T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RETORİK YAPI KURAMININ AÇIKLAYICI METİNLER ÖRNEĞİNDE BİR UYGULAMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ferhat ENSAR

Ankara-2009

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RETORİK YAPI KURAMININ AÇIKLAYICI METİNLER ÖRNEĞİNDE BİR UYGULAMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Ferhat ENSAR

Ankara-2009

JÜRİ ONAY SAYFASI ÖRNEĞİ

Ferhat ENSAR'a ait **"Retorik Yapı Kuramının Açıklayıcı Metinler Örneğinde Bir Uygulaması" adlı çalışma**, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman Güzel	A. Güzel
Üye : Yrd. Doç. Fahri Temizyürek	
Üye : Doç. Dr. Gıyaseddin AYCAŞ	
Üye : Prof. Dr. Murat Özbay	
Üye : Prof. Dr. Hayati Akyol	H. Akyol

ÖN SÖZ

İnsan iletişimi için kullanılan sözlü ya da yazılı metin üretimi, büyük ölçüde deneyimlerimizin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle çalışmada, açıklayıcı metinlerin kapsamlı bir 'metin kavrama modeli'ne ilişkin düşünce tarzının incelenip analiz edilebilmesi varsayımı çerçevesinde Retorik Yapı Kuramı (Sözbilimsel Yapı Teorisi) bilgi ve belgelerinin üstlenebileceği merkezî rol; tanımlanarak tartışılmıştır.

Metinler, öğrenme için önemli araçlardır. Bu açıdan, metinleri daha anlaşılır kılma kaygısı, aynı zamanda Türkçe eğitimi alanına özgü amaç-işlev bağlantılı bir ihtiyacın da doğal yansımasıdır. Diğer yandan sosyal fayda amaçlı bir bilimsel tutuma paralel materyal geliştirme çerçeve bilgileri kapsamında öğretici nitelikteki metinlerin koruyucu-düzeltici stratejiler aracılığıyla bir gelişme ve iyileştirmeye konu edilme düşüncesi, günümüz araştırmacılarının sıklıkla üzerinde odaklandığı bir çalışma konusudur. Dolayısıyla ana dili eğitimi çerçevesinde, yazılı metin/söylem yapısının sergilediği görünüm ve buna bağlı olarak da Türkçe eğitiminde eğitici materyal hazırlama ve geliştirme çabalarının bilimsel bir temele kavuşturulabilmesi için daha ileri düzey uzmanlık bilgilerine gereksinim duyulduğu açıktır.

Bu açılardan çalışma, metin organizasyonu ve metinden öğrenme kuramlarının genel bir taslağıyla başlamış ve sonraki bölümlerinde ise çalışan bellek kapasitesindeki dil işleme, metinden öğrenme ve bireysel farklılıklarla doğrudan ilişkili bazı olguları açıklamak için metin üretimi, metin kavraması ve metinden çıkarım süreçleri bağlamında kullanımbilimsel bir düzleme karşılık gelebileceği düşünülen Retorik Yapı Kuramı bilgilerine yer verilmiştir. Bu yönlü bir seçime gidilmesinin gerekçesi ise çalışan hafızanın sadece depolanan bilgilerin geri getirilmesinden değil ayrıca dil kavrama gibi ardışık işlemlerin kısmî sonuçlarının depolanması ve bilgi işlemenin diğer seviyelerinden de sorumlu olması gibi konuyla ilgili literatürde yer alan "modern bellek teorileri" kapsamındaki görüş ve düşüncelerdir. Diğer bir nedense bu görüş ve düşünceler ışığında sunulmuş metnin fiziksel sunumu (metin örüntüsü) ve metinden öğrenme süreçleri arasındaki etkileşime dair ortaya konulan genellemelerin, öğretimsel amaca özgü bilgilendirici metinlerin plan ve organizasyon seviyelerindeki iş ve işlemler açısından Retorik Yapı Kuramı bilgilerinin işlevsel bir çözümleme tabanına karşılık geldiği yönündeki bildirimleridir. Kaldı ki sadece öğretim amaçlı bir metni geliştirmek

için farklı prosedürler bulunmasından değil aynı zamanda bu prosedürlerin dünya bilgisi ve işlem stratejileri gibi öğrenen değişkenleri ile kavramanın ölçüldüğü görev arasında karmaşık etkileşimlerin bulunduğu doğrultusundaki bilgiler de metin/söylem süreçlerine dair yapılandırılmış bir dizi genellemenin dayandığı güncel ve geçerli durumdaki bilgilerdir. Sonuçta, öğrenenin metinden anlama ve hatırlama seviyesini etkileyen faktörlerin doğası gereği bu özellikteki varsayım test edilmiştir.

Metinden öğrenmenin yapı ve işlev kurgulu modelleri geleneksel olarak ders kitapları, öğretim kılavuzları ve yazılım dokümantasyonlarını oluşturan iki ana metin türüne, bilgilendirici metinler ve amacı bilgilendirmekten daha çok eğlendirme-dinlendirme olan öykü metinlerine odaklanır. Bu metinlerin kesin sınırlarını ve işlem benzerliklerini belirlemenin çoğu durumda imkânsız olduğu bildirilmekteyse de konuyla doğrudan ilgili araştırmalar, açıklayıcı metinlerin temel özelliğinin okuyucuyu bilgilendirmek, daha doğrusu okuyucu bir şeyler öğrenebilsin diye bilgiyi aktarmaktan ibaret olduğunu ortaya koymaktadır. Yine, ilgili literatür bağlamında tanımlanan öykü metinlerinin temel özelliğinin ise hikâye (öykü) anlatmaktan ibaret olduğu ve böylelikle okuyucunun hem eğlendirilebileceği hem de kişisel deneyimlerini farklı metin dünyaları çerçevesinde bir doğrulama sürecine dâhil edebileceği savunulmaktadır.

1970'lerin öncesinde teorisyenler, okuma işlemlerinin doğasını yalnızca çok genel ifadelerle tanımladılar. Örneğin, bu konudaki tipik tartışmalar okuma esnasında yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya bilgi işlemenin genişliği ve bellek ölçümüne dayalı testlerden elde edilen verilerin okuma zamanına ait olup olmadığıyla sınırlıdır. Bu yüzden, öyküleyici olmayan metinlerin işlenmesine bilişsel literatürde fazlaca bir ilgi sağlanamamıştır. Nitekim açıklayıcı anlatıma sahip metinler dışındaki türlerin kavranması üzerine bilişsel araştırma dergilerinde pek çok raporun olduğu bilinmektedir. Bu yüzden açıklayıcı metin olarak adlandırılan bilişsel bakış açısını göz önüne alan araştırma tarzı, sistematik olarak son yirmi yıl içinde ancak gerekli ilgiye kavuşabilmiştir. Öyle ki bu konulardaki geniş bir bilimsel tartışmayı psikoloji ve diğer bilimlerin pek çoğunda, özellikle dilbilimi üzerine çalışanların farklı değişken ve özellikler kapsamında kurgulamış oldukları araştırmalar aracılığıyla gözlemlemek mümkünken, yapısal açıdan iyi düzenlenmiş metin ve metnin süreç bilgileri üzerine odaklanan çalışmaların büyük miktarındaki başlıca amaç, öyküleyici metinlerin doğasını aydınlatmak üzerinedir. Ayrıca, bilişsel bilimin bütün bu konularda dikkate

değer bir ilerleme kaydettiği de göz önüne alındığında gündemdeki araştırma yöntemleri, öyküleyici metinler konusunda katedilen mesafeye benzer bir gelişmenin açıklayıcı metinler için de geçerli olabileceği düşüncesini desteklemektedir. Ne var ki öyküleyici metin kavrama üzerine olan araştırmalar, hacim olarak diğer metin türlerindeki araştırmalardan bugün bile daha kapsamlı ve daha programlıdır.

Sonuç olarak, metin kavramanın gündemdeki bilişsel modelleri çoğunlukla okurların öykülerden (anlatı) zihinsel çıkarım süreçleri ile ilgili deneysel araştırmalara dayanmaktadır. Bu durum öykülerin kavranması üzerine olan çalışmalardaki bulguların diğer metin türlerine genellenip genellenemeyeceği sorusunu güçlü bir biçimde dile getirmeyi zorunlu kılar. Bu nedenle çalışmada, öyküleyici metinler için fazlaca sınanmış kuramsal modellerden birisi olan Retorik Yapı Kuramı'nın açıklayıcı metin anlamlandırmanın gündemdeki modelleriyle etkili bir entegrasyonunu sağlamak amaç edinilmiştir.

Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı, öğretimsel amaca özgü İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki açıklayıcı metinlerin sergilediği yapısal görünüm ve bu kapsamda söz konusu metinlerde R-ilişkilerin nasıl bir dağılım sergilediğidir? Bu nedenle çalışmada, RYK çerçevesinde öngörülen sözbilimsel şemaların Türkçe açıklayıcı metinler açısından nasıl belirlenebileceğinin yanı sıra, bu metin yapılarının sergilediği görünümün R-ilişkilerden hangisi ya da hangilerinin ortaya çıkacağını ne ölçüde etkileyebileceği sorusu cevaplandırılmıştır.

Bu soruyu cevaplayabilmek için, "Giriş Bölümü"nden sonra, II. Bölümde; zihinsel sunumlaştırma stratejilerine kaynaklık eden bilgi yapısı, önerme ve imge dünyalarının tanıtımı ve metin/söylem dünyalarının zenginleştirilip yorumlanması süreçlerinde gerek kaynak girdisi gerekse çözümleme boyutları açısından kuramsal ve uygulamalı bilgiler sağlayabilecek yeterlikteki psikoloji biliminden (bilişsel psikoloji) gelen katkılara Tür Kuramları çerçevesinde yer verilmiştir. Yine, biçim-işlev gibi üst kullanımsal metin hiyerarşisini belirginleştirmede R-ilişki setlerinin rolü ve metin türüne özgü görünümleri, RYK'ye ilişkin yaklaşımlar ve bağlantılı olduğu Anlambilimsel Model, Bilişsel Model, ve Odaklama Kuramı gibi modellerle ilişkisi kısaca açıklanmıştır. Daha sonra çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan RYK'ye ilişkin temel kavramlar açıklanarak bu model ayrıntılarıyla tanıtılmıştır. Bu amaçla RYK, Türkçe açıklayıcı metinler örneği açısından incelenmiştir.

Çalışmanın III. bölümünde ise araştırmanın "Yöntem"i anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla "Araştırma Modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Teknikleri", "Veri Çözümleme Teknikleri" açıklanmış ve çalışmada çözümleme yöntemi olarak kullanılacak R-yapılar (Sözbilimsel şemalar) tanıtılmıştır. Aynı bölüm içinde, çalışmanın veri tabanını oluşturan açıklayıcı metinler ve bu metinlerin seçilmesindeki gerekçeler türe özgü çerçeve bilgileri kapsamında açıklığa kavuşturulmuştur. Sonrasında ise çalışmanın kuramsal yaklaşımlar bölümünde anlatılan bilgiler uyarınca ortaya konulan araştırma sorusunu cevaplamak üzere yapılan çözümlemelerden elde edilen verilerin işlenmesine geçilmiştir.

Çalışmanın IV. Bölümünde ise araştırmadan elde edilen bulguların çözümlenmesine geçilmiştir. Sözbilimsel yapı kuralları çerçevesinde veri tabanını oluşturan metinsel şema örnekleri analize tabi tutulmuştur.

Çalışmanın son bölümü olan Sonuç ve Öneriler başlığı altında ise araştırma bulgularının çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve eğitim-öğretim süreçlerine sağlayabileceği olası katkılar açıklanmıştır.

Bu itibarla, çalışmanın başlangıcından bugüne bilgi, birikim ve deneyimlerini bizlerin istifadesine **sadelikle** sunarak her koşulda desteğini yinelemekten kaçınmayan **Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e** ve bu çalışmayı başından sonuna kadar destekleyerek bilimsel birikim ve yönlendirmelerini benimle kesintisiz bir biçimde paylaşan tez danışmanı hocam **Prof. Dr. Murat ÖZBAY**'a şükranlarımı sunuyorum.

Tez yazım sürecinde zihin açıcı görüş ve yapıcı katkıları sayesinde karşılaştığım güçlükleri gidermemi kolaylaştıran, daha fazla araştırma ve çalışma zamanı bulabilmemi sağlayan, hepsinden de önemlisi gösterdiği anlayış ve engin hoşgörüsü için hocam, **Prof. Dr. Hayati AKYOL**'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yine, çalışma sürecinde nezaketlerinden ve akademik ilgilerinden ötürü hocalarım, **Prof. Dr. M. Alemdar YALÇIN**, **Yard. Doç**. **Dr. Gıyasettin AYTAŞ ve Yard. Doç. Dr. Asiye DUMAN** ile çalışmanın hızlı bir okumasını gerçekleştiren **Araş. Gör. Dr. Ahmet BALCI**'ya teşekkür ederim.

Ayrıca, bu çalışma sürecinde olanca sadeliğine eşlik eden yakın ilgisiyle

yanımda olan ve bu çerçevede kendisinden çok şey öğrendiğim hocam Leyla UZUN'a müteşekkirim. Son olarak gönülden sevgi ve şükran duygularımı sıralamadan geçemeyeceğim **Yusuf UYAR'a,** bu çalışmadaki şekil ve tablolar düzeni yanında diğer konularda da sergilediği dayanışma örneği için teşekkür ediyorum.

ÖZET

RETORİK YAPI KURAMININ AÇIKLAYICI METİNLER ÖRNEĞİNDE BİR UYGULAMASI

Ensar, Ferhat
Ph. D., Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Ocak-2009

Bu çalışmanın temel amacı, RYK'nin (Retorik Yapı Kuramı/Rhetorical Structure Theory) öğretici metin tasarımına özgü açıklayıcı metinlerin plan/hazırlık ve geliştirme aşamalarındaki organizasyon süreçlerini yönetme işlevi bulunduğunu kanıtlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, metin organizasyonuna etkisi olan düzenlemeleri göstermesi ve metindilbilim alanında (yakın dönemlerde) kullanılmaya başlanan model olması nedeniyle, Mann ve Thompson'ın "Retorik Yapı Kuramı Yaklaşımı" çalışmanın kuramsal yönelimini oluşturmuştur. Bu amaca uygun olarak çalışmada öğretici tasarıma konu olan metinlerin plan/hazırlık süreçlerinde karşılaşılan konu değeri, konusal farklılık ve benzerlik gibi özelliklerin bütünü listelenerek RYK ilke ve kurallarının bu süreçlerdeki etkisi/katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu amaçlar çerçevesinde çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Bir metindeki büyük ölçekli yapı (makro) bileşenlerinin belirlenmesinde RYK bilgilerinin olası bir rolü var mıdır? Böyle bir etki söz konusuysa gözlemlenen etki ne yöndedir?
2. Okuyucu, konu içeriği ve konu sürekliliği gibi birtakım etkenler aracılığıyla açıklayıcı metindeki bilgilere ulaşır. Bir metnin en az çabayla okunup anlaşılabilmesi için RYK bileşenlerinin olası katkısı var mıdır? Varsa, bu katkının hiyerarşik düzeni nasıldır?
3. Öğretici tasarıma özgü açıklayıcı metinlerde ne türden bilgi ya da eğilim hangi sıklıkla sunulmaktadır?
4. Söz konusu metinlerdeki bilgilerin metnin kapsamı içinde ya da dışında olduğunu belirleyen kısıtlamalar nelerdir?

Bu soruların cevaplarına ulaşmak amacıyla, aynı zamanda kuramın en önemli ve başlangıç sayıltısı olan 'metni birbiri ardına dizilmiş cümle(cik)lerden değil, ardışık cümlelerin odağında yer alan önermelerin bağıntılı doğası' çerçevesinde değerlendiren RYK'nin işlem yönergeleri gözden geçirilmiş ve bu yönergelere ilişkin olarak (da) nedensellik analizi yapılmıştır. Metinlerdeki bağdaşıklık, giriş, gelişme ve sonuç gibi yapısal bölümlemelerin metnin bütünü içerisindeki sözbilimsel şemalar uyarınca incelenebilmesinin gerekçesi ise daha önceki araştırmaların fiziksel metinlerdeki yapısal belirlemelerin ancak bütün bölümlerin birbirleri ile sergilediği ilişkilerin incelenmesi yoluyla değerlendirilebileceği yönündeki sonuçlarıdır.

Bu çalışmada, metin yazarlarının öğretimsel tasarım amacıyla ürettikleri

metinlerin yapısal bölümlemelerinin nasıl daha açık bir biçimde kodlanabileceği sorusunun cevap kaynağı olabileceği düşüncesiyle yazarların açıklayıcı türde hazırladıkları metin örnekleri **R-yapılar (Sözbilimsel şemalar)** üzerinden bir analize tabi tutulmuştur. Metinlerdeki bağlılık; metin içi göndergeler ve eksiltiler, bağlaçlar, sözcükler, zaman, görünüş ve kip belirten ekler açısından araştırılmış ve bu öğelerin kullanımları ile metindeki yapısal bölümlerin işlevleri arasında ilişki bulunduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın veri tabanını öğretimsel tasarıma özgü açıklayıcı metinler oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı, açıklayıcı metinlerin RYK açısından bir analize tabi tutulması sonucunda ulaşılan bulgular ışığında yapılan çözümlemelerle doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin, bilgi işleme, zihinsel sunumlar, retorik yapı kuramı.

ABSTRACT

AN APPLICATION OF RHETORICAL STRUCTURE THEORY IN EXPOSIYORY TEXT

Ensar, Ferhat
Ph. D., Turkish Education Department
Supervisor: Prof. Dr. Murat ÖZBAY
January-2009

The fundamental aim of this study is to prove that RYK (*Rhetorical Structure Theory/RYK*) has a managing function on case variables which provide the organization in preparing/plan and development level of peculiar texts to educational text design. In the direction of this aim, because it signifies the regulations which affect text organization and as it has also been a model which has been recently used on the basis of text linguistics, Mann and Thompson's RYK principle formed the theoretical inspiration of the study. Therefore, in the study, the lists for subject's worth/thematic differences and similarities faced in the preparing processes of texts, which are the subjects to the educational design, have been made out and it was attempted to determine the effect and contribution of RYK principles and rules in the process. In the frame of these aims, the answers of following questions have been searched:

1. Do the RYK's constituents have any potential role on the determination global level processors in a text? If there is, what is direction of this effect?
2. A reader acquires the information in an explicative text by means of some determinants such as the thematic content and the thematic continuation. Are there any probable contribution of RYK's tools/constituents to the reading and comprehension of the reader with the minimum effort? If there is, how is the hierarchical configuration of this contribution realized?
3. How often and what kind of information or tendency are offered in the explicative texts, which are typical of the educational design?
4. What are the constraints that determine the data within the scope or out of the scope of these texts?

With the aim of achieving the answers of these questions, RYK's operation directives which offer the most important and beginning premise as *'the text does not form echeloned clauses, it is correlative nature of premise which places in the focus of sequential clauses'* have been checked and made a causality analysis related to these directives. The precondition of search of structural classification as coherence in texts, beginning, advance and consequence according to rhetorical functions in the entire of text; are based on the advance search notifications as structural assignation in physical texts can be only assessed by the way of searching of relations of all parts with one another.

In this study, The R structure (the lexical diagram) has been analyzed as the subject considering about the answers on how clearly the text writers can encode structural coherence texts which they have already produced for the educational design. The dependence inside texts was investigated in terms of referents and restrictions in the texts, the conjunctions, words, suffixes that indicate time, aspect and mood and it was assumed that there was a correlation among the functions of structural segments.

Data base of this research is constituted from explicative texts which are subject to educational design. Namely, the fundemental aim of the study was verified via the analysis of findings from the point of rhetoric structure configuration of explicative texts.

Key Words: Text, information processing, mental representations, rhetorical structure theory.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI ÖRNEĞİ ..... **i**
ÖN SÖZ ..... **ii**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **ix**
İÇİNDEKİLER ..... **xi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**
I. BÖLÜM **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaçlar 27
1.3. Çalışmanın Önemi 28
1.4. Varsayımlar 31
1.5. Sınırlılıklar 32
1.6. Temel Kavramlar 32
II. BÖLÜM **48**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **48**
2.1. Psikoloji Biliminden Gelen Katkılar 48
2.1.1. Metin Kavramanın Psikolojik Doğası 57
2.1.2. Bilgi, Önerme Yapısı ve Metin Bağlantıları 68
2.1.2.1. Metin Bağlantılarının Sunumu 76
2.1.2.2. Metin Bağlantısal Sunumları İçin Anlambilimsel Ayrıştırma 82
2.1.3. Çerçeveler: Şemalar ve Senaryolar 93
2.1.3.1. Şema Teorilerinin Tarihsel Gelişimi 95
2.1.3.2. Şema Teorileri 97
2.1.3.3. Şema İçin Genel Kanıtlar 103
2.1.3.4. Schank ve Albelson'un Senaryo Teorisi 105
2.1.3.4.1. Senaryo Teorisi İçin Kanıtlar 107
2.2. Metin/Söylem Bilgisi ve Diğer Bilimlerden (Psikoloji, Dilbilimi vb.) Gelen Katkılar 111
2.2.1. Metin/Söylem Hiyerarşisi ve Bilgi Kullanımı 121

2.2.2. Metin Tabanı, Kavrama Modelleri ve Metin Analizi 133
2.3. Metin/Söylemler ve Tür Kuramı 143
2.3.1. Türler Nelerdir? 147
2.3.2. Neden Tarza Özgü Okuma ve Yazma? 153
2.3.3. Tür Bilgisi, Yapı Özellikleri ve Metin Anlamlandırma 156
2.3.3.1. Öyküleyici Metin Yapıları 158
2.3.3.2. Yapı, Süreç ve Dünya Bilgileri Çerçevesinde Açıklayıcı Metni Anlamak 161
2.3.3.3. Tarzlar Arası Ayırıcı Özellikler ve Farklılaşma 165
2.3.3.3.1. Metin Organizasyonunun Tarza Özgü İlkeleri ve Açıklayıcı Metinler 168
2.4. Metin/Söylem Süreçleri 173
2.4.1. Bir Söylem Taksonomisine Doğru 178
2.5. Sözbilimsel (Retorik) Yapı Kuramı (Rhetorical Structure Theory) 183
2.5.1. Sözbilimsel Yapıların Tarihçesi 183
2.5.2. Sözbilimsel Yapı Kuramı 185
III.. BÖLÜM 241
YÖNTEM 241
3.1. Araştırma Modeli 241
3.2. Evren ve Örneklem 241
3.3. Veri Toplama Teknikleri 241
3.4. Verilerin Değerlendirilmesi 243
3.4.1. Anlaşılabilirlik ve Retorik Yapı Bakımından Metin Değerlendirme Derecelemeli Puanlama Anahtarı 243
3.4.2. İlişki Tespit Etme Kılavuzu 245
3.4.3. İlişkilerin Kaynağını Tespit Etme Kılavuzu 246
3.4.4. Verilerin Nicel Analizi 247
IV. BÖLÜM 249
BULGULAR VE YORUMLAR 249
4.1. Anlaşılabilirlik ve Retorik Yapı Bakımından Metinlerin Değerlendirmesine Yönelik Bulgu ve Yorumlar 249
4.2. Taksonomideki İlşkilerin Metinlerde Yer Alma Sıklıklarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 251
4.3. Tespit Edilen İlişkilerin Kaynaklarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar 253

4.4. Verileri Oluşturan Metinlerin RYK'ye İlişkin Sınıflandırılması ve İlişkilerin Özetine İlişkin Bulgu ve Yorumlar 254
V. BÖLÜM 264
SONUÇ VE ÖNERİLER 264
5.1. Sonuçlar 264
5.2. Öneriler 265
KAYNAKÇA 267
EKLER 309

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Schank ve Albelson Tarafından Oluşturulan Restoran Senaryosunun Eylem ve Unsurları 108
Tablo 4.1. Anlaşılabilirlik ve Retorik Yapı Bakımından Metinlerin Değerlendirme Sonuçları 249
Tablo 4.2. Taksonomideki Her İlişki İçin Tespit Edilen Sıklık ve Yüzdeler 252
Tablo 4.3. Taksonomideki İlişkilerin Kaynağı 254
Tablo 4.4. Verileri Oluşturan Metinlerin RYK'na İlişkin Sınıflandırılması (Taksonomi) ve İlişkilerin Özeti 255

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Metin Hafızası 65
Şekil 22. Zihinsel Sunumlar..... 72
Şekil 2.3. Kosslyn'in Resim Çevirme, Tarama ve Değişim İşlemlerinin Yeniden Yapılanması..... 74
Şekil 2.4. Kosslyn'in Betimleme Teorisine Göre, Görsel Betimleme Sinir Bilimi Örneği..... 75
Şekil 2.5. Bağlantıcı Sunumlar(a)..... 79
Şekil 2.6. Bağlantıcı Sunumlar (b)..... 79
Şekil 2.7. Bağlantılı Kavramlar İçin Tanımlayıcı İlkeler (a)..... 87
Şekil 2.8. Bağlantılı Kavramlar İçin Tanımlayıcı İlkeler (b)..... 87
Şekil 2.9. Bireysel–Çevresel Model 115
Şekil 2.10. Modeli Dönüştüren Bilgi 123
Şekil 2.11. Sözbilimiyle İlgili Organizasyonun Üç Türü: Derleme, Nedensellik ve Yanıt..... 138
Şekil 2.12. Durum Bağlamı Değişkenleri: Alan, Kip ve Akış Diyagramı(a) 150
Şekil 2.13. Durum Bağlamı Değişkeleri: Alan, Kip ve Akış Diyagramı (b)..... 151
Şekil 2.14. Zaman ve kip ilişkileri..... 152
Şekil 2.15. Metin /Söylem Dünyaları ve Zihinsel Kaynakların Bilgi İşleme Süreçleri Boyunca Tahsisi..... 163
Şekil 2.16. SYT Analizi Diyagramı..... 189
Şekil 2.17. Müzik Günü Metninin SYT Analizi..... 192

KISALTMALAR LİSTESİ

ACT-R	Biliş Yapısı İçin Newell'in İşlevsel Kıstasları
İÖ	İsim Öbeği
CAPS/3CAPS-READER/CC READER	Kavramanın Kapasite Bağımlı Sınırlı/Sınırsız Teorisi/Teorileri
CI/3CI	Kurma Birleştirme/Yapı-Bütünlük Modeli
GBD	Görsel Bilgi Deposu
MK	Merkezleme Kuramı
PDP (PDBİ)	Paralel Distributed Processing/Paralel Dağılımlı Bilgi İşleme
R-yapı	Retorik Yapı
SA	Söylem Amacı
SB	Söylem Kesiti/Bölütü
S-konusu	Söylem Konusu
GSİ	Görsel Sözcük İşleme

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde "**Amaçlar**", "**Önem**" ve "**Sınırlılıklar**" gibi çalışmanın "**Problem Durumu"**yla bağlantılı olan bir dizi alt bileşen açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bilişsel bilimin *(cognitive science)* günümüze ve geleceğe dönük katkıları uzanımında, okuma-kavramanın doğasını açıklamak amacıyla gerçekleştirilen araştırmalar aracılığıyla okuma ve kavrama seviyesinin toplumların gelişmişliğini sergilemesi bakımından önemli bir göstergeye karşılık geldiği ve bu yüzden de onun geliştirilmesi düşüncesinin öğretim uygulamasının özünü oluşturduğu bildirilmektedir. Özellikle, son otuz yılda psikologlar ve eğitimciler, genç ve yetişkin okuyucuların metin anlamlandırma süreçleri üzerine büyük ilgi göstermiştir. Yapay zekâ ve dilbilimdeki gelişmelerden etkilenen bilişsel bilimcilerin girişimleri, okuma-kavramanın altında yatan psikolojik mekanizmaların anlaşılmasını büyük ölçüde kolaylaştırmış ve metinden öğrenme süreçlerinde bilişsel araştırmanın katkılarına genel bir bakış açısı kazandırmıştır.

Sözü edilen araştırmalar yoluyla genç ve yetişkin okuyucuların metinden anlamayı nasıl gerçekleştirdikleri sorusu da çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, metinden anlama sürecindeki deneysel araştırmanın tarihsel geçmişi ve bilişsel bilimin başlıca savunuları arasındaki etkileşimin ayrıntılı bir analizinden doğan sonuçlar, metinlerin gerek yapısal gerekse işlevsel açılardan birtakım testten geçirilmesini önermektedir. Bu nedenle, metni kavramanın temel yönlerini anlamada, ne tür gelişmeler kaydedildiğini saptamak gerekmektedir. Daha az gelişme olan alanlar üzerinde ise ileri araştırmaların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda, zengin

çıkarımlara zemin hazırlayabilecek durumdaki bir işleyişin yöntem bilgilerine başvurmak gerekmektedir. Bunun gerekçesi ise her okuyucunun okumadan aynı zevki alamayacağı ve okumayla ilgili olarak eşit düzeyde beceriler geliştiremeyeceği doğrultusundaki varsayımlardır. Diğer bir neden ise bireysel ve çevresel etkilerden kaynaklanan seviye farklılıklarının nasıl giderilebileceği, daha da önemlisi bunu gidermenin mümkün olup olamayacağı sorusu çerçevesinde, işe doğru yöntemle ve uygun ortamda başlanması gerektiği yönündeki görüşlerdir (Akyol, 2006, s. 29). Dolayısıyla bu araştırma örneği açısından, öngörülen birincil önemdeki konuların listelenmesi ve kuramsal çerçevenin geçmişten günümüze gelen etkileri bağlamında da, söz konusu alanlarda ilerleme sağlamanın temel koşulu durumundaki işlem basamaklarının yeni bir tartışmaya konu edilmesi hedeflenmektedir.

Bu amaçla, yakın dönem 'bağlantıcı yaklaşım'ların günümüz bilim disiplinlerinde ortaya çıkardığı yenilik ve gelişmelerden kaynaklanan potansiyellerin yeniden yapılandırdığı yöntemler ve onların çözümleme araçları hakkında tanıtıcı bilgilere yer vermek suretiyle RYK'nin (Retorik Yapı Kuramı-Sözbilimsel Yapı Kuramı) Türkçe açıklayıcı metin örneklemi üzerinden tanıtılması, sonrasında ise bu araştırmaya konu olan problem durumu çerçevesinde bir dizi testten geçirilmesi işleminin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle, temel dil becerileri bağlamına özgü alan araştırmalarının sözü edilen yeni ve bağlantıcı teorilerle bir köprüleme ilişkisi kurabilmesinin daha da hız kazanacağı açıktır[1] Bu açıdan bağlantıcı

[1] Burada sözü edilen gelişme ve iyileştirme süreçlerinin öncesinde yaşanmış 'dil' odaklı gelişmeler ve bu gelişmelere ilişkin arka plan bilgileri şu şekildedir: XIX. yüzyılın dönem itibariyle şartları henüz olgunlaşmamış da olsa laboratuvar ortamı değişkenleriyle uyumlu, aynı zamanda bu değişkenlere göre programlı **Pozitif bilimleri,** olay dizilerini bir ana neden üzerinden kanunlaştırma ilkesine sıkı sıkıya bağlıdır. Hatta, laboratuvar koşullarının kolayca sağlanamadığı ahlâk, din, felsefe, dahası edebiyat gibi disiplinleri bilimsel işleyişin dışındaymışcasına değerlendiren bir tutum denetiminde, bu ilkenin kullanıldığı bilinmektedir. Ancak, deneysel ortamın asgarî koşullarını karşılayabileceği düşüncesiyle **'dil'** bu olumsuz tutumların açık-gizli indirgemeciliğine çok fazla maruz bırakılmamıştır. Bunda 'dil'in deneysel olarak incelenebileceği ve onun laboratuvar koşullarına adaptasyonunda çok büyük zorluklar içermeyen yapı bileşenlerine sahip olduğu bilgisi etkili olmuştur. Öyle ki Dilthey, yaşanan bu ikilem ve karmaşa karşısında bilimleri ikiye ayırma düşüncesinin zorunluluğunu hissetmiştir. Bu girişiminin bir sonucu olarak o, **Bilimlerin Sınıflandırılması ve İnsani Bilimler** isimli, temel başvuru mahiyetindeki, çalışmasında bilimleri, Sosyal Bilimler ve Pozitif Bilimler biçiminde yeniden yapılandırmıştır. Onun yaptığı bu ayrım, deney kurgulu ve dönemine göre bilimsel işleyişe hakim durumdaki **Pozitif Bilimler** kaynaklı bakış açısına karşı sosyal bilimlerin de kendine özgü koşullar çerçevesinde **tahlil ve anlama**ya dayalı bir sistemi olduğu ve buna ilişkin de özgül karakterli bir yöntem ya da yöntem bilgilerinin geliştirilebileceği tezini güçlendirmiştir (ör. Hermoneutik yöntem). Nitekim, Dilthey'in düşünceleri doğrultusunda Batı tarzı üniversite sistemi ve uygulamasının geçerli olduğu kimi bilim çevrelerinde psikoloji (fizyolojik) kaynaklı hakim temanın aksine, 'Tahlilî Psikoloji' anlayışının sonucu durumundaki sebepler dizisine bağlanma düşüncesi açığa çıkmıştır. Böylece, tahlil ve anlamaya dayalı yöntemin etkisinde çoklu anlayış işlerlik kazanmıştır. Bu yaklaşımdan hareketle dilin salt araç işlevinin dışında, ortak kullanım ve paylaşım (*Sosyal bir fenomen olarak dilin belirsizliği ve dolayısıyla sosyal fenomen, dil*

yaklaşımlar potansiyeli, doğasında etkileşimli ve dönüşümlü bilgiler barındırması ve hepsinden de önemlisi, sürekli güncellenen dinamik yapısıyla disiplinler arası paylaşımın ağırlık merkezi durumundadır. Nitekim ana dili, ikinci dil, dil edinimi, dil kullanımı ve dil yitimi gibi dile ve onun işleyişine özgü konuların tanımlanması ve açıklanması çerçevesinde bağlantıcı yaklaşımlar potansiyelinden yararlanılabileceği yönündeki varsayımlara, başvuru kaynağı niteliğindeki çoğu çalışmada yer verilmektedir (Chomsky, 1957; Schank ve Albelson, 1978; Ortony, 1975; McCllend ve Rumelhart, 1982; Kintsch, 1980; Mayer, 1993; Ashcraft, 2002).

Diğer yandan, güncellenmeyi bekleyen Türkçe eğitimi araştırma konularından birisi de metin/söylem işleme süreçleri ve okuyucuların onlardan yaptığı çıkarım ilişkilerine yönelik tanımlama-çözümleme doğrultulu çalışmaların bağlantıcı kavram ve disiplinlerle ilişkilendirilmesidir. Bu yöndeki bir öngörünün örneği olarak, öğretici metin tasarımı araştırmalarının 1970'li yıllardan bu yana üzerinde odaklandığı "metin tabanı gösteriminde metni kavrama/hatırlama/ezberleme, metin tabanı ve durum modelleri bağlantısı ve metinden öğrenme süreçleri ile zihinsel uzam ya da uzamlar" birlikteliği gibi hâlen önem ve güncellik değerini koruyan konular gösterilebilir. Dolayısıyla, gerek dilbilim gerekse psikoloji disiplini kaynaklarının birlikte kullanılmaya yatkın yapı-çözümleme bilgileri ile bu araştırmayı planlama düşüncesinin özünde yatan RYK modellemesinin metnin hiyerarşik düzenlenişini açıklar durumdaki ilişki setleri yapısı, alan araştırmacıları tarafından bir dizi yeni testten geçirilmeyi beklemektedir.

Yukarıda sıralanan konu başlıkları için ilgili literatürde 'bilgi ve önerme yapısı, sunum çerçeveleri, metnin ve zihinsel sunumların doğası ve tür bilgisi temel mantık yapısı' gibi düzey bileşenlerinden söz edilmekte ve bu açıdan da metin/söylem dünyalarının makro *(büyük yapı)* plandaki hiyerarşik kurulum ilişkilerine dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, RYK'nin daha çok tutarlılık setleri üzerinden sergilediği üst metinsel ilişkililiğin etkin bir işlev ve çözümleme düzlemine karşılık geldiği bilgisi önem taşımaktadır. Dolayısıyla söz konusu bilginin bu araştırmanın odağına çekilerek çalışmaya konu olan **problem durumunun,** bir dizi işlemden

---

ve belirsizlik gibi kavramların analizi üzerine eğilen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunların tezini özgün kılan şey, gündelik hayatımızda çoğu kez fark edemediğimiz dilin belirsizliğinin aslında sosyal bir fenomen olduğunun varsayılmasıdır) gibi işlevleri aracılığıyla düşünce ve eylemleri benzeştirdiği (ki bu yönüyle tutucu görülmektedir) ve doğasında barındırdığı ifade yollarıyla da eleştirel ve yaratıcı kullanımı özendirdiği (bu yönüyle de özerkleştirici görülmektedir) vurgulanmıştır (Cevizci, 2005, s. 498-502; Demir, 2007, s. 8-9).

(tanımlama/sınırlama/detaylandırma gibi) geçirilmesi önemlidir.

Sonuçta insanlar dili iletişim kurmak için kullanırlar. Söylem yoluyla iletişim kuran dil kullanıcılarının, çoğu zaman bir kelimesi "Evet" "Dur!" ya da bir cümlesi, "Toplantının bittiğini bildiriyorum" karşı tarafa mesajı iletmek için yeterli olmaktadır. Dolayısıyla, de Saussure tarzı yaklaşım doğrultusunda metin/söylem kavramı, genellikle sözceler bütünü, başka bir anlatımla ise Saussure'ün söz[2] kavramını anımsatan konuşan bireylerdeki dilsel yeteneğin kullanılmasıyla ortaya çıkan olguyu belirtir. Bu anlayış, dilsel üretim süreci olarak sözceleme olgusunu da gündeme getirmektedir (bk. Vardar, 2002, s. 88). Bu nedenle, doğal dil kullanıcıları genellikle söylem gibi birbirine bağlı en az iki sözce[3] yardımıyla iletişimi sağlarlar. Diğer bir açıdan ise sözce; metin ile söylem

---

[2] Söz, dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi anlamına geldiği gibi konuşan bireyin kullanımını da içermektedir. Cümle sınırlarını aşan bağlantılarla ele alınan sözceler, metin/söylem kavramının da çekirdeğini oluşturmaktadır. "Metin/söylem, bu yönüyle ilk olarak 1952'de Zelling Harris tarafından ele alınmıştı, ancak metin/söylemin sözcük, cümle, söz öbeği vs. gibi kavramlar temel alınarak açıklanmaya çalışılması birçok araştırmacıya çekici gelmemiştir. Bu bakış açısı, metin/söylem kavramını tamamen biçimsel kalıplar içinde ele almaktadır." (Gültekin, 2000, s. 7-8). Ancak, "1960'ların başlarında Barthes, Greimas, Bermond gibi Fransız dilbilimci ve göstergebilimcileri, iletişimi dil içi ve dil dışı ögeler bütünlüğü içinde ele alarak söylem çalışmalarının özellikle dil ve edebiyat incelemelerine katkılarını göstermeye çalışmıştır. Bu bilim ve sanat adamlarının kullandığı yöntem ve yönelimler benzer türde olmasa da onların dili toplumsal, kültürel bağlam ve değerler içinde ele almaları söylem kavramına ulaşılmasını kolaylaştırmıştır" (Kocaman, 2003, s. 2).

[3] "Sözceleme; yani sözce üretme edimi, bireyin sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirmesidir. Sözceleme kuramları, dili bir edim olarak kavramaya çalışır. Sözceyi salt göndergesel işlevi dışında konuşucunun edimiyle özdeşleşmesi ve dinleyicide bir etki yaratması açılarından ele alır. Kimi dilsel birimler; sözgelimi zamirler, yer ve zaman belirteçleri sözceleme işlemiyle anlam kazanır. Metni oluşturan bir birim olarak sözce ve sözce üretme edimi, büyük ölçekli çalışmaların asıl malzemesidir." Bugüne kadar sözce, metin/söylem araştırmalarına konu edilmiş olmasına karşın metin/ söylem ile sözce arasındaki farklılık ve belirginleştirmelerin standart bir listesi çıkarılamamıştır. Ancak; bahse konu sınıflandırmanın yapılmamış olmasının bu terimlerin kullanımını geçersiz kılmayacağı da ifade edilmektedir. Sözce genellikle, bir konuşmacının ürettiği iki susku arasında yer alan söz zinciri olarak tanımlanmaktadır. Cümle, sözün çözümlenmesi sonucunda elde edilen bir birim olmasına karşın sözce, bu işlemin önünde belirlenmesi gereken bir bütünlüktür (Gültekin, 2000, s. 9-12). Üretken-Dönüşümlü Dil Bilgisi gibi biçimci yaklaşımı benimseyen çalışmalar, sözceyi bir edim olgusu olarak görmekte ve edinci incelemenin öncelikli olduğu varsayımıyla bu kavramı cümlenin tamamen karşısında kabul etmektedir. Sözceyi cümle ya da birbirini izleyen cümleler bütünü olarak ele alan yaklaşımlar, bu kavramı açıklamada yetersiz kalmaktadır (bk. Vardar, 2002, s. 181). Genel olarak doğal dillerin anlambilimiyle uğraşırken, kişi **dil** teriminin iki anlamının olduğunun bilincinde olmalıdır. Bir yandan dili söz eylemlerinden bağımsız olarak düzenlilikleriyle (ör. Alman ya da İngiliz dili) bir sistem (**bu sistem görüşü İsveç dil bilimcisi de Saussure tarafından 'la langue' olarak adlandırılmıştır**) olarak incelemeliyiz. Bu bakımdan doğal dil ifadelerinin anlamı, serbestçe sözün özel bir bağlamı olarak tanımlanabilir ve bu yüzden **ilk anlam** ya da **gerçek anlamdan** söz edilmektedir. Örneğin konunun kısa bir örneklendirilmesi Aka'da (2002, s. 5-6-7) şu şekildedir:

> "Mukarovski ise, '**Standard Language and Poetic Language**' adlı makalesinde dili, standart dil ve şiir dili olarak ikiye ayırır ve şöyle der: 'Şiirsel dilin işlevi, Söz'ü azami ölçüde öne çıkarmaktır". Peki, sözün öne çıkması nedir? Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılmasının, yani anlamın geriye itilmesidir. Wittgenstein'ın söyledikleri ise daha da ilginçtir: 'Şiir, iletişim dilinde yazılsa bile, bize bir anlam iletmez" (Easthope 17). Dolayısıyla, "Hüzünlere ne ad verdiğimi/nerden bileceksiniz?' dizeleri bizi sözcüklerle onların gösterileni arasındaki ilişkiye götürür. Bu dizelerle şair, 'hüzün' sözcüğü ile 'hüzün' kavramı arasında birebir bir ilişki olmayabileceğini söylemek istemektedir. Bir başka deyişle, şaire göre, şiirde göstereni 'hüzün' olan sözcüğün gösterileni 'hüzün' olmayabilir. Bilindiği gibi, de Saussure, göstergenin gösteren ve gösterilenden oluştuğunu söyler. Bunlar bir

arasındaki farkın belirginleştirilmesinde önemli bir ayraç (metin cümleden söylem sözceden oluşabilir) görevi de görmektedir. Hatta, söylem bilgilerinin metinler için ne anlama geldiği ve hangi işlevleri karşıladığı sorularına doyurucu bir cevap da yine sözcenin sınırlarından getirilmektedir. Bunun yerinde bir açıklamasını ise Werth (1999, s. 1-6)'de bulmak mümkündür:

> Cümle ya da cümle dizilerinden oluşan metin, neticede cümle gibi bir şeyi inceleme amacı olan soyutlamadır. Soyutlanmış olan şey ise onun kaynağıdır. Diyelim ki gerçekte meydana gelen olgulardan elde edilmiş *(ya da en azından, meydana gelmiş gibi algıladığımız)* kuramsal birimleri seçim listemize aldık. Bu durumda denklemdeki başlangıç noktamız, dilin gerçek uzamını karakterize eden (adlandırılmış) **söylem** olmalıdır. Bundan dolayıdır ki söylem tamamen fark edilen bir başlangıcı ve sonu olan bir dil olayı ya da dil gerçekleşmesidir. Bu konuda, **Bilişsel Felsefe** kaynaklı iki önemli görüşe de yer vermek gerekirse birincisi, yukarıdaki açıklamada kısaca değinilen özellikler, yâni söylem teriminin tanımından daha çok kavramın çerçevesi ya da ilk örneği üzerinedir. Çerçevenin açıklaması ise çalışma durumunda hangi terimin kullanılacağının ayarlanmasıdır. Böylece, ilk örnek ortak terimin merkezî duyusu olmaktadır. İkinci görüşse bu çerçevenin, mutlak hiçbir değere dayanmaması, ancak fark edilen özelliklerinin bulunmasıdır. Başka bir anlatımla, belirli dil genişlemesi olup olmaması söylemi yoruma açmaya yeterli olmamakta ve bu nedenle de, yorumların birbirinden farklı olabileceği gerçeğini değiştirememektedir.

Bu bağlamda, metinde durumun göstergesel açılarının nasıl yansıtıldığını belirleyen genel ilkelerden de söz edilebilir. Örneğin dilbilimsel açıdan birbiri ile ilişkili durumlar, dilin bir birimi olarak kendi içerisindeki mevcut üç anlamsal bileşeninden birisini belirlemektedir. Bu bakımdan, insanlar arasında bir iletişim aracı olarak dilin iki temel işlevi vardır: Bunlardan birincisi nesneleri yansıtma, yani nesneleri harekete geçirme aracı olmasından dilin düşünsel bir işlevi olması durumudur. Yukarıda ifade edilen *nesneler* tabii ki semboliktir (dil sembolik bir sistemdir) ve bu nesnelerle insanlar ve kimi durumlarda da bazı hayvanlar kasdedilir. Bunu W. James, "Dil belirlenmiş şeylerden farklı ama onları destekleyebilecek kapasitede olan bir işaretler sistemidir" biçiminde açıklamaktadır (*The Principles of Psychology,* James 1890'den aktaran Ashcraft, 2002, s. 347). Yine aynı doğrultuda Ashcraft'ın (2002, s. 347-348) "Dil şüphesiz insan ile diğer canlılar arasındaki önemli bir farktır…. Dil bir işaretler sistemidir" biçimindeki görüşü de dikkat çekmektedir. Bu açıdan dilin ikinci işlevi ise kişilerarası işlevdir. Son olarak, dilin diğer iki işlevini geçerli kılan bir işlevden daha

---

kâğıdın iki yüzü gibidir. Gösteren, bir sözcük olabileceği gibi, örneğin bir trafik lambası da olabilir. Ancak kendimizi edebiyat alanıyla sınırladığımıza göre, de Saussure'ün dil modelinde, gösteren bir sözcük, gösterilen ise kavram olacaktır. Dilde anlam sorununa gelirsek, Aristoteles'e göre, 'masa' sözcüğünün bir anlamı varsa bu, dünyada masa nesnesinin olmasıyla ilgilidir. Ancak Ferdinand de Saussure, *Genel Dilbilim Dersler*i'nde bunun böyle olmadığını söyler. de Saussure'e göre, anlam meselesi dil-dışı değil, dil-içi bir meseledir."

söz edilmektedir. O da dili kullanan kişinin metni biçimlendirme potansiyelidir. Bu durum, metinsel işlev olarak adlandırılmaktadır. Hatta, "Konuşmacının sözlerini işlevsel hâle getirebilmesini sağlayan ve alıntı olarak nitelendirilmeyen sözlükteki kelime listeleri ya da gramer kitabındaki cümleler gibi seçimlik listeler de metinsel işlevle ilişkilendirilmektedir"(Halliday 1975, s. 17). Bir söylemdeki bireysel katılımcıların bilgi kaynakları ile onların özel veya genel deneyimleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi göstermesi bakımından önermeler grubunun her iki büyük parçasını da içeren konuşmacı bilgisi ile dinleyici bilgisi arasındaki örtüşme, söylem açıklamasında odaklanılan temel kesitlerden (söylem kesiti) başlıcasıdır. Bu nedenle "Bilgeliğin başlangıcı nesnelerin isimlerini öğrenmektir" diyen Confucius'tan bu yana insan ırkının en bilindik ve evrensel özelliği dildir. Bu gerçeğe Ashcraft (2002, s. 347-350) şu şekilde işaret etmektedir:

> İnsan bilgisinin herhangi bir boyutundan çok, dil en toplumsal davranışımızdan en özel düşüncelerimize kadar yaşamımızın her yönünü etkisi altına alır. Sanata, müziğe ya da biyolojiye hiç ilgisi bulunmayan, hatta hiçbir aritmetik ya da resmi sayı sistemi olmayan bir toplum hayal edebiliriz. Ama bir toplumun dilinin, yani iletişim aracının hiç olmaması olanaksızdır. Her kültür, ne kadar ilkel ya da yalıtılmış olmasına bakılmaksızın ve her insan, doğuştan ya da sonradan edinilmiş yollardan engelli değilse, dili kullanma yeteneği geliştirir. Sebebi ise çok basittir. Çünkü, "**Dil bize güç verir**".

Nitekim bilincin merkezinde bilginin kavranmasına yönelik gerçekleştirilen işlemlerin tanımlanmasında, dilin üstlendiği işlevleri açıklamak amacıyla Bronowski'nin (1978) dile getirdiği 'bilgi dil ile cinsleştirilir' düşüncesi, dilin insana ait yapısal bir sistem olduğu konusundaki değerlendirmeleri eşsiz bir biçimde örneklemektedir. Bu örneklemenin söylem süreçleri açısından kapsamlı bir değerlendirmesini yapan araştırmacılardan birisi olan Chadwick (1967), "Bilgi aktarımının eski bir teknolojik eşdeğer nesnesi, metindir" ifadesiyle eski uygarlıklardaki kutsal işler ve bir dizi etkinliğin amaç/işlev yapısını açıklayıcı metinlerin form (biçim) özellikleri (Meyer 1975'de 'liste'ler olarak düşünülen) üzerinden "Metin de hemen hemen kaydedilen bilgi kadar eski olmalıdır" biçimindeki çıkarım ilgisi yoluyla açıklamaya çalışmış ve anlamını kavrayabildiğimiz ilk metinlerin, amaç/işlev belirginleştiricisi olarak özellik hiyerarşilerine ('liste' yapısı) dikkati çekmiştir. Hatta bu özellik yapılarını, Chadwick'in aşağıdaki ön biçim (prototip) nitelikli örnekler aracılığıyla belirginleştirmeyi amaçladığı da gözlenmektedir (Chadwick, 1967'den aktaran, Britton ve Black, 1985, s. 1-2):

> "- Bir tabure; bir adam, bir at, bir ahtapot ve fildişinden yapılmış bir ejderha ile işlemelidir.
> - Bir tabure, fildişi aslanların başları ve oyukları ile işlemelidir.
> - Bir tabure, hurma kozalakları ile işlemelidir.
> *ya da*
> - Kobalos, zeytinyağının yanda belirtilen miktarını Eumedes'e geri verdi: 648 litre yağ.
> - Ipsewas'tan, 38 kavanoz.
> *Bazıları, oldukça anımsatıcı:*
> - Tüm Tanrılara göre, bir amfora bal.
> - Labirent Güzeli'ne göre, bir amfora bal".

Chadwick'in ilgisini çeken 'eski dil çalışmaları'nın odağını metin/söylem yapısı yerine[4] konuşmanın fonetik özellikleri oluşturmaktaydı. Bu açıdan doğru iletim olgusuna öncelik veren ilk Hint dilcileri, bu metinlerin fonetik yapılarına kendi içerisinde ve birbirleri arasında bir anlam yüklemeyi düşünmüşler ve bunu da dönemlerine özgü bir bilgi aktarımına koşut, sözlü dil yapısı bileşenleri üzerinden ve belirli bir biçimsel söylem yapısı anlayışına bağlı kalmadan bilgi kullanımı ve bu bilgiyi sözelleştirme yönteminin doğal olanakları sayesinde sistemleştirmiştir. Ancak söz konusu dönemlerin bilgi aktarma işlevini karşılayan sözel ürünleri, gerek yazı teknolojisinin bilinci yönlendiren etkisinden uzakta oluşması gerekse insan türünün psiko-sosyal gelişimi açısından yazılı metnin önemini pekiştirme ve mübalağa etmeyi zorlaştırması (Britton ve Black, 1985) gibi birtakım karşı görüşle eleştiriye konu edilmiştir. Bu eleştiriler yoluyla sistematik söylem çalışmalarının temellendirilmesi çerçevesinde sistemli bir metin/söylem araştırmaları merkezinin kurulması gerektiği yönündeki düşünce, yaygınlık ve önem kazanmıştır. Öyle ki yazılı söylem çözümlemesinin metnin kendisi üzerinde; yâni metnin üretildiği metinsel ortamla daha çok ilgilenmesi gerektiği yönündeki düşünceler de böylelikle güç kazanmıştır. Bu gelişmelerin hemen arkasından ise metnin doğasının daha net bir biçimde anlaşılması için katkıda bulunan çeşitli araştırma kolları daha ayırt edilebilir hale gelmiştir. Buna göre;

1. Yazılı metinlerin incelenmesi, ilk olarak Almanya'da görülmekle birlikte İngiltere'de de temsilcileri bulunan metindilbilim bakış açısıyla, bu metinler, analiz edilmiştir. Bu bakış açısını besleyen kaynaklara göre metin yapısı, dilbilimsel ögelerden oluşan dilin bir uzantısıdır. Bu nedenle, 'metinsellik' metin ögelerinin tutarlılık ve uyumunun bir sonucu olarak bağlaç, eksilti, sözcüksel tutarlılık, gönderge gibi cümleler arası bağlantıların düzenliliği üzerinde de odaklanmayı gerekli kılmaktadır.

[4] Britton ve Black bunun nedenini, kutsal metinlerin söylem yapısının son derece karmaşık olan sözlü formlarının (ör. Rigveda Klein, 1978, 1980), yüzyıllar içerisinde doğru iletilmesi önceliğine bağlamaktadırlar.

2. Bilişsel modellerin dilbilimsel temelden çok psikolojik bir temeli vardır. Yani, bilişsel süreçler[5] metin üretimi ve metinden anlama süreçlerinin doğasını aydınlatmaya yönelik bir ilgi alanıdır. Söz konusu ilgi çerçevesinde metin, insanın sosyobilişsel aktivitelerinin bir iç parçası olarak görülmektedir. Anlam, metinde yer alan durağan ve bağımsız bir gerçeklik değildir. Daha çok anlam, insanların metin bağlantılı gerçekleştirdiği osilasyonlar (*zihin kaynaklı olayların; sıra, yapı ve işlev özellikleri toplamı*) ve iletişim amaçlı etkinlikler bağlamında kodlanmıştır. Bundan dolayıdır ki metinlerin problem çözme aktivitelerinin ve bilişsel modelin yapay zekâ arayışındaki analizlerinin bir çeşit ürünleri olduğu bilgisiyle karşılaşılmaktadır.
3. Söylem çözümlemesi, metinleri katılımcıların (*yazar ve okuyucu*) iletişimsel başarısı olarak görmektedir. Bu görüş Austin ve Searle (2000) tarafından geliştirilen söz eylem (speech act)[6] (konuşma-davranış) teorisinden doğmuştur. Bu teoriye göre metin belirli durumsal ortamlarda kullanıldığında, yazarın niyeti ve yazarla olan ilişkisi metnin anlamının bir özelliği olarak düşünülmelidir. Böyle bir bakış açısı açık bir biçimde metin

[5] Aslında; bilişsel teorilerin çoğu kıstası karşılamada, teorik kısırlığın sınırlarına saplanıp kaldığı ve bu tıkanıklığı gidermeye yönelik çok sayıda kapsamlı girişimin bilimsel araştırmaların gündemine hızla alındığı öteden beri bilinmektedir. Hatta, esnek olmayan bir çerçeve kuramının dar açısallığından tatmin edici bir içeriği karşılar durumdaki bir işlevselliğin çoklu bilgi kuramlarıyla örtüşen görüşlerin, insan biliş yapısının işlevsel olabilmesi çerçevesinde açıklanmaya (aynı zamanda hesaplanmaya) çalışıldığı da bilinen bir gerçektir. Örneğin Newell, belirli deneylerin kritik nüanslarını tekrar üretmede şimdiye kadarki teorilerin öneminin kesinlikle farkındayken, işlevselliğin psikolojide hak ettiği ilgiye ulaşamaması karşısında yaşadığı hayal kırıklığını kısa süreli hafıza kaynakları açısından yorumlar. Newell (1992), kısa süreli hafızanın (STM) "belirli hafıza (STM) teorilerinin vurguladığı kısıtlamalarla insan için zekâyı işlemesinin mümkün olduğunu" kanıtlayamamış olan protokol örnekleri üzerinde durulmamasından, yani bunların kapsamlı bir analize konu edilmemesinden yakınır ve peşi sıra konunun ilgililerine şu soruyu yöneltir: "Neden psikologlar onu (işlevselliği) vurgulamıyor ya da var olan modellerin doğru olmadığı sonucuna varan gerçek bilimsel ayrıntıların (bir yönüyle bilinmezleri de içinde barındıran) burada olabileceğini hatırlamıyorlar?". Newel'ın yukarıdaki sorusundan hareketle belirlenmiş protokoller uyarınca gerçekleştirilen bir deneyde, doğru seri durum eğrisini öngören ancak insanların okudukları bir metnin belirttiği durum modelinin izini süremeyeceğini savunan (örn., Ericsson ve Kintsch 1995) bir teori, bu nedenle yeni bir gözden geçirmeyi gerektirebilir. Bu açıdan, olumlayıcı bir bilimsel bakış açısına ve bu yönüyle, son zamanların 'insancıl' ögeli yaklaşım tanımlamasına bağlı olan Allen Newell, bilişsel alandaki ilerleme hızının düşük profili karşısında bir yandan şaşkınlık geçirirken, diğer bir yandan da bu problemlere ilişkin çözüm önerileri getirmiştir. Onun belirleyimiyle yaşanan bu bilimsel miyopiye neden olan şey; araştırmacıların alanın belirli konularına odaklanmaları ve insan aklını anlamada gerekli olan büyük resim görüşünü kaybetmeleridir (Newell, 1980, 1990). Bundan dolayı, Newell'in bilişsel yapıdaki işlevsel kısıtlamalar üzerine olan belirlemeleri ve buna ilişkin açıklamalarından söz etmek gerekmektedir. Onun, özellikle bilişsel bir teorinin karşılaması gerekli ek kıstaslar arasında en başta gelenin **insan bilişinin detaylarıyla uyuşmak zorunda olduğu biçimindeki** önvarsayımı, teorinin bugün davranışsal yeterliliğe ilaveten eğitim ve terapi gibi kümelerde de pratik uygulamaları gerçekleştirebilir olmasıyla yakından ilişkilidir. Her ne kadar insan bilişinin tam bir teorisi açısından bu durumun sonu bağlanmış bir açıklama olarak görülemeyeceği araştırmacılarca vurgulanıyor olsa da, çoğu zaman içine düşülen teorik miyopiden sakınmak için bilişsel bilim kaynaklı yaklaşımların kesinlikle yeterli olduğu düşünülmektedir.

[6] Bu teoriler (Harley'in de dikkat çektiği gibi), işitme ve konuşma süreçleri gibi temel anlamların ötesinde dilin boyutlarının nasıl ele alındığını incelemektedir. Yani, dilin gerçek anlamda iletişim amaçları için kullanıldığı yönlerle ilgilenir. Çünkü, bir cümlenin sözlük anlamı kimi durumda yazarın veya konuşmacının iletişim kurmak için belirlediği anlam olmayabilir. Örneğin, "Bu hava gerçekten muhteşem!" cümlesini ifade eden birisinin birkaç gündür neredeyse aralıksız yağmur yağdığında aslında havanın korkunç olduğunu düşündüğü varsayılır. Austin (1976), kişi tarafından kurulan her bir cümlenin aslında birbirinden farklı üç etki ve gücü bulunduğunu ifade eder. Bunlar: Cümlenin sözlük anlamı olan *düz söz baskısı*, genellikle amaçlı anlam diye adlandırılan aynı zamanda konuşmacının konuşma amacı da olan *edim söz baskısı* ve cümlenin dinleyici üzerindeki gerçek etkisi olan *etki söz baskısı*dır. Buna göre, dinleyiciler konuşmacının ifade etmeye çalıştığı şeyi anlamak için onun olası amaçlarını ve konuşmanın genel içeriğini hesaba katmalıdır (Eysenck ve Keane, 2003, s. 335-345).

türlerinin kullanımına ve metnin özel nedenlerle kullanıldığı belirli söylem topluluklarının[7] gelişmesine işaret etmektedir.

4. Dördüncü, yani daha bağımsız olan bölüm ise metin kurgusunun diller ve kültürler arası olduğunu savunan araştırma kollarıdır. Bunlar, bazen "**karşıtsal söz bilim**" veya '**karşıtsal söylem çözümlemesi**" olarak isimlendirilmektedir (Finegan, 1999; Halliday ve Hasan, 1976, 1989; van Dijk, 1983, 1997; Hellinger ve Ammon, 1996'dan aktaran Kaplan ve Grabe, 1992, s. 193-195).

Yukarıdaki araştırma kolları çerçevesinde söylem çeşitlerinin sınırları ile ilgili olarak, günümüzde de cevaplanmaya çalışılan birtakım sorular bulunmaktadır. Örneğin, söylem ve onunla bağlantılı tartışmalarda öne çıkan soruların kısa bir listesi aşağıdadır:

1. Konuşma nedir?

2. Konuşmanın sınırları nelerdir?

3. Bütün sözler konuşmadır. Fakat, bütün sözler (sohbet, söyleşi) söylem örneği midir?

4. Ak ya da beyaz diyen bir kişinin bu sesletimlerden birisini seçmesi tamamen rastlantı mıdır?

5. Ele alınan herhangi bir şey söylem midir? Cevaplanmamış "teşekkür ifadelerinin" iletimi söylemi oluşturur mu? Söylem sözler içermek zorunda mıdır?"

---

[7] Lyons (1981, s. 224-225) dilin; fonolojik, dilbilgisel ve anlamsal yapıları gibi kavramlarının ve onun işlevsel cümlelerinin de kullanıldığı toplumlarda üstlendikleri işlevler tarafından belirlendiğini belirtir. Bu açıdan Prag Okulu dilbilimcilerinin görüşleriyle Lyons'un açıklamaları arasında bir uyum ve birliktelikten söz edilebilir. Aslında, Lyons'un açıklamaları, Mathesius'in ortaya attığı bir görüştür (Sampson 1980). Bu görüş, aynı zamanda Halliday'in de son dönem çalışmaları arasında bulunmaktadır (Halliday, 1994). Bu görüşün daha geniş bir açıklamasını İngiltere'nin ilk dilbilim profesörü olan Firth'in (1890–1960) yapısalcılık ve işlevselciliğin en güçlü yanlarını alıp onları antropolog Bronislaw Malinowski'nin (1884-1942) öngörüsüyle birleştiren girişimlerinden hareketle Malmkjær (2002, s. 167) yapmaktadır. Buna göre; **Londra Okulu** olarak anılan Firth ve Malinowski (Londra'da yaşamış olanlar) ile aralarında Halliday ve Hudson'ın da bulunduğu takipçileri, Malinowskinin dilin yalnızca kendini içine alan bir sistem (ki bu oldukça yapısalcı bir bakış açısıydı) olmadığını, aksine onun **tamamen** kullanıldığı topluma bağlı bulunduğunu, (nitekim bu da kendi içinde oldukça uç bir bakış açısıydı) ileri süren yaklaşımını benimserler. Bu yaklaşımda dilin iki açıdan topluma bağlı olduğu savunulur. Bu bağlantının vurgulanması, Malinovski'nin deyişiyle **ilişki işlevi,** onun aşağıda yer alan dil alanındaki iki belirlemesi çerçevesinde daha fazla açıklığa kavuşur:

1. Dil kullanıldığı toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için doğmuştur.
2. Kullanımı tamamen metne bağlıdır. Söz ve durum ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır ve durum, sözcükleri anlamak için vazgeçilmezdir.

Malinowski, sözcüklerin o anki bağlamı ile daha genel olan ve genellenebilen durum bağlamını birbirinden ayırmış ve anlamın, dilin ilgili olduğu kültürün içinde analiz edilerek çalışılması gerektiğini dile getirmiştir. Örneğin, Malinowski çalıştığı Polynesian toplumunda üç ana işlev belirlemiştir:

1. Faydacı işlev, bir eylem biçimi olarak dil.
2. Esrarengiz işlev, çevreyi kontrol etme aracı olarak dil.
3. Anlatı işlevi, tarihi değerleri muhafaza eden yararlı ve gerekli bilgilerle dolu bir bilgi deposu olarak dil.

Tüm bunların da ötesinde (Malmkjær 2002, s. 167-170'de de ifade edildiği biçimiyle) Malinowski, aslında öne sürdüğü **ilişkisel iletişim** kavramıyla tanınmaktadır. Bu kavramla, konuşmacılar arasındaki duyarlılık sınırlarını koruyan konuşma kastedilmektedir.

Son sorunun cevabının açık bir biçimde 'hayır' olduğunu savunan Grimshaw (2003, s. 29), bu durumda da sözsüz iletişim söylemini ne ya da neler oluşturur? sorusunun cevaplanması gerektiğini ifade etmektedir. Konunun devamında ise (s. 29-32), bazı kuramcıların söylemin önemine dayanan toplumsal değişimle (ya da diğer belirli sonuçlarla) ilgilenirken çoğu zaman asıl metne bakmayı düşünmediklerini (Collins, 1981a, 1981b) bazılarınınsa (ör. Cicourel, 1981, 1994; Bernstein, 1971) söyleme baktıkları ve değişim sonuçlarını çoğu kez açıklamayarak ortak bir terim seti aracılığıyla söylembilimcilerin farklı tarz ve seçimlerinden kaynaklanan **mikro-makro** ilişkileri telaffuz etmeyi tercih ettiklerini belirtir. Diğer bir grubunsa metin/söylem üzerinde yapılan araştırmaların somutluk, soyutluk (Bernstein, 1971) ve deneysellik (ör. gerçek konuşma ya da yorumlarla karıştırılmış olarak yazı) gibi nasıl sürekli ulaşılabilir olduğunu ya da araştırmanın sadece konuşma hakkında mı olduğu veya doğrudan konuşmayı mı içerip içermediğini sorguladıklarını belirtmektedir. Öyle ki Grimshaw, "girdi çeşitlerinin mod, miktar ya da kavrama hızı ile ilgili olduğuna inanıldığı durumlarda odağın **söylem işlemlerinde** mi yoksa bir şekilde söylem ile ilgili olan işlemlerin **titiz bir ölçümünde** mi olduğu" sorusunu yönelten çoğu bilim adamının aslında söylemi ilginç bir fenomen olarak değerlendirdiğini ve bazı nitelikleri nedeniyle de (özellikle görüşme/sohbet analizleri açısından) çalışmanın bir nesnesi/amacı olarak doğrudan görüşmeye (sohbet) odaklandığını ifade etmektedir. Ona göre, bütün bu konularla ilgili olarak kurallı veya kuralsız düşünceyi benimseyen araştırmacıların her ne kadar zayıf da olsa üzerinde uzlaştıkları ortak yargı: "Sosyolojik doğanın genel düşüncelerini aydınlatan söylem araştırmalarının en değerli çalışmalar olduğudur"[8].

Bu bağlamda, dili sosyal ilişki ve bilişsel işlemlerin yapı ve işlev boyutları açısından değerlendirilen dil kuramları açısından inceleyen çalışmalar (Barton vd., 2000; Gee, 1992; Vygotsky, 1934, 1962), dilin iletişimsel ve sosyal olarak yapılandırılmış bir sistem olarak tanımlandığı Bakhitin tarzı yaklaşımlardan esinlenerek dilsel gelişme ya da öğrenme için kullanılan kuramsal bakış açısını **Sosyal Bakış Açısı** olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla, sosyal dünyalar içerisinde biliş ***(cognition)*** ve öğrenmenin yerini alacak şekilde biçimlendirilen yapılandırıcı ***(constructivist)*** perspektif (Akyol, 2007) uyarınca 'Ö**ğrenciler söz konusu bağlamlar için gerekli olan işlevleri yerine getirecek doğrultuda dili yapılandırır***'* yaklaşımı öne çıkmaktadır

[8] Örneğin, daha geniş sosyal, yapısal ve işlemsel konular; sosyal zıtlıklar ya da işlem basamaklarında zengin bir kaynak olarak karşıt konuşmalar üzerinden sıraya dizme, duraksama, genişlik, uyum ve sonlandırma isteğini bildiren yapılar (Grimshaw, 1982, 1990, 1992, 2003, s. 28-31).

(Bakhitin, 1981, 1986; Gee, 1992, Gates vd., 2007).

Bu açılardan dilin bilgiyi paylaştırıcı özelliği, bilgi ve söylem arasındaki ilişkiyi açıklamayı; bilgi nedir ve nasıl elde edilir sorularına cevap geliştirmeyi, kavramanın doğası ve işleyişine ilişkin bir değerlendirmeyi de içine alan bir dizi bilinmeze ışık tutmaktadır. Bu nedenle dilbilimsel kuramın olası yapısı, dil kullanımının temelini oluşturan yapısal, sistematik ve analitik genel bilgi tabanlarına gönderimde (çift yönlü-karşılıklı) bulunur. Örneğin, bu türden bir gönderimsel ilişkinin genel dil eğitimi özellikle de okuma eğitimi açısından taşıdığı işlev ve önemi, okumanın etkileşimli bir teorisini geliştirme ve doğrulama konularında Paralel Dağılımlı Bilgi İşleme (PDP) Süreçlerindeki deneyimlerinden edindiği bilgilerin de yardımıyla Rumelhart 1980'li yıllarda gözden geçirmiştir. Bu girişimin etkilerini, Rumelhart'ın ayrıntılı bir veri tabanı işleyişinden araştırmacıların dikkatine sunduğu okuma-kavrama uygulamalarına hâkim olan paradigmanın[9] değişmesine yol açan gelişmeler üzerinden gözlemlemek mümkündür. Buna göre;

> şimdiye kadar sunulmuş olan teorik görüşlerin bilgi-işlemlemeye yönelik en doğal betimlemesi, yazıbirimsel bilginin dizgeye girdiği ve görsel bilgi deposuna (GBD) kaydedildiği varsayımını resimlemektedir. Bir özellik çıkarma aracının bu bilgi üzerinde işlem yaptığı ve görsel bilgi deposundan önemli özellikleri çıkardığı düşünülmektedir. Bu özellikler, örüntü sentezleyicisine duyusal girdi görevi görmektedir. Bu duyusal bilgiye ek olarak, örüntü sentezleyicisinde dilin ortografik yapısı-karakterlerin çeşitli olası dizgileri hakkında bilgi de dâhil olmak üzere hakkında duyusal nitelikte olmayan bilgi: Dildeki sözcüksel birimler, sözdizimsel olasılıklar (ve olabilirlikler), dilin anlambilimi ve mevcut bağlamsal (edimbilimsel bilgi) durum ya da durumlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, örüntü sentezleyicisi yazıbirimsel girdinin 'en olası yorumu'nu üretebilmek için tüm bu bilgileri kullanmaktadır. Böylelikle, bazıları duyusal bazıları da duyusal nitelikte olmayan tüm bilgi kaynakları, tek bir yerde toplanır. Aynı zamanda, okuma işlemi tüm bu bilgi kaynaklarının eş zamanlı ve ortak etkileşiminin bir ürünüdür.

İlerleyen bölümlerde Rumelhart, düşüncelerini daha da açarak alana hâkim olan paradigmanın uzun süreli etkilerini silmek amacıyla bilgi ve onun kaynakları konusunu tartışmanın odağına çekmektedir. Görüldüğü kadarıyla Rumelhart'ın böylesi eleştirel, diğer bir açıdan da koruyucu düzeltici bir bilimsel tutumu benimsemesinde birincil derecede etkili olan şey, o güne kadarki okuma-kavrama teorilerinin her ne kadar okuma sürecinin tam bir betimlemesini yapıyor olsalar da bir okuma modeli olarak çok az yarar sağlamış olmalarıdır. Rumelhart'ın bu doğrultulu seçimine neden olan diğer etkenlerden birisi de tüm bu farklı bilgi kaynaklarının birbirleriyle etkileşimde

[9] Alana uzun süre hâkim olan La Berge ve Samuels (1974) ile Gough (1972) modellemelerine karşı.

bulunduğunu (pek çok yazar gibi) öne sürmek düşüncesidir. Bir diğeri ise bunların nasıl etkileşimde bulunduğu hakkında psikolojik açıdan kabul edilebilir bir varsayım ortaya koymak düşüncesidir. Bu açıdan, okuma sürecine yönelik ayrıntılı bir model geliştirme girişiminde bulunan Goodman (1968, 1971), Gough (1972) ile La Berge ve Samuels (1974) gibi önemli teorisyenlerin kendisi tarafından betimlenen türdeki bir biçimlendirmeden neden geride kaldıklarını ise şu şekilde açıklamaktadır:

> Modeldeki ilginç olan şeylerin tümü örüntü sentezleyici adı verilen bölgede gerçekleşmektedir. Akış şeması, ilgili değişkenleri listelemenin ötesinde çok az şey sunar. Örüntü sentezleyicinin çalışma şekline yönelik bir gösterime ihtiyacımız var. Bunu göstermek için, bir dizi paralel etkileşimli sürecin çalışma şeklini gösteren bir araç geliştirmeliyiz. Her bilgi kaynağı, okuma sürecinin bazı yönleriyle ilgili özelleşmiş bilgiyi içermektedir. İleti merkezi, girdi dizgisinin doğası hakkında işleyen bir hipotez listesi bulundurmaktadır. Dolayısıyla, her bilgi kaynağı, kendi bilgi kapsamıyla ilgili hipotezlerin görünüşü için ileti merkezini sürekli olarak taramaktadır. İleti merkezine ne zaman böyle bir hipotez girse ilgili bilgi kaynağı, hipotezi kendi özelleşmiş bilgileri ışığında değerlendirir. Bu analizin sonucunda, hipotez doğrulanabilir ya da doğrulanmayabilir. İleti merkezinden çıkarılabilir ya da ileti merkezine yeni bir hipotez eklenebilir. Bu işlem bazı kararlara ulaşıncaya kadar sürer. Bu noktada, en olası hipotez doğru olarak belirlenir. Süreci kolaylaştırmak için ileti merkezi, bilgi kaynaklarının ilgili hipotezi tam olarak nerede bulacağını bilecek şekilde yapılandırılır ve böylece hipotezler arasındaki bağımlılıklar da kolaylıkla belirlenebilir. En azından ilke itibariyle bu örnek, bir girdi dizgisinin yorumunu oluşturma işleminde, gerçekten her düzeydeki sınırlamayı aynı anda içeren bir **okuma modelinin** oluşturabileceğini açık olarak göstermektedir. Elbette, bu örnek böylesi bir modelin tanımlanmasından oldukça uzaktır. Burada gösterdiğim her şey, ileti merkezinin doğasını ve çeşitli düzeylerde yer alan işlemler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için ileti merkezinin nasıl yapılandırıldığını göstermektedir. Somut bir okuma modeli tanımlanmadan önce, çeşitli bilgi kaynaklarının özelliklerinin de tanımlanması gerekmektedir. Şimdi, çeşitli bilgi kaynakları ayırımına yönelik tartışmaya kısaca yer vereceğim.

Rumelhart, "bilgi kaynakları" başlığını açarken henüz tüm bilgi kaynaklarının çalışma şekliyle ilgili ayrıntılı bir modele sahip olmaması gerçeğinin altını çizmekle birlikte bu durumun söz konusu kaynaklar hakkında hiçbir düşüncesi olmadığı anlamına da gelemeyeceğini "Bunların pek çoğu hakkında düşüncelerim var ve şimdi bunları sıralayacağım" biçiminde açıklamaktadır:

> ***Özellik bilgisi***: Bu düzeyde, özelliklerin Rumelhart ve Siple (1974) modeli varsayımlarına göre çıkarıldığını varsayıyorum. Ayrıca, bu kritik özelliklerin işlemlemenin temel düzeyi olduğunu varsayıyorum. Bir deneyde, sözcüklere maruz kalma sırasında ya da hemen sonrasında çıkarılan bir dizi özelliğe göre tüm kararlar verilmelidir. Serbest-okuma durumlarında hiçbir hipotez yeterli derecede bir değer alamaz ya da bazı hipotezler bir noktada yüksek bir değer alıp diğerinde alamazsa okuyucu geri dönüp daha fazla özellik bilgisi edinebilir. Bu durumlar, büyük olasılıkla göz hareketlerindeki gerilemeyi

açıklamaktadır.

Harf-düzeyi bilgisi: Bu bilgi kaynağı, girdi özelliklerini tarar ve bilindik bir harf ile yakın bir eşleme bulduğunda, bir harf hipotezi öne sürer. Ayrıca, bir harf hipotezi ne zaman yüksek bir düzeyde görünse, bu bilgi kaynağı bu hipotezi özellik bilgisine göre değerlendirir. Çeşitli yazı tiplerinde yer alan harfler hakkındaki bilgiye ek olarak, harf-düzeyi bilgi kaynağı muhtemelen dildeki harflerin olabilirliğini hesaba katmaktadır. Böylece, bir 'e' ya da 't' yerine bir 'z' ya da 'v' olduğunu varsaymak için görece olarak özelliklerle ilgili daha fazla kanıt gerekli olacaktır.

Harf-kümesi bilgisi: Bu bilgi kaynağı, olası olan ve dilde birimler oluşturan ya da sıklıkla başka bir harfin öncesinde veya sonrasında gelen tek harfleri (örneğin, *q*'dan sonra sıklıkla *u* gelmektedir) arayarak, harf-düzeyi hipotezlerini tarar. Her iki durumda da bir harf kümesi öne sürülür. İkinci durumda, bir harf-düzeyi hipotezi de yer alır. Başka bir deyişle, eğer bir *q* varsa, harf-kümesi düzeyinde bir *qu* ve harf düzeyinde bir *u* öne sürülür. Bu hipotezlerden herhangi biriyle ilişkilendirilen değer, hipotezin temellendirildiği harf-düzeyi bilgisinin değerlerine ve dildeki bu kümelerin sıklığına bağlıdır. Ayrıca harf-kümesi bilgi kaynağı, sözcüksel düzeyden sunulan harf-kümesi hipotezlerini tarar. Bunları her bulduğunda, uygun harf-düzeyi hipotezleri öne sürerek bunları değerlendirir. Diğerlerinde olduğu gibi bu bilgi kaynağı için de alttaki tarafından desteklenmeyen ya da daha yüksek düzeydeki hipotezleri destekleyen en olası hipotezler ilk önce değerlendirilir.

***Sözcüksel-düzey bilgisi*:** Sözcüksel-düzey bilgi kaynağı, diğer bilgi kaynaklarıyla tam olarak aynı şekilde işlemektedir. Harf-kümesini ve sözcüksel birimleri oluşturan ya da sözcüksel birimlere yakın olan harf dizileriyle ilgili harf hipotezlerini tarar. Böyle bir bilgi bulduğunda, uygun sözcüksel-düzey hipotezlerini ve herhangi bir ek harf-kümesi ya da harf-düzeyi hipotezlerini öne sürer. Bir hipotezin uygunluğunu değerlendirirken, dayandığı kanıtın uygunluğu ve bu birimin dildeki (apriori) sıklığını dikkate alır. Ayrıca, ne zaman anlamsal ya da sözdizimsel düzeyden sözcüksel bir birim öne sürülse bu bilgi kaynağı henüz mevcut olmayan harf-kümesi ve harf hipotezlerini dikkate alarak bu hipotezi değerlendirir. Mevcut harf ve harf-kümesi hipotezleri, kanıt satırlarının birleşmesiyle güçlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu tür birleşen bilgi içermeyen diğer alternatiflerin görece olarak gücü azalmaktadır.

Sözdizimsel bilg*i*: Tüm diğer bilgi kaynakları gibi, bu bilgi kaynağı da hem aşağıdan-yukarı hem de yukarıdan-aşağı tarzda işleyecek şekilde tasarlanmıştır. Böylece, ne zaman sözcüksel bir hipotez sunulsa, bir ya da daha fazla sözdizimsel ulam hipotezi ileti merkezine girilir. Genelde, sözcüksel biçimle uyumlu olan sözdizimsel ulam hipotezlerinin hepsi beklenmemektedir. Bunun yerine, en olası ulamlar, yani sözcüksel birimler, ilk önce girilir. Benzer şekilde, öbek olasılıkları vb. aranarak sözcüksel ulam hipotez dizileri taranır. Aynı zamanda, sözdizimsel bilgi kaynağı yukarıdan-aşağı tarzda işleyecek bir kapasiteye sahip olacaktır. Böylece, ne zaman bir **ad-öbeği hipotezi girilse, örneğin bir belirleyici, sözdizimsel bilgi kaynağı** *a* ve *the* gibi belirleyici sözcüklerin sözcüksel-düzey hipotezlerini başlatabilecek sözdizimsel ulam hipotezi kuracaktır. Kaplan'ın (1973) GSİ yaklaşımını takip ederek, sözdizimsel bilgi kaynağının bu yukarıdan-aşağı kısmının Artırılmış Geçiş Ağı (AGA) ayrıştırıcısıyla iyi bir şekilde gösterileceğini varsayıyorum. (AGA'nın okuma işlemi verisi üzerindeki bir uygulaması için bak. Stevens ve Rumelhart, 1975) Diğer tüm düzeyler gibi, dayandıkları hipotezlere yönelik kanıtın uygunluğuna (ya da önceki olabilirliklerine) bağlı olarak, sözdizimsel hipotezlere değerler

> verilir. Ayrıca, yukarıdan-aşağı ve aşağıdan-yukarı hipotezlerinin birleşimi her ikisini de güçlendirir.
>
> ***Anlamsal-düzey:*** Bu bilgi kaynağı, belki de tanımlanması en zor düzeydir. Bununla birlikte onun çalışma şeklinin, aslında diğerleriyle aynı olduğunu varsayıyorum. Her ne zaman güçlü sözcüksel hipotezler ortaya çıksa bu bilgi kaynağı, hipotezin inandırıcılığını (hem sözcüksel hem de sözdizimsel düzeyde) değerlendirmek için anlamsal-düzey bağlarını arama yeterliliğine sahip olmalıdır. Ayrıca, girdinin içeriği hakkında hipotezler geliştirme ve bunun olası gösterimleri olarak sözcüksel-düzey hipotezleri üretebilmelidir. Her ne kadar çeşitli bilgi kaynaklarının işlevsel özellikleri bağlamında bir taslak sunuyor olsam da zihnimdeki niceliksel modelden hâlâ uzağım (Rumelhart, 2004, s. 1150-1176).

Bunlara ek olarak Rumelhart'ın çalışmaları, yüksek düzeyde etkileşimli paralel bilgi işleme sistemini öngören pek çok okuma modelinin geliştirilip doğrulanması açılarından çerçeve bilgisinin oluşmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Dolayısıyla bu çerçeve bilgisi doğrultusunda, Chomsky (1965, 1982), Fodor (1983) ve Frazier (1987)'den bu yana oluşturucu dilbilimcilerin temel kabullerinden birisini oluşturan 'dilbilimsel sistemin bir tür bağımsız, kavramaya ilişkin ve farklı özelliklerde ayrışmış alt dizilerden kurulu bir araç *(modüler)*' olduğu biçimindeki görüşleri ile üretici dilbilim kuramcılarının kavramaya ilişkin olarak öne sürdükleri 'dilbilim bilgisinin birimsel dil işleme doğası' kapsamındaki bilgi yapısı (üst kullanımsal) arasında başarılı bir entegrasyon sağlanmaya çalışılmıştır.

Diğer yandan kavrama yaklaşımları, sözdizimsel işleme için birimin yanı sıra *"*ses dağılım-ses bilim geleneği, sözlük erişimi ve ses değişim biçimlerinin yarattığı anlam değerleri ve konusal roller gibi söylem seviyesinin kararlılığını içeren fonksiyon parçacıklarının düzenleniş biçimi*"* konusuna da odaklanmıştır (Waters ve Caplan, 1996). Bundaki temel amaç ise fonksiyonel parçacıklardaki bilgi yapılarını açıklamak için sözdizimsel ve anlamsal simgelerinin birlikte işlenmesi yanında hafıza ve kurma/birleştirme süreçlerini de yöneten bellek modellerinin dağılımsal (McCllend vd., 1986) bilgi işleme ağıyla başarılı ve geçerli bir ilişkilendirilmesi arayışıdır[10].

[10] Bu arayışta zihinlerin bilgisayar olmadığı, ancak hem akılların hem de bilgisayarların daha genel olan bir şeyin, bilgi işleme sistemlerinin, örnekleri olduğu düşünülmüştür. Örneğin, George (1970, s. 22), bu durumun iki nedenden dolayı çok verimli olduğunu açıklar. Ona göre, bilgisayarların öncelikle güçlü, denenebilen ve örnekli bilgi işleme sistemi için her şey dâhil bir yapıyı (yani, biçim ve işlevde en az unsurlara indirgenmiş bir hafıza, bir ana işlemci ve bir girdi/çıktı aygıtı) sağlaması ile onların zihinsel işlemlerin deneme tabanı olarak kullanılması, söz konusu iki nedendir. Diğer yandan konvansiyonel bilgisayarların birbirini izleyen yapımları farklı düşünen zihnin birtakım ayrıcalıklarını da göstermiştir. Bu durum, aynı zamanda işlemlerdeki zihin ve bilgisayar arasındaki temel farklılıkların da yol göstericisidir. Nitekim zihnin konvansiyonel teorisi, bağlamdaki dilin inceliklerine izin vermek için tartışmalı bir şekilde çok katıyken, daha yeni zihinsel ağlar yaklaşımı ise insan sözdiziminin bazı

Kaldı ki bu türden bir ilişkilendirme çabasını kolaylaştırır durumdaki psikoloji ve dilbilim temel varsayımlarının alanlararası bilgi paylaşımını günümüz ölçeğinde geçerli kılacak bir görünümde olduğu da disiplinlerarası yaklaşım başlığı altında savunulagelmektedir. Örneğin Givon, son çalışmalarında (ör. 1993) dilbilgisinin otomasyonun kavramsal işlemlerini temsil ettiğini öne sürmektedir. Öyle ki bu çeşit yüksek sıklık derecesine sahip işlevler için güçlü sinirsel patikaların[11] yerine getirdiği bir işlem yüküne benzer nitelik ve süreklilikte bir modeli planlama ve doğrulama düşüncesi, uzun zamandır bilimsel araştırmaların gündemindedir. Bu durum, aynı zamanda eşdeğer örneklerin davranışlarındaki simgeselliğin artık daha fazla zorunlu olmayıp bütün dillerde meydana gelmesi sonucunda tamamen kıyaslanabilen ve tamamı isteğe bağlı iki uç değere ilişkin aşağıdaki ölçütleri de gündeme getirmiştir (Werth, 1999):

Kıyaslanabilen	İsteğe bağlı
Sembolik	Simgesel
Faydacı	Anlamsal
Bağlamsal	Dilbilgisi
Cevap veren	Otomatik

Yukarıda anlatıldığı biçimiyle bir bilimsel kıstası yapılandırma çabası, aslında 1970'li yıllardan bu yana dil ve onunla bağlantılı disiplinler açısından odaklanılan bir varsayımın, araştırmacılarca düzenli aralıklarla tekrarlanması durumudur. Nitekim onlar, yukarıdaki amaç doğrultusunda dilbilimsel bilgi simgesini oldukça

---

karmaşalarına izin vermek için şimdiye kadarkilerden daha esnek ve basittir. Bu açıdan PDBİ'nin Merkezi İşlem Modelinden en dikkat çekici farklılığı, PDBİ (PDP)'deki bütün işlemlerin doğal vaziyetinde yer alması ve bir yerden diğerine bilgi kavramlarından hiçbirinin transfer edilmemiş olmasıdır (Martindale, 1991).

[11] Sinirsel ağlar, aşağıdaki özelliklere sahiptirler (Werth, 1999, s. 28-30):

1. Devreler topluluğuyla beraber, devreler arasındaki bağlar yoluyla meydana gelmektedir.
2. Devreler, yoğunluğun miktarıyla beraber aktif hale getirilebilir. Bazı eşiklerde, bu bilinç olarak denenmiştir. Devre etkinleştirme, zihin modelinde kısa dönemli hafızayı karşılamaktadır.
3. Heyecanlanmaya yönelik ya da çekingen tutumlu olabilir. Bazı eşiklerin üzerindeki bağlantı gücünün derecesi, zihin modelindeki uzun dönemli hafızayı karşılamaktadır.
4. Devreler için 'gidiş geliş kuralları', girdi bozulma zamanı, çıktı güçleri ve genelde, etkinleştirme için varsayılan ayarlar olan bu birleşimleri kullanmaktadır.
5. Hem 'öğrenme' hem de 'unutma' süreci, bağlantı güçlendirme yönteminin bir öncesi; etkinleştirmenin bozulması yönteminin ise sonrasıdır.
6. Sistem çevresi modüller içinde çok özel görevler için ve tabakalar genelleme ve özel görevlendirmenin farkları için yapılanmıştır. Aynı tabakadaki nodüller çekingen olarak bağlantılı *(Bir anda sadece bir nodül ateşlenir)* olduğu gibi aynı zamanda uyarmayla da bağlantılı ardışık tabakalar olabilir *(Bir nodülün ateşlenmesi komşu nodüllerinde ateşlenmesine neden olur*).

birimselleştirerek çalışan bellekteki işlem devresinden ayırdılar. Bunun özelleşmiş bir örneğini ise Martin, Shelton ve Yaffee'in (1994) bildirimlerine dayanarak Waters ve Caplan bir çalışmalarında açıklamaya çalışmıştır. Waters ve Caplan'ın (1996) bu yönlü bir ayrıştırıma gitmelerinin altında yatan temel etken: "Parçasal kusurları olan hastaların durumlarından (çoklu uzmanlaştırılmış dil ögelerinin benzer varsayılışlarının literatürde ortak olması nedeniyle) hareketle nöropsikolojik yaklaşımlar çerçevesinde ortaya konulan açıklamaları dikkate değer bulmalarıdır. Yani, zihinsel yıkıma uğramış olguların (vaka/hasta), durum gözlemleri çerçevesinde planlanmış nöro-psikolojideki çalışmaların doğrudan sonuçlarına karşı araştırmacıların gösterdikleri ilgidir. Örneğin, okuma kavraması ve standart okuma süresi görevleri arasındaki bağlantı eksikliği, standart okuma süresi görevlerinin çoğu dil kavrama bölgelerinde kullanılan aynı kaynaklara dayanmadığı bilgisiyle açıklanmakta ve bundan dolayı da standart okuma süresi görevlerindeki bireysel farklılıkların kaynağının net olmadığı bildirilmektedir (Lyon, 1977). Ayrıca, Baddeley (1986)'de de açıklandığı gibi, bu türden farklılıklar konuşma hafızasında (sabit sürenin dâhili işitsel-anlaşılır benzetimi) kendini düzgün ifade edebilme eşiğindeki başlıca bireysel farklılıkları da yansıtmaktadır.

Bunların dışında bilişsel psikolojideki pek çok verimli araştırma, sadece dile ilişkin bilgilerin anlaşılıp işlenmesi süreçlerine kılavuzluk etmekle kalmamış, aynı zamanda insan aklının olanaklarından temellendirilmiş dijital bilgisayar teknolojisine de öncülük etmiştir (Searle, 2005). Ayrıca, bu değişik türdeki işlem ya da işlemler, **Paralel Dağılımlı Bilgi İşleme PDP *(PDBİ)* ve Bağlantıcılık** olarak bilinen kurama da öncülük etmiştir. Örneğin, Halford'un "Yetişkinler analojiler yoluyla oluşturdukları zihinsel sunumlar (model) yardımıyla uzamsal *(mental space)* ilişkilerin kurulumunu başarırlar." açıklamasının dayandığı kuramsal bilgi bu durumu özetlemektedir. Buna göre: Çocuklar ve kimi zaman da gençlerin gerçekleştirebilmek için gereksinim duydukları akıl yürütme süreci kritik eşiği işlemlerinden olan analog yapılar, bilgi işlem kaynakları kapasitesine bağımlı bir işlem hacmi ve hızının paralel (eş zamanlı) dağılımlı bir işleyişiyle tamamlanabilmektedir (Wood, 2003, s. 75-85).

Kapsamı olabildiğince geniş olan yukarıdaki tartışmaların tanımlayıcı bir çerçevesi çıkartılmaya çalışılırken gözden kaçırılmaması gereken bir diğer olgu da öğrenme süreç ve içerik bileşenleri düzeyindeki karmaşık durumdur. Ancak, bir çeşit yapay problemler dizisi gibi görünen söz konusu karmaşık yapılar bütününe

öğrenmenin doğası hakkında sahip olunan bilgi ya da genellemeler doğrultusunda çoğu noktada açıklama getirildiği de gözlenmektedir. Buna göre öğrenme kavramı, süreç bilgisi ve deneysel gözlemler arasındaki fark; öğrenmenin ölçülmesi, gerçekleşimi ve değerlendirilmesi ile ilgili konuların incelenmesiyle kısmen de olsa açıklanmaktadır. Kavramın açıklanmasına yönelik girişimlerin bir örneğini ise Roth'un (1996, s. 1-3) ardı ardına sıraladığı şu sorular aracılığıyla gözlemlemek mümkündür:

> Öğrenme belirli performans hedeflerine bağlı olmadan nasıl değerlendirilebilir? Öğrenmenin özgün içerik ve olası yapısı gibi potansiyellerin performansla ilişkisi düşünülürse önceden belirlenmiş kategorilerin ölçümde kullanılması ne derece uygundur? Mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, çeşitli öğrenme tanımları altında taşınan kavramlara, amaçlara ve sonuç ürünlerine uymakta mıdır? Garvin'in (1993) ileri sürdüğü gibi **"Ölçemezsen, başaramazsın"** öz değerlendirmesi, diğer birleşik gelişim programlarına olduğu gibi öğrenmeye teşvik edicilere de uygun düşer mi? Bireylerdeki hangi talepler değerlendirme yönünde baskıya yol açmaktadır ve bu baskılar ölçmeyi amaçladıkları olguları nasıl etkilemektedir?

Bu gibi sorular çerçevesinde planlanmış pek çok araştırmada, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını gündemdeki öğrenme modelleriyle ilişkili konulara uyarlamada karşılaşılan kimi kısıtlamalardan söz edilmektedir. Bundan dolayı da bu kısıtlamaları giderici alternatif teknikler nelerdir? sorusu gündeme getirilmiştir. Örneğin, Perfetti ve Goldman (1976)'da ifadesini bulan "Okuma süresi ve değişik kavrama göstergeleri arasındaki güçlü ilişkiye kıyasla pasif kısa süreli hafıza performansı açısından alakasız kelime ve rakamların listesini hatırlama, önemli ölçüde okuma kavramasıyla ilişkili değildir" biçimindeki saptamalar, özellikle 1980 sonrası metinden öğrenmenin psikolojik bilgisi ve süreçleri bağlamında bağımsız araştırmalara da konu edilmiş olan bu türden sorulardır. Bu ve benzeri soruları, uzun yıllara dayanan sözlü öğrenme geleneğindeki metnin karmaşıklığını gidermek amaçlı (ör. Ebbinghaus çağı/Bartlett, Remembering 1932) araştırmalar ile metin yapısı çerçevesindeki ilk psikolojik araştırmalara girdi sağlayabilecek nitelikte yapı analizleri ve bu analizlerin de özellikle öykü analizlerine uygulanmasını geçerli kılan, günümüzdeki metinden öğrenme kurgulu çalışmalar izler. Bunların ardından ise psikoloji ve dilbilim buluşması bağlamındaki Chomsky'nin gerek başlangıç bir arayüz örneği olarak gerekse tek cümlelere ulaşmada materyal oluşturumu listesi olarak alana özgü katkıları[12] çeyrek

[12] Chomsky'nin 1950'lerde geliştirdiği ve günümüze kadar gelen görüşleri, XX. yüzyılın en etkili yapısalcı teorilerinden birisini oluşturmuştur. Uygulamalı dilbilimcilerin hemen hepsi bu teorinin ilke ve sonuçlarına sıkı sıkıya bağlı kalmasalar da onların çoğu, bu teori ya da teorileri görmezden gelmemiştir. Başlangıcından bu yana teoride kayda değer gelişmeler gözlenmekle birlikte bu teorinin şiddetli eleştirilere uğradığı da bilinmektedir. 1960'lar süresince gelişimini sürdüren teori ve *Dönüşümsel Üretici*

yüzyıllık bir yükselişin yöntem bilgisel değişikliklerini sunar. Bu açıdan, dilbilimsel biçim ve işlevlerin işleyişi konularındaki çoğu yaklaşımın özünde "Renksiz, sabit düşünceler düzensiz şekilde kalır" biçimindeki dilin temel varsayımının bulunduğu bilinmektedir. Hatta, bu varsayımın daha karışık yapılarla olası bir sınırsızlığı tam olarak devam ettirebilmesinin yolununsa özgürce birleştirilen sonlu taksonomiden seçilmiş üye topluluklarının örtüşmesinden *(argument overlap)* geçtiği bildirilmektedir. Bunun diğer bir yolunun ise çoğu araştırmaya gerek kuramsal gerekse işlemsel yönlendirme bilgileri sağlar durumdaki yaklaşımların doğasından kaynaklanan **etkileşimle** mümkün olduğu vurgulanmıştır (Chomsky, 1957).

Kaldı ki metin anlamı üzerine yapılmış kavrama odaklı araştırmaların, bugüne kadar tek başına uygulanabilir bir alternatif sağlayamamış olması da dikkate alınırsa böylesi bir alternatifin çok yönlü ve disiplinlerarası uzantıları içerir genişlikteki bir bilgi ağına gönderimde bulunacağı gerçeği, kuşkusuz herhangi bir tartışmaya yer vermeyecek derecede açıktır. Ayrıca, söz konusu kapsam çerçevesinde sayısız tartışmaların yapılmış ve yapılmakta olduğu da ilgili literatür aracılığıyla bilinmektedir. Örneğin, bunca tartışmalara karşın konuşmanın doğası ve süreçleri hakkında diğer alan bildirimlerinden bağımsız varsayımlar geliştirilememektedir. Dolayısıyla cevaplanmayı bekleyen bir dizi soru, günümüz araştırmacılarının disiplinler arası yaklaşımlar çerçevesinde ele alabilecekleri çalışma konuları arasındadır.

Yukarıda tartışılan kavrama odaklı metin anlamı araştırmaları, metinden anlamayı etkileyen "Pek çok kişi tarafından anlaşılabilir, hatırlanabilir ve ezberlenebilir metinlerin nasıl oluşturulacağına dair metin özetleme ve ezberleme tekniği" gibi faktörleri, farklı türlerdeki metin temellerinin oluşumunu açıklayan bilgiler açısından değerlendirmektedir. Diğer yandan bu bilgiler, konuşma süreci üzerine yapılan laboratuvar çalışmaları açısından da oldukça önemlidir. Öyle ki bu bilgiler, gerçekçi uygulamalar için basit ve kullanımı kolay prosedürlerin zaman kaybettirip

---

Gramer üzerindeki çalışmalar, *Dönüşümsel* dilbilim okulundan bahsetmek için yeterli olabilirdi; ancak bunun uzun zamandır gerçekleşmediği bilinmektedir. Bu modelin içinde yetişen pek çok araştırmacı genellikle Chomsky'nin teorisine karşılık gelen kendi teorilerini geliştirme yoluna gittiler. Bu nedenle, kendilerini üretimsel dilbilimci olarak sunan dilbilimciler arasında da büyük yaklaşım farklılıkları ortaya çıktı. Bütün bunlara karşın, bu konuda altı çizilmesi gereken bir diğer durum değişkeni ise her ne kadar Chomsky kuramlarıyla ilgilinen araştırmacılar arasında farklılıktan kaynaklı tartışmalar bulunsa da çok sayıda dilbilimci, kökenini Chomsky tarafından ortaya atılan bir modelden alan gramere bir biçimde bağlı kalmıştır. Söz konusu gramer, Chomsky'nin daha etkili bazı yayınlarının etrafında dört bölümden oluşmaktadır: *Sözdizimsel Yapılar* (1957); Sözdizim Teorisinin Görünümü'nden (1965) doğan standart teori *İlkeler ve Değişkenler*; Yönetim ve Bağlanma Üzerine Dersler (1981)' ile 'Bariyerler'den (1986) üretilmiş teori; Minimalist Program (1995)'dır (Brown, 2002, s. 171).

kaybettirmediği, uzmanlık ve benzeri şeyler gerektirip gerektirmediği gibi konularda tartışmayı sürdüren ve metin tabanlı süreçlere karşı olumsuz bir tutum takınan araştırmacı grubunun görüşleri ile söz konusu durum kaynaklı olumsuz tutumun çok da önemli olmadığı biçimindeki bir karşıt düşünceyi temsil edenler arasında bir etkileşmenin yaşanabilmesi için de çok önemlidir. Bunun küçük bir örneğini okunabilirlik konulu bir tartışma üzerinden açıklanan düşünceler aracılığıyla gözlemlemek mümkündür:

> Okunabilirlik formüllerinin odağındaki amaç, aksine büyük öneme sahiptir. Bu yüzden yalnızca gereken şey, uzmanların günümüzde büyük bir gayretle yapabildiklerini uzman olmayanların nispeten daha az bir çabayla yapmalarını mümkün kılabilecek gerçekçi metin analizi yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik büyük çapta bir hareketi başlatmaktır. Böylesi bir girişim önemsiz değil, bilakis daha uygulanabilirdir (Weawer ve Kintsch, 1991).

Daha ileri düzey bir tartışmanın örneği ise ayrıntılı bir kavrama işleminin doğasını açıklayabilecek nitelikteki teoriler dünyasından gelmektedir. Buna göre, etkileşim (Just ve Carpenter, 1987; McClelland, 1991) ve modüler temelli yaklaşımlar olarak özetlenebilecek bu yaklaşımlar (Fodor, 1983), işleyişteki farklılıkları sözdizimsel çözümleme ve sözdizimsel işlemler bağlamında cevabı aranan bir dizi sorular[13] yoluyla açığa çıkartmayı amaçlamaktadır. Nitekim; dilbilim ve psikoloji disiplini yaklaşımlarının *psikodilbilim* başlığı altında bir bağlantılılığa konu edilmesi sonucunda, 'dili anlama ve türetme yollarının bilişsel boyutlarını incelemede kullanılan bir bilim dalının hızla doğduğu ve XX. yüzyılın ilk yarısında hem dilbilim hem de psikoloji üzerinde egemen olan karşı deneyci ve antibilişselci tutumun 'dilbilimsel davranışı zihinsel süreçlerle ilgili kuramlar başlığı altında değerlendirmeyi dışlayan katı yaklaşımlarına karşılık, dilin psikolojik açıklama ve yorumlarının psikodilbilim çerçevesinde ele alındığı temel bir başvuru kaynağının da ortaya çıktığı gözlenmiştir. Söz konusu başvuru çalışması olan '**Die Sprache**'in oluşturduğu genel çerçeve bilgileri, dil merkezli çalışmaların yöntemine özgü önemli değişikliklere gidilebilmesinin yolunu açmıştır. Ayrıca, 1950'lerin sonu 1960'ların başında Noam Chomsky'nin çalışması (Üretimsel Dilbilim), bu bilim dalının gelişeceği düşünce ortamını daha da güçlü bir hale getirmiştir (Williams, 2002). Dolayısıyla Chomsky, dilin davranışsal açıklamasını

[13] Örneğin, çözümleme işlemleri metinsel ve deneyimsel sınırlamalara bağlı mıdır? Etkileşimci görüşe göre, okuyucunun ilk çözümleme kararı anlambilimsel faktörlerden bağımsız ya da bağımlı mıdır (Fraizer 1987)? Etkileşim temelli teorilere göre, önceki çözümleme işlemlerine kılavuzluk etmek için anlambilimsel bileşenleri içeren bilgi kaynaklarının hepsinin bilgi işlem devresinde aynı anda bulunması zorunlu mudur (Taraban ve McClelland, 1988)?

reddettiğinde onun bu tutumu, bilişsel psikolojinin gelişimi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Buna ilave olarak Chomsky'nin dilbilim alanındaki etkisinin de tıpkı bilişsel psikolojide olduğu gibi aynı derecede önemli olduğu düşünülmektedir (Wasow, 1989). Sonuçta bilişsel psikoloji, dilbilim teorisinden çok şey ödünç alarak *Chomskyan* yaklaşım ve kavrayışların etkisinde yeni anlayışlar geliştirdiği için dili araştırmaya yönelik ilgisini 1960'lı yılların başında yenilemiştir.

Psikologlar dilbilim teorisini uygulamaya ve test etmeye başladıklarında, tek başına dilbilim yaklaşımında önemli bir kısıtlama olduğunu gözlemlediler. Hâlbuki dil amaçsal bir etkinliktir. Bir şeyler yapmak için vardır. İletişim kurmak, düşünce ya da fikirleri açıklamak, hatta şikayet etmek için. Fakat dilbilimciler dile biçimsel, daha doğrusu nereden geldiği bilinmeyen bir sistem olarak yoğunlaştılar. Böylesi bir seçim, aynı zamanda psikolojide önemli bir ilgi alanı olan davranışı (insanlar tarafından dilin kullanımı konusu) dışlamak anlamına da gelmektedir. Oysa dil davranışının dilden her nasılsa daha az ilgi çekici olduğu düşüncesi, psikolojide kabul edilemez hatta ona zıt boyutta olan bir düşünceydi. Sonuç olarak, dilin doğası ve yapısı üzerinde yoğunlaşan psiko-dilbilim, dili kavrama ve üretmenin yanında dil edinimi konularında da dil ve insanın bilişsel sistemi arasındaki ilişki konusunda çoğu gizemli noktayı aydınlatmıştır. Böylelikle dilin insanlar tarafından öğrenildiği ve kullanıldığı şekliyle araştırıldığı yeni bir bilişsel psikoloji dalı ortaya çıkmıştır: *Psikodilbilim* (Ashcraft, 2002).

1960'larda psikodilbilim araştırmaları için ana çalışma konusu, dilbilimciler tarafından geliştirilen dil bilgisinin psikolojik gerçekliğini keşfetme arzusuydu. Yani, bir şekilde konuşmacının ve dinleyicinin zihninde neler olup bittiğini ve onların zihinlerinde bütün bu olup bitenleri de nasıl yansıttıklarını ölçülebilir kılmaktı. Örneğin, EDB (Evrensel Dil Bilgisi) açısından bir dile ilişkin dil bilgisi, o dilin ideal konuşucusunun konuşma becerisini açıklamalıdır. Bu beceri/yeti edinç biçiminde adlandırılır ve sözgelimi, herhangi bir konuşucunun temel söz varlığı, telaffuzu ve konuşma profili gibi bireysel özellikler içeren dili kullanış boyutlarından, yani edimden ayrılmalıdır. Bu yönüyle dilsel kuram, bütünüyle homojen olan bir dilsel toplulukta dilini mükemmel bir biçimde bilen ve hatırlama güçlüğü, konuşurken ya da yazarken dikkatini toplayamama ve kendi dil bilgisini yaşama geçirirken hatalar yapma gibi dil bilgisel olmayan koşullardan etkilenmeyen ideal bir konuşucu-dinleyiciyi temel alır. Tabii ki görünürde böyle bir konuşucu yoktur; idealliği de buradan kaynaklanmaktadır.

