



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDEKİ ARTGÖNDERİMLERİN TESPİTİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Beyza KÖKSAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDEKİ ARTGÖNDERİMLERİN TESPİTİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

A RESEARCH ON THE DETECTION OF ANAPHORAS IN INFORMATIVE TEXTS

Beyza KÖKSAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Beyza KÖKSAL'ın hazırladığı "BİLGİLENDİRİCİ METİNLERDEKİ ARTGÖNDERİMLERİN TESPİTİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rke ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, T¼rke Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Bilginer ONAN İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. zay KARADAğ İmza

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Mehmet
KURUDAYIOğLU İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından 30 / 05 / 2024 tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerdeki artgönderimleri tespit durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana problemi bilgilendirici metinlerde yer alan gönderimlerin göndermelerini genel olarak ve türüne göre tespit durumlarını gözlemlemektir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan, kullanım süresi dolmuş veya halen kullanılmakta olan ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden paragraflar testte kullanılmıştır. 17 paragraftan ve toplamda 44 artgönderimden oluşan bir test hazırlanmış ve ortaokul 7. sınıf öğrencisi olan 82 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama araştırması kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak tarama araştırması modeli olan ilişkisel tarama tercih edilmiştir. Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin genel artgönderim tespit durumları incelendiğinde isim artgönderimi dışında zamir, sıfat, zarf, fiil ve ek artgönderimi tespitinde yetersiz oldukları, kız öğrencilerin artgönderim tespitinde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ve Türkçe dersi başarı ortalaması yüksek öğrencilerin artgönderim tespit oranlarının da daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler:, bilgilendirici metin, metindilbilim, gönderim, artgönderim, okuduğunu anlama

Abstract

This research aims to examine secondary school 7th grade students' detection of anaphoras in informative texts. The main problem of the research is to observe the identification of the referents of the references in informative texts in general and according to their type. In this regard, paragraphs from informative texts in textbooks approved by the Ministry of National Education, expired or still in use were used in the test. A test consisting of 17 paragraphs and a total of 44 anaphors were prepared and applied to 82 7th-grade secondary school students. In this study, survey research, one of the quantitative research approaches, was used. Relational scanning, which is a survey research model, was preferred as the research design. In the study it has been concluded that, when the general anaphora detection status of the 7th grade secondary school students was examined, they were inadequate in detecting pronoun, adjective, adverb, verb and suffix anaphora, apart from noun anaphora, female students were more successful than male students in detecting anaphora, and students with a higher average success rate in the Turkish course had higher anaphora detection rates.

Keywords: informative text, textlinguistics, reference, anaphora, reading comprehension

Teşekkür

Süreç boyunca verdiği çok kıymetli desteği ve bana olan inancı ile beni sürekli motive eden saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a, değerli katkılarıyla tezimde ilerlememe yardımcı olan Prof. Dr. Bayram BAŞ'a, bu süreçte bana yol gösteren ve tezime katkı sunan değerli hocam Prof. Dr. Nermin YAZICI'ya,

Yüksek Lisans sürecini birlikte sürdürdüğümüz, bu yıllarımızı başarılarla doldurduğumuz, çok sevdiğim değerli dönemdaşlarım Arş. Gör. Rüveyda Nur GARİP'e, Arş. Gör. Berra ALİBAŞIÇ ŞİMŞİR'e ve tezin içinde her dağıldığımda toparlamama yardımcı olarak bana yol gösteren Hacer TEKERCİOĞLU'na,

Hacettepe'nin bana kazandırdığı güzelliklerin en kıymetlisi olan, süreç boyunca her türlü desteği bana veren, çok sevdiğim dostlarım ve değerli Türkçe öğretmenleri Fatoş ŞAHİN'e, Hamza Can BİLİCİ'ye, Zeynep NİHAL'e, Sevim ALABAŞ'a, Osman ÜNSAL'a, Şeyda KAYABAŞI'na ve Arş. Gör. Zehra Nur BAYINDIR'a,

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak desteklerini esirgemeyen, her adımında yanımda olan, beni cesaretlendiren canım annem Menekşe KÖKSAL'a, babam Sakıp KÖKSAL'a, abim Burak KÖKSAL'a ve kardeşim Tarık KÖKSAL'a,

Tezimin uygulamasında yardımlarını eksik etmeyen ortaokul öğretmenlerime,

Yüksek lisans eğitimim boyunca burs olanağı sağlayan Türk Dil Kurumu'na,

Bu süreçte bana destek olan ismini sayamadığım herkese çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	viii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi	5
Sayıtlılar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	8
Metin.....	8
Metin Türleri	10
Bilgilendirici metin	12
Metinsellik Ölçütleri.....	14
Kullanıcı Merkezli Ölçütler	15
Metin Merkezli Ölçütler	16
Gönderim (Reference)	18
Gönderim ve Bilişsel Süreçler	24
Metindilbilim	26
Retorik Yapı Teorisi (Rhetorical Structure Theory)	27
Merkezeleme Kuramı (Centering Theory)	28
İlgili Araştırmalar	32
Bölüm 3 Yöntem	37
Araştırmanın Türü	37
Çalışma Grubu	38
Veri Toplama Süreci	38
Veri Toplama Aracı	39
Verilerin Analizi	44
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	45
Bulgular ve Yorum	45
Tartışma	74

Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	82
Sonuç	82
Öneriler	83
Kaynaklar.....	86
EK-A: Veli Onam Formu.....	92
EK-B: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu	93
EK-C: Veri Toplama Aracı	94
EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	101
EK-D: Uygulama İzni	102
EK-E: Etik Beyanı	103
EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	104
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	105
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	106

Tablolar Dizini

Tablo 1	<i>Bilgisel Üretim Söylem Özellikleri.....</i>	13
Tablo 2	<i>Metinsellik Ölçütleri.....</i>	14
Tablo 3	<i>Bağlaşıklık.....</i>	16
Tablo 4	<i>Artgönderimin Sınıflandırılması.....</i>	21
Tablo 5	<i>Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i>	38
Tablo 6	<i>Uygulama Sorularının Alındığı Ders Kitapları.....</i>	39
Tablo 7	<i>Madde İstatistikleri.....</i>	41
Tablo 8	<i>Ölçme Aracından Çıkarılan Maddeler.....</i>	43
Tablo 9	<i>Ölçme Aracı İstatistik Sonuçları.....</i>	43
Tablo 10	<i>İsim Sorularına Doğru Cevap Veren Öğrenci Sayıları ve Oranları.....</i>	68
Tablo 11	<i>Ek Sorularına Doğru Cevap Veren Öğrenci Sayıları ve Oranlar.....</i>	69
Tablo 12	<i>Fiil Sorusuna Doğru Cevap Veren Öğrenci Sayısı ve Oranı.....</i>	71
Tablo 13	<i>Cinsiyete Göre Başarı Durumu.....</i>	72
Tablo 14	<i>Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Test ve Genel Başarı Puan Ortalamaları.....</i>	72

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Gönderimler</i>	19
Şekil 2 <i>Türe Göre Soruların Doğru Yanıtlanma Oranları</i>	45
Şekil 3 <i>Zamir Sorularının Doğru Yanıtlanma Oranları</i>	46
Şekil 4 <i>Sıfat Sorularının Doğru Yanıtlanma Oranları</i>	55
Şekil 5 <i>Zarf Sorularının Doğru Yanıtlanma Oranları</i>	65
Şekil 6 <i>Öğrencilerin Testten Aldıkları Puanların Dağılımı</i>	73

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

(Sn): Őimdiki sözce

(Sn+1): Bir sonraki sözce

(Sn-1): Bir nceki sözce

A: Ad beği

Mg: Geriye dönük merkez

Mi: İleriye dönük merkez

MK: Merkezleme Kuramı

Mo: Olası merkez

R-yapı: Retorik yapı

RYT: Retorik yapı teorisi

YB modeli: Yapı-Bütünleşme modeli

Bölüm 1

Giriş

Metin, “kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün” dır (Onursal 2003, s.124). Gönderim ise bu tanımda bahsi geçen bağlaşıklığın Beaugrande ve Dressler (1981) tarafından 4 gruba ayrılan alt başlıklarından biridir.

Gönderimler farklı araştırmacılarca çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Uzun (2011) gönderimi “ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil öğeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntı” olarak tanımlamıştır. Gönderimleri bu tanımdaki gibi yinelemeler olarak ele alan Korkut (2016), metinde devamlılığın sağlanabilmesi için yinelemenin bir şart olduğunu ve bu yineleme ile metinde izleksel devamlılığın sağlandığını belirtir. Bu yinelemeler hem sözcüksel hem de anlamsal boyutlarda okurun karşısına çıkmaktadır. Halliday ve Hassan'a (1976) göre "gönderim", aynı varlığa atıfta bulunan ifadeler kullanarak bir metnin bir bölümü ile diğeri arasında bağlantı kuran bir tür bağlayıcıdır. Halliday ve Hassan (1976) gönderimi dış ve iç gönderim olarak ikiye ayrılmaktadır. İç gönderim kendi içinde artgönderim ve öngönderim olarak ikiye ayrılmaktadır. Metnin akışında gönderge (referent) önce, gönderim (reference) aracı sonra gelirse iki öge arasında artgönderim (anaphora) bağı; metin akışında gönderim aracı önce, göndergesi sonra gelirse iki öge arasında öngönderim (cataphora) bağı oluşmaktadır. Türkçede, gönderimsel bağlaşıklığı sağlamada metiniçi (endophora) gönderim öğelerini kişi adları, gösterme adları, dönüşlülük adları, gösterme sıfatları, iyelik ekleri, belirtme ekleri, ilgi ekleri, kişi ekleri ve değiştirim öğeleri (öyle, böyle, şöyle, şey vb.) karşılar (Uzun, 2011; Korkut, 2016). Gönderimin dilde nasıl işlediğini anlamak, tutarlı ve bağlaşıklık bilgileri iletmek için yazarların kullandıkları temel yapıları ve stratejileri incelemek için çok önemlidir.

Gönderim, dilin sözcükleri veya ifadeleri dünyadaki belirli varlıklara veya fikirlere bağlama yeteneğini ifade eder. Etkili iletişim için temel bir mekanizma olarak hizmet eder, yazarların anlamı aktarmalarını ve okuyucuların metin bilgilerini doğru bir şekilde anlamalarını sağlar. Okuduğunu anlama, gerçek zamanlı olarak gerçekleşen dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla, bu becerinin yürütüldüğü verimlilik önemlidir. Örneğin, yavaş ve zahmetli kelime okuma, anlamayı sınırlayacaktır çünkü bilişsel işlem kaynakları, metnin anlamını çözümlenmekten çok sayfadaki kelimeleri çözmeye ayrılacaktır (Perfetti, 1985, aktaran Cain & Oakhill, 2009). Okuduğunu anlama aynı zamanda etkileşimli bir süreçtir: Şimdiye kadar oluşturulmuş olanın anlamı, tek bir kelime veya cümleye atanarak anlamı etkileyecektir (Cain & Oakhill, 2009, s.144). Bu atamalar ise metinde gönderimler yoluyla sağlanmaktadır. Okuma sırasında okurlar, zamirleri veya ad öbeklerini tanımlamalarına ve metin içindeki uygun öncüllere veya göndergelere bağlamalarına yardımcı olan çeşitli metinsel ipuçlarıyla karşılaşır. Bu ipuçlarını okuduğunu anlama bakımından yetkin olmayan öğrenciler, gönderimi üretme ve anlamada da zorluk yaşarlar. Örneğin, yalnızca bir zamir için doğru gönderge belirlenmişse yanıtlanabilecek sorularda hata yapma olasılığı, yetkin okuyuculara göre daha fazladır. Okuduğunu anlamada yetkin olmayanlar, iki cümleyi bütünleştirmelerine yardımcı olmak için okurken gönderimler tarafından sağlanan bilgileri daha az kullanırlar (Cain & Oakhill, 2009, s.148). Gönderimler ve göndergeleri tam olarak anlaşılmadığında, metinler okur için anlaşılabilir girdi özelliğini yitirmektedir ve özellikle de çocuk okurlar okuma alışkanlığı edinmemektedirler (Kızıltan, 2008). Okuduğunu doğru bir şekilde anlama, okurun bu bağlantıları doğru bir şekilde kurma, akıcı bir bilgi akışını kolaylaştırma ve metnin anlamının daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlama kapasitesine bağlıdır.

Bu çalışmada, bilgilendirici metinlerdeki farklı gönderimlerin göndergelerinin 7. sınıf öğrencileri tarafından ne kadar doğru tespit edildiğini görebilmek amacıyla gönderimlerin anlama boyutunu ölçen bir test hazırlanmıştır. Çalışmada gönderim sınıflandırması olarak Korkut (2016) temel alınmıştır. Ölçekte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılan kullanım süresi dolmuş veya halen kullanılmakta olan ders

kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden çeşitli gönderim türlerini içeren paragraflara yer verilmiştir. Paragraflarda ad, adıl, sıfat, fiil ve zarf artgönderimlerinin yanı sıra çeşitli eklere de yer verilmiştir. Bu paragraflar çoğunlukla ardışık cümlelerden oluşmaktadır. Ardışık cümleler birbirine bağlanmış veya ilişkilendirilmiş cümlelerdir. Bu bağlantılar, konu, zaman, neden-sonuç ilişkisi gibi farklı bağlam ve ilişkileri ifade edebilir.

Problem Durumu

Gönderimlerin göndergelerinin doğru tespiti küçük yaşlardan itibaren bir metni anlamlandırmada büyük bir öneme sahiptir (Yuill & Oakhill,1988). Gönderimlerin kullanımı metin türüne göre farklılık göstermektedir. Örneğin anlatı metinlerinden farklı olarak bilgilendirici metinlerde aynı sözlüksel birimin (*lexem*) yinelenmesi, konu sürekliliği bakımından önemlidir (Linke ve diğerleri, 2001, aktaran Çıkrıkçı, 2007). Nitekim Fox (1987, s.113) da açıklayıcı metinlerde (*expository texts*) bazı durumlarda yapısal açıdan adıl kullanılabilecekken tam ad öbeği kullanılmasının okuyucunun metnin retorik yapısını çözmesi yolunda yardımcı olabileceğini vurgulamıştır. Bilgilendirici metinlerdeki bu farkın öğrenciler üzerindeki etkisini tespit etmek, bu tür metinleri doğru kavrayarak anlamlandırmaları için gerekli olan düzenlemelerin yapılması yolunda büyük bir adım olacaktır.

Metin türünün yanında gönderge ve gönderim arasındaki mesafe de okuduğunu anlamada önemli bir faktördür. Eğer gönderim ve gönderge arasındaki mesafe uzaksa okuyucu metni anlamada zorluk yaşayacaktır (Sanders & Spooren, 2001, s.9). Clark ve Sengul (1979) yaptıkları deneylerde bunu destekleyen bulgular elde etmişlerdir. Deneylerde mevcut cümleden bir önceki tümcede gönderim kullanımı için uygun bir yer olduğunu göstermiştir. Oysa 2 ya da 3 tümce geride bahsedilen gönderimlerin seçilmesi nispeten daha zor olarak tespit edilmiştir.

Psikodilbilimsel bir bakış açısından, gönderim çözümlene okumada önemli bir çıkarım yapma becerisidir çünkü yeni gelen gönderim öğelerini söyleme zaten dâhil edilmiş göndergelerle ilişkilendirmek okuyucunun bu gerekli bağlantıları ortak gönderim yoluyla

yapmasına yardımcı olmanın bir yoludur (Pretorius, 1999). Webber (1980, aktaran Pretorius, 1999) bu durumu şöyle ifade eder: “Eğer bir okuyucu anafolik bir ifadeyi yazarın amaçladığı şekilde ele alamazsa, buna yanıt olarak kendi söylem modelini doğru bir şekilde güncellemesinin hiçbir yolu yoktur”. Gönderim ilişkilerini anlamak, okuyucuların bir metnin veya söylemin farklı bölümlerindeki bilgileri birbirine bağlamasına ve yorumlamasına izin verdiğinden okuduğunu anlama için çok önemlidir. Bu ilişkilerin çözümüleme becerisini öğrencilerin kazanmış olması gerekir. Fakat 2019 Türkçe dersi öğretim programı başta olmak üzere hiçbir düzeyin ders kitabında gönderimlere dair bir kazanıma ya da etkinliğe yer verilmemişken (Ülper & Demirkaya, 2022) Liseye Giriş Sınavı (LGS) sorusu olarak öğrencilere bilgilendirici bir paragraf üzerinden aşağıda verilen gönderim sorusu yöneltilmiştir.

“Yazmaya başladığımda yetişkinleri hedeflemiştim. Geriye dönüp baktığımda ise eserlerimin çocuklarla ilgili olduğunu görüyorum. Sanki çocuklar, oyun oynarken şöyle dedi: “Kutu kutu pense / Elmamı yerse / Feridun Amca / Aramıza gelse.” İşte o günden beri çocukların arasından çıkamadım. Bu durumdan çok mutluyum.

Bu parçada altı çizili ifadeyle aşağıdakilerden hangisine gönderme yapılmıştır?

- A. Başlangıçtaki hedefine ulaşmış olmasına
- B. Çocukların arasında akit geçiriyor olmasına
- C. Kitaplarının çocuklara yönelik olmasına
- D. Çocukların isteklerini gerçekleştirmiş olmasına” (LGS,2023)

Görüldüğü üzere soruda gönderimin ne olduğuna dair bir bilgi verilmemiş öğrencinin bunu bildiği varsayılmıştır. Sınav sorusu olarak sorulacak kadar önemli bir konu olan gönderimlerin, öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almaması büyük bir sorundur ve çözüm getirilmesi gereklidir.

Hâlihazırda alan yazınımızda anlatı metinleri üzerinden bunların tespiti üzerine yapılmış çalışmalar (Kızıltan ve diğerleri, 2008; Yazıcı, 2017; Ülper & Demirkaya, 2022) mevcuttur. Fakat gönderge tespiti açısından çok daha karmaşık ve soyut olabilecek

bilgilendirici metinler üzerine uygulamalı bir çalışma alan yazında yer almamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin sorunlarını belirleyebilmek ve giderebilmek; bu sorunlara ilişkin daha nitelikli ve bilimsel bir eğitim süreci tasarlayabilmek için gönderimleri ne derece anlayabildiklerinin ve gönderim ilişkilerini ne denli kurabildiklerinin belirlenmesi gereklidir. Özellikle bilgi vermek ve yeni bir kavramla tanıştırma işlevi gören bilgilendirici metinlerde gönderimlerin hangi göndergelere ait olduğunun doğru bir şekilde tespiti önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, öğrencilerin gönderimleri ne kadar anladığı ve doğru anlayıp anlamadığının tespiti yapılarak ileride okutulacak metinler için bir ön değerlendirme ölçütü olacak ve gönderim etkinliklerinin geliştirmesinin gerekliliği göz önüne çıkmış olacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde yer alan gönderimlerin göndermelerini genel olarak ve türüne göre tespit durumlarını incelemektir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılan kullanım süresi dolmuş veya halen kullanılmakta olan ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden yararlanılmıştır. Bu şekilde bir metni okuma ve anlamada önemli bir yere sahip olan gönderimlerin ne kadar bilindiği ve öğrencilerin cinsiyet ve başarı durumlarına göre bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konulacaktır. Özellikle akademik başarı için büyük öneme sahip olan bilgilendirici metinleri doğru anlamlandırmanın önemine binaen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ders kitaplarındaki etkinlik ve uygulamaların bu doğrultuda şekillendirilmesini sağlayacaktır.

Araştırma Problemi

Bilgilendirici metinlerde yer alan gönderimlerin 7. sınıf öğrencileri tarafından tespit durumu nedir?

Alt problemler. Çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde yer alan gönderimleri tespit durumları nedir?
2. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin gönderim türlerini tespit durumları nedir?
 - 2.1. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin zamir gönderimi tespit durumları nedir?
 - 2.2. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sıfat gönderimi tespit durumları nedir?
 - 2.3. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin zarf gönderimi tespit durumları nedir?
 - 2.4. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin isim gönderimi tespit durumları nedir?
 - 2.5. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin ek gönderimi tespit durumları nedir?
 - 2.6. Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fiil gönderimi tespit durumları nedir?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre gönderimi tespit durumları nedir?
4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin genel Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ile uygulama testi başarı puan ortalamaları arasındaki ilişki nasıldır?

Sayıtlılar

Çalışma grubuna dâhil edilecek öğrencilerin okuduklarını anlamalarına engel teşkil edecek herhangi bir fiziksel ya da bilişsel problemlerinin olmadığı varsayılacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada bilgilendirici metinlerde yer alan metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklığın sadece artgönderim ögesinin tespit durumu ortaya konacak ve yalnızca ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde incelenecektir.

Tanımlar

Artgönderim (*anaphora*): Metnin akışında göndergenin önce, gönderim aracının sonra gelmesiyle iki öge arasında artgönderim bağı oluşmasına denir (Halliday & Hassan, 1976).

Büyük ölçekli yapı (*macro structure*): Söylemi bir bütün olarak karakterize eden, küresel bir yapıdır. (Kintsch 1998).

Gönderim (*reference*): “Ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil öğeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntıdır” (Uzun,2011).

Küçük ölçekli yapı (*micro structure*): Metindeki her bir cümlenin oluşturduğu önermelerden ve okuyucuların uzun süreli hafızalarındaki bazı bilgilerden oluşan bir yapıdır (Bruning ve diğerleri, 2014).

Merkezeleme Kuramı (*centering theory*): Grosz, Joshi ve Weinstein (1986) tarafından geliştirilen, söylem ve konuşmalardaki bilgilerin organizasyonunu modellemek için dilbilim ve doğal dil işleme alanında kullanılan bir çerçevedir.

Metinsellik ölçütleri: Bir metni, metin olmayan tümce ya da sözce topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli koşullardır (Onan, 2019).

Retorik Yapı Teorisi /RYT (*rethorical structure theory*): 1980'lerin sonlarında William Mann ve Sandra Thompson tarafından geliştirilen yazılı ve sözlü söylemin organizasyonunu analiz etmek ve anlamak için bir çerçevedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Metin

Tdk'de "bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst" şeklinde tanımlanan metin kavramı Arapça (متن) kökenli bir kelimedir. İngilizceye ise Latince textus (dokuma) > texere (dokumak) kelimelerinden text (tekst) olarak geçmiştir.

Metin kavramı üzerinde çeşitli pek çok tanım yapılmıştır. Metin kavramına yönelik; dilbilimin teknik bir terimi oluşunu, bağıntısallığını, bildirişim işlevini ve anlambilim özelliklerini öne çıkaran çeşitli tanımlar alan yazında yer almaktadır. Metindilbilimin kurucularından sayılan Hartmann (1972) metin kavramını şu şekilde tanımlar: "Metin bildirişim amaçlı kullandığımız, bildirişim ortamındaki dildir. Hiçbir zaman dil diğer yapılarda metin yapısındaki kuruluşuyla ortaya çıkmaz. Kısaca, metin dilsel işlevi vurgulanarak açıklanmalıdır" (aktaran Aksan & Aksan, 1991).

Halliday ve Hassan (1976), "dilbilimde, ne uzunlukta olursa olsun, birleşik bir bütün oluşturan sözlü veya yazılı herhangi bir pasaja atıfta bulunmak için kullanılır" şeklinde metni açıklar. Metin tümce veya yantümce gibi dil bilgisel bir birim değildir ve boyutuyla tanımlanmaz. Bir metni en iyi şekilde semantik birim olarak tanımlayabiliriz yani metin biçimsel değildir anlamsaldır. Bu nedenle, bir tümce veya yantümce, bir sembolik sistemin diğerinde kodlanmasıyla ilgili (Halliday & Hassan, 1976). Bir metin tümcelerden oluşmamaktadır; tümceler tarafından gerçekleştirilir veya kodlanır. Halliday ve Hassan'ın yaptıkları bu tanımlarda dilbilimin teknik bir terimi, anlambilim özelliklerinin ve bildirişim özelliklerinin öne çıkarıldığını görüyoruz.

Tümce belirli bir dilin kullanıcılarına sunduğu ses, dilbilgisi biçimleri, cümle kalıpları, kavram adları vb. repertuarları sunan sanal bir sistem iken metin, sanal sistem seçenekleri arasından seçim ve karar verme süreciyle oluşturulan işlevsel bir bütünlüğü olan gerçek bir sistemdir (Beaugrande, 1980, s.16). Beaugrande ve Dressler (1981) metni, yedi metinsellik

standardını karşılayan iletişimsel bir oluşum olarak tanımlar. Bu standartlardan herhangi biri karşılanmazsa, metin iletişimsel olmayacaktır ve iletişimsel olmayan bir metin, metin olarak değerlendirilemez. Bu standartları metinsellik ölçütleri başlığı altında detaylı olarak inceleyeceğiz. Bu tanımlarında metnin bildirişim özelliği üzerinde durdukları görülmektedir.

Lyons (1977, s.631) yaptığı tanımda metin kavramının bağıntısallığını vurgulamıştır: "...metinler, az ya da çok bilinçli ve kontrollü edebi kompozisyonun ürünüdür. Belirli bir başlangıçları ve sonları ve bir tür iç bağıntısallıkları veya birlikleri vardır."

"Tümceler birleşerek metinleri oluşturur ve tümceler arası ilişkiler dil bilgisel bağlantıların (cohesion) görünümüdür; sözceler birleşerek söylemleri oluştururlar ve aralarındaki ilişkiler söylem bağıntısallığının (coherence) görünümüdür." (Coulthard, 1977, aktaran Aksan ve Aksan, 1991). Coulthard'ın metin tanımı, etkili kitabı "*An Introduction to Discourse Analysis* (Söylem Analizine Giriş)" (1985) ve "*Theoretical frameworks in the analysis of literary discourse* (Edebi söylem analizinde teorik çerçeveler)" (1979) adlı makalesi dâhil olmak üzere birçok çalışmasında tartışılmıştır. Bu çalışmalarında Coulthard, metinleri bir bütün olarak incelemenin önemini vurgular ve söylemin tutarlılığa ve anlama katkıda bulunan çeşitli özelliklerini ve işlevlerini tartışır. Coulthard'ın metin tanımı tek başına, bağımsız bir ifade olarak sunulmasa da, söylem analizi üzerine yazıları boyunca örülmüş anahtar bir kavramdır.

Uzun (2001) metni, "belirli bir içkin özellikleri bulunan bir nesne değil, belli beklentilerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği yolunda alıcının kendisi için verdiği kararlar doğrultusunda metin olma ya da olmama özelliğini gösteren nesne" olarak tanımlamaktadır.

Onursal (2003, s.124) metni, "kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün" olarak tanımlamaktadır.

Aksan (1993, aktaran Dilidüzgün, 2017) ise metni "bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü" olarak tanımlamıştır.

Bu tez için temel alınan metin tanımı dil bilgisel bağlantıları (*cohesion*) temel aldığından ve gönderimlerin de bir dil bilgisel bağlantı unsuru olmasından dolayı Onursal'ın (2003, s.124) tanımı olacaktır.

