

Okul Dilinin Sistemik İşlevsel Dilbilimi Çerçevesinden Gizli Müfredat Olarak Bir Değerlendirmesi: Ortaöğretim Fen Bilgisi ve Türkçe Ders Kitaplarında Sebep Sonuç İlişkilerinin Metinsel Temsili Örneği

Ayşe TOKAÇ KAN* 

ÖZ

Bu çalışmada Sistemik İşlevsel Dilbilim (SİD) teorisinin temel kavramları sunularak Türkçe okul dilinin dil bilimsel özellikleri betimlenmektedir. Okul dili ile ilgili sunulan betimlemeler eğitim müfredatlarına dair Basil Bernstein tarafından ortaya atılan yeniden bağlamsallaştırma ve gizli müfredat kavramları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çalışmada ayrıca okul ortamına has dil kullanım usullerinin ana okulu, ilk öğretim, orta okul ve lise kademelerindeki öğrenciler için önemi genel hatları ile ortaya konulmuştur. Çalışmada orta okul kademesine odaklanılarak, bu kademenin okul başarısında ve öğrencilerin anadil gelişimindeki önemi tartışılmıştır. Ortaokul kademesinin bilim dallarının dil kullanım usullerinin öğrenciler tarafından ediminde önemli bir dönem olduğu savı ders kitaplarından örneklerle açıklanarak savunulmuştur. Ortaokul kademesinde okutulan dört adet fen bilgisi ve dört adet Türkçe ders kitabı üzerinde yapılan dil bilimsel betimleme ve analiz sunularak halihazırda kullanımda olan kitaplardaki metinlerin dil bilimsel özelliklere sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen veriler ışığında, MEB ders kitaplarındaki metinlerin hangi dil bilimsel özelliklere sahip olması gerektiğine dair değerlendirmeler ve öneriler yeniden bağlamsallaştırma, gizli müfredat ve SİD'din sunduğu kavramlar çerçevesinde sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sistemik İşlevsel Dilbilim, Okul Dili, Yeniden Bağlamsallaştırma, Gizli Müfredat, Dil Bilimsel Eğretileme, Ortaokul Fen ve Türkçe Ders Kitaplarında Sebep Sonuç İlişkileri.

An Evaluation of School Language as the Hidden Curriculum Within The Systematic Functional Linguistics Framework: The Case of Textual Representation of Cause-And-Effect Relationships in Secondary School Science and Turkish Language Textbooks

ABSTRACT

This study describes the linguistic features of Turkish school language using the concepts of the Systemic Functional Linguistics (SFL). The findings of the study are assessed within the framework of hidden curriculum and Basil Bernstein's concept of recontextualization, which are pertinent to educational curricula.

Additionally, the study underscores the language usage practices specific to the school environment across various educational levels, including kindergarten, primary school, middle school, and high school. The study asserts the importance of the middle school level in achieving academic success and fostering students' first language development. The assertion that the middle school level constitutes a pivotal period for students' language development is substantiated and elucidated through examples from school textbooks. Four science and four Turkish language textbooks currently in use at the middle school level are analyzed to provide linguistic descriptions regarding the Turkish school language. The study presents evaluations and suggestions regarding the features instructional texts should possess during this critical period based on the curricular concepts such as recontextualization and hidden curriculum.

Keywords: Systemic Functional Linguistics, School Language, Recontextualization, Hidden Curriculum, Grammatical Metaphors, Cause-and-Effect Relationships in Middle School Science and Turkish Language Textbooks.

* **Corresponding Author/Sorumlu Yazar,** Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof., Selçuk Üniversitesi/Selçuk University, aysetokac@selcuk.edu.tr

Makale Gönderim ve Kabul Tarihleri/Article Submission and Acceptance Dates: 15.12.2023-24.02.2024

Citation/Atf: Tokaç Kan, A. (2024). Okul dilinin sistemik işlevsel dilbilimi çerçevesinden gizli müfredat olarak bir değerlendirilmesi: ortaöğretim fen bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında sebep sonuç ilişkilerinin metinsel temsili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.52642/susbed.1405210>

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License



1. Giriş

Dil günlük hayatta sosyal ilişkileri devam ettirmenin yanında, bilgiyi üretmek, nesiller arası bilgi aktarımını sağlamak ve dolayısıyla bilgiye ulaşmak için kullanılan bir sistemdir. Öğrencilerin, günlük hayatlarında ulaşmaları mümkün olmayan, bilim insanları tarafından tarihsel bir süreçte analiz, sentez, eleştirel ve yansıtıcı düşünme süreçleri sonucunda uzlaşılarak tanımlanan bilimsel kavramlara erişim ancak okulda ve dil yoluyla gerçekleşir (Vygotsky, 1987-1934); (Martin, 1989). Bu düşünceden hareketle, eğitimin öncelikle bir iletişim süreci olduğu çocukların ve gençlerin dil gelişiminde okulun önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Bernstein, 2003a); (Bernstein, 2003b); (Bernstein, 2003c).

Bu çalışmada sosyal bir kurum olan okulun çocukların ve gençlerin dil gelişiminde oynadığı başat rol dilbilimsel ve sosyolojik bir bakış açısıyla irdelenecektir. Özellikle Michael Alexander Kirkwood Halliday'ın geliştirmiş olduğu sistemik işlevsel dilbiliminin ana kavramlar (Halliday & Mathiessen, 2014) ve Basil Bernstein'in sunduğu eğitim, dil ve bilgi sosyolojisi ile ilgili teorik kavramlar (Bernstein, 2003a); (Bernstein, 2003b); (Bernstein, 2003c) kullanılarak ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin dil gelişiminde okulun rolü görünür hale getirilmeye çalışılacaktır. Bu amaca yönelik olarak okulda öğrencilerin maruz kaldıkları ve öğrenmeleri beklenen yazılı ve sözlü dil kullanımlarının dil bilgisel, sözcüksel, söylemsel (discours), kesitsel (register) ve türsel (genre) özellikleri çalışmada betimlenecektir.

2. Gizli Müfredat Olarak Okul Dili

Bir sınıfta yapılan kısa bir gözlem, dilin etkinlik yönetiminde ve akademik içeriğin sunumunda kilit bir rol oynadığını gösterecektir (Bernstein, 2003a); (Bernstein, 2003b); (Bernstein, 2003c). İçeriğin sunulması ve sınıf hayatının düzenlenmesinin yanında, dil okuldaki sınama ve değerlendirme ortamlarında da genellikle örtük ya da arka planda kalan bir araç olarak hizmet etmektedir (Bernstein, 2003a); (Bernstein, 2003b); (Bernstein, 2003c). Çünkü, öğrenciler, okulda aktarılan kavramları anlayıp anlamadıklarını dili kullanarak sergilemektedirler (örneğin: terimleri tanımlayarak, sorulara yazılı ya da sözlü olarak cevap vererek, sunum yaparak, tartışma etkinliklerine katılarak). Diğer bir deyişle, öğretmenler temel olarak öğrencilerini onların dil kullanımına bakarak değerlendirmektedirler.

Çocuklar okul öncesi dönemde dilin söz dizimi ve yapı bilgisi ile ilgili genellemelere ulaşarak günlük ve sosyal yaşama dair bilgileri edinirler. Okula başladıklarında sembollerle sesleri eşleştirerek okuma ve yazmayı öğrenirler. İlk yıllarda odak, sembol ve ses eşleştirmenin akıcılığına yöneliktir. Ancak üçüncü ve dördüncü sınıflardan itibaren dil, bilimsel ve teknik bilgiye ulaşmak amacıyla kullanılmaya başlar ve bu kullanım şekli ömür boyu devam eder. Ancak, bilimsel ve teknik bilgiyi öğrenirken öğrencilerin, işlevsel, sözcüksel ve dilbilgisel anlamda gündelik dil kullanımından farklı özellikler taşıyan dil kullanım usüllerini kullanma becerisini edinmeleri gerekmektedir (Christie, 1985); (Halliday M. A., 1993a); (Christie, 1999); (Martin, 2002).

Bu farklı özellikler taşıyan dil kullanım usulünün kaynağı Basil Bernstein'in müfredat oluşturma süreci ile ilgili olarak ortaya attığı "yeniden bağlamsallaştırma" kavramı (Bernstein, 2000) ve dilbilimine ait kesit (Halliday & Hasan, 1989) kavramı ile açıklanabilir (kesit kavramı çalışmanın ileriki bölümlerinde ayrıntılı olarak ele alınacaktır). Bilindiği gibi, bir dersin müfredatının birincil kaynağı ilgili bilim dalının üyelerinin ya da uğraş topluluğunun (Wenger, 1999) ürettiği bilgiyi yaymak ve paylaşmak için oluşturduğu sözlü ve yazılı metinlerdir (Bernstein, 2000). Ancak, bilginin yanında uğraş toplulukları çeşitli amaçlarını gerçekleştirmek için kendilerine has dil kullanım tarzları veya pratikleri de geliştirirler. Uğraş topluluklarına aynı zamanda söylem toplulukları da denilmektedir (Nystrand, 1982); (Swales, 2011). Dolayısıyla, uğraş topluluklarının dilsel pratiklerini bilmek ve kullanabilmek bu topluluklara üyeliğin anahtarlarından birisini oluşturmaktadır (Swales, 2011); (Wenger, 1999).

Derslerin müfredatları oluşturulurken uğraş topluluklarının söylemleri basil Bernstein'in yeniden bağlamsallaştırma (recontextualization) diye adlandırdığı bir süreçten geçer (2000). Bu süreçte topluluklarının söylemleri (veya söylemleri ile kayda geçen bilgiler) politika yapımcılar, eğitimciler ve öğretmenler tarafından önce bir dersin müfredatındaki kazanımlara; sonrasında ise performans göstergelerine ya da betimlemelerine ve en sonunda da öğretim etkinliklerine dönüştürülür (Bernstein, 2000). Bu yeniden bağlamsallaştırılan yazılı ve sözlü söylemler okul metinlerini ve söylemlerini oluşturur ve kaçınılmaz olarak ilk bağlamlarının özelliklerini taşır. Ancak, bu metinlerin ve söylemlerin dilsel

özelliklerinin ne olduğu konusu genellikle müfredatlarda açık bir şekilde belirtilmemektedir (Mehan, 1979); (Schleppegrell, 2001).

Bilginin ilk üretildiği sosyal bağlam ve bu bağlamın dil kullanıcılarının söylem ve metinlerin dil bilgisel, sözcüksel, türsel özellikleri şüphesiz okulda kullanılmak üzere üretilen yazılı ya da sözlü söylemlerden farklıdır. Bu farklılık eğitim sürecinde şu iki durumun dikkate alınmasını gerektirmektedir:

1. Okuldaki yazılı ve sözlü söylemler, nihai olarak çeşitli uğraş topluluklarının dilsel usul ve pratiklerini öğrencilere kazandırmalıdır. Dolayısıyla, okuldaki yazılı ve sözlü söylemler bilimsel bilginin ilk üretildiği sosyal bağlamın dil kullanıcılarının söylem ve metinlerin dil bilgisel, sözcüksel, türsel özelliklerinden çok fazla uzaklaşmamalıdır (Swales, 2011); (Martin, 2002); (Christie, 1999). Uğraş topluluklarının dil kullanım usul ve pratiklerine dair beceriler kazanımlar şeklinde öğretimin çeşitli kademelerine dikkatli bir şekilde yayılmalı ve eğitsel etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

2. Okul söylemleri öğrencilerin okul dışında ve okul öncesinde edindikleri dil kullanımından oldukça farklı özellikler taşıyacaktır. Dolayısıyla, okulda söylemlerin dil bilgisel özellikleri betimlenmeli ve öğrencilere açıkça öğretilmelidir (Nystrand, 1982); (Swales, 2011); (Christie, 1985); (Halliday & Martin, 1993); (Christie, 1999); (Martin, 2002).

Çeşitli etkinlik ve sınav ortamlarında, öğrencilerden, öğrendiklerini ve düşündüklerini paylaşmaları, akıl yürütmeleri, zaman zaman bilgiyi sorgulamaları beklenir. Öğrencilerin okulda öğrendikleri kavramları anladıklarını göstermek için seçtikleri dil kalıpları önemlidir. Ancak, birçok derste dil kalıpları genellikle öğrenci ve öğretmenlerin öncelikli ilgi alanı olmaz. Dikkat genellikle metin içeriği ve sorulara verilen yanıtların üzerindedir. Bazı öğrenciler, bilgilerini paylaşırken günlük konuşma diline has ifadeleri kullanabilir. Bu durum, öğretmenler ve akranlar tarafından öğrencinin mantıksız veya kafası karışık olarak değerlendirilmesine sebep olabilir (Clark H. H., 1977); (Christie, 1999). Okul beklentilerine uymayan dil kullanımı, özellikle günlük konuşma dilleri akıcı olan öğrencilerde, öğrenme güçlükleri veya yeterince çalışmadıkları izlenimini yaratabilir (Mehan, 1978). Bu durumlar genellikle standart olmayan ağızları konuşan veya uzun süre ev sahibi ülkede yaşamış göçmen öğrencilerde ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin dil kullanımına dair yönergeleri genellikle "doğru kelimeleri kullanın", "açık olun", "düşüncelerinizi daha düzenli sunun", "daha objektif olun" gibi belirsiz öğütlerle sınırlı kalabilir. Bu açık olmayan yönergeler, özellikle öğrencilerin yazılı ve sözlü metin oluşturmasını gerektiren etkinliklerde daha sık görülür. Örneğin, yazma görevleri (deney raporu, hikâye, bilim gezisi yazıları vb.) genellikle belirli bir metin türünün nasıl yapılandırıldığı ve düzenlendiği konusunda açık yönergeler olmadan verilebilmektedir.