Bununla birlikte ideal konuşucu, bütün konuşucuların bir bileşkesidir. Şöyle ki eğer bir cümle, kimsenin itiraz etmeyeceği kadar düzgün, dile ait ve anlaşılır ise bu cümleyi ideal konuşucu üretmiş demektir.[14] Bu çatı altında en çok bilinen iki uyuşmazlık, bir cümlenin yüzey yapısı derin yapısından ne kadar uzaklaştırılırsa cümle izlemenin o kadar zorlaşacağını savunan **DTC** (Derivational Theory of Complexity) teorisinden ve cümlelerin sözdizimsel analizinin algılamada bağımsız bir alan oluşturduğunu savunan '**Autonomy of Syntactic Processing**'den kaynaklanmıştır. Ayrıca 1970 ve 1980'lerde psikodilbilim içinde dil bilgisini başlangıç noktası olarak gören modellerden, daha psikoloji kurgulu modellere doğru genel bir geçiş yaşanmıştır. Yine de sözdizimsel sürecin diğer süreçlerden bağımsız olarak mı yoksa o süreçlere bağlı olarak mı yürütüldüğü sorusu kesin olarak cevaplanamamıştır (Williams, 2002). Bu, aynı zamanda dilin seri ve bireysel aşamalar halinde birbirinden etkilenmeyen bireysel unsurlarla üretildiği ya da işlem basamakları arasında bir ilişki olduğu gibi daha geniş bir anlaşmazlığın da nedeni olmuştur.

1980'lere doğru ise Clark ve Clark (1977)'nin temsil ettiği diğer bir bakış açısı daha popüler olmuştur. Buna göre, psikodilbilim çocukların dil edinimi süreçlerini ele alan çalışmaları içermektedir. Kaldı ki pek çok dilbilimci ana dil ve diğer dillerin öğreniminin ve ayrıca dilbilimsel engellenmişliklerin psikodilbilimin[15] ilgi alanı olduğu

---

[14] Edim, doğal konuşucunun tüm dilsel etkinliklerini kapsar ve konuşucunun dil kullanımına yönelik becerilerinin toplamıdır. Bu nedenle, tüm konuşma ve yazma metinlerimiz, edim düzlemine aittir. Edinç ise, bu etkinlikleri temellendiren zihinsel gerçekliği içerir ve bilginin ideal düzlemidir. Bu nedenle edinç, "Üretilmiş metinler gibi töze değil, bu metinleri üreten mekanizmaya gönderimde bulunur. Özetle; edinç dil kuramıyla, edim ise dil edinim kuramıyla bağlantılıdır" (Uzun, 2000, s. 4-5).

[15] Bilişsel gelenek kapsamında psikodilbilimsel araştırmanın (**Bilişsel yaklaşım)** özünde üç temel soru bulunduğunu belirten Williams, bu sorular ve onlara ilişkin açıklamalarını ise şu şekilde yapmaktadır (s. 433-434): Dil işlemleme süresince ne tür zihinsel tasvirler düzeltilir ya da oluşturulur. Bunların yapıları nasıldır? Bu tasvirler, dilbilim ve bilişsel psikolojinin en yakın temas noktasıdır. Ancak, önceki araştırmalar dönüşümsel dilbiliminin psikolojik gerçekliğini doğrulamayı başaramadığından oldukça az araştırma bu soruya doğrudan işaret etmiştir. Buna göre,

1. Bir tasvirin diğer bir tasvire aktarıldığı süreçler ya da algoritmalar (işlem süreci) nelerdir? Bu sorudaki süreç büyük ölçüde sözcük tanıma ve sözcük türetme gibi düşük seviyelerdeki işlemlerle alâkalıdır. Dolayısıyla etkileşimli harekete geçme (McClelland ve Rumelhart 1981) ve bağlantıcı modeller (Rumelhart ve McClelland 1986) tarafından yönetilir.
2. Kapsamlı işleme yapısı nedir? Modülerite hipotezine (Fodor 1983, Foster 1979) göre dil sürecinin sözcük tanımlama ve sözdizimi gibi değişik alanları farklı modüllerde özetlenmiştir. 'İlk geçiş' işlemlemesi seri halinde aşağıdan yukarı bir biçimde devam eder; her modül bir önceki modülün çıktısını girdi olarak alır. Modüllerin kendi çalışma alanlarının dışındaki bilgilere erişim olanağı yoktur (ör. Sözdizimsel işlemleme modülünün anlamsal bilgilere erişimi yoktur). Buna karşın etkileşimsel pozisyona (McClelland, 1987) göre değişik anlatımsal alanlar olabileceği gibi (ör. fonolojik ve yazınsal sözcük formları, sözdizimi ve anlambilimi) bunların hepsi işlemleme süresince birbirleriyle etkileşim halindedirler. Bu nedenle, işlemleme 'şelale' şeklinde olur; öyle ki işlemlemede

konusunda hemfikirdir[16]. Bu bağlamda, dil edinimi ve dilbilimsel engellenmişlikler kendi alanlarında incelenmiştir (dil edinimi, söz yitimi, dil patolojisi ve nörolinguistik). Yapay zekâ da psikodilbilimin bir alanı gibi düşünülebilir; ancak psikodilbilim, araştırma tarzı dil çalışmaları içinde bilişsel psikoloji anlayışından ayrılmaktadır. Bu nedenle, psikodilbilimin dilin incelenmesi konusunda sağladığı alternatif dil işleme yaklaşımlarıyla 1950'lerin sonu ile 60'ların başında Chomsky'nin üretici dil bilgisi konusunda gerçekleştirdiği bir dizi çalışma arasında, dinamik özellikli bir etkileşim olduğu düşünülmektedir (Williams, 2002).

Bütün bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere üretici dilbilimin insan diliyle ilgili genel sayıltısı, dil merkezli yaklaşımların temelini oluşturan ortak bakış açısının evrensel nitelikli olduğudur. Saussure'den bugüne dilbilim alanında bütün dillerin paylaştığı ortak özellikler bulunduğu bilgisi geçmişten günümüze benimsenen bir olgudur (Pinker ve Jackendoff, 2009). Örneğin Hockett (Ashcraft, 2002, s. 352-356), bir dizi çalışma sonunda dil evrenselliklerine özgü olmak üzere bir listesini çıkardığı dil evrensellerinin[17] bilinen tüm dillere tanıdık olan özellikler ya da belirleyici tanımlar

---

yüksek seviyeler, düşük seviyelerdeki süreç tamamlanmadan önce bile onları etkileyebilir. Bunlar, görsel ve sözel sözcük tanıma, okuma ve tonlama, anlama erişim, sözdizimsel işlemleme ve genel anlama süreçleridir.

[16] Ancak, Garnham 1985'e göre bu alanlar psikodilbilim için genel konular olmaktan daha çok özel alanlardır (Garnham 1985'den aktaran Williams, 2002, s. 433).

[17] Dil evrensellerine ilişkin toplu bir değerlendirme örneği, Newell (1990)'dan hareketle şu şekilde özetlenebilir: Newell (1990)'da gözden geçirilerek yeniden basılan kitabının (**Bilişin Birleşmiş Teorileri)** 1980 baskısındaki görüşlerinin tam aksine olmasa da ilk kıstası olan **"ortamın bir işlevi olarak esnek davranma"** kıstasına, insan bilişi açısından daha anlamsız bir kıstas olarak görülmesine yol açabilecek türden ifadelerle yer verir. Halbuki 1980 incelemesinde, tanımladığı sembolik sistemin bu kıstası **işlemsel evrensellik** olarak örneklediğini kanıtlamaya ayırır. Üstelik bu, aynı zamanda en önemli kıstasıdır. Ancak, Newell (1990)'daki kitabında bunları tekrar ele alıp tanımladığında, onlara (1980)'e kıyasla daha az yer vermiştir. Newell açısından insan bilişinin esnekliği işlemsel evrenselliği temsil eder. Bu nedenle o, gelişimsel paradigmanın gündemindeki özelleşmiş bilişsel işlevleri vurgulayan çağdaş düşünceyi, insan türünün en ayırıcı olan ustalık derecesindeki iş ve işlemler açısından (**bilişsel görevler)** hayati önemde görmektedir. **Aslında Newell, rastlantısal olarak uygulamayı öğrenme yeteneğimiz** bulunduğunu görmezden gelmememiz gerektiğini ve bunu kendimize hatırlatmanın da paha biçilmez nitelikte bir bilgi olduğunu dile getirmeyi amaçlamaktadır. Öyle ki o, *insanlık gelişim tarihi açısından dahi incelense,* hava trafiği kontrolü ve bilgisayar programlama dili gibi konularda yüksek beklentili gelecek algısına sahip olmayan kişilerin de üst düzey bilişsel aktiviteleri gerçekleştirebilecek potansiyelde olduğunu düşünmektedir. Üstelik ona göre, **insanlar bu gibi bilişsel esnekliği gösteren tek türdür.** Newell bunun, insanların öğrenmesi ve yapabilmesi için bazı şeylerin diğerlerine göre yapılması daha kolay olduğu görüşüne (ör. ana dili öğrenmenin ana dil olmayan diğer dilleri öğrenmeden daha kolay olduğunun tartışıldığı dilbilim alanı) karşı olarak da görülmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Sonuçta, insan bilişinin bir durumu olan işlemsel evrensellik çeşitli bilişsel işlemleri gerçekleştirmek için özelleştirilen potansiyeller düşüncesine karşı olarak da görülmemelidir. Nihayetinde bir bilgisayar bile özelleştirilmiş bir işlemciye sahiptir. Her ne kadar Newell'in kendisi, tanımladığı kıstaslarının basit olduğunu düşünmüş olsa da bilişsel bilimler alanı, gerçekte onları basit bulmamıştır. Örneğin, Anderson ve Lebiere (2003), bir çalışmalarında buna, "Bu yüzden, Newell'in incelemelerine daha fazla yer verirsek belki bağışlanabiliriz" kaydıyla dikkat çekmişlerdir. Öyle ki yalnızca dikkat çekmekle kalmamışlar tüm biliş teorilerinin çalışan nesnel kıstaslarla yeni bir değerlendirmeye konu edilmesi çabalarında Newell bildirimlerinden

üzerinden bir sınıflandırmasını yapmış ve hayvan iletişim sisteminden farklı olarak sadece insan dilinin '*özellikler (alt/üst) kümesi'* içerdiğini ifade etmiştir. Onun tanımladığı evrensellerden ya da tasarım özelliklerinden bazıları, '*sessel-duyumsal gereklilik'* gibi günümüzde bile dilin önemli özelliklerinden birisi sayılmakta ve hâlen üzerinde kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin Hockett'in listesindeki konuşma yeteneği için dili içeren davranışların tüm biçimlerine ve kavrama için iki tane sınanabilir genel yöntem bilgisine vurgu yapılmaktadır:

1. Bilgi ve davranışlarımız, hem genel hem de özel bilginin duyarlılığını; her düşünce ve hareket de genel ve belirli etkinin bir karışımını yansıtır. Bu etkilerin önemi; biçim, işlev ve içeriğe bağlı olarak çeşitlenir.
2. Deneyimler tekrarlandığında ve kullanım alanı bulduğunda daha akıcı ve tutarlı olur.

Dile en önemli özelliğini kazandırmasından dolayı dil evrensellerinin en önemlilerinden birisi, hatta çoğuna göre en önemlisi üretkenliktir**.** Ashcraft**,** Hockett'in evrenseller listesinde bulunmasına karşın üretkenliğin önemini tahmin eden ilk kişinin Hockett olmadığını ifade eder. Ona göre, dilin yeniliği ve yeniliğin de zorunlu kıldığı üretkenlik Chomsky'nin (1959) Skinner'in çalışmasına (bölüm 1) yazdığı eleştirisinin temelini ve onun kendi etkili dil teorisinin (1957, 1965) kaynağını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, dili ve dil davranışını anlamanın yolunun yeniliği ve dilin üretken doğasını anlamaktan geçtiği gerçeği, hem dilbilime hem de psikodilbilime olan inancın mükemmel bir örneğidir. Nitekim, bu gerçeğin daha anlaşılır kılınabileceği düşüncesiyle Ashcraft, "Dil üretken ve kalıtımsal olarak yeni olan bir aktivitedir. Tekrar etmekten çok cümleler üretiriz" biçimindeki üretkenliğin ana prensibi çerçevesinde dilin her zaman için kullanılmakta olan kelime grupları (yani geleneksel selamlaşmalar vb.) dışında çok azının standart ya da basmakalıp olduğunu, aksine söylenen şeylerin esaslı bir kısmının da yeni olduğunu savunmaktadır. Dahası bu düşüncelerini çalışmasının ilerleyen bölümlerinde daha da genişleterek örneklendirmektedir (2002, s. 353-356):

> Şunları bir gözden geçirin. Basmakalıp bir tarzda söylediklerimiz ezberlenmez, tekrarlanmaz, aksine yenidir. Ne zaman hafıza ve dil sınıflarında ders versem üretkenlik prensibini anlatırım. Her seferinde konu üzerine üretilmiş, yeni bir dizi ses, art arda gelen kelimeler ve cümleler sarf ederim. Fıkra anlatmak gibi belirli bir standartı olan durumlarda bile dil büyük çapta yenidir. Yalnızca, etki sınırı özel bir kelimeyi gerektirdiğinde, örneğin eşanlamlılık ya da kafiye için daha önce geçen cümledeki kelimenin tam

---

gelebilecek olası katkılara da gönderimde bulunmayı ihmal etmemişlerdir.

> formunu hatırlamaya çalışırım (Dili kelimesi kelimesine nadiren hatırlarız). Bu ne anlama geliyor? Bu, dilin basit bir tekrardan öte yaratıcı bir sistem olduğu anlamına geliyor. Konuşmak için cümleleri geri dönüştürmüyoruz. Onun yerine, konuya uygun olarak onları bazen etken bazen edilgen halde, bazen edat grupları cümle başında, bazen sonda vb. şekilde üretiriz. O zaman çok gerçekçi bir duyguyla, dilin üretken kurallarını kelime haznemizdeki kelimelere uygulamak, sonuçta bize sonsuz sayıda ifade üretme fırsatı verir. Peki biz bu sonsuz kelime takımının hepsini ya da herhangi birini nasıl anlayabiliyoruz; konuşmacılar ve dinleyicilerin bu sonsuz gruptan herhangi birini üretebilmesi ve anlamasına dayanan bir dil teorisi için bu ne anlama gelmektedir? Kısacası bu, dili konuşanların yeni konuşmaları üretmek ve oluşturmak için dinleyiciler tarafından anlaşılabilen farklı sesler ve kelimeler zincirini bulabilmek için (biraz) **esnek bir temele sahip olması gerektiği** anlamına gelir. Yine aynı şekilde, dinleyiciler kelime zincirini duyabilmek ve onlardan kastedilen anlamı çıkarabilmek için **aynı esnek temele sahip olmalı**dır. Çoğu kimsenin söylediğine göre, böyle bir üretkenliğin temeli kurallar dizinidir. Dolayısıyla kurallar, tartıştığımız dilin her aşamasının temelini oluşturmaktadır. Nitekim, dili anlarken ses bilgisel sistemimizden yukarı doğru analizin en üst seviyesine kadar kavram ve inanç sistemlerine sahibizdir.

Bu konulardaki kapsamlı değerlendirmenin sunulduğu ilk ve sistemli olan çalışmanın hazırlayıcılarından birisi de, **de Saussure**'dür. Konuyla ilgili olarak yapılmış daha sonraki genellemelerin de bir şekilde ilişkilendirildiği **de Saussure**'ün eserlerine göre, dil bir kurallar bütünü olmasının ötesinde, ancak 'konuşulduğu ve kullanıldığı zaman var' olmaktadır. Bu nedenle Saussure, dil *(langue)* ve söz *(parole)* ayrımını yapar. Saussure'ün bu ayrımı, aslında Chomsky'nin **edim** ve **edinç** belirlemelerine de karşılık gelmektedir. Bu bakış açısıyla diller, bağdaşık bir **söylem** oluşturmak ve sözceler[18] arasındaki bilgiyi bağlamak amacıyla pek çok dilsel olanaktan faydalanır (Turan 1995; Filizok, 2007).

Söylem çözümlemesinin dilbilimsel çalışmalarda bağımsız bir alan olarak ortaya çıkmasının oldukça yeni olmasına karşın, dolaylı olarak yüzyıllar öncesine dayanan yorumbilimden hareketle ortaya çıktığı da düşünülmektedir. Bununla birlikte, modern yazılı söylem çözümlemesinin tarihi büyük olasılıkla 40-50 yıllık bir zaman dilimini kapsar. Bu çerçevede ve genel olarak da kullanıldığı anlamıyla metin/söylem çözümlemesi 1970'li yılların başında ortaya çıkar. Ortaya çıktığı ilk on yılda, birkaç temel çalışma yayınlanmıştır. Bunlar, Brown ve Yule (1983), de Beaugrande ve Dressler (1981), Stubbs (1983) ve van Dijk (1983) tarafından hazırlanmıştır. Bunların dışında; iki önemli dergi yayınlanmıştır: **Söylem Süreçleri** (1978'den itibaren) ve

[18] Bir sözün belli bir zaman ve mekânda üretilmesi olgusudur. Belli bir kişi, belli bir anda, belli bir yerde, belli bir dinleyiciye karşı belli bir söz üretir. "Sözceleme hali" denilen bu olgu, şu beş unsuru ifade eder: Söyleyen, dinleyen, zaman, mekan ve mesaj. Kısacası sözceleme, sözün söyleniş şartları içinde kavranmasıdır (Turan 1995, Filizok, 2007)

Metin (1981'den itibaren). Bu süreç zarfında, yeni ve var olan birkaç kuram ve uygulama alanı dilbilimsel özelliklerin sistematik analizine ve yazılı metinlerde ortaya çıkan kalıplara katkıda bulunmuştur. Kaplan ve Grabe (2002) bu katkıyı örnekleyen çalışmaların izini, sözbilim alanı başlangıç tarihinden bu yana (örn., Burke, 1966; Christensen, 1963, 1967; Corbett, 1973; Kinneavy 1971; Young Becker ve Pike, 1970) sürmekte ve söz konusu incelemelerin, metin kavramının dilbilimsel bir işaret olarak incelenmesi ve metnin dilbilimsel dönüşlerin özel bir türü olarak değerlendirilip edimsel bir iletişim çeşidi olarak görülmesi (Eco, 1979; Sebeok, 1960 gibi) açılarından yeni bilgiler elde edilmesini kolaylaştırdığını ifade etmektedir (Kaplan ve Grabe, 2002, s. 192-193). Bu sayılan çalışmalara ilave olarak felsefi ve edebi eleştiri, yorumbilimin geniş kapsamı sayesinde metindeki yazar, konu kavramı, yorumun açısı, söylemlerin kuramsallaştırılması ve ilgili diğer konularda yeni bilgiler sunan kimi araştırmalar da bulunmaktadır (örn.; Bakhtin, 1981; Barthes, 1964, 1974; Derrida, 1967; Fish, 1980; Foucault, 1972; Rorty, 1979).

Metin/söylem çalışmalarının kaynağını felsefe, toplumbilim ve edebiyat nazariyelerinde bulmayı amaçlayan söylem çözümlemesi yaklaşımının önemli teorisyen ve temsilcilerinden birisi de van Dijk'tir. O, dilin "sosyal ve bilişsel bağlam içinde sürdürülen her tür araştırma için kullanılabilecek genel bir etiket" olduğunu savunmaktadır (1983). Aslında, Harris'in çalışmalarından yola çıkan bazı bilim adamları, Üretici-Dönüşümsel Dil Bilgisi Modeli'nin etkisiyle metin çalışmalarına yeni bakış açıları getirmiştir. Bu araştırmacılar, Harris'in önerdiği yöntemin eksikliklerini gidermeye çalışarak bağdaşıklık kavramı üzerinde yoğunlaşmıştır. Aynı amaçla Isenberg (1971) ve van Dijk (1972), art arda gelen sıradan cümle dizileriyle, anlamlı bütün oluşturan cümle dizileri arasındaki farkı ve cümleler arasındaki ilişkileri ortaya koymaya yönelik ilkeleri araştırmıştır (Aksan ve Aksan 1991'den aktaran, Coşkun, 2005).

van Dijk aracılığıyla sözü edilen bilişsel boyuta, ancak Chomsky'nin 1950 ve 1960'lardaki dil edinimi konusundaki çalışmalarından sonra ulaşılabilmiştir. Çözümlemelerin oldukça karmaşık olması farklı yaklaşımların da geliştirilmesini beraberinde getirmiştir. Metinlerin içerik, anlatı, tartışma, göstergebilim ve biçimbilim açısından incelenmesi, her bir yaklaşımın farklı yöntemsel işleticiler içermesi nedeniyle birbirinden bağımsız ve farklı bulguların elde edilmesini sağlamış (Otan, 2003) ve bu

sonuç, söylem olgusuna ilişkin özelliklerin birçoğunun yeterince ortaya konulamamasına yol açmıştır. Birçok araştırmacı da söylem ile metin kavramlarının birebir örtüştüğünü hatta aynı kavramlar olduğunu öne sürmüş, pek çoğu da farklı birimler olduğunu savunmuştur (Aksan ve Aksan, 1991: 90-104). Görüldüğü kadarıyla "ilgili alanın terim üzerindeki uzlaşmazlığı sürmekle beraber, yapılan çalışmalar da göstermektedir ki bu terim/kavram, dilbilim içinde söylem çözümlemesi *(discourse analysis)* adıyla anılan alanın temel inceleme birimini oluşturmaktadır" (Özden, 2002; İşsever, 1996). Dolayısıyla Chomsky'nin dil araştırmalarına yönelik çalışmaları (Chomsky, 1957), bilişsel bilim merkezli araştırmaların gerek planlanması gerekse geliştirilmesi aşamaları açısından önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Nitekim, onun takipçileri Chomsky'nin cümle seviyesi ve söz dizimiyle ilgili olarak odaklandığı sınırlamaları hızlı bir şekilde genişlettiler[19].

Metin/söylem konusundaki bu araştırma geçmişi, yapay zekâ *(AI)* ve doğal dil yöntemleriyle ilgilenen araştırma çevrelerinin metnin anlamlandırılması girişimlerine yönelik güçlü vurgular yapabilmeleri için de gerekli koşulları sağlamıştır. Çok geçmeden bunun ilk örnekleri alanda kendini göstermiştir. Örneğin Schank (1972), kısmen şema kavramının merkezî rolünü yeniden kurmuştur. Bir diğer yansıması ise, aynı dönemlerde geliştirilen bilgi işleme süreçleri psikolojisinde gözlenmiştir (Anderson ve Bower, 1972; Kintsch, 1974). Bu nedenle dilbilimciler, hesaplama tekniklerinin tamamı ve psikolojide vurgulanan dilin işleme süreçleri böyle sistemlerle çalışır varsayımı doğrultusunda **kural temelli sistem fikri**ni ortaya atmıştır. Nitekim, bu kuramsal bilgiler sayesinde eğitim araştırma ve uygulamaları için çok yaygın bir şekilde kullanılmakta olan metin analiz sistemlerinin açıklayıcı metinler açısından da sınanması gerektiği tezine yer veren çalışmaların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Hepsinden de önemlisi, bilginin organize edilme biçimlerinin (nesneler, ilişkileri ve şema) farklı yollarla (imgeler veya önermeler) nasıl gerçekleştirilebileceği konuları için söz konusu strateji ve düzenlemelerden büyük ölçüde yararlanılabileceği dile getirilmektedir. Dolayısıyla, metin ve söylem dünyalarının odağındaki dilin etkileşim ve paylaşım temelli yapı özelliklerinin bir dizi zihinsel işlemleri (okuma, konuşma, problem çözme, mantık yürütme ve karar verme gibi) açıklama ve örneklendirme aşamaları açısından kullanımsal (işlevsel) düzenlemelere (öğretici metin tasarımının

[19] Örneğin, van Dijk'in (1972) metnin dil bilgisiyle ilgili yaklaşımı ve Fillmore'un (1968) anlam bilgisi üzerine olan ilgisi gibi.

yararlandığı en önemli iyileştirme seçeneklerinden birisi), karşılık geldiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır.

Görüldüğü kadarıyla tüm bu anlama çabaları için kesin olan tek şey, anlamaya ilişkin daha kapsamlı ve güvenilir verilerle desteklenmiş daha bütüncül bir yaklaşım elde edene dek ihtilaflı olsun olmasın olası her koşul için veri üretmeye devam etmek gerektiği düşüncesidir. Kaldı ki günümüz okul çağı çocuklarının sürekli olarak 'sözel ya da yazılı söylem ürünleriyle iç içe yaşadıkları düşünüldüğünde' RYK bilgilerinin onlara sunulan açıklayıcı metin tarzı çerçevesinde bir inceleme, dolayısıyla ilişkilendirmeye konu edilme düşüncesi, metinden öğrenme süreçleri açısından gerçekleştirilebilecek benzer kurgulu daha sonraki çalışmalara da girdi bilgileri sağlayacak durumdadır.

1.2. Amaçlar

Bu çalışmada, Türkçe açıklayıcı metin türü açısından sözbilimsel şemaların nasıl bir görünüm sergilediğinin yanında söz konusu şemaların metinlerde açığa çıkması beklenen tutarlılık örüntülerini belirlemedeki rolü saptanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede, çalışmada üzerinde durulan başlıca konu: Metin/söylem dünyaları içerisinde R-yapıların değeri ve bunların tutarlılığı nasıl etkilediğidir. Bu nedenle çalışmanın amacı, metinsel düzenlemeleri işaret eden R-ilişkilerin belirli bir metin yapısının MX (açıklayıcı metinler), bağdaşık bir şekilde üretilmesi ve anlamlandırılması sürecinde ne gibi işlevler üstlendiğini araştırma örneklemi üzerinden saptamaktır.

Dolayısıyla, R-yapıların metin/söylem dünyalarının çok yönlü yapısıyla bütünsel anlamda cümleler arası bir ilişki, yani tutarlılık ilişkisi sergilediği bilgisi dikkate alınmış ve tutarlılığın birçok bilişsel etmenin oluşumunu da beraberinde getirdiği varsayılmıştır. Nitekim insan zihninin işleyişine yönelik çalışmaların temel konusunu, dildeki böylesi çıktılar oluşturmaktadır (Özden, 2002).

R-yapıların taşıdığı değerler, kullanıldıkları dilsel işlevler doğrultusunda sınıflandırılmış, araştırmanın yukarıda belirtilen genel amaçları açısından şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe açıklayıcı metinler aracılığıyla belirlenen R-yapıların (sözbilimsel şemalar) işlevlerini ve kullanım değerlerini saptamak;

2. Metinsel işlevlerine ve kullanımsal değerlerine göre saptanmış olan bu yapıların metnin bütünsel anlamına olan katkısını araştırmak;
3. Metnin gerek metin çözümleyicisi gerekse metinden öğrenme işlemine tabi öğrenciler tarafından okunup anlaşılmasında üstlendikleri rolleri incelemek.

Bu yüzden çalışmada dil potansiyellerinin işleyişi, veri tabanını örnekleyen metin seçkisi yardımıyla öğretici/bilimsel söylemin (yazılı açıklayıcı metin) büyük yapı (makro) örüntüleri, bir plan çerçevesinde listelenerek incelenmiştir. Bu türden bir listeleme ve değerlendirme işlemini zorunlu, aynı zamanda geçerli kılan kuramsal çerçeve bilgisi ise RYK'nın büyük ölçekli düzlemde tutarlılık örüntülerini incelemesidir. Bundan dolayı bu çalışma örneğinde en küçük birim (cümleler arası sergilenen bağdaşıklık örüntüleri) kapsam dışı bırakılmış, bunun yerine daha geniş ölçekli metin bölümlerinin ortaya çıkardığı örüntü ya da örüntülemeler analize dâhil edilmiştir.

Ayrıca, öğrenmeyi en iyi şekilde yerine getirmek için öğrencinin anlama işlemini mümkün olduğunca kolay bir duruma mı dönüştürmelidir, yoksa çoğu eğitimcinin de üzerinde ısrarla durduğu gibi, öğrencinin aktif olarak ve isteyerek metin anlamının kurulması sürecine katılması mı sağlanmalıdır? sorusunun da cevabı aranmıştır. Öğretimsel ve eğitimsel tasarımın klasik bakış açısı, uzun zamandır öğrencinin yolunun olanaklar ölçüsünde engelsiz tutulması gerektiği önvarsayımı tarafından şekillendirilmiştir. Kolay ve temel becerilerin edinimi üzerine yapılan son araştırmalar (Schmidt ve Bjork, 1992) ise bunun her zaman en verimli öğrenmeyi olası kılmadığını göstermektedir. Bu nedenle bu çalışma örneğinde, ilgili literatür bulgularıyla kurulacak bağlantılamaların seçiminde, bilişsel işlemleme ve metin kavrama gibi birbirine paralel etkileri (McNamara, Kintsch, Songer ve Kintsch, 1996) bulunan karmaşık yapılar bilgisine de yer verilmiştir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Uzun zamandır süregelen tartışmaların odağında "Dil en iyi nasıl öğrenilir?" sorusu bulunmaktadır. Bu sorunun çözümüne yönelik girişimler ise okuma-yazma gibi birincil söylem olarak edinilmeyen dilsel biçimler (Gee, 1991) konusunun güncel verilerinden hareketle yapılandırılmaya çalışılmaktadır. Öyle ki bu girişimlerin bir

tarafında dilin öğretilemeyeceği, onun ancak belli dilsel biçimlerdeki bağlamlara katılarak deneyimle edinilebileceği tezini savunanlar bulunurken diğer tarafında ise dili öğrenmenin en iyi yolunun onun yapı ve biçim özelliklerinin açık seçik bir biçimde öğretilmesi gerektiğini savunanlar bulunmaktadır. İki uç düşünceyi içeren bu düzlemler için çoğu teorisyen ve eğitimci şu şekilde bir orta yolun bulunması gerektiğini düşünmektedirler: "Dil en iyi deneyim ve formal öğretimin (henüz belirtilmeyen) bir kombinasyonuyla öğrenilir". Bu kez de deneyim ve formal öğretimin ne şekilde kombine edilmesinin yeni dil formlarının öğrenilmesini en iyi biçimde destekleyebileceği sorusu gündeme gelmektedir.

Bu sorunun, sözcüklerin tek tek tanımlanmasıyla ilgilenen birçok yazı ve araştırmada ele alındığı bilgisine Gates, Duke ve Martineau (2007, s. 11)'de yer verilmektedir. Gates ve diğerlerine (2007) göre bu çalışmalar çerçevesinde açık öğretimin deneyimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmış, ancak aynı çalışmalar bağlamında yukarıda sözü edilen soru, daha büyük söylem birimleri (bireylerin okudukları literatürün büyük bir çoğunluğunu oluşturan) açısından değerlendirilmemiştir. Buna ilişkin önemli bir istisna olarak metin yapısının öğretimi (ör. Dickson, Simmons ve Kameenui, 1998a, 1998b; Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001) gösterilebilir. Dolayısıyla öncü çalışmalar, büyük oranda (belli metin yapılarının) doğrudan öğretimin metin yapısının anlaşılmasını olumlu yönde etkilediği sonucuna işaret etmektedir (Gates vd., 2007).

İki grup araştırma bulgusu bu araştırma açısından deneysel bir arka plan bilgileri sağlamaktadır. İlk grup bulgular metnin tutarlılığının anlama üzerindeki etkisine atıfta bulunurken ikincisi ise aktif işlemlemenin öğrenme için yararlarını dikkate alır. Dolayısıyla bir metnin *tutarlılığı,* anlamada ana etkenlerden birisidir (W. Kintsch ve Vipond, 1979; van Dijk ve Kintsch, 1983). Son çalışmalar, metnin yapısal ve açıklayıcı tutarlılığını arttırıcı düzenlemelerin beşinci sınıf öğrencileri (Beck, McKeown, Sinatra ve Loxterman, 1991) ile kolej öğrencileri üzerinde (Meyer, 1987,1990; Britton ve Gulgoz, 1991), çağrışımda kayda değer bir gelişmeye yol açtığını göstermiştir. Örneğin Beck ve diğerlerinde (1991) düzenlemeler, art alan bilgisi sağlamak için açıklayıcı ve ayrıntılı içerik eklemekten ve nedensel ilişkileri açıklamaktan ibarettir. Meyer (1987,1990) ile Britton ve Gulgoz (1991)'de bulunan düzenlemeler ise orijinal metnin

anlamının bilgisayar simülasyonu üzerine temellendirilmiştir (W. Kintsch ve van Dijk, 1978; Miller ve Kintsch, 1980):

> Önermelerin birinden hemen diğerine geçerken aradaki tutarlılık boşlukları yüzünden simülasyon her çöktüğünde, ilişkiyi belirginleştirmek için metin eklenmişti. Bu eklentiler yinelemeli göndergeleri, eş anlamlı terimleri, birleştirici bağları tanımlamak gibi alt düzey bilgilerden belirtilmemiş art alan bilgisini vermeye kadar çeşitlilik göstermektedir. Normalde bir üreticinin alıcının kendi dünya (arka plan) bilgisi ile tamamlamasını bekleyeceği bu tarz bilgileri vermek düşüncesi, özellikle kolej öğrencilerinin bu tamamlamayı gerçekleştirecek kadar alan bilgisi olmadığından, yerinde bir uygulama olmuştur.

Okuryazarlık edinimi sürecinde metin içi bağdaşıklık ve bağlılık oluşturma süreçlerinin birbiriyle bağlantılı olarak geliştiği bilgisi, konuyla ilgili daha önceki araştırmaların işlem süzgecinden geçirilmiş bir düşüncenin sonucudur. Özellikle, bağlaçların, göndergelerin, zaman, görünüş ve kip belirten eklerin kullanımı; metnin yapısal bölümlerine göre belirlenirken, bir yandan da o bölümlerin belirlenmesinde oynadığı rol, bütün bu konularda herhangi bir tartışmaya yer vermeyecek kesinlikteki standartlaşmış bir bilimsel söyleme örnektir. Bu çerçevede okuryazarlık araştırmalarıyla yakından ilişkili olan bu çalışmanın konusu: Yazılı söylem çözümlemesidir. Ayrıca, davranışsal dilbilim ve toplumdilbilimini içeren çeşitli konu ve yaklaşımların ele alındığı pek çok yaklaşımı da içermektedir. Nitekim, metin organizasyonu ve kavrama arasındaki ilişkinin ele alındığı çalışmalarda, ağırlıklı olarak şu üç özelliğin önemine dikkat çekilmektedir:

1. Başarılı bir biçimde hazırlanan metnin fiziksel sunumu, okuma-anlamayı kolaylaştırır.
2. Metin yapısı ve öğrencinin metin yapısıyla ilgili farkındalığı büyük oranda okuma-anlamayla ilgilidir.
3. Metnin fiziksel sunumundaki ve/veya metin yapısındaki açık yönerge/talimat, okuma-anlamayı kolaylaştırır.

Diğer yandan, metnin yapı ve sunum planının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi küçük ölçekli olmaktan daha çok büyük ölçeklidir de (büyük yapı-makro düzey). İyi sunulmuş ve yapılandırılmış bir metin, ana düşüncelerin ve fikirler arasındaki ilişkilerin, zayıf sunumlu ve yapılandırılmamış metinlere göre daha iyi anlaşılmasına hizmet eder. Benzer şekilde çoğu çalışmada, metnin fiziksel sunum ve yapısı ile ilgili yönergelere sahip olduğu için farkındalık geliştiren öğrencilerin, yönerge/talimat

bileşenlerine sahip olmamaktan kaynaklı farkındalık düzeyi düşük öğrencilere göre daha büyük ölçekli düzeyde bir kavrayış gerçekleştirdiği sonucundan söz edilmektedir. Metnin yapı bilgisi hakkında farkındalığı olan öğrenciler, metin yapısı farkındalığı olmayanlara göre daha fazla şey hatırlamasına karşın, sıklıkla öğrenciler arasında bireysel (örneğin, detaylar) kavrayış farkı bulunmaktadır[20].

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi Mann ve Thompson tarafından geliştirilen RYK (Retorik Yapı Kuramı) olarak belirlenmiştir. Bu kuram çerçevesinde, açıklayıcı metinlerde yer alan sözbilimsel şemalar tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu açıdan metin organizasyonu (hiyerarşik) araştırmalarının "Metindeki bölüm çeşitlerini, bölümlerin düzenlenmesini ve bütüncül bir metin oluşturmak için bağlandığı yolu açıklamasına ilave olarak herhangi bir metnin doğal bir tanımını da içermelidir" biçimindeki RYK'nin kuramsal çerçeve bilgilerini (Mann ve Thompson, 1987, s. 2) Türkçe açıklayıcı metinler örneği üzerinden sınamak önemli görülmüştür. Böylelikle, işlev özellikli hiyerarşik ilişkilerin açığa çıkartılıp bir tanım girdisi sağlanabileceği düşünülmüştür.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada RYK bilgileri üzerinden yapılan çözümlemelerin, analize konu metinlerin gerçek durumlarını, doğrudan gözlem ve tarama yöntemi gerekliliklerinde (Titscher, Meyer, Wodak ve Vetter, 2002) temsil ettiği düşünülmüştür.

Yine, veri tabanını oluşturan metinlerin, eğitim-öğretim uygulamaları çerçevesinde 'metinde hangi sözbilimsel ilişkiler olduğu, bunların nasıl toplandığı ve sunulduğu" konularındaki bir dizi işlemsel bilgiyi örnekleyebilecek durumda olduğu düşünülmüştür.

[20] Bu durumu açıklama ve incelemeye yönelik '**Kapasite Bağımlı Bilgi İşleme Teorileri**' gündemdedir. Ancak bu teori, araştırmanın sınırlılığı dışında kalmasından dolayı burada sadece adından söz edilmiştir (daha geniş bilgi için bkz., Just ve Carpenter, 1992, s. 122-149).

1.5. Sınırlılıklar

Metin/söylem işleme modelleri, Kintsch ve Van Dijk (1978), van Dijk ve Kintsch (1963), Kintsch, (1988) ile Just ve Carpenter (1980) tarafından sunulmuştur. Bu çalışmada söz konusu modelleri ayrıntılı bir biçimde tartışmayı düşünmek çalışmanın sınırlılıklarını aşan bir işlem ve hacimde olacağından, açıklayıcı metinleri anlamanın güçlüklerini değerlendirme potansiyeline sahip RYK bilgilerinin bu metinlerle ilgili hatırlama, ezberleme, kavrama gibi başlangıç evresi konularından bir sonraki işlem basamağı olan büyük yapı (makro işlemciler) özellikleri ve paralel metinden öğrenme süreçleri bilgisiyle (teorik) sınırlıdır.

Bu çalışma,

1. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları açıklayıcı metin örnekleriyle,
2. Metinlerin açıklayıcı türe özgü özellikleri çerçevesinde ortaya çıkan sözbilim (R-yapılar) şemalarıyla sınırlıdır.

1.6. Temel Kavramlar

Metin/Söylem

Dilbilimin tartışma alanını oluşturan en önemli konulardan birisi de söylemdir (discourse). Söylem çalışmaları hızla yenilenip güncellenmesine karşın henüz hedeflenen düzeye ulaşılamamıştır. Şimdilerde benimsenen en yaygın kabüle göre metin ve söylem terimleri şu şekilde ayırt edilmektedir: ‘Söylem’ terimi hem konuşma hem de yazma dili için çok genel bir terim olarak kullanılır. ‘Metin’ terimi ise genellikle yazma dilinde kullanılır (Sanders ve Sanders, 2006, s.597-598).

Metin organizasyonu

Metin ve metin yapılarının fiziksel sunumunu içerir. Fiziksel sunum, metin içerisindeki başlık, yan başlık, kelime simgeleri ve cümlelerdeki ana fikrin yeri gibi görsel metin ipuçlarını kapsayan bir dizi tanım bilgisine karşılık gelmektedir. Metin yapıları daha çok soyuttur, yazılı metnin organizasyon modellerini içeren metinde bir

amacı (örneğin, ikna etme, tanımlama, karşılaştırma/zıtlık veya bir anlatı ile eğlendirme) belirten daha az görsel sunumlar vardır.

Küçük yapılar *(microstructure)*

Bir metnin küçük yapıları, metnin ne söylediğini sunan önermeler setidir (van Dijk ve Kintsch, 1983).

Büyük yapılar *(macrostructure)*

Büyük yapılar, bu küçük yapılardan türer ve metnin bir özetini veya ana fikrini sunar (van Dijk ve Kintsch, 1983).

Üst yapılar *(superstructure)*

Üst yapı, metnin sözbilimsel biçimini sunar (van Dijk ve Kintsch, 1983).

Durum modeli *(situational model)*

Durum modeli ise metnin ne hakkında olduğunu sunan bilgi yapılarının bir setidir (van Dijk ve Kintsch, 1983).

Uzamsal İlişkiler

Farklı yer ve zamanlarda meydana gelen zihinsel olayların bir plan çerçevesinde bir araya toplanmasıdır

Makro-önermeler

Bir pasajdaki bilgi veya anlamın üst seviyedeki ana düzenlenişi olan makro-önermeler, metnin anlaşılması ve uzun süreli bellek devresinde yeniden hatırlanması için kritik eşiğe denk gelen çekirdek yapılardır

Meta (üst) sözcük

Konuşmacıların, metnin her bir parçasından olası her bir önermeyi üretim planı olarak kullanmasıdır.

Fiziksel özellikler

Başlıkların içeriğindeki bir terimin kullanımı, yan başlıklar, kelimelerin sembolleri, cümlelerdeki temel fikirlerin yeri ve yığınlar arasındaki mesafeler ve cümleler arasındaki fikir birlikleridir.

Merkezleme Kuramı

Söylem çalışmalarına yeni bir yorum getiren **Merkezleme Kuramı** öncelikli olarak söylemin belli merkezleri içeren bir yapı sergilediğini öne sürer. Söylem merkezi *(discourse center)* kavramını ilk kez, Joshi ve Kuhn'un 1979'da kullandığı, daha sonra aynı kavrama Joshi ve Weinstein'ın (1981) çalışmasında da değinildiği bilinmektedir. Söylem merkezi, bir sözceyi diğerine bağlamak için kullanılan söylem öğesidir. Soyutlanmış bir sözce söylem merkezi içermez. Farklı bir söylemde üretilen aynı sözce farklı merkez içerir. Merkezleme kuramı temelde, söylem içindeki art gönderim ilişkilerini çözmeyi sağlayacak bir yöntem oluşturmayı amaçlamaktadır. Grosz, Joshi ve Weinstein (1983, 1986, 1995) çalışmalarıyla bu çerçeveyi sunmaktadır (Turan, 1995, s. 63). Merkezleme Kuramı doğrultusunda, söylem parçasında devamlılığı sağlayan en belirgin ve gerekli öge merkezdir (center). Merkezler yalnızca sözcük, öbek ya da sözdizimsel biçimler değil, aynı zamanda anlamsal nesneler ve söylem yapılarıdır. Merkezler dilsel algılamaya bağlı olarak oluşur. Brennan'a göre "Merkezleme, dikkatin genel söylem parçasında ya da odak alanında yerel odaklanmasıdır." Grosz ve Sidner, söylem yapısının çözümlenmesine yönelik çalışmalarında üç temel bileşen belirlemiştir: Dilsel yapı (linguistic structure), amaç yapısı (intentional structure) ve dikkat durumu (attentional state) (Türkkan, 2005; Yağcıoğlu, 2003).

Dilsel yapı

Parçalara bölünen söylemi bir arada tutabilmek için bir yerleştirme bağlantısına gereksinim vardır. Weber'e göre dilsel yapı, sözce dizimlerinin yapısıdır ve cümlesel dizimin doğal açılımıdır (Turan, 1995).

Amaç yapısı

Amaçlar ile parçalar arasındaki ilişkileri kapsar. Amaçlar söylem için gerekli olan temel mantığı *(basic rationale)* sağlar. Buna göre metnin yazılış amacı, söylemdeki parçalar ve bunların oluşturulmasıyla ilgilidir (Turan, 1995).

Dikkat durumu

Söylemin herhangi bir yerindeki söylem bölümlerinin dikkat odaklarını modeller. Weber'e göre, katılımcıların dikkat odaklarının durumunu yansıtır. Sözcedeki belli yapısal özelliklerin katılımcıların dikkat yapısına hizmet etmesi, kuramın temel varsayımlarındandır. Genelde, dikkat durumunu söylem ögeleriyle birlikte ele alan bir model oluşturmayı amaçlayan bu kuram, özelde adıl çözümlemesini öngörür. Grosz, Joshi, Weinstein (1995, s. 203-205), bu kuramı cümleler arası ve cümle içi metin göndergelerini incelemek amacıyla öne sürmüştür. Onlara göre, bir sözcede diğerlerine göre daha merkezde olan belli varlıklar söz konusudur. Bu özellik, konuşucuların farklı türlerde gönderimsel ögeler kullanmaları konusunda bir kısıtlama oluşturur. Söylemin tutarlılığı, sözcenin merkezleme özellikleriyle gönderim ögelerinin seçimleri arasındaki bağdaşmadan etkilenir. Merkezleme kuramı Grosz ve Sidner'in belirlediği üç tür söylem yapısından biri olan dikkat durumu ile doğrudan ilgilidir. Turan'a (1998:70) göre, "Dikkat durumu, konuşucu ile dinleyicinin bir metin ilerledikçe dikkatlerini topladıkları ve metin göndergelerini biriktirdikleri yapıdır." Dikkat yapısı, konuşucunun bilişsel yönünü yansıtmaktadır, bilişsel düzenek dikkat durumundan daha belirgin bir yapı sunar. Bu yapı içinde dünya bilgisi, inançlar, istekler ve amaçlar vardır. Ancak bu karmaşık yapının adıl çözümlemesi açısından uygunluğu kesin değildir. Merkezleme kuramının getirdiği kavramlarla, bu yapıda bazı kısıtlamalara gidilerek açıklayıcılık özelliği artırılmaktadır.

Her bir söylem parçası hem yerel tutarlılığı *(local coherence),* yani o söylem içindeki tutarlılığı hem de büyük ölçekli tutarlılığı *(global coherence)*, yani söylemin diğer parçalarıyla olan tutarlılığını gösterir. Büyük ölçekli tutarlılık, amaç yapısına dayanır. Söylemin iletişimsel bir amacı *(discourse purpose)* vardır ve her bir söylem parçasının da (kesit) bununla ilişkili bir amacı *(discourse segment purpose)* olmalıdır. Bunların her ikisi de konuşucunun amaçlarıdır ve amaçların söylem düzlemindeki görünümleridir. Merkezleme, dikkat yapısının yerel düzlemde gerçekleşmesidir. Dikkat merkezleri *(centers of attention)* bir sözceyi diğerine bağlayan söylem varlıklarıdır. Yalıtılmış tek bir cümle dikkat merkezi olamaz. Ayrıca, farklı söylem durumunda kullanılan aynı cümle farklı merkezler taşır, yani merkezler, sözcükler, öbekler ya da dizimsel biçimler değillerdir (daha ayrıntılı bilgi için bkz, Özden 2002; Uzun, 2004; Meyer 1975; G. ve Sidner 1995; Turan 1965; Türkkan, 2005; Scoot ve Tabooda, 1987; L. Des, 2001).

Sözbilimsel Yapının (RYK) Temel Kavramları

RYK/SYÇ'nin temel sayıltısı, metnin birbiri ardı sıra dizilmiş cümleciklerden oluşmadığı, aksine birbirleriyle çeşitli bilgisel ve etkileşimsel ilişkiler yoluyla hiyerarşik

olarak düzenlenmiş önermelerden *(proposition)* oluştuğudur. Bu kuramın temel birimi ya da parçası **'önerme'**dir. Metin yapısının betimlenişinde önerme kavramı önemli bir rol oynar (Mann ve Thompson, 1993).

Önermeler

Bu kuram (RYK) çerçevesinde metnin en küçük birimi önerme olarak adlandırılır.

Sözbilimsel Yapılar

Metin hiyerarşik olarak düzenlenmiş bir grup önerme olarak görülürken, önermeleri içeren gruplar da bu kuramda sözbilimsel yapılar olarak sunulur. Çok sayıda sözbilimsel yapı bir öz nitelikli parça *(core porsion)* bir de bağımlı parça *(ancillary porsion)* içerir. Bu parçalar, çekirdek *(nucleus)* ve eklenti ya da uydu *(adjunct/ satellite)* olarak kuramda adlandırılır (Oktar, 2002, s. 71).

Prototipik Nitelikli Sözbilimsel Yapılar

- Sözbilimsel Yapılar İçsel Yapısı
- İddia (Issue) 1 çekirdek, üç seçimlik eklenti
- Koşul (Conditional) 1 çekirdek, 1 eklenti
- Gerektirme (Circumstance) 1 çekirdek. 1 eklenti
- Sıralama (List) Sınırsız sayıda çekirdek, eklenti yok
- Anlatı (Narrate) Sınırsız sayıda çekirdek, eklenti yok
- Neden (Reason) 1 çekirdek. 1 eklenti
- Kabullenme (Concession) 1 çekirdek. 1 eklenti
- Karşıtlık (Opposition) 1 çekirdek. 1 eklenti
- Amaç (Purpose) 1 çekirdek. 1 eklenti
- Karşılık (Response) I çekirdek. 1 eklenti
- Aykırılık (Contrast) Sınırsız sayıda çekirdek, ya da 1 çekirdek. 1 eklenti.

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Psikoloji Biliminden Gelen Katkılar

1950'li yılların başında düzenlenmiş olan Hixon Sempozyumu'nda Psikolog Karl Lashley tarafından yapılan ayrıntılı bir sunumla bilişsel psikoloji ve ona ilişkin sezdirimler belirginlik kazanmıştır. Gardner'a göre (1985) Lashley'in bu katkısı, akla uygulanan kavramsal davranışçı kısıtlamaların kırk yıl sonrasında insan aklının genel düşüncesinin belirli bir biçimde ve saygıdeğer bir araştırma nesnesi olarak yeniden kurulmasından dolayı bilişsel bilim kurgulu yaklaşımların şekillenmesinde kritik bir öneme sahiptir. Çünkü, yaşanan bu gelişmelerden hareketle 1960'ların sonlarına doğru Glass, Holyoak ve Santa gibi araştırmacıların 'evre model' olarak tanımladıkları, yani düşüncenin evrelerinin sıralı serilerde zihinsel bir işlem olarak yer aldığı ve aklın standart bir modelinin bulunduğunu vurgulayan görüşler gündeme gelmiştir. Bu gelişmelere ek olarak, beyin işlevleri ve davranış arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırma raporlarının sayısındaki kayda değer artışla birlikte psikolojik süreçlere daha çok önem verilmeye başlanmıştır. Bu nedenledir ki yeni bilim dallarının hızla çoğalmasında, insan beyninin işlevlerini anlama amaçlı kullanılan yöntemlerin (radyolojik inceleme, tanı kriterleri oluşturma, test ederek değerlendirme gibi) sağladığı birtakım yeniliklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, bu süreçler ışığında gelinen aşamayı Werth (1999, s. 26), bilgi işlemenin bilimsel kurallarına ilişkin bir çerçeve bilgilerini de tanımlar mahiyette şu şekilde açıklar:

> Çevreden gelen ilk bilgi, kavrayışın basit yöntemlerini karşılayan 'ön dikkat işlemi' ile alınır. Daha sonra bu bilgi, duyu organının algıladığı bütün her şeyi kısa ve özlü zamanda kaydeden 'duyusal arabellek'te saklanır. Birçok bilgi duyusal arabellekte kaybolur, ancak dikkat işleminin yardımı sayesinde bazıları 'kısa dönem hafıza'ya transfer edilir. Kısa dönem hafızadaki bu bilginin

> genellikle sözlü yolla ve bilinçli bir şekilde ezberden okuma ile akılda tutulması sağlanır. Ayrıca kısa dönem hafızadaki bazı bilgiler ezberden okuma sayesinde 'uzun dönem hafıza'ya taşınır. Uzun dönem hafıza kapasitesi gerçekte sınırsız varsayılır ve bizim bütün bilgimizi süresiz olarak uzun bir zaman diliminde bilinçli dikkat istemeyerek saklar.

Bilişsel bilimdeki araştırmaların pek çoğu, okuma sırasındaki çıkarımsal süreçlerin doğası ve onun rolleri üzerine yoğun bir biçimde eğilmiştir. Öyle anlaşılmaktadır ki bu yoğun ilginin kaynağı, metin kavramayı bağlantılı bir bellek sunumunu oluşturma süreci olarak gören Just Carpenter (1980), Kintsch (1988), Kintsch ve van Dijk (1978), McKoon ve Ratcliff (1992)'den sonraki baskın kuramsal çerçevedir[21]. Dahası, okuma sürecinin neyi ölçtüğü ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan durumun bilgisi hakkında Waters-Caplan ve Just-Carpenter gibi araştırmacılar arasında yaşanan tartışmanın da ana nedeni, 1970'li yıllardan bu yana bilgi kuramcılarının tartışmanın sınırlarını okuma süresi, sözdizimsel karışıklık ve sınırsız işlem yükü gibi bir yığın faktörün istatiksel etkileşmeye girmemesinden hareketle çalışan iki ayrı bellek bulunduğu[22] sonucuna bağlamış olmalarıdır.

Yaşanan bu tartışmaların doğrudan sonuçlarını PDBİ *(PDP)*'den ACT-R'ye uzanan bir çizgide gözlemlemek mümkündür. Nitekim, McClelland ve Rumelhart (1986), Rumelhart ve McClelland (1986b) ile Elman ve diğerlerinin (1996) seri halinde gerçekleştirdikleri çalışmalarıyla sistematikleştirmeyi (örneklendirerek) amaçladıkları yaklaşımın, aslında Klasik Bağlantıcılık olduğu bilinmektedir. Diğer bir yaklaşım örneği ise, ACT-R olarak[23] kodlanmış teoridir (Anderson ve Lebiere, 1998). Newell (1980, 1990), bilişsel teorilerin çoğu kıstası karşılamada gözden geçirilmiş yeterli miktarda işlemsel bilgi (süreç ve kuralların bilgisi) bulundurmayışının olumsuz etkilerini gidermek amacıyla bu modelin geliştirilmesini önererek insan biliş yapısının işlevsel olabilmesi için karşılaması gereken 13 kıstasla[24] örtüşen iki listesini

---

[21] Örneğin PDP (PDBİ), yürürlükteki bilişsel tabloların dönüşünü temsil etmiştir. Konvansiyonel bilgisayarlar şartlara göre, kendi kendine ikili aritmetik ve bole mantığa sahip akıl için bir model olarak ileri sürülmüştür. Aslında, PDBİ'nin kendisi beynin yapısından kaynaklanır. Bir diğer önemli teori olan ACT-R, hem bilgi işleme sistemli hem sembolik hem de alt sembolik özelliğe sahip duyudaki ara yapıdır. Sembolik yönü betimleyici istif ve yordamsal üretim kurallarını içerir. Betimleyici istifler, betimleyici hafızada bulunan bilgi ifade birimleridir ve üretim kuralları biliş kontrolünden sorumludur. Bu sembolik yapılara ulaşmak nöral hareketin alt sembolik seviyeleri tarafından belirlenir. Bu hesaplamalar üretim kurallarının geçmiş güçlendirme geleneğine dayanır. Ayırt edici işlemciler ise, nöronlar ve bunların arasındaki patikalarda bulunan buyotlar gibidir. Sinirsel psikolojide bu tür yapılar sinir ağları kümesidir.

[22] Kavrama için kullanılan okuma görev süresi bulgularının çalışan bellek aralığından daha çok ayrı işleyen (bilinçli olarak kontrol edilmiş sürecin) bellek kaynağına dayalı olduğu görüşü.

[23] İnsanın Biliş Yapısı İçin Newell'in İşlevsel Kıstasları: Yürütmeler ve Derecelendirmelerin kodlanmış biçimidir.

[24] Esnek davranış, gerçek zaman performansı, uyarlamalı davranış, bilgi tabanı, dinamik hareket, bilgi

yayımlamıştır. Sonraki çalışmalarında Newell, söz konusu teorilerin nasıl değerlendirileceğini göstermek için, bu kıstaslarda hem Klasik Bağlayıcı (McClelland ve Rumelhart 1986; Rumelhart ve McClelland 1986b) hem de ACT-R teorisine başvurmuştur. Klasik Bağlantıcılığın gücünü, dil ve bilişsel gelişme gibi alanlardaki deneysel olgulara hitap etme çabasına bağlayan Newel güçsüzlüğünü ise düşünceyi sembolik bir seviyede onaylama konusundaki başarısızlığıyla açıklar. ACT-R'nin gerek sembolik gerekse alt sembolik bileşenleri içeren kuramsal yapısı, gücünü alt sembolik bileşenlerle sıkı bir biçimde bütünleşen 'karşılaştırma' bilgilerinden almaktadır. Nitekim, bilişteki olaylar ve ona ilişkin işlemler bütünü (osilasyonlar), iki mevcut teorinin (**Klasik Bağıntıcılık** ve **ACT-R)** değerlendirmesini sağlayarak olaylar nedeniyle puanlama öncelikli ölçümleme (kalibrasyon) için bir öneri geliştirilebileceğini göstermiştir. Ayrıca, tanıma ya da yaklaşıma bakılmaksızın bugüne kadar gelebilmiş öğrenme organizasyonu kavramları, çoğunlukla felsefî ya da mecazîdir. Bu nedenle, öğrenme organizasyonu örneklerinin çok azı, ki varsa, iyi bir biçimde belgelere dayandırılmıştır.

Klasik Bağlantıcılık, davranışçılığın işlemsel ve bilişsel içerikli çağdaş bir uzantısıdır. Aslında, Davranışçı Kuramın bakış açısından beklenmeyen ve kimi yönleriyle de ileri seviye analizlere konu olabilecek nitelikteki davranışçı söylem örneği (Öğrenilmiş Davranış Olarak Türemiş İlişkisel Tepki Verme) kendini; dilin ve bilişin davranışsal analizinden büyüyebilen bir çeşit çekirdek olarak sunar. Kelimeler ve göndergeler arasında var olduğu düşünülen çift yönlülük gibi dil fenomenleri ile açık benzerliğe sahiptir. İlişkisel Çerçeve Teorisi, açık bir şekilde insan dili ve bilişinin psikolojik açıklamasıdır[25]. Bununla birlikte, daha işlevsel ve bağlamsalcı bir bakış açısından hareketle konuyu inceleyen davranışçı psikologlar bu güçlüğün nedenini bulmak amacıyla özel uyarıcı nesneler bakımından anılan işlevleri düşünmek konusunda oldukça istekliydiler. Nitekim Skinner (1953), bu noktayı açık bir biçimde görerek altını çizmiştir:

> Aslında bir organizmanın ya iki nesneden (ör. farenin daha büyük olan peynir dilimini seçmesi) büyük olanı seçme ya da eşlik eden nesnenin

---

bütünleşmesi, ana dil, öğrenme, gelişme, gelişim ve beyin gerçekleşmesi.

[25] Nispeten yetkin teorilerin bulunmasına karşın (ör. Reese, 1962), onların aşırı mekanik analiz sistemi; bir organizmanın neden pekiştirme ile eşleştirilmiş olan devredeki bir yeni uyarıcı seçimini açıklamada neden zorlandığına ilişkin bulgular, geleneksel S-R (*Synchronizing Resources-Senkronize kaynaklar*) teorisyenleri açısından ilginç bir konu olarak görülse de bunun bir plan dahilinde çalışılmasının güç olacağı düşünülerek sıcak bakılmamıştır.

> boyutunun fark etmeyeceği özel bir boyut seçmesi olasıdır. Benzer durumlar bireyin tarihinde erken yaşlarda başlar ve bir test yapıldığında baskın gelen davranışın hangisi olduğu bu geçmişe bağlıdır. İlişkisel durum çoğu çevrede önemlidir. Organizma boşlukta dolandıkça, pekiştirmeler, genellikle kesin değil göreceli boyuta tâbidir (Skinner, 1953: 138).

Başka bir deyişle organizma, ürünler olarak değil aktiviteler olarak sözel olaylara yaklaşır. Hayes ve diğerleri (2002), İlişkisel Çerçeve Teorisindeki Temel Kavramlar başlığı altında dilbilimi gibi alanlarda sözel ürünlere verilen önemin, psikolojik bir açıklamayı çok etkili bir biçimde genellikle sunamadığını düşünürler. Çünkü, sözel ürünlere yoğunlaşmak sözel olayların bağlamsal, tarihî ve etkileşimsel doğasının bir bakıma kayıp ya da belirsiz olduğu biçimsel özellikler bakımından bir analiz yapılmasını gerektirir. Bu nedenle İlişkisel Çerçeve Teorisi, türeten uyarıcı ilişkilerinin öğrenilmiş davranış olduğu basit fikrini kapsar. Türemiş uyarıcı ilişkilerini öğrenilmiş, işlemsel veya araçsal davranış olarak düşünmek, tartışma konusu olan hareketin soyut nitelikleri itibariyle zordur. Her ne kadar sözü edilen zorluğun açıklanabilmesi bir dizi kanıtı gerektirmekteyse de burada davranışçı geleneğin iz bırakmış söylemlerinden birisi dikkati çekmektedir:

> İnsan dilinde yeni bir şey varsa insanın onu öğrenme eğilimi bulması veya fark etmesinin olası olmadığı bilgisi psikolojinin ironilerinden biridir. İnsanbilimciler için yeni sayılan her ne olursa yalnızca varsayılarak insan deneklerde yaygın bir yeri bulunacaktır. Davranışçı analitik gelenek, esasında insan dışı davranışları anlamak için değil insan fenomeninin gizemli noktalarını aydınlatmak için araçlara sahip olmak düşüncesiyle, insan dışındaki canlılarla ilgili prensipler geliştirdi. Bundaki asıl amaç, varsa yeni bir şey bulmaktır. Çünkü, böyle bir durumda karşılaşılan fark yukarıdaki iddianın kanıtı olacaktır (Hayes vd., 2002, s. 21-23).

Bundan dolayı, Türemiş Uyarıcı İlişkileri Fenomeni'nin bir bakıma yeni bir şey olduğuna inanmakla birlikte İlişkisel Çerçeve Teorisi, onu anlamak ve insan dili çalışması ile birleştirmek için gösterilen çabaların küçük bir örneği sayılabilir. Aslında, hem davranışçılık hem de bağıntıcılık neyi kabul ettikleri ve reddettikleri hakkında oldukça nettir. İkisi de öğrenme üzerine yoğunlaşır ve davranışın (özellikle de bilişin) nasıl tecrübe yapısına uyarlamalı bir cevap olarak yükseldiğini konu edinir (Newell'in listesindeki kıstas 3 ve 9). İkisi de sözlü davranış konusu dışında (Newell'in kıstas 8) herhangi bir soyutlamayı reddeder. Bununla birlikte, modern bağıntıcılık yaklaşımı biliş konularını (Kıstas 8) açıklamada davranışçılığın aksine bilinç konusunda daha az sınırlılığa sahiptir. Örneğin, Rumelhart ve McClelland'ın (1986b) dil işleme modeli, bağlayıcı modellerin en ünlülerinden birisidir. Ancak bu model, köklerin fonolojik

ifadesi ve geçmiş zaman arasındaki öğrenme ilişkisi yoluyla açıklanması gibi özellikleri yüzünden, "Onlar hakkında hiçbir kural koymaksızın aşırı genelleme yapan modeller üretmek olasıdır." karşı savıyla çok eleştiri almıştır. Nitekim, daha yeni ve yeterli bağlayıcı modellerin çoğu (şimdiye kadar bazıları Elman ve diğerlerince[26], 1996) incelendi ve bunların geri yayılma öğrenme sistemini kullanmaya çalıştıkları bilgisi açıklandı.

Psikologlar dünyayı zihnimizde nasıl biçimlendirdiğimiz konusunda kaynağı çok derinlerde olan bir tartışmanın sınırlarından beslenen pek çok araştırmanın örneklerini verdiler. Örneğin, simge, işaret ve semboller bütünü olan sunumların zihinde nasıl geliştiği ve biçimlendiği sorusu çerçevesinde bir nesnenin gözümüzün önünde bulunmadığı durumda bile bu nesneyi '**nesne devamlılığı**' ilkesi uyarınca bize hatırlatan şeyin ne olduğu konusunda çok sayıda çalışmanın bugün itibariyle de sürdürüldüğü bilinmektedir (Karakaş, 2003; Eysenck ve Keane, 2003, s. 241). Bununla birlikte "Dünyayı nasıl algılar ve nasıl görürüz?" sorusundan hareketle 'oluşturduğumuz kavram ve algılar aracılığıyla bilgisi'ne ulaşan araştırmacılar, aslında düşünmenin ilk basamağı olan algılama evresi özellikleriyle karşılaşır. Düşüncenin ikinci basamağı (işlem basamağı) ise ilk bölümde oluşturulan algılarla ne yapılacağıdır. Bu durumda mantık bileşenleri, yalnızca ikinci basamakta kullanılabilir. Çünkü, üzerinde çalışmak için kavramlara ve algılara ihtiyaç duyacaktır. Örneğin, "Algılamanın olağanüstü bir biçimde çok basit bir deneyim olduğu gerçeği, çoklu ve üst üste gelen süreçler fikrini çürütmez." görüşüne dayandırılan metin algısı modeli (Kintsch ve van Dijk, 1978), metin algılama süreciyle hatırlama ve özetleme işlemlerinin altında yatan zihinsel süreçleri tanımlamak doğrultusunda üç grup işlemi tanımlayan bir modelin ana hatlarını çizmektedir. Buna göre bir metnin anlamsal ögeleri, anlamlı bir bütün olarak organize olur; ki bu süreç, bazı ögelerin çoklu işlenmesi ve dolayısıyla ayrıntılı hatırlama ile sonuçlanır. İkinci grup işlemler, metnin tüm anlamını ana fikirde yoğunlaştırır. Bu işlemler, algılama sürecindeki hatırlama sonuçlarından yeni metinler türeten üçüncü bir işlemler grubu tarafından tamamlanır. Böylece, metinlerin anlamsal yapısı hem küçük

[26] McClelland ve Elman (1986) tarafından ortaya atılanı tam anlamıyla özel yapan şey, onların İZ modellerinde, bilginin sürekli bir biçimde yayılan bir hareketlendirme tarzıyla dilbilim analizinin çeşitli seviyeleri arasında ilerletilmesidir. Kelimesel veya anlamsal bilgi, eğer harekete geçirilirse kavramsal seviyede daha sonraki aşamada hangi kelimelerin ortaya çıkacak gibi göründüğünü "anlatarak" devam eden analizi değiştirir. Modelin, hangi kelimelerin ortaya çıkacak gibi göründüğüne dair tahminleri anlamsal bilgiye dayanır. Aynı zamanda sesbirimsel bilgi, daha yüksek seviyelere geçirilir (cümle üretiminin yayılan hareketlendirme şebeke teorisi için bk. Dell, 1986). Böylece orada hareketlendirme numunelerini değiştirir (Tyler, Voice ve Moss, 2000'den aktaran Ashcraft 2000).

ölçekli olarak (mikro düzeyde) hem de daha büyük ölçekli olarak (makro düzeyde) tanımlanabileceği gibi kısa süreli belleğin (izin verdiği ölçüde) sınırları içerisinde oluşan döngüsel bir süreç çerçevesinde uyumlu anlamsal bir metin temelinin de oluşturulmasının nedenidir. Öyle ki metin üretme ve metinden öğrenme süreçleri açısından bunların olası ileri sonuçlarının bir yansımasını, Kintsch ve van Dijk 1970'li yılların sonunda formüle etmiştir:

> Bu amaçlar, daha belirgin olan çok sayıda alt hedefleri de kapsar. İlk olarak, algılamanın farklı süreçlerindeki sonuçları olduğu kadar cümlelerin algılama esnasında geçirdiği süreçleri de tanımlayarak bir metni cümle cümle inceleyebilmek istiyoruz. Bunun hemen ardından, aynı şekilde hatırlama ve özetleme süreçlerini analiz etmeyi ve her bir cümleye, o tarzda bir cümle üretmek için istenen işlemleri belirlemeyi amaçlıyoruz (Kintsch ve van Dijk 1978, s. 363-364).

Bu açıdan algılama, dünyanın bir kısmına bakma yöntemidir. Başka bir anlatımla belirli özellikleri gruplandırma veya belirli bir ilişkinin sınırlandırılmasıdır. Buna göre, algılar dış dünya ile girilen ilişkiye bağımlı olarak zihni biçimlendiren örneklerdir. Bu örnekler, oluşturulabilecek olası örneklerin sadece bir kısmını içermektedir. Ayrıca, tüm jenerik kanıtların da (ör. kuşlar uçar) gösterdiği gibi zihnin bir örnek oluşturucu ve onu kullanıcı bir sistem olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle, genel düşünme biçimi yargılara dayalıdır. Ancak, yargılar var olan örnekleri pekiştirmeyi sağlar; onları değiştirmeyi değil. Algılamanın örneklere dayalı olduğu bilgisinin geçerli sayıldığı durumda (bir şehirdeki sokaklar gibi) benzer örnekleri edinmek için yöntem bilgilerine ihtiyaç duyulacaktır. Bunun tanımlanışı ve dile getirilişi ise şu şekildedir: "Eğer düşüncelerimiz bildiklerimizin sadece bir özeti ise, o zaman nasıl yeni fikirler üretiriz? Kesinlikle bildiklerimizin saklı olan anlamlarını daha çok analiz ederek yeni şeyler edinebiliriz. Ama gerçek yeni fikirler yeni hipotezlere ve yeni kavramsal sıçramalara dayanır" (de Bono, 2004, s. 522).

Diğer yandan, yaşam hakkındaki bilgilerimizin ana kaynağı ve yerinde bir ifade yeteneğimiz için dilin önemini belirginleştiren diğer bir bakış açısı da onun önem ve işlevini işaretler durumdaki bir denklem, yani **sunumların türüdür**. Kaldı ki bunlarla ilgili olarak büyük çapta tartışmalar yaşanmış ve sunum/ifade, dilsel davranışlar veya etkilerinin duyusal algı yoluyla oluştuğu bildirilmiştir. Ancak, dilsel anlatımlarda bu benzeşme özelliği yoktur. Çünkü, dilsel sembol ve temsil ettiği nesne arasındaki ilişki bir anlam üzerine kurulmuştur. "Küçük, tüylü ve evcil hayvanların 'kedi' kelimesiyle

neden adlandırıldığına dair bir gerekçe bulamayız" (Eysenck ve Keane, 2003, s. 244-246). Örneğin Webster'de dilin, "düşünceler ve duyguların kendisine anlam yüklenen sesler ve böyle seslerin birleşimi yoluyla açıklanmaktayken iletişiminse insan konuşması" olarak tanımlandığından söz eden Ashcraft (2002), bu tanımın uygun bir başlangıç olarak görülebileceğini varsaymakta ve söz konusu varsayımının sınırlarını daha da genişleterek yukarıda geçen kritik önemdeki tanım ve onunla bağlantılı vurgunun, aslında anlamın seslerde yer almasından ya da o seslerin bir parçası olmasından çok seslere atfedilmesinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Bunun bir örneğini ise 'car' ve 'cars' kelimeleri arasındaki ses farkı, yani, İngilizce'de çoğul yapan "s" sesi üzerinden verir. Çoğu kez bu, sondaki "s" sesinin anlamıdır: Bir şeyin birden fazlası. Ama bu anlam "s" sesinde kalıcı değildir. Görüldüğü gibi dil araştırmasında önemli bir nokta da dilin sesler ve bu seslerce verilmiş anlamlar gibi dilbilim unsurları arasındaki rastgele seçilmiş bağlara dayanmasıdır. Bu nedenle bu tanımı biraz sınırlı bulan Ashcraft (s. 349-350), buna ilişkin düşüncesini ise söz konusu tanımın dili seslerle ve insan konuşmasıyla sınırlandırdığı bulgusuyla güçlendirerek aşağıdaki değerlendirme örneğini sunmaktadır:

> Bu kurala göre örneğin, yazma dilin kapsamından çıkarılmalıdır. Keza duyma engelliler için işaret dili de. Yazmanın, dil tarihinde yalnızca 5000 yıl öncesine dayanan yeni bir gelişme olduğu doğrudur ve yazmanın gelişiminin sadece konuşma dilinin varlığına dayandığı da aynı şekilde doğrudur. Bu yüzden, konuşma, yani dilin duyulan şekli yazma şeklinden daha köklüdür; çocuklar konuşma yerine sadece kitaplara maruz bırakılsalardı, dili edinmede başarısız olacaklarına şüphe var mı? Yine de, biz modern toplumda okuma ve yazmanın iletişimin belli başlı biçimi olmasının kaçınılmaz bir gerçeklik olması nedeniyle kendi tanımımızda yazmaya da yer veriyoruz. Amaçlarımıza daha uygun bir tanım önerelim bakalım. Dil, iletişim için oluşturulmuş ortak bir sembolik sistemdir. Birincisi, dil semboliktir. Dilbilimsel bölümlerden, kelimeleri oluşturan seslerden ve kelimenin hatırlatıcısını temsil eden ya da sembolize eden diğer anlamlı bütünlerden oluşur. Kelimenin hatırlatıcısı, son ses "s" tarafından gönderme yapılan şey, çoğul anlamdır. İkincisi, bu sembol sistemi bir dil kültürünün tüm konuşanları tarafından paylaşılır. Konuşmacılar ve dinleyicilerin tümü ses ve anlam arasında rastgele oluşmuş bağların aynı setini öğrenirler ve aynı zamanda "ses"ten "anlam"a giden bağları uygun yönde tercüme eden ortak bir kural sistemini paylaşırlar. Üçüncüsü ise iletişimi sağlar. Konuşmacı bu paylaşılan kural sistemine göre düşüncelerini bir toplum iletisine dönüştürür. Bu, dinleyicinin konuşularak iletilmiş toplumsal iletiyi tekrar altta yatan düşünceye ve anlama çevirmesini sağlar (Sadece sesle ve konuşmayla ilgilenen durumlar hariç, konuşmacı ve dinleyici; yazar ve okuyucu olarak da yorumlanabilir).

Aslında, dilin etkileşimli boyutunu özetler durumdaki sunum çerçeveleri ve söylem dünyalarının dinamik yapısı hakkındaki araştırmaların sonuçları, sağlıktan

eğitime, eğitimden güvenliğe bütün alanlarda anlama ve problem çözmenin temel malzemesidir. Bu çerçevede, bir söylemdeki bireysel katılımcıların bilgi kaynakları ile onların karşılıklı (ya da özel) veya genel (ya da herkesin bildiği) etkileşmeleri arasındaki bağı gösteren konuşmacı bilgisi ile dinleyici bilgisi (önermeler grubunun her iki büyük parçasını da içeren) arasındaki kesişme, aynı zamanda bilgi, önerme ve imge dünyalarının sunumsal bir modülde anlaşılmasına da aracılık etmektedir (Jackendoff, 2001). Nitekim, mevcut dünya bilgilerinin zihinsel eylemler üzerindeki etkisi, Bartlett (1932) ile Loftus ve Plamer (1974) gibi araştırmacıların da tanımladığı olgudur. Dolayısıyla, anlambilim ve psikodilbilim disiplinleri arasındaki benzerliğe bakıldığında, dildeki kelimesel ve anlamsal etkenlere yönelik psiko-dilbilim yaklaşımı, ağırlıklı olarak iki önemli düşünceye dayanır: **Kavramsal sürümlü işleme** ve **önerme** diye adlandırılan **zihinsel sunumlar**.

Bu açıdan sunum etkileşmeleri yoluyla açığa çıkan söylemin düzeyleri üzerine odaklanan dilbilim ve psikoloji kaynaklı çalışmalar, çoğu noktada söylemin önemini **"Söylem bizi insan yapandır"** nitelemesiyle[27] belirginleştirmeyi amaçlar (Graesser vd., 1997). Dolayısıyla, hem dilbilimde hem de psikolojide söylem ve metin çalışmalarının gün geçtikçe önemi artan ilişkili alanlar haline gelmesi, bugünün sosyal bilimcileri açısından artık çok da yadırganan bir durum değildir. Nitekim, bu süreçlerin genel bir değerlendirmesini Langacker (1995), şu şekilde yapar (Langacker 1995, s. 4'den aktaran: Dirven, 2002, s. 80-81):

[27] Söylem süreçleri Grimshaw (2008, s. 25-35) tarafından üç ana bölüm altında ele alınmaktadır. Buna göre söylem, iki unsur olan tarz ve kayıt ile söylemdeki bir sınırlamayı işaretleyen 'bağlam' terimi veya kavramları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Grimshaw'a göre, söylemin birçok anlamsal özelliği yüzyıllar içinde kaybolmuştur. XIX. yüzyılın başından itibaren geçerli olan anlam ise "ayrıntılı olarak ele alınan ya da tartışılan bir konunun sözlü ya da yazılı işlemi; bir deneme, bilimsel inceleme, vaaz, söylev vb." haline geldi. Örneğin söylemin listelenen, fakat kullanılmayan eski anlamları şu şekildedir: (1) Gidişat, süreç, olay ya da eylemlerin sırası, (2) silahlı mücadele, (3) kavrama eylemi, (4) bir konuşma ya da söyleşi, (5) dedikodu ve (6) hikâye ya da açıklama. İlk bakış açısı (tarz) söylemi ideolojik bir 'yığın', bir alt 'kültür' ya da 'özel etkileşim' alanı gibi bir şey olarak görür. Bu nedenle, feminizm, çevrecilik, baskıya karşı mücadele (belirli ve adlandırılmış pek çok çeşitleri), bireycilik, cinsiyet ayrımı ve Marksizm konuşmaları/nutukları vardır. Bütün bunların hepsi bu konuşmaların katılımcıları arasında bir çeşit bilinirlik ve karşılıklı haberdar olmayı gerektiren dile getirilmemiş bir sözleşme ya da uzlaşının daha önceden yerleşmiş olmasını ima etmektedir. İkinci bakış açısı ise söylemi, kullanıcıların (konuşmacılar, dinleyiciler, yazarlar, okuyucular) sosyal amaçlarını tamamlamak için kullandıkları bir dildeki sözlü ya da yazılı metinler olarak görür. Buna göre, uyarım için sesletilen tek bir kelime ve uzunca yazılmış yasal bir belge söylem/nutuk örnekleridir. Önemli olan kıstas, uzunluk ya da resmîyet derecesi değildir. Söylem/nutuk teriminin çok anlamlılığına ek olarak, Brown ve Yule'nin (1983) de altını çizdiği gibi, söylem "Öncelikle pragmatiktir". Kaldı ki dil yalnızca insana özgü bir özellik ise, bu durumda söylem insanların sosyal yaşantılarına olanak sağlayan **kullanımdaki dil**dir. Aslında bütün insanlar söylemi kullanır. Nitekim, çoğu araştırmacı söylemin nasıl kavrandığı ve bu fenomenin sınırlamaları ile onu oluşturan unsurların belirlenmesini gerektiren söylem süreçlerini geniş örneklemler üzerinden kanıtlamaya çalışmıştır.

> Tüm dilbilimsel anlam, kavramlaştırmada/gerçekleştirmede yatar. Bu kavramsal başlıklar kitap ve dilbilim gibi şeyler veya hakkında ya da bilmek gibi ilişkilerdir. Birbirlerine 'dilbilim hakkında bir kitap' ya da 'Ben o kitabı biliyorum' cümlelerinde olduğu gibi ilişkilerle bağlıdırlar. Dilbilimsel bir ifade (kelime, öbek, cümle ya da metin olabilir) kavramsal bir içeriğin bir parçası üzerinde her zaman yorumlama yapar. Düşünülmüş bir olayı tasvir ederken; konuşmacı kapsama dair tercihler yapmalı (ör. Olayın hangi yönlerinin dahil edileceği bilinmelidir) ve olay üzerindeki bakış açısını belirlemelidir. Bakış açısı ise üç unsuru kapsar. İlki, kişinin olaya baktığı bakış noktasını tercih etmeyi içerir. İkincisi, nesnel ve öznel yorumlama arasındaki bir tercihtir. Nesnel yorumlama olayın kesin yeridir (ör. Bundan önce zarfı, söz eylem zamanını şimdi ise objektif bir şekilde zaman referansı olarak tanımlar). Bunun aksine, öznel yorumlama sadece konuşmacı-bağımlı bir referans noktasına işaret eder ("Onu gördüm" geçmiş zaman ifadesindeki olay gibi). Üçüncü olarak, bakış açısı zihinsel taramanın yönünün tercih edilmesini de içerir ("Çatı dik bir şekilde yukarıya doğru eğimli" cümlesi ile "Çatı dik bir şekilde aşağıya doğru eğimli" cümlesi arasındaki zıtlık gibi). İdrak eden kişi/konuşmacı bu bilişsel süreçlere uygun olarak şeyleri ve ilişkileri seçer ve onları daha geniş bir bileşke biçiminde bağlantılar. Yan cümlecikler, cümleler ve metinler olarak bir araya getirir.

Lakoff (1987), Lakoff ve Johnson (1999) ve pek çok araştırmacının da vurguladığı gibi bilişsel dilbilim, çoğu felsefi varsayım ve Chomsky'nin üretici dil bilgisi gibi dilbilimsel teorilerin yanı sıra Aristotales'ten Descartes'e kadar geleneksel Batı düşüncesine karşı güçlü bir meydan okumadır. Geleneksel düşünce nesnelci gerçekçilik üzerine kuruludur. Bu anlayış çerçevesinde düşünürken kullandığımız semboller sistemi, dış dünyayı doğru bir şekilde temsil ederse dış dünyanın gerçek bilgisi elde edilebilir. Dünyaya alternatif bakış açısı, şekillenmiş gerçekçiliktir. Fenomenal gelenek çerçevesinde bu teori, '**İnsan dili ve düşüncesi şekillenmiş deneyimlerle yapılandırılır ve bu deneyimlere bağlıdır**' görüşünü desteklemektedir. Bu açıdan algısal ve özellikle de uzamsal deneyim, kategorizasyonun önünü açar ve bu somut kategoriler soyut düşünce üzerinde metafor yaratma etkisiyle şekillenir. O halde, din, bilim, metafizik ve felsefeyi de içeren pek çok yaşam etki alanının metaforik seviyede gerçekleşmesi çok da şaşırtıcı bir durum değildir. Çünkü, metaforik teorilerin bağımlı gerektirimleri vardır. Bu da genelleme biçimlerinde ya da doğal kanunlarda tahminler yürütür (Lakoff ve Johnson 1999, s. 103; Lakoff 1987a, s. 183; Lakoff ve Johnson 1999, s. 233'den aktaran: Dirven, 2002, s. 78-80). Bu açılardan, "Dil, toplumsal bir olgudur ve başkaları için varolan pratik bilinçtir. Bilinçle birlikte var olmuş ve onunla karşılıklı etkileşerek gelişmiştir. Nasıl insan toplumunun dışında insan düşüncesi olmazsa öylece insan toplumunun dışında insan dili de olamaz" (Hançerlioğlu, 2002, s. 62).

2.1.1. Metin Kavramanın Psikolojik Doğası

Psikoloji tarihinin büyük bir bölümünde metin, gölgede kalan bir olgu olmuştur. Bütün bildirimlere konu söylemin, aslında metin aracılığı ile ifade edildiği bilinmesine karşın psikologların metni, başlı başına çalışmaya değer psikolojik bir olgu olarak düşünmemiş olmaları gerçeği çok da yadırganmamıştır. Örneğin Ebbinghaus (Ebbinghaus'ın değersiz heceler gibi anlamsız materyalleri tercihi/anlamsız heceler çağı), deneylerinin bazılarında metni kullanmıştır. Ancak, Ebbinghaus'un metnin karmaşıklıklarını keşfetmekten daha çok bir zihin teorisi geliştirmeye çalıştığını düşünen Britton ve Black (1985, s. 2), onun söz konusu ilgisinin nedenlerini açıklayabilecek türden bir analize şu şekilde yer vermektedir:

> Şiir ya da düz yazıda içerik artık tarz olarak, tanımlayıcı ve yansıtıcıdır. O artık dokunaklı bir deyim içerir, şimdi mizahi olandır; benzetmeleri bazen güzel bazen de serttir; ritmi bazen pürüzsüz bazense pürüzlüdür. Bu yüzdendir ki düzen olmaksızın değişen ve böylece rahatsız edici olan bir etki çeşitliliği ortaya çıkmaktadır. Bunlar; bir oraya bir buraya, farklı ilgi seviyelerine, çarpıcı nitelik ve güzelliklerinden dolayı anımsanan şiir dizeleri vb.'den fırlayan çağrışımlardır.

Son dönemlerde söylem ve söylem işleme süreçleri üzerine literatürde olan görüş birliği, kavramanın hem dil deneyimi tarafından sağlanan bilgiden (konuşmadaki ve metindeki dilbilimsel ip uçları) hem de okuyucu tarafından kazanılmış deneyimler bilgisinden (geçmiş bilgi) oluştuğu biçimindedir (Johnson-Laird, 1983; van Dijk ve Kintsch, 1983). Ancak bu ayrı ögelerden daha da önemli olanı ise durum modeli veya zihinsel model olarak adlandırılan ve tanımlanan durumun zihinsel bir sunumunu veren ögeler arasındaki etkileşimdir (Zwaan ve Rapp, 2006).

Örneğin, aşağıdaki çocuk bilmecesini düşünün:

- Buzdolabına fili nasıl koyarsınız?

Bu bilmeceye cevap çok açık olarak sizin buzdolabını açmanız, fili içeri koymanız ve kapıyı kapatmanızdır. Bu bilmece çözüldü. Bir diğerini düşünün:

- Buzdolabına zürafayı nasıl koyarsınız?

Okuyucu ikinci bilmece için de daha önceki cevabı kullanmaya sevk edilebilir; ancak bu çok basit olurdu. Doğru cevap buzdolabını açmanız, fili içerden çıkarmanız, zürafayı koymanız ve sonrasında da kapıyı kapatmanızdır.

Şimdi üçüncü bilmece:

- Bütün hayvanlar, ormanın kralı tarafından düzenlenen bir toplantıya gidiyorlar. Sadece bir hayvan gitmiyor. O hangisidir?

- Bu bilmeceye cevap tabi ki zürafadır. Nihayetinde o hâlâ buzdolabındadır.

Son bir bilmece:

- Düzinelerce timsahın yaşadığı bir nehri nasıl geçersiniz?

Şimdiye kadar dikkatli okuyucu, çözümün önceki bilmecelere verilen cevapları düşünmeyi gerektireceğinin farkına varmıştır. Bunu aklında tutarak, cevap elbette yüzme olacaktır diyecektir. Çünkü timsahlar ve diğer bütün hayvanlar ormanın kralı tarafından verilen önemli toplantıda bulunmaktadır.

Bu dört bilmece, etkisini, okuyucu veya dinleyicinin her bilmecenin farklı bir duruma atıfta bulunduğunu düşünme eğiliminden alan tek bir diziyi oluşturmaktadır. Onları kastedildiği gibi cevaplamak için, bilmeceler bir ortamdaki hayvan dizileri ile yalnızca bir durumu tasvir eden bağlantılı söylem olarak ele alınmalıdır. Kaldı ki bildikleriyle ilgili olarak sonraki her bilmece, okuyucunun tasvir edilen olayları daha önceki bilmecenin bir işlevi olarak belleklerinde güncellemelerini gerektirmektedir. İnsanlar genellikle böyle bilmecelere çeşitli sebeplerden dolayı doğru cevap vermede başarısız olmaktadır. Aslında bu yanlış cevaplar, söylemi kavramaya çalıştığımız andaki kimi bilişsel işlemler için aydınlatıcı olabilir.

Yukarıdaki örnek[28], metin/söylem kavraması için okuyucu tarafından gerçekleştirilen eylemlerden bazılarını açıklamaya yardım etmektedir. Bu eylemler okunabilir, duyulabilir, bazı sunumlarla görülebilir ve hatta ilk elden tecrübe edilebilir. Bu nedenle kavrama, bellekte var olan sunumlar ile bu olaylar arasında bağlantı kurmayı gerektirmektedir. Örneğin, ilk iki bilmecede belirtilen durumlar kronolojik bir sırayla olmakta ve geçici olarak bitişmektedir. Öncelikle fil buzdolabına konuldu. Fil çıkarılmadıkça zürafa buzdolabına konulamaz. Bu bilmeceyi cevaplamak için okuyucu, bu iki durumun bağlantısını kurmalıdır. Kavrayanlar, arka arkaya tanımlanan olayların tanımlandıkları sırayla olacağını ve onlar arasında söz edilmemiş hiçbir olayın da

[28] Söz konusu örnek ve açıklaması için Zwaan ve Rapp (2006)'ten yararlanılmıştır (daha geniş bilgi için bk. Zwaan ve Rapp 2006, s. 725-730).

olmayacağını rutin olarak varsaymaktadırlar (Yoksa böyle bir olay tanımlanırdı veya olayların atılması 'bir saat sonra' gibi bir zaman değişikliği ile gösterilirdi). Bu nedenle, bu iki olayın birbiriyle bağlantılı olması gerekir ve kronolojik sıra hakkındaki beklentiler düşünüldüğünde, bu olaylara tahmin edilebilir geçici bir çağrışım görevinin verilmesi gerekir. Aslında kavrayanların yararlı çağrışımlar kurmak için rutin ve/veya stratejik olarak nesne, mekân, olay ve ana kahramanları izlediğini gösteren kanıtların olduğu pek çok çalışmada bildirilmektedir.

Diğer yandan, dilbilimsel ip uçları da kavramayı engelleyecek veya kolaylaştıracak önemli bilgiler sunmaktadır.[29] Yukarıdaki ikinci bilmece, dinleyiciyi dengesiz yakalamak için dilbilimsel ipucunun bir çeşidinden ustaca yararlanmaktadır. Belirli tanımlama edatı[30] uygun bir gönderge (referent) için bellek aramasına bir ip ucu olarak yorumlanırken, belirsiz tanımlama edatı[31] normalde gelişen duruma ilişkin olarak yeni bir varlık sunmada ipucu işlevi görmektedir. Dolayısıyla belirsiz tanımlama edatı, ikinci bilmecedeki buzdolabının birincidekiyle aynı olmadığını göstermektedir. Aslında dinleyicinin bu bilmecelerin tek duruma atıfta bulunduğunu düşünmesi gerekiyorken, çözüm tanımlanan durumların farklı olduğu varsayımını desteklemektedir. Dördüncü bilmece için bu ipuçlarının faydası düşünüldüğünde,

> … kategorik bir çıkarım yoluyla timsahlar 'bütün hayvanlar' başlığı altına dâhil olmalı ve dolayısıyla toplantıya katılma özelliğine sahip olmalıdır. Belirli ve belirsiz tanımlama edatları gibi dilbilimsel ipuçları belirsizlik yaratabilir veya belirsizliği azaltabilir. Bu nedenle kavramayı etkilemektedir. Ayrıca bu, dil ve bellek işlemlerinin genel kavramayı nasıl etkilediğini inceleme amacına dayanmaktadır. Bu durum, söylem türlerinin farklı çeşitlerinin geniş etkisini tartışarak makro düzeyde bir alıştırmanın önemine işaret etmektedir. Öyle ki türler (genres), sadece tanımladıkları bilgi çeşitleri açısından değil aynı zamanda türün bu çeşidi için bir kavrayıcının sahip olduğu beklentilerin bir işlevi olarak da ayrılmaktadır.

Kavrama işlemlerini tanımlamak için ne türe özgü bilginin ne de daha özel dilbilimsel ip uçlarının tek başına yeterli olmadığı bilgisi, yukarıdaki örnek aracılığıyla daha iyi anlaşılmaktadır. Kavrayanlar, tanımlanan durumları anlamak için geçmiş

---

[29] Mannes ve Kintsch (1987), bunun tam tersi yönündeki bir yöntemin ise hafızada tutma süresini artırmak için görevin daha zor hâle getirilmesi gerektiği doğrultusundaki teorik doğrulama düşüncesinden geldiğini bildirmektedir. Bu düşüncenin kanıtlarını ise Ellis, Parente ve Walker'in (1974) sözcük listeli hafıza deneylerindeki katılımcıların çoklu ve çeşitli kodlama şemalarına adapte olmaları yönündeki görüşleri ile Craik ve Tulving'in (1975) daha kolay ve daha yüzeysel şemalar üzerinde görev içi çıkarım yaratmak yoluyla daha derin anlambilimsel kodlamanın (yani kodlama işleminin zorluk derecesini artırmanın) akılda kalıcılığı geliştirdiği yönündeki sonuçlarına dayandırmaktadırlar.

[30] 'the' orijinal metindeki biçimiyle

[31] 'an' orijinal metindeki biçimiyle

bilgilerinin değişik çeşitlerine başvururlar. Kaldı ki geçmiş bilginin kullanımı söylem kavraması için gereklidir. Örneğin, dördüncü bilmecenin cevabı, sadece timsahların gerçek yaşamdaki hayvan kategorisinde yer almaları gerektiği biçimindeki bilgimizi etkinleştirdiğimiz zaman anlam kazanmaktadır. Bu örnek, ayrıca kavrayanların söylemi anlamlandırmak için bazen önceki bilgilerini değiştirmeleri veya arka plana atmaları gerektiğini de göstermektedir. Buzdolapları normalde fil ve zürafaları barındıracak büyüklükte değildir ve hayvanlar kural olarak orman konferansına katılmak için toplanmazlar. Bu soruları cevaplamak için bu gerçekler hakkındaki kimi gerçek dünya bilgilerimizi görmezden gelmemiz gerekir. Dolayısıyla farklı söylem türlerinin iyi bir biçimde kavranması, tanımlanan durumların (örneğin peri masalları ve bilim kurgu romanları) gerçekliği hakkındaki beklentilerimizi azaltmayı ve normal beklentilerimizin özel ihlallerini tahmin etmeyi kapsamaktadır. Örneğin, peri masallarında karakterlerin büyülü güçlere sahip olacağını veya hayvanların konuşacağını tahmin edebiliriz; ancak uzay gemileri veya gelecekle ilgili diğer teknolojileri okuyacağımızı beklemeyiz. Tam tersine, bilim kurgu hikâyelerinde, böyle gelecek teknolojilerini bekleyebilir ancak hayvanların konuşmasını veya sihirli değneklerinin olmasını büyük olasılıkla beklemeyiz. Bilmece etkilerinin çoğu, dinleyicinin önceden hangi ihlallerin olacağını ve bellekte neyi güncelleştireceğini bilmemesi durumundan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, önceki bilgilerin uygulanması ve edinimi, söylem kavramasında daha önemli bir konudur (Zwann ve Rapp, 2006, s. 726).

Benzer şekilde bunu, Garrod ve Sanford (1999, s. 29) "dil girdisinin dünya bilgisiyle ilgili olduğu" karmaşık bir yapıdaki (anafor) söylem örneğinin işlemlenmesi bağlamında tartışarak karmaşık (anaforik) işlemlemenin diğer çalışmalarını da inceleyerek ve birinci aşamanın bir karmaşık durumla (anafor) karşılaştıktan hemen sonra başlamasıyla kanıtın çoğunun iki aşamalı bir işleme sahip olduğuna dikkat çekmiştir[32]. Buna göre bağlayıcı aşama boyunca yapılan eşleştirme doğrulanır ve doğruysa bir örnekle desteklenir, ikinci aşama boyunca ise çözüm sunulur. Garrod ve Sanford (1999) sözcüksel, söz dizimsel ya da söylem seviyelerindeki işlemlere uygulanabilecek bağlayıcı ve çözümleyici aşamaların daha genel versiyonlarını ileri sürdüler. Bununla bağlantılı olarak, Garrod ve Terras (2000) bağlayıcı ve çözümleyici aşamaların karmaşık durumdaki (anafor) çözümün ötesindeki işlemlere de

[32] Anaforik işlemlemede bulunan aşamalar çerçevesindeki önceki tartışmalar için bk. Garrod ve Sanford, 1983; Sanford ve Garrod, 1981.

yayılabileceğini göstermiştir. Garrod ve Terras, aslında Sanford ve Garrod (1989) tarafından ileri sürülen görüşlerin iki aşama açısından sonuçlarını açıklamıştır: Bağlayıcı, bir birliğe ait otomatik bir başlangıç ögesi olan potansiyel bir rol doldurucuyu (kalem) bir fiil (yazma) ile bağlar. Bu durumu, daha önceki bir zaman diliminde Kintsch(1988), metnin anlamsal özellikleri ile söylem bağlamı etkilerini birleştirerek (Kurma-Birleştirme Modeli) incelemiştir. Buna göre modelin kurma aşamasında, kavramlar ve bilgi kaynağındaki ifadeler, okuyucunun bilinç odağında (o anda) olanlarla ilişkilerinin bir işlevi olarak etkinleştirilir ve önceki söylem bağlamı daha sonra birleştirme aşamasında rolünü oynar. Cook ve Myers (2004), bu iki-aşamalı işlemin desteğiyle Till, Mross ve Kintsch'in (1988) bilgiyi sunduklarını ve benzer (diğer) çalışmalarda da olduğu gibi cümlelerdeki belirsiz kelimelerin kısa aralık ilişkilerini söylem bağlamıyla ilgili olsa da olmasa da kullanıma hazırladıklarını bildirmektedir. Daha uzun aralarda ise pasajın tam söylem bağlamıyla ilgili olmayan kelimeler artık kullanıma hazırlanmadılar; ancak bir şekilde konu ile ilgili olan kelimeler önceki cümlede kelimelerin sözcüksel ilişkileri olmamalarına rağmen kullanıma hazırlandı. Dolayısıyla Kintsch (1994), metni şu ya da bu şekilde yeniden üretmek için iyi bir metin tabanının yeterli olduğunu, ancak metinden öğrenmenin ise bundan daha fazlası anlamına geldiğini ve bu nedenle de okuyucunun uzun süreli belleği ile bağlantılı iyi bir durum modeline gereksinim duyulduğundan söz eder. Kintsch'in bu açıklamalarının neye karşılık geldiğini ise McNamara, Kintsch, Songer ve Kintsch (1996, s. 4), "Yine de metin tabanı ve durum modeli iki ayrı zihinsel yapı gibi düşünülmemelidir." temel varsayımı çerçevesinde açıklamaya çalışmakta ve okuyucunun tek bir zihinsel yapı oluşturduğunu; fakat analiz amacıyla bu yapının doğrudan metinden türeyen yönü ile bilgi ve çıkarım temelli diğer yönünü ayırmanın daha uygun olacağını düşünmektedir. Bunun da ötesinde onlar bu durumu, "Aynı ögeler genel olarak farklı bir yol ile aynı tür ilişkilerde bulunacaktır. Bir grup çalışma bu iki seviyeli sunumun değişken etkilerini, bir dizi farklı görevler üzerinden düşünmemize olanak sağlayabilir" biçiminde yorumlamaktadırlar:

> Aslında bir grup çalışma, bu iki seviyeli sunumun değişken etkilerini bir rotayı izleme (Perrig ve Kintsch, 1985), bir bilgisayar programlama işlemi (Schmalhofer ve Glavanov, 1986) ve çıkarımsal nedenleme (Mannes ve Kintsch, 1987) gibi farklı görevler üzerinde görmemizi sağlamıştır. Kolayca anlaşılan bir yönergeye rağmen kişinin talimatları izlemede karşılaşabileceği zorlukları bir düşünün (yabancı bir arazi üzerinde, aşina olunmayan bir cihazı monte ederken). Sorun, kavramanın metin tabanı seviyesinden değil bu bilgiler aracılığıyla resmedilen durumu temsil eden bir zihinsel sunumun

> üretilemeyişinden kaynaklanmaktadır. Bu teorik ayrım, okuyucunun metinden kullanılabilir bilgiyi elde etmesi sürecini kavramamız açısından önemli sezdirimlere sahiptir. Buradan da anlaşılacağı gibi bir metnin tutarlılığını artırmanın en önemli sonucu, alıcının metni daha iyi anlamasıdır. Ancak bu metin manipülasyonunun bir diğer etkisinin de aktif işlemleme miktarını düşürebileceğidir. Buna göre alıcının metnin anlamını çıkarma yükünü hafifletmek, daha az etkili bir öğrenme anlamına gelmektedir. E. Kintsch (1990)'e göre 'daha bilgili ve yetenekli okuyucuların kötü düzenlenmiş metinlerden, iyi düzenlenmiş metinlere nispeten daha iyi özet çıkartıyor oldukları' bulgusunun altında yatan neden de budur.

Metin kavramayı simüle etmek için en yaygın şekilde kullanılan işlevsel modellerden birisi Yapı-bütünleşme (YB) modelidir. (Kintsch, 1988, 1998; Kintsch ve Welsch, 1991, Britton ve Graesser, 1996; van Oostendorp ve Goldman, 1999). Bu model, okuyucunun bir metni okurken oluşturduğu simgelemenin farklı iki seviyesini içermek için Kintsch ve van Dijk'in (1983) gözden geçirerek genişletmiş oldukları önerme temelli bir modeldir. Kintsch'in (1988) belirttiği gibi, 1970 ve 1980'lerde hüküm süren Şema Teorisi'nden etkilenen Kintsch ve van Dijk'in (1983) gözden geçirilmiş formülasyonunun en az iki problemi vardır. İlki, kavramanın yönünün aşağı-yukarı olduğu biçimindeki düşünceyi sorgulayan psikolojik verinin varlığıdır. İkinci problem ise insan kavramasının oldukça esnek ve bağlama duyarlı olduğu düşüncesidir. Bu yüzden, onu şemalar gibi katı yapılarla biçimlendirmek zordur. Bu zayıflık Kintsch'i (1988, 1998) bu modeli oluşturmaya yöneltmiştir. Yapı bütünlük (CI) modeli,[33] okuyucunun kavrama süreçlerinin uyarımındaki mevcut bilgisini, bütünleşme aşamasında baştan sona bütünleştirici bir yaklaşım ile birleştirir. Ayrıca, kavrama fenomeninin geniş düzenini biçimlendirebildiği ve dolayısıyla da psikolojik olarak sağlam bir yapıya kavuşturulabildiği için model geniş çapta kabul görmüştür. Bu modelin diğer bir önemli özelliği ise metnin okuyucu tarafından oluşturulan zihinsel sunumlarındaki farklı seviyeleri ayrıştırıyor olmasıdır. Bu durumda da kavramanın konuyla ilgili olan iki seviyesi: M**etin tabanı** ve **durum modeli** ön plana çıkmaktadır.

---

[33] Simgesel ve sinirsel ağ yapıları çerçevesindeki araştırmalar, söylem kavrama teorilerini etkilemiştir. Örneğin metin kavrama araştırmacıları, dil kavramasında yazıların (scripts) rollerini, hikâyelerdeki yazılmış ve yazılmamış (nonscripted) bilgiyi akılda tutmaya odaklanarak çalışmıştır (ör. Graesser, Woll, Kowalski ve Smith, 1980). Bu açıdan Zwaan ve Rapp (2006, 733-735) önermeler gibi bilgi yapılarını sınırlama olanağının bağlayıcı mekanizmalarıyla birleştiren Kintsch'in (Kintsch, 1988, 1998) Yapı-bütünleşme (YB) (construction-integration) modelini çok etkili bulmaktadırlar. YB modeline göre, kavrama iki aşamayı kapsamaktadır. Kuruluş aşaması esnasında sözlü girdi, bilgiyi sınırlamasız bir biçimde etkinleştirmektedir. YB modeli, metnin zihinde kavranılması sürecinde metin hatırlama ve metinsel materyallerin tanınmasını canlandırmak için kullanılmıştır (bk. Kintsch, 1998). Daha yakın zamandaki bir çalışmada, YB modeli metinlerin geniş sözcük kadrosunda oluştukları bağlamların benzerliklerine dayanan sözcükler arasındaki çağrışımlar hakkında bilgi sağlayan gizli bir anlamsal analiz sistemi ile (LSA) ağa bağlanmıştır (interfaced) (Landauer ve Dumais, 1997). Nitekim, Kintsch (2000) bu birleşimi, eğretileme (metaphor) kavraması üzerinden sınamıştır (Zwaan ve Rapp, 2006).

Araştırmacılar, durum modellerinin kuruluşunu, yapısını ve içeriğini ana hatları açısından büyük ölçüde belirlemiştir. Sadece metinle ilgili bilgiyi içermekle kalmayıp kendisi de okuyucunun bilgisinin bir parçası olmuş olan bir metnin zihinsel temsili, van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından **durum modeli**[34] olarak adlandırılmıştır. Dolayısıyla, algılama işleminde oluşan zihinsel temsilin bir türü de (bir mikro yapı, makro yapı ve R-yapıları içeren) metin tabanıdır. Metnin kendisi yerine hafızayı temsil eder ve böylelikle de okuyucunun daha sonraki bir zaman diliminde metni tekrar üretebilme becerisini kontrol (tanıma, hatırlama, özetleme ve diğerleri gibi yaygın testler) etmektedir. Bu durumda, yazarın seçtiği büyük (makro) yapı yalnızca onun asıl işlemini etkilediği sürece geçerli olmaktadır. Bu seviyede önemli olan diğer bir etkense metnin içerdiği bilginin okuyucunun önceki bilgi yapılarıyla nasıl ilişkilendirildiğidir. Temsilin bu seviyesinde, metnin nerede ve ne zaman yazıldığı ve yapısının ne olduğu (metnin ayrı ayrı olaylardan meydana gelmiş biçiminin hafızadaki izi) korunmaz. Ancak, diğer bilgiyle birleşen metin bilgisinin nasıl kullanılacağını ve var olan bilgi yapılarını nasıl değiştireceğini belirleyen de yine bu durumsal temsildir. Başka bir anlatımla, metinle özel olarak ilgilenildiği koşullarda (taslak, tanıma, hatırlama ve özet) metin tabanı (hafızadaki izi, ayrı ayrı olaylardan meydana gelmiş olan) önemlidir. Okuyucunun metinden ne öğrendiği, yeni durumlarda metinsel bilgiyi nasıl kullanabileceği[35] ile ilgilenildiğinde ise söz konusu olan şey, durum modelidir (Weaver ve Kintsch, 1991).

Nitekim bu ayrımı deneysel yöntemle işaretleyerek onun önemine dikkat çeken Mannes ve Kintsch (1987), belirli koşullar altında iyi bir metin tabanı elde edilebileceği ve böylelikle de metnin kolayca ezberlenip hatırlanabileceğini uygulama alanı bulgularına dayanarak gösterdiler. Ancak Weaver ve Kintsch (1991, s. 238), bu

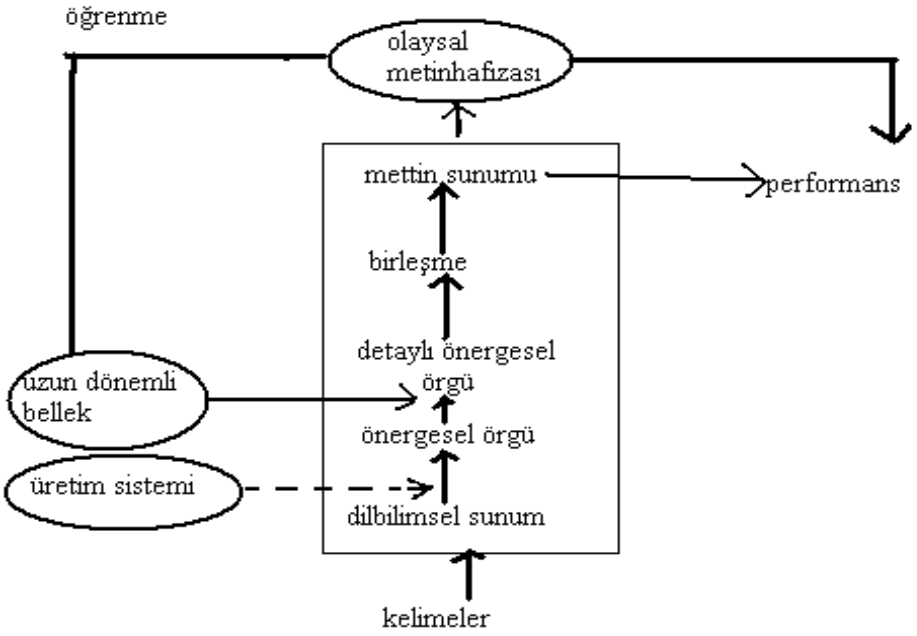
[34] Van Dijk ve Kintsch (1983), sunumların dört türünün yapılanışına göre metin anlamayı karakterize etmiştir: Küçük yapılar *(microstructure)*, büyük yapılar *(macrostructure)*, üst yapılar *(superstructure)* ve durum modeli *(situational model)*. Buna göre bir metnin küçük yapıları, metnin ne söylediğini sunan önermeler setidir. Büyük yapılar ise bu küçük yapılardan türer ve metnin bir özetini veya ana fikrini sunar. Üst yapı, metnin sözbilimsel biçimini sunar. Durum modeli ise metnin ne hakkında olduğunu sunan bilgi yapılarının bir setidir.

