

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



METİN YAPISI FARKINDALIĞININ ANA DÜŞÜNCEYİ
BELİRLEMeye ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVDA KEDEK

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT

BOLU, TEMMUZ-2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Sevda KEDEK tarafından hazırlanan “**Metin Yapısı Farkındalığının Ana Düşünceyi Belirlemeye Etkisi**” adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 25.07.2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Dr. Öğretim Üyesi Ömer SAVAŞ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Ozan İPEK
Bursa Uludağ Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 29/07/2024 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından Enstitü Müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/336 sayısı ile etik izin alınmıştır.

Sevda KEDEK

ÖZET

METİN YAPISI FARKINDALIĞININ ANA DÜŞÜNCEYİ BELİRLEMESİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVDA KEDEK

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. B. ÜMİT BOZKURT)

BOLU, TEMMUZ - 2024

XII+90 SAYFA

Metin yapısı farkındalığının okuduğunu anlama için ön koşul olduğu varsayımından hareketle açıklayıcı metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirleme becerisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, ilişkisel araştırma tasarımıyla yürütülmüştür. 10-12 yaş grubundaki 361 katılımcının açıklayıcı metin yapısı farkındalığı düzeyi ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişki araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarıyla belirlenerek regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Buna göre metin yapısı farkındalığı ana düşünceyi belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında olumlu yönde ve orta düzeyli bir ilişki vardır. Ayrıca metin yapısı farkındalığının alt boyutlarının her biri (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık-karşılaştırma) ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında olumlu yönde, orta düzeyli ilişki olduğu saptanmıştır. Metin yapısı farkındalığının okuduğunu anlama, çıkarımda bulunma ve ana düşünceyi belirleme becerisi için gerekli ön bilgilerden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ve ana düşünceyi belirleme becerisi erkek öğrencilerden daha yüksektir. Yaş değişkenine göre açıklayıcı metin yapısı farkındalığında anlamlı bir ayrışma saptanmazken sınıf düzeyine göre 6. sınıf öğrencileri lehine bir ayrım gözlenmiştir. Ana düşünceyi belirleme becerisinde 12 yaş grubu, 10 yaş grubuna göre; 6. sınıf öğrencileri, 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek başarı göstermiştir. Öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerisi beklenen düzeyin altındadır. Son olarak güçlük düzeylerinden elde edilen sonuçlara göre metin yapılarının kolaydan zora doğru sıralaması şöyledir: *tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma ve neden-sonuç*. Metin yapılarının öğretiminde bu sıranın izlenmesi önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Metin yapısı farkındalığı, Açıklayıcı metin, Bilgilendirici metin, Ana düşünce/Ana fikir, Okuduğunu anlama

ABSTRACT

**THE EFFECT OF TEXT STRUCTURE AWARENESS ON DETERMINING
THE MAIN IDEA
MASTER THESIS
SEVDA KEDEK
BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE AND SOCIAL SCIENCES
EDUCATION
FIELD OF TURKISH LANGUAGE EDUCATION
(THESIS ADVISOR: ASSOC. PROF. DR. B. ÜMİT BOZKURT)
BOLU, JULY, 2024
XII+90 PAGES**

Based on the assumption that text structure awareness is a prerequisite for reading comprehension, this study, which aims to reveal the effect of explanatory text structure awareness on the ability to identify the main idea, was conducted with a relational research design. The relationship between the level of explanatory text structure awareness and the ability to identify the main idea of 361 participants in the 10-12 age group was determined with the measurement tools developed by the researcher and analyzed with the regression analysis. Accordingly, text structure awareness is a significant predictor of the ability to identify main idea. There is a positive and moderate relationship between expository text structure awareness and the ability to identify the main idea. In addition, each of the sub-dimensions of text structure awareness (description, sequence, cause-effect, problem-solution, compare-contrast) was found to be positively and moderately correlated with the ability to identify the main idea. It was concluded that text structure awareness is one of the necessary preliminary types of knowledge for reading comprehension, inference making and main idea determination skills. Also, female students' awareness of expository text structure and main idea determination skills are higher than male students. While no significant difference was found in the awareness of expository text structure according to age variable, a difference in favor of 6th grade students was observed according to grade level. In the skill of finding the main idea, the age group of 12 years showed higher success than the age group of 10 years, and the 6th grade students showed higher success in the skill of finding the main idea than the 5th grade students. Students' ability to identify the main idea is below the expected level. Finally, according to the results obtained from the difficulty indexes, the order of text structures from easiest to most difficult is as follows: *description, problem-solution, sequence, compare-contrast, and cause-effect*. It is recommended to follow this order when teaching text structures.

KEYWORDS: Text structure awareness, Expository text, Informative text, Main idea, Reading comprehension

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1 Çalışmanın Konusu.....	1
1.2 Amaç ve Araştırma Soruları	3
1.3 Önem.....	4
1.4 Varsayımlar.....	6
1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar.....	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Metin Yapısı	8
2.1.1 Metin Kavramı ve Eğitsel İşlevi	8
2.1.2 Metin Yapısıyla İlgili Kuram ve Yaklaşımlar	9
2.1.3 Açıklayıcı Metinler.....	17
2.1.4 Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı ve Eğitsel İşlevi	20
2.1.5 Açıklayıcı Metin Yapılarının Öğretimi	26
2.1.6 Açıklayıcı Metin Yapılarının Öğretim Teknikleri.....	32
2.2.Okuduğunu Anlama ve Ana Düşünce	37
2.3.İlgili Araştırmalar	42
2.3.1.Açıklayıcı Metin Yapıları ile İlgili Çalışmalar.....	42
2.3.2.Ana Düşünce ile İlgili Çalışmalar	44
3. YÖNTEM.....	46
3.1.Çalışma Grubu.....	46
3.2.Verilerin Toplanması.....	47

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	48
3.3.1. Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı Testinin Geliştirilmesi	48
3.3.2. Ana Düşünceyi Belirleme Formunun Geliştirilmesi	51
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	53
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	54
4. BULGULAR	58
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Tartışma.....	64
5.2. Sonuç	71
5.3. Öneriler.....	72
6. KAYNAKLAR.....	74
7. EKLER.....	82



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Durum modelinin görsel özeti	11
Şekil 2.2. Tanımlama	33
Şekil 2.3. Sıralama	33
Şekil 2.4. Karşıtlık-karşılaştırma	34
Şekil 2.5. Sorun-çözüm.....	35
Şekil 2.6. Sorun-çözüm çerçevesi	35
Şekil 2.7. Neden-sonuç	36
Şekil 5.1. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinden elde edilen bulguların alt boyutlarının güçlük düzeyi ortalamaları	68



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Meyer (1985) ve Mann ve Thompson'ın (1987) çalışmalarındaki ortak sözbilimsel ilişkiler	13
Tablo 2.2. Werlich'in söylem sınıflandırması	16
Tablo 3.1. Çalışma grubunun özellikleri	47
Tablo 3.2. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı taslak testinin betimsel istatistikleri	49
Tablo 3.3. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı taslak testinin madde çözümlemeleri	49
Tablo 3.4. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin betimsel istatistikleri	51
Tablo 3.5. Ana düşünceyi belirleme formu madde istatistikleri	53
Tablo 3.6. Ana düşünceyi belirleme formunun genel betimsel istatistikleri	53
Tablo 3.7. Veri toplama araçlarına ilişkin güvenilirlik analizi bulguları	55
Tablo 3.8. Ana düşünceyi belirleme formunun puanlayıcı güvenilirliği	55
Tablo 3.9. Ana düşünceyi belirleme formunun her bir madde için puanlayıcı güvenilirliği	56
Tablo 3.10. Veri toplama araçları ve değişkenlerin normallik dağılımına ilişkin bulgular	56
Tablo 4.1. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirleme becerisine etkisi	58
Tablo 4.2. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişki	58
Tablo 4.3. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutları ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişki	59
Tablo 4.4. Açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeyinin cinsiyete göre değişimi	59
Tablo 4.5. Açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeyinin yaşa göre değişimi ..	60
Tablo 4.6. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının sınıf düzeyine göre değişimi (Bağımsız örneklemeler için t-testi)	60
Tablo 4.7. Ana düşünceyi belirleme becerisinin cinsiyete göre değişimi	61
Tablo 4.8. Ana düşünceyi belirleme becerisinin yaşa göre değişimi	61
Tablo 4.9. Ana düşünceyi belirleme becerisinin sınıf düzeyine göre değişimi (Bağımsız örneklemeler için t-testi)	61
Tablo 4.10. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutlarının öğrenci cevaplarına göre güçlük ortalamaları	62
Tablo 4.11. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ortalamalarının bağımlı örneklemeler için t- testi ile karşılaştırılması	62

KISALTMALAR LİSTESİ

Ed.	: Editör
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel Teknik Araştırmalar Kurumu
ve ark.	: ve arkadaşları



TEŞEKKÜR

Araştırmanın, öğrenmenin ve yazmanın benim için ne kadar önemli olduğunu keşfettiğim yolculuğumun önemli duraklarından birine geldim. Günümüzde nadir bulunan dayanışma ruhuyla bana yol arkadaşlığı yapan güzel insanlara karşı şükran duyguları içerisindeyim.

Çalışmanın her aşamasında güven ve desteğini hissettiren, bana (dil)bilimsel bir bakış açısı kazandırarak ufkumu açan, hem iyi bir insan hem iyi bir akademisyen hem de çok iyi bir öğretmen/hoca olunabileceğini davranışlarıyla örnek olarak gösteren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT'a ne kadar teşekkür etsem az.

Çalışmayı titizlikle inceleyerek verdikleri dönütlerle araştırmanın daha iyi bir düzeye gelmesine yardım eden saygıdeğer jüri üyeleri Doç. Dr. Ozan İPEK ve Dr. Ömer SAVAŞ'a,

Yolun en başından beri yanımda olan kıymetli arkadaşım Doç Dr. Emine AKYÜZ'e,

Ölçme araçlarının geliştirilmesi sırasında önemli görüş ve katkılarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Fatmagül KARAKÖSE, Meryem KULU ve Sevilay ÖVER'e,

Veri toplama sürecinde büyük kolaylık gösteren saygıdeğer okul idarecileri Bayram DEMİRTAŞ, Zafer ACAR ve Yasemin AYTEKİN'e, aynı süreçte kıymetli desteklerini gördüğüm öğretmen arkadaşlarım Burcu BOZDOĞAN ve Zehra BİLGİN'e,

İlkokuldan bugüne eğitim yaşamım boyunca yanımda olan aileme, tatlı kardeşlerim Büşra ADAR ve Sema TETİK'e,

Gerek tez sürecinde gerekse yaşamımın her alanında yanımda olan, işlerimi kolaylaştıran, sevgisini her zaman hissettiğim canım eşim Orçun KEDEK'e,

Birlikte 'ödevlerimizi yaptığımız' ve dünyanın benim için daha güzel bir yer olmasını sağlayan biricik kızım Nuray Gökçe KEDEK'e teşekkürü bir borç bilirim.

1. GİRİŞ

1.1 Çalışmanın Konusu

Dil öğretiminin amacı, öğrencilerin çeşitli amaçlarla oluşturulmuş metinleri çözümlemeleri ve farklı türlerde metinler oluşturma becerisi kazanmalarınıdır. Metinlerin iletişimsel işlevleri metin türünün belirginleştirilmesini ve bu türe özgü dilsel, dilbilgisel ve metinsel yapı öğelerinin kullanılmasını koştulamaktadır (Dilidüzgün, 2008, s. 46). Başka bir deyişle metinlerin anlaşılma ve oluşturulma sürecinde metin yapısı ve metin türüne ilişkin bilgi ve beceriler önemli bir görev üstlenmektedir.

Genel olarak, metinler iki tür bilgiyle donatılır: içerik bilgisi (içerik şemaları) ve yapısal bilgi (biçimsel şemalar). Okuyucular, bir metnin anlamlı bir zihinsel temsilini oluşturmak için içerik bilgisini ve içeriği düzenlemelerine yardımcı olması için yapısal bilgileri kullanır. Böylece bir metnin anlamlandırılması sürecini kolaylaştırır (Zarrati ve ark., 2014).

Farklı metin türleri farklı biçimlerde düzenlenir. Örneğin anlatılar, tipik olarak genellikle *öykü dilbilgisi* (story grammar) olarak adlandırılan tek bir genel yapısal model izler. *Açıklayıcı metinler* (expository text) ise daha çeşitli örüntü biçimlerine göre düzenlenir (Williams, 2005). Bir metin yalnızca bir dizi tümce veya paragraf değildir. Bunun nedeni, metnin bir içerik *sıradüzenini* (hierarchy) takip etmesidir, böylece bazı yargıların diğerlerine göre üstün veya ikincil konumda olması sağlanır. Dolayısıyla anlama süreci de metnin ana mantıksal ilişkilerini ve bu ilişkilerde ifade edilen bilgileri keşfetmek için etkin bir çabayı içerir (Meyer ve Rice, 1982).

Metin yapısı, yazılı bir metindeki bilgilerin ve düşüncelerin nasıl düzenlendiğini ifade eden bir kavramdır (Williams ve ark., 2004). Açıklayıcı metin yapısı ise okuyucuya bir konu hakkında özel bilgiler veren metinlerin, verilen bilginin amacı doğrultusunda düzenlenmesini ifade eder (Piccolo, 1987). Açıklayıcı metin yapıları genellikle şöyle sınıflandırılmaktadır (Meyer ve Rice, 1982; Meyer ve Poon, 2001):

Tanımlama (Description): Bir konu, varlık, durum, olay ya da olgunun özellikleri, bunlara ilişkin ayrıntıları veya bağlam bilgilerini veren ilişkileri içerir.

Sıralama (Sequence): Olay ya da işlemlerin sıralamaya veya zamansal akışa göre ilişkilendirilmesidir.

Neden-Sonuç (Causation/Cause-Effect): Durum, olay ya da olgular arasındaki nedenselliği veya neden-sonuç ilişkilerini sunar. Başka bir ifadeyle bir öncül veya neden ile diğer kısmın sonuç olduğu nedensellik ilişkileridir.

Sorun-Çözüm (Problem-solution): Genellikle iki parça şeklinde düzenlenir: sorun bölümü ve sorunu ortadan kaldırmaya çalışan çözüm bölümü. Sorunun çözümün öncüsü olması açısından neden-sonuç ilişkisine benzer.

Karşıtlık-Karşılaştırma (Compare-Contrast): Varlık, durum, olay ya da olgunun farklılıklar ve benzerlikler temelinde ilişkilendirilmesidir.

Yukarıda açıklanan metin yapıları, başka bir bakış açısıyla *sözbilimsel* (rhetorical) ilişki biçimleri, aynı zamanda kavramlar hakkında düşünme yollarıdır. Bu yapılar/şemalar, yazarın metindeki düşünceleri düzenlemek için seçtiği yolu temsil ettiği gibi, okuyucunun metni anlamlandırma sürecinin de uzantısıdır; bu yollardan, metni bir bütün olarak düzenlemek için sıradüzenin en üst düzeyinde veya ardışık tümceleri ve paragrafları ilişkilendirmek için küçük ve büyük ölçekli metinsel düzenleme aşamasında da yararlanılabilir (Meyer ve Rice, 1982).

Yapısal farkındalık, metnin amacı doğrultusunda metindeki üst metinsel ve bütüncül tutarlılık düzeylerindeki dilsel ve anlamsal düzenlemeleri tanıma ve metni bu şemalar çerçevesinde anlamlandırma becerisini ifade eder. Yapısal farkındalık, metin türüne göre değişiklik gösterebilir; okuyucular bazı yapılar için diğerlerinden daha fazla farkındalık düzeyine sahip olabilir (Ray, 2011). Bu durum yaşla ve gelişim düzeyleriyle de ilgilidir. Örneğin anlatı metinlerine ilişkin yapısal farkındalık okulöncesi dönemden itibaren gelişirken nedensellik içeren metinlerin yapısına ilişkin farkındalık ilkökul sonlarından itibaren oluşabilmektedir. Ferreiro (1986), 4-5 yaşındaki bir çocuğa hikâye kitabından yemek tarifi okunursa çocuğun buna tepki vereceğini ya da çocuğun bunun başka yerden okunduğunu söyleyeceğini belirtir; buna göre çocuklar 4-5 yaşlarında tür/yapı algısını edinmektedirler. Ancak ilerleyen yaşlarla birlikte tür/yapı farkındalığı daha da netleşmektedir.

Yapı farkındalığı kavramı, “yapı stratejisi” kavramıyla ilişkilidir. Meyer ve ark. (1980), yapı stratejisini kullanan (metin yapısı farkındalığına sahip) okuyucuların metinde yer alan önermeleri birbirine bağlayacak örüntüleri arayarak metne yaklaştıklarını ileri sürer.

Bir metinde *ana düşünce* (main idea) açıkça belirtilebilir (yüzey yapıda yer alabilir) ya da örtük sunulabilir (derin metinde çıkarımsal ipuçlarıyla kodlanabilir). Flood ve arkadaşları (1986), açıklayıcı metinleri anlamlandırma sürecinde,

çocuklar için en büyük zorluğun örtük sunulmuş ana düşüncelerin belirlenmesi olduğunu ancak kimi çocukların açıkça yüzey metinde verilen ana düşünceyi belirlemede de zorlanabildiğini belirtir. Zayıf okurların bu konuda eğitime ihtiyacı vardır. Metnin yapısına ilişkin farkındalık eğitimi, düşüncelerin metindeki sıradüzensel ilişkisini anlamaya yardımcı olabilecek etkenlerdendir. Metinlerin işlevsel, yapısal, anlamsal ve biçimsel özelliklerine ilişkin farkındalık, metinleri anlama ve üretme sürecini kolaylaştıracak, iletişimsel yetiyi geliştirecektir (Dilidüzgün, 2008, s. 157). Çünkü yapısal ve içeriksel ögeler birbirini destekleyerek metinlerin daha rahat anlaşılmasını sağlar.

Yapısal farkındalığa sahip okuyucular, metindeki düşüncelerin sıradüzensel yapısının oluşturduğu bir zihinsel temsil geliştirirler. Bu da okuyucuların bir metindeki düşünceleri, özellikle de sıradüzenin tepesindeki önermeyi bulmasına yardımcı olur (Meyer ve Ray, 2011). Dolayısıyla yapısal farkındalık, metnin tutarlı bir zihinsel temsiline oluşturulmasını kolaylaştırdığı ve önermeler arası ilişkileri belirginleştirdiği için anlamayı geliştirecek bir strateji olarak görülebilir. Açıklayıcı metin yapısı ile ilgili araştırmalar, metinde geçen bilgileri bulmada yapı bilgisinin, başka bir deyişle metin yapısı farkındalığının etkili olduğunu göstermiştir (McGee, 1982; Meyer ve Freedle, 1984; Meyer ve Poon, 2001; Oktar ve Yağcıoğlu, 1993; Richgels ve ark., 1987; Taylor, 1982; Wolfe, 2010).

İlgili çalışmalar metin yapısı farkındalığının içerik bileşenlerini belirlemede etkili olduğunu, içeriği anlama eğitiminin yapı bilgisiyle desteklendiğinde en yüksek yararın elde edileceğini varsaymaktadır. Ancak bu iki değişken arasındaki ilişkiyi hiçbir müdahale olmaksızın istatistiksel olarak betimleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Metin yapısı farkındalığının bir metni anlamının temel göstergesi olan ana düşünceyi belirlemede etkili olup olmadığını araştırmak, varsa etki düzeyini istatistiksel olarak ortaya koymak bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. “Yapısal ögeler”den açıklayıcı metinlerdeki önermeler arasındaki ilişkilere ilişkin farkındalığın, “içerik ögeleri”nden ana düşünceyi belirleme becerisine etkisinin istatistiksel olarak ortaya konması amaçlanmıştır.

1.2 Amaç ve Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı, 10-12 yaş grubu öğrencilerin açıklayıcı metin yapılarına ilişkin farkındalıkları ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Böylece açıklayıcı metinlerin yapısal özelliklerinin okuduğunu anlama sürecine ne ölçüde etki ettiği görülebilecektir.

Çalışmada şu temel soruya yanıt aranacaktır:

1. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı, ana düşünceyi belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
 - a. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - b. Varsa bu ilişkinin düzeyi nedir?
- Çalışmada yanıt aranan diğer sorular şunlardır:
2. Metin yapısı farkındalığının her bir alt boyutuyla (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık/karşılaştırma) ana düşünceyi belirleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 3. Açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeyi, *cinsiyet* ve *yaşa* göre değişmekte midir?
 - a. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı, cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
 - b. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı, yaşa göre farklılık gösterir mi?
 4. Ana düşünceyi belirleme becerisi, *cinsiyet* ve *yaşa* göre değişir mi?
 - a. Ana düşünceyi belirleme becerisi cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
 - b. Ana düşünceyi belirleme becerisi yaşa göre farklılık gösterir mi?
 5. Açıklayıcı metin yapılarını (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık/karşılaştırma) belirlemede “güçlük sıralaması” nasıldır?

1.3 Önem

Yapı stratejisi, okuyucunun metin tarafından iletilen açık veya örtük ilişkilere dayalı olarak kavramları/düşünceleri düzenlemesine yardımcı olarak anlamayı kolaylaştırır (Ray ve Meyer, 2011). Öğrencilere açıklayıcı metinlerin söylemsel özelliklerinin farkındalığını kazandırmak, bu tür metinleri anlamada karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir (Zarrati ve ark., 2014). Metinlerin yapısal bilgilerine duyarlılığın olmaması, anlama güçlüğüne yol açan etkenlerden biri olarak belirtilmektedir (Williams ve ark., 2007). Eğer yazarın kullandığı metin yapılarının farkında olunursa metindeki önermeler arası ilişkiler kavranarak ana düşüncenin de anlaşılması kolaylaşacaktır.

Okuma öğretiminin amaçlarından biri, öğrencilere okuyarak öğrenme için etkili stratejiler kazandırmaktır (McGee ve Richgels, 1985). Hem okulda hem de okul dışında okuyarak öğrenmenin çoğu, açıklayıcı metinleri okuma ve anlama becerisine bağlıdır (Armbruster, 1986). Öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamalarını kolaylaştırmak için araştırma ve uygulamaların yoğun olduğu etkili

stratejilerden biri, metin yapısı konusunda eğitilmeleridir. Öğretmenler, açıklayıcı metinlerin anlaşılması için metin yapısını öğretmeyi okuma başarısını artırmak için etkili bir teknik olarak görebilirler (Akhondi ve ark., 2011).

Hall ve arkadaşları (2005), metin yapısı öğretiminin ikinci sınıf öğrencilerinin açıklayıcı metinleri anlamalarını geliştirmek için etkili bir strateji olduğunu göstermiştir. Metin yapısı farkındalığı gelişmiş öğrenciler, iki açıklayıcı metin anlama stratejisini (ipucu sözcükler ve görsel düzenleyiciler) etkili bir şekilde kullanabilmiş, karşılaştırma ve karşıtlık konusunda kavramsal bir anlayış kazanabilmiş ve içerik eğitimi alan veya hiç uygulama yapılmayan öğrencilerden daha iyi yapılandırılmış özetler üretebilmiştir. Armbruster (1986), açıklayıcı metin yapısı hakkında verilen eğitimin, beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler metinlerini öğrenme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Seksen iki öğrencinin katıldığı çalışmada, yapı eğitimi alan öğrencilerin bağımsız olarak okudukları 525 sözcükten oluşan bir ders kitabı metnindeki ana ve yardımcı düşünceleri daha iyi anımsadıklarını ortaya koymuştur.

Türkiye’deki metin yapısı araştırmalarına bakıldığında açıklayıcı metin yapılarıyla ilgili çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bunlardan biri, Baştuğ ve Keskin’in (2011) çalışmasıdır. Araştırmacılar, metin yapılarının farkında olan öğrencilerin anlama becerisinde diğer öğrencilerden olumlu yönde farklılaştığını saptamıştır. Sulak (2014), 4. sınıf öğrencilerine açıklayıcı metin yapılarını uygun metinlerle tanıttikten sonra süreç temelli okuma modelini uygulayarak sürecin metin yapısı farkındalığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiş, açıklayıcı metin yapısı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Betimsel bir çalışma ortaya koyan Uğur (2017), 7. sınıf öğrencilerinin açıklayıcı metin yapısı öğelerini belirlemede ve ifade etmede büyük oranda başarısız olduklarını bulmuştur.

Metin yapısı farkındalığının açıklayıcı metinlerin anlaşılmasında önemli bir ön öğrenme olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Ancak okuduğunu anlamamanın en önemli göstergelerinden biri olan ana düşüncüyü belirlemeye etkisi olup olmadığı ve bu etkinin düzeyi araştırılmamıştır. Bu çalışmada, metin yapısı farkındalığı ile ana düşüncüyü belirleme becerisi arasındaki ilişki korelasyonel araştırma tasarımı ile araştırılacaktır.

Öğrencilerin metin yapısı farkındalığı ve ana düşüncüyü belirleme becerileri; cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenerek

betimlenecektir. Böylece öğrencilerin bu iki önemli beceri ile ilgili bilişsel gelişim durumu nedensel-karşılaştırma bağlamında ortaya konabilecektir. Nedensel-karşılaştırma ve korelasyonel araştırmalarda araştırmacılar, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek ilgilenilen olguları açıklamaya, daha sonra deneysel araştırma yoluyla keşfedilmeye değer değişkenleri belirlemeye çalışır ve böylece sonraki deneysel çalışmalara yol gösterir (Frankel ve ark., 2010).

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutlarının güçlük sırasının belirlenmesi, eğitim süreçlerinde bu yapıların öğretilmesinde izlenecek sıranın nasıl olması gerektiğiyle ilgili istatistiksel veri ortaya koyarak eğitim araştırmalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.4 Varsayımlar

Çalışmada, metin yapısı farkındalığının, ana düşünceyi belirleyebilme becerisi ile ilişkili olduğu; başka bir deyişle metin yapılarına ilişkin farkındalığın okuduğunu anlamada ve metindeki tutarlılık ilişkilerinin zihindeki temsiliyi oluşturmada etkili olduğu varsayımından hareket edilecektir. Bu varsayım, yapı bilgisinin okuduğunu anlama süreçlerine yansıtılabileceği öngörüsüne yönelik hedefler taşımaktadır.

1.5 Kapsam ve Sınırlılıklar

Westby (2005), ilkokulun sonunda çocukların genellikle tüm anlatsal büyük yapı öğeleriyle öyküler anlatabildiğini belirtir; anlatının büyük yapısını kavramış olan bu dönemdeki bireyler, açıklayıcı metinlerin büyük yapısını öğrenmeye hazır hale gelir. Bu nedenle araştırmada ilkokulu tamamlamış, ortaokula yeni başlamış 5 ve 6. sınıf öğrencileri (10-12 yaş) ile çalışılmıştır.

Çalışma, metinlere söylem özellikleri açısından değil; yapısal bakış açısıyla yaklaştığından iletişimsel metin sınıflamaları kullanılmayacak; yapısal sınıflamalar kullanılacaktır.

“Metin yapısı farkındalığı” kavramı *açıklayıcı* metinlerde yer alan tutarlılık ilişkilerine (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık-karşılaştırma) ilişkin farkındalığı kapsar.

1.6 Tanımlar

Metin Yapısı: Yazarın/konuşmacının duygu, yaşantı veya düşüncelerini ifade etmek için amacına uygun olarak seçtiği üst metinsel biçim, metnin yapısını oluşturur. Yapı, seçilen türden kullanılan sözcüklere kadar metnin tümünü kapsayan bir kavramdır ve yapı öğeleri etkileşimlidir. Seçilen tür, kullanılan

sözdizimsel yapıları ve sözcük seçimini, ayrıca düşüncelerin düzenlenme biçimini etkilemektedir.

Açıklayıcı Metin: Alıcının bir konu hakkında bilgilendirilmesini ve/veya üreticinin öznel düşüncelerini alıcıya iletmesini sağlayan metin türüdür. Eğitim bilimleri alanında sıklıkla “bilgilendirici metin” biçiminde adlandırılrsa da bu tezde metin türlerini üst yapı olarak ele alan işlevsel sınıflandırmalarda kullanılan adlandırma yeğlenmiştir.