Yukarıda verilen örneklerin gösterdiği gibi, öğrencilerin eğitim süreçlerinde kazanmaları beklenen yeteneklerin, becerilerin, bilgilerin ve tutumların ne ölçüde kazanıldığına dair yargılar genellikle öğrencilerin bilgilerini dil yoluyla nasıl ifade ettiklerine dayanmaktadır. Bu yargıların oluşturulduğu ölçme değerlendirme etkinlikleri, psikolojik danışmanlık ve sınıf içi etkileşimler, genellikle açık bir şekilde tanımlanmayan dil kullanım beklentileri içerir. Dilin bu ortamlarda kullanımıyla ilgili beklentiler genellikle açık bir şekilde belirtilmediği için okul dili gizli müfredat olarak kabul edilmektedir (Bernstein, 1967); (Christie, 1985). Okul görevlerinin yerine getirilmesinde kullanılması beklenen ve değer atfedilen bu dil kullanım tarzlarının tüm öğretmenler tarafından öğrencilere açıkça öğretilmesinin eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Williams, 1999); (Williams, 2000). Çünkü öğrencilerin dil becerileri düzeyleri ailelerinin sosyoekonomik statüsünden etkilenmektedir (Bernstein, 1967). Bu dezavantajlı öğrencilerin, uğraş topluluklarının kıymet verilen söylem tarzlarına erişimi ancak okul yoluyla olacaktır. Dolayısıyla, kıymet verilen dilsel becerilerin dil bilgisel çerçevede tanımlanması ve öğretmenler tarafından açıkça ifade edilmesi, bu becerilerin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için daha ulaşılabilir olmasını sağlayacaktır.

Elbette, öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları zorlukların dilbilimsel konuların çok ötesine geçen birçok nedeni vardır. Ancak müfredatta yer alan bilim dallarını öğretmek ve öğrenmek için kullanılan dilin analizi, öğrencilerin okul başarısına ulaşmada yaşadıkları bazı zorlukları aydınlatılabilir. Ayrıca, derslerin müfredatlarının dilsel anlamda nasıl oluşturulduğu ve yorumlandığının açıkça ortaya konması, eğitimcilerin ve karar vericilerin müfredatın sınırlılıklarını fark etmelerine, sorgulamalarına ve değiştirmelerine yol açabilir.

3. Sistemik İşlevsel Dilbilim Çerçevesinde Okul Dilinin Betimlenmesi

Okulda dil kullanımı üzerine yapılan çalışmalar konuşma ve yazma dili arasındaki farkları ortaya koyarak okulda baskın olan yazılı dil kullanımının öğrencilere getirdiği zorlukları tanımlamıştır. Bu çalışmalara göre, "okul metinleri" bağlamından koparılmış, açık ve karmaşık olarak nitelendirilmiştir. Bu çalışmalara göre, yazılı dil sözlü etkileşim dilinden bilişsel olarak daha zorlayıcıdır.

Tablo 1. Snow'a Göre Bağlamından Koparılmış Dil Kullanımının Özellikleri

Özellik	Özelliğın Açıklaması
Açıklık	<input type="checkbox"/> Nesnelere, kişiler, olaylar ve edimlere atıfta bulunurken benzer kelimeler arasındaki nüanslara dikkat edilir.
	<input type="checkbox"/> Kelimelerin incelikli bir şekilde kullanımı vardır.
Mesafeli	<input type="checkbox"/> Metnin yazarı, anlatılan olaylar ve metnin hedef kitle arasında mesafe vardır.
	<input type="checkbox"/> Yazar, mesajın açık olup olmadığı ve mesajın hedef kitleye başarılı bir şekilde ulaşmış olup olmadığına dair hedef kitleden geri dönüş alamaz.
	<input type="checkbox"/> Metindeki gösterime (deixis) dair ifadeler (örneğin: bu, şu, burası, şurası) yazarın bakış açısından yorumlanır.
	<input type="checkbox"/> Anlamın ifade edilmesinde okuyucu ile ilgili evveliyata dayanan ve paylaşılan bilgi ve deneyimden faydalanılmaz.
Karmaşık ve iyi planlanmış	<input type="checkbox"/> Komplike içeriği olan söylemler iyi planlanmıştır.
	<input type="checkbox"/> Cümlelerde sofistike sözdizimsel yapı kullanılmıştır.
	<input type="checkbox"/> Bilgiler arasındaki ilişki bağlaşıklık ve bağdaşıklık öğelerinin kullanımı ile açık ve net bir şekilde sunulmuştur.
	<input type="checkbox"/> Kelimelerin anlamlarındaki nüanslara dikkat edilmiştir.

(Snow C. E., 1983); (Snow C. E., 1987); (Snow, Cancini, Gonzalez, & Striberg, 1989)'dan faydalanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Yazı dili ile ilgili yapılan bu tespitler doğru olmasına rağmen, bağlamdan kopukluk, açıklık ve karmaşıklık gibi kavramlar okul dilinin zorluklarını ve bu zorlukların kaynağını tam olarak tanımlamakta yetersiz kalmaktadır. Öncelikle, bu nitelendirmeler çocukların dil gelişimindeki sözel dil kullanımının okul başarısındaki rolünü göz ardı etmektedir. Çünkü sadece yazı dilini karmaşık ve bilişsel olarak zorlayıcı olduğunu düşünmek okuldaki sözlü dil kullanımlarının da karmaşık ve bilişsel olarak zorlayıcı olabileceğini göz ardı etmekte ve okuldaki yüz yüze etkileşimi değersizleştirmektedir. İkinci olarak bu bakış açısı okuldaki dil kullanımına ilişkin bilgilerin kültürel ve deneyimsel kökenlerini ve kaynaklarını göz ardı etmektedir (Bernstein, 1967). Bu sayılan sebeplerden dolayı, okulda kullanılan dile ilişkin yapılan nitelendirmelerin, dilbilimsel olarak daha açık olarak ortaya konulmasına ihtiyaç vardır çünkü yukarıda bahsedilen nitelikler belirli dil bilimsel ve sözcüksel seçimlerle gerçekleştirilir (Halliday & Hasan, 2006) Bu tür bir analiz okul müfredatının dilsel olarak öğrencilerden tam olarak ne tür bir beklentisi olduğunu öğrencilere ve öğretmenlere açık hale getirebilir. Böylece öğrencilere dilin daha geniş bir yelpazeye yayılan kaynaklarından nasıl yararlanabilecekleri öğretilir ve öğrencilerin farklı türde anlamlar oluşturmak için çeşitli dilsel seçimleri yapmalarına olanak sağlanabilir.

Okul dilinin özelliklerini dil bilimsel ve sözcük seçimleriyle betimlemeye olanak sağlayabilecek dilbilimi kuramlarından biri de sistemik işlevsel dilbilimi (SİD) kuramı olabilir. SİD, 1961 yılından itibaren Halliday tarafından geliştirilen ve çocukların okuldaki dil gelişimi merkeze koyan bir dilbilgisi kuramıdır. İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı ülkelerdeki okulların sosyokültürel dil pratiklerinin ortaya konulması için 1960lı yıllardan beri kullanılmaktadır (Halliday & Hasan, 2006). SİD çerçevesinde yapılan çalışmalar okul dilinin özelliklerini görünür hale getirerek okuldaki hem dilin hem de bilim dallarının öğretim pratiklerinin iyileştirilmesinde okuma yazma müfredatlarının geliştirilmesinde (Mackay, Thompson, & Schaub, 1970); (Forsyth & Wood, 1977); (Doughty, Pearce, & Thornton, 1970) ve iyileştirilmesinde (Humphrey, 2016); (Clark U., 2019); (Brisk, 2015); (Gebhard & Harman, 2011); (Rose & Martin, 2012); (Dreyfus, Humphrey, Mahboob, & Martin, 2015) kullanılmıştır.

SİD, dil bilgisi, sözcük gibi dilin biçimsel yapılarını toplumsal bağlamlarla ilişkisini kurarak dilin anlam üretmek için kullanılan kaynaklarını ve seçimlerini ortaya koyar. Sosyal bağlamların ve seçim kavramının SİD'deki önemini anlamak için tarihsel olarak daha önce geliştirilen yapısal dilbilim teorileriyle karşılaştırmakta fayda vardır. Yapısal dilbilim teorilerinde her şeyden önce analiz birimi tümcedir ve

doğruluk ve yanlışlık yargılarına dilin kendi bağlamında yapılan bir değerlendirme ile ulaşılabilir. Aşağıdaki örnekler burada bahsedilen durumu göstermektedir.

- 1.Sen pikniğe gitmelisin. (doğru)
- 2.Siz pikniğe gitmelisin. (yanlış)
- 3.Sen pikniği gitmelisin. (yanlış)

Bu örneklerin gösterdiği gibi ikinci ve üçüncü cümlenin yanlış olduğu yargısına ulaşmak için dilin kendi sistemi dahilinde tümce düzeyinde bir değerlendirme yapmamız yeterli olmaktadır. İkinci ve üçüncü tümcelerin doğru olabilmesi için tümcelerin özneleri ile yüklemelerini uyumlu hale getirmek yeterli olacaktır. Bu örneği, aşağıdaki tabloda sunulan pikniğe gitmekle ilgili öneri ve/veya tavsiyede bulunmak için kullanılabilir farklı sözcük listesi ile karşılaştıralım.

Tablo 2. Öneri ve Tavsiye Vermek için Kullanılabilecek Söylem Çeşitleri

1.	Pikniğe git.
2.	Pikniğe gitmelisin.
3.	Pikniğe gidebilirsin.
4.	Tek seçeneğin pikniğe gitmek.
5.	Hep aynı şeyleri yapmak yerine pikniğe gidebilirsin.
6.	Pikniğe gitmeye ne dersin?
7.	Pikniğe gitmeyi düşünebilirsin.
8.	Pikniğe gitmek bir seçenek olabilir.
9.	Pikniğe gitmek iyi bir fikir.
10.	Pikniğe gitmek iyi bir fikir olabilir.
11.	Pikniğe gidilebilir.
12.	Benim tavsiyem pikniğe gitmen
13.	Benim önerim pikniğe gitmen.
14.	Pikniğe gitmeyi düşünebilirsiniz.
15.	Senin yerinde olsam pikniğe giderim.
16.	Piknik yapmak insanların doğayla buluşup rahatlamalarını sağlayabilir.
17.	Aileler pikniğe giderek şehir hayatından kaçış imkânı bulabilir.
18.	Birçok kişi ailesiyle ve arkadaşlarıyla pikniğe giderek bir şeyler yeme, halat çekme, top oynama, şarkı söyleme, doğada yürüyüş yapma gibi eğlencelerle dolu bir hafta sonu geçirme imkânı bulur.

Not: Burada verilen örnekler tümce düzeyindedir. SİD tümce düzeyinin yanında tümce ötesi söylem ve metinleri de analiz eder. O yüzden bu bölümde ara ara metin kavramı hem sözel hem de yazılı dil kullanımına atıfta bulunmak için kullanılmıştır.

Tabloda sunulan sözcük listesinin gösterdiği gibi öneri ve/veya tavsiye edimini gerçekleştirmek için farklı dil bilimsel yapılar seçilebilir. Ancak bu sözcüklerin hepsi her sosyal bağlama uygun olmayabilir. Bu örneklerde verilmeye çalışılan uygunluk (appropriacy) yargısına dilin kendi sistemi içinde yapılacak bir değerlendirmeyle ulaşamayacağı açıktır (Hymes, 1971); (Fairclough, 1992). Söylem bağlamına uygun sözcüğü seçmek için dilin sosyal kullanım bağlamını daha dilbilimsel bir ifade ile dil dışı bağlamı (extralinguistic) göz önünde bulundurmamak gerekmektedir. Örneğin, birinci sözcükteki ifadeyi bir arkadaşımıza söylememiz uygun düşerken, bir arkadaşımızla on dördüncü sözcüğü kullanmak uygun düşmeyebilir. 1'den 14'e kadar olan sözcükler yüz yüze konuşma ortamları için nispeten daha uygun düşerken 16, 17, ve 18. sözcükler yazı diline daha uygun düşebilir. Sonuç olarak, dilin biçimsel yapısını temel alan geleneksel dil bilgisi yaklaşımı dilin gerçek hayattaki kullanımlarını açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca, dil bir gerçekliği kurgulamak için kullanıcılarına birçok seçenek sunar. Bu seçenek çokluğu nedeniyle, "niye diğer seçenekler değil de bu söylem?" sorusuna cevap veren SİD gibi dil modelleri ve dil teorileri günümüzde önem kazanmıştır. SİD, bir dilin kullanımının sosyal gruplar, bireyler ve sosyal bağlamlar anlamında nasıl ve neden farklılık gösterdiğini açıklamaya çalışır (Halliday & Hasan, 1989).

SİD dil ile sosyal bağlam arasındaki ilişkiyi kuramsal olarak tutarlı bir şekilde kesit ya da özel değişke (register) kavramı ile açıklamaktadır (Halliday & Hasan, 1989). SİD'e göre, kesitler bir metnin (hem yazılı hem de sözlü) toplumsal üretiminden ortaya çıkar ve belirli bir durumsal bağlamı gerçekleştiren sözcüksel ve dilbilgisel bir seçkiler bütünüdür (Halliday & Hasan, 1989). Buna ek olarak SİD, dil kullanım çeşitlerinin sosyal hayatta kullanımına bağlı olarak işlevsel bir şekilde ortaya konmasını sağlar. Örneğin, yemek tarifleri, hava durumu tahminleri, borsa raporları, kira sözleşmeleri, e-posta mesajları, açılış konuşmaları, yerel şarküteride hizmet alma konuşmaları, haber bültenleri, medya röportajları, sınıfta

gerçekleşen öğretici konuşmalar, bir turistik rehber kitaptaki yürüyüş turlarının tasviri, çay molasında yapılan dedikodu, reklamlar, yatma vakti hikayeleri kendine has sözcükdilbilgisel özellikler gösterir. Dolayısıyla, kesit kavramı, sözlü ya da yazılı metinlerin bireysel kullanıcıya bağlı farklılıkları yerine, sosyal bağlamlarının ve kullanım işlevlerine bağlı olarak farklılıklarına karşılık gelmektedir.

