

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUMA SÜRECİNDE ZAMANSAL BİLGİNİN İŞLENMESİ
ANLATI METİNLERİNE DÖNÜK GÖZLEMLER**

Doktora Tezi

Çağrı KAYGISIZ

ANKARA, 2023

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUMA SÜRECİNDE ZAMANSAL BİLGİNİN İŞLENMESİ
ANLATI METİNLERİNE DÖNÜK GÖZLEMLER**

Doktora Tezi

Çağrı KAYGISIZ

Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

ANKARA, 2023

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUMA SÜRECİNDE ZAMANSAL BİLGİNİN İŞLENMESİ
ANLATI METİNLERİNE DÖNÜK GÖZLEMLER**

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

İmzası

1- Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

2- Prof. Dr. Nermin YAZICI

3- Prof. Dr. Özgür AYDIN

4- Doç. Dr. Elif ARICA AKKÖK

5- Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT

Tez Savunması Tarihi: 11.01.2023

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN danışmanlığında hazırladığım “Okuma Sürecinde Zamansal Bilginin İşlenmesi Anlatı Metinlerine Dönük Gözlemler” adlı doktora tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başla kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksini ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Tarih: 08. 09. 2022
Çağrı KAYGISIZ

TEŞEKKÜR

Ödenmesi mümkün olmayan manevi borcun, küçük bir karşılığı olarak; ana yurdumuzda fikri hür, vicdanı hür bireyler olarak yaşama imkânı sunan ve “En Hakiki Mürşit İlimdir, Fendir” düşüncesiyle Cumhuriyetimizi kuran, Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ve aziz arkadaşlarına sonsuz şükran, minnet ve teşekkürle...

Bu tez çalışması, teze ve bundan sonra yapacağım her çalışma için bana güç veren kızım Ülkü Ece’ye ithaf edilmiştir. Bilimin ışığında, her daim Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’ÜN izinde yürümesi dileğiyle...

Akademiye, bilime en çok da hayata ve yaşama dair öğrettikleriyle her daim yolumu aydınlatan danışmanın, öğretmenim Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN’a bu tez çalışmasından bağımsız olarak öğrettikleri ve harcadığı emek için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu tez çalışmasındaki düşünsel tasarımın ortaya koyulmasında emek ve desteğini esirgemeyerek deney desenlerinin hazırlanması ve çözümlenmesine yardım eden Prof. Dr. Özgür AYDIN’a, bölüme ilk geldiğim andan itibaren yanımda olan hocalarım Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI ile Doç. Dr. Elif ARICA-AKKÖK’e varlıkları ve destekleri için teşekkür ederim. Ayrıca akademik bilgi ve yetenekleriyle her daim örnek aldığım başta Prof. Dr. Nadir Engin UZUN, Prof. Dr. Dilek PEÇENEK, Prof. Dr. Seda GÖKMEN olmak üzere Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümünde görevli tüm hocalarım ile Selma MÜREKKEPÇİ’ye burada teşekkürlerimi sunuyorum.

Gerek tez önerisi esnasında verdiği katkılar gerekse tez izleme sürecinde verdiği destekle bu çalışmanın ortaya çıkmasına katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜL ve Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT hocalarıma da bu bölümde ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Deney setlerinin tasarım özelliklerini inceleyerek görüş bildiren ve tasarım sürecine destek olan hocalarım Prof. Dr. Bülent ÖZKAN, Prof. Dr. Derya YAYLI, Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA, Prof. Dr. Hakan ÜLPER, Prof. Dr. Nermin YAZICI'ya emek ve yardımları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora süreci boyunca desteklerini esirgemeyen Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Kenan BİLİCİ'ye ve onun nezdinde tüm Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü çalışanlarına da teşekkürlerimi iletmek isterim.

Başöğretmen Mustafa Kemal ATATÜRK'ün "İstikbal Göklerdedir" şiarıyla kurduğu Türk Hava Kurumu bağlı kuruluşu, Türk Hava Kurumu Üniversitesi'nde görev yapan ve her daim desteklerini aldığım başta rahmetli rektörümüz sayın Prof. Dr. Ahmet Erman AKBULUT hocam olmak üzere Doç. Dr. Emine Deniz TEKİN, Öğr. Gör. Sibel İmren ÖZTÜRK, Öğr. Gör. Fethiye SERT hocalarıma da burada ayrıca teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tez sürecindeki destek ötürü meslektaşlarım Arş. Gör. Zehra Nur BAYINDIR, Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU ile deneylere katılan Hacettepe Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi öğrencilerine teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR VE İMLER.....	viii
TABLolar.....	ix
GRAFİKLER.....	x
ŞEKİLLER	xi
EKLER	xiii
I. GİRİŞ	1
1.1. Tezin Konusu.....	1
1.2. Araştırma Problemi.....	1
1.3. Tezin Amacı ve Önemi.....	7
1.4. Araştırma Soruları	7
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Yöntem ve Sınırlılıklar	8
II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Metin Kavramı.....	9
2.2. Metinsellik Ölçütleri.....	11
2.2.1. Metin Merkezli Ölçütler	11
2.2.1.1. Bağdaşıklık.....	11
2.2.1.2 Tutarlılık	12
2.2.2. Kullanıcı Merkezli Ölçütler.....	12

2.2.2.1. Amaçlılık ve Kabul Edilebilirlik	12
2.2.2.2. Bilgisellik.....	12
2.2.2.3. Durumsallık	12
2.2.2.4. Metinlerarasılık.....	12
2.3. Tür Kavramı ve Metin Türleri.....	13
2.4. Metin Türü Sınıflandırması	15
2.5. Anlatı Metinleri	18
2.5.1. Metinsel Özellikler	19
2.5.1.1. Anlatı Organizasyonu	19
2.5.1.2. Anlatıcı ve Bakış Açısı	24
2.5.1.3. Anlatı Değerlendirmesi.....	26
2.5.1.4. Anlatı Dinamiği	27
2.6. Yapısal Özelliklerin Metin Türüne Erişimdeki Rolü	33
2.7. Metinsel Yapıyı Oluşturan Birimler	38
2.8. Söylem Kavramı	40
2.9. Söylem Türleri.....	43
2. 10. Metin Türü ve Söylem İlişkisi	44
2.11. Kip Görünüş ve Zaman Kavramları	46
2.11.1. Kip	46
2.11.2. Görünüş	50
2.11.3. Zaman	58
2.12. Okuma	63

2.12.1. Okuma Edimi.....	63
2.12.2. Okuma Sürecini Açıklamaya Dönük Yaklaşımlar	70
2.12.2.1. İç Doğrultulu Okuma Yaklaşımı	72
2.12.2.2. Dış Doğrultulu Okuma Yaklaşımı	75
2.12.2.2.1. Şema Kuramı	78
2.12.2.3. Etkileşimsel Okuma Yaklaşımı	81
2.12.2.4. Berimsel Okuma Yaklaşımı.....	86
2.12.2.4.1. Çift Yönlü Aşamalı Model	86
2.12.3 Okuma Ediminin Bilişsel Temelleri	89
2.12.3.1. Bilişsel Sistemin Veri İşleme Aygıtları	90
2.12.3.1.1. Algı	90
2.12.3.1.2. Dikkat	90
2.12.3.1.2.1. Dikkatin Bilgi İşlem Süreci Olarak Okumadaki Rolü.....	91
2.12.3.2. Bilişsel Sistemin Yapı Taşları: Bellek Sistemi.....	95
2.12.3.2.1. Bellek Türleri.....	96
2.12.3.2.1.1. Duyusal Kayıt	96
2.12.3.2.1.2. İşler Bellek.....	96
2.12.3.2.1.2.1. İşler Bellek Sisteminde Ortaya Çıkan Bilişsel Yük Türleri	98
2.12.3.2.1.2.2. İşler Belleğin Okuma Sürecindeki Rolü.....	99
2.12.3.2.1.3. Uzun Süreli Bellek.....	100
2.12.3.3. Anlamlandırma Süreci.....	102
2.12.3.3.1. Anlamlandırma Sürecinin Bilişsel Bileşenleri	105

2.12.3.3.2. Anlamlandırma Sürecinde Zihinsel Temsillerin İnşası	107
2.12.3.3.2.1. Metin Tabanı.....	109
2.12.3.3.2.2. Durum Modeli	109
2.12.3.3.2.2.1. Durum Modelinin Parametreleri	112
2.12.3.4. Morfolojik Unsurların Okuma - Anlama Sürecindeki Rolü.....	114
2.12.3.5. Okuma Ediminin Nörolojik Temelleri	115
2.12.3.6. Okuma Ediminin Nöroanatomik Yapısı	117
2.12.3.7. Okuma Ediminin Nörofizyolojik Yapısı	126
2.12.3.8. Okuma Ediminin Nörokimyasal Yapısı	127
III. BÖLÜM: YÖNTEM	130
3.1. Yönteme İlişkin Kuramsal Çerçeve.....	130
3.2. Örneklem Yöntemi	131
3.3. Veri Toplama Süreci.....	132
3.3.1. Deney 1.....	132
3.3.2. Deney 2.....	136
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	140
IV. BÖLÜM: BULGULAR.....	141
4.1. Deney 1 Bulgular.....	142
4.2. Deney 2 Bulgular.....	144
4.3. Bulgulara İlişkin Genel Değerlendirme.....	146
V. BÖLÜM: SONUÇ ve TARTIŞMA	147
VI. KAYNAKÇA	159

VII. ÖZET	185
VIII. ABSTRACT	188
IX. TÜRKÇE – İNGİLİZCE TERİMLER DİZİNİ	191
X. DİZİN	197
XI. EKLER	204



KISALTMALAR ve İMLER

A	Ad
AOR	Auris
AÖ	Ad Öbeği
BE	Belirteç
ÇEK	Çekim
ÇG	Çoğul
DF	Degree of freedom (<i>serbestlik derecesi</i>)
E	Eylem
EÖ	Eylem öbeği
F	Faktör
İYE	İyelik
KGZ	Kip, Görünüş, Zaman
M	Magnoselüler
Ms	Millisecond (<i>milisaniye</i>)
Ø	Sıfır biçimbirim
Ort	Ortalama
OLMZ	Olumsuzluk
P	Parvosellüler
p	Anlamlılık derecesi
PAS	Pasif
Sd	Standart deviation (<i>standart sapma</i>)
T	Tümce
TAN	Tanıtsallık
TS	Tepki Süresi
ZAM	Zaman

TABLÖLAR

Tablo 1: Organon Modeli	16
Tablo 2: Frawley'in Gönderim Sınıflandırması ve Bilgisel Kiplik Sıra Düzeni	47
Tablo 3: Görünüş – Dilbilgisel Zamanın Benzerlik ve Farklılıkları	50
Tablo 4: Sözcüksel Görünüş Türündeki Eylemlerin İç Anlamsal Özellikleri.....	53
Tablo 5: Türkçede Eylem Üzerinde Yer Alan Morfo-Sentaktik Unsurların Yapılanışı..	56
Tablo 6: Türkçede Dilbilgisel Görünüş Kodlaması Yapmakla Görevli Morfolojik Unsurlar	57
Tablo 7: Görünüş Morfemlerinin İşlevleri	58
Tablo 8: Anlamlandırma Süreci İşlemleri	105
Tablo 9: Araştırma Soruları ile Deney Setlerinin Eşleştirilmesi	132
Tablo 10: Deney 1 Örnek Tümce	133
Tablo 11: Deney 1 Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	135
Tablo 12: Deney 2 Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	140
Tablo 13: Deney 2 Örnek Tümce	140
Tablo 14: Deney Setleri Araştırmacılar Arası Uyum Katsayıları.....	141
Tablo 15: Tümce Konumunun Tepki Sürelerine Etkisi.....	145

GRAFİKLER

Grafik 1: Deney 1 İçerik Sorularına Verilen Yanıtların Dağılımı.....	142
Grafik 2: Farklı Zamansal Uyuma (Görünüş Kategorisine) Sahip Tümcelere Verilen Ortalama Tepki Süreleri	143
Grafik 3: Deney 2 İçerik Sorularına Verilen Yanıtların Dağılımı.....	144
Grafik 4: İlişkili ve İlişkisiz Koşul Tümcelerine Verilen Ortalama Tepki Süreleri	145



ŞEKİLLER

Şekil 1: Saukkonen'in Metin Türü Sınıflandırması.....	18
Şekil 2: Metinsel Yapıyı Oluşturan Birimler.....	39
Şekil 3: Palmer'in Kiplik Sınıflandırması	49
Şekil 4: Zaman ve Temporal Demirleme	60
Şekil 5: Okuma Sistemi Mimarisi	63
Şekil 6: Bilgi İşleme Sistemi Atkinson ve Shiffrin Modeli.....	71
Şekil 7: Sözcük Tanıma Modeli	72
Şekil 8: Seri Bilgi İşlem Modeline Göre Okuma Süreci	73
Şekil 9: Etkileşimsel Okuma Sistematiği	82
Şekil 10: Sözcüksel İşlemlemenin Genel Çerçevesi.....	85
Şekil 11: Çift Yönlü Aşamalı Okuma Modeli.....	88
Şekil 12: Okuma Odağı	93
Şekil 13: Dikkatin Tümce Anlamının Kurulumundaki Rolü.....	94
Şekil 14: Bellek Sistemi	96
Şekil 15: İşler Bellek Sistemi	98
Şekil 16: Uzun Süreli Bellek Sistemi	101
Şekil 17: Anlamlandırma Sürecinin Bileşenleri	103
Şekil 18: Anlamlandırma Sürecindeki Bilişsel İşlem Düzeyleri	108
Şekil 19: Merkezi Nöral (Sinir) Sistemi	115
Şekil 20: İleri Beslemeli Basit Sinir Ağı Kesiti.....	116

Şekil 21: Retinada Yer Alan Optik Sinir Sisteminin Şematik Yapısı	119
Şekil 22: Sözcük İşlemlerde Kullanılan İkili Nöral Ağ	120
Şekil 23: Otografik Kurulum ile Fonolojik ve Semantik İlişkilerin Yapılandırılması ..	121
Şekil 24: Deney 1 Döngü Tasarımı	133
Şekil 25: Deney 2 Döngü Tasarımı	138



EKLER

Ek 1: Veri Seti	204
Ek 2: Aydınlatılmış Onam Formu	236
Ek 3: Uzman Görüşü Geri Bildirim Formu	237
Ek 4: Deney Setlerini Puanlayan Alan Uzmanları	239



I. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusu, araştırma problemi, tezin amacı ve önemi, araştırma soruları, varsayımlar ile yöntem ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Tezin Konusu

Bu çalışmanın konusu, okuma sürecinde metnin anlamlandırılması için gerekli olan durum modelinin oluşumunda zamansal (*temporal*) birimlerin oynadığı rolün ele alınmasıdır. Bu kapsamda, zamansallık (*temporality*) ifade eden birimlerin anlatı metinlerinin anlamlandırılmasına dönük süreçlerde ne tür görevler üstlendikleri ele alınmıştır.

1.2. Araştırma Problemi

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeyle birlikte 21. yüzyıl, günlük yaşama da etki eden pek çok değişim ve dönüşümün yaşandığı dönem olarak insanlık tarihindeki yerini alacaktır. Yaşanan ilerlemenin doğal sonucu olarak bilgi üretim ve yayılma hızının da katlanarak artacağı bilgi bilim alanında yapılan çalışmaların sonuçlarında ayrıca görülmektedir.

İnovasyona dayalı teknolojik dönüşümün, kendisini yoğun olarak hissettirdiği alanlardan birisi de “eğitim” alanıdır. Öyle ki, özellikle bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması ve bu durumun getirdiği dijital dönüşüm, günümüzde bütün öğrenme-öğretme dinamikleri üzerinde etkisini göstermekte ve tüm öğrenme-öğretme paradigmaları üzerinde köklü değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla böylesi bir çağda, toplumların yaşanan değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmesi küresel rekabette, ülkelerinin gücünü koruma ve artırma motivasyonu, onları eğitim alanında yeni ve çağdaş yaklaşımlara yönelmeye zorlamaktadır (Kaygısız, 2018: 827). Bu doğrultuda verilmek istenilen eğitimin, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerinin

gelişimini destekleyecek ve yeni beceriler edinmesini kolaylaştıracak nitelikte olması elzemdir.

Bütün alanlarda, üretilen bilginin aktarımı, büyük ölçüde yazılı metinler üzerinden gerçekleştirildiği için okuma becerisinin gelişimi bu noktada son derece önemlidir. Farklı öğrenme alanlarında yeni becerilerin edinilip akademik başarı sergilenebilmesi ancak ve ancak etkin bir okuma eğitimiyle mümkün kılınabilir. Bir diğer ifade ile okuma edimi, yalnızca okuryazar bireyler olma imkânı tanıyan bir unsur olarak görülemeyeceği için etkin bir okur olmaksızın herhangi bir alanda akademik başarı ve yetkinlik gösterilmesi de söz konusu olamayacaktır (Bloom, 2016: 48-50; Bruning vd. 2004: 234). Bu bağlamda diğer öğrenme alanlarındaki etkinlik ve uygulamalarla kıyaslandığında dil ve edebiyat öğretimi üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Dil ve edebiyat öğretimi, temel dil becerilerinin gelişimini amaçlayan ve yapısı gereği yürütülen etkinlik ve uygulamaların büyük ölçüde metinlere dayandığı beceri gelişim odaklı öğretim alanıdır. Bu noktada bireylerin, dil ve dilin kullanımına ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi, farklı türlere ilişkin metinleri okuyup anlamları ve türe özgü özellikler bakımından iyi yapılandırılmış metinler üretmeleri amaçlanmaktadır. Ancak temelde kod çözme işlemi olarak okuma-anlama süreci; metin türüne özgü farklılıkların, metnin yüzey yapısında fark edilip yorumlanmasına dayalı olarak ilerlediği için bireylerin okuma eylemi esnasında metinlerin derin yapı görünümüyle ilişkili yapısal özelliklere ait iz düşümleri, metin yüzeyinde fark edip çözümlemeleri gerekmektedir. Aksi takdirde yalnızca metnin yüzey yapısında yer alan kodlara ilişkin çözümleme yapılabilecek, metnin derin anlamına erişim mümkün olmayacaktır. Bakıldığında bireylerin okuma-anlama süreçleriyle ilgili yaşadıkları sorunların da bu durumdan kaynaklandığı görülmektedir. Hâlbuki okuma eylemi süresince anlam, metnin tüm katmanların arasında dinamik biçimde tekrarlı olarak yapılandırılır ve bir metni anlamak demek esasında, bilişsel süreçlere yayılan birtakım eylemlerle metnin derin anlamına

erişim sağlamak demektir. Bu nedenle verilen okuma eğitiminin niteliği, biçimi ve kapsamı son derece önemlidir.

İlk bakışta okuma, basit bir öğretimsel faaliyet olarak görülebilmektedir. Çünkü bakıldığında sözcüklerin anlamsal değerleri vardır ve okuryazar olmak, harf ya da sembolleri doğrudan düşünce veya konuşma eylemine aktarmak olarak kabul edilebilmektedir (Bruning vd. 2004: 234). Ancak okuma edimi, karmaşık bilişsel süreçlere dayalıdır ve yalnızca bu bilişsel süreçlerin çalışma ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmış öğretim materyallerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif biçimde kullanılmasıyla geliştirilebilir.

Okunan materyal ne olursa olsun, okuma eyleminin temel çıktısı, okunan metinden bilgi edinilmesi durumudur ve bu süreç metindeki bilgisel sunumun, zihinsel olarak tutarlı biçimde inşa edilmesini gerektirmektedir (Goldman & Rakestraw, 2000: 311). Söz konusu bu inşa süreci ise metinde yer alan her bir ek, sözcük ve tümcelerin hem ayrı ayrı hem de metindeki diğer ek, sözcük ve tümcelerle, metnin söylemi uyarınca nasıl ve ne şekilde ilişkilendirildiğinin çözümlemesini içermektedir. Bu süreç aynı zamanda metin merkezli bilgilerle birlikte, metin dışı genel dünya bilgisinin kullanımını da gerektirmektedir. Bu nedenle diğer dilsel becerilerle kıyaslandığında okuma becerisi, öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları temel dil becerilerinden birisidir. Bu bağlamda, etkin bir okuma-anlama süreci için üst dil farkındalığı olarak adlandırılan, üst bilişsel bilgi gelişimini destekleyecek etkinlik ve uygulamaların tasarlanarak öğretim ortamlarına entegre edilmesi zorunluluğu ortadadır.

Okuma edimi kapsamlı söylem dizgelerini içerir ve metni anlamlandırma okuyucuların söylem öğelerini birleştirme yeteneğine bağlıdır. Ayrıca yapılan çalışmalar da söylem düzeyi hakkındaki bilginin, okuma becerisinin gelişiminde son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Söylem yapısı sayesinde önermeler ileri ve/veya geri gönderimler yoluyla bağımsız birimlerin, birbirleriyle ilişkilendirilerek yeni anlamlar kazanmasını

sağlar (Bruning vd. 2004: 239, 240). Dolayısıyla metnin söylem düzeyi hakkındaki yapısal özelliklerinin belirlenmesiyle:

- i. Metnin yapısal ipuçlarından hareketle, okuyucunun metnin ana fikrine ulaşması ve hatırlanması kolaylaşır,
- ii. Metnin yüzey yapısıyla, türe ilişkin kavramsal yapı arasındaki paralelliğin belirtilmesi metnin anlaşılmasına katkı sağlar,
- iii. Metin yapısının daha belirgin hale getirilmesi, metnin anlaşılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırır (Goldman & Rakestraw; 2000: 316).

Daha önce de belirtildiği gibi okuma eyleminin temel amacı, okunan metinden bilgi edinme durumudur ve bu süreç metinde yer alan durum / olayların zihinsel temsillerinin oluşturulmasını ve oluşturulan zihinsel temsillerin uzun süreli belleğe aktarılması süreçlerini içermektedir (Zwaan & Radvansky, 1998: 162). Bu doğrultuda, okuma-anlama süreçlerini açıklamaya dönük pek çok modern teoride okuyucuların, okudukları metne ilişkin durum modelleri oluşturdukları ifade edilmektedir (Johnson-Laird, 1983; van Dijk & Kintsch, 1983; Zwaan vd. 1995; Graesser vd. 1997; Zwaan & Radvansky, 1998).

Durum modelleri, metinde geçen bir olay ya da durumun mekânsal ve zamansal (*temporal*) konumu, karakter ve nesnelerin hedefleri ile metin varlıkları arasındaki nedensel ilişkiler gibi, anlatılan durumun bir dizi farklı boyutu hakkında bilgi sağlayan zihinsel temsillerdir (Gernsbacher, 1990; Zwaan & Radvansky, 1998). Bu bağlamda durum modelleri, okuyucuya sadece karakter vb. birimlerin belli bir sahnedeki görünümü hakkında değil; sahneyi oluşturan birimler arasındaki ilişkiler ağının bütününe dönük temsiller sağladığından (Johnson-Laird, 1983), metinde yer alan bilgilerin, okuyucunun dünya bilgisi tarafından sağlanan bilgilerle bütünleşmesine ve okunan metnin ne hakkında olduğunun anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Glenberg, Meyer & Lindem,

1987: 70).

Ancak işler bellek sisteminin, belirli bir zaman diliminde eş zamanlı olarak işleyebileceği bilgi miktarı sınırlıdır. Bu nedenle metne ilişkin oluşturulacak durum modellerinin sonlu sayıda olduğu ve yalnızca belirli bir uzam ve zamandaki yerel malzemeyi aktif olarak koruduğunun (O'Brien, Rizzella, Albrecht & Halleran, 1998) bilinmesi, metnin kavranmasına dönük oluşturulacak durum modellerini etkileyecek değişkenler hakkında kestirimlerde bulunulması bakımından önemlidir (Speer & Zacks, 2005).

Ayrıca okuma eylemi metnin söylem yapılarının çözülmesini gerektirmektedir. Bu nedenle okuyucular, söylemin kavranması sırasında iletilen bilginin çok düzeyli temsillerini oluşturmaktadır (Gernsbacher, 1990; Glenberg & Langston, 1992; Kintsch, 1998; Zwaan & Radvansky, 1998). Bu bağlamda durum modelleri, derin anlamayla da yakından ilgilidir (Rinck, Gamez, Diaz & de Vega, 2003), ve anlamlandırma sürecinde söylemin uyandırdığı varlık ve olaylar ile onları temsil eden söylem modellerinin oluşturulmasını sağlamaktadır (Carreiras, Carriedo, Alonso & Fernandez, 1997: 438). Bu yönüyle de durum modelleri, metnin derin anlamına erişim noktasında son derece önemli bir rol oynamaktadır.

Bütün bunlara ek olarak, metin temsili hem metinde gönderimde bulunan nesne ve eylemler hakkında bilginin ürünü olduğu (Garnham, Oakhill, Ehrlich & Carreiras, 1995), hem de zaman ve görünüşe ilişkin bilgideki ufak değişimler bile bilgi erişimini etkilediği için (Carreiras, Carriedo, Alonso & Fernandez, 1997: 445), okuyucular metni anlamlandırma sırasında zamansal bilgiyi takip etmektedirler (Ohtsuka & Brewer, 1992).

Bilindiği üzere zamanın (*time*) metnin anlaşılmasında üstlendiği rolün incelenmesi, olay-durumların kurgusal ve tarihsel anlatılarda nasıl ifade edilmesi gerektiğine ilişkin çalışmaların temeli, Aristoteles'e kadar gitmektedir. Ancak bu konuyla ilgili bilişsel psikolojik çalışmalar 1980'lerden itibaren başlamakta ve zamansal işaretleyicilerin

(*temporal markers*) dilin ve metinlerin anlaşılması süreçlerinde oynadığı rolün incelenmesine dönük araştırmalar zihinsel model (*mental models*) (Johnson-Laird, 1983) ve durum modeli (*situation model*) (van Dijk & Kintsch, 1983) kavramlarının ortaya çıkmasıyla birlikte gündeme gelmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda zaman ve görünüşle ilgili birimlerin durum / olayların zamansal yapısını belirlemede önemli olduğu (Talmy, 1983), söylemdeki olay / durumlar arasındaki zamansal ilişkileri kurarak okuyucuyu metin boyunca yönlendiren araçlar konumunda oldukları ve sıralı (*sequential*) - sıralı olmayan (*nonsequential*) olay / durumları işaret ederek söylem akışı ile uyumlu olup olmadıklarının belirlenmesini sağladıkları ifade edilmektedir (Carreiras, Carriedo vd. 1997: 440). Bu nedenle zaman ve görünüşe ilişkin birimler, okuyucunun metnin durum modelini oluşturmada odaklanması gereken unsurlara ilişkin sağladıkları bilgi nedeniyle oldukça önemlidir.

Olay-durumlara ilişkin kestirimlerde bulunmak üzere zamansal (*temporal*) ipuçlarını kullanmak temelde insan beynin çalışma biçimiyle ilgilidir (Riehle, Grün, Diesmann & Aertsen, 1997; Ghose & Maunsell, 2002; Janssen & Shadlen, 2005). Dolayısıyla dil ve düşünce sisteminin ürünü olan anlatı metinlerinin kavranması sürecinde okurlar, hem zamansal oryantasyonu sağlamak ve metne dönük durum modeli oluşturmak (Zwaan, 1996; Zwaan, Langston & Graesser, 1995; Zwaan, Magliano & Graesser, 1995), hem de metin bölümleri arasındaki olay sınırlarını sınırlarını (*event boundaries*) belirlemek için (Speer & Zacks, 2005: 126), metin yüzeyindeki zamansal ipuçlarını kullanmaktadır.

Yukarıda ifade edilen akademik zeminden hareketle, etkin ve verimli bir okuma-anlama süreci geçirilmesine ve okuma eyleminin temel çıktısı olarak kabul edilen okunan metinden bilgi edinme durumuna, etki edeceği açıkça görülen durum modellerinin oluşturulması sırasında, zamansal birimlerin oynadığı rolün okuma-anlama becerisinin gelişimine dönük didaktik planlamalarda dikkate alınması gerektiği bu tez çalışmasının başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

1.3. Tezin Amacı ve Önemi

Bu tez çalışmasında zamansallık ifade eden birimlerin, metnin anlamlandırılması süreçlerinde oynadığı rollerin ortaya konulmasına dönük deneysel incelemeler yapılacaktır. Söz konusu incelemeler sonucu elde edilecek bulgulardan hareketle; zamansallık ifade eden birimlerin anlamlandırma süreçlerinde ne gibi roller üstlendikleri ve çalışma sistematiklerine ilişkin bilginin, okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan didaktik süreçlere neden entegre edilmesi gerektiğine dair akademik düzeyde bir tartışma kurulacaktır. Bu yolla ayrıca okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik içerik ve etkinliklerin tasarımı süreçlerinde kullanılabilecek kapsamlı bir didaktik alt yapı malzemesi de elde edilmiş olacaktır.

Gernsbacher'e göre (1990) anlamlandırma sürecinin temel amacı, metne dönük tutarlı bir zihinsel temsil veya yapı inşa etmektir. Metne dönük zihinsel yapı oluşturmak metinden gelen bilgileri, zihinsel temel üzerinde yapılandırmayı gerektirmektedir. Tez çalışması bu bağlamda ele alındığında okuma-anlama süreçleri açısından önemli olan zamansal ilişkileri düzenleyerek, anlatı metinlerinin anlaşılmasına katkı sağlayan birimlerin çalışma sistematiğini Türkçe açısından ortaya koyması bakımından önemlidir. Bununla birlikte yapılacak incelemeler sonucu elde edilecek bulguların okuma becerisinin gelişime dönük didaktik ortamlara hem kuramsal hem de etkinlik ve materyal tasarımı gibi uygulamalı süreçlerde kullanılmak üzere sağlayacağı katkı açıktır.

1.4. Araştırma Soruları

Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmanın temel araştırma sorusu “zamansal yapı ve görünüşe ilişkin bilginin, anlatı metinlerinin işlenmesi ve türe özgü yapısal inşasında işlevi olup olmadığıdır.” Temel araştırma sorusunu cevaplamak üzere yanıtı aranacak alt araştırma soruları şu şekildedir:

- i. Eylemler arasındaki zamansal ilişkiler, durum modeli oluşumunda rol üstlenmekte midir?

- ii. Görünüş sunumu yapmakla görevli birimler, durumsal model oluşumunda rol oynamakta mıdır?
- iii. Eylemler arasındaki zamansal ilişkiler, metinde temsil edilen varlıkların (*entity*) durumu hakkında bilgi sağlamakta mıdır?
- iv. Okuyucular metni anlamlandırırken tek boyutlu mu yoksa çok boyutlu mu durumsal temsiller oluşturmaktadır?

1.5. Varsayımlar

Okuma anlama sürecinde zamansal bilginin, metni anlamlandırma ve durum modeli oluşturmada kullanıldığı ve zamansal bilgideki değişimlerin takip edildiği varsayılmaktadır.

1.6. Yöntem ve Sınırlılıklar

Bu çalışma Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 21.06.2021 Tarih 11/225 sayılı onayına istinaden yapılmıştır. Okuma edimini açıklamaya dönük farklı yaklaşım ve yöntemler olmakla birlikte, yaygın kullanılan deneysel yöntemlerden birisi, bu süreçte okuyucunun geçirdiği bilişsel süreçlere ilişkin nitel ve nicel veriler elde etmeyi olanaklı kılan tepki süresi (*response time*) ölçüm çalışmalarıdır. Bu yaklaşımın altında, farklı düzeylerdeki bilişsel işlemlerin, farklı zaman dilimlerinde meydana geleceği varsayımı yer almaktadır (Luce, 2008). Bu doğrultuda okuma sürecinde ortaya çıkan tepki süreleri, farklı bilişsel işlemlerin yansıması sonucu oluşmakta ve söz konusu bu işlemlerin yansıması olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, anlatı metinlerinin okunması esnasında zamansal birimlerin oynadığı rolün belirlenmesi amacını taşıyan bu tezde; tepki süresi ölçümleri kullanılarak anlatı metinlerinin okunması sürecinde rol oynadığı varsayılan zamansal birimlerin çalışması sistematığına ilişkin veriler elde edilecek ve söz konusu verilerin istatistiksel açıdan tutarlı ve geçerli olup olmadığını sorgulamak üzere istatistiksel analizler yapılacaktır.

II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Metin Kavramı

İnsanoğlunun karmaşık bilgi dizileriyle baş edebilmesinin yegâne yolu, bilgiyi kategorize edebilmesidir. Ancak karmaşık bilgi yapılarının benzer ve farklı yönlerinin ayırt edilip kategorize edilebilmesi için öncelikli olarak kategorize edilecek bilginin kavramsal açıdan ortaya konulması gerekmektedir. Çünkü insanlar, kavramlar yoluyla tanımlamada bulunur, ayırt edebilir, seçer ve birleştirebilir; bu yönüyle de kavramlar, insanoğlunun yaşamını devam ettirebilmesine yardımcı olan temel zihinsel oluşumlardır ve ayrıca bilgiyi işleme ve depolama sürecinde kullanılan tüm araçların da (sahneler [*scripts*], şemalar [*schemata*], anlam ağları [*semantic networks*] vb.) bileşeni konumundadır (Bozkurt, 2018: 7). Bu nedenle öncelikle metin kavramından ne anlaşılması gerektiğinin ortaya konulması gerekmektedir.

De Saussure dilin, dil (*langue*) ve söz (*parole*) olmak üzere iki boyutlu yapısı olduğunu ortaya koymuştur. Dili, sözden ayırmak toplumsal olguyu, bireysel olgudan, temel olguyu ikincil, az çok da rastlantısal nitelikli olgudan ayırmak demektir (de Saussure, 1998: 43). Bu bağlamda dil bireye ait bir işlev olmayıp, bireylerin edilgen biçimde belleğinde kodladığı toplumsal bir üründür. Önceden tasarlanması gerekmez, oysa söz bireysel bir istenç ve anlak edimidir, bu edimde; konuşan bireyin, kişisel düşüncesini anlamak için dil düzgüsünü kullanmasını sağlayan birleşimleri, bu birleşimleri dışı iletmesini sağlayan anlıksal-fiziksel düzeneği birbirinden ayırmak gerekmektedir (de Saussure, 1998: 43). Dil ve söz ayrımı arasındaki farkı kısaca ifade etmek gerekirse dil, tüm kuralları önceden belirlenen ve aynı anlam alanına sahip toplumsal nitelikli bir olguyken; söz, kişisel tercih ve kuralların geçerli olduğu bireysel bir olgudur. Metin kavramı de Saussure'ün dil ve söz ayrımı üzerinden ele alındığında, metinler dilin söz boyutunda konumlanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu yönüyle söz, metinler aracılığıyla izlenebilir olmaktadır.

Günümüz metindilbilim çalışmaları, dilin süreçsel yönüyle ilgilenmektedir (Östman & Virtanen, 2011), ve özellikle de tümceyi en büyük yapısal birim olarak kabul eden yaklaşımların etkisini yitirmesiyle birlikte; metni oluşturan yapısal birimlerin işleyişine dönük yaklaşımlar metindilbilim çalışmalarının temelini oluşturmaya başlamıştır. Bu noktada da özellikle metin, söylemin devam eden etkileşimi içinde, bireysel ve iletişimsel bir olgu olarak kabul edilmiştir (Beaugrande, 2011: 292).

Üreticilerin iletişimsel amaçları doğrultusunda şekillenen unsurlar olarak metni tanımlamak, beraberinde metin üreticisiyle birlikte metin alıcısının da bir rol üstlenmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle üretim sürecinde metnin, dilsel ve sözbilimsel açıdan üreticinin iletişimsel amacı doğrultusunda şekillenen söylem özellikleriyle uyumlu şekilde tasarlanması; metin alıcısının ise, metnin çözümlenmesine katkı sunacak bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle metinlerin dilbilgisel ve anlamsal bileşenleri yani metni oluşturan yapı taşları incelenmeye başlamıştır.

Bu bağlamda, metin nedir? sorusu karşısında okuma yazma bilen her bir bireyin asgari düzeyde bir fikri, yorumu olduğunu ifade eden Petöfi'ye göre (1990), neye metin denilmelidir sorusunun cevabı arandığında şu dört temel soru araştırmacıların karşısına çıkmaktadır (Petöfi, 1990: 114):

- i.** Metin, ilişkisel-bağlantısal mı yoksa fiziksel bir gösterge nesnesi midir?
- ii.** Metinler, tek boyutlu mu yoksa çok boyutlu nesneler midir?
- iii.** Metinler, göstergeler sisteminin bir parçası mıdır yoksa gösterge sistemine uygulanan bir olgu mudur?
- iv.** Bu soruların tümünden hareketle de metinsel yapıyı oluşturan yani bir metni, metin yapan ölçütler nelerdir?

Petöfi (1990) tarafından ortaya konulan ve bir metnin yapı bütünlüğünü sağlayan unsurların neler olduğunun belirlenmesine dönük yapılan farklı çalışmalarda, metin kavramından ne anlaşılması gerektiği ile metin bütünlüğünü sağlayan unsurların neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Beaugrande ve Dressler (2013: 29), söz konusu bu çalışmalardan elde edilen bulguları bir araya getirip genişleten bir yaklaşımla metin kavramını ele alıp değerlendirmiş ve “bir amaç doğrultusunda, belirli ölçütler ile bilişsel süreçlerin etkileşimi sonucu meydana gelen ve temel dilsel özelliği süreklilik olan iletişimsel bir oluşum” şeklinde metin kavramını tanımlamışlardır.

Bununla birlikte dil ve düşünce sisteminin çok boyutlu ve yönlü temsili olan metinlerin çözümlenmesinde üreticilerin bireysel özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri, çevresine ve toplumun diğer katmanlarına karşı tutumu dilsel çözümleme çalışmalarında göz önünde bulundurulmalıdır (Kaygısız, 2016).

2.2. Metinsellik Ölçütleri

Metinler, metin içeriğini oluşturan, metin bölümleri arasındaki ilişki ağlarını kurarak metnin yapı bütünlüğünü sağlayan ve ayrıca söz konusu ilişki ağlarının, yüzey yapıda metin alıcısı tarafından fark edilip kurulmasını olanaklı kılan işaretleyicilere - izlere sahip bütünsel oluşumlardır. Stillar’ın (1998) işaret ettiği bu işaretleyiciler-izler, bir diğer ifade ile metnin, metin olmasını sağlayan koşulları, alan yazındaki ifadesiyle metinsellik ölçütlerini Beaugrande ve Dressler (2013) şu başlıklar altında bir araya getirmiştir:

2.2.1. Metin Merkezli (*Text-Oriented*) Ölçütler

2.2.1.1. Bağdaşıklık (*Cohesion*)

Yüzey metin yapısını erişilebilir kılan bağlantı ağlarıdır (Beaugrande & Dressler, 2013: 48). Metnin bağdaşıklık yapısı ayrıca metni, metin dışı olandan ayırmayı ve birbiriyle bağlantılı farklı metin bölümlerine erişim sağlanmasını olanaklı kılar (Stillar, 1998: 16).

2.2.1.2. Tutarlılık (*Coherence*)

Tutarlılık, derin metin yapısına erişimi olanaklı kılan metin içi anlamsal ve mantıksal bağlantı ağlarını ifade etmektedir (Beaugrande & Dressler, 2013: 84). Metnin tutarlılık yapısı ayrıca metnin ve metnin ait olduğu bağlam arasındaki ilişkinin okuyucu tarafından kurulmasına, fark edilmesine de katkı sağlar (Stillar, 1998: 16).

2.2.2. Kullanıcı Merkezli (*User-Oriented*) Ölçütler

2.2.2.1. Amaçlılık ve Kabuledilebilirlik (*Intentionality and Acceptability*)

Metnin, üreticisinin iletişimsel amaçları doğrultusunda bağdaşık ve tutarlı kılınarak tasarlanıp üretilmesi amaçlılık olarak tanımlanmaktadır (Beaugrande & Dressler, 2013: 113).

Metnin, söylemle uyumlu durum bağlamı içinde kullanılması ise kabuledilebilirlik olarak tanımlanmaktadır (Beaugrande & Dressler, 2013: 130).

2.2.2.2. Bilgisellik (*Informativity*)

Bilgisellik, metnin yeni bir bilgi değeri taşıması, bir diğer ifadeyle aktarılan bilginin alıcı açısından tanıdık ve beklenen bir bilgi olmaması şeklinde tanımlanmaktadır (Beaugrande & Dressler, 2013: 139).

2.2.2.3. Durumsallık (*Sitionality*)

Metnin iletişimsel amaçlar doğrultusunda, durum bağlamı içerisinde alıcısıyla ilişkili hale gelmesidir (Beaugrande & Dressler, 2013: 163).

2.2.2.4 Metinlerarasılık (*Intertextuality*)

Metinlerarasılık, metnin diğer metinlerden edinilen bilgilere dayanması ve metnin diğer metinlerle olan etkilişi olarak tanımlanmaktadır (Beaugrande & Dressler, 2013: 182).

2.3. Tür Kavramı ve Metin Türleri

Tür, bir nesne ya da olgunun kendisine özgü ayırt edici özellikleri nedeniyle, ilişkili olduğu diğer unsurlardan ayrıştırılmasını sağlayan betimleyici, tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerini ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır (Kaygısız, 2016) ve dilbilim, edebiyat, retorik, eğitim vb. pek çok farklı disiplinle ilişkilidir (Solin, 2011: 119).

Metindilbilim açısından ele alındığında tür kavramı, metinlerin biçimsel ve / veya işlevsel açıdan benzerlik ve farklılıklarına dayalı olarak sınıflandırılabilceği fikriyle yakından ilişkilidir ve bu yönüyle de tür kavramı, metinsel biçime ilişkin değışen kurallar ve beklentiler kümesi olarak görölmektedir (Solin, 2011: 119). Bir değir ifadeyle türler, bir dilin konuşucuları tarafından kolaylıkla ayırt edilebilen metin kategorileridir ve belirli bir amaç için belli bir durumda kullanılan unsurlar tür olarak sınıflandırılabilir (Trosborg, 1997). Benzer biçimde Bhatia (2013: 13,16) ve Martin (1992: 505) de metin türünü “belirli iletişimsel amaçlar doğrultusunda şekillendirilen ve türe özgü özellikler bakımından okuyucunun kolaylıkla fark edebileceği şekilde yapılandırılmış, aşamalandırılmış, amaç odaklı iletişimsel bir olgu” olarak tanımlamaktadır.

Hatim ve Mason ise (1990: 140) metin türü kavramını, retorik amaçlara hizmet eden iletişimsel niyetler bakımından metinleri sınıflandırmaya imkân tanıyan kavramsal bir çerçeve olarak tanımlamaktadırlar. Kısaca ifade etmek gerekirse metindilbilim açısından tür kavramı, herhangi bir metinde görölen dilsel-dilbilgisel, anlamsal ve önermesel açıdan farklılaşan içerik sunumunun söz konusu metni, ilişkili olduğu değir metinlerden farklılaştırmasıdır (Kaygısız, 2016).

Yapılan tanımlarda da göröldüğü gibi metin türü kavramı, benzer ve farklı özelliklere dayalı olarak metinleri kategorize etmek, yani çerçevelemek için kullanılan bir kavramdır ve bu tip bir çerçeveleme işleminin temel amacı, esasında metnin kavranmasına yardımcı olmaktır. Çünkü tür bilgisi, özellikle yetkin okurların metin hakkındaki tutum, varsayım

ve beklentilerini yöneterek okunan metinden bilgi edinilmesi durumunu kolaylaştırıcı bir unsur olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifade ile metin türü, metni anlamlandırabilmek için son derece önemlidir ve farklı metin türlerinin, türsel özelliklerinin farkına varmanın bir yolu, türleri beklentiler kümesi olarak görmektir. Bu bağlamda Swales (1985: 13), tür kavramının özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- i. Kişiler arası iletişimsel motivasyona dayalı ve ön tip açısından herkesçe kabul gören yapılardır,
- ii. Türe özgü yapısal özellikler standart olup amaç ve yapı bakımından belirli sınırlamalar söz konusudur,
- iii. Tekrar eden iletişimsel olay / durumlar tür olarak adlandırılır,
- iv. Alt türlerin ortaya çıkışında tekrar eden olay / durumların ortak özellikleri temel alınmaktadır.

Aktarılmak istenilen anlamın en belirgin biçimi metin türünün seçimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, metin alıcısının metinle olan etkileşimini belirleyen, yani alıcının zihninde metin türüyle uyumlu içerik şemasını etkinleştiren temel unsur metin türüdür (Sager, 1997). Benzer şekilde Yazıcı da (2004), bu duruma dikkat çekmektedir. Buna göre metin türünün, alıcının metinle olan etkileşimini belirleyerek alıcının zihninde metne dönük uygun zihinsel çerçevenin açılmasını sağladığı, bu yolla da metnin yüzey yapısı ile yüzey yapıdaki kullanımları belirginleştirilerek metnin derin yapısına ulaşmada başlangıç noktasını oluşturulduğu ifade edilmektedir (Yazıcı, 2004: 11-12). Bu nedenle metin yazılmadan önce konunun durumuna, içeriğine uygun metin türü seçilmeli ve metin türünün gerekli kıldığı sözbilimsel yapıya göre yapılandırılmalıdır. Diğer bir şekilde ifade etmek gerekirse, okuyucu metni gördüğü anda ilk olarak metin türünü tanımlamalıdır, çünkü ancak bu sayede metnin en iyi biçimde algılanmasını sağlayacak metin tonu yakalanabilecektir (Kaygısız, 2016). Bu durum ise ancak iyi yapılandırılmış bir metinle

mümkündür ve türe özgü özellikler bakımından iyi yapılandırılmış bir metin, ait olduğu metin türünün ayırt edici özelliklerini standart ve sabit bir biçimde taşımaktadır (Johnstone, 2002).

Bununla birlikte türler sadece metinsel özellikler değil, aynı zamanda üretici ve alıcı arasındaki uzlaştırmacı çatılardır (Chandler, 2018: 34), ve bu yönüyle de türsel içerik üretici ve alıcı arasında iletişimi olanaklı kılar (Flowler, 1989: 215). Ayrıca bir metnin, herhangi bir türe atfedilmesi, metnin nasıl okunacağını da etkiler (Chandler, 2018: 34). Dolayısıyla metin türü, okuyucuyu tercih edilen okumaya yönlendirerek bir metnin muhtemel yorumlanma şekillerini de sınırlar (Fiske, 1987: 114, 117; Feuer, 1992: 144).

Metin türünü tanımak, bilişsel olduğu kadar davranışsal açıdan da metnin yorumlanmasını etkiler. Bu doğrultuda metin türünü tanımak metnin gerçeklik statüsü hakkında da metin alıcısının yorumlama yapmasını olanaklı kılar. Ayrıca bir metni bir türe atfetmek, alıcının metne dönük beklentilerini de yönetir (Chandler, 2018: 35). Metnin bir türün parçası olarak saptanması, potansiyel okurların o metnin kendilerini cezbedip etmeyeceğine kadar vermelerini sağlar (Chandler, 2018: 34). Türler, empati ve gerçeklerden kaçma gibi bazı duygusal hazlar verebilir. Türlerin bu özelliğini bazı kuramsal yorumcular gözden geçirir. Buna ek olarak tür analizi, metinleri özel kültürel bağlamlara yerleştirmenin yanı sıra, onları tarihsel bir perspektifte konumlandırmaya da hizmet eder (Chandler, 2018: 34).

2.4. Metin Türü Sınıflandırması

Metin türlerinin belirlenip, temel özellikler bakımından sınıflandırılmasına dönük çalışmalar Aristoteles'ten beri devam etmekte ve metinler ilk olarak kullanıldıkları iletişimsel düzleme göre sınıflandırılmaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi bu yaklaşımda metinlerin sınıflandırılmasında dışsal etmenler, temel dayanak noktasını oluşturmaktadır. Yani diğer bir ifadeyle gazete makalesinin, gazete makalesi olarak

sınıflandırılması o metnin, gazetenin içinde yer almasıyla ilgilidir (Biber, 1989: 6). Ancak bu yaklaşım zaman içerisinde değişime uğramış ve metinlerin sınıflandırılmasında dışsal etmenler değil, sahip oldukları iç metinsel özellikler, yani iletişimsel amaçlar doğrultusunda şekillenen söylem özellikleri temel alınmaya başlanmıştır.

Bu doğrultuda yapılan ilk metin sınıflandırma modeli olarak kabul edilen Organon Modelinde, dilin üç temel işlevi olduğu üzerinde durulur ve dilin bu üç temel işlevi yerine getirmek üzere kullanıldığı, bu üç temel işlevin yansıması olan üç temel söylem türü olduğu kabul edilmektedir (Kaygısız, 2016). Organon modeline göre, dilin sembol işlevi söz konusu olduğunda, söylem biçiminin temel işlevi bilgi aktarmak, söylem biçimi ise bilgilendirici söylem biçimidir.

Tablo 1. Organon Modeli (Renkema, 2004: 59).

Organon Modeli	İşlev	Biçim
Sembol	Bilgilendirme	Bilgilendirici söylem
Belirti (<i>symptom</i>)	Anlatı	Anlatı
İşaret (<i>signal</i>)	İkna	Tartışma

Metinlerin dilsel özellikleri temel alınarak yapılan metin sınıflandırma çalışmalarına ek olarak, metinlerin sahip oldukları iletişimsel hedeflerin temel alındığı sınıflandırma çalışmaları da bulunmaktadır. Bu doğrultuda Saukkonen (1983), durum, niyet ve perspektif olmak üzere üç iletişimsel hedefe dayalı olarak metinleri sınıflandırmıştır. Saukkonen (1983), tarafından iletişimsel amaçlar temel alınarak yapılan metin türü sınıflandırması şu şekildedir:

i. Durum İşlevi

- **Uzaklık:** Üretici ve alıcı arasındaki toplumsal ve ruhsal bakımdan yakınlık ile uzaklığı ifade etmektedir.

- **Kişisellik:** Üreticinin, metin üretim sürecinde takınmış olduğu öznel ya da nesnel tavır karşısında, metin alıcısının aldığı öznel ya da nesnel tavrı ifade etmektedir.

ii. Niyet İşlevi

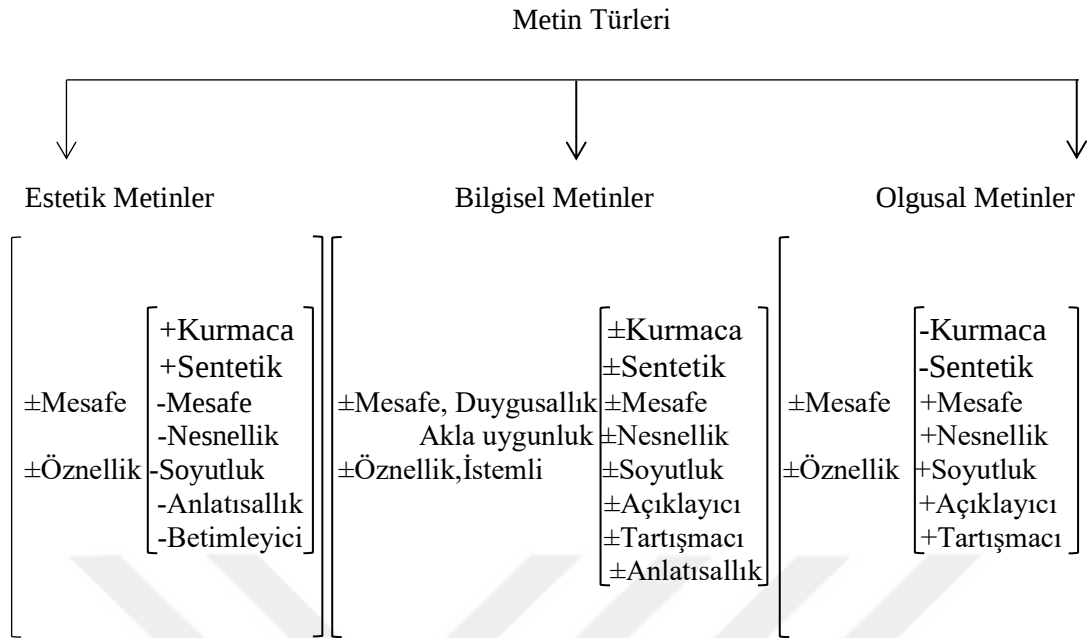
- **Duygusallık:** Metnin, metin alıcısının duygu dünyasına yönelik olmasını ifade etmektedir.
- **Akla Uygunluk:** Metnin, alıcısının mantık sistemine uyum göstermesi durumunu ifade etmektedir.
- **İsteklilik:** Metnin, alıcısının istek ve beklentilerine cevap verebilmesi durumunu ifade etmektedir.

iii. Perspektif İşlevi

- **Kurmaca:** Metnin, üreticisinin hayal dünyasına ait unsurlar içermesi ve dış dünya gönderimlerin sınırlı ya da hiç olmaması durumunu ifade etmektedir.
- **Sentetiklik:** Dış dünya gönderimlerinin, imgesel biçimde metinde sunulması durumunu ifade etmektedir.
- **Uzaklık:** Zaman, mekân ve duyusal gerçeklik bakımından metnin uzaklık göstermesi durumudur.
- **Nesnellik:** Metnin nesnel ya da öznel tutum içermesi durumunu ifade etmektedir.
- **Soyutluk:** Metinsel gönderim unsurlarının somut ya da soyut bir kavrama yönelik olması durumunu ifade etmektedir.

Yukarıda bahsedilen üç parametreye dayalı olarak Saukkonen (1983), metin türlerini şekil 1'deki gibi sınıflandırmıştır:

Şekil 1. Saukkonen'in Metin Türü Sınıflandırması



2.5. Anlatı Metinleri

Anlatı, kişisel ve sosyal gerçekliğin oluşturulması, yeniden tasarlanması ve yorumlanması noktalarında, merkezinde insan yaşamının temelleri olduğu kabul edilen bir unsurdur (Georgakopoulou, 2011: 190). Dolayısıyla temel söylem biçimi olarak anlatı, herhangi bir araştırma nesnesi olmadan ve çalışma mantığı ve sistematığı ortaya koyulmadan çok daha önce, var olduğu andan başlayarak insanoğlunun yaşamındaki yerini almıştır.

Kaynağı Platon ve Aristoteles’e kadar uzanan anlatı çalışmaları başlangıçta sadece edebi eserlerin incelenmesine dayalı olmakla birlikte, günümüzde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınıp incelenmekte ve pek çok farklı alanın araştırma nesnesi olarak kabul görmektedir. Bu doğrultuda özellikle 1970’lerden başlayarak “anlatıbilim” adı altında sistematik çalışmalar yapılmaya başlanmış, 1990’lara gelindiğinde ise psikoloji, sosyoloji, iletişim, felsefe, tarih vb. gibi birçok farklı alanın araştırma nesnesi olarak disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Dilbilim ve metindilbilim açısından alan yazına bakıldığında anlatı kavramının ne olduğuyla ilgili pek çok tanım olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu bu tanımlamalar içinde genel kabul gören tanım Labov (1972), tarafından yapılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi, dilbilimde anlatı çalışmaları öncelikle sözlü anlatılar üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda Labov'un (1972), anlatı tanımı, aslında sözlü anlatılardan hareketle yapılan bir tanımlamadır ve sözlü anlatıyı, yaşanan deneyimlerin herhangi bir değişikliğe uğratılmaksızın gerçekleşme sırasına bağlı olarak anlatımı şeklinde tanımlamaktadır. Sözlü anlatılar evrensel ve kültürel öğelerden oluşmakta ve her kültürün kendine has anlatım biçimleri bulunmaktadır

Anlatıyla ilgili tanımlamalardaki ortak nokta, anlatı metnlerinin zamansal boyutudur (Ricoeur, 1988). Bu bağlamda anlatı metinleri, bir durumdan diğerine (*state of affairs*) zamansal geçişin kronolojik tasvirini içeren mantıksal bir bütünlük olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu bu zamansal geçişler, önerme yapılarında anlık olarak kodlanan geçişlerdir ve geçmiş, şimdiki, gelecekteki varsayımsal veya alışılmış olan olay ya da durumlarla ilgili olabilir (Polanyi, 1982: 510).

2.5.1. Metinsel Özellikler

Merkezinde insan yaşamının temelleri olduğu kabul edilen anlatı metnlerinin, metinsel özelliklerini şu başlıklar altında ifade etmek mümkündür:

2.5.1.1. Anlatı Organizasyonu

Aristo'nun anlatı metni olay örgüsünü doğrusal (başlangıç, gelişme ve sonuç) biçimde ilerleyen karmaşık bir yapı (*prepatia*) şeklinde tanımlaması, anlatı yapısını incelemeye dönük çalışmaların yapısını kaçınılmaz biçimde etkilemiştir (Georgakopoulou, 2011). Bu bağlamda anlatı metnini oluşturan bölümlerin neler olduğuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda, öykü gramerinde anlatı metninin organizasyonu aşağıda belirtilen

bölümlerin mekânsal-zamansal dizileri olarak tanımlanan altı bölümlerden oluşmaktadır (Stein, 1982):

- i. Belirleme (*setting*),
- ii. Olayı başlatma (*initiating event*),
- iii. Başlatılan olaylara verilen tepkiler,
- iv. Girişim (kahramanın amacına hizmet eden bir dizi açık eylem),
- v. Girişimin sonucu (hedefe ulaşmada başarı ya da başarısızlık),
- vi. Kahramanın sonuçlara tepkisi.

Yukarıda bahsedilen altı bölümün tamamı metin yapısında bulunur ve tüm karakterler, karakterlerin amaç ve hedefleri ile bu amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için sergiledikleri eylemlerden oluşan metinsel şemayı oluşturur. Bu epizodik yapı anlatının üretilmesi ve anlaşılması sürecinde okurun, metin hakkındaki bilgileri yorumlaması ve bu bilgileri stratejik olarak kullanmasını sağlayan kavramsal bir çerçevedir.

Anlatı metni yapısını oluşturan bölümlerin belirlenmesine dönük yapılan bir başka çalışmada ise Labov (1972), sözlü anlatılardan hareketle, anlatıların yapısal özellikleri ile bu yapısal özelliklerin işlevleri açısından bir tanımlama yapmıştır. Bu bağlamda anlatı metnini oluşturan metin bölütleri aynı zamanda, anlatı metnlerinin söz bilimsel (retorik) yapısını oluşturmaktadır. Bilindiği gibi metnin sözbilimsel şeması, o metnin ait olduğu metin türüyle olan bağlantısını gösterir ve bu yönüyle bir metni, diğer metin türlerinden ayıran türe özgü dilsel işaretleyicilerdir ve ayrıca metindeki önerme yapılarının birbirleriyle nasıl ilişkilendiklerini de gösterir. Bu nedenle bir metne ait içerik şemasını oluşturan metin bölümleri, metnin anlaşılmasına katkı sağlayan işlevsel parçalardır.

Labov'un (1972), çalışması farklı kültürlere ait sözlü anlatı metinlerini, kültürel özelliklerden bağımsız olarak, ortak sayılabilecek özellikler bakımından ele alması bakımından ayrıca önemlidir ve aynı zamanda anlatıbilim çalışmalarının prototipini oluşturmaktadır. Kültürel özelliklerden bağımsız olarak, anlatı metinlerinde görülen bu ortak yapı esasında, insan beyninin anlatı üretme ve aktarma biçimiyle ilişkili bir durumdur ve bu nedenle de bu özelliklerin tamamı evrensel niteliktedir. Ayrıca sözlü anlatılarda belirlenen bu yapıların anlatı türü metinlere özgü bir yapılanış olduğunu da ortaya koymaktadır. Labov'un (1972), sözlü anlatı metinlerinden hareketle belirlemiş olduğu evrensel nitelikteki bu sözbilimsel yapının altı temel bölümü (ögesi) bulunmaktadır. Bu bölümler şunlardır:

i. Özet (Abstract): Bu bölümde anlatıcı, anlatıda yer alan durum veya olayların kısa bir özetini verir. Bu nedenle özet bölümünde, anlatının neyle ilgili olduğu ve neden anlatılama eyleminin gerçekleştirildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kısaca bu bölüm, anlatılan durum veya olayların genel hatlarıyla tanıtıldığı ve sıralama olarak anlatı metninin hemen başında yer alan bölümdür.

ii. Tanıtım / Yönelim (Orientation): Bu sözbilimsel bölümde anlatıcı; zaman, uzam, olay veya durum ile karakterler hakkında bilgi verir. Süreklilik bildiren görünüş ek ve belirteçleri bu bölümde yer alır.

iii. Karmaşık Olaylar Dizisi (Complicating Action): Anlatı metninin temel bölümüdür. Aktarılan olay ve durumların sıralı biçimde aktarımı söz konusudur.

iv. Değerlendirme (Evaluation): Anlatı metnini oluşturan bölümler arasındaki en önemli sözbilimsel bölümdür. Bu bölümde, anlatının neden anlatılmaya değer olduğuna dikkat çekilerek, anlatılan durum veya olayın anlatıcı açısından önemine yer verilir. Değerlendirme bölümü ise kendi içerisinde dörde ayrılır.

- **Dış Değerlendirme (External Evaluation):** Anlatıcının, anlatılama eylemini keserek neden bahse konu olay veya durumu anlattığını söylediğinde ya da anlatılama eylemini kesintiye uğratarak anlatılan durum veya olay karşısında ne hissettiğine ilişkin bilgi vermesi durumunda ortaya çıkan değerlendirme türüdür.
- **İçe yerleşik Değerlendirme (Embedding of Evaluation):** Anlatıcının, anlatılama eylemini kesintiye uğratmaksızın, anlattığı olay ya da durum karşısında hissettiklerini ya da anlatıda yer alan kişilerin anlatılan olay veya durum karşısındaki hislerinin aktarılması durumunda ortaya çıkan değerlendirme türüne yerleşik değerlendirme denilmektedir.
- **Eylem Aktarımı Yoluyla Değerlendirme (Evaluative Action):** Anlatıcının, başından geçen olay veya durum karşısında ne yaptıklarını, nasıl tepki verdiklerini anlatması durumunda ortaya çıkan değerlendirme türüdür.
- **Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme (Evaluation by Suspension of Action):** Öykü akışının kesilerek, anlatıcının olay esnasında yaşadığı duygulara dikkat çekildiği ve dinleyicinin dikkatinin belirli bir an üzerine odaklanarak çözüm bölümünün etkisinin artırıldığı değerlendirme türüdür.

