



ISSN: 2147 - 1037

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

http://kefad.ahievran.edu.tr

A Study on The Detection of Anaphoras in Informative Texts

Beyza Köksal¹Özay Karadağ²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1653640

Received: 26.10.2024

Revised: 17.02.2025

Accepted: 17.06.2025

Keywords:

Informative Text,
Textlinguistics,
Reference,
Anaphora,
Reading Comprehension

ABSTRACT

This research investigates the ability of 7th-grade secondary school students to detect anaphoras in informative texts. The study's primary objective is to assess how effectively students can resolve these references (identify their referents), both in general and by specific types. To this end, paragraphs from informative texts found in textbooks approved by the Ministry of National Education—whether outdated or currently in use—were used in the test. A total of 82 7th-grade students participated in the study, which involved a test comprising 17 paragraphs and 44 anaphors. The study employed survey research, a quantitative survey approach, a correlational design was used. The findings indicate that the overall ability of 7th-grade students to detect anaphoras is inadequate, particularly in identifying pronoun, adjective, adverb, verb, and suffix anaphoras, aside from noun anaphoras. Moreover, students who exhibited higher average success rates in their Turkish course also demonstrated greater proficiency in anaphora detection.

Bilgilendirici Metinlerdeki Artgönderimlerin Tespiti Üzerine Bir Araştırma

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1653640

Yükleme: 26.10.2024

Düzeltilme: 17.02.2025

Kabul: 17.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Bilgilendirici Metin,
Metindilbilim,
Gönderim,
Artgönderim,
Okuduğunu Anlama

ÖZ

Bu araştırma, 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metinlerdeki artgönderimleri tespit etme durumlarını incelemektedir. Çalışmanın ana amacı, öğrencilerin bu gönderimlerin göndermelerini genel olarak ve belirli türler itibarıyla ne kadar etkili bir şekilde tespit edebildiklerini değerlendirmektir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış, eski veya hâlâ kullanılmakta olan ders kitaplarında bulunan bilgilendirici metinlerden paragraflar test için kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 82 7. sınıf öğrencisi katılmış ve test, 17 paragraf ve 44 anafor içermektedir. Çalışmada, nicel bir araştırma yaklaşımı olan tarama araştırması kullanılmış ve araştırma tasarımı olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin artgönderimleri tespit etme becerilerinin genel olarak yetersiz olduğunu, özellikle isim artgönderimi dışındaki zamir, sıfat, zarf, fiil ve ek artgönderimlerini tanımlamada güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, Türkçe dersinde daha yüksek ortalama başarı gösteren öğrencilerin artgönderim tespit etme konusunda daha yetkin oldukları da belirlenmiştir.

Sorumlu Yazar¹ : Beyza Köksal, Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, beyza.koksal@deu.edu.trYazar² : Özay Karadağ, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, ozaykaradag@hacettepe.edu.tr

1. Giriş

Metin, “kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün” dır (Onursal, 2003: 124). Bu bağlamda, okuma süreci, yalnızca çeşitli bileşen becerilerin hızlı ve eş zamanlı etkileşiminden ibaret değildir. Okuyucuların, metnin ne hakkında olduğuna dair tutarlı bir zihinsel temsil oluşturmak için arka plan bilgilerini, dil ve metin bilgisini ve okumaya dair işlemsel bilgilerini bir arada kullandıkları bir süreçtir. Eğer okuyucular, metnin anlamını tutarlı bir şekilde zihinsel olarak temsilini oluşturamazlarsa, etkili bir anlama gerçekleşmez. Anlamın oluşturulması sırasında, yeni bilginin hem metinde verilen bilgilerle hem de okuyucunun arka plan bilgisinin bir parçası olan bilgilerle bütünleştirilmesi kritik bir rol oynar. Metinde sunulan bilgilerle yeni bilgileri birleştirebilmenin önemli bir yönü de gönderimlerin doğru bir şekilde tespit edilmesidir. Gönderim metni oluşturan ölçütlerden bağlaşıklığın Beaugrande ve Dressler (1981) tarafından 4 gruba ayrılan alt başlıklarından biridir. Uzun (2011) gönderimi “ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil öğeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntı” olarak tanımlamıştır. Gönderimleri bu tanımdaki gibi yinelemeler olarak ele alan Korkut (2016), metinde devamlılığın sağlanabilmesi için yinelemenin şart olduğunu ve bu yineleme ile metinde izleksel devamlılığın sağlandığını belirtir. Türkçede, gönderimsel bağlaşıklık sağlama kişi adları, gösterme adları, dönüşlülük adları, gösterme sıfatları, iyelik ekleri, belirtme ekleri, ilgi ekleri, kişi ekleri ve değiştirim öğeleri (öyle, böyle, şöyle, şey vb.) karşılar (Korkut, 2016; Uzun, 2011). Gönderimin dilde nasıl işlediğini anlamak, tutarlı ve bağlaşıklık bilgileri iletmek için yazarların kullandıkları temel yapıları ve stratejileri anlamak için çok önemlidir.

Halliday ve Hassan (1976) gönderimleri dış gönderim (*exophora*) ve iç gönderim (*endophora*) olarak temelde ikiye ayırmış iç gönderimleri ise artgönderim (*anaphora*) ve öngönderim (*cataphora*) olarak sınıflandırmıştır. Bu çalışmanın odak noktası artgönderimlerdir. Bunlar metnin akışında gönderenin önce, gönderim aracının sonra gelmesiyle iki öge arasında bağ oluşturur (Halliday ve Hassan, 1976). Artgönderimler, metinde daha önce bahsedilen bir şeye işaret eden zamir, isim, sıfat, ek, zarf ve fiile atıfta bulunan ifadelerin kullanımını içerdiğinden, okuduğunu anlamada çok önemli bir rol oynar. Tutarlılığın korunmasına ve söylemin farklı bölümleri arasında ilişkiler kurulmasına yardımcı olduğundan, artgönderimlerin nasıl işlediğini anlamak okuyucuların metinleri anlamlandırması açısından önemlidir. Weber (1980 akt. Pretorius, 1999) de “Eğer bir okuyucu artgönderimsel bir ifadeyi yazarın amaçladığı şekilde ele alamazsa, buna yanıt olarak kendi söylem modelini doğru bir şekilde

güncellemesinin hiçbir yolu yoktur.” şeklinde artgönderimsel ifadelerin okuduğunu anlama üzerindeki önemini vurgulamıştır. Artgönderimler bir metinde yer alan cümleler ve fikirler arasında bağlantılar oluşturur. Bu bağlantı, okuyucuların aynı kelimeleri veya cümleleri tekrara düşmeden söylemi takip etmelerine yardımcı olur. Yani artgönderimler yazarın veya konuşurun tekrara düşmeden düşüncelerini akıcı bir şekilde ifade etmesinde de rol oynarlar. Artgönderimler, okuyucuların gönderimi çözümleyebilmeleri için önceki bilgileri kısa süreli hafızalarında muhafaza etmelerini gerektirir. Aksi takdirde ek çıkarımsal süreçlere başvurmak gerekebilir ve bu da ek bilişsel bir yük oluşturmaktadır (Kaygısız, 2024). Bu bilişsel yükün en aza indirilmesi için gönderimlerin ve göndergelerin doğru bir şekilde tespit edilmesi, metni anlamada küçük yaşlardan itibaren büyük bir önem taşır (Yuill ve Oakhill, 1988). Artgönderimlerin ve göndergelerin anlaşılabilmesi, özellikle çocuk okurların okuma alışkanlığı edinmemelerine neden olabilir (Kızıltan, 2008).

Artgönderimlerin kullanımı metin türüne göre farklılık göstermektedir. Örneğin, anlatı metinlerinin aksine, bilgilendirici metinlerde aynı sözcüksel birimin (lexem) tekrar edilmesi konu sürekliliği açısından önemlidir (Linke ve diğerleri, 2001, akt. Çıkrıkçı, 2007). Fox (1987: 113) ise açıklayıcı metinlerde (expository texts) bazı durumlarda yapısal olarak zamir kullanılabilir de tam ad öbeği kullanmanın okuyucunun metnin retorik yapısını anlamasına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Ancak, metnin akıcılığı açısından aynı sözcüklerin sürekli tekrarlanması her zaman tercih edilmez. Bilgilendirici metinlerde, artgönderimin farklı dilbilgisel ve sözlüksel yapılarla kurulduğu durumları anlamak, okuyucuların ana fikri daha iyi kavramasını, bilgileri tutarlı bir biçimde organize etmesini ve yazarın niyetini daha net bir şekilde algılamasını sağladığı için önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilerin bilgilendirici metinlerdeki artgönderimleri ne ölçüde tespit edebildiğinin belirlenmesi öğretim süreçlerinin ve öğretim materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

2019 Türkçe dersi öğretim programı başta olmak üzere hiçbir düzeyin ders kitabında gönderimlere dair bir kazanıma ya da etkinliğe yer verilmemiştir (MEB, 2019; Ülper ve Demirkaya, 2022). Fakat 2023 yılında Liseye Giriş Sınavı (LGS) sorusu olarak öğrencilere bilgilendirici bir paragraf üzerinden aşağıda verilen gönderim sorusu yöneltilmiştir.

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

Bu parçada altı çizili ifadeyle aşağıdakilerden hangisine gönderme yapılmıştır?

A. Başlangıçtaki hedefine ulaşmış olmasına

- B. Çocukların arasında vakit geçiriyor olmasına
- C. Kitaplarının çocuklara yönelik olmasına
- D. Çocukların isteklerini gerçekleştirmiş olmasına” (LGS, 2023)

Görüldüğü üzere soruda gönderimin ne olduğuna dair bir bilgi verilmemiş, öğrencinin bunu bildiği varsayılmıştır. 2024 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında ise bu eksikliğin farkına varıldığı görülmektedir. “*Öğrencilerin bir adın yerine tercih edilen söz varlığının/dil yapılarının art ve ön gönderim işlevlerini belirlemeleri ve bu söz varlığının/dil yapılarını art ve ön gönderim işlevlerine uygun olarak kullanmaları sağlanır.*” (MEB, 2024: 206) ifadesiyle programa eklenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici metinlerde yer alan gönderimlerin göndermelerini genel olarak ve türüne göre tespitlerini incelemektir. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılan kullanım süresi dolmuş veya halen kullanılmakta olan ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden yararlanılmıştır. Bu metinlerden testte yer verilmek üzere seçilen paragraflar Korkut’un (2016) artgönderimler sınıflandırması temel alınarak seçilmiştir. Korkut’un (2016) artgönderim sınıflamasında isim, sıfat, zarf, zamir ve fiil artgönderimleri yer almaktadır. Bu sınıflandırmaya ek olarak Türkçede gönderim işlevi olarak önemli bir yere sahip olan ek gönderimleri de (Uzun, 2011) teste dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin artgönderimleri ne oranda tespit edebildiği analiz edilecektir. Özellikle akademik başarı için büyük öneme sahip olan bilgilendirici metinleri doğru anlamlandırmanın önemine dayanarak bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ders kitaplarındaki etkinlik ve uygulamaların bu doğrultuda şekillendirilmesini sağlayacaktır.