Halliday'e göre, dil sisteminden yaptığımız seçimleri etkileyen üç temel bağlamsal faktör vardır: bunlar; alan, tenör ve mod'dur. Dilin gramerinin somutlaştırdığı sosyal bağlam faktörlerinden alan ne hakkında konuşulduğu ile ilgili; tenör konuşan/dinleyen veya okuyucu/yazar arasındaki ilişki ile ilgili; mod metnin ne şekilde tertip ve tanzim edileceğiyle ilgili beklentilerdir (Halliday M. A., 1994). Özetle, SİD'e göre, bir konuşan ya da yazan bir metin oluştururken belirli gramer seçimlerini bütün bu yukardaki sosyal bağlam özelliklerini aynı anda göz önünde bulundurarak yapar.

Yukarıda bahsedilen kesit kavramı göz önüne alındığında, öğrencilerin okuldaki dil kullanımlarının öğretmenler tarafından doğru ve yanlış gibi yargıları içeren dar bir çerçevede değerlendirilmesinin ve öğretilmesinin yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu dar çerçeve yerine, öğrencilerin dil kullanımlarının alan, tenör ve mod değişkenlerine bağlı olarak uygunluk yargısı çerçevesinde öğretmenler tarafından öğretilmesi, değerlendirilmesi ve geribildirim verilmesi daha faydalı olacaktır. Öncelikle, okulda doğru ve yanlış yargıları çerçevesinde öğrencilere verilen geribildirimler, öğrencilerin okul dışındaki kendi sosyal çevrelerinde maruz kaldıkları ve başarıyla kullandıkları dil kullanım usullerini göz ardı edebilir ve öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabilir. Uygunluk çerçevesinde verilen yönlendirmeler ise öğrencilerin daha önce maruz kaldıkları ve öğrendikleri kullanımlara saygı göstererek daha geniş bir seçenek çerçevesinde dilin kaynaklarının öğrencilere sunulmasını sağlayacaktır. Bürokratik, akademik ve sosyal hayatta kıymet verilen dil kullanım usullerinin öğrencilere sunulması onların gelecekte üyesi olmayı hayal ettikleri uğraş topluluklarına girmelerine ve çok çeşitli sosyal ortamlarda sorunsuz bir şekilde bulunmalarına olanak sağlayacaktır. Ayrıca, dilin kullanımına dair uygunluk çerçevesinden bir bakış açısı dil gelişimin erken çocukluk ve ilkokul döneminde tamamen tamamlandığı savını reddetmektedir. Buna göre, dil gelişimi ve öğrenimi yetişkinlikte de devam eder. Yaşı ne olursa olsun herkes farklı sosyal ortamlara girdiklerinde ve yeni uğraş topluluklarına dahil olduklarında, bu ortamlara uygun düşen dil kullanım usul ve pratiklerini öğrenirler veya öğrenemezler. Dolayısıyla, okul çağındaki öğrencilere yönelik yapılan dile dair eğitsel etkinlikler öğrencilere anlamı ifade etmek için dilin kendilerine sunduğu seçenekleri ve bağlamsal faktörlerin bu seçenekleri nasıl kontrol ettiğini gösterecek şekilde tasarlanmalıdır. Burada bahsedilen bakış açısıyla hazırlanan etkinlikler öğrencilerin dil gelişimini okulun ötesinde ve gelecekte de olumlu olarak etkileme potansiyeline sahiptir. Bu etkinlikler sayesinde anlamı oluşturmak ve iletmek için geniş bir seçenekler yelpazesinin varlığının farkında olan öğrenciler daha önce bulunmadıkları sosyal ortamların ve uğraş topluluklarının dil kullanımına dair usulleri ve pratikleri fark etmede ve öğrenmede okul hayatının dışında da kolaylık yaşayacaktır.

Sosyal bağlamla dil yapısının ilişkisini ortaya koymanın yanında, SİD, dil yapısının, iletişim sürecinde dil kullanıcılarının neler yapmalarını sağladığını ve dilin sözcükdilbilgisi öğelerinin bu amaçlarla nasıl eşleştiğini de açıklar (Halliday M. A., 1994). Dolayısıyla, SİD'de tümce ve tümce ötesi dil yapıları dil sistemi içindeki işlevleri açısından bağlamsal faktörlere dayandırılarak açıklanır (Halliday M. A., 1964); (Halliday & Hasan, 1989). Başka bir deyişle, İşlevsel dilbilgisi, yalnızca dilbilgisi öğelerini temsil ettikleri sözdizimsel kategorilere (isimler, fiiller, sıfatlar vb.) ayırmakla ya da bu farklı öğelerin bir cümlede (özne, nesne vb.) oynadığı rolü belirlemekle ilgilenmez. Örneğin, SİD okul öncesi çocukların dili kullanım işlevlerini yedi mikro-işlev altında ele almıştır (Halliday M. A., 1975); (Halliday M. A., 1979). Bu mikro işlevler çocukların kullanımında ortaya çıkış sıraları ile şöyledir: araçsal (instrumental), kişisel (personal), düzenleyici (regulatory), etkileşimsel (interactional), yaratıcı (imaginative), temsili (representational), ve buluşsal (heuristic) işlevlerdir (bu işlevlerin açıklamaları ve örnekleri için (Halliday M. A., 1975) ve (Painter, 1984) s.30 bakınız).

¹ Sözcükbilgisi (Lexicogrammar), SİD'de kullanılan ve ilk kez Halliday tarafından oluşturulan bir terimdir. Bu terim dilbilimsel analiz yapılırken, sözcük düzlemi (lexis) ile biçimsözdizim (morphosyntax) arasındaki sürekliliğe atıfta bulunmaktadır. Sözcükbilgisi teriminin kullanımı, dile yönelik "sözcükler tuğladır; dilbilgisi ise tuğlaları bağlayan harçtır" yaklaşımını reddeder (Hasan, 1996)

SİD, dil bilgisini anlamdam bağımsız yalıtılmış ve soyut yapılar olarak analiz etmek yerine, sosyal görevlerde tipik olarak kullanılması beklenen kelime ve dil bilimsel yapıların düzenlenişini belirleyip; bu düzenlenişin ve seçimlerin sosyal amaçlarla ve işlevlerle bağımlı ortaya koymuştur. SİD'e göre, bir dilin sözcük-dilbilgisi (lexicogrammar) öğeleri, alan, tenor ve mod'a karşılık gelen üç tür üst-işleve sahiptir. Bu üst-işlevler sırasıyla alan için düşünsel üst-işlev (ideational metafunction), tenor için kişi temelli üst-işlev (interpersonal meta-function), mod için metinsel üst-işlevdir (textual metafunction). Bu modele göre, bir dil kullanıcısı her bir tümcede aynı anda bir deneyimi (gerçekliği, çevrede olan biteni) yorumlar (ideational), dinleyicisi ya da okuyucusu ile ilişkisini yorumlar (interpersonal) ve sözlü ya da yazılı metinlerini tutarlı olacak şekilde yapılandırır (textual). Diğer bir deyişle, SİD sözcük-dilbilgisini (lexicogrammar) anlam ve işlevlerle eşleştirir. Aşağıdaki tablo her bir üst işlevin gerçekleştirilmesini sağlayan sözcük-dilbilgisi unsurlarını ya da seçeneklerini sunmaktadır.

Tablo 3. Dilbilgisi ve Dil Kullanımının Sosyal Bağlamı

Bağlamsal değişkenler	Üst-işlevler	Sözcük-dil bilimsel gerçekleştirme
Alan (Field) – fikirlerin, deneyimlerin sunumu	Düşünsel üst-işlev	<input type="checkbox"/> Ad öbekleri/adsoyulu gruplar – (Katılımcılar) <input type="checkbox"/> Füller (Süreç türleri) <input type="checkbox"/> Edatlar, zarflar ve zaman, yer ve hal bildiren diğer öğeler (Durumlar) <input type="checkbox"/> Mantıksal ilişkileri belirtmek için kaynaklar/unsurlar (Bağlaçlar)
Tenor (Tenor) – tutumlarının belirtilmesi	Kişilerarası üst-işlev	<input type="checkbox"/> Kip- (düz tümce, sorular, talepler) <input type="checkbox"/> Kiplik- (gereklik kipliği, yeterlik kipliği vs.): Olasılık derecesi, ekseriyet derecesi, zorunluluk derecesi, isteklilik derecesi <input type="checkbox"/> Zarflar <input type="checkbox"/> Ezgi (intonation) <input type="checkbox"/> Değerlendirme ve tutum içeren anlamları iletme için kullanılan diğer kaynaklar
Mod (Mode) – metnin oluşturulması ve yapılandırılması	Metinsel üst-işlev	<input type="checkbox"/> Bağlaşıklık ve bağdaşıklık öğeleri <input type="checkbox"/> Bağlaçlar <input type="checkbox"/> Tümce bağlama stratejileri <input type="checkbox"/> Metnin tematik organizasyonu

Not: Tablo bağlamsal değişkenler, dilin üst işlevleri arasındaki bağlantıyı ve bu değişkenlerin bir metinde temsil edilmesi için kullanılacak dilbilimsel gerçekleştirme araçlarını göstermektedir. Tablodaki bilgiler (Halliday & Hasan, 1989); (Halliday M. A., 1989)'den faydalanılarak yazar tarafından uyarlanmıştır.

3.1. Kişilerarası Üst-işlev ve Okul Dili

Kişilerarası üst-işlev iletişimde konuşan/dinleyen ve yazar/okur arasındaki ilişkiyi gerçekleştirmenin yanında durumlar ve olaylara ilişkin tutum ve fikirlerin ifade etmesi için kullanılan sözcük-dilbilgisi seçeneklerini açıklar. Kişilerarası üst-işlev analizi ile söylemin kim tarafından kim için oluşturulduğu; birbiri ile ilişkilerinin ne tür özelliklere sahip olduğu gibi konularda bilgiye ulaşılır. Kişilerarası üst-işlevi gerçekleştirmek için kullanılacak sözcük-dilbilgisi öğelerini kip (mood), kiplik (modality) ve olumsuzluk/olumluluk (polarity) oluşturur.

Günlük etkileşimlerimizde, dili kullanarak sipariş vermek, özür dilemek, onaylamak, davet etmek, reddetmek, betimlemek gibi sınırsız sayıdaki sosyal hayata dair amaçlarımızı gerçekleştiririz. Halliday'e göre, bütün bu etkileşimlerde, katılımcılar temel olarak değerli bir ürünü (mal/hizmet veya bilgi olabilir) ya talep etmekte ya da vermektedir (Halliday & Mathiessen, 2014). Aşağıdaki tablo dört ana iletişimsel amacı ve örneklerini sunmaktadır.

Tablo 4. Dört Ana İletişimsel Amaç

Amaç/Ürün	Mal/Hizmet	Bilgi
Vermek	Öneri Nasıl yardımcı olabilirim?	Düz tümce Ali bana yardım edecek. Türkiye'nin başkenti Ankara'dır.
Talep etmek	Emir Bana yardım et	Soru tümcesi Kim bana yardım edecek? Türkiye'nin başkenti Ankara mı?

(Halliday & Mathiessen, 2014, s. 136)'dan faydalanılarak yazar tarafından uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tablonun da gösterdiği gibi bir dilin kip (mood) sistemi tümcenin mesaj olarak iletişimin katılımcıları arasında bilgi ve ürün/hizmet alışverişini sağlarken, bilen/bilmeyen, bir hizmet ya da ürünü talep eden/veren rollerini gerçekleştirmelerini sağlar.

Kişiler arası üst-işleve ait olan başka bir sözcükdilbilgisel öge ise kipliktir. Bir dilin kiplik ile ilgili sözcükdilbilgisel öğelerini kullanan dil kullanıcıları tümcede bahsedilen olaylar, kişiler ve durumlar ile ilgili tutumlarını ve fikirlerini dinleyicilerine ya da okuyucularına iletirler. Örneğin, bir kişi oluşturduğu tümcenin içeriğine öznel ya da nesnel yaklaştığını kip ve kiplik öğeleri ile tümcesinde ya da metninde kodlayabilir (Halliday & Mathiessen, 2014, s. 688-689).

