

Discursive Elements Directing Reading Process: Categories of Prediction in Informative Texts in Turkish Textbooks

Nermin Yazıcı

Hacettepe University

nerminyazici@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0003-0145-9772

Günçe Gündüğü

Hacettepe University

guncegundugdu@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4512-2170

ABSTRACT

The purpose of this study is to describe the discursive arrangements in the informative texts in the 5th and 8th grade Turkish textbooks of secondary school that guide the reader in the reading process based on the Prediction Categories (Enumeration, Advance Labelling, Reporting, Recapitulation, Hypotheticality, Question) by Tadros (1998). For this purpose, Tadros' classification was first introduced through text samples selected by the researchers, and then the current classification was used to analyze the discursive arrangements in informative texts in Turkish textbooks. The study used the case study design from qualitative research methodologies. The data were collected through document analysis technique and the informative texts in the 5th and 8th grade Turkish textbooks were analyzed. Content analysis method was used to analyze the data. The results indicated that various prediction expressions were found in texts at both levels; the highest frequency was observed in the category of Reporting in the 5th grade Turkish textbook and in the category of Question in the 8th grade Turkish textbook. The findings shows that the representation of discursive arrangements in textbooks, one of the basic tools of mother tongue education, is important for students to develop reading strategies, to support their knowledge of formal schema, to recognize linguistic arrangements specific to the text genre, and to produce texts that interact with the receiver.

Keywords: Metadiscourse, prediction, reading skills, Turkish education .

A text can be considered as a record of a dialog between the author and the reader (Widdowson, 1984; Thompson, 2001). In this respect, reading is an interactive process in which the reader analyzes the deep and surface structure of a written text. In the reading process, the reader makes predictions about words, sentences, and text meaning by using background knowledge based on the instructions of a text (Alderson, 2000; Treiman, 2003; Ülper, 2011).

Although reading purposes vary, we generally read texts to obtain information. For such reading, the reader needs a strong organization framework to connect information from various parts of the text (Grabe & Stoller, 2002). One of the important dimensions of texts used in reading instruction is the degree of predictability evident at the sentence level (Purcell-Gates & Duke, 2004). Sentence-level predictability refers to which extent the next sentence(s) can be predicted or limited. Although predictability develops mostly based on the meanings of words, syntactic positions and sound-letter compositions in low-grade students who are new to reading, there are different linguistic patterns that support the textual predictions of competent readers who encounter more diverse text types. Considering that the act of reading is related to readers' reliance on strings of linguistic clues to interact with the text world, syntactic clues in a text provide readers with

Received : November 7, 2022

Revised : May 25, 2023

Accepted : May 25, 2023

clues about the words that may follow a word (Tracey & Morrow, 2017).

Successful writers anticipate readers' questions and reactions by trying to predict the kind of information readers might find at another point in the text (Thompson, 2001). The author's obligation to take the reader's expectations, prior knowledge, and interest into account is even more meaningful when the reader's predictions and inquiries about the development of thought in the text are considered (Uzun, 2002). The reader can develop a kind of reading strategy by following the textual arrangements by the author for this purpose. The strategy of "predicting the content", which Çelik (1998) categorizes as text- and content-based reading strategy, is directly aimed at this. The reader can comprehend in advance what will be explained in the next parts of the text he/she reads. Therefore, reader develops a kind of prediction network for the content of the text. This prediction network is supported by the author's metadiscourse-oriented arrangements. The interaction between the reader and the author is defined as "metadiscourse". Metadiscourse is a concept first used by Harris to provide a way of understanding the language in use in written text, representing the text producer's attempts to guide the process of perceiving the text, and is defined as "the author's discourse on his/her own discourse" (Hyland, 2005). Metadiscourse, especially in written scientific texts, is the author's implicit or explicit intervention in discourse to guide rather than inform the reader (Crismore, 1984). Informative texts are those which are frequently used in Turkish as a mother tongue education through texts. Since the dense content of informative texts, which children experience less than narrative texts, makes the reading process difficult, metadiscursive arrangements that support the comprehension of these texts by readers are important. In terms of the reading process, the reader's interaction with the text through such textual arrangements and clues is important in terms of the communicativeness and meaning of the text. Introducing genre-specific textual arrangements in the teaching of text genres as part of reading education can improve the reader's awareness of text genres and ensure the transfer of these linguistic structures to writing skills. Turkish textbooks, which are prepared as the main material of Turkish lessons, are expected to develop these skills and represent the achievements that include these arrangements in the curriculum. This study aims to describe the discursive arrangements in the informative texts in the 5th and 8th grade Turkish textbooks in terms of providing the reader with the opportunity to make predictions about the text.

Prediction Categories

One of the models explaining author-reader interaction is the model of linguistic prediction proposed by Tadros (1985, 1994). Prediction encompasses linguistic markers in a text that predict the occurrence of certain linguistic events. These markers enhance reader-author interaction and support the reader's prediction about the text by providing clues for the continuation of the information in the text. Predictive categories were first analyzed in economic texts (Tadros, 1985). The model of discourse analysis presented by Tadros is basically based on two assumptions. The first is that the text is a communicative phenomenon, assuming the presence of two participants, and thus the author involves himself/herself in the interactional coding process. The second assumption is basically about the way the author presents the propositions in the text and his/her distance from them. The author is assumed to agree with the proposition he/she is presenting, especially if he/she does not signal a break from the proposition, such as using transpositional expressions (Tadros, 1994). Prediction can be defined as the prediction that certain signs and the occurrence of certain linguistic events in a text evoke in the reader. In this respect, prediction is a prospective rhetorical device that links the author to a future discourse act at some point in the text (Tadros, 1985). In this kind of relationship established between one or more sentences, there may be more than one prediction member. The first of these members is the predicative member, while the second is the predicted member. In this study, we will follow Tadros' work and mark the predicative member with V and the predicted member with D. The prediction categories proposed by Tadros are Enumeration, Advance Labelling, Reporting, Recapitulation, Hypotheticality and Question. Although each category has important differences, they share common features such as the definition of each category, the criteria for V or D membership, and interesting interpretations in the analysis of the category (Gil, 1992). In the analysis of the texts in this study, six categories of prediction proposed by Tadros were used. Each category has certain membership criteria and in some cases these criteria lead to different types.

Method

Model

The study aims to describe the discursive arrangements in informative texts in Turkish 5th and 8th grade textbooks in terms of providing the reader with the opportunity to make predictions about the text. Thus, the case study design from the qualitative research methodologies was used. Case study is used in research to describe a limited system in depth (Merriam, 2018). The data of the study were collected through document analysis. Document analysis involves the systematic detailed examination of documents.

Examined Materials

In this study, the 5th and 8th grade Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education and private

publishing houses were examined. The informative texts in these textbooks were analyzed. In determining the texts written in the informative text type, the text type classification proposed in the Turkish curriculum (2019) was followed. A total of 19 texts, 7 in the 5th grade textbook and 12 in the 8th grade textbook, were analyzed in the study.

Data Collection

The data of the study were collected by document analysis technique. Document review includes systematic detailed examination of written documents and documents.

Data Analysis

In this study, content analysis method was used in data analysis. Content analysis is the creation of categories used to explain qualitative data and the association and explanation of the data described with the relevant categories (Baltacı, 2019). Tadros's (1985; 1994) predictive categories were used to analyze the texts analyzed in the study. Since prediction categories were not previously available in Turkish, the categorization was translated into Turkish. In order to introduce the categorization, first, examples of texts representing the informative text genre selected by the researchers were presented.

Ethical Statement

In this study, all the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. There is no conflict of interest between the authors, all authors contributed to the study.

Findings

The findings showed that the frequency of the predictive categories that Tadros handles in six categories in the texts is 19 in the 5th grade Turkish textbook and 20 in the 8th grade textbook. Accordingly, the categories of prediction in the informative texts in the 8th grade Turkish textbook were more frequent than the texts in the 5th grade textbook. Regarding the diversity of categories, the texts at both grade levels presented a similar diversity.

In the 5th grade Turkish textbook, no use of the categories of Advance Labelling and Recapitulation was observed. While the Reporting category showed a high frequency of use throughout the texts analyzed, the lowest frequency was for the Hypotheticality category.

In the 8th grade Turkish textbook, there was no use of the categories of Enumerating and Advance Labelling. In the informative texts in the book, the highest frequency of use was for the Question category and the lowest frequency of use was for the Recapitulation.

Conclusion and Discussion

As a result, a total of 39 linguistic prediction elements, 19 in informative texts in the 5th grade Turkish textbook and 20 in the 8th grade textbook, were used. In the 5th grade texts, the most common prediction elements were the linguistic prediction expressions in the category of Reporting while in the 8th grade texts, they were the linguistic prediction expressions in the category of Question. According to the text type distinction in the Turkish Language Teaching Program (2019), 8th grade students encounter three different types of informative texts compared to the informative texts in 5th grade. However, considering the variety of text types, no difference was observed in terms of the frequency and variety of use of linguistic prediction expressions in the Reporting category in the context of grade level.

When each category was analyzed individually, firstly, it was found that linguistic markers for Enumerating presented a low frequency of appearance. Secondly, no Advance Labelling elements were encountered, which indicates that the text will explain the information in the text or present it in the form of graphs, tables, etc. and create predictions for the reader. The reader's ability to use metacognitive reading strategies such as checking what they read, using contextual clues, formulating the information in the text with schemes or visuals, and distinguishing information is related to critical reading skills (Başoğul et al., 2019). This appearance is negative for critical reading. Reporting is identified as one of the linguistic predictive elements that appear frequently in both textbook texts. This finding is important in terms of recognizing the point of view. Recapitulation statements, another linguistic prediction element, were included in only one text. The other categories, Hypotheticality and Question, were observed with the highest frequency, especially at the 8th grade level.

In written discourse, the discursive arrangements of the text producer guide the reader in the reading process. It is important that such arrangements, which guide the reader's comprehension of the propositions presented in the informational text, are represented in course materials and curricula to support the development of reading and writing

skills. Predictive categories also improve the management of semantic relations by guiding the reader in the reading process in terms of marking the text organization and structure. Especially in writing skills, the linguistic conventions of the informative text type that students are expected to produce can be taught by making these conventions explicit, which is one of the main goals of mother tongue education. In line with these determinations, the supporting role of the linguistic arrangements in the text in the reading comprehension process of secondary school students should be made aware of the students through various activities.

okurların metne dönük tahminlerini destekleyen farklı dilsel örüntüler bulunmaktadır. Okuma ediminin okurların metin dünyasıyla etkileşime girebilmeleri için dilsel ipucu dizgelerine güvenleriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde, bir metindeki sözdizimsel ipuçları, okura bir sözcükten sonra gelebilecek sözcüklere ilişkin ipuçları vermektedir (Tracey ve Morrow, 2017). Winter (1977) dilbilimsel analizinde okura bu türden olanaklar sunabilecek dilsel örüntüleri sözcük düzeyinde açıklar ve bunun için üç tür söz varlığı önerir. Bunlardan ilki fiilleri kapsarken, ikinci söz varlığı söylem belirleyicileri gibi sözcük türü bilgisini kapsamaktadır. Okurun, metin organizasyonunu anlamasında çok önemli olduğunu vurguladığı üçüncü söz varlığı ise sözcüksel işaretlemeyi içermektedir. Örneğin “kriz” sözcüğünü içeren bir tümce metindeki problem-çözüm ilişkisini işaretleyebilir; “karar” sözcüğü ise bunun bir “çözüm” ulaştığının sinyalini verir (Keiko, 2001). Bu işaretleyiciler, metin organizasyonundaki çeşitli retorik ilişkilere ilişkin ipuçları sunduğu gibi okura metnin konusunu ve ilerleyişini tahmin etme olanağı sunar.