Metin Yapısı Farkındalığı: Metin yapısı farkındalığı, açıklayıcı metinlerdeki önermeler arasındaki ilişkilerin bilinmesi; okuyup dinlerken metni anlamada, yazıp söylerken düşünceleri ilişkilendirmede kullanılmasıdır. Okuyucuların yapısal farkındalığı *açıklayıcı metin yapılarını* tanıma ve kullanma becerileri açısından tanımlanır (Ray, 2011).

Ana Düşünce: Metin üreticisinin vermek istediği temel iletidir. Bir metinde ana düşünce açıkça belirtilebilir (yüzey yapıda açıkça kodlanabilir) ya da örtük sunulabilir (derin metinde çıkarımsal ipuçlarıyla kodlanabilir).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Metin Yapısı

2.1.1 Metin Kavramı ve Eğitsel İşlevi

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1990, s. 55). Bu tanıma göre dilin temel işlevi iletişimdir. İletişimin temel unsurlarından biri olan *düzenek* (code), insanların anlamlı iletileri değiş tokuş etmesi için düzenlenmiş bir göstergeler dizgesidir. Göstergelerden oluşan dil birimlerinin mantıksal bir tutarlılık içinde sunulduğu metinler, tümce ötesi bir iletişimsel işlev yüklenir. Dil çalışmalarında dil birimi ‘metin’ olarak kabul edilir ve iletişimsel işlevi olan her dil yapısı ‘metin’dir (Dilidüzgün, 2008, s. 152).

Metin sözcüğü Latince dokumak veya örmek anlamına gelen ‘texere’ sözcüğüyle ifade edilmektedir; Türkçedeki tekstil sözcüğünde olduğu gibi metin, dille oluşturulmuş anlamlı bir örüntü ve bütünü anlatmaktadır (Günay, 2007, s.44). Sözcüğün bu anlamında metindeki tümcelerin belli bir düzenle birleştirilerek bir doku (yapı) oluşturmaya vurgu vardır. Buradan hareketle metin için “bileşenleri arasında sıkı bağlantılar bulunan dilsel yapı” denebilir.

Aksan ve Aksan (1991) çeşitli okullardan dilbilimcilerin metin kavramına yaklaşımlarını ele almıştır. Buradaki metin tanımlarının ortak yönleri bir araya getirildiğinde şöyle bir metin tanımı ortaya konabilir: Metin; iletişim amacı ve değeri olan, kendi içindeki gönderimler yoluyla bir bütün oluşturan, amaçlı, etkileşimli, anlam sürekliliğine dayalı olarak düzenlenmiş tümce üstü dilsel bir göstergedir.

Bir yapıya metin denebilmesi için onun kaç sözcükten oluşması gerektiğine ilişkin herhangi bir kural yoktur; anlamsal ve anlatımsal bütünlük taşıyan bir paragraf, bir kitap ya da kitabın herhangi bir bölümü, kısacası yazılı ya da sözlü bu özellikteki her dilsel ürün bir metin olarak değerlendirilebilir (Kuzu, 2003, s. 45).

Günay’a (2007, s.45) göre “*Metin, tümcelerden oluşan değil tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır.*” Tümceler arasındaki bağ ne kadar sıkıysa metin o ölçüde tutarlı bir bütün oluşturur ve amacına ulaşır. Bu açıdan bakıldığında

metnin çekirdek yapısı tümcedir. Tümceler anlamsal ve yapısalsal ilifkiler yoluyla bir araya gelerek bir metin oluştururlar ve bütüncül bir anlamlandırma gerçekleşir.

Çoğu bilimsel ve teknik disiplinin temel fikirleri öğrencilere metinsel ürünler aracılığıyla aktarılır (Britton ve ark., 1982). Dil eğitiminin üst düzey amaçlarından biri çeşitli yöntem, teknik ve stratejilerle bireylere metinsel ürünleri anlamlandırmak ve oluşturmak için gerekli becerileri kazandırmaktır.

Bir metinden bilgi edinme becerisi eğitimde her zaman önemli bir hedef olmuştur, bilgi kanallarının çeşitlendiği ve gereksiz bilgilerden ilgili olanları ayırmanın giderek zorlaştığı bir zamanda metin tabanlı öğrenmenin önemi artmıştır (Broer ve ark., 2002). Günümüzde sosyal medyada kişisel görüş içeren bir gönderi okumaktan bilimsel bir makale okumaya kadar bilgi edinilen her durum ve ortamda metinlerle karşılaşmak günlük hayatın bir parçasıdır. Bunun yanında örgün eğitimde de çoğu bilimsel ve teknik disiplinin temel fikirleri öğrencilere metinsel ürünler aracılığıyla aktarılır (Britton ve ark., 1982). Sosyal bilgiler ders kitabındaki bilgileri özetlemek, fen bilimleri dersi için hazırlanan bir deneyi anlatmak, matematik dersinde bir problemin temel öğelerini zmllemek gibi eğitim durumları sözü edilen metinsel ürünlere ilifkin becerilere örnek olarak verilebilir. Bu bakımdan sadece dil derslerinin değil, diğer disiplinlerle ilgili bilgi edinmenin temelinin de metinleri anlamaktan geçtiği söylenebilir.

Bir metin birbiriyle ilgisi olmayan bir dizi tümce veya paragraf değildir. Tümce veya paragraflar arasında çeşitli ilifkiler kurularak bir metin elde edilir. Bunu sağlamak için de bir içerik sıradzeninin takip edilmesi gerekir, böylece bazı yargıların diğerlerine göre üstün veya ikincil olması sağlanır. Anlama süreci, metindeki tutarlılık ilifkilerini ve bu ilifkilerle betimlenen bilgileri keşfetmek için etkin bir çabayı gerektirir (Meyer ve Rice, 1982).

Bir metnin anlaşılmasını etkileyen pek çok unsurdan birisi de metinlerin yapısalsal özellikleridir. Bir metindeki önemli fikirlerin birbiriyle nasıl ilifkili olduğunu anlamak için metin yapısının kullanılması okuyucunun anlam oluşturma sürecinin niteliğini artırır (Meyer ve Ray, 2011).

2.1.2 Metin Yapısıyla İlgili Kuram ve Yaklaşımlar

Metin yapısı, bir metindeki bilgilerin ve düşüncelerin nasıl düzenlendiğini ifade eden bir kavramdır (Williams ve ark., 2004). Tutarlı bir metin oluşturmanın ön koşulu metindeki yargıların birbiriyle ilifkilendirilmesidir. Metin reticisi bu

ilişkileri biçimbirimler, bağlaçlar, metin içi gönderimler, eksilteli yapılar gibi yollarla sağlar (Günay, 2007, s.68-104).

Metinler, iki farklı yolla alıcının zihnini harekete geçirir: anlamsal ve yapısal (Britton ve ark., 1982). Metnin anlamsal yönünü oluşturan anahtar sözcükler, konu, ana ve yardımcı düşünceler anlamsal bileşenlere örnektir. Yapısal bileşenler, metindeki önermelerin içeriğini ifade etme biçimleri olarak tanımlanabilir. Örneğin, metindeki düşüncelerin yargılar ve tümceler halinde düzenlenmesi ve içeriği anlaşılır kılmak için seçilen sözcük türleri metnin yapısal yönleridir (Britton ve ark., 1982).

İçerik, yazarın vermek istediği iletilerden hangisinin önemli hangisinin önemsiz olduğunu anlamsal olarak vurgularken; metin yapıları, yazarın düşüncelerini sunması için bir çerçeve çizer. Metin yapısı kavramı düşünceler arasındaki mantıksal bağlantıları ve bazı düşüncelerin diğerlerine bağlı kılınmasının yollarını belirtir (Meyer ve Freedle, 1984).

Yapı, seçilen türden kullanılan sözcüklere kadar metnin tümünü kapsayan bir kavramdır ve yapı öğeleri etkileşimlidir. Bir başka deyişle seçilen tür, kullanılan sözdizimsel yapıları ve sözcük seçimini etkilediği gibi seçilen sözcükler de metnin türünü etkiler. Metin yapısı; üreticinin oluşturduğu ve alıcının algısına göre değişmeyen, metnin içeriğini ayakta tutan bir iskelet sistemine benzetilebilir.

Metnin yapısı ve bu yapıların bilişsel yönü hakkında çeşitli kuramlar ortaya konmuştur. Bu kuramlardan biri metni sözcüklerin, yargıların, okuyucunun sahip olduğu ön bilgilerin ilişkileri olarak ele alan *durum modelidir*. Metin yapısının zihinde oluşturduğu süreçler ile ilgili çalışan van Dijk ve Kintsch (1983), bu süreçleri okuma sırasında oluşturulan üç ayrı fakat etkileşimli bilişsel düzey ile açıklamayı önermiştir:

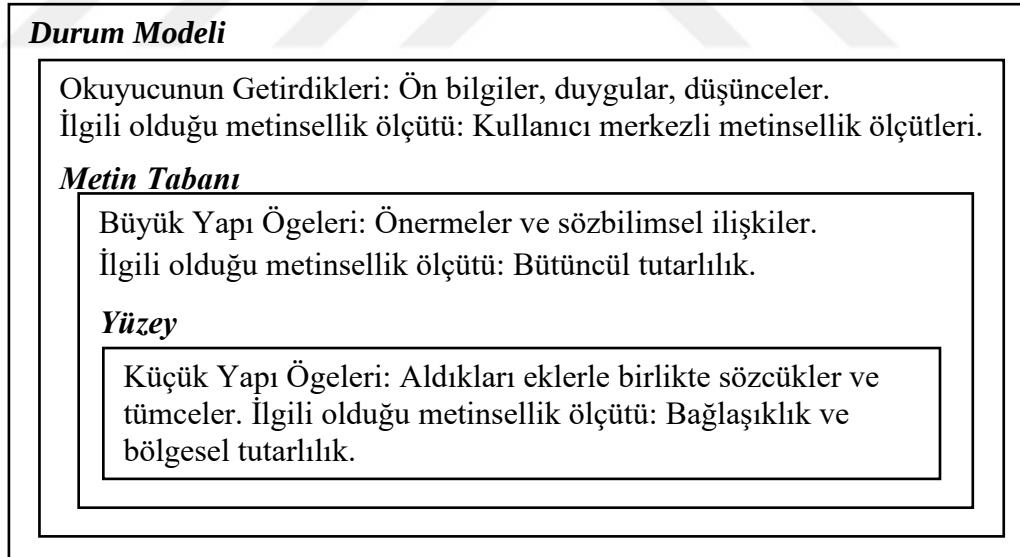
“*Yüzey*” (surface) olarak adlandırılan birinci bilişsel düzey, metinde yer alan sözcükleri içerir. Küçük yapı ile ilintili olan bu düzeyde sözcükleri önermelere dönüştürmek için sözcüklerin tek tek anlamlarının bilişsel olarak işlenip bağlaçlar ve biçimbirimler gibi dilbilgisel işaretlerle anlam kurulması gerekir.

İkinci bilişsel düzey, bağlantılı önerme ağlarını içeren “*metin tabanı*” (text base) olarak adlandırılır. Bu süreçte küçük yapıda oluşturulan tümcelerin anlamları birbiriyle ilişkilendirilerek bütüncül bir bakış açısı elde edilir. Herhangi bir metindeki bilgilerin anımsanması, bir kişinin hem küçük yapıyı hem de büyük yapıyı kullanarak bilgiyi işlemesini gerektirir.

Üçüncü bilişsel düzey; okuyucuların metnin ötesinde anlam oluşturduğu, daha derin ve daha çok çaba gerektiren işleme düzeylerini içeren “*durum modeli*” (situation model) olarak adlandırılır. Bu düzey, metin okunurken metnin anlamsal ve sözbilimsel yapılarının zihinde yapılandırıldığı süreçtir. Okuyucuların önceki bilgi ve deneyimlerini metinle bütünleştirmeleriyle oluşan durum modeli; ön bilgiler, duygular ve deneyimlerle metnin birleşmesiyle oluşan yargıların zihindeki görünümüdür. Metnin zihinde yeniden oluşturulmasıyla ortaya çıkan bu yapı, “*metin temsili (görünümü)*” (text representation) olarak ifade edilir ve durum modelinin son aşamasını oluşturur.

Bu kurama göre metinden neyin anlaşıldığı metni okuyanın durumuna göre değişir. Hatta aynı kişinin aynı metni iki farklı zamanda okuması durumunda metinden anladıkları aynı olmayacaktır. Metin, okurla her karşılaşmada yeniden yazılır (Mutlu, 1994, s. 157). Çünkü aradan geçen zamanda kişinin dünya (art alan) bilgisi dolayısıyla da metne getireceği yorumlar değişmiştir.

Durum modeli ve her düzeyin ilgili olduğu metinsellik ölçütleri (Uzun, 2013, s. 177) Şekil 2.1’deki gibi özetlenebilir:



Şekil 2.1. Durum modelinin (van Dijk ve Kintsch, 1983) görsel özeti

Durum modeline göre metinleri anlamaları ve üretmeleri beklenen herkesin edinmesi gereken ön bilgilerden biri metin yapısıdır. Okuyucular metin içeriği ile neden-sonuç, karşıtlık-karşılaştırma gibi açıklayıcı metin yapıları hakkında ön bilgiye sahip olduklarında, metnin daha ayrıntılı zihinsel modellerini oluşturabilirler (van Dijk ve Kintsch, 1983).

Metin yapısı, üreticinin vermek istediği bilgileri bir düzen içinde sunmasını sağladığı gibi metinlerin anlamlandırılma sürecinde de zihinsel bir şema oluşturulmasına katkıda bulunur. Yapısal ilişkiler kurulmadan anlamsal ilişkilerin zihinde yer alması başka bir deyişle bir durum modeli oluşturulması olanaklı değildir.

Sözbilimsel yapı kuramı (rhetorical structure theory), metin düzenlemenin önemli bir yanı olan metindeki sıradüzensel yapıları tanımlayan bir yaklaşımdır. Kuramı ortaya atanların tanımıyla, metinleri betimlemek için, öncelikle metin yapılarını, metindeki bölümler arasındaki ilişkiler açısından inceleyen dilbilimsel bir yöntemdir (Mann ve Thompson, 1987).

Meyer (1975), sözbilimsel ilişkilerin metindeki fikirlerin birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu gösterdiklerinden içerik yapısının genellikle en üst düzeylerinde bulunduğunu belirtir. Örneğin, bir yargı bir sorun içeriyor ve metindeki diğer yargılar da bu soruna çözüm getiriyor olabilir. Metindeki sorun ve çözümler arasındaki tüm ilişkileri belirtmek için kullanılan işaretler, bu düşünceleri birbirine bağlar. Böylece bu bağlantılardan oluşan üst düzey bir yapı ortaya çıkar.

Kintsch ve Yarbrough (1982), deneyimli okuyucuların ve yazarların alışık oldukları ve okudukları veya yazdıkları metinleri düzenlemek için kullandıkları savlama, karşılaştırma, tanımlama, yöntemsel açıklamalar gibi bir dizi sözbilimsel biçim olduğunu saptamıştır. Mann ve Thompson (1987), bu sözbilimsel ilişkileri çekirdek-uydu metaforuyla somutlaştırarak ayrıntılı bir sözbilimsel yapı listesi ortaya koymuştur. Çelikkanat-Nas (2020, s.14-15), bu metaforun temel yapısını şöyle aktarır: “Çekirdek, retorik ilişkinin odağında yer alır ve metin üreticisinin amacını taşıyan yapıdır. Uydu ise, bu amaca hizmet eden iletişimsel işlevi zenginleştiren unsurdur. Örüntüdeki daha önemli olan yapı çekirdektir, bu yapıyı destekleyen ya da anlamlandırmayı kolaylaştıran yapı ise uydudur.” Örneğin *çözüm* (solutionhood) ilişkisinde sorunun kendisi “çekirdek”, soruna getirilen çözüm/çözümler “uydu” olarak kodlanır. Böylelikle metin içindeki sözbilimsel ilişkilerin zihinsel temsili oluşturularak metinlerin şematik yapısı ortaya konur.

Mann ve Thompson’a (1987) göre metnin tutarlılık özelliklerinde belirleyici rol oynayan sözbilimsel ilişkiler konuları açısından şöyle sıralanabilir: ayrıntılandırma, durum, sorun çözme, istemli neden, istemli sonuç, istemsiz neden, istemsiz sonuç, amaç, durum, farklı durum, çeviri, değerlendirme, yeniden ifade, özet, sıralama, karşıtlık.

Açıklayıcı metinlerdeki yapısal ilişkiler de sözbilimsel ilişkilerdir (Meyer ve ark., 1980). Sözbilimsel yapı kuramında (Mann ve Thompson, 1987) yukarıda söz edilen ilkeler çerçevesinde on iki ana başlık altında yirmi üç sözbilimsel ilişkiye yer verilmiştir. Bu ilişkilerden beşinin Meyer'in (1985) açıklayıcı metinler özelinde belirlediği beş temel ilişki grubu ile örtüştüğü, Tablo 2.1'de görülmektedir:

Tablo 2.1. Meyer (1985) ve Mann ve Thompson'ın (1987) çalışmalarındaki ortak sözbilimsel ilişkiler

<i>Beş Temel İlişki (Meyer, 1985)</i>	<i>Sözbilimsel Yapı Kuramı (Mann ve Thompson, 1987)</i>
Tanımlama (description)	Ayrıntılandırma (elaboration)
Sorun-Çözüm (problem-solution)	Çözümçülük (solutionhood)
Neden-Sonuç (cause-effect)	Nedensellik (causation)
Sıralama (sequence)	Sıralama (sequence)
Karşıtlık-Karşılaştırma (compare-contrast)	Karşıtlık (contrast)

Metin yazarları sözbilimsel yapıları; öbek, tümce ve paragraf seviyesinde ya da daha üst seviyelerdeki anlamsal ilişkileri kurmak için kullanırlar çünkü bu yapılar, öğretmenin, öğrenmenin ve düşünmenin de parçasıdır (Ensar, 2009, s.186). Söylemi düzenlerken kullanılan bu yapılar, içeriği anlamak için de kullanılan zihinsel şemalardır.

Metinler; *küçük yapı* (microstructure), *büyük yapı* (macrostructure) ve *üst yapı* (superstructure) olmak üzere üç düzeyde çözümlenmektedir. Küçük yapı metinde kullanılan tümceler, sözcükler, biçimbirimler ve bunların bağlam içerisindeki anlamlarıdır. Büyük yapı türün özelliklerine uygun olarak tümceler arasında kurulan tutarlı ilişkiler ağıdır. Tür özelliği olarak da anılan yüksek düzey biçimlenmeler metnin üst yapısını oluşturur.

Küçük yapı, söylemin parça düzeyidir; tek tek önermelerin ve onların ilişkilerinin yapısıdır (Kintsch ve Yarbrough, 1982). Metin, birbiriyle ilgisiz tümcelerin art arda sıralanması değildir. Metnin temelini oluşturan, tümceler arasında tutarlılığı sağlayan ilişkilerdir. Bu ilişki ağını kuran bağıntı, yineleme, artgönderim ve öngönderimler, eksilteli yapılar, eylem zamanı, tümceler arası bağıntı ögeleri, metnin belircileri, çıkarsamalar gibi durumlar metnin küçük yapısına yönelik incelemelerde ele alınır (Günay, 2007, s.69).

Scott ve Balthazar (2010) küçük yapıyı oluşturan sözdizimsel bağlantıların bazen basit, bazen karmaşık olduğunu belirtir. Sözdizimsel karmaşıklık; uzunluk, derinlik ve çeşitlilik gibi birbiriyle ilişkili ögeler açısından tanımlanabilir. Uzunluk,

sözdizimsel birim/tümce başına sözcük sayısını ifade eder; derinlik, birimdeki/tümcedeki bağımlı yan tümcelerin sayısı ile ölçülür ve çeşitlilik, farklı sözdizimsel birim/tümce türleriyle kurulan ilişkileri belirtir. Bir metinde uzunluk, derinlik ve çeşitlilik arttıkça metindeki karmaşıklık da artar. Açıklayıcı metinlerdeki soyut ilişkilerin ifade edilebilmesi için anlatısal metinlere göre daha karmaşık sözdizimsel yapıların kullanılması gerekir. Buna göre, türsel farklılıkların kendini küçük yapı düzeyinden itibaren gösterdiği söylenebilir.

Büyük yapı, söylemi bir bütün olarak betimleyen daha geniş bir yapıdır. Büyük yapı incelenirken metnin bölümleri ve bu bölümler arasındaki tutarlılık ilişkisi ele alınır. Tutarlı bir metinde art arda gelen tümce ve paragraflar arasında anlamlı bir ilişki olması ve birbiriyle çelişen ifadelerin bulunmaması beklenir (Günay, 2007, s.122).

Bir metnin büyük yapısında tutarlılık; kavramlar arası ilişkilerle veya neden ilişkisi, karşıtlık ilişkisi gibi bağlantılar yoluyla kurulabilir. Kintsch ve Yarbrough'un (1982) araştırmalarında ortaya çıkardığı gibi sağlam bir metin, yargılar arası ilişkileri şematik bir bütünlük içinde kavramamızı sağladığından büyük yapının anlaşılmasını kolaylaştırır.

Kintsch ve van Dijk'in (1978) çalışması, okuyucunun metindeki anımsanması gereken önemli düşünceler için bir büyük yapı oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Okuyucu daha sonra metin parçasının daha ayrıntılı bir çeşidini anımsamak için bu büyük yapıyı kullanır. Tutarlı bir metin oluşturmak için metindeki tümcelerin ekler, edatlar ve bağlaçlar gibi dilbilgisel öğelerle birbirleriyle ilişkilendirilmesi yeterli değildir. Bir söylemin konusuyla bağlantılı olarak anlamlı bir bütün oluşturmasını sağlayan mantığa dayalı genel kurallar olmalıdır. Bu kurallar, anlambilimsel gereklilik ilişkisine dayanır ve anlaşılması için de dünya bilgisi gereklidir.

Sıradüzensel yapının en üstünde söylemi belirlemek için kullanılan üst yapı (tür) yer alır (Meyer ve Freedle, 1984). Üst yapı; metnin küçük ve büyük yapı unsurlarını belirleyen ve aynı zamanda onlardan etkilenen anlatım biçimi, biçem ve tür özelliklerinden oluşur. Metin üreticisi tarafından seçilen üst yapı, metnin tür özelliklerine gönderme yapmakta; tür özellikleri ise metnin amacına ve şematik yapısına göre biçimlenmektedir (Bozkurt, 2019a).

Bir metnin iletişimsel amaç ve işlevleri, tür içinde belirginleşir. Metnin iletişimsel amaçları, metnin türünü; metin türü de o metne özgü söylem şemasını

ve dil kullanımlarını belirler (Uzun, 2013, s. 187). Örneğin bilgi vermeyi, açıklama yapmayı amaçlayan bir metin üreteceksek sözcük seçimini, sözbilimsel kodlamayı buna göre gerçekleştiririz, bu da metin türünü belirler (Kuzu, 2003, s. 57).

Tür bilgisine sahip okuyucular yazarın düşüncelerini hangi yollarla ilişkilendirdiğini ve vermek istediği iletinin bu yapının neresinde aranması gerektiğini de bilir. Üst yapıları öğretmek, öğrencilerin yazarın amacını kolayca belirlemelerine yardımcı olmanın bir yoludur; bu, bilgili okuyucular için son derece önemli bir okuma becerisidir (Hoskins, 1986).

Dil öğretiminin amacı, öğrencilerin farklı bağlamlarda ve farklı amaçlarla oluşturulmuş metinleri çözümlemeleri ve oluşturmalarıdır. Okuma sürecini belirleme ve denetleme işlevleri açısından metin türünün (ve bilgisinin) birincil düzeyde etkisi olduğu ve okuma eyleminin genel bir tanımını yapmak için araştırmacıların “türü” bir birleşme noktası olarak nitelendirdiği gözlenmektedir (Ensar, 2009, s. 146-147).

Metin türlerini yapısal bir kavram olarak ele alan çalışmalara bakıldığında bunların metinlere iletişimsel işlevleri/amaçları açısından yaklaştıklarını söylemek olanaklıdır.

Knapp ve Watkins (2005), metinlerle yapılandırılmış nesnelermiş gibi çalışmak yerine, onları her zaman çeşitlilik ve değişim potansiyeline sahip dilbilgisel yapıların bir düzenlemesi olarak ele aldıkları daha üretken bir yaklaşımı benimser. Onların bakış açısıyla türler; ürünler veya metin tipleri olarak değil, metin üretim süreçlerinin kümelenmesi olarak görülür. Metin türlerini bir üretim süreci olarak ele aldıkları için her bir türe yazma sürecine ilişkin görevler tanımlamışlardır:

Betimleme: Olayları genel bakış açısıyla veya teknik anlam çerçeveleri aracılığıyla betimleyin.

Açıklama: Olguları zamansal ve/veya nedensel ilişkiler içinde sıralama yoluyla açıklayın.

Öğretme: Eylemleri veya davranışları mantıksal olarak sıralama aracılığıyla öğretin.

Tartışma: Okuyucuları bir bakış açısını kabul etmeye ikna etmek için bir öneriyi genişletme süreci olarak tartışın.

Anlatma: İnsanları ve olayları, zaman ve mekâna göre sıralama süreci olarak anlatın.

Werlich (1982; akt. Uzun, 2013, s.188), söylem sınıflandırmasında betimleyici, açıklayıcı, öğretici-bilgilendirici, savlayıcı, anlatısal söylemden oluşan

beş temel türü, öznel ve nesnel oluşlarına göre alt sınıflara ayırır. Bunlar, Tablo 2.2’de görülmektedir:

Tablo 2.2. Werlich’in söylem sınıflandırması

<i>Temel Türler</i>	<i>Öznel</i>	<i>Nesnel</i>
Betimleyici söylem	İzlenimsel betimleme	Teknik betimleme
Anlatısal söylem	Günlük kişisel öyküler	Haber öyküleri
Açıklayıcı söylem	Deneme	Teknik açıklama
Savlayıcı söylem	Eleştiri	Akademik savlama
Öğretici-bilgilendirici söylem	Bilgilendirme	Kurallar, talimatlar, yasalar

Knapp ve Watkins’in üretimsel sınıflandırmasının Werlich’in söylem sınıflandırmasıyla ana başlıklarda örtüştüğü söylenebilir. Werlich’in sınıflandırmasında metinlerin öznel veya nesnel olmasına göre bir alt sınıflanmaya gidilmiş olması onu diğer çalışmalardan ayırır. Knapp ve Watkins’in çalışmasını farklı kılan ise metin üretim süreçlerinden iki veya daha fazlasının bir arada kullanıldığı ürünlerin *çoklu tür ürünleri* (multi-generic products) adı altında kendine yer bulmasıdır.

Dilidüzgün (2008, s.114-134), “metin türü” ve “metin tipi” ayrımını tartıştıktan sonra metin türlerini yapı ve iletişim işlevleri bakımından ele alır. Ona göre metin türlerini beş grupta incelemek mümkündür:

“Seçilen ögenin diğerlerine göre farklı olan özelliklerinin belli bir mantığa ve düzene göre anlatıldığı *betimsel metinler*. Anlatının öncelik taşıdığı, öykü unsurlarını içeren, önceden belirlenmiş bir anlatma düzeninin izlendiği *anlatısal metinler*. Kendi düşüncesini açıklayarak bir başka düşünceyi çürütme veya okuyucunun/dinleyicinin düşüncelerini değiştirmeyi amaçlayan *kanıtlayıcı metinler*. Gerçek dünyaya ait bilgileri arttırmayı ve yaymayı amaçlayan *açıklayıcı metinler*. Okuru, okuduklarından elde ettiği bilgi ve iletilerle eyleme geçmeye yönlendiren *çağrısıl metinler*”

Çalışmada *açıklayıcı metinler*, *bilgi ileten* ve *öğretici* olarak iki alt sınıfa ayrılmıştır.

İşeri (2017, s. 152-159), metin türü sınıflandırmalarını incelemiş, metin türlerini iki temel sınıfa ayırmıştır: *bilgilendirici metinler* ve *anlatısal metinler*. Anlatısal metinleri de kendi içinde kurgusal ve kurgusal olmayan olarak iki bölümde ele almıştır.