Tablo 5. Kişinin Bir Durumla İlgili Tutumunu ve Fikrini Sunmasını Sağlayan Sözcükdilbilgisi Öğeleri ve Örnekleri

Örnekler	Tutum belirtmek için kullanılan dilbilgisel öğeler
<input type="checkbox"/> Bu bir kalem <input type="checkbox"/> Bu bir kalem değil <input type="checkbox"/> Bu bir kalem mi? <input type="checkbox"/> Bu bir kalem, öyle değil mi?	Kip ve olumsuzluk/olumluluk
<input type="checkbox"/> Bu bir kalem olabilir <input type="checkbox"/> Bu bir kalem olmalı <input type="checkbox"/> Bu bir kalem olamaz	Kiplik
<input type="checkbox"/> Belki bu bir kalemdir <input type="checkbox"/> Bu kesinlikle bir kalem	Kiplik belirten edatlar Örnek: hiç şüphe yok ki, aslında, bence
<input type="checkbox"/> İddialara göre bu bir kalem <input type="checkbox"/> Bu bir kalem gibi <u>görünüyor</u> <input type="checkbox"/> Bunun bir kalem olduğu <u>açık</u> <input type="checkbox"/> Herkes bunun bir kalem olduğunu <u>söylüyor</u> <input type="checkbox"/> Bunun bir kalem olması <u>mantıklı görünüyor</u> <input type="checkbox"/> Bunun bir kalem olduğunu <u>reddetmek sacma</u> <input type="checkbox"/> Bunun bir kalem olduğu <u>sonucuna varmamak çok zor</u> <input type="checkbox"/> Hiçbir aklı başında kişi bunun kalem olduğunu reddetmez <input type="checkbox"/> <u>Sağduyumuz</u> bunun bir kalem olduğunu <u>söyler</u> <input type="checkbox"/> <u>Bu konunun uzmanları</u> bunun bir kalem olduğunu <u>belirlemiştir</u> <input type="checkbox"/> Bunun bir kalem olduğu <u>konusunda ciddi</u> şüphe duyuyor olamazsın	Füller yoluyla verilen kiplik anlamı (dil bilgisel eğretilme)

Tablodaki örnekler (Halliday & Mathiessen, 2014); (Halliday M. A., 1994)'den faydalanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Yukarıdaki tablonun da gösterdiği gibi tutumların aktarılması için birçok sözcükdilbilgisel öge vardır. Bu seçeneklerdeki çeşitlilikten dolayı, okula ait sözel ve yazılı kesitlerde bu seçeneklerden hangisinin kullanılmasının uygun düşeceği sorusu önem kazanmaktadır. Okulda gerçekleştirilen etkinlikler ve sınav durumlarında öğretmenlerin çocuklardan sergilemelerini beledikleri söylemsel tutumlar vardır. Örneğin, tartışma ve derse giriş etkinliklerinde öğrencilerin öznel tutumlarını ifade edecek yapıları kullanmaları daha uygun düşerken, sınav ortamlarında tarafsız bir tutum içeren söylemlerin uygun olacağı düşünülebilir. Ancak dil bilgisel ve yazılı /sözlü söylem yapısı (discourse) ile ilgili olarak beklenen tutumlar, öğretmenler tarafından etkinlik öncesi yönlendirme veya geribildirim aşamalarında öğrencilere genellikle aktarılmamaktadır. Öğretmenler öğrencilerine geribildirim ve yönlendirme yaparken “net bir anlatım kullan”, “doğru kelimeleri kullan”, “daha tarafsız bir anlatım kullan”, “söylediklerini/yazdıklarını iyi planla” gibi ifadeler kullanabilmektedir.

Açıklayıcı olmayan geri bildirim ifadeleri yerine öğrencilere bağlamsal faktörleri göz önünde bulundurarak tutumlarını daha objektif şekilde sunmalarını sağlayacak sözcükdilbilgisel öğeler öğretilebilir. Böylece, söylem ve metinlerinde akademik kesitlerde değer verilen tekniklik ve objektiflik tutumu öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir. Aşağıdaki tablo, öğretmenlere ve okuyuculara bu konuda yol göstermesi için birbirine nispeten daha objektif ve sübjektif tutumları ifade eden yapılarla Türkçe'den örnekler vermektedir.

Tablo 6. Kiplik İfade Etmek İçin Kullanılabilecek Sözcükdilbilgisel Öğeler

Kategori		Sözcükdilbilgisel öge	Örnek
Sübjektif	Açık	Bence, eminim	<input type="checkbox"/> <u>Bence</u> Ayşe biliyor <input type="checkbox"/> <u>Eminim</u> Ayşe biliyor
	Dolaylı	-cektir, -acaktır -meli -malı	<input type="checkbox"/> Ayşe <u>bilecektir</u> <input type="checkbox"/> Ayşe <u>biliyor olmalı</u>
Objektif	Açık	Muhtemelen, tabii ki	<input type="checkbox"/> Muhtemelen Ayşe biliyor <input type="checkbox"/> Ayşe tabii ki biliyor
	Dolaylı	Olası Kesin	<input type="checkbox"/> Ayşe'nin bilmesi <u>olasıdır</u> <input type="checkbox"/> Ayşe'nin biliyor olması <u>kesin</u>
Dil bilgisel eğretilme yoluyla oluşturulan nispeten daha objektif kiplik	<input type="checkbox"/>	Günümüzde, videolar günlük yaşamın önemli bir parçası olarak <u>kabul edilir</u>	
	<input type="checkbox"/>	Her gece, yaklaşık 4-6 kez uyanmak ortalama bir insan için <u>normal kabul edilir</u>	
	<input type="checkbox"/>	Arabaların uzunlukları, model ve yapı tarzlarına göre 2-3 metre arasında <u>değişmektedir</u>	
Edatlar ile ifade edilen daha objektif kiplik	<input type="checkbox"/>	Öğretmenler <u>genellikle/nadiren</u> beklentilerini öğrencilere açıkça belirtirler	
	<input type="checkbox"/>	<u>Çoğu</u> hücre mikroskobiktir. Bitki ve hayvan hücrelerinin çapı <u>genellikle</u> 5 ile 100 µm arasındadır ve <u>birçok</u> tek hücreli mikroorganizma 1-2 µm uzunluğundadır	

Tablodaki örnekler (Halliday & Mathiessen, 2014); (Halliday M. A., 1994)'ten faydalanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Kişilerarası üst-işlev ile ilgili bu çerçeve sadece öğrencilerin tutumlarını okul görev çeşitlerine uygun düşecek şekilde ifade etmelerini sağlamanın yanında, başka kullanıcıların tutum ve düşüncelerini nasıl ifade ettiklerini belirleyebilmelerinde de faydalı olacaktır. Örneğin, öğrenciler bir hikâyedeki karakterlerin ya da bilgilendirici bir metnin yazarının konu ile ilgili tutumunu, yargılarını ve fikirlerini belirlemek için metni kip, kiplik, ve sözcük seçimleri açısından inceleyebilirler ve tutumların ifade edilmesinde yardımcı olan dil bilgisel öğeleri belirleyebilirler.

3.2. Metinsel Üst-işlev ve Okul Dili

Dil doğası gereği doğrusal ve ardışıktır. Dolayısı ile dinleyici ve okuyucunun söylem ya da metnin nihai mesajını doğru yorumlaması için, mesajın çeşitli yönlerinin iletişim sürecinin çeşitli zamansal aşamalarına dağıtılarak gerçekleşmesi ve mesajın sahibinin anlaşılabilirliği artırmak için çeşitli sözcükdilbilgisel kaynakları kullanarak mesajının bilgi akışını düzenlemesi gerekir. Örneğin, iletişim olayının yüz yüze, yazılı ya da bu iki türün her ikisinin de çeşitli derecelerde kullanımı sayesinde gerçekleştirilecek olması söylem ya da metnin yapısını etkileyecektir. Yüz yüze iletişimde anlam iki veya daha fazla kişi ile birlikte oluşturulur ve bilgi akışındaki bir eksiklik o an soru sorularak tamamlanabilir. Ayrıca, konuşmanın geçtiği fiziksel ortam ve konuşmanın içinde yer aldığı sosyal etkinlik anlamın oluşturulmasına katkıda bulunur. Bu sebeple, tüm bilgi ve anlam söylemin içinde yer almak zorunda değildir. Öte yandan, yazılı iletişimde ise anlam tek kişi tarafından yani yazar tarafından oluşturulur. Metnin hedef kitlesi ve yazar arasında; metin ile metnin parçası olduğu sosyal etkinlik arasında (örneğin deney gözlem raporu ve yapılan deney) mesafe vardır. Dolayısıyla, yazılı anlatımda yanlış anlamalara ve bilgi akışında eksikliğe mahal verilmeyecek şekilde bilgi veya anlam bağlamdan bağımsız, açık ve net bir şekilde sunulmalıdır. Başka bir deyişle, yazar metinsel üst-işlevi yerine getiren sözcükdilbilgisel öğeleri kullanmak zorundadır.

SİD'e göre, metinsel üst-işlev dil kullanımının tematik yapısı, bilgiyi sunum tarzı, bağlaşıklık ve bağdaşıklık gibi olguları kapsar. Bunlara ek olarak, bağlaçlar ve dil bilgisel bağlaşıklık, ayrıntılandırma, genişletme ve güçlendirme gibi bağıntı öğeleri (İngilizce için (Halliday & Mathiessen, 2014); Türkçe için (Öztürk, 2018)) metinsel üst-işlevin gerçekleştirilmesi için kullanılabilecek dil bilgisel kaynaklardır.

Bu dil bilimsel öğelerin yanında, SİD’de Metinsel üst-işlevin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak için tematik analiz de yapılmaktadır. Tematik analizde bir metnin sosyal işlevi temel alınarak, metnin tümceleri teker teker incelenir ve her tümcenin başlangıç noktası tema (theme) olarak adlandırılırken geri kalan kısmı anlam odağı (rheme) olarak adlandırılır. Tema analizi sonucunda çeşitli kesitlere ait söylemlerdeki tümceden tümceye geçilirken kullanılan tematik örüntü ortaya çıkarılır. Aşağıdaki tablo tümce düzeyinde tema analizini sunmaktadır. Tablodaki örneğin gösterdiği gibi üç tümcenin anlamsal içeriği aynı olmasına rağmen tümcelerin başlangıç noktası farklıdır.

Tablo 7. Örnek Tema ve Anlam Odağı Analizi

Tema (Theme)	Anlam Odağı (Rheme)
Muhabir	defalarca onun sözünü kesti
Defalarca	muhabir onun sözünü kesti
Sözü	defalarca muhabir tarafından kesildi

Örnek (Martin, Matthiessen, & Painter, 1997, s. 21-53)’ten faydalanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

SİD’e göre, tümceye farklı şekillerde başlanabilmesi, söylem oluştururken dilin sosyal kullanım bağlamındaki işlevi gibi değişkenlerin dilin kullanımı üzerindeki etkisinin göstergesidir. Dolayısıyla farklı sosyal kesitlerde belirli tematik organizasyon türleri kümelenebilir ve tematik analiz bu kümelenme olgusunun gözlemlenip ortaya çıkarılmasında kullanılabilir.

Tablo 7’de sunulan tema analizi tümce düzeyindedir. Ancak tema analizi tümce ötesi dil kullanımının düzenini işlevsel olarak tanımlamayı hedeflemektedir. Örneğin günlük bir etkileşimde, bir kişi başına gelen olayları anlatırken, tümce dizinleri oluşturur ve tümceleri birbirine bağlar. SİD’e göre, bu bağlama işlemi yapılırken, bağlaçlar ve gönderimin yanında, metnin genel düzeninde rol oynayan tematik öğeler vardır. Bu tematik öğeler metnin tümcelerinde genellikle ilk sıraya yerleştirilir ve mesajın ön plana çıkarılmak istenen yönleri vurgulanır ve mesajın hedef kitlesinin mesajı algılamasına ve takip etmesine yardımcı olunur. Bir kişinin geçmişte başına gelen bir olayı aktarması ile ilgili örneğe geri dönecek olursak, bu söylemin zamansal çerçevede düzenlenmesi büyük bir olasılıktır. Bu tür tümce ötesi düzeyde bir tematik düzenleme, Tablo 8’de sunulan tarihi bir olayın nakledilmesini amaçlayan tarih ile ilgili metinde de görebiliriz. Örnek metinde görüldüğü üzere metnin bilgiyi verme düzeni olayların kronolojik olarak gerçekleşme sırasına dayanmaktadır. Dolayısıyla metnin tümceleri çoğunlukla zaman zarfları ile başlamaktadır. Bu tür bir tematik organizasyon, tarih ders kitaplarında ve tarih öğretmenlerinin sınıf içi söylemlerinde bulunabilir. Ayrıca ‘sözel süreç’ türlerinin sıklıkla kullanımı bu söylemlerin ayırt edici özelliklerinden biridir (‘süreç’ kavramının SİD çerçevesinde açıklaması ve türleri için tablo 10’a bakınız. ‘Sözel süreçler’ Tablo 8’de koyu renk olarak belirtilmiştir.).

Tablo 8. Tarihi Bir Olayın Kronolojik Çerçevede Aktarılması Amacını Taşıyan Bir Metnin Tema Analizi

1. SAKARYA MEYDAN MUHAREBESİ (23 AĞUSTOS – 13 EYLÜL 1921)

Başkomutan Mustafa Kemal Paşa, Tekâlif-i Milliye Emirlerini yayımladıktan sonra Polatlı'daki cephe karargâhına gelerek ordusunun başına geçti. Savaş, Sakarya Nehri'nin batısındaki mevzilerinden çıkan Yunanların 23 Ağustos'ta Türk ordusuna saldırmaya başladı.

(Harita 3.5).

Yunan ordusu Mangal Dağı'nı ele geçirdikten sonra taarruzunun sağ kanat üzerine yoğunlaştırdı. Bu saldırılar sırasında Türk savunma hatlarında yer yer kırılmalar meydana gelirken bazı birlikler geri çekilmek zorunda kaldı. Ordumuzun Ankara'ya doğru ilerlemesiyle birlikte Yunan ordusunun morali yükseldi. Bunun da etkisiyle önemli bir savunma noktası olan Çal Dağı'nı almak için saldırılarını şiddetlendirdi. Sakarya Meydan Muharebesi'nin bu en kritik anında Başkomutan Mustafa Kemal (Görsel 3.14) kendi sözleriyle "Ya istikla ya ölüm" şeklinde **ifade edilebilecek** bir savaş stratejisini uygulamaya koydu. O güne kadar savaş meydanlarında benzerlerine pek rastlanmamış bir taktik anlayışıyla ordusuna **şu tarihi emrini verdi:**

"Hattı müdafaa yoktur, sathı müdafaa vardır. O sathı bütün vatanıdır. Vatanın her karış toprağı vatandaşın kanıyla ıslanmadıkça terk olunamaz. Onun için küçük büyük her birlik bulunduğu mevziden atılabilir. Fakat küçük büyük her birlik, ilk durabildiği noktada yeniden düşmana cephe kurup savaşa devam eder. Yanındaki birliğin çekilmeye mecbur olduğunu gören birlikler ona tâbi olamaz. Bulunduğu mevzide sonuna kadar dayanmaya ve karşı koymaya mecburdur." (1)

Mustafa Kemal'in bu emrini alan Türk birlikleri tutunabildikleri her noktayı kahramanca savunarak Yunan ordusunun saldırı gücünü kırdılar. 11 Eylül'de karşı taarruza geçerek düşmanı geri püskürtmeyi başardılar. 13 Eylül itibarıyla da Sakarya Nehri'nin doğusunu düşmandan temizleyerek büyük bir zafer kazandılar.