Yetkin yazarlar, okurların metnin bir diğer noktasında bulabileceği türden bilgileri tahmin etmeye çalışarak okurların sorularını ve tepkilerini öngörerek ilerler (Thompson, 2001). Yazarın, okurun beklentilerini, önbilgilerini ve ilgisini dikkate alma zorunluluğu, okurun metindeki düşünce gelişimine yönelik kestirimleri ve sorgulamaları düşündürdüğünde daha da anlamlıdır (Uzun, 2002). Okur, yazarın bu amaçla gerçekleştirdiği metinsel düzenlemeleri takip ederek bir tür okuma stratejisi geliştirebilir. Çelik'in (1998) metin ve içerik tabanlı okuma stratejisi olarak sınıflandırdığı “içeriği tahmin etme” stratejisi doğrudan buna yöneliktir. Okur, okuduğu metnin sonraki bölümlerinde ne anlatılacağını önceden anlayabilir. Dolayısıyla, metnin içeriğine dönük bir tür öngörü geliştirilir. Bu çalışmada okurun okuma sürecindeki kestirimlerinin desteklenmesinde yazarın kendi söylemine yönelik gerçekleştirdiği metinsel düzenlemeler ve dilsel işaretleyiciler incelenmiştir.

Üstsöylem, Yazılı Söylem ve Okuma

Okuma sürecinde okur ve içerik arasındaki etkileşime paralel olarak okur ve yazar arasında gerçekleşen etkileşim “üstsöylem (metadiscourse)” olarak tanımlanır. Üstsöylem, metin üreticisinin, metni algılama sürecine rehberlik etme girişimlerini temsil eden, yazılı metinde kullanımdaki dili anlamının bir yolunu sunmak üzere ilk kez Harris tarafından kullanılmış bir kavramdır ve “yazarın kendi söylemi üzerine söylemi” olarak tanımlanır (Hyland, 2005). Üstsöylem, özellikle yazılı bilimsel metinlerde, yazarın okuru bilgilendirmek yerine yönlendirmek için örtük veya açık olarak söyleme müdahalesidir (Crismore, 1984). Vande Kopple (1997) ise üstsöylemi yazarların metin içeriğini genişletmeden okurların metinle bağlantı kurmasına, yorumlamasına, değerlendirme ve geliştirmelerine yardımcı olmasını destekleyen söylem olarak tanımlar. Dolayısıyla, bir metnin üstsöylemsel özellikleri okura metnin bağlamına ilişkin içgörü sunan bir tür tasarım olarak düşünülebilir.

Metin alıcısı, metin üreticisinin ürettiği metinde edimsel düzlemi gerçekleştireceği beklentisini geliştirir ve buna bağlı olarak metni, bulunduğu dilsel topluluktaki iletişim bilgisi, metin türü bilgisi ve metne ilişkin beklentileri çerçevesinde yorumlar (Uzun, 2001). Metin üreticisi olarak yazılı söylemde yazar da bir okurun varlığını varsayarak iletişimi düzenler ve bunu yaparken Grice'in “iş birliği ilkesini” takip eder (Bhatia, 1993). Etkileşimsel bir çerçeveye sunan iki yönlü bu süreçte üretilen metinlerin yüzey yapılarındaki düzenlemelerden biri de etkileşimsel çözümlerdir. Etkileşimsel çözümlerde metnin üretimi ve yorumlanması arasındaki ilişkinin dilsel görünüşleri önem kazanır (Uzun, 2001). Üstsöyleme dönük düzenlemeler, genelde etkileşimsel nitelikler sergilemektedir. Crismore (1989) yazılı söylemde metin üreticisinin önerme içeriğini ilettiği “birincil söylem düzeyi” ve okura konuya ilişkin yönlendirmelerde bulunduğu “üstsöylem düzeyi” olmak üzere iki düzeyde metin ürettiğini belirtir. Önermesel söylemde metnin konusu ve içeriği hakkında bilgiler verilirken; üstsöylemsel düzeyde önerme içeriğine bir ekleme yapılmadan metin alıcısına metni düzenlemesi, yorumlaması veya değerlendirmesi gibi işlemlerde rehberlik edilmektedir (Şen, 2021). Söylem düzeylerine ilişkin söz konusu ayrım Halliday'in (1994) öne sürmüş olduğu dilin üstişlevleri (metafunctions) ile ilişkilendirilir. Okur, metin ve yazar arasındaki etkileşimi güçlendiren üstsöylemsel düzenlemeler, dilin kişilerarası üstişlevini içerirken; metin içi düzenlemeler gerçekleştirildiğinden dilin metinsel üstişlevini de kapsar. Hyland'a göre de üstsöylem, tutumu kodlayan kişilerarası üstsöylem ile bir metni tutarlı ve bağdaşık kılarak okuru yönlendiren metinsel üstsöylem olmak üzere iki düzey içermektedir (Esmer, 2018).

Yazarlar iletişimi kolaylaştırmak, konularını desteklemek ve metin alıcısıyla ilişki kurmak amacıyla üstsöylemlerine dönük belli düzenlemeler gerçekleştirirler (Uzun, 2002). Üstsöylemsel düzenlemeler yazarların okurun dikkatini çekmesine, konuyu değiştirmesine, bir iddia ortaya koymasına veya bu iddiayı güçlendirmesine, metindeki önemli bir fikre işaret etmesine ve okurun varlığını dikkate alarak ona yönelik tutumunu işaretlemesine olanak vermektedir (Crismore, 1984). Yazarların bu türden düzenlemeleri, metnin nasıl yapılandırıldığını belirtmek, okurlara bazı ifadeleri açıklamak ve başvurulmuş retorik eylemleri göstermek amacıyla gerçekleştirilir (Steffessen ve Cheng, 1996). Yazılı söylemin düzenlenmesinde bir söylem dizisinden dilsel bir eylem olarak bahseden ve üstdilsel bir ifadeyle sunan ad gruplarını sözcüksel bağdaşıklık çerçevesinde “söylem etiketleme” olarak kavramsallaştıran Francis (2001) de söylemsel düzenlemelerin yazarın önermelerini sunmada söylem içinde ve söylem aracılığıyla geliştirdiği etiketler olarak tanımlar. Kısacası, üstsöyleme ilişkin düzenlemeler etkileşimli bir süreç olarak okumada, metin üreticisinin yazma edimine dönük görünüşlerdir. Metin üreticisinin kendi söylemine ilişkin düzenlemeleri bir metni “okur dostu” metin hâline getirmektedir (Cheng ve Steffessen, 1996). Yazılı söylemde gerçekleştirilen bu düzenlemeler okurun metni anlama ve yorumlama becerilerini desteklemektedir.

Okurda bir beklenti seti oluşturmaya yardımcı olan metin üreticisinin kendi söylemine dönük bu düzenlemeler

çeşitli retorik araçların kullanımıyla gerçekleştirilir. Bu retorik araçlar dilbilim araştırmalarında “retorik yapılar” (Trimble 1985; Widdowson 1978), “kestirim yapıları” (Tadros, 1989), “erişim yapıları” (Waller, 1977) “kolaylaştırma araçları” (Bhatia, 1983; akt. Bhatia, 2004), “metin belirtkeleri” (Lorch ve Lorch, 1995), “metatekst” (Yapıcı, 2021) gibi çeşitli kavramlarla yer almaktadır. Söz konusu kavramların her birinin özgün ve ayrı bir terminolojisi bulunmakla beraber yazma ve okuma eğitimi bağlamında bu kavramlar genel olarak üstsöylem izleği çerçevesinde tartışılmıştır. Okura hazırlayıcı, açıklayıcı ve etkileşimsel bir malzeme sunan ve metinleri çevreleyen bu unsurlar (Özmen, 2019) okurun hem artalan bilgisini hem de metinden aldığı bilgiyi işleme sürecini kolaylaştırmaktadır. Okur, bu araçların kullanımı ile metin yapısı ve organizasyonunu, konu değişimlerini, önermelerin özelliklerini ve yazarın metin içeriğine yönelik bakış açısını tahmin etmektedir (Crismore, 1984). Bu türden retorik düzenlemeler temelde metin yapısı organizasyonu da ilişkilendirir.

Bir metindeki tümceler ve önermeler arası ilişkiler metnin küçük yapısını (micro structure) ve yerel tutarlılığını kurarken; küçük yapı ilişkileri metnin konusunu ve “ana önermesini” içeren metnin büyük yapısının (macro structure) inşasında etkilidir (van Dijk, 1980). Metnin bu aşamalı yapısı, metin konusunun belirginleştirilmesinde önermesel düzlemde de bulunmaktadır. Metin içeriğindeki bazı olgular diğerlerine göre daha üstün veya ikincil durumda olabilir. Kintsch ve Yarbrough (1982) metin içindeki retorik ilişkilerin uygun biçimde yapılandırıldığında ve düzenlendiğinde okurun metnin ana fikrini anlamasını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bu durumda metin üreticisi, metin içeriğini düzenlerken konu hiyerarşisini yönetmesi açısından bir yazma planı süreci de tasarlamalıdır. Bu bakımdan yazma planları, okurun bakış açısını yazarın bakış açısına yönlendirme, şematik yapı türünü belirginleştirme, metinde öne sürülen argümanı güçlendirme, metin içi ilişkileri sıralama ve ilişkilendirme gibi süreçleri desteklemesiyle, okura metnin metin üreticisindeki bilişsel temsiliyi benzerini inşa etme sorumluluğunu da aktarır (Meyer ve Rice, 1982). Bu durum, okuma sürecini “psikolinguistik bir oyun” olarak tanımlayan Goodman’ın (1973) metin alıcısı olarak betimlediği okurun rolüyle benzerlik gösterir: Okur, okuma sürecinde metnin içeriğini ve iletilerini tahmin ederek, metindeki anlamın zihinsel karşılıklarını üretir ve okuma edimini etkin bir sürece dönüştürür (Nuttall, 1982). Metnin okurdaki bilişsel temsiliyi inşasında, yazar da iletişimsel amacına yönelik belli metinsel beklentileri yerine getirmelidir.