[35] Örneğin dinamik ve tahmin edilemeyen bir ortamla uğraşma yeteneği, tüm organizmaların yaşamlarını sürdürmesinin ön koşuludur. İnsanların kendileri için yarattığı ortamın karmaşıklığı söz konusu olduğunda dinamik davranış gereksinimi, karşılaştıkları bilişsel ana stres yükleyicilerinden biridir. Bu bakımdan dinamik davranışla uğraşmak tıpkı biliş teorisi gibi hareket ve algı teorisini de gerektirir. Biliş konusuna odaklanan çalışmalar (Greeno, 1989; Lave, 1988; Suchman, 1987) bilişin dış dünya yapısına bir cevap olarak nasıl yükseldiğini vurgulamaktadır. Bazen bu durumun savunucuları, bilişteki tüm şeylerin dış dünyaya tepki olduğunu da savunmaktadır (Clark, 1998, 1999). Öyle ki Anderson ve Lebiere (2003, s. 588-590), 'dinamik hareket' alt başlığı açısından Newell'in biliş teorisi bağlamındaki değerlendirmelerini gözden geçirirken (Biliş Teorisi için Newell Testi) gerçek dünyada yaşamanın Hanoi Kulesin'de bilmeceyi çözmek gibi olmadığını ifade etmektedir. Aksine, "Dünya ummadığımız ve kontrol edemediğimiz yollardan değişebilir. Üzerinde oynayarak insanların dünyayı kontrol etme çabaları beklenmedik etkilere neden olabilir. İnsanlar hata yapabilir ve hatayı telafi edebilir."

koşulların durumsal modelin sağlanması için her zaman uygun olmayabileceği öngörüsünden hareketle "Bu yüzden denekler, yeni problem çözme taslaklarından edindikleri bilgiyi kullanabilme sanısıyla, metinden ilk algılama biraz zorlaştırıldığı zamankinden daha az öğrenirler" iddiasında bulundular. Öyle ki bunun öğretim uygulamaları açısından oldukça önemli olduğunu düşünen Weaver ve Kintsch, metin tabanı ve durum modelleri çerçevesinde metinlerin (öğretim amaçlı üretilen) yalnızca algılamayı daha kolay hâle getirme ya da öğrencilerin bir metni hatırlamasını sağlamak dışında bilginin geçişi ve bu yolla da onun pek çok değişik ve yeni bağlamlarda kullanılabilmesi gibi işlevlerinin öneminden söz ettiler. Bu yaklaşımlarının neden önemli olduğuna ilişkin bir gerekçelendirmeyi ise "en azından açıklayıcı metinlerle birlikte, eğitimciler metin tabanlarıyla değil, durum modelleriyle ilgilenmiştir. Bundaki amaç ise metni anlama ya da hatırlama değil, metni öğrenmektir" biçiminde sunmaktadır (s. 238).

Bu açılardan Kintsch'in YB teorisinde öğretimsel metinlerin tasarımı önemsenerek ders kitaplarındaki söz konusu metinlerin, öğrencileri sadece yeniden üretim için uygun sunumlar değil, aynı zamanda uygun durum modelleri oluşturmaya da yönlendirecek bir biçimde olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu tarz durum modellerinin oluşumu için temelde iki etmen gerekir: Aktif çıkarımlama ve yeterli ön bilgi. Yeterli ön bilgi olmadan, öğrenciler üretici süreçlerinde sınırlanmışlık durumuyla karşı karşıya kalırlar. Nitekim güncel araştırmaların gerek teorik çerçevesi gerekse deneysel protokollerinin bildirimleri, konuyla ilgili bulanık bağlamı giderici türden yeni çözümlere kaynaklık edebilecek durumdadır. Örneğin, "Tamamen tutarlı ve açık kodlanmış bir metin öğrencilerin iyi bir metin tabanı oluşturmasını sağlar" görüşü, metinden öğrenme süreçlerinde baskın yönlendiriciliğini hâlen korumaktadır. Ancak, McNamara ve diğerlerince (1996) tutarlı bir metinden hatırlamanın her ne kadar daha kolay olduğu düşünülmekteyse de daha zor metinler için aktif işlemlemenin de gerekiyor olduğu düşüncesi dile getirilmekte ve bu sayede öğrenmenin daha da kolaylaşabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla YB Modeli bağlamında kolay ve zor metinleri kavramayla ilgili deneysel bulgular, ders kitaplarındaki metinleri anlamayı ve bunlardan öğrenmeyi geliştirici olası bir yöntemin daha olabileceğini ortaya koymuştur. Örneğin Kintsch'in (1988) Metin Anlamlandırma Modeli'nde bir metnin sadece yüzeysel olarak kavranmasının daha da ötesine geçilebilmesi için tutarlılığın bozulması yoluyla metnin zorlaştırılması önerilmektedir.

Bu çerçevede metin tabanı, metinde doğrudan açıklanan ve yazarın materyali organize ettiği yapı bilgilerini içerir. Sözcükleri anlam birimlere dönüştürme işlemi bir miktar çıkarımsal etkinliği devreye sokar. Buna göre örneğin, zamirlerin göndergeleri tanımlanmalıdır; eş anlamlı terimler eşlenmeli ve önermeler ağında göze çarpan boşluklar köprüleyici çıkarımlar ile doldurulmalıdır. Bunlar, işbirlikçi ve güdülenmiş bir okuyucunun yapacağı minimum işlemlerdir. Sonuç olarak metnin küçük ölçekli (mikro) ve büyük ölçekli (makro) yapısı, onun iyi düzenlenmiş bir zihinsel sunumudur. Yani, tutarlı önermeler ağı biçimindeki sıralı bir '**metin hafızası'**dır (bk. Şekil 2.1.)[36]. Bu sunum birden çok eylemi destekleyebilecek kapasitede olacağı için okuyucu, metin tabanına bağlı kalarak okuduğu ifadeleri doğrulayabilir, metin ile ilgili soruları cevaplayabilir, metni hatırlayabilir ve özetleyebilir (McNamara vd., 1996, s. 3).



Şekil 2.1. Metin Hafızası

[36] Kintsch (1992) ile Eysenck ve Keane (2003, s. 355-360)'den uyarlanmıştır.

Bu açıdan tutarlılık[37] kavrama için son derece önem taşımaktadır. Ancak, McNamara vd., (1996, s. 5) okuyucuların kendi köprüleyici çıkarımlarını yaptıkları ve büyük ölçekli yapılar için kendi zihinsel süreç (makro) işlemlerini oluşturduklarında daha derin bir kavramanın gerçekleşeceğini düşünmektedir. Bu çıkarımlarına ilişkin kanıtı ise Kintsch'in (1988) "bir metnin sadece yüzeysel olarak kavranmasının önüne geçmek için tutarlılığın bozulması aracılığıyla metnin zorlaştırılması" doğrultusundaki Metin Anlama Modeli'nden getirmektedirler. Buradan hareketle de "Bir metnin herkes için en iyisi olamayacağı düşüncesini destekliyoruz" biçimindeki bir bildirime yer vermektedirler. Bu doğrultudaki açıklamalarının gerekçesini ise aşağıdaki biçimde sunmaktadırlar:

> Böyle dilbilimsel boşlukları doldurmak için belli bir derecede dünya bilgileri gerekse de bunun aksine kolay metinlerden kaynaklanan pasif işlemleme, daha bilgili okuyucuların ortaya çıkmasını sağlayabilecektir. Diğer yandan bilgi düzeyi düşük okuyucular ise tümüyle tutarlı bir metinden daha çok faydalanabilecektir. Ancak, bilgi düzeyi yüksek okuyucuların aktif işlemleme gerektiren bir metinden daha iyi öğrenebileceklerini düşünüyoruz.

Yukarıda ifade edildiği gibi "bir metnin herkes için en iyisi olamayacağı" varsayımı, hem kuramsal hem de deneysel arka plan bilgileriyle desteklenmektedir. Bundan dolayı da günümüz metinden öğrenme yaklaşımları açısından hâlen güncelliğini korumakta ve araştırmacıların önünde sürekli biçimde test edilmesi gereken bir varsayım olarak durmaktadır.

Ayrıca, bir metni metin tabanı seviyesinde bilmek, okuyucunun metni daha derin

---

[37] Kintsch ve van Dijk (1978), Haviland ve Clark (1974)'tan bu yana pek çok deneysel çalışmanın cümlelerdeki tutarlılığın kavramada oynadığı rolü çok açık bir biçimde gösterdiğinden bahisle söz konusu çalışmaların teorik yönlendiriciliğinin sanıldığından çok daha etkin ve kapsamlı olduğunu vurgulamıştır. Buna ilişkin kanıtlarını ise Prag Okulu dilbilimcilerinin (ör. Sgall ve Hajicova, 1977) konu-yorum ve önceden varsayma-iddia ilişkileri gibi koşullardaki açıklamaları ile cümlelerin verilmiş yeni bitiştirmeleriyle ilgilenmiş olan diğerlerinin (ör. Halliday, 1967) çalışmalarından elde etmiştir. Ayrıca Kintsch ve van Dijk, psikolojide bu görüşün en açık bir biçimde Clark tarafından ifade edildiğini ve Clark'ın kavramada tutarlılığın (verilmiş yeni daraltma) oynadığı role ilişkin söz konusu görüşü ile kendilerinin "Metin Anlama ve Üretmenin Bir Modeline Doğru" başlıklı çalışmalarında (1978) sunulan işlem modelinin birbirleriyle oldukça uyumlu olduğunu bildirmiştir. Kendilerinin tutarlılık kavramına ilişkin yaklaşım ve tutumlarının ise mantıksal ve önermesel bir ağ koşullarında bu sürecin modelleştirilmesi doğrultusunda biçimlendiğinden söz etmektedirler:

> Cümleler, anlam ve ilişkiye, sadece anlamın temellerinde ve onu oluşturan ögelerinde değil, ayrıca bir diğerini, genellikle öncekini yorumlamaya bağlanır. Bu gözlemin kavrama ile ilgili ilişkisi, bir dil kullanıcısının yeni gelen bilgiyi zaten sahip olduğu, her biri metinden, kaynaktan veya dil kullanıcısının genel bilgi sisteminden gelen bilgilerle ilişkilendirmeye ihtiyaç duymasıdır. Mantıksal ve önermesel ağ koşullarında bu süreci modelleştirdik: Fikirlerin ilgili kimliğini, bir metnin temelinin önermeleri arasındaki mantıksal ilişkilerin temelleri olarak aldık. İlişkili tutarlılık şüphesiz psikolojik olarak önemliyken, metin işleminin mantıksal bir teorisinde yorumlanması gereken diğer düşünceler vardır (Kintsch ve van Dijk, 1978, 389-390).

seviyede kavrayabileceği anlamına da gelmemektedir. Özellikle, anlamak için daha fazla çaba harcamayı gerektiren bilimsel metinlerde, metni anlayabilmek için yeniden üretebilme yetisinden daha fazlası gerekmektedir. Dolayısıyla bu durum, okuyucunun metinde açıkça verilmemiş bilgileri, metnin bilgi tabanı ile kendi bilgi alanından tamamlamasını sağlar. Bunun yanında, okuyucunun ön bilgisi ile metnin taban sunumunun bağlantılanabilmesi için önemli ölçüde aktif işlemleme gerekebilir. Bundan dolayı okuyucu amaçlarının zihinsel sunumları etkilediği ve metnin temsil edilebildiği üç seviyesi olduğuna bakılırsa (Zwaan'ın savunduğu gibi) "okuyucuların, amaçlarına bağlı olarak okuma anında bu seviyeleri oluşturan süreçlere, kaynakları farklı bir biçimde dağıttığı varsayılabilir" biçiminde düşünülmektedir.

Nitekim bu düşünceyi, Just ve Carpenter 1980'li yıllardan bu yana çalışma gündemlerinde sürekli olarak tutmuştur. Öyle ki onlar bunu, 1992 yılında yayımladıkları bir çalışmanın ("Kavramanın Kapasite Bağımlı Sınırlı/Sınırsız Teorisi/Teorileri[38] CAPS/3CAPS-READER/CC READER") çerçevesinde sistematikleştirmiştir. Onların çağdaşlarınca da aynı düşünce, çalışan hafızanın işleyen kurallarına dair en özelleşmiş bilgileri de kapsamına alarak daha üst düzey tartışmalara konu edilmiştir. Buradan hareketle de söz konusu düşünce hakkında daha bilgilendirici tanım ve açıklamalara gidilebilmiştir. Örneğin, bu yolu izleyen araştırmaların hedefindeki çözümlenmeyi beklenen olası bir problemin çok yönlü yapısını, Zwaan (1994, s. 920-933)'dan alınan aşağıdaki kısa bölüm aracılığıyla özetlemek mümkündür:

> Metin kavrama konusunda Whitney ve Clark (1989), düşük çalışan bir bellek kapasite/devresine sahip okuyucuların bir yoruma çabuk bağlanabilirken; daha yüksek çalışan bellek kapasite/devresine sahip okuyucuların karmaşık bir bölüm okurken yoruma bağlanmada gecikebileceklerini öne sürmektedir. Bu çalışmalar, çabukluk stratejisinin (Just ve Carpenter, 1987) dili kavramada baskın olabilmesine rağmen, karmaşık veya belirsiz[39] bir metinle karşılaştığında

[38] MacDonald ve Christiansen (2002, s. 35-36), Just ve Carpenter'ın (1992) Anlamanın Kapasite Teorisi'yle dilbilim bilgisinin ifadesinden işlevsel olarak ayrılmış bir dilbilim işleyen hafizasını varsaydıklarını, ancak Waters ve Caplan'ın (1996) bu yaklaşımı eleştirmelerinden (ayrı bir çalışma hafızası düşüncesini engellediğinden) söz etmektedir. Bu nedenlerle kendilerinin ise dil anlamaya ilişkin bağlayıcı yaklaşım tarafından desteklenmiş alternatif bir açıklama sunduklarını ifade etmektedir. Onlara göre kapasite süreci, bağımsızca değişebilen birlikten değil mimarî ve tecrübe şebekesinden oluşmaktadır. Yani, söz konusu süreç deneyim ve ağ mimarisinden doğmaktadır. Bu durumda kavramadaki kişisel farklılıklar, ayrı işleyen hafıza kapasitesindeki değişikliklerden değil onun yerine **dil tecrübesi ve biyolojik faktörlerin etkileşiminden** kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı bu alternatif açıklamalarının, önceleri ayrı işleyen hafıza kapasitesine atfedilmiş anlama sonuçları için daha üstün bir açıklama sunmak amacıyla yapılmış ya da yapılacak olan araştırmalara da yerinde bir modelleyicilik yapabilecek görünümde olduğunu ifade etmektedirler.

[39] Örneğin, bu ciddi sınırlandırmalara karşın kendi modellerinin günümüzde bile oldukça faydalı olabileceğini gösterdiklerini savunan Kintsch ve van Dijk (1978, s. 393), anlayışın "normalde olduğu kadar karışık ve farklılaşmamış bir süreç olarak görüldüğü takdirde araştırılabilir durumdaki kesinlik

> okuyucuların bu stratejiden sapabileceğini savunur. Böyle durumlarda okuyucular, metnin yorumunu geciktirebilir.

Durum modeline göre okuyucu, metnin sağladığı bilgiyi önceki bilgisi ile birleştirmek için alınan yeni bilgiyi okunan belirli bir metinden çok metnin konusuna ilişkin genel alan bilgisine göre düzenleyip yeniden yapılandırma yolunu izler. Sonuç olarak ortaya çıkan zihinsel sunum, metnin daha derin bir biçimde kavranmasını sağlar ki bu da ayrı bir hafıza birimi yerine, okuyucunun uzun süreli hafızasına ve bilgisine bağlanmış bir sunumdur. Böylece, metinsel bilgi sadece sıralı hafıza izleriyle değil okuyucunun zihnine bağlanmasını sağlayan paylaşılan bilgiler aracılığıyla da geri çağrılabilir. Bu sayede yeni bilgi beklenmeyen durumlarda ve problem çözme işlemlerinde de kullanılabilir hâle gelir. Sonuç olarak, metin tabanı, durum modeli ve zihinsel yapılar ekseninde gelişen sürecin bir değerlendirmesini, bütünleştirici çerçeve bilgileri dâhilinde McNamara, Kintsch, Songer ve Kintsch (1996, s. 4)'te görmek mümkündür:

> Yine de metin tabanı ve durum modeli iki ayrı zihinsel yapı gibi düşünülmemelidir. Her ne kadar okuyucu tek bir zihinsel yapı oluştursa da analiz amacıyla bu yapının doğrudan metinden türeyen yönü ile bilgi ve çıkarım temelli diğer yönünü birbirinden ayırmak uygun olacaktır. Aynı ögeler, genel olarak, farklı bir yol ile aynı tür ilişkilerde bulunacaktır. Aslında, bir grup çalışma bu iki seviyeli sunumun değişken etkilerini bir rotayı izleme (Perrig ve Kintsch, 1985), bilgisayar programlama işlemi (Schmalhofer ve Glavanov, 1986) ve çıkarımsal nedenleme (Mannes ve Kintsch, 1987) gibi farklı görevler üzerinden düşünmemizi sağlar.

2.1.2. Bilgi, Önerme Yapısı ve Metin Bağlantıları

1970'li yılların başında bilgi sunum teorilerinin gelişmesi, metin kavrama üzerine bilişsel araştırmanın sonraki süreçlerinde pek çok yönden etkili olmuştur. Bu

---

bildiren soruları formül halinde basitçe ifade etmenin imkânsız" olduğu düşüncesindedir. Hatta bu açıdan modellerinin bol miktarda ilginç ve araştırılabilir problemler sağladığını öne sürerler:

> Metin belleği hakkında daha fazla sadeleştirilmiş sorular sorabiliriz. Örneğin, ana fikrin yukarısında rapor edilen bilgide ileri sürülen fikir ve ayrıntıların azalmış oranları var mıdır? Her türlü kısa süreli ara bellek kullanımı, okuma etkinlikleri sırasında fonolojik kodlamayı bularak bir devamlılığa mı karışmıştır? Arabelleğin boyutu, strateji seçimi ve makro süreç işlemlerine göre bir kişi karakterize edilebilir mi? Bu ve benzeri soruların izinde problemin çeşidine bağlı olarak sıradan bir bireyin sahip olabileceği farklı eğitimsel alternatifler bulunduğu görüşü de öne sürülebilir. Birbirine benzer bir şekilde, yakın gelecekte, geleneksel okunabilirlik kavramı ile "Kim için ne okunabilir, neden?" sorusunu yer değiştirebilme imkânımız olacak ve bilmeye veya anlamaya dair metinleri ve öğrenme metotlarını öyle bir şekilde planlayabileceğiz ki hedef alınan belli gruplara uygun olabilecektir.

teoriler, ağ yapıları şeklindeki kelime birimleri arası ilişkileri[40] göz önünde canlandırmak için metin içeriğinin temel analiz birimini önerme şeklinde adlandıran bir kıstası ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucunda da süreci kuramsallaştırmak çerçevesinde temel bilgiler kümesi ortaya çıkarılmıştır (ör. anlamın temel birimi olarak cümle). Cümlelerin nispeten iyi tanımlanmış analiz birimleri olduğu bilgisi, aynı zamanda

[40] Örneğin bu bağlamda Kintsch ve van Dijk (1978), bir hikâyeden çıkarılan önermeleri (Baddeley ve Hitch 1974 tarafından öne sürülen) çalışan bellek sistemine benzer sınırlı bir kapasitenin (çalışan) kısa dönemli tampon bölgesine eklemiştir. Ek önermeler köprü çıkarımlardan oluşturulmuş ve metnin kendisinden doğrudan çıkarılanlara eklenmiştir. Onlara göre tampon bölge çok sayıda önerme içerdiğinden okuyucu bunları birbiriyle uyumlu bir şekilde birleştirmeye çalışır. Daha detaylı olarak düşünüldüğünde ise bir aracı paylaşan önermeler (ör. aynı anlamı taşıyan iki kelime) birleştirilir. Önermelerin birleştirilmesi sadece tampon bölgede olmakta ve böylece kısa dönemli hafızanın kapasitesi tarafından da sınırlandırılmış olmaktadır. Bir işlem döngüsü vardır. Düzenli aralıklarla tampon bölgedeki birkaç ana önerme dışında her şey boşaltılır. Yalnızca yüksek dereceli ve hikâyenin yapısında veya son anda sunulmuş olanlar tampon bölgede korunur (Eysenck ve Keane, 2003). Diğer yandan Kintsch ve arkadaşları (1975), aktif tampon bölgede daha uzun tutulmalarından dolayı yüksek dereceli (önem) veya daha orta dereceli önermelerin düşük dereceli önermelere göre daha iyi hatırlanmaları yanında büyük yapıya dâhil olma olasılıklarının daha yüksek olacağı ve bu yüzden de metin için gerekli belleğin hem küçük yapıya hem de büyük yapıya dayandığını ifade etmektedir. Onların bu tahminin çoğu araştırmayla da doğrulandığı bilgisine yer veren Eysenck ve Keane (2003), önermelerin derecelendirilmesi (önem düzeyleri açısından) çerçevesinde söz konusu işlemin önemine dair kanıtları, Kintsch ve Keenan (1973), Ratcliff ve McKoon (1978, 1980) ve Kintsch (1974)'ten hareketle sunmaktadır. Buna göre cümle ve paragraflardaki önerme sayısını çoğaltmalarına karşın kelime sayılarını eşitleyen Kintsch ve Keenan (1973), her eklenen önermeden dolayı cümlenin okuma süresini artıran yöntemi kullanmıştır. Örneğin, "Romulus, Roma'nın efsanevi kurucusu Sabine'nin kadınını zorla aldı" cümlesi dört önermeliyken "Cleopatra'nın onun Roma dünyasının aldatıcı politik figürüne aptalca güvenmesinde yatmaktadır" cümlesi sekiz önermelidir. Bundan dolayı, Kintsch ve Keenan'e (1973) göre ikinci cümlenin okuma süresi her eklenen önermeden dolayı artmıştır. Ratcliff ve McKoon (1978) ise katılımcıları kelimelerin daha önceden verilip verilmediği açısından karar vermeleri gereken bir hafıza testine tabi tutmuşlar, cümlede verilen kelimenin daha önceden kullanılan testteki önermeyle aynı olduğu durumun, daha yakın ve farklı bir önermeden olduğu duruma kıyasla daha hızlı hatırlandığını bulmuştur. Örneğin, "Çar için önemi olan mozole, alana hâkim bir yerdeydi" cümlesindeki "alan" kelimesi daha önceki testte geçen önermeyle aynı olduğunda (ör. mozole) cümlede daha yakın ve farklı bir önermeden olduğuna kıyasla daha hızlı hatırlanmıştır (ör. "çar"). Yine Kintsch (1974), farklı modellemeler yoluyla metin için bellekteki küçük yapı ve büyük yapı arasındaki etkileri ayırt etmeye çalışmıştır. Katılımcılar henüz ya da on beş dakika önce okudukları metinde açık ve örtülü çıkarımlar olup olmadığına karar vermiştir. Anında yapılan testlerde açık olarak belirtilen önermeler örtülü olarak verilen önermelere göre daha hızlı belirlenmiştir. Ancak on beş dakikadan sonra iki tür önermeyi belirlemede hiçbir farklılık görülmemiştir. Teoriye göre küçük yapıda açık önermeler örtülü önermelere nazaran daha iyi sunulmalarına karşın büyük yapıda her ikisi de eşit şekilde sunulurlar. Bu açılardan küçük ve büyük yapı arasındaki farklılıklar için kanıtları değerlendiren Eysenck ve Keane (2003), önerme benzeri sunumların metnin algılanmasında ve bellekte önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Onlara göre ortalama önemi olan önermeler fikri (ör. ana düşünceyle ilgili olanlar), özellikle daha iyi ezberlenmektedir. Buna ilişkin kanıtlarını ise daha önceki araştırmaların "çünkü onlar için aktif tampon bölgede orantısız miktarda zaman harcanması bulgusu ilginç ve akla yatkın" biçimindeki sonuçlarına dayandırırlar. Yine, Kintsch ve van Dijk (1978) tarafından öne sürülen modelin ana sorunlarını ele alan değerlendirmelerinin ana dayanağı ise söz konusu modelde nelerin atıldığına ilişkindir. Örneğin onlara göre, söz konusu modelde önermelerin nasıl oluşturulduğunun detayları ile köprü çıkarımların nasıl oluşturulduğu ya da şemasal bilgilerin metinsel bilgiyle nasıl birleştirildiği açıkça kodlanmamıştır. Hatta onlar, bu duruma ilişkin düşüncelerini Rayner ve Pollatsek (1989)'teki benzer tespitlerle de güçlendirmeye çalışırlar: "Rayner ve Pollatsek şuna işaret etti ki ayrıştırıcıların anlaşılması ve uyumu konusu önermeleri sadece bağlantılarla birleştirmekten daha fazlasını gerektirmektedir. Bu nedenle, önerme örgülerinin yanı sıra diğer yapılara da ihtiyaç duyulacaktır. Örneğin Kintsch ve van Dijk (1978), bir metnin bütünlüğünün birçok kez yinelenen aynı değişkene dayandığını iddia ederlerken hatalıydılar. Sonuçta aynı birey hakkındaki ilişkili olmayan bir seri, uyumlu olmayacaktır. Ancak modelde böyle gibi sayılacaktır." (Rayner ve Pollatsek, 1989, s. 299'dan aktaran: Eysenck ve Keane, 2003, s. 355-357).

cümlesel analizlere dayalı değerlendirme sisteminin oldukça güvenilir olduğu biçimindeki önemli bir yöntembilimsel sonucu da içerir. Buna ek olarak, cümlesel değerlendirme sistemlerinin bulunması, metin içeriğinin teorik analizi için genel bir çerçeve bilgisi oluşturmakla kalmayıp deneysel çalışmaların tekrarlanabilirliğine ilişkin temel seviye bilgilerini de açığa çıkarmıştır[41]. Sonuç olarak, kimi çalışmalarda anlamın bazı farklılıklarının sunulması açısından cümle elverişsiz bulunsa da aslında onun çoğu araştırmacının amaçlarını karşılar boyutta güçlü ve esnek bir sunumsal yapıda olduğunu vurgulayan diğer bir grup araştırmanın da varlığı bir gerçektir (Anderson ve Bower 1973'ten aktaran: Lorch ve van den Broek, 1997, 213-246). Öyle ki metindilbiliminin ilk yıllarında van Dijk, Petöfi ve Rieser (1973) gibi bilim adamları Üretici Dil Bilgisinin (Generative Grammar) sınırları içerisinde metni cümle dizileri olarak betimleme girişiminde bulundular. Bu nedenledir ki cümle dil bilgisinin, cümleleri bileşenlerine göre betimlediği yolla metinler kıyaslandığında, anlam cümleler tarafından kurulmuş bir yapı olarak değerlendirilmekteydi. Örneğin, Üretici Dil Bilgisine göre cümle: "Cümle → İsim öbeği + Fiil öbeği" formu kurallarının yeniden yazılmasının bir sonucudur. Bu nedenle, metin dil bilgisinde bir metnin cümlelerden meydana geldiği varsayılır: "Metin → Cümle 1…". Nitekim psikolojide 'hikâye dil bilgisi' olarak değerlendirilen olgu, 1970'lerin sonlarında bu bağlamda geliştirilmiştir (Thorndyke, 1977; Rumelhart, 1977).

Bu araştırmalara göre bir 'hikâye'nin ana hatlarını çevreleyen yapılar toplamı, şu örnekte olduğu şekliyle özetlenebilir: Bir olay yeri (bir zamanlar, ailesiyle ormanda yaşayan küçük bir kız vardı. Kırmızı Başlıklı Kız olarak bilinirdi) ve bir 'bölüm'den (Bir gün annesi ondan büyükannesine yemek götürmesini istedi….) oluşup aynı tip yeniden yazma kuralları yardımıyla bölümler bir 'olay' (Neden bu kadar büyük bir ağzın var? diye sordu) ve bir 'tepki' (Kurt yatağından fırladı ve küçük kızı yedi) biçiminde sunulabilir.

[41] Metin içerisindeki bilgiyi öze (yani teorik makro yapıya) indirgemek düşüncesiyle Kintsch ve van Dijk (1978, s. 364) makro işlemcileri psikolojik bir araştırma raporu üzerinde test ederek modelin deneysel olarak test edilebileceğini ileri sürmektedir:

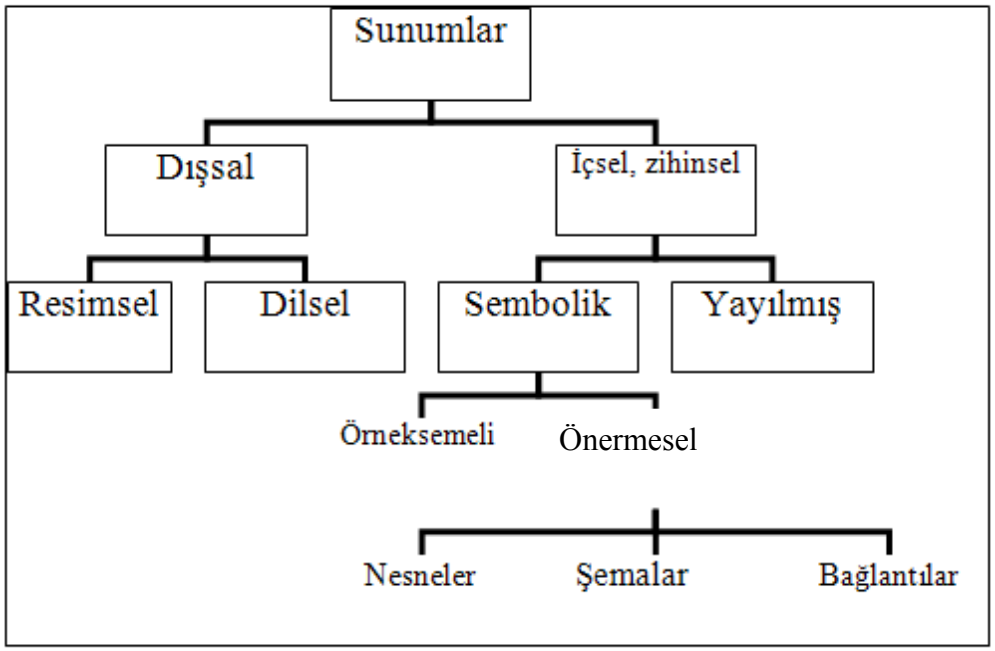
> Bununla birlikte yine de bu model sadece tanımsal bir model değildir. Model, hem deneysel kurallarla nitel olarak karşılaştırılabilen benzetimli sonuç kurallarını hem de deneysel modellerde görülen kesin türden çıkarımların da yapılabilmesinin önünü açacaktır. Bu yolla metindeki önermelerin sıklığının detaylı bir tahmini de ortaya konulabilecektir. Ki ancak bu şekilde model, geleneksel istatistik metodlarıyla test edilebilir.

Hikâye → olay yeri + bölüm

Bölüm → olay + tepki (Sanders ve Sanders, 2006, s. 599-600)

Bu bağlamda zihinsel sunum konusunu tüm disiplinler içerisindeki ‘en karmaşık, çözümlenmesi güç ve zaman alan’ bir probleme eşdeğer olarak varsayan Pavio (1986), araştırmacıların zorlandığı bu konudaki yapısal kısıtlamalardan ancak işlevsel analizlerin işlem zenginliği sayesinde kurtulabiceğini öne sürer. Aslında, Pavio’nun dikkat çektiği nokta işlevsel özellikli analizlerin dilin açıklayıcı biçimine gönderimde bulunmasıdır. Bu yolla Pavio, önermelerin paylaştırılamayan konuşmacı ve dinleyici bilgisi düzleminden söz konusu bilgilerin paylaşılabilir olduğu geniş açılı bir düzleme taşınması durumunun öneminden söz etmektedir.

Bu açıdan, sunumlar arasında birçok farklılık görülebilir. Günlük yaşantımızın dışsal sunumları (yazı, resim ve grafikler) ve bizim zihinsel sunumlarımız arasındaki büyük farklılıklar gibi. Dışsal sunumlar pek çok değişik yapıdadır. Haritalar, menüler, yağlı boyamalar, planlar, yazılı dil gibi. Ancak, genel anlamda dışsal sunumlar, yazılı (tipik olarak sözcükler) ve grafiksel imgelerdir (resimler, grafikler). Resimler ve şemalar gerçek dünyaya daha yakındır. Çünkü onların yapıları dünyanın yapısına benzer. Zihinsel sunumlar ise sembolik ve anolojik sunumlar gibi farklı açılardan da incelenmektedir. Ancak, bağlantıcılığın doğuşuyla birlikte araştırmacılar alt sembolik zihinsel sunumlar fikrini öne sürdüler. Bunlar bağlantıcı ağlarda anlam kurma ve kavramanın etkinleşmesi olarak sınıflandırılmış ve yayılmış sunumların bir sonraki evreye geçişini de hızlandırmıştır. Nitekim, sözü edilen farklı türdeki sunumların ve onların arasındaki faklılıkların bir taslağı Eysenck ve Keane (2003, s. 244)’den yararlanılarak Şekil 2.2.’de sunulmuştur.



Şekil 22. Zihinsel Sunumlar

Bir sunum, bize nesneyi hatırlatacak her bir imge, işaret ya da semboller toplamıdır. Yani sunum, nesnenin yokluğunda bile onun yerini alır. Bu olgu dış dünyadan bir parça veya hayal gücümüzden bir nesnedir (kendi iç dünyamız). Bir başka açıdan da semboller insan aklı işlemlerinin kişiye özel (kişisel) sayılan çıkarımları yapabilmesinde bilgiyi bir araya getirmenin araçlarını sağlar. Örneğin Fodor (2000), bu çeşit zekâ birleşimini "dışa çekim" olarak açıklayarak bilişin standart işlemsel teorilerinin, sembolleri açıklayıp açıklayamayacağından kuşku duyduğunu ifade etmektedir. Fodor'un bu kuşkusuna yönelik bir tartışmanın uzantılarını Anderson ve Lebiere (2003)'de gözlemlemek mümkündür[42]. Onlar, Newell'ın daha önceki belirlemeleri çerçevesinde 'dışa çekim' ya da 'merkezden uzak erişim' tanımlamarıyla

[42] Lebiere ve Anderson, Newell'ın görünüşe göre bu kıstası (semboller ve soyutlamalar) açıklamakta mekanizma ile işlevselliği karıştırdığını düşünmektedir. Konuyu tartıştıkları çalışma metinlerinde görüldüğü kadarıyla onlar işlevselliği zihinsel birleşimdeki kapasite olarak değerlendirmektedir. Buna ilişkin açıklamaları ise şu şekildedir: "Bu kıstası diğerleriyle istikrarlı kılmak (ve ön yargısız) düşüncesiyle bu yeteneği köreltiyoruz. Tam olarak, mekanizmayı anladığımızda Newell'in amaçladığı duyuda daha çok ya da daha az semboller bulunduğunun ortaya çıkacağını düşünüyoruz. Daha da önemlisi, "Beynin bu sembolleri nasıl elde ettiği ve ilişkilendirdiğini haritalandırdığımızda kimi sürprizler yaşanacağına inanıyoruz. Bütün bunlara ilaveten bu konulardaki öngörülerimizin hızlıca kullanıma girmesi ve ulaşılacak yargılarda yer bulması arzusuyla zihinsel birleşim için altıncı kıstası, *kelimenin tam anlamıyla,* körelttiğimizi açıklıyoruz." Bu nedenle, bu kıstası tekrar isimlendirmeyi istedik. Aslında, Newell bunu **"Semboller ve Soyutlamalar"** olarak belirtmişti ve bu kıstas üzerine olan tek açıklaması da 1990'daki çalışmasında geçmektedir. Buna göre "Akıl, sembolleri ve soyutlamaları kullanabilir ve kendimizi, yalnızca inceleyerek bilebiliriz." Newell (1992), insanların sembolle ne anlatılmak istendiğini tam anlamıyla anlayamamaları karşısındaki hayal kırıklığını dile getirmiş olsa da bu durum, konunun aslında ne denli tartışmaya açık olduğu gerçeğini bir kez daha açıklamaktadır (daha geniş bilgi için bk. Anderson ve Lebiere, 2003).

sembol ve bağlantılı yapılar ilişkisini açıklarken (bilgi bütünleşmesi) devamlılığında da Newell'ın söz konusu belirlemelerine karşıt yöndeki itirazların kısa bir örneğine, yine Newell (1990, s. 427)'dan seçtikleri bir bölüm aracılığıyla yer vermekte ve sonuç olarak bu kıstası açıklamada, Newell'in mekanizma ile işlevselliği karıştırmış olabileceğini iddia etmektedirler (Anderson ve Lebiere, 2003, s. 587-590):

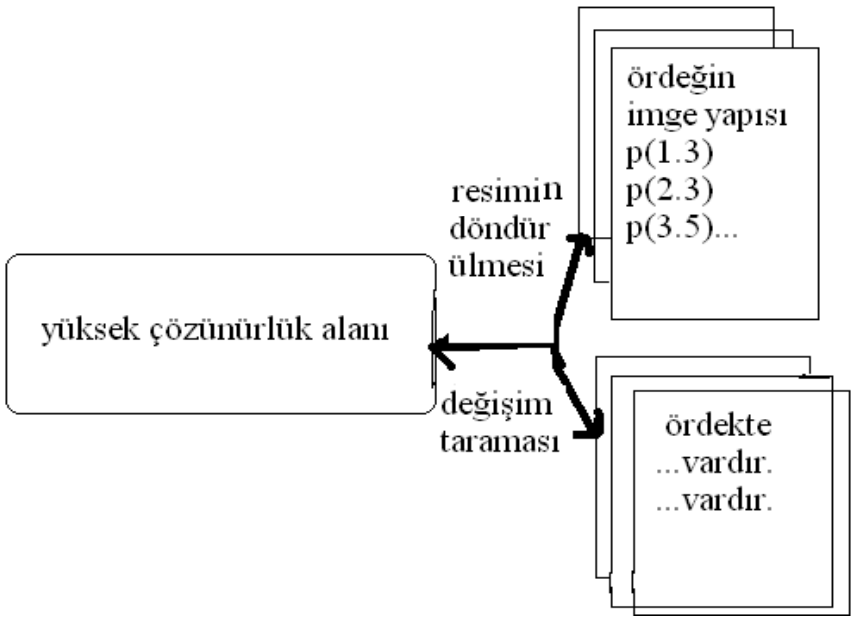
> Semboller, sistemde fiziksel olarak başka bir yerde bulunan bilgi bağlantılı yapılara merkezden uzak erişim sağlar. Merkezden uzak erişimin olabilmesi için sadece alanın sınırsız bölümünde kodlanabilen sınırsız bir bilgi miktarıyla insan aklının içerdiği engin bilgi miktarı eşleştiğinde, fiziksel olarak daima yerel olan hareketten doğan işlem sistemlerindeki bir kısıtlamaya ihtiyaç vardır. Bu yüzden kodlanan bilgi, alanda yayılmalı böylece işlemenin gerektiği yere depolandığı yerden sürekli nakledilmelidir. Semboller gerekli merkezden uzak erişimi gerektiren araçlardır.

Bilgi, önerme ve söylem seviyelerindeki sunumsal ilişkilerin işleyiş düzeni hakkındaki bilişsel bilim ve dilbilim kaynaklı açıklamaları, standart bir dizine kavuşturmak amaçlı bir başka yaklaşımın örneğini ise Langacker (1991b)'de görmek mümkündür. Buna göre **'bilişsel dilbilgisi'** ile **'yapı dil bilgisi'** arasındaki fark bağlamında, bilişsel dil bilgisine göre yapılar 'sembolik ilişkilere' indirgenebilir görülürken, yapı dilbilgisine göre ise dilbilgisel sınıfların ve diğer yapı organizasyonlarının ayrı bir seviyesi' olarak görülmektedir. Bu anlatılanların daha geniş bir açıklamasını ise Dirven (2002, s. 81-82) şu şekilde yapmaktadır:

> Bilişsel dilbilim sadece sözcüksel ya da dil bilgisel bir teori değildir; aynı zamanda dilin pragmatik ve söylem boyutlarını da içeren tüm işlev ve yapılarını kapsar. Söylemde, Fauconnnier'in (1985/1994) **zihinsel uzamlar** dediği (dilbilimsel olan ya da olmayan) çeşitli bilgi çerçevelerine başvurulur. Söylemdeki her söz (hatta her anlamlı sözcük), bir durumun zihinsel simgelenmesine yol açar. Zihinsel simgelemelerin yorumlarını çözmek için sadece dilbilimsel deneyimleri değil aynı zamanda konuşma durumunu ve çoğunlukla **gerçek dünya bilgisi** olarak adlandırılan ansiklopedik bilgiyi de kullanırız. Her söz konuşmacının **bakış açısı** olan zihinsel bir uzama dayanır ve muhtemelen konuşma anında diğer katılımcılarla paylaşılır. Bu, **taban uzamdır** (uzam 0). Taban uzamda, şu çok tartışılan örnekte olduğu gibi yeni uzamlar açabiliriz: *Düşledim, Monroe idim ben ve beni öptü.* Burada, *düşledim* taban uzamın bir parçasıdır ve düşlemek fiili **yeni bir uzam** oluşturan **uzam-oluşturucudur** (uzam 1) ve ikinci ***ben*** *(Monroe idim)* artık taban uzamdaki birinci *ben (düşledim)* ile aynı değildir ama *Monroe'*ın kendi kendisini değil de konuşmacıyı öptüğü yeni bilgi çerçevesinin bir parçasıdır, yani taban uzamdaki *ben*. **Zihinsel uzam teorisi,** üretici dilbilimdeki mantık odaklı akımlarca çözülemeyen birçok göndergesel problemleri çözmek için bilişsel bir alternatif olarak ortaya çıktı; ancak, Fauconnier (1997) ile Fauconnier ve Sweetser'in (1996) çalışmalarında, söylem ve süreçlerinin kapsamlı bir bilişsel teorisine dönüştü. Süregelen söylemin gelişmesinde, konuşmacı(lar) ve dinleyici(ler) açılan bütün zihinsel uzamları takip etmek zorundadır ve daha da ayrıntılarına

inmek için her an uzamlardan birisine geri dönebilirler.

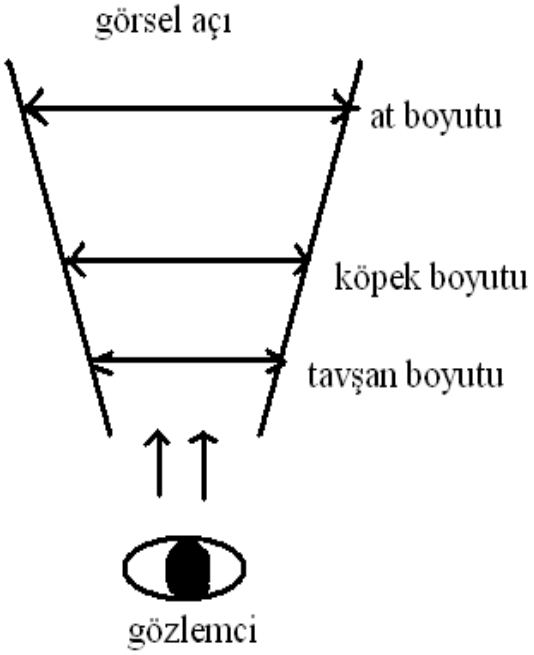
Bu süreçler, uzun zamanlı hafızadaki imge ve önermeler yardımıyla depolanmış bilgileri kullanarak uzamsal ortamda en yüksek çözünürlüklerde resim çevirme, tarama ve değişim işlemlerinin yeniden yapılanmasıdır. Bu durum, Kosslyn'in aşağıdaki şemasal diyagramı üzerinden de açıklanabilir. Kossyln'nin teorisi işlemci bir modelde detaylandırılmıştır ve yüzeysel olarak özetlenmiştir. Örneğin, bir ördek imgesini oluşturduğumuzu düşünelim. Buna göre, teori birçok yapı ve işlemi içerecektir. Ördeğin yansıtılacağı uzamsal ortamda, ördekle ilgili bilgiyi depolayan önermeler ya da imge kümeleri ile bu bilgilerden imgeyi oluşturan süreçlerin tamamı ortamda bulunur.



Şekil 2.3. Kosslyn'in Resim Çevirme, Tarama ve Değişim İşlemlerinin Yeniden Yapılanması

Diğer yandan, Kosslyn'e (Kossyln, 1980, 1981, 1987, 1994; Kossyln ve Shwartz, 1977'den aktaran: Eysenck ve Keane, 2003, s. 267-270) göre görsel imgeler belirli bir uzamsal ortamda sunulur. Bu açıdan uzamsal ortamın dört ana özelliği vardır: "(1) Özel bir şekli ve uzamsal ilişkileri göstermek için belirli bir kapasitesi vardır. (2) Yüksek çözünürlük alanı merkezdedir. (3) Ortamda detayları gösteren tanecikli yapı vardır. (4) İmge ortamda genişletilirse zayıflamaya başlar." Ayrıca, uzun dönemli bellek iki çeşit bilgi yapısı içermektedir: İmge ve önerme depolama. İmge depoları uzamsal ortamda imgelerin nasıl sunulduğuna dair bilgiyi saklar ve bu depoların kıyaslamalı bir yapısı vardır. Önerme depoları nesnelerin parçalarına dair bilgiyi ve bu parçaların

birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu içerir ve önermesel biçimdedir. Sonuçta birçok işlem, imge ve önerme depoları ile uzamsal ortamı üretmek, yorumlamak ve imgeleri çevirmek için kullanır. Örneğin, Stephen Kosslyn'in 'Beyinde İmgeler Oluşturma ve Kullanma (aynı zamanda bir Görsel Betimleme Sinirbilimi Örneği)' isimli diyagramı ise şu şekildedir:



Şekil 2.4. Kosslyn'in Betimleme Teorisine Göre, Görsel Betimleme Sinir Bilimi Örneği

Yukarıda sözü edilen boyutta bir birliğin ortaya çıkışı, 1970'lerin sonlarına kadar gitmektedir. Bu yıllarda temsilcilerine kavuşan bilişsel dilbilim, dili insan beyninin algılama, hafıza, dikkat, duygu, akıl yürütme vb. gibi bilişsel yeteneklerinin interaktif bir parçası olarak değerlendirmiş ve bu nedenle de kategorilerin klasik bir biçimde tanımlandığı Aristotelesçi inançtan[43] (akıldan bağımsız bir gerçeğin varlığı) ve

[43] Dirven (2002, s. 77) söz konusu klasik tanımlamayı Dilbilim Ansiklopedisi (Edt. Kırsten Malmkjær, 2002) için kaleme aldığı bilişsel dilbilim maddesi çerçevesinde konuyla doğrudan ilgili daha önceki çalışmaların da bildirimlerine dayanarak (ör. Rosch, 1973, 1977b, 1978; Berlin ve Kay 1969; Geeraerts 1989) **prototip teorisi ve organizasyon** ara başlığı altında ayrıntılı bir biçimde açıklamaktadır. Buna göre kategorilerin **klasik tanımlarındaki Aristotelesçi** inanç, bir kategorinin tüm üyelerinin (ör. meyve) belli gerekli özellikleri paylaştığını varsayar; yani tüm kategori üyeleri üye olarak eşit statüye sahiptir ve bu **kategori sınırları** kesindir. Örneğin,

> meyve kategorisi için tatlı, yumuşak ve çekirdekli olma özellikleri **gerekli ve yeterli** özelliklerdir. Bu durumda, bazı meyve türleri kategorinin dışında kalabilir: Limon (tatlı değildir), avokado (mutlaka yumuşak değildir) ve muz (görünürde çekirdekleri yoktur) gibi. Çilekler daha çok ravent gibi görünür, çünkü çalılıklarda veya ağaçlarda değil, yerde yetişir. Meyve midirler? Ratent bir meyve değilken, bir çilek neden meyvedir?

kesin doğruların belirtilmesi olasılığından temellenen geleneksel dil yaklaşımlarına karşıdır. Dolayısıyla, bilişsel dilbilim felsefi temel olarak fenomonolojik yaklaşımı benimsemiştir. Buna göre, bütün bireylerin dünya ile maksatlı ilişkileri vardır ve bilinçlenmeleri de bu dünya ile kurulan fiziksel tecrübeler yoluyla gerçekleşir. İkinci olarak, bilişsel dilbilim Saussure'cü[44] ve ikinci kuşak yapısalcı gerçeklere, özellikle 'dil (language) ve kişisel söz (parole)', eşzamanlılık-artzamanlılık, sözcük-dil bilgisi vb. gibi ikili yapılara da karşıdır. Dilbilimsel işaretin nedensizlik iddiası; bir neden arama ve dilbilimsel örgütlenmelerin görüntüsel prensipleri ile yer değiştirmiştir. Üçüncü olarak bilişsel dilbilim; dili özerk bir yapı, prensipte diğer bilgi türlerinden özellikle ansiklopedik bilgiden ayrılmış olarak gören üretici dilbilgisine de karşıdır. Dolayısıyla bilişsel dilbilim; dilbilimsel bilgi ile ansiklopedik bilgi arasında kesin bir ayrımın olmadığını ortaya koymaktadır. Goldberg'in de (1995: 5) dediği gibi **'Dili bilmek, bilgidir'** (Haiman 1980; Geeraert 1985, s. 355; Lakoff ve Johnson 1980, s. 181'den aktaran Dirven 2002, s. 76-82).

2.1.2.1. Metin Bağlantılarının Sunumu

Bilgi kuramında bağlantılı kavramlar olgusuna çok az ilgi gösterilmiştir. Bunun nedenlerinden birisi, nesne kavramları için her koşulda çalışan niteleyici listeleri arasındaki bağlantıların tanımlanması denemelerinde karşılaşılan psikolojik güçlüklerdir[45]. Bu güçlüğü gidermeye dönük durum dilbilgisi modeli çerçevesinde

---

Kategoriler içindeki ya da arasındaki bütün bu karışıklık kategorilerin bir prototip bakış açısına işaret eder. Ki bu durum kategorilerin; özelliklerin 'objektif' bir derlemesini yansıtmadığını, bunun yerine daha çok elmalar, armutlar ve portakallar gibi açık, merkezî 'prototipik' üyelerden ya da avokadolar, limonlar ve çilekler gibi daha az merkezî, hatta kenarda kalan üyelerden oluşan tahminler olduğunu gösterir. Bu yüzden, kategorilerin üyelerinin eşit statüleri yoktur ve kategori sınırları kesin değildir (ör. ceviz ağaçta yetişir ama bu üç temel özelliği paylaşmaz). Kategoriler Wittgenstein'ın (1953,1968) Almanca kategorisi Spiele 'oyunlar' için gösterdiği gibi, bir ölçüde **'aile benzerlikleri'**nin üzerine de kuruludur. Merkezî üyeler hakkındaki yorumlar, kenardaki üyelerinkinden çok daha çabuk ilerler ve herhangi bir kategori hakkında akıl yürütme de kategorinin iyi örnekleri hakkında ne bilindiği üzerine kurulur.

[44] Saussure dilbilimi göstergebilimin bir parçası olarak görse de dilsel yapının organizasyonu olarak, temelde tek bir göstergesel prensip olan sembollülük üzerinde durmuştur. Daha algısal ve deneyimsel temelli olan göstergesel bir dil bakış açısıyla (ör. Haiman 1985, 1986) göstergesel prensipler (ör. görüntüsellik ve bağlamsallık) önemli olarak görülmektedir. Kısmen algı ve dil arasındaki ilişkisellik açısından pek çok standartlaştırılmış açıklamalardan birisi olarak işlev gören görüntüsellik prensibinin düzeni, dilbilimsel düzenin üç alt prensibince gözlenebilir duruma gelir. Bunlardan en öne çıkanı ise, dizgisel düzen prensibidir. Buna göre algılanmış ya da kavranmış dünyamızda olayın sırası dilbilimsel yapının tüm seviyelerinde yansıtılır (Dirven, 2002).

[45] Bahse konu bir girişim denemesinde karşılaşılabilecek olası güçlüklere, dönemlerinin önde gelen iki

Charles Fillmore'un (1968) öne sürdüğü bağlantıcı kavramlar yaklaşımı olan yüklemlerin özneler gibi değer alması seçeneği (Kintch, 1974; Normen ve Rumelhart, 1975), yaygın bir çözümleyici alternatif olarak kullanılmaktadır. Karşılaşılan güçlüğe özgü bağlantıları örneklemek açısından "insanlar sunum planındaki özne boşluklarını hangi nesnenin doldurduğunu bilmeleri yanında onların uzamdaki konum ve uygun rolleri hakkında da karar verebilmelidir" düşüncesi[46], yaygın bir örnek olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla kavramların birçok anlambilimsel örgü modeli, bu tür sunumlarda kullanılmaktadır[47]. Örneğin, *vurmak* ve *tekmelemek* gibi ilişkisel kavramlar, ağlardaki budaklar arasında adlanmış bağlantı olarak gösterilir (Eysenck ve Keane 2003, s. 244-252).

Eysenck ve Keane'ın yukarıda verdiği bilgiler, aynı zamanda bağlantısal kavramlar ve şemaların önermesel açıdan nasıl sınıflandırıldığı sorusunun da bir cevabıdır. Ancak, bu bağlantısal kavramlar eleştiriden de uzak değildir. Örneğin, Laird Herrmann ve Chaffin (1984) ikna edici bir biçimde bu önermesel sunumların, bağlantıların anlam teorisini kurmada gerekli yeterliliğe sahip olmadığını açıklayarak, bahse konu olan kısa eleştirilerini güçlü bir mantık formu çerçevesinde (herhangi bir anlam teorisi, bu ağ sunumlarınca gösterilebilir) yaparlar. Buna göre Laird Herrmann ve Chaffin (1984), eleştirilerini kısa fakat oldukça güçlü bir formülasyonla ilgili konu üzerinden gerekçelendirmektedir.

Yine, aynı problem hakkında değerlendirmede bulunan Zwaan ve Rapp (2006, s. 731-735), bilginin nasıl organize edildiği konusunu problemin sadece bir kısmı olarak

---

uzman araştırmacısı LaBerge ve Samuels'in (1974) "Kavrayış uygulamasındaki karmaşıklık, normalde düşünmek eyleminin kendisi kadar muazzam görünüyor" biçimindeki ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

[46] Yani, Ali'nin kılıcı olduğunu, Ahmet'in yapıcı ve meyve tabağının araç olduğunu bilmeli ve onların konumdaki uygun rol ve durumlarına ilişkin karar verebilmelidirler. Buna göre; genel anlamda nesneler, ilişkiler ve bunların birleşimleri arasında ayırım yapmak anlamlı görünmektedir (olaylar ve durumlar). En basit seviyede, objeler bildiklerimizin önemli bir bölümünü oluşturur. Çok detaylı bilgiler vardır, (Benim evcil köpeğim X) ve genel bilgiler vardır (Evcil hayvanlar, köpekler ve eşyalar). Bir nesne kavramı (köpek gibi) bağlantısal kavramlardan (vurmak, sıçramak ve öpmek gibi) kolayca ayırt edilebilir. Bazı varsayımlara göre birisi nesneler ve bağlantılarını ilişkilendirirken diğeri olayları tanımlamak için şemasal yapıları tanımlamaya başlar. Bu varlıkların tümü önermesel sunumlar kullanılarak tanımlanır. Nesne kavramlarından "köpek" kelimesinin anlamı özellik listeleri ile anlatılır. Örneğin, bir köpek dört bacaklı, havlayan, hızlı nefes alan vb. özelliklerle betimlenmektedir. Özellikler ayrıca önermesel sunumlardır. Bu açıdan anlambilimsel özellikler filozof, dilbilimci ve psikologlar tarafından çeşitli biçimlerde, anlam belirleyicisi ve anlambilimsel ilkeller olarak adlandırılır. Dünyadaki belirli bir nesne –benim köpeğim X- bu nitelikleri taşıdığında köpek olarak teşhis edilebilir. Eğer başka türlü nitelikleri varsa kedi veya tavşan olarak tanımlanabilir. Bu önermesel tanımlar nesnelerin kategorilerini belirlemede yardımcı olur. Ayrıca kuramsal bilgimizi organize etme ve nesneleri sınıflandırma yeteneğimizi geliştirmemizde özellik listeleri önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle nesne ve anlambilimsel hafıza, kavramları ve bunları sınıflandırma doğrultusundaki araştırmaların odak noktası olmuştur (Eysenck ve Keane, 2003, s. 248-249).

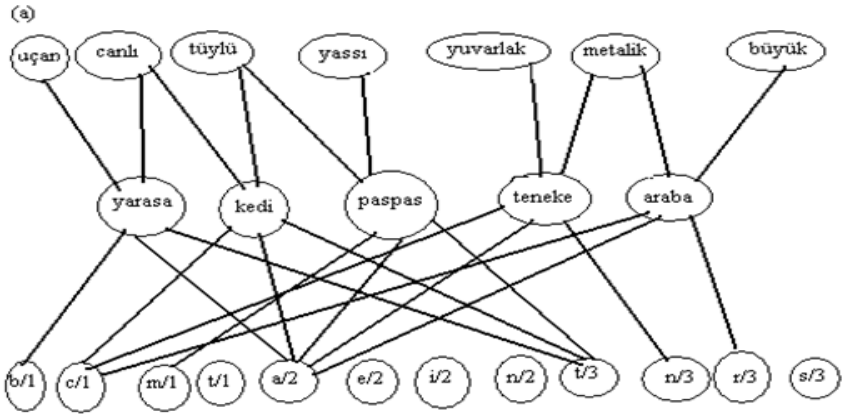
[47] Daha ayrıntılı bilgi için bk. Anderson, 1976, 1983; Collins ve Loftus, 1975; Quillian, 1966.

görerek eşit derecede önemli bir başka konuya "kavrama sırasında bilginin nasıl geri kazanıldığına" dikkat çekmektedir. Bu dikkatlerine ilişkin bir gerekçelendirmeyi ise çıkarım işlemi aracılığıyla bilginin geri kazanılmasından hareketle yaparlar. Üstelik, metin/söylem kavraması üzerine olan diğer çalışmalarda da metindeki bilginin geçmiş bilgiye nasıl bağlandığı konusu sorgulanmakta ve genellikle çıkarımsal sürece gönderimde bulunulmaktadır. Örneğin, Zwaan ve Rapp daha önceki araştırmaların (McKoon ve Ratcliff, 1992; Myers ve O'Brien, 1998; Graesser vd. 1994) sonuçlarından hareketle işe koyulmuşlar; ancak kendi araştırmalarının bulguları ışığında bu terimin (akıl yürütmeye benzer planlanmış ve yavaş bir işlem ortaya koyduğu için) az da olsa yanıltıcı olduğunu dile getirmiştir. Sonrasında ise, söz konusu belirlemelerini veri tabanından örnekledikleri şu açıklamalar aracılığıyla zenginleştirmiştir:

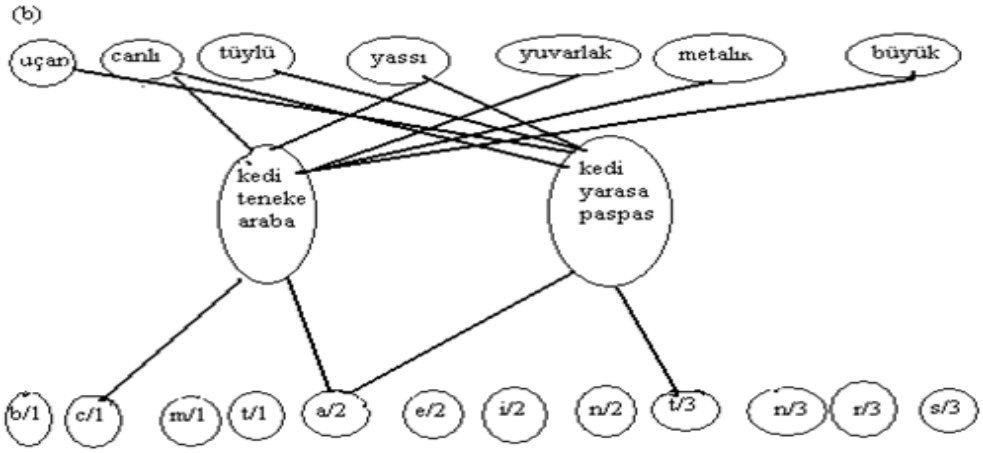
> Bilgi sunumu araştırmalarının da gösterdiği gibi, bilginin genellikle otomatik olarak veya en azından pasif olarak etkinleştirildiği düşünülmektedir. Bu bakımdan çıkarım üretimini, bilgi etkinleştirmesi veya birleştirmesi olarak düşünmenin daha uygun olacağı ifade edilmektedir. Bir dizi çıkarım çeşidi bulunmaktadır. Örneğin bağlayıcı (veya köprüleme *bridging*) ve ayrıntılı çıkarımlar vardır. Bağlayıcı (connective) çıkarımlar, iki ardışık metin ifadesini bağlama yolunu sağlamaktadır. Örneğin aşağıdaki iki cümleyi düşünün: 'X, ateşe su döktü. Ateş söndü.' Bu iki ifade, suyun ateşi söndürdüğü bilgisini etkinleştirerek birleştirebilir. Bu nedenle, 'Su ateşi söndürür' burada bağlayıcı çıkarım işlevi görmektedir. Ayrıntılı çıkarım, tanımlanan durumun zihinsel sunumunu artıran, ancak ifadeleri birleştirmek için ihtiyaç duyulmayan bilginin etkinleştirilmesidir. Gereç çıkarımları *(instrument inference)*, ayrıntılı çıkarımın bir çeşididir. Kestirimsel *(predictive)* çıkarımlar üzerine olan tartışma, doğrudan daha genel bir konuyla ilgilidir: "Kavramanın, zihinsel sunumun etkin bir yapısını veya bilgi etkinleştirmenin daha pasif şeklini kapsama uzunluğu." Bu konudaki uç bir düşünce de "kavramanın, belirlenen durumun detaylı, aynı zamanda 'yüksek çözünürlükteki' zihinsel sunumuna ulaşmak için kavrayıcının, akıl yürütmeye benzer çok etkin bir işlem olan köprüleme *(bridging)* ve detaylı çıkarımlar üretmek için bilinçli bir çalışma yapmasıdır. Diğer bir uç düşünce ise geçmiş bilginin, gelen uyarıcı işleminin bir işlevi olarak otomatikman geri çağrılmasıdır. Burada kavrayıcı böyle pasif etkinleştirmenin bir işlevi olan birleşim ile geçmiş bilgiyi pasif olarak etkinleştirmektedir. Her iki görüş de araştırma bulgularıyla tam olarak desteklenmemektedir. Bu nedenle birçok teori, ikisinin ortası bir yerde durmaktadır. Bazıları, kavrayıcıların ayrım olmadan çıkarımlar üretemediğini belirtmektedir. Diğerleri ise pasif bellek işlemleriyle 'kolay elde edilen' *(easily available)* bilginin etkinleştirilmesine odaklanmaktadır. Söylem kavramanın kapsamlı bir modeli muhtemelen her iki işlem dizisini de başlatmaktadır.

Bu konuyu eleştirel bir bakış açısıyla tartışan diğer bir çalışma da Johnson Laird ve arkadaşları (1984) tarafından gerçekleştirilmiştir. Onlara göre, yukarıda anlatılan üretim, etkinleştirme ve çıkarım gibi ilişkili süreçler sadece bağlantılardır. Bu nedenle, söz konusu bağlantılara ait kapsam ve genişlik farklılıklarını kullanarak bu teorilerin

ilişkili fenomeni aslında çok az açıkladığı sonucuna ulaştılar. Örneğin anlambilim alanı ağlar modellemesinin, dilsel tanım ve zihinsel sunum arasında ortaya çıkan boşluğu görmezden geldiğini, 'kedi paspasın üzerinde' örneğinden hareketle açıklamaya çalışmıştır. "Kedi paspasın üzerinde' durumu zihinsel olarak birçok farklı biçimde gösterilebilir; örneğin kedi paspasın ortasında, kedi paspasın sol kenarında, kedi paspasın üzerinde tek ayak durarak kırmızı çizgili bir şapka takıyor." Bütün bunlar, aynı zamanda anlambilimsel çıkarım olan dilsel tanımın alternatif zihinsel modelleri (ör. bağlantıcı) olarak da sunulmuştur:



Şekil 2.5. Bağlantıcı Sunumlar(a)



Şekil 2.6. Bağlantıcı Sunumlar (b)[48]

[48] Yukarıdaki şekli Rumelhart ve McClelland 1986'dan uyarlayan Eysenck ve Keane'in (2003, s. 276) değerlendirmeleri aşağıdadır:

> Üç katmanlı bağlantıcı örgünün iki örneği, en alt tabaka bir kelimedeki belirli yerlerdeki belirli yazı birimlerini sunan birimleri içerir. Orta katman tüm kelimeleri çağrıştıran birimleri içerir ve üst katman kelime anlamının anlambilimsel özelliklerini sunan birimler içerir. Örgü (a) orta katmandaki kelimelerin bölgesel sunumlarını

Araştırmacılar, insanların aktif olarak ürettikleri bilgileri kendilerine sunulan bilgilerden genel olarak daha iyi hatırladığını ve alışılmadık durumlarda, bu bilgileri daha verimli kullandıklarını saptamıştır. Dolayısıyla, okuma sırasındaki aktif çıkarım başarılı olduğunda, mevcut kişisel bilgi tabanı ile metinden gelen bilgi[49] arasında daha fazla bağlantı kurulacağından öğrenmeye katkısı olabilir (Mannes ve Kintsch, 1987). Aktif çıkarım, aynı zamanda liste türü metinden öğrenme literatüründe de (Slamecka ve Graf, 1978; Chi ve Bassok, 1989) önemli bir işlem birimi olarak ortaya çıkmaktadır. Sonuçta, diğer kavramlarla çoklu bir bağ oluşacağından iyi içselleştirilmiş bilgiye ihtiyaç anında hem daha kolay erişilebilir hem de kullanıma daha uygun bir aktivasyona temel teşkil edebilecek durumdaki zihinsel sunum etkileşmeleri sağlanmış olacaktır.

Diğer yandan 'metin' ve 'söylem' arasında bağlama dayandırılan bir ayrımın, "Metin, çevreleyen bağlamın etkilerini hesaba katmaksızın dilin kendisinden meydana gelir" biçimindeki çerçeve bilgisine karşı Werth (1999, s. 45-48), "Nasıl olursa olsun, söylem de bir dil olayıdır, dille beraber kendisini destekleyen bağlamla birliktedir" değerlendirmesini ortaya koymaktadır[50]. Hemen ardından da metni üretme ve anlama

---

kullanır, hâlbuki örgü (b)'nin daha dağılımlı bir sunum kullanan bir orta katmanı vardır. Örgü (b)'nin orta katmanındaki her bir birim tüm bir kelime dizisindeki herhangi birimin yazıbirimsel sunumuyla etkinleştirilebilir. Sonra bu birim, kendini etkinleştiren herhangi bir kelimenin anlamında sonradan ortaya çıkar ve her anlambilimsel özelliğe girdi sağlar. Sadece "kedi" kelimesini içeren kelime dizileri örgü (b)'de (bu kelime dizilerinden girdi alan anlambilimsel özellikler sadece "kedi"nin anlambilimsel özellikleri olduğuna dikkat) gösterilmiştir.

[49] Bir bilgi ünitesinin nasıl yapılandığı sorusu çerçevesinde bilgi organizasyonlarının kavramadaki rolünün önemine işaret eden Kintsch ve van Dijk (1978, s. 390-391), özellikle bir metnin temeli olan önermelerin nasıl daha yüksek bir düzendeki bilgi ünitelerinde organize edildiğinin gösterilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Onlara göre,

> … bir metnin önermeleri, eğer onlar tarafından gösterilen bilgilerle ilişkili ise, bağlıdır. Olası bir dünyada (ya da ilgili olası dünyalarda) bilgiler arasındaki bu ilişkiler koşullara bağlı; şartlı ilişkinin, olasılık, uyuşabilirlik veya olanaklı kılınabilirlikten sıraya dizilebileceği yapının tipik bir şeklidir. Bu yüzden bir bilgi diğer bir gerçeğin, mümkün, muhtemel ve ihtiyaç duyulan bir durumudur veya bir bilgi diğer bir bilginin mümkün, muhtemel ve ihtiyaç duyulan bir sonucudur. Mantıksal bir metin temelindeki önermelerin bu bağlantı ilişkileri tipik bir şekilde: "ve", "ama", "çünkü", "yine de", "henüz", "o zaman", "sonraki" vb. gibi bağlantılarla ifade edilir. Bilgiler böylece, geçici düzenleme veya önerme ilişkilerine, bilginin daha karışık ünitelerini biçimlendirmek için katılır. Aynı zamanda, bilgilerin cümlecik ya da cümlelerin durum yapılarında ifade edilen kendi iç yapıları vardır.

[50] Filozoflar ve dilbilimciler bir ifade ile onun kastı arasında ayrım yaparlar. Örneğin klasik açıklama, anlamda değişen ama aynı kasta sahip olan (Venüs gezegeni) Sabah Yıldızı ve Akşam Yıldızını karşılaştırır. Bir cümlenin anlamının belirli bir bağlamda kullanıldığında bir ya da bir dizi durumu adlandırmak için işlev yerine getirdiği düşünülmektedir. Ancak çoğu cümle, bağlamlarına dayanılarak birçok farklı anlam ifade etmek için kullanılabilir. Örneğin "Biz buradayız" cümlesi, kimin söylediğine ne zaman ve nerede söylediğine bağlı olarak farklı anlamlar ifade eder. Bu açıdan "Belirli bir bağlamda kullanıldığında bir cümlenin anlamı" diye yazmayı sürdürmenin yorucu olacağını ifade eden Laird ve Bryne (2002, s. 646-648), şayet ayrım önemli değilse cümleleri ve ifade ettikleri anlamları adlandırmak için önerme (iddia) karşılığını kullanmaktadır.

kabiliyetimizin iki ana kaynağı olduğuna ilişkin yargısını ifade etmekte ve bu iki kaynağa ilişkin betimsel bilgileri de metinsel ve anlambilimsel işaretler sınıflaması yoluyla sunmaktadır (Werth, 1999, s. 47-65):

> 1. Metinde nerede olunduğu (örnek olarak, ilk olarak, sonuçta, yukarıda, daha sonra).
> 2. Hangi metin varlığına gönderimde bulunulduğu (örnek olarak, bir, bu, bu gibi, onlar).
> 3. Cümleler arasındaki ilişkiler, bağlaçlar (örnek olarak, bununla birlikte, buna ek olarak, buna bağlı olarak, ya da, şimdiye kadar).
> 4. Konuşmacı ve onun söyledikleri arasındaki ilişki (örnek olarak, bana kalırsa, açıkça söylemek gerekirse, aslına bakılırsa, tarihsel bakış açısınca).
>
> **Anlam bilimsel bağlantıların *(özünde ise)***:
>
> **1.** Kelimelerin anlamları.
> **2.** Metin üreticisi tarafından birçok metin kesiti aracılığıyla oluşturulmuş metin dünyası için yararlanılan kaynaklar (varlıkların ilişkili oldukları diğer varlıklar ve hareketler. Açıklamaları, katıldıkları ilişkiler ve işlemler).
> **3.** Metnin kendi dünyası. Bu dünya derece derece devam eden söylem tarafından belirlenmiştir ve konuşmacının genel bilgisiyle metnin birleşiminden oluşmaktadır. Böylece **söylem**, kendi ayırıcı bağlamıyla **metnin** birleşimidir. Her söylem katılımcısı, belli bir miktar bilgiyle söylem olayına girer, önermeler kendi bilgi altyapılarına sahiptir.

Werth'in sözünü ettiği metin üretme ve anlama kabiliyetimizin kaynakları konusu, "Söylem İşleme Süreçleri" başlığı altında değişik açılardan ele alınmaktadır. Bu kapsamda Cook ve Myers (2004, s. 279), "Senaryo Öykülerde Söylem Rollerini İşleme: Bağlam ve Dünya Bilgisinin Etkileri" başlıklı bir araştırmalarında, "Okuma modellerinin çoğu, anlamsal bilginin bağlamsal bilgiden daha önce bir etkiye sahip olduğunu varsayar" saptamasında bulunarak kendi (şimdiki) çalışmalarının sonuçlarını "daha etkileşimli bir işlemle tutarlı olduğu" biçiminde değerlendirmekte ve bağlamsal bilginin anlamsal bilgi ile ön bilginin işlenmesini kolaylaştırmak için etkileşime girebileceği tezini, daha önceki araştırmaların rehberliği çerçevesinde ayrıntılı bir sunumla açıklamaya çalışmaktadır. Kendi yaklaşımlarının bilgi işlemlemeyi tanımlamak için kullanılan modeller tarafından yapılan tahminlerle de uyumlu olduğunu, sözcük (ör. Kaydedilmiş Erişim Modeli [Duffy vd., 1988]), sözdizimsel (ör. Sınırlama Modeli [McDonald vd., 1994]) ve söylem [ör. Hafıza Kaynaklı Metin İşleme Görüşü Cook, 2000; Gerrig ve McKoon, 1998; Myers ve O'Brien, 1998; O'Brien, Cook ve Derepentigny, 2001; Rizzella ve O'Brien, 2002]) seviyeleri açısından gerçekleştirilmiş daha önceki çalışmaların sonuçlarından hareketle savunmaktadır:

> Söylem bağlamı bir metindeki bir kelimenin kavranmasını sözcüksel erişimi kolaylaştırarak ya da önceki metinle hedef kavramın birleşimini

> kolaylaştırarak etkileyebilir. İki deneyde, rol doldurucuların birleşimi üzerinde bağlamsal etkiyi senaryo öykülerde incelemek için gözle izlenecek ölçüler kullandık. İki deneyde de bağlam, rol doldurucuların birleşimi üzerinde ilk etkiye sahiptir. Ancak, sonraki-hedef işleme ölçüleri anlamsal bilginin birleşimi etkilemeye devam ettiğini belirtti. Sonuçlar okuma üzerinde bağlamsal etkinin birkaç teorisi bakımından tartışılır. Bilgi iki aşamalı işleme modelini destekler gibi görünür: Birinci aşamada, yeni başlayan metin aktif hafızanın kavramlarına bağlanır; ikinci aşamada, eski ve yeni bilgi arasındaki bilgi değerlendirilir (s. 268-269).

2.1.2.2. Metin Bağlantısal Sunumları İçin Anlambilimsel Ayrıştırma

Cümlelerin anlaşılmasında iki ana işlem basamağı bulunmaktadır. Öncelikle, her bir kelimenin sözdizimsel yapısının (dilbilgisel) analizi gelmektedir. Buna teknik olarak ayrıştırma denilebileceğini ifade eden Eysenck ve Keane (2003, s. 335), bu çerçevede dilbilgisi tam olarak nedir? sorusunu yöneltmektedir. Bu sorudan hareketle "dilbilgisi kelimelerin bir araya getirilme biçimiyle ilgilidir" biçimindeki görüşlerini ileri sürmekte ve bu görüşlerine ek olarak da kelimelerin bir araya getirilme biçiminin dinleyici ya da konuşmacının bazı genel bilgileri paylaşması durumunda, Altmann'ın da (1997: 80-844) işaret ettiği gibi, anlam taşıyacağı ve bundan dolayı da önem kazacağı olgusundan söz etmektedir. Bu ortak bilgi, "dilbilgisi"dir[51]. İkinci olarak ise bir anlam analizinden söz edilebileceğinden bahisle "Burada şuna değinmek gereklidir" biçimindeki açıklamalarının ışığında "Bir cümlenin amaçlanan anlamı asıl anlamıyla aynı olmayabilir. Amaçlanan anlam konusundaki çalışmalar edimbilim olarak bilinir. Asıl anlamın amaçlanan anlam olmadığı durumlar ironi, istihza ve hafif ifade gibi kuramsal işlevleri içerir" ifadelerine yer vermektedir. Dolayısıyla, metinden öğrenme ve öğrenilen bilgiyi hatırlama süreçlerinde okuyucular hem metnin kendisine hem de değişik yollarla edindikleri ön bilgilerine başvurmaktadır. Metni kavrama ve hatırlamanın başarılı bir biçimde tamamlanabilmesinin koşulu durumundaki bu iki düzeyin birbirleriyle nasıl bir etkileşim içerisinde olduğu konusu, uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir (ör. Spilich, Vesonder, Chiesi ve Voss, 1979; Fincher-Kiefer, 1992). Pek çok araştırmacının dikkatini çeken ve üzerinde yoğun bir biçimde çalışılan bu konunun önemi, 'Ön bilginin anlamsal bellekteki kavramların

[51] Chomsky gibi dilbilimciler (1957, 1959), dilin düzenliliğini ve üretilebilirliğini ölçmek için kurallar üretmiştir. Bir kurallar dizisi genellikle dilbilgisine işaret eder. Bu açıdan Eysenck ve Keane (2003: 336), dilbilgisinin (genel olarak) söz konusu bir dilde kabul edilemeyecek olanları reddederken; üretilebilecek tüm olası cümleleri de içermesinin önemine aşağıdaki örnekten hareketle işaret etmektedirler: "Harris'in öne sürdüğü gibi, bizim dilbilgisi bilgimiz bize "Matthew gitmek üzere" cümlesinin dilbilgisi açısından doğru "Matthew gitmek muhtemel" cümlesinin ise yanlış olduğundan emin olmamıza yardımcı olur."

yönüyle bağlantılı olması'ndan kaynaklanmaktadır. Örneğin Myers ve Q'Brein (1998), metin işleme modelleri çerçevesinde bu bağlantının, okuyucunun metni anlamasında kullanabileceği ilgili bilgileri harekete geçirmek için önemli olduğuna dikkat çekerken Wolfe (2005) ise anlamsal çağrışımlar büyük olasılıkla metin yapısını çözümlemede önemlidir tezini savunmaktadır. Ayrıca Wolfe, metin yapısını çözümlemede önemli olan diğer bir faktörünse metnin kendi içindeki kavramların organizasyonu olduğunu düşünmektedir. Bundan dolayı Wolfe (2005), anlamsal çağrışımlar ve metin belleği açısından metin organizasyonunun farklı metin türleri için farklı görünümler sergilediği varsayımında (Linderholm ve van den Broek 2002'e dayanarak) bulunmaktadır[52]. İlave ve yeni bilgi olarak ise "Metnin ait olduğu türe özgü eski bilgilerle birleşmesinin yanı sıra okuyucuların, metindeki bilgilere odaklandıkları ölçüde kendi stratejilerini ayarlayabildikleri gözlenmektedir" çerçevesindeki anlama stratejileri konulu araştırmaların sonuçlarına yer vermektedir:

> Tabii ki birçok işlem stratejilerini harekete geçirebilecek farklı türde metinler var. Bu araştırmada betimleyici ve açıklayıcı bir dizi örnek metin kullandım. *Betimleyici* ve *açıklayıcı* terimleri, çoğu yerde farklı ve bazen de örtülü amaçları olan bir dizi özel metinleri kapsar. Bu deneylerde betimleyici metinler, zamansal ve nedensel olarak birbirleriyle ilişkili olan olayların sırasının açıklandığı metinlerdir. Günümüzdeki betimlemeler, bir amaca ulaşmak için bir dizi eylemde bulunan bir veya daha fazla kahramanın çevresinde dönmektedir. Açıklayıcı metinler ise yapı, işlev veya okullarda öğrenilebilecek insan dolaşım sistemi, volkanlar ve Amerika sivil savaşı gibi

[52] Wolfe (2005, s. 362-364), bir metindeki metin ögelerinin (kavramların) düzenlenişi ve metin parçalarının anlamsal açıdan birleştirilmesinin (bu analizlerin) metinler için hafızayı bağımsız olarak etkilediğini vurgulamaktadır:

> Metin organizasyonunda daha merkezî (Kintsch'in CI modeli tarafından değerlendirildiği gibi, 1998) ve anlamsal olarak metnin başlığı veya bağlamıyla daha ilgili olduğunda (Landauer ve Dumais'in LSA modeli tarafından değerlendirildiği gibi, 1997) metin parçaları daha iyi hatırlandı. Ayrıca deney 1'de kavram etkileri (anlamsal), açıklayıcı metinleri betimleyicilerden çok daha iyi hatırlamayı öngören LSA modeliyle metin türü fonksiyonu olarak farklılık gösterdi. Bu sonuçlar genelde metin hatırlama için anlamsal kavramların önemli olduğunu gösterdi. Ayrıca bir metnin türünün; bu kavramların, metni işleme ve hatırlama görevleriyle ilgili olabileceği boyutu değiştiren bilgi işleme stratejilerini harekete geçirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu deneylerde, açıklayıcı ve betimleyici metinlerin genel türlerini sunmak için metinleri seçtim. Öyle ki onlar hatırlama üzerinde metin organizasyonu ve anlamsal çağrışımların (kavramların) etkilerini incelemede başlangıç noktası olarak görev yaptılar. Bu sonuçlar yine de iki sebepten daha çok bir ön uygulama gibi görülmelidir. Birincisi; burada kullanılan metinler arasında birçok farklılık var (özellikle deney 1'de). Betimleyici ve açıklayıcı metinler için kullandığım örnek, organizasyon, tutarlılık, insan karakterlerinin varlığı ve kelime dağarcığı açısından farklılık gösterdi. İkincisi; betimleyici ve açıklayıcı metinler arasındaki ayrımı, geçici ve serbest bir yapıya sahip öğretici denemeler gibi birçok örnekte belirlemek zor olabilir. Ayrıca okuyucular, bilgi işleme stratejilerini okuma amaçları bazında değiştirebiliyor (Linderholm ve van den Broek, 2002; Zwaan, 1994), bu yüzden eğer okuma amacı değişirse burada belirtilen sonuçların şekilleri de değişebilir. Sonuç olarak; hem metin türü hem de okuma amacı ileriki çalışmalarda incelenmek için önemli faktörler olacaktır.

> konulara ait olayların kronolojisi hakkında temel bilgi sağlamak için oluşturuldu. Bu iki tür arasında birçok yapı, değişken olarak karıştırıldığı için kesin çıkarımlar yapmak zordur. Bu nedenle metnin oluşturuluş amacı, bilginin nedensel tutarlılığı, ana karakterin varlığı ve okuyucuların bu metinleri hangi koşullarda okudukları gibi birtakım değişkenler bakımından değişiklik gösterir. Ayrıca, betimleyici ve açıklayıcı türlerin kendi içinde de farklı tarzda alt tipleri vardır (s. 359).

Wolfe, metin türlerinin olası farklı işlem stratejileri gerektirebileceğinden hareketle anlamsal çağrışımların bağımsız etkileri ve metin düzenlenişinin (metin türü olarak), ilk aşama olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, cümlelerin birbirleriyle ilişkili olduğunu gösterir durumdaki ögelerin birimlere ayrıldığı metin belleği zihinsel sunumunu, okuyucuların metni kavrama aşamasında nasıl oluşturduklarını gösteren önceki araştırmaların sonuçlarına[53] (özellikle van Dijk ve Kintsch'in 1983) dikkati çekmektedir: "Bu parçalar daha sonra cümle içinde metne dayalı bir sunum oluşturmak için birleştirilir. Temel metin, bir metnin metin ögelerinin organizasyonunu yansıtan metin yapısı tarafından belirtilen zihinsel bir sunumdur."

---

[53] Ayrıştırma işleminin en başarılı modellerinden birisi de Kintsch ve Van Dijk (1978) tarafından geliştirilmiştir. Onların modelinde iki ana birim bulunmaktadır: Değişken (bir kelimenin anlamının yansıtılması) ve önerme (gerçek bir değer yüklenebilecek durumdaki en küçük anlam birimi, bu genellikle bir cümlecik veya cümledir). Örneğin, bir hikâye metni iki ana seviyedeki yapıları oluşturmak için işlemden geçirilir: Metinden çıkarılan önermelerin bağlantılı bir yapı oluşturduğu küçük yapı (mikro) seviyesiyle küçük yapının gözden geçirilmiş bir sürümünün oluşturulduğu seviye olan büyük yapı (makro). Buna göre metnin büyük yapısı kurulurken, mikro önermeler silinir veya genelleştirilir. Ya da başka bir yapıyla yer değiştirilir veya değiştirilmeden devam ettirilir. Genellenemeyen önermeler konu dışıysa silinmektedir. Genellenebilen önermeler, genellemenin uygunluğuna göre makro önermeselleşebilir. Büyük yapıya dâhil edilmiş olanlar, yüksek olasılıkla bağlantılı olmayanlardan daha ilgilidirler. Böylece ilk büyük ölçekli işlem, mikro önermelerin genellemelerini şekillendirmektir. Dahası Kintsch ve van Dijck (1978), genel soyut makro kural çeşitlerinin anlam gereklilik ilişkisine dayandığını ve bunun da hem gerçeklik hem de anlam kodladığını belirtirler. Onlara göre büyük ölçekli yapı (apaçık) türetilmiş küçük ölçekli yapıyla ima edilmelidir. Çünkü, gerçek işlemde dikkat edilmesi gereken büyük ölçekli yapılar, tamamlanmamış temel bilgilerden sonuç çıkarabilir. Makro kuralların esas kısıtlamaları ise bir önerme metindeki diğer bir önermenin yorumu olabileceğinden hiçbir önermenin silinememesi durumudur. Hatta, bu durum söz konusu büyük ölçekli yapının tutarlılığını ve kendisine bağlılığını da temin eder. Bu kapsamda, makro kurallar bilgisini Kintsch ve van Dijk (1978, s.366), aşağıdaki alt başlıklar altında açıklamaktadırlar:

> **Silme**: Her bir önermede, hem dolaylı hem dolaysız olarak sonradan ortaya çıkmış durumdaki yorumlar önermeden silinebilinir.
> **Genelleme**: Her bir önerme serisi, genel önermenin en yakın üst kümesiyle değiştirilebilir.
> **Yapılandırma**: Her bir sıralı önerme, mikro yapıyla yeniden not edilmiş, doğal durumda, bileşenli ve sonuçlu öneriyle değiştirilebilir.
> Makro kurallar, her koşulda çalışmalarını sağlamak için bir şema altında uygulanır. Böylece makro kurallar fiilen anlamsız, özetlenmiş ve genellenmiş bir durumda olmaz. Diğer yandan, makro yapılar hiyerarşik bir düzendedir. Dolayısıyla makro işlemler bağlantısallığın çok daha zorlu ölçütleriyle pek çok devrede uygulanır. Makro (büyük) yapının en alt seviyesinde, pek çok önerme kontrol şemasıyla ilintili olarak sınıflandırılır ve makro işlemler talimatlara göre gerçekleştirilir. Sonraki seviyede, ilintisellik için daha katı ölçütler varsayılır, böylece ilk seviye makro önermelerden sadece bazıları ikinci seviye makro önermeler olarak devam eder. Sonraki seviyelerde, ölçüt daha da güçlendirilir, ta ki tek bir makro önerme kalana kadar (metnin başlığı).

Yukarıdaki analizlerin uygulamalarına ilişkin bilgileri, Wolfe'un (2005) **Betimleyici ve Açıklayıcı Metinler için Bellek: Anlamsal Kavramlar ve Metin Organizasyonun Bağımsız Etkileri** başlıklı çalışmasından hareketle açıklamak mümkündür. Wolfe anlamsal çağrışımlar ve metin organizasyonunu, bellekteki bağımsız etkileri bakımından değerlendirmektedir. Bu çerçevede anlamsal çağrışımların (Landauer ve Dumais (1997)'den hareketle) bellekteki metin bilgilerinin açığa çıkarılmasındaki rolünü incelemektedir. Dahası metin tabanı sunumunun (Kintsch 1998'den hareketle), bilişimsel modeller tarafından tahmin edilebileceği ya da hesaplanabileceğini de savunmaktadır. Nitekim Wolfe farklı işlem basamaklarında bu iki etkinin gücünün, hafıza (bellek) açısından hangi ölçüde değiştiğini (betimleyici ve açıklayıcı metinler üzerinden) değerlendirmek amacını gütmüştür.

Anlamsal çağrışımlar ve metin organizasyonunun somutlaştığı bir sunum planını yapılandırmaya çalışan Wolfe, bu amaçla van Dijk ve Kintsch'in (1983) çalışmasından yararlandığı bir cümleyle hedeflediği sunumun bir örneği ve onun analizine ulaşmaktadır. Bu kapsamda "İnsan dolaşım sistemi hakkında temel bilgileri tanımlayan bir metin düşünelim" ipucuyla okuyucuyu yönlendiren Wolfe, "Kan bir inç kalınlıktaki ana atardamar denilen büyük bir kanal yoluyla kalbi terk eder *Blood leaves the heart through a big tube called the aorta, which is an inch thick*" cümlesini[54] çözümlemeye çalışır. Bu cümlenin birçok metin ögesi (kavramı) içerdiğini (AYRILIR, KAN, KALP, KANAL, BÜYÜK, ATARDAMAR, İNÇ-KALIN) ve metin işlemenin farklı teorilerinin hafızadaki bu ögelerin nisbî gücünü tahmin etmede araçlar sağlayabileceğini, cümlenin önermesel yapı analizinden[55] açığa çıkan karışık önerme dizileri aracılığıyla açıklamaya çalışmaktadır:

LEAVES BLOOD

HEART

TUBE BIG

AORTA

INCH-THICK

[54] Anlamsal kavramların bir analizi, bu metin ögelerinin her birinin dolaşım sistemi genel başlığı için ne ölçüde önemli olduğunu düşünmeyi gerektirir. Sezgisel kanı, *kalp, kan ve atardamar* genel başlıkla en yakın ilişkiye sahip gibi görünüyor ve kişi onların iyi hatırlanacağını tahmin eder. Onlar, bu özel cümlede oynadıkları rolü dikkate almadan, dolaşım sistemi başlığıyla ilgilidir. Bu anlamsal kavramları kullanmak, bu öğelerin cümle içi görevlerinden bağımsız olarak daha iyi hatırlanmasını sağlayacaktır (s. 359-360).

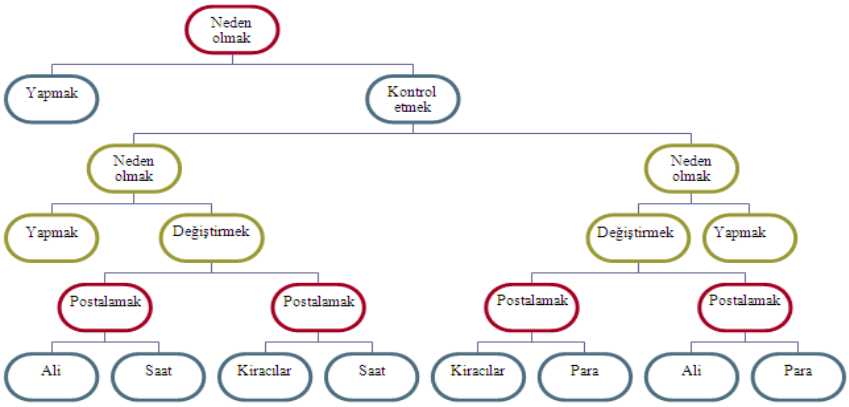
[55] Daha geniş bilgi için bk. van Dijk (1977a, 1977b).

Anlamsal ayrıştırma için kanıt bulmak amacıyla yapılan birçok çalışma başarısızlıkla sonuçlansa da bu yönde bir görüşü halen benimsemekte olan araştırmacıların varlığı bir gerçektir. Bunların anlatımıyla karmaşık cümleler, basit cümlelerin aksine anlaşılabilirlik ve hatırlanabilirlik açılarından farklılık göstermemektedir (Kintch, 1974). Ancak Gentner (1975), bu çalışmaların iki farklı karmaşık veya nitelikli cümleyi karıştırdığını belirterek karşıt yöndeki görüşünü şu şekilde ifade eder: **"**Zayıf bağlantılı nitelikli cümlelerin anlaşılması iyi bağlantılı nitelikli cümlelerden daha az zaman alır**".** Gentner (1981)'de kullanılan üç ana çeşit materyalin geniş bir açıklaması, Eysenck ve Keane (2003, s. 78-83)'den yararlanılarak iki genel ve nitelikli cümle arasındaki bağıntıdan hareketle örneklendirilebilir. Buna göre,

> **… 'Ali kiracılarına bir saat verdi'** cümlesi; '**Ali kiracılarına bir saat postaladı'** veya **'Ali kiracılarına bir saat sattı'** cümlesinden daha geneldir. Bunun nedeni, **'vermek'** kelimesinin sadece *'aitlik geçişi'*ni içermesidir. Halbuki postalamak ve satmak aitlik geçişiyle birlikte başka şeyleri de içerir; postalama eyleminde postalamanın taşıdığı birtakım hiyerarşik eylemler bulunmaktadır. Satmakta hem eşyanın hem paranın geçişi söz konusudur. Ancak, hem postalamak hem de satmak kodlamalı cümlelerin nitelikli ya da özellikli olma durumları, ögelerinin birleşmesi açısından farklılık göstermektedir. Postalamak Ali'ye belirli bir alıcıya *(kiracılar)* aitlik geçişine neden olan postalama işini yapan temel aracı görevini verir. Satmak ise Ali'ye alıcılara *(kiracılar)* eşya geçişini yapan temel aracı görevini verir. Aynı zamanda, Ali temel aracı görevindeyken kiracılardan para geçişi olduğu için aynı zamanda bir alıcıdır. Yani, Gentner'ın ayrıştırması paralelinde düşünüldüğünde Ali ve kiracılar arasındaki satma durumunun postalama durumundan daha çok bağlantı olduğu ileri sürülebilir, yani bir önceki sonrakinden daha iyi bağlanmıştır.

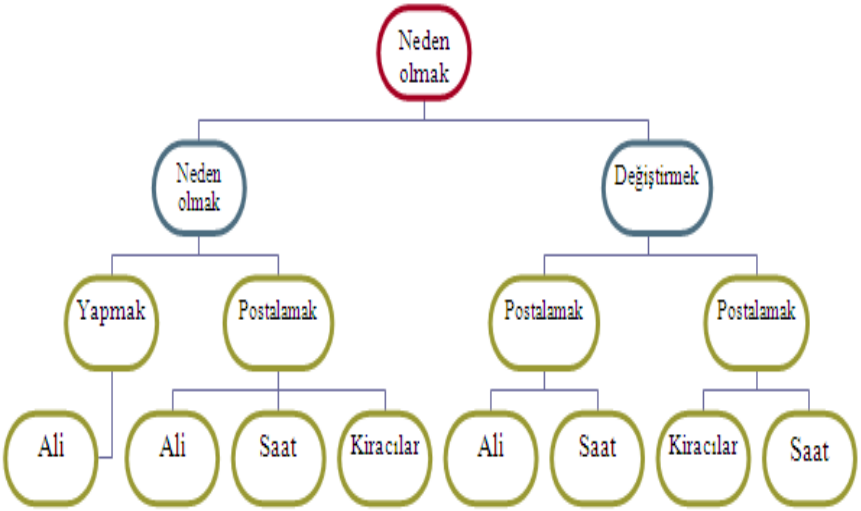
Nitekim bu varsayımların geçerli olduğu durumda, iyi bağlantılı cümlelerdeki nesneler zayıf bağlantılı cümlelere nazaran daha iyi hatırlanabilir. Bunu örnekleyen Gentner'in gösterimi (a-b) ise aşağıdadır:

(1) Kiracılarına bir saat sattı.



Şekil 2.7. Bağlantılı Kavramlar İçin Tanımlayıcı İlkeler (a)

(2) kiracılarına bir saat postaladı.



Şekil 2.8. Bağlantılı Kavramlar İçin Tanımlayıcı İlkeler (b)

Ayrıca Eysenck ve Keane (2003), Gentner'ın araştırmasında öne sürülen bağlantılı kavramlar için tanımlayıcı ilkeler olduğu görüşüne ek olarak Coleman ve Kay (1981) ile Vaughan (1985)'e ait bu ilkelerin tanımlayıcı niteleyicilerden ziyade karakteristik (özellik) niteleyicisi olarak düşünülmesi gerektiği yönündeki görüşlere de yer vermektedir. Buna göre Coleman ve Kay (1981), yalan söylemek fiilinin gerçeği söylememe anlamında üç anlamsal bileşeni veya niteleyicisi olduğunu varsaymaktadır.

> (1) Yanlış olma durumu, (2) konuşmacı durumun yanlış olduğuna inanır ve (3) konuşmacı dinleyiciyi aldatmaya çalışır. Sonrasında ise bazı durumlarda tek ve bazı durumlarda da tüm niteleyicileri açıkça atladıkları hikâyeler

> uydururlar ve hikâyedeki olayın hangi seviyede yalan olarak kabul edildiğini anlamak için kişilere sorarlar. Örneğin, bir yolcuya beşinci 5. perondan kalkan Londra treni hakkında bilgi veren tren görevlisinin hikâyesinde, bu durumun doğru olmayıp görevlinin de yanlışlıktan haberi olmadığında ikinci niteleyiciler ortadan kalkar.

Coleman ve Kay (1981), bu yöntemi kullanarak farklı durumlarda yalan söylemenin derecelerinin olduğunu gördüler. Bu nedenle, fiilin sunumunu oluşturan niteleyicilerin bir yalanın iyi bir örneğini tanımlamada çok önemli olduğunu düşünmüştür (Coleman ve Kay 1981, Vaughan, 1985'ten aktaran Eysenck ve Keane, 2003, s.251-253).

Yukarıda kısaca tanıtılan tartışmaların (ki Laird vd. eleştirisine de bir cevaptır) kökeni aslında, ilk anlam konusundaki belirginleştiriciler hakkında yaşanan görüş ayrılıklarıdır (Gentner 1975; Norman ve Rumelhart, 1975; Miller ve Johnson Laird, 1976). Bir belirginleştirici değişken, isminden de anlaşılacağı üzere pek çok ayrı değer alabilir. Bundan dolayı bilgisayar bilimcileri sık sık yapısal boşluk ve yapısal boşluk doldurucu (tümleyici) terimini bir değer için kullandılar. Bu kullanım, yapısal boşluklar için (şemalardaki yuvalara benzediği söylenen) uzamsal benzetmelerden yararlanır. Bunun metin işleme süreci açısından ne anlama geldiği ise Haberlandt'ın okuyucuların metin işleme süreçlerini aksiyomatik bulmasından hareketle anlaşılabilir. Buna göre Haberlandt (1994), birbirini izleyen ışıkların tıpkı elektrik reklam panosu üzerinde yakılması örneğinde olduğu gibi okuyucuların da farklı kavramlar üzerinde odaklaşarak onları etkinleştirdiklerini düşünür. Öyle ki teorisyenler, odak (Sicher, 1983), dereceleme (Chafe 1987) ve ön plana çıkarmayı (Glenberg vd, 1987) içeren bu fikri tanımlamak için farklı terimler kullanmıştır. Ancak Haberlandt, "bu durumun okuma araştırmacılarının aktif kavramları doğrudan doğruya kullanabilmeleri olasılığında uygun ve geçerli olabileceğini" ifade etmektedir. Diğer yandan karar verme ve işlevleri adlandırmanın, bu amacın başarılabilmesi için geliştirildiğini bildirmekte ve bütün bu süreçlere ilişkin bir bilgilendirmeyi ise şu şekilde yapmaktadır:

> Adları gösterildiğinde bu karar verme metotları, özneden hedef parçaya hızlı bir şekilde cevap vermeyi gerektirmektedir. Cevaplar "evet" ya da "hayır"; "yeni" ya da "eski"; "aynı" ya da "farklı" gibi örnekleri içerir. Geniş ölçüde kullanılan karar verme yöntemleri, anlamsal karar verme ve öge doğrulama dizisidir. Diğer teknikler benzer düşünceleri, cümle doğrulamaları ve soru cevaplamalarını içerir. Bu nedenle karar verme işlevleri, cevap verme gecikmesine bağlı bir değişkendir. Gecikmenin hedef bilgilerin etkinleştirilmesini anlaşılır bir biçimde yansıttığı düşünülür. Gecikmelerin yorumlanması belirli deneysel tasarımlara bağlıdır. Basit durumda gecikme,

> bilginin etkinleştirilmesiyle ters orantılıdır. Etkinleştirme ne kadar büyükse cevap verme o kadar hızlıdır. Bu açılardan karar verme işlevleri geniş ölçüde kullanılır, çünkü araştırmacılara seçenek, yerleştirme ve çalışma zamanlaması açılarından kontrol etme kolaylığı sağlar. Karar verme metotlarının, etkinleştirmeyi belirleme, onun zaman seyrini izleme ve okuma zamanı yöntemi gibi çok sayıda avantajı vardır. Diğer yandan deneyci kontrole izin verdiği için karar verme metotları deneme durumları üzerinde ve onları etkinleştirmede dinamik değişimleri kontrol etme olanağı sağlar (Haberlandt, 1994, s. 14-17).

Söz konusu tartışmaların okuma kavrama üzerine bilişsel kuram oluşturma amaçlı girişimlerinden birisi de bağlantıcı modeller bağlamındaki iki büyük teorinin biçimlendirilmesi olmuştur (Kintsch, 1988; Just ve Carpenter 1992). Nitekim bağlantıcı modellerin, çoklu sınırlamalar altında çalışan ve problem çözme işlemlerini içeren diğer alanları modellemek için oldukça yararlı olduğu gösterilmiştir. Bütün bu süreçler ve onlara dayalı olarak yaşanan gelişmelerin ayrıntılı bir açıklaması Lorch ve van den Broek (1997, s. 213-246) tarafından aşağıdaki gibi yapılmaktadır:

> Bu, kesinlikle bir metin sunumunu oluşturma sürecinin uygun bir betimlemesidir. Metindeki her yeni cümleyle okuyucular, bellekten hem metin bilgisini hem de cümlenin yorumlanmasıyla alakalı önceki bilgiyi yeniden kazanmak durumundadır. Onlar, hangi etkinleştirilmiş bilginin en bağlantılı olduğunu ve yeni bilgiyi kendi metin zihinsel sunumlarıyla nasıl birleştirebileceklerini belirtmelidir. Belli başlı süreçler, çalışan bellek tarafından uygulanan sınırlamalar altında hızlı ve sürekli olarak işlemelidir. Bağlantıcı model şu anda böylesine karışık ve etkileşimli işlem hakkında kuram oluşturmak için mevcut olan en güçlü araçtır. Bilişsel bilimdeki geleneksel araştırma stratejilerinin (genel olarak okuma araştırmalarının) deneysel yani kontrollü koşullar altındaki çalışmalar için (özel bilişsel süreçleri soyutlamak için) tasarlanan görevleri planlamak doğrultusunda yapılandırıldığı bilinmektedir. Bu nedenle, indirgemeci strateji denemeleri (doğru olmasına rağmen) ile okuma kavrama süreçlerinin (bileşen süreçleri) geniş bir teorisinin nasıl birleştirilebileceği düşüncesi dengelenmelidir. Bu açıdan bilgisayarlı (computational) modelleme tekrar birleştirme sorunundan bahsetmenin bir aracını sunmaktadır. Dolayısıyla, okumanın bilgisayar benzeşimleri olarak bilgisayarlı modeller bilişselci bilim adamlarının tercih ettiği süreçlerin daha detaylı kuramsal analizlerini gerektirmektedir. Ayrıca bilişselciler, teorisyenlerin yeterlilik konularıyla ilgilenmelerini de gerekli görmüştür. Onlara göre, teorisyen özellikle bireysel süreçlerin kendileri gibi çoklu süreçlerin etkileşimini de modellemelidir. Diğer yandan, okuma kavramanın kapsamlı bir teorisi, okuma ile ilişkili çok sayıda davranışı aynı anda açıklayabilmelidir: Çeşitli devre süreçlerini (ör. yineleme veya nedensel belirsizliklerin çözülmesi; arka plan bilgisinin harekete geçirilmesi) ve okuma ürünleri üzerindeki işlemin etkilerini (ör. metin içeriğinin hatırlanması; soru cevaplama) açıklayabilmelidir. Dolayısıyla, zihindeki kavrama işleminin yeterli bir teorisi çok karışık olacaktır. Birleştirici kavrama süreçleri modellerinin tahminleri (ör. adılla ilgili gönderimlerin zihinde nasıl çözüldüğü) tek başına düşünüldüğünde basit olabilir; ancak bireysel bileşenlerini düşünerek tüm bir modelin davranışının sonucunu çıkarmak mümkün olmayabilir. Bilgisayarlı modelleme, bütün model bağlamındaki bireysel bileşenlerin davranışı gibi modelin bütün davranışını gözlemleme ve aynı anda süreçleri uygulamak için bir çerçeve sağlamaktadır.

> Bu nedenle bağlantıcı modeller okuma teorisinin yeterliliğini test etmek için bir araç sağlamaktadır. Özetle, bağlantıcı modelleme okuma araştırmasında giderek önemli bir araç olacaktır. Ancak onun okumaya uygulanması sürdükçe ve genişledikçe modelcinin, okuma kavramayı anlamanın hedefini kesin olarak göz önünde bulundurması önemlidir. Model yeterliliği, şeffaflık pahasına başarılmamalıdır. Bir model gereksiniminin nedenleri açık bir şekilde belirtilemiyorsa o zaman model insan davranışıyla ilgili muhtemel nedenleri çok iyi aydınlatamaz. Bir modelde yürürlüğe konulan süreçler, psikolojik süreçlerle ilgili hipotezleri sunmalı ve bir modelin parametreleri psikolojik yorumlamalara sahip olmalıdır. Bir model, okuma davranışı hakkında sınanabilir tahminler üretmeli ve tahminler insan performansı açısından da sınanabilmelidir.

