediniminde dönüşlü adların eşgöndergelerinin yorumlanması" *Dilbilim Araştırmaları*. S. 89-95. Ankara: Kebikeç.
- Demircan, Ö. (1998) "Türkçede uzunluk ve uzatma" içinde *Doğan Aksan Armağanı*.
- Doğan, G. (2000) "İltifat olgusuna bilişsel bir yaklaşım" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi 2000*. s. 49-63. İstanbul: Simurg
- Doğançay-Aktuna, S. Ve Kamışlı, S. (1997) "Sözeylemler bağlamında Türkçede kibarlık imleri" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi 1997*.s. 133-141. Ankara: Kebikeç.
- Doyuran, Z. (2003) "Yabancı dil öğretiminin anadilde yazılı anlatım becerisinin gelişmesine etkisi" içinde *16. Dilbilim kurultayı Bildirileri. König, G. ve Diğ.* s. 329-332. Anakara: Hacettepe.
- Erk-Emeksiz, Z. (1999) "İkinci dilde oluşturulan yazılı metinlerde ad öbeklerinin kullanımına ilişkin edimbilimsel sorunlar" içinde *12. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*.s. 149-153. Aksan, Y. Ve Aksan M. (Haz.) . Mersin: Mersin Ün.
- Ekmekçi, Ö. Ve Keşli, Y. (2001) "Türk çocuklarının anadil edinimindeki edimbilimsel gelişimleri" içinde *15. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Demircan, Ö. ve Erözden, A. (Haz.)*. s. 251-256. İstanbul: Yıldız Tek. Ün. Matbaası.
- Erguvanlı-Taylan, E. (1998) "Türkçede tümce yapısına sahip tümleç yantümceleri" içinde *Doğan Aksan Armağanı. İmer, K. Ve Uzun, L. S. (Haz.)* s. 155-164.
- Fidan, D. (2005) "Türkçede ezgi örüntülerinin tümce türlerine göre değişimleri" içinde *Dilbilim İncelemeleri. Ergenç, İ. ve diğ. (Haz.)* s. 49-65. Ankara: Doğan Yay.
- Huber, E. ve Uzun, L. S. (2001) "Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: Bilimsel metin yazma edimi" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 9-35. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1996) "Edinim sürecinde bağdaşıklık" içinde. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Bolu: Abant İzzet Baysal üniversitesi.
- Karahan, F. (2001) "Sakarya ili Aralık köyünde yaşayan Boşnakların etnik dilsel canlılık oranları, dillerine karşı tutumları, toplumsal ağları içinde dil kullanımları" içinde *15. Dilbilim Kurultayı. Demircan, Ö. ve Erözden, A. (Haz.)* s. 131-147. İstanbul: Yıldız Tek. Ün.
- Keçik, İ. (1993) "İlkokul 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin hatırlama ve özet metinlerinde uygulanan büyük ölçekli yapılar" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi 1993*. Ankara: Hitit.
- Ketrez, N. (2000) "Eylem öge yapılarının ediniminde eden-özne ilişkisi" içinde *13. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Özsoy, S. Ve Erguvanlı-Taylan, E. (Haz.)* s. 189-197. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Kopkallı-Yavuz, H. (2000) "Türkçe /v/ nin sesbilimsel ve sesbilgisel özellikleri" içinde *13. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Özsoy, S. Ve Erguvanlı-Taylan, E. (Haz.)* s. 99-107. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- König, G. ve Somuncu, İ. (1993) "Üniversite öğrencilerinin Türkçe ve yabancı dillere ilişkin tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma" içinde *7. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. İmer, K. Ve Uzun, E. (Haz.)* s. 11-42. Ankara: DTCF Yay.
- Ozil, Ş. (1994) "Temel tümce olarak –e, -den, -de durum tümleçleri ve bunların kullanım özellikleri" içinde *8. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. s. 89-97. İstanbul: İstanbul Ün. İletişim Fak.
- Özçalışkan, Ş. (1994) "Kadın ve erkeklerin küfür kullanımı üzerine" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 274-287.
- Özsoy, S. (1994) "Türkçede ortaç yapısı" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi. Ankara: Hitit*
- Sofu, H. (1998) "Soru tümcelerinin edinimi" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 90-98. Ankara.
- Şaylı, Ö. ve Aslan, L. (2003) "Türkçedeki Seslerin süre özellikleri" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 13-26. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Şen, M. (2001) "Dilin sınıfıçığı kullanımının ve dilsel değişkenlerin işlev ve anlam açısından değerlendirilmesi: Edimsel bir yaklaşım" içinde *14. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Ekmekçi, Ö. Ve diğ. (Haz.)* s. 123-133. Adana: Çukurova Ün. Yay.
- Şen, M. ve Baykal, N. "Dil bilinçliliğinin dilsel tutumlar üzerindeki etkisi" içinde *Dilbilim İncelemeleri. Ergenç, İ. ve diğ. (Haz.)* s. 199-212. Ankara: Doğan Yay.