Örnek (Tüysüz, 2019) tarafından yazılan MEB ders kitabının 98. sayfasından alınmıştır.

Zamana dayalı tematik düzenleme diğer disiplinlerin yazılı ve sözlü söylemlerinde de çok sık kullanılmaktadır. Bazen bilimsel bir terimin tanımlanmasında, fen bilimleri ile ilgili olguların ve süreçlerin betimlenmesinde, yapılan bir deneyin, gözlemin adımlarının aktarılmasında zamansal tematik düzenleme kullanılabilir. Aşağıda sunulan metin alüvyon yelpazesinin ne olduğunu zamansal çerçevede sunmaktadır ve coğrafya dersinde öğrencilerin maruz kalabileceği bir söylem olabilir.

Tablo 9. Alüvyon Yelpazesi ile ilgili Bir Metnin Tematik Düzeni

Alüvyon yelpazesi nedir?

Ani sellerden sonra, çöl akıntıları ağır alüvyon, kum ve kaya parçalarını yüksek arazilerden daha aşağıdaki çöl havzalarına taşır. Akıntılar çöl havzasının daha düz alanına ulaştığında yavaşlar ve suları hızla havza tabanına süzülebilir. Daha sonra akıntı yükünü bırakır; önce en ağır malzemeyi-taşları, sonra kumu ve son olarak alüvyonu bırakır. Kısa bir süre içinde, bu kısa ömürlü olan akarsular kendi birikintilerinde boğulur ve yüklerini her yöne yayarlar. Bir süre sonra, her vadi veya kanyon çıkışının çevresinde yelpaze veya koni şeklinde çakıl, kum, alüvyon ve kil birikintileri oluşur. Bunlara alüvyon yelpazeleri denir.

Metin (Martin, Matthiessen, & Painter, 1997, s. 39)'dan alınarak yazı tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir.

Bilginin zamansal çerçevede sunulma stratejisi günlük hayatta da sıklıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla birçok öğrenci bu organizasyon tarzına daha aşina olacaktır. Ancak, zamansal tematik düzen dışında başka metin düzenleme usulleri de vardır. Örneğin, tarih ders kitaplarında ve öğretmenlerin söylemlerinde tarihi olayların sebep ve sonuçlarını daha soyut savlara dayandırarak açıklayan metinler ve söylemler de vardır (Martin, 2002); (Coffin, 1997). Bu daha soyut savlar içeren söylem ve metinlerin içindeki tümceler tematik analizi daha farklı bir metin organizasyonunu ortaya koyacaktır. Tarihsel olaylar ile ilgili soyut savların sunulduğu metinler, zamansal çerçevede bilginin sunulduğu metinlere göre bazı öğrenciler için daha zorlayıcı olabilir.

Metnin bilgiyi sunma ve organize etme usulünün öğrencilere yabancı olması sorununa matematik ve fizik gibi öğrencilerin en çok zorlandığı derslerde daha çok karşılaşılabılır. Örneğin, matematik öğretmenlerinin söylemleri, matematik ders kitapları ve öğretmenlerin tahta kullanımı üzerine SİD çerçevesinde yapılan çalışmalara göre, öğrenciler matematiksel metinlerin ve öğretmenlerin söylemlerindeki bilgiyi sunuş tarzını anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (O'Halloran, 1999); (O'Halloran, 2000). Bu noktada, çeşitli bilim dallarının metinlerinin bilgiyi organize etme ve sunma usulleri ve bu usullerin işlevleri hakkında öğrencilerle yapılacak eğitsel etkinlikler öğrencilerin hem bu bilim dallarının içeriğini hem de bu bilim dalının dili kullanım usulünü daha etkin şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır. Daha da önemlisi, bu tür etkinlikler öğrencilerin gelecekteki hayatlarında tarih, matematik, fizik gibi disiplinler ile ilgili uğraş topluluklarına üyeliklerinde fayda sağlayacaktır.

Bu bölümde sunulan analizlerin gösterdiği üzere, öğrencilerin, özellikle ilköğretimin ilk dört yılı ve orta öğretimin ilk iki yılı esnasında, birçok akademik kesite ait metin türlerini tanımaları, okumaları, yorumlamaları ve bazen de metinleri üretmeleri için temel dil becerilerinin temellerini atmaları gerekmektedir. Bu temelin atılmasında sadece dil öğretmenlerinin değil tüm branş öğretmenlerinin rol alması gerekmektedir. Örneğin, bir matematik dersinde bazen dersin odağı matematik dilinin nasıl kullanıldığı ve matematik ile ilgili farklı metin türlerinin özellikleri olabilmelidir. Bu tür dersler sayesinde çocuklar matematiği öğrenmek için bir araç olan matematiksel dili ve matematikle ilgili uğraş topluluklarının söylemlerini daha iyi anlayacaklar ve kullanacaklardır.

3.3. Düşünsel Üst-işlev ve Okul Dili

Düşünsel üst-işlev dünyayı bilincimizde nasıl algıladığımız ve tümcede algılarımızı nasıl temsil ettiğimiz ile ilgilidir. SİD'e göre düşünsel üst işlev deneyimsel ve mantıksal ilişkiler olmak üzere iki çeşit anlamı ifade etmemizi sağlayan sözcükdilbilgisel öğeler ile gerçekleştirilir. İnsanlar dünya ve çevrelerinde olup biten olaylar ile ilgili deneyimlerini katılımcılar, süreçler (ya da olaylar) ve olayları çerçeveleyen durumlar olmak üzere üç temel kategoriye ayırır. Dolayısı ile, tümcenin düşünsel üst-işlev analizinde, tümcenin öğeleri süreç türleri, katılımcı türleri ve durum türleri olarak çözümlenir. SİD'e göre, bu üç temel deneyimsel öğe tümcede dil bilgisel olarak temsil edilirken süreçler için fiiller, katılımcılar için ad öbekleri, durumlar için edatlar, zarflar ve zaman, yer, hal bildiren diğer sözcükdilbilgisi (lexicogrammaer) öğeleri kullanılır. Bu üç temel ögenin (katılımcılar, süreçler, durumlar), SİD'e mahsus, alt kategorileri ve çeşitleri vardır ancak burada sadece süreç türlerinden kısaca bahsedilecektir. Aşağıda sunulan örnek analiz, üç adet tümcenin düşünsel üst-işlev analizini sunmaktadır. Analiz tümcelerin öğelerin ana kategorilerini ikinci satırda; bu ana kategoriler ile ilişkili alt kategorileri parantez içinde sunmaktadır.

Örnek 1:

Ali	dün	sınıfta	güldü.
Katılımcılar	Durumlar	Durumlar	Süreç
(İşi Yapan)	(Zaman)	(Yer)	(Davranışsal)

Örnek 2:

Ayşe	ismimizi	zor	hatırladı.
Katılımcılar	Katılımcılar	Durumlar	Süreç
(İşi Yapan)	(Hedef)	(Hal)	(Zihinsel)

Örnek 3:

Ali	arkadaşına	davetiyeyi	gönderdi.
Katılımcılar	Katılımcılar	Katılımcılar	Süreç
(İşi yapan)	(Alıcı)	(Hedef)	(Maddi)

SİD'e göre, gerçek dünyada süreçleri deneyimlememiz, olma, yapma, hissetme, anlam verme, var olma ve olma gibi türleri içerir. Bu süreç türleri, dilin düşünsel üst-işlevine ait olan geçişlilik (transitivity) sistemine dayanmaktadır. SİD çerçevesinde yapılan geçişlilik analizi, farklı fiillerin çevremizdeki dünyayla ilgili deneyimlerimizi nasıl temsil ettiği ve fiillerin ne tür katılımcılar ile kullanıldığı gibi olguların ortaya konulmasını içerir. Bu düşünceden hareketle, SİD süreçleri (ya da Fiilleri); Maddi, Zihinsel, Sözel, Varoluşsal, İlişkisel ve Davranışsal (Material, Mental, Verbal, Existential, Relational, Behavioural) olmak üzere altı türe ayırır.

Tablo 10. SİD'e Göre Süreç Türleri ve Bu Süreç Türleri ile İlişkili Katılımcı Türleri

Süreç Türleri	Örnek Fiiller	Örnek Cümle	Süreç Türlerine Ait Katılımcılar
Maddi	Oynamak, yutmak, vermek, boyamak	<input type="checkbox"/> Ali futbol oynadı	<input type="checkbox"/> İş yapan (Actor), <input type="checkbox"/> Hedef (Goal), <input type="checkbox"/> Yöneltilen (Scope), <input type="checkbox"/> Nitelik (Attribute), <input type="checkbox"/> İstemci (Client), <input type="checkbox"/> Alıcı (Recipient)
Zihinsel	nefret etmek şaşırmak, görmek	<input type="checkbox"/> Onun saçını gördüm <input type="checkbox"/> Yeni saç kesimi beni şaşırttı	<input type="checkbox"/> Algılayan (Sensor), <input type="checkbox"/> Algılanan (Phenomenon)
Sözel	ifade etmek mırıldanmak, yakınmak, göstermek	<input type="checkbox"/> Kitap onun hayatını nasıl yaşadığını göstermekte <input type="checkbox"/> Memnuniyetsizliğimi ona ifade ettim	<input type="checkbox"/> Söyleyen (Sayer), <input type="checkbox"/> Muhatap (Receiver), Söylenen (Verbiage)
Varoluşsal	olmak (koşaç) var	<input type="checkbox"/> Para cüzdandadır <input type="checkbox"/> Cüzdanda para var <input type="checkbox"/> Uzak bir ülkede güzel bir prenses varmış	<input type="checkbox"/> Varolan (Existent)
İlişkisel	olmak (koşaç) sahip olmak, andırmak, benzemek	<input type="checkbox"/> Bugün milli bayram <input type="checkbox"/> Ali bey okul müdürüdür <input type="checkbox"/> Ayşenin saçları harika <input type="checkbox"/> Ayşenin harika saçları var <input type="checkbox"/> Çocuk annesini andırıyor	<input type="checkbox"/> Taşıyan / Nitelik (Carrier/Attribute), Türçe/Örnekçe (Token/Value)
Davranışsal	iç geçirmek, ağlamak, gülmek, kaşlarını çatmak	<input type="checkbox"/> Çocuk hüüzünlü bir şekilde güldü	<input type="checkbox"/> Davranan (Behaver), Davranış (Behaviour)

Tablodaki bilgiler (Halliday & Mathiessen, 2014); (Halliday M. A., 1994)'ten faydalanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tümcelerinin bütün katılımcı türlerine göre analizi ve katılımcı türlerinin ayrıntılı bir açıklaması bu bölümün kapsamı dışında kalacaktır, ancak farklı sosyal durumlardaki dil kullanımları (kesitlerde) gerçekleştirilirken farklı süreç türlerinin anlamlı şekilde kümeleneceğini unutmamak gerekir. Örneğin, öyküleyici anlatımın öne çıktığı okul söylemlerini ele ele alırsak, davranışsal süreçlerin sıklıkla hikayelerde kişilerin nasıl hissettikleri ile ilgili gözlemlenebilir davranışları anlatmak için kullanılır. Maddi süreçler hikâyede yapılanları, ilişkisel süreçler ise betimlemeler yapmak için kullanılır. Sözel süreçler, kim tarafından neyin nasıl söylendiğini belirtmek için kullanılabilir. Bilişsel süreçler karakterlerin hisleri; algıları ve düşüncelerini belirtmek için kullanılırken, davranışsal süreçler ise bu bilişsel süreçlerin dışavurumunun diğer insanlar tarafından nasıl gözlemlendiğini anlatmak için kullanılır. Burada örneği verilen öyküleyici anlatımın sözcükbilgisel özellikleri eğitimin her kademesindeki öğrenciler için faydalı olabilir. Örneğin, ilk öğretimin ilk kademelerinde öyküleyici anlatımda süreç türlerinin işlevleri ve işlevlerin öyküleyici anlatımın hangi bölümlerinde kümelendiği üzerine yapılan etkinlikler ileriki yıllarda öğrencilerin tarih ile ilgili yazılı ve sözlü metinleri anlamalarında ve oluşturmalarında fayda sağlayabilir.

Okul öncesi dönemde bazı ebeveynlerin resimli kitapları çocuklarıyla birlikte sesli olarak okudukları bilinmektedir. Bu çocuklar öyküleyici anlatımla ilgili etkinliklerde başarılı olacaklardır. Sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi yüzünden çocuklarına kitap okuyamayan ebeveynlerin çocukları ise bu tür okul görevlerinde başarılı olamayabilir. SİD'in öyküleyici anlatım veya diğer anlatım türleri ile ilgili ortaya koyduğu sözcükbilgisel özellikler çerçevesinde eğitici etkinlikler yapılırsa hem daha önce bu anlatıma maruz kalmış hem de hiç maruz kalmamış öğrenciler bu tür okul görevlerinde başarılı olabilirler. Buna ek olarak, bu tür etkinlikler ile eğitim kademelerinin ileri basamaklarında öğrencilerin karşılaşabileceği daha zorlayıcı okul görevleri için bir yatırım yapılmış olacaktır. Diğer bir deyişle, bu öyküleyici anlatıma ilişkin anaokulu ve ilköğretimin ilk kademelerinde yapılacak eğitsel etkinlikler daha sonraki kademelerde tarih ve edebiyat gibi derslerde öğrencilerin başarılarına katkıda bulunabilir.