Metin Türleri

Metin türü sınıflandırmasına değinmeden önce metin türlerini oluşturan unsurlara değinmek gerekir. Her metin bir söylem topluluğunun belirlediği amaçlara göre biçimlenir ve türünü belirleyen söylem şemalarını içerir (Uzun, 2011). Her türün kendine özgü bir içerik ve biçim özelliği vardır. Bu şekilde metinlerin türü belirlenerek türe özgü özellikler de ortaya çıkmış olur. Her metnin kendine özgü biçim ve içerik farklılığı olması her metin türünün kendine özgü farklı okuma özellikleri olduğunun bir göstergesidir. Bu açıdan metin türü farkındalığını öğrencilerin edinmiş olması önemlidir.

Metin türleri farklı araştırmacılarca farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Jakobson (1966, aktaran Barrière, 2001) metin türlerini kışkırtıcı (*incitative*), anlatımsal, bilgilendirici, şiirsel ve eğlendirici (*ludic*) olarak sınıflar. Örneğin, kışkırtıcı metinler, okuyucuda bir tepki uyandırmayı ve okuyucunun tutumunu değiştirmeyi amaçlar; reklamlarda, başyazılarda vb. bulunur. *Ludic* metinler eğlendirmek içindir. Kelimelerle oynar ve sessiz sinema, tahmin oyunları ve çok çeşitli mizah yazarlarının yazılarını içerir.

Saukkonen (1983) de metin türü sınıflandırması ortaya koymuştur. Saukkonen metnin yakın sistematik çevresini ya da bağlamını gösteren dört ilişki türü saptar: gönderim, durum, niyet, bakış açısı. Bunlardan durum, uzaklık (*distant*) ve kişiselilik (*personel*) ile ilgilidir. Niyet ise duyusallık, akılcılık ve isteksellik olarak tanımlanır. Saukkonen'e göre her metin türünün gerektirdiği bir bakış açısı vardır. Bir metin ya özneldir ya da nesneldir. Bakış açısı ise kurmacalık, semboliklik, nesnellik ve soyutluk alt özelliklerine sahiptir. Saukkonen bu dört ulamdan yola çıkarak estetik metin, olgusal metin ve bilgilendirici metin olarak üç metin türü ön tipi tanımlamıştır Saukkonen, bir ulamın bir metinde görülebilirlik durumunu (+) ve (-) işaretleriyle kodlamaktadır (aktaran Uzun, 2013, s.171).

Biber'in 1989 yılında sunmuş olduğu metin sınıflandırmasına göre her türün kendine ait dil bilgisel izleri ve bunların sağladığı bir takım söylemsel özellikleri bulunmaktadır. Bu dilsel özellikler zaman ve görünüş işaretleri, yer ve zaman belirteçleri, zamirler, edilgenler, yan tümceler, ilgeç öbekleri, sıfatlar ve zarflar, sözcük türleri, kipler, sözcük özgüllüğü, sıralama, olumsuzluk, soru vb. dil bilgisi ulamlardır. Bu söylemsel izlerden yola çıkarak Biber (1989), dil bilgisel karşıtıklardan oluşturduğu tür sınıflandırmasına öncül olabilecek 5 boyut sıralar:

- “1. Etkileşimsel üretime karşı bilgilendirici üretim
2. Anlatıya karşı anlatı olmama durumu
3. Açık gönderimlere karşı duruma bağlı gönderimler
4. Açıkça ikna ifadesi olup olmama durumu
5. Soyut anlatıma karşı soyut olmayan anlatım”

Bu boyutlardan yola çıkarak Biber (1989) 8 maddelik metin türü ön tipi sınıflandırması ortaya koymuştur:

- “1. Yakın kişilerarası etkileşim (yüz yüze konuşma, yakın çevre ile telefonla konuşma vb.)
2. Bilgi etkileşimi (iş arkadaşıyla konuşma, anlık konuşmalar ve yazışmalar vb.)
3. Bilimsel açıklama (sorgulayıcı bilimsel yazı, resmi belgeler vb.)
4. Öğretici açıklama (bilimsel yazı, dinsel metinler vb.)
5. İmgeleyici/Kurgusal anlatı (Roman, hikâye, kişisel mektuplar vb.)
6. Genel anlatısal açıklama (biyografiler, başyazılar, basın raporları vb.)
7. Geleneksel röportaj (spor haberleri vb.)
8. İkna söylemleri (ikna amaçlı görüşmeler, dinsel metinler vb.)”

Buradaki sınıflandırma, "türler" gibi gruplar değil, tek tek metin düzeyindedir, bu nedenle (dış ölçütler açısından) bir "tür" içinde yazılı olarak "birbirine ait olan" metinler, farklı dilsel özellikler nedeniyle farklı metin tiplerinde ortaya çıkabilir (Lee, 2001,s.40). Lee (2001), Biber'ın bu sınıflandırmasının istatistiksel geçerliliği, deneysel kararlılığı ve dilsel yararlılığını çevreleyen birçok soru olmasından dolayı tür belirlemede bir gösterge olarak kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmiştir.

Beaugrande (1980) bir metin türünün, yüzey metnin, metinsel dünyanın, depolanmış bilgi kalıplarının ve bir oluşum durumunun öğeleri arasında veya bunlar arasında elde edilen ilişkisel baskınlıkların ayırt edici bir biçimi olduğunu ifade eder. Metin türlerini ise şu şekilde sıralar: tanımlayıcı, anlatısal, tartışmacı, edebi, şiirsel, bilimsel, didaktik ve konuşma dili.

Günay (2007, s.231-355), 9 metin tipi ve 13 metin türü belirlemiştir. Metin tiplerini anlatısal, betimleyici, söyleşimsel, sözbilimsel, kanıtlayıcı, açıklayıcı, buyrumsal, önceden haber verici ve üstün metin tipi olarak sınıflandırmıştır. Günay (2007) metin tipinin belirlenmesinin tür belirlemesinden daha kolay olduğunu vurgulamıştır. Metin türlerinin; anlatım biçimi, sözceleme durumu, dilinin işlevleri ve alıcıyla olan etkileşimi gibi durumlara bakılarak belirlendiğin belirterek 13 adet metin türü sıralamıştır.

Kıran ve Kıran (2003) metin türlerini anlatısal, betimsel, açıklayıcı, kanıtlayıcı ve çağrı işlevli olarak belirlemişlerdir (aktaran Dilidüzgün, 2017). Dilidüzgün (2017) ise metin türlerini betimsel, anlatısal, kanıtlayıcı, açıklayıcı/bilgi verici ve çağrısız olarak sınıflandırmıştır.

MEB 2019 Türkçe dersi öğretim programında metin türlerini hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olarak 3 genel başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bu tezin veri aracı bilgilendirici metinlerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda bilgilendirici metin detaylandırılacaktır.

Bilgilendirici metin

Jacobson (1966, aktaran Barrière, 2001) tarafından tanımlandığı şekliyle bilgilendirici metinler, gerçekleri iletme ve okuyucuyu bilgilendirme amacına sahiptir. Genellikle gazetelerde, bilimsel dergilerde, bilgi broşürlerinde ve benzerlerinde bulunmaktadır.

Bilimsel metinlerde, aksi yönde açık işaretler olmadıkça, metinsel dünyanın kabul edilen gerçek dünyayla en uygun şekilde eşleşme sağlaması beklenir. Dünyanın alternatif organizasyonundan ziyade, gerçek dünyanın yerleşik organizasyonuna dair kesin ve ayrıntılı bir kavrayış amaçlanmaktadır. Gerçekte, olayların ve durumların bağlantıları, nedensel gereklilik ve düzen ifadeleri yoluyla metin sonunda problem olmaktan çıkarılır (Beaugrande, 1980:198).

Bilgilendirici metinleri Saukkonen (1983) kurmaca olabilen, sembolik olabilen ve uzaklık değeri alabilen metinler olarak sınıflandırmıştır. Ama bu üç özellik olmasa bile bir metin bilgilendirici metin özelliği taşıyabilir olacağını da bu ifadelerin başına (\pm) sembolü koyarak göstermektedir. Bilgilendirici metinler, yukarıdaki üç ulamı da alabileceğinden savlayıcı söylem özelliklerinin yanında anlatsal ve betimleyici söylem özelliklerini de barındırabilir (aktaran Uzun, 2013, s.171). Bu açıdan bakıldığında yazın hayatındaki tüm yapıtların az ya da çok bilgilendirici bir yönü olduğu söylenebilir. Günay (2007) bilgilendirici metinleri, “alıcının bilmediği bir konuda, onu bilgilendirmek ve bu bilgilere göre davranmasını istemek için hazırlanan metinler” olarak tanımlamıştır.

Uzun (2013), Biber’in (1989) bilgilendirici metinlerin söylem özelliklerini tablo halinde sunmaktadır.

Tablo 1

Bilgisel Üretim Söylem Özellikleri

Bilgisel Üretim
<ul style="list-style-type: none"> • Özel eylemler: Betimlemek, iddia etmek, örneklemek, sonuç çıkarmak, varsaymak vb. • Sürme görünüşü taşıyan eylemler: Betimlenmektedir, örneklenmektedir vb. • Birinci kişi adlları • İkinci kişi adlları: “Bu bilgileri kullanarak siz de benzer örnekler oluşturabilirsiniz.” • Gösterme adlları: “Bu, yapılan çalışmanın sonuçlarını zayıflatmaktadır.”

- Genel vurgular: “Suyun insan hayatı için önemi herkes tarafından bilinmektedir.”
- Nedenleyici içe yerleştirmeler: “Çalışmanın veri tabanlı oluşu nedeniyle sonuçlar evrene genellenebilirlik taşımamaktadır”
- Belirsiz adılar: “Bu konuda yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Bazıları sadece konuyu belli açılardan ele alan çalışmalardır.”
- Genel kaçınımsamalar: “Çalışmanın betimlemeli bulgularına dayanılarak bu iddianın çürütülebileceği söylenebilir.”
- Ne soruları

(Uzun, 2013, s.173)

Türkçe dersi öğretim programında ise bilgilendirici metinler; anı, biyografiler/otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, makale / fıkra / söyleşi /deneme, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajları olarak sınıflandırılmıştır (2019, s.17).

Sıradaki başlıklarda tezin bir diğer konusu olan metinsellik ölçütlerine değinilecek, bir metinsellik ölçüğü olan gönderimler detaylandırılacak ve metindilbilim açıklanacaktır.

Metinsellik Ölçütleri

Yukarıda yer verdiğimiz metin tanımlarından da anlaşıldığı üzere bir metine metin diyebilmemiz için bazı şartların yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Burada devreye metinsellik ölçütleri girmektedir. Metinsellik ölçütleri iki ana başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar tablo 2’de de gösterildiği üzere metin merkezli ve kullanıcı merkezli olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Bu başlıkları Beaugrande ve Dressler (1981)’de geliştirmişlerdir.

Tablo 2

Metinsellik Ölçütleri

Metin merkezli ölçütler	Kullanıcı merkezli ölçütler
Bağlaşıklık	Amaçlılık

Tutarlılık

Durumsallık

Kabuledilebilirlik

Bilgisellik

Metinlerarasılık

(Beaugrande & Dressler,1981)

İlk olarak kullanıcı merkezli ölçütlere kısaca göz atalım. Beaugrande ve Dressler (1981), her ne kadar bağlaşıklık ve tutarlılığın metnin bileşen öğelerinin nasıl birbirine uyduğunu ve anlamlı olduğunu gösterecek de gerçek iletişimde metinler ve metin olmayanlar arasında mutlak sınırlar sağlayamadıklarını aktarırlar. Bunun nedeninin ise insanların çeşitli nedenlerle tamamen uyumlu ve tutarlı görünmeyen metinleri kullanabiliyor oluşları olduğunu ifade ederek metin kullanıcılarının tutumlarının metinsellik standartları arasına dâhil edilmesini gerekliliğinin altını çizmişlerdir.

Kullanıcı Merkezli Ölçütler

1. Amaçlılık (Intentionality)

Metnin iletişimsel amaçlarına uygun olacak bir şekilde bağlaşıklık ve tutarlı kılınmasıdır (Uzun, 2011). Metinde verilmek istenen bilgiye göre metin üreticisi amacını belirler ve o amaca hizmet edecek şekilde metindeki anlamsal ve dil bilgisel düzenlemeleri yapar.

2. Kabuledilebilirlik (Acceptability)

Metnin bağlaşıklık ve tutarlı olmasının yanında durum bağlamı ile de uyumlu olmasıdır (Uzun, 2011). Tek başına tümcelerın kabul edilebilirliğinden bahsedilemez, kabuledilebilirlik durumsal bir bağlamda tümcelerın anlam kazanmalarıdır (Dilidüzgün, 2017).

3. Durumsallık (Situationality).

Durumsallık terimi, bir metni mevcut olay durumuyla ilgili kılan faktörlerin genel bir tanımıdır (Beaugrande & Dressler 1981). Bir metnin içine sunulduğu durumlarla ilgili olmasını

sağlayan genel bir kavramdır. Örneğin; yeni araba almış kişiye *afiyet olsun* demek durumsallığa ve iletilmek istenen amaca uygun olmayacaktır.

4. Bilgisellik (Informativity).

Bir sunumun alıcılar için ne ölçüde yeni veya beklenmedik olduğunu belirtmek için bilgilendiricilik terimi kullanılır. Genellikle, kavram içeriğe uygulanır; ancak herhangi bir dil alt sistemindeki oluşumlar da bilgilendirici olabilir (Beaugrande & Dressler 1981). Metin içindeki önermelerin alıcılar için ne ölçüde yeni veya beklenmedik olduğunu belirtir.

5. Metinlerarasılık (Intertextuality)

Metinlerarasılık bir metnin kendisinden önceki metinler ile kurduğu ilişki bağıdır. Bu bağı okuyucu tarafından üretilmesi ve alınması, okuyucuların diğer metinler hakkındaki bilgisine bağlıdır. Bu bilgi ise zaman ve işleme faaliyetlerinin genişliğine bağlıdır (Beaugrande & Dressler 1981). Bu şekilde mevcut metnin kullanımı ile daha önce karşılaşılan metinlerin kullanımı arasında daha kolay bir aktarım gerçekleşir.

Metin Merkezli Ölçütler

Bağlaşıklık ve tutarlılık, metin içi dil bilgisel ve sözcüksel uyum ve tutarlılığı içerdiklerinden metin merkezli ölçütler olarak başlıklandırılmışlardır.

1. Bağlaşıklık (cohesion)

Semantik bir kavramdır; metin içinde var olan ve onu bir metin olarak tanımlayan anlam ilişkilerine atıfta bulunur. Bağlaşıklık, söylemdeki bazı öğelerin yorumunun bir diğerininkine bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkar (Halliday & Hassan, 1976, s.4). Halliday ve Hassan (1976), bağlaşıklığı tablo 3'teki gibi sınıflandırmışlardır.

Tablo 3

Bağlaşıklık

Dil bilgisel bağlaşıklık	Sözcüksel Bağlaşıklık
Gönderim	Sözcük tekrarıyla yineleme

Değiştirim

İlişkili sözcüklerle yineleme

Eksiltme

Bağlaçlı bağlaşıklık

Gönderim başlığı tezin odak noktası olduğundan ayrı bir başlık altında detaylandırılacaktır. Aşağıda diğer alt başlıklar kısaca açıklanacaktır.

Değiştirim (Substitution). En basit tanımıyla metin içindeki, bir ögenin başka bir ögeyle değiştirilmesidir (Halliday & Hassan, 1976, s.88). İşlevsel metin öğelerini (*öyle, böyle, şöyle vb.*) kendinden önce geçmiş adlar, eylemler veya bir metin bölümünün yerine kullanmaya denir (Uzun, 2011).

Eksiltme (Ellipsis). Metinde önceden bütüncül yapıda geçen ve alıcı tarafından çıkarımsal olarak tamamlanabilecek bir ögenin metinden çıkarılmasıdır (Uzun, 2011). Eksiltme en basit tanımıyla "sıfırla değiştirim"dir. Değiştirim ve eksiltme, bir metnin bölümleri arasındaki aynı temel ilişkiyi içermesine rağmen, bunlar iki farklı türde yapısal mekanizmadır (Halliday & Hassan, 1976, s.142).

Bağlaçlı bağlaşıklık (Conjunctive cohesion). Bağlaçlar metinde yer alan öbekleri, tümceleri ve tümce öğelerini birbirine dilsel olarak bağlayan unsurlardır. Bağlaçlar kendi içlerinde değil, özel anlamlarından dolayı dolaylı olarak bağdaşıktırlar. Bağlaçların öncelikli görevi olarak önceki metne ulaşmak için araç olmaları değildir; söylemde başka bileşenlerin varlığını varsayan belirli anlamları ifade ederler (Halliday & Hassan, 1976, s.226). Halliday ve Hassan (1976) bağlaçları dört gruba ayırmıştır: ekleyiciler (*ve, ek olarak vb.*), çeldirciler (*fakat, lakin, ama vb.*), nedenleyiciler (*çünkü, bundan dolayı vb.*), zamansal bağlaçlar (*sonradan, sonra vb.*).

Sözcüksel bağlaşıklık (Lexical cohesion). Metindeki tümcelerde aynı ögenin tekrar edilmesi (sözcük tekrarıyla yineleme) ve anlamsal açıdan ilişkili öğelerin kullanılmasıyla (ilişkili sözcüklerle yineleme) oluşan metin bağlarıdır (Uzun, 2011).

2. Tutarlılık (coherence)

Metnin tümcelerinin birbirleriyle mantıksal ve anlamsal olarak bir bütünlük çerçevesinde oluşturulmasıdır (Uzun, 2011). Bir metni tutarlılık açısından değerlendirmek metnin tümün anlamsal açıdan değerlendirmek demektir. Bağdaşıklık metnin dil bilgisel yönüyle ilişkili iken tutarlılık, kabul edilebilirlik ile ilişkili bir kavramdır (Günay, 2007). Tutarlılık kendi içinde bölgesel ve bütüncül tutarlılık olarak ikiye ayrılmaktadır. Bölgesel tutarlılık metindeki tümceler arasındaki uyuma; bütüncül tutarlılık ise metindeki paragraflar gibi konu ve alt konuları belirleyen tümceden daha büyük ögeler arasındaki uyuma işaret eder (Uzun, 2011).

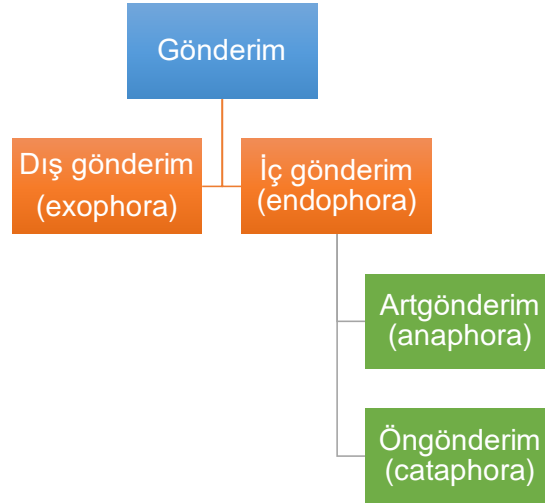
Gönderim (Reference)

Gönderim, biçimbilim, sözdizim, anlambilim ve söylem gibi dilbilimin çeşitli dallarını kapsayan ve psikoloji, dilbilim ve bilgisayar bilimi gibi farklı disiplinlerden araştırmacıların dikkatini çeken karmaşık bir olgudur. Konusu itibarıyla dilbilimin çok ötesine geçer ve dünya bilgisi ve akıl yürütmenin temel sorunlarıyla uğraşmayı gerektirir (Kabadjov, 2007). Bu çalışmada, gönderimin dil bilgisel ve anlamsal boyutu inceleneceğinden bu alanlar üzerinden yapılan tanımlar ele alınacaktır.

Halliday ve Hasan'a (1976) göre "gönderim", aynı varlığa atıfta bulunan ifadeler kullanarak bir metnin bir bölümü ile diğeri arasında bağlantı kuran bir tür bağlayıcıdır. Başka bir deyişle, okuyucunun veya dinleyicinin dikkatini metinde veya söylemde daha önce bahsedilen bir şeye yönlendirmek için dilsel unsurların kullanılmasıdır. Halliday ve Hassan (1976) gönderimi aşağıdaki şekilde gördüğü gibi dış ve iç gönderim olarak ikiye ayırmaktadır. İç gönderim de kendi içinde artgönderim ve öngönderim olarak ikiye ayrılmaktadır.

Şekil 1

Gönderimler



(Halliday & Hassan, 1976, s.33)

Şekil 1'de verilen gönderim türlerini Halliday ve Hassan (1976) şu şekilde açıklamışlardır:

Dış gönderim, genellikle etkileşimsel özellikler taşıyan metin türlerinde kullanılır. Gönderim aracı metnin içindedir; göndergesi metin içinde yer almaz, metnin kullanıldığı durum bağlamında belirginleşir (örn. için bkz. Halliday & Hassan, 1976, s.35). İç gönderim, hem gönderim aracı, hem de göndergesi metnin içinde birlikte bulunur. Metnin akışında gönderge önce, gönderim aracı sonra gelirse iki öge arasında artgönderim bağı oluşur. Metin akışında gönderim aracı önce, göndergesi sonra gelirse iki öge arasında öngönderim bağı oluşur.

Yalnızca iç gönderim bağlaşıklık özelliği taşır. Dış gönderim, dili durumun bağlamıyla ilişkilendirdiği için metnin yaratılmasına katkıda bulunur ancak bir pasajın diğeriyle bütünleşmesine katkıda bulunmaz, böylece ikisi birlikte (durum ve bağlam) aynı metnin bir parçasını oluşturur. Dolayısıyla dış gönderim bağlaşıklığa doğrudan katkı sağlamaz (Halliday & Hassan, 1976, s.37).

Halliday ve Hassan' a (1976, s.37) göre gönderim üç yolla yapılmaktadır:

1. Zamirler: Ben, sen, o, biz siz, onlar, ... olan vb.

2. İşaret sıfatları: Bu, bunlar, burada, orada, şimdi, sonra vb.

3. Karşılaştırma gönderimi: Aynı, aynı şekilde, farklı, daha az, eşit derecede vb.

Uzun (2011) gönderimi “ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil öğeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntı” olarak tanımlamıştır. Türkçede, gönderimsel bağlaşıklığı sağlamada metniçi gönderim öğelerini kişi adıları, gösterme adıları, dönüşlülük adıları, gösterme sıfatları, iyelik ekleri, belirtme ekleri, ilgi ekleri, kişi ekleri ve değiştirim öğeleri (öyle, böyle, şöyle, şey vb.) karşılar (Uzun, 2011; Korkut, 2016). Gönderimler eşgönderimsel ya da ilişkisel gönderimler olarak oluşabilir. Eşgönderimler, metindeki bir gönderenin sonraki tümcede gönderim aracı ile okuyucu için ulaşılır kılınmasıdır. İlişkisel gönderimler ise metinde gönderimin üye-alt küme, iyelik ilişkileri vb. yollarla yapılmasıdır (Uzun, 2011).

Korkut (2016, s.185) gönderimi, yineleme olarak ele almıştır ve bu yinelemeleri temelde artgönderim ve öngönderim olarak ikiye ayırmaktadır. Bu gönderimler bazen metnin bir kısmına bazen de tümüne gönderimde bulunabilir. Yani göndergeler sözcük düzeyinde ya da tümce, paragraf düzeyinde karşımıza çıkabilir. Korkut (2016, s.186) yinelemeleri eşgöndergelilik üzerinden sınıflandırmaktadır. Eşgöndergeli kavramını, “bir yineleme ile göndergesi arasındaki tam eşitlik durumu” olarak tanımlar. Eşgöndergeler kendi içerisinde 4 gruba ayrılır:

1. Aynı sözcük: “Kütüphaneden bir kitap aldım. Kitap elimden düştü.”
2. Eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcük: “Çok becerikli bir kız. Marifetli olduğunu kimse inkâr edemez.”
3. Farklı sözcük sınıfından sözcükler: “Dün yurtdışından döndü. Dönüşü hepimizi sevindirdi.”
4. Genel sözcük: “Bu yıl okuduğum en güzel kitap bu. Bir başyapıt olduğunu söyleyebilirim.”

Korkut (2016, s.187), eşgöndergeli olmayan yinelemeleri ise üç gruba ayırmıştır:

1. Eşdizimli ya da ilişkisel sözcük: “Bugün kütüphaneme baktım; bütün kitapları, dergileri yeniden düzenlemek gerek.”
2. Karşıt anlamlı sözcük: “Kitabın giriş bölümünde güzel bir öykü yer alıyor. Sonuç bölümü ise çok çarpıcı.”
3. Üstterim – altterim: “Bugün eve çiçek aldım. Lale yokmuş, sümbül olsun dedim.”

Tezin odak noktası artgönderimler olduğundan yalnızca bu gönderim türünün sınıflandırmasına yer verilecektir. Artgönderimler sözdizimindeki konumlarına ve sözcük sınıflarına göre Tablo 4’teki gibi sınıflandırılmaktadır:

Tablo 4

Artgönderimlerin sınıflandırılması

Ad artgönderimi	Aynı ad: <i>Sözlerim</i> kimseyi tedirgin etmesin. <i>Sözlerim</i> kimseyi hedef almıyor.
	Benzer ad: <i>Sözlerim</i> kimseyi tedirgin etmesin. <i>İfadelerimde</i> bir art niyet yok.
	Kavramsal (özetleyici) ad: Az önce bir <i>bardak kırdım</i> . Bu bugünkü ikici <i>sakarlığım</i> .
	Eşdizimli (ilişkisel ad): Bir <i>ağustos</i> günüydü. O yaz hiç yağmur yağmamıştı.
	Belleksel ad: Ne oldu <i>şu kitap</i> ?
Adıl artgönderimi	Tam temsil: Bırak <i>şu çocuğu</i> . <i>Onun</i> kendisinden başkasına hayrı yok.
	Kısmi temsil: Kibrit kutusunu yerden alıp bir <i>kibrit çöpünü</i> yaktı, sonra <i>bir diğerini</i> .
Sıfat artgönderimi	<i>Elbisen</i> çok hoş, <i>kırmızı</i> renk sana yakışıyor.
Fiil artgönderimi	Ocağı o <i>kapatmış</i> . Ben <i>yapmadım</i> .
Zarf artgönderimi	<i>Yüzünden düşen bin parça</i> . Niye böyle davranıyorsun?

Bu sınıflandırma artgönderim türleri bakımından fiil ve zarf gönderimini de sınıflandırmaya alması bakımından alan yazında önemli bir yere sahiptir. Ad artgönderimi ve adil artgönderimde yer alan alt başlıklar detaylıdır ve örnekler türü yansıtan, konuyu somutlaştırıcı örneklerdir. Burada Korkut'un (2016) verdiği örnekler anlatı metin türünden cümleleri içermektedir. Bu tezde odak nokta bilgilendirici metinlerdir. Bu doğrultuda aşağıda bu tezin veri aracını oluşturan ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan paragraflardan birer örneğe bu sınıflandırma doğrultusunda yer verilmiştir.

Zamir gönderimi

- “Bu yılın örnek davranışı, komşularının elma ağaçlarından kendi bahçelerine düşen elmaları yemeyip tek tek toplayarak ağacın asıl sahibi olan komşularına teslim eden beş yaşında küçük bir çocukt. Yarışma sonucu açıklandığında *onun* bu dürüstlüğü hem jüri hem de kasabalıların büyük takdirini kazandı.”