- Topbaş, S. (1996) ‘‘Sesbilgisi açısından dil edinim süreci’’ *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 295-309. Ankara.
- Turan, . D. (1998) ‘‘Türkçe metinlerde adılların dağılım ve işlevleri’’ *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 70-84. Ankara.
- Türk, O ve diğ. (2005) ‘‘Türkçede nllerin formant incelemesi’’ içinde *Dilbilim İncelemeleri*. Ergenç, İ. ve diğ. (Haz.) s. 67-77. Ankara: Doğan Yay.
- Yağcıoğlu, S. (1999) ‘‘Gazete köşe yazılarında eşdizimsel örüntüleme ve ideoloji’’ *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 55-64. İstanbul.
- Uzun, N. E. (1994) ‘‘Türkçede bileşiğin biçimlenişi’’ *Dilbilim Araştırmaları dergisi 1994*

İNCELEME METİNLERİ

- Baysal, A. (1997) "Cinsiyetin toplumdilbilim değişkisi olarak dil kullanımına etkisi" içinde *11. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Zeyrek, D. Ve Ruhi, Ş. (Haz.) s. 237-245. Ankara: ODTÜ
- Açıklalın, I. (1996) "Toplumdilbilim açısından doktor-hasta ve doktor-doktor iletişimi" içinde *10. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Oktar, L. Cem-Değer, A. (Haz.) s. 169-174. İzmir: EGE Ün. Basımevi.
- Özçalışkan, Ş. (1994) "Kadın ve erkeklerin küfür kullanımı üzerine" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 274-287.
- Karahan, F. (2001) "Sakarya ili Aralık köyünde yaşayan Boşnakların etnik dilsel canlılık oranları, dillerine karşı tutumları, toplumsal ağları içinde dil kullanımları" içinde *15. Dilbilim Kurultayı*. Demircan, Ö. ve Erözden, A. (Haz.) s. 131-147. İstanbul: Yıldız Tek. Ün.
- König, G. ve Somuncu, İ. (1993) "Üniversite öğrencilerinin Türkçe ve yabancı dillere ilişkin tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma" içinde *7. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. İmer, K. Ve Uzun, E. (Haz.) s. 11-42. Ankara: DTCF Yay.

EDİMBİLİM

- Bayyurt, Y. (2000) "Kim daha nazik? Erkekler mi, Kadınlar mı?" içinde *13. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. s. 155-167. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Doğançay-Aktuna, S. Ve Kamişlı, S. (1997) "Sözeylemler bağlamında Türkçede kibarlık imleri" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi 1997.s. 133-141*. Ankara: Kebikeç.
- Şen, M. (2001) "Dilin sınıfıç kullanımı ve dilsel değişkenlerin işlev ve anlam açısından değerlendirilmesi: Edimsel bir yaklaşım" içinde *14. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ekmekçi, Ö. Ve diğ. (Haz.) s. 123-133. Adana: Çukurova Ün. Yay.
- Doğan, G. (2000) "İltifat olgusuna bilişsel bir yaklaşım" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi 2000. s. 49-63*. İstanbul: Simurg
- Akar, D. (2000) "Gereğinin yapılmasını rica ederim: İş yazışmalarında kullanılan istek biçimleri" *Dilbilim Araştırmaları dergisi*. s. 9-16. İstanbul: Simurg