Son olarak, çeşitli süreç türleri (daha geleneksel dilbilgisi teorilerinin adlandırdıkları şekliyle fiilleri) ve işlevleri öğretilirken, öğretmenlerin şiir, hikâye, bilgilendirici metin gibi çok farklı metin türünü düzenli olarak öğrencilere okutmaları gerekmektedir. Bu metinleri sınıfta ele alırken de süreç türlerinin belirli metin

türlerinde kümelenme biçimlerine odaklanılmalıdır (okul metin türlerinin özellikleri hakkında (Christie, 1986); (Martin, 1989) ve (Christie & Martin, 1997)).

3.4. Adlaştırma (Nominalization) ve Dilbilgisel Eğretilme (Grammatical Metaphor)

Adlaştırma, eğilmek, tercih etmek, konuşmak ve kullanmak gibi fiillerin veya soyut, etkili, güzel gibi sıfatların, cümlenin nesnesi ve (ile, göre, üzere, gibi, dolayı, için) edatların tamamlayıcı öğeleri olabilmeleri için isim tamlamalarına dönüştüğü sürece verilen addır (Chafe, 1985, s. 108). Akademik kesitlerde (sözlü ya da yazılı) adlaştırma çok yaygındır. Örneğin akademik bir metinde veya bir fen öğretmenin söyleminde buharlaşmak, çökeltmek, akmak gibi fiiller adlaşarak buharlaşma, çökelti ve akış şeklinde isim hallerinde yer alacaktır. Adlaştırma sayesinde anlatımda bir yoğunluk elde edilecektir (Martin, 1991). Aşağıdaki örnek adlaştırma kullanılarak anlamın tek tümcede yoğunlaştırılması durumunu göstermektedir:

Tablo 11. Akademik Kesitte Adlaştırma Yoluyla Anlamın Tek Tümce İçinde Yoğunlaşması Örneği

Kesit türü (register)	Örnek
Günlük kullanım	İnsanların ormanları kestiğinde (1.tümce), toprak açığa çıkar (2. tümce) ve toprak şiddetli yağmurla kolayca akar gider (3. tümce)
Akademik bir kesitteki kullanım	Ormansızlaştırma toprak erozyonuna neden olur

Cümleler (Halliday M. A., 1998) (Halliday M. A., 1993a)'dan faydalanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, adlaştırmayla, akademik kesitte üç tümce yalnızca bir tümce haline gelmiştir. "İnsanlar ormanları kestiğinde" tümcesi isimleşerek "ormansızlaşma" olarak ifade edilmiş; sonraki iki tümce (2 ve 3) başka bir isim grubuna dönüşüp ve "toprak erozyonu" olarak ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi, akademik kesitte sözlü ve yazılı metinlerin yoğun yapısı bu adlaştırma sürecinin sonucudur ve anlam yoğunlaşması, öğrencilerin tümce başına bilişsel anlamda daha fazla fikir işlemesi gerektiği anlamına gelmektedir (Harvey, 1993, s. 36). Bu anlam yoğunlaşması yüzünden bazı öğrenciler akademik kesitlere ait metinleri anlamakta zorluk yaşayabilmektedir.

Akademik kesitlerde çok sık kullanılan adlaştırma aynı zamanda dil bilgisel eğretilme süreci için bir kaynaktır. Dil bilgisel eğretilme kavramı ilk olarak Halliday tarafından ortaya konmuştur (Halliday M. A., 1994); (Halliday M. A., 1998) ve sonrasında birçok araştırmacı dil bilgisel eğretilmenin akademik kesitteki ve okul metinlerindeki önemini ortaya çıkarmıştır. Günlük kesitlerde çocuklar genellikle sözcüksel eğretilmelerle (lexical methaphor) karşılaşmışlardır. Örneğin "kalbim kırıldı" cümlesinde kullanılan eğretilme birçok çocuk tarafından bilinecektir. Sözcüksel eğretilmede bir kelimenin temel anlamından uzaklaşarak yeni bir anlam kazanması ve böylece aktarılmak istenen anlamın zenginleşmesi esastır. Dil bilgisel eğretilmede ise tümcede dilbilgisel öğelerin birincil kullanımlarının ötesine geçilerek kullanılması esastır (Halliday M. A., 1994); (Halliday M. A., 1998). Daha önce belirtildiği gibi, SİD’de bir tümcede katılımcılar adlar ve ad öbekleri (kişiler ve şeyler) ile; süreçler (olaylar) fiiller ile; durumlar edatlar ve zarflar, mantıksal ilişkiler ise bağlaçlar ile ifade edilir. Bu bahsedilen öğelerin birincil kullanımlarından uzaklaşarak kullanımı ise SİD’de dil bilgisel eğretilme olarak adlandırılmaktadır. Dil bilgisel eğretilme Akademik kesitlerde sıklıkla kullanılmakta ve söylemler oluşturulurken dil bilgisel öğelerin seçimi alışılmış birincil kategorilere uymamaktadır. Aşağıda verilen üç örnek cümle bu durumu göstermektedir.

1. Telefonun icadı daha gelişmiş iletişim fırsatları yarattı. (Dil bilgisel eğretilme)
2. Telefon icat edildiği için, insanlar için daha iyi iletişim fırsatları vardı. (Günlük kullanım)
3. İnsanlar telefonu icat ettikleri için, daha iyi iletişim fırsatlarına sahip oldular. (Günlük kullanım)

Birinci cümlede geçen "icat etmek" kelimesi bir eyleme karşılık gelmekte ve aslında bir süreç türüdür fakat cümlede icat şeklinde isimleşerek cümlenin katılımcısı olarak kullanılmıştır. Diğer bir deyişle cümlede "icat" tümcenin katılımcı ögesine karşılık gelerek yaratmak eyleminin gerçekleştiricisi konumundadır. Bu örneğin gösterdiği gibi, dilbilgisel eğretilme anlamı ifade ederken gramer kategorilerinin tipik birincil kullanımlarının ötesine geçerek farklı kategorilerinde kullanılmasını içerir. Bu cümlede başka bir dilbilgisel eğretilme de mantıksal ilişkilerin kurulması ile ilgili gerçekleşmektedir. Günlük kullanımda tümceler arasındaki mantıksal ve zamansal ilişkiler (ve çünkü, için, fakat gibi) bağlaçlar ile gerçekleştirilir. Bu

cümlede görüldüğü üzere bu mantıksal ilişki bir bağlaç yerine fiil (fırsatlar yaratmak) kullanılarak gerçekleştirilmektedir.

Halliday'e göre (Halliday & Martin, 1993), dilbilgisel eğretileninin metinsel bir kaynak olarak kullanımı bilimsel bulguların aktarılması bağlamında ortaya çıkmıştır. Bilim insanları, bilimsel araştırmanın sonuçlarını bir dizi ad soylu kelimelere (terimlere) indirgeyerek teknik taksonomiler oluştururlar. Bilim insanları, daha sonra, bu ad soylu unsurları kullanarak akıl yürütme zincirleri geliştirip, gözlemlerinden sonuçlar çıkarıp, bir adımdan diğerine net bir şekilde götüren bir argüman dizisi sunmaktadırlar. Bu akademik kesitteki dil kullanım usulü, birden fazla ismi ve ad soylu öğeyi tek tümcede kullanmak, normalde her biri ayrı bütün bir cümle gerektirecek farklı anlamları mantıksal olarak ilişkilendirerek, tek tümcede sunulmasını sağlar. Tablo 12, akademik kesite ait bir söylemde sebep sonuç ilişkisinin tümceler arası kullanılan bağlaçlar yerine dil bilgisel eğretilen yoluyla fiiller ile yapılmasına dair bir örneği sunmaktadır.

Tablo 12. Sebep-Sonuç İlişkisinin Anlatımında Kullanılan Dil Bilgisel Eğretilen Örneği

Sebep	Tümcede sebep sonuç ilişkisi kuran fiiller	Sonuç
Arazi kullanımı	Önemli faktörlerdir	Yüzey akışı
Bitki örtüsünün varlığı	Etkiler	Erozyonun yoğunluğu

“Ormansızlaştırma ile toprak erozyonu arasında güçlü bir ilişki vardır. Arazi kullanımı ve toprak bitki örtüsünün varlığı, yüzey akışı ve erozyonun yoğunluğunu etkileyen en önemli faktörlerdir

Not: Türkçede günlük kullanımda sebep sonuç ilişkisi için kullanılan ögeler: için, -dığı için, -den -diğinden, -ince, çünkü, diye, ki

Yukarıdaki örneğin gösterdiği gibi, akıl yürütmenin bağlaçlarla değil, fiillerle veya edatlarla yapılması okul temelli dil kullanımının ve metinlerin bir özelliğidir ve resmi olmayan gündelik kesitlerde çok fazla kullanılmamaktadır. Bazı fiiller, tümce içinde nedensel (önlemek, artırmak); zamansal (takip etmek); tanımlayıcı (olmak, oluşturmak); sembolize edici (işaret etmek, işaretlemek), yansıtıcı (kanıtlamak, önermek) ve ekleyici ilişkiler (tamamlayıcı olmak, eşlik etmek) dahil olmak üzere çeşitli mantıksal ilişkileri anlatmak için kullanılabilir (örnekler (Halliday M. A., 1998) s. 219'dan Türkçeye uyarlanmıştır). Sonuç olarak dil bilgisel eğretilen, dil bilgisel öğelerin gündelik dildeki işlevlerinin ötesine geçerek, akademik kesitleri karakterize eden teknik akıl yürütmenin gerçekleştirilmesini; disiplinlerin teori ve açıklamalarının inşasını mümkün kılan dilsel bir kaynaktır. Aşağıdaki tablo mantıksal ilişkilerin (ya da akıl yürütmenin) dil bilgisel metafor yoluyla gerçekleştirildiği Türkçe örnekleri içermektedir.

Tablo 13. Mantıksal İlişkilerin İfade Edilmesini Sağlayan Fiiller

Mantıksal İlişki Türü	Fiiller	Örnek Cümleler
Nedensellik	önlemek, engellemek, artırmak, azaltmak	<input type="checkbox"/> Heyecanı başarısını engelledi <input type="checkbox"/> Teknolojinin gelişimi yüz yüze iletişimi azalttı
Zamansal	Takip etmek	<input type="checkbox"/> Bitkilerin yok olmasını dinozorların yok olması takip etti
Tanımlayıcı	Olmak (koşaç), oluşturmak	<input type="checkbox"/> 12 ay bir yıl oluşturur <input type="checkbox"/> 12 ay bir yıldır
Sembolize edici	Haber vermek, bildirmek, işaret etmek	<input type="checkbox"/> Leyleklerin gelmesi bize baharın gelişini haber verir <input type="checkbox"/> Su ile buluşan fasulye tohumlarından küçük kökçüklerin çıkması suyun bitkilerin gelişimindeki önemine işaret etmektedir
Öngörüsül	kanıtlamak, göstermek	<input type="checkbox"/> Macellan'ın 1519 ile 1522 yılları arasındaki deniz yolculuğu dünyanın yuvarlak olduğunu fiilen kanıtladı <input type="checkbox"/> Aynı tarihlerde Kuzey ve Güney yarımküredeki insanların, ayı birbirinden farklı şekilde görmeleri değişimin Ay değil, Dünya üzerindeki görüş noktamız olduğunu açıkça gösteriyor
Eşdeğerli ilişkiler	eşlik etmek, aynı anda gerçekleşmek, örtüşmek, birleşmek	<input type="checkbox"/> Kent nüfusunun artışına okuma yazma oranındaki artış eşlik etti <input type="checkbox"/> Ateş, iştahsızlık ve yorgunluğa, kilo kaybı eşlik edebilir

Cümle örnekleri ve fiiller (Halliday M. A., 1998, s. 219)'dan faydalanılarak Türkçe 'ye uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tabloda verilen örneklerin gösterdiği üzere, dilbilgisel metafor, gündelik dili yeniden şekillendirerek, akademik kesitleri karakterize eden akıl yürütmeyi, teorilerin ve açıklamalarının sunulmasını mümkün kılar. Dil bilgisel eğretilme üzerine burada sunulan örneklerin gösterdiği gibi, uğraş toplulukları uğraşları ile ilgili amaçlarını gerçekleştirmek üzere günlük dil kullanımının ötesine geçerek kendilerine has dil kullanım usulleri geliştirmektedirler. Okuldaki metinler ve söylemler de bu usulleri çeşitli derecelerde taşıyacaktır. Daha da önemlisi, öğrenciler bu kullanım usulleri ile ilgili desteğe ihtiyaç duyacaktır.

3.5. Ortaokul 5., 6., 7., 8. Sınıf MEB Fen Bilgisi ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Sebep Sonuç İlişkilerinin Verilme Usulleri

Okulun nihai amacı öğrencilerin uğraş topluluklarına üyeliklerini sağlamaktır. Dolayısıyla, okul metinlerinin bilim dallarının söylem usullerini uygun ve sistematik bir şekilde içerip içermediğinin bilinmesi önemli bir konudur. Bu düşünceden hareketle bu bölümde bilim dallarının yazılı ve sözlü söylemlerinde önemli bir yere sahip olduğu (Halliday & Martin, 1993) tarafından ortaya konan sebep sonuç ilişkilerinin ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf MEB Fen Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde dil bilgisel olarak nasıl oluşturulduğu ile ilgili bir analize yer verilecektir.