Anlatıcının konumuna bağlı olarak yapılan bu dört değerlendirme türüne ek olarak Labov (1972), dilbilgisel ve sözdisimsel özelliklere dayalı değerlendirme türlerinin de bulunabileceğini ifade etmektedir. Bahse konu bu değerlendirme türlerini Labov (1972), şu şekilde ifade etmektedir:

- **Güçlendiriciler (Intensifier):** Anlatıcının, aktarılan durum ve olayın etkisini arttırmak için vurgu, yineleme, ünlem ve kültürel anlam içeren sözcükler kullanması durumunda ortaya çıkan değerlendirme türüdür.
- **Karşılaştırıcılar (Comparators):** Zaman ve olumsuzluk ekleri ile koşul tümceleri vb. yapılar, anlatı metinlerinde anlatıcının belirli amaçları doğrultusunda

kullanılır. Bu bağlamda anlatıcı, anlatımı güçlendirmek adına dilbilgisel unsurlar aracılığıyla çeşitli anlamsal efektler yaratır.

- **Bağıntılayıcılar (*Correlatives*):** Bağıntılayıcılar gerçekleşmiş iki farklı olayın bir arada aktarılmasını sağlayan yapılardır.
- **Pekiştiriciler (*Explicatives*):** Anlatıcının, anlatılan durum veya olay karşısında aktarmak istediği duygu ve düşüncelerini pekiştirmek üzere bağlaçlar ve ilgi tümcecikleri kullanması durumudur.

v. Çözüm (*Result*): Anlatıcının, anlatılama eylemi sonunda ne olduğunu aktardığı bölümdür. Söylem akışında yaratılan belirsizliklerin sonuca-çözüme ulaştırılmıştır. sı

vi. Sonuç (*Coda*): Anlatının son bulduğunu gösteren sözbilimsel bölümdür. Anlatıda yer alan olay veya durumlar son bulmuştur. Karmaşık olaylar dizisini sona erdirerek anlatının bittiğini ve birbiri ardına oluşan olayların hiçbirinin anlatı için önemli olmadığını gösterir ve böylece daha sonra gelecek soruların önüne geçilir, sonuç aynı zamanda anlatı merkezinin sonundaki zaman anı ile şu an arasında köprü oluşturur ve anlatıcı ile dinleyiciyi anlatıya girdikleri noktaya geri götürür (Esmer, 2010: 14).

Her ne kadar Labov (1972), anlatı metnine ilişkin sözbilimsel şemanın yukarıda belirtilen altı bölümden oluştuğunu ifade etmişse de bu bölümlerin tamamı anlatı metninde bulunmak durumunda değildir. Kurucu ve temel bölüm olan karmaşık olaylar dizisi hariç diğer bölümler, metinden eksiltilebilir. Bununla birlikte, anlatı metnini oluşturan sözbilimsel şemanın bölümleri, metinlerde sıralı biçimde yer almak durumunda değildir. Metin alıcısı, söz konusu bu düzenlemeyi zihinsel olarak takip eder, bu nedenle de anlatı metnlerini oluşturan sözbilimsel bölümler yüzey metin yapısında açıkça erişilebilir durumda olmayabilir. Bu durumda metin alıcısı, okuma sürecinde bu bölümleri zihinsel olarak tamamlar.

2.5.1.2 Anlatıcı ve Bakış Açısı

Anlatı metinleri, metinde yer alan olay veya durumun bir anlatıcı tarafından anlatıldığı metin türüdür ve bu nedenle anlatı söylemini, diğer söylem türlerinden ayıran en belirgin özellik, metinlerde anlatıcının fark edilebilmesidir (Toolan, 2001). Başka bir deyişle, öykünün anlatıldığı bakış açısı olay / durumların çizgisel yapısı üzerine hiyerarşik bir yapı yükleyip olay / durumları yorumlanabilir kılar (Aksu-Koç, 1993). Bu yönüyle de anlatıcı, anlatı söylemindeki dilsel görünümünden birisidir ve fakat bu noktada altını önemle çizmek gerekir ki söz konusu anlatıcı bir kişi değil, kurgu metin içinde görünen, metni oluşturan dilin içerisinde ifade edilen işlevsel bir dilsel öznedir (Yazıcı, 2004). Bu nedenle anlatılama eylemini gerçekleştiren anlatıcıyı tanımlamada birinci şahıs ya da üçüncü şahıs anlatısı gibi tanımlamalar kullanmak yetersiz kalmaktadır. Çünkü bu tip bir tanımlama yaparak aslında anlatı durumunun herhangi bir çeşitlilik içermeyen dilsel ögesinde, çeşitlilik varmış algısının oluşmasına neden olmaktadır (Genette, 2011). Hâlbuki metin üreticisinin buradaki seçimi, anlatıcıdan farklı olarak iki dilbilgisel birim arasında (birinci şahıs – üçüncü şahıs), değil; iki farklı anlatı duruşu arasındadır ve dolayısıyla bir anlatı metninde birinci şahısla çekimlenmiş fiillerin varlığı, gramer yönünden özdeş olsa da anlatı analizine göre ayrıştırılması gereken iki farklı durumdur (Genette, 2011: 266-267).

Daha önce de ifade edildiği gibi anlatı metinleri, metinde yer alan olay veya durumun bir anlatıcı tarafından anlatıldığı metin türüdür ve herhangi bir olay veya duruma ilişkin oluşturulan kurmaca dünya, anlatıcı üzerinden okuyucuya sunulur. Bu nedenle anlatı metinlerinin temel bileşenlerinden birisi olarak anlatıcı, araştırma nesnesi olarak anlatı çalışmalarında üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir.

Kurmaca dünyanın anlatıcı üzerinden metin alıcısına sunulması; metin alıcısının, anlatıcının bakış açısıyla şekillendirilmiş bir metinle karşı karşıya kalması durumunu

beraberinde getiriyor gibi görünse de bakış açısı, anlatıcının psikolojik perspektifini belirginleştirmek üzere kullanılan bir kavramdır ve anlatılan olay veya durumun, kim tarafından görüldüğünü ifade ettiği için anlatıcının anlamsal ilişkileri kurmadaki yönelimlerini göstermektedir (Simpson, 1993).

Alan yazın incelendiğinde anlatıcı bakış açısıyla ilgili olarak uzamsal, zamansal, psikolojik ve ideolojik bakış açısı olmak üzere dört anlatıcı bakış açısı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uzamsal bakış açısı, anlatıcının izlediği olay veya durumlarla ilgili varsayımsal konumlanışını ifade eder. Olay ya da diğer materyallere ilişkin anlatılanlar, anlatıcının uzamsal konumunu işaret etmekle beraber uzamsal olarak belirli bir yerde izlenen konu, çerçevelenmiş bir zamansal boyutla birliktedir. Bu nedenle uzamsal-zamansal gönderim noktaları, metinde geliştirilmiş söylemin öncelikli noktalarını sağlar, diğer yanda da uzamsal-zamansal bakış açısı okurun kurmaya gerçekliğe girmesine izin verir (Yazıcı, 2004).

Psikolojik bakış açısı ise anlatılan durum veya olaya ilişkin olarak, anlatıcının zihinsel konumlanışını yani bir diğer ifade ile anlatıcının kurmaya dünyanın sunumuna ilişkin olarak takındığı yöntemi ifade etmektedir. Bu yönüyle psikolojik bakış açısı, anlatıcının yapılandığı kurmaya dünyayı şekillendirmeye dönük zihinsel tercihlerine yön veren eğilimlerini göstermektedir. Yapısı gereği anlatılama sürecinde uzam ve zaman kullanımına ilişkin özelleştirmelere sıkça yer verilir. İlişkili olayların uzamsal-zamansal olarak belirlenmesinde de hâkim nokta olarak belirli bir perspektifin seçilmesi gerekir. Seçilen perspektif, anlatıcının her şeyi bilen anlatıcılardan (tanrısal anlatıcı) tek bir karakterle sınırlandırılmış bakış açısına kadar çeşitli şekillerde yer alabilir (Yazıcı, 2004).

Psikolojik bakış açısının metinlerdeki görünümünü ise Genette (1980), şu üç ulam altında toplamıştır:

i. Sıfır Odaklanma (Zero Focalization): Anlatıcı her şeyi bilir, dolayısıyla anlatılan durum veya olaylara ilişkin bilgisi metinde yer alan karakterlerin tümünden fazladır.

ii. İçsel Odaklama (Internal Focalization): Anlatıcının bilgi bakımından sınırlandırılması sonucu ortaya çıkan psikolojik bakış açısı türüdür. Sınırlandırılmış bilgi yapısının gereği olarak yalnızca iç monolog biçiminde gerçekleşir.

iii. Dışsal Odaklanma (External Focalization): Anlatıcının, anlattığı olay veya duruma ilişkin bilgisinin, metinde yer alan karakterlerden daha az olması durumunda ortaya çıkan psikolojik bakış açısı türüdür. Dışsal odaklanma, anlatıdaki karakterlerin duygu ve düşüncelerinden yararlanmayı engellediği için, nesnel ya da davranışçı anlatılarda yer alır (Yazıcı, 2004).

İdeolojik bakış açısında ise anlatıcının sahip olduğu ideolojik bakışın anlatılan metne yansıtılması durumunda ortaya çıkan bakış açısıdır. Dolayısıyla metindeki ölçütleri belirleyen temel unsur anlatıcının sahip olduğu değerler sistemi ile bu sistemin yansımaları olan ideolojik yapılarıdır.

2.5.1.3. Anlatı Değerlendirmesi (Narrative Evaluation)

Anlatı metinleri üzerine yapılan çalışmalar sadece anlatı yapısını ya da bölümlerini tanımlamaya dönük değildir. Bu çalışmalarda aynı zamanda anlatılan olay veya durumun neden anlatılmaya değer olduğunun belirlenmesinde okuyucunun hangi metinsel unsurlara odaklandığına dönük betimlemeler de yapılmaktadır.

Bilindiği gibi anlatı metinlerinde söylemsel olarak bir deneyim inşa edilir ve metin okurun değerlendirmesine sunulur. Bu noktada anlatıcı, karakterlerin olay veya durum karşısındaki his ve tutumlarına ilişkin aktarımlarda bulunur. Söz konusu bu aktarımların gerçekleştirilmesinde ise çeşitli stratejiler kullanılır. Anlatıcının, metin karakterlerinin his ve tutumlarının aktarılmasına dönük söz konusu bu stratejiler Tannen (1989) tarafından,

“performans araçları”, Bauman (1986) tarafından “anlatılabilirlik” (*tellability*), Ochs ve Schieffelin (1989) tarafından ise “etki araçları” şeklinde tanımlanmıştır. Ancak tanımlamalardaki ortak nokta, anlatılan olay veya durumlarla ilgili okuyucuda deneyim oluşturmak üzere, anlatıcının kullandığı stratejileri belirlemektedir (Caffi & Janney, 1994). Anlatıcının, anlatılan olay veya duruma anlatıcıyı dâhil etmeyi ve değerlendirmede bulunmalarını sağlamaya dönük stratejileri Georgakopoulou (2011) şu şekilde ifade etmektedir:

- i. Dikkat çekilmek istenilen olay ya da duruma ilişkin tekrarlar yapma,
- ii. Anlatı sunumu,
- iii. Dikkat çekilmek istenilen olay ya da duruma ilişkin karakterlerin doğrudan konuşturulması,
- iv. Hayal gücünden yararlanma,
- v. Detaylandırma,
- vi. Eksiltme.

2.5.1.4. Anlatı Dinamiği

Daha önce de ifade edildiği üzere anlatı metnlerinin temel özelliği olay ya da durumların çizgisel olmayan bir sıralılıkta sunulmasıdır. Yani anlatı metinleri bir dizi durum veya olay dizisinin sunumunu, onları anlamlandırmada oldukça önemli olan ve belli bir düzen içerisinde meydana gelen katılımcı ve neden-sonuç ilişkilerini çizgisel olmayan bir sıralılıkta sunan metinlerdir (Smith, 2003: 26). Anlatı metinlerinde, söylem modları (*modes of discourse*) arasında metnin ilerlemesiyle ilgili birtakım düzenlemeler bulunmaktadır, buna göre olay-durumlar anlatı metinlerinde karakteristik olarak söylem dünyasına (*universe of discourse*) tanıtılır ve metin, olay-durumların dinamizmine bağlı olarak anlatı zamanı ilerledikçe ilerler.

Anlatı metinlerinde durumlar (*situations*) birbiriyle ilişkili olduğundan, anlatı zamanı dinamik olaylar tarafından ilerletilir, bu dinamiklik ise zaman içerisinde ardışık aşamaları içermektedir. Metin bölütleri arasındaki ilerlemenin yorumu ve izlenmesi metin yüzeyinde belirgin halde olan görünüşe (*aspect*) ilişkin birimler aracılığıyla mümkün olmaktadır.

Görünüş, durumların iç zamansal yapısı hakkında bilgi sağlayan bir alt dil sistemidir ve her ikisi de söylem modlarıyla ilişkili olan sözcüksel (*situational*) görünüş ve dilbilgisel (*view point*) görünüş olmak üzere iki ayrı kategoriye ayrılmaktadır. Sözcüksel görünüş, farklı durum türlerini gerçekleştirirken; dilbilgisel görünüş durumun tamamına ya da bir kısmına odaklanarak anlatı modunun zamansal ilerleme için gereksinim duyduğu durumların (*situation*) sınırını belirlemektedir. Yani bir bölütteki görünüşsel ipuçları metinsel ilerlemenin yorumlamasını içerdiğinden birbirine bağlanmış olaylar anlatı zamanını ilerletir. Bu bağlamda bitmişlik görünüşüyle birlikte kullanılan eylemler, birbiriyle ilişkili durumlarını ifade ederken; sürerlilik görünüşüyle (*progressive*) kullanılan eylemler devam etmekte olan eylemleri ifade etmektedir.

Ayrıca bitirme, tamamlama, edimsel ve durum eylemi gibi sözcüksel görünüş kategorisinde yer alan eylemlerin, iç anlamsal özellikleri anlatı zamanının ilerlemesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda özellikle bitirme ve tamamlama eylemleri aktarılan durum / olayların başlangıç ve bitiş noktalarına ilişkin anlamsal kodlamaları içerir. Bu eylemler ayrıca çeşitli aşamalarda oluşan, sonu belli olan bu nedenle geçicilik özelliğine sahip olan eylemlerdir ve bu tür eylemlerin kullanıldığı tümceler arka arkaya dizildiğinde, birinin anlattığı zamanın bittiği noktada diğeri başlayacağı için örtüşen zaman dilimleri olmayacak bu sayede de anlatı zamanı ileriye doğru hareket edecektir (Zeyrek, 1993). Buna karşın durum eylemleri, herhangi bir çaba gerektirmeksizin gerçekleşen ve devingen yapıya sahip olmayan eylemlerdir ve diğer eylemlerde yer alan zamanlarla örtüşme özelliğine sahiptirler. Durum eylemleri ayrıca, aktarılan durum /

olayın başlangıç noktasından başlayarak halen devam etmekte olduğunu da ifade eden eylemlerdir (Smith, 1983). Bu nedenle tamamlama ve bitirme eylemlerinin aksine, durum eylemlerinin anlatı zamanı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak anlatı çizgisi dışında kalan serbest tümcecikler durum eylemleri ile metinleştirilirler.

Sözcüksel görünüş kategorisinde yer alan birimler ayrıca anlatı metnlerinde ön ve arka plan sunumuna ilişkin de rollere sahiptir. Bu bağlamda ön planda bitirme ve tamamlama eylemleri, arka planda ise durum eylemlerinin sıklıkla bulunacağı ifade edilmektedir. (Zeyrek, 1993).

Anlatılama ediminin, başlıca zamansal belirlenimi elbette metnin, anlatılan olay veya duruma göre olan konumudur (Genette, 2011: 324). Öykü zamanı olarak tanımlanan bu zamansal konumlanış anlatıda sözü edilen olay veya duruma ilişkindir ve bu yönüyle kurmaca dünyaya ait bir olgudur. Ancak anlatı metnlerinde, olay veya durumların anlatımına ilişkin öykü zamanı ile anlatıcının bakış açısıyla birlikte kendisinin de yer aldığı anlatı yani sözcelem zamanı bir arada kullanılır. Bu bağlamda anlatı (sözcelem) zamanı metindeki kurmaca dünyanın aktarımında kullanılan zamansal bir olgudur. Ancak bir anlatının aktardığı olay, öyküsel düzeyde, bu anlatıyı üreten anlatılama ediminin yer aldığı düzeyin hemen üstündedir (Genette, 2011: 248). Dolayısıyla anlatı düzeyleri arasındaki geçişler ilkesel olarak ancak tam da bir duruma bir söylem aracılığıyla başka bir durum bilgisini taşımaktan oluşan anlatım yoluyla olur, aksi takdirde anlatıcının ya da anlatılanın öyküsel evrene izinsiz girişi, gülünç ya da gerçek dışı bir tuhaflık etkisi yaratır (Genette, 2011: 254-255). Bu nedenle anlatı metnlerinde, öykü ve söylem düzeylerinin birbirinden ayrıştırılmasına olanak tanıyan zamansal düzenlemeler söz konusudur. Anlatı söylemine ait anlatı ve öykü düzeyleri arasındaki ayırım ise aynı zamanda soyut işlemciler olan dilin aralıksallık ve noktasallık özelliklerine dayalı olarak gerçekleştirilir.

Aralıksallık ve noktasallık, soyut zaman ile doğru ve nokta arasındaki benzeşimden yola çıkılarak oluşturulan anlamsal terimlerdir (Yazıcı, 2004), ve aktarılan eylemin gerçekleşme anına ilişkin iç anlamsal özelliklerini ifade etmektedirler (Frawley, 1992). Metin yüzeyinde izlenebilen bu dilsel araçlar, bilişsel düzeyde bir soyutlama olan ön ve arka planın ayırmaştırılması için de somut dilsel izler sağlar (Yazıcı, 2004). Aralıksallık ve noktasallığın dilbilgisel sunumu ise zaman ve görünüş ekleri aracılığıyla sağlanabileceği gibi zaman belirteçleri aracılığıyla sözcüksel olarak da gerçekleştirilebilir.

Öykü ve anlatı zamanı arasındaki ayrımın metin yüzeyinde görünür olmasını sağlayan bir diğer anlatısal olgu ise anlatı hareketidir. Anlatı hareketi (*narrative movement*), öykü ve söylemin metinleştirilmesinde, metin uzanımındaki her sözcenin taşıdığı bilgi içeriğini de göz önüne alarak, zamanın sürekliliğine ve yönüne gönderimde bulunan bir kavram olarak tanımlanabilir (Yazıcı, 2004).

Dış dünyaya ait zamansal özelliklerin metin zamanına yansımaları anlatı metinlerindeki çizgisel zaman akışının bozulmasına, aksamasına neden olur. Çünkü anlatı metinlerinde hem metin zamanı çizgisel biçimde ilerleme gösterir hem de anlatılan durum veya olaylar birden fazla öykü çizgisi taşıyabilir. Yani bir diğer ifade ile okuma akışı ile anlatılan olay veya durumların aktarımı her zaman eş zamanlı olarak gerçekleşmez. Bu nedenle anlatılan olay veya durumlara ilişkin zamansal gönderimler dış dünyaya değil kurmaca dünyanın zamansal gelişime yöneliktir. Ancak okuyucu, okuma süreci sırasında kurmaca dünyaya ait zamansal gönderimler ile dış dünyaya ait zamansal gönderimler arasında zihinsel bir eşleştirme kurarlar. Bu nedenle metin zamanının nasıl ilerlediği anlatı metinlerinin anlaşılması noktasında oldukça önemlidir. Metin zamanının nasıl ilerlediği modellenerek, metin zamanını hareket ettiren öykü hareketindeki değişimler “sıralanım”, “sürerlilik” ve “sıklık” olmak üzere üç ulamda ele alınmaktadır (Toolan, 2001: 42-43).

i. Sıralanım (Order): Anlatıda aktarılan olay veya durumların gerçekleşme sırası ile söz konusu bu olayların metindeki sunum sıralarının farklılaşması (anakroni) durumudur. Anakroni durumu metinde analepsis ve prolepsis olmak üzere iki şekilde görülür.

- **Analepsis (Geri Kırılma / flashback):** Analepsis, zaman içinde geriye doğru kronolojik olmayan anlatı hareketidir, bu sayede bir olay / durum metnin ilerleyen bölümlerinde birbiriyle ilişkilendirilir.
- **Prolepsis (İleri Kırılma / flashforward):** Kronolojik olmayan biçimde zamanın ileri hareketidir. Olay / durumun, kendi zamanında önce bağlantılı olduğu olay / durum atlanarak metinleştirilmesi durumudur.

ii. Sürerlilik (Duration): Sürerlilik devam etmesi öngörülen bir olay veya durumun sunumu için metinde zamansal olarak ne kadar yer ayrıldığıyla ilgili bir kavramdır. Sürerlilik aynı zamanda metin içi bir stratejidir ve metinsel hızın da belirleyicisidir yani anlatının belirli bir yerindeki metinsel hız, aynı anlatının başka bir yerindeki hıza bağlı olarak tayin edilir ve onların anlatımı için ayrılan metin sayfalarının miktarı arasındaki orana ifade edilir (Yazıcı, 2004). Metinde yer verilen durum ve olayların anlatım hızı ise “özet” ve “sahne” olmak üzere iki parametreye dayalı olarak belirlenir. Bu bağlamda “özet” aktarılan olay veya durumun ana hatlarıyla metin içinde sıkıştırılarak aktarılması; “sahne” ise öykü ve metin sürekliliğinin eş zamanlı olması durumlarını ifade etmek için kullanılan teknik tabirlerdir.

iii. Sıklık (Frequency): Metinde yer alan olay veya durumdan yalnızca birinin tekrar edilmesi durumudur.

Anlatı metinleri zaman ve görünüş sisteminin çalışma mekaniğine dayalı olarak işleyen metinlerdir. Bu nedenle anlatı metinlerinde görünüş ve niteleyici zaman belirteçleri metinde hız, sıklık ve sıralanım ile uyumlu olarak çalışırlar ve metindeki zamansal düzenlemeleri belirlemek için söz konusu bu dilsel birimlerin izlenmesi gerekmektedir.

Bu duruma ek olarak görünüş kategorisinde yer alan birimlerin anlatı metinlerinin işleyişinde oynadıkları bir diğer önemli rol, ön ve arka plan bilgisine ilişkin kodlamaların yapılmasıdır. Ön ve arka plan yapılması esasında metne ait bir özellik olmayıp, metin üreticisinin bilgi birikimi ve bilişsel sisteminin metni oluşturan olay veya durumları zihinsel bir modele dayalı olarak sunmasından kaynaklanan bir olgudur (Khalil, 2002).

Anlatı metinlerinin ön ve arka plan görünüşleri, bilgi yapısının sunumuyla ilişkilidir ve düzenlenmiş anlama gönderimde bulunarak metinde sunulan bilginin önem derecesiyle birlikte anlamsal dağılımdaki derecelenmeyi gösterir (Yazıcı, 2004). Bu bağlamda ön plan bilgisi ya da öykü özetiyle ilgili ön plan görünüşleri bitmişlik gösteren görünüş birimleri ile metin yüzeyinde işaretlenir ve bu sayede de anlatı hareketi belirginleştirilerek olay çizgisi görünür hale getirilir. Bu durumun sonucu olarak da metne dönük değerlendirmelerin yapılması olanaklı hale getirilmiş olur. Ayrıca metnin ön plan görünüşüne ilişkin kodlamaları içeren geniş zaman morfeminin kullanımı, anlatı metinlerinin en belirgin özelliklerinden birisidir (Biber, 1988).

Bitmemişlik kodlamasına ilişkin birimler ise arka plan bilgisinin sunumuyla ilişkili olup esas olayların ayrıntısı ile diğer betimleyici bilgilerin sunumuna ilişkin kodlamaları gerçekleştirir (Smith, 1997; Yazıcı, 2004). Ayrıca bitmişlik görünüşüyle kullanılan eylemler, birbiriyle ilişkili olayları ifade ederken; bitmemişlik görünüşünün alt türü olan sürerlilik (*progressive*) görünüşüyle kullanılan eylemler, olayları ifade etmekte kullanılır (Smith, 2003).

Dilbilgisel görünüşle ilişkili morfo-semantic birimlerin bir diğer işlevi anlatı metnini oluşturan bölümlerin belirlenmesidir. Bilindiği gibi anlatı metinleri özet, yönlendirme, karmaşık olaylar, değerlendirme, sonuç ve bitiş olmak üzere altı bölümden oluşmakta ve kurucu bölüm olan karmaşık olaylar dizisinin algılanmasını sağlayan işlemcilerin bitmişlik görünüşü ifade eden morfo-semantic birimler olduğu ifade edilmektedir

(Yazıcı, 2004). Benzer şekilde farklı bölümlerin işaretlenmesi de yine farklı görünüş türlerindeki morfo-sentaktik birimler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

2.6. Yapısal Özelliklerin Metin Türüne Erişimdeki Rolü

Metin türleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilmek, yani bir diğer ifade ile metinleri kategorize edebilmek, okunan metinden bilgi edinebilmek açısından son derece önemlidir. Kategorik bilgi, okuma süreci esnasında metne dönük odak noktalarının oluşturulmasına imkân tanıyarak hem çıkarımsal süreçlerin işletilmesini hem de ileri düzey bilginin kullanım için aktive edilmesine olanak sağlar (Bruner, 1957: 170; Smith & Kosslyn, 2014). Bu bağlamda metin türüne ilişkin yapısal farklılıkların belirlenip öğretim ortamlarına aktarılması son derece önemlidir. Aksi takdirde metinden elde edilen sonuçların diğer metne aktarılamaması ya da genelleme yapılamaması sonucu ortaya çıkacaktır (Meyer & Rice 2010: 319). Çünkü sözcüklerin, öbeklerin ve tümcelerin ötesinde temel birim olarak işleyen metin, içerdiği yapısal özellikleriyle alıcı ve üreticinin anlam kurmasına yardımcı olmaktadır (Bozkurt, 2019: 87), ve ancak bu anlam kurma süreci sonunda metinden bilgi edinme durumu söz konusu olabilmektedir.

Metinde yer alan, düşünce, fikir ve önermeler arası bağlantı ilişkilerini gösteren (Meyer & Rice, 2010: 319), ve metin bütünlüğünü sağlayan unsurların tümü metni oluşturan yapısal birimlerdir. Dolayısıyla söz konusu bu unsurlar metinde yer alan düşünce ve iletilerin, okuyucuya iletilmek üzere, metnin üreticisi tarafından ne şekilde organize edildiğini göstermektedir.

Metin çözümleme çalışmaları temelde metnin yapısal bütünlüğünü meydana getiren yapı bileşenlerini çözümlemeye dönük çalışmalar olmakla birlikte; iletilerin, metin üreticisinin amacı, metnin konusu, alıcının beklentileri vb. gibi metinsel ve metin dışı pek çok değişkeni bünyesinde barındırmaktadır. Metin bütünlüğünü oluşturan yapıların neler olduğunun belirlenmesine dönük çalışmalar ise geçmişte sözcük sıklığı ve tümce

uzunluğu gibi metnin yüzey yapısı görünümüne ilişkin parametrelere dayalı olarak yapılmaktadır (Chall, 2012). Ancak yüzey yapı görünümüne ilişkin unsurların, metinde aktarılmak istenilen iletilerin nasıl aktarıldığını açıklamada yetersiz kaldığı ve yalnızca yüzeysel koda ilişkin çözümlemelere dönük veri sağlayabileceği ortadadır. Buna karşın metni oluşturan yapısal birimlere ilişkin kapsamlı bir modelleme psikoloji, sinirbilimleri, yapay zekâ ve dilbilim gibi farklı alanlarda yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara dayalı olduğundan son derece karmaşık süreçler içeren zorlayıcı bir görevdir.

İletişim bir bağlam içerisinde üretici ve alıcı arasında kurulan bir bağdır ve söz konusu bu iletişim süreci, üreticinin ve alıcının paylaştığı önbilgilerin yanı sıra dile ilişkin bilgilerle birlikte bilişsel tür farkındalığını da gerektirmektedir (Bozkurt, 2019: 87). Bu bağlamda dil öğretiminin birincil amacı temel dil becerilerinin yani dili kullanma ve sosyal etkileşim esnasında anlama ve anlatma yeterliliklerinin geliştirilmesidir. Bu doğrultuda dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamındaki temel görevlerden birisi de metin türü farkındalığının (edincinin) kazandırılmasıdır.

Ayrıca yapılan çalışmalarda da metin bütünlüğünü sağlayan birimlerin okuma-anlama süreçleri üzerindeki etkilerine vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda Swanson (1979), ve Klare (2010), metnin derin yapısıyla ilgili olan metinsel yapılara ilişkin bilginin okuma-anlama süreçleri açısından son derece önemli olduğunun altını çizmekte, Meyer ve Rice (210: 319), metne ilişkin yapısal özelliklerin belirlenmesinin okuma-anlama sürecine katkılarını şu şekilde ifade etmektedir:

- i.** Benzerlik ve farklılıkların değerlendirilmesi ve dikkate alınması metin seçiminde son derece önemli bir boyuttur,
- ii.** Okuyucuların, hatırladıkları bilgi miktarı ve türünün belirlenmesine olanak tanır,

iii. Okuyucunun okuma sırasında ortaya çıkabilecek varyasyonların farkına varmasına ve tanımasına olanak tanır.

İfade edilmek istenilen anlamın en belirgin biçimi, metin türünün seçimiyle doğrudan ilişkilidir ve bu bağlamda alıcının / üreticinin zihninde metinle olan etkileşimini belirleyen yani alıcının / okurun zihninde metin türüne uygun içerik şemasının etkileşimini sağlayan temel unsur metin türü seçimidir (Sager, 1997). Bu doğrultuda van Dijk ve Kintsch (1983: 237-238), okuyucunun metni, zihnindeki bir şema ile eşleştirdiğinde metne ilişkin kestirimlerde bulunabileceğini; bu sayede de okuma anlamının kolaylaşacağını ifade etmektedir. Benzer şekilde Yazıcı da (2004: 11-12), bu duruma dikkat çekmekte ve metin türünün, alıcının metinle olan etkileşimini belirleyerek alıcının zihninde uygun çerçeveyi açmasına ve bu yolla da ilgili metne dönük metin dünyasının kurulmasına imkân tanıdığını ifade etmektedir. Yani bir diğer ifadeyle metnin yüzey yapısı, bu yüzey yapıdaki kullanımlar ve izdüşümlerle belirginleştirilerek, derin metin yapısına erişim olanağı sağlanmış olur ve bu sayede de okuyucunun metinle karşılaştığı andan itibaren metin türünü tanıması sağlanır. Çünkü ancak bu sayede metnin optimal düzeyde algılanmasını sağlayacak metin tonu yakalanabilecektir. Ancak bu durum türsel özellikler bakımından iyi yapılandırılmış bir metinle mümkündür ve iyi yapılandırılmış bir metin ait olduğu türün ayırt edici özelliklerini sabit ve standart bir biçimde taşımaktadır (Johnstone, 2002). Okuyucunun, metinle etkileşime girerek türe özgü metinsel şemayı etkinleştirmesinin, okuma-anlama süreçlerine sağladığı katkıları ise Pearson (2009: 13) şu şekilde ifade etmektedir:

- i.** Düşünsel iskeletin kurularak, metinsel bilginin içselleştirilmesi sağlanır,
- ii.** Şemalar, okurun metinde bilgi içerdiğini düşündüğü boşluklara sahiptir ve bu boşluklardan elde edilen bilgi kolaylıkla öğrenilebilir,
- iii.** Dikkatin seçici dağılımını kolaylaştırır,
- iv.** Çıkarımsal değerlendirmelerin yapılmasını kolaylaştırır,

- v. Çıkarımsal değerdendirmelerin yeniden yapılmasına olanak sağlar,
- vi. Metnin düzenlenmesi ve özetlenmesini kolaylaştırır.

Okuma eylemi bilindiğı gibi bilişsel süreçler içeren interaktif bir süreçtir ve okuyucu süreç boyunca metin söyleminin yüzey yapıda bıraktığı iz düşümleri kullanarak metin türüne ilişkin çıkarımlarda bulunur. Buradan hareketle de türe özgü metinsel şema etkinleştirilir ve anlamlandırma süreçleri işletilmeye başlanır. Bu doğrultuda metin bütünlüğünü oluşturan yapısal birimlerin okuma anlama sürecinde oynadığı bir diğer önemli rol ise okuyucunun, metinle etkileşime girdiğı andan itibaren eş metin bağlamının kurulmasına olanak tanıyan dilsel düzenekleri fark etmesine, metni anlamlandırmasına olanak sağlamasıdır.

Metin türünü belirleyen temel unsur bilindiğı üzere, metne yüklenen iletişimsel amaçlardır. Bu bağlamda değerdendirildiğinde, iletişimsel amaca dayalı olarak şekillenen söylem özelliklerinin, metnin yüzey yapısında bıraktığı izdüşümlerin fark edilebilmesi, yani metni oluşturan yapısal birimlerin çözömlenmesinin okuma-anlama süreçlerine sağladığı diğer katkıları Goldman ve Rakestraw (2000: 316), şu şekilde sıralamaktadır:

- i. Metnin ana fikri ve önemli noktalarının tanımlanması ve hatırlanması süreçlerini kolaylaştırır,
- ii. Metnin yüzey yapısıyla, türe ilişkin kavramsal yapısı arasındaki benzerlikler metnin anlaşılmasına katkı sağlar,
- iii. Metin yapısının daha belirgin hale getirilmesi, metnin anlaşılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırır.

Benzer biçimde Ruddell ve Unrau (1994: 1032) da metnin düzenlenişine ilişkin bilginin, anlam oluşturma sürecinde metnin bütünden parçaya, yani yukarıdan aşağıya işlemlenmesine olanak sağladığını, Johns (2008: 238) ise sosyo-bilişsel tür

farkındalığının metinlerin değışkenlik gösteren farklı bağlamlara uyarlamak için gerekli olan sözbilimsel bilgiyi sağladığı ifade etmektedir.

Bilindiğı gibi okuma interaktif bir süreçtir. Okuyucu bu süreçte metin söyleminin yüzey yapıda bıraktığı izdüşümleri kullanarak metin türüne yönelik kestirimlerde bulunur, türe özgü metinsel şemayı etkinleştirir ve metni anlamlandırır. Bu işlemleri de metnin yüzey yapısında görünür olan yapısal birimlerden hareketle gerçekleştirir. Bu nedenle metne ait yapısal birimler okuma anlama sürecinde okuyucunun hem eş metin bağlamını kurmasında ve hem de metni anlamlandırmasında oldukça önemlidir. Kaldı ki metin türü / yapısı farkındalığının okuma süreçlerine etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan deneysel çalışmalarda da metni oluşturan yapısal birimlerin, okuma-anlama süreçleri üzerindeki etkisini net bir biçimde ortaya koymaktadır (Cervetti vd. 2009; Francis & Hallam, 2000; Rozimela, 2014;)

Metin bütünlüğünü oluşturan yapısal birimlere ilişkin örüntülerinin, büyük ölçekli yapıdaki görünüşleri, bir olgu ya da kavramın açıklığa kavuşturulması, yeniden tanımlanması ve açıklanmasına katkı sağlar ve bu yönüyle yazma öğretimi için de önemlidir (Woodward-Kron, 2005). Dolayısıyla, metin yapısı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalarda da dikkate alınması gereken bir konudur ve bu konuda yapılacak çalışmalarda dikkate alınması gereken noktaları Grabe ve Kaplan (1996: 61) şu şekilde ifade etmektedir.

- i.** Yazılı dil, sözlü dilden metinsel yönelimler bakımından farklıdır. Bu nedenle yazılı dil kendi yapısal ve retorik özellikleri bakımından incelenmelidir,
- ii.** Metinler, iddia yapıları arasındaki mantıksal ilişkiler ağı ya da söylem matriksindeki unsurlarla veya tutarlılık yoluyla sağlanan hiyerarşik yapılara sahiptir,
- iii.** Farklı metin türleri; amaç gereksinimleri, bilgi yükü, alıcı, yazar ve durum bakımından büyük ölçekli yapıda farklılıklar sergiler,

- iv. Metinler, farklı metin türlerine, amaçlara ve alıcılara göre farklılaşan üst yapılar sahiptir,
- v. Ayırt edilebilir üst yapılar, daha iyi bir kavrama, geri çağırma ve tutarlılık değerlendirmesiyle doğrudan ilişkilidir,
- vi. Metin yapısı sistemi, kullanımda olan sistemlerin belirgin güçlü ve zayıf yönlerinin araştırılmasında kullanılabilir,
- vii. Yazma edimi, birçok karmaşık yapının ve retorik unsurların öğretilmesini gerektirmektedir.

2.7. Metinsel Yapıyı Oluşturan Birimler

Metin üretim süreci, bütüncül metin yapısını oluşturan yapısal birimlerin neler olduğunun ve söz konusu bu birimlerin hangi şart ve koşullar altında bir araya gelerek işlediğine dair metinsel yapı bilgisine dayalıdır. Bu nedenle metni oluşturan unsurların, nasıl bir araya geldiği, bu birlikteliğin dilsel / dilbilgisel kaynaklarının neler olduğu ile dilsel ve dilbilgisel özelliklerin metin oluşturma sürecinde hangi işlevsel özellikleri ne ölçüde yansıttığı gibi metin yapısına dair sorular hem okuma-anlama hem de metin üretim sürecinin önemli parçasıdır. Bu duruma ek olarak metin çözümleme çalışmaları, aynı zamanda metin yapısının geliştirilmesine yönelik çalışmalardır ve metni oluşturan iskeletin nasıl oluşturulduğunun, mesajın amacı, konu ve metin alıcısının beklentilerinin de ayrıca dikkate alınmasını gerektirmektedir (Bereiter & Scardamalia, 2009).

Metnin bütüncül yapısını oluşturan ve metnin derin ve yüzey yapı görünümüleriyle ilişkili yapısal unsurlar ikisi (sözdizimsel-anlamsal) tümcesel, ikisi (bağdaşıklık-tutarlılık) metinsel düzlemde olmak üzere dört ayrı yapısal birim ile derin ve yüzey yapı görünümü arasında biçim-anlam ayrımının oluşturulması sırasında ortaya çıkan bölünme nedeniyle oluşan boşlukta bir ara kesit yapısı olarak sözlükçe, metni oluşturan yapısal birimler olarak tanımlanmaktadır (Grabe & Kaplan, 1996: 64).

Şekil 2. Metinsel Yapıyı Oluşturan Birimler (Grabe & Kaplan, 1996: 63).

	Yüzey Yapı		Derin Yapı
Tümcesel	sözdizim	sözlükçe	anlamsal
Metinsel	bağdaşıklık		tutarlılık

Yapısal birimlerim tümcesel düzeydeki konumlanışları dilbilgisi kuramında (*linguistic theory*) ifade edildiği şekliyledir. Yani bir diğer ifade ile tümce düzeyindeki yapı unsurları, yapısal düzeyde işleve sahiptir ve metnin derin yapı görünümüyle ilişkili unsurların yüzey yapıdaki yorumunu temsil ederler. Bu bağlamda sözbilimsel bileşen, öbek yapı türlerini, tümce yapılarını ve tümce yapısı içindeki dizilim ve sözcük sıralamalarını içermektedir (Grabe & Kaplan, 1996: 63). Bir diğer yapısal birimi olan anlamsal bileşen ise sözcük ve öbek yapılarına anlam atamak ve atanan anlamların; sözcük, tümce ve metin boyutunda birbirleriyle nasıl kombinasyon oluşturarak bir araya geldiğiyle ilişkilidir (Grabe & Kaplan, 1996: 63). Anlamsal bileşen aynı zamanda olguların (*facts*) yorumlanma açısını ve tümcesel düzeyde işlem görececek diğer semantik unsurları açıklamaktadır (Frawley, 1992).

Metinsel düzey ise bağdaşıklık ve tutarlılık olmak üzere iki alt bileşenden oluşmaktadır (Grabe & Kaplan, 1996: 65). Bu bağlamda bağdaşıklık metnin yüzey yapısını erişilebilir kılan, dilsel / dilbilgisel bağlantı ağlarını ifade etmektedir (Beaugrande & Dressler, 2013: 48). Ayrıca metni, metin dışı olandan ayırmayı ve metnin birbiriyle bağlantılı olan farklı bölüm ve bileşenlerinin metin alıcısı tarafından görülmesini olanaklı kılan unsurlardır (Stillar, 1998: 16). Buna karşın tutarlılık, metnin derin yapı örüntülerini erişilebilir kılan, metin içi anlamsal bağlantı ağlarını ifade etmektedir (Beaugrande & Dressler, 2013: 84), bununla birlikte metnin ve metnin ait olduğu bağlam arasındaki ilişkinin, metin alıcısı tarafından kurulmasına, fark edilmesine de katkı sağlamaktadır (Stillar, 1998: 16).

Sözlükçe ise diğer tüm bileşenlerin, metnin hem yüzey hem derin yapı görünümünün belirginleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda sözcüksel girdiler özellikle sözdizimsel yapıların, semantik içerik ve pragmatik yorumların üretildiği temel anlam ve çıkarım sinyallerinin elde edilmesine katkı sağlar (Grabe & Kaplan, 1996: 64).

2.8. Söylem Kavramı

Alan yazında farklı tanımlamalar olmakla birlikte söylem, tümce ötesi ve tümceler arası dil, dilsel yapılar ve örüntü biçimleri şeklinde tanımlanmakta (Turan, Zeyrek & Bozşahin: 2012), ve doğası gereği hem yazı dilinin hem de sözlü dilin kullanımına ilişkin örüntüleri içermektedir. Ayrıca çok basit bir gözlemle bile tümcelerin söylemde anlamlı bir bütünlük oluşturmak üzere belli bir düzen içinde sıralandığı görülebilmektedir (Turan, Zeyrek & Bozşahin: 2012). Bu bağlamda söylem, dilin iletişimsel bir olgu olmasıyla ilintilidir ve dilin iletişimsel bir olgu olarak kabulü, üretici ve alıcı arasında belli bir zaman-mekân düzlemi içinde üretilmiş bir sözce ya da metin olarak dilin nasıl araştırılacağını incelemek demektedir (Ruhi, 2009: 14).

Mann ve Thompson'a (1992: 80) göre ise söylem, tümce üreticisine ait düşüncelerin söze dökülmüş biçimidir ve söylem yapıları sadece sıralı ve düzenli sözcük ya da tümce birlikteliklerinden oluşmaz. Ayrıca söylem yapılarının birincil işlevi anlamsal içeriğin aktarımı olup, dilbilgisel yapılar söz konusu anlamsal içeriğin aktarımını sağlayan dilsel araçlar olarak kabul edilmektedir (Mann & Thompson, 1992).

İletişimsel amaç doğrultusunda optimal düzeyde bilgi aktarımı için tümcelerin anlamsal ilişki ağlarıyla birbirine bağlanması hem üretici hem de alıcı açısından birtakım ilişki ağlarının kurulmasını gerektirmektedir. Söz konusu ilişki ağlarının kurulabilmesi, diğer bir ifadeyle aktarılan söylemin anlaşılıp, üretilebilmesi için gerekli olan yapı taşları ise şunlardır (Turan, Zeyrek & Bozşahin: 2012):

i. Gönderim ilişkilerini çözümleme,

- ii. Bağlaşıklık ilişkilerini anlama,
- iii. Sezdirim ve çıkarım ilişkilerini yorumlama,
- iv. Tümceler arası zaman, kiplik, görünüş gibi özellikleri anlama.

Ancak tümceler arası yapısal bağlantı ilişkilerinin incelenmesi dilin küçük ve bk ölçekli söylem yapıları arasında ayırım yapılmasını gerektirdiği için söz konusu bu iki farklı düzeydeki yapısal farklılıklar ayrıca araştırma konusu olmuştur (Grosz & Sidner, 1986; Grosz, Joshi & Weinstain, 1995). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda dilin küçük ve bk ölçekli söylem yapılarıyla ilgili olarak tanımlanan söylem yapıları şunlardır:

i. Niyet Yapısı (*Intentional Structure*): İletişimsel amaç doğrultusunda, metin üreticisinin, alıcının zihninde uyandırmak istediği etkidir. Niyet yapısı ayrıca üreticinin, ulaşmak istediği nihai amaçlarını içermekle birlikte; bağdaşıklık ilişkilerinin düzenlenmesinde de rol oynamakta ve okuma-anlama süreçleri niyet yapılarının algılanıp çözümlenmesine bağlı olarak işlemektedir (Moore & Wiemer-Hastings, 2003).

Niyet yapısı söylem boyunca iletişimsel niyetlerin baskınlığı ve tamamlanma ncelięi¹ (*satisfaction precedence*) ilişkilerinden oluşur ve söylem bltlerindeki niyet yapısı, dilsel yapıyı belirler (Moser & Moore, 1996).

ii. Bilgisel Yapı (*Informational Structure*): Bilgisel yapı, ardışık tümce dizilerinde aktarılan bilgi düğümleri arasındaki anlamsal ilişkilerden oluşur (Moore & Pollack, 1992). Söz konusu bu anlamsal ilişkiler okuma sürecinde, metin alıcısı tarafından ıkarımlanır, bu yönüyle özellikle nedensel ilişkiler bilgisel yapının tipik rneği konumundadır.

iii. Dikkat Durumu / Yapısı (*Attentional Structure*): Dikkat durumu / yapısı, söylemin herhangi bir noktasında, söylem katılımcılarının ilgi odağını modeller, bu nedenle dikkat

¹ **Tamamlanma nceliği:** Konuşucunun niyet yapıda ortaya koyduğu içeriklerin gerçekleşme sırası.

durumundaki değişiklikler niyet yapısı ve dilsel yapıdaki ifadelerin özelliklerine bağlıdır (Grosz, Joshi & Weinstein, 1995).

Dikkat durumu insan bilişsel sisteminin bir ürünüdür ve hakkında konuşulan durum veya olayın, yani metnin konusunun neyle ilgili olduğunu modeller. Hakkında konuşulan birimler üretici ve alıcının dikkat durumunda birikir, bu yönüyle dikkat durumu hakkında konuşulan unsurların yer aldığı ve insan zihninin çalışma prensiplerine dayalı bilişsel bir depodur. Bu bağlamda devam eden söylemde gönderimde bulunulan metin varlıkları bilinç odağında süreklilik arz ederken; gönderimde bulunulmayan metin varlıkları sınırlı kapasitesi olan işler bellek üzerinde bilişsel yük oluşturmamak adına bilinç odağında geriler ve bir süre sonra da bilinç odağından düşer. Kısaca hakkında konuşulan olaylar veya durumlar bilinç odağındaki yerini korurken; hakkında konuşulmayan olay veya durumlar bir süre sonra bilinç odağını terk eder.

iv. Bilgi Yapısı (*Information Structure*): Bilgi yapısı, sözcenin bir bölümünü, söylemin geri kalanına bağlayarak temayı, tema üzerinden de yeni bilgi ekleyerek remayı oluşturduğu yapı ile metin alıcısını için önemli olabilecek bilgi olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır ve sözdizimsel, bürünsel ya da morfolojik anlama dayalı olarak aktarılabilir (Moore & Wiemer-Hastings, 2003).

v. Retorik Yapı (*Rhetorical Structure*): Retorik ilişkilerin tanımlanması, söylem bağdaşıklığının açıklanmasında, art gönderimlerin çözümlenmesinde ve konuşma sezdirimlerinin hesaplanmasında önemli bir role sahiptir (Hobbs, 1983; Mann & Thompson, 1988; Lascardies & Asher, 1993).

Metne ilişkin söylem yapısı, farklı söylem bölütleri arasında kurulan mantıksal ağlar ile görünür kılınır. Bu nedenle, bağdaşık bir söylem yapısına ilişkin bilgi metnin ve metnin ait olduğu söylem durumunun anlaşılmasında son derece önemlidir (Grosz & Sidner, 1986; Moore & Pollac, 1992).

Ayrıca gönderimsel ifadeleri yorumlamak, anlatılan olayların zamansal sırasını belirleyebilmek, söylem katılımcılarının plan ve amaçlarını tanımlayabilmek de söylem yapısı bilgisini gerektirmektedir (Moore & Wiemer-Hastings, 2003). Bu bağlamda bir metnin söylem yapısına ilişkin bilginin çözümlenmesi aynı zamanda gönderim ilişkilerin çözümlenmesi, bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkilerinin anlaşılması, sezdirim ve çıkarımları yorumlama ile tümceler arası zaman, kiplik, görünüş gibi dilbilgisel kategorilere ilişkin bilginin de çözümlenmesini beraberinde getirmektedir.

2.9. Söylem Türleri

Dil insanların kendisini ifade etme, nesneleştirme ihtiyacından doğar ve bir şekilde bireyin manevi yaratıcılığına indirgenir (Bahtin, 2016). Bu yönüyle de dil, aslında bireylerin kendi varoluşlarını kodlamasının ve kendilerini gerçekleştirmelerinin yani, kısaca dünyada var olmalarının bir yoludur. Bu nedenle günlük yaşamda farklı iletişimsel amaçlar içeren sözlü veya yazılı metinler üretiriz.

Yazılı ve sözlü metinlerin üretilmesi yani dilin kullanım etkinliği ise söylem katılımcılarının sözcelerine dayalıdır. Bu sözceler her sahanın özgül koşul ve hedeflerini, yalnızca içerikleri (tematik) ve dilsel üslup aracılığıyla değil, her şeyden önce kompozisyonel yapısıyla yansıtır. Bu sözcelerden de kendilerine ait görece istikrarlı tipolojiler gelişir ki bunlara da söylem türleri adı verilir (Bahtin, 2016).

Üreticinin, iletişimsel niyetleri ise belirli söylem türlerinin kullanımını gerektirmektedir. Ancak Bahtin'in de (2016) ifade ettiği gibi üreticinin iletişimsel niyeti ne olursa olsun, herhangi bir sözce ilk kez bir söyleme konu edilmiş olamaz. Dolayısıyla uygun düzeyde anlam aktarımı için söylem yapılarının belirgin ve anlaşılabilir olması, somut ve bütünsel bir söylem tasarımı yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte üreticinin, iletişimsel niyeti söylem yapısını içinde belli eder, bu yüzden de belirli söylem türlerini kullanarak iletişim kurarız. Çünkü seçili tür bizim için tümcelerın tiplerini ve

kompozisyonel yapılarını önbelirler; bununla birlikte söylem türleri dilin değil, sözcenin tipik biçimidir ve bu haliyle her söylem türünün kendisine özgü tipik belirgin kullanımları söz konusudur (Bahtin, 2016).

Ayrıca dil, sınırsız ve soyut düşünce tasarımlarının dilbilgisel formlar kullanılarak somutlaştırılmış formudur. Dolayısıyla söylem türlerinin zenginliği ve çeşitliliği de sınırsızdır ve her etkinliğin her bir sahasında söylem türlerinin tüm repertuarı söz konusu saha gelişip karmaşıklıklaştıkça farklılaşma ve gelişme yaşar (Bahtin, 2016).

2.10. Metin Türü ve Söylem İlişkisi

Bir metnin, metin olmasını sağlayan koşullar; sadece dilsel-dilbilgisel ve anlamsal temelli bütünlük değildir. Aynı zamanda metnin iletişimsel amaçlarının belirlenmesi ve belirlenen iletişimsel amaçla uyumlu sözbilimsel yapıya uygun biçimde tasarlanıp üretilmesi gerekmektedir. Bir metnin iletişimsel amacına dönük stratejileri ise söylem temellidir ve söylem içerisinde şekillenmektedir. Diğer bir deyişle Ruhi'nin de altını çizdiği gibi (2009: 14) söylem, dilin iletişimsel bir olgu olmasıyla ilintilidir ve dilin iletişimsel bir olgu olarak kabul edilmesi üretici ve alıcı arasında belli bir zaman-mekân düzlemi içinde üretilmiş bir sözce ya da metin olarak, dilin nasıl araştırılacağını incelemek demektir.

Metnin yazılı dille, söyleminse sözlü dile ait bir kavram olarak görülmesi; metin ve söylem kavramlarının birbirinden ayrı iki farklı kavram olarak algılanmasına neden olmaktadır. Kavramsal özellikler açısından birbirinden tamamen farklı olgular olarak görülmesine karşın, metin ve söylem kavramlarının dil ve iletişim düzlemi üzerinde birbirini tamamlayıcı işlevleri bulunmaktadır. Çünkü metnin oluşumu, yapısal ve üretimsel süreçlere dayalıdır ve söylemi oluşturan yapı taşları metnin hem tasarım ve üretim süreçlerinde hem de çözümlenmesi süreçleri üzerinde dinamik etkileri

bulunmaktadır (Virtanen, 1990: 453; Torsborg, 1997: 7). Bu duruma ek olarak söylem yapılarına makro düzeydeki erişim de yine metin türü sayesinde mümkün olmaktadır.

Bilindiği gibi metinler farklı sözbilimsel yapılara sahiptir. Bu nedenle disiplinler arası bir yaklaşımla dil, dilbilim, iletişim ve kullanımbilim gibi alanlardan elde edilen bilgiler ışığında metinlerin sözbilimsel yapı farklılıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda, sözbilimsel açıdan temel söylem biçimlerinin birbirine benzer ve farklı özelliklerinin tespit edilerek hangi metin türünün iletişimsel amaçla şekillenen söylem özelliklerine daha uygun olduğunun saptanması son derece önemlidir (Lakoff, 1981: 26; Tannen, 1982: 1).

Bununla birlikte, bir metnin, metin olmasını sağlayan koşullar yalnızca dilsel-dilbilgisel ve anlamsal bütünlükle değil; aynı zamanda metnin iletişimsel amaçlarının belirlenip ortaya konulmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle metnin üreticisi, üretim süreci içinde metnin iletişimsel amacına dönük metinsel stratejileri göz önünde bulundurmak ve bu stratejileri uygulamakla yükümlüdür. Çünkü metin türü, metnin iletişimsel amacına ve bu amaç doğrultusunda şekillenen sözbilimsel yapıya göre belirlenmektedir. Bir diğer ifade ile metin türlerini belirginleştiren temel ayırım, metne yüklenen iletişimsel amaçtır (Keçik ve Uzun, 2004: 18). Metnin iletişimsel bir boyuta sahip olduğunu söylemek, metni yalnızca anlamsal ve dilbilgisel bir bütünlük içinde tanımlamayı yeterli bulmayan bir yaklaşımı içinde barındırmaktadır.

2.11. Kip Görünüş ve Zaman Kavramları

2.11.1. Kip

Alan yazına bakıldığında “kip” ve “kiplik” kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle kip kavramının ne olduğu açıklanmadan önce kip ve kiplik kavramları arasındaki farklılığın açıklanması gerekmektedir. Benzer şekilde Palmer (2001), ile Bybee, Perkins ve Pagliuca da (1994) bu duruma işaret etmekte ve söz konusu iki kavram arasındaki farkın belirlemesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda kiplik, anlamsal açıdan tümcenin tümünü etkisi altına alan ve üreticinin bakış açısını yansıtan bir ulamken; kip, kipliğin dilbilgiselleşmiş biçimi olarak kabul edilmektedir. Ancak söz konusu bu ayrıma karşın bile, kiplik anlamsal kategorisinin tam olarak neyi ifade ettiği zaman ve görünüş kategorileri kadar iyi tanımlanamamıştır (Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994: 176). Benzer şekilde Corcu da (2010), bu duruma dikkat çekmekte ve tanımlamalarda yaşanan temel sorunun, kipliğin sadece yüklemi değil tümcenin tümünü ilgilendiren bir unsur olmasıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Tanımlama sorunuyla ilgili bir durum olarak farklı kiplik tanımlamalarında farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. van der Auwera ve Plungian (1998: 80) da bu duruma dikkat çekmekte ve kiplik ulamlarının kolayca tanımlanabilecek unsurlar olduğunu ancak söz konusu tanımlamaların tek bir standart biçiminin olamayacağını, yapılan tanımlamalarda muhakkak suretle tanımlamayı yapan araştırmacıların bakış açısı ve konuyu ele alış biçiminin etkili olacağını ifade etmektedir.

Bu bağlamda Frawley (1991), kiplik kavramını, gösterim (*deixis*) kavramıyla eş kabul ederek gösterim noktası (*deictic point*) ve yönelimliliği (*directionality*), bilgisel kiplik kategorisini açıklayan bir unsur olarak kabul etmektedir. Bu tanımdan hareketle Frawley’in (1991) kiplik tanımının temelinde bilginin kaynağı, yönelimi ve uzaklığı kavramlarının bulunduğu görülmektedir. Bu kavramlar aynı zamanda Frawley’in (1991),

bilgisellik kipliğini, bilginin kaynağı ve gücü kavramlarıyla betimlediğini göstermektedir.

Tablo 2. Frawley'in Gönderim Sınıflandırması ve Bilgisel Kiplik Sıradüzeni (Frawley, 1991: 413).

Bilginin Kaynağı	Bilginin Gücü
Üretici	
Iraksak	Çıkarım Kategorisi Sıra Düzeni Gerekli>Olası
Yakınsak	Duyumlama Kategorisi Sıra Düzeni Görsel>İşitsel>Diğer Duyular>Hisler
Başkası	
Iraksak	Dış Bilgi Kategorisi Sıra Düzeni Alıntı>Aktarım>Söylenti>Diğerleri
Yakınsak	Katılımcı Kategorisi Sıra Düzeni Başkası > Herkes

Givòn ise (1994: 226), kiplik kavramını önerme boyutuyla ele almakta ve üreticinin, önermelere karşı tutumlarını içeren ulamlar olarak kiplik kavramını açıklamaktadır. Bu bağlamda kiplik, üretilen içeriğin gerçeklik durumuyla (statüsüyle) ilişkili olan anlambilimsel bir kategoridir (Givòn, 2001). Bir diğer ifadeyle, kiplik aktarılan içeriğin görelî gerçekliği ya da inandırıcılık derecesine ilişkin kodlamaları içermektedir. Herhangi bir önerme içeriğinin kabul edilebilirliği, üreticinin aktarılan durum / olayın gerçekliğine ilişkin yargıları ile bu yargılara ilişkin gönderim noktalarını gerekli kılar. Bu doğrultuda kiplik, olay ya da duruma ilişkin olarak ifade edilen dünya ile gönderim noktaları arasındaki ilişkileri kodlayan önermesel işlemci konumundaki dilsel birimdir.

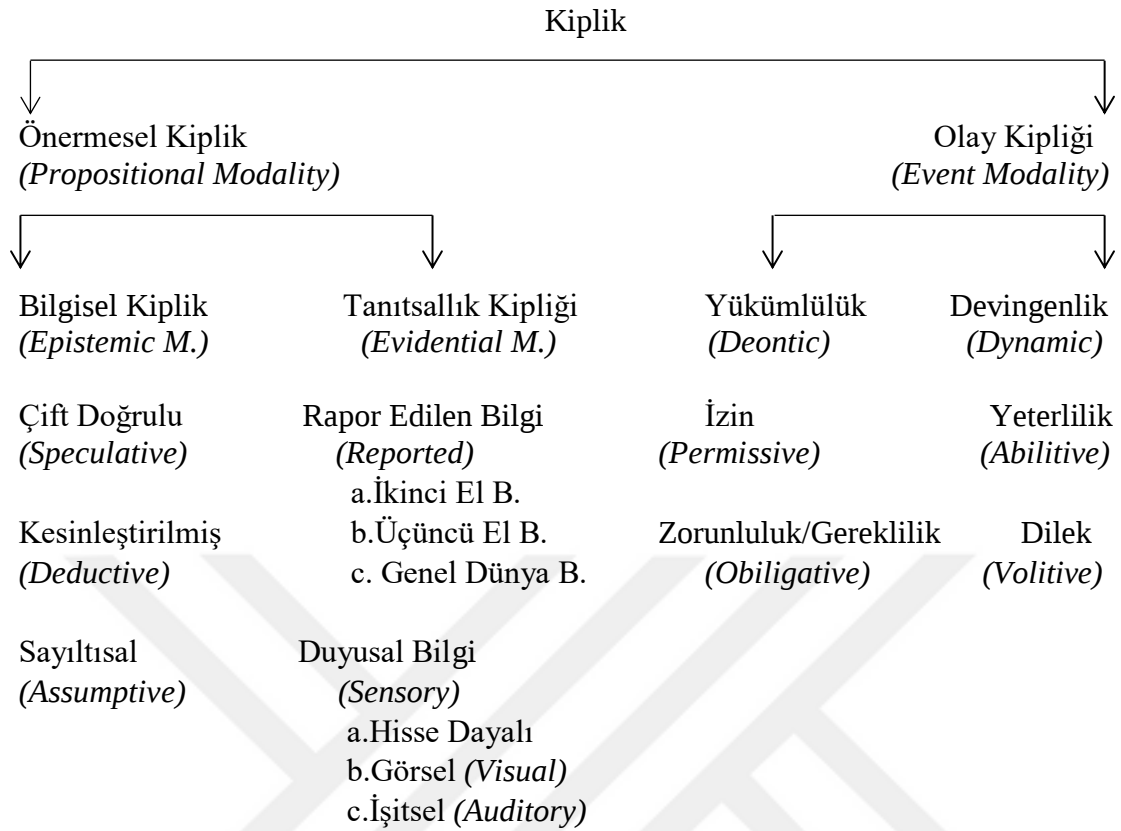
Uzun da (1998), kiplik kavramına önerme kavramı üzerinden yaklaşmakta ve bu bağlamda üreticinin tümcedeki önerme ya da önermeleri sunuş biçimi şeklide kip kavramını ele almaktadır. Aksan ise (1995), kip kavramını eylemin bildirdiği hareket, oluşum ve kılınışın; üretici açısından ne şekilde yansıtıldığını gösteren dilbilgisel bir ulam olarak kabul etmektedir.