Diğer yandan okuma sırasındaki kritik hedef kavramlarının etkinleştirilmesi doğrultusunda sunum seviyelerine bağlı olarak gerçekleşen zihinsel çıkarımlar ve onun türü konusu[56] da ele alınmıştır (Haberlandt, 1994). Dolayısıyla, bellek kuramı ve modelleri ile anlamsal ağ[57] gibi bir dizi özellik yapısını içeren okuma-kavrama süreçleri, zihinde bilgi etkinleştirme ve birleştirme işlemleriyle yakından ilişkilidir. Bu kuramsal açıklamalar ışığında zihinsel çıkarımlar, bellek sunumu planındaki kavram ve ifadeler arasında bağlantıyı oluşturmada önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle çıkarımlar konusundaki araştırmanın pek çoğu, bu ve benzeri türden sorular üzerine eğilmektedir. Örneğin, "Okuyucular rutin olarak ne tür çıkarımlar yapmakta ve hangi koşullar altında (Lorch ve van den Broek, 1997, s. 219) bu çıkarımları gerçekleştirmektedir?" Dolayısıyla metinde hem açık bir biçimde kodlanmış bilgiler hem de okuyucunun zihinsel çıkarımları metin sunumunun oluşmasına katkıda bulunur ve işlemler kendi süreçlerinde farklılaşan sunumları meydana getirir. Bundan dolayı, metnin (ve cümlelerin) anlambilimsel sunumu son derece uzundur. Bu konuda dikkati çeken iki mevcut görüşü, Lorch ve van den Broek (1997, s.217-220) aşağıdaki biçimde

---

[56] Araştırmacıların büyük ölçüde ilgisini çeken çıkarım konusunun bir türü de, okuma esnasında gönderimsel bağlantı kuranlar hakkındadır. Zamirle ilgili gönderge ve eksiltme *(pronominal reference and ellipsis)* gibi artgönderim düzenekler *(anaphoric devices)* geniş bir şekilde çalışılmıştır. Okurların bir metinde verilen göndergeleri çözümlemede dikkatli oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, okuyucu için bir artgönderim içeren cümle veya artgönderimi işlemesi için gerekli olan sürenin, artgönderim göndergesinin (referent of the anaphor) açık bir biçimde saptanabilmesini etkileyen faktörlere bağlı olduğunu göstermektedir. Bu durum söz konusu araştırmaların bulguları aracılığıyla da desteklenmektedir. Ayrıca bu sonuç, araştırma prosedürlerinin okuma esnasında özel hedef kavramların bulunmasını izlemek için planlandığı çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir (Sanford, Garrod ve Boyle 1977; Ehrlich ve Rayner 1983). Örneğin, okuma esnasında belirli bir noktada aktif olmayan bir kavram, artgönderim (anaphoric reference) işlemi sonucunda yüksek derecede mevcut hâle gelecektir (O'Brien ve Myers 1987; Lorch ve van den Broek, 1997, s. 219).

[57] Bir bağlantıcı ağın en önemli özelliklerinden biri çevreden öğrenme kapasitesidir. Uygulamada, öğrenme kuralları işlem sürecinde ağırlıkların nasıl çalıştığını belirtmeli. Bu değişim ağ ve çevre arasındaki devamlı bir etkileşim boyunca uygulanır. Bu (YB) modelde, okuyucunun öğrenimi; sadece metinden olan bilginin bazı parçalarının aktivasyonu ile ağın aktivasyonunun aynı ya da benzer bir örgüsünü tekrar üretmek için ağın kapasitesi tarafından temsil edilir (Sanjosé, Vidal-Abarca ve Padilla, 2006).

açıklamıştır:

> 1970'lerde araştırmacılar bir metni okumadan kaynaklanan sunumun doğası hakkındaki sorularla çok ilgiliydiler. 1980'lerde ilgi, okuma esnasında zihinsel sunumu oluşturan süreçlerin doğası hakkındaki sorulara geçti. Çok yakın geçmişte araştırıcılar zihindeki süreçleri, ortaya çıkan zihinsel sunumla ilişkilendirmeye çalıştılar. Deneysel bir düzende araştırmacılar, zihindeki işlem ölçümleri tarafından ortaya çıkarılan ilişkilerin, bellek ölçümleri tarafından da gösterildiği gibi, karşılıklı etkilere sahip olduğunu göstermekle ilgilenmiştir. Daha da önemlisi son kuramsal değerlendirmeler, açık bir şekilde zihindeki işlem ile sonraki metin sunumu ve bellek dışı yapı arasındaki ilişkiden söz etmektedir.

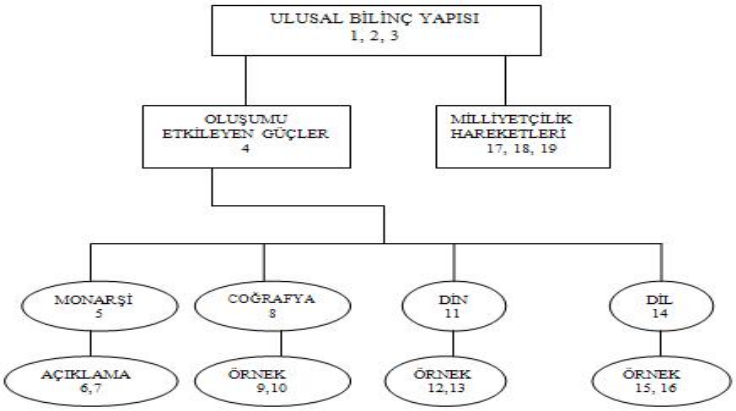
Bütün bu aşamalar açısından düşünüldüğünde okuma eyleminin çeşitli bileşenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu bileşenlerin anlama, akılda tutma ve metinsel bilgiyi doğru şekilde birleştirme becerilerinden müteşekkil olduğu bildirilmektedir (Oakhill 1994). Örneğin van den Broek (1994), okuyucuların başarılı bir okuma eyleminin söz konusu bileşenlerini bir araya getirmeleri açısından çıkarımları (özellikle nedensel olanları), önemli bulmaktadır. Buna göre, okuyucular çıkarım yapmada zorlanıyorlarsa anlama seviyeleri düşecektir. Kaldı ki çıkarım yapma becerisinin düşüklüğünün, okuma-anlamadaki farklılıkların da kaynağı olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Masson ve Miller, 1983; Whitney, Ritchie ve Clark, 1991; St. George, Mannes ve Hoffman, 1997). Örneğin, düşük çalışan hafıza kapasitesine sahip olan daha az yetenekli okuyucular, nedensel köprüleme çıkarımı yapma konusunda yenetekli okuyucular kadar başarılı değildir. Nedensel öncül, birkaç cümleyle sonuçtan ayrıldığı zaman daha az yetenekli okuyucular olaylar arasındaki bağlantıyı kurmada zorlanmaktadır. Bu okuyucular aynı zamanda çıkarım yapma yoluyla olayların nedensel sonuçlarını tahmin etme konusunda da yenetekli okuyucular kadar iyi değildir (St. George, Mannes ve Hoffman, 1997). Yani, söz konusu okuyucu kitlesinin daha zayıf çıkarım yeteneklerine sahip olduğu yönünde kanıtlar bulunmaktadır. Dolayısıyla, okuma görevinin ek zihinsel kaynak gerektirdiği durumlarda (metnin zor olması gibi) daha az yetenekli okuyucuların çıkarım yapma işlemi daha da zorlaşabilir (Just ve Carpenter, 1992). Buna göre metnin zorluk derecesi, okuma becerileriyle etkileşime girip çıkarım işlemini ve anlamayı etkiler. Bu nedenledir ki daha az yetenekli okuyucuların anlama seviyelerinin problemli olan yönünün, çıkarım yapma işlemi olduğu bildirilmektedir.

Diğer yandan bu tartışmalar, zihindeki süreçlerin sonraki zihin dışı süreçlerle etkileşime girdiği dinamik yapılara da işaret etmektedir. Bundaki temel amaç ise zihin

dışı işlemlerin bağlantılı olduğu mekanizmaları keşfetmektir (O'Brien ve Myers 1987). Sürecin tam açıklamasının şimdiye kadar neden yapılamamış[58] olmasının nedenlerinden birisi, genel olarak bağlantıcı teorilerin deneysel testlerinden çok kuramsal analizlerinin

[58] Söz konusu açıklamanın detaylı bir sunumunu çıkarabilmenin zorluk derecesi hakkında kanaat oluşturabilecek bir yorum ve ona ilişkin gösterimlerin örneği, Goldman, Varma ve Coté'nin 'Kapasiteyle Sınırlı Yapı-Bütünlüğün Genişletilmesi: Metin Kavramanın Daha Akıllı ve Esnek Modellerine Doğru' başlıklı çalışmasından (1996, s. 73-113) hareketle verilebilir:

(1) Modern tarih, bir milletin ve millî bilincin oluşmasıyla sonuçlanan olaylar ile ilgilenmiştir.
(2) Milliyetçilik olmadan bir millete sahip olsanız dahi millî bilinç olmadan bir milliyetçiliğe sahip olamazsınız.
(3) Millî bilinç uzun ve çok aşamalı bir süreçle ortaya çıkar, ancak bazen de hızlı ve şiddetli bir biçimde ortaya çıkar.
(4) Millî bilincin oluşması için çaba sarf eden çok çeşitli güçler vardır.
(5) Eski milletlerde, devletler monarşiler ile oluşturulup yönetilmiştir.
(6) Bölgesel bir çekirdek, otoritesini daha geniş bir alana yaymış olan bir kralın emri altında oluşturulmuştur.
(7) Oluşan monarşik devlet, kendine bağlı bulunanların sadakatinin temel noktası olmuştur.
(8) Yavru kuş olan bir milletin fiziksel olarak ana milletten ayrıldığı durumlarda, coğrafya millî bilincin oluşmasında sonuca götüren bir unsur olmuştur.
(9) Amerikan kolonilerinin bağımsızlık mücadelesi bu etkiye bir örnek sunmaktadır.
(10) Bu kolonilerin ekonomik çatışmaları ve sonunda meydana gelen Büyük Britanya ile savaş, fizikî olarak bu tür coğrafî faktörlerden, doğal kaynaklardan, iklim ve araziden ayrılmadan kaynaklanmıştır.
(11) Yönetenlerin ve yönetilenlerin farklı inanışlarda olduğu milletlerde, din önemli bir rol oynamıştır.
(12) Bu özellikle Doğu Avrupa'da Türk yönetimi altındaki Hıristiyanlarda ve Kuzey Batı Afrika'da İngiliz yönetimi altındaki Müslümanlarda açıkça görülmüştür.
(13) Bu insanlar, yabancı yönetime itirazlara başladıkça, din onların farklı olduklarını hissetmelerinin özünü oluşturmuştur.
(14) Dil, birçok ülkede millî bilinci etkileyen bir faktör olmuştur.
(15) "Balkan halkları" olarak bilinen halklar, kendi dilleri doğrultusunda, Yunan, Sırp, Romen ve Bulgar diye bölünmüştür.
(16) Dili Arapça olanların tek bir millet olduğu düşüncesi, Arap milliyetçiliğindeki kesin faktör olmuştur.
(17) Milliyetçi hareketler, toplu destek gördüğünde etkinleşir.
(18) Ancak milliyetçilik, millî düşünceyi ifade eden, ikna olmuş üst tabaka milliyetçiler olmadan başlayamaz.
(19) Millî düşünce, popüler destek almak için üst tabakalar tarafından sömürülen bir toplanma noktası hâline gelir.



Şekil: Milliyetçilik Paragrafının Semantik İçerik Yapısı.

yapılmış olmasıdır. Çoğu araştırma bağıntıların, bir cümleyi anlamlandırırken ilkellerine ayrılıp ayrılmadığı üzerinde odaklanmıştır. Kintsch (1974), Fodor (1994, 1998) ve Fodor ve Garrett (1975) gibi kimi araştırmacıların raporlarında bu anlamsal ayrıştırmaların ortaya çıkmadığı dile getirilmektedir (Eysenck ve Keane, 2003).

2.1.3. Çerçeveler: Şemalar ve Senaryolar

Bilginin işlenmesi ve insanların onu nasıl kullandığı konularıyla ilişkilendirilen bilişsel psikoloji aracılığıyla, insanların hissetme, hatırlama, akıl yürütme gibi pek çok zihinsel yeteneğinin nasıl çalıştığı incelenmektedir. Bu duruma, Glass, Holyoak ve Santa gibi bilişsel bilimin üç uzman araştırmacısı 1980'li yılların başında dikkat çekmiştir. Onlar bilişsel psikolojiyi, 'bilginin aktifleşmesi ve insanların onu nasıl kullandığı' sorusu ile ilişkilendirirken (1979) aynı zamanda hissetme, hatırlama, akıl yürütme gibi zihinsel yetenekleri de araştırma konusu yaptılar. Dolayısıyla bilişsel psikologların ilgi duydukları asıl konu, 'Bilginin insan hafızasında nasıl saklandığıdır?' Hatta bu gizemi ortaya çıkarmaktır. Bu açıdan onlar, bilginin bazı betimlemelerine ihtiyaç duymuştur. Nitekim, bu betimlemeyi belirleyen faktörleri ortaya çıkarırken önemli bir ayrım da örneksel betimlemeyle çözümsel betimleme arasında oluşmaktadır. Bunun açıklamasını Werth (1999, s. 29), bir maddenin örneksel betimlemesi hangi kesin yolların o maddeye benzediğinin betimlenmesidir biçiminde yapmakta ve buna ilişkin örneğini ise bir harita ve onun yeri sembolize edişi üzerinden sunmaktadır. Werth'e göre benzerlik, aslında kuramsal ve kültürel modellerle de temellendirilebilir. Hatta değişmeceli de olabilir (Gardner'in kültürde vurgulamayı göz önüne almanın yanlış olduğuna dair bir nedeni). O buna ilişkin bir örneğin ise devam eden özelliklerin tanımlamalarındaki hız, derece ya da ilerleyen/gerileyen zaman gibi sayısal birimlerde kolay bir şekilde bulunabileceğini ifade etmektedir. Bu açıdan da zihinsel betimlemelerin örneksel (bütünselliğe dayalı olan), deneyimler (algısal bütünlüklere dayalı olarak saklanmış farklı içeceklerin tatları gibi) ya da karmaşık hareketler (ayakkabı bağcığını bağlamak, otomatik hareketler gerçekleştirmek) olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bir diğer taraftaki çözümsel betimlemeyi ise sembolize edilen maddeyle kurulan ilişkiyi, gelişigüzel üstlenen biçimde değerlendirmektedir. Aynı zamanda birçok kodun dile dâhil olmasını da çözümsel betimlemeler olarak tanımlamaktadır.

Betimsel ve bağlantısal kavramların dışında insan bilgisi üzerine söylenebilecek çok şey bulunmaktadır. Bilinenlerin çoğu, karmaşık şekilde yapılandırılmıştır. Kavramlar, dünyanın zamansal ve nedensel yapısını yansıtan ağlarla birbirlerine bağlıdır. Örneğin, bir olayın kavramını sunarken (ilan tahtasında sınav sonucunuzu okurken) okuma eylemi ve içerdiği nesneler (siz ve ilan tahtası) arasındaki bağlantıyı kuran yapısal bilgiyi edinmek şarttır. Bu tür bilgi çeşitlerini sunan bilgi yapıları, çeşitli formülasyonlarla çerçeve, şema ve senaryo kavramları biçiminde adlandırılmaktadır (Eysenck ve Keane, 2003, s. 252).

Dünyayı anlama ve yorumlama çabasındaki insanlar çoğu zaman kategorilerden ve bununla bağlantılı olarak da zihinsel şemalardan yararlanmaktadır. Örneğin, insanların hedeflerine bağlanma ya da içinde bulundukları kişisel durumların özelliklerine göre kullandıkları birbirine zıt iki tip yaklaşımdan söz edilebileceğini ifade eden Bilgin (2003, s. 55), bunların kavram yönelimli bilgi-işlem *(theory driven)* ile veri yönelimli bilgi-işlem *(data driven)* olduğunu ve kavram yönelimli veya şema yönelimli bilgi işlem modellerine göre de her insanın birtakım kavramsal bilgileye sahip olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu bilgiler aracılığıyla kişiler, hem daha sonra olacakları önceden tahmin edebilecek hem de olan biteni anlamlandırarak yeni bilgi işlemini sağlayacaktır. Ayrıca, kişinin sahip olduğu bu hazır bilgi deposunun her yeni enformasyon alımında devreye gireceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Asch'in farklı izlenimler oluşturma çerçevesindeki uygulamalarından bir örneği sunmaktadır. Buna göre Asch, bir tek sözcüğü farklı olan sıfat listeleri verdiği iki denek grubunun hedef kişi hakkında farklı izlenimler oluşturmasını, farklı bilişsel yapıların ya da şemaların uyarılması, yani harekete geçirilmesine bağlamaktadır.

Sonuçta aynı durum, bir tür kalıp olan açıklayıcı metinler için de geçerlidir. Açıklayıcı metnin örgüsel bağlantısı kurulurken tıpkı öykü metinlerinde olduğu gibi şema ilişkilerine başvurulmaktadır. Bunların yanında, okuyucuların metnin içeriği ile ilgili zihinsel şemalarının olup olmaması da metnin zor veya kolay algılanmasına yol açmaktadır (Bartlett, 1932/1950; Bransford ve Johnson, 1972). Bundan dolayı, şemalar sadece somut unsurlarla ilgili bilgileri değil aynı zamanda çeşitli elementler arasındaki ilişkileri de içerir. Dolayısıyla okuyucular, metinde sunulan bilgiyle uyumlu şemalara önceden sahipse metni bu tür bir şemaya sahip olmayan okuyuculardan daha kolay anlamaktadır. Bu nedenledir ki Anderson (1984), şemayı dünya bilgisinin organize

edilmiş hâli olarak tanımlamaktadır.

2.1.3.1. Şema Teorilerinin Tarihsel Gelişimi

Bartlett metinsel bilginin, okuyucu tarafından kendi kültürel ve gerçek bilgisiyle örtüşebilmesi için (bellekte) sistematik bir biçimde çarpıtıldığını ve bu çarpıtmanın da zamanla arttığını ifade etmektedir. Nitekim metin işleme süreçleri konusunda yapılmış sonraki birçok araştırma, onun geliştirmiş olduğu kuramsal çerçeveden beslenmiştir. Dahası Bartlett, okuyucu tarafından yapılandırılan zihinsel sunumla bir metnin yüzey sunumunu ayırt etmiştir. Onun bu ayrımı, metin işleme süreçleri üzerine yapılmış öncü araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Bransford ve Franks, 1971).

Diğer yandan Bartlett, okuyucuların hem daha önce sahip oldukları bilgiler (yorumlama) hem de iç organizasyon açısından metinden anlam kurmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Onun bu vurgusuyla tutarlılık gösteren birçok çalışmada da okuyucuların metni anlamasında metin belleğinin (memory for a text), yani metnin konusunun önemli olduğu dile getirilmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmalar okuyucunun metinden anlam kurmasının, kendi sahip olduğu önceki bilgileriyle metnin içeriğini ilişkilendirebilme başarısına büyük ölçüde bağlı olduğunu göstermektedir (Bransford ve Johnson, 1972). Bu bulgularla bağlantılı olarak eğitim psikolojisindeki pek çok araştırma, uygun ileri düzenleyicilerin okurların metin tutarlılığını çözümlemesini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Ausubel, 1960).

Bartlett tarafından oluşturulmuş Düşünsel Çerçeve Yaklaşımı'ndan (Schema-Theoretic Approach) farklı ve birbiriyle bağlantılı yeni davranışçı (neo-behaviourist) merkezli iki kaynak daha vardır (bk. Anderson ve Bower, 1973). Her iki kaynak da bellek üzerine olan deneyimsel araştırma tarzını sınıf öğrenimine uygulamayı hedefleyen eğitim psikologları tarafından öncelikli olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, bu araştırmalardan birisinde, Eşleşmeli Çağrışımsal Teori'yi (Paired Associate Learning) açıklamak için geliştirilmiş olan (unutmanın) Çatışma Teorisi'nin (Interference Theory) bir metni unutmaya yönelik yeterli açıklama getirip getiremediği incelenmiştir. Aslında, sınama koşulları ve uygun metin oluşturmak için yeterli özen gösterildiğinde, çatışma etkileri (interference effects) bağlantılı olduğu söylemle ilişkili bulunmaktadır (Myrow ve Anderson, 1972). Fakat çıkarımın gözlemlendiği koşullar

nispeten sınırlıdır. Bundan dolayı teori, "Metin belleğini açıklayacak yeterlilikten yoksundur." biçiminde değerlendirilmektedir.

Özetle, Şema Kuramı 1970'li yıllarda büyük ilgi görerek yeniden güncellenmeye çalışılmıştır. Bu kuramlar gündeme farklı biçimlerde gelmiştir. Örneğin Schank'in (1972) Kavramsal Bağımlılık Kuramı, şemayı bağlantısal kuramlarla ilişkilendirmiştir. Rumelhart ve diğerleri ise onu, hikâye kavramanın temelini oluşturan **"Hikâye Dilbilgisini"** (Story Grammar) sunmada kullanmıştır (Rumelhart, 1975; Stein ve Glenn, 1979; Thorndyke 1977). Gelişimsel psikoloji bağlamında ise Piaget (1967, 1970), şema düşüncesini çocuklardaki bilişsel değişimi açıklamada kullanmıştır. Ayrıca Şema, Schank ve Albelson (1977) tarafından insanların günlük durumlar hakkındaki bilgisini ölçmek için öne sürülen ve senaryolar olarak adlandırılan organize edilmiş cümle kalıplarını içermektedir. Rumelhart ve Ortony (1977) ile Rumelhart (1980)'de genel bir şema kullanımı öne sürülmektedir. Yapay zekâda ise Minsky (1975), görsel algıya dâhil ettiği çerçeveler diye adlandırılan benzer bir yapıyı ileri sürmüştür.

Şema teorisinin hangi başlıklar üzerinde yoğunlaştığı açısından bu anlatılanlara ek olarak, Akyol (2006, s. 36-37) ise yeni öğrenilenlerin önceki bilgilerle nasıl bütünleştirildiği ve nasıl öğrendiğimiz, öğrendiklerimizi nasıl değiştirip geliştirdiğimiz ve bunları nasıl kullandığımız ile ilgili konulara dikkati çekmektedir. Akyol'un altını çizdiği bir başka önemli husus ise şudur: "Bu teoriye göre şemalar daima gelişmeye açıktır. Hiçbir zaman tam bir şema yoktur. Şemalarda oluşan kavramların diğer kavramlarla ilişkileri ele alındığında sürekli biçimde gelişme ve genişleme söz konusudur."

Metin anlama konusundaki araştırmanın kısa bir geçmişi bulunmasına karşın, açıklayıcılık bakımından güçlü sayılabilecek fikirlerin önemli bir bölümü şema (schema), sahne (script) ve çerçeve bilgileri (frame) kapsamında oluşturulmuştur (Rumelhart ve Ortony, 1976; Schank ve Albelson, 1977; Minsky, 1975). Buradaki düşünceye göre bilgi, uygun ve kullanılabilir kümeler dâhilinde bir şeyin ana noktası ya da ana eylemi veya bir nesnenin ana özellikleri etrafında bağlantılı hâle getirilebilir durumdaki diğer bilgilerle birleşmektedir. Araştırmacılar tarafından bağlantıcı öğrenme prosedürlerinin geliştirilmesi sayesinde öğretimsel uygulamalar açısından şema mantığının etkinliği, kavrama araştırmaları için başlangıçta bugünkünden daha az etkili olmasına karşın, daha fazla hissedilir hâle gelmiştir. Bu durum, günümüz için eskiye

göre daha somuttur. Buradan da anlaşılacağı üzere genel anlamda şema-merkezli kavramanın özü, metin ve şema arasındaki eşleşmeye bağlıdır.

2.1.3.2. Şema Teorileri

Bilgiyi sınıflandırma ve yapılandırma işlemi için kullanılan en yaygın terim şemadır. Dolayısıyla şema planlanmış kavramlar kümesidir. Genellikle sosyal bilgi içerir ve olaylar dizisinin, algıların, durumların, ilişkilerin, hatta nesnelerin sunumunda kullanılır. Örneğin Kant, başlangıçta şema düşüncesini, dünyayı algılamamıza elverişli doğal yapılar biçiminde tanımlamıştır. Güçlü bir kökenci olan Kant'ın görüşüne göre doğuştan gelen zihnin yapıları, zamansal ilişkileri dahası üç boyutlu alan ve geometri bileşenlerini anlayarak yapılandırmamızı sağlar. Kant'ın düşüncesine benzer bir şema düşüncesi içeriği, 1930'larda bu kez daha planlı ve amaçlı olarak Cambridge Üniversitesi'nden F. C. Bartlett'in (1886-1969) Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology (1932/ YB., 1950) çalışmasında sunulmuştur. Bu açıdan, okuyucuların metin/söylem olanakları üzerinden bilgiyi işlemesi ve sahip oldukları önceki bilgileri de metnin konusu veya içinde gerçekleştiği bağlamın (durum) çerçevesi uyarınca bütünleştirebilmeleri önem kazanmaktadır. Bu çerçevede Bartlett'in her ne kadar çok eskiye dayanıyor olsa da "Şema, geçmişteki tepkilerin ve deneyimlerin aktif organizasyonudur. Bu organize şemalara çevreden gelen uyaranlar katkı sağlamaktadır" doğrultusundaki yaklaşımı; dilsel fikirlerin soyutlanması (bilişsel psikoloji ve dil), dilin işlenmesi ve belleği doğal bağlamında incelemesi gibi özelliklerinden dolayı günümüze yansıyan etkilerini (güncelliğini) korumayı başarabilmiştir.

Aslında Bartlett insanların olayları anlama ve hatırlama protokollerinin, onların beklentileri çerçevesinde nasıl biçimlendiği konusuna özel bir ilgi duymuştur. Öyle ki bu beklentilerin zihinsel olarak şematik modellerle sunulduğunu ve bir biçimde etkisini göstererek deneyimleri şekillendirdiğini savunmuştur. Ünlü bir deneyinde, Kuzey Amerika Kızılderili Halk Hikâyesi, İngiliz deneklere ezberlemeleri için farklı zamanlarda sunulmuştur. Halk hikâyesinde batı tarzı beklentilerine yabancı birçok öge ve nedensel yapı bulunmasına karşın deneklerin hikâyeyi kelimesi kelimesine hatırlamak yerine yeniden anlattıklarını görmüştür. Fakat bu yeniden anlatım, batı tarzı anlatım biçimiyle uyumluluk göstermemiştir.

Hayaletlerin savaşı öyküsünün özgün bir kısmı ve bir deneğin öyküyü yeniden anlatması (Bartlett, 1950, s. 65-76)

Hayaletlerin savaşı

Bir gece Egulaç'tan iki genç adam ırmağa fok balığı avlamaya indiler ve onlar nehirdeyken sis çöktü ve sessizleşti. Sonra savaş sesleri duydular ve "Belki bir savaş partisidir" diye düşündüler. Kıyıya koştular ve bir ağaç kütüğünün arkasına saklandılar. Kanolar geldi ve kürek seslerini duydular. Bir kanonun onlara doğru geldiğini gördüler. Kanoda beş kişi vardı ve "Ne düşünüyorsunuz? Sizi almak istiyoruz. Nehrin yukarısına insanlarla savaşmaya gidiyoruz" dediler.

Gençlerden biri gitti ama diğeri eve döndü…(Bottaki beş adamın hayalet olduğu ortaya çıkar ve genç adam onlara savaşta eşlik ettikten sonra hikâyesini anlatmak için köye döner) … Dikkatli olun hayaletlere eşlik ettim ve biz savaştık. Birçok yoldaşımız öldürüldü, bize saldıranların birçoğu öldü. "Benim vurulduğumu söylediler ama hissetmedim" dedi. Hepsini anlattı ve sustu. Güneş yükseldiğinde yere yığıldı. Ağzından siyah bir şeyler geldi. Yüzü eğildi… Öldü.

Hikâyenin kısaltılmamış sunumu

Bir gece Egulaç'tan iki genç adam ırmağa fok balığı avlamaya indiler ve onlar nehirdeyken sis çöktü ve sessizleşti. Sonra savaş sesleri duydular ve "Belki bir savaş partisidir" diye düşündüler. Kıyıya koştular ve bir ağaç kütüğünün arkasına saklandılar. Kanolar geldi ve kürek seslerini duydular ve bir kanonun onlara doğru geldiğini gördüler. Kanoda beş kişi vardı ve "Ne düşünüyorsunuz? Sizi almak istiyoruz. Nehrin yukarısına insanlarla savaşmaya gidiyoruz" dediler.

Genç adamlardan biri "Benim hiç okum yok" dedi.

"Oklar kanoda" diye cevap verdiler.

"Ben sizinle gelemem, öldürülebilirim. Akrabalarım nereye gittiğimi bilmiyorlar" diğerlerine dönüp "Ama siz onlarla gidebilirsiniz" dedi.

Böylece genç adamlardan biri onlarla beraber gitti. Ancak diğeri evine döndü. Böylece savaşçılar nehrin yukarısına doğru, kalanlar ise diğer tarafındaki şehre gittiler. Köylüler kıyının yakınına geldiler ve savaşmaya başladılar ve birçoğu öldü. Ancak genç adam savaşçılardan birinin bir anda "Hadi eve geri dönelim, köylüler vuruldu" dediğini duydu ve "bunlar hayalet" diye düşündü. Kendini yaralı hissetmedi ama onlar onun vurulduğunu söyledi. Böylece kanolar Egulaç'a geri döndü ve genç adam kıyıdan evine gitti. Bir ateş yaktı. Birçok kişiye olanları anlattı ve "Dikkat edin, ben hayaletlere refakat ettim ve onlarla savaşmaya gittim. Dostlarımızın çoğu öldü ve bize saldıranların birçoğu öldürüldü. Benim vurulduğumu söylediler ama ben hiç kendimi yaralı hissetmedim" dedi. Bütün bunları anlattı ve daha sonra sustu. Güneş yükseldiğinde o yere düştü. Siyah bir şey ağzından dışarı çıktı. Suratı buruşmaya başladı. İnsanlar sıçradılar ve ağladılar.

O, ölmüştü.

Bir deneğin hikâyeyi yeniden anlatışı (iki hafta sonra):

İki hayalet var. Nehirdeler. Nehirde içinde beş adam olan bir kano var. Orada hayaletler savaşı başlar… Savaş başlar birçoğu yaralanır birçoğu ölür. Bir hayalet yaralanır ama hasta gibi hissetmez. Kanoyla köye döner. Ertesi sabah hastalanır ve ağzından siyah bir şey gelir ve "öldü" diye bağırırlar.

Bir deneğin hikâyeyi yeniden anlatışının kısaltılmamış sunumu (iki hafta sonra):

Egulaç'dan iki genç adam balık avlamaya gittiler. İşleriyle meşgullerken uzaklardan bir ses duydular. "Bunlar savaş çığlıkları" dedi biri "yakında bir savaş olacak". Nehrin yukarısına doğru giderlerken bir anda onların kendilerine katılmalarını isteyen bazı savaşçılar belirdi.

Aile bağları nedeniyle birisi kendisini bağışlamalarını istedi ve "Ben gelemem" dedi "Ölebilirim". Böylece evine geri döndü. Bununla beraber diğer adamlar topluluğa katıldı ve kanolarla nehrin yukarısına doğru yol aldılar. Tam kıyıya çıkarlarken düşmanlar üzerlerine doğru koşarak ortaya çıktı. Aralarından biri sonunda yaralandı ve topluluk hayaletlerin karşısında savaşıyor olduklarını keşfetti. Genç adam ve onun arkadaşları kayıklara geri gittiler ve evlerine döndüler.

Şafaktan sonraki sabah o, etrafını saran arkadaşlarına maceralarını anlatıyordu. Ansızın onun ağzından siyah bir şey dışarıya çıktı ve bağırarak yere düştü. Arkadaşları, onun etrafını çevirdiler. Ne yazık ki ölmüş olduğunu anladılar.

Yukarıdaki öykünün sunumları arasındaki farklar oldukça dikkat çekicidir. Orijinalindeki birçok ayrıntı, diğer sürümünde yok olmuştur. Egulac'da geçen hikâyede, adamlar küreklerin gürültüsünü duymakta ve kütüğün arkasına saklanmaktadırlar. Fakat bu bilgi, deneğin hikâyeyi yeniden anlatışında bulunmamaktadır. Ayrıca hikâyenin sunum şekli daha modern bir yapıya bürünmüştür. Örneğin, "aile bağları nedeniyle". Yine hikâyenin orijinalinde, bir savaş topluluğu insanlara savaş açacaktır. Ancak diğer sürümde ise bu bir seyahattir. Hikâyenin orijinalinde, başkahraman vurulurken yeniden anlatımında ise yalın bir biçimde bu kişi, "biri"dir.

Bu ve benzeri daha başka birçok farklılık nasıl açıklanabilinir? sorusu çerçevesinde Bartlett, hikâyelerin akılda tutulmasının alıcının zihinsel çerçevesi tarafından etkilendiğini savunmuştur. Bununla, yeni bilginin işlenmesini eski bilginin kullanımıyla ifade etmeye çalışmaktadır. Nitekim, bu zihinsel çerçeve, yeni olayların önceden var olan bilgi yapılarıyla bütünleştirildiğinin kanıtını sunmaktadır (Yukarıdaki hikâye çerçevesinde, bilgi yerliler hakkındadır). Ancak, söz konusu zihinsel çerçeve yeni gerçeklerin çarpıklığı ya da çarpıtılmasına da yol açmaktadır.

Bartlett'e göre batılı denekler, bu hikâyeyi okurken kendi bilgi dünyalarının çerçevesinden alıntılar yapacaktır. Orijinalindeki "fok balığı avı" daha tanıdık olan "balık avlamayla", "savaş çığlıkları" (bağrışmalar) ve "savaşçılar" "düşman" haline dönüştürülmüş olarak değiştirilecektir. Bu nedenle Bartlett (1932), bu türden bilgilerin aşağıda listelenen değişik kategoriler yardımıyla analiz edilebileceğini düşünmektedir (Solso, Maclin ve Maclin, s. 334):

> **Dönüştürülen Bilgi**: Bilindik olmayan kelimeler bilinenlerle değiştirilir.
> **Dönüştürülen Sıra**: Hikâyedeki bazı olaylar diğerlerinden önce bazıları da sonra olmuş gibi gösterilir.
> **Atlamalar**: Anlamsız görünen ya da deneğin beklentilerini karşılamayan bilgi hatırlanmaz.
> **Mantıksallaştırma**: Hikâyenin birbirleriyle uyuşmayan kesitlerinin uyumlu ve akla yatkın hâle getirilebilmesi için hikâyeye bazı bilgiler eklenir.
> **Öne Çıkan Konu**: Bazı konular diğerlerine göre daha belirginlik kazanır ve bazı özellikler bu konuyla ilişkilendirilir.
> **Katılımcının Tutumu**: Hatırlamanın derecesini katılımcının materyale karşı takındığı tutum belirler.

Yukarıda anlatılmaya çalışılan zihinsel çerçeveyi kanıtlamak için Bartlett, şema kavramını sisteme tanıtmıştır[59]. Buna göre şema ya da şemalar ana hatların ya da

[59] Bartlett'in işlemlerindeki sorunlara rağmen Eysenck ve Keane (2003, s. 353-360), onun temel bulgularını doğrular nitelikteki kanıtların iyi kontrol edilmiş çalışmalardan elde edildiğini belirtmekte bu konudaki yorumlarını ise sözü edilen çalışmaların sonuçlarından hareketle şu şekilde açıklamaktadır:

modellerin grafiksel temsilleridir. Aynı zamanda dünyada belirli bir öge hakkındaki organize edilmiş kesin bilgidir. Bu nedenle, belirli bir kültürdeki bütün dil kullanıcıları için basmakalıp bilginin, ya daha fazla ya daha az ya da aynı olduğu kasdedilir. Örneğin, ev sözcüğü her dil kullanıcısı için farklı şeylere benzetilir. Ancak, basmakalıp ya da ansiklopedik bilgi herkes için aynıdır. Bir ev, bir mutfak ve odalara sahiptir. Bir ön kapısı, bir akan çatısı olabilir. Kiralanabir ya da satın alınabilinir. Dolayısıyla Şema Kuramı, iyi ilişkilendirilmiş dünya, olaylar, insanlar ve hareketler hakkındaki bilgi kümelerine işaret eder. Bu açıdan olasılıklar (Olaylar ve olayların sonuçlarıyla ilgili bilgiyi ele alır) ve çerçeveler (Nesnelerin ve mekânların özelikleriyle ilgili bilgiyi ele alır), daha detaylı şema çeşitleridir.

Diğer yandan şemalar dil işleminde de önemlidir. Örneğin Schank ve Albelson (1970), yemek yemek için restorana gidilmesini içeren (genel olaylar zinciri hakkındaki bilgiyi) bir restoran olasılığına işaret ettiler. Çünkü duyduğumuzu ve okuduğumuzu anlamayı kolaylaştırmada kullanılan bilginin çoğunu, şemalar içermektedir. Şemaların diğer önemli bir işlevi ise beklentiler kurmamızı sağlamasıdır. Örneğin bir restoranda masa gösterilmesini, garson tarafından menü verilmesini ve içecek-yiyecek siparişi

---

Örneğin Sulin ve Dooling (1974), bazı katılımcılarına Gerald Martin hakkında bir hikâye verdi: "Gerald Martin kendi politik amaçlarını gerçekleştirmek için yeraltında var olan yönetimle mücadele etti… O merhametsiz, kontrolden çıkmış bir diktatör hâline geldi. Onun kurallarının en son etkisi ülkesinin çöküşüne neden oldu" (Sulin ve Dooling 1974). Diğer katılımcılara da aynı hikâye verildi ama karakterin ismi Adolf Hitler olarak değiştirildi. Hikâyenin Adolf Hitler hakkında olduğu söylenen katılımcılar diğer katılımcılara nazaran yanlış bir şekilde "Hikâye kişilerinden nefret ederdi ve onlara eziyet etti" cümlesini okuduklarına daha fazla inandılar. Onların Adolf Hitler hakkındaki şemasal bilgisi okudukları hakkında topladıkları bilginin bozulmasına neden oldu. Bartlett, bu tür bozulmaların kısa dönemli hafızadan çok uzun dönemli hafızada ortaya çıktığını tahmin etti. Bartlett'in bazı bulgularının daha doğal koşullar altında tekrarlanabileceği konusunda şüpheler vardır. Wynn ve Logie (1998) ise iki haftadan altı aya kadar değişen zamansal aralıktaki farklı görüşmelerde, öğrencilerin üniversitedeki ilk haftalarında yaşadıkları "gerçek hayat" deneyimlerini hatırlama testi yaptılar. Buldukları sonuçlar şöyledir: "Bir zamandan sonra değişiklik olmaksızın, bu zaman süreci boyunca devam eden ilk ortaya çıkış, çok az yeniden yapılandırıcı işlem kullanıldığına işaret eder" (Wynn ve Logie 1998). Bu başarısızlığın parçada ortaya çıkma nedeni belki de öğrencilerin sadece sınırlı miktarda şema-esaslı işlem kullanabilmesidir. Açıklamalar ne olursa olsun bu bulgular gösteriyor ki Bartlett'in bulgularının çok az uygulanabilme imkânı vardır. Bartlett (1932), tarafından yapılan diğer bir varsayımsa bellekteki bozulmalar genel olarak hatırlama esnasında etkinleşen şema-sürümlü yeniden yapılandırıcı işlemlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Bransford ve Johnson'un (1972) çalışmasında da gördüğümüz gibi şemalar hatırlama işlemlerinden ziyade sık sık algılama işlemlerini etkilerler. Ancak şemalar bazen uzun dönemli hafızadan bilgi hatırlanmasını da etkiler. Anderson Pichert (1978) katılımcılardan bir hikâyeyi hırsız ya da evi satın almak isteyen biri açısından okumalarını istedi. Hikâye ezberledikten sonra alternatif açıya kaymaları istendi ve hikâyeyi tekrar ezberlemeleri istendi. İkinci ezberde katılımcılar ikinci açıdan daha önemli olan ilk ezberlemeye nazaran daha fazla bilgi veya şema ezberlediler. Bu kanıtlar şemaların hatırlanması fikrini desteklemiştir.

alınmasını bekleriz. Şayet bu beklentilerden herhangi biri bozulursa o zaman gerekli olan eylemi gerçekleştiririz. Diyelim ki menü gelmiyorsa o zaman garsonla göz göze gelmeyi bekleriz. Genellikle beklentilerimiz karşılandığı için şemalar dünyayı daha tahmin edilebilir bir hale getirmemize yardımcı olmaktadır (Abhcraft, 2002).

Schank ve Albelson, insanların bir metni anlarken kullandığı (aşağıdaki örnekte olduğu gibi) bilgiyi nasıl elde ettiği üzerine çalışmıştır. Bu amaçla onlar, restorana gitmek gibi günlük olayları anlamak için kullanılan bilgi edinmeyi amaçlar yapıdaki Senaryo Teorisi'ni geliştirdi. Bu şemada bağlantılar, yürümek ve oturmak gibi çeşitli eylemlerken roller[60] (ör. garson) ya da diğer alt şemaların başlıkları (ör. girmek) ise senaryodaki yapısal boşluklardır. Rol boşlukları, senaryoda garson, müşteri ve aşçı gibi çeşitli değerler almakta ve ortamdaki (durumdaki) belirli kişiler tarafından doldurulmaktadır (ör. Köpeğin garson olması beklenemez ve sıradışıdır. Beklenmeyen duruma karşılık gelir ve devrede (zihinde) fazladan işlem yükü doğurur). Senaryoların genel bileşenleri, alt şemaları olan yapısal boşlukların farklı çeşitleridir (yürümenin, oturmanın vb. çeşitli eylemlerin göz önünde bulundurulması). Bu durumda, insanların günlük olaylar hakkındaki bilgisini tamamlamak için yapılar üretmek mümkündür. Bu bağlamda Schank ve Albelson, insanların uzatılmış bir metni (aşağıdaki gibi) kavramaya çalışırken kullandıkları bilginin elde edilmesi üzerine çalıştılar (Eysenck ve Keane, 2003).

> Ruth ve Mark bugün bir restoranda öğle yemeği yiyorlardı. Yemeği gerçekten beğenmişlerdi. Ama fiyatı konusunda endişeliydiler. Dondurmadan

[60] Örneğin, bir garson tarafından değil de bir şempanze veya tek tekerlekli bir bisiklet tarafından yemeğin servis edilmesi durumu. Schank (1982) bellek organizasyon paketleri gibi daha esnek bilgi yapı organizasyonlarını da önermiştir. Ancak simgesel bilgi yapıları, Schank (1982) tarafından önerilenler bile, insan bilişini (cognition) açıklamak için yeterli esneklikte değildir. Bu nedenle bilişselciler ilgilerini, sinir ağlarına, yani insan sinir sistemini anlamamızı (aşağı yukarı) basitleştiren bilgisayar modellerine çevirmiştir. Bu sinir ağı modellerinde bilgi, deneyci tarafından programlanır ancak girdiyi işledikçe ve performansı üzerine dönüt aldıkça sistem tarafından elde edilir (Rumelhart, McClelland ve PDP Araştırma Grubu, 1986). Denetlenen öğrenme paradigmalarında, sistem tarafından üretilen çıktı (ör. onaylama ifadesine olumlu bir karşılık) deneyci tarafından doğru veya yanlış olduğu açısından değerlendirilir. Sistem, gizli katmanda yer alan düğümler arasındaki bağlantılar üzerinde olan etkileri düzenleyerek bu dönütü kapsamına alır. Bu düzenleme, bir sonraki denemede aynı girdinin farklı bir sınıflandırmasına yol açabilir. Bağlantıcı modeller *(connectionist models)*, simgesel sistemlerden çok daha esnek bilgi sunum sistemleridir. Bu, eksik ve gürültülü girdiyi ele alma yetenekleriyle örneklendirilmektedir. Bağlayıcı modeller bilgi yapılarını kendileri elde etse de onlar, bir uyaran (stimulus) ve onu pasif olarak alan (modeli sağlayan) bir programcıya ihtiyaç duymaktadır. Modelin kendisi dünyayla etkileşime girmenin doğrudan yoluna sahip değildir. Bilişsel bilimdeki (nispeten) son bir gelişme, alıcı ve etkileyenlere (effectors) sahip olan ve dolayısıyla çevreleriyle etkileşime girebilen ve bu etkileşimden öğrenen robotları sinir ağlarının içine (embed) yerleştirmektir (Brooks, 1992; Pfeifer ve Scheier, 1999). Örneğin duyu-motor işlemleri (sensorimotor processes) aracılığıyla sözcükleri öğrenen bir sistem geliştirilmiştir (Roy ve Pentland, 2002).

sonra hesap geldiğinde çok makul olduğunu görmenin şaşkınlığı içindeydiler.

Parça okunduğunda, yemeğin (ikinci cümlede bahsedilen) restoranda yedikleri öğle yemeği ve dondurmanın yemeğe dâhil olduğu, faturanın ise kendiliğinden gelmeyip muhtemelen garson tarafından getirildiğini, bilgilerimizi kullanarak çıkarıyoruz. Schank ve Albelson bu çıkarımları yapmak ve olayların örtülü olan yüzünü tamamlamak için kestirimsel şemalarımız olması gerektiğini öne sürmektedir. Onların öne sürdüğü bu özel şemalar, senaryolar diye adlandırılmaktadır. Aynı zamanda, senaryolar günlük olağan olayların basmakalıp dizisini düzenleyen bilgi yapılarıdır. Örneğin, sürekli olarak restoranda yemek yiyorsanız, sizin restoranda "yemek yemek" için bir senaryonuz bulunmaktadır: "Restoran senaryosu". Bu senaryoda oluşacak tipik olayları, nesne çeşitleri ve bu bağlamda karşılaşacağımız aracı-yapanlar kodlar. Bu açıdan, Schank ve Albelson tarafından geliştirilen Restoran senaryosunun dört ana bölümü vardır: Giriş, sipariş, yemek ve gitmek. Bu genel bölümlerin her birinde ne yapılacağına dair alt bölümler de vardır. Örneğin restorana girmek, masa aramak, nereye oturacağını düşünmek, masaya yönelmek ve oturmak.

Görüldüğü kadarıyla Şema Teorisi'ndeki temel sorunlar araştırmacılar tarafından görmezden gelinmemiştir. Şema Kuramlarının 'ilkesiz mizacı' yüzünden birçok araştırmacı arasında, şema kuramlarının ilkesiz olduğuna dair görüş birliği bulunmaktadır. Şema kuramları açısından araştırmacılarca söz konusu sorunlara yönelik ortaya konulan görüşlerin toplu bir değerlendirmesini Eysenck ve Keane (2003, s. 256-257), bölünmezlik sorunu ve bağlantıcı şema olgusunu da gözeterek şu şekilde sunmaktadır:

> Şema kuramı, bilgi yapıları için belirli bir bağlam yaratmanın her zaman için mümkün olduğu açısından kullanıldı. Schank uzun dönemli hafızadaki muhtemel yapıları sınırlamayı amaçlayarak bu sorun üzerinde çalışıyor, ancak kuram hâlâ tam bir açıklığa kavuşmadı. Hâlen sorun yerinde sayıyor. Örneğin tüm bu yapıların belirli içerikleri nelerdir? Öyleyse genel olarak, şema teorileri sonuçları değerlendirmede iyi, ama beklenildiği gibi kestirimsel değil. Bu durumda iki çözüm vardır. Birincisi, kuramcı kullanılan yapıların içeriğini en azından tanımlanabilir durumlar dizisine indirgeyebilir. Yani, dinamik hafıza teorisini kullanıyorsanız kişi tarafından kullanılabilecek olası senaryoları belirleyebilirsiniz. Ne yazık ki insan bilgisinin genişliği ve kişiden kişiye bilgi yapılarındaki muhtemel değişiklikleri düşünecek olursak, bu neredeyse imkânsızdır. Diğer seçenekse bu yapıların nasıl elde edildiği konusunda, bugün olunduğundan daha açık olmaktır. Şayet bu konu üzerinde daha çok bilgiye sahip olursak, o zaman seçilmiş deneyimlerin kuramsal yapıda daha güdümlü bir biçime nasıl geçeceğini test etmeyi başarabiliriz. Dinamik hafıza sorunu Senaryo Teorisi'nin bölünmezliğini aşmak için geliştirilmiş olsa da önde gelen

> bazı kuramcılar hâlâ mevcut hiçbir şemada yaklaşımın sezgisel bütünlülüğünün fark edilemediğini düşünüyor (Rumelhart, Smolensky, McClelland ve Hinton, 1986a). Örneğin Rumelhart ve Ortony (1977), şemalardaki yapısal boşluk değişkenlerinin iki ayırıcı niteliği olduğunu öne sürdü. Birincisi, daha öncede belirttiğimiz gibi belirli bir nesnenin bir yapısal boşluk için uygun ya da hatalı bir doldurucu olduğunu test etmelidir. İkincisi, yapısal boşluklar arasında karşılıklı bağlılık olmalı. Yani, bir boşluk belirli bir değeri doldurduysa o zaman şemadaki değer yapısal boşluğun hatalı değerinde değişiklik başlatmalı. Örneğin; içinde eşyalar için boşluklar bulunan bir odalar şeması olduğunu farz edelim. İçinde küçük nesneler var ve oda normal büyüklükte, öyleyse bir mutfak şemasında aşağıdaki yapı hata olurdu: Eşya: mutfak masası, sandalyeler… Ufak nesneler: kahve kupası, ekmek kutusu… Ölçü: küçük. Diğer odalarda daha farklı hatalar olurdu. Ayrıca bir banyoda küçüktür. Ama eşya olarak tuvalet, duş ve lavabo vardır. Küçük objeler olarak diş fırçaları vardır. Rumelhart ve diğerleri (1986a), bu sorunlara şemanın bağlantıcı yaklaşımıyla bir çözüm buldu. Bu görüşe göre şema birbiriyle ilişkili olarak çalışan ve büyük sayıda birbirine paralellik gösteren işlemci parçaların ilişkisinden doğan ihtiyaç anında ortaya çıkmıştır. Bu taslakta açıkça sunulan şemalar yok, ama bir önceki araştırmada şemayı etkileyen eylem örnekleri var. Paralel bir örgü tarafından girdiler alındığında, örgüdeki belirli bileşenler aktif şekildeyken bazıları çekingen durumdadır. Rumelhart ve diğerleri bağlantıcı bir örgüde şema benzeri bilgiyi kodlayarak taslağın yararlılığını göstermiştir. Öncelikle dört farklı oda tipi için (ör. mutfak, banyo ve yatak odası) 40 tane betimleme seçtiler (ör. kapı, küçük, lavabo, duvarlar, orta boy) Örgüyü, yani temel bilgiyi alabilmek için deneklere her bir açıklayıcı sözcüğün hayallerindeki oda türünü tamamlayıp tamamlamadığı soruldu. Benzer şekilde diğer nesnelerdeki işlemler diğer tipik odalar için tanımlayıcıların ortaya çıkmasıyla sonuçlandı. Bağlantıcı çalışma şema sorununun ilkesiz yapısından kaynaklanan sorunu çözebildi. Yani, şemanın içeriğini edinmesine yardımcı olan bir vasıta belirlemeyi vaad etti. Açıkçası bu işi, bu şemasal içerikleri belirlemeden yaptı.

2.1.3.3. Şema İçin Genel Kanıtlar

Şema benzeri genel yapıların işleyiş düzeni açısından kayda değer pek çok kanıt bulunmaktadır (Alba ve Hasher, 1983; Graesser, Woll, Kowalski ve Smith, 1980). Remembering'den[61] sonraki araştırmaların da gösterdiği gibi insanların bir hedef olay

[61] Bartlett (1932), hikâye hatırlama ve ondan hatırlanan bilgilerin de neler olduğunun saptanmasında şemaların önemli bir rol oynadığını güçlü bir vurgulamayla savunan ilk psikologdur. Ona göre bellek, yalnızca sunulan hikâyeden etkilenmemekte; ayrıca katılımcının şema şeklindeki depolanmış geçmiş bilgilerinden de etkilenmektedir. Bu açıdan o, katılımcıların daha önceki bilgileri ile onlara sunulanlar arasında çelişki yaratacak türden hikâyeler sunma düşüncesini geliştirmiştir. Örneğin insanlar kendi kültürlerinin dışında bir kültürden alınmış bir hikâye okuduklarında, kendi kültürel yapıları bağlamındaki (daha önceki) bilgileri, hikâyeyi daha geleneksel ve kabul edilebilir bir biçime sokarak onun hatırlanan sunumunda bozulmalar yaratabilir. Bartlett (1932), sunulan somut materyalin zamanla unutulmasına karşın daha önceden edinilen şemaların unutulmadığını varsaymıştır. Buna göre şema kavramı, birçok farklı ilişki ve değişken için değerler içermektedir. Örneğin formun değişkenini alan bağlantılar, basit (ör. olmak, vurmak, tekmelemek) veya daha karmaşık "sıradan" bağlantıları (örn. sağlamak, neden olmak, önlemek, istemek) içerir. Değişkenler ise kavramları ya da alt şemaları içerir. Bu nedenle, bir boşluğu dolduran herhangi bir kavram bazı testleri geçmelidir (ör. özne boşluğu). Örneğin, VURMAK bağlantısındaki "yapıcı" kategorisi (yapıcı, nesne, araç) canlı nesneyi dolduracak bir üyeye ihtiyaç

hakkında değişik beklentileri olduğu durumda, onlar bu olayı çeşitli biçimlerde yorumlayarak hatırlama eğilimindedir. Örneğin günlük olayları izlerken hangi nesnelerin sunulacağına dair belirli ve açık beklentilerimiz vardır. Bunların dışında şemalar, algılama ünitesi prosedürlerinin başarıyla tamamlanmasından da sorumludur; şemalar, söz konusu üniteden tanımlaması beklenen nesne ve onun ilişkileri gibi çoğu bileşen açısından da işlem hacmini azaltmaktadır. Dolayısıyla şemaların yukarıda sıralanan işlevleri sayesinde, devredeki (zihin) bilgi işlem kapasitesinin gerek hafıza kaynaklarını dağıtması gerekse performans (birim zamandaki işlem miktarı ve hız açılarından) artırımı gibi görevler açısından etkililik kazanacağı düşünülmektedir. Başka bir anlatımla buna, senaryonun alışılmamış, beklenilmeyen yönlerinin işlem kaynaklarını arındırmak da denilebilir (Konuşmacının kıyafet seçimi gibi). Friedman (1979), bunu deneklere altı farklı senaryonun detaylı çizimlerini sunarak göstermiştir (bir şehir, bir mutfak, bir oturma odası, bir ofis, bir anaokulu ve bir tarladan oluşan). Her resimde söz konusu ortam çerçevesinde beklenebilecek türden bir nesne ile birkaç da beklenmedik türden nesne vardı. Friedman deneklerin beklenmeyen nesnelere, beklenenlere kıyasla en az iki katı daha fazla süreyle baktıklarını gördü ve bunu da daha geç algılama şemasının rolüne atfetti. Beklenen ve beklenmeyen nesneler arasındaki farklar, daha sonraki hafıza testlerinde daha da belirginleştirilmiştir. Denekler sadece baktıkları beklenen nesneler söz konusu olsa bile kayıp veya parçası değiştirilmiş beklenen nesneleri nadiren fark etmiştir. Aksine, beklenmeyen nesnelerdeki silinmeler ve değişiklikler neredeyse her seferinde fark edilmiştir**.** Bu nedenledir ki deneklerin beklenmeyen nesneleri algılamasını etkileyen beklenen ve beklenmeyen durumların hatırlanması ile ilgili sonuçlar birçok farklı deneyde defalarca yinelenmiştir (Henderson, 1992, Backman, 1992).

---

duyacaktır. Dolayısıyla, değişkenler boşlukları veya örnekli boşlukları dolduran çeşitli kavramlara değinir. Ayrıca, şemalar özel durumlarda kullanılan sosyal ve genel bilgileri de kodlar. Örneğin, VURMAK bağlantısı içsel bir uyuşmazlığı (Satıcı çocuğa vurdu) veya araba kazasını (Kamyonet, kamyona çarptı) belirtebilir. Bu açıdan şemalar genellikle "açık" boşluklar bırakır. Söz konusu boşluklar doldurulmadıysa, hatalı kavramlara eşlik edecektir (Sperry ve Ortony, 1980; Eysenck ve Keane, 2003).

2.1.3.4. Schank ve Albelson'un Senaryo Teorisi

Olası-İşaretçi-Artı-Etiket Hipotezi

Bartlett'in kimi fikirlerinin gelişimini sunmasına ek olarak (olası veya şema esaslı hikâyeler için) bellek hakkında çok sayıda varsayımı içeren Olası-İşaretçi-Artı-Etiket Hipotezi, Schank ve Albelson (1977) tarafından geliştirilmiştir. Onların bu girişimine göre hikâyenin bilgisi, bellekteki mevcut (olası) şema ile birleştirilir. Hikâyedeki eylemler ya tipiktir (var olan olası şema ile uyumlu) ya da tipik değildir (var olan olası şema ile uyumsuz). Tipik olmayan eylemlerin bilgisi var olan bilgiye tek olarak eklenir. Tipik olmayan eylemler için tipik olanlara nazaran hatırlama daha iyi olur. Çünkü hikâyede verilen tipik eylemleri hikâyede verilmeyen tipik eylemlerden ayırt etmek zordur. Belleğe ayrı ayrı eklenmesinden dolayı tipik olmayan eylemler için ilk hatırlama, tipik olan eylemlere nazaran daha iyidir. Ancak, uzun ezber görüşmelerindeki tipik olmayan eylemler için hatırlama, tipik eylemlerden daha kötüdür. Çünkü olası ezberleme artış göstererek şemalara dayanır. Nitekim, tüm hatırlama görüşmelerinden elde edilen kanıtlar da hatırlama belleği açısından tipik olmayan eylemlerin tipik olanlara göre daha iyi olduğu tahminini desteklemektedir (Davidson, 1994). Yalnız ezberlemeye dair kanıtlar, yukarıdaki açıklamayla tutarlılık göstermez. Davidson (1994), bu tutarsızlıkları aydınlatmıştır. Bu amaçla, rutin hikâyeyle ilişkili olmayan eylemlerle ve hikâyeye dâhil tipik olmayan eylemleri kullanmıştır. Örneğin, sinemaya gitmekle ilgili bir hikâyede, "Sarah Sam'e ekranın büyük olduğundan bahsetti" eylemi bir önceki kategoriye aittir ve "Her ikisinden de uzun olan diğer çift onların önünde oturuyordu ve ekranı görmelerini engelliyordu" eylemi ise son kategoriye aittir. Yukarıdaki uygulama çerçevesinde denekler; iki tür tipik olmayan eylemi, tipik olanlara kıyasla daha kısa sürede ezberlemiştir. Bu sonuç yukarıdaki tahminle de uyumludur. Davidson'un ulaştığı bu sonuca göre (1994, s. 772) "Var olan şemayla ilgili olan sorun, bunların tipik olmayan eylemlerin farklı biçimlerinin nasıl hatırlanacağı hususunda açıklama getirememesidir.

Şema teorisinin önemli varsayımlarından birisi de okuma eylemi esnasında çok sayıda çıkarım yapılmasını sağlayan yukarıdan-aşağıya işlemler çerçevesindedir. Bu kapsamda tartışılan düşünce ise (ör. McKoon ve Ratcliff, 1992) ortalama bir okuyucu tarafından yapılan çıkarımların şema teorisinde anlatılmak istenenden daha az olduğu doğrultusundadır. Dolayısıyla gerçek dünya bilgisi, algılama işlemini önemli derecede etkiler. Ancak şema teorisi, bunun nasıl gerçekleştiğini ayrıntılı bir biçimde

açıklamamaktadır. Diğer yandan birçok araştırmada, şema kavramı "Sınırları olabildiğince geniş olan bir kavramdır" bağlamında değerlendirilmektedir. Bilgiyi örgütlemede kullanılan bir yapı olmasından dolayı farklı dizilişteki bilgileri sunmaktadır. Bu açıdan, şemaların genel özellikleri vardır ve daha gelişmiş örnekleri de Schank ve Albelson'un senaryo teorisinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin senaryo öykülerde söylem rollerini işlemenin dolambaçlı (girift) dünyasına Cook ve Myers'in (2004, s. 269-270), bağlam ve dünya bilgisinin etkileri konulu bir araştırmasındaki uygulamadan hareketle kısa bir giriş yapılabilir. Şöyle ki senaryo öykülerde çok sayıda değişken, bütünleşik bir söylemde, (tek) kelimeleri işlemenin hızını etkiler. Bu faktörlerin bazıları tek kelimede doğaldır. Nitekim İngiliz dilinde, daha sık olan kelimelerin daha az karşılaşılan kelimelerden daha hızlı okunması ve kısa kelimelerin uzun kelimelerden daha hızlı işlenmesi iyi bir biçimde kodlanmıştır. En azından kelimelerin nasıl işlendiğini belirlemede önemli olan şey, önceki metin tarafından sağlanan bilginin etkisidir. Örneğin, kahramanı müzik grubunda olan bir pasajda okuyucunun "Şarkı …… tarafından çalındı" diye başlayan bir cümleyle karşılaştığını farz edelim. Buna göre teori (ör. Schank ve Albelson, 1979), okuyucunun müzik grubu için rol doldurucu bilgisinin cümlenin devamını (birleşimini) gitarist olarak başlatmalı ya da kolaylaştırmalı olduğunu ileri sürecektir. Bu nedenle uygun devamı olan "gitarist" işlemesine harcanan zamanın uygun olmayan "menajer" devamının işlemesine harcanandan daha kısa olması beklenir. Ancak Cook ve Myers, bir anlığına pasajın başında yönetmenin şarkıyı çaldığını varsayalım ya da metnin bazı grup üyelerinin gösteriye ek olarak reklam ve para durumunu ele aldığını belirten bir cümle içerdiğini düşünelim ve bunun sınanmasına ilişkin olarak sunulan deneyler için de bu gibi bağlamsal manipülasyonların bir etkisinin olup olmadığını, varsa bu etkilerin doğasını ve zaman dilimini tartışalım diyerek müzik grubu örneği için okuyucu açısından uygun olan bilginin iki kaynağı bulunduğunu öne sürmektedir. Onlara göre her ne kadar önceki bağlamın bu pasajdaki olağan senaryo rollerini geçerli kılmayabileceği ima edilmekteyse de müzik grubu senaryoları bilgisi, sanatçı rolünü gitariste bağlar. Dolayısıyla deney dizilerinin amacı bağlantılı söylemdeki kelimelerin işlenmesi aşamasında bağlam etkilerini daha iyi anlamak için metindeki farklı bölümler çerçevesinde gözle izleme (eye-tracking) ölçütlerini kullanmaktır.[62]

[62] Müzik grubu pasajı örneğindeki gibi benzer senaryoları (ör. müzik grupları) anımsatan pasajların hedeflenmiş bölümleri için Cook ve Myers'in (2004, s. 271-275) kısa sunum planı şu şekildedir:

2.1.3.4.1. Senaryo Teorisi İçin Kanıtlar

Senaryosal kavramların psikolojik boyutunu araştırmak için çok sayıda araştırma kurgulanmıştır (bk. Albelson, 1981; Bower, Black ve Turner, 1979; Galambos, Albelson ve Black,1986; Graesser, Gordon ve Sawyer, 1979; Sanford ve Garrod, 1981; Walker ve Yekovich, 1984). Örneğin Bower ve diğerleri (1979), insanlardan bir restoranda yemek yerken gerçekleşen (olası) yirmi eylem veya olayın listesini yapmasını istemiştir. Kişilerin çeşitli restoran deneyimleri olmasına karşın oluşturdukları listede gözle görülür bir uyumluluk dikkat çekmektedir:

Örnek pasaj için versiyon (1)

Giriş
Rock konserindeki hayranlar çıldırmaya başlamıştı. Sakinleştiler bir sonraki şarkıda.
İlk karşılaşma
Uygun (A1): grubun gitaristi tarafından çalındığında.
Uygun olmayan (I1): grubun menajeri tarafından çalındığında.
Arka plan
Bir stadyumda verilen açık hava konseriydi ve çığlık atan yaklaşık on bin hayran katılımı vardı. Çoğunlukla histerik genç kızlardı. Hatta bazıları ağlıyordu
İkinci karşılaşma
Uygun (A2): gitaristi dinlerken
Uygun olmayan (I2): menajeri dinlerken
Sonuç
Ağır ve yürekten bir aşk şarkısı çaldı. Şarkı kötü bir şekilde sonlanan bir aşk hikâyesi ile ilgiliydi.

Not (1): Bu örnekteki hedef bölüm gitarist ya da yönetmendir; sonraki hedef bölüm (ikinci karşılaşma) yavaş bir şarkı çalmaktır.
Not (2): V(1)'de katılımcıların yarısı yönetmenin uygun, gitaristinse uygun olmadığı benzer bir pasaj okudular.

Örnek pasaj için versiyon (2)

Uygun (A) versiyonlar
Giriş
Rock konserindeki hayranlar, çıldırmaya başlıyordu. Grup, rock sahnesinde hâlâ yeniydi.
Gerekçe
Tarafsız (N): ve sevgi dolu hayranlara ve medyanın bütün dikkatine alışık değillerdi.
Gerekçeli (J): bu yüzden grup üyelerinin bazıları gösteriye ek olarak reklamı ve malî durumu idare etmek zorundaydı.
Sonuç
Kalabalık, sahnede tek başına ayakta duran grubun gitaristi tarafından sonraki şarkı çalındığında sakinleşti. Konser açık havada bir stadyumda veriliyordu ve çığlık atan yaklaşık on bin hayran vardı.
Uygun olmayan (I) versiyonlar
Giriş
Rock grubu giderek ünlü olmaya başlamıştı. Grup, rock sahnesinde hâlâ yeniydi.
Gerekçe
Tarafsız (N): ve sevgi dolu hayranlara ve medyanın bütün dikkatine alışık değillerdi.
Gerekçeli (J): bu yüzden grup üyelerinin bazıları gösteriye ek olarak reklamı ve malî durumu idare etmek zorundaydı.
Sonuç
Bir kontrat, altı kayıtlık bir anlaşma ayarlayan grubun gitaristi tarafından imzalandı. Grup son zamanlarda birçok çağrı alıyordu ve yeni başarılarıyla nasıl baş edeceklerini bulmada zor zamanlar geçiriyordu.

Not. Bu örnekteki hedef bölge gitaristtir ve sonraki-hedef bölge ayakta duran/ayarlayandır.

Tablo 2.1.

Schank ve Albelson Tarafından Oluşturulan Restoran Senaryosunun Eylem ve Unsurları

Schank ve Albelson tarafından oluşturulan restoran senaryosunun eylem ve unsurları (1977).		
Senaryo	**Unsur**	**Eylem**
Restoranda yemek yemek	Girmek	Nereye oturacağına karar vermek Masaya gitmek Oturmak
	Ismarlamak	Menü almak Menüye bakmak Yemek seçmek Garsonun gelmesi Garsona sipariş vermek Garsonun sipariş alması Garsonun siparişi aşçıya götürmesi Beklemek, konuşmak Aşçının yemeği hazırlaması
	Yemek	Aşçı garsona yemek verir Müşteri yer Konuşur
	Gitmek	Garson hesabı yazar Müşteri hesaba bakar Bahşişi hesaplar, Eşyalarını toplar Hesabı öder Restorandan ayrılır

Söz konusu araştırma çerçevesinde deneklerin % 73'ü oturmak, menüye bakmak, sipariş vermek, yemek yemek, hesap ödemek ve ayrılmaktan söz etti. Ayrıca en az % 48'i restorana girmeyi, rezervasyon ismini vermeyi, içecek sipariş etmeyi,

menü hakkında konuşmayı, sohbet etmeyi, salata yemeyi, çorba içmeyi, tatlı sipariş etmeyi, tatlıyı yemeyi, bahşiş vermeyi eklemiştir. Öyle görünüyor ki insanların restorana gitme bağlamındaki bilgilerinde en az on beş anahtar olay bulunmaktadır. Örneğin Galambos ve Rips'in (1982) bulguları, insanların hızlı bir şekilde karar vermek durumunda kaldıklarında eylem senaryonun parçası mı değil mi (ör. bir restorana gitmenin restoran senaryosunun parçası olup olmadığı) diye baktığını göstermiştir. Buna göre eylem senaryonun parçasıysa hızlı karar verdiler. Eylem bir senaryo eylemi değilse karar vermeleri daha uzun zaman aldı.

Bu teorinin sonraki güncellemelerinde, Schank'ın Dinamik Hafıza Teorisi, senaryoların ana örgü yapılarını bir yere kadar değiştirmiştir. Bower ve diğerleri (1979), deneklerin birbirinden ayrı depolanan ve çıkarım yapılamayan olayları karıştırdığını ifade etmektedir. Örneğin bellekte ayrı depolanan ama ilişkili olan olaylar arasında hatırlamada karışıklıklar yaşandığı bulundu (dişçiyi ziyaret etme, doktoru ziyaret etme): "Senaryolar belirli zamanlardaki belirli deneyim yapıları diye tanımlandığı için, bir kişinin sağlık çalışanını ziyaret etme gibi bir senaryosu olamaz." Bu sorulara yanıt olarak Schank, Senaryo Teorisi'ni sonraki Dinamik Hafıza Teorisi'nde bir daha gözden geçirdi. Bu teorinin gözden geçirilmiş planını, bir çalışmalarında test ettiler. Sonuçta Abbot, Black ve Smith (1984), daha önce senaryolar diye adlandırılan çeşitli parçaların hiyerarşik olarak düzenlendiğini göstererek Dinamik Hafıza Teorisi'nin öne sürülen bu yeni sınıflandırma versiyonu için kanıt buldular. Buna göre en üst düzeyde bir genel amaç vardır (ör. Rrestoranda yemek yemek). Orta düzeyde olayların dizisini gösteren sahneler varken (ör. girmek, terk etmek, sipariş vermek) ve en alt düzeyde ise olayların kendileri vardır. Benzer biçimde Croft ve Cruse (2004, s. 7), oldukça geniş bir çerçeve bilgisinden hareketle oluşturulan anlambilim konusundaki yaklaşımlar doğrultusunda kavramların zihnimizde rastgele oluşmadığından söz etmektedir. Onlara göre öncelikle, kelimeler ve onlara karşılık gelen nesneler arasında yapısal anlambilim çerçevesinde tanımlanan ilişkiler vardır. Belirli kavramlar yaşantıda ilişkili olduğu için birbirine aittir. "Klasik bir örnek vermek gerekirse (Schank ve Abelson 1977) RESTORAN sözcüğü sadece hizmet kurumu değildir, MÜŞTERİ, GARSON, SİPARİŞ, YEMEK YEMEK, HESAP gibi bir dizi kavramla ilişkilidir. Bu kavramlar RESTORAN sözcüğüne eş anlam, zıt anlam gibi yapısal semantikle değil sıradan yaşantılarla/tecrübelerle bağlanmıştır. RESTORAN kavramı diğer kavramlarla bağlantılıdır ve bu bağ ortadan kaldırılamaz."

Dolayısıyla konunun doğrudan işlendiği çalışmalar aracılığıyla bilgi, önerme, metin/söylem ve zihinsel sunumlar arasındaki ilişki kombinasyonlarını, bilgisayımsal yaklaşımların sonuçları çerçevesinde açıklamaya çalışan teorisyenler, metin anlamlandırma süresince gerçekleştirilen çıkarımları sınırlamak için daha yüksek seviyedeki bilgi yapılarını kullanmaktan sağlanan işlem tasarrufunun önemine değinmektedir. Her ne kadar dinamik hafıza sorunu, senaryo teorisinin bölünmezliğini aşmak için geliştirilmiş olsa da bazı kuramcılar hâlâ mevcut hiçbir şemada yaklaşımın sezgisel bütünlülüğünün fark edilemediğini düşünmektedir (Rumelhart, Smolensky, McClelland ve Hinton, 1986a). Örneğin Rumelhart ve Ortony (1977), şemalarda yapısal boşluk değişkenlerinin iki ayırıcı niteliği olduğunu öne sürmektedir. Birincisi: Belirli bir nesnenin bir yapısal boşluk için uygun doldurucu olduğunu ya da hatalı bir değer oluşturduğunu test etmelidir. İkincisi ise yapısal boşluklar arasında karşılıklı bağlılık olmalıdır. Eğer ki boşluk belirli bir değeri doldurduysa o zaman şemadaki değer, yapısal boşluğun hatalı değerinde değişiklik başlatmalıdır.

Bu açıdan söz konusu yüksek seviyedeki yapılar, metinlerde neyin neyi izleyebileceğinin (daha yüksek seviyedeki bilgi yapıları) yanı sıra (genel olarak) dünya hakkındaki (dünya bilgisi yapıları) bilgileri[63] tanımlamak için olası çıkarımları sınırlandırmaktadır. Yazılı metinler, insanların bir lokantada yemek yemek ya da bir doktorun muayenehanesini ziyaret etmek gibi geleneksel (kalıplaşmış) durumlarda neler yaşandığı konusundaki bilgilerini tanımlar. Böyle bir bilgi yapısı, eylemleri geleneksel olarak (o durumdaki) diğer eylemlere bağlamayı mümkün kıldığından çıkarımları sınırlandırır. Örneğin, bir lokanta anının tanımı şunu belirtse "*Şişman adam masaya oturdu ve siparişini verdi."* Bu durumda lokanta yazılı metni, aynı zamanda onun olası menü listesini okuduğu ve siparişini orada listelenen yemekler arasından seçtiği çıkarımlarını sağlamaktadır. Haliyle okuyucu, bir masada otururken ya da sipariş verirken mümkün olan tüm bu çıkarımları düşünmek zorunda değildir. Sadece, o duruma özgü çıkarımları düşünmelidir. Bu nedenle, yazılı metinlerde şekillendirilen dünya bilgisi, yazılı metinleri okurken okuyucuların yaptığı **çıkarımlarda bir dizi sınırlamalar getirmektedir.** İşlemin ayrıntılı teorileri için tercih, bilişsel bilim yaklaşımının bir özelliğidir ve büyük çapta da bilişsel bilimin metin kavramanın şimdiki anlayışımıza kuramsal ve deneysel katkılarının kaynağıdır. Özellikle, çıkarımsal

[63] Örneğin Graesser (1981) ile Schank ve Abelson'a (1977) göre yazılı metin iyi incelenmiş bir dünya bilgisi yapısıdır.

işlemleri anlamada yapılan ilerlemenin çoğu, ayrıntılı modellerin sınanması ve geliştirilmesine yorulabilir. Bu nedenle bu araştırma bağlamında literatürden gelen temel bulgular özetlenmeye çalışılmış ve metin işlemleme açısından bilişsel bilim yaklaşımını başarılı bir biçimde örnekleyen temel araştırma stratejileri üzerinde durulmuştur.

2.2. Metin/Söylem Bilgisi ve Diğer Bilimlerden (Psikoloji, Dilbilimi vb.) Gelen Katkılar

1970'lerin öncesinde teorisyenler, okuma işleminin doğasını daha çok genel ifadelerle tanımlamıştır. Örneğin Lorch ve van den Broek (1997, s. 224-226), Spiro (1977) ve Royer (1977) gibi araştırmacıların çalışmalarından hareketle bu konudaki tipik tartışmaların, daha çok okuma sırasında yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya bilgi işlemenin genişliği ve buna bağlı olarak da bellek testlerinden elde edilen puanların (ön sonuçlar) ölçme ya da okuma anına ait olup olmadığı hakkında olduğunu bildirmektedir. Dahası, okuma işlemi süresince gerçekleşen zihinsel çıkarım türleri ile farklı zihinsel işlemleri saptamak doğrultusundaki girişimlerin sınırlı sayıda kalmasından da söz etmektedirler.

Kavrama süreçlerini derinlemesine analiz etmek için daha ayrıntılı yöntemlerin geliştirilmesiyle birlikte bu durumun, 1970'lerin ortalarında değiştiği ve bu sayede de kuramsal ve yöntembilimsel bilgilerin birlikte kullanılmaya başladığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Gözle İzleme Paradigması'ndan hareketle (Rayner, 1975) araştırmacıların, okuma süreçleri açısından daha ayrıntılı analizlere ilgi duydukları bilinmektedir. Bu gelişmelerin yanı sıra (sırasıyla) zihinde gerçekleşen işlemler hakkında sınanabilir tahminlerde bulunan teorilerin de ortaya çıkmasıyla (ör. Haviland ve Clark,1974; Kintsch ve Van Dijk, 1978) araştırmacılar, kuramsal tahminleri sınamak doğrultusunda diğer alan prosedürleri kapsamında da yeni uyarlamalara yönelebilmiştir (Fletcher ve Bloom, 1988; Fletcher, 1981, 1986). Bundan dolayıdır ki (tarihsel önemine karşın) metin işleme *(text processing)* üzerine 1970'lerden bu yana yapılmakta olan araştırmalarla bu tarihten sonra yapılanlar arasında önemli bir biçimde ayrışma gözlenmektedir. Bunun nedenlerinden birincisi: "İleri düzenleyicilerdeki araştırma kaynakları, ek sorular ve metin belleği üzerindeki çalışma etkilerinin (esas olarak), sınıf

öğrenimi için deneysel çalışmaların sezdirimi ile ilgili olmasıdır. İkincisi ise metni kavramanın (psikolojik) doğasıyla ilgili olmasına karşın, Bartlett geleneğini takip eden araştırmalardır (ör. Bransford ve Franks, 1971).

Metin kavrama konusu 1970'lere kadar deneysel psikoloji içerisinde bağımsız bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmamışken yukarıda özetlenen araştırma sürecindeki birtakım yenilik ve gelişmeler sonucunda, söz konusu alana karşı ilginin arttığı açık bir biçimde görülmektedir. Bu ilginin doğrudan sonuçları, metni kavrama konusundaki teori sayısında yaşanan kayda değer artış olarak kendisini göstermiştir. Nitekim, bu dönemde geliştirilen teorilerin alanda yarattığı etkiler bakımından önemli görülenlerinden bazıları şunlardır: HAM (Anderson ve Bower, 1973), ACTR (Anderson, 1976), ELINOR (Norman ve Rumelhart, 1975), Etkileşimi Yayma Teorisi [Spreading the Activation Theory (Collins ve Loftus, 1975; Collins ve Quillian, 1969)], Kavramsal Bağlılık Teorisi [Conceptual Dependency Theory (Schank, 1975)] ve Kintsch'in (ör. 1974) seri halinde yayınladığı teorilerdir (Lorch ve van den Broek, 1997, s. 213-215). Bu çalışmaların bugün bile öğrenen ve metin arasındaki etkileşime dair doğrudan etkileri bulunduğu gözlemlenmektedir. Çünkü metin analizinde görüş birliği sağlanmış bir birimin mevcut olması (ör. cümleler) ve bu birimlerin tutarlı bir şekilde nasıl sunulabileceğinin kavramsallaştırılması, bugüne de yansıyan önemli teorik sonuçlardandır.

Bu tarihlerdeki diğer bir önemli gelişme ise okuma işlemini çalışmak için bilgisayarla Kontrollü Gözle İzleme'nin (eye-tracking) sisteme tanıtımı olmuştur (McConkie ve Rayner, 1975). Muhtemelen bu gelişmenin en önemli sonucu, metin işleme konusunda doğurduğu ilgidir. Bununla birlikte, Gözle İzleme Prosedürlerinin yöntembilimsel avantajları metin işleme hakkındaki ileri araştırmalar için de önemli açılımlar sağlamıştır. Örneğin Rayner ve McConkie, kesin mekân ve zaman temelli hassasiyetle gözle izlemeyi kullanarak okurların algısal uzunluklarını çalıştılar. Araştırmacılar metin gösteriminin okuyucunun göz hareketlerine bağlı olması için göz izleyiciyi bilgisayarla birleştirdiler. Örneğin sistem, okurun zamanda verilen bir noktayı sabitleştirdiği kelimedeki bir karakteri ve sonra okurun ileri sekmeyi başlattığı ve göz hareketinin hedefe indiği zaman arasındaki görsel gösterimde yaptığı değişikliği saptayabilmekteydi. Bu yöntem bilgisiyle Rayner ve McConkie, okurların algısal uzunluklarının özelliklerini (örn, konum, genişlik, görsel çevrede ne tür bilgilerin

işlendiği) detaylı bir şekilde açıkladılar. Gözle izleme teknolojisini kullanan ilk araştırmalar, okuma esnasındaki başlangıç işlemlerinin doğasına odaklanmalarına karşın (temel görsel süreçler ve kelime kodlama) gözle izleme prosedürleri, cümle çözümleme (Rayner ve Frazier, 1987) ve çıkarımsal işlem (O'Brien, Shank, Myers, ve Rayner, 1988) gibi kavrama ile yakından ilişkili süreçleri çalışmak için de kullanılmıştır (Lorch ve van den Broek, 1997, s. 213-215).

İlerleyen yıllarda sonuçları açısından adından söz ettiren bir diğer gelişme ise Kintsch ve Van Dijk (1978) tarafından yayımlanan "Metin Üretimin Bir Modeline Doğru" başlıklı Metin İşleme Teorisi'nin iddialı bir versiyonudur. Onların teorisi, bilgisayardan esinlenmiş bellek modellerinden alınan bilgi sunumu hakkındaki fikirler (ör. Anderson, 1976; Anderson ve Bower, 1973; Kintsch, 1974) ile zihinde (devrede) olan kavrama işlemlerinin doğası hakkındaki sonuçlar ve bu süreçlerin çalıştığı temel bilişsel kısıtlamaları bir araya getirmiştir. Yaşanan bütün bu gelişmelerin metin kavrama üzerindeki sonuçlarını bilişsel bilimin gelişme öyküsü paralelinde değerlendiren Lorch ve van den Broek (1997), bilişsel bilimin metin/söylem işleme süreçleri konusunda bugüne kadar sağladığı en önemli gelişme ve iyileştirmeleri şu başlıklar kapsamında açıklamaktadır: (1) Bilgi sunumu teorilerinin gelişmesi, (2) bellek sunumunun kuruluşu olarak kavrama görüşü ile (3) kavrama süreçlerinin detaylı analizi üzerindeki vurgu ve devredeki bu süreçleri çalışmak için yöntembilimin gelişmesidir. Örneğin, Kıntsch ve van Dijk'in yorumlama işlemine uygulanan Söylem Anlamı ve Üretme Modeli'nin konferans çevirisi (KÇ) üzerinden çalıştırılması gibi bir girişim örneğinde, Kıntsch ve van Dijk'in modelinin bir özeti verilmeye çalışılarak KÇ'ye uygulanabilirliği deneysel bir ardıl ve simultane çeviri bütüncesinden alınan kesitlerle şu şekilde yapılmaktadır:

> 1976 yılında Gerver, konferans çevirisi için bilgi işlemleme yaklaşımını temel alan bir modeli içeren Translation adlı eserinde KÇ ya da onunla ilgili mevcut çalışmaların kapsamlı bir araştırmasını yayımlamıştır. Fakat model kısa ve uzun süreli hafızayla ilgili bu tür bir modelde olabilecek tipik özellikleri ve sesbilimsel girdinin işlemlendiği aşamayı ve bu şekilde işlemlenen söylemsel parçanın hafızada kavramsal sunumunun da oluşturulduğu sonraki aşamayı içermesine karşın doğrudan mesajın anlamsal olarak işlemlenmesiyle (yani söylemin nasıl anlaşıldığı ve oluşturulan anlamın çevirmen tarafından hedef dilde (HD) nasıl yeniden üretildiği" kanıtlanmak istenmiştir. ESIT'te[64] yapılan araştırma ve eğitim, metnin yeniden üretilmesi temeline dayanmaktadır. Anlamın belirlenmesi ve (daha az da olsa) yeniden üretilmesi (Seleskovitch-Lederer'in paradigmasının konusu). Bu özellik işlemin 3 aşamalı olduğunu varsaymaktadır: Birinci aşama dilseldir (gelen söylem), ikinci aşama dil dışıdır.

[64] Fransada bulunan bir çeviri eğitimi okulu (merkezi).

> Üçüncü aşama ise yine dilseldir (çevirmenin mesajı HD'de yeniden üretmesi). Dil dışı aşamada ise dilsel girdi, anlamsal birimler (yığın) hâline gelir.

Lederer'in çalışmasında (1981), temel olarak sesbilimsel girdi üzerinden çalışan birincil hafıza (7-8 sözcük kapasiteli ve 2-3 saniyelik) ile anlambilimsel hafızanın temelini oluşturan kısa süreli bir bilişsel hafızanın bulunduğu varsayılarak yukarıdaki model geliştirmiştir. Lederer'in modeli mesaj bir hafızadan diğerine ilerlerken devreye girse de **döşeme kuralları**[65] olan Kintsch ve van Dijk'in modelinin aksine onunkinde süreci açıklayabilecek anlambilimsel kurallar bulunmamaktadır. Oysa günümüz söylem kavrama modelleri, sürecin en az üç seviyesinin metin kavramaya[66] dâhil olduğunu kanıtlamıştır: Yüzeysel yapı, metin tabanı ve durum modeli (Glenberg, Meyer ve Liden, 1987; Kinstch, Welsch, Schmaler ve Glavanov, 1986). Metin tabanı metnin anlamını temsil eden bir önerme/düşünce ağıdır. Metin tabanı seviyesinde, metnin sunum formunun kaybolması dışında, metin tabanı metnin yakın bir temsilidir. Durum modeli, gerçekte veya bazı kurgusal dünyalarda, metin yoluyla gösterilen bir durumun temsilidir. Metne dayalı bilginin ve okuyucunun bilgi tabanının bütünlemesidir (Van Dijk ve Kintsch, 1983). Bu nedenle, yüzey yapı, metin tabanı ve durumsal temsiller bellekte birbirine bağlıdır (Kintsch, 1988; Zwaan, 1990).

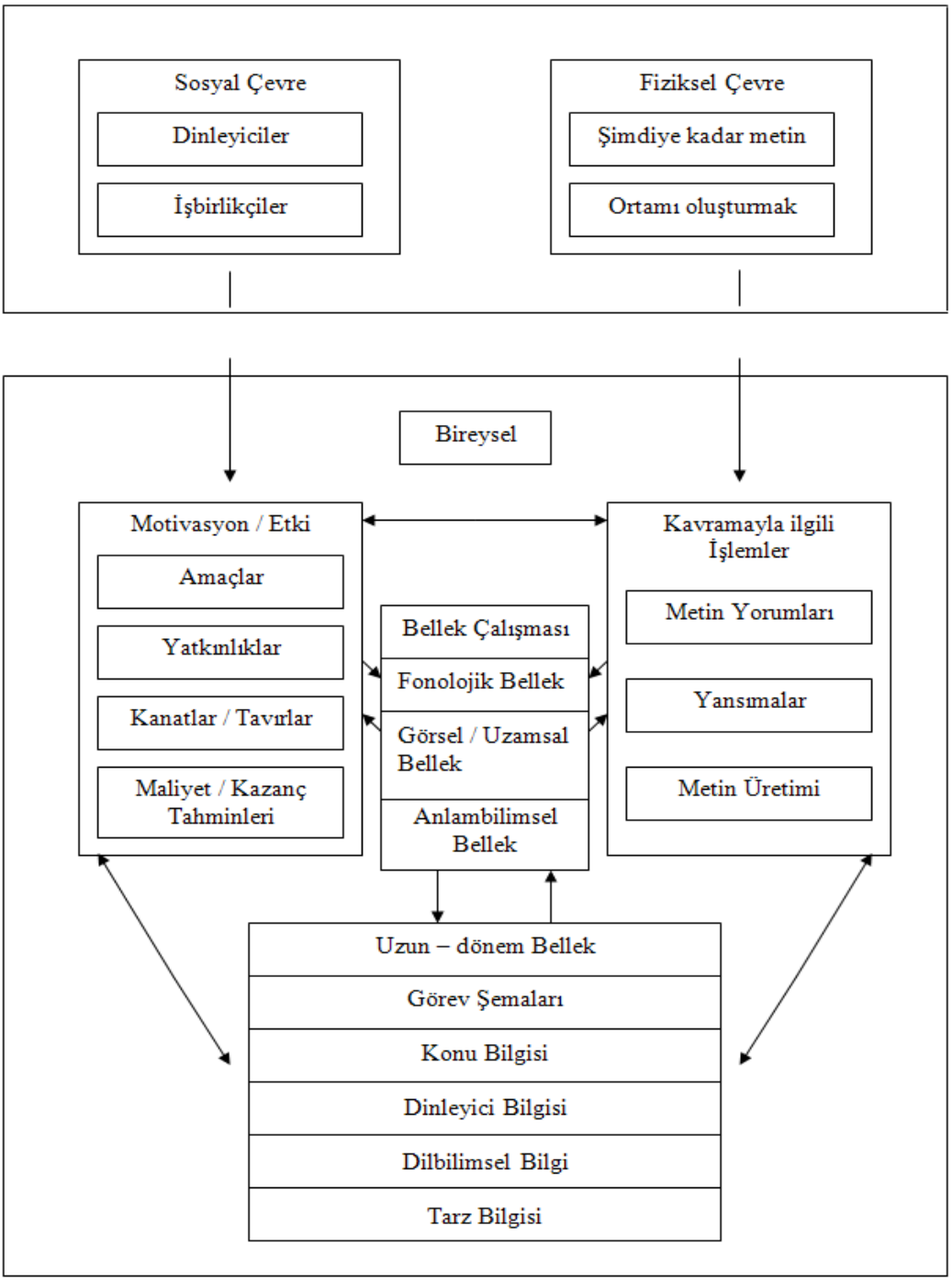
Yukarıda tanımlanmaya çalışan bilgiler ve onun çerçeveleriyle uyumlu görünen bir kılavuzlamanın örneğini Renkema (2004, s. 225), Hayes'ten (1996) yararlanarak Şekil 2.9.'daki plan dâhilinde sunmaktadır:

---

[65] Mapping; yani, bir anlamsal bütünlüğün hangi sözdizimsel ögelerle eşleştirilip dile aktarılacağı.

[66] Cümle anlamı seviyesindeki bu tarz yapıların alışılagelmiş raporu şu şekilde verilmektedir:

(1) durum/olay/hareket (yüklem)
(2) dâhil olan katılımcılar (düşünceler)
    a. etmen(ler)
    b. denek(ler)
    c. kazanç
    d. nesne(ler)
    e. aygıt
(3) durumsallar
    a. zaman
    b. yer
    c. yön
    d. kök
    e. hedef ve bunun gibi.
(4) bir, iki ve üçün iyelikleri
(5) biçimler, kipler, belirteçler.



Şekil 2.9. Bireysel–Çevresel Model

Diğer yandan düz yazının akılda kalıcılığı nasıl artırılabilir? Metinden öğrenmeler nasıl daha etkili hâle getirilebilir? gibi sorularla ilgilenen geniş bir araştırma arşivinin bulunduğu bilgisi elbette göz ardı edilemez. Örneğin Mannes ve Kintsch (1987, s. 92-94), bu sorulara en genel seviyede iki açıdan cevap arandığının oldukça açık olduğunu düşünmektedir: (1) Algılamayı, ileri düzenleyiciler ve diğer ilave yardımcılar yoluyla kolaylaştırmak ve (2) görev içi çıkarım yaratmak ve ardından

sürecin daha derin seviyelerini harekete geçirerek algılamayı zorlaştırmak. Bu işlemlerin nasıl yapılması ya da nasıl olması gerektiği konusunda ise onlar, O'Brien ve Myers'in (1985) söylem materyallerini içeren bir çalışmasında elde ettikleri sonuçlara dikkati çekmektedir:

> O'Brien ve Myers (1985), bir metnin algılanmasını içine tahmin edilemeyen sözcükler ekleme yoluyla daha zor yapmanın anımsamayı geliştirdiğini buldular. Bu gözlemler, okuyuculara uygun bir şema *önermemenin* ve böylece onları kendi şemalarını yaratmaya zorlamanın ya da çoklu yollarla bilgiyi oluşturmaya teşvik etmenin metinlerden öğrenmeyi daha etkili bir hâle getireceğini iddia eder. Çözümlemenin bu seviyesinde, "bunların her ikisi de bazı şartlar altında doğrudur"dan daha derin sonuçlara varmanın umudu azdır. Ancak, metin anlamlandırma süreçlerinin modern kuramlarının sağladığı çerçeve bilgileri altında daha analitik bir bakış açısı mümkündür. Örneğin, van Dijk ve Kintsch (1983)'in modeli, metnin hafıza sunum tipleri arasında kullanılabilir ayrımlar yapmıştır: (1) Kullanılan mevcut sözcük ve öbekler için yüzey hafızası, (b) metnin uygun içeriği ve yapısı için hafıza ve (c) metin tarafından betimlenen durum için hafıza. Bunlar, farklı kodlama işlemlerine, metin özelliklerine dayanır ve oldukça farklı davranışsal sonuçları vardır. Bunların her birisi ölçüm uygulamaları ve çeşitli problem çözme ve/veya hafıza testlerinde bulunan işlemlerin anlaşılması için eşit derecede önemlidir. Şu anda mevcut olan eksiksiz modeller, farklı testlerde yer alan etkenlerin ve onların mevcut hafıza sunumlarına olan bağımlılıklarının çözümlenmesine izin verir. İleri düzenleyiciler görevin doğasına ve kullanılan düzenleyicinin türüne bağlı olarak, kodlama işlemlerini ve bu ayrı sunum türlerinin yararlandığı performansı farklı olarak etkileyebilir.

Metin işleme konusunda yaşanan bu gelişmelere paralel olarak 1980'lerin başında, dil sanatları çerçevesinde yaşanan bilgi artışı da okuma-kavrama süreçleri açısından kapsamlı değerlendirmelerin yapılabilmesini hızlandırmıştır. Ancak bu durumun, sınıf öğrenimine yönelik uygulamaları yeterince etkileyemediği ve geçmişten bugüne okuma-kavrama hakkında ifade edilen görüşlerin çoğunun da hâlâ detaylandırılamadığından söz edilmektedir. Örneğin bu görüşlerden birisine göre: "Kötü okuyucular çıkarım yapacak şekilde okumaya adapte olmadan önce harfiyen anlamayı öğrenmelidir." Ancak bu görüşün aksine Hansen ve Hubbard (1984), 4. Sınıftaki yetersiz okuyucuların, kendilerine çıkarımsal düşünce anlayışı öğretildiği ve çıkarım yapabilecek bir şekilde düşünmeyi uygulamak için pek çok fırsat verildiği durumlarda veya nasıl çıkarım yapmaları gerektiği konusunda bir tartışmaya yönlendirildiklerinde onların metinden çıkarımda bulunabildiklerini ortaya koymuştur. Bu açıdan onların çalışması, üç tartışma türünü kapsamaktadır: İlk türü, okuma öncesi bir aktivite olarak yürütülen kavrama üstü tartışmadır. Öğrenciler, yeni okuma yaklaşımı üzerine konuştukça, onların öğrenme şekilleri ve kavramanın altında yatan ilkeler hakkındaki

farkındalıkları arttı. Böylelikle öğrenciler kişisel deneyimleriyle, okumaya yönlendirildikleri hikâyede oluşan durumları karşılaştırma fırsatını yakalamıştır (Sanacore, 1985).

Bu ve benzeri türden görüş faklılıklarını doğuran en önemli etkenlerden birisi, tartışmaya konu olan soru ve cevapların içinden çıkıp geldiği bilgi kaynaklarının çoklu olması durumudur. Örneğin, bu durum nedeniyle süregelen uzlaşmazlığın birbirine karşıt yönlerindeki varsayımsal ve bulgulayıcı kuramların benzer ve farklı dizilişlerinin genel bir görünümünü yansıtması açısından **Ausubel** ve **Reder** tarzı yorum farklılaşmasına bakmak yeterlidir. Öğrenme, yeni bilginin şematik yapıyla bütünleşmesini gerektirdiğinden ileri düzenleyiciler yoluyla uygun bir şema ortaya koymanın öğrenmeyi kolaylaştıracağı doğrultusundaki bir düşünceyi savunan Ausubel (1960), ileri düzenleyiciler konusunda olumlayıcı türden bulgulara ulaşınca bu düzenleyicilerin kolaylaştırıcı işlevine vurgu yapmıştır. Ausubel'in (1960) bu vurgusunu Meyer (1979), "İleri düzenleyiciler, edinim ve olgusal materyalin hatırlanması için etkili olabilir" doğrulaması üzerinden "Bu kolaylığın ortaya çıktığına şüphe yoktur" biçimindeki değerlendirmesiyle desteklerken, onun bu desteğine karşı çıkan Reder (1985) öncülüğündeki bir grup araştırmacı ise söz konusu düşünce ve ona ilişkin olarak ortaya konulan destekleyici yaklaşımı, aşağıdaki görüşler çerçevesinde eleştiriye tabi tutmaktadır:

> Sadece herhangi bir ileri derece düzenleyiciyi (ya da diğer yardımcılar) sağlamak yeterli değildir: Olan şey, doğru yönleri ve ölçüm testi arasındaki örtüşmenin sayısına ve yardımcının metinden önce mi yoksa sonra mı verildiğine ve katılımcıların aslında neler yaptıklarına bağlıdır. Ancak, her koşulda, ileri düzenleyicilerin kullanılma nedeni, yeni bilgi için zaten var olan bir şema sağlayarak veya metnin ilgili görünümleri üzerine ve katılımcının dikkatine odaklanarak onların görevini daha kolay ve etkili hâle getirmektir (Mannes ve Kintsch, 1987, s. 91-93).

Okumayla beraber gerçekleşen metin tabanlı aktif işlemlemenin avantajlarını, Kintsch (1990), Mannes ve Kintsch (1987) gibi araştırmacıların kanıtladığını ifade eden McNamara ve diğerleri (1996, s. 34), niteliği bozulan metnin bile (silinen harfler ya da karıştırılan cümleler gibi) belirli şartlar altında okuyucunun algılayışını geliştirdiğini (McDaniel ve diğerleri 1986 ile O'Brien ve Myers 1985'den hareketle) düşünmektedir. Hatta onlar, Keefe ve McDaniel (1993)'den hareketle de söz konusu bozma işleminin dolaylı işlemlerin belirli tiplerini artırdığını da vurgulamaktadır. Öyle ki McNamara ve diğerleri, bu bildirimlerin sınıf öğrenimine yönelik yansımalarını ise konuyla ilgili

literatürden seçtikleri örnek bir çalışmanın sonuçları aracılığıyla açıklamaktadır:

> Eğitimsel bir uygulamada Rauenbusch ve Bereiter (1991), öğrenme ve pratik anlam temelli okuma stratejilerinin bir bağlamı olarak her sözcüğünden harflerin silindiği bir metin kullanmıştır. Açık komutlarla birleştirildiğinde, öğrenciler normal metinleri okumak için bu stratejileri transfer edebilmiştir. Ancak onlar, ilerideki eğitimsel uygulamalar açısından kendi bulgularının (bu yaklaşım türü açısından) başarılı olabilmesi için okuyucunun bilgi seviyesinin, görevin ve uygulanan algılayış tipinin zorluğu ile nasıl bir etkileşime girdiği konusunda, şimdikinden daha açık bir tanımlamanın gerekeceğini düşünmektedir (s. 35).

Bu açılardan bilişsel bilimciler okuma işlemlerinin araştırılmasında (genellikle) deneysel yaklaşımı kullanmıştır. Öncelikle teorisyenler, okuyucuların okuma esnasında yerine getirmesi gereken önemli görevleri saptadılar. Örneğin okuyucular, metindeki varlıkların göndergelerini çözümlemeli ve metindeki boşlukları doldurmak için farklı tür çıkarımlar yapmalıdır. Sonra, kavrama işleminin gerekli bileşeni olarak tanımlanan her işlev için teorisyenler, bu işlevi başlatması gereken metin koşullarını açıkça belirtmiştir. Örneğin zamir kullanımı, kesin gönderge *(reference)* ve eksilti *(ellipsis)* içeren metindeki varlıklar arasında gönderimsel bağlantıları oluşturmak için yazar tarafından değişik araçlar kullanılmıştır. Başka bir açıdan da okuma-kavramayı bellek oluşturma işlemi olarak düşünmek, araştırmacılara kavrama süreçlerinin tanımlanabilmesi çerçevesinde yeni kriterler sağlamıştır. Daha önceki dönemlerde ise araştırmacılar, (dolaylı olarak) kendi değerlendirme araçlarının ölçtüğü şekilde kavramayı tanımlamaktaydı (ör. serbest bir hatırlama görevinde hatırlanan fikirlerin sayısı, bir çoktan seçmeli testte doğruların sayısı, metin içeriği için bellek tanıma testi).

Okuma-kavrama hakkında kuram oluşturma bakımından diğer bir önemli katkı ise okuyucuların metindeki ifadeleri anlama çabasının çalışan belleğin sınırları tarafından (sürekli olarak) kısıtlanıyor olduğu düşüncesinden gelmektedir (Kintsch ve van Dijk, 1978, Just ve Carpenter, 1992). Bu düşünceden hareketle çalışan bellek kapasitesindeki bireysel farklılıkların, hem özel okuma deneyleri (Daneman ve Carpenter, 1983) hem de kapsamlı okuma deneylerindeki (Daneman ve Carpenter, 1980) değişikliklerde, iyi bir tahmin edici (predictor) olduğu gösterilmiştir. Dolayısıyla okuma-kavramayı hafıza sunumunun oluşturulması olarak gören yaklaşım bağlamında, okuyucunun yazar tarafından amaçlanan sunum (hedefine bağlı olarak) ile kendi sunumu arasındaki ilişki değerlendirilmektedir. Haliyle okuyucunun oluşturduğu sunumun tutarlılığı açısından da kavrama süreçleri tanımlanmaktadır. Buna göre

okuyucu, metnin yazarı tarafından amaçlanan küçük ve büyük ölçekli tutarlılık yapısını, kendi sunumunun yakaladığı ölçüde metni kavrar. Bu nedenle, bellek oluşturma açısından kavrama görüşünün psikolojik geçerliliğe (okuyucuların kendileri için kavramayı nasıl tanımladıklarını göstermesi bakımından) sahip olduğu düşünülmüştür. Başka bir anlatımla okuyucular, metin sunumunun tutarlı olduğu dereceye kadar metni kendilerinin anlamasından hoşnuttur. Ayrıca onlar, birleştirdikleri bellek sunumunun tutarlılığına göre devam eden kavrama girişimlerini değerlendirirler. Okuyucuların bir ifadeyi yeterince anlayıp anlamadıklarının kriteri ise ifadedeki bilginin okuma esnasında okuyucunun o ana kadar oluşturmuş olduğu sunumla bağlantılı olup olmadığıyla ilgilidir ve bu çerçevede de çok sayıda deneysel kanıt bulunmaktadır (bk. McKoon ve Ratcliff 1992; Graesser, Singer ve Trabasso, 1994; Singer, Graesser ve Trabasso, 1994; Gernsbacher, 1994; van den Broek vd., 1995). Bu kanıtları Lorch ve van den Broek (1997, s. 213-215), bir metni kavrama süreçlerinin bilgisi kapsamında söz konusu işlemler için bir teori geliştirme düşüncesine katkı sağlayabilecek durumdaki araştırmaların sonuçlarıyla açıklamaya çalışmaktadır. Onlara göre bir sunumun teorisi, kavrama ürünlerinin bir teorisi olarak görev görebilir. Ancak bir metni kavrama işlemlerinin teorisi olarak görev göremez. Bu savunularını ise metin kavrama işleminin bellek oluşturma işlemi olarak da görülebileceği (eğretilemeye[67]) teziyle ilişkilendirerek güçlendirmeye çalışmaktadır:

> Ağ yapısı varsayımının okuyucu tarafından bir bellek sunumu oluşturulmasının altında yatan işlemler hakkında bir teori geliştirmek için verimli bir çerçeve olduğu gösterilmiştir. Diğer taraftan, teorisyenin kuram oluşturma işleminde yol gösteren prensip ve kısıtlamaları belirlemesi gerekir. Şüphesiz eğretileme (metaphor) işlemi, bilişsel teorisyenler için yararlı olmaya devam etmektedir (Kintsch, 1988; van den Broek, 1990). Bir metnin cümlesel ağ sunumunu oluşturmak için önerilebilecek birçok alternatif işlem modeli vardır. Bu nedenle okuyucuların böyle bir sunum oluşturdukları hipotezi, sunumun (bellek) nasıl oluşturulduğu hakkında bize fazla bir şey söylemeyecektir. Ancak, hipotez böyle işlemlerin doğasıyla ilgili bazı önemli sezdirimlere sahiptir (s. 223).

Araştırmacılar, kavramayı bellek oluşturma işlemi olarak ele almalarının gerekçesini metnin (kendisinin) kavramayla sonuçlanan bilişsel işlemleri başlatan ve

[67] Eğretileme ağı (network metaphor), bilişselciler tarafından uygulandığı biçimiyle okuyucuların okuma yaptıklarında, cümleler ile kendi bellek sunumları arasında bağ kurdukları varsayımını belirgin kılmaktadır. Ayrıca, hiyerarşik ilişkileri sunmakla sınırlandırılmamasına rağmen cümleler arasındaki hiyerarşik ilişkileri sunmada da etkilidir. Eğretileme ağı kendi içinde güçlü kuramsal sezdirimlere sahip değildir; bununla birlikte okuyucuların kurdukları bağlantıların doğasını da belirlemez. Bir sunumun son şeklindeki temel kısıtlamalar, (1) okuyucu tarafından sağlanan ilişki türleri ile (2) çalışan bellek kapasitesi gibi (okuma esnasında çalışan işlem kısıtlamalarıyla ilgili olan) teorisyen tarafından sağlanan hipotezlerden ileri gelmektedir (Kintsch ve Van Dijk, 1978).

yöneten bir dizi yönerge oluşturduğu bilgisine bağlamaktadır. Örneğin Haviland ve Clark (1974), okuyucuların bir metin ifadesini kendi bellek sunumlarıyla nasıl birleştirebilecekleri konusunda yönerge olarak yorumladıkları değişik dilbilim araçları düşüncesini (belki de onların en önemli katkısıydı) ifade etmiştir. Onlar, özel bir cümlenin önceki bir bağlamla nasıl ilişkilendirildiğini belirlemek için gerekli olan bilginin, cümlenin gramatik yapısı (verilen yeni bilgiyi gösterme) veya tek bir kelime (zamir) aracılığıyla iletildiğini göstermiştir:

> Haviland ve Clark, bir cümleyi kavramak için gerekli olan sürenin iki ifadeyi birleştirmek için gereken bilginin dikkatli bir biçimde tanımlanması ve bellekte bu bilginin daha önceden bulunup bulunmamasının analiziyle bağlantılı olarak tahmin edilebileceğini gösterdi. Bu anlayışlar, bilgi sunumunun var olan ağırlıklı önerme teorilerini tamamladı. Ancak bu teoriler, cümle işlemenin (ör. kelime tanımlama) ilk aşamalarıyla ilgili sorular ve bu aşamaların cümleler arasındaki ilişkilerin tanımlandığı işlemler üzerindeki potansiyel etkilerinden bahsetmemektedir. Onun yerine, cümleleri bileşen ifadelere ayırarak analiz eden bir çözümleme mekanizmasını sağlamaktadır (Anderson ve Bower, 1973; Kintsch, 1974; Kintsch ve van Dijk, 1978).

Bu bağlamda Haviland ve Clark, okuma kavrama modelleri (kelime ve cümle işleminin birleştirildiği) açısından gereksinim duyulan temel bilgilerin tanımlanmasına katkı sağlamıştır. Onların söz konusu katkısı, aynı zamanda metin kavramanın bugünkü anlayışına ışık tutan bilişsel bilimin kuramsal ve deneysel uygulamalarının da bir örneğidir. Özellikle, çıkarımsal işlemleri anlamada ulaşılan seviye, yukarıda anlatılan (detaylandırılmış) modellerin sınanarak gözden geçirilmesiyle açıklanabilir. Nitekim Lorch ve van den Broek (1997, s. 213-230), bu çerçevede yaşanan gelişmeleri litaretürden hareketle şu şekilde özetlemektedir:

> Burada metin kavrama üzerine bilişsel bilim yaklaşımını örnekleyen temel araştırma stratejisi üzerinde duracağız. Bilişselciler okuma süreçlerinin çalışılması için genellikle deneysel bir yaklaşım kullandılar. Teorisyenler öncelikle, okuyucuların okuma esnasında yerine getirmesi gereken önemli görevleri belirlediler. Örneğin okuyucular, metindeki varlıklara ilişkin göndergeleri çözümlemeli ve metindeki boşlukları doldurmak için farklı tür çıkarımlar yapmalıdır. Sonra kavrama sürecinin gerekli bileşeni olarak tanımlanan her işlev için teorisyenler, bu işlevi başlatması gereken metin koşullarını açıkça belirtmeye çalıştılar. Örneğin, zamir kullanımı, kesin gönderge (reference) ve eksilti(ellipsis) içeren metindeki varlıklar arasında gönderimsel bağlantıları oluşturmak için yazar tarafından değişik araçlar kullanılabilir. Potansiyel ilginin metin koşulları belirlendiğinde, araştırmacı (genellikle) dikkatlice kontrol edilmiş metinler yazarak ilginin koşullarını soyutlamaya çalışır. Bu koşullar altında işlemin doğasından bahsetmek ve işlemi kontrol edebilecek değişkenleri göstermek için teoriler geliştirilir. Sonuç olarak, laboratuar koşulları altında işlem teorilerini sınamak amacıyla prosedürler geliştirilir. Burada bilişsel bilim araştırmasını özetleyen ayrıntı, metin

> anlamlandırmaya doğru giden süreçteki gelişim çizgisidir. Yazarlar kendilerini rastlantısal yollarla ifade etmezler. Onlar hedef kitle üyelerini, iletmek istedikleri mesaja bağlı bir sunum oluşturmaya teşvik etmeye çalışır. Cümleler özel bir düşünceyi iletmek için yapılandırılır; metindeki göndergesel (referential) ilişkileri iletmek için birçok araç kullanılır; yazarlar okuyucularının belirli bir artalan bilgisine sahip olduklarını varsayar ve okuyucularının detaylara uygun bir şekilde cevap vereceği varsayımıyla yazılarında detaylandırılmış tam bir dikkatle metinlerini oluşturur.