Bozkurt (2018) Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı programlarındaki tür sınıflandırmalarını değerlendirip alanyazındaki tür sınıflamalarını inceledikten sonra işlevsel bir metin türü sınıflaması önermiştir: *Betimleyici/tanıtıcı metinler*,

anlatısal metinler, tartışmacı/savlayıcı metinler, açıklayıcı metinler, öğretici ya da yönlendirici metinler. Anlatısal metinleri, *kurgusal* ve *gerçek yaşama dayalı* olarak iki alt sınıfa ayırmıştır. Ayrıca bu türlerin iç içe olduğu çoklu/karma türlerin de eğitim programlarında kendine yer bulması gerektiğine vurgu yapmıştır. Knapp ve Watkins (2005), çoklu türlerin eğitsel yönünü şu şekilde açıklar:

İlkokulda metin türleri görece basit ve anlaşılır olabilirken, ortaokulda öğrencilerin genellikle birden fazla türü içeren metinler üretmeleri beklenir. Örneğin, önce bir şeyi tanımlayan, sonra onun nasıl çalıştığını açıklayan ve son olarak onun kullanımını savunan bir metne ne denir? Türleri süreç olarak gören bir yaklaşımın bu gibi çok türlü metinlerle hiçbir sorunu yoktur. Bu açıdan bakıldığında bir metne hangi etiketi verdiğimiz önemli değil, metnin işlevini bilmemiz önemlidir.

Akyol (2010, s.184), metin yapısı öğretimi açısından yaptığı sınıflamada metinleri, ‘hikâye edici’ ve ‘bilgi vermeye dayalı’ başlıkları altında ele alır. Bilgi vermeye dayalı metinlerin yapısının beş ana başlık altında toplandığını belirtir:

1. Tanımlama
2. Kronolojik sıralama
3. Karşılaştırma ve kıyaslama
4. Sebep ve sonuç ilişkisi
5. Problem çözme

Sözü edilen yapılara sahip metinler eğitsel amaçlara bağlı olarak “bilgi vermeye dayalı” (Akyol, 2010), “bilgi ileten” (Dilidüzgün, 2008), “bilgi veren” (Başar ve Özmen, 2018) “bilgilendirici” (İşeri, 2017) metinler olarak adlandırılabilir. Yukarıdaki tür sınıflandırmaları incelendiğinde, bunların açıklayıcı metin türüne karşılık geldiği veya onun bir alt sınıfı olarak tanımlandığı görülmektedir.

2.1.3 Açıklayıcı Metinler

Bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında iki ana metin türü vardır: anlatısal ve açıklayıcı. Bu iki geniş kümenin bazı özellikleri örtüşse de her iki metin türünün kendine özgü amaçları vardır (Hall ve ark., 2005).

Açıklayıcı metin, alıcıya belirli bir konu hakkındaki bilgi ve düşünceleri ileterek onun bilgisini arttırmayı amaçlar. Bu tür metinler, birçok bilginin sıkıştırılarak kısa açıklamalara dönüştürüldüğü yoğun içerikli metinlerdir; daha çok ders kitaplarında, sözlüklerde, basitleştirilmiş bilimsel kitaplarda ve deneme yazılarında karşılaşılan bu söylem türünün işlevi, kişileri bir konuda aydınlatmak amacıyla açıklama yapmak ve bilgi iletmektir. (Dilidüzgün, 2008, s. 127).

Oktar ve Yağcıoğlu (1995), yaptıkları istatistiksel çalışma sonucunda Türkçede açıklayıcı anlatım biçimli metinler şemsiyesinin altında açıkça ayrılabilen

alt türlerin olduğunu, açıklayıcı anlatım biçimli metinlerin temel bir metin türü olarak tanımlanabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Açıklama, öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Bebeklikten ortaöğretimin son sınıflarına kadar gerek çocuğa bakım veren kişiler gerek öğretmenler tarafından tüm öğrenme alanlarında kullanılmaktadır. Açıklama; öğrenciler için dünya hakkında bilgi toplamak veya bildiklerini göstermek, en önemlisi de bilgiyi çözümleyip önceki/sonraki bilgileriyle karşılaştırmak/birleştirmek için temel bir türdür. Açıklama türü, dünyayı ve onun nasıl işlediğini anlamak için temel bir dil işlevidir (Knapp ve Watkins, 2005).

Genel olarak metinler iki tür bilgiye sahiptir: içerik bilgisi (içerik şemaları) ve yapısal bilgi (biçimsel şemalar). Okuyucular, bir metnin anlamını zihinlerinde canlandırmak için içerik bilgisini, içeriği düzenlemelerine yardımcı olması için de yapısal bilgileri kullanırlar ve böylece bir metnin anlamlandırılma sürecini kolaylaştırırlar (Zarrati ve ark., 2014).

Farklı metin türleri farklı şekillerde düzenlenir. Anlatı metni geleneksel bir yapısal model gösterir ve genellikle *öykü dilbilgisi* (story grammar) olarak adlandırılır. Eğitsel etkinliklerde öykü haritaları aracılığıyla bu yapının öğretilmesi yaygındır. Eğitsel okuma çalışmalarında çocuklar anlatılara -açıklayıcı metinlere oranla- daha erken ve daha fazla maruz kaldıkları için, anlatı metni yapısına ilişkin daha fazla bilgiye sahiptir (McGee ve Richgels, 1985).

Açıklayıcı metin çeşitli kalıplarda gelir: tanımlama, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma, neden-sonuç ve sorun-çözüm (Meyer ve Freedle, 1984; Williams, 2005). Bu yapıların hepsi farklı ilişkiler ağı içerdiğinden her biri için, hatta her açıklayıcı metin için çeşitli yapı şemaları oluşturmak gerekir. Bu şemalar içeriğin de bütüncül bir şekilde görünümünü sağlar.

Bir metin çeşitli örüntülerle yazılabildiği gibi bir okuyucu da bir metne çeşitli şematik beklentilerle yaklaşabilir. Okuyucunun metne yaklaşırken kullandığı çeşitli yol ve yöntemler, metnin nitelikleriyle etkileşime girerek okuyucunun metni anımsamasını etkiler; ayrıca okuyucular, metindeki düşüncelerin örüntüsüne ve bu düşüncelerin anlamı iletmek için oluşturduğu ilişkilerden hareketle oluşturulan çeşitli yapısal kalıplara sahiptirler (Meyer ve Rice, 1982). Bu kalıplar metin yapısı olarak adlandırılır. Metin odaklı bir kavram olsa da metin yapılarının sadece metinle sınırlı olduğu söylenemez, bu yapılar aynı zamanda bilişsel ve düşünsel süreçleri yansıtan evrensel yapılardır (Williams, 2005).

Açıklayıcı metin yapısı, okuyucuya bir konu hakkında özel bilgiler veren paragrafların örüntüsüne verilen bir isimdir (Piccolo, 1987). Horowitz (1985a) çalışmasında beş metin yapısından bahseder. Bunlar, zaman sırası, liste yapısı, karşıtlık-karşılaştırma, neden-sonuç ve sorun-çözümdür. Ayrıca bu kalıpların çeşitli birleşimler oluşturmaları yoluyla tüm üst yapılar veya üst yapıların belirli bölümlerine egemen olduklarını savunur.

Meyer'in (1985) açıklayıcı metin yapıları sınıflandırması sonraki çalışmalarda da kullanılarak yaygınlık kazanmıştır:

Tanımlama (*description*): Yazar bir konuyu açıklar. Bir kavram, olay, kişi ya da nesne belirleyici özellikleriyle tanıtılır. Doğrudan bilgi verilir.

Sıralama (*collection/sequence*): Yazar, öğeleri veya olayları listelemek için sayısal veya kronolojik sıra kullanır. Olaylar veya kavramlar liste şeklinde sıralanabileceği gibi (*collection*) “ilk olarak, sonra, en son” gibi ifadelerle öncelik sonralık sırasına göre de (*sequence*) anlatılabilir.

Karşıtlık-Karşılaştırma (*comparasion/compare-contrast*): Yazar iki veya daha fazla benzer olayı, konuyu veya nesneyi karşılaştırır. Karşılaştırılan kavram veya nesnelerin benzer ve farklı yönleri ele alınır.

Neden-sonuç (*causation/cause-effect*): Yazar bir veya daha fazla nedeni tanımlar ve ardından ortaya çıkan sonuçları açıklar. Bir neden ve bir sonuç, bir neden ve birden fazla sonuç, birden çok neden ve bir sonuç, birçok neden birçok sonuç gibi yapılarla oluşturulabilir.

Sorun-çözüm (*response/problem-solution*): Yazar bir sorun ya da soru ortaya koyar ve ardından çözümünü verir. Bazı metinlerde ise sorun tanımlanarak çözüm beklediği belirtilir ve çözüm okuyucuya bırakılır.

Yukarıdaki beş sözbilimsel ilişki, konular ve kavramlar hakkında düşünme yollarını temsil eder. Yazarlar tarafından metindeki yargıları düzenlemek için kullanıldığı kadar okuyucular tarafından da metnin zihinsel temsillerini oluştururken kullanılabilirler. Metni bir bütün olarak düzenlemek için üst yapı düzeyinde veya paragrafları ve tümceleri ilişkilendirmek için daha düşük düzeylerde kullanılabilirler (Meyer ve Rice, 1982).

Söz konusu beş yapının yanına *listeleme* (listing) yapısının eklendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Meyer ve Ray, 2011; Piccolo, 1987). Listeleme, fikirleri basitçe gruplandırarak ilişkilendirir; bazen gruplandırma, numaralandırma ile daha açık bir biçime getirilir. Yapılacaklar listesi bu yapıya örnek olarak gösterilebilir. Bu yapı gözle görülebilir özellikte olduğundan okuduğunu anlamaya yönelik araştırmalarda genellikle yer verilmediğini söylemek olanaklıdır.

Açıklayıcı metin yapıları kendine özgü özellikleriyle birbirlerinden ayrılır. Örneğin sıralama yapısını kullanan bir yazar “ilk olarak, önce, sonra veya son olarak” gibi yapıyı belli eden sözcükler kullanır. Nedensellik, sorun-çözüm ve

karşılaştırma şemaları, tanımlama yapısından daha fazla örüntüsel bileşene veya doldurulacak daha fazla boşluğa sahiptir (Meyer ve Freedle, 1984). Çünkü tanımlama doğası gereği tek bir konu üzerine yoğunlaşırken diğer yapılarda düşünceler arasında kurulması gereken ilişkiler vardır. Okuyucunun da bu ilişkiler yoluyla anlam kurabilmesi için öncelikle bu yapıların ve belirleyici özelliklerinin farkında olması gerekir.

2.1.4 Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı ve Eğitsel İşlevi

Yapısal farkındalık; bir dil kullanıcısının, belirli bir metindeki ilişkiler ağını tanıma ve kullanma becerisini ifade eder. Yapısal farkındalık metne göre değişiklik göstermektedir; okuyucular, bazı yapılar için diğerlerinden daha fazla farkındalık düzeyine sahip olabilir (Ray, 2011). Bir dilde yer alan metin türlerinin işlevsel, yapısal, anlamsal ve biçimsel özelliklerinin farkındalığı, metinleri anlama ve üretme sürecini kolaylaştıracak, iletişimsel yetiyi geliştirecektir (Dilidüzgün, 2008, s.157).

Metin yapısı farkındalığı kavramı, “yapı stratejisi” kavramından türetilmiştir. Yapı stratejisini kullanan okuyucular metinde yer alan önermeleri birbirine bağlayacak örüntüler arayarak metne yaklaşırlar (Meyer ve ark., 1980). Metin yapısı farkındalığına sahip okuyucular, metin yapıları üzerine bilgilidir ve bu bilgiyi okunan metnin yapısını belirlemek ve metinden anladıklarını düzenlemek için kullanır. Okuyucuların yapısal farkındalığı *açıklayıcı metin yapılarını* tanıma ve kullanma becerileri açısından tanımlanır (Ray, 2011).

Açıklayıcı metin yapılarını bilmek ve kullanmak, açıklayıcı metni başarılı bir şekilde kavrayabilmenin yollarından biridir. Bir "yapı stratejisine" sahip okuyucular, yazarların metinleri nasıl düzenlediklerini bilirler ve bu bilgiyi okunmakta olan metne uygulamaya çalışırlar, oysa bu stratejik bilgiye sahip olmayan okuyucular metne birbiriyle ilgisi zayıf bilgilerden oluşan bir "liste" stratejisiyle yaklaşır (Meyer ve Ray, 2011). Metin yapılarının farkında olmayan bir öğrenci, bilimsel metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerinin farkına varamaz ve kazanması gereken yansıtıcı düşünce becerisini elde edemez (Westby ve ark., 2010).

Metin yapısı farkındalığı, *açıklayıcı metinlerdeki* önermeler arasındaki ilişkilerin bilinmesi; okuyup dinlerken metni anlamada, yazıp söylerken düşünceleri ilişkilendirmede kullanılmasıdır. Metin yapılarının kullanılması dilsel gelişimin de bir parçasıdır. Metin yapısı farkındalığı eğitsel ortamlarda ve erken

yaşlarda kazandırıldığında öğrencilerin metinler aracılığıyla öğrenmesi kolaylaşabilir. İlköğretim öğrencilerine okumalarında açıklayıcı metinlerde yaygın olarak kullanılan beş yapıyı tanımayı ve kullanmayı öğretmek hem öğretimdeki hem de okuma ürünlerindeki eksiklikleri giderebilir (McGee ve Richgels,1985).

Çocuklar okula başladıklarında öyküler anlatırlar, nesneleri karşılaştırır, olayları zamansal bir sıraya koyarlar ve aralarında nedensellik ilişkisi kurarlar (Carey, 1990; akt. Williams, 2005). Westby (2005), ilkokulun sonunda çocukların genellikle tüm anlatısal büyük yapı öğeleriyle öyküler anlatabildiğini belirtir. Anlatının büyük yapısını kavramış olan bu dönemdeki bireyler, açıklayıcı metinlerin büyük yapısını öğrenmeye hazır duruma gelir. Metin yapısı eğitimi alarak bu yapıları metinleri anlamlandırmada ve oluşturmada kullanan birey, yapısal farkındalık kazanır.

Meyer ve Ray (2011) açıklayıcı metin yapılarının uygun stratejiler eşliğinde öğretiminin yararlarını şu şekilde sıralar:

Metin yapısı farkındalığı;

1. Okuduğunu anlamayı,
2. İpucu sözcüklerin kullanımını,
3. *Ana düşünce oluşturmayı*,
4. Özetlemeyi,
5. Standart anlama testi başarılarını,
6. Metin altı sorulara cevap vermeyi kolaylaştırır ve geliştirir.

Chalak ve Esfahani (2012), öğretmenlerin metin yapısı farkındalığını öğretmek öğrencilerin öğrenme stillerini bağımlı stilden bağımsız stile değiştirmelerine, başka bir deyişle *kendi kendine öğrenme* (self-learning) becerisi kazanmalarına, yardımcı olabileceklerini belirtir.

Metin yapısı farkındalığı ile ilgili çalışmalar ilk araştırmalardan beri açıklayıcı metinlerde yer alan bilgilerin bellekte saklanması üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalarla -ders kitabı gibi- öğretim amaçlı yazılan metinlerde ne kadar çok sözbilimsel ilişki varsa bilgilerin geri çağırılmasının o kadar kolaylaşacağı kanıtlanmıştır (McGee, 1982; Meyer ve Freedle, 1984; Meyer ve Poon, 2001; Meyer, 1985; Richgels ve ark., 1987; Taylor 1982; Wolfe, 2010).

Taylor'ın (1982) araştırmasının sonuçları, öğrencilerin bir metne ait büyük yapıyı sözlü olarak ifade etmelerine yardımcı olmak amacıyla metin yapısına odaklanan öğretimin, ilkokul öğrencilerinin açıklayıcı metindeki düşüncelerin düzenlenmesine karşı duyarlılıklarını geliştirebileceğini ve metindeki bilgileri

anımsamalarını kolaylaştıracağını göstermektedir. Oktar ve Yağcıoğlu (1993), üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada açıklayıcı metinlerde kullanılan farklı sözbilimsel yapıların okuduğunu anlamadaki etkilerini belirlemişlerdir. Bu çalışmada metin yapılarının metindeki bilgilerin anımsanmasında etkili olduğu saptanmıştır.

Yapısal farkındalık, metnin tutarlı bir zihinsel temsiline oluşturulmasını kolaylaştırdığı için anlamayı geliştirir. Yapısal farkındalığa sahip okuyucular, metindeki düşüncelerin önemlerine göre belli bir yapıya göre düzenlendiği bir zihinsel temsil geliştirirler. Bu düzenleme, okuyucuların bir metindeki düşünceleri, özellikle de sıradüzenin en tepesindeki önermeleri hatırlamasına yardımcı olur (Meyer ve Ray, 2011). Sıradüzensel olarak net bir düzenleme yapısına sahip olduklarında metinlerin hatırlanması daha kolaydır (Meyer ve Freedle, 1984).

Meyer (1975); içerik yapısının okuyucunun dikkat süreçlerine kılavuzluk ettiğini, bunun da okuyucunun yapı sıradüzeni içerisindeki yüksek bilgileri saklamak için seçmesine neden olduğunu belirlemiştir. Yüksek ve düşük bilgi eşit olarak saklanmış da olabilir ancak bellek yasaları öyledir ki yüksek bilginin bağımsız anımsama koşullarında geri çağırılması daha olasıdır. Başka bir deyişle metinlerdeki sözbilimsel ilişkileri kavramak metindeki önemli bilgilerin anımsanmasını da kolaylaştırmaktadır.

Metin içi ilişkilerin güçlü olduğu söylem türlerinin, metnin daha iyi anlaşılmasını sağladığı varsayılır. Ne kadar ilişkisel bileşen varsa olguların bellekte somutlaştırılması ve saklanması sırasında o kadar belirgin bir yapı oluşur. Ayrıca bu yapılar, bellekte saklanan bilgilerin anımsanmasını kolaylaştırmak için daha fazla ve daha ayrıntılı geri çağırma ipuçları içerirler (Meyer ve Freedle, 1984).

Meyer ve arkadaşlarının (1980) çalışmasında elde edilen bulgular, anlama becerileri ile metinde üst düzey yapının kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ek olarak, metnin en üst düzey yapısının kişinin metni anımsamasını düzenlemede kullanılması, geri çağırılan bilginin niceliği ile olumlu yönde ilişkilidir.

McGee'nin (1982) çalışmasının sonuçları, yetişkinlerin yanı sıra genç okuyucuların özellikle kısa, sıkı yapılandırılmış metinlerden içeriğin anımsanması ve okumaya kılavuzluk etmesi için metnin üst düzey yapısını izlemekten yararlandığı düşüncesini desteklemektedir.

Okuma öğretiminin önemli bir amacı, öğrencilere okuyarak öğrenme için etkili yöntemler öğretmektir (McGee ve Richgels, 1985). Hem okulda hem de okul dışında okuyarak öğrenmenin çoğu, açıklayıcı metinleri okuma ve anlama becerisine bağlıdır (Armbruster, 1986). Öğrencilerin metin yapısı farkındalığı düzeyleri sadece metinleri bilgi düzeyinde anımsamalarında değil, kavrama düzeyinde anlamlandırmalarında da etkilidir.

Öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamalarını kolaylaştırmak için araştırma ve uygulamaların yoğun olduğu en etkili yöntemlerden biri, metin yapısı bilgisi konusunda eğitilmeleridir (Akhondi ve ark., 2011). Açıklayıcı metnin yapısını kavrayan çocukların anlama ile ilgili daha az sorun yaşadıkları söylenebilir ne var ki öğrencilerin çoğu açıklayıcı metin yapılarını nasıl belirleyeceklerine dair doğrudan eğitime ihtiyaç duyarlar (Dymock, 2005).

Hall ve arkadaşları (2005), küçük çocukların açıklayıcı metinleri anlamalarını desteklemek açısından birkaç etkenin belirleyici olduğunu saptamışlardır. İlk etken, metin yapısı farkındalığının öğretimidir. İpucu sözcükleri ve grafik düzenleyiciler gibi uygun yöntemlerden oluşan bir öğretim, çocukların açıklayıcı metinleri anlamalarını geliştiriyor gibi görünmektedir. İkinci etken metnin yapısıdır. Çalışmalarının sonuçları, küçük çocukların yapılandırılmamış metinlerde daha fazla güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Üçüncü etken maruz kalmadır. Çocukların, anlama yöntemlerini kullanmak için sık sık fırsatlar sunan açıklayıcı metinlere uygun ve kapsamlı bir şekilde maruz kalmaları gerekir.

Meyer (1975), bir metnin içeriğinin yapısını ortaya çıkarmak için geliştirilen metin çözümleme türünün kendisinin de eğitsel değere sahip olabileceğini savunur. Bazı öğrenciler metindeki düşünceler arasındaki karşılıklı ilişkileri belirlemede başarısız olup içeriğin parçalanmış bir temsilini elde ederlerse onlara bir metnin tüm yapısal modelini görebildikleri bir metin çözümlemesi deneyimi yaşatmak okuduklarını anlamlandırmalarında yardımcı olabilir.

Gordon (1990), açıklayıcı metnin okuyucuyu belirli bir konu üzerine bilgilendirmek için yazıldığını ve bu bilgilerin metin yapılarıyla düzenlendiğini belirtir. Bir okuyucu, yazarın yapısını nasıl kullanacağını bilirse tutarlı bir metin modeli oluşturması daha olasıdır. Metin ne kadar iyi yapılandırılırsa okuyucunun metni anlamlandırmasına o kadar yardımcı olacaktır.

Metin yapısı farkındalığı, okuyucunun metin tarafından iletilen açık veya örtülü ilişkilere dayalı olarak kavramları düzenlemesine yardımcı olarak anlamayı

kolaylaştırır (Ray ve Meyer, 2011). Öğrencilere açıklayıcı metinlerin söylem düzenleme özellikleri konusunda farkındalık kazandırmak, bu tür metinleri anlamada karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir (Zarrati ve ark., 2014).

Öğrenciler okumadan önce bir metnin yapısı hakkında iyi bir şekilde bilgilendirilirse metinden daha fazla öğrenmeleri olasıdır (Slater, 1985). Dolayısıyla öğretmenlerin -öğrencilerin dünyaya ilişkin doğal meraklarından da yararlanarak- içerik alanı eğitimi ve okuryazarlık eğitimi sırasında daha fazla açıklayıcı metin kullanması gerekir (Read ve ark., 2008).

Hall ve arkadaşlarının (2005) çalışmasının sonuçları, metin yapısı öğretiminin ikinci sınıf öğrencilerinin açıklayıcı metinleri anlamalarını geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Metin yapısı eğitimi alan öğrenciler, iki açıklayıcı metin anlama yöntemini (ipucu sözcükler ve grafik düzenleyici) etkili bir şekilde kullanabilmiş, karşılaştırma ve karşıtlık konusunda kavramsal bir anlayış kazanabilmiş ve içerik eğitimi alan veya hiç uygulama yapılmayan öğrencilerden daha iyi yapılandırılmış özetler üretebilmiştir.

Williams ve arkadaşları (2005) “*metin yapısı programı*” adını verdikleri eğitimi alan öğrencilerin sadece kendilerine verilen metinlerdeki bilgileri öğrenmekle kalmayıp, öğrendiklerini eğitimde kullanılanın dışındaki içeriklere de aktarabildiklerini buldular. Bu, metin yapısı farkındalığı kazanan öğrencilerin aynı zamanda belirli bir açıklayıcı metin türünün nasıl anlamlandırılacağını da öğrendiğini gösteriyor olabilir.

Bu çalışmalar göstermektedir ki öğrenciler, metinlerin yapısal özellikleri hakkında bilgi sahibi olduklarında ve bunları doğru bir şekilde kullandıklarında okuduğunu anlama becerileri de gelişmektedir. Öğretmenler, açıklayıcı metinler için metin yapısını öğretmeyi okuma başarısı ortalamalarını artırmak için etkili bir yöntem olarak görebilirler (Akhondi ve ark., 2011).

Öğrenciler, hem çeşitli ders kitaplarındaki açıklayıcı ürünleri kavrayabilmeli hem de net, düzenli yazılar üretebilmelidir (Taylor ve Beach, 1984). Metin yapısı bilgisi, metin oluşturma özellikle de açıklayıcı metin yazma sürecinde de öğrencilere yol gösterebilir. Metnin düzenlenişine ve metnin yapısına ilişkin şema bilgisi, metni anlamının yanı sıra metni üretme süreçlerine de yansıtacak bir farkındalık oluşmasına katkı sağlamaktadır (Bozkurt, 2019a). Çünkü metinlerin yapısını belirleme süreci, aynı yapıya ancak farklı içeriğe sahip metinler yazmak

için bir temel sağlar (Meyer, 1975). Böylece okuma parçalarındaki metin yapılarını çözümlemeleri öğretilen öğrenciler, yazma becerilerini de geliştirir (Montelongo ve ark., 2006).

Öğrenciler, belli bir düzenlilikle açıklayıcı metinleri okumaya veya yazmaya başladıklarında, açıklayıcı metin yapısı ve bunun okuma ve oluşturma süreçlerindeki önemi hakkında örtülü bilgi edinirler (Taylor ve Beach, 1984). Metin yapısı öğretimi ile bu örtülü öğrenmeleri bir düzene sokmak, onların metinleri anlayıp yeni metinler oluşturma süreçlerine katkıda bulunabilir.

Ray ve Meyer (2011) yapısal farkındalığa sahip okuyucuların yalnızca bir yazarın metni düzenleyiş biçimini tanıma yeteneğine değil, aynı zamanda bir metni oluştururken benzer düzenleme süreçlerine girme yeteneğine de sahip olduklarını savunur. Öğrenciler kendi öğrenmelerini ve düşüncelerini artırmak için öğrendikleri yapılara benzer süreçler kullanırlar (karşılaştırma, nedensel ilişkiler bulma, sorun oluşturan etkenleri engellemek için çözümler arama) ve bu metin yapılarını yazılı özetler, notlar ve denemeler gibi kendi yazılarını düzenlemek için kullanırlar.

Öğrencilerin metne içkin olan yapıyı fark etmelerine yardım etmenin, onların sadece yazılı metinleri değil, sözlü söylemi de anlamalarına ve üretmelerine yardımcı olması olanaklıdır. Metin yapısı farkındalığı olan öğrenciler, karmaşık yapılı veya yapılandırılmamış bir metinle karşılaştıklarında onu daha iyi anlamak için basitleştirebilecek veya yeniden düzenleyebileceklerdir (Williams, 2005). Böylece kendi yazılı metinlerini veya söylemlerini üretirken kullanabilecekleri bir yöntemle sahip olacaklardır.

Dezavantajlı öğrencilere okudukları açıklayıcı metinleri anlama konusunda metin yapısına dayalı yöntemlerle yardımcı olunabilir. Metinlerin yapısal bilgilerine duyarlılığın olmaması, anlama güçlüğüne yol açan etkenlerden biri olarak belirtilmektedir (Williams ve ark., 2007).

Williams'ın (2005), dezavantajlı öğrencilerle yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular; ileri derece yapılandırılmış ve açık bir okuduğunu anlama eğitiminin, akademik başarısızlık riski taşıyan ilköğretim çağındaki çocuklar için uygun olduğu varsayımını desteklemektedir. Araştırmacı, risk altındaki çocukların metin yapılarına uygun şekilde tasarlandığında daha yüksek düzeyde işlem gerektiren yönergelere olumlu yanıt verebileceklerini göstermiştir.

Başar ve Özmen (2018) tarafından hem yetersizlikten etkilenmiş hem de normal gelişim gösteren çocukların okuduğunu anlama becerilerinde gelişme sağlayan metin yapısına dayalı yöntemin ülkemizdeki öğretmenler tarafından kullanılması ve araştırmacıların bu alana ilişkin daha fazla bilimsel çalışma yapması önerilmektedir.

Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak denebilir ki metin yapılarının öğretimi; metindeki bilgileri anımsama, okuduğunu anlama, özgün yazılı/sözlü metinler oluşturma, dezavantajlı öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamalarına yardımcı olma alanlarında etkilidir. Öğrencilere metin yapısı farkındalığı kazandırmak, onların açıklayıcı metinleri anlama ve üretme becerilerine katkı sağlayabilecek bir yöntemdir.

2.1.5 Açıklayıcı Metin Yapılarının Öğretimi

Pek çok çocuk, anlatısal metin yapısının farkında olarak okula başlasa da çok azı açıklayıcı metin yapısının farkındadır. Bu; kısmen ebeveynlerin okul öncesi çocuklarıyla yaptıkları okumaların çoğunun öykü kitaplarından oluşmasından, büyük olasılıkla da açıklayıcı metnin daha zor olmasından kaynaklanmaktadır (Williams, 2005).