Alan yazına bakıldığında kip kavramının bilişsel yönden ele alınması gerektiğine dair yaklaşımların da olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Lampert ve Lampert (2000), kiplik ulamlarını bilişsel sistemin bir ürünü olarak kabul etmekte ve bilişsel açıdan ele alınması gereken bir kavram olarak kip kavramını ele alıp değerlendirmektedir. Evans ve Green de (2006), benzer şekilde kip kavramının bilişsel dilbilgisi çerçevesinde ele alınması gereken bir kavram olarak kabul etmekte ve kiplik kavramını temel olarak bilgisellik ve yükümlülük alt başlıkları altında ele almaktadır. Bu bağlamda bilgisellik, önerme içeriğinin kesinliği (*certainty*), gerçekleşme olasılığı (*possibility*) veya olabilirliği (*likelihood*) hakkında üreticinin tutumunu içeren bir alt kiplik türüdür. Buna karşın, yükümlülük, üreticinin izin (*permissive*), gereklilik (*obligaton*) ve yasaklama (*obligation*) hakkındaki tutumunu ifaden alt kiplik türüdür (Evans & Green, 2006).

Mcshane, Nirenburg ve Zacharski (2004) ise kip kavramını işlevsel bakış açısıyla ele alıp değerlendirmektedir. Bu bağlamda kip alt türleri işlevlerine göre bildirme (*indicative / declarative*), koşul (*condition*), ardıl (*concecutive*), söylenti (*dubitative*), teşvik (*hortative*), buyurma (*imperative*), çıkarım (*inferiental*), amaçlılık (*intentionality*), uyarı (*monitory*), anlatı (*narrative / renarrative / indirec indicative*), yükümlülük ya da zorunluluk, istem, izin, tahmin, sözleşme (*promissive*), isteme (*subjunctive*) olmak üzere on altı (16) alt başlık altında sınıflandırılmaktadır.

Alan yazında en çok kabul gören kiplik sınıflandırması Palmer (1986, 2001), tarafından yapılmıştır. Palmer (1986, 2001), şekil 3’ de görüldüğü gibi işlevsel bir yaklaşımla kipliği önermesel ve olay kipliği olarak iki alt kategoriye ayırmaktadır.

Şekil 3. Palmer'in Kiplik Sınıflandırması (Palmer, 2001: 22).



Türkçenin kiplik yapılanması üzerine yapılan çalışmalarda da araştırmacıların kiplik kavramını farklı açılardan ele alıp değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda Uzun (1998), görünüş ve zaman ulamlarında olduğu gibi, kip ulamının da bağlam, dünya bilgisi vb. gibi ortak birtakım etmenlerden oluşmadığını vurgulamakta ve kiplik ulamının kendi içinde etkileşen biçimsel yapılar olduğunu ifade etmektedir. Emeksiz ise (2008), kiplik anlamının, bağlam bağımlı olduğunu ve tümcedeki semantik rollerin kiplik anlamına erişimde önemli rol oynadığının altını çizmektedir. Farklı bir bakış açısıyla Erguvanlı-Taylan (2018), Palmer (1986, 2001)'de ifade edilen kiplik sınıflandırması temelinde Türkçenin kiplik sistemini ele alarak; kiplik ve alt türlerini kodlayan dilbilgisel biçimlerin, yer aldıkları söylemsel ve dilbilgisel bağlam içinde belirginleştiğini ifade etmektedir.

Her ne kadar farklı bakış açıları temel alınarak sınıflandırılmış da olsa -(y)Abil, -(A/T)r, -mİş, -mAİl, -sA, -Dİr, -(y)A, -(y)mİş ve -(y)AcAk sonekleri, Türkçede kiplik kodlaması gerçekleştiren morfolojik birimler olarak kabul edilmektedir (Emeksiz, 2008; Erguvanlı-Taylan, 2018; Uzun, 1998).

2.11.2. Görünüş

Görünüş, insanoğlunun bilişsel ve algısal yetenekleriyle ilgili dilsel bir kavramdır ve bu doğrultuda görünüş kodlaması yapmakla görevli her bir birimin, tümcesel anlama erişimde kilit bir rolü bulunmaktadır. Kaldı ki bir dili bilmek demek aynı zamanda görünüş kategorisindeki her bir birimin semantik özellikleri ile semantik özellikler uyarınca belirlenen farklı varyasyonlarını bilmek demektir (Smith, 1997). Bir diğer ifadeyle görünüş, eylemin sözcüksel anlamına ilişkin bilgi ile bunların birbirleriyle olan etkileşimini yansıtmaktadır.

Görünüş kategorisinde yer alan dilsel birimler ilişkili oldukları eylemlerin sözcük anlamına ilişkin bilgi, eylemlerin üyelerine ilişkin bilgi ve eylemlerin çekimlerine ilişkin bilgi taşımaları nedeniyle salt eylemler ya da eylem öbekleriyle değil, tümcenin tümünü etkileyen dilsel bir ulamdır (Smith, 1991, 1997).

Görünüş kavramıyla ilgili çalışmalarda dilbilgisel zaman, gönderim zamanı ve olay zamanı olmak üzere üç kavram temel alınmaktadır. Bu bağlamda dilbilgisel zaman, gönderim zamanı ve konuşma zamanı ile ilişkilirken; görünüş, olay zamanı ve gönderim zamanıyla ilişkilidir.

Tablo 3. Görünüş – Dilbilgisel Zamanın Benzerlik ve Farklılıklar

Dilbilgisel Zaman		
Konuşma Zamanı	Gönderim Zamanı	Olay Zamanı
	Görünüş	

Zaman ve görünüş, hakkında konuşulan olay / durumların zamansal (*temporal*) yapısı hakkında bilgi veren ve birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Ancak dilbilgisel zaman, dış bakış açısıyla olay / durumu, zamana yerleştirirken; görünüşe ilişkin bilgi, tümcede zamanla ilgili konuma yerleşmekte (Smith, 1997), ve olay / durumların içyapıları hakkında bilgi sağlamaktadır. Bir diğer ifadeyle görünüş, bir olay / durumun gerçekleşme anına ilişkin zamanın, zamansal noktayla (*time point*) ilişkilendirilmesi değil, hakkında konuşulan olay / durumun iç zamansal seçimiyle ilgidir (Comrie, 1998). Kısaca görünüşsel anlam, görünüşe ilişkin kodlamalar yapmakla görevli morfo-semantic ve sözcüksel birimler aracılığıyla hakkında konuşulan durum / olayların zamansal yapısına ilişkin kodlamalar yaparak, ilişkili oldukları olay / durumların zaman düzlemindeki oluşum süreçlerine ilişkin bilgi sağlar.

Görünüş bilgisine ilişkin kodlamalar, dillerin tipolojik özelliklerine bağlı olarak değişim göstermekle birlikte temelde sözcüksel (*situationality*) ve dilbilgisel (*viewpoint*) olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır. Alan yazına bakıldığında görünüş kodlamasının türlerine ilişkin tanımlamaların farklı bakış açılarıyla da ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda sözcüksel görünüş, kılınış (*actionality*) ya da durum (*situationality*) olarak da adlandırılmaktadır. Görünüş kodlamasının türüne ilişkin seçimler ise üreticiye bir olay / durumla ilgili birden fazla yolla tümce üretme olanağı sunmaktadır (Smith, 1997, 2003).

Sözcüksel görünüş, olay / durumun katılımcıları tarafından ifade edilen semantik bir ulamdır. Yani diğer bir ifadeyle, aktarılan olay / durumun doğasında var olan iç anlamsal özellikleriyle ilgilidir. Buna karşın dilbilgisel görünüş, aktarılan olay / durumun dilbilgisel zamanının, gerçek zamandaki konumuna ilişkin kodlamaları içerir. Bu bağlamda dilbilgisel görünüş, olay / durumların gelişim sürecinin kapladığı zamansal aralığa ilişkin kodlamaları içermektedir (Smith, 1997). Bu duruma ek olarak, dilbilgisel görünüşle ilişkili anlam, bir olay / durumla ilişkili belirgin bakış açısı (*perspective*) ile söz konusu bu olay / durumun dolaylı sınıflandırılmasına dönük bilgi taşıdığı için ilişkili

olduğu tümcenin zamansal bilgisi (*temporal information*) ve bakış açısına (*point of view*) katkıda bulunmaktadır (Smith, 1997).

Alan yazına bakıldığında söz konusu bu iki temel görünüş türünün de kendi içinde alt türlere ayrıştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda dilbilgisel görünüş; başlangıç ve bitiş noktalarına da dâhil olmak üzere olay / durumun bütününe odaklanan bitmişlik (*perfective*) ile olay / durumun yalnızca bir bölümünü odak olarak alan bitmemişlik (*imperfective*) olmak üzere iki alt görünüş türüne ayrılmaktadır (Smith, 1997). Benzer biçimde, de Swart da (2012), dilbilgisel görünüşün alt türleri olarak bitmişlik ve bitmemişlik görünüşü arasındaki ayrımın tipolojik olarak yapılan en temel ayrım olduğunu; ancak söz konusu bu ikili alt tür ayrımının tüm dillerde görülmeyen bir yapılanış olduğunu ifade etmektedir. Bitmişlik görünüşü hakkında konuşulan bir olay / durumu meydana getiren aşamaların bütününe gönderimde bulunur. Yani bir başka ifadeyle, eylemde ifade edilen olay / durumun tamamlandığını / sonlandığını gösterir (Comrie, 1976). Buna karşın bitmemişlik görünüşü, aktarılan olay / durumun henüz tamamlanmadığını ifade etmektedir. Jensen'e göre (1990), bitmişlik görünüşü zaman sıralanışlarını açıp kapayarak zamanı modeller, bu sayede de olası dünyaya ilişkin anlamsal mekânların kurulumuna olanak tanır. Söz konusu bu olası dünya, zaman ve mekânda beraberce oluşturulmuş ve zaman sıralanışının, olgusal dünya görünüşünde verilmesinde önemli bir rol oynar (Yazıcı, 2004). Erguvanlı-Taylan (1996), ise bitirme ve tamamlama eylemlerinin her ikisinin de anlamsal olarak bir sona erme anına sahip olmalarına karşın, işlem periyodu (*process period*) ve sona erme anı (*termination period*) bakımından farklılaştıklarını ifade etmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse bitmemişlik görünüşü aktarılan olay / durumun içyapısına; bitmişlik görünüşü ise sürmekte olan eylemin içyapısına odaklanır (Guéron, 2007:373).

Sözcüksel görünüş ise ifade edilen olay / durumun zamansal özellikleriyle ilişkili anlıksallık (*punctuality*), son noktalılık (*telicity*), devingenlik (*dynamicity*) gibi iç

anlamsal özelliklere dayalı olarak belirlenen dört temel kategoriye ayrılmaktadır. Anlıksallık, olay / durumların gerçekleşme esnasında kapladıkları zamanla ilgili bir kavramdır. Bu bağlamda bir anda olup biten olay / durumlar anlıksallıktır. Son noktalık ise sözcüksel düzeyde eylemlerin iç anlamsal özellikleri bakımından sınırlı (bitimli) olup olmamasıyla ilgili bir kavramdır. Bu bağlamda anlamsal özellikleri bakımından belirli bir sonu (bitimi) olan eylemler bitimli eylemler olarak tanımlanırken; belirli bir son noktası olmayan eylemlere ise bitimsiz eylemler denilmektedir. Devingenlik ise olay / durumların gerçekleşme esnasında değişim sergileyip sergilemedikleriyle ilişkilidir. Bu bağlamda özellikle durumsal eylemler (*stative predicate*), içsel özellikleri ya da psikolojik koşulları ifade eden eylemlerdir ve bu eylemlerin ifade ettiği durum / olaylar, aktivite boyutunda değişim göstermektedir (Timberlake, 1982).

Tablo 4. Sözcüksel Görünüş Türündeki Eylemlerin İç Anlamsal Özellikleri (Shirai & Andersen, 1995).

Eylem Türleri	Anlamsal Özellikler		
	Anlıksallık	Son Noktalılık	Devingenlik
Bitirme Eylemleri	+	+	+
Tamamlama Eylemleri	-	+	+
Edimsel Eylemler	-	-	+
Durum Eylemleri	-	-	-

Söz konusu bu anlamsal özellikler (anlıksallık, son noktalık, devingenlik) bakımından farklılaşan sözcüksel görünüşe ilişkin eylem türleri şu şekildedir (Shirai & Andersen, 1995; Shirai, 1998):

i. Bitirme (*Achievement*) Eylemleri: Anlık olarak gerçekleşen ve zamanda tek bir noktaya veya âna yerleşen eylemlerdir.

Örnek: Ölmek, fark etmek vb.

ii. Tamamlama (Accomplishment) Eylemleri: Gerçekleşme süresi veya ânı bakımından belirli sürece yayılan ve anlamsal özellikler bakımından belli bir son noktaya (*endpoint*) gereksinim duyan eylemlerdir.

Örnek: İnşa etmek, tedavi etmek vb.

iii. Edimsel (Activity) Eylemleri: Belirli bir âna / süreye yayılan ancak belirli bir son noktaya ihtiyaç duymayan eylemlerdir.

Örnek: Koşmak, oynamak vb.

iv. Durum (State) Eylemleri: Kılıcının / eyleyenin herhangi bir edincine ihtiyaç duymaksızın gerçekleşen ve devingen bir yapı sergilemeyen eylemlerdir.

Örnek: Görmek, duymak, istemek vb.

Tümcedeki zaman ve kip kodlamaları, eylemlerin sözcüksel anlamıyla birlikte semantik özellik doğrultusunda sözcüksel olarak da ifade edilebilmektedir. Bu bağlamda, görünüş sisteminin bir parçası olarak zaman belirteçleri bütün dillerde görülmekte ve anaforik, gönderimsel (*referential*) ve deiktik olup olmama gibi semantik özellikler uyarınca alt sözcüksel görünüş türlerine ayrılmaktadır (Smith, 1997). Bu doğrultuda “şimdi”, “geçen salı” ve “dün” gibi deiktik zaman belirteçleri, konuşma anına; “o zaman”, “sonra” gibi zaman belirteçleri art gönderim ilişkisi kurarak konuşma zamanından önceki herhangi bir zamana; gönderimsel belirteçleri ise saat ya da takvim zamanına gönderimde bulunmaktadır (Smith, 1997). Söz konusu bu üç semantik özellik uyarınca Smith (1997), sözcüksel görünüş türlerini; zaman odaklı belirteçler, sürerlik bildiren belirteçler, tamamlama belirteçleri ve sıklık belirteçleri olmak üzere dört alt türe ayırmaktadır.

i. Zaman Odaklı Belirteçler (Locating Adverbials): Belirgin durumdaki bir oryantasyon zamanını gerektirir. Bu tür belirteçler, gönderim zamanı ve durum (*situation*) zamanının belirginleştirilmesinde önemli rol oynar. Zaman odaklı belirteçler içeren tümcelerde zarf

genellikle gönderim zamanına işaret eder ve ayrıca zamansal (*temporal*) olarak bir ânâ ya da boşluğa (*interval*) yerleşen durum / olayların belirgin hale gelmesini sağlar. Bu duruma ek olarak belirtilen sürenin, durum / olayla olan ilişkisi, zarf bilgisinin tümcenin dilbilgisel ve sözcüksel durum / olay türüyle olan ilişkisine bağlıdır.

Örnek: Gece geldik.

Yarın sınava gireceğim.

ii. Sürerlilik Belirteçleri (*Durative Adverbials*): Sürerlilik belirteçleri, aktarılan durum / olayın, belirli ânâ yerleşmesine katkı sağlamaktadır.

Örnek: Gençler sabah 8'den akşam 11' e kadar gezdi. (*telik*)

Köşe yazısını bir saat içinde bitirdi. (*atelik*)

Bir hafta süreyle sokağa çıkma yasağı ilan edildi. (*durum*)

iii. Tamamlama Belirteçleri (*Completive Adverbials*): Tamamlanan eylemin zamansal aralığına ilişkin yeri ifade eden belirteçlerdir.

Örnek: Beş dakika içinde sınav bitecek.

iv. Sıklık Belirteçleri (*Frequency Adverbials*): Sıklık belirteçleri, durum / olayın zamansal (*temporal*) konumuna katkıda bulunur. Bunu da referans aralığı (*reference interval*) içinde kalan olay / durumların tekrarlanma sıklığını göstererek gerçekleştirir.

Örnek: Her sabah 5'te kalkar.

Görünüş ve zaman sunumuna ilişkin kodlamalar morfolojik birimler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle dilbilgisel görünüş (bitmişlik / bitmemişlik) kodlamalarını işaretlemekle görevli morfo-semantic birimler bulunmaktadır (Smith, 1997). Eklemeli diller ailesinin tipik bir üyesi olarak Türkçede de kip, görünüş ve zaman ifadelerine ilişkin kodlamalar eylem paradigmaları üzerine eklenen morfo-semantic unsurlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle eylem konumundaki dilsel birim,

içinde birçok morfo-semantic birimi barındıran karmaşık bir yapıya sahiptir. Söz konusu bu yapısını Erguvanlı-Taylan (2001), şu şekilde göstermektedir:

Tablo 5. Türkçede Eylem Üzerinde Yer Alan Morfo-Sentaktik Unsurların Yapılanışı

E + (voice)	+ (olmz.)	+ (kip)	+ KGZ-I	+	(KGZ -II) + uyum + (-Dİr)
Çağır-ıl	-ma	-yabil	-ir	-miş	-iz
-PAS	-OLMZ	-KİP	-AOR	-TAN	-1ÇĞ

Türkçede görünüş türlerine ilişkin belirlemeler de eylem ya da eylem öbeği (*verb complex*) konumundaki dilsel birimin [$\pm$ dynamic], [$\pm$ durative] ve [$\pm$ telic] olma gibi iç semantik özellikleri referans alınarak yapılmaktadır (Erguvanlı-Taylan, 2001). Bu doğrultuda bitmişlik görünüşüne ilişkin kodlamaların -DI ve -mİş morfemleri aracılığıyla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Erguvanlı-Taylan, 2001; Chinque, 2001; Göksel & Kerslake, 2005; Erkman-Akersoy, 2007). Ancak bilindiği gibi konuşma ânı itibariyle bitmişlik gösteren olay / durumlara ilişkin kodlamaları gerçekleştiren söz konusu bu iki ek arasında algısal, anlamsal ve kullanımsal açılardan birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda -DI morfemi bitmişlik kodlaması yapmakla birlikte, tanıtıcılık (*evidentiality*) eki olarak tümce üreticisinin, hakkında konuştuğu olayın arka plan bilgisine kendi algı ve deneyimleriyle ulaştığına dair kodlamayı da içermektedir. Buna karşın -mİş morfemi çekirdek anlamda olayın doğrudan görülmediğini arka plana ilişkin bilginin ikinci ele dayalı olarak başka kaynaklardan edinildiğini göstermektedir.

Türkçede bitmemişlik görünüşü, üzerinde konuşulan olay / durumların belirli bir noktadaki iç aşamasına (*internal state*), içerinden bakış ile ilerleyici (*progressive*) - ilerlemeci olmayan (*nonprogressive*) ayrımına işaret eden alışkanlık (*habitual*) ve sürerliliğe (*continouns*) ilişkin olay / durumlara ilişkin kodlamaları gerçekleştirmektedir (Erguvanlı-Taylan, 2001). Bu bağlamda Türkçede bitmemişlik görünüşüne ilişkin kodlamalar; alışkanlık ve karakteristik özelliklere ilişkin kodlamalar yapan -Ir morfemi, çevresel kurulumlara (*periphrastic constructions*) işaret eden *-(y)EcEk* morfemi ve

sürerlilik gösteren -Iyor morfemi aracılığıyla kodlanmaktadır (Erguvanlı-Taylan, 2001). Buna ek olarak, eylemin başlamama görünüşünü aktaran bir sıfır eki 'Ø' olduğu da ayrıca ifade edilmektedir (Uzun, 1998).

Tüm bu bilgilerden hareketle Türkçede dilbilgisel görünüş kategorisine ilişkin kodlamaları yapan morfemleri şu şekilde göstermek mümkündür:

Tablo 6. Türkçe Dilbilgisel Görünüş Kodlaması Yapmakla Görevli Morfolojik Unsurlar.

Bitmişlik Görünüşü Kodlayan Morfolojik Unsurlar	Bitmemişlik Görünüşü Kodlayan Morfolojik Unsurlar
• -DI • -mİş • -mİşDI • -IrDI	• -Ir • -AcAk • -MalI • -yor

Daha önce de ifade edildiği gibi Türkçede eylem paradigmalarında bulunan dilbilgisel birimler yalnızca görünüş değil, kip ve zaman ulamlarına ilişkin kodlamaları da gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda bitmişlik ve bitmemişlik kodlaması yapan morfolojik birimler bazen yalnızca bitmişlik görünüşüne ilişkin kodlamaları, bazen de eş zamanlı olarak hem bitmişlik hem de zamana ilişkin kodlamaları gerçekleştirmektedir (Erkman-Akersoy, 2007; Erguvalı-Taylan, 2000, 2001; Göksel ve Kerslake, 2005).

Bu bağlamda -DI morfemi, eş zamanlı olarak semantik açıdan birbirleriyle ilişkili kavramlar olan geçmiş zaman, bitmişlik görünüşü ve factive mood'a ilişkin kodlamaları yaparken (Taylan, 1997), -mİş morfemi sonuçsal (*resultative*) görünüşü, aktarımsal / çıkarımsal tanıtısalılık sunumunu ifade etmektedir (Erguvanlı-Taylan, 2001, Cinque, 2001).

Bahse konu bu çok işlevlilik durumu bitmemişlik görünüşü ifade eden morfemler için söz konusudur. Bu doğrultuda Erkman-Akersoy (2007), -yor ve -ecek morfemlerinin çok

işlevli kurulumlar sergilediğini ve bu iki morfemin tam olarak hangi işlevi yerine getirdiğini görmek için “sık sık, her zaman, aniden” gibi belirteçler kullanıldığını ifade ederek Türkçedeki görünüş eklerinin sergilediği çok işlevli kurulumları şu şekilde göstermektedir:

Tablo 7. Görünüş Morfemlerinin İşlevleri

	Geçmiş	Şimdi	Gelecek
Bitmemişlik	[-irdi]; [-yordu]	[-ir]; [-yor]	[-ecek]
Bitmişlik	[-miş]; [-di]; [-diydi]	[mişti]; [-yor]	[-miş] olacak; [-ecek]

2.11.3. Zaman

Deneyimsel evrenimizin bilişsel haritasını oluşturan kavramsal sözlükçe (*conceptual lexicon*), nispeten zamana bağlı (*time-stable*) işleyen, sosyal olarak paylaşılan ve kavramsal açıdan iyi kodlanmış kavramların yer aldığı bir depodur (Givòn, 2001). Bu nedenle “zaman” kavramının çevre, olgu ve olayları algılama üzerinde dinamik etkileri söz konusudur.

Zaman (*time*), çoğunlukla eylem üzerine gelen dilsel araçlar ile kodlanan ve aktarılan durum / olayın gerçekleşme anına ilişkin gönderimlerde bulunan dilsel bir ulamdır. Bir diğer ifade ile zaman, önerme içeriğiyle ilişkili anlamsal bir olgu olmaktan öte; önermeyi kendisi dışındaki zamansal bir noktaya sabitleyen pragmatik bir olgudur (Givòn, 2001).

Dilsel iletişimin merkezinde yer alan zaman, uzay kavramı gibi sınırsız tek bir düzlemde oluşmaktadır, bu nedenle zamanın algılanmasında referans veya yönlendirme noktalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Smith, 2007: 420). Bu bağlamda ihtiyaç duyulan temel referans noktası üreticinin, konuşma zamanıdır. Ayrıca zaman ve zamanın oluşturduğu ilişki ağı dilbilgisel zamana (*tense*) ilişkin anlamsal alanın oluşmasını sağlar. Dilbilgisel zamanın, dilbilgisel alanı ise tümceciğdir (*clause*) (Smith, 2007: 420).

Tümcenin temporal konumuna katkıda bulunan yapılardan birisi olan dilbilgisel zaman (*tense*) (Smith, 2007), eylemde anlatılan olay / durumun gerçek zaman boyutuna yerleşme biçimine ilişkin kodlamaları gerçekleştirir. Ancak bir dilin zamansal (*temporal*) ifadeleri, birkaç olasılıktan birinin seçilebileceği sınırlı ve kapalı bir sistem oluşturur ve dilbilgisel zamanın ne dağılımı ne yorumlanması kombinasyonel anlamda sistematik değildir (Smith, 2007: 420).

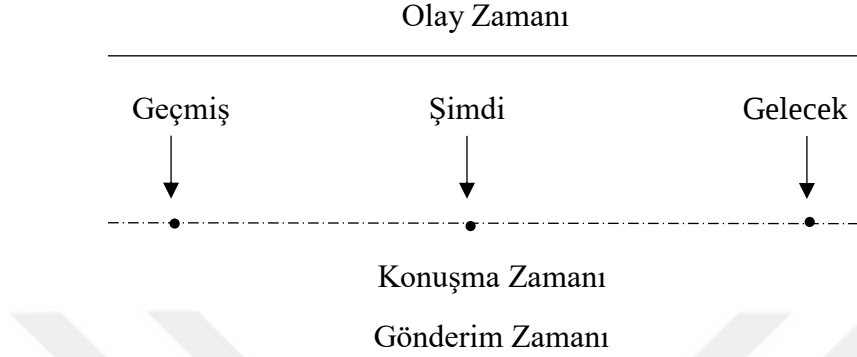
Tümcenin ya da tümcede aktarılan olay / durumun zamansal yorumu, tümcede yer alan temporal ifadelerin yorumuna dayalıdır (Smith, 2007). Bu bağlamda dilbilgisel zaman, zaman çizgisinde yer alan olay zamanı ile gönderim zamanı arasındaki ilişkinin sistematik kodlamalarını içermektedir (Givón, 2001). Bir diğer ifade ile dilbilgisel zaman, zamansal (*temporal*) yönlendirme için gerekli olan oryantasyon zamanına ilişkin bilgileri içermesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü dilbilgisel zamanla kodlanmış her tümce, gönderim zamanı olarak tanımlanan zamansal (*temporal*) bir, perspektiften bir durum ya da olayın sunumu gerçekleştirir.

Kavramsal olarak zamanın kendisi, kişilerin aktarılan olay / durumların gerçekleşme anına ilişkin referans noktalarına sahip değildir (Comrie, 2000). Bu nedenle aktarılan olay / durumların gerçekleşme anına ilişkin referans noktalarına ihtiyaç duyarız. Bu bağlamda değerlendirildiğinde gönderim zamanı kavramı, zamansal (*temporal*) bilginin algılanıp çözümlenmesinde elzemdir (Reichenbach, 1947).

Herhangi bir olay ya da durumun oluş zamanına gönderim yapılabilmesi için belirli bir temporal noktanın, yani gönderim noktasının bulunması gerekmektedir. Çünkü ancak bu şekilde aktarılan olay / durumun, konuşma anına göre öncelik ve sonralığına ilişkin kodlamalar gerçekleştirilebilir. Gönderim noktası olarak ifade edilen soyut merkez, konuşma anına gönderimde bulunarak aktarılan olay / duruma ilişkin zamana işaret eder. Zaman merkezinde konuşma zamanı / gönderim zamanı bulunan ve simetrik olarak

ilerleyen bir düzlemde ilerler. Dolayısıyla konuşma zamanının öncesinde bulunan durum ve olaylar geçmiş zamana, sonrasında gerçekleşecek durum / olaylar ise gelecek zamana aittir.

Şekil 4. Zaman ve Temporal Demirleme (Givòn, 2001).



Konuşma / gönderim zamanını, gönderim merkezi (*deictic center*), olarak kabul ederek Comrie (2000), “geçmiş” “geniş” ve “gelecek” zaman olmak üzere üç yalın zaman türü tanımlamıştır. Söz konusu bu üç zaman türünü Comrie (2000: 36-45), şu şekilde ifade etmektedir:

i. Geniş Zaman: Geniş zaman özellikle, konuşma anı ve sonrasını da kapsayan olay / durumlar ile süreçleri ifade etmek için kullanılır. Bu nedenle, geniş zamanın konuşma anının öncesine mi, konuşma anına mı yoksa daha ileriki bir zamansal gönderim noktasına mı işaret ettiği görecelidir. Konuşma zamanı ile olay zamanı örtüşebileceği gibi konuşma zamanını da kapsayacak şekilde önceden başlamış da olabilir. Bu nedenle geniş zamanın yorumunda, olayın zaman çizgisinde kapladığı alan göz önünde bulundurulmalıdır.

ii. Geçmiş Zaman: Konuşma anı itibariyle başlayıp sona eren olay / durumları ifade etmek için kullanılır. Dolayısıyla geçmiş zamana ilişkin tanımlamada, konuşma / gönderim zamanı itibariyle sona ermiş olma temel referans noktası olarak alınmaktadır. Ancak konuşma anı itibariyle sonlanmış bir olay / durumun, zaman çizgisinde kapladığı süre noktasallık ya da sürerlilik ile ilgili bir durum olmayıp görünüşle ilgilidir.

Noktasal ya da süreli olan tüm eylemler zaman çizelgesinde yer alabilir, ancak zamanın bu şekilde gösterilmesi dilbilgisel zaman ile görünüşün tanımlanıp ve birbirinden ayrıştırılmasına yardımcı olacaktır (Yazıcı, 2004). Bu bağlamda örneğin “çocuk kitap okuyor” tümcesi ile “çocuk kitap okudu” tümcesi arasındaki fark zamansaldır; ancak “çocuk kitap okudu” tümcesi ile “çocuk kitap okuyordu” tümcesi arasındaki fark ikinci tümcede yer alan eylemin zaman çizgisinde kapladığı alana ilişkin gönderim ve kodlamaları içerdiği için görünüşseldir.

iii. Gelecek Zaman: Konuşma anı itibariyle henüz gerçekleşmemiş olay / durumlara gönderimde bulunmak üzere kullanılır. Bu nedenle gelecek zaman ifadelerinin doğruluk / gerçeklik değerine ilişkin ifadeler, gelecekte olması beklenen veya istenilen olay / durumların gerçekleşme olasılığına ilişkindir.

İstisnasız bütün diller zaman kavramı ile bu zaman kavramının kodlanışını gerçekleştirecek dilsel birimlere sahiptir. Bu bağlamda zamana ilişkin kodlamalar gerçekleştiren araçlar şu şekilde ifade edilebilir:

i. Tek Sözcükten Oluşan Belirteçler: Aktarılan olay / durumun gerçekleşme anına ilişkin gönderim yapan zaman belirteçleri.

Örnek: Dün, bugün, yarın, önce, sonra vb.

ii. Sözcük Bileşimi Yoluyla Oluşan Belirteçler: Olay / durumun gerçekleşme anına ilişkin kodlama yapmak üzere birden fazla sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan zaman belirteçleri. Dillerde iki farklı sözcüğün bir araya gelerek zaman kodlaması yapmasına olanak sağlayacak sonsuz sayıda birim bulunabilir.

Örnek: Geçen hafta, dün sabah vb.

iii. Zaman Ulamları: Aktarılan olay / durumun gerçekleşme anına ilişkin dilbilgisel kodlamalar yapan zaman ekleri.

Dilbilgisel zaman eylem üzerine eklenen morfolojik birimler aracılığıyla kodlanmaktadır. Bu nedenle dilbilgisel zamanın semantik anlamı, ilişkili olduğu sözlükçede yer alan morfolojik birimlerin anlamsal özelliklerine dayalı olarak ifade edilir (Smith, 2007), ve pek çok dilde dilbilgisel zaman kodlaması yapmakla görevli morfolojik birimler bulunmaktadır.

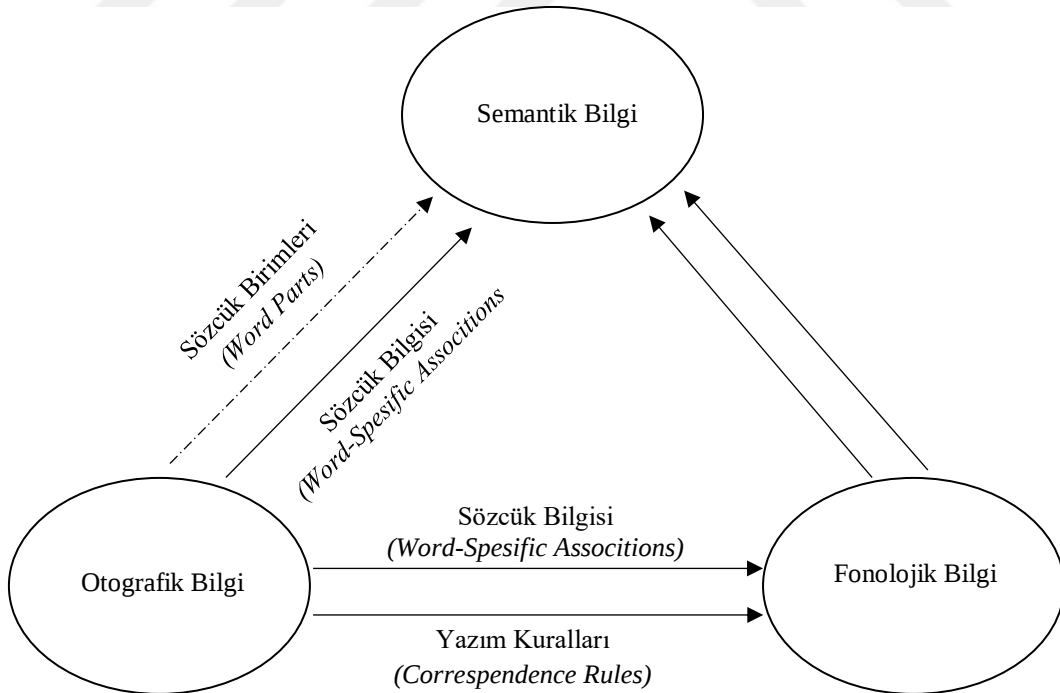
Eklemeli diller ailesinin bir üyesi olarak Türkçede de zaman ifadeleri eylem üzerine gelen zaman ekleri aracılığıyla dilbilgisel olarak kodlanmaktadır. Zaman ifadesi dillerde geçmişe karşı geçmiş dışı, geleceğe karşı gelecek dışı olarak ayrılmaktadır, Türkçede ise bu ayrım geçmişe karşı geçmiş dışı şeklinde yapılmaktadır (Uzun, 1998). Bu bağlamda Türkçede geçmiş zaman ile bitmişlik görünüşüne ilişkin kodlamalar, biri bitmişlik görünüşü olan -DI morfemi ile geçmiş zamana ilişkin kodlamaları yapan ancak üzerine eklenen diğer eylemlerdeki diğer görünüş ya da kip eklerine nedeniyle -IDI morfemindeki -I'nın yüzey yapıda silinmesiyle ortaya çıkan -DI morfemiyle gerçekleştirilmektedir (Uzun, 1998). Eylemler üzerinde bir görünüş ya da kip ekiyle birlikte (-(I)yordu, -mAlıydı vb.) ya da yüklemcil ögesi ad ya da ad soylu sözcükler alan tümcelerde tek başına (vardı, güzeldi vb.) kullanımı olan {-IDI} biçimbirimi, eylemin ya da tümcenin dilbilgisel zamanına işaret eder (Yazıcı, 2004).

2.12. Okuma

2.12.1. Okuma Edimi

Okuma temelde, basılı materyallerin optimal düzeyde bilgi erişimi için çözümlenmesini içeren bir bilgi işleme sürecidir. Bu bakımdan okuma eylemini başarıyla gerçekleştiren her bir birey, bilgi işlemeyi gerçekleştirecek biyolojik ve zihinsel donanımı edinmiş demektir. Zira okuma, basılı materyaller üzerindeki uyaran / veri girdilerinin retina tarafından görme korteksine iletilmesiyle başlayıp; metin üreticisinin, metin alıcısına iletmek istediği önerme içeriği / içeriklerinde yer alan bilgi düğümlerinin, algılanıp anlamlandırılmasıyla devam eden sonraki aşamada ise söz konusu bilgi düğümlerinin, bellek sisteminde hâlihazırda var olan diğer bilgi düğümleri ile ilişkilendirilerek depolandığı süregelen bir eylemdir. Bu nedenle okuma eyleminde, algısal ve bilişsel işlemlere dayalı süreçler eş zamanlı yürütülür.

Şekil 5. Okuma Sistemi Mimarisi (Coltheart, 2005: 8).



Okuma eylemi yazılı materyallerin, görsel ve kinestetik olarak algılanması süreçlerini içermekle birlikte (Alderson, 2000: 13), aynı zamanda üretici ve alıcı arasında çeşitli uzlaşım ve müzakere süreçlerini de barındıran (Sheng, 2000), psikolojik ve sosyolojik de

bir olgudur. Dolayısıyla okuyucular, hem basılı materyal üzerinde yer alan sembollere ilişkin kodlar ile söz konusu bu semboller ile sesbirimler arasındaki bağlantı ağlarını kurarak yazarın amaç ve niyetlerini yorumlar hem de bu işlemlere ek olarak okudukları metni içinde bulundukları dilsel ve sosyal bağlam içerisinde konumlandırır (Dehaene, 2009; Masuhara, 2007; Paivio, 2007). Bu bağlamda okuma süreci metin alıcısının, metne davranışsal tutum almasını da içermektedir.

Okuma eylemi ve süreçleriyle ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken bir diğer unsur da okurun, okunan metinle kurduğu etkileşimdir. Metin anlamına ulaşmak için gereken tüm bilgi kaynaklarının aktivasyonu, okurun metinle etkileşim kurmasına dayalıdır. Yani bir diğer ifade ile bilgi işleme süreci olarak okuma eylemi metin ile okuyucu arasında yüksek düzeyli bir etkileşim gerektirmektedir. Okuyucu ile metin arasındaki söz konusu bu çok yönlü etkileşim ise doğal olarak beraberinde okuma süreciyle, bu sürecin sonunda elde edilecek okuma ürünü arasında bir ayrım yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda süreç, okuma görevi sırasında okurun metinle etkileşimiyle başlayan ve metne dönük olarak gerçekleştirilen tüm algısal, bilişsel ve duyuşsal işlemleri ifade ederken; ürün bu işlemlerin sonucu ortaya çıkan bilgi erişimi ve davranış örüntüleri olarak ifade edilebilir. Okuma eylemi sonunda elde edilecek ürünün niteliği ise okuma süreci boyunca yürütülen işlemlerin niteliği ile doğru orantılı olacaktır. Bu doğrultuda okuma süreci, metin alıcısının, aynı metni farklı zamanlarda okuması ile elde edeceği bilgi ve duyuşsal etkiye bağlı olarak dinamik ve değişken olup, okuma sürecinin anlaşılması okumanın doğasının anlaşılması bakımından ayrıca önemlidir (Alderson, 2000: 13).

Anlam dinamik bir yapıya sahip olduğundan, okuyucuların metnin bütüncül ve derin anlamına erişim sağlayabilmeleri için farklı metin katmanları ve bölütleri arasındaki ilişki ağları arasındaki örüntüleri algılayıp yorumlaması gerekmektedir. Bu doğrultuda okuma eylemi esnasında yerine getirilmesi gereken bir diğer okuma görevi de metni oluşturan

her bir dilsel birimin, metinsel anlamı oluşturmak üzere nasıl bir araya geldiğine dair çıkarımlarda bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi okuma eylemi, okurun metinle etkileşim kurmasını ve metin anlamına erişim sağlamak için farklı bilgi kaynakları ile okuma görevlerinin birbirleriyle entegre ve eş zamanlı olarak yerine getirilmesi süreçlerini içeren oldukça karmaşık bir olgudur. Bu nedenle okuma süreci kavramından ne anlaşılması gerektiğinin tam olarak ortaya konulması oldukça önemlidir. Çünkü ancak bu sayede okuma süreci üzerinde etkisi olan unsurlar betimlenerek okuma becerisinin gelişimine dönük etkin öğretim tasarımları yapılabilir. Bu düşünceden hareketle Grabe (2002: 51) okuma süreciyle ilgili olarak şu noktalara dikkat çekmektedir:

i. Akıcı Okuma Hızlı Bir Süreç Tanımlamasıdır: Okuma süresi boyunca hem metinden edinilen bilginin hem de okurun hâlihazırda sahip olduğu bilgilerin, metni anlamlandırma için işler bellekte eş zamanlı olarak işlenmesi gerekmektedir. Bunun için de okuma hızı belirli bir düzeyde olmalıdır. Aksi halde metnin yavaş okunması, anlamlandırma için gerekli bilgilerin verimsiz bir biçimde bir araya getirilmesi sonucunu doğuracaktır.

ii. Okuma Çift Yönlü Gerçekleşen Etkileşimsel Bir Süreçtir: Okuma eylemi, bazıları otomatik şekilde, bazıları ise okuyucu tarafından bilinçli olarak gerçekleştirilen birçok alt beceri ve yeterliliğin eş zamanlı kullanımını gerektirmektedir. Bu duruma ek olarak, metnin ana fikrini yakalamak vb. gibi üst düzey beceriler, metinsel bilginin yanı sıra art alan bilgisinin aktif ve birbiriyle entegre biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Söz konusu bu etkileşim aynı zamanda okuma hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını ve okuma stratejilerinin okuma amacına ulaşmak için etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek için de gereklidir.

iii. Okuma Süreci Stratejik ve Esnektir: Metin alıcıları, okuma amaçlarına ulaşp ulaşmadıklarına dönük değerlendirmeler yaptığı için okuma süreci stratejik ve esnek bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda metin alıcıları, çeşitli işleme ve izleme

faaliyetlerini esnek bir şekilde uyarlamalıdır. Bu stratejik uyum yeteneği aynı zamanda iyi bir okuyucunun ayırt edici özelliğidir.

iv. Okuma Süreci Amaç Güdümlüdür: Okuma eylemi, belli bir amaç doğrultusunda stratejik olarak belirli bir okuma amacına yönelik gerçekleştirilen güdümlü bir eylemdir.

v. Okuma Dilsel Bir Süreçtir: Okuma dilsel unsurlara ilişkin kodların çözümlenmesine dayalı olarak gerçekleştirilen dilsel bir süreçtir. Bu doğrultuda dilsel unsurlara ilişkin kodların çözümlenmesiyle metinde yer alan bilgi yapılarına erişim sağlanır ve yeni bilgiler edinilmiş olur. Bu nedenle, metinden anlam geliştirilecekse okumanın öncelikle bir muhakeme faaliyeti olması gerektiği söylenir.

Bu maddelere ek olarak okuma, süreci esnasında metin alıcıları, metni daha iyi anlamlandırabilmek adına birtakım stratejiler kullanır, okuduklarını denetleyerek okuma sürecini çizgisel olmaktan çıkarıp, yinelemeli bir süreç haline getirirler (Grabe, 2002).

İfade edildiği üzere okuma metnin anlamına erişim sağlamak üzere algısal ve bilişsel birtakım işlemlerin gerçekleştirildiği bir eylemdir ve bakıldığında metinsel kodların çözümlenmesini içermektedir. Dolayısıyla temelde bir kod çözme eylemi olarak okuma çok yönlü eklemleme içermektedir (Uzun, 2009). Söz konusu bu çok yönlü eklemleme kod çözmede sürecinde ise okuyucuların metni anlamlandırmak için yerine getirmesi gereken temel okuma görevleri şunlardır (Moorman & Ramm, 1994a'ten akt. Uzun, 2009):

i. Tümce İşleme: Adıl gönderimlerini saptama / izleme; sözdizimsel bölüklemeleri yapma, sözcüksel erişimi gerçekleştirme,

ii. Öykü Yapısını Anlama: Eğer metin bir anlatı metni ise karakterleri tanımlama, olayların geçtiği uzam ve zamanı tanımlama, olay örgüsünü betimleme, türü tanıma,

iii. Senaryoyu Anlama: Kılıcılar, eylemler, durumlar, nesneler ve yerleri bileşen olarak kullanarak olayları bölükleme, amaçları, bilgileri ve kişisel kabulleri inançlara göre kılıcıları biçimlendirme, kılıcılarına göre eylemleri biçimlendirme,

iv. Bellek Yönetimi: Genel bellekte depolanmış bilgi ve bilgiyi geri çağırma yoluyla gerçekleşir. Okuma deneyimi sonucunda oluşan soruları ve (ya) tanımlanan sorunları yapılandırma; gerekli bilgileri bellekten geri çağırma, yeni bilgileri, soru ve soruları bellekte uygun yerlere yerleştirme,

v. Üstdenetim: İlgili ve anlamaya dayanan okuma derinliğini yöneten odak denetimi yapma, alışılmış dünyadan farklı olanın farklılığını geçici bir süre ile de olsa kabul etme,

vi. Açıklama ve Nedenleme: Bu görevler üst düzey usamlama ve öğrenme edimleridir. Birer okuma görevi olarak usamlama ve nedenleme yaratıcı okuma açısından da özel bir role sahiptir.

Yukarıda belirtilen okuma görevlerini gerçekleştirebilmek ve verimli bir okuma süreci deneyimleyebilmek adına okuyucunun birtakım alt okuma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda okuyucuların, metni anlamlandırma için sahip olmaları gereken alt okuma becerilerini taksonomik bir tasnifle şu şekilde ifade etmek mümkündür (Davis, 1986; Munby, 1978 akt. Alderson, 2000: 9-11):

- Sözcüklerin anlamlarını hatırlamak,
- Bağlam içindeki bir kelimenin anlamı hakkında çıkarımlar yapmak,
- Metinle ilgili soruları cevaplamak,
- Fikirleri bir araya getirmek,
- Metnin içeriğiyle ilgili çıkarımlar yapmak,
- Yazarın tutum ve amaçlarını anlamak,
- Yazarın tekniğini anlamak,
- Metin bölütlerine ilişkin yapıyı takip etmek,
- Senaryoyu tanımak,
- Tanıdık olmayan sözcük öğelerinin anlamını ve kullanımını çıkarmak,
- Açıkça belirtilen bilgileri anlamak,
- Örtük biçimde verilen bilgileri anlamak,

- Kavramsal anlamı yakalamak,
- Tümcelerin iletişimsel değerini anlamak,
- Tümce içindeki ilişkileri anlamak,
- Sözcüksel bağdaşıklık yoluyla metin bölütleri arasında kurulan bağlantıları anlamak,
- Dilbilgisel bağdaşıklık yoluyla metin bölütleri arasında kurulan bağlantıları tanımak,
- Metni, metin dışına çıkararak yorumlamak,
- Söylemdeki göstergeleri tanımak,
- Söylemdeki ana noktaları ve önemli bilgileri tanımlamak,
- Ana fikri ile ana fikre destek olarak kullanılan bilgileri ayırt edebilmek,
- Metni özetlemek için gerekli olan ayrıntıları yakalamak,
- Metinden, konu ile ilgili önemli noktaları yakalamak,
- Metne göz gezdirmek,
- Farklı bilgileri eşleştirmek,
- Artalan bilgisi ile metnin değerlendirmek ve yorumlamak,
- Örtük bilgilere çıkarım yoluyla erişmek,
- Metinsel bilgiyi, şematik sunum haline getirmek.

Daha önce de ifade edildiği üzere okuma edimi; fonolojik, morfolojik, sözdizimsel, semantik, pragmatik, sosyal, duyuşsal ve devinimsel sistemlere dayanan mekanizmaların eş zamanlı olarak bir birleriyle uyumlu biçimde çalışmasını gerektirmektedir (Wolf, 2008: 223). Dolayısıyla etkin bir okuma eğitimi söz konusu bu farklı sistemlerin işleyiş sistematiğini dikkate alacak şekilde tasarlanmalı ve metni anlamlandırmak için gerekli olan alt sistemlerin gelişimini hedeflemelidir. Bir diğer şekilde ifade etmek gerekirse, insanoğlu okumayı öğrenmek üzere doğmamıştır (Wolf, 2008), bu nedenle okuma eyleminin nasıl gerçekleştiğini öğrenmek ve öğretmek zorundayız.

Bakıldığında okuma öğretimi basit bir pedagojik faaliyet olarak algılanabilir. Çünkü teorik açıdan her sözcüğün anlamsal bir değeri vardır ve okuryazar bir birey olmak; harf ya da sembolleri doğrudan düşünce veya konuşmaya aktarmak olarak görülebilir (Bruning vd. 2004: 234). Ancak okuma edimi, bu kabulün çok daha ötesine geçen ve algısal, duyuşsal, bilişsel vb. birçok etmenin etkili olduğu karmaşık bir eylemdir.

Okuma eyleminin temel amacı okunan metinden bilgi edinmektedir. Metinden bilgi edinilmesi durumu ise metindeki bilgisel sunuma ilişkin zihinsel tutarlılığın inşa edilmesine bağlıdır. Söz konusu bu inşa sürecinde bireylerin, metni oluşturan dilsel birimlerin (ek, sözcük, tümce) metnin söylemi uyarınca nasıl bir araya geldiğini çözümlemesi gerekmektedir. Benzer şekilde Uzun da (2009) bu noktaya dikkat çekmektedir. Buna göre okuma eyleminin, temel olarak ulaşacağı nihai hedef metni anlamadır, bu nedenle bilişsel bir eylem olarak okuma, metindeki bilgi kaynakları arasında var olan etkileşimi kavramayı ve anlamayı gerektirir; bilgi kaynakları arasındaki etkileşim ise harflerle diğer harfler, sözcüklerle diğer sözcükler, tümcelerle diğer tümceler, paragraflarla diğer paragraflar ve metin ile diğer metinler arasında gerçekleşir, etkileşim her metinde bütünden parçaya, parçadan bütüne ve metinden metine uzanır ve bu nedenle okuma çok yönlü bir işleme içermektedir (Uzun, 2009). Bu nedenle de diğer dilsel becerilerle kıyaslandığında okuma becerisi öğrencilerin edinmekte zorlandıkları temel dil becerilerinden birisidir.

Ancak okuma edimi bireylerin salt okuryazar olma dünyasına girişlerini sağlayan bir unsur olmanın ötesinde, hem insanları zamandan ve mekândan bağımsız biçimde diğer insanların duygu ve düşüncelerine erişme ve onların aktardığı bilgiye ulaşma imkânı tanıyan bir unsurdur (Çelik, 2015), hem de etkin okuma becerisi olmaksızın herhangi bir alanda akademik başarı gösterilmesi mümkün olmadığı (Bruning vd. 2004: 234; Bloom, 2016: 48-50) için son derece kritik öneme sahiptir ve bu nedenledir ki insanoğlu için vazgeçilmez bir eylemdir.

2.12.2. Okuma Sürecini Açıklamaya Dönük Yaklaşımlar

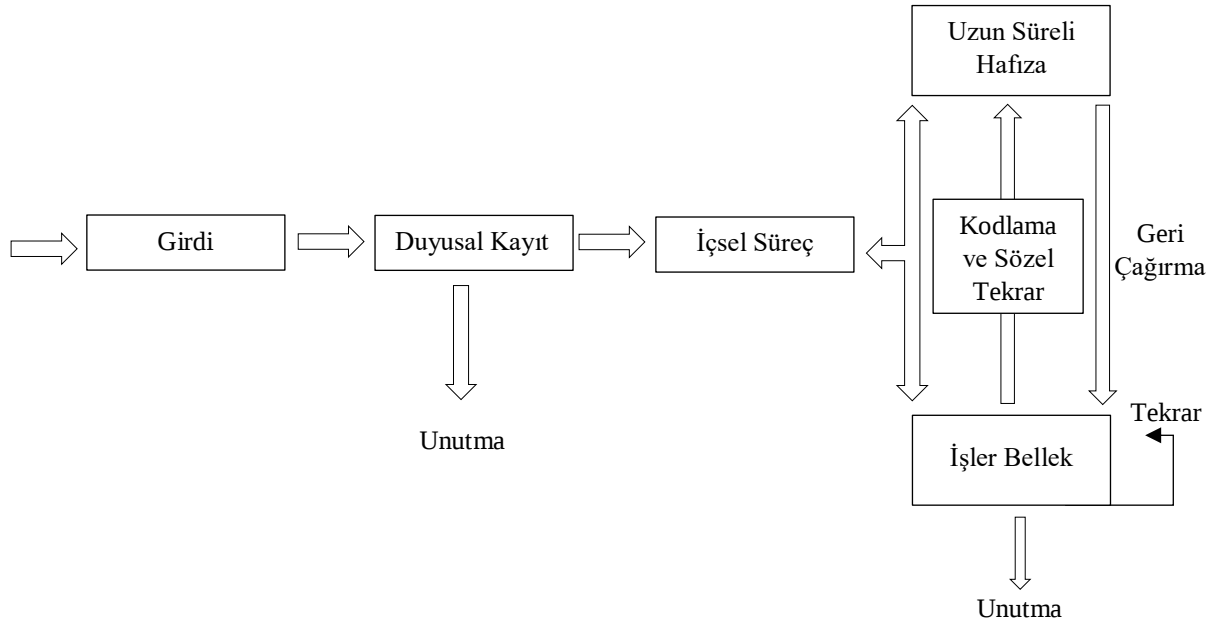
Duyu organları aracılığıyla algılanan veri yapıları / uyarılar ilgili beyin bölümlerinde bilgi formlarına dönüştürülür ve bellek sisteminde hâlihazırda kayıtlı olan bilgiler kullanılarak anlamlandırılmak ve yorumlanmak üzere bilişsel birtakım işlemlere tabii tutulurlar. Dolayısıyla insan zihni, bilginin pasif kullanıcısı olmayıp, gelen bilgiye seçici olarak yaklaşan ve onları bellek sisteminde yer alan diğer bilgilerle eşleştirerek aktif biçimde yorumlayan bir mekanizmadır (Wittrock, 1990: 348). Bir diğer ifadeyle insan zihni, gelen uyarıların işlenip bilgiye dönüştürüldüğü bir bilgi işlem sistemidir.

Bilgi işlem sistemi; birbiriyle eş zamanlı ve entegre biçimde çalışan zihinsel yapılar ile bilişsel süreçler olmak üzere iki ana ögeden oluşur. Bu bağlamda ele alındığında öğrenme, gelen verinin bu sistemde işlenip bilgiye dönüştürülmesiyle ortaya çıkan katma değer olarak ifade edilebilir. Bir diğer ifadeyle öğrenme, bireylerin sahip oldukları bu yapılar ve süreçlerin sonunda gerçekleşmektedir (Yılmaz, 2005).

Bu noktada etkili öğretim tasarımı için veri girdisinin bellek sistemi tarafından hangi yollarla algılanıp, bilişsel sistem tarafından nasıl yorumlandığını açıklamaya çalışan bilgi işlem teorilerinin temel motivasyonu, bireylerin gelen uyarılara nasıl tepkiler verdiğini, söz konusu bu uyarıların bellek sisteminde önceden depolanmış halde bulunan bilgilerle nasıl ilişkilendirip işlemlediğini, işlenen bilginin depolanarak ihtiyaç duyulduğu anda nasıl geri çağrıldığına dair modellemeler yapmaktadır. Bu bağlamda bilişsel bilgi işlem, tek bir teori ya da modelin adı olmayıp (Shunk, 2008) uyarıların işlenip bilgiye dönüştürüldüğü sisteminin genel adıdır. Söz konusu amaç doğrultusunda geliştirilen bilgi işleme teorilerinin temel ilkelerini Mayer (1996: 154), şu şekilde ifade etmektedir:

- İnsanlar bilgi işleyicileridir,
- Zihin bir bilgi işleme sistemidir,
- Biliş bir dizi zihinsel süreçten oluşur,
- Öğrenme zihinsel temsillerin bir kazanımıdır.

Şekil 6. Bilgi İşleme Sistemi “Atkinson-Shiffrin Modeli” (Slavin, 2012: 145).



Daha önce de ifade edildiği gibi okuma eylemi görsel uyarıların fizyolojik olarak algılanıp, okunan metnin anlamlandırılmasına dönük bilişsel birtakım işlemlerin gerçekleştirildiği bir eylemdir. Bu bağlamda okuma, görsel uyarıların bilgiye dönüştürüldüğü bir bilgi dönüşüm sürecidir ve dolayısıyla bilgiye dönüştürülmek üzere uyarıların, bellek sistemi tarafından nasıl ve ne şekilde algılanıp işlendiğinin açıklanması etkin okuma becerisinin kazandırılması noktasında oldukça önemlidir.

Okuma edimi, sınırları belirsiz ve bulanık bir kavramdır (Uzun, 2009). Söz konusu bu belirsizliğin yansımaları ise okuma sürecini açıklamak üzere modellenmiş çok sayıda yaklaşım ve kuramda kendisini göstermektedir. Ancak her ne kadar okuma sürecini açıklamak üzere ortaya konulan çok sayıda yaklaşım ve kuram bulunsa da söz konusu bu kuram ve yaklaşımlar genel özellikler bakımından birbirlerine benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda okuma sürecini açıklamaya dönük yaklaşımları, benzerlik ve farklılıklar açısından ele alarak şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- İç Doğrultulu okuma yaklaşımı.
- Dış Doğrultulu okuma yaklaşımı.
- Etkileşimsel okuma yaklaşımı.

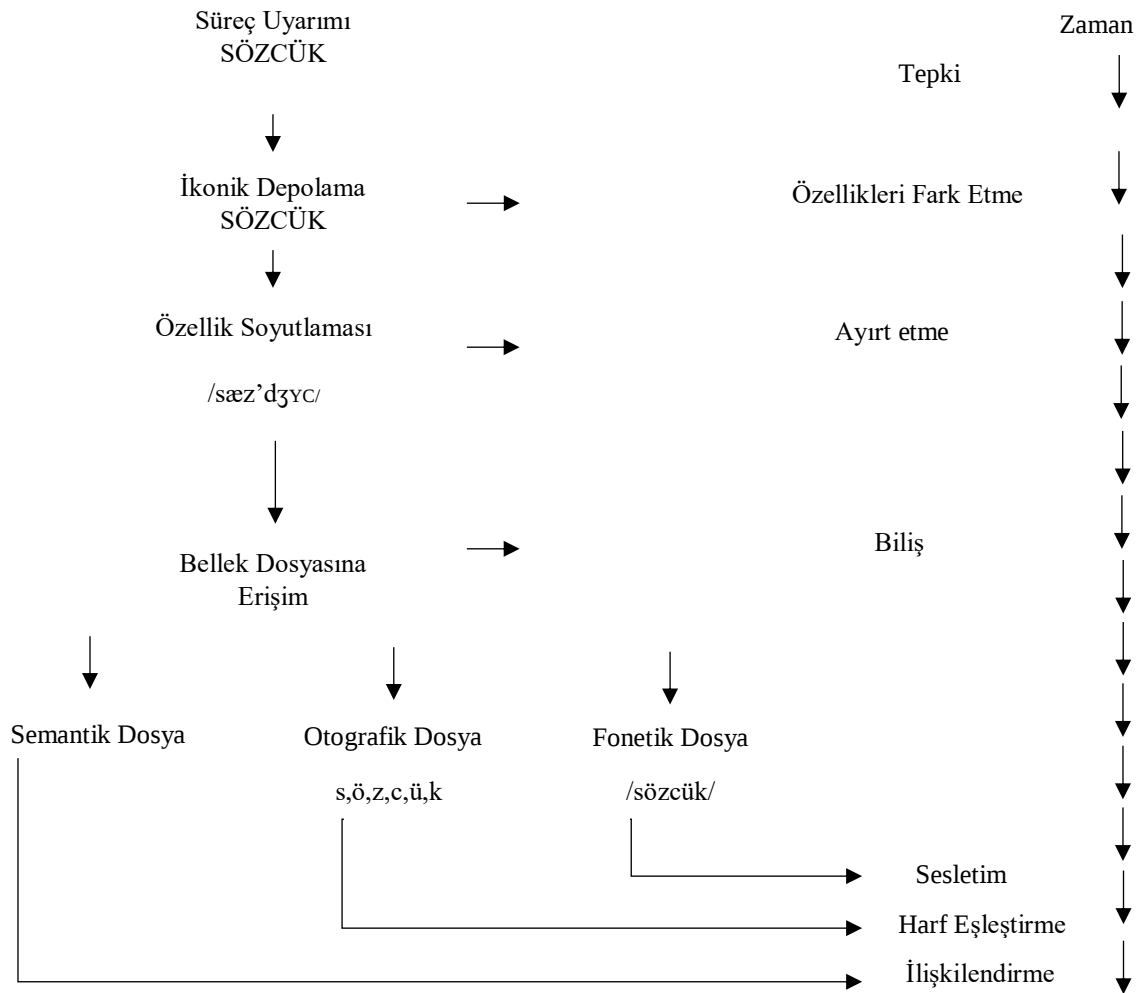
- Berimsel (*Computational*) yaklaşım.

Ancak bu noktada belirtmekte fayda vardır ki okuma edimini açıklamaya dönük olarak yukarıda belirtilen yaklaşımlar esasında insan zihninin, algıladığı uyaranları bilgi formuna dönüştürmekte kullandığı süreçleri açıklamaya dönük farklı bilgi işlem yaklaşımlarının, okuma süreçlerini açıklamak üzere kullanımını içermektedir.

2.12.2.1. İç Doğrultulu Okuma Yaklaşımı

İç doğrultulu okuma yaklaşımı okuyucunun, metindeki sözcükler ile grafik vb. gibi görsel uyaranları çözümleyerek okuma sürecini başlattığı; bunları ses olarak çözümlediği ve anlamsal çözümlemesini yaptığı seri modellerdir.

Şekil 7. Sözcük Tanıma Modeli (Theios & Muişe, 1977).