D2 EDİNİMİ ÖĞRENİMİ

- Aydın, Ö. (1999) "İkinci dil olarak Türkçe ediniminde dönüşlü adillara ilişkin yorumlar" içinde *12. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Aksan, Y. Ve Aksan, M. (Haz.) s. 175-186. Mersin: Mersin Ün.
- Doyuran, Z. (2003) "Yabancı dil öğretiminin anadilde yazılı anlatım becerisinin gelişmesine etkisi" içinde *16. Dilbilim kurultayı Bildirileri*. König, G. ve Diğ. s. 329-332. Anakara: Hacettepe.
- Bulut, T. (2001) "İngilizcenin İkinci dil olarak edinimi ve ED'ye erişim: Yapı bağımsallığı ve altaşlık" içinde *14. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ekmekçi, Ö. ve diğ. (Haz.) s. 160-170. Çukurova Ün. Yay.
- Erk-Emeksiz, Z. (1999) "İkinci dilde oluşturulan yazılı metinlerde ad öbeklerinin kullanımına ilişkin edimbilimsel sorunlar" içinde *12. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*.s. 149-153. Aksan, Y. Ve Aksan M. (Haz.) . Mersin: Mersin Ün.
- Cem-Değer, A. (1997) "İkinci dil ediniminde dönüşlü adillarin eşgöndergelerinin yorumlanması" *Dilbilim Araştırmaları*. S. 89-95. Anakara: Kebikeç.

D1 EDİNİMİ

- Ekmekçi, Ö. Ve Keşli, Y. (2001) "Türk çocuklarının anadil edinimindeki edimbilimsel gelişimleri" içinde *15. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Demircan, Ö. ve Erözden, A. (Haz.) s. 251-256. İstanbul: Yıldız Tek. Ün. Matbaası.
- Ketrez, N. (2000) "Eylem öge yapılarının ediniminde eden-özne ilişkisi" içinde *13. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Özsoy, S. Ve Erguvanlı-Taylan, E. (Haz.) s. 189-197. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Topbaş, S. (1996) "Sesbilgisi açısından dil edinim süreci" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 295-309. Ankara.
- Sofu, H. (1998) "Soru tümcelerinin edinimi" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 90-98. Ankara.

SESBİLİM

- Kopkallı-Yavuz, H. (2000) "Türkçe /v/'nin sesbilimsel ve sesbilgisel özellikleri" içinde *13. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Özsoy, S. Ve Erguvanlı-Taylan, E. (Haz.) s. 99-107. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Şaylı, Ö. ve Aslan, L. (2003) "Türkçedeki Seslerin süre özellikleri" *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*. s. 13-26. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
- Fidan, D. (2005) "Türkçede ezgi örüntülerinin tümce türlerine göre değişimleri" içinde *Dilbilim İncelemeleri*. Ergenç, İ. ve diğ. (Haz.) s. 49-65. Ankara: Doğan Yay.