Sonuçta dil, metin kavrama ve hafızaya ilişkin geliştirilmiş kuramların çoğu; öğrenen, metin ve konu üçgenindeki karmaşık etkileşimler ile bilişsel kaynaklar üzerindeki kısıtlamaların çeşitli bilgi işleme, saklama ve geri kazanma faaliyetleri ve bunları başarma stratejileri arasında rekabete (yarışa) neden olduğunu göstermiştir (ör. Goldman ve Saul, 1990a; Just ve Carpenter, 1992; Kletzien, 1991; Lee-Sammons ve Whitney, 1991; Whitney, Ritchie ve Clark, 1991; Yochum, 1991). Bu itibarla çalışan hafızadaki bilgi kullanımından doğan metin, konu ve öğrenen özellikleri arasındaki etkileşimlerle bu süreçleri tanımlayan durum ve bu duruma özgü modellemelerin, bu çalışmanın kapsamı çerçevesinde tanıtılması önemlidir.

2.2.1. Metin/Söylem Hiyerarşisi ve Bilgi Kullanımı

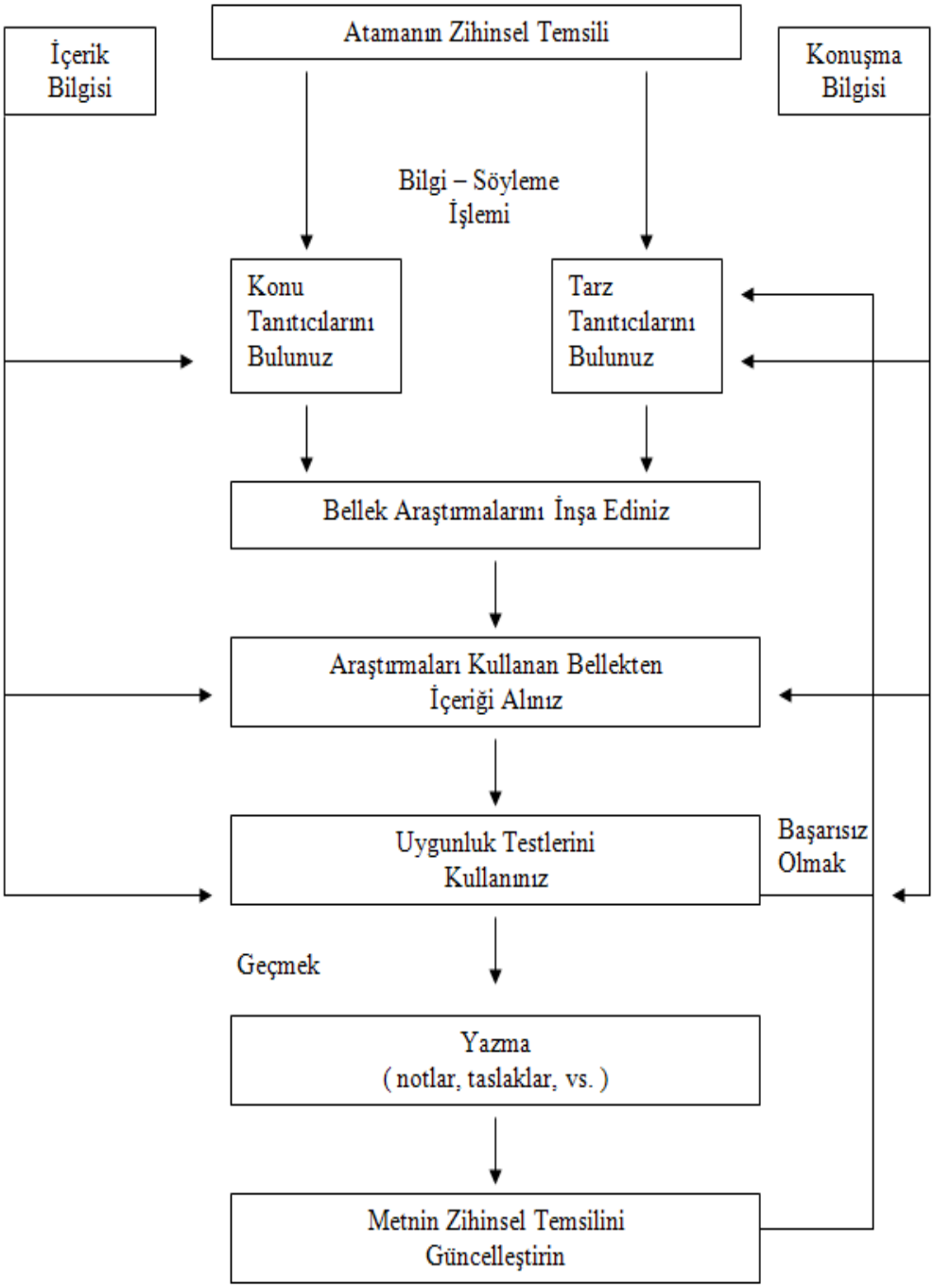
Bilişsel bilimi, epistemoloji kaynaklı sorular çerçevesinde deneysel temelli bir girişim olarak tanımlayan Gardner (1985, s. 6), bu tanımının; bilginin doğası, bileşenleri, kaynakları, gelişimi ve açılımı konularıyla yakından ilişkili olduğunu bildirmektedir. Werth (1999) ise Gardner'ın bu çerçevede öne çıkan kavramsal başlıkları beş özellik[68] kapsamında sıraladığı ve onun sıraladıkları içerisinden üçüncü olanının (duygu, kültür ve bağlamdaki sınırlı vurgular) bilişsel dilbilimi bağlamında fazlaca dikkate alınmadığı; ancak Gardner'ın bu özelliğin çoğu kavramsal çalışmada bulunduğu konusunda güçlü bir vurgu yaptığından söz etmektedir. Bu açıdan Werth, Gardner kavramsal temelli çalışmaların bu özelliklerin çoğunluğuna sahip olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla "bu çalışmamla (1999), (ben de) zihinsel sunumlar ile epistemolojiyi önde gelen noktalar olarak ele alacağım" düşüncesindedir. Bu düşüncesinin gerekçelerini ise Gardner ile Osherson ve Lasnik arasındaki bilgi ve insan zekâsı ayrımı ya da ilişkisinden kaynaklanan bir tartışmanın sınırları üzerinden yapmaktadır:

---

[68] Zihinsel sunumlar, bilgisayar modeli, duygu, kültür ve bağlamdaki sınırlı vurgular, birkaç bilim dalıyla ilgili çalışma ve epistemolojiyi ilgilendiren şeyler.

> Madem ki Gardner, Bilişsel Bilim için sonuç açıklamasını 'bilgiye' dayandırıyorsa, Osherson ve Lasnik de kendilerininkini 'insan zekâsına' dayandırmaktadır: Bakış açılarında (1990, xi) 'Zekânın alıştırmasına, aklın bilme veya idrak kabiliyeti adı verilir'. Ancak zekâ, yaklaşımın amacı gibi epeyce yabancıdır. Kelimenin normalde kullanıldığı gibi insan zihninin özelliğine ve yeteneğine ait olmalıdır. Bu neredeyse astronomiyi yerçekimi çalışması, biyolojiyi hareketler çalışması olarak tanımlamak gibidir. Zekâ, insan aklını açıklayan ya da ayırt eden özellikler olabilir. Ancak, aynı zamanda insan dışı akılların da bulunmasından dolayı (muhtemelen) biz zekâyı, her iki yönden de tekrar tanımlamalıyız. Belirli bir sınır içinde, insan tezahürleri olarak ya da (aksi takdirde) kavramsal bilimin insan dışı akıllar içerdiği şeklinde zekâyı tekrar tanımlayabiliriz (s. 25-26).

Metin/söylem yapısının anlaşılması, sadece algı seviyesinden dil ve söylem seviyesine uzanan genişlikte bir dizi işlem stratejisi gerektirmeyip aynı zamanda metin/söylem konusunda oldukça fazla bir yazım, içerik bilgisi de gerektirmektedir. Metnin konusu tamamen alan dışı ve metinden anlam kurmanın da büyük miktarda bir bilgi aktivasyonu olmadan gerçekleşmesi olası değilse bu gibi durumlarda en karmaşık işlem stratejilerinin bile işe yaramayabileceği savunulmaktadır. Örneğin Weaver ve Kinscth (1991, s. 237) neredeyse bütün söylem kavrayış teorilerinin bu konuda uzlaştığını; ancak bu aktivasyonun nasıl gerçekleştiği sorusunun ise önemli bir tartışma konusu olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre bu bağlamdaki baskın şema görüşü, anlayışın temelde tahmin edilebileceği ve beklenti modülü gerektirebileceği yönündedir. Bilgiyi organize etme ve bildiklerimizle ilişkilendirme gibi kullandığımız etkin bilgi yapısının etkinleştirilmesini gerekli kılan bu modül, kavramaya aday kişinin farklı bağlamlarda, düzgün çalışacak uygun ve çok hassas kurallar bilgisini içeren devredeki (zihin) bir kaynağa sahip olması zorunluluğu anlamına da gelmektedir. Söz konusu bu kaynağa ilişkin bilgi yapılanışına örnek bir gösterim, Renkema (2004, s. 223) ile Bereiter ve Scardamalia'dan (1987) yararlanılarak aşağıya çıkartılmıştır:



Şekil 2.10. Modeli Dönüştüren Bilgi

Bu tür kuralların, mutlaka çok karmaşık olacağı varsayımıyla Kintsch (1985), daha basit kuralların kullanılabileceği alternatif bir görüş sunmuştur. Onun düşüncesinde, anlamlandırmada bağlam etkileri ortaya çıkmamaktadır. Çünkü, bağlam işlemi yukarıdan aşağıya doğru olan bir biçimde kontrol edilirken algılama aşağıdan yukarıya doğru bir biçimde gerçekleşmektedir. Weaver ve Kintsch'e (1991, s. 237) göre Kintsch'in (1985) tanımladığı kurallar çok genel bazlı ve zekice bulunmasa da en

azından güçlü olduğu konusundaki temel bir kanıyı sağlamıştır. Hatta çoğunlukla alakasız ve yanlış işlenen ürün, işlenenlerin alakasız değil de bir ağ modülü içerisindeki düğüme karşılık geldiğinde alakasız unsurları çözmek için entegrasyon işleminin devrede aktifleşeceği varsayımıyla onun kuralları, uygulanabilir sayılmaktadır. Onlar, "Aktivasyon ağ içerisinde yayıldığında, alakasız unsurlar silinip zıt olanlar ise bastırılırken işleme konulan ağda birbirine bağlı olanların bu durumda güçleneceği ve bu yüzden de ağdaki unsurları oluşturan kuralların çok rafine olmalarının gerekmediği gibi, zaten ağın kendisi yanlış oluşumları temizleyecektir." biçimindeki değerlendirmeleriyle Kintsch'in modelinin kullanımsal işlevine işaret etmekte ve metnin tutarlı bir zihinsel temsilini oluşturma, yani onu anlamanın bilinçli problem çözümünden daha çok bir sınırlama problemine karşılık geldiği düşüncesinden hareketle de karşılıklı olarak düzenlenmesi gereken kimi sınırlamalardan[69] söz etmektedir. Ayrıca onlar, amaç ve görev odaklı aktivasyonların sürekli bir biçimde işlem devresinde tutulması gerekliliğine işaret ederek bunların çoğunun zayıf ve tek başına belirleyici olmadığı; fakat hepsinin bir yönüyle algılama işlemini etkilediği düşüncesindedir.

Avrupa ve Amerika'da metnin yapısını özelleştirmek için planlanan kuramsal ve deneysel çalışmalar özel olarak metin anlamadaki sınırlamaların rolü üzerine odaklanmıştır. Örneğin, 1950'lerde ABD'de yapılan dilbilimsel araştırmalar, cümleyi dilin bağımsız bir birliği ve çalışmaların temel nesnesi olarak tanımlarken Chomsky, Katz ve Fodor gibi araştırmacıların çalışma konuları arasında bulunan dilbilgisel odak kavramı, Harris'in kavramların organizasyonunu yapı olarak değerlendirdiği çalışmalarından itibaren bir modelden türetilen formal bir mantık, yani kurallar dizisi olarak da benimsenmeye başlamıştır[70]. Bu süreç sadece cümle çalışmalarıyla sınırlı

---

[69] Yapı sınırlamaları, retorik sınırlamalar, metnin kendi doğasından gelen anlam sınırlamaları, okuyucunun kendi bilgi kaynağından doğan sınırlamalar ve okuyucunun durumundan kaynaklanan pragmatik sınırlamalar" gibi.

[70] Horowitz (1987, s. 130-135) Saussure'ün 'la langua' kavramını bir dil ve dil yeterliliği hakkındaki bir dizi kuralı belirtmek 'La parole' teriminiyse 'la langua' kurallarının tek bir soyut örneğine gönderim yapmak için kullandığını ifade etmektedir. Ayrıca Bloomfield ve diğerlerinin de (1933) bu düşünce yapısını izleyerek dilin bu iki boyutu arasında farklı kollara ayrılma durumunun yaşanmasına zemin hazırladıkları bilgisine de yer vermektedir. Fakat kendileri ise, XX. yy'da, dile bakış açısının hâlâ formal bir yapısalcılıktan ibaret olduğu düşüncesindedir:

> Saussure (1916) dil üzerinde senkronik çalışılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca bunun bağımsız bir disiplin olduğunu, ilişkiler arası özelikler taşıdığını ve dilsel yapıların bir permütasyonu olduğunu vurgulamaktadır. Ancak dilin diyakronik tarafıyla ilgilenmez, örneğin zaman ve mekâna göre dil çeşitliliği gibi.

Horowitz, yukarıdaki tarihsel bilgiler bağlamında yazılı dilde yapısal yaklaşımdan işlevsel yaklaşıma doğru uzanan çizgideki gelişmeleri, dil üzerine çalışan birçok farklı ekol bulunması gerçeğinin de altını çizerek, iki temel süreç bilgisine gönderimde bulunarak açıklamaktadır. Buna göre söz konusu gelişmelerin yaşandığı süreçleri, kuramsal çerçeve ile söylem süreçlerindeki retorik yapılar üzerine

kalmayıp dilbilgisi, metin ve anlambilim konusundaki çalışmaları da etkilemiştir (Horowitz, 1987). Anlambilim açısından en eski üretici değerlendirme olan Katz ve Fodor'un (1963) bildirisi (Anlambilim Teorisinin Yapısı), bu döneme özgü yorumlayıcı[71] çalışmalardan birisidir. Onların bu teori için ortaya koydukları amaçlar, birbirini izleyen yorumlayıcı yaklaşımların temelini oluşturmaya yöneliktir. Aynı zamanda anlamla ilgili üretici dilbilimcilerin çoğunun da yönelimini belirlemiştir. Bunlardan en önemlisi, Katz ve Fodor'un dilbilimsel bilgiden kaynaklanan cümle yorumlama açısı ile dünyaya dair inançlardan kaynaklananlar arasında kesin bir çizgi çizmiş olmalarıdır. Yani, anlambilim ve pragmatik teorik ayrımını ortaya çıkarmışlardır (Newmeyer, 2002, s. 270). Katz ve Fodor bu ayrımı (ihtilafı), 'Bizim dükkân at nalları satar' ve 'Bizim dükkân timsah ayakkabısı satar' gibi cümlelere işaret ederek açıklar:

> Onların belirttikleri gibi gerçek kullanımda bu cümleler anlam olarak belirsiz olarak düşünülmezler. İlki genellikle 'atlar için nal', ikincisi ise 'timsah derisinden yapılmış ayakkabı' olarak yorumlanır. Buna rağmen timsahlara değil de atlara yapılan ayakkabılar ve at postundan değil (ki öyle olsa onlara deri ayakkabı derdik), timsah derisinden yapılan ayakkabılardan yola çıkarak sadece kültürel ve muhtemelen geçici gerçekleri birleştirmenin anlambilim teorisinin işi olmadığını savunmuştur. O halde anlambilim her iki cümleyi de anlamca belirsiz olarak tanımlar. Katz ve Fodor'un bakış açısına göre tek alternatif insan kültür ve tecrübesinin tümünü birleştiren bir teori olurdu. Katz ve Fodor bu sebeple katılımcıların genel kültürlerinin dilbilimde bir söze atfedilen anlamları sınırlayabileceğini dikkate almaksızın, herhangi bir cümle için muhtemel yorumları hesaba katma sorumluluğunu anlambilime atfederek ardışık işlemler için formlar ortaya koymuştur. Onlar, aynı zamanda yorumlayıcı teorileri için daha düşük bir sınır çizmiştir. Şöyle ki; konuşmacının sayıca ve içeriksel olarak

---

yapılan araştırmalar üzerinden gözlemlemek mümkündür:

> Yazılı dil üzerine yapılan çalışmalar yeni olduğu için yapılan stratejik seçimler ve yazılı dilin hiyerarşik örnekleminin işlevi hakkındaki bilgiler de sınırlıdır. Yazılı söyleme çok az gönderim vardır ama yazmaya gönderim heceleme, dilin harf-ses ilişkisi üzerine olmaktadır. Sonuç olarak Saussure (1916), Sapir (1921), Blomfield (1933) ve Hackett (1958) yazılı dil çalışmalarında konumlandıkları yer açısından üç farklı dilbilimsel nesli temsil etmektedir.

[71] Newmeyer (2002, s. 270-271) yorumlayıcı anlambilim sınıflandırmasının, yorumlayıcı anlambilim kurallarının mevcut ve üretici söz dizimi yapılarına uygulanmasını varsayan üretici dilbilgisi yaklaşımlarından herhangi birisini ifade ettiğini düşünmektedir. Ona göre yorumlayıcı anlambilim, "Anlamsal yapıların doğrudan üretildiğini ve ardından yüzeysel yapıya dönüşümlü bir eşleşmeye maruz kaldığını varsayan **üretici anlambilime** karşı türetilmiştir". Ancak şaşırtıcı bir biçimde, üretici anlambilim dilbilgisi analizleri için belirli bir çerçevenin ismi iken, yorumlayıcı anlambilim tarihsel olarak ilişkili çerçevelerin kapsamındaki anlamsal kurallara yaklaşımın birinin ismidir sadece. Bu nedenle, yorumlayıcı anlambilimin hiçbir zaman üretici anlambiliminki kadar kapsamlı teorik bir modeli olmamıştır." Newmeyer, 1970'lerin sonunda, üretici anlambilimin geri planda kalmasından (kendisinin ifadesiyle "çöküşünden sonra") sonra, neredeyse tüm dilbilimcilerin yorumlayıcı anlambilimin varsayımı olan yorum kurallarının sözdizimsel yapıya uygulanmasını benimsediğini bildirmektedir. Buna ek olarak terimin alandaki çeşitli eğilimlerden birini seçemediğinden geçersiz duruma düştüğünü ve bundan dolayı da 1970'lerdeki yorumlayıcı anlambilimin takipçilerinin **yorumlayıcı anlambilimciler** tarafından dahi genellikle kısaca **yorumlayıcılar** olarak anıldıklarından söz etmektedir. Özetle ona göre, "Bu yaklaşıma isim olarak atfedilen terimsel kısaltma söz dizimi yapılarına uygulanan yorumlama kurallarını varsayan herhangi bir teoriyi genellikle **yorumlayıcı teori** olarak adlandırır".

> algılama yeteneğini tanımlamak ve açıklamak, anlambilimsel anormallikleri belirlemek, cümleler arasındaki anlam ilişkilerine karar vermek ve daha belirsizce, bu yetide rol oynayan her bir anlambilimsel özelliğe işaret etmek için bu sınırı koymuştur. Katz ve Fodor'un yorumlayıcı teorisinin iki bileşeni vardır: Sonradan 'sözlük' olarak anılan sözlük ve bağdaştırma kuralları. İlki her bir sözlüksel ögenin anlambilim yorumlamasında oynadığı rolü belirler. İkincisi ise sözlüksel ögelerin bileşenlerinin cümlenin tamamıma nasıl anlam atfettiğini gösterir. Her bir ögenin madde başını, ait olduğu sözdizimi kategorisini işaret eden dilbilgisi **parçaları** ve **anlambilimsel belirteçler, ayırt ediciler ve seçilmiş kısaltmaları** içeren anlambilimsel parçalar oluşturur. Anlambilimsel işaretler ve belirteçlerin her biri ögenin anlamlarının **sistematik** ve **tesadüfî** açılarını temsil eder. Örneğin, bekâr erkek maddesi; insan, erkek, genç gibi işaretleri ve hiç evlenmemiş kişi gibi ayırt edicileri içerir.

Bu çerçevede dilin algılanması ve anlaşılması açılarından cümlecikler**,** cümleler ve metinlerin (ör. tüm hikâyeler) anlaşıldığı ve işlemden geçtiği yöntemleri kullanarak okuma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerileri süreçlerinin bilgisini açıklamak amaçlı araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar, söz konusu becerilerin temellenmesini sağlayan dil işlemlerine vurgu yapmaktadır. Örneğin herhangi bir sözlüksel ögenin birden fazla okunma şekli olduğundan, her bir sözlüksel öge için sözlük giriş parçalarını oluşturan seçilebilir kısıtlamaların kaynaştırıcı olasılıklara sınırlama getirdiğini ifade eden Newmeyer (2002, s. 270-272), bu görüşüne ilişkin bir örneği ise Katz ve Fodor Hipotezi çerçevesinde sunmaktadır. Buna göre 'vurmak' fiili, madde başı nesnenin belirleyicisini kısıtlandıran seçilebilir kısıtlamalar içerir. 'Adam renkli topa vurdu' cümlesi anlamca 'parlak renkli yuvarlak nesneye vurdu' olarak da yorumlanabilirken 'şenlik dansına vurdu' şeklinde bir okumayla yorumlanamaz. Çünkü 'dans' kelimesinin fiziksel bir karşılığı, yani belirteci yoktur.

Katz ve Fodor'un çalışmalarının ortaya çıkısını izleyen yıllarda yorumlayıcıların dikkati semantik kuralların yapısı sorusundan onların uygulamalarına dönük olan sözdizimsel seviyeye çevrilmiştir. Bu konuya etkili bir çözümün Katz ve Postal'ın 'Dilbilimsel Tanımlara Birleştirilmiş Teoriler' kitabında öne sürüldüğünü belirten Newmeyer, söz konusu çalışmada onların bağdaştırma kurallarının uygulanması için gerekli olan bilginin cümlenin derin yapısında olduğu ya da başka bir ifadeyle, dönüştürmeci kuralların anlamı etkilemediği sonucuna vardıklarını düşünmektedir. Bundan dolayıdır ki bu sonuç, kısaca **Katz-Postal Hipotezi** olarak bilinmeye başlanmıştır. Ayrıca o, Katz-Postal Hipotezinin çeşitli kaynaklardan destek aldığını ve bunun ilkinin ise anlamsal yorumlamayı etkileyen cümle bağıntılarının altında yatan ve dilbilgisel bağıntıları bozan '**pasif kural**' gibi kurallar olduğu ve bu nedenle de

bağdaştırma kurallarının bu tip kurallara uygulanmasından önce yapısal seviyeye uygulanmasının daha mantıklı göründüğünden (örneğin derin yapıya uygulanabilir) söz etmektedir. İkincisini ise kesintilerin dönüşüm kurallarından yaratılması ve yapılandırmanın altında yatan kesintilerin dönüşümün uygulanmasıyla devamlı hâle getirilmesi olasılığının bulunmamasını genellikle yaygın bir durum olarak açıklamakta ve anlamsal birliğin sözdizimsel devamlılıkla yansıtıldığı bu tür yapıların yorumlanmasının mantıklı göründüğünden söz etmektedir. Son olarak, cümlenin anlamına katkıda bulunan elementleri yok eden birçok dönüşüm örnekleri varken bu tür elementlerin devreye sokulmasının (örneğin, emir ve karşılaştırma formüle eden dönüşümler) hiçbir zaman için teklif edilmemiş olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan ona göre Chomsky'nin (1957) anlamsız vurgu olan 'yapmak' fiilini kullanmayı önermesi oldukça tipiktir. Bu gerçek bir kez daha derin yapının yorumlanmasına işaret eder:

> Derin yapının semantik kurallar için yegâne girdi olduğu hipotezi yorumlayıcı semantiğe sonraki beş yıl hâkim oldu. Yine de, bu süre boyunca dönüşüm kurallarının semantik etkisinin olmadığına dair şüpheler vardı. Chomsky bu şüpheleri 'Bu odada herkes en az iki dil bilir' ve 'En az iki dil bu odadaki herkes tarafından bilinir' cümlelerinin anlam olarak farklılaştığını gösteren sözdizimsel yapılar örneği üzerinden **'Sözdizimi Teorisinin Açılarında (1965, s. 224)** dipnot olarak açıkladı. Belirli bir örnek ya da öneri sunmasa da şüphelerini birkaç yıl sonra daha yüksek sesle ifade etti: Aslında **'semantik yorumlama'** teriminin mantıklı bir açıklaması bizi yüzeysel yapının kısıtlı fakat önemli bir şekilde semantik yorumlamaya katkı sağladığı sonucuna götürürdü. Fakat, burada bu konudan daha fazla bahsetmeyeceğim (1967, s. 407). 1960'ların sonunda Chomsky ve öğrencilerinin sözdizimsel yapının yapay derecelerinin anlamsal dereceleri belirtmede oynadığı önemli rolü gösteren örneklerinde kayda değer ölçüde bir artış oldu. Bir bütün olarak düşünüldüğünde, semantik yorumlama için gerekli olan Katz-Postal Hipotezindeki herhangi bir güçlü şeklin derin yapıda yer almadığına işaret ettikleri görülür. Bir yandan dönüşümlerin anlamı değiştirmediği gerçeği geçerliliğini korusa da dönüşümsel kurallar uygulanmadan anlamın tamamen belirlenemediği sonucu da kaçınılmazdır. Örneğin Jackendoff (1969), 1a ve 1b'yi kanıt göstererek edilgen yapının semantik etkisi olduğunu aktarmıştır.
>
> (1) (a) Birçoğu pek hedefi vuramadı.
> (b) Hedef birçoğu tarafından vurulamadı.
>
> 'Birçok' sözcüğünün etki alanı (1a) cümlesinde 'vuramadı'nınkinden daha genişken (1b) cümlesinde daha dardır. Jackendoff aynı zamanda ana fiilden önce gelen olumsuzluk ekini yöneten kuralın da anlam değiştirici olduğunu savunmuştur. Yine onun gözlemlerine göre (2a) ve (2b) cümleleri birbirinin başka bir sunumu değildir.
>
> (2a) cümlesindeki olumsuzluk eki niceleyen sözcükten daha geniş bir etki alanına sahiptir, fakat (2b) için bunun tersi geçerlidir:
>
> 2 (a) Askeri çok fazla şarapnel vurmadı.
> (b) Çok fazla şarapnel askeri vurmadı.
>
> Aslında, olumsuzluk eki ve niceliksel sözcükler gibi mantıklı elementlerin etki alanının yüzeysel yapıdaki ardışık sıralar tarafından belirlendiği yaygın bir durumu göstermektedir (Chomsky, 1965; Newmeyer, 2002, s. 270-274).

Sözdizim yapısı ve anlambilimsel kabul edilebilirliği karıştırmak (birbirine katmak) düşüncesi, yapısal olarak belirsiz cümleler kavramı, psikodilbilim ve okuma araştırmaları açısından sıklıkla üzerinde durulan konulardan birisidir. Dolayısıyla belirsiz cümlelerdeki karışıklık üzerine yapılan tartışmalar bu tür araştırmaların genel özelliğidir. Örneğin Haberlant (1990, s. 8), araştırmacıların son on yıl boyunca sözdizimsel çözümleme işlemi modülerliğini açığa kavuşturmak için, Minimum Bağlanma (eklenti) İlkelerini araştırdığını ve bu bağlamda da Minimum Bağlanma İlkeleri'ne göre sözdizimi yapısındaki minimum sayıdaki düğümleri oluşturmak için ardı ardına gelen cümle sözcüklerini yorumladığını bildirmektedir. Bu bağlamda onun Ferreira ve Henderson (1990)'dan yararlanarak verdiği örnek ve ona ilişkin açıklaması bilgilendiricidir: Okuyucu, "Kız cevabı ezberden biliyordu" cümlesinde "cevabı" cümle parçasını, (tümleç) olarak çevirir (yorumlar). Daha sonraki bilgi ilk açıklamayı bozduğu zaman, yine de "Kız cevabın yanlış olduğunu biliyordu" cümlesinde olduğu gibi, okuyucu "cevabın yanlış olduğu" tümlecini belirten fazladan düğüm oluşturmak için belirsiz bir bölgede ara verir. Minimum Bağlanma İlkeleri, araştırmacıların tümleç, cümle uzunluğu ve yüzeysel işaretlerin seçimini çeşitlendirdiği birçok araştırmaya da kaynaklık etmiştir. Yukarıdaki örnekten hareketle Haberlant konuya ilişkin açıklamasını daha da ilerleterek eylem dizimli cümlelerle tamlama dizimli cümlelerin kavranması hakkındaki düşüncelerini sıralar: "Genellikle (3a)'daki eylem dizimli cümleler (3b)'deki tamlama dizimli cümlelerden daha kolay anlaşılıyor;

(3a) Casus, dürbünle polisi gördü.
(3b) Casus, revolver'le polisi gördü.

Diğer yandan dilbilgisi (yapı) kapsamındaki çalışmaların üzerinde durduğu konulardan birisi de ana dilinin nasıl edinildiğidir? Belki de bu soru daha temel bir soruyu öne çıkarmaktadır: Bir çocuğun ana dilini edinmesi için gerekli olan nedir? Bu soruya karşı son zamanlarda geliştirilen tüm cevapların, çocukların yeterliliği olması gerektiği biçimindeki bir düşünceyi içerdiğini belirten Herriot (2004), bunlardan bazılarının dilbilimsel yeterliliğin olması gerektiği düşüncesini içerirken; diğerlerinin ise dilbilimsel yeterliliğin yanı sıra bilişsel yeterliliğe de gereksinim duyulduğu düşüncesini içerdiğini ifade etmektedir. Bunlardan başka ona göre diğer bir grup ise yukarıdaki her iki düşünceye sosyal içerikli güçlü bir öge ekleyen iletişimsel yeterliliğin[72] olması gerektiği düşüncesini içermektedir. Bu ve benzeri düşüncelerden

[72] Bu konudaki kuramsal yaklaşımları tartışmadan önce yeterlilik fikrini açıklığa kavuşturmamız gerekir, düşüncesini öne süren Herriot (2004, s. 520-521), bu açıdan konuya "Bir insanda yeterlilik var

dolayıdır ki bir dilin bilgisi zihinsel bir şekilde dilbilgisi olarak sunulur. Yani, her bir fonetik biçimiyle anlam ve ona eşlik eden yapısal özellikleri belirlemek için etkileşimde bulunan sınırlı sayıda olmayan bir ifade sınıfı, aynı zamanda sınırlı sayıda bir kurallar ve prensipler sistemidir. Bu nedenle dilbilgisinin temel özellikleri, doğuştan gelen özelliklerin parçası gibi görülmektedir. Örneğin Dirven, Dilbilim Ansiklopedisi (2002, s. 78) için yazdığı bilişsel dilbilim maddesi çerçevesinde dilbilgisinin bilişe katkısını incelerken; Lakoff ve Johnson'un esas olarak soyut kategorileme ve mantık yürütme üzerine odaklandığını ve bundan dolayı da dilbilgisel süreçle daha az ilgilendiğini ifade etmektedir. Dirven'e göre oldukça soyut bir sistem olan bir dilin dilbilgisi, sözcüksel sistemden daha çok genel biliş süreciyle ilintili olması yanında, aynı zamanda bu sürece bağımlıdır. Bu bağlamda kendisi, Talmy'in (1978, 1988a, 1988b) düşüncelerine dikkat çekmektedir. Buna göre Talmy, "Dil bilgisi yapısı **Gestalt algılamasını**n ilkeleriyle yakından ilgilidir; bu ilkelerden birine göre bütün bir şeklin algılanmasının algısal alanı daha belirgin bir **şekle** sokarak ve daha az dikkat çeken bir **zemine** oturtarak yapıldığı" görüşünü öne sürmektedir. Bunun dışında Dirven Talmy'nin, şekil-zemin uyumu ilkesini karmaşık cümlelere uyguladığını ve böylelikle de ana cümlenin genel anlamda şekil olarak ve yan cümleciğin de zemin olarak işlev gördüğü" düşüncesini de ortaya koyduğundan söz etmektedir. Ona göre dilbilgisinin bilişle ilgisini inceleyen Talmy (1988b), sözcük, dilbilgisi ve biliş terimlerini metafor oluşturma açılarından ele almaktadır. Bu nedenledir ki sözcükler bir binanın birer tuğlası olarak ele alınabilirken; dilbilgisi, sözcüksel olarak belirtilmiş olan **kavramsal malzeme** için daha hayalî bir biçimde taslak yapı ya da iskelet olarak yahut da **'kavramsal çerçeve'** olarak ele

---

dediğimizde bu ne anlama gelmektedir?" sorusuyla giriş yaparken; hemen ardından ise "yeterliliğin ilk özelliğinin soyut bilgi oluşu" gerçeğine gönderimde bulunmaktadır:

> Çokluk oluşturmak için isime bir 'lar/s' eklenmesi dilsel yeterliliğe bir örnek olur. Tabiî ki bunu kullanmak için kurallı bilinçli bir şekilde bilmeye gerek yoktur. İki veya üç yaşındaki çocuklar bunu rahatça kullanırlar ama tanımlayamazlar. Onların genel bir kural kullanmaları gerçeği yaptıkları hatalardan da anlaşılır. Birilerinden koyunlar veya adamlar kelimelerini duyma olasılığı oldukça düşüktür. Bu durumda ürettikleri bir kuraldan hareketle kendilerinin bu kelimeleri oluşturdukları açıktır. Bu bize yeterliliğin ikinci özelliğini verir **'üretme'**. Yani, genel kuralların bilgisi. Sonuçta bu durum, kuralların yeni örneklerini üretebileceğimiz anlamına gelir. Koyunlar ve adamlar bu kelimeleri konuşan çocuklar için tamamen yeni örneklerdir ve onların kendi üretimleridir. **Şimdi geliyorum** cümlesi cümleyi oluşturanın yanı sıra kural bilgilerine dayalı tamamen yeni bir bilgidir. Bir çocuğu konuşurken düşündüğümüzde veya onu bir yetişkinle karşılaştırdığımızda bütün bu işlemleri sadece dil yeterliliğine mal etmek istemeyiz. Bir çocuğun bir şey ifade etmeden önce bir şeyler söylemesi gerektiğini biliriz ve yetişkinlerde aynı şekilde yaparlar. Diğer bir deyişle belirli bir bilişsel yeterlilik dilbilgisel yeterlilikle beraber başarılı bir dil performansı için gereklidir ve konuştuğumuz zaman bir şeyler anlatmak zorundayız. Sonuçta, başka bir insan bizimle konuştuğunda bize anlattıklarına karşı tepki vermek durumundayız.

alınmaktadır (Talmy 1988b, s. 165). Bu kapsamda Dirven, kendi değerlendirmelerini ise şu şekilde sunmaktadır:

> Dilbilgisi, daha soyut, **şematik kategoriler** ortaya çıkarırken; sözcükler içerik kelimelerini kapsar ve on binlerce bireysel olayı tek, kavramsal kategoriler olarak gösterir. Böylece çoğul morfemlerin şematik anlamları, yani tüm uygun bağlamlara uyan bir anlam **'çoğullama'** fikridir. Bu sadece sayılabilen isimlerde değil (bardaklar); aynı zamanda soyut isimlerde (korku, vesvese), sayılamayan isimlerde (kül, su) ya da olay isimlerinde (iki âşık arasındaki sessizlik) de olabilir. 'Çoğul düzeyli' kavramı, sadece isimlerle ve çoğul morfemlerle sınırlı değildir; ayrıca tekrarlı fiillerde de görülebilir, "*Ona vurup duruyordu*" cümlesinde olduğu gibi. Böylece sözcükler, kavramsal dünyayı daha da fazla çeşitlendirirken dilbilgisi oldukça farklı olan 'birden fazla' göstergeleri, ortak bir payda altında bir araya getirir; bunlar somut başlıklar, soyut başlıklar, sayılamayan görüngüler ve olaylar olabilir. Bu şekilde, dilbilgisel 'yapılandırma farklı miktarda içerik dolu bir materyalin herhangi bir duyarlı biçimle uyum içinde olması ve böylece eş-zamanlı bilişlemenin etkisi altında olması için gereklidir' (Talmy, 1988b, s. 196). Yine de sözcüksel ve dilbilgisel belirlemeler içerik kategorilerinden (tüm kategoriler gibi), doğada tanım biçiminde var olan şematik kategorilere kadar değişken bir süreklilikle gözlenecektir (s. 79).

Yukarıdaki açıklamalarına ek olarak Dirven, Langacker'in bu ilkeyi her seviyedeki dilbilimsel yapılanmaya uyguladığını da ifade etmektedir (bk. Lakoff, 1977). Langacker'e göre (1991b, s. 8-10) "bilişsel dilbilgisi çerçevesinde yapılar 'sembolik ilişkilere' indirgenmektedir. Yapı dilbilgisinde ise söz konusu yapılar 'dilbilgisel sınıfların ve diğer yapıların organizasyonunun ayrı bir seviyesi" olarak (bilişsel dilbilgisi ile **'yapı dilbilgisi'** arasındaki farkı) karşımıza çıkmaktadır." Ayrıca Dirven (2002, s. 79-82)**,** Lakoff (1987, s. 467-538), Goldberg (1995, 1996), Fillmore (1990) ile Kay ve Fillmore (1999) gibi araştırmacıların da **Gestalt benzeri** ya da '**sabit düzenlemelerin**' varlığına dikkat çektikleri bilgisine yer vermektedir. Hatta bu açıdan Goldberg'in (1992; 1995, s. 4) "Böyle örüntüler ya da yapılar bağımsızca cümle içindeki kelimelerin anlamlarını taşır. Çok sık kullanılan birkaç örnek: Geçişli yapı, geçişsiz yapı, edilgen yapı, nesnesiz ya da iki-nesneli yapılardır" biçimindeki görüşlerine de yer verir. Daha da ötesinde prototipikliğin, dilbilimsel oluşumun her seviyesindeki aynı genel bilişsel prensiplerin etkisine tanıklık ettiğimizi gösterdiğini ve bu açıdan da bu yapıyı etkilediğini öne sürmektedir (s. 81):

> Orta yapı geçişsiz yapının özel bir durumudur. Örneğin, Kitap yere düştü cümlesi, bu cümle bileşenlerinin parçalarının bir araya toplanmasının ötesinde en az dört semantik ilişkiyi bir araya getirir. İlki, fiil sıklıkla *(satmak gibi)* geçişli bir fiildir ama geçişsiz olarak kullanılır. İkinci olarak *kitap* öznesi, 'iyi sattı' yüklemince verileni mümkün kılan bazı özel niteliklere sahip olması bakımından geçişsiz semantik değerin ötesine geçer (Yoshimura 1998, s. 279).

> Üçüncü olarak, bütün zaman türlerinde olabilen geçişsiz yapının aksine, orta yapı bir tür üretkenlik göstererek esasen geniş zamanda oluşur. Dördüncü olarak, orta yapı yüklemin ne verdiğinin yöntemini belirleyen bir zarfı ya da başka bir niteleyiciyi gerektirir. Taylor'a göre (1998, s. 21) yapılar; parçaların düzenlenmesi, parçaların yapının genel anlamına katkısı ve yapının semantik, pragmatik ve söylemsel değeri gibi kriterlerin tanımlanması gereken şemalardır (Orta yapı özellikle reklamcılıkta önemli görülür). Kısacası, 'özelliğin' semantik ilişkisi *kitap* ile *satmak* sözcüklerinin bir araya gelmesinden değil yapıların bir bütün olarak Gestaltından ortaya çıkar. Diğer bir deyişle, yapılar dilbilimsel ifadelerle kanıtlanır ki bu ifadeler (daha) soyut ilişkilerini **onay ile desteklenen yapıdan** devralır. Böylece, orta yapı sadece geçişsiz bir yapıda doğrudan bir nesne olarak bir şeyi kullanmaz (kitap satmak), aynı zamanda (az da olsa) *şu kitapçı* diyalogunda olduğu gibi bir yer gösteren ifadesi de olabilir: "*Yeni seyahat kitabını nereye koyalım? Şey, dükkânın köşe camı iyi satıyor".*

Başlangıçta dilbilgisel yapıları ayırma ya da cümlelere yerleştirmenin çok basit gibi görülebileceğini, ancak bazı cümlelerin makro seviyede (yapısal olarak) tüm cümlenin iki veya daha çok muhtemel anlamı olması durumunda çok anlamlı olacağını ifade eden Eysenck ve Keane (2003, s. 336), bu bağlamda "*onlar pişen elmalardan*" cümlesini örnek olarak sunmaktadır. Buna göre "*onlar pişen elmalardan*" cümlesi çok anlamlıdır. Çünkü, elmaların hâlâ pişmiş olup olmadığı belli değildir. Bu açıdan cümle analizinin dizisel ve paralel kuramları arasında büyük bir farklılık bulunmaktadır (Pickering, 1999). Örneğin, dizisel teorilere göre bir cümlenin yapısal analizi en başında seçilir. Eğer bu analizin bir noktada çalışmadığı görülürse bir başka yapısal analiz seçilir ve böyle devam ettirilir. Aksine, paralel teorilerde çoklu yapısal analizlerin aynı anda ele alındığı varsayılır. Dizisel ve paralelle ilişkili olan diğer bir farklılıksa, birimsel ve etkileşimliler arasındadır: "Fark olmaksızın; sözcüksel, yapısal, anlamsal ve dünya bilgisini birleştiren tek bir işlemin olduğunu öne süren etkileşimli modellere kadar olası modeller değişiklik gösterir" (Crocker, 1999, s. 216). Bundan dolayı, her bir teorinin birçok sürümü vardır. Örneğin, Pickering'in öne sürdüğü paralel modeller, "Kaç tane analizin sürdürüldüğüne, ne çeşit değişiklikler elde edildiğine, farklı analizler ne süreyle göz önüne alındı veya paralelizm belirli şartlar altında mı gerçekleşti?" gibi özellikler açısından değişiklik gösterir. Bu konuda öne çıkan iki teoriden birisi, en etkili dizisel yaklaşım olan Bahçe-Patikası Modeli'dir. Diğeri ise MacDonald ve diğerleri (1994) tarafından ileri sürülen Sınırlılık-Esaslı Teori'dir. Bu teori bağlantıcılık fikri üzerine kurulmuştur ve anahtar varsayımı şudur ki tüm ilişkili bilgi veya sınırlılıklar ayrıştırıcı için mümkündür. Öyle ki Eysenck ve Keane (2003), bu teorileri okurken "Asıl mesele… Hangi bilgi kaynaklarının ne zaman kullanıldığı" gerçeğinin unutulmamasına dikkat çekmektedir.

Bu çerçevede Goldman, Varma ve Coté (1996, s. 103-105) genel olarak kaynak ediniminin alternatif yorum alanını yönettiği ve az sayıda kaynağın olduğu durumlarda da cümlenin doğru sözdizim yapısının bir başka yorumla yer değiştirebildiğini ifade etmekte ve bu sayede metin tabanlı modülle sözcüksel ve anlamsal modüller[73] arasında önemli bir aktivasyonun gerçekleşeceği ve önermelerin de onları destekleyen sözcüksel algılar ve anlamsal ifadelere karşı olası aktivasyonu yönlendireceğini düşünmektedir. Bu düşünceleriyle bağlantılı olarak onlar, yukarıdan aşağıya doğru olan ters yöndeki etkinin aynı zamanda diğer yönlerde de çalışacağı daha da ötesinde sözcüksel ve anlamsal yorumlar etkinlik kazandıkça ya da kaybettikçe cümledeki kelimeleri birbirine uygun hale getirip getirememesine bağlı olarak onları temsil eden önermelerin aktivasyonun da değişeceği çıkarımında bulunmaktadır. Bu açıdan öncü uygulamaları Singer (1990) tarafından gerçekleştirilmiş bir düşüncenin devamı olarak kendi modellerinin[74] mevcut (3CI) metne dayalı olarak işlem gören modül çıkarımların kurulmasından sorumlu olabilecek durumdaki Strateji Rekabeti Modülü'nden ürünlerle erişim sağlayarak genişletileceğini ifade ederler: "Önermelerle ilgili türetme, aday cümlenin sözcüksel ve sözdizimsel yorumlamaları ortaya çıktığı anda başlar. Sözdizimi modülünün önerdiği olası ifade yapıları önermelerle ilgili gösterim üretmek için her ifadenin başında aktif sözcüksel algılamaların anlamsal özellikleri ile birleşik olacaktır (ör. canlılık, fiil cümlesi)".

Sonuçta herhangi bir dilde sonsuz sayıda cümle olması mümkündür, bu cümleler bir şekilde dizimseldir ve birçok şekilde organize edilmiştir. Chomsky gibi dilbilimciler (1957, 1959) dilin düzenliliğini ve üretilebilirliğini ölçmek için kurallar üretmiştir. Bir kurallar dizisi genellikle dilbilgisine işaret eder. Bu açıdan Eysenck ve Keane (2003, s. 336) genel olarak dilbilgisinin söz konusu bir dilde kabul edilemeyecek olanları reddederken; üretilebilecek tüm olası cümleleri de sağlayabilmesinin önemine şu

[73] Cümlelerin anlaşılmasında iki ana işlem basamağı bulunmaktadır. Öncelikle, her bir kelimenin sözdizimsel yapısının (dilbilgisel) bir analizi gelmektedir. Buna teknik olarak ayrıştırma denilebileceğini ifade eden Eysenck ve Keane (2003, s. 335), bu çerçevede dilbilgisi tam olarak nedir? sorusunu yöneltmektedir. Bu sorudan hareketle "Dilbilgisi kelimelerin bir araya getirilme biçimiyle ilgilidir" biçimindeki görüşlerini ileri sürmekte ve buna ek olarak da bu kelimelerin bir araya getirilme biçiminin sadece dinleyici ya da konuşmacının (yazarın ya da okuyucunun her ikisinin de bir bileşimin veya diğerinin önemini göz önünde bulundurarak) bazı genel bilgileri paylaşması durumunda Altmann'ın da (1997, 80-844) işaret ettiği gibi anlam taşıyacağı ve bundan dolayı da önem kazacağı olgusundan söz eder. Dolayısıyla, bu ortak bilgi "dilbilgisi"dir. İkinci olarak ise bir anlam analizinden söz edilebileceğinden bahisle "Burada şuna değinmek gereklidir" biçimindeki vurgulamalarının ışığında "Bir cümlenin amaçlanan anlamı asıl anlamıyla aynı olmayabilir. Amaçlanan anlam konusundaki çalışmalar edimbilim olarak bilinir. Asıl anlamın amaçlanan anlam olmadığı durumlar ironi, istihza ve hafif ifade gibi kuramsal işlevleri içerir." ifadelerine yer vermektedir.

[74] Kendi adlandırmalarına göre: Akıllı modelimizde (s. 104)

örnekten hareketle işaret eder: "Harris'in öne sürdüğü gibi, bizim dilbilgisi bilgimiz bize "Matthew gitmek üzere" cümlesinin dilbilgisi açısından doğru "Matthew gitmek muhtemel" cümlesinin yanlış olduğundan emin olmamıza yardımcı olur."

2.2.2. Metin Tabanı, Kavrama Modelleri ve Metin Analizi

Metnin analizinden daha çok metinden anlama süreçleri üzerine odaklanan araştırmacıların ilgisi, sadece metnin kendisine değil[75] aynı zamanda okuyucuların metin ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduğu sorusuna da yönelmiştir. Örneğin Weaver ve Kintsch (s. 235), araştırmacıların söz konusu ilgilerinin kaynağını oluşturan aşağıdaki sorular aracılığıyla bu hususu açıklamanın mümkün olabileceği düşüncesindedir:

1. Öğrenen, anlama ve hafıza üzerine yapılan psikolojik araştırmalar doğrultusunda öğretim amaçları için metnin önemli yönleri nasıl tanımlanabilir?
2. Deneyler için metin materyallerinin kullanımında uygun bağımlı ve bağımsız değişkenler nelerdir? Kişinin (metinden) hatırlamaları nasıl değerlendirilebilir?
3. Öğretici amaca uygun (en ilişkili) metin örnekleri nelerdir?

Yukarıdaki türden soruları cevaplamak için geliştirilen dilbilimsel modellerin (bütün metin yapıları için olası bir çözümlemeyi içerir kapsamdaki) yöntem ve araçlarının bilgisi, disiplinlerarası yaklaşımın sınırlarından beslenmektedir. Bu etkilenmeden dolayı açığa çıkan sonuçlar ise metin, metin analizi ve metinden öğrenme süreçleri açısından yol gösterici olmuştur. Örneğin metin analizi için dilbilim ve psikoloji disiplinlerinin etkileşmesi sayesinde muhtelif sistemler (ör. Crothers 1972; Frederiksen 1975, 1977 ile Graesser 1981) geliştirilmiştir. Bu sistemlerin az ya da çok aynı amaçlar (okuma problemleri ve hatırlamayı analiz etmek) için geliştirildiğini ve

[75] Metinden öğrenme süreçleri konusuna odaklanan araştırmacıların okuyucuların metin ile nasıl bir etkileşim içerisinde olduğu? sorusunun izinde hangi yapılar üzerinde ne türden çalışmalar gerçekleştirdiklerini göstermesi bakımından Fludernik'in (2000, s. 280) açıklamalarına yer verilebilir:

> (1) İdeal metin türleri olarak tanımlanan büyük ölçekli metin türleri ile bu metin türlerinin dilsel yüzey yapıdaki gerçekleşmeleri arasına bir çizgi çekilmesi gerekmektedir. (2) Dilsel yüzey yapıda söylem türlerinin etkileşime girdiği görülmektedir. Seçilmeleri ya da seçilmemeleri konuşucu ya da yazarların kullandığı söylem stratejilerine (Virtanen ve Warvik, 1983) bağlıdır. (3) Jenerik beklentilerin metin türünün oluşmasında ve söylem stratejisinin seçimi üzerinde büyük bir etkisi vardır. (4) Biçim (yani metin türü ya da söylem türü) işlev (ulaşılmak istenen spesifik söylemsel amaç) birbirinden ayrılmalıdır. Biçimle işlev arasında bire bir ilişkinin olduğu varsayılamaz.

hangi sistemi kullanmanın en iyi seçenek olduğunun ise analiz edilecek olan taslağa göre değiştiğini ifade eden Weaver ve Kintsch (1991, s. 234-235), psikologlar ile dilbilimcilerin doğal dilin çalışma kanunlarını benimsemesinden ötürü metinlerin biçimsel olarak analizine ihtiyaç duyulduğu gerçeğinin altını çizmekte ve geleneksel ünitelerdeki kelime zorluğu ile cümle uzunluğunun (eleştirel) anlama üzerindeki etkisinin çeşitliliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca onlar, anlama süreçlerine dayalı biçimsel modeller geliştirildiğinden bahisle bazı metin analizi yöntemlerinin bu modellerin test edilebilmesi açısından geliştirilmesi gerektiği düşüncesindedir. Onlara göre Crothers'in sistemi, metin pasajının dikkate değer detaylı analizini sağlamakla birlikte, birkaç paragraftan uzun olan metinlerde çalıştırılamamaktadır. Frederiksen sistemi ise kavramları daha yatay, ağa benzer parçalara ayırmaktadır. Yalnız, Kintsch ve Meyer'in tanımlandırmaları gibi hiyerarşik değildirler. Böyle bir sistem, pek çok sonuçların çıkarılabildiği hatırlama durumlarının analizi için tasarlanmıştır. Graesser'in (1981) Kavramsal Grafik Yapı diye adlandırdığı metin analiz sisteminin ise Frederiksen'in sistemi gibi hiyerarşide değil ilişkisel ağda sonuçlanan metin yapısını analiz etmeye yatkın olduğunu ifade ederler. Meyer'in sisteminden fazlası ise sadece metnin kavramsal grafik yapısını değil metnin sonuç çıkarımlarını da içermesidir. Ancak Weaver ve Kintsch (1991) bu sonucu, diğer analiz sistemlerinden çok daha karışık ve yorucu bulmaktadır. Bu nedenle Graesser'in sistemini, "Pek çok geleneksel sistem, tutarlılığı sağlamak için gerekli olan çıkarımları birleştirmek için bazı mekanizmalar içerirken onunki çoğunlukla pasajda açıkça ifade edilen her cümle için on iki ile on beş arasında net olmayan çıkarımları açıklayabilmekte ve bu çıkarımların büyük çoğunluğu da kodlama zamanında değil çıkarım esnasındaki mevcut bilgiyi göstermek için ayrıntılı çıkarımların kategorisi içine dâhil olmaktadır" biçiminde açıklamaktadır:

> Bu çıkarımlar üretildiği zaman, birimler, kelime önermelerine bölünür ve sonrasında yapısal ve mantıksal ilişkilerle bağlanır. Böyle bir analizin sonucu, metnin tam gösteriminin zenginliğiyle üstün sonuç çıkarmanın birbirine bağlı ağına sahip ve AI (Artifical Inteligence) uygulamaları için uygundur. Ancak, okuyucunun kendi çıkarımlarını üretmede, mekanizmanın tam bir tanımlama içerisinde olduğu görünmez. Sonuç olarak, çoğu araştırmacı ya Kintsch'in sistemini (yakın bağlantıları Boviar ve Kieras tarafından geliştirilenler gibi) ya da Meyer'in sistemini kullanmaya yönelir. İki sistemin kısa bir karşılaştırması onların güçlülük ve zayıflıklarına yönelik bir bilgilendirme sağlayabilir. Bu iki ana sistem (Kintsch ve Meyer) arasında yapılan araştırma, Meyer'in sisteminin, bir şekilde, gelişimsel farklılıklara karşı daha duyarlı olduğunu (Bieger ve Dunn, 1980) ve Meyer sistemini kullanarak üretilen hiyerarşiyi hatırlamanın en iyi habercisi olduğunu göstermiştir (Meyer, 1985). Ancak, Kintsch sisteminin

> kullanımı daha kolaydır ve bu sistem kullanılarak ortaya çıkarılan hatırlama tahminleri de oldukça kesindir. Meyer (1985), iki sistemi karşılaştırdı ve sistemi için daha az kesin hatırlama durumlarında avantaj (uzun süreli hatırlama veya çocukların hatırlaması gibi) varken ve sistemi bir dizi mantıksal ilişkileri içeren mesajlar açısından daha iyiyken iki sistem tarafından yapılan tahminler arasındaki tam ilişkinin/korelasyonun .96 olduğunu bulmuştur.

Diğer yandan Weaver ve Kintsch (s. 233) açıklayıcı metinler için uygun olan ve eğitim araştırmalarında da çok yaygın bir biçimde kullanılan yukarıdaki metin analiz sistemlerini tanımlamanın dışında onları daha somut bir biçimde betimlemek düşüncesiyle tutarlı kanıtlar sunan daha önceki araştırmaların örneklerinden yararlanmıştır. Örneğin Kintsch (1974), Kintsch ve van Dijk (1978), Meyer (1975), Frederiksen (1975, 1979), Crothers (1972) ve Grasser (1981) gibi iyi bilinen ve yaygın olarak kullanılan metin analizi sistemlerini karşılaştırmalı bir biçimde tartıştılar. Buna göre önermeler, metnin en küçük ünitesindeki yanlışlığın mantıksal olarak ispatlanabilmesi açısından düşünülebilir. Kaldı ki Kintsch'in sisteminde temel ünitenin anlamı için önermeler fikri kullanılmıştır. Bu anlatılan bilgilerin neye karşılık geldiğini açıklamaya çalışan Weawer ve Kintsch, konuya metinlerdeki yüklemleri ve nedenleri içeren önermelerin bozulduğu varsayımından hareketle giriş yapmaktadır (s. 233):

> Metinlerde sözü edilen nesneler ve kavramların nedenlerini açıklayan nesneler arasındaki ilişki tipiktir. Örneğin, *John topa vurdu* cümlesini önermesel olarak kodlayalım. *Vurmak (John, top)*. "Vurmak", "John" ve "top" nesneleriyle ilişki içerisinde olan yüklemdir. Cümlelerin,
>
> *Vurmak (John, top)*
> *büyük (top)*
> *kırmızı (top)*
>
> önermeleriyle kodlanan *John kırmızı topa vurdu* gibi çok yönlü önermeler içerebileceği açıktır. Grafiksel bölgedeki önermeler, fikirsel değişiklikler gösterdiği için, Shank (1972) ile Norman ve Rumelhart (1975) tarafından ünitenin anlamlandırılmasında, önermelerin göz önünde bulundurulması önerildi. Bir metinden doğrudan türeyen önermeler, metindeki tanımlanabilir en küçük üniteleri işaret ettiği ve metindeki büyük yapı (makro) kurallarının tamamını gösterdiği için makro önermeler olarak adlandırıldı. Kintsch ve van Dijk (1978) ile van Dijk (1980) sadece en üst seviyedeki "öz" bilgiyi içeren önermeleri makro önermeler olarak tanımladı. van Dijk (1978)'e göre, makro yapılar meydana getirmek için metindeki makro yapıları çalıştıran çok sayıda makro yürütücü vardır. Örneğin, bir metnin anlamının en üst seviyede elde edilebilmesini sağlayan bir yardımcı önermenin çıkarılması, önem arz eden makro yapıların tamamının yer değiştirmesine neden olur. Bir metnin genel anlamı (bütün kelimeler kullanılmamasına rağmen) mikro önermeler yoluyla tamamen yeniden yapılandırılabilir, makro önermelerde hızlı bir şekilde zayıflayan detaylı bilgi kodlanmadığı için makro önermeler yoluyla tüm metin yeniden yapılandırılamaz. Önermelerin önemli bir özelliği, sadece, gerçekte yüzeysel bir biçimde olmayan bir metnin anlamını korumaktır. İki örnek cümle
>
> *John topa vurdu.*
> *v*e

> *Topa John tarafından vuruldu.*
>
> Her ikisi de aynı önermeyi açıklar (Chomsky'nin kuramlarında, farklı yüzeysel yapılara sahipken aynı derin yapıya sahiptirler). Sonuç olarak metinden önermeye bire bir belirleme varken önermelerden metne böyle bir belirleme yoktur. Pek çok çalışma yüzeysel yapının önemini göstermesine karşın (ör. Keenan, MacWhinney ve Mayhew 1977) genelde, pasajın anlamı kesin kelimelerden çok şifrelenir/kodlanır (Sachs, 1967).

Weawer ve Kintsch bu sistemlerin, hatırlama kurallarını tanımlamaya yönelik açıklamasında, hatırlama süreçleri açısından üst seviye örneklerin genellikle daha iyi hatırlandığı (Kintsch ve Keanan, 1973; Meyer, 1975) ve bunun da Hatırlama Etki Seviyeleri biçiminde adlandırıldığından söz etmektedir. Bundan hareketle onlar, zamanla, düşük seviyeli önermelerin yüksek seviyeli olan önermelerden daha hızlı bir şekilde unutulma eğiliminde olmasına işaret eder. Bu etkinin de Kintsch ve van Dijk (1978)'de ortaya konulduğundan bahisle söz konusu çalışmadaki "Otuz gün sonra hatırlanan tek materyal özet türü bilgiydi" sonucuna dikkat çekerler. Onlara göre bu bilgi, sadece mikro yapının en üst seviyelerinde değil aynı zamanda makro yapıda da temsil edilen bir bilgidir. Kanıtların önemli bir kısmının önermelerin psikolojik[76] geçerliliğiyle ilgili fikir verdiğini ise Kintsch, Kozminsky, Streby, McKoon ve Keenan

[76] Tatmin edici bir açıklamaya sahip söylem yapısı kuramının yerine getirmesi gereken iki olası şart vardır: Bunlar, betimleyici yeterlilik ile psikolojik geçerliliktir. Eğer bir söylem yapısı kuramı bütün doğal metin türlerinin yapısını betimleme imkanı sunuyorsa betimleyici yeterlilik şartını yerine getirmiş demektir. Son bir kaç yılda Mann ve Thompson yukarıda anlatılan tutarlılık ilişkileri kavramıyla yakından ilişkili bir söylem yapısı kuramı geliştirmiştir (bk. Mann ve Thompson 1986, 1987, 1988 ile Thompson ve Mann 1987). Örneğin Retorik Yapı Kuramı (RYK), metnin organizasyonu için betimleyici bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre, RYK'da bir araya getirilen ilişkiler arasında *neden, çözümlük, sıralama, kanıt ve netleştirme* bulunmaktadır. Hatta Mann ve Thompson, betimleyici yeterliliğe sahip metin analiz modeli geliştirmeye çalıştıklarını ve doğal metinlerin farklı tarzlarında da başarılı olduklarını (bk. Mann ve Thompson 1988) söylemektedir (Sanders, Spooren ve Noordman, 1992). Psikolojik geçerlilik şartı ise tutarlılık ilişkilerinin bilişsel varlıklar olarak sunumuyla ilgilidir. Psikolojik geçerliliği olan bir söylem yapısı kuramı en azından bilişsel sunum oluşturulmasında, söylem yapısının rolüyle ilgili geçerli hipotezler oluşturabilmelidir. Bu açıdan Sanders, Spooren ve Noordman (1992, s. 2-5), literatürde, tutarlılık ilişkileri rolünün söylem yorumu kuramı açısından belirsizliğini koruduğunun iddia edilmekte olduğunu bildirmektedir. Örneğin Grosz ve Sidner 1986 "[okuyucu] bu tür retorik ilişkileri kuramasa da bir söylemin temel düzeyde anlaşılabileceğini" iddia etmekte ve (s. 202) bu tür ilişkilerin söylem analistleri için "kullanılışlı birer araçtan" öte bir şey olmadığını söylemektedir. Sanders, Spooren ve Noordman (s.3) ise Grosz ve Sidner'in (1986) haklı olması durumunda tutarlılık ilişkileri kuramının dilsel bir nesne olarak sadece söylem betimlemesiyle ilgilenebileceği, ancak bilişsel süreçler ve onların sunumlarıyla ilgilenemeyeceğini ifade etmektedir. Oysa söylem yapısı yaklaşımı, yalnızca söylemin betimleyici analizleriyle sınırlı değildir. Tutarlılık ilişkileri, aynı zamanda bilişsel varlıklar olarak da görülmelidir. Nitekim bu düşünce, tutarlılık ilişkileri ve onun dilsel işaretlerinin söylemin bilişsel sunumunu (yani anlaşılmasını) etkilediği yönündeki tahmininin yapılmasını olası kılmaktadır: "Açıkçası, tutarlılık ilişkilerinin söylem anlamadaki rolünü inceleyen bir çok psikodilbilim merkezli araştırma böyle bir etkinin var olduğunu göstermektedir. Örneğin, metinde bu tür ilişkilerin açıkça işaretlenmesi yazılı yeniden üretimlerin organizasyon seviyesini etkilemektedir" (Meyer, Brandt ve Bluth, 1980). Örneğin Spooren (1989), söylem tamamlama testi kullanarak açık bir zıtlık işaretçisinin varlığının veya yokluğunun deneklerin seçimlerini sistematik olarak etkilediğini kanıtlamıştır. Ayrıca bazı çevrimiçi deneyler okuyucuların bilgi işlemleme sırasında tutarlılıkla ilgili dilsel işaretleri kullandıklarını göstermiştir. Buna göre dilsel işaretleme bir sonraki söylem parçasının daha hızlı işlemlenmesini sağlamaktadır (Haberlandt, 1982; Sanders, 1986). Dolayısıyla bu deneyler, tutarlılık ilişkilerinin sadece analitik araçlar değil psikolojik varlıklar olduğunu da kanıtlamaktadır."

(1975), McKoon ve Ratcliff (1980) ile Kintsch ve Keanan (1973) gibi araştırmacıların çalışmalarında kelime sayısı aynı olan fakat önerme sayıları farklı olan cümleler kullanılmasından hareketle açıklamaya çalışırlar (s. 234). Örneğin,

> … Roma'nın efsanevi kurucucu Romulus, zorla Sabine kadınlarını aldı (Romulus, the legendary founder of Rome, took the women of the Sabine by force) cümlesi dört önerme içerir. Ancak, Kleopatra'nın düşüşü, onun Roma'nın kararsız politik figürlerine güvensizliğinde yatar (Cleopatra's downfall lay in her mistrust of the fickle political figures of Rome) cümlesi ise aynı kelime sayısı içerirken sekiz önermelidir. Kintsch ve Kenan (1973) her iki cümlenin okuma zamanını ölçtüklerinde, ikinci cümlenin daha uzun olduğunu buldular. Aslında, okuma zamanının önerme başına yaklaşık bir saniye olduğunu tahmin edebildiler.

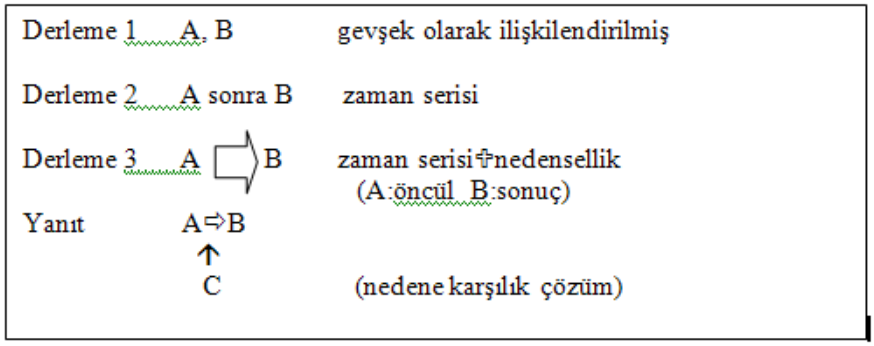
Weaver ve Kintsch, Meyer'in (1975) sisteminin bazı açılardan Kintsch'in sisteminden farklılık gösterdiğini düşünmektedir. Örneğin onlar, Meyer'in sisteminde analiz biriminin önermeden uzun değilken düşünce biriminden daha uzun olduğunu bildirmektedir. Bu düşünce birimleri, sadece açıklanan pasajın açık içeriğini değil (Kintsch'in önermesindeki gibi) aynı zamanda metin tarafından ima edilen ilişkileri de açıklar. Bu, onun sisteminin sadece mikro önerme düzeyini temsil etmekle kalmaz (önermeci olarak kodlanan) aynı zamanda metinde yüksek seviyeli sözbilim ilişkilerini açıklayan mikro yapıdan bağımsız açık bir makro yapıyı da oluşturur:

> Metnin anlamını temsil eden önermeler, hiyerarşik bir metin oluşturmak için beraber ilişkilendirilir. Detaylı bilgi aşağı düzeylerde olurken (makro yapıya depolandığı gibi) önemli bilgi bu hiyerarşinin en üstündedir. Sadece bu hiyerarşide tutarlılığı korumak için gereken sonuç çıkarmalar (bridging inferences) gibi, açıkça ifade edilen önermeler temsil edilir. Elde edilir kanıtlar bu alıştırmayı desteklemeye yöneliktir; birleştirici sonuç çıkarmalar, tutarlılığı korumada gerekli oldukları için şifreleme (okuma) zamanında yapılır; fakat detaylı sonuç çıkarmalar genellikle hatırlama (Kintsch, 1974) aşamasında yapılır (s. 234).

Meyer'in düz yazı analizi modelinin metnin farklı parçaları arasındaki sözbilimle ilgili ilişkileri gösteren içerik yapı düzenlenişini ortaya koymayı kolaylaştırdığı için, araştırmacılarca gelecek vaat eden çalışma olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla model, söz konusu ilişkilerin metnin tutarlılığını nasıl açıkladığını göstermeye katkıda bulunmaktadır. Örneğin, Meyer'in içerik yapı analizindeki fikir birimlerinin sözbilimle ilgili ilişkilere *(rhetorical relationship)* dayanılarak hiyerarşik bir yolla organize edildiğini ifade eden Kobayashi (2002, s. 194-196), hiyerarşinin en üst seviyesindeki sözbilimle ilgili ilişkilerin üst seviye sözbilim organizasyonu olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Buna göre, üst seviye sözbilimiyle ilgili yapı, ardından gelenlerin biriyle tanımlanabilir: "'Derleme',

‘nedensellik’, ‘yanıt’, ‘betimleme’, ‘karşılaştırma’ (Meyer daha sonra ‘cevab’ı problem çözme olarak adlandırmıştır). Bu nedenle, bu beş türün üst düzey ilişkilerin kurgulandığı (biçimiyle) yapıları sunduğu düşünülmektedir (Meyer, 1985, s. 20).

Meyer’in ilk üç metin türü ‘derleme’, ‘nedensellik’ ve ‘cevap’, şekilde de (şekil 2.2.2.1) özetlendiği gibi nedenselliğe ve zamana bağlı olarak bir süreklilik üzerindedir. Fikirlerin genel bir konu etrafında gevşek bir şekilde birbiriyle ilişkilendirildiği ‘derleme’de ise fikirler arasındaki ilişki en zayıf noktadadır. Zaman serisi *(time sequence)* ‘**derleme**’nin *(collection)* bir diğer türüdür, örneğin olayları tarih sırasına göre anlatma. ‘Nedensellik’ ilişkisinde fikirler hem zaman açısından (ör. bir olay bir olaydan önce olur) hem de nedensellik açısından (ör. önceki olay sonraki olaya neden olur) ilişkilidir. Sonuç olarak ‘cevap’ ilişkisi, bir çözümün var olan nedenselliğe karşılık olarak önerilmesi bakımından fikirlerde daha fazla ara bağlantı içermektedir.



Şekil 2.11. Sözbilimiyle İlgili Organizasyonun Üç Türü: Derleme, Nedensellik ve Yanıt

Bu açıdan Kobayashi (s. 195-197) Meyer’in beş kategorisinin son ikisi olan ‘karşılaştırma ile ‘betimleme’yi (fikirlerin alt alta sıralanması *[subordination]* veya hiyerarşiye dayalı olduğu için) diğerlerinden farklı bir düzlemde değerlendirmektedir:

> Bir ‘tasvir’ ilişkisinde, fikirler hiyerarşik bir yöntemle düzenlenir: ‘Bir tartışma üst anlamlılıktır *(superordinate)*, diğeri bu üstanlamlık tartışmasını değiştirir (Meyer, 1985: 20). ‘Karşılaştırma’ ilişkisi, karşılaştırmanın bir öğesi tarafından bağlanan en az iki niteleyen **(subordinate)** tartışmaya sahiptir. Bu durum, ‘**karşılaştırma**’ ilişkisinde ‘**betimleme**’ ilişkisinden daha fazla ara bağlayıcı olduğu anlamına gelmektedir. Sözbilim organizasyonunun beş türü, gevşek olarak organize edilmiş olandan sıkıca organize edilmiş olana fikirlerin birbirine bağlantılılığının derecesini sunmaktadır. Meyer ve arkadaşları iyi organize edilmiş bir metnin daha iyi hatırlanacağını ve metindeki fikirlerin birbiriyle yakından bağlantılı olduğu için sıkı üst düzey sözbilim organizasyonunun kavramayı artıracağını (Meyer, 1975a; 1975b; Meyer vd., 1980; Meyer ve Freedle, 1984; Meyer vd., 1993; Meyer ve Freedle 1984, s. 125) ileri sürmektedir. Kapalı fikirlerdeki bu kesişme, bir konu hakkında

> ilişkisiz tasvirleri akılda tutmak yerine zamanla ortaya çıkan daha güçlü bir akılda tutma ve hatırlama yoluyla bellekte daha etkili bir biriktirmeyi sağlayabilir.

Metin analizi konusunda Meyer modelinin Kintsch ve Yarbough (1982), McGee (1982), Taylor ve Samuels (1983), Carrell (1984), Goh (1990), Salager ve Meyer (1991) gibi birçok araştırmacı tarafından uygulandığını bildiren Kobayashi (s. 196), söz konusu araştırmacıların daha doğal veya daha iyi bir yapıya sahip olan metinlerin kavramayı artırdığını, dolayısıyla da metin organizasyonunun kavrama üzerinde büyük bir etkisi bulunduğuna işaret eden açıklamasıyla (bk. Dixon vd., 1984; Urquhart, 1984) paralellik gösteren kendi değerlendirmelerini de sunmaktadır:

> Metin türlerini tanımlamak için ilk girişimler, 'karşılaştırma' metin türünün 'betimleme' metin türünün ayrıntısı olarak düşünülebileceğini gösterdi. Bu nedenle 'betimleme' ve 'karşılaştırma'yı tasvir olarak adlandırılan tek bir kategoride birleştirerek Meyer'in çerçevesinin değiştirilmesi düşünüldü. Bununla birlikte çok fazla metin türü, araştırma planını karıştıracağı için sadece 'derlemenin' ilk kategorisinin (en gevşek organize edilmiş olan) metin türünün bir örneği olarak kabul edilmesi kararlaştırıldı. Bu sonuç 'çağrışım' *(association)* olarak adlandırıldı. Yukarıda belirtildiği gibi, Meyer'in kendisi 'yanıt' metin türünü, 'problem çözme' olarak adlandırarak yeniden isimlendirdi. Dolayısıyla bu çalışmamda, üst düzey sözbilim organizasyonunun dört türünün kavranması araştırılmıştır: 'Çağrışım', 'betimleme', 'nedensellik' ve 'problem çözme'.

Diğer yandan Ockhamlı'nın usturasıvari[77] bir işlemle Meyer ve çağdaşlarınca benimsenen makro tarzlar seviyesinin (metin düzenleyicisi) tamamen ortadan kaldırılabileceği gibi bir alternatif yaklaşımdan da söz edilebileceğini öne süren Fludernik'in (2000) bu bağlamda "Tarzlar, Metin Türleri ya da Söylem Modları? Anlatım Kiplikleri ve Jenerik Kategorileme" başlığı altındaki değerlendirmeleri dikkat çekicidir:

> Sonuçta makro tarzların varlık nedeni tarzları başa çıkılabilir grup ya da kategorilere sokarak sınıflamaktır. Konuşucuların dil yetilerinin bir kısmını oluşturan bazı temel farklılıklara rağmen (Faigley ve Meyer) farklı metin türü modellerinin (benimki dahil) karşılaştırılmasında da açıkça görüldüğü gibi geleneksel kategorileme rastlantısal gruplamalar oluşturmaktadır. Bunun sebebi anlatı, açımlama ve yönerge olarak tanımladığımız metinler için birbirinden çok farklı görünen tarzları birleştirebilecek ortak bir söylem işlevi bulmaya çalışmamızdır. Bu yüzden okuyucuların metin türüne ya da tarzına karar vermeden önce söylem işlevi seçtiklerini iddia etmek-bilişsel açıdan- metinleştirme sürecinin geliştiği sırayı tersine çevirmekten ibaret gibi görünmektedir. Bana göre, konuşucular bir söylem(ler) evreninden yola çıkmakta ve bu evren içerisinden o anki ilgi odaklarına en uygun tarzı seçmektedirler. Dahası benim varsayımıma göre okuyucular, belli bir tarzdaki metinsel stratejilerden

[77] Ockhamlı William (1285-1347) Ortaçağ felsefesinden bir filozof. "Olgular gerekenin ötesinde şişirilmemelidir" sözüyle ünlüdür. Onun bu ifadesinin günümüzdeki yorumu ise bilimde basitliktir. Yani bir olguyu eşit şekilde açıklayan iki kuram varsa (daha) basit olan geçerlidir (Cevizci, 2005).

> yola çıkarak bir tarzı değil de diğerini seçmektedir (s. 284-287). Bunun nedeni ise anlatı, açıklama ve yönerge olarak tanımladığımız metinler için birbirinden çok farklı görünen tarzları birleştirebilecek ortak bir söylem işlevinin belirlenmeye çalışılmasıdır.

Bu açıdan Fludernik'in, "Okuyucuların metin türüne ya da tarzına karar vermeden önce söylem işlevi seçtikleri düşüncesini öne sürmenin bilişsel açıdan metinleştirme sürecinin geliştiği/gerçekleştiği sırayı tersine çevirmekten başkaca bir görünüşe *(zorlama)* yol açmamakta" olduğu biçimindeki yaklaşımı, aslında kolay olanın yapay bir zorlaştırmaya konu ediliyor olduğu gerçeğini söylemin düz işleyişi çerçevesinde (mantık) anlatmaktadır:

> Bize göre konuşucular söylem evrenlerinden hareket etmekte ve bu evrenler içerisinden o anki ilgi odaklarına en uygun tarzı seçmektedir. Dahası, bizim varsayımımıza göre okuyucular belli bir tarzdaki metinsel stratejilerden yola çıkarak bir tarzı değil de diğerini seçmektedir. Metindilbilim, bu konuyla ilgilenmeyip tarzları tek tek *(yemek kitapları, yönergeler, televizyon reklamları)* analiz etmeye çalışıp teorinin oluşturulması için bu işin tümevarımlı olarak yapılabileceği bir zamanı bekleyebilir. Ancak edebiyatçılar kendilerini çöp kutularını karıştırmak zorunda hissetmektedir. Bir makro tarz olarak, "anlatının" bir illizyondan ibaret olduğunu kabul etsek de çok büyük sayıda roman, şiir, oyun, tarihi metin ve biyografinin varlığı bir gerçektir ve bunların arasında kategorilemeye dayanan ayrımların yapılması gerekmektedir. Edebiyat eleştirmenleri bilimsel metinler ve yönergelerle sıklıkla karşılaşmadığı için çok az sayıda metne odaklanmaktadır. Bunlar sözde edebî metinlerdir. Bunun sonucunda da edebî metinler arasındaki farklar kesin olmamakta ve okuyucuların farklı tarz grupları oluşturduğunu söyledikleri metinleri birbirinden ayırma çabası şiir incelemesi, tarz kuramı, anlatıbilim, drama kuramı ya da şiir kuramı gibi disiplinlerin oluşmasına sebep olmaktadır. Edebiyatçılar için bir metnin lirik değil de anlatı olduğunu "kanıtlamak" neden bu kadar önemlidir? Bunun sebebi belki de kategorizasyonu zorlaştıran ve okuyucuları bu metinleri şiir olarak değil de anlatı olarak okuyup okumayacaklarına karar vermeye zorlayan çok sayıda düz yazı ya da şiir olmasıdır. Çünkü edebî metinleri şiir ya da düz yazı değil de anlatı olarak okumaya karar verdiğimizde okuma şeklimiz de değişir. Bir ilanla karşılaştığımızda onu bir ilan olarak okuruz. Bu ilanın yönerge metni mi (git ve bunu al) yoksa bir tartışma metni mi olduğu (bu ürün güzeldir çünkü...) sorunu metindilbilim için geçerlidir, tüketici için değil (s. 285-287).

Meyer'in yukarıdaki, katı sınırlandırmalarına karşılık Chatman'dan esinlenen Fludernik'in (2000) tarzlar arasındaki farklılıklara ilişkin olarak daha esnek bir biçimde dile getirdiği düşüncelerini edebî olan ve olmayan metinlerin tamamını kapsamak doğrultusunda planladığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Fludernik'e göre Gertrude Stein'in son dönem çalışmalarından bir pasajı anlatı olarak okumak düşüncesi, onun bir şiir olarak okunmasından daha farklı bir okuma deneyimi yaşanmasına yol açacaktır. Bu nedenle anlatı ve şiir tarzları arasındaki farkların yeniden tanımlanması gerekmektedir. Dolayısıyla Fludernik'in doğal anlatıbilimle kendine biçtiği amaç, edebî olan ve

olmayan metinlerin tamamını kapsamak ve buna ek olarak da Chatman gibi anlatıyı diğer makro tarzlarla birleştirmektir. Bu amaç bağlamında daha ileri safhadaki düşüncelerini ise Fludernik, "Artık ben de makro düşünce tarzını daha geleneksel olan listeye ekleyerek önceki önerilerimi değiştirdim. Bu nedenle doğal anlatıbilimin metin türlerine özgü dilsel çerçevesinin anlatıbilimsel ve şiirsel analizin gereksinimleri ile nasıl birleştirildiğinin daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesi gerektiği kanısındayım" biçiminde sunmaktadır. Ayrıca ona göre, anlatıyı (düşünce dahil olmak üzere) diğer makro tarzlarla karşılaştırmak işlemi deneyimin mantıksal kontrolünden oluşan (anlatının-doğal anlatıda) söylem işlevlerinin vurgulanması anlamına da gelmektedir. Bunun da ancak deneyimsel anlatılabilirlik (özün birleşmesi olarak canlandırılan), deneyimin anlatısal dinamikleri ile insan bilincine gönderim yapılarak tanımlanabileceğini öne sürmektedir (s. 286-289):

> Makro tarz fikrini çürüttük. Onun, metindilbilim ve edebiyat kuramı içerisinde sadece bir göz yanılsaması olduğunu kanıtladık. Peki şimdi ne yapacağız? Gertrude Stein'in son dönem çalışmalarından bir pasajı *anlatı* olarak okumak düşüncesi, onun *bir şiir* olarak okunmasından çok farklı bir okuma deneyimi yaşanmasına sebep olacaktır. Bunun aksine düşünsellik (reflectivity) ise aynı zamanda söylemin ifadesel (expressive) işlevi olmasına rağmen söylem bağlamı açısından düşünüldüğünde "sanat için sanat" sözünün eşdeğeri gibi görünmektedir. Wolf'un da değindiği gibi şiirin özgönderim (self-reference) özelliği gönderimsizleşmenin bir göstergesi olarak görülürken anlatı (ve diğer bütün makro tarzlar olası bir dünyaya ya da dinleyicinin ve konuşucunun paylaştıkları dünyaya gönderim yapsalar da) içsel olarak gönderimseldir. Bu modeller içerisinde estetik illizyonun ve farkındalığın durumları nedir? Doğal anlatıbilimin çerçevesi içerisinde estetik ilizyon, metnin ifadesel (**mimetic**) olarak sadeleştirilmesine karşılık gelir. *Towards a Natural Naratology*'e aşina olmayanlar için sadeleştirme, okuyucuların bir metni anlatı olarak çözümledikleri süreçtir. Doğal Anlatıbilim Modeli'nin önemli sonuçlarından biri de, *geleneksel anlatıbilimsel açıklamalara göre*, anlatı çerçevesinde pek de anlatı sayılamayacak olan XX. yüzyıl metinlerinin entegrasyonudur. Bu yüzden Virginia Woolf'un "The Mark on the Wall" adlı eseri gibi konusuz modernist metinlerin yüksek seviyede deneyimsellik (**experentiality)** içerdiği ve bu yüzden prototipik olarak anlatı olduğu söylenebilir. "The Mark on the Wall"da sadece konuşucu bir deneyimci, bir bilinç olarak sunulmakla kalmaz aynı zamanda metnin kendisi de *düşüncenin* bir örneğidir. Bu yüzden de insan bilinci ile daha yakın bir ilişki kurar. Bu metinlerin anlatısallaştırılması, bilinç kavramına (**consciousness)** örnek teşkil eder. B. S. Johnson'un metinleri gibi diğer kurgu üstü (**metafictional**) örnekler benzer bir şekilde anlatısal düşünce örneği olarak anlatısallaştırılabilir.

Ancak Fludernik, böyle bir analizin aslında gereksiz olduğunu **(**makro tarzlar hakkındaki tartışmada da olduğu gibi) da ifade etmekten kendisini alıkoyamamaktadır. Ona göre okuyucuların bir metni okurken öncelikle yaptıkları şey, o metnin gözle görülebilir jenerik sıralamasına bağlıdır**:** "Bir metin anlatı olarak okunduğu ölçüde *(ki;*

şiirlerin bu şekilde okunma ihtimali daha düşüktür) deneyselliğin spesifik bir gerçekleşmesi olarak okunacaktır. Bu okuma da kapsamlı bir ifadesel *(mimetic)* ilizyonizim ortaya çıkarır. Dahası anlatısallaştırma anti-ilizyonistik deneysel metinlerin nasıl olup da anlatı çerçevesinde okunabildiklerini açıklamaktır. Prototipik olarak non-ilizyonistik görülen şiir de anlatı olarak okunabilir; fakat özgüllük (unique ve teklik içerir uzantılarıyla) ve zamansallık içerdiği ölçüde."

Bunlardan başka ona göre açıklanması gereken ikinci bir kategori ise *düşünce* olarak ifade ettiği dil dışı tarzdır. Bu kategorinin bir bakıma Jakobson'un tanımladığı dilin şiir ve dil dışı işlevlerinin ya da Kinneavy'in tanımladığı söylemin edebî işlevinin bir şekli olduğunu dile getirmektedir. Dahası ona göre, "*Düşünce* bir makro tarz bile olabilir: Yazılı ve sözlü". Hatta anlatı ya da açıklama olsun söylemin bütünü iki ek söylem seviyesinin çerçevesi içinde toplanabilir: Oryantasyonel artalan **(background)** seviyesi ve yorum seviyesi. Bu durumu, "Başka bir anlatımla ne tür metin yazarsak yazalım daima yorum ekleriz ya da ek bilgi veririz" biçiminde özetleyen Fludernik, bu yüzden tarihi bir metinde olayları (bazı gelişmelere yol açan) açıklayan yorumlar kadar tarihçinin kendi yorumlarına da rastladığımızdan söz etmekte ve buna ilişkin olarak da "Benzer bir şekilde bir yemek kitabında da genel nitelikte yorumlar bulunabilir. Örneğin on yumurta daha bulundurmanın ne kadar önemli olduğunun vurgulanması gibi. Ya da yumurtaların nasıl kırılacağı, kremanın nasıl çırpılacağı şeklinde açıklayıcı sözlerle yönergeler genişletilebilir. Dahası, söylemler kendilerini çok çeşitli yollarla gösterebilir ya da spekülasyon ve soyutlama yapmak için iletişimsel amaçlardan uzaklaşabilir" biçimindeki açıklamasını sunmaktadır. Öyle ki kendisinin "Söylemin bu kullanımları edebî olmak zorunda değildir; fakat bazıları (ör. espri) potansiyel olarak edebî metin sayılan birçok tarz ya da metin türüyle eşleştirilebilir" doğrultusundaki yaklaşımları benimsemekle birlikte "Ancak düşünce söylemini eklememin asıl nedeni şiir tarzını yerleştirecek bir boşluk yaratmak istememdendir. Şiir açık bir iletişimsel amacı olmayan edebî metinlerin belki de en güzel örneğidir. Konuşucunun ruhsal durumunun söz konusu olduğu şiirlerde bile şiir, duyguların ifadesinde kendi biçimini öne çıkarırır. Düşünce kategorisi bu yüzden makro türlere eklenmiştir." gibi daha esnek ve gelişmeye açık bildirimlere de uzak olmadığını ifade etmektedir (s. 283). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında (burada) tanımlanmaya çalışılan sistemler az ya da çok aynı amaçlar çerçevesinde, okuma problemleri ve hatırlamayı analiz etmek için geliştirilmiştir. Nitekim bunlar, önemli ölçüde bir gösterim değişkeni olarak düşünülebilir. Çoğu

durumda da hangi sistemin en iyi kullanım seçeneği olduğu ise analiz edilecek olan taslağa göre değişmektedir.

2.3. Metin/Söylemler ve Tür Kuramı

Bir iletişim eylemi olarak edebî metnin önemi, onu okuyan kişi üzerinde ne tür bir etki bırakmak amacıyla kurgulandığı sorusundan kaynaklanmaktadır. Bunun altında yatan etken ise[78] yazılı metnin bireyle ilgili duygu ve düşünce örneklerini kalıcı kılarken; diğer yandan da hiyerarşinin en üst basamağı olan toplumsal yapıyı oluşturuyor olmasıdır. Yukarıda sözü edilen iletişim olaylarını (Swales 1990'da da ifade edildiği biçimiyle) metin türü ve onun alt tipleri (sub-type) altında sınıflandırmanın temel koşulu olarak ise 'aynı iletişim amacına' dayanıyor olmaları gösterilmektedir.

Tarz analizlerinden açığa çıkan bilgiler de iletişimsel amacın, dil kullanıcılarının sosyal bağlam içerisinde belirli bir eylemi gerçekleştirmek için dili nasıl kullandığını ortaya koymak açısından önemli olduğunu doğrulamaktadır. Dolayısıyla söz konusu analizler, belirli bir konuşma topluluğunun bazı şeyleri yapmak için dili neden ve nasıl kullandığı sorusuyla yakından ilgilenir. Öyle ki Barron (2006, s. 881-882) iletişimsel amaç üzerindeki bu odaklanmanın[79] bugün için tarz analizi konusunda öne çıkan merkezlerin[80] tamamı açısından çalışma konusu olduğunu ifade etmektedir.

Sözbilimi, biçimler, metindilbilim ve konuşma analizi için (türe özgü metnin özel bir görevi yoluyla) özelleştirilebilecek durumdaki 'tür' teriminin değerlendirmesini

---

[78] Sözlük anlamıyla tür (genre) kavramı 'çeşit (tür), üslup, tarzdır. Oxford İngilizce Sözlüğü'nde "Daha özelleşmiş yapıda kendine özgü üslup ya da sanat kategorisi, özellikle de özel bir biçim, tarz ya da amaçla nitelendirilen edebî bir çalışma türüdür" biçiminde açıklanan tür terimi, aynı zamanda metinleri tanımlama ve sınıflandırma modelidir. Moessner (2001, s. 131-132) bu terimin kökeninin trajedi, komedi, sunum kipliğine ve nesnelere dayanan epik tiyatronun kurucusu olan Aristo'ya kadar götürülebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu ve benzeri eski tür modelleri kapsamında (ör. Goethe'nin drama, epik tiyatro ve lirik şiirli üç parçalı modeli gibi) edebî metinlerin (örtük bir biçimde) türsel homojenliği olduğu varsayılır.

[79] Barron (2006, s. 881) tarz analizlerine dair bütün yaklaşımlarda iletişimsel amacın dışında önemli olan bir diğer faktörün ise (kullanımın) kültür-özellikli sözbilim bağlamı olduğunu ifade etmektedir (ör. İletişimde olan üyelerin birbirleri ile ilişkisi, iletişimin yeri, iletişimde kullanılan araç). Ona göre toplumsal yapılar tarzlar arasında işlevsel olarak görünür ve bu nedenle tarzlar tekrarlayan, kültür-özellikli bağlamlarla nasıl ilgilenileceği üzerinde konvansiyonelleştirilmiş bilgi olarak görülmektedir. Bundan dolayıdır ki tarz analizcileri belirli bir sözbilimsel bağlamda belirli bir iletişimsel amaçla birleşmiş dilbilimsel davranışın bu düzenlerini tanımlamayı amaçlamaktadır.

[80] Örneğin Sydney Okulu (Martin, 1993; Halliday ve Martin, 1993), Kuzey Amerikan Yeni Sözbilim Geleneği (Bazerman, 1994; Miller, 1984) ve Belirli Amaçlar için İngilizce ESP Geleneği (Bhatia, 1993; Swales, 1990).

"Biçimin ya da formun tanımıdır" biçiminde ilk yapan (türe özgü karakteristik bilgileri algılatmak yoluyla*)* Swales'tir. Swales'i bu tanımı yapmaya götüren şeyse "Tür görünüşleri, amaçlar sunan bir grup konuşmayla ilgili olaylardan oluşur. Bu amaçlar, ebeveyn söylem toplumunun uzman adayları tarafından anlaşılır ve böylece tür için temel mantığı kurar[81]. Bu mantık, söylemin şematik yapısını şekillendirir ve içeriğin-biçemin kısıtlama seçeneğini etkiler." doğrultusundaki gözlemleri ile bu gözlemlerine dayalı olarak geliştirdiği düşünceleridir (Swales, 1990, s. 58).

Swales (2004) 'tür hareketi'nin izini geriye doğru sürer ve dilbilim dışındaki alanların türe olan ilgisindeki artışa işaret eder. Ona göre tür çözümlemesi, metinler ve onları değerlendirme bilgilerinin oluşturulması ile bağlantılı olarak kültürel duyarlılığın gelişmesine yardımcı olabilir. Örneğin Bernstein, çalışan ve orta sınıfın dillerini araştırmış ve çalışan sınıfın (tipik) dilsel özelliğini sınırlı, orta sınıfınkini ise ağdalı olarak tanımlamıştır. Labov, Trudgill ve onların izleyicileri ise belli dilsel örüntülerle etkileşime giren beş sosyo-ekonomik seviye belirleyerek daha da özelleşmiş bir içerik ve taban bilgilerini karşılayan modeller sunmuştur (Moessner, 2001, s. 133). Dolayısıyla söylem çözümlemesi (tür çözümlemesi) toplum dilbilim ile bağlantılıdır ve söylem yöntemleri ana başlığı altında birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle, üyelerinin ortak uygulamaları tarafından yaratılan dil kullanımının bağlam duyarlı olarak incelenebilmesi için bir zemin oluşturan sosyal gruplara 'söylem topluluğu' denilmektedir (Kottak, 2002; Barton, 2004; Putnam ve Borko, 2000'den aktaran Ford-Sumner, 2006, s. 8-9). Örneğin Mason (2000)'dan hareketle Ford-Sumner (2006), tür araştırmacılarının farklı söylem topluluklarının ilgi alanlarını, amaçlarını ve paylaşılan çıkarımlarını, bunların yazılı materyallerin üretimine olan etkisi çerçevesinde incelediğini ifade etmektedir. Bu açıdan tür çözümlemesi, sözlü ve yazılı dilin bağlamını[82] inceleme yollarından birisidir. Diğer yandan günümüz meslek kollarının arz-talep dengeli uygulamaları açısından tür çözümlemesinin (ör. hizmet kolu merkezli

[81] Chandler'ın (2000b) türleri 'metinsel şemalar' olarak betimleyen yaklaşımından hareketle kültürel bağlamın önemini değerlendirmeye almak daha yararlı ve işlevsel gözükmektedir. Şemaları, yeni bilgileri mevcut bilgilerimize eklemlemek sureti ile dünyaya anlam yüklemek için kullanırız (Anderson, 2004). Bu açıdan toplumbilimcilere göre bir metnin içerisinde üretildiği kültürel bağlamı bilmezsek, bizim için o metnin anlamı eksilmiş olmaktadır.

[82] Bağlamsal bilgi metin kavramanın hem süreçlerini hem de ürünlerini etkilemektedir. Bir dizi çalışma metin kavramadaki bu bilginin etkisini gösterir (Chiesi, Spilich ve Voss, 1979; Kiefer, 1992). Diğer bir grup çalışma ise okuyucu bakış açısının (Anderson ve Pitchert, 1978; Baillett ve Keenan, 1986; Lee-Sammons ve Whitney, 1991) veya amaçlarının (Aaronson ve Ferres, 1986; Noordman, Vonk ve Kempff, 1992, 1993) etkisi üzerine kanıt sağlamaktadır. Bu konudaki araştırmaların önemli bir bölümü şimdilerde okuyucunun metnin türü hakkındaki beklentilerinin metnin bellekte işlenmesini ve betimlenmesini etkileyip etkilemediğini sorgulamaktadır (Hyland, 2002; Zwaan, 1997).

yönergeler ve kılavuz kitapları) yazılı metinler ve değerlendirme kâğıtları ile ilişkili durumlar çerçevesinde, bir bilgilenmeyi de gerçekleştiriyor olduğu düşünülmektedir.

Moessner (2001, s. 132), Bonheim'in tür, metin tipi, uslup ve analiz terimleri çerçevesindeki terimsel karışıklığı değerlendirdiği çalışmasında, tarzı iletişim hareketleriyle karmaşık bir ağ haritası oluşturan ve diğer modellerle çok boyutlu bir ilişkiler ağı kuran bir model olarak tanımlıyor olmasından hareketle De Geest/van Gorp'un "bunun özel metinlerin az ya da çok bir türün göstergesi olarak analiz edilebildiği bir prototip teori içerisine gömülmesi" önerisine dikkat çekmektedir. Ancak Moessner (s. 132), bu modellerin art zamanlı türsel değişim kadar eş zamanlı türsel değişimi de açıklamasına rağmen genelde sorunlu bir özelliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Ona göre bu sorunlu özellik, onun daha önceki statik modellerin karakteristiği olarak düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda tür tanımlamasını tartışmanın en uygun ortamının edebî çalışmalar olduğunu ve bu düşünceden hareketle de tür analizinin asıl kapsamını "Özgül düzlemde edebiyat teorisidir" biçiminde sınırlayan Moessner, bir yandan Oxford İngilizce Sözlüğü'nün bu konudaki açıklamasına yer verirken diğer yandan ise (ilerleyen bölümlerde) bu açıklamaya yönelik eleştirilerini sıralamaktadır:

> Bu modeller öznel türlerin statik tanımına dayanır. Bu yüzden tür değişimini engeller (durağansaldır-statik). Temel olarak böyle kusurlardan dolayı bu modeller bugüne kadar modern edebî metinler için yetersiz olarak görülmüştür. Bu konudaki diğer bir reaksiyon ise 1970'lerde Todorov ve Derrida gibi tür kavramını reddeden postyapısalcılardan gelmiştir. Tür kavramı, yirminci yüzyılın son yirmi yılında edebiyat teorisinin merkezine yeniden çekilirken, daha yeni kökenli metinlerle daha önce edebiyat analizinden geçirilmiş metinlerin entegrasyonuna izin veren dinamik bir model olarak kavranmıştır. Edebiyat araştırmacıları türsel kategorileri sınırlamaya ya da tanımlamaya çalışırken kaçınılmaz olarak pek çok zorlukla karşılaşır [=okuyucunun bir metni roman, komedi vs. olarak nitelendirmesine izin verir (L.M.)] Oxford İngilizce Sözlüğü'nün 'biçim, üslup ya da amaç' özelliklerine bağlı olan tanımının, şimdi yetersiz olduğu açıklığa kavuşmuştur. Ve bu tanıma okuyucu beklentisi, toplumun yerleşik pragmatik uygulamaları ve iletişimsel işlev gibi parametreler de eklenmelidir.

Moessner bunlardan daha önemli olanının ise (şimdiki durumlarıyla) yeni modellerin, okuyucuların türlere ait sezgisel bilgisi ile edebiyat teorisi arasındaki boşluğu dolduramadığını ve bundan dolayı da edebiyat teorisinin cevap araması gereken asıl sorunun "Bir metnin roman, kısa öykü ya da parodi olduğunu hangi unsurlar belirler? sorusu değil hangi özellikler okuyucuya bir metni prototip roman, kısa hikâye ve parodi olarak çıkarımlatır (yorumlatır) sorusu olduğunu ifade

etmektedir.

Bu bağlamda Grimshaw (2003, s. 38-40), toplumların bireysel üyeleri olarak çoğumuzun genelde içinde bulduğumuz sosyal bağlamlarda nasıl davranacağımız hususunda kendimizi ayarladığımızı ve buna ilişkin bilgileri de bildiğimizi ima etmektedir. Ayarlama işleminin geciktiği durumlarda ise çevremizi anlamlı kılmaya dönük çalışacak yollarımızın bulunduğunu da Cicourel'in (1974) Yorumlayıcı Yöntemler Yaklaşımı'ndan yararlanarak açıklar. Buna göre alışık olduğumuz durumların dışındaki yorum yapamadığımız anlarda genellikle çabalarımızı artırırız. Bu süreçte devam eden başarısızlık stres kaynağı olabilir. Bu nedenle Grimshaw (2003), roman, drama, biyografi, otobiyografi ile fıkralardan tarihe ve şiire varıncaya kadar diğer bütün tarzların usta yazarlarının deneklerin durumlarını ve bu durumlara karşı olası tepkilerini anlamamıza olanak sağlayan ve yorumlayıcı işlemleri içeren nitelikteki (aynı paylaşılan) bilgiyi kullandıklarını ifade etmektedir. Ona göre bu gibi yazarlar, kendi yazarlık stratejilerini (kontrollerini) kullanmakla birlikte bağlamı çeldirici ya da anlaşılmaz kılarak katılımcılar için daha zor ve dolambaçlı yollardan olası çözüme ulaşacak şekilde yapılandırmaktadır. Bundan dolayıdır ki dramayı daha dramatik ve romanı ise daha ilgi uyandırır yapan şey budur: "Elbette yazarlar (içinde en az bazı işlemlerin ve davranışların çalışmaya devam ediyor göründüğü) çeşitli türlerde fantastik dünyalar meydana getirerek imkânsızı mümkün kılabilir."

Ayrıca Grimshaw (2003), hiçbir zaman kişisel olarak yaşayamayacağımız ve bir daha gerçekleşmeyebilecek durumları da içeren olağan dışı bir bağlam çeşitliliği hakkında kayda değer miktarda bilgilerimizin bulunduğu gerçeğini de not etmektedir. Grimshaw bunların hepsinden daha önemli olanının ise bağlamların (hakkında bilmediğimiz şeylerden birisinin de) sosyal olarak ilgili çeşitlilikler ya da belirli mekanizmalar açısından davranışı nasıl olup da etkilediği? sorusunun cevabı olduğunu bildirmektedir. Bu açıdan ona göre, şimdiki amaçlar için bu gibi kavramlara asıl katkıda bulunanlar toplum dilbilimciler, iletişim etnografları ve söylem psikologlarıdır.

Metin türü ve onunla bağlantılı literatür çerçevesinde yapılabilecek kısa bir değerlendirmenin sonucunda, okuma sürecini belirleme ve denetleme işlevleri açısından metin türünün (ve bilgisinin) birincil derecede rolü olduğu görülmektedir. Sosyal, bilişsel ve metinsel değişkenlerden etkilenen okuma eyleminin genel bir tanımını yapmak için araştırmacıların "türü" bir birleşme noktası (biçim, bilişsel süreçler ve

sosyal işlevler bağlamında) olarak nitelendirdiği gözlenmektedir.

2.3.1. Türler Nelerdir?

Tür çözümlemesi konusunu inceleyen araştırmacıların öncelikli amacı, kültüre bağlı dil ile ilgili daha fazla bilgi edinilmesini sağlayacak bir kılavuz mahiyetindeki tür bilgilerinin ne şekilde ve nasıl kullanılacağı çerçevesindeki yöntemleri keşfetmektir (Ford-Sumner 2006, s. 7-8). Stam (2000), Krathwohl (1993), Koch (2000) ve Brent (1994)'den hareketle Ford-Sumner tür çözümlemesinin konuyla ilgili literatürde hem betimleyici hem de kural koyucu bir araştırma yöntemi olarak tanımlandığı olgusundan söz eder. Bu açıdan betimleyici araştırmanın, çalışılmakta olan konunun mevcut durumuyla ilgili soruları cevaplamaya yönelik bilgi toplamayı içerirken, kural koyucu yöntemin ise gelecek eylemler hakkında mevcut bilgi temelinde öngörülerde bulunduğunu, dolayısıyla da tür çözümlemesinin söylenilenler ve yazılanlar hakkındaki bilinci geliştirmek yoluyla, yazılı ve sözlü dilin gelecekteki yapılanışına doğrudan bir etkisi olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Ford-Sumner (s. 8-10), O'Neill'in (1997) "Türler ilginç ve önemli bir bilinmezi oluşturur. Çünkü, kendilerini üreten ve yeniden üreten toplulukların normlarını ve değerlerini somutlaştırır" doğrultusundaki görüşlerine gönderimde bulunmaktadır. Hatta o bu çerçevedeki değerlendirmelerini, Robbins ve Pea'nın (2003) "Türler, topluluğun sahip olduğu 'dağıtılmış bilgiler'in bir biçimini temsil etmektedir" yönündeki çıkarımları ile Thompson'ın (2003) "Türler iletişim, dil ve kültür arasındaki güçlü bağlantı ile ilişkilendirilebilir olduğuundan, bu bilgiler erişilebilir hale gelmektedir" biçimindeki görüşleriyle pekiştirmektedir. Bu açılardan Ford-Sumner, bir örgütlenmenin kültürünün kendi örgütlerini diğerlerinden ayrıştıran üyelerinin sahip olduğu paylaşılan anlam sisteminin iç yüzüne dair bilgilere ulaşılmasında, tür çözümlemesinin araştırmacılar için yol gösterici olması gerektiğinin önemini işaretlemektedir.

Nitekim Spooren, Bekker ve Noordman metin çeşidi ve türü çerçevesindeki farklılaşmanın yazı alanında edebî ustalığın önemli bir göstergesi olduğunu ve son on yılda metin çeşidi ve türünün çok fazla araştırma konusu olmasının da sürpriz olarak görülemeyeceğinden bahisle metin/söylem düzeni açısından tür özelliğine ve tür içeriğine eskisinden daha çok ilgi gösterildiğini bildirmektedir. Hatta onların, metindilbiliminde Biber'in nicellik kurgulu çalışmaları sayesinde metin çeşidi

konusunun hak ettiği ilgiyi görmüş olduğunu ve böylece de bir sonraki aşama olan söylem düzeyleri üzerinde tartışılabildiğine ise "Biber cümle düzeylerinde dilbilimsel birinci/ ikinci şahıs zamirleri, geniş zamanlar… gibi dilbilimsel yapıları, metin çeşidi gruplarında metin çeşidi göstergesi olarak kullanır. Fakat, söylem düzeylerini düşündüğümüzde diğer şeyler akla gelir." biçimindeki değerlendirmelerine dikkat çekmektedir.

Bu çerçevede Grimshaw (2003, s. 42-43) literatürde nadiren sınıflandırılmış ama sürekli hatırlanmış tür (tarz) konusunun, aslında kullanımda olan dilin kendi sosyal bağlamlarındaki işleyişine dönük bir çeşit tarihsel farkındalılık ve duyarlılık kombinasyonu olduğunu ve bundan dolayı da tür üzerine olan çalışmaların devam ettirilmesi gerektiğinin altını çizerek Ferguson'un (1996b, 1985) tarz konusundaki bir belgede yazdıklarına yer vermektedir: "İnsan dili araştırıcıları için uygun analizler, söylem tiplerinin analizleri ile dilin kullanımdaki durumlara dayalı olarak nasıl değiştiği hakkındadır. Söylem tipleri konusundaki ilk çalışmalar, geleneksel olarak adlandırılmış "tarz analizleri" üzerinedir. Sonraki çalışmalarda ise kullanıldığı durumlar çerçevesinde dil çeşitliliği açısından çalışılmış ve "kayıt analizleri" olarak adlandırılmıştır (Ferguson 1996b, 1985, s. 167'den aktaran Grimshaw, 2003, s. 41-42).