Burada yer alan *onun* zamir gönderimi bir önceki cümlede bahsi geçen *beş yaşındaki küçük bir çocuk* göndergesidir.

Sıfat gönderimi

- “Atatürk, Türk ulusunun gerçek ve toptan kurtuluşunu, *ulusal eğitimin geliştirilmesinde ve yayılmasında* görüyordu. Türk toplumu ancak *bu yolla* bir bütün durumuna gelebilirdi. Bunun için, eğitim ve öğretim her bakımdan yaygınlaştırılmalıydı. Okulsuz bir tek çocuk kalmamalıydı.”

Burada yer verilen *bu yolla* sıfat gönderiminin göndergesi *ulusal eğitimin geliştirilmesinde ve yayılması* isim tamlamasıdır. Öğrencinin burada yol ile neyin kast edildiğini çıkarım yoluyla fark etmesi gerekmektedir.

İsim gönderimi

- “9 Eylül günü Türk ordusu İzmir'e girdi. *Şehir* ateş içinde yanıyordu. Düşman, kaçarken *kenti* ateşe vermişti fakat bu yangınlar kimsenin umurunda bile değildi. Halk sokaklara

dökülmüş, şenlik içinde kurtarıcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.”

Burada eş anlamlı isim gönderimleri sorulmuştur. Hem *şehir* ismi hem de *kent* ismi *İzmir*' e gönderimde bulunmaktadır.

Fiil gönderimi

- “Ormanın kendine özgü tehlikeleri vardır. Bunlardan en önemlisi, düşük bir olasılık da olsa bir yaban hayvanıyla karşılaşmak. Böyle bir durumda paniğe kapılmayın. Özellikle bir hayvanla karşılaştığınızda koşmamak için önemli. Koşarsanız hayvanın peşinize takılma olasılığı yüksektir. Olduğunuz yerde beklemek hatta çömelerek ondan küçük görünmek işe yarar. Bunları söylemek kolay ama olay anında *yapamayabilirsiniz*. En iyisi siz hiç ormanda kaybolmayın.”

Burada *yapmak* fiil gönderimi ile *beklemek* ve *çömelerek ondan küçük görünmek* fiillerine gönderimde bulunulmuştur.

Zarf gönderimi

- “Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi bu içeceğin bağımlısı olmuş, kimi kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla bu esrarengiz içeceğin ticari bir meta olabileceğini görmüştür. *Böylece* farklı nedenlerle Türk içeceği, Avrupa'ya girmiş ve Avrupa'da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır.”

Burada yer verilen *böylece* zarf gönderimi ile *kahvenin ticari bir meta olabileceğinin görülmesine* gönderimde bulunulmuştur.

Korkut (2016) sınıflandırmasında yer almasa da Türkçe için önemli gönderim bağıntıları (Uzun,2011) sağlayan ek gönderimlerine de çalışmada yer verilmiştir.

Ek gönderimi

- “Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.”

Burada –*Eri* yelik eki *geleneksel Türk mutfağı* göndergesine gönderimde bulunmaktadır.

Artgönderim bilgisi, bilgilendirici metinlerin okuyucuları için önemlidir. Artgönderim, anlamayı ve akılda tutmayı geliştirmekten başlaşıklığı teşvik etmeye ve yazarın amacının yorumlanmasını kolaylaştırmaya kadar metin analizi sürecinde önemli bir görevi üstlenir. Okuyucular artgönderimsel kalıpları tanıma ve çözme yeteneklerini geliştirdikçe, metindeki yeni anlam boyutlarını açığa çıkararak kendilerini pasif okuyuculardan söylemin aktif katılımcılarına dönüştürebilirler. Bu nedenle, artgönderimleri doğru tespit edebilmek dilisel bir bilgi değil aynı zamanda bilgilendirici metinlerin tüm potansiyelini ortaya çıkarmanın bir kapısıdır.

Gönderim ve Bilişsel Süreçler

Okuma eylemi sözdizimsel işlemlere kadar uzanan bir dizi bilişsel süreci içerir. Bu bilişsel işlemler üzerine çeşitli modeller geliştirilmiştir. Söz konusu bu işlemler beynin dış tabakasını oluşturan ve birçok karmaşık bilişsel işlevi yerine getiren sinir hücrelerini (nöronları) içeren kortikal bölgelerin aktivasyonu ile sağlanır. Öte yandan okuma eylemiyle ilgili kortikal alanlar sistemli bir şekilde etkileşimli olarak aktif olurlar. Bu nedenle okuma edimi, okumayla ilgili nöral ağ gruplarının koordineli aktivasyonunu gerektirmektedir (Kaygısız, 2024). Burada karşımıza Kintsch'in Yapı-Bütünleşme modeli (YB) çıkmaktadır (1978). YB modelinde söylem yapısı, küçük ölçekli yapı (*microstructure*) ve büyük ölçekli yapı (*macrostructure*) olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Büyük ölçekli yapı, söylemi bir bütün olarak karakterize eden küresel bir yapıya sahiptir (Kintsch, 1978). Bu yapı bir metnin genel yapısını ifade eder. Metnin başlıklarıyla ve bölümleriyle bildirilebilir fakat genelde okuyucunun sonuç çıkarması gerekmektedir (Kintsch 1998). Yani büyük ölçekli yapı okuyucunun bilgisini ve çıkarımlarını metindeki küçük ölçekli yapılarla birleştirmesini sağlar. Bir söylem, yalnızca ilgili cümleleri ve önermeleri bağlantılıysa ve bu önermeler büyük ölçekli yapı düzeyinde küresel olarak organize edilmişse tutarlıdır.

Küçük ölçekli yapı, söylemin yerel düzeyidir, yani bireysel önermelerin ve onların ilişkilerinin yapısıdır (Kintsch, 1978). Bu yapı metnin küçük önermelerinden oluşur. Kintsch'in kavramında, okuyucular birbirleriyle bütünleşik olan bu önermeleri otomatik olarak bağlarlar (Bruning ve diğerleri, 2014). Bir cümle kendinden önceki ve sonraki cümleler ile anlamlı ve mantıksal ilişkiler kurar. Kelime tekrarları, çıkarımlar ve kısa süreli hafıza kapasitesi okuyucuların oluşturduğu bu küçük ölçekli yapıda önemli bir rol oynamaktadır (Kintsch, 1998). Metin oluşumunda önermeler kısa süreli (işler) bellekte aktif halde bulunan önermelerle eşleştirilir. Bu yönüyle önerme yapıları arasındaki ilişki göndergeseldir ve gönderimsel bağlantıyla birbirine eklenemeyen önermeler, ek çıkarım süreçleri içermekte ve ek bilişsel yük oluşturmaktadır (Kaygısız, 2024).

Artgönderimsel ifadeler okuyucuya epizodik yani anısal belleğin mevcut depolama yapısında konuyu (*eski bilgi-topic*) nerede arayacağını söyler. Hâlihazırda etkin olmayan göndergeler çeşitli dilbilgisel yapıları ile önemli olarak kodlanır ve okuyucuya onu nerede arayacağını artgönderimler ile bildirir. Arama ve geri getirmenin ardından gönderge etkinleştirilir ve yeni gelen bilgiler etiketi altında depolanır (Givon,1992).

Yukarıda da bahsedildiği üzere normal durumda okuduğunu anlama tam otomatik bir süreçtir, yani kaynaklar üzerinde düşük taleplerde bulunur. Fakat bazı durumlarda bu normal süreçler, örneğin, bir okuyucunun işleyen belleğinde artık mevcut olmayan bir göndergeyi geri getirmesi gerektiğinde, neredeyse bilinçli bir şekilde yapılır ve önemli işlem kaynakları gerektirir. Yeni bilgi belleğe giriş yaptığında bu bilgi gönderim ile adresleninceye kadar bilgisi işler bellekte saklanmalıdır. Gönderge araması başarısız olursa yeniden deneme yapıldığı

düşünülebilir (Givon, 1992). Bu işlemlerin her birinin otomatik anlama süreçlerini bozduğu ve okumayı zorlaştırdığı varsayımı yapılmaktadır. Öte yandan, bu işlemler okuyucu tarafından gerçekleştirilmezse, okuyucunun ulaştığı metin anlamı tutarsız olacaktır (Kintsch, 1978). Burada okuyucunun kısa süreli bellek kapasitesinin büyüklüğü devreye girmektedir. Kintsch ve Vipond (1978) tarafından bildirildiğine göre, bazı metinlerin okunabilirliğinin kısa süreli bellek kapasitesinin ve girdi yığınlarının boyutunun bir fonksiyonu olarak büyük ölçüde değiştiğini göstermektedir.

Metindilbilim

Metindilbilim, 1970li yılların başında tümce odaklı incelemelerin dilbilim araştırmalarını daralttığından geri plana düşmesiyle araştırmaların metin ve söylem üzerine yoğunlaşması ile ortaya çıkan bir dilbilim dalıdır. Metindilbilim metin yapısını temel alarak metin içi anlam yapısını inceler (Dilidüzgün, 2017). Metindilbilim özünde metin nedir ve metni metin yapan özellikler nelerdir sorularına yanıt arar (Uzun, 2013).

Yukarıda da bahsedildiği üzere metindilbilim kavramı metin ve söylem üzerinde yoğunlaşmasıyla ortaya çıkmış bir alandır. Bu açıdan burada metin ve söylemin ilişkisine de değinmek gerekir. Metin ve söylem kavramları birbiriyle ilişkili iki kavramdır. Dilidüzgün (2017, s. 24), söylem ve metin için bir madalyonun iki yüzü benzetmesini yapmıştır ve söylemi “bağlam içindeki metin” olarak açıklamıştır. Bağlam metindeki dilsel ögeleri belirler, metindeki bu dilsel ögeler ise bağlam hakkında bilgiler sunarlar ve söylemin çözümlenmesine katkı sağlarlar (Dilidüzgün, 2017, s.24). Söylem metinden daha genel bir kavramdır. Metin söylemin bir aracıdır. Edmonston (1983), metni bileşik bir bütün oluşturan *yapılandırılmış dilsel anlatımlar* olarak tanımlarken söylemi dilsel davranışlarla açığa çıkan *yapılandırılmış olay* olarak tanımlayarak metin ve söylemin farkını açıklamıştır (aktaran Aksan & Aksan, 1991). Dijk (1980), söylemi gözlemlenebilir bir kavram olarak ve metni ise kuramsal bir kavram olarak ele alır. Çünkü söylem devamlı değişen bir yapıdadır.

Söylemi oluşturan birimlere sözce, metni oluşturan birimlere ise tümce denir. Tümceler belli bir bağlama bağlı olmadan da anlamlı olabilirler ve dil bilgisel açıdan da eksiksizdirler. Sözce ise kişi tarafından iletişim amacıyla oluşturulmuş, bağlam ve durum içinde anlam kazanan dilsel bir üründür. Örneğin "Kalem yazı yazmaya yarar" bir tümcedir, herhangi bağlama bağlı olmadan da anlamlıdır. "Tükenmez kalemim tam da sınav kâğıtlarını okurken bitti" ise sözcüde, bağlam ve durum içinde anlam kazanmaktadır (Korkut, 2016, s.175).

Aşağıda söylem yapılarını çözümlene üzerine geliştirilen retorik yapı teorisi ve merkezleme kuramı açıklanacak ve bunların gönderimlerle ilişkisi incelenecektir.

Retorik Yapı Teorisi (Rhetorical Structure Theory)

Retorik Yapı Teorisi (RYT), yazılı ve sözlü söylemin organizasyonunu analiz etmek ve anlamak için bir çerçevedir. 1980'lerin sonlarında William Mann ve Sandra Thompson tarafından geliştirilen RYT, metinlerin daha büyük söylem bölümleri veya daha küçük bölümlerden veya "küçük ölçekli yapılar"dan oluşan "büyük ölçekli yapılar" ile hiyerarşik olarak yapılandırıldığını varsayar (Mann & Thompson, 1988). Kuram, yazarların veya konuşmacıların anlamı iletmek ve tutarlılık oluşturmak için dili kullandıkları yolları vurgular.

RYT, iki farklı türde birim kurar: Çekirdek (nucleus) ve uydu (satellite) birimi. Çekirdekler bir metnin en önemli parçaları olarak kabul edilirken, uydular çekirdeğe katkıda bulunur ve ikincildir. Örneğin, bir detaylandırma ilişkisinde, çekirdek temel bilgi olarak kabul edilir ve uydu, çekirdek hakkında ek bilgiler içerir. Çekirdek, yazarın amacı için uydudan daha önemlidir. Uydu çoğu zaman çekirdek olmadan anlaşılabilirken, uyduların silindiği bir metin belli bir ölçüde anlaşılabilir (Taboada & Mann, 2006).

Özünde RYT, okuyucuların veya dinleyicilerin metni bir bütün olarak anlamlandırmasına izin veren bir söylemin farklı bölümleri arasındaki bağlantılar olan "retorik ilişkiler" kavramına dayanır. Retorik ilişkiler, metnin bir bölümünün başka bir bölümün anlamına katkıda bulunma biçimleriyle karakterize edilir. RYT'de iki ana retorik ilişki türü vardır: detaylandırma ve genişletme. Detaylandırma ilişkileri, önceki bir metin bölümüne daha fazla

ayrıntı veya açıklama eklemeyi içerir. Örneğin, "Başka bir deyişle" veya "Yani" ile başlayan bir cümle bir detaylandırma ilişkisi olacaktır. Uzatma ilişkileri ise metnin önceki bir bölümünü genişletmeyi veya geliştirmeyi içerir. Örneğin, "Üstelik" veya "Buna ek olarak" ile başlayan bir cümle bir genişletme ilişkisi olacaktır.

Genel olarak, Retorik Yapı Teorisi, yazarların ve konuşmacıların fikirlerini nasıl düzenlediklerini ve dil yoluyla anlam aktardıklarını anlamak için yararlı bir çerçeve sağlar. Retorik ilişkilere ve hiyerarşik yapıya yaptığı vurgu, okuyucuların ve dinleyicilerin metinleri daha iyi anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olabilir ve daha etkili yazılı ve sözlü iletişimin gelişimini sağlayabilir.

Fox (1987) açıklayıcı metinlerde gönderim ve retorik yapı ilişkisini incelemiştir. Çalışmasında tam ad öbekleri ve zamir kullanımlarını inceleyen Fox, zamirlerin iki durumda kullanıldığını belirterek bu iki durumu: (1) ilgili gönderge R-yapı ortağında belirtilmişse, bir R-yapısının çekirdeğinde veya uydusunda; (2) bir geri atlama (return-pops) ekinde, ek "atıldıysa" (a) ilgili göndergeden bahsetmeler içeriyorsa veya (b) yapısal olarak karmaşık değilse, şeklinde maddelere ayırmıştır (s.111). Fakat bazı zamir kullanımının uygun olduğu yerlerde tam ad öbeği kullanıldığı görülmektedir. Fox bu durumu ad öbeklerinin (AÖ) sadece artgönderimsel bir işlev görmediklerini, metinleri yapısal birimlere ayırarak okuyucunun metnin retorik yapısını çözmesine de yardımcı oldukları şeklinde açıklar. Açıklayıcı metinlerde, tam AÖ'lerin %38'inin göndergelerinin hemen önceki maddelerde belirtildiği görülmüştür, bu nedenle bir gönderimin diğerine göre kullanımını tetikleyen basit bir mesafe değildir. Aksine, bir zamirin mi yoksa tam bir AÖ'nin mi uygun olduğunu belirleyen, bu mesafenin retorik organizasyonudur (Fox, 1987, s.112).

Merkezeleme Kuramı (Centering Theory)

Merkezeleme kuramını açıklamaya başlamadan önce bu kuramın temelini de oluşturan söylem yapılarından bahsetmek gerekir.

Söylem yapısı, etkileşim halindeki üç bileşenin bir toplamıdır: dilsel yapı, niyet yapısı ve dikkat durumu/odağı (Grosz & Sidner, 1986). Söylem yapısının bu üç bileşeni, bir söylemdeki ifadelerin farklı yönleriyle ilgilenir. Bu üç bileşen arasındaki ayırım, bir söylemdeki kesintilerin açıklanması için olduğu kadar, söylem bölümlenmesini ve yapısını etkileyen belirli gönderim ifadelerinin ve çeşitli diğer ifadelerin kullanımının açıklamaları için de bir temel oluşturmaktadır. Sözceler - belirli deyim ve cümle dizilerinin fiilen söylenmesi veya yazılması - dilsel yapının temel unsurlarıdır. Belirli bir türdeki niyet yapıları ve bunlar arasındaki az sayıdaki ilişki, niyet yapısının temel unsurlarını sağlar. Dikkat durumu, herhangi bir noktada en belirgin olan nesnelere, özelliklere, ilişkilere ve söylem niyetleri hakkında bilgi içerir. Söylem katılımcılarının ilgi odağının bir soyutlamasıdır; sonrakileri işlemek için çok önemli olan önceki sözlerden gelen bilgileri özetlemeye hizmet eder, böylece söylemin tamamını akılda tutma ihtiyacını ortadan kaldırır. Bu üç bileşen birlikte, bireysel bir ifadenin söylemin geri kalanına nasıl uyduğunu belirlemek için iletişime katılanlar tarafından ihtiyaç duyulan bilgiyi sağlar, özünde, onların neden söylendiğini ve ne anlama geldiğini anlamalarını sağlar (Grosz & Sidner, 1986). Merkezleme kuramının ve odaklama teorisinin asıl odağı ise bu söylem yapılarından dikkat durumu/odağıdır.

Odaklama teorisinin kurucularından Grosz (1977), iki odaklama türü ortaya koymuştur. Bunlar bütüncül (*global*) ve anlık (*immediate*) odaklanmadır. Anlık odak, metnin üreticisinin dikkat odağının sabitliğini ya değişkenliğini tanımlarken bütüncül odak metin boyunca dikkat odağını biçimlendirir. Sidner (1979), mevcut söylem odağı ile potansiyel odaklar arasında bir ayırım da dâhil olmak üzere, anlık odaklanmanın ayrıntılı bir analizini yapmıştır. Anlık odaklanmanın zamirlerin ve tanıtıcı isim öbeklerinin (örneğin, "bu parti, o parti") gönderimlerini belirlemek için nasıl kullanılabileceğini belirten kurallar vermiştir. Fakat daha sonra bu teorisinin söylemdeki ifadeleri anlamak için gerekli çıkarımları sınırladığı görüldü ve bunun sonucunda Grosz vd. (1986), merkezleme terminolojisini tanıttılar. Onların "ileriye dönük" ve "geriye dönük" merkezler kavramları, yaklaşık olarak Sidner'in (1979) ortaya koyduğu anlık ve bütüncül odak terimlerine karşılık gelir.

Merkezeleme teorisine göre, bir söylem bölümündeki ilk olmayan her sözcenin (Sn-1) geriye dönük bir merkezi (Mg) ve bir dizi de ileriye dönük merkezi (Mi) vardır. Geriye dönük merkez, sözcüyü (Sn) önceki söyleme (Sn-1), özellikle de Sn-1'e bağlamaya hizmet eder. Buna karşılık, ileriye dönük merkez, sonraki ifadelere (Sn+1) potansiyel bağlantılar sağlar (Grosz ve diğerleri, 1983, 1995). Her sözcüde daha sonraki adılara öncül olacak ad öbekleri (AÖ) bulunmaktadır. Burada adılar geriye dönük merkez olurken AÖ'leri ileriye dönük merkezdir. Bir sonraki sözce ile eşgönderimsel olma ihtimali en yüksek olan sözcüye ise olası merkez (Mo) denir. Mo, yani dikkat odağındaki en belirgin metin göndergesi genellikle tümcenin öznesidir (Grosz ve diğerleri, 1995; akt. Turan, 1998). Merkezeleme kuramında sözcüler arasındaki geçişler 4 kuralla elde edilir. Bunlar devam, içirme, yumuşak dönüş ve tam dönüştür. Turan (1998), bu kuralları Türkçe' de bilgilendirici metinler için örneklerle göstermiştir:

1. Devam

“a. Ø Şansölye olmadan önce de ailenin dostuymuş,

b. Ø 1933 ile 1944 arası da Festival'in Onur Konuğu.”

Bu iki cümlede de (1a) ve (1b) geriye dönük merkez aynı kişiden bahsedildiği için aynıdır. Her iki sözcüde de merkezler aynı zamanda olası merkez olduğundan burada “devam” geçişi vardır.

2. İçerme

*“a. 1950'lerden sonra yükselen **Zeki Müren**, Türk müziği sevenlerin aradığını bilmeden bulduğu bir addı.*

b. Ø Demokrat Parti iktidarının yükselişinin şehirdeki zevki olarak da nitelendirilebilir.

*c. **Onu** devlet değil, gene özel teşebbüs destekledi.”*

Her maddede de merkez Zeki Müren olsa da (2c)'de olası merkez (Mo) değildir, çünkü 2c'de özne *özel teşebbüs'tür*. Bu nedenle (2b)'den (2c)'ye geçişte “içerme” vardır.

3. Yumuşak Dönüş

- a. (Kamran İnan) koalisyonu savunmuştu,*
- b. Ø ona zemin hazırlamaya çalıştı,*
- c. Ø partidaşı Oltan Sungurlu'yu kızdırdı.*
- d. Sungurlu ne dedi?"*

İlk üç maddede merkez odak ve geriye dönük merkez Kamran İnan'adır. Bu cümleler arasında devam geçişi yapılmıştır. (3d)'de ise başka geriye dönük merkez olmadığından bu **Sungurlu** olacaktır. Burada *Sungurlu* özne olduğundan aynı zamanda olası merkez'dir. (3c)'den (3d)'ye Mo değişimi olduğundan burada "yumuşak dönüş" vardır.

4. Tam Dönüş

- a. Önemli olan onları (polisleri) okullarında iyi eğiten hocaları ve sonra yol gösterecek amirleri olmasıdır.*
- b. Böyle bir düzen yok."*

(4a)'da bulunan geriye dönük merkez olan *onları* adılı ile polisler kast edilmektedir. Fakat onları adılı bu cümlede özne dolayısıyla da olası merkez (Mo) değildir. (4b)'de ise olası merkez *böyle bir düzen*'dir. (4b)' de artık Mg bulunmamaktadır ve bir başka merkeze "tam dönüş" yapılmaktadır.

Merkezleme teorisi, zamir çözümlemesi, eşgöndergelerin çözümlemesi ve söylem ayırıştırma gibi görevler için doğal dil işleme algoritmalarının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Konuşmacıların ve yazarların bilgiyi etkili bir şekilde iletmek için söylemlerini nasıl yapılandırdıklarını ve dinleyicilerin ve okuyucuların bir konuşma veya metinde tutarlılığı nasıl yorumlayıp sürdürdüklerini anlamak için teorik bir temel sağlar.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında tezin ilgili çalışmalarına yer verilmiştir.

Bu çalışmalardan Yuill ve Oakhill'in (1988) makalesi küçük bir yaş grubuyla çalışarak dil bilgisel yeterlilik olmasa da gönderimsel yeterliliğin mevcudiyetinin okuyucu açısından önemini göstermiştir. Ehrlich ve Remond'ın (1997) makalesi yine küçük bir yaş grubuyla çalışmalarının yanında gönderimlerin sözdizimsel işlevlerini de ölçüt olarak kullanmıştır. Oktar ve Yağcıoğlu'nun (1996) makalesi açıklayıcı metinler üzerinde bir çalışmadır ve o tür metinlerin anlatı metinlerinden artgönderimsel olarak farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Deweck ve Schneuwly'nin (1994) makalesi 4 farklı metin türünü ele almış ve genel olarak gönderimler konusunda, yazma becerisine odaklanmıştır. Pretorius 1999 ve 2005 yıllarında yaptığı benzer çalışmalarıyla bilgilendirici metinlerde gönderim tespitinin ve çıkarımının üniversite düzeyindeki öğrencilerdeki durumunu ortaya koyması açısından ve bunu yaparken paragraf düzeyinde metinlerden yararlanması açısından önemlidir. Kızıltan vd. (2008) çalışması Türkçe alan yazında anlatı metinlerinde yer alan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin gönderimleri tespit etme durumlarını gösteren önemli bir çalışmadır. Son olarak Ülper ve Demirkaya'nın (2022) çalışmalarında geliştirdiği gönderimsel işleme becerisi ölçme aracının alanımıza bu konuda farkındalık kazandırması açısından ve 5-8. sınıflar için bir ölçme aracı sağlamasından dolayı oldukça önemlidir.

Yuill ve Oakhill (1988) "*Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders*" isimli makalelerinde, kod çözme becerilerinde eşleşen ancak okuduğunu anlama becerisinde farklılık gösteren dört tür gönderimin (gönderge, eksiltme, değiştirim ve sözcüksel) anlaşılma durumunu araştırmak amacıyla 7-8 yaşlarındaki yetkin ve yetkin olmayan çocuklarla çalışmışlardır. Yetkin olmayanlar okuyucular, hem bir öyküdeki artgönderimlerin öncüllerini belirlemede hem de artgönderim çözümü gerektiren metinle ilgili soruları yanıtlamada yetkin olan okuyuculardan daha az performans göstermiştir. Artgönderim ve öncül arasındaki mesafe arttıkça her iki grup da daha kötü performans göstermiş ve yetkin olmayanlar, eksiltme için yetkin olanlara göre mesafeden daha olumsuz etkilenmiştir.

Gönderimsel ilişkileri anlamak, her yaştaki okuyucuların bir metnin veya söylemin farklı bölümlerindeki bilgileri birbirine bağlamasına ve yorumlamasına izin verdiği için okuduğunu anlama süreci açısından çok önemlidir. Bu makale de bunu küçük bir yaş grubuyla çalışarak dil bilimsel yeterlilik olmasa da gönderimsel yeterliliğin mevcudiyetinin okuyucu açısından önemini göstermesi bakımından değerlidir.

Oktar ve Yağcıoğlu (1996), "*Türkçede Söylem Yapısı ve Artgönderim*" adlı makalelerinde açıklayıcı metinler üzerinde retorik yapı çözümlemesi yaparak artgönderimlerin yerinde kullanılıp kullanılmadığını tartışmışlardır. Bu makalede artgönderimlerin dilsel kullanım üzerindeki etkisini ve bu kullanımların toplumsal boyutlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, metinde geçen söz konusu kişi hakkında daha önce bir açıklama yapılmışsa bu yapının niteleyici uydusunda adıl kullanımının; bir açıklamaya yer verilmemişse tam ad öbeği kullanılmasının daha yüksek bir olasılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışmada görülmüştür ki; bazı durumlarda artgönderim olarak adıl kullanılması gerekirken tam ad öbeği artgönderimi kullanılmaktadır. Bunun nedeninin ise, tam ad öbeklerinin yalnızca artgönderimsel bir işlevle kullanılmadığı metinleri yapısal birimlere ayırarak okurun metnin retorik yapısını çözmesini kolaylaştırdığı ve okuru metni doğru anlamlandırmasını sağladığı için yazarca kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, açıklayıcı metinler üzerinde bir çalışma olmasından ve o tür metinlerin anlatı metinlerinden artgönderimsel olarak farklılık gösterdiğini tespit etmesi açısından önemlidir.