Keçik ve Uzun’a göre (2004) metne yüklenen iletişimsel amaç metin türleri arasındaki farkı belirginleştirmektedir. Ayrıca metin türleri, metnin üretildiği dilsel topluluğun belli kültürel ve dilsel uzlaşmalarını da temsil etmektedir. Bu yönüyle üstsöylemsel düzenlemeler, söylem topluluğunun metin türüne yönelik beklentileriyle de ilişkilidir (Uzun, 2002). Bir metin türü olarak bilgilendirici metinler, metin üreticisinin çok anlamlılığa yol açmayacak biçimde düzenlenmesi gereken metinlerdir. Gerçek dünyada var olan olgu, nesne ve fikirlere dönük “dış dünya gönderimi” yüksek olan bu metinler, okura öngörülebilir ve belirsizlik yaratmayacak bir biçimde sunulmalıdır (Tomlinson, 2020). Dilidüzgün (2017) okur tarafından hiç bilinmeyen bilginin bulunduğu metinleri açıklayıcı metinler; bilginin sunumunun akıl yürütme, kanıt gösterme, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi yollarla gerçekleştirildiği metinleri ise bilgilendirici metinler olarak tanımlar. Bilgilendirici metinlerde yazarların kendi düşünce, öneri ve kanıtlarını öne çıkaran özel bir yapı içinde sunmalarına gerekliliği bu metinlerin aktarımını zorlaştırmaktadır (Symons, 2017; akt. Bahar, 2017). Okur açısından bilgilendirici metinlerin anlaşılmasının daha zor olma nedenlerinden biri de çocukların okul dönemine kadar daha çok anlatı türündeki metinlerle karşılaşmaları ve bilgilendirici metinlerin farklı organizasyon yapılarında görünüm sunmalarıdır (Williams, Hall ve Lauer, 2004). Metnin retorik organizasyonu ile ilişkili olan metin tutarlılığı ve anlamsal ilişkilerin sunumu metin türlerine göre farklı görünümlemlerle belirginleştirilir. Bilgilendirici metinlerde farklı retorik ilişkilerle kurulan metin tutarlılığının algılanması ve metin türü bilgisini içeren “metinsel farkındalığın” geliştirilmesi bu yönüyle önemlidir (Bahar, 2020). Metin türünün çeşitli metinsel düzenlemelerle belirginleştirilmesi, öğrencinin okuduğunu metne ve metin türüne ilişkin biçimsel şemasını da aktive etmektedir. Biçimsel şema, okurun bir metni anlamlandırma sürecinde, metin türlerinin hangi düzeneklerle oluşturulduğu konusundaki bilgisini kapsar (Oktar ve Yağcıoğlu, 1993). Bu nedenle bilgilendirici metinlerin metin organizasyonunun söylemsel düzenlemelerle belirginleştirilmesi, metin türünün dilsel uzlaşmalarının tanınması açısından işlevseldir. Çocukların anlatı metinlerine oranla göre daha az deneyimledikleri bilgilendirici metin türünün de yapı ve organizasyonunu işaretleyen yüzey yapı görünümleri, okurun türe özgü biçimsel şema geliştirmesini motive eder. Dolayısıyla, özellikle eğitim ortamlarında kullanılan metinlerde okuma ve anlama sürecini kolaylaştıracak belli metinsel düzenlemeler, okurun metin türünü biçimsel açıdan tanımasını da desteklemektedir.

Sinclair’e göre (2004) açıklayıcı metin dizileri önerme içeriğinin organizasyonuna doğrudan doğruya vurgu yapar ve okura yazar tarafından çok az etkileşimsel ipucu verildiği görünümünü sunar. Yazılı söylemin bir özelliği olarak, gerçek zamanlı bir yönetime yer olmaması etkileşime katılan okurun metne bağlılığını ve zorunluluğunu gösterir. Bu durumda, yazılı metin organizasyonunun diğer tüm özellikleri etkileşimselliği etkiler (Sinclair, 2004). Meyer ve Rice’in (1982) araştırması da açıklayıcı bir metnin retorik yapısını ve organizasyonunu işaret etmenin, okurların metni hatırlamalarını ve metnin yapısını takip etme olasılıklarını artırdığını belirtmiştir. Sonuç olarak, yazılı metinlerde yer alan etkileşimsel ipuçları okurun önerme, metin yapısı ve biçimsel organizasyonunu tanımadada yardımcı olmaktadır.

Grabe ve Stoller (2001) etkili bir okuduğunu anlama süreci için okurun metin yapısı ve söylem organizasyonuna ilişkin farkındalık geliştirmesi gerekli olduğunu belirtir. Bu noktada öğretmenler ve ders materyalleri de okura karşılaştırma, karşıtlık, problem-çözüm gibi metin yapısı organizasyonlarının öğretiminde ve özel yazı tipleri, başlık veya alt başlık kullanımı, grafik, şekil veya metnin sonraki bölümünde yer alan bilgilere işaret eden açık gönderimler gibi söylemsel düzenlemelerde rehberlik etmelidir. Metindeki bu türden biçimsel düzenlemenin metin üretiminde ulaşılmaya çalışan verimlilik ve etkililiğe de önemli bir katkısı bulunmaktadır (Zeyrek, 1992). Hewings’e göre (1990) özellikle

bilgilendirici metin yazarları, okurlarını verimli ve etkili bir şekilde bilgilendiriyorlarsa, tümceler, yan tümceler gibi yapıların metnin içeriğiyle ilişkisi hakkında okura bilgi veren araçlar kullanılmalıdır. Ders kitapları, çeşitli retorik araçların kullanımıyla geniş kitleler için erişilebilir hâle getirilen “kodlanmış bilgi depoları” (Hyland 2000; akt. Bhatia, 2004) olarak görülmektedir. Swales (1981) bilimsel söyleme yönelik tanımlara genellikle fen dersleri ve kitaplarında yer verildiğini, ancak diğer disiplinlerde yeterince yer almadığını ve bu türden bir yetkinliğin de bilim insanının doğasında var olan bir yetkinlik sayılmasının yanıltıcı olduğunu vurgular. Dolayısıyla, bu tür metinleri üretme edimi de dil öğretimi çerçevesinde nitelikli bir yazma eğitimiyle desteklenmelidir.

Okuma eğitimi genellikle yazarın metin üretme sürecinde başvurduğu teknikleri betimlemekten çok, yazar tarafından öne sürülen fikirleri belirlemek üzerine kurgulanır. Bir metni kavrama, okurun metindeki sözcükler, sözdizimsel özellikler ve söylem yapısına yönelik etkileşimini gerektirdiğinden etkili bir okuma anlama süreci için çocukların üstdil farkındalıklarını destekleyen bir okuma eğitimi süreci gereklidir (Kaygısız, 2018). Metnin yapısı, organizasyonu ve metinsel ilişkilerin okur tarafından anlamlandırılmasında üstdile ilişkin bilgi, okurun bir okuma stratejisi olarak geliştirebileceği bu düzenlemelerin farkındalığını destekleyebilir. Okuma ve yazmanın etkileşimli ve birbiriyle eşgüdümlü gelişim gösteren dilsel beceri alanları olduğu düşünüldüğünde, eğitim ortamlarında okura rehberlik edecek biçimde düzenlenmiş, açık dilsel işaretlerle belirginleştirilen metin organizasyonuna sahip metinlerle karşılaşılması beklenmektedir.

Türkçenin ana dili eğitimi olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının hazırlanmasında esas alınan ilk ve ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) okuma ve yazma alanlarında söylemsel düzenlemeleri içeren okuma alanında “Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.”, “Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.” yazma alanında ise “Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmalarını sağlar.” gibi ifadeler yer almaktadır. Okuma süreci açısından, okurun bu gibi metinsel düzenlemelerle ve ipuçlarıyla metinle etkileşime girmesi, metnin iletişimselliği ve anlamlandırılması bakımından önemlidir. Okuma eğitiminin bir parçası olarak metin türlerinin öğretiminde türe özgü metinsel düzenlemelerin tanıtılması okurun metin türlerine ilişkin farkındalığını geliştirerek, bu dilsel yapıların yazma becerisine de aktarımını sağlayabilir. Türkçe derslerinin ana materyali olarak hazırlanan Türkçe ders kitaplarının da bu becerileri geliştirmesi ve programda bu düzenlemeleri içeren kazanımları temsil etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ortaokul Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitabındaki bilgilendirici metinlerdeki söylemsel düzenlemelerin okurda metne yönelik tahminde bulunma imkânı sunması bakımından betimlenmesi hedeflenmiştir. Sarmal yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgilendirici metin türünün sınıf düzeyi arttıkça çeşitlenmesi nedeniyle inceleme iki sınıf düzeyine yönelik hazırlanan ders kitaplarıyla gerçekleştirilmiştir. İncelenen metinler Tadros'un önermiş olduğu Dilsel Kestirim Modeli'ne göre analiz edilmiştir. Ancak, metin analizinde kestirim kategorileri henüz Türkçe literatürde kullanılmadığından söz konusu ulamların detaylı bir betimlemesi için araştırmacılar tarafından seçilen Doğan Aksan'ın *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (TA) ve Zeynel Kiran ve Ayşe Eziler Kiran'ın *Dilbilime Giriş* (DG) başlıklı metinlerinden örnekler sunulmuştur. Bu perspektifle, önce kestirim kategorileri örneklenerek betimlenecek, Bulgular bölümünde ise çalışmanın amacı kapsamında incelenen Türkçe ders kitabı metinlerinden elde edilen sonuçlar verilecektir.

Kestirim (Prediction) Kategorileri

Yazar ve okur etkileşimini açıklayan modellerden biri de Tadros (1985, 1994) tarafından önerilen dilsel kestirimleri tanımlayan modeldir. Kestirim, belirli dilsel olayların oluşumunu öngören bir metindeki dilsel işaretleyicileri kapsar. Bu işaretleyiciler, okur ve yazar etkileşimini artırmakla birlikte okura metinde sunulacak bilginin devamına yönelik ipuçları sunarak okurun metne ilişkin öngörüsünü destekler. Kestirim kategorileri, ilk olarak ekonomi metinlerinde (Tadros, 1985) incelenmiştir.

Tadros'un sunduğu söylem analizi modeli temelde iki varsayıma dayanır. İlki, iki katılımcının varlığını varsayarak metnin iletişimsel bir olgu olduğu ve böylece yazarın etkileşimsel kodlama sürecine kendisini de dâhil ettiği. İkinci varsayım ise temelde yazarın metindeki önermeleri ve bunlara yönelik mesafesini sunma biçimiyle ilgilidir. Yazar, özellikle önermeden aktarımsal ifadeler kullanma gibi kopma işareti vermiyorsa, sunduğu önermeyle uyum içerisinde olduğu varsayılır (Tadros, 1994).