Yukarıdaki değerlendirmelerini çalışmasının ilerleyen bölümlerinde daha da genişleterek örneklendiren Grimshaw, bunların (kendisinin) tarz ve kayıt hakkındaki düşüncelerini bildiren tanımlar olduğunu ve bu açıdan da çoğu zaman kafa karıştıran alternatif kullanımları ise aşağıda not ettiğini bildirmektedir:

> Bu cildin konusu olan söylem, çoğunlukla günlük konuşma olarak adlandırılan "söylem" değildir. Konuşmacıların, genellikle halk figürleri, söyledikleri ya da yazdıklarının bağlamdan çıkarıldığının alıntısı olduğunu iddia ettikleri ifadelerde bağlam terimi sıkça yerleştirilmiş olarak ortaya çıkar. Aksine, çağdaş entelektüel söylemde tarz terimi, kamu ve özel, sözlü ve yazılı olmak üzere kavramsal bir fikirdir. Tarz Fransızcada (köken dili) sahip olduğu günlük konuşma diline ait anlamlar dizisine asla sahip olmamasına rağmen, terim kendi tanımsal değişikliklerine sahiptir.

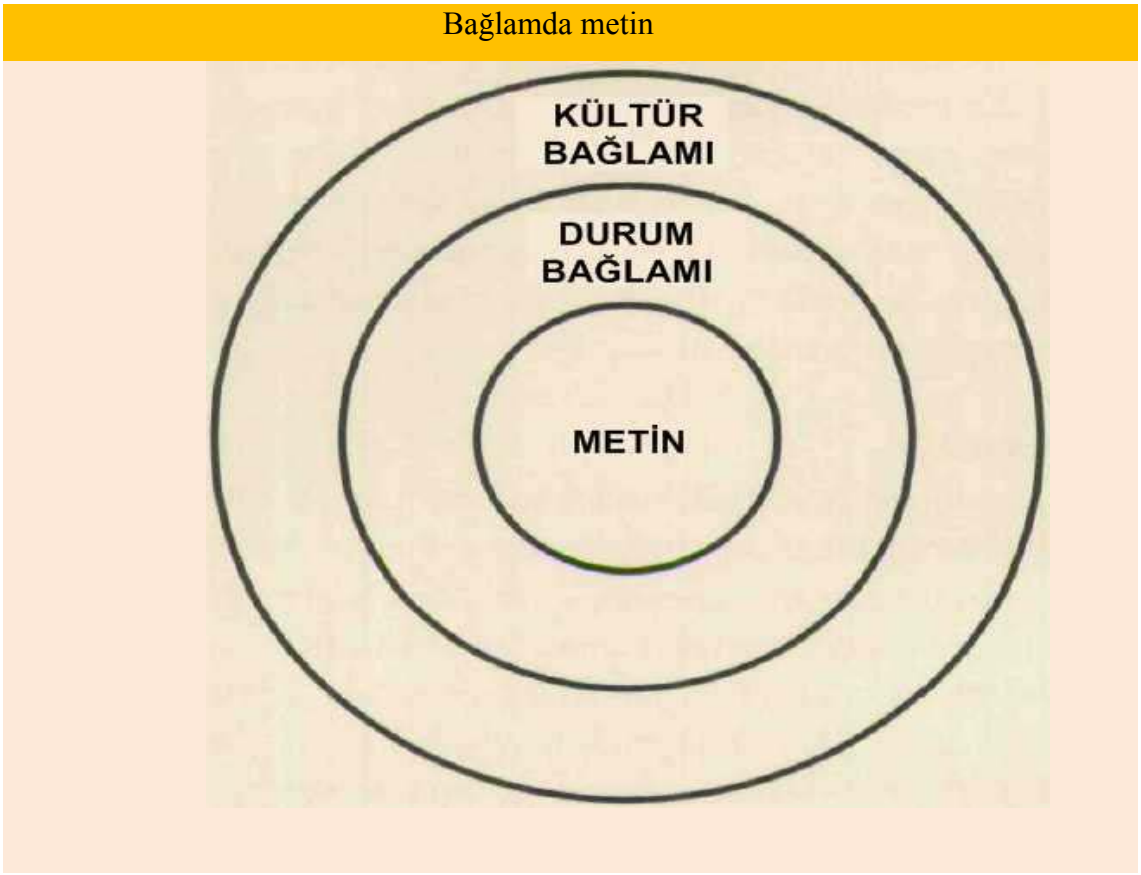
Buradan hareketle Grimshaw (2003, s. 42) en geniş anlamıyla terimin basit olarak "çeşit" ya da "tür" anlamına geldiğini ve bu açıdan da oldukça esnek bir biçimde müzik ve diğer performans sanatları ile resim yapma ve diğer plastik sanatları, filmi, yazılı ve sözlü söylemleri ve hatta yemek pişirme sanatını tanımlamada kullanıldığını ifade etmektedir.

Ayrıca çeşitliliğin diğer boyutu (kayıt) çerçevesinde Grimshaw Wright (2000)'de anahatları belirginleştirilen hususlara da dikkat çekmek suretiyle genelde tarz olarak etiketlenen modellenmiş çeşitlilik konuları bağlamında çoğalan diğer yaklaşımların karışık bildirimlerine de vurgu yapmaktadır. Örneğin ona göre orta çağlardan modern zamanların başına kadar İngilizcenin standartlaştırılmasında, öğrenciler arasındaki lehçe farklılaşması ve yayılması (ve azalma), taşraya özgü söyleyiş ile şehre özgü söyleyiş, prestij ve utanç verici şey, resmî ve resmî olmayan yazılı ve basılı dil gibi çeşitliliklerin (özellikle sözlü) kesişmesi yoluyla tarzın ortaya çıkışı önemlidir.

Diğer yandan Grimshaw (2003) bilimsel İngilizceye oldukça farklı bir yaklaşım içinse Halliday'in tarz ya da kaydın (genre/register) tarihsel ve karşılaştırmalı (ve daha detaylı olan) dilbilimsel analizine bakılması gerektiğine vurguda bulunmaktadır. Bu durumda öne çıkan sorunun ise kelime, gramer ya da telaffuz gibi özelliklerin bu bağlamda açıklayıcılık teşkil edebileceği değil hangi tür durumsal faktörün dilbilimsel sistemde ne tür seçimi belirleyeceği? sorusu olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, kayıt kavramı tahminin bir şeklidir. Dolayısıyla dil kullanımının sosyal bağlamı hakkındaki bilgiler tanımlandığı ölçüde ve bunun da akla uygun bir olasılık doğrultusunda doğru çıkması durumunda oluşacak dil hakkında çok fazla şey tahmin edilebilir. Böylesi bir durumda Halliday'e göre önemli olan teorik soru ise bu gibi tahminleri yapabilmek için sosyal bağlam hakkında neler bilinmesi gerektiğidir? Bu açıdan 'söylem alanı', 'söylem yöntemi' ve 'söylem anlamı' kategorileri kendi başlarına dilin çeşitlerinin türleri değildir. Kullanılan dilin türünü belirleyen durum bağlamının özellikleridir (Halliday, 1974, s. 33'den aktaran Grimshaw, 2003).

Türün 'tip' demek olduğunu ve tür çözümlemesi bağlamında ele alındığında da metin türüne karşılık geldiğini ifade eden Ford-Sumner (2006, s. 9), bu nedenle türlerin konuşma sanatı, edebiyat teorisi ve medya teorisi ile de geniş bir şekilde ilişkilendirildiğini düşünmektedir. Bundaki temel amacın ise edebiyat alanının tür bilgileri aracılığıyla sınıflandırılması olduğunu ve bu yönüyle de metnin, bir dilin söylenebilen ya da yazılabilen bir parçası olarak değerlendirildiğine işaret etmektedir. Bu çerçevede metnin her zaman iki bağlam içerisinde bulunduğu bilgisinden hareketle dil parçalarının eşsizliğini, durum ve kültür bağlamının birleşiminden kaynaklanmasına bağlamaktadır.

Bu açıdan tür çözümlemesinin, bir metnin karmaşıklığının gereğinden fazla sadeleştirilmesi ile sonuçlanabileceğini göstererek tür teorisinin tanımıyla ilgili güçlüklerin altını çizen Chandler (2000a) ile metnin birkaç türün karışımından meydana gelmesinin muhtemel olduğunu düşünen Fairclough'un (1995) bildirimlerine dikkat çekmektedir. Bunlara ek olarak Swales'in (1990) bir içgörü kaynağı olarak tür çözümlemesinin önemine işaret etmesine de gönderimde bulunmaktadır. Dolayısıyla Ford-Sumner (2006, s. 9), metinler arasındaki farklılıkların durum bağlamı değişkenleri aracılığıyla açıklanabileceğini, bunların ise alan, kip ve akış şeklinde adlandırıldığından söz etmektedir. Bu çerçevede Butt ve diğerlerinin (2000) bu durumu aşağıdaki biçimde şemalaştırdıkları bilgisine yer vermektedir.



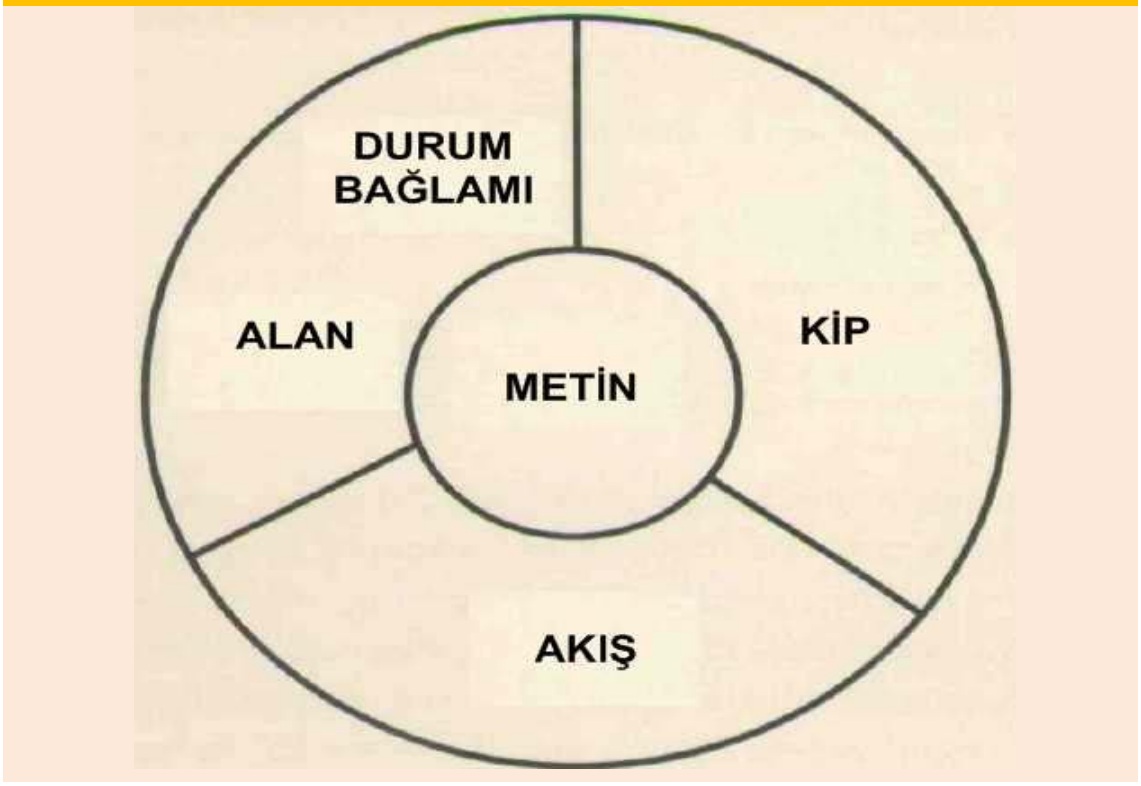
Şekil 2.12. Durum Bağlamı Değişkenleri: Alan, Kip ve Akış Diyagramı(a)

Yukarıdaki şekli Chandler (2000b)'den hareketle yorumlayan Ford-Sumner (2006, s. 9-12), akışa (yazar ile okur ya da konuşucu ile dinleyici arasındaki ilişki) bağlı olarak türün, yazarla okuyucu arasında sözsüz bir anlaşmayı sürdürüyormuş gibi görünmesi durumunun ilginç olduğunu ifade etmektedir. Bu dikkat çekici ayrıntıyı ise çeşitli yazılı ya da sözlü metin türlerinin sınırlamaları dâhilinde her iki tarafın da

beklentilerine yönelik çıkarımlar toplamı (kombinasyonu) çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu açıdan da o, Hodge ve Kress'in (1988) türün işlevini, 'metnin üreticisinin davranışını ve muhtemel alıcıların beklentilerini kontrol etmek' şeklinde tanımlamış olmalarına işaret eder. Söz konusu tanımlamanın uygun ve geçerli bir karşılık olduğunu güçlendirmek içinse tür çözümlemesini, Goffman'ın (1959) 'sahne önü' ve 'sahne arkası' ayrımına uygulayan Barton'un (2004) çalışmasındaki 'sahne önü' ayrımının diyalogları anlatmak için kullanıldığından söz etmektedir.

Biber'e (1998) göre metin türünü en güçlü şekilde alan değişkeni (metnin amacı) belirlediği için, tür kategorileri konuşucunun amacına bağlı dış etkenler temelinde belirlenmektedir.

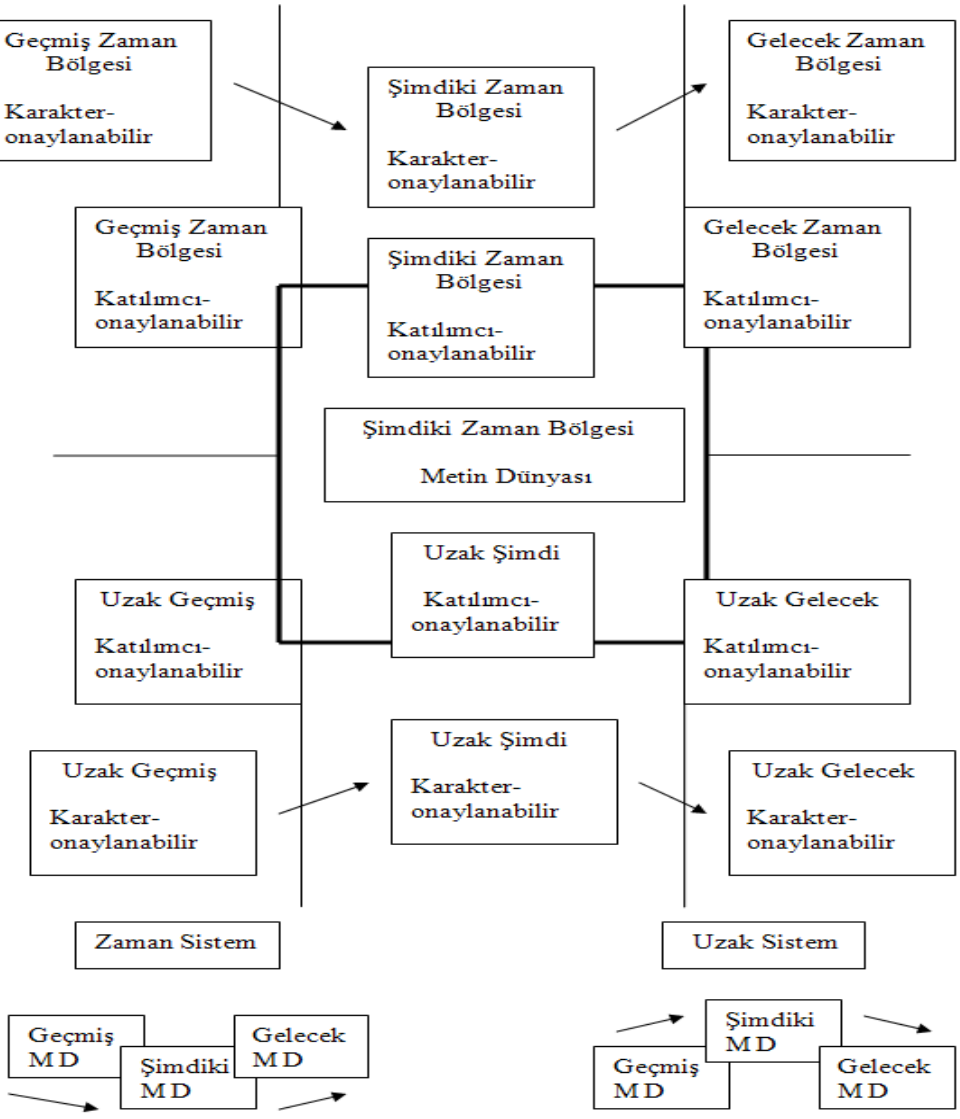
Durum bağlamının değişkeleri (Butt vd., 2000'den uyarlayan Ford-Sumner 2006, s. 9)



Şekil 2.13. Durum Bağlamı Değişkeleri: Alan, Kip ve Akış Diyagramı (b)

Yukarıdaki diyagramdan anlaşılacağı üzere Ford-Sumner (2006, s. 9-12), tür çözümlemesi incelemelerinin öncelikle seçilmiş olan metnin durum ve kültür bağlamı ile durum bağlamının değişkenlerinin değerlendirilmesini kapsayabileceğini öne sürmektedir. Bundan dolayı da bir metnin kültürel bağlamının, o metnin, kendisine tanıdık olmayan alıcılar için ne kadar anlamlı olduğuna bağlı olarak önem kazandığı

gerçeğine gönderimde bulunmaktadır. Bu bağlamda kendisi, ‘anlamlılık’ ile ilişkili olarak Eggins’in (1994) temel olarak bir kültürde anlamlı olan dili kapsayan ‘tür potansiyeli’nden söz ettiğini not etmektedir. Nitekim durum ve kültür bağlamları göz önünde bulundurularak metinlerin türlere göre sınıflandırılmasının yanı sıra aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi ayrıntılı durum bağlamı bileşenlerini zaman ve kip ilişkisi bakımından değerlendiren ileri düzey araştırmaların gerçekleştirildiği de bilinmektedir. Örneğin, zaman ve kip ilişkileri başlığı altındaki bileşenlerin toplu bir değerlendirmesini Werth (1999, s. 4) aşağıdaki biçimde belirginleştirmektedir:



Şekil 2.14. Zaman ve kip ilişkileri

Yukarıdaki açıklamalarına ek olarak Ford-Sumner (2006, s. 9-12), durum ve kültür bağlamları göz önünde bulundurularak metinlerin türlere göre

sınıflandırılabileceği doğrultusundaki bir seçeneğin metin türlerini sınıflandırmak için bilinen tek yol olmadığınının da altını çizmektedir. Bu açıdan o, Brooks ve Warren'in (1972) sadece benzer dört kategoriden (açıklayıcı metinler, iddia metinleri, betimleyici metinler ve anlatı metinleri) söz ettiğini, ancak Fairclough (1995) ile Chandler'in (2000c) her ne kadar bunlardan türler olarak söz ediliyor olsa da böyle bir bakış açısının yanlış bir tanımlamayı da (metinler bu kategorilerin birleşimlerinden oluşmaktadır) içerebileceği doğrultusundaki görüşlerine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Ford-Sumner, Cullip ve Carol'ın (2001) "Tür çözümlemesi farklı öğretilerin amaçlarını incelemek ve bu amaçları sözler ve dilbilgisi ile gerçekleştirmek için güçlü bir araç olarak da tanımlanır. Öğretinin anlamları, kullandığı baskın türün içinde kodludur. Başka bir deyişle türün farklı birleşimleri, farklı öğretilerle ilişki içerisinde olan alanlarda bulunacaktır." biçimindeki açıklamalarına da gönderimde bulunur.

2.3.2. Neden Tarza Özgü Okuma ve Yazma**?**

Tür bize, okuma-yazma üzerine düşünmek için güçlü bir yol sağlar

Nell K. Duke ve Victoria P. Gates

Amaç ve içerik ile tarz arasındaki ilişkinin özellikleri, üzerinde sıklıkla durulan araştırma konularındandır. Örneğin Lakoff (2000) ile Slobin (1979, 1994) gibi araştırmacılar dilsel biçimle içeriğin ayrılmaz bir biçimde birbirlerine bağlandığını kesin bir dille ifade etmiştir. Fakat içeriğin tarz öğretimini ne şekilde kısıtladığı? sorusu tarz öğretimiyle ilgili olan araştırmaların da başlıca inceleme nesnesi olmaya devam etmektedir. Örneğin Belli Bir Tarza Özgü Metinleri Okuma ve Yazmayı Öğrenmek, Gerçek Deneyimin ve Açık Öğretimin Rolü başlıklı çalışmasında Gates, Duke ve Martineau (2007, s. 13), kendi çalışmalarının amacı çerçevesinde dilsel biçimi, bilimsel içeriğin önüne alarak sadece bilimsel içerikle sınırlandırmış olsalar da (Topladığımız veriler ve değerlendirmelerimiz sadece tarz konusuna odaklanmaktadır) Lakoff ve Slobin'in güçlü vurgulamalarını not etmeden araştırma konularına geçmemektedir:

> Tarz biçimi ile amaç ve içeriğin arasındaki ilişkinin özellikleri de bu tartışmaya dahildir. Dilsel biçimle içeriğin ayrılmaz bir şekilde bağlandığını tereddütsüz kabul etsek de bu çalışmanın amacı çerçevesinde dilsel biçimi bilimsel içeriğin önünde tuttuk. İçeriğin tarz öğrenimini ne şekilde kısıtladığını tarz öğrenimiyle ilgili olan araştırmamızı bilimsel içerikle sınırlandırarak açıkladık. Fakat topladığımız veriler ve değerlendirmelerimiz sadece tarz konusuna odaklanmaktadır (s. 13).

Okuyucular söylem parçaları arasındaki ilişkileri (sebepsel ve diğerleri) anlamak için sistemli bilgi kullanırlar. Bununla beraber, farklı metin çeşitleri parçalar arasındaki ilişki çeşitlerini ilgilendiren farklı beklentiler oluşturur. Büyük olasılıkla okuyucuların öyküsel metinlerdeki ilişkiler hakkında güçlü (geçici/sebepsel) beklentileri olacaktır. Metnin içindeki olayların bağlantılı olması için kurgu, sebepsel ve geçici olarak birbirleriyle bağlantılı olacaktır. Ne var ki haber raporlarında ve fikir yazılarında beklentiler farklı olabilir: Haber metinlerinde nedensellikten farklı olarak haber değerliliği, ana düzenleme prensibidir, bununla beraber fikir yazılarında yazarların kendi öznel bakış açılarını haber metinlerinin yazarlarından daha fazla öne çıkardıkları görülmektedir.

Diğer yandan Grimshaw (2003), dilbilimciler ve toplum dilbilimciler arasında metin dilinin çeşitli örnekleri hakkında, kritik farklılıklar açısından bir fikir birliği bulunmadığını, bu yüzden de bazı örneklerin farklı tarzları temsil edenler ve diğerlerinin de farklı kayıtları temsil edenler olarak etiketlenebileceğini dile getirmektedir. Bu nedenle birisinin dilini ya da lehçesini değiştirmenin çok zor olduğu; ancak her dilde çoğu konuşmacının oldukça rahat bir şekilde kayıtlar arasında gezinti yapabileceği hususunda dilbilimciler ve toplum dilbilimciler arasında ortak bir inancın bulunduğundan söz etmektedır. Dolayısıyla tür, literatürde tanımlandığı şekliyle, dil kullanımındaki kalıplar demektir. Yani, bir metnin kullanıldığı durumlar ve o metnin özellikleri (dili, biçimi, yapısı ve içeriği) ile ilgili kalıplar. Bu tanım, bir metnin işlevini özelliklerine bağlar. Örneğin indirim kuponları türü, daha sınırlı durumlarda kullanılır ve belirli özellikleri vardır. Çünkü, sadece o tür durumlarda kullanılır. Bundan dolayı metnin işlevleri ve özellikleri ayrılamaz bir biçimdedir (Freedman ve Medway, 1994'den aktaran Duke ve Gates, 2003, s. 31).

Bu açıdan Duke ve Gates (2003, s. 31-32), türün çocukların okulda ve evde karşılaştığı ürünleri incelemek için güçlü bir mercek görevi gördüğünü ifade etmekte ve bundan ötürü kendilerinin de çalışmalarında birçok çocuğun yaşamında önemli bir rol oynayan "çoklu tür" kavramının işlevi üzerinde odaklandıklarını bildirmektedir. Örneğin onlara göre, herhangi bir çocuk basılı metinler ve benzeri türlerin çoklu işlevleri ile her gün karşılaşmaktadır. Bazı türler (resim kitabı, liste, program) her iki ortamda da bulunurken bazıları sadece bu ortamlardan birinde bulunmaktadır.

Çocuklar, tür bilgisini erken yaşta geliştirir.

Nell K. Duke ve Victoria P. Gates

Çocukların okur-yazarlığı (genel olarak) okul kadar evde de öğrendikleri bilgisine pek çok araştırmada yer verilmektedir. Nitekim bazı araştırmacılar, küçük çocukların türleri okul kadar evlerinde de öğrendiklerini belgelemiştir. Örneğin Ervin-Tripp'e (1973) göre erken sözlü dil gelişimi üzerine yapılmış bir araştırmada çocukların farklı türleri, öğretmenin üslubu, anne üslubu, doktor üslubu gibi oyunlarında taklit yolu ile yansıttıklarına dair iyi bir biçimde belgelenmiş fenomenler dizisinin varlığı dikkat çekmektedir. Grimshaw (2003, s. 72-74)'de de buna benzer doğrultudaki "aynı" ifadeler için "farklı" amaçlar: "Aynı" amaçlar için "farklı" ifadeler denkleminden bahisle dünyanın çoğu yerindeki toplumlardan derlenmesi kolay olan sözlü söylemin bir çeşidinin büyük kardeşlerden küçüklere yöneltilen kontrollü konuşma olduğu bilgisi yer almaktadır. Ona göre bu gibi bir konuşma, küçük kardeşi kendisine, başkalarına ya da varlığa zararlı olabilecek bir şeyi yapmasından uzak tutmak amacıyla göstermelik olarak yapılır. Yönergeler ya da talimatlar emir kipi formunu ya da Bernstein'in (1975) vurguladığı anlamda kişilerin formunu alabilir:

> "Dur!", "Kendini yaralamadan önce dur!", ya da "Sana durmanı söyledim!". Bu gibi görüntülere tanık olanlar özellikle riski de görebiliyorsak, büyük kardeşin küçüğü bazı olumsuz sonuçlardan korumak istediğinin göstergesidir. Ama uyarımı yapanın tarafındaki farkındalığın seviye değişikliği açısından başka amaçlar da olabilir. Bundan başka olasılıklar da vardır. Örneğin Allen'in on yaşındaki büyük abisinin gürültülü bir şekilde kırılabilecek durumdaki aile araçlarının bir parçası ile oynadığını farz edin. Aşağıdaki ayrıntılı olmayan olası sonuçların listesini ve birçok bağlamsal durumun bir kaçını düşünün. İlk olarak, Anne ona durmasını söyleyebilir: (a) Çocuğu, aracı ya da her ikisini zarardan ve yaralanmadan korumak için; (b) kardeşiyle ilişkisinde kendisine bir otorite pozisyonu kurmak için; (c) görenlerin önünde kendisini otorite olarak göstermek için; (d) görenlerin önünde kendisini sorumluluk sahibi ve düşünceli göstermek için? Bağlamsal olasılıkların sınırsız listesinde bütün pratik amaçlar arasından dikkat ediniz: (a) Ne kadar gerçek zarar ya da yaralanma tehlikesi bulunuyor? (b) Allen'e durması söylenmeden onun durması ne kadar olasıdır? (c) Seyredenler kimler? (d) Anne ve Allen arasındaki ilişki şu anda nasıl? Belki daha az açık, aileler ya da kardeşler dışında (e) Anne bunu Allen'e daha önce kaç kere söyledi? ve (f) Allen nasıl yanıt verdi? Anne, Allen ve diğerlerinin oluşan söylemin anlamını, farklı şekilde yorumlayacağı olası görünüyor. Deneyimler anne babaların diğer anlamları bağımsız olarak keşfedebileceğini söylüyor. O zaman bir kimse anlam hakkında nasıl konuşabilir?

Yukarıdaki senaryodan hareketle Grimshaw (2003), Kavramsal Söylem Analizleri'nin (Labov ve Fanshel, 1977; Grimshaw, 1989, 1994) bir ifade ya da söylemin uzantısı tarafından söylenen, niyet edilen ve yapılanın konusu ile ilgili olmak için geniş hacimde bilgi sağladığını düşünmektedir. Dolayısıyla Grimshaw (2003, s. 72-

73), toplumun (nüfusun) temsilciliği ve söylemin tipikliği açılarından iki küçük kardeş arasında dahi etkileşimin ne kadar karışık olduğunu bir kez daha göstermek yoluyla bu gibi etkileşimlerin Amerikan toplumundaki söylemle diğer toplumlardaki söylemin tipikliğini ancak bu şekilde yansıtabildiğini düşünmektedir:

> Kardeşler tarafından yapılan hareketler her gün milyonlarca kez tekrarlanır; yorumsal olarak anlaşılmaz olandan istatiksel olarak inanılabilir olanı nasıl ayıracağımızı bulmaya ve konuşmada neyin başarıldığı hakkında ne tür genelleme yapılabileceğini belirlemeye ihtiyacımız var. Benzer bir şekilde Çoklu Analiz Projesi tarafından incelenen doktorluk bilimsel inceleme savunmasının ve Labov ve Fanshel (1977) tarafından araştırılan terapi döneminin her yıl binlerce kez yinelenen bir fenomenin örnekleri olmalarına rağmen "tipik" örnekler olarak sınıflandırılabilecekleri yollar vardır. Ancak "tipik" durumların bir şekilde "örnek" olup olmadığı sorusu sorulmalıdır. Aynı basamakları takip eden ve bu gibi olaylarda istatiksel ortalama olarak aynı sayıda insan içeren bir olay tipik olabilir. Ancak bir terapi süreci terapist tarafından hastanın öldürülmesi ile biterse ya da bir savunmada CIA ya da FBI ajanları odaya dalar ve komite üyelerini tutuklarsa, olay tipiktir diye hâlâ iddia edebilir miyiz?

2.3.3. Tür Bilgisi, Yapı Özellikleri ve Metin Anlamlandırma

Metin organizasyonun etkilerine dayalı fiziksel göstergeler ile metin yapısı ve okuduğunu anlama çerçevesindeki sentezde, tür bilgisi ve metin anlamlandırma süreçlerinin gerek çoklu işlem basamakları içermesi gerekse öğrencilerin okuduğunu anlamalarındaki farklılaşmanın kaynağı (bireysel özelliklerin çoğu zaman tam bir eşitlik denklemine yerleştirilememesi) gibi durumlardan kaynaklanan kimi sorunlarla iç içe olduğu gerçeğine gönderimde bulunulmaktadır.

Eğitsel metinlerde ortak içerik çoğu kez değişik biçimlerde sunulmaktadır. Yazar açısından bu durum, öne çıkarmak istediği bilginin türüne göre, hangi tip kurgunun öğretim açısından en iyisi olacağına karar vermek zorunda olduğu anlamına da gelmektedir. Yazarın zihninde genellikle belirli bir öğrenme hedefi bulunduğundan o, büyük bir olasılıkla bu hedef açısından en önemli bilgiyi öne çıkaracak kurgu türünü seçme eğiliminde olacaktır. Belirli kurgu tipleri aynı zamanda farklı süreç kullanımlarını da gündeme getireceğinden öğrencinin metinden öğrenme sürecinde işlemin kalitesini ve öğrenmenin sonucunu etkileyen belirli öğrenme ön şartlarına, ön bilgi, bilişsel beceriler, hedefler ve tutumlara ne düzeyde sahip olduğu gibi hususlar önem kazanmaktadır (Anderson, 2004). Bu durum, metin kurgusu ile bireysel öğrenme şartları arasındaki etkileşime, diğer bir anlatımla öğrenme sürecinin gerçekten metin

üreticisinin belirginleştirmek istediği bilginin hiyerarşik düzenlenmesine kolaylık sağlayan kurgunun türüyle (Aytaş, 2008) tutarlılık gösterip göstermediğine dayanır (Schnotz, 1984; Bingham, 1986; McNamara, Kintsch, Songer ve Kintsch, 1996'dan aktaran Ensar ve Özbay, 2008).

Anlatı söylemi ve olay yapısı kavramı gibi başlıklara dilbilimci ve bilişsel psikologların çalışmalarında sıklıkla yer verilmektedir (ör. Labov, 1972; van Dijk, 1980). Örneğin, doğal olay yapısının bütün bileşenlerini içeren anlatı şemasının 9-10 yaşlarında kurulduğunu gösteren sözlü anlatı söylemi üzerine birçok çalışma bulunmaktadır (ör. Berman ve Slobin, 1994; Hickmann, 1995; Jisa, 2004 [resimli bir hikaye kitabıyla ilgili];Karmiloff-Smith, 1983 [resim serisiyle ilgili]; Peterson ve McCabe, 1983 [kişisel deneyim hikayeleriyle ilgili]).

Bunun aksine açıklayıcı türdeki söylemin çocuklardaki gelişimi hakkında çok az araştırma yapılmıştır. Bunun tek istisnası, 8-15 yaşlarındaki çocukların (hayalî) anlatı ve (tartışma kipinde) açıklayıcı tarzda metin yazma ve yazdıklarını yeniden yapılandırma becerileri üzerine yaptığı analize dayanarak "çocukların anlatı ve açıklayıcı metin üretme yeteneklerindeki değişimin gelişimsel işlev seviyesindeki farklılıkla korelasyon içinde olduğununun" ifade edildiği Scinto'nun (1986) çalışmasıdır. Çocuklarda anlatı dışı metin geliştirme süreçleri hakkında yapılan az sayıdaki diğer çalışmalarda ise genellikle dili öğrenme zorluğu çeken bireyler konu edilmektedir (örn. Nippold, 1994; Scott ve Windsor, 2000).

Psikodilbilimsel açıdan açıklayıcı söylem üzerine yapılan çalışmalar, metin üretimi yerine çoğunlukla metin anlama ve metni okuma sırasında kullanılan farklı seviyelerdeki bilişsel işlemler ile ilgilenmiştir (Graesser ve Bertus, 1998; Singer ve O'Connell 2003). Açıklayıcı söylem yapısının ilkeleriyle ilgili çalışmalar açıklayıcı metinlerin anlatı dışındaki söylemin prototipik kategori işlevi gören bir "söylem konusu önermesi" (Giora, 1985), "devam etme" ifadeleri ve gösterimsel ya da sınırlayıcı söylem ögeleriyle netleştirilen "çekirdek" önermelerden oluşan betimlemeler doğrultusunda organize olduğu bilgisini içermektedir.

Gerçek zamanlı ve açık öğretim kurgulu çalışmalar, dil değişiminin bir dizi ölçülebilir dil dışı faktöre dayandığını kanıtladığında toplumdilbilimsel yöntemlerin tarihsel dilbilime uygulanmasının da yolu açılmıştır. Örneğin, son dönem çalışma

alanlarından birisi olan ‘metin tasarımı’ düşüncesiyle ilgili olarak, Titscher ve diğerleri (2000) “şema” veya “iskelet” olarak adlandırılan, metin planlamasında ve metinlerarası bağlantılamada ilişkili parçalardan söz etmekte ve bu parçaları dörde ayırmaktadır:

1. **Öyküsel metin çeşitleri**: Geçici veya geçmiş durumları bildiren anlatı, masal gibi ürünler.
2. **Tartışmacı metin çeşitleri**: Karşıt birimleri kullanan açıklama, bilimsel metin gibi ürünler.
3. **Betimsel metin çeşitleri**: Baskın şekilde yerel ögeleri kullanan tasvir, portre gibi ürünler.
4. **Öğretici, bilgilendirici metin çeşitleri**: Hem çıkarımsal hem de sıralı metin çeşitleridir (Ders kitapları ve bu tarzda üretilen ürünler bu grupta yer alır).

2.3.3.1. Öyküleyici Metin Yapıları

Öyküleyici metinlerin tanımı üzerine yaygın bir uzlaşma olmamasına ve öykülerin özellikleri[83] açısından bazı tartışmalar bulunmasına karşın en çok bilinen ve dolayısıyla da hakkında en çok çalışılan metin yapısıdır. Öyküleyici metinler olayları, hareketleri, duyguları ve kültürel deneyim içerisindeki insanın durumlarını dile getirir (Garesser vd., 1991). Öyküler, okuyucuları heyecanlandırmak, bilgilendirmek, eğlendirmek ve gerçek veya imgesel *(gerçek olmayan)* deneyimleri anlatmak için yazılır. Türler arasında net sınırlar olmadığı sürece öyküleyici metinler efsaneleri, destanları, fablları, kısa öyküleri, romanları, trajedileri ve komedileri kapsar. Olayların betimlemeleri düzenlendiği için, dinleyiciler/izleyiciler sonunda onları önceden tahmin edebilir. Yani okuyucular karakterleri motive eden şeyleri ve olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini çıkarımlayabilir (Pearson ve Fielding, 1991 Garesser vd., 1991).

Öyküleyici metinlerin ögeleri, birimleri, boyutları ve bakış açıları üzerine birçok teori vardır. Fakat her bir teori, öykülerin potansiyel karmaşıklığının yakalanması *(capture)* ya da hangi öykünün okuyucu duygularını içerdiği konularında yetersiz kalmaktadır. Her teori, “(a) öykülerin nasıl ilgi çekici yapılabileceği, (b) okuyucunun dünya bilgisi, (c) çıkarımlama, öykünün hafızası ve/veya okuduğunu anlamayı içerir.

[83] Öyküleyici metinler normal koşullarda, (1) amaç ve güdüleri ile karakter olarak canlandırılan varlıklar; (2) genellikle öykünün başında sunulan zamansal ve uzamsal yerleşimler; (3) temel amacı temsil eden ana karakterin karşı karşıya kaldığı amaç veya problem; (4) sonunda karmaşıklığı çözülen plan veya olaylar dizisi; (5) okuyucu duyguları ve canlandırma düzeyi/birimi üzerinde etki ve (6) işaretler (örneğin adalet, dürüstlük, sadakat) ahlak kuralları gibi tema ve konuları gerektirir.

Aynı zamanda teoriler her zaman mantık, ilkeler, kavramlar ve/veya öykülerin nasıl oluşturulduğunu belirlemek için sınırlandırmalar da içerir" (Tarabasso vd., 2001).

Bu tür teorileri standartlaştırmak için öyküdeki nedensel ilişkiler, kavramsal yapı grafiği (Trabasso, Graesser vd., 1991), amaç (Wilensky, 1991), konu ve tematik etki birimlerinin çözümlenmesi gerekmektedir. (Dyer, 1991). Örneğin, Trabasso, Broek ve arkadaşları anlatı metninin nedensel temsili teorisini geliştirdiler (Trabasso ve Sperry, 1985; Trabasso ve Broek,1985; Broek, 1990) ve teori, araştırmacıların bir anlatı metnindeki nedensel (önemli/önemsiz) cümleleri ayırt etmelerini sağladı. Analizlerinde, olay çiftleri arasındaki bütün nedensel ilişkiler için birçok test kullanarak tanımlama seçeneğini kullanmışlardır. Bu seçenek, anlatılardaki açık durumları, olayları, hareketleri ve amaçları bağlayan bir nedensel şebekede meydana gelir. Deneklerin açık bir ifadenin önemine olan sağduyuları (1) diğer öykü ifadeleriyle olan nedensel ilişki sayısı ve (2) bir olayın, öykünün başından sonuna olan nedensel zincirde olup olmadığı tarafından tahmin edildi. İkinci test içinse materyaller önemli ve önemsiz cümleleri dağıtmak için bu analitik şemaya göre analiz edildi.

Günümüzde anlatıya ilişkin pek çok tanım bulunmaktadır. Fakat, geniş bir kesimce kabul gören tanımı, Labov (1972) yapmıştır. Bu tanıma göre sözlü anlatı, "Yalnızca geçmiş deneyimlerin değiştirilmeksizin söze dökülerek anlatımıdır." Yazılı metin sunumuyla ilgili de yine Labov'un (1972) şu tanımlaması bulunmaktadır: "Yazılı metinlerde sunum, okuyucuya çizgisel verilmez, bilginin sunum sırasıyla olması bir koşul değildir. Metin, okuyucunun metinde yer alan bilgiyi aramasını gerektirecek şekilde düzenlenmiştir". Örneğin bu doğrultulu bir araştırmanın anahatlarını Uzun (2003), eş zamanlı ve veri tabanlı olma özelliği gösteren "Orhon Yazıtları'nın Söylemsel Özelliklerine İlişkin Birkaç Gözlem" başlıklı çalışmasında ortaya koymuştur. Uzun (2003) anlatı söylemine bu özelliği kazandıran özelliğin, içerdiği sözbilimsel yapı ilişkisi olduğunu açıklamakta ve sözbilimsel yapıları, düşüncenin sunumsal yapılanışları olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle söz konusu yapılar, Sözbilimsel Yapı Kuramı'nın sayıltıları doğrultusunda hiyerarşik parçalara bölünebilmekte ve dolayısıyla da yapılar birbirleriyle asimetrik olarak ilişkilenmektedir. Uzun'un çalışmasında, anlatı çözümlemesinin (narrative analysis) ve Sözbilimsel Yapı Kuramının sunduğu kümeleme olanaklarından geniş ölçüde yararlanılmış, araştırmanın amacı doğrultusunda çözümleme aşamasında, Tonyukuk Yazıtı temel alınmıştır. Bu kapsamdaki çalışma

kurgusunun gerekçelendirilmesi doğrultusunda Uzun, kökeni Labov ve takipçilerine dayanan kuramsal bir bilgi tabanından kanıtlar sunmaktadır:

> Temel nitelikli bir konuşma eylemi (speech event) olarak anlatı, Labov (1972)'de bir anlatıcının geçmişe ilişkin deneyimlerini, olayların gerçekteki sıralarını izleyecek, bu sırayla eşleşecek şekilde yeniden sıralayıp düzenlemesi biçiminde tanımlanmaktadır. Dilbilim alanında genel kabul gören bu tanım çerçevesinde, *anlatı söylemi*nin (narrative discourse) birincil özelliği *zamansal dizisellik* yapısı (temporal sequence) içerme olarak belirginleşmektedir. Anlatı çözümlemesi, anlatıcıların "gerçek olaylar"ı anlatı içinde yeniden nasıl yorumladığıyla ilgilenir. Anlatıcıların algılanabilir deneyimleri nasıl yapılandırdığı, bunları belleklerinde nasıl düzenledikleri, yaşanmış olayları anlatı içinde yeniden nasıl kurdukları, sıraladıkları ve biçimlendirerek anlamlandırdıklarına yönelik sorgulamalar çözümlemenin odak noktasını oluşturur. Dilbilim çalışmalarına anlatıya yönelik ilgi açısından göz atıldığında, bu ilginin iki ayrı doğrultuya yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bir yandan çeşitli kuramsal çerçeveler ışığında dile ait gözlemler yapılırken anlatı metinleri ve anlatı söylemi veri tabanı olarak kullanılmaktadır. Örneğin dilbilgisel zamanın yapılanışı, zamansal gönderim yapısı ya da görünüş (aspect) gibi dilsel/dilbilgisel olguların anlatı metinlerinde gözlendiği çok sayıda çalışma ile karşılaşılmaktadır. Öte yandan da, metin türü (text type/ text genre) konusu kapsamında, özellikle metindilbilim (textlinguistics) alanındaki çeşitli çalışmalarda farklı araştırma amaçları ve soruları doğrultusunda anlatı söyleminin özellikleri ve anlatı metinleriyle ilgilenilmektedir (Uzun, 2003, s. 261-280).

Nitekim öyküleyici metin yapısı çerçevesinde pek çok teori olduğu gibi birçok öykü grameri de vardır Öykü grameri, öyküleyici yapıların en eski bir teorisidir ve son on yıl boyunca yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Öykü grameri, öykünün akışını içeren bireysel güdülenmeler, olaylar ve fikirlerin dilsel sunumunu çıkarmaya işaret eder (Pearson ve Fielding, 1991). Bir öykü grameri, öykünün önemli özellikleri olan problem çözme durumu ile karşı karşıya kalan temel karakter olan başkahramanın başarmak için girişimde bulunduğu amaç ve bu amacı gerçekleştirmek için öykünün baş kahramanının nasıl bir girişimde bulunduğunu çözen plan ile amacın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya koyan sonuçlardan oluşmaktadır. Dahası öykü grameri, öykünün temel bileşenleri kapsamında belirginlik kazanmaktadır[84]. Dolayısıyla, öykü gramer bileşenleri arasındaki hiyerarşik ilişki ile öyküde hangi bilginin alınıp hangisinin çıkarılacağını gösteren bilgi ve öykü bileşenleri arasındaki ilişkinin düzenini içermektedir (Başlangıç, sonuç ve bitiş gibi öykü bileşenlerinin bölümlere yerleştirilmesi).

[84] Örneğin. Thorndyke öykünün temel bileşenlerini şu şekilde özetlemektedir: Tema, plan, çözüm; Stein ve Glenn'in bölümleri; başlangıç olayı, içsel cevap, girişim, sonuç ve tepki.

2.3.3.2. Yapı, Süreç ve Dünya Bilgileri Çerçevesinde Açıklayıcı Metni Anlamak

Bilgi işleme sisteminin sınırlarını açıklamak doğrultusunda çalışan psikologlar, psikolojinin temel ve yan dallarındaki gelişmelerin ışığında açıklayıcı metni **anlama ya da açıklamada kesintisiz çalışan** bir modeli[85] tasarlamayı amaçlamıştır. Geliştirdikleri (olası) model ya da modellerin alana özgü uygulamalar açısından işlevsel olup olmadığını sınamak amacıyla uzun yıllar süresince sayısız deneyler gerçekleştirdiler. Ne var ki onlar, pilot metinlere uyguladıkları analiz yöntemlerinin söz konusu metinler için etkili bir tanımlama ve açıklamayı olası kılacağına ilişkin sayıltılarının metin uyaranı ve genel kültür girdisindeki artıştan dolayı bu metinler ve analiz yöntemleri çerçevesindeki pek çok uygulamaları açısından bazen analizlerinin durması bazen de kendilerine ek işlem yükü doğması gibi zorlukları gözlemledikçe gerek söz konusu sayıltılarının gerekse de o zamana kadar yayımladıkları kimi analiz raporlarının taşıdığı yapısal sorunlar olgusuyla karşılaştılar.

Hatta onlar, ilk izlenimlerin aslında bir bakıma yanıltıcı olduğunu bilmelerine karşın analiz güvenilirliğine yönelik ihtiyatı elden bırakmayıp söz konusu analiz yöntemlerinin kullanımının yaygınlaşabilmesi için araştırmacıların onların kullanım bilgilerini içselleştirmesi ve bunun için de kendilerinin onlara bazı eğitici destekler sağlaması gerektiği kanısına vardılar. Nitekim psikologların bu doğrultudaki düşüncesi, açıklayıcı metni anlayabilmek için gerekli olan yöntemsel alt yapının kurulmasını hızlandırmıştır. Örneğin bu dönemlerde Voss ve Bisanz, Graesser ve Goodman, Meyer, Mayer, Bovair ve Kieras ile Graesser ve Goodman gibi araştırmacıların açıklayıcı metin anlama konusundaki araştırmalarının analiz boyutuna ilişkin yöntemsel bilgileri açıkladıkları birbiri ardına yayımlanan çalışma raporlarına rastlanmaktadır. Ancak

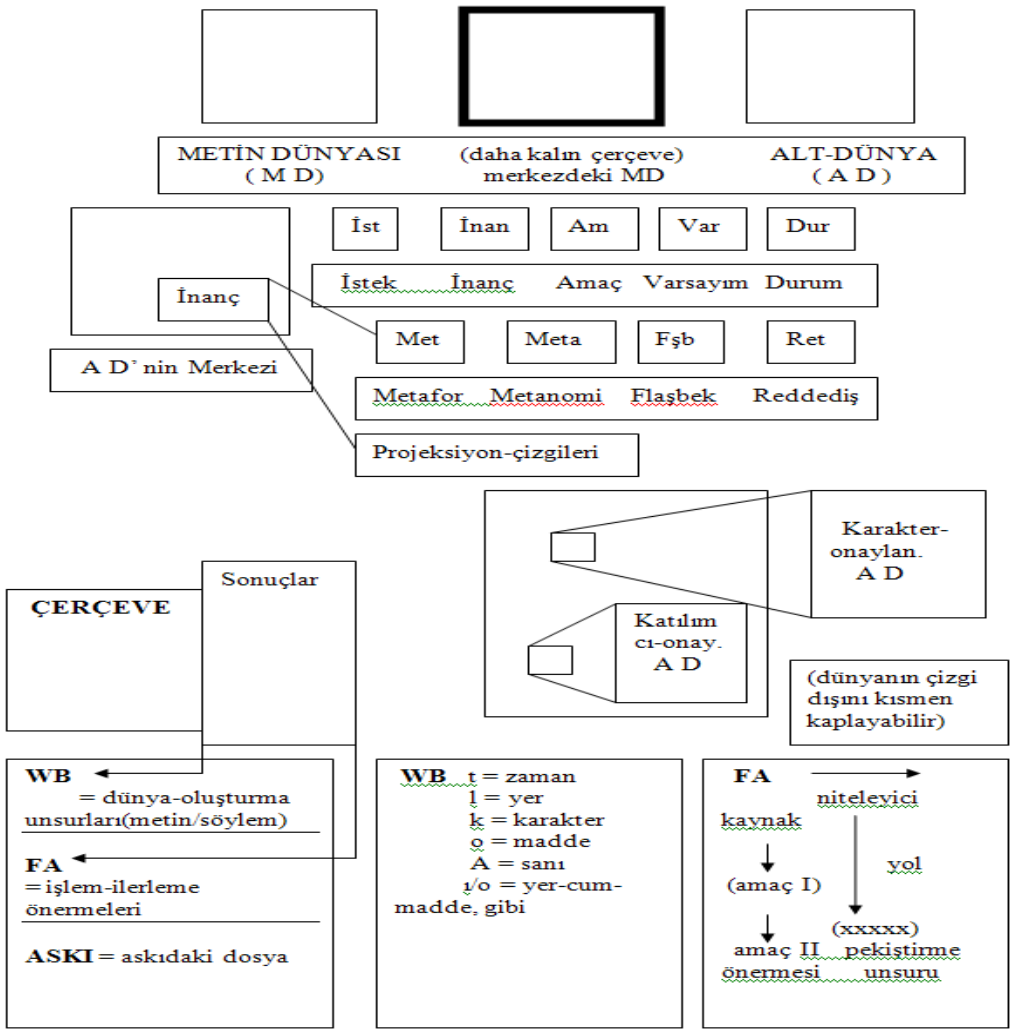
[85]Bunun aksi bir durumun yaşandığı, yani bilgi işleme sisteminin sürekliliğini yitirip süreksizliğin kısır döngüsüyle (süreğen yıkıcı durumlar; olgu-durum) yüklü olduğu vakalarda uyaranların beyne ulaşırken karşılaştıkları süzgeçte ve girdi ayarlamasında (input modulation) bir yetersizlik olduğu, bu nedenle, beyne çok fazla bilgi iletildiği, fakat kişinin bu bilgileri uyum amacı ile ayıklayarak bütünleştiremediği anlaşılmaktadır. Bu tür durumlarda görülebilen bu gibi psiko-nörofizyolojik kusurların çocukluktan beri aslında söz konusu vaka ya da vakalarda var olduğu, bu nedenle onların beyne giren uyarı ve bilgi kümesini yeterince seçerek, ayıklayarak, azaltarak, bütünleştirerek ve depolayarak uyum amacı ile kullanamadığı ileri sürülmektedir. Bütün bu işlemlerin hepsine bilgi işleme (information processing) denmektedir. Dolayısıyla, İnsanın ruhsal yaşamında bilişsel (cognitive) ve duygusal (emotive) süreçler birbirinden ayrılamaz. Bilişsel deyince algılamak, tanımak, değerlendirmek, zamana ve yere oturtmak, neden-sonuç bağlantıları kurmak, belleğe yerleştirmek gibi zihinsel yetiler anlaşılır. Duygulanım **(affect)** deyince neşe, üzüntü, öfke, kin, nefret, korku, bunaltı, kaygı gibi duygusal tepkilerin yaşanması anlaşılır (Öztürk, 1998, s. 291).

bütün bu gelişmelere karşın anlatı kavrama üzerine olan araştırma sayısı, diğer metin türlerindeki araştırma sayısından günümüzde bile hem daha çok hem de daha programlıdır. Dolayısıyla metin kavramanın günümüzdeki bilişsel teorileri, çoğunlukla anlatının çıkarımsal işlemi ile ilgili deneysel çalışmalara dayanmaktadır. Bu durum anlatının kavraması üzerine olan deneysel çalışmalardaki bulguların diğer metin türlerine genellenip genellenmeyeceği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu nedenle kuramsal bir bakış açısının gösteriminde açıklayıcı metnin kavramasını çalışmak son derece önemlidir. Hatta, pragmatik bakış açısından da önemlidir. Çünkü değişik tür ve alt türdeki açıklayıcı metinler, eğitim ve iş alanlarında çok yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca, nedensel ve göndergesel ilişkiler üzerindeki işlemin çoğunu içeren ve aynı zamanda gündemdeki kavrama süreçlerini inceleyen araştırmaların hemen hepsi okuyucunun metindeki olay ve kavram çiftleri arasındaki yatay bağlantıları nasıl oluşturduğu? sorusuna odaklanmaktadır.

Ancak okuyucuların metindeki dikey ilişkileri nasıl işlediği sorusuna çok daha az ilgi gösterilmiştir. Dikey ilişkilerin değişik türleri bulunmaktadır. Bazı metin ifadeleri sonradan gelen ifadelere bir üst anlamlılık (superordinate) ilişkisi sağlarken (ör. açıklamadaki konu cümleleri), bazı ifade dizileri ise onları kapsayan bir genellemeyi destekler. Diğer ifade dizileri ise onları kapsayan bir yazının örneklemesini sunabilir. Örneğin, Kintsch ve van Dijk (1978) ile van Dijk ve Kintsch (1983) kuramsal araştırmalarında bu tür ilişkilerin önemini derinlemesine tartışmıştır. Fakat, söz konusu literatürde bu konu çerçevesinde sınırlı sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği bilinmektedir. Pek çok metnin hiyerarşik olarak yapılandırıldığı ve dikey ilişkilerin hatırlama davranışının üzerinde genellikle baskın bir rolü olduğu dikkate alındığında dikey ilişkilerin okuma esnasındaki zihinsel süreçler açısından sırasıyla hangi işlem süreçlerinden geçtiği ve sonrasında da nasıl bir zihinsel sunum planına kavuştuğu gibi hususlardan söz etmek gerekmektedir (van den Broek, 1997).

Dolayısıyla metinden öğrenmenin tam bir açıklaması, metinleri anlama ve daha sonra hatırlamayı kolaylaştıran (metinlerdeki) bilgileri betimleyen anılar oluşturarak, söz konusu metin ve dünya bilgilerinden beslenen zihinsel süreçlerin de tanımlanmasını gerektirmektedir. Örneğin, bu açıdan tanımlanması gereken çeşitli süreçlerin, kısa bir listesini çıkararak figürleştirmek amacıyla Kintsch ve van Dijk (1978), çalışan bellekteki anlam birimlerini birleştiren zihinsel kaynakların okuma boyunca nasıl tahsis

edildiğini saptamaya çalışmıştır. Yine, Britton, Glynn, Meyer ve Penland (1982), Britton ve Tesser (1982) ile Graesser, Hoffman ve Clark (1980) gibi araştırmacılar bilgi yapılarını andıran ve metindeki bilgileri süzmek ve ayırmak için bu yapıları kullananları ve etkili hatırlama için bilgi organize edicileri de içeren bir dizi süreci tanımlamaya çalışmıştır. Yukarıdaki açıklama ve tartışmaların metin/söylem dünyaları ve zihinsel kaynakların kullanımı bağlamında hangi süreç ve işlemleri içerdiğini sunmak bakımından Werth (1999, s. 3)'ten hareketle uyarlanan örnek gösterim aşağıdadır:



Şekil 2.15. Metin /Söylem Dünyaları ve Zihinsel Kaynakların Bilgi İşleme Süreçleri Boyunca Tahsisi

Yüksek seviyedeki yapılar (bilgi yapıları), metinlerde neyin neyi izleyebileceğini ve genel olarak da dünya hakkındaki bilgiyi tanımladığı için olası çıkarımları sınırlandırır. Örneğin, buna göre yazılı metin iyi incelenmiş bir dünya bilgisidir (yapısıdır) (Bower, Black ve Turner, 1979; Graesser, 1981; Schank ve Abelson,1977).

Yazılı metinler, insanların bir restoranda yemek yemek ya da bir doktorun ofisini ziyaret etmek gibi geleneksel ve kalıplaşmış durumlar bağlamında yaşadıkları deneyimlerin bilgisini betimlemektedir. Dolayısıyla yazılı metinler eylemleri geleneksel olarak benzer durumdaki diğer eylemlere bağlamayı olası kıldığından çıkarımları sınırlandırır. Örneğin bir restoran ziyaretinin tanımı şunu belirtse: "İşçi masaya oturdu ve siparişini verdi." O zaman restoran yazılı metni, aynı zamanda işçinin muhtemelen menüyü okuduğu ve siparişini orada listelenen yemekler arasından seçtiği çıkarımlarını sağlamaktadır. Okuyucu, bir masada otururken ya da sipariş verirken mümkün olan tüm bu çıkarımları düşünmek zorunda değildir, sadece o duruma özgü çıkarımları düşünmelidir. Bu nedenle; yazılı metinlerde şekillendirilen dünya bilgisi, yazılı metinleri andıran metinleri okurken okuyucuların yaptığı çıkarımlarda sınırlamalar getirmektedir[86].

Metin yapısının incelenmesi sürecine dünya bilgisi ile süreçler boyutunun eklenmesi, metni anlama konusunda yeni ve ilginç bir bakış açısı sağlamakla kalmamış diğer yandan da metin/söylem çözümlemesinin kullanılabilir yeni imkanlarını da beraberinde sunmuştur. Örneğin Britton, Kieras, Voss, Bisanz, Graesser, Goodman ve Miller gibi araştırmacılar, açıklayıcı metni anlamlandırmak doğrultusunda yapı, süreç ve dünya bilgisi işlemleme yaklaşımlarını "açıklayıcı metindeki konuya ait ifadeleri ortaya çıkarmak, metin işlemenin sınırlı bir çalışan bellekte nasıl gerçekleştirildiğini tanımlamak ve açıklayıcı metni anlayabilmek için gereken çıkarımları yapmayı kolaylaştıran dünya bilgisini araştırmak" gibi alt başlıklar açısından sınadılar. Özellikle de Voss ve Bisanz, metinde ele alınan uzmanlık alanı hakkında (ör. beyzbol) çok fazla ya da çok az bilgiye sahip olmanın metni anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Graesser ve Goodman ise okuyucunun metnin tutarlı bir zihinsel betimlemesini yapılandırabilmesi için gerekli olan çıkarımları yapabilmesini sağlamak amacıyla tasarlanan soruların nasıl kullanabileceğini tanımlamıştır. Miller ise dünya bilgisinin okuma esnasında metnin zihinsel betimlemesini oluşturabilmek için gerekli olan çıkarımların yapılabilmesi açısından nasıl kullanıldığını açıklamıştır. Miller'in düşüncesi, aslında Kintsch (1974) tarafından başlatılan metni anlama araştırması süreci için son derece ileri aşama örneklerden birisidir. Miller'in bu araştırması, ilk

[86] Söz konusu sınırlamalar dâhilinde farklı türdeki ifade yapısını işaret etmek için kurallar ve ifade bilgisi, pasajın konusundaki daha önceki bilgiye erişim ve kavramanın izlenmesi yoluyla kavrama sorunlarına esnek bir şekilde dönüt sağlamak için kullanılan stratejiler bulunmaktadır (Goldman ve Saul, 1990a; Lorch, 1989; Lorch ve Chen 1986; Lorch, 1986).

safhalarında metnin yapısına, yani metnin tutarlı bir grafiğini içeren yaygın referanslarla bağlantılı olan önermeler ağına odaklanmıştır. Sonrasında da metni anlamak için gerekli olan genel kültürü ve metinleri işlemlemek için onun nasıl kullanıldığını açıklamaya çalışmaktadır.

Metni anlamanın üç boyutu hakkındaki araştırmalar, yani yapı, genel kültür ve süreç açıklayıcı metnin de ötesinde öykülerin de çalışılmasına varıncaya kadar gündemdeki işlem değişikliklerini açıklar. Açıklayıcı metinle ilgili anlama konusunda çok önceden çalışmalar başlamasına karşın, hikâyeyi kavrama incelemesinin 1970'lerin ikinci yarısından itibaren bu alana hâkim olmasıyla birlikte (ör. Mandler ve Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Thorndyke, 1977) onun çalışılması daha sınırlı bir planda kalmıştır. Böylece, çoğu yeni çalışma hikâyelerin kavranması üzerine kurgulanmıştır. Bu nedenle, açıklayıcı metne uygulanıyor olan bu fikirlerin çoğu, ilk olarak hikâyeler üzerinde uygulanmıştır. Black (2001), daha çok hikâyeler üzerine odaklanmayı, herhangi bir bilim dalında mümkün olan en basit malzemeleri incelemenin ilk önemli adımı olduğu yorumuyla açıklamaktadır. Dolayısıyla ilk başta metni anlama açısından basit çocuk hikâyeleri bu gereksinimi karşılıyor gibi gözükmüştür (Mar, 2004). Elbette bu durum, araştırma odağını hikâyelerden açıklayıcı metinlere çevirmenin zamanını geciktirmiştir.

2.3.3.3. Tarzlar Arası Ayırıcı Özellikler ve Farklılaşma

Tarz etkileri hakkındaki araştırmalar, tarzlar açısından kimi tutarsızlıklarla karşılaşılmakta olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmacılar, tarzlar arasında çakışma olabileceğini, yani bir tarzda bulunan belirli metin özelliklerinin bir diğerinde de olabileceğini açık bir biçimde ifade etmiştir. Öyle ki tarzların etkileri çalışmalar içinde dahi değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin içerik kontrol edildiğinde, açıklayıcı ve öyküleyici metinlerin kavranması ve hatırlanmasında küçük farklılıklar olabildiği rapor edilmiştir. Hatta açıklayıcı metinlerde abartılı bir hatırlama olabilir. Örneğin öyküleyici ve açıklayıcı pasajların (makaleler ya da gazete hikâyeleri) meta-analizlerinde, deneklerin yaş seviyeleri açısından Zelinski ve Gilewski, öyküleyici pasajları hatırlamada açıklayıcı pasajlarınkinden büyük farklılıklar olduğunu saptamıştır. Ayrıca deneklerin; metin uzunluğu, fikir ögelerinin sayısı ya da meta-

analizlerde diğer muhtemel kafa karıştırıcıları kontrol etmek için hiçbir girişimde bulunmadıkları da bildirilmektedir (Zabrucky ve Moore, 1999, s. 694). Bu nedenle farklı türdeki metinler farklı biçimlerde bilgi işleme tarzı gerektirmektedir. Örneğin okuyucuların metin türü hakkındaki beklentilerinin, metnin hafızada işletildiği ve sunulduğu tarzı etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlayan Zwaan (1994, s. 920-921), açıklayıcı metinlerin bireysel nesne işletimini gerektirirken hikâyelerin ise ilişkisel işletimi gerektirdiğini ifade etmektedir. Deneysel bulgular da yukarıdaki görüşle tutarlıdır. Açıklayıcı ve öyküleyici pasajları okuma süresini inceleyerek gençlerin ve yaşlı yetişkinlerin kavramasını değerlendirmek ve düzenlemek çerçevesindeki araştırmalarda, metin tarzının gençlerin ve yaşlı yetişkinlerin okuma faaliyetlerini etkileyebileceğini gösteren pek çok açıklama bulunmaktadır. Örneğin Zabrucky ve Moore (1999, s. 694-696), açıklayıcı metnin cümlelerini tamamlamanın zor olduğu ve başka bir açıdan da bu metinlerin zaman ve neden belirten bağlaçlarla daha az bağlandığı gibi durumlar dikkate alındığında gençlerin ve yaşlı yetişkinler arasındaki okuma süresi farklılıklarını değerlendirmenin daha işlevsel bir hale dönüşeceğini düşünmektedir:

> Önceden de belirtildiği gibi öyküleyici pasajlar açıklayıcı pasajlardan genellikle daha çabuk okunur. Özellikle yetişkinlerin açıklayıcı pasajlardaki seçici tekrar okuma problemlerinin öyküleyici pasajlarda da bulunup bulunmadığı ile ilgilenen araştırmacılar, öyküleyici pasajlardaki sorunları tamamlamanın daha kolay olmasından, seçici tekrar okuma için gerekli olan geri alma ve karşılaştırma süreçlerinin öyküleyici pasajlar açısından açıklayıcı pasajlara oranla daha kolay olabileceğini bildirmektedir (s. 695).

Çocuklar farklı söylem tarzlarının iletişimsel amaçlarını yerine getirebilecek şekilde bu zengin bilgi tabanını erken yaşlardan itibaren edinirler. Tarzlar arası farklılaşmanın temelini oluşturan bilişsel ve dilsel yetenekler pragmatik gelişim ve farklı iletişimsel içerikler açısından gelişen duyarlılıklarla birlikte gelişme[87] kaydetmektedir (Ninio ve Snow, 1996). Bu açıdan, hem girdi hem de çıktı şeklinde erken yaşlarda farklı söylem türleriyle karşılaşmalarının çocuklara yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Berman ve Nir-sagiv, 2007, s. 104-105). Örneğin, Tarz Farklılaşmasının (ya da farklılaştırmanın) bazı yerel sonuçlarını sınıf, klinik, danışma

[87] Örneğin Berman ve Nir-sagiv (2007, s. 105), anlatı ve açıklayıcı metinler arasındaki kavramsal farkı ayırt edebilme yeteneğinin, (muhtemelen) Bruner'in dile getirdiği 'iki düşünce modu' arasındaki evrensel farktan kaynaklanıyor olabileceğini düşünmektedir. Onlara göre bu iki düşünce modunun içselleştirilmesi okul çağındaki çocukların açıklayıcı veya nedenli söylemi anlatıdan farklı kavramsallaştırmalarına ve formüle etmelerine yardımcı olmaktadır. Öte yandan "Pragmatik ve anlatı düşünce modları arasındaki fark, tutarlı bir biçimde uygulanabilir mi?" sorusunun da gündeme getirileceğine işaret etmektedir (Gerrig, 1994, s. 712'den aktaran Berman ve Nir-sagiv, 2007, s. 104-106).

ofisi (ve görüşme) ve mahkeme salonu belgelerinden hareketle tarzlardaki farklılık ya da söylem tiplerinin, diğer çeşitleri açısından insanların yaşamları üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığını irdeleyen Grimshaw (2003, s. 48-51), söz konusu sorusunun cevabının pek tabii ki "Evet!" olacağını düşünmektedir. Öyle ki bu değerlendirmesinin geçerliliğini ayrıntılı bir gösterimle sunmaya hiç de gerek olmadığını, yine 1979 tarihli kendi çalışmasının benzer doğrultudaki sonuçlarına gönderimde bulunarak kesin bir dille yapmaktadır[88]:

> Bundan sonra burada söylem tiplerinin kesin olarak sonuçları etkilediği dört iyi belgelenmiş alanda referans olmayacağım. Suttles (1968), hepsi Chicago (batı) tarafında sokaklarda yaşayan, yaşam tarzı olarak Abrahams'ın tarif ettiği şehirli Siyahlarınki ile çok fazla aynı tarzları paylaşan dört azınlık topluluğu arasında iletişimsel başarısızlığa neden olan problemleri ve anlaşmazlık durumlarını gözlemledi (Siyahlar, İtalyanlar, Meksikalılar, Portorikolular). Aile içi ekolojileri ve söylem stilleri sürekli ilişki içinde ve aslında oldukça benzer olan bu gibi gruplar iletişim kurmada problemlere sahipse, orta sınıf İngilizler ile bu azınlıkların herhangi bir iletişim problemi ve İngilizlerin genellikle kontrol ettikleri toplumsal kurumlar ne kadar büyük olmalıdır. Tabii ki sözlü söylem üretiminde tarzla ilgili olanlardan daha çok farklılıklar vardır. Kayıtlardaki farklılıklara ve bu farklılıkların iletimsel başarıyı nasıl etkileyeceğine kısa bir şekilde döneceğim. Ancak, ilk olarak, kurumsal yerlerin örneklemelerinde iletişimsel başarısızlık ve diğer mutsuz sonuçlara yol açan söylemdeki birçok çeşit farklılığı açıklamama izin verin. Siyah sokak konuşmasının farklı çeşitleri (tarzlar ya da her neyse) Abrahams tarafından belirlendi ve listelendi (ör. karşılaştırmalı tutum, yüksek ses, halka ait dilin günlük kullanımı, benlik davası). Bu bölümün Beyaz erkek okuyucuları "Ben en mükemmelim"[89] gibi bir şey dedilerse, İkinci Dünya Savaşından önce doğdular. Biz okuldayken hiçbir zaman, öğretmen tarafından ödüllendirilmiş ve yüksek sesle azarlanmış akran sınıf arkadaşlarımızın sözünü kesmedik. XX. yüzyılın son çeyreği boyunca, bir sosyal problem olarak dil üzerinde başlangıç seviyesi kursları verdim. 1970'lerde, Abraham'ın (1970) Pozitif Olarak Siyah ve 1980'lerde Kochman'ın (1981) Çatışmada Olan Siyah ve Beyaz Stilleri'ni düzenli olarak okuyan öğrencilerim vardı. Özellikle kentsel olmayan alanlardan gelen Beyaz öğrenciler, kendileri için anlaşılması zor olan şeyleri, örneğin onlara hoş görünmeyen Siyah akran öğrencilerin saldırganlığı ve düşmanlığı-açıkladıklarını söyleyerek sık sık geldiler. Onlara kitap okuttuğum için teşekkür ettiler (hazırlık öğrencileri olarak üniversiteye geldiklerinde ilk defa karşılaştılar).

Araştırmasının ilerleyen bölümlerinde Grimshaw (2003, s. 50-52), yukarıdaki açıklamaları doğrultusunda bu bölümün okuyucularına tanıdık gelecek büyük bir çeşitlilikte alt tarza sahip Röportajlar'ı incelemektedir. Ona göre bunların bazıları çok iyi derecede senaryo iken bazıları ise günlük konuşma dilinden kolay bir şekilde ayrılamaz:

---

[88] Daha geniş bilgi için bk. Grimshaw (1979).

[89] Ancak, 1960ların sonlarından itibaren, eve girerken bizimle yaşayan bir genç erkek çocuğun günlük ilk sözleri "Alkış yok lütfen, sadece para" idi.

> Bu bağlamda New Shorter OED (Brown,1993) röportajların dört çeşidini listeledi yani, tıbbî ve diğer profesyonel danışma, haber yapanlarla gazetecilerinkiler, iş verenlerle potansiyel çalışanların arasındakiler ve polis sorgulamaları. Röportaj tiplerinin bu mütevazı alt kümesi bile çeşitliliğin birçok boyutunu fark etmemize olanak sağladı. Örneğin, (a) yasal olarak takip edilebilen konuların oranı nedir? (b) Katılımcılar arasındaki güç ilişkileri nelerdir. Röportaj yapan kişiyi cevaba zorlamak ya da katılımı için ne gibi bir güce sahip olunmalıdır? Röportaj yapılan kişinin ailesine yapılan bir tehdit kabul edilebilir mi? Fiziksel işkence? (c) Röportajlar toplumsal desteğe sahip mi? (d) Röportaj bulgularını görmek için hangi seçimler uygundur? (e) "Kurallar" ile biçimlendirilmiş olarak listelenen soru çeşitlerine verilen cevaplar hangi düzeye kadardır (ör. yüksek mahkeme salonunda ve daha az aile içi bir görüşmede)? (f) Espri hangi dereceye kadar hoş görülebilir? Röportajların parodileri röportaj mıdır? (g) Katılımcılar röportajdan bir şey öğrenmeyi beklerler mi (ör. Spor röportajlarında soruların ve cevapların tahmin edilebilirliğini düşünün). Değilse, katılımı ne motive eder? Not edildiği gibi, söylem tiplerindeki bazı önemli farklılıklar tarz tipleri ile benzerlikteki farklılıklar değildir. Dil çeşitliliği açısından yeterlilikteki farklılıklardır.

2.3.3.3.1. Metin Organizasyonunun Tarza Özgü İlkeleri ve Açıklayıcı Metinler

Akademik söylemin belli biçimlerinin öğretilmesi açısından deneyim ve açık öğretimin sağladığı kolaylıklar ve bu bağlamda da üstlendiği roller konusundaki çalışmalar hakkında yapılmış değerlendirmeler[90] (bazen münakaşalar), henüz deneysel

[90] Sözü edilen değerlendirmeleri kuşatan eğitimsel teorinin genel bir görünümü, eğitimin doğası, amacı, yöntemi ve etkileri bağlamında geçmişten bugüne uzanan bir çizgide şu şekilde özetlenmektedir (Warnock, 2004, s. 276-279):

> Eğitim meselesi, sadece eğitilecek çocuklar ve onların ebeveynlerini ilgilendiren bir konu olmasının ötesinde, tarafı olsun ya da olmayan tüm toplumun ilgi odağı (aynı zamanda sorumlu) haline gelmiştir. Bireyler sıklıkla politikanın eğitim faaliyetleri dışında tutulması gerektiğini düşünse de ortaya çıkan sonuç, çoğu durumda bunun tersinedir. Eğitim düzenlemesinin daha çok teknik ve akademik ögelerle yüklü olduğu savunulsa da eğitimin akademik özellikli olduğu kadar aynı zamanda, değerlerin, ahlak ve siyasetin bir yansıması olduğu gerçeği karşısında eğitim, bizatihi, "Muhakkak ki siyasi bir konudur" belirlemesi üzerinden bir organizasyon şemasına kavuşturulmuştur. Bu itibarla, çocuklara hangi konular öğretilecek? Nasıl ve nerede eğitilecekler? Bunlardan kaç tanesi eğitim alacak ve ne kadar sürecek? Bu öğrencilerin hepsi eğitimden eşit miktarda yararlanabiliyor mu? Bütün bu sorular, günümüzde de toplumun her kesimini ilgilendirmektedir. Dolayısıyla bu sorulara ilişkin cevaplar da toplumun öz niteliklerini belirler. Bu nedenle, politikacılardan başlayarak konunun ilgili bütün tarafları eğitimle ilgilenir ve düşündükleri çözüm ya da iyileştirmeleri doğrulamak için tutarlı bir teori geliştirmeye çalışırlar. Nitekim, XVIII. yüzyılda Rousseau'nun (1712-1778) çocuk merkezli eğitimi düşündüğü ve bu amaçla da Emile'de onun, çocuğun kendi yolunda ve kendi belirlediği çizgide özgür bir biçimde yetişmesine izin verilirse (aşırı öğretim içeriği ile zorlanmaz ve doğal gelişmesi önlenmezse), onun gelişeceğine dair düşüncelerini ileri sürmüştür. Rousseau, kim ya da kimlerin eğitilmesi veya eğitilmemesi gerektiği ile ilgilenmemiş, ancak herhangi bir çocuğun nasıl eğitilmesi ya da nasıl eğitilmemesi gerektiği ile ilgilenmiştir. Eğitimi 'gerçek' anlamda doğal bir işlem olarak değerlendirmiş ve bu yüzden, sınıfını ve statüsünü dikkate almaksızın bütün çocukların ondan yararlanabileceğine inanmıştır.

içerikli bir sonuca kavuşturulamamıştır. Yıllar içerisinde, farklı öğretim yaklaşımları farklı sonuçlar vermiştir. Hatta bu yaklaşımlar skalanın farklı uçlarını yansıtmış ve sosyal bir uygulama olarak okur-yazarlıktan bilişsel bir beceri olarak okur-yazarlığa kadar birçok farklı kuramsal bakış açısıyla da etkileşmiştir. Dolayısıyla yazılı dilin öğreniminde yapılandırıcı perspektifteki dil ve onun süreçleriyle ilgili yaklaşımların tamamı (Calkins, 1986; Goodman, 1986), açık öğretim ve aşamalı eğitim yerine deneyim ve doğrudan bağlamın içine girmenin önemini vurgulamış, öğretimi ya alt sıralara itmiş ya da önermemiştir. Bu da öğrencilerin akademik söylemin işlevlerini, özelliklerini ve biçimlerini tamamen ya da büyük oranda dile maruz kalma yoluyla sezgisel olarak edinmelerinin beklendiği yönündeki düşüncelerin açığa çıkmasına yol açmıştır (Gates, Duke ve Martineau, 2007, s. 11-13). Örneğin Gates ve diğerleri (2007), bu düşünceleri (bu kuramı) eleştirenlerin aynı zamanda kişisel şeylere çok fazla görev yüklendiğini söylemelerinden[91] hareketle aslında eleştirmenlerin (ör. Stotsky, 1992;

XX. yüzyılın başlarında, Rousseau'nun bu felsefesi, çocuk eğitmek onu tecrübelerle donatmaktır, "tecrübe özellikle paylaşılan deneyim, kitaplardan daha öğreticidir diyen John Dewey tarafından alınıp uyarlanmıştır (1859-1952)". Eğitimsel teorinin bu anti-entelektüel yorumu, 1960'larda İngiliz eğitiminin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ne var ki Rousseau'nun yazdığı zamanlarda, eğitim olgusu dar bir alana sıkışıp kalmış ve kendisinden yararlanan sayısı henüz arzulanan düzeye (şartları elverişsiz olanlar için yetim okulları ve tahsisat bulunsa da) ulaşmamıştı. Eğitim, XIX. yüzyılda daha istenilen bir durum haline geldi ve bu itibarla yüz yüze gelinen yeni mesele ise eğitimin ne olduğu ya da en iyi eğitim şeklinin ne olduğu değil aksine kimin eğitim alması gerektiği olmuştur. Özellikle faydacılar, eğitime aşırı derecede önem vermişlerdir. Çünkü onlar, insanların hepsinin doğru şeylerden, yani topluma geniş çapta sosyal avantajlar sağlayacak ve genel olarak yaşam standardını hem ahlakî hem de maddî yönden olumlulaştıracak şeylerden zevk almak için eğitilebileceklerine inanmaktaydılar. John Stuart Mill'in (1806-73) ifadesiyle "Bir eğitim insanı, asla eğitimsizlerin zevklerine döndürmemelidir." Bir çocuğa bir kere okuma ve dinlemenin bitmez tükenmez kaynaklarını tanıtınca, onun duyarlılık, sorumluluk ve estetik değerlendirmeleri yanında beklenti ve amaçlarının (siyasi de olan) artması kaçınılmazdır. Zamanla daha da yükseğe çıkma isteği duyacaktır. Mill'e göre böyle olursa, eğitimin her türünün evrensel bir şekilde her yerden erişilebilir olması şartıyla, ne öğretildiği o kadar da önemli değildir. Bu yüzden, Bağımsızlıkta'da (1859) devletin bütün çocukları, en azından okumaları, yazmaları ve hesap yapabilmeleri için, eğitmesi gerektiğini ama o eğitimi de kendi başına sağlamaması gerektiğinden söz etmiştir. Hatta, hükümet ücretleri ödemede problem yaşayan fakirlere para yardımında bulunabilir. Ona göre, bu yolla en azından evrensel okur-yazarlık garanti altına alınabilir ve aynı zamanda eğitimle ilgili deneyleri gerçekleştirme özgürlüğü de korunabilir. Mill'in önerileri bütünüyle kabul görmese de **'evrensel eğitim amacı'**, devletin kimlerin eğitileceğine dair önlemler alması gerektiği görüşü ile birlikte rağbet görmüştür. Buradan hareketle eğitim herkes için bir hak olarak düşünülmüştür, ama bazı eğitim türlerinin sadece süre bakımından değil gerçek anlamda da diğerlerinden daha iyi olduğu gerçeği kabul edilmiştir. Oysa demokrasinin gerektirdiği şey, bütün çocukların aynı eğitimi değil ama en iyisine ulaşma yolunda aynı imkana sahip olmasıdır.

[91] Şöyle ki bilimsel metinlerde yazarın varlığı hissi her zaman saklanmalıdır. Yani yazar kendini her zaman mümkün olduğu kadar arka planda tutmalıdır. Bu durum, yani metnin öznesinin olmaması nesnellik hissinin yaşanmasını sağlar. Bu yüzden (özellikle Türkçede) bilimsel makale yazılırken "ben"denmez, pasif cümlelerle özne gizlenir. Nitekim yukarıda da çocukların kendi duygularını,

Venezky, 1982 gibi) kişisellikten uzak açıklayıcı "akademik" yazıların yazıldığı sınıfların sayısındaki azalmayı işaret ettiklerini vurgulamaktadır (s. 11-14):

> Bilişsel bakış açısıyla biçimlendirilen eğitim politikaları çerçevesindeki uygulamalarda, kod ve algılama stretejileri kaynaklı çalışmalardan hareketle açık öğretim metoduna (doğrudan eğitim kullanılarak) geri dönülmüştür (Carnine, Silbert ve Kame'enui, 1990). Bu gelişmenin en iyi yansıması ise Hallliday tarzı dil kuramından etkilenen Avustralya'daki tarz çalışmalarında görülmüştür. Bu çalışmaların büyük bir kısmı öğrencilere birçok farklı tarzın dilsel özelliklerinin öğretildiği Güneydoğu Asya'da sınıf materyallerinin kullanılmasını sağlamıştır. Dilin sosyal, iletişimsel ve yapılandırılmış bir olgu olarak görüldüğü bu geniş dil kuramı çerçevesinde, Halliday'in sosyal göstergeler kuramı, dilsel biçimlerin tarz bakış açısıyla değerlendirilmesine yardım etmiştir (Halliday ve Hasan, 1985). Buna göre yazılı dilde tarzlar birbirinden farklı olarak tanımlanabilecek durumdaki yazılı metin türleridir. Nitekim, dili sosyal gösterge olarak gören bakış açısı, tarzları topluluk normu ve beklentilerini yansıtır durumdaki sosyal olarak yapılandırılmış bir olgu olarak ele almaktadır. Bu normlar statik değildir. Değişen sosyal ihtiyaçları ve bağlamları yansıtacak bir biçimde gelişir (Berkenkotter ve Huckin, 1995; Martin, Christie ve Rothery, 1987). Yani tarzlar dinamik ve akıcı, aynı zamanda tanımlanabilir dilsel *biçimlerdir*. Esnek ve aktif toplulukların üyeleri sosyo-kültürel bağlamlardaki sosyal amaçları karşılayacak şekilde tarzlar geliştirir. Yazılı dilsel biçimler, sözlü değil yazılı amaçlar ve bağlamlar gerektiren işlevlere hizmet eder. Biçimlerin kendileri kısıtlamaları, amaçları ve bağlamları yansıtır (Berkenkotter ve Huckin, 1995; Martin, Christie ve Rothery, 1987). Tarzcılar, okullarda öğrencilerin kişisel anlatı dışında herhangi bir okuma ya da yazma aktivitesi yapamayacak hale geldiklerini ve bu durumun da eğitim seviyesi yüksek ailelerden gelmeyen, yani akademik ve açıklayıcı dile erişim olanağı olmayan öğrenciler için de geçerli olduğunu belirtmektedir (Christie, 1987; Martin vd., 1987). Dolayısıyla tarzcıların görüşlerine verilen yanıtların çoğu güç ve kılıcılık konuları çevresinde yoğunlaşmaktadır. Bazılarına göre, farklı tarzlara ait yapıların ve biçimlerin öğretilmesi amacı "Fazlaca dayanaksız olan akademik biçimleri daha somut hale getirecek ve bu da öğrencilerin öğrendikleri ve bildiklerini yazıyla aktarmak için seçtikleri yolları inkâr etmek olacaktır (ör. Freedman, 1994; Green, 1987)." Tarzcılar ise bu görüşe; asıl (sonradan öğretilen ve statik değil de sosyal olarak yapılandırılımış ve değişen) farklı akademik tarzlara ait yapı ve biçimleri öğretmemenin farklı durumlara ait dilsel biçim bilgilerinin öğrenilmesinin önüne geçeceğini ifade etmektedir. Bunun da öğrenme ve öğrendiklerini aktarma araçlarını sınırladığını söylemektedir (ör. Bazerman, 1992; Kress, 1987).

Her ne kadar açık öğretimin tarz öğrenmedeki rolüyle ilgili tartışmaların gölgesinde kalsa da bu anlaşmazlığın altında bir uzlaşmanın yatmakta olduğunu ifade eden Gates ve diğerleri (2007), bu durumun sadece Avustralya'daki tarzcılar ve karşıtları arasındaki klasik tartışmada görülmediğini (ör. Reid, 1987; Lemke, 1994) aynı zamanda Amerika ölçeğindeki tarzcılar ile sürece dayalı öğrenimi savunanlar arasında da görüldüğünü:

---

düşüncelerini yazdıkları metinlerin akademik yazım geleneklerine zarar verdiğinden bahsedilmektedir (bu tür metinlerde sürekli "ben" yazıldığı için).

> Dilin her zaman kullanılan dil olduğu, her metnin bir durum bağlamı içerdiği ve tek içeriği müfredatın gelişigüzel seçilen ve sınıf içi görevleri olan metinlerin öğrenme bağlamı olarak daha geniş sosyal bağlamlara sahip metinlerden daha kötü olduğu konusunda fikir birliği olduğunu söylemektedir. Benzer bir şekilde, söylemin açıkça öğretilmesini savunan ve karşı çıkanlar gerçek okuma yazma aktivitelerinin kritik öneme sahip olduğu gerçeğini vurgulamaktadır.

Açıklayıcı metin olarak adlandırılan bilişsel bakış açısını örnekleyen araştırma tarzı, bir plan dâhilinde ancak son yirmi yıl içinde yaygınlık kazanmıştır. 1950 sonlarının bilişsel devrimi, psikologlar için doğal dili çalışmak doğrultusunda yeni bir kapı aralamıştır. Bu dönemde, dil psikolojisi anlayışı çok büyük ilgi görmüştür. Metin bilgisi bağlamında karşılaşılan problemler üzerinde çalışılarak (Kintsch ve van Dijk, 1978; Carpenter, 1980; van Dijk ve Kintsch, 1983) metni anlamlandırmak amacıyla evrensel ölçekte pek çok teori geliştirildi. Örneğin pek çok çalışmada okunabilirlik formüllerinin geliştirilmesi büyük bir aşama olarak görülürken (Amirin ve Jones, 1982; Chall, 1984; Duffy ve Waller 1985; Davidson ve Gren 1988), kimi çalışmalarda ise bilimsel okuma ve anlama süreçlerini tanımlama düşüncesinin, hâlâ başlangıç evresini yansıtan ilişkiler ağı seviyesinde olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan 1980'li yılların alana özgü uzlaşı örneklerinden birisi de tarza özgü yapısal kısıtlılıkların iki ana boyuttaki pragmatik konularla desteklenmesi gerektiği düşüncesidir. İyi yazılmış bir metin oluşturmak için çocukların belli bir söylem türünün uygun zihinsel sunumunu[92] edinmeleri gerektiğini savunan Berman ve Nir-sagiv (2007, s. 92-95), Karmiloff-Smith (1983, 1986b)'den hareketle zihinsel sunumdan da daha önemli olanının ise anlatı ve açıklayıcı metinlerin oluşturulması için temel yapısal bileşenlerin (olaylar ve kategoriler) bütüncül bir söylem parçası içinde entegre edilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle yukarıdaki her iki süreç için de

[92] Örneğin anlatı ve açıklayıcı söylemin büyük yapı seviyeleri açısından karşılaştırıldığı çalışmalarda ortaya çıkan farkı Berman ve Nir-sagiv (2007, s.92), şema ve kategorilere ilişkin zihinsel sunum planlarının dayandığı parça ve bütünü entegre etmeye yönelik (ortak) bilişsel yeti çerçevesinde değerlendirmektedir:

> Anlatılarda olaylar metnin temel bileşenleridir (Berman, 1997; Labov, 1972). Bir anlatı şeması ve olay yapısının içinde gömülüdür (Mandler, 1984; Shen, 1988). Açıklayıcı metin oluşturmak görevi ise yukardakinin aksine söylem konusunun diğer bütün bilgilerini kendi alt kategorisi altında toplayan ve bu açıdan da üst kategori işlevi gören konu merkezli bir düzleme karşılık gelmektedir. Çünkü, açıklayıcı metin oluşturma süreci (kurulan, başlatılan ve birbiriyle ilişkilendirilip bir sistem haline getirilen) kategoriler ve kavramlara, gönderim yapılarak ilerleyen bir süreçtir (Bruner, 1986). Bu yüzden açıklayıcı söylemin kategoriyel organizasyon ilkeleri gerektirdiğini (Mandler, 1984) ve iyi yazılmış bir açıklayıcı metnin iyi yazılmış bir anlatının şemasına benzeyen kategoriyel zihinsel sunum planını yansıttığı görüşü dikkat çekmektedir.

aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı biçimdeki süreçlerin[93] entegre edilmesi gerekir (Karmiloff-Smith, 1992). Fakat her iki süreç için de gerekli bilgi tabanları ve stratejileri farklıdır. Dolayısıyla anlatıda, çocukların olayları genel bir anlatı şeması içerisinde entegre etmeyi öğrenmesi gerekirken açıklayıcı metinlerde ise yaptıkları genellemeleri kategoriyel özellikler açısından sınıflandırmaları gerekir. Bu yüzden aşağıdan yukarıya netleştirici kategoriler söylem konularıyla ilgili olarak yukarıdan aşağı bir biçimde doldurulan genellemelerle başlamaktadır. Anlatma yeteneğinin temelini dilsel yapılarla anlatı yapısına ait olan bilgiler oluşturmaktadır. Öykü anlatma becerisinin gelişimi bu bilgilerle yakından ilişkilidir (Berman, 1995; Reilly, 1992). Öykü metninde karmaşık bir olaylar dizisi anlatılır. Çok sayıda değerlendirmenin[94] yapıldığı bu anlatım işinde öfke ve şaşkınlık durumları birleştirilerek olayların duygusal değerlendirmeleri karşısında katılımcıların tavırları aktarılır. Buna göre yapısal açıdan iyi metinlerin açılış ve kapanış paragrafları, anlatılan öykünün dışında da genellemeler içerir. Dolayısıyla açıklayıcı genellemeler üst-metinsel söylem stratejileriyle netleştirilmektedir.

Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işlemlerin entegrasyonunun etkin metin performansını garantilemediğini savunan Berman ve Nir-sagiv (2007, s. 92-95), tarza özgü yapısal kısıtlılıkların iki ana boyutta pragmatik konularla desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir: Retorik anlatımsallık ve tarz dışı unsurlar[95]. Yani onlara göre yapısal açıdan iyi metin kavramanın ötesinde yetkin metin oluşturmak doğrultusunda neler yapılması gerektiğini açıklamak ve genel metin kalitesi kavramının

---

[93] Ancak Berman ve Nir-sagiv (2007, s.92) kendi çalışmalarında aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya terimlerini metin anlama ve yorumlama üzerine odaklanan Fletcher, Arthur ve Skeate (1995), Kintsch (1998) ile van Dijk ve Kintsch (1983) gibi analizlerden farklı yorumladıklarını ifade etmektedir:

> Bizim yorumumuz geç yaşlarda gelişen aşağıdan yukarıya organizasyon stratejilerini metnin bileşen parçalarının üzerine söylem birimi olarak ekleme yeteneğinin aksine aşağıdan yukarıya işlemlemeyi prosedürel veya verilere göre yürütülen bir iş olarak gören Karmiloff-Smith (1983, 1986b)'ye daha yakındır.

[94] Örneğin, kahraman sevildiği için değil korkulduğu için tanınan biridir ve yaptıklarının sonucuna katlanmak zorunda kalır.

[95] Berman ve Nir-sagiv (2007, s. 93), "etkin söylem oluşturma" olarak tanımladıkları şeyin örnekleri aracılığıyla söz konusu durumları (anlatımsallık ve tarz dışı unsurlar) şu şekilde açıklamaya çalışır:

> Retorik anlatımsallık açısından paralellik ilişkisi (örn., olduğu için, eğer ....ise, o zaman ....,) tartışma aracı olarak (Reinhart, 1995) kullanılarak ve metin parçaları arasındaki mantıksal ilişkiler açıkça işaretlenerek *(örneğin, aksine, benim durumumda gibi)* tutarlılık sağlanır (Katzenberger ve Cahana-Amitay, 2002). Bu açıdan yukarıdan aşağıya olacak bir biçimde gönderim yapılarak kategoriyel olarak iyi organize edilmiş metinsel stratejiler (yazarın kendisine ve başkasına yaptığı gönderimler), kişisel deneyim ve genellemeler ile geçmiş ve şimdiki zaman arasında yapılan başarılı gidiş-gelişler yardımıyla çoğu zaman yapısal açıdan iyi metin kavramının ötesine geçilmektedir. Öyle ki çocuk gibi, yetişkin gibi, eğer ben karışırsam, eğer alırsan gibi retorik anlatımsallığın olanaklarını örnekleyen birtakım araçlarla metnin söylem işlevi açıkça hissettirilmektedir. Dolayısıyla kullanılan ifadelerin üstbilişsel analitik seviyesi korunmuş olmaktadır.

sınırlarını çizmek için hem söylem yapısı edinci hem de metin üretme edimi birlikte değerlendirilmelidir:

> Bu bakımdan retorik anlatımsallık kavramı, metin oluşturma eyleminin iletişimsel bir aktivite olarak pragmatik açıdan bir söylem parçasının uygun olmasını sağlayan daha işlevsel yönlerini açıklar (Berman ve Slobin, 1994; Johnstone, 1996). Örneğin, anlatılarda bu durum üstbilişsel değerlendirme, öykünün özü, eğlendirme, öğretme ve etkileme gibi iletişimsel işlevler açıkça sezdirilerek yapılır (Labov, 1997; Reinhart, 1995). Açıklayıcı metinlerde ise, söylemin konusuna yönelik farkındalığın üstdille aktarıldığı görülür. Örneğin, söylem parçaları arasındaki mantıksal ilişkinin açıkça işaretlenmesi ya da devam eden söylem oluşturma işlemi üzerine yapılan üstmetinsel yorumlara yer verilmesi yoluyla bu vb. veri tabanları üzerinde yapılan çalışmalar, bu becerilerin anlatı (Berman, 2001; Ravid ve Berman, 2006; Segal, 2000) ve hatta açıklayıcı (Katzenberger, 2004; Katzenberger ve Cahana-Amitay, 2002; Scinto, 1986) metin oluşturma açısından geç yaşlarda gelişen yeterlilikler olduğunu göstermektedir (s. 93-94).

Bu bağlamda Berman ve Nir-sagiv (2007), Ravid ve diğerleri (2002) ile Berman ve Katzenberger (2004) gibi araştırmacıların anlatılardaki tarz içeriği farklılaşmasını iki kriter çerçevesinde değerlendirdiğini ifade etmektedir:

> (1) Dilsel ifadeler (durumun hâlâ geçerli olduğunu gösteren şimdiki zaman ve/veya geçmiş zamanın kesinliği yerine gelecek zamanın tahmin anlamı).
> (2) Somut ve özgül varlıkların yanısıra soyut ve jenerik kategorilere yapılan adcıl gönderimler ve gönderim adıllarından çok kişisiz ve jenerik[96] olanlar.

2.4. Metin/Söylem Süreçleri

Dilbilimciler, psikologların varsayımlarından uzak ve farklı olan bir düzlemde, metin yapısı analizleriyle ilgilenmiştir. Örneğin, modern dil çalışmaları içerisinde metin/söylem yapısı analizlerinin çok hızlı bir biçimde ilerlemesini, dinî bir temele[97] dayandırmıştır. Bu kaynaklar, bizim halihazırdaki birçok dil bilgimizin de özünü oluşturmaktadır. Ancak bu ilk dil araştırmacıları bir dilin kelime ve cümlelerden daha fazla şey ifade ettiğini; çünkü farklı dillerdeki öykü metinlerinin çok çarpıcı biçimlerde

[96] Jenerik, bir gruba veya sete yapılan gönderim demektir. Mesela kuşlar uçabilen varlıklardır gibi. Bunun tam tersi de belli bir kuşa yapılan gönderimdir.

[97] Bu görüşlerine kaynak olarak da kutsal metinlerin dünyanın tüm dillerine çevrilmesi gereksiniminin, kimi mezhepler tarafından dünyadaki kutsal krallığın nihaî kuruluşu için temel şart olarak düşünülüyor olmasını kanıt olarak sundular. Bu ön şart, Miladî dönemin başından bu yana zorlu olan bir görevdi. Öyle ki daha fazla dil keşfedildikçe zorlukları büsbütün artmakta ve bir çevirmen tarafından her dil öğrenilmek zorunda gibi bir sonucu da doğurmaktaydı. Nitekim bu zorunluluk, kapsamlı bir gramer ve sözlük gibi birçok temel kaynağın da üretilmesini sağlamıştır (Britton ve Black, 1985, s. 2-4).

birbirlerinden farklılık gösterdiğini kolayca anlamış ve bunun sonucunda da "Çoğunlukla bir öykü, hikâye ve kısa öykülerden oluşan kutsal metinler, sadece kelimesi kelimesine ve cümlesi cümlesine anlamlı bir şekilde çevrilemez, çünkü bir hikâyenin kendine özgü doğası, farklı dillerde kimi değişiklikler göstermektedir" görüşüne ulaşmıştır (Grimes, 1975; Pike, 1954; Taber, 1966).

Söylem kavramı, özellikle günümüzde dilbilimin etkisiyle bağıntılı konuşma ya da yazma birimi anlamında kullanılmakta ve bu açıdan da söylem çalışmalarının kökeni, sözbilime (rhetoric) dayandırılmaktadır. Örneğin Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre, metinsel oluşumların çalışılması konusundaki ilk örnekler, Eski Yunan ve Roma'da sözbilim çalışmaları sırasında ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle denilebilir ki bu araştırmalar modern anlamdaki söylem çözümlemesi uygulamalarına da temel oluşturmuştur. Örneğin Kocaman (1996, s. 1-3), sözbilimini dille ilgili etkili iletişim yollarını araştıran bir çalışma alanı olarak değerlendirerek başlangıçta sözle, daha sonraki dönemlerde ise hem söz hem de yazı ile etkili iletişim yöntemlerinin irdelendiği klasik çağlardan sonra, özellikle ortaçağda (17 ve 18. Yüzyıllarda) dil incelemelerinin öne çıkan konusu biçiminde tanımlamaktadır. Daha sonraları metin grameri ve metinbilimi adıyla isimlendirilen bu çalışmalar, metin ve söylem özelliklerinin anlaşılması açısından aydınlatıcı olmuştur. Özellikle, söylemin yapısal yönünü ele alan başlangıç dönemi çalışmaları, 1950'lerin sonunda Avrupa'da gerçekleştirilmiştir.

Bu çerçevede de Beaugrande ve Dressler'in metinsellik süreçlerine ilişkin metinleştirme koşullarını açıklığa kavuşturdukları çalışmalarının sonucunda ortaya koydukları ölçüt listesi, metindilbilim alanı için temel uzlaşı çizelgelerinden en öne çıkanını oluşturmuştur. Örneğin doğası gereği bu ölçütlerden bağdaşıklık ve tutarlılık konusunun sınırları, günümüzde bile belirlenmesi zor olan bir genişliktedir. Nitekim Halliday ve Hasan'dan başlayarak çok sayıda araştırmacı, bu konunun üzerine eğilmiştir. Söz konusu çalışmalar aracılığıyla da bağdaşıklık-tutarlılık konusu açısından oldukça detaylandırılmış bir değerlendirmeyi içerir durumdaki çerçeve bilgileri açığa çıkmıştır. Halliday ve Hasan'ın tanımlamasıyla bağdaşıklık terimi, söylem içindeki anlamsal ilişkidir. Buna göre söylemde herhangi bir birimin anlamlandırılışının, diğer birimlere gönderim yapılması yoluyla oluşabildiği durumlara özgü yapılarda bağdaşıklık devreye girmektedir. Devredeki diğer bir grup metinleştirme (Metinsellik biçiminde tanımlanan işlem basamakları) stratejisi ise Beaugrande ve Dressler'in (1981)

aşamalı ölçütler listesiyle kısaca özetlenebilir: "Bağdaşıklık (cohesion), tutarlılık (coherence), amaçlılık (intentionality), bilgisellik (informativity), durumsallık (situationality) ve metinlerarası ilişkiye yatkın olma durumu (intertextuality)."

Beaugrande ve Dressler ile Halliday ve Hasan'ın çalışmalarının ağırlık eksenini oluşturan bu konunun önemini, Uzun (1995) şu şekilde açıklamaktadır:

> Bağdaşıklık örüntüsü Metin/Söylemdeki anlamsal bütünlüğü ayakta tutan bir ölçüttür ve metinsellik için temel koşullardan biridir. Bir ögenin yorumunun söylemdeki başka bir ögeye bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkar. Beaugrande ve Dressler'e göre tutarlılık yalnızca metinlerin bir özelliği değildir, aynı zamanda metin kullanıcıları arasındaki bilişsel süreçlerin de bir çıktısıdır. Beagrande ve Dressler tutarlılık ve bağdaşıklığı metin merkezli kavramlar olarak kabul eder. Diğer metinsellik ölçütleri ise kullanıcı merkezlidir. Metnin bağdaşıklık örgüsünü oluşturan gönderim ögeleri, metnin kuruluşunda kullanılan doğal dilin yapısı gereği farklılık gösterse de kullanılan dilbilgisel kategorilerde ortaklıklar vardır.

Uzun'un tutarlılık kavramı için yukarıda altını çizdiği bilişsel süreçler bilgisi metin/söylem yapısı hakkındaki ilk psikolojik araştırmaların bazıları için de girdi bilgilerini oluşturmaktadır. Ayrıca bu girdiler, dilbilimcilerin öyküsel yapı analizleri için de önemli bir işlev görmüştür.

Diğer çok önemli bir dilbilimsel akım ise cümleler arasındaki dilsel ilişkiler konusunda yapılan çalışmalardır (ör. Halliday ve Hasan, 1976). Bu çerçevede Knott ve Sanders (1998, s.135), söylemin herhangi bir teorisi için başlangıç noktasının 'metin' dediğimiz şeyin gelişigüzel cümlelerin bir araya getirilmesinden çok daha fazla bir şey olduğu biçimindeki gözlemini ileri sürmektedir. Bu doğrultudaki düşüncelerini ise aşağıdaki iki metin parçası aracılığıyla açıklamaya çalışmaktadır:

> 1. Tim şu Belçika'ya özgü içeceği sevmiş olmalı. Dehlizdeki sandığın yarısı şimdiden boş.
> 2. Tim şu Belçika'ya özgü içeceği sevmiş olmalı. 1.82 boyunda.
>
> İlk cümle okur için anlaşılması kolayken, ikinci cümle sorun oluşturuyor. İki cümle arasında herhangi bir bağlantı kurmak zor ve sanki bir şekilde ilgililermiş gibi neden arka arkaya yerleştirildiklerini anlamak zor. 'Tutarlılık' kavramına bu gibi metinleri ayırt edebilmek için sık sık başvurulur. Her ne kadar tutarlılıkla ilgili sezgilerimiz her zaman kesin olmasa da okurların ikinci metnin tutarlı değilken, birinci metnin öyle olduğu konusunda hemfikir olmaları muhtemel. Bir metni neyin tutarlı kıldığını düşündüğümüzde, etkili bir çıkarım, metnin bir bölümünün diğerine bağlanması için bazı belirli yöntemler olmasıdır. Örneğin metnin uzunluğu ondan önce gelen uzunluk hakkında ayrıntılara girebilir ya da onun için gerekçe gösterebilir veya onu takip eden bir sonucu açıklayabilir. Mesele şudur ki bir metnin parçalarını yan yana koyarken bir dizi sınırlı alternatif arasından bir seçim yapılmalıdır. Böylece her tutarlı metnin

analizini sağlamak için bir dizi sınırlı tutarlılık ilişkisi yeterli olacaktır. Örneğin, birinci metnin tutarlılığı şekildeki gibi iki cümle arasındaki KANIT ilişkisinin varlığına dayandırılabilir.

KANIT



Tim şu Belçika'ya özgü içeceği sevmiş olmalı Dehlizdeki sandığın yarısı şimdiden boş.

Tutarlılık ilişkilerini bilişsel bağıntı açısından değerlendiren kimi görüşlerin bulunuyor olmasından hareketle Knott ve Sanders asıl araştırmak istedikleri varsayımın ilişkilerin psikolojik kavramı doğrultusunda bir metni incelerken tutarlılık ilişkilerinin geçerli ve örnekleyici bilişsel mekanizmalar olarak düşünülebileceği olgusu olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda onlar, bir metnin iki parçası arasında belli bir ilişki varsayılırsa bu iki parçayı birleştirmek için yazarın kullandığı mekanizma ile bunları yorumlamak için okuyucuların kullandığı mekanizma hakkında "Bazen, bir metnin okuyucularının onu anlayabilmesi için metindeki tutarlılık ilişkilerini saptamaya gerek duymadıkları ve bu ilişkilerin metin yapısını tanımlamak için 'çözümleyici araçlar' olarak yararlı oldukları iddia edilir (Ör. Grosz ve Sidner, 1986)" biçiminde ifade edilen bir düşünceye dikkat çekerler. Knott ve Sanders, tutarlılık ilişkilerinin bilişsel ögeler olarak düşünülmesi gerektiği varsayımında bulunan başka araştırmacıların da varlığından söz etmektedir (Ör. Hobbs 1979, 1983,1990; Mann ve Thompson, 1986; Sanders vd., 1992, 1993). Söylem yorumuna gelince ise Knott ve Sanders "Okuyucular bir metni incelerken içerdiği bilginin açıklamasını oluşturur. Bu bilişsel açıklamanın önemli bir özelliği metinde açıklanan bireysel önermelerin daha geniş bir biçimle birleştirilmesidir. Tıpkı bizim dünyadaki bireysel durumu temsilimizin birkaç ayrı olay ve durumu bir araya getirmesi gibi (ör. Noordman ve Vont, 1993; Gernsbacher ve Givon'a katkıları 1995)" psikolojik iddialara yer vermektedir. Tutarlılık ilişkileri hakkındaki psikolojik iddia, bunların (bu önermelerin) meydana geldiği birleşimde farklı yolları örneklemeleri gerektiğidir. Bu düşünceye göre bir metindeki tutarlılık ilişkilerini belirlemek onu anlama sürecinin bir parçasıdır.

1970'li yıllarda psikolojik araştırmanın ana konusu olarak metin yapısı ve metinden öğrenme süreçleri bilgisinin gündeme getirildiğini ifade eden Britton ve Black

(1985, s. 3), sözlü öğrenme geleneğinden[98] psiko-dilbilim geleneğine uzanan bir çizgide söz konusu bilgileri özetlemeye çalışmaktadır.