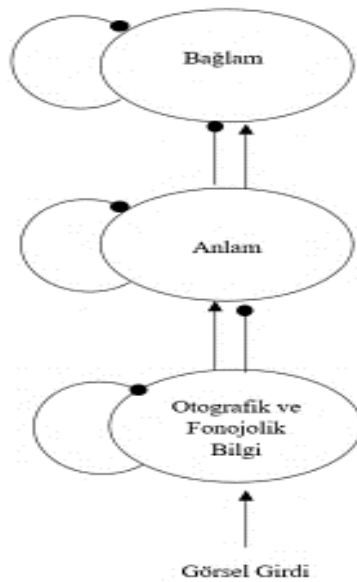
İç doğrultulu okuma yaklaşımı 1940'lı ve 1950'li yıllarda etkili olan davranışçı öğretim yaklaşımının etkisiyle geliştirilmiş ve çocukların okumayı öğrenmeden önce, harfleri

tanıması gerektiğini savunan okuma öğretimi anlayışına bu yaklaşımla vurgu yapılmıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse, iç doğrultulu yaklaşımda okuyucular; grafikleri, sesbirimleri, sözdizimi ve anlamı çözümleyen kod çözücülerdir (Alderson, 2000:16). Bu noktadan hareketle bu yaklaşımın savunucuları şunlara inanmaktadır (Dechant, 1991. Akt. Ülper, 2019: 42):

- Okurlar metni anlayabilmek için bütün sözcükleri görmeli ve bütün sözcüklerin kodunu çözmeli,
- Okurlar sözcüklerin kodunu çözebilmek için ses / harflere odaklanmalıdır,
- Okuma becerisini kazanmak, sözcüklerin ardıl bir biçimde ustaca tanınmasını gerektirmektedir,
- Harfler, harf-ses ilişkisi ve sözcükler, okuma öğretiminin en temel kavramlarıdır,
- Okurların, sözcüklerin kodunu hatasız olarak çözmeleri önemlidir.

İç doğrultulu yaklaşımda bilgi işlem için kullanılan her bir birim veya bileşen, birbirinden bağımsız olarak gerçekleşen ve önceki alt süreçler üzerine inşa edilen anlamlandırma süreçlerine dayalı olarak işlenip çözülür. Yani iç doğrultulu yaklaşımda uyaranlara ilişkin bilgi seri olarak dağıtılır. Bu doğrultuda bilgi işlem basamağında yukarıya doğru ilerledikçe üst birimler, alt birimleri geri beslemez.

Şekil 8. Seri Bilgi İşlem Modeline Göre Okuma Süreci



Şekil 8’de de açıkça görüldüğü üzere, seri bilgi işlem modelinde uyaranlar ardıl biçimde işlenmektedir. Bu bağlamda öncelikle görsel uyaranlar çözümlenerek sese dönüştürülür, sonraki aşamada ise anlamsal kurulumlar yapılarak metin bütüncül anlamına (bağlamına) erişim sağlanır. Seri bilgi işlem modelinde, bilgi işleme hiyerarşik olarak gerçekleştiği için bir sonraki sürecin gerçekleşmesi, bir önceki sürecin gerçekleşmesine bağlıdır. Dolayısıyla işleme sürecinin herhangi bir noktasında yaşanacak aksaklık bilgi işleme sürecinin sonlandırılmasına neden olacaktır.

Davranışçı yaklaşımın etkisiyle geliştirilen iç doğrultulu okuma yaklaşımında okuyucunun, metinsel anlama erişim sağlayabilmesi için sahip olması gereken birtakım alt beceriler bulunmaktadır. Bu bağlamda Ülper (2019: 46-47), okuyucunun sahip olması gereken ve her biri metin merkezli alt okuma becerilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Harfleri tanıma,
- Sesleri tanıma,
- Seslemleri tanıma,
- Sözcükleri tanıma,
- Sözcük öbeklerini tanıma,
- Tümceleri (önergeleri) tanıma,
- Ardıl tümceler arası dilbilgisel bağlantıları tanıma,
- Ardıl tümceler arası anlamsal bağlantıları tanıma (köprüleme yapabilme),
- Ardıl tümceler arası bağlaçlı bağlantıları tanıma,
- Ardıl olmayan tümcelerin metin konusuyla bağlantısını tanıma,
- Metin bölümleri arasındaki bağlantıları tanıma,
- Metinden bütüncül anlamı çıkarma.

İç doğrultulu okuma yaklaşımının vargıları incelendiğinde bazı noktalara eleştirel biçimde yaklaşılması gerektiği ortadadır. Bu doğrultuda ilk olarak iç doğrultulu okuma

yaklaşımının okuma sürecine dönük alt yeterlilikleri incelendiğinde, söz konusu yeterliliklerin metin merkezli olduğu, buna karşın art alan bilgisi vb. gibi okur merkezli yeterliliklerin göz ardı edildiği görülmektedir. Hâlbuki salt metin bazlı yeterlilikler kullanılarak metnin anlamına erişim mümkün değildir. Çünkü okuma süreci okur ile metnin yüksek düzeyli etkileşiminin yanı sıra okurun bellek sisteminde depolanan bilginin de işe koşulmasını gerektiren interaktif bir süreçtir.

Metin merkezli yeterliliklerin ön planda olmasının getireceği bir diğer durum ise okunan metinden, tüm okuyucuların aynı ya da benzer anlama ya da bilgilere erişim sağlamasıdır. Hâlbuki bilgi, deneyim ve belirli okuma amacı, okuyucunun metinden elde edeceği anlamı doğrudan etkiler (Rice, 2013). Bu nedenle okunan bir metinden her okuyucunun yakın ya da benzer anlamlara erişim sağlayacağını varsaymak iç doğrultulu okuma yaklaşımının bir diğer eleştirilecek noktasını oluşturmaktadır.

Alan yazına bakıldığında yaklaşımın sözcük işleme varsayımına dönük eleştiriler de olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Keçik (2003), metni oluşturan birimlerin en küçük birimden itibaren ardıl olarak işlenmesinin kısa süreli bellek üzerinde yüksek miktarda işlem yükü yaratacağını, dolayısıyla da anlamsal ilişki kurulumlarında sorunlar yaşanacağını ifade etmektedir.

2.12.2.2. Dış Doğrultulu Okuma Yaklaşımı

İç doğrultulu okuma yaklaşımının, başta okurun art alan bilgisinin okuma süreçlerindeki rolünü dikkate almaması yukarıda da belirtilen bazı noktalarda okuma anlama süreçlerine dönük bilgi işlem süreçlerini açıklamada yetersiz kalması nedeniyle dış doğrultulu okuma yaklaşımı geliştirilmiştir.

Dış doğrultulu okuma yaklaşımı, okuma-anlama sürecinde okurun art alan bilgisinin önemine dikkat çeken şema-tema bir yaklaşımdır. Çünkü dış doğrultulu yaklaşımda şemalar dış doğrultulu (yukarıdan-aşağıya) işleyen klasörlere benzetilmektedir (Medina

& Pilonieta 2006). Bir diğ er ifadeyle dış doğrultulu okuma yaklaşımı, h alihazırda bellek sisteminde depolanmış konumda olan bilgilerin, uyarıların algılanıp yorumlanması süreçlerinde filtre görevi gördüğü varsayımına dayanan şema kuramına dayanmaktadır. Bu bağlamda Schank (1978), dış doğrultulu okuma modelinin temel varsayımını şu şekilde ifade etmektedir:

“Doğal dilde, anlam erişimi için tek ve basit bir yol izlenir. Anlam erişimi için yapılan analiz dış doğrultulu (yukarıdan-aşağıya) doğru olarak yapılır. Zira anlamlandırma beklenti temellidir ve bu bağlamda dış doğrultulu işleme beklentiler yanlış olduğunda veya yarar sağlamadığı zaman gerçekleştirilir (Schank, 1978: 94).”

Dış doğrultulu okuma yaklaşımına göre okuyucular yeni bilgileri, mevcut şemalarda yerleşik bulunan birimlerle aktive ederek depolarlar (Alderson, 2000). Dolayısıyla yazılı metnin anlamlandırılması, okurun  n bilgileri ile metinden beklentisine dayalı olarak gerçekleşir. Bu nedenle okurun, metni anlamlandırmada h alihazırda sahip olduğu bilgileri, metni anlamlandırmak üzere işe koşması gerekmektedir. Bu bağlamda okurun, optimal düzeyde bilgi erişimi için okuma süresi boyunca metinle aktif biçimde etkileşim içinde olması gerekmektedir.

Bir diğ er ifade ile okur, okuma süreci boyunca amacına ve okuma türüne göre, metnin belirli bölümlerini okur ve burada karşılaştığı sözcüklerin anlamından yola çıkararak ve art alan bilgilerini etkinleştirerek metinle ilgili çıkarsamalarda bulunur, okurun metne dönük  ıkarımsamalar yapabilmesi için de art alan bilgilerine sahip olması gerekmektedir (Ülper, 2019: 47). Söz konusu bu art alan bilgileri ise okurun zihninde bilgi ağlarından oluşan şemalar biçiminde yer alır. Dış doğrultulu okuma yaklaşımı da bu şemaların okuma anlama sürecindeki önemini ve okurun katkısını vurgular (Ülper, 2019). Bu bağlamda okuma süreçlerinde, okurun art alan bilgilerinin önemine dikkat çeken dış

doğrultulu okuma yaklaşımını destekleyen araştırmacılar şu noktalara özellikle dikkat çekmektedir (Dechant 1991'den akt. Ülper, 2019: 47):

- Okurlar, okuduğu metindeki her bir sözcüğü tanımasa da metni anlamlandırabilir,
- Okurlar, bilmedikleri sözcükleri, anlamdan ve dilbilgisel ipuçlarından yararlanarak tanımlayabilirler,
- Okuma, sözcükleri ardıl bir biçimde tanıma becerisinde ustalaşmaktan çok anlamsal etkinlikler yapmayı gerektirir,
- Tümceleri, paragrafları ve bölümleri okuma, okuma öğretiminde başlıca noktalar olmalıdır,
- Harflere, harf ses ilişkisine ve sözcüklere hâkim olmaktan çok, anlamak için okumak temel amaç olmalıdır,
- Okuma ediminin en önemli yanı, okuma boyunca elde edilen bilginin okuma türü ve miktarı olmalıdır.

Bu bilgilerden hareketle okuyucunun metni anlamlandırmak için sahip olması gereken alt okuma becerilerini Ülper (2019: 52), şu şekilde ifade etmektedir:

- Dilsel şemayı etkinleştirmek,
- Biçimsel şemayı etkinleştirmek,
- İçerik şemasını etkinleştirmek,
- Metin sonrası için kestirimlerde bulunmak,
- Yeni kestirimlerde bulunmak,
- Metnin bütüncül anlamına ulaşmak.

Alan yazına bakıldığında dış doğrultulu okuma yaklaşımının da bazı noktalardan eleştirildiği görülmektedir. Bu noktada dış doğrultulu okuma yaklaşımında, okuma süreçlerinde okurun art alan bilgilerine atıfla, okuma sürecinde çözümlenemeyen dilsel birimlere ilişkin çıkarımlarda bulunulabileceği ifade edilmektedir. Bir diğer ifade ile dış doğrultulu okuma yaklaşımında okurun, anlamsal boşlukları doldurmak ve metne dönük

çıkarımlarda bulunmak üzere art alan bilgilerini kullanılabileceği ifade edilmektedir. Ancak okuma eylemi, okurun metinle etkileşimini ve ses, seslem, sözcük tanıma vb. gibi metinsel kodların çözülmesini de gerektirir ve bu tip kodlar çözülmeden metnin anlamına ilişkin olarak herhangi bir değerlendirmenin yapılması mümkün değildir. Dolayısıyla dış doğrultulu okuma yaklaşımının vargılarına ilişkin temel eleştiri noktası, okurun art alan bilgisine aşırı vurgu yaparak; ses, seslem, sözcük tanıma gibi metinsel kodların çözümünü ikinci plana atmasıdır.

2.12.2.2.1. Şema Kuramı

Bilgi işleme, uyarıların soyut zihinsel temsillere dönüştürülmesinden ziyade, anlam erişimi için eş zamanlı olarak yürütülen karmaşık bilişsel işlemlerdir ve uzun süreli bellek sisteminde depolanmış olan bilgi bu süreç açısından kritik önem arz etmektedir. Söz konusu bu bilgi dönüşüm sürecinde duyu organları aracılığıyla algılanan uyarılar, uygulanan bilişsel işlemler aracılığıyla soyut zihinsel temsillere (Kintsch, 1998), şemalara dönüştürülür. Şemaların, uzun süreli bellek sisteminde oluşumları ise Willis (2008: 216)'de de ifade edildiği gibi, kimi zaman depolanacak kavram içeriğine ilişkin önbilgi ve deneyimlerin bireyler tarafından bilinçli şekilde aktive edilmesi yoluyla bilinçli şekilde olabileceği gibi örtük zihinsel süreçler yoluyla kendiliğinden de gerçekleşebilir.

Şemalar, uzun süreli bellekte depolanan olguların ayırıcı kavramsal özelliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı ve bu yönüyle de yeni öğrenmelere zihinsel alt yapı sağlayan örgütlü bilgi yapılarıdır. Şemalar ayrıca ilk örneklerle, özellik analizleriyle ve yapısal tanımlarla da işbirliği içindedir (Bruning, vd. 2004). Dolayısıyla soyut zihinsel temsiller olan şemalar, karmaşık bilgi dizilerini ayırtırmak, kategorize etmek, depolamak ve geri çağırmak üzere insan beyni tarafından kullanılır. Bilgi, şema içerisinde yer alan zihinsel boşluklarda (yuvalarda) barındırılır ve herhangi bir kavramsal içeriğe ilişkin bilgi, içinde yer aldığı yuvalara göre algılanır, kodlanır, depolanır ve geri getirilir. Bu yönüyle bilgiyi işleme

bakımından birinci derecede önem arz eden şemaların yapısal özelliklerini Vurdien (1994) şu şekilde ifade etmektedir:

- Bilgi depolama araçlarıdır,
- Ağ örüntüsüne sahiptirler,
- Şema bileşenleri arasındaki bağ (*connectivity*) derecesi, şemaların etkin çalışmasını etkiler,
- Şemalar esnek yapılara sahiptirler dolayısıyla farklı kanallar aracılığıyla şemalara erişim mümkündür,
- Kavramı oluşturan özet ve öntip bilgisi sağlar,
- Şemalar son derece devingen yapılara sahiptir, dolayısıyla hızla etkileşime girip gelişip değişime uğrayabilirler
- Anlama süreçleri için bağlam ve sözcük tabanı sağlar.

Görüldüğü gibi şemalar, kavramsal yapıların bütün özelliklerini ihtiva etmekte bu yönüyle de hem aynı hem de farklı kavramsal içeriklerin birbirleriyle ilişkilendirilmesine katkı sunan zihinsel bir yapı olarak öne çıkmaktadır. İlaveten bazı şemalar, bizim nesneler hakkındaki bilgilerimizi temsil ederken bazıları ise, olaylar, olay dizilerini temsil eder (Bruning, vd. 2004).

Daha önce de ifade edildiği gibi şemalar esnek yapılara sahip zihinsel oluşumlardır. Bu nedenle mevcut şemalar, sürekli ekleme, düzenleme içindedir ve yeni bir şema oluşumu, bireyin zihinsel bilgi bankasına yeni bilgi girişiyle oluşmaktadır. Bu yeni oluşum ise var olan şemaların yeniden düzenlenmesi biçiminde olabileceği gibi sıfırdan üretim biçiminde de olabilmektedir. Bu bağlamda şema edinimi aktif ve yapıcı bir süreçtir (Sweller, van Merriënboer & Pass, 1998), ve bir şema yapısının ihtiva edeceği bilgi miktarı öğretim süreciyle doğru orantılı ilerlemektedir. Bir diğer ifadeyle süreç boyunca daha düşük seviyeli şema yapıları birleşerek, ileri düzeyli öğrenme görevlerini

gerçekleştirebilmek üzere karmaşık şema yapıları inşa edebilir. Bu noktada üst düzey şemalara dâhil edilen alt öğeler (şemalar) işler bellek yükü oluşturmadiğundan (Sweller, van Merriënboer & Pass, 1998), şemaların bir diğer görevinin işler bellek yükünün azaltılması olduğu söylenebilir. Özetle, şema yapılarının bilişsel sistem üzerinde, bilginin uzun süreli belleğe aktarımı ve depolanması ile işler bellek üzerindeki yükün düşürülmesi olmak üzere iki bilişsel sistemde iki temel fonksiyonu olduğunu söylemek mümkündür.

Farklı kavramsal içeriklere ilişkin şemaların üretilerek, söz konusu bilişsel işlevlerin yerine getirilebilmesindeki en önemli işlem ise var olan bilgi yapılarının, karşılaşılan problemlerin çözümünde otomatik biçimde kullanılıp kullanılmadığıdır. Çünkü otomatik işlemlerin varlığı neden karmaşık görevlerin yürütülebildiği ve aynı anda farklı görevleri gerçekleştirebildiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Bruning vd. 2004). Bilgi yapıları, kontrollü (bilinçli) veya otomatik olarak iki farklı yolla işlenir. Kontrollü işlemler işler bellek üzerinde gerçekleştiği için bilişsel yük oluşumuna neden olurken; otomatik işlemler düşük bilişsel kaynak gerektirdiği ve işler bellek sistemini bay-pass ederek çalıştığı için bilişsel yük oluşumuna neden olmaz. Farklı kavramsal içeriklere ilişkin bilgi yapılarının otomatik kullanımı ne kadar fazlalaşırsa işler belleğin, durumları kavrama ve problem çözüme için kapasitesi o kadar arttırılmış olur.

Bilgi işleme sürecini açıklamaya dönük bilişsel yaklaşımın ürünü olan şema kuramı okuma edimi açısından daha özgül biçimde ele alındığında, bu kuramın özellikle okuma anlama süreçlerinin nihai hedefi olan metinsel anlama erişim ile erişilen anlamın mevcut şema yapılarıyla nasıl ilişkilendiğine ilişkin kabulleri oldukça önemlidir (Willis, 2008). Bu doğrultuda Alexander ve Fox (2013), şema oluşumlarının okuma süreçlerindeki işlevlerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Metne ilişkin anlaşılmasına dönük zihinsel yapı sunar,

- Metinde yer alan bilgilerin, okuma amacıyla uyumlu olup olmadığının belirlenmesine katkı sunar,
- Dikkatin seçici dağılımını sağlayarak, önemli ve önemsiz bilgi arasındaki ayrımın belirginleştirilmesini kolaylaştırır,
- Metne dönük çıkarımlar yapılmasına imkân sağlar,
- Metne ilişkin ön bilgilerin aktive edilmesine yardımcı olur.

2.12.2.3. Etkileşimsel Okuma Yaklaşım

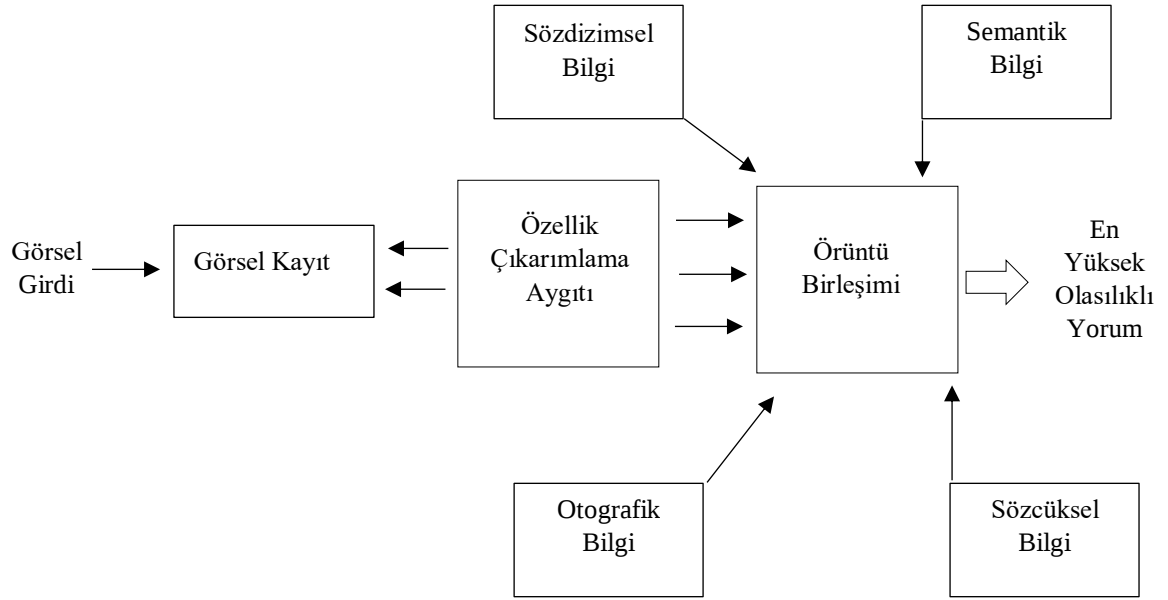
Etkileşimsel okuma yaklaşımı, iç doğrultulu ve dış doğrultulu okuma yaklaşımlarının okuma anlama süreçlerini açıklamada yetersiz kaldığı düşüncesiyle geliştirilmiştir. Bu okuma yaklaşımındaki temel varsayım, okuma esnasında okurla metin arasında güçlü bir etkileşim olduğu ve bu etkileşimde her iki unsura ilişkin bilginin okuma anlama süreci üzerinde etkili olduğudur. Bir diğer ifade ile Rumelhart'ın (1977, 2013), gelişimine öncülük ettiği bu okuma yaklaşımında okuma süreci, okurun metinle kurduğu etkileşime, ürün ise bu sürecin sonunda elde edilen öğrenme çıktılarına işaret etmektedir.

Okuma sürecinde, okurun metinle etkileşim kurması yani bir diğer ifadeyle metne dönük işlemler gerçekleştirebilmesinde, metinden elde edilen bilgilerle birlikte okurun art alan bilgisi eşit derece önem arz etmektedir. Dolayısıyla okuma süreci metin ve okur arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak ele alınmaktadır.

Etkileşimsel okuma yaklaşımında ortaya konulan bir diğer etkileşim türü de okuma sürecinin kendi iç dinamikleriyle ilgilidir. Bu bağlamda okurun, metinle kurduğu etkileşim kadar, okuma sürecinde yapılan işlemler arasında da etkileşim söz konusu olmaktadır, zira okuma süreci metni anlamlandırmaya dönük çeşitli işlemler gerçekleştirilerek yürütülen bir eylemdir ve okuma sürecinde herhangi bir işlemin yapılamaması durumunda, o işlemi ikame edecek başka işlemler yapılarak okuma eylemi gerçekleştirilebilir (Stanovich, 1980). Dolayısıyla okuma süreci hem okur-metin hem de

okuma sürecinin kendi iç dinamiklerinden kaynaklanan etkileşim olmak üzere iki boyutlu olarak gerçekleşmektedir. Ayrıca etkileşimsel okuma yaklaşımına göre okurun hem iç doğrultulu hem de dış doğrultulu okuma yaklaşımında belirtilen alt becerileri kümülatif biçimde sergilemesi gerekmektedir.

Şekil 9. Etkileşimsel Okuma Sistematiği (Rumelhart, 1977: 732; 2013: 732).



Bu bilgilerden hareketle Grabe, (1991: 384) etkileşimsel okuma modelinin en karakteristik özelliğinin, iç ve dış doğrultulu okuma yaklaşımının aksine, okuma sürecinin birbirine koşut ve eş zamanlı olarak gerçekleşen bir eylem olarak görülmesi olduğunu ifade etmektedir. Zira iç dış doğrultulu yaklaşımlarda okuma doğrusal olarak ilerleyen bir süreç olarak görülmektedir. Okuma sürecini açıklamaya dönük ortaya koyulan söz konusu yaklaşımlar arasındaki bu bakış farklılığının temelinde ise bilgi işlem modellerindeki farklılık yer almaktadır. Keza ilerleyen bölümlerde de açıklanacağı üzere iç ve dış doğrultulu yaklaşımda seri bilgi işlem modelleri esas alınırken, etkileşimsel yaklaşımda paralel bilgi işlem modeli esas alınmaktadır.

Okuma sürecini, okurun metinle kurduğu etkileşim olarak gören etkileşimsel okuma yaklaşımının dört temel varsayımlarını Barbara (1989: 2-3) şu şekilde ifade etmektedir:

- Okuma sürecinde okurlar hem metin temelli bilgileri (*text based inferencig*) hem de okur temelli (*reader based inferencig*) bilgileri, metnin anlamına ulaşmak için kullanırlar,
- Okurlar, neyi nasıl okuduklarına dair değerlendirmeler yaparlar,
- Okurlar, süreç boyunca metni anlayıp anlamadıklarını izlerler,
- Okurlar, okuma amacına odaklanmak ve metne ilişkin tutumlarına ilişkin çerçeve oluşturmada durum bağlamını kullanırlar.

Bu varsayımlar etkileşimsel okuma yaklaşımında okurun, okuma sürecinin etkin katılımcısı olarak görüldüğü sonucunu çıkarmaktadır. Bu bağlamda okur, metni öncelikle iç doğrultulu biçimde yani ses, seslem, sözcük ayırımına vararak işlemlemeye başlar. Tanıdığı bu sözcükleri bir yönerge olarak kullanıp ilgili şemalarını etkinleştirir. Etkinleştirdiği bu şemaların güdümünde metindeki bilgileri ile ilgili kestirimlerde bulunur. Böylelikle de dış doğrultulu bir işleme yapar (Ülper, 2019: 55).

Bu doğrultuda etkileşimsel okuma yaklaşımına göre, okurun metni anlamlandırabilmesi için sahip olması gereken kaynakları şu şekilde sıralamak mümkündür (Dehand 1991:27-78'den akt. Ülper 2019: 54-55):

- **Görsel Bilgi (*Logographic Knowledge*):** Sözcüklerin uzunluğu ya da biçimiyle ilgili bilgiler,
- **Harfsel Bilgi (*Graphemic Knowledge*):** Her bir harfin anlamsal açıdan ayırt edici özelliklerini ayırsamayla ilgili bilgi. Diğer bir deyişle dilin çift eklemliliği ile ilgili bilgi,
- **Sessel Bilgi (*Phonological Knowledge*):** Her bir sözcüğün sahip olduğu sesletim özellikleri ile ilgili bilgi,
- **Yazımsal Bilgi (*Orthographic Knowledge*):** Sözcüğü oluşturan harflerin ardıl bir biçimde dizilerek nasıl yazıldığına ilişkin bilgi,

- **Biçimbirimsel Bilgi (*Morphemic Knowledge*):** Sözcüklerin biçimbirimsel özellikleri ile ilgili bilgi,
- **Harf / Ses ilişkisi (*Grapheme / Phoneme Correspondence*):** Sözcükleri tanıma ve seslendirme ile ilgili bilgi,
- **Sözcüksel Bilgi (*Lexical Knowledge*):** Her bir sözcüğün anlamıyla ilgili bilgi,
- **Anlamsal Bilgi (*Semantic Knowledge*):** Okurun, tümceleri ve paragrafları, kişisel şemaları ile anlamlandırması,
- **Sözdizimsel Bilgi (*Syntactic Knowledge*):** Tümce kuruluşuna ilişkin dilbilgisel bilgi,
- **Şematik Bilgi (*Schematic Knowledge*):** Okurun, okuma sürecinde işe koştuğu artalan bilgisi. Bu bilgi konuya ve metin yapısına ilişkin bilgi içerir.

Daha önce de ifade edildiği üzere okuma sürecini açıklamak üzere ortaya konulan yaklaşımların temelini esasen insan zihninin bilgi işlem süreçlerini açıklamaya dönük yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bilgi işlem modellerindeki farklılıkların yansımaları okuma süreçlerini açıklamaya dönük yaklaşımları doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda etkileşimsel okuma yaklaşımının temel aldığı bilgi işlem modeli iç ve dış doğrultulu modellerden farklı olarak paralel bilgi işlem modelidir. Söz konusu bu duruma Grabe de (1991: 384), dikkat çekmekte ve bilgi işlem modeli olarak paralel işleme modelinin esas alındığının altını çizmektedir.

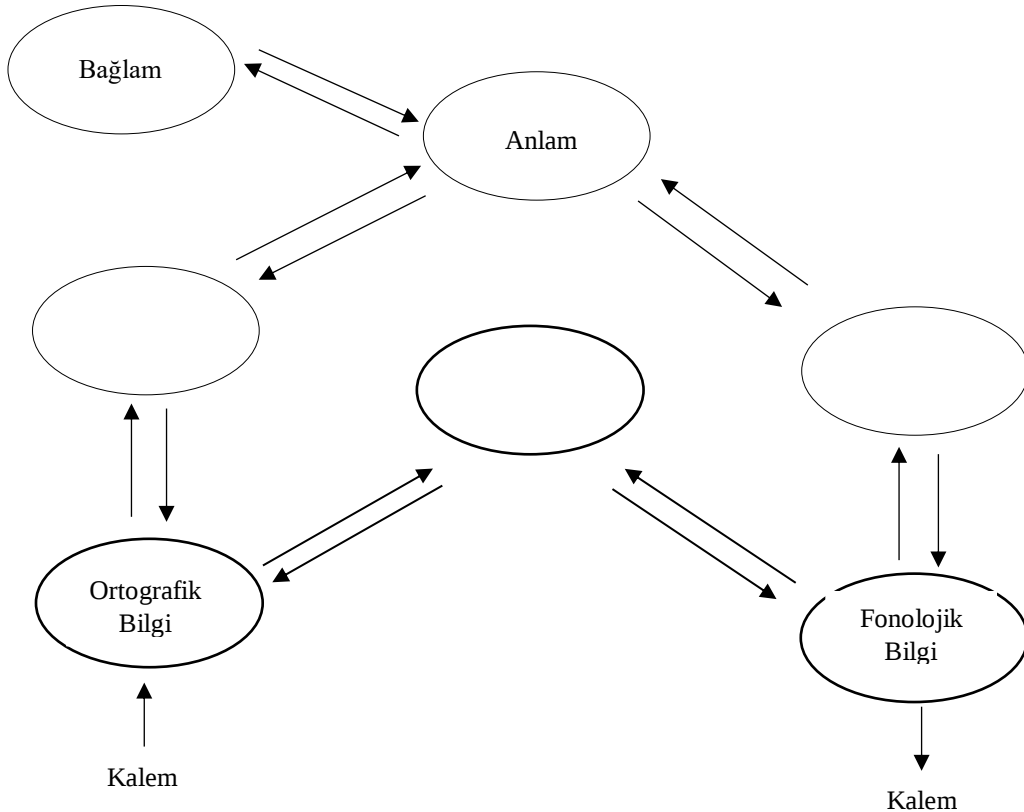
Basit bir düşünce bile, beyinde sınırsız sayıda birimin aktive edilmesini gerektirir. Bu bağlamda sinirbilim alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacılar uzun süreli hafızada yer alan her bir bilginin, düğüm (*node*) adı verilen bütüncül ve entegre bir sistemde depolandığını ifade etmektedirler. Dolayısıyla uzun süreli bellek sisteminde depolanan her bir bilgi düğümü, bağımsız birimler olarak değil bütüncül bir sistemin birlikte işleyen bir ağına parçaları şeklindedir ve herhangi bir bilgi düğümünün aktivasyonu aynı zamanda tüm sistemin aktive edilmesi demektir. Bu

nedenle herhangi bir fikir aktive edildiğinde aynı zamanda düğümün farklı kısımlarını oluşturan farklı fikirler de aktive edilir (Ormrod, 2012: 234). Bu bağlamda uzun süreli hafızada yer alan farklı bilgi düğümlerindeki bilgi ağı parçalarının bütüncül olarak işlenmesine paralel dağıtılmış işleme (*parallel distributed processing*) adı verilir.

Bilgi işlem süreci, algılanan çevresel uyarıların anlamlandırılmak üzere işlenmesiyle başlar. Bilgi işlem süreci olarak okuma eylemi ise yazılı materyalde yer alan uyarıların en küçük birimden başlanarak algılanıp çözümlenmesi süreçlerini içermektedir. Dolayısıyla okuma eylemindeki birincil girdileri ses, seslem, harf ve sözcük bütünlüklerinin öncelikli olarak çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Sözcük tanımadaki temel süreçler ilgili sözcük birimlerini algılamak ve anlamına erişmektir. Bu bağlamda sözcük tanıma sürecini, sözcüğü² oluşturan birimlere ilişkin kodların çözümlenerek uygun setlere yerleştirilip etkinleştirilmesi olarak ifade etmek mümkündür ve paralel bilgi işleme modelinde bu süreç üçgen bir çerçeve ile sembolize edilir (Lupker, 2005: 49).

Şekil 10. Sözcüksel İşlemlenin Genel Çerçevesi (Seidenberg & McClelland, 1989).



2.12.2.4. Berimsel Okuma Yaklaşımı

Berimsel (*computational*) okuma yaklaşımının temel amacı doğal dil işleme sistemindeki (*natural language processin*) sözcük, kelime ve metin gibi dilsel unsurların otomatik olarak işlenebilmesine olanak sağlamak üzere bilgisayar programları üretmek olan bir araştırma alanıdır (Bolshakov & Gelbukh, 2004:25).

Berimsel dilbilim alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular makine öğrenmesi ve yapay zekâ çalışmaları gibi alanlarda kullanılmak üzere doğal dil işleme sisteminin çalışma sistematiğine ilişkin sağladığı bilgiler günümüzde pek çok farklı alanda kullanılmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar esasında insan zihninin bilgi işlem süreçlerine dönük olup, buradan elde edilen bulgular temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak modellemelerin yapılmasına da olanak sağlamaktadır.

2.12.2.4.1. Çift Yönlü Aşamalı Model

Berimsel dilbilim çalışmalarından elde edilen bulgulardan hareketle geliştirilen çift yönlü aşamalı model (*Dual Route Cascaded Model*) sözcük işleme modeli olarak metinlerde yer alan sözcüksel verilerin / girdilerin algılanmasına, işlenmesine ve okunmasına dönük yapay zekâ algoritmaları üretmeyi amaçlayan berimsel bir modeldir (Coltheart, 2005). Bilişsel psikoloji, bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak 1970’li yıllarda gündeme gelen bu modelin kavramsal tasarımı altında yatan sözcüksel (*lexical*) ve sözcüksel olmayan³ (*nonlexical*) birimleri insan zihninin nasıl algıladığına ilişkin ilk kavramsal tasarım Saussure tarafından dile getirilmiştir. Bu durumu Saussure (1922: 34), şu şekilde ifade etmektedir:

“Bir de okuma meselesi var. Sözcükler iki şekilde algılanır. Buna göre yeni veya anlamı bilinmeyen sözcükler taranırken; anlamı bilinen tanıdık sözcükler tek tek

³ Deney süreçleri için üretilen doğal olmayan sözcükler.

harflerle uğraşmadan blok halinde algılanır. Görsel birimler ideogram gibi davranır (Saussure, 1922: 34'ten akt. Coltheart, 2005)."

Bu bağlamda çift yönlü aşamalı modelde yapay zekâ işlemcilerinin, metinsel veriyi işlemek üzere sözcüksel ve sözcüksel olmayan iki ayrı veri yapısı kullandığı ifade edilmektedir (Coltheart, 2005; Tracey & Morrow, 2017). Bu durumu Forster ve Chambers (1973: 627), şu şekilde ifade etmektedir:

"Görsel olarak algılanan bir sözcüğün sesletimi, sözcüğü oluşturan belirli bir harf dizisine akustik olarak atanan açıklayıcı bir kodlama içermektedir. Söz konusu bu akustik kodlamanın yapılabileceği iki alternatif yol bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk alternatif yol sözcüğün sesletiminde bir dizi harf-fonem kuralı veya harf-ses uygunluk kurallarının hesaplanıp uygulanmasıdır. Sesletimi bilinen harf dizilerinin ne şekilde sesletileceğine ilişkin bilgiye, uzun süreli hafızada arama yapılarak erişilebileceği gibi doğrudan sözcüğe ilişkin bilginin aratılması yoluyla da erişim sağlanabilir. Ancak söz konusu bu iki arama prosedürü sadece tanıdık sözcüklerin sesletimi için geçerli olacaktır."

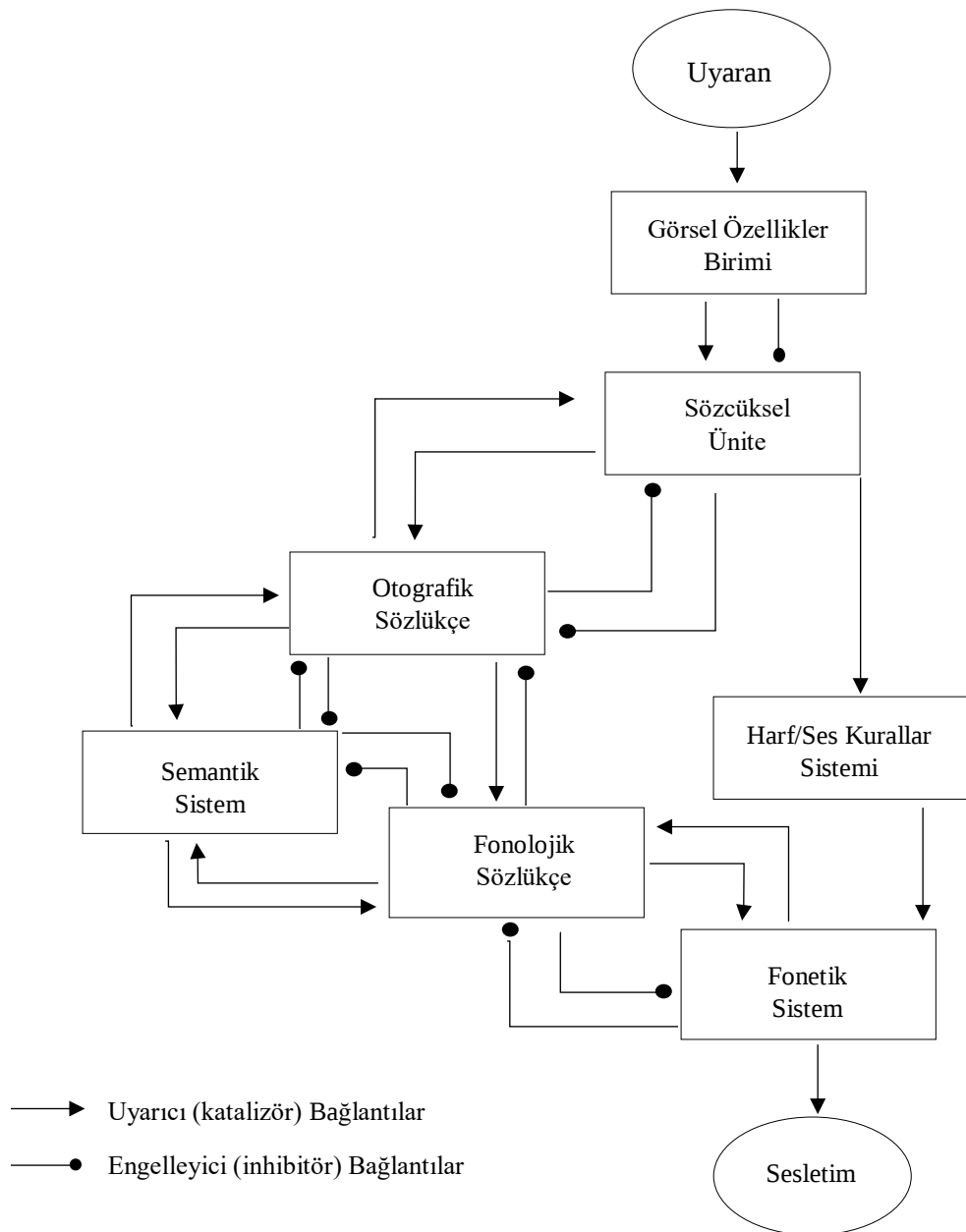
Çift yönlü aşamalı modelde, sözcük işleme, her bir sözcüğü oluşturan otografik birime ait uzun süreli bellekte depolanan zihinsel temsillere erişmeyi, buradan hareketle öncelikle işlenen sözcüğün sesletimi süreçlerini içermektedir. Buna karşılık algılanan sözcüğü oluşturan birimlere ilişkin uzun süreli bellekte herhangi bir zihinsel temsil yoksa sözcük doğru biçimde sesletilemeyecektir. Bu durum sözcüksel olmayan birimler için de geçerli olmakla birlikte, anlamı bilinmeyen sözcüklere ilişkin her zaman fonolojik çıktı üretilmeyeceği anlamına da gelmemektedir (Coltheart, 2005).

Bu modelde bilindik sözcükler "sözcüksel yol" olarak adlandırılan bir arama sistemi kullanılarak uzun süreli bellekte aratılır ve eşleşme olması halinde sözcüklerin sesletimi gerçekleştirilir. Sözcüksel yol öncelikli olarak algılanan sözcüğe ilişkin aramaları yaparak zihinsel eşleştirmeleri yapar, sonrasında ise sözcüğün anlamı ve sesletimine ilişkin bilgi

bütüncül olarak okur ya da bilgisayara iletilir (Tracey & Morrow, 2017). Bu bağlamda sözcüksel yol, sesletim ya da okuma için gereken sözcük tanıma işlemlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı zihinsel sözlükçeyi barındırmaktadır (Coltheart, 2005).

Sözcüksel olmayan ya da anlamı bilinmeyen sözcükler içinse “sözcüksel olmayan yol” ya da “alt yol” olarak adlandırılan bir işleme süreci geçerli olmaktadır. Buna göre sözcüksel olmayan yol harften sese kuralına dayalı olarak işlemekte, dolayısıyla da zihinsel sözlükçeye değil yazım kurallarını fonolojik bilgiyle ilişkilendiren kuralların uygulanmasına atıfta bulunmaktadır (Coltheart, 2005; Tracey & Morrow, 2017).

Şekil 11. Çift Yönlü Aşamalı Okuma Modeli (Coltheart, 2005: 12).



Çift yönlü aşamalı modelde, sözcüklerin algılanması ve sesletilmesine ilişkin bilgilerin edinimi ve kullanımının aynı zamanda iyi ve zayıf okurların belirlenmesinde kullanılabilecek etkin bir yol olduğu ifade edilmektedir. Buna göre yetkin okurların, harf-ses ilişkisini belirleyen kurallara ilişkin bilgi yeterlilikleri daha yüksekken, zayıf okurların söz konusu bilgilere ilişkin yeterlilik düzeyleri daha düşüktür.

Bilgi işlem modeli olarak çift yönlü aşamalı model de etkileşimsel yaklaşımda olduğu gibi paralel bilgi dağıtım modeline dayanmaktadır. Ancak çift yönlü aşamalı model, insan zihninin veri işleme sistematığı dikkate alınarak değil, bilgisayar ve yapay zekâ sistemlerinin veri işleme sistematığı dikkate alınarak tasarlanmıştır.

2.12.3. Okumanın Ediminin Bilişsel Temelleri

Bilişsel yapı, algılanan çevresel uyaranların işlenmesi, anlamlandırılması, yeni bilginin hâlihazırda var olan diğer bilgi yapılarıyla ilişkilendirilip depolanması ve gerektiğinde yeniden kullanılmak üzere geri çağırılması süreçlerini yürüten soyut zihinsel işlemcidir. Bir diğer ifade ile bilişsel yapı bilgi işleme süreçlerine rehberlik eden zihinsel kalıptır (Wang, Hu, Li & Yu, 2021: 1).

Bilişsel yapı ve bu yapıyı oluşturan zihinsel bileşenlerin çalışma sistematığına ilişkin bilgi, özellikle temelde bilgi işlem süreci olan öğretim süreçlerinde hedef davranışlar ile beceri düzeylerine erişim noktasında son derece önemlidir. Zira eğitim psikolojisi açısından bilişsel yapı, öğrenme durumunu mümkün kılmak üzere çevresel uyaranların, algılanması, bilgiye dönüştürülerek bellek sisteminde depolanması ve ihtiyaç halinde geri çağırılması bu döngüsel sürecin sonunda da davranış değişikliğinin sağlanması bağlamında ele alınmaktadır (Bauer, 1996).

2.12.3.1. Bilişsel Sistemin Veri İşleme Aygıtları

2.12.3.1.1. Algı

Bilgi işleme, Kintsch'in de (1998), ifade ettiği gibi duyu organları tarafından algılanan uyaranların, bilişsel işlemler aracılığıyla soyut zihinsel temsillere dönüştürülmesi sürecidir. Dolayısıyla bilgi işleme sürecinin ilk aşamasını, uyaranların algılanması oluşturmaktadır.

Algılama (kalıp tanıma), çevresel uyarlardan gelen verilerin anlamlandırılmasıdır, bu bağlamda bir verinin algılanması için birden fazla duyusal kayıt ile algılanması gerekmektedir (Schunk, 2009). Ancak çevresel uyaranların algılanması doğrudan gerçekleşmez, dolayısıyla algılama yani, zihinsel durumun şekillenmesi sürecinde; deneyim, bilgi birikimi, motivasyon vb. gibi pek çok unsur etkilidir (Slavin, 2012).

Algı oluşum sürecinde duyu organları yoluyla algılanan veri yapıları, tarama sistemi olarak adlandırılan oksipital, temporal ve parietal loblarda veri yapısını oluşturan ayırıcı özellikler bakımından çözümlenerek istatistiksel bir örüntü elde edilir. Bu sürecin sonunda ise algılanan veri yapılarının anlamlandırılmasına dönük çok düzeyli zihinsel temsiller oluşturulur (Smith & Kosslyn, 2014).

2.12.3.1.2. Dikkat

Bilişsel sistemi oluşturan birimlerin bilgi işlem süreçlerindeki performansı, dikkat unsuruna doğrudan bağlıdır. Bu yönüyle dikkat, bilgi işlem süreci olarak öğrenmenin ön koşulu durumdadır (Schunk, 2009), ve günlük yaşama yön vermek açısından son derece kritiktir (Rosenberg, Finn, Scheinost, Constable & Chun, 2017).

Dikkat, bilişsel sistemin yapı taşlarından birisi olan işler bellek sistemiyle doğrudan ilişkilidir. Algılanan veri yapılarının anlamlandırılmasına ilişkin süreç bilgi işlem sistemini oluşturan unsurların tümü tarafından desteklense de uzun süreli bellek sistemine aktarılacak bilgi miktarı büyük ölçüde işler bellek kapasitesine bağlıdır. Çünkü bilindiği gibi, bireysel farklılıklar olmakla birlikte, işler belleğin eş zamanlı olarak

özümleyeceği yürütücü bilişsel işlemlerin sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla işler bellek sistemi üzerinde oluşan bilişsel yükün düşürölmesi noktasında dikkatin esnek ve seçici dağıtımını son derece önemlidir.

Bilgi işlem sürecinde dikkatin esnek ve seçici dağıtımını, işler bellek sistemi üzerinde yüksek miktarda bilgi işlem yükü yaratan; algılama, ayrıştırma, kategorize etme, ilişkilendirme, detaylandırma, depolama ve geri çağırma gibi soyut ve karmaşık işlemler için gerekli bilişsel kaynaklardan tasarruf edilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle dikkat, bilgi hariç insan zihninin en önemli veri işleme kaynağıdır ve olumlu öğrenme çıktılarının elde edilmesinde önemli etkileri vardır. Bu bağlamda söz konusu bu etkileri Bruning vd. (2004), şu şekilde ifade etmektedir:

- i. İşler belleğin eş zamanlı veri çözümlemedeki sınırlı kapasitesi, algılanan bilginin miktarını etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin önemli bilgilere seçici olarak yönlendirilmesi gerekmektedir,
- ii. Otomatik veri işleme, bilişsel kaynaklar üzerindeki sınırlılığın aşılmasında önemlidir, dolayısıyla öğrenme süreçleri üzerinde olumlu etkileri söz konudur,
- iii. Algılama süreci, dikkat ve mevcut bilgi yapıları tarafından yönlendirilir,
- iv. Öğrenme görevleri bazen, bazı bireylerin dikkat seviyelerinin üzerinde olabilir. Bu durumda dikkati odaklamak için öğrenme görevleri daha küçük ve yönetilebilir parçalara bölünmelidir,
- v. Bireyler sahip oldukları bilişsel kaynakların etkin yönetimi noktasında teşvik edilmelidir,
- vi. Yeni bilginin işlenmesi, işlenecek bilgi işler bellekte dağıtıldığında daha kolaydır.

2.12.3.1.2.1. Dikkatin Bilgi İşlem Süreci Olarak Okumadaki Rolü

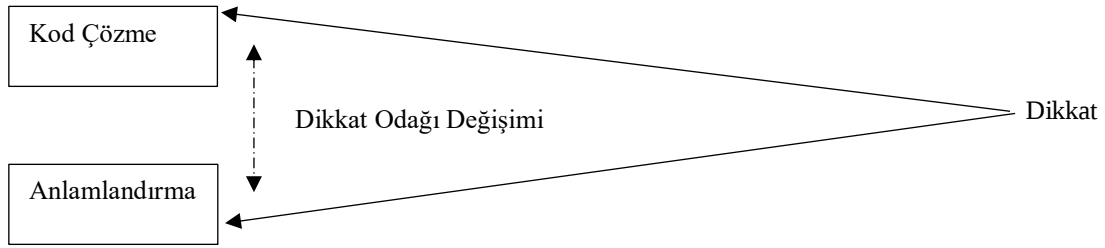
Okuma eylemi için gereken bilişsel kaynakların sınırlılığı, okuma sürecinde dikkatin esnek ve seçici dağılımını zorunlu kılmaktadır. Yetkin olmayan okurlar, okuma sürecinde dikkatlerini büyük ölçüde yüzeysel kodların çözümüne odaklar. Bu durumun sonucu

olarak da metni anlamlandırma için gerekli olan derin yapıya ilişkin bağlantı ağlarına ait kodlara erişim sağlanamaz ve okuma eyleminin temel amacı olan metinden bilgi edinme durumu gerçekleşemez. Benzer şekilde Hidi de (1995) bu duruma dikkat çekerek, dikkatin esnek ve seçici dağıtımının, okuma sürecindeki önemini vurgulamakta ve dikkatin; yazı birimlerine ilişkin özelliklerin analizi, anlamsal çıkarımlar ile metindeki önemli bilgilere erişim gibi bilgi işlem sürecinde yapılması gereken çözümle işlemlerine dönük etkisinin altını çizmektedir. Ayrıca yapılan deneysel çalışmalarda da dikkat eksikliği tanısı almış bireylerin, okuma güçlüğü yaşadığı görülmüştür (Locassio, Mahone, Eason & Cutting, 2010).

Okuma sürecinde dikkatin esnek ve seçici biçimde dağıtılamaması, dikkat odağında kontrolsüz değişimlerin yaşanması durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda dikkat odağı, eş zamanlı olarak hem yüzey yapıyla ilişkili kodların çözümü hem de derin yapıyla ilişkili ve çoğu soyut halde olan kodlarının çözümü arasında kontrolsüzce değişim gösterecek ve etkin bir okuma sürecinden bahsedilemeyecektir. Bir diğer ifade ile metni anlamlandırılması süreçlerinde dikkat odağındaki bilinçsiz dalgalanmalar, basit metinlerde bile metni oluşturan sözcüklerin tekrarlı şekilde okunması gibi bellek sistemi üzerinde aşırı bilişsel yük oluşumuna neden olan durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda basit metinlerin bile okunmasında soruna neden olan dikkat odağındaki istemsiz dalgalanmalar, geniş hacimli ve karmaşık metinlerin okunması sırasında metni anlamlandırma için işler belleğin ihtiyaç duyduğu dikkat taleplerinin aşılmasına neden olacak ve okuma anlama (*comrehension*) eyleminin gerçekleşmesini neredeyse imkânsız kılacaktır (Samuels, 2013).

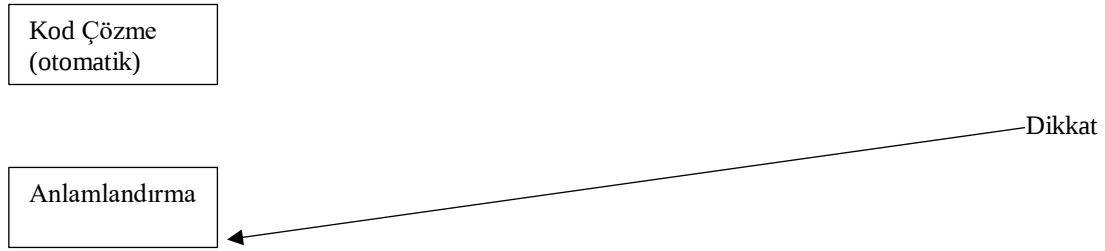
Şekil 12. Okuma Odağı (Samuels, 2013: 703).

A. Kesintili Okuma



- Okuma boyunca dikkat, kod çözme işlemleri ile metni anlamlandırma işlemleri arasında dönüşümlü olarak değiştirilir. Ancak okuyucu aynı anda yalnızca tek bir işlem yürütülebileceği için etkin bir okuma eyleminden söz edilemez.

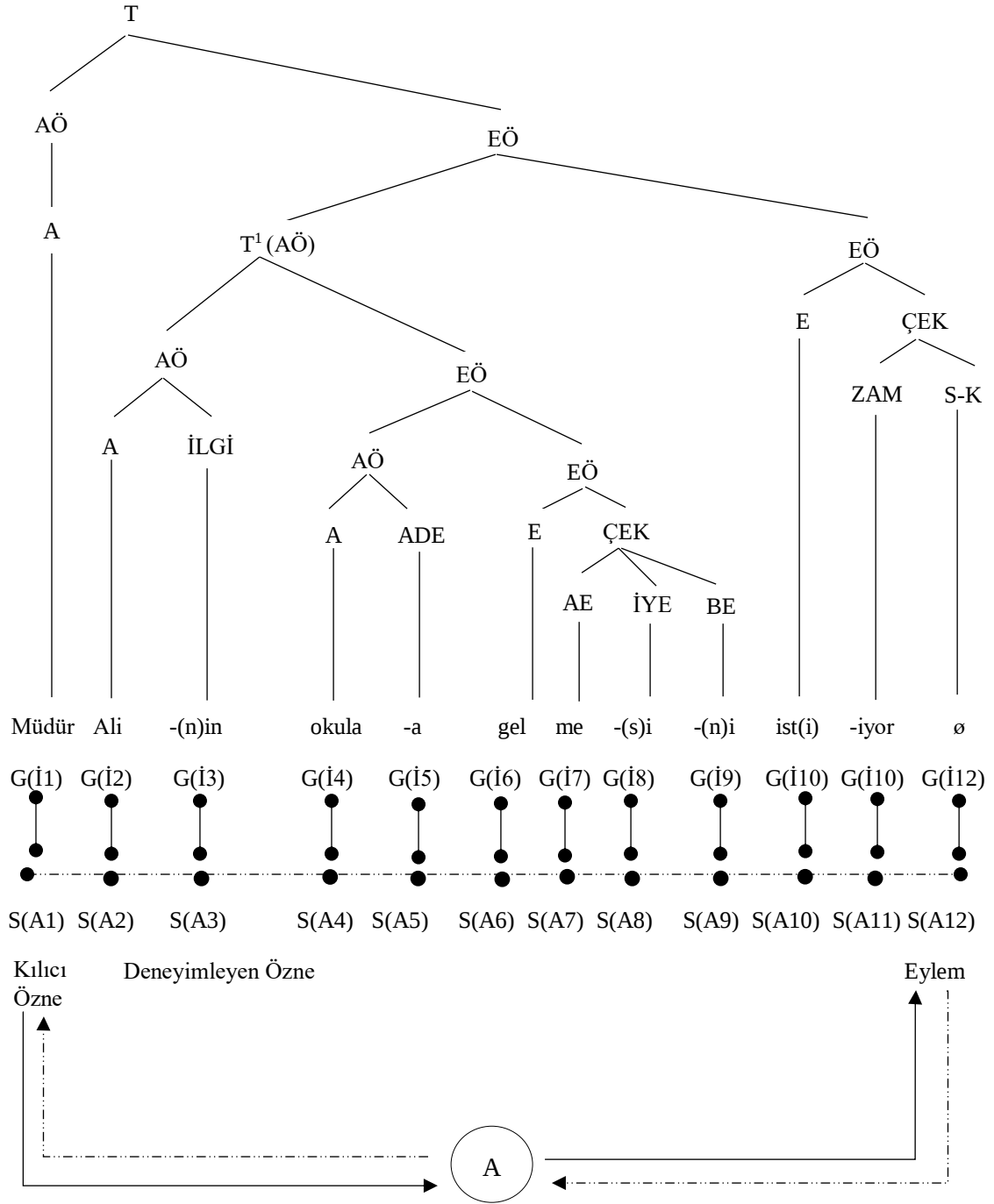
B. Akıcı Okuma



Akcı okumada, kod çözme otomatik olarak yapılır ve dikkat odağı, metni anlamlandırmaya dönük işlemler üzerinde yoğunlaştırılmıştır.

Okuma anlama, okuyucunun metinde yer alan her bir unsurun, metinsel bütünlüğü sağlamak üzere söylemle de uyumlu biçimde nasıl bir araya getirildiğinin çözümlenmesidir. Dikkat ise okuma anlama sürecinde çeşitli şekillerde devreye girer. Bu doğrultuda dikkat; özellikle sözcüklerin, dilbilgisel unsurların nasıl bir araya geldiğine dair yapılan çözümlemelerde ve anlamsal kurulumların yapılmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Samuels, 2013). Dikkat özellikle işler bellek üzerindeki bilişsel yükün düşürülmesinde oldukça önemli olan becerilerin otomatik kullanımı noktasında önemlidir.

Şekil 13. Dikkatin Tümce Anlamının Kurulumundaki Kullanımı⁴



Şekil 13'te de görüldüğü gibi, okuma anlama sürecinde yetkin okur, metinde yer alan sözcüksel birimlere ilişkin anlamlandırma süreçlerini dikkat harcamaksızın otomatik olarak gerçekleştirir, bu durumda okurun dikkat odağı tek tek sözcüklerde değil tümcenin tümü üzerindedir. Tümceyi oluşturan unsurların bir araya getirilmesi dikkat

⁴ Samuels, 2013: 771'den Türkçeye uyarlanmıştır.

mekanizmasının etkin kullanımını gerektiren aktif bir süreçtir (Samuels, 2013). Bu süreçte okuyucunun, metin ve tümce anlamına erişim sağlayabilmesi için, tümceyi ve metni oluşturan birimleri isim tümcesi, fiil tümcesi vb. gibi dilsel / dilbilgisel özellik bakımından sınıflandırmalıdır. Söz konusu bu süreçte yetkin okurlar, metni işlemlemeye başladıklarında, dikkat odağının bilinçli ve esnek dağılımını sağlayarak sözcük tanıma vb. gibi ilk kademe çözümlemeleri otomatik olarak gerçekleştirirler. Bu durumun sonucu olarak da işler bellek üzerinde oluşan bilişsel yük azaltılarak etkin bir okuma süreci elde edilmiş olur. Dolayısıyla dikkat mekanizmasının kullanımı aynı zamanda yetkin okurların ayırt edici özelliği olarak görülebilir. Bu nokta bilgi işlem sürecinde, dikkatin esnek ve seçici dağılımının sağlanamaması aynı zamanda, bazı becerilerin neden otomatik olarak yapılamadığını da açıklamaktadır (Samuels, 2013).

2.12.3.2. Bilişsel Sistemin Yapı Taşı: Bellek Sistemi

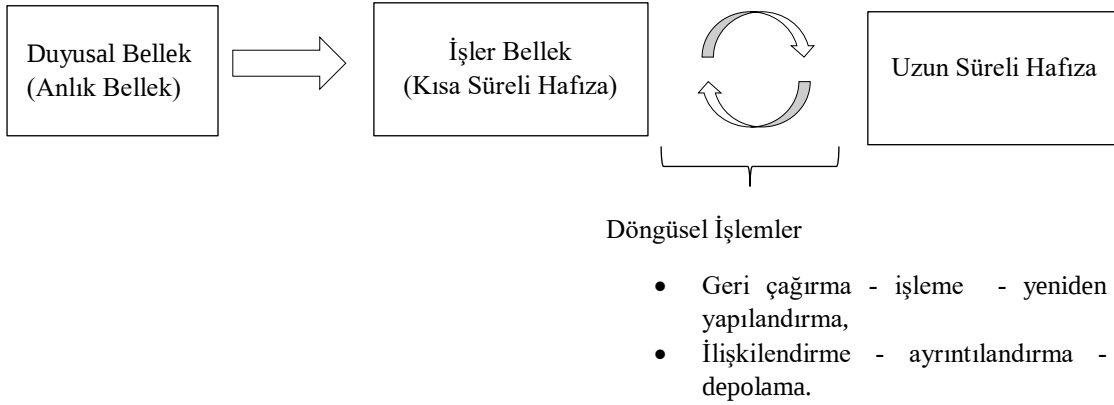
Bilişsel sistemin en önemli ve evrimsel görevi organizmanın yaşamsal varlığını korumak ve devamlılığını sağlamak üzere ihtiyaç duyduğu bilgi kaynaklarını sağlamaktır. Dolayısıyla insan zihninin en önemli görevi yaşamın devamlılığını sağlamak üzere çevresel uyarınları işleyip öğrenmesi ve edindiği bilgileri ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılmak üzere depolamasıdır. Bu süreçte bellek sistemi, hem hâlihazırda var olan bilgi kaynakları ile yeni bilgilerin anlamlandırılması süreçlerinde hem de algılanan bilgilerin yeniden kullanılmak üzere depolanması süreçlerindeki aktif rolü nedeniyle son derece önemlidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bellek sistemi, bilginin işlenmesi ve kaydedilmesi süreçlerinde bireylerin kullandıkları en önemli donanımdır (Maviş, 2015: 33).

Yapılan çalışmalar bellek sistemiyle ilişkili bölümlerinin şakak bölgesinde bulunan hipokampus ve amigdala ile yakın ilişkili olduğunu göstermektedir, limbik sisteme⁵ ait olan bu yapılarından herhangi biri hasar gördüğünde veya alındığında bellek kayıpları

⁵ **Limbik Sistem:** Çevresel uyarınlara düzenlendiği zihinsel sistem.

(Maviş, 2015), ile bilgi işlem süreçlerinde aksaklıklar söz konusu olmaktadır. Yapılan çalışmalar ayrıca bellek sisteminin nörofizyolojik temellere dayalı olarak kendi içinde alt sistemlere ayrıldığını (Eichenbaum, 1997), ve söz konusu bu sistemlerin bilgi işlem sürecinde farklı işlevleri yerine getirdiğini göstermektedir.