Kestirim, bir metindeki belli işaretlerin, belirli dilsel olayların oluşumunun okurda uyandırdığı tahmin olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle kestirim, yazarı metnin bir noktasında gelecekteki bir söylem edimine bağlayan ileriye dönük bir retorik araçtır (Tadros, 1985). Bir veya birden fazla tümce arasında kurulan bu türden bir ilişkide birden fazla kestirim üyesi bulunabilir. Bu üyelerden ilki kestirime dayalı öge iken ikincisi kestirilen üyedir. Bu çalışmada Tadros'un çalışmasına bağlı kalınarak kestirime dayalı üye V, kestirilen üye ise D ile işaretlenecektir. Tadros tarafından önerilen kestirim kategorileri Numaralandırma, İleri(ye) Etiketleme, Aktarım, Özetleme, Varsayma ve Soru olarak ayrılmıştır. Kategorilerin her biri önemli farklılıklar gösterebilir de her bir kategorinin tanımlanışı, V veya D üyeliği kriterleri ve kategorinin analizindeki ilginç yorumlar gibi ortak özellikleri paylaşırlar (Gil, 1992).

Tadros'un sınıflamasında yer alan ulamlar Lorch ve Lorch'un (1995) “metin belirtkeleri” olarak kavramsallaştırdığı dilsel düzenleme ile benzerlik gösterir. Metin belirtkeleri, okurun ilgisini metnin konusuna ve metindeki ilişkilere yönlendirirken, metin yapısı ve içeriğinin hatırlanmasını da kolaylaştırmalıdır (Bruning vd., 2014). Bu sınıflamada numara

belirtkeleri, başlıklar, yönlendirici ön cümleler, vurgulu veya italik metin biçimi ve hatırlatıcı cümleler bulunmaktadır. Meyer'in (1975) yazarın metin organizasyonunu düzenlemede ve metinde sunulan önermelerin hiyerarşik yapılarını belirginleştirmede kullandığı teknikler olarak ifade ettiği "işaretleme (signaling)" de benzer düzenlemeleri kapsar. Meyer'e göre bu işaretleyiciler, içerik yapısındaki ilişkileri vurgulayan açık bir açıklama, hazırlayıcı ön cümleler, özet ifadeleri ve "önemli bir nokta" gibi ifadeler ile vurgulu veya italik gibi farklı yazım biçimlerini içeren farklı türlerde işaretleme bulunur. Bhatia'nın önerdiği (1983; akt. Özmen, 2019) "kolaylaştırma araçları" temelde okura hazırlayıcı, açıklayıcı ve etkileşimsel bir malzeme sunan ve metinler çevreleyen unsurlardır. Bunlara başlıklandırma, numaralandırma, paragraflandırma veya şematik sunumlar örnek gösterilebilir.

Bu çalışmada incelenecek olan metinlerin analizinde Tadros'un önermiş olduğu altı ulamdan oluşan kestirim kategorileri kullanılacaktır. Bunlar Numaralandırma, İleri(ye) Etiketleme, Aktarım, Özetleme, Varsayma ve Soru kategorileridir. Her kategorinin belli üyelik kriterleri vardır ve bazı durumlarda bu kriterler farklı türlere yol açar.

Numaralandırma (Enumeration)

Sınıflandırma ve ayırma (sınıflama, tür belirtme, kategorileştirme, maddeleme, problem sunumu) ile ilişkilendirilen numaralandırma ifadeleri, akademik metinlerin temel özelliklerinden biridir (Tadros, 1994). Uzun da (2001) bilimsel metinlerdeki düşünsel düzenlemenin metnin yüzey yapısında işaretlenmesi beklentisini dile getirerek; örnekleri, başlıkları ve dipnotları numaralandırma gibi üstmetinsel düzenlemeleri önermektedir. Numaralandırma'yı "numara belirtkeleri" olarak ele alan Lorch (1989; akt. Bruning, vd., 2014) da öğrencilerin bir metnin önemli unsurlarını tanımlamada yararlı olduğunu belirtmektedir. Dikkatli okurlar numaralandırma ile kestirimle gelen ögeyi önceden tanıyabilseler de yazar özel yazı düzeni, noktalama işaretleri, sıralama belirteçleri gibi metinsel unsurlar kullanarak okura metni tanıtmaktadır (Tadros, 1994).

Tadros'un sınıflamasına göre Numaralandırma'da dilsel düzenlemenin kestirime yol açabilmesi için (V üyeliği) belli kriterler bulunmaktadır. Bunlar,

- a) Çoğul bir öznenin ardından iki nokta ile gelen tamamlayıcı bir fiil içermelidir.
- b) Çoğul bir özneye bağlantılı olarak "aşağıdaki, aşağıdakiler" gibi gönderimsel bir unsur barındırmalıdır.
- c) Tümce bir sayıyla bağlantılı olarak sunulmalıdır.

Bu kriterler, dilsel bir kestirim unsuru olarak numaralandırmanın Tip 1, Tip 2 ve Tip 3 olmak üzere üç farklı tipolojisini de ortaya koyar. Numaralandırma kategorisi bu kriterler göz önünde bulundurularak üç alt başlıkla incelenecektir.

Tip 1 Numaralandırma

Tip 1 numaralandırma, numaralandırma kriterlerinden a kriterinin özelliklerini sergilemektedir. Buna göre, metinde yer alan çoğul öznenin ardından fiille gelen iki nokta imi numaralandırmanın bir görünümünü sunar.

*Biz, dilin bir dizge olduğunu, ancak bu dizgenin beş ayrı alt dizgeden, düzenden oluşan bir bütün sayılması gerektiğini belirtmek istiyoruz. (V) **Bunlara da burada kısaca değinelim:** (...) (D) [TA, s. 29]*

*(V) **Birkaç örnek** üzerinde **duralım:** (D) *Türkler, dillerinin bilinen en eski döneminde güneşi kün (bugünkü gün) ses bileşimiyle adlandırmışlar, güneşin doğuşuyla batışı arasındaki süreyi de onunla anlatarak bu göstergeyi çokanlamlı duruma getirmişlerdir.* [TA, s. 49]*

Tip 2 Numaralandırma

Bu numaralandırma tipinde V üyesi iki nokta işareti ile sonlanmasına rağmen aşağıda sunulan örnek sözdizimsel olarak tam bir tümce görünümü sergiler.

*(V) **Aşağıdaki örneklere** bakılacak olursa çekmek'in anlamının ancak öteki öğelerle, belli bir bağlam içinde kesinleştiği görülür:*

- (D) 1. *Çocuk masa örtüsünü çekerek üstündekileri düşürdü (Örtüyü kendine doğru getirdi).*
2. *Kadın o adamdan çok çekti (büyük sıkıntılara katlandı). (...) [TA, s. 27]*

*(V) **Şimdi de aşağıdaki tümceleri gözden geçirelim:***

- (D) 1. *Amcam bize yardım etti, (...) [TA, s. 57]*

Tip 3 Numaralandırma

Tip 3 Numaralandırma'da V üyesi sözdizimsel olarak tam bir cümledir. Tip 1 ve Tip 2 Numaralandırma'ya göre iki nokta işaretinin varlığı önemli değildir. Bu tip numaralandırmada numaralandırma ifadeleri önemlidir ki bunlar bilgilendirici

metin türü göz önünde bulundurulduğunda “etkiler, faktörler, sonuçlar, yollar, yönler, eğilimler, öneriler, sınıflar, unsurlar” gibi çoğul yapıyla gelen ifadeleri kapsar (Tadros, 1994).

(V) *Bu yaklaşımın kazandırdığı bakış açılarını üç grupta toplayabiliriz: (D) ses-bilgisel kurallar, dilbilimin tarihsel özelliği ve ruhbilime başvurma.* [DG, s. 26]

(V) *Bilgine göre insan zihninde göstergeler çeşitli çağrışımların odak noktasıdır; dört ayrı yönden başka göstergelerin çağrışımına yol açar: (D) 1) Aynı kökten gelen öğelerin, 2) Anlamca yakınlığı olan öğelerin, 3) Biçim yönünden eşlik gösterenlerin, 4) Ses imgesi açısından yakınlığı olan, seççe benzeyen öğelerin çağrışımı.* [TA, s. 46]

İleri(ye) Etiketleme (Advance Labelling)

İleri(ye) Etiketleme temelde yazarın, okura yazar olarak sunduğu “vaadi” gerçekleştireceğine ilişkin yönlendirdiği ifadeleri kapsar. Örneğin, yazar “*x ile y'yi ayırt edelim*” derse, söz konusu öğeler arasındaki ayrımı okura göstereceğine ilişkin ipuçları verir. Yazar, “*Aşağıdakiler şekilde gösterilebilir*” gibi bir ifade kullanıldığında, sunulacak olduğu vaat edilen şekli üreteceğine dair okurda oluşacak tahmini destekler (Tadros, 1994). İleri(ye) Etiketleme’de de diğer kategorilerde olduğu gibi V üyeliğinin belli kriterleri bulunmaktadır:

- Tümce, bir eylemin etiketlenmesini içermelidir.
- Fiil ile söylem içinde ileriye dönük bir gönderimde bulunulmalıdır.
- Konuşucunun rolü “yazarın rolü” olarak kabul edilir ve bu değişmezdir.

Tip A ve Tip B İleri(ye) Etiketleme’ye yönelik önemli bir ayrım doğrusal ve doğrusal olmayan metin ayrımıdır. İleri(ye) Etiketleme’nin A tipi metni içeren “doğrusal metin” sayılırken, Tip B tablo, diyagram, grafik vb. şematik biçimleri içermesiyle “doğrusal olmayan metin” olarak değerlendirilir. Üçüncü bir tür olarak, doğrusal metni takip eden doğrusal olmayan bir metin de görünüm sunabilir. V üyeliğini belirleyen kriterler doğrultusunda Tip A ve Tip B etiketleme tanıtılacaktır.

Tip A İleri(ye) Etiketleme

(V) *Biz, kendi anlayışımıza göre kavramları birbirinden ayırarak ve yalınlaştırarak tanımlayıp açıklamak istiyoruz.* [TA, s. 67]

Dünya üzerindeki diller arasında, tümceleri ÖNY (özne + nesne + yüklem) dizilişleriyle kurulan dillerden biri olan Türkçenin tümce anlambilimini etkileyen birtakım belirgin sözdizimi özellikleri, nitelikleri vardır. (V) Biz bunları şu noktalarda topluyoruz: (...) (D) [TA, s. 213]

Yukarıda verilen örneklerin ilkinde “ayırarak” ve “yalınlaştırmak” fiilleri okurda, yazarın daha önce bahsettiği kavramların farklılıklarının aktarılacağı ve basitleştirilecek sunulacağı tahminini oluşturmaktadır. İkinci örnekte ise yazarın bahsettiği özelliklerin sınıflandırılacağı veya başlıklandırılacağı tahmini okurda “topluyoruz” fiiliyle öngörüye yol açar.