Çalışmanın ana problemi “Bilgilendirici metinlerde yer alan artgönderimler, 7. sınıf öğrencileri tarafından ne ölçüde tespit edilmektedir?” sorusuna cevap bulmaktır. Çalışmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde yer alan artgönderimleri tespit başarı puanları nedir?
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri, farklı artgönderim türlerini ne oranda tespit etmektedir?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin genel Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ile uygulama testi başarı puan ortalamaları arasındaki ilişki nasıldır?

2. Yöntem

2.1.Desen

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama araştırması kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak tarama araştırması modeli olan ilişkisel tarama tercih edilmiştir. Tarama araştırmaları, araştırma yapılan grubun özelliklerini ölçmek veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Şen ve Yıldırım, 2021). Bir tarama araştırması modeli olan ilişkisel araştırmalar ise genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır. Korelasyon, t-testi, varyans analizi ve çoklu regresyon gibi istatistiksel teknikler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilir ya da grup ortalamaları karşılaştırılabilir (Karasar, 2007). Bu çalışmada da bilgilendirici metinlerdeki artgönderimlerin tespit puanının farklı değişkenler ile ilişkisi incelenmiş, grup puan ortalamaları alınarak analiz edilmiştir.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Sakarya ilinin Serdivan ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 48’i kız, 34’ü erkek olmak üzere toplam 82 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3.İşlem

Bu çalışmada, öğrencilerden ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerden alınan kesitlere dayanan 17 sorudan oluşan bir testi cevaplamaları istenmiştir. Testte 5 çoktan seçmeli ve 12 açık uçlu soru yer almaktadır. Testin başında bir adet açık uçlu soru örneğine yer verilmiştir. İlk 5 soruda doğru cevabı işaretlemeleri ve sonraki soruları da örnekteki gibi cevaplamaları gerektiği belirtilmiş; anlayamadıkları kısımlar için söz alarak soru sorabilecekleri öğrencilere iletilmiştir.

2.3.1. Etik Bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbir gerçekleştirilmemiştir. Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu. Etik değerlendirme kararının tarihi= 08.11.2022. Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-35853172-300-00002515039

2.4. Veri Analizi

Veri analizinde, öğrencilerin artgönderimleri tespit etme düzeyleri puanlanarak değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak test kullanıldığından her doğru cevap için, metin içinde yer almayan fakat anlamı karşılayan göndermelerden en az birinin yazıldığı cevaplar için ve metin içinde birden fazla göndergesi olup en az birinin yazıldığı cevaplar için “1” ve yanlış olan, boş bırakılan sorular ve anlam ünitesini bölen cevaplar için “0” puanı

verilmiştir. Testin K-20 güvenirlik değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Her bir gönderim türünün doğru cevaplanma puan ortalamaları hesaplanmış ve grafiklerle görselleştirilmiştir. Öğrencilerin genel Türkçe dersi başarı ortalamaları ile yapılan uygulamadan elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.5. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin bilgilendirici metinlerde yer alan artgönderimleri tespit etme düzeylerini ölçmeye yönelik bir test geliştirilmiştir. Testin içeriği, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan, kullanım süresi dolmuş veya hâlen kullanılan ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerden seçilen bölümler temel alınarak oluşturulmuştur. Daha fazla metne ulaşabilmek ve farklı gönderim türlerini içerecek şekilde çeşitlendirme sağlamak amacıyla yedi 5. sınıf, bir 6. sınıf ve iki 7. sınıf ders kitabı incelenmiştir. Test maddelerinin belirlenmesi sürecinde, uzman görüşüne başvurulmuş ve artgönderim türlerine dayalı bir ölçüm sağlanması hedeflenmiştir. Testte, 20 adet zamir, 16 adet sıfat, 5 adet zarf, ikişer adet ek ve isim, 1 adet fiil gönderimi içeren toplam 46 soru yer almıştır. Test geliştirme sürecinde madde ayırt ediciliği açısından yapılan değerlendirme sonucunda, 2 zamir

sorusunun ölçme geçerliliği açısından yetersiz olduğu belirlenmiş ve bu maddeler testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 18 adet zamir sorusu değerlendirmeye alınarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

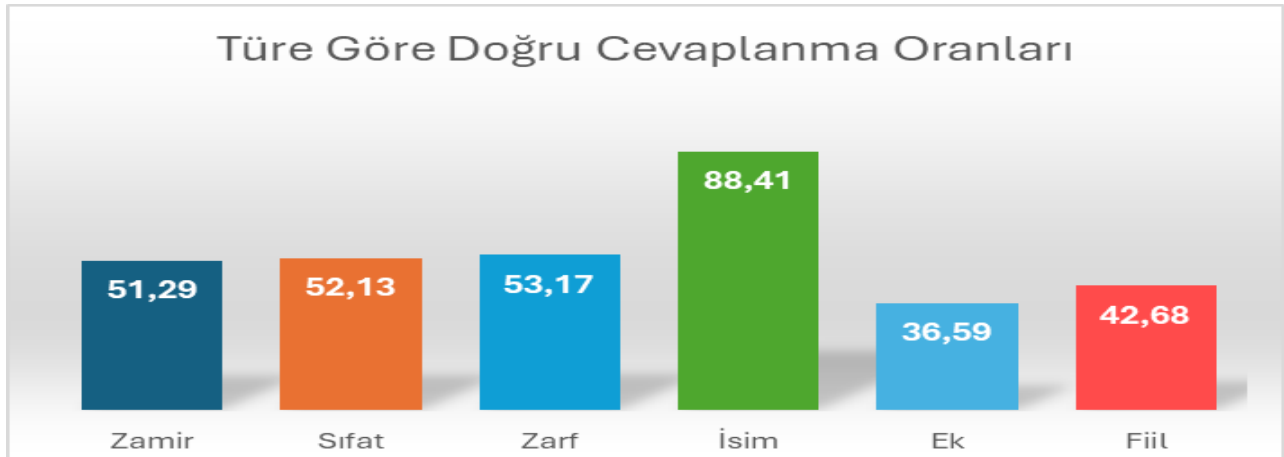
Aşağıda çalışmanın bulgularına amaçlar doğrultusunda sırasıyla yer verilmiştir.

3.1. Bilgilendirici metinlerde yer alan gönderimlerin tespiti

Öğrencilerin 44 sorudan elde ettikleri başarı puanlarına göre en düşük puan 3 iken en yüksek puan 42'dir ve 5 öğrenci ile en çok elde edilen puanlar 21, 28 ve 32'dir. Elde edilen bu puanlar 100 üzerinden hesaplandığında en düşük puan 6,52 iken en yüksek puan 95,45'tir. Beşer öğrenci ile en çok elde edilen puanlar 45,65, 63,63 ve 69,57'dir.

3.2. Gönderim türlerinin tespitine yönelik bulgular

Artgönderimler her türde farklı oranlarda tespit edilmiştir. Aşağıdaki grafikte elde edilen verilen yer almaktadır. Buna göre öğrenciler tarafından en yüksek oranda tespit edilen gönderim türü isim iken en düşük oranla tespit edilen gönderim türü ek gönderimleridir.

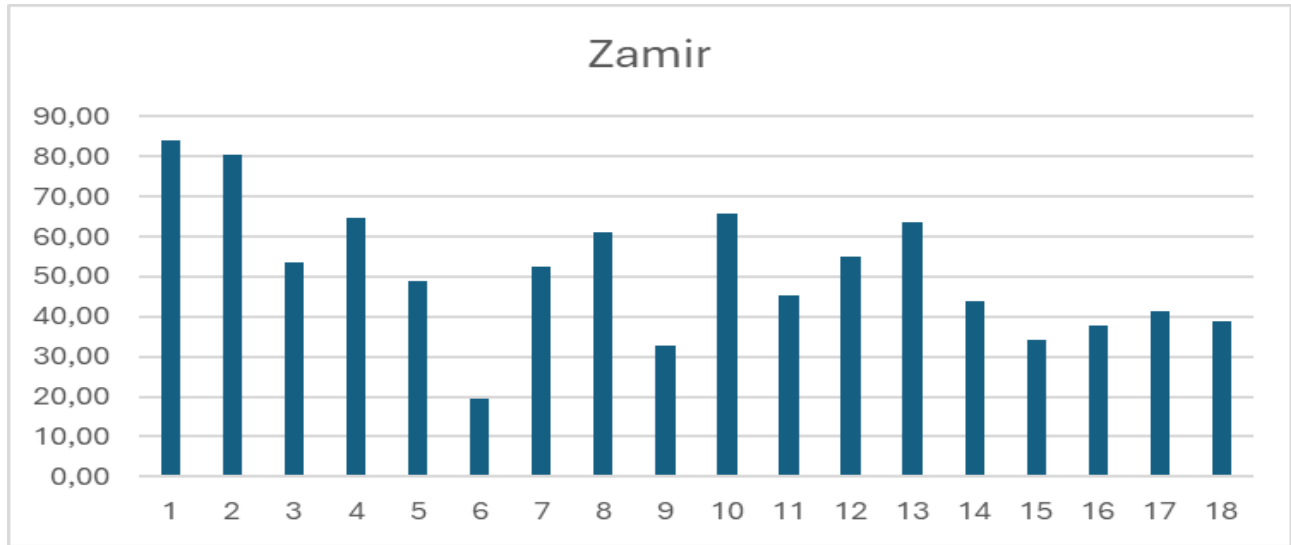


Şekil 1. Türe göre doğru cevaplanma oranları

Yukarıda Şekil 1'de her bir artgönderim türüne ait soruların yüzdelik ortalamaları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %88,41'inin doğru cevap vermesiyle en yüksek yapılma oranına isim artgönderimi sahiptir. Bunu sırasıyla %53,17 ile zarf artgönderimi, %52,13 ile sıfat artgönderimi,

%51,29 ile zamir artgönderimi, %42,68 ile fiil artgönderimi ve %36,59 ile ek artgönderimi takip etmektedir.