Yapılan analizde, 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında sebep sonuç ilişkisi belirten başlıca dil bilgisel öğelerin bulunma sıklıkları ve bu seçilen öğelerin kitaplardaki toplam kelime sayısına yüzdelik oranları kitaplar arası karşılaştırma yapmak için sunulacaktır. Bu veriler ve analizler yoluyla, hangi yapıların hangi derste nispeten daha fazla kullanıldığı ve sınıflara ait ders kitapları arasında devamlılıklar veya uyumsuzluklar varsa ortaya konulacaktır.

SİD'e göre mantıksal ilişkiler birincil olarak zarflar ve bağlaçlar kullanılarak ifade edilmektedir (bakınız Tablo 3) fakat sebep sonuç ilişkisine dair anlamlar fiiller kullanılarak verildiğinde dil bilgisel eğretilme ortaya çıkmaktadır (örneğin: “Küresel iklim değişikliği; iklimsel özelliklerin değişmesine, buzulların erimesine, denizlerin su seviyesinin yükselmesine yol açar”. (Akter, Arslan, & Şimşek, 2019, s. 226)). Bu ayırım göz önüne alınarak, seçilen kitaplardaki sebep sonuç ilişkilerine dair anlatımlar dil bilgisel eğretilme yoluyla ve zarflar/bağlaçlar yoluyla olmak üzere iki ana kategoride ele alınmıştır. Dil bilgisel eğretilme kategorisine “yol açmak,” “sebep olmak,” ve “neden olmak” fiilleri dahil edilirken, zarflar/bağlaçlar kategorisine ise “bu yüzden,” “bu sebeple,” “bu nedenle,” “çünkü,” “diye,” “-dığı/-diği için,” “-diğinden/diğinden,” “-ınca/-ince,” “-den/-dan dolayı,” “-den/-dan ötürü” gibi yapılar dahil edilmiştir (Korkmaz, 2022). Tablo 14, bu yapıların 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Fen bilgisi kitaplarında gözlemlenme sıklıklarını ve kitaplardaki toplam kelime sayısına oranlarını ve hangi kitapların analizinin yapıldığını sunmaktadır.

Tablo 14. Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf MEB Fen Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Sebep Sonuç İlişkilerinin Verilme Usulleri

	Yapı/Sınıf	5. Sınıf Fen Dersi Kitabı		6. Sınıf Fen Dersi Kitabı		7. Sınıf Fen Dersi Kitabı		8. Sınıf Fen Dersi Kitabı	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Sebep sonuç ilişkisinin Dil bilgisel eğretilme yoluyla gerçekleştiği durumlar	Ögeler								
	Yol açmak	8	%0.02	9	%0.02	3	%0.006	11	%0.02
	Sebep olmak	38	%0.11	22	%0.04	10	%0.02	17	%0.03
	Neden olmak	8	%0.02	32	%0.06	28	%0.06	40	%0.07
	Toplam	56	%0.16	63	%0.12	41	%0.09	68	%0.13
Sebep sonuç ilişkisinin birincil Dil bilgisel ögeler (zarflar ve bağlaçlar) yoluyla gerçekleştiği durumlar	Bu yüzden	32	%0.09	0	0	3	%0.007	1	%0.001
	Bu sebeple	6	%0.02	1	%0.002	18	%0.04	8	%0.01
	Bu nedenle	5	%0.01	140	%0.3	36	%0.08	150	%0.3
	çünkü	10	%0.03	48	%0.09	68	%0.15	36	%0.07
	-dığı, -diği için	8	%0.02	8	%0.02	10	%0.02	8	%0.01
	-diğinden, -diğinden	1	%0.003	6	%0.01	1	%0.002	4	%0.007
	-ınca, -ince	14	%0.04	2	%0.003	11	%0.02	8	%0.01
	-den, -dan dolayı	7	%0.02	16	%0.03	16	%0.04	16	%0.03
	-den, -dan ötürü	0	0	0	0	0	0	2	%0.004
	diye	0		0		0	0	0	0
	Toplam	83	%0.2	221	%0.4	163	%0.37	233	%0.43
Sebep sonuç ilişkisinin gerçekleştiği toplam durum sayısı	Birincil ögeler ve dilbilgisel metafor Toplam:	139	%0.4	284	%0.6	204	%0.46	301	%0.55
	Tüm kitap toplam kelime sayısı	34500		50552		44177		54245	

Not: Analiz yapılan MEB'e ait kitapların listesi EK 1'de verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde görüleceği gibi hem dil bilgisel eğretilme kategorisindeki hem de zarflar/bağlaçlar kategorisindeki yapılar tüm sınıf düzeylerine ait fen dersi kitaplarında kullanılmıştır. Ancak, dil bilgisel eğretilmenin en çok kullanıldığı sınıfın 5. Sınıf olduğu (%0.16) ve daha ileri sınıflar olan 6., 7. ve 8. sınıflarda beklenenin aksine dil bilgisel eğretilmenin 5. sınıfa nispeten daha az kullanıldığı görülmüştür (sırasıyla %0.12, %0,9, %0.13). Bu veriler ışığında sebep sonuç ilişkilerinin anlatımında ileri kademeler ile ilk kademe arasında bir kopukluk ve uyumsuzluk olduğu söylenebilir.

Türkçe dersi, yukarıda bahsedilen kopukluk ve uyumsuzluğun telafi edilebileceği bir ders olabilir varsayımından yola çıkılarak ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf MEB Türkçe ders kitapları da fen kitaplarına uygulanan analize tabi tutulmuştur. Tablo 15 Türkçe ders kitaplarına uygulanan analizin sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 15. Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf MEB Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Sebep Sonuç İlişkilerinin Verilme Usulleri

	Yapı/Sınıf	5. Sınıf Türkçe Dersi Kitabı		6. Sınıf Türkçe Dersi Kitabı		7. Sınıf Fen Dersi Kitabı		8. Sınıf Fen Dersi Kitabı	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Sebep sonuç ilişkisinin Dil bilgisel metafor yoluyla gerçekleştiği durumlar	Ögeler								
	Yol açmak	2	%0.005	2	%0.006	0		2	%0.005
	Sebep olmak	2	%0.005	2	%0.006	1	%0.002	1	%0.002
	Neden olmak	3	%0.007	2	%0.006	5	%0.01	7	%0.02
	Toplam	7	%0.02	6	%0.02	6	%0.01	10	%0.02
Sebep sonuç ilişkisinin birincil Dil bilgisel öğeler (bağlaçlar ve zarflar) yoluyla gerçekleştiği durumlar	Bu yüzden	5	%0.01	6	%0.02	7	%0.02	7	%0.02
	Bu sebeple	0	0	0	0	0	0	0	0
	Bu nedenle	16	%0.04	8	%0.02	5	%0.01	1	%0.002
	çünkü	16	%0.04	28	%0.08	35	%0.08	25	%0.06
	-diği, -diği için	4	%0.009	9	%0.03	11	%0.03	3	%0.007
	-diğinden, -diğinden	5	%0.01	3	%0.008	4	%0.009	1	%0.002
	-ınca, -ince	12	%0.03	10	%0.03	15	%0.03	0	
	-den, -dan dolayı	3	%0.007	2	%0.006	2	%0.005	2	%0.005
	-den, -dan ötürü	1	%0.002	0	0	0	0	0	
	diye	9	%0.02	8	%0.02	9	%0.02	8	%0.02
	Toplam	71	%0.16	74	%0.21	88	%0.2	40	%0.09
Sebep sonuç ilişkisinin gerçekleştiği toplam durum sayısı	Birincil öğeler ve dilbilgisel metafor Toplam:	78	%0.18	80	%0.22	94	%0.22	50	%0.12
	Tüm kitap toplam kelime sayısı	43664		35846		43406		43358	

Not: Analizi yapılan MEB'e ait kitapların listesi EK 1'de verilmiştir.

Tablo 14 ve 15 karşılaştırıldığında, dil bilgisel eğitilemenin Türkçe ders kitaplarında fen bilgisi ders kitaplarına nispeten çok daha az bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, fen bilgisi ve Türkçe ders kitapları, sebep sonuç ilişkilerinin toplam sayısı ve oranı anlamında karşılaştırıldığında, Türkçe dersi metinlerinde sebep sonuç ilişkileri fen bilgisi dersi metinlerinde daha az yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu noktalara ek olarak, tablo 14 ve 15'teki verilere göre, Türkçe dersi metinlerinde sebep sonuç ilişkileri daha çok birincil yapılar olan zarflar ve bağlaçlar yoluyla oluşturulmakta ve dil bilgisel eğitileme çok fazla kullanılmamaktadır. Dolayısı ile, Fen bilgisi dersine ait farklı sınıf düzeylerine ait söylemlerde ortaya konulan kopuklukların ve uyumsuzlukların Türkçe dersinde telafi edilebileceği varsayımı ortadan kalmaktadır.

Verilerin gösterdiği bir başka durum fen bilgisi dersi metinlerinde hem dil bilgisel eğitilemenin hem de zarf ve bağlaçların sebep sonuç ilişkilerinin anlatımında neredeyse aynı oranda kullanılmasıdır. Bu durum fen bilgisi dersinde sebep sonuç ilişkilerinin ifade edilmesinin önemli bir beceri olduğunu göstermektedir. Bu tespitten hareketle sebep sonuç ilişkilerinin dilsel öğeler yoluyla nasıl sunulduğu ve oluşturulduğu konusunun hem Türkçe dersi müfredatında hem de fen bilgisi dersi müfredatında kazanım olarak açık bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini göstermektedir. Müfredatta kazanımlar açıkça belirtildiğinde, bu becerilerin öğrenilmesi şansa bırakmayacaktır.

4. Sonuç

Halliday'a göre (Halliday M. A., 1993b), okul öncesinde çocuklar için "dil bilgisel genelleme" dile ve gündelik bilgilere girişin anahtarı iken, ilk öğretim döneminde "dil bilgisel soyutluk" okuryazarlığa ve ilköğretim müfredatındaki bilgilere ulaşmanın anahtarıdır. "Dilbilgisel eğitileme" ise ortaöğretimde "disipline dayalı ve teknik bilgiye girişin anahtarıdır".

Bireyler için okul, daha resmi ve kurumsal dil kullanımına ilk kez maruz kaldıkları bir sosyal ortamdır. Birçok çocuk konuşma dilinin özelliklerine, dilin söz dizimini (syntax) ve biçim bilgisini (morphology) edinmiş olarak okula başlar fakat bu durum çocuklar arasında işlevsel dil kullanımında farklılık olmayacağı anlamına gelmez. Her bir öğrenci farklı bir dilsel sosyalleşme edinci ile okula başlar

(Bernstein, 1967). Çocukların okul dışında ve okul öncesinde maruz kaldıkları farklı dilsel sosyalleşme süreçleri sınıfta olumsuz olayların yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu durumun öğretmenler tarafından bir öğretim fırsatı olarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu düşünceden hareketle, ana okulu ve ilkokulun erken döneminde çocuklara, onların anlayacağı şekilde, bir anlamı iletirken farklı seçenekleri olduğu, bu seçenekler arasında birini seçerken sosyal bağlam öğelerinin önemli olduğu sezdirilebilir. Ayrıca bu etkinlikler esnasında çocukların dil kullanımına ilişkin değerlendirmeler sadece doğru-yanlış çerçevesinde yapılmamalı; öğrencilere uygunluk çerçevesinde geribildirimler verilmelidir. Çünkü öğrenciler okul dışındaki hayatlarında bu dil kullanım usullerini öğrenmişlerdir ve mutlaka o kullanımların da uygun düştüğü sosyal etkinlikler ve ilişkiler vardır.

İlköğretimin son bir ve orta öğretimin ilk iki yılında öğrencilere çalışmanın önceki bölümlerinde bahsedilen akademik kesitlerin sözcükdilbilgisel özellikleri basit düzeyde; orta öğretimin son iki yılında ise hem Türkçe hem de diğer alan öğretmenlerinin sözlü ve yazılı akademik söylemlerinin sözcükdilbilgisel özellikleri ve metin oluşturma usulleri açıkça öğretilmelidir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi disiplinlerin kendine has dil kullanım usullerini bilmek bu disiplinlerin ürettiği sistematik bilgilere ulaşmada ve bu bilgilerin yorumlanmasında, kullanılmasında önemlidir. Burada bahsedilen türde dil becerileri ile ilgili yapılacak eğitsel etkinliklerde temel prensip yine uygunluk ve öğrencilerin dil kullanımının işlevsel çeşitlendirilmesi olmalıdır. Bu dönemde özellikle adlaştırma ve dil bilgisel eğitilemenin bilimsel söylemlerdeki işlevleri ve çeşitli uğraş topluluklarındaki pratiklerle (bilginin üretilmesi, sunulması, düşünme tarzlarının iletilmesi gibi) ilişkisi öğretilmeli ve kavratılmalıdır. Örneğin, matematik öğretmenleri, “ardışık iki pozitif çift tam sayının kareleri toplamı” gibi uzun ve anlamın tek ad öbeğinde toplandığı ama matematik dersinde çokça karşılaşılan ad öbeklerinin günlük dil kullanımına yakın şekilde başka ifadelerle nasıl ifade edildiğine odaklanan dersler ve etkinlikler düzenleyebilir. Bu etkinliklerde öğrencilere birden fazla tümcenin bir ad öbeğine nasıl dönüştüğüne dair örnekler verilebilir. Ancak, bu tür etkinlikler öğrencileri bilimsel söylemlerin öğretmenler tarafından sağlanan günlük dildeki ifade edilme tarzlarına bağımlı hale getirmemelidir. Etkinliklerin nihai amacı, öğrencilerin bu söylemlerin ve usullerin işlevsel olarak ve bilim dallarına has şekliyle kullanmalarını sağlamak olmalıdır. Ayrıca, ders kitaplarındaki metinlerin ilgili bilim dallarının dil kullanım özelliklerini yansıtmasına dikkat edilmelidir. Çünkü, dil öğreniminde ilk adım dil kullanımına maruz kalmadır. Bazen öğretmenler, ders içeriklerini öğretmek üzere içeriğin tek cümlelik maddeler ile sunulduğu ders notları, konu özetleri kullanabilmektedir. Bu tür yazılı materyallerin çok sık kullanımı öğrencilerin bilim alanlarının tipik dil kullanım özellikleri konusunda farkındalık oluşturmalarına engel olabilir. Bu tür ders materyalleri yerine ilgili disiplinin metin türlerini ve dil kullanım özelliklerini mümkün olduğunca taşıyan metinleri içeren ders kitaplarının öğrenciler tarafından kullanılması sağlanmalıdır.