Açıklayıcı metin yapılarının öğretiminde yaşanabilecek zorlukları incelemek, önceki çalışmalarda bu yapıların öğretimi için geliştirilen yöntemlerin hangi etkenlere göre temellendirildiğini anlamakta ve yeni yöntemler ortaya koymak için bir yol haritası belirlemekte yararlı olabilir.

Taylor'a (1982) göre, açıklayıcı metinler, çoğu durumda anlatısal metinlerden farklı şekilde düzenlenir. Örneğin, okullarda kullanılan açıklayıcı metinler sıklıkla ana düşünceler ve destekleyici ayrıntılardan oluşan bir örüntüye göre düzenlenir. Genellikle, üst ve alt bilgilerin bu örüntüsü metne özgüdür. Öte yandan anlatısal metinler, genellikle bir öykü dilbilgisinin geleneklerini izleyen olayların sıralı bir modeline göre düzenlenir. Çocuklar, açıklayıcı ürünlerdeki düşüncelerin metne özgü düzenini izlemede, anlatı ürünlerindeki geleneksel bir öykü yapısına göre ilerleyen bir dizi olayı izlemekten daha fazla güçlük yaşayabilir.

Westby ve arkadaşları (2010); öğrencilerin okulda ilerledikçe öğretim programındaki dilsel becerilerin karmaşıklaştığını, ilkokulun ilk yıllarında yaygın olan öyküler ve anlatısal metinlerin yerini çeşitli açıklayıcı metinlere bıraktığını belirtir.

Metnin büyük yapı (örneğin ana düşünce ve genel düzenleme) ve küçük yapı (örneğin sözcüklüğü ve sözdizimsel kalıplar) öğelerini etkileyen bir dizi etken, dil bozuklukları olsun ya da olmasın birçok öğrencinin açıklayıcı metinleri anlama sürecinde karşılaştığı güçlükleri artırır. Çünkü açıklayıcı metinde sunulan düşünceler arasındaki ilişkiler, pek çok anlatıda betimlenen tanıdık olayların basit dizileri değildir; doğaları gereği soyut mantıksal ilişkileri tasvir ederler (Stein ve Trabasso, 1981).

Hall ve arkadaşları (2005), açıklayıcı metinleri anlama ve yazmada üç zorluk kaynağı olduğunu belirlemiştir. İlk zorluk kaynağı, iyi yazılmış açıklayıcı metinlerin sayısının sınırlı olmasıdır. İkinci zorluk kaynağı, çocukların açıklayıcı metinlerle daha az karşılaşmasıdır. Çocukların açıklayıcı metinlerle ilgili güçlüklerinin üçüncü zorluk kaynağı, öğretmenlerin açıklayıcı metinler kullanarak öğretim yapmakla ilgili deneyimlerinin sınırlı olmasıdır. Öğretmenlerin küçük çocuklar için açıklayıcı metinleri değiştirme, sözlü ve görsel araçlarla çocukların anlamalarını destekleme ve çocuklara belirli metin yapılarıyla üretken bir şekilde çalışmayı öğretme konusunda bilgili olması gerekir.

Read ve arkadaşları (2008) da öğretmen etkeniyle ilgili saptamalarda bulunur. Buna göre ilk olarak, öğretmenler genellikle küçük çocuklara belirli açıklayıcı metin yapılarını öğretmek için "iyi yapılandırılmış" metinler aramak için zamanları olmadığını; ikinci olarak, metin yapısı bilgisini küçük çocuklara aktarmak için etkili derslerin nasıl oluşturulacağını kendilerine gösterilmediğini söylerler.

Başar ve Özmen (2018), ülkemizde ders kitapları incelendiğinde metin yapısı öğretiminin anlatı türü metinlerle ve öykü haritası tekniği ile sınırlı kaldığının görüleceğini belirtir. Öğretmenleri açıklayıcı metin yapısına dayalı yöntemi etkili bir şekilde kullanma konusunda eğitmek, çocukların karşılaştıkları bazı anlama güçlüklerini hafifletmeye de yardımcı olabilir.

Açıklayıcı metinlerin öğretimi ve anlaşılmasının yapısından dolayı anlatı metinlerinden daha güç olduğunu belirten Akyol (2010, s. 185), çocukların bu konuda doğrudan öğretim gereksinimi içerisinde olduklarını belirtir. Yeterince metinle karşılaşma ve uygulama olmadan, çocuklar metin yapısı ile ilgili stratejileri yeni içeriğe ve/veya yapılandırılmamış metinlere aktaramazlar (Hall ve ark., 2005).

Pek çok öğrenci, özellikle açıklayıcı metinler olmak üzere metinlerin yapısal düzeninden habersizdir ve bu tür metinleri okurken birçok sorunla karşılaşır

(Zarrati ve ark., 2014). Ne var ki metin yapısı bilgisi öğretilir (McGee ve Richgels, 1985). Ayrıca açıklayıcı metinleri anlamayı güçleştiren tek etken okuyucunun metin yapısı farkındalığının olmaması değildir. Bunun yanı sıra sözcük bilgisi, art alan bilgisi gibi ön öğrenmeler de önemli birer etkidir. Açıklayıcı metinler hem zorlayıcı hem de yeni sözcükler içerir ve bunlar genellikle öğrencilerin günlük bilgilerinin dışındadır. Konular öğrencilerin kişisel olarak hiç deneyimlemedikleri konulardır ve tek bir yapıya sahip olan anlatı metinlerinin aksine, açıklayıcı metinler birçok yapıya sahiptir (Dymock ve Nickolson, 2010).

Açıklayıcı metin yapılarının öğretimi ile ilgili çeşitli araştırmalardan yola çıkılarak belirli ilkeler ortaya konabilir. Öncelikle metin yapısını öğretmeden önce, genel yapı kavramını ve yapı ile içerik arasındaki farkı öğretmek gerekir (McGee ve Richgels, 1985). Farklı içeriklerin benzer yapılarla sunulabileceği öğrencilere kavratılmalıdır.

Metin yapısı yöntemi tanıtılmalı, modellenmeli ve sonunda öğrenciler tarafından yöntemlerin bağımsız kullanımına yol açana kadar sürekli olarak uygulanmalıdır (Zarrati ve ark., 2014).

Açıklayıcı metin yapılarının öğretiminde kullanılacak metinler özellikle başlarda tek bir yapıyı içermelidir. Bir metinde birden fazla yapının iç içe geçmesi olasıdır. Bu yüzden -özellikle eğitim sürecinin ilk zamanlarında- açıklayıcı metin yapısını öğretmek için öğretmenlerin, öğrencilerin her bir yapının en önemli özelliklerini öğrenecekleri iyi yapılandırılmış model paragraflara sahip olmaları gerekir (Piccolo, 1987). Beş yapının her biri için bir tane oluşturmak üzere paragraflar belirlemek veya yeniden yazmak gerekebilir (McGee ve Richgels, 1985).

Meyer ve Ray (2011) öğretmenlerin okuyuculara açıklayıcı metin yapısını nasıl tanıyacaklarını ve kullanacaklarını öğretirken metinleri dikkatli bir şekilde seçmelerinin önemine vurgu yapar. İyi düzenlenmiş ve öğretilen yapıyı açıkça yansıtan metinler, okuyucuların yapısal bilgileri uygulamalarına yardımcı olacaktır. Öğretmenler ayrıca okuyucuların metin konularıyla ilgili ön bilgilerini de dikkate almalıdır. Zor ve daha önce karşılaşılmamış sözcük ve kavramlar içeren metinler, okuyucuların yapısal bilgiyi uygulama becerilerine de ket vurabilir. Bununla birlikte, okuyucular daha yüksek düzeyde yapısal farkındalık kazandıktan sonra, onlara zorlayıcı metinleri okuma fırsatları da sağlanmalıdır.

Williams ve arkadaşları (2005), her bir yapı hakkında ayrı ayrı öğretim vermenin daha verimli olabileceğini veya bir yapıda kapsamlı bir eğitimin sonra, öğrencilerin yeni bir yapıyı daha az dersle kavrayabileceklerini savunur. Yine de sıralama gibi tek bir açıklayıcı metin yapısına ilişkin bilginin tanımlama gibi başka bir yapı türüne bire bir aktarılamayacağını belirtir.

Her açıklayıcı metin yapısının ayrı ayrı öğretilmesi gerektiğini savunan bir başka çalışma Dymock ve Nickolson'a (2010) aittir. Buna göre, sorun-çözüm yapısını nasıl belirleyebileceğini bilen bir öğrenci, karşılaştırma-karşıtlık yapısını belirleyemeyebilir. Bunun nedeni, her yapının farklı şemalara ve ipucu sözcüklere sahip olmasıdır.

Yapıların öğretilmesinde nasıl bir sıra izleneceği de metin yapısı öğretimi için önemlidir. Piccolo (1987) yapıları öğretmek için en iyi sıra olarak; sıralama, neden-sonuç, tanımlama, sorun-çözüm ve karşıtlık-karşılaştırma şeklinde bir öneride bulunur. Akyol (2010, s. 185), sorun çözüm yapısına sahip metinlerin beşinci sıraya konabileceğini belirtir.

Açıklayıcı metin yapılarının öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kimisinde tüm yapılara yönelik genel yöntemlerin oluşturulduğu, kimilerinde ise belli bir yapıya yönelik öğretim yapıldığı görülür. Tüm yapılara yönelik genel bir yöntem öneren çalışmalardan birinde Piccolo (1987), metin yapıları öğretilirken öğrencilere model paragraflar ve grafik düzenleyiciler verildikten sonra her yapı için ayrı ayrı aşağıdaki görevlerin yerine getirilmesi gerektiğini savunur:

- 1) Yapıyı tanımlayın.
- 2) İlgili yapının model paragraflarını ve karşılık gelen grafik düzenleyiciyi inceleyin.
- 3) Paragrafın düzenini belirleyin.
- 4) Okuduğunuz yapıya özgü bir düzenleyici ve paragraf oluşturun.
- 5) Yazarın hangi kalıpları kullandığını bulmak için başka açıklayıcı metinleri okuyun.

Açıklayıcı metin yapısının öğretilmesi, bu tür metinler için zihinsel bir şema geliştirme sürecini başlatabilir. O zaman sınıf, bir öğretmen onlara bilim kitaplarında beslenme hakkında bir makale okuyacaklarını söylediğinde ne bekleyeceklerini bilecek; tanımlama, sıralama, neden-sonuç, karşıtlık-karşılaştırma veya sorun-çözüm paragraflarından oluşan bir derleme bekleyecektir (Piccolo, 1987).

Tompkins (1998), açıklayıcı metin yapılarını öğretmek için aşağıdaki üç adımı önermiştir.

1. Öğretmen her bir metin yapısını tanımlayan işaret sözcükleri/tümceleri tanıtır ve öğrencilere her bir yapı için bir grafik düzenleyici verir.

2. Öğretmen, öğrencilere açıklayıcı kitaplardaki metin yapılarını çözümleme fırsatı verir. Bu aşamada öğrenciler, metinde her bir metin yapısını tanımlayan ipucu sözcükleri ve tümceleri belirler. Ayrıca bu yapıları göstermek için grafik düzenleyiciler kullanırlar.

3. Öğretmen, öğrencileri her bir metin yapısını kullanarak paragraf yazmaya yönlendirir. Bu, bir konu seçmeyi ve paragrafları planlamak için bir grafik düzenleyici kullanmayı içerir. Öğretmen daha sonra kapsamlı bir metin yapısı öğretimi sağlamak için bu adımları beş metin yapısının her biri için tekrarlayabilir.

Dymock ve Nickolson (2010), alanyazındaki çalışmalarla etkililiği ortaya konmuş beş temel öğrenme stratejisinin şunlar olduğunu belirtir:

1. Art alan bilgisini harekete geçirme
2. Sorgulama
3. Metin yapısını çözümleme
4. Zihinsel imgeler oluşturma
5. Özetleme

Akhondi ve arkadaşları (2011) sekiz aşamalı bir öğretim modeli oluşturmuştur:

1. Metin yapılarını sırayla tanıtın.
2. Her derste tek bir metin yapısı üzerinde çalışın.
3. Çalışacağınız metin yapısı için kısa okuma parçaları hazırlayın.
4. Öğrencilere, her sözbilimsel yapı için belirli ipucu sözcükleri kullanıldığını söyleyin ve bunları bulmalarını sağlayın.
5. Öğrencilerden her bir metin yapısına uygun bazı ipucu sözcükleri kullandıkları kısa paragraflar yazmalarını isteyin.
6. Yapılara ilişkin tamamlanmış bir grafik düzenleyici hazırlayın ve incelemelerini sağlayın.
7. Bir parçayı okumayı bitirdikten sonra onlara tamamlanmamış bir grafik düzenleyici vererek kendi başlarına tamamlamalarına izin verin.
8. Bu aşamada, öğrenciler boş bir grafik düzenleyici üzerinde bağımsız olarak çalışabilir, metindeki düşünceleri ortaya çıkarabilir ve bir grafik düzenleyicideki düşüncelerin sıradüzenini gösterebilirler.

Yukarıda incelenen yöntemlerde ipucu sözcükler, grafik düzenleyiciler, özetleme ve yazma etkinliklerinin sıkça kullanıldığı görülmektedir.

İpucu sözcükler (signal words), düşünceler arasındaki belirli ilişkileri işaret ederek yapıları tanımlamaya yardımcı olur. Örneğin, 'çünkü, sonucu olarak, dolay' gibi sözcükler, neden-sonuç ilişkilerine, 'ilk, sonraki, son' sözcükleri sıralama yapılarına işaret eder (McGee ve Richgels, 1985).

İpucu sözcükler, metin yapılarını işaret eder ve okuyucuların tutarlı metin temsilleri oluşturmaya yardımcı olur. Böylece metin yapısı farkındalığı kazanmış okuyucular, metin yapılarını belirleme ve özgün metinler üretmede bu sözcükleri birer ‘kod’ olarak kullanabilecektir (Ray ve Meyer, 2011).

Meyer ve arkadaşları (1980), ipucu sözcüklerin kullanımını *işaretleme* (signaling) olarak adlandırır ve “bir konuya yeni içerik eklemeyen, ancak anlamsal içeriğin belirli yönlerine vurgu yapan veya içeriğin yapısının yönlerine işaret eden bilgi” olarak tanımlar. Onlara göre ipucu sözcükler, metin yapılarını okuyuculara açıkça işaret eder: karşılaştırma ilişkileri için işaret verme örnekleri arasında "karşıtlık", "ancak", "fakat" ve "öte yandan"; nedensel ilişkiler için "bu nedenle", "sonuç olarak", "böylece" " için" ve "çünkü" yer alır.

Grafik düzenleyiciler (graphic organizers), önermeler arası ilişkilerin bir şema ile gösterilmesiyle oluşturulur. Bu şemalar, metin yapılarının zihnimizdeki görünümünün somut bir dışavurumudur. Okuduğunu anlamayı destekleyen metin yapısı farkındalığının gelişimi, metnin karşılık gelen yapısı görselleştirerek kavratılabilir; metin yapısının görselleştirilmesi, okunanların bilişsel olarak işlenmesini de sağlar (Werner ve Sauerborn, 2018).

Anlatı metinlerinin şeması “öykü haritası” olarak adlandırılır ve yaygın olarak kullanılır. Bir öykü haritası; yer, kişiler, olaylar, zaman, ana düşünce gibi öğeleri içerir. Bazı öykü haritaları görünüm ve içerdiği öğeler bakımından farklılık gösterse de hepsi bir konu ile ilgili bilgilerin saklanması, düzenlenmesi ve anlaşılması için bir kılavuz işlevi görür (Stagliano ve Boon, 2009).

Öykü haritalarının tersine açıklayıcı metinlerin hepsine uygulanabilecek bir grafik düzenleyici yoktur. Her bir yapı hatta her bir metin için ayrı birer şema oluşturmak gerekebilir. Açıklayıcı metin yapılarının yalıtılmış, yan yana dizilmiş biçimler olarak anlaşılabilmesi gerektiğini belirtmek önemlidir; tersine, açıklayıcı metinlerin görselleştirilmesi için farklı biçimlerin kullanılması yaygındır (Werner ve Sauerborn, 2018). Bir okuyucunun hedefleri belirsizse ve okuduğu metin geleneksel bir yapıdan yoksunsa farklı okuyucular tarafından öngörülemez bir şekilde farklı şemalar oluşturulabilir (Kintsch ve van Dijk, 1978).

Dymock (2005), yaygın açıklayıcı metin yapılarının her birinin şeması, öğrencilerin yazarın kullandığı yapıyı *görmelerini* sağladığını belirtir. Metin yapılarını okumak ve şemalaştırmak için yapının özelliğine göre kullanılacak

zihin haritası, tablo, liste ve ok diyagramı olmak üzere dört görselleştirme yöntemi önerir.

Yazma çalışmaları, hem okunanlardaki metin yapılarını öğrenmenin hem de özgün metinler üretmenin bir yoludur. Flood ve arkadaşları (1986) öğrencilerin bir metnin düzenlenmesi hakkında sadece okuyarak değil, aynı zamanda metnin kendisini yazmaya çalışarak da bilgi topladığını; öğretmenlerin çocuklara tanıdık konularda kendi açıklayıcı paragraflarını oluşturmalarına kılavuzluk ettikçe çocukların bu tür paragrafların nasıl bir araya getirildiğini öğreneceğini savunur. Çocukların bu tür paragraflar yazmayı öğrendikten sonra, ana düşünce ve ayrıntılar için okul metnilerindeki paragraflarda yapı öğelerini aramaya başlayacaklarını belirtir. Onlara göre, öğrenciler yazı yoluyla yapıya egemen olmaya çalıştıkça yazarların bilgilerini okuyucunun kavrayışını en üst düzeye çıkarmak için düzenledikleri gerçeğini görürler.

Piccolo (1987), belirli bir yapı kullanılan paragraflar yazmanın, öğrencilerin metnin yapısını tanımasının en iyi yolu olduğunu belirtir. Öğrencilerin açıklayıcı metin yapılarını kullanarak yazmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin kullanabilecekleri sorular önerir:

Tanımlama: Okuyucuya bir nesnenin/kavramın ne olduğunu söylemek ister misiniz?

Sıralama: Birine bir işin nasıl yapıldığını veya yapılacağını adım adım söylemek ister misiniz?

Neden-sonuç: Bir olayın neden olduğunu açıklamak ister misiniz?

Sorun-çözüm: Konunuzla ilgili bir sorunu belirtmek ve bazı çözümler önermek ister misiniz?

Karşıtlık-karşılaştırma: Belirli bir konuyla yazdığınız konu arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları göstermek ister misiniz?

Metin yapılarını öğretmek için yazma etkinlikleri yapıldığı gibi metin yapısı bilgisi yazma sürecini de etkileyebilir. Okuma parçalarındaki metin yapılarını bozmaları öğretilen öğrenciler, yazma becerilerini geliştirir (Montelongo ve ark., 2006).

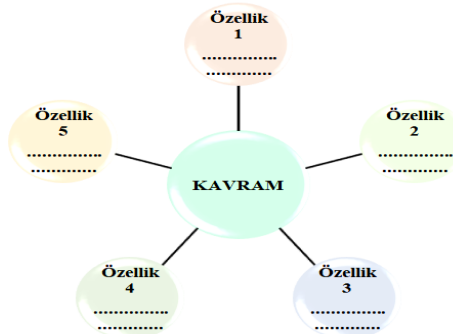
2.1.6 Açıklayıcı Metin Yapılarını Öğretim Teknikleri

İpucu sözcükler, grafik düzenleyiciler ve diğer öğretim tekniklerinin her bir yapı için farklı olduğu ve yukarıda da belirtildiği gibi kimi çalışmaların tek bir yapıyı ele aldığı göz önünde bulundurulduğunda her yapı için kullanılacak tekniklerin tek tek ele alınması yararlı görünmektedir.

a. *Tanımlama*: Düşüncelerin, niteliklerin veya temel bilgilerinin ayrıntılandırılmasıdır. Tanımlayıcı yapılar bir şeyin niteliklerine, yani onu diğer şeylerden ayıran özelliklere odaklanır (Dymock ve Nickolson, 2010).

İpucu sözcükler: Nitelikleri, özellikleri, örneğin, tanımlarken, işaretleri, yani, nitelikleri, özellikle, mesela, gibidir, dahil, betimlersek (Meyer ve Ray, 2011; Akhondi ve ark., 2011).

Grafik düzenleyici:



Şekil 2.2. Tanımlama (Bozkurt, 2019b)

b. *Sıralama*: Olay ve düşüncelerin belli bir zaman sırasına göre veya adım adım anlatılmasıdır. Sıralı yapılar, zaman içinde ilerleyen bir dizi olay veya adım sunar. Sıralı metinler ilkten sona doğru, yani adım adım ilerler (Dymock ve Nickolson, 2010).

İpucu sözcükler: daha sonra, sonra, zaman geçtikçe, devam ederek, devamında, sona ermek, nihayet, sonunda, yıllar önce, başında, birinci, ikinci, üçüncü, sonraki, öncelikle, erken, önce, başlangıçta, başlarken, daha yeni, yine, çok geçmeden, biraz sonra, şimdi, bugün, kısa bir süre sonra, bu arada, adımlar, aşamalar, zaman çizelgesi, tarih, sıra, gelişim, tarihsel sıralama, şeklinde sıralanır, önce, sonra, ne zaman, beri, daha önce (Meyer ve Ray, 2011; Akhondi ve ark., 2011).

Grafik düzenleyici:

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

Şekil 2.3. Sıralama (Akhondi ve ark., 2011)

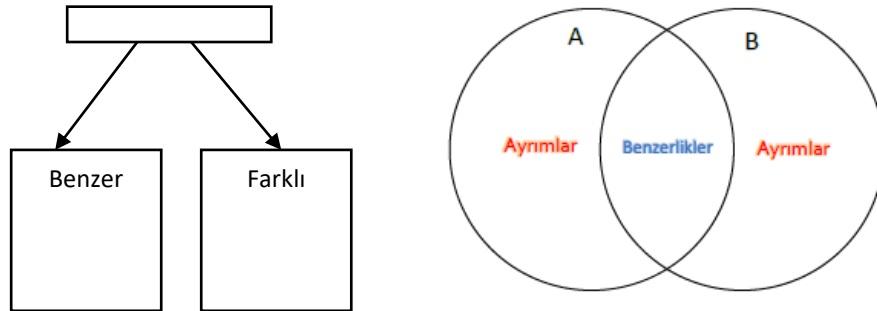
Read ve ark. (2008) çalışmalarında sıralama metin yapısının öğretimi için şu adımları önerir:

1. Sıralama yapısının ipucu sözcüklerini göstererek bu sözcüklerin olayların zaman içinde meydana gelme sırasını nasıl gösterdiğini tartışın.
2. Sıralama yapısıyla yazılmış bir paragrafın tümcelerini yazdığınız şeritleri karışık sırayla gösterin, öğrencilerden doğru sırayı tahmin etmelerini isteyin.
3. Şeritleri tahminlerine göre sıralayın. Öğrencileri, sıra ile ilgili tahminlerinin doğru olup olmadığını fark etmeleri için yönlendirin.
4. Düzensiz bir olay fark ederlerse, gerekli değişikliğin nedenlerini tartışın ve ardından değişikliği buna göre yapın.

c. Karşıtlık-Karşılaştırma: Kavram, nesne veya canlıların ayrımlara ve/veya benzerliklere göre ilişkilendirilmesidir. En az iki konu benzer, farklı ve karşıt yönleriyle ele alınır.

İpucu sözcükler: bunun yerine, ancak, bununla birlikte, alternatif olarak, öte yandan, karşılaştırırken, zıt olarak, karşıt olarak, hepsinin ortak, benzerlikleri, paylaşımları, benzemeleri, aynısı, aynen, olduğu gibi, daha fazla, daha uzun, daha az, gibi davranmak, gibi görünmek, rağmen, fark, ayırt etmek, farklı, yine de, diğer yandan, ama, benzer şekilde, ayrıca, aksine, benzer, aynı olarak, ya/ya da, aynı şekilde, tıpkı, kıyasla, oysa, henüz (Meyer ve Ray, 2011; Akhondi ve ark., 2011).

Grafik düzenleyici:



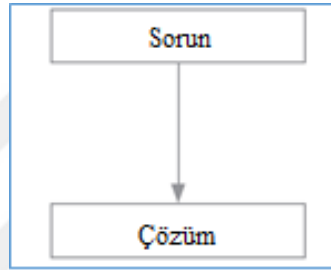
Şekil 2.4. Karşıtlık-karşılaştırma (Akhondi ve ark., 2011; Bozkurt, 2019b)

Williams ve arkadaşları (2004), Hall ve arkadaşları (2005) ve Williams (2005) karşıtlık-karşılaştırma yapısı için benzer yöntemler önermişlerdir. Williams'ın (2005) çalışması bu yöntemlerin tüm aşamalarını içerir: ipucu sözcükleri belirleme, ders kitabını okuma ve tartışma, sözcük dağarcığı geliştirme, hedef paragrafın okunması ve çözümlenmesi, grafik düzenleyici oluşturma, karşıtlık-karşılaştırma yapısı soruları, bir paragraf çerçevesi ile özet ve dersin tekrar edilmesi.

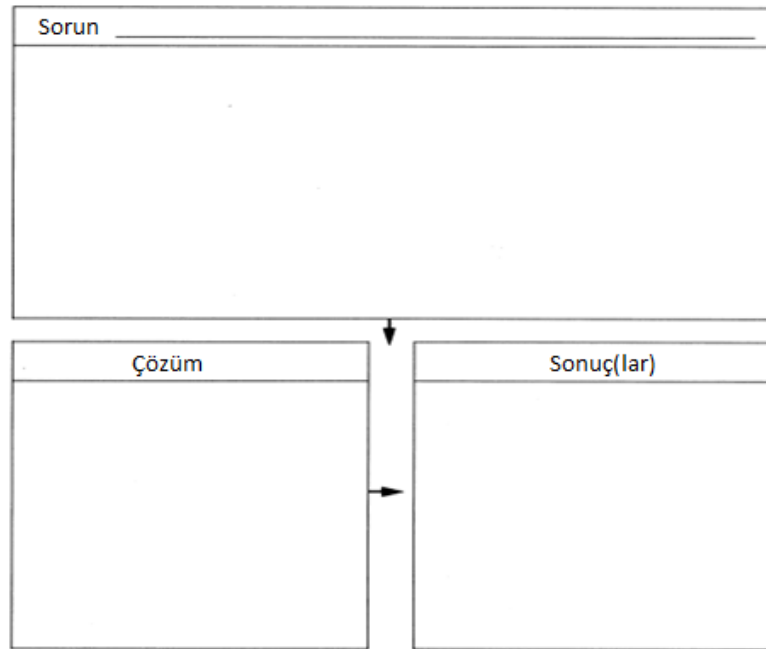
d. *Sorun-Çözüm*: Bir sorunu ve ona getirilen çözümleri veya çözüm önerilerini içerir. Sorun-çözüm metin yapısında yazar bir sorun belirtir ya da bir soru sorar, ardından metinde bir çözüm ya da cevap yer alır. Bu tür metinlerde bir öncelik sırası vardır: önce sorunlar, sonra çözümler (Dymock ve Nickolson, 2010).

İpucu sözcükler: sorun, problem, bela, zorluk, önleme ihtiyacı, tehdit, tehlike, bilmece, zarar verebilir, iyi değil, kötü, çözüm, sorunu gidermek, sorunu azaltmanın yolları, bu sorunları çözmek, sorundan korunmak, karşılık vermek, önermek, yanıtlamak, ikilem, eğer, o zaman, çünkü bu yüzden, soru-cevap, bulmaca çözüldü (Meyer ve Ray, 2011; Akhondi ve ark., 2011).