Zamir artgönderimindeki her bir sorunun yüzdelikleri ise aşağıda Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. Zamir sorularının doğru cevaplanma oranları

Yukarıdaki şekilde zamir sorularının doğru cevaplanma oranları gösterilmiştir. Görüldüğü üzere 1. soru %84,15 en yüksek cevaplanma oranına sahiptir, onu 2. soru %80,49 oranla takip etmektedir. 6. soru %19,51 ile en düşük cevaplanma oranına sahiptir. Öğrencilerin %50'nin altında doğru cevap verdiği sorular ise 5, 6, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. sorulardır.

Aşağıda birkaç zamir sorusunun bulgularını detaylandıralım.

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

Bu soruda “bizim” artgönderiminin göndergesi olarak biz, tüketici, alıcı cevapları doğru olarak kabul edilmiştir. Bu soruda %48,78 gibi düşük bir oranla cevaplandığı görülmektedir. Bizim zamirinin göndergesi açık bir şekilde ifade edilmemiş kapalı olarak okuyucuya verilmiştir ve öğrencinin çıkarım yoluyla göndergeye ulaşması beklenmektedir. Ayrıca “üretenler” ifadesinin de bir gönderge olma ihtimali çıkarım yapma ihtiyacını ortadan kaldırmış öğrencilerin çoğunlukla bu cevabı vermelerine neden olmuştur.

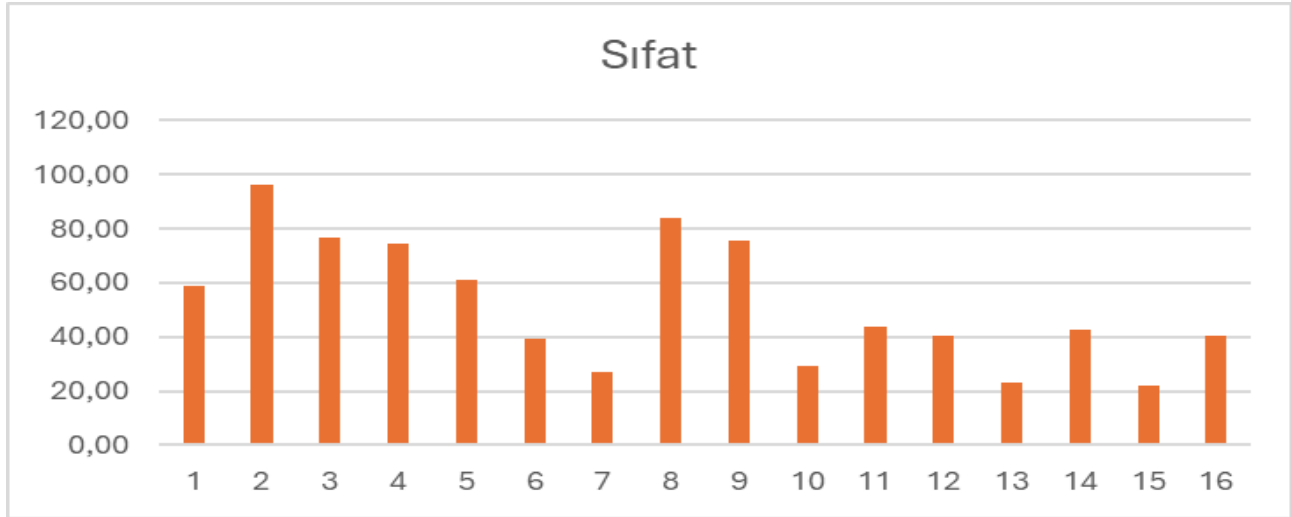
Zamir 6: “Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çırpınır durur. Amaçları, bizim **onları** tercih etmemiz ve onların mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki bu bakış açısına karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz.”

Bu soruda “onları” artgönderimi ile “mal veya hizmetlerini” ifadesine gönderimde bulunulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde, %19,51 ile bu sorunun en düşük doğru cevap oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yanlış cevaplayan öğrencilerin sadece “üretenler” olarak cevap vererek eksik yazdıkları görülmüştür. Paragraf incelendiğinde sadece üretenler olarak düşünülse de tercih etme eylemine mal ve hizmetlerin de dâhil olması cevabı üretenlerin mal ve hizmetleri yapmaktadır.

Zamir 14: “... Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.”

Bu soru %43,90 oranıyla doğru cevaplanabilmiştir. Burada gönderim ile gönderge arasındaki mesafenin oldukça az olmasına rağmen dönüşlülük zamiri bilgisinin eksikliği yanlış cevaplanmasına neden olmuştur.

Sıfat artgönderimindeki her bir sorunun yüzdelikleri ise aşağıda Şekil 3'teki gibidir.



Şekil 3. Sıfat sorularının doğru cevaplanma oranları

Yukarıdaki şekilde sıfat sorularının doğru cevaplanma oranları verilmiştir. 2. soru %96,34 ile en yüksek orana sahiptir, onu 8. soru %84,15 oranla takip etmektedir. 15. soru %21,95 ile en düşük orana sahip olan sorudur. Öğrencilerin %50'nin altında doğru cevap verdiği sorular ise 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı sorulardır.

Aşağıda birkaç sıfat sorusunun bulgularını detaylandıralım.

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

Bu soruda “bu konu” artgönderimi ile eğitim ve öğretim birliği göndergesi genellenmiştir. Öğrencilerin doğru cevaplama oranı %39,02’dir. Öğrenciler okuduğunu anlamada önemli bir yeri olan genelleme konusunda başarısızlardır.

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

Bu sorunun “bu anlayış” artgönderimi ile “Toplumda öğretim birliği sağlanmadan, toplumsal birlik de sağlanamaz” göndergesi soyutlanmıştır. Sorunun doğru cevaplanma oranı %26,83’tür. Öğrencilerin genellemede olduğu gibi soyutlamayı da anlamlandırmada sorun yaşadığı söylenebilir.

Ayrıca yukarıdaki her iki örnekte de artgönderim ve gönderge arasındaki mesafe de bu düşük oranlarda etkili olabilir.

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

Burada ise artgönderim ve gönderge arasındaki mesafe kısadır ve bir genelleme ile göndergeye gönderimde bulunulmuştur. Fakat mesafenin kısa oluşu %29,27 gibi düşük cevaplanma oranına engel olamamıştır. Öğrenciler metinden çıkarım yapmada zorlanmış ve metni anlamlandıramamışlardır.

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

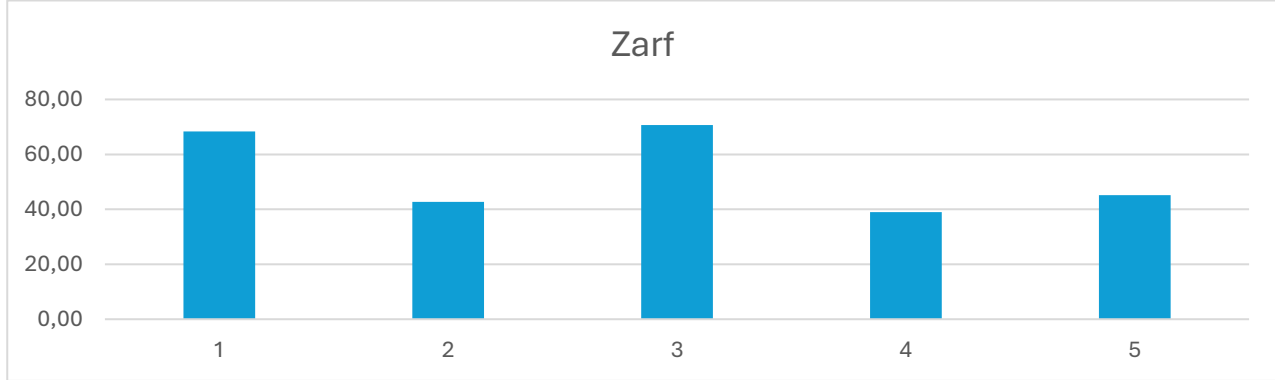
Yukarıdaki paragrafta ise mesafenin uzaklığına ve göndergenin genellenmesine rağmen %75,61 ile yüksek bir oranda doğru cevaplanmıştır. Bunun nedeni olası öncül sayısının azlığı ve metindeki odağın değişmemesi olabilir.

Sıfat 15: “Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. **Bu kurum** sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur...”

Yukarıdaki paragrafta “bu kurum” artgönderimi ile “vakıf”a gönderimde bulunulmuştur. Gönderge ve gönderim arasındaki mesafe kısa olmasına rağmen

sorunun doğru cevaplanma oranı %21,95'tir. Bu da öğrencilerin "kurum" genellemesinin ne anlama geldiğini bilmediklerini göstermektedir. Yanlış cevapların çoğunluğunu "Selçuklular ve Osmanlılar" oluşturmaktadır.

Zarf artgönderimindeki her bir sorunun yüzdelikleri ise aşağıda Şekil 4'teki gibidir.



Şekil 4. Zarf sorularının doğru cevaplanma oranları

Yukarıdaki grafikte zarf sorularının doğru cevaplanma oranları verilmiştir. 1. soru %68,29 oranla 56 öğrenci, 2. soru %42,68 oranla 35 öğrenci, 3. soru %70,73 oranla 58 öğrenci, 4. soru %39,02 oranla 32 öğrenci ve 5. soru %45,12 oranla 37 öğrenci tarafından doğru cevaplanmıştır.

Aşağıda birkaç zarf sorusunun bulgularını detaylandıralım.

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

Bu soruda öğrencilerin bir çıkarım yaparak göndegeye ulaşmaları gerekmektedir. Gönderim ile gönderge arasındaki mesafe oldukça kısadır fakat doğru cevaplanma oranı %42,68'dir.

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

Bu soruda da yine yukarıdaki gibi bir durum söz konusudur. Fakat bu sorunun doğru cevaplanma oranı %70,73 ile yüksek bir orandır. Bu iki paragrafın zorluk olarak farklı olmasından ve ilk örnekte olası öncüllerin fazla oluşundan kaynaklı böyle bir oran farkının olduğu düşünülebilir.