> Psiko-dilbilim geleneği ayrı cümlelerin psikolojik analizi konusunda iyi bir gelişme çizgisi yakalamıştır. Yine 1970'lerde ortaya çıkan bir diğer hakim yaklaşım da metin hakkındaki araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, aynı zamanda yapay zekânın (AI) da yeni alanıdır. Ne var ki yapay zekâ (AI) 1950'lerde başlamış olmasına karşın (Feigenbaum ve Feldman, 1963), bu alanda dil anlayışının odak konu olması durumu 1970'lere kadar gerçekleşememiştir (Schank, 1975; Schank ve Colby, 1973; Winograd, 1983). Nitekim Joshi, Webber ve Sag (1981) ile Schank ve Abelson'ın (1977) sürece katılmalarıyla birlikte yapay zekâ bağlamındaki (AI) dil çalışmalarının odağını (esasında kelime ve cümlelere odaklanmış olmasına karşın) hemen gerçek metin/söylem parametreleri oluşturmuştur. Bununla birlikte yapay zekâ konusundaki araştırmalar (AI) sadece metni anlama çalışmasına hız kazandırmamış; ayrıca metin yapısı çalışmalarının, metni anlamanın başlı başına tam bir açıklaması olmadığını da içeren karşıt doğrultudaki düşüncelerin gelişmesini hızlandırmıştır. Özellikle, sadece metin yapısı hakkında bir şeyler bilmenin metni anlamlandıracak bir bilgisayar programının hazırlanması için yeterli olmayabileceği; bunun için başka iki özelliğin daha gerekli olduğu yönündeki görüşler dikkat çekmektedir. Metni anlamakta ve daha sonra metin bilgisini hafızadan geri getirmede kullanılan süreçlerle metindeki bilgiyi metnin tutarlı bir zihinsel betimlemesine bağlayabilmek için çıkarımda bulunmayı olası kılacak bilgilerdir. Kaldı ki bu çıkarımların çoğu sadece metinler hakkındaki bilgiyi değil ayrıca dünya hakkındaki genel kültür bilgileriyle tartışılmakta olan bilgi alanı hakkındaki uzmanlaşmış bilgileri de gerektirir. Bu bilgi, daha alt düzeydeki kelime anlamlarından daha üst düzeydeki konuya özgü kalıplara varıncaya kadar değişen pek çok farklı çeşittedir (Reiger, 1975; Weawer, Kintsch ve Black, 1985).

Söylem çözümlemesi yaklaşım ya da yaklaşımlarını tanıtıcı özellikteki bilgilerin kısa bir özeti ise şu şekildedir: "Söylem analizi, iki farklı bağlam temelli olarak kullanılmaktadır: Sözlü söylem (ör. çok kaynaklı diyalog) ve yazılı söylem (ör. tek kaynaklı monolog). Ancak böyle bir durum konuyu fazla basitleştirmektedir. Her ne kadar ikisi arasında açık örtüşmeler var olsa da her ikisi de ayrı yönlerde gelişmişrir." Özetle, dilin doğası hizmet ettiği işlevle yakından ilişkilidir. Birçok somut kavramda bu işlevler kültüre özgüdür. Örneğin, Malinowski[99] tarafından (1960'lı yıllara yakın)

---

[98] İlgisiz gruplardaki sözlü birimleri etkileyen birincil değişkenler üzerinde çalışılmıştır.

[99] Söylem/metin çalışmalarının 1960'lı yıllardaki görünümünü Malinovski ve beraberindekiler şu şekilde anlatmaktadır:

> Makro uzanım taşıyan bağlamsal çalışmalar, söylemi/metni oluşturan birimlerin yalnızca dilbilgisel ilişkilerini belirlemek yerine kullandıkları iletişim bağlamlarını saptamak amacını belirlemişlerdir. 60'ların ortasından itibaren bağlamsal çalışmalar hız kazanmaya başlamış ve cümle ötesi dil çalışmasında bağlamsal yaklaşımın oluşumuna ilk katkıyı Malinovsky yapmıştır. Aslında bağlam Malinovsky'den önce de dil çalışmalarında geçen bir kavramdır. Bu çalışmalarda bağlam, yalnızca bir cümlenin öncesinde ve sonrasında yer alan diğer cümlelerle kurduğu biçimsel bütünlüğü işaret etmektedir. Malinovsky, durum bağlamı (context of situation) terimiyle dil içi bağlamla birlikte metnin içinde gerçekleştiği durumu da belirtmektedir. Durum bağlamı, metinsel

Trobriand Adaları'nda balığa çıkmak için yapılan bir organizasyonda kullanılan dil bizim kendi toplumumuzdakiyle paralel değildir. Fakat bu tür belirli örneklerin altında tüm kültürler için geçerli olan daha genel bir işlev bulunmaktadır. Hepimiz balığa gitmeyiz ama hepimiz dili diğer insanları organize etmek ve onların davranışlarını yönlendirmek için kullanırız.

2.4.1. Bir Söylem Taksonomisine Doğru

Dil ve onun doğası ile ilgilenen pek çok ekol bulunmasına karşın günümüzde dahi dile bakış açısının formal bir yapısalcılıktan ibaret olduğunu düşünen Horowitz (1987, s. 120-121), bu düşüncesini ise yazılı dil üzerine yapılan çalışmaların yeni olmasıyla ilişkilendirmektedir. Yazılı dil üzerine yapılan çalışmalar yeni olduğu için yapılan stratejik seçimler ve yazılı dilin hiyerarşik örnekleminin işlevi hakkındaki bilgiler de sınırlıdır. Ona göre yazılı söyleme çok az gönderim bulunmaktadır. Sınırlı sayıda olan gönderiminse (yazmaya gönderim) heceleme ve dilin harf-ses ilişkisi düzeyinde kaldığından söz etmektedir:

> Dil üzerinde eş-zamanlı çalışılması gerektiğini vurgulayan Saussure (1916), 'onun bağımsız bir disiplin olduğu, ilişkiler arası özelikler taşıdığı ve dilsel yapıların bir permütasyonu olduğundan' söz eder. Bu açıdan zaman ve mekâna göre dil çeşitliliği gibi (aslında onun çok da ilgilenmediği) çalışma konularının (diyakronik-art zamanlı) alana özgü baskınlığını azaltmak (ya da gidermek) düşüncesiyle **la langua** kavramını bir dil ve dil yeterliliği

---

anlamın belirlenmesi için iletişim ortamındaki tüm öğelerin dikkate alınmasını gerekli kılar (Uzun, 1995, s.27-31).

Durum bağlamı ve dilbiliminde açıklayıcı kavram olarak işlevin ilişkisinden yola çıkan Firth, eğer dilbilimsel bir ögenin anlamı kültürel bağlama bağlı ise, o halde, dilbilimsel maddeleri kültürel bağlamla birleştiren bir dizi kategori oluşturulması gerektiğine işaret etmiştir. Bu nedenle herhangi bir dilbilimsel olayı tanımlarken aşağıdaki kategorilere gereksinim duyulmaktadır:

A. Kişi ya da kişiler olarak katılımcıların birbirleriyle ilişkili özellikleri.
   1. Katılımcıların sözel eylemleri.
   2. Katılımcıların sözel olmayan eylemleri.
B. İlgili nesneler
C. Sözel eylemin etkileri

Firth'e göre, 'anlamın bağlamdaki işlev olduğu' kavramının teoride bir ilke olarak kullanılabilmesi için standart bir tanımlamaya gereksinimi bulunmaktadır. Bu kavramla en küçük ve en büyük ögeler tanımlanabilmelidir. Bu tanımı gerçekleştirmek için Firth Saussure'ün **sistem** kavramını kullanmıştır. Ancak, onun kullanımı Saussure'nkinden daha planlıdır. Firth'in **sistemi** belirli bir bağlamda birer birer sıralanmış alternatif dizileridir. Buna göre, her bir ögenin iki tür bağlamı vardır: Sistemdeki diğer seçimlerin bağlamı ile sistemin bizzat kendisinin oluşturduğu bağlam. Bu sayede, sistemde yapılan seçimler işlevsel olarak belirlebilecektir. Firth'e ait olan bir sistemde, Halliday işlevsel belirlemenin izinde çok daha ayrıntılı bir şekilde çalışmıştır. Bu nedenle, Halliday geleneğindeki araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen gramer çalışmaları, **sistematik gramer** olarak bilinmektedir. Dilin nasıl kullanıldığı incelendiğinde ise Halliday, konuşmacıların yaptığı seçimler için **işlevsel gramerden** söz etmeyi tercih etmiştir (1970, s. 141; Uzun, 1995, s.28-30).

> hakkındaki bir dizi kuralı belirtmek için kullanmıştır. **La parole** terimini ise **la langua** kurallarının tek bir soyut örneğine gönderim yapmak düşüncesiyle kullanmıştır. Saussuere'ün bu yönlü bir tutumunda, yazılı dil üzerine yapılan çalışmalar çok az olduğu için yapılan stratejik seçimler ve yazılı dilin hiyerarşik örnekleminin işlevi hakkındaki bilgilerin de sınırlı olması durumu etkili olmuştur. Yazılı ve sözlü dilin doğası arasındaki farklılıklar henüz yeni yeni anlaşılmaktadır. Örneğin, 1960'larda "**konuşma ve yazma temelde aynı olan şeyin sadece iki farklı üretimidir**" saptaması yapılabilmiştir. Bu itibarla, bu konuda yapılan çalışmalar şu ana kadar cevaplanamayan birçok soruyu da beraberinde getirmiştir: "En üst dizilişe sahip sözbilimsel (retorik) yapıların işlevleri sözlü ve yazılı dilde farklı mıdır? Yazılı dildeki retorik yapıların, sözlü dildeki yapılardan bilişsel gelişimde ve öğrenmede ayrılan yönlerinin potansiyel etkileri var mıdır? Yazılı söylemin yapılanmasında yani bunun yapısal ve hiyerarşik boyutlarında sözlü söylemden farklılıkları var mıdır?" (s. 120-122).

Örneğin, Bloomfield ve diğerleri (1933) bu düşünce yapısını izleyerek dilin iki boyutu arasında ekolleşme eğilimini hızlandırmıştır. Bu ekolleşmenin sonucunda gerçekleştirilen kimi çalışmalar aracılığıyla sesbilim ile ilişkili kavramsal görünümlerin uygun olmayan biçimde dilin diğer bileşenlerine (ör. cümleler veya metinler) uygulandığı kurgulamalara gidilebilmiştir (Moore ve Carling 1982). Her ne kadar psikolojideki geleneksel çalışmalar yüzey yapı biçimlerinin sadece devam eden dil sürecinde hatırlandığını, yani bütünüyle hatırlanmadığını göstermekteyse de günümüz kuramları ve bu kuramlar doğrultusundaki deneysel çalışmaların raporlarında yüzey yapının sadece söylem sürecinde kullanılmadığını, aynı zamanda hatırlandığı da vurgulanmaktadır (Samuels, 1992). Bu ve benzeri sonuçların yanı sıra dil örneklemleri, yazılı dili inşa etmekte kullanılan yapıların hiyerarşik doğasına da dikkat çekmektedir. Bu duruma Cummings, Herum ve Lybbrert (1971), 'Sözbilimsel (retorik) yapının önemi belirlemesi'yle dikkat çekmekte bir yandan da araştırmalarında tekrarlanan örneklemlerin (ör. Bir öbeğin tekrarlanması) tutarlılığı ve biçimi yapılandırdığının altını çizmektedir (Horowitz, 1987).

Bir söylem/metin yapısını anlamanın aynı zamanda o söylemin tutarlı bir zihinsel sunumunu oluşturmak anlamına geldiği de ifade edilmektedir. Örneğin, herhangi bir söylem/metin tabanına dayalı olarak neden-sonuç ya da iddia-kanıt gibi tutarlılık ilişkilerini çıkarımlamak, söz konusu söylemin zihinsel sunumunun tutarlı olması için gereken ön koşullardan birisidir. Ne var ki literatürde betimleyici, nispeten yetkin öneriler bulunsa da bir söylemi tutarlı kılan bağlantıların kuramsal ve uygulamalı açılardan tatmin edici bir içeriğe karşılık gelen açıklaması hâlâ bulunmamaktadır. Bu gerçeğe Knott ve Sanders (1998, s. 135-137) tutarlılık ilişkilerinin dilbilimsel belirticiler

çerçevesinde sınıflandırılmasına yönelik çalışmasında şu ifadelerle dikkat çekmektedir:

> Bileşenlerinin açıklığı arasında çeşitli seviyelerde etkili olan 'tutarlılık ilişkilerini' tanımlayarak bir metnin tutarlılığını açıklamak söylem dilbilimcileri arasında popüler oldu. Fakat, standart bir tutarlılık ilişkileri dizisini tanımlama ve hatta tutarlılık ilişkilerinin metinde neyi temsil ettiği konusunda şimdilerde tam bir görüş birliği yok. Bu nedenle araştırmamızda her iki soru da ele alınmaktadır: İlişkilerin anlamını okurlar ve yazarlar tarafından kullanılan örnekleyici psikolojik kurgu olarak belirledik, dolayısıyla tutarlılık ilişkileri sınırlı kategori dizisinin nasıl tanımlanabilineceğini ileri sürüyoruz. Bu amaçla ilişkileri araştırmak doğrultusunda iki bağımsız yöntem anlatıyoruz: İlki Hollandaca konuşan denekler üzerinde psikodilbilimsel deneylere dikkat çekmektedir. Diğeri ise İngilizce bir metinde ilişkileri bildirmek için kullanılan 'ip ucu öbekleri' uzantılı çalışmalardır. Her iki yaklaşım da ilişkilerin ve ip ucu öbeklerinin sınıflandırılmasına yol açar.

Bu bağlamda Mathiessen (1987), tutarlılığı sağlayan ilişkilerin yetkin bir açıklamasının psikolojik açıdan da yapılandırılması gerektiğini, bunun nedeninin ise tutarlılık ilişkilerinin son derece bilişsel ilişkilerden ileri geldiğini ifade etmektedir.

Çok yönlü bir söylem taksonomisi oluşturmak için psikologların fazlasıyla çalışmış olmaları her ne kadar şaşırtıcı gibi gözükse de bu durum bir gerçektir[100]. Örneğin söylem süreçleri konusunda uzun yıllar araştırmalarda bulunmuş Graesser, Gernsbacher ve Goldman (1997) gibi psikoloji kökenli araştırmacılar, bir **söylem taksonomisi geliştirilmesi düşüncesinin önem ve gerekliliğinden** edebî kavrama üzerine planlanması düşünülen çalışmaların söz konusu taksonomiye gereksinim duyabileceği olgusundan hareketle söz etmektedir**.** Ne var ki onların, "Hikâye, açıklayıcı, ikna edici ve tanımlayıcı tarzdaki söylemin geleneksel türlerini alt türlerin yanı sıra çok sayıda alt kategorilerle birlikte daha yetkin bir sınıflama şemasına bağlayabiliriz" doğrultusundaki öngörüleri, sözü edilen ilişkilerin doğasını çözümlemek ve basitleştirmek amaçları açısından yeterince açıklığa kavuşturulamamıştır.

Ancak Graesser ve diğerlerinin edebiyat üzerine olan araştırma projelerinde

---

[100] Bu çalışmalardan en öne çıkanları Sanders ve diğerleri (1992, 1993) tarafından tutarlılık ilişkilerine yönelik geliştirilen bilişsel yaklaşımdır. Yine, Knott ve Dale (1994) tarafından yüzey metindeki tutarlılık ilişkilerini belirgin kılan ve sözcüksel işaret dizisi olarak tanımlanabilen ipucu öbeklerinin dilbilimsel açıdan ele alındığı çalışmadan da söz edilebilir. Tasarılar arasındaki ortak ilişki psikolojik bakımdan metin biçimli mekanizmalar için kanıtın, insanların yüzey metindeki ilişkileri belirtmek için kullandıkları dilbilimsel araçların çalışılmasıyla elde edilebileceği düşüncesidir.

> Bu açıdan örneğin "Tim şu Belçika'ya özgü içeceği sevmiş olmalı. Dehlizdeki sandığın yarısı şimdiden boş" metninde, yazar KANIT ilişkisini açıklamak amacıyla *için* ya da *çünkü* bağlayıcılarını kullanmış olabilirdi; ama asla *fakat* ya da *bundan başka* bağlayıcılarını kullanamazdı. Her iki tasarıda, bağlayıcıların kullanımındaki böyle sınırlılıklar belli başlı tutarlılık ilişkileri hakkındaki *kanıt* kaynağı olarak kullanılmaktadır.

deneysel bir faktör olarak kurguladıkları edebî sistematiğin düşünsel işlevleri yordayıcılığı hususu, söylem pratiğini kendilerine temel çalışma alanı edinen Sanders ve Redeker (1993), Sten (1994) ile Zwaan (1993) gibi araştırmacıların 2000'li yıllardan bu yana gerçekleştirdikleri bir dizi araştırmanın sonuçları çerçevesinde (genellenebilir nitelik ve evrensel ölçütleri karşılar özellikte) bir söylem taksonomisi varsayımlarını geçerli kılabilecek görünümdedir.

Alan araştırmalarının yönlendirmelerinden anlaşılmaktadır ki tutarlılık ilişkilerini, birimler arasındaki bağlantının pragmatik ve anlamsal[101] karakteri gibi doğruluğu tartışılmayan bilişsel ilkeler açısından sınıflayan bir taksonomi fikri önerilmektedir. Örneğin bu açıdan Tabooda ve Mann (2006, s. 432), ilişki olarak kabul edilen şeyin, iki metin aralığı arasında kurulan net bir bağlantı olduğundan söz etmektedir:

> İlişkiler ve sözbilimsel ilişkiler tarafından benimsenen hiyerarşik yapı, söylem tutarlılığındaki etkiyi oluşturmaya yardımcı olur. İlişkiyi ifade etmenin altında genellikle bir amaç vardır, fakat amaçlar kendiliğinden ilişkileri tanımlamaz. İlişkinin varlığına sıklıkla sözcüksel ya da sözcüksel olmayan ipuçları aracılığıyla işaret edilse de ilişkiler açık bir işaret olmaksızın da var görünür. İlişkiler, amaçlarla eş anlamlı olmasa bile yine de bunların dil kullanıcılarının zihninde gerçekte olup olmadıklarını ya da bunların metin analizlerinin ürünü olup olmadıklarını sorgulamamız gerekir. Bazı tanımlar (Hobbs, 1979; Knott ve Sanders, 1998; Sanders vd, 1993) tutarlılığı (ilişkileri) bilişsel varlıklar olarak düşünür. Bu görüşte, tutarlılık ilişkileri yazarların metnin parçalarını bir arada tutmak için çizdikleri bilişsel mekanizmalardır ve okurlar da bu parçaları yorumlarken fark ederler. Psikolojik geçerlilik konusu, bizim görüşümüzde, bu tarz ve de bu sayıdaki ilişkilerle kuvvetli bir şekilde bağlantılıdır. Ne kadar ilişki olduğu konusunda bir anlaşma sağlayamayacağımızdan, tartışma o zaman bu ilişkilerin metin üretimi ya da kavrama sürecinin bir parçası olmadığı şeklinde sürer. Bu sonuç açık bir şekilde kanıtlanmamıştır. Pek çok çalışma alanı ile dilbilimin çoğu alanı kesin bir envanter gerektirmeden ilişkileri tahmin eder. Örneğin, dilbilimciler cümlecikler arası bağlaçları detaylı bir şekilde sıralama girişiminde bulunmamıştır.

Yukarıdaki tanımlama ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi sözbilimsel şemalar için araştırmacılar, ilgi alanları ya da bakış açılarına göre farklı terim setleri önermektedir. Bu terimler önemlidir. Çünkü dil; dil analizi ve söylem sürecinin farklı süreçlerine uygulanmaktadır. Bu nedenle, sözü edilen sözbilimsel şemalar, metni şekillendiren yapılar olarak özelleştirilmiştir (Halliday ve Hasan, 1976) Bunlar, aynı zamanda bir söylemi şekillendiren ve tutarlılığı sağlayan yapılar olarak da

[101] Pragmatik bir ilişki sözcenin kullanımsal anlamına gönderim yaparken anlamsal ilişki düz söz anlamına gönderim yapar. Bu yüzden dolaylı söz eylemlerde karşımıza çıkan düz söz ve edim söz ayrımı, tutarlılık ilişkilerinin kaynağını belirlemede kullanılabilir (Tabooda ve Mann, 2006).

değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Horowitz (1987, s. 124-126), van Dijk'ın (1980) kullandığı bir başka terime dikkat çekmektedir: Şematik üst yapılar. Bu terimin söylemin büyük ölçekli birimlerine (biçimlerine) ve yazarların belli bir türün (ör. anlatı, ikna edici tartışma veya deneysel araştırma raporları gibi) kompozisyonunu yapılandırmak için kullandıkları kurallara gönderimde bulunmakta olduğundan bahisle Horowitz, Şematik üst yapılar teriminin bir metindeki önermeler arası ilişkileri gösterdiği ve böylelikle de bir metnin işlemlenmesi için gerekli olan kolaylığı sağladığından söz eder. Dahası bu üst yapıların, yinelenen kurallar ile kültürel olarak belirlenmiş özel kurgulu dönüşümler aracılığıyla ortaya çıktığını düşünmektedir. Ona göre bu konudaki kuramsal tartışma, bir büyük yapının biçimlendirilmesini betimlemede kullanılmaktadır. Örneğin Kinstch ve van Dijk (1978), daha sonra ise van Dijk ve Kinstch (1984) tarafından sunulan metin kavrama modeli örneğinde, bir büyük yapının biçimlenişi okuma sürecinin temel bir parçası olarak betimlenmektedir.

Yukarıdaki terim setleri ile ilgili betimleme girişimlerinin toplu bir özetini sunmayı amaçlayan Horowitz, bu bağlamda Grimes'den Minsky ve Tanen gibi araştırmacıların çalışmalarına kadar uzanan bir kuramsal çerçeveden hareketle başka betimlemelere de yer vermektedir:

> Grimes (1975) tarafından tanımlanan retorik yüklemcil ögeler listesi de bir başka betimlemedir. Meyer (1975) bu terimi, metnin bütününün yapısını ve biçimini sağlamak için cümleleri ve paragrafları bağlayan metin elementleri anlamında kullanmıştır. Bu elementler, bir metindeki fikirler arasındaki anlamsal ilişkilerin örneklemini sunar. Grimes'in de tanımladığı gibi retorik yüklemcil ögeler metnin bilgi hiyerarşisinin birçok seviyesinde sözlüksel önermeleri bağlamada ve retorik önermelerin daha alt seviyelerinde görülebilir. Dilbilim ve söylem analizi konularında çalışan bilim adamları, bilişsel bilimlerde kullanılan başka terimleri de tercih etmektedir. Bunlardan ilki çerçeve (frame) terimidir. Bu terim, Minsky (1975) tarafından kavramayı etkileyen bellekteki bir yapı olarak tanımlanmıştır. Tanen ve diğerleri (1979) ise çerçeveyi, söylemin yüzey yapısında sunumlanan durumlar olarak tanımlamakta ve bu tanımlamayı da dilsel mantık sunumu, mantık modeli veya bellekteki sosyal-deneyimsel bir olay olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla söz konusu çerçeve, metinde neler olduğu hakkındaki büyük ölçekli hipotezleri destekleyen en üstten en alta kadar uzanan bir büyükçül durumdur. Buna göre bir sözbilimsel ön-yineleyici, belli bir metin için kullanılan bellekte metnin işlemlenmesinde ve metnin üyelerinin yapılanmasındaki bir çerçeve olarak algılanabilir. Örneğin, herhangi biri Yozgat'a bir gezi düşünebilir; gezi öncesi, sırası ve sonrası olaylarını vererek ve bu ilişkileri kurarak neden-sonuç çerçevesi kurabilir. Böylece Yozgat izlenimleri zihinsel modelini yaratır. Özetle retorik yapıların üç ayrı sunumu vardır diyebiliriz: Metindeki yüzey yapı sunumu, bellekteki sunum ile bellekteki veya metindeki sosyal durum tabanlı sunum. Her bir yaklaşım, söylem sürecine farklı bir açıdan bakmamızı sağlar.

2.5. Sözbilimsel (Retorik) Yapı Kuramı (Rhetorical Structure Theory)

2.5.1. Sözbilimsel Yapıların Tarihçesi

Sözbilimsel Yapı Teorisi (Retorik Yapı Kuramı), metinlerin detaylı analizi sonucunda 1980'lerde ortaya konulmuş bir metin düzenleme teorisidir[102] (Mann ve Thompson, 1988). Taboada ve Mann (2006), bu tarihten başlayarak teorinin özellikle tutarlı metin planlanmasında ve metin yapısı incelemelerinde kullanıldığını, başta bilgisayarlı dilbilim alanı olmak üzere pek çok alanda da kendine takipçi bulduğunu ifade etmektedir[103]. Dolayısıyla Sözbilimsel Yapı Teorisi (SYT) metnin nasıl işlediğiyle ilgilidir. Bu açıdan Taboada ve Mann (2006), SYT'yi söylem düzeniyle ilgili bir dizi bilinmezi tanımlayıcı dilbilimsel bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir.

Bu model, daha önceden var olan bir betimsel gelenekle[104] kuvvetli bağları

---

[102] 1980'lerde Güney California Üniversitesi Bilişsel Bilim Enstitüsü'nde doğal dil üretimi ile ilgilenen Cecilia Ford, Barbara Fox ve Peter Fries'ın katkılarıyla William Mann, Christian Matthiessen ve Sandra Thompson gibi bir gurup araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

[103] Taboada ve Mann (2006, s.424-425), konuya karşı olan ilgilerinin kaynağını RYT'nin ilk günlerinden bu yana her zaman popüler olmuş olması gerçeğinden hareketle açıklamaktadır:

> İşte aynı zamanda eklemelere, düzeltmelere ve uygulamalara da dikkat ederek bizim yıllar içerisinde SYT'nin aldığı övgü ve eleştirilerin bazılarını gözden geçirmeye karar vermemize sebep olan da bu popülerlikti. SYT ilk günlerinden bu yana her zaman popüler olmuştur. Dergilerdeki 1988 makaledeki atıflar 1989'da başladı (Cornish,1989). Diğer teknik raporlar bundan (Mann ve Thompson,1983) daha da erken dönemlerde bahsettiler (ör. Grosz ve Sidner, 1986; Hirschberg ve Litman,1987). Bilim Net, 1988 makalede 137 atıf ve Google Scholarda 525 alıntı yapıldığını gösteriyor. CiteSeer 1988 makalede 167 atıf ve 1987 tarihli bir makalede de 172 atıftan bahsediyor. Buradaki ikinci makale daha sonraları Polanyi tarafından düzeltilmiş bir sayıda gözükecek olan teknik bir rapordu (Mann ve Thompson,1987). Kitap hiçbir zaman yayımlanmadı, fakat rapor Bilgi Bilimleri Enstitüsü'nden elde edilebilir. Atıflar diğer pek çokları arasında, yapay zekâ ve bilgisayarlı dilbilim yoluyla (ör. Afantenos vd., 2004; Grasso,2003: Hovy,1988; Wahlster vd.,1991) ikinci dil olarak İngilizce öğretiminden (Connor,2002) uygulamalı dilbilime (O'Brien,1995) bilgi yönetiminden (Gil ve Ratnakar, 2002) kriz müzakeresine (Taylor,2002) kadar pek çok alanda yapılmıştır.

[104] Yukarıdaki tartışma düzleminin öncesinde bulunan bilimsel gelenek bilgisini şu şekilde özetlemek mümkündür (Bayrav, 1998: 24-25):

> "Retorik, başlangıçta, hitabet, yani dinleyicileri söz yeteneğiyle belli bir görüşe kazandırma sanatıydı. Hitabet yeteneğinin özel bir eğitimle gelişeceği kanısının Sicilya'da yayılmış olduğu söylenir (…) Hatta, Empedokles'in öğrencisi Corax (M.Ö. 480-460 dolaylarında) para karşılığı hitabet dersi veren ilk öğretmen olarak tanınır. Sicilya'dakine benzer bir durum Attike'de de aynı nedenlerden retorik öğretimine gerek duyulmuştur." (…) önceleri, edebiyat denince, akla nazım gelmesi ve Edebiyat türleri, bu arada da ölüleri öven mersiyelerin manzum ağırlıklı olması gibi bir uygulama vardı. Ancak bunun zamanla yerini koşulların da zorlamasıyla mersiyelerde düz yazı kullanma gereksinimi doğdu. "Sokrates'in çağdaşı Sicilya'lı Gorgias, yeni koşulların ışığında, düz yazının da sanat değerine sahip olacak bir biçimde işlenebileceğini, şiir gibi edebiyat sanatlarıyla (kelimelerde eş sesler, cümle yapısında bakışım, mecaz, tezat vb.) süslenebileceğini öne sürmüş ve fikirlerini kabul ettirmiştir. Bu itibarla, retorik

sonucunda geliştirilmemiştir. Bunda, özel bir amaç güdülmüştür. Ki bu da bilgisayımsal metin üretimi rehberliğidir. Ancak bu kullanım da genel çerçeveyi çok güçlü bir şekilde etkilememiştir. Yine de çok farklı şekillerde kullanılagelmiştir[105]. Teori, yazılı metinlerin nasıl işlediği ve bunların kelimeleri, deyimleri, gramatik yapıları ve diğer dilbilimsel ögeleri nasıl içerdiği ile ilgili birkaç varsayımla başlamıştır (Mann vd., 1992; Mathiessen ve Thompson, 1988). Bu bilinmezci başlangıç sonucun şekillendirilmesinde hayatî bir öneme sahiptir. SYT'nin diğer metin tanımlama metodlarını tamamlayıcı olması[106] amaçlanmıştır. Başka bir anlatımla metnin daha kısıtlı seviyelerinde olduğu

---

> fonksiyonel olduğu dönemlerde; üç alanda uygulanıyordu: savunma, tartışma ve bir kişi ya da olayın övülmesinde." Düşüncenin bağlantılı kılınması ve kanıtları ikna sürecinin doğal koşullarına uydurmada, daha doğrusu bunlara önem veren ve ilk uygulayan Corax oldu. Bu nedenle, Corax tarafından düzene sokulan bu retoriğe, sentagmatik diyebiliriz. Paradigmatik retorik olarak da adlandırılan bütünün düzenine yapısına değer verme doğrultusundaki dizimsel retorik ile edebiyatı konu alan retorik iki açıdan incelenebilir. Dizimsel retoriğin başlıca konuları şunlardır: Türleri betimlemek, metnin düzenini kurallara bağlamak, yazıda geçişlerin, araya sokulan parçaların, betimlemelerin kurallarını saptamak. Örneksel (paradigmatik) retorik ise söz ve düşünce sanatlarını (mecaz, tezat, mecaz-ı mürsel vb.) inceler

[105] Sözbilimsel Yapı Kuramı literaturde üç başlık altında bir eleştiriye konu edilmiştir. Taboada ve Mann (2006, s.450), sözbilimsel ifadenin hiçbir biçimde klasik sözbilimle ilişkisinin olmamasının bu eleştirilerde birincisi olduğunu bildirmektedir. İkincisinin ise yapı ifadesinin standart dışında bir anlamla kullanılması olduğunu bildirmektedir. Üçüncü eleştiri olarak da SYT'nin tamamen betimsel olmasından dolayı bir nedensel teoriyi örnekleyememesi olduğunu ifade etmektedir. Onlara göre bu eleştirilerin tamamı yoruma açık ve aynı zamanda kendi içerisinde bütünlüğe sahiptir. Ancak SYT araştırmacıları, bu karşı yönde savlara cevap olarak SYT'nin bir yığın önerinin arasından açıklayıcı türden işlev kurgulu, farklı ve en iyisi olan kanısıyla seçildiğini söylemektedir.

[106] Örneğin uzun metinlerin yapısal tasarım özellikleri hakkında araştırmalarda bulunan Calfee ve Chambliss (1987, s. 357-359), yöntembilimin bütün bir kitap veya bölüm kadar uzun bir şeyin kavranabilirliğini değerlendirmede yetersiz kaldığı biçimindeki görüşlerden hareketle alternatif yaklaşımların gündeme alınması gerektiğine işaret etmektedir:

> Metin modellerindeki araştırmalar (Mandler ve Johnson, 1977; Stein ve Glen, 1979) gerek hikâyesel gerekse (Meyer, 1985; van Dijk ve Kintsch,1983) açıklayıcı metinler için olsun son (Meyer ve Rice) on yılda önemli ölçüde artmıştır. Meyer, van Dijk ve Kintsch tarafından yapılan araştırma, okuyucuların açıklayıcı metinleri nasıl kavradıklarına dair araştırmalar için yeni açılımlar sağlamıştır. Önermesel diyagramlar bir bütün olarak metindeki organizasyonla ilgili eksiklikleri çok nadiren ortaya koymaktadır. Fakat bu eksiklikler bir metnin kavranabilirliğini etkileyebilir. Metni önermesel bir görüntüye çevirmek için analiz eden kişi, metinden bilgi çıkarımı yapmaktadır. Bu bilgiyi önermelere çevirmektedir ve bunu hiyerarşik olarak yeniden organize etmektedir. Bu yeniden organize etme, orijinal metindeki gösterimden belirgin bir şekilde ayrılabilir ve bağdaşık bir metin oluşturmak için analiz yapan kişinin bazı çıkarımlarını zorunlu kılabilir. Yerel bir bağdaşıklık olduğu sürece zayıf bir şekilde organize edilmiş bir metnin önermesel gösterimi iyi bir şekilde organize edilmiş bir metnin gösteriminden farklı olmayabilir. Fakat insan, önemli ölçüde yeniden bir organizasyona ve çıkarıma gerek duyulan bir metnin iyi bir şekilde organize edilmiş ve açık olan bir metne oranla kavranmasının daha zor olacağı konusunda şüphe duymaktadır. Anderson ve Armbruster tarafından alternatif bir yaklaşım öne sürülmüştür (1984). Teklif niteliğinde bir hiyerarşi oluşturmaktan ziyade bu yazarlar, metnin yapısına, bağdaşıklığına, birlikteliğine ve dinleyici uygunluğuna yoğunlaşarak metni bir bütün olarak analiz etmektedir. Sadece tek bir kıstas uygulamaktadırlar: Bir metin minimum çabayla okunup anlaşılabilir mi? Eğer cevap "evet" ise, metin dikkate alınabilirdir. Alternatif yaklaşım bir metindeki kavranabilirliği etkileyen yapısal yetersizliklere odaklanmaktadır. Fakat bütün bir bölümün veya kitabın yapısal analizine

gibi metin oluşumunun orta ve en yüksek seviyelerine dâhil olan belirli bağlantı türleri ya da belirli bağlantıların olup olmadığı ile ilgilidir.

2.5.2. Sözbilimsel Yapı Kuramı

Sözbilimsel Yapı Kuramı tanımlanmaya çalışıldığı 1980'lerden bu yana sürekli gündemde tutulmuştur. Bu açıdan da araştırmacıların hiç azalmayan ilgisinin odağı haline gelmiş ve pek çok alanda uygulamaya geçirilmiştir. Benzer yaklaşımlarla karşılaştırması yapılarak söylem analizleri, kuramsal dilbilimi, psikodilbilim ve bilgisayarlı dilbilim gibi alanlar kapsamında da kritik edilmiştir (Taboada ve Mann, 2006). Dolayısıyla söylem çözümlemesi başlığı altında yaşanan önemli gelişmelerden birisi de Retorik Yapı Kuramı bilgileridir. Bu konu çerçevesinde gerçekleştiren kuramsal ve deneysel çalışmaların eylem planını içermesi nedeniyle retorik yapıların rolüne (metin/söylem anlamlandırmada) dikkat çekilmektedir. Hatta, metin tasarımı araştırmacılarının çalışmaları sonucunda kullanılmaya başlanan terim setleri aracılığıyla metin ve metinden öğrenme alanı uygulamalarının yönünün değişerek yapısal kaynaklı kısıtlamalardan anlam ve biçimin sentezine katkıda bulunabilecek yeterlilikteki Sözbilimsel (retorik) Yapı Kuramı'nın işlevsel sınırına doğru hızla kaydığı görülmektedir. Örneğin van Dijk ve Kintsch (1983)'den hareketle Horowitz (1987, s. 117), araştırmacıların söylem çözümlemeleri konusunda kaydettikleri ilerlemeden söz etmektedir. Horowitz, yakın dönemlere gelinceye kadar söylem yapısı çalışmalarının gerek yazılı gerekse sözlü dil incelemeleri açısından henüz başlangıç aşamasında olduğunu düşünmekte ve bu görüşünü de söylem anlamlandırmada sözbilimsel yapıların söylemin kuramsal kısmının açık bir üyesi olarak değerlendirilmemesinden bahisle açıklamaktadır. Ona göre söz konusu kurama dayalı temel eğilim, Sözbilimsel Yapı Kuramı çerçevesindeki son dönem çalışmalarda da yer verildiği biçimiyle, sözbilimsel şemaların söylem hiyerarşisi bağlamında bilginin organizasyonel kodlayıcıları olduğudur.

---

kolay kolay izin vermemektedir. Anderson ve Armbruster (1984) prosedürlerinin, 150 kelimeden 400 kelimeye kadar uzunlukta olan metinlere uygulandığını öne sürmektedir. Daha uzun bir metni değerlendirmek için uzun parçalardan üç kısa pasaj seçmeyi tavsiye etmektedirler. Daha sonra bu örnek pasajların özellikleri bütün metni değerlendirmek için kullanılmaktadır. Analizci metnin bütününün yapısına, bağdaşıklığına ya da bütünlüğüne odaklanmamaktadır. Anderson ve Armbruster'in (1984) prosedürleri temsili gösterimden ziyade gerçek metne odaklanarak önemli bir katkıda bulunmaktadır. Ancak prosedürler, uzun metinlerin "meta" özelliklerine hitap etmemektedir.

Bu duruma Kosseim ve Lapalme "Sözbilime Ait Yapıların Öğretici Metin Planlaması İçin Seçimi" başlıklı çalışmaları çerçevesinde açıklık getirmektedir. Onlar, metnin içeriğinin doğal ve tutarlı bir şekilde nasıl düzenlenebileceği düşüncesinden hareketle yazarların iletecekleri bilgiyi oluşturdukları metin aracılığıyla nasıl sunması gerektiği hususunda bildirimde bulunmaktadır. Bu kapsamda yazarların çok geniş bir sözbilimsel anlam dizisinden seçim yapmaları gerektiğini vurgulamakta ve bu açıdan da doğal dil oluşumundaki temel bir probleme değinmektedir (2000, s. 408-409):

> Bir çeşit bilgi için pek çok bakış açısı mümkündür. Ancak iletişimsel bağlamda çok azı gerçekten uygun olanı oluşturabilmektedir. Örneğin aşağıdaki cümleleri ele alalım:
>
> (1)a: Alış kanalını ayarlamak için kanal seçiciye bas.
>
> b: Alış kanalını kanal seçiciye basarak ayarla.
>
> Anlamsal olarak bu iki cümle aynı bilgiyi sunmaktadır, yani iki aşama mevcuttur: kanalı ayarlamak ve kanal seçiciye basmak. Birinci aşama ikinciye nazaran çok daha soyuttur. Fakat ilk cümle amaç olarak işlemler arasında sıradizinsel bir ilişkiyi içermektedir ve ikinci cümle ilişkiyi araç olarak içermektedir. Diğer bir deyişle ilk cümle aşağı-yukarı sıradizinsel ilişkiyi sunarak neden seçiciye basmalıyım? sorusuna cevap vermektedir. İkinci cümle ise yukarıdan aşağıya bir bakış açısını sunarak kanalı nasıl ayarlamalıyım? sorusuna cevap vermektedir. Tutarlı ve doğal bir metin oluşturmak için bir metin oluşum sistemi hangi söz bilimsel ilişkilerin belli bir bilgiyi sunmada var olduğunu bilme ihtiyacı duymaktadır ve iletişimsel bağlamda en uygun ilişkiyi seçecek bir dizi kurala da ihtiyaç duymaktadır.

Retorik yapılar üzerine yapılan çalışmalar birkaç nedenden önemlidir: Bu yapılar tartışma söyleminin keşfine ve araştırılmasına yardımcı olması yanında açık bir biçimde öğretmenin, öğrenmenin ve düşünmenin de parçasıdır[107]. En önemlisi de metin yazarları dilin bu elementlerini öbek, cümle ve paragraf seviyesinde ya da daha üst seviyelerdeki anlamsal ilişkileri (mantık-anlambilim) kurmak için kullanırlar. Söylem/metin türleri yaklaşımının, yalnızca dilbilimi alanı sınırlarına indirgenemeyeceği savunusuyla van Dijk (1987), pragmatik (edimbilim) faktörlerin de metin/söylem türleri çerçevesindeki tartışmalara dâhil edilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Nitekim söylem/metin türü bilgilerinin okuyucuların belli bir türe özgü okuma-anlama (kavrama) stratejilerini tetikleyen pragmatik bir işlevi bulunduğundan da söz edilmektedir. Örneğin kuramsal olarak söylemdeki retorik yüklemcil ögelerin dinleme, okuma, konuşma ya da yazmanın içeriği ve dolayısıyla da biçiminin sentezinde bazı etkileri bulunması gerektiğinden söz eden Horowitz (1987, 124-127), dinleme ve okuma alanında, dinleyici ve okuyucuda farklılaşan işlevlerin olup olmadığı hususu belli olmadığı için söylemdeki retorik

[107] Pedagojik güdü basittir: öğrenciler söylemde bilgilerini belirtmek için onlara sunulan şekilde öğrenmek zorundadır (ve nasıl öğrendiğini öğrenmek). Tarih, sosyal bilimler ve günlük kullanılan bilgiler gibi cevapları açıkça belirtilmeyen, fakat sürekli değişen ve belirsiz kalan iyi yapılandırılmamış bilgi alanları için bu özellikle önemlidir.

yapının okuma ve dinlemede kontrol edildiğine dair çok az çalışma bulunduğuna dikkat çekmektedir:

> Bu yapıların sözlü/yazılı söyleme ve resmî/resmî olmayan kayıtlara göre farklı biçimde işlemlenmesi mümkündür. Örneğin resmî yazılı söylemi anlamak, resmî olmayan sözlü söylemi anlamadaki belli kayıtlarda daha geçerlidir. Yani, eğer dersin amaç yapısı tahtadaki bir gözlemci tarafından açıklanıyorsa ve kültürel olarak görülebilecek bir biçime dönüştürülüyorsa bu durumda ders sırasında bir öğrenci tarafından alınmış notlar daha da gelişmiş (daha da detaylı) olacaktır. Konuşmanın hızı, SYT'de veya bir diyalogda olsun, dinleyici için önemli bir faktör olabilir. Ama yazılı söylemin uzamsal sunumu kısmen de olsa okumada önemli bir faktör olabilir. Formal okumalarda örneğin okullardaki gibi yapı yeniden okunur veya metinde yoksa bir örnekle desteklenir. Biçim ve içeriğin sentezini yapmak dinlemeden daha kolay elde edilebilir. Bu sentezin sonuçları metnin 'ana düşüncesi' veya 'özet'inin biçimi olarak kendini gösterecektir. Bu tür olasılıkları göstermek için önemli çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Schreiber küçük çocukların dinlemede dilin bürünsel özelliklerini nasıl kullandıklarını göstermiştir. Ritim, ton, duraklar, ses perdesi ve sessel ipuçları veya diğer paralinguistik etmenler dinleyiciye yardım etmektedir. Townsend, Carrithers ve Bewer bu çerçevedeki gelişimle, söylem-tematik ilişkiler konusu arasında büyük ölçüde duyarlılık olduğunu ve bu gelişim üzerinden okuma ve dinlemede işlemlenen benzer bilişsel süreçleri göstermektedir. Hron, Kurbjuhn, Mandl ve Schnatz (1985), bir büyük yapının biçiminin okumada daha kolay başarıldığını söylemektedir çünkü okuyucu dinleyiciye göre gönderimsel süreçleri daha bağımsız olarak yeniden yapılandırır.

Örneğin Thompson ve Mann (1987, s. 2-3) metin incelemesi için bir sistem (Sözbilimsel Yapı Teorisi) kurma amacını taşıyan incelemelerinde, metin düzenleme teorisinin yalnızca metindeki çeşitli bölümleri, bölümlerin düzenlenmesini ve bütüncül bir metin oluşturmak için bağlandığı yolu açıklamaması, bunların yanında herhangi bir metnin doğal bir tanımını da içermesi gerektiğini savunmaktadır. Söz konusu düşüncelerine yol açan etkenleri ise SYT'nin (RYK) altında yatan üç temel tahmin çerçevesinde açıklamakta ve bu tahminlerin de SYT sistemleri aracılığıyla gerçekleştirildiğini bildirirler:

> 1. Metinler, sadece cümlecik dizileri değildir. Aksine hiyerarşik düzenlenmiş cümlecikler yerine, birbirine çeşitli yollarla bağlanmış cümlecikler ve cümlecik grupları içerir.
> 2. Yazarların amacı ve onların okuyucuyla ilgili tahminleri bakımından işlevsel olarak tanımlanan bu ilişkiler, genel kavramları düzenlemek ve sunmak için yazarın düşüncelerini yansıtır.
> 3. Metin ilişkisinin en yaygın türü, metnin bir kısmının diğerine yardımcı olan çekirdek-uydu ilişkisi diye tanımladığımız türdür.

Bu açılardan Thompson ve Mann metin için tanımlayıcı bir sistem olarak SYT'nin, değişik söylem çalışmalarında yararlı olabilecek özelliklerin birleşimini sağladığını düşünmektedir. Dolayısıyla SYT bir ilişkinin geçiş noktasını ve ilişkili

konuların genişliğini saptayarak (işlevsel koşullardaki) metin parçaları arasındaki ilişkiyi tanımlamakta ve metindeki hiyerarşik yapıyı açıklamaktadır. Bu nedenle, SYT dilbilimsel olarak metnin doğasının yararlı bir açıklamasıdır. Çünkü çok çeşitli çalışmalar için tanımlayıcı, uygun bir başlangıç noktası sağlamaktadır. Nitekim bu gerçeğe Taboada ve Mann (2006, s. 424), teorinin genişleme ve değişim açısından parlak bir geleceğe sahip olduğu ön görüsünden hareketle açıklık getirmektedir:

> SYT'nin uzun ve verimli tarihi, SYT'yi statik ve sabit gösterebilir. Biz SYT'nin genişleme ve değişim noktasında pek çok imkânla birlikte parlak bir geleceğe sahip olduğuna inanıyoruz. Sonuç olarak, sadece geçmişi gözden geçirmeye değil aynı zamanda daha ileri çalışmalar için bazı noktalara da temas etmeye çalıştık. Keşfedilmeyi ve çözülmeyi bekleyen daha pek çok şey bulunmakta. Makalemizin, bu boyutların bazılarında araştırma ve tartışmaları teşvik edeceğini de ümit ediyoruz.

SYT'nin analizcilere bir metni açıklamanın sistematik yollarını sağladığı bilinmektedir[108]. Örneğin Taboada ve Mann (2006), şayet açıklamanın bütün bir metni ya da bağımsız bir çerçeveyi ilgilendirmesi durumunda, analizcinin metnin her parçasını bir bütün olarak içeren açıklamasını bulmanın yollarını aradığını ifade etmektedir:

> Analizler aynı zamanda metnin okunması ve Şekil 2.5.2.1'e benzeyen bir diyagramın[109] oluşturulmasıyla da yapılır. Burada sösterilen, Scientific

[108] Örneğin bu durumu, Tabaoda ve Mann'ın (s. 429) SYT analizlerinin amacı nedir? sorusu çerçevesinde gözlemlemek mümkündür. Onlara göre SYT'nin öncelikli amacı, metinlerin otomatik bir şekilde meydana getirilmesine yardımcı olacak bir teorinin geliştirilmesini sağlamaktır:

> Aynı zamanda bunun, metinlerin nasıl işlediği ve metin içerisinde tutarlılığın nasıl sağlandığı ile ilgili genel bir teori olması da amaçlanmıştır. Yıllar içerisinde, SYT çok farklı amaçlarla pek çok araştırmacı tarafından benimsenmiştir. Bu da (tam da bu noktada) SYT'yi bir ya da iki amaç çerçevesinde tanımlamayı zorlaştırıyor. Önerebileceğimiz şeyse bizi SYT'nin sergileyebileceği rollerin açıklamasına götüren ve SYT'nin ideal olarak sahip olduğu bir dizi niteliktir. SYT'nin ilk başta yapılan tanımlamalarında ve sonraki tartışmalarında iki temel özellikten bahsedildi: Betimsel yeterlilik ve bilişsel mantıklılık (ör. Sanders vd., 1992).

[109] Taboada ve Mann, Şekil 2.5.2.1'deki diyagrama ilişkin temsilleri, şema etiketinden hareketle açıklamaktadır:

> Her bir okun sonundaki aralık oku, ve okun kendisi bir ilişki adı ile etiketlenir, ki burada bu Durumdur. Okun başı, çekirdek(bölüm 3-4) olarak adlandırılan açıklığı göstermektedir ve ok, uydu olarak adlandırılan(bölüm 2) diğer bir aralığı işaret etmektedir. Tüm bölümler aynı zamanda aralıklardır ve aralıklar birden fazla bölümden oluşabilmektedir. Bu tür diyagramlardaki tüm özet temsillerinden şema olarak bahsedilmektedir. SYT ilişkileri, dört alan açısından tanımlanmaktadır: 1) Çekirdek üzerindeki sınırlamalar, 2) Uydu üzerindeki sınırlamalar; 3) çekirdek ve uydu bileşimi üzerindeki sınırlamalar ve 4) Etki (metin alıcısında elde edilen). Her bir alanı belirli bir ilişki örneği için belirlemek gerekirse, analizci, metne ve de yazarın amaçlarına dayanarak mantıklı yargılarda bulunmalıdır. Tüm ilişkiler dört alan açısından tanımlanır. Tanımlamalar, morfolojik ve sözdizimsel işaretlerden ziyade, fonksiyonel ve anlamsal kriterlere dayalıdır. Çünkü ilişkilerin hiçbiri için güvenilir ya da belirli işaretler bulunamadı.

Bu durumu ise Taboada ve Mann farklı ilişki listelerinin mevcut olmasıyla açıklamaktadır:

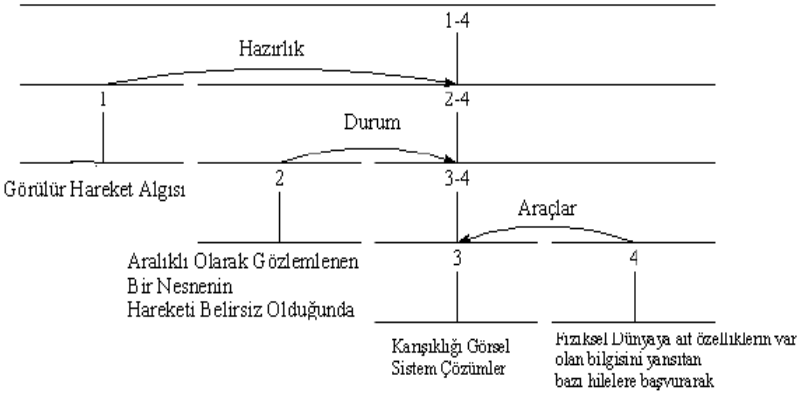
> 1988 makalede tanımlanan orjinal küme, 'Klasik SYT olarak adlandırılan yirmi

American Dergisi'nde bir makalenin başında görülen bir başlık ve özettir (Ramachandran ve Antsis, 1986)

Numaralandırılmış bölümlere ayrılan orijinal metin şöyledir:

1. [Başlık] Görülür Hareket Algısı
2. [Özet] Aralıklı Olarak Gözlemlenen Bir Nesnenin Hareketi Belirsiz Olduğunda
3. Karışıklığı Görsel Sistem Çözümler.
4. Fiziksel Dünyaya ait özelliklerin var olan bilgisini yansıtan bazı hilelere başvurarak

Bir bölümün diğerine bağlı hale gelmesindeki temel yol, diyagrama bir SYT ilişkisi eklenmesidir. Şekil 2.5.2.1'in bir örneği Bölüm 2'den 3-4 olarak gösterilen yere kadar uzanan açıklıktaki okla gösterilmiştir.



Şekil 2.16. SYT Analizi Diyagramı

Metin/söylem süreçleri açısından sözbilimsel yapılar üzerine gerçekleştirilen araştırmaların gerekçelendirilmesinde iki temel kuramsal bilgi çerçevesinin etkili olduğu görülmektedir. Söz konusu bilgi çerçevesinin iki dilbilimi alanı geçişmesinden kaynaklanan problemleri incelemekte[110] olduğunu ifade eden Nicholas (1994), bunlardan

---

dört ilişkiyi kapsamaktadır (Nicholas, 1994: Rösner ve Stede, 1992). Daha yeni bir çalışma liste, araçlar, hazırlık, durum dışı ve -Mazsa'lık için tanımlamalar ekledi. Aynı zamanda bu çalışma belirli metinlere daha yeni yaklaşımları yansıtan çekirdek ve çoklu çekirdek durumları için yeni ifadeler ortaya koymuştur. Bu da Ek yeri ile birlikte (bir ilişkinin ilan edilen yokluğu) toplam otuz sonucunu veriyor (Mann, 2005).

[110] Söz konusu incelemenin gerekçelerini başarılı bir biçimde sunmak açısından Taboada ve Mann'ın "neden RYT?" sorusu çerçevesindeki açtıkları tartışma dikkat çekmektedir. RYT gibi bir teoriye sahip olunmak isteyişin altındaki nedenleri irdelemeye çalışan Taboada ve Mann (2006) "Bu noktada sorulabilecek bir sorunun da neden RYT gibi bir teoriye sahip olmak istediğimizdir?" sorusu olduğunu ifade etmektedir. Bu türden bir soruyu yöneltmiş olmalarının gerekçesini ise teorinin dilbilim ve bilgisayarla ilgili boyutları açısından birçok sebebinin bulunmasıyla ilişkilendirmektedir:

> Her şeyden önce dilbilimsel açıdan, RYT çoğu dilbilimsel teoriye göre metin organizasyonuna daha farklı bir bakış açısı sunar ve diğer pekçok söylem teorilerindekinden de daha eksiksiz bir bakış açısı getirir. İkinci olarak, SYT metindeki ilişkiler ve tutarlılık arasındaki sıkı ilişkiye işaret eder, ki bu şekilde tutarlılığı

ilkinin bilgisayarlı metin üretimi alanı olduğunu bildirmektedir:

> Üretimsel dilbilimdeki doğal dil anlayışının 'zayıf bağıntısı' göz önüne alındığında, metin üretimi son on yılda metnin ileri dilbilimi özelliklerinden (edimsel güç ve biçimsel çeşitlilik gibi) bilgisayar aracılığı ile istifade edilebileceğini göstermiştir.

İkinci alan ise metindilbilimi, özellikle cümle düzeyinin üstündeki metin yapısının açıklanması için metinlerin içerikleri arasındaki ilişkinin hiyerarşik olarak yerine konması suretiyle geliştirilen çatı durumundaki Retorik Yapı Teorisidir (Mann ve Thompson 1987).

> SYT sadece doğal dil metinlerinin yapısını incelemek için bir araç olarak değil aynı zamanda metin üretiminde bir planlama süreci olarak da kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, metin içi ilişkileri dilbilimsel olarak fark edebilecek araçları seçmesinde bilgisayara kaynaklık etmesi için kullanılmaktadır. Bu anlamların en aşikâr olanı *çünkü* ve *eğer* gibi metin bağlayıcılarının kullanımıdır.

Dolayısıyla Retorik Yapı Teorisi (SYT), cümle düzeyinin üzerinde bitişik olan metnin içindeki yapıya açıklık getirmek için tasarlanmış bir analitik çatıdır (Mann ve Thompson 1986). Taboada ve Mann (2006) bu çatıyı; kelimeler, deyimler, gramatik yapılar, anlambilim ve kullanımbilimle ilgili en bilinen dilbilimsel tanımlama ögelerinin, nicel olarak RYT'ninkilerden farklı seviyelerde katkıda bulunduğu düşüncesinden hareketle teorinin çeşitli uygulamalara ve dilbilimsel durumlara uygulanabilir durumda bir araç olarak açık, esnek bir şekilde tanımlandığı" çerçevesinde açıklamaktadır. Dahası önceden betimlenmiş bir dizi retorik bağıntı kullanarak cümleleri atomik yapılar (Ç-U)[111] olarak ele almakta ve onları hiyerarşik

---

> anlatmanın da bir yolunu oluşturur. Bir metin tutarlığı görüşü ara sözlerin, ki bunlar ait olmayan metin ögeleridir. Yani açık bir amacı olmayan ögelerdir, varlığının zıttı olarak SYT'yi yerleştirir. Eğer bir SYT diyagramı, bununla metnin her ögesinin bir şekilde bu diyagrama bağlı olduğu bir bütünse, o zaman analizler metnin nasıl tutarlı gözükebileceğini gösterir. Metin için RYT diyagramı bulma olasılığı metinlerin tutarlığı olduğu şeklindeki öznel yargılarla kuvvetli bir şekilde bağlıdır. Üçüncü olarak da, bilgisayara dayalı bakış açısından, RYT farklı sistemlere ve metin üretimi ve özetlemesi kadar çeşitli olan uygulamalarda kullanılan metin ilişkileri nitelendirmesini sağlar (s. 428).

[111] (Ç-U) ilişkilendirmesinin altında yatan etkenleri Thomson ve Mann (1987, s. 5) incelenen metinlerdeki çok sayıdaki ilişkilerin çekirdek-uydu türünden olmasına bağlamaktadır:

> Belirttiğimiz gibi çekirdek-uydu farkı, herhangi bir çok birimli metinde diğerleri bütünleyici ya da yardımcı hedefleri gerçekleştirirken, belli metin süreçleri yazarın merkezi hedeflerini gerçekleştirdiğini yansıtır. Çekirdek ve uydunun ne olduğu hakkındaki yargılar her şeyden önce kişisel ilişkileri tanımlamaya dayanır. İkincil olarak ise yazarın amaçlarına hangi hedeflerin daha yakın olduğu hakkındaki yargılara dayanır. Her zaman değil ama genellikle, böyle yargıların yapılması kolaydır. Metinlerin özel yollarla ilişkili olan çekirdek ve uydu parçaları arasındaki SYT incelememiz;

olarak ilişkilendirmektedir. Bu bağlantıların okuyucu üzerindeki[112] amaçlanan etkisinin ne olduğu açısından Nicholas sözü edilen bağıntıların işlevsel olarak betimlendiğini ifade etmektedir. Bu bağıntılardan bazı örnekleri ise kanıtlama, detaylandırma, amaç, antitez ve durum bağıntıları olarak listelemektedir. Ona göre bu bağıntıların ayrıntılı açıklaması, metin içerikleri üzerindeki sınırlama (çoğu bağıntı uydu içeriklerinden farklı olarak bir çekirdek içeriği ile asimetriktir), bağlı içerik üzerindeki sınırlama ve bağıntının beklenen etkisinin bir tanımından oluşmaktadır:

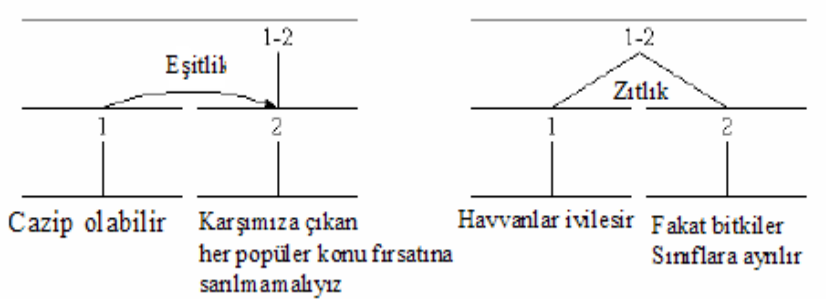
> Örnek olarak, bir çekirdek içeriği N ve bir uydu içeriği S arasındaki KANITLAMA bağıntısı "O(kuyucu)'nun Y(azar)'ın N'yi sunma hakkını kabul etmeye hazır oluşunun artması" etkisine sahip olarak tanımlanmaktadır (Mann ve Thompson, 1987, s. 11). Diğer bir deyişle, eğer bir KANITLAMA bağıntısı önerilirse o halde içerik S'nin yazarın N'deki iddiasının kanıtlanmasını sağladığı

---

okuyucuların metinleri anlamada tutarlı olarak böyle yargılarda bulunduğunu ve yazarların metinleri onlardan bunu bekleyerek yazdığı gerçeğini yansıtır.

Benzer şekilde Taboada ve Mann (2006, s. 426-428) Söylemde çekirdeksellik prensibi çerçevevesinde SYT'nin farklı iki bölüm tipini ortaya koyduğunu ifade etmektedir:

> Çekirdekler bir metnin en önemli kısımları olarak kabul edilir, oysa uydular çekirdeklere destekte bulunur ve de ikincillerdir. Örneğin bir karmaşıklık ilişkisinde çekirdek temel bilgi olarak düşünülür. Uydunun ise çekirdek hakkında ekstra bilgiler içerdiği düşünülür.

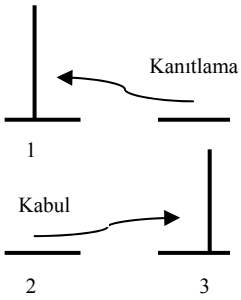


Şekil: Eşitlik ve Zıtlık İlişkileri

> Çekirdek, uyduya kıyasla yazarın amacı için daha önemli bir role sahiptir. Uydu çekirdek olmadan genellikle kavranamaz. Oysa diğer taraftan uyduların silindiği bir metin belli bir ölçüye kadar anlaşılabilir. Çekirdeksellik prensibi aynı zamanda dilde daha alt seviyelerin organizasyonu için olduğu varsayılan bağımlı ilişkilerin de temelidir (ör. kompleks kelime gruplarında temel-daha az önemli ayrımı). Diller aynı zamanda bağlaçsız birleşimi de barındırır. Ki bu eşit derecede önemli olan yapıların koordinasyonudur. SYT'de bağlaçsız birleşim olayı hiçbir aralığın yazarın amaçları için diğerinden daha merkezî olmadığı çoklu çekirdekli ilişkilerde yansıtılır. Aslında, Mathiessen ve Thompson (1988) kelime gurubu düzeyinde genellikle daha az önemlilik olarak kabul edilen şeyin sözbilimsel ilişkilerin gramatikleştirilmesi sonucunda ortaya çıkmış olabileceğini ileri sürer. Şekil 2.5.2.2'de biri çekirdek-uydu ilişkisi olmak üzere iki örnek sunulmaktadır. Eşitlik ve çoklu çekirdekli ilişkinin bir ikincisi ve zıtlık. Her ikisi de SYT sitesinden alınmıştır. Eşitlik ilişkisinde, çekirdek 'Karşımıza çıkan her popüler konu fırsatına sarılmamalıyız' daha merkezî olarak düşünülür. Diğer taraftan zıtlık ise aynı öneme sahip görünen iki bölümü bağlar.

[112] Nicholas, Mann ve Thompson'un dinleyici ve konuşucular yerine devamlı olarak okuyucu ve yazarlara gönderme yapmasından hareketle kendisinin de çalışmasında aynı terminolojiyi kullandığını ifade etmektedir: "Çünkü öncelikli olarak yazılı metinleri analiz ettiler".

anlaşılır. Aşağıdaki örnek bu tanımlamanın nasıl uygulandığını göstermektedir (aynı zamanda bkz. Şekil 2.5.2.3):



Şekil 2.17. Müzik Günü Metninin SYT Analizi

1. Bir sonraki müzik günü Haziran 21 (Cumartesi), öğle- gece yarısı olarak ayarlanmıştır.
2. Daha sonra daha çok ayrıntı göndereceğim,
3. Ancak bu, takviminde yer ayırmak için iyi bir zaman.

Bu metinde, ünite 2-3, ünite 1 ile KANITLAMA bağıntısı içindedir. Okuyuculara yazarın "daha fazla detay" vermeden, özellikle müzik günü olayının yerini vermeden neden kendinde ünite 1 deme hakkı bulduğunu söylemektedir. (Mann ve Thompson, 1987, s. 10). Etkileri metin içerikleri arasındaki ilişkilere atfederek, SYT işlevsel dilbilimi güdülemesini başlatmaktadır. SYT içindeki herhangi iki metin içeriği arasına yerleştirilmiş her bağıntı konuşmacının niyetine göre betimlenmektedir:

Nicholas, yukarıdaki açıklamalarıyla paralellik gösteren Mann ve Thompson'un görüşlerinden faydalanmakla birlikte tüm retorik bağıntıların tek başına, kişiler arası anlama göre ayrı tutulduğu anlamına gelmemekte olduğunu (sistemik-işlevsel terim kullanmak için [113]) daha ziyade, Etkileri'ne göre, retorik bağıntıların iki türe ayrılabilmekte olduğunu ifade etmektedir:

> Ana fikir ya da bilgisel (anlamsal) bağıntılar okuyucunun iki metin içeriği arasında bir düşünsel (gerçek-dünya-tanımı) anlam ilişkisi olduğunu fark edebilmesini sağlama eğilimindedir. Bu tür bağıntıların bağlam içerisinde başka yaptırımsal etkilere sahip olabilmesi ihtimaller dâhilinde olmasına rağmen, bu farkına varış iletken olarak betimlenen tek yaptırımsal etkidir. Çünkü yaptırımsal etkileri çok anlaşılırdır. Bu bağıntılar pragmatik olarak tamamlanmamıştır ve gerçek durumsal anlambilim tarafından hazır bir şekilde analiz edilebilmektedir. Bu tür bağıntıların örnekleri DETAY, DURUM, AMAÇ, ŞART ve ÖZET'tir. Diğer taraftan, sunumsal (pragmatik) bağıntılar

[113] Nicholas, Halliday'in sistemik işlevsel dilbiliminin (Eggins 1994) üç anlam biçimi arasında değişmekte olduğunu ifade etmektedir:

> Dünyadaki gerçekliği temsil eden (ve çeşitli tarzların biçimsel anlamı tarafından kapsanabilen) düşünsel anlam; araştırma içinde yer alan edicinin etkileri ve etkileşimlerini içeren (Söz Edimi Teorisi gibi hesaplar tarafından kapsanan) kişiler arası anlam ve söylem anlambilimi tarafından ele alındığı gibi metnin organizasyonu ve sunumuyla ilgilenen metinsel anlam.

"okuyucudaki bazı eğilimleri artırmak için" tasarlanmıştır (Mann ve Thompson, s. 18). Bu pek de açık olmayan bir yaptırımsal etkiye sahip oldukları anlamına gelmektedir. Örnek olarak KANITLAMA yazarın kendi savına yetkili olduğunu okuyucunun kabul etme eğilimini arttırma etkisine sahiptir. DURUM gibi bilgisel bir bağıntının böyle kişiler arası bir etkisi yoktur: Okuyucunun metnin tasvir ettiği dünya modelini kabul etmesinden başka hiçbir şey yapması için çalışmamaktadır. Sunumsal bağıntı örnekleri ANTİTEZ, KANITLAMA, KABUL ve İSPAT'tır.

.

III.. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın modeli "betimleyici, ilişkisel tarama modeli"dir (Gökçe, 1988; Karasar, 1998: 81-87). Araştırmada açıklayıcı metinler üzerinde yapılan analizler, çalışmaya konu metinlerin gerçek durumlarını doğrudan gözlem ve tarama yöntemi açılarından (Titscher, Meyer, Wodak ve Vetter, 2002) karşılamaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, ilköğretim Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklemini ise, her bir düzey (6-7-8) bileşenini temsilen seçilen üç Türkçe ders kitabındaki (MEB Yayınevi) açıklayıcı metin örnekleri (genel olması ve zorunlu okutulması nedenlerinden dolayı) oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Daha büyük söylem birimlerinin öğretilmesine ilişkin uygulamalı çalışmaları örnekleyen doğrudan öğretim skalasındaki bildirimlerin çoğunlukla deneysel değil kuramsal açıklamalara dayandığı görülür. Bu çalışma yazılı söylemin ders kitaplarındaki sunuluşuyla ilgili konularda sayısal veriler elde edilecek şekilde tasarlanmıştır. Yakın dönemde yapılmış tarz araştırmalarından bilgi toplanmış ve bu araştırma için uygunluk arz eden metinler seçilmiştir. Metinlerin analizinde tür, seviye, sunum modelleri ve RYK kesitleme (bölütleme) fazları için birden çok kez bağımsız modellemelere gidilmiştir. Retorik yapıların metnin büyük yapısında tutarlılık

ilişkilerini sağladığı doğrultusundaki kuramsal çerçeve bilgilerinden hareketle tür bilgileri seçimi, sözbilim şemaları ve tutarlılık örüntüleri arasındaki ilişki, açıklayıcı metin türü açısından incelenmiştir.

Her metin üç bağımsız incelemeci tarafından gözden geçirilmiştir. Her veri kaynağı, (1) genel sonuçlar, (2) metin özellikleri ve (3) RYK ilişki ve bağlayıcılarını içerecek biçimde yeniden kodlanarak birbirine yakın değerler alması için çok yönlü adım stratejisi uygulanmıştır. Bağımsız incelemecilerin ortak değerlendirme sırasında yaptıkları, özgün (yeni) tartışma ve açıklamalar izlenmiştir. Daha sonra, her bilgi kategorisi güvenilirlik için üç incelemeci tarafından kontrol edilmiştir. Son olarak, bilgiler için bir veri tabanı oluşturulmuş ve bu yolla, metin organizasyonunu sağlamada RYK bilgilerinin rolü saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda,

1. İlköğretim okulu öğrencileri için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki açıklayıcı metinlerin tarz özelliklerinin öğretimi çerçevesinde hangi tür metinsel düzenlemelere gidilebileceği sayıltısından hareketle bu konudaki sorulara cevap aranmıştır.
2. Bu metinlerdeki temel ögeleri birbirine bağlayan bağlantıların sınıflandırılması düşüncesinin metin hazırlama çalışmalarına yönelik faydaları çıkarılmıştır.
3. Metinlerin büyük ölçekli seviyesi için işlemleme yönergeleri olan sözbilimsel şemaların hiyerarşik düzeni, Türkçe açıklayıcı metinler üzerinden sınıflandırılmıştır. Bu nedenle, çalışmanın kapsamı dışında kalan ve bu çalışmanın amaçlarıyla ilişkisi bulunmayan bölümler (yazım yanlışları, noktalama, vs.) çözümleme dışında bırakılmıştır.

Metinlerin çözümlenmesinde Sözbilimsel Yapı Teorisi kapsamında yer alan yer alan alt konu, kavram ve teknikler başta olmak üzere metindilbilimsel araç ve yöntem bilgilerinden de yararlanılmıştır.

3.4. Verilerin Değerlendirilmesi

3.4.1. Anlaşılabilirlik ve Retorik Yapı Bakımından Metin Değerlendirme Derecelemeli Puanlama Anahtarı

Puanlayıcılar, açıklayıcı prosedürel metinlerden elde edilen sayısal sonuçları koşullardan bağımsız değerlendirmiştir. Açıklayıcı ya da prosedürel olsun bütün metinler, önce bütünü açısından daha sonra özellik analiziyle olmak üzere iki kez puanlanmıştır. Bütüncül puanlama metnin kendi tarzı içerisinde ne kadar etkili olduğu üzerine yapılmıştır.

Metinlerin anlaşılabilirlik ve retorik yapı bakımından değerlendirilmesini sağlayan puanlama anahtarı altı maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere puanlayıcıların vereceği puanlar 1 ila 5 arasında değişmektedir. Soru köküne bağlı olarak 1-5 arasındaki değerlerin sözel karşılıkları şu şekildedir:

Birinci ve ikinci maddede 1 “çok zor”, 2 “biraz zor”, 3 “zor”, 4 “çok zor değil”, 5 “kolay”; üçüncü madde 1 “çok az”, 2 “az”, 3 “biraz”, 4 “iyi”, 5 “çok iyi”; dördüncü maddede 1 “açık değil”, 2 “biraz açık”, 3 “açık”, 4 “oldukça açık”, 5 “çok açık”; beşinci maddede 1 “tutarlı değil”, 2 “biraz tutarlı”, 3 “tutarlı”, 4 “oldukça tutarlı”, 5 “çok tutarlı”; altıncı maddede 1 “düzenli değildir”, 2 “ortalamanın altında”, 3 “ortalama”, 4 “ortalamanın üstünde”, 5 “çok iyi düzenlenmiş”.

Metnin anlaşılabilirlik düzeyi ve retorik boyutlarını belirlemek için uzmanlarca kullanılan dereceli puanlama anahtarı Horowitz (1987, s. 143) tarafından geliştirilmiştir. Puanlama anahtarının Türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışması sırasıyla şu basamakları içermektedir. Öncelikle puanlama anahtarı, araştırmacı da dâhil olmak üzere toplam beş uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriyi yapan uzmanların ikisi Türkçe eğitimi, ikisi İngilizce eğitimi alanında çalışmakta olan akademik personel olup biri İngilizce öğretmenidir. Beş kişi tarafından yapılan çeviri önce bir İngilizce uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve orijinal metnin ifade etmek istediği anlamı en iyi yansıtan ifadeler seçilerek puanlama anahtarının Türkçe formu oluşturulmuştur. Daha sonra Türkçe uzmanı tarafından çevirideki cümle yapıları ve ifadeler değerlendirilmiş, puanlama anahtarının Türkçe versiyonuna son şekli verilmiştir.

Puanlama anahtarının bu son hali üç İngilizce uzmanı tarafından tekrar kontrol edilmiş ve puanlama anahtarındaki ifadelerin orjinali ile aynı anlamı taşıdığı uzmanların görüşü ile tespit edilmiştir.

Çeviri geçerliliği sağlandıktan sonra puanlama anahtarının güvenilirliği ile ilgili kanıtlar toplanmıştır. Bu amaçla halihazırda kullanılmakta olan Evrensel Yayınevi (6. sınıf) ve Harf Yayınevi (7 ve 8. sınıf) tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarından toplam on beş açıklayıcı (bilgilendirici) metin seçilmiştir. Daha sonra hazırlanan puanlama anahtarını kullanarak üç uzmanın bu metinleri "metin anlaşılabilirlik düzeyi ve retorik boyutları" açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme öncesinde puanlama anahtarı ile ilgili uzmanlara açıklama yapılmış ve puanlama sırasında nelere dikkat edecekleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Uzmanlar tarafından puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirme sonuçları bilgisayar ortamına aktarılmış ve puanlayıcı güvenirliği için gereken korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç uzmanın verdikleri puanlar arasında bulunan korelasyon katsayısı her bir madde için hesaplanmıştır (birinci madde .82, ikinci madde .79, üçüncü madde .84, dördüncü madde .79, beşinci madde .88, altıncı madde .85). Üç farklı puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki korelasyon düzeyinin .79 ile .88 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu durumda puanlayıcı güvenirliği için gerekli olan asgarî korelasyon düzeyi .75 sınırının bütün maddeler için sağlandığı görülmüştür.

Sonuç olarak ölçeğin hem çeviri geçerliliği hem de puanlayıcı güvenirliği bakımından yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Söz konusu değerlendirmeye esas puanlama anahtarı aşağıda verilmiştir:

Metin değerlendirme süreci ile ilişkili sorular				
1. Metin anlaşılabilirliği ve zorluğu: Senin için bu metnin okuması ve anlaşılması ne kadar zordur?				
Çok zor	**Biraz zor**	**Zor**	**Çok zor değil**	**Kolay**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
2. Hatırlanabilirlik: Senin için bu metnin hatırlanabilirliği nasıldır?				
Çok zor	**Biraz zor**	**Zor**	**Çok zor değil**	**Kolay**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
3. Dünya Bilgisi: Bu konuda ne kadar bilginiz olduğunu düşünüyorsunuz?				
Çok az	**Az**	**Biraz**	**İyi**	**Çok iyi**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
Metin retorik boyutları ile ilişkili sorular				
4. Üye yapısının temel dizilişi: Metnin üye yapısı veya temel dizilişi sizin için ne kadar açık?				
Açık değil	**Biraz açık**	**Açık**	**Oldukça açık**	**Çok açık**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
5. Metin tutarlılığı: Okuduğunuz metin ne kadar tutarlı?				
Tutarlı değil	**Biraz tutarlı**	**Tutarlı**	**Oldukça tutarlı**	**Çok Tutarlı**
1	**2**	**3**	**5**	**5**
6. Metin düzenlenişi: Okuduğunuz metin sizce nasıl düzenlenmiştir?				
Düzenli değildir	**Ortalamanın altında**	**Ortalama**	**Ortalamanın üstünde**	**Çok iyi düzenlenmiş**
1	**2**	**3**	**4**	**5**

3.4.2. İlişki Tespit Etme Kılavuzu

Metinlerin değerlendirilmesi sırasında uzmanlar metin içinde rastladıkları ilişki türlerini ve ilişki sıklığını aşağıdaki kılavuzu kullanarak belirlemiştir. Değerlendirmeyi yapacak olan uzmanlara öncelikle her türün belirgin ögeleri ve bağlantıları bulunduğu çerçevesinde ilişki türleri hakkında bilgi verilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki açıklayıcı metinlerin tarz özellikleri ile bu özelliklere dair ayrıntılı bir yönerge incelemeye tabi metinlerin yanında kendilerine sunulmuştur. Ayrıca bu ilişki türlerini tespit etmede kullanılabilecek ip uçları ve bağlaçların kısaltılmış kodlayıcıları Türkçe

eğitimi alanı ve alan bağlantılı üç uzmanın[114] kullanımına sunulmuştur.

Uzmanlar metinleri okurken tespit ettikleri her bir ilişkiyi kılavuzda ayrılan bölüme (x) işareti koymak suretiyle göstermiştir. Aynı ilişki için her defasında bir işaretleme yapılmak suretiyle ilişki sıklığı da ortaya çıkarılmıştır.

Uzman:……..		**Metnin Adı:…….**
	İlişki Türü	**Karşılaşılan Sıklık**
1	Sebep-sonuç	
2	Zıt Sebep-sonuç	
3	Sonuç- Sebep	
4	Zıt Sonuç- Sebep	
5	Kanıt-iddia	
6	Araç-amaç	
7	Şart-sonuç	
8	Zıt Kanıt-iddia	
9	İddia- Kanıt	
10	Amaç-araç	
11	Sonuç-şart	
12	Zıt İddia- Kanıt	
13	Listeleme	
14	İstisna	
15	Karşı çıkış	
16	Sıralama	
17	Tezat	

3.4.3. İlişkilerin Kaynağını Tespit Etme Kılavuzu

Metinleri değerlendiren uzmanlar metinlerdeki ilişkileri tespit ettikten sonra her bir ilişki için ilişki kaynağını da aşağıdaki kılavuzu kullanarak belirlemiştir. Bu çalışma

[114] Konu alanı uzmanlarının disiplinleri; sırasıyla, Türkçe eğitimi alanı doktora öğrencisi 1 ve Modern diller bölümünde halen uygulamalı çalışmalarda bulunan dilbilimi doktora derecesine sahip 1 ve hizmette 10. yılını tamamlamış bir Türkçe/Edebiyat öğretmeninden oluşmaktadır.

sırasında da aşağıdaki kılavuzda (…) işareti bulunan bölümlere (x) koymak suretiyle ilişkilerin kaynaklarını tespit etmişlerdir.

Temel Düzey İşlem Kaynağı	Nedensellik	Ekleme	Net Olmayan .....
Tutarlılık Kaynağı	Anlamsal	Pragmatik	Net Olmayan .....
Parçaların Dizilim Kaynağı	Temel dizilim	İkincil dizilim	Net Olmayan .....
Olumluluk-Olumsuzluk Kaynağı	Olumlu	Olumsuz	Net Olmayan .....

3.4.4. Verilerin Nicel Analizi

Çalışmada SYT'nin açıklayıcı tarzdaki metinler üzerinden incelenmesiyle ulaşılan sonuçların, metin düzenleme çalışmaları açısından hangi genişlikte genellemelere imkân sağlayabileceği, kuramın sayıltıları çerçevesinde analiz edilmiştir. Metinlerden elde edilen veriler hakkında nicel belirleyici sorular belirlenmiş ve bu soruların cevabı aranmıştır. Analiz, veri tabanında yer alan her metnin temel sözbilimsel türü ve yapısını belirleme çabasıyla başlamıştır.

Veri tabanındaki metinlerde (metin seçkisinde) temel ögeleri birbirine bağlayan bağlantıların genel türü belirlendikten sonra, analizin amacına bağlı olarak aynı işlem sözbilimsel ilişkiler çerçevesinde her metnin diğer alt bölümlerine de uygulanmıştır. Alt bölümler belirlendikten sonra bu alt bölümler için ögeler ve bağlantılar sınıflandırılmış ve veri tabanındaki her metin için bu analiz tekrarlanarak devam ettirilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Anlaşılabilirlik ve Retorik Yapı Bakımından Metinlerin Değerlendirmesine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4.1. Anlaşılabilirlik ve Retorik Yapı Bakımından Metinlerin Değerlendirme Sonuçları

	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6
Metin 1	2,3	2,0	2,6	2.0	2.6	2.3
Metin 2	2,0	1,3	1,3	1.2	2.3	1.0
Metin 3	2.3	2,6	2,0	2.6	2.6	2.3
Metin 4	1,6	1,6	1,0	1.3	1.0	1.3
Metin 5	1,6	2,0	1,6	2.0	2.0	2.0
Metin 6	2,6	2,3	2.0	1.6	2.3	2.3
Metin 7	2,6	2,0	2,6	2.0	2.3	2.6
Metin 8	1,6	1,3	1,3	1.3	1.3	1.6
Metin 9	2,3	2,6	2,6	2.6	2.3	2.6
Ortalama	2,06	1,96	1,88	1,84	2,07	2,00

Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda birinci metnin anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin de benzer şekilde biraz zor olduğu, okuyucuların (değerlendirmeyi yapan uzmanların) metinle ilgili dünya bilgilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin biraz açık olduğu, tutarlılık düzeyinin orta düzeyde olduğu ve düzenleme bakımından metnin ortalamanın altında bir düzeyde iyi düzenlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

İkinci metnin anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin de çok zor olduğu, okuyucuların metinle ilgili dünya bilgilerinin çok az olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin açık olmadığı, metnin biraz tutarlı olduğu ve düzenleme bakımından metnin iyi

düzenlenmemiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü metnin anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin de aynı şekilde biraz zor olduğu, okuyucuların metinle ilgili dünya bilgilerinin az olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin açık olduğu, tutarlılık düzeyinin orta düzeyde olduğu ve düzenleme bakımından metnin ortalamanın altında bir düzeyde düzenlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda birinci metnin anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, okuyucuların metinle ilgili dünya bilgilerinin çok az olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin açık olmadığı, tutarlı olmadığı ve düzenleme bakımından metnin düzensiz olduğu ortaya çıkmaktadır.

Beşinci metnin anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin de biraz zor olduğu, okuyucuların metinle ilgili dünya bilgilerinin az olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin biraz açık olduğu, metnin biraz tutarlı olduğu ve düzenleme bakımından metnin ortalamanın altında bir düzeyde düzenlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Uzman değerlendirmelerine göre altıncı metnin anlaşılabilirlik düzeyinin zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, okuyucuların metinle ilgili dünya bilgilerinin az olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin biraz açık olduğu, metnin biraz tutarlı olduğu ve düzenleme bakımından metnin ortalamanın altında bir düzeyde düzenlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yedinci metnin anlaşılabilirlik düzeyinin orta düzeyde olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin de biraz zor olduğu, okuyucuların metinle ilgili dünya bilgilerinin orta düzeyde yani bu konuda biraz bilgilerinin olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin biraz açık olduğu, metnin biraz tutarlı olduğu ve düzenlemesinin ortalama bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Uzman değerlendirmelerine göre sekizinci metnin anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin de çok zor olduğu, okuyucuların metinle

ilgili dünya bilgilerinin çok az olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin açık olmadığı, metnin tutarsız olduğu ve düzenleme bakımından metnin ortalamanın altında bir düzeyde düzenlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirme sonucunda dokuzuncu metnin anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeyinin orta düzeyde bir zorluğa sahip olduğu, okuyucuların metinle ilgili dünya bilgilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Metnin retorik yapısı bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin açık olduğu, metnin biraz tutarlı olduğu ve düzenleme bakımından metnin orta düzeyde iyi düzenlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Metinlere verilen puanların ortalamalarından hareketle seçilen metinler hakkında yapılabilecek yorum ise şu şekildedir: Seçilen metinlerin ortalama anlaşılabilirlik düzeyinin biraz zor olduğu, hatırlanabilirlik düzeylerinin de biraz zor olduğu görülmektedir. Uzmanların metinler hakkındaki dünya bilgilerinin genel olarak az olduğu ortaya çıkmıştır. Metinlerin retorik yapıları bakımından üye yapısı ve temel dizilişinin biraz açık olduğu, metinlerin biraz tutarlı olduğu ve düzenleme bakımından metnin ortalamanın altında bir düzeyde düzenlenmiş olduğu açığa çıkmaktadır.

Bütün bu bulgular göstermektedir ki ders kitaplarında bulunan metinler puanlama anahtarında yer alan anlaşılırlık, hatırlanabilirlik, önbilgilere hitap etme, metnin üye yapısı ve temel dizilişi, tutarlılık ve düzenlenme bakımlarından yetersiz düzeydedir.

4.2. Taksonomideki İlşkilerin Metinlerde Yer Alma Sıklıklarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu çalışmanın amacı, betimleyici yeterliliğe sahip bir tutarlılık ilişkileri sınıflaması oluşturmanın incelenen metinler aracılığıyla mümkün olup olamayacağına dair bir varsayımı test etmektir. Bu itibarla metinlerdeki bağlantıları açıklayan sözbilimsel ilişki seti oluşturulmuştur. Bunun için öncelikle bu ilişkiler tanımlanmıştır. Çalışmada kullanılan sözbilimsel ilişkilerin isimlendirilmesi ve sınıflandırılmasında **l**iteratürde önerilen tutarlılık ilişkilerinin yaygın bir biçimde görülen 17 ilkeli kullanılmıştır.

Çalışmadaki taksonomide ortaya konan ilişki türlerinden 17'sinin incelenen

metinlerde var olduğu görülmüştür. Bu ilişki türlerinin incelenen metinlerde hangi sıklıkla yer aldığı ve tespit edilen toplam ilişki sayısının yüzde kaçlık dilimini oluşturduğu Tablo 4.2.1.'de görülmektedir. Buna göre: Sebep-sonuç ilişkisinin, incelenen metinlerin tamamında 46 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının %7,04'ünü oluşturmaktadır. İncelenen metinlerde zıt sebep-sonuç ilişkisine 26 defa rastlanmıştır. Bu sayı toplam ilişki sayısının % 3,98'ini oluşturmaktadır. Sonuç-sebep ilişkisinin görülme sıklığı 16 olup bu sayı, toplam ilişki sayısının % 2,45'idir. Zıt sonuç-sebep ilişkisinin incelenen metinlerde 26 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının 3,98'ini oluşturmaktadır. Kanıt-iddia ilişkisinin, incelenen metinlerin tamamında 23 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının % 3,52'sini oluşturmaktadır. İncelenen metinlerde araç-amaç ilişkisine 54 defa rastlanmıştır. Bu sayı toplam ilişki sayısının % 8,26'sını oluşturmaktadır. Şart-sonuç ilişkisinin görülme sıklığı 18 olup bu sayı, toplam ilişki sayısının % 2,75'idir. Zıt kanıt-iddia ilişkisinin incelenen metinlerde 26 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının 3,98'ini oluşturmaktadır. İddia-kanıt ilişkisinin, incelenen metinlerin tamamında 26 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının % 3,98'ini oluşturmaktadır.

Tablo 4.2

Taksonomideki Her İlişki İçin Tespit Edilen Sıklık ve Yüzdeler

İlişki Türü	**Frekans**	**Yüzde**
Sebep-sonuç	46	7,04
Zıt Sebep-sonuç	26	3,98
Sonuç- Sebep	16	2,45
Zıt Sonuç- Sebep	26	3,98
Kanıt-iddia	23	3,52
Araç-amaç	54	8,26
Şart-sonuç	18	2,75
Zıt Kanıt-iddia	26	3,98
İddia- Kanıt	26	3,98
Amaç-araç	72	11,02
Sonuç-şart	26	3,98
Zıt İddia- Kanıt	28	4,28
Listeleme	85	13,01
İstisna	33	5,05
Karşı çıkış	36	5,51
Sıralama	78	11,94
Tezat	34	5,20

İncelenen metinlerde amaç-araç ilişkisine 72 defa rastlanmıştır. Bu sayı, toplam ilişki sayısının % 11,02'sini oluşturmaktadır. Amaç-araç ilişkisi, listeleme ve sıralama ilişkisinden sonra metin yazarlarının en çok başvurduğu ilişki türüdür. Sonuç-şart ilişkisinin incelenen metinlerde 26 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının 3,98'ini oluşturmaktadır. Zıt iddia-kanıt ilişkisinin görülme sıklığı 28 olup bu sayı, toplam ilişki sayısının % 4,28'idir. Listeleme ilişkisi incelenen metinlerde en çok görülen ilişki türüdür. Listeleme ilişkisinin, incelenen metinlerin tamamında 85 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının % 13,01'ini oluşturmaktadır. İncelenen metinlerde istisna ilişkisine 33 defa rastlanılmıştır. Bu sayı, toplam ilişki sayısının % 5,05'ini oluşturmaktadır. Karşı çıkış ilişkisinin görülme sıklığı 36 olup bu sayı, toplam ilişki sayısının % 5,51'idir. Listeleme ilişkisinden sonra en çok rastlanılan ilişki türü ise sıralama ilişkisidir. Sıralama ilişkisinin incelenen metinlerde 78 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sıklık toplam ilişki sayısının 11,94'ünü oluşturmaktadır. İncelenen metinlerde tezatlık ilişkisinin sayısı 34 olarak tespit edilmiştir. Tezatlık ilişkisi tespit edilen toplam ilişki sayısının % 5,20'sini oluşturmaktadır.

4.3. Tespit Edilen İlişkilerin Kaynaklarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İncelenen metinlerdeki ilişkiler temel düzey işlem, tutarlılığın kaynağı, parçaların dizilimi ve kutup değişkenleri bakımından da incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ortaya çıkan bulgular şu şekildedir: Bulunan ilişkilerin 217'si temel düzey nedenselliğe (okuyucunun çıkarımda bulunmasını gerektirmeyen), 230'u eklemeye dayalı olarak kurulmuştur. 206 ilişkinin ise temel düzey işlem kaynağı belirlenememiştir. Tablo 4.3.1.'de görüldüğü üzere temel düzey işlem kaynağı nedensellik olan ilişkiler, toplam ilişkilerin % 33,21'ini, ekleme olan ilişkiler % 35,20'sini oluşturmaktadır. Kaynağı net olmayan ilişkiler ise toplam ilişkilerin %31,59'unu oluşturmaktadır.

Tablo 4.3

Taksonomideki İlişkilerin Kaynağı

Temel Düzey İşlem Kaynağı	Nedensellik 217 (%33,21)	Ekleme 230 (%35,20)	Net Olmayan 206 (%31,59)
Tutarlılık Kaynağı	Anlamsal 232 (%35,51)	Pragmatik 215 (% 32,90)	Net Olmayan 206 (%31,59)
Parçaların Dizilim Kaynağı	Temel dizilim 121 (%18,52)	İkincil dizilim 96 (%14,69)	Net Olmayan 436 (%66,79)
Olumluluk-Olumsuzluk Kaynağı	Olumlu 274 (%41,94)	Olumsuz 173(%26,47)	Net Olmayan 206 (%31,59)

İncelenen metinlerdeki ilişkilerin 232'sinin tutarlılık kaynağının anlamsal olduğu ve bu sayının toplam ilişkilerin %35'i olduğu görülmüştür. 215'nin tutarlılık kaynağı ise pragmatiktir. Bunlar, toplam ilişkilerin %32,90'ına karşılık gelmektedir. Ayrıca tutarlılık kaynağı net olmayan 206 ilişki olduğu ve bu ilişkilerin, toplam ilişki sayısının %31,59'una karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Tabloya göre, ilişkiyi oluşturan parçaların dizilim kaynağı incelendiğinde, 121'inin temel dizilime, 96'sının ikincil dizilime sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dizilim kaynağı net olmayan ilişki sayısının ise 436 olduğu ve bu sayının toplam ilişki sayısının %66,79'u gibi oldukça yüksek bir yüzdeliğe karşılık geldiği tespit edilmiştir. İncelenen metinlerdeki ilişkilerin olumluluk ya da olumsuzluk kaynakları da incelenmiş ve değerlendirilmiştir. İnceleme sonuçlarına göre 274 ilişkinin olumluluk olumsuzluk kaynağı olumlu, 173 ilişkinin kaynağı olumsuzdur. Bu inceleme sonucunda, olumluluk-olumsuzluk kaynağı net olmayan 206 ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Verileri Oluşturan Metinlerin RYK'ye İlişkin Sınıflandırılması ve İlişkilerin Özetine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yukarıda ayrı ayrı irdelenen ilişki türleri ve bu ilişkilerin temel düzey işlem kaynağı, tutarlılık kaynağı, parçaların dizilim kaynağı ve olumluluk olumsuzluk kaynağına dair veriler Tablo 4.4.1.'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.4

Verileri Oluşturan Metinlerin RYK'na İlişkin Sınıflandırılması (Taksonomi) ve İlişkilerin Özeti

İlişki	Temel düzey işlem	Tutarlılığın kaynağı	Dizilim	Kutup
Sebep-sonuç 46 (%7,04)	Nedensel 46 (%7,04)	Anlamsal 46 (%7,04)	Temel 46 (%7,04)	Olumlu 46 (%7,04)
Zıt Sebep-sonuç 26 (%3,98)	Nedensel 26 (%3,98)	Anlamsal 26 (%3,98)	Temel 26 (%3,98)	Olumsuz 26 (%3,98)
Sonuç-sebep 16 (%2,45)	Nedensel 16 (%2,45)	Anlamsal 16 (%2,45)	İkincil 16 (%2,45)	Olumlu 16 (%2,45)
Zıt Sonuç-sebep 26 (%3,98)	Nedensel 26 (%3,98)	Anlamsal 26 (%3,98)	İkincil 26 (%3,98)	Olumsuz 26 (%3,98)
Kanıt-iddia 23 (%3,52)	Nedensel 23 (%3,52)	Pragmatik 23 (%3,52)	Temel 23 (%3,52)	Olumlu 23 (%3,52)
Araç-amaç 54 (%8,26)	--	--	--	--
Şart-sonuç 18 (%2,75)	--	--	--	--
Zıt Kanıt-iddia 26 (%3,98)	Nedensel 26 (%3,98)	Pragmatik 26 (%3,98)	Temel 26 (%3,98)	Olumsuz 26 (%3,98)
İddia- Kanıt 26 (%3,98)	Nedensel 26 (%3,98)	Pragmatik 26 (%3,98)	İkincil 26 (%3,98)	Olumlu 26 (%3,98)
Amaç-araç 72 (%11,02)	--	--	--	--
Sonuç-şart 26 (%3,98)	--	--	--	--
Zıt İddia- Kanıt 28 (%4,28)	Nedensel 28 (%4,28)	Pragmatik 28 (%4,28)	İkincil 28 (%4,28)	Olumsuz 28 (%4,28)
Listeleme 85 (%13,01)	Ekleme 85 (%13,01)	Anlamsal 85 (%13,01)	--	Olumlu 85 (%13,01)
İstisna 33 (%5,05)	Ekleme 33 (%5,05)	Anlamsal 33 (%5,05)	--	Olumsuz 33 (%5,05)
Karşı çıkış 36 (%5,51)	--	--	--	--
Sıralama 78 (%11,94)	Ekleme 78 (%11,94)	Pragmatik 78 (%11,94)	--	Olumlu 78 (%11,94)
Tezat 34 (%5,20)	Ekleme 34 (%5,20)	Pragmatik 34 (%5,20)	--	Olumsuz 34 (%5,20)

Tablo 4.4.1.'de de görüldüğü üzere, toplam ilişki sayısının % 8,26'sını oluşturan araç-amaç ilişkisinin ve toplam ilişki sayısının % 11,02'sini oluşturan amaç-araç ilişkisinin ne temel düzey işlem kaynağı ne tutarlılık kaynağı ne dizilim kaynağı ne de olumluluk-olumsuzluk kaynağı net değildir. Buna bağlı olarak bu ilişkilerin yer aldığı metinlerin ya da metinlerin ilgili bölümlerinin kolayca kavranmasının mümkün olmayacağı söylenebilir. Ayrıca bu ilişkilere sık rastlanılması metinlerin kavranması bakımından bir diğer olumsuzluktur. Benzer şekilde toplam ilişkinin % 2,75'ini oluşturan şart-sonuç ilişkisi ile % 3,98'ini oluşturan sonuç-şart ilişkilerinin de temel

düzey işlem kaynağı, tutarlılık kaynağı, dizilim kaynağı ve olumluluk-olumsuzluk kaynağı net değildir. Dolayısıyla bu ilişkilerin bulunduğu birimlerin de kolay kavranamayacağı söylenebilir.

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere, temel düzey işlem kaynağı, tutarlılık kaynağı, dizilim kaynağı ve olumluluk-olumsuzluk kaynağı net olmayan bir diğer ilişki türü ise karşı çıkış ilişkisidir. Bu ilişki türünün yer aldığı birimlerin de kolay kavranamayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca toplam ilişkiler içinde % 13,01 oranında yer alan listeleme ve % 11,94 oranında yer alan sıralama ilişkilerinin dizilim kaynağının net olmadığı görülmektedir. Bu iki ilişki türü incelenen metinlerde en sık rastlanılan ilişki türüdür. Aynı şekilde, toplam ilişkinin % 5,05'ini oluşturan istisna ve %5,20'sini oluşturan tezat ilişkilerinin de dizilim kaynakları net değildir. Bu dört ilişki türünün dizilim kaynağının net olmaması ve toplam ilişki miktarının içindeki oranlarının yüksek olması, Tablo 4.4.1.'de görüldüğü gibi dizilim kaynağı net olmayan ilişki oranını %66,79 gibi oldukça yüksek bir düzeye taşımıştır. Bu durum incelenen metinler açısından önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

Genel olarak temel düzey işlem kaynağı nedensellik olan ilişki türleri sebep-sonuç, zıt sebep-sonuç, sonuç-sebep, zıt sonuç-sebep, kanıt-iddia, zıt kanıt-iddia, iddia-kanıt, zıt iddia-kanıttır.

Konuyla ilgili literatürde, okuyucuların uygun sözbilimsel ilişkileri oluşturmak için bu temel kavramları kullandığı ifade edilmektedir. Bu ifadeyi destekleyen iki kanıt bulunmaktadır. Birincisi, bu ifade tutarlılık ilişkilerinin söylem anlamadaki rolüyle ilgili kuramı daha ekonomik hâle getirmektedir. Diğer kanıt ise tutarlılık ilişkilerinin dilsel gerçekleşmeleriyle ilgilidir: Tek bir dilsel işaret sadece belli sayıda ilişkiler setini ifade edebilmektedir. Örneğin ve bağlacı nedensel ve ekleme ilişkisini ifade edebilir ama tezatlık ilişkisini ifade edemez. Bu da tutarlılık ilişkileri arasındaki benzerliklerin bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini bu sebeple de daha temel elementlere ayrışmaları gerektiği sonucunu doğurur. Temel işlem kaynağı ekleme olan ilişki türleri ise listeleme, istisna, sıralama ve tezat ilişkileridir. Diğer taraftan tutarlılık kaynağı anlamsal olan ilişki türleri sebep-sonuç, zıt sebep-sonuç, sonuç-sebep, zıt sonuç-sebep, listeleme ve istisnadır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bilginin güçlendirildiği ve doğrulandığı araştırma makaleleri ile bilginin sabit okuyucular için habere dönüştürüldüğü durumların tersine ders kitapları düzenlenmiş gerçeklerin ve kabul edilmiş bilimsel teorilerin bulunduğu bir bilgi deposudur. Bununla birlikte ders kitapları, yazarlara bilim dallarının vizyonunu yayma imkânı veren bir vasıtadır. Bu açıdan onun, bilim dallarının kabul edilen görüşlerini temsil eden eğitimsel bir tür olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla ders kitapları, öğrencilerin dış dünyanın gerçekliğiyle etkileşmesi sürecinde yaşadıkları deneyim ve bundan hareketle de bütüncül ve işlevsel bir anlamlandırmanın sınırlarında konumlanmasını sağlayabilecek biçimde ve içerikte genel bilgi tabanıdır. Bu yönüyle kurallı bilgiler toplamı olan ders kitapları, aynı zamanda bir çeşit doğrulama aracıdır. Yani, kullanımdaki geçerli değerler dizisinin ve açıklanan gerçeklerin önemli bir örneği olarak sunulabilir. Bu düşüncelerin temelini bilimsel olarak ilgilendiren husus, metin tasarımının kavranabilirliği etkilediğine dair görüşlerin olmasıdır.

Pragmatik ve anlamsal ilişkilerin her 3 sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında da karıştırılması bu ilkelle ilgili sistematik bir karmaşa olduğunu göstermektedir. Fakat karışıklığın uyaran materyallerden, özellikle de bağlam bilgisinin olmayışından kaynaklanıyor olması muhtemeldir. Bunu belirlemek için daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir. Metin yoruma açık değil ve bağlamdan bağımsızsa okuyucu, metindeki her parçanın yorumunu yapmak için ip uçları bulmaya çalışır. Ancak, söylemin durumsal kullanımı ve bağlamların özelliklerini bulma ihtiyacı, genel dil eğitimi uygulamalarında kendini açıktan açığa hissettirmektedir. Konu alanı değerlendirme uzmanları Türkçe ders kitaplarındaki açıklayıcı söylem örneklerinin metin organizasyonu açısından tatmin edici bir nitelikte olmadığını belirlemiştir. Metin

türü esas ilgi değişkeni olduğu için, bu sonuç çalışma açısından önemlidir.

Bu çalışmada, metinlerin özelliklerini saptamak için SYT' çözümlemeleri kullanılmıştır. Sözbilimsel Yapı Kuramı, bir okuyucunun bir metni anlamlandırırken sistematik bir yol bulmasını sağlar: "Retorik Yapı Teorisiyle Kavramsallaştırılmış İşlevsel Bir Bakış Açısı". Sonuç olarak, metin kavramanın gündemdeki bilişsel modelleri çoğunlukla okurların öykülerden (anlatı) zihinsel çıkarım süreçleri ile ilgili deneysel araştırmalara dayanmaktadır. Bu durum öykülerin kavranması üzerine olan çalışmalardaki bulguların diğer metin türlerine genellenip genellenemeyeceği sorusunu güçlü bir biçimde dile getirmeyi zorunlu kılar. Bu nedenle öyküleyici metinler için sınanmış kuramsal modellerden birisi olan Retorik Yapı Kuramı'nın açıklayıcı metin anlamlandırmanın gündemdeki modelleriyle etkili bir entegrasyonunu sağlamak önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı, öğretimsel amaca özgü İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki açıklayıcı metinlerin sergilediği yapısal görünüm ve bu kapsamda söz konusu metinlerde R-ilişkilerin nasıl bir dağılım sergilediğidir? Bu nedenle çalışmada, RYK çerçevesinde öngörülen sözbilimsel şemaların Türkçe açıklayıcı metinler açısından nasıl belirlenebileceğinin yanı sıra, bu metin yapılarının sergilediği görünümün R-ilişkilerden hangisi ya da hangilerinin ortaya çıkacağını ne ölçüde etkileyebileceği sorusu cevaplandırılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışma, sözbilimsel ilişkiler çerçevesinde 6, 7 ve 8. Sınıf (MEB Yayınevi) Türkçe ders kitaplarındaki açıklayıcı söylem örneğini incelemiştir.

Buna göre,

1. Öğrencilerin dil yeterlilik seviyesi, yaşı, geçmiş bilgileri gibi değişkenler genişletilerek çalışma tekrarlanabilir.
2. Metin tasarımı ve kavranabilirlik arasındaki ilişkinin öğrencilerin kavramasını ne ölçüde etkilediği araştırılabilir.
3. Yine, metin tasarımı ve kavranabilirlik arasındaki ilişkinin dinleyicilerin anlamlandırma süreçlerini nasıl etkilediği sorusu çerçevesinde yeni bir araştırma planlanabilir.

4. Bulguların daha yüksek dil yeterliğine sahip öğrencilere uygulanıp uygulanamayacağı araştırılabilir. Bu itibarla, Meyer'in (1975a) sözbilimiyle ilgili organizasyon modeli değiştirilebilir ve araştırma çerçevesi olarak metin organizasyonunun şeması buna göre yeniden düzenlenebilir. Meyer'in sınıflandırmasının dışında sınıflandırma seçenekleri bulunduğuna göre, bu sınıflandırmalar yeni bir teste tabi tutulabilir.
5. Ders kitaplarındaki uzun metinlerin tasarım özelliklerini öğrencilere öğretmenin onların kavramalarını hangi ölçüde iyileştireceği gösterilebilir.
6. Metnin ötesindeki faktörler, yani sosyal bağlamsal faktörlerin bir sonucu olarak retorik yapıların nasıl meydana geldiği araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bu itibarla okuyucu, yazar ve söylem topluluğunun parametreleri (durumsal, politik ve sosyal) gibi başlıklar çerçevesinde yeni araştırma modellemeleri geliştirilebilir.
7. Kavrama ve yorum veya metnin kompozisyonu üzerine yapılan çalışmalar dilsel yapının kurulması ve sosyal bağlamı göz önünde bulundurmalıdır. Bu alanda daha geniş sosyal ve etkileşimli bir model geliştirilebilir.
8. Söylemin yorumlanması ve anlaşılması açısından yazılı söylemin üretimini etkiyen sosyal-psikolojik faktörler hakkındaki birçok soru bağlamında yeni araştırmalar planlanabilir. Örneğin bilimsel söylemin bilimsel olmayan biçimde anlaşılmasının araştırılması gerektiği yönünde dikkati çeken bildirimlerde bulunulmaktadır (Bazerman, 1984).

KAYNAKÇA

Aka, P. (2002). *Hilmi Yavuz Şiirine Metin Merkezli Bir Bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Türk Edebiyatı Bölümü.

Aksan, M., ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları.* Ankara: Hitit Yayınevi, 90-104.

Aksan, Y. (2002). *Tümce konusu: Tanımı ve kapsamı*, Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler. Uzun, L. ve Huber, E. (Eds.) Essen: Die Blaue Eule. 13-36.

Aktaş, Tahsin. (1994). Metin oluşumunda bağlaçların yeri. *Türk Dili,* (505), 53-64.

Akyol, H. (1996). Metinler arası (Intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, (7).

Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim,* (253), 7-13.

Akyol, H. (1999-b). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim,* (142), 55-57.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*. (13), 49-58.

Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2007). *Vgotsky, Piaget ve yapılandırmacı okuma eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 243-249.

Alıcı, T. (2008). Bilincin nörofizyolojik mekanizması. *Kognitif Nörobilimler*. Karakaş, S. (Edt.). Mn Medikal&Nobel Tıp Kitabevi.

Altmann, G. and Steedman, M. (1988). Interaction with context during: Human sentence processing. *Cognition,* 30, 191-238.

Altmann, G.T.M. (1997). *The ascent of Babel: An exploration of language, mind, and understanding*. Oxford University Press.

Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A Survey of Cohesive Devices in Prose Literature.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anderson, J. R., Lebiere, C., Lovett, M.C., and Reder, L.M. (1998b). ACT-R: A higher-level account of processing capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, (pp. 831–32)

Anderson, J.R. (1974). Retrieval of propositional information from long-term memory. *Cognitive Psychology,* 5, 451–474.

Anderson, J.R. (1976). *Language, memory, and thought.* LEA.

Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition.* Harvard University Press.

Anderson, J.R. (1991). Is human cognition adaptive*? Behavioral and Brain Sciences,* 14.

Anderson, J.R. (1993). *Rules of the mind.* Erlbaum.

Anderson, J.R. (2000). *Learning and Memory*. (2nd Edition). Johnson Wiley.

Anderson, J.R. and Betz, J. (2001). A hybrid model of categorization. *Psychonomic Bulletin and Review*. 8, 629–47.