Şekil 14. Bellek Sistemi.



2.12.3.2.1. Bellek Türleri

2.12.3.2.1.1. Duyusal Kayıt

Duyu organları tarafından algılanan uyaranlar ilk olarak anlık bellek olarak da ifade edilen duyusal kayıt sisteminde işlenir. Bu bağlamda duyusal kayıt sistemi, hangi veri yapılarının işlenip bilgiye dönüştürülmek üzere işler bellek sistemine gönderileceğine dair işlemlerin gerçekleştirildiği bellek alt sistemidir. Bir diğer ifade ile duyusal bellek sistemi, gelen veri kaybolmadan önce algısal analizlerin yapıldığı sistemdir.

Duyusal kayıt sistemindeki ilk işlem, dikkat odağı yaratılarak çevresel uyaranların algılanması sürecidir. Sonraki aşamada ise algılanan veri yapıları tanımlanır ve işlenmek üzere, işler bellek sistemine aktarılır.

2.12.3.2.1.2. İşler Bellek

Dikkat odağı yaratılarak duyusal kayda alınan çevresel uyaranlar, kısa süreli hafıza olarak da adlandırılan bellek sisteminin ikinci bileşenine aktarılır (Ashcraft & Radvansky, 2010). Duyusal kayıttan gelen uyaranların işlenmesinde işler bellek, uzun süreli bellek

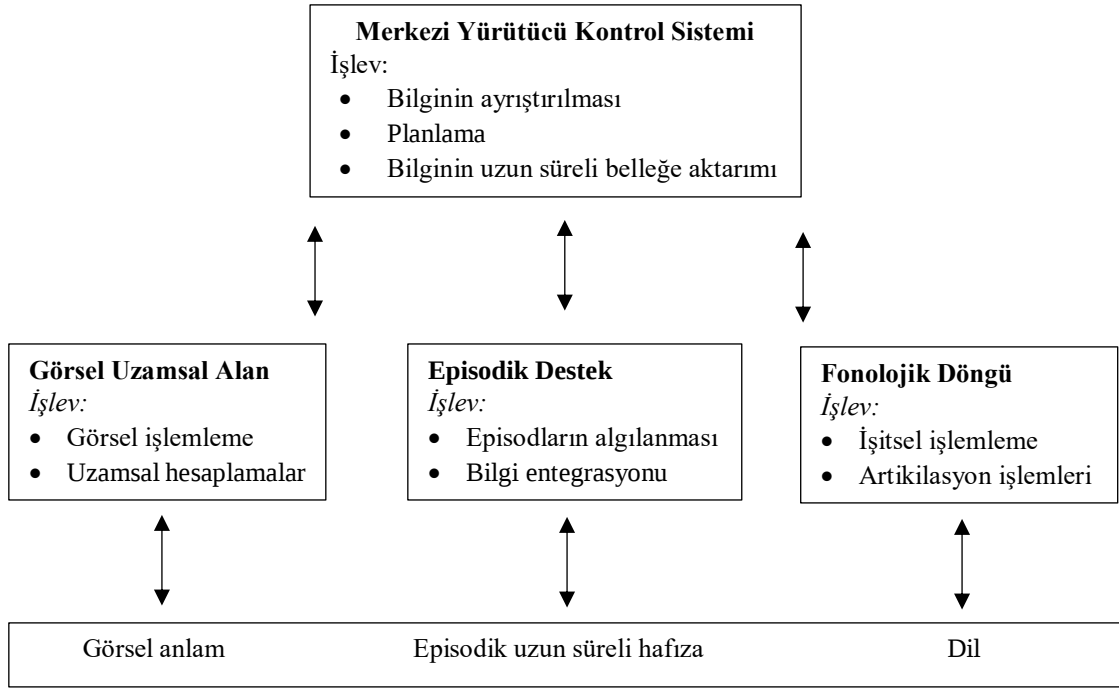
sisteminde var olan bilgileri de aktif ve seçici olarak kullanır ki bu yönüyle işler bellek, uzun süreli belleğin aktif yönünü oluşturmaktadır (Kintsch, 1998).

İşler bellek kısaca, içerik çözümlemeleri ile anlamsal kurulumların gerçekleştirildiği sistemdir. Tüm bilişsel işlemler, işler bellekte aktif olarak işlenene kadar pasif halde olmakla birlikte, işler bellek sisteminde eş zamanlı olarak işlenebilecek bilgi miktarı oldukça sınırlıdır (Sweller, van Merriënboer & Pass, 1998). Ayrıca kısa süreli bellekte duysal kaydın yolladığı dikkat dağıtıcı unsurların üstesinden gelme işlemi yapılır. Bu işleme sırasında uyarılar seçilir, kaybedilmeden uzun süreli belleğe doğru biçimde gönderilir (Medina, Callender, Brantmeier & Schultz, 2017).

Baddeley ve Hitch (1974) tarafından modellenen işler bellek sistemi, merkezi yürütücü kontrol sistemi ve bu merkezi sisteme bağlı görsel uzamsal alan (*visual-spatial sketch pad*), episodik destek (*episodic buffer*) ve fonolojik döngü olmak üzere birbiriyle entegre halde çalışan üç alt sistemden oluşmaktadır (Baddeley, 1986, 2001, 2007).

Merkezi yürütücü sistem işler bellek sisteminin en önemli bileşenidir ve dikkatin seçici ve esnek dağılımından sorumludur (Baddeley, 2003). Bu bağlamda yürütücü kontrol sistemi hem gelen bilgiyi işlemek için gerekli stratejileri belirlemekte hem de kısa süreli bellekte işlenen bilgiyi yönetmektedir. Bir diğer alt sistem olan görsel uzamsal alan ise görsel bilgilerin kısa süreli bellekte tutulmasını ve bu bilgi üzerinde çeşitli hesaplamalar yapılmasına olanak tanırken, fonolojik alan seslendirme ve işitsel çözümlemelere ilişkin işlemleri gerçekleştirir.

Şekil 15. İşler Bellek Sistemi (Bruning vd. 2004: 29; Baddeley, 2010:138'den uyarlanmıştır).



2.12.3.2.1.2.1. İşler Bellek Sisteminde Ortaya Çıkan Bilişsel Yük Türleri

Veri işleme sürecinde işler bellek sisteminde; iç bilişsel yük, dış bilişsel yük ve etkili bilişsel yük olmak üzere üç tip bilişsel yük ortaya çıkmaktadır.

i. İç Bilişsel Yük (*Intrinsic Cognitive Load*): İşlenen materyalin karmaşıklık düzeyiyle ilgilidir ve materyali işlemek için gerekli şema bileşenleri arasındaki etkileşim düzeyini ifade etmektedir. Yüksek öge etkileşimine sahip materyallerin bilişsel olarak işlenebilmesi için birden çok yetinin ve bilginin işe koşulması, karşılaştırma, bütünleştirme, çözümleme, birleştirme ve değerlendirme gibi yetilerin kullanılması gerekir.

İşlenen materyalin tamamen anlaşılması, yüksek öge etkileşimi olduğunda gerçekleşen bir durumdur (Marcus, Cooper & Sweller, 1996). Bu nedenle yüksek etkileşim düzeyine sahip materyalleri sadeleştirmek her zaman uygun bir yöntem değildir. Bununla birlikte asıl bilişsel yük düzeyi aktarılan içeriğin kendisiyle ilintili olduğundan değiştirilemez.

ii. Dış / Konu Dışı Bilişsel Yük (*Extraneous Cognitive Load*): Bilgi işlem süreciyle doğrudan ilişkili olmayan ancak işlem sırasında kullanılan yöntem ve tekniğe bağlı olarak değiştirilebilecek bilişsel yük türüdür. Dolayısıyla işlenen materyalin sahip olduğu öğe etkileşiminden bağımsız olarak bilgi aktarımı esnasında tasarım hataları sonucu ortaya çıkmakta ve işler bellek sisteminde gereksiz yüke neden olmaktadır. Bu tür bilişsel yük, şema yaratımı ya da otomatikleştirme sürecini olumsuz etkilemektedir (Pass vd. 2003).

iii. Etkili Bilişsel Yük (*Germane Cognitive Load*): Etkili bilişsel yük, materyali anlamlandırmak için harcanması gereken bilişsel çabadır ve bu çaba konuya yönelik güdülenme ile doğrudan ilişkilidir (Mayer, 2009). Dış bilişsel yükte olduğu gibi etkili bilişsel yük de materyallerin tasarım özelliklerine bağlı olarak düşürülebilir.

2.12.3.2.1.2.2. İşler Belleğin Okuma Sürecindeki Rolü

Okuma edimi okuyucuların, metin tabanını ve durum modeli oluşturmak gibi anlamsal kurulumlar yapmak üzere farklı bilgi kaynaklarını eş zamanlı ve entegre biçimde kullanılmasını gerektiren bilişsel bir eylemdir ve söz konusu bu eylemler büyük oranda işler bellek sisteminde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla işler bellek sisteminin kapasitesi okunan metnin anlaşılmasında oldukça belirleyicidir (Kintsch & Rawson, 2005).

Okuma sürecinde metin varlıkları ile bu varlıklara ilişkin özelliklere ait bilgiler işler bellek üzerinde biriktirilir. Bu durum özellikle metin varlıklarına ilişkin gönderim ilişkilerinin kurulmasında oldukça önemlidir. Metin varlıklarına ilişkin özelliklerin işler bellek sisteminde biriktirilememesi, gönderim ilişkilerinin kurulmamasına neden olacağından metnin anlaşılabilmesi sonucu ortaya çıkaracaktır. Bu duruma Kintsch ve Rawson da (2005), dikkat çekmekte ve metnin işlenmesi sırasında aynı kavrama ilişkin farklı bilgilerin işler bellekte aynı anda bulunmamasının, kavramlar arası ilişki kurulumunu imkânsız kıldığı ifade edilmektedir. Bu duruma ek olarak işler bellek,

metinde yer alan tümce ve sözcüklerin yeniden hatırlanması ile içerik, metinsel yapılar, sözcük anlamları vb. gibi bilgilerin uzun süreli bellek sisteminden getirilmesi işlemlerini de yerine getirmektedir (McNabb & Thurber, 2006).

İşler belleğin okuma sürecindeki tek rolü metnin çözümlenmesi için gereken bilgileri depolamak değildir, aynı zamanda anlamsal kurulum için gerekli olan bilgilerin uzun süreli hafızadan alınmasına ilişkin süreçler de işler bellek sisteminin sorumluluğundadır. Bu bağlamda işler bellek, gelen bilgileri anlamlandırmak üzere uzun süreli bellekte depolanmış bilgilere otomatik olarak erişilmesini sağlayan bir geri alma yapısıdır (*retrieval structure*) ve bu haliyle bilişsel kaynakların verimli kullanılması noktasında oldukça önemlidir. Çünkü erişim yapıları, bilgi erişimi için ihtiyaç duyulan ancak yüksek miktarda zaman ve bilişsel kaynak tüketen anlamlandırma, ilişkilendirme, ayrıntılandırma gibi bilişsel süreçlerin bilişsel çaba harcanmadan otomatik olarak gerçekleştirilmesine olanak tanımakta ve sınırlı bilişsel kaynakların kullanımından tasarruf edilmesini sağlamaktadır (Kintsch & Rawson, 2005).

Bu bilgilere ek olarak işler bellek sisteminin, okuma sürecindeki işlevlerini Özenici (2009)'dan hareketle şu şekilde özetlemek mümkündür:

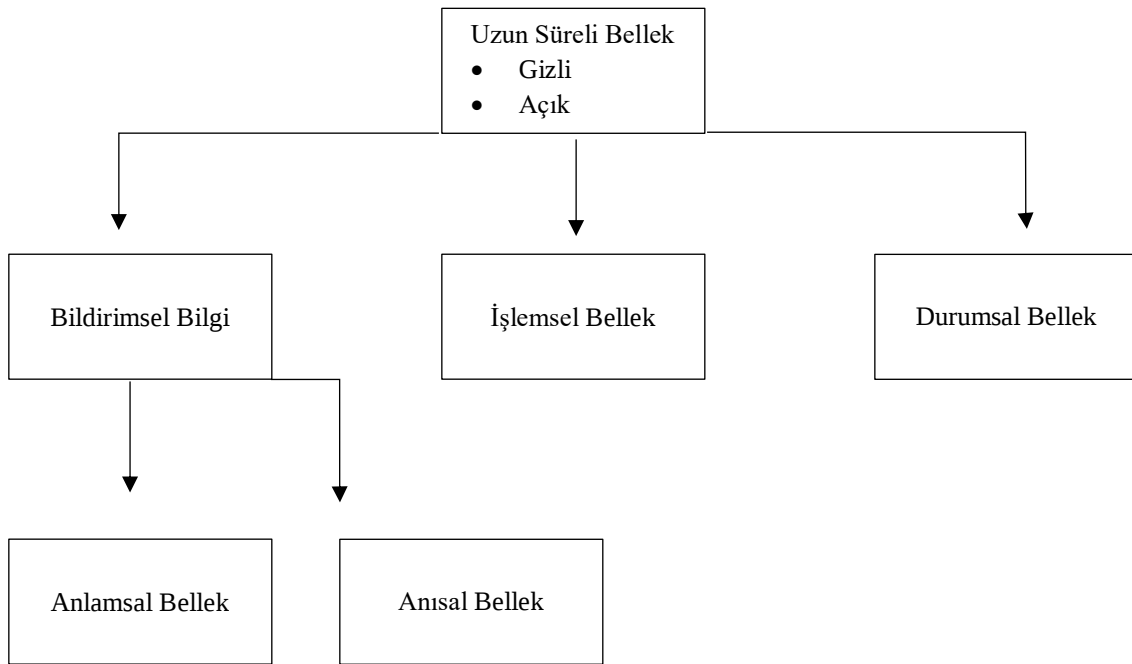
- Sözcük ve tümce yapılarının tanımlanması, çözümlenmesi ve biriktirilmesi,
- Önemli ve önemsiz bilgilerin ayrıştırılmak üzere biriktirilmesi,
- Duyusal bellek ile uzun süreli bellekten gelen bilgileri düzenlemek ve biriktirmek,
- Farklı metin bölümlerinde bilgileri sistematize etmek, düzenlemek ve biriktirmek

2.12.3.2.1.3. Uzun Süreli Bellek

İşler bellek sisteminde çözümlenen bilgiler ihtiyaç halinde kullanılmak üzere uzun süreli belleğe aktararak depolanır. Uzun süreli hafızada aynı konuya ilişkin bilgiler birlikte depolanmaktadır, bu sayede işler bellek sisteminin ihtiyaç duyduğu bilgilere erişmesi kolaylaşmaktadır (Baddeley, 1998).

Uzun süreli bellek episodik hafıza, semantik hafıza ve prosedural hafıza olmak üzere üç ana bileşene ayrılmakta ve bu sistemde bilginin depolanması, sıklık ve sürekliliğe dayalı olarak gerçekleşmektedir (Baddeley, 1998). Nitelikleri açısından bakıldığında uzun süreli bellekte bilgi, kolaylıkla açıklanabilen ve hatırlanabilen açık bilgi ile bilinçli olarak hatırlayamadığımız ve açıklayamadığımız örtük bilgi olarak ikiye ayrılmaktadır (Frensch & Rünge, 2003)

Şekil 16. Uzun Süreli Bellek Sistemi (Bruning vd. 2004: 38).



Uzun süreli hafıza sistemini oluşturan bileşenlere ilişkin ayırım, uzun süreli bilgilerin insan beyninin hangi bölgelerinde depolandığına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarına dayalıdır. Bu bağlamda işlemsel bilgi (*prosedural*) serebellumda depolanırken; anısal (*episodik*) ve semantik bilgiler serebral kortekste depolanmaktadır (Black, 2003; Eichenbaum, 2003).

i. Bildirimsel Bilgi: Olgular, inanışlar, fikirler, teoriler ile bireylerin kendileri ve etrafında olan olaylara ilişkin bilgilerinin yer aldığı uzun süreli bilgi türüdür (Gupta & Cohen, 2002).

- **Episodik (Anısal) Bellek:** Olayların ne zaman ve nerede olduklarına ilişkin bilgilerin yer aldığı bellek türüdür (Rubin, 2007; Tulving & Craik, 2000). Semantik hafızada depolanan bilgi, bireylerin bizatihi deneyimlemiş oldukları olayların sonucu olarak depolanan bilgidir (Ashcraft & Radvansky, 2010).
- **Semantik Hafıza:** İşler bellek sisteminden gelen kavramlar ve prensipler ile bunlar arasındaki ilişkilerin bilgilerin yer aldığı bellek türüdür (Radvansky, 2006). Bununla birlikte sözcüklerin anlamlarına ilişkin içerikler semantik hafızada üretildiği için okuma anlamı süreci semantik hafızada başlamaktadır (Samuels, 2013).

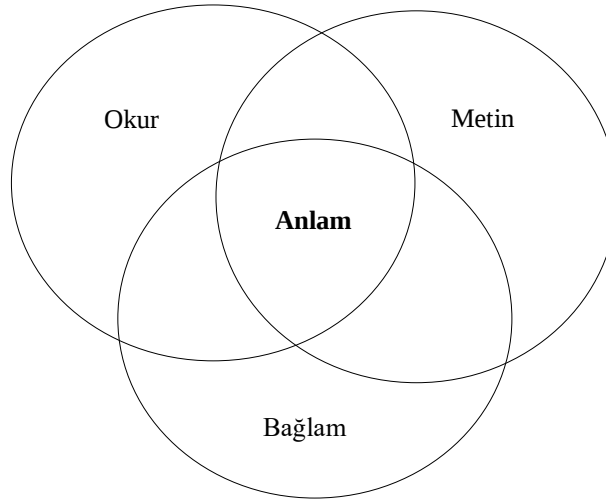
ii. İşlemsel Bellek: İşlemsel bilgi bir eylemin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilerin depolandığı bellek türüdür (Bruning, 2004).

iii. Durumsal Bilgi: Bildirimsel ve işlemsel bellekte yer alan bilgilerin ne zaman ve nerede kullanılacağına ilişkin bilgilerin depolandığı uzun süreli bellek türüdür, bu bağlamda çoğu öğrenme durumu, bildirimsel ve durumsal bellekte depolanan bilgi arasındaki etkileşime dayanmaktadır (Bruning, 2004).

2.12.3.3. Anlamlandırma Süreci

Anlamlandırma; okur, metin ve bağlam arasındaki etkileşimlerle gerçekleşen (Pearson, 2009), ve nihai amacı okunan metinden bilgi edinmek olan bilişsel bir kurulum sürecidir. Bu süreçte okurlar, metni oluşturan dilsel birimlerin söylem uyarınca nasıl bir araya geldiğine dair analitik çözümlemeler yaparak, okudukları metne ilişkin zihinsel tutarlılık ağlarını belirginleştirirler. Bu bağlamda anlamamanın temel amacı tutarlı bir temsil veya yapı inşa etmektir ve metne karşı zihinsel bir yapı oluşturmak hem bir temel atmayı hem de gelen bilgileri bu temel üzerine inşa etmeyi gerektirir (Gernsbacher, 1990).

Şekil 17. Anlamlandırma Sürecinin Bileşenleri (Pearson, 2009: 14).



Metinden gelen bilgilerin, hâlihazırda var olan bilgi yapıları ile uyumlu ve ilgili olması metne ilişkin zihinsel kurulumları kolaylaştırıcı bir etmendir (Gernsbacher, 1990). Bu nedenle okurlar, okuma süreci boyunca metne ilişkin zihinsel tutarlılığı sağlamak, metni anlamlandırmak ve nihai olarak metinden bilgi edinebilmek amacıyla aktivasyon, yapılandırma (*contrual*) ve entegrasyon olmak üzere üç işlem gerçekleştirirler (Zwaan, 2004: 38). Söz konusu bu işlemlere ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

i. Aktivasyon: Metinsel anlama erişimde metin katmanları arasındaki ilişki ağlarının kurulumu oldukça önemlidir. Bu nedenle okuma süreci boyunca hem sözcükler, sözdizimsel özellikler ile metnin söylem yapısı arasında etkileşim kurmak, hem de bilgi ve önerme yapıları arasındaki bağlantı ağlarının fark edilip izlenmesi bu sayede de metnin konusuyla ilgili bilgiye erişime olanak tanıyacak zihinsel aktivasyonların etkinleştirilmesi gerekmektedir. Buna karşın aktivasyon sürecinde eş zamanlı işlenebilecek bilgi miktarı, işler bellek kapasitesindeki sınırlılık nedeniyle oldukça kısıtlıdır, bu nedenle metin tabanı (*text base*) ve durum modelinin (*situation model*) oluşumu esnasında kavramlar arasındaki bağlantıların izlenebilmesi önemlidir.

Aktivasyon sürecinde hem metinde gönderimde bulunan nesne ve eylemler hakkındaki bilgi (Garnham, Oakhill, Ehrlich & Carreiras, 1995), hem de zaman ve görünüşe ilişkin

birimlerdeki değişimlere ilişkin bilginin izlenmesi oldukça önemlidir (Carreiras, Carriedo, Alonso & Fernandes, 1997). Bu nedenle okuma sürecinde hem zaman ve görüşe ilişkin bilgi hem de metinde gönderimde bulunulan bilgi aktif biçimde izlenmektedir. Çünkü ancak bu sayede söz konusu birimlerdeki değişimlere bağlı olarak oluşturulan zihinsel modelleme güncellenebilir. Dolayısıyla metnin zihinsel temsili yeni bilgilerin eklenmesiyle değişebilir ve yeni bilgiler, hali hazırda var olan zihinsel modelin farklı yorumlarını gerektiren yeni aktivasyon süreçleri içerebilir.

Metne ilişkin bilişsel durum, söylem bağlamına dayalı değişimler gösterir. Bu nedenle okurlar metinde yer alan bilgilerin, bilgi deposuna (*knowledge-store*) nasıl yerleştirileceğiyle ilgili olarak yönlendirilirler (Vallduvi, 1992). Ancak bilgi yapıları (*information structures*) esnek olmadığı için söylem bağlamının dayattığı taleplere yeterince hızlı uyum sağlayıp aktive olamazlar. Bu nedenle aktivasyon sürecinde, söylem durumunun inşası için gereksinim duyulan bilginin nasıl organize edileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bilgi yapılarını oluşturan bilgi düğümleri, birbirleriyle bağlantılı kavramlar ve önermelerden oluşan zihinsel bir ağda temsil edilir ve bilgi tabanı ile söylem temsiline zemin sağlamaktadır (Kintsch, 1991). Aktivasyon sürecinde; bilgi ağında yer alan tüm bilgi düğümleri, ilk aktivasyon değerini temsil eden bir aktivasyon vektörü ve bağlantı matrisi ile tekrarlı olarak çarpılır ve her çarpımdan sonra aktivasyon değerleri normalleştirilir. Bu süreçte negatif aktivasyon değerleri sıfır olarak ayarlanırken; pozitif aktivasyon değerlerinin her biri tüm aktivasyon değerlerinin toplamına bölünür, böylece her bir döngüdeki toplam aktivasyon değeri bir (1) olarak sabitlenir, sonrasında ise tümcenin konusuyla ilgili çıkarım süreçleri işletilir (Rumelhart & McClelland, 1986).

ii. Yapılandırma (*Construal*): Belirli bir durum / olayla ilgili olarak aktivasyon sürecinde kurulan işlevsel ağların simülasyonudur (Zwaan, 2004). Bir diğer ifade ile aktivasyon sürecinde kurulan işlevsel ağların birbirine eklemlenmesi sürecidir.

iii. Entegrasyon: Metni anlamak, metinde yer alan ifadelerin döngüsel düzenliliğinin fark edilmesine bağlıdır ve her bir döngüde kısa süreli destekler de (*short-term buffer*) dahil olmak üzere yeni bilgi ağlarının mevcut bilgi ağlarının entegrasyonuna bağlıdır ve söz konusu bu entegrasyon süreci sistem stabilize olana kadar devam eder (Kintsch, 1991). Bu süreçte; okuyucu metnin makro yapısını tanımlamaya ve onu tutarlı bir zihinsel temsil olarak düzenlemeye yönelir (Kintsch, 1998, 2013).

Tablo 8. Anlamlandırma Süreci İşlemleri (Zwaan, 2004: 38).

İşlem	Dilbilgisel Birim	Sunumsal Birim	Gönderimsel Birim
Aktivasyon	Sözcük / Morfolojik Unsur	İşlevsel Bağlantı Ağları	Nesneler ve Eylemler
Yapılandırma	Tümce / Tonlama	Bağlantı Ağlarının Birleştirilmesi	Olaylar
Entegrasyon	Söylemle Bütünleştirme	Bütünleştirilmiş Ağ Dizileri	Birleştirilmiş Olay Dizileri

2.12.3.3.1. Anlamlandırma Sürecinin Bilişsel Bileşenleri

Okuma anlama süreciyle ilgili yapılan çalışmaların önemle üzerinde durduğu konuların birisi de, metnin anlaşılması sırasında etkili olan bilişsel unsurların neler olduğunun belirlenmesidir. Bu bağlamda yapılan çalışmalara ilişkin bulguları derleyen Graesser, Millis ve Zwaan (1997: 174-175), anlama sürecini etkileyen bilişsel unsurları şu şekilde ifade etmektedir:

- i. Bilgi Yapısı (*Knowledge Structure*):** Bilgi yapıları, birbirleriyle bağlantılı bilgi düğümleri şeklinde (kavramlar, gönderimler, önermeler) temsil edilirler.
- ii. Bilgi Düğümlerin Yayılmalı Aktivasyonu (*Spreading Activation of Nodes in Knowledge Networks*):** Bilgi ağında yer alan herhangi bir bilgi düğümü aktive edildiğinde, o bilgiyle ilişkili diğer bilgi düğümleri de aktive edilir.

iii. Bellek Depoları (*Memory Stores*): Anlamlandırma sürecinde bellek yapıları gelen bilgiyi işlemek ve anlamlandırmak üzere entegre biçimde çalışır.

iv. Söylem Odağı (*Discourse Focus*): Dikkat, söylemin yorumlanması sırasında bilinçli olarak belirli noktalara yönlendirilir. Bu bağlamda, anlatı metinlerinde söylem odağı; belirli karakterler, nesneler, eylemler, olay ile uzamsal parametreler üzerine odaklanan zihinsel bir kamera gibidir.

v. Yansıma (*Resonance*): Söylem odağı, algısal bellek ile işler bellek sisteminde bulunan bilgi içeriği, metinde yer alan veya uzun süreli bellek sisteminde yer alan bilgi içeriği ile yüksek oranda eşleşebilir. Bu durumda uzun süreli bellek sisteminde bulunan bilgi içeriği ile diğer bellek sistemlerinde bulunan bilgi içeriği arasında yansıma söz konusudur ve bu durumun sonucu olarak uzun süreli bellekte yer alan bilgi içeriği aktive edilir.

vi. Bilgi Düğümlerin Aktivasyonu, Deaktivasyonu ve Söndürülmesi (*Activation, Inhibition, and Suppression of Nodes*): Tümceler işlemlendikçe, söylem yapısı ile uzun süreli bellekte yer alan bilgi düğümleri arasında aktivasyona bağlı olarak bilgi düğümleri, aktive edilir, güçlendirilir veya söndürülür. Bu bağlamda bazı söylem modellerinin temel amacı, dinamik kavrama süreçleri sırasında söylem düğümlerinin aktivasyon değerlerindeki dalgalanmaları açıklamaktır.

vii. Yakınsama ve Kısıtlama: (*Convergence and Constraint Satisfaction*): Söylem düğümleri, farklı bilgi kaynakları tarafından etkinleştirildiği veya kısıtlandığı ölçüde hafızada kodlanır.

viii. Tekrarlama ve Otomatikleşme (*Repetition and Automaticity*): Tekrarlama, bilgi yapısına ve yapı içindeki düğümlere erişim hızını artırır. Dolayısıyla bilindik sözcükler, bilinmeyen sözcüklere kıyasla daha hızlı işlenir. Herhangi bir bilginin otomatik kullanımı, ilişkili bilgi düğümündeki yapılara, bütünsel erişim olanağı tanıdığı için işler bellek üzerinde bilişsel yük oluşturmaz.

ix. Açıklamalar (*Explanations*): Okur, metinde yer alan olan / durumların neden meydana geldiği vb. gibi nedensel ilişkilerin kurulumunu gerçekleştirdiğinde bilginin bellek sisteminde saklanması kolaylaşır. Okuma sürecinde de okurlar, bu tip bilgileri metinde aktif olarak aramaktadır.

x. Okuyucu Amacı (*Reader Goals*): Okuma amacı, metni anlama ve metinden edinilen bilgilerin hatırlanması üzerinde etkilidir.

2.12.3.3.2. Anlamlandırma Sürecinde Zihinsel Temsillerin İnşası

Anlamlandırma, metin bölümleri ile art alan bilgisi arasındaki örtük bağlantı ağlarının çıkarım yoluyla belirlenmesini ve metinsel bilgiye ilişkin zihinsel temsillerin oluşturulması süreçlerini içermektedir (Kintsch, 1988; van der Broek, Lorch, Linderholm & Gustafson, 2001). Zihinsel modelde yer alan bilgi, önerme yapılarına ilişkin bilgiler ile algısal bilgilerin birbirine entegre edilmesine hizmet eden zihinsel oluşumlardır (Glenberg & Langston, 1992). Bu nedenle anlamlandırma sırasında okurlar, iletilen bilginin iki boyutlu zihinsel temsili oluşturur (Gernsbacher, 1990; Glenberg & Langston, 1992; Kintsch, 1998; Zwaan ve Radvansky, 1998). Bu bağlamda anlamlandırma kendi işlerinde birtakım alt işlemler de içeren, birincil işleme düzeyi (*lower level processing*) ve ikinci işleme düzeyi (*higher level processing*) olmak üzere iki farklı düzeyde gerçekleştirilen bilişsel işlemlerin sonucunda ortaya çıkan bir olgudur. Bu doğrultuda birincil işleme düzeyi, sözcüklerin hızlı ve otomatik biçimde tanımlanması, metni oluşturan yapısal birimlerin metin yüzeyinde fark edilmesi ve tümce düzeyindeki kurulumların yapılması gibi işlemlerin yapıldığı düzeydir (Adams, 1990. akt. Grabe, 2002). Dolayısıyla sözcük ve tümce düzeyindeki işlemlerin yapıldığı bu düzeyde sözdizimsel kurallar ile tümceyi oluşturan birimlere ilişkin semantik bilgi oldukça önemlidir (Grabe, 2002: 53).

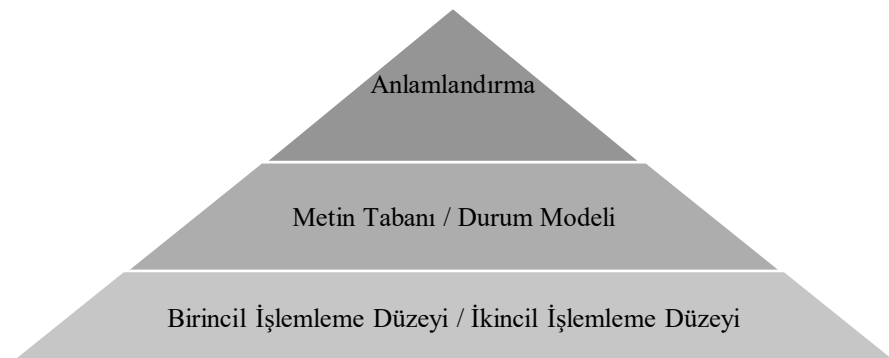
İkincil işleme düzeyi ise metni anlamlandırmak üzere diğer işlem basamağında yapılan bilgilerin bir araya getirildiği düzeydir. Bu düzey metinden edinilen bilgilerin, okuma amacı, tutumu ve arka plan bilgileri ile bütünleştirildiği, dolayısıyla metnin yorumlanmasına dair işlemlerin gerçekleştirildiği işlem düzeyidir.

Okunan metnin anlamlandırılmasına dönük farklı düzeylerdeki işlemler, birbirine koşut olarak gerçekleştirilir ve her iki düzey okuma sürecinde eşit derece öneme sahiptir. Söz konusu bu iki işlem esasında metnin anlamlandırılması için gereken iki farklı boyuttaki zihinsel temsillerin, yani metin tabanı (*text base*) ile durum modelinin (*situation model*) kurulumunda ihtiyaç duyulan bilgileri sağlamaktadır.

Anlamlandırma sürecini açıklamaya dönük birçok modern teoride de bu duruma dikkat çekilmekte ve okuma sürecinde okurların, okunan metni anlamlandırmak üzere zihinsel temsiller oluşturdıkları ifade edilmektedir (van Dijk & Kintsch, 1983; Johnson-Laird, 1983; Zwaan, Langston & Graesser, 1995; Graesser, Millis & Zwaan, 1997; Zwaan & Radvansky, 1998).

Metnin anlamlandırılmasında farklı düzeydeki zihinsel temsillerin kurulumu oldukça önemlidir. Bu bağlamda metin tabanı, metinle ilgili zihinsel temsiller, bilgi ağı ve düğümleriyle ilgiliyken; durum modeli, yalnızca metin tabanını değil aynı zamanda art alan bilgisi temelinde eklemlenen bilgi ağı ve düğümlerine ilişkindir (McNamara & Kintsch, 1996).

Şekil 18. Anlamlandırma Sürecindeki Bilişsel İşlem Düzeyleri



Zihinsel temsillerin kurulumu, metnin hatırlanması ve metinden bilgi edinilmesi süreçlerinde rol oynayan soyut yapılardır. Dolayısıyla iki zihinsel temsil arasındaki ayrım metnin hatırlanması ile metninden bilgi edinilmesi arasındaki ayrıma dayalıdır (Kintsch, 1998). Bu bağlamda metin tabanı, metnin hatırlanmasıyla ilgiliyken; durum modeli metinden ne öğrenildiğiyle ilgilidir.

2.12.3.3.2.1. Metin Tabanı

Metin tabanı önermeleri oluşturmak üzere sözcüklerin bir araya getirilmesi ve ardından makro metin yapısını oluşturmak üzere önermeler arası karşılıklı ilişkilerin kurulması aşamalarını içermektedir. Metin tabanı oluşumunda, iyi yapılandırılmış tutarlılık ağları son derece önemlidir. Zira metin tabanının kurulumu, doğrudan metni oluşturan dilsel birimler arasındaki ilişkilere bağlıdır (McNamara & Kintsch, 1996; Kintsch, 1998). Bu nedenle okuma sürecinde okurun, herhangi bir ek bilgi ya da çıkarıma ihtiyaç duymaksızın metin tabanına ilişkin bilgilere erişim sağlaması metin tabanı kurulumunda önemlidir.

Bir diğer ifade ile metin tabanı, önermeler arası bağlantı kurularak oluşan makro yapılardan oluşur (Kintsch & Rawson, 2005). Bu oluşum içinse sözdizimsel ve anlambilimsel (sözcüksel) bilgiye ihtiyacı vardır (McNamara & Kintsch, 1996).

2.12.3.3.2.2. Durum Modeli

Daha önce de ifade edildiği gibi metin tabanı, metin tarafından sağlanan bilgilerden hareketle kurulan zihinsel temsil düzeyidir. Ancak salt metin temelli oluşturulan zihinsel temsiller, metni anlamlandırmak için yeterli değildir. Bu nedenle metni anlamlandırmak üzere metin temelli zihinsel temsillere ek olarak metinde yer alan olay / durumlarla ilişkili zihinsel temsil düzeyleri oluşturulmalıdır. Bir diğer ifade ile metnin derin anlamına erişim

metin tabanına ek olarak durum modellerinin oluşturulmasına bağlıdır (Kintsch & Rawson, 2005).

Durum modeli, metin tarafından sağlanan bilgilerin, okurun genel dünya bilgisi ile yorumlanıp bütünleştirilmesi ile kurulur (Kintsch & Rawson, 2005), ve metinde yer alan bilgilerin, okurun dünya bilgisi tarafından sağlanan bilgilerle bütünleştirilmesini, bu sayede de metnin neyle ilgili olduğunun anlaşılmasını sağlar (Glenberg, Mayer & Lindem, 1987: 70).

Bir diğer ifade ile durum modeli, okurun metni anlamlandırmaya çalıştığı esnada, okunan metnin neyle ilgili olduğuna dair oluşturduğu zihinsel temsildir (Zwaan & Radvansky, 1998), ve okura anlatılan olay / durumun mekansal ve zamansal konumu, karakterler ve nesneler ile karakterlerin niyet ve hedefleri, karakterlerin nesneler ile olan ilişkileri vb. gibi farklı boyutlarda bilgi sağlar (Gernsbacher, 1990; Zwaan & Radvansky, 1998). Bu doğrultu da durum modelleri sahneyi oluşturan bileşenlere ilişkin, ilişki ağının tümüne dönük bilgi sağlamaktadır (Johnson-Laird, 1983).

Okuma sürecinde, metnin anlamlandırılmasına dönük durum modellerinin nasıl oluşturulduğu incelemek esasında, okurun metinden hangi bilgiyi nasıl öğrendiğini incelemek demektedir (Ferstl & Kintsch, 1999).

Durum modeli oluşumunun altında yatan temel varsayım; anlatı dünyasında tasvir edilen olay / durumların zihinsel modellemelerinin oluşumunda, gerçek dünya hakkındaki genel bilgilerin kullanıldığıdır. Buna göre anlatıda yer alan olay / durumlar, gerçek dünyadaki olay / durumların anlatımında olduğu gibi anlatı zamanı ve mekanı içinde nedensel açıdan bağlantılı olarak anlatıldığında anlaşılabilir olmaktadır (Mangliano, Zwaan & Graesser, 1999).

Metne ilişkin oluşturulan durum modeli tümceleri bir araya getirmenin çok daha ötesinde insan bilişsel sisteminin çalışma prensipleriyle ilgili bir olgudur ve doğrudan bilgi işlem

süreçleriyle ilintilidir. Bu bağlamda metni anlamlandırmak için uzun süreli bellek sisteminde yer alan bilgileri, metinden elde edilen bilgilerle bütünleştiremeyen bir okur, doğru metin tabanı oluştursa bile metnin derin anlamına erişim sağlayamayacak, sadece yüzeysel kodlara ilişkin çözümleme işlemlerini gerçekleştirmiş olacaktır. Böylesi bir okuma deneyimi sonucunda okur metni ezber bilgilerden hareketle yeniden üretilip, basit düzeyli anlamsal kurumlar sağlayabilse bile, metinle ilgili doğru çıkarımlar yapamayacağı için (Kintsch & Rawson, 2005), metnin derin anlamına erişim de sağlayamayacaktır. Bu bağlamda durum modeli, epizodik bellekte yer alan art alan bilgiler ile metinden gelen bilgilerin karşılıklı entegrasyonunu sağlayan, bir entegrasyon modülü olarak görev yapmaktadır. Benzer şekilde Ferstl ve Kintsch (1999), bu duruma dikkat çekmektedir.

Durum modelinin bellek sistemindeki etkisi yalnızca uzun süreli bellek yapıları ile sınırlı değildir. Okuma sürecinde metne ilişkin oluşturulan sistematize bilgi, işler bellek sisteminde aktif biçimde korunarak, gelen bilgilerin algılanmasına rehberlik eder (Zacks, Speer, Swallow, Braver & Reynolds, 2007; Zacks, Speer & Reynolds, 2009). Bu sayede okuma göreviyle ilgili olarak ortaya çıkacak işler bellek yükünün düşürülmesi sağlanır. Ayrıca metin uzunluğu arttıkça dikkat, işler bellek ve uzun süreli bellek sisteminin metin boyunca koordine edilmesi gerektiğinden, metne ilişkin oluşturulacak durum modeli oldukça önemlidir.

Anlatı metinlerinin anlamlandırılmasında öykü ve söylem düzeyleri arasındaki ayrımın yapılabilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle okur, söylem yapısı ile öykü yapısı arasında ayrım yaparak, öykü zamanı ve mekanı içinde meydana gelen olay / durumların zihinsel temsillerini oluşturmaktadır (Magliano, Zwaan & Graesser, 1999). Yani okuma sürecinde söylem yapıları çözümlenerek iletilen bilginin düzeyine ilişkin zihinsel temsillerin oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda durum modelleri, anlamlandırma sırasında söylemin uyandırdığı varlık ve olaylarla, onları temsil eden söylem modellerinin

oluşmasına katkı sağlayarak metnin derin anlamına erişmede etkin rol oynamaktadır (Carreiras, Carriedo, Alonso & Fernandes, 1997). Ancak metne ilişkin oluşturulacak durum modellerinin sınırlı olduğunun ve belirli bir uzam ve zamandaki yerel malzemeyi aktif olarak koruduğunun (O'Brien, Rizzella, Albrecht & Halleran, 1998), bilinmesi, metnin kavranmasına dönük oluşturulacak durum modellerini etkileyecek değişkenler hakkında kestirimlerde bulunulması bakımından önemlidir (Speer & Zacks, 2005).

2.12.3.3.2.2.1. Durum Modelinin Parametreleri

Durum modeli, metinden elde edilen bilgilerin genel dünya bilgisi ile birleştirilerek metne dönük çıkarımlar yapılmasını olanaklı kılan zihinsel temsillerdir ve söz konusu bu çıkarımlar, metinde yer alan varlıkların, anlatılan olay / durumlarla olan ilişkilerini anlamada oldukça önemlidir (Zwaan & Radvansky, 1998). Bu nedenle durum modellerinin odağında karakterlerin, olay / durumlarla olan ilişkileri yer almaktadır.

Okunan metne ilişkin durum modelinin oluşturulması ise bir dizi parametrenin metin boyunca izlenmesine bağlı olarak kurulmaktadır. Bu bağlamda durum modeli oluşumunda kullanılan / izlenilen parametreler şunlardır (Zwaan, Langston & Graesser, 1995):

- Zamansallık (*temporality*)
- Uzamsallık (*spatiality*)
- Kahraman (*protagonist*)
- Nedensellik (*causality*)
- Niyetsellik (*intentionality*)

Okur, metni işlemlemeye başladığı andan itibaren durum modeli oluşturmak üzere metin boyunca söz konusu bu beş parametre ile bu parametrelerde yaşanan değişimleri izler. Yani metinde yer alan olay / durumlar, meydana geldiği zamansal çerçeve, uzamsal alan,

kahramanların amaç ve niyetleri ile olay / durumların birbirleriyle kurduğu zamansal öncelik sonralık ilişkisi bakımından değerlendirilir (Zwaan, Langston & Graesser, 1995).

Söz konusu bu parametrelerdeki değişimler ise oluşturulan durum modelinde güncelleme yapılması sonucunu doğurmaktadır. Ancak oluşturulan durum modelindeki süreksizlik durumu, metnin işlenmesini güçleştirdiğinden (Zwaan, Magliano & Graesser, 1995), işlem hızının düşmesine ve okuma süresinin uzamasına neden olmaktadır.

Durum modeli oluşumunda kullanılan parametreler aktarılan olay / durumun hatırlanması üzerinde de etkilidir. Buna göre aynı zaman çerçevesinde ve uzamsal alanda gerçekleşen olay / durumlar, farklı zamansal çerçeve ve uzamsal alanda gerçekleşen olay / durumlara kıyasla daha kolay anlamlandırılıp hatırlanır (Zwaan, Langston & Graesser, 1995). Durum modelinin oluşumunda kullanılan parametrelere ilişkin dalgalanmalar aynı zamanda olay sınırlarının (*event boundaries*) belirlenmesine dönük de veri sağlamaktadır. Bu bağlamda özellikle zamansal parametrelerdeki değişimlerin (süreksizliklerin), anlatı metinlerinde birbirini izleyen farklı bölümler arasındaki olay sınırlarına ilişkin değişimlerin belirlenmesi noktasında okura girdi sağladığı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Zwaan, 1996; Speer & Zacks, 2005; Speer, Zacks & Reynold, 2007).

Zamansal süreklilik, bir tümcede aktarılan olay / duruma ilişkin zamansal bilginin, sonraki tümcede devam etmesi durumunda oraya çıkar. Bu bağlamda aktarılan olay / durumun zamansal bilgisinde herhangi bir değişim olması halinde tümce geçişi olarak sonlandırılır (Zwaan, Graesser & Magliano, 1995). Bu sayede farklı metin bölümleri arasındaki olay sınırlarının belirlenmesi sağlanır.

Yapılan pek çok çalışma, metnin anlamlandırılmasında zamansal bilginin ve bu bilgiye ilişkin tutarlılığın oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda zamansal bilgiye ilişkin değişimler, okuma süresinin uzamasına (Zwaan, Graesser & Magliano, 1995), neden olurken; zamansal bilgideki tutarsızlıklar anlamlandırma sürecinin sekteye

uğramasına neden olmaktadır (Zwaan, Langston & Graesser, 1995; Zwaan, 1996; Zwaan, Madden & Whitten, 2000; Rinck, Hahnel & Becker, 2001; Rinck, Gamez, Diaz & de Vega, 2003; Ditmann, Holcomb & Kuperburg, 2008).

2.12.3.4. Morfolojik Unsurların Okuma-Anlama Süreçlerinde Rolü

Tüm diller, tipolojik özellikleri doğrultusunda çeşitli dilsel işlevleri yerine getirmek üzere morfolojik birimlere sahiptir ve bu birimlerin işleyişine ilişkin bilgi okuma-anlama sürecinde üretilen dilsel kodların çözümü noktasında son derece önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle sözcükleri oluşturan morfolojik birimlerin yapısına ilişkin bilgi ile bu bilgileri etkin bir biçimde kullanabilme yeterliliği olarak tanımlanan ve bu yönüyle de aslında sözcükleri oluşturan morfolojik birimleri analiz etmeye dayanan morfolojik farkındalık (Carlisle, 2000: 170), okuma becerisinin gelişimi ve etkin okumada son derece önemlidir. Bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda da morfolojik birimlerin çalışma sistematığına ilişkin bilginin hem zihinsel sözlükçenin (*mental lexicon*) organizasyonu ve sözcüksel erişim üzerinde hem de anlam oluşturma süreçleri üzerindeki etkisi açıkça ortaya konulmuş durumdadır (Schreuder & Baayen, 1995).

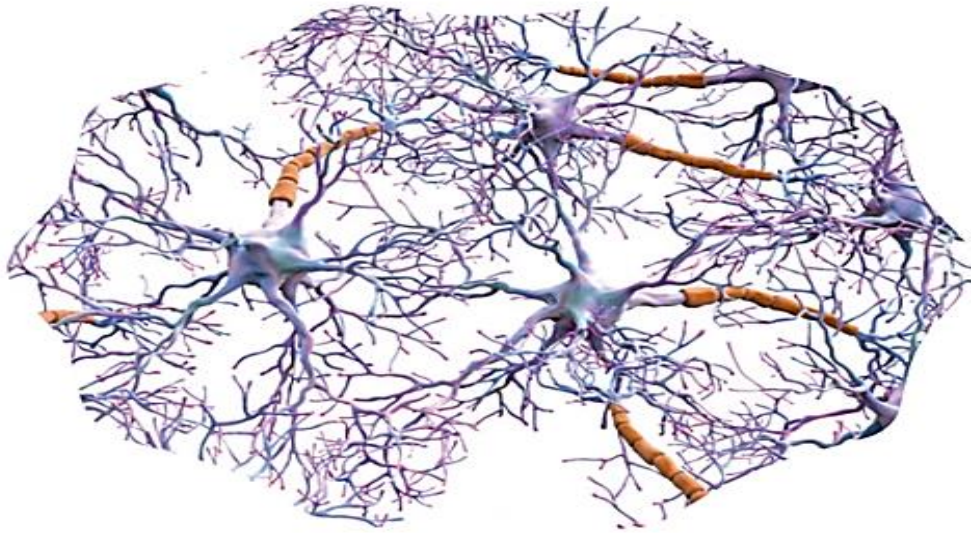
Okuma-anlama süreçleri açısından morfolojik birimlerin işleyişine ilişkin bilgi, iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özelliklerine ilişkin bilginin, metnin yüzey yapısındaki iz düşümlerini izlenebilir kılması bakımından da son derece önemlidir. Morfolojik birimlerin okuma-anlama süreçleri açısından oynadığı bir diğer rol de metnin tutarlılık yapısı ve bu yapıya ait kodlamaların çözümlenmesi süreçleriyle ilgilidir.

Tutarlılık yapısı, metin ile o metnin ait olduğu bağlam arasındaki ilişkinin okuyucu tarafından fark edilebilmesini ve kurulmasını mümkün kılan unsurdur (Stillar, 1998: 16). Bu doğrultuda morfolojik birimlerin, metnin söylemi içinde kazandıkları anlamsal rollere ilişkin bilgi hem metin için anlamsal-mantıksal örüntü ağlarının kurulumunda hem de metnin derin yapısına erişimde oldukça önemlidir.

2.12.3.5. Okuma Ediminin Nörolojik Temelleri

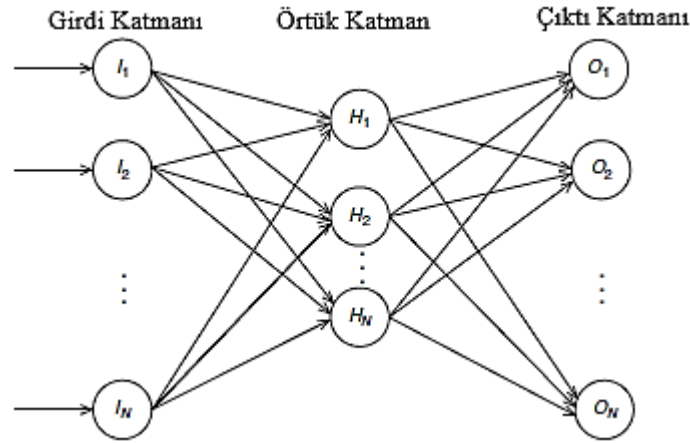
Okuma edimi büyük nöron (sinir) gruplarının koordineli aktivasyonunu gerektiren karmaşık bilişsel bir olgudur. Bu nedenle okuma eylemiyle ilgili bilişsel işlemleri gerçekleştirilebilmesi için okuma edimiyle ilgili nöral ağ sistemlerin aktive edilmesi, buna karşın okuma edimiyle ilgili olmayan sistemlerin ise engellenmesi gerekmektedir (Friederici, 2012; Salmelin & Kujala, 2006).

Şekil 19. Merkezi Nöral (Sinir) Sistemi (Ak, 2019).



Birtakım nörolojik işlem sonucu gerçekleşen okuma eyleminin doğasının anlaşılabilmesi için sinir sistemini oluşturan grupların çalışma sistematğine ilişkin bilgi oldukça önemlidir. Nöral ağlar, birbiriyle uyumlu birimlerin bir araya gelmesiyle oluşan karmaşık oluşumlardır. Bu bağlamda bilgi işlem süreçlerinde aktive olan en basit nöral sistem dahi; girdi katmanı (*input layer*), örtük katman (*hidden layer*) ve çıktı katmanı (*output layer*) olmak üzere birbirine bağlı (bu durum bağlantısallık olarak adlandırılmaktadır) üç bileşenden oluşmaktadır (Smith & Kosslyn, 2014: 55). Her bir katmanda gerçekleştirilecek nöral işlemler içinse farklı kortikal alanlar aktive veya deaktive olmaktadır.

Şekil 20. İleri Beslemeli Basit Sinir Ağı Kesiti (Smith & Kosslyn, 2014: 55)



Nöral ağ sisteminde, girdi katmanında işlenip sisteme gönderilen her bir bilgi, kendisinden sonraki katmanı ya tetikler ya da ona ket vurur (Smith & Kosslyn, 2014: 55). Bu nedenle girdi ve çıktı katmanları arasında yürütülen işlemler aynı zamanda ağ sisteminin etkin biçimde çalışıp çalışmadığını da belirler. Ayrıca ağ sisteminde bulunan her bir bağlantının, ağ sistemi üzerinde bir ağırlığı ve buna bağlı olarak alıcı birimler üzerinde belirli bir etki gücü vardır (Smith & Kosslyn, 2014: 55). Nöral ağ yapılarının çalışma sistematığı kadar sahip oldukları özellikler de okuma ediminin doğasını anlamada önemlidir. Bu bağlamda Smith & Kosslyn (2014: 55), nöral ağ sistemlerinin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- i. Nöral ağlar öğrenebilen yapılardır,
- ii. Genelleme yapabilirler,
- iii. Ağ yapıları bozulduğunda, düzgün olmamakla birlikte işlemler devam etmektedir.

Nöral ağlar, nöral kod ile zihinsel temsiller arasında benzerlik ve farklılıkların anlaşılması noktasında oldukça önemlidir. Bu bağlamda nöral kod, her bir nöron için belirli bir seviyede aktivasyon içermekle birlikte, sadece belirli bir ağ grubu ya da ağ grubu içindeki bağlantıların bilinmesi, girdinin nasıl çıktıya dönüştürüldüğünü açıklamaya yetmez (Smith & Kosslyn, 2014: 55). Bu nedenle katma değerli ürün olarak çıktının nasıl elde edildiğini anlamak için sistemi oluşturan her birimin çalışma dinamiğinin anlaşılması

oldukça önemlidir. Çünkü nörol kodlar, binayı oluşturan tuğlalar gibidir ve zihinsel temsiller söz konusu bu tuğlaların belirli şekillerde bir araya getirilmesiyle meydana gelen mimari oluşumlardır (Smith & Kosslyn, 2014: 55).

2.12.3.6. Okuma Ediminin Nöroanatomik Yapısı

Okuma ortografik / fonolojik işlemelemeden semantik ve sözdizimsel işlemlere buradan da söyleme ilişkin durum modeli oluşturmaya kadar uzanan bir dizi bilişsel işlemi içermekte (Perfetti & Frishkoff, 2008), söz konusu bilişsel işlemler ise farklı kortikal bölgelerin aktivasyonu ile sağlanmaktadır. Bu bağlamda okuma, nöral ağ sistemi içerisinde birlikte etkinleştirilmiş kortikal alanlar ile bu alanlar arasındaki iletişime dayanan üst düzey bir beceridir ve işlevsel nöral ağ organizasyonu ile bu ağın esnekliği okuma eyleminin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Feng, Chen, Zhu, He & Wang, 2015). Ayrıca yapılan çalışmalarda da okuma eyleminin gerçekleştirilmesini sağlayan parietal ağ olduğu ortaya konulmuştur (Wartenburgen vd. 2003). Ancak okuma eylemiyle ilişkili kortikal alanlar, bilişsel süreçleri desteklemek üzere birbirinden bağımsız biçimde aktive olmazlar, aksine sistem bütünlüğü içinde etkileşimli olarak aktive olurlar (Friederici & Gierhan, 2013). Bu nedenle okuma edimi, okumayla ilgili nöral ağ gruplarının koordineli aktivasyonunu gerektirmektedir. Ayrıca okuma eylemi için gerekli olan her bir nöral okuma ağı, kendi içinde alt sistemlere ayrılmaktadır (Perfetti, Nelson, Liy, Fiez & Tan, 2010).

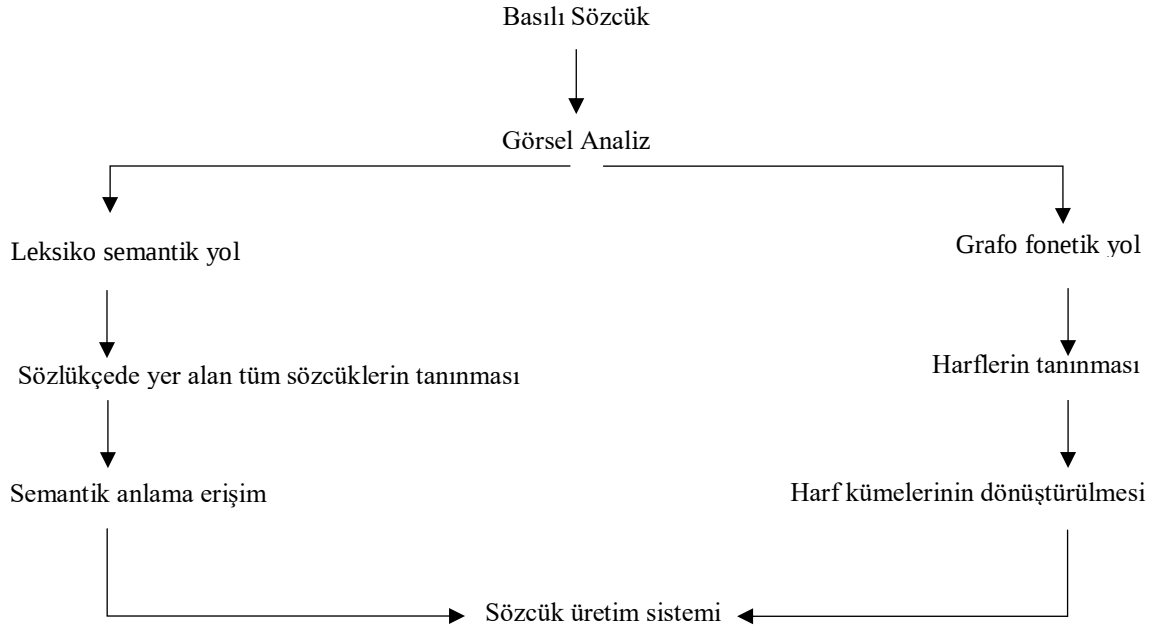
Okuma eylemi daha önce de ifade edildiği gibi, basılı materyal üzerindeki görsel uyarıların algılanmasıyla başlamaktadır. Dolayısıyla, öncelikli olarak görsel çözümleme işlemleri beyinde gerçekleştirilmektedir. Okuma eylemi esnasında görme bölgelerine ulaşan uyarıların işlenmesi süreci oldukça karmaşıktır. Bu süreçte göz, spazmodik hareket adı verilen ve saniyede dört ila beş kez tekrarlanan dursaksamalarla (Yılmaz, 2012), materyal üzerindeki uyarıların algılamaya başlar. Görsel uyarıların algılanması sürecinde göz, öncelikli olarak görme merkezinde kalan ve etkin görme ya

da netlik alanı olarak adlandırılan bölgedeki sözcükleri algılamaktadır (Grainger, Dufau & Ziegler, 2016: 172). Sonraki aşamada ise algılanan ışık huzmeleri, ışığa duyarlı fotoreseptör hücreler ile optik sinirler aracılığıyla elektrokimsal sinyallere dönüştürülür (Smith & Kosslyn, 2014), ve optik sinir sistemi aracılığıyla öncelikle temporal loba, oradan da oksipital loba gönderilir. Renk, derinlik, hareket vb. görsel uyaranlar oksipital lobda değerlendirilerek, bellek sisteminde yer alan bilgilerle eşleştirilir ve tanıma işlemi gerçekleştirilmiş olur (Schunk, 2009). Görme işleminde aktive olan bir diğer kortikal alan ise ventromedial frontal bölgedir; söz konusu bu alan görme işlemine ek olarak işitme ve dokunma gibi duyu çeşitleriyle ilgili bilgilerin işlenmesi sırasında da aktive olmaktadır (Dolu, 2015).

Görsel uyaranların çeşitli elektrokimyasal süreçler uygulanarak görme işleminin gerçekleştirildiği kortikal alanlara gönderilmesi, daha önce de ifade edildiği gibi birbiriyle entegre biçimde çalışan optik sinir ağları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Söz konusu bu optik ağ sistemini oluşturan alanlar yani bir diğer ifade ile beyindeki görme yollarına ilişkin kortikal alanlar hiyerarşik olarak birbirine bağlanan karmaşık bir ağ görüntüsüne sahiptir (Smith & Kosslyn, 2014).

Retinada yer alan optik sinir hücrelerinde magnosellüler (M), parvosellüler olmak üzere iki tür ganglion hücresi bulunmaktadır. Söz konusu bu ganglion hücrelerin, korteksin farklı bölgelerine (V1, V2) bağlanan aksonları bulunmaktadır (Smith & Kosslyn, 2014: 66).

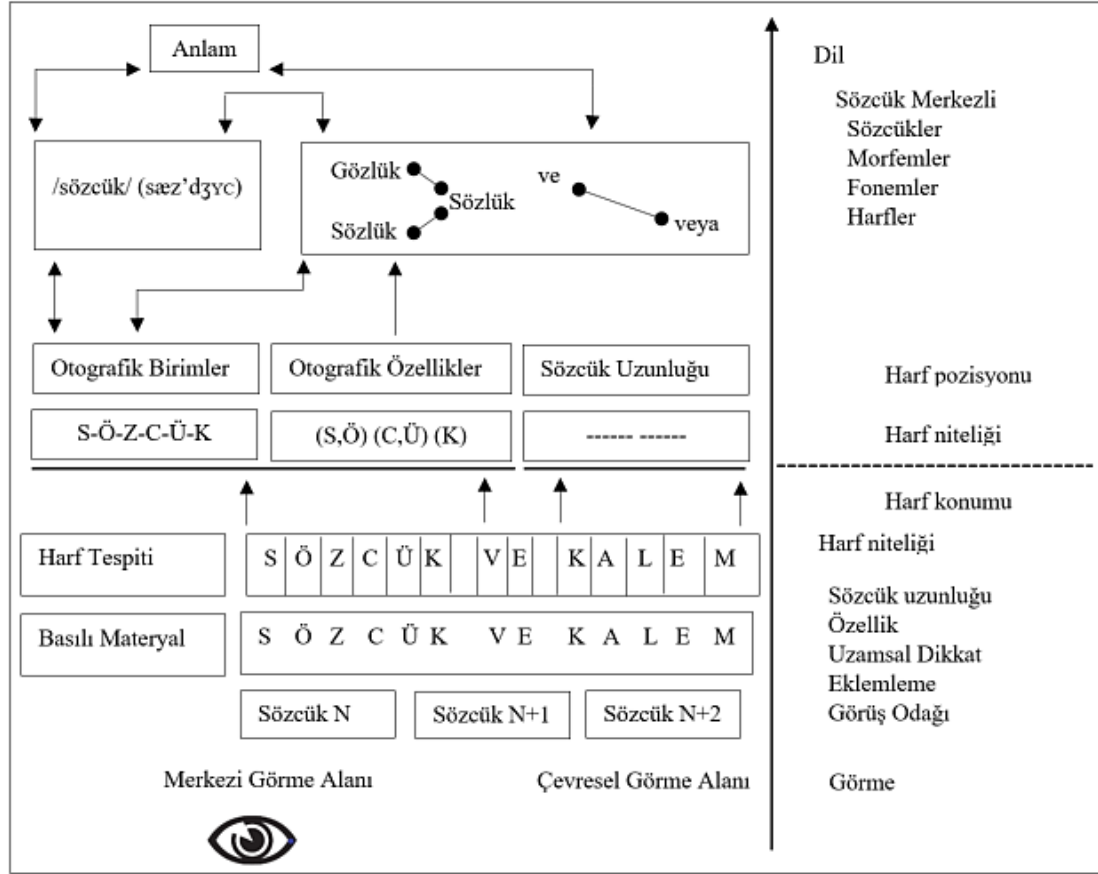
Şekil 22. Sözcük İşlemlerde Kullanılan İkili Nöral Ağ (Brunswick, 2010: 3).