Zarf 4: "...Cirit başladığı zaman, dizilerden bir atlı, atını ileri sürer. Buna öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar, ilk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir, öteki onu kovalar ve sopasını atar, derken karşıdan bir ikincisi onu karşılar. Böylece cirit bir düzen içinde sürer gider."

Yukarıdaki sorunun doğru cevaplanma oranı ise %39,02'dir. Bu düşük oranın nedeni göndergenin uzunluğudur. Öğrencilerin genel olarak göndergeyi eksik bir şekilde yazmışlardır.

İsim artgönderimindeki soruların yüzdelikleri ise aşağıda Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1.

İsim sorularının doğru cevaplanma oranları

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

Yukarıdaki tabloda isim artgönderimlerinin doğru cevaplanma oranları yer almaktadır. 1. soru %96,34 oranla 79 öğrenci ve 2. soru %80,49 oranla 66 öğrenci tarafından doğru cevaplanmıştır.

Yukarıda yüzdelik oranları verilen soruları inceleyelim.

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

Öğrencilerin %96,34'ü soruyu doğru olarak cevaplayarak yüksek bir başarı göstermiştir. “Şehir” artgönderimi ile “İzmir”e gönderimde bulunmaktadır. Gönderge gönderimden hemen önce gelmektedir. Öğrenciler “şehir” isminin anlamını bilmektedir. Gönderge hemen bir önceki cümlede yer almaktadır ve olası öncül yalnızca İzmir kelimesidir.

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

Burada “kent” artgönderimi ile “İzmir”e gönderimde bulunmaktadır. İlk soru ile eş anlamlı isimle aynı kelimeye gönderimde bulunulmasına rağmen oran %80,49’a düşmüştür. Öğrencilerin eş anlam bilgisini de ölçen bu soruda bazı öğrencilerin “kent” kelimesinin eş anlamının “şehir” olduğunu bilmediği de gözlemlenmiştir. Bu soru da yine “bu kurum” sıfat artgönderimindeki gibi bir kelime bilgisi eksikliğinden yanlış olarak cevaplanmıştır.

Ek artgönderimindeki soruların yüzdelikleri aşağıda Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2.

Ek sorularının doğru cevaplanma oranları

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

Yukarıdaki tabloda ek artgönderimlerinin doğru cevaplanma oranları yer almaktadır. 1. soru %45,12 oranla 37 öğrenci ve 2. soru %28,05 oranla 23 öğrenci tarafından doğru cevaplanmıştır.

Yukarıda yüzdelik oranları verilen soruları inceleyelim.

Ek 1: “Tükürük, ağzımızdaki lokmaları bir yandan yumuşatırken bir yandan da onların içindeki faydalı mineralleri ayrıştırarak mide için hazırlar. Yani tükürük sadece su değildir. Çok özel bir salgıdır...”

Bu sorunun doğru cevaplanma oranı %45,12’dir. Burada “-r” şahıs eki “tükürük” göndergesine gönderimde bulunmaktadır. Öğrenciler, “-r” ekinin taşıdığı görevin ve anlamın farkında olmamış bu yüzden gönderim öncesindeki veya sonrasında çeşitli ifadelerden kesitleri gönderge olarak yazmış ve “hazırlar” yüklemine yerine geçecek kelimeler (yapar vb.) ile cevaplamışlardır.

Ek 2: “Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve

beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır.”

Bu sorunun doğru cevaplanma oranı %28,05 ile 23 öğrencidir. Öğrenciler, “-IerI” iyelik ekinin taşıdığı görevi ve anlamı bilememiştir. Yine bir önceki ek artgönderiminde de olduğu gibi gönderim öncesindeki veya sonrasında çeşitli ifadelerden kesitleri gönderge olarak yazmış veya “beğenileri” kelimesinin yerine kullanılabilecek ifadeleri (sevdikleri vb.) cevap olarak yazmışlardır.

Fiil artgönderimi sorusunun yüzdeliği aşağıda Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3.

Fiil sorusunun doğru cevaplanma oranı

Soru-Fiil	n	%
Doğru Cevap Veren Öğrenci	35	%42,68

Yukarıdaki tabloda fiil artgönderiminin doğru cevaplanma oranı yer almaktadır. Soru %42,68 ile 35 öğrenci tarafından doğru cevaplanmıştır.

Yukarıda yüzdelik oranı verilen soruyu inceleyelim.

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

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

3.3. Türkçe başarı ortalamaları ve test ortalamaları arasındaki ilişki

Tablo 4.

Türkçe başarı ortalamaları ve test ortalamaları arasındaki ilişki

Grup	Başarılı Öğrenciler*	Başarısız Öğrenciler**
Öğrenci sayısı	61	21
Türkçe Başarı Puanı	84,80	57,95
Test Puanı	59,12	33,33

Not. * genel Türkçe başarı puanları 70 ve üzeri ** genel Türkçe başarı puanları 70'in altında

Yukarıda Tablo 4'te görüldüğü üzere uygulama yapılan 61 öğrenci genel Türkçe başarı ortalaması 70 ve üzeri puan alan öğrencilerden, 21'i genel Türkçe ortalaması bakımından 70'in altında kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Başarılı öğrencilerin genel Türkçe başarı ortalaması 84,80; test puanı ise 59,12'dir. Başarısız öğrencilerin genel Türkçe başarı ortalaması 57,95; test puanı ise 33,33'tür.

4. Tartışma

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerdeki çeşitli gönderimleri tespit etmekte zorlandıkları bulgularla ortaya konmuştur. Bu bölümde, bu bulguların ayrıntılı bir analizi yapılacak ve öğrencilerin yaşadığı zorluklara neden olabilecek faktörler incelenerek çalışmanın sonuçları değerlendirilmiştir.

2019 Türkçe dersi öğretim programına göre, 7. sınıf öğrencileri çekim eklerini, isim, sıfat ve zamirleri 6. sınıfta; zarf ve fiilleri ise 7. sınıfın başında öğrenmiş olurlar. Gönderim, bu dil bilgisi yapılarını kavrama ve bu yapıların işlevlerini ne kadar iyi anladıklarını ölçme konusunda da önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, uygulama testinde sorulan her bir gönderim türüne ilişkin dil bilgilisel özelliklerin öğrenciler tarafından biliniyor ve metinde karşılaştıklarında tanınıp ayırt ediliyor olması beklenmektedir.

Metinlerde sıkça karşılaşılan zamir artgönderimlerinde genel başarı oranı %51,29'dur. Bu oran, öğrencilerin zamir gönderimlerini belirlemede zorlandığını göstermektedir. Zamir artgönderimi sorularında özellikle olası öncüllerin fazlalığı, göndergeye ulaşmak için çıkarım yapılması gerekliliği ve artgönderimden sonra gönderge arayışına girilmesi gibi sebeplerin yanlış cevaplara yol açtığı tespit edilmiştir. Kızıltan vd. (2008), öğrencilerin %36,5 oranında eşgönderimli dönüşlülük zamerini bulmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Zamirle ilgili 14. soruda sadece %43,90 oranında "kendine" dönüşlülük zamiri doğru şekilde yazılmıştır. Bu sonuçlar birbirine yakındır ve hem anlatı hem de bilgilendirici metinlerde öğrencilerin dönüşlülük zamerinde zorlandıkları sonucuna varılabilir. Sıfat artgönderimi sorularında genel başarı oranı %52,13'tür. Zamir artgönderimi sorularındaki yanlış cevaplara yol açan faktörlere ek olarak, öğrencilerin

genelleme ve soyutlama becerilerindeki eksiklikler de yanlış cevap vermelerine neden olmuştur. Kızıltan vd. (2008), gösterme sıfatlarıyla yapılan gönderimlerde üç soruda da öğrencilerin büyük bir kısmının doğru cevap veremediğini tespit etmiştir (doğru cevap veremeyen öğrencilerin oranları sırasıyla: %69,2, %73,1, %90,4). Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında da benzer bir tablo ortaya çıkmış ve öğrencilerin yalnızca %52,13'ü sıfat artgönderimi sorularını doğru cevaplayabilmiştir. Sıfat artgönderimindeki en yüksek başarı oranı %96,34, en düşük oran ise %21,95 olarak belirlenmiştir. En yüksek başarı oranı, sıfat 2 sorusunda elde edilmiştir. Bu sorunun çoktan seçmeli olması ve öğrencilerin dünya bilgisi dahilinde Mars'ın kırmızı ve bir gezegen olduğuna dair bilgiye sahip olmaları, olası iki öncül daha olmasına rağmen Mars şikkını işaretlemelerini sağlamıştır. En düşük başarı oranı ise sıfat 15 sorusunda tespit edilmiştir. Bu soruda "bu kurum" sıfat gönderimi ile "vakıf" kelimesine gönderim yapılmış olmasına rağmen, göndergenin sadece bir cümle geride bulunmasına karşın düşük başarı oranı, öğrencilerin söz varlığı bilgisinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrenciler zarf artgönderimlerinde %53,13 başarı oranı elde etmişlerdir. Bu gönderim türünde, tıpkı sıfat gönderiminde olduğu gibi, öğrencilerin gönderimin işlevini anlamak yerine kelimenin anlamını açıklamaya çalıştıkları ve yanlış cevapların büyük çoğunluğunun bu nedenle verildiği tespit edilmiştir. Çoban ve Karadüz (2015), "öyle, böyle, şöyle" gibi değiştirim öğelerinin öyküleyici metinlerde kullanım durumunu incelediklerinde, bu öğelerin bağlaşıklık unsurları arasında ortalama 0,45 ile en düşük kullanım oranına sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, bu çalışmada da bilgilendirici metinlerde öğrencilerin zarf artgönderimlerinin göndermelerini tespit etmekte zorlanmışlardır. Ek artgönderimi olarak öğrencilere kişi eki ve iyelik eki yer alan iki soru sorulmuştur. Ek artgönderimleri, %36,59 ile öğrencilerin en düşük başarı oranına sahip olduğu türdür. Kızıltan vd. (2008), anlatı metinlerinde iyelik eki gönderimini öğrencilerin %76 oranında doğru cevapladığını, kişi eki sorularında ise en yüksek başarı oranının %71,2, en düşük oranının ise %3,8 olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise öğrencilerin iyelik eki sorularında %28,05, kişi eki sorularında ise %45,12 oranında doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin dildeki en temel eklerin işlevlerini ve taşıdıkları görevleri tam olarak kavrayamadıklarını göstermekte olup, ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. İsim artgönderimi sorusunda, öğrencilerin "kent" kelimesinin anlamını bilememiş ve bu durum sonuçlara olumsuz şekilde yansımıştır. Bu bulgu, tıpkı sıfat 15 sorusunda olduğu gibi, söz varlığı bilgisinin gönderge tespitinde önemli bir role sahip olduğu çıkarımını desteklemektedir. İsim artgönderimlerine ders kitaplarında ve bilgilendirici metinlerde sıkça rastlanmaması ve uygulamada yer alan soruların tek bir paragraftan oluşması, öğrencilerin isim artgönderimlerindeki performansını tam olarak