Demircan, Ö. (1998) "Türkçede uzunluk ve uzatma " içinde <i>Doğan Aksan Armağanı</i> .
METİN/SÖYLEM ÇÖZÜMLEMESİ
Ruhi, Ş (2002)
Yağcıoğlu, S. (1999) "Gazete köşe yazılarında eşdizimsel örüntüleme ve ideoloji" <i>Dilbilim Araştırmaları Dergisi</i> . s. 55-64. İstanbul.
Büyükkantarcıoğlu, N. (1998) "Konuşma çözümlemesinde sözel olmayan göstergelerin işlevleri üzerine" <i>Dilbilim Araştırmaları Dergisi</i> . s. 59-95: Ankara.
Özyıldırım, I. (2000) "Mahkeme kararları ve büyükölçekli yapılar üzerine bir araştırma" <i>Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi</i> . 1/1 s. 113-123.
Huber, E. ve Uzun, L. S. (2001) "Metin türü ve yazma edimi ilişkisi: Bilimsel metin yazma edimi" <i>Dilbilim Araştırmaları Dergisi</i> . s. 9-35. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
Zeyrek, D. (2002)
Yarar, E. (2001) "Bilimsel Araştırma makalelerinin giriş bölümlerindeki söylem yapısı" içinde 14. <i>Dilbilim Kurultayı Bildirileri</i> . Ekmekçi, Ö. ve diğ. (Haz.) s. 110-122. Çukurova Ün. Yay.
Keçik, İ. (1993) "İlkokul 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin hatırlama ve özet metinlerinde uygulanan büyük ölçekli yapılar" <i>Dilbilim Araştırmaları Dergisi 1993</i> . Ankara: Hitit.
Çeltek, A. ve Oktar, L. (2004) "Türkçe sözlü söylemde artgönderim örüntüleri" <i>Dilbilim Araştırmaları dergisi 2004</i> . s. 1-13. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
Turan, Ü. D. (1998) "Türkçe metinlerde adılların dağılım ve işlevleri" <i>Dilbilim Araştırmaları Dergisi</i> . s. 70-84. Ankara.
BIÇIMBLİM /SÖZDİZİMİ
Uzun, N. E. (1994) "Türkçede bileşiğin biçimlenişi" <i>Dilbilim Araştırmaları dergisi 1994</i>
Özsoy, S. (1994) "Türkçede ortaç yapısı" <i>Dilbilim Araştırmaları Dergisi 1994</i>
Tosun, G. A. (1997) "Türkçede koşul tümcelerinin bazı sözdizimsel özellikleri" içinde 11. <i>Dilbilim Kurultayı Bildirileri</i> Zeyrek, D. ve Ruhi, Ş. s. 35-45. Ankara: ODTÜ.
Öztürk, B. (2000) "Türkçe bir adıl düşürme dili mi?" içinde 13. <i>Dilbilim kurultayı Bildirileri</i> . Özsoy, S. ve Erguvanlı-Taylan, E. (Haz.) s. 55-64. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.
Keleşir, M. (2003) "Olmak, var, yok, değil" içinde 16. <i>Dilbilim kurultayı bildirileri</i> . König, G. ve diğ. (Haz.) s. 70-81. Ankara: Hacettepe Ün.
Erkman-Akerson, F. (1995) "Türkçe yüklemde görünüş, zaman ve kip" içinde 8. <i>Dilbilim kurultayı bildirileri</i> . s. 79-88. İstanbul: İ.Ü.
Aksan, M. (2001) "Kılıcı kavramı ve Türkçede kılıcı adlaşmaları" içinde 15. <i>Dilbilim Kurultayı</i> . Demircan, Ö. ve Erözden, A. (Haz.) s. 55-62. İstanbul: Yıldız Tek. Ün.
Erguvanlı-Taylan, E. (1998) "Türkçede tümce yapısına sahip tümleç yantümceleri" içinde <i>Doğan Aksan Armağanı</i> . İmer, K. Ve Uzun, L. S. (Haz.) s. 155-164.
Ozil, Ş. (1994) "Temel tümce olarak –e, –den, –de durum tümleçleri ve bunların kullanım özellikleri " içinde 8. <i>Dilbilim Kurultayı Bildirileri</i> . s. 89-97. İstanbul: İstanbul Ün. İletişim Fak.
Demircan, Ö. (2003) "Geçişliliğin Türkçe yorumu" 16. Kurultay bildirileri
Aksan, Y. (2003)
Akaslan, T. (2002) "Durum-nitelik adlarının anlam-sözdizimi" <i>Dilbilim araştırmaları Dergisi</i> s. 17-26. İstanbul: Boğaziçi Ün. Yay.