Grafik düzenleyici:



Şekil 2.5. Sorun-çözüm (Akhondi ve ark., 2011)



Şekil 2.6. Sorun-çözüm çerçevesi (Armbruster ve ark., 1989)

Armbruster ve arkadaşları (1989), üç bölümden oluşan bir eğitimle sorun-çözüm yapısını öğreterek onların özet yazma ve ana düşüncüyü belirleme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu bağlamda öğrencilere metindeki bir sorun-

çözüm yapısını nasıl tanıyacakları, çerçeve adı verilen görsel bir ögede (Şekil 2.6) sorun-çözüm yapısına ilişkin nasıl notlar alacakları ve çerçevedeki bilgilerin bir özetini yazma öğretilir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sorun-çözüm metinlerini anlamalarında metin yapısına dayalı yöntemin etkili olabileceğini belirleyen Başar ve Özmen (2018), bu öğretimin metin türlerini ayırt etme, yapı tanıtımı, anahtar sözcükleri tanıma, terimlerin anlamlarını bulma, şematik düzenleyicilerin kullanımı, yapı sorularını cevaplama ve özetleme şeklinde aşamalandırılmasını önerir.

e. *Neden-Sonuç*: Düşünceler neden ve sonuç bölümleri halinde düzenlenmiştir. Neden-sonuç metin yapısında, iki veya daha fazla fikir veya olay birbiriyle etkileşim halindedir; biri neden, diğeri ise etkilenen ya da sonuçtur (Dymock ve Nickolson, 2010).

İpucu sözcükler: sebep olmak, yol açmak, meydana getirmek, ortaya çıkarmak, üretmek, mümkün kılmak, sayesinde, aracılığıyla, çünkü, nedeniyle, amacıyla, sebepler, neden, eğer/o zaman, hesabına, açıklamasında, etki, etkiler, dolayısıyla, sonuç olarak, buna göre, bu nedenle, bu yüzden, öyle ki, için, böylece, bu durum (Meyer ve Ray, 2011; Akhondi ve ark., 2011).

Grafik düzenleyici:



Şekil 2.7. Neden-sonuç (Bozkurt, 2019b)

Neden-sonuç kalıbını öğretmeden önce, öğrencilerin neden ve sonuç arasındaki farkı bildiklerinden emin olunması gerekir (Piccolo, 1987). Horowitz (1985b) neden-sonuç yapısını tarih bilimi ile ilişkilendirerek öğretiminde şu yolu izlemiştir:

1. Neden-sonuç yapısını gerçek yaşam deneyimiyle ilişkilendirme
2. Tarih bilimini neden-sonuç ilişkisi olarak ele alma
3. İşaretleme ve not alma
4. Metin kalıplarının görsel temsillerini oluşturma

5. Neden-sonuç ilişkisi belirlemeyle ilgili büyük ve küçük yapıları bulma
6. Konular ve metinler arası çalışma
7. Tarih bilimine özgü yazıma yönelik eğitim
8. Tarih bilimiyle ilgili denemeler hakkında sorular sorma
9. Sözbilimsel bir plan geliştirme

Bu metin yapılarının yanına araştırmacılar özellikle ilkökul düzeyinde “soru-yanıt” yapısını da eklemektedir. Bu yapı konuyla ilgili sorular ve cevaplarını içerir. Genellikle “nasıl, kaç tane, ne, ne zaman, nerede, kim, niçin, bundan olabilir, en iyi tahmin” gibi ipucu sözcükler kullanılır (Sidekli, 2022, s. 142). Soru-yanıt yapısının anlamlandırmayı kolaylaştırmak adına anlatı metinleri içine yerleştirilmiş kullanımı oldukça yaygındır, örneğin felsefe eğitime yönelik bir öykü içinde bir çocuk ve ebeveyni arasında geçen konuşmalar (sorular ve yanıtlar) genellikle sorgulayıcı düşünmeyi geliştirme amaçlıdır (Bozkurt, 2019b, s. 102-103).

2.2. Okuduğunu Anlama ve Ana Düşünce

Alıcının bir metne belli bir amaçla yaklaştığı gibi metin üreticisi de metni oluştururken belli bir amaç güder. Üreticinin alıcıya vermek istediği temel ileti olarak tanımlanabilecek bu amaç, metnin ana düşüncesini oluşturur. Bireylerin okuduklarını anlama düzeylerinin önemli bir göstergesi, bir metnin ana düşüncesini belirleyebilme becerileridir.

Anlama, bir iletişimin ana noktalarını belirleme becerisini içerir. Bu beceri aynı zamanda etkili ders çalışmak için de gereklidir; kişi, ders çalışma yöntemlerini kullanmak için bir metinden önemli noktaları çıkarabilmelidir (Williams, 1986). Güçlü ve zayıf okuyucular arasındaki fark ana düşünceyi belirleme becerisine göre tanımlanmakta hatta bu beceri bir turnusol kâğıdı olarak görülmektedir (Wang, 2009). van Derbroek ve arkadaşları (2003) çoğu metnin ana düşüncesini belirlenen basit bir iş olmadığını, metnin öğeleri arasındaki bağlantıları tanımayı, metnin genel yapısını ayırt etmeyi ve ardından bu yapıdan en önemli önermeyi çıkarmayı içerdiği saptamasında bulunur. Bu nedenle, bir ana düşüncenin başarılı bir şekilde belirlenmesi, okuyucuların metnin tutarlı bir zihinsel temsilini oluşturduklarının açık bir göstergesidir. Metinden önemli bilgileri çıkarabilme yeteneği metinden uygun çıkarımlar yapabilmenin, etkili çalışabilmenin ve eleştirel okuyabilmenin temelini oluşturur (Williams, 1988). Ne var ki çocuklar genellikle basit metinlerde bile ana düşünceyi bulamazlar (Baumann, 1983).

Akyol (2010, s. 63), metin içerisinde ana düşünce tümcesinin belirli bir bölgesi olmadığını, metin içinde farklı yerlerde olabileceğini belirtir. Metinlerin

hepsinde ana düşünce açık bir tümce ile belirtilmez. Ana düşünceler; açıkça belirtilen, örtülü ve gizlenen olarak üç grupta incelenebilir. Açıkça belirtilen ana düşünce, metinde bir tümce halinde yer alır. Örtülü ana düşünce, bir tümce halinde metinde yer almaz fakat başlık, anahtar veya yinelenen sözcükler ve metnin yapısından hareketle oluşturulabilir. Gizlenen ana düşünce ise genellikle anlatı metinlerinde görülür; metinde bir dizi olay anlatılır, sözgelimi “özveri” kelimesi hiç kullanılmadığı halde okuyucu ana düşüncenin özveriyle ilgili olduğunu olayların gelişiminden anlar ve buna göre bir ana düşünce tümcesi oluşturur. Çocuklar için en büyük sorunu örtülü ve gizlenen ana düşünceler oluştursa da bazı çocukların açıkça belirtilen ana düşünceler konusunda da eğitime ihtiyacı vardır (Flood ve ark., 1986). Paragrafların örtülü veya gizlenen ana düşüncesini ortaya koymak için açık bir tümce oluşturma becerisi zordur, bu beceri yaşla birlikte gelişir (Brown ve Day, 1983).

Açıklayıcı metin, ana düşünceyi ve destekleyici düşünceleri içeren açık veya üstü kapalı bir “ana düşünce tümcesi” içerir. Yazar, bir paragrafın yapısını tanımlayan anahtar veya işaret sözcüklerle bu ana düşünce tümcesinin vurgulanmasını sağlar (Gordon, 1990).

Açıklayıcı metinler, açıkça belirtilen veya örtülü ana düşüncelerin okuyucuya iletilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Açıklayıcı metinlerde, gizli ana düşünce anlatı metinlerinde görüldüğü kadar sık görülmez. Williams’a (1984) göre açıklayıcı bir metindeki ana düşünceyi belirleme yeteneği, temel bir anlama becerisidir. Açıklayıcı metinlerin çoğunun altında yatan bazı belirli genel noktalar vardır ve okuyucu asıl noktayı anlamadığı sürece metni anlamamıştır. Anlamanın diğer birçok yönü de bu beceriye dayanır çünkü okuyucular, açıkça söz edilen önermeleri anlamadıkça bir metinden uygun çıkarımlar yapamazlar. Bu durum, üst düzey okuma becerilerine de ket vurur. Sözgelimi okuyucular, yazarların bakış açısına göre iki metni karşılaştırmaları gerektiğinde her bir yazarın vurguladığı ana noktaları anlamamışlarsa güçlük yaşarlar.

Açıklayıcı metinler özelinde, anahtar sözcükler ve önemli noktaları gösteren işaretler ana düşünceye ulaşmada önemlidir. van Dijk (1979; akt. Williams, 1986), her biri önemli bilgilerin iletilmesini ve ana düşüncenin tanımlanmasını etkileyen yapısal ipuçlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

Grafiksel işaretler: yazı boyutu, italik, altı çizili vb.

Sözdizimsel işaretler: sözcük sırası ve güncelleştirme

Sözcüksel işaretler: “önemli, alakalı, konu” gibi sözcük ve ifadeler

Anlamsal işaretler: aynı kavram alanından sözcükler ve tümceler, özetleme veya giriş tümceleri, sözcük ve tümcelerin yinelenmesi

Şematik işaretler: öykü haritaları ve açıklayıcı metin yapıları

Açıklayıcı metinlerle sınırlı deneyimi olan öğrenciler, ana düşünceye gönderimde bulunan başlık, anahtar sözcükler veya konuya dayanarak içeriği çözümlemekte zorlanabilirler. Bu tür metinlerin metin yapısı gibi benzersiz özelliklerini içerikle birlikte ele alan yapılandırılmış bir öğretim, öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlama becerilerini artırmalarına yardımcı olabilir (Hall, 2010).

Okuyucudan metindeki yargılar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak ana düşünceyi belirlemesi beklenir. Alanyazında ana düşünce ile ilgili “bulma” veya “belirleme” sözcükleri kullanılsa da ana düşünce metinden “çıkarılan” bir yargıdır. Ana düşünceleri anlamamanın önemli bir bölümü “satır aralarını okuyabilmek” veya çıkarımsal düşünmeyi kullanabilmektir (Boudah, 2013). Ana düşünce belirleme çalışmalarında öğrencilerden gelen tüm yanıtlara “olabilir” gözüyle bakılmaması gerekir (Gerçek, 2020, s. 198).

van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından geliştirilen metni anlama modeline göre, metnin büyük yapısıyla ilgili olarak ele alınan ana düşünce tümcesi oluşturma süreci genellikle otomatik olarak gerçekleşir fakat bunun doğruluğunu belirlemek için deneysel araştırmalara gereksinim olduğunu belirtmek gerekir.

Brown ve Day, (1983) ana düşünce oluşturmak için şu yolu belirlemiştir: *Eğer varsa bir ana düşünce tümcesi bul, eğer yoksa bir tane oluştur.* Fakat onlara göre çoğu okuyucu ana düşünce tümcesi oluşturmakta sorun yaşamaktadır ve okuyucu ne kadar az beceriye sahipse güçlük de o kadar büyük olmaktadır.

Ana düşünceyi belirlemek veya bulmak, konu tümcesinin bulunmasında izlenen adımlarla örtüşür ancak genelleme yaptıktan sonra sınırlamayı gerektirir (Arı, 2022, s. 139). Öğrencilerin konu ve ana düşüncenin birbiriyle bağlantılı fakat birbirinden ayrı kavramlar olduğunu anlaması önemlidir. Konular bir sözcük veya söz öbeği ile ifade edilebilirken ana düşünce tümce veya tümcelere ifade edilir. Bu bilgilerden yola çıkarak Duffelmeyer ve Duffelmeyer (1991), konuyu belirlemenin ana düşünceyi belirlemenin ilk adımı olarak kullanıldığı bir öğretim tekniği önerir.

Doğrudan öğretimin ve işbirlikli öğrenme süreçlerinin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak için yaptığı deneysel çalışmada Stevens (1991), işbirlikli strateji ve doğrudan öğretimle ana düşünce belirleme eğitimi alan

öğrencilerin geleneksel eğitim alanlara göre önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiğini belirlemiştir.

Kırnık ve Erdem (2023); öğrencilerin metnin önemli noktalarına ilişkin notlar alarak, metnin ana çizgilerini belirleyerek, okudukları metinlere özgü kendi sorularını oluşturarak, özetleyerek, metindeki düşüncelere özgü kavram haritası hazırlayarak, metnin içeriğindeki bilgiler arasında ilişkiler kurarak metne ilişkin anlamsal içerikler oluşturabileceğini ve metnin ana düşüncesini bulabileceğini belirtmişlerdir.

Ana düşüncüyü belirleme, süreçsel bilgiyi içeren ve alt görevlerin ayrıntılı bir tanımının bugüne kadar henüz tam olarak belirlenmediği, daha az yapılandırılmış bir görev gibi görünmektedir (Tomitch, 2000). Ülper (2011) ve Boudah'ın (2013) çalışmaları bu becerinin nasıl yapılandırılacağına dair iki farklı yol önerir.

Ülper (2011), ana düşüncenin belirlenmesi için bir izleni ortaya koyduğu çalışmasında eğitim süreci için şu aşamaları önerir:

1. Konuyu belirleme
2. Metnin yapısını belirleme
3. Yazma amacını kestirme, konunun hangi yönden ele alındığına odaklanma
4. Ortaya tek bir düşünce içeren ana düşünce tümcesi çıkarma

Çalışmada ayrıca açıklayıcı metin yapılarını bilmenin ana düşüncüyü belirleme çalışmalarından önce sahip olunması gereken yeterliliklerden biri olduğu belirtilmiştir.

Boudah (2013) ise “ana düşünce stratejisi” adını verdiği yöntemi şu şekilde aşamalandırmıştır:

1. Konuyu bul
2. İki önemli ayrıntıyı vurgula
3. Ayrıntıları yazarak açıkla
4. Önemli ayrıntıların nasıl ilişkilendirildiğini fark et
5. Ana düşüncüyü belirle

Bu yöntemdeki dördüncü aşamada metin yapısının ana düşünceye ulaştıran bir basamak olarak yer aldığı görülmektedir. Ana düşünce öğretimi için ortaya konan tüm bu önerilerde bir aşamalandırma olduğu, öğrencilerden bilişsel çaba beklendiği görülmektedir.

Öğrenciler, yazarların metni düzenlemek için kullandığı kalıpları anladıklarında, metindeki önemli yargıları daha kolay bulurlar. Metin yapısı farkındalığı; öğrencinin ana düşünceyi bulma, özetleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır (Müldür ve Şimşek, 2020).

Metin yapısı farkındalığı, okuyucunun bilginin zihinsel bir temsili oluşturmasını ve yazar tarafından geliştirilen mantıksal ilişkileri görmesini sağlar. İyi okuyucular, ana düşünceleri soyutlamak ve okumalarındaki önermeleri anımsamalarına yardımcı olmak için metin yapısını kullanır (Montelongo ve ark., 2006).

Araştırmalar, yetişkinlerin metin yapısına ilişkin farkındalıklarının, anımsanan bilgilerin türünü ve niceliğini de etkilediğini göstermiştir. Yetişkinler, yardımcı düşüncelerden çok, ana düşünceleri hatırlar ancak bir öyküyü karışık sırayla okuduktan sonra olduğu gibi yapı olmadığında daha az ana düşünce hatırlanır (McGee, 1982).

Armbruster (1986), açıklayıcı metin yapısına ilişkin verilen eğitimin, beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilimler metinlerini öğrenme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Seksen iki öğrencinin katıldığı çalışmada, geleneksel eğitim alan öğrencilerle karşılaştırıldığında, yapı eğitimi alan öğrencilerin bağımsız olarak okudukları 525 sözcükten oluşan bir ders kitabı metnindeki ana ve yardımcı düşünceleri yaklaşık %50 daha fazla hatırladıkları ortaya konmuştur.

5. sınıf öğrencilerinin ana düşünce belirleme konusunda başarılı olmadıklarını belirledikleri çalışmalarında Çetinkaya ve ark. (2013), metnin türü ve yapısı, yaygın açıklayıcı metin yapılarına sahip metinlerle herhangi bir yapıya uymayan metinlerin ana düşüncelerinin belirlenmesinde izlenecek yollar, başlık, görsel öğeler ve okuyucunun tüm bu konulardaki bilgi ve deneyimi gibi pek çok değişkenin ana düşünceyi belirleme sürecini etkilediğini savunmaktadır.

Tomitch (2000), çalışmasında on iki adet ikinci dil olarak İngilizce öğretimi kitabı inceleyerek ana düşünceyle ilgili eğitimin yalnızca önemli düşünceleri sormaktan ibaret kaldığını, metin yapısına hiç vurgu yapılmadığını belirlemiş ve öğrencilerin ana düşünceyi belirlemede zorlanma nedenlerinden birinin bu olabileceği üzerinde durmuştur.

Wang'ın (2009) çalışmasındaki istatistiksel çözümlemeler, metin yapısının okuyucunun metnin ana düşüncesini anlamasında orta düzeyde bir etkiye sahip

olduğunu ortaya çıkardı; ana düşüncenin anlaşılması ile yardımcı düşüncelerin, anlaşılması arasında ise yalnızca zayıf bir ilişki vardı.

Johnston ve Afflerbach (1985), yüksek düzey okuyucularla yaptıkları çalışmada içerik bilgisinin zayıf olduğu durumlarda okuyucuların belirli bir paragrafı daha iyi anlamak için paragraf yapısını kullandıklarını belirlemiştir. Çünkü yapı bilgisi, içerik bilgisinden bağımsız olarak kullanılabilir dolayısıyla ön bilginin yetersiz olduğu durumlarda yapı bilgisini kullanmak yararlı görünmektedir.

Okuma edimi ne sadece yapısal incelemelerle ne de sadece içerik çözümlemesiyle gelişir. Yapısal ögeler ve içerik ögeleri iç içe geçmiş bir bütündür. Okuma çalışmaları da bütüncül bir bakışla yapılandırılmalıdır. Okuduğunu anlama eğitimi hem metin yapısını hem de metin içeriğini ele aldığı anda etkili olabilir (Williams ve ark., 2005).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Açıklayıcı Metin Yapıları ile İlgili Çalışmalar

Alanyazına bakıldığında açıklayıcı metin yapılarının öğretimi ile ilgili pek çok çalışma yapıldığı hatta meta-analiz çalışmaları bulunduğu görülmektedir. Bu meta-analiz çalışmalarından birinde Pyle ve ark. (2017), 1970 ile 2013 yılları arasında İngilizce dilinde yayınlanan, anaokulundan 12. sınıfa kadar olan öğrencilerin anlama becerilerini arttırmak için tasarlanan açıklayıcı metin yapısıyla ilgili eğitsel çalışmaların etkililiğini ele alan yirmi bir çalışmanın sonuçlarını çözümlemiştir. Araştırmacılar, açıklayıcı metin yapısı eğitimlerinin okuduğunu anlama üzerinde büyük bir etki yarattığını ve öğretilen metin yapılarının sayısı, uygulayıcı türü, öğrencilerin sınıf düzeyi ve uygulama miktarının açıklayıcı metin yapısı eğitimlerinin okuduğunu anlama ile ilgili beceriler üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir.

Ülkemizde açıklayıcı metin yapısı ve farkındalığı ile ilgili çalışma sayısının sınırlı olduğu söylenebilir. Dönmez ve Yazıcı (2006), metinler aracılığıyla sosyal bilgiler öğretimini ele aldıkları çalışmalarında açıklayıcı metin yapılarını ele alarak öğrencilere yapıyı buldurmaya yönelik sorular ve ipucu sözcüklerden oluşan bir eğitim tekniği belirlemiştir.

Sulak (2009), 15 adet ilköğretim Türkçe ders kitabından 158 açıklayıcı metni incelediği çalışmada metinlerin genelinde “tanımlama” yapısına yer verildiğini, diğer yapıların (sıralama, neden-sonuç, karşıtlık-karşılaştırma, sorun-çözüm) ders

kitaplarında sınırlı düzeyde yer aldığını belirlemiştir. Ayrıca içerik öğelerinden yazarın amacı, konu, ana düşünce ve yardımcı düşüncelere bazı metinlerde ulaşamadığını saptamıştır.

Baştuğ ve Keskin'in (2011) açıklayıcı metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada deney grubundaki öğrencilere metin yapılarının öğretimi yapılmış, kontrol grubuna ise doğrudan sesli ve sessiz okuma çalışmaları yapılmıştır. İki grubun okuduğunu anlama düzeyleri belirlenip karşılaştırıldığında deney grubunun okuduğunu anlama düzeyinin kontrol grubunun üstünde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, metin yapısı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu etkisi vardır.

Özmen (2011), sorun çözüm yapısına uygun metin örneği geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında giriş, geçiş tümceleri ve *anahtar sözcükler* (ipucu sözcükler) belirledikten sonra yazmayı hedeflediği evrensel dünya problemine ilişkin ders kitaplarından ve yardımcı kitaplardan yararlanarak, hazırladığı yapı çerçevesinde “Deniz Kirliliği” adlı metni oluşturmuştur.

Sulak (2014), süreç temelli modelin açıklayıcı metinleri anlamaya etkisini incelediği çalışmasında açıklayıcı metin öğretimini, deney grubunda metin yapılarına dayalı süreç temelli bir modelle gerçekleştirilen öğretimle, kontrol grubunda ise Türkçe programına dayanan öğretimle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uğur (2017), Hatay il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 144 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında açıklayıcı metnin yapı bileşenlerini “konu, amaç, bakış açısı, ana düşünce, yardımcı düşünceler, tanım, karşılaştırma, şart, açıklama ve benzetme” olarak belirlemiştir. Bu betimsel çalışmada belirlenen öğelerin arasında bir ilişki olup olmadığı ile ilgili bir çözümleme yapılmamıştır. Araştırmada öğrencilerin yukarıda belirtilen öğeleri belirlemede oldukça başarısız oldukları belirlenmiştir.

Başar (2019), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamalarında *metin yapısına dayalı yöntem* ile *çok ögeli bilişsel yöntemin* etkililiklerini karşılaştırdığı çalışmasında her iki yöntemin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sorun-çözüm metinlerini anlamalarında etkili olduğunu belirlemiştir. İki öğretim sürecinden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek için yaptığı çözümleme sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmasa da sonucun metin

yapısına dayalı yöntem lehine olduğunu belirlemiştir. Doksan gün sonra tekrarlanan değerlendirmede ise çok ögeli bilişsel yöntem uygulanan grubun anımsama düzeylerinin metin yapısı stratejisi uygulanan gruba göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Müldür ve Şimşek (2020), Türkçe ders kitaplarındaki açıklayıcı metinlerdeki metin yapısı çeşitliliğini araştırdıkları çalışmalarında 2019-2020 eğitim öğretim yılında kullanılan altı adet Türkçe ders kitabını incelemiş; ders kitaplarında açıklayıcı metinlere, öyküleyici metinlere oranla çok daha az yer verildiğini, açıklayıcı metin yapılarından en çok tanımlamaya yer verildiğini, diğer metin yapılarına sınırlı sayıda yer verildiğini belirlemiştir.

2.3.2. Ana Düşünce ile İlgili Çalışmalar

Piltin (2007), ana düşünce bulma stratejisi öğretiminin ana düşünce bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmış, 5. sınıf öğrencilerine uyguladığı yöntem sonucunda metnin ana düşüncesini bulma becerileri bakımından açıklayıcı metinlerde anlamlı bir fark bulmazken anlatısal metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Şahin (2012), 5. sınıf öğrencilerinin anlatısal metinlerde özetleme ve ana düşünceyi bulma becerileri üzerinde öykü haritalarının etkisini araştırmış, öykü haritası kullanımının öyküleyici metinlerde ana düşünceyi bulma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu belirlemiştir.

Çetinkaya ve ark. (2013), öğrencilerin ana düşünceyi belirlemede zorlandıklarını, ana düşünce ve konu ayrımı yapamadıklarını, ana düşünceyle yardımcı düşünceleri karıştırdıklarını saptamıştır. Ayrıca araştırmada katılımcıların ana düşünce kavramına ilişkin bilişsel farkındalıklarının olmadığı; metni tekrar tekrar okumanın ana düşüncenin belirlenmesi, doğruluğunun kontrol edilmesi ve güçlkle karşılaşıldığında bu güçlüğün giderilmesinde temel uygulama olduğu ve öğrencilerin kendilerine sunulan açıklayıcı metnin ana düşüncesini belirlemede başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kuşdemir ve Katrancı (2016), okuduğunu anlama, okuma kaygısı ve okunan bir metnin ana düşüncesini belirleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama sürecinin temel unsuru olan ana düşünceyi belirleme becerisinde oldukça yetersiz kaldıklarını saptamıştır.

Kırnık (2017), örgütlenme stratejilerinin ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulmaya etkisini incelemiş, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin anlatsal metinlerde metnin ana düşüncesini bulma düzeylerinin açıklayıcı metinlere oranla daha yüksek olduğunu, buna karşın öğrencilerin açıklayıcı metinlerde hem daha çok sayıda yardımcı düşünce ürettikleri hem de metnin konusunu bulma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

İlter'in (2018) okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ana düşünceyi belirleme becerisi ile ilgili verilen eğitimin okuduğunu anlama güçlüğü çeken dördüncü sınıfta eğitim gören üç öğrenci üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, ana düşünceyi belirleme becerisi üzerine verilen eğitimin ana düşünce ve ayrıntıları belirleme becerilerini öğrenme ve öğrenilen becerilerin sürdürebilmede üç katılımcıya da katkı sağladığını ve başlama düzeyine oranla daha yüksek düzeyde bir okuduğunu anlama verimi elde edildiğini göstermiştir.

Kaya (2021) konu, ana düşünce, özetleme öğretimini; program, ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirdiği çalışmada Türkçe eğitim programında bilişsel işlem sıralarının göz önünde bulundurulmadığı, Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin alt işlem basamaklarına göre hazırlanmadığı ve öğretmenlerin, bu becerilere yönelik bilgilerinin eksik olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Uysal ve Pala (2022), bir ortaokulda öğrenim gören tüm sınıf düzeylerinden öğrenciler ve bu öğrencilerin Türkçe öğretmenleri ile ana düşünceyi belirleme becerisi ile ilgili bir durum çalışması yürütmüştür. Elde edilen bulgulara göre tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin ana düşünceyi bulmakta zorlandığı ancak sınıf düzeyi arttıkça beceri düzeyinin de arttığı, ayrıca hem öğretmen hem öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerisine ilişkin kavram yanılgılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Özmutlu (2022), 24 Türkçe ve sınıf öğretmeninden görüş alarak ana düşünce öğretiminin durumunu betimleyip sorunlarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ana düşünce kavramına yönelik yaklaşımlarının beceri temelli olmamasından dolayı eğitim süreçlerini çeşitlendirmedikleri sonucuna varmışlardır. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğretmenlerin ana düşünce eğitimi konusunda desteğe gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmada nicel yaklaşımlardan ilişkisel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Deneysel araştırmaların aksine, ilişkisel araştırmalarda değişkenleri etkilemek söz konusu değildir. İlişkisel araştırmalar, korelasyonel araştırmalar ve nedensel karşılaştırma araştırmaları olarak temelde iki başlık altında ele alınabilir (Büyüköztürk ve ark., 2020). Korelasyonel çalışmalar iki veya daha fazla nicel değişkeni araştırırken, nedensel-karşılaştırma araştırmaları, tipik olarak en az bir değişken (grup üyeliği) içerir (Frankel, ve ark., 2010).

Korelasyonel araştırmalar yalnızca iki değişken arasındaki ilişki olasılığını araştırır (Frankel ve ark., 2010). Korelasyonel çalışmalarda, değişkenler, araştırmacı tarafından etkilenmez; araştırmacı bunun yerine aralarındaki ilişkinin doğasıyla ilgilenir; bu nedenle korelasyonel bir çalışmanın nedenselliği belirlemeyeceğini belirtmek önemlidir (Tuckman ve Harper, 2012).

Korelasyonel araştırma, iki grubu karşılaştırmak yerine, aynı çalışma grubu içinde bir veya daha fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini inceler (Salkind, 2010). Bu araştırmada, Aksaray ilinde yer alan ve uygun örnekleme yoluyla belirlenen üç farklı devlet okulunda öğrenim gören 361 kişilik bir çalışma grubunun açıklayıcı metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirleme becerisine ve aynı grubun açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutlarının ana düşünceyi belirleme becerisine etkisini belirlemek amacıyla korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nedensel-karşılaştırma yaklaşımı, farklı ölçüt gruplarının üyelerinin belli bir durumda nasıl davrandıklarını bulmak için kullanılan bir tasarımıdır. Nedensel-karşılaştırma tasarımının bir başka kullanımı da farklı yaş veya sınıf düzeylerindeki bireyleri karşılaştırarak gelişimleri hakkında çıkarımlar yapmaktır (Tuckman ve Harper, 2012). Araştırmanın çalışma grubu yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi ölçütlerle alt gruplara ayrılarak ilgili değişkenlerin açıklayıcı metin yapısı farkındalığına ve ana düşünceyi belirleme becerisine etkisini belirlemek amacıyla nedensel-karşılaştırma tasarımı kullanılmıştır.