değerlendirmek için yeterli değildir. Ancak, diğer artgönderim türlerine kıyasla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Fiil artgönderimi %42,68 oranında doğru cevaplanmıştır. Fiil artgönderimlerine ise ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde pek rastlanmaması, Türkçede bu türün özellikle bilgilendirici metinlerde yaygın olarak kullanılmadığının bir göstergesidir. Korkut'un (2016) fiil artgönderimine verdiği örnekler incelendiğinde, bu türün anlatı metinlerinde veya gündelik diyalogları içeren uygulamalarla ölçülmesinin daha doğru ve tutarlı sonuçlar sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Son olarak, genel Türkçe dersi başarı puan ortalamaları ile uygulama testi başarı puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere kıyasla uygulanan testte daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, Yuill ve Oakhill (1988), Ehrlich ve Remond (1997) ve Pretorius (1999, 2005) çalışmalarındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda, anlama düzeyi zayıf olan öğrencilerin, okul öncesi, ilkökul ve üniversite düzeyinde daha iyi anlama yetisine sahip olan öğrencilere göre gönderim tespitinde ve gönderimi anlamada daha düşük başarı gösterdikleri saptanmıştır. Bu çalışmada genel Türkçe başarı ortalaması 84,80 olan başarılı öğrencilerin testteki başarı ortalamasının 59,12 olması, gönderimlerin okuduğunu anlamada önemli bir rol oynamasından dolayı öğrencilerin gönderimlere yönelik yeterliliklerinin geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin okuma sürecinde metindeki göndermeleri doğru bir şekilde güncelleyemediklerini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, bu öğrenciler metindeki gönderimleri izleme ve mevcut bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirme konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Göndermeleri doğru çözümleyemeyen okuyucular, paragrafta kimin veya neyin odakta olduğunu kaçırabilirler. Göndermeleri belirlemedeki bu yetersizlik, metindeki anlam birimlerini birleştirmeyi zorlaştırır. Sonuç olarak, okuyucular metnin ana noktasını kaçırabilir veya onu yanlış yorumlayabilir, bu da okudukları metinleri anlama becerilerini ve bilgilendirici metinlerdeki öğrenme amaçlı okuma süreçlerini olumsuz etkiler.

Bu çalışmada varılan sonuçlar, gönderimlerin ve göndermelerin doğru bir şekilde tespit edilmesinin, okur tarafından metnin daha etkili bir şekilde kavranmasını sağladığını göstermektedir. Özellikle karmaşık metinlerde, gönderimlerin eksiksiz bir şekilde anlaşılması, metnin retorik yapısını ve bilgi akışını çözümlemekte kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, metin analizinde gönderimlerin etkili bir şekilde belirlenmesi ve değerlendirilmesi hem akademik çalışmalarda hem de eğitim uygulamalarında daha derinlemesine anlamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi için önemlidir. Artgönderimlerin tespiti, okuma becerilerini geliştirmek ve metin anlayışını artırmak adına temel gerekliliklerdendir. Artgönderimleri tespit etmekte zorluk yaşayan okuyucular bir metni tam olarak anlamakta da zorluk yaşayabilirler, bu

da okuma eğitiminin bir parçası olarak gönderimleri öğretmenin önemini vurgulamaktadır. 2024 yılı Türkçe dersi öğretim programında gönderimlerin öğretimindeki eksikliğin farkına varılmış ve 8. Sınıf öğrenme çıktılarına eklenmiştir (MEB, 2024).

İleride yapılacak çalışmalarda gönderimlerin yeni programla birlikte ders kitaplarına nasıl ve ne ölçüde yansıtılacağı çalışılabilir. Bunun yanında dilbilgisel kategorizasyonun dışında sözdizimsel nedenlerden kaynaklı artgönderim çözümlemesinde etkili unsurlar incelenebilir. Ortaokul öğrencilerinin dışında ilkökul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin gönderim tespitleri ölçülebilir.

Yazar Notu : Bu makale, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında yürüttüğü "Bilgilendirici Metinlerdeki Artgönderimlerin Tespiti Üzerine Bir Araştırma" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları : Bu araştırmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır. Her bölümde eşit katkı bulunmaktadır.

Finansman : Finansal bir destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Hassas veriler veya gizli bilgiler içeren veri setleri, doğrudan herkese açık olmamakla birlikte, başvuru yoluyla erişim sağlanabilir. Bu durumda, belirli kriterleri karşılayan araştırmacılar verilere erişebilir.

Kaynakça

- Aldı, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Erdem Yayınları.
- Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıttepe Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, (138), 43-57. <https://doi.org/10.1501/Dilder.0000000082>
- Ehrlich, M. F. ve Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 291-309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00522.x>
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Özgün Yayıncılık.
- Fox, B. A. (1987). *Discourse structure and anaphora: written and conversational English*. Cambridge University Press.
- Gören N. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Halliday, M. A. K., Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Haykır Ağin, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karaca A. ve Kapulu, A. (1999). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Koza Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaygısız, Ç. (2024). Söylem işlemenin bilişsel ve sinirsel temelleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 517-530. <https://doi.org/10.34056/aujef.1249529>
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağz, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kızıltan, N., Tunç, T. ve Özçelik, E. (2008). Çocukların yazınsal metinlerde kullanılan sözcelerdeki göndermeleri kavrama edinci. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 19, 91-110.
- Korkut, E. ve Onursal Ayırır, İ. (2016). *Dil bilimleri ve dil öğretimi*. Seçkin Yayınları
- Köksal, B. (2024). *Bilgilendirici metinlerdeki artgönderimlerin tespiti üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- MEB (2019). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, 1, 121-132.
- Pretorius, E. J. (1999). Anaphoric resolution during the reading of expository texts by undergraduate students. *Southern African Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/10189203.1999.9724696>
- Pretorius, E. J. (2005). English as a second language learner differences in anaphoric resolution: Reading to learn in the academic context. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 521-539. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050289>
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tetik, N., Zorlu N., Türker H. ve Polat Z. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uzun, G. L. (2011). Metindilbilim: temel ilke ve kavramlar. Özsoy, A. S. ve Erk Emeksiz, Z. (Eds.) *Genel Dilbilim II* (ss. 152-180) içinde. Anadolu Üniversitesi.
- Yuill, N. ve Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79(2), 173-186. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1988.tb02282.x>



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Text is "a written or oral linguistic product produced for a specific purpose, whose beginning and end are limited by clear lines, which is formed by the series of sentences that constitute it, connecting with cohesion and consistency criteria to form a meaning integrity" (Onursal, 2003: 124). In this context, the reading process consists not only of the rapid and simultaneous interaction of various component skills, but also of the integration of these skills into a coherent understanding. It is a process in which readers use a combination of background knowledge, language, and text knowledge, as well as procedural knowledge of reading, to create a coherent mental representation of what the text is about. If readers cannot form a coherent mental representation of the text's meaning, effective comprehension will not occur. During the construction of meaning, the integration of new information, both with information provided in the text and with information that is part of the reader's background knowledge, plays a critical role. An important aspect of combining new information with the information presented in the text is the accurate identification of references. Reference is one of the cohesive devices and is divided into four groups (Beaugrande & Dressler, 1981). Uzun (2011) defined reference as "the relationship established between words in consecutive text sentences, which enables the same text entity to be repeated directly or indirectly with different language elements throughout these sentences." Korkut (2016), who treats references as repetitions as in this definition, states that repetition is essential to ensure continuity in the text and that thematic continuity is ensured in the text with this repetition. In Turkish, personal pronouns, demonstrative pronouns, reflexive pronouns, demonstrative adjectives, possessive suffixes, accusative suffixes, relative suffixes, personal suffixes, and modification elements (öyle, böyle, şöyle, şey, etc.) are used to provide referential conjunction (Korkut, 2016; Uzun, 2011). Understanding how references work in language is

crucial to understanding the basic structures and strategies writers use to convey coherent and cohesive information.

Halliday & Hassan (1976) divided reference into two types, exophora and endophora, and classified endophora as anaphora and cataphora. The focus of this study is anaphora. Anaphors create a bond between two elements in the flow of the text, with the referent coming first and the means of reference coming later (Halliday & Hassan, 1976). Anaphors play a significant role in reading comprehension as they involve the use of pronouns, nouns, adjectives, affixes, adverbs, and expressions that refer to items already mentioned in the text (including verbs). Understanding how anaphors work is important for readers to make sense of texts, as they help maintain coherence and establish relationships between different parts of discourse. Weber (1980, cited in Pretorius, 1999) also states, "If a reader cannot handle a referential expression in the way the author intended, there is no way he can accurately update his discourse model in response." He emphasized the importance of anaphoric expressions on reading comprehension. Anaphoras create connections between sentences and ideas in a text. This connection helps readers follow the discourse without repeating the same words or sentences. In other words, anaphoras also play a role in the writer or speaker's ability to express their thoughts fluently without falling into repetition. Anaphoras require readers to retain prior information in their short-term memory to analyze the reference. Otherwise, it may be necessary to resort to additional inferential processes, which creates an extra cognitive load (Kaygısız, 2024). In order to minimize this cognitive load, correctly identifying references and referents is of great importance in understanding the text from an early age (Yuill & Oakhill, 1988). Failure to understand anaphoras and referents may cause especially child readers to fail to acquire reading habits (Kızıltan, 2008).

The use of anaphoras varies depending on the text type. For example, unlike narrative texts, repeating the same lexical unit (lexeme) in informative texts is important for subject continuity (Linke et al., 2001, cited in Çıkrıkçı, 2007). Fox

(1987: 113) stated that although pronouns can be used structurally in some cases in expository texts, using full noun phrases can help the reader understand the rhetorical structure of the text. However, it is not always preferred to repeat the same words continuously for the fluency of the text. In informative texts, understanding the situations in which anaphora is established with different grammatical and lexical structures is important as it enables readers to grasp the main idea better, coherently organize the information, and perceive the author's intention more clearly. In this context, determining to what extent students can detect anaphoras in informative texts will contribute to developing teaching processes and teaching materials.