Ehrlich ve Remond (1997) de "*İyi ve zayıf kavrayanlar: Fransız çocukların yazılı metinlerdeki gönderimsel araçları işlemesi*" adlı çalışmalarında 9 yaşındaki öğrencilerle Fransızca metinler üzerinde gönderim tespiti ve anlama düzeylerini ölçmek adına bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğrencileri anlama düzeylerine göre ikiye ayırmışlardır ve iki grup arasında gözlemlenen farklılıkların, gönderimlerin işlenmesindeki belirli bir eksikliğe mi yoksa daha temel bir eksikliğe mi atfedilebileceğine odaklanmışlardır. Sonuçlar, daha az yetkin okuyucuların, yetkin okuyuculardan daha kötü performans gösterdiğini ve gönderim türünün, sözdizimsel işlevin ve öncüllerle ilişkili mesafenin hepsinin artgönderim çözünürlüğünü

etkilediğini göstermiştir. Anlama becerisi ile bu faktörler arasında da etkileşimler tespit edilmiş bu da daha az yetkin okuyucuların özellikle nesne zamirlerinde belirli zorluklar yaşadığını göstermiştir. Bu çalışma gönderimlerin sözdizimsel işlevlerini de ölçüt olarak kullanması açısından önemlidir.

Deweck ve Schneuwly (1994) "*Anaphoric procedures in four text types written by children*" adlı makalelerinde 10, 12 ve 14 yaşlarındaki 380 çocuk tarafından yazılan dört metin türünde (tartışma, açıklayıcı, güncel kişisel deneyimin anlatımı ve hikâye) kullanılan gönderim prosedürlerini incelemişlerdir. Bu metin türlerinin yazımı için ayrı ayrı yönergeler verilmiş ve yazılan metinler gönderimler ve metin bütünlüğü açısından analiz edilmiştir. Analiz, metinlerin beklenen metin türlerine uygun olmasını sağlamak için niceliksel ve niteliksel olarak yapılmıştır. Sonuçlar, farklı metin türlerinin gönderimsel yoğunluk ve kullanılan gönderim türleri açısından farklı özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Tartışmacı metinler ve kişisel deneyim anlatımları, açıklamalar ve hikâyelerle karşılaştırıldığında daha yüksek gönderimsel yoğunluğa sahip olduğu görülmüştür. Gönderimler, farklı yaş gruplarına göre de farklılık gösterdiği de bulgular arasında yerini almıştır. Bu makale 4 farklı metin türünü ele almasıyla ve genel olarak gönderimler konusunda, okuma becerisi üzerine yoğunlaşan makalelerden farklı olarak yazma becerisine odaklanması bakımından önemlidir.

Pretorius (1999) lisans öğrencilerinin bilgilendirici/açıklayıcı metinlerdeki artgönderimsel ilişkilerin çözülme durumlarını incelediği "*Anaphoric resolution during the reading of expository texts by undergraduate students*" adlı makalesinde, gönderimleri; tekrar (*repetition*), eş anlamlılık (*synonymy*), açıklama (*paraphrase*), zamir (*pronominal*) ve belirleyici anaforik bağlar (*determiner anaphoric ties*) olarak sınıflandırarak araştırmasını gerçekleştirmiştir. Çıkarım gücünün ölçülebilmesi için ise dört parametreden oluşan artgönderimsel bir çıkarım indeksi oluşturmuştur; gönderge ve gönderim arasındaki mesafe, gönderenin uzunluğu, gönderge ve gönderimin dil bilgisel yapıları ve gönderge ile gönderim arasındaki özellik örtüşmesi. Testi, toplam 19 altı çizili artgönderim madde içeren, 15 ayrı paragraftan oluşan iki sayfalık bir metinden oluşturmuştur. Öğrencilerden paragraflarda altı

çizili maddenin gönderim yaptığını düşündükleri herhangi bir kelime, kelime öbeği veya cümlenin altını çizmelerini istemiştir. Pretorius, öğrencilerin anaforları çözümlenmekle ilgili sorunlar yaşadığını, akademik açıdan daha zayıf öğrencilerin akademik olarak daha güçlü öğrencilere göre sürekli olarak daha az başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Deneklerin çoğunluğunun testi tamamlaması nispeten uzun zaman almış ve çok yüksek bir başarı oranına ulaşamadığı görülmüştür. Gönderim çıkarımı, yetkin okumanın ayrılmaz bir bileşeni olduğundan, araştırmacı ulaştığı %54,9'luk genel ortalama puanını “endişe kaynağı” olarak nitelmiştir. Pretorius (2005) tıp öğrencileriyle 1999'daki çalışmasına benzer bir çalışma daha yapmış ve yakın sonuçlara ulaşmıştır.

Kızıltan vd. (2008) “*Çocukların Yazınsal Metinlerde Kullanılan Sözcelerdeki Göndergeleri Kavrama Edinci*” adlı makalelerinde sekizinci sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazınsal metinlerde kullanılan sözcelerdeki göndergeleri kavrama edincini tespit etmektedir. Bu amaçla metinlerde geçen 225 göndergenin yoklandığı iki tane öykü verilmiş ve veriler t-testi ve oran testi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin göndergeleri tam olarak anlayamadıklarını göstermiştir. Gönderge türlerine göre çocukların kavrama edincilerine bakıldığında ise çocuklar, artgönderge ve öngöndergeleri metindışı göndergelerden daha iyi anlamışlardır ve artgöndergeleri öngöndergelerden daha iyi tespit edebilmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin eksilteli göndergeleri, dönüşlülük adını bulmakta zorlandıkları ve gönderim ile göndergenin mesafesi arttıkça tespitinin güçleştiği gibi bulgular da yer almaktadır. Bu çalışma anlatı metinleri üzerinden öğrencilerin gönderim bilgisini ölçmesi açısından değerlidir.

Çoban ve Karadüz (2015) “7. Sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğrencilerin metin üretim süreçlerinde eksilteli anlatım, değiştirim, bağlaçlar ve kelime bağlaşıklığının yanında gönderim ilişkilerini kurma durumlarına da bakmışlardır. Bu tezin de ana odağı olan gönderim ve değiştirim öğelerinin durumuna bakıldığında Çoban ve Karadüz (2015) gönderim kullanım ortalamasını 13,43, değiştirim kullanım ortalamasını ise 0,45 olarak bulmuşlardır. Kız ve erkek

öğrenci arasındaki başarı durumunu da inceleyen çalışmada özellikle gönderim öğeleri kullanımında kız öğrenciler lehine bulgular elde etmişlerdir. Bu çalışma öyküleyici metinler için gönderim ilişkilerini kullanma durumlarını belirlemeye yönelik önemli bir çalışmadır.

Ülper ve Demirkaya (2022) "*Türkçe Gönderimsel İşleme Becerisi Ölçme Aracının Geliştirilmesi*" adlı çalışmalarında alan yazında, okuma, anlama ve anlatmada büyük önemi olan gönderimsel işleme becerisinin yerine getirebilme düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının eksikliğini giderilmesini hedeflemişlerdir. Bu amaçla 5-8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik 28 maddeden oluşan çoktan seçmeli ölçme aracı hazırlanmış ve bu sınıf düzeylerinde uygulanarak güvenilirliği test edilmiştir. Alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedefleyen bu çalışmada ölçme aracındaki sorular tümce düzeyindedir.

Yukarıda bahsi geçen çalışmalardan da görüldüğü üzere uluslararası alan yazında gönderimler, farklı yaş gruplarıyla pek çok kez uygulamalı olarak çalışılmış hem anlatı hem de bilgilendirici metinler üzerinden uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Türkçe alan yazınında ise bilgilendirici metinlerde uygulamalı bir çalışmanın yapılmadığı, uygulamalı çalışmaların yalnızca anlatı metinleri ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bunun yanında açıklayıcı metinlerle ilgili çalışmaların belirli yaş grupları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Ülper ve Demirkaya'nın (2022) gerçekleştirdiği anlatı metinlerinden cümleler içeren ölçütü ise bu konuda yapılmış önemli bir çalışma olarak alan yazınıımızda yerini almıştır. Yapmış olduğumuz bu tezin de alan yazınıımızdaki önemli boşlukları gidermek adına bir tespit çalışması olması ve kümülatif bir ilerlemeyle farklı yaş grupları ve metinlerle genişletilmesinde bir rol oynaması hedeflenmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları ile verilerin analizi süreci hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Türü

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama araştırması kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak tarama araştırması modeli olan ilişkiyel tarama tercih edilmiştir.

Nicel araştırmalar, nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Bu tür araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır. Araştırmacının amacı genelleme yapmadan tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

Tarama araştırmaları, araştırma yapılan grubun özelliklerini ölçmek veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Şen & Yıldırım, 2021). Araştırmacıların bulmak istediği, ilgilenilen evrenin üyelerinin bir ya da daha fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdikleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Araştırma, evrenin özelliklerini yansıtan bir örneklem üzerinde yapılır ve elde edilen bilgilerden evren ile ilgili çıkarımlara ulaşılır (Fraenkel & Wallen, 2009).

Bir tarama araştırması modeli olan ilişkiyel araştırmalar ise genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır. Korelasyon, t-testi, varyans analizi ve çoklu regresyon gibi istatistiksel teknikler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilir ya da grup ortalamaları karşılaştırılabilir (Karasar, 2007). Bu çalışmada da bilgilendirici metinlerdeki artgönderimlerin tespitinin farklı değişkenler ile ilişkisi incelenmiş, veriler t-testi ve grup ortalamaları alınarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi; yakın ve erişimi kolay olan birimlerin seçimine dayanmaktadır (Şen & Yıldırım,2021). Bu yöntem zaman, maliyet ve işgücü kaybını önlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Çalışma grubunu Hakkı Demir Ortaokulu'ndaki 82 ortaokul 7. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 5'te çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

7. sınıf		
	n	%
<i>Kız öğrenci sayısı</i>	48	%58,53
<i>Erkek öğrenci sayısı</i>	34	%46,34
<i>Toplam öğrenci sayısı</i>	82	%100

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada öğrencilerden, 17 maddelik, ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden kesitler içeren 5'i çoktan seçmeli, 12'si açık uçlu olan soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Uygulama testi dağıtılmadan önce kısaca gönderimin ne olduğu örnek cümlelerle anlatılmış. Öğrencilerin zorlanacağı düşünülen gönderim türleri de ayrıca farklı cümle örnekleri üzerinden açıklamıştır. Test üzerinde yer alan örnek paragraf öğrencilere açıklanmış ve paragraf üzerinde belirtilen gönderimlerin öğrenciler tarafından da cevaplanmasına fırsat tanınmıştır. İlk 5 soruda doğru yanıtı işaretlemeleri ve daha sonraki sorular için de örnekteki gibi cevaplamaları gerektiği belirtilmiş ve takıldıkları yerlerde söz hakkı isteyerek sorabilecekleri öğrencilere iletilmiştir. Test için herhangi bir süre sınırı belirlenmemesine rağmen genel olarak süreleri takip edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunun metinlerdeki gönderimleri tespit edip edemediklerini ölçmek adına 5'i çoktan seçmeli, 12'si açık uçlu olmak üzere bir test geliştirilerek uygulanmıştır. Uygulama testinde toplamda 46 adet gönderim sorulmuştur. Bu testte gönderim sınıflandırması olarak Korkut (2016) temel alınmıştır. Ölçekte, günümüzde okutulan ve daha önce okutulmuş ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden çeşitli gönderim türlerini içeren paragraflara yer verilmiştir. Paragraflarda çeşitli ad, adıl, sıfat, fiil ve zarf artgönderimlerinin yanı sıra ek gönderimlerine de yer verilmiştir. Testteki sorular çoğunlukla ardışık cümleler şeklindedir. Fakat gönderim ve gönderge arasındaki uzaklık artışındaki tespit durumunu da görebilmek adına 3-4 cümleye kadar mesafe bulunan uzak gönderim sorularına da yer verilmiştir. Gönderim türlerinin her birine ders kitaplarında yer verilme sıklıkları temel alınmıştır. Bu bağlamda en çok yer verilen tür 20 adet ile zamir gönderimi iken en az yer verilen ise 1 adet ile fiil gönderimidir.

Ölçme aracında yer verilen maddeleri belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda Türkçe eğitimi alanında çalışmakta olan 2 öğretim üyesi ölçme aracını incelemiş, maddelerin anlaşılabilirliği, maddelerin konuya uygunluğu, bilişsel uygunluğu, çeldiricilerin uygunluğu gibi konulara ilişkin görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçme aracı son halini almıştır.

Veri toplama aracı hazırlanırken uygulama sorularının alındığı kaynaklar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Uygulama Sorularının Alındığı Ders Kitapları

Ders Kitapları	Yayın	Yayın	Soru
		Yılı	Numaraları
İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Koza Yayınları	1999	9

İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Prizma Yayınları	2001	1
İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	MEB Yayınları	2008	6
İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Erdem Yayınları	2009	17
Ortaokul 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	MEB Yayınları	2016	5,11
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	2018	4, 12, 13
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anıttepe Yayınları	2022	7
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	MEB Yayınları	2021	3, 8
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Özgün Yayınları	2021	14, 15
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	MEB Yayınları	2021	2, 10, 16

Tablo 6'da görüldüğü üzere daha önce okutulmuş ve halen okutulmakta olan MEB yayınlarına ve çeşitli özel yayınlara ait Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Daha çok metine ulaşmak ve gönderim çeşitliliğinin ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığını görebilmek adına yedi 5. sınıf, bir 6. sınıf ve iki 7. sınıf olmak üzere toplamda 10 adet Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici metinler incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan bilgilendirici metinlerden seçilen paragrafların hangi ders kitabına ait olduğu uygulama testindeki madde numaralarına göre tabloda gösterilmiştir.

Aşağıdaki tabloda madde istatistiklerine yer verilmiştir. Bu bağlamda her bir sorunun madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri yer almaktadır.

Tablo 7*Madde İstatistikleri*

Soru numarası	Ölçme aracındaki maddeler	Madde güçlük indeksi (p_j)	Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx})*
1	Zamir 3	0,84	0,54
2	Zamir 4	0,8	0,23
3	Zamir 5	0,54	0,6
4	Zamir 6	0,64	0,54
5	Zamir 7	0,49	0,64
6	Zamir 8	0,2	0,27
7	Zamir 9	0,52	0,69
8	Zamir 10	0,61	0,61
9	Zamir 11	0,33	0,43
10	Zamir 12	0,66	0,51
11	Zamir 13	0,45	0,51
12	Zamir 14	0,55	0,53
13	Zamir 15	0,63	0,7
14	Zamir 16	0,44	0,48
15	Zamir 17	0,34	0,44
16	Zamir 18	0,38	0,65
17	Zamir 19	0,41	0,65
18	Zamir 20	0,39	0,63
19	Sıfat 1	0,59	0,2
20	Sıfat 2	0,96	0,06
21	Sıfat 3	0,77	0,3
22	Sıfat 4	0,74	0,49
23	Sıfat 5	0,61	0,37
24	Sıfat 6	0,39	0,56
25	Sıfat 7	0,27	0,41
26	Sıfat 8	0,87	0,58

27	Sıfat 9	0,76	0,65
28	Sıfat 10	0,29	0,61
29	Sıfat 11	0,44	0,59
30	Sıfat 12	0,4	0,53
31	Sıfat 13	0,23	0,31
32	Sıfat 14	0,43	0,63
33	Sıfat 15	0,22	0,42
34	Sıfat 16	0,4	0,69
35	Zarf 1	0,68	0,28
36	Zarf 2	0,43	0,37
37	Zarf 3	0,71	0,65
38	Zarf 4	0,39	0,61
30	Zarf 5	0,45	0,74
40	İsim 1	0,96	0,34
41	İsim 2	0,8	0,33
42	Ek 1	0,45	0,35
43	Ek 2	0,28	0,4
44	Fiiil	0,43	0,56

*: $r_{jx} < 0,20$

Tablo 7 incelendiğinde madde güçlük indeksleri incelendiğinde en zor sorunun 0,20'lik değeriyle zamir 8 sorusu olduğu görülmektedir. En kolay soruların ise 0,96'lık değerleriyle sıfat 2 ve isim 1 sorularıdır. Madde ayırt edicilikleri incelendiğinde en düşük sorunun 0,20'lik değeriyle sıfat 1 sorusu olduğu, en yüksek soruların ise 0,69'luk değerleriyle zamir 9 ve sıfat 16 soruları olduğu görülmektedir.

Tablo 8*Ölçme aracından çıkarılan maddeler*

Ölçme aracından çıkarılan maddeler	Madde güçlük indeksi (p_j)	Madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx})
Zamir 1	0,79	0,14
Zamir 2	0,22	0,02

Tablo 8'de görüldüğü üzere zamir 1 ve 2. sorular madde ayırt edicilik bakımından uygun olmadığından testten çıkarılmış ve bulgular ve sonuçlara dâhil edilmemiştir. Bu durumda ölçme aracının istatistik sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 9*Ölçme Aracı İstatistik Sonuçları*

N	82
Madde Sayısı	44
En düşük Puan	3
En yüksek Puan	42
Ortalama Puan	23,17
Standart Sapma	10,0557
Çarpıklık	-0,25362
Basıklık	-0,88595
Ortalama madde güçlüğü	0,53
Ortalama madde ayırt ediciliği	0,49
K-20	0,93

Tablo 9'da verilen ölçme aracı istatistikleri incelendiğinde araçtan alınan en düşük puanın 3 ve en yüksek puanın 42 olduğu görülmektedir. Ölçme aracından elde edilen ortalama puan 23,17 ve standart sapma 10,0557'dir. Çarpıklık değeri -0,25362 ve basıklık değeri -0,88595'tir. Ölçme aracının ortalama güçlüğü 0,53 ve ortalama ayırt ediciliği 0,49'dur. Ölçme aracının iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik değeri (KR-20) 0,93 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak test kullanıldığından her doğru cevap için, metin içinde yer almayan fakat anlamı karşılayan göndergelerden en az birinin yazıldığı cevaplar için ve metin içinde birden fazla göndergesi olup en az birinin yazıldığı cevaplar için "1" ve yanlış olan, boş bırakılan sorular ve anlam ünitesini bölen yanıtlar için "0" puanı verilmiştir. Testin K-20 güvenilirlik değeri 0.93'tür. Verilerin analizinde ilk olarak öğrencilerin testten aldıkları puanların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti bağımsız gruplar için T testi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin genel Türkçe dersi başarı ortalamaları ile yapılan uygulamadan elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin artgönderim alt başlıklarına göre analizinde Korkut'un (2016) sınıflandırması temel alınmıştır. Bu sınıflandırmada yer alan isim (ad), zamir (adıl), sıfat, fiil ve zarf artgönderimlerinin yanı sıra ek artgönderimlerine de uygulamada yer verilmiştir. Bu doğrultuda her bir türe ait soruların da doğru yanıtlanma oranlarına bakılmış, grafik ve tablolarla durum açıklanmıştır. Ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler incelendiğinde en sık karşılaşılan gönderim türleri zamir ve sıfat gönderimleridir. Bu bağlamda uygulama testinde sırasıyla 20 adet zamir, 16 adet sıfat, 5 adet zarf, ikişer adet ek ve isim ve 1 adet fiil gönderimine yer verilmiştir. 2 adet zamir sorusu madde ayırt ediciliği bakımından uygun olmadığından çıkarılmış ve 18 adet zamir sorusu değerlendirmeye alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde 7. Sınıflara uygulanan test sonucunda elde edilen bulgular, yorum ve tartışma bölümlerine yer verilecektir.

Bulgular ve Yorum

Bölüm 1’de yer alan amaçların sırasına göre başlıklandırılarak elde edilen bulgulara bu bölümde sırasıyla yer verilmiştir.

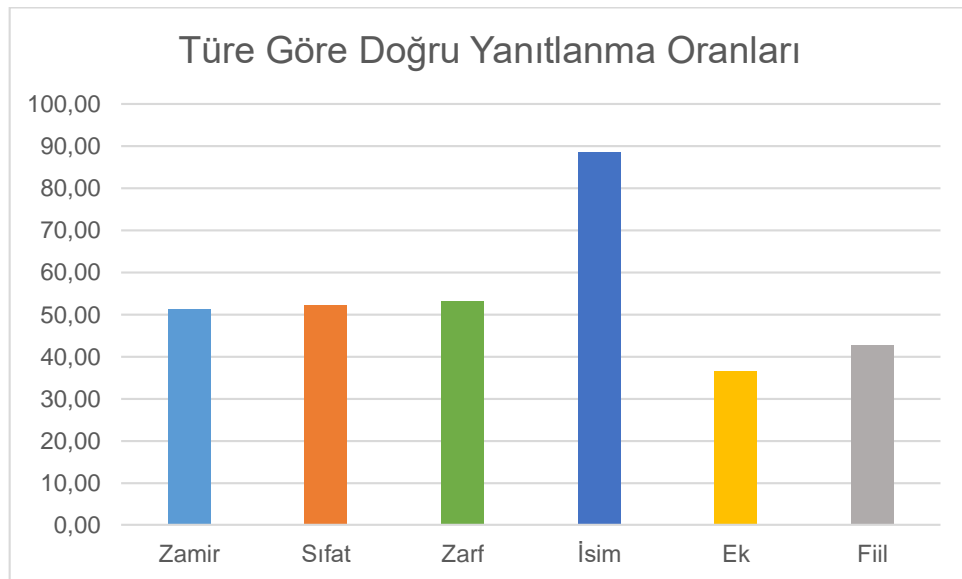
1. Bilgilendirici metinlerde gönderim tespitine yönelik bulgular

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde gönderim tespit durumları incelenmiş ve her bir tür için elde edilen oranlara aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 2’de zamir, sıfat, zarf, isim, ek ve fiil artgönderim türlerinin doğru yanıtlanma yüzdeleri oranları verilmiştir.

Şekil 2

Türe Göre Soruların Doğru Yanıtlanma Oranları



Şekil 2’de her bir gönderim türüne ait soruların doğru yanıtlandırılma yüzdeleri ortalamaları verilmiştir. Bu tabloya göre öğrencilerin %88,41’inin doğru yanıt vermesiyle en

yüksek yapıma oranına isim gönderimi sahiptir. Bunu sırasıyla %53,17 ile zarf gönderimi, %52,13 ile sıfat gönderimi, %51,29 ile zamir gönderimi, %42,68 ile fiil gönderimi ve %36,59 ile ek gönderimi takip etmektedir.

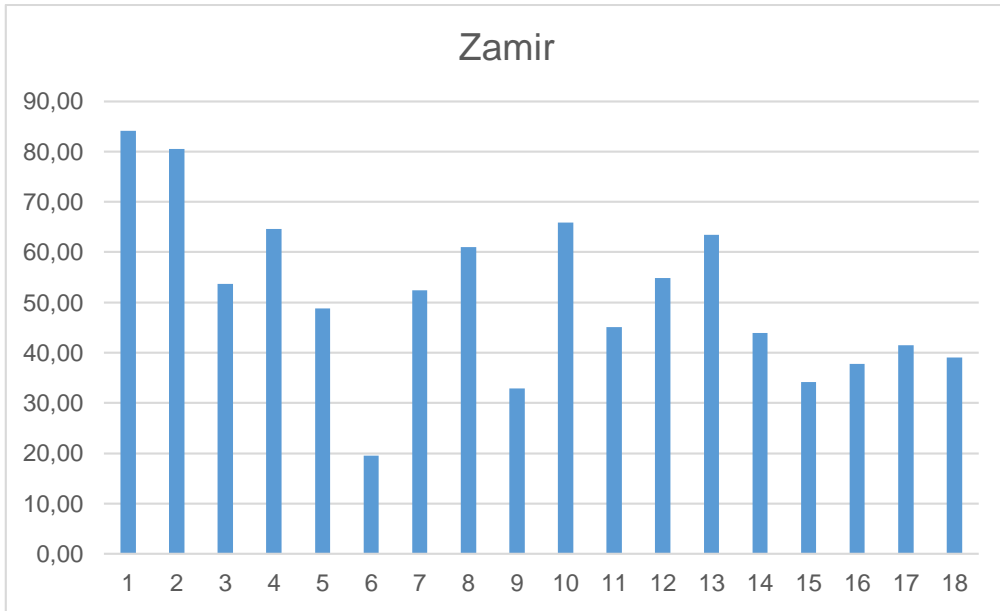
2. Gönderim türüne göre tespit durumlarına yönelik bulgular

Bu bölümde her türün sorularının grafik halinde gösterimine ve bu soruların incelemelerine yer verilecektir. Aşağıda zamir gönderiminin her bir sorusunun doğru yanıtlanma oranları şekil 3'te gösterilmektedir.

2.1. Zamir Gönderimi

Şekil 3

Zamir sorularının doğru yanıtlanma oranları



Yukarıdaki grafikte zamir sorularının doğru cevaplandırılma oranları gösterilmiştir. 1. soru %84,15 oranla 69 öğrenci, 2. soru %80,49 oranla 66 öğrenci, 3. soru %53,66 oranla 44 öğrenci, 4. soru %63,41 oranla 52 öğrenci, 5. soru %48,78 oranla 40 öğrenci, 6. soru %19,51 oranla 16 öğrenci, 7. soru %52,44 oranla 43 öğrenci, 8. soru %60,98 oranla 50 öğrenci, 9. soru %32,93 oranla 27 öğrenci, 10. soru %65,85 oranla 54 öğrenci, 11. soru %45,12 oranla 37 öğrenci, 12. soru %54,88 oranla 45 öğrenci, 13. soru %63,41 oranla 52 öğrenci, 14. soru

%43,90 oranla 36 öğrenci, 15. soru %34,15 oranla 28 öğrenci, 16. soru %37,80 oranla 31 öğrenci, 17. soru %41,46 oranla 34 öğrenci, 18. soru %39,02 oranla 32 öğrenci tarafından doğru yanıtlanmıştır. Bunlardan %50'nin altında kalanlar, 8, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20 numaralı sorulardır.

Aşağıda elde edilen bulgular ışığında 18 adet zamir sorusu incelenecektir.

1. soru: *“Bu yılın örnek davranışı, komşularının elma ağaçlarından kendi bahçelerine düşen elmaları yemeyip tek tek toplayarak ağacın asıl sahibi olan komşularına teslim eden beş yaşında küçük bir çocuktu. Yarışma sonucu açıklandığında **onun** bu dürüstlüğü hem jüri hem de kasabalıların büyük takdirini kazandı.”*

Burada *onun* zamir gönderiminin göndergesi *beş yaşında küçük bir çocuk* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %84,15 ile 69 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: *“Komşuların elmalarını toplayıp komşulara verdi, onun dürüstlüğü ve güvenilirliği, komşuları, yaptığı davranış”*. Komşuları yanlış cevabı olası bir öncül olduğundan yazılmıştır. Verilen diğer yanlış cevaplar gönderim mantığının anlaşılmadığını gösterir.