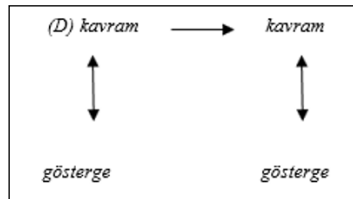
Tip B İleri(ye) Etiketleme

İleriye dönük etiketlemenin B tipi, metnin şema, grafik veya tablo gibi şekillerle sunumunu içermektedir. Grafik organizasyonu, bir metindeki söylem yapılarının kalıplarını temsil edebilir ve önermeler arasındaki karşılıklı ilişkileri gösterebilir (Jiang ve Grabe, 2007). Aşağıda sunulan örnek bu ilişkilerden süreç ve sıra ilişkisine işaret ederek okurun öngörüsünü destekler. Ayrıca söz konusu örnek doğrusal bir metnin ardından doğrusal olmayan metnin takibini de sunmaktadır:

(V) *Eşanlamlılık konusunu bitirmeden önce bu türden öğeler arasındaki ilişkiyi şemayla (7. şema) belirlemek istiyoruz:*

Şekil 1

Tip B İleri(ye) Etiketlemenin D Üyesini Gösterir Örnek Şema 1



(7. şema) [TA, s. 102]

(V) Anlamları taşıyan dildir. R. Barthes, F. de Saussure'ün önerisini tersine çevirmiştir. (D) Şekil 70 [DG, s.427]

Şekil 2

Tip B İleri(ye) Etiketlemenin D Üyesini Gösterir Örnek Şema 2



Aktarım (Reporting)

Aktarım ifadeleri kullanımında yazar, önermeleri başkalarına atfederek kendini önerme içeriğinden uzaklaştırmaktadır (Tadros, 1994). Bu türden bir uzaklık yazarın metne tekrar katılımını da ön görmektedir: Çünkü yazar, aktardığı önermeye yönelik tutumunu belirtmek üzere metne geri dönmek zorundadır. Yazarın bakış açısına gönderimde bulunan bu kavram Labov ve Fanshel'de de (1977; akt. Tadros, 1994) kullanılmış olup "Değerlendirme" olarak ifade edilmektedir. Labov'a göre (1972; akt. Yemenici, 2001) anlatıcı dış, içe yerleşik, eylem aktarımı yoluyla ve olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme olmak üzere dört farklı değerlendirme yapabilir. Değerlendirmede anlatıcı, kullandığı olumsuzluk ekleri, ünlemler, yinelemeler, niteleme sözcükleri gibi dilbilgisel yapılarla aktardıklarına dönük tutumunu işaretleyebilir. Tadros'un Aktarım kategorisindeki Değerlendirme de Labov'un modeliyle benzerlik göstererek yazarın hem bilişsel hem de değerlendirici tepki türlerini kapsar.

Tadros'un kestirim türleri analizindeki bu ulamdaki görünüm, temelde okura yazarın, aktardığı şeye daha sonra dâhil olacağını ve bunun bir değerlendirme biçimi olduğunu öngörmesini sağlar (Swales, 1981). Bir yazar kendi değerlendirmesinden önce başkasından aktarım veya alıntı yaptığında, okura metnin daha sonraki bir noktasında değerlendirme yükümlülüğü olduğunu iddia eder ve bu değerlendirme gerçekleşmezse yazarın aktardığı önermeye dönük olumlu tutumunun bir göstergesi sayılır (Coulthard, 1994).

Aktarımın V üyeliği için belli kriterler bulunmaktadır. Bunlar,

- a) Dilsel olarak aktarım ifadeleri içermelidir.
- b) Tümce, bir başkasına atfedilen önerme içeriğini içermelidir.
- c) Yazar, öznel ifade kullanımından kaçınmalıdır. "Haklı olarak..." gibi ifadeler kullandığında aktarım yapısına uygun bir dilsel üretim söz konusu değildir.
- ç) Aktarılan ifadelerin metindeki konumu önemlidir. Aktarılanlar, metin sonu olarak geldiğinde bu bir tahminden çok, yazarın yorumu olarak yorumlanır.

(V) **Gençan** (1975:282NIII) *dilek-koşul kipinin art arda kullanılmasıyla bir pekiştirme sağlanacağına değinerek*

Arasa sorsa bir sonuca varır

Ağlasa çırpınsa isteğine kavuşur

örneklerine yer vermektedir ki (...) [TA, s. 261]

(V) *Genel Dilbilim Dersleri'nde F. de Saussure, dilin tüm insanlarda ortak, insanın değişmeyen evrensel özelliği olan bir dilyetisine dayandığını ileri sürer.* (D) [DG, s. 186]

Yukarıda sunulan örneklerde Aktarımın V üyeliği için kriterleri karşılayan örnekler sunulmuştur. Türkçede aktarım ifade eden çeşitli fiiller bulunmaktadır. "Öne sürmek, belirtmek, bildirmek, iddia etmek, tartışmak, vurgulamak" gibi fiiller bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Aktarımın V üyeliği kriterlerden "d" başlığında belirtildiği üzere metin sonu gelen aktarım yalnızca yazarın bir yorumu değil, metin boyunca ifade ettiklerinin bir özeti olarak da gelmektedir:

Doğduğumuz zaman biz anadilimizi sözcüklüğüyle, kavramlarıyla, dilbilgisi kurallarıyla çevremizde hazır buluruz. Onunla düşünür, dünyayı onunla algılarız. "Ünlü düşünür Wittgenstein'in şu sözü bu gerçeği en iyi biçimde anlatır: "Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır." [TA, s. 20]

Özetleme (Recapitulation)

Özetleme, metinde daha önce verilen bilgilerin yazar tarafından okur hatırlatılmasıdır. Metinde "Daha önce ifade

edildiği gibi” veya “Yukarıda belirtilmiştir” gibi ifadelerin kullanımı okurda yeni bilginin geleceğinin tahminini oluşturur (Tadros, 1994). Özetleme, genellikle hatırlama veya hatırlatma gönderimi alabilecek eylemlerle kurulmaktadır. “Açıklamak, vurgulamak, belirtmek” gibi eylemlerin geçmiş zaman görünümüleri özetlemenin metindeki işlevini yerine getirebilir. Özetlemenin V üyeliği için çeşitli kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler,

a) Tümce, bir söylem eylemini etiketlemeli ve bir çıkarımı işaretlemelidir.

b) Yan tümce, genellikle geçmiş zaman gösterimi ile temsil edilmelidir.

c) Aktarmada olduğu gibi özetleme ifadesinin metnin sonunda yer alması yazarın yorumu sayılabilir, bu nedenle genellikle sonda verilmemelidir.

Özetleme ulamına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

(V) **Yukarıda da belirttiğimiz gibi**, (D) *bu dönemin en önemli kazancı dil ailelerini oluşturmak için kullanılan yöntem ve ilkelerin belirlenmesi ve özellikle diller ile dilsel değişim arasındaki ilişkilerinin bir genel kuramının oluşturulmasıdır.* [DG, s. 34]

(V) Özetlemek gerekirse:

Dizimsel bağıntı _____

Kasap + et + satar

Manav + sebze + satar (...) (D) [DG, s. 190]

Varsayma (Hypotheticality)

Varsayma kategorisinde yazar, kendisine varsayımsal bir dünya yaratarak gerçek dünyadan ayrılır. Yazar, kendi kavramsal dünyası ile okurun dünyası arasındaki boşluğun farkındalığını varsayarak metnin o bölümündeki kopuşunu işaretler (Tadros, 1994). Varsaymanın V üyeliği için kriterleri şöyle sıralayabiliriz:

a) Tümce “varsaymak, düşünmek” gibi fiilleri içermelidir.

Tümce “varsayalım, düşünelim” örneklerinde olduğu gibi bir kiplikle kurulur.

b) Tümcenin kurguya dayalı bir ad veya adlaştırma içermelidir.

c) Tümce “eğer” bağlacıyla varsayımsal bir bağlam yaratmalıdır. (Eğer + -sA + geçmiş, şimdiki zaman veya gelecek zaman kipliği)

Tadros, son kriterde yer alan “eğer” bağlacının kullanımında koşul işaretleyicilerinin kullanımıyla yazarın varsayımsal bir dünyayı işaretleyebileceğini ifade eder. Tadros bu kriteri betimlemek adına “Eğer anlaşılması zor olmasaydı, geleneksel olarak iletilen kapsamına alınabilseydi, o zaman...” örneğini verir. Göksel ve Kerslake (2005) Türkçede varsayımsal olasılığın -sA fiil ekinin kullanımıyla gerçekleştiğini belirtir. Ancak -sA biçim biriminin “eğer” bağlacıyla kullanımında varsayımsallık anlamının Türkçede de görünüm sunduğu bilinmektedir. Aşağıda, varsayımsallığın kriterlerini taşıyan V ve D üyelerine ilişkin örnekler sunulmuştur:

(V) *Onun önemini, değerini anlayabilmek için bir an, insanın konuşma yeteneğinden yoksun olduğunu, yazı diye bir şeyin bulunmadığını varsayalım.* (D) *Öteki insanlarla bir arada, bir toplum oluşturmamız, düşünce, duygu ve isteklerimizi başkalarına iletebilmemiz büyük ölçüde güçleşecek, eksik, güdük bir anlaşmaya dönen bağırmlar, birtakım jest ve mimiklerle sınırlı kalacaktır.* [TA, s. 17]

(V) *Yüzlerce yolcuyla bir hava alanından alıp birkaç saat içinde bir başka kıtanın bir kentine götüren bir uçak düşünelim.* (D) *Uçağın bu işi gerçekleştirebilmesi, yapısının özellikleri, içindeki binlerce araç-gerecin birbirleriyle bağlantılı olarak görev görmesi, değişik denetleme düzenleri ve hepsinden önce de uçaktaki ve yerdeki görevlilerin ortaklaşa çalışmalarıyla sağlamaktadır.* [TA, s. 18]

Soru (Question)

Soru kategorisinde yazar, ortaya koyduğu önermenin çözümünden kendini ayırır ve işaretlediği bu kopuş, okura metne daha sonrasında dâhil olacağı öngörüsünü sunar. Rothkoph (1966; akt. Bruning vd., 2014) “tamamlayıcı sorular” olarak tanımladığı metin içine yerleştirilen bu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmış ve soruların okuma anlama performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Soru kategorisinin V üyeliği için belli kriterler bulunmaktadır. Bunlar:

a) Tümce, sözdizimsel olarak soru tümcesi olmalıdır.

b) Sorular, “soru” başlığı ile değil, metnin bir bölümünde gelmelidir.

c) Ardışık iki soru olarak işaretlenmesi durumunda okurda “şimdi değil, daha sonra açıklanacak” çıkarımı oluşabileceği için ardışık sorular olarak sunulmamalıdır.

Aşağıda bir kestirim kategorisi olarak metin içine yerleştirilen sorulara örnekler verilmiştir:

(V) *Ancak, biçem ve bağımsızlık alanı olan yazın hemen başarıya ulaşmak için özünden ödün vermeli midir?* (D) Bu da başka bir tartışma konusu. [DG, s. 98]

Yaşadığımız bir şeyi sonradan birine aktarmak, bize bu yaşadığımız olaylara, bilinçli olma da mesafeli bakmamızı sağlar. (V) Dil sayesinde bu aktarma nasıl mümkün olur? (D) Dilde dünyadaki varlıkları, nesnelere, durumları, eylemleri temsil etmeden önce sözcükler vardır. [DG, s. 83]

Tadros'un sınıflamasında ayrıca bir kategori olarak ele almadığı ancak yukarıda tanımlanan kestirim kategorilerinden birkaçının kullanıldığı karmaşık desenleme de mevcuttur. Karmaşık desenleme, birden fazla kestirim kategorisinin bir arada bulunmasıdır.