No achievements or activities regarding references are included in the textbooks of any level, especially in the 2019 Turkish course curriculum (MEB, 2019; Ülper & Demirkaya, 2022). However, as a High School Entrance Examination (LGS) question in 2023, the following submission question was asked to students through an informative paragraph.

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

Bu parçada altı çizili ifadeyle aşağıdakilerden hangisine gönderme yapılmıştır?

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

As can be seen, no information is given in the question about what reference is, and it is assumed that the student knows it. It is seen that this deficiency has been recognized in the 2024 Secondary School Turkish Course Teaching Program. “Students are enabled to determine the anaphora and cataphora functions of the vocabulary/linguistic structures preferred instead of a noun and to use these vocabulary/linguistic structures in accordance with the anaphora and cataphora functions.” Referents were added to the program with the statement (MEB, 2024: 206).

This study aims to examine secondary school 7th-grade students' general determination of the referents of the references in informative texts and according to their type. In this regard, informative texts from textbooks approved by the Ministry of National Education, either outdated or currently in use, and distributed to students free of charge.

The paragraphs to be included in the test were selected based on Korkut's (2016) classification of anaphoras. Korkut's (2016) anaphora classification includes noun, adjective, adverb, pronoun and verb anaphora. In addition to this classification, affixes, which have an important place as a referential function in Turkish (Uzun, 2011), were also included in the test. In this regard, the extent to which students can detect anaphoras will be analyzed. Based on the importance of correctly interpreting informative texts, which are of great importance for academic success, the results obtained from this study will enable the activities and practices in textbooks to be shaped accordingly.

The main problem of the study is “To what extent are the anaphoras in informative texts detected by 7th-grade students?” The goal of the study is to find an answer to this question. The sub-problems of the study can be listed as follows:

1. What are the success scores of 7th-grade secondary school students in detecting anaphoras in informative texts?
2. To what extent do 7th-grade secondary school students identify different types of anaphora?
3. What is the relationship between the general Turkish course success score averages and the practice test success score averages of 7th-grade secondary school students?

2. Method

In this study, survey research, one of the quantitative research approaches, was used. Relational scanning, which is a survey research model, was preferred as the research design. Survey research is used to measure the characteristics of the research group or to reveal the existing situation (Şen & Yıldırım, 2021). Relational research, which is a survey research model, is generally used to determine interactions between multiple variables. Relationships between variables can be determined, or group averages can be compared with the help of statistical techniques such as correlation, t-test, analysis of variance, and multiple regression (Karasar, 2007). This study examined the relationship between the detection score of anaphoras in informative texts and different variables, and the group score averages were taken and analyzed.

2.1. Sample

In the selection of the students participating in the study, one of the non-random sampling methods, the convenience sampling method, was used. The study group consisted of 82 seventh-grade students—48 girls and 34 boys—studying at a middle school in the Serdivan district of Sakarya province.

2.2.Procedure

In this study, students were asked to answer a test consisting of 17 questions based on sections taken from informative texts in textbooks. The test includes 5 multiple-choice and 12 open-ended questions. An example of an open-ended question is included at the beginning of the test. It was stated that they should mark the correct answer in the first five questions and answer the following questions as in the example. Students were informed that they could ask questions about the parts they did not understand.

2.2.1.Ethical disclosure

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been performed. Name of the ethics review board = Hacettepe University Ethics Commission. Date of ethical evaluation decision= 08.11.2022. Ethical evaluation document number number= E-35853172-300-00002515039

2.3.Data analysis

Data analysis evaluated students' level of detecting anaphora by scoring. Since the test was used as a data collection tool, a score of "1" was given for each correct answer. A score of "1" was also given when the response included at least one appropriate referent that was not explicitly stated in the text but conveyed the intended meaning, or when multiple referents were possible in the text and at least one was provided. A score of "0" was assigned to incorrect or blank responses, as well as to answers that disrupted the meaning unit. The KR-20 reliability value of the test was calculated as 0.93. The average score of correct answers for each type of anaphora was calculated and visualized with graphs. The relationship between the students' overall Turkish course success averages and the scores they obtained from the application was examined.

2.4.Measures

In this study, a test was developed as a data collection tool to measure students' ability to detect anaphoras in informative texts. The content of the test was created based on sections selected from informative texts in expired or still-used textbooks approved by the Ministry of National Education and distributed to students free of charge. Seven 5th-grade, one 6th-grade, and two 7th-grade textbooks were examined in order to reach more texts and diversify to include different types of anaphoras. Expert opinion was consulted in determining the test items, and it aimed to provide a measurement based on anaphora types. The test included 46 questions, including 20 pronouns, 16 adjectives, five adverbs, two each for suffixes and nouns, and one for a verb reference. As a result of the evaluation made in terms of item discrimination during the test development process, it was determined that two pronoun questions were insufficient in terms of measurement validity, and these items were removed from the test. As a result, 18 pronoun questions were evaluated and analyzed.

3. Results

The study's findings are presented below, in order of the aims mentioned above.

3.1. Detection of references in informative texts

According to the success scores obtained by the students from 44 questions, the lowest score is 3, the highest score is 42, and the most frequently obtained scores are 21, 28, and 32, each achieved by five students. When these scores are calculated out of 100, the lowest score is 6.52 and the highest score is 95.45. The five students' highest scores are 45.65, 63.63, and 69.57. The highest score of 95.45 was achieved by only one student.

3.2. Findings regarding the detection of reference types

Anaphoras were detected at different rates in each type. The graph below shows the data obtained. Accordingly, the type of reference identified at the highest rate by students is noun, while the type identified at the lowest rate is suffix anaphora.

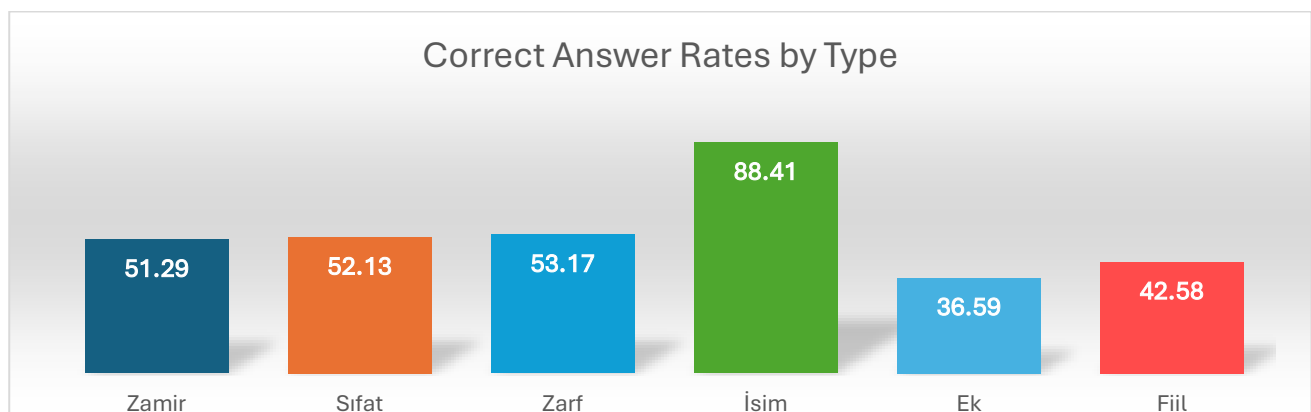


Figure 1. Correct Answer Rates by Type

In Figure 1 above, the percentage averages of the questions for each anaphora type are given. Accordingly, noun anaphora has the highest completion rate, with 88.41% of the students answering correctly. This is followed by adverbial anaphora with 53.17%, adjective anaphora with

52.13%, pronoun anaphora with 51.29%, verb anaphora with 42.68%, and suffix anaphora with 36.59%.

The percentages of each question in pronoun anaphora are shown in Figure 2 below.

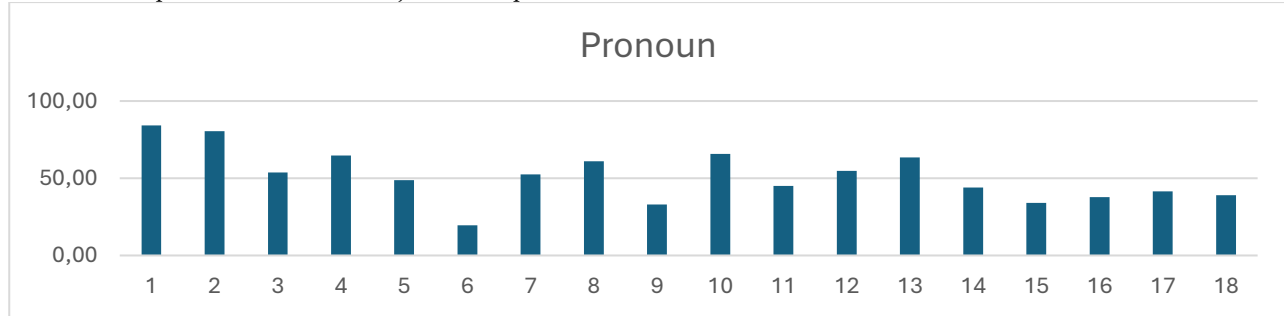


Figure 2. Correct response rates to pronoun questions

The figure above shows the correct answer rates to the pronoun questions. As can be seen, question 1 has the highest response rate of 84.15%, followed by question 2 with a rate of 80.49%. Question 6 has the lowest response rate with 19.51%. The questions to which less than 50% of the students answered correctly are questions 5, 6, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, and 20.

Let's detail the findings of a few pronoun questions below.

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

In this question, the answers 'biz', 'tüketicici', 'alıcı' as the referent of the anaphora 'bizim' are accepted as correct. It can be seen that this question was answered at a low rate of 48.78%. The referent of the pronoun "bizim" is not stated explicitly but is given implicitly to the reader, and the student is expected to reach the referent through inference. In addition, the possibility of the expression "üreticiler" being a referent eliminated the need for inference and caused students to give this answer mostly.

Pronoun 6: "Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çırpınır durur. Amaçları, **bizim onları** tercih etmemiz ve onların

mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki bu bakış açısına karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz."

In this question, the anaphora "onları" refers the expression "mal veya hizmetleri". When the answers given were examined, it was determined that this question had the lowest correct answer rate, with 19.51%. It was observed that students who answered incorrectly answered only as "üreticiler" and wrote incompletely. When the paragraph is examined, although they are considered only as producers, the response to the inclusion of goods and services in the act of choice is that the producers make the goods and services.