2. soru: *“Tükürük, ağızımızdaki lokmaları bir yandan yumuşatırken bir yandan da **onların** içindeki faydalı mineralleri ayırıştırarak mide için hazırlar. Yani tükürük sadece su değildir. Çok özel bir salgıdır. Dişler tarafından öğütülüp un ufak hâline getirilen yiyecekler, tükürük ile bir güzel ıslatılıp hamur hâline geldikten sonra kolayca boğazımızdan aşağıya yuvarlanırlar. Bu sırada dilimizin de hatırı sayılır miktarda yardımı vardır. Dil, bir kürek gibi lokmaları gırtlığımızdan aşağıya yuvarlar. Bu sırada yutkunuruz ve gırtlığımızı çevreleyen bir dizi kas, bu yutma işlemi sırasında lokmaları yemek borusuna iter.”*

Bu soruda *onların* zamir gönderiminin göndergesi *lokmalar* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %80,49 ile 66 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: *“yemek yemeden önce bir salgı oluşturur, tükürük”*. Burada öğrencilerin çoğunlukla tükürük cevabını verdikleri görülmüştür. Verilen diğer cevabın ise yine *tükürük*'ün gerçekleştirdiği bir

eylem olduğu görülmektedir. Öğrencilerin burada olası iki gönderge olmasından dolayı yanlış yanıtladıkları yorumu yapılabilir. Gönderge aynı cümle içerisinde olmasına rağmen tükürük cümle öznesi olduğundan öğrencilerin bu cevaba yönelmiş olması olasıdır.

3. soru: *“Atatürkçü düşünce sistemi, eğitim ve öğretim birliği esasına dayanır. Toplumda öğretim birliği sağlanmadan, toplumsal birlik de sağlanamaz. Atatürk: “Milletimizin ve ülkemizin okulları bir olmalıdır. Bütün ülke çocukları, kadın ve erkek aynı şekilde **oradan** çıkmalıdır.” diyerek, bu konudaki düşüncesini belirtmiştir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak “Öğretim Birliği Yasası” çıkarılmıştır.”*

Bu soruda *oradan* zamir gönderiminin göndergesi *okul* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %53,66 ile 44 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: *“Ülkeden, ülke, ülkemizin, aynı düşünce, eğitim ve öğretimden, herkesin eşit olması, iyi eğitimin olduğu yerden çıkmalıdır, toplumda öğretim birliği sağlanmadan toplumsal birlik sağlanmaz, kadın ve erkek aynı şekilde olmalıdır, milletimizin ve ülkemizin okulları bir olmalıdır, oradan öğretim birliği yasası çıkarılmıştır.”* En sık verilen yanlış cevaplar *“ülke ve ülkeden”* ifadeleridir. Bunları *“eğitim ve öğretim”* ifadesi takip etmektedir. Yanlış verilen *“oradan öğretim birliği yasası çıkarılmıştır”* ifadesi ile gönderge gönderimden sonra arandığından yanlış yanıtlanmışken geriye kalan yanlış cevapların gönderim öncesi cümlelerden verildiği görülmektedir. Buradan da görülmektedir ki olası gönderge sayısının fazlalığı yanlış cevaplara yansımıştır.

4. soru: *“Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi bu içeceğin bağımlısı olmuş, **kimi** kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla bu esrarengiz içeceğin ticari bir meta olabileceğini görmüştür. Böylece farklı nedenlerle Türk içeceği, Avrupa’ya girmiş ve Avrupa’da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır.”*

Burada *kimi* zamir gönderiminin göndergesi *Avrupalı seyyahlar* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %63,41 ile 52 öğrencidir. Oranın yüksek olması hem göndergenin aynı

cümle içerisinde olması hem de olası başka göndergesinin bulunmamasıdır. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Bazıları, bazı insanlar, herhangi biri, insanlar, birey, kimi kahveyi merak etmiş incelenmesi için ülkesine götürmüş, bağımlısı olmuş*”. Burada verilen yanlış cevaplardan “*Bazıları, bazı insanlar, herhangi biri, insanlar, birey*” ifadelerinden öğrencilerin, kimi gönderimini metne odaklanmadan açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. “*kimi kahveyi merak etmiş incelenmesi için ülkesine götürmüş*” cevabını veren öğrencilerin göndergeyi gönderim sonrasında aradıklarından yanlış cevapladıkları görülmektedir. “*bağımlısı olmuş*” cevabını veren öğrencinin ise sadece gönderimin hemen öncesinde olduğundan bu cümleyi yazmış olması olasıdır.

5. soru: “*Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çırpınır durur. Amaçları, bizim onları tercih etmemiz ve onların mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki bu bakış açısına karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz.*”

Bu soruda öğrencilerin *bizim* gönderiminin göndergesi olarak *biz, tüketici, alıcı* cevapları kabul edilmiştir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %48,78 ile 40 öğrencidir. Öğrencilerin bir kısmının bu soruya üreticiler olarak cevap verdiği bir kısmının da anlamlandıramayarak boş bıraktığı görülmüştür. Burada bizim zamirinin göndergesi açık bir şekilde ifade edilmemiş kapalı olarak okuyucuya verilmiştir. Buradan açık olarak ifade edilmeyen gönderimlerin tespitinde öğrenciler zorlanmaktadır yorumu yapılabilir. Öğrencilerin bu soruya cevap verememelerinin nedenlerinden biri de üreticiler ifadesinin de bir gönderge olma ihtimalidir, bu da onların bu cevabı yazarak çıkarım yapma gereği duymamalarına yol açmıştır. Olası göndergelerin birden fazla olması doğru gönderge tespitinde zorlayıcı etkenlerden biridir.

6. soru: “*Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çırpınır durur. Amaçları, bizim onları tercih etmemiz ve onların mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki bu bakış açısına karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz.*”

Bu sorudaki *onları* gönderimi *üretenlerin mal ve hizmetlerine* gönderimde bulunmaktadır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %19,51 ile 16 öğrencidir. Yanlış yanıtlayan öğrencilerin sadece *üretenler* olarak cevap vererek eksik yazdıkları görülmüştür. Metne bakıldığında ilk bakışta sadece *üretenler* olarak düşünülmesi normal olsa da tercih etme eylemine mal ve hizmetlerin de dâhil olması cevabı *üretenlerin mal ve hizmetleri* yapmaktadır.

7. soru: “*Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çırpınır durur. Amaçları, bizim onları tercih etmemiz ve onların mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki bu bakış açısına karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz.*”

Bu sorudaki *onların* gönderiminin göndergesi *üretenler* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %52,44 ile 43 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*mallarına, başkalarının, yabancılar, şirketlerin eşyaları, hizmet verenlerin malları, bize*”. *Mallarına* yanlış cevabıyla öğrenciler gönderim sonrasındaki ifadeyi gönderge olarak yazmışlardır. Diğer cevaplara bakıldığında ise olası diğer göndergelerin yazıldığı görülmektedir. Olası gönderge sayısının fazlalığı yanlış cevaplara yol açmıştır.

8. soru: “*Ormanın kendine özgü tehlikeleri vardır. Bunlardan en önemlisi, düşük bir olasılık da olsa bir yaban hayvanıyla karşılaşmak. Böyle bir durumda paniğe kapılmayın. Özellikle bir hayvanla karşılaştığınızda koşmamak için önemli. Koşarsanız hayvanın peşinize takılma olasılığı yüksektir. Olduğunuz yerde beklemek hatta çömelerek **ondan** küçük görünmek işe yarar. Bunları söylemek kolay ama olay anında yapamayabilirsiniz. En iyisi siz hiç ormanda kaybolmayın.*”

Bu soruda *ondan* gönderiminin göndergesi *yaban hayvanı* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %60,98 ile 50 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Çömelerek, orman, ayıdan, olay anında ormanda kaybolması*”. Bu gönderimin göndergesi bir önceki cümlelerin her birinde de yer aldığından doğru yanıtlanma oranı nispeten yüksektir.

9. soru: “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, ilk 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.”

Bu soruda *buna* gönderiminin göndergesi *dizilerden atını ileri süren bir atlı* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %32,93 ile 27 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “Cirit oyunları, atlı, dizilerden, cirit, ona, yaşanan olaya, karşı taraf, fazla mesafe, önceki cümlelerin tamamı”. Verilen cevaplardan “cirit oyunları, atlı, dizilerden, cirit” en sık verilen yanlış cevaplardır. Bunların nedeni göndergenin birkaç kelimeden fazla olması ve öğrencilerin doğru göndergeyi tam olarak belirleyemeyip eksik yanıtlamalarından kaynaklıdır.

10. soru: “İnsanlar vardır, zor anların kişileridir. Hani kırk kişi girişimde bulunur da bir işi halledemez ama biri çıkar bir söz ile halleder her şeyi ya. İşte öyle insanlar. **Onların** yakınlarınızda olması, aslında sizin şansınızdır. Onlar yakınlarınızdaysa hiçbir olay kötüye gitmez. Hiçbir tatsızlık uzun boylu sürmez, hiçbir anlaşmazlık büyümez. İdare edenlerdendirler, yöneticilik anlamında değil elbet. Geri kalan insanlar, idare lambasının yağı bitti yani benim tahammülüm bitti, kalmadı derken onları yatıştıranlardır. Kendini anlatmaktan çok karşıdakileri anlayanlardır. İdare lambasının bitmeyen yağı olur, ısıtırlar çevrelerini. Böyle akrabalarınız, arkadaşlarınız olsun istersiniz.”

Bu soruda onların gönderiminin göndergesi *öyle insanlar, zor anların kişileri, bir işi bir söz ile halleden* (bunlardan en az birini yazan öğrenci başarılı sayılmıştır.) ifadelerine gönderim yapmaktadır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %65,85 ile 54 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “Bilen bir kişi, akraba”. Burada gönderge yakındır ve önceki cümlelerde sadece tek özne olduğundan tespit oranı yüksektir.

11. soru: “İnsanlar vardır, zor anların kişileridir. Hani kırk kişi girişimde bulunur da bir işi halledemez ama biri çıkar bir söz ile halleder her şeyi ya. İşte öyle insanlar. Onların yakınlarınızda olması, aslında sizin şansınızdır. Onlar yakınlarınızdaysa hiçbir olay kötüye gitmez. Hiçbir tatsızlık uzun boylu sürmez, hiçbir anlaşmazlık büyümmez. İdare edenlerdendirler, yöneticilik anlamında değil elbet. Geri kalan insanlar, idare lambasının yağı bitti yani benim tahammülüm bitti, kalmadı derken **onları** yatıştıranlardır. Kendini anlatmaktan çok karşıdakileri anlayanlardır. İdare lambasının bitmeyen yağı olur, ısıtırlar çevrelerini. Böyle akrabalarınız, arkadaşlarınız olsun istersiniz.”

Bu soruda *onları* gönderiminin göndergesi *geri kalan insanlar* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %45,12 ile 37 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır:” İnsanlar, öyle insanlar, zor anların kişileri, kendini anlatmaktan çok karşısındakini anlayanlar”. Bir önceki zamir sorusundan sonra burada öncül sayısının artışı yanlış cevaplara yol açmıştır.

12. soru: “Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman **onlarla** iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.”

Bu sorudaki *onlarla* zamir gönderiminin göndergesi *birçok millettir* fakat milletler/komşular cevapları da doğru kabul edilmiştir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %54,88 ile 45 öğrencidir. Bu soruyu yanlış cevaplayan öğrencilerin verdiği cevaplar şunlardır: “Türkler, Türklere, komşuluk” cevaplarından anlaşılmaktadır ki iki gönderge özelliği taşıyan öncül bulunduğundan öğrenciler gönderim ve gönderge arasında uzak bir mesafe olmamasına hatta aynı cümle içinde geçmesine rağmen yanlış cevaplamıştır; “iç içe yaşamış, yiyecek içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur” cevaplarını veren öğrencilerin ise gönderim sonrasında göndergeyi aradıklarından yanlış cevapladıkları görülmüştür.

13. soru: “*Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.*”

Burada *bunun* gönderimi ile *iç içe yaşama-yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunma* ifadelerine gönderimde bulunulmuştur. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %63,41 ile 52 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*sonuç, bu durumun, birçok milletle anlaşma yapmışlar, onun, her şeyini paylaşmış*”. Öğrencilerin *bunun* gönderiminin kelime anlamını açıkladıkları ya da gönderim sonrasında göndergeyi aradıklarından yanlış yanıtladığı görülmektedir.

14. soru: “*Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.*”

Burada *kendine* dönüşlülük zamiri gönderim olarak verilmiştir ve göndergesi hemen öncesinde verilen *geleneksel Türk mutfağı* tamlamasıdır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %43,90 ile 36 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Türkler, Türklere özgü, Türklerin, kendine özgü yaratıcılığı, kendisine, Türklere, gelenek, kültür, yemeklerin bize özgü olması*”. Burada gönderim ile gönderge arasındaki mesafe çok kısa olmasına rağmen oranının düşük olması öğrencilerin dönüşlülük zamirini tam kavrayamadıklarını ve aynı zamanda metni anlamadıklarını da göstermektedir.

15. soru: “*Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir.*”

Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.”

Burada onu gönderiminin göndergesi *geleneksel Türk mutfağı*dır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %34,15 ile 28 öğrencidir. Bu soruyu yanlış olarak cevaplayan öğrencilerin *Türkler, geleneksel değerler* gibi yanıtlar verdikleri görülmektedir. Metnin devamında geçen 'mutfak' ipucuna rağmen verilen yanlış cevapların nedeninin olası gönderge çeşitliliği ve metni yanlış anlamlandırma olduğu görülmektedir.

16. soru: *“Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. Bu kurum sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur. Toplumumuzda bu değerlerin bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi yeni bir atılımı sağlayacaktır. Dünyanın da **buna** ihtiyacı vardır. Günümüzde bir gelir dağılımı dengesizliği yaşanmakta, bu da açlık ve sefaletle sebep olmaktadır. Bunun giderilmesinde hayat ruhunun büyük rol oynayacağına ve yeni bir dirilişe yol açacağına inanıyorum.”*

Burada *buna* gönderimi *değerlerin bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi* ifadesine gönderimde bulunmaktadır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %37,80 ile 31 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: *“kuruluş, eyleme, dünyanın, ona, kardeşlik ve dayanışma, vakıf kültürüne, dünyanın buna ihtiyacı var, iyiliğe, anlayışa”*.

17. soru: *“Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. Bu kurum sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur. Toplumumuzda bu değerlerin bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi yeni bir atılımı sağlayacaktır. Dünyanın da*

*buna ihtiyacı vardır. Günümüzde bir gelir dağılımı dengesizliği yaşanmakta, **bu da açlık ve sefalet** sebep olmaktadır. Bunun giderilmesinde hayat ruhunun büyük rol oynayacağına ve yeni bir dirilişe yol açacağına inanıyorum.”*

Burada *bu* gönderimi ile *gelir dağılımı dengesizliği* ifadesine gönderimde bulunmaktadır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %41,46 ile 34 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*vakıflar, o, vakıf kültürüne, dünyaya, eyleme dökülmesi yeni bir atılım sağlayacak, dengesizlik, sefalet* sebep olmak”.

18. soru: “*Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. Bu kurum sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur. Toplumumuzda bu değerlerin bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi yeni bir atılımı sağlayacaktır. Dünyanın da buna ihtiyacı vardır. Günümüzde bir gelir dağılımı dengesizliği yaşanmakta, bu da açlık ve sefalet sebep olmaktadır. **Bunun** giderilmesinde hayat ruhunun büyük rol oynayacağına ve yeni bir dirilişe yol açacağına inanıyorum.”*

Son zamir gönderimi olan bu soruda *bunun* gönderimi *açlık ve sefalet* ifadesine gönderimde bulunmaktadır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %39,02 ile 32 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*onun, vakıf kültürüne, bunun giderilmesine ihtiyaç var, dengesizliğin, sefalet*”.

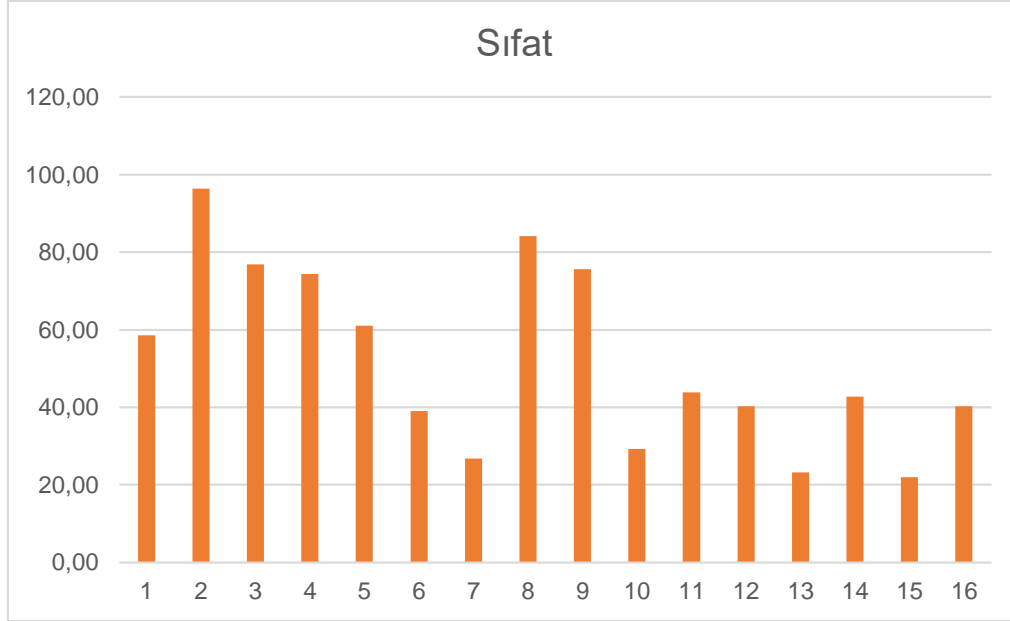
16, 17 ve 18. zamir sorularının testin son sorusu olmasından dolayı öğrencilerin çoğunlukla boş bıraktığı görülmüştür.

2.2. Sıfat Gönderimi

Aşağıda sıfat gönderiminin her bir sorusunun doğru yanıtlanma oranları şekil 4’te gösterilmektedir.

Şekil 4

Sıfat Sorularının Doğru Yanıtlanma Oranları



Yukarıdaki grafikte sıfat sorularının doğru cevaplanma oranları verilmiştir. 1. soru %58,54 oranla 48 öğrenci, 2. soru %96,34 oranla 79 öğrenci, 3. soru %76,83 oranla 63 öğrenci, 4. soru %74,39 oranla 61 öğrenci, 5. soru %60,98 oranla 50 öğrenci, 6. soru %39,02 oranla 32 öğrenci, 7. soru %26,83 oranla 22 öğrenci, 8. soru %84,15 oranla 69 öğrenci, 9. soru %75,61 oranla 62 öğrenci, 10. soru %29,27 oranla 24 öğrenci, 11. soru %43,90 oranla 36 öğrenci, 12. soru %40,24 oranla 33 öğrenci, 13. soru %23,17 oranla 19 öğrenci, 14. soru %42,68 oranla 35 öğrenci, 15. soru %21,95 oranla 18 öğrenci ve 16. soru %40,24 oranla 33 öğrenci tarafından doğru yanıtlanmıştır. Bunlardan %50'nin altında kalanlar, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı sorulardır.

Aşağıda elde edilen bulgular ışığında 16 adet sıfat sorusu incelenecektir.

1. soru: *“Atatürk, Türk ulusunun gerçek ve toptan kurtuluşunu, ulusal eğitimin geliştirilmesinde ve yayılmasında görüyordu. Türk toplumu ancak **bu yolla** bir bütün durumuna gelebilirdi. Bunun için, eğitim ve öğretim her bakımdan yaygınlaştırılmalıydı. Okulsuz bir tek çocuk kalmamalıydı.”*

Bu soruda *bu yolla* sıfat gönderiminin göndergesi *ulusal eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %58,54 ile 48 öğrencidir. Burada gönderim ile gönderge soyutlaştırılmıştır. Sorunun şıklı olması öğrencilere kolaylık sağlamış göndergenin bir önceki cümlede olması da tespitini kolaylaştırmıştır.

2. soru: “İnsansız uzay aracı *Pathfinder (Petfayndır)* 4 Temmuz 1997’de Mars’a indi ve tekerlekli araştırma aracı *Sojourner’ı (Socurnır)* incelemeler yapmak üzere Mars’ın yüzeyine bıraktı. NASA şimdi **bu kırmızı gezegene** astronot göndermek için hazırlıklar yapıyor.”

Bu soruda bu kırmızı gezegen gönderiminin göndergesi Mars ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %96,34 ile 79 öğrencidir. Bu soru oldukça bir yüksek oranla cevaplanmıştır. Sorunun şıklı olması ve dünya bilgisi olarak öğrencilerde Mars’ın kırmızı olduğunun bilgisinin yer alması olası iki öncül daha olmasına rağmen Mars şikkını işaretlemelerini sağlamıştır.

3. soru: “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.”

Bu soruda *bu geleneği* gönderiminin göndergesi *cirit oyunları* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %76,83 ile 63 öğrencidir. Verilen şıklarda Türkler ve Orta Asya yer almaktadır. Bu olası göndergeler gönderimle aynı cümle içerisindedir. Bu da yanlış yanıtlayan öğrenciler için bir çeldirici olmuş gelenek kelimesinin anlamına odaklanmadan diğer şıklara yöneltmiştir.

4. soru: “Bu yılın örnek davranışı, komşularının elma ağaçlarından kendi bahçelerine düşen elmaları yemeyip tek tek toplayarak ağacın asıl sahibi olan komşularına teslim

*eden beş yaşında küçük bir çocuktü. Yarışma sonucu açıklandığında onun **bu dürüstlüğü** hem jüri hem de kasabalıların büyük takdirini kazandı.”*

Bu soruda *bu dürüstlük* gönderiminin göndergesi “*komşularının elma ağaçlarından kendi bahçelerine düşen elmaları yemeyip tek tek toplayarak ağacın asıl sahibi olan komşularına teslim etme*” ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %74,39 ile 61 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Davranış, yaptığı bu yardımlaşma, beş yaşındaki çocuğun dürüstlüğü, jüri ve kasabalıların takdirini kazandı, yarışma sonucu açıklandığında, doğruluk*”. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranının yüksekliği öğrencilerin dürüstlük ile neyin kast edildiğinin çıkarımını doğru bir şekilde yapabildiklerini göstermektedir.

5. soru: “*Tükürük, ağızımızdaki lokmaları bir yandan yumuşatırken bir yandan da onların içindeki faydalı mineralleri ayırıştırarak mide için hazırlar. Yani tükürük sadece su değildir. Çok özel bir salgıdır. Dişler tarafından öğütölüp un ufak hâline getirilen yiyecekler, tükürük ile bir güzel ıslatılıp hamur hâline geldikten sonra kolayca boğazımızdan aşağıya yuvarlanıverirler. **Bu sırada** dilimizin de hatırı sayılır miktarda yardımı vardır. Dil, bir kürek gibi lokmaları gırtlığımızdan aşağıya yuvarlar. Bu sırada yutkunuruz ve gırtlığımızı çevreleyen bir dizi kas, bu yutma işlemi sırasında lokmaları yemek borusuna iter.”*

Bu soruda *bu sırada* gönderiminin göndergesi “*kolayca boğazımızdan aşağıya yuvarlanıverme (sırasında)*” ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %60,98 ile 50 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Bu zaman diliminde, o anda, lokmalar tükürükle yumuşarken, yiyeceklerin, yemek borusuna itmeyi sağlar, midemize girme aşaması, tükürüğün yemekleri ıslatması, dil, bu olay olurken, yemek yerken dilimizin de hatırı sayılır, tükürük lokmaları tükürük haline getirirken, dişlerimiz tarafından öğütölüyor*”. Öğrencilerin bir kısmının gönderimin önünde yer alan diğer öncüllerin fazlalığından bir kısmının da bu durum genellemesiyle hangi eylemden bahsedildiğini kavrayamadıklarından yanlış yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bir kısım öğrencinin ise *bu sırada* ifadesinin kelime anlamını açıkladıkları görülmüştür.

6. soru: “Atatürkçü düşünce sistemi, eğitim ve öğretim birliği esasına dayanır. Toplumda öğretim birliği sağlanmadan, toplumsal birlik de sağlanamaz. Atatürk: “Milletimizin ve ülkemizin okulları bir olmalıdır. Bütün ülke çocukları, kadın ve erkek aynı şekilde oradan çıkmalıdır.” diyerek, **bu konudaki düşüncesini belirtmiştir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak “Öğretim Birliği Yasası” çıkarılmıştır.”**

Bu soruda *bu konudaki* sıfat gönderiminin göndergesi ilk cümledeki *eğitim ve öğretim birliğidir*. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %39,02 ile 32 öğrencidir. Yanlış cevaplardan bazıları “*okul, öğretim birliği yasası ve kadın-erkek aynı şekilde oradan çıkmalıdır.*” ifadeleridir. Uygulama esnasında pek çok öğrenci soruyu anlayamadıklarından boş bıraktıklarını sözlü olarak beyan etmiştir. Doğru cevaplayan öğrenci sayısının bu denli düşük olmasının nedenleri paragraftaki ana konuyu anlamamaları ve göndergenin gönderimden uzak olmasıdır.

7. soru: “Atatürkçü düşünce sistemi, eğitim ve öğretim birliği esasına dayanır. Toplumda öğretim birliği sağlanmadan, toplumsal birlik de sağlanamaz. Atatürk: “Milletimizin ve ülkemizin okulları bir olmalıdır. Bütün ülke çocukları, kadın ve erkek aynı şekilde oradan çıkmalıdır.” diyerek, **bu konudaki düşüncesini belirtmiştir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak “Öğretim Birliği Yasası” çıkarılmıştır.”**

Burada *bu anlayışın* gönderiminin göndergesi “*Toplumda öğretim birliği sağlanmadan, toplumsal birlik de sağlanamaz.*” cümlesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %26,83 ile 22 öğrencidir. Yanlış cevaplayan öğrencilerin gönderimden bir önceki cümleyi yazdıkları görülmüştür ve bir kısmı da anlayış ile neyin kast edildiğini anlayamadıklarından boş bıraktıklarını sözlü olarak beyan etmişlerdir. Bunun nedeni de gönderim ve gönderge arasındaki uzaklık ve *bu anlayış* sıfat gönderimindeki soyutlamadır. İfadenin soyutlanarak anlayış olarak devamı öğrencinin neyin anlayış olduğu çıkarımını doğru yapamayarak yanlış bir göndergeyi seçmesine ya da göndergeyi yakında arayarak bir önceki cümleden yanlış olan ifadeyi gönderge olarak belirlemesine neden olmuştur.

8.soru: “*Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi **bu içeceğin** bağımlısı olmuş, kimi kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla bu esrarengiz içeceğin ticari bir meta olabileceğini görmüştür. Böylece farklı nedenlerle Türk içeceği, Avrupa’ya girmiş ve Avrupa’da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır.”*

Bu soruda *bu içeceğin* gönderiminin göndergesi *kahve* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %86,59 ile 71 öğrencidir. Bu gönderimin yüksek yanıtlanma oranı göndergenin göndergeye olan yakınlığı ve gönderimin önünde içecek yerine geçecek başka bir öncülün yer almamasıdır.