3.1. Çalışma Grubu

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilme sürecinde uygun örnekleme yoluyla belirlenen Aksaray ilindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 10-12 yaş grubu 150 öğrenci, ana düşünceyi belirleme formunun geliştirilme

sürecinde ise yine aynı okulda öğrenim gören 10-12 yaş grubu 100 öğrenci ile çalışılmıştır.

Araştırmanın ana çalışma grubunu ise üç farklı devlet okulunda öğrenim gören ve ölçek geliştirme çalışmalarına katılmamış 10-12 yaş grubu 361 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, olanaklar açısından en erişilebilir okullardan seçilmiştir. Dolayısıyla uygun örnekleme yapılmıştır. Bu öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalıkları ve ana düşüncüyü belirleme becerileri belirlenerek aralarındaki ilişki istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1. Çalışma grubunun özellikleri

Yaş	Cinsiyet		Toplam
	K	E	
10 yaş	30	24	54
11 yaş	89	92	181
12 yaş	69	57	126
Toplam	188	173	361

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilen *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testi* ve *ana düşüncüyü belirleme formudur*. İlk aşamada taslak ölçeğe araçlarının geçerlilik, güvenirlik, tutarlılık gibi madde çözümlemeleri yapıldıktan sonra ölçeğe araçlarının son biçimine ulaşılmıştır. Daha sonra elde edilen ölçeğe araçları, ölçeğe aracı geliştirme çalışmalarına katılmamış öğrencilere uygulanmıştır.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının, ana düşüncüyü belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmama durumunun çözümlenmesinde regresyon analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşüncüyü belirleme becerisi ve farklı metin yapıları (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık-karşılaştırma) ile ana düşüncüyü belirleme becerisi arasındaki ilişkinin saptanması için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ilişki belirlendikten sonra, ulaşılan beceri düzeylerinin etkilendiği değişkenlere göre (cinsiyet ve yaş) fark olup olmadığı hipotez testleri ile araştırılmıştır. Son olarak, öğrenci başarısına göre açıklayıcı metin yapıları (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık-karşılaştırma) güçlük sıralaması yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

3.3.1. Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı Testinin Geliştirilmesi

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin ve ana düşüncüyü belirleme formunun geliştirilmesi, ardından ilişkiyi belirlemek için yapılacak ana uygulama için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurul Kararı (Ek-1) ve Millî Eğitim Bakanlığı Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Uygulama İzni (Ek-2) alındıktan sonra veri toplama araçlarının deneme uygulamaları ile araştırma süreci başlatılmıştır.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin oluşturulması amacıyla öncelikle çeşitli çocuk kitapları ve çocuklar için yayımlanan süreli yayınlar ve ders kitaplarındaki metinler, açıklayıcı metin yapıları bakımından incelenmiştir. Açıklayıcı metin yapılarının TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisindeki çeşitli metinlerde belirgin bir şekilde kullanıldığı görülmüş, bu nedenle taslak testte yer alan maddelerdeki 40 kısa metin, Bilim Çocuk dergisinin TÜBİTAK tarafından açık erişime sunulmuş 2020 ve 2021 yıllarında yayımlanan 24 sayısı taranarak belirlenmiştir.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığını ölçmek amacıyla yazılan her bir madde bir kısa metin ile metin yapılarını içeren seçeneklerden oluşmaktadır. Her bir metin yapısı için sekiz, toplam 40 kısa metin seçilmiştir. Kimi metinlerde sadeleştirme amaçlı kısaltma ve düzeltmeler yapılmıştır.

Testteki tüm maddeler, öğrencilerin tanımlama, neden-sonuç, karşılaştırma-karşıtlık, sorun-çözüm veya sıralama olmak üzere beş yanıt seçeneğinden birini seçmelerini gerektiren çoktan seçmeli biçimde yazılmıştır. Ortaokul düzeyindeki çoktan seçmeli çalışmalarda dört seçenek kullanılsa da bu çalışmada seçenekler arasında bir çeldiricilik ilişkisi olmadığından ve öğrencileri tüm yapılar hakkında düşündürmek amacıyla beş seçenek tercih edilmiştir. Deneme uygulaması sonundaki istatistiklere bakıldığında cevabı “E” (karşıtlık-karşılaştırma) olan sorularla diğer sorular arasında olağandışı bir ayırım gözlenmemiştir.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin 40 maddelik taslağını değerlendirmek üzere yüksek lisans eğitimi almış üç Türkçe öğretmeninden *uzman görüşü formu* (Ek-3) aracılığıyla görüş alınmış, uzmanlar arasındaki genel uyum 0,988 olarak belirlenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda madde sayısı 40’tan 35’e düşürülmüştür. Dikkat düzeyinin azalmasına karşı bir önlem olarak test, 18 ve 17 sorudan oluşan iki oturuma bölünmüştür. Son olarak taslak

testin uygulanmasından önce Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyenden metinler ve yanıt anahtarı konusunda görüş alınmış ve test uygulanmaya uygun bulunmuştur.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilme sürecinin uygulama grubunu Aksaray Merkez’de bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 150 öğrenci oluşturmuştur. 35 maddelik taslak test, 18 ve 17 soruluk iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Öncelik-sonralık etkisini azaltmak için araştırma grubunun yarısına önce birinci oturum, sonra ikinci oturum; diğer yarısına önce ikinci oturum, sonra birinci oturum iki farklı ders saatinde uygulanmıştır.

Öğrenci yanıtları değerlendirilirken yanıt anahtarına göre her bir doğru yanıt “1” ve her bir yanlış yanıt “0” değeri ile puanlanarak elektronik tabloya işlenmiştir. 150 öğrenciye uygulanan 35 maddelik taslak testin genel betimsel istatistikleri Tablo 3.2’de görülebilir:

Tablo 3.2. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı taslak testinin betimsel istatistikleri

Aritmetik ortalama	Ortanca	Tepe değer	En büyük	En küçük	Standart sapma
16,12	15,5	15	31	5	6,352868

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin 35 maddelik taslak biçiminin güvenilirliğini belirlemek için yapılan madde çözümlemeleri Tablo 3.3’te görülebilir:

Tablo 3.3. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı taslak testinin madde çözümlemeleri

Madde No	Madde güçlüğü	Madde güçlüğü yorum	Madde ayırt ediciliği	Madde ayırt ediciliği yorum	Madde varyansı	Madde standart sapması	Madde güvenilirlik indeksi
1	0,15	Çok Zor	0,25	Düzeltilmeli	0,134	0,367	0,092
2	0,58	Orta	0,30	İyi	0,232	0,482	0,145
3	0,43	Orta	0,35	İyi	0,236	0,485	0,170
4	0,58	Orta	0,45	Çok İyi	0,248	0,498	0,224
5	0,31	Zor	0,53	Çok İyi	0,210	0,458	0,241
6	0,40	Orta	0,60	Çok İyi	0,246	0,496	0,297
7	0,44	Orta	0,33	İyi	0,248	0,498	0,162
8	0,73	Kolay	0,25	Düzeltilmeli	0,164	0,405	0,101
9	0,41	Orta	0,33	İyi	0,230	0,480	0,156
10	0,29	Zor	0,53	Çok İyi	0,202	0,449	0,236
11	0,46	Orta	0,58	Çok İyi	0,250	0,500	0,287

Tablo 3.3. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı taslak testinin madde çözümlmeleri (devamı)

Madde No	Madde güçlüğü	Madde güçlüğü yorum	Madde ayırt ediciliği	Madde ayırt ediciliği yorum	Madde varyansı	Madde standart sapması	Madde güvenilirlik indeksi
12	0,48	Orta	0,40	Çok İyi	0,246	0,496	0,199
13	0,58	Orta	0,30	İyi	0,246	0,496	0,149
14	0,29	Zor	0,38	İyi	0,182	0,427	0,160
15	0,48	Orta	0,30	İyi	0,249	0,499	0,150
16	0,56	Orta	0,58	Çok İyi	0,241	0,491	0,282
17	0,45	Orta	0,45	Çok İyi	0,244	0,494	0,222
18	0,18	Zor	0,25	Düzeltilmeli	0,168	0,410	0,102
19	0,50	Orta	0,60	Çok İyi	0,246	0,496	0,297
20	0,35	Zor	0,25	Düzeltilmeli	0,222	0,471	0,118
21	0,45	Orta	0,45	Çok İyi	0,245	0,495	0,223
22	0,39	Zor	0,38	İyi	0,239	0,488	0,183
23	0,49	Orta	0,43	Çok İyi	0,249	0,499	0,212
24	0,34	Zor	0,58	Çok İyi	0,236	0,485	0,279
25	0,51	Orta	0,48	Çok İyi	0,250	0,500	0,237
26	0,51	Orta	0,83	Çok İyi	0,241	0,491	0,405
27	0,54	Orta	0,53	Çok İyi	0,247	0,497	0,261
28	0,66	Kolay	0,53	Çok İyi	0,192	0,439	0,230
29	0,41	Orta	0,48	Çok İyi	0,242	0,492	0,234
30	0,55	Orta	0,60	Çok İyi	0,245	0,495	0,297
31	0,51	Orta	0,58	Çok İyi	0,247	0,497	0,286
32	0,30	Zor	0,35	İyi	0,182	0,427	0,149
33	0,56	Orta	0,63	Çok İyi	0,239	0,488	0,305
34	0,44	Orta	0,43	Çok İyi	0,241	0,491	0,209
35	0,36	Zor	0,28	Düzeltilmeli	0,239	0,488	0,134

Madde analizlerine göre “düzeltilmeli” sonucu alınan 1, 8, 18, 20 ve 35. maddeler, testten doğrudan çıkarılmıştır. Geriye kalan geçerli ve güvenilir 30 maddeden metin yapıları arasında dengeyi ve kapsam geçerliliğini sağlamak için kendi yapıları içerisinde görece daha zor ve ayırt ediciliği daha düşük olan 2, 4, 12, 28 ve 32. maddeler de çıkarılarak her bir yapı için 5 madde olacak biçimde 25 soruluk *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin* son biçimi oluşturulmuştur. Maddeler düzenlenip yeniden numaralandırılarak test, uygulamada kullanılmaya hazır biçime getirilmiştir.

Testin güvenilirlik hesaplamasını yapmak amacıyla iki farklı yöntemle test yarılama yapılmıştır. Crocker ve Algina’nın (1986), testi yarıya bölmek için önerdiği dört yöntemden biri olan tekler-çiftler yönteminde test, yanıtlayıcı grubuna uygulandıktan sonra, testteki tek numaralı maddeler formlardan birincisine, çift numaralı maddeler ise formlardan ikincisine yerleştirilir. Gulliksen (1967), tekler-

çiftler yöntemini kullanabilmek için testteki bir maddeyi yanıtlayamamanın ondan sonraki maddeyi yanıtlama durumunu etkilememesi gerektiğini belirtmiştir. *Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testindeki maddeler birbirinden bağımsızdır.* Lord ve Novick (1968), testin tamamının yanıtlanabilmesi için yeterli süre verilmediği durumlarda, testin iki yarısındaki hata puanlarının yüksek korelasyon göstermesi sebebiyle, bu yöntemle hesaplanacak güvenilirlik katsayısının, testin gerçek güvenilirlik katsayısından daha yüksek olacağını belirtmiştir. Ne var ki *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin* deneme uygulamasında süre sorunu olmamıştır. Test yarıya bölünüp, iki yarı form oluşturulduktan sonra, her yanıtlayıcının iki yarı formdan aldığı puanlar arasındaki korelasyon, Pearson momentler çarpımı katsayısı ile hesaplanır. Bu katsayı, yarı testin güvenilirlik katsayısıdır. Uygulamada kullanılmaya uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 25 maddelik *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin* güvenilirlik puanı hem iki yarı yöntemine hem de tekler-çiftler yöntemine göre hesaplanmıştır. Ayrıca testin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla KR-20 ve KR-21 formülleri uygulanarak iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir. Hesaplamalar sonucunda, *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin* 25 maddelik son biçiminin genel betimsel istatistikleri Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin betimsel istatistikleri

	Değer		Değer
Ortalama	11,3	KR-20 iç tutarlılık katsayısı	0,79
Ortanca	11	KR-21 iç tutarlılık katsayısı	0,78
Tepe değer	11	Ortalama güçlük	0,46
En büyük	22	Ortalama ayırt edicilik	0,47
En küçük	2	İki yarı güvenilirlik	0,742
Standart sapma	4,967	Tekler-çiftler güvenilirlik	0,793
Varyans	24,842		

Bu veriler göz önünde bulundurularak testin 25 maddelik son biçiminin araştırmanın uygulama aşamasında kullanılması uygun bulunmuştur.

3.3.2. Ana Düşünceyi Belirleme Formunun Geliştirilmesi

Ana düşünceyi belirleme becerisini ölçmek amacıyla on iki maddelik açık uçlu bir form oluşturulmuştur. Formdaki kısa metinler, 2017-2022 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı 5. ve 6. sınıf düzeylerinde ana düşünceyi belirleme ve okuduğunu anlama sorularında

kullanılmış paragraflardan seçilmiştir. Her bir kısa metnin altına öğrencilerin ana düşünceyi yazabilecekleri bir boşluk bırakılarak maddeler oluşturulmuştur.

Ana düşünceyi belirleme formu taslağını değerlendirmek üzere yüksek lisans eğitimi almış üç Türkçe öğretmeninden *uzman görüşü formu* (Ek-4) aracılığıyla görüş alınmıştır. Görüşler değerlendirilmiş, genel olarak aralarındaki uyum 0,926 olarak belirlenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda iki madde formdan çıkarılmış, son maddeye paragrafın anlam bütünlüğü bozulmadan ve daha açık olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından iki tümce eklenmiştir. Maddeler yeniden numaralandırılarak forma deneme uygulamasında kullanılacak biçimi verilmiştir (Ek-5).

Ana düşünceyi belirleme formuna verilen öğrenci yanıtlarını değerlendirmek amacıyla Bridge ve ark. (1984), Uzun ve ark. (2011) ve Algül ve Bozkurt'un (2023) çalışmalarından yola çıkılarak üç düzeyli (0-1-2), forma özel ve her bir soru için olası doğru ve eksik yanıtların belirlendiği bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur (Ek-6). Parlak ve Doğan'a (2014) göre dereceli puanlama anahtarı, ölçütlerden ve performans düzeylerinden oluşan yapısı ile puanlama sırasında oluşabilecek yanlışlıkları en aza indirger, ayrıca iyi tanımlanmış bir dereceli puanlama anahtarı, puanlamadan kaynaklanabilecek güvenirlik sorunlarını ortadan kaldırır.

Ana düşünceyi belirleme formunun geçerlik, güvenirlik ve tutarlılığını belirlemek amacıyla Aksaray ilindeki bir devlet ortaokulunun 5. sınıfında eğitim gören 100 öğrenci ile deneme uygulaması yapılmıştır. Öğrenci cevapları dereceli puanlama anahtarına göre 0, 1 veya 2 puan olarak değerlendirilmiştir. Puanlama elektronik tabloya işlenerek geçerlik, güvenirlik düzeyinin belirlenmesi için gereken çözümlemeler yapılmıştır.

Hesaplamalara göre testin genel güçlüğü 0,403, genel madde geçerliliği 0,469, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,71 olarak belirlenmiştir. Buna göre *ana düşünceyi belirleme formunun* orta güçlükte, yüksek ayırt ediciliğe (madde geçerliğine) sahip olduğu ve iç tutarlılık değerinin 0,71 olduğu belirlenmiştir.

Ana düşünceyi belirleme formunun madde istatistikleri Tablo 3.5'te verilmiştir:

Tablo 3.5. Ana düşünceyi belirleme formu madde istatistikleri

Madde No	Madde güçlüğü	Madde güçlüğü yorum	Madde ayırt ediciliği	Madde ayırt ediciliği yorum
1	0,435	Orta	0,43	Yüksek
2	0,61	Kolay	0,47	Yüksek
3	0,385	Zor	0,54	Yüksek
4	0,255	Zor	0,30	Orta
5	0,545	Orta	0,42	Yüksek
6	0,5	Orta	0,60	Yüksek
7	0,45	Orta	0,67	Yüksek
8	0,26	Zor	0,39	Orta
9	0,42	Zor	0,52	Yüksek
10	0,175	Çok Zor	0,37	Orta

Ana düşünceyi belirleme formunun genel betimsel istatistikleri Tablo 3.6’da verilmiştir:

Tablo 3.6. Ana düşünceyi belirleme formunun genel betimsel istatistikleri

	Değer		Değer
Aritmetik ortalama	8,07	Standart sapma	3,758
Ortanca	8	Varyans	14,267
Tepe değer	10	Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı	0,71
En büyük	16	İç tutarlılık katsayısı	0,71
En küçük	0	Ortalama madde güçlük	0,403
		Ortalama madde geçerliliği (ayırt ediciliği)	0,469

Bu veriler göz önünde bulundurularak *ana düşünceyi belirleme formu* araştırmada kullanılmaya uygun bulunmuştur.

Her iki veri toplama aracında kullanılan metinlerin alındığı kaynaklar Ek-7’de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçlarından *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testi* Aksaray ilindeki üç farklı devlet okulunda toplam 361 öğrenciye üç farklı tarihte bir ders saati (40 dk.) süresince uygulanmıştır. *Ana düşünceyi belirleme formu* ise *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin* uygulanmasından bir gün sonra yine bir ders saati süresince uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Bu süreçte uygulamalardan birinin yapıldığı gün okula gelip diğerinin yapıldığı gün okula gelmeyen 11 öğrencinin ve *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testini* boş bırakan veya hepsinde aynı seçenekleri işaretleyen 7 öğrencinin uygulamaları değerlendirme dışı tutulmuştur. Bu 18 öğrenci yukarıda belirtilen 361 kişilik çalışma grubunun dışındadır.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testi değişen madde numaralarıyla birlikte yeniden düzenlenen yanıt anahtarına göre her doğru cevap için 1, her yanlış/boş cevap için 0 değeri ile puanlanmıştır. Verilen puanlar oluşturulan elektronik tabloya işlenmiştir.

Ana düşünceyi belirleme formu ilk uygulamadaki dereceli puanlama anahtarına göre 0, 1 veya 2 değerleriyle puanlanmıştır. Puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak için bir güvenirlik puanlayıcısından yardım alınmıştır. *Güvenirlik puanlayıcısı* (reliability coder), toplam veri kümesinin bir alt kümesini puanlar, ancak bu kişinin puanlaması yalnızca güvenirliği sağlamak için kullanılır; bulguların çözümlenmesinde kullanılan ana puanlayıcının puanlamasıdır (Syed ve Nelson, 2015). *Ana düşünceyi belirleme formunun* puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla Türkçe öğretmeni olarak yirmi yıldır görev yapmakta olan ikinci bir puanlayıcıdan yardım alınmıştır.

Bir miktar verinin başka bir puanlayıcı tarafından puanlanmasındaki amaç, güvenirlik katsayısının hesaplanabileceği ve tüm veri setine makul bir şekilde genelleştirilebileceği bir örnek elde etmektir. Güvenirlik puanlayıcısı tarafından puanlanan oran, veri setinin boyutuna ve karmaşıklığına bağlı olacaktır ancak önerilen rakam, toplam veri setinin en az %20'sidir (Syed ve Nelson, 2015). Bu oran puanlayıcı güvenirliğini sağlamak için kullanılmaktadır (örneğin Lilgendahl ve McAdams, 2011; McLean ve Pratt, 2006). Puanlayıcı güvenirliğini test etmek amacıyla bu çalışmada, toplam veri setinin yaklaşık %27'sine karşılık gelen 100 öğrencinin formları güvenirlik puanlayıcısı tarafından ana puanlamada kullanılan dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Her iki puanlama da elektronik tabloya işlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sorularına yönelik çözümlemelerden önce 361 kişilik çalışma grubuna uygulanan veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlik analizleri, *ana düşünce belirleme formu* için puanlayıcı güvenirliği ve dağılım normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlik analizlerinde KR-20 ve Cronbach'ın alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçümlerin güvenirliğini belirlemede KR-20 formülü, doğru cevaplar için 1 puan, yanlış ve boş cevaplar için ise 0 puan verilerek yapılan puanlama durumlarında kullanılır (Özen ve ark., 2006). Veri toplama araçlarından elde edilen güvenirlik analizi bulguları Tablo 3.7'de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlik analizi bulguları

Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı Testi	KR-20	Madde Sayısı
	.82	25
Ana Düşünceyi Belirleme Formu	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
	.82	10

Güvenirlik bulguları incelendiğinde, *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı* testinin ve *ana düşünceyi belirleme* formunun güvenilir olduğu söylenebilir. Kalaycı'ya (2008) göre, bir test için hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısının 0,80 ile 1,00 arasında olması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0,60 ile 0,80 arasında olması ise oldukça güvenilir olduğunu gösterirken; 0,60'ın altındaki değerler güvenilirliğin düşük veya çok düşük olduğuna işaret eder. Ayrıca Cronbach'ın alfa değerinin .70 ve üzeri olması veri toplama aracının iyi bir güvenirliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Kılıç, 2016).

Veri toplama araçlarından *ana düşünceyi belirleme* formundan elde edilen sonuçların puanlayıcı güvenirliği için Kappa istatistiği tercih edilmiştir. Kappa istatistiği puanlayıcılar arası güvenirliği belirlemede sıklıkla kullanılan bir istatistiktir (Bıkmaz-Bilgen ve Doğan, 2017). Puanlayıcı güvenirliğine ilişkin Kappa istatistiği bulguları Tablo 3.8'de yer almaktadır.

Tablo 3.8. Ana düşünceyi belirleme formunun puanlayıcı güvenirliği

Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2	
	κ	p
	.64	.00*

*p<.001

Ana düşünceyi belirleme formunda yer alan açık uçlu soruların iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmesine ilişkin güvenirlik bulgularının yer aldığı Tablo 3.8 incelendiğinde, puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum gücünün olduğu görülmektedir. Landis ve Koch'a (1977) göre Kappa puanının .00'dan küçük olması zayıf, .00-.20 arası önemsiz, .21-.40 arası düşük, .41-.60 arası orta, .61-.80 arası yüksek, .81-1.00 arası çok yüksek uyum düzeyini ifade etmektedir. Ayrıca *ana düşünceyi belirleme* formunun puanlayıcı güvenirliği her bir madde için hesaplanarak sonuçlar Tablo 3.9'da sunulmuştur. Tablo 3.9 incelendiğinde ana düşünceyi belirleme formunun puanlayıcı güvenirliğinin her bir madde için çok yüksek (.81-1.00) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9. Ana düşünceyi belirleme formunun her bir madde için puanlayıcı güvenirliği

		<i>Puanlayıcı 2</i>	
Soru 1	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.98
		p	.00*
Soru 2	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.91
		p	.00*
Soru 3	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.97
		p	.00*
Soru 4	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.98
		p	.00*
Soru 5	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.85
		p	.00*
Soru 6	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.93
		p	.00*
Soru 7	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.91
		p	.00*
Soru 8	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.91
		p	.00*
Soru 9	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.89
		p	.00*
Soru 10	<i>Puanlayıcı 1</i>	κ	.89
		p	.00*

*p<.001

Veri toplama araçlarının güvenirlik çözümlerlerinden sonra araştırmada elde edilen verilerin normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları ve değişkenlerin normallik dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3.10’da yer almaktadır.

Tablo 3.10. Veri toplama araçları ve değişkenlerin normallik dağılımına ilişkin bulgular

<i>Veri Toplama Araçları ve Değişkenler</i>	<i>Çarpıklık (Skewness)</i>	<i>Basıklık (Kurtosis)</i>
Cinsiyet	.084	2.000
Yaş	-.268	-.840
Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı	.434	-.250
Ana Düşünceyi Belirleme	1.228	1.296

Tablo 3.10 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Hair ve ark. (2010) ve Byrne (2010) çarpıklığın -2 ile +2 arasında olması durumunda verilerin normal kabul edildiğini ileri sürmüşlerdir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3 ve +3 arasında olması durumunda parametrik testler kullanılabilir (Mayers, 2013). Bu kapsamda normallik varsayımları sınanarak cinsiyet ve yaş değişkenlerinin analizinde parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde gruplar arasında meydana gelen farklılığın tespitinde çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” kullanılmıştır.

Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla aşağıdaki veri çözümleme yöntemleri kullanılmıştır:

1. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının, ana düşünceyi belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmama durumunun analizinde *regresyon analizi*,
2. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişkinin saptanması için *korelasyon analizi*,
3. Farklı açıklayıcı metin yapıları ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişkinin saptanması için *korelasyon analizi*,
4. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ve ana düşünceyi belirleme becerisinin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarını belirlemek için *t testi* ve *tek yönlü varyans analizi*,
5. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ve ana düşünceyi belirleme becerisinin yaş değişkenine göre dağılımlarını belirlemek için *t testi* ve *tek yönlü varyans analizi* yapılmıştır.
6. Öğrenci başarısına göre açıklayıcı metin yapılarının (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık/karşılaştırma) güçlük sıralamasını belirlemede ise betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS programının 27. sürümü kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizinin bulguları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirleme becerisine etkisi

Veriler	Model ^a			
	R ²	β	F	P
Metin Yapısı Farkındalığı	.32	.41	166.968	.001*

*: $p < .05$; a: Bağımlı Değişken (Ana Düşünceyi Belirleme Becerisi)

Tablo 4.1’de yer alan veriler incelendiğinde, açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ($\beta = .41$, $R^2 = .32$) görülmüştür.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişkinin saptanması için gerçekleştirilen korelasyon çözümlemesinin bulguları Tablo 4.2’de görülebilir.

Tablo 4.2. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişki

	Metin Yapısı Farkındalığı	Ana Düşünceyi Belirleme
Metin Yapısı Farkındalığı	1	.563**
Ana Düşünceyi Belirleme	.563**	1

** $p < .01$

İki değişken arasında bir korelasyon bulunduğunda, bu, bir değişkendeki belirli bir aralıktaki puanların diğer değişkendeki belirli bir aralıktaki puanlarla ilişkili olduğu anlamına gelir (Frankel, ve ark., 2010). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .563$; $p < .01$) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalıkları arttıkça ana düşünceyi belirleme becerisinde de artış olduğu söylenebilir. Korelasyon değerinin .00-.30 arasında olması zayıf, .30-.70 arasında olması orta, .70-1.00 arasında olması güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (İlhan, 2022).

Açıklayıcı metin yapılarının her birine ilişkin farkındalık ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişkinin saptanması için yapılan korelasyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutları ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasındaki ilişki

	Ana Düşünceyi Belirleme	Tanımlama	Sıralama	Neden-Sonuç	Sorun-Çözüm	Karşıtlık-Karşılaştırma
Ana Düş. Bel.	1	.422**	.399**	.343**	.467**	.432**
Tanımlama	.422**	1	.421**	.344**	.481**	.435**
Sıralama	.399**	.421**	1	.392**	.467**	.432**
Neden-Sonuç	.343**	.344**	.392**	1	.396**	.348**
Sorun-Çözüm	.467**	.481**	.467**	.396**	1	.520**
Karşıtlık-Karş.	.432**	.435**	.432**	.348**	.520**	1

**p<.01

Tablo 4.3 incelendiğinde açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutları (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık/karşılaştırma) ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ana düşünceyi belirleme becerisi ile;

- “tanımlama” yapısı arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=.422$; $p<.01$),
- “sıralama” yapısı arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=.399$; $p<.01$),
- “neden-sonuç” yapısı arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=.343$; $p<.01$),
- “sorun-çözüm” yapısı arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=.467$, $p<.01$),
- “karşıtlık-karşılaştırma” yapısı arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=.432$;

$p<.01$) ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutlarında oluşan artışın ana düşünceyi belirleme becerisinde de artış sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin çözümleme sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeyinin cinsiyete göre değişimi

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı	Kız	188	11.79	5.02	359	6.53	.00*
	Erkek	173	8.40	4.82			

*p≤ .05

Öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin gerçekleştirilen t-testi sonucunda, cinsiyetin metin yapısı farkındalık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana getirdiği ($t_{(359)}=6.53$; $p=.00\leq .05$) belirlenmiştir. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu Tablo 4.4'te görülebilir. Buna göre kız öğrencilerin metin yapısı farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeylerinin yaş değişkenine göre değişimini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 4.5'te sunulmuştur:

Tablo 4.5. Açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeyinin yaşa göre değişimi

	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Metin Yapısı	10	54	9.89	4.46	Grup içi	43.061	2	21.530		
Farkındalığı	11	181	9.92	5.10	Gruplar arası	9688.297	358	27.062	.80	.45
	12	126	10.63	5.63	Toplam	9731.357	360			

Çalışma grubundaki öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalık düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(2-358)}=.80$; $p=.45>.05$) görülmüştür. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı açısından 12 yaş grubunun daha yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduğu görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yaş düzeylerinin yanı sıra sınıf düzeyi değişkeni için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.6'da belirtilmiştir.