Söz konusu bu bölgelere ek olarak ortografik işleme sırasında sol orta fusiform girüs, fonolojik işlemler için ise temporal / parietal ve anterior alanlarda da aktivasyon olduğu görülmüştür (Perfetti, Neslon, Liy, Fiez & Tan, 2010).

Materyal üzerindeki görsel unsurların özellikleri ile dikkat, ortografik işlemlerin ilk basamağında oldukça etkilidir, bu doğrultuda görüş odağı (*acuity*), eklemler (*crowding*) ve uzamsal dikkat sözcüğü oluşturan harflerin algılanmasını etkiler (Grainger, Dufau & Ziegler, 2016). Bu bağlamda göz, okuma sürecinde sözcüğü oluşturan birimleri harf düzeyinde tek tek işleyip ayırtmakla birlikte, söz konusu bu harflerin konum ve dizilimlerine ilişkin bilgileri de optik sistem aracılığıyla görme merkezlerine iletmektedir. Sonraki süreçte ise biçim anlam eşleştirmeleri ile anlamsal kurulumlar gerçekleştirilmektedir.

Şekil 23. Otografik Kurulum ile Fonolojik ve Semantik İlişkilerin Yapılandırılması
(Grainger, Dafau & Ziegler, 2016: 172).



Okuma eyleminin ilk aşaması olan sözcük işleme sürecinde aktive olan bir diğer kortikal alan da parahipokampal kıvrımdır. Bağlamsal düşünme, görüntü ile hareketlerin eşleştirilmesi, uzamsal hesaplama işlemlerinin yapıldığı ve epizodik hafıza sistemine ilişkin bilgilerin yer aldığı kortikal alandır (Aminoff, Kveraga & Barr, 2013). Bu bağlamda basılı materyal üzerinde görsel uyaranların biçimsel özelliklerine ilişkin bilgiler bu bölgede işlenmektedir.

Sözcük işleme sürecinde ayrıca tümce ve söylem işleme gibi daha karmaşık çözümlemelerin yapıldığı frontal bölgelerde de aktivasyon olduğu görülmüştür (Scott, Leff & Wise, 2003), bu bağlamda sol inferior girüs ve söz konusu bu bölgeyle ilişkili kortikal alanlar fonolojik çözümleme, semantik işleme, sözcük çağırma ve üretim süreçlerinde aktive olmaktadır (Hruby, 2009). Bu bölgelere ek olarak angular girüs de

sözcüklerin fark edilip anlamsal çözümlemelerin yapılması sırasında aktive olan bir diğer kortikal alandır (Price, 2000).

Sözcük işleme ile ilgili yapılan çalışmalarda ayrıca doğal sözcükler ile deneysel süreçler için üretilmiş olan yapay sözcüklerin (*pseudowords*) okunması sırasında farklı kortikal alanlarda aktivasyon olduğu görülmüştür. Buna göre yapay sözcükler işlenmesi esnasında sol inferior frontal korteks ile oksipitotemporal kortekslerde, doğal sözcüklerin okunması esnasında olduğundan daha fazla aktivasyon olduğu görülmüştür (Brunswick, 2010).

Okuma eyleminde sözcük işleme aşamasından sonra gelen tümce işleme sürecince ise broka ve vernike alanları ile angular girüs, superior korteksin anterior bölgeleri süreç boyunca aktiftir (Brunswick, 2010). Tümce işleme sürecinde broka bölgesi ile süperior temporal bölgeler tümce anlamına erişimde rol oynarken; broka bölgesi sözdizimsel çözümlemeleri gerçekleştirmektedir.

Metnin anlamlandırılması, metinde yer alan sözcüklerin, tümcelerin, sözdizimsel özelliklerin yanı sıra metnin söylemine dönük çözümleme işlemlerinin de ilgili kortikal alanlarda yapılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda tematik olarak bir araya getirilen farklı metin bölütlerinin, metnin söylem özellikleri uyarınca anlamlı bir bütünlük oluşturacak biçimde bir araya getirilmesinde farklı kortikal alanların aktivasyonu zorunludur. Bu bağlamda metnin söylemine dönük işlemlerin ağırlıklı olarak sağ hemisferde yer alan farklı kortikal bölgelerde gerçekleştirildiği, bu bölgelere ek olarak ön temporal bölgelerin de bu süreçte aktive olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür (Spitsyna, Warren, Scott, Turkheimer & Wise, 2005).

Başlık kullanımı, alt başlık oluşturma, metnin retorik bölümlerine dönük sunumsal özelliklerine ilişkin çözümlemeler de yine farklı kortikal alanların aktivasyonunu gerektirmektedir. Bu doğrultuda başlık kullanılmadan oluşturulan metinlerin okunması

esnasında sağ kortikal alanlarda, başlıklı metinlere göre daha yoğun aktivasyon olduğu görülmüştür (Robertson vd. 2000). Benzer şekilde metin için gönderim ilişkilerinin, birden fazla unsura potansiyel olarak gönderimde bulunacak şekilde belirsizlik taşıması durumu da daha fazla kortikal alanın gereğinden fazla aktive edilmesi durumunu ortaya çıkarmaktadır (Steinhauer & Connonlly, 2008).

Metinde yer alan söz sanatlarına ilişkin çözümlemeler de yine farklı kortikal alanların aktivasyonu ile çözümlenmektedir. Bu bağlamda özellikle metaforik kullanımlara ilişkin çözümlemeler ile metaforik kullanımların metinle olan uyumunun değerlendirilmesi sırasında sağ hemisferde daha yoğun aktivasyon değerlerinin ortaya çıktığı görülmüştür (Burges & Chirallo, 1996; Robertson, Gernsbacher & Guidotti, 1999; Robertson vd. 2000; Kotz vd. 2003).

Okunan metne dönük duygusal işlemlerin gerçekleştirilmesinde aktive olan kortikal alan ise amigdaladır (Herbert, vd. 2009). Duyusal uyaranlar, algı ve dikkati doğrudan etkilediğinden (Öhman, Flyky & Esteves, 2001), okuma sürecinde duyusal uyaranların işlenmesi, okuma süreci için ihtiyaç duyulan algı ve dikkat mekanizmalarının etkin kullanımında son derece önemlidir. Bu duruma ek olarak duyusal işleme, sözcüklerin algılanması ve anlamlandırılması süreçlerinde ayrıca etkilidir (Vuilleumier vd. 2004; Herbert vd. 2009). Okuma eyleminin devinışsel işlemlerinden sorumlu olan kortikal alansa bazal ganglionlardır, bazal ganlionlar davranış halini almış herhangi bir davranışın nasıl eyleme döküleceğine dair bilgilerin öğrenilmesinden sorumlu alanlardır (Packard & Knowlton, 2002). Kortikal alanların aktivasyonunda, okuma eyleminin nasıl gerçekleştirildiği de önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda sesli okuma sırasında, sessiz okumadan farklı olarak, sol inferior temporal korteks aktive olmaktadır (Prince, 2000).

Birinci ve ikinci dilde yapılan okuma sırasında da farklı kortikal alanların aktivasyonu söz konusudur. Bu bağlamda birinci dilde okumada sol süperior temporal girüs, bilateral

temporal girüs ile bilateral hippocampus aktivasyonu söz konudur (Feng, Chen, Zhu, He & Wang, 2015). Ayrıca birincil dilde okumada, ikinci dilde okumaya kıyasla frontal ve parietal bölgelerde daha az aktivasyon olduğu buna karşın temporal bölgelerde daha fazla aktivasyon olduğu gözlenmiştir (Wartenburgen vd. 2003).

Daha önce de ifade edildiği gibi okuma eyleminin temel amacı, okunan metinden bilgi edinmektir ve yazılı materyaller üzerinde yer alan görsel formların anlamlandırılmasına dönük bilgilerin işlenmesi süreçlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla okuma eylemiyle ilişkili kortikal bölgelere ek olarak bilgi işlem süreçlerinde yol oynayan kortikal yapılar da okuma eyleminin nihai amacına ulaşması noktasında oldukça önemlidir. Bu bağlamda bellek sistemiyle ilgili kortikal alanlar etkin bilgi işlem süreçleri için özellikle önemlidir. Bilgi işlem sürecinde öne çıkan kortikal alanlardan biri nonmedial temporal alandır. Söz konusu bu alan, öğrenilmiş bilginin bulunup anımsanması süreçlerinde etkili olmaktadır (Dolu, 2015). Bu nedenle okuma esnasında, metin tabanı ve durum modeli oluşumu için gereken, metinsel bilginin hâlihazırda var olan bilgi yapılarıyla eşleştirilmesinde bu kortikal alanın işlevi oldukça önemlidir.

Bilgi işlem sürecinde gerekli olan bellek yönetiminde rol oynayan bir diğer kortikal alan ise parahipokampal kortektir. Bu bölge bellek sisteminin oluşumu (hipokampus) ve yüksek seviyeli görsel işleme (*fusiform korteks*) için gerekli olan bölgeler arasında yer alır ve görsel uzamsal işlemler ile epizodik hafızada yer alan bilgilerin kodlanıp geri çağırılması süreçlerinde etkin rol oynamaktadır (Aminoff, Krevaga & Bar, 2013). Metne ilişkin durum modelinin oluşumu aynı zamanda epizodik bellekte yer alan art alan bilgiler ile metinden edinilen bilgilerin birbirine entegre edilmesini içerdiğinden, parahipokampal korteksin işleyişi, metne ilişkin durum modelinin oluşturulabilmesi için önemlidir. Benzer şekilde dorsolateral frontal bölge de durum modeli oluşumu ile yüzey yapıdaki izdüşümü olan zamansal bilginin algılanıp işlenmesi süreçlerinde ön plana

çıkılmaktadır. Çünkü dorsolateral frontal bölge bir olay / durumun oluş sıklığının tahmini (frekans yargısı) ile bahse konu olay / durumun gerçekleşme anına ilişkin zamansal bilginin (zamansal yargı) işlenmesi süreçlerini yürütmektedir (Dolu, 2015).

Bilgi işlem sürecinde ön plana çıkan bir diğer kortikal alan da frontal lobtur. Bu bölge, duyuşsal düzenlemeler ile uzun süreli bellek sisteminin işlenişi, koordinasyonu ve düzenlenmesi süreçlerinde etkilidir (Bruning vd. 2004). Bu bağlamda metnin anlamlandırılması için gerekli olan ve uzun süreli hafızada yer alan mevcut bilgilerin aktive edilmesi ve metne ilişkin duyuşsal değerlendirmelerin yapılarak tutum alınması süreçlerinde frontal bölgede gerçekleştirilen işlemler önemlidir. Uzun süreli bellek sisteminde depolanan bilginin, geri çağırılması süreçlerinde aktive olan bir diğer kortikal alan ise talamustur. Uzun süreli bellek sistemi ile ilişkili söz konusu her iki bölüm işlevleri açısından ele alındığında metnin özetinin oluşturulmasında önemlidir.

Okuma sürecinde gerekli olan farklı bellek türleri arasındaki bilgi akışını sağlayan bir diğer kortikal bölge ise temporal lob bölgesidir. Bu kortikal bölge, işler bellekte işlenen bilginin, uzun süreli bellek sistemine aktarılması süreçlerini kontrol eder ve bellek sisteminin işleyişine dönük işlemleri kontrol eder (Bruning vd. 2004). Dolayısıyla metnin anlamlandırılması için gereken art alan bilgilerinin saklanması süreçlerinde bu kortikal alanın önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Bilgi işlem sistemi, anlama ve üretim için farklı kortikal bölgelerin koordineli aktivasyonunu gerektirmektedir. Kortikal bölgeleri oluşturan nöral hücreler ise birbirleriyle iletişim kurmak ve konuşmak için gelişmiş elektrokimyasal sistemler kullanmaktadır (Kutas & Schmitt, 2003). Dolayısıyla bilgi işlem süreçlerinin işleyişini anlamada nöroanatomik yapılanış kadar elektrokimyasal tepkimeler de oldukça önemlidir. Bu bağlamda bundan sonraki bölümde bilgi işlem süreci olarak okuma edimiyle ilgili nörofizyolojik ve nörokimyasal tepkimeler ele alınacaktır.

2.12.3.7. Okuma Ediminin Nörofizyolojik Yapısı

Sinir sisteminde tüm aktiviteler, nöronlarda meydana gelen elektrik akımıyla ilgilidir ve bilgi nöral sistemde elektrik akımı olarak dolaşmaktadır ayrıca, sinir hücreleri impuls olarak adlandırılan elektriksel değişimleri iletmek üzere özelleşmiş hücrelerdir (Yaltkaya, 2000; Korkmaz & Mahiroğlu, 2007).

Okuma süreci esnasında, görsel materyal üzerinde yer alan her bir unsur belirli elektriksel dalga boylarının meydana gelmesine neden olur ve ortaya çıkan elektriksel işlem yükleri uyarıcı parametrelerin; yoğunluk, süre, uzamsal sıklık, görme alanı vb. özellikleri ile dikkat durumuna karşı oldukça duyarlıdır (Kutas & Schmitt, 2003). Bu bağlamda örneğin, yan tümce yapıları içeren daha karmaşık tümce yapılarının işlenmesi esnasında özellikle işler bellek sisteminde meydana gelen bilişsel yükün sonucu olarak daha fazla elektriksel yük oluşumu meydana gelmektedir.

Bu duruma ek olarak bir kişiden herhangi bir uyarana yanıt vermesi istendiğinde işlem yüküne bağlı olarak kortikal alanlarda N200 elektriksel yük dalgasının meydana geldiği; buna karşı uyaranlara yanıt verilmesi istenmediğinde ise böyle bir elektrtiksel yük oluşumunun olmadığı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Kutas & Schmitt, 2003).

İşlev ve içerik sözcüklerin işlenmesi esnasında da farklı elektriksel yüklerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda içerik sözcüklerin işlenmesi esnasında, işlev sözcüklerden farklı olarak, daha fazla P200 ve N400 elektriksel yük dalgası meydana gelmektedir (Kutas & Schmitt, 2003).

Anlamlandırma süreçlerinde anlamsal tutarlılık son derece önemlidir, dolayısıyla anlamsal ve sözdizimsel anomaliler belirli işlem yüklerinin oluşmasına neden olur. Bu bağlamda örneğin, semantik anomali taşıyan bir tümcenin işlenmesi esnasında parietal bölgede yüksek miktarda N400 elektriksel yük dalgasının meydana gelmesine neden olmaktadır (Kutas & Schmitt, 2003). Benzer şekilde semantik yakınlık taşıyan

sözcüklerin tümce bağlamı dışında anlamlandırılmaya çalışıldığı durumlarda da N400 dalgalarının meydana geldiği görülmektedir (van Petten, 1993).

Dilbilgisel anomalilerin olduğu tümcelerin işlenmesi esnasında ise P600 elektriksel yük dalgasının meydana geldiği görülmektedir (Firederici & Kotz, 2003; Osterhout, Kim & Kuperberg, 2006). Bu duruma ek olarak yapay sözcüklerin (*pseudowords*) işlenmesi esnasında da P600 elektriksel yük dalgası ortaya çıkmaktadır (Kutas & Schimtt, 2003).

Nörofizyolojik işlemler ayrıca bilgi işlem sistemi için kritik öneme haiz bellek sistemi için de oldukça önemlidir ve bilgi depolama ile depolanmış bilginin geri çağırılması süreçlerinde elektriksel uyarıların sıklığı önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda, örneğin uzun süreli belleğin oluşumunda rol oynayan temel olay uzun süreli potansiasyondur (*long term potentiation*), buna göre bir sinir yolu üst üste kısa süreli ve düşük yoğunluklu elektriksel sinyallerle uyarıldığında, tek tek uyarılara daha yüksek genlikli yanıtlar vermeye başlar ve bu sayede nöral yol güçlenip potansiyalize olur (Yaltkaya, 2000). Bir diğer ifade ile herhangi bir görevi yerine getirmede gerekli olan becerinin otomatikleşmesi sağlanmış olur. Nöral yapıların, elektriksel olarak uyarılmaması durumunda ise ya becerilerin otomatik olarak sergilenmesi mümkün olmayacak ya da unutma durumu meydana gelecektir.

2.12.3.8. Okuma Ediminin Nörokimyasal Yapısı

Sinaps adı verilen nöronlar arasındaki boşlukta elektrik akımı yani nöronlar arası bilgi alış veriş, kendisinden sonra gelen nöronun aktive olmasını sağlayan nörotransmitterlerin salınımı yoluyla sağlanır. Nöronlar arasındaki bilgi aktarımını sağlayan nörotransmitterlerin kimyasal yapısı (enzimatik yapı) hem bilgi aktarım süreçlerinde hem de bilginin depolanması, geri çağırılması süreçlerinde etkilidir. Yani bir diğer ifade ile bilgi aktarım sürecinde bazı transmitterlerin kimyasal yapıları alıcı hücre zarının belli

iyonlara karşı geçirgenliğini (iletkenliğini) artırırken; bazıları ise tam tersi etkiye sahiptir (Kutas & Schmitt, 2003).

Bellek sisteminin oluşumunda da transmitterlerin enzimatik yapıları ile bu enzimatik yapıların hücre şeklinde yaptığı değişimler önemlidir. Bu doğrultuda örneğin uzun süreli belleğin oluşumu, yani hâlihazırda var olan bilgi ile işler bellek sisteminde işlenen ve uzun süreli bellek sistemine aktarılan bilginin depolanması süreci, nöron içerisine yeteri miktarda sodyum girmesiyle başlamaktadır. Sodyum iyonu, hücre içine girdikten sonra, protein eriten caplain enziminin oluşmasını sağlar, böylece dentritlerin uç kısımları genişletilerek, elektrik akıma karşı oluşacak direnç azaltılır ve elektrik akımı (bilgi) iletimi hızlanmış olur, ayrıca S-100 ve vasopressin proteinleri de bellek sisteminin oluşumunda rol oynamaktadır (Yaltkaya, 2000).

Nörotransmitterlerin kimyasal yapısı, okuma (bilgi işlem) süreçleri için gerekli olan bellek sisteminin oluşumunda oynadığı role ek olarak doğrudan okuma süreçleri üzerinde de etkili olmaktadır ve bu bağlamda yapılan çalışmalarda okuma becerisinin gelişimi ile nörokimya arasında ilişki ortaya konulmuş durumdadır (Pugh vd. 2014; Tufo vd. 2018).

Bu bağlamda örneğin görsel sembollerin, kendilerine karşılık gelen konuşma seslerine bağlanması / eşleştirilmesi süreçlerini içeren fonolojik işlemlerin yürütüldüğü kortikal alanların uyarılmasında rol oynayan glutomat ile gama-aminobürik asit nörotrasnmitter olarak kullanılmaktadır (Pugh & Funiko, 2017).

Benzer şekilde hem okuma süreçlerinde hem diğer tüm bilgi işlem süreçlerinde görev alan kortikal alanlar olan amigdala ile hipokampus dâhil olmak üzere tüm limbik yapılar uyarıcı olarak glutomat aminoasitini nörotransmitter olarak kullanırken (Fonnum vd. 1981'den akt. Packard & Knowlton, 2002); bazal ganglionlar nörotrasnmitter olarak gama-aminobürik asit kullanır (Packard & Knowlton, 2002).

DYCX, DCDC2, KIAA03319 ile GRIND2A gibi bazı nörotransmitter grupları ile okuma güçlüğü arasında da yakın ilişki olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür (Poelmans vd. 2011; Peterson & Pennington, 2012). Bununla birlikte beyaz madde yapısındaki kimyasal deformasyona bağlı olarak da tempo parietal, oksipitotemporal, inferior frontal ve subkortikal bölgelerde yer alan okuma ağının aktivasyonu üzerinde olumsuz etki yaratmakta, ayrıca glutamat ve choline konsantrasyonlarındaki değişimler de okuma süreçlerinde güçlük yaşanmasına neden olmaktadır (Pugh vd. 2000).



III. BÖLÜM: YÖNTEM

Zamansallık (*temporality*) kodlaması yapan morfolojik unsurların, durum modeli oluşum süreçlerindeki işlevlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu tez çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3.1. Yönteme İlişkin Kuramsal Çerçeve

Bilgi işlem eylemi olarak okuma sürecinde, görsel unsurların metni anlamlandırmak üzere bilişsel sistem tarafından nasıl bir araya getirildiği, bilişsel bilim alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bağlamda en küçük birimlerden başlayarak, metnin zihinsel temsili oluşturulmasına kadarki süreçte, farklı işlem düzeylerinin nasıl gerçekleştirildiği ve bu süreçlerin birbiriyle nasıl etkileşime girdiği sorusu yapılan çalışmaların temelini oluşturmaktadır (Radach & Kennedy, 2013). Bu bağlamda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi de farklı bilişsel işlemler esnasında meydana gelen tepki sürelerinin (*reponse time*) belirlenmesidir.

Bu çalışmaların altında, farklı düzeylerdeki bilişsel işlemlerin, farklı zaman dilimlerinde meydana geleceği varsayımı yer almaktadır (Luce, 2008). Bu doğrultuda okuma sürecinde ortaya çıkan tepki süreleri, farklı bilişsel işlemlerin yansıması sonucu oluşmakta ve söz konusu bu işlemlerin yansıması olarak kabul edilmektedir. Bir diğer ifadeyle bilişsel sistemin kontrolünde meydana gelen tepki süreleri, belirli bir zaman diliminde gizil (*latent*) olarak gerçekleşen işlemlerle senkronize hareket ederek, tepki oluşumuna neden olan unsurların belirlenmesine olanak sağlar. Dolayısıyla tepki sürelerinin incelenmesi, okuma sürecinde sergilenen doğal davranışların yansımasıdır ve okuma sürecinde insan zihninin nasıl işlediğini anlamak açısından önemlidir. Bu yönüyle de yazılı dilin işlenmesiyle ilgili psikodilbilimsel hipotezler geliştirmek ve test etmek için de kullanılan yöntemlerden birisidir.

Durum modellerindeki zamansal ve diğer bilgilerin temsili / sunumunu değerlendirmek için kullanılan parametre ise uyumsuzluk (*incocsistency*) paradigmasıdır (Rinck, Gamez, Diaz & de Vega, 2003). Bu paradigmaya göre semantik içerikli değişkenler, fonolojik ve ortografik değişkenler gibi semantik olmayan değişkenlere kıyasla daha uzun karar ve anlamlandırma süreçleri içerdikleri için işlemlenmeleri daha uzun zaman almaktadır (Rayner, 1998; Pexman, Hino & Lupker, 2004). Bir diğer ifade ile tümcelerin okunma süresi, aynı zamanda o tümcelerin okuma güçlüğüyle ilişkilidir ve bu tip çalışmalarda bağımlı değişken olarak kabul edilmektedir.

Uyumsuzluk paradigmasına dayalı deneylerde, zamansal açıdan birbirinden farklı iki hedef tümce ile ilerleyen süreçte söz konusu bu hedef tümcelerden birisi ile uyumlu diğeri ile uyumsuz tümceler bir arada kullanılmaktadır. Hedef tümcelerin içerdiği zamansal bilgi, o ana kadar oluşturulan durum modeli için oldukça önemlidir ve hedef tümcelerin okunma süreleri, zamansal bilginin izlenip izlenmediğine ilişkin çıkarımların yapılmasını olanaklı kılmaktadır. Bu bağlamda, zamansal açıdan birbiriyle uyumlu tümcelerin okunma süresi, uyumsuzluk gösteren tümcelerin okunma süresinden daha kısadır, çünkü zamansal açıdan uyumsuzluk gösteren bilginin, oluşturulan durum modeline entegrasyonu daha uzun bilişsel süreçler gerektirmektedir.

3.2. Örneklem Yöntemi

Çalışmanın amacı ve hazırlanan araştırma soruları doğrultusunda bu tez çalışmasının veri tabanı (deney setleri), amaçlı / amaçsal örneklem yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Amaçlı örneklem (*purposive / purposeful sampling*) çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd. 2013).

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu tez çalışması Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 21.06.2021 tarih 11/225 sayılı onayına istinaden yapılmıştır. Bu çalışmada tümcede aktarılan olay / durumun gerçekleşme anına ilişkin olarak zamansallık (*temporality*) kodlaması yapan dilbilgisel birimlerin, okunan metnin anlamlandırılması süreçlerinde oynadığı rollerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda belirlenen araştırma soruları doğrultusunda iki ayrı deney seti hazırlanmış ve hangi deney setinin, hangi araştırma sorusunun cevabına dönük olduğu tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Soruları ile Deney Setlerinin Eşleştirilmesi.

Araştırma Soruları	Deney Seti
i. Eylemler arasındaki zamansal ilişkiler, durum modeli oluşumunda rol üstlenmekte midir?	Deney Seti 1
ii. Görünüş sunumu yapmakla görevli birimler, durum modellerinin oluşumunda rol oynamakta mıdır?	Deney Seti 1
iii. Eylemler arasındaki zamansal ilişkiler, metinde temsil edilen varlıkların (<i>entity</i>) durumu hakkında bilgi sağlamakta mıdır?	Deney Seti 2
iv. Okuyucular metni anlamlandırırken tek boyutlu mu yoksa çok boyutlu mu durumsal temsiller oluşturmaktadır?	Deney Seti 2

3.3.1. Deney 1

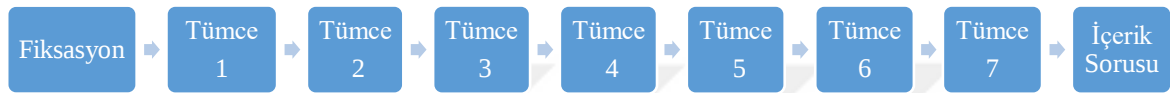
Tasarım Amacı: Okuma sürecinde olay / durumların zamansal (*temporal*) yapılanışına ilişkin bilgi ve değişimlerin bilişsel sistem tarafından izlenip izlenmediğini belirlemek üzere tasarlanmıştır. Bu doğrultuda uyumsuzluk paradigması kullanılarak, hedef tümcenin zamansal yapısıyla (görünüş türüyle) uyumlu ve uyumsuz olan tümcelerin işlenmesi sürecinde ortaya çıkan tepki süreleri karşılaştırılmıştır.

Deney Tasarımı: Deney tasarımında uyumsuzluk paradigması uyarınca, zamansal açıdan uyumlu ve uyumsuz tümcelerin yer aldığı metinler yer almaktadır. Bu bağlamda

zamansal değişim bağımsız değişken, zamansal değişime bağlı olarak meydana gelen tepki süresindeki farklılaşmalar ise bağımlı değişken olarak alınmış ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Deney 1’de kullanılan tümcelerin her biri katılımcıların sunulan metinleri tam olarak anlamalarına imkân sağlamak üzere *self-paced* olarak ekrana yansıtılmış ve okuma süreci sonunda katılımcıların metni okuyup okumadıklarını görmek amacıyla metinle ilgili okuma anlama sorusu sorulmuştur.

Şekil 24. Deney 1 Döngü Tasarımı



Materyal ve Prosedür: Uyumsuzluk paradigmasının tümce bazında sınıandığı bu deneyde, benzer çalışmalarda olduğu gibi hedef tümcenin zamansal konumuyla (yapısıyla) uyumlu ve uyumsuz tümcelerin yer aldığı iki kısa metin grubu kullanılmıştır. Bir diğer ifadeyle deney 1’de yalnızca zamansal özellikler bakımından farklılaşan fakat konu ve içerik bakımından aynı olan iki metin grubu kullanılmıştır. Bu yönüyle deney 1 veri toplama süreci bakımından “deney 1a” ve “deney 1b” olmak üzere iki ayrı deneye ayrılmaktadır. Deney gruplarında kullanılan metin örnekleri tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Deney Örnek Tümce.

Deney 1a	Deney 1b
1. Güzel bir Pazar günüydü.	1. Güzel bir Pazar günüydü.
2. Zaman Uyumlu Tümce: Ali’nin öğleden sonra önemli bir randevusu olduğu için öncesinde Ayşe’yle buluştular.	2. Zaman Uyumsuz Tümce: Ali’nin sabah önemli bir randevusu olduğu için Ayşe’yle öğleden sonra buluşacaklar.
3. Ali ve Ayşe ilkokuldan beri arkadaşı.	3. Ali ve Ayşe ilkokuldan beri arkadaşı.
4. Uzun süredir görüşemiyorlardı.	4. Uzun süredir görüşemiyorlardı.
5. Ali buluşma yerine erken gelmişti.	5. Ali buluşma yerine erken gelmişti.

6. Hedef Tümce: Ayşe geldiğinde Ali önemli randevusuna gitmek üzere Kızılay'dan ayrılmaya karar verdi. 7. Fakat beklediğine değdi, Ayşe'yi gördüğü için mutlu oldu. Okuma-Anlama Sorusu: Ali ve Ayşe ne zamandır tanışıyor? İçerik Sorgulama: (İlkokul): Doğru ☒ / Yanlış ☐ Doğru Cevap: İlkokul.	6. Hedef Tümce: Ayşe geldiğinde Ali önemli randevusuna gitmek üzere Kızılay'dan ayrılmaya karar verdi. 7. Fakat beklediğine değdi, Ayşe'yi gördüğü için mutlu oldu. Okuma-Anlama Sorusu: Ali ve Ayşe ne zamandır tanışıyor? İçerik Sorgulama: (İlkokul): Doğru ☒ / Yanlış ☐ Doğru Cevap: İlkokul.
---	---

Deney 1'de 10'u deneysel, 10'u ise dolgu (*filler*) olmak üzere toplam 20 metin yer almakta ve tablo 10'da da görüldüğü gibi her metin kendi içinde yedi bölümden oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk bölümde, metinde yer alan karakterle ilgili metin konusuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Zamansal bilgi bakımından 6. bölümde yer alan hedef tümcenin zamansal yapısıyla uyumlu / uyumsuz bilgi, metinlerin 2. bölümde yer almaktadır. 3. 4. ve 5. bölümlerde yer alan tümceler ise hedef tümceden önce, zamansal yapıya ilişkin bilginin işler bellek sisteminde aktif halde kalmasını önlemek amacıyla dolgu tümcesi olarak kullanılmıştır. 7. Bölümde yer alan tümce ise kapanış tümcesidir. Yedinci bölümden sonra ise metnin okunup okunmadığını test etmek üzere doğru / yanlış şeklinde hazırlanan içerik soruları yer almaktadır.

Katılımcıların dikkat odağını veri toplamak üzere tasarlanan deney tümcelerinden uzaklaştırmak ve veri toplamak üzere kullanılan dilbilgisel yapılara ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazanmalarını önlemek üzere kullanılan dolgu tümceleri de kendi içlerinde 7 bölümden oluşmaktadır. Ancak söz konusu bu tümcelerde uyumsuzluk paradigmasına ilişkin herhangi bir unsur yer almamaktadır. Ayrıca deney metinlerinin aksine dolgu metinleri anlatı metinlerinden seçilmiştir.

Deneyler, katılımcıların dikkati dağıtacak ve veri kalitesini azaltacak etmenlerden arındırılmış odada PsychoPy® 2022.1.1 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneylerden önce çalışmanın amacı ve deney yönergesiyle ilgili deneklere bilgi verilmiştir. Verilerin elde edileceği deney tümcelerine geçmeden önce hazırlanan dolgu metinlerinden iki tanesi deneyin hemen başında, denekleri deney sürecine hazırlamak amacıyla alıştırma tümcesi olarak kullanılmıştır.

Katılımcılar: Deney 1, 14.03.2022 - 08.04.2022 tarihleri arasında çalışmaya gönüllü olarak katılan Ankara Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesinde lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda deney 1 (62 tanesi “deney 1a, 64 tanesi “deney 1b olmak üzere) toplamda 126 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Deney 1’in kendi içinde iki ayrı deneye ayrılması nedeniyle, deneylerden herhangi birine katılan katılımcılar, bir diğer deneye dâhil edilmemiştir. Değişken alınmamakla birlikte katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Deney 1 Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Deney Seti	Yaş		Cinsiyet		Eğitim Durumu				
					Lisans				Lisans Ü.
Deney 1A	ort	ss	Erkek	Kadın	1.sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4.sınıf	Yüksek L.
	20.18	1.80	32	30	14	22	16	10	0
Deney 1B	20.85	1.25	31	33	13	20	18	13	0

Çalışmada zamansallık (*temporality*) kodlaması yapan morfolojik unsurların, metne ilişkin durum modeli oluşturma sürecindeki işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda denekler arasında yaş, cinsiyet ve eğitim durumuna bağlı birtakım farklılıkların okuma ve hatırlama süreleri üzerindeki etkilerinden çalışmayı arındırmak amacıyla söz konusu farklılıklara ilişkin değişkenler, benzer çalışmalarda olduğu gibi (Carreiras vd. 1997; Rinck vd. 2001; Rinck vd. 2003) göz önünde bulundurulmamıştır.

3.3.2. Deney 2

Metnin hacimsel genişliği ile metin varlıklarının (*entity*) birbirine karşı konumu, okuma sürecinde metin varlıkları ile bu varlıklara ilişkin bilgilere erişimi etkileyen ve yöneten iki önemli değişkendir. Bu nedenle söz konusu bu iki değişkene ilişkin parametreler okuma süreci boyunca bilişsel sistem tarafından izlenip güncellenir.

Hacimsel genişliğin işler bellek sistemi üzerinde oluşturduğu bilişsel işlem yükü, metnin anlamlandırılması için elzem olan metin varlıkları ile bu varlıklara ait bilgilerin yüzey ve derin yapıdaki yansımalarına ilişkin parametrelerin belirlenmesi, izlenmesi ve tutarlı bir bütünlük sağlamak üzere birbirine entegre edilmesi için gereken bilişsel işlemlerin yürütülmesini güçleştirmektedir. Metin varlıklarının birbirine karşı konumu ise metin konusunun belirlenmesi ve konu süreklilik hiyerarşilerinin takibi için veri sağlayan ad öbeklerinin, bilinç odağındaki yapılandırılış biçimiyle ilişkilidir. Bununla birlikte metnin çizgisel yapısının aksine metin varlıklarının, metindeki görünüşleri simetrik olabileceği gibi kurulan gönderim ilişkileri nedeniyle asimetrik bir yapılanış da sergileyebilir. Dolayısıyla metin varlıklarının, metinde nasıl tanıtıldığı / sunulduğu metin varlıklarına erişim üzerinde doğrudan etkilidir. Bu bağlamda örneğin özel ad (*proper*) ile tanımlanan metin varlıklarına erişim, rol (*role*) adlarıyla tanımlanan metin varlıklarına kıyasla daha hızlı gerçekleşmektedir (Sanford, Moar & Garrod 1988'den akt. Carrieras, Carriedeo, Alonso & Fernandez, 1997).

Metne ilişkin durum modellerinin oluşturulması ve güncellenmesi süreçlerinde, metin varlıklarının söylem akışı içinde gerçekleştirdikleri olay / durumlara ilişkin zamansal (*temporal*) bilginin belirlenip izlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda görünüş ekleri hem metin varlıklarının söylem akışında gerçekleştirdikleri olay / durumlara ilişkin bilgi sağlaması bakımından hem de söz konusu bu bilginin önem derecesindeki değişimlere ilişkin yüzey yapı kodlamalarını gerçekleştirmesi bakımından önemlidir. Örneğin bu bağlamda, bitmemişlik görünüşü ile kodlanan olay / durumlara ilişkin bilgiler, bitmişlik

görünüşü ile kodlanan olay / durumlara ilişkin bilgilere kıyasla daha aktif olarak izlenmektedir (Carrieras, Carriedeo, Alonso & Fernandez, 1997). Söz konusu bu mekanizma, bilişsel sistemin metin varlıkları ile söz konusu bu varlıkların gerçekleştirdikleri olay / duruma ilişkin zamansal (*temporal*) bilgiyi takip edip güncellemesine ve metne dönük durum modelinin oluşturulmasına olanak sağlamaktadır.

Tasarım Amacı: Bu deney seti, görünüş kodlaması yapan morfolojik birimlerin, metne ilişkin durum modellerinin oluşum süreçlerinde herhangi bir işlev üstlenip üstlenmediklerinin belirlenmesi ve varsa üstlenilen işlev bakımından, bitmişlik kodlayan unsurlar ile bitmemişlik kodlayan unsurlar arasında herhangi bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Ayrıca deney seti 2, bir yönüyle deney seti 1’den elde edilen bulguların da sağlaması niteliğindedir ve deney seti 1’de olduğu gibi deney seti 2’de de uyumsuzluk paradigması kullanılmıştır.

Deney Tasarımı: Deney 2 zamansal uyumsuzluk ile metin varlıklarıyla ilişkili olay / durumlar olmak üzere iki unsura dayalı olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda hedef tümcede yer alan metin varlığıyla ilişkili olay / durumun zamansal konumuyla uyumlu ve uyumsuz tümcelerin işlenmesine ilişkin elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Hedef tümceyle uyumlu ve uyumsuzluk gösteren tümcelere verilen tepki süreleri bağımlı değişken olarak alınmıştır.

Daha önce de ifade edildiği gibi söylem akışında metin varlıklarına ilişkin bilgi, metne ilişkin durum modeli oluşumunda önemlidir. Buradan hareketle deney 2’de metin varlıkları ile ilişkili olay / durumların eylem zamanları değiştirilerek bu değişimin metin varlıklarına erişimi etkileyip etkilemediği gözlemlenecektir. Benzer çalışmalardan hareketle (Örn. Carrieras, Carriedeo, Alonso & Fernandez, 1997), bu çalışmada da metin varlıklarının bitmemişlik görünüşüyle kodlanan olay / durumlara ilişkin bilgilerinin ön plan bilgisi olarak algılanıp daha hızlı işlenip hatırlanacağı buna karşın bitmişlik

bitmişlik görünüşüyle kodlanan ve aktarılan olay / durumun geçmişte olduğunu ifade eden tümceler ise ilişkisiz koşulu (*disassociated condition*) ifade etmektedir. 4. ve 5. Bölümde yer alan tümceler ise zamansal bilginin işler bellek sisteminde aktif halde kalmasını önlemek ve gecikmeli kelime tanıma testi (*delayed word recognition test*) için dolgu (*filler*) tümcesi olarak kullanıldı, bu bölümlerde yer alan tümcelerden herhangi bir veri elde edilmemiştir. Son bölüm olan 6. Bölümde hem kapanış tümcesi hem de metnin içeriğine dönük “evet – hayır” sorusunun cevabının yer aldığı test sözcüğü yer almaktadır. Deney tümcelerinde test sorusunun cevabı benzer çalışmalarda da olduğu gibi (Örn. Carreiras, Carriedo, Alonsı & Fernandez, 1997) her zaman “evet” olacak şekilde, dolgu tümcelerinde ise 5’i “evet” 5’i “hayır” olacak şekilde tasarlanmıştır.

Katılımcıların dikkat odağını veri toplamak üzere tasarlanan deney tümcelerinden uzaklaştırmak ve veri toplamak üzere kullanılan dilbilgisel yapılara ilişkin farkındalık ve duyarlılık kazanımlarını önlemek üzere kullanılan dolgu tümceleri de kendi içlerinde 6 bölümden oluşmaktadır. Ancak söz konusu bu bölümlerde uyumsuzluk paradigmasına ilişkin herhangi bir unsur yer almamaktadır. Ayrıca deney metnlerinin aksine dolgu metinleri, anlatı metinlerinden seçilmiştir. Dolgu metnlerinin ilk ikisi deneyin hemen başında, son ikisi ise deneyin sonunda arka arkaya sunulmuştur.

Deneyler, katılımcıların dikkati dağıtacak ve veri kalitesini azaltacak etmenlerden arındırılmış odada PsychoPy® 2022.1.1 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneylerden önce çalışmanın amacı ve deney yönergesiyle ilgili deneklere bilgi verilmiştir. Verilerin elde edileceği deney tümcelerine geçmeden önce hazırlanan dolgu metinlerinden iki tanesi deneyin hemen başında, denekleri deney sürecine hazırlamak amacıyla alıştırma tümcesi olarak kullanılmıştır.

Katılımcılar: Deney 2, 14.03.2022 - 08.04.2022 tarihleri arasında çalışmaya gönüllü olarak katılan Ankara Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesinde lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda deney iki (2), 67 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 12. Deney II Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Deney Seti	Yaş		Cinsiyet		Eğitim Durumu				
					Lisans				Lisans Ü.
Deney 2	ort	ss	Erkek	Kadın	1.sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4.sınıf	Yüksek L.
	21.08	1.93	31	36	14	14	15	16	8

Çalışmada zamansallık (*temporality*) kodlaması yapan morfolojik unsurların, metne ilişkin durum modeli oluşturma sürecindeki işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda denekler arasında yaş, cinsiyet ve eğitim durumuna bağlı birtakım farklılıkların okuma ve hatırlama süreleri üzerindeki etkilerinden çalışmayı arındırmak amacıyla söz konusu farklılıklara ilişkin değişkenler, benzer çalışmalarda olduğu gibi (Carreiras vd. 1997; Rinck vd. 2001; Rinck vd. 2003) göz önünde bulundurulmamıştır.

Tablo 13. Deney 2 Örnek Tümce

1. Oryantasyon Tümcesi: Ali 36 yaşında bekâr bir erkektir.

Kritik Alan

2. **İlişkisiz Koşul:** Yıllardır Beyoğlu'ndaki evinde tek başına yaşıyor. Bir zamanlar ulusla arası bir bankada ekonomist olarak çalışmıştı.

3. **İlişkili Koşul:** Yıllardır Beyoğlu'ndaki evinde tek başına yaşıyor. Şimdi ulusla arası bir bankada ekonomist olarak çalışıyor.

4. Düzenli olarak her hafta ailesini ziyarete giderdi.

5. Sualtı sporları yapmaktan ve sohbet etmekten çok hoşlanır.

6. **Test Sözcüğü:** Ekonomist (Evet ☒ / Hayır ☐)

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Hazırlanan veri tabanına ilişkin istatistiksel çözümlemelerden önce veri setinin (ölçme aracının) iç güvenilirliğini belirlemek üzere araştırmacılar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu bağlamda deney setlerinde yer alan deney tümcelerinin, deney

tasarımına ve amacına uygunluğunu belirlemek üzere alan uzmanı on araştırmacıdan 5’li likert ölçek kullanılarak, hazırlanan deney setlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından SPSS 27.0 paket programı kullanılarak Kendall Uyum Katsayısı⁶ (*Kendall’s Cofficiency Concordance*) hesaplanmıştır. Tasarım amaçları doğrultusunda hazırlanan deney tümceleri PsychoPy® 2022.1.1 programına aktarılmıştır. Deneylerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise Tek Yönlü ANOVA⁷ (*one way ANOVA*) testi ile değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı sınanmıştır.

IV. BÖLÜM: BULGULAR

Deney setlerinin tasarım özelliklerine ilişkin hesaplanan uyum katsayısı sonuçları, tablo 12’de yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney setlerinin çalışmanın amacı doğrultusunda belirlen tasarım özelliklerine %95 güven aralığında sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Deney Setleri Araştırmacılar Arası Uyum Katsayıları

	Deney Seti 1 Uyum Katsayıları	Deney Seti 2 Uyum Katsayıları
<i>n</i>	10	10
<i>Kendall’s W^a</i>	,820	,726
<i>Chi-square</i>	7.029	6.577
<i>Df</i>	8	8
<i>Asymp.Sig</i>	,726	,681

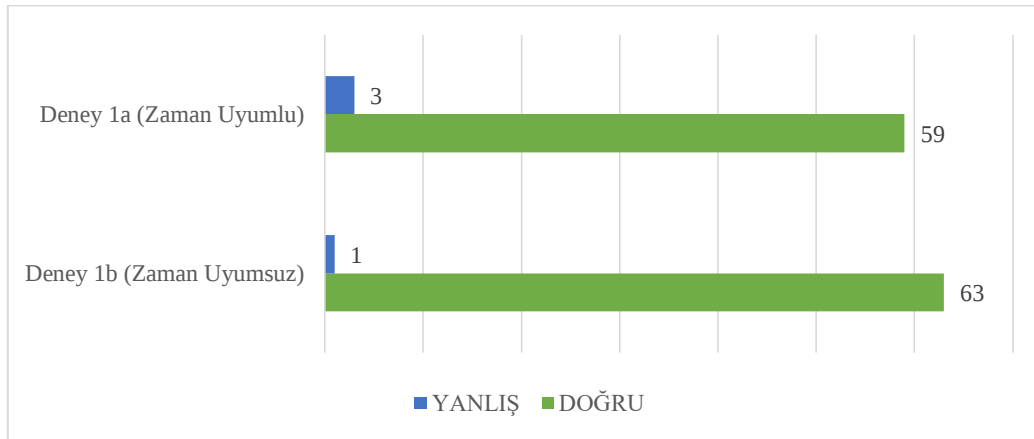
⁶ Kendall uyum katsayısı, ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınyarak, sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınyan parametrik olmayan bir testtir, anlamlılık derecesi p’nin 0.05’ten küçük olması, anlamlı derecede uyum olduğunu gösterir (Can, 2014).

⁷ ANOVA modelleri, bağımsız değişkene işaret eden örneklemelerin, bağımlı değişken açısından karşılaştırılması üzerine kurulur. Tek yönlü ANOVA, bir çalışmada ya da deneyde bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan tek bir bağımsız değişken olduğunda yapılır. Burada bağımsız değişken faktör olarak da isimlendirilebilir. ANOVA için temel teşkil eden istatistik F oranıdır (Büyüköztürk, Çoklu & Köklü, 2013).

4.1. Deney 1 Bulgular

Verilerin çözümlenmesinde öncelikli olarak deney tümcelerinde yer alan içerik (okuma / anlama) sorularının yanıtlarına bakılmış, içerik sorularını yanlış yanıtlayan katılımcılardan elde edilen veriler analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Deney 1 için içerik sorularına verilen doğru / yanlış yanıt sayılarına ilişkin sayısal bilgiler grafik 1’de yer almaktadır.

Grafik 1. Deney 1 İçerik Sorularına Verilen Yanıtların Dağılımı

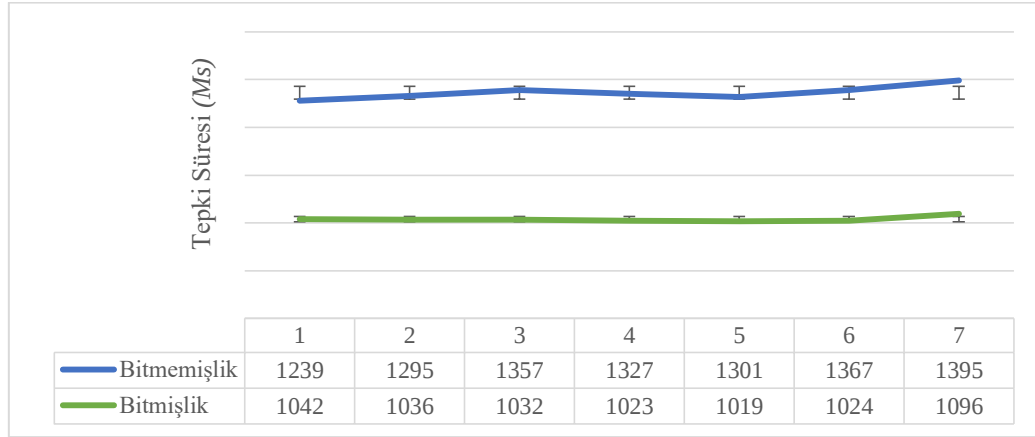


Deney tümcelerine verilen ortalama tepki sürelerine ilişkin, grafik 2’de yer alan verilere bakıldığında, zamansal uyum açısından bitmişlik ve bitmemişlik gösteren tümceler arasında farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda zamansal uyuma sahip bitmişlik görünüşü ile devam eden tümcelere verilen tepki süreleri (*reaction time*) daha stabil bir görünüm sergilemektedir. Zamansal uyuma sahip tümceler açısından dikkat çekici durum, tümcenin zamansal uyumuna (yapısına) ilişkin kararın verildiği altıncı tümcedeki (hedef tümce) tepki süresindeki artıştır. Söz konusu bu durum bilişsel sistemin zamansal bilgiyi, söylem akışıyla eş zamanlı izlediğini göstermektedir. Yedinci tümcedeki artışın ise içerik sorusuna ilişkin olarak meydana geldiği düşünülmektedir.

Zamansal bilginin söylem akışı boyunca bilişsel sistem tarafından izlendiği, zamansal uyumun olmadığı tümcelere ilişkin veriler incelendiğinde de net bir biçimde görülmektedir. Bu bağlamda, zamansal uyuma sahip olmayan bitmemişlik görünüşü ile devam eden tümcelere verilen tepki sürelerinde, uyumsuzluk paradigmasının ölçümüne

başlanan ikinci tümceden itibaren başlayarak dalgalanmalar olduğu ve hedef tümce konumunda bulunan yedinci tümce itibariyle tepki sürelerinde artış meydana geldiği görülmektedir. Bu durum okuma hızının yavaşlamasını da beraberinde getirecektir.

Grafik 2. Farklı Zamansal Uyuma (Görünüş Kategorisine) Sahip Tümcelere Verilen Ortalama Tepki Süreleri.



Yapılan istatistiksel çözümler de elde edilen bulguların istatistiksel açıdan geçerliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda yapılan istatistiksel analizde zamansal açıdan uyumlu ve uyumsuz tümcelere verilen tepki süreleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu [$F_1(2.59) = 1.03\text{Ms} = 5.853, p < .001$; $F_2(3.83) = 1.32\text{ Ms} = 6.187, p < .001$] görülmektedir. Bu durumda zamansal tutarsızlığın tepki süresinde artışa neden olduğu ANOVA testi ile de istatistiksel açıdan ortaya konulmuştur.

Deney 1'e ilişkin bulguları özetlemek gerekirse, zamansal bilgiye ilişkin parametrelerin söylem akışı boyunca izlendiği, zamansal bilgide tutarsızlık olması durumunda bilişsel sistemin parametre ayarı için yeni aktivasyon vektörleri aramaya yöneldiği bu durumun ek bilişsel yük oluşumuna ve tepki sürelerinde artış meydana getirdiği elde edilen bulgulara görülmektedir. Dolayısıyla deney 1 itibariyle elde edilen bulgular;

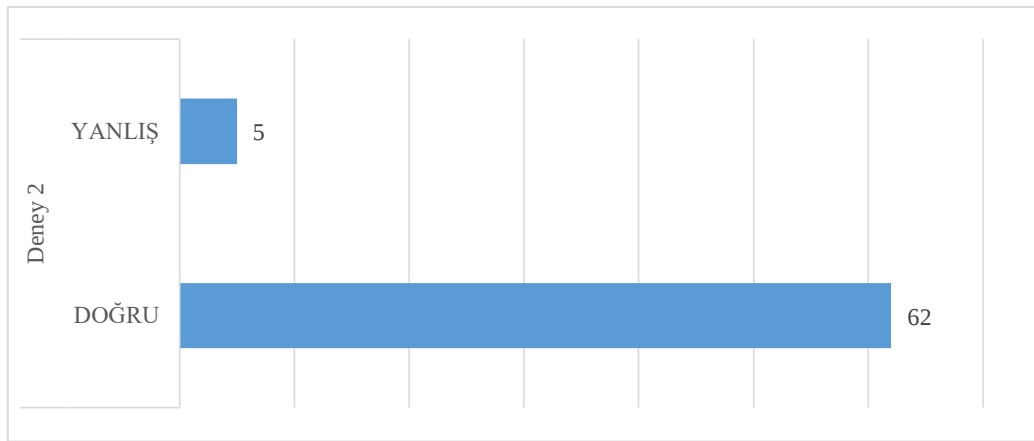
i. Eylemler arasındaki zamansal ilişkilerin okunan metne ilişkin durum modeli oluşumunda etkili olduğunu,

ii. Görünüş sunumu yapmakla görevli morfolojik birimlerin, zamansal bilgiyi izleme ve güncelleme süreçlerinde aktif biçimde kullanıldığını göstermektedir.

4.2. Deney 2 Bulgular

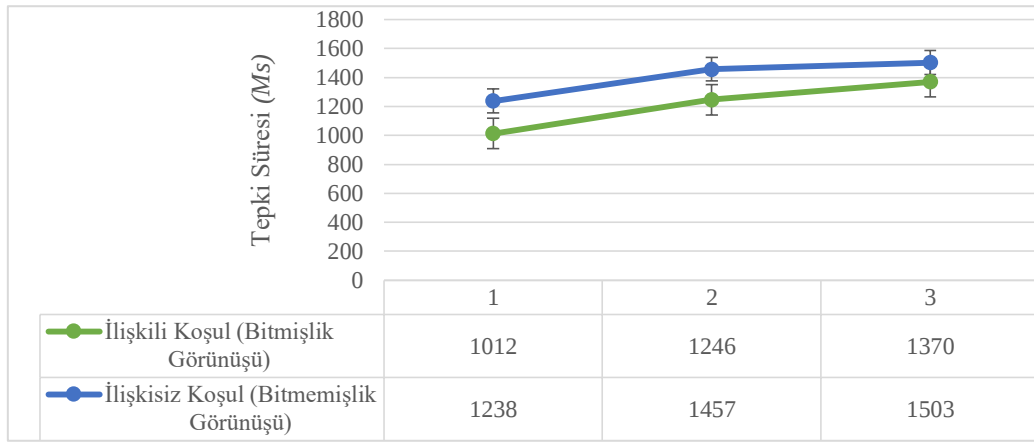
Deney 2'ye ilişkin verilerin analizinden önce, deney tümcelerine ilişkin okuma / anlama sorularına verilen yanıtlara bakılarak, içerik sorularına yanlış yanıt veren katılımcılara ilişkin veriler analiz sürecinden çıkarılmıştır. Bu doğrultuda deney 2'ye ilişkin içerik sorularına verilen yanıtlara ilişkin bilgiler grafik 3'de yer almaktadır.

Grafik 3. Deney 2 İçerik Sorularına Verilen Yanıtların Dağılımı



Deney 2'ye ilişkin sonuçlar; ilişkili koşul özelliği taşıyan bitmemişlik görünüşüyle ilişkilendirilen olay / durumların, ilişkisiz koşul özelliği taşıyan bitmişlik görünüşüyle ilişkili olay / durumlara kıyasla daha hızlı tepki sürelerine sahip olduğunu göstermektedir. Söz konusu bu durum, bitmişlik görünüşüyle kodlanana olay / durumlara ilişkin bilginin bilişsel sistem tarafından, bitmemişlik görünüşüyle kodlanan olay / durumlara ilişkin bilgiye kıyasla daha aktif biçimde izlendiğini, yani ön-arka plan ayırımına gidildiğini göstermektedir. Ayrıca elden edilen bulgulardan hareketle yapılan istatistiksel çözümlemede de farklı görünüş kategorisinde yer alan tümcelere ilişkin tepki süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_1 (1.84) = 1.12$ Ms = 7.581, $p < .001$; $F_2 (2.98) = 1.49$ Ms = 7.365, $p. 965 < .001$].

Grafik 4. İlişkili ve İlişkisiz Koşul Tümcelerine Verilen Ortalama Tepki Süreleri



Tümce konumunun (uzaklık etkisinin) elde edilen tepki sürelerine etkisine bakıldığında ise $[F(2,68) = 1.025 \text{ Ms}, p 0.61 > 0.05]$ olduğundan, tümce konumunun tepki süreleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Tümce Konumunun Tepki Sürelerine Etkisi

	Gecikme Testi (Ms)		
	Uzaklık 0	Uzaklık 1	Uzaklık 2
<i>İlişkili Koşul</i>	0,5	0,8	1,2
<i>İlişkisiz Koşul</i>	0,9	1,3	1,6

Deney 2'ye ilişkin edilen bulgular bilgiler, bilişsel sistemin metin varlıkları ile bu varlıkların gerçekleştirdiği olay / durumlara ilişkin zamansal bilgiyi takip edip güncelleyerek durum modeli oluşumu için kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar;

- i Eylemler arasındaki zamansal ilişkilerin, metinde temsil edilen varlıkların durumu hakkında bilgi sağladığını,
- ii. Okuyucuların metni anlamlandırma sırasında durum modellerini çok boyutlu olarak oluşturduklarını göstermektedir.

4.3. Bulgulara İlişkin Genel Değerlendirme

İnsan zihni, bilgi işlem sürecinde çözümlediği veri yapılarına ilişkin farklı parametreleri, tutarlı ve bütünsel bir ağda bir araya getirerek anlamsal kurulumları gerçekleştirir. Dolayısıyla çözümlenen veri yapılarına ilişkin parametreler, bilişsel sistem tarafından süreç boyunca izlenir ve gerekli durumlarda parametrelere ilişkin güncellemeler gerçekleştirilir.

Söz konusu bu durum, bilgi işlem süreci olarak okuma eylemi bağlamında ele alındığında, metni anlamlandırmak ve durum modeli oluşumlarını gerçekleştirmek üzere, zamansal (*temporal*) bilgi ile bu bilgideki değişimlerin okuma süreci boyunca bilişsel sistem tarafından izlendiği, zamansal bilgide değişim olması halinde parametre güncellemesi için gereken işlemlerin, ek bilişsel yük yaratması sonucu tepki süresi farklılıklara neden olduğu, her iki deney sonucu elde edilen bulgulara görülmektedir.

Bir diğer ifadeyle, metne ilişkin durum modellerinin oluşumu ve güncellenmesi süreçlerinde, metin varlıklarının söylem akışı içinde gerçekleştirdikleri olay / durumlara ilişkin zamansal bilginin belirlenip izlenmesi önemlidir. Bu bağlamda görünüş ekleri hem metin varlıklarının söylem akışında gerçekleştirdikleri olay / durumlara ilişkin enformasyon sağlaması bakımından önemlidir. Zira söz konusu bu mekanizma, bilişsel sistemin metin varlıkları ile bu varlıkların gerçekleştirdikleri olay / durumlara ilişkin zamansal bilginin takip edilip güncellenmesi nihai hedef olarak metne ilişkin durum modellerinin oluşturulmasını olanaklı kılan dilsel mekanizmanın, metin yüzeyindeki kodlamalarını içermektedir.

V. BÖLÜM: SONUÇ ve TARTIŞMA

Daha önce de ifade edildiği gibi 21. Yüzyıl günlük yaşamı doğrudan etkileyen pek çok değişimin yaşandığı ve yapay zekâ, nesnelerin interneti, veri madenciliği, bulut teknolojiler vb. gibi birçok yeni ve inovatif kavramın günlük yaşamda karşılık bulduğu bir dönemdir. Dolayısıyla böylesi bir dönemde, yaşanan hızlı dönüşüme uyum sağlayabilecek eleştirel ve analitik düşünce becerileri gibi 21. Yüzyıl becerilerine sahip nitelikte bireyler yetiştirilmesi ihtiyacı, toplumları üst düzey öğrenme becerilerinin gelişimini optimal ölçüde destekleyerek, yeni becerilerin edinilmesini kolaylaştıran modern ve güncel eğitim yaklaşımlarına yöneltmektedir.

Farklı alanlarda üretilen yeni bilgiler büyük ölçüde yazılı metinler üzerinden aktarılmaktadır. Dolayısıyla okuma eğitimi, bireylerin farklı öğrenme alanlarında yeni beceriler kazanmasına olanak sağlayacak bilgi kaynaklarına erişim açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda üst dil farkındalığı olarak adlandırılan ve temel hedefi üst bilişsel bilgi gelişimini destekleyecek didaktik uygulamalar yoluyla, okuma becerisinin geliştirilmesine dönük etkinlik ve uygulamalar yürütülmektedir.

İnsanoğlunun okumayı öğrenmek üzere doğmadığı (Wolf, 2008) dolayısıyla da okuma becerisine sahip olarak dünyaya gelmediği düşünüldüğünde; insan beyninin, okuma eylemini hangi bilişsel ve nörolojik işlemler aracılığıyla gerçekleştirdiğini öğrenmek ve öğretmek, okuma becerisinin gelişimini sağlamak açısından elzemdir. Karmaşıklığına rağmen okuma öğretimi, ilk bakışta basit bir pedagojik faaliyet olarak görülebilir, zira her bir sözcük anlamsal bir değere sahiptir ve okuryazar olmak demek esasında harf ya da sembolleri doğrudan düşünce veya konuşma eylemine aktarmak demektir (Bruning vd. 2004: 234). Hâlbuki okuma sürecinde anlam, farklı düzeylerdeki metin katmanları arasında dinamik biçimde tekrarlı olarak yapılandırılır. Bu noktada bir metni anlamak demek esasında, farklı kortikal bölgelerdeki nörolojik faaliyetler sonucu gerçekleşen ve zihinsel süreçlere yayılan bir dizi seri bilişsel işlem aracılığıyla, metnin derin anlamına erişim sağlamak demektir. Bu noktada okuma becerisi ancak okuma eylemini

gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel sistemin çalışma dinamikleri dikkate alınarak hazırlanmış öğretim materyallerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif biçimde kullanılmasıyla geliştirilebilir. Dolayısıyla okuma becerisinin gelişiminde verilen eğitimin niteliği, biçimi ve kapsamı son derece önemlidir.