9. soru: “*Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi bu içeceğin bağımlısı olmuş, kimi kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla **bu esrarengiz içeceğin** ticari bir meta olabileceğini görmüştür. Böylece farklı nedenlerle Türk içeceği, Avrupa’ya girmiş ve Avrupa’da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır.”*

Bu soruda *bu esrarengiz içeceğin* göndergesi *kahve* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %75,61 ile 62 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Bilinmeyen veya incelenmemiş, bilimsel inceleme, Türk içeceği, Avrupa’ya girmiş ve Avrupa’da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır*”. Sifat 8 sorusuyla aynı göndergeye gönderimde bulunmasına rağmen doğru yanıtlanma oranı o soruya nispeten düşmüştür. Bunun nedeni gönderimin göndergeden uzaklaşmış olması olabilir. Yine bir kısım öğrencinin esrarengiz kelimesinin anlamını yazdıkları gözlemlenmiştir.

10. soru: “*Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çırpınır durur. Amaçları, bizim onları tercih etmemiz ve onların mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki **bu bakış açısına** karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz.”*

Burada da tıpkı bu anlayış gibi bir soyutlamaya gidilerek sıfat gönderimi oluşturulmuş ve “*bizim onları tercih etmemiz ve onların mallarına daha çok para harcamamız*” ifadesi *bu bakış açısına* gönderiminin göndergesi olarak verilmiştir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %29,27 ile 24 öğrencidir. Öğrencilerin buraya verdikleri bazı yanlış cevaplar şunlardır: “*bu anlayış tarzı, düşüncesi, görüşüne*” yanlış cevapları ile bakış açısına kelime grubunun açıklandığı görülmektedir; “*Üretenler bize mal ve hizmetlerini satmak için çırpınır durur, satış*” cevapları ile yanlış çıkarımda bulunduğu görülmektedir; “*tüketicide bilinç yoksa kandırılırız*” cevabı ile göndergenin sonraki cümlede aranarak yanlış cevaplandığı görülmektedir. Verilen yanlış cevaplardan da görülmektedir ki öğrenciler cevabı ya çok geride aramış ya da gönderimden sonrasına bakmışlardır. Bunların yanında bakış açısı kelime grubunun anlamının yazıldığı cevaplar da bulunmaktadır. Öğrencilerden bazıları paragrafı anlamada zorluk yaşamışken bazıları ise gönderim ile ne sorulduğunu anlamamışlardır.

11. soru: “*Afrika'nın batısında, İspanya'ya bağlı Kanarya Adaları'ndan biri olan La Gomera'da yaşayan insanlar da “silbo gomera” adı verilen bir ıslık dili kullanıyorlar. Bu dilin, Kuzey Afrika'da yaşayan Berberilerin dili olan Berbericeden köken aldığı ve 15. yüzyıldan daha eskiye dayandığı düşünülüyor. Silbo gomera, günümüzde İspanyolca gramer kurallarına uygun olarak kullanılıyor. Silbo gomeranın Kanarya Adaları'nın eski sakinleri için neredeyse bir cep telefonu kadar kullanışlı olduğu söyleniyor. Ancak La Gomera'da ıslık dilinin yeni kuşaklarca kullanılmadığı belirlenmiş. **Bu durum**, silbo gomeranın zaman içinde yok olması anlamına geliyor. Bu nedenle 2003 yılından beri silbo gomera, bu adadaki okullarda zorunlu ders hâline getirilerek çocuklara öğretilmeye başlanmış.”*

Bu soruda *bu durum* gönderiminin göndergesi “*La Gomera'da ıslık dilinin yeni kuşaklarca kullanılmaması*” ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %43,90 ile 36 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*La Gomera, Silbo Gomera, ıslık dili, bu olay, önceki cümlelerin tamamı*”. Bu soruda göndergenin gönderimden hemen önceki

cümlede yer almasına rağmen oldukça düşük bir oranda doğru yanıtlanmıştır. Buna paragrafın uzunluğu ve öncüllerin fazla oluşu neden olmuştur.

12. soru: “Afrika’nın batısında, İspanya’ya bağlı Kanarya Adaları’ndan biri olan La Gomera’da yaşayan insanlar da “silbo gomera” adı verilen bir ıslık dili kullanıyorlar. Bu dilin, Kuzey Afrika’da yaşayan Berberilerin dili olan Berbericeden köken aldığı ve 15. yüzyıldan daha eskiye dayandığı düşünülüyor. Silbo gomera, günümüzde İspanyolca gramer kurallarına uygun olarak kullanılıyor. Silbo gomeranın Kanarya Adaları’nın eski sakinleri için neredeyse bir cep telefonu kadar kullanışlı olduğu söyleniyor. Ancak La Gomera’da ıslık dilinin yeni kuşaklarca kullanılmadığı belirlenmiş. Bu durum, silbo gomeranın zaman içinde yok olması anlamına geliyor. **Bu nedenle** 2003 yılından beri silbo gomera, bu adadaki okullarda zorunlu ders hâline getirilerek çocuklara öğretilmeye başlanmış.”

Bu soruda *bu nedenle* gönderiminin göndergesi “*silbo gomeranın zaman içinde yok olması*” ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %40,24 ile 33 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “2003, 2003 yılından beri Silbo Gomera”. Sıfat 11 sorusundaki durum burası için de geçerlidir. Öğrencilerin uzun paragraflarda gönderge yakında da olsa tespit etmede zorlandığı görülmektedir.

13. soru: “Afrika’nın batısında, İspanya’ya bağlı Kanarya Adaları’ndan biri olan La Gomera’da yaşayan insanlar da “silbo gomera” adı verilen bir ıslık dili kullanıyorlar. Bu dilin, Kuzey Afrika’da yaşayan Berberilerin dili olan Berbericeden köken aldığı ve 15. yüzyıldan daha eskiye dayandığı düşünülüyor. Silbo gomera, günümüzde İspanyolca gramer kurallarına uygun olarak kullanılıyor. Silbo gomeranın Kanarya Adaları’nın eski sakinleri için neredeyse bir cep telefonu kadar kullanışlı olduğu söyleniyor. Ancak La Gomera’da ıslık dilinin yeni kuşaklarca kullanılmadığı belirlenmiş. Bu durum, *silbo gomeranın zaman içinde yok olması* anlamına geliyor. **Bu nedenle** 2003 yılından beri silbo gomera, **bu adadaki** okullarda zorunlu ders hâline getirilerek çocuklara öğretilmeye başlanmış.”

Bu soruda *bu adadaki* gönderiminin göndergesi *La gomera* veya uzun haliyle *İspanya'ya bağlı Kanarya Adaları'ndan biri olan La Gomera* ifadeleridir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %23,17 ile 19 öğrencidir. Öğrencilerin burada göndergeye cevap olarak silbo gomera, Kanarya adaları şeklinde cevaplayarak yanlış veya eksik cevapladıkları görülmüştür.

14. soru: “İnsanlar vardır, zor anların kişileridir. Hani kırk kişi girişimde bulunur da bir işi halledemez ama biri çıkar bir söz ile halleder her şeyi ya. İşte öyle insanlar. Onların yakınlarınızda olması, aslında sizin şansınızdır. Onlar yakınlarınızdaysa hiçbir olay kötüye gitmez. Hiçbir tatsızlık uzun boylu sürmez, hiçbir anlaşmazlık büyümmez. İdare edenlerdendirler, yöneticilik anlamında değil elbet. Geri kalan insanlar, idare lambasının yağı bitti yani benim tahammülüm bitti, kalmadı derken onları yatıştıranlardır. Kendini anlatmaktan çok karşıdakileri anlayanlardır. İdare lambasının bitmeyen yağı olur, ısıtırlar çevrelerini. **Böyle akrabalarınız**, arkadaşlarınız olsun istersiniz.”

Bu soruda böyle akrabalarınız gönderiminin göndergesi *öyle insanlar, zor anların kişileri, bir işi bir söz ile halleden* (bunlardan en az birini yazan öğrenci başarılı sayılmıştır.). Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %42,68 ile 35 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “Yağ, böyle yakınlarınız, bilgili, pes eden akrabalarımız, bunun gibi akrabalarınız, empati, insanlar”. Bu paragrafta insanı niteleyen pek çok ifade kullanılmış ve iki tür insandan bahsedilmiştir. Öğrencilerin yanlış cevaplarında bu niteleyicilerden dolayı karışıklık yaşadıkları görülmektedir. Yine gönderimin *bunu gibi akrabalarınız, böyle yakınlarınız* cevaplarıyla kelime anlamını açıklamaya çalışan öğrenciler görülmektedir.

15. soru: “Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. **Bu kurum** sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur. Toplumumuzda bu değerlerin bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi yeni bir atılımı sağlayacaktır. Dünyanın da

buna ihtiyacı vardır. Günümüzde bir gelir dağılımı dengesizliği yaşanmakta, bu da açlık ve sefaletе sebep olmaktadır. Bunun giderilmesinde hayat ruhunun büyük rol oynayacağına ve yeni bir dirilişe yol açacağına inanıyorum.”

Burada *bu kurum* gönderimi ile *vakıf* ismine gönderimde bulunulmuştur. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %21,95 ile 18 öğrencidir. Bu soruda öğrencinin kurum ile neyin kast edildiği bilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin “*Selçuklular ve Osmanlılar, vakıf kültürü ve ‘Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır.’*”, cümlesinin tamamını gönderge olarak belirleyerek yanlış cevapladıkları görülmüştür. Buradan öğrencilerin kelime bilgisinin ve genelleme becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir.

16. soru: “*Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. Bu kurum sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur. Toplumumuzda **bu değerlerin** bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi yeni bir atılımı sağlayacaktır. Dünyanın da buna ihtiyacı vardır. Günümüzde bir gelir dağılımı dengesizliği yaşanmakta, bu da açlık ve sefaletе sebep olmaktadır. Bunun giderilmesinde hayat ruhunun büyük rol oynayacağına ve yeni bir dirilişe yol açacağına inanıyorum.”*

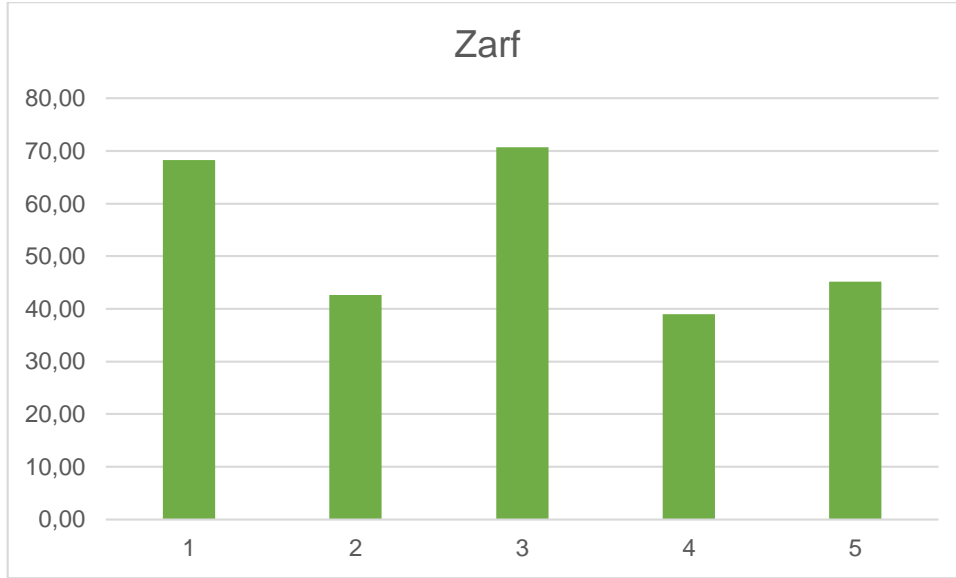
Bu soruda *bu değerlerin* gönderiminin göndergesi “*Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeme, hoşgörü*” ifadeleridir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %40,24 ile 33 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Hoşgörünün sembolü olması, vakıf, toplum, vakıf kültürü, vakıf kurumu bu yapılanların, dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, toplumumuzda, sevgi değerinin, insan sevgisi ve iyilik anlayışı, toplumumuzda zengin değerlerin bilincine varılması.*”

2.3. Zarf Gönderimi

Aşağıda zarf gönderiminin her bir sorusunun doğru yanıtlanma oranları şekil 5'te gösterilmektedir.

Şekil 5

Zarf Sorularının Doğru Yanıtlanma Oranları



Yukarıdaki grafikte zarf sorularının doğru cevaplanma oranları verilmiştir. 1. soru %68,29 oranla 56 öğrenci, 2. soru %42,68 oranla 35 öğrenci, 3. soru %70,73 oranla 58 öğrenci, 4. soru %39,02 oranla 32 öğrenci ve 5. soru %45,12 oranla 37 öğrenci tarafından doğru yanıtlanmıştır. Bunlardan %50'nin altında kalanlar, 2, 4 ve 5 numaralı sorulardır.

Aşağıda elde edilen bulgular ışığında 5 adet zarf sorusu incelenecektir.

1. soru: *“Kum saatleri iki bölümlü bir cam hazneden oluşurdu. Bu haznenin içinde bir miktar ince kum bulunurdu. Bu kum, üstteki hazneden alttakine hep aynı süre içinde akardı. Kum saati, yeniden kullanılmak istendiğinde ters çevrilirdi. Böylece kum tekrar alt hazneye doğru akmaya başladığı. Ancak kum saatleri yalnızca belirli zaman dilimlerini ölçebilirdi.”*

Bu soruda böylece zarf gönderiminin göndergesi *“Kum saatinin, yeniden kullanılmak istendiğinde ters çevrilmesi”* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %68,29 ile 56

öğrencidir. Bu soruda gönderge gönderimin hemen öncesinde gelmiştir ve şıklı bir sorudur. Bu nedenler de öğrencilerin nispeten yüksek bir oranla doğru yanıtlamalarının sağlamış olabilir.

2. soru: *“Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi bu içeceğin bağımlısı olmuş, kimi kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla bu esrarengiz içeceğin ticari bir meta olabileceğini görmüştür. Böylece farklı nedenlerle Türk içeceği, Avrupa'ya girmiş ve Avrupa'da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır.”*

Bu soruda *böylece* zarfı ile kahvenin *ticari bir meta olabileceğini görme* göndergesine gönderimde bulunulmuştur. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %42,68 ile 35 öğrencidir. Öğrencilerin çoğunun boş bıraktığı görülmüştür. Buradan çıkarım yeteneklerinin zayıf olduğu söylenebilir. Öğrencilerin verdiği bazı yanlış cevaplar şunlardır: *“bu durumda, sonucunda, bu sayede, bu yolla”*, cevapları veren öğrencilerin böylece gönderimini kelime bağlamında açıklayarak yanlış cevapladıkları görülmektedir; *“kahveyle tanışan Avrupalılar, ülkesine dönerken Türk kahvesi alması, girişimci ruhla, kahve, kahvenin gelişmesi”*, cevapları ile öğrenciler yanlış bir çıkarım yaparak cevapladıkları görülmektedir; *“böylece hızlı bir sürede yaygınlaşmış, Türk içeceği Avrupa'ya girmiş”*, cevapları ile öğrenciler gönderim öncesine değil gönderim sonrasına bakarak yanlış cevaplamışlardır.

3. soru: *“Ormanın kendine özgü tehlikeleri vardır. Bunlardan en önemlisi, düşük bir olasılık da olsa bir yaban hayvanıyla karşılaşmak. Böyle bir durumda paniğe kapılmayın. Özellikle bir hayvanla karşılaştığınızda koşmamak için önemli. Koşarsanız hayvanın peşinize takılma olasılığı yüksektir. Olduğunuz yerde beklemek hatta çömelerek ondan küçük görünmek işe yarar. Bunları söylemek kolay ama olay anında yapamayabilirsiniz. En iyisi siz hiç ormanda kaybolmayın.”*

Bu soruda böyle gönderiminin göndergesi *“yaban hayvanıyla karşılaşma”* ifadesidir. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %70,73 ile 58 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: *“Buna benzer, önemli, orman, böyle bir durumda paniğe kapılmaması, özgü”*. Burada

gönderenin gönderimin hemen öncesinde yer alması ve öncül olarak alternatifin az olması daha fazla öğrencinin doğru yanıtlamasında etkili olmuştur.

4. soru: “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, ilk 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.”

Burada böylece zarfı ile “dizilerden bir atlı, atını ileri sürer-öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar-ilk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir-öteki onu kovalar ve sopasını atar, derken karşıdan bir ikincisi onu karşılar” ifadesine gönderimde bulunulmuştur. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %39,02 ile 32 öğrencidir. Oldukça uzun bir göndergedir, çıkarım yapma yoluyla öğrencinin göndergeye ulaşması gerekir. Öğrencilerin bu soruyu büyük oranda eksik cevapladıkları ya da boş bıraktıkları görülmüştür.

5. soru: “Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. Bu kurum sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur. Toplumumuzda bu değerlerin bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi yeni bir atılımı sağlayacaktır. Dünyanın da buna ihtiyacı vardır. Günümüzde bir gelir dağılımı dengesizliği yaşanmakta, bu da açlık ve sefaletle sebep olmaktadır. Bunun giderilmesinde hayat ruhunun büyük rol oynayacağına ve yeni bir dirilişe yol açacağına inanıyorum.”

Burada böylece zarfı ile birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunma ifadesine gönderimde bulunulmuştur. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %45,12 ile 37 öğrencidir.

Öğrencilerin verdiği bazı yanlış cevaplar şunlardır: “*dayanışma değerleri, kardeşlik ve dayanışma daha fazla olmuştur*”, cevapları öğrencilerin göndergeyi gönderim sonrasında aramalarından kaynaklı bir yanıştır; “*sonucunda, bu sayede, vakıf sayesinde*”, cevapları bu soru için sıklıkla verilen yanlış cevaplardır, böylece kelimesini açıklamaya çalıştıkları görülmektedir; “*vakfın yararı, anlayış ve iyilik, mal varlığını koruması*” gibi cevaplar ise yanlış çıkarım sonucu verilmiştir.

2.4. İsim Gönderimi

Aşağıda isim gönderiminin her bir sorusunun doğru yanıtlanma oranları tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

İsim sorularına doğru cevap veren öğrenci sayıları ve oranları

Sorular-İsim	1. Soru		2. Soru	
	n	%	n	%
<i>Doğru Cevap Veren Öğrenci</i>	79	%96,34	66	%80,49

Yukarıdaki tabloda isim gönderimlerinin doğru yanıtlanma oranları yer almaktadır. 1. soru %96,34 oranla 79 öğrenci ve 2. soru %80,49 oranla 66 öğrenci tarafından doğru yanıtlanmıştır.

Aşağıda elde edilen bulgular ışığında 2 adet isim sorusu incelenecektir.

1. soru: “9 Eylül günü Türk ordusu İzmir’e girdi. **Şehir** ateş içinde yanıyordu. Düşman, kaçarken kenti ateşe vermişti fakat bu yangınlar kimsenin umurunda bile değildi. Halk sokaklara dökülmüş, şenlik içinde kurtarıcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.”

Burada *şehir* gönderimi ile *İzmir*’e gönderimde bulunmaktadır. Gönderge gönderimden hemen önce gelmektedir. Öğrencilerin %96,34’ü soruyu doğru olarak yanıtlayarak yüksek bir başarı göstermiştir. Öğrencilerin şehir isminin anlamını bildikleri

görülmektedir. Gönderge hemen bir önceki cümlede yer almaktadır ve olası öncül yalnızca İzmir kelimesidir.

2. soru: “9 Eylül günü Türk ordusu İzmir'e girdi. Şehir ateş içinde yanıyordu. Düşman, kaçarken **kenti** ateşe vermişti fakat bu yangınlar kimsenin umurunda bile değildi. Halk sokaklara dökülmüş, şenlik içinde kurtarıcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.”

Burada *kent* gönderimi ile *İzmir*'e gönderimde bulunmaktadır. İlk soru ile eş anlamlı isimle aynı kelimeye gönderimde bulunulmasına rağmen oran %80,49'a düşmüştür. Öğrencilerin eş anlam bilgisini de ölçen bu soruda bazı öğrencilerin kent kelimesinin eş anlamının şehir olduğunu bilmediği de gözlemlenmiştir. Burada verilen yanlış cevaplar şunlardır: “*Türk ordusu, ateş içinde yanıyordu, Mehmetçik ve şehir ateş içinde yanıyordu*”.

2.5. Ek Gönderimi

Aşağıda ek gönderiminin her bir sorusunun doğru yanıtlanma oranları tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

Ek sorularına doğru cevap veren öğrenci sayıları ve oranları

Sorular-Ek	1. Soru		2. Soru	
	n	%	n	%
<i>Doğru Cevap Veren Öğrenci</i>	37	%45,12	23	%28,05

Yukarıdaki tabloda ek gönderimlerinin doğru yanıtlanma oranları yer almaktadır. 1. soru %45,12 oranla 37 öğrenci ve 2. soru %28,05 oranla 23 öğrenci tarafından doğru yanıtlanmıştır.

Aşağıda elde edilen bulgular ışığında 2 adet ek sorusu incelenecektir.

1. soru: “Tükürük, ağızımızdaki lokmaları bir yandan yumuşatırken bir yandan da onların içindeki faydalı mineralleri ayrıştırarak mide için hazırlar. Yani tükürük sadece su değildir. Çok özel bir salgıdır. Dişler tarafından öğütülüp un ufak hâline getirilen

yiyecekler, tükürük ile bir güzel ıslatılıp hamur hâline geldikten sonra kolayca boğazımızdan aşağıya yuvarlanıverirler. Bu sırada dilimizin de hatırı sayılır miktarda yardımı vardır. Dil, bir kürek gibi lokmaları gırtlığımızdan aşağıya yuvarlar. Bu sırada yutkunuruz ve gırtlığımızı çevreleyen bir dizi kas, bu yutma işlemi sırasında lokmaları yemek borusuna iter.”

Burada –r şahıs eki *tükürük* göndergesine gönderimde bulunmaktadır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %45,12 ile 37 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “Yapar, doğru hale getirmek, mineralleri, mineralleri ayırıştırıp mideye gönderir, ayırştırmak için hazırlar, mide, ayırştırarak mide için, çok özel bir salgıdır, lokmaları hazırlar, faydalı mineraller, ağızımızdaki lokmaları”. Öğrencilerin –r ekinin taşıdığı görevin ve anlamın farkında olmadıkları bu yüzden gönderim öncesindeki veya sonrasındaki çeşitli ifadelerden kesitleri gönderge olarak yazdıkları ve *hazırlar* yüklemine yerine geçecek kelimeler (yapar) ile cevapladıkları görülmüştür.

2. soru: *“Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.”*

Burada –*IErl* iyelik eki *geleneksel Türk mutfağı* göndergesine gönderimde bulunmaktadır. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %28,05 ile 23 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*Yemekleri beğenmesi, Türkler, geleneksel değerleri, kendine özgü yaratıcılığı, milletin, komşuların, kendimizin, içecek alışverişi yapan ülkeler, sevdikleri*”. Öğrencilerin –*IErl* iyelik ekinin taşıdığı görevi ve anlamı bilmedikleri görülmektedir. Yine bir önceki ek gönderiminde de olduğu gibi gönderim öncesindeki veya sonrasındaki çeşitli ifadelerden kesitleri gönderge olarak yazdıkları veya beğenileri kelimesinin yerine kullanılabilecek ifadeleri (*sevdikleri*) cevap olarak yazdıkları görülmüştür.

2.6. Fiil Gönderimi

Aşağıda fiil gönderiminin sorusunun doğru yanıtlanma oranları tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

Fiil sorusuna doğru cevap veren öğrenci sayısı ve oranı

<i>Soru-Fiil</i>		
	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Doğru Cevap Veren Öğrenci</i>	35	%42,68

Yukarıdaki tabloda fiil gönderiminin doğru yanıtlanma oranı yer almaktadır. Soru %42,68 ile 35 öğrenci tarafından doğru yanıtlanmıştır.

Aşağıda elde edilen bulgular ışığında fiil sorusu incelenecektir.

Soru: “Ormanın kendine özgü tehlikeleri vardır. Bunlardan en önemlisi, düşük bir olasılık da olsa bir yaban hayvanıyla karşılaşmak. Böyle bir durumda paniğe kapılmayın. Özellikle bir hayvanla karşılaştığınızda koşmamak için önemli. Koşarsanız hayvanın peşinize takılma olasılığı yüksektir. Olduğunuz yerde beklemek hatta çömelerek ondan küçük görünmek işe yarar. Bunları söylemek kolay ama olay anında **yapamayabilirsiniz**. En iyisi siz hiç ormanda kaybolmayın.”

Burada *yapamayabilirsiniz* fiil gönderimi ile “*paniğe kapılmama-koşmamak-beklemek-çömelerek ondan küçük görünmek*” ifadelerine gönderimde bulunulmuştur. Bu sorunun doğru yanıtlanma oranı %42,68 ile 35 öğrencidir. Öğrencilerin verdiği yanlış cevaplar şunlardır: “*En iyisi kaybolmamak, olay anında yapmak kolay olmayabilir, peşimize takılma olasılığı, beceremeyebilirsiniz, uygulayamamak, söylendiği gibi davranamayabiliriz, olay anında, olay anında paniğe kapılmak, biz, siz*”. Verilen yanlış cevaplara bakıldığında genel olarak öğrencilerin *yapamayabilirsiniz* yüklemine yerine geçecek ifadeleri (*beceremeyebilirsiniz, uygulayamamak, söylendiği gibi davranamayabiliriz, olay anında yapmak kolay olmayabilir*)

cevap olarak yazdıkları görülmektedir. Yüklemede yer alan bir başka gönderi ise yine bir şahıs eki olan *-s/n/z* ekidir. İki öğrencinin burada cevap olarak siz diye cevapladıkları görülmüştür. Bakıldığında yanlış olmayan bir cevap olmasına rağmen fiilin tamamı koyu şekilde gösterilerek fiil gönderimi sorulduğundan cevap yanlış kabul edilmiştir.