Pronoun 14: "... Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir. Geleneksel Türk mutfağının kendine özgü yaratıcılığı ve beğenileri, geleneksel değerleri, onu diğer kültürlerin mutfaklarından büyük ölçüde ayırmaktadır."

This question was answered correctly with a rate of 43.90%. Here, although the distance between the reference and the referent was relatively small, the lack of reflexive pronoun information caused the answer to be incorrect.

The percentages of each question in adjective anaphora are shown in Figure 3 below.

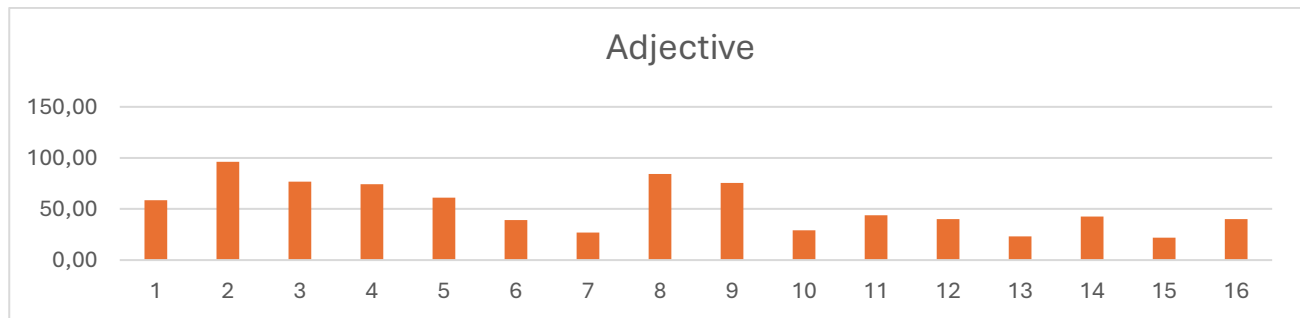


Figure 3. Correct response rates to adjective questions

The figure above shows the correct answer rates to the adjective questions. Question 2 has the highest rate, with 96.34%, followed by question 8, with a rate of 84.15%. Question 15 has the lowest rate, with 21.95%. Less than 50% of the students answered correctly to questions 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, and 16.

Let's detail the findings of a few adjective questions below.

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

In this question, the referent of "bu konu" and the reference of "eğitim ve öğretim birliği" have been generalized. The students' correct answer response rate is 39.02%. Students are unsuccessful in generalization, which has an important place in reading comprehension.

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

The "bu anlayış" anaphora of this question and the referent "Toplumda öğretim birliği sağlanmadan, toplumsal birlik de sağlanamaz" are abstracted. The correct answer rate for the question is 26.83%. Students have problems making sense of abstraction and generalization.

Additionally, in both examples above, the distance between the anaphora and the referent may also be effective in these low rates.

Adjective 10: "Üretenler bize mal veya hizmetlerini satmak için çarpınır durur. Amaçları, bizim onları tercih etmemiz ve onların

mallarına daha çok para harcamamızdır. Üreticideki **bu bakış açısına** karşılık tüketicide bilinç yoksa kandırılırız ve elimizdeki paranın karşılığını alamamış oluruz."

Here, the distance between anaphora and referent is short, and reference is made to the referent with a generalization. However, the short distance did not prevent the low response rate of 29.27%. Students had difficulty making inferences from the text and could not make sense of the text.

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

In the above paragraph, despite the distance and generalization of the referent, a high rate of 75.61% was answered correctly. This may be due to the small number of possible premises and the fact that the focus of the text does not change.

Adjective 15: "Selçuklular ve Osmanlılar döneminde iyilik anlayışına ve insan sevgisine dayalı bir vakıf kültürü yaratılmıştır. **Bu kurum** sayesinde, birçok kişi mal varlığını toplumun hizmetine sunmuştur. Böylece kardeşlik ve dayanışma değerleri toplumda yaygın bir şekilde uygulanmıştır. Dil, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin hizmet sunan vakıf kurumu, hoşgörünün de sembolü olmuştur..."

In the paragraph above, reference is made to "vakıf" with the anaphora "bu kurum". Although the distance between the referent and the reference is short, the correct answer rate of the question is 21.95%. This shows that students do not know what the generalization "kurum" means. The majority of incorrect answers are "Selçuklular ve Osmanlılar".

The percentages of each question in the adverb anaphora are as shown in Figure 4 below.

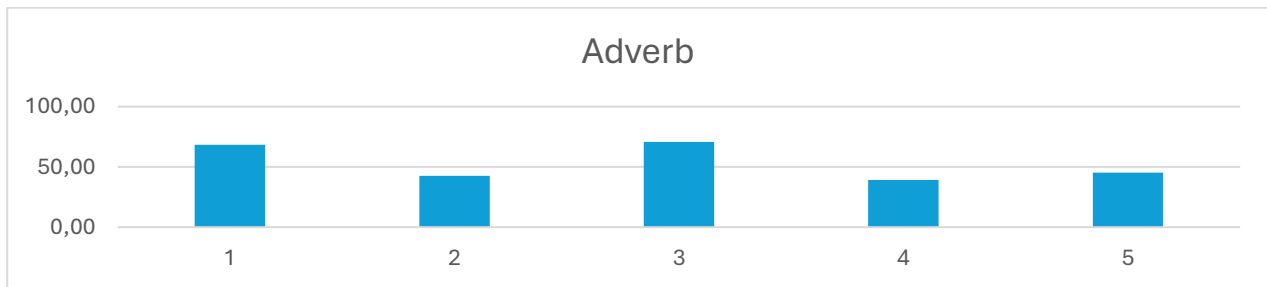


Figure 4. Correct answer rates for adverb questions

The graph above shows the correct answer rates to the adverb questions. Fifty-six students answered correctly to the first question, with a rate of 68.29%, 35 students answered correctly to the second question, with a rate of 42.68%, 58 students answered correctly to the third question, with a rate of 70.73%, 32 students answered

correctly to the fourth question, with a rate of 39.02%, and 37 students answered correctly to the fifth question, with a rate of 45.12%.

Let's detail the findings of a few adverb questions below.

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

In this question, students need to reach the referent by making an inference. The distance between the reference and the referent is relatively short, but the correct answer rate is 42.68%.

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

In this question, there is a situation similar to the one above. However, the correct answer rate to this question is high at 70.73%. It can be thought that there is such a difference in ratio because these two paragraphs are different in difficulty, and there are more possible premises in the first example.

Adverb 4: “...Cirit başladığı zaman, dizilerden bir atlı, atını ileri sürer. Buna öteki diziden başka bir atlı karşı çıkar, ilk çıkan atlı, karşısındaki atlıya sopasını fırlatır ve hemen dizginleri geri çevirir, öteki onu kovalar ve sopasını atar, derken karşıdan bir ikincisi onu karşılar. **Böylece** cirit bir düzen içinde sürer gider.”

The correct answer rate to the above question is 39.02%. The reason for this low rate is the length of the referent. Students generally wrote the referent incompletely.

The percentages of the questions in noun anaphora are as shown in Table 1 below.

Table 1.

Correct answer rates to name questions

Questions-Noun	Question 1		Question 2	
	n	%	n	%
Students Who Answered Correctly	79	96.34%	66	80.49%

The table above shows the correct answer rates for noun anaphors. Seventy-nine students answered the first question correctly, with a rate of 96.34%, and 66 students answered the second question correctly, with a rate of 80.49%. Let's examine the questions whose percentages are given above.

Noun 1: “9 Eylül günü Türk ordusu İzmir’e girdi. **Şehir** ateş içinde yanıyordu. Düşman, kaçarken kenti ateşe vermişti fakat bu

yangınlar kimsenin umurunda bile değildi. Halk sokaklara dökülmüş, şenlik içinde kurtarıcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.”

96.34% of the students showed high success by answering the question correctly. With the anaphora “şehir”, reference is made to “İzmir”. The referent comes immediately before the reference. Students know the meaning of the name “şehir”. The referent is in the immediately preceding sentence, and the possible antecedent is only the word İzmir.

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

Here, the reference is made to “İzmir” with the anaphora “kent”. Although the first question referred to the same word as a synonymous noun, the rate dropped to 80.49%. In this question, which also measures students' synonym knowledge, it was observed that some students did not know that the synonym of the word “kent” was “şehir”. This question was also answered incorrectly due to a lack of vocabulary, as in the adjective anaphora “this institution”.

The percentages of the questions in the suffix anaphora are as shown in Table 2 below.

Table 2.

Correct answer rates for suffix questions

Questions-Suffix	Question 1		Question 2	
	n	%	n	%
Students Who Answered Correctly	37	45.12%	23	28.05%

The table above shows the correct answer rates for the suffix anaphora. 37 students answered the first question correctly, for a rate of 45.12%, and 23 students answered the second question correctly, for a rate of 28.05%. Let's examine the questions whose percentages are given above.

Suffix 1: “Tükürük, ağızımızdaki lokmaları bir yandan yumuşatırken bir yandan da onların içindeki faydalı mineralleri ayrıştırarak mide için hazırlar. Yani tükürük sadece su değildir. Çok özel bir salgıdır...”

The correct answer rate for this question is 45.12%. Here, the personal suffix “-r” refers to the referent “tükürük”. The students were not aware of the function and meaning of the “-r” suffix, so they wrote sections of various expressions before or after the reference as referents and answered them with words (yapar, etc.) that would replace the predicate “hazırlar”.

Suffix 2: “Türkler ilk çağlardan bu yana birçok milletle komşuluk yapmış, zaman zaman onlarla iç içe yaşamış, yiyecek ve içecek kültürü alışverişinde bulunmuştur. Bunun sonucunda Türk mutfağı zengin bir kültür birikimiyle günümüze kadar gelmiştir.

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

The correct answer rate for this question is 28.05%, with 23 students. Students did not know the function and meaning of the possessive suffix "-İErİ". Again, as in the previous suffix anaphora, they wrote sections of various expressions before or after the reference as referents, or they wrote expressions that could be used instead of the word "beğenileri" (sevdikleri, etc.) as answers.

The percentage of the verb anaphora question is shown in Table 3 below.

Table 3.

Correct answer rate for verb question

Question-Verb	n	%
Students Who Answered Correctly	35	42.68%

The table above shows the correct answer rate for verb anaphora. The question was answered correctly by 35 students with a rate of 42.68%.