Okuma eyleminin temel amacı metinden bilgi edinmektir. Bu doğrultuda bilişsel sistem, okuma süreci boyunca metinsel kodları işlemleyerek bilgi edinme durumu için gereken anlamsal kurulumları gerçekleştirir. Metni anlamlandırmak; gönderimsel (*referential*), zamansal (*temporal*), uzamsal (*spatial*) ve nedensel (*causal*) açıdan tutarlı bütünlük sağlamak üzere bellek sisteminde var olan bilgi yapılarının, metinsel bilgi ile bütünleştirilerek yeniden yapılandırıldığı ve zihinsel temsillere (durum modellerine) ilişkin kurulumların gerçekleştirildiği bir bilgi işlem sürecidir.

Metne ilişkin zihinsel temsiller, metinde gönderimde bulunulan nesne ve eylemler hakkındaki bilginin ürünüdür (Garnham, Oakhill, Ehrlich & Carreiras, 1995) ve bu ürünün oluşumunda zaman ve görüşe ilişkin bilgi son derece önemlidir. Zira bilişsel sistem, metinde yer alan olay / durumlara ilişkin zamansal bilgiyi, ilerleyen söylem akışı içinde sürekli olarak izleyip güncellemektedir. Bu bağlamda zamansal açıdan bir biriyle ilişkili olay / durumlar, bilişsel sistemde daha kolay ilişkilendirilirken; zamansal süreksizlik (*temporal discontinuity*) yaşanması halinde bilişsel sistem, zamansal tutarlılığı sağlamak üzere yeni oryantasyon parametreleri aramaya yönelmektedir. Ancak negatif aktivasyon vektörü olarak zamansal süreksizlik durumu hem optimal okuma hızının düşmesine hem de işler bellek sisteminde ek bilişsel yük oluşumuna neden olmaktadır.

Zamansal bilginin, herhangi bir olay / duruma ilişkin çıkarımlarda bulunmak üzere kullanılmasının, esasında insan beyninin çalışma sistematığıyla ilgili bir durum olduğu alan yazında ifade edilmektedir (Riehle, Grün, Diesmasnn & Aertsen, 1997; Ghose &

Maunsel, 2002; Janssen & Shadlen, 2005). Ayrıca tez çalışması kapsamında yapılan deneylerde de bilişsel sistemin, anlatı metnlerinin anlamlandırılması süreçlerinde, zamansal parametrelere ile bu parametrelerdeki değişimleri aktif biçimde kullandığı, zamansal parametreler ilişkin oryantasyon için de metin yüzeyindeki zamansal bilgiye ilişkin kodları söylem akışı boyunca izlediği görülmüştür. Bu nedenle metni anlamlandırmak üzere, zamansal bilgi ile bu bilginin yüzey metin yapısındaki kodlamalarına ilişkin birimlerin çalışma sistematığına ilişkin bilgi hem okuma becerisinin gelişimini amaçlayan didaktik süreçlerin planlanmasında hem de süreç içinde kullanılacak öğretim materyallerinin tasarlanmasında önemlidir. Bu noktada ise öncelikle zamansal bilgi ile zamansal bilgiyi kodlayan dilsel / dilbilgisel birimlerin, metin işleme sürecindeki işlevleri ile bu işlevlerin didaktik karşılıklarının net biçimde ortaya konulmalıdır.

Okuma öğretimi, büyük ölçüde metinler üzerinden gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalara dayalıdır ve farklı metin türleri kullanılarak bireylerin okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda metin türü farkındalığının (*edincinin*) gelişimi, okuma becerisinin gelişimindeki temel görevlerden birisi konumundadır. Bu noktada, metnin derin yapısına ilişkin türe özgü yapısal farklılıkların, yüzey metin yapısındaki iz düşümlerinin fark edilip yorumlanması okuma-anlama süreci açısından önemlidir. Zira türe özgü yapısal farklılıkların, metin yüzeyinde fark edilmemesi durumunda yalnızca yüzeysel kodlar çözümlenebilecek, bu durumun sonucu olarak da metnin derin anlamına erişim sağlanamayacaktır. Bakıldığında bireylerin okuma-anlama süreçleriyle ilgili yaşadıkları sorunların da büyük ölçüde bu durumdan kaynaklandığı görülmektedir. Bu nedenle metin türleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin kategorizasyon, metinden bilgi edinebilmek açısından önemlidir. Çünkü kategorik bilgi, karmaşık bilgi dizilerinin yönetimine imkân tanır ve okuma sürecinde metne dönük odak noktalarının belirlenerek hem çıkarımsal süreçlerin işletilmesini hem de ileri düzey

bilginin kullanımı için aktive edilmesini sağlar (Bruner, 1957: 170; Smith & Kosslyn, 2014). Aksi takdirde bir metinden elde edilen sonuçların, diğer metinlere aktarılamaması ya da genelleme yapılamaması durumu ortaya çıkacaktır (Meyer & Rice, 2010: 87). Ayrıca alıcının zihninde, metin türüyle uyumlu içerik şeması etkinleştiren temel unsur metin türüdür (Sager, 1997). Bu bağlamda ele alındığında metin türü ayrımı, metnin okurla olan etkileşimini belirleyerek üretici ve alıcı arasındaki iletişimi olanaklı kılan uzlaştırmacı çatılardır (Flower, 1989: 215; Chandler, 2018: 34). Bununla birlikte metin türü, okurun metne dönük beklentileri üzerinde de etkili olduğu için (Chadler, 2018: 35) metin türlerini kategorize etmek bilişsel süreçler üzerinde etkili olduğu kadar davranışsal açıdan da metnin anlaşılması ve olası yorumlanması üzerinde etkilidir. Buna göre türe özgü yapısal farklılıklar ile bu farklılıkların metin yüzeyindeki dilsel / dilbilgisel yansımaların kodlamalarına ilişkin bilgi, okuma becerisinin gelişimini amaçlayan didaktik uygulamalar açısından önemlidir. Çalışma sonuçlarından elde edilen bulgular bu bağlamda değerlendirildiğinde, metin türüne ait yapısal bir özellik olarak zamansal bilginin didaktik süreçlerde metin türüne özgü bir özellik olarak dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okuma eylemi kapsamlı söylem dizgelerinin / yapılarının çözümlenmesini içermektedir. Dolayısıyla metne ilişkin zihinsel temsillerin oluşturulabilmesi adına bilişsel sistem, okuma süreci boyunca metin bütünlüğünü oluşturan her bir ek, sözcük ve tümcenin metnin söylemi uyarınca nasıl bir araya geldiğine dair analitik çözümlemeler gerçekleştirir. Öğretide temel söylem biçimi olarak, anlatı türü metinlerin temel özelliğiyle ilgili öne çıkan noktanın zamansal yapılanış olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla anlatı metinlerinin hem üretim hem de algılanması süreçlerinde zamansal yapının çalışma sistematığına ilişkin bilgi önemlidir. Kaldı ki yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, metni anlamlandırmak üzere zamansal bilginin bilişsel sistem tarafından izlendiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada anlatı metinleriyle ilgili olarak öğretide ifade

edilen zamansal yapılanışın türe özgü bir unsur olduğu yapılan deneysel çalışma ile de desteklenmiştir. Dolayısıyla okuma becerisinin gelişime dönük didaktik süreçlerde zamansal bilginin göz önüne alınması önemlidir. Zira bu bilgi anlatı türü metinlerin anlamlandırılması ve okuma eyleminin nihai amacı olan metinden bilgi edinilmesi durumu için gerekli olan; söylem modları arasındaki ilerlemenin algılanabilmesi, öykü ve söylem düzeyleri arasındaki ayrımın yapılabilmesi için gerekli olan aralıksallık ve noktasallık çözümlemelerinin yapılabilmesi, anlatı hareketi ile ön ve arka plan bilgi düzeylerinin ayrıştırılabilmesi adına önemlidir.

Daha önce de ifade edildiği üzere, tüm diller tipolojik özellikler doğrultusunda çeşitli dilsel / dilbilgisel işlevleri yerine getirmekle görevli morfolojik unsurlara sahiptir ve söz konusu bu morfolojik unsurların işleyişine ilişkin bilgi, metinsel kodların çözümüne dönük sağladığı bilgi nedeniyle son derece önemlidir. Kaldı ki yapılan çalışmalarda da bu duruma dikkat çekilmekte ve morfolojik unsurların çalışma sistematığına ilişkin bilginin hem zihinsel sözlükçenin (*mental lexicon*) organizasyonu ve sözcüksel erişim üzerinde hem de anlam oluşturma süreçleri üzerinde etkisinden bahsedilmektedir (Schreuder & Baayen, 1995). Bu nedenle okuma becerisiyle ilgili önemli yeterliliklerden birisi de morfolojik farkındalık düzeyidir. Bu bağlamda okuma-anlama süreçleri açısından morfolojik unsurların işleyişine ilişkin bilgi özellikle iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özelliklerine ilişkin bilginin, metin yüzeyindeki yansımalarını izlenebilir kılması bakımından son derece önemlidir. Bu noktada özellikle tümceler arası zaman, kip ve görünüş özelliklerini anlama söylem yapılarının (niyet yapısı, bilgisel yapı, dikkat durumu, bilgi yapısı ve retorik) oluşturulması süreçlerinde önemlidir (Turan, Zeyrek & Bozşahin, 2012). Ayrıca metnin zamansal (*temporal*) konuma ilişkin bilgiler de yine görünüş kategorisinde yer alan morfolojik unsurlar tarafından sağlanmaktadır. Bununla birlikte anlatı türü metinlere ait bir özellik olarak ön-arka plan görünümündeki değişim ile öykü ve söylem düzeyi ayrımı için gereken

aralıklılık ve noktasallık özelliklerinin belirlenmesi de görünüş kategorisinde yer alan morfolojik unsuların, iç anlamsal özelliklerine ilişkin benzerlik ve farklılıklara hâkim olmayı gerektirdiği için morfolojik farkındalık düzeyi önemlidir.

Morfolojik unsurların okuma-anlama sürecinde yerine getirdiği bir diğer işlev ise metnin tutarlık yapısı ile bu yapıya ait kodlamaların metin yüzeyinde izlenebilmesine olanak tanımasıdır. Tutarlılık yapısı, metin ile o metnin ait olduğu bağlam arasındaki ilişkinin okuyucu tarafından fark edilebilmesini ve kurulmasını sağlayan yapıdır (Stillar, 1986: 16), ve okuyucu ile metin arasındaki eş metin bağlamının kurulumunda önemlidir. Tüm bu açıklamalardan hareketle okuma becerisinin gelişimini amaçlayan didaktik süreçlerde, üzerinde önemle durulması gereken bir diğer unsur morfolojik farkındalık düzeyinin artırılmasıdır. Zira çalışmanın bulguları bu bağlamda ele alındığında bilişsel sistemin, metni anlamlandırmak üzere zamansal konuma ilişkin kodlamaları gerçekleştiren görünüş kategorisindeki morfolojik unsurları izlediği ve zamansal konuma ilişkin değişimlerin yüzey metinde izlenmesine imkân tanıyan morfolojik unsurlardaki değişimlere duyarlı olduğu görülmektedir. Kaldı ki bir dili bilmek demek aynı zamanda görünüş kategorisindeki her bir birimin semantik özellikleri ile semantik özellikler uyarınca belirlenen farklı varyasyonlarını bilmek demektir (Smith, 1997).

Metnin hacimsel genişliğinin artması, ilerleyen söylem akışı içinde yer alan olay / durumlara ilişkin sınırların belirlenmesi zorlaştırmakta ve özellikle işler bellek sisteminde, anlamlandırma süreçlerinde oluşan bilişsel yükün (etkili bilişsel yük) artmasına neden olmaktadır. Bu durumun sonucu olarak ise hem okuma hızı düşmekte hem de okunan metnin anlaşılması ve okuma eyleminin nihai hedefi olan metinden bilgi edinme durumunun gerçekleşmesi güçleşmektedir. Bu bağlamda zamansal (*temporal*) değişimlerin / süreksizliklerin, anlatı metinlerinde birbirini izleyen farklı bölümler arasındaki olay sınırlarına (*event boundaries*) ilişkin değişimlerin belirlenmesine dönük girdi sağladığı alan yazında yapılan çalışmalarda görülmüştür (Zwaan, 1996; Speer &

Zacks, 2005; Speer, Zacks & Reynold, 2007). Zira zamansal süreksizlik (*temporal discontinuity*) durumu, bir tümcede aktarılan olay / duruma ilişkin zamansal bilginin, bir sonraki tümcede devam etmemesi durumunda ortaya çıkar. Bu bağlamda aktarılan olay / durumun zamansal bilgisinde herhangi bir değişim olması halinde tümce geçici olarak sonlandırılır (Zwaan, Graesser & Magliano, 1995). Sıralı tümceler arasındaki zamansal süreksizlik nedeniyle bilişsel sistemin tümceyi geçici olarak durdurması sayesinde de farklı metin bölümleri arasındaki olay sınırları zihinsel olarak belirlenmiş olur. Bu nedenle zamansal bilgidaki değişimler ile bu değişimlerin metin yüzeyindeki yansımalarına ilişkin bilgi okuma becerisinin gelişimi açısından önemlidir.

Hacimsel genişlik, metin varlıkları ile bu varlıklara ait bilgilerin belirlenip izlenmesi ve tutarlılığı sağlamak üzere bütünleştirilmesi için gereken bilişsel işlem yükünü arttıran bir unsur olması bakımından; metin varlıklarının birbirine karşı konumu ise tümce ve metin konularının belirlenmesinde konu sürekliliğine ilişkin bilgi sağlaması ve ad öbeklerinin bilinç odağındaki yapılandırılış biçimiyle ilişki olması bakımından önemlidir. Dolayısıyla hacimsel genişlik ile metin varlıklarının bir birine karşı konumuna ilişkin parametreler okuma süreci boyunca bilişsel sistem tarafından izlenmektedir. Metne ilişkin zihinsel temsillerin oluşturulması ve oluşturulan zihinsel temsillerin güncellenmesinde, metin varlıklarının ilerleyen söylem akışı içinde gerçekleştirdikleri olay / durumlara ilişkin zamansal bilginin izlenmesi önemlidir. Bu noktada özellikle görünüş ekleri hem metin varlıklarının söylem akışı içinde gerçekleştirdikleri olay / durumlara ilişkin bilgi sağlaması hem de söz konusu bu bilginin önem derecesindeki değişimlere ilişkin yüzey yapı kodlamalarını gerçekleştirmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla okuma becerisinin gelişimini amaçlayan didaktik süreçlerin planlamasında zamansal konuma ilişkin bilgi ile bu bilgiyi metin yüzeyinde görünür kılan morfolojik unsurların çalışma sistemine ilişkin bilginin aktarılması önemlidir.

Okuma sürecinde salt metin tabanlı bilgiye dayalı oluşturulan zihinsel temsiller, metni anlamlandırmak için yeterli değildir. Bu nedenle metin temelli zihinsel temsillere ek olarak, metinde yer alan olay / durumlara ilişkin zihinsel temsil düzeyleri de oluşturulmaktadır. Bu bağlamda bilişsel sistem, okuma sürecinde metni anlamlandırmak ve metinsel bilgi ile okurun hâlihazırda sahip olduğu bilgi yapıları arasındaki bağlantı ağlarını bütünleştirmek üzere metin tabanı ve durum olmak üzere iki boyutlu zihinsel temsil düzeyi oluşturur. Durum modeli, metinsel bilginin, okurun genel dünya bilgisi ile bütünleştirilmesine ve okunan metnin ne hakkında olduğunun anlaşılmasını sağlayan zihinsel oluşumlardır. Ancak metne ilişkin oluşturulacak durum modellerinin sınırlı olduğunun ve belirli bir uzam ve zamandaki yerel malzemeyi aktif olarak koruduğunun (O'Brien, Rizzella, Albrech & Halleran, 1998) bilinmesi, metnin kavranmasına dönük oluşturulacak durum modellerini etkileyecek değişkenler hakkında kestirimde bulunulması bakımından önemlidir (Speer & Zacks, 2005). Bu bağlamda ele alındığında okuma sürecinde, metnin anlamlandırılmasına dönük durum modellerinin nasıl oluşturulduğunu incelemek esasında, okurun metinden hangi bilgiyi nasıl öğrendiğini incelemek demektir (Ferstl & Kintsch, 1999).

Bu duruma ek olarak öykü ve söylem düzeyleri arasındaki ayrımlaştırmanın yapılabilmesi anlatı metinlerinin anlamlandırılması için gereken türe özgü okuma yeterliliğidir. Okuma sürecinde metne ilişkin oluşturulan durum modeli, anlamlandırma sürecinde söylemin uyandırdığı varlık ve olaylar ile onları temsil eden söylem modellerinin oluşumuna katkı sağlamaktadır (Carreiras, Carriedo, Alonso & Fernandes, 1997). Dolayısıyla metne ilişkin durum modeli, öykü ve söylem düzeylerinin ayrıştırılmasını kolaylaştırarak metnin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Okuma sürecinde metne ilişkin durum modeli oluşturmada kullanılan parametrelerden birisi de zamansal (*temporal*) bilgidir ve bu durum çalışma kapsamında yapılan her iki deney sonucuyla da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda zamansal bilgi ile bu bilginin metin yüzeyinde izlenebilir olmasını sağlayan

görünüş ulamına ilişkin bilgi, okuma becerisine ilişkin didaktik süreçler açısından önemlidir.

Okuma edimiyle ilgili çalışmaların üzerinde önemle durduğu konulardan birisi de okuma-anlama süreçleri üzerinde etkili olan unsurların belirlenmesidir. Anlamlandırma (*comprehension*); okur, metin ve bağlam arasındaki etkileşimlerle gerçekleşen (Pearson, 2009) zihinsel kurulum sürecidir. Bu doğrultuda bilişsel sistem, zihinsel kurulumları gerçekleştirmek ve metinsel anlama erişim sağlamak üzere farklı düzeylerde bilişsel işlemler (aktivasyon, yapılandırma, entegrasyon) gerçekleştirir. Bu noktada özellikle aktivasyon sürecinde hem metinde gönderimde bulunan nesne ve eylemler hakkındaki bilgi (Garnham, Oakhill, Ehrlich & Carreiras, 1995) hem de zaman ve görünüşe ilişkin bilgidaki değişimlerin izlenmesi önemlidir. Bu nedenle okuma sürecinde hem zaman ve görünüşe ilişkin bilgi bilişsel sistem tarafından aktif biçimde izlenmektedir. Zira ancak bu sayede söz konusu birimlerdeki değişimlere bağlı olarak oluşturulan zihinsel temsiller (modellemeler) güncellenebilir. Bununla birlikte zamansal bilgi, entegrasyon işlemi için gereken döngüsel düzenliliğe ilişkin bilgi sağlaması bakımından da önemlidir.

Okuma eylemini gerçekleştirmek için gerekli olan bir diğer önemli nokta bellek sisteminin etkin kullanımıdır. Zira bellek sistemi hem okunan metni anlamlandırmak için gereken zihinsel temsillerin oluşturulması süreçlerinde hem de metinden elde edilen bilgilerin daha sonraki süreçlerde kullanılmak üzere depolanması süreçlerinde aktif rol oynamaktadır. Bu noktada durum modeli oluşumu, okuma sürecinde bellek sisteminin çalışma dinamikleri üzerinde etkili olması bakımından özellikle önemlidir. Bu bağlamda metne ilişkin durum modeli kurulumunu gerçekleştiremeyen, yani bir diğer ifadeyle metni anlamlandırmak üzere, uzun süreli bellek sisteminde yer alan mevcut bilgi yapıları ile metinden elde edilen bilgileri bütünleştiremeyen bir okur, metin tabanı oluşumunu sağlasa bile metnin derin anlamına erişim sağlayamayacak, sadece yüzeysel kodlara ilişkin çözümlemeleri gerçekleştirebilecektir. Dolayısıyla bu türde bir okuma deneyimi

sonucunda okur ancak ezber bilgiden hareketle metni yeniden üretebilir ve basit düzeyli anlamsal kurulumlar gerçekleştirebilir (Kintsch & Rawson, 2005). Bu doğrultuda durum modeli, uzun süreli bellek sisteminde yer alan mevcut bilgi yapıları ile metinden gelen bilgilerin bütünleştirildiği entegrasyon modülüdür. Ayrıca durum modeli oluşumunda kullanılan parametreler hatırlama süreçleri üzerinde de etkilidir, bu bağlamda örneğin aynı zamansal ve uzamsal alanda gerçekleşen olay / durumlar; farklı zamansal ve uzamsal alanda gerçekleşen olay / durumlara kıyasla daha hatırlanıp anlamlandırılır (Zwaan, Langston & Graesser, 1995).

Durum modeli oluşumunun bellek sistemindeki etkisi yalnızca uzun süreli bellek sistemiyle sınırlı değildir. Zira okuma sürecinde metinsel bilgi ile uzun süreli bellek sisteminde depolanmış olan bilgi yapılarının eşleştirilebilmesi için öncelikle işler bellek sisteminde işlenmesi gerekmektedir. Ancak işler bellek sisteminin eş zamanlı işleyebileceği bilgi miktarı sınırlı olduğundan artan işlem yüküyle birlikte metnin anlamlandırılması için gereken optimal okuma hızının yavaşlaması ve bilgi yapılarının verimsiz biçimde bir araya getirilmesi durumu ortaya çıkacaktır. Bu nedenle durum modeli oluşumu, kavramlar arasındaki bağlantı ağlarının izlenebilmesi bakımından son derece kritiktir. Zira bu sayede okuma sürecinde dikkatin esnek ve seçici dağılımı sağlanarak, işler bellek sistemi üzerinde bilişsel yük yaratan algılama, ayrıştırma, kategorize etme, ilişkilendirme, detaylandırma, depolama, geri çağırma gibi bilgi işlem eylemleri için gerekli bilişsel kaynaklardan tasarruf edilmesi sağlanmış olacaktır.

Durum modeli oluşumu bellek sisteminin ilk unsuru olan duyuşsal kayıt sisteminin çalışma dinamikleri ile de yakından ilişkilidir. Bilindiği gibi duyuşsal kayıt sisteminde gerçekleştirilen ilk işlem çevresel uyaranların algılanmasıdır ve söz konusu bu algılama işlemi içinde çevresel uyaranlara ilişkin dikkat odaklarının yaratılması gerekmektedir. Ancak bu işlemden sonra algılanan veri yapıları tanımlanabilir bellek sisteminin diğer bileşenleri işlenmek üzere gönderilebilir. Durum modeli oluşumu bu bağlamda ele

alındığında, durum modeli oluşumu için gereken parametrelerin metin yüzeyindeki izleri dikkat odağı yaratarak durum modeline ilişkin bilgilerin algılanmasına dönük dikkat odağı yaratır ve algılanan veri yapılarının bellek sisteminin diğer bileşenlerine işlemlenmek üzere gönderilmesini sağlar.

Daha önce de ifade edildiği gibi, bilişsel yapı çevresel uyaranların işlemlenmesi, anlamlandırılması, yeni bilgilerin var olan bilgi yapılarıyla ilişkilendirilip depolanması ve gerektiğinde yeniden kullanılmak üzere geri çağırılması işlemlerini gerçekleştiren zihinsel işlemcidir. Zira eğitim psikolojisi açısından bilişsel yapı, öğrenme durumunu gerçekleştirmek üzere çevresel uyaranların algılanması, bilgiye dönüştürülerek bellek sisteminde depolanması ve ihtiyaç halinde geri çağırılması, söz konusu bu döngüsel sürecin sonunda da davranış değişikliğinin sağlanması bağlamında ele alınmaktadır (Bauer, 1996). Bu nedenle bilişsel yapı ve bu yapıyı oluşturan bileşenlerin çalışma sistematığına ilişkin bilgi, temelde bilgi işlem süreci olan öğretim süreçlerinde hedeflenen istendik yöndeki davranış değişikliği ile beceri düzeylerine erişim noktasında son derece önemlidir. Temelde bilgi işlem eylemi olan ve karmaşık bilişsel işlemler aracılığıyla gerçekleştirilen okuma eylemi bu doğrultuda ele alındığında, okuma becerisinin gelişiminde bilişsel yapının işleyişine ilişkin bilgi önemlidir. Zira ancak bu şekilde okuma becerisini geliştirecek öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerin tasarlanması mümkün olacaktır. Bu durum Türkçe öğretimi açısından ele alınıp, öğretim süreçlerine yön veren yaklaşım ve uygulamaları içeren Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2019) bakıldığında, buraya kadarki ifade edilen bölümlerdeki yaklaşım ve uygulamalara yer verilmediği görülmektedir. Bu durumda başta Türkçe Dersi Öğretim Programı olmak üzere anadili öğretim süreçlerinde kullanılan tüm etkinlik ve uygulamalar ile öğretim materyallerinin, bilişsel sistemin çalışma dinamikleri ve dikkate alınarak güncellenmesi gerektiği ortadadır. Dolayısıyla bilişsel sisteminin, bilgi işlem süreçlerindeki çalışma dinamikleri üzerinde etkili olan unsurlar belirlenerek, söz konusu bu unsurların didaktik

süreçlerdeki karşılıkları net biçimde ortaya konulmalıdır. Bu doğrultuda da bilişsel sistemin çalışma dinamikleri üzerinde etkili olan unsurların neler olduğuna ilişkin deneysel çalışmaların yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de yapılması gerekmektedir.



VI. KAYNAKÇA

- Abasıyanık, S. F. (1999). Kalinikhta. S. İleri içinde, *Modern Türk Edebiyatında 99 Hikayeciden 99 Hikaye, Oğlak Antolojileri*. İstanbul : Oğlak Yayınları.
- Adıvar, H. E. (2010). *Handan*. İstanbul : Can Yayınları.
- Adıvar, H. E. (2010). *Türk'ün Ateşle İmtihanı*. İstanbul : Can Yayınları.
- Ağaoğlu, A. (2015). *Sessizliğin İlk Sesi*. Everest Yayınları: Everest Yayınları.
- Ak, Ö. (2019). Beyin Hücrelerinde Yeni Bir İletişim Şekli. *Bilim ve Teknik*.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu-Koç, A. (1993). Anlatı Yapısının Kavramsal ve Dilsel Gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları*, 51-58.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2013). A Historical Perspective on Reading Research and Practice, Redux. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models And Processes of Reading* (6th ed., pp. 3-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Ali, S. (1999). Hanende Melek. İ. Selim içinde, *Modern Türk Edebiyatında 99 Hikayeciden 99 Hikaye, Oğlak Antolojileri*. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Aminoff, E. M., Kveraga, K., & Bar, M. (2013). The Role of the Parahippocampal Cortex in Cognition. *Trends in Cognitive Science*, 17(8), 379-390.
- Ashcraft, M. H., & Radvansky, G. A. (2020). *Cognition* (5th ed.). Boston: Prentice Hall.
- Auwera, J., & Plungian, V. (1998). Modality's Semantic Map. *Linguistic Typology*, 1(2), 79-124.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory: Theory and Practice*. London: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1998). *Human Memory*. Boston: Allyn and Bacon.

- Baddeley, A. D. (2001). Is Working Memory Still Working? *American Psychologist*, 56, 851-864.
- Baddeley, A. D. (2003). Working Memory and Language. *Journal of Communication Disorder*, 36, 189-208.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. New York: NY: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (2010). Working Memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. In G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 8, pp. 47-90). San Diego: CA: Academic Press.
- Bahtin, M. M. (2016). *Söylem Türleri ve Başka Yazılar* (1 b.). (N. Ç. Okan, Çev) İstanbul Metis Yayınları.
- Barbara, W. (1989). The Interactive Model of Reading: Deciding How Disability Occurs. *34th Annual Meeting of the International Reading Association*. New Orleans: [Http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315726](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315726).
- Bauer, M. (1996). Lernthorien. H. Hierdes, & T. Hug In, *Taschenbuch der Pädagogik* (Band. 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bauman, R. (1986). *Story, Performance and Event. Contextual Studies of Oral Narrative*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Beaugrande, R. (2011). Text Linguistics. In J. Zienkowski, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Discursive Pragmatics* (pp. 286-296). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (2013). *Introduction to Text Linguistics*. London - New York: Routledge.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2009). *The Psychology of Written Composition*. New York - London: Routledge.

- Bhatia, V. K. (2013). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London - New York: Routledge.
- Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1989). A Typology of English Text. *Linguistics*, 27, 3-43.
- Black, J. (2003). Environment and Development of Nervous System. In M. Gallagher, & R. J. Nelson (Eds.), *Handbook of Psychology: Biological Psychology* (Vol. 3 pp. 655-665). Hoboken: Nj: Wiley
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (3 b.). (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Bolshakov, I. A., & Gelbukh, A. (2004). *Computational Linguistics Models Resources and Application*. Mexico: Instituto Politecnico Nacional.
- Bozkurt, Ü. B. (2018). Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal ve Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 7-22.
- Bozkurt, Ü. B. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerini Kavramsallaştırma Eğilimleri ve Tür Farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çoklu, Ö., Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (13 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bruner, J. S. (1957). Going Beyond the Information Given. In J. S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heideger, K. F. Meuzinger, C. E. Osgood, & D. Rapaport (Eds.), *Contemporary Approaches in Cognition* (pp. 41-69). Cambridge - Massachusetts: Harward University Press.

- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction* (4th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey Ohio: Pearson.
- Brunswick, N. (1010). The Functional Neuroanatomy of Reading. In P. Cornelissen, P. Hansen, M. Kringelbach, & K. Pugh (Eds), *The Neural Basis of Reading* (pp. 1-34). New York. NY: Oxford University Press.
- Bybee, J., Perkins, R. D., & Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Language of the World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (3th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Caffi, C., & Janney, R. (1994). Toward a Pragmatics of Emotive Communication. *Journal of Pragmatics*, 22, 325–373.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the Structural and Meaning of Morphological Complex Words: Impact on Reading. *Reading and Writting: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
- Carreiras, M., Carriedo, N., Alonso, M. A., & Fernandes, A. (1997). The Role of Verb Tense and Verb Aspect in the Foregrounding of Information During Reading. *Memory and Cognition*, 25(4), 438-446.
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D., & Jaynes, C. A. (2009). Text Genre and Science Content: Ease of Reading Comprehension, and Reader Preference. *Reading Psychhology*, 30(6), 487-511.
- Chall, J. S. (2012). *Readability: An Appraisal of Research and Application*. Whitefish-Massachusetts: Litarar Licencing.

- Chandler, D. (2018). Tür Kuramına Giriş. *Edebiyatta, Sinemada, Televizyonda Tür Kuramı Temel Metinler* (J. Ö. Dirlikyapan, Çev., s. 11-50). içinde Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Cinque, G. (2001). A Note on Modality, Tense and Aspect in turkish. In E. Erguvanlı-Taylan (Eds.), *The Verb in Turkish* (pp. 47-59). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In J. S. Margaret, & H. Charles (Eds.), *The Science of Reading* (pp. 6-23). Malden, MA - Oxford - Victoria: Blackwell Publishing.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1998). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (2000). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corcu, D. (2010). *Tanıtıcılığın Durum Anlambilimsel Sunumu: Türkçede Tanıt Türleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Çelik, T. (2015). Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies International periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 10(3), 271-284.
- de Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (B. Vardar, Çev.) İstanbul: Multilingual.
- de Swart, H. (2012). The Role of Verbs and Arguments in the Grammar of Aspect. In I. B. Robert (Eds.), *The Oxford Handbook of Tense and Aspect* (pp. 752-780). New York: Oxford University Press.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain: New Science of How we Read*. London: Penguin.

- Ditman, T., Holcomb, P. J., & Kuperburg, G. R. (2008). Time Travel Through Language: Temporal Shifts Rapidly Decrease Information Aecessibility During Reading. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15, 750-756.
- Dolu, N. (2015). Öğrenmenin Nörofizyolojisi. A. Mehmet içinde, *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 2-47). Ankara : Anı Yayıncılık.
- Eichenbaum, H. (1997). How Does the Brain Organize Memories? *Science*, 277, 330-332.
- Eichenbaum, H. (2003). Memory System. In M. Gallagher, & R. J. Nelson (Eds.), *Handbook of Psychology: Biological Psychology* (Vol. 3, pp. 543-558). Hoboken: Nj: Wiley.
- Emeksiz, Z. (2008). Türkçede Kiplik Anlamının Belirsizliği ve Anlamsal Roller. *Dil Dergisi*, 141, 55-66.
- Erguvanlı-Taylan, E. (1996). On the Parameter of Aspect in Turkish. In A. Kontor (Ed.) *Proceedings of the Sixth International Conference on Turkish Linguistics*. (pp. 153-169) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2001). On the Relation Between Temporal / Aspectual Adverbs and the Verb Form in Turkish. In E.-T. Eser (Ed.), *The Verb in Turkish* (pp. 97-128). Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2000). Semi-Grammaticalized Modality in Turkish. A. Göksel, & C. Kerslake (Dü.), *Studies on Turkish and Turkic Languages: Proceeding of the Ninth International Conference on Turkish Linguistics* içinde (pp. 133-143). Wiesbaden: Harrossowithz.
- Erguvanlı-Taylan, E. (2018). Türkçe Dilbilgisel Kiplikte Olasılık ve Gerekliklik. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15(2), 1-22.
- Erkman-Akersoy, F. (2007). *Dile Genel Bir Bakış* (2 b.). İstanbul: Multilingual.

- Esendal, M. Ş. (1999). Kısmet Kuşu. İ. Selim içinde, *Modern Türk Edebiyatında 99 Hikayeciden 99 Hikaye, Oğlak Antolojileri*. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Esmer, E. (2010). *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Feng, G. C.-C., Zhu, Z., He, Y., & Wang, S. (2015). Dynamic Brain Architectures in Local Brain Activity and functional Network Efficiency Associate With Efficient Reading in Bilinguals. *NeuroImage*, 119, 103-118.
- Ferstl, E. C., & Kintsch, W. (1999). Learning From Text Structural Knowledge Assessment in the Study of Discourse Comprehension. In H. v. Osstendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 247-277). Mahwah: Nj: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Feuer, J. (1992). Genre Study and Television. In R. C. Allen (Ed.), *Channels of Discourse, REassembled: Television and Contemporary Criticism* (pp. 138-159). London: Routledge.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. London: Routledge.
- Forster, K. I., & Chambers, S. M. (1973). Lexical Access and Naming Time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627 - 635.
- Francis, H., & Hallam, S. (2000). Genre Effects on Higer Education Students' text Reading for Understanding. *Higer Education*, 39(3), 89-100.
- Frawley, W. (1991). *Linguistic Semantics*. . Hillsdale - New Jersey: Lawrence.
- Frawley, W. (1992). *Linguistic Semantics*. New Jersey - Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Frensch, P. A., & R nger, D. (2003). Implicit Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 13-18.
- Friederici, A. D. (2012). The Cortical Language Circuit: From Auditory Perception to Sentence Comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(5), 262-268.
- Friederici, A. D., & Gierhan, S. M. (2013). The Language Network. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(2), 250-254.
- Garnham, A., Oakhill, J., Ehrlich, M. E., & Carreiras, M. (1995). Representations and Processes in the Interpretation of Pronouns: New Evidence From Spanish and French. *Journal of Memory and Language*(34), 41-62.
- Genette, G. (2011). *Anlatının S ylemi Yöntem Hakkında Bir Deneme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Gergakopoulou, A. (2011). Narrative. Z. Jan,  . Jan-Ola, & V. Jef içinde, *Discursive Pragmatics* (s. 190-207). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Ghose, G. M., & Maunsell, J. H. (2002). Attentional Modulation in Visual Cortex Depends on Timing. *Nature*(419), 616-620.
- Giv n, T. (1994). Irrealis and Subjunctive. *Studies in Language*, 2(18), 265-337.
- Giv n, T. (2001). *Syntax: An Introduction*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Glenberg, A. M., & Langston, W. E. (1992). Comprehension of Illustrated Text: Pictures Help to Build Mental Models. *Journal of Memory & Language*, 31, 129-151.
- Glenberg, A. M., Meyer, M., & Lindem, K. (1987). Mental Models Contribute to Foregrounding During Text Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83.

- Goldman, R. S., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. In M. L. vd. (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 311-335). New York - London: Routledge.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish a Comparative Grammar*. İstanbul: DER Yayınları.
- Grabe, W. (1991). Current Development in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. (2002). Reading in a Second Language. In B. K. Robert (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 51-59). Oxford - New York: Oxford University Press.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.
- Graesser, A. C., Millis, K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189.
- Grainger, J., Dufau, S., & Ziegler, J. (2016). A Vision of Reading. *Trends in Cognitive*, 20(3), 171-179.
- Grosz, B. J., & Sidner, C. L. (1986). Attention, Intention, and the Structure of Discourse. *Computational Discourse*, 12(3), 175-204.
- Grosz, B., Joshi, A., & Weinstein, S. (1995). Centering: A Framework for Modeling the Local Coherence of Discourse. *Computational Linguistics*, 12(3), 203-225.
- Guéron, J. (2007). On Tense and Aspect. *Lingua*(117), 367-391.
- Gupta, P., & Cohen, N. J. (2002). Theoretical and Computational Analysis of Skill Learning, Repetition Priming, and Procedural Memory. *Psychological Review*, 109, 401-448.
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and Translation*. London - New York: Longman Publishing.

- Herbert, C., Ethofer, T., Anders, S., Junghofer, M., Wildgruber, D., Grodd, W., & Kissler, J. (2009). Amygdala Activation During Reading of Emotional Adjectives an Advantage For Pleasant Content. *Social Cognitive and Effective Neuroscience*, 4(1), 35-49.
- Hidi, S. E. (1995). A Reexamination of the Role of Attention in Learning From Text. *Educational Psychology Review*, 7, 323-350.
- Hobbs, J. R. (1983). Why is Discourse Coherent? . In F. Neubauer (Ed.), *Coherence in Natural Language Texts* (pp. 26-69). Hamburg: Helmut Buske.
- Hruby, G. G. (2009). Grounding Comprehension in the Neuroscience Literatures. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Reading Research on Reading Comprehension* (pp. 189-223). New York: NY: Routledge.
- Janssen, P., & Shadlen, M. N. (2005). A Representation of the Hazard Rate of Elapsed Time in Maraque area LIP. . *Nature Neuroscience*(8), 234 – 241.
- Jensen, P. A. (1990). Narrative Description or Descriptive Narration: Problems of Aspectuality in Cechov. In B. T. Nils (Ed.), *Verbal Aspect in Discourse* (pp. 383-409). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Johns, A. M. (2008). Genre Awareness for the Novice Academic Student: An Ongoing Quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. MA: Cambridge: Harvard University Press.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Kavukçu, C. (2006). *Başkasının Rüyaları*. İstanbul: Can Yayınları.
- Kaygısız, Ç. (2016). *Öğretici Metinlerde Tanıtsallığın Sunumu: Türkçe Öğretimine Yönelik Gözlemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma Eğitiminde Metin Yapısı Farkındalığı: Bilgilendirici Metin Örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkic*, 13(4), 823-840.
- Keçik, İ. (2003). Okuma Edimi. İçinde C. İleri (Ed.) *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keçik, İ., & Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kemal, Y. (2007). *Ağrıdağı Efsanesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kemal, Y. (2008). *Yılanı Öldürseler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Khalil, E. N. (2002). *Grounding English and Arabic News Discourse*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, W. (1991). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. In G. Denhiere, & J. P. Rossi (Eds.), *Text and Processing* (pp. 107-153). Amsterdam - New York - Oxford - Tokyo: North-Holland.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Insrtuction. In E. A. Donna, J. U. Norman, & B. R. Robert (Eds.), *Theoretical Models and Processess of Reading* (6th ed., pp. 807-739). Newark: DE: International Reading Association.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden: MA, Oxford - Victoria: Blackwell Publishing.

- Klare, G. R. (2010). Redability. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol 1, pp. 681-744). New York - London: Pearson.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Kotz, S., Meyer, M., Alter, K., Besson, M., von Cramon, D., & Friederici, A. (2003). On the Lateralization of Emotional Prosody: An Event-Related Functional MR Investigation. *Brain and Language*, 86(3), 366-376.
- Kutas, M., & Schmitt, B. M. (2003). Language in Microvolts. In M. T. Banich, & M. Mack (Eds.), *Mind, Brain, and Language Multidisciplinary Perspectives* (pp. 171-210). Mahwah : NJ - London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, R. T. (1981). Persuasive Discourse and Ordinary Conversation. In D. Tannen (Ed.), *Georgetown University Table on Languages and Linguistics (GURT) Analyzing Discourse: Text and Talk* (pp. 25-42). Washington DC: Georgetown University Press.
- Lampert, G., & Lampert, M. (2000). *The Conceptual Structures of Modality Essences and Ideologies. A Study in Linguistics (meta-)Categorization*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Lascardies, A., & Asher, N. (1993). Temporal Interpretation, Discourse Relation and Commonsense Entailment. *Linguistics and Philosophy*, 19(1), 1-89.
- Locassio, G.; Mahone, E.; Eason, S., & Cutting, L. E. (2010). Executive Dysfunction Among Children With Reading Comprehension Deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 441-454.
- Luce, R. D. (2008). *Response Times Their Role in Inferring Elementary Mental Organization*. New York - Oxford: Oxford University Press.

- Lupker, S. J. (2005). Visual Word Recognition: Theories and Findings. In J. S. Margaret, & H. Charles (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 39-60). Malden, MA: Blacwell Publishing.
- Magliano, J. P., Zwaan, R. A., & Graesser, A. (1999). The Role of Situational Continuity in Narrative Understanding. In H. v. Oostendorp, & S. R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Reprsentations During Reading* (pp. 219-246). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Towards a Functional Theory of Text Organization. *TEXT*, 8(3), 243-281.
- Mann, W., & Thompson, S. (1992). *Discourse Description: Diverse Linguistic Analysis of a Fund-Raising Text*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Marcus, N., Cooper, M., & Sweller, J. (1996). Understanding Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 88, 49-63.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Masuhara, H. (2007). The Role of Proto-Reading Activities in the Acquisition and Development of Effective Reading Skills. In T. Brain (Ed.), *Language Acquisition and Development: Studies of Learners of First and Other Languages* (pp. 15-31). London: Continuum.
- Maviş, Ö. F. (2015). Bilgiyi İşleme Kuramı. İçinde A. Mehmet (Ed.). *Öğrenmenin Nörofizyolojisi Öğretimde Yeni Yaklaşımlar*. (s.29-43). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mayer, R. E. (1996). Learners as Information Processor: Legacies and Limitation of Educationl Psychology's Second Metaphor. *Educational Psychologist*, 31, 151-161.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimeda Learning*. New York: NY: Cambridge University Press.

- McNabb, M. L., & Thurber, B. B. (2006). *Literacy Learning in Networked Classrooms: Using the Internet With Middle Level Students*. Newark: International Reading Association.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning From Texts: Effects of Prior Knowledge and Text Coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- McShane, M., Nirenburg, S., & Zacharski, R. (2004). Mood and Modality: Out of Theory and Into the Fray. *Natural Language Engineering*, 10(1), 57-89.
- Medina, A. C., Brantmeier, C., & Schultz, L. (2017). Inserted Adjuncts working Memory Capacity, and L2 Reading. *System*, 66, 69-86.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara
- Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once Upon a Time: Comprehending Narrative Text. In J. S. Schumm (Ed.), *Reading Assessment and Instruction for All Learners* (pp. 222-261). New York, NY: Guilford Press.
- Meyer, B. J., & Rice, G. E. (2010). The Structure of Text. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol 1, pp. 319-351). New York - London: Routledge.
- Moore, J. D., & Wiemer-Hastings, P. (2003). Discourse in the Computational Linguistics and Artificial Intelligence. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of Discourse Process* (pp. 439-487). Mahwah - New Jersey - London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, J. F., & Pollack, M. E. (1992). A Problem for RST: The Need for Multi-Level Discourse Analysis. *Computational Discourse*, 18(4), 537-544.
- Moser, M., & Moore, J. D. (1996). Toward a Synthesis of Two Accounts of Discourse Structure. *Computational Linguistics*, 22(3), 409-419.

- O'Brien, E. J., Rizzella, M. L., Albrecht, J. E., & Halleran, J. G. (1998). Updating a Situation Model: A Memory-Based Text Processing View. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition*, 24, 1200-1210.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1989). Language Has a Heart. *Text*, 9, 7–25.
- Ohtsuka, K., & Brewer, W. F. (1992). Discourse Organization in the Comprehension of Temporal Order in Narratives. *Discourse Processes*(15), 317-336.
- Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed.). New York: Pearson.
- Osterhout, L., Kim, A., & Kuperberg, G. (2012). The Neurobiology of Sentence Comprehension. In M. J. Spivey, K. McRae, & M. F. Joannis (Eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 365–389). Cambridge: Cambridge University Press.
- Öhman, A., Flykt, A., & Esteves, F. (2001). Emotion Drives Attention: Detecting the Snake in the Grass. *Journal of Experimental Psychology*, 130(3), 466-478.
- Östman, J.-O., & Virtanen, T. (2011). Text and Discourse Linguistics. In J. Zienkowski, Ö. Jan-Ola, & J. Verschueren (Eds.), *Discursive Pragmatics* (pp. 266-285). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Özenici, S. (2009). İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 467-476.
- Packard, M. G., & Knowlton, B. J. (2002). Learning and Memory Functions of the Basal Ganglia. *Annual Review of Neuroscience*, 25, 563-593.
- Paivio, A. (2007). *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and Modality*. (1st ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*. (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

- Pearson, P. D. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. In S. E. Israel, & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 3-33). New York - London: Routledge.
- Perfetti, C. A., & Frishkoff, G. A. (2008). The Neural Bases of Text and Discourse Processing. In B. Stemmer, & H. A. Whitaker (Eds.), *Handbook of Neuroscience of Language* (pp. 165-174). San Diego: Academic Press.
- Perfetti, C., Nelson, J., Liu, Y., Fiez, J., & Tan, L.-H. (2010). The Neural Bases of Reading. in P. Cornelissen, & M. K. P. Hansen (Eds.), *The Neural Basis of Reading* (pp. 1-27). Oxford: Oxford University Press.
- Petöfi, J. S. (1990). Language as a Written Medium: Text. In N. E. Collinge (Ed.), *An Encyclopaedia of Language* (pp. 133-144). London - New York: Routledge.
- Pexman, P. M., Hino, Y., & Lupker, S. J. (2004). Semantic Ambiguity and the Process of Generating Meaning From Print. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition*, 30, 1252-1270.
- Plunkett, K. (1996). *Connectionism and Development: Neural Networks and the Study of Change*. New York: Oxford University Press.
- Poelmans, G., Pauls, D. L., Buitelaar, J. K., & Franke, B. (2011). Integrated Genomewide Association Study Findings: Identification of a Neurodevelopmental Network for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 168, 365-377.
- Polanyi, L. (1982). Literary Aspects of oral Storytelling. In D. Tannen (Ed.), *Written and Spoken Language: Exploring Orality and Literacy* (2nd ed., pp. 155-170). Nordwood; NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Price, C. J. (2000). The Anatomy of Language: Contributions From Functional Neuroimaging. *Journal of Anatomy*, 197, 335-359.

- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Shaywitz, S. E., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Skudlarski, P., Marchione, K. E., Jenner, A. R., Fletcher, J. M., Liberman, A. M., Shankweiler, D. P., Katz, L., Lacadie, C., & Gore, J.C. (2000). The Angular Gyrus in Developmental Dyslexia: Task-Specific Differences in Functional Connectivity Within Posterior Cortex. *Psychological Science*. 11, 51-56
- Pugh, K. R., Frost, S. J., Rothman, D. L., Hoeft, F., Tufo, S. N., Mason, G. F., Fulbright, R. K. (2014). Glutamate and Choline Levels Predict Individual Differences in Reading Ability in Emergent Readers. *The Journal of Neuroscience*, 34(11), 4082-4089.
- Pugh, K. R. & Fumiko (2017) Neurochemistry as a Moderator of Brain Networks for Reading. *National Institute of Health*. <https://grantome.com/grant/NIH/R01-HD086168-04>
- Radach, R., & Kennedy, A. (2013). Eye Movements in Reading: Some Theoretical Context. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(3), 429-452.
- Radvansky, G. A. (2006). *Human Memory*. Boston: MA: Pearson.
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. London: Macmillan.
- Renkema, J. (2004). *Introduction to the Discourse Studies*. Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rice, M. (2013). Making Connections: Reading Comprehension Skills and Strategies. <https://eps.schoolspecialty.com/downloads/research.papers/mc.pdf>, 1-12.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and Narrative*. London: University of Chicago Press .
- Riehle, A., Grün, S., Diesmann, M., & Aertsen, A. (1997). Spike Synchronization and Rate Modulation Differentially Involved in Motor Cortical Function. *Science*(278), 1950–1953.

- Rinck, M., Gamez, E., Diaz, J. M., & de Vaga, M. (2003). Processing of Temporal Information: Evidence From Eye Movements. *Memory & Cognition*, 31, 77-86.
- Rinck, M., Hahnel, A., & Becker, G. (2001). Using Temporal Information to Construct, Uptade, and Retrieve Situation Models Of Narratives. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(1), 67–80.
- Robertson, D. A., Gernsbacher, M. A. & Guidotti, S. J. (1999). *fMRI Investigation of Comprehension of Written Versus Picture Narrative*. Annual Meeting of the Cognitive Neuroscience Society. Washington: DC.
- Robertson, D. A., Gernsbacher, M. A., Guidotti, S. J., Robertson, R. R., Irwin, W., Mock, B. J., & Campana, M. E. (2000). Functional Neuroanatomy of the Cognitive Process of Mapping During Discourse Comprehension. *Psychological Science*, 11(3), 255-260.
- Rogers, T. T., & McClland, J. L. (2004). *Semantic Cognition: A Parallel Distrubuted Processing Approach*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Rosenberg, M. D., Finn, E. S., Scheinost, D., Constable, R. T., & Chun, M. M. (2017). Characterizing Attention With Predictive Network Models. *Trends in Cognitive Science*, 21(4), 290-302.
- Rozimela, Y. (2014). The Students' genre Awareness and Their Reading Comprehension of Different Text Types. *International Journal of Asian Social Science*, 4(4), 460-469.
- Rubin, D. (2007). A Basic Systems Model of Episodic Memory. *Perspectives on Psychology Science*, 1, 277-311.
- Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (1994). Reading as a Motivated as a Motivated Meaning-Construction Process. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1015-1068). Newark: DE: International Reading Association.

- Ruhi, Ş. (2009). Söylem ve Birey. A. Kocaman içinde, *Söylem Üzerine* (3 b., s. 16-26). Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward and Interactive Models Of Reading. In S. Dornic (Eds.), *Attebtion and Performance* (pp. 719-747). New York: Academic.
- Rumelhart, D. E. (2013). Toward an Interactive Model of Reading. In E. A. Donna, J. U. Norman, & B. R. Robert (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (6 th. ed., pp. 719-747). Newark: DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E., & McClland, J. L. (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition: Foundation*. Cambridge: MIT Press.
- Sager, J. G. (1997). Text Types and Translation. In A. Trosborg (Ed.), *Text Typology and Translation* (pp. 24-41). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sakai, K. L., Noguchi, Y., Takeuchi, T., & Wantanabe, E. (2002). Selective Priming of Syntactic Processing by Event-Related Transcranial magnetic Stimulation of Broka's Area. *Neuron*, 35(6), 1177-1182.
- Salmelin, R., & Kujala, J. (2006). Neural Representation of Language: Activation Versus Longrange Connectivity. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(1), 519-525.
- Samuels, S. J. (2013). Toward a Theory of Automatic Information Processing Reading. In D. E. Alverman, N. J. Unrau, & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical Models and Process of Reading* (6th ed., pp. 698-718). Newark: DE: International Reading Association.
- Sanford, A. J., Moar, K., & Garrod, S. (1988). Proper Names as Controllers of Discourse Focus. *Language and Speech*, 31, 43-56.

- Saukkonen, P. (1983). What Are the Semantic-Pragmatical Features of Stylistic Genres of Text. *Proceedings of XIIIth International Congress of Linguistics* (pp. 1036-1039). Tokyo: The Hague.
- Schank, R. C. (1978). Predictive Understanding. In N. Campbell, & P. T. Smith (Eds.), *Recent Advantages in the Psychology of Language-Formal and Experimental Approaches* (pp. 91-102). New York, NJ: Plenum Press.
- Schreuder, R., & Baayen, R. H. (1995). Modeling Morphological Processing. In L. B. Fieldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 131-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning Theories An Educational Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Scott, S. K., Leff, A. P., & Wise, R. J. (2003). Going Beyond the Information Given: A Neural System Supporting Semantic Interpretations. *NeuroImage*, 19, 870-876.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming. *Psychological Review*, 96(4), 523-568.
- Shallice, T. (2002). Fractionation of the Supervisory System. In D. T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of Frontal Lobe Functions* (pp. 261-277). New York: Oxford University Press.
- Sheng, H. J. (2000). Cognitive Model for Teaching Reading Comprehension. *English Teaching Forum*, 38(4), 12-15.
- Shirai, Y. (1998). The Emergence of Tense-Aspect Morphology in Japanese: Universal Predisposition? *First Language*, 18, 281-309.
- Shirai, Y., & Andersen, R. W. (1995). The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account. *Language*, 71, 743-762.
- Simpson, P. (1993). *Language, Ideology, and Point of View*. London: Routledge

- Slavin, R. E. (2012). *Educational Psychology Theory and Practice* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Smith, C. S. (1983). A Theory of Aspectual Choise. *Language*, 59(3), 479-501.
- Smith, C. S. (1991). *The Parameter of Aspect*. Dordrectht: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, C. S. (1997). *The Parameter Aspect* (2nd ed.). Dordrecht - Boston - London: Kluwer Academic Publisher.
- Smith, C. S. (2003). *Modes of Discourse The Local Structure of Text*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, C. S. (2007). Tense and Temporal Interpretation. *Lingua*, 117, 419-436.
- Smith, E., & Kosslyn, E. (2014). *Cognitive Psychology Mind and Brain*. Essex: Pearson.
- Solin, A. (2011). Genre. In J. Zienkowski, Ö. J-O, & J. Verschueren. (Eds.), *Discursive Pragmatics* (pp. 119-134). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Speer, N. K.; Zacks, J. M., & Reynold, J. R. (2007). Human Brain Activity Time-Locked to Narrative Event Boundaries. *Psychological Science*, 18(5), 449-455.
- Speer, N. K., & Zacks, J. M. (2005). Temporal Changes as Event Boundaries: Processing and Memory Consequences of Narrative Time Shifts. *Journal of Memory and Language*(53), 125-140.
- Spitsyna, G., Warren, J. E., Scott, S. K., Turkheimer, F. E., & Wise, J. S. (2006). Converging Language Streams in the Human Temporal Lobe. *The Journal of Neuroscience*, 26(28), 7328-7336.
- Stanovich, K. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stein, N. (1982). The Definition of a Story. *Journal of Pragmatics*, 6, 487–507.

- Steinhauer, K., & Cannonlly, J. F. (2008) Event-Related Potentials in the Study of Language. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.) *Handbook of Neuroscience of Language* (pp. 91-104). Amsterdam: Academic Press.
- Stillar, G. F. (1998). *Analyzing Everyday Texts: Discourse, Rheotoric, and Social Perspectives*. London - New Delhi: SAGE Publication Inc.
- Swales, J. (1985). A Genre-Based Approach to Language Across the Curriculum. In M. L. Tickoo (Eds.), *Language Across the Curriculum* (pp. 10-22). Singapore: SEAMO Regional Language Center.
- Swanson, C. (1979). *The Effects of Top-Level Structure on Ninth Graders' Recall of textual Materials*. Unpublished Doctoral Dissertation: Arizona State University.
- Pass, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory Instructional Desing: Recent Development. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4.
- Sweller, J., van Merrienbore, J. J., & Pass, F. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Desing. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.
- Talmy, L. (1983). How Language Structures Space. In H. Pick, & L. Acredolo (Eds.), *Spatial Orientation: Theory, Research and Application* (pp. 225-282). New York: Plenum.
- Tannen, D. (1982). Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives. *Language*, 1(58), 1-21.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanpınar, A. H. (2010). *Huzur*. İstanbul : Dergah Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2011). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taylan, E. (1997). *Türkçede Görünüş, Zaman ve Kiplik İlişkisi: - DI Biçimbirimi. XI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (s. 1-13). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

- Theios, J., & Muise, J. G. (1977). The Word Identification Process in Reading. In D. P. Castellan, & G. R. Potts (Eds.), *Cognitive Theory* (pp. 281-298). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Therriault, D. J., Rinck, M., & Zwaan, R. A. (2006). Assessing the Influence of Dimensional Focus During Situation Model Construction. *Memory & Cognition*, 34, 78-89.
- Timberlake, A. (1982). Invariance and the Syntax of Russian Aspect. In J. H. Paul (Eds.), *Tense-Aspect Between Semantics & Pragmatics* (pp. 305-331). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Toolan, M. (2001). *Narrative A Critical Linguistic Introduction* (2nd ed.). London - New York: Routledge.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models* (3rd ed.). New York - London: Guilford Press.
- Trosborg, A. (1997). Text Typology: Register, Genre and Text Type. In A. Trosborg (Ed.), *Text Typology and Translation* (pp. 3-23). Amsterdam - Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Tufo, S. N., Frost, S. J., Hoeft, F., Cutting, L. E., Molfese, P. J., Mason, G. F., . . . Pugh, K. R. (2018). Neurochemistry Predicts Convergence of Written and Spoken Language: A Proton Magnetic Resonance Spectroscopy Study of Cross-Modal Language Integration. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-17.
- Tulving, E., & Craik, F. I. (2000). *The Oxford Handbook of Memory*. New York: Oxford University Press.
- Turan, Ü. D., Zeyrek, D., & Bozşahin, C. (2012). Söylem ve Bağdaşıklık İlişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 2, 41-65.
- Uzun, L. (2009). Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.

- Uşaklıgil, H. Z. (1999). Mahalleye Mevkuf. İ. Selim içinde, *Modern Türk Edebiyatında 99 Hikayeciden 99 Hikaye, Oğlak Antolojileri*. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Uzun, N. E. (1998). Türkçe'de Görünüş / Kip / Zaman Üçlüsü. *Dil Dergisi*, 68, 5-22.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması* (3 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ümit, A. (2021). *Kayıp Tanrılar Ülkesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vallduvi, E. (1992). *The Information Component, Outstanding Dissertation in Linguistics*. Garland Publishing.
- van der Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The Effects of Readers' Goals on Inference Generation and Memory for Texts. *Memory & Cognition*, 29, 1081-1087.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- van Petten, C. (1993). A Comparison of Lexical and Sentence-Level Context Effects in Event-Related Potentials. *Language and Cognitive Processes*, 8(4), 485-531.
- Virtanen, T. (1990). On the Definition of Text and Discourse. *Folia Linguistica*, 3-4(24), 447-455.
- Vuilleumier, P., Richardson, M. P., Armony, J. L., driver, J., & Dolan, R. J. (2004). Distant Influences of Amygdala Lesion on Visual Cortical Activation During Emotional Face Processing. *Nature Neuroscience*, 7(11), 1271-1278.
- Vurdien, R. (1994). *Schemata-Theoretical Model of Reading Revisited*. ERIC: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/c1/f4.pdf.
- Wang, B., Hu, X., Li, P., & Yu, P. S. (2021). Cognitive Structure Learning Model for Hierarchical Multi-Labeled Text Classification. *Knowledge Based System*, 218, 1-13.

- Wartenburgen, I.; Heekeren, H. R., Abutelabi, J., Cappa, S. F., Villringer, A., & Perani, D. (2003). Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain. *Neuron*, 37(1), 159-170
- Willis, A. I. (2008). *Reading Comprehension and testing in the U. S. Undercurrents of Race, Class, and Power in the Struggle for Meaning*. New York: Routledge.
- Wittrock, M. C. (1990). Generating Process of Comprehension. *Educational Psychologist*, 24(4), 531-541.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid*. Cambridge: Icon Books.
- Woodward-Kron, R. (2005). The Role of Genre and Embedded Genres in Tertiary Students' Writing. *Prospect*, 20, 24-41.
- Yaşar, K. (2008). *Çakırcalı Efe*. İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.
- Yaltkaya, K. (2000). Bellek Bozuklukları. *Bilim ve Teknik*, 42-44.
- Yazıcı, N. (2004). *Anlatı Metinlerinde Ön ve Arka Planı Belirginleştiren Dilsel Görünümler: Türkçe Üzerine Gözlemler*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yılmaz, B. (2012). Okumanın Nörobiyolojisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 142-147.
- Yılmaz, S. (2005). Bilgi İşleme Modeline Dayalı Bir Dersin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Manyetizma Konusundaki Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 236-243.
- Zacks, J. M., Speer, N. K., & Reynolds, J. R. (2009). Segmentation in Reading and Film Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138(2), 307-327.
- Zacks, J. M., Speer, N. K., Swallow, K. M., Braver, T. S., & Reynolds, J. R. (2007). Event Perception: A Mind-Brain Perspective. *Psychological Bulletin*(133), 273-293.
- Zeyrek, D. (1993). Eylemlerle Anlatılar. *Dilbilim Araştırmaları*, 119-129.
- Zwaan, R. A. (1996). Processing Narrative Time Shifts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*(22), 1196-1207.

- Zwaan, R. A. (2004). The Immersed Experiencer: Toward an Embodied Theory of Language Comprehension. In B. H. Boss (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 35-62). New York: Academic Press.
- Zwaan, R. A., Madden, C. J.; Whitten, S. N. (2000) The Presence of an Event in the Narrated Situation Affects Its Availability to the Comprehended, *Memory & Cognition*. 28(6), 1022-1028.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situations Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185
- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: An Event-Indexing Model. *Psychological Science*(6), 292-297.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 386-397.

VII. ÖZET

Okuma eyleminin temel amacı, okunan metinden bilgi edinilmesidir. Bu amaçla okurlar, metinde yer alan olay / durumlara ilişkin zihinsel temsiller oluşturur ve oluşturulan bu zihinsel temsilleri uzun süreli bellek sistemine aktarılır. Okuma-anlama süreçlerini açıklamaya dönük pek çok modern teoride de bu duruma dikkat çekilmektedir.