3. Cinsiyete göre başarı durumu

Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre başarı durumları incelenmek üzere bağımsız gruplar arasında t-testi yapılmış ve Tablo 13'deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 13

Cinsiyete Göre Başarı Durumu

Grup	n	\bar{X}	Ss	Ortalama farkı	t	sd	p
Kız	48	26,29	9,4	5,14	2,32	81	0,02
Erkek	34	21,15	10,24				

(t(81)=2,32,p<0,05)

Tablo 13 incelendiğinde ortaokul 7. Sınıf öğrencilerin testten aldıkları başarı puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (p<0,05). Kız öğrencilerin başarı durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. Türkçe başarı ortalamaları ve test ortalamaları arasındaki ilişki

Tezin bir diğer amacı olan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi genel başarı ortalamaları ile testten aldıkları puan ortalamalarının arasındaki ilişki ve fark tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Test ve Genel Başarı Puan Ortalamaları

Grup	Başarılı Öğrenciler*	Başarısız Öğrenciler**
Öğrenci sayısı	61	21
Türkçe Başarı Puanı	84,80	57,95

Test Puanı

59,12

33,33

* genel Türkçe başarı puanları 70 ve üzeri

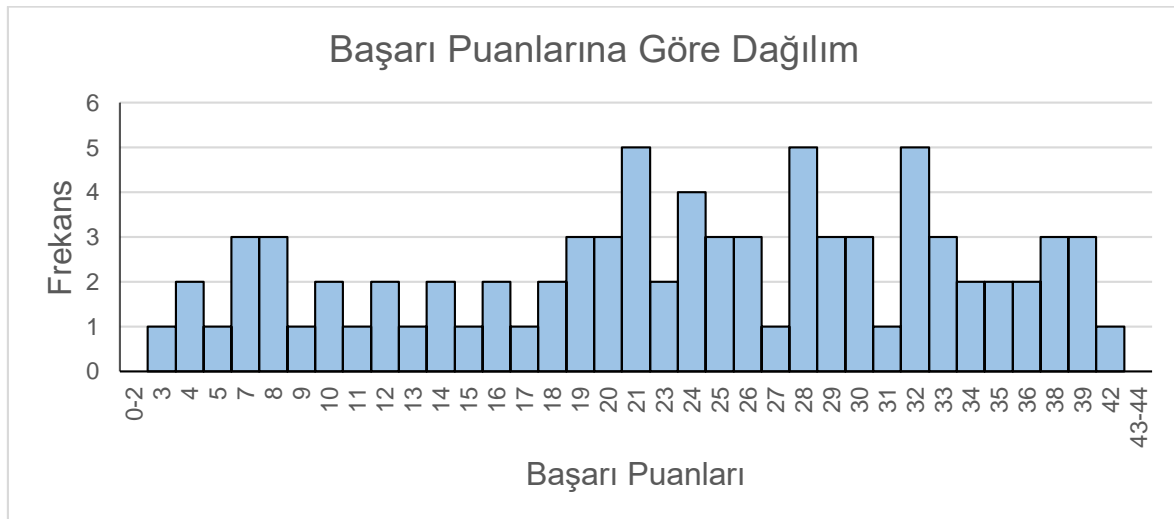
** genel Türkçe başarı puanları 70'in altında

Tablo 14'te görüldüğü üzere uygulama yapılan 61 öğrenci genel Türkçe başarı ortalaması 70 ve üzeri puan alan öğrencilerken 21'i genel Türkçe ortalaması bakımından 70'in altında kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Başarılı öğrencilerin genel Türkçe başarı ortalaması 84,80; test puanı ise 59,12'dir. Başarısız öğrencilerin genel Türkçe başarı ortalaması 57,95; test puanı ise 33,33'tür. Bu sonuçlardan görülmektedir ki genel başarı ortalaması bakımından başarılı olan öğrenciler yapılan testten başarısız öğrencilere kıyasla 25,79 daha fazla puan almışlardır. Başarılı öğrenciler kendi içinde incelendiğinde 59,12'lik test ortalaması oldukça düşük kalmakta genel Türkçe başarı ortalamasının 25,68 puan altında kalarak testten başarısız oldukları görülmektedir. Başarısız öğrenciler kendi içinde incelendiğinde 33,33 test uygulaması genel Türkçe başarı ortalamasının 24,62 puan altında kaldıkları ve hem testten hem de genel Türkçe başarı ortalaması bakımından başarısız oldukları görülmektedir.

Şekil 6'da öğrencilerin testten aldıkları puanların dağılımı ve frekansları gösterilmektedir.

Şekil 6

Öğrencilerin Testten Aldıkları Puanların Dağılımı



Şekil 2'de öğrencilerin 44 sorudan elde ettikleri başarı puanlarına göre dağılım gösterilmektedir. En düşük puan 3 iken en yüksek puan 42'dir ve f=5 öğrenci ile en çok elde edilen puanlar 21, 28 ve 32'dir. Elde edilen bu puanlar 100 üzerinden hesaplandığında en düşük puan 6,52 iken en yüksek puan 95,45'tir. Beşer öğrenci ile en çok elde edilen puanlar 45,65, 63,63 ve 69,57'dir. En yüksek puan olan 95,45 yalnızca 1 öğrenci tarafından elde edilmiştir. Grafik incelendiğinde ilk %10'luk dilime giren öğrenci sayısının yalnızca 9 olduğu görülmektedir. Bu da 82 öğrenci arasında oldukça düşük bir orandır.

Tartışma

Bu çalışmanın yukarıda yer alan bulguları, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerdeki çeşitli gönderimleri tespit etmekte zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bölüm, bu bulguları araştırmayı ve öğrencilerin zorlanmalarına neden olan faktörlere ilişkin olasılıkları incelemeyi amaçlamaktadır.

Okuma süreci yalnızca çeşitli bileşen becerilerin hızlı ve eş zamanlı etkileşimini içermez. Metinler tümce dizgelerinin birbirilerine bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak anlam bütünlüğü oluşturur (Onursal, 2003). Bu bağlamda okuma süreci okuyucuların, metnin neyle ilgili olduğuna dair tutarlı bir zihinsel temsil oluşturmak için arka plan bilgilerini, dil ve metin bilgilerini ve okumaya ilişkin işlemsel bilgilerini kullandıkları bir süreçtir. Okuyucular metnin neyle ilgili olduğuna dair tutarlı bir temsil oluşturamazlarsa anlamlı bir anlama gerçekleşemez. Anlamın oluşturulmasında gelen bilginin metinde zaten verilen bilgilerle ve ayrıca okuyucunun arka plan bilgisinin bir parçasını oluşturan bilgilerle bütünleştirilmesi çok önemlidir. Verilen metin bilgileriyle yeni bilgileri okumanın önemli bir yönü de gönderimlerin doğru bir şekilde tespitidir. Gönderimler çözümleninceye kadar metinde anlatılan durumun tutarlı bir temsili oluşturulamaz. Okuyucu metinleri cümle cümle tutarlı temsiller üretmek için gerekli çıkarımları yaparak okumayı gerçekleştirir (Garnham & Oakhill, 1985). Bu, söylemin daha sonraki bölümlerinde söyleme zaten dâhil edilmiş olan göndermeleri tanımlama ve takip etme yeteneğini içerir. Daha önce söyleme dâhil edilmiş göndermeler ise artgönderim ile ifade edilir.

Bilgilendirici metinler özelinde aynı sözlüksel birimin yinelenmesi yani farklı sözlüksel birim ile artgönderim yoluyla göndergeye ulaşma durumunun olmaması, konu sürekliliği bakımından önemlidir (Linke ve diğerleri, 2001, aktaran Çıkrıkçı, 2007). Fakat aynı sözlüksel birimin yenilenmesi özellikle metnin akıcılığı bakımından her zaman söz konusu değildir. Farklı dilbilgisel ve sözlüksel birimlerle de artgönderim gerçekleştirilebilir. Bilgilendirici metinlerde, artgönderimin nüanslarını -farklı dilbilgisel ve sözlüksel birimlerle kurulduğunda da- anlamak, okuyucuların ana fikirleri kavramasına, bilgileri tutarlı bir şekilde organize etmesine ve yazarın niyetini daha net bir şekilde ayırt etmesine yardımcı olduğundan önemlidir.

2019 Türkçe dersi öğretim programına göre bir 7. sınıf öğrencisi; çekim eklerini, isim, sıfat ve zamirleri 6. sınıfta, zarf ve fiilleri ise 7. sınıfın başında öğrenmiş olur. Gönderim aynı zamanda bu dil bilgisi yapılarının kavranmasına ve bu yapıların görevlerinin ne derece anlaşıldığının ölçülmesinde de rol oynamaktadır. Bu bağlamda uygulama testinde sorulan her bir gönderim türünün dil bilgisel özelliğini öğrenci bilmektedir ve bunlarla metinde karşılaştığında tanıyor olması ve ayırt edebiliyor olması gerekir. Gönderim türü bakımından başarı oranlarına bakıldığında öğrencilerin %88,41'inin doğru yanıt vermesiyle en yüksek yapıma oranına isim gönderimi sahiptir. Bunu sırasıyla %53,17 ile zarf gönderimi, %52,13 ile sıfat gönderimi, %51,29 ile zamir gönderimi, %42,68 ile fiil gönderimi ve %36,59 ile ek gönderimi takip etmektedir. Bu bulgulardan isim gönderimi dışındaki diğer gönderim türlerinde öğrencilerin oldukça başarısız kaldıkları görülmektedir. Bu başarısızlık dil bilgisi öğretiminde bir sorun olduğunu da göstermektedir. Ortaokul Türkçe Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin ağırlıklı olarak cümle düzeyinde kaldığı ve metin düzeyindeki etkinliklerin cümle düzeyine göre oldukça az olduğu görülmektedir (Ömeroğlu, 2023). Ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi incelendiğinde ortaokul düzeyinde 6. sınıflar dışında diğer kademelerdeki etkinliklerin metinlerle ilişkisinin çok az olduğu tespit edilmiştir (Doğan & Süğümlü, 2023). Dil bilgisi yapılarının metin bağlamında ve işlevsel olarak öğretilmemesi gönderim tespitine de yansımıştır. Bir dil bilgisi yapısı ait olduğu bağlamdan ayrı tutulmamalıdır. Dil bilgisi öğretiminin yazılı metinler üzerinden yürütülmesi öğrencilerin

örnekleri bağlam içinde görmelerini sağlayacaktır. Ders kitaplarındaki bu eksiklik, bu çalışmanın sonuçlarının da gösterdiği üzere artgönderim tespitindeki başarısızlık üzerinde de rol oynamıştır. Öğrencilerin aynı zamanda birer gönderim çeşidi olan bu yapıların tespitinde metin içinde zorlanmaları beklenen bir sonuçtur.

Zamir gönderimi sorularında ağırlıklı olarak olası öncüllerin fazla olması, göndergeye ulaşmak için çıkarım gerekmesi (bkz. zamir 5), cevabın uzun bir gönderge içermesi (bkz. zamir 9), gönderim sonrasında gönderge arayışına girilmesi gibi nedenlerin yanlış yanıtlara yol açtığı görülmüştür. Kızıltan vd. (2008) öğrencilerin %36,5 oranla eşgönderimli dönüşlülük zamirini bulmakta zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Zamir 14 sorusunda da görüldüğü üzere sadece %43,90 oranla “kendine” dönüşlülük zamirinin göndergesini doğru şekilde yazıldığı görülmüştür. Sonuçlar birbirine yakındır. Hem anlatı hem de bilgilendirici metinler için öğrencilerin dönüşlülük zamirinde zorlandıkları çıkarımı yapılabilir. Trueswell vd. (1999, aktaran Kızıltan ve diğerleri, 2016) gönderimde bulunulan ad, gönderim ögesinden hemen önce belirtili isim tamlaması ile kullanılmışsa tespitinin kolaylaştığını belirtmiş nitekim Kızıltan vd. (2008) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada öğrencilere uygulanan testteki zamir 1 sorusunda da gönderge sıfat tamlaması olarak gönderimden hemen önceki cümlede ve 69 öğrenci doğru cevap vererek göndergeyi doğru tespit edebilmiştir. Metinlerde en sık karşılaştığımız zamir gönderimde genel olarak elde edilen oran %51,29’dur. Bu sonuç oldukça düşük bir orandır ve dolayısıyla endişe vericidir.

Sıfat sorularında zamir sorularındaki yanlış yanıtlara neden olan unsurların yanı sıra genelleme ve soyutlama (bkz. sıfat 3, 6, 7, 15) gerektirdiğinden öğrencilerin bu becerilerindeki eksikliklerinden ötürü yanlış yanıtlar verdikleri görülmüştür. Kızıltan vd. (2008) gösterme sıfatıyla yapılan gönderimlerde üç sorunun da öğrencilerin büyük kısmının yanıtlayamadığını tespit etmişlerdir (sırasıyla yapamayan öğrencilerin oranı: %69,2, %73,1, %90,4). Bu çalışmadaki sonuçlara bakıldığında da benzer bir sonuç görülmüş, öğrencilerin yalnızca %52,13’ü sıfat gönderimi sorularını doğru yanıtlayabilmiştir. Sıfat gönderimindeki en yüksek oran %96,34 en düşük oran ise %21,95’tir. En yüksek oranın elde edildiği soru sıfat 2’dir.

Sorunun şıklı olması ve dünya bilgisi olarak öğrencilerde Mars'ın kırmızı ve gezegen olduğunun bilgisinin yer alması olası iki öncül daha olmasına rağmen Mars şikkını işaretlemelerini sağlamıştır. En düşük oranın elde edildiği soru sıfat 15'tir. "Bu kurum" sıfat gönderimi ile "vakıf" kelimesine gönderimde bulunulmuş olan bu soruda gönderge gönderimden 1 cümle geride olmasına rağmen oranının bu denli düşük olması öğrencilerin söz varlığı bilgisinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Çoğunlukla zarf gönderimi oluşturan öyle, böyle, şöyle vb. ifadeleri alan yazında daha çok değiştirim başlığı altında incelense de bir yineleme işlevi gördüklerinden gönderim olarak ele alınmış (Korkut, 2008) ve öğrencilere beş adet soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu türde de %53,13 ile başarısız oldukları görülmektedir. En yüksek orana zamir 3 sorusu (%70,73), en düşük orana ise zamir 4 (%39,02) sorusu sahiptir. Zamir 1 sorusundaki başarının nedeninin çoktan seçmeli soru olarak sorulmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü o soruda da çıkarım gereklidir. Üçüncü sorudaki başarının nedenleri ise fazla önerme içermemesi ve çıkarımın kolay yapılacağı basit düzeyde bir metin olması olabilir. Bu gönderim türünde de öğrencilerin tıpkı sıfat gönderiminde olduğu gibi gönderimin kelime anlamını açıklamaya çalıştıkları ve çoğu yanlış cevabın bu yönde olduğu görülmüştür. Değiştirim ögesi olarak öyle, böyle, şöyle vb. ifadelerinin öyküleyici metin içerisinde kullanım durumlarını da inceleyen Çoban ve Karadüz (2015) 0,45 ortalama ile bağlaşıklık ögeleri arasında en düşük kullanım durumuna sahip öge olduklarını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada bilgilendirici metinlerde de zarf gönderimlerinin göndermelerini öğrencilerin tespit etmekte zorlandıkları görülmüştür.

Ek gönderimi Korkut'un (2016) sınıflamasında yer almamaktadır. Fakat Türkçede gönderim bağı kuran önemli bir öge olduğundan (Uzun, 2011, Ülper & Demirkaya, 2022) yer verilmiştir. Ek gönderimlerinden kişi eki ve iyelik eki ile gönderim yapılan 2 soru sorulmuştur. Anlatı metinleriyle çalışan Kızıltan vd. (2008) iyelik eki gönderimini öğrencilerin %76'sının doğru yanıtladığı ve kişi eki sorularının ise en fazla %71,2 en düşük ise %3,8 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise iyelik ekinde öğrencilerin %28,05'i, kişi ekinde ise %45,12 doğru yanıtlayabilmiştir. Öğrencilerin en düşük oranla cevapladıkları türdür. Bu sonuç öğrencilerin

dilimizdeki en temel eklerin taşıdıkları görevleri, işlevleri tam olarak kavrayamadıklarının bir göstergesidir ve bu büyük bir eksikliklerdir.

İsim gönderimi sorusunda öğrencilerin “kent” kelimesinin anlamını bilmedikleri gözlemlenmiş ve bunun da sonuçlara yansıdığı görülmüştür. Burada söz varlığı bilgisinin de tıpkı sıfat 15 sorusunda olduğu gibi gönderge tespitinde önemli bir yeri olduğu çıkarımı yapılabilir. İsim gönderimine ders kitaplarında ve bilgilendirici metinlerde sık rastlanmadığından ve uygulamada yer alan sorular tek bir paragrafta yer aldığından öğrencilerin isim gönderimlerindeki durumunu tespit etmek açısından yetersizdir. Fakat diğer türlerle göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Fiil gönderimine ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde rastlanmaması Türkçede özellikle bilgilendirici metinlerde sık karşılaşılan bir öge olmadığına da bir göstergesidir. Korkut (2016)'un fiil gönderimine verdiği örnekler incelendiğinde görüldüğü gibi anlatı metinlerini ya da gündelik diyalogları içeren bir uygulama ile ölçülmesi daha doğru sonuçlar verecektir.

Tezin amaçlarından biri olan cinsiyete göre başarı durumuna bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre uygulama testinden daha yüksek sonuçlar elde ettiği ve yapılan t testi sonucunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anlatı metinlerindeki gönderge tespitinde cinsiyete göre başarı durumlarını da inceleyen Kızıltan vd. (2008) kız öğrencilerin yaptıkları testlerde daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Çoban ve Karadüz (2015) de çalışmalarında öyküleyici metinlerde kız öğrencilerin gönderim kullanımında erkek öğrencilerden daha yetkin oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir sonuç bu çalışmada da karşımıza çıkmıştır. Bilgilendirici metinlerdeki artgönderimlerin tespitinde de kız öğrenciler daha başarılıdır.

Tezin amaçlarından sonuncusu olan genel Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ile uygulama testi başarı puan ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında başarılı öğrenciler başarısız öğrencilere göre uygulanan testte daha iyi bir puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular Yuill ve Oakhill (1988), Ehrlich ve Remond (1997) ve

Pretorius (1999,2005) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda anlama düzeyi zayıf olan öğrencilerin daha iyi anlama düzeyine sahip olan öğrencilere göre okul öncesi dönemde, ilkokul düzeyinde ve üniversite düzeyinde gönderim tespiti oranlarının ve gönderimi anlama durumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan bu çalışmaya katılan genel Türkçe başarı ortalamaları 84,80 olan başarılı öğrenciler kendi içinde değerlendirildiğine testteki başarı ortalamalarının yalnızca 59,12 olması gönderimlerin okuduğunu anlamada önemli bir yere sahip olmasından dolayı endişe vericidir. Bu bulgular, öğrencilerin genel olarak okurken metindeki göndermeleri doğru şekilde güncellemediklerini göstermektedir. Başka bir deyişle, bu öğrenciler metindeki gönderimleri takip etme ve mevcut bilgileri önceden verilen bilgilerle bütünleştirmede sorun yaşamaktadırlar. Göndermeleri başarılı bir şekilde çözemeyen okuyucular, paragrafta neyin veya kimin odakta olduğuna ilişkin noktayı kaçırmaya devam ederler. Uygun göndermeleri belirlemekteki bu başarısızlık, metinlerdeki anlam birimlerinin farklı bölümlerini birleştirmenin zorlaşmasına yol açmaktadır. Sonuç olarak okuyucu, muhtemelen hatalı ve parçalı bir anlama ile sonuçlanacak şekilde "asıl noktayı kaçırmaya" veya onu yanlış yorumlamaya devam edecektir. Bu onların okudukları metinleri anlamalarını ve dolayısıyla da bilgilendirici metinlerdeki ana odak olan öğrenme amaçlı okuma durumlarını etkiler.

Öğrencilerin testteki 44 sorudan elde ettikleri başarı puanlarına dağılıma bakıldığında en düşük puanın 100 üzerinden 6,52 iken en yüksek puanın ise 95,45 olduğu görülmüştür. Beşer öğrenci ile en çok elde edilen puanlar 45,65, 63,63 ve 69,57'dir. En yüksek puan olan 95,45 yalnızca 1 öğrenci tarafından elde edilmiştir. İlk %10'luk dilime giren öğrenci sayısının yalnızca 9 olduğu görülmektedir. Bu da 82 öğrenci arasında oldukça düşük bir orandır.

Öğrenciler daha önce görmedikleri bir dilbilgisel olgu ile karşılaşmamasına rağmen başarı oranları oldukça aşağılarda kalmıştır. Tüm bu dilbilgisel kategoriler Türkçe bilgilendirici metinlerin alışılmadık özellikleri değildir ve öğrencilerin öğrenme bağlamında bilgiye etkili bir şekilde erişebilmeleri için bunları başarılı bir şekilde çözebilmeleri gerekir.

Öğrencilerin göndergesi gönderimden uzak olan (bkz. sıfat 13), göndergesi üç kelimedenden fazla olan (bkz. zamir 9 ve zarf 4), birden fazla olası öncülü olan (bkz. zamir 5, zamir 7), soyutlama (bkz. sıfat 1,6 ve 7) ya da genelleme (bkz. sıfat 15, sıfat 16) yapılan gönderimlerin tespitinde türü fark etmeksizin zorlandığı görülmüştür. Bunlar da gönderimlerin dilbilgisel kategorizasyonunun tek başına gönderimsel çözünürlüğü doğru bir şekilde tahmin etmek için yeterli olmadığını göstermektedir. İpuçları daha karmaşık ve soyut hale geldikçe ve söylemin daha uzun bölümlerine yayıldıkça gönderimin çözülmesi ve takibi de zorlaşmaktadır. Pretorius (1999,2005) ve Ehrlich ve Remond (1997) da bu konudaki çalışmalarında sözdizimsel işlevin ve öncüllerle ilişkili mesafenin gönderim çözünürlüğünü etkilediğine dair benzer bulgulara ulaşmışlardır. Sanders ve Spooren (2001), Clark ve Sengul (1979) de gönderim ve gönderge arasındaki mesafe uzaksa okuyucunun metni anlamada zorluk yaşayacağını belirtmişlerdir. Elbette uzaklık tek başına bir ölçüt değildir. Söylemin mevcut odağının ve konu devamlılığının durumu da burada bir etkendir (Yuill & Oakhill, 1988). Fakat bu çalışmada öğrencilere yöneltilen sorular ardışık cümlelerden oluşan kısa ve söylem odağının değişmediği, konu devamlılığının olduğu, düzeylerine uygun paragraflardır.

Uygulama esnasında yapılan gözlemlerden de bazı tespitler yapılabilmektedir. Yöneltilen soruyu anlamayıp yardım isteyen öğrencilere bilgiye nerede ve nasıl arayacaklarına dair yönlendirme yapıldığında cevabı metinde aramadan sadece gönderimden anlam çıkarmaya çalıştıkları, özellikle sıfat ve zarf gönderimlerinde ifade soyutlaştırıldığında ya da genelleme yapıldığında gönderimin kelime anlamını yazmaya yöneldikleri görülmüştür. Gönderge uzun olduğunda sınırlarını belirlemede zorluk yaşadıkları ya eksik ya da çok fazla yazdıkları görülmüştür. Benzer zorlukta olan şıklı soruları açık uçlu sorulardan daha yüksek oranda doğru yanıtladıkları gözlemlenmiştir (bkz. sıfat 1,6; zarf 1,2). Birden fazla öncül olduğunda gönderim anlamını karşılamasa da en yakın olanı yazdıkları görülmüştür. Artgönderimin gönderimlerini gönderim öncesinde değil sonrasında arayan öğrenciler olduğu gibi gönderim öncesine odaklanılması gerektiğinin vurgusu yapıldığında gönderimden hemen önceki kelimeyi, cümleyi-cümleleri yazdıkları gözlemlenmiştir. Bu gözlemler başarılı

öğrencilerde az da olsa her iki düzeydeki öğrencilerde de gözlemlenmiştir. Bu da Türkçe dersinde başarılı olsun ya da olmasın gönderimin ne olduğuna dair bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Gönderim ilişkilerini anlamak, okuyucuların bir metnin veya söylemin farklı bölümlerindeki bilgileri birbirine bağlamasına ve yorumlamasına izin verdiğiinden okuduğunu anlama için çok önemlidir. Bu ilişkilerin çözümlene becerisini öğrencilerin kazanmış olması gerekir. Özellikle bilgi vermek ve yeni bir kavramla tanıştırma işlevi gören bilgilendirici metinlerde gönderimlerin hangi göndergelere ait olduğunun doğru bir şekilde tespiti önem arz etmektedir. Gönderimler bu denli önemli bir konuyken 2019 Türkçe dersi öğretim programı başta olmak üzere hiçbir düzeyin ders kitabında bu konuya dair bir kazanıma ya da etkinliğe yer verilmemiş (Ülper & Demirkaya, 2022) fakat Liseye Giriş Sınavı (LGS) sorusu olarak öğrencilere bilgilendirici bir paragraf üzerinden gönderim sorusu yöneltilmiştir (LGS, 2023). Soru, sınavın ayırt ediciliği yüksek bir sorudur ve cevaplanması için öğrencilerin gönderimin ne olduğunu bilmesi gerekmektedir. Yapılan uygulama esnasında öğrencilerin henüz gönderim ile ne istendiğini anlayamadıkları ve ek örneklerle açıklama yapıldıktan sonra mantığını kavradıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretim programı ve ders kitaplarında bu konuya yer verilmeyip sınavda soru olarak öğrencilere yöneltilmesi büyük bir çelişkidir.

Bu çalışmada dikkat edilmesi gereken konu gönderim tespitinde öğrencilerin yaşadığı zorluk ve türe bağlı kalmaksızın kendi düzeylerinde ve düzeylerinin altındaki ardışık cümleler içeren paragraflarda dahi gönderimlerin göndermelerini bulmakta ve gönderimin kelime anlamından bihaber olduklarının görülmesinin sağlanmış olmasıdır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde yer alan gönderimlerin göndermelerini genel olarak ve türüne göre tespit durumlarını incelemektir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılan kullanım süresi dolmuş veya halen kullanılmakta olan ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden yararlanılmıştır.

Gönderim türü bakımından başarı oranlarına bakıldığında öğrencilerin %88,41'inin doğru yanıt vermesiyle en yüksek yapıma oranına isim gönderimi sahiptir. Bunu sırasıyla %53,17 ile zarf gönderimi, %52,13 ile sıfat gönderimi, %51,29 ile zamir gönderimi, %42,68 ile fiil gönderimi ve %36,59 ile ek gönderimi takip etmektedir.

Bilgilendirici metinlerde yer alan artgönderimlerin tespitinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe başarı puan ortalaması yüksek olan öğrencileri başarısız olan öğrencilere göre testten 25,79 puan farkla daha yüksek bir ortalama elde etmişlerdir. Hatalı bir şekilde verdikleri yanıtlarında her tür için geçerli olmak üzere göndermeler ya eksik belirtilmişti ya fazla belirtilmişti ya da gönderimle ilgili olmayan ifadelerden oluşmaktaydı. Bu yanlış yanıtlar Türkçe dersi başarı ortalamalarına göre de bir farklılık göstermemektedir ve hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin verdiği cevaplarda bu dağılım gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin testteki 44 sorudan elde ettikleri başarı puanlarının dağılımına bakıldığında en düşük puanın 3 iken en yüksek puanın ise 42 olduğu görülmüştür. İlk %10'luk dilime giren öğrenci sayısının yalnızca 9 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin göndergesi gönderimden uzak olan, göndergesi üç kelimedenden fazla olan, birden fazla olası öncülü olan, soyutlama ya da genelleme yapılan gönderimlerin tespitinde türü fark etmeksizin zorlandığı görülmüştür. Uygulama esnasında cevabı metinde aramadan

sadece gönderimden anlam çıkarmaya çalıştıkları, özellikle sıfat ve zarf gönderimlerinde gönderimin kelime anlamını yazmaya yöneldikleri görülmüştür. Gönderge uzun olduğunda sınırlarını belirlemede zorluk yaşadıkları ya eksik ya da çok fazla yazdıkları görülmüştür. Birden fazla öncül olduğunda gönderim anlamını karşılamasa da en yakın olanı yazdıkları görülmüştür. Artgönderimin gönderimlerini gönderim öncesinde değil sonrasında arayan öğrenciler oluğu gibi gönderim öncesine odaklanması gerektiğinin vurgusu yapıldığında gönderimden hemen önceki ifadeyi/ifadeleri yazdıkları gözlemlenmiştir.