Let's examine the question of whose percentage rate is given above.

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

The correct answer rate for this question is 42.68%. The verb anaphora "Yapamayabilirsiniz" refers to the expressions "paniğe kapılmama-koşmamak-beklemek-çömelerek ondan küçük görünmek ". The wrong answers given by the students are as follows: "En iyisi kaybolmamak, olay anında yapmak kolay olmayabilir, peşimize takılma olasılığı, beceremeyebilirsiniz, uygulayamamak, söylendiği gibi davranamayabiliriz, olay anında, olay anında paniğe kapılmak, biz, siz." Considering the incorrect answers given, students generally wrote expressions that would replace the predicate " yapamayabilirsiniz " (beceremeyebilirsiniz, uygulayamamak, söylendiği gibi davranamayabiliriz, olay anında yapmak kolay olmayabilir) as answers.

3.3. The relationship between Turkish success averages and test averages

Table 4.

The relationship between Turkish success averages and test averages

Group	Successful Students *	Unsuccessful Students **
Number of students	61	21
Turkish Course Success Score	84.80	57.95
Test Score	59.12	33.33

Note. * general Turkish success scores are 70 and above

** general Turkish success scores are below 70

As seen in Table 4 above, 61 students who received the application consist of students whose general Turkish success average is 70 and above, and 21 students whose general Turkish average is below 70. The overall Turkish success average of successful students is 84.80; the test score is 59.12. The overall Turkish success average of unsuccessful students is 57.95; the test score is 33.33.

4. Discussion

Findings revealed that secondary school 7th-grade students had difficulty in identifying various references in informative texts. In this section, a detailed analysis of these findings will be made, and the results of the study will be evaluated by examining the factors that may cause the difficulties experienced by the students.

According to the 2019 Turkish course curriculum, 7th-grade students learn inflectional suffixes, nouns, adjectives, and pronouns in the 6th grade; They learn adverbs and verbs at the beginning of the 7th grade. Referencing also plays an important role in comprehending these grammatical structures and measuring how well they understand the functions of these structures. In this context, students are expected to know the grammatical features of each reference type asked in the practice test, and they can recognize and distinguish them when they encounter them in the text.

The general success rate for pronoun anaphora, which are frequently encountered in texts, are 51.29%. This rate shows that students have difficulty in determining pronoun anaphora. It has been determined that reasons such as the excess of possible antecedents, the need to make inferences to reach the referent, and the search for a referent after anaphora lead to incorrect answers in pronoun anaphora questions. Kızıltan et al. (2008) revealed that 36.5% of the students had difficulty finding the co-referential reflexive pronoun. In the 14th question about the pronoun, only 43.90% of the students wrote the reflexive pronoun "kendine" correctly. These results are close to each other, and it can be concluded that students have difficulty with the reflexive pronoun in both narrative and informational texts. The overall success rate in adjective anaphora questions is 52.13%. In addition to the factors that led to

incorrect answers in pronoun anaphora questions, students' deficiencies in generalization and abstraction skills also caused them to give incorrect answers. Kızıltan et al. (2008) found that many students could not answer correctly in all three questions regarding references made with demonstrative adjectives (the proportions of students who could not answer correctly were: 69.2%, 73.1%, 90.4%, respectively). Looking at the results of this study, a similar picture emerged, and only 52.13% of the students were able to answer the adjective anaphora questions correctly. The highest success rate in adjective anaphora was determined to be 96.34%, and the lowest rate was 21.95%. The highest success rate was obtained in the second adjective question. The fact that this question was multiple choice and that the students knew that Mars is red and a planet within the scope of their world knowledge enabled them to mark the Mars option, even though there were two more possible premises. The lowest success rate was found in the 15th question. Although this question refers to the word "vakıf" with the adjective "bu kurum", the low success rate shows that the students' vocabulary knowledge is insufficient, even though the referent is only one sentence behind. Students achieved a success rate of 53.13% in adverbial anaphora. It has been determined that in this type of reference, just like in adjectival reference, students try to explain the meaning of the word instead of understanding the function of the reference, and the majority of incorrect answers are given for this reason. When Çoban and Karadüz (2015) examined the usage of modification elements such as "öyle, böyle, şöyle" in narrative texts, they found that these elements had the lowest usage rate among the cohesion elements, with an average of 0.45. Similarly, in this study, students had difficulty identifying the referents of adverbial referents in informative texts. As suffix anaphora, students were asked two questions involving personal suffix and possessive suffix. Suffix anaphora is the type with the lowest success rate, at 36.59%. Kızıltan et al. (2008) found that 76% of the students correctly answered the possessive suffix reference in narrative texts, while the highest success rate in personal suffix questions was 71.2% and the lowest success rate was 3.8 %. In this study, it was determined that the students answered 28.05% of the possessive suffix questions and 45.12% of the personal suffix questions correctly. This result shows that students cannot fully comprehend the functions and duties of the most basic suffixes in the language and should be considered as a severe deficiency. In the noun anaphora question, the students did not know the meaning of the word "kent," which negatively impacted the results. This finding supports the conclusion that vocabulary knowledge has an important role in referent determination, just like in the adjective question 15. The fact that noun anaphoras are not frequently encountered in textbooks and

informative texts, and that the questions in the application consist of a single paragraph, is insufficient to evaluate the students' performance in noun anaphoras fully. However, they are more successful than other types of anaphora. Verb anaphora was answered correctly by 42.68%. The fact that verb anaphoras are not frequently encountered in informative texts in textbooks indicates that this type is not widely used in Turkish, especially in informative texts. When Korkut's (2016) examples of verb anaphora are examined, it is understood that measuring this type in narrative texts or in applications involving daily dialogues will provide more accurate and consistent results.

Finally, when the relationship between the general Turkish course success score averages and the application test success score averages was examined, it was determined that successful students had higher average scores in the applied test than unsuccessful students. The findings are parallel to the results in the studies of Yuill and Oakhill (1988), Ehrlich and Remond (1997), and Pretorius (1999, 2005). In these studies, it was determined that students with poor comprehension levels showed lower success in identifying and understanding the reference than students with better comprehension skills at preschool, primary school, and university levels. In this study, the success average of the successful students in the test, whose general Turkish success average is 84.80, is 59.12, which shows that the students' proficiency in references is open to improvement, since references play an important role in reading comprehension. These findings reveal that students cannot correctly update the referents in the text during the reading process. In other words, these students have difficulty tracking references in the text and integrating current information with prior knowledge. Readers who cannot analyze referents correctly may miss who or what is in focus in the paragraph. This inability to identify referents makes combining units of meaning in the text difficult. As a result, readers may miss the main point of the text or misinterpret it, which negatively affects their ability to understand the texts they read and their learning process in informational texts.

The results of this study show that correctly identifying references and referents enables the reader to comprehend the text more effectively. Especially in complex texts, a complete understanding of the references stands out as a critical factor in analyzing the rhetorical structure and information flow of the text. In this context, effective identification and evaluation of references in text analysis are important for developing strategies for deeper understanding in academic studies and educational practices. Detection of anaphoras is one of the basic requirements for improving reading skills and increasing text understanding. Readers who have difficulty detecting

anaphoras may also have trouble fully understanding a text, highlighting the importance of teaching references as part of reading instruction. In the 2024 Turkish course curriculum, the deficiency in teaching references was recognized, and added to the 8th-grade learning outcomes (MEB, 2024).

Future studies may investigate how and to what extent references will be reflected in textbooks in line with the new curriculum. In addition, factors influencing anaphora resolution stemming from syntactic reasons, beyond grammatical categorization, can be examined. The identification of references can also be measured among students at different educational levels, including primary school, high school, and university, in addition to middle school students.

Author Note : This article is derived from the first author's master's thesis entitled "A Research on the Determination of Metaphors in Informative Texts", conducted under the supervision of Prof. Dr. Özay KARADAĞ at Hacettepe University Institute of Educational Sciences.

Author Contributions : The first author contributed 50% and the second author contributed 50% to this research. Each chapter has equal contribution.

Funding : No financial support was received.

Conflict of Interest : There is no conflict of interest between the authors.

Data Availability : Although data sets containing sensitive data or confidential information are not directly available to the public, access can be provided through application. In this case, researchers who meet certain criteria can access the data.

References

- Aldı, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Erdem Yayınları.
- Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıtepe Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, (138), 43-57. <https://doi.org/10.1501/Dilder.0000000082>
- Ehrlich, M. F. ve Remond, M. (1997). Skilled and less skilled comprehenders: French children's processing of anaphoric devices in written texts. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 291-309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1997.tb00522.x>
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Özgün Yayıncılık.
- Fox, B. A. (1987). *Discourse structure and anaphora: written and conversational English*. Cambridge University Press.
- Gören N. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Halliday, M. A. K., Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Haykır Ağın, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karaca A. ve Kapulu, A. (1999). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Koza Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaygısız, Ç. (2024). Söylem işlemenin bilişsel ve sinirsel temelleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 517-530. <https://doi.org/10.34056/aujef.1249529>
- Kır, T., Kırmızı, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kızıltan, N., Tunç, T. ve Özçelik, E. (2008). Çocukların yazınsal metinlerde kullanılan sözcelerdeki göndermeleri kavrama edinci. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 19, 91-110.
- Korkut, E. ve Onursal Ayırır, İ. (2016). *Dil bilimleri ve dil öğretimi*. Seçkin Yayınları
- Köksal, B. (2024). *Bilgilendirici metinlerdeki artgönderimlerin tespiti üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- MEB (2019). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzümlü maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, 1, 121-132.
- Pretorius, E. J. (1999). Anaphoric resolution during the reading of expository texts by undergraduate students. *Southern African Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/10189203.1999.9724696>
- Pretorius, E. J. (2005). English as a second language learner differences in anaphoric resolution: Reading to learn in the academic context. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 521-539. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050289>
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tetik, N., Zorlu N., Türker H. ve Polat Z. (2016). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uzun, G. L. (2011). Metindilbilim: temel ilke ve kavramlar. Özsoy, A. S. ve Erk Emeksiz, Z. (Eds.) *Genel Dilbilim II* (ss. 152-180) içinde. Anadolu Üniversitesi.
- Yuill, N. ve Oakhill, J. (1988). Understanding of anaphoric relations in skilled and less skilled comprehenders. *British Journal of Psychology*, 79(2), 173-186. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1988.tb02282.x>