Durum modelleri, metinde yer alan olay / durumun zamansal (*temporal*) ve mekânsal konumuyla, diğer metin varlıkları hakkında bilgi sağlayan zihinsel temsillerdir. Bir diğer ifadeyle durum modeli, metni oluşturan ilişkiler ağının bütününe dönük sağladığı zihinsel temsillerle, metinsel bilginin okurun dünya bilgisi ile bütünleştirilmesini olanaklı kılan zihinsel işlemcilerdir. Ancak işler bellek sisteminin, belirli bir zaman diliminde eş zamanlı olarak işleyebileceği bilgi miktarının sınırlı olduğu için, okunan metne ilişkin oluşturabilecek durum modellerinin sınırlı olduğu da bilinmelidir. Bu nedenle durum modellerinin oluşumunda kullanılan parametrelerin neler olduğunun bilinmesi ve bu parametrelerin yüzey metin yapısındaki izlerine dönük çıkarımlar yapılması okuma anlama sürecinin etkinliği açısından önem arz etmektedir.

Metne dönük durum modeli oluşturmak için kullanılan zihinsel işlemcilerden bir tanesi okunan metin zamansal (*temporal*) yapısına ilişkin bilgi sağlayan dilsel yapılardır. Zamansal (*temporal*) birimler, hem metin varlıklarına ilişkin sağladıkları gönderim ilişkileri nedeniyle hem de zamansal yapıyla ilişkili birimlerdeki (zaman, görünüş) değişimler metindeki bilgi yapılarına erişimi etkilediği için önemlidir. Bu nedenle okuma süreci boyunca zihin, bu yapıları takip etmekte ve yaşanan değişimlere duyarlılık göstermektedir.

Alan yazına bakıldığında zamanın (*time*), metinlerin anlaşılmasında oynadığı rolün incelenmesi, olay veya durumların kurgusal ve tarihsel anlatılarda nasıl ifade edilmesi gerektiğine dönük çalışmaların izlerinin Aristo'ya kadar gittiği görülmektedir. Ancak bu

konuda yapılan çalışmalar, zihinsel model (*mental models*) ve durum modeli (*situation models*) kavramlarının, yapılan bilişsel çalışmalardan elde edilen bulgulardan hareketle ortaya konulmasıyla yoğunlaşmaktadır. Bahse konu bu çalışmalarda zaman (*time*) ve görünüşle (*aspect*) ilişkili dilsel yapıların, metinde yer alan olay / durumların zamansal (*temporal*) konumu hakkında bilgi sağladığı ve metin boyunca zihni yönlendirerek aktarılan olay / durumların metnin söylem akışı ile uyumlu olup olmadığı hakkında bilgi sağladığı görülmüştür. Bu nedenle zaman (*time*) ve görünüşe (*aspect*) ilişkin birimler, okuyucunun metnin durum modelini oluşturmada odaklanılması gereken unsurlara ilişkin sağladıkları bilgi nedeniyle oldukça önemlidir.

Bu noktadan hareketle bu tez çalışmasında zamansallık (*temporality*) ifade eden birimlerin, metnin anlamlandırılması süreçlerinde oynadığı rollerin ortaya konulmasına dönük deneysel incelemeler yapılmıştır. Söz konusu incelemeler sonucu elde edilen bulgulardan hareketle; zamansallık ifade eden birimlerin anlamlandırma süreçlerinde ne gibi roller üstlendikleri ve çalışma sistematiklerine ilişkin bilginin, okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan didaktik süreçlere neden entegre edilmesine gerektiğine dair akademik düzeyde bir tartışma kurulmuştur. Bu yolla ayrıca okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik içerik ve etkinliklerin tasarımılanması süreçlerinde kullanılabilecek kapsamlı bir didaktik alt yapı malzemesi de elde edilmiştir.

Bilgi işlem eylemi olarak okuma sürecinde, görsel unsurların metni anlamlandırmak üzere bilişsel sistem tarafından nasıl bir araya getirildiği, bilişsel bilim alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bağlamda metni oluşturan yapısal birimler ile bu birimlerin bir birleriyle olan etkileşimlerin, okuma-anlama süreçlerindeki işlevleri yapılan çalışmaların temelini oluşturmaktadır.

Okuma sürecinde ortaya çıkan tepki sürelerinin incelenmesi, okuma sürecinde metni anlamlandırmaya dönük gerçekleştirilen bilişsel işlemlerin yansıması olduğundan,

okuma-anlama süreçlerini açıklamaya dönük çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Tepki süresi çalışmalarında, durum modellerinin oluşumunda rol oynayan birimlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçleri için kullanılan parametre uyumsuzluk paradigmasıdır (*inconsistency paradigm*). Bu paradigmadaki temel varsayım, görünüş (*aspect*) ve zaman (*time*) gibi semantik içerikli değişkenlerin, fonolojik ve ortografik değişkenlere kıyasla daha uzun zihinsel işlemler içerdiğidir. Bu nedenle tümcelerın okunma süresi, aynı zamanda o tümcelerin okuma güçlüğü ile ilgilidir ve bu tip çalışmalarda bağımlı değişken olarak kabul edilmektedir.

Tutarsızlık paradigmasına dayalı deneylerde, zamansal açıdan birbirinden farklı iki hedef tümce ile ilerleyen süreçte söz konusu bu hedef tümcelerden birisi ile uyumlu diğer ile uyumsuz tümceler bir arada kullanılmaktadır. Hedef tümcelerin içerdiği zamansal bilgi, o ana kadar oluşturulan durum modeli için oldukça önemlidir ve hedef tümcelerin okunma süreleri, zamansal bilginin izlenip izlenmediğine ilişkin çıkarımların yapılmasını olanaklı kılmaktadır. Bu bağlamda, zamansal açıdan birbiriyle uyumlu tümcelerin okunma süresi, uyumsuzluk gösteren tümcelerin okunma süresinden daha kısadır, çünkü zamansal açıdan uyumsuzluk gösteren bilginin, oluşturulan durum modeline entegrasyonu daha uzun bilişsel süreçler gerektirmektedir.

Bu noktadan hareketle, bu tez çalışmasında okuma-anlama sürecinde zamansal bilginin, metni anlamlandırma ve durum modeli oluşturmada kullanıldığı ve zamansa bilgideki değişimlerin takip edildiği varsayılmış ve yapılan deneysel çalışmalardan elde edilen bulgular, okuma sürecinde zamansal (*temporal*) bilgiye karşı duyarlılık gösterildiğini ve zamansal bilgiyi metin yüzeyindeki izdüşümleri olan görünüş kodlaması yapan birimlerin, metin boyunca izlendiğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma-Anlama, Durum Modelleri, Anlatı Metinleri, Görünüş.

VIII. ABSTRACT

The main purpose of the act of reading is to obtain information from the text. Thus, readers can create mental representations of what they read, which are stored in the long-term memory. Many modern theories on the processes of reading and comprehension also emphasize this phenomenon.

Situation models are mental representations of the temporal and spatial location of the event/situation in the text, as well as of other information. In other words, situation models are mental processors that enable the integration of the mental representations of the web of relationships that make up the text with the readers' world knowledge. However, as the amount of information that the working memory system can simultaneously process in a given period is limited, it should be noted that there is a limit to the number of situation models that can be created while reading a text. Therefore, it is of great importance for the efficiency of reading and comprehension to be informed about the parameters of situation model creation and to make inferences on the relationship between these parameters and the surface structure of the text.

One of the mental processors used to create situation models is linguistic structures, which provide information about the temporal structure of the text in question. Temporal units are important as they make references regarding the entities in the text, as well as because the changes in the temporal structure (time, aspect) affect the comprehension of the information structures in the text. Therefore, the mind follows and responds to the changes that occur in these structures throughout the process of reading.

Literature review shows that the history of the efforts on understanding the role of time in the comprehension of the texts and the expression of events or situations in fictional and historical narratives goes all the way back to Aristotle. However, relevant studies investigate the concepts of mental models and situation models based on the findings obtained from cognitive studies. It was seen in these studies that linguistic structures

related to time and aspect provide information about the temporal location of the events/situations in the text, as well as about whether the events/situations conveyed by guiding the mind throughout the text are compatible with the discourse flow of the text. Therefore, units related to time and aspect is of great importance as they provide the readers with the information they need in constructing a situation model.

Accordingly, in this thesis, experimental investigations were carried out in order to reveal the role of units expressing temporality in making sense of the text. In light of the findings obtained after the said investigations, the roles of the units expressing temporality in making sense of the text and why information on these roles should be integrated into didactic processes aimed at improving reading were discussed. Thus, comprehensive didactic material that can be utilized in designing content and activities for the development of reading skills was obtained.

How the cognitive system brings together visual elements to process information and to make sense of the text during reading is an important part of the relevant studies in the field of cognitive science. Accordingly, these studies focus on the structural units that make up the text and the interactions of these units with each other and their functions in the processes of reading and comprehension.

Since reaction time in reading is an indicator of the cognitive processes that take place while making sense of the text during reading, it is frequently used in studies that aim to explain the processes of reading and comprehension. In studies on reaction time, the inconsistency paradigm is utilized for the monitoring and evaluation of the units that play a role in the formation of situation models. The basic assumption of this paradigm is that semantic variables such as aspect and time involve longer mental operations than phonological and orthographic variables. Therefore, the time spent reading sentences is

related to the reading difficulty of those sentences. This assumption is taken as the dependent variable in such studies.

In experiments where the inconsistency paradigm is used, two temporally varying target sentences are used, to which sentences compatible with one of these target sentences and incompatible with the other are added in the next stages. The temporal information contained in the target sentences is of great importance for the situation models created up to a given point, and by examining the reading times of the target sentences, inferences can be made about whether the temporal information is followed or not. So, the reading time of temporally compatible sentences is shorter than temporally incompatible sentences because the integration of temporally inconsistent information into the situation model requires longer cognitive processes.

From this point of view, in this thesis, it is assumed that temporal information is used to make sense of the text and create situation models in the processes of reading and comprehension and that the changes in temporal information are followed. The findings obtained from relevant experimental studies found sensitivity to temporal information during reading, and they concluded that units that encode the aspects of the text, which are represented by temporal information, are placed throughout the text.

Keywords: Reading, Comprehension, Situation Models, Narrative Texts, Aspect.

IX. TÜRKÇE-İNGİLİZCE TERİMLER DİZİNİ

A

Alışkanlık: Habitual.

Belirleme: Setting.

Amaçlılık ve Kabuledilebilirlik:
Intentionality and Acceptability.

Bellek Depoları: Memory Stores.

Berimsel: Computational.

Amaçlılık: Intentionality.

Biçimbirimsel Bilgi: Morphemic

Anlam Ağları: Semantik Networks.

Knowledge.

Anlamsal Bilgi: Semantic Knowledge.

Bildirme: Indicative / Declarative.

Anlatı Değerlendirmesi: Narrative
Evaluation.

Bilgi Deposu: Knowledge Store.

Anlatı Dinamiği: Narrative Dynamics.

Bilgi Düğümlerinin Aktivasyonu,
Deaktivasyonu ve Söndürülmesi:
Activation, Inhibition, and Suppression
of Nodes.

Anlatı Hareketi: Narrative Movement.

Anlatılabilirlik: Tellability.

Bilgi Düğümlerinin Yayılımlı
Aktivasyonu: Spreading Activation of
Nodes in Knowledge Networks.

Anlıksallık: Punctuality.

Ardıl: Consecutive.

B

Bilgi Yapısı: Information Structure.

Bağ: Connectivity.

Bilgisel Yapı: Informational Structure.

Bağdaşıklık: Cohesion.

Bilgisellik: Informativity.

Bağıntılayıcılar: Correlatives.

Birincil İşleme Düzeyi: Lower Level
Processing.

Bakış Açısı: Perspective.

Bitirme: Achievement.

Bakış Açısı: Point of View.

Bitmemişlik: Imperfective.

Dil: Language.

Bitmişlik: Perfective.

Dilbilgisel Zaman: Tense.

Boşluk: Interval.

Dilbilgisel: View Point.

Buyurma: Imperative.

Dilbilgisi Kuramı: Linguistic Theory.

C

Doğal Dil İşleme: Naturel Language Processing.

Comprehension: Okuma Anlama.

Durum Modeli: Situation Model

Ç

Durum: Situation.

Çevresel Kurulum: Periphrastic Construction.

Durumsal Eylemler: Stative Predicate.

Çıkarım: Inferential.

Durumsallık: Situationality.

Çıktı Katmanı: Output Layer.

E

Çift Yönlü Aşamalı Model: Dual Route

Edimsel: Activity.

Cascaded Model.

Eklememe: Crowding.

D

Episodik Destek: Episodik Buffer.

Değerlendirme: Evaluation.

Etkili Bilişsel Yük: Germane Cognitive Load.

Dış Bilişsel Yük: Extraneous Cognitive Load.

Eylem Aktarımı Yoluyla

Dış Değerlendirme: External Evaluation

Değerlendirme: Evaluative Action.

Dışsal Odaklanma: External Focalization.

Eylem Öbeği: Verb Complex.

F

Dikkat Durumu / Yapısı: Attentional Structure.

Fixation: Kısa Duraksama.

G

Gerçekleşme Olasılığı: Possibility.

Geri Alma Yapısı: Retrieval Structure.

Geri Kırılma / Analepsis: Flashback.

Girdi Katmanı: Input Layer.

Gönderim Merkezi: Deictic Center.

Gönderimsel: Referential.

Görsel Bilgi: Logographic Knowledge.

Görsel Uzamsal Alan: Visual Spatial
Sketch Pad.

Görüş Odağı: Acuity.

Gösterim Noktası: Deictic Point.

Gösterim: Deixis.

Gözün Kısa ve Hızlı Geriye Dönüşleri:
Saccades.

Güçlendiriciler: Intensifier.

H

Harf / Ses İlişkisi: Grapheme / Phoneme
Correspondence.

Harfsel Bilgi: Graphemic Knowledge.

İ

İç Bilişsel Yük: Intrinsic Cognitive Load

İçe Yerleşik Değerlendirme: Embedding
of Evaluation.

İçsel Odaklanma: Internal Focalization.

İkincil İşleme Düzeyi: Higher Level
Processing.

İlerlemeci Olmayan: Nonprogressive.

İsteme: Subjunctive.

İşlem Periyodu: Process Period.

İzin: Permissive.

K

Kahraman: Protagonist

Karmaşık Olaylar Dizisi: Complicating
Action.

Karşılaştırmalar: Comparators.

Kavramsal Sözlükçe: Conceptual
Lexicon.

Kesinlik: Certainty.

Kılınış: Actionality.

Kısa Süreli Destek: Short Term Buffer.

Koşul: Condition.

Kullanıcı Merkezli: User Oriented.

Latent: Gizil.

M

Metin Tabanı: Text Base.

Metin Temelli Bilgi: Text Based
Inferencing.

Metinlerarasılık: Intertextuality.

Modality: Kiplik.

N

Niyet Yapısı: Intentional Structure.

O

Okuyucu Amacı: Reader Goals.

Olay / Durumların Belirli Noktadaki İç
Aşaması: Internal State.

Olay Sınırı: Event Boundaries.

Olayı Başlatma: Initiating Event.

Olayların Geciktirilmesi Yoluyla
Değerlendirme: Evaluation of
Suspension of Action.

Olgı: Fact.

Ö

Örtük Katman: Hidden Layer.

P

Paralel Dağıtılmış İşleme: Parallel
Distributed Processing.

Pekiştiriciler: Explicatives.

R

Prolepsis / İleri Kırılma: Flashforward.

Referans Aralığı: Reference Interval.

S

Sessel Bilgi: Phonological Knowledge

Sıfır Odaklanma: Zero Focalization.

Sıklık Belirteçleri: Frequency
Adverbials.

Sıklık: Frequency.

Sıralanım: Order.

Sıralı Olmayan: Non Sequential.

Sıralı: Sequential.

Son Noktalılık: Dynamicity.

Sona Erme Anı: Termination Period.

Sonuç: Coda.

Sonuçsal: Resultative.

Söylem Dünyası: Universe of Discourse.

Söylem Modu: Discourse Mode.

Söylem Odağı: Discourse Focus.

Söylenti: Dubitative.

Söz: Parole.

Sözcüksel Bilgi: Lexical Knowledge.

Sözcüksel Olmayan: Nonlexical.

Sözcüksel: Lexical.

Sözcüksel: Situational.

Sözleşme: Promissive.

Sürelilik: Progressive.

Sürerlilik Belirteçleri: Durative

Adverbials.

Sürerlilik: Duration.

Ş

Şema: Schemata

Şematik Bilgi: Schematic Knowledge.

T

Tamamlama Belirteçleri: Completive

Adverbials.

Tamamlama: Accomplishment.

Tamamlanma Önceliği: Satisfaction
Precedence.

Tanıtım / Yönelim: Orientation.

Tanıtsallık: Evidentiality.

Tekrarlama ve Otomatikleştirme:
Repetition and Automaticity.

Teşvik: Hortative.

Tepki Süresi: Response Time

Tutarlılık: Coherence.

Tümcecik: Clause.

U

Uyarı: Monitory.

Uyumsuzluk Paradigması: Inconsistency
Paradigm.

Uzamsallık: Spatiality.

Uzun Süreli Potansiyasyon: Long Term
Potentiation.

V

Varlık: Entity.

View Point Aspect: Dilbilgisel Görünüş.

Y

Yakınsama ve Kısıtlama: Convergence and Constraint Satisfaction.

Yansıma: Resonance.

Yapay Sözcükler: Pseudowords.

Yapılandırma: Construal.

Yasaklama: Obligation.

Yazımsal Bilgi: Orthografik Bilgi.

Yönelimlilik: Directionality.

Z

Zaman Odaklı Belirteçler: Locating Adverbials.

Zaman: Time.

Zamana Bağlı: Time Stable.

Zamansal Bilgi: Temporal Information.

Zamansal Süreksizlik: Temporal Discontinuity

Zamansal İşaretleyici: Temporal Markers.

Zamansal Nokta: Time Point.

Zamansal: Temporal.

Zamansallık: Temporality.

Zihinsel Model: Mental Model.

Zihinsel Sözlükçe: Mental Lexicon.

X. DİZİN

A

Ağ esnekliği, 121

Aktarım, 48

Aktivasyon, 66, 107, 108, 109, 110, 121, 124, 125, 126, 127, 128

Aktivasyon vektörü, 108

Algı oluşum süreci, 94

Algısal, 51, 58, 65, 66, 68, 71, 100, 110, 111

Alt yol, 92

Amaçlılık ve Kabuledilebilirlik, 12

Amigdala, 99, 132

Anakroni, 31

Angular girüs, 125, 126

Anlam ağları, 9

Anlamsal kodlamalar, 29

Anlatı düzeyleri, 30

Anlatı hareketi, 31

Anlatı Metinleri, ii, 18

Anlatı söylemi, 24

Anlatı zamanı, 28, 29, 31, 115

Anlatıbilim, 19, 21

Anlatılabilirlik, 27

Anlıksallık, 54, 55

Aralıksallık, 30

Aristo, 5, 16, 20

Arka plan, 29, 32, 33, 58, 112

B

Baddeley ve Hitch, 101

Bağdaşıklık, 12, 39, 40, 42, 44, 70

Bağdaşıklık, 12

Bağlantı matrisi, 108

Bakış açısı, 24, 25, 26, 47, 53

Bazal ganlionlar, 127

Bazal temporal korteks, 124

Beaugrande ve Dressler, 11, 12, 13

Bilateral hippocampus, 128

Bilateral temporal girüs, 128

Bilgi deposu, 108

Bilgi işlem sistemi, 72, 129

Bilgi yapısı, 33

Bilgisellik, 12

Bilişsel, 2, 3, 5, 8, 11, 15, 30, 32, 35, 37, 43, 49, 51, 60, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 81, 83, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 115, 119, 121, 130, 134, 136

Bilişsel kaynak, 83

Bilişsel yapı, 93

Bilişsel yük, 43, 83, 96, 99, 102, 103, 111

Bireysel farklılıklar, 95

Birincil işleme düzeyi, 111

Bitirme eylemleri, 29, 54

Bölüt, 67

Broka alanı, 123, 126

Büyük ölçekli yapı, 38

C

Caplain, 132

Choline, 133

Ç

Çevresel kurulum, 58

Çıkarım, 48

Çıkarımsal süreçler, 34

Çıktı katmanı, 120

Çizgisel yapı, 24

Çizgisel zaman, 31

D

Davranışçı öğretim yaklaşımı, 75

Davranışsal, 15, 66

DCDC2, 133

de Saussure, 9, 146

Derin anlama, 5

Derin yapısı, 15

Devingenlik, 54, 55

Dikkatin esnek ve seçici dağıtımı, 95

Dilbilgisel anomali, 131

Dilbilgisel zaman, 51, 61, 63, 64

Dilbilgisi kuramı, 40

Doğal dil işleme sistemi, 89

Durum modeli, 1, 4, 5, 6, 103, 107, 114, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 128, 129, 136, 139, 140

Durumsallık, 13

Dünya bilgisi, 4, 50, 114, 116

Düzenlenmiş anlam, 33

DYCX, 133

E

Eğitim psikolojisi, 93

Elektriksel yük dalgası, 131

Elektrokimsal sinyaller, 122

Epizodik hafıza, 125

Epizodik yapı, 20

Eş metin bağlamı, 37

Etki araçları, 27

F

Fonolojik döngü, 101

Fotoreseptör hücreler, 122

Frawley, vii, 30, 40, 47, 48, 148

Frekans yargısı, 129

Frontal lob, 129

Frontal” ve “parietal” bölgeler, 128

Fusifform girüs, 124

Fusifform korteks, 128

G

Gama-aminobürik asit, 132

Gerçeklik statüsü, 15

Geri alma yapısı, 104

Girdi katmanı, 120

Givòn, 48, 60, 61, 62, 149

Glutomat, 132, 133

Görsel uzamsal alan, 101

Görünüş, 8, 22, 28, 29, 30, 32, 33, 42, 44,

47, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59,

60, 64, 137, 139, 140

Gösterim, 47

Gösterim noktası, 47

Grabe, 38, 39, 40, 41, 67, 68, 85, 87, 112,

150

Grafo-fonolik ağ, 123

GRIND2A, 133

H

Hipokampus, 99, 128, 132

İ

İçerik şeması, 14, 21, 36

İdeolojik bakış açısı, 27

İkinci işleme düzeyi, 111

İletişimsel amaç, 119

İletişimsel niyetler, 13

İnferior frontal korteks, 126, 133

İnteraktif, 37, 38, 78

İşlem periyodu, 54

İşler bellek, 5, 43, 83, 94, 95, 97, 99, 100,

101, 102, 103, 104, 105, 107, 110, 111,

115, 123, 130, 132

K

Kategorik bilgi, 34

KIAA03319, 133

Kimyasal yapı, 131

Kinestetik, 66

Kintsch, 4, 5, 6, 36, 81, 94, 101, 103,

104, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115,

148, 152, 153, 155, 165

Kip, 47, 49, 50, 56, 57, 59, 64

Kiplik, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51

Kontrollü işlemler, 83

Kortikal alan, 120, 121, 122, 125, 127,
128, 129, 132

Kullanıcı Merkezli, 12

Kurmaca dünya, 25, 31

L

Limbik sistem, 99

M

Magnoselüler, 123

Makine öğrenmesi, 89

Mann ve Thompson, 41

Merkezi yürütücü sistem, 101

Metin bütünlüğü, 35

Metin dünyası, 36

Metin katmanları, 67, 107

Metin Merkezli, 12

Metin tabanı, 107, 112, 113, 114, 115,
128

Metin tonu, 15, 36

Metin türü, ii, 13, 14, 15, 17, 18, 35, 36,
38, 46

Metin türü sınıflandırması, ii, ix, 16, 18

Metindilbilim, 13

Metinlerarasılık, 13

Metnin temsili, 5

impuls, 130

N

Negatif aktivasyon değerleri, 108

Netlik alanı, 122

Noktasallık, 30, 62

Nonmedial temporal alan, 128

Nöral ağ sistemi, 120

Nöral kod, 121

Nörofizyoloji, 100

Nörokimya, 132

Nörotransmitter, 131, 132

O

Oksipitotemporal bölge, 123, 126, 133

Oksipitotemporal korteks, 126

Oksiptial lob, 122

Okuma akışı, 31

Okuma görevi, 66, 67, 69

Olay sınırı, 6

Optik sinir sistemi, 122

Organon Modeli, vii, 16

Otografik işleme, 124

Otomatik işlemler, 83

Otomatik veri işleme, 95

Ö

Öbek yapı türleri, 40

Öğrenme durumu, 106

Öğrenme görevleri, 83, 95

Ön plan, 14, 29, 30, 32, 33, 78, 79, 84,
94, 126, 129

Önerme, 19, 21, 34, 48, 49, 60, 65, 107,
111

Örtük katman, 120

Öykü çizgisi, 31

Öykü grameri, 20

Öykü ve söylem düzeyleri, 116

Öykü zamanı, 30

Öyküsel evren, 30

P

Palmer, ix, 47, 50, 157

Parahipokampal kıvrım, 125

Parahipokampal korktes, 128

Paralel dağıtılmış işleme, 88

Parietal ağ, 121

Parietal ve anterior alan, 124

Parvosellüler, 123

Pedagojik, 71

Performans araçları, 27

Petöfi, 10

Pozitif aktivasyon değerleri, 108

Pragmatik, 41, 60, 71

Preleksikal, 124

Psikolojik, 5, 25, 26, 54, 66

Psikolojik perspektif, 25

R

Reichenbach, 61, 159

Retina, 123

Retorik amaç, 13

Rumelhart, 84, 85, 108, 160

S

Sağ hemisfer, 126, 127

Sağ kortikal alanlar, 127

Saukkonen, 17, 18

Semantik anomali, 130

Sesli okuma, 127

Sessiz okuma, 127

Sıklık, 31, 32, 56, 105, 130

Sıralanım, 31

Smith, 28, 29, 33, 34, 51, 52, 53, 56, 57,
60, 61, 64, 94, 120, 121, 122, 123, 161,
162

Sol inferior girüs, 125

Sol inferior temporal korteks, 127

Son noktalılık, 54, 55

Sona erme anı, 54

Sosyo-bilişsel, 37

Sosyolojik, 66

Soyut zaman, 30

Söylem, 3, 5, 6, 10, 16, 18, 24, 28, 30,
37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 106, 107,
108, 110, 116, 119, 125, 126, 134, 135

Söylem dünyası, 28

Söylem matriksi, 38

Söylem modları, 28

Söylem türleri, 24, 44, 45

Söylem yapısı, 3

Sözbilimsel bileşen, 40

Sözbilimsel yapı, 46

Sözcelem zamanı, 30

Sözcüksel anlamsal ağ, 123

Sözcüksel olmayan yol, 92

Sözcüksel yol, 91

Spazmodik hareket, 122

Subkortikal bölgeler, 133

Supramarjinal girüs, 123

Süperior temporal, 123, 126, 128

Sürerlilik, 29, 31, 33, 58, 62

Sürerlilik görünüşü, 29

Ş

Şema, 36, 37, 79, 82, 83, 102, 103

T

Talamus, 129

Tamamlama eylemleri, 29

Tamamlanma önceliği, 42

Tanıtsallık, 50, 58, 59

Tempo parietal, 133

Temporal lob, 129

Tutarlılık, 12, 38, 39, 40, 44, 106, 113,
119, 130

Tümce ötesi, 41

Tür kavramı, ii, 13

U

Uyaran, 65, 73

Uzamsal konum, 25

Uzamsal sıklık, 130

Uzun süreli potansiasyon, 131

V

Varsayımsal konumlanış, 25

Y

Yapay sözcükler, 126

Yapay zekâ, 35, 89, 90, 93

Yapay zekâ algoritmaları, 90

Yapı bileşenleri, 34

Yapısal birim, 10, 39

Yazma edimi, 39

Yürütücü kontrol sistemi, 101

Yüzey yapı, 15, 34, 39

Z

Zaman, 5, 6, 16, 22, 24, 26, 28, 29, 30,

31, 32, 33, 41, 42, 44, 45, 47, 50, 51,

52, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64,

79, 81, 91, 102, 104, 106, 108, 117,

136, 140

Zamansal bilgi, 5

Zamansal işaretleyici, 6

Zamansal nokta, 52

Zamansal yargı, 129

Zihinsel boşluk, 82

Zihinsel çerçeve, 15

Zihinsel model, 6, 10, 108, 111, 115,

139, 140

Zihinsel sözlükçe, 118

Zihinsel temsil, 7, 91, 109, 113, 114, 121

Zihinsel tutarlılık, 71

XI. EKLER

Ek 1. Veri Tabanında Yer Alan Metinler

Deney 1 Veri Seti

Dolgu Metni 1⁸.

1. İlk günlerim tabiatıyla iş aramakla geçti.
2. Daha muhakeme başlar başlamaz çalıştığım yerde işime son verdiklerini söylemiştim.
3. Bir gün mektepteki hocalarımdan birine rastladım.
4. Beni Fener Postanesi'nin müdürüne yolladı.
5. Emrim geledursun hemen o gün işe başladım.
6. Maaşım eski kazancımı tutmuyordu.
7. Fakat ehemmiyeti yoktu.

- Okuma-Anlama Sorusu: Metinde sözü edilen kişi kiminle karşılaşmıştır.

İçerik Sorgulama: (Hocası): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Hocası.

⁸ Saatleri Ayarlama Enstitüsü / Ahmet Hamdi Tanpınar.

Dolgu Metni 2⁹:

1. Yanıma baktım kimseler yok.
2. Az önce çevrem insanlarla doluydu.
3. Bir ırmak akıyordu kulağımın dibinden.
4. Ağaçlar suları yıkıyordu.
5. Havyanlar insanları öpüyordu.
6. Köpekler konuşuyor insanlar havlıyordu.
7. Gökyüzü sarıydı.

- Okuma-Anlama Sorusu: Gökyüzünün rengi nasıl tasvir edilmektedir?

İçerik Sorgulama: (Sarı): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Sarı.

⁹ Kalinikhta / Sait Faik Abasıyanık.

Deney Metni 1:

1. Güzel bir pazar günüydü.

2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Ali'nin öğleden sonra önemli bir randevusu olduğu için öncesinde Ayşe'yle buluştular.

2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Ali'nin sabah önemli bir randevusu olduğu için Ayşe'yle öğleden sonra buluşacaklar.

3. Ali ve Ayşe ilkokuldan beri arkadaştı.

4. Uzun süredir görüşemiyorlardı.

5. Ali buluşma yerine erken geldi.

6. Hedef Tümce: Ayşe geldiğinde Ali önemli randevusuna gitmek üzere Kızılay'dan ayrılmaya karar verdi.

7. Fakat beklediğine değdi, Ayşe'yi gördüğüne mutlu oldu.

- **Okuma-Anlama Sorusu:** Ali ve Ayşe ne zamandır tanışıyor?

İçerik Sorgulama: (İlkokul): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: İlkokul.

Dolgu Metni 3¹⁰.

1. Başını kaldırıp yukarı bakmayı tümünden unutmuş muydu? Yoksa bu ışıklı gökyüzü epey öncelerden bu yana ilk kez kente, bahçeye, onlara böyle yakın mı gelmişti.
2. Durgun gecede yıldızların çıtırdadığını duydu.
3. Taşlar birbirine sürtünerek kıvılcımlanıyor.
4. Karanlık sokaklarda dar caddelere karartılmış pencerelere ışıklar yağıyordu.
5. Erkek kardeşim bir karpuz kökünün başında yüzükoyun yattığı yerden hiç kıpırdamaksızın kendisini çağırdığını unuttu.
6. Eşikte ancak doğanın onlara sunduğu aydınlığa salt gökyüzünde rastlanabilen lunapark ışıklarına, oradaki uzak sevince bakıp kaldı.
7. Yıldızlarla dikilmesi gerekli gömlek arasında bir yerde durdu.

- **Okuma-Anlama Sorusu:** Metinde geçen caddeler nasıl tasvir edilmektedir?

İçerik Sorgulama: (Geniş): Doğru ☐ / Yanlış ☒

Doğru Cevap: Dar.

¹⁰ Sessizliğin İlk Sesi / Adalet Ağaoğlu.

Deney Metni 2:

1. Ankara'da hayat her zamanki gibi erken başlamıştı.
- 2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Sokakları işe giden insanlar doldurmuştu.
- 2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Sokakları işe giden insanlar doldurur.
3. Ankara memur şehriydi.
4. Başkent oluşu, bu şehirde yaşayan insanların yaşamını etkilemişti.
5. Ankara'nın durağan bir hayat çizgisi vardı.
6. Hedef Tümce: Ankara'yı anlamak için işe giden insanları izlemek yeterli olmuştu.
7. Yaşamak için güzel bir şehir Ankara.
 - **Okuma-Anlama Sorusu: Ankara'da nasıl bir hayat çizgisi vardır?**

İçerik Sorgulama: (Durağan): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Durağan.

Dolgu Metni 4¹¹:

1. Alacakaranlık içinde yürüyorlardı.
2. Gecenin sessizliğini bozan müzik kulaklarını tırmalıyordu.
3. Açık kapıdan yansıyan kırmızı ışık ardı ardına yanıp sönüyordu.
4. Kesif bir kan kokusu çarptı burnuna.
5. Neyle karşılaşabileceğini tahmin edebiliyordu.
6. Ama hiç duraksamadı.
7. Olay yerine girmeden önce giydikleri kapüşonlu beyaz tulumun içinde güçlükle yürüyen yardımcısı Tobias'ın peşi sıra ilerlemeyi sürdürdü.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Beyaz tulum giyen kişinin adı nedir?**

İçerik Sorgulama: (Tobias): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Tobias.

¹¹ Kayıp Tanrılar Ülkesi / Ahmet Ümit.

Deney Metni 3:

1. Cevdet Almanya'dan döneli on beş gün olmuştu.

2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Yılların verdiği alışkanlıkla sabah erkenden uyanmış, yola koyulmuştu.

2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Yılların verdiği alışkanlıkla sabah erkenden uyanır yola koyulur.

3. Almanya'da çok şey görmüş öğrenmişti.

4. Kendi işini kurmak.

5. Türkiye'de bir şeyler yapmak istemişti.

6. Hedef Tümce: Alışkanlıklardan kurtulması için zamana ihtiyacı vardı.

7. Dile kolay Cevdet tam otuz yıl bu şekilde yaşamıştı.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Cevdet hangi ülkeye gitmiştir?**

İçerik Sorgulama: (Almanya): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Almanya.

Dolgu Metni 5¹²:

1. Emine, şirin, saf ve her şeyden evvel iyi insandı.
2. Hayat karşısında şaşılacak bir cesareti vardı.
3. Ömrü küçük bir kuş gibi Abdüselam Bey'in evi denilen kafeste geçmişti.
4. Dünyası orada tanıdığı insanlardan ibaretti.
5. Evlendiğimiz zaman, kapıdan ilk çıktığı gün adımları sendeleyecek, korkup tekrar geri dönecek kadar bu evin dışındaki şeyler için yabancı ve tecrübesizdi.
6. Buna rağmen, galiba her şeyi, her tecrübeyi kendisinde yaradılıştan hazır bulanlardan olacak ki, hiçbir şeyi yadırgamadı.
7. Hiçbir vaziye şaşırmadı.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Metinde geçen erkek karakterin adı nedir?**

İçerik Sorgulama: (Abdüselam Bey): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Abdüselam Bey.

¹² Saatleri Ayarlama Enstitüsü / Ahmet Hamdi Tanpınar.

Deney Metni 4:

1. Piraye ile Tahir sonbahar akşamı tanışmıştı.
- 2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Her ikisi de akşamları kütüphanede çalışırdı.
- 2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Her ikisi de akşamları kütüphanede çalışır.
3. Piraye hukuk fakültesinden mezun oldu.
4. Tahir ise Siyasal Bilgilerde okudu.
5. Her ikisi de idealist gençlerdi.
6. Hedef Tümce: İkisinin yolları beklenmedik bir anda kütüphanede kesişmişti.
7. İkisinin de hayattaki hedefleri aynıydı.
 - **Okuma-Anlama Sorusu: Piraye ve Tahir ne zaman karşılaştılar?**

İçerik Sorgulama: (Sonbahar Akşamı): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Sonbahar Akşamı.

Dolgu Metni 6¹³:

1. Artık hiddet sırası bana gelmişti.
2. ve ilk kavgamızı oracıkta ettik.
3. Dün gece yine ilk defa olarak yatağımıza bir şey kırılmış gibi girdik.
4. İki saatlik ikimizin de uykusunu kaçıran bir surattan sonra Neriman ağlayarak ben de hemen ağlamaya yakın bir birimizin kolları arasına atıldık.
5. Neriman bu meseleyi izah etmek için benden on beş gün müsaade istedi.
6. Belki Handan'dan müsaade isteyecek.
7. Ben bunu Handan'a ait diye düşünmekten o kadar bahtiyardım ki.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Metinde sözü edilen sır kime aittir?**

İçerik Sorgulama: (Neriman): Doğru ☐ / Yanlış ☒

Doğru Cevap: Handan.

¹³ Handan / Halide Edip Adıvar.

Deney Metni 5:

1. Şerife’yi mahallede herkes tanırdı.

2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Erkenden uyanmış, babasına el sallamak için penceredeki yerini aldı.

2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Erkenden uyanır, babasına el sallamak için penceredeki yerini alır.

3. Şerife yaramaz olduğu kadar da sevimliydi.

4. Mahalledeki her eve girerdi.

5. Sokakta saatlerce oyun oynardı.

6. Hedef Tümce: Evlerinin önünden geçenler Şerife’yi nerede göreceklerini iyi öğrenmişti.

7. Şerife’nin herkeste ayrı bir yeri vardı.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Metinde sözü edilen karakterin adı nedir?**

İçerik Sorgulama: (Şerife) : Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Şerife.

Dolgu Metni 7¹⁴:

1. Gececeğimiz geçit çok berbattı.
2. Arazi son derece bataklıktı.
3. Atlar sık sık çamura saplanıyordu.
4. Bazen bir atı veya üstündekini kurtarmak için hayli vakit kaybediyorduk.
5. Öğleden sonra saat ikide İkizce-i Osmaniye adında bir Çerkez köyüne vardık.
6. Köyün orta yerinde geniş dört köşe bir meydanlık vardı.
7. Burada bir camii, caminin ortasında da bir eşme bulunuyordu.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Metinde geçen köyün adı nedir?**

İçerik Sorgulama: (İkizce-i Osmani): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: İkizce-i Osmani.

¹⁴ Türk'ün Ateşle İmtihanı / Halide Edip Adıvar.

Deney Metni 6:

1. Yaz aylarında Bursa'daki evimize giderdik.

2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Evimizin karşındaki meyve bahçelerinde gün boyu oyun oynardık.

2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Evimizin karşısındaki meyve bahçelerinde gün boyu oyun oynarız.

3. Bursa küçük bir şehirdi.

4. Etrafı ormanlarla kaplıydı.

5. Yeşil doğası vardı.

6. Hedef Tümce: Bahçedeki ağaçlardan meyve toplardık.

7. Bursa'da güzel anılar biriktirdik.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Sözü edilen bahçelerde ne yetişmektedir?**

İçerik Sorgulama: (Sebze) : Doğru ☐ / Yanlış ☒

Doğru Cevap: Meyve.

Dolgu Metni 8¹⁵:

1. Ahmet'in hiçbir şeyden haberi yoktu.
2. Ala şafakta içeriden bir kaval sesi geliyordu.
3. Sofi bu güzel kaval sesini çok eskilerden bu yana tanırdı.
4. Ahmedin dedesi Sultan Ağa da böylesine kaval çalardı.
5. Bu evin erkekleri üstüne kaval çalan bir kişi daha gelmemişti Ağrıdağına.
6. Belki de şu yer yüzüne.
7. Bunu Sofi söylüyorsa doğrudu.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Metinde geçen enstrümanın adı nedir?**

İçerik Sorgulama: (Kaval): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Kaval.

¹⁵ Ağrı Dağı Efsanesi / Yaşar Kemal.

Deney Metni 7:

1. Uzun bir süre Kadıköy’de yaşadım.

2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Kadıköy’ e gelince gençlik yıllarımı hatırladım.

2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Kadıköy’e gelince gençlik yıllarımı hatırlarım.

3. Renkli evleri, esnafı, yıllardır burada yaşayan sakinleri vardı.

4. Yıllara meydan okudu.

5. Geçen zamana meydan okurcasına kendine özgü yapısını korudu.

6. Hedef Tümce: Gençlik yıllarımın ilk aşkıyla yine Kadıköy’de karşılaştım.

7. Kadıköy’ün başkaları için ne ifade ettiği benim için hep merak konusu oldu.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Bahsi geçen sokak nerededir?**

İçerik Sorgulama: (Kadıköy): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Kadıköy.

Dolgu Metni 9¹⁶:

1. Ne olacaktı?
2. Bunu bilmiyordu.
3. İstanbul'a gidecekti; fakat kimin yanına?
4. Nasıl karşılayacaklardı?
5. Annesini, babasını bir daha göremeyecekti.
6. Fakat bu acıya şimdi tek başına kalmış insanın biçareliğine karışıyordu.
7. İçinde müthiş bir ağlamak arzusu vardı.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Metinde söz edilen kişi nereye gitmek istiyor?**

İçerik Sorgulama: (Ankara): Doğru ☐ / Yanlış ☒

Doğru Cevap: İstanbul.

¹⁶ Huzur / Ahmet Hamdi Tanpınar.

Deney Metni 8:

1. Sıcak bir yaz günüydü.

2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Ülkü ile Ece okulda buluştular.

2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Ülkü ile Ece okulda buluşacaklar.

3. Ülkü ile Ece aynı okulda okumuştı.

4. Birbirlerini tesadüfen tanımışlardı.

5. Kısa sürede yakın arkadaş oldular.

6. Hedef Tümce: Her ikisi de buluşma yerine tam vaktinde geldiler.

7. Birbirlerini uzun zamandır görmemişlerdi.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Ülkü ile Ece nerede tanıştılar?**

İçerik Sorgulama: (Okulda): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Okulda.

Dolgu Metni 10¹⁷:

1. Mahkum haberi aldıktan sonra koğuşa kapandı.
2. Bir hafta yemek yemedi, kimse ile konuşmadı.
3. Sonra yavaş yavaş ayıktı ama artık adamda hayır kalmamıştı.
4. Mecnun gibi hiç konuşmadan, homurdanarak mahpushanenin içinde dolaşüyor babam dolaşıyordu.
5. Biri ona bir şey soracak, bir şey söyleyecek olsa, çoğu zaman duymuyor.
6. Duyduğu zaman da aptal aptal gülüyordu.
7. Adam iğne ipliğe dönmüştü.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Metinde geçen yer neresidir?**

İçerik Sorgulama: (Hapishane): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Hapishane.

¹⁷ Çakırcalı Efe / Yaşar Kemal.

Deney Metni 9:

1. İzmir'den İstanbul'a geleli bir hafta olmuştu.
- 2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): İstanbul'u çok sevmiştim.
- 2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): İstanbul'u çok severim.
3. İstanbul birçok uygarlığa ev sahipliği yapmıştı.
4. Çok eski bir tarihi vardı.
5. Zaman içinde kocaman bir şehir olmuştu.
6. Hedef Tümce: İstanbul'da gezilmesi gereken birçok yer vardı.
7. Bir hafta yeterli değildi.
 - **Okuma-Anlama Sorusu: İstanbul'a hangi şehirden gelinmiştir?**

İçerik Sorgulama: İzmir (): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: İzmir.

Dolgu Metni 11¹⁸:

1. Adile Hanım onu görür görmez çok sevinmişti.
 2. Dudaklarında adeta bir zafer narasına benzeyen bir tebessüm peydahlandı.
 3. Nihayet dönmüştü.
 4. Sürüden ayrılan kuzu dönmüş dolaşmış gelmişti.
 5. Fakat ne kadar değişik ve sükûtiydi.
 6. Bu sükûtiliğin altında garip bir parlayış, sanki hapse çalışılan bir neşe vardı.
 7. Bununla beraber Nuran'ın geldiği saate kadar pek bir şeyin farkına varamadı.
- **Okuma-Anlama Sorusu: Nuran'la birlikte metinde geçen diğer kişinin adı nedir?**

İçerik Sorgulama: (Adile): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Adile.

¹⁸ Huzur / Ahmet Hamdi Tanpınar.

Deney Metni 10:

1. Sıcak bir pazar günüydü.

2a. Uyumlu Tümce (Bitmişlik Görünüşü): Ali'yle sinema salonunda buluştuk.

2b. Uyumsuz Tümce (Bitmemişlik Görünüşü): Ali'yle sinema salonunda buluşacağız.

3. Ali'yle ilkokuldan beri arkadaşlık.

4. Uzun zamandır görüşmemiştik.

5. Bir birimizi özlemiştik.

6. Hedef Tümce: Bir süre düşündükten sonra korku filmi izlemeye karar verdik.

7. İkimiz de korku filmi severdik.

- **Okuma-Anlama Sorusu: Ali'yle nerede buluştular?**

İçerik Sorgulama: Sinema Salonunda (): Doğru ☒ / Yanlış ☐

Doğru Cevap: Sinema Salonunda.

Deney 2 Veri Seti

Dolgu Metni 1¹⁹.

1. Elimden geldiği kadar müesseseyi izah ettim.
2. Kendisinden rica ettiğimiz şeyi de söyledim.
3. Ertesi sabah enstitüye geleceğini vaat etti.
4. Onu o günlerde kaleme devam etmeye başlayan Halit Bey'in odasına aldım.
5. Daha ilk anda kendisinde bir yığın şeyin değiştiği görülüyordu.
6. Test Sözcüğü: Enstitü (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 2²⁰:

1. Nazım gittikten sonra üç günden ziyade uyku uyuyamadım.
2. Gündüzleri, geceleri, bahçeyi, ders odamızı, hatta kitapları bile yadırgadım.
3. Bir şeyler doluyor, boşalıyordu.
4. Gözlerim kuru, ellerim boş, dolaştım durdum.
5. Beşinci gün fevkalade bir vaka oldu.
6. Test Sözcüğü: Ders odası (Evet ☒ / Hayır ☐)

¹⁹ Saatleri Ayarlama Enstitüsü / Ahmet Hamdi Tanpınar.

²⁰ Handan / Halide Edip Adıvar.

Deney Metni 1:

1. Oryantasyon Tümcəsi: Ali 36 yaşında bekâr bir erkektir.

Kritik Alan

2. İlişkisiz Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Yıllardır Beyoğlu'ndaki evinde tek başına yaşıyor. Bir zamanlar uluslararası bir bankada ekonomist olarak çalışmıştı.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Yıllardır Beyoğlu'ndaki evinde tek başına yaşıyor. Şimdi uluslararası bir bankada ekonomist olarak çalışıyor.

4. Düzenli olarak her hafta ailesini ziyarete giderdi.

5. Yürüyüş yapmaktan ve sohbet etmekten çok hoşlanırdı.

6. Test Tümcəsi: Ekonomist (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 3²¹:

1. Tuhafiyeciden çıkmıştık ki köşe başında motorsikleti gördüm.

2. Nam Kadir açık mavi bir gömlek giymişti. Dudağında sigara tütüyordu.

3. Güneş gözlüğünden nereye baktığı belli olmuyordu.

4. Ablamı dirseğinden dürttüm. Bak dedim.

5. İki parmağıyla kolumu öyle bir sıktı ki küçük bir çığlık attım.

6. Test Sözcüğü: Kırmızı gömlek (Evet ☐ / Hayır ☒)

²¹ Başkasının Rüyaları / Cemil Kavukçu.

Deney Metni 2:

1. Oryantasyon Tümcəsi: Cemal'in üniversiteden ayrılma vakti gelmiştir.

Kritik Alan

2. İlişkisiz Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Genç bir akademisyen olarak girmişti üniversiteye. Yıllar sonra tecrübeli bir akademisyen olarak ayrıldı.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Genç bir akademisyen olarak girmişti üniversiteye. Yıllar sonra tecrübeli bir akademisyen olarak ayrılıyor.

4. Çalışma hayatı boyunca birçok olaya şahit oldu.

5. Sayısız öğrenci yetiştirdi.

6. Test Sözcüğü: Akademisyen (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 4²²:

1. Delikanlılık yaşını geride bıraktığında da rüyayı hep öyle gördü.

2. Rüya durmuştu artık.

3. Koydaki adam büyümüyor, yaşlanmıyordu.

4. Sonra bir gece rüyaları karabasana dönüştü.

5. Ne sabahtı ne akşam.

6. Test Sözcüğü: Rüya (Evet ☒ / Hayır ☐)

²² Başkasının Rüyaları / Cemil Kavukçu.

Deney Metni 3:

1. Oryantasyon Tümcəsi: Mehmet'in hayali doktor olmaktı.

Kritik Alan

2. İlişkısız Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Hayalini gerçekleştirmek uğruna saatlerce çalışır.

Yıllar sonra hayaline ulaşmış, doktor olmuştu.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Hayalini gerçekleştirmek uğruna saatlerce çalışır. Bu gidişle hayaline ulaşp doktor olacak.

4. Farklı insanlar tanımaktan çok hoşlanırdı.

5. Kitap okumayı çok severdi.

6. Test Tümcəsi: Doktor (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 5²³:

1. Terhis olup da İstanbul'a döndüğüm zaman şehri, insanlarını değişmiş buldum.

2. Her şey fakir, biçare ve altüsttü. Babam harp içinde ölmüştü.

3. Üvey annem evde tek başın yaşıyordu.

4. Kapıdan girer girmez bu dört yılın beyhude geçtiğini daha ilk anda anladım.

5. Evde her şey değişmişti.

6. Test Sözcüğü: İzmir (Evet ☐ / Hayır ☒)

²³ Saatleri Ayarlama Enstitüsü / Ahmet Hamdi Tanpınar.

Deney Metni 4:

1. Oryantasyon Tümcəsi: Hayri fakir bir ailenin oğludur.

Kritik Alan

2. İlişkisiz Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Ailesine destek olmak için farklı işlerde çalışır.

Bir seferinde garsonluk yapmıştı.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Ailesine destek olmak için farklı işlerde çalışır.

Şimdi garsonluk yapıyor.

4. Ailesinin yükünü omuzlamıştı.

5. Ailesine yardım edebilmek için elinden gelen her şeyi yapıyordu.

6. Test Tümcəsi: Garson (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 6²⁴:

1. Hepsi bana sarılmıştı.

2. İnbiğin içinde Emine, gözleri korkudan açık saçları alev alev tutuşmuş, yalvarıyordu.

3. Ben muttasıl çırpınıyor, ona doğru gitmek istiyordum.

4. Fakat Seyit Lütfullah çengel gibi elleriyle beni yakalamıştı.

5. Ne kadar çok eli vardı ve nasıl sıkı tutuyordu her yanımdan, adeta mengenelerle sıkıştırılmış gibiydim.

6. Test Sözcüğü: Mengene (Evet ☒ / Hayır ☐)

²⁴ Saatleri Ayarlama Enstitüsü / Ahmet Hamdi Tanpınar.

Deney Metni 5:

1. Oryantasyon Tümcəsi: Karşı evde ihtiyar bir amca otururdu.

Kritik Alan

2. İlişkisiz Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Her sabah erkenden uyanıyor. Öğretmenlikten kalma alışkanlıkla okula giden öğrencileri izlerdi.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Her sabah erkenden uyanıyor. Öğretmenlikten kalma alışkanlıkla okula giden öğrencileri izliyordu.

4. Öğleden sonra evinden çıkardı.

5. Parka gidip gazetesini okurdu.

6. Test Tümcəsi: Öğretmen (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 7²⁵:

1. Bu sefer de böyle yaptı.

2. Evvela güvercinlere baktı. Sonra dayanamadı yem dağıttı.

3. Bunu yaparken içinde bir taraf, çocukluğunda olduğu gibi Allah'tan bir şey istemesini söylüyordu.

4. Fakat Mümtaz artık gündelik işleriyle içindeki Tanrı düşüncesini karıştırmak istemiyordu.

5. O insanda yıpranmamış, her türlü tecrübeden uzak, yalnız hayata dayanmak için kuvvet veren bir memba gibi durmalıydı.

6. Test Sözcüğü: Mümtaz (Evet ☒ / Hayır ☐)

²⁵ Huzur / Ahmet Hamdi Tanpınar.

Deney Metni 6:

1. Oryantasyon Tümcəsi: Mustafa üç çocuklu bir adamdı.

Kritik Alan

2. İlişkisiz Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Evden işe, işten eve kendi halinde yaşar. Devlet hizmetinde çalışmıştı.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Evden işe, işten eve kendi halinde yaşar. Devlet hizmetinde çalışır.

4. Kimsenin işine karışmaz, ne iş verirlerse onu yapardı.

5. Kimseyi de işine karıştırmazdı.

6. Test Tümcəsi: Memur (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 8²⁶:

1. Gülbahar tepeden tırnağa muhabbet kesilmişti.

2. İliklerine kadar sevgiyle dolmuştu. Elinin değdiği şey canlı cansız bir sevgi yalımında ürperiyordu.

3. Gülbahar sarayda bir sevgi uğuntusu gibi durmadan dönüyor, bir an olsun yerinde duramıyordu.

4. Bir an büyük sevinç içinde çalkalanıyor, bir an karanlık bir umutsuzluğa düşüyordu.

5. Sevgisi de korkusu da hışım gibi vuruyordu.

6. Test Sözcüğü: Gülbahar (Evet ☐ / Hayır ☒)

²⁶ Ağrıdaki Efsanesi / Yaşar Kemal.

Deney Metni 7:

1. Oryantasyon Tümcəsi: İhsan tıp fakültesinde öğrenciydi.
3. Kritik Alan
2. İlişkısız Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Yıllardır çocukluk hayalinin peşinden koşuyor.
Doktor olabilmek için gece gündüz çalışmış.
3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Yıllardır çocukluk hayalinin peşinden koşuyor.
Doktor olabilmek için gece gündüz çalışıyor.
4. Derslerden arta kalan vaktini arkadaşlarıyla değerlendirirdi.
5. Düzenli olarak spor yapardı.
6. Test Tümcəsi: Doktor (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 9²⁷:

1. Hasan gün doğmadan uyandı, tüfeğini aldı.
2. Anası saçlarını yastığın üstüne sermiş uyuyordu.
3. Saçları uzundu, kırk örgülüydü.
4. Dursun'un dediğinden de güzeldi anası.
5. Bir süre durdu, böyle hayran hayran anasının güzelliğine baktı.
6. Test Sözcüğü: Kalem (Evet ☐ / Hayır ☒)

²⁷ Yılanı Öldürseler / Yaşar Kemal.

Deney Metni 8:

1. Oryantasyon Tümcesi: Mehmet Ali ailesinin yanından çalışmak için ayrılmıştı.

Kritik Alan

2. İlişkisiz Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Para kazanmak için ne iş bulsa yapar. İnşaat işçisi bile olmuştu.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Para kazanmak için ne iş bulsa yapar. İnşaat işçisi bile olur.

4. Çoğu zaman tek başına yaşamak zor gelirdi.

5. Ama ailesini düşündükçe her türlü zorluğa katlanıyordu.

6. Test Tümcesi: İşçi (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 10²⁸:

1. Seza Hanım, aralık kapıdan büyük bahçeye girmiş.

2. O yana gidince Seza da dönüyormuş, karşılaştılar.

3. Hayri'yi görünce Seza'nın yüreği oynadı.

4. Rengi biraz solar gibi oldu.

5. Yakında gideceği için belki vedaya gelmiştir, diye düşündü.

6. Test Sözcüğü: Bahçe (Evet ☒ / Hayır ☐)

²⁸ Kısmet Kuşu / Memduh Şevket Esendal.

Deney Metni 9:

1. Oryantasyon Tümcəsi: Hatice hanımın titizlik merakını bilmeyen yoktu.

Kritik Alan

2. İlişkısız Koşul (Bitmişlik Görünüşü): Her sabah erkenden uyanır. Askeri disiplinle işe koyulurmuş.

3. İlişkili Koşul (Bitmemişlik Görünüşü): Her sabah erkenden uyanır. Askeri disiplinle işe koyulur.

4. Gün boyunca hiç durmadan çalışırdı.

5. Onu tanıyanlar bu durumu yadırgamazdı.

6. Test Tümcəsi: Askeri (Evet ☒ / Hayır ☐)

Dolgu Metni 11²⁹:

1. Hüseyin Avni, siyah gözlüklerinin buğusunu ceketinin kolu ile sildi, paltosunun yakasını indirdi.

2. Şapkasını çıkardı.

3. Adamakıllı seyrekleşmiş olan beyaz saçları, kafasının çatlak ve lekeli derisine yapışmıştı.

4. Oturduğu alçak aralıklı yerli hasır sandalyede rahatladıktan sonra başını saza çevirerek gülümsedi.

5. Bu sırada uzun seyrek dişleri, donuk pembe diş etleriyle beraber dışarı fırlıyor, dudaklarının kenarından tükürükler sızıyordu.

6. Test Sözcüğü: Beyaz gözlük: (Evet ☐ / Hayır ☒)

²⁹ Hanende Melek / Sabahattin Ali.

Deney Metni 10:

1. Oryantasyon Tümcesi: Aye için okuldan ayrılma zamanı gelmişti.

Kritik Alan

2. İlişkisiz Koşul (*Bitmişlik Grn*): Genç bir ğretmen olarak girmişti okula.

Yalanmış bir ğretmen olarak ayrıldı.

3. İlişkili Koşul (*Bitmemişlik Grn*): Genç bir ğretmen olarak girmişti okula.

Yalanmış bir ğretmen olarak ayrılacak.

4. Aye'nin yoğun bir çalışma hayatı olmuştu.

5. Yoğun tempo onu epeyce yordu.

6. Test Tümcesi: Öğretmen (Evet ☒ / Hayır ☐)

Ek 2. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Okuma Sürecinde Zamansal Bilginin İşlenmesi Anlatı Metinlerine Dönük Gözlemler

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Çağrı Kaygısız tarafından, Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN danışmanlığında yürütülen araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapıldığını anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sonunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada zamansallık (*temporality*) ifade eden birimlerin, metnin anlamlandırılması süreçlerinde oynadığı rollerin ortaya konulabilmesi amacıyla veri toplanacaktır. Bu doğrultuda elde edilecek bulgulardan hareketle zamansallık ifade eden birimlerin anlamlandırma süreçlerinde ne gibi roller üstlendikleri ve çalışma sistematiklerine ilişkin bilginin okuma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan didaktik süreçlere neden entegre edilmesi gerektiğine dair akademik düzeyde bir tartışma kurulacaktır. Bu yolla ayrıca okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik içerik ve etkinliklerin tasarımı sürecinde kullanılabilecek kapsamlı bir didaktik alt yapı malzemesi de elde edilmesi amaçlanmaktadır.

2. Çalışmaya Katılım Koşulları

Çalışmada yer almak için gerekli koşullar şunlardır:

- 18 yaşını doldurmuş olmak,
- Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yer alan herhangi bir yükseköğretim kurumunun örgün öğretim programlarına kayıtlı öğrenci olmak,
- Sağlıklı veri elde edilmesine neden olabilecek herhangi bir hastalık ya da göz bozukluğunun bulunmaması.

3. Çalışmanın Yöntemi

Araştırma soruları doğrultusunda hazırlanan metinler bilgisayar ekranına yansıtılacak ve okumanız için süre verilecek ve ardından ekrana yansıtılan sorulara cevap vermeniz istenilecektir. Her bir denek için ön görülen deney süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Deney esnasında veri alınmaması durumunda deney tekrar edilecektir. Deney tasarımı, sağlığınız açısından herhangi bir risk içermemektedir.

Not: Bu araştırmada yer almak tamamıyla sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın bulguları bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından çıkarılmanız halinde, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle ücret talep etmeksizin kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza / Tarih

Katılımcının Adı / Soyadı

İmza / Tarih

Araştırmacının Adı / Soyadı

Ek 3. Uzman Görüşü Geri Bildirim Formu

Sayın Hocam,

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Doktora programı öğrencisi Çağrı KAYGISIZ'ın, Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN danışmanlığında hazırladığı “*Okuma Sürecinde Zamansal Bilginin İşlenmesi: Anlatı Metinlerine Dönük Gözlemler*” başlıklı tez çalışması için hazırlanan deney setlerinde yer alan deney tümcelerinin, deney tasarımına uygunluğuna ilişkin uzman görüşünüze ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda deney setlerini inceleyerek, hazırlanan deney tümcelerinin deney tasarımına uygunluğunu aşağıda belirtilen ölçek doğrultusunda değerlendirmenizi rica ederiz.

Değerli katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Deney I				
	Uygun Değil			Uygun	
	1	2	3	4	5
Deney Metni 1					
Deney Metni 2					
Deney Metni 3					
Deney Metni 4					
Deney Metni 5					
Deney Metni 6					
Deney Metni 7					
Deney Metni 8					
Deney Metni 9					
Deney Metni 10					

İmza / Tarih

Alan Uzmanının Adı / Soyadı

Deney II

Uygun Değil

Uygun

	1	2	3	4	5
Deney Metni 1					
Deney Metni 2					
Deney Metni 3					
Deney Metni 4					
Deney Metni 5					
Deney Metni 6					
Deney Metni 7					
Deney Metni 8					
Deney Metni 9					
Deney Metni 10					

İmza / Tarih

Alan uzmanının Adı / Soyadı

Ek 4. Deney Setlerini Puanlayan Alan Uzmanları***Alan Uzmanları***

<i>Tez İzleme Komitesi Üyeleri</i>	Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN	Ankara Üniversitesi
	Doç. Dr. Elif ARICA-AKKÖK	Ankara Üniversitesi
	Dr. Öğr. Üyesi Demet GÜL	Mersin Üniversitesi
<i>Tez İzleme Komitesi Dışındaki Değerlendirmeciler</i>	Prof. Dr. Özgür AYDIN	Ankara Üniversitesi
	Prof. Dr. Bülent ÖZKAN	Mersin Üniversitesi
	Prof. Dr. Derya YAYLI	Pamukkale Üniversitesi
	Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA	Pamukkale Üniversitesi
	Prof. Hakan ÜLPER	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
	Prof. Dr. Nermin YAZICI	Hacettepe Üniversitesi