Tablo 4.6. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının sınıf düzeyine göre değişimi (Bağımsız örneklemeler için t- testi)

Sınıf Düzeyi	Ortalama	N	Standart Sapma	sd	t	p
5. sınıf	9,3851	174	4,56121	352	-2,790	,006
6. sınıf	10,8877	187	5,64574			

$p < 0,05$

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf düzeyine göre ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe açıklayıcı metin yapısı farkındalığı artmaktadır.

Öğrencilerin ana düşünceleri belirleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler t-testi sonuçları Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Ana düşünceyi belirleme becerisinin cinsiyete göre değişimi

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Ana Düşünceyi Belirleme	Kız	188	5.01	4.09	359	7.95	.00*
	Erkek	173	2.11	2.62			

*p≤.05

Öğrencilerin cinsiyetinin ana düşünceyi belirleme becerisinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu ($t_{(359)}=7.95$; $p=.00\leq .05$) saptanmıştır. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu; kız öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerisinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ortalamalar arasındaki farka bakılarak da açıkça görülebilmektedir.

Öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 4.8’de belirtilmiştir.

Tablo 4.8. Ana düşünceyi belirleme becerisinin yaşa göre değişimi

	Yaş	n	$\underline{x}$	Ss	VK	KT	Sd	KO	F	p
Ana Düşünceyi Belirleme	10	54	2.41	2.64	Grup içi	119.424	2	59.712	4.32	.02*
	11	181	3.59	3.84	Gruplar arası	4947.584	358	13.820		
	12	126	4.18	3.93	Toplam	5067.008	360			
Farkın Kaynağı (Scheffe) 12 Yaş > 10 Yaş										

*p≤.05

Tablo 4.8’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerileri ile yaş düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu ($F_{(2-358)}=4.32$; $p=.02\leq .05$) görülebilir. Bu farka bakılarak 12 yaş grubu öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerilerinin 10 yaş grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Yaş düzeylerinin yanı sıra sınıf düzeyi değişkeni için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.9’da belirtilmiştir.

Tablo 4.9. Ana düşünceyi belirleme becerisinin sınıf düzeyine göre değişimi (Bağımsız örneklem için t-testi)

Sınıf Düzeyi	Ortalama	N	Standart Sapma	sd	t	p
5. Sınıf	2,5057	174	2,88658	359	-5,677	,000
6. Sınıf	4,6578	187	4,15305			

Tablo 4.9 incelendiğinde sınıf düzeyine göre ortaya çıkan farkın anlamlı düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe ana düşünceyi belirleme becerisi artmaktadır.

Öğrencilerin doğru yanıt oranlarına göre belirlenmiş açıklayıcı metin yapıları güçlük düzeylerini gösteren bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutlarının öğrenci cevaplarına göre güçlük ortalamaları

<i>Metin Yapısı</i>	<i>Metin Yapılarına İlişkin Madde Güçlük Ortalaması</i>
Tanımlama	0,49
Sorun-çözüm	0,48
Sıralama	0,43
Karşıtlık-karşılaştırma	0,38
Neden-sonuç	0,34

Tablo 4.10 incelendiğinde öğrencilerin en çok *neden-sonuç* ve *karşıtlık-karşılaştırma* yapılarını belirlemekte zorlandığı söylenebilir. Bunları *sıralama* ve *sorun-çözüm* yapıları izlerken en az güçlük çekilen yapının *tanımlama* olduğu görülmektedir. Ayrıca açıklayıcı metin yapılarına ilişkin ortalama puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak karşılaştırılmış; “karşıtlık-karşılaştırma” ile “neden-sonuç” yapıları arasındaki fark dışındaki tüm ortalamalarda farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ortalamalarının bağımlı örneklemeler için t-testi ile karşılaştırılması

Karşılaştırılan Metin Yapıları	Ortalama	N	Ss	sd	t	p
1 Tanımlama	2,7285	361	1,78528	360	3,061	,002
Sorun-çözüm	2,4460	361	1,58219			
2 Tanımlama	2,7285	361	1,78528	360	7,471	,000
Sıralama	2,0277	361	1,44118			
3 Tanımlama	2,7285	361	1,78528	360	10,884	,000
Karşıtlık-karşılaştırma	1,7368	361	1,38444			
4 Tanımlama	2,7285	361	1,78528	360	11,042	,000
Neden-sonuç	1,6870	361	1,20142			
5 Sorun-çözüm	2,4460	361	1,58219	360	5,072	,000
Sıralama	2,0277	361	1,44118			
6 Sorun-çözüm	2,4460	361	1,58219	360	9,210	,000
Karşıtlık-karşılaştırma	1,7368	361	1,38444			
7 Sorun-çözüm	2,4460	361	1,58219	360	9,234	,000
Neden-sonuç	1,6870	361	1,20142			
8 Sıralama	2,0277	361	1,44118	360	3,670	,000
Karşıtlık-karşılaştırma	1,7368	361	1,38444			
9 Sıralama	2,0277	361	1,44118	360	4,401	,000
Neden-sonuç	1,6870	361	1,20142			
10 Karşıtlık-karşılaştırma	1,7368	361	1,38444	360	,638	,524
Neden-sonuç	1,6870	361	1,20142			

Tablo 4.11 incelendiğinde,

- “*tanımlama*”nın *sorun-çözüm*, *sıralama*, *karşıtlık-karşılaştırma* ve *neden-sonuca* göre;
- “*sorun-çözüm*”ün, *sıralama*, *karşıtlık-karşılaştırma* ve *neden-sonuca* göre;
- “*sıralama*”nın *karşıtlık-karşılaştırma* ve *neden-sonuca* göre daha kolay ayırt edilebildiği söylenebilir.

Buna göre açıklayıcı metin yapısı farkındalığında güçlük sıralaması şöyle olmaktadır: Tanımlama (ort. 2,729) > Sorun-çözüm (ort. 2,446) > Sıralama (ort. 2,028) > Karşıtlık-karşılaştırma (ort. 1,737) $\geq$ Neden-sonuç (ort. 1,687)

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Çalışmada elde edilen temel bulgu, açıklayıcı metin yapısı farkındalığının ana düşünceyi belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular aşağıdaki görüşleri doğrudan destekler niteliktedir:

❖ Metin yapısı farkındalığı, okuyucunun metin tarafından iletilen açık veya örtülü ilişkilere dayalı olarak kavramları düzenlemesine yardımcı olarak anlamayı kolaylaştırır (Ray ve Meyer, 2011).

❖ Metin yapısı farkındalığı *ana düşünce oluşturmayı* kolaylaştırıp geliştirir (Meyer ve Ray, 2011).

❖ Yapı olmadığında ana düşünce daha zor hatırlanır (McGee, 1982).

❖ İyi okuyucular, ana düşünceleri soyutlamak ve okumalarındaki önermeleri anımsamalarına yardımcı olmak için metin yapısını kullanır (Montelongo ve ark., 2006).

Armbruster (1986), açıklayıcı metin yapısı eğitimi alan öğrencilerin ana düşünceleri yaklaşık %50 daha fazla hatırladıklarını ortaya koymuştur. Wang (2009), aynı metin üzerine hem yapı farkındalığı hem de ana ve yardımcı düşünceleri belirlemeye yönelik bir ölçme aracı oluşturmuş ve metin yapısının okuyucunun metnin ana düşüncesini anlamasında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu tezde birbirinden bağımsız metinlerle çalışılmasına rağmen Wang'ın (2009) çalışmasıyla benzer sonuç alınması, Williams ve arkadaşlarının (2005) metin yapısı eğitimi alan öğrencilerin sadece araştırmada kullanılan metinlerdeki bilgileri öğrenmekle kalmayıp öğrendiklerini eğitimde kullanılan dışındaki içeriklere de aktarabildikleri bulgusunu desteklemektedir.

Metnin ana düşüncesini belirleyebilme becerisi, okuduğunu anlamanın en önemli göstergelerinden biridir. Williams (1984), açıklayıcı bir metindeki ana düşünceyi belirleme yeteneğinin temel bir anlama becerisi olduğunu belirtmiştir. Bu tezde elde edilen metin yapısı farkındalığına sahip olan okuyucuların ana düşünceyi belirleme becerisinde de başarılı olabileceği bulgusu, bu tür okuyucuların okuduğunu anlama alanında da başarılı olacağını göstermektedir. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili

çalışmalar, bu savı desteklemektedir. Meyer ve arkadaşları (1980), anlama becerileri ile metinde üst düzey yapının kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Baştuğ ve Keskin (2011), açıklayıcı metin yapısı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Hall ve arkadaşları (2005), metin yapısı öğretiminin ikinci sınıf öğrencilerinin açıklayıcı metinleri anlamalarını geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu saptamıştır. Ayrıca onlara göre küçük çocukların açıklayıcı metinleri anlamalarını desteklemek açısından belirleyici olan ilk etken, metin yapısı farkındalığının öğretimidir.

Hem Ülper'in (2011) hem Boudah'ın (2013) ana düşüncüyü belirlemek için geliştirdikleri yöntemlerde metin yapısını, ana düşünceye ulaştıran bir aşama olarak belirledikleri görülür. Ülper (2011), açıklayıcı metin yapılarını bilmenin ana düşüncüyü belirleme çalışmalarından önce sahip olunması gereken yeterliliklerden biri olduğunu ayrıca belirtmiştir. Her iki çalışma da metin yapısı farkındalığının ana düşünce belirleme sürecinin ön koşulu olduğu varsayımıyla bu tezin bulgularını desteklemektedir.

Öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamalarını kolaylaştırmak için araştırma ve uygulamaların yoğun olduğu en etkili yöntemlerden birinin metin yapısı bilgisi konusunda eğitilmeleri olduğu (Akhondi ve ark., 2011), açıklayıcı metnin yapısını kavrayan çocukların anlama ile ilgili daha az sorun yaşadıkları (Dymock, 2005), metin ne kadar iyi yapılandırılırsa okuyucunun metni anlamlandırmasına o kadar yardımcı olacağı (Gordon, 1990), metin yapısı farkındalığının öğrencinin ana düşüncüyü bulma, özetleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından da önem taşıdığı (Müldür ve Şimşek, 2020) metin yapısı farkındalığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi destekleyen görüşlerdir.

Bu tezde öne çıkan bir diğer sonuç, öğrencilerin çeşitli metin yapılarının farkındalığında oluşan artışın ana düşüncüyü belirleme becerisinde de artış sağlayacağıdır. Her bir metin yapısına ayrı ayrı egemen olmanın ana düşüncüyü belirleme becerisinin bir destekçisi olduğu söylenebilir. Pilten (2007), okuyucuların metindeki bilgilerin önem düzeylerini belirlerken, öncelikle konuyla ilgisi olmayan bilgileri konuya ilişkin olanlardan ayırt etmeleri gerektiğini savunur; bu ayırt etmenin gerçekleşmesi, anlamsal olarak aralarında ilgi bulunan konular arasındaki alt ve üst düzey ilişkilerin ayrımında olma yeteneğini gerektirmektedir.

Çetinkaya ve arkadaşlarına (2013) göre; metnin yapısı, ana düşünceyle ilişkili ve ilişkisiz düşünceler arasında ayırım yapma, yaygın açıklayıcı metin

yapılarına sahip metinlerle herhangi bir yapı kalıbına uymayan metinlerin ana düşüncelerinin belirlenmesinde izlenecek yollar ve okuyucunun tüm bu konulardaki bilgisi ve deneyimi gibi pek çok değişken ana düşünceyi belirleme sürecini şekillendirir. Farklı metin yapılarını bilmenin ana düşünceyi belirlerken okuyucuya yardımcı olacağı söylenebilir. Üstelik, metinde herhangi bir yapının olmadığına ayırımına varmak için de öncelikle çeşitli metin yapılarının farkında olmak gerekir.

Tompkins'e (2021) göre bazı metinler yalnızca bir yapı etrafında tasarlanır ve çocuklar ana tümce veya başlıktan hangi yapının kullanıldığını çıkarabilirler. Ne var ki kimi metinlerde birden fazla yapı kullanılır veya kimi metinlerde belirgin bir yapı yokmuş gibi görünebilir. Herhangi bir belirgin durum olmadığı zaman, öğrencilerin ana düşünceyi bulması da zor olabilir. Metin yapılarının alt boyutlarının farkında olmayan öğrencilerin çeşitli yapıları içeren ya da belirgin bir yapının olmadığı metinleri de fark edemeyerek ana düşünceyi belirlemekte zorlanacakları söylenebilir.

Kırnık ve Erdem'in (2023) sözünü ettiği örgütleme becerileri, öğrencilerin açıklayıcı metin yapılarının alt boyutlarını belirleme yöntemleriyle benzerlik göstermektedir. Onlara göre örgütleme becerilerine sahip öğrenciler; metne ilişkin anlamsal içerikler oluşturabilir, metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini bulabilirler. Flood ve arkadaşları (1986) da öğrencilerin ana düşünce ve destekleyici bilgiler için ders kitabı metinlerindeki paragraflarda *çeşitli* yapı öğelerini aramaya başlayacaklarını belirtir.

Tezde elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin hem metin yapısı farkındalık düzeylerinin hem de ana düşünceyi belirleme becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Williams (1984), açıklayıcı bir metindeki ana düşünceyi belirleme yeteneğinin temel bir anlama becerisi olduğunu belirtir. Kutlu ve arkadaşları (2011) kız öğrencilerin, okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak 1,86 kat daha fazla başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ana düşünceleri anlamamanın önemli bir kısmı *satır aralarını okuyabilmek* veya çıkarımsal düşünmeyi kullanabilmektir (Boudah, 2013). Algül ve Bozkurt (2021), cinsiyet bakımından kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin çıkarım yapma becerileri arasında anlamlı bir ayrım olduğunu ve kız öğrencilerin çıkarım yapma becerilerindeki başarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu

belirlemiştir. Çalışmada ulusal ve uluslararası büyük çaplı sınavlarda da okuduğunu anlama alanında kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Öğrencilerin yaş düzeyleri, metin yapısı farkındalıklarında bir ayrım meydana getirmezken aynı veri grubunda 12 yaşındaki öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerilerinin 10 yaş düzeyindeki öğrencilere oranla daha yüksek olmasının nedenleri üzerine çeşitli varsayımlar ileri sürmek olanaklıdır. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, soyut işlemler döneminde (11+ yaş) tümevarım ve tündengelim yoluyla akıl yürütme gözlenir. Somut işlemler dönemindeki (7-11 yaş) çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki temel fark bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir (Senemoğlu, 2018, s. 53-54). *Usavurma* (usamlama/muhakeme/reasoning) becerileri belli bir yaşa gelindiğinde birdenbire ortaya çıkmasa da çalışma grubundaki öğrencilerin bir kısmının somut işlemler dönemindeyken diğer bir kısmının soyut işlemler döneminin başında olduğu söylenebilir. Açıklayıcı metin yapılarının belirlenmesinin ipucu sözcükler gibi somut verilere dayalı olup ana düşünceyi belirlemenin daha soyut bir beceri olan usavurmaya ve yeniden üretime dayalı olması, birinde yaş düzeyine göre ayrım oluşmazken diğerinde oluşmasına neden olmuş olabilir. Johnston ve Afflerbach (1985), üst düzey okuyucularla yaptıkları çalışmada içerik bilgisinin zayıf olduğu durumlarda okuyucuların belirli bir paragrafı daha iyi anlamak için paragraf yapısını kullandıklarını belirlemiştir. Çünkü içerik bilgisinin yetersiz olduğu durumlarda yapı bilgisini kullanmak yararlı görünmektedir.

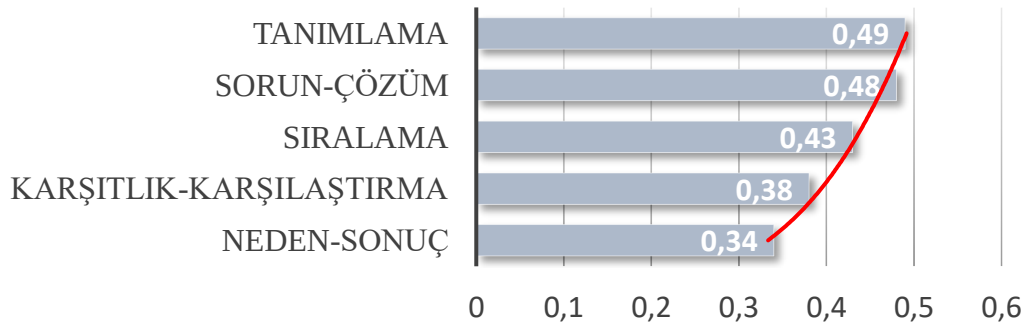
Meyer ve Ray (2011), metin işlemenin gelişimi ile ilgili araştırmalarda yaşla birlikte metin yapısı farkındalığında artış görüldüğünü fakat görülen bu artışın okuyucunun genel anlama becerisiyle de ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur. McGee'nin (1982) çalışmasının sonuçları, yetişkinlerin yanı sıra genç okuyucuların özellikle kısa, sıkı yapılandırılmış metinlerden içeriğin anımsanması ve okumaya kılavuzluk etmesi için metnin üst düzey yapısını izlemekten yararlandığı düşüncesini desteklemektedir. Buna göre metni anlamlandırmada yapıdan yararlanma her yaşta okuyucunun kullandığı bir yöntemdir.

Metin yapısı farkındalığında yaşa göre anlamlı bir ayrım gözlenmezken sınıf düzeyine göre anlamlı ayrım oluşmasının nedeni diğer yaş gruplarından anlamlı ayrılmayan 11 yaş grubu öğrencilerin ağırlıklı olarak 5. sınıf düzeyinin veri grubuna dağılması olabilir. Sınıf düzeyine göre dağılımın daha dengeli olması göz

önünde bulundurulduğunda metin yapısı farkındalığının sınıf düzeyi ilerledikçe arttığı söylenebilir. Englert ve Hibert (1984) açıklayıcı metinleri anlamının temelinde metin yapısı türlerini bilmenin yattığını ve bunun üst sınıflara çıktıkça arttığını destekleyen bulgulara ulaşmıştır. Hem yaş hem de becerinin dikkate alınması, neden bazı okuyucuların yapısal farkındalığa sahipken diğerlerinin sahip olmadığını açıklamaya yardımcı olabilir (Ray, 2011).

Sınıf düzeyi değişkenine göre bakıldığında 6. sınıf öğrencilerinin ana düşünceyi belirleme becerilerinin ve metin yapısı farkındalıklarının 5. sınıf öğrencilerinden olumlu yönde ayrıştığı görülmektedir. Okuduğunu anlama ile metin yapısı ilişkisini araştıran çalışmalarda araştırmacılar, öğrencilerin sınıf düzeyinin de okuduğunu anlama ile ilgili beceriler üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir (Pyle ve ark., 2017). Kanık-Uysal ve Gültekin-Pala (2022) ana düşünceyi belirlerken sınıf düzeyi arttıkça yanlış yanıt verme oranının azaldığını, kısmen doğru ve tam doğru yanıt verme oranının arttığını bulmuştur. Bu tezde ulaşılan bulgular da okuduğunu anlamının bir göstergesi olan ana düşünceyi belirleme becerisinin yaşla beraber arttığını göstermektedir.

Tezde elde edilen bulgulardan biri de metin yapılarının güçlük düzeyleridir. Metin yapılarının öğrenciler açısından ortalama güçlük düzeyi, Şekil 5.1'deki grafikte verilmiştir.



Şekil 5.1. Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinden elde edilen bulguların alt boyutlarının güçlük düzeyi ortalamaları

Bu grafikten yola çıkılarak öğrencilerin en çok neden-sonuç ve karşıtlık-karşılaştırma yapılarını belirlemede güçlük çektikleri, bunu sıralama ve sorun-çözüm yapılarının izlediği ve en az güçlüğü tanımlama yapısını belirlemede çektikleri söylenebilir. Yapısal farkındalık metne göre değişiklik göstermektedir;

okuyucular, bazı yapılar için diğerlerinden daha fazla farkındalık düzeyine sahip olabilirler (Ray, 2011).

Strong'un (2023) tanımlama seçeneğinin yer almadığı çalışmasında; metin yapılarına göre en yüksek farkındalık sorun-çözüm (0,74) maddelerinde, ardından sıralama (0,66) maddelerindedir. Öğrenciler neden-sonuç (0,59) ve karşıtlık-karşılaştırma maddelerinde (0,57) en düşük farkındalığı göstermiştir. İki farklı dilde çalışılmasına rağmen Strong'un *metin yapısı belirleme testi* ile bu çalışma için geliştirilen *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin* güçlü düzeyi sıralaması benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, metin yapılarının sadece metinle sınırlı kalmayıp bilişsel süreçleri yansıtan evrensel sözbilimsel yapılar olduğu (Williams, 2005) varsayımını güçlendirmektedir.

Sulak'ın (2014), bir çalışma için geliştirdiği 15 çoktan seçmeli sorudan oluşan *bilgilendirici metin yapıları farkındalık testinin* 8 maddesi, bir paragraftaki metin yapısını buldurmaya yönelik olmasıyla bu tezde geliştirilen *açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testi* ile benzerlik göstermektedir. Sulak'ın (2014) çalışmasında kullanılan testin maddelerinin güçlü ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin açıklayıcı metin yapılarının alt boyutlarına ilişkin farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ayrım olmadığı görülmüştür. Test maddeleri incelendiğinde bu yakınlığın nedeni olarak kullanılan paragraflardaki yapıların oldukça belirgin olması gösterilebilir.

Meyer ve Freedle (1984), söylem türündeki farklılıkların öğrenmeyi ve belleği etkilediğini belirledikleri araştırmada, sorun-çözüm yapısına sahip metinlerin anımsanması ve kullanılmasının daha zayıf olduğunu saptamıştır. Ayrıca söz konusu çalışma, karşılaştırma ve nedensellik söylem türlerini öğrenme ve anımsamanın, betimlemelerin art arda sıralanmasıyla oluşturulan bir metni hatırlamaya göre daha kolay olduğunu göstermiştir. Meyer ve Freedle'nin (1984) çalışmasını Türkçeye uyarlayıp uygulayan Oktar ve Yağcıoğlu (1993), üniversite öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, açıklayıcı metinlerde kullanılan farklı sözbilimsel yapılardan en çok anımsanan metin yapılarının neden-sonuç ve sorun-çözüm olduğunu saptamışlardır. Bu tezde elde edilen bulgulara göre en az zorlanılan yapının *tanımlama*, en çok zorlanılanın ise *neden-sonuç* ve *karşıtlık-karşılaştırma* olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen iki çalışma ile bu tez arasındaki farklılığın nedeni, sözü edilen çalışmalarda metin yapısı farkındalığının değil, hangi yapıda yazılmış içeriğin daha çok anımsandığının sınanması olabilir. Bir okuyucu,

okuduğu metnin yapısını neden-sonuç olarak adlandırmada güçlük çekmesine rağmen bu yapı ile verilen içeriği daha kolay anımsıyor olabilir.

Yapıların öğretilmesinde nasıl bir sıra izleneceği bilgisi, metin yapısı öğretimi için önemlidir. Piccolo'ya (1987) göre yapıları öğretmek için en iyi sıra sıralama, neden-sonuç, tanımlama, sorun-çözüm ve karşıtlık-karşılaştırma şeklindedir. Araştırmacı, metin yapılarını kendi araştırmasının ve kişisel deneyimlerinin sonucunda bu şekilde sıraladığını belirtir. Bu tezde belirlenen güçlük düzeylerine (Şekil 5.1) göre yapılacak bir öğretimin *kolaydan zora ve basitten karmaşığa* ilkelerinin uygulanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Buna göre sıralama şu şekilde olmalıdır: tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma, neden-sonuç.

Araştırmaların temel sorularından biri olmamasına karşın öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerilerinin oldukça yetersiz olduğu ve alanyazında ana düşünce ile ilgili ve incelediğimiz tüm Türkçe araştırmalarda buna vurgu yapıldığı gözlenmiştir. Bu tezde elde edilen verilere göre, en yüksek puanın 20, en düşük puanın 0 olduğu ana düşünceyi değerlendirme formundan 12 yaş grubu öğrencilerin doğru yanıt ortalaması 4,23; 11 yaş grubu öğrencilerin 3,59; 10 yaş grubu öğrencilerin ise 2,41'dir. Ayrıca tüm yaş gruplarında öğrencilerin %24,65'i (n=89) "0"; %42,11'i (n=152) 0-5 arasında, %23,82'si (n=86) 5-9 arasında, %7,76'sı ise (n=86) 10-14 arasında puan almıştır. Öğrencilerin yalnızca % 1,66'sı (n = 6) 15 ile 20 puan arasında yer almıştır. Özetle katılımcı öğrencilerin % 9,42'sinin başarılı; %24'ünün orta; %67'sinin ise çok zayıf düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer çalışmalarda olduğu gibi bu tezde de ana düşünceyi belirleme becerisinin yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Baydık'ın (2011) okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerini incelediği araştırmasının bulgularına bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin en fazla yaşadığı okuduğunu anlama sorununun %83,33 oranıyla ana düşünceyi belirleme olduğu görülmektedir. Uğur (2017), 7. sınıf öğrencilerine çeşitli içerik yapı unsurlarının yanı sıra ana düşünceyi belirlemeye yönelik bir soru yöneltmiş ve öğrencilerin %0,7'sinin 2 puan, %9,7'sinin 1 puan, %89,6'sının ise 0 puan aldığını bildirmiştir. Uğur'un (2017) tek bir soru üzerinden veri toplamış olması, sınıf seviyesinin ileri olmasına rağmen öğrenci başarısının daha düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Kuşdemir ve Katrancı (2016), 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin öyküleyici ve açıklayıcı metinlerin

ana düşüncesini bulma konusunda yetersiz kaldığını, %14'ünün hem öyküleyici hem açıklayıcı metnin ana düşüncesini doğru bulduğunu saptamıştır.

Çetinkaya ve arkadaşları (2013) öğrencilerin ana düşünce ile konu ayrımı yapamadıklarını, ana düşünceyle yardımcı düşünceleri karıştırdıklarını, ana düşünce kavramına ilişkin belirgin bir düşüncelerinin olmadığını, metni tekrar tekrar okumayı ana düşüncenin hem belirlenmesinde hem doğruluğunun kontrol edilmesinde hem de karşılaşılan güçlüklerin giderilmesinde temel uygulama olarak kullandığını, tüm bunların sonucunda da metnin ana düşüncesini belirlemede başarısız olduklarını belirlemişlerdir. Tomitch (2000), öğrencilerin ana düşünceyi belirlemede zorlanma nedenlerinden birinin ana düşünceyle ilgili eğitimin yalnızca önemli düşünceleri sormaktan ibaret kalması ve metin yapısına hiç vurgu yapılmaması olabileceği üzerinde durmuştur.

Durum modeline göre metinlere yaklaşırken edinilmesi gereken ön bilgilerden biri de metin yapısı bilgisidir. van Dijk ve Kintsch (1983) okuyucuların metin içeriği ve neden-sonuç ya da karşıtlık-karşılaştırma gibi açıklayıcı metin yapıları hakkında ön bilgiye sahip olduklarında metnin daha ayrıntılı zihinsel modellerini oluşturabilecekleri kanısındadır. Buna göre metin yapısı farkındalığının okuduğunu anlama, okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunma, ana düşünceyi belirleme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi için elde edilmesi gereken ön öğrenmelerden olduğu açıkça görülmektedir.