Bahsedilen türde dil öğretiminin ve araştırmaların yapılabilmesi için nispeten daha eski olan ve daha iyi bilinen yapısal dilbilgisi modellerinin yanında SİD’in de Türkiye’deki araştırmacılara ve öğretmenlere tanıtılması gerekmektedir.

Halliday ve arkadaşları SİD’in kuramsal çerçevesini oluştururken okul dil kullanımını araştırmalarının merkezine koymuşlardır. Bu nedenle SİD okul dilinin çocukların dil gelişimindeki rolüne dair İngilizce alan yazında, önem kazanmıştır. İngilizcenin eğitim dili olduğu Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avustralya (Rose & Martin, 2012); (Forsyth & Wood, 1977); (Doughty, Pearce, & Thornton, 1970) gibi ülkelerde dil müfredatları SİD çerçevesinde yeniden düzenlenmiş veya iyileştirilmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak, öğretmenlere yönelik SİD’e dayalı öğretim etkinlikleri sunan birçok İngilizce kitap yayınlanmıştır (Bloor & Bloor, 1995); (Downing & Locke, 1992); (Droga & Humphrey, 2002); (Eggins, 1994); (Lock, 1996); (Ravelli, 2000). Burada bahsedilen çalışmalara benzer çalışmalar Türkçe ile ilgili olarak da yapılabilir.

5. Extended Abstract

This study elucidates the grammatical features of the Turkish school language, employing the concepts of the Systemic Functional Linguistics (SFL) developed by Halliday (Halliday & Hasan, 1989); (Halliday M. A., 1994). Texts from various textbooks under the Turkish Ministry of National Education are analyzed to uncover the characteristics of the Turkish school language, drawing upon SFL concepts such

as interpersonal metafunction, textual metafunction, and ideational metafunction. The linguistic descriptions of the Turkish school language are then evaluated within the conceptual frameworks of recontextualization and hidden curriculum proposed by Basil Bernstein, which are relevant to educational curricula (Bernstein, 2003a); (Bernstein, 2003b); (Bernstein, 2003c).

The linguistic descriptions presented in the study shed light on the unique usage practices of Turkish language in the school environment. Additionally, the significance of language usage practices specific to the school setting is outlined across various educational levels, encompassing kindergarten, primary school, middle school, and high school. With a specific focus on the middle school level, the study delves into the importance of this stage in achieving academic success and fostering students' first language development.

The study also analyzes the linguistic construal of cause-and-effect relationships in four science and four Turkish language textbooks used in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades of middle school. According to SFL, there are two primary language usage methods in linguistically construing cause-and-effect relationships: grammatical metaphor and adverb/conjunction use. While grammatical metaphor is characteristic of academic discourse, adverb/conjunction use is more typical of everyday language (Halliday & Martin, 1993). The study focuses on these two main linguistic elements in presenting cause-and-effect relationships in the textbooks analyzed. The analysis begins by determining the number of these linguistic elements in the selected textbooks, followed by calculating the ratio of these linguistic elements to the total number of words in the books to enable comparisons between books and grade levels.

The analysis of textbooks yields three noteworthy findings. Firstly, there is a higher occurrence of cause-and-effect relationships in science textbooks compared to Turkish language textbooks. Secondly, in the textual presentation of cause-and-effect relationships, science textbooks give more emphasis to grammatical metaphor than Turkish language textbooks. Thirdly, grammatical metaphors are more frequently employed in the 5th-grade science textbook, the first year of secondary education, compared to textbooks from higher grade levels. In other words, there is a discernible trend towards everyday language usage in 6th, 7th, and 8th-grade textbooks.

These findings related to the grammatical features of textbooks at the middle school level are critically evaluated within the frameworks of recontextualization and hidden curriculum concepts proposed by Bernstein (Bernstein, 2003a); (Bernstein, 2003b); (Bernstein, 2003c). The study argues that the middle school level is a pivotal period for students in terms of language development in scientific disciplines. Consequently, texts in Ministry of National Education textbooks prepared for this critical period should be tailored to reflect the discourse practices of scientific disciplines. Additionally, a gradual transition from everyday language usage practices to academic discourse practices should be implemented, starting from lower grades. In addition, learning objectives related to the language use practices of various scientific disciplines, such as mathematics, science, and history, can be incorporated into the curricula of these disciplines or added to the Turkish language curriculum. Furthermore, materials and activities focused on academic language use can be prepared for teachers who teach subjects other than Turkish. It is also crucial to note that the features of the Turkish language in scientific discourses need to be described by linguists specializing in Turkish. Such studies can be conducted within the Systemic Functional Linguistics Theory, whose theoretical development primarily sustained through a focus on the analysis of school language.

Keywords: Systemic Functional Linguistics, School Language, Recontextualization, Hidden Curriculum, Grammatical Metaphor, Cause-and-Effect Relationships in Middle School Science and Turkish Language Textbooks.

Çıkar Çatışması Beyanı / Conflict of Interest

Çalışmada herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.
There is no conflict of interest with any institution or person in the study.

İntihal Politikası Beyanı / Plagiarism Policy

Bu makale İntihal programlarında taranmış ve İntihal tespit edilmemiştir.
This article was scanned in Plagiarism programs and Plagiarism was not detected.

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı / Scientific Research and Publication Ethics Statement

Bu çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında belirtilen kurallara uyulmuştur.
In this study, the rules specified within the scope of the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were followed.

Kaynakça

- Öztürk, B. (2018). Tartışma Metinlerinde Dilbilgisel Bağlıklık Kullanımı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 1161-1190.
- Akter, S., Arslan, H. B., & Şimşek, M. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bernstein, B. (1967). *Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences*. Ardent Media.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique . *Rowman & Littlefield*.
- Bernstein, B. (2003a). Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language. *Psychology Press.*, 2.
- Bernstein, B. (2003b). Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission. *Psychology Press.*, 3.
- Bernstein, B. (2003c). Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse . *Psychology Press.*, 4.
- Bloor, T., & Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. London: Arnold.
- Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: Genre-based pedagogy for K-5 classrooms*. London/New York: Routledge: London/New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781317816164.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. N. T. D. R. Olson içinde, *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (s. 105-123). Cambridge.
- Christie, F. (1985). Language and schooling. S. Tchudi içinde, *Language, schooling and society* (s. 21-40). NJ: Boynton/Cook.
- Christie, F. (1986). Writing in schools: Generic structures as ways of meaning. B. Couture içinde, *Functional approaches to writing: Research perspectives* (s. 221-239). London: Frances Pinter.
- Christie, F. (1999). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Continuum.
- Christie, F., & Martin, J. (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Clark, H. H. (1977). Linguistic processes in deductive reasoning. I. P.-L. Wason içinde, *Thinking: Readings in cognitive science* (s. 98-113). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Clark, U. (2019). *Developing language and literacy in English across the secondary school curriculum: An inclusive approach*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-93239-2
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. I. F. Martin içinde, *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (s. 126-230). London: Cassell.
- Doughty, P., Pearce, J., & Thornton, G. (1970). *Language in use*. London: Edward Arnold.
- Downing, A., & Locke, P. (1992). *A university course in English grammar*. New York and London: Prentice Hall.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2015). *Genre pedagogy in higher education: The SLATE project*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-137-31000-2
- Droga, L., & Humphrey, S. (2002). *Getting started with functional grammar*. Berry, NSW, Australia: Target Texts.
- Eggs, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.
- Fairclough, N. (1992). The Appropriacy of 'Appropriateness'. N. In Fairclough içinde, *Critical Language Awareness* (s. 33-56). London: Routledge.
- Forsyth, I., & Wood, K. (1977). *Language and communication. Books 1 and 2*. London: Edward Arnold.
- Gebhard, M., & Harman, R. (2011). Reconsidering genre theory in K-12 schools: A response to school reforms in the United States. *Journal of second language writing.*, 20(1), 45-55.
- Halliday, M. A. (1964). The users and uses of language. A. M. M. A. K. Halliday içinde, *The linguistic sciences and language teaching* (s. 75-100). London: Longman.

- Halliday, M. A. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. (1979). One child's protolanguage. M. Bullowa içinde, *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (s. 171-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. (1993a). Literacy in science: Learning to handle text as technology. I. M. Martin içinde, *Writing science: Literacy and discursive power* (s. 69-85). Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. A. (1993b). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. (1998). Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge. J. R. Veel içinde, *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (s. 185-235). London: Routledge.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. England: Oxford University Press.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (2006). Retrospective on SFL and literacy. M. O. R. Whittaker içinde, *Language and literacy: Functional approaches* (s. 15-44). London/New York: Bloomsbury.
- Halliday, M. A., & Martin, J. (1993). *Literacy in science: Learning to handle text as technology*. Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.: Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. A., & Mathiessen, C. M. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
- Harvey, N. (1993). Text analysis for specific purposes. *Prospect*, 8(3), 25-41.
- Hasan, R. (1996). The Grammarian's Dream: Lexis As Most Delicate Grammar. In C. C., B. D., & Williams G., *Ways of Saying: Ways of Meaning-Selected papers of Ruqaiya Hasan* (pp. 73-103). London/New York: Cassell.
- Humphrey, S. (2016). *Academic literacies in the middle years: A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. London/New York: Routledge.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. .
- Korkmaz, Z. (2022). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Kurumu Yayınları.
- Lock, G. (1996). *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mackay, D., Thompson, B., & Schaub, P. (1970). *Breakthrough to literacy: Teacher's manual. The theory and practice of teaching initial reading and writing*. London: Longman for the Schools Council.
- Martin, J. R. (1989). *Factual writing*. England: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1991). Nominalization in science and humanities: Distilling knowledge and scaffolding text. E. Ventola içinde, *Functional and systemic linguistics* (s. 307-337). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martin, J. R. (2002). Writing history: Construing time and value in discourses of the past. M. J. Colombi içinde, *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (s. 8-118). Mahwah, NJ: Lawrence Er.
- Martin, J. R., Mathiessen, C. M., & Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard educational review*, 48(1), 32-64.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Nystrand, M. (1982). *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic.
- O'Halloran, K. (1999). Towards a Systemic Functional Analysis of Multisemiotic Mathematics Texts. *Semiotica*, 124(1/2), 1-29.
- O'Halloran, K. (2000). Classroom Discourse in Mathematics: A Multisemiotic Analysis. *Linguistics and Education, Special Edition: Language and Other Semiotic Systems in Education.*, 10(3), 359-388.
- Painter, C. (1984). *Into the Mother Tongue: A case study in early language development*. London: Frances Pinter.
- Ravelli, L. (2000). Getting started with functional analysis of texts. L. Unsworth içinde, *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives* (s. 27-64). London: (Continuum) Cassell.

- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Schleppegrell, M. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education*, 12(4), 431-459.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.
- Snow, C. E. (1987). Beyond conversation: Second language learners' acquisition of description and explanation. In J. Lantoff, & R. DiPietro, *Second Language Acquisition in the Classroom Setting* (pp. 3-16). Norwood, NJ: Ablex.
- Snow, C. E. (1987). Beyond conversation: Second language learners' acquisition of description and explanation. In j. Lantolff, & R. DiPietro, *Second language acquisition in the classroom setting* (pp. 3-16). Norwood, NJ: Ablex.
- Snow, C., Cancini, H., Gonzalez, P., & Shriberg, E. (1989). Giving Formal Definitions: An Oral Language Correlate Of School Literacy. In D. Bloome, *Classrooms and Literacy* (pp. 233-249). Norwood, NJ: Ablex.
- Swales, J. (2011). The concept of discourse community. *Writing about writing: A college reader*, 215-224.
- Tüysüz, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı*. Ankara: Destek Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1987-1934). The Collected Works of L. S. Vygotsky,. R. Rieber, & T. M. Hall) içinde, *Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions*. New York: Springer Science + Business Media.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Williams, G. (1999). The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: A case example in early literacy education. F. Christie içinde, *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (s. 88-122). London: Continuum.
- Williams, G. (2000). Literacy pedagogy prior to schooling: Relations between social positioning and semantic variation. I. N. A. Morais içinde, *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (s. 17-46). New York: Peter Lang.

Ekler

Ek 1: Analizi Yapılan Kitapların Listesi

1. Seval Akter, Hatice Betül Arslan, Meltem Şimşek (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 5. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
2. Süheyla Özlem Dinçer, Erhan Yiğit (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 6. Anadol Yayıncılık, Ankara.
3. Gazi Yönter (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 7. Yıldırım Yayınları, Ankara.
4. Erhan Yiğit (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 8. Adım Adım Matbaa Yayıncılık, Ankara.
5. Beşir Sevim (2022) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı. Koza Yayın Aş, Ankara.
6. Nihal Ertürk, Seray Keleş, Damla Külünk (2021) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
7. Tolga Kır, Emine Kırman, Seda Yağız (2021) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
8. Hilal Eselioğlu, Sıdika Set, Ayşe Yücel (2021) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
9. Sami Tüysüz (2019) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı 8. Ders Destek Yayıncılık, Ankara.