(V) R. Jakobson, her dik düzenlemesinin "iki tür düzenleme" içerdiğini ortaya koyar:

(D) 1) Birleştirme,

2) Seçme (...) [DG, s. 113]

Şekil 3

Soru Kategorisinin D Üyesini Gösterir Örnek Şema



Yukarıda sunulan örnekte kestirim kategorilerinden üç kategori birlikte desenlenmiştir. Bunların ilki Jakobson'dan yapılan alıntı ve "ortaya koyar" fiili ile kurulan Aktarım, "iki tür düzenleme" ile belirtilen Numaralandırma ve son olarak da metinde aktarılanların düzenlenmiş bir şekil ile temsilini sunan İleri(ye) Etiketleme kategorileridir.

Yöntem

Model

Çalışmada Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerdeki söylemsel düzenlemelerin okurda metne yönelik tahminde bulunma imkânı sunması bakımından betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi amacıyla yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır (Merriam, 2018).

İnceleme Nesnesi

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve özel yayınevlerince hazırlanan ortaokul Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitapları olmak üzere iki ders kitabı incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın inceleme nesnesini Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan ve 2019-2020 öğretim yılı itibarıyla Türkçe derslerinde kullanılan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2019) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafınca hazırlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2019) oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenecek olan kitaplarda yer alan metinlerin seçiminde metin türü göz önünde bulundurularak bilgilendirici metin türünde yazılmış olmaları dikkate alınmıştır. Bilgilendirici metin türünde yazılan metinlerin belirlenmesinde ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) önerilen metin türü sınıflaması izlenmiştir. Programda yer alan bilgilendirici metinler deneme, biyografi, otobiyografi, makale, anı, mektup, gezi yazısı, blog yazısı, efemera/broşür, haber metni, sosyal medya metinleri, günlük, fıkra, özdeyiş olarak ifade edilmiştir. Bilgilendirici metin türü çeşitliliği seçilen iki sınıf düzeyi arasında farklılık göstermekte; 8. sınıf düzeyinde 5. sınıftan farklı olarak biyografi, otobiyografi ve günlük türlerinin eklenmesi ise bu türden bir farklılığın göstergesidir. Çalışmada bu nedenle iki sınıf düzeyi için hazırlanan kitaplar değerlendirmeye alınmıştır. İnceleme kapsamında 5. sınıf ders kitabında 7; 8. sınıf ders kitabında 12 olmak üzere toplam 19 metin analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belge ve dokümanların sistematik biçimde detaylı incelemesini kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verileri açıklamada kullanılan kategorilerin oluşturulması ile açıklanan verilerin ilgili kategorilerle ilişkilendirilmesi ve açıklanmasıdır (Baltacı, 2019). Çalışmada incelenen metinlerin analizinde Tadros'un (1985; 1994) kestirim kategorizasyonu kullanılmıştır. Kestirim kategorileri daha önce Türkçe literatürde olmadığından sınıflama Türkçeye çevrilmiştir. Sınıflamada kullanılan ifadelerin çevirisinde İngilizce dil uzmanından görüş alınmış olup sınıflamanın tanıtılması amacıyla öncelikle araştırmacılar tarafından seçilen bilgilendirici metin türünü temsil eden metinlerden örnekler sunulmuştur.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında incelenecek olan metinlerin kestirim kategorilerine göre analizinin sonuçları bu bölümde sunulacaktır. İncelenen metinlerde yer alan kestirim unsurlarının öncelikle genel bir görünümü, ardından her bir kategoride yer alan kestirim unsurları örneklendirilerek betimlenecektir.

İnceleme sonucunda ulaşılan bulguların genel bir çerçevesini çizmek adına Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde yer alan kestirim kategorilerinin sıklık açısından görünümü Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Türkçe 5. ve 8. Sınıf Ders Kitaplarında Kestirim Kategorilerinin Yer Alma Sıklığı

Kestirim kategorileri	5. sınıf Türkçe ders kitabı (f)	8. sınıf Türkçe ders kitabı (f)
Numaralandırma	2	-
İleri(ye) Etiketleme	-	-
Aktarım	9	4
Özetleme	-	1
Varsayma	2	3
Soru	6	12
Toplam	19	20

Tablo 1 incelendiğinde Tadros'un altı ulamda ele aldığı kestirim unsurlarının metinlerde yer alma sıklığı 5. sınıf Türkçe ders kitabında 19; 8. sınıf Türkçe ders kitabında 20'dir. Buna göre 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici kestirim kategorileri, 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerine göre daha yüksek sıklıkta görünüm sergilemektedir. Söz konusu metinler kategorilerin çeşitliliği bakımından incelendiğinde her iki sınıf düzeyindeki metinlerin benzer bir çeşitlilik sunduğu gözlemlenmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde İleri(ye) Etiketleme ve Özetme kategorilerine yönelik bir kullanım gözlemlenmemiştir. İncelenen metinler genelinde Aktarım kategorisi yüksek kullanım sıklığı gösterirken, en düşük sıklık Varsayım kategorisine yöneliktir.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerinde ise Numaralandırma ve İleri(ye) Etiketleme kategorilerine dönük bir kullanım bulunmamaktadır. Kitapta yer alan bilgilendirici metinlerde en yüksek Soru kategorisinin kullanımına, en düşük kullanımın ise Özetleme kategorisine dönük olduğu belirlenmiştir.

Numaralandırma Kategorisine İlişkin Bulgular

Numaralandırma kategorisine ilişkin kestirim unsurlarının 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki Barkod başlıklı metinde kullanımı tespit edilmiştir.

Örnek: (V) **Bu numaralandırma sistemlerinden** ülkemizde en yaygın olarak kullanılanında **on üç rakam** bulunur. (D) (V) Bunlardan ilk üçü ülke kodudur. (D) Türkiye'nin ülke kodu **868 ve 869'dur**.

Verilen örnek incelendiğinde metinde kullanılan numaralandırma ifadeleri Tadros'un Tip 3 Numaralandırma kategorisinin bir görünümünü sunar. Buna göre numaralandırma ifadeleri mutlaka bir sayı ve çoğul ifade içermelidir. Örneğin ilk tümcesinin kestirime dayalı üyesinin "on üç" içeren bir sayıyı işaret ettiği gözlemlenmektedir. Bu ifadeyle okurda bu rakamlara ilişkin bir açıklamanın sunulacağı beklentisi geliştirilir. Ardından gelen "bunlardan ilk üçü" ifadesi bu işlevi yerine getirirken aynı zamanda söz konusu rakamlara ilişkin bir diğer açıklamayı da öngörmeye yönlendiren numaralandırma ifadesinin ardışık bir kullanımı olduğu gözlemlenmiştir.

Aktarım Kategorisine İlişkin Bulgular

Aktarım unsurları 5. sınıf düzeyindeki metinlerde geçen sıklığı en yüksek kestirim unsurlarıdır. Aktarım kategorisinde yer alan dilsel düzenlemelerin 8. sınıf düzeyindeki metinlerde de yer aldığı gözlemlenmiştir.

Örnek 1: (V) *Bu bağlamda **Gil Stern'in (Giyıl Störn) şu sözlerini hem onaylayabilir hem de biraz abartılı bulabilirsiniz: "Toplumumuza iyimserler de kötümserler de katkıda bulunurlar. (D) İyimser uçak yapar, kötümser ise paraşüt."** Kötümserlerin de yaşama bu denli katkıda bulunmaları yeni bir yaklaşım sayılmalı.*

Örnek 2: (V) *Şöyle ki Montesquieu "Kanunların Ruhu" adlı eserinin bir yerinde, müzikte yapılacak en küçük bir değişikliğin devletin yapısında da değişiklik yapılmasını gerektirdiğini **söylemektedir** ki (D) Atatürk bunu 1934 yılında Meclis'te yaptığı bir konuşma sırasında dile getirmiştir.*

Örnek 1'de yazar aktarım yaptıktan sonra buna ilişkin kendi değerlendirmesini betimler. Aktarımda bulunduğu ilk tümceyle metinden kopuşunu işaretlerken, aktarım tümcesinden sonra kendi önermelerini sunmaya devam ederek metne geri döndüğünün işaretini okura verir.

Örnek 2'de ise *Atatürk ve Müzik* başlıklı bilgilendirici metinden alınmıştır. Metnin genel izleği Atatürk ve sanat olgusu olduğu için yazar, öne sürdüğü bilgileri kanıtlamak adına aktarımda bulunur. Metinde okur tarafından kestirilecek unsurun, yazarın aktarımla sunduğu önermeden sonra kendi değerlendirmesini metin konusunu destekleyecek bilgi içeriği içeriğiyle sunacak olmasıdır.

Örnek 3: (V) *Uluslararası Sosyal Medya Derneği (USMED) Yönetim Kurulu Başkanı Said Ercan, sosyal medyada beğenilmeme korkusunun insanlarda psikolojik sorunlara yol açtığını **söyledi**. Ercan, aynı zamanda insanların hayatlarının artık birçok yerinde sayılar olduğunu da **dile getirdi**. Ercan yaptığı açıklamada, sosyal medya kullanıcılarına yönelik araştırmalar yaptıklarını ve araştırmalara göre insanların sosyal medyada genellikle beğenilmek için bir şeyler **paylaştığını belirtti**.*

Örnek 3, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan *Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor* başlıklı bir haber metninden alınmıştır. İncelenen metinler arasında en sık bir kestirim unsuru olarak aktarımın kullanıldığı metindir. Yazarın, metin türüyle de ilişkili olarak birbiri ardına sunduğu aktarımlarda kendi değerlendirmesine rastlanmamıştır; ancak ardışık biçimde aktarım ifadesi kullanması öne sürülen önermeyi desteklediğinin işareti olarak yorumlanabilir.

Özetleme Kategorisine İlişkin Bulgular

Özetleme kategorisine ilişkin kestirim ifadeleri yalnızca 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Bir Fincan Kahve* başlıklı metinde gözlemlenmiştir. Metinde yer alan özetleme ifadesi Tadros'un özetlemenin V kriterleri olarak tanımladığı özelliklerle uyum içerisindedir. Bu kestirim ifadesi ayrıca metinde geriye dönük gönderim yaparak hatırlatma işlevi görür:

Örnek 1: (V) *Anadolu'da konukseverliğin başını kahve çeker, **demıştik**. (D) Gerçekten öyle. Konuk olduğunuz köy ve kasabalarda bir kahve içirmeden sizi bırakmazlar. Birçok bölgede bu ikram daha da ağır basar. Güney Anadolu'da ve Kıbrıs köylerinde kahvehaneye gelen konuk, önce selam verip kimin masasına oturmuşsa onun bir kahvesini içer.*

Bu örnekte (Örnek 1) yazar metnin önceki bölümlerine gönderimde bulunarak metinde daha önce verdiği önermeleri destekler veya yeni bir konu açar. Böylece okurda yazarın farklı veya yeni bir konuya geçiş yapacağı ya da önceki ifadelerini açımlayacağı kestirimi gerçekleşir. Örnek 1'de yazarın daha önce metinde sunduğu önermeyi desteklemek üzere özetlemeye başvurduğu görülmektedir. Bu, Tadros'un kategorilerinde yer almasa da ayrıca yazarın "değerlendirmesini" destekleyen görünümünden biridir.