Anderson, J.R. and Lebiere, C.L. (2003). The Newell test for a theory of cognition. *Behavioral and Brain Science,* 26, 587-637.

Anderson, J.R., Bothell, D., Lebiere, C. and Matessa, M. (1998). An integrated theory of list memory. *Journal of Memory and Language*, 38, (pp. 341–80)

Anderson, J.R., Boyle, C.F., Corbett, A.T. and Lewis, M.W. (1990). Cognitive modeling and intelligent tutoring. In. W. J. Clancey and E. Soloway (Eds.). *Artificial ıntelligence and learning environments,* Elsevier.

Anderson, J.R., Budiu, R. and Reder, L.M. (2001). A theory of sentence memory as part of a general theory of memory. *Journal of Memory and Language*, 45.

Anderson, J.R., Corbett, A.T., Koedinger, K., and Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *The Journal of Learning Sciences,* 4, 167–207.

Anderson, R.C. (2004). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In Robert B. Ruddell et al. (Editors), *Theoretical models and processes of reading* (fifth edition). International Reading Association, Newark, DE.

Andreasen, N.C. (2003*). Cesur Yeni Beyin* (Çev., Yıldırım B. Doğan). İstanbul: Okuyan Us Yayın.

Ariel, M. (2001). Accessibility theory: An overview. In Sanders T., Schilperoord J., and Spooren W. (Eds.) *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*. Amsterdam: Benjamins. 29-87.

Arnheim, R. (2007). *Görsel Düşünme*. (Çev., Rahmi Öğdül). Metis Yayınları.

Ashcraft, M.H. (2002). *Cognition* (3rd Ed.). NJ: Prentice Hall.

Atabay, N., Özel, S., Çam, A. (1981). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi, Ankara*: TDK.

Ataya, R. L. and Kulikowich, J.M. (2002). Measuring interest in reading social studies materials. *Educational and Psychological Measurement,* 62, (6), (pp. 1028-1041)

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.

Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Ayata, Ş.C. (2005). *Dilbilim, Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multılıngual.

Bach, K. and Harnish R.M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bachelard, G. (2008). *Uzamın Poetikası*. (Çev., Alp Tümertekin). Istanbul: İthaki Yayınları.

Bachman, L.F. (1987). The development and use of criterion-referenced tests of language ability in program evaluation. *The Second Language Curriculum*. (Ed. Robert Keith Johnson). New York and Melbourne: Cambridge University Press, (pp. 243-258)

Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417–423.

Baddeley, A. and Wilson, B. (2002). Prose recall and amnesia: Implications for the structure of working memory. *Neuropsychologia*, 40, 1737–1743.

Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. NY: Oxford University Press.

Bailey, F. G. (1983). *The tactical uses of passion: An essay on power, reason, and reality*. NY: Cornell University Press.

Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan romana edebiyat teorisinden dil felsefesine seçme yazılar*. Irzık, S. (Der.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays.* (V.W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.

Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent. *College Composition and Communication,* 34, 417-429.

Barron, A. (2006). Understanding spam: A macro-textual analysis. *Journal of Pragmatics*, 38, 880-904.

Bartlett, F.C. (1950). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, Eng.: The University Press (Reprented).

Barton, D., Hamilton, M. and Ivanıc˘, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.

Bayrav, S. (1998). *Filolojinin Oluşumu*. İstanbul: Multilingual.

Beck, I.L., McKeown, M.G. and Gromoll, E.W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6, 99–158.

Beck, I.L., McKeown, M.G., Omanson, R.C. and Pople, M. (1984). Improving the comprehensibility of stories: The effects of revisions that improve coherence. *Reading Research Quarterly,* 19, 263–77.

Beck, I.L., McKeown, M.G., Sinatra, G.M. and Loxterman, J.A. (1991) Revising social studies text from a text processing perspective: evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly,* 26, 251–76.

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, Ruth A., Nir-sagiv, B. (2007). Comparing Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. *Discourse Processes*, 43 (2), 79-120

Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.

Bernstein, B. (1971). Class, codes and control. *Theoretical studies toward a sociology of language (Vol. 1).* London: Routledge & Kegan Paul.

Beyazkürk, D.Ş. (2003). Yönetici işlevler, frontal lob ve demans. Karakaş, S., İrkeç, C. ve Yüksel, N. (Ed.). *Beyin ve Nöropsikoloji: Temel ve Klinik Bilimler*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge, UK: CUP.

Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Biber, D. and Finegan, E. (1989). Drift and the evolution of English style: A history of three genres. *Language*, *65*(3), 487–517.

Biber, D. and Finegan, E. (1989). *Drift and the evolution of English style: A history of three genres*. Language, 65(3), 487–517.

Biber, D. and Finegan, E. (Eds). (1994). *Sociolinguistic perspectives on register*. New York: Oxford University Press.

Biber, D., Conrad, S. and Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: İnvestigating language structure and use*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü (kavramlar, yaklaşımlar)*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Bingham, A. B. (1986). Readers' and listeners' use of cohesive ties in processing relational meaning, *Language Sciences*, 8.

Blom, J.P. and Gumperz, J.J. (1972). Social meaning in linguistic structure(s): Code-switching in Norway. In J.J. Gumperz and D. Hymes (Eds.). *New directions in sociolinguistics: The ethnography of communicatio*n (pp. 407–434). New York: Holt, Rinehart&Winston.

Bloom, C.P., Fletcher, C.R., van den Broek, P., Reitz, L. and Shapiro, B.P. (1990). An on-line assessment of causal reasoning during comprehension. *Memory and Cognition*, 18, 65-71.

Bloome, D., Goldman, S.R., Meyerson, P., Coté, N., Wolfe, M. and Mayfield-S.C. (1999). *Reconceptualizing Reading as intertextual Practice.* Paper Presented at The Meeting of the American Educational Research Association*,* Montreal, Canada.

Bower, G.H. and Clapper, J.P. (1989). Experimental methods in cognitive science. In M. Posner (Ed.). *Foundations of cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Boyacıoğlu, G. and Savaşır, I. (1995). Kişilerarası Şemalar Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (35), 40-58.

Bransford, J.D. and Franks, J.J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 2*,* 331-350.

Bransford, J.D. and Merieta K. J. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigators of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.

Brewer, W.E. and Lichtenstein, E.H. (1982). Stories are to entertain: A structural affect theory of stories. *Journal of Pragmatics,* 6, 473-486.

Brıtton, B.K., Glynn, S.M., Meyer, B.J.F. and Penland, M.J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology,* 74, 51-61.

Brıtton, B.K., Holdredge, T.S., Curry, C. and Westbrook, R.D. (1979). Use of cognitive capacity in reading identical texts with different amounts of discourse level meaning. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning And Memory*, 5, 262-270.

Britton, B.K. and Black, J.B. (1985). Understanding expository text: From structure to process and world knowledge. In B.K. Britton and J.B. Black (Eds.). *Understanding expository text*: *A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Britton, B.K., Meyer, B.J.F., Simpson, R., Holdredge, T.S. and Curry, C. (1979). Effects of the organization of text on memory: Tests of two implications of a selective attention hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(5), 496-506.

Bronowski J. (1978). *The origins of knowledge and imagination*. New Haven: Yale University Press.

Brown, E.K. (2002). Generative Grammar. In. *The Linguistics Encylopedia (Second Edition)*. Kırsten Malmkjær (Edt.). NY: Routledge.

Brown, G. and Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. New York: CUP.

Brown, J., Bullock, D. and Grossberg, S. (1999). How the basal ganglia use paralel excitatory and inhibitory learning pathways to selectively respond to unexpected rewarding cues. *Journal of Neuroscience*, 19, 10502–10511.

Burnett, R. (2007). İmgeler Nasıl Düşünür. (Çev.,Güçsal Pusar). Metis Yayınları.

Calfee, R.C. and Chambliss, M. J. (1987). The structural design features of large texts. *Educational Psychologist*, 22 (3-4), (pp. 357-378).

Carpenter, P. A. (1984). The influence of methodologies on psycholinguistic research: A regression too the whorfian hypothesis. In D. Kieras and M. Just (Eds.). *New Methods in Reading Comprehension Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carrell, P.L. (1984). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18, 441–69.

Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly.* 17, 553–73.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayıncılık.

Chadwick, J. (1967). *The decipherment of linear b (2nd Ed)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chafe, W L (1994). *Discourse, consciousness, and time. the flow and displacement of conscious experience in speaking and uniting*. Chicago: Chicago University Press.

Chafe, W.L. (1987). Cognitive constraints on information flow. In R.S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse: Outcome of a symposium* (pp. 21-51). Amsterdam: Benjamins.

Chamot, A.U. and Q'malley, J.M. (1990). *Learning strategies in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Pres.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's "Verbal Behaviour". *Language*, 35, 26-58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax.* MIT Press.

Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim.* (Çev., Komisyon). Bgst Yayınları.

Cicourel, A.V. (1981). Notes on the integration of micro-and macro-levels of analysis. In K. Knorr-Cetina, A.V. Cicourel (Eds.). *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro and macro-sociologies,* (pp. 51–80). Boston: Routledge & Kegan Paul.

Cicourel, A.V. (1994). Theoretical and methodological suggestions for using discourse to recreate aspects of social structure. In A. Grimshaw, P.J. Burke, A.V. Cicourel, J. Cook-Gumperz, S. Feld, C.J. Fillmore, L. Wong Fillmore, J.J. Gumperz, M.A.K. Halliday, R. Hasan and D. Jenness, *What's going on here: Complementary studies of professional talk* (pp. 61–89). Norwood, NJ: Ablex.

Clark, A. (1997) *Being there: Putting brain, body and world together again*. MIT Press: Cambridge, Massachusetts.

Clark, A. (1997). The dynamical challenge, *Cognitive Science,* 21, 461–481.

Clark, A. (1998). Where brain, body and world collide. *Journal of Cognitive Systems Research 1 (1):5-17.*

Claude Lévi-Strauss (2002). *Yaban Düşünce.* (Çev., Tahsin Yücel) Istanbul: YKY.

Cohn, D. (2008). *Şeffaf Zihinler: Kurmaca Eserlerde Bilincin Sunumu.* (Çev., Ferit Burak Aydar). Metis Yayınları.

Coleman, L. and Kay, P. (1981). Prototype semantics. *Language*, 57, 26-44.

Collins, R. (1981a). Micro-translation as a theory-building strategy. In K. Knorr-Cetina and A.V. Cicourel (Eds.). *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro- and macro-sociologies*. Boston: Routledge&Kegan Paul.

Collins, R. (1981b). On the microfoundations of macrosociology. *American Journal of Sociology,* 86, 984–1014.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. and Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review,* 100.

Cook, A.E. and Myers, J.L. (2004). Processing discourse roles in scripted narratives: the ınfluences of context world knowledge. *Journal of Memory and Language, (50), 268–288.*

Cook, G. (1992). *The discourse of advertising.* London: Routledge.

Cooper, C. (1983). Procedures for describing written texts. In Mosenthal P, Tamor L. and Walmslcy S. (Eds.). *Research on Writing: Principles and Methods.* New York: Longman, 287-313.

Craik, F.I.M. and Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology.* General, 104, 268-294.

Croft, W. and Cruse, D.A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press.

Cross, M. (1992). The complementarity of generic/schema theories of text structure and rhetorical structure theory in quasi-scientific texts. *Paper Presented at The Seventeenth Alaa Conference.*

Crystal, David (2003). *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell Pub. Ltd.

Çakır, H. (2005). *Çeviri Metinlerde Konu Sürekliliği.* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı İngilizce Mütercim-Tercümanlık Programı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çakır, Ö. (2001). Metinlerin sözbilim yapısının temel eğitim düzeyinde metin işlemleme süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26. 121.

Çeltek, A. (2003). *Türkçe Sözlü Söylem Yapısı ve Artgönderim.* Dokuz Eylül Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

de Beaugrande, R. and Alain, R. (1980). *Text, Discourse and Process*. Norwood. NJ: Ablex.

de Beaugrande, R. and Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

de Saussure F. (1998) *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev., Berke Vardar). İstanbul: Multılıngual Yayınları.

Demir, G.Y. (2007). *Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği*. Paradigma Yayıncılık.

Denkel, A. (1981). *Anlaşma: Anlatma ve Anlama.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Denkel, A. (1981). *Yönletim: Dil Felsefesinde Bir Konu.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Dirven, René (2002). *Cognitive Linguistics*. In. The Linguistics Encylopedia (Second Edition). Kırsten Malmkjær (edt.). NY: Routledge.

Douglas B. (1989). A Typology of English Texts. *Linguistics,* 27, 3-43.

Draaısma, D. (2007). *Bellek Metaforları: Zihinle İlgili Fikirlerin Tarihi.* (Çev., Gürol Koca). Metis Yayınları.

Duffy, T.M., Hıggıns, L., Mehlenbacher, B., Cochran, C., Wallace, D., Hıll, C. Haugen, D., Mccaffrey, M., Burnett, R., Sloan, S. and Smith, S. (1989) Models for the design of instructional text. *Reading Research Quarterly,* 24, 434–57.

Duke, N.K. and Gates, V.P. (2003). Genres at home and at school: Bridging the known to the new. *The Reading Teacher,* Vol. 57.

Ehrlich, K. and Rayner, K. (1983). Pronoun assignment and semantic ıntegration during reading: eye movements and immediacy of processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 22, 75-87.

Ehrlich, M. and Rayner K. (1987). The Complexity Of Contextual. In S. F. Schustack, Facilitation in Reading: Local and Global Influences. *Journal of Memory and Language*, 26, 322-340.

Eimas, P.D. and R.E.(1977). Effects of context on the classification of words and nonwords. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception And Performance*, 3. 27-36.

Ellis, H.C, Parente, F.J. and Walker, C.W. (1974). Coding and varied input versus repetition in human memory. *Journal of Experimental Psychology,* 102*,* 284-290.

Elman, J.L. (1995). Language as a dynamical system. In R.F. Port and T. van Gelder (Eds.). *Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition*, (pp. 195-223). Cambridge, MA: MIT Press.

Elman, J.L., Bates, E.A, Johnson, Karmiloff-S.A., Parisi, D. and Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development.* MIT Press.

Erden, A. (2002): *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri.* İstanbul: Gendaş Kültür.

Esen, N. (2006). *Modern Türk Edebiyatı Üzerine Okumalar.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Eysenck, M.W. and Keane, M.T. (2003) *Cognitive Psychology: A Student's Handbook (4th Edition)*. Psychology Press, Taylor&Francis Group.

Fancher, R.E. (1997). *Ruhbilimin Öncüleri.* (Çev. Aziz Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

Fauconnier, G. (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language (2nd Ed.)*. Cambridge, MA: Bradford.

Fincher-Kiefer, R. (1992). The role of prior knowledge processing in inferential process Eng., *Journal of Research in Reading*, 15 (1), 12-27.

Finegan, E. (1999). *Language: Its Structure and Use* (Third Edition). London: Hardcourt Brace College Publishers.

Fishelov, D. (1995). Studying Literary Genres: The Empirical Angle. In G. Rusch (Ed.). *Empirical approaches to literature: proceedings of the fourth biannual conference of the international society for the empirical study of literature*, Igel (Pp. 84-88). Siegen, Germany: Lumis-Publications.

Fishelov, D. (1998). The institutional definition of poetry: Some heretical thoughts. *Empirical Studies of The Arts,* 16*,* 5-13.

Fitch, W.T. and Hauser, M.D. (2004). Computational constraints on syntactic processing in a nonhuman primate. *Science*. (303), 377-380.

Fletcher, C.R. (1981). Short-term memory processes in text comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 564-574.

Fludernik, M. (2000*).* Genres, text types, or discourse modes? Narrative modalities and generic categorization. *Sytle*, 34.

Fodor, J. and Pylyshyn, Z.W. (1988). Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis. In Pinker, S. and Mehler, J. (eds.) *Connections and Symbols*, MIT. Press.

Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fodor, J.A. (1994). *The Elm and The Expert: Mentalese and its Semantics*. Cambridge: MIT Press.

Fodor, J.A. (1998). *Concepts. Where Cognitive Science Went Wrong*. Oxford: Clarendon Press.

Fodor, J.A. (2000). *The mind doesn't work that way.* MIT Press.

Fodor, J.D. and Garrett, M.F. (1975). The psychological unreality of semantic representations. *Linguistic Inquiry,* 4, 515-531.

Ford-Sumner, S. (2006). Genre analysis: A means of learning more about the language of health care. *Nurse Res.,* 14(1), 7-17.

Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 559-586). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Freire, P. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma (Çev., Şebnem Çiler Tabakçı)*. İmge Kitabevi.

Fricker, E. (1987). The epistemology of testimony. *Proceedings of The Aristotelian Society*, 61, 57-83.

Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history bof the cognitive revolution*, NY: AP.

Gardner, H. (2006). *Eğitimli Akıl*. (Çev., Özden Akbaş). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.

Garrod, S. and Sanford, A. (1999). Incrementality in discourse understanding. In H. van Oostendorp and S. R. Goldman (Eds.). *The construction of mental representations during reading* (pp. 3-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Garrod, S. and Terras, M. (2000). The contribution of lexical and situational knowledge to resolving discourse roles: Bonding and resolution. *Journal of Memory and Language*, 42, 526-544.

Garrod, S.C., Sanford, A.J. (1994). Resolving sentences in a discourse context: how discourse representation affects language understanding. In Gernsbacher M A. (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press.

Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, July-August, (pp. 78-91).

Gates, V. P., Duke N. K. and Martineau, J A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. Reading Research Quarterly, 42 (1), 8-45.

Gee, J.P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. NY: Bergin&Garvey.

Geeraerts, D. (1985). *Paradigm and paradox: Explorations into a paradigmatic theory of meaning and its epistemological background*, Leuven: Leuven University Press.

Gentner, D. (1975). Evidence for the psychological reality of semantic components: The verbs of possession. In D.A. Norman, D.E. Rumelhart, & the LNR Research Group (Eds.), *Explorations in cognition* (pp. 211-246). San Francisco: Freeman.

Gentner, D. (1981). Verb semantic structures in memory for sentences: Evidence for componential representation. *Cognitive Psychology,* 13, 56-83.

Gernscbacher, M.A. and Faust, M. (1990). *The role of suppression in sentence comprehension.* In G.B. Simpson (Ed.), *Understanding Word and Sentence* (97-128). Amsterdam: North-Holland.

Gillund, G. and Schffrin, R.M. (1984). A retrieval model for both recognition and recall. *Psychological Review*, 91, 1-67.

Giordan, A. (2008). *Öğrenme*. (Çev., Mehmet Baştürk-Ebubekir Bozavlı-Murat Tulan). De Ki Basım Yayım Ltd. Şti.

Glass, A.L., Holyoak, K.J., and Santa, J.L. (1979). *Cognition, Reading, Mass*., Addison-Wesley.

Glenberg, A.M., Meyer, M. and Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26, 69-83.

Goldberg, A.E. (1995). *Construction grammar approach to argument structure.* Chicago: University of Chicago Press.

Goldman S.R., Varma S. and Coté, N. (1996). Extending Capacity-Constrained Construction Integration: Toward "Smarter" and Flexible. In. Bruce K. Britton, Arthur C. Graesser (Eds.). *Models of Understanding Text*. LEA.

Goodman, K. (1971) The psycholinguistic universals in the reading process In. P. Pimsteur and T. Quinn (Eds.) *The Psychology of Second Language Learning.* Cambridge: Cambridge University press.

Goodman, K. S. (1968). *The psychological nature of the reading process*. Detroit: Wayne State UP.

Goodwin, C. (1995). Seeing in depth. *Social Studies of Science*, 25, 237-74.

Gordon, P.C., Grosz, B.J. and Gilliom, L.A. (1993). *Pronouns*, names and the centering of attention in and discourse. *Cognitive Science*, 17 (3), 311-348.

Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanagh and I.G. Mattingly (Eds.). *Language by Ear and Eye* (pp.332-358). Cambridge: Cambridge UP.

Göknel, Y. (1974). *Modern Türkçe Dilbilgisi*. İzmir: Hür Efe Matbaası.

Graesser, A.C, Gernsbacher, M.A. and Goldman, S.R. (1997). Cognition. In T.A. Van Dijk (Edt.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*: *Discourse as structure and process*, Vol. 1., (pp. 292-319). London: Sage.

Graesser, A.C, Millis, K.K and Zwaan, R.A. (1997). Discourse Comprehension. In Spence J., Darley, J. and Foss D. (Eds.) *Annual Review of Psychology 48*. Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Graesser, A.C. (1981). *Prose Comprehension Beyond The Word*. New York: Springer Verlag.

Graesser, A.C. and Kreuz, R.J. (1993). A theory of ınference generation during text comprehension. *Discourse Processes*, 16, 145-160.

Graesser, A.C. and Kreuz, R.J. (1993). A theory of inference generation during text comprehension. *Discourse Processes,* 16*,* 145-160.

Graesser, A.C., Gernsbacher. M.A. and Goldman, S. (Eds.). (2003). Handbook Of Discourse Processes. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graesser, A.C., Hoffman, N.L. and Clark, L.F. (1980) Structural components of reading time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*,19, 135–51.

Graesser, A.C., Woll, S.B., Kowalski, D.J. and Smith, D.A. (1980). Memory for typical and atypical actions in scripted activities. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, 503-515.

Graves, M.F., Prenn, M.C., Earle, J., Thompson, M., Johnson, V. and Slater, W.H. (1991). Improving instructional texts: some lessons learned. *Reading Research Quarterly,* 26, 110–32.

Greeno, J.G. (1989). Situations, mental models and generative knowledge. In D. Klahr and K. Kotovsky (Eds.). *Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Grimshaw, A.D. (1982). Sound-image records in social interaction research [Special Issue]. *Sociological Methods&Research*, 11, 121-144.

Grimshaw, A.D. (2003). Genres, registers, and contexts of discourse. In Arthur C. Graesser, Morton A. Gernsbacher and Susan Goldman (Eds.). *Handbook of Discourse Processes*. NJ: Mahwah, LEA.

Grimshaw, A.D. (Ed.). (1990). *Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Grosz, Barbara, Joshi, A. and Weinstein, S. (1995). Centering: A framework for modelling the local coherence of discourse. *Computational Linguistics*, 21 (2).

Grünberk, T. (2000). *Sembolik Mantık El Kitabı. (C-3)*. Ankara: METU Press.

Grünberk, T. (2006). *Anlam Kavramı Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: YKY.

Gültekin, N. (2000). M*etin oluşum sürecinde gönderimsel bağdaşıklığın değeri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Haberlandt, K. (1994). Methods in reading research. In Gernsbacher M.A (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, CA: Academic Press.

Halliday, M.A.K. (1967). Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3, 199-244.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic, The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). *An ıntroduction to functional grammar (2nd Edition)*, London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group.

Hançerlioğlu, O. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Remzi Kitabevi.

Harris, R. (1987). *Reading Saussure*, London: Duckworth.

Harris, Z. S. (1952). *Discourse Analysis.* Language, (28).

Hasan, R. (1984) *Coherence and Cohesive Harmony*. In Flood, J. (Ed.), *Reading Comprehension* (pp. 191–219). Newark, DE: International Reading Association.

Hasan, R. and Taylor, T.J. (2002). *Dilbilimi Düşününde Dönüm Noktaları I*, (Çev., Eser E. Taylan ve Cem Taylan). Ankara: TDK.

Haviland, S.E. and Clark, H.H. (1974). What's new? Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 13, 512-521.

Hayes, S.C., Blackledge, J.T. and Holmes, D.B. (2002). Language and cognition: Constructing an alternative approach within the behavioral tradition. In**.** Hayes, S. C., Holmes, D. B. and Roche, B. (Eds.). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Kluwer Academic Publishers.

Hayes, S.C., Holmes, D.B. and Roche, B. (2002). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Kluwer Academic Publishers.

Healy, A.F., Conboy, G.L. and Drewnowski, A. (1987). Characterizing the processing units of reading. In B. Britton and S. Glynn (Eds.), *Executive Control Processes in Reading* (279-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Heine, B.(1997). *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Herriot, P. (2004). Language development in children. In R. Gregory (Edt. By), *The Oxford Companion to the Mind*. Second Edition, (pp. 519-521), Oxford University Press.

Hobbs, J.R. (1979). *Coherence and coreference*. *Cognitive Science*, 3. 67-90.

Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.

Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.

Horowitz, R. (1987). Rhetorical structure in discourse processing. In R. Horowitz and S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language (pp. 117–160)*. NY: Academic Press.

Huey, E.B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading.* NY: Macmillan.

Hymes, D. (1972). *Models of The Interaction of Language and Social Life.* In J. Gumperz and D. Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics*: *The Ethnography of Communication* (Pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart&Winston.

İşsever, S. (1995) *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim Ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İşsever, S. (2002). Konu: Tanımlanışı, bilgi yapısı ve kimi sorunlar, İçinde Uzun, L. ve Huber, E. (Eds.) *Türkçe'de Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler,* 37-54. Essen: Die Blaue Eule.

Jaekendoff, R. (1996). *Conceptual semantics and cognitive linguistics*. *Cognitive Linguistics,* 7 (1), 93-129.

Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson-Laird, P.N., Herrmann, D.J. and Chaffin, R. (1984). Only connections: A critique of semantic networks. *Psychological Bulletin*, 96, 292-315.

Joshi A., Webber, B. and Sag, I. (1981). *Elements of Discourse Understanding*. Cambridge, England: CUP.

Just, M.A. and Carpenter, P. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review,* 99**,** 122–149.

Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.

Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1984). Using eye fixations to study reading comprehension. In D. Kieras and M. Just (Eds.). *New Methods in Reading Comprehension Research* (151-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Just, M.A. and Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn Bacon.

Just, M.A., Carpenter, P.A. and Woouey, J.D. (1982). Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology*, 111, 228-238.

Kaplan, R.B. and Grabe, W. (2002). A modern history of written discourse analysis. *Journal of Second Language Writing* (11), 3, Elsevier.

Karakaş, S, Karakaş, H.M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*. 3(4), 215-227.

Karakaş, S. (2000). Bilgi işlemede entegratif model. İçinde S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir ve Ç. Özesmi (Edt.), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* (140-148). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

Karakaş, S. (2003). Beden-zihin sorunundan beyin biliş ilişkisine: Felsefeden pozitif bilimlere. S. Karakaş, C. İrkeç, N. Yüksel (Ed.), *Beyin ve Nöropsikoloji: Temel ve Klinik Bilimler* (3-31). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.

Karakaş, S. and Başar, E. (1995). Nöropsikolojik testlerin Türk örneklemi üzerinde değişik yaş ve eğitim düzeylerine göre standardizasyonu. İkinci Sosyal Psikiyatri Sempozyumu Kriz Dergisi Özel Sayısı. 3 (1-2), 177-184.

Karakaş, S. ve Başar, E. (2000). *Beyin dinamiği multidisipliner çalışma grubu ve faaliyetleri*. *Türk Nöroloji Dergisi*, 1(2), 5-6.

Karakaş, S., Başar, E. (2001). *Beyin, zihin ve kognitif süreçlerine yolculuk*. Bilim ve Ütopya. (84).

Keçik, İ. (1991). *Text Processing Skills Of Elementary School Children: A Study Based On Expository Text Type*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Keçik, İ. (1992). *İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu.* Dilbilim Araştırmaları. Ankara: Hitit Yayınevi, 71-75.

Keçik, İ. ve Subaşı, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. (Ed. Canan İleri). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kehler, A. (2002*). Coherence, Reference and The Theory of Grammar*. Chicago: University of Chicago Press.

Kellas, G., Paul, S.T., Martin, M. and Simpson, G.B. (1991). Contextual feature activation and meaning access. In G. Simpson (Edt.). *Understanding Word and Sentence* (47-71). Amsterdam: Elsevier.

Kennedy, A. and Murray, W. S. (1984). Inspection times for words in syntactically ambiguous sentences under three presentation conditions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 10, 833-849.

Kern, S. (2008). *Nedenselliğin Kültürel Tarihi*. (Çev., Emine Ayhan). Metis Yayınları.

Kıran, Z. (1986): *Saussure'den Günümüze Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yabancı Diller Kitap ve Yayın Merkezi.

Kıran, Z. (2001): *Dilbilime Giriş, Dil Bilgisinden Dil Bilime*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7 (3), 161-195.

Kintsch, W. (1974). *The Represantation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: LEA.

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A Construction-Integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. In H.L, Pick, Jr., P. van den Broek and D.C. Knill (Eds.). *Cognition: Conceptual and Methological Issues*. Washington, DC: APA.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kintsch, W. and Keenan, J. (1973). Reading rate and retention as function of the number of propositions in the base structure sentences. *Cognitive Psychology, 5,* 257-274.

Kintsch, W. and Yarbrough, J.C. (1982). *Role* of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology,* 74, 828-34.

Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J., McKoon, G. and Keenan, J. M. (1975). Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 14, (2). 196-214.

Kintsch, W., Van Dijk, T.A. (1978) Toward A Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review,* 85, 363-94.

Knott, A. and Dale, R. (1994). Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. *Discourse Processes*. 18 (1), 35-62.

Kobayashı, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: Text organization and response format. *Language Testing,* 19 (2) 193-220.

Kocabaş, Ş. (2002). *İfadelerin Gramatik Ayrımı*. İstanbul: Küre Yayınları.

Kocaman, A. (2003). Dilbilim Söylemi. (İçinde Ahmet Kocaman Yayına Haz., *Söylem Üzerine*. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Korpan, C.A., Bisanz, G.L., Dukewich, T.L., Robinson, K.M., Bisanz, J., Thibodeau, M.H., Hubbard, K.E. and Leighton, J.P. (1994). Assessing scientific literacy: A taxonomy for classifying questions and knowledge about scientific research (Technical Report No. 94-1): *Centre for Research in Child Development*, University of Alberta, Canada.

Kosseim, L., Lapalme, G. (2000). Choosing Rhetorical Structures to Plan Instructional Texts. Computational Intelligence, 16, 3.

Kripke, S.A. (2005). *Adlandırma ve Zorunluluk*. (Çev., Berat Açıl). İstanbul: Litera Yayıncılık.

Kula, O.B. (1991). Felsefesi Açısından Bilim Dili ve Dil Gelişim Sorunu. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, (3).

Kütük, S. (2005). *Bilim Felsefesi Üzerine.* Istanbul: Açılımkitap.

La Berge, D. and Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Labov, W.J., Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts,* Seattle: Washington University Press.

Laird, P.N. Johnson, and Bryne, Ruth M.J. (2002). Conditionals: A theory of meaning, pragmatics, and inference. *Psychological Review* 109, (4), 646-678.

Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* Chicago and London: University of Chicago Press.

Lambrecht, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form*. Cambridge: Cambridge University Press.

Landauer, T.K. (1998). Learning and Representing Meaning: The Latent Semantic Analysis Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 161-164.

Landauer, T.K. and Dumais, S.T. (1997). A solution to Plato's problem: The Latent Semantic Analysis theory of acquisition, induction and representation of knowledge. *Psychological Review,* 104 (2), 211-240.

Landauer, T.K., Foltz, P. and Laham, R.D. (1998). An introduction to latent semantic analysis. *Discourse Processes*, *25*, 259-284.

Langacker, R. (1986). *An introduction to cognitive grammar*. *Cognitive Science,* 10*,* 1-40.

Lascarides A. and Asher N. (1993). Temporal interpretation, discourse relations and common sense entailment. *Linguistics and Philosophy,* 16 (5), 437-193.

Lea Sartre, J. P. (2006). *İmgelem*. (Çev., Alp Tümertekin). İthaki Yayınları.

Lebiere, C. (1998). The dynamics of cognition: An ACT-R model of cognitive arithmetic. Ph.D. Dissertation. CMU Computer Science Dept Technical Report CMU-CS-98-186. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University.

Lebiere, C. and Anderson, J.R. (1993). A connectionist implementation of the ACT-R production system. In *Proceedings of The Fifteenth Annual Conference of The Cognitive Science Society,* 635-40. Erlbaum.

Lee, R.E. and Wallerstein, I. (2007). *İki Kültürü Aşmak*. (Çev., Aysun Babacan). Metis Yayınları.

Levy, Elena T. (2003). The roots of coherence in discourse. *Human Development*. (46), 169-188.

Linden, K.V. and Martin, J.H. (1995). Expressing rhetorical relations in ınstructional text: a case study of the purpose relation. *Computational Linguistics*, (21), 1.

Linderholm, T. and van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology,* 94. 778-784.

Longacre, R. (1976). An anatomy of speech notions. Lisse: Peter deRidder Pr.

Longacre, R.E. (1968). Discourse, Paragraph and Sentence Structure in Selected Phillipine Languages. (1). Santa Anna, Calif.: Summer Institute of Linguistics.

Longacre, R.E. (1972). Hierarchy and Universality of Discourse Constituents in New Guinea Languages. Washington, D.C.: GUP.

Lorch, R.F. and van Den Broek, P. (1997). Understrstanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. *Contemporary Educational Psychology*, (22). 213-246.

Lucy, N. (2003). *Postmodern Edebiyat Kuramı*. (Çev. Aslıhan Aksoy). Ayrıntı Yay.

Lyon, D. (1977). Individual differences in immediate serial recall: A matter of mnemonics? *Cognitive Psychology, 9,* 403-411.

Lyons, J. (1968). An introduction to theoretical linguistics, Cambridge: CUP.

Lyons, J. (1981). *Language and linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacDonald, M.C. and Christiansen, M.H. (2002). Reassessing working memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996). *Psychological Review,* (109), 1, 35–54.

Magee, B. (2004). *Yeni Düşün Adamları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınevi.

Malmkjær, K. (2002). Functionalist linguistics. In. The Linguistics Encylopedia (Second Edition). Kırsten Malmkjær (Edt.). NY: Routledge.

Mandler, J.M. (1982) Some uses and abuses of a story grammar. *Discourse Processes,* 5, 305–18.

Mann W.C., Thompson S.A (1988). *Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organisation*. *Text,* 8 (3), 243-281.

Mann, W.C., Matthiessen, C. and Thompson, S.A. (1992). Rhetorical structure theory and text analysis. In W.C. Mann and S.A. Thompson (Eds.). *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of A Fundraising Text*. Amsterdam: Benjamins, 39-78.

Mann, W.C., Thompson, S.A. (1986). Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, 9*,* 57-90.

Mann, W.C., Thomson, S.A. (1987). Rhetorical structure theory: Description and construction of text structures. In G. Kempen (Ed.). *Natural language generation: New results in artificial intelligence*, *psychology and linguistics*. Dordrecht: Martinus Nijoff.

Mannes, S.M. and Kintsch, W. (1987). Knowledge organization and text organization. *Cognition and Instruction*, 4(2), 91-115.

Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation, *Neuropsychologia*,. 42(10), 1414-1434.

Marcu, D. (2000). *The theory and practice of discourse parsing and summarization. boston*, MA: MIT Press.

Martin, R.C., Shelton, J. R. and Yaffee, L.S. (1994). Language processing and working memory: Neuropsychological evidence for separate phonological and semantic capacities. *Journal of Memory and Language*, 33, 83-111.

Martindale, C. (1991). *Cognitive Psychology: A Neural Network Approach*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Masson, M.E.J and Miller, J.A. (1983). Working memory and individual differences in comprehension and memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 75, 314-18.

Matthiessen, C. (1987). Rhetorical Structure Theory and Systemic Approaches to Text Organization, Unpublished Manuscript Usc/Information Sciences Institute Marina Del Rey, CA.

Mcclelland, J.L, Rumelhart, D.E. (1988). *Explorations in Parallel Distributed Processing: A Handbook of Models, Programs, and Exercises*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mcclelland, J.L. (1989). Parallel Distributed Processing: İmplications For Cognition And Development. In R.G.M. Morris (Ed.). *Parallel Distributed Processing: Implications For Psychology And Neurobiology*. Oxford: Oxford University Press.

McClelland, J.L. (1992). Can connectionist models discover the structure of natural language? In Morelli, R., Brown, W.M., Anselmi, D., Haberlandt, K. and Lloyd, D. (Eds.) *Minds, Brains & Computers,* (pp. 168-189). Ablex Publishing: Norwood, NJ.

McClelland, J.L. and Rumelhart, D.E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of Basic Findings. *Psychological Review, 88,* 375-407.

McClelland, J.L., Rumelhart, D.E. and the PDP research group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Volume 2*. *Psychological and Biological Models*. Cambridge, MA: MIT Press.

McGee, L.M. (1982). Awareness of text structure: effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly,*17, 581-90.

McKoon, G. and Ratcliff, R. (1986). Inferences about predictable events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 12,* 82-91.

Mckoon, G. and Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.

McNamara, D.S. Kintsch, E; Songer, N.B. and Kintsch, W. (1996). Are good text always better? ınteractions of text coherence, background knowledge, and levels of under standing in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14.

Meyer, B.J.F. (1975a). *The organization of prose and its effect on memory*. Amsterdam: NH.

Meyer, B.J.F. (1975b). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal Of Reading Behaviour*, (7), 7-47.

Meyer, B.J.F. (1985). *Prose Analysis: Purpose, Procedures, and Problems: Parts I And Iı*. In Britton, B. And Black, J.B., (Editors), Understanding Expository Text. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum, 11–64, 269–304.

Meyer, B.J.F., Brandt, D.M. and Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.

Meyer, B.J.F., Freedle, R.O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal,* 21, 121-43.

Meyer, B.J.F., Marsıske, M. and Wıllıs, S.L. (1993). Text processing variables predict the readability of everyday documents read by older adults. *Reading Research Quarterly,* 28, 234-49.

Miller, G.A., Johnson-Laird, P.N. (1976). *Language and perception*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Milliss, K.K., Just, M.A. (1994). The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language,* 33, 128-147.

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. Winston (Ed.), *The psychology of computer vision*. NY: McGraw-Hill.

Mitchell, D.C. and Sharkey, N.E. (1985). Word recognition in a functional context: The use of scripts in reading. *Journal of Memory and Language*, 24, 253-270.

Moessner, L. (2001). Genre, text type, style, register: A terminological maze? In European Journal of English Studies, 5/2, 131-38.

Moran, B. (2001). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.

Moretti, F. (2006). *Edebi Teoriye Soyut Modeller: Grafikler, Haritalar, Ağaçlar*.(Çev., Ebru Kılıç-Nurçin İleri-Esin Düzel). Agora Kitaplığı.

Morrow, D.G., Bower, G.H. and Greenspan, S.L. (1990). Situation Based İnferences During Narrative Comprehension. In A. Graesser and G. Bower (Eds.). *Inferences and Text Comprehension* (123-135). San Diego, CA: AP.

Munakata, Y. and Mcclelland. J. (2003). Connectionist models of development. *Developmental Science*, (6), 4.

Myers, J.L. and O'Brien, E.J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26, 131-157.

Neely, J. H. (1977). Semantic priming and retrieval from lexical memory: roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 106, 226-254.

Newell, A. (1980) Physical symbol systems. *Cognitive science*, 4,135–83.

Newell, A. (1990).*Unified theories of cognition.* Harvard University Press.

Newmeyer, F.J. (2002). Interpretive Semantics. In. *The Linguistics Encylopedia* (Second Edition). Kırsten Malmkjær (Edt.). NY: Routledge.

Nicholas, N. (1994). Problems in the Application of Rhetorical Structure Theory to Text Generation. Erişim Tarihi 24 Ekim 2008, www adresi: http://www.tlg.uci.edu/opoudjis7work/MScThesis.pdf

Noordman, L.G.M., Vonk, W. and Kempff, H.J. (1992). Causal inferences during the reading of expository texts. *Journal of Memory and Language,* 31*,* 573-590.

Norman, D. A. and Rumelhart, D.E. (1975). *Exploration in cognition*. San Francisco. CA: Freeman

Nowak M.A., Plotkın J.B. and Jansen V.A. (2000) The evolution of syntactic communication*.* *Nature*, (404), 495-498.

O'Brien, E.J. (1987). Antecedent search processes and the structure of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory And Cognition*, 13. 278-290.

O'Brien, E.J. and Myers, J.L. (1987). The role of causal connection in the retrieval of text. *Memory and Cognition*, 15, 419–427.

O'Brien, E.J. and Albrecht, J.E. (1991). The role of context in accessing antecedents in text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 94-102.

Oktar, L. (1992). Açıklayıcı anlatım biçimli türkçe paragraflarda retorik düzenek. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (375-401). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.

Ong, W.J. (2003). Sözlü ve Yazılı Kültür Sözün Teknolojileşmesi. (Çev., Sema Postacıoğlu Banon). Metis Yayınları.

Otero, J., León, J.A. and Graesser, A.C. (2002). *The Psychology of Science Text Comprehension*. LEA.

Oversteegen, E. (1997). On the pragmatic nature of causal and contrastive connectives. *Discourse Processes*, 24, 51-85.

Özbay, M. (2006). Reading Skills: Text and Teachers. *Numl Research Magazine. Volume-II*, 135-146. National University of Modern Languages. H-9, Islamabad.

Paltridge, B. (1995). Working with genre: A pragmatic perspective. *Journal of Pragmatics,* 24, 393-406.

Peat, F.D. (1996). *Eş-Zamanlılık: Zihin ve Madde Arasindaki Köprü*. (Çev., İsmail Boz). Istanbul: İnsan Yayınları.

Perfetti C.A. and Britt, M.A. (1995). Where do propositions come from? In C.A. Weaver III, S. Mannes and C.R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 11-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Perfetti, C.A. and Goldman, S.R. (1976). Discourse, memory and reading comprehension skill. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 33-42.

Pıaget, J. (1999). *Yapısalcılık*. (Çev., Ayşe Şirin Okyayuz Yener). Ankara: Doruk Yayınları.

Pinker S. and Jackendoff, R. (2005). The faculty of language: What's Special About it? *Cognition*, 95, 201-236.

Pinker, S., Jackendoff, R. (2009). The Components of Language: What's Specific to Language, and What's Specific to Humans? In M. Christiansen, C. Collins, S. Edelman (Eds.), *Language Universals*, 126-151. NY: OUP.

Pmaat, H. (1998). *The Classification of Negative Coherence Relations and Connectives*. *Journal of Pragmatics,* 30. 177-204.

Ponty, M.M. (2006). Algının Önceliği (Çev., Yusuf Yıldırım). Kabalcı Yayınevi.

Propp V. (2008). Masalın Biçimbilimi. (Çev., Mehmet Rifat; Sema Rifat). İstanbul: T. İş Bankası Yay.

Purcell-Gates, V., Jacobson, E. and Degener, S. (2004). *Print literacy development: Uniting cognitive and social practice theories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ratcliff, R. And McKoon, G. (1978). Priming in item recognition: Evidence for the propositional structure of sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 17, 403-418.

Rayner, K. and Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Rayner, K., Sereno, S.C, Morrıs, R. K., Schmauder, A.R. and Clifton, C. J. (1989). Eye Movements and On-Line Language Comprehension Processes. *Language and Cognitive Processes*, 4.

Redeker, G. (1990). Ideational and Pragmatic Markers of Discourse Structure. *Journal of Pragmatics*, 14, 305-319.

Reder, L.M. (1987). Strategy Selection in Question Answering. *Cognitive Psychology*, 19, 90-138.

Rehder, B., Schreiner, M.E., Wolfe, M.B.W., Laham,D., Landauer, T.K. and Kintsch, W. (1998). Using Latent Semantic Analysis to Assess Knowledge: Some Technical Considerations. *Discourse Processes*, 25, 337–354.

Renkema, J. (1993). *Discourse Studies: An Introductory Textbook*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Rıcoeur, P. (2007). *Yorum Teorisi* (Çev., Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Rıcoeur, P. (2007). *Zaman ve Anlatı.* (Çev., M. Rifat-S. Rifat). İstanbul: YKY.

Richgels, D.J., McGee, L.M., Loman, R.G. and Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly,* 22, 177–96.

Rifat, M. (2005). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları "Temel Metinler"*. İstanbul:YKY.

Rifat, M. (2005). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramlari "Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler"*. İstanbul: YKY.

Roth, G. (1996). Learning histories: Using documentation to assess and facilitate organizational learning. *Learning Histories (*Center for Organizational Learning Sloan School of Management), May 3.

Ruhi, Ş. (1992). Yazılı öykü anlatımını düzenlemede tümce başında kullanılan bağlaçların işlevi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (3), 247-261.

Ruhi, Ş. (1994). *İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları. Çağdaş Türk Dili*, (77-78), Temmuz-Ağustos, 1994, 24-26.

Ruhi, Ş. ve Kocaman, A. (1996). *İlköğretim Ders Kitaplarında Dil Kullanımı. Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, 12-24.

Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In Robert B. Ruddell et al. (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading, (Fifth Edition)*: International Reading Association, Newark, DE.

Rumelhart, D. E. 1989. The Architecture Of Mind: A Connectionist Approach. In *Foundations Of Cognitive Science*, M. I. Posner, Ed. MIT Press, Cambridge, Ma, 133-159.

Rumelhart, D. E. and Todd, P.M. (1993). Learning and Connectionist Representations. In D.E. Meyer and S. Kornblum (Eds.). *Attention And Performance XIV: Synergies in Experimental Psychology, Artifical İntelligence, and Cognitive Neuroscience* (pp. 3–30). Cambridge, MA: MIT Press.

Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Brown and A. Collins (Editors), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science.* New York: Academic Pres. 211-236.

Rumelhart, D.E. (1977). *Understanding and Summarizing Brief Stories*. In Laberge D & Samuels S J (Editors) *Basic Processes in Reading: Perception And Comprehension.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rumelhart, D.E. (1980). "Schemata: The Building Blocks of Cognition." In R.J. Spiro, B.C. Bruce and W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension:Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education* (pp. 35-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rumelhart, D.E. and McClelland, J.L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The context enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review,* 89, 60-94.

Rumelhart, D.E. and McClelland, J.L. (1986). PDP Research Group (Eds.) Parallel Distributed Processing. Volume 1: Foundations. Cambridge, MA: MIT Press.

Salager-Meyer, F. (1991). Reading Expository Prose At The Post-Secondary Level: The İnfluence of Textual Variables on L2 Reading Comprehension (A Genre-Based Approach). *Reading in A Foreign Language,* 8, 645–62.

Salkie, R. (1995). *Text and Discourse Analysis*. USA and Canada: Routledge.

Sampson, G. (1980). *Schools of linguistics: Competition and evolution*, London: Hutchinson.

Sanacore, J. (1985). Six Reading Comprehension Myths. *Educational Leadership*, 42, 43-47.

Sanders T.J.M, Schilperoord, J (2005). Text Structure as A Window on The Cognition Of Writing; How Text Analysis Provides insights in Writing Products and Writing Processes. Macarthur C, Graham, S. and Fitzgerald J. (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press.

Sanders, B. (1999). *Öküzün A'sı: Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi*. (Çev., Şehnaz Tahir). İstanbul: Ayrıntı Yay.

Sanders, J. and Redeker G. (1996). *Perspective and the representation of speech and thought in narrative discourse*. In Faueonnier G ve Sweetser E. (Eds.) Spaces, Worlds and Grammars. Chicago: University of Chicago Press. 290-317.

Sanders, J. and Redeker, G. (1993). Linguistic Persective in Short News Stories. *Poetics, 22,* 69-87.

Sanders, T J M, Noordman, L G M (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 29. 37-60.

Sanders, T. (1997). Semantic and pragmatic sources of coherence: on the categorization of coherence relations in context. *Discourse Processes,* 24, 119-147.

Sanders, T. and Sanders, J. (2006). Text and Text analysis. In Brown, K. et al. (eds.) *Encyclopedia of Language and Linguistics (2nd edition)*, 12, London: Elsevier.

Sanders, T. and Spooren, W. (2001). Text representation as an interface between language and its users. In Sanders T, Schilperoord J. and Spooren W. (Eds.) *Text Representation: Linguistic and Psycbolinguistic Aspects*. Amsterdam: Benjamins.

Sanders, T. and Spooren, W. (2007). Discourse and Text Structure. In Geeraerts D and Cuykens H. (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. OXFORD: Oxford University Press.

Sanders, T. and Van Wijk, C. (1996). PISA A procedure for analyzing the structure of explanatory texts. *Text*, 16 (1). 90-132.

Sanders, T., Spooren, W. and Noordman, L. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes,* 15.

Sanders, T., Spooren, W. and Noordman, L. (1993). Coherence Relation A Cognitive Theory Of Discourse Representaton. *Cognitive Linguistics*, 4, 91-133.

Sanford, A. J. (1991). Inference. In Eysenck, M.W. (Ed.), *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Blackwell Reference. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Sanford, A. J., Garrod, S., and Boyle, J. M. (1977). An Independence of Mechanism in The Origins f Reading and Classification-Related Semantic Distance Effects. *Memory And Cognition*, 5, 214–220.

Sanford, A.J. and Garrod, S.C. (1981). *Understanding written language.* Chichester: John Wiley.

Sanford, A.J. and Garrod, S.C. (1989). What, when, and how? Questions of immediacy in anaphoric reference resolution. *Language and Cognitive Processes, 4,* 235-262.

Sanjosé, V., Vidal-Abarca, E. and Padilla O. M. (2006). A connectionist extension to Kintsch's construction–integration model. *Discourse Processes*, 42(1). 1-35.

Saukkonen, P. (1982). What are the main semantic pragmatic features of stylistic text types*?*. In Hattorı S. Et Al (Editors), *Proceedıngs Of The XIIITh International Congress of Linguists*: Tokyo, Organized Under The Auspices of The CIPL (Comite International Permanent Des Linguistes) Nippon Toshi Center.

Schank, R. C., Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Schank, R.C. (1975). *Conceptual Information Processing*. (Ed.). Amsterdam: NH.

Schank, R.C. and Colby K. (1973). *Computer Models of Thought and Language*. (Eds.). San Francisco: Freeman.

Schmalhofer, F., Glavanov, D. (1986). Three components of understanding a programmer's manual: verbatim, propositional, and situational representations. *Journal of Memory and Language*, 25, 279-294.

Schmidt, R.A. and Bjork, R.A. (1992). New conceptualizations of practice: common principles in three paradigms suggest new concepts for training. *Psychological Science*, 3, 207-217.

Schmidt, S.J. (1982). Foundations for The Empirical Study of Literature: The Components of A Basic Theory. Hamburg, Germany: Buske.

Schnotz, W. (1984). *Comparative İnstructional Text Organization*. In H Mandl Et Al. (Editors), Learning And Comprehension Of Text. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Searle, J. (2000). Söz Edimleri. (Çev., R. Levent Aysever). Ankara: Ayraç Yay.

Searle, J. (2005). Akıllar, Beyinler ve Bilim. (Çev., Kemal Bek). İstanbul: Say Yayınları.

Seidenberg, M. S., Waters, G. S., Sanders, M. And Langer, P. (1984). *Pre- And Postlexical Loci Of Contextual Effects On Word Recognition*. Memory And Cognition. 12. 315-328.

Sgall, P. and Hajicova, W.E. (1977). Focus on focus. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics, , 28,* 5-54.

Shapiro, A.M., and McNamara, D.S. (2000). The use of latent semantic analysis for the quantitative assessment of understanding and knowledge. *Journal of Educational Computer Research., 22,* 1-36.

Siddharthan, A. (2006). Syntactic Simplification and Text Cohesion. *Research on Language and Computation*, 4, 77-109.

Sidner, C. L. (1983). *Focusing And Discourse*. Discourse Processes, 6. 107-130.

Smith, C.S. (1991). Studies İn Linguistics And Philosophy: The Parameter Of Aspect, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Solso, R.L., Maclin, K.M. and Maclin O.H. (2005). *Cognitive Psychology* (7th ed.). Allyn and Bacon.

Sontag, S. (2008). Fotoğraf Üzerine. (Çev., Reha Akçakaya). Altıkırkbeş Yayın.

Spilich, G.J., Vesonder, G.T., Chiesi, H. L. and Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18. 275-290.

St. George, M., Mannes, S. and Hoffman, J.E. (1997). Individual differences in inference generation: An ERP analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, 776-787.

Stotsky, S. (1992). *The uses and limitations of the writer's personal experience in writing theory, research, and instruction*. Paper presented at the Annual Conference (April) of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

Stranzy, P. (2005). ,Encyclopedia of Linguistics (Edt.). Taylor Francis Books, Inc. MP: UK.

Stuart, S. V. (2001). Rhetorical Structure Theory as A Model of Semantics: A Corpus-Based Analysis from A Systemic Functional Perspective Macquarie University: Unpublished Phd Thesis,

Suchman, L. A. (1987) *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication.* Cambridge University Press.

Swales, J. W. (1990). *Genre Analysis English İn Academic And Research Setting.* Cambridge: Cambridge University Press.

Şahin, N., Pinker, S., and Halgren, E. (2006). Abstract grammatical processing of nouns and verbs in Broca's area: Evidence from fMRI. *Cortex*, (42), 4, 540-562.

Tanenhaus, M. K., Seidenberg, M. S., Leiman. J. M. And Bienkowski, M. (1982). *Automatic Access Of The Meanings of Ambiguous Words in Context: Some Limitations of Knowledge-Based Processing.* Cognitive Psychology, 14. 489-537.

Taraban, R., McClelland, J. L. (1988). Constituent attachment and thematic role assignment in sentence processing: Influences of content-based expectations. *Journal of Memory and Language,* 27, 597-632.

Taylor, B.M. and Samuels, S.J. (1983) Children's Use of Text Structure İn The Recall Of Expository Material. *American Educational Research Journal 20,* 517–28.

The Oxford English Dictionary, 2nd edition, eds. John Andrew Simpson and Edmund S.C. Weiner (Oxford: Clarendon Press, 1989), *s.v.* genre.

Thompson, S.A., Mannn, W.C., (1987). Rhetorical Structure Theory: A Framework for the Analysis of Texts.

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structure İn Comprehension and Memory of Narrative Discourse. Cognitive Psychology, 77-110.

Till, R. E., Mross, E. F. and Kintsch, W. (1988). Time course of priming for associate and inference words in a discourse context. *Memory & Cognition, 16,* 283-298.

Titscher, S., Meyer, M, Wodak, R and Vetter, E (2000). Methods of Text and Discourse Analysis, London: Sage Publications.

Todorov, T. (1976). The Origin of Genres. *New Literary History,* 8, 159-170.

Trabasso, T., Secco, T. and van Den Broek, P.W. (1984) *Causal Cohesion And Story Coherence.* In Mandl, H. *Et Al*., Editors, Learning and Understanding From Text. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum, 83–111.

Traxler, M. J., Frazier, L. (2008). The role of pragmatic principles in resolving attachment ambiguities: Evidence from eye movements. *Memory & Cognition,* 36 (2), 314-328.

Underhıll, R. (1976). *Turkish Grammar*. Mass:The MIT Press.

Urquhart, A.H. (1984) *The Effect Of Rhetorical Ordering On Readability*. In Alderson, J.C. and Urquhart, A.H., (Eds.). 160–75.

Uzun, L. (2003). *Orhon Yazıtları'nın Söylemsel Özelliklerine İlişkin Birkaç Gözlem.* Mustafa Canpolat Armağanı. Haz., A. Ata ve M. Ölmez, Ankara: 2003, 261-280.

Uzun, L. S. (1995). Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı. Ankara: Simurg Kitapçılık Ve Yayıncılık.

Uzun, L. S. (1995). *Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine.* Iv. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri (17-18 Mayıs 1990). İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yay.

Uzun, L. ve Huber E. (2002). Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler. Essen: Die Blaue Eule

Uzun, N. E. (2000). Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe. İstanbul: Multilingual.

Ülkü, G. (1984). Cohesive Devices in Reading Comprehension. Ankara: Ortadoğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ülkü, G. (1992). A Textual Analysis Of News in The Turkish Press. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

van Den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), Handbook of Psycholinguistics (pp. 539-588). New York: Academic.

van Den Broek, P. (1994). *Comprehension and Memory of Narrative Texts: Inferences and Coherence.* In M. A. Gernsbacher (Ed.), Handbook of Psycholinguistics (Pp. 539-588). New York: Academic.

Van Dıjk, T. A. (1980). Text And Context, Explorations İn The Semantics And Pragmatics Of Discourse. London: Longman.

Van Dıjk, T. A. (1980b). Macrostructures. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Van Dıjk, T. A. (1981). Studies İn The Pragmatics Of Discourse. Berlin/New York: Mouton Publishers.

Van Dıjk, T. A. (1983). Discourse Analysis: Its Development And Application To The Structure of News. *Journal Of Communication,* (33), 22-43.

Van Dıjk, T. A. and Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics.* The Hague: Mouton.

van Dijk, T. A. (1977a) Macro-structures, knowledge frames, and discourse comprehension. In M. A. Just ve P. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

van Dijk, T. A. (1977b). Pragmatic macro-structures in discourse and cognition. In M. de Mey et al. (Eds.), *Communication and cognition*. Ghent, Belgium: University of Ghent.

Vardar, B. (2002): Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Vılaın, M., Burger, J., Aberdeen,J., Connolly, D. And Hırschman, J. (1995). *A Model-Theoretic Coreference Scoring Scheme.* Proc. Sixth Message Understanding Conference *(Muc-6).* Morgan Kaufman Publishers.

Vilaın, M. and Day D. (1996). *Finite-State Parsing By Rule Sequences.* International Conference On Computational Linguistics *(Colıng-96).* Copenhagen, Denmark, August. The International Committee On Computational Linguistics.

Vilaın, M., Burger J., Aberdeen J., Connolly D. And L. (1995). *A Model-Theoretic Coreference Scoring Scheme."* Proc. Sixth Message Understanding Conference *(Muc-6).* Morgan Kaufman Publishers.

Virtanen, T. (1992). Issues in Text Typology: Narrative A Basic Type of Text?' Text, 12. 293-310.

Voss, J. F., Silfies, L. N. (1996). Learning From History Text: The Interaction of Knowledge and Comprehension Skill with Text Structure. *Cognition and Instruction.* 14(1), 45-68.

Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev., S. Koray). İstanbul Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayım tarihi, 1934. İng. Çev., Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. (A. Kozalin, Trans.) Cambridge, MA: MIT Press.

Walker, M., Joshi, A. K. and Prince, E. F. (1998). *Centering Theory in Discourse.* Oxford: Clarendon Press.

Warnock, B. (2004). Edocation: theory and practice. In R. Gregory (Edt. By), *The Oxford Companion to the Mind,* Second Edition (pp. 276-279). Oxford University Press.

Wasow, T. (1989). Grammatical Theory. In M. I. Posner (Ed). *Foundations Of Cognitive Science.* Mıt Press, Cambridge, Ma, 133-159.

Waters, G. S., Caplan, D. (1996). The capacity theory of sentence comprehension: Critique of Just and Carpenter (1992). *Psychological Review*, 103, 761–772.

Weaver, C., Kinscth,W. (1991). Expository text. In Rebecca Barr et al. (eds.). *Handbook of Reading Research (Volume II)*, Publıshers: LEA.

Webster's New World Dictionary of the American Language. (1980). 2nd college edition. Cleveland: William Collins.

Werth, P. (1999). *Text worlds (textual explorations): Representing conceptual space in discourse*. NY: Longman.

Whitney, P., Ritchie, B.G. and Clark, M.B. (1991). Working-memory capacity and the use of elaborative inferences in text comprehension. Discourse Processes, 14, 133-145.

Wilensky, R. (1983). Story Grammars and Story Points. The Behavioural and Brain Sciences 6, 579-623.

Williams, J. N. (2002). Psycholinguistics. In. *The Linguistics Encylopedia* (Second Edition). Kırsten Malmkjær (Edt.). NY: Routledge.

Wolfe, M. B. W. (2005). Memory for Narrative and Expository Text: Independent Influences of Semantic Associations and Text Organization. *Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory And Cognition*, 31 (2). 359-364.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme* (Çev., Mine Özünlü). Doruk Yayıncılık.

Yalçın, G. Ü. (1996). *Bilişbilim ve Metindilbilimi Bulguları Işığında Dil Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Türk Hava Kurumu Matbaası.

Yalçın, G. Ü. (1996b). Bir Öykünün Şematik Yapısı Bakımından Anotomisi. *Türk Dili*. (537). 282-293.

Yalçın, G. Ü. (2002). Identıfyıng strategies for comprehensıon of a news text and testing language proficiency through cloze procedure. *Fırat University Journal of Social Science*, 12, 1. 127-142.

Yazıcı, N (2004). Anlatı Metinlerinde Ön ve Arka Planı Belirginleştiren Dilsel Görünümler: *Türkçe Üzerine Gözlemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD Doktora Tezi.

Zabrucky, K. M., Moore, De W. (1999). Influence of Text Genre on Adults' Monitoring of Understanding and Recall. *Educational Gerontology*, 25 (8), 691-710.

Zwaan, R. A. (1994). Effect of Genre Expectations of Text Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 920–933.

Zwaan, R. A., Rapp, D. N. (2006). Discourse Comprehension. In Matthew J. Traxler and Morton A. Gernsbacher (Edited By). Handbook of Psycholinguistics (2nd Edition). Elsevier.

Zwaan, R.A., Brown, C.M. (1996). The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse Processes, 21,* 289-327.

EKLER

AÇIKLAYICI METİNLER VERİ TABANI

KADININ SOSYAL VE SİYASİ HAKLARINI KAZANMASI

Atatürk, kadının erkekle birlikte öğrenim yapması; sosyal, kültürel ve ekonomik hayatta onlarla birlikte görev alması görüşünü benimsemiş ve savunmuştur. Atatürk döneminde Türk kadını, aile kurma, eğitim yapma ve istediği mesleği seçme hak ve özgürlüğü gibi sosyal haklar kazanmıştır.

Türk ailesinin kuruluşunu yeniden düzenleyen Türk Medeni Kanunu'nun kabul edilmesiyle, toplumsal ve ekonomik hayatta kadın erkek eşitliği sağlanmıştı. Burada kadınların siyasi haklarından söz edilmemekteydi. Demokrasinin bütün kurum ve kurallarıyla yerleşebilmesi için kadınlarımıza siyasi hakların verilmesi gerekiyordu. Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında görevini fazlasıyla yapmış olan Türk kadını, ülke yönetimine de katılmalıydı.

Medeni Kanun ile kazanılan haklardan sonra Türk kadınına yönetimde görev alabilmesini sağlayan siyasi haklar, 1930'dan itibaren verilmeye başlandı. Önce 1930'da kadınlara belediye seçimlerine katılma hakkı tanındı. Türk kadını, 1933'te muhtarlık seçimlerine katılma hakkına kavuştu. Türk kadını, 1934'te yapılan anayasa değişikliği ile Avrupa ülkelerinin birçoğundan önce, milletvekili seçme ve seçilme hakkını kazandı.

Atatürk bir konuşmasında; "Türk kadını dünyanın en aydın, en faziletli ve en ağır kadını olmalıdır." demiştir. Atatürk "Bizim dinimiz hiçbir vakit kadınların erkeklerden geri kalmasını talep etmemiştir. Allah'ın emrettiği şey, erkek ve kadının beraber olarak ilim ve bilgiyi kazanmasıdır." sözü ile toplum hayatında kadının önemini belirtmiştir.

Böylece Türk kadını, modern Türk toplumunda layık olduğu yeri tam olarak aldı.

TATLI DİL

Mağaza vitrinlerindeki mankenleri bilirsiniz. Hepsi güler yüzlüdür, içlerinde pek de güzelleri vardır, ama dilleri olmadığı için soğukturlar. Onlar her ne kadar insan benzeri iseler de insanları güzel yapan, sıcak yapan dildir. Ama her dil değil, dilin de tatlısı olmalı. Allah bir adama her şeyin tatlısını, yalnız dilin acısını verdi mi ne yapsa kâr etmez. Öylesinin sevimli, cana yakın olmasına imkân yoktur. Çünkü o dil ağzın içinde her dönüşünde can yakar, kalp kırar, gönül devirir. “Dil yarası yaraların en derinidir.” derler. Doğru sözdür. Bıçağın açtığı yara zamanla kapanır; dil yarası, ruhun en gizli taraflarına doğru boyuna işler, bir türlü kapanmak nedir bilmez.

Acı dil yalnız karşısındakine değil, sahibine de zarar verir. Bu kişi dünya güzeli olsa da acı dili onu çirkinleştirir. Nice güzel insan vardır ki dilleri yüzünden sevilmez. “Şeytan görsün yüzünü!” deyip bucak bucak kaçtığımız insanlar hep o insanlardır. Ama tatlı dil öyle mi ya? “Yılanı deliğinden çıkarır.”derler.

Ne kadar öfkeli olursanız olun tatlı dil sizi yatıştırır. En yapamayacağınız işleri size tatlı dille güler yüzle yaptırıverirler. “Haydi şekerim şunu yapıver.” demek başka, “Kalk şunu yap!” demek başkadır. İşleriniz biraz ters gitmiş, eve yorgun gelip koltuğa henüz sırtınızı dayamış bile olsanız bu tatlı dil sizi yerinizden kaldırır. İşleriniz ters gitmişse “Bunda evdekilerin ne suçu var?” diye düşünürsünüz. Ne kadar yorgun olursanız olun, ufak bir zahmetin sizi daha fazla yormayacağına kendi kendinizi inandırmaya çalışırsınız. İçinizden bir kuvvet bu tatlı emri yerine getirmeniz için sizi sanki zorlar. Çünkü tatlı dil suratınıza çarpmamış, kalbinize işlemiştir. Acı dil onu nasıl kırıverirse tatlı dil de imar eder. Tatlı dilin emrini o keyifsiz hâlinizde yerine getiriverirsiniz. İşte tatlı dilin mucizesi budur.

Tatlı konuşmalarıyla tanınmış insanlar vardır.

Onları dinlemek başlı başına bir zevktir. Hatta bu tür insanlarla konuşmaya gittiniz mi söz yavaş yavaş güzel konuşanın, tatlı dillinin ağzında kalır. O söyler, siz dinlersiniz. Saatlerce hiçbir şey söylemeseniz bile o tatlı sözlerle siz konuşmuş gibi olursunuz. Hani bazı insanlar için "Ağzından bal akıyor." derler, işte bu ağızdan akan bal, tatlı dilin hâlidir.

Tatlı dil insan için başlı başına bir kuvvettir. İnsanlar başkaları hakkındaki ilk hükümlerini yüzlerine bakarak verirler; sonra konuşması yoklanır. Gerçi insanın dili ağzının içinde kolay dönmüyorsa düşüncelerini çabucak, güzel cümleler hâlinde ağzından dökemiyorsa bu gibi hâllerde susmak en emin çaredir. Konuşmaktaki noksanlarını bilen bazı zeki insanlar susmayı becermek suretiyle işlerinde muvaffak olurlar. Bütün ömürleri boyunca sustukları için yükselmiş insanlar çoktur. Ama asıl muvaffakiyet konuşmakla olur.

Güler bir yüz, tatlı bir dille tamamlandığı zaman insana bütün kapılar açılır. Söze başlarken de söylediğim gibi tatlı dil, sevimli görünmeyen, hatta soğuk görünen yüzleri bile ısıtır, cana yakın kılar. Tatlı dile bütün kapıların açılması bundandır. Adana, Mersin, Kahramanmaraş gibi Güney ve Güneydoğu vilayetlerimizde halk ağzında "dil" kelimesi "anahtar" manasında kullanılır. Hatta biraz daha yukarı çıkarsanız mesela Erzincan'da düğünlerde, gelin susar, ağzını açıp bir kelime söylemez. Düğün akşamı gelini söyletmek için güvey kıymetli bir hediye verir ki bu hediyeye Erzincan'da "dilbağı" derler. O hediye ile gelinin dili çözülür. Yani, anahtarı işlemeye başlar. Gerçekten dilin, tatlı dil olmak şartıyla, açamayacağı kapı, çözemeyeceği düğüm yoktur. Gönüller onunla alınır.

"Mademki tatlı dil her kapıyı açan sihirli bir anahtardır, öyle ise ne duruyoruz, dilimizi tatlılaştıralım." diyen bilmem bulunur mu? Çünkü bu, ha deyince olacak işlerden değildir.

Gönülleri fetheden tatlı dil bütün gücünü gönülden alır. İnsanın dilinin tatlı olması için gönlünün tatlı, iyi olması lazımdır. Kötü bir adamın dökeceği tatlı dil, tilkinin kargaya döktüğü tatlı dil gibidir. İnsanı belki kısa bir zaman için aldatır ama çabucak da foyası meydana çıkar. Hakiki tatlı dil iyi insanda olur. Yüreği merhametle, sevgi ile dolu insanın dili de kendiliğinden tatlılaşır. Bu geçici dünyada gönül yıkmanın, kalp kırmanın boşluğunu sezecek kadar olgun bir hayat anlayışına varmalı ki insan, en küçüğünden en büyüğüne kadar tatlı dille, güler yüzle seslenebilsin.

Alman İmparatoru Cherlas Quint (Çars Kuint), saat meraklısı idi. İşi gücü, etrafına topladığı on, on beş saati aynı zamanda çalmaya, daima hepsinin aynı zamanı göstermelerini temin etmeye çalışırdı. Dünya hükümranlığı peşinde koşan Charles Quint (Çars Kuint) günün birinde "Ben on saati ayar etmekten aciz olan bir insan, milletleri nasıl ayar edebilirim?" diyerek üzüntüye kapılmıştır. Fakat o aç gözlüydü. İnsanları zorla emri altına almak, kırıp dökerek hâkim olmak istiyordu. Hâlbuki tatlı dilli adam böyle bir üzüntüye kapılmaz, kimse kendisine diretmeyeceği için her gittiği yere huzur götürür. Onun tatlı dili en tembeli, en gönülsüzü bile şevke getirdiği için hayat yükü ağırlığını hissettirmez olur. Dakikalar, yatağına alışmış bir su gibi şırıltılar içinde akar gider.

Gönülden temenni ederim, hayatınız güler yüzlü, tatlı dilli insanlar arasında geçsin.

Şevket RADO

BİR İLETİŞİM BİÇİMİ OLARAK KARİKATÜR

Çok sayıda anlamı olan ve anlam çağrıştıran iletişimi, genel olarak bireyler arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarım süreci olarak tanımlamamız mümkündür. İletişim, yaşamın her anında ortaya çıkan kişisel ya da grup olarak yapılan bir etkinliktir.

Yapılan küçük bir mimikten, uydular aracılığıyla gerçekleşen kıtalar arası haberleşmeye kadar çok geniş bir daire içinde ele alınabilecek iletişimde karikatürün bir ileti (mesaj) olarak önemi yadsınamaz. İnsanlar iletişim kurabilmek için değişik semboller kullanırlar. Duygu ve düşünceler daha çok harf dediğimiz işaretlerin oluşturduğu kelimelerle

ifade edilmeye çalışılmış ve yazı dili gelişmiştir. Ancak bütün anlatımlarda bu yazı dili tek başına yeterli olmamış resim, müzik, edebiyat vb. sanat dalları ortaya çıkarak özellikle duygu aktarımında büyük roller üstlenmiştir.

Acaba ilk çağlarda yaşayan insanları mağara duvarlarına bir bakıma ilk karikatürler diyebileceğimiz çizgileri yapmaya zorlayan neydi? Niçin böyle bir şeye ihtiyaç duydular? Birtakım duygu ve düşünceleri söz ile anlatamadıkları için mi? Birbirleriyle daha iyi bir iletişim kurabilmek için mi?

Bu soruları çoğaltmak mümkündür. Kaldı ki bu insanlar yüzyıllar öncesi bıraktıkları duvar resimleriyle bugünün insanıyla iletişim kurup bazı iletileri aktarmışlardır. Buradan hareketle bugünün karikatürcüsünün de çizgi yoluyla verdiği mesajların yüzyıllar sonrası insanına ulaşabilmesi olası görünmektedir. Bu da iletişim aracı olarak diğer sanat dallarına göre daha güçlü ve çekici mesajlar verebilen karikatür sanatının, kaynak olarak da karikatürcünün ne denli önemli ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır.

Evrensel açıdan karikatürü ele aldığımızda özellikle son dönemlerde yazısız karikatürün yaygınlaşmasıyla dünya çizerleri arasında karikatür, ortak bir dil hâline gelmiştir.

Kültürleri, dilleri, dinleri, ekonomik ve siyasal yapıları farklı karikatürcüler hem birbirleriyle hem de farklı toplumlarla rahatça iletişim kurmaya başlamışlardır. Türk karikatürcülerinin uluslararası alanda çeşitli başarılar elde etmeleri ve adlarını duyurmaları bu iletişim sürecinde etkin bir şekilde yer aldıklarının göstergesidir.

Bir insan diğer yabancı dilleri ne kadar iyi öğrense de ana dilinde kurduğu iletişim kadar o dillerde tam anlamıyla sağlıklı bir iletişim kuramaz. Her dilin kendi yapısından kaynaklanan farklılıklar, şive, telaffuz, vurgu ve tonlama gibi konuşma diline özgü önemli anlam belirleyici ögeler yabancı bir dille iletişimi zorlaştıran ögelerdir.

Bütün bu olumsuzlukları bir an için bir kenara bıraksak bile kişinin öğrenebileceği yabancı dil sayısı sınırlıdır. Dolayısıyla bütün dünya ile yabancı diller öğrenerek doğrudan bir iletişim kurabilmek imkân dâhilinde değildir.

Fakat farklı toplumlardan ya da farklı gruplardan insanlar bir karikatüre baktığında o toplumun dilini hiç bilmeseler de verilmek istenen iletiyi rahatlıkla anlayabilir ve yorum yapabilir. Bu anlamda Türk karikatürünün önemli isimlerinden Nezih Danyal'ın Karikatür Vakfı Etkinlikleri içerisinde zaman zaman gerçekleştirdiği Farklı Uluslardan Sergiler Projesi de karikatürün bütün insanlara ulaşabilen iletişim gücünden yararlanılması bakımından son derece önemlidir.

İletişim kişiler arası, toplumlar arası ya da birey ile toplum arasında oluşan bir süreçtir. Bir kişinin toplumla yüzyüze kurdu¤u iletişimde ulaşabileceği insan sayısı sınırlıdır. Ancak karikatürcü uygun zemin oluştuğunda çizgileriyle bütün dünya insanlarına seslenme olanağı bulmaktadır.

Karikatürün iletişimle olan ilişkisi ve iletişimdeki yeri çok farklı boyutlarda ele alınabilir. Bu konunun değişik açılardan irdelenmesi şüphesiz ki hem karikatürcü hem karikatür, hem de toplum açısından son derece önem taşımaktadır.

Hakkı USLU

HAYATA AÇILAN KAPILAR

İçinde yaşanılan ve insan soluğu ile hayat bulan yapıların dış dünyayla ilişkilerini sağlar kapılar. Pencereleri, dışarıyı bize anlatan, "gösteren" gözlere benzetirsek; kapılar, sevmediğini dışarıda bırakıp sevdiğini içeri alan bir ağız gibidir. Sahip olunanı ardına saklayarak sahip olamayanda bir yabancılaşma duygusu yarattı kapılar. İnsanlık tarihi kadar eski bir öykü bu...

Kapılar, önemli yapıların giriş bölümlerini "dışardan" ayırmak için yapıldı. Şehir kapıları, düşmanlara karşı surlarla çevrilerek korunan kentlere girip çıkarken kullanılıyordu. Mezopotamya'dan başlayıp Anadolu medeniyetlerine, Eski Yunan'dan Çin'e, oradan da Selçuklu ve Osmanlı'ya kadar uzanan zaman diliminde, kapılar âdeta şehirlerin simgesi oldu. İstanbul surları üzerindeki Topkapı ve Edirnekapı, Diyarbakır Kalesi üzerindeki Urfa kapısı, ülkemizdeki şehir kapılarının en güzel örneklerinden birkaçı. Kentten içeri giren mallar, burada denetlendiği için bu kapılara "gümrük kapısı" denilmiştir. Ülkeler arasındaki sınırlarda da "kapı" sözcüğü, benzer bir anlamda kullanılır.

Geleneksel Türk evlerinde kapılar, evin "hayat" adı verilen bölümüne açılır. Hayattan bir merdivenle üst kata çıkılır. Bir evin tüm güzelliklerini başkalarına açıp kötülüklerin üzerine kapanır dış kapılar.

Kapıların üzerinde bulunan tokmak ve çekeceklerin, bir görüntü zenginliği olmanın ötesinde işlevleri vardır. Çok basit şekillerde olanlarının yanı sıra, küçük birer sanat eseri olarak değerlendirilebilecek örnekleri mevcuttur. Ev sahibinin nereden geldiğini, mesleğini ve ekonomik durumunu yansıtır kapı tokmaklarındaki ayrıntılar. Tokmaklarda çoğunlukla el şeklinin tercih edilmesi, insan elinin bol kazanç ve bereketi temsil etmesi inanışına dayanır. Evlerin sesidir tokmaklar; eve misafir geldiğini ev sahibine haber verir. Ev içlerindeki kapılar ise daha yalındır. Buna karşılık, kapıların odaya bakan yüzleri iç mekân kimliğinin devamı olarak büyük bir özen ve ustalıkla biçimlendirilmiştir. İç kapılarda ahşap, yaygın olarak kullanılan bir malzemedir. Sıcağı depolayan ve insanın duyguları üzerinde olumlu bir etki yaratan ahşaba, eski Türk evlerinin kapılarındaki süslemelerde sıkça rastlanır.

Şimdi yerlerini ağır metal kapılara bırakan o güzelim ahşap işlemeli kapılar, antikacıların soğuk vitrinlerinde bir masa tablası ya da iç dekor olarak kulanılmak üzere uygun fiyata satılmayı bekliyor. Yıllar boyunca yüzlerine vuran yağmurlara ve rüzgârlara, içlerinde sakladıkları anılara, kim ve nasıl değer biçecek dersiniz?

Kapıları kapatırız dış dünyanın tehditlerine karşı. Bir de üzerine kilit takarız bizden başkası açmasın diye. Gelenleri sorgusuz sualsiz kabul ettiğimiz, başkalarına güvenip kapılarımızı hiç kilitlemediğimiz günler geride kaldı. Ali Baba ve Kırk Haramiler masalında olduğu gibi, kilidi söz olan kapılar yok ki "'Açıl susam, açıl!" denildiğinde açılsın. Şimdi, şehrin kıyıda köşede kalmış birkaç mahallesi dışında, evler artık çelik kapılar ve geçmeli kilitlerle korunuyor.

Soğuk ama güvenli bir zırhın arkasında, sıcak sohbetlerimiz de "kilitleniyor". Dökme demirden kilit ve anahtarları, kapı eşiklerini, belli belirsiz bir çocukluk anısı olarak da olsa hatırlayacak mı yeni gelen nesil? Anadolu kentlerinde, büyük şehirlerin ücra semtlerinde, hayatın aktığı yerdir kapı eşikleri. Kadınlar eşikte oturup dinlenirken bir yandan da komşularıyla sohbet ederek günlük hayatın sıkıntısından ve tekdüzeliğinden biraz olsun uzaklaşırlar.

Yaşantılarımıza olduğu kadar deyimlerimize de yerleşmiş kapılar. Sözgelimi, akşam misafirliklerinde "Kapı kapı gezeriz". Hiç belli olmaz, belki kararımızı değiştiririz diye "açık kapı bırakırız". Aileye uzak birilerinden bahsederken "dış kapının mandalı" deyiveririz. "El kapılarında" çalışır ekmeğimizi kazanırız. İstenmediğimiz yerlerden "kapı dışarı" ediliriz. "Kapıdan kovsalar bacadan gireriz" kimi zaman, eğer bir şeyi kafamıza koyduysak.

Üzerinde ahşap işlemeleri zamanının acımasızlığında kaybolmaya yüz tutmuş cami kapıları, okulların otoriteyi simgeleyen demirden kocaman kapıları... Hangi kapıya gitsen başka bir öyküsü var ardında sakladığı. Sürgülü, döner, katlanır, çarpma, kendiliğinden açılan kapılar... İçeriye ya da dışarıya açılan kapılar; kapıların ardına saklanan dünyalar.

Kendimize ve başkasına ait olanı ayıran sınır orası; gürültülü

alarmlar, iri yapılı korumalar ve birkaç açılı görüntü kaydeden

kameralarla korumaya çalıştığımız. Bunların yanında bir de

göremediğimiz kapılar var. Bizi hayal ettiklerimize ulaştıracak geçitler onlar.

Oya BERK

ANADOLU'NUN CİRİT OYUNLARI

Anadolu'nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri büyüktür. Cirit oyunları, bir eğlence, bir yiğitlik ve çeviklik gösterisi, aynı zamanda bir atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere gider.

Türkler, bu sporu binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlar, yüzyıllar boyunca bu geleneği sürdürerek Selçuklularla birlikte Anadolu'ya getirmişlerdir. Bu yüzden cirit oyununun Anadolu'da en azından 900 yıllık bir tarihi vardır. Güreş gibi cirit de millî ve geleneksel bir "ata sporu" sayılır. Güreş, bir zamanlar "Türk gibi kuvvetli" sözüyle Türk gücünü nasıl dünyaya yaymış ve tanıtmışsa cirit oyunu da Türk yiğitlerinin binicilikteki hünerinin, çevikliğinin, cesurluğunun sembolü olmuştur.

Cirit oyununun kaynağı ve çıkışı üzerine çeşitli söylentiler vardır. Derler ki bir zamanlar, birbirine komşu, aynı soydan gelen iki obanın arası açılır. Bir oba ötekinden kız ister, verilmez. Derken iş, kavgaya, savaşa dökülür. İki obanın yiğitleri atlarına biner, zırhlarını kuşanır, silahlanırlar. İki obayı ayıran sınırın tam karşısında yerlerini alırlar. Nerdeyse yiğitler birbirine girecek. Obanın yaşlıları toplanır, bir hiç yüzünden yiğitlerin birbirine girmesini istemezler. Karşı obanın ileri gelen yaşlılarıyla konuşur, anlaşırlar:

Niçin savaşalım, boşu boşuna vuruşalım? Biz aynı soydan, aynı kökten gelmiş, iki kardeş obayız. Aramızda bir anlaşmazlık oldu, yiğitlerimiz bunu onur meselesi yaptılar. Ellerinden silahlarını alalım, silah yerine birer sopa verelim. Çatışsınlar, güçlerini, savaş hünerlerini, yiğitliklerini göstersinler. Sopaları kim kime daha çok isabet ettirirse o taraf yenmiş sayılsın. Yenilen yenilgiyi kabul etsin, derler.

İki obadan iki hakem seçer, meydana sürerler. Yiğitler, bir savaş düzeni içinde vuruşmaya başlarlar. Sonunda hakemler, en çok isabet almış tarafı yenilmiş sayarak çatışmayı durdururlar. Yenen taraf da istediğini elde eder.

Bu olaylardan sonra cirit bir oyun, bir spor olarak yayılır. Geleneksel kuralları ile birlikte millî oyunlarımız arasında yerini alır.

Cirit oyunlarında kullanılan bir metre uzunluğundaki sopalar, meşe, şimşir, hurma gibi ağaçların dallarından kesilir, cilalanır. Bir ucu kalıncadır. Cirit oyununa katılacak belli sayıdaki atlılar, karşılıklı dizilir. Aralarında 100-200 metrelik bir mesafe bulunur. Cirit başladığı zaman, dizilerden bir atlı, atını ileri sürer. Buna öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar. İlk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir, öteki onu kovalar ve sopasını atar, derken karşıdan bir ikincisi onu karşılar. Böylece cirit bir düzen içinde sürer gider. Diziler teker teker meydana çıktıktan sonra, değneğini en çok isabet ettiren taraf galip sayılır. Cirit oyununda tek hedef, atın sırtındaki binicidir. Ciritin ata isabet etmesi, savuranın oyun dışı kalmasını gerektirir. Bu yüzden atlılar, kendilerini hedef alan ciritlerden korunmak için at üzerinde çeşitli hareketler yapar, gizlenir, dörtnala giden atın üzerinde türlü hünerler gösterirler. Çeviklik, iyi binicilik, güçlü atıcılık, cesurluk, bu oyunun hünerleri arasındadır.

Cirit oyununu, eski Türklerde bir savaş manevrası sayanlar da vardır. Top, tüfek icat edilmeden önce, savaşlarda en etkin silah kuşkusuz, sipahi denilen atlı savaşçıların ya da bir başka deyimle süvarilerin ellerindeki mızrak ve gürzlerdi. Yayalar daha çok ok atar, kılıç sallarlardı. Atlı savaşçılar, savaş öncesi talimlerinde ağaç sopalar kullanırlardı. Cirit oyununun bir savaş oyunu ya da karşılıklı savaş gösterisi sayılması bu yüzden.

Bugün yurdumuzun çeşitli bölgelerinde cirit oyunları oynanır, ciritli yarışmalar yapılır. Kars'ta, Erzurum'da düzenlenen şenlik ve yarışmalarda cirit oyunları başta gelir. Her yıl Konya'da eylül ayında yapılan "Geleneksel Türkiye Cirit Oyunları Yarışması"nı on binlerce kişi izler, yarışlarda derece alanlara ödüller verilir.

Türklerin ata sporu olan cirit oyunları, Asya'da ve Avrupa'da başka milletleri de etkilemiş, ciride benzer oyunlar türetmiştir. Atlı polo oyunu bunlar arasındadır. Ne var ki cirit oyunlarının özelliğini yitirmeden yeni bir düzenleme ve özendirme ile yaşatılması gerekmektedir. Anadolu'nun geleneksel bu sporu unutulmaktan kurtarılmalıdır. Bir zamanlar

köy düğünlerini davulu ile zurnası ile coşturan cirit oyunları, Anadolu'nun kükrek sesi, yiğitlik, mertlik heyecanı, geleneksel seyirliğidir.

Mehmet ÖNDER

ANADOLU'DA KONUKSEVERLİK

Anadolu'nun geleneksel konukseverliği üzerinde duralım isterseniz. Bu konukseverliğin kökleri tarihin derinliklerine iner. Türklerin kendi ülkeleri ve şehirlerine, köylerine, kasabalarına gelen yabancılara, gariplere, kimsesizlere, yolculara karşı insanca, dostça davranışları, kısacası konukseverlikleri çok eskidir. Bugün de Anadolu'nun birçok köy ve kasabasında, köyün ve kasabanın ortaklaşa malı olan köy odaları, «misafirhaneler» vardır. Bir konuk geldiği zaman bu odalarda ağırlanır, yedirilir, içirilir. Karşılığında hiçbir şey beklenmez. Bu odaların giderleri, sıra ile ya o köyde oturan varlıklı aileler tarafından ya da köy sandığından karşılanır. Aslolan konuğu hoşnut etmektir. Bunun için yapılması gereken ne varsa yapılır, ayrılırken konuğun gideceği yere kadar azığı düzülür.

Anadolu'daki konukseverlik gelenek ve göreneğinin temelinde eski ahi gelenekleri yatmaktadır. Anadolu Selçukluları devrinden Osmanlıların son yıllarına kadar bir esnaf ve sanatkâr örgütü olarak bilinen ahiliğin her köyde, her kasabada ve şehirde, ocakları, odaları ve tekkeleri vardır. Ahiler, geleneksel kurallarına göre gelen konukları ağırlar, bunu bir toplum görevi sayarlardı. Bir şehirde birkaç ahi ocağı bulunur, bunlar şehirlerine gelen konukları ağırlamak için birbirleriyle yarış ederlerdi.

On dördüncü yüzyılın başlarında Anadolu'da bir gezi yapan tanınmış Arap seyyahı Tancalı İbni Batuta, Anadolu'yu karış karış gezerken hep bu ahi tekkelerinde konaklamış, Türklerin gösterdikleri konukseverliği seyahatnamesinde anlata anlata bitirememiştir.

İbni Batuta, Anadolu için şöyle der:

"Tanrı, güzelliklerini öteki ülkelere ayrı ayrı dağıtırken burada hepsini bir araya getirmiştir. Burada dünyanın en güzel insanları, en temiz giyimli halkı yaşar, en nefis yemekler pişirilir. Allah'ın yarattıkları içinde en şefkatli, en konuksever halk Anadolu'dadır." 650 yıl önce bunları söyleyen Seyyah İbni Batuta, bir Anadolu yolculuğunda Denizli'ye uğrar. Bundan sonrasını İbni Batuta'dan dinleyelim:

"Şehre girdiğimiz surada, çarşıdan geçerken dükkânlardan çıkan birçok insan atlarımızı çevirerek yularlarına sarıldı. Bir başka topluluk ise bunları durdurarak onlarla tartışmaya başladı. Aralarında tartışma uzayıp kızıştı. Ne konuştuklarını anlamadığımızdan korkuya düştük, bunların yol kesen eşkıyalar olduğu kuşkusuna kapıldık. Sonra Arapça bilen birisi ortaya çıktı. Ona, birbiriyle tartışan bu insanların bizden ne istediklerini sordum. Dedi ki, bunlar Ahilerdir. Bizimle ilk karşılaşanlar Ahi Sinan'ın adamları, sonradan gelenler de Ahi Duman'ın kardeşleriymiş. Her iki taraf da bizim kendi misafirleri olmamızı isterler, bu yüzden tartışırlarmış. Onların göstermekte olduğu bu yüksek konukseverliğe hayran olmamak elde değildi. Sonunda işi kura çekmek suretiyle halletmeye karar verdiler ve sulh oldular. Kim kazanırsa önce o tarafın tekkesine konuk olmamız kararlaştırıldı. Kura, Ahi Sinan tarafına düştü. Ahi Sinan sevinçliydi. Adamlarıyla birlikte bizi karşıladı, birlikte tekkesine giderek konuğu olduk. Bize hemen çeşitli yiyecekler getirdiler. Yiyip içip dinlendikten sonra Ahi Sinan hepimizi hamama götürdü, yıkandık. Üç dört kişi bir arkadaşımızın hizmetindeydi. Hamamdan çıktıktan sonra, yeniden büyük bir sofra kurdular, meyveler, tatlılar ikram ettiler."

"İbni Batuta Seyahatnamesi"nin hemen her sayfasında,

Anadolu'da görülen konukseverlik anlatılır. Anadolu, İbni Batuta'nın da anlattığı gibi bir kasabaya, bir şehre gelen konuğu paylaşamadıkları için aralarında kavga dövüş yapacak kadar konukseverdir. Bu anlayış, bu görenek de dünyanın hiçbir ülkesinde olmamıştır.

Konuk sevmek, konuğa ikramda bulunmak, insan sevgisinin başında gelir. Anadolu insanı, yemeğini konuğuna yedirmekten, konuğunu memnun etmekten zevk alır. Bir görevi yapmış olmanın rahatlığını duyar.

Şekerin hemen hiç bulunmadığı yıllarda bir öğretmen, bir köye konuk olur. Akşam yemekten sonra evde bir telaştır başlar. Ev sahibi sandığının anahtarını bir türlü bulamaz. Evin her köşesi aranır, taranır, anahtar yok. Sonunda sandığı kırmaya karar verirler, sandık kırılır, öğretmen işin farkına o zaman varır. Ev sahibi kırdığı sandıktan küçük bir çıkın çıkarır, içerisinde üç şeker vardır. Evet, konuğuna şekerli bir kahve ikram etmek için sakladığı üç şeker.

Anadolu'nun konukseverliği üzerine söylenecek çok söz, anlatılacak çok hikâye vardır.

Mehmet ÖNDER

ESKİ ANKARA EVLERİ

Kale kapısından giriyoruz. İki üç katlı, tokmaklı ve ahşap kapılı evler, daracık sokaklar etrafına dizilmiş. Bahçelerde, kapı önünde sohbet eden kadınlar var. Bu, henüz komşuluk ilişkilerinin bitmediğini gösteriyor. Çocuklar sokaklarda, artık gördüğümüzde hatırladığımız oyunlardan birdir birler, uzun eşekler ve köşe kapmacalar oynuyor.

Dik yamaçlar üzerinde bir kartal yuvası izlenimi bırakan Ankara Kalesi'nin savunmaya elverişli özelliği, tarihî gelişimi boyunca yerleşim yeri olmasını sağlamıştır.

Tarihleri 17. yüzyıla kadar uzanan eski Ankara evleri sur duvarları ile çevrilmiş dar ve dik bir alanda gelişmek zorunda kalmıştır. Bu sebeple planlarında az yerden çok faydalanma ilkesi hâkimdir.

Bunlar iki veya üç katlı, ahşap, kerpiç ve tuğladan yapılmış evlerdir. Alt kat planları, arazinin bozukluğu sebebiyle düzgün değildir. Fakat bu düzensizlik, üst katlar için geçerli olmamıştır. Çünkü sokağa doğru cumba tipindeki çıkıntılarla bu bölümler düzgün bir plana kavuşturulmuştur.

Ankara'nın iklim özelliği de evlerin biçimlenmesinde önemli rol oynamıştır. Isı değişimine göre kullanım farklılaşmıştır. Kalın duvarlı, küçük pencereli alt katlar genellikle kışın; ince duvarlı, havadar üst katlar ise yazın kullanılmıştır. Yine iklime bağlı olarak gelişen geniş saçaklar ve cihannüma denilen yazlık odalar da Ankara evleri için belirleyici özellik olmuştur. Evlere giriş, avlu veya bahçeden sağlanır. Alt katlardan üst katlara geçişte ahşap merdivenler kullanılır. Bütün Türk evlerinde olduğu gibi Ankara evlerinin de bariz özelliği sofaya açılan odalardır. İçinde yaşayanların her türlü ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenen bu odalar, ev içinde ev gibidir. Duvarlarda gömme dolaplar, yüklük ve banyolar, pencere önlerinde hem yatma hem de oturma imkânı sağlayan sedirlerle, oda içinde fazlalıklar kaldırılmış, rahat ve huzur dolu bir ortam yaratılmıştır.

Malzeme olarak kullanılan ağaç, süslemede rol oynamıştır . Özellikle tavanlarda ahşap çıtalarla geometrik kompozisyonlar oluşturulmuştur. Baklava dilimi şeklindeki göbekler ise en zengin süslemenin yer aldığı bölümler olarak göze çarpar. Ahşap üstüne yapılan boyamalarda sarı, kiremit kırmızısı, yeşil ve krem rengi yoğun olarak kullanılmıştır. Boyanın içine karıştırılan balmumu, zamk ve bal gibi maddelerle renklerde şeffaflık ve kalıcılık sağlanmıştır. Ankara evlerinde, elma, nar, armut vb. meyveler, vazodan çıkan gül ve karanfil gibi çiçek demetleri, tabaklar içinde meyveler ve ağaç motifleri yaygındır.

Eski Türk evleri, çağdaş mimarinin gerektirdiği bütün özelliklere sahiptir. Tabiata uygunluk, tutumluluk, iç ve dış mimarinin uyumu, çevreye ve insana saygı günümüz mimarisinin bile ulaşamadığı noktalardadır. Bu zengin kültür mirasımızın korunması, yaşatılması, tanıtılması ve gelecek nesillere aktarılması için yapılan çalışmalara Ankara Kalesi de eklenmiştir. Kale ve Çevresini Koruma, Geliştirme Projesi" çerçevesinde kalenin sur ve

duvarları, mahallî özelliğe sahip evlerle birlikte korunacak, restore edilecek ve turizme kazandırılacaktır.

Dileğimiz; mimari estetikten yoksun çarpık kentleşmenin tarihî değerlerimizi yok etmesine daha fazla izin verilmemesi.

Pınar YETİMOĞLU

ERGENEKON DESTANI

Bozkurt Destanı'nın daha zengin bir şekli Ergenekon Destanı'dır. Destana göre Ergenekon, Türklerin yüzyıllarca çift sürerek, av avlayarak, maden işleyerek yaşayıp çoğaldıkları; etrafı aşılmaz dağlarla çevrili, mukaddes bir toprağın adıdır.

Türk illerinde Göktürk oku ötmeyen, Göktürk kolu yetmeyen bir yer yoktu. Bütün kavimler birleşerek Göktürklerden öç almaya yürüdüler. Türkler, çadırlarını, sürülerini bir yere topladılar; çevresine hendek kazdılar, beklediler. Düşman geldi, vuruş başladı. On gün vuruştular. Göktürkler üstün geldi.

Birgün bütün illerin hanları ve beyleri av yerinde konuştular. "Göktürklere hile yapmazsak işimiz yaman olur.'' dediler. Tan ağarınca baskına uğramış çeri gibi ağır yüklerini, kötü mallarını bırakıp kaçtılar.

Türkler, ''Bunların vuruşma güçleri bitti, kaçıyorlar.'' Deyip arkalarından varıp yetiştiler.

Düşmanlar Göktürkleri görünce birden geri döndüler. İkisi vuruştular. Düşmanlar galip geldi. Göktürkleri öldüre öldüre çadırlarına geldiler. Çadırlarını, mallarını öyle aldılar ki bir ev kurtulmadı. Büyüklerin hepsini kılıçtan geçirdiler. Küçükleri kul edip herkes birini alıp gitti. Göktürk Hanı İlhan'ın oğulları çoktu. Savaşta hepsi öldü. Kayan adlı küçük bir oğlu vardı. O yıl evlendirmişti. İlhan'ın Tukuz adlı bir de yeğeni vardı. Bu ikisi bir yerdeki kişilerin eline düşmüşlerdi. On gün olduktan sonra bir gece ikisi kadınlarıyla birlikte atlanıp kaçtılar. Yurda geldiler. Düşmandan kaçıp gelen dört maldan deve, at, öküz, koyun çok buldular.

Eğer, ile varalım desek; dört taraftaki illerin hepsi bize düşman. İyisi odur ki dağların içinde insan yolu düşmez bir yer izleyip oturalım deyip dağa doğru sürülerini sürüp gittiler. Geldikleri yoldan başka yolu olmayan bir yere vardılar. O da öyle bir yoldu ki bir deve, bir at bin güçlükle yürürdü, eğer ayağını yanlış bassa parça parça olurdu.

Vardıkları yerde akar sular, çeşmeler, türlü otlar, meyveli ağaçlar, türlü türlü avlar vardı. O yeri görünce Tanrı'ya şükürler kıldılar. Hayvanlarının kışın etini yediler. Yazın sütünü içtiler, derisini giydiler.

O yere Ergenekon adını koydular.

Burada bu ikisinin çocukları çoğaldı. Kayan'ın evladı çok oldu. Tukuz'unki ondan daha az oldu. Kayan çocuklarına Kayat dediler. Tukuz çocuklarına iki ad koydular. Bir nicesine Tukuzlar dediler; bir nicesine Türülken dediler. Çok yıllar bu iki kişinin çocukları Ergenekon'da kaldılar. Enine boyuna uzayıp yayıldılar.

Dört yüz yıl sonra Ergenekon'da kendileri ve sürüleri o kadar çoğaldılar ki sığmadılar. Bu sebepten bir yere toplanıp oturup konuştular. Dediler ki: ''Atalarımızdan işittik. Ergenekon'un dışında geniş yerler, güzel yurtlar olurmuş. Bizim yurdumuz eskiden o yerlerde imiş... Dağların arasından yol izleyip bulalım. Göçüp çıkalım. Her kim bize dostum derse onunla görüşelim.''

Hepsi bu sözü beğenip çıkmaya yol izlediler, bulamadılar. O zaman bir demirci dedi ki; '' Burada bir demir madeni var. Yalın kata benziyor. Şunun demirini eritsek bir yol olurdu.'' Varıp o yeri gördüler. Bu sözü de beğendiler. Dağın geniş yerine bir kat odun, bir kat kömür

dizdiler. Dağın üstünü, arka yanını, beri yanını böylece doldurduktan sonra yetmiş deriden körük yapıp yetmiş yerde kurdular. Ateşleyip körüklediler.

Tanrı'nın gücü ile ateş kızdıktan sonra demir dağ eriyip akıverdi. Yüklü deve çıkacak kadar yol oldu. O günü, o ayı, o saati belirleyip çıktılar. O günden beri Göktürklerde âdet olmuştur. O günü bayram sayarlar ve bir parça demiri ateşe salıp kızartırlar. Önce han, bunu kıskaçla tutup örse koyar, çekiçle döver. Ondan sonra beyler de öyle yapar. Bu günü mukaddes bilirler.

Ergenekon'dan çıktıkları zaman Göktürklerin padişahı Kayan soyundan Börte Çene idi. Bu genç, bütün illere elçi gönderip Ergenekon'dan çıkıp geldiklerini bildirdi. Bunu bazıları iyi gördüler, bazıları kötü gördüler. Göktürkler eski düşmanlarıyla savaştılar. Yendiler. Böylece dört yüz yıl sonra kanlarının öcünü aldılar.

BASINDAN TEKNOLOJİ HABERLERİ

Başıboş hayvanlar vücutlarına yerleştirilecek çiple takip edilecek

Büyük şehirlerin başlıca sorunlarından olan başıboş kedi ve köpekler, vücutlarına yerleştirilecek çip yardımıyla İnternet ortamından takip edilecek.

Konuyla ilgili olarak bir proje hazırlayan Ankara Büyükşehir Belediyesi, başıboş hayvanlardan sonra, evlerdeki hayvanların da aynı projeye dâhil edilmesini hedefliyor. Uluslararası bir barkod sistemi olma özelliğini de taşıyacak olan yöntem sayesinde, hayvanların kimlik bilgilerine rahatlıkla ulaşılabilecek.

Hayvanlardan insana geçen 250 civarında hastalığın bulunması insan yararı için hayvan sağlığının ne kadar önemli olduğunu ortaya koyuyor. Her gün parklarda, bahçelerde başıboş gezen hayvanlardan bu ortamlara bırakılan atıklardan insanlara, özellikle de çocuklara bulaşması muhtemel hastalıkların önüne geçilmesi yerel yönetimlerin önemli görevlerinden. Yeni çıkarılan Büyükşehir Yasası ile bu konuda ağırlıklı yük Büyükşehir belediyelerine bırakılmış durumdadır. Mücavir olan sınırları genişletilmeden önce başkent sokaklarında 35 bin civarında olduğu tahmin edilen sahipsiz hayvanları (kedi-köpek) kontrol altına almayı planlayan Büyükşehir Belediyesi, sahipli hayvanları da ortak bir sistemde toplamaya hazırlanıyor. Bu sistem sayesinde yakalanıp kısırlaştırılan ve varsa hastalığı tedavi edildikten sonra (saldırgan değilse) yasa nedeniyle şehrin sokaklarna geri bırakılan hayvanların deri altına bir çip yerleştirilecek.

Bu çipe hayvanın uluslararası formda kimlik ve sağlık bilgileri yüklenerek İnternet ortamından takip etme imkânı sağlanacak. Proje çalışması ile ilgili bilgi veren Büyükşehir Belediyesi Veteriner Müdürü, bu konuda karşılarına çıkacak en büyük sorunun maliyet olduğunu söyledi. Hayvan sağılığına önem vermenin hayvanseverlik olarak değerlendirilmemesi gerektiğine işaret eden veteriner müdür, hayvanlardan insanlara 250 civarında hastalık bulaştığını, bu yüzden insan sağlığı açısından da düşünülerek yatırımların yapılması gerektiğini bildirdi. Sahipsiz kedi ve köpeklerin park, bahçe demeden dolaştığını ve buralarda bıraktıkları atıkların insan sağlığını tehdit ettiğini aktaran veteriner müdür, hastalık bulaştıktan sonra tedavisinin çok daha masraflı olduğunu belirtti. Avrupa Birliği'nde (AB) bu işler için ayrılmış fonlar bulunduğunu kaydeden veteriner müdür, bir proje hazırlayıp hibe krediden yararlanma yoluna gideceklerini vurguladı. Bu çip sayesinde başkentteki bütün hayvanları takip etme imkânı bulabileceklerini dile getiren veteriner müdür, belediyeler, bazı bakanlıklar ve gümrüklere kurulacak sistemle İnternet'ten hayvanın numarası girilerek her türlü bilgiye ulaşılabileceğini söyledi. Veteriner müdür, bu sistemin, sahiplenilen hayvanların sokağa terk edilmesinin de önüne geçeceğini sözlerine ekledi.

Özcan YAĞMUR

nesli tükenen balıklara çipli takip

İstanbul Üniversitesi (İÜ) Su Ürünleri Fakültesi İşsu Ürünleri Üretimi Araştırma ve Uygulama Birimi tarafından üretilen 100 mersinbalığı, Sakarya Nehri ağzından Karadeniz'e bırakıldı.

Nesli tükenen bu balıkların bilimsel takibinin yapılması için kuyruklarında bulunan süzgeçlere özel bir cihazla çip takıldı. 20. Kültür Turizm ve Fındık Festivali kapsamında Sapanca ilçesinde üretilen mersinbalıklarının Karadeniz'e bırakılması için düzenlenen törende İÜ Su Ürünleri Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Bayram Öztürk, balıkçıları bu balıkları avlamamaları konusunda uyararak vatandaşlardan balıkları avlayanları şikâyet etmelerini istedi. Daha sonra 100 civarında mersinbalığı teknelerle Karadeniz'e bırakıldı. Karadeniz'de 2 milyon yıldır yaşayan ve dünyada nesli tükenmekte olduğu için koruma altına alınarak avlanması yasaklanan mersinbalıklarının Türkiye'de neslinin tükendiğini söyleyen Öztürk, 2001'de Rusya'dan döllenmiş yumurta getirdiklerini anlattı. Öztürk, "Havuzlarımızda yetiştirdiğimiz mersinbalıklarının üzerine taktığımız çiplerde üniversitemizin telefon numarası var. Balıkçılar bu numaradan bize ulaşabilecek. Çipler sayesinde bu balıkların göç, büyüme ve beslenme alanlarını takip edeceğiz." dedi.

Salih HAMURCU

Dünya da yaygın

Yurtdışında pek çok evcil hayvanlar için şart koşulan mikroçip uygulaması, minik bir çip yardımı ile kalıcı bir kimlik sağlamayı ve hayvana ait bilgileri ortak bir veri tabanında toplamayı hedefliyor. Kedi ve köpeklere takılan bu minik çipler, sadece o hayvana özel bir numara barındırıyor ve mikroçip ortak veri tabanına kayıt edilen kedi ya da köpeğin her yerde tanınmasını sağlıyor. Kısacası bu mikroçip dostunuzun size ait olduğunu dünyanın her yerinde kanıtlayabilen bir elektronik nüfus cüzdanı olarak çalışıyor. Hayvanla ilgili her türlü bilgiye bu numarayla ulaşmak mümkün. Ülkemizde mikroçip hizmetini bir firma veriyor. Firma yetkilisi bu yöntemin dünyadaki pek çok ülkede yaygın olarak uygulandığını ve Avrupa Birliği'nde hayvanlarının ülkeler arasında seyahat edebilmesi için mikroçip takılmasının zorunlu tutulduğunu söylüyor: "Türkiye'de yapılan bu uygulama yurtdışında da geçerli oluyor. Ayrıca farklı ülkelerin kendi içlerinde kurdukları veri tabanlarının bir araya getirilmesi amaçlı bir proje başlatıldı. Biz de bu projenin içerisindeyiz. Yakında bu veri tabanlarının hepsi birleşecek ve dünyanın neresine giderse gitsin hayvan görüntülenebilecek."

Carettalara uydudan çipli takip Muğla'nın Dalaman ilçesinde, Çevre ve Orman Bakanlığının desteğiyle "Caretta Caretta"ları koruma çalışmalarına başkanlık eden Doç. Dr. Yakup Kaska, uydudan kaplumbağa takibine başladıklarını söyledi. Pamukkale Üniversitesi Öğretim Üyesi Yakup Kaska, deneme amaçlı olarak bir kaplumbağaya çip taktıklarını ve başarılı olduklarını, bu uygulamayı diğer kaplumbağalara yayacaklarını belirtti. İlk çip geçtiğimiz nisan ayında akciğer solumunu yaptığından dolayı su yüzeyine çıkan bir carettaya takıldı. Kaplumbağada 3 ay takılı kalan bu çiple kaplumbağanın nerelere gelip gittiği, ne kadar sürede nefes alıp verdiği tespit edildi. Ayrıca hızlı yüzme, uyku, gezme ve nefes alma sıklığı araştırıldı. Uygulamadan olumlu sonuç alan Kaska ve ekibi, uydudan takip sistemini kullanmaya devam edecek.

Mehmet YATKIN