Bu tezde ve tezin öncülü sayılabilecek çalışmalarda elde edilen bulgular ve araştırmacıların ileri sürdükleri görüşler, farklı metin yapılarına ilişkin farkındalığın ana düşünceyi belirleme ve okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir destekçisi olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlamlandırmanın pek çok değişkene bağlı karmaşık bir süreç olduğunu ve metin yapısı farkındalığının açıklayıcı metinlerin kavranmasını desteklemek için kullanılan birçok yöntemden yalnızca biri olduğunu bir kez daha belirtmek gerekir (Hall ve ark., 2005).

5.2. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki yargılara varmak olanaklıdır:

✓ Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ana düşünceyi belirleme becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

✓ Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı ile ana düşünceyi belirleme becerisi arasında olumlu yönde ve orta düzeyli bir ilişki vardır.

✓ Açıklayıcı metin yapısı farkındalığının alt boyutlarının (tanımlama, sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık-karşılaştırma) her biriyle ana düşünceyi belirleme becerisi arasında olumlu yönde, orta düzeyli ilişki vardır.

✓ Kız öğrencilerin açıklayıcı metin yapısı farkındalığı, erkek öğrencilerden daha fazladır. İki grup arasında anlamlı bir fark vardır.

✓ Yaş değişkenine göre açıklayıcı metin yapısı farkındalığında anlamlı bir ayrışma saptanmazken sınıf düzeyine göre 6. Sınıf öğrencileri lehine bir ayrım gözlenmiştir.

✓ Kız öğrenciler, ana düşünceyi belirleme becerisinde, erkek öğrencilerden daha başarılıdır. İki grup arasında anlamlı fark vardır.

✓ Ana düşünceyi bulma becerisinde yaş ve sınıf düzeyi değişkeni fark yaratmaktadır. 12 yaş grubu, 10 yaş grubuna göre; 6. sınıf öğrencileri, 5. sınıf öğrencilerine göre ana düşünceyi bulma becerisinde daha yüksek başarı göstermiştir.

✓ Öğrencilerin ana düşünceyi belirleme becerisi, ilkokuldan bu yana içerik eğitimi aldıkları göz önünde bulundurulduğunda beklenen düzeyin altındadır.

✓ Metin yapıları kolaydan zora doğru şu şekilde sıralanabilir: *tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma ve neden-sonuç*

Sonuç olarak açıklayıcı metin yapısı farkındalığının okuduğunu anlama, okuduklarıyla ilgili çıkarımda bulunma ve ana düşünceyi belirleme becerilerinin geliştirilmesi için gereken temel ön bilgilerden olduğu vargısına ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle eğitim uygulamaları ve araştırmaları için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Okuduğunu anlama süreci, metnin hem yapısı hem de içeriği göz önünde bulundurulduğunda etkin kılınabilir; bu yüzden yapı öğretimiyle içerik ve anlama hedeflerini birleştiren bir öğretim yönteminin tasarımı ve geliştirilmesi desteklenmelidir (Williams ve ark., 2005). Bu bağlamda açıklayıcı metin yapılarına içerik öğretimi ile de ilişkilendirilerek öğretim programı ve ders kitaplarında yer verilmeli, ayrıca ilgili öğretmenlere bu yapıların öğretim teknikleri ile ilgili eğitim verilmelidir.

Metin yapılarının öğretiminde bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak şu şekilde bir sıralama önerilmektedir: tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma ve neden-sonuç

Ana düşünceyi belirleme becerisinin nasıl kazandırılması gerektiği öğretim programlarını geliştirenler, ders kitabı yazarları, eğitim araştırmacıları ve eğitimciler tarafından değerlendirilmeli ve metin yapısı farkındalığı da eğitim sürecine katılarak bu beceri için gerekli ön bilgilerin neler olduğu ve öğretimin nasıl aşamalandırılması gerektiği yeniden ele alınmalı, etkili yöntemler geliştirilmelidir.

“Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testi” ve *“Ana düşünceyi belirleme formu”* bu çalışma için geliştirilmiş ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları 10-12 yaş aralığını hedef alan çeşitli araştırmalarda ve eğitim süreçlerinde kullanılabilir. Ayrıca ölçme araçlarının geçerliliği farklı yaş ve yetenek gruplarıyla da test edilebilir.



6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Akhondi, M., Malayeri, F. A., and Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri (3. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim 1. cilt (4. baskı)*. Türk Dil Kurumu Basımevi.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 90-104.
- Algül, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2021). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım becerisine ilişkin belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 175-204. <https://doi.org/0.9779/pauefd.787770>
- Armbruster, B. B. (1986). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? [Technical report] No. 394.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., and Ostertag, J. (1989). Teaching text structure to improve reading and writing. *The Reading Teacher*, 43(2), 130-137.
- Arı, G., (2022). Okuma eğitiminin temel kavramları. G. Arı ve O. İpek (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları*. İksad Yayınları.
- Başar, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi] Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başar, M. ve Özmen, E. R. (2018). Bilgi veren metinleri anlama: metin yapısına dayalı stratejilerin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1179-1195. <https://doi.org/10.16916/aded.458522>
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 6(4), 2598-2610.
- Baumann, J. F. (1983). Children's ability to comprehend main ideas in content textbooks. *Literacy Research and Instruction*, 22(4), 322-331. <https://doi.org/10.1080/19388078309557722>
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Bıkmaz-Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Boudah, D. J. (2013). The main idea strategy: A strategy to improve reading comprehension through inferential thinking. *Intervention in School and Clinic*, 49(3), 148-155. <https://doi.org/10.1177/1053451213496160>
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. N.E. Uzun ve B.Ü. Bozkurt (Haz.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* (ss. 75-99). Okan Üniversitesi Yayınları.

- Bozkurt, B. Ü. (2019a). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154>
- Bozkurt, B. Ü. (2019b). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi* (ss. 95-112). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bridge, C. A., Belmore, S. M., Moskow, S. P., Cohen, S. S., and Matthews, P. D. (1984). Topicalization and memory for main ideas in prose. *Journal of Reading Behavior*, 16(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/10862968409547504>
- Britton, B. K., Glynn, S. M., Meyer, B. J., and Penland, M. J. (1982). Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.51>
- Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., and Van Leeuwe, J. F. J. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/0305569022000003681>
- Brown, A. L., and Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22(1), 1-14. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Chalak, A., and Nasr Esfahani, N. (2012). The effects of text-structure awareness on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language, Culture, and Translation*, 1(2), 35-48.
- Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston.
- Çelikkanat Nas, Ş. (2020). *Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerdeki retorik ilişkilerin görünümü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S., (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metin dilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılabilecek strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 137-154.
- Duffelmeyer, F. A., and Duffelmeyer, B. B. (1991). Topic and main idea: Clearing up the confusion. *The Reading Teacher*, 45(3), 252-254.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. <https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7>
- Dymock, S., and Nicholson, T. (2010). High 5! Strategies to enhance comprehension of expository text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166-178. <https://doi.org/10.1598/RT.64.3.2>
- Englert, C. S., and Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65>

- Ensar, F. (2009). *Retorik yapı kuramının açıklayıcı metinler örneğinde bir uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. W.H. Teale ve E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp.15-49). Norwood: Ablex.
- Flood, J., Lapp, D., and Farnan, N. (1986). A reading-writing procedure that teaches expository paragraph structure. *The Reading Teacher*, 39(6), 556-562.
- Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Education.
- Gerçek, Ş., (2020). Bir anlama stratejisi olarak ana düşünce. A. İşcan ve S. Baskın (Ed.), *Türkçe Eğitimi*. Nobel Yayınevi.
- Gordon, C. J. (1990). Modeling an expository text structure strategy in think alouds. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 31(2), 149-167.
- Gulliksen, H. (1967). *Theory of mental tests*. John Wiley ve Sons. Inc.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi (3.baskı)*. Multilingual.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Educational International.
- Hall, K. M., Sabey, B. L., and McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Hall-Kenyon, K. M., and Black, S. (2010). Learning from expository texts: Classroom-based strategies for promoting comprehension and content knowledge in the elementary grades. *Topics In Language Disorders*, 30(4), 339-349. <https://doi.org/10.1097/TL0b013e3181ff21ea>
- Horowitz, R. (1985a). Text patterns: Part I. *Journal of Reading*, 28(5), 448-454.
- Horowitz, R. (1985b). Text patterns: Part II. *Journal of Reading*, 28(6), 534-541.
- Hoskins, S. B. (1986). Text superstructures. *Journal of Reading*, 29(6), 538-543.
- İlhan, M. (2022). Korelasyon. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 23-43). Anı Yayıncılık.
- İlter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.315887>
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Pegem Akademi.
- Johnston, P., and Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2(3-4), 207-232. <https://doi.org/10.1080/07370008.1985.9648917>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kaya, K. (2021). *Anlama eğitiminde konu ana fikir özetleme öğretiminin program ders kitabı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-48.

- Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmaya etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırnık, D. ve Erdem, İ. (2023). Temel eğitimde ana fikir öğretimi uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 363-376. <https://doi.org/10.16916/aded.1182927>
- Kintsch, W., and Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kintsch, W., and Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 828. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.828>
- Knapp, P. ve Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW Press.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M., (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim! *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının keştirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 132-139.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Landis, J. R., and Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical Kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Lilgendahl, J. P., and McAdams, D. P. (2011). Constructing stories of self-growth: How individual differences in patterns of autobiographical reasoning relate to well-being in midlife. *Journal of Personality*, 79(2), 391-428.
- Lord, F. M., and Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison-Wesley.
- Mann, W. C., and Thompson, S. A. (1987). *Rhetorical structure theory: A theory of text organization* [Technical report]. University of Southern California Information Sciences Institute.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education Limited.
- McGee, L. M. (1982). Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 581-590. <https://doi.org/10.2307/747572>
- McGee, L. M., and Richgels, D. J. (1985). Teaching expository text structure to elementary students. *The Reading Teacher*, 38(8), 739-748.
- McLean, K. C., and Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42(4), 714. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.714>
- Meyer, B. J. (1975). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior*, 7(1), 7-47. <https://doi.org/10.1080/10862967509547120>
- Meyer, B. J., and Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143. <https://doi.org/10.3102/00028312021001>

- Meyer, B. J., and Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141-159. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.141>
- Meyer, B. J., and Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Meyer, B. J., and Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 155-192. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155>
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., and Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103. <https://doi.org/10.2307/747349>
- Meyer, J.B.F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. B. K. Britten ve J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*, (pp. 11-64). Lawrence Erlbaum Associates.
- Montelongo, J., Berber-Jiménez, L., Hernández, A. C., and Hosking, D. (2006). Teaching expository text structures. *The Science Teacher*, 73(2), 28-31.
- Mutlu, E. (1994). *İletişim sözlüğü*. Ark Yayınevi.
- Müldür, M. ve Şimşek, N. D. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin ve yapılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 843-867. <https://doi.org/10.16916/aded.723246>
- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, A.S. (1993). Metnin retorik yapısının okuma anlama becerisi üzerindeki etkileri. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ss.171-179). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, S. (1995). Türkçede metin türleri: Bir sınıflandırma çalışması. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (ss.205-220). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. ve Kandemir, M. (2006). Eğitim bilimleri araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik sorunsalı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-89.
- Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197.
- Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40(9), 838-847.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., and Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Ray, M. N. (2011). *The development of structural awareness: The relationship between age, skill, and text* [Master of science thesis]. The P. State University The Graduate School College of Education

- Ray, M. N., and Meyer, B. J. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Read, S., Reutzel, D. R., and Fawson, P. C. (2008). Do you want to know what I learned? Using informational trade books as models to teach text structure. *Early Childhood Education Journal*, 36, 213-219. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0273-0>
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., and Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 177-196. <https://doi.org/10.2307/747664>
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of research design* (Vol. 1). Sage.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Anı Yayıncılık.
- Scott, C. M., and Balthazar, C. H. (2010). The grammar of information: Challenges for older students with language impairments. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 288-307. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181f90878>
- Sidekli, S. (2022). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Slater, W. H. (1985). Teaching expository text structure with structural organizers. *Journal of Reading*, 28(8), 712-718.
- Stagliano, C., and Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(2), 35-58.
- Stein, N. L., and Trabasso, T. (1981). *What's in a story: An approach to comprehension and instruction* [Technical Report No. 200]. Center for the Study of Reading.
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., and Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.8>
- Strong, J. Z. (2023). Measuring text structure awareness in upper elementary grades. *Reading ve Writing Quarterly*, 39(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2025508>
- Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim okulları 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Syed, M., and Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375-387. <https://doi.org/10.1177/2167696815587648>
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal Of Educational Psychology*, 74(3), 323. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.3.323>
- Taylor, B. M., and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146. <https://doi.org/10.2307/747358>

- Tomitch, L. M. B. (2000). Teaching main ideas are we really 'teaching'? *Revista Linguagem ve Ensino*, 3(1), 45-53. <https://doi.org/10.15210/rle.v3i1.15511>
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. Merrill.
- Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuckman, B. W., and Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman ve Littlefield Publishers.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.852>
- Uysal, P. K. ve Özmutlu, E. B. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1336-1367. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1052948>
- Uysal, P. K. ve Pala, S. G. (2022). Ana fikri bulma: Öğretmen ve öğrenciler neler yapıyor? Neden zorlanıyor? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 44-66. <https://doi.org/10.35233/oyea.1112647>
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*. Die Blue Eule
- Uzun, L. (2013). Metindilbilim. A. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim-II* (ss. 153-180). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Ülper, H. (2011). Metni kavramanın temel bir göstergesi ana düşünceyi bulmak. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 13, 24-36.
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., and Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: Evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707-718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.707>
- Van Dijk, T. A., and Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-52. <https://doi.org/10.1080/10790195.2009.10850317>
- Werner, M., and Sauerborn, H. (2018) How to use visualizations for better text comprehension. *Make Literacy Meaningful*: <http://euliteracy.eu/use-visualizations-better-text-comprehension/>
- Westby, C. E. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. *Language And Reading Disabilities*, 3, 163-224. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181ff5a88>
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., and Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181ff5a88>
- Williams, J. P. (1984). Categorization, macrostructure, and finding the main idea. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 874. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.874>
- Williams, J. P. (1986). Teaching children to identify the main idea of expository texts. *Exceptional Children*, 53(2), 163-168. <https://doi.org/10.1177/001440298605300209>
- Williams, J. P. (1988). Identifying main ideas: A basic aspect of reading comprehension. *Topics in Language Disorders*, 8(3), 1-13. <https://doi.org/10.1097/00011363-198806000-00003>

- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010201>
- Williams, J. P., Hall, K. M., and Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12(3), 129-144. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_2
- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., and de Cani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538-550. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.538>
- Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., and Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect text structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 111-120. <https://doi.org/10.1177/00222194070400020201>
- Wolfe, M. B., and Woodwyk, J. M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 341-362. <https://doi.org/10.1348/000709910X485700>
- Zarrati, Z., Nambiar, R. M., and Maasum, T. (2014). The importance of text structure awareness in promoting strategic reading among EFL readers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 537-544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.073>

7. EKLER

EK 1- Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sevda KEDEK

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe Eğitimi

Sayın Sevda KEDEK,

“Metin Yapısı Farkındalığının Ana Düşünceyi Belirlemeye Etkisi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2023/336) kurulumuzun 13.10.2023 tarihli ve 2023/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun bulunmuştur**. Bilgilerinize sunarız.

EK 2- Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-76490249-20-90564018
Konu : Veri Toplama Anket İzni

27.11.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Valilik Makamının 23/11/2023 tarihli ve E-76490249-44-90338514 sayılı oluru.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevda KEDEK'in "Metin Yapısı Farkındalığının Ana Düşünceyi Belirlemeye Etkisi" konulu veri toplama ve anket izni ilgi olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Kerem ŞAHİN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Eki :
-Onay

Dağıtım:
-Merkezdeki Ortaokul Müdürlüklerine

Bu belge otomatik elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

EK 3- Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı Taslak Testi Uzman Görüşü Formu

Değerlendirme Ölçütü	Uygunluk Düzeyleri		
Metinler hedef yaş (10-11-12) seviyesine uygundur.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler açık ve anlaşılabilir.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinlerde öne çıkan temel bir yapı (form) vardır.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler dilbilgisi açısından uygundur.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler yazım-noktalama kurallarına uygun yazılmıştır.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler sözcük varlığı açısından uygundur.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler anlam bütünlüğüne sahiptir.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinlerin yapısı, araştırmacı tarafından doğru belirlenmiştir. ¹	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Maddeler, ölçme aracının amacına uygundur.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐

Kısmen uygun olarak cevaplanan ölçütler için soru numarasıyla birlikte değişiklik öneriniz (varsa):

.....

.....

.....

.....

Testten çıkarılmasının uygun olacağını düşündüğünüz maddeler varsa lütfen nedenini açıklayınız:

.....

.....

EK 4- Ana Düşünceyi Belirleme Taslak Formu Uzman Görüşü Formu

Değerlendirme Ölçütü	Seçenekler		
Metinler hedef yaş (10-12) seviyesine uygundur.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler açık ve anlaşılırdır.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler temelde tek bir konuyu ele almaktadır.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler dilbilgisi açısından uygundur.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler yazım-noktalama kurallarına uygun yazılmıştır.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler sözvarlığı açısından uygundur.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinler anlam bütünlüğüne sahiptir.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinlerin ana düşüncesi, yüzey ve derin yapıdaki ipuçları (anahtar sözcükler) açısından ulaşılabiliridir.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐
Metinlerin ana düşünceleri doğru belirlenmiştir.	Uygun ☐	Kısmen Uygun ☐	Uygun değil ☐

Kısmen uygun olarak yanıtlanan ölçütler için soru numarasıyla birlikte değişiklik öneriniz:

.....
.....
.....

EK 5- Ana Düşünceyi Belirleme Formu

Aşağıdaki paragrafların ana düşüncelerini (ana fikirlerini) altlarındaki boşluğa yazınız.

1. Tarım ürünlerinin zarar görmemesi için yapılan ilaçlamalar insan sağlığına zarar veriyor. Ürünlerin verimi artsa da insanlara verdiği zarar düşünüldüğünde ilaç kullanımına dikkat edilmesi gerektiği ortaya çıkıyor. Kullanılan tarım ilaçlarının miktarı ve ilaçlamanın sıklığı, insanlara verdiği zararı artırıyor.

Ana Düşünce:.....

2. Nasıl yazacağımızı bilmiyoruz. Bazen dakikalarca elimizde kalem, duygu ve düşüncelerimizi kâğıda aktaramıyoruz. Aslında bu durumun üstesinden gelmenin bir yolu var. O yol; neyi, nasıl yazacağımızı önceden tasarlayıp düzenlemekten geçiyor. Nasıl bir giriş yapacağımızı, gelişme bölümünde hangi örnekleri sunacağımızı, yazmaya başlamadan önce belirlemeliyiz. Derli toplu bir yazı yazmak istiyorsanız bunu bir denemelisiniz.

Ana Düşünce:.....

3. Moda sözcüğünü sık sık duyarız. Peki, modanın nasıl ortaya çıktığını biliyor muyuz? Değişim, modanın özünü oluşturur. Hayatta da sürekli bir değişim vardır. Bu değişimle birlikte insanların beğenisi de değişir. Ortaya yeni çıkan ihtiyaçlar, yeni beğeniler oluşturur ve bu beğeniler toplumca kabul görür. Böylece moda ortaya çıkar.

Ana Düşünce:.....

4. Ormanda yaşayan aslan geceleri uyuyamıyormuş. Ne zaman uyumak istese cırcır böcekleri ve kuşlar aynı anda ötmeye başlamış. Bazı hayvanlar, oluşan bu gürültüden duyduğu rahatsızlığı ormandakilere anlatmış. Sonunda tilki, seslerin uygun hâle gelmesi için onlara bir yol göstermiş. Akşam olunca tilkinin dediğini yapmışlar. Önce bütün cırcır böcekleri ötmeye başlamış. Bir süre sonra cırcır böcekleri susmuş, kuşlar ötmeye başlamış. Böylece sesler bir ahenk kazanmış. Bu beraberlik o günden sonra ormandaki herkesi rahatlatmış.

Ana Düşünce:.....

5. Mektup yazarken uyulması gereken bir düzen vardır. Mutlaka bir hitapla başlanır. Ardından bir giriş cümlesi yazılır. Bu giriş cümlesi mektubun konusunu haber verir. Sonra, anlatılmak istenenler dile getirilir. Son bölümde ise veda cümleleri yazılır. Mektupta ayrıca isim ve tarih bilgisi de yer alır.

Ana Düşünce:.....

6. Güneş ışığı sadece doğa için bir enerji kaynağı değildir. Güneş ışığı insanların biyolojik gelişimi açısından da çok önemli. Uyku-uyanıklık süresi, hormonların düzenli salgılanması doğal ışığa bağlıdır. Gündüz doğal ışıkla aydınlatılmayan ofislerde çalışmak insanların daha çabuk yorulmasına neden oluyor.

Ana Düşünce:.....

7. Kutup ayıları bugün yirmi yıl öncesine göre daha zayıf ve sağlıksız. Çünkü yaşam alanlarındaki buzlar ilkbaharda eskisinden iki hafta önce erimeye başlıyor ve onlar avlanmayı iki hafta erken bırakmak zorunda kalıyor. Dünyadaki balıkların çoğu da daha serin sular bulabilmek için kuzeye doğru gidiyor.

Ana Düşünce:.....

8. Şiir, bize maddi alışverişlerin ötesindeki ufku işaret eder. Hayat bu kadar değildir. Daha da fazlasını fark edebilmek için şiir, gözümüzü açar. Çocuklar iyi şiirle ne kadar önce tanışır, bütünleşirse ve şiire, hayatlarında ne ölçüde yer açarlarsa ufkun ötesine dair hayalleri kadar umutları da canlı olacaktır. Böylece şiirle kurdukları diyalogu ilerleyen yaşlarda sürdüreceklerdir.

Ana Düşünce:.....

9. İnsanlar her gün televizyon programları, filmler ve internet siteleri gibi farklı iletişim araçlarıyla medya mesajlarına ulaşmaktadır. Bu bilgi akışı her geçen gün artıyor. Medyadan alınan bilgiler arasında güvenilir olanlar var. Ancak doğruluğundan kuşku duyulanlar da az değil. Sorumlu bireyler olarak bizler, medyanın sunduğu bu mesajları değerlendirerek bunların arasından doğruları seçmeliyiz.

Ana Düşünce:.....

10. Kelebekler, kanatları çıkmadan önce bir süre kozanın karanlığında kahr. Kanatlarının güçlenmesi için bu kozayı yırtmaları gerekir. Yoksa kanatları cılız kahr ve uçmaları mümkün olmaz. Bu, en büyük, en hakiki sevinçlerin; zorluklardan, karanlıklardan sonra geldiğini anlamamız için bir işarettir.

Ana Düşünce:.....

EK 6- Ana Düşünceyi Belirleme Formu Dereceli Puanlama Anahtarı

Soru No:	Puanlama Kategorisi	Açıklama	Puan
1	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Tarım ilaçları, insan sağlığına zarar veriyor. İlaç kullanımı arttıkça zarar artıyor. 2. Kullanılan tarım ilacı miktarı arttıkça insan sağlığına verdiği zarar da artıyor.	2
2	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Yazmaya, plan yapıldıktan sonra başlanmalıdır. 2. Yazmaya başlamadan önce plan yapılmalıdır.	2
3	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Moda, değişen beğenilerin toplumca kabul görmesiyle oluşur. 2. Değişen beğenilerin toplumca kabul görmesine moda denir.	2
4	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Uyumlu ve huzurlu yaşam için iş birliği ile üzerinde anlaşılmış kurallar kurallar/bir düzen gerekir. 2. Birlikte karar verilmiş bir düzen, huzurlu ve uyumlu yaşamaya yardımcı olur.	2
5	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Yazdığımız mektubun bir düzeni (türe özgü yapısı) olması beklenir. 2. Her metin türünün bir yazı düzeni vardır; mektubun da kendine özgü düzenine göre yazılması gerekir.	2

6	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Güneş ışığı, insan bedeninin sağlıklı işlemlerini sağlar. 2. Doğal ışık, insanın biyolojik döngüsünü düzenler.	2
7	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar Ör. Küresel ısınma canlıları olumsuz etkiliyor.	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Buzların erken erimesi, kutup ayılarının sağlığını ve beslenme düzenini olumsuz etkiliyor. 2. İklim değişikliği, kutup ayılarının ve balıkların yaşamını olumsuz etkiliyor.	2
8	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar: Ör. Erken yaşta şiirle tanışmak ilerleyen yaşlarda da şiir okuma alışkanlığını geliştirir.	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> Erken yaşta şiirle tanışan çocukların ufku genişler ve ilerleyen yaşlarda da şiir okumaya devam ederler.	2
9	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Medya yoluyla iletilen mesajlar karşısında seçici davranmalıyız. 2. Medya yoluyla ulaştığımız mesajlardan doğru olanı yanlış olandan ayırt etmek için değerlendirmeliyiz.	2
10	<i>Yanıt yok ya da yanıt bağıntısız.</i>	Yanıt bölümü boştur. Yanıtın konu ya da metin ile ilgisi yoktur.	0
	<i>Yanıt, kısmen geçerli/yeterli. Açıkça ifade edilmemiş. Eksik ifade edilmiş.</i>	Dolaylı, eksik fakat metinle ilgili yanıtlar, açıkça ifade edilememiş yanıtlar	1
	<i>Yanıt, geçerli ve yeterli. Açıkça ifade edilmiş.</i>	<i>Olası Geçerli Yanıtlar:</i> 1. Sıkıntı ve güçlüklerin sonunda sevinç, ferahlık ve kurtuluş vardır. 2. Mutlu olmak için sıkıntı ve güçlüklerin geçmesini beklemek gerekir.	2

EK 7- Ölçme Araçlarında Kullanılan Metinlerin Kaynakçası

Metin Yapısı Farkındalığı Testi			
Soru No.	Sorudaki Paragrafın Alındığı Kaynak	Soru No.	Sorudaki Paragrafın Alındığı Kaynak
1	<i>Bilim Çocuk, Temmuz, 2020*</i>	14	<i>Bilim Çocuk, Aralık, 2021</i>
2	<i>Bilim Çocuk, Ekim, 2021*</i>	15	<i>Bilim Çocuk, Ağustos, 2021</i>
3	<i>Bilim Çocuk, Ekim 2020</i>	16	<i>Bilim Çocuk, Şubat, 2020</i>
4	<i>Bilim Çocuk, Eylül, 2021</i>	17	<i>Bilim Çocuk, Kasım, 2020</i>
5	<i>Bilim Çocuk, Aralık, 2021</i>	18	<i>Bilim Çocuk, Haziran, 2020</i>
6	<i>Bilim Çocuk, Aralık, 2020</i>	19	<i>Bilim Çocuk, Ocak, 2020</i>
7	<i>Bilim Çocuk, Ocak, 2020</i>	20	<i>Bilim Çocuk, Kasım, 2020</i>
8	<i>Bilim Çocuk, Şubat, 2021</i>	21	<i>Bilim Çocuk, Haziran, 2021*</i>
9	<i>Bilim Çocuk, Nisan, 2021</i>	22	<i>Bilim Çocuk, Kasım, 2020*</i>
10	<i>Bilim Çocuk, Ekim, 2020</i>	23	<i>Bilim Çocuk, Mart, 2020</i>
11	<i>Bilim Çocuk, Ağustos, 2020</i>	24	<i>Bilim Çocuk, Nisan, 2020*</i>
12	<i>Bilim Çocuk, Ağustos, 2021</i>	25	<i>Bilim Çocuk, Eylül, 2021*</i>
13	<i>Bilim Çocuk, Ocak, 2021</i>	<i>*Dilsel Düzenleme Yapılmıştır.</i>	

Ana Düşünceyi Belirleme Formu	
Soru No.	Sorudaki Paragrafın Alındığı Kaynak
1	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 5. Sınıf, 2017
2	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 5. Sınıf, 2018
3	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 5. Sınıf, 2019
4	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 5. Sınıf, 2021
5	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 5. Sınıf, 2022
6	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 6. Sınıf, 2018
7	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 6. Sınıf, 2019
8	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 6. Sınıf, 2020
9	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 6. Sınıf, 2021
10	Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı, 6. Sınıf, 2022*
<i>*Dilsel Düzenleme Yapılmıştır.</i>	