Varsayma Kategorisine İlişkin Bulgular

Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarında varsayma kategorisine yönelik görünümeler olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan dilsel kestirim unsurlarının yalnızca ikisinin "düşünmek" eylemi ile kurulduğu, diğerlerinin "eğer" bağlacıyla yaratılan varsayımsallar koşullara bağlı yapılandırıldığı gözlemlenmiştir. Örneklerdeki varsayımsallık güçlü veya zayıf genellikle bir olasılığa bağlıdır:

Örnek 1: (V) *Tahterevallide desteğin yerini değiştirebildiğinizi düşünün.* (D) *Eğer böyle bir olanağınız olsaydı ağır biriyle hafif birinin dengede kalmasını nasıl sağlardınız?*

Örnek 2: (V) *Eğer onların şefkati, merhameti ve bakımı olmasa* (D) *bebek hâlimizle ne işimizi görebilir ne de hayatımızı devam ettirebiliriz.*

Örnek 3: (V) *Eğer sallanan salıncakta hiç hareket etmeden duracak olursanız salıncak,* (D) *havanın direnci ve salıncığın kendi parçaları arasındaki sürtünmeden dolayı enerjisini kaybeder ve bir süre sonra durur.*

Örnek 4: *Salıncığın zincir uzunluğu, salıncığın salınım hızını etkiler.* (V) *Eğer kısa zincirli bir salıncaktaysanız* (D) *uzun zincirli salıncaktaki birine kıyasla aynı süre içinde daha fazla sayıda ileri geri hareket edebilirsiniz.*

Yukarıda verilen örnek 1, 2, 3 ve 4 yazarın gerçek dünyadan ayrılarak varsayımsal bir dünyaya geçişini işaretler. Örnek 2’de yazar, karşı-olgusal bir durum yaratarak okurda metin boyunca aktardığı önermelerin önemini vurgulayacağı kestirimini işaretler. Diğer örneklerde ise “eğer” bağlacı ve “-sA” biçimbiriminin kullanımı ile okur, yazarın varsaydığı şartların sonucunda gerçekleşecek olguların sunulacağını öngörebilir.

Soru Kategorisine İlişkin Bulgular

Bir kestirim ifadesi olarak soru, çalışma kapsamında incelenen metinlerde gözlemlenen en yüksek sıklığa sahip yazar düzenlemesidir. Özellikle 8. sınıf metinlerinde yer alan kestirim kategorileri arasında en sık gözlemlenen dilsel düzenlemeler sorularla gerçekleştirilen düzenlemelerdir.

Örnek 1: (V) *Barkodların ne işe yaradığını hiç merak ettiniz mi?* (D) (...)

Örnek 2: (V) *Yaşamda, kötümserlere mi yoksa iyimserlere mi daha çok gereksinim duyarız?* (D) (...)

Örnek 1, Türkçe 5. sınıf kitabında yer alan *Barkod* başlıklı metnin üçüncü tümcesi olarak metin başlangıcında gelmektedir. *Barkod* kavramının tanımı verildikten sonra yerleştirilen bu soruyla yazar, okura barkodun işlevlerini ve kullanım alanlarını sunacağı öngörüsünü uyandırır. Ayrıca burada yazar, okuru metne hazırlamakta ve güdülemektedir.

Benzer biçimde diğer örnekte de yazar benzer bir işlevle soru ifadesine başvurur. Burada okura yöneltilen soru, okurda ayrıca metnin karşılaştırma ve karşıtlık örüntüsüyle kurulduğunu, yazarın sunacağı önermeler arası ilişkilerin temelde “iyimserlik” ve “kötümserlik” olmak üzere iki kavrama ilişkin karşıtlık ilişkisiyle temellendirileceği öngörüsünü oluşturur.

Yazarın bu türden üstsöylemi ile gelen soruların farklı işlevleri bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak,

Örnek 3: (V) *Demek bütün mesele eşref saatin gelmesine veya o saatin geldiğini anlamaya bağlı öyle mi?* (D) *Öyledir. Hatta ben öyle zannediyorum ki eşref saat görünmez kuvvetlerin, esrarlı hesapların, içinden çıkılmaz bilmecelerin işlettiği bir saat değil, insanların bizzat kendileri tarafından işletilen veya sadece dikkatli olmaları sayesinde geldiği kolayca fark edilen bir saattir.*

Örnek 3 yazarın soruyla metinden ayrıldığını, ancak soruyu yanıtlamak üzere geri döndüğünü, dolayısıyla değerlendirmede bulunduğu bir kestirim örneğidir. Örnek 3’te soru kullanımı ile yazar, okura sunduğu önermeleri soru ile yineleyerek konuyu yeniden işaretlemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Kestirim kategorileri okuma sürecinde okuru metne dönük kestirimlerde bulunmaya yönlendiren dilsel işaretleyicileri kapsamaktadır. Bu işaretleyiciler, okuma anlama süreci bakımından bir metni etkileşimsel kılan unsurlardır. Yazarın metinde gerçekleştirdiği bu düzenlemeler, okura metin konusu, içeriği, metin türü ve organizasyonu bakımından rehberlik ederek okuma sürecini yönlendirmektedir. Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde bu türden görünümeler metnin anlaşılması, metin üreticisinin iletişimsel amacını gerçekleştirmesi ve bu doğrultuda okuma anlama sürecinin desteklenmesi bakımından önemlidir. Bu belirlemeler sonucunda, mevcut çalışmada Türkçe 5. ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde gerçekleştirilen ve okuru metne dönük kestirim geliştirmeye yönlendiren söylemsel düzenlemelerin görünümelerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Okura metnin içeriğine, yapısına ve organizasyonuna yönelik kestirimde bulunabilme olanağı sunan dilsel unsurlar Tadros’un (1985; 1994) Numaralandırma, İleri(ye) Etiketleme, Aktarım, Özetleme, Varsayım ve Soru olmak üzere altı ulamdan oluşan kestirim modeli kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada 5. sınıf ders kitabındaki 7, 8. sınıf ders kitabındaki 12 bilgilendirici metin olmak üzere toplam 19 metin incelenmiştir.

Çalışma sonucunda Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde 19; 8. sınıf ders kitabı metinlerinde ise 20 olmak üzere toplam 39 dilsel kestirim unsurunun kullanıldığı belirlenmiştir. 5. sınıf metinlerinde en sık rastlanan kestirim unsurları Aktarım kategorisinde yer alan dilsel kestirim ifadeleri iken, 8. sınıf metinlerinde Soru kategorisinde bulunan dilsel kestirim ifadeleridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) metin türü ayırımına göre 8. sınıf düzeyinde öğrenci, 5. sınıf düzeyinde yer alan bilgilendirici metinlere göre üç farklı bilgilendirici metin türü ile karşılaşmaktadır. Ancak, metin türü çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda Aktarım kategorisinde yer alan dilsel kestirim ifadelerinin kullanım sıklığı ve çeşitliliği açısından sınıf düzeyi bağlamında bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Çalışmada incelenen metinlerde kestirim kategorilerinden Numaralandırma'ya yönelik dilsel işaretleyicilerin düşük sıklıkta görünüm sunduğu belirlenmiştir. Numaralandırma ifadeleri 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bir bilgilendirici metinde görünüm sergilemektedir. Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ise numaralandırma ifadelerinin kullanımına yönelik herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Numaralandırma, okurun okuma sürecinde metindeki bilgileri sınıflama, ayırma, kategorileştirme gibi bilişsel becerilerini de gerektirdiğinden metin sürecinde okur tarafından takip edilecek ipuçlarının bu türden numaralandırma ifadeleriyle desteklenmesi önemlidir.

Çalışmada incelenen metinlerde dilsel kestirim unsurlarından yazarın metin içindeki bilgileri açıklayacağı veya grafik, tablo vb. biçimsel aktarımlarla sunacağını bildiren ve okurda bunlara dönük kestirim oluşturan İleri(ye) Etiketleme unsurlarına rastlanmamıştır. Okurun, okuduklarını denetleme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, metindeki bilgiyi şema veya görsellerle formüleleştirme, bilgileri ayırt etme gibi üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilmesi eleştirel okuma becerisiyle ilişkilendirilir (Başoğlu vd., 2019). Eleştirel okuma becerisi, okurun metinde sunulan bilgileri sorguladıkları ve yorumladıkları bir temele dayanır. Çelik (1998) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini araştırdığı çalışmasında okurların genel dünya bilgilerini kullanarak okuma sürecinde sürekli tahminde buldukları ve bunu sınadıkları bir okuma modeline başvurduklarını belirtmiştir. Okurun metin içinde tahmin etmeye dayalı bir strateji geliştirmesi, okuduğunu anlama açısından verimli bir strateji olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda okurun metin içeriğine ilişkin tahminini veya metin yapısına ilişkin öngörüsünü destekleyen biçimde düzenlenmiş metinler dil öğretiminde işlevseldir. Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde görsel, tablo, şema vb. metin organizasyonuna dönük düzenlemelerin metinlerde yer almaması metin türünün tanınması ve bilginin özetlenmesi bakımından olumsuz bir görünüm sergilemektedir.

Tadros'ta (1994) Aktarım, yazarın okura metinden kopuşunu; ancak daha sonra metne geri döneceğini işaret ettiği bir düzenleme olarak yer alır. Aktarım veya raporlama, her iki ders kitabı metinlerinde de sık görünüm sergileyen dilsel kestirim unsurlarından biri olarak belirlenmiştir. Aktarım ifadelerinin sunumu yazarın aktarımda bulunduğu önermelere ilişkin tutumunu/değerlendirmesini de işaretlediğinden okurun yazarın bakış açısını anlaması bakımından oldukça önemlidir.

Çalışmada incelenen bir diğer dilsel kestirim unsuru Özetleme ifadeleridir. Özetleme ifadeleri okurda, metnin önceki bölümlerinde geçen bilgilerin hatırlatılacağı öngörüsünü oluşturmaktadır. Bu ifadeler ayrıca metinde daha önce sunulan bilginin işaretlemesini yaparak hatırlatma rolü de üstlenir. Analiz edilen metinlerin yalnızca birinde Özetleme kategorisinde yer alan dilsel kestirim ifadelerine rastlanmıştır. Özellikle hareketin ve eylemin yoğun olmadığı, dolayısıyla okur zihninin bilgileri tutmada daha fazla bilişsel çaba harcaması gerektiği bilgilendirici metin türlerinde özetleme ifadelerinin görünümü daha sık yer almalıdır.