Artgönderim çözümlemesinin test edilmesi, okuyucuların bilgilendirici metinleri okurken kullandıkları işlem birimlerini değerlendirmenin yararlı bir yoludur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çoğunun kendi düzeylerinde ve kendi düzeylerinin altındaki bilgilendirici metinlerde artgönderimin göndergesini doğru bir şekilde tanımlayamadıklarını göstermiştir.

Öneriler

Bu çalışmadan yola çıkarak yapılması gerekenler ve ilerideki çalışmalarda yapılabilecek araştırmalar için öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Alan uzmanları için öneriler

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda gönderim unsuru okuduğunu anlama başlığı altında yer almalıdır.

Ders kitaplarında sadece 7. sınıflarda değil ortaokulun her düzeyinde gönderimin türleri ile ilgili etkinliklere yer verilmelidir. Bilgilendirici metinler bağlamında artgönderimlerin ne olduğu ve öncüllerinin nasıl belirleneceği konusunda net açıklamalar yapılabilir. Bilgilendirici metinlerdeki anaförlerin göndermelerini anlamak için bağlamsal ipuçlarının ve sözdizimsel ipuçlarının nasıl kullanılacağı gösterilebilir. Bu aynı zamanda diğer metin türleri için de gerçekleştirilmelidir.

Araştırmacılar için öneriler

İsim ve fiil gönderimlerine ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerde sık rastlanmamaktadır. Özellikle fiil gönderimi dilimizde yazı dilinde sık kullanılan bir yapı değildir. Bu bağlamda bu iki tür için daha net verilere ulaşmak gerekirse daha detaylı ve üretilmiş metinlerle uygulama yapılabilir.

Dilbilgisel kategorizasyonun dışında sözdizimsel nedenlerden kaynaklı artgönderim çözümlemesinde etkili olan unsurların detaylı olarak ayrıca incelenmesi gereklidir.

Öğrencilere verilen gönderimin göndergesini yazmaları yönünde bir uygulama yapılabilir.

Sadece ortaokul öğrencileri ile değil ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinin de her metin türünde gönderim tespit durumları ölçülmelidir.

Öğretmen ve öğrencilere yönelik öneriler

Öğrencilere gönderim çözümlemede doğru anlamı oluşturma, bilgileri anlamlı birimlere bölmek için metinlerdeki ipuçlarına dikkat etme ve bunları kullanma becerileri süreç içerisinde uygun metinler ve etkinliklerle kazandırılmalıdır. Sadece ders kitaplarıyla değil teknolojiyle geliştirilmiş öğrenme araçları ve kaynakları kullanılabilir. İnteraktif aktiviteler, çevrimiçi eğitimler ve dijital kaynaklar, sınıf dışında ek pratik ve pekiştirme sağlayacaktır.

Öğrencilere, artgönderimsel bağlara ve yazarların yeni bilgileri metinde zaten verilmiş olan bilgilerle ilişkilendirmek için çeşitli bağdaştırıcı araçları kullanma biçimlerine ilişkin farkındalıklarını artıracak stratejiler öğretilmelidir. Bu tür stratejiler ve alıştırmalar Türkçe derslerinde kullanılabilir ve öğrencilerin yeni bilgileri verilen bilgilerle bu çalışmadaki sonuçların yansıttığından daha kesin bir şekilde eşleştirmeyi öğrenmelerini sağlamalıdır. Örneğin, öğrencilere bazı dilbilgisel öğelerin her zaman önceden verilen bilgilerin varlığına işaret ettiği gösterilirse, öğrenciler geriye doğru izlemeyi ve gönderimlerin haritalanabileceği uygun göndergeleri aramayı öğrenebileceklerdir.

Ortaokul düzeyinde öğrenme bağlamında okuma önemlidir. Alıştırma beceriyi doğurduğundan öğrenciler hem çalışma amaçları hem de zevk için daha çok okumaya teşvik edilmelidir. Öğrencilerin çıkarım yapma ve gönderim çözümlene gibi uygulamalardan yararlanması sağlanabilir böylece daha aktif ve verimli bilgi işlemcileri haline gelebilirler.

Yalnızca öğrenciler değil gönderim çözümlenmesiyle ilgili bilgi ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarını desteklemek için etkili öğretim stratejileri, değerlendirme teknikleri konusunda eğitim verilebilir.

Kaynaklar

- Aksan, M., & Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları*, 90-104.
- Aldı M. (2009). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Erdem Yayınları.
- Baird, J. R., & Penna, C. (1997). Perceptions of challenge in science learning. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1195–1209.
<https://doi.org/10.1080/0950069970191006>
- Barrière, C. (2001). Investigating the causal relation in informative texts. *Terminology*, 7(2), 135–154. <https://doi.org/10.1075/term.7.2.02bar>
- Beaugrande, R.A. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Beaugrande, R.A. (1980). *Text, discourse, and process: Toward a multidisciplinary science of texts*. Longman
- Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics*, 27(1), 3-43.
<https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.1.3>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). Bilişsel psikoloji ve öğretim.(Ersözlü, Z.N. ve Ülker, R. Çev.). Nobel yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143–175). The Guilford Press.
- Ceylan, S., Duru, K. Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. MEB Yayıncılık.

- Clark, H. H. & Sengul, C. J. (1979). In search of referents for nouns and pronouns. *Memory and cognition* 7. 35-41. <https://doi.org/10.3758/BF03196932>
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*. Anıtepe Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*(138), 43-57. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000082
- Çoban, A., & Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 67-96. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.51018>
- De Weck, G., & Schneuwly, B. (1994). Anaphoric procedures in four text types written by children. *Discourse Processes*, 17(3), 465-477. <https://doi.org/10.1080/01638539409544879>
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, K. & Süğümlü, Ü. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle dil bilgisi etkinliklerinin ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 21(2), 731-757. <https://doi.org/10.37217/tebd.1286151>
- Ehrlich, M. F., & Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British journal of developmental psychology*, 15(3), 291-309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00522.x>
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Özgün Yayıncılık.
- Fox, B.A. (1987). *Discourse structure and anaphora: written and conversational English*. Cambridge University Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th ed.). McGraw-Hill International Edition.

- Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30(1), 5–55. <https://doi.org/10.1515/ling.1992.30.1.5>
- Gordon, P. C., Grosz, B. J., & Gilliom, L. (1993). Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. *Cognitive Science*, 17, 311-348.
- Gören N. (2008). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Grosz, B. J. (1977). *The representation and use of focus in dialogue understanding* (Doctoral dissertation). University of California, Berkeley.
- Grosz, B. J., & Sidner, C. L. (1986). Attention, intentions, and the structure of discourse. *Computational linguistics*, 12(3), 175-204.
- Grosz, B. J., Joshi, A. K., & Weinstein, S. (1995). Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse. MIT Press.
- Grosz, B.J., Joshi, A.K. and Weinstein, S. (1983). Providing a Unified Account of Definite Noun Phrases in Discourse. Proceedings of the 21st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Cambridge, Massachusetts: 44-50. <https://doi.org/10.3115/981311.981320>
- Günay, D. (2004). Metin bilgisi. Multilingual yayınları.
- Hacıoğlu H. S. (2001). *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Prizma yayıncılık.
- Halliday, M. A. K., Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Haykır Ağin, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Kabadjov, M. A. (2007). A comprehensive evaluation of anaphora resolution and discourse-new classification (Doctoral dissertation). University of Essex. Colchester.
- Karaca A. ve Kapulu A. (1999). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Koza Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Kaygısız, Ç. (2024). Söylem İşlemenin Bilişsel ve Sinirsel Temelleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 517-530. <https://doi.org/10.34056/aujef.1249529>
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Kızıltan, N., Tunç, T., & Özçelik, E. (2008). Çocukların Yazınsal Metinlerde Kullanılan Sözcelerdeki Göndermeleri Kavrama Edinci. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 19, 91-110.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Lee, D. (2001). Genres, registers, text types, domain, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning & Technology*, 5(3), 37-72. <https://dx.doi.org/10125/44565>
- Lyons, J. (1977). *Semantics: Volume 2* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text-interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 243-281. <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.3.243>
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. <https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Oktar, L., & Yağcıoğlu, S. (1996). Türkçede söylem yapısı ve artgönderim. *VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*, 7(9), 331-345.
- Onan, B. (2016). Dil eğitiminin temel kavramları. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz dilbilim çalışmaları*, 1, 121-132.
- Ömeroğlu, A. F. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularına yönelik etkinliklerin geliştirilme düzeyi ve metinlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(2), 313-329. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.56>
- ÖSYM. (2023). Liseye Giriş Sınavı. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Pretorius, E. J. (1999). Anaphoric resolution during the reading of expository texts by undergraduate students. *Southern African Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/10189203.1999.9724696>
- Pretorius, E. J. (2005). English as a second language learner differences in anaphoric resolution: Reading to learn in the academic context. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 521-539. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050289>
- Sidner, C. L. (1979). *Towards a Computational Theory of Definite Anaphora Comprehension in English Discourse*. (Doctoral Thesis). Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts.
- Şen, S. & Yıldırım, İ. (2021). Eğitimde araştırma yöntemleri. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Taboada, M., & Mann, W. C. (2006). Rhetorical structure theory: Looking back and moving ahead. *Discourse studies*, 8(3), 423-459. [doi:10.1177/1461445606061881](https://doi.org/10.1177/1461445606061881)
- Tetik, N., Zorlu N., Türker H. ve Polat Z. (2016). *Ortaokul 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. MEB Yayıncılık.
- Turan, Ü. D. (1998). Türkçe metinlerde adılların dağılım ve işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 70-84.

- Türkkan, B. (2005). *Türkçe bilimsel metinlerde belirginlik ve gönderimsel bağdaşlık: Merkezleme kuramı çerçevesinde bir yaklaşım* (Doktora Tezi). DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Uzun, G. L. (2019). *Ankara Üniversitesi açık ders malzemeleri*. Metindilbilim Açık Ders Notları. <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=2081> adresinden erişilmiştir.
- Uzun, G. Leyla (2011). Metindilbilim: Temel İlke ve Kavramlar. Özsoy, A. S. ve Erk Emeksiz, Z. (Ed.) *Genel Dilbilim II*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 152-180.
- Uzun, L. (2001). Bilimsel metne özgü özbiçimlenişler ve bilimsel metin yazma edimi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 197-204.
- Ülper, H., & Demirkaya, A. S. (2022). Türkçe Gönderimsel İşleme Becerisi Ölçme Aracının Geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 810-828. <https://doi.org/10.16916/aded.1162044>
- Yazıcı, N. (2017). Kurmaca Anlatılarda Kahramanın Sunumu: Metinleştirme Stratejisi Olarak Gönderim ve Eksiltme. *Türkbilig*, (34), 117-134.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79(2), 173-186. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1988.tb02282.x>

EK-A: Veli Onam Formu**VELİ ONAM FORMU**

Sayın veli,

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada okuduğunu anlamaya etki eden unsurlardan biri olan gönderimlerin bilgilendirici metinlerde öğrenciler tarafından tespit durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerden, 17 maddelik, çeşitli metinlerden kesitler içeren 5'li çoktan seçmeli, 12'si açık uçlu olan soruları cevaplandırmaları istenecek ve veri toplama süreci bu şekilde sonlandırılacaktır.

Araştırmanın getireceği risk ve rahatsızlık hissi bulunmamaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcı herhangi bir sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılabilir ve bu durum katılımcıya herhangi bir sorumluluk yüklememektedir.

Araştırma kapsamında alınan kişisel veriler üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacak, yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Çalışmaya ilişkin sorularınızı aşağıda yer alan iletişim bilgilerine iletebilirsiniz.

Danışman: Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Uygulayıcı: Beyza KÖKSAL

Adres: İstiklal Mah. Serdivan/Sakarya

E-posta:@gmail.com

Telefon: 05xxxxxxxxx

İmza:

Yukarıda belirtilen bilgileri okudum. Velisi olduğum öğrencinin çalışmaya katılmasını ve bilgilerinin bilimsel amaçlarla kullanılmasını onaylıyorum.

Ad-soyad:

Adres:

Telefon:

İmza:

Tarih:

EK-B: Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU – ÖĞRENCİ

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında yürütülen bir yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada okuduğunu anlamaya etki eden unsurlardan biri olan gönderimlerin bilgilendirici metinlerde öğrenciler tarafından tespit durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada sizlerden, 17 maddelik, çeşitli metinlerden kesitler içeren 5’i çoktan seçmeli, 12’si açık uçlu olan soruları cevaplandırmanız istenecek ve veri toplama süreci bu şekilde sonlandırılacaktır.

Araştırmanın getireceği risk ve rahatsızlık hissi bulunmamaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Herhangi bir sebep belirtmeksizin çalışmadan ayrılabilirsiniz ve bu durum size herhangi bir sorumluluk yüklemeyecektir.

Araştırma kapsamında alınan kişisel verileriniz üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacak, yalnızca araştırmada kullanılacaktır. Çalışmaya ilişkin sorularınızı aşağıda yer alan iletişim bilgilerine iletebilirsiniz.

Danışman: Prof. Dr. Özay KARADAĞ

Uygulayıcı: Beyza KÖKSAL

Adres: İstiklal Mah. Serdivan/Sakarya

E-posta:@gmail.com

Telefon: 05xxxxxxxxx

İmza:

Yukarıda belirtilen bilgileri okudum. Çalışmaya katılmayı ve bilgilerimin bilimsel amaçlarla kullanılmasını onaylıyorum.

Ad-soyad:

Adres:

Telefon:

İmza:

Tarih:

EK-C: Veri Toplama Aracı

Sevgili katılımcı,

Aşağıda verilen metinleri dikkatlice okuyunuz. Sizce metinlerdeki numaralandırılmış olan ek, sözcük ya da sözcük grupları metin içinde hangi sözcük ya da sözcük grubu yerine kullanılıştır? Metnin anlamından yola çıkarak bulunuz. 1-5 numaralı sorularda doğru seçeneği işaretleyiniz. 6-17 numaralı sorularda cevapları, örnekteki gibi her numaranın karşısına yazınız.

Cinsiyet: Kız Erkek

Örnek:

Peki ya komşular? (1)**Onlar** akraba cinsinden mi yoksa dost grubundan mı oluyorlar?

Doğrusu (2)**bu suale** cevap vermek biraz güçtür. Çünkü bir mahalleye yeni taşınırsanız tıpkı dünyaya gelirken akrabalarınızı hazır bulduğunuz gibi komşularınızı da etrafınızda hazır bulursunuz. (3)**Bu bakımdan komşular** akrabayı andırırlar. Bir de (4)**onlardan** ancak istediklerinizle akrabalık edebileceğinizi göz önünde tutarsanız (5)**kendilerini** dost grubuna sokabilirsiniz.

1: komşular

2: Onlar akraba cinsinden mi yoksa dost grubundan mı oluyorlar?

3: akrabalarınızı hazır bulduğunuz gibi komşularınızı da etrafınızda hazır bulunması

4: komşular

5: komşular

Sorular

1. Atatürk, Türk ulusunun gerçek ve toptan kurtuluşunu, ulusal eğitimin geliştirilmesinde ve yayılmasında görüyordu. Türk toplumu ancak (1)**bu yolla** bir bütün durumuna gelebilirdi. Bunun için, eğitim ve öğretim her bakımdan yaygınlaştırılmalıydı. Okulsuz bir tek çocuk kalmamalıydı.

- a) Türk ulusunun gerçek ve toptan kurtuluşu
- b) Eğitim ve öğretim her bakımdan yaygınlaştırılmalı
- c) Ulusal eğitimin geliştirilmesi ve yayılması

2. İnsansız uzay aracı Pathfinder (Petfayndır) 4 Temmuz 1997'de Mars'a indi ve tekerlekli araştırma aracı Sojourner'ı (Socurnır) incelemeler yapmak üzere Mars'ın yüzeyine bıraktı. NASA şimdi (1)**bu kırmızı gezegene** astronot göndermek için hazırlıklar yapıyor.

- a) Pathfinder
- b) Mars
- c) Sojourner

3. Kum saatleri iki bölümlü bir cam hazneden oluşurdu. Bu haznenin içinde bir miktar ince kum bulunurdu. Bu kum, üstteki hazneden alttakine hep aynı süre içinde akardı. Kum saati, yeniden kullanılmak istendiğinde ters çevrilirdi. (1)**Böylece** kum tekrar alt hazneye doğru akmaya başlardı. Ancak kum saatleri yalnızca belirli zaman dilimlerini ölçebilirdi.

1: *böylece*

- a) kumun, üstteki hazneden alttakine hep aynı süre içinde akması
- b) haznenin içinde bir miktar ince kum bulunması
- c) Kum saatinin, yeniden kullanılmak istendiğinde ters çevrilmesi

4. Anadolu'nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri büyüktür. Cirit oyunları, bir eğlence, bir yiğitlik ve çeviklik göstergisi, aynı zamanda bir atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere gider. Türkler, bu sporu binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlar, yüzyıllar boyunca (1)**bu geleneği** sürdürerek Selçuklularla birlikte Anadolu'ya getirmişlerdir. Bu yüzden cirit oyununun Anadolu'da, en azından 900 yıllık bir tarihi vardır.

1: *bu geleneği*

- a) Cirit oyunları
- b) Orta Asya
- c) Türkler

5. Şehzade Mehmed, 1432'de Edirne'de dünyaya geldi. Babası Sultan Murad, şehzadesinin yetişmesine ve eğitimine çok önem verdi. Hacı Bayram Veli'nin,

İstanbul'un fethinin (1)**oğluna** nasip olacağına dair manevi alametleri bildirmesinin (2)**bundaki** etkisi büyüktü.

1: <i>oğluna</i>	2: <i>bundaki</i>
a) Şehzade Mehmed	a) 1432'de Edirne'de dünyaya geldi.
b) Sultan Murad	b) şehzadesinin yetişmesine ve eğitimine çok önem vermesi
c) Hacı Bayram Veli	c) İstanbul'un fethinin oğluna nasip olacağına dair manevi alametleri bildirmesi

6. Bu yılın örnek davranışı, komşularının elma ağaçlarından kendi bahçelerine düşen elmaları yemeyip tek tek toplayarak ağacın asıl sahibi olan komşularına teslim eden beş yaşında küçük bir çocuktur. Yarışma sonucu açıklandığında (1)**onun** (2)**bu dürüstlüğü**, hem jüri hem de kasabalıların büyük takdirini kazandı.

1:

2:

7. 9 Eylül günü Türk ordusu İzmir'e girdi. (1)**Şehir** ateş içinde yanıyor. Düşman, kaçarken (2)**kenti** ateşe vermişti fakat bu yangınlar kimsenin umurunda bile değildi. Halk sokaklara dökülmüş, şenlik içinde kurtarıcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.

1:

2:

8. Tükürük, ağızımızdaki lokmaları bir yandan yumuşatırken bir yandan da (1)**onların** içindeki faydalı mineralleri ayrıştırarak mide için (2)**hazırlar**. Yani tükürük sadece su değildir. Çok özel bir salgıdır. Dişler tarafından öğütülüp un ufak hâline getirilen yiyecekler, tükürük ile bir güzel ıslatılıp hamur hâline geldikten sonra kolayca boğazımızdan aşağıya yuvarlanırlar. (3)**Bu sırada** dilimizin de hatırı sayılır

miktarda yardımı vardır. Dil, bir kürek gibi lokmaları gırtlığımızdan aşağıya yuvarlar. Bu sırada yutkunuruz ve gırtlığımızı çevreleyen bir dizi kas, bu yutma işlemi sırasında lokmaları yemek borusuna iter.

1:

2:

3:

9. Atatürkçü düşünce sistemi, eğitim ve öğretim birliği esasına dayanır. Toplumda öğretim birliği sağlanmadan, toplumsal birlik de sağlanamaz. Atatürk: “Milletimizin ve ülkemizin okulları bir olmalıdır. Bütün ülke çocukları, kadın ve erkek aynı şekilde (1)**oradan** çıkmalıdır.” diyerek, (2)**bu konudaki** düşüncesini belirtmiştir. (3)**Bu anlayışın** doğal bir sonucu olarak “Öğretim Birliği Yasası” çıkarılmıştır.

1:

2:

3:

10. Kahveyle tanışan Avrupalı seyyahlardan kimi (1)**bu içeceğin** bağımlısı olmuş, (2)**kimi** kahveye hayret etmiş ve bilimsel bir incelemesinin yapılması için ülkesine dönerken yanına almış, kimi ise sahip olduğu girişimci ruhla (3)**bu esrarengiz içeceğin** ticari bir meta olabileceğini görmüştür. (4)**Böylece** farklı nedenlerle Türk içeceği, Avrupa’ya girmiş ve Avrupa’da da hızlı bir sürede yaygınlaşmıştır.

1:

2:

3:

4:

11. Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çarpınır durur. Amaçları, (1)**bizim** (2)**onları** tercih etmemiz ve (3)**onların** mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki (4)**bu bakış açısına** karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz.

1:

2:

3:

4:

12. Ormanın kendine özgü tehlikeleri vardır. Bunlardan en önemlisi, düşük bir olasılık da olsa bir yaban hayvanıyla karşılaşmak.(1)**Böyle** bir durumda paniğe kapılmayın. Özellikle bir hayvanla karşılaştığınızda koşmamak için önemli. Koşarsanız hayvanın peşinize takılma olasılığı yüksektir. Olduğunuz yerde beklemek hatta çömelerek (2)**ondan** küçük görünmek işe yarar. Bunları söylemek kolay ama olay anında (3)**yapamayabilirsiniz**. En iyisi siz hiç ormanda kaybolmayın.

1:

2:

3:

13. 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. (1)**Buna** öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar, ilk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir, öteki onu kovalar ve sopasını atar, derken karşıdan bir ikincisi onu karşılar. (2)**Böylece** cirit bir düzen içinde sürer gider.

1:

2:

14. Afrika'nın batısında, İspanya'ya bağlı Kanarya Adaları'ndan biri olan La Gomera'da yaşayan insanlar da "silbo gomera" adı verilen bir ıslık dili kullanıyorlar. Bu dilin, Kuzey Afrika'da yaşayan Berberilerin dili olan Berbericeden köken aldığı ve 15. yüzyıldan daha eskiye dayandığı düşünülüyor. Silbo gomera, günümüzde İspanyolca gramer kurallarına uygun olarak kullanılıyor. Silbo gomeranın Kanarya Adaları'nın eski sakinleri için neredeyse bir cep telefonu kadar kullanışlı olduğu söyleniyor. Ancak La Gomera'da ıslık dilinin yeni kuşaklarca kullanılmadığı belirlenmiş. (1)**Bu durum**, silbo gomeranın zaman içinde yok olması anlamına geliyor. (2)**Bu nedenle** 2003 yılından beri silbo gomera, (3)**bu adadaki** okullarda zorunlu ders hâline getirilerek çocuklara öğretilmeye başlanmış.

1:

2:

3:

15. İnsanlar vardır, zor anların kişileridir. Hani kırk kişi girişimde bulunur da bir işi halledemez ama biri çıkar bir söz ile halleder her şeyi ya. İşte öyle insanlar. (1)**Onların** yakınlarınızda olması, aslında sizin şansınızdır. Onlar yakınlarınızdaysa hiçbir olay kötüye gitmez. Hiçbir tatsızlık uzun boylu sürmez, hiçbir anlaşmazlık büyümmez. İdare edenlerdendirler, yöneticilik anlamında değil elbet. Geri kalan insanlar, idare lambasının yağı bitti yani benim tahammülüm bitti, kalmadı derken (2)**onları** yatıştıranlardır. Kendini anlatmaktan çok karşıdakileri anlayanlardır. İdare lambasının bitmeyen yağı olur, ısıtırlar çevrelerini. (3)**Böyle akrabalarınız**, arkadaşlarınız olsun istersiniz.

1:

2:

3:

16. Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman (1)**onlarla** iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. (2)**Bunun** sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının (3)**kendine** özgü yaratıcılığı ve (4)**beğenileri**, geleneksel değerleri, (5)**onu** diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.

1:

2:

3:

4:

5:

17. Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. (1)**Bu kurum** sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. (2)**Böylece** kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur. Toplumumuzda (3)**bu değerlerin** bilincine varılması ve bunların eyleme dökülmesi yeni bir atılımı sağlayacaktır. Dünyanın da (4)**buna** ihtiyacı vardır. Günümüzde bir gelir dağılımı dengesizliği yaşanmakta, (5)**bu** da açlık ve sefaletle sebep olmaktadır. (6)**Bunun** giderilmesinde hayat ruhunun büyük rol oynayacağına ve yeni bir dirilişe yol açacağına inanıyorum.

- 1:
- 2:
- 3:
- 4:
- 5:
- 6:

EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 14/11/2022 16:23
Bey: E-33853172-300-00002515039



00002515039

Sayı : E-35853172-300-00002515039
Konu : Beyza KÖKSAL Hk. (Etik Komisyon İzni)

14.11.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.10.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002478704 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Beyza KÖKSAL**'ın **Prof. Dr. Özey KARADAĞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Bilgilendirici Metinlerdeki Gönderimlerin Algılanan Zorluğa Etkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **08 Kasım 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: FFCC1B35-F7C3-4018-8EAB-CC5522C0AE0D

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-D: Uygulama İzni

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29065503-44-87285793
Konu : Uygulama İzni
(Beyza KÖKSAL)

17.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Beyza KÖKSAL'ın "Bilgilendirici Metinlerdeki Gönderimlerin Algılanan Zorluğa Etkisi" konulu uygulama yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 16.10.2023 tarihli ve 87225918 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ahmet Duran YÜCE
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek :

- 1- Olur Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Mühürlü Formlar (34 Sayfa)

Dağıtım :

- Serdivan Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne)
- Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Adres : Resmî Daireler Kampüsü B Blok 54290
Adapazarı / SAKARYA
Telefon No : 0 (264) 251 36 14
E-Posta: aske54@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Hakan GÜL

Unvan : Memur

Faks:2642513611

İnternet Adresi: <http://sakarya.meb.gov.tr>



EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

10/06/2024

(İmza)

Beyza KÖKSAL

EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

10/06/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Bilgilendirici Metinlerdeki Artgönderimlerin Tespiti Üzerine Bir Araştırma

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
10/06/2024	119	170165	30/05/2024	%22	2399461337

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Beyza KÖKSAL

Öğrenci No.: N21135862

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Programı: Türkçe Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Prof. Dr. Özay KARADAĞ
(İmza)

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

10/06/2024

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Turkish Teaching Programme

Thesis Title: A Research on The Detection of Anaphoras in Informative Texts

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
10/06/2024	119	170165	30/05/2024	%22	2399461337

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Beyza KÖKSAL

Student No.: N21135862

Department: Enstitute of Educational Science

Program: Turkish Teaching Programme

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Özay KARADAĞ

(Signature)

EK-Ğ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

10 /06/2024

(imza)

Beyza KÖKSAL

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