Kestirim kategorilerinden biri olarak Varsayım, Tadros'ta (1994) "düşünmek, varsaymak" gibi varsayımı işaretleyen eylemlerle ve "eğer (if)" bağlayıcısıyla temsil etmektedir. Türkçede de "eğer" kullanımı bu şekilde varsayımsal ve olasılıksal bir dünya yaratarak yazarın metinden ayrılışını, ancak metne varsayımsal koşullar sonrasında geri döneceğini ve önermelerini bunun üzerinden sunacağını işaretlemektedir. Varsayım ifadelerinin özellikle 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Parktaki Bilim başlıklı metinde yüksek kullanım sıklığı gözlemlenmiştir. Ayrıca metinde varsayım ifadeleri soru ifadeleri ile birlikte kullanılarak hem okuru bilgileri işleme konusunda güdüleme hem de mevcut durumun karşıt durumunda neler olabileceğine ilişkin bilgiler sunma bakımından okurda öngörü oluşturmaktadır.

Çalışmada incelenen son dilsel kestirim unsuru ise Soru kullanımınıdır. Literatürde "tamamlayıcı sorular" (Rothkopf (1966; akt. Bruning vd., 2014) olarak yer alan bu soruların metindeki bilgilerin hatırlanması ve okuduğunu kavrama açısından olumlu etkilerinin bulunduğu bilinmektedir. Sorular, 8. sınıf Türkçe ders kitabında en yoğun kullanılan kestirim unsurlarıdır. Bu soruların işlevleri metin bağlamında farklılık göstermekle beraber konu değişimi, konuyu belirginleştirme veya hatırlatma gibi amaçlarla kullanılabilirler. Metin içinde kullanılan bu soruların okuma sürecindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda her iki sınıf düzeyinde kullanılan kitaplarda da yüksek kullanım sıklığı okuma sürecini desteklemekte ve olumlu bir görünüm sunmaktadır. Üstsöyleme dönük düzenlemelerin, bir metnin retorik yapısının tanınmasında önemli bir düzey olduğu bilinmektedir (Crismore, 1984). Çalışma kapsamında incelenen metinlerde kullanılan soru kalıplarının önermeler arası ilişkileri belirginleştirdiği de gözlemlenmiştir. Deneme türünde yazılan *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine* başlıklı 8. sınıf metninde, iki kavram arasındaki karşıtlık ilişkileri metin içinde soru kullanımıyla belirginleştirilerek okurda metnin konusuna ilişkin bir tahmin oluşturmaktadır.

Çalışmada incelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde kestirim kategorilerinde yer almayan ancak üstsöyleme dönük düzenlemelerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu düzenlemeler Meyer'in (1975) "işaretleyiciler", Bhatia'nın (1983) "kolaylaştırıcılar", Uzun'un (2001) "yüzey yapıda işaretlenmesi gereken düşünsel düzenlemeler" olarak ifade ettiği başlıklandırma ve vurgulu yazım gibi farklı ifade biçimlerini içeren işaretlemelere rastlanmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan *Gündelik Hayatımızda E-hastalıklar* başlıklı metinde öğrenciden öğrenmesi beklenen sözcükler vurgulu yazım biçimi kullanılarak metinde işaretlenmiştir.

Metin üretimindeki edimsel düzlem, yazar tarafından üretilen ve okurlara başlık ile sunulan örtük anlam taşıyan ifadelerin sunulduğu düzlemdir (Zeyrek, 1992). Bir metne ilişkin okurun kestirimleri genellikle metnin ana başlığıyla başlar. Bir tür "bilgilendirme işlevi" taşıyan başlıklar (Dilidüzgün, 2017) çoğu zaman okura metin türüne ilişkin bir tahmin geliştirme olanağı sunar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) başlık, okuru yönlendiren bir unsur olarak

ilk kez üçüncü sınıf düzeyinde “Metinleri oluşturan öğeleri tanır.” kazanımı ile yer alırken, ileri sınıf düzeylerinde ise metni kavradığının bir göstergesi olarak başlık üretme amacıyla sunulur. Öğrencilerin ders kitabı aracılığıyla karşılaştıkları bilgilendirici metinlerde başlıklandırma veya alt başlıklandırma da okurun dikkatini yönlendiren bir unsur olarak tercih edilebilir. İncelenen metinler arasında böyle bir başlıklandırmaya 8. sınıf ders kitabında yer alan *Parktaki Bilim ve Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor* başlıklı 5. sınıf Türkçe dersi kitabındaki haber metninde rastlanmıştır. Ancak, söz konusu metin haber metni olduğundan; haber metnine özgü bu görünümün metin türüne özgü biçimlenişten kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu türden söylemsel düzenlemeler, okurun türe yönelik biçimsel şemasını hareket geçirme bakımından olumlu bir görünüm sunmaktadır.

Yazılı söylemde metin üreticisinin söylemsel düzenlemeleri okura okuma sürecinde rehberlik etmektedir. Okurun bilgilendirici metinde sunulan önermeleri kavramasına rehberlik eden bu türden düzenlemelerin, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini desteklemek üzere ders materyallerinde ve öğretim programlarında temsil edilmesi önemlidir. Kestirim kategorileri, metin organizasyonunun ve yapısının işaretlemesi açısından okuma sürecinde okuru yönlendirerek anlamsal ilişkileri yönetmesini de geliştirmektedir. Ülper’in (2011) Guthrie ve Wigfield’in çalışmasından uyarladığı bir metni kavramada etkili olan bilişsel ve güdüsel süreçleri yansıttığı Bilişsel-Güdüsel Okuma Modeli’nin bilişsel süreçler sınıfında bulunan metin şemasını biçimlendirmeye yönelik beceri, okurun metnin şemasını çözümlemesine gönderimde bulunmaktadır. Bilgilendirici metinlerin dilsel ve biçimsel özelliklerinin metin yüzeyinde belirginleştirilmesi, bu metinlerin öğrencilerin daha az deneyimledikleri bir metin türü olması açısından metin türünün tanınması bakımından işlevseldir. Özellikle yazma becerisinde öğrenciden üretmesi beklenen bilgilendirici metin türünün dilsel uzlaşımları bu düzenlemelerin belirginleştirilmesi ile öğretilebilir, ki ana dili eğitiminin temel hedeflerinden biri metin türü öğretimidir. Bu belirlemeler doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin bir metni okuma anlama sürecinde metindeki dilsel düzenlemelerin destekleyici rolü öğrencilere çeşitli etkinliklerle fark ettirilmelidir. Bununla birlikte, öğrencilerle gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde, metin konusunun belirginleştirilmesi ve metin alıcısı tarafından anlamayı destekleyecek biçimde sunulması yine bu dilsel düzenlemelerin sezdirilmesi ile mümkündür.

Kaynakça

- Aksan, D. (2017). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Bilgi.
- Bahar, M. A. (2017). *4MAT öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bahar, M. A. (2021). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.). *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* içinde (s. 435-470). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baran Çapraz, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıttepe.
- Başoğlu, D. A, Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç. ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.472247>
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Routledge.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. A&C Black.
- Bruning, H. R., Schraw J. G. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, (Ed.). Nobel.
- Cheng, X. ve Steffensen, M. S. (1996). Metadiscourse: A technique for improving student writing. *Research in the Teaching of English*, 30(2), 149-181.
- Crismore, A. (1984). The rhetoric of textbooks: Metadiscourse. *J. Curriculum Studies*, 16(3), 279-296. <https://doi.org/10.1080/0022027840160306>
- Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. Peter Lang.
- Coulthard, M. (1994). On analysing and evaluating written text. M. Coulthard (ed.) *Advances in written text analysis* içinde (s. 1-11). Routledge.
- Çelik, J. (1998). Dil öğreniminde okuma anlama stratejileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 107-115.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Anı.
- Francis, G. (1994). Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. M. Coulthard (ed.) *Advances in written text analysis* içinde (s. 83-101). Routledge.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 216-228. <https://doi.org/10.31464/jlere.292927>
- Gil, G. (1992). Tadros, A. A 1985. Prediction in text. Birmingham: ELR. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 27, 185-186.
- Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. Routledge.
- Grabe, W. ve Stoller, L. F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a second or foreign language* içinde (s. 187-203). National Geographic Learning.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Halliday, M. ve Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum Discourse.
- Jiang, X. ve Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 34-55.
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 823-840. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12868>
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi.
- Keiko, M. H. (2001). The use of textual patterns in reading. *Journal of School of Foreign Language*, 33, 19-41.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin.
- Kintsch, W. ve Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 828. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.828>
- Lorch Jr, R. F. ve Lorch, E. P. (1995). Effects of organizational signals on text-processing strategies. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 537. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.537>
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Meyer, B. J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland.
- Meyer, B. J. ve Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 155-192. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155>
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan Heinemann.
- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, S. (1993). *Metnin retorik yapısının okuma anlama becerisi üzerindeki etkileri [Sözlü bildiri]* VII. Dilbilim Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirme teknikleriyle öykülerin yeniden kurgulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Purcell-Gates, V. ve Duke, K. N. (2004). Text in the teaching and learning of reading. J. V. Hoffman ve D. L. Schallert (eds.). *The text in elementary classrooms* içinde (s. 3-20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, J. (2004) Planes of discourse. J. Sinclair ve R. Carter (eds.) *Trust the text: Language, corpus and discourse* içinde (s. 51-66). Routledge.
- Steffensen, M. ve Cheng, X., (1996). Metadiscourse and text pragmatics: how students write after learning about metadiscourse. L. Bouton (eds.), *Pragmatics and language learning* (p. 153-170). University of Illinois.
- Swales, J. M. (2011). *Aspects of article introductions*. University of Michigan.
- Şen, E. (2021). Üstsöylem: Tanım, modeller, çözümlenmeler çerçevesinde bir değerlendirme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 275-299. <https://doi.org/10.46250/kulturder.863659>
- Tadros, A. (1985). *Prediction in text*. The University of Birmingham.
- Tadros, A. (1994). Predictive categories in expository text. M. Coulthard (ed.) *Advances in written text analysis* içinde (s. 69-82). Routledge.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.58>
- Tomlinson, B. (2020). *Uygulamalı dilbilim ve materyal geliştirme*. (N. Yazıcı, çev. ed.; 1. baskı). Nobel.
- Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş*. (H. Ülper çev. ed.; 1. baskı). Pegem Akademi.

Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazıları. L. Uzun ve E. Huber (ed.). *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler* içinde (s. 203-224). Die Blaue Eule.

Uzun, L. (2001). Bilimsel metne özgü önbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 197-204.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.

Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36, 82-93.

Winter, E. O. (1977). A clause-relational approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse. *Instructional*, 6(1), 1-92.

Yapıcı, F. (2021). Metatekst. Z. B. Özer, F. Yapıcı ve Ş. Aktay (ed.). *Metindilbilim (Tarih – kuram – uygulama)*. (s. 131-141). Doğu.

Zeyrek, D. (1992). Gazete haber başlıklarını inceleme denemesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 3, 59-69.

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur, tüm yazarlar çalışmaya katkı sağlamıştır.